

インターナショナルスクール選択者の
文化習得に関する一考察

—シンガポールに暮らす日本人一時滞在者の事例を通して—

岩 崎 未 来

お茶の水女子大学グローバル COE プログラム

「格差センシティブな人間発達科学の創成」

PROCEEDINGS 03 Grant-In-Aid Research Awards

(公募研究成果論文集)

インターナショナルスクール選択者の文化習得に関する一考察 —シンガポールに暮らす日本人一時滞在者の事例を通して—

岩崎 未来
(人間発達科学専攻)

1. 問題設定

1-1 海外子女の文化習得研究

海外子女教育研究は、日本企業の二大進出先である北米地域とアジア地域を対象に行われることが多く、江淵(1983、2002)が海外子女の異文化接触モデルとして構築した、現地校就学者の多い「北米型」と日本人学校就学者の多い「アジア型」という二つのモデルはその後の海外子女教育研究の中でも受け継がれていった。

江淵(1983、2002)は、子どもたちの文化習得の構造を就学形態の違いによって類型化しようと試み、日本人学校の場合子どもの「文化化¹一元性(江淵、2002、p 46)」が保たれるのに対して、現地校の場合、子どもたちは時間経過と共にホスト社会の文化に「同化吸収(江淵、2002、p 40)」されていくと説明した。その後、佐藤(1997)は、就学形態によって文化習得構造が異なるという江淵の説明枠組みを基本的には受け継ぎながら、同じ就学形態であっても地域によって差異があることを見出し、「北米型」/「アジア型」モデルを発展させた。佐藤によれば、同じ日本人学校就学者であっても、地域によって「現地との関わりの頻度」と「生活空間や対人関係の広がり」に差があり、これら二つを軸として、さらに四類型に分類することができる(佐藤、1997、p 142)。さらに近年になって、就学形態も滞在地域も同じであっても、子どもたちの生活類型には多様性があることが指摘されている。かつて「北米型」と呼ばれ

た、北米地域在住・現地校就学の子どもたちも、北米地域に日本の学習塾が複数校進出したことに伴い、生活環境が変化し、日本の教室文化を維持している子どもが増加している(山田、2004)。

現在では、国家間移動が以前に増して活発になり、一人の子どもが複数の地域で別の就学形態によって教育を受けることも珍しくなくなり、就学形態や地域によって子どもたちの文化との関わり方の特徴を把握することが難しくなっている。江淵のモデルにおいては、個人が複数文化の中に置かれた場合、時間経過と共にいずれかの文化を強く内面化していくことになると説明されている。しかし、グローバル化の進行に伴い、個人が複数文化に同時に帰属することが可能であると考えられるようになってきた。「北米型」/「アジア型」モデルは、1977年に江淵らが東南アジア地域で行った調査を基に構築されたものであるが(小林1977)、その後30年が経過し、海外子女教育を取り巻く状況は変化しており、海外子女の体験を捉える枠組みを再構築する必要性が生じている。

1-2 本研究の目的

これまでの海外子女教育研究においては、現地校就学者と日本人学校就学者が主な研究対象であったが、近年は非英語圏を中心にインターナショナルスクール就学者が増加している。以下の表1に見るように、在外教育施設²で学ぶ子どもの比率はいずれの地域においても減少傾向にある。このような学校選択傾向の変動要因として、グローバル化

表1 学齢期の海外子女数に占める日本人学校在籍者比率(地域別・全体)

	アジア	北米	欧州	アフリカ	大洋州	中南米	中東	全体
1986年	93.9% (8,373人)	4.7% (779人)	27.4% (3078人)	62.5% (413人)	6.2% (149人)	73.8% (1,842人)	37.7% (269人)	31.8% (18,526人)
1996年	83.8% (12,585人)	4.0% (739人)	31.0% (3,645人)	35.3% (177人)	20.9% (381人)	47.6% (583人)	58.7% (307人)	40.1% (15,811人)
2006年	63.2% (13,864人)	2.2% (462人)	38.0% (3,379人)	21.2% (121人)	40.7% (522人)	65.9% (1,005人)	71.4% (503人)	37.9% (18,839人)

(外務省・在留邦人子女数調査参照、筆者作成)

に伴い英語能力の価値が上昇したことが挙げられる（箕浦 2005、熊野 2007）。現在では、英語圏では現地校、非英語圏ではインターナショナルスクール³を選択する傾向が強まり、インターナショナルスクールに通う子どもは、非英語圏を中心に今後も拡大していくことが予想される。

インターナショナルスクール生の文化接触における特質は、生活社会、エスニック・コミュニティ（家庭を含む）、学校の三領域から伝達される文化がそれぞれ異なることにある。また、特定の国民国家に根ざした日本人学校や現地校と異なり、多国籍の子どもを対象とした教育を展開している点に特徴がある。インターナショナルスクールにおいては、子どもたちが自文化を維持することを重視し、インターナショナル・バカロレア・プログラムでも、高いレベルの第一言語能力を身に付けることが求められている。従って、インターナショナルスクールは子どもたちが複数文化の中で育つことにより、内面的葛藤や危機を体験する可能性がある反面、複数文化を習得できる可能性を持った環境であるといえる。

複数文化に置かれた子どもの文化習得に関する最近の研究に、関口（2007）による在日ブラジル日系家族を対象とした研究がある。関口は、在日ブラジル人の子どもの中に「主流文化に完全同化することなく、異化して社会上昇を目指していく（関口、2007、p 78）」事例を見出している。ポルトガル語能力を完全に失い、且つ日本語の獲得に至らないでドロップアウトする子どもや、日本語を獲得し日本社会に完全に同化していく子どもの方が、「異化して社会上昇を目指す」タイプよりは圧倒的に多いが、少数ながらエスニック文化を維持しつつ主流社会で生きる子どもも存在する。関口はこのような事例は、「学校が帰国生や外国籍生徒の多様性に対応できる（関口、2007、p 78）」場合に多いことを指摘している。関口自身も自覚的であるように、就学形態の選択は家庭資本に大きく影響を受けるため、子どもたちの文化習得の形態を、就学形態の差異によって分類できると結論付けることは難しい。前節においてすでに指摘したように、同じ就学形態であっても多様性があり、個人の文化習得過程を考察するに当たっては、生活環境を含めて総合的に捉える必要がある。しかしながら、学校教育は最も組織的な文化化装置であり、子どもに対する影響力が大きいことは否定できない。関口の見出した知見に照らすと、海外のインターナショナルスクール生の場合は、「多様性への対応」が可能な教育環境で育つため、複数文化を習得する可能性が高いと予想される。そこで本稿では、インターナショナルスクール選択者の文化習得を巡る語りの分析を通して、生活環境や生育歴、家庭の教育方針による影響を含めて、インターナショナルスクール生が複数文

化の中からいかにして文化を選択的に習得するのかを明らかにしていきたい。

2. 調査概要

2-1 調査対象

筆者は、2006年8月と2008年3月の二度に渡り、シンガポールの日本人一時滞在者を対象にインタビュー調査を行った。調査対象者は、インターナショナルスクールまたは日本人学校（幼稚園を含む）に通う子どもを持つ母親20名と、夫妻1組である。調査対象者は、両親共に日本人の家庭に限定し、スノーボール・サンプリングによって集めた。インタビュー時間は約1時間。インタビューでは、家庭の教育方針に関わること（学校選択経緯・将来の希望・教育上重視していること）と、教育方針に影響を与えることと予測されること（海外生活経験の有無、今後の移動予定、教育手当）について尋ねた。

2-2 シンガポールの特徴

調査地として選択したシンガポールは、1966年に日本人学校が開校して以降、日本人学校を中心とした大規模な日本人コミュニティが形成されていった「アジア型」の代表的な地域である。日本人一時滞在者は特定地域に暮らしていることが多く、市街地には複数の日系デパートが点在し、容易に日本食品や日本製品を手に入れることができる。

日本人学校の在籍者は1979年には1,000人を超え、1988年には2,000人を上回った⁴。過去5年間は1,600人前後でほぼ横ばいであるが、2006年時点で上海、バンコクに次ぐ3番目の大規模校である。シンガポールには日本人学校のほかに、1989年創立のシンガポール日本人幼稚園、1992年創立のシンガポール幕張高校〔現：早稲田渋谷シンガポール校〕、1998年創立の日系インターナショナルスクール（幼稚園）〔現：EIS、このはな幼稚園〕がある。日系以外のインターナショナルスクールは、シンガポール教育省に認定されているだけでも16校に上る。このようにシンガポールで暮らす日本人は、同程度の設備・学校段階・条件の整った複数の教育機関から、子どもの学齢や海外滞在予定、家庭の教育方針に合わせて選択することが可能な状況にある。

3. 調査結果

以下では、インターナショナルスクールを選択した調査対象者の中から、二つの事例について検討していく。事例Aは、イギリスの現地校で長期に渡って教育を受けた後、インターナショナルスクールに移動した例である。事例B

は、シンガポールのインターナショナルスクール（幼稚園）から、北米の現地校へ移動する予定の事例である。二事例は、インターナショナルスクールと現地校の二つについて言及のあった事例であり、彼らの語りからは、インターナショナルスクールの特徴および日本人コミュニティとの関わり方の特徴を把握することができる。

3-1 現地校とインターナショナルスクールの差異

—事例 A の検討—

イギリスの現地校からシンガポールのインターナショナルスクールに転校してきた A さんの語りには、現地校とインターナショナルスクールの差異が明確に現れている。シンガポール滞在歴は 2 年 8 ヶ月、16 歳の長男と 14 歳の次男がいる。夫はイギリス駐在中に、日系企業から外資系企業に転職したため、イギリスには 15 年滞在した。子どもたちはイギリスで生まれ、イギリスの現地校で育った。転職した理由は、イギリスの生活が気に入り、「得意なことが一つでもあれば OK」、「得意なことを引き出してくれる」という特徴を持つイギリスの教育を子どもに継続して受けさせたいと考えたためである。

子どもたちの高校卒業後の進路については、未定であるということだったが、インターナショナルスクールに転校したことにより、「イギリス以外の大学」に行ける道が開けたことで、「幅が広がった」と捉えている。

イギリスの教育を高く評価する一方、イギリスで暮らしていた時期から継続して、日本語の習得を重視し、補習授業校に通っていた。日本の教育を重視する理由は、日本企業に就職しなかった場合であっても、結局は「日本人」であることが求められるという、夫の経験によるものである。夫は「日本人」として生きるために、「日本の大学を卒業してほしい」という希望も持っている。

A：「主人はね、自分が今、今外資系にいるけど、“日本人”としてジョインできてるっていうのがあるじゃない。だから、自分と同じ道を歩んで欲しいと思っているわけではないけれども、日本人の顔だし、日本人の名前だし、国籍も日本だから、やっぱり“日本人”。日本の企業に就職して欲しいと思っているわけではないんだろうけど、いずれ就職することを考えると日本の大学を卒業したほうが良いんじゃないのかっていうのが、主人の中にはあると思うんですよ。」

両親の教育方針に従って、親子間では日本語を使って話をするようにしてきたが、子どもたちは英語が優位で、シンガポールに移動する直前までは、会話をしている「日

本語で言葉が出てこない」ため、子どもがイライラして話を止めてしまうことがよくあり、親子間のコミュニケーションも難しい状況だった。しかし、シンガポールに移動してからは、「本当に日本語が上手」になり、日本語の会話もスムーズにできるようになった。A さんは、シンガポールに移動してから「日本語が上手になった」理由の一つに、学校で日本語クラスを選択していることを挙げている。

A：「(学校で) 今、日本語を取ってて、授業で“天声人語”とか、そういうことが出てくるので、新聞を取っています。(略)。朝日新聞を取ってるんだけど、そうするとね、時々、“ちょっとこれ学校に持ってく”とか。読めてるのかどうか分からないんだけど。こないだ、首相が代わったでしょう？ そういうことにも敏感に反応してたり。“この人は自民党なの？”とか、そういうことを聞いたり (笑)。興味がなければ聞いてはこないと思うので、多少、日本に目が向いて行ってるのかなと思っています。」

日本語クラスでは、日本の時事問題に関する議論をすることが多く、家庭でも子ども用に日本の新聞を購読している。A さんは、日本語クラスの経験を通じて、子どもたちの日本に対する興味が深まり、「日本に目が向いて行っていること」を肯定的に評価している。

インターナショナルスクールを選択して良かったと感じる二つ目の理由は「日本語が話せる友達」の存在である。イギリスに居た時期は、日本人居住地から離れたロンドン郊外に暮らしていたために、「日本語を話せる友達」が近くにいなかった。シンガポールでは日本人が集住している地区で暮らしているため、インターナショナルスクール生を対象とした、レベルや進度が選択できる学習塾に通わせることが出来るようになり、このような環境によって子どもたちは「本当に日本語が上手」になったと感じている。

A：「街の中を歩いてても、その辺から日本語が聞こえてくるでしょ。日本人も多いし、観光客も多いし。最初に来た頃はね、日本語が聞こえると、“えっ”と振り向いてたの。だけど、それが、今は普通だから。日本の、“明治屋”とか“伊勢丹”にも、日本の物が沢山売ってるでしょ。で、日本語も沢山目にするようになって。塾も沢山あるし。自分たちのレベルに合った塾なのね、そこは。進むことができる学習塾なの。そういうのもあって、本当に日本語が上手になりました。二人共。」

以上のように、A さんはシンガポールへの移動が転機

となり、インターナショナルスクールとエスニック・コミュニティの支援を生かして、イギリス時代から目標としてきたエスニック文化の習得を実現させつつある。イギリスに居た時期と現在の違いは、学校でエスニック文化の維持が重視されていることと、日本人コミュニティの支援が得られる地域に居住していることである。Aさんの事例からは、複数文化習得を実現するためには、文化化される主体や両親の意思のみならず、学校とエスニック・コミュニティの支援を活用できる環境にあるか否かが重要であることが示唆される。

3-2 エスニック・コミュニティの選択的活用

—事例 B の検討—

Bさんは、インターナショナルスクールの良さを享受しつつ、エスニック文化も選択的に身に付けていこうとしている事例である。3歳の長男は基本的な社会規範を習得しつつある時期にあり、日本語も英語もまだ十分に話すことが出来ない。シンガポール滞在は1年11ヶ月であり、インタビューの1ヵ月後に北米に移動することが決まっていた。夫は北米系の企業に勤めており、北米には長期滞在の予定である。Bさんも、先の事例と同様に日本人居住地に暮らしている。子どもは、同じコンドミニアム（集合住宅）で暮らしている日本人の子どもと遊ぶことが多く、Bさん自身も日本人以外との付き合いが無い。従って、生活の中心はエスニック・コミュニティにある。

長男は1歳半から週2回のペースで、モンテッソーリ教育を行う幼稚園に通っている。幼稚園は現地法人であるが、通っている子どもの大半は現地の子どもではなく、外国人一時滞在者の子どもである。保育者補助として現地の保育者を入れているが、基本的には欧米人保育者と日本人保育者のティームティーチングであることから、インターナショナル幼稚園と位置付けることができる。現在は週5日のペースで通っている。入園した当時（2004）は、日本人の保育者を置く幼稚園が少なかったため、日本人の子どもも多数在籍していたが、その後日本人スタッフを置く幼稚園が増加したため、日本人の子どもはそれらの幼稚園に分散していき、現在の日本人園児数は、園全体で4人である。日本人の保育者がいる幼稚園を選んだのは、「清潔さ」に対する感覚が合うと考えたためである。

B：「ケアが日本人じゃないと、清潔さに対する感覚が全然違うので。うちの子は風邪を引きやすいから、ローカルの幼稚園だと、（子どもを）濡れたままにして、拭かなかったり、それが原因でお腹冷やしちゃったとか、そういう感覚が分かってもらえない。」

Bさんは日本人の良さは、「ルーズではない」ところだと考えており、日本の幼稚園で重視される行儀も身に付けて欲しいと考え、週に1度日系の幼児教室に通っている。幼児教室に通うのは、インターナショナルスクールの学校文化に含まれる、望ましくない部分の習得を回避するためである。

B：「（幼児教室 A）は、日本の幼稚園の雰囲気、先生も厳しくて。日本語もちゃんと発音できるまで言わされるし。かなり綿密なスケジュールに沿ってやっている。こっちの学校って、ものすごく緩くて、背の順で並ぶこともないし、座る時もあぐらをかいてるし、『手は膝』とか、そういうことも教えないから。好き放題だから。ここは、もう本当に日本のスタイルで、きつめにやっています。週1なんですけど、週1回くらいだったらそれもいいかなと思って。」

他方、このように日本の教育を重視しているにも関わらず、日本人幼稚園を選択しなかったのは、「幼稚園くらいになると集団性を帯びてくるのが日本人」であると考え、日本人の望ましくない性質は受け継ぎたくない判断したからである。今後は北米の現地校で教育を受けることになるが、「現地校に行ったら、アメリカ人になっちゃう」と予測している。「アメリカ人になる」とは、国籍変更などによって「アメリカ人になる」ことではなく、アメリカの主流文化の中に「同化吸収」されていく可能性が強いということである。Bさんは出来る限り「同化吸収」を回避し、エスニック・アイデンティティを維持させたいと考えている。そのために、大学卒業までの間に日本へ「留学」して、「日本人の家庭」にホームステイすることを通して、日本人の「文化面とか、考え方」を習得し、「日本に駐在することも可能なレベル」の日本語能力を身に付けてほしいと考えている。

B：「10年アメリカに住んで、現地校に行ったら、アメリカ人になっちゃうから。（日本に）留学して、日本人の家庭にお世話になり、カルチャーと語学面を親以外の所で学んだらいいんじゃないかなと思って。」

H（＝筆者）：「日本人としての、というか、日本人らしさみたいなものを学んでことですか？」

B：「私もすごく親に反発したんだけど、ホームステイもしたくないのに、村だったから、マンションとかなくて、ホームステイをしてただけだね。それなりにやっぱり他人と暮らす大変さもあるけど、文化面とか、考え方は、親以外の大人の人と接することによって、より早く入ってくると思うから。日本

人家庭にお世話になるという感覚はおかしいと思うけど、でもそうすると、日本が良いところも悪いところも見えるんじゃないかなと思って。」

Bさんは、20代前半の頃に1年間ニュージーランドでインターンシップをしたことがあり、その時期にホームステイを経験した。ホームステイは、「親以外の大人」と接する経験であり、その国の「文化」を知る上で有効であると考えるのは、当時の経験に基づくものである。

Bさんの場合、教育選択主体である母親が、習得すべき文化を取捨選択し、望ましくないと考え文化は意識的に排除していることに特徴がある。日本社会であれば、生活環境の中で回避できないサブ・カルチャーも、限定されたインターナショナルスクールや、エスニック・コミュニティの中では影響をコントロールすることが可能である。そのような過程を経て獲得されるエスニシティは、「日本での駐在が可能」というBさんの言葉に表れているように、将来の資源として捉えられている。

4. 考察

本稿では、インターナショナルスクール選択者の事例から、複数文化の中で育つ子どもの文化習得過程を見てきた。二つの事例に共通しているのは、両親共に、複数文化を習得することに意義があると考え、とりわけエスニック文化の維持に努めていることである。しかし、文化化される主体が、複数文化を身に付けたいと考える場合であっても、実現は容易ではなく、学校内でのエスニック文化維持に対する熱心さや、エスニック・コミュニティの支援を受けることが出来る環境にあるかということによって左右される。関口は、在日日系ブラジル人の中で、「異化して社会上昇を目指すタイプ」に至るのは「親の社会経済的地位が高い子どもたち（関口、2007、p 78）」に限定されていると述べている。海外子女の場合、両親の社会経済的地位が高いことが多く、古くから日本人コミュニティが形成されている地域では、在日日系ブラジル人社会よりも組織的な援助を期待することができる。その意味でエスニック文化維持は、在日日系ブラジル人に比べれば容易であると考えられる。だが、そのような恵まれた状況においても「異化して社会上昇を目指すタイプ」に至るのは少数の事例に限られている。また、海外子女特有の問題として、帰国によって複数文化習得を断念せざるを得ないケースが多いことも指摘できる。本稿で取り上げた二つの事例は、いずれも長期滞在（予定）者であり、高等教育までの見通しを持って教育計画を立てることが可能な状況にあったが、多くの一時滞在者の場合、いつ帰国が決まるのか、次にどこに移動す

ることになるのか、ほとんど未定であるという事例も多い。

これまでの海外子女教育においては、日本人が海外でエスニック・コミュニティを形成し、エスニック・コミュニティの内側で日本的暮らしを維持することや、子どもたちが日本の教室文化を維持し続ける「アジア型」の生活は克服されるべき生活スタイルとして批判の対象であった。しかしながら、現在では「アジア型」の限定された空間であることを利用して、先に示した事例のように、子どもの習得する文化をコントロールすることに価値を見出す親も登場している。グローバル化の進行によって、現在ではエスニック文化の維持に対する評価が好転している。エスニック・アイデンティティを持つことは、国際間移動者にとって「ビジネス・ネットワークを拡げる際の手段・道具となり得る（陳、2001、p 63）」と再評価されている。例えば、華人二世は、グローバル社会に広がる華人ネットワークを活用するために、中国への愛着意識が無い場合であっても、状況に応じて「華人」として自己を表象するなど、道具として「エスニック」を利用している（陳、2001、p 63）。複数文化を持つことはグローバル社会に生きる個人にとって有益な資源となる。だからこそ在外日本人は、様々な教育上の工夫を凝らしながら複数文化習得を目指していると考えられる。本研究によって、複数文化習得にインターナショナルスクールは有効であることが示唆されたが、複数文化習得自体は容易ではなく、今後はそれを実現できる人とできない人の間に新しい格差が生まれていくことが予測される。

(注)

- 1 「文化化」(enculturation)とは、教育学において長く用いられてきた「社会化」と交換性を持つ概念であり、個人が一定の社会で用いられている「言語、技術、社会経済的・観念的・認知的・感情的な文化のパターンを習得する、生涯継続する過程（江淵、2002、p 35）」と定義されている。
- 2 在外教育施設とは「海外に在留する邦人のために学校教育法に規定する学校における教育に準じた教育を実施することを主たる目的として海外に設置され教育施設」（文部科学省、ホームページ参照）である。在外教育施設には全日制日本人学校、補習授業校、私立在外教育施設に分けることができ、日本国内の教育課程に沿った教育が行われている。
- 3 外国人学校とインターナショナルスクールの境界は、学校構成員の多様性を基準とするか、カリキュラムの国際性を基準とするかによって流動的であるが、本論文では「多国籍の生徒を受け入れて、特定の国のカリキュラムに偏らないいわゆる国際的なカリキュラムを採用している学校」（末藤、2005、p 8）をインターナショナルスクールの定義として用いる。
- 4 シンガポール日本人学校在籍者数の変遷については、シンガポール日本人学校が2006年にまとめた『シンガポール日本人学校40年の歩み』を参照した。

(文献)

- 陳天璽、2001『華人ディアスポラ—華商ネットワークとアイデンティティ』明石書店。
- 江淵一公、1983「子どもたちの異文化接触」、小林哲也編『異文化に育つ子どもたち』、pp 2-28、有斐閣選書。
- 江淵一公、2002『バイカルチュラリズムの研究—異文化適応の比較民族誌—』九州大学出版会。
- 小林哲也 他、1977『在外・帰国子女の適応に関する調査研究(中間報告)』京都大学教育学部。
- 国際教育研究会、1995『海外子女をとりまく教育環境の多様化と変容に関する比較研究—マレーシア調査報告—』国際教育研究会。
- 熊野孝、2007「日本人学校の現状と課題—東アジア地域を中心に—」『東アジア地域における海外子女教育の新展開に関する研究』、東京学芸大学国際教育センター。
- 箕浦康子、2003「付論 文化接触研究の理論化に向けて—構築主義の立場から—」『増補版 子ども異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究』、pp 293-332、新思索社。
- 箕浦康子、2005「多文化共生時代の子どもの教育」『児童教育』15号、pp 2-9、お茶の水児童教育研究会。
- 相良典昭・岩崎久美子編、2007『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店。
- 佐藤郡衛、1997『海外・帰国子女教育の再構築』玉川大学出版部。
- 佐藤郡衛、2001『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- 関口知子、2007「在日日系ブラジル家族と二世世代のアイデンティティ形成過程: CCK/TCK の視点から」『家族社会学研究』第18号2巻、pp 66-81。
- 柴山真琴、1993「1990年前後のバンコク日本人学校通学児の社会化環境—海外子女教育理念と乖離の解消策はあるか—」『東京大学教育学部紀要』第33巻、pp 211-220。
- 渋谷真樹、2001『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィー』勁草書房。
- シンガポール日本人学校、2006、『シンガポール日本人学校40年の歩み』、シンガポール日本人学校。
- 末藤美津子、2005「外国人学校研究の課題」『世界の外国人学校』、pp 3-43、東信堂。
- 山田礼子、2004、『「伝統的ジェンダー観」の神話を超えて—アメリカ駐在員夫人の意識変容—』東信堂。

A Study on Cultural Acquisition by Students of International Schools:

A case study analysis of Japanese sojourners in Singapore

Miku IWASAKI

(Human Developmental Sciences)

In recent years, there has been an increase in the numbers of Japanese sojourners in non-English-speaking regions who are selecting international schools. Children who attend international schools find themselves growing up in an environment where different cultures are transmitted to them from three areas; the society in which they live, the family home, and the school, and therefore their opportunities for multi-cultural acquisition are high. The purpose of this paper is to shed light on the process of cultural acquisition by children growing up in a multi-cultural environment and consists of an analysis of interviews with two Japanese mothers who are resident in Singapore, and whose children attend an international school. From the results of the analysis it became clear that, (1) multi-cultural acquisition is enhanced not only by the inclination of the person undergoing the enculturation, but also by an environment where support from the school and the ethnic community can be put to good advantage, and (2) the cultures that the child acquires are selected by the parents, who consciously exclude cultures they consider not to be desirable. This research suggests that international schools are effective locales for multi-cultural acquisition, but that the acquisition of multiple cultures itself is not a simple matter, and that henceforth a new disparity may appear between those who are able to realize multi-cultural acquisition and those who are not.

Keywords: cultural-acquisition, International school