

# 日本人学校における現地理解教育の可能性に関する考察

——東南アジア地域の帰国子女に対するインタビュー調査を通して——

岩崎 未来\*

## A Consideration on the Possibilities of Local Culture Programs in Overseas Japanese Schools :

On the Basis of Interviews with Returnee Students from Schools of Southeast Asia

IWASAKI Miku

### abstract

In the 1970s, overseas Japanese schools have introduced special curriculum to promote Japanese student's understandings on the local communities and their cultures. It aimed to remove student's disparagement upon the regional cultures and societies. This paper tries to think about the possibilities of this education through interview from 8 returnees who attended overseas Japanese schools in the Southeast Asian countries. Most of the interviewees have internalized the social norm that racial prejudice should be avoided and respect should be paid to different cultures, but at the same time most of them have acquired a sense of pride for Japan's economic achievement and her status of civilized country, and finally, only some of them could recognize the causal relation between Japan's high status and Asian countries' low status, a recognition necessary to re-construct the deep structure which lies under the complimentary respect for other cultures.

Keywords : overseas Japanese school, local culture program

### 1 はじめに

日本人学校に通う子どもは、日本人社会に限定された生活空間に暮らし、現地社会に対して無関心であると言われている。東南アジア地域には1960年代後半から日本企業が進出し始めると同時に日本人学校が主要都市に次々と開校し、閉鎖的かつ大規模な日本人コミュニティが形成された。2004年現在で、日本人学校は休校の13校を含め全世界に82校あり、海外子女のうち約31%が日本人学校に就学している。地域によって日本人学校在籍者の割合は大きく異なり、アジア地域では72%であるのに対し北米では2%となっている<sup>(1)</sup>。このような地域差は、1970年代に示された、「開発途上地域の場合は、在留邦人子女を現地の学校で教育することは実際上種々の困難が伴うので、日本人学校の設置を積極的に考慮する必要がある」とする方針と関連がある<sup>(2)</sup>。このように「開発途上地域」に設置された日本人学校では、子どもたちの「現地蔑視」がしばしば問題として取り上げられ、さらに「現地蔑視」は日本人学校および海外駐在員社会の閉鎖性によって助長されるものと解釈された<sup>(3)</sup>。1970年

キーワード：日本人学校、現地理解教育

\*平成18年度生 人間発達科学専攻

代にアジア各地で起きた反日運動をきっかけとして日本人学校に導入された現地理解教育は、「現地蔑視」を矯正し「国際性豊かな日本人」を育成するという日本人学校の目的を達成するものとして期待された。しかしながら、現地理解教育の長年の実施にも関わらず、現在に至ってもなお「現地蔑視」が問題として取り上げられていることから<sup>(4)</sup>、日本人学校における現地理解教育は「現地蔑視」の構造を根本的に解決することができないのではないかと考えられる。現地理解教育が十分な成果をあげることができないのは、「現地蔑視」の構造について考察せずに、「現地蔑視」の原因を日本人学校および日本人社会の閉鎖性に還元し、現地理解教育によって「現地蔑視」を矯正しようと試みたことが背景にあると考えられる（佐藤 1997）。本稿では、帰国子女に対するインタビュー調査をもとに、日本人学校が矯正しようと試みてきた「現地蔑視」はどのように相対化され得るのかという課題を検討し、その上で現地理解教育の可能性と今後の課題について考察していきたい。

## 2 分析の枠組み

### (1) 現地理解教育の参照枠としての多文化主義

日本人学校における現地理解教育を含めた日本の国際理解教育は、1996年の中央教育審議会答申によれば、「多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、違いを違いとして認識していく態度」や「相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度」を育成していくことを目標としていることから、文化本質主義を基盤とした多文化主義の考え方を受け継いだものであると言える。そこで、現地理解教育の可能性と限界を考えるために、フレイザー（訳書 2003）の多文化主義批判を参照することにする。1980年代に登場した多文化主義において、異文化を尊重し相互に理解しあうことによって差別は解消することができるとされてきた。しかし1990年代に入ると、多文化主義は文化本質主義から逃れることができず結局は「人種主義」であると批判されるに至った（上野他 2000）。

フレイザーによれば、多文化主義の戦略である「承認」は文化的な不正に対する治癒策であり、「蔑視されてきたアイデンティティや中傷されてきた集団の文化的産物の評価を高め、文化的多様性を承認し積極的に評価していくこと」である。「承認」のうち「肯定的承認」は人種的不利益を生み出す深層構造を変革することなく、既存の集団間の尊重を表層的に再配置することを指すものであり、主流の多文化主義の戦略は肯定的承認に該当する。「肯定的承認」よりもラディカルな「変革的承認」は、人種を基準とした分類をも脱構築し、深層的再構造化を行うことを視野に入れたものである。文化的な不正と経済的不正は重なり合っており、フレイザーは「承認」のみならず、所得の再配分や労働分業の再組織化といった「再配分」の双方が、文化的／経済的不正の是正にとって重要であると主張している。

### (2) 現地理解教育の現状—「現地蔑視」の2類型

「現地蔑視」として語られてきたものは、人種差別的な現地蔑視と文明序列意識による現地蔑視の2つの類型に大別することができる。2つの類型は相互排他的なものではないが、後者は人種主義に基づく蔑視ではないという特徴を持っている。

前者の典型的な例として、「在外教育施設における指導実践記録集」に寄せられた1996年クアラルンプール日本人学校の事例報告を見ると、マレーシアを肯定的に捉えている児童がいる一方、「マーケットには蠅がいっぱいいて気持ち悪い」「汚い服を着ている」「顔が黒い」「運転がへたくそ」「泥棒する人が多い」といった「蔑視やばかにした言葉」を発する児童がいることが紹介されている（吉行 1996）。このような人種差別的な言説として表れる現地蔑視については、明確な人権問題として取り上げることが可能であり、それゆえに「肯定的承認」の効果をあげることが比較的易しいといえる。

それに対し、文明化の程度によって序列づけを行うことから生じる、文明序列意識による現地蔑視は現地理解教育における扱いが困難である。例えば、1999年クアラルンプール日本人学校では、マレーシアで進む環境破壊について「国際社会の中で日本の果たすべき役割」や「子ども自身が考えなければならないこと」について話し合うという現地理解教育が実践はその難しさを示している。児童はマレーシアを「先進国の仲間入りを目指している（国）」であると捉え、マレーシアよりも経済や環境問題への取り組みにおいて「リード」している日本は、

マレーシアにその経験を伝える役割を担っていると考えている(紙屋1999)。児童のマレーシアを見つめる視点において、マレーシアの上位に立つ日本という地位は揺らぎない。この事例に類する現地理理解教育によって、児童が序列構造を相対化し、変革的承認の契機となるような気づきを生み出す可能性もある一方、現地理理解教育の意図に反して現地蔑視が助長される可能性も否定できない。

### (3) 現地理理解教育の限界と可能性

フレイザーの分類に従えば、日本人学校における現地理理解教育は現地社会に対する「肯定的承認」の試みであったといえる。「肯定的承認」では人種的不利益を生み出す「深層構造」は変革されることはない。この深層構造の再構造化とは、現地理理解教育導入のきっかけになった日本の海外進出に対する1970年代のアジア各地の反日運動に即して考えるならば、管理職への現地人スタッフの登用や現地人スタッフに対する研修等の充実にとどまらず、日本と現地社会の力関係を脱構築していくための総合的な努力を含んでいる。このような深層的再構造化の努力が平行して深まることがないまま、表層的な現地理理解教育が進められたことが、現地理理解教育の限界、すなわち肯定的承認の試みの限界であったと考えられる。

しかしながら、現地理理解教育は全く意義を持たないということはない。先に見たような現地理理解教育は、1974年中教審の「国際性豊かな日本人」の理念通りに、現地の文化を尊重し、「日本人」の自覚を持って先進国である「日本の役割」を考えながら現地に接するという意識や態度を産む一方で、子ども達が自己の内面にある文明序列意識とその基底にある深層構造に気付く契機となる可能性もある。次節以降では、日本人学校帰国子女の現地理理解教育の経験や、現地社会における生活についての語りを手がかりに、現地蔑視の相対化の可能性について検討していく。

## 3 調査概要

現地理理解教育を実際に受けた経験を持つ日本人学校帰国子女は、肯定的承認をどの程度内面化しているのか、海外生活の中で変革的承認に結びつくような深層構造に対する気づきはあったのか、という課題を検討するために、日本人学校在籍中に受けた現地理理解教育の経験やそれに対する意見と現地社会で生活する中で日本人であることや経済的格差をどのように認識していたかを中心にインタビュー調査を行った。

調査期間は2005年5月から11月までの半年である。調査は半構造化面接法を用いて行い、一人あたりの調査時間はおよそ一時間半とした。D,E,F,Hの4名については調査期間の前半に行った予備調査と本調査を合わせて二回のインタビューを行った。

調査対象者は、都内に住む20代の男女8名である(男女各4名)。彼らは1990年代にシンガポール、クアラルンプール、ジャカルタ、バンコク、香港のいずれかの地域に暮らし日本人学校に在籍していた経験をもつ。滞在期間は2年から13年とばらつきがあり、平均は7年である。海外駐在員の平均的な滞在年数は3年から5年であるといわれていることから、調査対象者の平均滞在年数はやや長期であるといえる。調査対象者の中には上に挙げた5つの日本人学校のうち2つ以上の日本人学校に通ったことがある者も含まれる。彼らが日本人学校に在籍していた1990年代半ばの日本人学校在籍者数をみると、1000名以上の日本人学校は、シンガポール、ジャカルタ、バンコク、香港の4校、それに次ぐ500名以上の日本人学校は、クアラルンプール、台北、デュッセルドルフ、ロンドンの4校である。したがって先の5つの日本人学校はとりわけ大規模校であるといえる。東南アジア地域の日本人学校の子供たちは前述したように、閉鎖的な日本人社会の中で暮らし、現地の人との交流が希薄であるといわれてきた。本稿の調査対象者が暮らした5つの地域は、大規模な日本人コミュニティが存在し、外国人が暮らすコンドミニアムで生活していたという点では共通しているものの、経済的豊かさには地域差があり、安全面への配慮から外国人が暮らす地域から出ることが難しかった地域と、自由に現地の生活空間へ足を運ぶことが可能な地域とでは現地社会に対するイメージが異なると考えられる。

表 1 調査対象者プロフィール

名前	年齢	性別	職業	出身校（日本人学校）	滞在年数
A	24	男	会社員	クアラルンプール	8年
B	20	男	大学生	クアラルンプール	7年
C	24	男	大学院生	クアラルンプール	2年
D	21	女	大学生	シンガポール クアラルンプール	7年
E	24	女	アルバイト	シンガポール	6年
F	23	女	大学生	シンガポール ジャカルタ バンコク	12年
G	24	男	大学院生	クアラルンプール	13年
H	24	女	教諭	香港	3年

※滞在年数には学齢期以外を含め、複数地域に滞在した場合は合計した。

## 4 分析結果

### (1) 肯定的承認態度の内面化

日本人学校で受けた現地理解教育は地域や滞在時の年齢によってそれぞれ異なる。現地校との交流会のほか、調査対象者の記憶に残っていた現地理解教育のプログラムの例として、日本へ留学する大学生との交流や希望者を対象としたホームステイ（クアラルンプール）、1泊2日の現地校との合同キャンプや継続的なインドネシア語の学習（ジャカルタ）、教師の作成した資料集やビデオを活用した現地学習（シンガポール）、隣接する国際校との文化祭交流（香港）などがある。それぞれについてどのような学習であったかという内容とその意義について尋ねている。

年間行事の一つとして行われる現地校との交流会は、少人数のグループに分かれて遊びの交流を行うものが多いが、継続的交流には至らず、その場限りの交流にとどまっている。近年、現地校との交流を行事としてではなく日常的な系統的学習の中に位置づけていくための方法が模索され、多くの学校でホームステイや合同授業等が取り入れられている。しかし、交流回数を増やすだけで自然と相互理解が深まるということはなく、現地校等と校舎を共有している日本人学校であっても、交流に対して積極的ではない子供も多いということが報告されている<sup>(5)</sup>。調査対象者の語りにおいても、交流会後お互いの家を行き来するほどの友人が出来たFさんを除き<sup>(6)</sup>、「現地の人が出てきて、なんかするってことはありましたね（Cさん）」「けん玉を教えようみたいなのを覚えてるかな（Eさん）」というように、交流それ自体を覚えていない事例が目立った。

次のAさんの語りは、大学生との交流会に関するものであり、過去の具体的な記憶に基づくものというよりは、現在内面化している規範意識に照らして現地理解教育の表層的な価値を述べるにとどまった典型的な語りである。

A：相手の国に住んでるわけだから、相手の国がどういうことをしてるかっていうのを少しでも見る機会になればさ。まあ、そういう自分とまったく違う世界に住んでる人と接する経験とか、そういうのは役に立つんじゃないかな。

香港とクアラルンプールに計8年滞在したAさんは、広東語を話せる母親を持ち、父親の職業は語学講師だったこともあり、企業から派遣される海外駐在員の家庭に比べて現地社会と接触する機会が多かったと考えている。Aさんは違いを肯定的に承認しようとする意識を示す一方、現地社会と日本人コミュニティの断絶を自明視し、現地校の生徒は「自分とまったく違う世界」に住む「相手」として理解している。別の事例でも交流会の意義について「いろんな人と知り合うっていうのが意義なんじゃないかな（Bさん）」「何かの役には立つかもしれない（Cさん）」、というようにAさんと同様に、他者理解の重要性が強調されていた。

このように他者を承認することの価値を内面化する過程について、Eさんの語り手が手掛かりになる。Eさんは

日本人学校で過ごした7年間のうちに繰り返し、シンガポールに住んでいるからといって礼儀を知らない子どもにならないようにということに注意され、現地の人と接する際には「日本人の代表」であるという意識を持っていたと振り返っている。海外生活では「日本人らしさをどこか核に持って動ける」ことが大切だと考え、同様に現地の文化も「その国の人が作り出すもの」で、「他の人が変えることのできないもの」であり、「文化自体の優劣ってというのは比べるものがない気がする」と捉えている。従って、Eさんは日本人の代表意識を高める過程で、文化の違いは「受け入れなきゃいけない」という規範意識を持つようになったと考えられる。

## (2) 文明序列意識の相対化可能性

現地校交流や現地学習の内容そのものについてはあまり記憶として残っていなかったが、人種差別の拒否や他者理解の重要性といった意識は調査対象者の間に広くみられる。このような「肯定的承認」の態度は現地理解教育の効果であると共に、子ども達が日本人として成長する過程で自然に内面化する態度であり、日本の国民の多くが無意識に持っている態度だと考えられる。「肯定的承認」態度を育成する現地理解教育は、文明序列意識による現地蔑視を前提としているといえ、現地理解教育で最も困難なのは文明序列意識による現地蔑視の矯正である。本節で見る調査対象者の語りからは、現地理解教育そのものの影響はあまり伺うことができないが、子ども達が現地の日常生活で見聞する日本人と現地の人々の経済的格差や社会的地位の差異といった現象に気付くことが、日本人としての誇りを高めたり、自己の内面にある文明序列意識とその基底にある深層構造を知る契機となっていることが分かる。

### ① 文明序列意識の内面化—「日本の役割」の自覚—

「文化間に優劣はあると思いますか」という問いに対して、Aさんは「良い悪いの格差はない」「違うところに住んでるわけだから違う文化ができるのは当たり前」と文化に優劣があることを否定する一方、香港には「物もらい」が多かったことやマレーシアでは高級車が「ボロい車」しか見かけなかったという事例をあげながら、貧富の差はあるのではないかと述べている。

Aさん同様にCさんも「経済的にみたら優劣をつけることができると思うんだけど、総合的に見たらどっちが劣っているかどっちが良いとかってというのはその人次第だと思うから」というように、文化の優劣を否定する一方で経済的不公正はあるとしている。Cさんはクアラルンプールに滞在していた当時、経済的な格差を感じるものがあつたが、先進国から途上国である現地社会の発展のために派遣された日本人が恵まれていることは当然のこととして解釈していることから、文明序列意識を内面化しているといえる。Cさんは、先進国／発展途上国という分類を用いているものの、経済的不公正と文化的な不公正を切り離して語っている。

筆者：（日本人が経済的に恵まれていると感じた経験について）それについてどう思いましたか？

C：それについて、どうとも、そのときは多分どうともおもわなかったんだと思うんだけどね。あの、発展途上国だからさ、特に。そういう国に来てる日本人とか、白人の人っていうのは基本的に先進国から来てる人だから。その、なんていうのかな、教えに来てるっていうイメージがあつたから。まあ、経済的に恵まれているのも、ある意味当たり前っていう風に多分思ってたと思うけどね。

「文化に優劣はない」と明言することを避けながら、深層構造と自己の規範意識の矛盾について発言しているBさんのような事例もある。例えばBさんは、父親がマレーシアの経済的発展の象徴ともいえるツインタワーの建設に関わっていたことをあげ、経済的発展の一方で教育は二部制であり、社会保障面において十分ではないと考えていることや、マレーシア全体が裕福になることで低収入の家庭もいずれ豊かになるのではないかと考えを述べたあと、「自分が上になつているような感じがして嫌ですね」と戸惑いを見せ、以下のように語った。

B：人間は平等だ、尊厳的なものは平等ですけど、やっぱ社会の上で上下関係が発生してくるっていうのは日本国内でも同じです。日本はやっぱ先進国じゃないですか。それで向こうは発展途上国、そういう概念が頭の中にあつたりして。自分の中ではみんなが平等なんだって考えつつも。

先進国／発展途上国という分類を用いている点において、先のCさんとの共通性があるが、序列が存在することと人間は平等であるという規範意識の矛盾に気づいている。このような矛盾の気づきは、深層構造への気づきを生み出すものであるといえる。ただし、Bさんは矛盾があるから深層構造を変革していかなければならないと語るのではなく、優劣ができてしまうことを当然のこととして序列関係を受容しようとしている。さらに、次に挙げるDさんのように文化的優劣を否定しない語りもあった。

D：全然考えたことないですね、(優劣が)あると思うか、あると思いますね。

筆者：(どういうときに感じるがあったか)

D：マレーシアにいた時とか、現地の人は結構立場が低いとか、そういうこと入りますか？現地の人はやっぱりなんかこう、日本の企業とかが進出してきて、やり手の人が来て、ほんと現地の、国は向こうなのに、活躍してる人は日本だったりいろんな国のヨーロッパ人(白人)とかだったりして。結構向こうの人って下っ端だった。

筆者：(現地の人も同じ地位につくべきだと思うか)

D：思わないですね、お父さんから良く聞いてたんですけど、やっぱり教育水準とか、低いと思うんですね。だから意識とかも低いと思うし。

筆者：(優劣があることについてどう思うか)

D：なくしていくべきだと思いますけど、なんかあってもいいんじゃないかなって(略)ただそれによってバカにしたりとかそういうのはあっちゃいけないと思うんですけど。優劣で上を見て育つみたいなの、そういう風になっていけばいいと思うから。それにやっぱり自分たちの国が豊かになっているのは日本人とか外国人のおかげだから、そういうのは向こうの人たちにとってもありがたいことだと思うんですよ

Dさんは、現地社会を「バカにする」ことはあってはならないことと考えている点において、人種差別はいけないという肯定的承認態度を持っているといえる。Dさんにとって「日本人」や「外国人(ヨーロッパ人=白人)」の地位が高いのは「教育水準」「意識」が高く「やり手」だからであり、彼らの協力によってマレーシアが発展したと認識している。序列関係は能力の高さによって正当化され、それ以外の基準が存在する可能性については無関心である。

事例として取り上げた、A、B、C、Dの4者は日本をアジアの優位におく序列関係をそれぞれ正当化しながら受容している。4者は共に日本は先進国であるという意識を強く持ち、彼らが内面化している文明序列意識を脱構築する可能性は低いと考えられる。次に、文明序列意識そのものを拒否した事例から、現地蔑視の相対化可能性について考察していくこととする。

## ②文明序列意識の拒否

日本人学校に在籍していた時期から、日本人の現地文化に対する無理解からくる摩擦や使用人を見下す態度について疑問を持ち、日本人コミュニティに対して内面的な距離を保ってきたFさんは、日本人学校の現地理解教育に伏在している深層構造を透視している。Fさんは、シンガポール、ジャカルタ、バンコクの3地域に計12年間滞在し、ジャカルタに滞在していた時期から将来はジャカルタで生活したいと考えており、大学ではインドネシア語を学びながら在日インドネシア人コミュニティに関する研究を行っている。Fさんにとって、現地理解教育の意義はなく、現地理解教育は「現地の人の反発を買わないための策」であり「日本人学校はちゃんと現地を理解する姿勢がありますよっていうのを示そうとした形だけのもの」にすぎないと考え、序列構造の中で日本を優位におく考え方も否定している。

F：私の友達が言ってたんですけど、日本は自分たちの国をアジアだと思ってないって。で、それは脱亜入欧っていう考え方が根本的にまだ残っているから。私も実際にそういう日本人がいることは否定できないし。でも、在日のインドネシア人の人たちも実際に、あの、インドネシア人だからっていうことはほんとに関係なくて、むしろ自分たちのアイデンティティをバネに飛躍していった人たちが多いです。そういう人たちなので、私は優劣を付けて考える考え方は違うな、と思いますね。

F:日本人にはない、唯一神の信仰だったり、他国に来てこれは絶対に成し遂げるっていう、そういう考えは、少なくとも私の周りの(日本人の)若い人にはない考え方で、それを国で優劣を付けて比べる、なんかそういうことやってると、絶対負けそうな気がして。

Fさんは、あえて日本とインドネシアに優劣をつけるとすれば、日本が「絶対に負けそう」と語るなど文明序列意識の基盤となっている既存の力関係を内側から崩そうと試みているといえる。文化間の差異を認めるという点においては、その他の調査対象者の語りと共通しているが、Fさんの場合は日本人コミュニティで実践されている「承認」を「形だけのもの」と否定している。

Fさん同様に、Gさんも文明序列意識を拒否している。ただし、GさんはFさんのように日本人コミュニティから内面的な距離を置いているわけではなく、現地理解教育についても「せっかく向こうに住んでるんだから、向こうのことをもっと知ってもいいんじゃないかな」と肯定的に評価している。

G:文化間に優劣ね、優劣がある、例えば、どれとどれ比較して優劣がある?俺、思ったことない。そこに住んでる人たちはその文化を誇りに思ってるわけだし、他の国の文化を吸収、うらやましいと思って吸収したいと思ったらするだろうし、そのまま変えずにずっと文化を保ってる人たちもいるだろうし。そういう人たちって別に、他の文化の方が優れているなんて、感じてない。俺は日本の文化がすごいなんて思ったこと一度もないし、実際何がすごいのか聞いてみたいし。向こうの人たちが例えば日本に住んでみて、日本の文化を知って「日本の文化の方がマレーシアより良かった?」、って言ったらそうでもないよっていう風に答えると俺は思う

Gさんはマレーシアの人々の気持ちを想像して発言している。シンガポールとマレーシアに計13年間暮らしたGさんは、マレーシアに対して思い入れが強いと言う。日本人学校に併設されていた日本人向けの幼稚園から日本人学校に進学し、いわゆる閉鎖的な日本人コミュニティに暮らしていたといえるが、6歳まで日本に帰国したことがなかったGさんにとって日本は「想像の世界」でしかなく、「日本はこういう社会なんだっていう風に教科書読んで聞かされてもまったく実感がわかなかった」という語りや、帰国子女枠で高校に進学した際にも、自分のようにほとんど日本で生活した経験がない生徒はいなかったというような語りから、GさんはFさんのように日本人コミュニティから内面的な距離を置くには至らないまでも、日本人コミュニティの中で、滞在年数の長さから自分を差異化してきたといえる。日本人が集住しているコンドミニアムに住み、日本人学校に通ったGさんは現地社会に生活基盤を築いていたとはいえないが、多くの一時滞在者とGさんの経験には隔たりがあると考えられる。

### ③深層構造への気づきを産んだ現地理解教育

現地理解教育を通じて、深層構造に気付いた事例もある。第二次世界大戦中に日本軍が占領していた歴史を持つ東南アジア地域においては、現地社会と日本の関係史の中で日本軍の侵略の歴史について学習をすることがある。香港日本人学校で3年間中学に通ったHさんにとって、日本軍が設置した当時の留置所を見学したことや、修学旅行で訪れた盧溝橋や抗日記念館の印象は強く、事前学習として社会科の授業中に見た日本軍の写真についてもよく覚えていた。Hさんは一連の学習の中で、日本国内では全く教えられることのない歴史を学ぶことができたことを肯定的に受け止め、そのことによって日本で得られる情報についても客観的に妥当性を見極める必要があると考えたようになったという。

H:抗日記念館、中国の修学旅行で行って、日本語しゃべっちゃいけませんって場所に初めて行って、日本人がしたひどいことを見たりした。だから、日本が騒いでたりするじゃん、されたこと、されたことで。こっちだってしてんじゃんって。たまに思ったりする。(略)。そういうの考えるとさ、日本の報道もまだまだと思う。全部を伝えればいいけどさ、やっぱ日本に有利なことしか伝えないじゃん。みんなが同じこと知ったらそれぞれ違う考えになっていくんだろうとは思う。

Hさんは別の場面で、国際社会においては多様な立場の人が各々の主張を絶対的なものだとするのではなく、「相

手を尊重」し、自己主張し過ぎずに「一步引く」ことが重要であると考えに至ったとも語っている。日本の報道に関して指摘しているのはインタビュー時のHさんであるが、彼女のそのような認識の原点には現地学習を通じた深層構造への気付きがあったといえる。戦争の被害者としての日本と加害者としての日本の両側面から戦争を捉える経験は、マジョリティとマイノリティの境界から社会を見ようとする契機となったと考えられる。

## 5 考察

調査対象者の多くは、日本人や白人を現地社会の開発を導く存在として認識し、文化的多様性の価値を承認していた。現地理解教育についても、同様の視点から異文化を学ぶことの重要性が語られたものの、現地社会はいわば「他者」として、すなわち、日本人の側の視点から理解される存在として位置づけられていた。したがって、この場合の承認は「肯定的承認」に相当すると考えられる。日本人コミュニティで生活している人の多くがこのような態度を身に付けている場合、日本をアジアの上位に置く力関係は、文明化の程度や能力の差異を理由に正当化され、温存されることになり、日常生活の中で、そこから新たな「現地蔑視」が再生産されることが予想される。このような再生産が、日本人学校において、「現地蔑視の発見－現地理解教育の実践」が繰り返されたことの1つの要因となっているといえるだろう。

「現地蔑視」相対化の可能性を示す事例として、現地理解学習を通して「日本」を外側の視点から相対化して見る経験をしたHさんの事例や、日本人コミュニティから内面的に距離を置くことによって日本人が内面化している文明序列意識を相対化し、現地社会の視点を持って客観的に文明序列現象を捉え直そうとするFさんやGさんの事例もあった。3者の語りは、「日本」でも「現地社会」でもない視点から物事を捉え、境界を脱構築しようとするような「変革的承認」へと繋がる態度を持つ点において共通性がある。

Hさんの事例は現地理解教育の可能性を示し、共に10年を超す長期滞在であったFさんやGさんの事例は日本人コミュニティの文化から逸脱することによって意識が変容していく可能性を示しているといえるだろう。トランスナショナルな移動の増加や、世界市場における日本の地位の変動といった社会のグローバル化に伴い日本人コミュニティ構成員の意識も多様化し、文明序列意識も変容していくことが予想される。

今回のような少人数を対象としたインタビュー調査では、いかなる要因によって個人差が生じるのかを明らかにすることは困難であり、滞在年数や滞在地域による差異を把握するためにさらに事例数を増やして調査を行う必要があると考えられる。限られた事例ではあるが、本調査から得られた現地理解教育の今後の課題として、「日本人」の側から「現地社会」を理解するという本質的な社会を前提とした学習から、境界を揺るがすような実践のあり方を模索していくことが鍵になるのではないかということを挙げておきたい。さらに、現地理解教育のみならず、現地蔑視相対化の契機を含めた文化観形成の過程をよりダイナミックに捉えていくことを今後の課題としたい。

## 註

- (1) 外務省による2004年度管内在留邦人子女数調査を元に計算
- (2) 海外子女教育推進の基本的施策に関する研究協議会「海外子女教育の推進に関する基本的施策について」1976年(昭和51年)4月
- (3) 例えば、佐藤(1997, 145頁)は、日本人同士との交流が生活の中心となっているアジア地域の日本人の異文化接触を「間接的異文化接触」と呼び、「現地とのかかわりが希薄なために、時として現地社会や現地の人に対して表面だけをとりやめて否定的な評価を下しやすいのがこのタイプの子どもである」と日本人社会の閉鎖性と子ども現地蔑視との関連を指摘している。
- (4) 東京学芸大学国際教育センター「在外教育施設における指導実践記録集」に寄せられた実践記録には児童生徒の実態として「現地蔑視」を挙げているものが広くみられる。2-(2)で具体例を取り上げている。
- (5) ロッテルダム日本人学校では隣接しているアメリカンスクールと、毎日のランチ交流および年数回の学級間交流を行っているものの、名前と顔が一致した状態には至っていないことが「海外子女教育」(1999,1月)の研究実践レポートで報告されている。
- (6) Fさんが友人になったインドネシア人の女子生徒は日本での生活経験を持っていた。Fさん自身は合同キャンプについて、「修学旅行の代わり」でしかなく、日本人同士で「固まる子は固まっていた」という印象を持っている。



参考文献

- 阿部潔,2001,『彷徨えるナショナリズム-オリエンタリズム/ジャパン/グローバリゼーション』世界思想社.
- Ghassan,Hage,1998,WhiteNation,Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society., (= 2003,保坂実,塩原良和訳『ホワイト・ネーション-ネオナショナリズム批判』平凡社).
- イヤル・ベン・アリ,2003,「シンガポールの日本人-海外移住者のコミュニティの動態」岩崎信彦編『海外における日本人、日本のなかの外国人-グローバルな移民流動とエスノスケープ』昭和堂.
- 海外子女教育財団,『月刊 海外子女教育』.
- 紙屋剛,1999,「クアラルンプール日本人学校における国際理解教育-環境教育及び現地素材を開発して-」『在外教育施設における指導実践記録集』,pp43-46.
- 小林哲也編,1983,『異文化に育つ子ども達』有斐閣.
- 馬淵仁,2002,『「異文化理解」のディスコース-文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会.
- Nacy,Fraser,1997,Justice Interruptus,Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition (= 2003,仲正昌樹監訳『中断された正義-「ポスト社会主義的」条件をめぐる批判的省察』御茶ノ水書房).
- 佐藤郡衛,1997,『海外・帰国子女教育の再構築-異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部.
- 関根政美,2000,『多文化主義社会の到来』朝日新聞社.
- 上野俊哉,毛利嘉孝,2000,『カルチュラルスタディーズ入門』,筑摩書房.
- 吉行一敏,1996,「マレーシアの人たちと仲よくできる子どもたちの育成を目指して-海外日本人学校での道徳自作資料の開発と活用」『在外教育施設における指導実践記録集』,pp75-79.

(2007年1月12日受理)