

在日インド系国際学校における多文化教育

—自国文化継承, 国際化, ホスト社会との関係を中心として—

大谷 杏

はじめに

日本には200を超える外国人学校があり, その定義についてはこれまで様々な議論が交わされてきた。外国人によって建てられた学校, 外国人を対象とした学校など, 設立者や対象者によって色々な捉え方がある。また, 仮に外国人の子どもたちのための学校とした場合, 特定の国や民族の子どもたちのための民族学校と, 国籍を問わず様々なバックグラウンドを持った子どもたちを受け入れる国際学校などに分類されている。しかし, 近年では名称に国名とインターナショナル両方を付け, 国籍を問わずに生徒を受け入れているインド系の学校が設立されている。本論文の目的は, そのような学校において, 自国文化, 「国際」的な要素, ホスト社会の文化がどのような形で存在するのかを明らかにすることにある。このような国際学校を多文化の視点から捉えた先行研究に, デビッド・ウィリス「複合文化と単一文化—日本の国際学校と多文化教育⁽¹⁾」があるが, 今回はそこにインドという, 特定の国家の要素が加わった場合を考えていきたい。

はじめに, 在日インド人人口の増加とインド人学校設立について述べた上で, インド国内の多様性が日本のインド系国際学校においてどのような形で反映しているのかを明らかにする。次に, 日本にある様々な国際学校と比較し, インド系国際学校における「国際」的な要素の独自性を示していきたい。最後に, ホスト社会である日本との関わり的重要性について論じ, それが具体的にどのような形で行われているのかについて考察し, 結論としたい。後で詳しく述べるが, 日本には現在, 2校のインド系学校がある。中でも筆者は, これまで様々な国に学校を開設させた経験を持ち, 学校案内にも「グローバル」「インディアン」「ローカル」の3要素習得を目標に掲げるグローバル・インディアン・インターナショナルスクール (GIIS) を事例研究として選択した。

1. 在日インド人人口の増加とインド人学校設立

i 在日インド人人口の増加

インドと日本の交流の歴史は6世紀の仏教伝来まで遡り, それ以来, 日本はインドから様々な文化的影響を受けて今日に至ってきたと言われている。1947年, インドがイギリスから独立すると, 両国の間には色々な分野の協定が結ばれてきた⁽²⁾。その中でも特に注目すべきことは, 両国の人的移動に関する協定である。インドでは, 1991年に経済自由化政策が実施され, 多くのコンピューター技

術者がアメリカへと渡った。一方、日本では2000年に森首相の訪印をきっかけに、その翌年経済産業省と法務省によってインド人技術者の入国規制緩和がなされた。情報技術者の国家試験を実施している経済産業省とインドの情報技術（IT）省が双方の試験の水準が同等であることを確認する相互認証に合意し、法務省がインドの国家試験A区分合格者（理科系大卒程度）に対して「技術」の在留資格証明書を交付するようになったのである⁽³⁾。その結果、アメリカの不況の煽りを受けた技術者たちが来日するようになった。これを受けて、日本に暮らすインド人は昭和60年代、2,546名であったのに対し、平成17年の調査では16,899名、つまりこの20年の間に約6～7倍に急増している⁽⁴⁾。東京の江戸川区にはインド人コミュニティーやインド人会も誕生した。

また、IT技術者達の来日は、日本における彼らや彼らの国インドへのイメージに大きな変化を与えた。日本人には経済活動の発展度で文化を切ってしまう傾向があり、インドはその例として挙げられている⁽⁵⁾。「カレーからIT」と表現されるように、日本人がインドを見るまなざしが、インドの伝統的な食文化という限られたものから、情報技術の面で最先端に行く国家であると敬意を持つものへと変わったのである⁽⁶⁾。

このように、日本におけるインド人人口の増加が起こったことで、そこで働く彼らの子どもたちのための学校設立の必要性が生じた。また、IT＝インドという国家に対する新たなイメージも浸透しつつある。次に、どのようなインド人学校が建てられ、そこでどのような教育がされているのかについて見ていきたい。

ii 日本にあるインド人学校

現在、日本には2校のインド人学校がある。いずれも、在日インド人人口の約半数8,131名（2007年7月現在）⁽⁷⁾を占める東京都にある。そのうちのひとつ2004年に在日有志によって建てられた、インディア・インターナショナルスクール・ジャパン（IISJ）には、現在、幼稚園児から10年生（16歳）まで約170名が通っている⁽⁸⁾。当初の校舎が手狭になったため、最近、同じ江東区内の新たな校舎へと移転した。

一方、2006年に開校したグローバル・インディアン・インターナショナル・スクール（GIIS）は、シンガポールに本部を持ち、世界中に展開しているインド系国際学校の日本校である。既に甲府キャンパスを開設し、近々、横浜にも開設予定がある。横浜市のカンパス⁽⁹⁾には、市が進めるアジアへの拠点づくり・外国企業誘致の一環として、廃校になった公立小学校校舎が利用される。3階にGIISが入り、1,2階は地域の防災施設やケアセンターとなる。現在、日本における本拠地である東京キャンパスには、2歳半の保育園から幼稚園、小学校1年生から9年生までの子どもたち、計190名が通っている。

IISJ、GIIS共に幼稚園ではモンテッソーリ、小学校以降はインドのCentral Board of Secondary Education（CBSE）⁽¹⁰⁾のカリキュラムを採用している。このようなインド系学校設立以前は、子どもの教育が来日の際の問題となっており、妻子のみをインドに残して来日するか、欧米系・日系のイ

ンターナショナルスクール、日本の公・私立学校に入学させるという選択肢しかなかった⁽¹¹⁾。開校は、子どもの教育の選択肢を増やしたばかりでなく、インド人技術者の滞在形態に変化を与え、その雇用主である企業の進出をも促すとも考えられている⁽¹²⁾。このように、学校の設立は、時に両国の政治・経済関係に影響されると同時に、影響を及ぼしているとも捉えることができる。

2. インド国内の多様性とインド系国際学校におけるインド文化

i インド国内の多様性

中国に次いで世界第2位、約11億人の人口を抱えているインドは多民族、多文化国家であると言われている。その多様性はまず言語に表れている。公用語は北部のヒンディー語だが、英語も広く用いられ、28州と7つのユニオン領地はそれぞれの主要言語を持つ（表1参照）。そのため、同国内でも出身地によって言語が通じないということが度々起こる。また、言語に関連して、人々の信仰する宗教も非常に多様な状況にある。国民の80.5%がヒンドゥー教徒、13.4%がイスラム教徒であり、キリスト教、シク教、仏教、ジャイナ教などがそれに続く⁽¹³⁾。また、ヒンドゥー教の身分制度であるカースト制も未だ社会の中で強い力を持つ⁽¹⁴⁾。貧富の差も激しく、ITで成功を収める者が居る一方で、識字率64.84%（男性75.26%、女性：53.67%⁽¹⁵⁾）と、諸外国と比較しても低い数字が出ている（表1参照）。ここれには学校に通うことのできない子どもたちの存在や、就学年齢児童・生徒のドロップアウト率の高さが関係している。14～18歳の中等教育の対象となる生徒8850万人のうち、3100万人しか学校に通っていない、つまり、学齢期の生徒のうち3分の1しか中等教育を受けられていないという報告もある⁽¹⁶⁾。インド国内の多様性がインドの統一を支えているという議論がある⁽¹⁷⁾。一方で、カシミール地方の領土問題や北東諸州の分離独立の動き、様々な政治勢力の台頭によるテロ事件の頻発など、インド国内は多様性への課題を常に抱えた状態にある。

ところで、ある特定の人々が外国に移住する場合、その移住先において継承される文化は、彼らの国の文化のうちの一部となってしまうことが避けられない。移民たちが自らの文化の進化のどの段階を「本物の」文化とするのか、子どもたちに教えていくのか、それを決める際の基準は何であるのか⁽¹⁸⁾ということが重要となるであろう。このような中で、多様性を持つインド文化の場合、とりわけ学校においては、何が文化として継承されているのかということが重要となる。次にインド系国際学校における事例を見ていきたい。

ii インド系国際学校におけるインド文化—多様性への対応

先述したインド国内の多様性に対し、在日インド系国際学校はどのような対応を採っているのだろうか。GIISは現在、全生徒数の約90%（残りの10%は純粋な日本人やインド周辺諸国の生徒）がインド人児童・生徒であり、インド国内の様々な地域から生徒、教員が集っているため、同じインドという国内でも非常に多様な文化環境にあると言える。その中で学校の採っている多様性への対応策は、次の3点にまとめることができるだろう。

表1：インド各州における主要言語一覧⁽¹⁹⁾

州名	主要言語
アーンドラ プラデッシュ	テルグ, ウルドゥー
アルナチャール プラデッシュ	モンパ, ミジ, アカ, シェルドゥクペン
アッサム	アッサミーズ
ビハール	ヒンディー
チャハティーガー	ヒンディー
ゴア	コンカニ, マラチ
グジャラート	グジャラート
ハルヤナ	ヒンディー
ヒマチャル プラデッシュ	ヒンディー, パハリ
ジャンム カシミール	ウルドゥー, ドグリ, カシミリ, パハリ, パンジャビ, ラダキ, バルチ, ゴジリ, ダドリ
ジャルカンド	ヒンディー
カルナタカ	カンナダ
ケララ	マラヤナム
マドヤ プラデッシュ	ヒンディー
マハラシュトラ	マラチ
マニプール	マニプリ
メガラヤ	カーシ, ガロ, 英語
ミゾラム	ミゾ, 英語
ナーガランド	アングミ, アオ, チャン, コニャク, ロサ, サンタム, セマ, チャケサン
オリッサ	オリヤ
パンジャブ	パンジャビ
ラジャスターン	ヒンディー, ラジャスターニ
シッキム	レプチャ, プーティア, リンブ, ネバリ
タミル ナドゥ	タミル
トリプラ	ベンガリ, コクボラク
ウッタラカンド	ヒンディー, ガルワリ, クマオニ
ウッタール プラデッシュ	ヒンディー, ウルドゥー
ウエストベンガル	ベンガリ
アングマン ニコバル諸島	ヒンディー, ニコバレセ, ベンガリ, タミル, マラヤナム, テルグ
チャンディガー	ヒンディー, パンジャビ, 英語
ダドラ ナガールハベリ	グジャラートイ, ヒンディー
ダマン ディウ	グジャラートイ
デリー	ヒンディー, パンジャビ, ウルドゥー, 英語
ラクシャドウィープ	ジェセリ (ドウィープバシャサ), マハル
ポンディシェリ	タミル, テルグ, マラヤラム, 英語, フランス語

National Portal of India, States and Union Territories より作成。

第1に「統合」という方法である。インドの国家としての公用語はヒンディー語であるが、ヒンディー語はインド全土で話されている訳ではない。また、ヒンディー語を公用語とする際に、インド国内でも混乱が起きたという事実がある⁽²⁰⁾。そのため、かつての宗主国である英国の言語ではあるが、現在は世界中で広く話されている英語を授業言語として用いている。つまり、多様性の中から特定の言語を採用し、ある地域の子どもたちにとって有利・不利な状況を作り出してしまわないようなシステムになっている。また、インドの中でも、比較的教養のある話者の共通語として使われている英語は、都市にある比較的裕福な子どもたちを対象とした学校でも、授業を行う際の言語として用いられている。したがって、英語による授業はインドの多様性をひとまとめにする力とともに、本国に帰国した際の進学への足がかりを作るという利点も持つ⁽²¹⁾。また、課外の時間にインド全土で共通の価値、芸術とされている2大伝統音楽（ヒンドウスターニボーカル、カルナティック）や、伝統舞踊（バラティナティアム、カタック）が伝承されている。これらは北部起源の伝統芸術や南部起源の伝統芸術であったりするが、インド全土の芸術的価値として国内でも広く認められているものであるため、採用されている。

第2に、自己尊重という対処の仕方である。インドには地域により、食べられている食物やその調理法に詳細な決まりがある。そのため、各地方や家々の文化を尊重するために、学内には学食や売店を設けず、それぞれが地域の特性を生かした食事を摂ることができるように配慮されている。

第3に、個々の文化学習機会の保障を挙げることができる。インド文化は多様であるが、学校ではそれら各地方の祭を児童・生徒にその都度紹介している。祭の紹介に留まらず、そこで食べられる地方伝統の食事等についても触れるため、自文化のみならず、子どもたちはインド国内の他の文化をも学習することができる。また、現在はそれぞれの家庭で継承されている地方言語に関しても、日本における各インド言語の継承も学校の使命であるとの考えから、放課後の地方言語学習クラス設置も検討中とのことである。このような地方言語クラスの実現には、国内の多様な言語を紹介し、それぞれの言語学習に対応することのできる人材確保、資金の確保などの環境づくりが必要とされるであろう。現在、日本の公立学校に通う外国人の子どもたちのための母語クラスが各地で行われているが、私立学校であり外国人学校でもある学校が生徒に対して提供するクラスには、行政からの補助は期待できない。朝鮮学校や中華学校の中には、地域の公立学校に通うその国にルーツを持つ子どもたちや日本人の希望者に朝鮮語や中国語を教えているところもある。このように、学校を地域に開くことで、インド学校以外の学校に学ぶインド各地の子どもたちの母語学習への貢献も期待できる。このように、インド系国際学校 GIIS では、「統合」「自己尊重」「個々の文化学習機会の保障」という3つの方法によってインド国内の多様性への対応がなされていた。

3. インド系国際学校における「国際」要素

i 国際学校における「国際」要素とは

ここでは、インド系国際学校における2点目の要素、「国際」について考えてきたい。ところで、

「国際学校」や「インターナショナルスクール」と言われている学校は、一般にどのような面でその国際性を表しているのでしょうか。筆者は日本にあるこれらの学校のいくつかを考察し、次のような結果を得た：すなわち、第1に、国籍や民族を問わずに生徒を受け入れている。第2に、教職員が様々な国や民族の人たちによって構成されている。第3に、英語を学校内における主な使用言語としている。第4に、国際バカロレアやケンブリッジIGCSEなどの、国際的なカリキュラムとして認知されているものを採用している。第5に、名称に「国際」や「インターナショナル」という言葉を含んでいる、以上5点である。しかし、これらの項目すべてが、すべての学校にあてはまるという訳ではなく、類型化については今後更なる検証を待たねばならない。

また、「国際⁽²²⁾」という言葉から連想されるイメージは、人やその人の属する国家によっても様々である。日本人は「国際社会」という時、日本の外に模範的国际社会というのがあって、そのクラブに日本が入れてもらうという発想や感覚を持つが、欧米人は自分が主人公である「世界」という語を用いるという指摘もある⁽²³⁾。そのため、前述の要素に加え、国際学校がどの部分で「国際」要素を示しているのかについては、それぞれの学校ごとにより詳細な分析が必要となるのではないだろうか。特に、国際学校の場合は、設置者やその対象者によって「国際」の捉え方にも変化が出てくる。とりわけ、インド系学校の場合、特定の国家の価値が深くかかわっているため、それらを分析することは、他の国家的価値を持った学校が国際性を意識する上でも、重要な事例となることであろう。ある国家の価値観を前提とした学校において、「国際」という要素はどのように捉えられているのであろうか。インド系国際学校GIISにおける「国際」要素を見ていきたい。

ii インド系国際学校における「国際」要素

インド系国際学校GIIS独自の「国際」要素は、教員が情報を隠したり、バイアスをかけることなく生徒に伝えること、それらをもとに生徒が自分なりに物事を考え、地球という共通の住まいがより良いものとなるよう自ら行動に移せるようにすること、にあった。その一例として、原爆学習をとりあげてみたい。

GIISの本国、インドは核保有国に周囲を囲まれ、「非同盟と独立を維持するためには核兵器は不可欠⁽²⁴⁾」という態度を崩していない。ところが、この学校では、シンガポール本校より「日本校なので必ず原爆学習を行うように」との通達が出された。そのため、8月6日には広島原爆犠牲者に対して黙祷が捧げられ、9日の長崎原爆投下の日には小学生以上を対象としたビデオ鑑賞の時間が持たれたという。ビデオは日本人教員によって選定されたアニメ「つるにのって」と、NHK番組「映像の世紀」の中から原爆投下直後の長崎を上空から映した映像の2点である。学校側は、平和について考えてもらう良いきっかけとなり、ただ怖いという印象だけを残して終わってしまわない内容を選定した。核開発を進めている国家インドにとって、原爆の被害の甚大さを伝える映像が、国益になると考えるのは難しいことであろう。しかし、GIISでは、このように世界に起こった事実ありのままを子どもたちに伝えていくことを大切にしていた。

また、国際—インターナショナルという国家間関係よりも、むしろ地球—グローバルという視野を重視していることも明らかとなった。ひとりひとりが国家によって規定された差異を背負った人間としてという以上に、同じ地球上に住む人間として求めるべき共通の価値（環境、平和など）について考えることのできる能力の育成が求められているということができよう。GIISでは、自分たちの国や地域ばかりではなく、地球をより住みよい場所にするために、今日という日があることに感謝し、自らが置かれている状況を受け入れる。そして、まず他者を尊重した上で、謙虚な姿勢で自らも他者に働きかけるために何か語れるものを持つような人間になることを目指し、自分自身を磨いていくことが地球的な視野に立って行動することとされ、大切にされていた。そのために学校では、コミュニケーション能力育成のためのスピーチやディベートの授業も行われている。

このように、インド系国際学校GIISでは、自分の置かれた状況を理解し、他者に働きかけるために自ら語れるものを持つこと、すなわち、地球的な視野に立って行動することを目標に、教員により積極的な情報提供が行われている。そのことが、「国際」そして、校名にも込められた「グローバル」な要素として捉えることができる。

4. インド系国際学校におけるホスト社会・日本文化

i ホスト社会の文化を学ぶ意義

日本に住む外国人の子どもたちがホスト社会である日本の文化を学ぶ意義には、どのようなものがあるのだろうか。第1に、彼らのホスト社会における行動範囲の拡大を挙げることができる。ホスト社会で広く使用されている言語を知ることは、公共交通機関の利用の制約のみならず、情報へのアクセス、社会教育機関等における学習機会への参加の制約⁽²⁵⁾を取り払うのに役立つ。これらは、居住国にとって様々な権利を獲得していく際の足がかりとなるだろう。

また、2点目として、両国の友好関係に貢献する人材の育成も期待できる。獲得した日本語で日本人と交流を深めることにより、ホスト社会である日本や日本人の生活に対しても理解が生まれる。また、このような効果は子どものみならず、その家族へも期待できる。子どもたちが学校で覚えた日本語や日本文化を家庭に持ち込むことにより、家族もその影響を受けるため、同じような効果が期待できるであろう。

しかし、ホスト社会文化の受容には、そのホスト社会の状況や子どもたちの本国の状況が大きく関係していることもまた事実である。日本の国際学校を卒業したアメリカ人生徒のアイデンティティに関する追跡調査を行った研究⁽²⁶⁾では、日本の高度経済成長以前に神戸の国際学校で学んだ人たちの中には、日本語のできる人は殆どいないのに対し、日本が経済的に豊かになった頃の卒業生には日本語ができ、自らのアイデンティティの中に「日本」を含める人の割合も高くなっていることが実証されている。この結果には、ベトナム戦争反戦の動きが日本国内でも高まっていた60年代と、戦争終結後の70年代後半以降の生徒では、日本社会におけるその国のイメージも関係していたのではないかと推測されている。

このように、ホスト社会の言語・文化の受容は、学校に通う生徒だけでなく、その家族やホスト社会にとっても重要な意味を持つにもかかわらず、時代状況の変化に左右されるという問題点も同時に抱えている。

ii インド系国際学校におけるホスト社会・日本文化

インド系国際学校において、日本文化に触れる機会とはどのような形でなされているのであろうか。先述したCBSEのカリキュラムには、インド国内での日本語学習への需要の高まりから、現在、日本語が含まれており、小学生以上は第3外国語として履修することができる。学内での日本語の人気はとて高く、居住地である日本社会への関心も高い。そのため、殆どの子どもが第3外国語として日本語を履修している。小学校低学年では週3～4コマ、高学年では5年生が3コマ、6～7年生が2コマ、日本語を勉強している。

また、教員の努力によって、日本文化や地域社会に触れる機会も拡大されつつある。毎月行われる遠足や校外学習では、これまでに地域の清掃工場や浄水場の他、地下鉄博物館、地震防災センターなどを見学し、今後、相撲部屋の朝稽古、江戸川にある名主屋敷という場所に行く計画もある。また、学校内に十分な運動スペースが取れないため、近くの公立小学校や民間のゴルフ場、区の運動場、野球チームの施設を借りざるを得ないという現実もある。公立小学校とは継続的な交流が年数回行われており、スポーツ交流をはじめ、インド側からはインド式数学の出前授業、インド音楽タブラの演奏、ヨガなどが披露されている。また、地域とのかかわりを大切にするため、神輿を担ぐなど祭にも積極的に参加している。このような交流の場では、習いたての日本語を使って日本人の友人を作ろうと行動する子どもたちの姿がある。また、通学の行き帰りの道も子どもたちと日本社会を繋ぐ接点のひとつとなる。学内で、通学途中に覚えた駅のアナウンスを真似る児童もおり、交流会と同じく、習得した日本語を自分のものにしていく良いチャンスともなっている。このようなホスト社会とのかかわりには、現在2名いる日本人教員が大きく貢献している。つまり、日本の事情をよく知る日本人教員によって提供された日本文化、日本人の目から見た日本文化が提供されていることがわかる。

このように、インド系国際学校GHSは、生徒の興味、関心を受けて、日本人教員が橋渡し役となり、ホスト社会・日本との積極的な交流や地域貢献の機会を設けていた。また、実際にホスト社会に触れることで、子どもたちは日本語学習の成果を発揮するよい機会を得ているのも事実である。言語学習など学校内で知る日本と、学校外の体験を通して知る日本、この両者が相乗効果を上げていると捉えることもできよう。

結 論

1の「在日インド人の増加とインド人学校の設立」では、急激なインド人人口の増加が、インドの経済自由化と、IT技術者確保に向けた日本の入国制度の規制緩和と深くかかわっていることや、インド人学校もそれに伴って設立され、2004年の開校を皮切りに、来年の春には4校目が開校すること

が確認された。相次ぐインド人学校の設立は、両国が今後も継続的な関係を維持する決意の表れのひとつと捉えることができる。

次に、本稿で重要な位置を占める「学校における文化」の部分であるが、2では、インド国内の多様性の状況を説明し、現在も常にそれら多様性の課題を抱えた状況であることを示した。そのような多様性が異国に持ち込まれる際、とりわけ学校である GHS においてはどのような形で文化継承がなされているのか、という点を次に明らかにした。その結果、学内使用言語の英語化やインド全土の芸術の伝承に代表される「統合」、学食を設けず各地方の味を大切にするための弁当持参制度に表れている「自己尊重」、各地方の祭を祝うことや、目下検討中である放課後の母語クラスが示す「個々の文化学習機会の保障」という3つの対応を採っていた。

「国際」という要素に関しては、特定の「国際」という理想的な状態があるのではなく、教員が提供する世界に起こった事実について、子どもたち自らが共通の住まいである地球をより良いものにするために何ができるのかを考え、行動に移せるようにすることが「国際」的な要素として捉えられていた。また、ここで言う地球的な視野とは、それぞれが置かれた状況を把握し、第一に他者を尊重すること、その上で謙虚な姿勢で互いに働きかけることができるよう、そして自分の側からも何か語れるものを持てるように自身を磨くこととされる。このような姿勢を培うために、たとえば、シンガポールの本校には各宗教の祭壇が設けられ、それぞれの宗教が尊重されている。また、実際にスピーチやディベートの授業では論証能力の育成も行われていた。インターナショナルというよりも、むしろグローバルな側面を重視していると言えるであろう。事例として、ここでは原爆学習を挙げた。

最後に、ホスト社会・日本の文化については、学内で日本語学習をはじめ文化に触れる機会が積極的に提供されている上に、学外との交流や地域社会への貢献が子どもたちの学内における学習の成果発揮に役立っていることが明らかとなった。また、日本人教員が、日本文化の提供や社会との接点に重要な役割を果たしていた。

全体のまとめとして、次の内容を示しておきたい。インド系国際学校 GHS において、学校の多文化・国際化への対応として、統合的な部分、それぞれの児童・生徒やその家庭の自己を尊重している部分、積極的な情報開示、コミュニケーション能力の育成の4点を挙げる可以考虑。英語で話す、インド全土で比較的採用されている芸術的価値を採り入れるといった統合的な要素が必要である一方で、学食を設けない、弁当持参という方針を採り、学校は各家、その子どもたち自身の自己を尊重する。また、子どもたちが様々な事柄を考えるにあたって、できるだけ事実をありのままに伝え、学校や教員により情報に制約を設けない、すなわち、積極的な情報開示の姿勢、そしてその情報を元に、グローバルな視点から他者を尊重し、相互に働きかけるために必要なコミュニケーション能力の育成、これら4点がインド系国際学校の多文化、国際化へ向けた取り組みであることを確認した。今後の課題としては、CBSE カリキュラムの分析、この結論を元にした民族学校と国際学校の定義づけ、学校における積極的な情報開示の問題点の分析に取り組んでいきたい。

- 注(1) David B.Wills, 深堀聰子訳「複合文化と単一文化—日本の国際学校と多文化教育」『異文化間教育』7号, 異文化間教育学会, pp. 85-100, 1993.
- (2) Embassy of India, Tokyo, Culture and Education <http://www.embassyofindiajapan.org/index.html> (2007年8月8日閲覧)
- (3) 朝日新聞「インド人技術者の入国規制緩和 情報処理技術者の不足で」, 2001,2,10, 朝刊, p. 12.
- (4) 総務省統計局編『日本の統計2007』p. 31, 2007.
- (5) 青木保『異文化理解』岩波書店, pp. 98-99, 2001.
- (6) 「在日インド人日本に浸透するインド人パワー」『ニューズウィーク日本版』20 (46), 2005,11,30版, 阪急コミュニケーションズ
- (7) ちなみに, 平成12年の調査では3236人であった。
東京都URL「(5) 外国人登録人口:平成12年4月」, 「第1表 区市町村別主要10カ国外国人登録人口:平成19年7月」<http://www.toukei.metro.tokyo.jp/gaikoku/ga-index.htm>より (2007年8月8日閲覧)
- (8) 「東京に住むインド人の暮らし拝見」『国際人流』2005.12号, 入管協会, pp. 10-12, 2005.
- (9) 詳しくは, 横浜市URL「記者発表 インド系インターナショナルスクール 平成20年に緑区前霧が丘第三小学校で開校」<http://www.city.yokohama.jp/keizai/happyou/h18/181225.html>, 横浜市URL「小学校跡施設の活用検討」<http://www.city.yokohama.jp/me/midori/kirigaoka/>を参照されたい。
- (10) 政府の役人など, 親が移動の多い職業に就いている子どもたちのためのカリキュラムを作成し, 中等教育を管轄している委員会。インド国内・海外21カ国に8979校の認定校を持つ。Central Board of Secondary Education, <http://www.cbse.nic.in/aboutus.htm> (2007年8月23日閲覧)
- (11) 前掲, 「東京に住むインド人の暮らし拝見」『国際人流』2005.12号, 入管協会, pp. 10-12, 2005.
- (12) 朝日新聞「こうした学校の受け入れ態勢が整うことは企業にとってもありがたい」, 2007,4,3, 朝刊, 東京西部・1地方, p. 31.
- (13) National Portal of India, Know India at a glance, http://india.gov.in/knowindia/india_at_a_glance.php (2007年9月5日閲覧)
- (14) フランシス・ブリット, 鈴木雄雅訳「インドの多様性」『ソフィア』38 (1), 上智大学, pp. 150-160, 1989.
- (15) 識字の判定は国家ごとにその定義が異なる。インドの場合, 2001年以降は, 7歳以上でいずれかの言語を理解した上で読み書きができるとその家族が認めた者を識字者と見なしている。UNESCO Institute for Statistics, Adult Education and Literacy Statistics Programme, *Literacy Statistics Metadata Information Table*, April 2007 Release (1985-2005).
- (16) Department of School Education&Literacy, Secondary Education, Overview, http://education.nic.in/secedu/sec_overview.asp (2007年8月8日閲覧)
- (17) ファリード・ザカリア「インドと中国はここが違う」『ニューズウィーク日本版』2005.11.30号, pp. 30-31, には「この(インドの)混沌には独裁の防止装置という機能がある。インドでは1947年の独立以来, 中央政府が強権的になりすぎると, 決まって地方が反旗を翻した。」とある。
- (18) Isabelle Taboada Leonetti 'From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Mover from One to the Other?' James Lynch, Celia Modgil and Sohan Modgil (Ed.), *Cultural Diversity and Schools: Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*, vol. 1, The Falmer Press, London/Washington D. C., 1992.
- (19) National Portal of India, States and Union Territories, http://www.india.gov.in/knowindia/state_uts.php, (2007年7月14日閲覧)
インド政府の資料の中には紙媒体化されていないものが多く, 本論文のデータもやむを得ずホームページ上からの引用となってしまった。
- (20) 賀川泰「深刻なインドの南北対立—公用語問題で一波乱」『世界週報』46 (14), p. 66-69, 時事通信社, 1965.
- (21) CBSEカリキュラムにより, 第2,第3言語として授業でヒンディー語, 第3言語として古典語であるサンス

クリット語の履修も可能である。インド英語は英国や米国で使われる英語と比較し、異なる部分を持つが、その検討については今後の課題としたい。

- (22) 本論文は一カ国の事例を対象としたため、「国際」概念の検討については、他の外国人学校や日本国内における定義も含めて検討する必要がある。
- (23) 光田明正『「国際化」とは何か』玉川大学出版部, pp. 11-12, 1999.
- (24) 朝日新聞 朝刊 2007,8,18, p. 4.
- (25) 朝倉征夫『多文化教育—一元的文化, 価値から多様な文化, 価値の教育へ』成文堂, p. 11, 1995.
- (26) 箕浦康子「日米間移動とアイデンティティのハイブリッド化—在日国際学校卒業生の追跡調査から—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第54巻, pp. 187-199, 2001.