

# 生徒の異文化体験と親の教育戦略に関する一考察 —ある帰国生のライフストーリーの再構成に基づいて— Transcultural Experiences and Parental Strategy of Education: A Biographic-Interpretive Analysis of One “Returnee” Student

ビアルケ（當山）千咲 TOYAMA-BIALKE, Chisaki

● 国際基督教大学教育研究所

Institute for Educational Research and Service, International Christian University



異文化体験, ライフストーリー, ナラティブ分析, 学校経験, 親の教育戦略

Transcultural experiences, life story, biographic-narrative-interpretive method, experiences at school, parental strategy of education

## ABSTRACT

本稿は、異文化体験を持つ高校生によって語られたライフストーリーを取り上げ、当人が異文化体験を含む様々な経験を意味づけ行為するパターンや本人に特徴的な視点がどのように形成されてきたか、どのような諸条件がその人生の構築に影響を及ぼしてきたのかを再構成する。さらに親の語りからその教育戦略の変容の軌跡を再構成し、子どもに及ぼす影響に焦点を当てる。分析対象となったのは、米国に長期滞在後、日本の高校に編入したある帰国子女生徒とその母親による語りで、時系列に沿った出来事や経験である「生きられた人生」と、当人によって「語られた物語」の双方を比較分析するナラティブ分析を行った。当該生徒の場合、米国と日本の学校経験の齟齬が困難をもたらしていること、親の教育戦略が進路形成に強い影響を及ぼしていること等の分析結果を踏まえて、異文化体験者の学びや進路形成を支援する教育実践への提言も抽出する。

The purpose of this study is to reconstruct a life story told by one high school “returnee” student with transcultural experiences through an autobiographical narrative interview. Its analysis clarifies the following questions: How have various events in the past been experienced by the student? How have her patterns of orientation and interpretation as well as self-presentation been developed out of the past experiences? How have environmental conditions influenced this process? Furthermore, a narrative interview with her mother is also analyzed to elucidate her educational strategy and its effects on her life story. Using biographic-narrative-interpretive method, a case of one female student who entered a Japanese high school after a 10 year stay in the United States is analyzed. It is indicated that a discrepancy between her pattern of orientation developed in an American school and her experiences framed by school-culture of the Japanese school leads to difficulties in her present life. Her mother’s critical perspective towards the Japanese school based on her positive experiences at American school plays a role in her constructing of present- as well as future-pattern of orientation. These findings suggest also that the introduction of elements from multicultural education into school learning could support her to reflect her own transcultural experiences and to overcome difficulties. From the standpoint of the “Case-Mediated Approach”, this single-case research should be followed by comparative analyses of other cases to develop models about transcultural experiences and their forming conditions from individuals’ subjective perspectives.

## 1 はじめに

グローバル化の進行により文化間を移動する子ども・青年が増える中、彼らの異文化適応に関する様々な研究が進められてきた。佐藤(1999)によるとこれまでの研究は、子どもの異文化体験が、滞在年数、語学力、対人関係、親の教育意識、現地の受け入れ体制や同国人のネットワーク等、様々な要因によって規定されていることを明らかにしてきた。こうした研究では、研究者が異文化体験を外側から客観的に把握しようとしているのに対し、異文化を経験する主体の側から捉え、異文化体験が当人のその後の人生に及ぼす影響を捉え直す新しい視点も必要であると佐藤は述べている。こうした動向の背景の一つとして、文化というものを対象とする研究枠組みの転換があろう。すなわち従来の研究では文化というものが本質主義的で固定的なものとして捉えられてきたのに対し、ポストモダニズムや構築主義等の影響の下で、絶え間なく作り変えられるハイブリッドなものとして文化を捉え、その把握のためにより主観的なプロセスに着目するという転換である。このような転換を踏まえて箕浦(2002)は、異文化接触の場面で人々の間にどのような折衝が生じているかに焦点を当て、フィールドワークによってそこに現れる行為者のアイデンティティを捉えるアプローチの有効性を示唆している。実際、帰国子女やニューカマー等を対象とする近年の研究は、学校現場等の観察を通して関係の中で生成する異文化体験者の適応や抵抗をエスノグラフィックに記述してきた(例えば渋谷, 2003; 志水・清水, 2001, pp. 80-126等)。こうした研究方法は、異文化接触によって引き起こされる当事者の価値や行動の変化の生成的な側面に光を当てたものであるが、他方で佐藤が指摘するような主体の意味づけと人生の構築への影響の解明には別のアプローチも必要である。例えば前述のエスノグラフィックなアプローチによる研究群は、「帰国子女」「ニューカマー」といった特定のカテゴリー集団に注目した観察により、

特に集団的過程に焦点化している。しかし同じ「帰国子女」のカテゴリー集団に属しても、個々人がどのように経験を意味づけ、行為し、人生を構築していくかはそれぞれ異なると考えられ、こうした側面に焦点を当てることで異文化体験者の中で文化がどのように作られ、変容していくのかをその諸条件とともに捉えることができよう。現代の変動社会においては個人が多様な経験を統一的な視点から意味づけ、行為し、人生を構築しようとする傾向が強まっていると考えられるが、この「経験→意味→行為」を推進する枠組みを構成するのが「人生の物語」(ライフストーリー)であり、そこに個人の特徴的な側面が現れると考えられる(やまだ, 2000; ビアルケ・青木, 2005)。こうした関心から本研究は、ある異文化体験者によって語られた人生の物語を取り上げ、異文化体験を含む様々な経験を意味づけ行為するパターンや本人に特徴的な視点がどのように形成されてきたか、その際どのような諸条件が影響を及ぼしてきたのかを再構成する。本稿は紙幅の都合上1事例のみ扱うが、本研究は最終的には個別事例の分析をもとに、さらに複数事例の比較を通じて「経験→意味→行為」のパターンの形成・変容を規定する諸条件や特定の主題に関連した形で抽出されてくるモデルを構築する「事例媒介的アプローチ」(水野, 2000)を目指している。

このような研究上の意義に加えて、本稿で取り上げる分析の教育実践にかかわる意義は次のような点にある。現代の子ども・青年の多様化とともに教育制度のあり方も従来の受験体制から、個々の子ども・青年が自らの関心をもって主体的に学び、進路形成のイニシアチブをとる制度への転換が目指されている。同時に子ども・青年自身にとっても近年「自分らしさ」「自己選択」が関心事となってきたように、異文化体験の有無にかかわらず、彼らは自己や過去の経験と向き合い、意味づけ、自分なりに人生を構築することを迫られがちである。異文化体験者の場合、自身の異文化体験と向き合わざるをえない状況に置かれがちであると考えられ、そ

の際従来の研究も指摘したように、周囲の環境によっては不適応や過剰適応など困難にも陥りやすい。その困難は、例えば彼らのエスニシティや海外経験の抑圧や、それゆえのラベリングや排除といった周囲からの処遇との相互作用においてだけでなく、彼らの過去からの経験の積み重ねの連関においても理解する必要がある。その「経験→意味→行為」の過程における重要な諸条件を明らかにすることで、困難に陥ることなく自身の経験と向き合っていけるような自己形成・進路形成を支援する環境づくりへの提言を抽出することが可能になる。

さらに本稿は本人のみならず親の教育戦略にも着目する。箕浦(1991, p. 284)は、帰国生の対人関係領域での文化的意味空間の体得に影響を及ぼす要因として、渡航時年齢、滞在期間、語学力の他に、同輩集団との関係等を挙げているが、親の影響についてはまだ十分明らかでないこと、どのような同輩集団に属するか等への影響が大きい可能性も示唆している。またニューカマーの子どもを対象とした志水・清水(2001)は、児童・生徒の「適応」状況を、家族の文化間移動に関する主観的意味づけである「家族の物語」や常に変容していく教育戦略などとの関連において解釈・評価する必要性を指摘している。このようにまだ自立の途上にある異文化体験者の子ども・青年にとっては、家庭は学校や周囲の社会との関係のとり方に関して重要な役割を果たす。そこで本稿では親の視点からの語りを素材として、家族の物語や教育戦略を再構成し、それが子どもの「人生の物語」に及ぼす影響も考察する。

## 2 データと分析の手続き

分析対象は、東京都の帰国子女受け入れ校A高校2年生に在籍するB子に筆者が行ったライフストーリー・インタビュー(2005年1月27日実施)と、B子の母にB子誕生から今日までを語ってもらったインタビュー(2005年5月2日実施)のデータで、Schützeのナラティブ・インタビュー

の方法(Flick 2002訳書)にしたがって収集された。これは初めのナラティブ生成質問後に語り手の語りが始まると、それが一旦終了するまで聞き手は傾聴マーカー以外は基本的に口を挟まないという方法で、インタビュアーによる構造化を極力排し、語り手のそれを生かそうとするものである。

分析には「事例媒介的アプローチ」の立場から水野(2000)が開発したCM法(CM法についてはピアルケ・青木, 2005も参照)を参考に、同様の関心から個人の人生の軌跡を再構成するシーケンス分析として開発されたWengraf(2001)のナラティブ分析(biographic-narrative-interpretive method)を主に採用した。

分析手続きは次の通りである。人生の物語の語りのデータから、まず時系列に沿った客観的な出来事のみを配列し直すことで、「生きられた人生(Lived Life)」であるBiographical Data Chronology(BDC)を整理する。BDCの最初のシーケンスから、ある出来事が当人にどのように経験されたか、それがその後の過程にどのような影響を与えたかについてできるだけ多くの仮説を生成し、その後のシーケンスで実際に生じた出来事により検証してゆく。こうした「生きられた人生」の分析から、思考実験的にどのような「語られた物語(Told Story)」が可能かについて仮説を生成する。次に「語られた物語」のテキストの構造であるText Structure Sequentialization(TSS)についてシーケンス分析を行う。その際インタビュアーと語り手の発話交替や、トピックの変化、語りのスタイル、語り手の視点の時間、物語の筋等に注目しながら、なぜ特定のトピックが、特定の語りのスタイルで語られているか、あるいは省略されているかなどについて仮説を生成し、その後のシーケンスで検証していく。こうして棄却されなかった「生きられた人生」と「語られた物語」に関する仮説群を総合した上で両者の比較を行うことで、環境との相互作用を通じて語り手の「経験→意味→行為」のパターンがどのように形成され、また変容してきたのかが再構成され、物語に現れる語り手の現在の視点の諸特徴が明らかになる<sup>注)</sup>。

### 3 分析結果

#### 3.1 生きられた人生 (Lived Life)

B子の語りから抽出された出来事を時系列に沿って整理した「生きられた人生」のBDCは大まかに次の通りである。紙幅の都合上、BDCに関する仮説については「語られた人生」の分析結果との関連において触れることにする。

B子は、1歳半から3歳くらいまで父の仕事で母とともにブラジルに2年程度滞した後、一旦帰国し、5歳から渡米した。西海岸のC市に幼稚園から中学卒業まで10年間滞在している。幼稚園から日本語補習校に通うが小4頃にやめる。アメリカの中学を卒業後、9月編入で帰国子女受け入れ校である東京のA高校に編入する。編入後しばらくは父が九州勤務、母と当時小6の弟は東海地方の祖母の家に滞在し、B子はその間A校の寮に入った。その後高1の3学期に父が東京転勤になり、母と弟も東京に移り、家族全員で東京に住むようになる。高2の3学期のインタビュー時、B子は帰国子女枠でSATの成績によって受験できる大学への進学をめざしていた。

#### 3.2 語られた物語 (Told Story)

##### 3.2.1 インタビュアーとインタビューイの相互作用と語りのスタイル

A校での生活やこれまでの経験などを自由に話してもらいたいということで、筆者はA校の担任の紹介によりB子に連絡をとった。担任からはB子は米国滞在が長いので英語の方が得意であるということを知っており、インタビュアーはナラティブ生成質問（「今まで17年間を振り返って、小さいときから今までどんなことがあったか、話してもらえますか？」）の際、英語で語っても構わないと付け加えた。B子はこれに対してほとんど躊躇することなく英語で語り始め、約2分後、以下のように最初のシークエンスが終了し、語りが停止する。

B: …we are still in touch.. and (8秒沈黙)

I: で?

B: で、あー補習校とか?

I: うん

B: ああ幼稚園のころは補習校にいていたんだけど、…

インタビュアーが語りの生成継続を求める一言【で?】(以下【 】はインタビューデータからの引用を表す)に対し、B子は話題の提案をし、インタビュアーの了解を確認してから、語りを生成している。こうしたパターンで30分ほど語りが続いた後、B子が簡単に語った出来事をインタビュアーがもう一度取り上げる追加質問によってさらに語りが生成されるというパターンで合計約3時間のインタビューは進行した。

上記のように、B子が話題の提案をしインタビュアーへの了解を確認していることや、インタビュアーの追加質問によってその後の語りが生成されたことは、おそらく年長者であるインタビュアーとのB子の関係のとり方を示している。またこのように自身のイニシアチブによって物語の筋が明確になるような語りをしていない背景には、B子がまだ若く人生を展望する省察的経験が余りなかったことがあるかもしれない。ただし冒頭のB子のイニシアチブによって生成された2分間のシークエンスについては、非常に短いため解釈には限界があるものの、まず躊躇なく語り始めていること、【あじゃあ (2語不明) of memories I have had throughout my 17 years was …I don't remember anything in Brazil…】と17年間を振り返って展望しようとしていることは注目に値する。ここでは、幼かったブラジルのことは記憶にないが、貧しい国だけれど人々が親切であったと母が話していること、5歳から米国に行き、英語ができなかったのでガールスカウトに入団し、様々な奉仕活動を行ったりして良かったと思っていること、また米国で大事な友人と出会い、離れてしまったが今も連絡を取りあっていることを語った。ここでは「人とのつながり」にかかわるテーマを核とした物語の展開が試みられたことがうかがわれ、B子が自分なりの人生を構築する視点を形成しつつあることも感じさせるが、このテーマはその後明確な形で語りに現れることはなく、この解釈につい

ては推測の域を出ない。

他方で語りのスタイルに着目すると、いくつかの特徴が浮かび上がってくる。Wengraf (2001) は語りを、Description, Argument, Report, Narrative, Evaluationの5つに分類し、これに着目して語りのスタイルを把握できるとしている。B子の場合、前半の米国時代についての語りは一連の出来事、経験、行為について報告として淡々と語るReportが中心で、特定の出来事についての評価であるEvaluationと、現在または過去のある時点での視点から自分の人生の展開についての根拠や理論を語っているArgumentは時々交じるに過ぎなかった。しかし帰国以降についての後半の語りは、学校やライフスタイルに関して米国と日本の対比が繰り返されるパターンで、現在の視点からのArgumentが増えており、語りのスタイルは帰国以前と以後で異なっているのである。したがってB子は米国からの帰国を転換点と捉えていると思われる。他方で5歳の渡米時の文化間移動については、B子も【最初はアジア人だから違和感を感じたけど、慣れて英語もすぐ習って・・・】と語るように、幼児期であったこともあろうが米国の環境への適応は比較的容易であったのに対し、日本への帰国はB子の人生の軌跡において異文化体験として大きな影響を及ぼしていることが想定できる。

### 3.2.2 米国と日本の対比

上述の語りの特徴をふまえて、以下では帰国前後の過程に焦点を当て、特にB子が米国と日本を対比して語っている学校と生活が当人にどのように経験されていたかをみよう。

米国時代の10年間B子は小さな大学町C市に住んでいた。通っていた学校の生徒の保護者には大学教員も多く非常に教育熱心な地域で、力量のない教師はやめさせられることもあったという。小4から宿題が増え、中学では就寝が夜中過ぎになることもあるほどで、生徒は学習熱心で成績を競っており教科によっては習熟度別学級が編成され、得意教科は大学に聴講しに行く生徒もいた。B子は幼稚園からESLクラスに行っていたが、小5か

らそれも不要になり、大量の宿題についても【そのおかげで英語がなんかすごくうまくなった】【アメリカの中学は、授業の時間は先生が教えたり、図書館行ったりするけど、レポートがすごく多い。でも作文がすごくうまくなって、先生教えるの上手で、すごい宿題出したけど皆好きだった。文句言わないし】とその経験を評価しているように、学習意欲の高く競争的な学校にも順調に適応していったと思われる。学習以外でも小4からガールスカウトに入団したり、テニスのレッスンを週4日受け、中学では学級委員をするなど米国の同輩集団や学校生活に統合され、積極的に活動していたことがうかがわれ、そうした多忙な生活を【でも勉強はちゃんとしてるけど、遊ぶ、土日は、時間はちゃんと使ってる】【アメリカに住んでいたときは自分のLifeが好きだった】と振り返っている。

米国の学校の学習や同輩集団に統合されるにつれ、日本語への取り組みは減少していったことをB子は次のように語っている。【幼稚園のころは補習校にいらっていたんだけど、やっぱり大きくなると宿題が多いからやめて、お母さんと通信教育をやっていた。やっぱり時間がなくなってやめちゃって、日本語があんまりできなくなっちゃって】。

中学を卒業する頃、父の転勤により突然日本への帰国が決まる。B子は当初、帰国子女受け入れ校であるA校を米国の学校のようにイメージし当時は帰国しても良いと思っていた。しかし編入後【授業のやりかたとか、A校日本的、自由はあるし、アメリカの学校には近いけど、みんな日本人だし、教科書も日本語】であることに【すごいショック】を受け、寮での和食の朝食や日本式の入浴等の習慣にあまり馴染めなかったのが寮を出たと述べる。寮のルームメイトとのかかわりについては、過去を追体験するような形での語りのスタイルであるNarrative (Wengraf, 2001, 244) を用いて以下のように語っており、B子の語りの中で唯一まとまったNarrativeの箇所であることから、その印象の強さをうかがわせる。

B: そのあと寮に帰って、ご飯食べて、部屋に

入ると、ドアの音がいやだって、ドア開けないでって文句言ってきてびっくりして、私と同じときに入れて。洗濯するときも干すと、干す音がいやだとか、ひとりはノイローゼで、12時に寝ようとするとき色々考えちゃうみたいで、お母さんに電話かけて3時間くらい話して泣いてるの、自分たちも寝なくて迷惑で。…テストの点が悪くて、泣いて私に話してくるんだけど、私わからないし、そういうので困った。

A校についてのB子の語りはアンビバレントである。1年時は日本語が不得意な生徒のための日本語クラスに入り、苦手な漢字を懸命に学習してゆく中で、B子のために時間を割いたり、わかりやすく教えようとしてくれた何人かの教師や寮母の支援を【すごいthankfulに思ってる】と述べる。また友人関係も特に米国長期滞在者と親しくなり、現在も学校で友達と過ごす時間は【楽しい】と語る。その一方で、Argumentのスタイルで常に米国の学校や生活との対比として繰り返し語るのは授業や成績のつけ方で、例えば【アメリカだと先生が面白いように工夫した。日本だとずっと黒板を移してノートとるだけだけど、アメリカはプロジェクトとか、プレゼンとか、Book Reportとか学校が楽しかった。でもここきてずっとノートとってるだけだから】と感じている。また出席や宿題などが成績評価で比重の高い米国での経験は【がんばればなんでもできるっていうinfluence】を自身に与えたと振り返っているのに対し、日本ではテストだけで成績をつけるため、日本語ができないB子はテストで悪い点をとったら【終わり】であり、【もうなんかあきらめたっていうか、…だから私がA取れるクラスはもう英語しかないの】と訴えるように語っている。

現在の生活については、米国では近所の友達とよく遊んでいたが、今は親しい友人が近くに住んでいないと言い、【学校が終わると、私疲れて遊べない、のかな・・・家帰ったらなんか食べて、それから2時間半くらい寝てそれから勉強するのね、なんか疲れるの、学校が集中する

からノートをとって自分で訳して自分で理解するのが疲れるの…あの日本語かな、なんでだろう言葉かな、すごい疲れてて】と語るように、日本は「疲れる」「時間がない」生活で米国時代のように本を読む時間もないが、【アメリカでは疲れててもやないとだめなことがあったから疲れてるって思わなかった、あもう宿題宿題宿題って感じで、あ次テニスとか、でも（読書とか）そういう時間はあった】と米国と対比している。

このような現在、B子のとった選択の1つは、高い英語力を生かしたSAT推薦での大学進学である。SAT受験はA校の授業と関係がないため、学校の成績は余り重要ではなくなると考えており、もう【授業はそれほど聴かない】という。そして毎日家では自分ひとりでSATの勉強を【今一番がんばってる】ともいう。B子の2つ目の選択は、「米国への一時的帰帰」とも言える行為を現在の生活の支えにしているということである。それは毎年春休みに米国のC市の友人の家に遊びに行くことや、【ほんとにアメリカにいたい】と感じて楽しみにしている夏休みのアメリカンスクールでのアルバイトであり、また大学進学後C市の大学に留学することも目指している。

### 3.3 B子の人生の物語と視点の特徴

以上のような「語られた物語」から、B子の「経験→意味→行為」のパターンと現在の視点にはどのような特徴があるといえるだろうか。これまでのB子の行動面に注目すれば、米国の幼稚園や学校でも日本のA校でも、「適応への努力」がB子の「経験→意味→行為」の過程を推し進めてきた特徴と考えられる。実際、帰国後もA校編入や寮でのショックはあったものの、教師などの支援を受けながら、また競争的な米国の学校で身につけた【がんばれば何でもできるっていうinfluence】によって、日本語やA校での学習にも初めは努力していたことはうかがえる。インタビュー場面においても、冒頭はB子にとって第1母語であろう英語で語ったが、インタビュー

一の【で?】という日本語に反応して、その後B子は英単語を交えながらも英語よりはるかに苦手な日本語で一貫して話し続けた。こうしたインタビュー状況の暗黙の要請に適應しようと常に努力するB子の特徴が表れているともいえよう。しかし米国では競争的で要求度の高い学校の学習にも積極的に取り組んで疲れを感じなかった生活であったのに対し、現在は「疲れて」「時間がない」生活へと大きく転換している。なぜであろうか。ここでB子のBDCのみから思考実験的に、例えば米国で補習校をやめ日本語学習を断念したことを強く後悔するような物語が語られることも可能であったことを考えるならば、B子の実際の「語られた物語」に目を向けると、米国のC市での学校経験を準拠枠としてA校の授業や生活を批判していることがB子の特徴としてあらためて浮き彫りになる。「米国への一時的回帰」を現在の生活の拠り所ともしているように、B子は米国に準拠したままである。米国では同輩集団に統合されながら「適應への努力」を重ね、英語力も向上し、「努力すれば報いられる」という経験からB子はある種の業績主義的志向も身につけたと考えられる。しかし日本ではテストのみで成績が決まる仕組みの中で、努力しても日本語力で不利なため報われないと感じ、また授業中も受動的にノートをとるだけで楽しくないと学校での学習意欲を失っている。米国時代のような同輩集団に統合されながら学校内外の生活に積極的に参加していった成功体験に比べ、現在のSAT受験では自分一人で孤独に取り組むことを迫られている。つまり帰国による人生の転換と困難は、米国の学校経験によって育まれた理想の学校像や準拠枠、そこで身につけてきた「経験→意味→行為」のパターンと、現在のA校の日常との齟齬によって生成されてきているといえよう。

ではこのような現在から、B子はどのように今後の人生を構築しようとしているのであろうか。将来についてB子は、大学進学後は日本語の勉強と米国の大学への留学、そして【2つのLanguage使って働きたいと思ってる】と語って

いるが、一見帰国生に典型的に思われるこの将来展望は、「語られた物語」の分析を踏まえると奇妙な特徴がある。つまりB子の語りには米国の学校と生活に準拠する視点から日本への批判が展開されても、逆方向の批判や相対化のまなざしは見られないことからするとどこか必然性に乏しいのである。確かにA校での教師や寮母、友人との肯定的な関係には言及されるものの、日本語の習得以外に日本の文化・社会等への積極的な関心には言及されておらず、大学での日本語学習や二言語を使った仕事という将来展望と現在の間一種の断絶があるかのような印象を受けるのである。この断絶の背景には、次節で論じる家庭の教育戦略の影響があると思われる。そこで次にB子の母の語りの分析からその教育戦略に焦点を当ててみよう。

### 3.4 親の教育戦略

以下ではB子の母の語りの詳細に触れる紙幅がないため、その教育戦略にのみ焦点を当てる。まず語りのスタイルはインタビュアーのナラティブ生成質問の後、合計2時間強のインタビューの3分の1はほとんど追加質問はなしで進化した。スタイルはArgumentが支配的であり、米国C市の学校および地域社会の準拠枠から日本や日本の学校を批判的に対比するパターンが繰り返された。このことはインタビュアーの追加質問によって語りを生成したB子の場合とは異なり、B子の母が自身の視点を明確に確立していることをうかがわせる。米国の経験を準拠枠として日本を批判するというスタイルがB子と類似している点も興味深い。語りの内容の中心は、B子が語らなかった（あるいは子どもでは認識できなかった）学校と地域の教育力の卓越性の経験であり、以下の3つに整理できる。

まずC市の学校のレベルの高さであり、次のような語り表れている。【感心するのは大学のレポートの書き方とまったく同じものを採用するんですね、最初から大学にいても困らないようにそれで統一している】【社会科をやったときは日本と違ってその一部だけにスポット当てて

勉強するんで…ギリシャならギリシャって感じで、それを細かく勉強して自分で調べて…だから聞いてみるとすごくよくわかってる深くよくわかっている、っていうそういう勉強の仕方です】

また子どもの同輩集団が非常に学習熱心で、【結構子ども同士勉強の話してますから、あああの宿題はどうのこうのとか、あとグループ学習っていうのがありますから、そうすると学校の帰りに友だちがうちに来たり、友達の家に行ってそれを結構それで勉強しましたよ】と語られ、授業中寝ている生徒がいる日本の状況と対比される。

さらに学校だけではなくC市の保護者の文化資本の高さとそれが地域の子どものにまで及ぼす影響も次のように強調される。【小学校なんかお医者さんがいたり弁護士がいたり大学も近くにあったりするんで、そういう方がボランティアで教えにきてくれるんですね、例えば医学生だったら癌の細胞なんかもってきてくれてこれ癌細胞なんて見せてくれて、】【友達の親の家にいても…B子なんかも英語の作文の書き方がわからないっていうと大学の英語の先生がお母さんとかお父さんとかでもいるわけですよ、ここはこうやって書いたほうがいいよねとか教えてくれちゃう】こうした卓越した教育力の経験が準拠枠となって日本の教育は次のように批判的に捉えられる。【だからなんか日本はだらだらだらだら勉強していてお金もかかるし時間ももったいないし、塾行くまで疲れちゃうし、アメリカは遊ぶときは遊んで授業中はしっかり学んであと本から学ぶことも多いし、よそのうちについてお父さんお母さんの話で】

すでに前節でみたようにB子は、帰国後日本語というハンディゆえに困難に直面している。そのような現在からすると、母親の立場からB子に日本語学習を継続させられなかったことを後悔する「語られた物語」を生成する可能性もあったはずであろう。この点については実際どう語られているのか。B子の母は米国滞在中【いつ日本に帰るかわからないんだからそれだけ（＝日

本語）はやっとかないとあとで大変】と言い、【いろんな脅しはしたんですけど】と語るように、はじめは日本語学習につなぎとめようと努力していたという。しかし【うち日本人学校（＝日本語補習校）に基本的に行かなかったの、あのなぜかといったらガールスカウトに入ったら活動が土日だったんですね…だからこそ友だちができたような気もして】と理由づけているように、現地の友人関係を最終的には優先している。母親自身も繰り返し【特殊】と形容するC市の地域ぐるみの教育力の卓越性の経験が強烈な影響を及ぼし、準拠枠となったと考えられる。実際、帰国が決まった際にも【皆帰ってきたくなかった】【日本語学校にもやってなかったってことで向こうに残したいってことで、で色々調べ】たが、滞在ビザが取得できずやむなく帰国したという。

日本に生活拠点を移した今、B子の将来についてB子の母はどう考えているのであろうか。まず米国の大学を卒業し米国で就職活動をする想定した場合、外国人であるB子にどのようなハンディがあるかなど、米国の就職市場について詳細な情報を母親はもっており、同時にB子の高い英語力が日本でもつメリットや、海外長期滞在者のみがアクセスできるSAT受験といった条件を十分に意識している。SAT受験をするのでA校の成績は親として全然気にならないこと、日本では【英語ができる子はすごく得】で就職にも有利であること、日本語は【徐々に徐々に】学んでいけば良いと思っていること、また米国で形成した豊かな社会資本を維持するために、春休みにはC市の友人の家にB子を行かせてもいることが語られた。こうした教育戦略は、A校での学習からSAT受験へのシフト、二言語を使った就職、「米国への一時的回帰」を生活の拠り所とするB子の選択と重複してくる。

志水ら（2001）は、文化間移動する家族の教育戦略は、子どもの成長や親子の状況定義の葛藤を経て修正され続けるとしているが、B子の母の教育戦略も、言語教育、同輩集団との関係、価値志向にいたるまで、米国滞在中から帰国後



の現在まで、B子の置かれた状況や持っている条件をモニターしながら編み出され、修正されているといえる。山田(2004)は、駐在員家族の教育観について、従来は日本の受験体制への適応を念頭に置いた「国民国家志向」が中心であったのに対し、グローバル化を背景に二文化・二言語を巧みに使い分ける能力等の育成を重視する「トランスナショナル」な視点を持つ家庭が現れているとしている。B子の母の場合も後者の1例であり、B子の現在の異文化体験と将来展望の間にある種の断絶があるのもおそらくその強い影響が背景にあるためと考えられる。

#### 4. まとめ

本稿ではB子の人生の物語を再構成し、B子の母の語りに現れた教育戦略との関連を明らかにしてきた。B子の事例は、従来の異文化適応の客観的影響要因についての研究の枠組みに従えば、米国への渡航年齢が低く滞在が長かったため米国的な文化的価値や行動が支配的で、日本のそれに違和感を感じている帰国子女群に属するということになるが、そこではあまり詳細にとりあげられなかった学校経験の「質」、すなわちB子の場合、米国の学校経験とA校のそれとの齟齬こそが、本人の「経験→意味→行為」のパターンの困難を生み、さらに親の教育戦略が人生の構築に影響を与えていると言えよう。

このような分析を踏まえて、以下では異文化体験者の教育に関する実践的な提言として「主体的な学び」と「進路形成」の2点について簡単に論じたい。

第1の点については、まずB子は米国での学校経験によって学習への主体的な態度と欲求を形成しているが、A校の授業スタイルや成績評価のシステムとの齟齬によって、その学びへの欲求は十分に活かされていない状況にあるといえよう。【ノートとるだけじゃないし、ビデオも見るとし見学も行くし、できるまで教えてくれた。】という米国の授業スタイルの経験からすると、特に「ノートをとるだけ」の授業は日本語のハン

デイのあるB子にとって理解しにくいだけでなく、【何を先生が話してるかわかんない、そうするとその授業中ひま、学校は意味ないなって思う】と学習意欲を失っていくものでもある。こうした授業スタイル以外にも、異文化体験者にとってはその経験を生かした学習内容の工夫が必要になっていることが次のようなB子の発言からうかがえる。

B: 世界史とかアメリカで習ってるから先生も一応できると思ってると思うんだけど、でも2カ国で戦争が起きたことに関してアメリカはこの理由でなったとかいうけど、日本はこの理由でなったっていう。アメリカの出来事の背景をアメリカで教わってるから日本で同じことを習っても意味がわからない、違う理由で戦争が。アメリカはアメリカがあつてると思ってる、日本は日本があつてると思ってるの。そうするとまたやり直して私たちは勉強したくないような感じ。

ここでB子はある歴史的事実の解釈が文化・社会によって異なることを体験として感じ取っている。もしそれを積極的に取り上げ自らの経験を意識化し、視点を相対化するような学習機会があったならば、B子自身が自らの異文化体験への省察を深めるきっかけが生まれたのではないだろうか。

このような学習機会は、第2点の「進路形成」についても有効であり、自身のそれまでの経験や関心を生かした人生の構築を支援する可能性も秘めている。前述のようにB子は現在SAT受験の準備に専念しているが、将来二言語を使う仕事をするために大学進学後に日本語、特に漢字を勉強したいと述べる。しかし実際、言語の背景である文化・社会を理解しコミットすることなしに二言語を真に巧みに使いこなすことは難しいことを考えれば、上述のような特定の文化・社会の視点を相対化するような多文化教育的な学習が必要なのではないだろうか。またB子は学習意欲を大学進学後に一種「先送り」している(せざるをえない)状況にあるが、本来は現在の高校での学習におい

てこそそうした学習機会を提供していくことが、B子自身の主体的な進路形成にとって有効に働くことと想像できよう。

また上記2点に関しては、子どもには十分認識しきれない海外での経験をモニターしており、子どもの価値意識や行動に影響を及ぼす保護者との交流を通じて、情報交換や教育実践の工夫、また保護者との連携による子どもの支援に役立てていくことも重要であろう。

ただし本稿では1事例のみ扱ったため、上記の提言はあくまで暫定的なもので、B子の事例分析のみをもとに抽出したものに過ぎない。今後は「事例媒介的アプローチ」の立場から、A校の他の事例、特にB子と類似した経験、あるいは対照的な経験を持つ生徒の事例からその背景にある諸条件の関連を明らかにすることにより、多面的に異文化体験とA校の実践との関係を把握していく必要がある。また生徒の視点とは別個に、A校の日常の観察によるエスノグラフィックなアプローチとトライアングュレートすることにより、さらに重層的な把握が可能になると考えられる。

## 〈参考文献〉

- 浅野智彦(2001)自己への物語論的接近：家族療法から社会学へ 勁草書房
- ビアルケ(當山)千咲・青木幸子(2005)人生の軌跡の再構成と学校経験に関する一考察 教育研究, 47, 135-143.
- Flick, U. (1995). *Qualitative forschung* (小田博志他訳 質的研究入門 春秋社 2002)
- 水野節夫(2000)事例分析への挑戦 東信堂
- 箕浦康子(1991)子供の異文化体験 思索社
- 箕浦康子(2002)日本における文化接触研究の集大成と理論化 平成12・13年度科研費研究成果報告書
- 佐藤郡衛(1999)国際化と教育 放送大学教育振興会
- 渋谷真樹(2001)「帰国子女」の位置取りの政治 劉草書房
- 志水宏吉・清水睦美(2001)ニューカマーと教育 明石書店
- Wengraf, T. (2001) *Qualitative research interviewing*. Sage.
- 山田礼子(2004)駐在員家族の教育観の変容 異文化間教育, 19, 17-29.
- やまだようこ(2000)人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か? 教育心理学年報, 39, 146-161.

## 注

Wengraf(2001)は、この比較分析により「生きられた人生」と「語られた物語」の間を連結する原理を解明できるとしており、これは表層レベルの「生きられた人生」と「語られた物語」をより深層において司っているその事例の構造であるとしている。浅野(2001)は自己という現象の生成と理解に「自己物語」が鍵になると述べ、「自己」は自分自身について物語ることを通して生み出されるばかりでなく、「自己物語」は他の諸々の経験を極めて強く規定しながらもそれ自体は「語りえないもの」をその内側にもっており、それが自己の成り立ちに重要であると指摘しているが、Wengrafの方法はこうした「語りえないもの」に接近しようとする分析的試みといえよう。