

博士論文

神戸中華同文学校の多文化・多言語教育
—学校コミュニティの維持・創造をめぐって—
(Multicultural and International Education in Kobe
Chinese School: With Special Reference to the
Continuity and Creation of School Community)

2016年3月

立命館大学大学院先端総合学術研究科

先端総合学術専攻一貫制博士課程

馬場 裕子

立命館大学審査博士論文

神戸中華同文学校の多文化・多言語教育
—学校コミュニティの維持・創造をめぐる—
(Multicultural and International Education in Kobe
Chinese School: With Special Reference to the
Continuity and Creation of School Community)

2016年3月

March 2016

立命館大学大学院先端総合学術研究科

先端総合学術専攻一貫制博士課程

Doctoral Program in Core Ethics and Frontier Sciences
Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences
Ritsumeikan University

馬場 裕子

BABA Hiroko

甲号：研究指導教員：小川さやか 准教授

Supervisor: Associate Professor OGAWA Sayaka

目次

はじめに (1)

序章 (7)

0-1. 本論文の目的 (7)

0-2. 中華学校をめぐる研究 (9)

0-2-1. 中華学校の歴史と、学校を支える華僑コミュニティに関する研究 (9)

0-2-2. 中華学校の教育カリキュラムの比較研究—一条校問題を背景に (10)

0-2-3. 多文化教育、多文化共生、外国人学校の社会学 (14)

0-3. 本論文の視座—「ハイブリッド性」と「変異するコミュニティ」 (16)

0-4. 方法と構成 (19)

第1章 神戸中華同文学校の歴史と華僑社会の成り立ち (23)

1-1. 神戸中華同文学校の概要 (24)

1-2. 神戸の華僑の歴史と神戸中華同文学校の歩み (30)

1-3. 横浜の華僑の歴史と横浜山手中華学校の歩み (35)

まとめ (38)

第2章 中華学校を取り巻く華僑社会 (40)

2-1. 南京町を取り巻く人々 (40)

2-2. 老華僑と新華僑、日本人—コミュニティ・スクールとしての中華学校 (43)

2-3. 神戸同文学校における多層性とコミュニティ・スクールへの参加 (46)

2-4. スクール・コミュニティとしての神戸同文 (55)

まとめ (57)

第3章 神戸中華同文学校の経営・教育理念と国際化 (59)

3-1. 中華学校の法的な位置づけ (59)

3-2. 民族教育と高校受験のジレンマ (60)

3-3. 通学児童の国籍の多様化と民族教育の継承、バイリンガル教育 (66)

3-4. ノスタルジアと現実的課題のあいだ (70)

3-5. 開かれていつつ、閉じられている共同体 (78)

まとめ (82)

第4章 神戸中華同文学校の多言語教育 (84)

4-1. バイリンガル教育とは (85)

4-2. カリキュラムにみる言語教育の変遷 (86)

4-3. 変則的イマージョン教育 (91)

4-4. バイリテラシー教育 (96)

4-5. 変則的イマージョン教育を支える学習法 (100)

4-6. 学校コミュニティの多層性が生み出す神戸同文の学習方法への保護者の認識の違い (101)

まとめ (107)

第5章 神戸中華同文学校における多文化教育と多文化創生 (110)

5-1. 神戸同文で習う言語と「同文語族」 (110)

5-2. ハイブリッド文化とわけ隔てのない学風づくり (114)

5-3. 多文化共生の媒体-民族舞踊・民族音楽・獅子舞 (121)

まとめ (128)

終章 (130)

6-1. 総括 (130)

6-2. ハイブリッド文化とコミュニティのダイナミズム (134)

補遺 (138)

公立小学校における在籍学級での二言語併用授業

—外国人児童の包摂と多文化共生教育の可能性—

参考文献 (158)

おわりに (165)

はじめに

新華僑である夫の強い気持ちにより私たち夫婦は、娘を中華学校へ入学させる決断をした。夫は、2002年に留学のために日本に来日した中国東北地方瀋陽生まれの中国人であり、長女が生まれた時から「神戸に中華学校があるのなら、そこに入れたい」という強い意志はびくともしなかった。他方、「純粋な」日本人であり小学校教員を経験していた私は、1990年代、2000年代に日本の公立学校を取り巻く環境の激変を日々感じており、公立学校に娘を通わせることを躊躇していた。

私は、縦（学校種：初等教育、中等教育、高等教育機関）にも横（学校設置者：国立・公立・私立・インターナショナル）にも強い教師を目指して、大阪教育大学教育学部を卒業後およそ30年にわたり、校種においては初等教育から中等及び高等教育機関、設置者においては国公立・民間・インターナショナル校、遠いところでは文部科学省派遣コスタ・リカ共和国サン・ホセ日本人学校で、小学生から大学生・社会人までという幅広い層の学習者を対象に教鞭をとってきた。

初めて教鞭をとったのは大学卒業後の1983年のことである。ちょうど2000年を境にその前後15年ずつの教育現場や教育行政の変革を内側から見ていた。また社会活動の一環として、1990年代以降入国管理法の改正を受けて急激に増加した外国人労働者の子弟教育を、神戸市外国人児童生徒受け入れ校支援ボランティア、および兵庫県子ども多文化共生サポーターとして支援し、日本語教師として留学生教育にあたった。

そのなかで、いまの日本の公立学校は、大きく分けて二つの難題を抱えていると感じていた。第一に、日本の公立学校がいちじるしく荒廃している点である。いわゆる「モンスター・ペアレンツ」の出現により学級経営、ひいては学校経営が脅かされていること、教師の指導力不足等による教師の尊厳や社会的地位の低下、いじめの深刻化や「学級崩壊」は、メディアでも報道されている通りである。こうした問題の一端は、先にも触れたが、2004年に学校運営協議会制度¹（コミュニティ・スクール）の導入により、コミュニティ・スクールの指定を受けた学校では、学校運営に関してコミュニティの意向を聞くことが義務づけられたこととも関係している。コミュニティからの意見には、建設的な助言ばかりではなく、理不尽な要求を押しつける「モンスター・ペアレンツ」からの意見も多々あった。私が教鞭をとり始めた頃は、学校の教師は多かれ少なかれ地域住民の尊敬の対象であり、「師を敬う」ことは半ば常識のように教えられていた。こ

¹ コミュニティ・スクールは、学校と保護者や地域の皆さんがともに知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させることで、一緒に共同しながら子供達の豊かな成長を支え「地域とともにある学校づくり」を進める仕組である。（文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/）

のように述べると、懐古的に思われるかもしれないが、当時は保護者からも「先生、先生」と親しみを込めて呼びかけられていた。それが30年経って、学校や教師はいつの間にかコミュニティの誹謗中傷の的になり、こまかく教師の言動を監視し、「教え方が間違っている」「担任を変えてほしい」「我が子が写真に余り写っていない」など「我が子」を中心に学校を振り回す親の発言が見られるようになってきた。さらには「公園に変な人がいるからなんとかしてください」などと苦情処理まがいの電話もかかるようになり、とても学校がコミュニティの中心として機能し、教師がそのなかで適切な役割を果たしているとは言い難い現状を呈している。

このような中、団塊世代の大量退職と若手教員の大量採用と重なり、教師の年齢の不均衡が生じた。メディアでも報じられている通り、心の病を発症しそのまま退職へ追いやられる新任教員は後を絶たず、結果として学級崩壊をしたクラスをベテランの臨時雇いの教員に任せるといった事態が起きている。大学院入学を機に非常勤に切り替えた私自身も、そうした非常事態に声をかけられることが多かった。その結果として従事することとなった教育現場は、どこもひどく混乱していた。

公立学校が抱える問題の第二は、グローバル化や国際化への対応が叫ばれ、シティズンシップ教育の必要性が盛んに論じられていながらも、受け入れた外国人児童への適切な対応に失敗している点である。その大きな原因は、本論文の補遺で論じたように、授業言語が日本語のみの公立学校では「取り出し授業」により日本人児童と「外国人児童」を切り離す施策がほぼ唯一の対策として実施されていること、何よりも日本の公立学校の関をまたぐには、服装から持ち物、日常の細かな行動におよぶまで日本人的な様式が厳しく求められることにある。

大半の公立学校では、外国人児童の文化や慣習に対する理解が乏しいまま、日本の学校文化への適応が当たり前のよう求められていた。私が支援に当たった、あるブラジル人子弟5年生の場合、金髪、ピアス、お気に入りのチェーンのアクセサリーをだぶだぶのズボンの腰にぶら下げて突然学校にやってきたところ、「明日までに黒髪に染めて、ピアスを外して、そのズボンではなくもうちょっと体にあったズボンに変えて登校するように」と学校から通達されたと聞いた。しかし、ピアスや服装が彼らの文化的なアイデンティティの一端を担っているかもしれないことには想像が及んでいないようだった。ちょうど10年くらい前、私は兵庫教育大学大学院で子どもの日本語習得をテーマに学びつつ、公立校で突然転入してくる外国人児童生徒の支援にあたっていた。突然というのは、通常日本人の場合、予め学校間で連絡があるので、誰それが何月何日に転入転出することは把握されている。しかし、外国人児童生徒においてはそうした連絡がなされないため、何の前触れもなく、ある日突然やってくることになる。どの公立校も突然

やってくる外国人児童生徒の指導に頭を悩ませていた。まず学習言語を日本語に切り替える為の数ヶ月の日本語の「取り出し授業」を受けてから、母学級に返されるのが通常であった。しかし、補遺で述べるように、学習に必要な言語が身に付くまでには7年かかるかとされている。転入の時期や年齢、日本滞在歴など個別の要因がまちまちである子どもらへの対応は学校現場を直撃した。

それゆえ、私も娘を入学させる初等教育学校を求めてさまようことになる。私自身が「初等教育難民」であった。「モンスター・ペアレント」に代表されるような初等教育への不満はマスコミで度々取り上げられるようになり、就学前の子どもを持つ親また教員としていくつかの私立やインターナショナル校を内側の者として経験する。インターナショナル校を経験したのは、我が子が二つの言語・文化にまたがる背景を持つダブルの子どもであったからである。子ども自身がいずれは突き当たるであろうアイデンティティの問題を解決できる環境を準備してやりたいとの思いもあった。

子どもの入学での中華学校との出会いは、様々な意味で衝撃的な出来事だった。まず「民族学校」というかつてのイメージとは異なり、中華学校はもはや華僑コミュニティのためだけの学校ではなかった。先に述べた問題によって日本の公立学校に幻滅したり、私立に行かせたいが学費の捻出が困難であったりする保護者たち、あるいはインターナショナル校への入学を検討したが、学費が高いうえに学習言語が日本語でなくなることの不安がある保護者たち、いわば「初等教育難民」と呼べるような日本人保護者が、児童を中華学校に通わせることが珍しくなくなったのである。志水ら（2014）は「普通の日本人が民族学校と呼ばれる学校に入学してくることが珍しくなくなった」と述べる。私もそうした日本人保護者の一人だった。

※

入学試験のことは鮮明に覚えている。「K君と同じ附属小学校に一緒に行くの」と嫌がる娘を促して、同文学校の入学試験に向かった一当時、娘は保育園で仲良しだった男児と同じ大学附属小学校に行きたいと幼いながら主張していた。神戸同文学校に近づくと男児は三つ揃え、女兒は紺のスカートに白いワンピースと、私がかつて勤務した私立小学校の「お受験スタイル」の子どもたちが増えてきた。我が子は、「そんな学校（神戸同文）には行きたくない」と反旗を翻していたので、ラフな普段着に足下は素足にスリッパ履きであった。

子どもは別室へ、親は礼堂（講堂）へと入場する。私たち夫婦が座った席の前は、娘が世話になった中国武術の先生夫婦だった。彼らも夫は新華僑、妻は日本人のペアである。旧知である私たちは挨拶を交わし、夫らは中国語で長い時間、情報交換をしていた。そのうちに神戸同文老師（教師）からの説明が始まり、プリントが配布された。そこに

は、はっきりと寄付の金額提示を求める一文がある。その説明に差しかかると老師は、「寄付の額と入学の可否は関係ありません」と述べた。私は「そんなわけではないだろう」と内心想った。夫と相談し、私が額を示すと「そんなにすんのか」と目をむく。何としても入学させたかった私は、「落ちたら返金されるから、とりあえず」と、かなり頑張った金額を書いた一実は、この寄付金は可否に関係なく学校に納めることになっていた。中国は面子を大切にす国であり、額は互いの面子に関わることであるから、寄付金額は中国人どうしても開示しないという。

子どもが教室で試験を受けている間、いくつかのグループに分けられた親の面接がなされる。面接官は三人、私たちは校長が担当するグループであった。夫には来日したいきさつなどに関する質問があった。「純粋な」日本人である私には「お母さんは、日本の方ですね。なぜ私たち中国人の学校を選ぶのですか」と問われた。通り一遍の回答ならば、ほかの日本人保護者もするだろうと思った。私の通っていた私立の小中一貫女子校は、当時、神戸同文に一番近い距離にある女子校だった。私はその頃、親友から毎朝のように「素敵な同文の子がいるねん。さわやかやねん」という話を聞かされていたことを思い出し、そのエピソードに少しウイットを付け加えて応答した。面接官全員が一斉に手元の用紙に○を記入するのが手の動きから分かった。私は「合格だな」と確信した。即座に校長からは、「今も同文の子たちはさわやかです。もちろん男子だけではないですよ、お母さん」と返答された。

じつは日本人の母親として私は、この時点では、本当にこの学校でよいのか迷っていた。入学試験の朝、夫には「とりあえず受けてみて合格してから入学するかどうか考えればよい」と言われて、不安を抱えながら面接にきたのである。しかし、そのあとに続いた校長とのやり取りに感動して即座に学校に対する見方を変えた。

校長に「何か心配なことはありますか」と聞かれた私は、「通学に1時間ほどかかるので、道中何か起きないかと心配です」と正直に答えた。それに対して校長は、「お母さん、一番東の子どもで滋賀県から、西の子どもで姫路から通っています。この経験が、社会を見て子どもを育てるんですよ。お母さん、6年間通わせてごらんください。立派に成長しますよ」と自信を持った表情で語ったのである。

私が勤務した私立の小学校では、子どもに何かあっては大変だという理由からこのような回答は絶対にしてはならなかった。たいていの場合、「お母さんのご心配はごもつともで、お引越をなさった方がよいでしょう」という決まり文句を返答することになっていた。実際に、その私立学校の周囲には、子どもが低学年の間に仮住まいする「テラスハウス」が林立していた。こうした日本の学校における「過保護」を半ば当然の義務だと思っていた私には、校長の返答は目の覚めるような一言だった。この校長先生なら

娘を預けても大丈夫だと確信した。数日後、合格と入学手続き期限の知らせが来た。私の心は決まっていたが、子どもの「行きたくない」という意見を尊重するかどうかで迷い、結局、最終日のぎりぎりの時刻に学校に出向き、「早く決めていただかないと、次点の方が待っているから」と事務所職員に急かされながら、寄付金も含めての手続き金を納めた。

※

入学式当日は、私の心にはまだ少し陰りがあった。頭では理解していたが、正門の国旗が中国の国旗だったことや、式中の国家が中国の国家だったことを目の当たりにして、「ああ、中国の学校に入れたのだ」という事実には慄いたのだ。日本社会においてそれまでマジョリティの側にいた私には、学校内で初めてマイノリティになる経験をしたことが、やはり衝撃だった。複雑な心境のまま、国歌を聴く夫の誇らしげな横顔をみていた。

私の不安は、徐々に期待へと変わっていった。小学校1年生の担任は、厳しい躰と学習習慣を確立する為のシステマティックな宿題や居残り授業を娘に課した。宿題は、親子で半泣きになりながら毎晩遅くまでやった。「鐵は熱いうちに打て」という諺通り、最初の頃が肝心で、やがて習慣化されるとそれほど苦にならなくなった。何より私たち保護者と児童の期待に応えるべく担任教師は、非常に熱心な対応をしてくれた。また、日本人の子も中国人の子も仲良がよく、日本の公立学校で話題となるようないじめも聞かず、娘は楽しそうに学校生活を送った。入学してから現在まで、私は娘や娘の友人たちから学校が嫌で行きたくないという言葉聞いたことがない。

ただし、新華僑の夫と「純粋な」日本人の私にとって、中華同文学校と、それを支えてきた老華僑を中心とするコミュニティ、学校を通じて築かれるスクール・コミュニティは、時代の変化に応じて、「純粋な」日本人や中国人以外の外国人に対しても門戸をひらき、おおらかな学風と柔軟な姿勢に貫かれていたと同時に、幾重にも築かれているコミュニティ内部の人間関係や状況に応じて必要となれば門戸を閉じ、かたくなな伝統や文化を表出させるものでもあった。

実際に中華同文学校を支える／を通じたコミュニティに深く参与するために、私たち夫婦は一筋縄ではいかない苦勞をした。まず同校と同校を支えるコミュニティ内部は多層的かつ重層的であり、さらにそれぞれの局面において、利害が重なり合う集団が異なるものであった。中華同文学校を支えてきたのは、老華僑のコミュニティである。老華僑のコミュニティは、新華僑のコミュニティともビジネスや生活において密接なかかわりを持っており、情報ネットワークなどは華僑どうしの間で張り巡らされている。私たち夫婦は、まず物理的距離を縮めるために華僑コミュニティに入ろうと、入学前から神戸同文の真向かいの新築マンションやその他の物件探しに明け暮れた。老親のこともあ

り引っ越せず数年が経過した。学校から離れて暮らしていると学校の情報は入ってこないし、華僑達との付き合いも疎遠になる。他方で、老華僑の家庭内言語はすでに日本語となっており、学校での生活習慣や進学などに対する考え方は、来日したばかり、あるいはいずれ中国に帰国する予定の新華僑よりも、日本人保護者と近い場合もある。熱心な学校側の対応は、時として仕事をする母親にとっては、大きな負担にもなった。行事に参加するために仕事の調整をするには、せめて1ヶ月前には知らせてほしいと思われることも多かった。毎年、学年初めの学年懇談会では、担任教師に保護者からの要望を出す、簡単には変更されない。老華僑コミュニティは、その他の華僑コミュニティとも密接に関わっているため、その間の連絡調整などもあり時間がかかるか、煩雑になるためか何かを変えることに対しては保守的であるように感じた。

娘は、高学年になった。中華学校とそれを支えるコミュニティ、学校にかかわることで創出されるコミュニティにかかわり続けた中で、この柔軟であったりかたくなであったり、開かれたり閉じたりといった中華学校とコミュニティの姿こそ、学校を含むコミュニティ創生の原理ではないかと考えた。

本論文の前半では、華僑たちがどのような経緯で神戸に渡ってきたのか、そしてどのように神戸の地に根を生やしていくのかを開港後の華僑の歴史をたどり、中華学校を取り巻く華僑社会コミュニティの形成とコミュニティの中心をなす中華学校と華僑コミュニティにおけるその役割や機能及び華僑コミュニティの特色、コミュニティ・スクールとしての学校経営の実態を文献研究と経営者たちの語りから検討する。一人の親として華僑コミュニティに巻き込まれて行く様子をフィールド・ノーツから記述し、華僑コミュニティへの不完全参加者から完全参加者となりゆく姿を合わせて描く。その過程で学校内部の保護者の集団における多層性を明らかにする。神戸中華同文学校における日中バイリンガル実践の変遷をカリキュラムの変遷や、実際の教育現場でなされている教育方法から分析し、それを異なる保護者達の意見を踏まえて考察する。それを通じて一つのコミュニティとしての中華学校のダイナミズムを描き出したい。

序章

0-1. 本論文の目的

本論文では、神戸中華同文学校を主対象とし、横浜山手中華学校を適宜、比較参照しながら、中華学校と華僑社会との関わりや中華学校の経営・教育理念、日中バイリンガル教育の実践と独自の多文化教育、国際化への対応を明らかにし、それを通じて一つのコミュニティとしての中華学校の特色を明らかにすることを目的としている。

21 世紀に入り、国境を超える人やモノの移動がますます盛んになり、さまざまな側面においてグローバル化への対応が叫ばれるようになった。安倍政権発足と同時に政府の公式的な成長戦略でもグローバル化に対応する人材の育成が掲げられ、異文化間教育、多言語教育の必要性が強く認識されるようになった。このような中で昨今、外国人学校への注目が集まっている。

外国人学校は、日本の法規上は「各種学校」と規定されている。法的措置については第3章で詳述するが、各種学校とは日本の法外に置かれた学校のことであり、義務教育課程にあたる外国人学校に日本国籍の保護者が子どもを通わせることは法律違反となる。現在では、国際的な評価団体の認定を受けた国際学校や国際バカロレア認定校、文部科学省に認定された「高等学校相当として指定した外国人学校」の生徒は大学への入学資格を認められている。ただし外国人学校を卒業しても義務教育課程を修了したとはみなされないため、すべての生徒が上級学校に進学できるわけではない。にもかかわらず、昨今、あえて外国人学校に子どもを通わせる親が増加している。

なかでも注目すべきは、従来から外国語教育に関心をもつ保護者が児童を通わせていた国際学校（インターナショナル・スクール）だけでなく、特定の国籍・民族のための教育機関である民族学校においても日本人児童の入学が増加している現状である。

たとえば、日本の学校現場に関する実態調査を実施した志水らは、近年の日本の学校における「最も驚かされた事態の一つ」として「華僑のための学校とみなされてきた中華学校に、かなりの数の日本人が入ってきている」（志水 2013: 11）ことを挙げた。

先行研究では、中華学校に通う日本人児童の増加の背景として、以下の三つを指摘している。第一に、中国語の国際語としての地位が向上したことが挙げられる。例えば、黄は、中国経済が目覚ましい経済成長と日中間交流の増大による中国語の地位が向上し日本人の入学者が増えたこと、中華学校の中国語は中国人が民族文化を保持する為の象徴としての役割を超え、国籍や文化背景を問わず、国際色を豊かにする為の有力なルーツの一つとなったことを指摘する（黄 2005: 148-149）。同様の点は、王も指摘してい

る（王 2008: 129）。第二に、国際化への対応だけでなく国内の多文化共生の問題にも関心が向けられるようになったことである。陳は、1980年代後半以降、アジアから来日した外国人の急増に伴い、欧米志向の国際化よりも生活に密着した国内で実践できる多文化共生に取り組む必要性に迫られたこと、こうした背景のもとで国際学校とは異なり、手ごろな学費で中国語・日本語・英語の多言語教育をおこなう中華学校が注目されたことを指摘する（陳 2009: 156-175）。第三に、日本の公教育に対する不満や失望が挙げられる。上述の陳は、二つの事例研究と複数の各校関係者や保護者へのアンケートをもとに、中華学校に通わせる保護者の動機として、ゆとり教育や「右に倣え的な教育」などの日本の公立学校の教育内容に対する不満や、いじめ問題の回避を挙げている（陳: 165-167; cf. 王 2008: 129）。また、こうした日本の公教育における「右に倣え的な教育」は、中華学校が日本人児童だけでなく1990年以降の入管法改正にともなって増加した外国人労働者の子弟（ブラジル人、フィリピン人など）を惹きつけた要因ともなっている。恒吉（1996）が「一斉共同体主義」、太田（2000）が「奪文化化」機関という用語をもちいて指摘する、日本の画一的な学校文化に適應できない外国人子弟のなかに、中華学校への進学を選択する者が増えているのである（陳 2011: 45-47）。

このような中華学校における大きな変化は、以下で述べるように、多くの研究者の関心をひきつけ、経営者や保護者を中心に、中華学校の経営理念や教育実践、中華学校を支える華僑コミュニティなどに関する多様な研究が展開している。

本論文もこれらの研究と関心を共有しているが、中華学校の経営理念や教育実践、国際化への対応を通じて変容・創出されるコミュニティ（スクール・コミュニティ）の特質を題材に、コミュニティに取り込まれたり、時にコミュニティから排除されたりする、立ち位置、利害関心の異なる者たちによって築かれる多層性に着目しながら、一つの共同体／コミュニティとしての中華学校とはどのようなダイナミズムで動いているのかを論じる。

以下の先行研究の整理でも述べるように、日本において中華学校は、華僑コミュニティの子弟のための教育機関として長い歴史をもつ。中華学校は第一義的には、1972年以降に流入した「新華僑」に対して、「老華僑」と呼ばれる者たちのコミュニティが支えてきた学校である。中華学校は後述するように、学校を通じてコミュニティが育成され、コミュニティが育つことで新たな学校を支えるコミュニティ、すなわちスクール・コミュニティが創出されていくという循環によって支えられてきた。しかし、現在において中華学校を支えるコミュニティには新華僑も参与するものの中心を担うのは老華僑であるのに対して、中華学校に新たに子どもを通わせるようになった保護者は上述した日本人をふくめて多様化している。つまり、中華学校を支えるコミュニティ（コミュ

ニティ・スクール²⁾と中華学校を通して築かれるコミュニティ（スクール・コミュニティ³⁾との間には「ずれ」が生じているのである。ここで断っておくが、本論文で述べるコミュニティ・スクールとスクール・コミュニティは、日本のそれとは必ずしも一致するものではない。コミュニティ・スクールとは、学校を支える華僑コミュニティの中心にある中華学校をさすことにする。また、中華学校との関わりを通して形成されるコミュニティをスクール・コミュニティと呼ぶことにする。いずれにせよ、中華学校の経営理念・教育内容や、日中バイリンガル教育をふくむ様々な教育実践は、コミュニティ・スクールの利害や必要性を維持しながら、同時に学校にかかわる多様なアクターの利害や必要性を満たすよう「革新」し、新たなスクール・コミュニティを創出させ、そのスクール・コミュニティをもとに「伝統」を引き継いでいくという難しいバランス感覚が必要とされる。本稿では、このようなコミュニティ・スクールとスクール・コミュニティとの間をつなぐ経営理念・教育理念、多言語・多文化教育の実践を、文化人類学におけるコミュニティ論を参照しつつ、「ハイブリッド性」と「相互転換・変異する共同体」の二つを切り口に論じる。

0-2. 中華学校をめぐる研究

本節では、中華学校をめぐる研究群を3つに整理し、研究動向を明らかにする。

0-2-1. 中華学校の歴史と、学校を支える華僑コミュニティに関する研究

華僑社会に関する研究は、神戸や横浜の開港後、およそ100年後の時期から開始されている。研究の先駆けは、1949年刊行の内田直作による「日本華僑社会の研究」である。内田は、序編で明末から三百数十年間に渡る華僑の一般事情を記述し、前編では江戸時代、後編では明治時代以降の日本の華僑社会の諸団体の成立経過、構造、職能について分析し、それに基づき華僑社会の特性、経済構造を明らかにした。池田（2002）は、内田直作の研究を「華僑研究のバイブルともいえる」と述べている。それは、戦前日本の華僑に関する原資料はほとんど残されていないことを理由とする（池田 2002: 124）。

1979年には、陳徳仁を中心として神戸華僑歴史博物館が設立され、本格的な華僑社会の研究が始まる。神阪華僑口述記録会として現在も活動が存続され、神阪京華僑口述記録研究会編、神戸華僑歴史博物館、『聞き書き-関西華僑のライフヒストリー』として第1号～4号までが発刊されている。3年後の1981年には、横浜開港資料館が神戸華

²⁾ コミュニティ・スクールとは、平成16年6月の地方教育行政の組織並びに運営に関する法律改正により、「学校運営協議会」を設置している学校を指す。

³⁾ 文部科学省教育再生実行会議第六次提言で示された「学校を核とした地域づくり（スクール・コミュニティ）」を指す。

僑歴史博物館に続き設立され、同じく口述記録として中華会館・横浜開港資料館編、中華会館、『横浜華僑の記憶-横浜華僑口述歴史記録集』が華僑史の貴重な歴史として残されている。本論文第2章の華僑社会の歴史の部分は、この二つの博物館、資料館に納められている資料や出版された資料をもとに記述している。じっさい池田（2002）は、安井三吉を代表とする神戸華僑華人研究会が1987年に設立され、「学際的な視点からの華僑問題へのアプローチや若い研究者の育成など、大きな役割を果たした」（池田2002: 125）と述べ、神戸華僑研究の多角的な研究や研究者が神戸華僑歴史博物館の設立によって進んだことが確認される。ただし、戦前の華僑史に関する資料は戦火や震災・水害により焼失し、ほとんど残されていないため、触れることができなかった。なお時代を前後するが、神戸歴史博物館での調査から、散逸した資料をまとめた中華会館（2000）『落地生地-神戸華僑と神阪中華会館の百年-』が、神戸華僑に関する最も詳細な資料であった。

さて、1980年前後に相次いで華僑社会についての資料がまとめられた結果、80年代半ばには、華僑の子弟の教育の必要性によって設立された中華学校の研究も展開するようになり、90年代になると中華学校とあわせた華僑社会の歴史的展開に関する研究が本格的に始まるようになる。

中華学校の学校史に関する先駆的な研究には、1984年に刊行された市川信愛・吉田藤一の「日本の華僑学校・覚書Ⅰ」および1998年刊行の杜國輝の「日本の華僑学校の沿革と現状」がある。市川（1984）らは、長崎、神戸、大阪、横浜、東京の中華学校の設立から1980年代までの歴史を整理している。杜（1998）は、創設から1960年までの中華学校の変遷を述べている。ここでは、単身で日本にわたってきた華僑らが、本国から家族を呼び寄せ、その子弟の教育の必要性に応じて中華学校を設立したこと、華僑コミュニティに支えながら中華学校が運営されてきたことが明らかにされている。

ただし中華学校の教育理念を社会史の方法論を用いて明らかにした西村が指摘するように、華僑教育そのものを研究した研究は1990年代まで数が限られており、華僑社会の経済的、人的集団構成原理を研究対象とし、「教育」をその一貫として位置づけようとするものがほとんどであった（西村1991: 334）。

0-2-2. 中華学校の教育カリキュラムの比較研究——一条校問題を背景に

西村は、華僑教育の理念を「三民主義＝党化教育」（西村1991: 335）などの政治的概念を用いて説明した。西村によれば、三民主義とは、民族・民権・民生の三主義を意味する（西村1991: 353）。その後、華僑教育研究の主眼は、政治的概念から、華僑のエスニック・アイデンティティに着目する研究へと変化していった。

2000年代に入ると、グローバル化や中華学校に通う児童の多国籍化を背景として大きく変容していく中華学校の教育実践の比較研究や、日中バイリンガル教育の方法論を導き出す、カリキュラム、授業内容の分析が展開するようになる。

清水（2005）は、それまで華僑学校の本格的な比較研究がないことを問題視し、長崎、神戸、大阪、横浜、東京の各華僑学校の全体像とその変遷を描き出すことを目的として、各学校の沿革を述べた後に、横浜山手中華学校と横浜中華学院の2校の校友生（卒業生）の意識調査と授業時間数等の比較研究をおこなった。清水は、2校に共通した問題点を、国際事情が華僑学校の内情に影響を及ぼすという新たな観点から論じ、以下の三点を指摘している。（1）1952年に横浜山手中華学校と横浜中華学院は政治的立場の違いから対立が生じており、現時点でも両校の校友生達の交流はみられない。その背景には異なる思想教育がある。（2）日本政府からの補助金が少ない。（3）中国語・日本語・英語の3か国語教育のすべての言語習得をすることは容易ではなく、授業時間の増加など両校の生徒への負担となっている。

しかしながら、清水の研究は、横浜山手中華学校については2004年、横浜中華学院については1987年頃に調査した杜（1991）の結果を用いており、意識調査の比較に混乱が見られる。ほぼ一世代に等しい17年の歳月の開きは、「華僑語を家庭で話すか」といった問いや校友生の「職業比較」などにおいて大きな違いをもたらすと想定される。また清水の第一の結論に関しても、1952年の横浜学校事件後に学校経営者及び学校を取り巻く大陸系華僑がそれをどのように捉えて克服し、どのような人材輩出を目指してきたのかという観点から再考される必要がある。

張（2006）は、華僑学校の現状を教育内容の変化に位置づけ、華僑学校の存亡および発展の要因を把握することを目的として、東京・横浜2校、大阪・神戸にある中華学校の歴史と使用教科書、授業媒介言語、日本の教育政策に関する調査を実施した。それをもとに張は、華僑学校が「民族教育から現地との共生をはかる多元的アイデンティティ教育へと変化した」と結論づけた（張2006: 64）。また張は、いまだ残る進学と助成金付与の問題を挙げ、外国人学校の法的位置づけを明確にすることを当面の外国人学校の課題とする。神奈川県と兵庫県では公立学校への受験資格が与えられているため、横浜と神戸の中華学校では上位学校への進学の問題は解決されている。それに対して東京では、日本国籍保有の中国人（華人）は、教育基本法第一条で示されている正規の学校で義務教育を受けていないと見なされ、公立高校受験資格は付与されていない。同様に東京区内の中華小学校卒業華人は、東京区内の区立中学校への受験資格がない。また同じ東京でも各区によって対応が異なることを明らかにしたことは、興味深い点である。

前述の清水は、中華学校の進学の問題は、日本の学校教育史上、今後も法規（教育基

本法第一条)と絡めて議論されるべき点だと述べているが、張が示した通り、現在の中華学校は日本の法律つまり国との関係より、自治体との関係に左右されていると想定される。しかし張の研究では、なぜ兵庫や神奈川と東京都では対応が異なるのかの背景については述べられていない。この背景には、各自治体による判断だけでなく、当該自治体への中華学校からの働きかけが影響していると考えられる。そのため、第3章では、神戸中華同文学校と横浜山手中華学校との経営者の教育戦略との比較において、経営者への聞き取り調査を実施し、自治体との関係に注目した。

王(2008)は、張や清水とは異なり、大陸系中華学校2校すなわち、本論文が対象とする神戸中華同文学校と横浜山手中華学校を比較している。両校の変遷と華僑社会の変容を整理したのちに、児童生徒アンケート調査と教員面接調査に基づいて、カリキュラムや地域との連携を比較考察することにより、華僑学校の地域的特徴を解明した。華僑社会の地域的な異なりを明らかにした華僑史研究はあったが、華僑学校と地域との関係を比較した視点がユニークである。しかし、王の研究には、神戸中華同文学校が高等学部をもつ(王 2008: 129)などの根本的な誤りのほかにも、より丁寧な調査を必要とする点が散見される。例えば、王は中文教育改革の記述に及ぶところで、北京中国語言語文化学校と横浜山手中学校が共同で編纂したコミュニケーション能力開発本意の新型テキストは、神戸中華同文学校では採用されていないとしている(王 2008: 130)。しかし同校でも小学校1年生から採用されている。王はその理由として、横浜山手中学校の方が中国政府との繋がりが強く、同国の政策を積極的に取り入れているとしている。こうした個々の学校の教育戦略を中国政府との関係で解釈し結論を提示する視座は前述した清水とも共通しているが、各中華学校には一定の横のつながりもあるため、再考する必要がある。

黄(2005)は、「二つ以上の相異なる文化の狭間で展開する教育ないし人間形成の過程・活動を意味」する異文化間教育学の視点に立った多文化教育の実践機関として横浜山手中華学校を調査対象とする研究を行った。この研究は、日中バイリンガル教育の方法論を正面から取り扱った貴重な研究である。黄は、児童の多国籍化が進んだことで、民族教育と進学に関わる多言語教育を限られた授業時間で行わなければならないといったジレンマが生じていることを指摘する。この問題は、第3章で後述するように、日本の学校基本法の第一条に定められている学校(いわゆる一条校)として認可されることと独自の教育内容(民族教育)の維持・継承との間で生じるジレンマである。黄は、このジレンマを踏まえて、横浜山手中華学校のバイリンガル教育は、1)日中両国間の交流の多寡とその性質と切り離せないこと、2)在籍者は新華僑が7割、日本人が2割であり、さらに文化的背景と母語の状況も複雑であることを背景に、日本語と中国語の

いずれにも高い目標が設定されており、片方の母語を維持するだけの教育ではない「双方向・双向上型バイリンガル教育」であることを指摘している。本論文の第4章の前半部では、黄と同じ方法論を用いて横浜山手中華学校とは異なる日中バイリンガルの方法として、神戸同文学校の教育実践を検討する。

ただし、黄の分析は、教師2名への教育方法に関する聞き取り調査とカリキュラム・時間数等からバイリンガル教育の型を抽出したものであり、こうしたバイリンガル教育の実践がそれ以外の教育実践や国際化した中華学校内部の人間関係や多文化教育の理念・指針といかに結びついているのかを検討したものではない。

杉村と坂本(2009)は、東京中華学校、横浜山手中華学校、神戸中華同文学校の3校を研究対象とし、民族教育機関として重視されてきた中華学校が、華僑・華人にとってだけでなく、「多文化教育の実践」としても多義的に位置づけられることを指摘した。ただし、彼らの分析は、1) 中華学校の歴史的展開の整理・分析、2) 中華学校に対する日本の教育政策に関する調査(いわゆる一条校問題)に加えた、3) 教育実態や第三言語習得と、諸外国の中華学校(マレーシアの華文学校)との比較に重点があり、多文化教育ではなく多言語教育の実態にある。各校の特徴として東京はインターナショナル・スクールに近い多様で柔軟な進学指導、神戸は新華僑への対応よりもOBと地域性と伝統を生かした学校運営、横浜は増加する生徒数への対応として校舎移転の実現をあげ、マレーシアの華文学校との比較を最後に行い、マレーシアでも国際化に伴う三言語教育の実施があることを述べた。それを通じて、中華学校の国際化への対応そのものが、エスニック・グループとしての歴史・伝統の維持・継承においてジレンマを生じさせていることを指摘する。

中華学校が「民族学校」から「国際学校」へと移行しつつある現状を鑑みれば、国内外において研究が蓄積されてきた日英バイリンガル教育の実践や方法論(cf. 中島2007; 太田2003; 深堀2003)と同じように、日中バイリンガルの実践や方法論に関する研究の積み重ねが必要となるだろう。また、その際に重要なことは、日中バイリンガル教育の方法論や学習効果だけでなく、これまでの中華学校の先行研究がテーマとしてきた民族学校独自の教育環境を超えて、異なる国籍や文化的背景をもつ児童がともに学びあう環境をいかにして構築していくかを同時に考えることである。そのためには、学校の風土や文化と、バイリンガル教育・多文化教育との重なりを丁寧に見ていく必要がある。次に同じく法的な位置づけや児童の多国籍化を背景としながら、多文化教育、多文化共生に重点を置いた研究群を整理する。

0-2-3. 多文化教育、多文化共生、外国人学校の社会学

同じく法的な位置づけや児童の多国籍化を背景としながら、多言語教育の型ではなく、学校内の校風づくりや多文化共生教育に重点を置いた研究も 2000 年代に展開するようになった。

裘 (2004) は、中華学校の在籍生徒の国籍の変化と日本の法律上の中華学校の規定との不整合について論じ、社会的マイノリティである在日華僑の子どもの為に母語の言語、文化、伝統を継承する重要な場である華僑学校を含むすべての外国人学校に対する現行の教育制度の見直しの必要性を主張する。さらに、裘 (2007) の背景にあったのが、1980 年以降日本に滞在する外国人の多様化とその子弟への教育への日本での対応であった。1991 年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況に関する調査」を文部科学省が始め、それへの対応を開始したことを挙げている。しかしながら、その対応はやり方によっては外国人に対して一方的に日本社会への「同化」を強要する危険性があったとし、これらを踏まえて、裘は多様な背景を持つ社会的マイノリティを適応指導の対象と見なすだけではなく、その固有の言語・文化の固有価値を認め権利に基づく教育的対応を支援活動の範囲にとどめず教育全般を多文化共生の視点から見直すことを主張する。そして、日本社会の単一的な民族観や文化観、すなわち「異質排除」を社会の共通認識として、言語的・文化的マイノリティに「日本人」と同様な生活を強要してきたとみる。その中であって、民族教育を続けてきた華僑・華人の教育活動を指摘しつつ、日本社会は具体的支援を講じてこなかったと批判する。華僑教育に光をあてつつ、マイノリティ教育や多文化・多言語社会の教育が直面する課題への視点は筆者と共通する視点である。

志水 (2013) は、外国人学校の社会学という新しい構想のなかで、「2つあるいはそれ以上の地点に生活の拠点・足場を持ち、身体的あるいは精神的に行ったり来たりしている人々」を「往還する人々」と定義し、「往還する人々」の教育戦略と外国人学校関係者の経営・教育方針との関わりあいに着目する必要性を指摘する (志水 2013: 10-11)。志水が代表を務めたプロジェクトでは、石川、芝野、館が中華学校を担当している。

石川 (2013a; 2013b) は、従来研究が構成員の国籍の多様化や法制度上の問題に終始しており、「当事者の視点が欠落していること」を問題とした。その上で、当事者の主体性に着目し、グローバル化の中で中華学校が日本社会との関係においてどのようなポジショニングをおこなっているのかを横浜山手中華学校、神戸中華同文学校、東京中華学校の三つをそれぞれの学校経営者への聞き取りにより比較した。彼女は、グローバル化する現状を乗り切ろうとする三校それぞれ独自の経営戦略は「エリート化」というキ

ワードで見ることができるのではないかとし、横浜山手中華学校については時代対応能力を重視した人材開発教育を掲げる「グローバル・エリート」育成、神戸中華同文学学校については華僑のルーツとニーズを重視し時代に左右されない教授スタイルを守る「華僑エリート」育成、東京中華学校については日本で活躍する人材を育てる教育に力を注ぐ「ナショナルエリート」育成と名づけて整理した（石川 2013a: 177-178; 石川 2013b: 223-226）。

また、保護者に対する意識調査はこれまでも実施されてきたが、芝野(2012)は、中華学校を選択した日本人保護者や新華僑の語りは、ひと昔前の失われた日本の学校を懐古したり、中国で失われた何かを見出そうとする一種のノスタルジーによって接合されていることを論じている（具体的には本文で詳述するため、割愛する）。また芝野（2014）は、横浜山手中華学校を事例として、時代にマッチした学校づくりの経営スタンスを保護者の語りや経営者の語りから明らかにしている。

館（2014）は、東京中華学校による「日本の一条校を目指した」戦略について述べている。大学受験資格が認められ、日本の大学進学への道が大きく開かれたこと、さらに日本社会の「教育の自由化」を察知し、学力向上に向けた塾講師の登用や中国語・英語・日本語の三言語会話の為の作文指導やスピーチ練習といった取組みをしていることをその理由にあげている。

本論文の第3章では、この志水らの方法論に則り、神戸中華同文学学校と、比較対象とした横浜山手中華学校の2校を事例に、中華学校の歴史・教育内容の変遷にみられる多言語教育や将来の多文化化への構想を経営者の語りの分析から詳細に明らかにする。志水らは、グローバル化を切り口に論じたため、各校の経営戦略や教育理念に側面から影響を与えうる、華僑コミュニティ内部の動きや県行政との関係といった日本社会への向き合い方、あるいは経営者個人の思いを含めた教育理念といった点については触れるにとどまり十分に検討していない。そこで本論文では、横浜山手中華学校と神戸中華同文学学校の二校に絞り、志水らが十分に展開していない点も含めて、2校の経営・教育理念の特質を検討したい。また、芝野（2012；2014）が着目した保護者達の語りについて、本論文では神戸中華同文学学校の筆者が行ったアンケートでも同じ傾向がみられることを指摘するとともに、それらの語りがどのように学校コミュニティの内部で生成・維持されているのかを、保護者集団の関係性や日々のエピソードを事例として論じたい。そこから、神戸中華同文学学校がコミュニティの中でどのような役割を果たし、どのようなコミュニティを創出することで、昨今の児童の多様化・多国籍化、国際化にどう対応しているのかを明らかにし、コミュニティとしての中華学校の戦略・ダイナミズムについて論じる。

0-3. 本論文の視座—「ハイブリッド性」と「変異するコミュニティ」

以上で整理したように、中華学校をめぐる研究は多岐にわたっている。各研究が示唆している内容は本文においても改めて参照するが、これらの研究群を本論文の関心に引きつけて整理しなおすと、ある種の「柔軟な変容・変革」と「維持・継承」をいかに同時に実現するかにかかわる問いを内在させている。たとえば、中華学校の教育をめぐる中心的な問いのひとつであった、民族教育の維持か進学かという問いは、その後の児童の多国籍化や中華学校の国際化をめぐる議論にも引き継がれ、学校指針やカリキュラム、教育改革において、いかに伝統と革新を成し遂げているかが中心的な論点となっている。また、前節 0-2-2 と 0-2-3 をつなぐ視点として、学力やグローバル人材としての能力にかかわる多言語教育と、多様な国籍・アイデンティティを持つ人々が共に学ぶ環境を創出するという多文化教育との接点においても、伝統の維持と革新は一つの焦点となりうるだろう。

一方で中華学校あるいはそれを支える華僑コミュニティとしての「伝統的なやり方」「文化」を維持しつつ、他方で時代に応じた革新をおこなう。あるいは多言語教育と多文化教育との接合を考える。それは華僑の子弟のための学校でありつつ、それ以外の人々を包摂する仕組みを備えることを意味する。この点について文化人類学者の陳(2000)は、横浜 2 校、大阪・神戸の中華学校を研究対象に、上述した多文化的な環境で創出される多言語・多文化教育と、そこから生み出されるスクール・コミュニティを、「ちゃんぽん文化」という表現で説明した。彼女は、日本人の中華学校卒業生に聞き取り調査を実施し、日本語と中国語、習慣の混交の様子を記述したり、その環境で育った子どもが中国語教師を引き受けるエピソードを紹介したりしながら、「ちゃんぽん文化」を身に着けた個人レベルでの草の根の多文化共生の実践こそが、内なる国際化において「包摂と排除」の構図をつくらない方途となっていると論じる。本論文の第五章でも、同じく神戸中華同文学校を通じて生み出された、ハイブリッド文化と一種のピジン・クレオール語(同文語)を基盤としたスクール・コミュニティについて述べる。ただし、陳自身が中華学校の卒業生であり、かつ老華僑であることもあり、彼女は中華学校の卒業生、すなわちコミュニティの一員となった者たちにとっての「ちゃんぽん文化」、あるいは内なる国際化における「ちゃんぽん文化」の意義に焦点をあてており、学校内のハイブリッド性が今現在中華学校に参加している多様な人々にとって、どのような意味をもっているのかについては十分に論じていない。

「はじめに」で述べた通り、私は新華僑の夫との間に生まれた娘を神戸中華同文学校に通わせている日本人の保護者でもある。神戸中華同文学校の前にある華僑幼稚園に子どもを通わせたことはないため、幼稚園時代からの繋がりのある保護者もおらず、中華

学校を支えてきた華僑コミュニティには所縁を持たず、基本的に中国語で対話する新華僑の保護者グループには属せず、さらに働きながら大学院に通っていたため、昼間の「ママ友ランチ会」にも出席できない。子どもは学校で生き生きと学んでいたが、私自身は普通にしていれば、神戸中華同文学校のコミュニティから弾かれてしまう者であり、子どもを入学させた直後は、保護者のなかで疎外感を感じていた。しかし、中華学校は、日本の公立学校よりも、保護者による「包括的な」かかわりを求める風土がある。そのため、私は子どもが2年生の時に幹事会に立候補しクラス役員として家長会（保護者会）に関わるようになった。それを通じて次第に中華学校のコミュニティにふかく参与することが可能になったが、中華学校の家長会や老師（教師）との距離は縮まっても、どこか壁を感じることもある。それは、不必要に情報が外に出て学校が混乱することを防ぐためでもあるが、そもそも中華学校のコミュニティ自体が多層的かつ重層的で、その時々においてその時々々の成員にとって参入可能な領域を設定し、門戸を開いたり閉じたり、メンバーシップを伸縮させているためであると思われる。

他の研究が指摘するように、中華学校の経営・教育理念、多言語・多文化教育、中華学校を支えるコミュニティは、日本人にも誰にでも柔軟に「開かれている」が、同時に「閉じている」ものである。この「開かれていつつ、閉じている」ことこそが、中華学校が現在において、柔軟な多文化化・国際化を遂げつつ、しばしば日本人保護者に「ノスタルジー」（芝野 2014）を感じさせるほどに、変わらぬ教育内容や厳しさを維持してきた秘訣であるように思われる。この「開かれていつつ、閉じている」ことの意味を、文化人類学における共同体論をいくつか参照しつつ、述べたい。

文化人類学者の小田亮（2005）は、文化人類学の特集「共同体という概念の脱／再構築：序にかえて」において、レヴィ＝ストロースの真正性の基準に関する議論を参照しながら、「閉じていつつ開かれている」、「開かれていつつ閉じている」共同体について次のように論じている。彼が考察対象の一つとしたアフリカのストリートは、誰でも歩いたり、立ち止まって話したりすることができる、誰にでも開かれた空間である。しかし同時にアフリカのストリートは、その特定のストリートに特別な愛着を持つ者たちにとっては、「閉じられた」場所である。場所としてのストリートには、スラングや特有の身のこなし、規範があり、ストリートの共同性は「ストリートのリテラシー」を体得していない者にとっては、自身を排除する場として立ち現れる。

同じように、中華学校や中華学校を支えるコミュニティの内部には、「中華学校らしさ」「同文らしさ」をめぐるリテラシーがあり、そのようなリテラシーを肯定的に捉え、再生産に貢献できる人びとでない場合には、参与している空間それ自体が閉鎖的に立ち現れてくる。

ただし、昨今の中華学校は、このようなリテラシーを共有しない人びとをすぐさま排除するわけではなく、彼らを巧みに包摂しようとする実践も同時に行っている。文化人類学者の松田素二は、個人の自由の膨張や自己責任の誇張に歯止めをかける共同体と、個人の自由な選択と実践を抑圧する共同体という構図をめぐってなされた共同体主義者と自由尊重主義者の議論は、いずれも「生活意識」「生活の便宜」に対する理解が欠けていたと主張し、今から半世紀も前に活躍した日本の農村社会学者である有賀喜左衛門の生活論を参照しながら、次のような論を展開する。

1) 共同体は固定的静定なものではなく、つねに生活条件によって複数の形態類型が相互に転換する可能性を持っている。その変化は、一方的で不可逆的ではなく、可逆的に生起する。2) 共同体は、生活の場で生起するときには、明確な境界を有する自立した集合体として想像され、具体的に生きられる。それは、その場その場で創発的に構成され消えていく不定形な存在ではない。3) これらの共同体は、現実の生活世界において、有為、有縁の共同体として現象しながら、内実は、かなりの程度、融通無碍な実践を含み込んでいる（松田 2004: 258）。具体的には、次のような論旨である。

ケニアが独立した 1960 年代にナイロビ市に出稼ぎにきたマラゴリ人たちは、マラゴリ共同体を基盤とする「マラゴリ・ユニオン」と、その下に存在したクラン単位の相互扶助結社を通じて、厳しい都市環境を生きぬく上での相互扶助を展開した。しかし 1970 年代に入ると、互助の単位としてのスケールメリットによって、クラン、民族といった血縁共同体を基盤とした結社、組合は崩壊し、代わって故郷の村や郷、郡などの地縁共同体に依拠した組織が出現する。1980 年代中葉になると、ケニア経済の破綻とそれにより噴出した不満のはけ口が特定の「民族」や「地縁共同体」に向かったことに危機を募らせた政府による統制を受けて、この地縁共同体にもとづく結社、組織も姿を消す。そして個人的な嗜好や相性に基づいた小規模なネットワークが活発になる。ところがこうした個人的関係を基盤とした相互扶助も、複数政党制が導入され、地方の民族・クランが政治と密接に結びつく 1990 年代にはいると姿を消し、ふたたび民族やクランを基盤とする「伝統的」なスタイルの結社が雨後の竹の子のように復活していく。

松田は、このように地方から都市へと出稼ぎにきた人びとは、その時々の生活状況や生活の必要性に応じて、互助の基盤となる共同体となる、民族、クラン、村落、地縁共同体などを相互に転換しながら選択して生を営んできたことを説明する。しかし、同時に松田は、これらの共同体はその場その場の必要性に応じて即興的に生み出される単なる構築物、創発的な存在ではないことも主張する。なぜなら、それぞれの共同体、互助の基盤を選択する際には、「民族のまとまりこそは、ナイロビの都市生活において人がたよることが期待できる唯一のものだ」「村やクラン…（中略）…といったしがらみの

ない信頼できる仲間同士でやるのが一番」といった形で、それを本質化し正統化する言説が前面に押し出される。だが彼は、明確な外延を持ち、構成員に連帯を呼びかけつづける共同体は他方で、内実を巧みに変異させていること、外延をそのまま維持しつつ、内部を変異させる性向こそが、生活世界における共同体の最大の特質であると主張する。例えば、民族共同体の場合、共同体の成員は「マラゴリ人である」という外延にかかわる文化的定義は遵守される。ただし、彼らは、例えば、近所に住む異民族の男性がマラゴリ人の妻を迎えた際に、自身とは何も関係ないにも関わらず、そのルオ人男性を親族名称で呼ぶことで、その男性をマラゴリ民族共同体の内部に取り込み、互助を機能させる。

このように、外延や維持・継承すべき「文化」の定義は明確なまま維持しておきながら、メンバーシップを開放し流動的な共同体を形成したり、そうした「文化」や「境界」にかかわる解釈や説明・説得の論理を微細に変化させたりすることで、そこに取り込まれる人々や実践、「文化」を拡大するという、アクロバティックな文化実践は、一つのコミュニティとしての中華学校の諸々の実践を捉えたときに、有効な議論である。

本論文では、上記の「ハイブリッド性」と共同体のダイナミズムにかかわる議論を参照しつつ、華僑コミュニティと神戸同文の関わりと、学校を支える神戸華僑コミュニティの特色を分析したい。

0-4. 方法と構成

現在、日本にある中華学校は東京中華学校、横浜山手中華学校、横浜中華学院、大阪中華学校、神戸中華同文学学校の5校である。そのうちの横浜山手中華学校と神戸中華同文学学校が大陸系、その他の学校が台湾系である。本稿では、このうちの大陸系の神戸中華同文学学校を研究対象とし、同じ大陸系の横浜山手中華学校を参照する形で検討している。

本稿で用いるデータは、2012年4月から2016年6月まで神戸中華同文学学校、横浜山手中華学校の2校で実施した調査と、神戸同文学学校に娘を通わせている日本人保護者として、同文学学校の家長会をはじめとした保護者との会合、様々な行事に参加した際の参与観察をもとにした出来事の記述に基づいている。前者は、フォーマルな了解を得て、インタビューを申し込んだり、授業参観等の記録をしたものであり、具体的には中華学校の老華僑⁴子孫の保護者及び新華僑⁵の保護者に対する聞き取り調査とアンケート調

⁴ 老華僑とは1972年より前に来日した人々（可児2002）。

⁵ 新華僑とは1972年以後来日した人々（可児2002）。

査のほか、中華同文学校長及び前校長、同家長会（保護者会）会長、家長会幹事、横浜山手中華学校校長、同副理事長と保護者に対するインタビュー調査をそれぞれ3時間弱、神戸華僑総会会長と神戸華僑歴史博物館館長、神戸中華同文学校理事に対してそれぞれ1時間半行った（以下の①からの⑰）。なお、学校幹部や華僑コミュニティの重鎮への聞き取り調査は、同時期に実施された先行研究と重なっている部分もあり、差異化に苦悩することとなったが、結果として「同じ語り口」を精査することで、経営者の戦略を浮かび上がらせることとした。

- ① 神戸中華同文学校行事（2012年2月18日～の行事12回）
- ② 神戸中華同文学校校長インタビュー記録（2013年8月6日）
- ③ 神戸中華同文学校家長会会長インタビュー記録（2013年7月21日）
- ④ 神戸中華同文学校保護者アンケート記録（2013年7月9日～7月20日）
- ⑤ 神戸中華同文学校理事インタビュー記録（2014年7月28日）
- ⑥ 神戸華僑歴史博物館館長インタビュー記録（2015年2月25日）
- ⑦ 神戸華僑総会会長インタビュー記録（2015年2月26日）
- ⑧ 横浜山手中華学校校長インタビュー記録（2013年8月3日）
- ⑨ 横浜山手中華学校副理事長インタビュー記録（2013年8月3日）
- ⑩ 横浜山手中華学校保護者アンケート記録（2013年7月31日～8月3日）
- ⑪ 神戸華僑歴史博物館資料
- ⑫ 横浜開港資料館資料
- ⑬ 神戸中華同文学校四十周年史、八十周年史、百周年史、百十周年史
- ⑭ 神戸中華同文学校2013年度、2015年度学校紹介
- ⑮ 横浜山手中華学校2013年度学校紹介
- ⑯ 神戸南京町春節祭（2016年2月）

後者は、筆者自身（と新華僑の夫・娘）のオート・エスノグラフィであり、研究者／調査者としての筆者ではなく、一保護者、あるいは華僑コミュニティにかかわりを持つ者としての筆者との個人的なつながり（「ママ友」や「パパ友」たち、家長会の幹事たち、華僑コミュニティの重鎮たち）において得られた語りや、出来事の記録である。

フォーマルな聞き取り調査では、事前に研究の目的やデータの使用等について聞き取り対象者に十分な説明をおこない、聞き取り内容を論文に掲載することについて承諾を得ている。日常的な出来事については、論文執筆の過程で事後的に当該者に連絡して

解を得た。また出来事に登場する了解を得ていない児童や保護者については、個人情報
が特定されないように最大限に配慮した(そのため、職業や出身地等、学年等の属性や、
年度などは、あえて記載していないことを断っておく)。なお、本文で使用する図表は
筆者が資料やHP等を参照して、あるいは参与観察や聞き取り調査から作成したもので
あり、写真も特別な断りがない限り、すべて筆者が撮影したものを使用している。

本論文の構成は、序章と終章に挟まれた、全6章により構成されている。つづく第1
章では、本論文で取り上げる神戸中華同文学校の概要、および神戸中華同文学校と比較
対象とした横浜山手中華学校の歴史について述べる。第2章では、神戸中華同文学校を
支えるコミュニティ、南京町とそれを取りまく人びとの関係性を明らかにする。また、
1990年の入管法改正に伴い入国した新華僑とそれ以前に入国し、南京町の中心的役割
を果たしてきた老華僑との関係性も明らかにする。老華僑の家庭内言語は既に日本語に
移行しており、両者は言語や習慣をめぐる複雑な関係にある。このような点が、中華学
校とのかかわりにどのように関係しているのかについて考察する。また、家长会と寄付
を事例として、学校内部の多層性とそれぞれの関係性について考察する。

第3章では、多くの先行研究が焦点を当ててきた中華学校の法的位置づけをめぐる問
題に対して、神戸中華同文学校と横浜山手中華学校のそれぞれの経営者への聞き取り調
査をもとに、どのように異なった対応をしているのかについて考察する。ここでは、日
本への適応と民族教育の維持といった以上の状況が進展していることに着目する。また、
保護者達の懐古的な語り口や経営者たちの語り口が非常に似通っている点に着目して、
語り口が生成・維持される背景をコミュニティの動態に結び付けて論じる。

第4章では、神戸中華同文学校における多言語教育の具体的な教育実践を検討する。
まず同校の中国語・日本語・英語の三言語教育の変容を明らかにするために、1943年
から現在までの小中学校の教育カリキュラムを分析する。次に、神戸中華同文学校の多
言語教育、中日バイリンガルの方法の特色を、研究が蓄積されている、アメリカ・カナ
ダの日英バイリンガルの方法・実践との比較により明らかにする。それを踏まえて、神
戸中華同文学校の変則的なイマージョン教育が、どのように実践されているのか、また
それを補う学習方法について検討する。最後に、これらの教育実践に対する異なる属
性・立場の保護者達の評価について取り上げ、考察する。

第5章では、神戸中華同文学校の多文化共生のあり方を学習環境に踏み込んで検討す
る。日本語と中国語を併用する「同文語」が、学縁を中心としたアイデンティティと連
帯意識を醸成していることを明らかにする。さらにこうした言語的な異種混溶性が、ク
ラブ活動から遊芸会や運動会といった行事など学校の文化を形作っていることを説明

し、多言語教育と多文化共生の両立がどのように模索されているのかを明らかにする。最後に、ここで展開されている多文化共生とその基盤となる人間の育成がどのようなものとして位置づけられるのかを考察する。

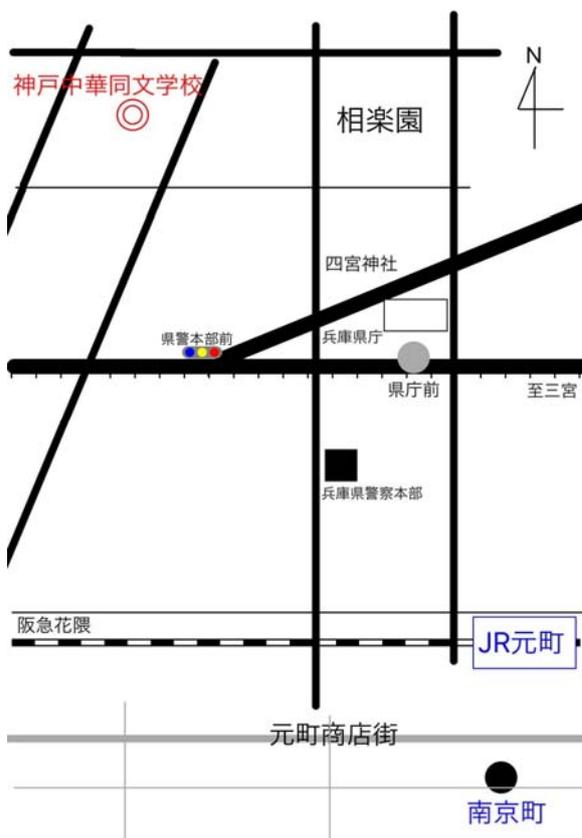
終章では、これまでの議論を総括するとともに、一つのコミュニティとして眼差した場合の中華学校のダイナミズムを、コミュニティ論を参照しつつ考察し、今後の中華学校をめぐる研究の課題について述べる。

なお、本論文には、本稿の問題意識の発端となった日本の公教育における外国人児童に対する支援の問題について扱った補遺を載せた。外国人児童の支援に関する従来研究は、1) 外国人児童の日本語学習上の問題を論じるもの、2) 外国人児童に適応を強いる日本の公立学校の文化的問題を論じるものに大別される。第一の研究群では、外国人児童の指導形態である「取り出し授業」に問題があることを指摘し、「取り出し授業」と在籍学級との連携の方途を検討する議論が散見されるが、第二の研究群が問題視する学校文化を見直すことで、在籍学級における外国人児童支援の方途を模索する研究は十分になされていない。本稿では、神戸市立A小学校におけるフィールドワークをもとに、外国人児童の支援のあり方は学習者ストラテジーに配慮しながら決定される必要があることを指摘する。またスペイン語での授業と日本語・スペイン語二言語併用による提案授業の実施の結果をもとに、外国人児童が在籍学級で正統的周辺参加者となりうるための支援の可能性とその課題を提示している。

第1章 神戸中華同文学校の歴史と華僑社会の成り立ち

序章で述べた通り、現在、日本にある中華学校は東京中華学校、横浜山手中華学校、横浜中華学院、大阪中華学校、神戸中華同文学校の5校である。そのうちの横浜山手中華学校と神戸中華同文学校が大陸系、その他の学校が台湾系である。以下に詳述するが、神戸中華同文学校は、中国の大陸台湾分裂の際にも分裂を回避したが、横浜の中華学校は大陸台湾の分裂の影響を受けて、分裂し横浜に2つの中華学校が存在することになる。

本節では、資料や先行研究⁶と聞き取り調査に基づき、本論文が主たる研究対象としている神戸中華同文学校（以下、本文では神戸同文と記す）の概要を述べた後、同学校の歴史を概観する。次に、同じ大陸系の横浜山手中華学校（以下、本文では横浜山手と記す）の歴史を参照し、神戸の華僑社会と神戸同文の特色を明らかにしたい。



地図1 神戸同文の位置（略図）

（注）神戸同文HPを元に筆者作成。



写真 1-1) 戸口には一対の獅子が置かれている（筆者撮影）。

⁶ 横浜山手については、朴（2009: 161-163,165,166,182-183）、中華会館編・横浜開港資料館（2010: 59,75）、西村（1991: 334-341,359-390）、神戸同文については、朴（2009:164,166,184）、中華会館編（2000: 106-108,150-153,186-187,206）西村（1991: 334-338,341-342,344-356）

1-1. 神戸中華同文学校の概要

神戸同文は、JR神戸線元町駅西口から北へ歩いて、12～13分のところに位置する（地図1）。第2章1節で詳述するが、戦前までここには中華会館があった。中華会館とは神戸、大阪の華僑社会における有力な社団の一つである。会館は建物であると同時に異境で生活し、活躍する人々の組織でもある。1893年に日本政府の支援もあり神阪中華会館を完成させた。中華会館、中華義荘、関帝廟を中心にして祭祀、親睦行事、文化活動、慈善活動などの事業を実施してきた。孫文、康有為、梁啓超などの革命家の演説も中華会館で行われた。1945年の神戸大空襲により全焼した（中華会館編 2000: 3-4）。この辺りは兵庫県の県庁所在地であり、県庁、県警、公館、県民会館、税務署などが集まっている。兵庫県庁から見ると、同学校は北西方向に5分くらいのところに位置する。老華僑と呼ばれる人々も古くから学校の東側一帯に集住する。JR元町駅東口からまっすぐ南北に延びる道の一本東側の通りをトーアロードと呼ぶが、トーアロードを南下すると大丸百貨店に突き当たり、その一帯が老華僑の居留地となっている。つまり、華僑は居留地の北側に集住している。華僑の商業地である南京町は、JR線の線路をまたいで学校から見て東南の方角に位置する。居留地の西側でありトーアロードの西側である。神戸華僑の特徴として商業地はあくまで商業地として居住区とは区別していることが挙げられる。

神戸同文は、開校から116年の歴史をもつ9年間の小中一貫制の中華学校である。同校のホームページによると、2015年度の児童生徒数は、小学校468人（男子241人、女子227人）、中学校215人（男子116人、女子99人）である。大都市圏の学校としては比較的少人数の学校であり、各学年2クラスずつで構成されている。

表1-1に示したように、小学部では中国語教育に力を入れ、全ての教科の学習言語は中国語である。低学年での日本語の時間数は、極端に少ない。日本の公立小学校（表1-2）と比較すると、日本語の時数（()内の数字は日本の公立学校の時間数）は、1年生では1時間（8）、2年生では2時間（8）、3、4年生では3時間（6.7）、5年生では同じく3時間（5.1）、6年生でも3時間（5）である。しかしながら、神戸同文の日本語の授業では、日本の教科書を採用し、ごく短時間で一通りの学習は行う。小学部1年生の児童にとっては、中国語漢字に加えてひらがな、カタカナ、日本の漢字学習が課され、ハードな学習スケジュールを課されることとなっている。

また、中華同文学校では「国際人として必要な多言語教育」が強調されており、2001年度より小学校4年生からネイティブ教員による英会話が教科として導入され、文字通り三言語教育が展開されている。日本の公立小学校でも、2020年度から英語を教科として小学5、6年生で導入することが決定されている。しかし、日本の公立小学校の授

業時数は基本的に週28時間とされており、その導入の仕方が問題となっている。文部科学省が示している案では、夏休みの集中的な実施と休み時間を利用した15分程度の「短時間学習」に分割する案である（2016年2月23日朝日新聞）。日本の公立学校に先駆けて英語教育を導入した神戸同文でも授業時間数は同じく問題とされており、週2コマの英語の授業時間数の確保に四苦八苦しているとされる。同校では、休み時間は体力向上の為の縄跳び・マラソンが行われており、現場教員からは「トイレに行く間もない」ほど、多忙に拍車がかかるとの声が上がっていた。実情は週5日制で既に28時間の標準時間数はパンパンであり、現場の校長からは「土曜授業実施しかない」との声も聞かれた（2016年2月23日朝日新聞）とされる。こうした限られた時間数で、三言語を実施する上での工夫は、第4章において詳述する。

一方、中学部になると進学を意識し、中国語の時間数が抑えられる（表1-3）。ただし、学習言語は中国語であり、英語授業においては、教師は英語文法を中国語で説明し生徒は日本語でノートに書き留めるという三言語を駆使した学習が見受けられる。中学部では、「国際人」育成が強調されている。

高校進学の問題とそれにかかわる経営者たちの意見については、第3章で詳述するが、外国人学校及び民族学校は日本の義務教育を修了したことにならないので、神戸同文を卒業しても原則としては高校入学資格が付与されない。しかし、兵庫県立高等学校の場



写真1-2) 梁啓超



写真1-3) 神戸同文中国語オリジナル教科書

注) いずれも神戸華僑歴史博物館収蔵。許可を得て筆者撮影。

表1-1 神戸同文小学部の授業カリキュラム

(注) 同校HPを日本語に訳して、筆者作成。

時数	中国語	日本語	算数	自然	常識	社会	地理	歴史	音楽	美術	体育	書道	英会話	学級会活動	週計
6年生	9	3	6	3				2	2	2	3	1	1	1	33
5年生	9	3	6	3			2		2	2	3	1	1	1	33
4年生	10	3	5	2.5		2.5			2	2	3	1	1		32
3年生	10	3	5	3		3			2	2	2	1			31
2年生	11	2	5		2				2	2	3				27
1年生	12	1	4		2				2	2	3				26

表1-2 公立小学校授業時数 上段年間、下段週当り

(注) 文部科学省HPを元に筆者作成。

	各教科の授業時数										道徳	特別活動	総合的な学習の時間	総授業数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育					
第1学年	272	-	114	-	102	68	68	-	90	34	34	-	782	
	8	-	3.4	-	3	2	2	-	2.6	1	1	-	23	
第2学年	280	-	155	-	105	70	70	-	90	35	35	-	840	
	8	-	4.4	-	3	2	2	-	2.6	1	1	-	24	
第3学年	235	70	150	70	-	60	60	-	90	35	35	105	910	
	6.7	2	4.3	2	-	1.7	1.7	-	2.6	1	1	3	26	
第4学年	235	85	150	90	-	60	60	-	90	35	35	105	945	
	6.7	2.4	4.3	2.6	-	1.7	1.7	-	2.6	1	1	3	27	
第5学年	180	90	150	95	-	50	50	60	90	35	35	110	945	
	5.1	2.6	4.3	2.7	-	1.4	1.4	1.7	2.6	1	1	3.1	27	
第6学年	175	100	150	95	-	50	50	55	90	35	35	110	945	
	5	2.9	4.3	2.7	-	1.4	1.4	1.6	2.6	1	1	3.1	27	
合計	1377	345	869	350	207	358	358	115	450	209	209	430	5367	

表1-3 神戸同文中学部 授業カリキュラム

(注) 同校HPより中国語を日本語に訳して筆者作成。

時巻	中国語	日本語	英語	地理	歴史	日本社会	数学	理科	音楽	美術	技術家庭	体育	道徳	クラス会議	週計
中三	5	5	4			3	5	4	1	1	2	2	1	1	34
中二	6	4	4		3	3	4	3	1	1	2	2		1	34
中一	6	4	4	3		3	4	3	1	1	2	2		1	34

表1-4 公立中学校授業時数 上段年間、下段週当り

(注) 文部科学省HPより、筆者作成

	必修教科の授業時数									道徳	特別活動	選択教科等	の総合的な学習の時間	総授業数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術家庭	外国語					
第1学年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0~30	70~100	980
	4	3	3	3	1.3	1.3	2.6	2	3	1	1	0~0.9	2~2.9	28
第2学年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50~85	70~105	980
	3	3	3	3	1	1	2.6	2	3	1	1	1.4~2.4	2~3	28
第3学年	105	85	105	80	35	35	90	35	105	35	35	105~165	70~130	980
	3	2.4	3	2.3	1	1	2.6	1	3	1	1	3~4.7	2~3.7	28
合計	350	295	315	290	115	115	270	175	315	105	105	155~280	210~335	2,940

表 1-5 神戸同文の教職員一覧

(注) 同校HPより中国語を日本語に訳して筆者作成。

NO.	氏名	職務担当	本籍	担任科目	クラス担任
1	楊震雄	校長	広東	道徳	
2	王政夫	教頭主任	江蘇	英語	
3	林宗徳	事務局長	福建	体育	
4	張述洲	教務部部長	山東	中国語、技術	
5	李進良	総務部副部長	福建	中国語、社会	中三甲
6	張国哲	教務部副部長	浙江	中国語、理科	中三乙
7	屈博和	専任教員	江蘇	数学、理科	中二甲
8	任言和	専任教員	山東	中国語、社会、地理	中二乙
9	李和英	生活指導部副部長	福建	中国語、体育、英語	中一甲
10	李俊吉	生活指導部部長	山東	中国語、英語	中一乙
11	許燦伸	専任教員	江蘇	中国語、算数、英語	小六甲
12	刘和美	総務部部長	江蘇	中国語、算数、体育	小六乙
13	趙峰	専任教員	江蘇	算数、地理、体育	小五甲
14	蔡京維	専任教員	台湾	中国語、算数、体育	小五乙
15	王	専任教員	黒龍省	中国語、算数、社会	小四甲
16	孫琴 惠	専任教員	江蘇	中国語、日本語	小四乙
17	曾龍平	専任教員	江蘇	中国語、算数、日本語	小三甲
18	潘愛莉	専任教員	広東	中国語、算数、日本語	小三乙
19	高子一帆	専任教員	山東	中国語、算数、体育	小二甲
20	陳泰江	専任教員	広東	中国語、算数、音楽	小二乙
21	李香代	専任教員	福建	中国語、算数、日本語、美術	小一甲
22	洪由季	専任教員	台湾	中国語、算数、日本語、美術	小一乙
23	周健美	専任教員	福建	音楽、生活	
24	黄武駿	専任教員	福建	算数、技術、自然、体育	
25	施美光	専任教員	江蘇	体育	
26	史榮第	専任教員	山西	中国語、書道	
27	張天	専任教員	天津	数学、理科、技術	
28	賈郁	専任教員	山東	養護教諭	
29	習霽霽	専任教員	遼寧	(産休中)	
30	林泰	事務員	台湾	歴史、事務員	
31	李美華	事務員	江蘇	事務員	
32	梁文健	事務員	広東	事務員	
33	陳国祺	科目教員	広東	自然	
34	韋智華	科目教員	広東	美術、社会、自然	
35	斎藤豊章	科目教員	日本	日本語	
36	川島美保	科目教員	日本	日本語	
37	孫礼玲	科目教員	浙江	日本語	
38	辻川清正	科目教員	日本	中国語指導	
39	宋和美	科目教員	江蘇	書道	
40	鄭宝芳	科目教員	福建	日本語、生活	
41	林美里	科目教員	台湾	音楽	
42	張芳	科目教員	青海	美術	
43	KIM	科目教員	オーストラリア	英会話	
44	DANIEL	科目教員	アメリカ	英会話	
45	鮑美行	食堂管理人	広東	事務	
46	李亜輝	民楽隊	遼寧	民族音楽指導	

合、県行政との関わりにおいて学校関係者が心を砕き、その他の中学生と同じように試験を受けて合格すれば、高校に進学することができるようになった。第3章でも述べる

が、神戸同文の全員が高校へ進学しており、さらにその後に国公立大学に進学する者も多いことから、同校は神戸市内では一定の評価を得ている進学校である。

最後に同校の教育実践に深くかかわる教員について述べる。同校の教員は、29名の専任教員、3名の職員、非常勤教職員14名の総計46名からなっている。日本の学校のように学校の教員免許を持っていなくても神戸同文では教員をすることができる。家長会の話によれば、ほぼ全員が中国か日本の教員免許を持つとされているが、正確な数字は公表されていない。教員の出身省は、江蘇10、広東8、福建7、山東5、遼寧・浙江各2、山西・黒龍省・青海各1、台湾4、日本3、英語ネイティブ教員のアメリカ・オーストラリア各1となっている。教員に占める新華僑の割合は1割であり、9割が神戸同文出身である（表1-5）。

また興味深い点は、指導するかどうかは別として、専任教員は全員が日中バイリンガル教員であり、複数の教科を指導していることが挙げられる。表3によれば、中学部2年の担任教員以外は全員中国語を指導している。小学部1年3年の担任教員は中国語と日本語を指導している。

日本の学校の場合、中学校教員になると複数教科免許所持者は数少ない。国語・数学・理科・社会・英語などの教科は、学校内では所持する免許の教科しか指導できないことになっている。しかし、神戸同文では小学部だけでなく中学部の教員でも、「数学・理科」「中国語・英語」「中国語・理科」等の主要教科の2教科、「体育・英語」といった主要教科と副教科2教科、「中国語・体育・英語」といった3教科を指導する教員もいる。学年配当もさることながら、担当教科配置にも相当な工夫が必要であると想像されるが、同校の教員にはこれしかできないではなく、柔軟に様々な教科活動が展開できる教員が必要とされるようである。また、神戸同文の教員の特徴として、事務職員も教科を指導すること、小学部・中学部の両方の指導に当たることができることも挙げられる。

神戸同文は、教科指導だけではなくクラブ活動にも力を入れている。特に卓球クラブは全国レベルの選手を輩出し続けている。「民族学校」であるため、民族音楽部や民族舞踏部といったクラブもある。そのため、同校の教員は、日本で一般的ではない民族芸能に関する技術や指導法も持ち合わせていなければならない、文字通りの「ハイブリッド教師」「ジェネラリスト」が求められている。

ただし、次章で述べるように、実際には神戸同文とは卒業生で運営されている学校であり、同校の教師も神戸同文のやり方やしくみ、「文化」を理解し、母校に対する強い愛着の上で、一貫したシステムが再生産されているのである。



写真1-4) 獅子舞部の演目

写真1-5) 民族舞踊部の演目

注) 文化祭 (2015年11月3日) (筆者撮影)。

1-2. 神戸の華僑の歴史と神戸中華同文学校の歩み

次に、神戸華僑の歴史と神戸同文の歩みを説明する。ここでは、中華会館編の『「落地生根」神戸華僑と神阪中華会館の百年』をもとに整理する。神戸華僑に関する記録は1945年の神戸大空襲で焼失し、散逸した資料をもとに大掛かりな神戸華僑史をまとめたものが、この資料である。神戸華僑の歴史を扱う他の先行研究もこの資料を基にしているが、本論文では神戸華僑の開港後の暮らしや産業の進展と中華同文学校設立の機運がどのように結びついて高められたのかを中心に記述する。なお、その他口述記録としては神戸華僑歴史博物館に収蔵されている記録集、又展示物を参考にしたことを注記しておく。

1859年の横浜、長崎、函館に次ぎ、1868年1月神戸港が開港され、横浜と同じく欧米人の使用人として多くの中国人が、神戸に来た。当時神戸は、中国、東南アジアとの貿易の拠点として重要な役割を担い、神戸華僑もまた、地縁、血縁、業縁の三縁による独自のネットワークを駆使し中国、朝鮮、東南アジアへの貿易の拠点として神戸で重要な役割を果たしていた。1868年兵庫県知事の伊藤博文は、生田川から宇治川、北は山麓までの範囲で外国人の雑居を認めていた。後に居留地が造成され、外国人に土地の永代借地権が与えられた。1869年には中国人は、500人を超えていたとされるが、華僑と日本は当時「無条約国民」であったから、西洋人の召使い及び使用人だけが居留を認められていた。彼らは、今の南京町一角に居住を許された(中華会館編 2000: 32-34)。

中国人の神戸の居住が増えた原因は、当時の輸出入国の最大の相手が中国であったこととも関係している。1870年の神戸港の貿易の四分の一は、華僑が担っていたとされ

ている（コマーシャル・レポート 1870）。1874年の中国から日本への主な輸入品は、綿製品、金属、毛織物製品、染料・塗料等の工業製品、仁保から中国への主な輸出品は茶・米・金属・乾物、蠟などの一次産品であった。20年後の1894年の輸入品は綿花、綿糸、綿製品、機械等の工業製品であり、輸出品には大きな変化が見られ、1874年には無かったマッチ、綿製品が突出してきている。これは、マッチ工業が神戸華僑を中心として隆興したことによる。1893年には、日本の最大の輸出入相手国が中国（香港を含む）となった（中華会館編 2000: 35-43）。

1871年の日中修好条規の締結によって、中国人に開港・開市場での貿易、居住が認められるようになる。兵庫県の統計では、1878年の人口が619人となっている。1894年の日清戦争では、人口は455人と減少しているが、前年の1893年には1004人を数えるまでに増加していた。これら多くの華僑は、居留地西側の雑居地である元町、栄町、海外通に集住していた。以後、この辺りは南京町と呼ばれるようになる（中華会館編 2000: 43,48,55）。

神戸華僑の貿易商や商社の高級職員には、比較的文化的素養に富んだ人々が多かったとされ、神戸の各界の人々との交流を盛んにしたと言われる。神戸華僑もまた三把刀⁷だけでなく、買弁⁸、両替商、船員、港湾労働者、屠殺場経営、印刷製本、ペンキ塗装、靴製造修理、マッチ製造業などを手がけた（神戸華僑歴史博物館）。神戸税関記録によると1885年には5人の貿易商の名前が残っている。イギリス領事裁判録には、1871年から1872年の記録には、両替商の名前が多く残されている。1870年5月14日付けの「ヒョーゴ・ニュース」の新聞広告の記録が残っている。中華料理店は、盧国居が1894年頃に品芳楼が開業した。1870年1月9日付け「ヒョーゴ・アンド・オーサカ・ヘラルド」には製本広告が残されている（中華会館編 2000: 56-64）。

華僑商社を形成する人々のうち、黄礼蘭⁹や呉錦堂¹⁰は長崎を経由して神戸に来た。広東系の華僑は大阪を経由し、西洋商会の買弁や使用人は横浜を経由して神戸に来た。華僑の有力商社には福建系の復興号と広東系の広昌隆号がある。復興号も広昌隆号も親族や同郷者が集まり会社を拡大していった（中華会館編 2000: 65,68-69）。華僑達はマッチ工業と密接な関係を持っていたと言われる。1875年にマッチ工業が始まり、神戸港からの輸出品目（米を除く）のトップとなりマッチの輸出先である中国、東南アジアの貿易を担ったのは神戸華僑である（中華会館編 2000: 80-81）。すでに中国大陸、

⁷ 三つの刀、つまり理髪業（はさみ）、飲食業（包丁）、テーラー（はさみ）のことを指す（神戸華僑歴史博物館）

⁸ 買弁は、西洋人と日本人の仲介者として、居留地貿易における重要な役割を果たした。通訳。商品の買い付け、品質検査、秤量などを行っていた（横浜開港資料館・財団法人横浜開港資料普及協会 1998: 58）。

⁹ 広駿源号（マッチ製造業）の創業者。生田神社前に工場を開いた（中華会館編 2000: 82）。

¹⁰ 義正栄号（マッチ製造業）の經理人（中華会館編 2000: 65）。

東南アジアにルートを持っていた華僑達は、マッチの輸出により巨額の富を築いた。1870年には、神戸・大阪の中国人墓地として神戸市長田区に中華義荘が創建された（神戸華僑歴史博物館 2013）。1893年の日清戦争で1004人いた兵庫に住む華僑は翌年455人と半数が本国へ帰国した。しかし、戦争終結とともに神戸華僑は神戸に戻り、中国、東南アジア向けへの輸出の大半を華商が取り仕切っていた（中華会館編 2000: 105-106）。

1898年秋以降、康有為とともに戊戌の政変の難を逃れて日本を活動拠点にしていた梁啓超¹¹は、1899年5月に神戸を訪問し、華僑の子弟教育の必要性を説いた。翌年1900年の校舎完成と共に「神戸華僑同文学校」と定められ、犬養毅が初代名誉校長になった。当時は、生徒数わずか121名で、現在とは異なり、広東語で教育する学校であった（中華会館編 2000: 106-108）。華僑の人口増に伴う児童の増加で、1914年には同じく広東語で教える神戸華強学校が設立され、また1919年には北京語で教える中華学校が設立された。この頃には、中国の教育との一貫制を持たせるために、中国の「三民主義」教育が行われ、国民政府教育部の審査をへて卒業証書を授与する体制が採られてきた。1920年には同文学校と前述した、華強学校および中華学校の3校の教員代表が北京の全国国語講習会に参加し、帰国後3校の教職員によって「学語研究会」が発足され、北京語の教育普及に乗り出した。1924年には中華会館を会場として「神阪華僑教育統一協会」が組織され、同文・華強・中華の3校の合併が協議され、外務省から建築補助金の受給が決定したが頓挫する。1927年に華強学校理事長を中心に教育統一協会の新役員を選出し、同文・華強・中華の3校の財産整理、教育改善方法、校舎敷地の貸借交渉などの協議を行い、合併と校舎建設へ向けて再び動き出した。

1928年、中華会館理事会によって推挙された10人の校董会¹²が神戸華強学校と中華学校を合併して、神阪中華公学と改称し、中華会館理事会が経営、北京語による教授など教育方針の統一を図った。さらに、それまでは中華会館経費は有力華商の会費と寄附で賄われていたが新たに神阪中華公学の経費という名目で、在留華僑全体から徴収する方法をとった¹³。このように中華学校と中華会館、華僑は強固で密接な関係を保持していたとされる（中華会館編 2000: 150-154）。

1931年に満州事変が勃発すると、華僑が相次いで帰国したため、同校は1932年に一時休校となった（中華会館編 2000: 186-187）。1939年に神戸華僑同文学校と神阪中

¹¹ 広東省新会県出身の学者・政治家（1869~1929）。康有為に師事し、戊戌の政変で横浜に亡命した。保皇会の中心人物（横浜開港資料館 1993: 78）。

¹² 教育委員会

¹³ 16歳以上の在留民毎年一人1円、商店経営社は資力に応じて10、50、100、200円を徴収された。

華公学が合併し、現在の神戸中華同文学校となった。この当時の生徒数は411名、校長・職員19名で、授業は北京語で行われ、中華民国臨時政府編纂の教科書が使用されることとなった（中華会館編 2000: 206）。

1945年6月、神戸大空襲によって神戸同文の校舎は全焼した。このとき、李萬之校長と同文学校董事¹⁴数人が神戸華僑臨時弁事処に連名で神戸市に対して校舎の借用と授業再開の申請を行った。1946年神戸市立大開小学校の校舎を借用して授業を再開し、当時の市電を一区間¹⁵貸切り通学電車とした（中華会館編 2000: 206,243-244）。



写真1-6) 間借りしていた神戸市立大開小学校 講堂（神戸同文収蔵）



写真1-7) 路面電車で通う神戸同文の生徒（神戸同文収蔵）

神戸市立大開小学校での間借りは、1945年から1958年まで13年間つづいた。この頃から日本の学校制度との調整が行われるようになり、1954年3月から、それまでの9月始業を3月始業に改め、日本の学校カリキュラムにあわされた。1958年には兵庫県認可

¹⁴ 理事

¹⁵ 中山手三丁目から兵庫区大開通り

の学校法人となり、1959年現在の神戸市中央区中山手通り6丁目に新校舎を竣工した。この土地は同文学校が間借りしていた上述の大開小学校の修理費と新たに購入した北野町の約1500㎡の土地を神戸市に寄附する代わりに、神戸空襲で焼失した中華会館跡地の北と東に隣接した神戸市立中宮高等小学校の土地を校用地として神戸市から無償で借用した土地である。建設費用は、華僑からの寄附1億3千万円で賄われた。

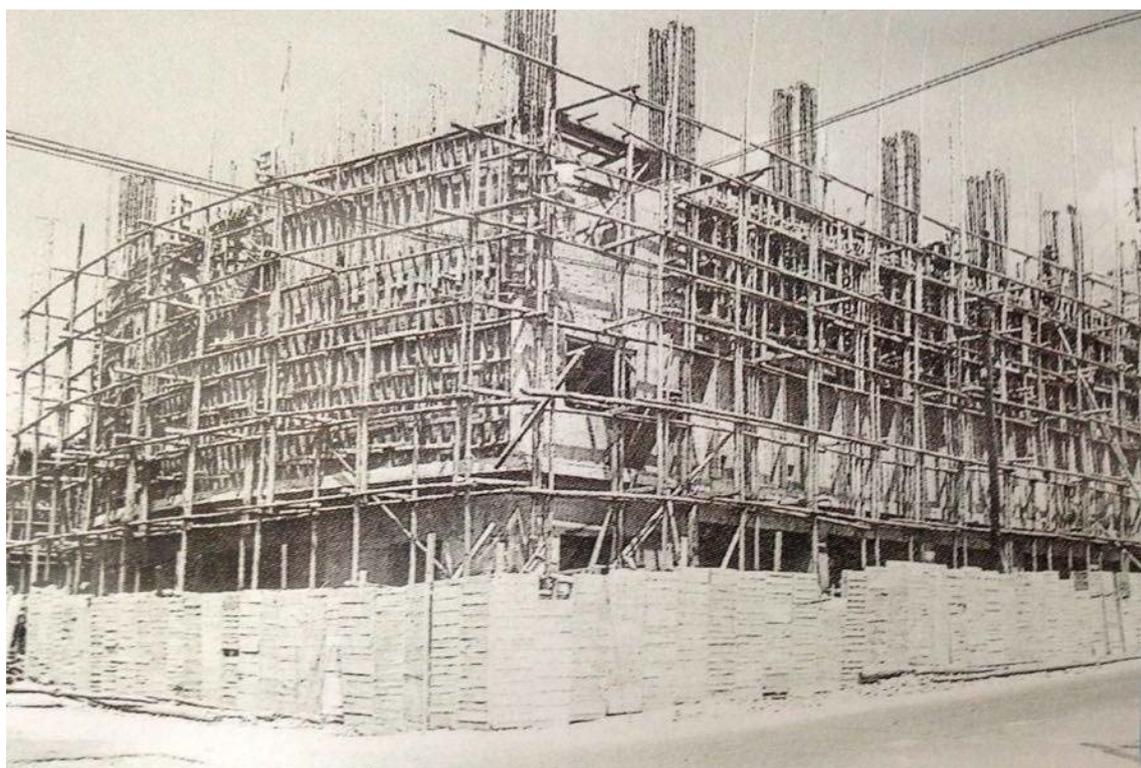


写真1-8) 新校舎設立風景 (神戸同文収蔵)

当時は現在よりも学生数が多く、小・中学校合わせて25学級1104名の生徒数、教員数43名であった。1966年3月から中国語の授業はローマ字表記の拼音を採用した。1974年4月から、それまでの2学期制を3学期制に改めた(神戸中華同文学校 2013: 1)。この中華同文学校の建設は、「政治問題¹⁶が絡み、学校の当事者だけではなく、[神戸]華僑全般にとっても華僑有史以来、空前の大事件となった」とされ、「昔の中華会館にかわって新校舎の講堂は神戸華僑の集まる場所としても大いに活用されるようになる」(中華会館 2000: 245)、「神戸同文学校が民族文化を継承する場」(中華会館編 2000: 244)、「神戸華僑幼稚園と神戸同文学校は華僑子弟の教育や結束の面において大きな役割を果たしてきた」(中華会館編 2000: 250)のである。

¹⁶ 大陸、台湾に分裂した当時、台湾国民党政府から多額の拠出金の話があったが、その拠出金と引き換えに台湾から校長他教職員が派遣され李萬之校長と李蔭軒教務主任を更迭するというものであった(林同春 1997: 164,165)

1950年前後の大陸、台湾の分離は少なからず学校にも影響を与えたが、当時の李校長による国旗は心の中に掲げれば良い¹⁷という教えの下に、神戸華僑は分裂ではなく団結の道を歩んだ。これは後述する、横浜山手とは対照的である。1995年1月阪神大震災の際には、校舎を近隣市民の避難所として解放した。1999年創立百周年記念行事、2009年には創立百十周年記念行事を開催した（楊震雄校長インタビュー 2013年8月6日）。2015年度から2016年度、3億円をかけた耐震工事を含む改修工事が進行中である。



写真1-9) 改修工事後の教室

耐震補強された柱とICTディスプレイが各教室に設置された。

1-3. 横浜の華僑の歴史と横浜山手中華学校の歩み

次に神戸同文の特色を示すために、適宜参照した大陸系中華学校である横浜山手中華学校の歴史についても、横浜華僑の動向と合わせて整理しておきたい。

1859年7月1日横浜開港とともに多数の外国人が入国し、ジャーディン、マセソン商会やオーガスティン・ハード商会などの欧米商社の多くは香港・上海からの買弁、コック、倉庫係、金銀鑑定士ら中国人を伴ってやってきた。来日した欧米人は最初日本語が理解できずにいた。又日本人は西洋のことばと商習慣に慣れておらず、華僑達は西洋のことばを理解し、日本人とは漢字の筆談で意思疎通を図れることから、両者の仲介者として重宝された（横浜開港資料館・財団法人横浜開港資料普及協会1998: 58）。開港当時、日本人と西洋人はことばも通じないが、ドルと両、ポンドと斤といった貨幣や秤量の単位にも不慣れであったことから中国人買弁が活躍した。買弁はもともと広州で中国

¹⁷ 廖承志が1954年に神戸訪問の際に、華僑に「複雑かつ困難のもとであれば、強いて国旗を掲げるには及ばない。国旗は何も門先に立てかけなくとも、心の中に掲げておけば足りるものである。在外華僑は、環境に順応した生活をして自分を守り、学生は勉強に専念し、商人は商売に励んでおればよい。(略)」と述べた。

人と西洋人の仲立ちをした。買弁は単独ではなく、配下の会計係り、倉庫番、生糸やお茶に詳しいコックなどを伴ってやってきた。また、買弁は商社だけではなく、郵船会社やホテル、保険会社など様々な業種で働いていた。外国商館の一室に中国式にしつらえた居室を持っていた（横浜開港資料館 2009: 10-13）。

中華街の形成は、1862年頃に埋め立てが完了した横浜新田の土地を貸借したと記録されている。この辺りの道路は、海岸線に対しては斜めにきりこまれているが、東西南北の方角に沿ってのびており風水思考にかなっていた為、華僑がこの土地を好んだと考えられている。1877年には1142人に増えた中国人の半数は、旧横浜新田の場所に居住し中華街を形成していった（中華会館編・横浜開港資料館 2010:17）。

横浜の華僑人口は1867年横浜外国人居留地取締規則制定により、無条約国人の中国人でも登録料納付により日本在留が認められる事などを受けて、660人となり居留地59番地キルペーノ方に、清国人集会所（中華会館編）も設立された。1871年日清修好条約が締結され居留地には身分が保障された中国人が住みはじめ、貿易業や三把刀で生計を立てるようになった。1872年には、1000人余りに達し、上海や香港で先に西洋の技術を身につけていたので居留地内でペンキ塗装、英字印刷等の分野で活躍した。開港後の20年、1879年には中国人は2245人に、30年後の1889年には3010人に増加し当時の居留地内の人口の6割を占めていた。居留地の一角に集住し、貿易業、建築業、印刷業、理髪業、料理業などの職業を営み居留地の経済と社会を支え、関帝廟¹⁸や劇場「会芳楼」¹⁹等も開いた。貿易商は日本産の海産物や乾物などを輸出し、中国や東南アジアの漢方薬材、米、砂糖などを輸入した。こうして蓄えた富を中華会館や関帝廟の改築、学校の創設に注ぎ社会の充実を図っていく。後で述べる学校の設立は華僑一世が単身で横浜を訪れた「落葉帰根」からこの地で一家を構え次世代を育てていく「落地生根」の時代に入ったことを示す。この時期に、華僑社会の自治互助組織である中華会館²⁰、要明公所、三江公所、親仁会などの同郷団体、京浜華厨会所（料理人）、同義会（洋裁師）などの職能団体、横浜華商會議所（横浜中華総商会）なども組織された（朴 2009: 162; 横浜開港資料館 2009: 16-17,30; 中華会館編・横浜開港資料館 2010: 9,20）。

1894年に日清戦争が勃発し、華僑の3分の一が帰国した。しかし、戦争終結後回復し、20世紀初頭には華僑社会は経済面だけではなく、学校の設立など社会面でも充実した段階に突入した（横浜開港資料館 1993: 70）。

¹⁸ 三国志の英雄関羽を祀る廟で、中華街の信仰の中心である。1871年建立（横浜開港資料館 2010: 21）。

¹⁹ 幕末から明治13年まで居留地135番に存在した劇場と料理店を備えた娯楽施設オーナーは華僑社会の有力者でもあり中華会館理事の韋公圃。かしわそば、かもそば、うずらてんぷらなど日本人向けメニューと南京上酒、まんじゅう、しんこなども提供していた（横浜開港資料館 2009: 20）。

²⁰ 同済医院、中華義荘、大同学校を経営し、華僑社会を取りまとめる（横浜開港資料館 2010: 32）

横浜山手学校の歴史は、日清戦争終結後に日本に亡命した孫文の発案で、1897年に創設された華僑学校「中西学校」に端を発する。神戸同文の歴史とほぼ同じ時期に横浜山手の歴史も始まる。1898年2月「横浜大同学校」と改名され、神戸同文と同じく最初は広東語による教育が行われていた。当時の児童生徒数は140名、教師は7名で、初代校長に康有為²¹一門の徐勤が就任し、初代名誉校長は犬養毅であった(朴 2009: 163; 中華会館編・横浜開港資料館 2010: 10)。

1905年には、孫文により広東系華僑学校が設立され、浙江省出身者による上海語を教育する中華学校も設立され、横浜にも3校の中華学校が存在することとなった。1921年上述の3校の卒業生の受入れ中学校として「志成中学校」が設立された(朴2009: 165; 中華会館編・横浜開港資料館 2010: 10)。1923年の関東大震災により全ての中華学校は全焼したが、1924年1月に3校が「広東小学校」を共同で設立し、1926年10月に「横浜中華公立学校」と改名した。この新しい中華公立学校の経営母体は、財団法人中華会館が学務理事を置いて運営した。学校建設にかかる費用は華僑寄付金の他、中日協会の申請により日本外務省より2回計4万円の教育補助金を得た。

1931年には満州事変、1937年には日中戦争が勃発し、1930年代の日中間は緊張を強いられる時代に突入した。満州事変前には教職員19名、生徒数430名であったが、帰国者激増と不況が重なり生徒数は半減した。学校経費年額9000円のところ、学費では5000円しか賄えず、不足分は寄付金と催事で当てたが、学校維持はきわめて困難と判断されていた。1932年の調査では、修業年数は28時限、1、2年生30時限、3、4年生以上は36時限、科目は小学校から公民、国文、国語、作文、尺どく、書法、歴史、地理、衛生、理科、算数、珠算、英文、日文、唱歌、図工、手工、体操と多岐にわたっていた。生徒内訳は、総数191名中広東161名、浙江12名、江蘇11名、福建6名、河南1名で84%が広東系で週一回上海語の補習授業を、江浙系生徒を対象に行っていた(中華会館編・横浜開港資料館 2010: 59,75)。

1945年の第2次世界大戦の大空襲により校舎は焼失したが、1946年9月に「横浜中華小学校」と改名され、再建された。そこからは標準語による教育を開始し、1947年9月には「横浜中華学校」と改名した(横浜山手中華学校 2013)。1949年に中華人民共和国が建国され、1952年9月第2学期始業式に「横浜華僑学校事件」²²が勃発する。その

²¹ 広東省南海県出身の学者、政治家(1856~1927)。1898年戊戌変法を行ったが失敗に終わる。横浜に亡命し日本で立憲君主制を主張する保皇会を組織した(横浜開港資料館 1993: 78)

²² 1952年に学校をめぐる台湾の中日代表団が、新中国を支持する教師を学校から排除した。台湾から校長と教師を派遣させ、1952年8月1日に学校を占拠し、9月1日始業式に参加しようとした教師と生徒を排除した。下の学校の八百数十名の生徒のうち約六百余りが学校を出た。そのうち80名は台湾系へ残りの百数十名は日本の学校へ転校した(西村 1991: 365-371)。

結果、華僑子弟に中華人民共和国の建国など中国社会の変化をどう教えるかなどをめぐって、教員および父兄等の中で意見が対立した。大陸系と台湾系の華僑は分裂し、大陸系の児童生徒は華僑の家で分散して授業を続ける事になった。1953年3月に「横浜中華学校山手臨時校舎」として600名余りの児童生徒が学んだ（西村 1991: 340; 朴 2009: 183 中華会館編 2000: 253）。

1957年3月、校名を「横浜山手中華学校」とし、1966年12月神奈川県認可の「学校法人横浜山手中華学園」となった。1967年4月には高等部を増設するも、1982年3月廃止される。1983年4月から中国より教員招聘を再開した。1998年には創立百周年行事開催、2008年には中国の胡錦濤国家主席が学校を訪問している。1990年の横浜中華街の関帝廟が落成された時には、「大陸」「台湾」の対立も沈静化した（横浜山手中華学校 2013）。潘民生校長によると、1993年に大きな教育改革を行い、新華僑増加への対策として山手にあった土地校舎を売却し、JR石川町駅前に横浜市より土地を購入し、2010年に7階建ての新校舎を設立した。



写真1-10) 横浜華僑が作ったと言われるピアノが横浜山手音楽室に収蔵されている

まとめ

本章では、神戸同文の概要と、神戸同文および横浜山手それぞれの華僑社会の歴史と学校設立の経緯について整理した。最後に、二つの学校の歴史の共通点と相違点を整理しておく。まず、共通点は華僑の歴史との重なりである。両校とも入国した華僑たちが、自らの手でコミュニティを形成し、その子弟教育の為の学校の必要性を説いた孫文、梁啓超といった革命家により設立されている。横浜も神戸も広東省出身者が多く、共に広

東語で教授する学校に始まり標準語へと教授言語が変遷してきている。相違点は、横浜山手学校は大陸系、台湾系の対立が学校の歴史にも影響し、1952年に大陸系、台湾系の学校として分裂した事である。これは華僑のコミュニティもそれぞれの政治的差異を主張している事を指す。大陸系つまり横浜山手中華学校は、分裂後、簡体字と拼音を導入した。華僑の歴史から浮かび上がってきたのは、中華学校は強固な華僑コミュニティの存在無くして存続は不可能であるということである。

第2章 中華学校を取り巻く華僑社会

前節では、華僑の歴史と中華学校の歴史の重なりを概観したが、本節では強固な華僑社会の中心的役割を果たしてきた中華学校を取り巻く華僑社会の組織がどのように形成されてきたのかを文献資料をもとにして整理する。それを踏まえて、神戸同文と華僑コミュニティが、日本人や新華僑に対して、どのようにコミュニティの一員となる契機を提供しているのか、どのようなコミュニティ・スクールとして機能しているかを検討する。

2-1. 南京町を取り巻く人々

開港後、南京町と呼ばれる外国人居留地の西側の雑居地に華僑たちが集住し始めた事は、前章で述べた通りである。本節では、中華学校とコミュニティとの関係を検討するために、次第に定住を目指すようになった華僑たちがどのような組織を形成していったのかについて整理しておきたい。

開港後に神戸に定着した華僑は、祭祀を執り行なうようになる。この祭祀が、後の関帝廟²³設立へとつながっていく。また、異郷の地で死去する華僑には、霊棺を故郷に持ち帰って埋葬する「帰葬」の風習があったとされる。故郷に持ち帰るまで霊棺を、仮埋葬したり屋内に設置したりするための施設として設立されたのが、中華義荘である。中華義荘は、1870年に宇治野村²⁴に600坪の土地を兵庫県から永代貸与されて創建された。1940年には、林田区長田村²⁵に移転された。この時に帰葬を執り行っていたのが、後述する、出身地別に組織された「幫」である。ただし定住化が進み、1936年が最後の帰葬となり、中華義荘は華僑の共同墓地となる。中華義荘の規模は、敷地面積28,831.44㎡である。現在も中華会館の公式行事として、清明節に500個の提灯をつるし役員が参拝する（中華会館 2000：70,310-318）。

1887年には、中華義荘のそばに診療所と薬局を兼ねた中華医院が開設され、それぞれの幫による協力運営体制が始動したとされる。中国宗時代より、華僑たちは「幫」という団体を組織していた。幫（bāng）²⁶とは、もともと「助ける、手伝う」という意味を持つが、経済活動を中心とする互助的団体を指し、中国の他地域や海外などの異郷において同業・同郷・同族によって組織される。幫には厳格な規約があり、強い団結力と

²³ 関羽を祀る宗教施設。関羽は三国時代蜀の武将で、商売の神様として中国人の崇拝の対象となっている。

²⁴ 現在の神戸市中央区中山手通7丁目

²⁵ 現在の神戸市長田区滝谷町

²⁶ デイリーコンサイス中日・日中辞典 三省堂

排他的な性格をもつとされる。神戸に来た華僑たちは、広東、福建、三江をそれぞれ基盤とする三幫で「公所」を成立させたとされる。兵庫県は「公所」を商業会議所のようなものと考えていたようだが、幫は同業組合的な利益団体としての活動を越えた同郷の心性に支えられた機能、役割を果たしていた。やがて幫の枠を越えて中国人としての意識に支えられ、中華会館の設立へと展開していく（中華会館 2000: 73-75）。

1893年に中華会館が、現在の神戸市中央区中山手6丁目の中華同文学校校庭西南角に建てられた（中華会館 2000: 97）。1904年に中華会館は法人化され、1909年に発足した神戸中華総商会の事務所が中華会館内に置かれ、華商の中心としての、また華僑の集会所や社会慈善活動の組織としての役割を果たしていった。

先述した関帝廟は、1888年に有力な華僑らの手によって神戸市中央区中山手7丁目に建立された。神戸市民からは「南京寺」と呼ばれている。福建同郷会が中心となり現在まで盆行事「普度勝会」などの行事が行われている。関帝廟は、1945年の神戸大空襲、1977年の火事、1995年の阪神・淡路大震災により三度被災しているが、そのつど華僑の尽力により復興されてきた（中華会館 2000: 324-326,330）。

この関帝廟と神戸同文は、しばしば異なる意味をもつ精神的支柱であると語られる。たとえば、中華会館の資料には、「もし神戸同文学校が民族文化を継承する場だとすれば、関帝廟は華僑の商売繁盛を願い祭礼儀式を行うのに欠かせない日常生活にかかわる精神文化発揚の場だと言えよう」（中華会館 2000: 246）と記述されている。また神戸同文前理事林同春は、「関帝廟は関羽を祀った華僑のお寺である。同文学校と同じように、華僑に取っては生活の中に溶け込んだ、なくてはならない信仰の対象である。華僑は、お正月に同文学校に集まって年始会をし、その後で関帝廟にお参りして一年間の無病息災と家内安全と商売繁盛を祈り、お盆には普度勝会を行って先祖の霊に感謝する。不幸があった時にはこの関帝廟で葬儀を行い、遺骨は長田区にある中華義荘という墓地に埋葬するのである。華僑の一年は関帝廟なしにははじまらないのであった。同文学校、関帝廟、中華義荘は神戸華僑の長い歴史の中で有銭出銭の伝統精神にのっとり、華僑の寄付や募金で立てられ所有するに至った古くからの神戸華僑の全体の財産である」（林同春 1997: 205-206）と言葉を寄せている。

以上のように華僑はもともとあった同郷の互助組織「幫」の活用により、1870年には中華義荘を設立、1888年には関帝廟を建立した。そして1893年の中華会館建設は「幫」を越えた自治組織の確立といえる出来事だった。しかしながら、前章でも述べたが、第二次世界大戦の神戸大空襲で、中華会館も関帝廟そして中華同文学校も焼失してしまう。

終戦直後は、日本国民ならず華僑も罹災したが、華僑の間に古くから存在する頼母子講方式による相互救済金融が一定の役割を果たした。1947年には、現在の神栄信用金

庫の原型である「華僑福利合作社」が発足し、相互扶助によって華僑は中日関係や国際情勢の激変を乗り切ろうとした。時期を前後するが、その前の1945年には、戦後の混乱に対処し、在神華僑の窓口として神戸華僑総会が成立していた。当初大陸系各省出身者でつくられた神戸華僑総会と、台湾省出身者で構成されていた台湾省民会が合併し、初代会長には李萬之が選出された（中華会館 2000: 228-230）。

1949年に毛沢東が中華人民共和国の成立を宣言し、国民政府は台湾に移り在外中国人にとっては一つの国、一つの政府という複雑な状況におかれる。1972年には、日中国交正常化により日本政府は中華人民共和国を中国唯一の合法政府であることを承認し、台湾を中国の領土の不可分の一部であると表明した。こうした事態に少なからず華僑も影響され、それまで神戸には大陸系の華僑総会と台湾系の華僑聯誼会が存在していたが、1976年に両団体は統一される。一部の華僑は、留日神戸華僑総会の下で活動を続けているが、二つの団体の華僑や理事は、血縁・地縁・業縁・学縁の四縁関係で密接に結びついており、日常的には穏やかに交流している（中華会館 2000: 254-257）。

このように神戸華僑、南京町を取り巻く華僑たちは緊密に結びつき、日本社会が華僑を受入れていない時代には、華僑社会がその受け皿となってきた。ここで注目すべきは、その結びつきの中で「学縁」が重視されてきたことである。このことは、現神戸華僑総会会長の鮑悦初の語りにも示されている。

「子どもを同文学校に入れるのは当たり前であるし、先生も卒業生である。生徒らは教師に平手で叩かれることもあった。進学校という知識教育よりも、人間教育を重視していた。厳しく規則正しい。日本に住まわしてもらっているということをこんこんと教えられる。一人が悪いことをしたら全中国人が悪いと思われる」と（鮑悦初 2015年2月26日）。

上述した鮑悦初の言葉にあるように、神戸華僑の特徴として同文学校を中心とする学縁が、横浜華僑には薄い、神戸華僑どうしの繋がりをより強固なものとしてきたことが窺える。華僑たちは、中華義荘、関帝廟、華僑総会、中華学校という組織を運営することにより団結し、同胞としての互助・共助組織を強固にしてきたのである。

「華僑は結婚式や葬儀などで顔を合わせるのが当たり前だった。日本社会が受入れてくれなかったから、先生にでもなろうという時には同文学校が、その他第一楼、神仙閣などの中華料理店が華僑の受け皿というように互助・共助の精神がある」（鮑悦初 2015年2月26日）。

このように「幫」の字が示す通りの互助組織が華僑社会では組織され、学校を卒業したらそれで終わりではなく、華僑の一生を通して面倒を見る互助組織として（血縁・地縁・業縁・学縁の）四縁が堅固に結束している。前章の第1節の最後で述べたように、このような互助・共助の中心に組み込まれている神戸同文は、まさにコミュニティのための学校として設立され、実際に機能しているのである。

2-2. 老華僑と新華僑、日本人—コミュニティ・スクールとしての中華学校

ここまで南京町を取り巻く神戸華僑コミュニティの成り立ちとその組織の成立について述べてきた。本節では、1990年の入国管理法改正により流入した新華僑と、それ以前より堅固なコミュニティを築き上げてきた老華僑との関係を参与観察と聞き取り調査をもとに検討する。

2015年現在、南京町中央の南京町広場を境として、東は老華僑、西は新華僑と棲み分けが進んでいる。老華僑は神戸経済の衰退に伴い店の維持が難しく、新華僑に店を貸し付けるなどしている。また老華僑は南京町に古くから出店しているが、その前に出ている屋台は奥の店舗とは関係なく老華僑が新華僑に貸しつけているものである。

老華僑と新華僑とのあいだに溝があることは、南京町の人びととのかかわっていると、よく耳にすることである。実際に横浜山手中華学園編集委員会の資料によれば、老華僑の卒業生の5割以上が、新華僑について「本場の中国人を目の前に自分は中国人とは程遠いと感じる」「考え方が異なるので付き合いづらい」と答えている（横浜山手中華学園編集委員会 2005: 496）。在日華僑のアイデンティティの変容について調査した過は、こうした華僑内部の拮抗について老華僑の子孫は、日本生まれで3~5の世代になっており、職業差別の解消により大企業へ就職なども可能になり、華僑団体・社会との関係が疎遠になっている事を指摘している（過 1999: 70）。

また、こうしたことは、コミュニティにおける中華学校への位置づけや、中華学校とコミュニティとの関係性にも大きく影響している。たとえば、楊校長は、神戸同文に関係する新華僑の家長たちについて「老華僑は、学校の中に入って話をする。だが新華僑は子どもの送り迎えなどでネットワークづくりの為に彼ら同士実に良く話をするが、学校の中には入ってこない。周りで話しているだけでしょう」（楊校長 2013年8月6日）と、新華僑は家長同士の繋がりを学校と家長の繋がりよりも重視していると話した。

このような新華僑との関係は、神戸同文だけでなく、比較対象とした横浜山手学校の校長にも等しく意識されていた。聞き取り調査をおこなった横浜山手学校の潘校長と神戸同文の楊校長はともに華僑コミュニティのあいだの連帯を強調すると同時に、華僑コ

コミュニティ内部の差異・分断についても指摘した。

「新校舎移築のこだわりは、①あくまで華僑コミュニティの中心だから郊外への移転は考えられない。学校の近くに皆住むが、郊外まで引っ越しは無理。中華街に近いことです。現在の6歳から15歳の義務教育年齢中国人人口は2万6千人から2万7千人、そのなかの②約170人だけがうちに入学。何度も新華僑の人は学校を作ろうと言うが、できていない。それは学校設立運営というのは、③すべてを賭けてするものだからそこまでしようとする人がいないんだと思う」（潘校長 2013年8月3日）

「日本全国の中国籍は増加しているが、中華学校は5校のまま。新華僑は学校を作りたいが、④責任を全うできる人がいないのしょうね」（楊校長 2013年8月6日）

横浜山手学校の潘校長が下線部①で語るように、校長たちは中華学校とは華僑コミュニティの生活と密着した中心的な場所となっていると認識していた。ここで興味深い点は、両校長が下線部③や下線部④で強調した、新華僑が学校経営に乗り出さない背景として説明した「すべてを賭ける」や「責任」という言葉である。この言葉の背景には、新華僑は来日して日が浅く、経済的基盤が確立されていない事例が多いことや志水の言葉を借りれば「往還する人々」であるゆえに、いつ第3番目の国に居住を据えるか分からないことが挙げられる（志水 2014）。管見の限り、このような華僑のあいだの差異をどのように学校経営に反映させるかという問いははまだ十分に検討されていない。

ただし、神戸の老華僑たちは、横浜の状況と比較しながら、自分たちは決して新華僑と対立関係にはないことも強調した。たとえば、福建同郷会の老華僑子孫三世の神戸同文理事は「僕たちは46歳でも青年部。まだまだ長老がいる。新華僑の経済的支援は南京町の屋台の貸し出しをしたり、同郷会への参加を呼びかけたりしている。最近では、普度勝会の運営を新華僑に任せたりしている」と同郷会を単位に老華僑と新華僑の溝を埋める努力をしていることを語り、つづけて「（神戸と違って）横浜では中華街に派手な店構えの店舗を出店し、精力的に稼いでいる新華僑に老華僑は辟易している」（2014年7月28日）と述べ、東京都心部に近く新華僑率が神戸よりも高い横浜はより、老華僑と新華僑のあいだの溝が深いことを指摘した。実際、本稿の対象と同じ横浜山手学校と神戸同文を対象として国際化や教育内容の実態を比較した王も、1990年代を通じて新華僑は全体的に増加傾向にあり、横浜は神戸に比べて増加率が高いことを指摘している（王 2008: 130）。

また横浜の場合、華僑コミュニティ内部の差異や分断について、別の根深い問題を抱えている。横浜山手と神戸同文の両方を経験した横浜山手の林副理事長は、聞き取りに

において「横浜の場合、老新華僑の対立というよりも大陸か、台湾かという見地で物事が見られる」と明言した。第1章3節で述べたように、横浜では1952年9月に「横浜華僑学校事件」が勃発し、大陸系と台湾系の分裂が起きた。興味深い点は、この横浜山手学校の問題は、神戸同文の校長には横浜とは異なる神戸の華僑の特徴、神戸の中華学校のアイデンティティの一つとして認識されていたことである。

「大陸台湾の分裂の時にも、李萬之元校長は「国旗は心の中に掲げればよい」と断固とした信念を貫いたため分裂していません。1966年の文化大革命の毛沢東語録も学校の集会で使いたいと言われたが断り続けました」（楊校長 2013年8月6日）

この語りにも示されるように、神戸同文は本土の政治的な互いの差異を認めながらも「同じ中国人であり、兄弟である」という李萬之元校長の教育への政治思想の介入の回避姿勢により分裂を起こすこと無く現在に至るまで神戸の中華学校として歴史を重ねている。過は、通常華僑社会を支える柱は、僑団（華僑総会）、僑校（神戸同文）、僑報（華僑新聞）の「三宝」であり、中国人永住者が第一位（1992）であった兵庫県の特徴として、華僑の相互関係が良いこと、華僑総会・同郷会があることを述べる。さらに日本唯一の孫中山記念館、華僑歴史博物館の存在を挙げ、神戸の華僑は、華僑社会の血縁（同族）、地縁（同郷会諸団体）、業縁（地縁を基盤とした職業関係の諸団体）、学縁（同文学校）の四層構造で成り立っており、その結びつきが強固である事を指摘している（過1999: 66-68）。

以上から、横浜山手は相対的に新華僑の割合が高いこと、台湾と大陸の分断に関わる対立軸を抱えているのに対して、神戸同文は中華学校を支える華僑どうしの結びつきが安定的・強固であることが示された。このような両校の違いは、次章で後述するように、一条校問題や民族教育の継承の問題においても異なった対応をもたらしている。結論を先取りすれば、神戸同文の校長は県行政との関係強化、横浜山手の校長は教育改革の推進に相対的に力点を置いた問題意識を持っている。政治的介入を退けて華僑社会の分裂を回避できたことは、兵庫県に対しても政教分離の態度をアピールすることとなったと考えられるのだが、この点については次章で詳述する。

また、このインタビュー時、神戸同文理事は老華僑と新華僑の対立よりも、以下に述べるように神戸同文内の「純粋な」日本人に対する不満をあらわにした。

「震災後に外国人協議会ができて助成金をもらうようになった。その関係もあり日本人を入れる方向になった。その日本人がモンスター・ペアレントになって学校をかき乱

している。日本人との関係を考えて学校関係者は毅然とした態度を取らない。(中略)あくまで華僑の学校だから(9年一貫の)途中で私学に転校する人は……(入学を遠慮してほしい)。2000年以降日本人が成績トップ、日本人は高校進学の内申書の為に利用している。日本人には保証金を高く払ってもらってもいいが、平等の原則に反するのでそれはできない。同文愛を持った人の入学を望むし、同文に感謝した人が成功は学校のおかげと1億円の寄付もいとわない仕組みができています」(2014年7月28日)。

この言葉の通り、公立学校に失望したり、あるいは日中バイリンガルを目指して中華学校に子供を入学させた日本人保護者の中には、神戸同文をコミュニティの中心的な機能を果たしているといったことに無関心な者もいる。

2-3. 神戸同文学校における多層性とコミュニティ・スクールへの参加

上述した校長が語るように、同文学校の支持基盤としては老華僑のコミュニティがその中心に位置し、それを取り巻く層が幾重にも重なる構造になっている。こうした構造は、学校内部の保護者集団の関係にも反映されている。本節では、神戸同文学校とそれを支えるコミュニティ・スクールの多層性と、そこでの人間関係について説明し、コミュニティへの参加が学校に子どもを通わせることで達成されるものではないことを明らかにする。

【学校内部の保護者の集団】

娘が入学した直後から、校内にはいくつかの保護者集団が形成されていた。学校行事などで集まると、中国語で会話をする「新華僑母の集団」、自宅でも学校でも日本の慣習で物事を図る「老華僑母と老華僑に嫁いだ日本人母の集団」、(神戸同文の向かい側にあるが法人は別である)「華僑幼稚園からの日本人母と中国人母の集団」、あまり学校に馴染めない「ワーキングウーマンの母の集団と日本人ペアの母集団」とにはっきりとグループが分かれた。なかでも新華僑母の集団は最も人数が少ないものの、高い結束力を誇っていた。彼女たちは学校行事の際に廊下や運動場、中庭の池の前などで集まり、大きな声でよくお喋りをしていた。中国語を流暢に話せない私は、彼女たちを見るたびに取り残された気持ちになり、もっと保護者のコミュニティに関わりたいと焦りにも近い感覚を抱いた。日本の公立学校でもそうだと思うが、保護者の友人ができないと、情報が入りにくいのである。行事や宿題、持ち物の内容まで、同文学校の仕組みやルールは日本の学校とは異なるため、いちいち教師に電話をかけなくても、保護者から教えてもらえることはとても重要なことであった。

子どもが1年生の時には、土曜日に開かれていた前校長による「中国歴史講座」に参加し、中国の歴史について学んだ。ここで愛新前校長と知り合うことになり、華僑コミュニティの重鎮とつながるきっかけを掴んだ。しかし他の保護者との関係は相変わらず疎遠なままだった。

娘が2年生になった時に思い切って仕事を辞めた。宿題などを丁寧に見てやれなかったことの反省もあったが、親としてももう少し学校に関わりたかったためである。手始めに家長会主催行事に参加し、翌年に幹事に立候補して、学校や保護者たちに役員として関わるきっかけを作ることにした。この家長会への参加は、私自身が学校だけでなく、学校にかかわる様々なコミュニティへ参与する上で、またコミュニティ内部の人間関係や様々な属性の保護者の考え方を理解する上で、重要な機会を提供した。

筆者自身の経験を話す前にまず、神戸同文の家長会について簡単に説明する。日本のPTAとは違い、家長会にはT（教員）は関与していない。つまり家長会とは、保護者の集まりであり、基本的に全員参加である。組織構成は次のとおりである。各クラスから4名の幹事が選ばれる。会長1名、副会長2名、書記2名、会計1名、福利部部长・文化部部长・ベルマーク部部长各部長1名の計9名が常任幹事と呼ばれる執行部である。家長会には、福利部・文化部・ベルマーク部という三つの活動部がある。部長は各1名で、副部長は福利部が8名、文化部・ベルマーク部が2名である。その下に、福利部部員17名、文化部部員9名、ベルマーク部部員が7名おり総勢54名の幹事会を結成している。活動回数は、幹事会が5回、福利部イベントが3回、文化部イベントが4回、ベルマーク活動が6回、幹事全員参加が9回ある。

家長会には様々なイベントがある。イベント内容は、文化部主催では家長会会員大会、親子球技大会、横浜山手中華学校交流会、バス旅行、新年会。福利部主催では、年6回のママ料理、遊芸会の食品製造及び販売、ベルマーク部主催のベルマーク整理がある。

日本のPTAについては、母親同士のイジメの存在のほかに、年度当初にクラス委員のなり手がおらず、クラス担任が困り果てていることを受けて、PTAは自由参加か義務かといった議論がなされるなど、しばしばネガティブな報道が新聞などでなされている。神戸同文は、横浜山手と比較すると少ないものの、老華僑だけでなく、新華僑の保護者のなかにも立候補して幹事になる人がいる。

また、2015年、王会長（当時）のもとで、大幅な会則改正が行われた。改正点は、幹事辞退申請制度ができたことである。内容は、過去3回以上幹事を経験し、尚且つ今年1年間幹事活動を休みたい者は辞退届を出すことができる、過去3回以上幹事を経験していないが病気やその他のやむを得ない理由がある者は、同じく辞退届を出せるとい

う改正である。その他に代役制度と補欠制度ができたことである。王会長によると、幹事の負担が大きいことと何十年も会則についても見直されることなく現在に至っており、時代に合わない部分を改正するという趣旨であった。ただし、この点においても、王会長は、日本のPTAとは異なり、推薦で卒業生が選ばれることが多く辞退が少ないことと、自薦（立候補）者がいて幹事会を嫌々ながら行う者の数が少ないこと、その一方で教員の参加がないことは、学校に保護者からの意見を届きにくくさせているとの見方もあることを説明した（王会長 2015 年 5 月 9 日）。さて、筆者自身の家長会への参加について話を戻したい。

家長会で、最も力を持っているのが、学校の行事について自身も経験したことのある卒業生の母集団と、華僑幼稚園からの仲良し母集団である。卒業生の母集団は年によって異なるが、大体 50 名くらいであり、その大半は老華僑である。新華僑の母集団は、約 20 名、日本人の母集団は 36 人である。ただし、幹事として家長会の行事を担う者たちの多くは老華僑であり、たまに新華僑と日本人が立候補する。

私が幹事として担った活動は、ベルマーク部と文化部である。家長会幹事としての活動におけるエピソードを紹介しながら、これらの母集団による関係性を考察したい。

【母親集団どうしの関係性】

遊芸会は次節でも触れるが、幹事が全員参加する「伝統行事」である。私が参加した遊芸会では、自身も経験したことのある 4 年生の卒業生（老華僑＋老華僑に嫁いだ日本人）の母グループと、神戸同文についてよく知っている華僑幼稚園からの母グループが中心となって会を切り盛りしていた。中でも華僑幼稚園からの二人の母親は、仲良しペアとなって遊芸会の進行の大半を二人だけで決定し、それ以外の人びとを排除するような対応をしていた。私の夫は、その年の遊芸会に参加した 50 名ほどの幹事のなかで、二人だけ参加した男性保護者のうちの一人であった。力仕事を請け負うために参加した夫は、この二人の母親がすべてを取りしきり、それ以外の人々に対して排他的な態度を取っていること、そのせいで他の母親集団との間で険悪な雰囲気になっていることに腹を立て、母親集団から距離を取れる父親として会長にその旨を報告した。会長もそのような事態が生じたことを残念がっていたという。

新華僑の母親集団は、「家長会に顔を売ると高校進学（内申書）に有利になる」と公言したり、公言しなくてもそのように固く信じている人びとも多く、みずから立候補して幹事になるため、やる気に満ち溢れている。しかし、華僑コミュニティの中心たる同文学校の幹事会は、華僑コミュニティの中心であり、「伝統」を受け継いでいる卒業生（老華僑や老華僑の妻、ごく少数の新華僑）によって担われている側面もあ

る。それゆえ、新華僑の母親集団の発言が強くなりすぎたり、行動が目立ったりすると、卒業生の母たちからの抑止力が働く。これに対して、新華僑の母親集団は、先にも触れたとおり、結束力が高い。彼らはビジネスでもつながりを持ち、新華僑のコミュニティ(ネットワーク)を持ち、日常的にコミュニケーションを頻繁に取っている。それゆえ、利害が一致した時には、集団的に卒業生母集団と対峙する傾向がある。

【母親集団との付き合いを学ぶ】

ある年、私は新華僑の母親と担いたい役職がどちらも文化部と重なってしまった。このような場合に日本人母たちはたいてい「どうぞ、どうぞ」と譲り合う。そうしないと、後から何か言われるのではないかと気にするからだ。しかし新華僑の母はこのような場面で決して譲らない。私は、「それでは、私は来年に文化部を担わせていただきますから、今年はお譲りします」と彼女に役割を譲った。ところが翌年も、彼女は文化部に立候補してきた。私は、このころにはそれぞれの母親集団に対する対応の仕方をそれなりに体得し、ありきたりの挨拶の際に「今年は、(昨年に約束した通り)私が文化部をさせてもらいます」と先制攻撃した。彼女は自転車で追いかけてきて、「一年たってようやく慣れてきたので、二年目もさせていただきます」という。

まるで子供の喧嘩のようで恥ずかしいが、どのような役割を分担するかは働いている身としては非常に重要なことであった。結局、私たちのやり取りは学校内に移行し、「みんなは、どう思いますか」などと他の母親集団を巻き込み、激しいバトルを繰り広げることとなった。老華僑の母親たちと老華僑の妻たちは、新華僑とのもめごとにあまり関わりたくないと明らかに及び腰になる。彼女たちは、華僑コミュニティの中で生きており、どこそこの母親がもめ事を起こしたといった噂が立たないように常に気を配っている。幹事会では発言力が高い彼女たちは、いわゆる「評判のネットワーク」によるサクションに縛られているのである。彼女たちからみると、新華僑の母親たちは、中国の文化をそのまま同文コミュニティで全面展開しようとしているように映るようだ。老華僑の母親たちからは、「新華僑はやりたい放題だ」という不満を何かにつけて聞く。

結局、このバトルの顛末は、私が家長会の会長に文化部の枠をひとつ増やすことを提言して終息した。そして私と彼女は、一緒に文化部を担うことになった。喧嘩したにもかかわらず、私たちの関係は極めて良好である。新華僑の夫は、「表だって喧嘩したら、それでいい。日本人は表だって喧嘩しないから、裏で不満を言い合い、陰湿なのだ」というが、実際に付き合い方を学ぶと、新華僑の母親集団は付き合いやすい面もある。

【母親集団の力関係の違い】

子どもが小学校2年生の時に参加した横浜山手学校訪問は、私にとって横浜山手の母親集団へと参入する転機となった。博士論文のための資料収集も兼ねていたのだが、その時の訪問は何より横浜山手の家長と知りあう良い機会であった。

横浜山手学校訪問の行事においても神戸同文側の中核をなしていたのは、卒業生の保護者たちであった。行きの新幹線の車内からグループで座席に座り、夜の交流宴会の振り付けの練習をYouTubeで鑑賞したり、弁当を和気あいあいと食べたりしていた。

おっとりとした神戸同文の家長会とは異なり、新華僑が数多く幹事に立候補する横浜山手の家長会はアグレッシブだった。家長会どうしの意見交換会で、私は自己紹介の際に博士論文で華僑学校の比較をしていることやその特色について分かったことを少しだけ披露した。思いのほか、「その論文が欲しい」「是非、横浜で講演して欲しい」「そんな価値が華僑学校にあると初めて知った」と特に横浜山手の新華僑母たちからの反響が大きかった。それを契機に「神戸同文のママ馬場はおもしろい」と横浜の家長たちにも名前を知られるようになった。入学した当初は、皆無だった「母親集団の障壁」を広げたように感じるようになった。私は、横浜の日本人母との交流も生まれ、互に行き来する間柄になったことを子どもに報告した。「ママ友たちできたで」「え？Fなんかもう20人ぐらいは（友だちが）おるよ」と親子で会話したことを覚えている。

じつは横浜山手の家長会は、新華僑の発言力が非常に強くなっており、すでに人数として老華僑と新華僑の数が逆転している。私は、上記の新華僑母とのもめごとについて、友人になった横浜山手の老華僑にメールで愚痴を言った。卒業生でもある老華僑の母たちは、「横浜はもう新華僑のほうが力は強いので、ほとんどあきらめている。時々、私たちのほうが間違っているのかと思うくらいだ」とぼやいていた。他方で結束力の強い新華僑は、「私の夫も新華僑だ」と伝えるだけで、親しくしてくれる人々でもある。それは横浜山手の家長会の新華僑たちも神戸同文の家長会の新華僑たちも同じである。

私は、娘が学年を追うごとに、ママ友のみならずパパ友も獲得していった。当時、母親の仲間を増やすことに意気込んでいた私は、翌々年の2回目の横浜山手訪問の時には「面白いから是非参加しましょう」と知人家長らに声をかけてまわり、夫も引きずり込んで夫婦で参加した。夜の交流宴会では、夫婦かくし芸（ダンス）まで披露した。この必死のアピールを通じて、ようやく老師からも「マーチャン（馬場）のお母さん」と声をかけもらえるようになった。この横浜山手交流会に同行していた唯一の神戸同文の老師が、「あの夜のことが話したくても話せる老師がないのが非常に残念」と述べた。この老師に対して私が「老師のような文字通りのベテラン老師は、後

輩を育てる先達として益々ご活躍いただきたいし、同文文化の生きた担い手です」と力強く述べたことで、「マーチャンのお母さん、勇気を頂けてもう涙が出るわ」と、その後も親しく話す間柄となった。

筆者のように、幼稚園時代からの知り合いもおらず、新華僑・老華僑グループのいずれにも属しておらず、昼間のママ友のランチ会にも出席できない日本人保護者は、何もしないと、神戸同文コミュニティに関わりを持つことはできない。事例で説明した通り、学校の門戸は限定された枠ではあるものの日本人にも開かれたが、実際の学校内部の保護者の集まりや華僑コミュニティの内部には、異なる価値観をもつ保護者の集団があり、その時々において華僑のルールは閉鎖的にも開放的にもなる。

さて、筆者は、家長会活動への参加を經由し、家長会という組織のメンバーになることで学校内部の保護者の集まりで陣地を広げ、学校の不完全参加者から正統的参加者になろうと試みたが、これには労力と時間が必要とされる。こうした労力や時間をかけずに、学校やコミュニティにコミットメントを表明する、より一般的な方法には、寄付がある。西村によると、「神戸同文の設立当初の主な出資者は、華僑成功者などの有力者でもあった。学校設立の寄付は、華僑社会一丸の問題であり、老後の資金を全て拠出するもの、遺言で香典や葬儀費の一切を当てるものといったように並々ならぬものがあつた。商法と蓄財に長けた華僑と言われる一方、学校建設や関帝廟の修理など公益の為ということになると、その財を投じることを惜しまない。また、これらをおろそかにする蓄財を潔しとしないのであつた」（西村 1991: 353）とある。こうした寄付の重要性は、神戸同文を支える華僑コミュニティのメンバーである老華僑たちには、現在でもつよく意識されている。他方で、寄付をしてこそコミュニティの一員、神戸同文の正統的な参加者であるという意識を共有しない、日本人や華僑の間では基本的に寄付をする者は少数派である。

たしかに前節の最後で取り上げた理事の語りに示されているように、神戸同文に対して特別な愛着をもち、この学校がコミュニティのための財産であるとみなす者たちの中には、毎年物品を寄付する者がいる。そのなかには、新華僑、さらには日本人も含まれている。何人か事例を挙げたい。

【日本人ペアの夫婦】

家長会幹事会を通して、日本人ペアの保護者と知り合いになった。私たち夫婦と同じく学校コミュニティのなかでの位置取りに苦慮しているようであった。彼らは、自身が神戸同文のコミュニティにおいてマイノリティであることを強く意識しており、

「毎年、家長会幹事で力を出すことしか、うちにはできないんです」と語る。彼らは、中国に滞在したことをきっかけに親中国一家となり、帰国後に熱烈に志望して、わずか 82 中 6 席しかない日本人用枠に見事滑り込んだ。この枠に滑り込むために、多額の寄付を申し出たとされる。彼らは、これらの寄付をコミュニティへの正統的参加を達成するために不可欠の支出と捉えている。

【中国人になりたい日本人ペアの夫婦】

実家が、ある名産品の工場経営であるという日本人保護者は、若いころに実家の工場で研修生として働いていた中国人と兄弟同様に暮らした経験がある。実家の工場が傾いたときに、中国に活路を見出した。その時にかつて共に暮らしていた中国人の研修生を頼ることになったという。中国は人脈がものをいう国であり、その研修生は彼に次々と中国での人脈作りに便宜を図り、結果として中国で生産ラインを築き、工場を持ちなおさせたという。そのような彼は「中国人になりたい」と頻繁に語る。同文コミュニティにとって、コミュニティの一員として認められるには寄付が大切で、寄付をしないと貢献しない人びととして「ただの一般人」として扱われる。それゆえ、彼は毎年多額の寄付を行っているのだという。

愛新前校長は、こうした寄付とコミュニティとの関係を理解しない新華僑が増えていくことは、学校自体の存続において由々しきことであると考えていたようである。それゆえ、入学の際に日本人よりもさらに新華僑を選抜したとされる。

2014 年の創立 115 周年では学校改修などの為の基金集めを行った。3000 万円の寄付を募り、目標額を達成したとされる。じっさい創立 115 年を祝う会が神戸の老舗中華料理店「第一楼」で執り行われた時に、割り箸にさされた千円札の束を獅子舞の獅子が口にくわえ、その会の途中にも現金で「只今、壱萬円の寄付があった」との司会のアナウンスにより、出席者は 2 万円 3 万円と現金で寄付をしていった。

このような場は、新華僑と日本人の夫婦である私たちにとっても、同校への貢献を示す重要な機会となった。

【機を捉えた寄付】

「ちょっとお金だして。僕も寄付しとくから。こんなに盛り上がっているんやから、ここでしとかないと」とこの宴席の獅子舞と寄付合戦の最中に夫が私に言う。確かに獅子舞の口に次々と挟まれて行く札を見ていると高揚感がある。私が「そんな大金財布に入っていない」と答えると、夫は「じゃあ、コンビニでだしてくるわ」と、この機

会を逃してはならぬという緊迫感さえ漂わせた態度をみせた。

「はじめに」における入試のエピソードでも記述したが、寄付はあくまで自発的な行為である。しかし実際に、誰が寄付したのかはきちんと把握されており、それによってコミュニティからの対応が異なってくるのも事実である。例えば、115周年の寄付に関しては新華僑から115万円の寄付がなされたことを校長は語った。新華僑による高額寄付は珍しいため、特に印象に残ったのだとされる。

「115周年の寄付で3000万円を目標にして最初は集まらないと思っていたが、現在2500万円集まった。100万円以上の寄付者の中に115周年にちなんで115万円を寄付してくれた新華僑がいた」（楊校長 2014年4月24日）。

また毎月、神戸同文から発行される「学校通信」（2016年3月現在第616号）では、表紙の裏に寄付者の名前が掲載される。そこには新華僑だけでなく、日本人の名前も散見される。

【寄付額の競い合い】

「先日の115周年の寄付の名前、載っているか」と夫が「学校通信」の自分の名前の確認を促した。「ちょっと待って。ああ、載っているね」と私が答えると、夫は「学校通信」第597号（2014年8月1日発刊）を開き、「創立115周年寄付者芳名」のページの寄付額上位者に自分の名前があることを確認し、「よし」という表情で頷いた。

私たち夫婦は115周年だけでなく、子どもの入学後、毎年寄付をしてきた。寄付は金銭だけでなく、例えば、一斉授業の役に立ててもらう為に2年生の時計の模型を1クラスの児童の数だけ寄付したり、書写の時間に使う「水書き黒板」を寄付したりしてきた。その年に何を寄付するかは、夫婦で相談して決めていた。このような寄付行為を通して、学校を支えるコミュニティの外縁に位置する夫婦として、学校とコミュニティに認知されようと努力してきた。

私は、ことあるごとに、学校には寄付した方がよいから他の新華僑にも呼びかけるように夫に進言した。しかし夫は、「彼ら（新華僑）の興味はそこじゃない。稼ぐことだ」と話した。このような夫の態度は、他の新華僑の保護者との差異化を図ることで学校にアピールしているように私には思えた。

寄付をしている者としては、互いの寄付額を気にしあい、競い合う場面もよくみられる。夫にも寄付額を競いあう相手がいる。それを夫は、日本人には理解できない「メンツ」があるのだと説明する。夫は上述の通り寄付をしたり、妻（私）と一緒に家長会の行事に積極的に貢献したり、妻が研究と称して華僑コミュニティの幹部と付き合うことで、新華僑のなかでは比較的と同文学校を支えるコミュニティのメンバーとして認められているようである。

【新年宴会の席】

家長会主催の新年宴会に出席した時のことである。この宴会には、神戸の華僑コミュニティの幹部と教職員、家長会の希望者が集う。中華料理の円卓において来賓席は決まっている。夫は、円卓の真ん中を指して「真ん中には近づいたらあかん」という。この会では、中国社会のしきたりが再現されており、その席には気楽に話すことのできない人が座り、彼らとの対話は、その人と近い人の紹介なくしてはできないものであるという。私は、このようなときに、半ばそれを知りつつも、日本人である立場を利用して、そのような席の人間と話をしてきた。研究者としての立場性を活用しているときもある。そして私は、神戸華僑総会の会長を紹介してもらう。そのあとに、私が夫を当該の人物に紹介する。そのようなプロセスで、夫は新華僑だが、コミュニティにとって危険な人間ではないと受け入れられていく。115周年の記念宴会では、愛新前校長に初めて夫を紹介したところ「ええ男やねえ」と、夫と固い握手を交わしたし、この日の宴会では、宴会がお開きになったときに、学校の理事長が真っ先に夫のところに来て握手を求めてきた。それは華僑コミュニティの一員として認めたといいサインであったという。

以上で説明したように、神戸同文学校を支える華僑コミュニティへの参加は、同文学校に子どもを入学させることで自動的に達成されるわけではない。

ただし、こうした寄付は、寄付しない者がいるように、神戸同文にかかわったという理由から、コミュニティ、すなわち共同体からのある種の強制力によってなされるわけではないことである。むしろ、寄付とその重要性は学校行事への参加を通じて自然になされる仕掛けがある。最後に、寄付とはどのような行為だと位置づけられているかについて、神戸同文の遊芸会での寄付の集め方、校長に対する寄付の意味を事例に説明したい。

2-4. スクール・コミュニティとしての神戸同文

第五章で詳述するが、神戸同文の文化祭は遊芸会と呼ばれる。以下では遊芸会を通じ

た寄付について述べ、家長たちが行事を通じて寄付を実践していくことを説明する。

【伝統を受け継ぐことと同義の寄付】

遊芸会の裏方は、家長会で組織された、食品販売部門が担っている。遊芸会の食品販売の売上は全て教育資金として学校に寄付される。本番は遊芸会当日であるが、それまでに学年当初から会議を3回ほど重ね、全日の準備・設定を全て家長会が担う。メニューは、中華菓子・中華点心・包子（豚まん）・餃子・揚げそばといった中華メニューとカレーライスである。中華菓子・中華点心・包子（豚まん）などは南京町で保護者が経営する老舗の中華料理店に特注した物が搬入されるが、餃子とカレーライスは遊芸会当日朝6:00に集合した家長達によって作られる手作りの品である。1グラムの無駄も無いように計算されたレシピが毎年家長間で引き継がれ、正午の販売時間に合わせて材料を刻み、調合し、包み上げ、蒸す、煮る、パックする、のである。調理場はさながら戦場である。湯気の立ちこめた調理場でカレーの材料を入れた大鍋を男性家長が二人掛かりで1メートルほどのしゃもじでかき混ぜる。統率する先輩家長がテキパキと後輩家長に指示を出す。ぼやぼや、もたもたしていると檄が飛ぶこともある。餃子は、子どもたちも一緒になって包む。指定時刻になると決められた子どもが労作室（調理室）にやってきて家長と一緒に餃子を包む。包まれた餃子は特注の板の上に10×10個ずつ整然と並べられ、保管庫に入れられる。2015年11月8日の遊芸会当日作られた餃子は8400個である。餃子を包む一方で販売準備も他の家長が手分けして行う。販売テーブル、テントのセッティング、掲示は教員が行う。正午の販売開始であるが、30～40分前には買い求める一般家長の列ができ、販売開始の合図があるのを今か今かと待っている。予め家長は、希望食品と個数、代金を添えて申込、食券と引き換えるシステムになっている。一部が現金販売となる。正午からは販売部隊家長が食券を受け取り、「餃子6個、包子3個、粽5個」と中国語や日本語が飛び交い、手際よく袋詰めして家長に手渡す。1時間半ほどで完売である。

楊校長は、このような形で「寄付」を集めることについて、次のように述べた。

「確かにね、一人1000円ほどの寄付を集めればこの金額に達するんです。でもね、お母さん、同文はその過程を大切にします。見えない物を引き継いでいるでしょう？文化や伝統。だってね、今の新華僑のお家では餃子は手作りしないお家もあるんですよ。だから、安全面やその労苦に対しては勿論配慮しなければならないけれど、それ以上のものを伝えたいんです。先輩家長の指示もすごいでしょ。統率されているでしょ」（楊

校長 2015 年 11 月 15 日)。「この家長活動は 1950 年代から続いているんですが、昔は、各家庭が 100 グラムの砂糖と 100 グラムの米を拠出しました。それで、ちらし寿司を作って販売しとったんですよ。元手は各家庭にお願いしてその収益を全額学校の教育費に寄付してもらっていました」(楊校長 2015 年 11 月 15 日)。

この楊校長の意見にあるように、寄付が華僑の文化なのではなく、華僑の文化を受け継ぐ行為とともになされるものが寄付である。寄付を行う者たちにとっては、中華学校を支えてきたコミュニティのメンバーと一緒にある活動を成しえることで、自らも確かにコミュニティの一員となっていくという意識が醸成されるプロセスとなっている。先の同文理事は、「同文愛」を持った人は日本人の中にも新華僑の中にも存在し、こうした心性によって神戸同文は維持・存続されていると語ったが、実態として逆で、神戸同文の具体的な保護者どうしの関係性や、行事を含む日々の実践を経由して、新華僑や日本人をふくめて新たに華僑コミュニティに組み込まれようとする者たちが増え、神戸同文が機能するコミュニティそれ自体が創出されているのである。

また、寄付を受けた者には、寄付をしたコミュニティに対して「責任」が伴うが、ここでは寄付それ自体が経営者を「育てる」、ひいては学校を育てることとも結びついている。神戸同文の校長は、もともと華僑コミュニティから信頼される人物になる。1943 年の学校改組後初の校長は、華僑社会を代表する華僑総会会長李萬之が就任した。神戸同文の理事によると、校長就任時には、同郷会から物件が提供されたり多額の報奨金が支給されたりする校長も存在するという。これは「それだけの大きな器の人になり華僑子弟を導け」ということだと語った(2014 年 7 月 28 日)。つまり、学校の運営を担う信頼にたつ人物が校長になるだけでなく、コミュニティの信頼に足る人物をコミュニティが育てているという意識があるのである。教育委員会はないものの、神戸同文の校長や教員の動向は、理事会が監督している。理事らは地域のコミュニティ居住者でもある。また、コミュニティ居住者は華僑総会メンバーでもあるため、神戸同文を中心に何層ものコミュニティによって支えられているという構造となっている。だが、そこでのコミュニティとは、学校の経営を細かく監視し、それに対して意見を言うのではなく、コミュニティの期待を感知し、自らを導く指導者を育むこととなっている。このような意味において、神戸同文とはコミュニティ・スクールであり、かつスクール・コミュニティであるといえよう。

まとめ

本節では、神戸同文が設立されるに至った経緯と、神戸同文と華僑社会との関係につ

いて検討した。華僑社会を構成する「縁」には「学縁」が含まれており、神戸同文を中心に華僑組織は幾重にも取り巻いている。学校の中の家长会組織に属していく過程を描いた記述からも、その多層性が析出された。華僑組織は、日本人にも開かれているが、時として閉鎖性をもつような場面もあった。神戸同文が揺らぐ時があるとすれば、コミュニティの成員や構造が大きく変化した時であろうと予測できる。そうしたコミュニティの成員や構造が大きく変化する事態の一つは、神戸同文がコミュニティの心のよりどころとして機能しなくなる事態であろう。たしかに新華僑や日本人など神戸同文に新たに入学するようになった人々のなかには、そうした事態を予期させる人も含まれている。しかしながら、同校に参加すると、周辺参加から十全参加を試みることを望み、学校の維持・存続のために惜しみなく蓄財をつぎ込む「心性」を持つようになる者たちも出現する。また本節の最後で検討したように、神戸同文に特別な愛着を抱くようになる日本人や新華僑以外の者たちも、学校内部の様々な行事・仕掛けを通じて、伝統や文化とともに寄付の伝統を受け継ぎ、スクール・コミュニティを創出していく担い手となる。こうした人びとがいかにして同校に対して特別な愛着を持つようになるのかの一端については、第5章においてより深く探りたい。



写真 2-1)台湾系は、横浜中華学院



写真 2-2) 横浜山手新校舎 (いずれも筆者撮影)。



写真 2-3) 横浜中華学院正面に
位置する関帝廟 (筆者撮影)



写真 2-4) 神戸同文入口新年の啓示
(筆者撮影)

第3章 神戸中華同文学校の経営・教育理念と国際化

前節までは、横浜山手と比較しながら、神戸同文の歴史と華僑コミュニティとの関係を述べてきた。神戸華僑の特色として政治的分裂を回避し、政教分離の態度を固持したことが観察された。「はじめに」および序章で述べたように、現在の中華学校の現状を示す一つの特徴は、学校内部で国際化が進んでいることである。こうした国際化とともに、第一言語を日本語とする児童の増加と高校受験の課題により日本語教育の需要が増してきている。本節では、中華学校の経営・教育理念について、神戸同文と横浜山手の事例から検討する。その前に日本の外国人学校における国際学校と民族学校の区分、日本の外国人学校が抱える法規上の問題点、外国人学校の設立増加における中華学校の位置づけを整理しておく。それを踏まえて「一条校」問題をどのように乗り越えているかを、経営者の語りから分析する。次に、この乗り越え方の一つである、刻苦奮闘教育の理念が保護者のなかで語りなおされ、同校への評価につながっていることの背景を考察する。

3-1. 中華学校の法的な位置づけ

佐藤は、外国人学校を「日本に在留する外国人の子供の為に設けられた学校の総称」として定義し（佐藤 1999: 99）、民族学校と国際学校の二つに下位区分した。第一に民族学校とは、特定の国の政府または民間団体によって、その海外在留国民または民族の為に設けられているものであり、特定の民族の言語を授業で使用する。第二に、国際学校とは、特定の国の支援を受けず、アメリカないしイギリスに準じた教育プログラムを持ち、国際共通語で授業しようとする学校のことである。

かつて日本人児童が外国人学校に通うとすれば、特定の民族の子供を対象とした民族学校ではなく、入学試験がなく広く日本人に門戸を開いてきた国際学校であった。たとえば、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（第40回）における議事録・配布資料によると、2005年5月の外国人学校数は、全国に国際学校が24校、民族学校等が93校あるとされた。児童生徒数は、国際学校が9,350人で、その内の36.3%の3,398人が日本人であり、民族学校等では14,224人で、その内の10.7%の1,524人が日本人である。このデータから、外国人学校の数と児童生徒数においては、民族学校の方が国際学校よりも多いが、日本人児童数の割合・数は、国際学校のほうが多いことが明らかである。しかし民族学校にも、1割程度の日本人が通っているのである。さらに、現在では在籍する児童生徒の国籍で民族学校か国際学校かを区別することも難しくなっ

きている。その一因は、日本の 1985 年の国籍法改正により両親のどちらかが日本人の場合、日本国籍を付与することとなったためである。

本論で取り上げる中華学校は民族学校に区分される。事例とした中華学校 2 校の経営者の説明によると、在籍する生徒の国籍は 6 割が日本人であるとのことである。その他の国籍を持つ児童も通学しているという。国籍に注目しただけでも民族学校の国際化は否めない事実であるが、後述するように経営者はこうした国籍が複雑化している現状をよく把握しており、それに応じた経営理念を持っている。

次に、外国人学校が置かれた法規上の問題を確認したい。日本の法規上の規定では、各種学校の中に、外国人学校が含まれる。上述したように各種学校である外国人学校の場合、卒業しても日本国内では正式な義務教育を受けた、もしくは高等学校を卒業したとはみなされない²⁷。日本の学校は、学校教育法第一条に定められた学校を指すため、「一条校」²⁸と呼ばれ、日本の教員免許状を取得している教師を採用する事となっている²⁹。教科書は検定教科書を使用し³⁰、学習指導要領に従い授業を行う事となっている³¹。

「一条校」とみなされない外国人学校では、①教科書の無償貸与、②高校受験資格付与、③寄付金税免除、④助成金、⑤日本スポーツ振興センター加入といった扱いが受けられない。しかしこうした経済的な優遇を受けるために「一条校」とみなされるためには、教育課程の根幹である中国語教育や英語教育その他の言語教育は放棄せねばならないという問題が生じるのである。

3-2. 民族教育と高校受験のジレンマ

では、神戸同文と横浜山手ではどのようにして高校受験の問題に取り組んでいるのだろうか。先行研究では、一条校として認可されないことの不利益および上級学校への進学に関わる教育内容と民族教育の継承との問題に焦点を当ててきた（裘 2004; 張 2006）。次にこの問題に関する両校の校長の語りから、一条校問題が教育内容や民族教育の継承だけでなく、県行政とのかかわり方に深く関係していることを示す。

「非一条校だから、①5つの問題がありますね…中略…一条校になれない理由は、カリキュラム上中国語を入れられない。IB プログラム³²を入れられない理由は、欧米系は

²⁷ 学校教育法第十二章雑則第百三十四条

²⁸ 学校教育法第一章総則第一条

²⁹ 教員職員免許法第一章第二条、第一章第三条

³⁰ 学校教育法第四章第三十四条、第五章第四十九条、第六章第六十二条、七十条、第八章第八十二条

³¹ 学校教育法施行規則第三章五十二条

³² International Baccalaureate. スイスの財団法人 国際バカロレア機構 (Organisation du Baccalaureat International) の定める教育課程を修了すると得られる資格である。

オーケーだけど中華系はだめということです。大阪京都で一部韓国学校が一条校となりましたが労働組合設置³³、韓国語授業数の問題が発生していますから、今のところ一条校は考えていないということです」（潘校長 2013年8月3日）

潘校長は下線①のように一条校として認可されない問題として、第一節の最後で説明した5点を指摘し、「一条校になると、カリキュラム上、中国語を入れられないこと」をはじめ、民族系科目をカリキュラムに組み入れられないことを指摘した。中国語教育は、現行の文部科学省指導要領には規定されていない。総合学習や社会科の国際理解ということで授業に入れたとしても最大限1週間に2時間である。横浜山手の現行の教育課程では、小学部1、2年で9時間、3年生以上で8時間である。

さて、一条校として認可されない最大の問題は、上級学校への進学において生じる。潘校長が「高校受験については、今のところ神戸と山手だけダイレクトに受験できる。日本でも中国でも困らないように日中バイリンガル、4技能と高校受験と、学校の大きな方向性がはっきりしている」（潘校長 2013年8月3日）と語ったように、日本全土に5校ある中華学校のなかで横浜山手と神戸同文はどちらも卒業生の進学先の開拓に多大な努力をしてきた経緯をもつ。

横浜山手の場合、神奈川県私立・県立・市立高等学校と東京学芸大学附属高等学校への進学を認められている。東京都では、中国籍の場合は認められているが、日本国籍者は義務教育を放棄したと見なされ都内の高等学校への進学は認められていない。横浜山手の卒業生の進学先は、6～7割が公立高校、残り3割が私立高校で全員が高校に進学する（横浜山手中華学校 2013）が、神奈川県及び関東地区では、小中一貫校より私立の中高一貫校が主流である。そのため、高校受験対策にも力を注いでいるが、小学校卒業と同時に横浜山手から出て行く3分の1に上る生徒をどう食い止めるかも課題となっている。

一方、神戸同文は、1945年から兵庫県内の全ての高等学校への進学が可能である。神戸の県立高等学校進学は、居住地による学区制となっている。東から第一学区、第二学区、第三学区と制定されている。神戸同文の生徒は神戸市中央区にある学校周辺に住んでおり、本来なら第一学区の県立高等学校へ進学しなければならないが、万遍なく第一学区から第三学区の高等学校に進学するよう兵庫県教育委員会から指導されていた。この背景を陳は、実際上の越境があつたとしても、それは越境として扱わず、県立高校

³³ 潘校長が、上記の民族語の授業時間の確保に加えて労働組合の設置を問題として指摘したことは非常に興味深い。先行研究では、教育の問題に分析が偏重してきたが、日本の法規上の規定に沿った労働組合の導入は、学校運営に関わる別の文化的な問題を内包している可能性がある。

との阿吽の呼吸と実情に応じた温情的な配慮があったとしている。しかし、1976年から日本人と全く同じ条件となり、居住区による学区制に倣うようになった。

表3-1と表3-2は、神戸同文の高校進学状況を示している。神戸同文から公立学校へは卒業生の5割が合格している。神戸の第一学区で最も優秀とされている県立神戸高等学校へは1976年までは神戸同文の生徒は1~2人の進学であったのが、2000年代には多い年で10人を超す進学が見られる(表3-1)。私立学校合格者は在籍数とほぼ同じで、全員が受験している(表3-2)。なお、2016年度から兵庫県は外国人生徒向けの特別選抜枠を設け3校で実施、定員は各3名としている。この特別枠は来日3年以内の生徒が対象となるので、ほとんど神戸同文の生徒には関係ない。また、高等学校卒業後の国公立大学へも卒業生の2割が合格している(表3-3)。こうした2000年以降の進学率の向上を陳は、1972年の日中国交正常化の影響を受けた日本社会側の変化と述べている(陳 2011: 73)が、進学率の維持は第4章で後述するように、同校の独自の教育カリキュラムや教育方法にも、そして以下で述べるように、経営者と県行政との良好なかかわりにも深く関係する。

表 3-1 神戸同文の公立学校への進学状況

(注) 神戸同文 HP より筆者作成。

年度			2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
回生			56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
卒業生人数			61	61	67	94	76	66	62	47	58	72	68	69	73	60	73
第一学区	県立東灘		1	3	2	3	2	1	2			1	1			1	1
	県立御影	普通	5		6	7	5	7	4	4	1	2	7	4	5	4	2
		総合人文										1					
	県立神戸	普通	4	5	3	7	6	5	5	1	4	7	3	8	4	5	5
		総合理学	1	2	2	1	3	2		1				1		1	
	市立葺合	普通	2		3	8	7	7	2	6	6	4	4	6	4	3	5
		国際	3	2	2	1	1		2	1	1	3	2		1	1	3
	六甲アイランド(単位制)		8	8	6	8	8	1	5	3	2	2	6	1	5	2	6
	県立芦屋(単位制)								1		1	3	2	2	5		1
	県立鈴蘭台				1		1	1									1
	県立鈴蘭台西						1										
	神戸鈴蘭台																
	県立兵庫					4	1	1	2	1	1		2				
	県立夢野台		1	1			1	2	1	2	1	2			1	1	
	県立神戸甲北			1	3			2	3			1					
	市立神港			1	1		2			1	1	4	1			1	
	県立長田				1	2						1		1			2
	県立北須磨(単位制)			2		1	1				1		2		1		
	県立舞子					1							2			1	
	県立須磨友が丘		1	2	1		1		1					2			
	県立伊川谷北							1	1				1				
	県立伊川谷							1									1
	県立須磨東													1			1
市立須磨		1				1					1	1		1	1	1	
市立神戸西					1												
市立須磨翔風																	
県立高塚							1		1					1			
商業	市立兵庫商業	商業	1	2	1						1		1		1	1	1
		国経			1	1		1	1	1	1	1	2				
	市立神港	商業		1		2	1		1	2	1	1			3		
		情報		2				1	1							1	
	神戸商業	情報					1										
	商業										1				1		
工業	市立御影工業科学技術		1			3		2		2	1		1	2	2	1	2
	県立兵庫工業			1		1											
推薦	県立芦屋南	普通	2	1							1						
	(〇3年度より	理数科		2		1											
	国際高校)	国際文化	1	2													
第二学区	県西、西北、その他			1	1	1			2					1			2
	伊丹北、宝塚西、その他									2							
	尼北、市尼、その他			1					1						2		1
第三学区	明石、明北、その他			2					2					2		2	1
	加古川南、その他				1			1	1		1	1					
第四学区	姫西、網干、その他		1	1	2		1		1								
高専	神戸・明石					1					1						2
他府県	清水谷、市岡、北海道・他		2		1	1	3		4	3	3	5	1		2		1
多部生	西宮校風 I				2	2											
定時制	摩耶兵庫・その他		1		2		1		1	3			1		2		
合計			36	43	42	57	48	37	41	33	34	40	39	32	40	28	38

表 3-2 私立学校への進学状況

(注) 神戸同文 HP より作成。

年度	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
回生	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	
卒業生人数	61	61	67	94	76	66	62	47	58	72	68	69	73	60	73	
男子校	滝川	4	3		11	7	14	2	1	1	3	6	2	9	3	5
	育英	8	1	4	2	5		1		3	2	1	1	4	6	
	報徳学園	2	1	2	2	3	1	3	3	3	1	2	5	3	5	3
	神戸野村工業		5	1		1	1	1			1			1	1	
	神戸弘陵		1		1											
	神戸国際大附属	1			2			1						2		
	関西学院	1		1	2	1		1			2					
	灘			1												
	三田学園											1				
共学校	須磨学園	8	12	16	25	11	24	8	11	7	13	13	19	12	16	13
	神港学園神港	5	4	6	9	8	2	4	5	3	2	5	2	6		5
	雲雀丘学園	1			1											
	神戸龍谷	1	1	2	6	2		1	2	1	5	7	4	10	7	7
	神戸星城	2	2	2	7	5	3	8	4	8	10	8	2	4	2	5
	神戸第一	2	1		1						2					
	神戸学院		1	1	1	6	8	9	9	17	12	12	7	14	6	9
	芦屋学園	2					1		2	1	1				2	2
	仁川学院		1								3	2	4		2	2
	滝川第二	2			1	1				1			2			1
	啓明学院	6	7	3	9	6	5	2	1	1		1	1			
	神戸野田	2	6	4	4	7		5	2	1	2	2	3		5	4
	女子校	夙川学院	1			1		3	3		2	1			3	
神戸常磐女子			2	2		1	1	2		2		1		1		
山手女子		1									1					
園田学園			1													1
兵庫大附属須磨ノ浦						2	2	1					2			1
県内その他	4	3	5		1	1	2		2					4	4	
兵庫県外	大阪産業大附属		2								2	1				1
	履正社					1					1	1	1			
	清風(理数)	1				1										
	大阪学芸(特進)			1												
	関大高等部										1					
	大阪夕陽丘学園												1		1	1
	帝塚山(英数)			1												
	四天王寺	1		1	1	1			1		1			1		
	金蘭会(特進)			2							1					
	大阪高校	1				1				2						
	淀の水(福祉)					1										
	岡山白陵	1	1	2	1											
	岡山理大	2														
県外その他	6		1	3	2	3	5	2	5	6	1	2	7	1	2	
合計	65	55	58	90	74	67	59	44	57	72	67	58	73	59	73	

表 3-3 卒業生の国公立学校への進学状況

(注) 神戸同文 HP より筆者作成。

年度		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
北海道大学									1			1
東北大学	農学										1	
岩手県立大学	保険福祉				1							
金沢大学	教育				1			1				
福山大学				1								
福井大学	工学				1			1				
	医学部					1		1				
東京大学	文Ⅲ					1						
	理Ⅱ							1		1		
	理Ⅰ	1	1									
都留文科大学	教育						1					
宇都宮大学	農学部	1										
静岡大学				1								1
名古屋大学	経済											1
京都大学	総合人間									1		
	医学部					1						
	農学部									2		
	工学部					1			1			
京都教育大学				1								
京都工芸繊維大学		1	1							1		
和歌山大学	経済							1				
大阪大学	医学部											1
	法学部						1					1
	工学部								1			
	理学部	1	1	1			1		1			
	外国語	3	3	1						1	1	2
大阪市立大学										1		
大阪教育大学		1	1									
大阪府立大学							2					
神戸大学	医学部									1		2
	法学部	1	1				1					
	工学部										1	
	海外事情科学				1	2			1			
	経済									1		
神戸外国語大学				3		2					1	1
兵庫県立大学				1	2	1	2			1	1	
神戸市立看護大学		1	1									
岡山大学						1						
岡山県立大学		1	1		1			1	1			
広島大学	医学部	1	1									1
	その他	1	1									1
島根県立大学											1	
鳥取大学	農学部											1
愛媛大学	理工学部									1		
徳島大学	医学部									1		
	その他											1
高知大学	人文学部								1			
長崎県立大学	経済											
九州大学	工学部								1			
九州工業大学											1	
宮崎大学	医学部								1			
九州歯科大学							1					
琉球大学	国際言語							1				
合計人数		13	12	9	9	8	9	7	9	12	12	12
卒業生人数		67	73	69	73	61	61	67	94	76	66	62

たとえば、神戸同文の楊校長は、このような進学状況と兵庫県の県行政とのかかわりを次のように述べた。

「1945年から日本の高校へ進学している。兵庫県内の高校は受験できます。やはり本校の場合、兵庫県と強い繋がりがある。1995年の震災直後、貝原知事は一早く外国人学校の校長を集めて、何かいるもんじゃないかと聞いた。兵庫県知事は外国人の事をよく考える人です」（楊校長 2013年8月6日）。

神戸市は、全国に先駆けて1973年6月中国天津市と友好都市を締結した。周恩来首相の意向も強かったが、神戸華僑総会の力も大きかったとされている。同じく神戸華僑の計らいで、1983年3月に広東省と兵庫県、1990年9月には海南省と友好県・友好省の締結をした（中華会館 2000: 259）。先述したとおり、孫中山記念館、華僑歴史博物館設立にあっても神戸市・兵庫県と神戸華僑総会の繋がり強い。1995年の阪神大震災後には神戸同文は近隣地区住民の避難所としていち早く解放し、日本で唯一の兵庫県外国人学校協議会設立への決起年となった。文部科学省は、外国人学校に対する一切の助成を行わない姿勢を崩していないが、地方自治体は独自の教育補助を設けている。ここにおいても神戸同文は横浜山手を含む他の中華学校よりも、比較的恵まれた待遇をされている。たとえば、張によると、日本の一条校（私立学校）の一人当たりに対する補助金額の年額平均を100%として比較すると、神戸同文は50%の補助金を得ているのに対して、横浜山手は横浜中華学院と同様33%の補助金しか得ていない（張 2006: 63）。

すなわち、一条校問題は部分的には国ではなく、県行政との関係へと変化していることが示唆される。ここで重要な点は、神戸同文の校長は、こうした県行政との比較的恵まれた関係にあることについて、「神戸華僑らに対立・分裂を回避し強固な繋がりを持つ事で共生へ向けて早くからその姿勢を日本に対してみせてきた」ことをその要因だと捉え、県行政の対応について言及したのに対して、横浜山手の潘校長は、一条校問題を含め、現行の中華学校が抱える問題について県行政との関係よりも、教育改革の問題として語ったことである。

3-3. 通学児童の国籍の多様化と民族教育の継承、バイリンガル教育

横浜山手と神戸同文の教育内容の実態比較をおこなった王は、華僑教育における中国語教育の歴史を、1) 北京語教育の時代（神戸同文 1939年まで、横浜山手 1946年まで）、2) 戦後の北京語（標準語）によって中国本土と同じ中国語教育をした時代、3) 1980年代以降の華僑・華人の日本人化を受けた「中文教育改革」により音声言語中心

の教授法へと変化していく時代の3つの段階に分けて説明した。そして最後の教育改革の特徴として①語学教育としての変化、②新しい教科書の編集、③素質教育の3つを論じた(王 2008: 130)。ここで興味深いのは、王がこの教育改革に関しては「横浜山手学校」のみを事例に説明したことである。事実、1993年からの教育改革は横浜山手学校で生じたためである。この背景には、中国語を母語とする新華僑子弟と中国語を第二言語とする老華僑子弟への中国語教育という言語教育が神戸同文より難しい環境にあることがある。筆者による両校長に対する聞き取り調査でも、横浜山手学校の潘校長だけが中文教育改革に取り組んできたことを具体的に説明した。

「1993年から中文、日文、英文と科目名を変更し〇〇文に統一した。これはどういう事かということ、子どもが4～6世になったので国語から中国語への転換をしたということ。第二言語習得法を取り入れ、耳から入る言語学習で徹底的に完全なバイリンガルを目指している。聞く・話す・読む・書く、の4技能の習得、HSK³⁴を導入し、中国の文系大学に直接は入れるだけの能力がある。中文と会話の先生は変えている。いろいろな発音になれるという意味で。教員17～18名は中国生まれを採用している」(潘校長 2013年8月3日)。

潘校長は、1945年～1993年までの読み書き中心の中国語教育を、華僑らが第4～6世代になり、家庭内で日本語を用いる児童にとって「使えない語学教育である」と表現し、第一言語が日本語となった中国人に、学校で何を教えるかを突き詰めた結果、「使える中国語」つまり読み書き中心の言語学習から耳から聞いて話せる中国語教育に変換したことを説明した。横浜山手学園編集委員会の資料によれば、2004年の時点で卒業生の8割以上が日常的な物事を考える言語として日本語を挙げ、6割以上が日常的な交流関係を「ほとんど日本人」だと答えた(横浜山手中華学園編集委員会 2005: 495)。さらに中国語を「両親・親族等とのコミュニケーション手段」として必要としていると答えた卒業生は1割弱しかおらず、中国文化に接する手段やアイデンティティとして必要不可欠なものと答えた者がそれぞれ2割強、仕事の関連で必要だと答えた者と世界人口比における中国人の割合を鑑みた国際語として身に着けたいと答えた者もそれぞれ2割を構成しており(横浜山手中華学園編集委員会 2005: 496)、在日華僑・華人にとって中国語が母国語から文化やアイデンティティの問題、あるいは仕事に使える国際語としての役割へと転換していることが明らかとなっている。

³⁴ 中国政府公認の中国語資格である。

また教科書も、それまでの語文（中国語）では、文法、読解、聴解、会話の4技能別の教科書を使用していたが、4技能を統合した教科書に編纂し直したということである。横浜山手学校の教育改革については、序章で取り上げた先行研究に詳しいので本論では述べないが、ここで興味深い点は、「素質教育」の理念が高校進学を前提とした教育と民族文化の継承とのジレンマを超える理念として認識されていたことである。

たとえば、黄は「日本の高校に接続できたことで…中略…新たなジレンマに陥ったとも考える。学校の存立意味をどこに置くかということである。中華学校はもともと民族文化の継承を目的に設立されたが、目的に忠実であると、卒業生の進路が閉ざされ、高校部のように学校の存続さえ危うくなる」として、民族教育と進学教育の異なる方向性を目指す二つの教育体系を同時に進行することは学校の立脚点を曖昧化することであると論じる（黄 2005: 150）。しかし下記の潘校長の言葉からは、ある種の人間的な力の向上を基盤にこの二つの方向性が繋がれていることがわかる。

「日本の多文化化はどうであれ、国籍は日本国籍であり、就学違反をしてまで入学してきている子に対して責任がある。二つの国の文化をきちんと受け継ぐ。2つの国の橋渡しをきちんとできる人を育てる。①多文化共生ということではなく子どもの現状からすべての教育活動を考えている。学校で子どもが経験することにより力をつける。高校大学で伸びる子どもが多い。知識偏重より体験学習重視、人間対人間のコミュニケーション力、年上と年下の助け合いの中で競争させる。小中一貫の良さ。人間形成の場である事を受け継いでいる。1～3世は家の中でかろうじて中国語を使っているような状況、しかし、家の中で使わなくなったら我々の役目は？となるでしょう。中国語と日本語、言葉ではなくて正しい両文化を学ぶ事が重要です。②文化が背景になくは無に等しい。将来的には国際学校を目指すべきでしょうね。目指す人間像として③華僑はその国の人間になること、しかしルーツを大切にする」（潘校長 2013年8月3日）

下線①は、国際結婚や華僑の世代交代、華僑社会そのものの変化を受けた華僑の内なる変化と日本社会の国際化という外からの変化の影響で多文化化へ舵を切った教育改革を行ったというのではなく、華僑社会の中に存在する中華学校の本来の良さ、例えば皆が顔見知りで挨拶をするであるとか、血縁、地縁、業縁で結ばれた親世代以上の人々の関係からコミュニケーションの方法を学ぶなどの実学を重視した結果であるという事を意味する。これが下線②のように「文化」だと考えられているのは、紙面の都合上、語りの全文を提示できないが、「素質教育」が中国語・中国文化に関する民族教育「三好五愛」と結びつけられて考えられているためである。



写真 3-1) 「三好五愛」を掲げる横浜山手の廊下（左）と、本国から取り寄せた材質のドアをもつ横浜山手中国文化教室（右）（いずれも筆者撮影）

三好とは、①品行好②学習好③身体好を意味し、五愛とは①愛祖国②愛集体③愛労働④愛清潔⑤愛自然を指す。この三好五愛は人格の基礎を作る文化である。また、この語りにおける文化の内実は下線③にあるように、横浜山手の中で一番大切な部屋は、潘校長の新校舎案内時、訪れた中国文化教室であったことから示される。この部屋は中国から全ての素材を運び入れた学校関係者の思い入れの強い部屋である。この部屋に象徴されるように、民族教育か進学教育かではなく学校の中心は中国文化・祖国を想起することでありそれを取り巻くように体験学習を重んずる建物の作りとなっている。人はその建物に規定される。このような、子どもが実学を通して中華学校に於ける人格の完成を目指すことができるという点に、「一条校は目指さない」という信念を支える潘校長の経営・教育理念が窺える。

ただし、こうした教育理念の根幹は「教育改革」を実施しなかった神戸同文の楊校長にも通じている。

「子ども達の国籍は、国籍法の改正により約7割は日本。マレーシア、ベトナム、アメリカ、オーストラリア、韓国、イギリス、ポルトガル、インドもありますね。中国国籍法の改正により中国以外で生まれた子には中国籍を与えない事になったから、あまり国籍別に分ける事に意味はありませんね。でもルーツは中国と意識してやっている。義務教育で大切な事は勉強だけではない。人間形成とモラルが第一、その上に中国語文化があると考えます。それぞれの子どもが、多様な人生を歩んで自分の力を発揮できていると実感する事が大事です。多くの選択肢を与えるのが学校です。自分の力が発揮できたと思える子どもの子どもがまた同文に帰ってくる訳です」（楊校長 2013年8月31

日)。

楊校長の語りから、すでに多様な国籍・民族の児童が在籍している中華学校における多文化教育は、中国にルーツを持ちつつも、単に中国文化を押し付けるものではなく、中国、日本という枕詞を外しても人間として大切な事は共通していることを教え、何人であっても子ども達が自己実現できるつまり満足できる人生を送る為に不可欠な人間力を「刻苦奮闘」して鍛える教育であると認識されていることが分かる。筆者の知るミッション・スクールでも「素質教育」に近い概念はあり、キリストの行いに倣うクリスチャンとしてふさわしい人格の完成を目指すことが掲げられていたが、両中華学校の場合、この概念は日中の架け橋となる人材はどうあるべきかを柱として考えだされた理念だと考える。

また両校長が語る、これらの理念は実際には、児童の入学—各学校で教えた子どもの子孫が再び学校に戻ってくるという中華学校の維持に関わる経営理念ともなっている。新華僑の割合が高い横浜山手学校は、卒業生の子弟を確保できない困難さを抱えている。日本の教育制度に応じた教育改革に加えて、入学選抜に関しては、第1枠は卒業生子弟、第2枠はその他国籍を問わないとしている。国際化を目指さなければ、生徒獲得が難しいという現状があるのだ。石川(2013)も指摘するように、華僑社会密着型の学校である神戸同文は、神戸同文のファンを増やすところに経営戦略がある。年度によって数の増減は見られるが、概ね定員82人に対して卒業生子弟が過半数を占めるという。こうした国際化を目指すにしても、より地域密着型の循環を目指すにしても、日本語と中国語、日本の教育と民族教育をつなぐ「豊かさ」—文化的価値に根差した素質教育が意識されているのである。

3-4. ノスタルジアと現実的課題のあいだ

さて、このような国際化にも関連する素質教育は、他方で日本人保護者を惹きつける際に奇妙な言説ともなって立ち現れる。芝野(2012)は、神戸同文に児童を入学させた純日本人の保護者に対して「その理由」を聞き取ったインタビューで、「国際性」や「グローバル化」「中国語」といった点が評価されているだろうとの予想に反して、多くの母親が、「古き良き時代の日本の学校」を懐かしむような、ある種ノスタルジアを中華学校に再発見していることを明らかにした。そこでは、「師を敬う」や「礼儀を重んじる」「ルールを守る」「人間関係の豊かさ」といった点が、ゆとり教育や学校崩壊以降の日本の公立学校と対照されている。日本人の母親は、中華学校の規律のある教育を「昔の日本」にかつてあったもの、忘れられたものとして読み替え、ノスタルジアを

見出すことで、自らの教育戦略を正当化する。それは「オリエンタリズム的眼差し」によって成し遂げられていた。他方、華僑の母親も中華学校に今の中国が忘れた何かとして「昔の中国」を見出す。そのため、中華学校に対する日本人の母親の「オリエンタリズム的な眼差し」と、華僑の母親の中華学校に対する眼差しは結びつく。芝野の論文のハイライトは、そのノスタルジアを新華僑の母親が「古くさい」と異議を申し立てたことを契機に「古くささ」の美学として語り直される過程である。芝野は、「華僑の母親は中華学校の「伝統」を正当なものとするために、日本の母親は自らの選択が間違っていないことを証明するために」、「外の間人」である日本人が華僑の学校に対して抱くオリエンタリズム的な眼差しは、華僑にとって、「外の間人」である新華僑から自分たちの伝統を守るために必要不可欠な「眼差し」となっている（芝野 2012 : 89）と主張する。

芝野が指摘する「ノスタルジックな語り」は、保護者の集まりでも、筆者自身が実施した保護者に対するアンケート結果でもよく示されている。そもそも筆者自身が、そのようなノスタルジアを抱いて娘を入学させ、華僑コミュニティの存続に不可欠な「眼差し」を向ける保護者のひとりとして「古くささ」の美学を語り、それを研究しようと考えた者であるので、芝野の指摘は的を得たものである。

しかしながら、こうしたノスタルジックな語りがどのように生成し、調整されているのかについて、保護者達が語ることと日常的な出来事における態度とのギャップを丁寧に見ていくと、別の側面も浮かび上がってくる。以下では、私自身のアンケート調査と日常的な保護者とのかかわり合いにおける事例から、学習規律や厳しさにかかわるノスタルジックな語りについて検討したい。

【調査概要】

アンケートは、フェース・シートをつけて新華僑経由で 12 名、老華僑（前家長会会長）経由で 12 名、合計 24 名から回答を集めた。有効回答数 23 名であった。フェース・シートには、1.記入年月日 2013 年（ ）月（ ）日 2.可能ならお名前/イニシャル（ ） 3.来日経緯 留学、就学、華僑子孫、その他 4.年齢 20 代・30 代・40 代・50 代・60 代～ 5.性別 男・女 6.家族形態 父母中国人 父中国人母日本人 父日本人母中国人 父母日本人 その他 7.居住年数 父（ ）年 母（ ）年 / 日本で出生 8.お子様の学年 小学校（ ）年 中学校（ ）年を記載した。質問項目は、1.学校を選択した理由を具体的にお聞かせください。2.学校教育活動のどの点に満足しておられますか。3.学校教育活動のどの点に不満を感じますか。4.子どもへの教育観と将来どのようなお子さんに育ててほしいと考えますか。の

4つであり、問1では積極的選択-日中バイリンガル、母語・母文化継承、学校の伝統・建学精神など、と消去法的選択-日本の小学校に行かせたくない、英語インターナショナル学校には興味が無いなどの例をあげ、自由に記述してもらった。なお、回答者の属性を以下のように定義する。父母のどちらかが1972年以前に来日した中国人の華僑子孫で日本生まれのものを老華僑とする。一方、父母のどちらかが1972年以後に来日した中国人を新華僑とする。老華僑は、9組である。そのうち両親ともにC(中国人)4組、父がC・母がJ(日本人)3組、父がC・母がK(韓国人)1組、父がJ・母がC1組である。新華僑は、11組である。そのうち両親ともにC(中国人)4組、父がC・母がJ(日本人)4組、父がJ・母がC3組である。両親共にJ3組(内1組は母親が帰化した元中国人)である。このように家长会メンバーは、国籍で分けたとしても帰化している人もいるので、元中国人や元から日本人という人が重なりあう。日本国籍から中国籍になったものは今回のアンケートの対象者には含まれていない。年齢は、30代7名、40代が14名、50代が1名、無回答1名である。

表3-4-1 同文学校を選んだ理由

項目	日本の学校に行かせたくない	母語母文化継承	グローバル化多言語
計	6 (4)	17 (7)	10 (5)
両親 C	2	7	1
父 C 母 J	2	7	4
父 J 母 C	1	3	3
両親 J	1	0	2

注) () の中は老華僑を指す。下は国籍であり、C=中国人 J=日本人

問1の同文学校の選択理由は自由記述であるため、複数の回答が書かれている。内訳は、表3-4-1のようになった。母語母文化継承を目的とするに回答した数が一番多く、うち7名が老華僑である。またグローバル社会への対応や多言語教育のためと回答した人数は10名でそのうち5名は老華僑であった。「日本の学校に行かせたくない」と答えたのは6名でそのうち4名は老華僑であった。日本の学校回避のためと答えたのは、新華僑より老華僑の方が多いが、母語母文化保持のためと答えたのは新華僑が老華僑を上回っていた。次に学校教育に対する満足度とその内容について述べる。

表 3-2 学校教育に対する満足度

	内訳	大変満足	満足	やや満足	普通
合計	23(12)	13(6)	1(1)	6(4)	3(1)
両親 C	11	5		1	2
父 C 母 J	9	4	1	3	
父 J 母 C	4	2		1	1
両親 J	4	1		1	

問2の前提となる学校教育に対する満足度は、「大変満足」と「満足」で14名、やや満足を入れると20名となり、老華僑も新華僑もほぼ肯定していることが示された。その中で最も多い回答は、子どもの人間関係に対する満足であり、人間関係の良さを挙げた保護者は半数以上いた。これらの保護者は、先述の芝野による聞き取り調査とほとんど同じような回答をしている。いくつか例を挙げたい。

【老華僑・両親ともに中国国籍】（大変満足）

校長先生以下どの先生方も、大変熱心で親身に指導して下さいます。お忙しい中でも、授業以外の補習をして下さったり、子ども達に余興活動をもうけて下さったりしています。日頃からもよく気配りをされ児童生徒の性格を把握されているので、子ども同士の揉め事にも的確に対処しイジメは皆無に思います。同文学校は一世代二世代前の教育観を体現している学校に思います。時に体罰もあります。でもそこには先生方の愛が存在します、子ども達も保護者も皆そこを理解しているので、学校へのクレームはあまり聞かれません。学校とは、勉学を学ぶと同時に社会性をも学ぶところです。その都度しっかり戒めてくださる学校です。叱られる、だから学ぶ。又は褒められる、だから頑張る。しっかり人間形成をしていただいていると感じています。

【両親ともに日本人】（やや満足）

同文学校に入学させた事は概ね満足している。道徳観念は良く教育された感があります。

現在の日本の学校では薄れつつある先人を重んじ敬愛する観念や、提出物などきっちりと提出させる習慣を小学校低学年で厳しく躰けられたこと、学校に関する自分のことは親任せではなく全て自分でする習慣も指導していただいた点は非常に良かったと思う。

【父親が新華僑・中国籍、母親が日本人】(大変満足)

もうすごく満足。中国語をマスターしつつあるし、こんな塾とか言っても喋れない。もう満足。子供たちも仲がいい。めちゃ負けず嫌いだったのが、友達が、自分がというのがなくなったし。不良とかがない。中学生がよく働いて下級生を世話して、運動会なんか爽やかすぎて。穏やかな感じがいい。イジメもない。毎日休まず行ってくれて安心やし、先生もよさそう。

下線部に示されるように、老華僑の保護者は一世代二世代前の教育観を体現している学校だと知った上で神戸同文を選び、教師との師弟愛に基づくしつけの厳しさ、保護者と教師間の強い信頼関係に基づいた人間形成に力点を置いた教育活動に対して高い評価をしている。これは両親ともに日本人の場合でも同様であり、さらに新華僑も同じ点で評価する。まさに芝野(2012)が指摘するように、日本の学校では過去のものとなりつつある人間性や年齢を超えた児童生徒同士の関わり、学習習慣・規律正しさを学校教育に強く求めて学校を選び、それを語りなおすことで美化する言説であふれている。

アンケート項目の順番は前後するが、このような美化は、子どもに何を望むかについて聞いた問4にも示されている。9名の保護者が、同文で小さいうちに苦勞する経験をする事、先行き不透明な世の中を生抜く強さを子ども達に持ってほしいと願う意見が提示された。また、自分の夢を具現化できる力を身につけることを強く望む保護者が9名いた。グローバル人材になることを期待する保護者は4名であった。だが、いずれの保護者の子どもの成長に対する期待も、刻苦奮闘教育、すなわち厳しい躰や規律訓練に期待するものとなる。

子供の頃から苦勞して向上心を持って、生きて欲しいです。子供の頃からの教育は人生の基礎ですので、例えて言えば「木の根」のようなものです。建物で言えば「基礎」のようなものです。将来は世界に通用するような「人財」「人材」に育ててほしいです。「故天将降大任于是人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其体肤，空乏其心，行拂乱其所为，所以动心忍性，曾益其所不能」(人が成功する為には先ず苦勞する必要が有る)

日本人と同じように努力するだけでは外国人は認められないと認識している老華僑からは次のような意見が提示された。

日本人と同じでは、この社会では生き残っていけない事を私達夫婦、また両親や祖母が今まで経験した中で実感しています。きっとこれからも変わる事はないと思えます。常に子どもには、「自分が外国人であるという意識を持って、社会に出ても倒れない強い精神力を持つ事、人より頑張っても外国人は日本人より不利になることが多い現実が待っている事」などを教えています。ただ、だからと言って卑屈にはなってほしくないで、「外国人に、というよりはあなたはどれだけ幸せか恵まれているか」も教えています。どのように育てほしいと言うよりは、自分が幸せと感じる人生を送ってほしい。ただ、それしか望んでいません。

さらに、こうした規律正しさを懐かしむ語りは、日々のこまごまとした場面でも繰り返しなされている。

【韓流アイドルと、クシコスポスト】

入学試験の時に校長が断言した通り、私が女子中学生だった頃と同じように、平成の世になっても同文生は爽やかだった。小学1年時の運動会にはじめて参加した時には、私が勤務していた小学校ではお馴染みの光景となっている、時間になっても集まらない児童を急かしたり、あれこれと児童を指揮する教師の姿がまったく目立たないことに驚いた。運動会運営係の生徒たちが、すべての競技の準備・片付けを自主的かつ組織的に実行していたのだ。

テントの下で娘の姿を探す私の隣では、「何、これ中学生？なんでこんなにテキパキ動くの？信じられへん。爽やかやし。この雰囲気最高」とママ友の一人がつぶやく。確かに今時の中学生はどちらかというところだるそうに動く。とくに運動会などでは羞恥心も手伝って普段よりもさらに緩慢である。しかし、同文生は次の競技の為にコーンや大玉などの設置のために全速力で走り、競技が終われば全速力で片付け、持ち場に戻る。ママ友たちと話をしていると、まるで中高年のマダムが、彼らに「昭和の爽やかさ」を見出す喜びを感じているかのような賞賛が展開する。「いま時の子どもとは違う」「わたしが学んだ時の学校のすがすがしさ」「懐かしさでキュンとした」など。別のママ友は、韓流ドラマのヒーローに対する賛辞のような言葉を述べて、「毎年これが見れるなんて。ラッキーやわ」と嬉々としている。

この「変わらぬ」雰囲気は、同文生の規律正しい行動だけではなく、運動会の演目や

曲などにもある。実際に「古い」のである。例えば、近隣の小学校では、流行の J-ポップスを使うのが主流であるが、同文学校の入退場曲は「クシコスポスト」という昭和の運動会でよく使われていた曲であった。それは「あら、この曲、裕子が小学校の時によく聴いた曲だわ」と 84 歳になる母が突っ込みを入れるほどにレトロな曲であった。

アンケートでは「満足」の理由として「思想教育がなされていないこと」を挙げる者たちもいた。老華僑で両親ともに中国人保護者は、「共産主義的な思想を教育に取り込んでいないことは満足できます。同校は中国と台湾の子どもが共に学び、政治的な思想が介在していないのも特筆できると思います」と指摘した。

楊校長は、「思想教育をしていない」ことの生き証人としても日本人の入学を認めているとインタビューの際に語った。先に述べたノスタルジアによる正当化だけでなく、日本と中国の分断を避けていることを学校の外でも語ってくれる日本人保護者を自分たちのコミュニティに取り込んでおくことは、神戸同文とそれを支える華僑コミュニティにとって重要な戦略の一つであるようである。

ただし、保護者にまったく不満・不安がないわけではない。問3の同文学校に望むことに関する問いに対しては、中国語の発音に対する不満をあげた新華僑が2名、教師の間の能力的な違いを上げた新華僑が5名であった。また、老華僑保護者からも社会科に関する不安を挙げた者が2名いた。次章で詳述するが、公立高校入試の際に日本の公立中学校と比べた時に、学習時間に差があるためである。さらに、こうした「不満」や「不安」を抱えつつ、中華学校への入学を正当化する根拠、規律正しさや躰に関しては、両親ともに日本人の2名が、以下のように回答した。

たぶん公立小学校や中学で同じ事をしたら父兄は黙っていないだろうな？と思う事はあります。しかし、子どもが毎日楽しそうに学校に行き①学校の教育方針を尊敬している以上親は自分の子どもを同文学校に通わせる事に何も不満も有りません。

先生により躰とは言い難い厳しさがあると感じる事もある。生徒に手が出る事は致し方ないとある程度は理解するが、度が過ぎると感じる事がしばしばあった。重ねて言葉遣いも宜しくないと多々思う事があった。生徒であっても言葉遣いはきれいである事を望む。

日本人保護者たちは厳しいしつけが展開されていることに対して時として疑問を持つようであるが、それを告白する表現は何とも歯切れが悪い。具体的にはどのようなこ

とを厳しいと感じるのかについて、ふたつ事例を挙げたい。

【学習規律の厳しさ】

小学校の1年生で学習規律を厳しく指導される。教師の話を書く時には教科書もノートも閉じて机の横に積み、手は椅子の後ろで組む。その姿勢を45分間崩さないよう指導される。興味が多方面に向きやすい1年生の児童にとっては、かなり厳しい指導である。しかしながら、1年生の授業参観に行ってもほぼ9割の子どもが、ほとんど体を動かさずことなく授業に参加していた。愛新前校長は「学年が上がるに従って教師の指示が聞けなくなる。1年生で徹底して指導するのです」と述べた。

こうした学習規律の厳しさや生徒の礼儀正しさは神戸市下では有名である。神戸同文に娘を通わせていることを説明すると、「厳しいらしいわね」「いい学校なんでしょう」「生徒さんもきちんと挨拶する」「あそこで勉強していたら塾になんて行く必要は無いでしょう」などの近隣の人や知人の言葉を聞く。

1年生の時に娘は緊張もあり、教師に対して何も言わない習慣を自分の中で作り上げた。我が子の性格もあるだろうが、一つは神戸同文の教師の厳しさを目の当たりにしてきたからである。教科書を忘れて「廊下に立たされた」と帰宅後話したこともある。また、娘からは「Kちゃん、机ごと放り出されとったよ」などと、手のかかる子どもには頑として厳しい対応をしているようこともよく報告される。

日本の学校では授業を受ける権利に反することへの対応から、教室外に立たせたり、教室の外に出すことは厳禁であると管理職命令がある。我が子は教師とは話しかけられてもイエス・ノー以外のことは何も応答しない。教師は権威のあるものと思い、一定の距離を保っている。1年生の時から担任の家庭訪問で「休み時間は元気よくみんなと遊ぶのに、授業中話したのを聞いたことがありません」と毎年言われる。

私自身は、こうした娘の態度をときに好ましく思うことも多い。今の日本の学校教師たちは子どもを叱ることができないことは常に不満に感じていたし、褒めて育てる風潮が蔓延した結果、社会に出たときに上司の叱責に耐えられなくなり登社拒否に陥ったといったニュースをみると、適度に厳しく叱られることは人間の成長に必要であると考えるときもある。その一方で、「行儀の良さ」に関する担任からのお褒めの言葉に表現しがたい不安を感じることもある。そうした不安はふだん、叱られることやしつけられることの価値を語ることで適度な閾値で考えることを停止して過ごしているが、実際に厳しい躰を目撃すると、ふだん押し込めている不安が表出することもある。

【凍てつく厳しさ】

運動場に張られたテントの下で、遊芸会の食品販売の準備をしていた時のことである。突然、最前列に並んでいた赤い服の中学生が「何をしているんだ。お前は」という意味の中国語で教員から叱られる声が聞こえる。「今はここに並んでいる時じゃないだろ。帰れ」と厳しい声。クラブ顧問の新華僑教師にルール違反を指摘され、怒鳴りつけられたようだ。その生徒は泣き出した。食品販売を開始する列に並んでいる家族や家長会幹事が一斉に事態を注視した。教師の形相もことばも非常に厳しいものであった。日本人保護者たちが凍りつくなか、新華僑の母親たちだけは気にも留めない様子で持ち分の仕事を続けていた。私はドキドキして動けなくなった。教師としての私はどちらかというと厳しい教師と自他ともに評価しており、この新華僑教師の厳しさは最もであると思う一方で、母親としては顔が引きつってしまった。ほどなくして、その生徒の母親とは異なる日本人の保護者が泣いている生徒を抱きしめ、私の方を見ながら「そんなに怒らなくてもいいのにね」と声をかけた。すぐ側にいた夫（新華僑）は、「規則守らないからしょうがないね」と教師の肩を持つことばを淡々と発した。

日本の公立学校では、子どもを叱るとき人前で叱ることは極力避け、別室などで別途叱る風潮がみられるが、神戸同文ではどこであろうとその場で怒る。ふだんは「躰の厳しさ」や「規律正しさ」を肯定するような言葉を発する日本人の母親たちも、いざ人前で子どもたちに対する非常に厳しい発言や体罰に近い態度をみると、ショックを受ける場合が多々ある。別の日本人保護者は、日ごろから厳しい躰に賛辞を述べていたが、子どもの頬をつねるという行為だけは許しがたかったようで、いつまでも愚痴のような非難の言葉を述べていた。またこの事例では、日本人母がその生徒をかばったが、実態としては日本人と新華僑の保護者の間では躰に対する温度差があることは重要である。また、日本の子どもの甘い躰に対する一般的な評価を暮らしの中で知りながら、「それを自身がうけた躰とともに教師の愛情、つながりに位置づける」老華僑の卒業生と、「中国では、教師が厳しいことは普通のことである」と語る新華僑との間にも、厳しさの程度ではなく、その在り方に対して温度差は存在する。

次節では、子どもを中華学校に入学させたという選択の不安、親としての責任をみずから問うて生じる不安を紛らわせたり、正当化することが、コミュニティのダイナミズムにおいてどのような機能を果たしているのかについて追求してみたい。

3-5. 開かれていつつ、閉じられている共同体

経営者たちはどのような相手に対しても、似通ったアピールポイントを話す。筆者は、

学校幹部のインタビューやそれを取り巻く保護者へのインタビューを重ねるうちに先行研究にも語りとして紹介されている内容が全く同じであることに気づいた。神戸同文のノスタルジーや古臭さに関する保護者の語りがそっくり同じだったことだけでなく、学校経営者や幹部たちの語りが判をついたように同じなのである。例えば、県行政との良好な関係を強調した楊校長の語りは、教頭に聞き取りをした石川（2014: 208）が収集した語りと非常に類似していた。

もちろん経営者や学校が誇りに思っていることが同じであること自体は、不思議ではない。ただ、事例として取り上げる内容も語り口も、誰がどの幹部に聞いても全く同じであるのは、最初は様々な語りのなかから語られるべき内容が選別され、それが繰り返して語られることで公式見解として固着化し、その説明様式自体が「外部に向けた語り」として自然に「伝統」のように受け継がれることとなったか、あるいはスポークスマンとしての幹部教育が徹底されているかのどちらかだと思われる。校長による説明によれば、中華学校を研究する研究者は選別されており、学部生にいたっては学内に入れないし、マスコミの取材も厳しく制限している。外部に対して判でついたような説明をし、外部に対する自己呈示・イメージを統一することは、風評被害を防ぐといった実利的な経営戦略でもあるだろうが、「開いている」ようにみせるために適切に情報を流すことで、必要な情報は流さないよう「閉じる」ことで共同体の伝統ややり方を維持していく方途でもある。

【誇りとして語ることの共通性】

2011年度と2012年度の年間行事は、判でついたように同じであった。ただ一点変わったのは、学校公開日が11月に設けられ、一般の人でも証明書をとれば授業の様子を見られるようになったことである。これは、近年の神戸同文の学校史においては特筆されることである。閉ざされた学校のイメージが強かった学校が、2日間の学校活動のすべてについて一般公開を始めたのである—ただし、受験を控えている中学3年生は除く。私は、大阪府のある教育委員会関係者を連れて、「せっかくだから中華学校の様子も見るのも日本の学校と比較できてよいのではないですか」と一緒に参観した。学校長に教育委員会関係者を紹介したところ、アポイントを取っていなかったにもかかわらず、校長は快く「マーチャン（馬場）のお母さんのお知り合いなら（歓迎しますよ）。どうぞ。どうぞ」と校長室に招き入れてくれた。校長はその教育関係者に「ここはもうすぐ115年の歴史を迎えるんです。華僑の学校です」と切り出した。教育関係者は、「まあ、校長先生。2年生の授業を拝見いたしました。子どもさん達の素直さと、お行儀の良さにびっくりいたしました」と述べた。校長は「はい。う

ちの学校では老師達を敬うこと、学習規律を守らせることは徹底しています」と返答した。そのあとに先ず老師（先生）の話聞くことから学習は始まるということや、一に掃除、二に掃除と学習の前に掃除を教育活動の重点項目であることを強調したが、そのやり取りは、私自身がかつて別の幹部とのあいだで繰り返した内容とほとんど同じであり、話は自然に刻苦奮闘のすばらしさに落ち着くことも同じであった。

筆者による聞き取りでは、上記の躰の厳しさや規律正しさについて、次のような話を聞いた。神戸華僑総会会長の鮑は「時には老師が手を挙げることもあった。しかし、同文の先生は仕事で忙しい親の代わりでしたから、そのことに対して言う親はもちろんいません」と述べた。また神戸同文前校長は、「教師と生徒・保護者の立ち位置が逆転したところでは教育は成り立たない」と明言し、「日本の教育は米国風をまねしすぎた。日本には日本の良さがあつたはずだ」と語った（2013年9月19日）。つまり、米国風の教師と生徒がファーストネームで呼ぶ親密さの形を模倣した為に、精神的な師弟の関係性までもが親密さを増し、「誰が学校の生徒か先生か分からない」状況を招いたという意味である。神戸同文理事の家族は、次男を国際学校に通わせている。彼は「確かにファーストネームで呼び合うが、教師は教師であり、子どもはある一線を越えない教師に対する尊敬の念を皆が持っている。国際学校が夏休みになった時に、近くの公立学校へ体験入学させた時に、教師と子どもが友達みたいに馴れ馴れしく話すことに子どもが驚いた。宿題をやってきていなくても怒らない先生に一番驚いていた」という話を披露した。

ただ、こうした経営者や学校幹部の話は、研究者である筆者だけが聞き出すような特段驚くべきことではなく、まとまった形ではなくても入試面接から入学式での訓辞、保護者に対する説明会でも一つのエピソードとして繰り返されている。中華学校の経営者たち自身と彼らの語り口は、たいていの場合、保護者にとって魅力的なものである。そして、そのような言説は、内部の成員である保護者たちに対しても強制力をもつ「公式的な神戸同文に期待する事柄」にもなる。

誰もが参加できる家長会に対しても、神戸同文の華僑コミュニティが堅く閉ざしている部分はある。例えば、家長会の前会長は、「家長会として学校教育の改革を学校にお願いしましたが、なかなか扉が開きません。本当に古いんですよ。体質が」とはっきりと述べた。筆者が夫とともに参加した新年会で、夫が話した「一番上座にある来賓席」は、「易々と近づいてはならぬ人びとの席」であることがそれを物語っている。

「教師が厳しすぎる」という声が、少数であることはアンケート結果のところで述べ

た通りである。なおかつ日本の保護者である場合、こうした厳しさは、いつの間にか話題に上らなくなる。ただそれは、そう思うこととは別である。

学校の中心的な立場にたつ老華僑と結婚した日本人保護者は、日本人保護者が何か不満めいたことや学校方針について意見すると、「ここは、中国人の為の学校だからね。お引き取りくださいってことになるの」と率直に述べた。また、保護者が卒業生で教師との信頼関係を何十年も保っていることもあり、教師と生徒の関係性の逆転が起きない神戸同文の風土では、卒業生の保護者が教師に意見を申すこと自体が、学校の「伝統」に違反する事態となる。

「刻苦奮闘」は神戸同文の重要な教育指針である。それが時代を超えて引き継がれているのは、その時代の人々の生活の論理に応じた解釈のレパトリーを共同体自らが提供しているからである。逆に言えば、内実は変化させず、コンセプトを変化させてきたのである。開校当時、厳しい生活状況を強いられた老華僑の子弟教育においては、鮑が述べるように、刻苦奮闘はたしかに忙しく働く親に代わり教師が、「親代わりの厳しい躰」をし、たくましく道を切り開くことを教えるものだったと推測される。「落地帰根」から「落地生根」へと移り行く中では、ホスト社会に認めてもらうべく努力が必要であり、規律正しさは日本社会への適応の一つであった。開校から 100 年を経て、日本の公立学校から逃れて入学を希求する日本人保護者を引き付け始めた 2000 年代には、刻苦奮闘は、現在の日本にはなく「かつての日本の学校」にあった教育を指すようになった。入学面接では、「わが校はいまの日本では失われた厳しい躰を伴うが、それでも入学を希望しますか」と尋ねられ、それを「肯定的に」受け入れた者だけが入学を許可される。その肯定を維持しつつ、対外的な経営戦略に沿った語りを内面化して語り続けることができる者がコミュニティの一員として受け入れられ、コミュニティのフリンジに位置づけられることができる。まさに序章で取り上げた松田（2004）が指摘するように、そのような「文化」の外延を維持しつつ、その文化を説明する内実を時代の状況や各時代を生きる人々の生活の論理に応じて巧みに変化させることで、メンバーシップを拡大したり制限したりしながら、コミュニティとして存続する。それが神戸同文の姿である。

【新華僑は、100年前の我々の姿】

家長会の中で次第にプレゼンスを高めることに成功した私は、行事では家長会幹部ともフランクに会話したり、老華僑子孫で強固に構成されている学校を支える家長会コミュニティに深く巻き込まれるようになった。2016 年度家長会新会長からは、新年度第一回幹事会の時に「馬場さん、引きずり込んだ限りは、もう離しませんからね」と宣言

された。運動会当日には、家長会新会長と次のような会話を交わした。

私：「今年度から来日 25 年の新華僑の老師が校長先生になりましたね。いよいよ横浜みたいに、新華僑台頭時代の幕開けですかねえ」。

新会長：「いえいえ、馬場さんちがいますよ。我々の祖先が開港と同時にやってきた 100 年前と同じ。老華僑だって、その当時来日したての今で言う新華僑だったわけですよ。100 年経って時代を繰り返していると言う認識ですよ」。

また、44 歳になる新会長は、「我々の祖父の世代はまだまだ日本人との結婚なんて考えられなかった。父親なんかは、どんどん国際結婚をして種族として混ざると生物学的に強くなるという考えをする、同文の生物教師でした」とも語り、人類学的な共同体の発想の域を越えて、生物学的にも華僑コミュニティの「混血」を促進する回答に意表をつかれた。時代は繰り返されている、どのような変化もやがて同じ神戸同文の道に取り込むことができるという、主張であるように聞こえた。

国際化、グローバル化が叫ばれる現在、神戸同文の国際化、グローバル化への対応の根幹にもこの人間形成を担う素質教育が位置づけられつつある。この人間形成と国際化の結びつきについては第 5 章で再び検討したい。

まとめ

本稿では、先行研究で問題化された一条校問題について両校の経営者による認識とそこから窺える経営・教育理念を比較検討することで、以下の点が明らかとなった。中華学校は、外国人学校のうちの民族学校であり、「一条校」とみなされないため、さまざまな不利益を被っている。先行研究が問題としたのはこうした「一条校」とみなされるための条件や日本の高校進学における日本に即した教育プログラムと、教育課程の根幹である中国語教育や民族教育、さらに国際化しつつある中華学校におけるバイリンガル教育との間で生じるジレンマであった。前章では、横浜山手と神戸同文 2 校の歴史を比較し、両者には華僑の歴史と重なる共通点が見られるものの、華僑コミュニティ内部の関係性に地域的な違いがみられることを示した。これを踏まえて両校長へのインタビューを（１）一条校の認可をめぐる問題と県行政とのかかわり、（２）中華学校の国際化とバイリンガル教育の 2 点に着目して、具体的な経営理念や教育理念について比較検討した。その結果、神戸同文の校長は安定した華僑どうしの関係を基礎に、横浜同文と比して県行政と良好な関係があることを強調した。ここから一条校を巡る問題は、それぞれが属する地方公共団体との関係に深く影響されていることが分かった。このことについては、石川が指摘するように、基本的には外国人の処遇に関することは、国家裁量よ

りも各自治体裁量の比重の方が大きい（石川 2013: 226）。また横浜山手の校長は、神戸同文に比して教育改革の必要性を強く認識していた。ただし、民族教育か進学教育かという先行研究で示唆されてきた二項対立の構図について、両校長は日中友好事業に貢献する人材を育てる教育を教育目標に掲げ、横浜山手では「三校五愛」教育、神戸同文では厳しいしつけを伴う「刻苦奮闘」を重視する教育を前面に押し出すことで、二つをつなごうとしていることが示された。

この刻苦奮闘は、芝野（2012）が指摘するように、新たに神戸同文に参加することとなった保護者達にとって「ノスタルジー」を掻き立てられる内容となっている。しかしそれは、神戸同文を一つの共同体として位置づけた場合には、コミュニティとして維持すべき文化・伝統を変化させずに、巧みに時代の状況に適応しながら、メンバーシップを拡大・制限し、生き延びていく方途として捉えられることを論じた。次章では、教育内容に焦点を当てて、コミュニティのダイナミズムを明らかにしていきたい。



写真3-2) 神戸同文と横浜山手家長会交流会
で獅子舞を披露する児童生徒



写真3-3) 言語教育改革後最も重要だと
される横浜山手の中国語弁論大会

第4章 神戸中華同文学校の多言語教育

前章では、神戸同文と、比較対象の横浜山手学校の経営者に対する聞き取り調査から、両校の経営・教育理念について説明した。本章では、神戸同文を事例に、同行での教育実践について検討する。前章で述べた通り、同学校は、教育趣旨³⁵として、華文教育を通して華僑・華人の子女が中国に関する正確な知識を習得する事、前章で説明した刻苦奮闘する校風を身につけ将来中日友好事業に積極的に貢献できる人材育成を掲げている（神戸中華同文学校 2013: 2）。さらに「当然もつべき民族の自尊心と誇りを培う」（上掲書 2013: 2）としアイデンティティの確立を掲げている（神戸中華同文学校 2013: 2）。しかし同時に、国際理解教育にも力を注いでいる（神戸中華同文学校 2013: 4）。神戸同文は、民族文化・母語の継承を目的として設立された民族学校であるが、何度も指摘しているように、2000年に入り、中国にルーツを持たない児童生徒の入学希望者が急増している。また華僑の国際結婚などによる多国籍化も進んでいる（楊校長インタビュー 2013年8月6日）。こうした中華学校の内なる国際化や日本社会における多言語化の進展を受けて、中華学校は日中バイリンガル教育に新たな価値を見出す時代に入った。黄（2005）は、日本人児童が増えるに従い中国語が「民族言語」から「国際語」へ変容するにつれ、中国語教育に質的变化が表れ、それがカリキュラムに反映されたと指摘しながらも、横浜山手学校のバイリンガル教育を民族文化・母語継承（国語・民族教科）か日本の教育制度に即した進学準備かという二つの課題に着目して教育カリキュラムの変遷を検討した。確かに中華学校の教育カリキュラムは以上の二つの課題をやりくりする中で変遷してきたが、実際のバイリンガル教育のあり方も考慮しながら変遷している。

そこで本章では、神戸同文のカリキュラムの変遷を民族文化や母語継承という問題ではなく、中国語、日本語、英語という三つの言語学習の授業時間数をめぐる変化に着目することで検討する。神戸同文の学校内の公式用語は中国語であり、日本語を除く全ての教科は中国語で行われている。このことから神戸同文では、基本的にイマージョン方式のバイリンガル教育を行っているとは指摘できる。ただしこのようなイマージョン方式はすべての中華学校に共通した特徴ではない。たとえば、同文学校の姉妹校である横浜山手学校では、1993年から「中国語」を第二言語として位置づけ、第二言語習得法を導入し、「中国語」、「算数」及び「中国社会」の民族系教科のみ中国語で教えている。

³⁵ 神戸中華同文学校教育趣旨：本校の教育目的は、華文教育を通して華僑・華人の子女が中国に関する正確な知識を習得し、教師を敬い、学友とは仲良く、刻苦奮闘する校風を身につけ、徳育、知育、体育各方面にわたって発達を遂げ、将来中日友好事業に積極的に貢献できる人材を育てる。

以下では、神戸同文のバイリンガル教育を、カナダのイマージョン方式のバイリンガル教育と比較しながら検討する。

4-1. バイリンガル教育とは

本節では、中華学校におけるバイリンガル教育を検討するに先立ち、(1) バイリンガル・バイリンガリズム、(2) バイリンガル教育の二点について基本的な事項を整理しておく。

中島(2007)によるとバイリンガルという言葉は、二言語使用の個人と二言語使用という状態を指す場合があるという。本稿では、中島に倣い、バイリンガルを二言語使用の個人と二言語使用という状態を指すとき、バイリンガリズムを言語集団の二言語使用を指すときに使用することと定義する。また中島は、バイリンガル及びバイリンガリズムの分類には六類型あるとしている。①二言語の到達度と知的発達への影響による分類「二言語(高度発達)型」「一言語(高度発達)型」「二言語低迷型」。②四技能による分類「聴解型バイリンガル」「会話型バイリンガル」「読み書き型バイリンガル」。③発達過程による分類「継続発達バイリンガル」「同時発達バイリンガル」。④文化習得による分類「モノカルチュラル」「バイカルチュラル」「デカルチュラル」。⑤母語集団の社会的地位との関連による分類「アディティブ・バイリンガリズム」「サブトラクティブ・バイリンガリズム」。⑥社会集団との関連で見た到達目標と教育形態による分類「過渡的バイリンガリズム」「読み書き一言語のバイリンガリズム」「部分的バイリンガリズム」「フル・バイリンガリズム」である(中島 2007: 16)。

バイリンガル教育の方法については様々な考え方がある。最も研究が蓄積されている代表的な例としてアメリカとカナダのバイリンガル教育の方法を説明する。アメリカのバイリンガル教育は、英語を母語としない生徒に対する英語モノリンガル教育を指し、現地語つまり英語ができるようになるまでの教育措置であり、「過渡的バイリンガリズム」と呼ばれる。それに対してカナダのバイリンガル教育は多言語主義に基づくフランス語・英語二言語使用者を育てるバイリンガル教育である。二言語に堪能な人材育成の為の教育であり、「フル・バイリンガリズム」と分類される。またカナダのバイリンガル教育は、イマージョン方式を採用していることから、イマージョン教育とも呼ばれる。イマージョン(immersion)とは、`immerse`という動詞から来たことばで、「そのことばの環境にトータルにひたる」という意味であり、「外国語に囲まれてそこから出られない」状態を人為的に作りだし、その中に学習者を投入する教育である(中島 2007: 90)。

黄(2005)は、横浜山手学校の「中国語」、「中国社会」、「日本語」、「日本社会」の4教科の4年間の授業時数の比較を行った調査で、日本語と中国語のどちらが母語であ

ののかにも関わらずそのどちらにも高い目標が設定されていることを明らかにした。そして日本語と中国語のどちらかを母語とする児童がともに学ぶということから、中華学校のそれを「維持型バイリンガル教育」か「双方向・双向上型バイリンガル教育」であるとし、アメリカのバイリンガル教育「移行型バイリンガル教育」とは異なるものと位置づけている。しかしながら、中華学校は一樣ではなく、後述するように本稿が対象とする神戸同文は、横浜山手学校とは異なるバイリンガル教育の方法を採用している。また、授業時間数の比較だけで学校内のバイリンガル教育の具体的実践について把握することは難しいと考える。この点を踏まえて、実際に神戸同文で行われている中国語の授業と子ども達の日常生活から中華学校における日中バイリンガル教育の実態を明らかにする。

4-2. カリキュラムにみる言語教育の変遷

第1章でも少し触れたが、神戸同文の小学部では、現在、中国語、日本語、英語の三言語教育を打ち出しており、これを十全に機能させるために、日本の公立小学校よりも多くの授業時間を持っている（表4-1参照）。日本の公立小学校は、週五日制の導入により1992年9月から毎月第二土曜日が休校日になり、1995年4月からは第2土曜日に加えて第4土曜日も休校日となった。2002年4月からは毎週土曜日が休校日となり完全週五日制になった。日本の公立小学校では、1年生で週あたり25時間、2年生で26時間、3年生で27時間、4年生以上で28時間へと週あたりの総授業時間数が減少したが、神戸同文では1987年以降、1年生26時間、2年生27時間、3年生31時間、4年生32時間、5年生以上で33時間と日本の公立小学校よりも多くの時間をもち、この総時間数は1992年以前から変化していない。日本の教育がゆとり教育へと変革された時（小学校は1980年、中学校では1981年実施）も、ゆとり教育へと舵を切らず、バイリンガル教育のための総時間数を確保してきた。それでも限られた時間で、三言語の授業時間のバランスをどのように設定するかには、時代ごとに変化がみられる。

神戸同文の教育カリキュラム変遷からは、第一に、華僑の日本人化が進み、児童の家庭内使用言語が中国語から日本語へと転換していくにつれて、徐々に日本語学習の強化が図られていったことが読み取れる。

1946年改訂と1954年改訂の小学部教育課程を比べてみると、高学年で実施されていた「英語」が削除され、その削減分を「日本語」（表では日語）と「中国語」（表では国語）に各々1時間ずつ加えている。ここでは、「中国語」と「日本語」を強化するために暫定的措置として「英語」削除に踏み切っている。

表4-1 神戸同文小学部時間割

注) 神戸中華同文学学校編 (2000) 神戸中華同文学学校百周年記念冊172-173、神戸中華同文学学校110周年記念冊281-282、2013年度学校紹介 より筆者作成。

中華同文学学校教育課程変遷<小学部>

1946～1953年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
公民						1	1
国語	読法						
	作法	15	14	12	11	9	9
	書法						
算術	筆算	3	4	5	6	6	5
	珠算						1
唱游	音楽	3	3	2	2	1	1
	体育			3	3	3	3
工作	美術	3	3	1	1	1	1
	劳作			2	2	1	1
常識			5	6			
自然					3	3	
地理						2	2
歴史					2	2	
日語					2	2	
英語					2	2	
合計		24	24	30	31	33	33

1954～1970年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
公民						1	1
国語	読法						
	作法	15	14	11	11	10	10
	書法						
算術	筆算	3	4	6	5	5	5
	珠算				1	1	1
唱游	音楽	3	3	2	2	1	1
	体育			3	3	3	3
工作	美術	3	3	1	1	1	1
	劳作			2	2	1	1
常識			6	6			
自然					3	3	
地理					2	2	
歴史					2	2	
日語					3	3	
英語					0	0	
合計		24	24	31	31	33	33

1971年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
公民						1	1
国語	読法						
	作法	16	12	10	10	9	9
	書法			1	1	1	1
算術	筆算	4	5	6	6	6	5
	珠算				0	0	0
唱游	音楽	3	3	2	2	1	1
	体育			3	3	3	3
美劳	3	3	2	2	2	2	
常識		3	3	0	0	0	
自然				3	3	3	
地理					2	2	
歴史					2	2	
日語			1	2	3	3	
社会			3	3			
英語							
合計		26	26	31	32	33	33

変化5・6年英語削除

国語1加

日語1加

1972年～1979年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民						0	0
国語	読法						
	作法	12	11	10	10	10	10
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	6	6	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	1	1	
体育	2	2	3	3	3	3	
美劳	3	3	2	2	2	2	
常識	3	3	0				
自然			3	3	3	3	
地理					4	0	
歴史					0	4	
日語		1	1	2	3	3	
社会			3	3			
英語							
合計		26	27	31	32	34	34

1980年～1987年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
国語	読法						
	作法	12	11	10	10	9	9
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	6	6	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
常識	2	3					
自然			3	3	3	3	
地理					3		
歴史						3	
日語	1	1	2	2	3	3	
社会			3	3			
英語							
合計		26	27	32	32	33	33

1987年～1998年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
国語	読法						
	作法	12	11	10	8	7	7
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	6	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
常識	2	3					
自然			3	3	3	3	
地理					3		
歴史						3	
日語	1	1	2	2	3	3	
社会			3	3			
英語							
合計		26	27	31	32	33	33

1999年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
国語	読法				8	7	7
	作法	12	11	10			
	説法				2	2	2
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	5	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
生活	2	3					
自然			3	3	3	3	
地理					3		
歴史						3	
日語	1	1	2	3	3	3	
社会			3	3			
英語							
合計		26	27	31	32	33	33

2000年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						0	0
公民							
国語	読法				8	7	7
	作法	12	11	10			
	漢語				2	2	2
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	5	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
生活	2	3					
自然			3	3	3	3	
地理					3		
歴史						3	
日語	1	1	2	3	3	3	
社会			3	3			
英語(会話)					1	1	
合計		26	27	31	32	33	33

2001年～2004年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
国語	読法				8	7	7
	作法	12	11	10			
	漢語				2	2	2
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	5	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
生活	2	3					
自然			3	3	3	3	
地理					2		
歴史						2	
日語	1	1	2	3	3	3	
社会			3	3			
英語(会話)					1	1	
合計		26	27	31	32	33	33

2005年～2010年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
国語	読法				8	7	7
	作法	12	11	10			
	漢語				2	2	2
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	5	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	3	3	3	3	
美劳	2	2	2	2	2	2	
生活	2	2					
自然			3	2.5	3	3	
地理					2		
歴史						2	
日語	1	2	2	3	3	3	
社会			3	2.5			
英語(会話)				1	1	1	
合計		26	27	31	32	33	33

2012年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
班会						1	1
公民							
語文	読法	12	11				
	作法			10	10	9	9
	漢語						
	書法			1	1	1	1
算術	算術	4	5	5	5	6	6
	珠算						
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	2	3	3	3	
美術	2	2	2	2	2	2	
常識	2	2					
自然			3	2.5	3	3	
地理					2		
歴史						2	
日語	1	2	3	3	3	3	
社会			3	2.5			
英語(会話)				1	1	1	
合計		26	27	31	32	33	33

2013年教育課程

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
LHR						1	1
公民							
中国語		12	11	10	10	9	9
				1	1	1	1
算数		4	5	5	5	6	6
音楽	2	2	2	2	2	2	
体育	3	3	2	3	3	3	
図工	2	2	2	2	2	2	
生活	2	2					
理科			3	2.5	3	3	
中国地理					2		
中国歴史						2	
日本語	1	2	3	3	3	3	
社会			3	2.5			
英語(会話)				1	1	1	
合計		26	27	31	32	33	33

1954年改訂と1971年改訂でも、1、2年生では「日本語」が2時間増加、4年生では1時間増加し、全体の授業数を増やすことによって「日本語」の強化が図られた。また「中国語」に関しては学年ごとの授業数が変更されている。2年生の「中国語」を2

時間減らす代わりに、1年生に1時間増加がみられる。3年生以上では新たに「書法」（書写）の時間割当が設けられ、週1時間を確保している。また「日本語」は、1954年では5、6年生でのみ実施されていたが、1971年では3年生から導入されている。

表4-2 神戸同文中学部時間割

注) 神戸中華同文学校編(2000) 神戸中華同文学校百周年記念冊 172-173、神戸中華同文学校110周年記念冊 281-282、2013年度学校紹介、『落地生根』212より筆者作成。

中華同文学校教育課程変遷<中学部>

1946～1953年教育課程				1954～1957年教育課程				1958～1961年教育課程				1962～1971年教育課程				1972～1979年教育課程					
	1年	2年	3年																		
公民	1	1	1	公民	1	1	1	公民	1	1	1	日本社会	2	2	4	日本社会	2	2	3		
国文	6	6	6	国文	6	6	6	国文	6	6	5	国文	6	6	6	語文	6	6	6		
数学	算術	6		算術	5			数学	算術	5		数学	算術	4		数学	4				
	代数		3	代数		3	代数			3	代数			3	代数			3	4		
	幾何		3	幾何		3	幾何			3	幾何			3	幾何			2	3		
英語	5	5	5	英語	5	5	5	英語	5	5	5	英語	4	4	5	英語	4	4	4		
日語	3	3	4	日語	4	4	4	日語	4	4	4	日語	5	4	5	日語	4	4	5		
理科	物理		4	理科	4																
	化学	4			化学	4			化学	4			化学	4			生物	4			
	生理	1			生理	1			生理	1			生理	1							
	動物	2			動物	2			動物	2			動物	2							
	植物	2			植物	2			植物	2			植物	2							
歴史	2	2	2	歴史	2	2	2	歴史	2	2	2	中国歴史	2	2	0	中国歴史	0	4			
地理	2	2	2	地理	2	2	2	地理	2	2	2	中国地理	2	2	0	中国地理	4	0			
保健体育	2	2	2																		
美術	1	1	1																		
労作	1	1	1	労作	1	1	1	労作	1	1	1	技術家庭	2	2	2	技術家庭	2	2	2		
音楽	1	1	1																		
合計	35	34	35	合計	35	35	35	合計	35	35	36	合計	35	35	36	合計	35	35	35		
								職業家庭			2						德育			1	
								合計	35	35	36						班会	1	1	1	

1980～1998年教育課程				1999～2010年教育課程				2013年教育課程				* 1943年5月1日	
	1年	2年	3年		1年	2年	3年		1年	2年	3年		1年
日本社会	3	3	3	日本社会	3	3	3	日本社会	3	3	3	公民	1
語文	6	6	5	語文	6	6	5	中国語	6	6	5	国文	4
数学	4	4	5	数学	4	4	5	数学	4	4	5	作文	2
英語	4	4	4	英語	4	4	4	英語	4	4	4	数学	4
日語	4	4	5	日語	4	4	5	日語	4	4	5	英文	4
理科	3	3	4	理科	3	3	4	理科	3	3	4	日文	4
中国歴史		3		中国歴史		3		中国歴史		3		歴史	2
中国地理	3			中国地理	3			中国地理	3			地理	2
保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	理科	動物 2 植物 2
美術	1	1	1	美術	1	1	1	美術	1	1	1	美術体育	2
技術家庭	2	2	2	技術家庭	2	2	2	技術家庭	2	2	2	労作体育	2
音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	音楽体育	2
德育			1	德育			1	德育			1	生理衛生	1
班会	1	1	1	班会	1	1	1	班会	1	1	1	自修	2
合計	34	34	34	合計	34	34	34	LHR	1	1	1	課外活動	3
								合計	34	34	34	合計	39

「中国語」の時間数を減らして代わりに「日本語」の強化を図る方策は、ますます加速していく。わずか一年後の1972年の改訂版では、1年生の「中国語」が4時間、2年生の「中国語」を1時間減らす代わりに、「日本語」が2年生から実施されることとなった。1980年には「中国語」の5、6年生で1時間ずつ減少したが、1980年には「日本語」はついに1年生から導入されることになった。この状況は1987年以降も続いた。楊校長は、この背景として、「家庭で日本語なのに、もう少し日本語の時間を増やしてくれないと困る」と保護者からの要望があったことを説明した。

第二に、1980年代以降、同校では中国語の学習法を中国語会話に重点を置くものへとシフトさせていったことも指摘できる。たとえば、1987年改訂には、4年生以上の中国語に「説法」（会話）の時間枠組みが新たに設けられた。

「グローバル人材」や「国際化」が叫ばれるようになった2000年代に入ると、中国語と日本語のバランスに加えて、英語の授業時間の確保が目指されるようになる。2000年改訂版には、26年ぶりに5年生以上で「英語」が「英会話」として復活する。その授業時間を捻出するために、「学級会」（班会）が削られるという苦肉の策が講じられた。また、2012年と2005年を比較すると、それまでの「国語」が「語文」（中国語）の呼称になっている。「中国語」において、4年生以上「書法」は1時間確保、それ以外の技能については「語文」（中国語）の中で弾力的に運用する様になっていることが窺え

る。これは、機能中心シラバスからトピックシラバスへ変化したことを意味する。中国語も日本語も重要であり尚且つ英語教育にも力を入れていることが分かる。

また日本の学校制度への適応や児童・保護者の日本人化が進んだことを背景に、教科の呼び名の変更も実施された。2013年の学校紹介の教育課程表では「語文」が「中国語」、「日語」が「日本語」、「美術」が「図工」、一旦「常識」の呼称となった「生活」の復活、「自然」が「理科」となっている。また「地理」、「歴史」が「中国地理」、「中国歴史」と表記され民族系科目と分かるような表記へと変更された。このように小学部のカリキュラムでは、基本的に日本語の学習への重点化が図られつつも、会話重視の中国語の授業時間の確保やグローバル化に対応する英語教育の導入が目指されてきた。

一方、中学部の教育課程では、黄（2005）が横浜山手学校を事例に指摘したのと同様に、民族教科の維持と日本の高校進学との接続がより切実な課題となってきた。中学部の教育課程の変遷（表4-2）を見ると、1962年と早い段階で民族教科と日本の教科をはっきりと区別している。1976年以降兵庫県の高等学校へは日本人と同じ条件で高校受験できるようになったが、同校ではそれより早くから受験体制にシフトしていたといえる。ただし、受験体制への対応をしながらも、中学部では中国語の時間は総じて六時間程度確保されてきた。戦前の唯一の資料である1943年の中学1年生の時間割で、中国語の「作文」の時間は2時間余分に確保されているが、「中国語」、「日本語」、「英語」が同じ比重で週当たり4時間実施となっている。ここから読み取れるのは今から70年前、創立40年頃から中学部では既に三言語教育の萌芽があったということである。これは、華僑二世の世代で当時の華僑らは「落葉帰根」から「落地生根」へと自らの生抜く地を異国の地と決意したことの現れでもあるだろう。

では、具体的にどのような教育実践が展開しているのだろうか。次節では、三言語教育の柱である中国語教育の特徴に着目して、神戸同文におけるバイリンガル教育の方法と内容について検討する。

4-3. 変則的イマージョン教育

神戸同文では、第1章でも述べた通り、9年一貫の中国語教育であると教育指針に掲げられている。学校内の公式用語は中国語であり、日本語を除く全ての教科は中国語で行われている。このことから神戸同文では、基本的にイマージョン方式のバイリンガル教育を行っていると言及できる。ただしこのようなイマージョン方式はすべての中華学校に共通した特徴ではない。たとえば、同文学校の姉妹校である横浜山手では、1993年から「中国語」を第二言語として位置づけ、第二言語習得法を導入し、「中国語」、「算数」及び「中国社会」の民族系教科のみ中国語で教えている。以下では、神戸同文のバ

イリンガル教育を、カナダのイマージョン方式のバイリンガル教育と比較しながら、検討する。

中島は、カナダのイマージョン方式によるバイリンガル教育が成果を挙げた要因として、以下の6点を指摘する。①言語の使い分けがはっきりしている。②第二言語の接触量が非常に多い。③押し付けられた二言語使用ではない。④自然習得。⑤バイリンガル教育の価値が社会に認められている。⑥中等教育期以降も継続される教育体制が整備されている（中島 2007: 103-104）。

このうち神戸同文でも観察できる共通点は、③④⑤である。同学校では、校門を一步くぐれば中国語を使う環境であり、そこに集う人が全員中国語を使う。ごく自然に中国語にシフトされ中国語で学ぶという中国語をツールにした教育活動が行われている。同校では、教科ごとの使用言語の使い分けではなく、学校という入れ物に入ると同時に、中国語という言語切り替えスイッチが入るような仕組みになっている。一方で、①②⑥については違いがみられる。②の第二言語とは老華僑の子弟においては、すでに家庭内言語が日本語であるため、学校を離れるとその使用頻度は多くはない（薛・陳 2012: 38）。また、すでにふれたように高等学校が設置されていないために、中華学校卒業後も中等教育で中国語教育を継続することは難しい。これは他の中華学校でも概ね当てはまる。神戸同文の教育において注目すべきは、①の二言語の使い分けである。

表4-3は、2013年6月1日の小学2年甲組中国語授業参観の記録である。以下では、この授業参観の記録を用いて、神戸同文の授業の特色について考察する。授業参観は、一般的に保護者へのアピールでもあるので、普段よりも「よそいき」の教師と子どものやり取りがあることを予め断っておく。ただし、日本の公立校では、学年主任による掲示物の統一、いつもより丁寧な掃除、児童のロッカーの整理整頓などが言い渡される。そして授業をする担任は、普段体操服姿でもスーツに着替えたりするのが習慣であった。普段との違いを察知した子どもは、参観後、「先生、いつもより化粧が厚い」や「いつもよりニコニコしている」などが常套句である。しかし、神戸同文の場合、娘は帰宅後にそのような普段との違いを口にしなかったし、参観日以外に学校訪問をした際にもトイレや廊下などの掃除はこざっぱりと行き届いていた。

さて、参観前はこの中国語授業では、①導入②本時の目当ての確認③読む活動④児童の意見相互交換⑤まとめ一概ね書く活動の五つの項目から学習活動が構成されていた。日本の公立小学校での国語科の授業も通常、五分節で構成されており、授業構成は基本的に同じである。言語学習の方法も本時で使用される語彙学習に始まり、題材の粗筋を把握し、目標語彙の機能と発音を確認するというスタンダードな方法が採られていた。

表4-3 2013年6月1日 小学2年甲組中国語授業参観記録

(2013年6月1日 神戸中華同文学校小学二年甲組中国語授業参観記録)

	学習活動	学習内容
1	挨拶 語文第九課「谁看到的」	授業開始の挨拶をする 学習課題を知る
2	語彙学習 离不开, 注意, 感情, 尾巴, 圆圈, 句号, 造句, 弯勾, 问号, 思考, 提问, 朗读, 标点, 了解, 忘掉, 叹号, 交朋友, 耳朵, 脑袋, 知道, 喜欢, 逗号	フラッシュカードを用いたゲーム 1) 黒板に張られた単語を教師が発音し、 2) 指名された児童がフラッシュカードを取る(写真1)、3) その単語の発音を全員でする
3	聞く あらすじを捉える 題名一谁看到的 哪些动物一马, 小白兔, 羊, 小鸟, 牛, 鸡	CDを聞いて、題名を教師が質問する 登場人物(動物)を教師が質問し児童が答える
4	拼音と使い方	語句の拼音表記と発音練習 例文をあげながら、使い方を解説(写真2) dǎn kē zǎo niǎo zhuó 胆 棵 枣 鸟 啄 ~子小 量词 ~子 小~ ~枣子 ~子大 一~树 红~ ~木 鸟 ~量
5	書く	4の漢字の筆順を教師に倣って宙に書く



表4-1の中の写真1(左)と写真2(右) (筆者撮影)

特徴的であるのは、授業時間の教師の日本語の補助的使用である。教師の授業中の日本語使用について1年生と2年生の授業参観の記録³⁶を比較すると、1年生では発問の後に日本語訳を付されることが頻繁に起きる。例えば、中国語で黒板に貼られてあるカードを指して「选择」と指示したのちに、日本語で「選んでください」と繰り返すなどである。2年生になると教師の日本語使用はほとんど見られない。教師の使う授業言語である中国語は、1年生は単語提示が多いが2年生では文となり、しだいに一文が長くなっていく。また、学習言語は中国語を使用しつつも、小学校1年生の学習では入学直後の理科の観察ワークシートでは全て日本語である。2学期も夏休みの思い出のワークシートは全て日本語記入である。2学期半ばの11月頃になると理科のチューリップの観察記録では表題は教師が「**观察郁金香的求根**」(チューリップの球根観察記録)と中国語で書き、子どもは日本語で「たまねぎみたいだったよ」などと日本語で記入する。3学期には、「快乐的寒假」(冬休みで楽しかったこと)という中国語の表題に続き、「最愉快的事情」(一番楽しかったこと)、「最好吃的饭菜」(一番美味しかったもの)と中国語表記されたワークシートに子どもたちは、「おおさかにいってぷうるであそんだことがたのしかった」や「おもちがおいしかったよ」と日本語で記入している。このようにインプットは中国語であるが、アウトプットは必ずしも中国語を求めず、子ども達の到達度に合わせた柔軟さが全学期の学習において観察される。

このように日本語を媒介語として使用する方法は、中島はイマージョン教育のいくつかある二言語の使い分け³⁷の分類で同時通訳型と呼ばれアメリカのバイリンガル教育でよく行われる形態であるが、多くの研究者からは否定的に捉えられていると述べる。その理由として中島は、こどもが母語訳に頼ってしまい現地語を聞き流す傾向があり、最も効果の上まらない方法であると指摘している(中島 2007: 226)。

また、Lambert & Tuckerらは、「その社会が二言語、または多言語に堪能な人材を必要とし、その育成に真剣に取り組もうとする場合は、その環境で最も伸ばしにくい、つまり放置すれば消えてしまうことばを学齢期の初期に(学校言語として)優先的に使

³⁶ 1年生保護者向け授業参観 2012年6月2日、11月13日、2013年2月3日、2年生保護者向け授業参観 2013年6月1日全て科目は語文(中国語)である。

³⁷ 使い分けには、①二言語交互使用型：一日を午前午後に分けて二言語を使用する。②継続発達型：言語Yで教育を始めてYの読み書きの力が安定したら、言語Xでの授業を導入。③繰り返し型同じ教科内容を両言語で学習する。④同時通訳型：授業の中で学習者の理解できない単語や概念があった場合、即座にその場で学習者のわかる言葉を添えて理解を助ける。⑤内容選択型：教科の内容によって言葉を使い分ける。例えば、環境汚染という課題を扱う場、概念的、抽象的な面は生徒の強いことばで教え、具体的な内容は生徒の弱いことばで教える。⑥予習・復習型：教科の内容を生徒の母語で予習した後、現地語で授業を受け、次に大事なポイントを生徒の母語で復習する方法。⑦週末放課後補助型：平日は現地語で学校生活をし、週末又は放課後数時間、生徒の母語の学習、又は母語を使って教科学習をする。⑧通信教育型：平日は現地語で学校生活をし、通信教育で母語を使って教科学習の補助をする(中島 2007: 225,226)。

用すべきである」と主張する。当然ながら、母語が日本語へと移り変わりつつある華僑社会において、失われやすいとして優先される言語は中国語であるが、中華学校では学習初期には、日本語で学ばれる。またランバートらは、各言語を教科ごとに切り替える効果として、「それぞれのことばで教科を教える完全なバイリンガルプログラムで、両方のことばの授業を交互に受ける。(中略)焦点をことばそのものの学習からそらせて、創造的な教室活動を含む諸教科の学習を通して、学力増進の道具として言葉を使うべきである」と主張している(ランバートら 1972: 216-217)。また、中島は、その効果として、以下の五点の効果を挙げている。1) 外国語学習と教科学習は同時に起こる、2) 教科学習が外国語学習の高度のモチベーションを支える、3) 外国語をコミュニケーションの道具として使うだけで、外国語そのものを学習の対象としない、4) 教科学習と統合することによって、学校教育全体が語学教育の場となる、5) 教科学習と統合することによって、会話面ばかりでなく認知・学習面の語学力が育てられる(中島 2007: 219-220)。こうした点を踏まえて、横浜山手学校では目標言語を目標言語のみで教授する直接法を採用している。しかし神戸同文ではこうした教科の切り替えもあいまいである。

さらに日本語の補助的使用は、「イマージョン教育」を採用しているにもかかわらず、授業時間以外でも観察される。たとえば、(1) 校内での公式用語は中国語であるが、入学式では中国語の祝辞の後、校長本人が日本語で祝辞を再度述べる、(2) 学校からの保護者宛の配布プリントは基本的には中国語であるが、しばしば日本語訳がつけられている、(3) 児童の呼び方における中国語名と日本語名の混合がある、などが観察された。ここで、どのような場合にどの程度日本語を使うかについては特に公式の規定はなく、全体的にはっきりとここからは中国語という線引きをしない緩やかな二言語の使い分けの秩序が存在していた。

このような緩やかな二言語使用の秩序は、実際の会話において、いわゆる「ちゃんぽん」の積極的使用を容認することとなっている。子ども達は教室内ではもとより休み時間は日本語で会話しているが、日本語に少し中国語が交じることが多い。たとえば、通学路での会話で「你(あなた)の家どこ」や、掃除の時間に箒を持った教師が「你们(あなた方)そこのいてくれる」など、中国語と日本語を文章の中に混ぜた会話が成立している。薛・陳らは、神戸同文で行った調査で話題が挨拶・感謝・お詫びなど社交的な内容になればなるほど、中国語へシフトされ、相談や学校の話、雑談など実質的な内容を伴う話題になると中国語・日本語の混在が顕著に見られること、その背景には日本語を家庭内の会話とする老華僑が多いことが影響していることを指摘している(薛・陳 2012: 40)。

愛新翼前校長は、「横浜山手学校のように第二言語習得法を採用していないが、我々が長い間かかって編み出したもの。理論的に示せないけど、これが良いと思っている。横浜山手学校と比べても進学に関しても遜色は無い」と語る。このバイリンガル教育の学習効果や方法論的な是非については各言語の習得の達成レベルに関するより詳細な調査が必要であるが、実際に同校は進学において一定の成果を上げていることは、前章で説明したとおりである。

4-4. バイリテラシー教育

次に、神戸同文の一日に密着して教育活動を記録した表4-4、表4-5を参考にしながら同文のバイリテラシー教育³⁸について述べる。記録は2013年11月12日13日の学校公開日、2014年11月13日、2015年11月15日の学校公開日の記録を元に作成したものである。



写真4-1) 小学部2年生 算数科 除法の包分除を指導する教師(左) 学習する児童(右) いずれも筆者撮影。



³⁸ 言語を「読む」「書く」「話す」「聞く」の4つの技能に分けた時に、二言語でその4つの技能をできることをバイリテラシーと言う。ここでは、バイリテラシーとは、二言語で4技能ができる能力と定義する。

写真4-2) 小学部4年生 日本語の授業(左) 小学部5年生 中国地理の授業(右)
日本語の授業では当然ながら日本語で板書。それ以外の授業では中国語で板書。



写真4-4) 小学部2年生中国語の授業(左) 中学部2年生英語の授業(右)

中国語を日本語で教え、英語の場合は日本語、中国語の三言語が飛び交う。

教師の授業言語は、基本的には中国語である。しかし、必ずしもそうはなっていない。例えば、3時間目4年生の日本の領土の単元では、200海里問題が登場した(これは日本の公立学校では5年生が学ぶ内容である)。教師は、領土・領海でなおも日中間で政治的な認識の齟齬があることを深く説明せず、「もめごと」という日本語でさらっと説明を終えた。日本語を使用する際の、教師の使う文末の念押し「～な」や、接続詞「ほんでね」は神戸弁であった(表4-4)。単元の学習のまとめのプリントをまとめる段階では、「「竹島」についてまとめなさい」という問いが日本語で書かれていた。それに対する解答は、日本語で書くこと、中国語で書くことの両方が認められていた。学校の廊下の掲示物に注目してみると、4年生教室前には、中国語と日本語の作文が整然と掲示されており、中学年になると両言語での作文が可能になることが窺えた。また、夏休みの自由研究の表記は、各自の好みで日本語か中国語が採用されていた(2015年11月15日参観記録)。

翌日の4時間目の英語の授業は特殊であった。第1章でも触れたが、教師は中国語で話すが、文法解説の一部は日本語であり、日本語と英語の違いについて解説がなされた。指名された生徒は中国語で回答するが、日本語でノートに書き込む。まさに三言語を駆使した授業であった(表4-5)。

また、小学部の1年生から6年生までの中国語の授業を参観したが、システマティックに積み上げられる言語の授業であった。授業スタイルは、講義型一斉授業である。日本の公立学校でいうと、ゆとり教育以前の授業スタイルで、公立校でも教鞭をとってきた筆者にとっては違和感があった。極端に子どもの発言がセーブされ、会話の授業に

表 4-4 授業参観記録

2013年11月12日火曜日

授業参観記録の一部

午前	時間	クラス	教科	内容
8:30	朝の会	2年甲組		昼ご飯代徴収 昼食用にうどんかパンが選べる うどん200円、パン120円 うどんは調理室で担当の先生が調理、パンは近くのパン屋から調達される 宿題提出 写本 一斉音読の後提出 椅子をがたつかせる子が多い 朝の話を中国語で話す 朝何時に起きて、朝ごはんを食べて、学校で先生と一緒に勉強する
8:40	1時間目	2年甲組	算数	掛け算 掛け算導入 掛け算の概念導入 4×3 3×4 の違い 答えは同じ日本語
9:35	2時間目	3年甲組 4年甲組 2年甲組	日本語 日本語 体育	短歌と俳句 光村図書 38ページ 慣用句 サーキット バスケットボール
10:20	行間	全校生	時間操	全校生で行間の体操
10:40	3時間目	3年甲組 4年乙組	書法 (毛筆) 社会科	神戸市書き初め展練習 日本地図 領海領土 (日本の学校) 5年の内容 200海里について 青島についてもめぐと こくれん ~な ほんでね
11:35	4時間目	2年甲組	語文	「学写留言条」 伝言メモの書き方 語彙 ピンイン 筆順 画数 使い方 字構 接筆 ああ 冠 黄冠一くさかんむりーちやうわー日本語 たまごのきみ 黄油一何ーバター 使用言語中国語のみ
午後	昼休み			お弁当温め 静かに担任と昼食
1:10	5時間目	2年甲組 3年甲組 中1	漢語 自然 (理科) 自然 (理科)	4時間目の語彙の復習 教科書語彙発音と意味一中日 誰がどこに何をしに行きましたか一文作り 誰がどこに何をしに来ましたか 授業言語は中国語
14:25	6時間目	3年 4年 5年 6年 中1	漢語 語文 語文 語文 自然 (理科)	教科書暗唱 四字熟語 語彙テスト 化学エタノールの実験 考察 日本語で板書 教師は日本語で説明するも中国語が混ざる エタノールの沸点は78度で水は100度まで上がって行くの途中から中国語 しかまとめの肝要な部分は日本語であった~教師に質問したところ、まとめの重要な部分は日本語で受験のために 小学部では必死に中国語、中学部へ行けばやはり日本語の比重が高くなる 休み時間数は中国語それ以外は日本語

表 4-5 授業参観記録

2013年11月13日水曜日		授業参観記録の一部		
午前	時間	クラス	教科	内容
11:35	4時間目	6年	英語会話	集中力を欠き子どもは明らかに息抜き 全体に漂う緩い空気どこでも同じなのか？ 8人が私語 2人が内職
午後 1:10	5時間目	中2	英文	中国語で全体に話す 文法解説は日本語ですする時もある 日本語との違いを抑えながら 主語の次に動詞がくる 私は彼に英語を教えますーターゲット文型提示 ～は～に～を～します 主語+動詞+人+物ーメタ言語提示 動詞を選ぶ 生徒が挙手をして動詞を答えるーt板書 tが準備したカードを貼る 日本語で文作り 語順を押さえる 下線 英文ー子どもを指名して教師が板書

会話練習が無いことや文法解説の比重が高いものだった。授業では、子どもたちの「話し合い活動」が見られず、教師が一方的に話すスタイルが採用されていた。

中学部の授業も観察した。1日目6時間目の中学部の理科の授業では、化学のエタノールの実験の考察を教師が説明していた。日本語で板書されており、教師は日本語で「エタノールの沸点は78℃で水は100℃まで上がっていく」と説明をはじめたが、この後の説明では中国語に切り変わった。まとめの肝要な部分になると、ふたたび日本語で説明がなされた。この授業について授業者に質問をすると、小学部では必死に中国語を勉強するが、中学部へ行けばやはり日本語の比重が高くなるとのことであった。とくに受験対策に必要なまとめの重要な部分は日本語ですると説明した。なお中学部の定期考査は日本語である（表4-5）。

以上のように、小学部では中国語イメージで中国語の基礎をしっかりと身に付け、中学部では受験を意識して、日本語で出題される高等学校入学試験を解くために日本語にシフトして行くことが分かる。また、中学部では一切の私語が無く、生徒たちもかなり高等学校受験を意識した態勢であった（表4-5）。

授業公開で日本の公立学校と共通していた点がある。それは「英語活動」に対する児童らの態度である。参観当時の2013年度は、小学校5年生からの英語活動を日本の公立学校は導入していたが、神戸同文でも5年生から英語活動を導入しており、ネイティブの教師が指導に当たっていた。「英語活動」はあくまで教科としての「英語」にスムーズに移行できるよう開始されたので成績評価の対象とはならない。子どもにとっては英語に親しむ遊びの時間であり、子どもたちはみなその点を承知していた。そのため息抜きの時間であり私語が多く、集中力を欠き、ネイティブ教師との異文化摩擦を感じさせた。原因の一つは、総じて英語教師はテンションが高く、文化の違いについて行けないと感じる子どもが多いことにあると考えられる。それは、神戸同文でも筆者の経験した日本の公立・私立学校でも同じ光景であった。

4-5. 変則的イマージョン教育を支える学習法

さて、神戸同文では、従来のイマージョン教育では否定的に捉えられてきた「補助言語使用」「二言語混合型会話」を許容している。この神戸同文のバイリンガル教育の効果は、いくつかの特色ある学習指導法³⁹とともに考えていく必要がある。

第一に、宿題が多いことが指摘できる。入学直後、日本の学校では生活面の習慣化に重点を置くため宿題は五月の連休明けまで出さないが、同校では入学式から数えて五日目から始まる。宿題は、中国語の背書（教科書の暗唱）、抄書（教科書の書き写し）、念書（音読）、听写（聞き取り）、写词（単語練習）、拼音（ローマ字表記のピンイン練習）に加えて、日本語のひらがな練習、ドリル練習、算数のドリル練習もある。この宿題は1時間から2時間を要する。筆者が教鞭をとってきた日本の公立学校においては、10分×学年が日本の公教育の宿題時間の目安であるとされていた。つまり、1年生では10分、2年生では20分程度の宿題が出されていた。これと比較すると、この宿題量は非常に多いといえる。また、教員と保護者間の連絡帳を見ると、宿題は単に量的に多いだけでなく、出し方にもシステマティックな工夫が見られる。ある日の課題が、抄書（教科書の書き写し）、念書（音読）であれば、教師は一語一句間違いがないか、止め、はね、払い及び字構と言った細部まで目を通すために提出されたノートを一日預かり、翌日は听写（聞き取り）、写词（単語練習）など前日と異なる課題が出される。また、並行して日本語のひらがなが導入され、日本の国語教科書で日本語の読み書きも学んでいくという、二言語同時スタートのバイリンガル教育となっている。

この二言語同時スタートのバイリンガル教育は、児童だけでなく保護者にとっても非

³⁹ 宿題の多さと居残り学習については、陳（2009: 168）でも簡単に触れられている。

常にシビアなものとなる。日本語母語話者にとっては、ひらがなの全くない漢字だけの宿題に親子で驚かされたという声もある（保護者聞き取り 2013年7月18日）。

さらに「塾に行かせなくても学習面は学校が全面的に面倒を見る」ことを教育指針に掲げる同校では、放課後も居残り学習と呼ばれる補講がある。楊校長によると、「1年生では毎日中国語の授業があるが日本語は週に1時間、2年生では日本語が週に7時間というように学習初期に徹底的に中国語をやる」とのことである。これらの学校を離れた場所をも含めたトータルな学習の仕組みづくりは、上述したように総時間数の変更制限があるなかで、バイリンガル教育の効果を高める工夫のひとつだと推測される。

第二に、発話に力を入れた学習が挙げられる。ゼロスタートで始まる中国語学習で一番遅れるのは発話であるが、3年生くらいになると自然に中国語の発話が聞かれるという（楊校長インタビュー2013年8月6日）。これは、部分的には、神戸同文の中国語の学習の特徴である教科書の全文暗唱による成果である。教科書の暗唱は毎日の家庭学習課題であり、入学後すぐに教科書の内容を北京放送のアナウンサーが吹き込んだ、中国語標準語イントネーションを採用したCDが自宅学習用に配布される。また、中国語会話の時間が2012年度までは小学3年生からの実施であったが、2013年度からは小学校2年生からの実施と変わっている。さらに「说中国话强化运动」（中国語会話強化運動）と称して子ども達は、先生と中国語で会話したらシールを貼ってもらう「要说中国话！」（中国語で話すことが必要）というスローガン入りのシールブックを持って歩くなどのモチベーション向上の工夫を行い、あらかじめ教師と会話する用語は学校生活用語集として編集された冊子を使って練習する。2年生にも「积极去收集少数民族贴纸」（五六少数民族のシールを集めよう）を持たせてモチベーションを高める工夫をし、子どもが積極的に会話を推奨する強化週間を設けている。

これらの様々な工夫により、三言語の教育効果は高められていると推測されるが、神戸同文のバイリンガル／バイリテラシー教育は、その学習環境と重ねて考慮していかなくてはならない。

4-6. 学校コミュニティの多層性が生み出す神戸同文の学習方法への保護者の認識の違い

ここまで授業参観を事例として教育内容について説明した。ここでは、こうした学習環境や内容について保護者達がどのような意見を述べているのかを、保護者間の多層性に着目して明らかにしたい。

さて2章・3章で述べた通り、神戸同文で重要視されていることは、学習規律と教師への敬愛である。これは「刻苦奮闘」に含まれる、神戸同文が理想とする人間性のある

べき姿である。授業参観のような公の場でも、この学習規律や教師への敬愛に違反する児童は、保護者の眼前でも容赦なく教師から叱られる。いっけんすると、日本の公立学校と大きく異なるようにみえるが、実際には同じ論理に立っている。文字通り、授業参観は保護者に対するアカウンタビリティを果たす場であるため、公立学校では体罰等に対して過敏な保護者の期待に沿うような授業を展開しており、神戸同文ではふだん経営者や日本人保護者がノスタルジックに語るよう「厳しい躰」や「規律」をみせる授業を展開する。

ただし、そのような説明によって、巧みに覆い隠されることもある。例えば、前章で述べた低学年の子どもが、同じ姿勢を45分間維持することは「学習規律」「躰の厳しさ」「教師に対する敬意」の発露であると高く評価されるが、見方を変えれば、子どもの自発的な学習を制限することでもある。現在の日本の教育では、「アクティブラーニング」型の授業が主流であり、アクティブラーニングをさらに普及しようと、文部科学省も力を入れている。アクティブラーニングという観点で見れば、姿勢も崩さず、授業中に教師に対して自由に質問をしたり、その場で教科書を見返したり、他の教材・デバイスを参考にしたりといったことのない、一斉授業は窮屈で時代遅れのものにみえる。ただし、ともに参観した保護者達は、こうした公式の場においては経営者たちによる説明にのっとった語り一芝野（2014）の言葉で言えば、語り直しによる「美化」で済ませ、大っぴらな批判をすることはない。ただ、参観日に観察したり、知りえたりしたことについては、日々の保護者どうしのコミュニケーションのなかで意見交換する。そこには表向きの言葉とは違う本音もまぎれる。

【親切な連絡、鬼のような宿題の量】

入学後、私は働く大学院生でもあり多忙を極めていた。授業参観では、誰がどの子の親なのかさっぱり分からなかった。子どもの武術の先生の奥さんは、お互いに働く親、中国語が理解できない親、日本人、放課後児童クラブも同じという共通項で話すようになった。ある日、奥さんは「いちいち担任の先生が電話してきて。もう、学校のことはお願いやから学校でやって」と興奮ぎみに切り出してきた。私が「何があったの」と聞くと、「お箸を忘れたので貸しておきましたとか、お弁当を落っことして半分くらい食べていませんから今日はおなががすいていると思います、とかいちいち連絡はありがたいんやけど、こっちも忙しくて」と愚痴をいう。私は「丁寧でええやん、うちの担任からは何の連絡もないで」と慰める。続いて彼女の話は宿題の多さにうつった。「日本なら1年生は、一、口、王、円とかって漢字から入って、中学年で偏と旁を習ってから、その組み合わせって習うねんけど、何あれは。何処から書く

かも分からん漢字が1年生からなんであんなに多いん。机の上で寝ながら書いてるわ」と。私たちは二人とも働きながら、日本の常用漢字にはない漢字での膨大な宿題を見ることに疲労を重ねており、会うたびに「疲れるね」と言葉を交わし合っている。

このように親切で熱心な対応は時として、ワーキングマザーの集団、中国語を話せない保護者集団にとっては、愚痴の種ともなる。仕事を終えての帰宅後、難しい漢字の宿題をみるのがいかに大変かを語る保護者は多い。また日本人の親にとっては、中国語に頭が柔らかい、学校で学んでいる子ども以上に苦しめられることになる。上に述べたように宿題が多いことも確かであり、バイリンガルになることは、誰にでも等しく与えられている時間をいかに2倍以上の時間に増やすかをめぐる戦いである。ただし、非常に丁寧に朱が入れてある宿題をみると、その教師たちの苦労も当然ながら理解される。それゆえ、愚痴とはなるが、不満として表出することはないのである。学校指針の「刻苦奮闘」はこのような場面を通して、子どもから保護者へと伝えられていくのである。私たち夫婦は、刻苦奮闘しながら、以下のように宿題に取り組んでいた。

【宿題のさせ方】

我が家では中国語の宿題は、夫が見る。しかし仕事で帰宅が遅いので、中国語のリスニングだけは私が担当して毎朝実施することにした。学校で購入する「語文」の教科書のCDを毎朝かける。それを聞きながら朝食の後、暗唱である。子どもの頭は柔らかく全文暗唱はさほど苦にならないようで、1課ごとにすべて暗唱できている。それ以外の教科は、教師経験がある筆者も担当する。日本人の筆者が一番困るのは算数の中国語である。4年の後半を迎える頃には、私の「漢字能力」では教えることができなくなった。そのような場合は、中国語だけでなく他の教科も夫がみることになる。

娘は宿題の習慣は驚くほどついているので、分からないことはやらないのではなく、朝早めに起きて夫に教えてもらったりしている。ある日、自宅近くの公立中学校で教員をしている友人が、校区巡視の際に我が家を訪れ、子どもが帰宅とともにランドセルから宿題を出して黙ってやり始めた姿に、「すごい。素晴らしい。今の公立の子ども達にこの姿はないよ」と非常に驚いていた。

夫は新華僑であり、本場の中国語を同文卒業生の保護者よりも堪能に話すため、私がいかにわからない時には、夫が代わりに娘の宿題を見てくれる。しかしどちらも中国語が堪能ではない保護者ペアは、システムティックな宿題に相当の苦労をする。また、片方が堪能でも、堪能なほうの妻／夫が単身赴任をしたり、仕事の都合で見ることができない場

合も同様である。ただし事例の後半で述べたように、神戸同文の宿題つまり学習習慣の確立は、ほぼ1年生の早い段階で出来上がり、その宿題を通して親も対応策を迫られ鍛えられていくようである。宿題を自発的に始めた娘に驚いた公立中学校の教師のエピソードは、学習習慣さえつけていない日本の公立学校を浮き彫りにする。3章で触れた日本人保護者らが神戸同文に対して抱く「ノスタルジー」はこうした機会に目にする、公立学校への嘆き、つまり就学児童生徒を持つ保護者による日本の学校への不満の表明と裏表である。

【宿題の量をそろえてほしい】

神戸同文の宿題の出し方は、担任配置によって左右される。甲乙の2クラスを、大変厳しい教師、やや厳しい教師の2人組がもつ。そして大変厳しい教師のクラスは宿題の量も多く、やや厳しい教師のクラスは（公立学校に比べると多いが）緩やかである。1年間通すとこの差は大きいため、毎年はじめの学年保護者会では、保護者から「宿題の量を揃えてほしい」との要望が出る。限られた自前の予算と人員で学校を運営する知恵として、細かな教授内容は担任裁量である。保護者達は、不統一に対しては気になる。上記の事例の奥さんと私とのやり取りにも、担任ごとの違いに触れるやり取りがあったが、「一斉共同体主義」のなかで暮らしてきた日本人の保護者、学力の問題を特に重視する新華僑からは、宿題だけでなく日々の学習内容から、体育のときの「休め」の姿勢まで担任による細かな違いが話題となる。ただ、学校の運営としては、どこか一つを変更することは、それ以外の変更にも及び、さらに学校運営を支える華僑コミュニティへの説明責任も果たさないとならないため、保護者会での訴えに応じて変更されるのは困難である。これが一部の保護者にとっては代わり映えしないという愚痴につながるのである。

さて、上述したように、こうした教師の対応の違いについては、日本の公立学校との比較もあり、熱心で丁寧な指導に好意的な保護者が多い。日常的な保護者の談話は、最終的にはいつも成績や学習についての話題になる。私自身も、娘の成績が伸び悩むと、不安になることがある。50点満点なのだろうかとの勘違いしそうになるテスト結果をみると不安は高まり、友人の保護者達にどのように対応しているのかを聞くことになる。不安の原因のひとつは、本節の冒頭で述べた「丸暗記」型の学習である。ふだんは学習規律への評価に覆い隠されている、暗記型一斉授業と二言語併用（ちゃんぽん）についての保護者達の意見の違いについて述べたい。

【大学受験の不安】

日本人の保護者達との日常的談話で、ゾウリムシやアオミドロなどの用語を漢字で丸暗記し、さらに性教育の内容も丸暗記してテストに臨むことについて、不安の声が上がることは珍しくない。実際に、暗記型一斉授業では、考える力や思考力がつくのかと不安になる保護者達から、教師をしている私にはよく他の公立学校での教育法について問い合わせがある。教師としての経験では、20年前には日本の公立学校でアクティヴラーニング型で授業していると「大学受験で困る」というクレームが保護者から噴出した。しかし、現在では、アクティヴラーニングが主流である。特にいまの中学一年生から大学入試が大きく変わり、思考力を問う問題、記述式の問題が出題されるとされる（平成28年3月文部科学省高大接続システム改革会議「最終報告」(案)）。これを逆算すると、神戸同文スタイルでは将来高校を経て大学受験を突破する力に結びついて行くだろうかという不安が拭い去れない。しかし、定期考査は、授業の内容を覚えているか否かの問題で構成されているので、テストでよい成績を採るためには、丸暗記を強いるしかない。このような状況を語り合うと、たいてい日本人の保護者達は「暗記型テストだから、ひたすら暗記をさせるしかないわね。これから、どうなるんでしょう」と不安になるようである。

ここで興味深い点は、この丸暗記型学習において、上述した二言語併用や「ちゃんぽん」は助けになるようにも考えられている点である。カミンズ（1986）は、多言語環境にある子どもの第一言語と第二言語の発達について示した共有基底モデルの中で、表面に現れる言語面は第一言語、第二言語それぞれあるが両言語とも基底となる言語能力は共有されていて、一方の言語で理解したことは他方の言語へ転移し言語間で相互に行き来するという考え方を示した。さらに「発達相互依存仮説」を唱え、どちらか強い言語で認知活動した事柄は別の言語にも転移すると説いた。こうしたカミンズの仮説は一般の日本人保護者は知らないと思われるが、「得意な言語が不得意な言語での理解を補っているとしたらよい」と期待する声もある。

他方、丸暗記型学習に強く賛同する人びともいる。新華僑である。五章でも述べるが、新華僑は上述した二言語併用や「ちゃんぽん」については、正しい中国語が身につかないと批判的である。その一方で彼らは丸暗記型学習については「中国ではごく普通である」とのことで、特に疑問を持たない傾向にある。

【いつも 100 点満点の新華僑の子ども】

夫と同郷だということで親しくなった新華僑の母親は、「中国式のスパルタ教育」によって、子どもに完璧に教科書やノートを丸暗記させているという。そのため、彼女の子どもはいつもテストで 100 点を取る。彼女の夫は日本人であるが、40 代半ばの彼女とは年の差があり 60 代半ばである。彼女の夫が学生として学んでいた当時は日本の公立学校でも丸暗記の学習が一般的であったため、教育に関して新華僑の母親と日本人の父親のペアである夫婦はほとんど同じ価値観を共有している。彼女は、ひととき子どもを近隣の中学校に転校させることを計画し、高校教師である筆者に転校について相談していた。彼女が転校を企図する中学は、県下トップの中学であり、有名大学に進学する学生を輩出する。彼女は神戸同文で自分の子どもはいつも 100 点なので、その中学でもきっと良い成績がとれると考えていた。そして将来は神戸大学に入学させるという、「やや古風」な華僑エリート的人生設計の夢を持っていた。私は、丸暗記型の学習とは異なる教育が展開している県下トップの中学の授業を知っており、また学力重視の学校で、神戸同文で学んだ中国語が使えないとなると最初は苦労するだろうし、いじめにあうかもしれないという率直な意見を述べた。

結局、事例に挙げた新華僑の保護者は、様々な事情で転校をやめたが、私が知り合った新華僑の多くは、他の集団よりも学力を重視しており、転校に対しても積極的な見解を述べる傾向にあった。

【話せればいいんや】

私の夫は、上述した新華僑の中では、娘の学力の問題について穏やかな考え方を持っている。「変な中国語でもいいんや。どうせ神戸同文で教えているのは似非中国語なんやから、コミュニケーションができればいい。それよりも中国の文化を生き生きと学んでいればいい」と語る。その理由はおおむね以下の 3 つによる。第一に、前章で述べたように結果として夫は神戸同文コミュニティにかなり深くかかわっており、神戸同文コミュニティの価値観を共有していること、第二に、妻である私が何かにつけて日本の公立学校と比較しながら神戸同文がいいところであるという、まさに「ノスタルジック」な発言を繰り返していたため、次第に感化されてしまったこと、そして第三に、神戸に中華学校があることを知らなかった夫は、日本に中華学校があること自体にとっても感動しており、さらに知り合いの新華僑のなかに神戸同文に入学し

たくても叶わなかった者たちが複数人おり、娘が選ばれて神戸同文に入っていることに誇りを持っていることである。夫は、子どもを神戸同文に入れたがっている新華僑に口利きを頼まれたと誇らしげに語ることもある。

つまり、この学習法については、「人間力の獲得」や「人間関係の良さ」を外すと、保護者集団によって緩やかな見解の違いがみられるのである。「純粋な」日本人の保護者集団は、やはり中国語で丸暗記する学習内容に対して不安を抱いている一方で、二言語併用や「ちゃんぽん」については、子どもの学習を支援するうえでも、子どもが将来高校に入り大学受験に臨む際に不利にならないようにするためにも、好意的にとらえる傾向がある。新華僑の保護者集団は、正式な中国語ではない二言語併用や「ちゃんぽん」に否定的であり、また中国語で丸暗記する学習法について肯定的である—実際に、事例に挙げた家庭のように、家庭内言語も中国語で他の児童より中国語が堪能であれば、彼らの児童にとっては良い成績を採りやすいことにもなる—。

丸暗記型の学習については、老華僑（卒業生）の母親たちにも疑問をぶつけたことが何度かある。しかし老華僑の卒業生のなかで神戸同文の学習方法に強い疑問を持っている人はそもそも子どもを同文学校に入れる選択をしないし、彼らはこれまで繰り返し述べてきたように学習効果よりも先述した人脈づくりや人間関係の円滑さを重視して神戸同文に子ども入れているため、それほど学習法に対する問題を指摘しない傾向にある。そして彼らが神戸同文を支えるコミュニティの中心的なメンバーである限りは、こうした愚痴や不安は表だって出でこず、学習規律の獲得などの価値によって覆い隠されることとなる。

ただし、「ちゃんぽん」や二言語併用には、学習効果とは異なる価値もある。次章では、多文化共生と多言語教育のぎりぎりの両立を目指す地点で成立する「ちゃんぽん」文化について明らかにすることで、コミュニティ内部の多層性と意見の違いが「スクール・コミュニティ」の内部でどのように調整されていくのかについて考察したい。

まとめ

本章では、神戸同文を事例として取り上げ、教育カリキュラムの変遷やバイリンガル教育の方法、子どもたちの学習状況を検討してきた。カリキュラム変遷からは児童の家庭内言語が中国語から日本語へと切り替わるにつれて、日本語へと重点がシフトしつつ、授業時間を工夫しながら、あくまで三言語の教育が維持されていることが示された。

また、変則的な中国語イマージョン教育の実態が明らかになった。先行研究では、英語を母語としない生徒に対して、現地語（英語）ができるようになるまでの教育措置と

してのアメリカ型の「過渡的バイリンガリズム」と、多言語主義に基づくフランス語・英語の二言語に堪能な人材育成の為の教育としてのカナダ型の「フル・バイリンガリズム」が指摘されてきた。神戸同文は、少なくとも理念的には後者に区分できることから、本稿ではカナダのイマージョン方式のバイリンガル教育と比較し、共通点と相違点を検討した。そして、神戸同文は従来のイマージョン方式の教育では否定的に捉えられている、日本語の補助的使用や日本語と中国語の混合をかなりの程度許容するバイリンガル教育であることを示した。また、このバイリンガル教育を補ういくつかの特徴的な学習法を提示した。このようなバイリンガル教育が、実際にどれほど言語学習上の効果を上げているのかについては、進学率だけでは説明できず、児童の各言語の能力を測定したり、第二言語習得の際の要因とされる個人差に注目したりと研究を進めていかなければならない。教科言語と学習言語を一致させる正統的なイマージョン教育の方法論では、日本語を家庭内言語とする児童は日本語教科が、中国語を家庭内言語とする児童は中国語教科が、英語を家庭内言語とする児童は英語教科に優位になることが想定される。しかしゼロスタートで始まり各言語の混合的使用が多分に許容される神戸同文での身近な観察記録と保護者への聞き取り調査では、こうした児童の国籍や家庭内言語使用が必ずしも得意科目に過度な偏りを生みだしているようではなかった⁴⁰が、それでも将来を見据えた保護者のあいだで学習方法に対する評価の違いを生み出す原因となっていた。実際に「刻苦奮闘」という素質教育の理念、すなわち厳しい躰に裏打ちされた暗記型の一斉授業や暗記型の宿題等は、現在の日本の学校では主流のアクティブラーニングとは異なるものであり、これらに対する認識は、老華僑と新華僑や日本人保護者それぞれの層で異なっていた。

ただし、こうした日本語の補助的使用や混合型の二言語の使い分けは、じっさいには神戸同文の分け隔てをしないおおらかな学風とも結びついている。序章で述べた通り、中国経済の成長とともに中国語の国際語としての価値はますます高まっている。異言語・異文化の背景を持つ人々が交錯する場におけるバイリンガル教育の学習方法は、その土台となる人間関係づくり、刻苦奮闘の根幹を無視しては築けないことも事実である。とりわけ、陳（2009）が指摘するように、バイリンガル教育への注目が、国際化への対応だけでなく、国内における多文化共生への関心からも生まれている中華学校の場合、多文化共生の方法論とバイリンガル教育の方法論は、切り離して考えられないものではないだろうか。従来研究が指摘してきた民族教育の維持や日本の教育制度をめぐる問題

⁴⁰ 小学校2年生保護者3名に聞き取り（2013年7月）。必ずしも中国語や日本語に特化して得意な教科について聞いたわけではないため、グラフにできないが、両親ともに中国人の児童が日本語を好きな教科に挙げていたり、逆に両親ともに日本人の児童で中国語を得意な科目にしたりする者がいた。

はいまなお切実な問いであり続けているが、国籍や文化的背景の異なる児童・教師の間の異文化理解やよりよい学習環境の創出、望ましいアイデンティティ形成は、高度な言語能力の形成と児童生徒の社会生活への配慮の両立を目指すバイリンガル教育の日々の実践にも深く関わっているだろう。次章では、こうした変則的なバイリンガル教育が、わけ隔てのない学習環境との両立の上で考案されていることを述べていきたい。

第5章 神戸中華同文学校における多文化教育と多文化創生

前章では、「イマージョン教育」を実施しているはずの神戸同文では、日本語の補助的使用や混合型の二言語の使い分けが展開されていることを指摘した。本章では、こうしたハイブリッドな言語使用は、神戸同文の分け隔てをしないおおらかな学風とも結びついており、それが国籍や文化的背景、言語能力の異なる児童がともに学びあう学習環境の創出にも関係していることを説明する。以下では、神戸同文の日本文化との関わり方や民族独自の文化と二つの文化の接合状況を明らかにし、多文化共生のための学習環境づくりについて考察する。

5-1. 神戸同文で習う言語と「同文語族」

前章では、神戸同文では変則的なイマージョン教育を実施していることを述べた。新華僑の中には「神戸同文で教育している中国語は、本物の中国語ではない」と批判する者も多い。その理由として彼らが指摘するのは、第一に、単語自体が古く現代の中国では使われていない単語を教えていたり、新しい単語が増えているのにそれを教えていなかったりする点にある。第二に、前章で触れたように子ども達の日常会話においては、人称だけを「我」（一人称）、「你」（二人称）と中国語で話し、その後に「どこ行くの」などと日本語を続ける話し方を「おかしい」と意見する新華僑もいる。三人称にいたっては、「你たち」と人称の中に中国語と日本語が混在することさえある。

正統な中国語を話す新華僑の多くにとって、神戸同文で学ばれる中国語は真正な中国語ではなく、いわゆるピジン（語）の一種でしかない。そのため、神戸同文の中国語を文法規則の無い劣った言語と考え、発音について厳しく批判する新華僑もいる。しかしながら、こうした日本語と中国語の混成語は、神戸同文の関係者のあいだでは、「同文語」と親しげに呼称されており、後述するように、学縁がコミュニティの重要な結合原理となっている華僑社会において、すでにクレオール化を果たしていると考えられる。たとえば、小林・佐々木編（2006）によれば、ピジン、クレオールとは次のようなものである。

「別々のまったく異なる言語を話す人々が何らかの活動をするために一つの場所に集まると、お互いにコミュニケーションをするために当座しのぎの混成語を使うようになる。これが「ピジン」(pidgin) と呼ばれる。ピジンはしかし真正の言語とはいえない。なぜなら語順は定まっていなくて、文法規則がほとんどないからだ。この人々の子どもたちの世代では、このピジンを母語とする人々が現れる。この人々の言語はもはや

単なる混成語ではなく、ちゃんと文法規則のある新しい言語「クレオール」(creole)に変化していることが知られている。これをピジンのクレオール化という」(小林・佐々木 2006: 17)

「同文語」は児童生徒だけではなく、同校の教師も使用している。すでに述べたように、神戸同文の教師の9割は同校の卒業生であり、学校・教師を通して「同文語」は継承・再生産されているためである。ここでの日本語と中国語の混成のしかたは、外部の者には無秩序で規則がないように見えても、関係者のあいだでは「これが同文語」だと考えられている、ゆるやかなルールがあり、その意味でクレオール化もなされている。例えば、膠着語である日本語と独立語である中国語が似通っている点として、「わたしら」の「ら」や「動物たち」の「たち」にあたる語は日本語と中国語で同じであり、一人称は「我」を単数形にも複数形にも使い回す。つまり、「私たち」が「我たち」、「あなたたち」が「你たち」となることである。また教科の名前は全て中国語読みで「明日、自然(理科)のテストがある」「次の時間は、美労(図工)だから教室を移動する」などである。そして中国語に日本語が混ざるのではなく、日本語にある特定の中国語の名詞が混ざることが多いという法則が観察される。

さらに同文語は、児童生徒たちが場面や状況に応じて中国語と日本語をシフトさせ、双方を混在させる、そのやり方を指すこともある。例えば、クラブ活動において児童生徒どうしは互いに日本語読みで名前を呼びあう。他方、授業言語は中国語であるから、教師が子どもたちを指名するときの呼び名は、中国語読みである。そのため、休み時間の児童どうしの会話では、授業中の呼称からとった中国語由来のあだ名で呼び合うことが多い。例えば、日本名の中国語読みで、小学校1年生時には、「マーチャン」と呼ばれた児童が「まっちゃん」となり、小学校4年生時には「まっちゃん」(関西弁イントネーション)で呼ばれるようになった。こうした事例から、バイリンガル環境にある子どもたちの言語に対する感性や寛容度、応用力は、神戸同文のおおらかな学風の中で育てられていると推測される。

こうした日本語と中国語の呼び方や、どの程度日本語と中国語を織り交ぜるかは、児童が置かれた場面に応じてスムーズにシフトされる。例えば、授業中はお互いに中国語の呼称で呼ぶが、より親密な仲間と遊びの場面になると授業中でも日本語のあだ名へと切り替わる。一方で、こうした日本語の呼称と中国語の呼称の混在は、しばしば混乱を生じさせてもいる。例えば、神戸同文の保護者組織である「家長会」においても時々混乱を生じさせている。家父長制である中国では、家長は父親の名前である。家長会名簿に上がる名前は父親の中国名であるが、実際の家長会の活動を行うのは母親であること

が多い。母親が日本人である場合は、同世帯だと認識されにくいのである。さらに、子どもが父方の名字を名乗る場合と母方の名字を名乗る場合が混在し、暫く経たないと同一世帯であることが認識されづらいということも生じている。

同文語は、卒業後には同窓生や神戸同文との繋がりを認識するツールとして機能するようになる。南京町や元町界限では、同文語とともに「第幾届？」(何回生)というやり取りを頻繁に耳にする。例えば、私がかつて赴任していたコスタ・リカでは、スペイン語では会話のきっかけ作りは「Hola! Amigo. (やあ、友よ)」であった。同文語を話す人々の間では、「第幾届？」がそれに相当する。同文語で話していると、必ず聞かれる言葉であり、保護者が「(私自身は)卒業生ではないけど、子どもが同文に通っていて」と返答しても、「私も私の兄も弟も従兄弟もみな同文卒業よ。これはいいご縁ができたわ」といった具合に、その日から南京町を中心とした神戸の華僑コミュニティの一員として認められる。ここでは、このような学校で学んだ言語を通じて創生されるコミュニティを「同文語族」と呼びたい。この言語を通じた識別によるコミュニティは同文語が覚えられている、話されている限り、継続する。家長会幹事への聞き取り調査でも、高校を挟んでいるにも拘らず、小学校・中学校の9年間を過ごした同窓会は頻繁に開かれることが明らかとなっている。

ここにおいて同文語は、小学校・中学校の9年間を何らかの形で中国にルーツを持つと感じている人びとで構成された空間で過ごす、「居場所」への回帰の鍵といってもよいのかもしれない。華僑社会のなかから「同文語」を話す仲間、あるいは同文アイデンティティをもつ仲間を探し出し、仲間意識を高揚させる「合言葉」である。

【新華僑の夫の陣地】

何とかして母親集団に食い込もうと努力してきた私をよそに、夫はさほど苦勞することもなく、コミュニティ・スクールの人間関係を広げていった。娘が1年生の頃から、夫は、「2年生のYさん。黒竜江省の人」などと近所に住む同郷の母親を私によく紹介した。また夫は「いつも電車で一緒になるWちゃんのお母さん」など送迎の電車でも友人ネットワークを拡大した。夫は、娘の送迎において電車内の時間や学校開始時間よりも早く行き、そこで新華僑の保護者たちと独自にコミュニケーションを図っていたようだ。

新華僑には、老華僑とは異なる、新華僑どうしのネットワークがある。夫は「Dちゃんのお父さん、会社を辞めて独立したよ。毎月かなり売り上げているらしい」「あの人、僕のお客さん。子どもは野球部で、東京の大学に進学した」「Kちゃんのお父さんもよく知っているよ。貿易業をしている」など新華僑のネットワークを通じて仕入れた情報

を私に伝える。母親集団だけでなく、父親同士の新華僑のあいだの日常的なつきあいは盛んであり、強固な連帯を形成している。

ある日、夫は「G君が卒業して家のマシン（運動用）あげるって言うから、軽トラ借りてDちゃんのお父さんの倉庫に運んでくるわ。そのうちの一台は家に持って帰る」と告げて出ていくと、本格的な腹筋トレーニング・マシンを持ち帰ってきた。

夫と暮らして理解したことの一つは、新華僑の人びとはメールで済まらず頻繁に電話で連絡を取り合うことだ。夫は、しょっちゅう電話で日本語ができない新華僑の手伝いをしていた。彼は「いま手伝ってあげたら将来的に反対に助けてくれるかもしれない」とよく話す。実際、商店街の中華料理店には「顔パス」で行ける店が数件あるのも事実である。そして、「これ東北地方の寒豆腐。もらった」「これは白いキクラゲ。珍しいやろ」「中国茶のお土産」などと誰かからお裾分けをもらってきた。

こうした新華僑のネットワークは、学校行事の際にも機能する。夫は、運動会の席を確保する為に、仲の良い父親と朝早くから決められた時間に並びに行く。毎年席を取ってくれる知り合いの新華僑もいるらしい。私は後から弁当を下げて彼らが席をとった場所に座る。夫の新華僑の友人たちは、「奥さんこれ飲んでね」といつも水と缶コーヒーの差し入れをしてくれる。

神戸同文のコミュニティに参加するようになった夫は、南京町の一筋北側にある元町商店街の店で働いていたこともあり、コミュニティづくりは学校の家長会だけではなく、同文語を話す卒業生にも及ぶようになった。「今日、店で同文語を話しとったで。神戸同文の卒業生ですか。（うちの）子どもも今通ってますと話が盛り上がった」などと報告されることがある。同文語族は、老華僑のコミュニティ、地域密着型のコミュニティである。夫は、娘が4年生に上がるころまでには、調理師や店長から会社員まで様々な職種の華僑の人間関係を築いていた。こうしたネットワークは、ビジネスの関係とは異なり、同文語を話すこと、同じ学校の記憶を共有するという事実によって地域を離れない限り、継続されるものと思われる。

トッドは「言語とその話者を含めたクレオールを、そのように低めて取り扱うような態度は、ヨーロッパ語に基礎を持つクレオールやピジンの存在する地域において、地球上至る所でみられる」（トッド 1986: 51）と指摘するが、「居場所」への回帰を必要としない者たちにとっては、同文語それ自体は特別な意味を持たない「誤った言語」であるし、時として自らにとって「排他的な」コミュニティを想像させるツールともなる。たとえば、神戸華僑である神戸華僑歴史博物館館長は「同文語族」ではない。聞き取り調査において神戸同文の同級生の集まりのことに話が及んだ際、館長は「ああ、彼らは

よくやっているようですね」と答え、続けて「今年度末、勤務先の京都の大学を定年退職しますが、東京に住みます」と述べた。「同文語族」ではない彼のような神戸華僑にとっては、神戸は帰着する場所ではないようであり、仮に帰着しても定年後に多少の疎外感を感じながら神戸に住むことになるという。

学校と学縁を通じて形成されるコミュニティが相互反照的に言語アイデンティティを醸成していることは、興味深いことである。ヴィンセント（1972: 6）は、「ピジンは英語の墮落したものであると、学校で生徒に叩き込んだ時代があった。それでも教育を受けた多くの人たちがピジンを話したが、ただくつろいだ、個人的な場合に限って使おうとし、それ以外の場合には弁解しいしい使った」と主張する。しかし神戸の華僑社会では、コミュニティの結合原理を担う「学校」が、ピジン、クレオールとしての「同文語」の再生産を担っているのである。それは、トッド（1986）が、ピジンとは「墮落した混合語」ではなく多言語社会における伝達を容易にし、人びとの自由な移動を可能にしてきた、また、その使用の考えや希望を表現できる言語（トッド 1986: 172）とするように、神戸同文における同文語とは何より、日本人児童や日本語をすでに第一言語としている老華僑の児童と中国語を母語とする児童がともにある学風づくりと合わせて考案されてきた言語だからである。神戸同文の保護者が語るように、同文学校では、日本人だからと言って「いじめ」を受けたり、差別をされたりすることはまれである。その一端は、言語を含めた異文化に対する寛容さにあると考えられる。つまり、「同文語」のような混成語は、正統的なバイリンガル教育の場では容認されないかもしれないが、子どもの成長環境、そして多文化共生的な学風づくりの側面（多文化の創生）において異なる重要性を持っているのである。次節では、学風づくりと文化的な異種混交性について考えてみたい。

5-2. ハイブリッド文化とわけ隔てのない学風づくり

前章において、神戸同文の教育現場ではバイリテラシー教育が実施され、教師と子どもたちの間の言語使用は学年やその場の状況に応じてスイッチングされていることを説明した。じつは、神戸同文では言語だけでなく「文化」においてもあらゆる場面において「異種混濁性」が顕著に示されている。そのことを、遊芸会（日本の学校でいう、文化祭）と運動会を事例に検討する。

表5-1は、2015年度の遊芸会プログラムである。遊芸会は、毎年、中国式の獅子舞で幕を開ける。プログラムの第2番は小学部の民族舞踊部、午後は中学部の民族音楽部から開始される。このときには、日本の吹奏楽部の演奏では見ることのできない中国の民族楽器が一堂に並ぶ。また、紅色の民族衣装を着けた部員が勢揃いし、天井から吊る

された一対の大きな紅い提灯が中国を彷彿させ、日本にいることを忘れさせる。しかし、2015年の民族音楽部の演奏曲は、日本の小学校で使用される唱歌「ふるさと」が選曲されていた。

小学校1年生、2年生の学年ごとの演目は、各クラスで表演唱（オペレッタ風の出し物）であった。子どもたちが動物や物に成りきり、一つのストーリーを演じた後に全員で斉唱する。3年生からは学年全体で、合奏・合唱か斉唱曲2曲を披露する。その際には、必ず日本歌曲を歌った後に中国語歌曲を披露することとなっていた。

プログラムの第3番は、日本のアニメの主題歌「ルパン三世のテーマ」である。同じく3番「雪の華」や6番「Joy!!」、15番「瑠璃色の地球」は、日本のポップス（J-Pop）であった。さらに5番や9番では、ブラジルのリズムであるサンバが採用されている。また、5番「ミッキーマウスマーチ」、18番「GOOD TIME」は、もともとはアメリカの楽曲である。このように神戸同文の遊芸会では、子どもたちが日頃耳にする生活に浸透した日本のポップスなど現代風の歌曲が積極的に採用され、日本と中国のプログラムがバランスよく配置されているのである。

同様の点は、表5-2の運動会のプログラムにもみられる。運動会は、日本の公立学校では、「走」の能力差が一目瞭然とわかるという点から姿を消しつつある「赛跑・接力」（徒競走・リレー）種目で構成されている。出場回数が多い子どもは、学年徒競走（小学校1・2年生）か選抜リレー（小学校3年生～小学校6年生、中学1年生～中学3年生）、選抜学年対抗リレー（全校生）、運動部リレー（運動部）に出場する。全体の構成は、各学年競争種目と表現種目の2種類である。これは、日本の公立学校の指導要領「体育」で規定されている指導領域に基づいて組み立てられた日本の運動会と同じ形式である。また、運動会そのものの設定や紅白帽子着用、紅白対抗という形式は日本文化そのものである。筆者が経験したインターナショナル・スクールでは、「Sports・Day」と設定され、学校近くの競技場を借り切って、運動能力測定を各自で行うというものであった。そこではチームに分かれて競う、という発想はみられず、また整然と整列する、行進する、といった日本的な集団行動の美を求めることもしない。しかし神戸同文の場合、こうした日本の「伝統的な」運動会を散見することができる。

ただし形式や種目は日本の様式を採用しているが、場内アナウンスや判定用語はすべて中国語で行われる。また中国の演目もある。プログラム第2番では、小学校5年生から中学3年生までの全員で太極拳を演舞する。中学部の「舞龍」は、約200名の生徒たち全員で全長10メートルほどある龍の舞を披露する。すなわち、神戸同文の学校行事とは、中国と日本の文化がなめらかに混淆しているのである。

こうした文化的な混淆は、日々の教育実践から学校生活のあらゆる側面に及んでいる。

例えば、音楽の授業では、日本の教科書の歌曲と音楽科の教師が選曲した中国歌曲の両方を学び、教科書も日本の教科書と、教師が選曲した中国語の歌曲を学校で編纂した物を使用している。美術では、中国の「剪紙」と「水墨画」が小学部・中学部9年を通して学んで行く様子が観察される（写真5-1, 5-2）。



写真5-1) 剪紙の作品（筆者撮影）。



写真5-2) 水墨画の作品（筆者撮影）。

昼食時間にも中国の文化と日本の文化の両方を見いだすことができる。神戸同文は日本の学校ではないため、「学校給食法」の治外にある。昼食は、9年間各児童生徒持参

が原則である。さて、中国人が食する中華料理はできたてを食べるのが習慣である。中国では「冷えた食事」と「かぼちゃ」は刑務所内で暮らす犯罪者が食するものとされ嫌われるのだ。小学校一年生の新入学説明会では、弁当箱はアルミを指定される。これは昼食時に日直が各自のお弁当をかごに集め、お弁当温め器にいれて湯気の立つお弁当を昼食時間に食べる為である。親が中国本土へ一次帰国した時に、わざわざアルミのお弁当箱を購入してくる児童もいる。その一方で、弁当が準備できない保護者のために設けられた特別措置として昼食用に提供されるのは、パンと「きつねうどん」である。朝のホームルームで希望者数と代金を徴収し、食堂管理人が大鍋でうどんを調理する。中国の慣習にのっとり暖められた弁当と純和風の「きつねうどん」とが矛盾なく並ぶこと、それ自体は、社会的なマイノリティがホスト社会の文化を取り込む方途と比較すれば、ごく些細なことかもしれない。しかし、第一義的には華僑の子弟のために設立された「民族学校」とは、日本社会における日本人（マジョリティ）と華僑（マイノリティ）との関係が逆転している場所である。そこでホスト文化がごく自然な形で組み込まれ、中国か日本かといった二分法に陥ることなく、一種の「ちゃんぽん」文化が「同文語／同文のやり方」として誇りを持たれているのである。例えば、両親が日本人・中国人の日中ダブルの子ども二人に、一番好きな食べ物を聞いたところ、二人とも餃子だと答えた（2015年6月20日）。一方、男児は、昼食のうどんにねぎを大量にトッピングすることを、女児はふえるわかめのトッピングをすることを好んでいる。この男児は中国のお家芸である卓球部に所属し、女児は獅子舞部に所属している。子どもたちはこのように両親から受け継いだ文化を同じ比重で受け止めて、日常生活に融和させているのだが、そのような文化の混成を同文学校の児童たちは、同文で学ぶこととしても語る。



写真5-3) 昼食用の弁当を暖める蒸し器（左）とアルミの弁当箱（左）（筆者撮影）



写真5-4) うどんを大釜でゆでている様子 (筆者撮影)

こうした校風が子ども達の分け隔ての無い人間関係作りにも影響を与え、国籍をことさら意識しない空間を作り出していると考えられる。楊校長は「いじめはありません」と言い切ったが、前出のアンケート調査でも、複数ある神戸同文の長所として「国籍と名字を理由に要らぬ差別や偏見を受けることなく」「民族的差別にさらされることなく」「子どもたちに学年の上下関係があまりなくクラブなど様々な活動を通してみんなが仲よくできている点に満足」など児童のあいだの関係性により多くの意見が寄せられた。

石川 (2014) が指摘するように、神戸同文は華僑のルーツとニーズを重視し、時代に左右されない教授スタイルを守る「華僑エリート」を排出する学校である。しかし、神戸同文の前校長が日本語と中国語の二言語併用教育を「長い間かかって編み出したもの」と語ったこととは、ホスト国でいかにして日本人とうまくやっていくかも含んでいる。以下では、神戸同文と日本社会とのかかわりを、同校の「国際理解教育」に焦点を当てて検討したい。

表5-1 文化祭プログラム (2015年11月8日)

同校遊芸会プログラムより作成

文化祭プログラム(2015年11月8日)

順序	节目 (演目)	出演単位	内容
1	舞獅 (獅子舞)	舞獅隊 (獅子舞部)	群獅出洞祝開幕/獅子出動開幕お祝い
2	舞蹈 (舞踊)	舞蹈部 (小学部民族舞踊部)	汉族民間舞蹈《辣椒红了》/漢民族ダンス<唐辛子赤くなった>
3	合唱合奏	中二	ルパン三世のテーマ
			雪の華
			在那遥远的地方/あの遠いところ
4	表演唱 (オペレッタ)	小一甲	忍者学校的常规训练/忍術学園のマナー育成
5	斉唱合奏 (斉唱合奏)	小三	ミッキーマウスマーチ
			種太陽/育て太陽
			帰りの会のサンバ
6	表演唱 (オペレッタ)	小二甲	動物们的过冬故事/動物たちの冬物語
7	合唱合奏	小五	Joy!!
			选自音乐剧《安妮》-tomorrow/ミュージカル<Annie>
			和平友谊之歌/平和友愛の歌
8	舞蹈	舞蹈部 (中学部民族舞踊部)	藏族民間舞蹈《心声》/藏民族民間ダンス<心の声>
9	合唱合奏	小六	サンバ「ブラジル」
			いのちの記憶
			同一首歌/同じ歌
10	表演唱	小一乙	有意思的汉字/面白い漢字
11	合唱合奏	小四	ボギー大佐
			ゆうき
			娃哈哈/楽しいよね
12	日劇 (日本語劇)	中三自願 (自由参加)	杜子春
下 午			
13	民乐合奏 (民族音楽)	民乐部 (民族音楽部)	美丽的金孔雀/美しい金孔雀
			大海・故郷 (ふるさと)
			赛马/競馬
14	舞蹈 (舞踊)	舞蹈部 (中学)	汉族胶州秧歌舞<春天>/漢民族地方ダンス<春>
15	合唱合奏	中一	天体観測
			瑠璃色の地球
			萤火虫

表5-2 運動会プログラム（2015年6月20日）

注）同校運動会プログラムより作成（ ）の中国語訳は筆者

運動会プログラム(2015年6月20日)

	开幕式	全校生
1	团体操（全校体操）	小1～小4
2	太极拳（太極拳）	小5～中3
3	赛跑（かけっこ）	小2全
4	拉棒比赛（棒引き）	中1、2女
5	赛跑（徒競走）	小1全
6	骑马战（騎馬戦）	中1、2男
7	表演《入门长拳》（表現<初級拳法>）	小3、4全
8	接力赛跑（リレー）	小5、6
9	表演《加加油》（表現<頑張れ>）	华侨幼稚/華僑幼稚園
10	全校红白接力（全校紅対抗白リレー）	各年级选拔（選抜）
11	表演《小苹果》（表現<小さいりんご>）	小1、2全
12	小合作（組体操）	小5、6全
13	拾红白球（紅白玉入れ）	来宾儿童（来賓兒童）
14	接力赛跑（リレー）	小3、4选拔（選抜）
15	推大球比赛（大玉転がし）	来宾，家长，校友（来賓・家長・同窓生）
16	变化比赛（リレー）	中3全
休 息		
17	各部介绍（クラブ紹介）	课外活动部（クラブ）
18	运动部对抗接力（運動クラブ対抗リレー）	运动部代表（運動部）
19	投球比赛（玉入れ）	小1、2全
20	拔河（綱引き）	小5、6女
21	舞龙（龍舞）	中学全
22	三人四足	小3、4全
23	倒棒比赛（棒倒し）	小5、6男
24	教职员竞赛（教職員競技）	教职员/教職員
25	接力赛跑（リレー）	中学（選抜）
	闭幕式（閉幕式）	全校生

5-3. 多文化共生の媒体・民族舞踊・民族音楽・獅子舞

神戸同文におけるハイブリッドな文化は、学校からコミュニティ、コミュニティから日本社会へと輸出され、地域社会へ還元される「文化」としても機能している。それが、以下で述べる神戸同文のクラブ活動、民族舞踊・民族音楽・獅子舞である。

神戸同文のクラブ活動は小学校4年生から始まる。毎年新4年生に人気があるのは、民族舞踊部である。小学校3年生の時にクラブ見学が実施され、希望クラブを決める。4年生になった時点で保護者の承諾を得て入部届けを提出し、承認される仕組みになっている。この民族舞踊部は、神戸同文の「顔」として各種のイベントに出演している。例えば、神戸南京町で催される華僑最大の祭り春節祭と中秋節、神戸外国人学校協議会音楽会、多文化交流フェスティバルにおいて民族舞踊部は常連として出演している。

民族舞踊部と双頭のクラブ活動として獅子舞部-舞獅隊がある。こちらも、春節祭をはじめ中秋節、その他本国からの要人を招く会では必ずと言っていいほど、歓迎の意を込めて披露される。運動会では龍舞に中学3年生全員で取り組む。この獅子舞の熱のこもった演技は、観衆の心を惹付け、「可愛い」「若い獅子達の熱気を感じるね」といった声や、シャッターを切るたくさんの観衆の姿が見受けられる（春節祭 2015年2月19日）。もちろん同文音楽会の幕開けは獅子舞である。そして、獅子舞は春節祭や中秋節のみならず大きな祭りの時には、同文学校と神戸華僑総会の青年部や壮年達と合同で獅子舞を行い、同文卒業後も文化が接続される仕組みとなっている。その他にも、近隣小学校との交流や、兵庫県や神戸市の招待を受けて様々な文化交流行事に参加している（表5-3）。

さらに、二胡など中国の民族楽器に親しむ民族音楽部もある。これらの指導者は、同文卒業の教員である。その教員らも、神戸同文でかつて同じクラブに所属習得し、それらの文化を次世代に引き継いでいる。



図5-1 「春節祭」南京町商店街振興協会HPより

表5-3 地域交流

注) 2015年度学校紹介より筆者作成

地域の交流		(15年度学校紹介)	
年月日	参加者	参加人数	交流内容
14・4・19	美術部	20名	2014『元町あんもん』インフィオラーター
14・5・5	民族舞踊部	22名	メイク・ア・ウィッシュvol. 4 kobe
14・5・24	舞獅隊	27名	INTERNATIONAL KIDS'DAY 2013
14・6・14	舞獅隊	27名	多文化共生芸能・フードフェスティバル
14・9・6	舞踊部/舞獅隊	26名/27名	南京町17回中秋節
14・10・18	舞獅隊	27名	第9回ACC Walk-A-Thon チャリティーイベント
14・10・26	舞獅隊	27名	第8回多文化交流フェスティバル
14・11・23	民族舞踊部	30名	ノースアロードフェスタ
15・1・12	民族器楽部	45名	平成26年度心の復興 あじさいコンサート 未来へ
15・1・15/19	舞獅隊/民族舞踊部	27名/21名	2014年神戸南京町春節(南京町)
15・1・25	舞獅隊	21名	阪神淡路震災20年・多文化共生を目指して「つどい」
15・4・12	舞獅隊/民族舞踊部	27名/21名	『興隆春風祭』

ここで重要なことは、神戸同文は、これらのクラブ活動を国際理解教育の一環と位置づけていることである(神戸中華同文学学校 2015)。たとえば、神戸同文の2015年の学校紹介では、国際理解教育に関して、以下のように記されている。

- (1) 本校にはいろいろな国籍を持った子供達通っている。だから学校生活そのものが国際理解の実践の場である。子供達が楽しく、充実した学校生活を送

るにはどうすれば良いか、学校としてきわめて関心のあるところである。この点本校が校訓にかかげる「団結友愛、互敬互助」（互いに尊敬し合い、互いに助け合う）に従って、子供達がおもいやりの精神を持てば、ごく自然に理解し合い、仲良くなれる。実際、本校ではそれがうまく機能している。① 例えば、中学生が小学生と仲良く遊び、上級生が下級生の面倒を見る、まさに思いやりの心をはぐくみ育てられる場であるといえよう。

- (2) もう一つの大きな柱である、中日友好に貢献できる人材を育てるという考え方は、② 日本の地域社会に貢献し、日本の法律を守り、狭い民族主義ではなく、どの国の人たちとも仲良くできる、国際協調精神に富んだ人間に育ってほしいという考え方に基づいている、それは、自国に対して誇りをもつことである。もし自国に対して誇りを持てなければ、真の国際理解はできないと思う。子どもたちがみな、自国民としての自覚及び当然持つべき民族の自尊心と誇り、いわゆるアイデンティティを培わせることで、気持ちにゆとりが生まれ、余裕をもって相手を理解しようという気持ちになれるであろう。
- (3) 本校は国際理解教育に積極的に取り組み、他校との交流も盛んに行っている。

下線部①は、日本のクラブ活動等でも重視される点であるし、注目すべきは、下線部②の日本の地域社会に貢献し、狭い民族主義ではなく、どの国の人たちとも仲良くできる、国際協調精神を養う、の箇所である。ここから神戸同文における国際理解教育は、日本社会でとみに目指されている、欧米志向のグローバル人材の輩出よりも、日本国内の多文化共生に寄与する人材の輩出に重点が置かれていることがわかる。

例えば、表5-4は、神戸華僑・神戸同文が輩出した先人である。表から、地域に貢献する人材を輩出する事を学校の理念としているだけでなく、実際にそれを実現し日中友好事業に尽力する人としてのロールモデルを学校が生み出している事が明らかである。神戸同文の児童らは、機会あるごとに直木賞受賞作家には陳舜臣がおり、陳舜臣博物館が海岸通にある事、鄭正秀が神戸博愛病院を作り華僑の医療に尽くした人物であり、最後は往診中に多忙のあまり殉職したことなどを聞かされる。そうした機会において、児童らは目指すべき目標を自分の中に確立させている。例えば、同文学校に通う児童たちは、日中貿易をはじめ、中国語のできる医師になるという言葉を目にする。

表5-4 中日友好事業に貢献した関係者

注) 2015年度学校紹介より筆者作成。

中日友好事業に貢献した関係者

NO.	氏名(役割)	経歴
1	陳徳仁(元理事長)	1984年春、勲五等瑞宝章受章。 元孫中山(移情閣)記念館館長
2	李萬之(元校長)	1984年春、兵庫県”交際文化賞”受章、秋に 勲五等双光旭日章受章。
3	陳舜臣(元副理事長、現顧問)	作家、江戸川乱歩章、直木賞、朝日賞など多くの章を受章。
4	林同春(元理事長)	1986年兵庫県のじぎく章受章。 1992年兵庫県”国際協力功労賞”受章。 2006年神戸新聞社平和章受章。 元神戸華僑総会会長
5	黄耀庭(元理事長、現名誉理事長)	2007年5月兵庫県”国際協力功労賞”受章。 2008年10月井植文化賞受章。 元神戸華僑総会会長
6	劉友栄(元副理事長、現顧問)	1995年県知事より自治章”教育功労賞”受章。 元神戸華僑幼稚園理事長。
7	林同福(現理事長)	1998年8月PTA活動振興功労者文部大臣表彰受章。
8	林麗韞(本校戦後第四回卒業生)	1972年中日国交正常化の時、周恩来中国首相の通訳として活躍。 元全国人民代表大会(日本の国会に相当する)常務委員 現帰国華僑聯合会副会長。
9	黄世明(本校戦後第六回卒業生)	1993年5月兵庫県”国際協力功労賞”受章。 元中日友好協会副会長。
10	楊国慶(本校戦後第七回卒業生)	元全国人民代表大会(日本の国会に相当する)常務委員 現中華全国台湾同胞聯誼会名誉会長。
11	愛新翼	2010年5月兵庫県”国際協力功労賞”受章。
12	鄭正秀(本校校医・神戸博愛病院院長)	2011年5月兵庫県”福祉功労賞”受章。 2014年5月旭日双光章受章。

序章で取り上げた陳は、現在における中華学校に児童を通わせる日本人保護者の増加の一端には、国際結婚やダブルの増加等にもなう国内の多文化共生への関心の高まりがあると指摘し、次のように説明している。

「多文化共生」や「多民族共生」を標語に、社会という大きな枠組みのなかで、さまざまな民族や文化的背景をもつ人々の共生を目指すとき、マジョリティである日本社会や日本人側がマイノリティである外国人を受け入れるという「日本人対外国人」の二項対立の構図で描かれてきたように思う。受け入れる「主人」は常に日本側であり、受け入れてもらう「客人」はマイノリティである外国人であった。しかし、日本の中華学校では、まさに「主人」と「客人」が逆転するという現象が起きている。日本人の保護者はわが子の人生に大きな影響を及ぼすであろう教育現場に、これまで「民族学校」として他者化してきた中華学校を選択している。社会の「主人」であった日本人たちが、マイノリティである「客人」の文化を学び、またその一員として積極的にコミュニティに参画している」（陳 2009: 156-157）。

陳はこのように述べ、神戸同文で学び、現在中国語教師をしているある日本人の事例から、以下の3点を指摘する。第一に、近年日本で謳われる「多文化共生」は「日本人対外国人」の構図、さらに日本人が中心で優位にあるということが暗黙の前提となっているが、真の意味での多文化共生とは、優位な一方がもう一方を助けるという構図ではなく、対等な関係を築くことによって実現される。その際に、マジョリティであったものがマイノリティの立場を経験することが大切である。第二に、日本で語られている「多文化共生」論は、1980年代以降に来日したニューカマーが主な対象となっており、在日コリアンや華僑華人など、半世紀以上前から日本にいた外国人は視野の外に置き、法的に「民族学校」として他者化してきた。しかし、長い間日本で多文化共生を模索してきた彼らに活動の場を与えることこそが、日本における「多文化共生」の実現に有益である。第三に、「多文化共生」は理想とする社会のあり方として描かれているが、社会というレベルで「多文化共生」を語るのではなく、個人レベルで「多文化共生」を認識・実践することが重要である。出自にかかわらず、人はそれぞれ多様な文化的要素を内包していることを認めることが大切である（陳2009: 172）。

これらの陳の指摘する3点は、神戸同文の児童たち自身が、中国文化を身につけ、それを日本社会に向けて披露するという場面において実現している。例えば、私が聞き取り調査をしたある日本人夫婦の子どもは、獅子舞部に所属している。理由を聞くと、夫

婦は中国駐在を経験し、両親も中国語、中国文化に接して親中派であり、幼稚園時代過ごした我が子もそのリズムが体のどこかに刻まれていて、自ら望んで入部したとその経緯を語った（2014年11月7日）。この日本人夫婦の子どもは、個人レベルで草の根の「ハイブリッド」文化を体現し、かつ日本人でありながら、中国文化の継承を担う存在である。その意味で、獅子舞、民族舞踊、民族音楽とはじっさいには、「学校」と「社会」とが関係を切り結ぶというより、神戸同文の児童ら一人一人が神戸市民と共生する「媒体」として機能するための活動の舞台となっているのである。

【獅子舞デビューした娘】

4年生の時にクラブ活動を選ぶ期間があり、娘はバレーボール部に入部した。毎朝6時に起きて約1時間の道のりを経過して、7時半からの朝練に参加し始めた。木曜日以外は7時半からの朝練と放課後16時からの昼練がある。4年生には余り人気がないのか新入部生は3名であった。それが、1ヶ月もしない間に一人二人と辞めて行き、娘一人になってしまった。一度はじめたことは辞めないという我が家の家訓に従い、娘はかなり辛い一人の時期を経験するが、やはりもう続かないということで9月ごろ退部した。同時期に遊芸会の練習が始まり、獅子舞を間近に目にするようになった娘は、突然「獅子舞部に入部した」といつてきた。運動部系の我が子が突然に選んできた部活動にびっくりして、「何で獅子舞部なん」と問うと、「面白そうだから」とシンプルな回答が返ってきた。11月の遊芸会ではデビューできなかったが、2016年の2月の南京町春節祭でデビューすることになった。一つ先輩の家長会幹事会で仲良くなった日本人ペアの子どもも属しており、「馬場さん、Fちゃん早いデビューですよ。最速ですね」と声をかけられ一緒に鑑賞した。黄色いTシャツに黒いカンフーズボンに赤い帯は、視覚的に中国文化を象徴している。「ジャン、ジャン、ジャン」というリズムを外さず獅子舞と一体となり奏でる打楽器をたたき娘の姿は、紛れも無く神戸同文学校の国際理解教育で育まれた「多文化共生」を体現する個であった。日本人ペアの子ども、新華僑と日本人ペアの子どもが担い手となり、中国文化を地域に普及する役割を担っていることが不思議に感じられた。

ここで重要なことは、上述した「国内の多文化共生」に向けた同校の国際理解教育をどのような教育とみなすことができるかである。おそらくそれは複数文化主義的な「人間認識」の回路そのものの変更に寄与する教育として位置づけられる。私たちは、神戸同文における日本文化と中国文化との関係を、ある文化を体現・継承する者と別の文化を体現・継承する者との折衝に置き換えがちである。そこでは、中国人は中国の文化に、

日本人は日本の文化に、ブラジル人はブラジル人の文化に規定されているといった、それぞれの文化の体現者は、それぞれの属性によって異なる利害や考え方をもち、それに従って異なる行動をするという人間理解の前提がある。その前提の下で構想される「多文化共生」とは、互いの文化的な差異を尊重したうえで、利害を調整することを意味する。だが、同校の教育は、そうした「〇〇人は／だから××である／という行動をする」といった人間認識の回路そのものを否定しているように思われる。ただし、それは「コスモポリタニズム」を目指すことではないだろう。

【保護者の属性によって友人関係を使い分ける児童たち】

華僑コミュニティから離れた所に住んでいる為に、娘には友達を家に連れてくるよう言い聞かせていた。次第に誕生日会、クリスマス会などを我が家で開催するのが恒例化していった。初めのころは、娘に「誰、呼ぶの」と聞くと毎回友達の顔ぶれが違う。娘は友達つき合いがうまく行っているのだろうか心配にもなったが、次第に毎年のように誕生日会に来るメンバーが固定化してきた。子ども達同士はもちろん「你（ニー）は何して遊びたいん」「我（ウォー）はトランプ」「我（ウォー）たちは外に行く」と同文語を使用している。ただし、娘が誕生日会などに誘う友人たちの両親は、老華僑子孫で同文卒業生の父と日本人母のカップルばかりである。新華僑母の子どもとは、学校では遊ぶが、家に呼ぶ友達ではないという。中学年までは、新華僑ペアの子どもも遊びにきていたが、習慣の違いとことばの違いから疎遠になった。遊びの際には、日本語がスムーズか否か、同じ遊びの習慣・流行を共有しているか否かは子どもにとっては重要なことである。また、同じような環境で育った子どもは、似通った考え方や行動をするので、娘たちにとっては気楽であるともいう。誕生日会の席でも、子ども同士「你のお父さん中国人？」「我のここは中国人」「我も」と日本人同士の子どもの間では絶対に交わされない会話がなされる。このような会話を通して子どもは子どもで属性によるグループ分けをしていた。娘によると、これは他の児童にも当てはまる。すなわち、子どもたちの「多文化共生」には巧みな棲み分けによって成立しているのである。

この事例のように、子どもたちは、子ども同士の言葉や振る舞い、考え方の違いを両親の属性を参照しながら、カテゴリー化し、それをもとに付き合い方を変化させている。それは排除を目的としたものではなく、特定の間人分節をもとにした学校内・子どもの世界での「共生」を図っていくことである。あくまで習慣や言語の違いを図るための指標であり、「中国人」「日本人」といった国籍／民族による違いではないようである。

【習慣としての日本人】

ある日、娘を迎えて帰宅する途中に、唐突に「(わたしの)国籍は何なん」と問われた。「日本で生まれたから(あなたは)日本人やで」と答えると、「そうなん」と驚いた表情で聞き返す。私は、「学校の子らも(中国人の親でも)日本で生まれている子はみな日本国籍やで」と説明したが、娘は腑に落ちないような様子であった。

我が家では、家庭内使用言語は日本語である。私が家庭内で中国語を話すことを娘は嫌がり、「お母さんは日本人やのに、なんで中国語を話すのか」という。娘は、自身を「日本人」だと語るが、同文で学んでいるので中国語を話してもよいとする。

前家長会会長は「習慣は日本人、文化は中国人」として生きることが異文化接合に必要な知恵であると語ったが、この言葉は、同校の教育実態をみると、日本人の習慣をもつ中国人たるよう児童を育てることを意味するものではない。国際化が進む同校において、あるいは日本社会において児童一人ひとりが生き抜くための便宜に応じて、中国の文化と日本の文化のいずれもが価値づけられているように思われる。例えば、第3章で神戸同文の楊校長の「人間形成とモラルが第一、その上に中国語文化があると考えます。それぞれの子どもが多様な人生を歩んで自分の力を発揮できていると実感することが大事です。多くの選択肢を与えるのが学校です」という語りを取り上げ、刻苦奮闘教育について説明した。この人間形成、いわば「人間力」の育成とは、他者に対する共感的な倫理的な態度とともに、一種の「実利主義的」なサバイバル力が含まれているように感じられる。つまり、立場と役割を確認して相手の立ち位置を認識しつつ、そのつどの場面や状況に応じて、日本文化や中国文化、日本語と中国語をその組み合わせのバリエーションとともに繰り出すことのできる、そういった意味での選択肢が豊富な人物となること、それが学校内の国際理解教育・多文化教育の中で教育されていることであるように考えられる。

まとめ

本節では、神戸同文におけるハイブリッドな言語・文化について述べてきた。前章で説明した同校のバイリンガル教育で学ばれる中国語は、新華僑が指摘するように、使用される単語や発音の正しさといった面からみれば、「正統な」「真正な」中国語ではない。また日本語と中国語のいわゆる「ちゃんぽん」は、学校教育が積極的にピジン(語)やクレオール語の再生産を担っているともいえる。そのため、純粋なバイリンガル教育の効果といった観点で見れば、同校で学ばれる言語には一般的に否定的にとらえられる側面がある。

だが、愛新前校長がこうした教育法を「長い間かけて生みだした教育法」として誇る理由は、それが児童生徒らの民族・国籍が多様化するなかで、児童生徒どうしの関係に配慮する「分け隔てをしない」という校風づくりにも影響を受けて構築されたものだからである。実際に、神戸同文の教育・経営理念は児童の間の差別や差異化を生みださないところにも重点が置かれてきた。上述したように、学校行事から日々の教育実践、昼食に至るまで、同校では日本と中国との文化的な混淆がみられる。神戸同文は、華僑エリートを輩出する学校として、ルーツを中国文化に求めつつも、特定の言語・文化を排除する極端な指導・環境を避けようとする傾向が顕著に見受けられる。

このようなハイブリッドな文化を身に着け、時には日本人でありながらも、龍舞や獅子舞、民族舞踊、民族音楽に代表される中国文化の継承を担う児童たちは、陳が述べるように、日本社会における個人レベルでの多文化共生の実現を担う存在である。さらにこうした児童を輩出していくことが目指される国際理解教育とは、欧米志向の国際化に対応する人材育成ではなく、まずは地域社会の多文化環境の中で活躍する人材の育成を目指したものであった。そのような人材とは、しかしコスモポリタンな思想を持つ人物ではなく、あくまで個別のアイデンティティに立脚しつつ、立場と役割を確認して相手の立ち位置を認識しつつ、そのつどの場面や状況に応じて、日本文化や中国文化、日本語と中国語をその組み合わせのバリエーションとともに繰り出すことのできる人材であるのではないだろうか。

終章

本論文の目的は、神戸中華同文学校を主対象として、これらの中華学校と華僑社会との関係性や中華学校の経営・教育理念に示される、華僑コミュニティ・スクール、スクール・コミュニティの特質、および日中バイリンガル教育の実践と独自の多文化教育お特質について明らかにし、それらの特質をひとつのコミュニティとしての実践として眼差したときに、どのような戦略が描けるかを考察することにあつた。本稿では、神戸同文の華僑コミュニティ、コミュニティ・スクールとしての神戸同文のあり方を、コミュニティ内部の多層性に注意を払いつつ、スクール・コミュニティのフリンジに置かれた者の視点から再考した。終章では、これまで述べてきたことを整理したうえで、華僑コミュニティ・スクール／スクール・コミュニティとしての中華学校の特色、および中華学校の多言語教育と多文化共生教育の独自の的方法論から示唆されることを考察する。それを踏まえて、コミュニティとして捉えたときに見出せる中華学校のダイナミズムと、これからの中華学校に関する研究課題を提示したい。

6-1. 総括

第1章では、中華学校の開校までの経緯と115年間の学校史を概観した。華僑の歴史は、日本の開港の歴史と重なる。鎖国に伴い長崎にとどまっていた華僑らは開港・開国と同時に神戸や横浜に来て、居を定めるようになった。中国国内における革命、すなわち辛亥革命や戊辰の変の影響を受け、孫文、梁啓超といった革命家らが神戸に再三来て、その思想を主張しながら華僑子弟の教育の重要性に触れた。そのような華僑社会の変容において「落葉帰根」から「落地生根」へと自らの生抜く地を異国の地である日本と決意していく過程で中華学校が設立され、神戸華僑総会や理事会、華僑コミュニティが、学校を幾重にも取り巻くように存在するようになったことが明らかになった。また、本国の政治的思想に強く左右された横浜華僑社会とそれを回避した神戸華僑社会という相違が浮かび上がった。

第2章では、中華学校を支える華僑コミュニティの構成と変容、コミュニティ内部の人間関係について考察した。華僑コミュニティは、僑団・華僑総会、僑校・中華学校、僑報・華僑通信の三つを柱として構成されている。神戸同文を支えるコミュニティ、南京町とそれを取りまく人びとの関係性を検討し、1990年の入管法改正に伴い入国した新華僑とそれ以前に入国し、南京町の中心的役割を果たしてきた老華僑との間には溝があった。老華僑の家庭内言語は既に日本語に移行しており、両者は言語や習慣をめぐる複雑な関係にある。しかしながら、横浜山手学校に比べて新華僑の割合が低く、また歴史

的に台湾と大陸の分断に関わる対立軸も乗り越えてきた経緯もあり、神戸同文では、こうした新華僑との溝を埋める努力も展開していた。すなわち、神戸同文では、中華学校を支える華僑どうしの結びつきは比較的安定的・強固である。

ただし、同文学校に参加した保護者の立場からみると、同校内部の人間関係には、老華僑のコミュニティがその中心に位置し、それを取り巻く層が幾重にも重なる構造になっている。こうした構造は、学校内部の保護者集団の関係にも反映されている。本章では、華僑コミュニティへと参入しようと苦心した自身の事例を中心に、家長会へのコミットメントと、他の集団を意識した自発的な寄付を通じてコミュニティの周辺参加から十全的な参加を目指す道筋を提示するとともに、コミュニティへの参加が学校に子どもを通わせることで達成されるものではないことを示した。他方で、コミュニティへの寄付は、コミュニティの中核的实践を担う人々からの強制的な圧力によってではなく、伝統的な行事に組み込まれた寄付を、華僑コミュニティの伝統とともに／として受け継ぐプロセスにおいてもなされている。すなわち、実態としては「同文愛」を持った人が神戸同文を維持・存続させるのではなく、神戸同文の具体的な保護者どうしの関係性や、行事を含む日々の実践を経由して、新華僑や日本人をふくめて新たに華僑コミュニティに組み込まれようとする者たちが増え、神戸同文が機能するコミュニティそれ自体が創出されていることが示された。このような意味において、神戸同文とはコミュニティ・スクールであり、かつスクール・コミュニティであった。

第3章では、従来研究が注目してきた民族教育の継続と高校進学とのジレンマを、経営者や教師らに対する教育理念や教育指針に着目して再考した。まず、神戸同文と横浜山手学校の経営者の見解を比較して、両校は一条校問題や民族教育の継承の問題において異なった対応をしていることを示した。すなわち、神戸同文の校長は県行政との関係強化、横浜山手の校長は教育改革の推進に相対的に力点を置いた問題意識を持っていた。また、民族教育か進学教育かという先行研究における二項対立の構図について、両校長は日中友好事業に貢献する人材を育てる教育を教育目標に掲げ、神戸同文では「刻苦奮闘」を重視する教育、横浜山手では「三校五愛」教育を前面に押し出すことで、二つをつなごうとしていることが示された。「刻苦奮闘」とは、神戸中華同文学校教育趣旨の中でも掲げられているもので、華文教育を通して華僑・華人の子女が中国に関する正確な知識を習得し、教師を敬い、学友と仲良く、徳育、知育、体育各方面にわたって発達を遂げるために苦しみを刻んで奮闘することを意味する。ここでは何事も体験を重視し、異なる意見を持つ人間とのコミュニケーションを大切にす人材こそが、将来、中日友好事業に積極的に貢献しうるとして理念に掲げている。

先行研究では、こうした刻苦奮闘の内実である厳しい躰や規律的な正しさの教授が、

日本人保護者にとっては自らの選択を肯定するために、華僑にとっては中華学校と自らの伝統を正当なものとするために、ある種のノルタルジーを喚起させる言説として立ち現れていること、それらの言説は繰り返し語られることで美化され、結果として中華学校の「伝統」を維持する「眼差し」となることが指摘されてきた（芝野 2012）。筆者が調査した人びとの語りもこの指摘を裏付けるものであった。ただし、日常的に語られることと、実際に厳しい躰や規律訓練に対峙した際の保護者達の反応は必ずしも一致しておらず、語るという行為によってすべての不満・不安が解消されるわけではないことに注目した。また、厳しい躰や規律正しさに対する態度や、その肯定の仕方には、保護者のあいだに温度差や違いがあることを指摘した。こうした温度差や違いが顕在化せず、判でついたような語り口になるのは、経営者たちが語る説明でも同じであった。最後に本章ではこうした外部に向けた定型化された語り口に注目して、一つの共同体としての神戸同文学校のサバイバル戦術について検討した。

「刻苦奮闘」が時代を超えて引き継がれているのは、その時代の人々の生活の論理に応じた解釈のレパートリーを、共同体たる神戸同文学校が自ら提供しているからである。それは、「文化」の外延、文化の規定を変化させることなく、それを解釈する論理・コンセプトを時代に応じて変化させていく戦略であった。この戦略に目をむけると、ノスタルジックな語りは、開きつつ閉じている、文化的な論理を巧みに変化させて、内部に取り込むメンバーシップを柔軟に変化させるという共同体が駆使する一つの戦術—相互転換・変異—としても理解できる。現在、中華学校では、従来の民族教育の「民族」という言葉を「地球を構成する民族」と定義しなおすことで、民族教育という名で「グローバル人材育成」教育を実施していた。中華学校の教育指針を「民族学校」から「国際学校」へと転換を図かる方法にも、同様の共同体の戦略が反映されている。

第4章からは中華学校の教育実践の内実とコミュニティとの関係に踏み込んでいった。まず、神戸中華同文学校における中国語・日本語・英語の三言語教育の変容を明らかにするために、1943年から現在までの小中学校の教育カリキュラムを分析した。神戸同文の小学校の教育カリキュラム変遷からは、第一に、華僑の日本人化が進み、児童の家庭内使用言語が中国語から日本語へと転換していくにつれて、徐々に日本語学習の強化が図られていったことが示唆された。ただし、中国語や英語と合わせた三言語教育の体制は堅持しており、三言語の学習時間を確保するために日本の公立学校でゆとり教育が導入された後にも総時間数を減らすことなく、体育等の他教科で調整するかたちで、苦心して三言語教育を実施していることが明らかになった。

次に、神戸同文の多言語教育、日中バイリンガルの方法の特色を、研究が蓄積されている、アメリカ・カナダの日英バイリンガルの方法・実践との比較により明らかにした。

神戸同文は、理念的にはカナダ型のイマージョン教育に近い方法を採用していた。しかし、神戸同文のバイリンガル教育は、校門をくぐれば中国語に切り替え、すべての教科を中国語で学ぶという意味ではイマージョン教育であるが、その教育実践を詳しく検討すると、二言語併用型のイマージョン教育であることが明らかになった。この教育法は、これまで日英バイリンガル教育を対象とした多くの研究者から「補助言語に頼ってしまうため、最も効果が上がらない方法」として否定的に論じられてきた。神戸同文には、このような変則的イマージョン教育の効果を補う独特の学習法として、システムティックな宿題の出し方や、居残り授業と呼ばれる補講が展開していた。

これらの宿題はしばしば保護者に大きな負担を強いるものでもある。刻苦奮闘に基づいた教育に対する保護者の賛美は、確かに教育実践上の様々な課題に対する不安を覆い隠す効果もある。日本の公教育で主流になりつつあるアクティブラーニングの観点で見れば、規律的で丸暗記型の一斉授業は時代遅れのものにみえる。暗記型の一斉授業と二言語併用（ちゃんぼん）に関する保護者間の認識にもねじれがあった。日本人の保護者集団は、中国語で丸暗記する学習内容について不安を感じており、中国語の丸暗記よりにおいて二言語併用やちゃんぼんを将来の子どもの学習に役立つとみなして、好意的に捉える傾向があった。それに対して新華僑の保護者集団は、正式な中国語ではない二言語併用やちゃんぼんには否定的であるが、中国語で丸暗記する学習法については、中国の主流の学習法として了解され、また丸暗記には言語的な優位性が成績に直結することもあり、肯定的に評価されていた。こうした保護者間の差異は、神戸同文を支えるコミュニティの中心的なメンバーである卒業生の保護者達が学力よりも人間関係の豊かさを重視する傾向があるため、結果としては、刻苦奮闘における価値によって表面化しにくいものとなっていることが示唆された。

ただし、神戸同文の経営者や教師たちが日英バイリンガル教育では否定的に捉えられている二言語併用をはじめとした学習法を「長い間かかって生み出した独自の方法」とみなす理由は、言語の学習効果だけを意図したものではないことが推察された。学習環境や学校全体にここからは中国語または、日本語不可という厳しい線引きの無い、ある種の寛容さは、児童生徒らの民族・国籍が多様化するなかで、児童生徒どうしの関係に配慮した校風づくりと切り離せないものとして認識されていた。すなわち、二言語の学習効果は、多文化共生との両立の中で模索されていたのである。

そこで、第5章では、この神戸同文の多文化共生のあり方をより広い観点から検討した。まず「你（あなた）の家どこ」といった中国語と日本語を文章の中に混ぜた会話文は「同文語」と呼称され、南京町の華僑コミュニティにおいて「第幾届？」などの定型化された挨拶とともに、「同文語族」ともいえる学縁を基盤としたアイデンティティと

連帯意識を醸成する礎となっていることが示された。また、こうした日本語と中国語が一つの会話文のなかに交じる、ハイブリッド性／異種混淆性は、クラブ活動や遊芸会(文化祭)、運動会等の学校行事においても確認された。神戸同文は原則的に華僑のための学校ではあるが、こうした中国の文化だけに偏らないような、おおらかな校風をもっていた。さらに、こうしたハイブリッド性は、日本の社会の中で根を張ってきた華僑コミュニティにおける多文化共生の方法にも転用されていた。華僑コミュニティでは、多文化共生の媒体として民族舞踊・民族音楽・獅子舞と言ったものが春節や中秋節と言った重要な季節の行事で老華僑・新華僑だけではなく近隣の神戸市民である日本人との間をつないでいた。こうした場面において、神戸同文の児童たちは、草の根の個人レベルでの多文化共生の実現を担うメディエーターとしての役割を果たしている。個々人の立場と役割を学校文化の中で醸成させ、隣人である神戸市民との関わりでどう振る舞うかを学んでいるのである。

こうした「国内の多文化共生」に向けた同校の国際理解教育は、複数文化主義的な「人間認識」の回路そのものの変更に寄与する教育として位置づけられる。そこでは、特定の文化の体現者が、それぞれの属性によって異なる利害や考え方をもち、それに従って異なる行動をするという人間認識の回路そのものが否定され、同文語族という新たな「民族」のもとに包摂されているようにみえる。ただし、そのような教育は、ハイブリッドアイデンティティを構築したり、コスモポリタンな人間を生成することにはなっていないようであった。ここで目指される人間形成、いわば「人間力」の育成とは、一種の「実利主義的」なサバイバル力に裏打ちされており、立場と役割を確認して相手の立ち位置を認識しつつ、そのつどの場面や状況に応じて、日本文化や中国文化、日本語と中国語をその組み合わせのバリエーションとともに繰り出すことのできる、そういった意味での選択肢が豊富な人物となることであると考察された。

6-2. ハイブリッド文化とコミュニティのダイナミズム

さて本稿の目的は、神戸同文とそれを支える人々を一つのコミュニティとして捉えてみた場合に、どのような特質を描けるかであった。コミュニティの成立の条件を、「単に行政区や学区が同じだから行政に与えられた学校に行くというのではなく、同じ生活空間とそれなりの歴史と資源を共有しながら、教育についての考え方やビジョンを共有し、それぞれの人が自分の役割に応じた貢献をすること（下線は筆者）」（金子・鈴木・渋谷 2000: 160）であるとする一つの考え方がある。

開港とともに華僑のコミュニティが形成され、華僑コミュニティの三宝の一つである僑校、つまり神戸同文が設立された。神戸同文は、まさにコミュニティと「同じ生活空

間とそれなりの歴史と資源を共有しながら、教育についての考え方やビジョンを共有し、それぞれの人が自分の役割に応じた貢献をすること」を体現してきた。華僑たちは、中華義荘、関帝廟、華僑総会、中華学校という組織を運営することにより団結し、同胞としての互助・共助組織を強固にしてきた。神戸同文学校は、そうした華僑のための学校、華僑コミュニティの一つの部位・器官として機能してきた。そこに、上述の定義にあるようなコミュニティの意識を共有しない日本人や他の国籍の児童が多数、参入するようになったのである。

卒業生の子弟を優先することを掲げ、華僑のための学校としての看板は下ろしていないものの、実態として神戸同文学校は、さまざまな人々にとっての学校になった。学校という空間に入れば、中国人も日本人もブラジル人の別なく、老華僑か新華僑かの別なく、等しく同じ児童や保護者となる。また外側からやってきた人々に対して、自らの教育実践をオープンに説明することもある。そのような意味で、神戸同文の教育はそこに参与しようとする者たち、それを知ろうとする者たちに対して開かれている。だが、そのように選別的に学校の内側を開いてみせることは、学校やコミュニティの外延を明確にし、その教育方針や文化を変化させないで維持する方途ともなっていた。教えてもよい、知られてもよい、知られてほしい情報を積極的にみせることで、そうではない情報を隠すことができるのと同じである。その意味では、このコミュニティはきわめて閉鎖的なものでもある。

学校関係者は、学校創設時から代々土地を管理する立場にある者であり、入国当時最大の同郷会組織者の老華僑子孫であり、華僑総会幹部である。学校に関わり、その一つ外の円周上に位置する華僑総会の一員が、外部者のコミュニティへのかかわりにおいて一種の選別を果たす役割を持っているようだ。学校に入学したり、入学後に学校コミュニティの中核的实践にアイデンティティ化を伴いながら近づこうとする者は、学校内のルールや価値観を内面化し、やがて内部に向けては「同文愛」をもつメンバーとしての貢献を、外部に向けて内面化する際に用いた価値を発信する担い手となる。このプロセスによって、ある種の「変わらなさ」が、その時代の需要に応じたかたちの「良さ」として発見される語りによって、維持・再生産されていく。本稿で注目したその最たる例は、刻苦奮闘とそれをめぐる肯定的な語りであった。だが、このような循環の一つに組み込まれた華僑コミュニティの外部からやってコミュニティのフリンジに居場所を獲得した者—筆者のような存在—は、「中核」「根幹」—秘密のように見えることもある—に触れることなく、いつまでもそれを追い求めながら、共同体の再生産の循環プロセスを表面的に上滑りしているような状況に置かれる。神戸同文学校内部のコミュニティのあいだの差異や価値観や考え方の違いは、コミュニティの維持を危機にさらすような

形で表面化しないまま、ノスタルジックな語りによって、あるいは「同文愛」によって「包摂」され、文化と実践的課題（多言語教育、高校への接続、多文化共生）の相克は、その相克のぎりぎりの地点で考案された諸々のハイブリッドなやり方（ちゃんぽん文化）を通じて「解消」される。そこでは、学校とスクール・コミュニティの再生産それ自体を目的化するような動きにいつの間にか参加していく仕掛けがあるように見える。

この中核的实践へと向かう際に立ちはだかる閉鎖性は、おそらく「華人性」にかかわる議論抜きには論じられないものだろう。「華人」／「華人性」「華人らしさ」とは何かに関する議論には膨大な蓄積があり、たとえば、出版されたばかりの津田・櫻田・伏木編（2016）『「華人」という描線』でも、華人性をめぐる文化人類学の循環論を超えることが企図されている。

「このような学問分野における論述はしばしば、あらかじめ当該研究が扱う対象の範囲を「華人とはXである（／を有する）人のことを指す」などといった具合に、何らかの定義や条件（X）でもって区切った上で、その対象内部の特性や歴史、胴体などを説明する、というスタイルをとる。だが論理的にいて、すでに「華人」という対象＝主体が研究者により一定の基準によって区切られている以上、その枠組みを固守する限りにおいては、いくら実地調査をしたところで議論できることはというと、その集団内部の均質性・共通性・一貫性を再確認するか、逆にズレや多様性を強調するか—本質主義的論調の旗色がめっぽう悪い昨今は、圧倒的にこの後者の類の議論が流行りではある—、はたまたお馴染みの図式、すなわち、華人は移住先の現地社会に同化しているのか否か、または再華人かしているのか否か、などといったものに限られてしまう。つまり、「華人」カテゴリー内部の精緻化を図るにせよ、「華人」カテゴリーとそれ以外のものとの相互浸透性・越境性・混淆性—幾分ミクロな観察に基づき個人に焦点を当てて議論する研究者ならば、状況依存性とか戦略性などといった語を好むかもしれない—を強調するにせよ、いずれにしても研究者が自ら対象として設定した「華人」という認識上の大前提をどこまでもしっかりと保持し続ける限りは、自ずとそこから生み出される分析・論述は「華人」概念の内部か周辺をぐるぐると経巡るのみであり、結果として不可避的に対象の所与性・実在性を強化してしまうのである」（津田 2016：20）。

このように述べて本書では、この華人／華人性をめぐる循環論を解体し、それを乗り越える方法論的視座を模索している。序章で津田は、その方法論的視座のひとつとして次のように述べる。

「私たちは今や、「華人」というものが人々の行為実践の中で語られたりする中で、その文脈内で立ち現れる「華人」の意味内容や当該文脈自体を個別に吟味する視座へと到達した。この立場からの記述においては、「華人（である彼）は～した／～である」

などのごとき、民族イデオロギーの錨に繋がれた主語を用いた形式は、慎重に避けられることになる。むしろ、何らかの行為やプロセスの結果、ある人や事が「華人（にまつわる）」として了解されるような場—何かが「華人で」語られる場—を前にして、それを「華人は～」という主語のもとで理解してしまつてはブラックボックス化されてしまうような事態・事柄に敏感に意識を向けながら、そのブラックボックスが閉じられる前に立ち戻らんとする丹念な記述こそが、試みられていくことになるだろう」（津田 2016 : 31）。

本論文では「華人性」をめぐる議論に踏み込む力と紙面の余裕がない——じっさいに本論文では老華僑や新華僑、日本人といった属性に基づいた説明図式を用いてしまつたが、これを応用すると、本論文で論じてきた神戸同文学校の特質は次のような課題として設定できるかもしれない。すなわち、刻苦奮闘や同文語やハイブリッド文化が、神戸の「華人コミュニティ」あるいは「神戸同文らしさ」として了解される事態を前にして、それを「神戸同文の伝統／やり方は～である」といったブラックボックス化された文章で語らず、かつ多層的な人々の関わり合いのなかで、どうしても「ブラックボックス化」せずには語れない華僑の、神戸同文の、中華学校の事態・事柄を丹念に記述していくことで、多国籍化・多元化しつつある中華学校の骨格を炙り出していくことである。それを解きほぐしていくことで、日本社会において 100 年以上も継続的に独自の多文化共生・国際化を実践してきた中華学校の実践を改めて、混迷する日本の公立学校の教育問題に対するヒントとして参照する地点を得られると思われる。それは今後の課題である。

補遺

公立小学校における在籍学級での二言語併用授業

—外国人児童の包摂と多文化共生教育の可能性—

はじめに

グローバル化の進展は教育分野にも大きな影響を与えた。とりわけ1990年代からのニューカマーの児童たちの公立学校への入学は、モノリンガルな単一文化であった日本の公立学校が多文化や多言語環境に直面する転機となった。佐藤（2010）が指摘するように、外国人児童の今後の教育政策を考えるためには、公教育を再定義すると同時に、公教育のもとで展開されている「国民形成のための教育」を見直すことが不可欠となる。教育目標を「国民形成」から「市民形成」へ転換し、「市民性の教育」（シティズンシップ教育）をいかに具体化するか（佐藤 2010: 152-153）が21世紀に課された教育課題のひとつである。

本稿は、この教育課題について検討するためのひとつとして、現在の外国人児童に対する主要な支援策である「取り出し授業」と在籍学級における「入り込み授業」における問題、すなわち、外国人を受け入れた日本の学校文化の問題を検討し、在籍学級での二言語併用型のバイリンガル教育の可能性と課題を指摘することを目的とする。

「取り出し授業」とは、転入してきた日本語指導が必要な児童生徒が、在籍学級を離れて別室で彼らの母語ができる指導員もしくは、ボランティアによって日本語指導や教科指導を受ける授業スタイルである。自治体によって呼称は異なるが、「国際学級」が設置されている学校では、外国籍児童や日本語指導が必要な児童生徒が「国際学級」に行き、指導員もしくは、ボランティアによって日本語指導や教科指導を受けることもある。どの教科どの時間帯に取り出されるかは、その学校の裁量によっている。「入り込み授業」とは、指導員もしくはボランティアが平易な日本語や彼らの母語によって通訳をしながら在籍学級での授業や活動に参加を図る授業スタイルである。

日本語指導が必要な外国人児童に対する現行の支援策について検討した先行研究は、大きく二つの研究群に分かれる。第一の研究群は、外国人児童の日本語学習上の問題を論じるものである（ex. 縫部 1995; 岡崎 1997; 佐藤・斎藤・高木 2005; 川上 2006）。たとえば、縫部（1995）は、広島市のJSL（Japanese as a second language）児童の日本語教育を取り上げ、日本語指導と在籍学級での指導との連携の必要性を説き、JSL児童の指導者に日本語教師としての有資格者をあてること、および日本語教育に素養のある学級担任を配置する必要性を指摘している。その後、JSL教育では、Cummins（1980）

の議論⁴¹を踏まえて、日常生活に差支えのない日本語を習得しても、教室内での学習についていけない外国人児童生徒の問題が盛んに議論されるようになる。それを受けて、文部科学省の主導で開発されたJSLカリキュラムの考案・実施の検証と問題点の指摘がなされるようになった（佐藤・斎藤・高木 2005; 川上 2006; 佐藤 2010）。しかしながら、JSLカリキュラムは実践者の多様な授業づくりに対応できるようになっている反面、実践者にとって負荷が高いものになり、実践者力量が必要であると指摘されている（佐藤 2010: 113）。

第2の研究群は、外国人児童に適応を強いる日本の公立学校の文化の問題を論じるものである（恒吉 1996; 太田 2000; 志水・清水 2001; 宮島・太田 2005; 児島 2006）。たとえば、恒吉（1996）は、日本の公立学校が持つ文化を、みんなが同じである事の上で成立する文化として「一斉共同体主義」と表現した。また太田（2000）は、日本の公立学校を外国人児童生徒が持ち込む言語・文化を一方向的に日本化させる場として「奪文化機関」という用語で痛烈に批判している。またこのような環境下で児童がいかに日本の学校文化に対峙するかに関する民族誌的研究も散見される。たとえば、志水・清水（2001）は、ニューカマーの児童による適応戦略は、日本の学校文化に同化するだけでなく、多様な戦略を駆使してそれに対抗していることを指摘している。さらに宮島（2005）は、多文化共生という視点で、移民問題を捉え「平等」「権利」をキーワードに、移民の子ども達も含む外国人施策をシティズンシップの拡大として捉えている。

これらのうち第一の研究群のなかには、第二の研究群の指摘を考慮しつつ、外国人児童の指導形態である「取り出し授業」と在籍学級との連携の必要性を指摘する議論が散見される。外国人児童だけを取り出して行う授業は、まさに外国人児童生徒を異質化し、日本人児童と分断化するものである。たとえば、尾関は取り出し授業を終了した後、外国人児童生徒が在籍学級に円滑に参加できるかに疑問を呈し、現行の外国人児童支援が「切り離された実践」となっていること、取り出しによる個別指導と在籍学級での参加を連携させるパイプの弱さを問題視する（尾関 2006: 55）。同様に櫻井（2008）は「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」を試み、母語を使って考える場と在籍学級の中で他児童との対等性の確保による母語の学習に対する動機付けもはっきりなされる環境の重要性を指摘する。

取り出し授業は、外国人児童生徒だけを対象に主に日本語指導が行われる場であり、

⁴¹ Cummins (1991) が、サブマージョン環境（授業言語がわからずに授業に放り込まれ、授業が理解できない状況）にある少数言語児童による第二言語の習得を、CALP (Cognitive Academic Language) と BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) に二分し、BICS は人と対話する言語能力であり、CALP は思考や学力と関係があり、この習得には5年から7年かかるとされると指摘した。

その活動は主流から分断されているので児童生徒の学びあいは起こりえない。児童生徒の学びは、学習集団への「参加」の度合いを増すこと、すなわち正統的周辺参加 (Lave and Wenger 1991) の過程で促進されうるものであり、それが児童の言語学習や学習動機に影響を与えるのである。また、在籍学級での外国人児童生徒支援については、劉 (2011) が、岡崎 (1997) の提唱する「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた先行学習を行った上での母語話者支援者による入り込み支援によって、来日間もない中学生の国語科の在籍学級での国語科授業の可能性を示唆している。

ただし、これらの取り出し授業と在籍学級との連携や、在籍学級の前に先行学習を行う必要性を指摘する研究は、外国人児童の日本語学習と母語での教科学習の効果的な達成を第一としたものであり、外国人児童が教室に持ち込む学習者要因に配慮したものではない故に、第二の研究群が指摘する外国人児童を受け入れる側、すなわち同化圧力を強いる学校側の問題の解消については、重要課題として設定していない。母国への帰国がすぐ目の前に迫る外国人児童など児童によっては、アイデンティティや自尊心の維持、他の児童との共生の問題が喫緊の課題として立ち現れることもある。このような場合、外国人児童を他の児童から異化して分断しない方途として、取り出し授業と在籍学級との連携の在り方だけでなく、在籍学級で外国人児童を包摂する方法を改めて検討する必要がある。

以下では、まず日本における日本語指導が必要な外国人児童と彼らに対する現行の教育支援の現状について整理する。その後、筆者が外国人児童の支援活動を行った兵庫県のX校に通う外国人児童A (以下Aと呼ぶ) を事例に、まずAの学習者としての背景、それを踏まえた取り出し授業に対するAの反感と他の児童との共生の課題を検討する。次にその問題を改善するために実施した在籍学級における二言語併用授業の結果を分析する。最後に、国内での国際理解の必要性や多文化共生の必要性を検討し、学習者要因に即したシティズンシップ教育の可能性を模索する。

本稿で用いるデータは、2006年10月～2008年6月まで筆者がボランティアとして神戸市立X小学校においてスペイン語母語話者日系4世小学校4年生男児Aの外国人児童支援に関わり、フィールドワークを行った調査に基づいている。支援員として筆者は、概ね1週間に2回、取り出し授業による日本語指導、入り込み授業による教科指導を行った。また保護者への通訳・翻訳業務の記録や、担任や保護者等へのインタビューの記録も使用した。

1. 国・自治体による外国人児童生徒と教育支援の現状

1-1 外国人児童・生徒に対する教育支援の現状と問題

1990年6月の「出入国管理及び難民認定法」改正と少子化が相俟って、労働力を外国人に求める傾向に拍車がかかっている。さらにその外国人の定住化と家族の呼び寄せが近年の特徴である。文部科学省報告によると、我が国の公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は、2万7013人（前回調査平成22年度2万8511人）で、前回から1498人減少している。

一方で、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒は6171人（前回5496人）で、675人増加した。このうち海外からの帰国児童生徒は、1509人（前回2093人）で584人減少している。なお、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒とは、帰国児童生徒の他に日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合等が考えられる。日本の多国籍化に伴って、家庭言語と学校内言語が異なる児童生徒の出現が近年の特徴である。

このような状況においてなされている、日本語教育支援について述べる。

国の主な対策としては、2005年「JSLカリキュラム」小学校編開発、2006年「外国人児童生徒教育の充実について」（通知）が出され、2009年には虹の架け橋事業開始、2011年情報検索サイト「かすたねっと」公開、2013年には「特別な教育課程」検討開始と、外国人児童生徒教育の施策は一定の成果を上げてきたとされる。たが、現場での具体案が整備されたものはみられず、それ以上に外国人児童生徒の背景（国籍・母語・母文化・来日経緯・滞在日数・日本語学習歴・家庭環境など）が多岐に渡ることから、現場の教師が支援者と四苦八苦しながら教育に当たるなど、指導の一貫性を欠いている（佐藤 2015）。2013年11月文部科学省「帰国・外国人児童生徒等に対する文部科学省の施策について」によると日本語指導教員は、教員免許保持者が当り、指導の形態と場所は「取出し授業」が原則とされている。佐藤（2015）は、日本語指導の課題として以下の5点を指摘している。1）日本語指導をする教員の資質・能力、スキル等の明確化、2）中教審の「教員の資質能力向上特別部会」の答申、「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」で「専門免許状（仮称）」として外国人児童生徒教育が例示されているような、大学院レベルでの「日本語」を専門とする教員の養成、3）「特別な教育課程」として日本語指導を行う教員をコーディネーターとして位置づけることによる、学校全体の指導体制を整備、4）過配教員の配置、5）高校段階の生徒の増加に伴い、高等学校段階での日本語指導の体制整備、である。

文部科学省は「日本語指導」と「適応指導」を2本柱とした教育支援を行っている。1992年から、「日本語指導が必要な外国人児童・生徒」が一定数に在籍する学校に、日本語指導を担当する専任教員を特別配置（加配措置）している。加配教員が配置された学校では「日本語教室」や「国際教室」と呼ばれる教室を配置している。そこでは母学級

から「取り出し」（別室指導）された児童生徒たちが、加配教員とボランティアやサポーターと呼ばれる支援員から主に日本語指導を受けている。また支援員らが母学級に「入り込み」（同室指導）、母語や平易な日本語によって指導を援助することもある。ただし加配教員は一般的に日本語指導無資格で、日本語教育をすることが多い。2000年代より外国人が集住する地域、たとえば群馬県太田市教育委員会などでは、「バイリンガル教員」制度を導入する動きがみられる。これは、日本以外の教員免許を持つブラジル人教師や、日本の教員免許を持つブラジル人教師、日本の教員免許を取得した日系人らを市費で雇用するものである。こうした加配教員の配置が無い外国人児童生徒が少数の学校では、そのような指導体制も敷かれずに、外国人児童生徒が放置されていたり、サポーターやボランティアと呼ばれる支援者が週に数時間指導に当たっていたりするのが現状である。

また、「適応指導」については、特に日本の学校文化の中にはめ込んでいくような指導が多々見受けられることが問題化されている。先述した通り恒吉（1996）が「一斉共同体主義」と呼ぶように日本の学校は規格化・共有化の圧力が強く、外国人児童生徒は日本の学校文化に同化していくことを余儀なくされる。

1-2 兵庫県における外国人児童に対する教育支援

最後に対象とした学校でどのように取り出し授業がおこなわれ、いかなる問題が生じていたのかを明らかにする前提として、兵庫県下の外国人児童支援状況を概観したい。兵庫県内の外国人児童支援は、1) NPOやNGOによる支援と、2) 行政による支援に大別される。

NPO・NGOによる外国人児童生徒にかかわる主要な支援は、日本語教室の開催と母語教室の開催である。これらの教室は外国人児童生徒が通っている学校以外の施設で開催され、そこに通う外国人児童生徒自身の参加意欲が直接反映される。教室によっては有償である。

行政が実施する外国人児童生徒への支援事業の代表的なものは、県が行っている子ども多文化共生サポーター（以下「サポーター」）と、神戸市が行っている神戸市外国人児童生徒受け入れ校支援ボランティア（以下「ボランティア」）の二つである。「サポーター」は、日本語理解が不十分な外国人児童生徒に対して、教員等と当該児童生徒のコミュニケーションの円滑化を促し、学校生活への適応を促進することを目的としており、他方、「ボランティア」は、外国人児童生徒の受け入れを円滑にすることを目的としている。具体的な活動内容は類似した支援内容となっており、いずれも支援活動の提供時間・期間に上限が定められている。

また、支援者の資格には、当該児童生徒の母国語が堪能であることが定められている。ただし両制度ともに、来日直後における学校と親、学校・教師と子どもが円滑にコミュニケーションを図ることに重きを置いているため、「サポーター」も「ボランティア」も、日本語教師資格保持や教員免許保持は必要とされていない。そのため、理念的には日本語教育についてはこれらの支援者ではなく学校教員が行うことになるが、日本語指導に当ることができる加配教員の配置が無い多くの学校では、これら無資格者が外国人児童に対する日本語教育も行うのが現状となっている。このことは実際には、行政は児童生徒への支援の二本柱の一つである「適応指導」への対処はしているものの、もう一つの柱である「日本語指導」への対処はしていないことを示す結果となっている。

2. 神戸市 X 校の支援実践と支援児童の概要

本節では、神戸市 X 校での外国人児童に対する支援実践と分析対象とする A の基本的な背景を明らかにする。

2-1 X 校における外国人児童に対する実践

筆者が勤務した 2006 年から 2008 年の間に同校には、2 人の外国人児童 (A と従妹) が学んでおり、筆者を含む「ボランティア」2 人と「サポーター」1 人が交代で支援にあっていた。指導形態は、取り出し授業と入り込み授業をコーディネーター役の学級担任と相談しながら、そのつど決めていた。指導の詳細については支援員に任されており支援員同士が密に連絡を取り、継続性のある支援を試みていた。指導内容のカリキュラムは、日本語教師有資格者であり学校教員経験者である筆者が作成していた。そのカリキュラムに基づき、筆者が日本語指導と教科指導を担い、もう 1 名の「ボランティア」はその復習に当たった。「サポーター」は当日担任や教頭から指示された業務を行った。ただし「サポーター」は、数回活動した後に A との関係を構築できずに 1 ヶ月足らずで支援員をやめたため、実質的には筆者 (週 2 回) ともう 1 人の「ボランティア」 (週 1 回) で支援に当たっていた。

2-2 調査対象児童のプロフィール

A はカリブ海の F 国出身日系 4 世の男児であり、来日当初は小学校 4 年生であった。A は両親と妹、父方の叔母とその子どもと同居していた。父親が 10 年前に出稼ぎで来日し、A はごく短期間の来日の後に母親と妹とともに 2006 年 9 月に再来日し、日本での長期生活を始めていた。父親は 10 年にわたる出稼ぎの成果で自国に家を建て、A の支援期間中は貯蓄のために自動車関連工場で働きながら滞在を続けていた。父親は日系

人であり日本語を多少話せたが、母親は移出元 F 国出身であり日本語は話せなかった。家庭内言語はスペイン語であった。

A が将来日本で高収入を得ることを期待していた両親は、彼の日本語習得に熱心であった。しかし一方で、「ターゲットワーカー」であった両親は来日直後から帰国のタイミングを模索しており、それが A の日本語習得や文化適応のモチベーションに影響を与えていた。2006 年 12 月に聞き取りをした時には、母親は国に戻っても仕事がないためにすぐには帰国しない旨を述べていたが、わずか 2 ヶ月後には帰国したい旨を語った。A の日本語学習状況に合わせて帰国時期を定めると語った時もあったが、貯蓄目標で定めると語られる場合もあり、揺れ動いていた。また以下の語りに顕著のように、A の母親は帰国するまで日本の生活に馴染めず、面接のたびに日本文化と比した F 国の文化的な長所を語っていた。

日本は近所付き合いがない。F 国では近所の人みんな知り合いだった。今は隣の人しか知らない。お喋りする文化がない。F 国では週末は働かない。家族でよく喋り山へ出かけたり料理したりする。日本は毎日決まった日課で働いて消費するだけ。F 国人はゆっくり休む。F 国人は決して日本の文化になじむことはない。決して。(2008 年 4 月 17 日面談記録)

A の家庭では玄関の上り口に出身国の国旗を掲げ、日系人としてよりも F 国人としてのアイデンティティを誇りにしていた。このような両親の意向は A にも伝えられており、A は後述する学習上の困難や友人関係のトラブルに直面するたびに、F 国への帰国を切望し、「(自分は) F 国人だと思う」「もうすぐ自分の国に帰れる」などと語り、F 国人としてのアイデンティティを保持しつづけていた。

次に学習者としての A 個人の特徴について述べる。A は、2008 年 6 月 19 日に実施した Y-G 性格検査の結果では、外向性で活動的、情緒は安定しているが非協調的であるとなった。A に対する支援は計 138 回行われた。日本語学習プロセスに関する分析は稿を改めて論じたいが、A による日本語学習能力はごく平均的なレベルで培われた。支援開始から 136 回目の 2008 年 7 月 10 日に実施した日本語能力測定法 (Oral Proficiency Interview) による日本語能力会話テスト記録によれば、OPI 基準 stage3 になった。

ただし 1 年半の取り出し授業では、日本語習得における BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) の獲得はなされても、通常 7 年～8 年かかるとされる CALP (Cognitive Academic Language) が獲得されうる状況にはなかった (Cf. Cummins

1980)。Cummins (1978) は、母語と第二言語の到達度と認知力の関係を分析し、二言語の到達度によって認知力に違いが出ることを闡説として提唱した。二言語の到達度には上の閾と下の閾があつて、二言語が上の閾を超えた場合、認知面にプラスに作用し、二言語とも下の閾を超えられない場合はマイナスに作用し学業不振に陥る傾向にあるとしている。通常、1年生では日本語で学習言語を積み上げる、母語の学習の転移がある高学年児童では母語の伸張と日本語での学習を並行させるなどの方針が定まりやすいが、A はどちらの言語も閾値には達していない8歳から11歳の期間にあたる4年生での転入であつたため、「ダブル・リミテッド」の問題を抱えていた。さらに、帰国するならば母語による学習、日本での進学を希望するならば母語伸張と日本語の学習思考言語の習得の同時進行が望ましいと考えられるが、A の場合、これらの方針が定まらない状況にあつたのである。

3. 外国人児童が抱えた問題

3-1 取り出し授業と入り込み授業に対する不満

A は上述したように取り出し授業と、入り込み授業の二種類の支援を受けていた。しかし、A は取り出し授業を極端に嫌い、来日直後の半年間においては1日に1時間だけ取り出すことしか了解を得られなかった。同様に、教室内で特別支援教師らが横につくことも嫌がった。A に対しては特別支援教師も支援することになったが、その説明をした時にA は泣いて職員室を飛び出している。来日4か月目の2007年1月からは、「サポーター」も彼の支援に当ることになった。教室での通訳支援では右側に着席した「サポーター」の通訳が聞こえないように、右耳を手で覆い肘をつくなどの態度を採っていた。同年4月には新しい「サポーター」に交代するも、A の態度は変わらなかった。A は初回の取り出し授業を泣きじゃくって拒否し、結果として「サポーター」は机間巡視をしながらA に「先生」と呼びかけられた時だけ、彼の横について支援することとなった。

A がこのような態度を採っていた理由の一つには、他の研究でも触れられているように、クラスメートから異化されることで自尊心を傷つけられたためであると推測される (Cf. 志水 2008; 志水・清水 2001)。A は日本語が不十分であるにも関わらず、一貫して取り出し授業よりも在籍学級での授業を好んでおり、またそこでも特別扱いを拒んでいた。

2007年度第1回目の算数の授業。A は引き算の仕組を丸覚えし、教員に指名されて解答を板書する。「これでいいですか」とクラスメートに問う。A の日本語力の伸び

を感じて「(今後は) どうやって君を助けたらいい?」と聞くと、「後ろにいて、質問がある時に呼ぶから」と小声で答える。また「今年はどうな風に誰と学習したいか」と問うと、「支援の先生の数は少なく、取り出し(授業)は1日に30分だけ。入り込み(授業のとき)は(教室の)後ろにいて」と希望した(2007年4月27日授業日誌)。

ただし、家庭が完全な母国語・母文化の場所であり毎日、他言語・異文化の在籍学級に通学することになったAにとって、母語を理解してくれ、他の児童と違ったことをしても「ピア・プレッシャー」(Cf. 太田 2000) : 205-206) がない支援者との場合は、母文化と異文化をつなぐ緩衝材ともなっていた。たとえば、Aは「野球クラブへの入部をめぐる不安と期待、昨晚のF国料理の献立」(2006年10月31日支援10回目)「F国の良さ、郷愁の念(支援者にもF国に遊びに来てほしいこと)」(2007年7月4日支援44回目)「自然学校の思い出(指導スタッフが良い人で別れ際に皆で歌って泣いたこと)」(2007年6月22日支援42回目)などの日々の喜びやF国への思い、そして次節で説明する在籍学級でのトラブルや、学校に対する不満を毎回の取り出し授業で話しながら、支援者に対して泣いたり甘えたりを繰り返した。

在籍学級と取り出し授業との連携を指摘する研究は日本語学習の効果に着目するものだが、帰国と日本での進学の間で揺れ動き、日本語習得のモチベーションも大きく上下したAにとって、取り出し授業にくる意義は第一に支援者との触れあいを通じた感情の吐きだしにあったようだ。しかし、そのような意義とは多くの面で現行の在籍学級において外国人児童側だけに適応を強いる支援体制、外国人児童の文化や言語的障壁に対する周囲の無理解・無関心を放置する体制から生み出されたものである。

3-2 クラスメイトとのトラブル

2006年10月に来日以降、児童Aは、何度もクラスメイトとのトラブルを経験していた。多くのトラブルはAの不十分な日本語理解に起因し、日本語で言い返すことが困難な理由からしばしば暴力をとまなう諍いへと発展した。特に来日直後の頃は、クラスメイトがAに対し言った内容を全て悪いことだと捉える傾向があった。

Aに休み時間にトラブルはなかったかと尋ねたところ、滑り台で遊んでいたら、「何かを言ってきた子がいて嫌だった」との返答が返ってきた(2006年11月7日授業日誌)。

また、以下の事例のように、遊びやスキンシップをめぐる文化や慣習の違いもクラスメートとの不和の原因となっていた。

「高おに」（鬼ごっこの一種）のボールの取り合いでの出来事。S に服を引っ張られた A が彼を叩いたらしい。A に「高おに」について説明し「君が鬼だよ」というと、泣きながら去っていった。過剰に「鬼」という言葉に反応していたため、「鬼は順番に変わる」というルールを再度丁寧に説明すると、機嫌が直り勉強した（2006年11月14日授業日誌）。

「O の隣の席には行かない」と最前列に机を動かす。授業中も私に「O が全く自分と口をきかない。彼女は僕を嫌っているから僕も嫌だ」などと話し続ける。担任に報告すると、O の母親から「A に抱きつかれたり、ウエストをコチョコチョされたために、O は A を怖がるようになった」と聞いているという（2006年12月12日授業日誌）。

これらのトラブルは、他の「サポーター」や担任にも憂慮すべき問題であると強く認識されていた一方で、A の言語習得や慣習の問題として片付けられる傾向にあった。たとえば、彼らに対する対面式のインタビューでは、以下のような意見が聞かれた。

「A は人間関係でよく困っていた。くだらないことで悪いほうに取っていた。コンプレックスの裏返しだと思う（「サポーター」、2008年5月13日）」「けんか相手の話をしよっちゅうしていた。人間関係については付き合い方の違いで上手くいっていなかった。言葉・習慣の違いで上手くいってなかった（4年時担任 2008年5月30日）」

A が抱えた問題は、確かに文化を超えて移動する児童が抱えうる異文化摩擦の一例であろう。だが、それを学校制度の外部にある問題へと還元するには疑問が残る。A に対する他の児童の反感は、遊びのルールをはじめ、掃除当番や給食当番など、A にとって馴染みのない当番活動で醸成された。これに対して教師や学校側は A に対して「決まりだから、みんながしているようにしなさい」と指導するのみで、他の児童に対し、A の母国ではそのような遊びや当番がないことを説明することはなかった。また、A が他児童と異なる行動を採ることを恐れ、学校行事の前には A の持ち物に関して特別な指導がなされた。これらも他児童に A を問題児として印象づける一因となっていた。

太田（2000）は、日本語指導や適応指導は日本の学校が変質するのを防ぎ、日本人と同様に扱うことを可能にするための措置であると指摘する。つまり「異質な新参者」

が「同質者」へと変化するのを促進させることのみを重視し、受け入れ側に新参者への理解を促す支援—多文化・多言語教育—が欠如していたのである。

4. 在籍学級における多文化・多言語教育の試み

4-1 提案授業

筆者は、Aと担当教員・他の児童との関係改善のための二度の特別授業を提案した（以下、提案授業と呼ぶ）。第1回提案授業には、筆者の兵庫教育大学大学院ゼミ担当教官、外国人児童生徒の研究者2名、Aの担任教員、第2回提案授業には当時の担任教員が参観者として入った。以下の分析は、筆者及びそれらの参観者の記録（以下、授業記録と呼ぶ）、参観者へのアンケート記録に基づく。

第1回目の提案授業は、2007年3月7日に4年生の国語科書写と学級活動の合科授業「心を伝え合う」におけるスペイン語による授業である。第1回提案授業の目的は、(1)他の日本人児童に対しては異言語環境に身を置くことでAがどのような心境で授業に臨んでいるのかを体験させ、かつAのアイデンティティの一端を担うスペイン語に触れる機会を提供すること、(2)Aに対しては自信を取り戻させる機会を提供することにあつた。授業では、「平和」という文字を選び、まず課題説明と、児童による試書と練習をスペイン語で行い、日本人児童への理解を深めるために日本語で学習を振り返るという手順を進めた。

第2回目の提案授業は、2007年3月13日に国語科授業「ごんぎつね」における日本語とスペイン語の二言語併用授業である。この授業では、Aを正統的周辺参加者として授業に組み込み、スペイン語と日本語で児童同士が互いの意見を言いあう多言語・異文化コミュニケーションを体験させることで、Aと日本人児童双方のあいだの関係性を改善することを目的とした。具体的には、国語科単元「ごんぎつね」（新美南吉 光村図書4年下）の最終場面を取り上げ、物語の終わり方について賛成派と反対派に分かれて討論をさせた。賛成派と反対派の児童を向かい合って座らせ、互いの意見を聞き、当初の意見が変われば移動してもよいことにした。また、教師が指名して児童に意見を言わせることを極力避け、児童の自発性に任せながら、全員が意見を言うことを目指した。筆者は、スペイン語の逐次訳をしながら討議が横道にそれた時に軌道修正する役割を担った。2時間目には、討論を踏まえて「ごんぎつねの物語の続きを書く」という作文を課した。作文は、主人公である「ごん」や「兵十」、書き手である児童自身のいずれかの視点で書かせた。物語の続きが浮かばない児童には、「天国のごんへ」という手紙形式で書かせた。

4-2 提案授業がもたらしたもの

次に、以上の授業過程で生じた、(1)Aの学習態度の変化、(2)Aと日本人児童の相互関係における変化を考察する。表1は、第一回目の授業内容とそこでのAおよび他の日本人児童の反応を記録したものである。ゴシック体は授業を参観した研究者らが記録した内容を示しており、明朝体は筆者による授業後の記録である。

第1回提案授業では、表の①②の研究者の参観記録にある通り、Aはクラスをリードしながら授業に参加することで、自信を回復した様子が顕著にみられた。また⑤⑥⑨⑩に示されるように、Aは教師の指示や質問に逐一反応し声を発するなど、教師の指示言語が理解できるのは自分だけであり、ふだんの自分は勉強ができないのではなく日本語が分かってないだけなのだとアピールするような態度を示した。

また③④⑤に示されているように、Aと日本人児童との関係にも肯定的だと捉えられ
る変化が現れた。Aは日本人児童に対して教師に質問するように促したり、日本語で通訳していた。その際にAは、④⑦⑧⑩にあるように、日本人児童の体面に配慮する場面もみられた。

表1:提案授業の内容(一部抜粋)

習	授業内容	日本語訳	Aの反応	児童の反応
1	用具の準備	スペイン語で道具を準備するように伝える(内容省略)		
2	Vea por favor, A.	A君これを見て		
	¿Cómo se lee? Se significa la paz...la paz. (「平和」と半紙に書いたものを「La paz...la paz」と繰り返しながら黒板に提示)	なんと読みますか。平和という意味です...平和ね。		
	¿Qué imagina?	どんなイメージが湧きますか。		
	¿Otros? ¿Otros?	他には? 他には?		
	Yo tengo una pregunta...へいわ。	平和について一つ質問します。		
	¿Qué imagina?	何を想像しますか		
	¿Qué imagina?	何を想像しますか		
	¿No entiende? ¿No entiende?	分かりませんか。分かりませんか。		
	¿No entiende?	分かりませんか。		
	¿Le gusta 漢字, A?	A君漢字が好きですか。		
	¿Le gusta 漢字, A?	漢字が好きですか。		
	Ya ya ya....	えーと		
Aprendemos 平和.	「平和」を学習しましょう。			
¿De qué parte está difícil?	どの部分が難しいですか。			
¿De qué parte está difícil?	どの部分が難しいですか。			
			①スペイン語で授業が始まったので、Aは背筋をピンと伸ばし背を高くして存在感を示したり、あたりを見回してクラスメートの理解を確かめる等、自分だけがスペイン語を理解できる優越感と自信に満ちた表情をする。教師の指示にいら速く反応し、作業を進めた(研究者A授業記録)。	いきなりスペイン語で授業が始まり、戸惑っていた。時折、「わからへん」「Aがわかるやろ」「エスパニョールだ」と他児童から声が出た(研究者B授業記録)。担当者がスペイン語で話し始めた時、「何で?」「一体何事?」という表情を見せていた。最後列の児童は担当者の声も届きにくく、更に不安だった様子。どうしているのか分からず、隣同士で「これどうするの?」「もうやっさいいの?」「何で言ったの?」というソソロコ話と戸惑い笑い、苦笑いを繰り返す。手を挙げたり、他の列の児童に確認することはずせず、周りをきよるきよる見て、他児童が動き出すまで行動を起こさないという状態が、中盤の日本語に切り替わるところまで続いた(研究者A授業記録)。
			②「へいわ...へいわ」と他の児童に聞こえるようにつぶやいていた(研究者A授業記録)。	教室全体の雰囲気として、作業を伴う内容でざわつきや物音が伴うにも関わらず、全員が集中して聞く姿勢を見せていた。分からないなりに身振りや手振りから想像して行動していた(研究者A授業記録)。
			③児童の反応を確かめるように、周りの様子を窺う。教師の指示に従うよりも、辺りの様子を窺うことのほうが優先していた(研究者A授業記録)。	
			④日本人児童に「わからない、No.entiendo」と教師に伝えるよう、小声で指示をした(研究者B授業記録)。	
			⑤どの部分が難しいですかという問いかけに対して「Todo(全部)」とつぶやいたり、理解している様子を示す(研究者B授業記録)。	日本人児童からAに「先生、なんと言っているの」と小さな声で問いかける場面が観察された(研究者A授業記録)。

3	試書する	Yo le explico ahora.	では、説明します。	⑥教師がスペイン語で半紙を「el papel rojo(赤い紙)」と言い間違えたところ、すかさず「Blanco(白)や」とスペイン語交じりの関西弁で突っ込みを入れるなど教師とのやり取りをリードし、授業が彼中心の空気になった(研究者A授業記録)。	Aの指摘を受けて児童の中に笑いが起き、他の児童がAの対応に期待するような態度がみられた(研究者A授業記録)。		
		Hoy no necesita esto.No.	今日はこれはいりません。				
		Primeropapel rojo.	最初は、赤い紙をおいて。				
		Por favor ponga la mesa.	机の上においてください。				
		Ponga la mesa.	机の上においてください。				
		あblanco ははは Blanco..	あ、白、ははは、白でした。				
		Blanco.	白です。				
		Papel blanco...ponga la mesa porfavor. Porfavor.	白い紙ね...机の上においてください。				
		Mira A, como asi.	A君いいですか、こんな風にね。				
		Papel ro...Blanco ponga la mesa.	赤いか...白いのを机の上においてください。				
		Hoy no nesecitan.	今日は、(これらは)いりませんよ。			⑦白い紙が2種類あり、今日はこちらを使いますと教師が指示をしたが、多くの児童がわかっていない。その状況をAがみて、周りの子に正していた(研究者B授業記録)。	
		Porfavor ponga la mesa.	机の上においてください。			⑧指導者が淡々とスペイン語で授業を進めていくうちに、Aは授業内容が理解できない他の児童に対して、「○○や」「置くんや」と遠慮がちに通訳する。ごく近くの席の子だけに聞こえるくらい小さな声で言葉をかけていた(研究者A授業記録)。Negro(クロ)、Vamos(書いて)、Préstame(かしてね)など、うれしそうな表情で通訳していた(研究者B授業記録)。	Aの周囲にいる児童たちはAの動作を見習って行動したり、Aに筆を渡して例をみせてもらう(研究者B授業記録)。
		¡Vamos! Vamos a escribir.	はじめよう! さあ、書きましょう。				
		Vamos a escribir.	書きましょう。				
		Tinto negro prepara.	墨を用意して。				
Prepara tinto negro aquí.	墨をここに用意して。						
Vamos a escribir una vez 平和 .escriben 平和	一度「平和」と書いてみましょう。「平和」と書いてみましょう。						
Tinto negro	墨						
Echa tinto negro.	墨を入れて						
Está listo tinto negro.	墨の準備はいいですか。						
O.K. Vamos, vamos, uno, uno	オッケー。一枚書こう。一枚...						
Vamos uno vamos.....uno	オッケー。一枚書こう。一枚...						
Porfavor uno dos tres cuatro cinco y luego 1.2.3.4.5.6.7.8 O.K.	1. 2. 3. 4. 後で1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8オッケー						
Vamos a escribir un papel 平和、平和.	一枚、「平和」と書きましょう。「平和」						
(児童が書くのを待つ)							
3	筆順・筆の下のし方の説明	Cuidate, cuidate, los niños.	みんな、気をつけて。				
		¿Cómo se dice 分数? dos tercero.	分数って何と言いますか。3分の2。				
		¡Sí, exactamente.	その通り				
		Dos tercero con tinto negro y luego en el papel.	3分の2、墨をつけて、そして紙に書く。				
		Muy bien.bien....	とてもいいね、いいね。				
		(児童が書いている様子を見てまわる)					
		¡S, excelente!	素晴らしいねSさん。				
		Un descanso.	ちょっと休憩。				
		(児童が書いている様子を見てまわる)					
		5	学習を振り返る	Dígame porfavor el punto bueno. El p	うまく書けたところを教えてください。	⑨長い、短いとふたたびつぶやいた(研究者B授業記録)。	Largo(長い)、Corto(短い)を教師が動作で示すと、わかりはじめ、同じように手で真似をして言葉をつかんでいた(研究者B授業記録)。
A, el punto bueno.	うまく書けたところ。						
¿De qué parte?	どこ。						
El punto malo.	うまく書けなかったところは。						
El punto malo.	うまく書けなかったところ。						
A, dígame el punto bueno de otros.	A. 他の人のうまいところはどこですか。						
O.K.	オッケー						
Yo te digo ahora.	今から言います。						
Bueno...bueno すばらしい.	いいね...いいね すばらしい						
¡Mira!	見て。見て。						
Esta línea....esta línea está difícil.	この線...この線は難しいね。						
Corto y largo.	短いのと長い。						
Préstame por favor.	ちょっと貸してくださいね。						
Mira puedemirar?	見て、見えますか。						
Esta parte está Buena.Y otros.	この部分、とてもいいですね。他に。						
¡Excelente!	素晴らしい						
Corto, corto y largo.	短い、短い、長い。						
Está contrario.	反対になっていますね。						
¿Uds. saben へん?	みんな、「へん」って知ってる。						
へん・つくり bueno está bien.	「へん」と「つくり」そうそう。						
Mira primero...aquí está bien excelente. O.K.	最初は...ここ、いいね。						

5	学習を振り返る	Cuidadosamente, por favor los niños. Corto largo...corto largo...largo...largo muy-hén-hé.Corto largo y este hén・つくり un poco cuidadosamente uno dos tres.	短い線と長い線に気をつけて、短い、長い...長い、長い、短い、長い、「へん」と「つくり」気をつけて、いちにのさん。		
		El primero de la línea... siempre un poco pare...siempre pare, un poco pare y dos tres. Uno dos tres. O.K?	最初の線は、ちょっと止まる、いつも止まる、それから2、3、1、2、3、オッケー。		UnoとDosなどの数字をわかりはじめた児童がいた。言葉と身振りを結びつけることができるようになる児童が観察された(研究者B授業記録)。
		Y hén・つくり mira este no...no.	そして「へん」と「つくり」これはダメ、ダメ		
		Dos habitaciones. Entonces aquí, aquí ...un poco corto.	二つの部屋があるんだけど、ここ、ここね...少し短いです。	⑩Grandeというと、Aは近くの児童に「でかい」と訳しながら、書いたものをみせる(研究者B授業記録)。	
		Mira uno dos. Aquí no está largo y dos tercero... Está aquí y aquí... como esto.	いいですか、この1、2は長くない。そして3分の2、ここに書く、こんなふう。		体全体でスペイン語を聞き取ろう、教師の身振りと言葉を結びつけて聞き取ろうとした(研究者B授業記録)。
		Vamos a escribir otros papeles.	では、違う紙に書きましょう。	⑪スペイン語を聞き取ることができるので、他の児童よりも早く作業にうつり、終わると後ろを向いて、他の児童の様子が気になった(研究者B授業記録)。	スペイン語で教師が話しかけると、Aのまわりにはいる数名の児童がスペイン語が話されるたびに助けを求めると、Aの方を見るようになった(研究者B授業記録)。
		Tercero papel. Otro papel.	三枚目の紙、他の紙。		
		Vamos. Faltan dos papeles. Vamos a escribir.	書きましょう。二枚残ってるね。二枚書きましょう。	Aはとにかく他の児童の様子が気になっている様子だった(研究者B授業記録)。	
		¿Cuál es mejor?	どちらがいいですか。		
		¿Cuál es mejor? Ponga la mesa. (身振りでいい方を机の上に置くと示す)	どちらがいいですか。いい方を机の上におい		
		Escribamos dos papeles. ¿Cuál es mejor O.K? Está bien?	二枚かきます。一枚いい方を机の上におい オッケー。いいですか。		
		Vamos.	さあ、はじめましょう。		
		Mas importante....	大事なのは...		
		Últimamente aquí hay dos papeles.	最後に、二つあります。		
		Haga cuidadosamente...cuidadosamente.	丁寧に書きましょう、丁寧に、A君。		「Cuidosamente」という言葉に、「なにをいってるの？」と他児童が反応しながらも、教師がまっすぐ横に線を引くと、「あーまっすぐ」と声が上がると、身振りで言葉の意味を理解していた(研究者B授業記録)。
Cuidadosamente.	丁寧に。				
Vamos. Vamos.	どうぞ、どうぞ。				
5	学習を日本語で振り返る	えーではhablo japonés.	日本語を話します。	⑫「ここからは日本語で...」とパターンを切り替えてから、表情はそれまでに比べて不安様を呈し、後ろの子どもの動きを見て確認してから自分も行動していたように見えた(研究者A授業記録)。	児童の表情が変化する(硬い⇒やわらかい)(研究者B授業記録)。
		日本語で話します。中心をそろえる。一番大事なのは最後に中心を通す。あと、細かい注意を言いますよ。上の線は短い。下の線が長い。そのように言いました。			
		それから、へんとつりのある字はへんが大きすぎるとつりが入りません。ですからへんの右端をそろえますと言いました。口が入りやすくなります。後は少し詳しくなるので、今日の注意点はそれだけです。最後、中心を通してくださいね。はい、書いてください。二枚書いてよいほうを机の上に出してくださいね。良い方に名前を書いてくださいね。一枚書けたら二枚目を書いていいですよ。次に進んでください。			教師に対して質問が出るようになる(研究者B授業記録)。
		みんな上手ですね。4年2組のみなさん。とてもよくできていますね。あとじゃ、もう一枚書いて名前を書いたらF先生に出してくださいね。			
		今日はスペイン語で授業をしました。ちょっと筆を置いてもらえますか。聞いてください。えー、Mさんどうでしたか。		⑬Aは発言内容が気になる様子。	⑭呼びかけられたM(女児)は、「スペイン語で話していた時は分からなかったけれど、良く聞いていたら、スペイン語が分かるような気がした」と答える(研究者A授業記録)。
		S君どうでしたか。			⑮S(男児)は、「最初のほうは意味が分からなかったけど、だんだんわかってきた」と答える。
		だんだん分かってきた。すごいね			
		女の子聞いてみようかな。Iさん。			⑯Iさんも「最初のほうはぜんぜん分からなかった。でもよく聞いたら先生の言うことが分かった」と同じように答える。
		すごいですね。			
		分からない言葉を聴くということは、いつもよりも耳をダンボにするよね。耳だけじゃないと思います。たぶん体全体で。皆さん聞こうとしていましたね。ここにちょっと質問がありますので書いてください。私の授業はここまでです。		⑰Aは最後まで集中力を保った(研究者A授業記録)。	

注1)上記に挙げた研究者記録については、語尾を「である」調に統一。児童の個人情報やプライバシーに関わる表現等を削除・改訂した。

第1回提案授業を通じた日本人児童側によるAに対する理解や態度の変化は、授業後に実施したAをふくむ児童29名への日本語・スペイン語による記入式アンケート調査からも明らかである(図1)。このアンケートは、それ自体が日本人児童にAの立場に立ち、Aの問題をクラス全体の問題として考えさせる教育の一環として実施したものである。

アンケートは、以下の5項目の質問に対する自由回答方式で実施した。①先生の話すことがわかりましたか。②学習は楽しかったですか。③毎日、授業が分からないとあな

たは、どう思いますか。④日本語がよく分からない友だちが、毎日日本語の授業を受けています。あなたは、友だちのことをどう思いますか。⑤日本語がよく分からない友だちと楽しく生活する工夫を教えてください。

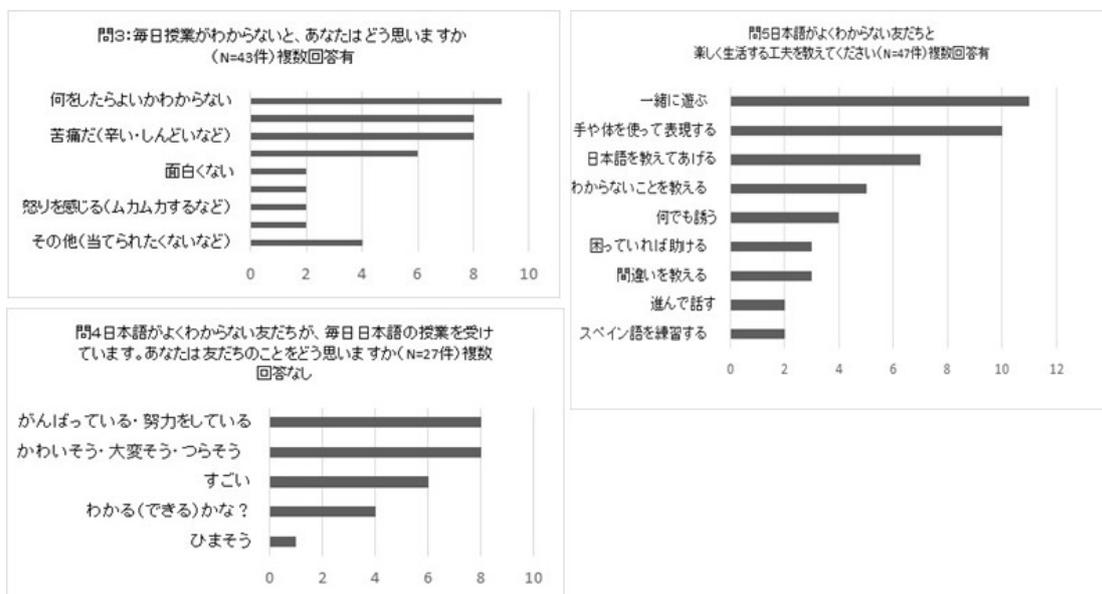
設問1では、当然ながら「わかった」と答えた児童はAのみであった。ただし設問2では、スペイン語が分からないにも関わらず「楽しかった」と回答した児童が23人、「どちらでもない」6人で、「楽しくなかった」と回答した児童はいなかった。上述したようにこのアンケートは教育目的で実施したため調査としては中立性に欠ける聞き方をしているが、「楽しかった」という返答それ自体は間違いではないと考えられた。授業に参加した担任のアンケートにも「こんなに集中したのは久しぶりだ」など、初めは戸惑っていた日本人児童たちがすぐ静かにスペイン語による授業を聞き入っていたことが回答されている。また表の⑮⑯⑰にあるように、授業の最後にスペイン語や話していることが分かるような気がしたと述べた日本人児童もいた。

設問3では、すべての児童が「戸惑う」「逃げたい」といった否定的な回答をした。また設問4でそのような状況で毎日授業に参加しているAに対して「がんばっている」と評価するとともに「辛そう」などと同情したり彼の理解を心配したりする意見がみられた。このことから、授業の趣旨と目的はある程度は児童たちにも理解されたと推測された。

また、本節の冒頭で紹介したように、第1回提案授業には、学級担任、ゼミ担当教官などの参観者4名が参加していた。彼らに「多文化共生の授業（心を伝え合う）」という観点からどうだったかについて記入式のアンケートを実施した結果でも、概ね授業の趣旨と目的が達成されたとの回答が返ってきた。

「Aによる授業への正統的参加が実現した(ゼミ担当教官)」「A以外の児童にとって、違う言語で授業を聞いたり生活したりするしんどさを理解するという目的を果たせた。A自身も言葉を理解できない人を待ったり、いらいらする気持ちを理解したりできたと考える(研究者A)」「スペイン語の関心を高めることができ、それがA君自身への関心にもつながるだろう(研究者A)」。さらに、日頃から一番多くの時間をAと過ごしている学級担任からも「Aがご機嫌で課題を終え、こんな満足そうな顔は見たことがない」「Aの日常を知るという意味ではとても良い機会であったと思う。突然怒り出すAのことも何だか分かる気がするとの声があった。クラスの子たちにとってプラスの学習だったと思う」と回答された。

図 1



ただし一方で、いくつかの課題も示された。設問⑤の回答として「スペイン語を練習する」と回答したのは2人であることから、多くの児童もまた授業は日本語で展開されるもの、すなわち「一斉共同体主義」の文化に生きていると推測される。また参観者からは、以下2つの問題が指摘された。第一に、他の児童の自尊感情の問題である。たとえば、書道を習っている女兒は得意な授業で力を発揮できず、不満を抱えた様子が観察されたと指摘された。第二に、授業科目による制約も指摘された。参観者からは、書道という技術的な科目での実施だからこそ、スペイン語のみでの授業に集中できたのではないかとの意見も出された。また、この提案授業は、Aとともに話し合い、A自身の意見を聞き、Aの考えを尊重する態度を他の児童に理解させる内容にはなっていなかった。

こうした点を踏まえて、第2回提案授業では、Aが対等な立場で議論に参加できる場を考案した。その結果、約30分の討論で日本人児童からは91回の発言があり、「ごんと兵十はこれから楽しく暮らすはずだったのに。これで終わらせてはいけない」や「兵十に十分償いをしたからこれでいい」等の意見が出た。Aは反対派の側に立ち、賛成派に「ごんは死んでもいいのか」と質問した。またAは、ごんが死んだかどうか議論が集中してきた時に、「ごんは5日間生きたんだ」とユニークな意見を述べた。「何故ごんは5日間生きたのか」と問うとはっきりは答えられなかったが、この発想を面白いと感じた筆者は、「5日間生きたごん」という設定で作文を書くよう促した。言語は日本語でもスペイン語でもどちらも使ってよいと指示した。

Aが他の児童の意見に適切なタイミングで意見を述べるのを理解した児童からは、Aが「面白い考えを持っている」との発言が寄せられ、Aが「日本語ができないこと」と「認知活動ができないこと」は等式ではないことを理解した様子が観察された。第2回提案授業に参加した担任教員からは、①ごんぎつねの物語の終わりを「良い」か「良くないか」に分けるシンプルな課題だったことが、スペイン語と日本語の二言語併用での授業に取り組み易かった理由ではないか、②授業を進めつつ、通訳をし、Aの意見を伝えていくことを一人の指導者が全て担うのは困難ではないかとの課題が指摘された。

5. まとめと考察—外国人児童に対する在籍学級での二言語併用授業の可能性と課題

本稿では、公立学校における外国人児童の主要な支援策が外国人児童の自尊感情や他の児童との相互理解に与える問題を検討し、その問題を解決するために実施した、在籍学級におけるスペイン語による授業と日本語・スペイン語二言語併用授業の結果を検討した。

スペイン語での授業と日本語・スペイン語二言語併用による提案授業は、(1)取り出し授業や入り込み授業で失われた外国人児童の自尊心を回復し、(2)異文化・異言語環境にある児童の相互理解を促進させ、協働しながら学習課題を共有し考えようとする態度を養い、(3)外国人児童が在籍学級で正統的周辺参加者となり得る効果があることが確認された。ただし、この提案授業はあくまでAの問題を解決するための試みとして実施したものであり、在籍学級における外国人児童の支援策としてより大きな枠組みで考えていくためには、数多くの課題が残されている。最後に、この提案授業の課題と意義を整理し、どのような形で実際の現場に応用可能なのかについて考察したい。

冒頭で述べたように、取り出し授業と在籍学級との連携の必要性はすでに多くの研究が指摘しているが、学級内での二言語併用型授業の可能性は十分に検討されていない。その理由の一つには現行の外国人児童支援策が日本語習得に重点を置き、外国人児童の学習者要因を考慮しない一元的な施策であることが指摘できる。たしかにAの日本語習得はごく平均的なレベルで推移し、取り出し授業が一定の教育効果をもたらしていた。本稿は言語習得面での取り出し授業の意義を否定するものではない。しかし、児童の学習動機は文化的アイデンティティの保持を含めた家庭の教育観に影響を受け、日本語能力の向上と母語の保持・伸張のどちらを優先するか、日本の学校文化にどれほど適応すべきかは、帰国か定住か、日本での進学か母国での進学かなどの家庭の教育指針に左右される。そしてこれらの方針は、Aの両親の場合のように、あらかじめ決定されていない場合も多い。そのため、外国人児童のよりよい学校生活を保障するためには、日本語能力の獲得だけを第一の課題に据えるのではなく、児童（や両親）の学習ストラテジー

に配慮しながら、取り出しが適切か、学級での指導の変革が大切かを判断していくことが重要だと指摘できる。事例に挙げた A の場合は、少なくとも「取り出し授業」は彼の自尊心を傷つけ、クラスへの適合を難しくするものとなっていた。

また、在籍学級における二言語併用型授業の実施は、当然のことながら、外国人児童だけでなく他の児童による学習効果をいかに維持・向上させるかとともに考慮しなければならない。授業に参加した参観者からは、授業科目が実技科目であったことや、賛成・反対に分かれて意見を述べる単純な課題だったことが功を奏した理由ではないかとの指摘がなされた。このことはより高度な授業内容での二言語併用教育の難しさを端的に示している。担任教員からは、通訳から授業進行までを一人の教員が担う難しさも指摘されており、すべての授業で二言語併用を試みるためには、大学等でのバイリンガル教員や異文化理解の涵養生を持った教員の養成と共に教室内での複数教員の連携体制が不可欠であり、さらに学習効果を検証する専門的な調査を実施しなくてはならない。しかし本稿で提示した在籍学級での二言語併用授業は、少なくとも国際理解や多文化共生のための資質を培う教育カリキュラムとしては、他の日本人児童にとっても教育効果を発揮しうるものである。

日本人児童のための多文化共生教育として上記の提案授業をみると、次の二つの特色を指摘できる。第一に、外国人児童の母語のみでの授業で日本人児童に言語が理解できない体験をした後に、外国人児童をふくむ全員での討論の場をもつという二段階の構造になっている点である。すなわち、まずマイノリティの立場になる機会を与え、外国人児童の抱える困難や外国人児童の言語能力と学習能力とが同じではないことを実感的に理解させる段階を設定することが、在籍学級での外国人児童の包摂を目指した討論型の授業をスムーズに機能させる要因になりうると示唆されることである。第二に、書写と国語とを段階的に組み合わせた点である。多文化共生や国際理解教育は、国語科や道徳科、社会科等の実技を伴わない授業での導入が想像されやすい。たとえば、取り出し授業や先行学習との連携を扱う研究が注目したのも通常の国語科の授業であった(櫻井 2008; 劉 2011)。しかし第一の提案授業で外国語が分からない日本人児童が「スペイン語が理解できるような気がした」「だんだんわかってきた」と回答した背景には、「道具を使う」「手を動かす」といった身体行為と言語とを結びつけやすい実技科目であったことが大きいと推測される。ここから、外国人児童がどのように分からない言語を理解していくのか、あるいは理解できなくても課題の遂行を試みるかを実技系科目で体験させた後に、言語を基盤とした国語科目等での心の伝えあいを実施するという、実技科目と非実技科目との連携による国際理解教育の可能性が指摘できる。

冒頭で佐藤（2010）を引用しながら指摘した通り、これから日本語指導の必要な児童の増加が見込まれる日本において、21世紀に課された教育課題の一つは国民性教育から「市民性の教育」への転換をいかに成し遂げるかにある。そのためには、(1)日本の公立学校が持つ一斉共同体体質の改善による外国人児童の包摂とともに、(2)異文化・異言語環境にある児童と日本人児童を含めた児童生徒らが双方の立場性を理解し、互いに協働できる学習環境創造に取り組むことが肝要である。取り出し授業と在籍学級の連関の在り方だけでなく、在籍学級それ自体における外国人児童の支援策を考案することは、外国人児童の包摂だけでなく、日本における市民性教育の実現においても重要である。本稿で提案した二言語併用授業はその一つの可能性を示唆しているだろう。

参考文献

- 陳來孝(2011)「神戸中華同文学校にみる多文化共生とアイデンティティ」『華僑華人研究』 8,pp.71-74
- 陳舜臣 (1998) 『神戸ものがたり』平凡社ライブラリー
- 陳舜臣 (2000) 「神戸中華同文学校創立百周年に寄せて」 神戸中華同文学校百周年記念冊 神戸中華同文学校百年校慶慶祝委員会 p.31
- 陳 天璽(2002)『無国籍』新潮社
- 陳天璽(2009)「中華学校に通う日本の子どもたち」『文化人類学』74, 1, pp.156-175
- 陳徳仁編 (1984)『神戸中華同文学校八十周年史記念刊』 学校法人神戸同文学校理事
- J.カミンズ, M.ダネシ著 中島和子, 高垣俊之訳 (2005)『カナダの継承語教育:多文化・多言語主義をめざして』 明石書店
- 張澤崇(2006) 「日本における華僑学校の現状(その2)」早稲田大学政治経済学部教養諸学研究会 pp.45-66
- 中華会館編(2000)『落地生地-神戸華僑と神阪中華会館の百年-』研文出版
- 中華会館・横浜開港資料館編「横浜華僑の記憶-横浜華僑口述歴史記録集」
- 深堀聰子 (2003) 「アメリカのバイリンガル教育-LEP 生徒のメインストリーム化に向けて」中島智子編著 (1998) 『多文化教育-多様性のための教育学-』明石書店 pp.61-96
- 市川信愛、吉田藤一(1984) 「日本の華僑学校・覚え書き--その沿革と存立形態に関する一考察」宮崎大学教育学部紀要 pp.1-24
- 市川信愛(1988) 「華僑学校教育の国際比較研究(上)」『トヨタ財団助成研究報告書』
- 池田和子(2002)「横浜中華街と神戸南京町-東西チャイナタウン比較への試み-」『地域と社会』5,123-152 大阪商業大学比較地域研究所 編
- 石川朝子(2013a) 「グローバル化時代における中華学校の経営戦略」 『「外国人学校」の社会学-「往還する人々」の教育戦略を軸に-』大阪大学教育文化学研究室報告書 pp.175-180
- 石川朝子(2013b) 「「エリート化」する中華学校」 『「外国人学校」の社会学-「往還する人々」の教育戦略を軸に-』大阪大学教育文化学研究室報告書 pp.222-232

- 石川朝子(2014)「地域に根ざし華僑を育てる—神戸中華同文学学校」志水宏吉、中島智子、鍛冶致編著(2014)『日本の外国人学校 トランスナショナリティをめぐる教育政策の課題』明石書店 pp.197-210
- 過放(1999)『在日華僑のアイデンティティの変容』東信堂
- 貝ノ瀬滋・松永透(2011)「地域運営学校(コミュニティ・スクール)の可能性」天笠茂・小松郁夫編(2011)『「新しい公共」型学校づくり』ぎょうせい pp.23-47
- 可児弘明編、欺波義信編、遊沖勲編(1995)『華僑華人事典』弘文堂
- 金子郁容・鈴木寛・渋谷恭子(2000)『コミュニティ・スクール構想』岩波書店
- 川上郁雄(2006)『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店
- 小林春美・佐々木正人編(2006)『子どもたちの言語獲得』大修館書店
- 神戸中華同文学学校編(2013)『神戸中華同文学学校学校紹介 2013年度』神戸中華同文学学校
- 神戸中華同文学学校編(2015)『神戸中華同文学学校学校紹介 2015年度』神戸中華同文学学校
- 神戸中華同文学学校編(1939)『神戸中華同文学学校四十周年記念刊』学校法人神戸中華同文学 校理事
- 神戸中華同文学学校編(2000)『神戸中華同文学学校百周年記念冊』神戸中華同文学学校百年校慶慶祝委員会
- 神戸中華同文学学校編(2010)『神戸中華同文学学校 110周年記念冊』神戸中華同文学学校百十周年 校慶慶祝委員会
- 神戸華僑歴史博物館編(2013)『神戸華僑歴史博物館パンフレット』神戸華僑歴史博物館
- 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
- 国立教育政策研究所(NIER)(2014)「JICA 地球ひろば共同プロジェクトグローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査・報告セミナー配布資料」(非公開文書)
- 黄丹青(2005)「日本における中華学校のバイリンガル教育実践に関する一考察—横浜山手中華学校を事例として—」『国立教育政策研究所紀要』134,pp.143-154
- 裘曉蘭(2004)「日本社会における華僑教育の実態について」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』12-1,pp.215-226
- 裘曉蘭(2007)「日本における華僑・華人教育に関する研究-多文化・多民族社会に向けての教育の再構築と課題-」

- 林同春（1997）『橋渡る人—華僑波瀾万丈私史』 エピック
- 松田素二（2004）「変異する共同体：創発的連帯論を超えて(<特集>共同体という概念の脱/再構築)」文化人類学 69(2), 247-270
- 嶺井明子編著（2007）『世界のシティズンシップ教育-グローバル時代の国民/市民形成-』 東信堂
- 宮島喬（2003）『共に生きられる社会へ』 有斐閣選書
- 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
- 中島和子（2007）『バイリンガル教育の方法: 12歳までに親と教師ができることバイリンガル教育の方法』 アルク
- 中島智子編著（1998）『多文化教育-多様性のための教育学-』 明石書店
- 西村俊一（1991）『現代中国と華僑教育：新世紀に向かう東アジアの胎動』 多賀出版
- 縫部義憲（1995）「日本語指導学級の現状と課題: 2言語教育の観点から-」『広島大学日本語教育学科紀要』 5, pp.1-10
- 額賀美紗子（2013）『越境する日本人家族と教育-グローバル型能力』 育成の葛藤-』 勁草書房
- 小田亮（2004）「共同体という概念の脱/再構築：序にかえて(<特集>共同体という概念の脱/再構築)」『文化人類学』 69 (2): pp.236-246
- 王鑫（2008）「日本における華僑学校の変遷とその地域的特徴」『教育実践学論集』 10, pp.125-133
- 岡崎敏雄（1997）「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』 茨城県教育庁指導課
- 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
- 太田晴雄（2003）「学校言語を母語としない子どもの教育-アメリカの場合」pp.33-59
- 中島和子編著（2003）『多文化教育-多様性のための教育学-』 明石書店
- 尾関史（2006）「JSL児童生徒が授業に参加するために必要な「ことばの力」とは何か-子ども自身の持つ文脈への注目の必要性」『早稲田大学日本語教育実践研究』 5, pp.55-64
- 朴三石(2008)『外国人学校』 中央公論新社
- 鮑悦初(2015)「2014-2015年度神戸華僑総会活動方針」『遠望僑声・KOBE』18, pp.2-3
- レイヴ J. ウェンガー・E. 佐伯胖 訳（1993）『状況に埋め込まれた学習-正統的

周辺参加』産業図書

劉雲霞(2011)「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み：「教科・母語・日本語相互育成モデル」による実践から」『人間文化創成科学論叢』

14,pp.157-165

薛 鳴・陳 於 華 (2012)「在日中国人子女の言語使用意識とエスニシティ・ある中華学校でのアンケート調査から一」『言語と文化』愛知大学語学教育研究室紀要 26

pp.31-49

櫻井千穂 (2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方：母語力と日本語力の伸長を目指して」『母語・継承後・バイリンガル教育 (MHB) 研究』4,pp.1-26

佐藤郡衛 (1999)『国際化と教育=日本の異文化間教育を考える=』放送大学教育振興会

佐藤郡衛 (2010)『異文化間教育学 文化間移動と子どもの教育』明石書店

佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎 (2005)『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク

佐藤晴夫編著 (2010)『コミュニティ・スクールの研究-学校運営協議会の成果と課題-』風間書房

佐藤晴夫編著 (2011)「「新しい公共」と学校改善」『教職研修』464,pp.107

佐藤晴夫編著 (2012)「『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築-コミュニティ・スクールの実態からみた新たな関係性-」『日本教育経営学会紀要』54,pp.2-12

芝野 淳一 (2012)「母親達のノスタルジアに見る中華学校：呼び起こされる「忘れた何か」、語り直される「古くささ」」『KG 社会学批評』創刊号 pp.81-90

芝野淳一 (2014)「時代にマッチした学校をつくる」志水宏吉、中島智子、鍛冶致編著 (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 pp.167-180

渋谷真樹 (2013)「変わりゆくインターナショナル・スクールの役割」志水宏吉 (2013)「往還する人々」の教育戦略を軸に- 大阪大学教育文化学研究室報告書 pp.390-400

志水宏吉編著 (1998)『教育のエスノグラフィー：学校現場のいま』嵯峨野書院

志水宏吉編著 (2008)『高校を生きるニューカマー大阪府立高校にみる教育支援』明石書店

志水宏吉 (2013)「「外国人学校」から「トランスナショナル・スクール」へ「外国人学校」の社会学-「往還する人々」の教育戦略を軸に-」大阪大学教育文化学研究室報告書 pp.3-14

- 志水宏吉、中島智子、鍛冶致編著 (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・清水睦美編著 (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る』 明石書店
- 清水睦美著 (2006) 『ニューカマーの子どもたち:学校と家族の間 (はざま) の日常生活』 勁草書房
- 清水智美 (2005) 「日本における華僑学校史に関する一考察 ～横浜の華僑学校を中心に～」 フェリス女学院大学大学院国際交流研究科報告書 5,pp.1-40
- 神阪京華僑口述記録研究会編神戸華僑歴史博物館「聞き書き-関西華僑のライフヒストリー」
- 杉村美紀 (1991) 「在日華文学校の教育問題 —「横浜中華学院」の事例を中心に—」 『国際教育研究』 東京学芸大学海外子女教育センター 国際教育研究室 11,pp.52-54
- 杉本達夫・牧田英二・古屋昭弘杉本達夫共編(2005) 『デイリーコンサイス中日・日中辞典 第2版』 三省堂
- 杉村美紀 (2015) 「ヒトの国際移動と「グローバル・シティズンシップ」」 『異文化間教育学会』 42,pp.32-44
- 杉村美紀、坂本光代 (2009) 「日本の外国人学校における多文化・多言語教育の現状と課題 -中華学校の事例を中心として-」 2008年度上智大学学内共同研究成果報告書
- 田幡秀之 (2011) 「全国」 1割の 3000校-文科省コミュニティ・スクール数値目標」 『内外教育』 6092,p.10
- 舘奈保子 (2014) 「日本の有名進学校を目指す-東京中華学校」 志水宏吉、中島智子、鍛冶致編著 (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 pp.181-196
- トッド・ロレット著/田中幸子訳(1986) 『ピジン・クレオール入門』 大修館書店
- 杜国輝 (1991) 『多文化社会における華僑・華人の対応—日本・台湾における華僑学校卒業生の動向分析』 トヨタ財団助成研究報告書、横浜中華学院、1991年
- 津田浩司・櫻田涼子・伏木香織編編 (2016) 『「華人」という描線』 風響社
- 恒吉僚子 (1996) 「学校文化という磁場」 恒吉僚子・堀尾輝久・久富善之編『多文化共存時代の日本の学校文化』 講座学校 柏書房 6,pp.215-240
- 横浜山手中華学園編集委員会(2005) 『横浜山手中華学園百年校誌』 横浜山手中華学園
- 横浜山手中華学校(2013) 『学校紹介』 横浜山手中華学校

吉田文(2014)「グローバル人材の育成」と日本の大学教育 『教育学研究』 81-2,
pp.164-175

財団法人中華会館・横浜開港資料館編 (2010) 『横浜華僑の記憶』 財団法人中華会館

Cummins, J. (1978) “Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups.” *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.

Cummins, J. (1980) “The entry and exit fallacy in bilingual education.” *NABE Journal*, 4, 25-59. Washington DC: National Association of Bilingual Education.

Cummins, J., & Swain, M. (1986) “Bilingualism in education.” London.: Longman.

Lambert, W. E. & Tucker, G. R. 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House

Vincent, Theo. 1972. *Pidgin in Nigerian Literature*. Paper presented to the UNESCO Conference on Creole Languages and Educational Development. Trinidad, July, 1972.

オンライン資料

神戸華僑歴史博物館ホームページ (2013年12月11日閲覧)

<http://www16.ocn.ne.jp/~ochm1979/index1.html>

外務省ホームページ : 2015年8月5日閲覧

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/kondankai/sei_1_9.html

「今後の学校の管理運営の在り方」中央教育審議会答申 (2003) 2016年2月29日
閲覧

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121701.htm

文部科学省ホームページ : 2015年8月5日閲覧

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/001.htm

大阪教育大学ホームページ: 2016年2月29日閲覧

http://osaka-kyoiku.ac.jp/president/tenyu/taidan_rekishi.html

品川区ホームページ: 2016年3月17日閲覧

<http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp/page000006600/hpg000006521.htm>

おわりに

先日、ふらりとかつての勤務校であるインターナショナル校の「オクトーバー・フェスト」に参加した。普段はあまりにぎわいの無い、人工島の駅周辺も小さな子ども連れや、外国人親子等でにぎわっていた。学校の近くに行くと、ソーセージを焼く香ばしい匂いが立ちこめていた。扉を開ければ、ここぞとばかりに民族衣装を着けた学校教員が食券や模擬店での物品販売、子どものゲームの呼び込みや手引きなどを行っている。校庭に特設された何張りものテント下は、模擬店で売り出されたフードやビールを飲み食いする人々で溢れかえっていた。また、校庭正面のステージでは日本人で構成された民族音楽団が民族音楽を奏で、ビール祭りにふさわしい雰囲気醸し出している。ソーセージを焼く男の人には日本人父の姿が多く見られた。子ども達の顔は一見して「純粋な」日本人ではないと分かる顔立ちが揃う。

創立100年を超える老舗の民族学校として始まったこの学校も2000年を越える頃から本来の民族学校に加え、英語を授業言語とするインターナショナル・スクールを併設した。同じ敷地内に授業言語の異なる学校が共存していた。それぞれに幼稚部、プリ・スクールを持つ初等教育学校である。英語インターナショナル・スクールの併設は、児童数の確保つまり、経営・運営上の方策である。民族学校の方は主たる構成員であったはずの人々が勤める企業の日本からの撤退、縮小により児童数が激減し経営が立ち居かなくなった。しかし、英語インターナショナル・スクールの方は、児童数を倍以上に伸ばし校地移転・新校舎設立を契機にさらなる活況を生み出している。

筆者自身、就学年齢に達した児童を持つ保護者として様々な民族学校やインターナショナル・スクール、有名私立大学の附属小学校を見学した。そして、義務教育を放棄することが、「公立以外の学校の選択ができる」という限られた層の親のアクセサリーでもあることを、今でも否定できないでいる。

神戸同文を対象に研究を終えて、110年を越える学校を存続させることは並大抵ではないと改めて感嘆する。筆者の母校も神戸では老舗の中高女子一貫教育校であるが、100周年を越える辺りから揺らぎ期を迎え、少子化とも相まって現在大変な苦難を強いられている。ましてや移民の学校が117年の歴史を継続していることはなにごとぞと思わずにいらなかった。今回の調査で、その秘訣が少しだけ明かされたように思う。

春風が吹く中、私は今神戸南京町広場で「興隆春風祭」の神戸同文の子らの獅子舞に見入っている。老新交えた華僑と神戸人との多文化創生の歴史を振り返るとともに、居住する物理的空間を同じくする人々の集まりである「ローカル・コミュニティ」と様々なビジョンや価値観、関心などを共有する人たちが集まる「テーマ・コミュニティ」を

持つ地域、この後者が新華僑なんだと感じる。それは、彼らのIT駆使のネットワーク構築の素早さには脱帽すると同時に、目に見える物理的空間を共有しなくとも十分、空中的コミュニティで彼らは瞬時につながっている。それも地球的規模で。老華僑は、旧来の発想に新風を吹き込み、新華僑のこの素早さを理解し、「手続き」を変えることによって、神戸華僑社会の礎をより強固にすることができるのではないかと思う。この春風が新風をどう取り込むのか、私の興味は尽きないがこれにて筆を置くことにする。