

日本におけるマイノリティの学業不振をめぐる議論

金井香里*

1 課題設定

1980年代以降、日本の公立学校ではメインストリームとは異なる文化的背景の子ども達が増えている。アジア、南米地域を中心とする諸外国よりさまざまな事由・経緯のもと来日した外国人子弟はその一例であり、在日コリアンといった旧植民地出身の定住外国人（オールドカマー）とは対比してニューカマーと呼ばれている。とりわけ1990年に出入国管理及び難民認定法が改正されたことを受け、公立学校で学ぶニューカマーの子ども数は日系南米人を中心に急増し、最近ではニューカマーの両親のもと日本で生まれ育った子ども、両親のいずれかがニューカマーである混合婚の子ども（多くは日本籍）も多く見受けられるようになっていく。これらの子ども達は、家庭の言語環境ならびに歴史的背景がメインストリームとは異なり、学校教育を受けるにあたってさまざまな困難を経験している。

こうした現状を受けて、1990年代以降、公立学校で学ぶニューカマーの子どもに関する研究が展開されている。しかしながらこれまでの研究の流れとして、ニューカマーの子どもの学業達成に関わる問題（学習困難、不就学、高校進学率の低さ等）は、それ自体が中心テーマとして扱われることはなく、この点は、在日コリアンの教育を扱った従来の研究にも共通している。中島（1993）によれば、在日韓国・朝鮮人教育の実践は、部落解放の教育運動の影響のもと1960年代後半以降、兵庫県ならびに大阪府を中心に展開されてきた。しかし子どもの学力保障と進路保障が中心テーマであった解放教育とは対照的に、韓国・朝鮮人教育において学力問題は俎上に上がらなかったという。その背景として中島は、在日韓国・朝鮮人の子どもは言語・文化面において日本人との違いが著しくなく、低学力の

問題が（在日韓国・朝鮮人の）学力問題としては立ち現われなかったこと、進学および就職に際してあからさまに民族差別を被る在日韓国・朝鮮人にとって学力の問題と進学・就職は結び付きにくく、したがって実践と研究においては子どもの学力の向上よりも民族性の自覚と日本人の子ども達による偏見・差別の除去が課題として掲げられたことを挙げている。さらに、既存の学校システムにおいて子どもの学力向上を強調することは同化教育を推進することにつながりかねず、学力向上という発想は生まれにくかったことを指摘している（78 - 79頁）。

人種的・民族的マイノリティの教育に関するこれまでの研究において子どもの学業不振の問題が中心テーマとして扱われなかった点は、例えば、米国におけるマイノリティの子ども教育をめぐる一連の研究と様相を異にしている。米国ではとくに1960年代以降、アフリカ系アメリカ人を中心とした低所得階層、人種的・民族的マイノリティの子ども学業不振の問題が文化と教育の関わりという観点から議論されるようになり、1960年代後半より70年代にかけては文化剥奪説（cultural deprivation theory）に基づいて補償教育（compensatory education programs）が展開された経緯がある。しかし補償教育によって著しい成果は上がらず、文化剥奪説と補償教育の理念そのものがさまざまな批判を受け¹、その後もマイノリティの子ども学業不振の問題は、例えば、教育人類学の立場では、文化葛藤説（culture conflict theory）²、カースト・バリア（cast barriers）説（Ogbu 1978）、文化生態説

¹ 1960年代～70年代にかけて展開された、とくにアフリカ系アメリカ人の子ども学業不振をめぐる諸説については、オグブ（1978、43 - 65頁）を参照されたい。

² この立場の先行研究として、Erickson & Mohatt 1982、Heath 1982、Philips 1983、Shultz, Florio & Erickson 1982等がある。

* 東京大学大学院教育学研究科博士課程

(cultural-ecological theory; Ogbu 1987, Ogbu & Simons 1998) 等、諸説展開されながら今なお議論され続けている³。

日本ではごく最近になって、社会学的見地(宮島 2002)もしくは教育学では言語教育の立場(太田 2002)からニューカマーの子どもの学業不振の問題は取り上げられている。しかしながらマイノリティの子どもの学習を保障することを念頭に置いた上で日本の学校はどのように変革されるべきか、その具体的な方向性について十分議論されてきたとは言い難く、今後、当該テーマにおける研究は蓄積される必要がある。本稿では、とくにニューカマーの子どもの学業達成を取り扱った先行研究を概観し、その上でマイノリティの子どもの学業不振の解消にむけて今後どのような研究が展開されるべきか、米国におけるマイノリティの子どもの教育(学業不振)をめぐる議論を踏まえつつ、その方向性を探ることにしたい。以下、ニューカマーの子どもの学業達成の実態を把握した上で、先行研究をみてゆくことにする。

2 学業達成の実態

ここではニューカマーの子どもの学業達成の実態として、教室における学習の実態、就学率(小・中学校)、高校進学率および中途退学率の三つをとり上げることにはしたい。ニューカマーの子どもの学業達成の実態は、これまでのところ全国規模で調査されたことがない。そこで特定の地方自治体ないし研究者による調査結果をみてゆくことにする。

教室における学習の実態

ニューカマーの子どもの小・中学校段階での学習の

実態は、統計的には把握されておらず、質問紙調査等による教師の認識レベルでの実態把握(例えば、中西・佐藤 1996、高橋・バイパエ 1996)に留まっている。これらの調査結果によれば、小・中学校いずれの教師も僅かに学業成績の高い子どもの存在を指摘しつつ、概ねニューカマーの子ども達は主要教科についていくのが困難であるとしている。

ニューカマーの子どもの学習をめぐる唯一ともいえる全国的な統計は、文部科学省による「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」である。少なくとも、学校側によって「日本語指導が必要」と把握された児童・生徒は、学習において困難を経験しているものと推測することが可能である。この調査によれば2003年9月1日現在、「日本語指導が必要」な子ども(したがって学習上困難を抱える子ども)は、公立小学校では12,523人、中学校では5,317人、さらに高等学校(全日制、定時制、通信制)では1,143人(うち六割が全日制、四割が定時制で大半を占める)いることになる。しかしながら本調査は、日本語指導の必要性に関する基準を明確かつ厳密に規定しておらず、したがって日本語指導を必要とする子どもの現状を正確には捉えていない(宮島 2003、136頁)という見方もある。さらに後述するように、子どもは、必ずしも教授言語である日本語の操作能力が低いために学習困難に陥っているとは限らない。学習困難には、子どもの言語操作能力のみならず、子どもが来日以前に受けた教育経験、日本において置かれた地域の文脈(家族)アカデミック・アイデンティティのありよう等、さまざまな要素が複雑に入り交じって作用している。こうした点を考慮すれば、学習上何らかの困難を経験している子どもの数は、現実にはこの数値を大幅に上回るものと考えられる。

小・中学校段階における就学率

日本では、外国籍を有する子どもには義務教育が適用されていない。市町村教育委員会が、外国人登録原票にもとづき該当者を把握した上で保護者あてに就学案内(日本国籍の子どもの場合は就学通知)を送付し、保護者が教育委員会に対して就学の希望を申し出てはじめて子どもは学ぶことが出来るようになる。

宮島(2003)は、愛知県豊橋市(日系ブラジル人が多く居住)の教育委員会による試算と自身が行なった

³ 例えば、オグブ(1987)をもとに展開された議論としては、非自発的マイノリティ(involuntary minority)の学業不振についてのオグブの主張を支持するもの(Fordham 1988, Fine 1991)、非自発的マイノリティ内部における階層差が学業達成に及ぼす影響を指摘するもの(Foley 1991)、学校が置かれた社会・文化的文脈の作用について考察を加えるもの(Hemmings 1996)、学業的に成功を遂げた非自発的マイノリティの事例を取り上げるもの(Gibson 1991, Flores-González 1999)等がある。

神奈川県某市（東南アジア系、東アジア系、南米系が居住）での調査をもとにニューカマーの子どもの不就学の問題を指摘している。宮島によれば、東海地方では1990年代末より、とくに中学校段階の日系ブラジル人の子どもの不就学が少年非行との関連で問題視されるようになってきた。しかし、不就学は日系ブラジル人といった特定の国籍・出身地と結びついた現象ではなく、広く外国籍の子ども達において見受けられる現象ではないかと推測する。愛知県豊橋市では、学齢期の外国人登録者数（韓国・朝鮮籍を除く）に対する公立小・中学校への就学者数の割合より不就学率を算出しており、1999年現在、小学校年齢では25%、中学校年齢では45.5%の子どもが不就学であると推定されている（161 - 162頁）。いっぽう、神奈川県某市の調査では、外国籍の子ども達の保護者あて送付された公立小・中学校への就学案内数に対する就学者数の割合より不就学率を算出しており、2001年現在、不就学の子どもは、小学校段階で33%、中学校段階では41%に及んでいる（186頁）。

ここでいう不就学率には、何らかの事情により就学の機会を持つに至らなかった未就学の子ども数が反映されている。就学案内が送付されたにも関わらず親が教育委員会に申し出ないケース、あるいは、いったんコンタクトをとった後でも転居、提出書類に関わる事情（外国人登録証の提出によるオーバーステイの発覚を恐れて断念するケース）等で手続きを止めてしまうケースがこれに含まれる。さらに地域によっては、公立以外の小・中学校に在籍する子どもの数も反映されている。豊橋市周辺地域（名古屋、豊田、豊橋、浜松等）にはブラジル人学校が多数設置されており（2001年時点で16校、豊橋市内にも1998年に一校開校）豊橋市の調査において不就学としてカウントされたブラジル人子弟の数値にはブラジル人学校在籍者の数も含まれるものと考えられる⁴。

ここで、先の数値には反映されない不就学の子どもが存在する点に留意する必要がある。豊橋市・神奈川県某市のいずれの不就学率にも、学校には在籍してい

ながら実際には登校しない、不登校の子ども数は含まれていない。宮島によると、こと中学校段階では、いったん学校に在籍するようになった子どもが諸事情によって長期欠席をするようになり、ついには退学ないし除籍とされたり、あるいはこういった措置のないまま就職してしまうケースが増えている（189頁）。不登校の子どもの実態は、数値として把握されてはいないものの、こうした子どもを含めれば、（とくに神奈川県某市の場合には）ここに挙げた数値以上の子ども達が学齢期にありながら学業からは隔離された生活を送っているものと考えられる。

高校進学率・中途退学率

日本人の高校進学率が97%をこえる昨今の日本において、ニューカマーの子ども達の高校進学率はそのおよそ半分に留まっている。神奈川県教育庁の調べによると、同県内に在住する日本の義務教育を修了したニューカマーの1999年度の高校進学率は四割程度と推定される（宮島 2002、120頁）。あるいは鍛冶（2000）は、文部省（当時）が公表した数値と鍛冶が独自に同省より収集した数値をもとに、日本の義務教育を終えた中国帰国生徒（日本籍も含む）の国公立高校への進学率ならびに高校一年次と二年次における中途退学率を算出している。鍛冶は、毎年五月時点での中学三年生、高校一・二・三年生の中国帰国生徒の総計に着目し、例えば、1995年五月現在では中学三年生が全国で611名いたのに対し、翌年同時点では高校一年生は325名、その二年後の同時点では高校三年生は262名と減少していることを指摘している。これらの数値には、留年した子どもの数、中国より直接高校に転入学した子どもの数は反映されていないものの、1995年の中学三年生の数を100%とすると翌年高校に進学したのはこのうち53.19%、高校一年・二年の間に中途退学したのは19.38%というとりあえずの試算が可能であるとしている⁵。全国的には同年度の進学率が94.16%、中途退学率が6.88%であることを考慮すれば、中国帰国生における進学率の低さ、退学率の高さを推測することが

⁴ 同県豊田市が行なった市内「教育の国際化推進地域」における外国人（大半がブラジル人）の就学状況に関する調査によれば、小・中学校学齢期の子どものうち公立学校に就学しない子どもは36.3%、そのうち24.1%はブラジル人学校に就学している。差し引き分はいずれの学校にも就学しない子どもの割合であり、12.2%である（宮島 2003、195頁）。

⁵ 鍛冶は、学校側が諸々の事情によって中国帰国生徒の在籍の実態を正確に把握・報告していないことが考えられるため、こうした数値が実状を正確に反映している保障はないとしている（235頁）。

可能である。

鍛冶は同様の方法で1991年以降九年間の中国帰国生徒の高校進学率を算出し、91年(61.61%)、92年(59.81%)、93年(54.32%)、94年(65.24%)、95年(51.46%)、96年(53.19%)、97年(52.80%)、98年(46.66%)、99年(55.29%)と五～六割前後で推移していることを指摘している(234頁)。さらに高校一・二年次における中途退学率は、91年度入学者(18.58%)、92年(10.30%)、93年(4.64%)、94年(21.93%)、95年(22.44%)、96年(19.38%)、97年(0.01%)であるという⁶。こうした数値より、中国帰国生徒の高校一年・二年次における中途退学率は概ね一～二割に及ぶものと推測される。

ここに取り上げたデータは、一部の地方自治体ないし研究者によるごく限られたものである。しかしながら、ニューカマーの子どもの学業達成をめぐる、教室での学習困難、小・中学校段階における不就学、高校進学等、さまざまな課題があることが伺える。次に、ニューカマーの子どもの学業達成をめぐる先行研究を概観し、これまで子ども達の学業不振はどのように議論されてきたかをみることにしよう。

3 日本のマイノリティの学業不振をめぐる議論

ニューカマーの子どもの学業不振は、これまで三つの観点から議論されてきた。三つの観点とは、子どもの言語(日本語・母語)操作能力(太田 1996、2000、2002、佐藤 1998、鍛冶 2000)、子どもの置かれた地域的文脈、とくに家族(宮島 2002、志水・清水 2001)。

日本の学校文化・教師(恒吉 1995、1996、志水・清水 2001、志水 2002、金井 2001a、2001b、児島 2002)である。ここではそれぞれの観点において子どもの学業不振の問題はどのように議論されているかをみることにする。

⁶ 鍛冶は、93年度、97年度にみられる数値の改善は、生徒の高校生存率そのものの変化というより、むしろ調査方法における何らかの変化が反映したものと解釈している(例えば、これまで全日制高校在籍者のみであった調査対象者に、ある年度より定時制および通信制高校の在籍者が加えられるようになった等)。

子どもの言語(日本語・母語)操作能力

太田(1996、2000、2002)は、日系南米人の集住する東海地方T市に位置する公立小・中学校でフィールドワークを行なっている。その上で、ニューカマーの子ども達が学業不振に陥る一つの背景として、「言語習得の誤解に基づく日本の学校の『対応構造』」(太田 2002、104頁)を指摘している。学校側の対応は、子どもに対して初期段階において短期間の日本語教育を施し、その後は原学級において日本語の授業を受けさせ、その中で「自然に」日本語能力を習得することを期待する、いわば「サブマージョン(submersion)」方式である。太田は、言語には「社会生活言語」および「学習思考言語」の二つがあることを主張⁷した上で、学校での教科学習において必要となる「学習思考言語」としての日本語を獲得するにあたっては、「社会生活言語」の習得に比べ長い時間を要すること、意図的かつ積極的な学習支援が必要であることを強調している(太田、2002、102頁)。「学習思考言語」としての日本語は、教科学習の授業を受けるなかで容易に身につく類いのものではないのである。

いっぽんにニューカマーの子どもは、「社会生活言語」としての日本語を習得し、日常的な場面での会話に不自由しなくなると教師には「とくに問題はない」と認識される傾向にある(太田 1996、129頁)。しかし子どもは学習上何らかの困難を抱えている可能性が高い。日本語を母語としない子どもにとって、授業のなかで漢語⁸あるいは故事来歴、文学、神話、芸術等に由来する意味を含む言葉⁹を理解し、同時にそれを自ら用

⁷ 太田は、ジム・カミンズ(1981)を援用した上で、言語を習得するにあたっては言語には二種類ある点に留意する必要があることを主張している。その一つ、「社会生活言語」は、言語の意味内容を理解する手がかりとなる「非言語要素」(身体の動き、顔の表情等)が多く伴った状況で、日常的に半ば自動化されて使用される言語である。いっぽう「学習思考言語」は、言語それ自体のほかには言語の意味内容を理解する手助けとなる非言語的要素がない(もしくは少ない)文脈で用いられる言語である。いわば抽象的な思考をするのに必要な言語能力であり、言語それ自体に関する知識が必要となる。

⁸ 増田(2001)は、中学校の社会科教科書で用いられている言語を理科、数学教科書とも比較しながら考察し、とりわけ漢字・漢語の難解さを指摘している。

⁹ 宮島(1999)は、太田のいう「学習思考言語」をさらに「抽象的学習言語」と「歴史文化言語」の二つに分類し、ここで挙げた故事来歴、文学等に由来する言語を「歴史文化言語」とし

いて学習に取り組むことは、日本語を母語とする子ども達に比べ一層困難なのである。

学校での学習に困難を感じたニューカマーのうちには、学業に対する意欲を喪失してしまう子どもも少なからずいる。宮島（2003）によれば、中学校で教科の授業についていくのが困難になったニューカマーのうちには、二年生の後半頃に高校進学をあきらめてしまう子どもも多くいるという。自身の日本語能力という点から高校入試に合格する自信を持ち得ず、（かりに受験し高校に入学出来たとしても）高校での授業についていくことに困難を予想し、高校進学を断念し中卒での就職へと気持ちを切り替えるのである（141頁）。

太田（2002）は、「日本語至上主義（Japanese only）」の根強い日本の学校のモノリンガルな言語環境において子どもは、日本語・母語のいずれにおいても話しことばは流暢でも抽象的な思考をすることが出来ないセミリンガルになる危険性があることを指摘している（105 - 107頁）。中国帰国者子弟の高校進学を子どもの来日時期と祖国における出身階層という観点より検討した鍛冶（2000）は、比較的幼い時期（小学校低学年等）に来日した中国帰国者の子どもの中に、セミリンガルの子どもの多く見受けられる点を指摘している（168頁）。セミリンガルの子どもの「はなしことば」は日中両言語共に自由に操作し得るものの、学習において必要となる「かきことば」はいずれの言語においても十分身につけているとは言い難い。そのため周囲からはしばしば「日本語があれば完璧に話せるのに成績がのびない」といった評価を受け、低学力を本人の知的能力ないし努力不足へと還元される傾向にある。鍛冶によれば、セミリンガルの子どもの多くは、すでに中国においてある一定期間学校教育を受け「かきことば」「優等生文化」を獲得した子ども達（「知識青年」）とは異なり、成績順位ならびに交友関係をめぐって自らが置かれた日本の学校での低い地位に対して不満を抱くことはなく、また現実に自らの地位を向上するための術を持ち合わせていないという（275頁）。

太田（2002）は、現行の日本語教育を「補償的日本語教育」として批判している。子どもの母語操作能力を基礎とした日本語教育ではなく、子どもの母語を除去し、母語を日本語に置き換えるという発想に基づいた言語教育だということである（109頁）。こうした言語

教育のもと、子どもの母語ならびに母語操作能力は否定的な価値しか付与されず、太田は、こうした価値付与が子どもの文化的アイデンティティならびに学習活動への取り組みに対して及ぼす負の影響を危惧している（111頁）。太田は、子どもに対してより公正な教育を実践するためにモノリンガリズムを基調とする現行の日本語教育をバイリンガル教育へと転換し、学習・授業言語には日本語だけでなく子どもの母語も用いることを主張する。

佐藤（1998）は、ニューカマーの子どもに対する教育をめぐるさまざまな課題のうち、とりわけ学習保障を早急の課題として掲げている。子どもの言語能力への配慮という観点より学校内外におけるバイリンガル教育実践の可能性を探るとともに、バイリンガル教育のカリキュラムについて議論するコリン・ペーカー（1996）を踏まえ、学校教育の場では子どもの認知的負担、言語習熟度、経験、学習スタイル、学習内容の子どもへの提示の仕方（子どもは学習内容を理解する手がかりを学習の行なわれている文脈でどの程度得られるか）等を考慮した独自のカリキュラムを開発することを主張する。佐藤が具体的に提唱するのは、生活言語の習得を中心とした初期の日本語カリキュラム、（の教科学習への橋渡しとしての）総合的な学習のカリキュラム、教科学習のカリキュラム、と移行するカリキュラムである。子どもの認知的負担と学習内容の子どもへの提示の仕方をもとに三層構造をなしており、このうち佐藤は、とくに総合的な学習のカリキュラムの開発を重視している（490 - 492頁）。

子どもの置かれた地域的文脈 - 家族

宮島（2002）は、神奈川県に在住する南米系、インドシナ系、東アジア系の中学生・高校生10人を対象に行なったインタビュー結果をもとに、子ども達の学習困難ならびに就学・進学の挫折の背景を探っている。宮島は、子ども達の学業不振の背景として、日々厳しい条件のもと生活していることから、親が家庭で子どもの教育に関与するのが不十分になりがちなことを指摘するとともに、以下三点を挙げている。第一に、子どもとその親が、親から子へ文化資本を継承するのが困難な状況に置かれていることである。親は、かりに祖国において高学歴であったとしても、その就学経験ないし「学びのハビトゥス」を子どもに対して伝達す

ている（146 - 147頁）。

るのが困難になっている。文化資本を継承するのが困難になっている要因の一つに、親子間における文化変容 (acculturation; とりわけ日本語操作能力の獲得) のずれがある。調査対象となった家族のうち両親のいずれもが日本語を「よく話せる」家庭は稀であり、親は家庭で子どもの学習に関わることは困難であった。また、新聞等、日本の文字文化はほとんどの家庭に入っていない (127 - 130頁)。

学業不振の第二の背景として指摘されるのは、子ども本人が学業・就学に対する動機を見出すことが困難な状況にあることである。とりわけ「出稼ぎ」を目的とする両親に伴ない来日した南米系の子ども達は、来日の経緯、国内における度重なる移動 (引越) 等によって、生活の安定性を確保できずにいる。親次第でここに生きるかわからないという不安定な状況のもとで子どもが学習から、そして学校から離れる可能性は大きい (133頁)。

学業不振の第三の背景は、進路を選定したり、将来の職業を決定するにあたってモデルとなる人物が貧困である (欠如している) ことである。子ども達は、広義の文化資本である社会関係資本に乏しく、自らの将来設計をするにあたってモデルとなる人物がきょうだい、親戚、身近な友人等に限定されている。そのため例えば、高校進学において志望高校を選択するにあたって、高校間格差、就職・進学への有利・不利等はほとんど認識されず、「 が行っているので 高校を志望」「経験として行く」等の価値基準が優先されている。

総じて宮島は、マイノリティのとり適応の戦略は、能力、コスト、周囲による差別的対応等さまざまな制約によって、一時しのぎ的に「切り抜ける」戦略に向かいがちであることを指摘する¹⁰。こうした適応の戦略は、進路決定においても例外ではなく、その選択肢には中卒・中学中退による就職も含まれている。宮島は、子ども達の将来設計にあたっては担任教師、日本語学級の担当教師、ボランティア等による助言が重要

であることを指摘する (140頁)。

宮島が、ニューカマーの子どもの学習困難ならびに就学・進学の挫折の背景を特定の出身国・歴史的背景に限定することなく明らかにしようとしたのに対して、志水・清水 (2001、第3章) は、ニューカマーのうちでもとりわけインドシナ難民に焦点をあてて考察を行っている。志水・清水は、神奈川県に在住するベトナム、カンボジア、ラオス出身のインドシナ難民家族に対する聴き取り調査 (対象数は順に14、23、11) と地元小・中学校での参与観察を通じて、家族における親子関係と子どもの学校適応の関係を明らかにするとともに、そこには家族の資源がどのように関わっているのか、三国間で比較しながら分析している。分析するにあたって志水・清水は、親子の関係を「葛藤家族」 (親子間のコミュニケーションが不全) 「地位家族」 (コミュニケーションは円滑であるものの、母国の伝統的な地位関係を保持しており垂直的) 「人格家族」 (コミュニケーションが円滑で水平的) の三つに分類し、学校への子どもの適応については学校文化に対する態度 (反学校的・向学校的) と学力 (高・中・低) の二点に着目している。さらに家族の資源には、ウォルマン (1996) による家族の「編成的資源」を援用し、編成的資源として時間 (長期的視野に立つ教育支援) 情報 (同国人ないし日本人とのネットワーク) アイデンティティ (準拠枠、子どもへの文化伝達、来日の経緯) さらに教育的資源として親の学歴および日本語能力を考慮している (137頁)。

分析の結果、家庭での親子関係と子どもの学校適応の間には三国間に共通した関係性が見出されたいっぽう、この関係を支える家族の資源システムのあり方には各国間に違いが見受けられたという。ベトナム、ラオス、カンボジア出身のいずれの家族においても子どもの学校適応に影響を及ぼす親子関係として問題となるのは、葛藤家族である。地位家族ないし人格家族とは異なって、葛藤家族では反学校的な態度を示す子どもが見受けられ、総じて学力の低い子どもが多い。さらに家族の資源システムを三国間で比較すると、ベトナム出身の家族は、教育的資源が相対的に豊かであるのに対して、ラオス、カンボジア出身の家族は乏しい傾向にある。家族の教育的資源が相対的に豊かなベトナム人家族の子ども達の学校適応は総じて良好である。いっぽう、カンボジアとラオス出身家族の間では家族の編成的資源に違いがあり、カンボジア出身の家族は

¹⁰ もっとも、来日の経緯、滞日経験の意味づけ等によってマイノリティ家族のとり教育戦略は異なっている。首都圏三つの地域に居住する日系南米人、インドシナ難民、韓国人家を対象に聴き取り調査を行なった志水・清水 (2001) によれば、韓国出身のニューカマーの家庭は、「社会的成功」「ステップアップ」を意識しつつ子どもの日本での学校教育を「異文化体験」の場として位置付ける傾向にあったという。

ラオス出身の家族に比べ教育的資源は乏しいにも関わらず、情報とアイデンティティという点ではより豊かな編成的資源を持ち合わせており、カンボジア人家族の子どもたちの学校適応はこれによって支えられている。こうした分析結果を通じて志水・清水は、インドシナ難民の子ども達に対する学習支援を考慮するにあたっては出身国の違いを十分に配慮する必要があることを指摘するとともに、子ども達の家族に関わる問題を家族内部の問題としてではなく家族が社会において置かれた文脈を考慮しつつ広く捉え、集合的かつ組織的な対応をはかる必要があることを強調している(188頁)。

学校文化・教師

先の太田(2002)ならびに宮島(2002)は、ニューカマーの子どもたちの学業不振の問題をより明示的に取り扱い、それぞれ学校における言語教育のあり方、地域的文脈(とくに家族)という視点から子どもの学業不振の背景を見出そうとしている。しかし、ニューカマーの子どもたちの教育に関する従来の研究の流れにおいて、子どもの学業不振は必ずしも中心的なテーマとして取り上げられてきたわけではなかった。先行研究では、日本の学校文化と子どもが祖国で獲得した(学校)文化・言語、さらには家族が日本において置かれた社会的・経済的地位(階層)の対立・葛藤という認識の枠組みが基調にあって、こうした枠組みのもとで学校文化への子どもたちの適応、子どもたちの文化変容、差異に対する教師の対応のあり方が議論されてきた。子どもの学業達成に関わる問題は、子どもが文化変容の過程で経験する対人関係上の問題とあわせて議論され、教師が対処するさまざまな問題の一つとして取り扱われている。

学校文化・教師という観点よりマイノリティの子どもたちの教育を扱った先行研究においてしばしば見受けられるのは、日本の学校・教室において子どもたちの文化の異質性は見えにくくなっているという指摘である。子どもがある程度流暢な日本語を話すようになると、教師にとって子どもたちの異質性は見えにくくなる。そのため、子どもが教室で学習したり他の子どもと交流する上で経験する困難は、教師にはもっぱら子どもたちの性格、情緒等、個人の問題として捉えられる傾向にあるというのである(恒吉 1995、1996、太田 1996、志水・清水 2001)。例えば、恒吉(1996)は、神奈川県・東京

都内の小学校で行なった参与観察と教師等を対象に行なったインタビューの結果をもとに、ニューカマーの子どもたちの異質な文化が教室において見えにくくなるメカニズムを、日本の学校文化において支配的となっている「一斉共同体主義」¹¹によって説明している。これに対して、首都圏三つの地域に位置する小学校で参与観察を行なった志水・清水(2001、第1章)は、日本の学校・教室では、ニューカマーの子どもが「日本人化」し、あるいは「日常化」することで実態として見えにくくなるのに加え、教師自身が、ニューカマーの子どもたちの異質性を子ども固有の文化的背景に関連づけて「見ようとしなない」ことを指摘している。教師は、ニューカマーの子どもが抱える低学力、学校不適応といった問題を、子どもが社会において置かれたマイノリティとしての文脈に則して考慮するのではなく、個々の家庭の事情、個人の性格等に由来するものとして「個人化」して対処しているという(72-76頁)。

ニューカマーの子どもたちの異質な文化が見えにくくなるメカニズムをおもに学校文化(とその体现者としての教師)という観点から取り扱ったこれらの研究に対して金井(2001a)は、とりわけ文化の差異に対処する教師に着目し、教師においてこうした「個人化」がどのように起きているのか、その構造を明らかにしている。金井は、神奈川県内の小学校二校で行なった参与観察ならびに教師を対象にしたインタビューをもとに、子どもたちの異なる文化的背景から派生する差異が、教師にはしばしば「学習指導上の差異」(発言力、学習進度、学習への取り組みの積極性等)へと置き換えられて対処されていることを指摘している。こうして、子どもが異質の文化ゆえに経験している学習上のさまざまな困難は、教師には不可視化されているという¹²。

¹¹ 恒吉は、これが「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」としている(231頁)。

¹² ただし、教師が指導するにあたって、ニューカマーの子どもたちの行為・ふるまいはつねに「個人化」されるばかりとは限らない。愛知県内のブラジル人が多く居住する地域の中学校で参与観察を行なった児島(2002)によれば、教師は、学習から交友関係に至るまでニューカマーの子どもたちの通常の学校生活に関わる指導を行なうにあたっては子どもたちの行為・ふるまいを「個人化」するのに対し、ある文脈においては戦略的の変換を図っているという。教師は、ニューカマーの子どもたちの逸

志水(2002)は、ニューカマーの子どもが「社会的差異」(家庭の文化的背景、生育歴等)によって経験している低学力、学校不適応等の問題を「脱文脈化」し、「個人化」する教師の思考パターンないしイデオロギーを問題視している。教師による「個人化」によって、(子どもの「社会的差異」は考慮されないままに)「学校の差異」(成績、進路等)は作り出され、しかも両者の間にある関連は見えにくくされる。志水は、子ども達のあいだにある「社会的差異」を考慮した上で個々のニーズに応じた教育的働きかけを行なうよう主張するとともに、これまで日本の学校ではあまりにも「社会的差異」と「学校的差異」の間の関連が顧慮されてこなかったことを指摘している(87-88頁)。

ニューカマーの子どもの文化的・歴史的背景が既存の学校文化において「見えにくい」ままであれば、あるいは教師がさまざまな事情ないし対処方略によってそれを「見ようとしなない」のであれば、学校・教室において子どもの地位はとかく低いものになりがちである。金井(2001b)は、学校・教室において周辺へと押し留められがちなニューカマーの子どもによる自らの地位に対する反応のあり方を検討し、場合によっては子どもは、自らに対して低い地位しか付与しない学校文化ないし教師に対する抵抗として、学習と授業への参加を拒絶する(not-learn)可能性もあるとしている(119-120頁)。こうした拒絶には、不登校、自主退学といったより明白なかたちをとるものものだけでなく、学校へは登校していながらも学業への取り組みは回避するといった目に見えにくいかたちのものも含まれている。

4 今後の研究の方向性

これまで、ニューカマーの子どもの学業達成の実態ならびに学業不振の背景について取り扱った先行研究を概観した。先行研究より明らかになったのは、ニューカマーの子ども達は、学校の内においても外におい

てもポジティブなアカデミック・アイデンティティ¹³を維持しにくい状況に置かれているということである。モノリンガル・モノカルチュラルな日本の学校において、子ども達は学習に必要な日本語操作能力を十分に獲得出来ずにいるばかりか、自らの能力・資質に対してポジティブな認識を抱きにくく、とかく学習に取り組む意欲を失いがちである。さらに子ども達は、学業を遂行する動機を得にくい地域的文脈(親子関係、家族の資源、ロール・モデルへのアクセス等)に置かれている。

子どものアカデミック・アイデンティティの問題は、とりわけ中学校段階、とくに高校進学との関わりにおいてより深刻であるように見受けられる。授業についていくのが困難な子ども達のうちには、高校入試に合格するといった学業目標を設定するには至らず早い段階で高校進学を断念する子どもがいる¹⁴。学業に対する意欲を喪失し、学校を欠席しがちになる子どもも少なくない。今後、中学校段階のニューカマーの子どもの学業達成をめぐる問題(学習困難、不登校としての不就学、高校進学断念)を、子どものアカデミック・アイデンティティとの関わりから検討してゆく必要がある。

ポジティブなアカデミック・アイデンティティを形成するための一つの方法としては、言語(日本語・母語)教育を通じて子ども達の学習困難を解消することが挙げられる。日本語を母語としない子どもの学習困難の解消という点では、すでに学校へのバイリンガル教育プログラムの導入(太田 2002)、日本語を母語としない子ども達のための独自のカリキュラムの開発(佐藤 1998)等、議論され始めている。この先、バイリンガル教育プログラムを導入するとすれば、どうい

脱行動が「指導する、指導される」を前提のもと成立している「教師-生徒」関係を根底から揺るがし、他の子ども達に対しても負の影響を及ぼすと感じた場合には、「個人化」という方略を一転し、子どもの逸脱行動を文化の違いへと還元し、子どもの逸脱を許容する自らの行為を正当化しているという。

¹³ アイデンティティにはさまざまな様相(facets)がある。カミンズ(2001)は、経験を通じて変化し易い(malleable)アイデンティティの様相の一つとして、知能・学業達成・才能・魅力等に関わる自らの価値についての意識(sense of self-worth in relation to intelligence, academic achievements, talents, attractiveness, etc.)を挙げている(16頁)。

¹⁴ 子ども達自らの選択による中卒での就労は、一見健全である。しかしながら、中卒者雇用の受け皿が乏しい昨今の日本の労働市場において、こと日本語能力が十分でない子ども達の就労は容易ではない。宮島(2003)によれば、高校進学と就労のいずれの道にも確かな可能性を見出せず、いわばダブルバインド(二重拘束)の状況に置かれる子どもも少なくない(141頁)。

った形態のプログラムを導入するのか、学校ではプログラムをどのように（制度的に）位置づけるのか等、具体的に検討する必要がある。ここでは、これとは別の視点として、子どものアカデミック・アイデンティティに作用する重要な要素として子ども達に対する評価形態に着目し、今後の研究課題として掲げたい。ここで評価とは、通常の学校生活での学業成績評価と高校入試における学力評価を指している。米国におけるマイノリティの子ども達の評価をめぐる議論を参照しながら、この点について検討することにしよう。

ジム・カミンス（2001）によれば、米国の学校における従来の評価形態は、マイノリティの子どもが経験している学習困難を子どもの側の「問題」として正当化するのに加担するばかりで、そこから既存の学校プログラム、教室での教授形態、学校と地域の関係のあり方を批判的に吟味するといった動きは生み出されなかったという。カミンスは、学業不振をマイノリティの子ども側の問題として正当化する（legitimizing）従来の評価形態に代わって、今後、マイノリティに対して擁護的（advocacy）立場をとる評価のあり方を追究するよう主張する。擁護的立場からの評価形態において学業不振の「問題」は、むしろ社会における人種・民族間、階層間の権力関係へ、学校・教室での子どもの経験とアカデミック・アイデンティティのありようへと位置づけられ、教授のあり方そのものが問われることになる、としている（223頁）。

現在、米国ではさまざまな形態で標準化テスト（standardized assessment）が実施されている。しかしカミンスは、マイノリティの子どもはこうしたテストを通じて何を学ぶ機会がなかったかを明らかにされるだけであるとしている。標準化テストでは、子どもの文化的・言語的異質性は資質として考慮されず、子どもはすでに獲得した独自の文化的知識や言語（母語）操作能力を発揮することは出来ないのである（24頁）。標準化テストを通じて米国のマイノリティが経験していることは、日本においてニューカマーの子どもが定期試験ならびに高校入試¹⁵を通じて経験していること

に他ならない。むしろ、両国でそれぞれのテストが実施される文脈（目的・効果）は異なっている。しかし、こうした評価システムが子どものアカデミック・アイデンティティに及ぼす影響という点では、共通した部分を見出すことが出来るのである。カミンスは、標準化テストのオルタナティブとしてパフォーマンス評価とポートフォリオ評価を挙げており、日本においてもこうしたオルタナティブな評価方法の導入の可能性について議論してゆく必要がある。

なお、米国では、州統一テスト（state-mandated assessment programs）もしくは全国学力テスト（NAEP；standardized National Assessment of Educational Progress）の実施にあたって、英語を母語としない子ども（ELL；English Language Learner）をどのように取り扱うかをめぐって興味深い議論が展開されている。テストを実施するにあたって、どのような条件（アカデミックな英語操作能力、祖国での教育歴等）のELLに対してどのような調整（accommodation；テスト内容・実施方法等）を施すか（LaCelle-Peterson & Rivera 1994、Butler & Stevens 1997、Rivera & Stansfield 1998、Holmes & Duron 2000）。調整による効果についての実証的な研究も行なわれている（例えば、Abedi et al 2001、Abedi, Courtney & Leon 2003）。こうした一連の議論は、今後、日本における既存の評価システムのもとでニューカマーの子どもに対してどのような評価を行なうかを検討する上で参考になるものと考えられる。

あるいは、高校入試という制度そのものを廃止すべきだとする主張もある。志水（2002）は、「適格者主義」によって支配される高校教育のあり方を批判した上で、マイノリティの子ども達に対する「種々のライフチャンスへの接近の機会均等」を目指すための手立ての一つとして「希望者に対する高校全入」を提言している（89 - 90頁）。また、高校入試が（マイノリティに限らず、広く）子ども達に対して及ぼす負の作用という観点からの主張もある。佐藤（2001）は、今日、高校入試制度が子ども達にとって自らの可能性に見切りをつけ「学びから逃走」するマイナスの機能しか果たし得ない点を指摘し、高校入試の廃止を主張する。

¹⁵ 一部の大学および高校では、中国帰国生徒のために「引揚生徒特別受験募集枠」を設け、一般の日本人受験生とは別枠で受験する機会を提供している。しかし大学と比較して高校ではこうした募集枠は少ないという指摘がある（鍛冶 1998、250頁）。なお、中国帰国生徒以外のニューカマーには、とくにこうした特別枠は設けられていない。

参考文献

- Abedi, J., Courtney, M. & Leon, S., *Research-Supported Accommodation for English Language Learners in NAEP*, CSE Technical Report 586, 2003, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), University of California. Retrieved on 18 October, 2003 from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TECH586.pdf>
- Abedi, J., Lord, C., Kim, C. & Miyoshi, J., *The Effect of Accommodations on the Assessment of Limited English Proficient (LEP) Students in the National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, CSE Technical Report 537, 2001, CRESST, University of California. Retrieved on 18 October, 2003 from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TECH537.pdf>
- Butler, F. A. & Stevens, R. *Accommodation Strategies for English Language Learners on Large-Scale Assessments: Student Characteristics and Other Considerations*, CSE Technical Report No.448, 1997, CRESST, University of California. Retrieved on 18 October, 2003 from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TECH448.pdf>
- Cummins, J., *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2001, 2nd Ed., Los Angeles: CAFE.
- Erickson F. & Mohatt, G., "The Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students," in Spindler, G., ed., *Doing the Ethnography of Schooling*, Prospect Heights: Waveland Press, 1982, pp.133-174.
- Fine, M., *Framing Dropouts: Notes in the Politics of an Urban Public high School*, Albany: State University of New York Press, 1991.
- Flores-González, N., "Puerto Rican High Achievers: An Example of Ethnic and Academic Identity Compatibility," *Anthropology and Education Quarterly*, 1999, 30(3), pp.343-362.
- Foley, D.E., "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure," *Anthropology and Education Quarterly*, 1991, 22(1), pp.60-94.
- Fordham, S., "Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory?" *Harvard Educational Review* 58(1), 1988, pp.54-84.
- Gibson, M.A., "Ethnicity, Gender and Social Class: The School Adaptation Patterns of West Indian Youths," in Gibson, M. & Ogbu, J. eds., *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York: Garland Publishing, 1991, pp.169-203.
- Heath, S.B., "Questioning at Home and at School: A Comparative Study," in Spindler, G., ed., *Doing the Ethnography of Schooling*, Prospect Heights: Waveland Press, 1982, pp.102-127.
- Hemmings, A., "Conflicting Images? Being Black and a Model High School Student," *Anthropology and Education Quarterly*, 1996, 27(1), pp.20-50.
- Holmes, D. & Duron, S., *LEP Students and High-Stakes Assessment*, 2000. Retrieved on 18 October, 2003 from <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/reports/highstakes>
- 金井香里「ニューカマーの子どもに対する教師の認知と対処 - ボーダーの形成と調整を中心に - 」(『教育学研究』2001年 a、第68巻、第2号、181 - 191頁)
- 金井香里「多文化教室における教師の役割 - 事例研究のための理論的枠組み - 」(『カリキュラム研究』第10号、2001年 b、113 - 124頁)
- 児島 明「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化 - ニューカマー受け入れ校の事例から」(『異文化間教育』16、2002年、106 - 120頁)
- LaCelle-Peterson, M.W. & Rivera, C., "Is It Real for All Kids? A Framework for Equitable Assessment Policies for English Language Learners," *Harvard Educational Review* 64(1), 1994.
- 増田 登「理解の壁はどこにあるのか - 社会科を手がかりとして」(神奈川県教育文化研究所『外国人の子どもたちとともに 学習と進路の保障をもとめて』神奈川県教育文化研究所、2001年)
- 宮島 喬『文化と不平等』(有斐閣、1999年)

- 宮島 喬「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」(宮島喬・加納弘勝編『国際社会2、変容する日本社会と文化』東京大学出版会、2002年、119 - 144頁)。
- 宮島 喬『共に生きられる日本へ 外国人施策とその課題』(有斐閣選書、2003年)。
- 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」
(<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/16/03/04032401.htm>より2004年6月10日取得)。
- 中島智子「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」(『異文化間教育』7、1993年、69 - 84頁)。
- 中西 晃・佐藤群衛編著『外国人児童・生徒教育への取り組み』(教育出版、1995年)。
- Ogbu, J., *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York: Academic Press, 1978.
- Ogbu, J.U., "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation," *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 1987, pp.312-334.
- Ogbu, J.U. & Simons, H. D. "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education," *AEQ*, 29(2), 1998, pp.155-188.
- 太田晴雄「日本語教育と母語教育 - ニューカマーの外国人の子どもへの教育課題」(宮島・梶田編『外国人労働者から市民へ - 地域社会の視点と課題から』有斐閣、1996年、123 - 143頁)。
- 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』(国際書院、2000年)。
- 太田晴雄「教育達成における日本語と母語 日本語至上主義の批判的検討」(宮島 喬・加納弘勝編『国際社会2、変容する日本社会と文化』東京大学出版会、2002年、93 - 118頁)。
- Philips, S.U., *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York: Longman, 1983.
- Rivera, C. & Stansfield, C.W., *Leveling the Playing Field for English Language Learners: Increasing Participation in State and Local Assessments through Accommodations*, 1998.
- Retrieved on 18 October, 2003 from http://ceee.gwu.edu/standards_assessments/researchLEP_accommodcase.htm
- 佐藤群衛「在日外国人児童・生徒の異文化適応とその教育」(江淵一公編著『トランスカルチュラルリズムの研究』明石書店、1998年、479 - 497頁)。
- 佐藤 学『学力を問い直す - 学びのカリキュラムへ - 』(岩波ブックレットNo.548、岩波書店、2001年)。
- Shultz, J., Florio S. & Erickson F., "Where's the floor?: Aspects of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school," in Gilmore, P. & Glatthorn A., eds., *Children in and Out of School*, DC: Center for Applied Linguistics, 1982, pp.88-123.
- 志水宏吉「学校世界の多文化化 日本の学校はどう変わるか」(宮島 喬・加納弘勝編『国際社会2、変容する日本社会と文化』東京大学出版会、2002年、119 - 144頁)。
- 志水宏吉・清水睦美編著『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、2001年)。
- 高橋正夫・シャロン S. バイパエ著『「ガイジン」生徒がやって来た』(大修館書店、1996年)。
- 鍛冶 致「中国帰国生徒と高校進学 - 言語・文化・民族・階級 - 」(蘭 信三編『「中国帰国者」の生活世界』行路社、2000年)。
- 恒吉僚子「教室の中の社会 - 日本の学校文化とニューカマーたち」(佐藤 学編『教室という場所』国土社、1995年、185 - 214頁)。
- 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」(堀尾、久富編『講座学校6 学校という磁場』柏書房、1996年、215 - 240頁)。