

在日外国人児童の文化資本を考える

Considering Cultural Capital of Foreign Children Living in Japan

姜 政鮮

Chungsun KANG

キーワード

在日外国人児童、文化資本、差異

Foreign children living in Japan, cultural capital, distinction

Abstract: Cultural capital has been used to describe class preferences and high-quality culture in a society. With the increase in global migration, however, this concept has also come to explain the acculturation process of cultural capital as immigrants adapt to the host country. The embodied culture of immigrants is transformed in the host country, creating new cultural capital. In particular, children's identities are formed through recognition and differences from both people close to them and general society. Individuals who migrate while still developing during childhood and adolescence form their identities between the host culture and their parents' culture under the influence of cultural capital. This study analyzed the cultural capital influencing two foreign children living in Japan in terms of embodied state, objectified state, and institutionalized state. It was found that the cultural capital of the adults (i.e., parents, teachers) and distinction of social class surrounding the children has a significant influence on their development.

1. はじめに

グローバル化により、人びとは国境を越えて移動しており、その目的も留学、就職、移民などさまざまである。それにともなって日本社会に滞在する外国人の数も毎年増加し、法務省出入国管理局によると、2019年の在日外国人の数は約280万名を超えている。在日外国人のなかには、親と共に来日した外国人の子ども（0歳～18歳）の数も含まれており、日本の学校に在籍する外国人の子どもの数は9万名を超えている（文部科学省, 2019）。

日本に移動してきた子どもたちが直面している課題の中で教育は重要であるといえる。志水（2008）によると、来日した子どもたちの就学においては、言語、適応、学力、進路、不就学、アイデンティティ構築の六つの課題があり、そのなかでもアイデンティティは「他の五つの課題の集約点としての性格」（p.22）をもつという。つまり、外国人児童生徒にとって言語、適応、学力、進路、不就学などは、彼らのアイデンティティに影響を与える要因になるといえる。

また、外国人児童生徒のアイデンティティ構築に影響を与える要因として、使用言語やコミュニケーションの仕方などが日本の学校とは異なる家庭環境が考えられる。外国人児童生徒は、彼らが属している集団、つまり家庭と学校を通して母文化と日本文化を身につけて成長していく。言い換えれば、彼らは周囲にいる保護者や教師、友人などの日本人との相互作用を通して各集団の規則、価値、伝統などを学び、内面化する過程にいてもいえる。児童生徒は自分が属している集団を通して自己概念を構築するため、外国人児童生徒のアイデンティティ構築において、彼らを取り巻く家庭と学校の文化的要素を調べる必要がある。外国人散在地域に住む外国人児童生徒は、家庭以外の場所、とくに学校で親の母語や母文化と接する機会がきわめて少ないことが推測される。彼らが通う日本の学校も外国人散在 school であるため、多数の日本人児童生徒のなかでマイノリティとして生活している（徳田, 2016）。彼らは、背景や文化的環境が多数の日本人児童生徒と異なっており、少数の外国人児童生徒のあいだでも出身、背景や文化的環境は異なっている。また、外国人児童の来日した時期などにより日本語使用能力も異なると考えられる。しかし、彼らは日本語指導が必要な外国人児童生徒という一つのカテゴリーにくくられているため、日本文化と母文化に対する彼らの多様なニーズは注目されていないと考えられる。

このような点をふまえ、本研究では、日本の小学校に通う外国人児童とかわっている大人の語りを中心に、外国人散在地域に住む2名の外国人児童がどのような文化的環境のなかで育てられているのか、その環境で日本文化と母文化を継承するためには何が必要なのかについてブルデュー（Bourdieu）の文化資本の側面から考察する。

本研究では、まずブルデューの文化資本について概観し、文化間を移動した人びとの文化資本の先行研究をまとめる。そして、特定のエスニック・グループが存在しない外国人散在地域に住む外国人児童について語る大人の認識を中心に、外国人児童が置かれている環境を文化資本の観点から論じる。

2. 先行研究

2.1. 文化資本

ブルデューは、社会における個人の社会経済的な位置と階層の再生産についてハビトゥス、文化資本などの概念を用いて説明している。ハビトゥスとは、個人のなかで内面化された一定の様式の行動、認知、感知、判断の体系であり、日常生活の実践を構造化するメカニズムであり、具

体的にことば遣い、趣味などがある（ブルデュー, 2020）。

また、ブルデュー（1986）は、資本を蓄積されたものと規定し、経済的な次元に限らず、社会的競争の手段として使用するものとし、文化資本、社会関係資本、象徴資本に分類している。文化資本とは、無意識的に身につける蓄積された習慣や教養であり「身体化された文化資本」（embodied state）、「客体化された文化資本」（objectified state）、「制度化された文化資本」（institutionalized state）の三つに分類されるとしている。「身体化された文化資本」とは、知識や教養、能力など長い時間をかけて体得された形態であり、「客体化された文化資本」とは、絵、本、機会などの文化的な物の形態、そして「制度化された文化資本」とは、学校、学歴などの教育制度の形態を表す。一言でいえば個人の好みとみなされる文化資本は、自分が含まれている階級によって内在化されたかたちで身体化する家族制度と、制度化の形態である学校などの教育機関により伝承ならびに再生産されるものをさす。

このようなブルデューの文化資本の概念を通して、多くの研究者は階級による教育格差に注目している（天童・多賀, 2016；高橋, 2009；志水, 2015）。志水（2015）は2000年以降、新自由主義、グローバル化の加速により、社会の格差が拡大しているなか、教育格差も顕在化されており、親の文化資本と能力は子女の教育を左右するようになったと指摘した。天沼（2013）は、日本では平等な機会が与えられているにもかかわらず、格差や不平等が生まれることについて、身体化された家庭での文化資本、階級などの要因が格差を及ぼす原因であると述べている。

2.2. 文化資本と文化間移動

上述したブルデューの文化資本の枠組みにおいては、社会の教育格差について資本の概念を通して説明している。しかしながら、文化間を移動する人びとにおいて、移動による文化的差異と文化的変容、文化資本とエスニック・アイデンティティとの関係性を明らかにする研究も進んでいる。ブルデュー（2020）によると、異なる生活条件は異なるハビトゥスを生み出すため、それぞれ異なるハビトゥスによる生活実践は個人の差異を作り出すという。そして、ブルデューは、その差異が個人の位置、アイデンティティを規定すると指摘している。つまり、文化資本は、実践のすべての領域でハビトゥスが生み出す選択を決定するため、個人がどのような文化資本のなかで選択してきたのかにより、まわりとの差異を作り、独自の位置が決められると考えられる。つぎの先行研究では、移動する人の位置づけが文化資本とどのようにつながるのか、ということの説明している。

小林（2006）は、国際結婚し両国を行き来しているフランス人と日本人とのカップルにおけるエスニック・アイデンティティ¹と文化資本の継承を、互惠関係の観点から研究した。この研究では、日仏両国間に存在する国家の形成の歴史、国籍、政策、社会制度の差異は文化資本の継承戦略に影響を及ぼすと指摘されている。また、国際結婚カップルは、日本人の配偶者がフランスに留学し出会うケースが多いため、親の高学歴、職業の専門性、カップル間のジェンダー意識などが子どものエスニック・アイデンティティ継承にかかわる文化資本として影響していると述べている。結果として、このカップルは、配偶者が相手の国に滞在するとき（日本人がフランス、フランス人が日本）に、自国では経験したことのない他者としての経験がエスニック・アイデンティティを強く意識されたという。この意識が、子どもに文化資本を継承する熱意につながったと、小林は主張している。また、カップルが、自分の国でマイノリティとなる配偶者の立場を理解し、相対的に平等に役割を分担したが、その背景には互惠関係があると述べている。この互惠関係は「二人の人間、二つの集団、二つの物の間における等価の交換」（p.94）と小林は定義し、

日本とフランスの国家関係は、戦争や植民地支配などの歴史的関係が存在しないため互惠関係が成立すると指摘している。マイノリティとなる外国人は、生活のなかでエスニック・アイデンティティが意識される場合が数多くあり、その点が子どもの文化資本の継承につながるといえる。しかし、日仏の両国の互惠関係が必ずしもカップルの関係と同様に影響され、平等に文化資本が継承されるとは言いがたく、カップルの階層などにより両国の文化が子どもに等価に継承されたとはいえないと考えられる。

エレル (Erel, 2010) は、トルコからドイツとイギリスに移動した女性のライフストーリーを中心に、彼女らの文化資本が移動したところでどのような意味があり、その意味が変化していく過程をエスニシティ、ジェンダー、階層の側面から分析した。エレルは、移動した人の文化資本を母文化から蓄積された文化的要素 (民族的) をそのまま移動した国に持ち込む観点で捉えた文化資本 (rucksack approaches) を批判した。むしろ、移動した人びとは、置かれた場により自分の文化的資本を交渉しながら新しい文化資本を生産し再生産する傾向があると主張した。

ブグラ、ワトソン、ベントリグリオ (Bhugra, Watson, and Ventriglio, 2020) は、これまで教育的観点から語られた文化資本を批判し、個人が成長しながら受けた教育、社会的規範、価値、経験などが蓄積されたものとして捉えた。[カタカナ表記]らは、移動による文化的変容が起きるなかで、ブルデューが言及した三つの文化資本の側面はつねに変化する可能性が高くなるという。さらに、移動する人はホスト社会の力関係により作られた文化資本を身につけるかたちで適応すると述べている。

このように、ブルデューの理論を通してグローバル時代の教育格差、移動する人びと、国際結婚者やその子どもの文化変容、エスニック・アイデンティティの研究が進んでいる。しかしながら、家族とともに移動する子どもを対象とした文化資本の継承の研究は少ない。そのなかで、高橋 (2009) は、中国帰国者の三世、四世の学校エスノグラフィーを通して日本の小学校に通う彼らの様子、変容、言語教育 (日本語、中国語)、親子のコミュニケーションなどを分析した。高橋は、子どもたちの生活はすべて連携しており、学校生活は学校だけではなく、親子の関係や家庭でどのように生活しているのか、ということと関係していることに注目した。そこで、親子のコミュニケーションにおいて、親のもつ資源や文化資本が子どもの教育やアイデンティティ構築にどのように活用されるのかを研究した。日本の文化に親しまず日本語能力のない親は、家庭内の会話は中国語にしても、親が家庭において中国語で読み聞かせをしたり、博物館に連れて行ったりするなど、子どもの教育面でのサポートができないなどの文化的接点がない場合、親の文化資本が子どもに継承されない。そのため親子は希薄なコミュニケーションを取っており、親子の関係がうまく形成されないこともありうるという。高橋が研究協力者の各家庭の文化資本を調査する際に挙げた項目リストには、児童の生活体験、言語、学力伸張などにかかわるニュース、勉強に対する親の関心や声かけ、料理、絵本の読み聞かせ、文化的活動 (博物館や美術館など) の有無が含まれている。これら以外の文化資本が各家庭に存在することは予測できるが、上に挙げたリストは文化継承のため重視すべき項目であると高橋は述べている。

富山 (2012) は、ドイツ在住の外国人家庭や国際結婚家庭を比較するなかで、子どものバイリンガシーにおいて社会関係資本と文化資本が子どもの二言語力を上達、維持するのに影響を及ぼすと指摘した。とくに、家庭で使用する言語、エスニック・コミュニティへのコミット、バイリンガル・プログラム、親の高学歴や現地語の語学力の高さなどが文化資本として継承され子どもの二言語運用能力につながると主張した。それに加え、良好な親子関係と支援や情報の共有のあるエスニック・コミュニティ、家庭外で現地語の友達などの社会関係資源の重要性も強調してい

る。富山の研究結果として2点が挙げられる。まず、移民背景の子どもの二言語運用能力は親の学歴、ドイツ語力という文化資本、読書、少数言語関連活動（読書など）がかかわることである。つぎは家庭類型、つまり外国人家庭か国際結婚なのかという類型により、子どもの言語力に差があるが、このような差は友達などのコミュニティを通して補完することができると指摘した。

宋（2021）は、ブラジル移民集住地域のコミュニティ活動を通して移民第二世代の文化資本について研究した。宋は文化資本がおもに家庭内で得られる資本として捉えられる傾向とは異なり、コミュニティ内で継承される集団の精神や社会的な連帯も拡大された意味で文化資本としてとらえた。集住地域のコミュニティ活動によって形成される資本として、コミュニティ活動や交流が子どもの教育の情報を共有する場を提供した。つまり社会資本が集文化的文化資本を作り出した。コミュニティ内で行われる日本語補完学習により多くのブラジル人の親にとっては難しい日本語指導が可能になる。これは、集動的な文化資本が個人的文化資本の不足部分を詰めるかたちで機能しているといえる。

これらの先行研究から明らかになったことを以下にまとめる。文化間を移動した外国人は、自分がマイノリティとして意識された時、エスニック・アイデンティティを強く意識する。家庭内においては、子どもに自分の文化資本を積極的に継承させようとするが、そこには配偶者のジェンダー意識がかかわっている。また、外国人は、ホスト社会に適応しながら、ホスト社会の権力関係によりそれまで身に付けている文化資本を変え新たな文化資本を生産、再生産する。移動した子どもたちの先行研究において、外国人児童生徒の学校生活や二言語運用能力は、親との文化的接触などとかかわっている。とくに、親の現地語の能力や学歴、家庭内における両言語の読書活動などは、親子のコミュニケーションを含め子どもの言語力の育成に重要な要因であり、文化資本を継承する際の戦略になる。同じエスニック・グループで作られた集団的文化資本を取り入れることは、個人的に不足した文化資本を補完する役割を果たしている。しかしながら、同じエスニック・グループ内の外国人児童生徒の文化資本については言及しており、階級や背景が異なる場合については触れていない。階級や背景が異なると、蓄積された文化資本も異なるため、階級や背景の異なる外国人児童の環境を分析し、両文化のあいだにいる外国人児童のニーズを考察する必要がある。

上述した先行研究をふまえ、本研究では、親が自分の資源を活用するか否かにより子女の文化継承の様子が異なることや、親がすでに身につけている文化資本は、ホスト社会における交渉過程において変わっていくという視点に焦点をおく。

3. 研究方法

3.1. 研究協力者

本研究は、X市²の公立小学校に在籍している外国人児童2名にかかわる大人を対象とし、彼らの語りを中心に分析する。具体的には、保護者2名、日本語の教室のボランティア2名である。

本研究における外国人児童は、日本語指導が必要な児童である。文部科学省（2016, p.1）によると、日本語指導が必要な児童とは「日本語で日常生活が十分にできない児童生徒」および「日常生活ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への支障が生じており、日本語指導が必要な児童」と定義されている。日本語指導が必要な児童への教育サポートは各自治体により異なり、X市は市の特別支援教育施策に従い、市と各種のボランティア団体が連携し日本語指導が必要な外国人児童に日本語学習を行っている。X市は、登録されている外国人の割合が2022

年8月時点で1.8%であり、1校当たり5名未満の外国人散在学校在存在する外国人散在地域である。しかし、日本語指導が必要な外国人児童が増加しているため、近年、児童を対象とした日本語支援の教室（以下「にほんご教室」という平仮名を用いる）が設立された。「にほんご教室」の日本語指導は、市内に居住する一般市民のなかで、外国人児童の日本語指導に興味がある人びとがボランティアとして参加している。

具体的な研究協力者は、以下の表1に示すX市の「にほんご教室」に通うA君とB君の母親と、彼らに日本語指導を行う日本語ボランティアである。

本研究においては、通称、A-1さん（母親）とA-2さん（日本語ボランティア）、そしてB-1さん（母親）とB-2さん（日本語ボランティア）とする。

表1 研究協力者

研究協力者	年齢	性別	国籍	職業	教育レベル	備考
A-1さん	30代	女性	中国	専業主婦 (夫：大企業会社員)	大学卒	子ども：1名（小4A君） 来日年度：2012年
A-2さん	60代	女性	日本	専業主婦(元銀行員)	短期大学卒	ボランティア歴：4年 海外経験なし
B-1さん	30代	女性	スリランカ	専業主婦 (夫：生産技術職)	情報なし	子ども：4名 (小6-B君、小3、6歳、3歳) 宗教：イスラム教 来日年度：2010年
B-2さん	50代	女性	日本	専業主婦	大学卒	ボランティア歴：12年 海外経験なし

A君（男子）は、2012年、生後6カ月ごろに両親とともに来日した。2022年現在時点で小学校³4年生である。A-1さんは専業主婦であり、夫の仕事の都合で中国から移動し、日本語も来日後に学習した。A君は、地域の幼稚園を卒園後、小学校1年生から2022年現在まで「にほんご教室」に通っている。A-2さんは銀行員の仕事を引き退後、2018年から「にほんご教室」のボランティアとして活動し始めた。海外生活の経験はないものの、仕事の関係で日本にいる外国人を手伝った経験がある。

B君（男子）は、2010年生まれで、2022年現在時点で小学校⁴6年生である。B君の両親は2010年にスリランカから来日した。B君は4人兄弟の長男で、下に4年生、6歳、3歳の弟がいる。B-1さんと彼女の夫はスリランカ人で、カースト制度の身分の差をもっている。彼女の夫はシンハラ人、彼女はタミル人で、タミルのほうが劣位である。B-1さんの夫は日本に帰化したがるが、B-1さんはスリランカの国籍を維持している。B-2さんはボランティア歴が12年以上で、外国人や障害者など社会的弱者とかかわっている。市の「にほんご教室」を立ち上げたメンバーの一人でもある。

3.2. データ収集と分析方法

本研究では、4名の研究協力者に対するインタビュー調査と参与観察を併用し、データを収集した。インタビューとは、インタビュアーとインタビューイーが共同で意味を紡ぎ出す社会的相互作用である（灘光，2006）。本研究では、研究協力者と1時間30分程度で半構造化インタビューを実施し、データを文字化した。文字化データを用いて、A君とB君をとり巻く文化資本の形態と研究協力者のもつ文化資本が、外国人児童にどのように継承されているのかについて分析を行った。参与観察は、6カ月間週1回1時間30分程度「にほんご教室」に訪問し、研究協力者と外国人児童とのコミュニケーションの仕方を観察し、観察した内容を記録に残した。必要に応じて、「にほんご教室」のボランティアとして参加し外国人児童生徒や、担当のボランティア、保護者とラポールを形成した。

分析方法はつぎのとおりである。まず、研究協力者の語りをブルデュー（2020）の概念である文化資本の三つの形態を中心に外国人児童をとり巻く文化資本を分析する。つぎに、観察と語りを中心に、4人の研究協力者が自分にある文化資本を児童にどのように継承するのかを分析する。項目は、児童の生活体験、使用言語、勉強に対する大人の関心、エスニシティ（料理、しぐさ）、絵本の読み聞かせ、文化的活動の有無である。言語（日本語、家庭内言語）における能力評価は、4人の研究協力者の評価⁵に従う。

4. 分析

三つの文化資本の形態に分け、分類し、彼女らの語りを交えて分析した。その結果を表2にまとめると。

表2 A君とB君の文化資本

子ども	身体化された文化資本	客観化された文化資本	制度化された文化資本
A君	言語（中国語、日本語）、民族習慣（新年過ごし方など）、レジャー（スキー、海外旅行）	中国語の絵本、インターネットによる中国語授業、日本語補修、スポーツクラブ（サッカー）	幼稚園卒園、小学校、にほんご日本語教室
B君	言語（民族語、日本語）、宗教性（ヒジャブ、宗教儀式など）	日本語の絵本	保育園卒園、小学校、にほんご日本語教室 日本名

4.1. 身体化された文化資本

4.1.1. A君

4.1.1.1. A君の言語や民族性

2022年現在小学校4年生であるA君の家庭内での使用言語は、中国語である。A君は幼稚園から日本において教育を受けているが、幼稚園に入園する前まで、親子の意思疎通は、中国語で行われていた。A-1さんは中国語の絵本の読み聞かせをしたり、中国語のアニメーションや動画を見せたり、中国にいる親戚とビデオ通話したりするなど、A君に中国語を身につけさせるための努力をした。A-1さんも日本での滞在年数が長いため、日本語で意思疎通が可能である。しかし、

A君と話をするとき、家庭でも家庭以外の場所でも、必ず中国語でコミュニケーションをとっている。とくに、X市は特定のエスニック・グループが存在しないので、中国人家庭との交流があまりなく、A君は、親、親戚など限られた人と中国語で会話をしている。A-1さんはA君の中国語能力について、「聞くこととか話すことは別に問題なくできるが、作文とかはまだ難しいかな、読むことも絵本は読むけど、漢字を日本語で読んだりとかするからね」と語った。

A君は日本の学校で教育を受けていることから、家庭でも日本語使用の頻度が増えている様子で、A-1さんは、子どもの言語教育について「中国語を忘れるかもしれないという不安はあります」と言い、子どもが日本の教育システムに適応し、日本語の実力が伸びることはよいことだと思う反面、母語である中国語を忘れ、自分とのつながりもなくなることに對する恐れや不安を感じるアンビバレンスをもっている。A-1さんは日本の学校生活の経験がないため、自分の子どもに感じる異質感やコントロールの喪失感を覚えているので、親子の同質感を維持するために母語や母文化を共有することが重要であると考えられる。たとえば中国語以外に、A-1さんは、新年の過ごし方も中国風（家族で一緒に餃子を作るなど）にしたり、年1回以上中国を訪問し、親戚との関係性を維持したり、中華料理店に行ったりするなど、A君が日本でできる限り中国の文化的経験ができるよう環境を提供している。

A君は日本の幼稚園や小学校、「にほんご教室」で日本語を身に付けた。A-2さんは、「にほんご教室」で、2020年9月から2022年現在に至るまで、A君の日本語指導を担当している。A-2さんは、A君について「A君の日本語は、ふつうの日本における小学生4年生の男の子と同じ感じですよ。ことばも、生活面も」と感じている。外国人児童への日本語指導は生活言語と学習言語の二つに分かれ、来日年齢と関係あるが、大体生活言語習得は半年から1年、学習言語習得は4～5年かかる（藤井・孫, 2014）。A-2さんはA君が小学校2年生の時に、彼に原稿用紙の書き方を教えたという。A-2さんはA君の名前は中国語で2文字であるが日本語読みで書くと5文字になることを教え、A君の「なんで、名前が変わるの」という質問に「日本語にすると読み方が変わるのよ」と答えたという。当時小学校2年生のA君は、名前の書き方が中国語から日本語になると変わることに対して二つの言語の表現の仕方に差異があることを認識していることが推測される。A-2さんは、A君が4年生の時、作文で書いた漢字のたとえをつぎのように語った。

A-2: 「今日」という作文を書いたときに、「今天」って書いたんですよ⁹。これはどういう意味って聞いたら、「今日」という意味です、と言いました。中国の文化が身につけてる部分もあるんですよ。そういう時は彼のなかで混乱してる部分もあるかもしれないけど、両方の国のつながりをもってる子は強いなど。

A君は、日本語の作文を書く時、中国語の表現を交えて書いた。A君のようなバイリンガル児童に言語的転移は起こりえることである。たとえば、漢字文化圏である言語間（日本語と中国語）の微妙な差で表現の仕方が変わるなどといったことである。A-2さんは、A君の作文に中国語の表現があることは中国文化が身につけているためであり、両文化が身につけていることはA君にとって「強い」ものであると肯定的に思っている。A君のようにバイリンガルの環境で成長している子どもに対して、A-2さんのような周囲の大人の認識や反応は、彼らの二言語運用能力に影響を与えるといえる。

4.1.1.2. A君の家庭環境

A-1さんは彼女の夫の仕事で来日し、10年以上日本で生活している。結婚前に就労経験はあったものの、結婚し来日して以来、育児に専念している。共働きをしなくても生活に余裕があるA-1さんは、4年前に子どもが小学生になる直前にX市で家を買って、安定的に暮らしている。A-1さんは年末年始、夏休み、休日などには、家族と旅行（海外旅行も含む）をしたり、スキーなどスポーツをしたりと子どもに多様な経験をさせている。A君はマジックを練習し、人前で披露することが趣味である。A-1さんは「子どもがやりたいことであれば、なんでもやらせてあげたいです」という教育方針をもち、熱心に子どもを教育し、経済的にもサポートできるような環境である。

30代であるA-1さんは、小学校から大学まで中国で教育を受けた。彼女は中国の一人っ子政策の第一世代である。1980年代は中国経済が高速成長期で、経済の急速な発展は新しい中産階級の出現を促した。社会的に深刻な収入格差はあるものの中産階級は、増加した収入を一人の子どもの教育に入れ込んだ。中国における学歴の重要性について、A-1さんはつぎのように述べていた。

A-1： 中国で一番たいせつなのは勉強です。中国は大学を出ないと大変です。仕事もないし、給料も低いです。ほかの選択はないです。勉強だけ。朝から晩まで、月曜日から日曜日まで。

A-1さんは個性や個人の自由より勉強中心の環境から離れ、日本に来た。日本で生活をしながら、中国の教育システムを客観的に見ることができるようになった。A君の学校選択についての質問に、A-1さんはつぎのように答えた。

A-1： 子どもの学校のことで、中国教育は一度も考えたことはないですね。まず、通える学校が近くにないし、日本教育のほうが余裕があるので、いいかなと思いました。中国の教育は勉強だけで、楽しくないですね。

文化を越え移動したA-1さんは、日本での育児を通して子どもの教育に関して、母国の価値体系が日本の価値体系により変容し、子どもの教育に影響を与えていると考えられる。A-1さんの文化資本は、日本で生活しながら変化しており、それが子どもの教育に影響を与えているといえる。

A-1さんは、A君が幼稚園に入園する際に、マイノリティとしての自分と子どもの立場を認識し、日本語ができないA君が多数の日本の子どもたちにいじめられるのではないかと不安を感じたという。A-1さんは不安を覚えながらも、マイノリティとして日本で生活するためには、自分や子どもが日本語能力を身につける必要があると感じたという。マイノリティとしての立場はA-1さんが日本語学習をする契機になったと考えられる。

4.1.2. B君

4.1.2.1. B君の言語、民族性や宗教性

B君の両親はスリランカ出身であり、B-1さんと彼女の夫はスリランカでは身分の差がある。B-1さんの夫はシンハラ語を使うシンハラ人で、B-1さんは少数のタミル人である。家庭内では、

夫婦同士ではシンハラ語、B-1さんが子どもたちとコミュニケーションを取るときはタミル語、子ども同士は日本語で会話をする、といった複雑な言語環境である。しかし、スリランカにいる親戚や同じエスニック・グループとの交流がないため、B君のシンハラ語やタミル語は両親とのコミュニケーションの手段のみで使用されている。日本でシンハラ語やタミル語で書かれた絵本や動画などを購入することは容易でなく、B-1さんは、4人の子どもの世話をすることで忙しいため、家庭内で母語使用は十分行われていないと考えられる。しかし、言語教育的な面で足りない面はあるが、B-1さんはB君にスリランカのよい面についてよく語っている。B君が書いた文書では、乳幼児期に1回しか行ったことのないスリランカの自然の豊かさ、国旗の意味などが書いてあったという。B-1さんは、スリランカのカースト制度のなかでも劣位であり、身分により女性人権などの面で差別された経験があったため、スリランカの思い出はよい経験だけではないと考えられる。しかしながら、子どもにはよい思い出を伝えたいと思っている。理由として「本質は変わらないから」とB-1さんは語った。日本に滞在し日本語で生活しても、自分や子どもたちはスリランカ人であることには変わらないと思っている。

B-2さんは、B君が4年生のとき(2020年)、学校の夏休みの宿題の提出ができなかったことから日本語支援をし始めた。B-2さんはB君の第一印象についてつぎのように語った。

B-2：教室に迎えに行くと固い表情で出てくるんですよ。勉強が始まると必ず掛け算ボールをやろうと言うんですね。投げ合うその時間でほぐれるんですね。

B君は最初から2カ月間は、日本語支援を受けるときに固い表情で緊張していたとB-2さんは記憶している。B君の家庭環境を知っているB-2さんの推測では、B君が家庭で学校の宿題を含め学習の面で親からのサポートを受けていないという。大人が付き添ってB君の学習をサポートすることができなかった理由として、B-1さんの日本語力が十分ではなかったことに加え、B君の父親が育児に加わっていないことが考えられる。B君は、B-2さんから1年以上日本語支援を受け勉強を続けた。B-2さんはB君について、乳幼児期から日本に滞在しているため、日常生活の日本語は同年齢の日本人の子どもと変わらないものの、学習の面では「能力がないわけではない、ちょっとした支えがあれば、彼はきっと」と語り、家や学校などの周囲の大人のサポートの不足を指摘した。

B-1さんはタミル人でありながら、ムスリムである。筆者との初対面で、彼女は黒いワンピースを着て、ヒジャブを着用した様子だった。B-1さんは子どもたちにイスラム文化を継承させたいと思っている。

B-1：これからコーランの勉強も子どもとしたいし、娘たちがこれからヒジャブも着けてほしいし、鶏肉、牛肉、豚肉食べるとはじつは全部だめだけど、ここではせめて豚だけは食べないようにします。

B-1さんは4名の子どもたちの給食の献立を手配し、豚肉など宗教的に禁じられている材料が使用されるときには、手作りのお弁当を子どもたちに持たせている。B-1さんはそれについて、宗教性を維持するための自分の使命であると考えている。B君は、本人の宗教がイスラム教という認識もないときから母親のイスラム文化に接している。

4.1.2.2. B君の家庭環境

B-1さんの夫は日本に帰化し仕事もしているが、経済的に余裕があるとはいえない。スリランカの親戚とも関係が疎遠なため、経済的サポートを受けることも難しいようである。B君の家族は来日してからスリランカに帰国したことは合計2~3回しかない。そのうち家族全員で帰国したのは1回のみである。

B-1さんはタミル人というスリランカでもマイノリティの立場であった。スリランカではカースト制度が存在し、いまなお機能している社会において、タミル人は少数派のなかでも低い地位である(松田, 2012)。B-1さんは彼女の夫との育児の方針について、つぎのように語った。

B-1: 学校で友だちと喧嘩しないでね。静かにしてね。強くしないで、我慢してって。主人には空手でも習わせて、自分の身を守り、強く見せてと言われるけど、ここは自分の国ではないから。

児童が学校で喧嘩したりすることはよくある。外国人児童も例外ではないが、親の対応は異なる。B-1さんにとって、日本は娘の病気も治してくれるよい国であるが、自分の国ではないし、マイノリティとして生活するため、自分の声を隠し、我慢することを子どもに教育している。B-1さんは、スリランカでマイノリティである立場が、日本でも同じく続いており、子どもたちにもそのような生き方を強要していると考えられる。

4.2. 客観化された文化資本

4.2.1. A君

A-1さんは、A君の中国語の上達のため、中国語の本を中国にいる両親に頼んだり、自分が中国に帰国するたびに購入したり、家庭でA君に中国語の絵本の読み聞かせをしている。ブルデュー(2020)によると、これは中間階級にみられる教育パターンであるといえる。幼稚園に入園後、日本語の使用が増加したため、国語として中国語を教える教師を探し、2022年現在も週3回中国語のレッスンを受けている。また、A-1さんは日本語教室以外に日本語学習のための学習道具(宅配される学習用の問題集)を購読し、放課後、家庭で日本語学習ができるように指導している。A-1さんは、A君に多様な経験をさせたいと思い、週末に博物館や音楽会に行くこともあるという。A-1さんは、教育に対する情報習得やサポートができる経済的資源など、自分が活用できる資源を通してA君を教育しているとみえる。

4.2.2. B君

B-1さんの夫婦は子どもの教育に興味はあるものの、実際のサポートはできていない状況であるといえる。家庭を訪問したことがあるB-2さんによると、経済的に余裕がないこともあり、家庭には絵本があまりなく、スマートフォンなどの電子機器も持っていない。B-2さんは、B-1さんの夫婦は子どもに絵本を読み聞かせるという習慣はなかったようで、自ら日本語の絵本を購入したり、B-1さんに図書館情報を教えたりしたと語っていたという。ブルデュー(2020)は、庶民階級は生活に必要なものを選択する傾向があると述べているが、子どもの絵本などは、B-1さんの生活に必ず必要なものではなかったといえる。図書館にはスリランカ語(シンハラ語やタミル語)の絵本がないため、B-2さんはB-1さんと一緒に日本語の絵本を翻訳し、タミル語で子どもに読み聞かせをしたと語った。B-1さんは、B君の教育をサポートできる経済的資源や情報習

得は少ないとみえるが、社会的ネットワーク（B-2さんのような外国人支援ボランティア）の資源を活用しながらB君を教育している。

4.3. 制度化された文化資本

4.3.1. A君

A君は、生後6カ月に来日し、地域の幼稚園を卒園し、2022年現在まで日本の小学校に通っている。日常生活の日本語や学習の日本語も他の日本人の子どもと比べて問題はとくになく、A-1さんは学校の担任教員との面談の時に、学校での生活によく慣れていると言われたという。しかし、A-1さんは家庭では中国語、中国料理など中国文化に触れているため、A君が日本人の習慣、しぐさ、マナーなどが身に付いていないと思い、「にほんご教室」に通わせていると述べた。A-1さんは、学校や日本語教室を通して、学習的な面だけではなく、日本人のマナーやしぐさの文化的な面も習うことを期待している。

A-2さんは、「にほんご教室」に通う外国人児童に学習支援をしながら、彼らに情緒的支援もしたいと思っている。A君のように両親と暮らしているが、祖父母などの親戚と離れている場合、信頼できる親密な大人との出会いが少ないと思い、A-2さんは、彼らに信頼できる大人として接するように努力している。他者と一緒にいる、あいさつする、何気ない話をするなどのかかわりは、児童の自己認識や肯定感をもつことに関係があるといわれている（細田・田嶋，2009）。このような関係性を通して、A君は日本の学校や日本語教室で、日本教育を受けながら、日本人のマナーやしぐさ、情緒的支援も受けていると考えられる。

4.3.2. B君

B君は日本生まれで、父親が帰化したため、日本の苗字をもっている。保育園や学校生活において、名前と外見でいじめられた経験はないという。2020年当時小学校4年生だったB君は、夏休みの宿題の日本語の意味がわからなくて提出できないなど、日本語学習の面で困っていたらしい。学校の担任教員も外国人児童を指導した経験がないため、学習面でどのように支援するのがよいか戸惑ったという。学校の担当教員は、B君に日本語支援をB-1さんに伝え、B君とB-1さんの許可を得たうえでB-2さんに出会った。学校でB君の様子を観察したB-2さんは、授業の内容がわからないまま静かに座っているように見えたと言った。友達とは親しく過ごしたが、学習面では興味をもっていなかったという。

B-2さんはB君への1年以上の日本語支援を振り返り、最初は勉強を始めるまで時間がかかったという。しかし、1年後には勉強に対する彼の態度が積極的に変わった様子を見ることができ、子どもの成長を感じた。学習支援だけではなく、B-2さんはB君を自宅に招き、日本の文化を教えた。

B-2：B君を家に連れてくると、靴をそろえることができなかつたり、「お邪魔します」が言えなかつたりする。（日本）文化のわからないことを教えます。わざと市役所の人とかかわる場面を作るんですよ。物を渡したり、もらったり、その時に両手を使うんだよということを見せます。日本のマナーとかしぐさが身に付くようにね。

B-2さんは、日本社会ではまわりの人と同じ行動をすることにより、違和感を覚えずスムーズに生活できることがあるため、外国人児童が日本で生活するためにはこのようなマナーを学ぶ必

要があると考えている。B君は家庭では身につけることができない日本語の学習やマナーなどを学校や、「にほんご教室」という制度化された文化資本を通して学んでいる。

5. 考察

上述したとおり、外国人児童A君とB君は、保護者のもつ文化資本の変容、家庭の階層の差による異なる文化資本の環境のなかで生活している。彼らは、置かれた環境によって変容され、混合された文化資本にもとづいて、自己概念を構築している。このように、外国人児童の文化資本を再生産するためには、周囲の大人のサポートが必要であると考えられる。

まず、移動した子どもの保護者の文化資本が、子どもの文化資本の継承にかかわっていることが明らかになった。A君とB君の保護者たちは、中国やスリランカで生活しながら、内面化された行動や知識などのハビトゥスが日本で育児をするときに影響を与えている。A-1さんの勉強に関する思い、B-1さんのタミル人としてのマイノリティの生き方などは、彼女らが選択したわけではなく、自然にそのように育てられたことである。来日後、日本で生活しながらA-1さんとB-1さんの文化資本は変化し、育児にも影響を与えた。

A-1さんの母国である中国の社会が勉強を通して出世する風潮だったので、A-1さんも出世するため勉強に専念するしかなかった。A-1さんは来日したあと、自分が経験した中国の勉強システムでは、選択する自由、休む自由や余裕がなかったことに気づいたことを背景に、自分の子どもの教育や学校選択をするとき、日本教育を選択した。また、A-1さんの実家は中国の中間階級で、経済的に困ることはなく、旅行を含め豊かな生活をした。そのような豊かさは日本での育児の時にも影響を与えており、そのためA君に言語を含め多様な文化資本を継承している。

一方で、B-1さんはスリランカでカースト制度に従い、マイノリティの立場で生活した。B-1さんと家族は、日本において外国人というマイノリティの立場であるから、不利益に直面しても我慢するように自分の声を隠す生き方を子どもに教えている。また、B-1さんの場合、家庭での絵本の読み聞かせなど、教育的サポートがなかった。これはB-1さんが親とそのような時間を過ごしたことがなかったからだと推測できる。しかし、B-1さんは、言語など民族性よりムスリムという宗教的文化を子どもたちに継承しようとしている。したがって、B-1さんにおいて、より内面化されている文化資本は宗教的要素であるといえる。

二つ目に、階層の差異より、継承される文化資本は異なることが明らかになった。A君とB君は、外国散在地域で、日本の公立学校に通い、「にほんご教室」でサポートを受けているという共通点があり、外国人児童というカテゴリーに含まれている。しかし、家庭の経済的、社会文化的、教育的、宗教的差異がみられている。ブルデューの理論によると、A君の家庭は教育的な面で文化的順応性がある中間階級であり、B君の家庭は、生活上必要なものを選択する庶民階級であると推察される。階層の差異により、A君とB君に継承される文化資本も異なる。たとえば、A君は日本語と中国語をある程度自由に駆使する言語運用能力をもっている。それは家庭内で、親の能力、経済的なサポートなどで可能となったと考えられる。しかし、B君の家庭は絵本すら買うことができない環境であり、B君は親の言語で会話はできるものの、読み書きなどの言語教育は家庭内で行われていない状況であるため、B君の二言語運用能力は限られているといえる。

三つ目に、大人によって変容され、混合され、限られた文化資本をもとに、子どもは自分特有の自己概念を構築していることが明らかになった。上述したように、ブルデューは、異なる生活条件は異なるハビトゥスを生み出すため、それぞれ異なるハビトゥスによる個人の生活実践は差

異を作り出すという。そして、その差異が社会のなかでの自分のアイデンティティ構築につながるという。A君とB君においては、同じ年齢の中国人やスリランカ人とは異なる文化が作られており、それは置かれた環境により変えられる不安定なものであるといえる。また、A君やB君より中国やスリランカなど親の文化とのつながりをもっと強くもつ外国人児童もいれば、日本の文化をより取り入れる外国人児童もいると推測できる。つまり、文化間を移動したとしても、経済的な状況、親のサポート、コミュニティ・グループの有無、日本語支援などの多様な要素により、外国人児童の自己概念はそれぞれ異なるといえる。

最後に、外国人児童と接する大人のサポートが、文化資本の再生産につながっていることが明らかになった。A君とB君に接する大人は、母語や母文化をもつ保護者と日本語や日本文化をもつボランティアである。保護者とボランティア両者はそれぞれ自分の文化資本を子どもに教えており、子どもは自分の文化として両文化を受け入れている。たとえば、A-1さんは、中国語、中国文化を、A-2さんは日本語と日本のマナーをA君に教えている。A-1さんは、A-2さんが日本語と日本文化をA君に教えてくれることを希望している。また、A-2さんもA君が中国語もできることは、今後日本で生活していくうえで強みになると思っている。A君をとり巻く両者の積極的なサポートは、A君にとって日本語や日本文化、中国語や中国文化を身に付け、両文化の再生産を可能にするといえる。B君の場合、B-1さんが子どもとコミュニケーションを取りながら情緒的な絆を維持するが、経済的状況や親の日本語能力の不足で家庭内における十分なサポートはできていない。その代わりにB君は、ボランティアの学習サポートにより学校での学習を続けており、日本の文化などといった学習以外の要素も身につけることができた。このように、自身の属するエスニック・コミュニティのない地域に住む2名の外国人児童に両文化を身につけさせるためには、周囲の大人のサポートは欠かせない要素であると考えられる。

6. おわりに

本研究では、ブルデューの文化資本の概念を用いて、外国人散在地域で暮らしている外国人児童2名の文化資本を分析した。その結果、保護者の階級、考え方、育児の方針などにおける差異、親のハビトゥスと経済的なサポートにより、継承される文化資本が異なることがわかった。また、外国人児童をとり巻く保護者と日本人は、それぞれの文化を子どもに継承することを期待しているということが明らかになった。ブルデューの概念を通して、文化間を移動した2家族の文化資本と認識を調査し、それをもとに2名の外国人児童がもつ文化資本の差異が理解できたといえる。

今回調査した2家族の場合、母語継承において必要な、コミュニティや学校からの特別なプログラムに参加しているわけではなく、保護者のできる範囲で母語教育が行われている。これまで、移動した子どもの母語継承に関する研究は多様な方法で行われている(中島・田中・森下, 2011など)。日本から海外に移動した日本人子女の継承語の研究から、日本国内に移動した外国人児童の継承語への研究も進んでいる。しかし、タミル語のような少数言語の場合、保護者は日本で絵本やアニメーションなど母語教育に必要な資料を手に入れることが容易ではない。今後の課題として、タミル語のような少数言語の継承語の研究が挙げられる。また、外国人児童生徒のニーズに合った教育的サポートの方法の研究も考えられる。日本語ができないという画一的な基準によるくりから、個人の家庭環境などの多角的な視点から評価をしたうえでサポートする必要があると考えられる。

註

- 1 小林 (2006) は、アイデンティティを「国民、民族性という集団やカテゴリーへの帰属の自他確認」(p.89) という観点から、エスニック・アイデンティティを共同体への帰属意識を通じた自己確認、他者からの承認にかかるものと定義した。
- 2 研究協力者4名の居住地であるX市は、都心部から離れ、公園や緑地のある住宅地で、大企業などはないが、ショッピング・モールなど生活に必要な商業施設がある。
- 3 A君が通う小学校の周辺は、新築住宅地や大型ショッピング・モール、中学校などがある。生活基盤がよいため小学校周辺に引っ越してくる人も増え、小学校の学生数はX市内でいちばん多い小学校である。
- 4 B君が通う小学校は他の市との境目にあるため、最寄の駅から徒歩30分以上かかる地域にある。学校のまわりは築年数の長い共用住宅団地がある。
- 5 児童の言語能力の4つの領域(読む、書く、話す、聞く)について4人の研究協力者の語りを中心に評価する。
- 6 下線は文化資本に関わる部分だと判断された部分である(以下同様)。

参考文献

- 天沼英雄 (2013). 「ピエール・ブルデュー教育社会学論：階級・権力・不平等の観点」『山梨学院大学現代ビジネス研究』3 (21), pp 3-21.
- Bhugra, D. Watson, C. Ventriglio, A. (2020). Migration, cultural and acculturation. *International Review of Psychiatry*, 1-7.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. In Richardson, J, C. (Eds.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15-29). New York, Greenwood Pub Group.
- ブルデュー, P. (2020). 『ディスタクシオンI: 社会的判断力批判』(石井洋二郎・訳) 藤原書店.[原著: Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Pierre Bourdieu. Les Éditions de Minuit].
- 徳田剛 (2016). 「外国人住民の『非集住地域』の地域特性と生活課題：結節点としてのカトリック教会・日本語教室・民族学校の視点から」/ 徳田・二階堂・魁生(編)『多文化社会・日本の現況』(pp.2-31). 創風出版社.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642-660.
- 藤井美保・孫恩恵 (2014). 「外国人児童の学校生活における日本語教室の機能：U市の学級担任教師の認識と態度を中心に」『熊本大学教育学部紀要』63, 103-113.
- 法務省出入国管理局 (2019). 「令和元年末現在における在留外国人数について」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00003.htmlから取得 (2020年7月17日アクセス).
- 細田絢・田嶋誠一 (2009). 「中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究」『教育心理学研究』57, 309-323.
- 松田哲 (2012). 「スリランカ・ムスリム：その特徴と政治的スタンス」『京都学園大学紀要』2, 77-129.
- 小林淳子 (2006). 「混合婚家族における民族的アイデンティティと文化資本：互惠関係としての日仏カップルを事例に」『女性空間』22, 87-98.
- 文部科学省 (2016). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)の結果について」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdfから取得 (2021年10月18日アクセス).
- 文部科学省 (2019). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)の結果について」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htmから取得 (2022年7月18日アクセス).
- 中島和子・田中順子・森下淳也 (2011). 「継承語教育文献データベースの構築—中間報告—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』7, 1-23.
- 灘光洋子 (2006). 「社会構築主義が異文化コミュニケーション研究に与える影響についての一考察：方法論を中心として」『成蹊英語英文学研究』10, 133-147.
- 志水宏吉 (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」志水宏吉(編)『ニューカマーと日本の教育』(pp.12-28). 明石書店.
- 志水宏吉 (2015). 「教育は誰のものか：格差社会のなかの学校選び」『教育学研究』82 (4), 40-51.

- 宋淇正 (2021). 「集合的な文化資本としてのコミュニティの力：移民集住地域でのコミュニティ活動と移民第二世代の教育達成の関係に着目して」『名古屋大学社会学論集』 42, 28-53.
- 高橋朋子 (2009). 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー母語教育から継承語教育へ』 生活書院.
- 天童睦子・多賀太 (2016). 「『家族と教育』の研究動向と課題：家庭教育・戦略・ペアレントクラシー」『家族社会学研究』 28, 224-233.
- ビアルケ (富山) 千咲 (2012). 「移民背景をもつ家族の資本と子どものバイリテラシー：ドイツ在住の外国人家庭および国際結婚家庭の比較分析にもとづいて」『国際教育評論』 9, 49-63.