

トランスマイグラントの時代におけるブラジル人青年の教育経験

—学校教育と学校外教育の両面から—

児島 明*・中島葉子**

Educational Experiences of Brazilian Young People Living as Transmigrants :
From the Point of View of School Education and Out-of-School Education

KOJIMA Akira*, NAKASHIMA Yoko**

キーワード：ブラジル人青年，トランスナショナルなハビトゥス，学校教育，学校外教育

Key Words: Brazilian Young People, Transnational Habitus, School Education, Out-of-School Education

I. 課題の設定

本稿は、二国もしくはそれ以上の国の間での移動ないし移動可能性を前提に進路形成をおこなうブラジル人青年が、自身の教育経験を資源化していく過程の解明を目的とする。ブラジル人青年の教育経験として本稿では学校教育のみならず学校外教育も対象に含めて検討をおこなう。というのも、一つには、既存の学校教育の枠組みの外にある教育機会の利用は、かならずしも直線的・一方向的な進路形成を前提としないブラジル人青年にとって、しばしば自らの人生の連続性を保つための重要な資源獲得の手段となるからである。そしてもう一つには、学校教育の経験のありようを学校外教育の利用状況と照らし合わせることにより、ブラジル人青年が自身の教育経験を資源化するありようをより包括的に検討しうるからである。

バッシュらは、今日ますます多くの移民が地理的・文化的・政治的な境界を交差するかたちで社会領域を形成するようになっていくことに注目し、「移民が自らの出身国と移民先をむすびつける重層的な社会関係を形成し維持するプロセス」を「トランスナショナリズム」という用語で表現する。そして、そうしたプロセスを生きる移民を「トランスマイグラント」と呼び、「永住移民」や「一時的移民」といった旧来の移民と区別している (Basch et al. 1994, p.7)。

「身分又は地位に基づいた在留資格」というトランスナショナルな移動の合法性に支えられ、「デカセギ」でブラジルと日本の二国間を移動する日系ブラジル人は、トランスマイグラントの特徴を有する存在といえるだろう。ハヤシザキらは、かれらの多くが子どもも含めた家族での移動をおこなうことから、「親たちだけではなく、子どもたち自身もトランスマイグラントであることが特徴的である」(ハヤシザキ・山ノ内・山本 2013, p.214) とし、日本滞在を経てブラジルに居住する親と子へのインタビューをもとに二国間の移動が教育に及ぼす影響について論じている。そこで一貫しているのは、「障壁のまえで人びとは無力のまま運命に流されるだけではない」(同上書, p.256) とする視点である。ハヤシザキらも言及するプライズは、トランスマイグラントは「二つまたはそれ以上の国において、またその間で、不確かで予測不能な状況に」対応すべく、首尾よく「機会を利用する」ことに全力を注ぐと述べる (Pries 訳書 2008, p.77)。本稿では、こうした視点を共有しつ

*鳥取大学地域学部地域教育学科

**岐阜聖徳学園大学教育学部

つ、「デカセギ」の親のもとで越境移動を重ねながら進路を模索するブラジル人青年が、自らの教育経験をどのように資源化していくかに焦点を絞って検討する。

「機会を利用する」というトランスマイグラントに特有の実践を理解する際に参考となるのが、ブルデューの概念に依拠して使用される「トランスナショナルなハビトゥス」という概念である。トランスナショナルな状況を生きる移民は、二つ（あるいはそれ以上）の世界に由来する価値観を適合させるプロセスに従事するが（Vertovec 訳書 2014, p.63），そこに生じるのは「永住か一時的滞在か」という二分法でとらえきれない現実、たとえば最終的な帰国と語りながらも、実際には行ったり来たりを繰り返すような主観と客観のズレである。このズレを内包しつつ生きるありようをグアルニーツは「トランスナショナルなハビトゥス」という概念で表現し、出身地（ドミニカ共和国）と移民先（米国）での自らの状況を絶えず比較する作業を通じて、「二重の準拠枠組み」（dual frame of reference）を保ちながら自らが生きる空間を構成していくドミニカ人の姿を描いた（Guarnizo 1997）。トランスマイグラントとしてのブラジル人青年が学校教育および学校外教育の「機会を利用する」仕方やそこでの経験の意味づけ（＝資源化）を理解するにあたって、「トランスナショナルなハビトゥス」概念は有効であろう。

もともと、宮島も指摘するように、ブルデューが主に考察の対象としたのは「文化的特権層である上層」であり、「中間階層や民衆階層」に関する言及は少なく、その内容も相対的に乏しい（宮島 1999, p.45）。そして、ブルデューに依拠しつつ「トランスナショナルなハビトゥス」概念を用いて展開される議論も、エリート層を対象としたものであることが多かった（たとえば、Waters 2007）。しかし、グアルニーツが「つい最近までトランスナショナルな結びつきや実践は伝統的に権力を有するエリートにかぎられたものであったが、現在では『普通の』ドミニカ人にも広がってきている」（Guarnizo 1997, p.282）と述べるとおり、移動手段や交信手段をめぐるこの間の技術革新および低コスト化はそれらを利用する層の拡大をもたらし、「トランスナショナルなハビトゥス」はもはやエリート層の専有物ではなくなってきた。その意味では、かならずしも資源を豊富に有するとはいえないトランスマイグラントが、制約の多い条件のもと、かぎられた資源を最大限に利用しながらどのように自らの人生を築いていこうとするのか、そして、その際に「トランスナショナルなハビトゥス」がどのように作用するかといった観点から考察を深めていく必要があるだろう⁽¹⁾。

II. 調査の概要

本稿は、日本およびブラジルでの滞在経験を有する14歳から35歳のブラジル人青年43名（男性17名、女性26名）に対して実施したインタビュー調査をもとにしている⁽²⁾。国境を越える移動がブラジル人青年の教育経験、職業達成、文化的志向にどのような影響を及ぼすかという観点から質問項目を作成し、半構造化インタビューをおこなった。調査協力者43名のうち36名についてはブラジルで、7名については日本でインタビューを実施している。本稿は、学校経験と学校外教育利用の両面から主にかれらの教育経験に迫ることを目的とする。そのため、学校経験ないし学校外教育利用についてそれなりに振り返りが可能な時間を過ごしていることを重視し、日本もしくはブラジルで中等教育を修了する年齢である18歳以上の35名を分析の対象とした。

なお、聴き取った内容は了承を得たうえですべてICレコーダーに録音し、後に文字起こし（操作ミスから録音できなかった1件については、メモをもとに内容を再現した）。また、本文中の名前はすべて仮名である。

Ⅲ. 学校経験を中心に

本節では、トランスマイグ란トとしてのブラジル人青年の学校における教育経験を中心に分析する。

ブラジル人の子どもたちを中心としたいわゆるニューカマーと呼ばれる外国ルーツの子どもたちが、日本の学校でどのような困難さを抱えるかについて、今日多くの知見が積み上げられている。日本の学校のみならず、ブラジル人学校に関する研究もこの数年いくつか出され、従来言われてきたブラジル人の子どもたちの「受け皿」以上の役割をもつことが明らかにされている。たとえばブラジルと日本を生きる市民を養成する拠点やバイカルチュラリズムの拠点としての役割（ハヤシザキ・山ノ内・山本 2013, p.257）や、多方向性や非連続性をもつブラジル人生徒たちの進路支援（ハヤシザキ・児島 2014, p.290）が、ブラジル人学校のもつ「受け皿」以上の役割として挙げられる。国境を越えて移動するまたはし続けるトランスマイグ란ト時代において、日本の学校やブラジル人学校がブラジル人児童生徒をはじめとした外国ルーツの子どもたちにとってどのような機能もち課題を抱えるかということについて、こうした研究の積み重なりがさまざまな角度から明らかにしてきた功績は大きい。その一方で拝野（2010）が指摘する通り、日本の学校については義務教育段階に多くの研究が集中し、またブラジル人学校の研究についてはその機能や役割を明らかにする対象として在学中の子どもたちや親の教育戦略が取り上げられていることが多い。つまり、初等・中等教育を終えた後でその学校経験が子ども本人にとってその後のライフコースにどのような資源として働いているか、という視点から、日本の学校やブラジル人学校が果たす役割を明らかにしている研究は、まだ少ないといえる。

本稿では、初等・中等教育期間を終え、自らの学校経験を振り返りライフコース上に意味づけられる年齢である18歳以上のブラジル人青年を対象として、学校経験のルートおよび学校経験の解釈を明らかにしていきたい。従来の研究においては、日本とブラジルおよび日本の学校とブラジル人学校を行き来する学校経験は、ブラジル人学校を「受け皿」として位置づける見方（たとえば佐久間 2006, 宮島 2014）と相まって、学習や進路に大きな問題を抱えると指摘され、避けるべきものと位置付けられることがままあった。その指摘は、越境の経験をもつ子どもたちが学校において学習面や心理的側面等に困難さを抱えているという事例から導き出されたものであり、それ自体を否定するものでは決してない。しかし、学校文化の硬直性や同化などの問題を含みながらも日本の学校へ子どもたちを回収する言説として、越境し続ける生き方よりも定住する生き方を良しとする言説として、結局は日本のニューカマー教育研究をつくりあげてきたのではなからうか。本稿が明らかにしたいのは、次の二点である。第一にさまざまな初等・中等教育経験をもつブラジル人青年たちが、実際に中等教育修了後にどのようなライフコース形成を行っているのか。第二に従来は否定的にとらえられたり初等・中等教育期間中には不利と考えられたりした国家間・学校間の越境も含めた学校経験及びそこから得たものをどのように自らのライフコース上において解釈しているのか。これらの問いを明らかにすることで、ブラジル人青年たちのライフコースのなかで、移動することまた移動可能性を「首尾よく利用する」というトランスマイグ란ト性がどのように現れているのかを描き出したい。多くの研究が焦点化してきた学習やいじめなどの問題等、学校のなかの具体的経験から少し距離を置き、ライフコース形成の実際と経験の再解釈をみていく。

1. 学校教育経験に関するライフコース形成の実際

(1) 学校経験の5類型

まず、本稿の分析対象者 35 名の学校経験を①ブラジル人学校型、②日本の学校型、③ブラジル人学校・日本の学校両方経験型、④ブラジルでの学校型、⑤ブラジルー日本往還型の 5 つに分類した⁽³⁾ (付表)。分類の際の基準を説明し、各類型からいくつか事例を取り上げる。なお、分類に際して就学前の経験および中等教育修了後の経験は考慮していない。また、中学校卒業後に就労した場合や高等学校を中退した場合は、おおよそ 18 歳までの経験のなかで一時的な中断を経ながらも学校経験が継続していると判断できる範囲を分類の際に考慮した。

本節において仮名のあとの〔数字〕は事例番号を示す。事例番号はそのケースが初出の場合に付記する。

①ブラジル人学校型 5名

日本ではブラジル人学校のみを経験している青年たちである。たとえば、ユリ〔3〕は、初等科 1 年生から高校 2 年生までブラジル人学校で過ごし、ブラジルでの大学受験に備えるために帰国、ブラジルで高校を卒業している。

②日本の学校型 (以下、日本型) 9名

日本では日本の学校のみを経験し、かつ日本の小学校および中学校を卒業している事例をここに分類した。例としてアナ〔8〕は、小学校から高校卒業まで日本の学校のみを経験をもつ。

③ブラジル人学校・日本の学校両方経験型 (以下、両方経験型) 6名

日本でブラジル人学校と日本の学校の両方を経験している事例である。ただし各学校に在籍していた期間の長短は問わない。この類型にはたとえばジョルジ〔19〕のように、来日後、まず日本の学校を経験したのち、ブラジル人学校へ移った例もあれば、ヒロシ〔20〕のように、ブラジル人学校を経験してから日本の学校で過ごした例がある。また、ロザ〔21〕や誠二〔23〕は、初等・中等教育期間中に、日本の学校とブラジル人学校を行き来した経験をもつ。

④ブラジルでの学校型 (以下、ブラジル型) 6名

日本での学校経験とブラジルでの学校経験を比較したときブラジルでの学校経験が長いケースをこの型に類別した。またはじめに日本の教育を経験してから帰国しブラジルの教育を受けた者のなかで、日本では初等教育のみを経験しブラジルに帰国したケースをここに分類した。この型では、たとえばマリアナ〔26〕のように、初等教育はブラジルで終え、中等教育を日本で経験したケースもあれば、逆にトモ〔30〕のように初等教育は日本で受けたのちに、帰国し中等教育をブラジルで経験したケースもある。

⑤ブラジルー日本往還型 (以下、往還型) 9名

初等・中等教育期間中に帰国ー再来日し日本の学校とブラジルの学校の両方を経験した青年たちをここに分類した。この型は、9名全員が帰国 - 再来日のなかで日本の学校とブラジルの学校をどちらも 1 年以上経験している。また再来日した際、高校へ進学する前に就労した経験をもつ者も何名かいる。

(2) 後期中等教育およびその後の進路

以上のように、本稿の分析対象者の初等・中等教育経験はさまざまである。学校経験により 5 つに分類したものの、後期中等教育およびその後の進路については、さほど類型別に特徴が目立つわけではない。

第一に、対象者 35 名すべてが日本もしくはブラジルで高校に入学している⁽⁴⁾。第二に、日本もしくはブラジルの大学に通っている／卒業した人は、20 名にのぼる。加えて、この 20 名は③両方経験

型と⑤往還型を含め5つの学校型すべてに存在している。調査の大半をブラジルで行ったために、ブラジルの大学に在学中もしくは卒業した人がほとんどで日本の大学に在学または卒業した人が少ないなど、調査におけるサンプリングに偏りがあり、これが現在のブラジル人青年の傾向とすることはできない。しかし、国境をまたぐ移動や日本の学校とブラジル人学校を行き来するような教育経験は不利とされるようなこれまでの指摘とは、異なる現実が確かにあることを確認できる。

(3) 中卒後就労した青年たちおよび高校中退を経験した青年たち

すべての類型に1名から数名ずつ存在する中卒後就労したケースおよび高校を中退したケースについてみておきたい(表1)。これらに当てはまる人びとは35名中17名と約半数である。

表1 中卒後就労および高校中退したブラジル人青年の進路

類型	名前	中卒もしくは高校中退	その後の教育経験
②10	ブルーナ	中学校(日本)卒業	高校卒業(スプレチーボ) - 大学休学中
④26	マリアナ	高校(日本)中退	高校卒業(スプレチーボ) - 大学在学中
⑤36	マルシア	中学校(日本)卒業	高校中退 - 高校卒業(スプレチーボ) - 大学在学中
③19	ジョルジ	ブラジル人学校高校課程中退	日本でブラジル通信教育修了 - 大学在学中
③21	ロザ	中学校(日本)卒業	日本でブラジル通信教育修了 - 大学在学中
④27	ウィリアン	ブラジル人学校基礎教育修了	中等教育修了資格試験合格(ENCCEJA) - 大学在学中
②9	アントニオ	高校(日本)中退	高校定時制(日本)卒業 - 大学(日本)卒業
⑤37	レチシア	中学校中退	中学校(日本)卒業 - 高校定時制(日本)卒業 - 大学卒業
②15	カズキ	高校(日本)中退	高校卒業(スプレチーボ)
②12	ルイス	高校(日本)中退	高校中退(スプレチーボ)
⑤35	ホドリゴ	中学校(日本)卒業	高校定時制(日本)卒業
⑤41	ナナミ	基礎教育学校中退	高校在学中
⑤42	モモコ	基礎教育学校中退	高校在学中
①1	リカルド	高校中退	日本でブラジル通信教育受講中
③22	カナエ	中学校(日本)※中3不登校	日本でブラジル通信教育受講中
⑤43	マサシ	ブラジル人学校高校課程中退	日本でブラジル通信教育受講中
②16	ファビオ	高校(日本)中退	

中卒後の就労や高校中退の理由は、ある程度学校経験型の違いによって傾向が異なる。経済的な理由により進学もしくは継続が難しくなったことが主たる要因として語られているのは、①ブラジル人学校型のリカルド〔1〕と④ブラジル型のウィリアン〔27〕である。この二人は学校経験の型は異なるが、日本にいる間はブラジル人学校にしか通っていない点で共通する。

次に②日本型では、日本の学校への不適応、学校文化や学習ハビトゥスへの反感や忌避感が高校進学を選択しなかったあるいは高校を中退した要因として述べられる傾向にある。たとえばカズキ〔15〕は、高校を1年生が終わる直前で中退したときの気持ちを「もう正直言うと、もう勉強しなくなかったんだね。俺が自分で考えたのは、なんで人生の半分をテーブルの上で勉強しないかんと考えた」と述べている。また、ルイス〔12〕はバイクを禁止している高校に合格してしまったことと、就

労している日本人の友人たちの多くが金銭的に余裕のある生活をしているのを見て憧れをいだき、入学から4か月で中退した。

③両方経験型と⑤往還型は、学校間もしくは国家間の越境を経験しているケースであり、そこでは親の意向が強く働く形で自分の意志とは別に越境を経験したことが学習困難と直結し、とくに中卒後の就労と結びつく傾向が強く出ている。たとえば③両方経験型では、ロザ自身は日本の学校で学びたいという意志をもっていたにもかかわらず、ブラジル人学校の教師であった母親の強い意向でブラジル人学校に入学、学校で母親とのケンカが絶えなかったために日本の学校へ転校、ケンカをせず母親に従える年齢になったと判断されると再度ブラジル人学校へ転校という具合に、日本の学校とブラジル人学校を行き来した。さらにデザイン系の専修学校に入学が決まっていたが、両親がブラジルに帰るつもりがあるからということで結局専修学校には入学せず、就労するのである。また、⑤往還型ではたとえば、ナナミ〔41〕とモモコ〔42〕の姉妹の例を挙げよう。ナナミとモモコの両親は毎年ブラジルに帰ると言いながらその気配はなく、ナナミは日本の小学校を終えて中学校へ入学、モモコは日本の小学校6年生まで両親のブラジルに帰るという話を信じることなく過ごす。しかしブラジルへ帰るからと突然ブラジル人学校へ転校し2年後に帰国する。ところが両親の商売がうまくいかず、再び来日。この来日ではブラジルで学年を下げて受けていた基礎教育が途中であるにもかかわらず就労している。数年後ブラジルに帰国する際、とくにナナミは日本に残りたいと泣いて訴えるが両親の説得をしつづ受け入れるかたちで家族とともに帰国した。ナナミは「日本に帰りたいですね。自分の人生だし、そろそろ自分で決めさせてほしい」と調査者に訴えている。

これら③両方経験型と⑤往還型の事例は、従来の研究が指摘してきた、越境による不利が中学校から高校へという進学の障害となっている現実を改めて示しているといえる。先述した経済的理由、日本の学校文化等への反感についても、すでに何度も指摘されてきており、義務教育修了段階で区切ってみれば、本稿の事例も従来の研究の知見の枠から出ないということになる。

一方で、中卒後就労および高校中退者17名のうち、その後大学へ進学した青年は約半数の8名のほり、通信教育を含む高校課程に在籍するまたは卒業した青年もまた同数の8名いるのである。残りの1名も、帰国後に鬱になっていた2年間を経て、調査時点でブラジルの高校卒業資格を得られるスプレチーボ試験を考えている状態であった。

17名の高校そして大学進学に際して非常に大きな役割を果たしているのが、スプレチーボ試験と呼ばれる卒業資格認定試験である。スプレチーボ試験には初等教育課程用と中等教育課程用の2種類があるが、本稿の青年たちは中等教育課程用のスプレチーボ試験を受験もしくは受験準備していた。ブラジルには以前からスプレチーボ試験を受けるための補習課程が存在しているが、日本でも1999年からブラジル政府により年に1回この試験が実施されている。また、まだ数は少ないもののスプレチーボ試験を受験するための通信教育課程を備えているブラジル人学校も出てきている。本稿では、17名のブラジル人青年のうち10名がスプレチーボ試験により高校卒業資格を得ているか、または通信教育を受講中であり、なんらかの理由で中等教育課程が中途になった多くのブラジル人青年が利用しているということが明らかになった。さらには、スプレチーボ試験により高校卒業資格を得た後、大学進学へと結びついている例が6名と、実際に中等教育後の進路形成に有意味であることもうかがえるのである。

上述のスプレチーボ試験により中等教育を終えた10名は、日本からブラジル、またはブラジルから日本へと越境移動を経ることで、大学進学や日系企業への就職とつながっていくようすが見受けられる。ブラジルへ帰国し補習課程を経てスプレチーボ試験を受験する、日本で通信教育によりス

プレチーボ試験の準備をする、ブラジル政府が日本で行っている試験を受けるという 3 つの方法のいずれかを用いて中等教育を終えることで、次のステージへ移動することができること。このことはすなわち、義務教育段階までに経験した「移動の障壁」(ハヤンザキ・山ノ内・山本 2013, p.256) を乗り越える資源もまた越境的要素を多分に含んでいるということを示しているのではないだろうか。調査協力者からはたびたび、日本よりもブラジルの教育制度の方が学歴の獲得に際して多様なルートが用意されていると言及された。移動は確かに障壁となると同時に、しかし資源にもなりうることで、中等教育を終えた年齢の青年たちのライフコースから推察される。ブラジル人青年たちは、自身のライフコース形成に堪えて日本で得られる資源、ブラジルで得られる資源を比較、解釈して学校経験を積み上げていると思われる。まさにトランスマイグラントとして生きているといえるだろう。トランスマイグラントとして生きるブラジル人青年たちがライフコース形成に際して自身の資源をどのように解釈しているか、次に明らかにする。

2. 資源の解釈

(1) 語られる資源の全体像

ブラジル人青年たちがライフコース形成に際して資源として解釈していると考えられるものとして、言語(日本語、ポルトガル語、英語、スペイン語など)、学校経験(日本の学校への就学の有無、日本の学校行事、ブラジル人学校への就学の有無、ブラジル人学校の厳しさ、学習状況など)、学校で形成した友人関係や教師との関係(友人、日本の学校における先輩後輩関係、教師のサポートの有無など)、日本での就労経験(経験の有無、日本型の勤務形態、就職活動の経験)が挙げられる。ここでは資源をライフコース形成における選択に影響するものとして捉えたい。何かを選びとるときに有益であるとして解釈されているものはもちろんとして、選びとらないことに影響を及ぼしているものも資源として捉えた。また選択にかかわって、たとえば日本語力のなさ、学歴のなさ、日本の学校への就学経験のなさなど、本人自身に資源の欠落が強く意識され選択に影響を及ぼしたと思われるケースもみられた。

学校経験型を問わず全体的にみられた傾向として、青年たちのほとんどから、日本、ブラジルにかかわる資源のどちらについても言及された。日本の学校とブラジルの学校、もしくはブラジル人学校を両方経験している人たちからのみならず、日本でブラジル人学校しか経験していない型からも日本につながる何かについて言及があった。なお、今回の調査では②日本型の青年たちのなかで日本の学校卒業後も日本にとどまり続け帰国を経験していないケースにはいきあたりなかつた。

また、ブラジル、日本という 2 つの社会だけでなく、日系人であることや、親族を含む日系人のネットワークの影響を語る調査協力者も数名いた。たとえばカズキは、一生歩けなくなるかもしれないほどの怪我を負い落ち込んでいたときに、自分の状況を変えるべく帰国した先で、日系人の親戚の人びとが成功している様子や成功に至る過程を話に聞くにつれ、自分も「やっぱり勉強しなきゃだめだ」と思うようになったと話した。加えて日系人にかかわる資源は日本での就労経験とも関わりがある。青年たちからよく聞かれた語りとして、日本での日系ブラジル人の働き方、つまり派遣による工場労働が挙げられる。これは、日本で派遣労働をしていたからブラジルでの日系企業の就職につながったというポジティブな資源としての語りがある一方で、日本の工場労働には戻りたくない、選択したくないという選択回避の資源としても登場する。ファビオ [16] は、日本で一時期父親が職を失い自分のアルバイト収入だけで家族が生活していた経験をもつ。そうした自分の経験、父親の経験から働く面では日本へ行きたくないと言う。「それは金稼げますけど、工場で奴隷みたい

に働くの嫌ですね」とはっきりと工場労働への拒否感を表現した。また進学資金を得るために来日したソニア〔39〕は、日本の長所として日本は貯金もできるし仕事もあると言いつつも、しかし資金を貯めるには休みなく働き続けなければならないし、日本人に対していつも頭を下げていなければならないと述べている。日系ブラジル人が日本で置かれているこうした状況に対し、ほかにも「(日本は) 人生最後まで過ごしたいところではない」(マサシ〔43〕)、「10年20年誰かに利用されて、不良が出たらすぐ外国人のせいになるとか、そういう生活できんのか?それはもったいない」(カズキ)という認識が示されている。

本稿の冒頭で、「トランスナショナルなハビトゥス」とは「二重の準拠枠組み」(Guarnizo, 1997)を保ちながら空間を構成するような生き様であると述べた。本稿のブラジル人青年たちは出身国ブラジルと移民先日本の他に日系というもう一つの準拠枠組みももち、得られるいくつもの資源のなから自身のライフコースに合わせて有効な資源として解釈、選択し、実践しているといえよう。

(2) 何が資源として語られたか

上で明らかにしたようにブラジル人青年たちが複数の準拠枠組みを駆使しながら自らのライフコースを構成しているなかで、何を選択/選択回避に有効な資源としてまた資源の欠落として解釈するかは、学校経験型によって異なる傾向がみられる。各型の特徴を整理する。

①ブラジル人学校型

この型では第一にブラジル人学校のなかに存在する日本文化(たとえば授業中に飲み物を飲まない、学校では靴を脱ぐ)への言及がみられた。同じくブラジル人学校を経験している③両方経験型ではみられなかった語りである。ブラジル人学校のなかの日本文化は、その例をみてわかるように、日本の「学校」文化と考えてよいだろう。ブラジル人学校とブラジルの学校を比較する語りはベアトリス〔2〕とジュン〔4〕から聞かれ、そのどちらともがブラジルの学校よりブラジル人学校の方が厳しかったとしている。ブラジル人学校のなかの日本の学校文化の存在と、ブラジル人学校の厳しさというこの2つは、ブラジル人学校経験が本人にとって有意義な資源として解釈されているといえよう。

一方で、日本の学校教育の経験がないこと、つまり資源の欠落が、ブラジルでの大学進学を後押ししたと述べた事例もあった。ユリは、ブラジル人学校の日本語教師に「ユリの日本語のレベルだったら、たぶん日本の中学校に行けたんじゃない」と言われるほど日本語が堪能である。また自分でも怒ると日本語になると認識している。ところが大学進学に際しては日本の大学への進学希望を胸に抱きながらも日本の学校教育を受けていないことを理由にブラジルへの大学進学を決める。

何かもう日本の学校行ったことない人が、どう大学受験すればいいのみたいな、どうやったら受かるのっていう考えになっちゃって、いやもう無理だよ、日本の大学無理だよって。で、やっぱりブラジルの大学のほうが無難なのかなとか。多分リスクが多かったと思うんですね、日本だと。

ユリの言う「どう大学受験すればいいの」は、日本史や日本の地理についてまったくわからないということから、合格する自信をもてない、ひいては日本では工場労働以外の仕事に就けないのではないかというライフコース形成に対する不安感へとつながっている。したがって、有効な資源があるからこそ選択するというありようととも、資源化できるものがないから選択するというありようも、存在するといえる。

②日本の学校型

まず、有効な資源として多く触れられたのが、日本語という資源である。たとえば、日本の私立大学を卒業しているアントニオ〔9〕は、同年代のブラジル人よりも給与が高い理由として、日本語を話せるだけでなく、読み書きができることを大きな強みとして挙げている。またブルーナ〔10〕は学歴の割に周りよりも給与が良いことの理由として、日本語、ポルトガル語と英語の3か国語を話せる人がそれほど多くなく、日系企業で需要が高いと話した。とくにブルーナは、日本の小中学校を卒業しているからこそ日本語を話せると述べており、自分にとって日本語が資源化したのは日本の学校教育経験によると認識している。

次に学校経験と就労スタイルとの関わりをみたい。日本の学校型に顕著であるのは、日本の学校に適應した人もそうでない人も、日本型の就労スタイルに合わなかったと述べた青年が多いということである。たとえば大学生の就職活動や、家族や自分の体調を犠牲してまでの長時間労働が、自分と合わなかった就労スタイルとして挙げられる。日本語を資源としていかしブラジルで働いている先述のアントニオは、日本の大学2年生のときに試しにやってみた就職活動がまったく肌にあわなかったという。そのため大学卒業後は帰伯することに決め、卒業するころには帰る準備をすべて済ませていたという。また、日本の学校を小学校から高校まで経験し、高校卒業したあと正規雇用で事務職に就いたかおる〔13〕は、長時間勤務やその疲れで友人とも会う機会が減ったことが嫌だったと話した。帰国が決まってから6か月に渡って勤務先に引き留められたものの、家族とともに帰国することを選択した。

アントニオやかおるたちの事例からは、ブラジルの家族観や労働観と照らしあわされたときに、日本の学校経験という資源は日本型の就労への適應には有効に働かないようにみえる。とくにこの日本型就労スタイルへの不適應に言及している青年たちは、日本の大学を卒業したり、日本語とポルトガル語など多言語を操れることを生かして工場労働ではなく事務所で働いたり通訳・翻訳の仕事をしたりしている人たちである。日本で学校教育を受けた結果、日本の正規雇用へ参入できるだけの日本語やたとえば長時間勤務などの日本の労働文化への理解を資源としてもつがゆえに、それはブラジルへ帰国したあとに就労に際して資源となり得ている。日本とブラジルでの就労を同じ天秤に載せて比較ができることが、日本型の就労の選択を回避するという結果になっているように思われるのである。

就労に関して、日本の高校を中退し派遣の工場労働やアルバイトに従事しているルイス、カズキ、ファビオにも着目したい。この3名は、先述したように、高校中退の理由として日本の学校文化や学習ハビトゥスに対する反感や忌避感が語られている点で共通している。

かれらは高校中退から工場労働やアルバイトという経路をたどっており、これはしばしばブラジル人青年の現状をめぐるひとつの問題として指摘される。しかしながら、かれらの経験と語りからは、ブラジル人青年の特有の現状というよりもむしろ、高校中退からいわゆるフリーターへとつながる現代日本における若年層の就労をめぐる社会構造のなかに日本の学校で過ごすブラジル人が組み込まれつつあることを浮き彫りにしているといえる。従来の研究が日本の学校からの離脱やブラジル人学校就学の選択の問題を指摘してきた理由は、それらの選択が日本での非熟練労働者を再生産することにつながるという点からだろう（拝野，2010）。ところが、日本の学校で長期間過ごしたかれらは、日本の学校経験のなかで、高校中退から工場労働へとつながる就労ハビトゥスを獲得しているようにみえるのである。出稼ぎ型ライフスタイルはブラジル人が外部から日本社会へもちこんだというよりも、類似する日本社会のあり方への同一化といえるという児島（2013a）の指摘をこ

こにも当てはめることができるだろう。

しかしとくにルイスとカズキは、「ただでさえ学歴がなくて外国なもので、何かないとやばいな」(ルイス)、「高卒なかったら全然(話を)聞いてくれんからさ。(中略)日本語があってもそれがなかったらダメだろうと」(カズキ)と言うように、帰国に前後して自らの学歴のなさをマイナスと感じ、ブラジルで補習課程を受講することを経て、現在はブラジルでの大学進学や他国への留学などを計画している。つまり、かれらのもつ移動可能性とスプレチーボ試験という制度、日本とブラジルを両方経験することによって可能になった日本における非熟練労働がもつ意味を相対化できる視点が、日本における非熟練の就労スタイルから離脱の選択肢を与えてくれている。

③ブラジル人学校・日本の学校両方経験型

両方経験型6名は、高校課程まで就労を挟まずに進んだ4名と中卒で就労を経験した2名で傾向が分かれた。高校課程まで就労を挟まずに進んだ4名は、短い方の学校経験や不得手の方の言語を、自らの人生を豊かにする、見方や選択肢の幅を広げてくれる資源として解釈するようすがみられた。たとえば2年間だけブラジル人学校へ通っていたヒロシは、その経験がなければ、ポルトガル語の読み書きもできず、日本ばかりみて視野を広げることができていなかっただろうと語っている。一方、日本の学校経験が少ないペドロ〔24〕は、日本にいた経験が大学での専攻(国際関係)やブラジルでの仕事と関係し、自分のものの見方を広げてくれたと述べた。

上記の4名に対し中卒で就労した経験をもつ2名は、親の意向や経済的な理由で本人が望まない形で学校間の越境を経験している。ロザは、自身は日本の学校を希望していたにも関わらず親がブラジル人学校の教師であることが強く影響し、日本の学校とブラジル人学校を何度も行き来した。またカナエ〔22〕は1年生からブラジル人学校へ通っていたが母親の妊娠によって学費が支払えなくなり、やむを得ず日本の小学校6年生へ編入学した。この2名は日本での進学もブラジル人学校の高等科も選択することができずに就労を経験することになった。先述の4名が日本の学校とブラジル人学校のどちらの経験も資源化できているのに対し、後述の2名から感じられるのは資源の欠落である。しかしながら、この資源の欠落は、学校教育から獲得できる資源の欠落ということであり、かのじょらのライフコース上に獲得できた資源がない、ということにはならない。議論の先取りになるが、この2名が中卒後にたどった経緯や獲得している資源は、⑤往還型と通じるところがあり、それは学校外教育から得られたものが大きな役割を果たしているのである(4節で論じる)。この意味において、ブラジル人青年たちのライフコースは、学校教育で得られる資源と学校外教育で得られる資源が補完しあいながら、つくられていくと考えられる。

④ブラジルでの学校型

この型の人びとは、小学校に当たる期間をブラジルで過ごした2名と日本で過ごした4名で異なる傾向をみることができる。前者のマリアナは基本教育学校を修了したのち、ウィリアンは基本教育学校の初等課程を修了したのちに来日している。またマリアナは日本で中学校3年生と高校1年生を経験したあと高校を中退し就労し、ウィリアンはブラジル人学校で前期中等教育の課程を終えたあと、やはり就労した。日本での学校経験が短く、そこで得た資源がないわけではないもの、就労のなかで獲得した資源がその後のライフコース形成に非常に大きな影響を及ぼしている。

一方で日本で過ごした4名は、ブラジル人学校で1年生から4年生まで過ごしたブルーノ〔28〕も含めて日本語の方が得意と話し、ブラジルへの適応に苦労した様子がうかがえる。とくに日本で生まれ、小学校1年生からの数年間を日本の学校で過ごしたのち、本人の意志とは関係なく家族の意向で渡伯したみのり〔29〕、トモ、フェルナンダ〔31〕にとって、ブラジルへは「再適応」ではな

く初めての文化への「適応」となり、3名ともブラジルの学校でなんとかやっけていくことができたのは、サポートしてくれた親や日本語学校の教師、日系人やブラジル人の友人たちのおかげであるという語り共通して聞かれた。たとえばトモが「(ポルトガル語を勉強することは)しょうがないってなるよね。こっちで生活するんだって。いくら嫌と言ってこっちでニートって言うか知らだとしても困るだけなのはわかってたからね」と語るように、子ども期の移動は「しかたがない」「ブラジルで生きるしかない」というあきらめのなかで、社会関係資本を獲得しなんとかやっけていくのである。日本の学校時代の思い出や日本語は、逃げ場のない現実のなかで夢でみるようなもの(みのり)であったり、twitterをつかって日本人とやりとりすることで会話ができる程度の日本語を維持するもの(トモ)として、現実の生活からは周辺化されている。しかしながら、中等教育を修了した現在、日本で生きるかブラジルで生きるかは自分自身の選択であるという意志もしめされている。たとえばみのりは、ブラジルの大学を卒業することと「せっかく(ポルトガル語を)苦勞して覚えたのに」という思いからブラジルで生きることを選択すると明確に語っている。またトモは自分が単独で日本に行くのは親が許してくれないだろうと予測し、「だから大学に行くならたぶん許してくれるね」と日本の大学へ進学する道を探す。フェルナンダは、現在の調理関係の大学を卒業したあと、「日本に帰って」料理の勉強がしたいと希望している。自分が日本で過ごしたことがあるという経験と実際に現在日本で料理を学んでいる姉がいることがその希望の支えになっている。3名の事例は、大きな困難のなかでは苦勞そのものであったり資源として有効に働かなかったりしたポルトガル語や日本語が、時間の経過とともに次のステージへの資源として浮上してくる可能性を示唆していよう。

⑤ブラジル - 日本往還型

往還型に特徴的なのは、すべての青年が学校に対しなんらかのネガティブな語りを行っていることである。とくに人間関係に苦勞したケースが多い。たとえばホドリゴ [35] やジェシカ, [38], ソニア, マサシは日本の学校でいじめを受けた経験を持ち、レチシア [37] はブラジルの学校で友達づくりに非常に苦勞をしたという。また、レチシア, ナナミ, モモコは就学したすべての学校で学習面や適応に関して困難を経験している。この3名は、ブラジルにて基本教育学校へ通っている途中で親の都合により再来日した際に短期間の滞在と言われ、就勞を経験している点でも共通している。こうした親都合で繰り返される移動が子どもの教育に与えるマイナスの影響は、これまでに多く指摘されてきた。

それでも本稿の青年たちのその後は、大学進学を果たした者が4名、ブラジルで高校へ進学した者が3名いるほか、大手日系企業で通訳として働く者、日本でブラジル通信教育を受講する者と、往還型の学校経験が非熟練労働者を必ず再生産するとはいえないことを強調したい。こうした往還型の学校教育を通じた資源の欠落、もっといえばライフコース形成に対してネガティブに働きかねない学齡期の経験を、乗り越えていくような資源はどこで獲得されたのだろうか。

一つは、「受け皿」としての役割を果たす、また繰り返される移動のなかで日本とブラジルの教育をつなぐ役割を果たすブラジル人学校の存在である。ソニアがブラジル人学校へ転校したのは、住んでいた地域で誰かがソニアの後をつけ家まで着いてきたということがあったからである。警察に届けたあとも本人、両親ともにこの件を怖がり、送迎バスのあるブラジル人学校へ転校を決めた。その後ソニアは両親の離婚と再婚を機会として帰国 - 再来日 - 帰国の道をたどるが、自分の希望とは別に移動することやブラジルの学校およびブラジル社会への不満は語られても、ブラジルの学校における学習面の適応はスムーズであり、当初日本社会から逃避する先の「受け皿」として選択されたブラジル人学校が結果的に資源化された様子がみてとれるのである。小学校でいじめを受け、日

本の学校はおもしろくなかったというマサシは、ブラジルへ帰国した当初ポルトガル語がまったくできず1年間を過ごしたブラジルの学校で大変な思いをしたが、2度の帰国のなかでマサシが覚えたポルトガル語を失わないようにと、2度目に再来日した際に次の帰国をみすえてブラジル人学校を選択したことについて、「ブラジル人学校に通い始めなかったら、今でもポルトガル語は話せなかったかもしれない」と話した。マサシと同じくジェシカも2度の帰国-再来日の経験のなかで身につけたポルトガル語や学力を失うことを恐れてブラジル人学校が選択されている。こうしたブラジル人学校が当事者によって資源化されるありようから、ブラジル人学校の「受け皿」としての役割は、当事者の移動の経験とともに資源として意味をもたされていくことがあることがみえてくる。もちろん、ブラジル人学校のこうした機能がいつもうまく資源化されるわけではなく、本稿のナナミとモモコのように、ブラジルに帰国することを受け入れない場合は、「受け皿」としてのブラジル人学校が資源化されず、その役割を十分に果たせているとはいえないことに注意することもまた必要だろう。

では、ブラジル人学校をその学校教育経験のうちに含まない青年たちは、その後のライフコースを形成するための資源をどのように獲得したのだろうか。この問いにこたえるためには、すでに③両方経験型で触れたように、学校外教育が果たす役割に着目する必要がある。これについては次の4節で詳細に検討する。

3. 学校経験の類型とトランスナショナルなハビトウス

本節では、学校教育経験について類型化しながら、ブラジル人青年たちのライフコース形成の実際と青年たちによる資源の解釈について明らかにしてきた。

本節の分析から第一にいえることは、本稿のブラジル人青年たちが形成している初等・中等教育のその後のライフコースが多様であったということである。国家間・学校間の移動を頻繁に経験している事例でもそうでない事例でもその後のライフコース形成に差異が大きくみられなかったことは、ブラジル人青年たちがもつ移動できるというトランスマイグラント性によって生み出されているのではないだろうか。そしてこのことから、移動の要素が大きいトランスマイグラントの学校経験は、単純に非熟練労働者を再生産するようなものではなく、当事者がさまざまな準拠枠組みを用いて選択/選択回避を行いながら、ライフコースのなかで再解釈され、資源化されていることが浮かび上がってきた。

第二に、さまざまなライフコースを構築している青年たちは、日本、ブラジルの両国にかかわる準拠枠組み、また日系人としての準拠枠組みという多様な視点から自分のライフコースに合わせて有効な資源を選択し、解釈し、実践しているということである。選び取られる資源は、たとえばブラジル人学校への編入学などある行為を選択した時点では資源とはなり得ていなかったものが、時間軸が進むなかで当事者により資源化され次のステージへいかされていくような、柔軟で可變的なものである。

第三に、こうした資源をめぐる実践が、中卒での就労や高校中退、また学校間の越境や国家間の越境という、ライフコース形成に際して不利となるような経験を不利のままにせず、大学進学や大手企業への就職など教育達成や社会的な成功へと導いていることが明らかになった。しかも教育達成や社会的な成功に至る過程のなかで、移動の不利をさまざまな資源をもってして乗り越えるだけでなく、資源そのものが多分に越境的要素を含んでいるからこそ、トランスマイグラントにとって有効な資源となり得るのである。

IV. 学校外教育を中心に

本節では学校外教育の利用を中心にブラジル人青年の教育経験を分析する。先行研究において学校外教育は教育達成との関連で論じられてきた(片岡 2001, ピアルケ千咲 2001)。その際、出身階層変数と教育達成をつなぐ要因として「家族の教育戦略」が注目され、学校外教育投資戦略は学歴獲得競争の市場における主要な戦略の一つに位置づけられた。だが、これらはあくまでも一国内での学歴獲得ないしキャリア形成を前提としたものであり、国境を越えて移動するブラジル人青年の経験について考えるにあたって十分な枠組みを提供してはくれない。

他方、ブラジル人青年の日本での教育経験が注目される場合であっても、先行研究においてしばしば設定されるのは、日本の学校かブラジル人学校かの学校選択にかかわる問いであった。その際、日本の学校であればいわゆる「一条校」が対象とされ、ブラジル人学校の場合には通学制であることが前提とされてきた。しかしながら、ブラジル人青年の教育経験はそれら 2 つのタイプに限定されるわけではない。むしろ、本調査から浮かびあがってきたのは、それらに加え、必要に応じて利用可能なさまざまな教育機会を利用しながら、越境移動に備えた資源獲得を試みるブラジル人青年の姿であった⁽⁵⁾。

本節では、上記 2 つのタイプ以外で教育機会を提供するさまざまな活動を「学校外教育」とし、ブラジル人青年がそれをどのように利用しているのかを明らかにする。もっとも、学校外教育とはいっても、その形態や内容は多岐にわたる。そこで、まず、本研究の調査協力者が利用した学校外教育を成立の経緯に応じていくつかの類型に分けたうえで、その利用の実態について検討したい。

1. 学校外教育の 3 類型

本研究の調査協力者が利用した学校外教育をその成立の経緯に注目して整理すると、1) 従来型、2) 越境移動前提型、3) ニーズ対応型の 3 つに大別できる。以下、それぞれの特徴を述べていこう。

(1) 従来型の学校外教育

ブラジル人青年が来日後に暮らす地域社会には、すでにさまざまな学校外教育活動が存在している。それらはブラジル人をはじめニューカマー外国人の参入とは無関係に、主に日本人を対象として設置され、利用されてきたという点で、従来型の学校外教育と呼ぶことができる。内容としては一般的に、教科学習・言語習得・パソコン操作能力などにかかわる学習活動、音楽・絵画・書道などの芸術活動、そしてスポーツ活動を含んでいる。

こうした従来型の学校外教育の利用がブラジル人青年のなかでとくに盛んであるとはいえないが、それなりの利用はみられた。たとえば、学習活動に関していえば、算数と国語を勉強するために学習塾に通うケースや言語学習のために塾や教室や専門学校に通うケースなどがあった。学習対象とする言語も一様ではなく、日本語、英語、韓国語など多様性がみられた。また、民間のパソコン教室を利用するケースも存在した。芸術活動に関しては、ピアノ教室や料理教室の利用、そしてスポーツ活動に関してはサッカークラブへの参加が目立った。ただし、言語学習については独学で英語やスペイン語を学んでいるという回答もあり、芸術やスポーツに関しては、学校の部活動(茶道、野球、バレー、陸上、バドミントンなど)への参加が日本の学校経験者からは語られた。

ただし、従来型の学校外教育のなかには、日本国内のみならず積極的な海外展開をみせているものあり、そのことが国境を越えた学びの継続性をもたらしているケースもあった。たとえば、滞日中には公文式教室で算数と国語を勉強した調査協力者は、帰国後にブラジルの公文式教室に入り、算

数とポルトガル語を学んだということである。

(2) 越境移動前提型の学校外教育

従来型の学校教育とは対照的に、多くのブラジル人が日本に暮らしはじめることにより設置されることになった学校外教育も存在する。そのうちの 하나가、日本-ブラジル間の移動を見込んだかたちで資格取得や技能習得を可能にしようとするものであり、越境移動前提型の学校外教育と呼ぶことができる。本研究の調査協力者において利用がみられたこの型の学校外教育には、ブラジル政府認可のもとブラジルの中卒・高卒資格取得を可能にする通信制教育（A校）と日本の大手自動車メーカーが在日ブラジル人青年を対象に開設した自動車整備技術修得コース（B校）があった。

名古屋を拠点に豊橋、美濃加茂、横浜にもネットワークを張るA校では、必要な科目数や科目については受講者自身が選択し、質問があるときには電話して教師と時間調整し、学校で指導をおこなう。月に2回の土曜日には、当校を会場に試験も実施している。十分な学歴をもたない青年たちが働きながら学歴を取得する手段としてニーズは大きい。

1年制の自動車整備技術修得コースであるB校では、ポルトガル語による指導がなされ、ブラジルの自動車事情に即した教育プログラムが実践されており、修了すると日本の3級自動車整備士資格と同等以上の技術を修得できるとされている。コース修了後は帰国してブラジルの自動車関連産業に就職し活躍することが期待されており、就職先（自動車販売店など）の斡旋もおこなわれるという。

(3) ニーズ対応型の学校外教育

日本に多くのブラジル人が暮らすことにもなって設置されることになったもう一つの学校外教育が、地域を生きるブラジル人のニーズや課題への対応として生まれたニーズ対応型のそれである。ニーズ対応型の学校外教育は、個人が草の根的に展開するものから行政が関与するものまで多岐にわたるが、それは概ね立ち上げの主体とも関係している。

一方には、ブラジル人自身によって立ち上げられた学校外教育が存在する。とくに言語学習については、本調査においても複数の協力者が、ブラジル人による私塾や家庭教師を利用しており、ポルトガル語や英語を学んだ経験を有していた。また、ブラジルの大手語学学校が日本にも語学を学べるコースを開講しており、そこに通って英語を学んだという者もいた。言語学習だけでなく、青少年のための芸術活動をブラジル人が立ち上げた例もある。たとえばブラジル人学校での音楽指導に携わるようになったある男性は、自らも音楽活動によって救われた経験から、音楽を通じたブラジル人青年のエンパワーメントの可能性に期待して学校の枠を超えた活動を開始しており、地域社会とつながる回路を模索していた。実際、ブラジル人学校のみに通っていた協力者の1人は、この活動に参加することで世界が広がったと語っている。

他方、日本人が主体となって設置された学校外教育としては、学習・進学・就職などの支援を目的とするNPOの活動、自治体が主催する演劇プロジェクト、地域の大学が開設した日本語教員養成講座、ハローワークによる外国人対象の職業訓練などがあった。これらの学校外教育への参加は、ある程度、日本の地域社会とのかかわりの深さを反映していると考えられる。

2. 学校経験の型と学校外教育の利用

では、前節でみた学校経験の型のちがいと学校外教育の利用の仕方との間に何かしらの関連はみ

られるのだろうか。学校外教育の利用状況を学校経験の類型ごとに整理したのが表 2 である。この表を手がかりとしながら、以下、学校経験の型のちがいに応じて学校外教育の利用のありようにどのような特徴がみられるのかを検討する。その際、調査協力者自身が学校外教育の意義や効果をどのように語るかに注目する。そうすることによって、学校外教育の「機会を利用する」かれらなりのやり方が浮かびあがってくるだろう。

表 2 学校経験の 5 類型と学校外教育の利用

名前	年齢	性別	居住地	最終学歴-現在	従来型			越境移動前提型		ニーズ対応型			
					学習	芸術	スポーツ	ブラジル人	日本人	ブラジル人		日本人	
								学習	芸術	スポーツ	学習	その他	
①ブラジル人学校型													
リカド	20	男	日本	-高校〔通信〕				A校	B校〔予定〕				
ベアトリス	18	女	ブラジル	-大学	韓国語								
ユリ	18	女	ブラジル	-大学	日本語					音楽プロジェクト			
ジュン	18	男	ブラジル	-大学									
マルタ	18	女	ブラジル	-大学									
②日本の学校型													
アナ	28	女	ブラジル	専門学校卒〔日本〕-就労	英語		テニス〔部〕						
アントニオ	28	男	ブラジル	大卒〔日本〕-就労			バドミントン〔部〕						
ブルーナ	26	女	ブラジル	-大学			柔道〔部〕						
紀夫	26	男	ブラジル	大卒〔日本〕-就労			野球〔部〕						
ルイス	24	男	日本	高校中退〔日本〕-仕事						柔術			
かおる	24	女	ブラジル	高卒〔日本〕-進学準備									
みち	22	女	ブラジル	高卒〔日本〕-進学準備									
カズキ	22	男	日本	高卒-就労					ポルトガル語		学習支援(NPO)		
ファビオ	21	男	ブラジル	高校中退〔日本〕-就労(アルバイト)									
③ブラジル人学校・日本の学校両方経験型													
ジョルジ	21	男	ブラジル	-大学				A校	B校			パソコン [ハローワーク]	
ヒロシ	21	男	日本	-大学								演劇プロジェクト [自治体]	
ロザ	20	女	ブラジル	-大学		ピアノ	バレーボール〔部〕	A校					
カナエ	20	女	日本	-高校〔通信〕				A校		英語			
誠二	20	男	ブラジル	-大学			サッカー〔部〕 サッカー			ポルトガル語			
ペドロ	19	男	ブラジル	-大学			サッカー						
④ブラジルでの学校型													
マリアナ	35	女	ブラジル	-大学	パソコン	料理						支援リーダー養成 [大学]	
ウイリアン	29	男	ブラジル	-大学									
ブルーノ	24	男	ブラジル	大卒-就労									
みのり	23	男	ブラジル	-大学									
トモ	18	女	ブラジル	高卒-就労(アルバイト)									
フェルナンダ	18	女	ブラジル	-大学	圏語・算数								
⑤ブラジル-日本往還型													
ホドリゴ	29	男	ブラジル	高卒〔日本〕-就労								若者支援(NPO)	
マルシア	29	女	ブラジル	-短大									
レチシア	26	女	ブラジル	大卒-就労		茶道〔部〕	バレーボール〔部〕 陸上〔部〕			ポルトガル語 英語	ダンス	日本語教員養成 [大学]	
ジェシカ	24	女	ブラジル	大卒-就労									
ソニア	22	女	日本	高卒-進学準備									
ジゼリ	21	女	ブラジル	-短大									
ナナミ	20	女	ブラジル	-高校									
モモコ	19	女	ブラジル	-高校									
マサシ	18	男	日本	-高校〔通信〕				A校					

* 「最終学歴-現在」欄で、〔日本〕は日本の学校を卒業・中退していることを、〔通信〕はブラジル通信教育(A校)を受講していることを示す。それ以外はすべてブラジルの学校。

(1) ブラジル人学校型：従来型学校外教育の趣味的利用

ブラジル人学校型の学校経験を有する調査協力者には、従来型学校外教育をいわば趣味的に利用する傾向がみられた。たとえば初等科1年生から高校2年生までを愛知県のブラジル人学校で過ごしたユリは、高校にあがってから帰国するまでの3年間、公文式教室に通い日本語を学習している。きっかけは、市役所で通訳として働く母親が、仕事上の必要から日本語能力向上のために教室通いを決めたことだった。ユリの通うブラジル人学校には日本語の授業もあり、熱心な教師に恵まれてもいたのだが、日本語を書く力をもっと身につけたいと思い、「自分からの興味で」母親と一緒に通うことにしたのである。

初等科1年生から高校卒業まで岐阜県のブラジル人学校に通ったベアトリスは現在、ポルトガル語の他に日本語、英語、韓国語を話すことができる。韓国語に興味をもったのは、K-POPのファンだったからであるが、他の3言語はブラジル人学校のカリキュラムに組み込まれているのに対して、韓国語の授業はなかった。そこで、当時高校生であったベアトリスはカルチャーセンターの韓国語講座に通うことにし、6ヶ月ほど韓国語を学んでいる。

以上のように言語への興味から学校外教育が利用されるケースはあるが、全体としてみれば学校外教育の利用はそれほど積極的とはいえない。これには、ブラジル人学校自体のありようが関係しているものと思われる。一つには、ブラジル人学校への通学は学費をはじめそれ自体で少なくない出費を要するため、学校外教育への投資は過剰な負担になってしまうことが考えられる。ただし、そうした経済的要因だけでなく、ブラジル人学校が教育機関としてかなり包括的な学びを提供しているという側面も無視することはできない。いわば、それ自体が越境移動前提型の教育機関であるブラジル人学校は、言語教育を重視し、ポルトガル語はもちろんのこと、日本語や英語、場合によってはスペイン語など、言語学習の機会を豊富に提供している。また、音楽や美術など芸術系の科目も積極的に導入する学校もある。こうした幅の広い多様なカリキュラムを提供しえていることも、学校外教育を趣味的な利用にとどめていることの一因と考えられる⁽⁶⁾。

もっとも、ブラジル人学校が自己完結的なあり方をしてしまうと、学校外の世界との接点を失い、子どもたちの経験も制約されてしまいかねない。ブラジル人学校が子どもたちを学校外の世界につなげる回路をなんらかのかたちで有しているか否かは、かれらの教育経験のありようを大きく左右する。ある音楽プロジェクトへの参加を通じて「世界が広がった」と語るユリの事例を紹介しよう。

そのプロジェクトは、もともと別のブラジル人学校で音楽の指導をしていたブラジル人男性が、ユリの通う学校の校長の依頼でレクチャーをしにやってきたのを契機として立ち上がったものである。ユリを含めた複数のブラジル人学校の子どもたちが週末にその男性のもとに集まり、ギターなどの楽器演奏を学ぶというかたちで始まった⁽⁷⁾。この活動はブラジル人を主体として立ち上げられたニーズ対応型の学校外活動と位置づけることができるだろう。練習の成果は地域のイベントでライブ演奏をおこなうといったかたちで発表され、その場で日本人との交流も生まれた。

その音楽プロジェクトを通して、ほかのブラジルの学校の子と接する機会がふえたし、ちっちゃかったんですけどライブとかもして、その地域の人たちとも「よかったよ。ブラジルの子なのに日本語うまかったね」とかそういう触れ合いができるようになったのが、すごくうれしかったことですね。

ユリにとって、それはブラジル人学校の外の世界へと自らを広げてくれる経験であり、日本語へ

の興味もその経験を通じて高まっていったようである。

やっぱり、自分もたぶん、日系ブラジル人だけの世界にいたら、これほどまでにも日本語は上達してなかったと思いますし、そういう交流があったから世界が広がったのかなっていう。

(2) 日本の学校型：〈いま-ここ〉を生き抜くための学校外教育利用

日本の学校型の学校経験を有する調査協力者が利用する学校外教育としては部活動が代表的であった。とりわけ特徴的だったのは、それへの参加が自らの生存戦略として自覚的に選びとられていると同時に、その後の人生にも影響力を有するものとして語られたことである。その意味では、地域の学習支援室への参加も同様の経験に位置づけられる。

まず、従来型の学校外教育である部活動への参加についてみてみよう。部活動経験に対する青年たちの語りからは、かれらが部活動への参加を通じて独自の「適応」を成し遂げていった様子がかがえて興味深い。「適応」の対象は、学校生活そのものから生き方にいたるまで幅広い。たとえば、日本の小学校に入って以降、まわりの児童から「自分の国に帰れよ」と言われるなどのいじめを受け、「学校はむりやり行って」いたというブルーナは、「強くなりたい」という気持ちから中学校では柔道部に所属した。柔道部はブラジル人生徒も多く所属していたため居心地もよく、「楽しかった」という。いわば周辺化されることへの抵抗実践として部活動を選びとったといえるだろう。他方、夜間定時制高校でバドミントン部に入り定時制通信制の全国大会にまで出場したというアントニオは、AO入試を受けることで部活動経験を最大限に活用し、日本の私立大学に合格している。

上記 2 名が主に可視的な効用の面から部活動経験を語ったのに対して、紀夫が強調したのは顧問教員とのかかわりであった。紀夫は小学校から高校まで野球部に所属しており、とりわけ中学時代の顧問教員からは「影響を受けている」という。中学生時代は、親が仕事で忙しかったこともあり、友人と頻繁に「夜遊び」に出かけるなど「多少ぐれていた時期」であった。ちょうどそのような時期に、なにかと気にかけてくれ、ときには一緒にラーメンを食べながら悩みに耳を傾けてくれたのが野球部の顧問教員だった。

そのときは、すごい大目に見てくれたうえで、「いやあ、お前、それはまずいと思うよ」って感じでいつも言ってくれて。で、いろんな話もしてくれましたし。(中略) もちろん、きびしい人だったんですけど、自分にはもっときびしいという感じの先生だったので、人にやさしく自分にきびしくということばを、身をもって教えてくれた先生なんですよ。

紀夫にとって部活動経験は、このように生き方の指針を示してくれた顧問教員との出会いに集約されるだろう。紀夫は現在もこの指針を胸にブラジルで暮らしている。

以上の 3 つの事例は、いずれも部活動参加を通じてどのような資源を獲得したかを強調したものであったが、逆に、自らの資源を支えとしていかに部活動を生き抜いたかという点から部活動経験を語った事例もあった。適当な距離感を保ちながらの部活動参加を語ったアナの事例である。アナにとって小学校から中学校への進学は、学校成員間の関係のあり方が突如として変貌する不可解かつ不快な経験として記憶されている。とりわけ、先輩-後輩というかたちで生徒間に「上下関係」をともなう線引きがなされることは、小学校で感じたことのない息苦しさをもたらした。

先生だけじゃなくて、先輩とか、もうすごい面倒くさくて、そういうのが大嫌いで。ブラジル人ってそういうのがないから。だから、やっぱり私のなかでは本当に新しいことだったんです。

中学校ではソフトテニス部に入部したが、部活動自体は「適当に」かかわっていたという。なによりも、先輩-後輩の権力関係に巻き込まれることを回避するためであった。

やっぱり、あんまりがんばって強くなっちゃうと、そこでもう、先輩-後輩の、わからないですけど、あれが生じるじゃないですか。だから、そういうのも避けられるし。まわりに適当にいたほうが。

部活動に対するこのような距離のとり方を、アナは「息苦しいのよりも、なにかもうちょっと知恵を使って楽に乗りきる」ということばで表現する。こうした距離化がある程度成果をあげたこと背景には、同級生の部活動仲間との良好な関係性のほかに、先輩-後輩関係を相対化しうる「ブラジル人」としての自己意識の維持があったものと思われる。小学校の頃から親戚がアナの家族の近隣に暮らし始めたことで、頻繁に集まるようになり、「ブラジルにいるのを感じさせるような」環境がつくられていた。そうした環境があったからこそ、「自由な感じ」を尊重する「ブラジル人の気質」を自らの拠り所としつつ、中学校に特有の学校文化に対して適度な距離をとりながら生き抜くことができたのだろう。

部活動以外にも、地域でおこなわれている学習支援や自立支援などを目的としたニーズ対応型の学校外教育を利用するケースもみられた。高校を中退するまで日本の学校に通い続けた経験をもつカズキは、小学校6年生のときに母親が職場の同僚から紹介されたのをきっかけとして、日本人が設立した地域の放課後学習支援教室に参加しはじめた。単に宿題をみてもらえるだけでなく、「偏見」や「差別みたいな変な目」でみられることなく「受けとめてくれた」と感じられたことが、継続的にカズキを教室へと向かわせた。2年生にあがる手前で高校を中退し働きはじめたが、教室にはその後もときどき、自発的に手伝いに行った。日本語がわからずに苦勞している子どもたちと経験を共有しうる自らの立場を自覚しての行動だった。

俺の得たもん、人にシェアしたいかなと思うようになったんだね、自分的にも。(中略)ただ助けてあげたいじゃなくて、俺もこういう経験したから、この子たちもたぶんそれ必要じゃないかと思うようになった。

ニーズ対応型の学校外教育もまた、可視的な効用のみならず、その後の生き方の指針につながる重要な他者との出会いをもたらすことで参加者を支える。学校への出欠状況や年齢を厳格に問われない点では、部活動よりもこちらの機会のほうを利用しやすいと感じるケースも少なくないのかもしれない。

(3) ブラジル人学校・日本の学校両方経験型：学校外教育の橋かけ機能

ブラジル人学校・日本の学校両方経験型の学校経験を有する調査協力者に特徴的だったのは、越境移動前提型の学校外教育の利用および複数の型の学校外教育を柔軟に組み合わせて利用する傾向であった。越境移動前提型の学校外教育として実際に利用されていたのは、ブラジルの中卒・高卒

資格が取得できるA校（通信制）と自動車整備技術の修得をめざすB校である。

まずは越境移動前提型の学校外教育の利用についてみてみよう。この方に該当する調査協力者6名のうち3名がA校を利用していた。ロザは2歳で来日し、日本の小学校で4年生まで過ごした後、ブラジル人学校に転校した。ブラジル人学校には8年生まで通ったが、教師不足でまともに勉強できる環境でなかったことに加え、当時は日本で暮らしたいという気持ちが強かったことから、日本の中学校に転校した。中卒後は受験して合格したデザインの専修学校（高等課程）に通いたかったが、数年中には帰国したいという両親の意を汲んで入学はあきらめ、工場で働きはじめたという。その一方で、帰国に備えてA校の通信教育コースを受講し、仕事の合間の休み時間や送迎バスのなかでも必死に勉強した結果、1年間で高卒資格を取得し、帰国後の大学進学へとつなげている。

カナエは2歳で来日し10歳までブラジル人学校に通ったが、母親が妊娠して収入が減り学費の支払いがむずかしくなったため、日本の小学校に転校することになった。6年生に編入し中学校にも進学したが、学習内容が「なにもわからない」ため欠席が続くようになり、3年生以降はついに行かなくなってしまう。それから1年間ほど、自宅にいて保育園に通う弟の世話をしたり家事全般を担っていたが、16歳になったのを境に工場で働きはじめた。だが、大学進学の夢があるため、高卒資格の取得をめざして仕事の傍らA校の通信教育コースを受講しているところである。

ジョルジはA校のみならずB校でも学んだ経験をもつ。10歳で二度目の来日をしたジョルジは、日本の小学校に5年生で編入したが、6年生の途中で他県へ引っ越したことをきっかけにブラジル人学校に転校した。帰国を見越した両親の意向によるものだった。高2の途中、父親のすすめでB校を受験して合格する。とくに自動車に興味があったわけではないが、帰国した際に職を得やすいと考えて受講を決め、ブラジル人学校は中退した。受講者の年齢が多様なB校に入ることは不安だったが、はじまってみれば「年の高い人でも話を通じあえるんだ」とわかり、「年が壁ではないってことをちょっと知ることができた。それは自らのコミュニケーション能力に対する大きな自信となり、後にコンビニエンスストアでのアルバイトへとつながっていった。B校を修了後は、その教師にすすめられたA校の通信教育コースを受講し、高卒資格を取得している。卒業資格としての質を懸念する母親からは通学制のブラジル人学校に通うことをすすめられたが、「早く高校を終わりたい」ためA校を選択したのだった。

つぎに、複数の型の学校外教育を柔軟に組み合わせて利用する傾向についてみてみよう。じつは、越境移動前提型の学校外教育の利用者は、同時に他の型の学校外教育の積極的な利用者でもあることが多い。ロザは従来型の学校外教育を積極的に利用している。日本の中学校に編入してからはバレーボール部に所属し、最後まで続けた。「スポーツが大好きだから、楽しかった」と語るように、ロザにとって部活動は中学生活でもっともよい思い出として残っている。その一方でロザは民間のピアノ教室にも通っていた。そこで知り合った日本人の友だちとは、ブラジルで暮らす現在でも手紙のやりとりを続ける関係にあるという。

カナエとジョルジはニーズ対応型の学校外教育をあわせて利用している。カナエは、現在A校で高卒資格取得をめざすと同時に別の語学学校にも通い、英語を学んでいる。この学校はブラジルの大手語学学校が日本でも開校しているもので、カナエに英語を教える教師自身もブラジル人である。週1回のレッスンで月謝2万3,000円（教材費別）というのは大きな出費であるため、通いはじめた15歳から現在までに二度の中断をはさんでいる。それでも通い続けるのは、アメリカの大学で勉強し、将来は英語教師になるのが夢だからである。ジョルジの場合は、A校の通信教育コースを受講すると同時に、B校の教師から紹介してもらったハローワークの職業訓練（外国人向けに無料で実

施。夜間開講)でパソコンやCADの操作を6ヶ月間学んでいる。

もっとも、学校外教育の柔軟な利用が越境移動前提型の学校外教育の利用者のみに限定されているわけではない。小学時代に日本の小学校とブラジル人学校の間で転校をくり返し、その後日本の中学校を経て定時制高校を卒業した経験を有する誠二にとって、最初の学校外教育は6歳頃から母親がつけたポルトガル語の家庭教師だった。当時は「なんで勉強するんだ」と思い母親とのケンカが絶えなかったが、「[仮に日本の]国籍があってもブラジル人」と自らを位置づける現在にあつては、むしろ感謝している。中学校ではサッカー部に入って3年間やり通した。「そこで社会を覚える」という部活動に対する誠二の意味づけが、この継続をささえた。高校ではサッカー部がなかったため、設立に奮闘した結果、3年生になってようやく認められ、公式戦にも出場できたという。サッカーのプロ選手をめざした時期もあったが、いまはサッカー自体には未練はなく、中高の体育教師になり、「部活の先生」として自らの部活動経験を役立てることを夢みている。

また、ブラジル人学校で2年生まで過ごした後は日本の学校で学び、現在は日本の私立大学に通うヒロシは、高校生の頃、自治体主催の演劇プロジェクトに参加した経験を有する。これは当該自治体が推進する多文化共生プロジェクトの一環として実施されたもので、最初は両親が誘われ、一緒に活動を見に行つたヒロシも一緒に参加することになったのだという。世代の異なる人びとが多言語で演じる劇をつくりあげるその場は、ヒロシにとって演劇を超えて貴重な出会いの場でもあった。演劇指導の講師はヒロシのよき相談相手でもあり、大学進学についてもさまざまなアドバイスをしてくれた。学校経験がまったくちがうことから「親を頼れなかった」ヒロシにとって、日本の教育事情を知るよき相談相手との出会いは、日本での大学進学を実現するうえできわめて重要な契機となったのである。

これらの事例を通じて浮かびあがってくるのは、さまざまな教育機会を臨機応変に組み合わせて必要な資源を獲得するだけでなく、さまざまな場身を置くことで意図せぬかたちで生じる経験自体を新たに資源化しながら自らの経路を築いていく青年たちの姿である。

(4) ブラジルでの学校型：移動時期に応じて異なる学校外教育の機能

ブラジルでの学校型に該当する調査対象者については、日本の小学校に途中まで通つたところで帰国したというケースがほとんどであったこともあり、在学中の学校外教育の利用はさほど目立つものではなかった。ただし、小学校3年生まで日本の学校に通つて帰国したフェルナンダのように、短い学校経験のなかであっても、公公式教室に通い算数と国語を学習したというケースもあった。フェルナンダの場合は、帰国後もブラジルの公公式教室に通い、算数とポルトガル語の学習を続けている。従来型の学校外教育自体が「従来どおり」でないトランスナショナルな展開をみせており、そのことが国境を越えた学びの継続をもたらしているといえるだろう。

他方、同じブラジルでの学校型でありながらも、ブラジルで長期にわたつて学校経験を有した後に来日したというケースも存在した。マリアナは14歳で来日して以降、日本の中学校に3年生で編入し、卒業後は夜間定時制高校に進学するも、「不良っぽい人たちがばっかだから」という理由から1年で中退している。彼女の学校外教育利用はむしろ離学後にはじまったといつてよい。工場で働く傍ら、所属する宗教団体の知人のすすめで日本語能力試験を受け、まずは2級、翌年には1級に合格したことをきっかけに「もっと勉強したいな」と思うようになり、民間のパソコン教室や料理教室に通つたり、あるいは地域の大学が提供する外国人支援リーダー養成プログラムに参加したりしながら、職業選択の幅を広げていった。このように、一定程度ブラジルでの学校経験を経た後に来日し

た場合の学校外教育利用は、職業選択との密接な結びつきのなかでなされる傾向にあるものと考えられる。

(5) ブラジル-日本往還型：ブラジル人学校の橋かけ機能、偶然に左右される学校外教育利用

ブラジル-日本往還型に該当する調査協力者の場合、日本の学校、ブラジル人学校、ブラジルの学校のうち2つないし3つの学校経験が複雑に組み合わせり、さらにそれぞれの学校経験が短期間になりがちであることから、学びの継続性という点ではもっとも困難をかかえやすいといえるだろう。学校の組み合わせやそれぞれの学校での在籍期間は多様であるが、日本滞在時にブラジル人学校に通った経験の有無という点から2つのグループに大別することにより、学校外教育の利用をめぐるある種の傾向を見てとることができる。

ブラジル人学校に通った経験を有するのは、ジェシカ、ソニア、ナナミ、モモコ、マサシの5名である。ジェシカは6歳で来日してから日本の小学校で3年生まで過ごした後、帰国してブラジルの学校に6年生まで通った。再来日後はブラジル人学校に通い9年生の半ばで再び帰国。以後はブラジルの公立高校に進学し、公立大学を卒業している。4歳で来日したソニアは、日本の小学校に2年生まで通ったが、学校でのいじめに加え、居住地域の治安に不安もあったため、「送迎があるから、もっと安心」ということでブラジル人学校に通うことになった。ブラジル人学校には3年生から5年生まで通うが、その間に両親の離婚があり、母親にすすめられてブラジルへ帰国することになる。だが、母親の意向で1年後にはふたたび来日し、さらに4ヶ月後にはブラジルへ帰国と移動が繰り返された。二度目の帰国以降、小学校から高校卒業までをブラジルの学校で過ごした後は、以前から興味のあるファッションを学びたかったが、ブラジルで学費を捻出するのは困難なため再び来日。目標を日本でファッションの専門学校に通うことに定め、学費を稼ぎながら、日本語の勉強に励んでいる。日本生まれのナナミは、中学校1年生まで日本の学校で学んだ後、帰国を決めた親の意向でブラジル人学校に転校し、16歳でブラジルへ渡った。渡伯後はブラジルの学校に通うが数年のうちに再び来日そして渡伯の運びとなり、現在はブラジルの高校に通っている。ナナミと1歳ちがいの妹であるモモコの経路もほぼ同じである。1歳で来日したマサシは、日本の小学校で2年生まで過ごした後、帰国し、ブラジルの学校に通いはじめた。しかし1年後には再び日本へ戻り、前回とはちがう地域の日本の小学校の4年生に編入した。その後、転校をはさみ5年生まで通ったところで、再び帰国することになる。またブラジルの学校に通いはじめるが、すぐに再渡日となり、その際にはポルトガル語の修得を重視する親の意向でブラジル人学校に通うことになった。高校3年生までそこで学んだが、最終学年で留年が決定したため、より短期間で卒業資格取得をめざしてA校の通信教育コースに切り替え、現在、帰国後の大学進学に向けて勉強中である。

以上5名中4名には、従来型、越境移動前提型、ニーズ対応型、いずれのタイプの学校外教育の利用もみられなかった。この背景には、頻繁に移動せざるをえない経済的不安定さ（とくに従来型の学校外教育の利用とかかわって）や居住地が安定しないことによる社会関係資本形成のむずかしさ（とくにニーズ対応型の学校外教育の利用とかかわって）などの要因があると考えられる。

その一方で浮かびあがってくるのが、日本での学びと外国での学びを接続する「橋かけ」機関としてのブラジル人学校の重要性である。すなわち、ブラジル人学校自体が越境移動を前提として設立された教育機関であり、実際に学びの接続を支える要であることが、ブラジル-日本往還型の学校経験に注目することでより鮮明に理解されるのである。その意味では、今回、越境移動前提型の学校

外教育と位置づけたA校やB校は、そもそも越境移動を前提として設立されたブラジル人学校のいわばセーフティネットとしての役割を果たしているともいえよう。

では、ブラジルと日本を往還しながらも、ブラジル人学校に通った経験をもたないケースからはなにが浮かびあがってくるだろうか。まず確認しておきたいのは、頻繁な移動とそれにもなつて生じる学校生活の断片化は、ブラジル人学校のような越境移動を前提とした学びの場を介さない場合、より大きな負担となつて当事者にのしかかる傾向にあるということである。たとえば3歳で来日したジゼリは、日本の小学校で学び中学校にも進学するが、1年生の途中で母と姉とともに帰国することになった。帰国後はブラジルの学校に通いはじめたものの、学校環境に慣れず「もう嫌だ」と泣く日々が続いたため、7ヶ月後に再び姉と母と日本へ戻り、日本の中学校に1年生から編入した。だが3年生の途中で、今度は単身ブラジルに帰国し、ブラジルの学校での学びを開始する。自らブラジルでやり直そうと決断しての帰国だったが、帰国直後には「鬱になった」という。しかし、デカセギから帰国した子どもたちを支援する「カエルプロジェクト」との出会いも幸いして、ブラジルへの再適応も順調に進み、現在は私立短大で観光学を学んでいる。

他方で、ブラジル人学校に通ってない場合でも、偶然の出会いから学校外教育の積極的な利用へと至り、帰国後の大学進学へとつながったケースもある。2歳で来日したレチシアは小学校から日本の学校に通い、中学校にも進学したが、2年生の途中でブラジルへ帰国することになった。帰国後はブラジルの学校で必死にがんばって8年生になんとか進級したのだが、8年生が終わる前に再び日本へ行くことになる。親から1,2年のつもりと聞かされていたので、学校に行きたい気持ちはあったが工場で働いた。ある日、自宅に水販売のセールスに来た男性から「働きながら行ける学校がある」という情報もらい、工場と一緒に働く女性たちに相談したところ、定時制高校について細かく調べてくれた。市役所や中学校との交渉の末、中学校に3ヶ月ほど通って卒業証書もらい、夜間定時制高校への入学を果たす。高校では熱心な教師に助けられ、また、バレーボール、陸上、茶道と複数の部活動に参加し、忙しくも楽しい毎日を過ごした。また、友人に紹介されたブラジル人講師から英語とポルトガル語とダンスを習い始めた。そのブラジル人講師はきびしくも細かな心遣いをしてくれる人物であり、今でも「なりたい先生のモデル」である。高校卒業後も地域の大学が開講していた日本語教員養成講座を受講するなど学びを継続し、帰国後は州立大学に合格して教育学を学んで卒業。現在は保育園の臨時教員として働きながら、常勤になるべく励んでいる。

日本におけるレチシアの教育機会は思いがけない出会いによって広がり、かつ、学校外教育を通じて生じた出会いは、単に言語や技能の習得のみならず、帰国後の職業達成および職業的アイデンティティにまで影響を与えている。その意味では、もともとはローカルなニーズに対応するかたちで生じた学校外教育も、利用者自身が越境移動を経験するなかで、結果としてトランスナショナルな学びを支えるものとして資源化されていくと考えられる。

3. 学校外教育の利用とトランスナショナルなハビトゥス

以上でみてきた学校外教育の利用実態を、トランスナショナルな現実を生きるブラジル人青年の実践という観点からあらためて位置づけ、その含意について論じることにしよう。

第一に、今回、際立っていたのは、ブラジル人学校・日本の学校両方経験型の学校経験を有する調査協力者における学校外教育利用の積極性であった。ブラジル人学校と日本の学校を行ったり来たりすることは、これまで主としてブラジル人青年の移行の不安定性を特徴づけるものとしてどちらかといえばマイナスのイメージで描かれてきた。実際、このような転校の背景には、学業不振、いじ

め、経済的困難、学校閉鎖など、本人や親の意図によらない要因が作用していることも少なくない（児島 2014）。

しかしながら、今回の調査から浮かびあがってきたのは、そうした転校自体がかならずしも低い学業達成をもたらすわけではないということであった。むしろブラジル人学校と日本の学校との間で転校した経験を有する青年たちには、学校外教育の活発な利用を通じて学習や学歴の連続性を確保すると同時に、自らの進路を多元的に模索するための資源獲得に余念のない者が多くみられた。また、ある時点においては当事者として不安や葛藤に満ちた経験も越境移動を生き抜く糧として資源化されていた。越境移動を前提に資源獲得をおこなったり、越境移動により生じた経験を資源化することでさらなる越境移動に備えるといったかれらの傾向は、まさにトランスナショナルなハビトゥスと呼びうるものである。

ただし、このような実践が可能になるには、多様な学び方を可能にする教育環境が欠かせない。これが第二の点である。すなわち、複数の国家間ないし学校間を行き来する子どもが自らの人生を連続的なものとして生きることができるとするには、どこかで学習や学歴が途切れたとしても、どの時点からでも学びを再開できるような、越境移動を前提とした参入しやすい教育機関の存在が不可欠なのである。学校外教育を中心に扱った本節では、通信制教育を施すA校と自動車整備技術の修得を目的とするB校をそのような教育機関として挙げたが、そもそもブラジル人学校自体が越境移動前提型の教育機関として設立されたものである。これらは越境移動を前提とした進路形成を支えるきわめて重要な教育機会を提供しているながら、基盤の脆弱性や利用機会の限定性という点で共通の課題を有する。ブラジル人学校の財政基盤の弱さについてはつとに指摘される所であり（ハヤシザキ・児島 2014）、また、A校のようなシステムもいまだ広く浸透しているわけではない。B校は日本の自動車メーカーが開設していることからすれば、経営方針の変更等により突然閉鎖されるということもありうるだろう。必要な財政支援をおこなうなどして、このように不安定な現状を持続可能なものへと変えていく必要がある。

第三に注目したいのは、日本の学校に通い従来型の学校外教育を選択していても、かならずしもそれを「従来どおり」に利用しているわけではないという点である。とりわけ部活動と自己との距離をどのようにとるかについては、トランスマイグラントとしての位置取りのバリエーションをみてとることができて興味深い。外国人として周辺化されることへの抵抗（ブルーナ）、進学のための道具的利用（アントニオ）、社会関係資本の確保（紀夫）など、日本社会ないし学校での立ち位置に応じてさまざまな意味や機能が与えられていた。また、アナにおいては、部活動を生き抜くことは「息苦しい」学校生活を生き抜くこととほぼ同義であり、参加しつついかに適当な距離をとるか、そのバランス感覚が試される場であった。彼女の事例は、日本の学校に通いながら、それを相対化しうる空間（たとえばブラジル人の親戚や友人との接触機会）をどの程度日常的にもちうるかが、トランスマイグラントとしてのある種の位置取りの形成・維持にとって鍵をにぎっていることを示している⁽⁸⁾。

第四に、ニーズ対応型の学校外教育の重要性についてもあらためて指摘しておきたい。というのも、ニーズ対応型の学校外教育の意味や機能も一様ではなく、学校経験の類型に応じて多様なあり方をすることを今回の調査は示しているからである。ブラジル人学校型にとっては日本社会との接点を形成するためにニーズ対応型の学校外教育が重要な役割を担いうるし、日本の学校型にとってはまさに〈いま-ここ〉での学校生活を生き抜くためにそれは大きな支えとなる。また、ブラジル-帰還型のように越境移動を繰り返す場合には、トランスナショナルな学び方や働き方を支える資源

獲得のための貴重な機会となるだろう。こうした点を鑑みれば、ニーズ対応型の学校外教育を提供する個人や団体に対する適切な支援が一層必要であると思われる。

V. まとめ

本稿では、ブラジルおよび日本で実施した35名のブラジル人青年の生活史分析をもとに、越境移動のなかでかれらが自らの教育経験をどのように資源化していくかについて考察した。以上で得られた知見を、学校教育と学校外教育に分けておこなってきたこれまでの議論をできるだけ統合するかたちでまとめてみよう。

第一に、越境移動の経験は、ブラジル人青年のライフコース形成にとってかならずしも「障壁」であり続けるわけではなく、その経験を自らのライフコースに位置づけ直す機会があれば、逆にライフコース形成をささえる重要な資源ともなりうるということがあきらかになった。それは移動先での獲得の物語として資源化されることもあれば（「ブラジル人学校のなかに存在する日本文化」、日本の学校で教育を受けた経験、学校外教育の柔軟な利用など）、逆に、欠落の物語として資源化されることもあるだろう（日本の学校経験がないがゆえに強く動機づけられるブラジルでの大学進学、日本の学校に特有の人間関係に馴染めないがゆえに獲得した独自のバランス感覚など）⁹⁾。いずれにしても、越境移動により生じる困難は固定的なものではなく、つねに再解釈に開かれているといえる。

第二に、「トランスナショナルなハビトゥス」を特徴づける「二重の準拠枠組み」という表現は、今回の調査協力者に即してみた場合、いささか柔軟さを欠くのではないかとの疑念が浮かびあがった。たとえば、3節では本稿のブラジル人青年たちのなかには、ブラジルにも日本にも還元できない「日系」という「もう一つの準拠枠組み」をもち、両国での経験に関して、その枠組みをも参照しながら自らのライフコースにあわせてもっとも有効なかたちでの資源化を試みる者がいた。また4節においても、ブラジルでも日本でもない他国（今回の事例ではアメリカ）での生活を「もう一つの準拠枠組み」としながら通信教育による高卒資格取得と語学学校での英語学習にはげむ者がいた。これらの事例にみられるように、移動先で生成された物語の資源化はかならずしも出身国と移動先国の二国のみを準拠枠組みとしてなされるわけではないという現実からすれば、「二重の」というより、「多層的な準拠枠組み」とでも表現した方が、より現実を適切に把握しうるのではないだろうか。と同時に、上記の事例における「もう一つの準拠枠組み」がいずれも越境移動のプロセスのなかで明確なかたちをとって現れたものであることを鑑みれば、「準拠枠組み」を所与のものとしてとらえるのではなく、それ自体が経験の資源化のプロセスを通じて生成されるものとして動的に理解する必要があるものと思われる。

そのうえで忘れてはならないのが、経験の再解釈にせよ、「準拠枠組み」に多層的に依拠しつつおこなわれる選択（選択回避という選択も含めて）にせよ、そうした実践を下支えする教育環境があってはじめて可能になるという点であり、これを第三の知見としたい。本稿において、越境移動にともなって経験した困難を相対化し、自らのライフコースに位置づけ直すことで新たな資源化を図ることができていたブラジル人青年は、別言すれば、こうした教育環境にアクセスしえた人びとでもある。だとすれば、こうした教育環境、すなわちブラジル人学校、越境移動前提型の各種の学校外教育、ブラジルにおけるスプレチーボなど、越境移動にともない空間的・時間的に生じる学びの空隙を埋めあわせたり、断片をつなぎあわせることを可能にする教育システムをより体系的に整備していく必要があるだろう。そして、日本の学校がそうした教育システムの一環としてどのような位置を

占めうるのが、今後ますます問われることになるはずである。

<注>

- (1) ブルデューの議論の限界を指摘した宮島も、「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」(宮島 1994, p.160)を移民やエスニック・マイノリティにみており、「獲得的文化資本」や「対抗的ハビトゥス」といった概念でその存在をほめかしてはいる。また、「社会的な場に置かれた行為者たちの実践は、相対的な自律的次元をもつものとして考察されなければならない」(宮島 1999, p.11)と述べ、必ずしも「場」に一方向的に埋め込まれているわけではない実践のありようにも言及している。だが、ここでは複数の「場」を同時に生きるトランスマイグ란トの現実はほとんど想定されておらず(少なくとも、肯定的には認識されておらず)、そのような現実のもとでの文化資本の獲得やハビトゥス形成のありようについての記述は乏しい。「移動から場をとらえる」(伊豫谷 2007)視点を欠いているともいえよう。だが、このことは逆に、トランスナショナルな文脈を適切に考慮に入れさえすれば、移民研究における「獲得的文化資本」や「対抗的ハビトゥス」といった概念の有効性をより高めうるということでもある。
- (2) この調査は、筆者2名に共同研究者であるハヤシザキカズヒコ、山ノ内裕子、山本晃輔の3名を加えた5名により実施されたものである。
- (3) 付表の各類型の二重線から上の人びとが今回の分析対象者である。
- (4) ブラジルの初等中等教育課程修了資格を日本で取得できる通信教育の受講を含む。
- (5) ブラジル人学校を卒業することによってではなく、ブラジル政府が在日ブラジル人を対象に1999年から毎年1回実施している初等中等教育修了資格認定試験(スプレチーボ試験あるいはENCCEJA)を受けて卒業資格を取得する在日ブラジル人青年への言及が先行研究においてないわけではない。たとえば拝野(2010, p.73)は、この試験が「ブラジル人学校に就学しない、できない者が学歴を取得するための代替手段となっている」とし、「ブラジル人学校に対する経済的・人的支援の欠如という政策の不備を補完する機能を果たしている」と指摘する。この指摘自体には筆者も同意するが、続いて「ブラジル人学校への就学離れを助長する機能も担っている」と述べ、否定的な側面を強調していることに対しては慎重でありたいと考える。というのも、初等中等教育修了資格認定試験や通信教育を通じての卒業資格取得がいかなる経緯のもとで選択されたのか、そして、その後の進路形成にどのようなかたちでつながっていったのかを具体的に検討しなければ、そのような教育機会が有する意義や機能を適切に理解することはできないからである。
- (6) ブラジル人学校が実際に提供している教育環境については、志水ほか編(2014)を参照。
- (7) この男性が音楽プロジェクトを発足した背景には、日本での困難な生活のなかで自暴自棄に陥っていた彼をバンド活動が救ってくれたという自身の経験がある。その経緯については、児島(2013b, pp.51-52)を参照。
- (8) 三浦(2015)は、フィリピン系ニューカマーの子どものアイデンティティ形成を追究した研究のなかで、ニューカマーの人間形成を立体的に理解するには、「学校と学校外の場を複合的に観察し、そのなかに移民コミュニティを組み込む」(三浦 2015, p.278)ことが欠かせないと述べている。学校におけるニューカマーの子どもの生存戦略を立体的に理解するうえでも重要な指摘といえよう。
- (9) 欠落の物語の資源化にかかわって、アメラジアンスクールに子どもを通わせる母親の経験を論じた野入(2014)の議論はおおいに参考になる。「アメラジアンスクールに子どもを通わせている母親においては、しばしば、いわゆる『資本』の欠落やライフヒストリーにおける喪失、剥奪の経験こそが、むしろ『行為者』としての自己を成り立たせてきた資源として意味づけられている」(野入 2014, p.47)。

<参考文献>

- Basch, L., Glick Schiller, N., and Blanc, C.S. 1994, *Nations Unbound: Transnational Projects, Post Colonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. Langhorn: Gordon and Breach.
- ビアルケ千咲 2001, 「学校および学校外教育の利用に関する親の教育—ドイツ・ハンブルグ州における調査にもとづいて」『教育社会学研究』第69集, pp.85-102.
- Guarnizo, L.E. 1997, “The Emergence of a Transnational Social Formation and the Mirage of Return Migration among Dominican Transmigrants.” *Identities*. 4(2):281-322
- 拝野寿美子 2010, 『ブラジル人学校の子どもたち—「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版.
- ハヤシザキカズヒコ・児島明 2014, 「トランスマイグランドとしてのブラジル人をささえる学校」志水宏吉・中島智子・鍛冶致編『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, pp.288-294.
- ハヤシザキカズヒコ・山ノ内裕子・山本晃輔 2013, 「トランスマイグランドとしての日系ブラジル人—ブラジルに戻った人びとの教育戦略に着目して」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題—』明石書店, pp.206-267.
- 伊豫谷登士翁 2007, 「方法としての移民—移動から場をとらえる」伊豫谷登士翁編『移動から場所を問う—現代移民研究の課題』有信堂, pp.3-23.
- 片岡栄美 2001, 「教育達成過程における家族の教育戦略—文化資本効果と学校外教育投資効果のジェンダー差を中心に」『教育学研究』第68巻, 第3号, pp.259-273
- 児島明 2013a, 「ニューカマー青年の視点に立った移行支援の可能性—在日ブラジル人青年の『自立』への模索を手がかりに—」『異文化間教育』37号, pp.32-46.
- 児島明 2013b, 「ブラジル人学校の教師であること」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第10巻, 第2号, pp.45-61.
- 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.
- 三浦綾希子 2015, 『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ—第二世代のエスニックアイデンティティ』勁草書房.
- 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 1999, 『文化と不平等—社会的アプローチ』有斐閣.
- 宮島喬 2014, 『外国人の子どもの教育—就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会.
- 野入直美 2014, 「アメラジアンの子どもを育てるとのこと—日本人の母親によって経験された相互行為」『異文化間教育』39号, pp.33-55.
- Pries, L. 2004, “Transnationalism and Migration: New Challenge for the Social Sciences and Education,” Luchtenberg, Sigrid ed., *Migration, Education and Change*, Routledge, pp.15-39. (=2008, 山内乾史他訳『移民・教育・社会変動—ヨーロッパとオーストラリアの移民問題と教育政策』明石書店).
- 佐久間孝正 2006, 『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- 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.
- 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編 2013, 『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店.
- Vertovec, S. 2009, *Transnationalism*. London: Routledge. (=2014, 水上徹男他訳『トランスナショナルリズム

ム』日本評論社)。

Waters, J.L. 2007, “Roundabout Routes and Sanctuary Schools’: The Role of Situated Educational Practices and Habitus in the Creation of Transnational Professionals.” *Global Networks*. 7(4):477-497.

付記 本研究のもととなった調査は、つぎの科学研究費補助金の助成を受けて実施されたものである。

基盤研究(B)「トランスマイグ란トの時代におけるブラジル人学校の社会化機能の研究」(課題番号 25285233)

付表 ブラジル人青年の学校経験の類型と進路状況

①ブラジル人学校型 5/7名

名前(年齢)	来日・就学前	教育経験(初等、中等)	その後
1 リカルド (20)	12歳	小学校 - 来日 - ブラジル人学校* (4年生~高1) - 帰国 - 高校 (2年生) 中退	- 再来日 - 就労 (派遣: 工場) - ブラジル通信教育受講中
2 ベアトリス (18)	3歳 - 保育園 (日本)	ブラジル人学校 (1年生~7年生) - 帰国 - 基本教育学校 (6か月) - 再来日 - ブラジル人学校 (7年生~高3) 卒業	- 帰国 - 州立大学在学中
3 ユリ (18)	日本生まれ - 保育園 (日本)	ブラジル人学校 (1年生~高2) - 帰国 - 公立高校卒業	- 私立大学在学中
4 ジュン (18)	6歳	ブラジル人学校 (1年生~7年生) - 帰国 - 基本教育学校 (8年生) - 高校卒業	- 大学在学中
5 マルタ (18)	3歳	ブラジル人学校 (1年生~7年生) - 帰国 - 私立基本教育学校 (7年生~8年生) - 私立高校卒業	- 大学在学中
6 ケイ (15)	2歳	ブラジル人学校 (1年生~5年生) - 帰国 - 基本教育学校 (5年生~8年生) - 私立高校在学中	
7 アレックス (15)	日本生まれ - ブラジル人保育所	ブラジル人学校 (1年生~4年生) - 帰国 - 私立基本教育学校 - 私立高校在学中	

②日本の学校型 9/11名

名前(年齢)	来日・就学前	教育経験(初等、中等)	その後
8 アナ (28)	4歳 - 幼稚園 (日本)	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 卒業	- 専門学校 (日本) - 就労 (正規) - 就労 (派遣: 事務) - 帰国 - 再来日 - 就労 (派遣: 事務) - 帰国 - 就労
9 アントニオ (28)	9歳	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 中退 - 公立高校定時制 (日本) 卒業	- 私立大学 (日本) 卒業 - 帰国 (2011年) - 就労 (通訳・翻訳)
10 ブルーナ (26)	4歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) 卒業	- 就労 (事務) - 帰国 (21歳) - 就労 (事務・通訳) - 大学休学中
11 紀夫 (26)	2歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 私立高校 (日本) (1年生) - 帰国 - 公立高校卒業	- 就労 (正規: サービス業) - 再来日 - 国立大学 (日本) 卒業 - 就労 (アルバイト2年) - 帰国 - 就労 (通訳翻訳)
12 ルイス (24)	4歳 - 幼稚園 (日本)	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 中退	- 就労 (派遣: アルバイト) - 帰国 (21歳) - 公文・家庭教師 - 高校中退 (スプレッサー) - 再来日 - 就労 (派遣: 工場)
13 おおる (24)	5歳	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 高校 (日本) 卒業	- 就労 (正規: 事務) - 帰国
14 みち (22)	3歳	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 高校 (日本) 卒業	- 就労 (アルバイト) - 帰国
15 カズキ (22)	2歳 - ブラジル人託児 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 中退	- 就労 (アルバイト) - 帰国 - 高校卒業 (スプレッサー) - 再来日 - 就労 (派遣: 工場)
16 ファビオ (21)	4歳	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 中退	- 就労 (アルバイト) - 帰国 - 就労 (アルバイト)
17 ミカ (17)	日本生まれ	公立小学校 (日本) - 公立中学校 (日本) (1年生) - 帰国 - 基本教育学校 - 高校在学中	
18 チアキ (16)	日本生まれ	公立小学校 (日本) (1年生~5年生) - 帰国 - 基本教育学校 (5年生~卒業) - 高校在学中	

③ブラジル人学校・日本の学校両方経験型 6/7名

名前(年齢)	来日・就学前	教育経験(初等、中等)	その後
19 ジョルジ (21)	2歳 - 幼稚園 (日本) - 帰国	基本教育学校 (1年生~3年生) - 来日 - 公立小学校 (日本) * (5年生~6年生途中) - ブラジル人学校* (4年生~高2途中) 中退	- 専門学校 (1年制) - ブラジル通信教育修了 - 帰国 - 就労 (サービス業 - 通訳・翻訳) - 私立大学在学中
20 ヒロシ (21)	5歳 - 幼稚園 (ブラジル人学校)	ブラジル人学校 (1年生~2年生途中) - 公立小学校 (日本) (2年生途中~卒業) - 公立中学校 (日本) - 公立高校 (日本) 卒業	- 私立大学 (日本) 在学中
21 ロザ (20)	2歳 - 保育園 (日本)	ブラジル人学校 (1年生) - 公立小学校 (日本) (1年生~4年生) - ブラジル人学校 (5年生~8年生) - 公立中学校 (日本) (2年生~3年生) 卒業 - 就労 (派遣: 工場)	- ブラジル通信教育修了 - 帰国 - 塾 - 私立大学在学中
22 カナエ (20)	2歳 - 保育園 (日本)	ブラジル人学校 (1年生~5年生) - 公立小学校 (日本) (6年生) - 公立中学校 (1年生~2年生) - 不登校 (中3) - 就労 (派遣: 工場)	- 就労 (正規) - ブラジル通信教育受講中
23 誠二 (20)	4歳	公立小学校 (日本) (1年生) - ブラジル人学校* (3歳コース~2年生※1年間) - 公立小学校 (日本) (3年生~6年生) - 公立中学校 (日本) - 定時制高校 (日本) 卒業	- 帰国 - 再来日 - 帰国 - 私立大学在学中
24 ベドロ (19)	2歳半 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~2年生) - ブラジル人学校 (3年生~高1) - 帰国 - 私立高校卒業 - 専門学校	- 塾 - 国立大学在学中
25 サツキ (14)	3歳	ブラジル人学校 (1年生) - 公立小学校 (日本) (2年生~4年生) - 帰国 - 基本教育学校 (5年生~8年生) - 高校在学中	

④ブラジルでの学校型 6/9名

名前(年齢)	来日・就学前	教育経験(初等、中等)	その後
26 マリアナ (35)	14歳	基本教育学校卒業 - 来日 - 公立中学校 (日本) (3年生) - 高校 (日本) 中退	- 就労 (派遣 - 正規: 通訳・翻訳 - 派遣) - 帰国 - 就労 (契約: 通訳・翻訳) - 高校卒業 (スプレッサー) - 大学在学中
27 ウィリアン (29)	13歳	基本教育学校 (1年生~6年生) - 不就学 (1年) - 来日 - ブラジル人学校 (7年生~8年生) 卒業	- 就労 (派遣: 工場) - ブラジル高校修了資格試験合格 - 帰国 - 大学在学中
28 ブルーノ (24)	3歳 - 保育園 (日本)	ブラジル人学校 (1年生~4年生) - 帰国 - 基本教育学校 (5年生~8年生) - 高校卒業	- 私立大学卒業 - 就労
29 みどり (23)	日本生まれ	公立小学校 (日本) (1年生~3年生) - 帰国 - 基本教育学校 (4年生~8年生) - 公立高校 (1年生) - 私立高校 (2年生~3年生) 卒業	- 予備校 - 大学在学中
30 トモ (19)	0歳	公立小学校 (日本) 卒業 - 帰国 - 基本教育学校 (8年生~9年生) - 高校卒業	- 就労 (アルバイト)
31 フェルナンダ (18)	日本生まれ - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~3年生) - 帰国 - 私立基本教育学校 (4年生~卒業) - 高校卒業	- 大学在学中
32 マキコ (17)	9歳	小学校 (パラグアイ) (1年生~3年生) - 来日 - 公立小学校 (日本) (4年生~6年生) - 公立中学校 (日本) (1年生) - 不登校 (6か月) - 帰国 - 私立基本教育学校 (7年生~8年生) - 公立高校在学中	

33	アリサ (14)	0歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~3年生) - 帰国 - 基本教育学校 (4年生~8年生) - 高校在学中
34	ユキナ (14)	12歳	小学校 (1年生~6年生) - 来日 - ブラジル人学校 (1年間) - 帰国 - 基本教育学校 - 高校在学中

⑤ブラジル-日本往還型 9/9名

	名前 (年齢)	来日 - 就学前	教育経験 (初等、中等)	その後
35	ホドリゴ (29)	5歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~3年生) - 帰国 - 公立基本教育学校 (3年生~6年生) - 再来日 - 公立中学校 (日本) 卒業 - アルバイト (1年間) - 公立高校定時制 (日本) 卒業	- 就労 (派遣 - 通訳 - サッカーコーチほか - 行政での通訳・相談) - 帰国 - 就労 (正規: 通訳・翻訳)・予備校
36	マルシア (29)	小3修了後	基本教育学校 (1年生~3年生) - 来日 - 公立小学校 (日本) * (5年生~6年生) - 公立中学校 (日本) 卒業 - 就労 (派遣: 工場) - 帰国 - 公立高校中退	- 再来日 - 就労 (派遣: 工場) - 就職 - 帰国 - 結婚退職 - 高校卒業 (スポレチーボ) - 私立大学短期大学部在学中
37	レチシア (26)	2歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~6年生) - 公立中学校 (日本) (1年生~2年生) - 帰国 - 基本教育学校* (7年生~8年生途中) - 再来日 - 就労 (派遣: 工場) - 公立中学校* (日本) (3年生) - 高校定時制 (日本) 卒業	- 日本語教員養成講座受講 - 就労 (行政) - 帰国 - 州立大合格 - 出産 - 州立大卒業 - 就労 (臨時: 保育)
38	ジェシカ (24)	6歳	公立小学校 (日本) (1年生~3年生) - 帰国 - 公立基本教育学校* (3年生~6年生) - 再来日 - ブラジル人学校 (7年生~高1半ば) - 帰国 - 公立高校 (1年生~3年生) 卒業	- 予備校 - 州立大学卒業 - 就労 (正規: 事務)
39	ソニア (22)	4歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~2年生) - ブラジル人学校 (3年生~5年生) - 帰国 - 基本教育学校 (1年間) - 再来日 - 4か月 - 帰国 - 基本教育学校 - 高校卒業	- 再来日 - 就労 (派遣) - 退職 - 進学準備
40	ジゼリ (21)	3歳 - 幼稚園* (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~6年生) - 公立中学校 (日本) (1年生) - 帰国 - 基本教育学校 (7か月間) - 再来日 - 公立中学校 (日本) * (1年生~3年生途中) - 帰国 - 公立基本教育学校 - 高校卒業	- 私立大学短期大学部在学中
41	ナナミ (19)	日本生まれ	公立小学校 (日本) (1年生~6年生) - 公立中学校 (日本) (1年生) - ブラジル人学校* (5年生) - 帰国 - 基本教育学校* (5年生) - 再来日 - 就労 (派遣: 工場) - 帰国 - 高校在学中	
42	モモコ (18)	0歳	公立小学校 (日本) (1年生~6年生途中) - ブラジル人学校* (5年生) - 帰国 - 基本教育学校* (5年生) - 再来日 - 就労 (派遣: 工場) - 帰国 - 高校在学中	
43	マサシ (18)	1歳 - 保育園 (日本)	公立小学校 (日本) (1年生~2年生) - 帰国 - 基本教育学校 (1年間) - 再来日 - 小学校 (日本) (4年生~5年生) - 帰国 - 基本教育学校 (1年間) - 再来日 - ブラジル人学校* (4年生~高3) 中退	- ブラジル通信教育受講中

※ 年齢は、調査時の年齢

※ 「*」は、日本の学校からブラジル人学校またはブラジルの学校へ編入する際に年齢相応の学年から下げて編入したり、逆にブラジルの学校から日本の学校へ編入する際に年齢相応の学年にするために学年を上げて編入したことを示す。

(2015年10月2日受付, 2015年10月6日受理)