

## 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—

An Analysis on Bilingual Education Practices at Chinese School in Japan :  
A Case of the Yokohama Yamate Chinese School黄 丹青\*  
HUANG Danqing

## Abstract

This paper focused on bilingual education practices at the Yokohama Yamate Chinese School. Both Japanese and Chinese languages are equally used for teaching at this Chinese School. Although based on the Japanese National Curriculum and the same subjects as formal Japanese schools are taught through Japanese language and virtually all the students pass entrance examinations to local Japanese senior high schools, Chinese Schools in Japan are not formally registered by the first clause of the School Education Act, and are categorized as 'Various Schools'. Chinese language education on the other hand puts emphasis on the training of communication skill.

It is characteristic for bilingual education practices at this Chinese School that Japanese is the first and principal language for majority of the students, to whom Chinese is recognized just as a foreign language. The Chinese School has been challenged by new waves. The arrival and increase of newcomer Chinese children who have no Japanese background since 1990s, the existence of, on the other hand, Japanese students which amount to 20 percent in total, and the introduction of English language education at primary school level, have made the Chinese School from 'ethnic' to 'international'. The educational practices at this school give suggestive ideas about the intercultural education in Japan.

## 1. 問題の提起

80年代の国際化、90年代のグローバリゼーションという流れの中で、国境を超えた人的移動がさかんになり、「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」<sup>(1)</sup>する異文化間教育に関する研究も活発になる一方である。1981年の「異文化間教育学会」の成立はそれを象徴している。日本の異文化間教育の主な研究対象領域としては、「在外・帰国子女教育」、「留学生教育」、「在日外国人子女教育」、「在日外国人学校の教育」をあげることができる。そのなかで、研究の歴史が長く、蓄積も多い「在外・帰国子女教育」、そして近年急速に増えてきた日本の学校に在籍する「外国人子女教育」の研究と比べると、「在日外国人学校の教育」に関する研究成果はまだ乏しいと言わざるを得ない。

「在日外国人学校」は佐藤郡衛氏の分類によると、どこの国の子どもにも門戸を開放している多

---

\* 研究協力者

国籍・多民族からなる「国際学校」と、特定国の子どもを対象とする外国人学校に分けることができる。さらに後者は、母国の国民教育を目的とした学校と国民教育とは別途に自らの民族性を保持するための教育を行う「民族系学校」に大別できる<sup>(2)</sup>。しかし、それは在籍者の出身から見た場合の分類であり、角度を変え教育内容からみると、別の分類ができる。つまり、(1) ある特定国の教育内容或いはそれに準じたものを実施する学校と、(2) 一国に留まらず、二カ国以上の教育内容を混合して教える学校というように分類することもできる。その場合、「国際学校」、いわゆる「インターナショナル・スクール」は「アメリカ、ないしイギリスに準じた教育に基づいて運営されており、教授言語は英語」<sup>(3)</sup>であるため、在日外国人学校は、(1)「国際学校」及び母国の国民教育を行う学校と、(2) 韓国・朝鮮人学校や華僑学校に代表される在日の「民族系学校」に大きく分けることができよう。「二つ以上の相異なる文化の狭間で展開する教育」という異文化間教育の定義からすると、後者の教育実践のもつ意味は極めて大きい。というのは、「民族系学校」は確かに出自の民族文化の保持を主要な教育目的の一つとしているが、同時に在籍者の大半は日本社会で生きていくことを前提にしているため、主要教科は日本の学校と同じものを、それに近い時間数で、日本の教科書を使用しながら教授している。さらに、小学校の時から日本の学校にない教科としての英語を設置している学校も少なくない。ゆえに、教育の内容から見た場合には、「民族学校」や「民族系学校」の名称が今日においては必ずしも妥当ではなく、新しい定義が必要とされているといえる。

ここで、教育内容の角度から民族系学校とりわけ華僑学校に注目するのには、主として二つの理由がある。第一に、伝達する二つの文化間の独特な関係とそのバランスである。主流文化と民族文化という言葉に象徴されるように、一般に学校に存在する二つの文化の分量と関係は同等ではない。民族文化を背負いながら主流文化を如何に短期間で、スムーズに受容するか、あるいは主流文化側から民族文化への理解と親しみを如何に深めるかが課題となる状況が多い。それに対して、韓国・朝鮮人学校及び華僑学校の場合、ほぼ匹敵する分量で主流文化と民族文化の二つを伝達している。この状況下では、一方の文化を一外国語として、或いは異文化理解の一教科として位置付けるケースと比べると、両文化間の葛藤がより鮮明な形で現れることが予想できる。さらに、多くの生徒にとって民族言語ではなく、日本語を母語とする環境下で生活する状況は、文化の受容と変容の問題を一層複雑にしている。民族文化の保持と主流文化の受容、この相反する二つの課題を同時に果たそうとするとき、学校教育がどのようにして一方の文化への偏重を避け、バランスを取るのか。或いはどちらかへ偏る場合、その理由をどこに見出すのか。それらの問題に対する答えの一つは、韓国・朝鮮人学校及び華僑学校の実践のなかにあると考えられるからである。

第二に、日本におけるその歴史の長さである。親の仕事により海外で生活する日本人子女が多くなったのはおよそ1970年代であり、日本国内に留学生が増え始めたのは80年代に入ってから、そして日系労働者を中心に、外国人労働者の子女の教育が問題視され始めたのは90年代である。それに対して、華僑学校に限ってみれば、現存する学校或いはその前身の設立年代は19世紀の末から20世紀30年代の間である。無論、設立当初から一貫した教育内容を実施してきたわけではないが、長くて100年以上の間、中国文化を背負いながら日本社会の中で、すなわち二つの相異なる文化の狭間で絶えず苦悩し、学校は、教育内容を模索し続けてきた。学校はどのような変遷をたどってきたのか。その性格と教育内容はどのような特徴を見せるのか。それはその時々時代とどのような関係をもつのか。これらの問題に、今日の日本の異文化間教育にとって、参考となるようなヒントが隠されていると思われる。

このような民族系学校の教育内容の重要性にもかかわらず、それに関する研究は十分に展開され

てきたとはいえない。いままでどちらかといえば、人権や学習権の保障、民族性の保持との関連から、学校の法的な制度、教育と差別、アイデンティティの確立などをテーマにした研究が多い。無論それらのテーマはきわめて重要な問題を含んでおり、すでに十分に議論を尽くしたわけではないが、教科学習が学校の主要な教育活動である以上、学校の姿を描こうとすれば、その教育内容を明らかにする必要がある。しかし、とくに華僑学校の場合、韓国・朝鮮人学校と比べると、学校数も在籍者数も少ないことと、差別や人権の問題がそれほど尖鋭化されてこなかったことが原因なのか、量的にも研究が少ない。筆者のみる範囲では、学校の概観や沿革史を中心とするもの<sup>(4)</sup>、教師による学校変遷に関する回想録<sup>(5)</sup>、社会学や人類学的手法による民族的アイデンティティの確立や親の教育期待と卒業生の職業に関する研究<sup>(6)</sup>が見られるが、教育内容に関しては、ある時期のカリキュラム表と教育目標や断片的な学習内容を紹介するだけに留まり<sup>(7)</sup>、その変遷も含め系統的な研究が皆無に近い。

本稿では、現存する在日華僑学校5校のうち、横浜の大陸系華僑学校である横浜山手中華学校を例に、異文化間教育における重要な課題であるバイリンガル教育に焦点を合わせ、その実態の一端を明らかにしたい。

バイリンガル教育は母語以外に、第二言語の習得を目標とするが、言語教育に止まらず、教科学習も重要なテーマである。その際に、母語と第二言語の関係が問題とされる。日本ではまだその歴史が浅く、外国人子女を対象とする日本語学習への援助も不十分であり、母語の学習に関しては、いくつかの地方で母語教室が開かれる程度で、系統的な学習に取り組むまでには至っていないといつてよい。それに対して、すでに一定の蓄積のあるアメリカでは、バイリンガル教育に対して、三つの考え方があり<sup>(8)</sup>。第一は「移行型」であり、母語による学習が第二言語の習得を助けるための手段であり、目標に達したら終了するというタイプである。第二は「維持型」であり、英語の習得したあとも、母語の学習はその保持と伸張のため継続するものである。第三は「双方向型」であり、二つの言語の一方をそれぞれ母語とする生徒と一緒に授業を受けるプログラムである。

では、山手中華学校のバイリンガル教育はどのようなものなのか。上述のタイプのどれかに近いのか、それともまったく独自の類型を作り出しているのだろうか。その分析を行うときに、実践も研究も先行している外国の状況を参考にすると必要があると思われるが、日本の社会に照準を合わせる視角も不可欠である。筆者はバイリンガル教育を「進学準備」と「コミュニティ」という2つの角度から分析する必要があると考える。学歴社会と呼ばれる日本においては、学歴の取得につながる進学準備と学校教育とは切っても切れない関係にある。外国人学校にとっても生徒の大半が日本に生活基盤をおく以上、進学準備という枠から自由にはなれないと推測されるからである。

また、言語の教育はそれを使う人々の生活から離れたら、教科書の学習に留まることになり、きたことばの習得が極めて困難である。日本での中国語教育という場合においては、学校の中国人コミュニティとの関係、さらにそのルーツとなる中国との関係如何は教育に大きな影響を与える。しかし、紙幅の関係から、本稿は「進学準備」を中心に山手中華学校のバイリンガル教育の特徴を明らかにしたい。分析に使われる主な資料は現校長の潘民生氏、元教師の符順和氏へのインタビュー<sup>(9)</sup>及び1970年に創刊された学校通信『民族教育通信』の1986年3月号～2004年3月号<sup>(10)</sup>によるものである。

## 2. バイリンガル教育の変遷

### (1) 学校の沿革と概要

横浜山手中華学校の歴史は、日本で最初の華僑学校「中西学校」に遡ることができる。それは孫文により 1897 年に横浜で設立された学校であるが、翌年の 1898 年に康有為らの手に収められ、「大同学校」と改名された。そのため、孫文は 1905 年に同じ横浜で新たに「華僑学校」を設立している。この 2 校の教授言語はいずれも広東語であった。それに対して、上海語で授業をする学校の開設要求が上海、浙江、江西出身の華僑から出され、同じ 1905 年に「中華学校」が設立された。このように横浜の中華学校は三校鼎立の状態であったが、1923 年の関東大震災で三校とも全壊し、翌 1924 年に一つに合併し、広東語を教授言語とする「中華公立学校」として再出発した。同校は戦時下の 1945 年、空襲に見舞われるが、翌 1946 年に華僑の手により再建された。それを機に学校は、教授言語の方言から標準語への統一と、1947 年の中学校及び幼稚園の増設という変革とともに、校名も「横浜中華学校」に改め、新しいスタートを切ったのであった。

しかし、1952 年に、大陸と台湾との対立を背景としたいわゆる「学校事件」<sup>(1)</sup> が起こり、それをきっかけに学校が二つに分裂した。台湾支持者は旧校舎に留まり、現在の横浜中華学院にいたるが、それに反対する生徒と教師の約 600 人は、校舎への立ち入りが禁止されたため、華僑の住居や職場の空きスペースを借り、分散授業の形で教育活動を続けた。翌 1953 年に別の敷地に校舎を建設し、新しい学校を設立した。それが現在の横浜山手中華学校である。同校はまもなく各種学校として認定され、さらに 1966 年に学校法人「横浜山手中華学園」の申請が認可された。その後、より系統的な教育を与えようと、1967 年に高校部を新設したが、各種学校であるため、大学進学という壁を前に

	小一	小二	小三	小四	小五	小六	中一	中二	中三
中国語	10	10	8	8	8	8	8	8	8
歴史地理					3	3	2	2	1
日本語	4	4	4	4	4	4	5	5	4
日本社会			2	2	2	2	3	3	3
数学	4	5	6	6	5	5	3	3	4
理科			3	3	3	3	3	3	4
英語					1	1	4	4	4
図工美術	2	2	2	2	2	2	1	1	1
技術家政							2	2	2
音楽	2	2	2	2	1	1	1	1	1
体育	2	2	2	2	2	2	2	2	2
習字				1	1	1			
集団活動	1	1	1	1	1	1			
HR				1	1	1	1	1	1
計	25	26	30	32	34	34	35	35	35

生徒数が減少し、1985 年に廃止した。以降、横浜山手中華学校は、幼稚部、小学校部、中学校部から構成され、今日にいたっている。

表 1 現在の週時数表

注：1) 2003 年度の学校パンフレット及び校長へのインタビューによる。

2) 黒地の授業用語は中国語で、白地は日本語である。グレーの図工と音楽は両方の言語を使用する。

3) 小学校の中国語は中文と会話に分けられ、中学校は精読、略読、会話、作文に分けられる。

4) 小学校の英語（英会話）はネイティブによる授業である。

このように、山手中華学校は多くの天災と人災に見舞われ、制度的に幾度も変化を余儀なくさせられてきた。それと同時に、教育内容においても日本社会への適応と民族文化の保持との間のバランスをめぐって揺れつづけてきた。現在の山手中華学校は、生徒数 392 人に教職員 31 人（2004 年 3 月現在）で、表 1 通りのカリキュラム<sup>(12)</sup>に基づいてバイリンガル教育の実践に取り組んでいる。次はここにたどりつくまでのあゆみをまず概観しておこう。

## （2）民族教育からバイリンガル教育へ

表 1 のように、横浜山手中華学校はバイリンガル教育を実施しているが、一般に民族（系）学校と呼ばれるのは全面的に民族教育を打ち出した歴史があったからである。ここでは変化の原因とその経過を辿ってみよう。

「華僑」の「僑」は海外での仮住まいという意味であるといわれる。横浜の華僑一世もその例に漏れず、主に広東省や福建省、上海近辺の沿海地方から来た出稼ぎである。その子女を対象とした中国語教育を施すため、19 世紀の末と 20 世紀の初頭に 3 つの学校が設立され、広東語或いは上海語を授業用語にしていた。それは来日華僑の一世は方言を生活用語とし、その言語を中心にそれぞれのコミュニティを作っていたことと深くかかわっている。

終戦後の再建を機に、1946 年に校名は横浜中華学校となり、授業言語も標準語に改められた。そのときは完全な中国式を基準として運営されており、9 月はじまりの新学期制を取り入れ、中国の華僑委員会の編纂した教科書を使い、年間の行事アレンジも休祭日も中国の学校と同じであった。

しかし、1954 年に「アチーブメント・テスト」が日本の高校入試に取り入れられたことをきっかけに、比較的純粋な民族教育が変わり始めた。そのときまで中華学校の卒業生は高校の計らいで、例えば簡単な日本語と数学のテストで進学を果たしていたので、入試の影響を受けずに民族教育を続けてこられたが、アチーブメント・テストでその状況が一変した。

まずはテストに直面する中三の教科編成が変えられた。つまり中 2 まではいままで民族教育をそのままにし、中 3 になると、「中国語」と「中国史」を残しつつ、できる限り日本の中学校 3 年の教科すべてを教える事にした。しかし、神奈川県「アチーブメント・テスト」が中 2 に早められたのに伴い、日本語の教育をより下の学年に下ろさざるを得なくなり、結果としては中国語の教育一色だった小学校部でも日本語を教えるようになった。それも最初は小学校 5 年からであったが、次第に 3 年からになり、最後に入学時からになった。

結局、入試対策と民族教育の両方をこなす妥協案として、「二本足で歩く」という方法がとられた<sup>(13)</sup>。つまり、小学校は中国語の教育を中心とし、日本語を平行して教える。それに対して、中学校になると、逆に日本語の教育を中心に据え、「中国語」と「中国社会」は残すが、ほかの時間は日本のすべての教科にあてた。その傾向は、今になっても変わっていない。

この一見バランスの取れたバイリンガル教育に対して、その後中国語の教育が不十分であるという不満が親から出され、日本の高校受験を避けるために、高校を設立して、一貫教育を行おうという議論が高まった。早速準備委員会が設立され、校舎改築を機に、1967 年に高校を新設した。これで中国語の一貫教育をより徹底したものにしよう計画されたが、同校は「各種学校」であるため、卒業生には大学の受験資格はおろか、専門学校の受験資格さえなかった。これがネックとなり、大学進学をめざす生徒は母校の高校部ではなく日本の高校を選択したことは容易に想像できる。その結果、高校部への応募者は年々減り、1982 年についに募集をやめ、85 年には高校部は廃止となった。

結局高校進学の課題を解決するために、学校は日本語による教育へ徐々に傾斜していくが、20 世

紀の90年代に入ってから、新しい変化が現れた。中国経済の目覚ましい成長と日中間交流の増大による中国語の地位の向上である。学校は長い間削減される一方だった中国語の時間を増やし、より実

表2 4教科の週あたり授業時数の変化

学 年	年	中国語	中国語社会	日本語	日本社会
小 一	1958	6	0	0	0
	1978	9	0	3	0
	1993	10	0	4	0
	2002	10	0	4	0
小 四	1958	10	0	2	0
	1978	8	0	4	2
	1993	8	0	4	2
	2002	8	0	4	2
小 六	1958	7	4	2	0
	1978	8	4	4	2
	1993	8	4	4	2
	2002	8	3	4	2
中 一	1958	7	4	4	0
	1978	6	3	4	3
	1993	6	3	4	3
	2002	8	2	5	3
中 三	1958	6	2	4	2
	1978	6	3	4	3
	1993	6	3	4	3
	2002	8	1	5	3

注 1) 各年度の時間割により作成した。  
2) 中国語の「習字」、「会話」、「作文」をまとめて「中国語」として集計した。

用的な中国語の練習に力を入れるようになったのである。

資料上の限界のもあり、細かい分析は難しいが、表2は1958年、1978年、1993年と2002年と、計4年分の「中国語」、「中国語社会」と「日本語」、「日本社会」の週時間数を整理したものである。

まず「日本語」と「日本社会」を見ると、全体的には多くなる傾向を示している。小1の場合、58年はなかった「日本語」が78年に設けられ、小4と小6は78年に「日本語」が増加し、「日本社会」も現れた。中1も78年に「日本社会」が設置されるようになり、中3では1時間増やされた。それは前述の進学対策としての日本語教育の導入、その増加と低年齢化という傾向と一致する。とくにバイリンガル教育においては、日本語による「日本社会」をとりいれた意味が大きい。つまり、言語としての日本語に留まらず、日本語で行う教科学習により、一つのハードルを越え、日本の学校の教育内容に一步近づいたといえる。

それに対して、「中国語社会」は減る傾向にあるが、中国語は逆に増加している。その傾向はとくに小一、中二、中三の場合顕著である。「日本語」と「日本社会」の増加は78年から始まり、「中国語」の増加と「中国語社会」の減少は2002年に表れている。つまり、比較的早い時期から膨大な時間が必要である進学準備により一層力を入れてきたが、近年の傾向として中国語の教育は、全般にわた

る民族教育よりも、言語に絞り込み、重点化するようになった。

「アチーブメント・テスト」をはじめとする日本の受験体制に取り込まれるということは、中華学校における中国語の教育の後退を意味するものでもあり、学年があがるにつれ、その傾向が一層顕著になる。しかし、それは単なる量的な変化ではないと思われる。中国語の地位向上で、日本人の入学が増えるに従い、中国語が「民族言語」から「国際語」へ変容し始めたときから中国語教育に質的な変化が現れ、それがカリキュラムに反映されたのである。言い方を変えると、中華学校の中国語は中国人が民族文化を保持するため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ための有力なツールの一つとなったのである。

ここまでの分析から、山手中華学校におけるバイリンガル教育の発展段階をつぎのようにまとめることができる。試験制度による導入期から始まり、両言語の一進一退が繰り返された葛藤期を経て、進学試験をクリアしながら、民族文化を如何にして保てるのかという苦惱期が長く続いたところ、中国語に別の意味が付与されることにより新しい局面を迎える再生期の幕があけたのである。

### 3. バイリンガル教育と進学

#### (1) 進学とバイリンガル教育のジレンマ

前節では、山手中華学校のバイリンガル教育は日本の高校への進学準備をきっかけに始まったことを述べたが、本節では、それが学校に与えた影響を学校の性格と規模の変化から分析してみよう。

山手中華学校にとって、進学には2つの意味がある。1つは「各種学校」という法的な位置づけから日本の学校に進学する資格が従来なかったことであり、もう一つは神奈川県の高校入試制度参加可能となったことである。この2つの「進学」は共に学校に大きな影響を与える要因であった。

まず進学資格の問題をみてみよう。戦後横浜中華学校が再建されてから、学校の趣旨に賛同し、遠隔地からも華僑が子弟を入学させてきた。親の負担を軽減するために、1960年に寮を設立し、69年にはさらに3階建て100名ほど入れる寮を新設した。しかし、寮生にとって最大の問題は、卒業して戻った地元で、彼らを受け入れる上級学校がなかったことである。結局地方からの入学者は減り、1988年には寮が閉鎖され、土地も売却された。

もう一つは前述した高校部の存廃経緯である。中国語力の低下を防ぎ、より徹底した民族教育を意図して1967年に設立された高校であったが、やはり卒業生には大学や専門学校に進学する資格がなかった。当時の校長馬広秀氏によると、それを知ったときのショックは非常に大きく、応急措置として、第一期卒業生を日本の高校三年に編入させてもらい、一年遅れでまた進学を考えることになった。その後学校側はかなり努力したが、いくつかの文系私立大学と、横浜市立大学しか在日の子女に門戸が開かなかった<sup>(14)</sup>。あまりにも狭い進路選択幅がやはり生徒数の減少につながり、高校部も85年に第15期生を送り出して幕を閉じることになった。

このように民族教育だけでは出口が見えない代わりに、地元神奈川県の高校への進学準備はかなり成功を収めた。民族系学校では、受験に必要な学習時間数は日本の学校と比べると、大幅な制限を受けるが、山手中華学校校長へのインタビューによると、以前は家庭の経済的な事情で進学よりも就職を選ぶ卒業生が少数いたが、現在は全員高校に進学するそうである。資料の制限で85年からのデータしかないが、それ以前の状況もそれほど大きくは変わらないと推測できる。

表3によると、卒業生の大半は神奈川県立及び横浜市立か、私立の高校に入学することになる。「進路未定」は86年に、「家業」と「就職」はそれぞれ85年と97年であったが、例外といえる。

表3 各年度の進路状況

年度	卒業生総数	県立・市立	国立・都立	私立	外国	家業・就職	未定
1985	32	15	0	15	0	2	0
1986	37	9	0	25	0	0	3
1988	40	25	1	14	0	0	0
1989	26	10	1	15	0	0	0
1992	24	6	0	18	0	0	0
1993	24	11	0	13	0	0	0
1994	29	12	0	16	1 カナダ	0	0
1995	22	11	1	20	0	0	0
1996	25	10	1	14	0	0	0
1997	29	8	1	19	0	1	0
1998	20	10	1	9	0	0	0
1999	27	15	2	10	0	0	0
2000	27	18	0	8	1 中国	0	0
2001	31	15	0	16	0	0	0
2002	28	18	0	9	1 米国	0	0

注：1) 出所は毎年度3月の学校通信である。

2) 県立・市立は神奈川県立と横浜市立高校である。

確かに、進学というルートを通して、日本の高校に接続できたことで、山手中華学校が日本社会にもある程度認知されるようになったが、新たなジレンマに陥ったとも考えられる。つまり、学校の存立意味をどこに置くの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なくなる。一方、高校進学対策に力を入れ、日本語の比重を高めると、何のための中華学校かという疑問が生じる。進学対策に対応して比較的早い段階で、学校側は「小学校は中国語とそれによる教育を中心に、中学校になると、日本語による教育を中心に」という方針を打ち出し、そのバランスを取ろうとした。しかし、民族教育と進学教育という異なる方向を目指す2つの教育体系を同時進行的に施行することは、逆に学校の立脚点を曖昧にしたともいえる。

両立の方針が実施されてから、当時の校長である馬広秀氏は教師と親の状況を次のように述べた。全体の授業時間数は日本の学校より多くなるのに、日本語の科目と中国語の科目を教える教師の双方から、それぞれもっと時間を増やしてほしいという要望が出された。また、PTAでは、「中国語教育をもっと重視してほしい」という声と、「うちの子が一流の県立高校に入れるようにしてほしい」という声の、双方矛盾する要求が出されたそうである<sup>(15)</sup>。明らかにその2つの目標の両立は難しく、学校は両者の間で揺れ動き、苦悩してきたのである。現実的には2つの教育の両立を学校の特色とし、『学校通信』にもそのメリットが強調され、さらに教師が家庭訪問をして新入生の入学を勧めていたが、入学者の数は1975年から1995年まで減少の一途を辿ってきた(表4)。馬校長の文章によると、1953年に日本人引揚船の往路に便乗して中国に帰る生徒が100名ぐらいあり、生徒数は600余名

表4 1975年～2003年の年度別生徒数(人)

1975年	1980年	1985年	1990年	1995年	2000年	2001年	2002年	2003年
479	467	321	265	246	313	355	386	392

注：出所は2002年までは02年度の成績展覧会冊子である。03年の数字は校長へのインタビューによる。

から500余り名に減り、後に1971年の中国の国連への復帰、1972年春のニクソン訪中及び同秋の日中国交回復で、3回ともそれぞれ60名ほど増えたが<sup>(16)</sup>、全体的には1994年まで減少が止まらなかった。

生徒数減少の原因はいくつもあると思われるが、民族教育から進学校へ性格を変えたことがその一つであると考えられる。というのは進学を果たすのに、中華学校は学校資格の点においても、学習時間の点においても、明らかに不利であるからである。しかし、理由はそれだけではない。実際に、進学準備のための日本語による教育はそれほど変わらないのに、90年代の半ばから入学者が多くなっている。それは何故か、次節では、バイリンガル教育のもう片方である中国語教育の側面から、学校の性格を分析したい。

## (2) 進学校にとっての中国語教育とその変化

純粋な民族教育から出発した山手中華学校にとっては、中国語の教育は無論大きなウェイトを占める。たとえバイリンガル教育を始めたとしても、学校を象徴する重要な要素であるには変わりはない。しかし、第2節ですでに言及したように、中国語の教育の意味は不変ではなく、時期によりその性格が変わるものである。中国語の教育に対する分析も3つの視点が必要であると思われる。1つ目は、日本社会、或いは日本語の教育との関係である。2つ目は、中国との関係である。そして、3つ目は、横浜在住の華僑の状況である。

中国語の教育を見るのに、まず1つ目の問いは、どうして学校が民族教育から極めて簡単に日本の試験制度へ移行出来たのか。移行後に中国語の教育はどうして大幅に日本語の教育に譲歩したのか、ということである。つまり、欧米系の外国人学校のように、日本の教育制度に組み込まれずに母国の教育を実施することも選択できたからである。答えのひとつは前述のように、華僑の生活基盤は日本にあるからである。1953年に、中華学校の生徒600余名の中で、約100余名が帰国した。中国残留日本人を迎えに行く日本船に乗せてもらうかたちであった。帰国しなかった華僑は少なくともその時点で留日を選択したであろう。1972年の日中国交回復まで、大陸支持派の華僑はパスポートさえ持たず、簡単には出国はできなかった。長い間の祖国との隔絶から日本で生きていこうと決めた華僑がほとんどであろう。ゆえに、日本の制度に従い、日本で生きていくのに必要な資格を身につけるのはきわめて重要なことであり、学歴はそのような資格の一つである。

それと反対に、中国語の教育に関しては、民族文化の保持という抽象的な理由を除き、日本においては具体的で実用的な理由は見当たらず、日本語の教育のように、クリアすべき進学試験のような客観的な基準もなかった。中国との関係の希薄な二世、三世になると、中国語は日常生活からほとんど遠ざかり、実際に母語は日本語であり、母国語の中国語ではなくなる。

このように、日本語の必要性和中国語の非実用性が相まって、学校では民族教育を持続させながらも、実は日本語による教育の優先順位の方がより高かったと筆者は見る。

しかし、80年代の後半、とくに90年代から、日中間の交流が盛んになるに従い、中国語の実用性が高まり、追従して中国語のレベルを測る制度も整備されるようになった。日本国内の中国語検定

や中国留学に必要な検定制度も日本社会での知名度が高くなってきた。それらの状況は中華学校の中国語教育に活気をもたらし、中国語教育の性格や方法をも変えたのである。

中国語の教育に関する簡単な経緯は以下のとおりである。終戦直後に標準中国言語（「普通話」）でスタートした時点では、標準中国言語のできる大陸からの留学生が教師として採用され、国内とほぼ同じレベルの教科書（中国の華僑委員会による編纂）を使い、授業をしていた。共産党政権の成立後は、香港で出版された華僑向けの教科書を使用した。繁体字である上、南洋向けであるため、生徒の生活環境と大きくかけ離れていた。1972年にその修正案として、教師たち自身で中国語教科書を創り、算数・数学は日本の教科書を翻訳して教えていた。80年代に入ってから、中国国内で編纂した華僑向けの教科書を使っていたが、そのときまで、基本的には教科書による読み書き中心で、コミュニケーションを取れるまでにはなかなか到達しなかった。学校でも「聾啞中国語」（聞き取れない、話せないという意味）の現状を変えるために、読み書き中心の「語文教育」（中国語の国語）から聞く話すことを中心とする「言語教育」への改革をはじめた。1993年には北京語言学校との協力でそのための教科書づくりに取組み、文章と会話と練習帳のセットからなるこの教科書は、現在も使用されている。算数は日本の教科書からの翻訳をやめ、中国の教科書を用い中国語でそのまま教えるようになった。

現在の中華学校では、バイリンガル教育を全面に打ち出し、中国語をより実用的な言語として位置づけている。具体的な対策としては時間数を増やし、言語教育により力を入れ、さらに中国語検定の受験を奨励することで動機づけを強めようとしている。その結果日本語の教育が優位を占めていた状況を変え、中国語の教育と日本語の教育の両方においてその意味を見出すことで、中国人だけではなく、日本人をも引きつけたのである。2003年度の生徒数392人のうち、日本国籍は56%であるが、日本人は全体の2割まで占めるようになった。

#### 4. まとめと課題

以上の分析に基づき、横浜山手中華学校のバイリンガル教育に関しては、二つの特徴をあげることができる。

第一に、バイリンガル教育は言語の問題に留まらず、その背後にある二つの国の社会制度や、両国間の関係等から大きな影響を受ける。日本国内の民族教育に対する認証制度があれば、もしくは外国人学校をも対象とする受験制度があれば、あるいは中国にも「在外子女」の学校制度があり、山手中華学校はそのような学校の一つとなれば、民族教育からバイリンガル教育への変容は起きなかったかもしれない。また、定員割れによる随時募集中の状態から抽選による入学選考へという学校の発展史においても、中国語教育の性格と方法の変容においても、バイリンガル教育は両国間の交流の多寡とその性質と切り離せない。つまり、バイリンガル教育は言語だけの問題ではなく、関連する多くの要素に制約されるものである。

第二に、母語と民族的背景の不一致が、一般にいうバイリンガル教育と異なる点である。アメリカでは、バイリンガル教育は英語以外の言語環境に育った、或いは現在もそのような環境にある児童の英語能力を高めるために開始されたものである。母語の教育プログラムを組み込んだのは英語の学習効果を向上するためであり、その考え方を端的に表したのは「移行型バイリンガル教育」であろう。そのタイプは現在でもバイリンガル教育プログラムの大半を占める。それに対して、現在の山手中華学校の教育内容と在籍者の背景をみると、その教育は「維持型バイリンガル教育」か、「

双方向型バイリンガル教育」であると言えよう。つまり、日本語と中国語のどちらが母語であるのかにかかわらず、そのどちらにも高い目標が設定されており、それが教育活動に反映されている。また、日本語と中国語のどちらかを母語とする児童が共に学ぶということから、「双方向型バイリンガル教育」となる。しかし、その考え方は二つとも主流社会の角度からある理念を打ち出したときの教育類型であるが、中華学校の場合、むしろ日本在住という現実とむきあいながら、民族文化の伝達あるいは中国語のマスターという期待から編み出した方法である。

20世紀の80年代まで、日本の学歴を身につけながら、母国語の学習もできる中華学校の趣旨に賛同する華僑が子女を学校に送ってきたが、生徒にとって、母語は日本語であり、母国語の中国語は外国語に等しい存在となる。そのとき問題視されたのは中国語の学習のほうである。1985年度に初めての大陸からの生徒が転入してから、ニューカマーの新華僑子女が増え、現在では生徒の7割を占めている。時期をやや遅くして、中国の文化背景をもたない日本人の生徒も入学するようになり、その比率が現在約2割となっている。ここでやや補足的な説明をすると、7割ある新華僑の子女の状況は一律ではなく、大陸から転入してくる生徒もいるし、日本で生まれ育つ生徒もいる。このように、在籍者の文化背景と母語の状況が複雑であり、バイリンガル教育を困難にさせたが、例えば日本語補習クラスの開設などの方法で克服しようとしている。ゆえに、中華学校の教育は「双方向型」の上に、片一方の母語を維持するだけの教育ではなく、「双方向・双向上型バイリンガル教育」であるということが言えるだろう。

このように、中華学校での教育は、民族教育の定義ではもうくくれないと考えられる。第一に、2割を占める日本人の生徒にとって、中国語の教育は民族教育ではない。第二に、国際的な中国語の地位の向上を背景に、それをマスターすることは単に母国文化とのつながりだけではなく、将来的に国際的視野をもち、有用な資格と手段を手に入れることだと意味づけられている。母語以外の言語を第二言語と呼び、小学校からネイティブの教師による英語の授業を増設したことはこのような学校の意識を物語っている。インタビューの中で、潘校長は「中国文化に愛着を持つ国際人の養成は学校の目標である」と強調した。内へ向けた硬直した民族教育ではなく、より開かれた柔軟性をもつ国際教育の一環として中国語を位置づけたことが、おそらく日本人を引きつけた主な要因であろう。

以上の理由から、中華学校を民族学校と定義し、一つの特異なケースとして捉えることは学校の実態からすでに離れていると筆者は考える。中華学校に留まらず、多くの外国人学校に日本人子女が在籍すると同時に、一般の学校に外国人子女が入学している現在、中華学校の教育は今後の日本の異文化間教育を考える上で、示唆に富む普遍性を持つ実践例として分析する必要があると思われる。

このような現実を見た場合、中華学校の法的地位はもう一度検討される必要があろう。このことは学習権の保障や進路保障、国民教育の定義などの視点から、すでに多くの識者により指摘されている<sup>(17)</sup>。本稿で研究対象として取り上げた教育内容という角度からも、学校の地位問題を実態に鑑みて再度検討することを提案したい。長い教育実践から得た教訓と経験は、中華学校自身にとって財産であると同時に、異文化共存という課題にすでに直面している日本の学校にとっても十分参考とする価値があるということを最後に付け加え、結びとしたい。

## 注

- 1 佐藤郡衛『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、1999年、10頁。
- 2 佐藤郡衛、前掲書、99頁。
- 3 佐藤郡衛、前掲書、110－112頁。

- 4 例えば、佐藤郡衛、前掲書、105-106 頁。裘曉蘭「日本における華僑学校教育の多様化に関する一考察—社会的背景の変化と華僑学校教育の多様化—」朝倉征夫編著『多文化教育の研究—ひと・ことば・つながり—』学文社、2003 年。増田史郎亮「長崎華僑時中小学校沿革略史」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第 36 号、1989 年。
- 5 例えば、馬広秀「戦後横浜における華僑教育の実践」西村俊一編著『現代中国と華僑教育』多賀出版、1991 年。
- 6 例えば、過放『在日華僑のアイデンティティの変容』東信堂、1999 年。山本須美子「日本における華僑教育に関する教育人類学的考察 —神戸中華同文学校の事例を中心に—」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第 43 号、1992 年。市川信愛編『華僑学校教育の国際比較研究（上）、（下）』宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年。杜国輝『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。
- 7 例えば、平岡さつき「在日華僑学校の社会史」西村俊一編著、前掲書、1991 年所収。
- 8 太田晴雄「学校言語を母語としない子どもの教育—アメリカの場合—」中島智子編著『多文化教育—多様性のための教育—』明石書店、1998 年。42 頁、57 頁。
- 9 インタビューは 2004 年 3 月に国立教育政策研究所の総括研究官一見真理子氏とともに 1 回、同年 8 月と 9 月に筆者の単独で計 3 回行われた。
- 10 以下の各号は入手していない。1986.5～9、1987.5～6、1987.8～9、1987.12、1988.1～8、1988.10～12、1989.5～6、1989.12、1990.6、1990.8～12、1991.2～12、1992.1～9、2002.4～12、2003.1～3。
- 11 馬広秀、前掲書以外に、同著者、『僑校 50 年変遷略記』横浜華僑総会文化部（非売品）、1994 年を参照。
- 12 2004 年 3 月の校長へのインタビューによる。
- 13 馬広秀、前掲書、1991 年、第 377 頁。
- 14 馬広秀、前掲書、1991 年、第 385 頁。
- 15 馬広秀、前掲書、1991 年、第 377 頁。
- 16 馬広秀、前掲書、1994 年、第 26、27 頁。
- 17 たとえば、佐藤郡衛、前掲書、115 頁。馬越徹「在日韓国・朝鮮人子女の教育における「民族性」保持に関する一考察—日本教育の「国際化」再考—」『名古屋大学教育学部紀要』第 36 巻、1989 年度。

・以上は文部科学省の委託研究『外国人教育に関する調査研究』（平成 15 年度 国立教育政策研究所）の一環として行われた調査研究を基礎に、筆者がさらに調査を重ね得たデータをもとに執筆したものである。ここに述べられた見解は、筆者の個人的責任に帰するものである。

・調査にあたり、横浜山手中華学校現校長の潘民生氏及び元教師の符順和氏に多大な協力をいただいた。執筆段階では、国立教育政策研究所総括調査官一見真理子氏からの支援をいただいた。あわせて心から感謝を申し上げたい。