

教育機関としてのブラジル人学校

鳥取大学 児 島 明

1. はじめに

南米諸国、とりわけブラジルから来日する人びとの急増は、1990年6月に改定施行された「出入国管理及び難民認定法」が「不法就労者」を雇用した日本人雇用主に対する罰則規定も盛り込むかたちで「不法就労者」の排除を強化する一方、日系人とその家族の滞在と就労が合法化された結果生じたものである。日本経済の長期低迷と熾烈な国際競争にさらされ徹底したコスト削減が求められる産業界、とりわけ製造業関連の企業にとって、合法かつ浮動的な派遣労働力としての日系人は、「雇用調整のためのフレキシブルな緩衝要員」(大久保 2005, p.148)として大きな役割を果たしてきた。

法務省の統計によれば、1992年に147,803人だったブラジル国籍の外国人登録者数が、5年後の1997年には233,254人に増え、さらに10年後の2007年には316,967人に達している。2008年秋のリーマン・ショック以降、ブラジルへの帰国者が急増したため減少傾向にあるが、それでも2011年末の時点で210,032人を数えている。

就労目的とはいえ、子どもを含む家族での来日であった場合、子どもの教育は回避できない問題となる。そこで誕生したのがブラジル人学校であった。1995年頃から東海地方や北関東の各県に設立されたブラジル人学校は、1998年頃から急速に増えはじめた。設立の経緯は大きく以下の3つのケースに分けられる。①ブラジルで教師をしていた人が経験を生かしてポルトガル語で勉強を教えたことがきっかけとなり、学校(塾)を経営する、②日本人経営者がブラジル人教師を雇って学校を経営する、③ブラジル本国で学校を経営している教育機関が日本で姉妹校を作る、の3つである(松本 2002, p.108)。子どもたちを預かる自助的な託児所をはじめるとするケースも多い。

ブラジル人学校の授業料は月に2万5,000円から4万円かかり、それに加えて教材費、送迎代、給食費などもかかる(月刊『イオ』編集部編 2006, p.34)。軽くはない経済負担にもかかわらずブラジル人学校は確実に増え続け、多いときには90校以上を数えた。

ところが、2008年秋のリーマン・ショックに端を発する経済危機はブラジル人学校を取り巻く状況を一変させることになった。不況のあおりを受け解雇された保護者が学費を支払えなくなったり帰国したりで生徒数が激減したブラジル人学校は、深刻な経営難に直面し、閉鎖を余儀なくされた学校も少なくない。文部科学省が実施した実態調査によれば、2011年5月時点で所在が確認されるブラジル人学校は72校となっている。

ただし、経済危機の影響がすべてのブラジル人学校に均等に及んでいるわけではない。経営難は確実に学校の財政基盤の強度を反映しており、財政基盤の強度は学校に対する制度的支えの有無に深く関連している。そして、制度的位置づけは学校によって多様なあり方をみせていて一様ではない。そのちがいが経済危機後のブラジル人学校間の明暗を分けているという側面はやはり無視できないだろう。

リーマン・ショック以降のブラジル人学校の減少を「淘汰」とみる向きもある。たしかに利益優先の学校が不況で儲からないと判断するや撤退・閉鎖に踏み切るといったケースがないとはいえない。また、生き残っている学校は総じて、資金調達のみならず教員の確保やカリキュラムの充実など経営努力に努めてきた学校であることもたしかだろう。だが他方、閉鎖に追い込まれる学校が、それが担ってきた役割を十分に理解されないままに「淘汰」の一言で片付けられてしまうことにも疑問を感じる。小規模校には小規模校なりの教育の担い方があるのだとすれば、そのことの内実と

意義がまずは検討されなければなるまい。ブラジル人学校の閉鎖は、学校自体の経営努力という観点からの把握だけでは十分とはいえない。学校閉鎖はいかなる教育活動の消滅をもたらすのかを問う必要があるだろう。

このような問題意識のもと、以下ではブラジル人学校の置かれた状況について次の2つの視点からの考察を試みる。第一に、ブラジル人学校はどのように支えられているのかという視点である。ブラジル人学校の現状を理解するためには制度的位置づけについての確認が欠かせないことから、2節で概略の説明を行なう。第二に、ブラジル人学校は実際になにを支えているのかという視点である。ブラジル人学校については「ブラジル人の通う学校」という対象の特殊性ばかりが目立ちがちであり、そこでなにが達成されているのかについて十分な関心が払われてきたとはいえない。そこで3節では、あるブラジル人学校を対象に実施した筆者のフィールドワークをもとに、ブラジル人学校が教育機関として実際に担っている役割を検討する。それをふまえて4節では、ブラジル人学校の現状や課題について考えることの意義を、現代社会における喫緊の課題である若者の移行をめぐる諸議論と関連づけて論じる。そして最後に、日本社会におけるブラジル人学校の存在意義についてまとめる考察を行なう。

2. ブラジル人学校をめぐる制度の現状

(1) ブラジルの教育システムとの関連で

ブラジルの基礎教育 (Educação Básica) は3段階で構成されている。①就学前である幼児教育 (Educação Infantil)、②前期課程 (Primeiro Ciclo、1年生～5年生) と後期課程 (Segundo Ciclo、6年生～9年生) に分けられる基本教育 (Ensino Fundamental)、そして③中等教育 (Ensino Médio、3年間) である。

1990年代後半のブラジル人学校の急増を背景に浮かびあがった子どもの教育問題に対する緊急的な措置として、ブラジル政府は、日本におけるブラジル人学校のような国外設置校の認可制度を新設した。ここでいう認可とは、「学校が認可されたそれぞれの課程、つまり、基本教育及び、または中等

教育課程の卒業証書が、ブラジル全土で有効と認められることを意味する」(ハタノ 2008,p.132)。このように正規の学校として認可されたブラジル人学校で学ぶことは帰国後の学校への接続をスムーズにするうえで決定的に重要な意味をもつため、ブラジル政府も積極的に認可をすすめてきた。2013年5月現在、ブラジル政府に認可されているブラジル人学校は、住所変更や名称変更のため再申請中のものを含め、日本国内に45校存在する(駐日ブラジル大使館ホームページ)。ただし、ブラジル政府による財政的支援等は基本的になく、そのことが授業料の高さにつながっていることは否定できない(都築 2009,p.196)。

なお、ブラジルの学校制度は実力主義を基本としているため、認可されたブラジル人学校に通わなかったり、認可校の卒業証書をもたないままに帰国した子どもでも、編入を希望する学校の学力試験を受ければ、学力相応の学年に編入することができる(ハタノ 2008, p.133)。すなわち、認可校の卒業証書は帰国後の学校編入に際しての必要条件ではないわけであるが、このことが、保護者のみならずブラジル人学校関係者においてさえ十分に理解されているとはいえない現状もある。

国外設置校の認可に加え、ブラジル政府は1999年から在日ブラジル人のための教育的施策として卒業資格認定試験 (Exam Supletivo) を毎年1回実施している。初等教育課程用と中等教育課程用があり、前者については初等教育課程を修了していない15歳以上、後者については18歳以上であれば受験可能である。回を重ねるごとに受験者は増加しニーズも高いことから、不就学・未就学で義務教育を修了していない者にとっても、ブラジルでの教育資格を獲得する新たなチャンスととらえられている(拝野 2011, p.151)。

それ以外にも、ブラジル政府の認可を受けた通信教育を通じて初等中等教育の修了資格を取得できる補習課程を設置したブラジル人教育機関も登場してきている(次節で取りあげるA校など)。上記の卒業資格認定試験同様、初等教育レベルであれば15歳以上、中等教育レベルであれば18歳以上でこの補習課程を受講することができ、日本へのデカセギの過程で学歴取得の機会を逸した社会人にとっては貴重な学び直し場となっている。

2004年1月に通信教育システムによるブラジルの大学が日本に進出していることから、制度的には、日本にいながらブラジルの高等教育を受けることも可能である(拝野 2010, p.201)。

ところで、学校経営や教育活動に関して共通の困難に直面するブラジル人学校は、これらの課題に協力して取り組むために、2001年3月3日、ブラジル学校協議会(以下、AEBJ)を設立した。AEBJは、「日本国内外において、ブラジルと日本両国の教育関連法規を遵守し、ブラジル大使館、ブラジルの教育省、国家教育審議会(CNE)、その他の教育機関などに対して、協議会の加盟校の利益を代表し、調整し、方向付け、保護すること」(ハタノ 2008, p.141)を主な目的とし、日本にあるブラジル人学校の約半分が加盟している。学校環境の改善に向けて日本政府やブラジル政府への要望活動などに取り組む当事者ネットワークとしてAEBJが果たす役割は大きい。2011年には法人格を取得し、その基盤を確実なものにしてきている。

(2) 日本の教育システムとの関連で

日本の学校との接続という点からすれば、2003年9月19日、文部科学省が省令改正を行なうことによって、本国から正規の学校として認定を受けている外国人学校の修了資格が日本においても正規のものと認められ、ブラジル政府認可校の中等教育課程修了者にも日本の国立大学の受験資格が与えられたことの意義は大きい。

当時、日本の教育課程が6・3・3制の12年間の修学であるのに対し、ブラジル人学校の修学年数は11年間だったことから、正規の課程を終えた後、文部科学省が指定する準備教育課程でさらに1年の修学期間が必要とされた。しかしその後、2006年2月6日付でブラジル連邦共和国の初等中等教育制度が11年の課程から12年の課程に変更されたこととともなって、年数的な差は解消され、計32校のブラジル人学校が文部科学省から大学受験資格を認められることになった(小島 2011, p.80)。

だが、法的に可能になったとはいえ、日本語を学ぶ機会を十分にもたず、日本の学校のカリキュラムにそった学習の蓄積があるわけでもない者が日本の大学に進学することは不可能に近く、たとえ進学したとしてもドロップアウトする可能性

がきわめて高い。その意味で、実質的な学校間の接続問題は依然として残されている(小内2006, p.64, 2008, p.43)。

経営の安定化にかかわって期待されるのが、ブラジル人学校の各種学校認可である。大学入学資格が認められるなど、日本においても教育機関と認知されるブラジル政府認可校といえども、日本ではそのほとんどが法的には有限会社であり、「私塾」に位置づけられるため、財政基盤はきわめて脆弱である。こうしたなか、2004年6月21日の「各種学校規程の一部を改正する省令(平成16年文部科学省令35号)」の公布・施行を背景に、ブラジル人が多く暮らす地域において各種学校設置及び準学校法人設立に関する認可基準が見直され、緩和されたことはブラジル人学校にとって朗報であった。2006年11月に岐阜県大垣市で日本人が経営する「HIRO学園」が、ブラジル人学校として全国に先駆けて各種学校として認可されることになった。これを皮切りに、各種学校の認可基準の弾力化(自己保有資金の軽減、校地・校舎の借入を可とするなど)は全国に広がっていき、ブラジル人学校の各種学校化が進んでいくことになる。

以上は国政レベルでの動きであるが、ブラジル人をはじめとするニューカマー外国人が集住する地域は、国政に先んじて外国人の定住化を視野に入れた施策を講じてきたという経緯がある。外国人の社会統合という問題に地方自治体がいかに自覚的に取り組んできたかを、90年代以降、数万人規模のブラジル人の流入を経験した東海地方を例にみてみよう。

この地域の特徴として、行政区の枠を越えて連携を模索してきたことがあげられる。たとえば2004年11月には愛知県、岐阜県、三重県及び名古屋市によって構成される「東海三県一市知事市長会議」が「多文化共生づくり推進共同宣言」を行ない、三県一市が連携し、住民、NPO、企業等とも協力しながら多文化共生の地域づくりを進めていくことになり、以降も密接な連携を取り合っている。外国人学校にかかわっては、2008年1月に東海三県一市と地元経済団体が制定した「外国人労働者の適正雇用と日本社会への適応を促進するための憲章」に則って「日本語学習支援基金」事業が実施されている。本基金は企業、県民、民間の

寄付を受けて基金をつくり、日本語指導者派遣、日本語学習教材給付、その他物品・機器等の提供を行なっている(館・山本・藤根 2013)。各種学校認可のない外国人学校を視野に入れた支援であることから、財政基盤の脆弱なブラジル人学校にとってはあれば助かる施策である一方で、ブラジル人学校が直面する課題が多岐にわたることを鑑みれば、支援の内容が日本語教育の充実に偏りがちであるという問題もある。

(3) 経済危機とブラジル人学校

以上みてきたように、90年代から2000年代に入りブラジル人学校を取り巻く環境は徐々にではあるが整ってきた。そうしたさなか、2008年のリーマン・ショックに端を発する経済危機がもたらした雇用危機は、もともと不安定な雇用状況下にあったブラジル人に甚大な影響を及ぼすことになった。経済危機後の40%ともいわれる高い失業率は在日ブラジル人の大量帰国を生み出した(樋口 2010, p.53)。2008年末の段階で312,582人だった外国人登録者数が、2009年末には267,456人に減り、その後も減少を続けている。

こうした状況はブラジル人学校を直撃した。雇用の打ち切りなどで収入を失い月謝を払えなくなった親が子どもを退学させたり、帰国を選択することにより、財政難に陥った学校の閉鎖が相次いだ。文部科学省が実施した「ブラジル人学校等の実態調査研究」によると、2008年12月時点で確認された90校のブラジル人学校が2009年2月には86校に減った。さらに2011年5月時点で所在が確認されるのが72校であることからすれば、経済危機による打撃がいかに大きかったかがわかる。

外国人の子どもの不就学問題については2000年代半ばには注目されはじめていた(宮島・太田編 2005, 佐久間 2006)。文部科学省も2005~2006年度に「南米出身の日系人等のいわゆる『ニューカマー』が集住する自治体」を中心に「外国人の子どもの不就学実態調査」を実施している。このようにして徐々に形成されつつあった問題意識を背景として、ブラジル人学校の大量閉鎖によって行き場を失った子どもたちの不就学問題への政府の対応は比較的早かったといえるだろう。

内閣府は2009年3月27日、「日系定住外国人施

策推進会議」を開催し、文部科学省は同日に初等中等教育局長通知「定住外国人の子どもに対する緊急支援について」(20文科初第8083号)を公表した。そして4月には国際教育交流政策懇談会が「定住外国人の子どもの就学に関する緊急提言」を提出する。これをきっかけに立て続けに政策が打ちだされることになった。

第一に、定住外国人の子どもに対する緊急支援措置として、2009年度補正予算で文部科学省に約37億円の措置が行なわれ、文部科学省が国際移住機関(IOM)に拠出するかたちで「定住外国人の子どもの就学支援事業」(通称「虹の架け橋教室」事業)が実施されることになった。さまざまな理由で不就学・自宅待機となっている外国につながる子どもたちを対象に日本語等を学べる場を提供し、学校へつなげることを目的としており、2009年度は32団体、2010年度は39団体、2011年度は34団体が採択された。ブラジル人学校等に在籍する子どもも受け入れの対象となっている。当初は3年間の予定であったが、地方自治体や実施団体等から継続に向けた要望が多かったことから、さらに3年間期限が延長されることが決まっている。「虹の架け橋教室」事業については、それが現場の実情にどれだけ即したものであったかが慎重に検討される必要があるが、少なくとも、各種学校認可校であるか否かを問わず、支援を必要とするブラジル人学校を対象に含めたことの意義とそれによる成果については正当に評価されてよいだろう。

第二に、文部科学省は2009年度の調査課題として「ブラジル人学校等の準学校法人設立・各種学校認可の課題」を設定し、各種学校化を促進するうえでの課題の抽出や解決法についての調査を実施した。それをふまえて「準学校法人設立・各種学校設置・準学校法人設立に関する具体的な支援のあり方(マニュアル)」が日本語・ポルトガル語で作成され、ブラジル人学校や地方自治体への周知が図られることになった。その結果、各種学校となるブラジル人学校は増加し、2013年2月現在で15校が各種学校として認可を受けている。

その他、2010年3月に高校無償化法(公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学支援金の支給に関する法律)が成立し、外国人学校もその対象とされたことによって、同年4月30日

の時点で31校が指定され、就学支援金が順次支給されることになった。そのなかにブラジル人学校も含まれてはいたのだが、当時、大学入学資格があると認められた33校のうち、各種学校の認可校8校のみが対象とされた(田中 2011, p.82)。2013年3月7日の時点でその対象は12校に増えているものの、各種学校のみが対象とされる状況に変化はなく、各種学校認可のない大多数のブラジル人学校で学ぶ子どもたちを支えるものとはなっていない。また、各種学校であっても、高等学校相当としての指定を受けていない3校は対象から除外されている。

3. ブラジル人学校はなにを支えているのか？

日本政府の活発な動きによりブラジル人学校の各種学校化が進みつつあるとはいえ、いまだ大多数はブラジル政府の認可はあっても日本の教育制度のもとでは「私塾」の取り扱いである。こうした「私塾」としてのブラジル人学校に関しては、その経営上の不安定さがつとに指摘されてきた。それゆえ、そうした学校がより安定したかたちで教育活動を行なえるような施策や支援の必要性についての言及はこれまでも多くなされてきた。

しかし、それらのブラジル人学校が、日本社会のなかにある教育機関として実際になにを担っているのかについて、どれだけ関心がもたれてきただろうか。実際には多くが「私塾」の位置づけで、小規模で経営も不安定な状態にありながらも、地域に不可欠の教育機関として教育活動を行なっている。かような事情を鑑みれば、こうした学校の現状を理解することは、ブラジル人学校に対する政策や支援を実効性のあるものとして構想するにあたって欠かせない作業であることがわかる。そこで本節では、筆者が2011年11月からフィールドワークを継続している東海地方のあるブラジル人学校(ブラジル政府認可校、各種学校認可はなし。以下、A校)を事例として紹介しながら、学びの場としてのブラジル人学校の現状と課題、そして可能性について考察する。

(1) A校の概要

A校は、1995年以降、日本に居住するブラジル

人向けの通信教育の普及に力を注いできた日系人のS氏が、子どものための学校をつくりたいという彼の夢に賛同し出資を申し出てくれたブラジル在住の実業家および土地を提供してくれる日本人男性に出会ったことをきっかけとして、2007年に東海地方に開校した学校である。

S氏自身を校長とするこの学校には、当初は小学部・中学部・高等部(いずれも全日制)を設置しており、2007年から2008年にかけては85名ほどの生徒が通っていた。しかし、リーマン・ショック以降、帰国者が続出し、2011年11月の時点では29名(内訳は小学部19名、中学部10名。高等部は2009年に閉鎖)にまで減ってしまった。すべての課程に関してブラジル政府からの認可を受けているとはいえ、日本での法的位置づけは有限会社であり、学校運営資金のほとんどを授業料収入(2012年4月時点での月謝は31,000円)で賄っているA校にとって、生徒の減少による収入減は経営を直撃した。

それに加え、2009年度(実質的には2010年1月)から3年度期にわたり受けてきた「虹の架け橋教室」事業による財政援助も終了を迎えることになり、ついに2011年12月には中学部を閉鎖、2012年1月には小学部を閉鎖せざるをえなくなった。中学部が閉鎖した後、在籍していた10名の生徒のうち6名は他のブラジル人学校へ転校した。その他は帰国2名、不就学等2名であり、日本の学校へ転校した者は皆無であった。小学部については、閉鎖が決まって以降19名のうち1名が日本の公立学校へ転校、2名が他のブラジル人学校へ転校、1名が帰国という選択をしたが、残りの15名は不就学状態に陥ってしまった。

小学部の保護者が子どもを他のブラジル人学校に転校させることを躊躇したのは、距離が遠いことによる子どもの負担を考えてということもあるが、それだけではない。雑誌などを通じて広く宣伝をしないかわりに、入学にあたって学力による選抜も行っていないA校には、開校当初から多様な背景を有する子どもたちが通っていた。リーマン・ショック後の学校閉鎖は、入学までの学校歴のちがいがらくる学力や言語能力の差や発達障害を抱える子どもたちの教育ニーズ、すなわち、学力水準を保つことを第一とするブラジル人学校

にも日本の学校にも居場所を見つけられず、行き場を失った子どもたちの教育ニーズをいっそう浮き彫りにしたといえるだろう。

小学部閉鎖後も保護者たちは学校の再開を期待し、何度もS校長と話し合いの機会をもった。そして、2012年3月には小学部の保護者有志7名による「教育支援団体」を立ち上げ、授業料以外の学校運営資金の調達方法についてのプランづくり、清掃や教育活動の手伝い、保護者としての責任意識を強化するためのキャンペーンの実施などについての誓約書をS校長に提出した。そうした保護者たちの熱意に応え、S校長は同年4月からの小学部再開を決断する。生徒10名に教員1名というささやかな再出発であった（その後、転入生1名が加わり、2012年12月時点での生徒数は11名）。

以上述べてきた全日制の課程以外にも、2009年からはブラジル政府に認可を受けた中学・高校レベルの通信教育を開始してもいる（1995年からの通信教育プロジェクトは2000年に終了しているため、これは二度目のプロジェクトとなる）。十分な学歴をもたない青年たちが働きながら学歴を取得する手段としてニーズは大きい。必要な科目数や科目については受講者自身が選択し、質問があるときには電話して教師と時間調整し、学校で指導を行なう。月に2回の土曜日には、当校を会場に試験も実施している。

通信教育の受講者数は、2011年11月時点で30名だったところが2012年11月には62名と1年間で倍増している。また、高校卒業資格取得者もこの期間に25名から53名へと倍増している。現在、名古屋、豊橋、美濃加茂、横浜にネットワークを張り、指導体制などについてもさらなる充実を目指している。

（2）教育実践：「システムからはずれている」存在の進路を支える

A校の教育実践は、S校長の教育理念を色濃く反映するものとなっている。教育理念の根底にあるのは、教育こそが将来の望ましい日伯関係を築く最良の手段であるという強い信念である。そのような信念に裏打ちされたS校長の教育理念は、次の4つに大きく分けることができる。第一に、たしかな学力を身につけさせること。第二に、

どこにいてもやっつけていける自信を育てること。第三に、責任をもたせること。第四に、異質な者同士が交わり、協力・共同して生きていけるようになること。S校長は、これらの力は普遍的なものであると考えるがゆえに、「ブラジルに戻るからブラジル人学校に行かないといけないとか、日本にいるから日本の学校に行かないといけないとか、もうそういう話をする時代ではない」と語り、「権利」の問題として教育の問いを立てていくことの重要性を強調する。

このような教育理念を掲げながらS校長が目指すのは、さまざまな理由により適切な学習機会に恵まれてこなかった学習者に対して「一人ひとりを大事にした」教育を提供することである。学齢期の子どもたちが通うブラジル人学校であっても、社会人が受講する通信教育であっても、目指すところはかわらない。

まず、ブラジル人学校としてA校が重視するのは、子どもたちに「できるという気持ち」をもたせることである。日本の学校への不適応、不安定な雇用状況に起因する親の不安、たび重なる移動と将来展望の曖昧さ、発達障害による学習困難など、さまざまな理由によって自信を喪失しがちな子どもたち（S校長はかれらを「システムからはずれている子どもたち」と呼ぶ）に「できる」という経験を重ねさせることで、「なにをやっても、どこに行っても生活ができる」という自信をつけさせることがA校の最大の教育目標である。そのためには、まず、「一人ひとりの能力のちがいがあから、話し合っ」、教師たちがそのちがいを共有しながら「一人ひとりを大事にした」指導を行なっていくことが求められる。S校長は、このような「特別な指導」は「少ない人数だから」可能なのであり、1クラス20人、30人の一斉授業ではとても無理であると述べる。

他方、通信教育は、十分な学歴を取得することなく日本での就労をはじめた結果、学歴の空白が生じてしまった者に対して、その空白を埋め合わせるための貴重な手段を提供している。早くから在日ブラジル人のための通信教育に携わってきたS校長によれば、この十数年の間に受講者層に確実な変化がみられるという。一つは低年齢化である。以前、受講者の中心を占めていたのは25歳か

ら35歳までの者であったが、現在では15歳から30歳へと中心が移ってきたという。もう一つは低学歴化である。以前は、高校の途中で来日して就労中心の生活を送ってきた者が、20代も半ばを過ぎたあたりで高校卒業資格を取得するために残りの課程を通信教育で補うというケースが多かった。ところが現在では、ブラジルの学校でも日本の学校でも中学レベルを修了していない者や日本の中学校を卒業しても日本の高校へは進学しなかった者が目立つという。

以上の変化からは、日本で基本的な教育機会も保障されぬまま青年期ないし成人期を迎えようとしている若者が少なからず存在している現実が浮き彫りになる。また、たとえば幼少時に来日して以降、ブラジル人学校の中学部あるいは日本の中学校を卒業したとしても、高校進学を果たすことなく工場労働をはじめた者が、4、5年経って高校卒業資格を取得することの必要性に気づいた場合、あらためて高校に進学することは容易なことではない。そのような場合に、働きながら学び、高校（場合によっては中学校）卒業資格の取得を目指せる通信教育の存在は、やはり「システムからはずれている」人びとの進路形成を支えるという点で重要な意味をもつだろう。

実際、通信教育で高校卒業資格を取得した53名のその後の進路をみると、帰国してブラジルの大学に進学した者や職を見つけて働いている者が約半数、残りの半数は、日本で暮らしながら通信教育で大学の勉強を続けているということである。

さらに付け加えていえば、高校卒業資格を取得した後の進路形成の場が、かならずしもブラジルや日本に限定されるわけでもない。ある男性（24歳）は、小学校から専門学校までを日本の学校で過ごした後、現在、派遣会社で働きながら中等教育課程を受講しているが、高校卒業資格取得後はイギリスの大学に進学してアートを学ぶことを夢みており、英語の学習も欠かさない。大学卒業後の就職先も、とくに国にはこだわらないと語る。

4. 現代社会の若者の移行課題に取り組む ブラジル人学校

「一人ひとりを大事にした」教育は、一人ひと

りの進路形成に柔軟に対応しうる教育と言い換えることもできる。これまでみてきた通り、A校では、生徒がこれまでどのような道をたどってきたのかを丁寧に把握することが重視され、そのうえで一人ひとりの経歴に沿った教育が模索されてきた。かれらが経験する不安定な移行過程が、日本の学校の受け入れ態勢の不備や親の不安定な雇用状況といった構造的要因に起因することはこれまでも繰り返し指摘されてきたことであり、今後にも必要に応じた制度的見直しや支援策が図られるべきことは疑いのないところである。

だが他方、結果的にそうした役割を担うことになっている側面があるとはいえ、ゆきつもどりつ、あるいはさまざまな方向への展開可能性をもつ進路形成をむしろ積極的に支えていこうとするA校の取り組みに学ぶところも多いのではないだろうか。多様な経歴や多方向的な進路選択に対応しようとするA校の教育観は、現代社会における青年期の移行をめぐる諸課題との接合点を多く有すると思われるからである。

久木元（2009）は、従来型の移行モデルのゆらぎに関する国内外の議論を整理し、それを「古典的な移行モデル」から「新しい移行の形」への変化として表現している。「古典的な移行モデル」では、移行とは直線的・一方向的で不可逆的なものであること、さまざまな面での移行が連動して進むこと、だれもが移行を経験し移行を完了することが前提とされてきた。しかし、「青年期と成人期の間中間的な時期が現れるとともに、一元的だった移行のパターンが複数に分かれ多様化していく」（久木元 2009,p.211）ことにより、これらの前提はゆらいでいく。そのような事態を受けて、可逆的であること、仕事・パートナーシップ・教育などの諸側面がかならずしも連動せず「断片化」していること、「移行の完了」が自明なものになっていないことを前提とする「新しい移行の形」が提示されることになった。そしていまや、「断片化した複数の移行過程を個々人のレベルでどう調整し調和させていくかが課題となっている」（久木元 2009,p.213）というのである。

こうした観点からすれば、それが日本の教育システムであれブラジルの教育システムであれ、一般的とされる移行過程からならぬ理由で逸れ

ることにより学習の機会を奪われたり、学歴上の空白が生じてしまった人びとに対して「学び直し」の機会を提供し、また、進路形成が複数の国家間移動をとめないながら進行する可能性をつねに織りこみながら教育活動を展開するブラジル人学校は、まさに、「断片化した複数の移行過程」を調整し、調和させていく過程を個人の経歴や展望に即して支えていこうとしているといえるだろう。その意味では、「古典的な移行モデル」に固執しがちな（それゆえに、そのモデルからの逸脱をとりかえしのつかぬ「失敗」とみなしがちな）日本社会のなかで、「新しい移行の形」に適合した進路支援をいち早く模索している現場と位置づけることができるのである。

個人化とグローバル化が平行して進行する現代社会を生きる人びとは複数の意味世界のなかで比較、対話、交渉、妥協を繰り返しながら自らの人生経歴を紡いでいくことを余儀なくされている（乾2010, pp.64-71）のだとすれば、越境行為により不連続な複数の世界を生きるブラジル人青少年の移行過程をめぐる諸課題は、まさしく現代社会を生きる私たちの課題にほかならない。このような課題に不安定な状況にありながらも正面から向き合おうとしているのがブラジル人学校であることを、私たちは深く認識する必要があるだろう。

5. おわりに

ブラジル人学校をめぐるのは、各種学校認可にせよ大学入学資格認可にせよ、あるいは「虹の架け橋教室」事業にせよ、ブラジル人学校ないしブラジル人を既存の教育システムにいかにかみ込むかという視点からの施策が熱心に進められてきた。日本の学校との接続の円滑化や経営上の困難を抱えるブラジル人学校への財政支援などが社会や現場からの要請に応えるかたちで推進されてきたものであることを鑑みれば、そのような施策や支援をいっそう充実させていくことの重要性はあきらかである。

ただ、その一方で、ブラジル人学校が制度的、財政的にさまざまな支援を必要とする存在であることだけが過度に強調されることには注意が必要だろう。そのようなまなざしは、一歩まちがえば、

ブラジル人学校を終始、支えられる客体としての位置に固定化してしまうことで、それが有する行為者としての能動性やその価値を奪ってしまいかねないからである。

教育機関としてのブラジル人学校の日常的な実践に目を向ければ、それが、グローバル化が進行する社会において必然的に生じる教育上の諸課題に真摯に向き合おうとするものであることがあきらかになる。言語や文化の境界を越えて生きる青少年の学びや進路形成をいかに支えるかといった諸課題への対応をめぐる模索を続けるブラジル人学校の姿は、そうした諸課題に正面から向き合えないまま既存のシステムに固執しがちな日本の教育界の硬直性を逆にあぶりだしもする。言い換えれば、人びとの多様な生き方に対応できるものへと日本の教育システムそのものを組み替えていくことの必要性に気づかせてくれるかけがえのない存在としてブラジル人学校を位置づけることもできるのである。

このように考えれば、ブラジル人学校を日本社会のなかで一方的に支えられる存在として描くことは、施策や支援の実効性という点からも、日本の教育システムの変革可能性という点からも問題が多いことがわかる。最後に、この2つの点およびその問題性をふまえたうえでの今後の課題について述べておきたい。

第一に、ブラジル人学校をめぐる施策や支援がいかにか社会の側からの要請に後押しされたものとしても、それだけでその実効性が担保されるわけではない。いかに熱心にすすめられる施策や支援であったとしても、ブラジル人学校が実際に直面する教育上の課題に合致しなければ、それは空回りしてしまうだろう。せっかくの善意やコストを浪費しないためにも、ブラジル人学校が教育機関として実質的になにを支えているのか、なにを支えようとしているのかを丁寧に把握することが、まずは必要である。

第二に、ブラジル人学校を一方的に支えられる存在として描くことは、既存の教育システムそのものの問い直しを怠ったまま、ブラジル人学校をシステムの周縁に位置づけ続けることにもつながる。それは、日本の教育を多様な価値へとひらいていく可能性を自ら閉ざしてしまうことである。

ブラジル人学校がなにをどのように支えているのかを理解する作業は、私たちが自明視している教育システムを問い直すためにも必要なのだといえる。ブラジル人学校のもつ創造的な力を評価できる教育システムをつくれるかどうか。グローバル化が進行する社会における公教育のありようが、今、問われている。

参考文献

- 乾彰夫 (2010) 『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち—個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店。
- 大久保武 (2005) 『日系人の労働市場とエスニシティ—地方工業都市に就労する日系ブラジル人』御茶の水書房。
- 小内透 (2006) 「デカセギと帰国にともなう子どもの教育問題と解決の視点」小内透編著『調査と社会理論・研究報告書21 日系ブラジル人のトランスナショナルな生活世界』北海道大学大学院教育学研究科教育社会学研究室, pp.55-78.
- 小内透 (2008) 「外国人の子どもの教育問題」『ジュリスト』No.1350, pp.38-44.
- 久木元真吾 (2009) 「若者の大人への移行と『働く』ということ」小杉礼子編『若者の働き方』ミネルヴァ書房, pp.202-227.
- 月刊『イオ』編集部 (2006) 『日本の中の外国人学校』明石書店。
- 児島明・ハヤシザキカズヒコ・山ノ内裕子・山本晃輔・富永優花 (2012) 「ブラジル人学校はなにをになうのか?—4校のケーススタディより」日本教育社会学会第64回大会配付資料。
- 小島祥美 (2011) 「ブラジル学校の現状と課題を考える」江原裕美編『国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店, pp.78-96.
- 佐久間孝正 (2006) 『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは』勁草書房。
- 舘奈保子・山本晃輔・藤根雅之 (2013) 「地方自治体における外国人学校施策」大阪大学未来戦略機構第五部門『「外国人学校」の社会学—「往還する人々」の教育戦略を軸に』(未来共生リーディングスVol.1), pp.48-65.
- 田中宏 (2011) 「外国人の教育への権利—外国人学校の現状を中心に」財団法人アジア・太平洋人権情報センター編『外国にルーツをもつ子どもたち—思い・制度・展望』現代人文社, pp.77-84.
- 都築くるみ (2009) 「ブラジル政府による在日ブラジル人の教育支援」小内透編『在日ブラジル人の教育と保育の変容』御茶の水書房, pp.193-206.
- 拝野寿美子 (2010) 『ブラジル人学校の子どもたち—「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版。

- 拝野寿美子 (2011) 「在日ブラジル人の子どもたちの教育とブラジル人学校」三田三千代編『グローバル化の中で生きるとは—日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』上智大学出版, pp.141-183.
- ハタノ,リリアン・テルミ (2008) 「在日ブラジル学校の現状からみる課題」『研究紀要』13, 世界人権問題研究センター, pp.117-149.
- 樋口直人 (2010) 「経済危機と在日ブラジル人—なにが大量失業・帰国をもたらしたのか」『大原社会問題研究所雑誌』622, pp.50-66.
- 松本一子 (2002) 「外国人学校の動向」今津孝次郎・松本一子編『東海地域の newcomer 外国人学校 増補改訂版』名古屋大学大学院国際開発研究科・教育発達科学研究科今津ゼミ, pp.107-112.
- 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。