

# ブラジル系移民第二世代の次世代育成意識の形成

兎島 明

How Does Brazilian Second Generation in Japan Become a Parent ?

KOJIMA Akira

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第16巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.16 / No.2

令和2年 1月 31日発行 January 31, 2020

# ブラジル系移民二世代の次世代育成意識の形成

児島 明\*

How Does Brazilian Second Generation in Japan Become a Parent ?

KOJIMA Akira\*

キーワード：ブラジル系移民二世代, 家族の物語, 次世代育成, 再資源化

Key Words: Brazilian Second Generation, Family Narrative, Bringing up the Next Generation, Recycling

## I. 課題の設定

本稿の目的は、ブラジル系移民二世代の次世代育成意識の形成を、第一世代が子育ての過程で保持していた「家族の物語」とそれにもとづく教育戦略に対する二世代の受容・葛藤・交渉の過程として描き出すことである。

前世紀末以降、「ニューカマーと教育」をめぐる研究は、ニューカマーの子どもたちが学校で直面する諸課題を解明する作業に熱心に取り組んできた。その結果、学校への適応を中心に、対処すべき諸課題が明らかにされると同時に(太田 2000, 志水・清水編 2001, 児島 2006, 清水 2006), 学校内部の権力関係を組み替えていくような実践も紹介されるようになった(清水・児島編 2006)。その一方で、ニューカマーの子どもの不就学や学校からの早期の離脱にも目が向けられるようになり、そうした事態をもたらす構造的諸要因についても議論が重ねられてきた(宮島・太田編 2005, 佐久間 2006)。これらの先行研究により、グローバル化が進行する現代日本社会において学校教育システムが抱える諸課題はかなりの程度明らかになったといえる。

その後、ニューカマーの子どもたちの成長を反映して義務教育段階以降の進路形成にも目が向けられるようになり、高校進学や高校生活を射程に入れた研究もなされるようになった(山崎 2005, 広崎 2007, 志水編 2008, 趙 2010)。さらに、学校から仕事への移行に関する研究も蓄積されてきており(清水 2006, 児島 2014, 2016, 額賀 2016, 坪田 2018), これらの研究を通じて日本で暮らす「二世代」としてのかれらの経験の固有性が明確に認識

されるようになってきたといえる。とりわけ家庭における親との葛藤や就学・進学・就職をめぐるさまざまな障壁は、第一世代とは質の異なる困難をもたらし、二世代の経験の特徴づけていることが明らかになってきた。

そして、研究が蓄積されはじめてすでに 20 年以上が経過した現在、当初子どもだった者もすでに成人を迎え、次世代を育成する立場にある。すなわち、「ニューカマーと教育」をめぐる現実、すでに二世代自身が親や教育者になるという段階にきているわけであるが、そうした観点から現在の教育課題を検討した研究は管見の限り見あたらない。他方、アメリカでは移民二世代に関する研究は盛んになされているが(例えば, Portes and Rumbaut 2001, Levitt and Waters 2002), 学業達成やアイデンティティをめぐる諸問題の解明に偏る傾向があり、やはり教育実践者として二世代を捉える視点は弱い。

しかし、多文化共生社会をめざすのであれば、二世代がどのような教育観に立ち次世代育成を担っていくかの解明は、その試金石にもなりうるきわめて重要な課題であることは間違いないだろう。そこで本稿では、ブラジル系移民二世代を対象として、かれらを教育の対象であると同時に教育する主体でもある存在としてとらえ、二世代に固有の次世代育成意識形成のありようを検討する。

## II. 分析の視点

ブラジル系移民二世代の次世代育成意識の形成過程を検討するにあたり、本稿で注目したいのは、

\*鳥取大学地域学部地域学科

第一世代の子育てに関する意識や実践と「育てられる」当事者である第二世代の経験との関係である。すなわち、第二世代の次世代育成意識が、第一世代に育てられた経験にどのように影響を受けながら、当該世代に固有のものとして形成されるのかという、次世代育成に関する世代間の再資源化過程の解明が本稿の主要な課題である。

大豆生田(2006)は、鯨岡(2002)が提唱する「関係発達論」の要点を、子育てを、「一人の生涯の発達過程はその養育者の生涯過程のある時相と重なり合い、その両過程が相互に影響を及ぼし互いに相手を規定し合うという形で同時進行する一側面である」と捉えることと整理したうえで、このように「時間軸の中で子育ての関係性を捉えた視点」の重要性を指摘する(大豆生田 2006, p. 47)。「関係発達論」はとくに移民の経験を想定して展開されたものではない。しかしながら、移民第二世代の育ちに関する議論が、国境を越える移動であれ、家庭・学校・地域などさまざまな場とのかかわりであれ、空間軸を中心になされる傾向が強いことは、第二世代が教育する主体になっていく過程を理解するうえで重要な側面へのアプローチを欠いてしまうという問題を抱えざるをえない。第二世代が「〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ」(鯨岡 2002)と変容する過程は、第一世代との間でのどのような葛藤や交渉を経ながら進行するのか、次世代育成意識をめぐる世代間関係を時間軸のなかで捉えながら、移動や多様な場のもつ意味を考える必要があるだろう。

以上をふまえ、本稿の課題に応えるために以下の3つの視点から分析を試みる。

第一に、まずは第二世代を育てる過程で第一世代がいかなる「家族の物語」を保持し、それに依拠するかたちでいかなる教育戦略を選びとっていたのかを確認する必要がある。「家族の物語」はなによりもまず第一世代自身の「生の秩序づけ」(桜井 1995, p. 238)にかかわるものであるが、第二世代の生活世界はこの物語によって大きく方向づけられていく。Kingらは、外国人労働者としてドイツへ移住したギリシア人を親にもつ第二世代を、親から「常に帰ると言われながら育った子どもたち」であるとし、「帰還をめぐる家族の物語」(family narrative of return)が第二世代の意識におよぼす影響について論じているが(King, Christou and Ahrens 2014, pp. 42-43)、日本のブラジル系移民第二世代の経験もこれにきわめて近いものと思われる。すなわち、第二世代が自らのおかれた境遇を解釈する際の基本的な枠組みは第一世代から語られる

「帰国の物語」(児島 2018)であり、かれらを取り囲む教育環境もその物語に沿って形づくられる。第一世代による具体的な教育戦略としては、積極的な母語・母文化継承、日本文化伝達の間としての学校への期待、市場価値のある言語習得の奨励などがあきらかにされてきた(児島 2006)。

第二に、第一世代が保持する「家族の物語」とそれに依拠するかたちで選びとられた教育戦略が、第二世代の成長の現実とどのような緊張関係にあったのかを、それらに対する第二世代の受容・葛藤・交渉の諸相として描きだすことが求められる。第一世代の生を秩序づける「家族の物語」やそれに基づいた教育戦略は第二世代に一定の教育環境を提供することになるが、第二世代にとってそれは第一世代のように秩序だったものではなく、新たな環境を生き延びるためにその都度の対処を迫られ、状況にふさわしい意味づけを求められることになるだろう。それは、第二世代が自らの立ち位置を見出していく過程であると同時に、それを通じて次世代の教育課題を明確化していく過程でもある。そこで本稿では、先行研究で描出されたブラジル系移民第一世代がとる三つの教育戦略(積極的な母語・母文化継承、日本文化伝達の間としての学校への期待、市場価値のある言語習得の奨励)を第二世代はどのような現実として生きたのかを描きだしながら、第二世代自身の「生の秩序づけ」がどのようになされるのかを検討する。

そのうえで第三に、第二世代にとって次世代の教育課題がどのようなものとして認識されるのか、そして、その認識に基づいて次世代育成の実践を具体的にどのようなかたちで展開しようとするのかについて検討する。

### Ⅲ. 研究の対象と方法

以上の目的を達成するために、本稿では二組の親子(A母-A娘, B母-B娘)に対して実施した半構造化インタビューをもとに分析・考察をおこなう。A母には1999年、B母には2000年にインタビューを実施しており、その時点での年齢はそれぞれ37歳と46歳、A娘とB娘はともに中学生であった(A娘は11歳、B娘は3歳で来日している)。A娘とB娘に対するインタビューはいずれも2015年に実施され、その時点での年齢はそれぞれ30歳、27歳であった。両者とも既婚者であり、A娘は第一子の出産をひかえ、B娘には現夫とは異なる男性との間に生まれた8歳になる息子がいる。だが、息子は5歳

のときにその男性に奪い去られてしまい、インタビュー時点では親権をめぐる係争中であった。

ともあれ、このように約15年を隔てて実施されたインタビューには、子育ての最中にある第一世代の意識（すなわち第二世代の成長過程に大きく作用する「家族の物語」や教育戦略のありよう）と、そのような「家族の物語」や教育戦略にどのように向き合いながら成長してきたかに関する第二世代の意義づけを比較対照しながら検討できるという利点がある。

また、二組の親子を対象とすることにより、「家族の物語」（「帰国の物語」）を共通の準拠枠組みとしながらも第二世代において次世代育成意識の形成のあり方にちがいが生じるのはなぜかを問うことが可能になる。それは、親子や家族といった関係性以外のさまざまな場における関係性が第二世代の「生の秩序づけ」に及ぼす影響に目を向けることであり、それを通して第二世代が世代間関係を独自の立場から捉え直す多様なありようを理解しようとするのである。

#### IV. 第一世代の「家族の物語」と教育戦略

ブラジル系移民第一世代に特徴的な「家族の物語」は、家族の日本滞在をあくまでも一時的なものとして将来の帰国を念頭におく「帰国の物語」であり、この物語に依拠するかたちで、子どもの教育に関して、積極的な母語・母文化継承、日本文化伝達の場としての学校への期待、市場価値のある言語習得の奨励という三つの教育戦略がとられる傾向にあることが先行研究であきらかにされてきた(児島 2006)。本稿で対象とするA娘とB娘の親が、娘の中学時代に具体的にどのようなかたちで「帰国の物語」を前提に教育戦略を展開していたのかを、当時の語りに基づいてまずは確認しておこう。

##### 1. A母の場合

A母はサンパウロ市で夫と一緒に旅行会社を経営していたが、経済的には苦しく、日本への出稼ぎに活路を見出すことにした。1995年に夫が派遣会社を通して一足早く来日して家族受け入れの環境を整え、翌年、残りの家族(A母、長女のA娘、長男、次女)も日本へ向かった。家族再結合を果たして以降は名古屋市内に居住し、インタビュー当時、A母は車椅子部品工場、夫は自動車部品工場で働いていた。

あくまでも「ブラジルに帰る前提」での日本滞在であり、子どもの教育に関しても将来的な帰国を見

越しての働きかけがなされていた。まず母語・母文化に関しては、親子間のコミュニケーションの確保と帰国後の生活を見据えて、「ある程度強制的に、子どもたちに、とにかく家のなかではポルトガル語を使いなさいというふうに教育して」いるという。本来であればブラジル人学校に行かせたいが、「日本に来ている以上、教育に投資するのはちょっともったいない」との思いから行かせていない。ポルトガル語に触れる機会としては、家庭以外にキリスト教会がある。A母にとって「神への信仰」は子どもに善悪を教える際の拠り所であると同時に、教会は人間関係の要でもある。ポルトガル語で行われる土曜日の礼拝には、子どもには学校を休ませて、一緒に参加していた。

その意味では、日本の学校に通わせているのは消極的な選択といえる。ただし、「子どもたちが日本で覚えていることは、日本語以外に、日本の文化とかはブラジルに帰っていずれ何か役立つと思って、日本の学校に行かせています」との語りにあるように、帰国後の生活機会の拡大と漠然とはあるが関連づけることで積極的な意味を付与しようとしていた。

言語については、ポルトガル語と日本語以外に英語習得の重要性を強調し、「文法だけじゃなくて、実際に話せるような実力を身につけてほしい」という。ただし、インタビュー時点ではとくに学校外で英語の学習機会を提供しているわけではなかった。

子どもたちには全員に「最低限大学は出てほしい」と思っているが、子どもの将来で気になっているのは、進路の問題よりもむしろドラッグやギャングとのかかわりである。

「ブラジルに帰る前提」ではありながら、現実には帰国後に予想されるさまざまな困難を思い浮かべて帰国を先延ばしにしているのが現状であった。

やっぱりインフレの問題とか、暴力の問題とか、失業の問題、もういろんな問題がたくさんあるから、帰りたいという気持ちがあったとしても、帰ったらやっぱりいろんな困難とかにぶつかってしまうから、やっぱりなかなかすぐには帰れないですね。

##### 2. B母の場合

B母と夫はアマゾナス州の州都であるマナウス市でそれぞれ布販売、日本企業勤務をして働いていたが、家を購入するには日本に出稼ぎに行った方が早いと考え、1994年にまず夫が来日し、1年後に残り

の家族(B母, 長女, 次女のB娘, 長男)が続いた。家族が揃って以降は, 岐阜県内で一度引っ越しを経験した後, 名古屋市に落ち着いた。インタビュー当時, B母は「なかなか仕事がない」ためたまにアルバイトをする程度であり, 夫は鍋製造工場で働いていたが, 残業が少なく思うように稼げない状況にあった。B母によれば, 仕事に恵まれないのは, かれら自身が日本語能力を欠くがゆえであった。

日本滞在はブラジルに「おうちを購入する夢」を達成するための資金を蓄えるまでの一時的なものという前提があるため, 子どもの教育に関してもやはり将来の帰国を見越した働きかけがなされていた。母語・母文化に関しては, 子どものポルトガル語習得を重視し, 日本の学校に通わせながら, 週に2回, 放課後に近所のブラジル人学校に通わせてポルトガル語を学ばせた。当初は3人とも通わせていたが, 家計が苦しいにもかかわらず「教育費があまりにもかかる」ことから, インタビュー時点では, 自分の名前をポルトガル語で書けないでいる小5の息子のみを通わせていた。本心では子どもを全員, 日本の学校ではなくブラジル人学校に通わせたいと思っているが, 「今の仕事では到底無理」と半ばあきらめていた。

したがって, 日本の学校への通学はけっして積極的に選択されていたわけではないが, 「日本の学校ではいろんなことが学べる」点や「日本語を学んでいるということは, ブラジルに帰国したときにすごく有利」という点に通わせる価値を見出そうとしていた。とりわけ後者に関しては, 帰国予定先のマナウス市には日本企業が多く進出し, 夫自身もそのうちのひとつで働いた経験を有することから, それなりの具体性をともなっていた。マナウス市の地域特性から, 日本語が市場価値のある言語として重視されていたといえる。

子どもたちには「大学卒業するまで学校に行き続けてほしい」と思っており, 学んだことを活かして「社会的地位の高い何者かになってほしい」と願う。こうした願いの背後には, 母の早世と経済的困窮により小学校を途中でやめざるをえなかったB母自身の無念さがあった。自らの境遇と比較すれば, わが子には「親もいるし, できるだけ教育のために不可能なことまでもしてあげているから」, それに応えてよい仕事に就き, よい結婚をしてくれることを願っていた。

## V. 第二世代が生きる教育的現実と「育ちのニーズ」

では, 第二世代は第一世代から語り聞かされる「帰国の物語」のもとでどのような教育的現実を生きてきたのだろうか。そもそも「帰国の物語」は, 90年代後半以降, 労働市場が利益最大化の論理を貫徹すべく「フレキシブルな労働力」の確保に力を注いだ結果, 「もっともむき出しの形で市場原理に翻弄されて」(樋口 2005)きた第一世代が, 自らを経済的存在と限定づけることで, 日本における不安定な存在のありようから自らの尊厳を防御するという機能を有していた。それは他方で, 経済以外の文化的・社会関係的基盤をブラジルにもっているとの確信があるからこそ成り立つものでもある。

だが, 日本で育つ第二世代にとって, そうした「二重の準拠枠組み」(Guarnizo 1997)に立って日本での経験を相対化することが容易にできるわけではない。したがって, 第一世代が「帰国の物語」に基づいて選びとる教育戦略も, 第二世代自身にとっては第一世代の意図とはときとしてズレをとまなかながら経験される。それは往々にして第二世代の成長過程における特有の困難として立ち現れ, 第二世代の経験に即したかたちでの克服の仕方を迫る。このように第二世代が「育てられる者」ないし「育つ者」として直面し, 認識するようになる諸課題を, 「育てる者」として第一世代が抱える諸課題と区別して「育ちのニーズ」と呼ぶことにしたい。ここでいうニーズは, 上野(2008)が提示するニーズの四類型では「要求ニーズ」に該当すると言えよう<sup>1</sup>。すなわち, ニーズの帰属する当事者には認識されているが, 第三者には承認されていないニーズである。本稿に即して言えば, 「育ち」の当事者である第二世代自身には認識されているが, 親や教師を含めそれ以外の第三者にはほとんど認識されていない人間形成上のニーズということになるだろう。

それでは以下, 親の教育戦略はA娘とB娘にとってどのようなものとして経験されたのか, そして, その過程でなにが「育ちのニーズ」として浮かびあがったのかを検討したい。

### 1. A娘の場合

#### (1) 教育戦略にかかわる経験

##### ①母語・母文化にかかわって

A母は家庭内では「ある程度強制的に」ポルトガル語を使用させたと語ったが, A娘にとってそれはまったく苦ではなかったという。「ポルトガル語自体

好き」であり、インターネット上の各種サイトを読んだり、詩や手紙を書いたり、自ら積極的にポルトガル語に接していた。これはA娘の来日年齢が11歳と比較的高く、基本的な言語形成がなされていたことが大きくかかわっているものと思われる。実際、6歳年下の弟と8歳年下の妹はA娘ほどポルトガル語が習得できているわけではなく、むしろ日本語の方により愛着をもっている。

子どもの頃にA母に連れられて行っていた教会には、結婚して親を離れ、兵庫県に暮らす現在も通い続けている(同教派の別の教会)。出産予定の第一子の名前も聖書からとるほど、信仰心は篤い。思春期でも親と衝突することは「まったくなかった」というが、それには「教会の影響」が多分にあったと考えている。「ちゃんと両親の言うことを聞かなきゃ」いけないとの教えを守って母の言うことをよく聞き、中学時代も部活をせず、帰宅すると家事や弟と妹の面倒をみていたという。

## ②日本の学校にかかわって

A娘は小5で来日して以降、日本の公立小学校と中学校に通った。学業に関してはあまりよい思い出はない。やさしい教師はいたが、学習面での具体的な支援はほとんど得られず、中学校では学ぶ意欲を喪失して欠席日数も増えた。中学卒業後は夜間定時制高校に進学したが、高校進学に関して中学校の教師による働きかけや助力は皆無に等しかった。中学校の日本語教室にボランティアとして出入りしていた日本人大学院生が個人的に受験に向けて動いてくれなければ、高校進学はほぼありえなかった。

小学校から中学校にあがったところでブラジル人生徒の数が減り、日本人生徒の割合が大きく増したことも影響して、「自分はほかの生徒とちがうんだな」と強く感じるようになった。そうしたなかでブラジル人生徒の存在は相変わらず心強い支えではあったが、他方で「もうちょっと、ことば覚えて、日本人の友達をつくって仲間に入ろう」と思うようにもなり、外見的にも「ほかの子と似てる姿にしたかった」ので「髪の毛をストレートにしたり」した。高校に入ってからも、同じ理由から「髪の毛を黒く染めた」り「メイクも日本人っぽくしたり」して「日本人になりたがろうとして」いたという。

## ③言語と市場にかかわって

A娘は現在、幼児・小学生向け英会話教室の講師をしている。つまり「市場価値のある言語」として英語を習得し、実際に職業につなげているわけだが、英語の習得に家庭や学校が大きな役割を果たしていたわけではない。A娘が英語に本格的に興味をもつ

たきっかけは、現在の夫であるブラジル人男性と高校生の頃に出会い、彼がさまざまな国の友人と英語で話すのを見ていて自分も仲間に入りたと思ったことだった。高校卒業後、コールセンターで働きながらブラジル人向けの語学学校に3年間通い、オーストラリアに1ヶ月半の短期留学で滞在して英語力を磨いた。

とはいえ、最初から英語にかかわる仕事に就けたわけではない。コールセンターの仕事に不満で「なにかことば関係の仕事を探して」いたところ、通っていた語学学校でブラジル人対象の日本語講師を募集していたので応募し、採用された。そこで、しばらくの間、平日はコールセンターで働き、週末は語学学校で日本語を教えていたが、語学学校が1年で閉校になってしまう。だが、その後も言語能力を活かせる仕事を探し続けた結果、幼児向け英語教室に職を見つけ、コールセンターをやめることができた。その英語教室で1年半働いたところで、楽器の貿易に携わる夫が兵庫県に異動することになり、一緒について行くことになったが、転居先でも幼児・小学生向け英会話教室の講師の仕事を見つけることができた。現在はその仕事を続けながら、自らの英語教室を開設するという夢に向けて力を蓄えているところである。

親の教育戦略とA娘の経験を比べてみると、全般的にみて両者の間に大きな齟齬はないことがわかる。とくに母語・母文化および言語と市場に関しては、英語の場合に顕著なように、親の期待を越えるほどの資源獲得がなされていた。日本の学校に関しても、「日本の文化」を身につけてほしいという親の期待に、ある意味、A娘は応えようとしていたといえる。ただし、親にとって「日本の文化」は将来帰国した際に生活機会を広げるためのオプションに過ぎないのに対し、A娘にとって「日本の文化」に向き合うことは、学校での〈いま-ここ〉を生き延びるために「日本人女性らしく」なることであり、同化を選択することにほかならなかった。だが、それは親から継承した母語・母文化の否定にもつながりかねない。そこから生じる葛藤はA娘のうちに第二世代に特有の困難を生みだしたが、それを克服する過程は第二世代に特有の「育ちのニーズ」の自覚をもたらしてもいた。

## (2)浮上する「育ちのニーズ」

### ①文化の混淆を生きること

中学校に入って以降、「日本人女性らしく」なる

うと同化に向けて努力していたA娘であったが、いまでは当時の自分を振り返って憐憫の情を覚える。

いくらがんばってもなれないのに、がんばって  
 たんだよね。それがちょっと、うしろ、ふって向  
 いてみると、ああ、かわいそうだなって思う。

そうかといって、親と同じようなあり方で「ブラジル人」であると思っ  
 ているわけでもない。自己紹介する際には自らを躊躇なく「ブラジル人」と  
 言うが、文化的には二つの文化が混淆する空間を生きていると感じて  
 おり、そうしたあり方を肯定している。

いま、どっちでもないと思うけどね。なんか純  
 粋なブラジル人でもないし、もちろん日本人でもない。その真ん中、ど  
 っかの、なんだろう、この二つの文化がちょっと交わった文化のなか  
 にいると思う。でも、これが自分だと思ってるから。なんか、両方の  
 国から影響されて、それでいいと思ってる。

ただし、このように考えられるようになるには他者の力が必要だった。  
 最も重要な他者は現在の夫である。夫と出会い、「日本人女性らしく」  
 なるうとしている自分の不自然な姿を指摘されて、はじめて「がんばら  
 なくてもいい」と思えるようになった。

「A娘はA娘のありのままがいいの。その髪  
 の毛は自分の髪のもでいいの。自分の目の大き  
 さでいいの。自分の考え方でいいの。ちがう文  
 化でいいの。それでいいの」って、なんか、み  
 せてくれたかなって思う。「だから、自分は自  
 分らしく生きていけばいいの」。そうなんだよ  
 ねって。

こうした自らの経験を通じて、A娘は、日本に  
 いても「日本人になる」ことを強いられること  
 なく、また「純粋なブラジル人」であることを  
 要求されることもなく、境界も曖昧ながい  
 を肯定しあえる他者に囲まれた環境で成長  
 することの重要性を強く認識するようになった。

## ②「ちがった生活」との出会い

A娘は現在、幼児・小学生向け英会話教室の講師として働きながら、英語とポルトガル語の教員資格を取得するためにブラジルの通信制大学のプログラムを受講している。英語指導者として活躍できる可能性をより広げていくためだ。

自分がこのように向学心をもてることの要因をA娘は親には求めていない。こと学業に関しては、親は彼女にとってむしろ反面教師であった。A娘は、日本へ出稼ぎに来たブラジル人の二つの例から、自らの生き方について多くを学んだという。一つは「悪い例」である。これは、勉強をないがしろにした結果、できる仕事がかぎられ、不本意な人生を送ることになるパターンであり、自らの親はこのパターンに陥ってしまったと考える。そのため、子どもも学習の価値を見出すのが容易ではなくなる。

お母さんとかお父さんは、たぶん中学なってからかな、学校行っても行かなくても、どうでもいいと思っ  
 てたと思うんだわね。休みが悪いよって思っ  
 てたんだけど、休んでるのにどうしようとい  
 う、なんか、それを考えてたかどうか。だから、  
 勉強を好きになるの何をやればいいのかとか。  
 やっぱ子どもたちは親のまねをすることが多い  
 んじゃないですか。だから、お母さん、もとも  
 と勉強に熱心っていう人じゃなかったし、お父  
 さんも何か日本に来てから、勉強のことも、  
 やりたい仕事とかそういう諦めてたから、私、  
 そういう何か、お家のなかで例がなかった  
 んだわね。

だが幸いにも、A娘の進路形成過程においては、親の教育戦略には想定されていなかった他者が大きく影響した。高校進学を手助けした日本人大学院生もその一人だが、それ以上に継続的にA娘の向学心の維持を支えてきたのは、「よい例」を示してくれた友人の家族だった。その家族はやはり出稼ぎで日本に来ていたが、「見た目ではちょっと貧しかった」ほどに節約を重視した生活を送り、当初計画していた期間だけ日本に滞在して帰国した。二人の子どもは帰国して公立大学に入学を果たした。このことについてA娘は、なによりも親のありかたに敬意を表している。

ブラジルの勉強に負けないようにお母さんが必死だったから、帰っ  
 てもちゃんとパブリックな大学に入れたのは、  
 やっぱお母さんの力だと思う、それは。二人  
 とももちろんすごく勉強したと思うんだけど、  
 でも、多くの人がやっぱり日本に来て、普通  
 の小学校とか中学校に、日本に入ると、やっ  
 ぱり戻ったときには向こう追いつけないんだ  
 わね。追いつけたのは、やっぱりお母さん  
 のおかげだと思う。

日本で同級生だった友人とは、帰国してからもインターネットを通じてやりとりを続けている。現在は大学に通うその友人との会話を通じて、学びによって人生の選択肢を増やしていくという生き方を学び、それを実践してきた。

なんか、私と〇〇（＝友人の名前）が話してる間に、あ、そう考えれるんだね。私にはこれしかないとかじゃなくて、自分の道を自分で選べるんだねとか、選択ができる。私、どうしてできないのかと思って。お金だけの問題じゃないよねって、そんなとき思ったんだよね。大学に入るお金がないとか。だったら、ほかに今できることは何があるのって。で、そんなときに、とりあえず留学とか、帰ってきて英語指導者のコースとか、とりあえず今できることをやろう。

こうした経験に基づいてA娘は、「悪い例」のなかで生きざるをえない子どもであっても、「自分の両親を見るより、日本で、またちがった生活を送ってる人も見る」機会に恵まれることによって、自らが育つ家族の制約を越えるかたちでの進路形成が可能になるという認識をもつようになった。

## 2. B娘の場合

### (1)教育戦略のもとでの経験

#### ①母語・母文化にかかわって

両親とも日本語がまったくできないため、学校から家に「帰るたびにポルトガル語に変わって」いた。もっともB娘自身は、学校に通っていた当時の自らのポルトガル語について「ちょっとへたくそだった」と語っている。宗教については、来日後も毎週末に家族でのキリスト教会通いを続けてきた。現在は週末に仕事が入ってしまうため行けないが、「神様とは関係全然切っていないし、それはもう、いまだにもうちゃんと」信仰心をもっているという。

だが、そのような環境にありながら、学齢期のB娘が家庭においてより親しんだのは日本語の世界だった。というのも、母が放課後に同級生と遊びに出かけるのを許してくれなかったため、帰宅してもすることがなく、かろうじて見つけた「逃げる場」が読書だったからだ。小学校から中学校にかけて頻繁に図書室に行っては本を借り、とりわけ中学生の頃には「文化とか社会系の」本を読破するほどだった。B娘は自らを「自分の世界」のある「オタク」と表現し、「自分の世界に住んでたから」親と衝突することもさほどなかったという。B娘には本こそが彼

女の考え方の幅を広げてくれたとの確信があり、「うちのサポートはやっぱ本だったからね」と言い切る。

#### ②日本の学校にかかわって

B娘にとっての学校経験は、多くの場合、何かを獲得することであるよりは、喪失や断念を強いられるものとしてあった。その最大の要因としてB娘が語るのが繰り返される引っ越しである。親がなかなか仕事に恵まれず、職場を転々とするが多かったため、そのたびに家族で引っ越しことになり、小学校で2回、中学校で1回の転校を経験している。「みんなみたいに（勉強に）ついていきたいと思って」「精一杯な感じで追いつこうとして」いたが、たび重なる引っ越しで学力は思うようには身につかなかった。友達との関係にしても、転校のたびに「毎回、ここじゃがんばろう」と思っていたが、関係が深まりそうな頃にまた引っ越しということが続いたため、中3の頃には「友達つくってバイバイするの、もうやだ」と思い、友達をつくること自体をあきらめるようになっていた。

学年があがるにつれて友達関係がむずかしくなることの原因は、転校だけでなく、外国人に向けられる「偏見」の強まりにもあった。中1の頃には「拒否されたくない」という気持ちから、周囲の生徒が話すことに「あてはまるようなことを言うようになって」いたという。だが、転校が重なる中2の頃には、周りに合わせるのにも疲れ、「もういい」と思って「生意気なキャラ」をつくり、それを「逃げ場」にしなから「自分のいる場所」を確保するようになった。その背後に「仲間に入りたくないよ。苦しいよ」という思いがあることだけは決して気取られまいと精一杯「強がった」。

#### ③言語と市場にかかわって

B娘は現在、日本語・ポルトガル語・スペイン語の三言語が使える能力を買われて、南米への旅行を扱う旅行会社に勤務している。日本語能力は学校生活や読書によってだけでなく、仕事や日本人男性との交際を通じて磨いてきた。B娘は中学生の頃、美術大学に進むか社会科教師をめざすかというかたちで自分の進路を思い描いていたが、仕事が安定せず経済的に困窮状態にあった親を助けるため、中学卒業と同時に働き始めた。携帯電話や自動車部品など複数の工場働きながら、さらに、2年間の帰国をはさんで再来日後は弁当工場や区役所の通訳として働きながら、仕事にかかわる日本語を習得していった。また、22歳から5年にわたる日本人男性との交際を通じて、学校や職場で身につけるのとは種類



の異なる「日常会話」を習得することができた。

ポルトガル語については、家庭内での会話でそれなりに身につけていたものの、「大人向けのことば」はやはり職場で習得したという。先述した2年間の帰国には、19歳でシングルマザーとなったB娘が、出産後のサポートを求めて、すでに帰国していた母のもとへ向かったという経緯がある。帰国後は地元の本企業の事務所に秘書の職を得、仕事を通じてビジネスに用いるポルトガル語を覚えた。同時に、企業内に設置された図書室からポルトガル語の本を借りて読んでいたうちに、帰国前にはほとんど読めなかったポルトガル語も「もう何を読んでも全然オーケー」というほどに上達したという。そのままブラジルに住み続けて大学進学の実現させたいとの思いもあったが、経済的・社会的・文化的な環境に馴染めず、2年で再び日本の地を踏んだのだ。

スペイン語は本格的に勉強を初めてまだ8ヶ月ほどだが、現在の習得状況をB娘は「70%」と見積もっている。スペイン語を学びはじめたきっかけは、ドミニカ人男性と交際を始めたことだった。学校に通って学ぶような経済的余裕はないので、音楽やテレビや映画など、すべてをスペイン語の環境にするようにして、独学で習得していったという。その男性とは最近結婚したばかりであり、生活をともにすることで、さらに上達できると期待している。

親の教育戦略とB娘の経験を比較して何が言えるだろうか。まず、親は家庭を母語・母文化の領域とし、学校外ではB娘をその領域にとどめていこうとしていたのに対し、B娘はその領域内に閉じ込められ、行動をきびしく制約されることで、逆に読書に没頭し日本文化への親しみを深めていった。日本語の習得も、学校以上にむしろ家庭内でなされていたといえる。そして、そのようにして習得した日本語は、親が期待した帰国後の就職機会であるよりむしろ、B娘が日本で希望する職業につくことを可能にしていた。また、学校は、親が期待したような「いろんなことが学べる」場であるどころか、たび重なる引っ越しの結果として、学力低下や友人関係の不安定化をもたらし、喪失や断念を受容することを学ぶ場となっていた。総じて言えば、親の教育戦略は親自身の意図とかなりズレるかたちでB娘に作用しており、B娘自身は親の教育戦略とは文脈を異にするところで必要な資源を獲得してきたことがわかる。つぎに、B娘が第二世代当事者として認識する「育ちのニーズ」とそれが生まれる経緯をみてみ

よう。

## (2) 浮上する「育ちのニーズ」

### ① 「働いて生き延びる」から「働いて学んで」挑戦へ

苦しい家計を助けるために中学校卒業と同時に工場働き始めたB娘は、複数の工場を転々とした後、帰国時には日本企業での秘書、再来日後は再度の工場勤務を経て区役所の通訳を経験した後、現在は旅行会社でアテンドや通訳・翻訳の仕事をしている。習得した複数の言語能力を認められることで就ける職種の幅を広げてきたといえるが、上述した通り、B娘にとっては家庭や学校よりも、その時々で所属した職場が最良の言語習得の場であった。

中卒後働き始めた当初から工場労働は「同じことずっとやって、頭がバカになってくるみたいな感じ」で好きになれず、家計補助の必要から仕方がないと思いつつも「できれば勉強できる、覚えられるものがやりたいなと思って」いた。そうしたなか、15歳から18歳まで働いた電機メーカーの工場において、途中から48名の外国人女性労働者のリーダーを務めることになり、「人とのしゃべり方とか、結構学んだ」という。その後も、帰国や再来日をきっかけに新たな職種に就き、その都度、敬語表現をはじめ必要な言語能力を身につけていくことで選択肢を広げていった。

こうした紆余曲折を経て、工場労働と比べれば「やりたいこと」によりやくたどり着いている現在、B娘は、学ぶことの重要性を痛感すると同時に、学びと仕事を関連づけて考えられずに親を助けようと工場に向かった過去の自分を少し悔やんでいる。高校進学することがより効率的に職業選択の幅を広げることにつながり、結果的には親を助ける近道であったといまでは強く感じるのである。

あのときに、たしかに親をサポートしたかった。でも、私が仕事をしなくても何とかかなったと思う、っていうのがいまの感覚。わかる。私が仕事しないで、私が学校行ったら、もっといま、実はサポートができた。もっと安定してるはず。

このような思いをもつ一方で、B娘は、どのようなかたちであれ学びの可能性がある以上、親世代にはないかたちで希望をもち、より広がりのある人生を歩んで行けることへの手応えについて次のように語っている。

(親は日本での生活について) 働いて生き延び

るっていうふうに思ってる。うちは、働いて、学んで、それで進んで何かをしてみたいっていうのがうちの感覚。親は、働くだけっていう感覚。だから、幅がちっちゃい。もう歳だから、勉強することもないって思ってるから。

そして、そのように二世代が働き、学び、挑戦できることを可能にする「新しい時代」に見合った柔軟な機会保障のシステムの必要性を強く感じており、それは日本が今後、発展していくためにも欠かせないと感じている。

日本でがんばってる（二世代の）子たちに対しての、仕事に対しての幅をもうちょっとあけた方がいいかなと思う。もったいないと思う。

## ②「自分が育ててきた文化」への気づき

B娘が第一世代とは異なる二世代に特有の立ち位置を自覚するにあたっては、彼女にとって人生の大きな転機となる出来事があった。先述した19歳での帰国である。帰国した当初はブラジルで大学進学を叶えようと思いきや、秘書として働く傍ら、義務教育レベルからやり直そうと卒業資格認定試験を受けるための補習課程（スプレチーボ）に通った。だが、「ずる賢いやり方」を推奨する教師の教え方やサボっていても無関心な教師のありようが「気に入らんかった」という。それは、たとえば「小学校での教え方も、すごくきびしい教え方。たしかにそうですけど、もうちょっとたくましく立派な人に育てるなと思うんだよね、日本のほうが」という語り表れるようなかたちで日本の学校の特徴を再認識する契機になった。

学校の内部だけではない。B娘がブラジル暮らしを通じて目の当たりにしたのは、貧困ゆえに教育からも仕事からも、そして子ども期からも疎外される人びとの現状であった。そして、そうした悪循環に有効な手立てを打てないでいる政治のありようを、「ブラジルの文化」に拘束された結果として問題視している。

このように帰国によりブラジルに対する自分なりの理解を深める一方で、B娘は日本を離れるまでは気づかずにいた自身の文化的特徴に気づき、世界の新たな見方を獲得してもいる。

日本の自分の時期を思い出すと、ああ、ここはあれが足りなかったんだなんて、ブラジルであれこれ見てわかってきたっていうのもあったから。

でも、ほかの文化を見るっていうのは本当大事だと思う。自分の文化、自分が育ててきた文化のちがいが見えてくるからね、やっぱり。そこが大事。だで、行ってよかったと思う。本当に行ったらよかったと思う。人が変わった、やっぱり。

「自分が育ててきた文化」としてB娘が挙げるものの一つは、教育の重要性を知らず知らずのうちに認識してきたことである。こうした認識の形成には、日本の学校でかかわった教師の存在が大きかったと感じている。野菜を育てながら人や物の大切さを教えてくれた小1時の担任や、責任や食べ物の大切さを教えてくれた小6時の担任の姿を思い浮かべ、日本の教師の考え方や教え方を「格好いい」と感じた自分がいたことを思い出す。また中3のときには、所属していた美術部の顧問の教師が、芸術系の女子高への進学について母親を説得するために自宅を訪れてくれた。経済的理由から進学は断念することになったが、教師の熱意には感謝しており、現在でも年賀状のやりとりを続けているという。

このような「かかわりあい」があったからこそ教育の重要性を認識しえているとの気づきは、逆に、そうした「かかわりあい」をもてない者が教育の重要性を認識することがいかに困難であるかをB娘に気づかせることになった。帰国経験をきっかけとして「知らないことをほしがる人なんていない」という見方を手に入れることで、B娘は、ブラジルで「盗まない人生」を想像できない人びとや、高校進学を勧める教師のことばを理解できなかった母のありようについて、新たな視点から理解できるようになった。

うちのお母さんはさ、うちの先生が話したこと、わかってなかったんだよ。いくら聞いてもわかってなかったの。だで、わかっていれば、そこは変わると思う。いや、もう絶対（高校へ）送らなきゃいけないなって。

「自分が育ててきた文化」に関連してB娘が挙げるもう一つは、特定の文化の枠におさまらない感覚であり、そのような感覚から生まれる柔軟性や受容力である。

うちらの場合は、やっぱ文化におさまってないから、一つの文化だけに。結構、日本で育っただけでブラジル人。だで、私日本人って感じがしない。でも、ブラジル行くと、ブラジルで育って

ないから、ブラジル人の文化も頭に入っていない。ちょっと別次元におるみたいな感じなんだよね。それで、たぶん、なんでも頭には簡単には入りやすいし、わかりやすくはなると思う。

このように「別次元」を生きる感覚について、B娘は、親世代はもちろんのこと、10代に入って来日した同世代の者とも本当には共有できないものとしてとらえている。親や「ブラジルで育つ子」と自分とは、ブラジルとのつながり方に相当ちがいがあると感じているからだ。B娘は、親にはブラジルが「自分の国」だが、自分にとっては「日本が自分の家庭で、自分が一番しやすい場所、住みやすい場所」と断言する。そのように日本を「自分の家庭」と感じながら、しかも「別次元」を生きるという生き方を、B娘はさまざまな経験を経て自覚的に選びとるに至ったといえる。

## VI. 第二世代の次世代育成意識

A娘もB娘も、親が語る「帰国の物語」の強い影響下に育ちながらも、親のように「帰国」を自明視できない状況のもとで自らの立ち位置を模索し、その過程で親の教育戦略には収まりきらない第二世代に固有の「育ちのニーズ」を自覚していった。では、A娘やB娘がそれぞれの仕方でも自覚する「育ちのニーズ」は、彼女らの次世代育成意識にどのようなかたちで反映されるのだろうか。

### 1. A娘の場合

A娘が認識する「育ちのニーズ」は、「日本人っぽく」なるための努力からいかに解放されるかに深くかかわっていた。そうした経験から彼女は、次世代が「私が困ってたところを困らないように」育ててくれることを願う。とくに願うのは、かれらが周囲の者と比べて自分のちがいを否定するのではなく「自分はちがうから、それでいい」と思い、むしろ生活機会の拡大につながる資源ととらえて「ここにいるのはチャンスだな」と思いながら成長してくれることだ。

次世代が抱えるであろう困難を自らの経験に照らし合わせて想像し、かれらが同じ困難を味わうことなく成長できる環境を準備してあげたいとの思いから、A娘は生まれてくる子どもをインターナショナルスクールに通わせたいと考えている。

まず、海外で生まれるんだよね、子どもが。日本に生まれて、日本人じゃないんだよね。日本人

の家庭ではない。で、それに関していろいろ考えてきたんだけど、それに困らないようにインターナショナルスクールに通わせたいなって。だったら、ほかの国の人、もちろん日本人が多いと思うんだけど、ほかの国の人もいるから、そんなに負担かからないのかなと思う。

子どもをインターナショナルスクールに通わせることの利点について、A娘は多国籍の人びととの交流、英語習得、差異の承認の三つを挙げる。

ーインターナショナルスクールで、とくにこういうところがいいって思えるのはどういうところ？  
ほかの国の人がいたらうれしい。あと、もちろんちっちゃい頃から英語の縁。自分にとっては英語が親しくなる。それ、グローバル的にはすごくいいと思う。で、三つ目は、自分が外国人でいいの、そういうところだったら。それでいじめることはないと思う。

英語の習得は、それによってA娘が自らの生活機会の拡大してきた資源として実感をもたせて重視されており、「グローバル的」な視野に立つ彼女にとって、日本語の習得以上の重みをもっている。実際、A娘は子どもに習得してほしい言語として、第一にポルトガル語、第二に英語を挙げたうえで、「日本語はそんなに」重視しないという。日本語については、経済的な理由で「日本の学校に行くことになったら、もちろん自然に覚えるけど」という程度の認識にとどまっており、積極的に習得に向けて働きかける言語とはみなされていない。

また、A母は子どもたちを本来ならブラジル人学校に通わせたいと思っていたが、A娘にとっては子どもをブラジル人学校に通わせるという選択肢は、日本の学校に通わせることよりも低い位置づけになっている。それはA娘がブラジル人学校に対して「先生たちの資格が曖昧で」「施設がちゃんとな」といった否定的なイメージを抱いているからである。とくに後者に関しては、「パソコン教室とかいろいろある」日本の公立学校と比較ながらブラジル人学校の教育環境の不備に対する懸念を示していた<sup>2</sup>。

インターナショナルスクールへの通学が子どもの生活機会の拡大につながることを期待する一方で、A娘は親が家庭で学ぶことの価値を自らの行動で示すことの重要性について語る。学びへと導いてくれるモデルを家庭内にもちえなかった自らの不利を自覚するがゆえに、子どもに対しては自らがモデルで

ありたいと願うのである。

それ（＝勉強を好きになるためのモデル）を自分の子にちっちゃいころから見せてあげたいんだよね。どんだけ勉強するのいいなのか、なにができるのか、どんだけ世界が広がるのか見せられたらなって。見せたい、できるだけ。それを、前の仕事みたいに英語を好きになるとか、勉強をそこまで好きになるというか。ちっちゃい子には「勉強が大事だよ」っていくら言ってもわかんないから。「それ、大事」って言うよりも。お母さんもずっと言ってたんだよね。「これ、大事、大事」とか。大事って言うより、好きにさせる。まあ、それができるかどうかはわかんないけど、目的としては、それを子どもに好きにさせたらなと。

## 2. B娘の場合

現在は子どもと離ればなれの生活を余儀なくされているB娘であるが、親権を得ることができたならば、子どもはぜひとも「こっち（＝日本）の環境で」、しかも「日本の育て方」で育てたいと考えている。それは、B娘が帰国経験を通じて気づいた「自分が育ててきた文化」が、日本の学校での授業のみに限定されない教師とのかかわりを通じて形成された日本の教育への信頼感に基づくものであることに深くかかわっている。たとえば小学校での給食指導は「すごくきびしい教え方」だったが、ブラジルで経験した「ずる賢いやり方」の推奨と比較すれば「もうちょっとたくましく立派な人間に育てる」やり方であると感じられた。

たとえば、給食のときとかは好き嫌いはだめだよとか、好き嫌いあるっていうのはよくないよとか、そういうのとか教えてくれるんですよ、学校では、やっぱ日本では。日本では、そこが一番好き。勉強だけじゃなくて人間をつくっていくっていうのが上手。

このような認識のもとでB娘が子どもに期待する人間像は「やさしく、がんばれる子」である。「簡単な道を選んで、ずるでもちょっとすましていこうっていうその感覚」をB娘は「南米の感覚」と呼び、そうした感覚をもつことなく成長してほしいと考えている。そして、将来の職業選択についても、自らが第二世代として感じとった手応えをもとに、「ただ働くだけじゃなく」「自分の好きなことがやれるような子になってほしい」と強く願う。

これらの願いの実現に向けてB娘が子育てにおい

て重視したいと考えているのは、「人をつくっていく」ための土台として子ども期を適切に確保すること、そして、学ぶことの意義をしっかりと伝達することである。

—自分の子どもどういうふうに教育したいと思う？なにを大事だと思ってやりたいと思う？

まず、子どもの時期を大事にしようとは思う。それは大事。そこを飛ぶのはよくない。けど、ブラジル多いもん、それ。まず、子どものところを大事にしてあげて、その次に、学校で勉強したことがどこまで自分に大事になってくるかっていうのを教えてあげたい。無理に教えるのもだめなんだけど、こうすればこれが出てくるよとかっていうのを教えていくっていうのが大事だと思うんだ。子どもにしかるといっても。そういった育て方をしていきたいというのが私の感覚。

ただし、ここで注意したいのは、日本の教育への信頼感を語るからといって、B娘が日本文化への同化を最終目標に据えているわけではないということである。B娘は、わが子にかぎらず次世代は文化的に「別次元」を生きるという点で彼女自身と同じ状況にあるととらえ、そういう状況を生きるからこそ獲得しうる柔軟性や受容力を最大限に育てていきたいと考えている。

（私たちみたいな子どもは）文化にあてはまらないんだわ。たとえば、日本じゃ自分の文化につながってる。ブラジル人は自分の文化につながってる。これ、日本で育ててる子っていうのは文化がないんだわ。両方の文化が入って、頭がすごい幅が大きいんだわ。いろいろ簡単に聞き取れる。そこがすごくいいと思う。（中略）一つの文化につながらない。いろんな文化が入っても、それを受けやすくなるような人になるもんで、頭がすごいもう、本当に世界にまわってるみたいな感じ。言い方が合ってるかどうかはよくわかんないんですけど。私が好きなのはそこなんだわ。そういう子どもをつくっていききたいんだ。

そのような思いからB娘は、将来的には、日本の学校に通う「文化にあてはまらない」子どもたちが、「自分のスペース」と感じながら学ぶことに価値を見出し、独自の能力を育んでもいけるような教育施設をつくりたいと考えている。「文化にあてはまらない」子どもはブラジルにルーツをもつ子どもにかぎ

らない。B娘は、外国にルーツをもつ多様な子どもに開かれた場づくりをめざしており、スタッフも各国の教師を採用するつもりである。また、自らも多様な子どもに対応できるよう、長期休暇には海外に飛んでボランティア活動などを経験しながら、各国の事情を学びたいと考えている。

## Ⅶ. まとめと考察

本稿では、ブラジル系移民二世代が次世代育成意識をどのように形成するかについて、第一世代の期待と二世代自身が生きる現実とのしばしば葛藤含みの関係およびそうした葛藤に向き合うことで自覚される「育ちのニーズ」のありように注目することで解明を試みた。以下、本研究で得られた知見をまとめよう。以下、本研究で得られた知見をまとめよう。以下、本研究で得られた知見をまとめよう。

まずは本研究で得られた知見についてあらためて整理しておこう。第一に、二世代は親世代が保持する「帰国の物語」とそれに基づいて選びとられる教育戦略の影響下にあるのは確実であるにしても、その影響の仕方は必ずしも親の想定するものではなかった。親世代にとって諸々の教育戦略は帰国後の生活機会の拡大を期待して選択されたものだったが、二世代にとってはしばしばまったくちがう文脈で経験されていた。A娘の場合、日本の学校に通うことは「日本文化」からいかに脱却するかという課題を彼女にもたらし、英語習得は日本にもブラジルにもこだわらないキャリア形成の見通しへと彼女を導いた。B娘の場合、日本の学校に通うことで身につけた文化的内容への事後的な気づきは「ブラジル文化」からの隔たりの感覚を彼女にもたらし、日本での居住志向につながっていた。いずれにしても、親が「帰国の物語」に依拠して選びとる教育戦略を、二世代はかれらに固有の文脈において生きることにより、「帰国の物語」によっては納得や克服の困難な「育ちのニーズ」を自覚し、それに向き合っていた。それは同時に、親世代と自らの世代との間に横たわる生きる条件のちがいを明確に認識することもあった。

ただし、ここで急いで付け加えなければならないのは、二世代は親世代との経験のちがいのみを認識するわけではないということである。帰国経験をきっかけに母の困難を環境的要因により必然的に生じるものとして理解するようになったB娘の事例にあるように、二世代は、さまざまな出会いや出来

事をきっかけとして、親世代の困難を自らの困難と重ね合わせながら共感的に理解し、さらに次世代の経験へと重ね合わせてもいく。このような「社会的関係における、『受苦』的な相互性」(山ノ内2004, p. 46)への感性にも導かれながら、「育ちのニーズ」に関する認識は深められていくのである。

第二に、そのようにして認識された「育ちのニーズ」は、二世代が成人して「育てる者」として自らを定位していく際に、数少ない有効な手がかりとなる。というのも、「帰国の物語」を生きる親世代の子育ては、帰国を前提としない二世代が子育てをする際のモデルにはなりにくいからである。「サードカルチャーキッズ(TCK)」に関する文献においてポロックとリーケンが、TCKが直面する困難の一つとして「理想像を失う」ことを挙げる。すなわち、「人生の次の段階では何が待っているのかをすでにその段階にいる人たちを観察し、交流することで学び取っていく」ことが、周囲に限られた年長者しかいないTCKの場合はきわめて困難だといっているのである(ポロック・リーケン2010, p. 221)。このことは、本研究で対象とする二世代についても概ねあてはまるだろう。だからこそ、自らが認識する「育ちのニーズ」にどう適切に対処するかを手がかりにしながら、親世代ではなく自らをモデルに位置づけて子育てに取り組もうとするのである。A娘とB娘とでは、子どもの学校選択に関して前者がインターナショナルスクール、後者が日本の学校というちがいがみられた。だが他方、両者とも複数の文化の「はざま」を生きる存在であることを肯定的にとらえ、その強みを活かした子育てをしようとしている点では共通している。そして、A娘が「それ(=勉強を好きになるためのモデル)を自分の子にちっちゃいころから見せてあげたい」と語り、B娘が「私みたいな子をつくっていきたい」と語るように、自らを次世代にとってのモデルと明確に位置づける点でも両者は共通していた。

これらの知見をふまえて最後に論じなければならないのは、二世代を教育する主体として位置づけ、かれらが形成する「育ちのニーズ」およびそれをふまえた次世代育成意識のありようを理解することが学校教育ならびに教育研究に対してもつ意味である。

二世代が形成する「育ちのニーズ」の中心に、かれらが日本の学校に通うことで経験したさまざまな困難があるのは疑いがない。その意味で、「育ちのニーズ」およびそれをふまえた次世代育成意識には自ずから現行の学校教育のありように対する批判が内在している。二世代が提起するこうした批判は、

本質化された「〇〇人」や「〇〇文化」の立場からなされるものではないことは、本研究を通じてあきらかである。むしろ、そのような立場からは理解しえない困難のありようを「育ちのニーズ」は表現しているのであり、学校教育が自らを子どもの成長を疎外する場としないために、すなわち真に公共性を体現する場であるために、真摯に耳を傾けるべき声といえるだろう。アレント（1994）は「立場の相違やそれに伴う多様な遠近法の相違にもかかわらず、すべての人がいつも同一の対象に係わっているという事実」が人びとの間の「リアリティを保証する」と論じた（p. 86）。そしてそれが実現するためには、そこに集まるすべての人びとが、「万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示される」というかたちで「公に現れる」必要があると述べている（p. 75）。本稿でみてきたように、二世代もすでに「育てる者」として子どもの成長という共通の課題とともに取り組む当事者である現状に鑑みれば、子どもの成長をめぐるリアリティの形成を可能にする多数の声のひとつとして、かれらの声が正当な位置を得、傾聴される必要があるだろう<sup>3</sup>。

また、教育社会学研究の文脈で考えた場合、移民二世代が成長の過程で自覚する「育ちのニーズ」とそれをふまえた次世代育成意識の形成は、文化的再生産論を「変動、乗り越えの要素」（宮島1994, p. 156）を含み、それを重視する理論として位置づけようとする視点を具体的な事例に則して補強するものであるといえる。宮島（1994, pp. 157-160）は、社会変動の理解における「文化資本の動態的把握」の必要性を論じるなかで、「所与の文化的条件がそのまま同一性において機能するのではなく、行為者の行動その他を通じてさまざまに『変換』されることも重要な点である」と述べる。そして、こうした視点を十全に展開するには、「文化資本」概念の再定義が必要になるとして、「相続的文化資本」と「獲得的文化資本」を区別し、後者を構成する要素に「あらゆる資源、機会を有効に利用しながら文化的有利さを自ら獲得しようとする行動性向」を含めている。本研究で描出した「育ちのニーズ」とそれをふまえて形成される次世代育成意識は、まさに二世代が親世代から「相続」される文化的条件の「乗り越え」や「変換」を可能にする「獲得的文化資本」として位置づけることができよう。そして、親世代の影響を受けながらも二世代自らが教育する主体として形成するこのような「獲得的文化資本」は、それ自体が文化的再生産論の動的な側面に目を向けさせるものであるだけでなく、さらに次世代の

成長に直接かかわる文化資本であるだけに、数世代を通じての「生産の変容過程」（宮島1994, p. 152）として再生産をとらえるための格好の考察対象といえる。それと同時に、A娘の場合には日本人大学院生や友人の家族とのかかわりが、そしてB娘の場合には日本人教師とのかかわりや帰国経験が「育ちのニーズ」の形成に深くかかわっていたように、所与の文化的条件を越えて「獲得的文化資本」の獲得を可能にするさまざまな契機に目を向けることの重要性もあらためて確認する必要があるだろう。

もっとも、本研究は「家族の物語」の影響下における二世代の「育ちのニーズ」の生成過程とそれをふまえた次世代育成意識形成のありようについて、きわめてかぎられた対象をもとに検討したものである。異なるエスニシティ間あるいは同エスニシティ内でのヴァリエーションをよりの確に把握するための研究を今後継続する必要がある。

#### 謝辞

本研究は科研費（26381131 及び 17K04689）の助成を受けたものである。

#### 注

- 1 上野（2008, pp. 12-17）は、ニーズの生成にかかわるアクター（当事者／それ以外の第三者）とニーズの顕在化の有無（顕在ニーズ／潜在ニーズ）の組み合わせから、ニーズを「承認ニーズ」（当事者顕在・第三者顕在）、「庇護ニーズ」（当事者潜在・第三者顕在）、「非認知ニーズ」（当事者潜在・第三者潜在）、「要求ニーズ」（当事者顕在・第三者潜在）の四つに分類している。また、「要求ニーズ」のなかには、さらに「感得されたニーズ」と「表出されたニーズ」との下位分類が成り立ち、「この下位分類は、『感得』から『表出』への過程がいかに困難であるかという当事者にとっての顕在化のプロセスを細分化するものである」とする。
- 2 ブラジル人学校の教育環境に関するより実態に即した報告としては、志水他編（2014）や児島（2013）がある。
- 3 多様な背景をもつ人びとが学びを媒介として集う場の可能性を考察するにあたり、公共性と声の多数性をめぐるアレント（1994）の議論を参照することの意義については、渋谷（2003）に負うところが多い。

## 文献

- Arendt, H. (1958) *The Human Condition*, The University of Chicago Press. (=1994, 志水速雄訳『人間の条件』筑摩書房.)
- Guarnizo, L.E. (1997) "The Emergence of a Transnational Social Formation and the Mirage of Return Migration among Dominican Transmigrants" *Identities*. 4(2), pp. 281-322.
- 樋口直人 (2005) 「共生から統合へ—権利保障と移民コミュニティの相互強化に向けて」梶田孝道・丹野清人・樋口直人『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会, pp. 285-305.
- 広崎純子 (2007) 「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択—支援活動の取り組みを通じての変容過程」『教育社会学研究』第80集, pp. 227-245.
- King, R., Christou, A and Ahrens, J. (2014) " 'Diverse Mobilities' : Second-Generation Greek-German Engage with the Homeland as Children and as Adults" in King, R., Christou, A. and Levitt, P. (eds.), *Links to the Diasporic Homeland: Second Generation and Ancestral 'Return' Mobilities*, pp. 33-51, London: Routledge.
- 児島明 (2006) 『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.
- 児島明 (2013) 「教育機関としてのブラジル人学校」『〈教育と社会〉研究』第23号, pp. 93-101.
- 児島明 (2014) 「在日ブラジル人青年の学び直し—通信教育受講生の生活史分析から」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第11巻, 第2号, pp. 57-88.
- 児島明 (2016) 「越境移動と教育—トランスマイグレーションの時代における自立の支え方」志水宏吉編『岩波講座 教育 変革への展望 2 社会のなかの教育』岩波書店, pp. 201-228.
- 児島明 (2018) 「ブラジル系ニューカマー二世世代の「帰国」経験」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第14巻, 第2号, pp. 145-166.
- 鯨岡峻 (2002) 『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ—関係発達論の視点から』日本放送出版協会.
- Levitt, P. and Waters, M. (eds.) (2002) *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation.
- 宮島喬 (1994) 『文化的再生産の社会学—ブルデュー理論からの展開』藤原書店.
- 宮島喬・太田晴雄編 (2005) 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 額賀美紗子 (2016) 「フィリピン系ニューカマー二世世代の親子関係と地位達成に関する一考察—エスニシティとジェンダーの交錯に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』第9号, pp. 85-103.
- 大豆生田啓友 (2006) 『支え合い, 育ち合いの子育て支援』関東学院大学出版会.
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- Pollock, D.C. & Van Reken R.E. (1999/2001) *Third Culture Kids: The Experience of Growing up Among Worlds*, Intercultural Press. (=2010, 嘉納もも・日部八重子訳『サードカルチャーキッズ—多文化の間で生きる子どもたち』スリーエーネットワーク.)
- Portes, A. and Rumbaut, R.G. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation.
- 佐久間孝正 (2006) 『外国人の子どもと不就業—異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- 桜井厚 (1995) 「生が語られるとき—ライフヒストリーを読み解くために」中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂, pp. 219-248.
- 渋谷真樹 (2003) 「地域ネットワークの構築過程とキーパースンの役割—言語学習の現場で生じる位置取りのダイナミズムに着目して」『異文化間教育』18号, pp. 36-46.
- 志水宏吉編 (2008) 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校に見る教育支援』明石書店.
- 志水宏吉・清水睦美編 (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店.
- 志水宏吉・中島智子・鍛冶致編 (2014) 『日本の外国人学校—トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店.
- 清水睦美 (2006) 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房.
- 清水睦美・児島明編 (2006) 『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院.
- 坪田光平 (2018) 「中国系ニューカマー二世世代の親子関係とキャリア形成—トランスナショナルな社会空間に注目して」『国際教育評論』No. 14, pp. 1-18.
- 上野千鶴子 (2008) 「当事者とは誰か?—ニーズ中心の福祉社会のために」上野千鶴子・中西正司編『ニーズ中心の福祉社会—当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院, pp. 10-37.
- 趙衛国 (2010) 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』御茶の水書房.

山之内靖 (2004)『受苦者のまなざし—初期マルクス再興』  
青土社.

山崎香織 (2005)「新来外国人生徒と進路指導—「加熱」  
と「冷却」の機能に注目して」『異文化間教育』第 21  
号, pp. 5-18.



