九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

米国中等学校におけるマイノリティの自発的社会参加への取り組み : ニューヨーク市公立学校における実践事例

川上, 具美
九州大学大学院博士後期課程2年

https://doi.org/10.15017/10536

出版情報：飛梅論集. 7, pp.19-36, 2007-03-26. 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

九州大学大学院教育学コース院生論文集，2007，第7号，19－36頁
Bull. Education Cource, kyushu U., 2007, Vol.7, pp19－36

米国中等学校におけるマイノリティの自発的社会参加への取り組み

―ニューヨーク市公立学校における実践事例―

川　上　具　美*

はじめに

2001年の米国教育改革政策「落ちこぼれをなくす(No child left behind)法[1]」の施行から、各州では州スタンダードを策定し、これに基づく標準テストを進級の基準として設置する動きが起きている[2]。標準テストにおいて長い歴史を持つニューヨーク市でも、州教育庁や市教育委員会からのスタンダード準拠の指示や説明責任・学校の管理運営の監視が厳しくなるにつれ、一方で標準テスト合格[3]が進級や卒業の基準となり、卒業や進級できない生徒の多くが不登校、ドロップアウトするという状況も生まれている。

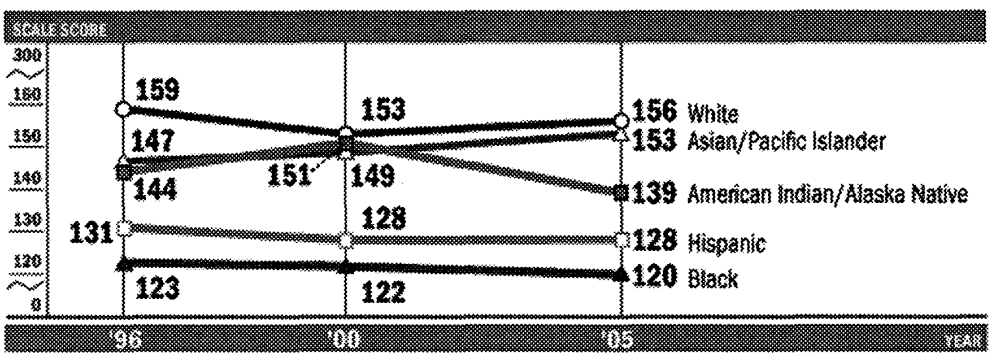


図1　2005年NAEP（National Assessment of Educational Progress）結果

（出典：http://nationsreportcard.gov/science_2005）

ヒスパニック系移民やアフリカ系アメリカ人の子どもの低学力・進学率の低さは様々な研究[4]でこれまで紹介され、また政府のNAEPによるエスニック別の測定によっても示されている。図1に載せたデータは2005年に行われたNAEP（National Assessment of Educational Progress）の理科のテスト結果をエスニックグループ別に表したもの[5]である。NAEPだけでなく、ニューヨークの標準テストであるリージェンツ・テスト（Regents Examination）においても、多くのマイノリティが

* 九州大学大学院博士後期課程２年

通う都市部の学校の得点率は、白人の子どもたちが多く通う郊外の学校に比べ低い。

ヒスパニック系とアフリカ系アメリカ人の成績傾向として数字に現れるような、特定のエスニック集団が見せる低学力数値の背景には、研究の中で家庭環境や自尊感情の低さなどが挙げられてきた。サーンストロム夫妻（Abigail & Stephan Thernstrom）は黒人生徒の家庭の環境をふるまいやトラブルに巻き込まれやすい環境、そして家庭での学習環境の欠如をあげその低学力の原因を論じている[6]。標準テストにおける黒人と白人の成績の差異に注目した研究として、クリストファー・ジェンクス（Christopher Jencks）のものが挙げられる。ジェンクスは、その原因をテストに人種バイアスがあることを指摘し[7]、テスト内容やテスト結果への期待、その実施方法、そしてテスト結果がもたらす個人への意味の違いなどに着目し、それが黒人にとって「不公正」なものであることを示している。

出席率が低い子どもやドロップアウトする生徒への多様な学習方法や内容からの教授法的なアプローチは、標準テストの実施に伴い画一化する教科教育の中では困難となり、エスニックスタディーズやブラックスタディーズといった教育は、学校のカリキュラムから消えつつある。ハーバード大学大学院の調査研究員でもあり、またマサチューセッツ州教育局の副長官であるサンドラ・ストツキー（Sandra Stotsky）は、多文化的な内容が子どもたちの言語能力の育成にマイナスの影響を与え、「被害者としての黒人や先住民への同情と侵略者への憎悪を引き出す」教材であると述べ、多文化教育を批判している[8]。

しかし、標準テストの弊害を訴える教師も多く、研究にも現れている[9]。そこで本論考では、ドロップアウトするマイノリティのエンパワーメント教育の一つと考える自発的社会参加[10]を促すための先験的な取り組みを事例として取り上げ、その実践方法や教師の考えと生徒の取り組みを分析した。分析対象として現在ニューヨーク市の公立学校で行われている実践事例を２つ取り上げる。ここで用いる資料は、2001年および2006年に行ったニューヨーク市公立学校の担当教師へのインタビューや、授業意図などを記した文書、さらに生徒の書いた作文や詩である。また、現状と課題や可能性も併せて論じる。

第１章　異文化間の相互承認の形式をとる実践

ここでは、公立学校の生徒が私立学校の生徒と意見を交換することで、自発的な社会参加を促そうとする取り組みについて分析する。

1. オルタナティブスクールＷ校

Ｗ学校[11]は、ニューヨーク市においてヒスパニック系住民の多い地区にあり、全校生徒は毎年700人強が在籍している。Ｗ校は、一度ドロップアウトした子どもの再生を目的として設置された公立のオルタナティブスクールである。対象とする学年は９学年から12学年となっている。

インタビュー調査を行った2001年の統計によると、エスニシティ構成は白人が2.5%、黒人が

36.4%、ヒスパニック系が59.9%、アジア系その他が1.3%となっている。周辺の環境から、ヒスパニックの生徒の在籍率が高く、家庭の所得が低い場合に支給されるフリーランチ支給率も2002年度が53.1%（ニューヨーク市公立学校全体におけるフリーランチ支給率は51.8%）で、毎年ほぼ同じ値となっている。

W校は、ドロップアウトした生徒が就学の機会を与えられる学校という特性から、子どもの教育に関心をもつ保護者が比較的多く、保護者と教師との懇談会では、多くの保護者が父母の両方で参加し、食堂で気軽に生徒の成績や進路について教師と話をしていた。ドロップアウト率が市内で最も高い（2001年度集計）底辺校である一般公立学校のM校の場合[12]とは違い、とくに深刻な話し合いになることもなかった。

W校の外観は新しく、設備もパソコンや多目的ルームなどがあり充実している。各教室には最新のパソコンが数台設置されており、教科書や副教材も並べられ整然としている。ニューヨーク市が多様な学校を次々と作り、その運営に力を入れていることが伺える充実ぶりである。出席率は2000年度52.7%、2001年度55.3%、2002年度67.7%と徐々にではあるが出席率の向上がみられる。また、教室で授業を受けている生徒はどのクラスを除いても20人前後か、それ以下の生徒数であった。少人数で授業を行うこともあって比較的、M校やN校[13]の教師たちに比べ時間的な余裕がある。

W校では教師への校内研修を行い、指導方針としてボニー・ベナード（Bonnie Benard）の論文「都市の学校再生を強化する（Fostering Resiliency in Urban Schools）」[14]を用い、これを実践に生かしているという。生徒の回復のために「社会的な能力」「問題解決能力」「自律性」「目的や未来への志向性」を育て、そのために学校を避難所と考え生徒に「ケアとサポート」を行い、また生徒に「積極的かつ高い期待」を持ち、そして生徒に他者とのつながりや学校への所属感を高めるような「意味のある学校参加の機会」を与えることを念頭に置いている。そのために、W校では生徒向けの課外活動として大学や博物館などと連携したアカデミック・プログラム、放課後のスポーツクラブ活動、またPTAや地域のコミュニティセンターの協力をえてサポート活動を行っている。

2. 実践事例；プロジェクト“it is time”の方針や評価方法の特徴

W校でこの取り組みが行われたきっかけは、教師たちが学校の生徒に広がる無希望感、無気力感から社会への関心を引き出すには、今生徒が置かれている立場を生徒自身に理解させる必要があると感じていた。ベナードの示す「社会的な能力」「問題解決能力」「自律性」「目的や未来への志向性」を育てるために考え出されたのが、ここで実践事例として取り上げるプロジェクト“it is time”である。このプロジェクトは社会科の教科活動として2000年よりW校で初めて実施され、現在この活動に賛同する教師らによって、私立校も含め8校で行われるようになった。現在では、プロジェクトに賛同できる教師にその活動が一任されるため、インターンシップや講演などの特別課外活動の時間帯で行われたり、複数科目にわたって実施されたりすることもあり、柔軟な形で行われている。特に市教育委員会の施策ではなく、教師の人的ネットワークのなかから立ち上がって

きたものである。

このプロジェクト“it is time”を指揮するA教師は、その意図についてテスト偏重型の授業が行われることで置き去りにされる生徒の存在について次のように述べている。

すべてのことは「テストの点数」に直結し、教師は生徒がテストにパスし、卒業するための学習が行われています。それでもいいのですが、若者たちはテストの点数が自分たちとは遠いものであることで、ひどく傷ついています。私たち教師は『生徒が自分のいる場所をつきとめさせ』なくてはいけません。そうすれば、私たちは教室で一生懸命に活動する意味を、生徒にきちんと理解させることができるでしょう。

そして、学習が個人的・社会的なものの両方を含んだ現実の生活問題を考え、これを理解するような学習を行うために、授業目標・具体的な方法について次の通りである。(下線は筆者)

カリキュラムの具体的な形は、生徒によって決められていきます。(そのために)…私は安全な雰囲気を作り、生徒に情報を共有させ、準備不足の点は聞かないようにしています。生徒に対してどう互いの感情に踏み込み、効果的に触れあうかも教えるつもりです。どう耳を傾けるか、どうやって一緒に進めていくか、どう問題を解決していくかを教えるつもりです。そして、生徒にそれら一つ一つがやりがいのあるものであり、彼らのもつそれぞれの観点は(彼らが真摯に向き合っている限り)他者に対する贈り物であることを示すつもりなのです。

教材は豊富です。本、記事、詩、ビデオテープ、オーディオテープ、ゲストスピーカー、しかしそれらを使用するかどうかについては、生徒の授業活動しだいであり、方法を確定するつもりはありません。…カリキュラムは生徒自身によって、つまり彼らの議事録や作文、教室での討論を通じて進められるのです。しばらく私は関わらないところにいて余りクラスで話しすぎないようにするつもりです。たくさんの質問はします。生徒から得たものはできる限り描いていこうとするつもりです。すべての生徒が参加している、聞かれている、という実感を持ってほしいのです。重要なことです。私の意見は、誰かが考えるまでは与えません。そして私がそれをし、これが私の意見だと強く主張するときは、みんながそれぞれの意見を形作るときとなるのです。私は、たくさんのなぜやどうするのかという質問をします。なぜそのように感じるのか?例えば、あなたはジュリオ[15]が言ったことについてどう感じているのか?どんなときにあなたは書き手や話し手…に同意し、また同意できないのか?なぜ?結論へといたる過程とはなにか?など。私が重要だと感じたものが討論に現れなかったときは言葉を差し挟むでしょう。例えば、「ならずもの[16]とはなにか?それをどう考えるか?なぜ?当たり前?」

このプロジェクトの問題の設定や方針は「子ども中心」に進められ、生徒が「問題解決」にむけて活動を行う学習観が聞き取れる。教師は、生徒全員に参加を促す配慮、また問題を深めるための問いかけによる支援を行う補助的な立場をとっている。全体を通して、授業課題の設定や進行ほと

んどを生徒の側に任せている。カリキュラムや授業目標・方法など教師側から提示するといった伝統的な授業スタイルは、A教師の指導の中に見ることはできない。教師の側からの教授、指導が全面に現れたものであれば、ベナードのいう能力や学校のあり方とは相容れないものになるだろう。

また、このプロジェクトの独自性は、教師の捉える問題を普遍的な社会問題として生徒に示すのではなく、あくまでもそれが問題かどうかは生徒の判断にゆだねられているところにある。授業で掲げられた問題に対する立場は、社会構築主義の視点[17]をもっているのである。つまり、生徒が問題とは認識していない事柄を、このとき教師の側が解決すべき「問題」と決めつけ提案したならば、それは授業目標や課題設定が教師の持つ「社会観」「文化観」から行われことになる。教師文化として、白人教師とマイノリティ生徒の間の文化ギャップから指導が不適切なものになっているという研究[18]からもその可能性が考えられる。つまり、教師の持つ文化の視点からの問題が投げかけられたとき、マイノリティの生徒のもつ文化が問題となりこともある。その場合、問題は彼らの力で解決されるのではなく、教師の指導によって解決へと導かれることになりかねない。言い換えると、生徒の抱える問題、ひいてはマイノリティとして抱える問題は、教師の側や行政の側からの問題構築によって問題化され、さらにその解決策は問題原因を引き起こした側の努力や改善に帰せられるのである。それは、マイノリティの引き起こす「問題」として問題構築がなされ、解決方法はマイノリティの側の努力にゆだねられる、もしくはその解決能力がないと判断された場合は上位文化集団から解決をはかってもらうという、パターナリズムの関係を「隠れたカリキュラム」として、教室の中に現出させてしまう可能性が考えられるのである。

マイノリティの地位向上のための問題提起やその解決への運動が、彼らの間から生まれてくるのではなく、彼らを擁護するための政策として政策決定側のグループ、つまりマジョリティから起こったとしたらどうだろうか。社会全体では、マイノリティ、つまり黒人や移民は養護され、権利を付与される存在として見なすことにつながっていくのである。そうした流れの中ではマイノリティとしてのアイデンティティは、主体的な行動者としてのそれではなく、庇護される側として弱者として否定的なアイデンティティの形成につながりかねない。

もう一つの特徴として、このプロジェクトの評価方法のユニークさが挙げられる。その評価は、以下のように行われる。(下線は筆者)

> 私の成績評価基準は現実感がベースになっています。現実の世界。現実の生活。生徒にそれを明確にさせようとします。つまりこの授業が、ひとつの仕事の場面、私がボスで彼らは私のために働く労働者という場面であると考えているからです。けれども私はその労働者たちや人びとに慕われるたぐいのボスです。私は彼らに言っています、「あなたはすべての授業に時間通りに出席し、指示に従い、あなた自身や他者を敬い、一生懸命に働くことが求められているのです。すべての授業の後、私はあなたがその日どう活動したかを評価します。そうすれば、いつも自分が授業でどう行動しているのかわかるでしょう。

学習の評価にあたって、学習内容や学習方法が評価の対象になっていないことに気づく。あくま

でも評価の対象は、授業中のふるまいや取り組み方などの態度にある。日本の進学校のようなテスト評価が全体評価につながるといった知識偏重型の評価とは違い、教師はマイノリティの子どもたちの抱える現実と対峙し、社会的な規範とのギャップを生み出す問題を見極め、社会適応に必要な能力を獲得させながらも、彼らの自立性を重んじ彼らの意志決定を支援する側に立っている。マイノリティとして、また社会人として生きていく力を評価するには、「何をどの程度学んだのか」といったことよりも「どう学ぼうとしているか」に注目しているのである。

実際、A教師はこうした取り組みが、学習の場面において期待されてこなかった黒人やマイノリティグループの子どもたちを力づけ、自信を持たせ、またモチベーションを高めることになると語った。そして、授業態度・出欠などの授業改善が彼らのスキルを高め、またテストスコアやエッセイの点数を高めることにつながるだろうと予測する。

3. 自発的社会参加を促す教育としての“it is time”の可能性

プロジェクト“it is time”は、先に述べたW校と、都市近郊の中産階級が多く住む地区にある私立学校H校とのあいだで実行に移された。H校はその生徒のほとんどを白人の生徒で占めるニューヨーク郊外の名門の私立進学校である。それぞれの学校では、まずW校生徒の選んだテーマ「police brutality（警官の凶暴性）」について、次の3つの質問に答える形で「書く」ことから始まった。

- あなたは警官の凶暴性が私たちの社会の問題であることを信じますか？もしそうなら、どの程度ですか？
- あなた、もしくは誰かあなたが知っている人が警官の凶暴性に遭遇した経験がありますか？説明しなさい。
- もしあなたがそれを問題であると信じるならば、私たちはそれについて何をすべきだと思いますか？

プロジェクトの課題は生徒による意見交換や討議から、決して教科書などに沿ったトピックからではなく、まさに現実の暮らしの中から問題が提案された。そして、マイノリティの生徒の書いた作文を中心に、自己を取り巻く環境・歴史・社会を、全く違う観点をもった生徒どうしが意見を交換した。そこには、異なる文化を理解し相手の文化を承認していく姿が見られた。生徒は、異なる意見を持つ集団に対して意見を述べるというその過程において自己の所属する集団を客体化し、これまで持っていた考えを批評する機会を得ているのである。つまり、マイノリティ文化に属する子どもたちにとっては、上位文化[19]に属す子どもたちに意見を述べることで、自己集団の社会的承認を得る機会となり、上位文化に属する子どもたちにとっては批判的な視点を与えられことで社会への批判的な思考が育成されているのである。

異文化間における相互承認の意味は、チャールズ・テイラー（Charles Taylor）が述べる[20]とおり多文化主義思想におけるマイノリティ文化の対等化とつながっていく。多文化主義論争のスタンダード改訂[21]に見られる上位文化としての西洋文化がアメリカ文化を代表する文化的多元主義的

立場では、マイノリティ文化を下位文化としての地位に押しとどめようとする。しかし、マイノリティが自己集団の置かれた立場や自己の考えを表明する機会を得ることで、マイノリティは文化的に対等な立場を教育の場を通じて得ることができ、また自己肯定感につながっていく。

A教師が授業目標のなかで目指していた事柄は、生徒どうしで社会の問題に対し「どう耳を傾けるか、どうやって一緒に進めていくか、どう問題を解決していくかを教える」ことにあった。A教師自身がもつ社会に対する問題意識の発端は、毎日不登校や非行といった問題を繰り返してきた黒人やヒスパニック系の生徒にある。その生徒に対して、彼らが抱える問題やこれから抱える問題を取り扱うことは、そうした子どもたちを「治療」するという意味も備えているだろう。自己を物語ること、自己を「生成・維持・変容[22)]」させようとする試みでもある。

また、その物語が聞き手に受け入れられるときは、その子どもたちにとっては自己の価値観が正当化され、伝達され、共有されていく過程でもある。実際に、このプロジェクトでは、話し合われる問題が彼らの問題共有だけに終わるのではなく、広く社会に向けて発信し、評価される機会を作り出している。異なる環境にある境遇の違う子どもたちは意見交換することで、同じ事象に対する異なる観点を得ることになる。意見交換の意義について、A教師の語る「彼らの持つ様々な観点は（彼らが真摯に向き合っている限り）他者に対する贈り物であることを示すつもり」がそのことを端的に示しているといえる。実際に、W校の生徒から送られてきた作文を読み、私立校H校の生徒の考えは次のように変化している。（下線は筆者）

生徒：A

パートナースクールと連絡を取る前の課題への返答

私は警官の凶暴性は、一つの主な理由からとても大きな問題だと考えています。もしあなたがたを守ることを誓ってきた人びとを信頼できないと言うなら、あなたがたは誰を信用するというのか？私は、警官の力に乱用するなというのはとても難しいだろうと思います。また、すべての役人は潜在的に権力を乱用しないよう確認するために「チェックされる」べきだと思います。私は警官の凶暴性の犠牲になった人を知りません。私は警官の凶暴性をくいとめる可能な方法はたくさんあると思います。私はただそのうちどれが有効かはわかりません。遮ることのできる役人は可能な限り警官が誤った力に走るのをくいとめなければなりません。その他の手段は警官からいくつかの権力を剥奪することです。そして市民により力を置き換えるのです。…

パートナースクールのエッセイを読んだ後の回答

私は警官の凶暴性は誰にとっても大きな課題だと思います。実際、警官の凶暴性はほとんどがマイノリティに対して向けられたものだと考えます。そしてたくさんの白人の上・上流の横柄な階級にとって、彼らは警官がただ自分たちに対してのみ厳しいだけだと感じています。…そして彼らは現在もまたマイノリティと同じ経験を共有していると感じています。今、私は彼らが問題を共有していないとは言いません。しかし、ほとんどの部分は未だに比較されていません。そうした人びとは、通りを歩いていると、警官が車で通りがかるたびにゆっくりと監視されることなど知りません。警官がそのようなことをする

のか、誰にだけ簡単なことなのか知るよしもないのです。

生徒：B

パートナースクールと連絡を取る前の課題への返答

私は警官の凶暴性は問題だと思います。しかしときどきメディアはそれを宣伝として流します。もし一人の悪い警官が誰かを殴れば、人びとはそれをまるですべての警官がやっているかのようにしてしまいます。私は誰一人犠牲者を知りません。私は警官の訓練を提案します。警官はもしそれが絶対的に必要であれば、誰かをただ傷つけるだけにすべきだと強調するのです。また、暴力的な警察官は告訴され厳しく罰せられるべきです。

パートナースクールのエッセイを読んだ後の回答

あなた方の手紙を読む前は、警官の凶暴性は私が今考えるよりも小さな問題だと思っていました。私はどれだけ多くの人びとが本当にそのことによって大きく影響を受けているのか知らなかったのです。私は思います。一般的にあなた方の多くは、一部の警官の行動からすべての警官を判断するのが早すぎます。なかには、いい警官もいます。これに意味はないかも知れないけれども、悪い警官はその行動から首にすべきです。彼らは厳しく罰せられるべきだし、警察は凶暴性を止めることにもっと多くの力を注ぐべきです。

作文を読んだ後の生徒の意見は、自己の生活や環境、また経験したこれまでの警官との関わりを再認識し、これを確認するものとなっている。ある者は、今までもっていた知識やイメージを改める機会になっており、またある者は大きなショックを受けあらためて情報の共有の重要性を記す者もあった。繰り返しになるが、こうした「語り」のおよぼす自己への効果は、聞き手よりも語り手に大きな効果をおよぼすと考えられる。日常的な体験を現在の自己の視点から語ることによって、それぞれの体験がひとつの意味において再構成される、その中において、語り手である子どもたちは解釈を行い一つの自己を作り出すと考えられるからである。

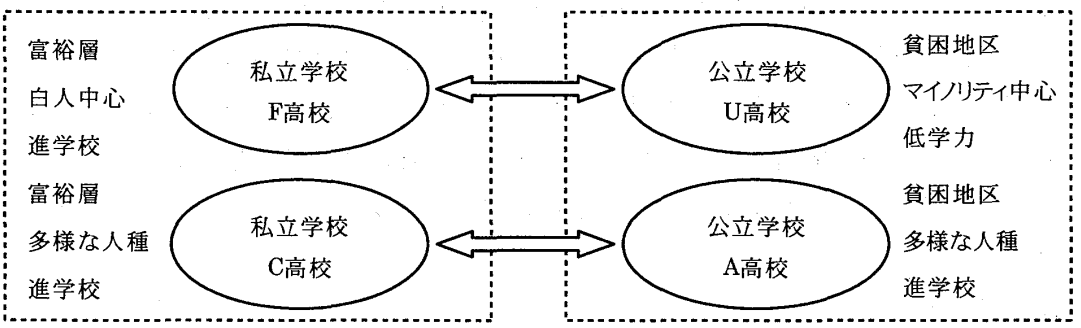
4. “it is time” の現状と課題

地区や学校のステイタスを越えた交流をはかり、マイノリティ生徒の社会参加へ意識を促すプロジェクトは2000年より始まり、取り組みの中で課題も浮き彫りになってきている。

2006年調査訪問では、私立高校F校・C校と公立学校U校で調査・観察を行い、主に私立学校側から本プロジェクトを観察した。F校では課題設定、C校ではプロジェクト立ち上げの話し合いに参加した。F校では、歴史教科のカリキュラムの中でアラブとパレスチナの衝突を学習する中で、文化や集団の衝突について題材を決めグループワークを行っていた。F校のB教師はあらかじめ題材をきめ指示を細かく生徒に与えていた。生徒は、低所得者層の多く住む地区にあるU校を訪問し、互いの学校について知る作業をおこなった。プロジェクトは、マイノリティグループの生徒だけでなく、豊かな暮らしの中で貧困や社会問題に触れる機会の少ない白人生徒にも目を向けられ始めて

いる。なぜならマイノリティの自尊感情を疎外する社会的な蔑視や偏見は、貧困地域から隔絶された白人社会の中で生み出されやすいと私立学校の教師が考えるようになってきたからである。以下、明らかとなった４つの課題を挙げる。

＜図２＞学校の違いを超えた交流



F 高校

・歴史の授業を利用した学校交流。公立学校UH高校を訪問し、授業等に参加。訪問中は、それぞれの生徒がホストとなり学校紹介を手助けする。
・ダンス・スポーツ（フットボールや野球）を通じて交流。
・「生きる意味」を考える授業（文学や歴史の授業といった教科を越えて学際的に授業を行う）ゲストを呼び、それぞれが意見交換を行う。

C 高校

・移民と住民との衝突から自分たちの住む地域の問題を考える。ニューヨーク市で起こった住民とヒスパニック系移民の衝突のドキュメンタリー番組を見て、意見交換を行い、移民に関する見識を深める。
・貧困地域におけるジェンダーに関する問題を考える。妊娠・ドラッグユーズの問題を焦点化したビデオ教材。

課題１　ゆとりのない公立学校の教師とゆとりのない私立学校の生徒

標準テストの準備のために、公立学校の教員には特別活動に割く時間がなくなりつつある。“it is time”のプロジェクトに参加したＵ校では、生徒が十分に話し合いや作業時間をとることができなかった結果、ただ表面的な交流だけに終わる場面も見られた。Ｕ校の生徒がＦ校を訪れても、交流の時間が終わった放課後、Ｆ校の広い校庭の一角でＵ校の黒人生徒が縄跳びをしている光景は、SAT の準備に忙しいＦ校の生徒からは敬遠され、その環境の違いを明白なものにさせていた。授業時間において十分な時間を取れないＵ校と、SAT 対策に追われ授業外の時間に余裕のないＦ校生徒の現実があった。

課題２　教師の文化と対応

私立校Ｆ校の生徒がＵ校を訪問した際、Ｆ校生徒が授業態度の悪いＵ校生徒を「モンスター」と表現したことがあった。思わぬ言葉にＵ校の生徒は沈黙したが、Ｕ校のＣ教師（白人・私立高校出身）はその言葉を支持し、話の流れはＵ校の授業態度の悪さの指摘へと展開した。これに対し、Ｕ校の生徒は「なぜ今日に限ってそんなことを言うのか」「あなたには私たちの気持ちは分からないわ」と反発したが、その後もＣ教師はその態度を変えることはなかった。Ｆ校の生徒やＣ教師のもつ学校観や授業観が述べられ、Ｕ校の生徒には自己の学校観や授業観を語る場が与えられていない、また準備されていないことを示す結果となった。私立高校だけでなく、公立高校も白人教師の割合が非常に高く、白人教師にとってマイノリティの生徒の態度は学校にそぐわないものとしての認識しがちであること、そしてそうした理由からプロジェクトがその意図から外れていくことを示す例だと言える。

課題３　教材の設定

私立校Ｃ校の生徒は、貧困地区との隔絶から国際問題ともなるアフリカの貧困や紛争には関心を持っていても、同じ市内にある貧困地区の問題やそこに住む人びとにはあまり関心を示してこなかった。この傾向はＦ校にもあてはまる。Ｃ校では、生徒にそうした「身近」で起こっている青少年のドラッグやエイズなどの問題について、教材として使用するドキュメンタリー番組について話し合いが行われた。問題の描写などで役者を使った番組について、その有効性と問題性について話し合いが行われた。メッセージの伝わりやすさ、単純さは一方で、偏見を助長する可能性も指摘され、教材の選定や教材への認識にも注意が必要であることが分かる。

課題４　パートナー校の選定

パートナー校として、生徒のもつ文化的な違いやその意見交流を有意義なものにするために、選定に十分な配慮をする必要がある。例えば、Ｃ校とＡ校は市立と公立の違いはあるが、その学力にあまり差がなく、どちらとも親の学業への意識は高い。貧困地区にあってもＡ校の生徒にとってはドラッグや妊娠といった問題はＣ校と同じく校内で発生するような問題ではない。経済的な環境だけの違いで妊娠やドラッグ使用が身近な問題だろうという発想からの安易なパートナー提携の問題点を示している。

以上のように、“it is time”のプロジェクトは、５年の歳月の中で交流範囲や参加校を拡大させつつあった。様々な教師が異なる社会階層や文化間の交流を必要としている現実は、ひいてはニューヨーク市の教育がエスニシティによって分離されていることを示している。私立学校の白人生徒にとって、貧困地区はたとえそれが二ブロック先であっても、未知の世界であり、同様に貧困地区の生徒にとっても裕福な階層の生徒とはほぼ生涯を通じて知りえる世界でないことを示している。マイノリティへのエンパワーメントは、マジョリティの意識の改革を同時に意味している。一方で、プロジェクトの課題から、学校文化の持つ価値観や自己の先入観に教師がもっと敏感になる必要性があること、そして生徒自身による十分な発話や討論の機会の必要性が明らかとなった。

第２章　ポップカルチャーを使う自己表現を促す実践

ここでは、マジョリティ文化であるWASP文化と同化できないヒスパニック系の生徒や、黒人奴隷の歴史を持っていてもアフリカの文化や歴史を失った生徒への独自の文化創出としてポップカルチャーの一つである「ヒップホップ」を使った実践を紹介する。

1. 自発的社会参加を促すために、ポップカルチャーを使う取り組み

エスニシティ集団として、母文化を失ったアフリカ系アメリカ人のあらたな文化の創出として、ポップカルチャーをアフリカ系アメリカ人の日常の文化として認識しようとする動きが始まりつつある[23]。その活動の中心は、アフリカ系アメリカ人が行く教会やレストランなどで組織だって行われることが多い[24]。マヒリとサブロ・サットン（Mahiri & Sablo Sutton）は、その研究の中で、話し言葉による詩の創作が、これまで伝統的に沈黙をせまられ無視されてきた人々に対してその生活や経験を表現する機会を与えるものであり、またこうした活動がコミュニティにある貧困や暴力を撃退させるものであることを示している[25]。

1920年代のハーレムルネサンスを思い起こさせるこうした動きは、近年若者の間ではヒップホップの流行となって現れている。フィッシャーはその研究の中で、ヒップホップの起源は西アフリカで口頭伝承による歴史を語るグリオの伝統にあり、現在そのソウルクラップが若者にとって、「心の中にある様々なことを議論するための自由な表現の場」であり、彼らはダンスやラップ音楽など文化や好みを通して表現できるものであること、そしてヒップホップがアメリカの都市における黒人の経験を世界の人々に伝え、またその音楽そのものが歴史的史料であり、年代記であると述べている[26]。

現在、ポップカルチャーを使ったプロジェクト“Power Writing”がニューヨーク市公立学校U校[27]で行われている。黒人生徒の学習への意欲を向上させ、動機付けをはかるために2003年からはじめられているプロジェクトである。このプロジェクトは、主に文学（Literature）の授業のなかで行われており、生徒は思い思いに自分の置かれている状況や思いを詩に綴り、ラップ調のリズムをつけ発表をおこなう。文学の教科を担当する教員全体で取り組んでいるこの活動は、最後には一冊の本として刊行される。さらに、数年の活動のなかでヒップホップを使った授業は、ビデオ化、ラジオやテレビ出演などによって新しい情報発信の場として拡大している。

生徒の詩には、社会に対する思いや偏見のまなざしに対する決意などが現実や日常についてリアルに書かれたものが多く、そこに参加する生徒は多くは黒人だけでなく、ヒスパニック系の生徒も参加し、彼らにとっても自己表現の場となっている。“it is time”のプロジェクトのように双方向からの交流をはかるものではないが、発信型のプロジェクトとして、また自分たちの文化としてのラップを用いることによって、“it is time”にはない文化発信型の社会参加促進教育のあり方がみえてくる。

2. 貧困地区にある公立高校U校

U校は、前述したが貧困地区、犯罪発生率も高い地区に位置している。生徒の内訳は、2004年の統計で白人が1.7%、黒人が33.7%、ヒスパニック系が62.7%、アジア系その他が1.9%である。生徒の家庭の経済状況を示すフリーランチの受給率は約90%である。アメリカに来て間もない移民の生徒は全体の3%にすぎず、生徒の大半はこの地区で生まれ育ったマイノリティといえる。標準テストの合格率は平均して受験する生徒の20%程度である。全生徒の留年し年齢オーバーの生徒も25.6%いる一方で、出席率は82-83%あり、卒業率も67.9%とW校と比べても高い。

貧困地区であるにもかかわらず、留年してでも高校卒業資格を得て大学進学を目指す生徒が二年大学、4年大学併せて85%にのぼっている。学校内で生徒にインタビューしたときも、資格を得るために大学進学を目指していることを話す生徒や、卒業資格を得るために学校に残っているという生徒に会うことができた。また、学校のポリシーとして隣接する大学と提携し、4年の高校での在籍で大学における単位を15単位とることができる制度や、大学の授業を受けたり、施設を使うことで大学を生徒にとって身近にさせる体制が整っている。

3. プロジェクト "Power Writing" の可能性

このプロジェクトはパウロ・フレイレ（Pauro Freire）の著書『被抑圧者の教育学（*Pedagogy of the oppressed*）』の教育観に共鳴をうけ始まったものである。特に「読む、書く、話す」の3つの能力を強化することを軸とし、生徒は詩を書くことで情報を発信し、教師はここから生徒に学び関係も生まれることに注目する。このプロジェクトでは、生徒は自分の詩からメッセージを受け取る（学ぶ）ことで、自尊心を高めることができると考えている。プロジェクトを始めるにあたって、担当するD教師は生徒に次のように話す。

> 私たちの国の刑務所には世界の他の国よりも高い比率で、字の読めない、書けない、うまく話せない人たちでいっぱいです。読み書き能力の欠如、これはアメリカの刑務所のはっきりした特徴の一つです。人種、経済的背景、虐待された子ども時代のいずれとも関係ありません。もしあなたがこの社会で力を持ちたいと思うなら、あなたは3つの読み書き話す能力を持たなくてはなりません。これはこれから行う活動の焦点でもあります。このクラスは力、あなたの力にあります。この授業で、わたしたちはあなたを取り巻く世界に影響力をもつために支援します。もし私たちが迷っていたり、あなたの期待する道から外れていたりしたら、すぐに言ってください。

しかし、教師はプロジェクトを行うにあたってどれだけ教室に障害が多いかを次のように述べている。40分間の授業は短すぎること、周囲からのノイズが多いこと、またスタッフが授業中にものを借りに教室に入ってくることなどである。作業は、生徒が書いた詩を載せたJournalと呼ばれる日誌を生徒に渡し、これについて話し合い、朗読することからはじまり、そして各自詩を書く作業を行う。このプロジェクトを実行するうえで、担当する教師が共通して持っている指導方針は次

のようになっている。D教師と共に活動を行うE教師からでたものである。

「生徒にとって安全な場所をつくること」
「作業にあたり、一生懸命におこない、誇りや責任の持てる尊敬に満ちた場を確保すること」
「継続することで生徒の取り組みを築いていくこと」
「正直さ」、「聞くこと」、「尊敬」、「暖かいサポート」、「共感」
「武器としての読み書き能力」
「社会的、政治的、歴史的な文脈の中でのみ教えることができること」
「公正さの感覚」、「成績でもなくテストの概要でもないこと」
「一生懸命にやること」、「生徒と共に大人が多くいること」
「ユーモアのセンスと遊びの感覚を持つこと」
「生徒はよく飲み込めると確信すること」
「ティームティーチング」、「柔軟性」
「外の世界に対抗するために生徒は何を学んだのかをテストすること」
「マッサの言葉[28]に誇りを持つこと」
「すべての人の才能を祝福すること」
「言語を習得するためのナットやボルト（文法）を習得すること」

これらの方針に共通するのは前述したベナードの論文にある育成すべき能力観「社会的な能力」「問題解決能力」「自律性」「目的や未来への志向性」と、学校や教師に期待する活動や意識「ケアとサポート」「積極的かつ高い期待」「意味のある学校参加の機会」との共通性である。都市部に住む多くの生徒は、自己の中にもまた周りの環境や人間にも社会的な問題を抱えて、U校においても生徒の作る詩に多くの社会問題はその周辺に内在していることをみることができる。家庭内暴力、人種差別、HIV、ドラッグ、殺人、窃盗などが記された詩である。一方で、日々の日常生活における不安や悲しみ、将来への予感を書いたものも少なくない。ヒップホップの音楽に載せて歌われる彼らの詩を本・テレビ・ビデオといったメディアにのせることで、生徒は意志や感情を表現し、社会に対して発表する場を与えられている。

こうした詩に見られる価値観や観念、そしてメディアという手段、そしてテーマとなる社会・家族・地域・学校といった環境、そしてそこに内在する問題と自己の関係の認識は、生徒に社会に参加するきっかけと手段を与え、社会・政治的な場面における意志決定の力も養うものになるだろう。

ヒップホップの起源とも言える西アフリカのグリオが果たした役割には、口承によって歴史や伝統を伝える以外にも、解釈者、助言者、仲介者、作者、教師といった役割も備えていたという。ヒップホップによって社会に問題や自分の意志を伝えていくことで、さまざまな社会的な役割を担っていくことにつながることを表している。U校の生徒たちはまさにこのグリオの役割を、プロジェクトを通じて追体験し、起源としての黒人マイノリティ文化、そこから昇華した現代のアメリカ社会

におけるマイノリティ文化として、マジョリティ文化ではない自己のもつオリジナルな文化を社会における主体的な参加者として取得しようとしている。

おわりに

“it is time”が試みたクラスワークでは、教師は生徒に問題を提起させ、生徒はその問題に関する経験や思いを作文にした。従来の教科書に沿ったトピックを探し出し授業の中で討議するのとは違い、まさに現実の生活の中から問題が話され、自己を取り巻く環境・歴史・社会を、全く違う観点をもった生徒どうしが意見を交換する。そこには、異なる文化を理解し相手の文化や観点を承認していく生徒の姿がある。また、生徒は、異なる意見を持つ集団に対して意見を述べるというその過程において自己の所属する集団を客体化し、これまで持っていた考えを批評する機会を得ていた。マイノリティの生徒は社会に対する自己の持つ可能性を見出し、またマジョリティ側の生徒にとっても自己の持つ社会観がすべてではないことを知ることになった。すべての文化がその意志を表明する機会を付与されることを保証するのが民主主義社会であるのならば、本研究で述べた実践はその社会実現のために有効なものであり、また社会への自己の働きかけが有効であることを実感することは、社会への関心を喪失した子どもたちにとって自発的社会参加を促す上で一つの機会となるだろう。

またWASP文化やこれまで学校文化にはないアフリカ文化に起源を持つヒップホップという独自の文化性をもった活動が、マイノリティの子どもたちに受け入れられやすいことがわかっている。社会階層の低い家庭出身の子どもたちや反社会的行動をとる子どもたちは、学校文化を嫌う傾向があることはこれまで研究で言及されてきた[29]。“Power Writing”における詩の創作とヒップホップの音楽にのせて、自己を「語る」ことは、聞き手よりも語り手に大きな効果をおよぼすと考えられる。日常的な現実の体験を現在の自己の視点や独自の文化から語り、それが受け入れられることで、語り手であるマイノリティの子どもたちは自己表現を通じて自尊感情や自己の有効性を取り戻すことができる。

2006年の“it is time”の継続調査から、F校とU校、そしてC校とA校で行われたプロジェクトにおいて、意見の発信の場がマジョリティ文化を持った教師によって過剰に設定されたことで、マイノリティとマジョリティが背負う文化的な正当性の衝突を見ることになった。その際、生徒が自ら何を問題としているのか、何を社会に向かって表現したいのか、抱えている思いを言い尽くせない葛藤に現在のマイノリティの生徒が抱える無力感や低い自尊感情の根源を見る気がした。つまり自己を語ること、その思いを表現する作業を十分に与えられることで、生徒は自己の思いがどこからくるのか、「問題」と自己とがどうかかわっているのか明確し、交流が表面的な現象にとどまらず、マジョリティにとっては他者の視点という批判的能力の獲得、マイノリティにとっても社会への積極的な参加の必要性や使命感を認識することにつながるのである。

<注>

（1）初等中等教育法改正法（Public Law 107-110）のことで、「落ちこぼれを出さないよう説明責任、柔軟性、選択制から学力格差を解消する（To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind）」を略して、通称「No Child Left Behind」と呼ばれる。

（2）アイオワ州では学区ごとの策定になっている点で、他の州とは異なっている。州ごとに行われている標準テストの研究としては八尾坂修（「米国における基礎学力テスト（Minimum Competency Test）政策―成立の背景と法的問題点を中心に」『関東教育学会紀要』第12号 1985.9）、またニューヨーク州の州スタンダードや標準テストに関する研究は、森茂岳雄（「ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争」『社会科教育研究』No.76, 1996, pp.13-24）やグラント（S.G. Grant）の研究（'An Uncertain Lever: Exploring the Influence of State-Level Testing in New York State on Teaching Social Studies', *Teachers College Record* Vol.103, No.3, June 2001, pp.398-426）などが挙げられる。

（3）テストにおいて65%の正解率を出さなければ進級できない。最終学年においては、卒業資格が与えられない。

（4）Christopher Jencks and Meredith Philips Edit. *The Black-White Test Score Gap*, Blookings Institution Press, Washington D.C., 1998

（5）NAEPは第4学年・第8学年・第12学年において、毎年全国規模で調査のため行われるテストである。

（6）Abigail Thernstrom and Stephan Thernstrom, *No Excuses Closing the Racial Gap in Learning*, Simon & Schuter Paperbacks, 2003, pp.135-146

（7）Jenks & Phillips, *The Black –White Test Score Gap,* Blookings Institution, 1998　p.p.55-85

（8）Sandra Stotsky, *Losing Our Language –How Multiculturalism Undermine Our Children's Ability to Read, Write & Reason*, Encounter Books, 1999, p.8

（9）前掲書（S.G. Grant, 2001）

(10) 本研究の事例に見る自発的社会参加は、民主主義的社会参加を通じて社会の改良を促そうとするデューイ（J. Dewey）、ミード（G. H. Mead）、ピアス（C. S. Peirce）のプラグマティズムの思想に依拠している。

(11) 本論文で取り上げるW校の実践は、不登校を経験した子どもたちや中途退学が多く在籍する公立のオルタナティブスクールである。学校紹介は次のように行われている。「生涯学習を見据えた学際的なカリキュラム、ポートフォリオによる評価基準、一部無学年制でテーマ学習を設定したクラス編成」、オルタナティブスクールはニューヨーク市だけでも67校存在する。このオルタナティブスクールでは、都市部の子どもたちが貧困やその周囲の環境から学校にいかず、その犯罪率が増加していることに憂慮し、次の4つの目標をさだめ教育を行っている。

①人との関わりに必要なスキルである「社会的な能力」の育成、②計画を立て、様々な人からの助言をもらい、批判的、反省的、柔軟な思考ができる「問題解決能力」の育成、③自立した行動がとれ状況を変えていくような「自律の態度」の育成、④学習における動機付けが「目標や希望あるもの」にすることにある。

(12) M校は、子どもたちによる銃の発砲事件などが起こり、ニューヨーク市においても極めて教育が困難な学校とされている。子どもたちの大部分は黒人とヒスパニックからなる。保護者と教師の二者面談では、ときおりひどくののしりあうシーンもあった。教師に話を聞くと、教育上の考え方が違うため対立することがよくあるのだという。

(13) 移民向けに設置された高校。米国にきて1～2年程度の移民生徒を対象とするため生徒のほとんどは英語が話せない。ほとんどの教科でスペイン語・中国語・ベンガル語・ハイチクレオール語などのバイリンガル教育が行われている。移民の子どもの母国語が増えた場合、その言葉と英語が話せる人をスカウトし、教育委員会の承認を経て教員となることもある。

(14) B. Williams (Ed.), *Closing the Achievement Gap: A Vision to Guide Change in Beliefs and Practice,* ASCD,1996, pp.96-119

(15) 当時のニューヨーク市長ジュリアーニのことを指す。

(16) 原文は、俗語である such and such（反社会的な人物を指す言葉）が使用されている。

(17) ここで言及する社会構築主義の視点は、ヴィヴィアン・バー（Vivian Burr）の示す社会構築主義の立場「自明の知識への批判的スタンス、歴史的および文化的な特殊性、知識は社会過程によって支えられている、知識と社会的行為は違う」の定義に基づいている。(*An Introduction to Social Construction,* Routledge, 1995, 邦訳：田中一彦訳『社会的構築主義への招待――意識分析とは何か』川島書店,1997)

(18) June A. Gordon, *The Color of Teaching*, Routledge Falmer, 2000（邦訳：塚田守訳『マイノリティと教育』明石書店), Carla R. Monroe, 'Understanding the Discipline Gap through a Cultural Lens: Implications for the Education of African American Students', *Intercultural Education* Vol. 16, No.4, October 2005, pp.317-330

(19) とりわけWASPと呼ばれる集団など社会的に高い地位の職業につく文化階層をさす。

(20) Charles Taylor, 'Multiculturalism and the Politics of Recognition', *Multiculturalism*, ed. by Amy Gutmann, Princeton: Prinston University, 1992, pp.30-66（邦訳：佐々木毅他訳『マルチカルチュラリズム』岩波書店, 1996, pp.37-110)

(21) 森田真樹の研究に詳しい。森田は、その内容が政治史的な色彩が濃く、社会史的な側面は省かれていることも明らかにしている。「多文化社会米国における歴史カリキュラム開発　合衆国史ナショナル・スタンダードをめぐる論争を手がかりに」,『カリキュラム研究』, 第6号, 日本カリキュラム学会, 1997, pp.41-52

(22) 浅野智彦『自己への物語論的接近――家族療法から社会学』, 勁草書房, 2001

(23) Nadine Dolby, 2003 'Pop Culture and Democratic Practice', *Harvard Educational Review*, Volume

73 Number 3 2003, pp.258-285, Anne Haas Dyson, 2003 'Welcome to the Jam: Pop Culture, School Literacy, and the Making of Childhoods', *Harvard Educational Review*, Volume 73 Number 3 2003, pp.328-361

(24) Maisha T. Fisher 'Open Mics and Open Minds: Spoken Word Poetry in African Diaspora Participatory Literacy Communities', *Havard Educational Review*, Vol.73 No.3 Fall 2003, pp.362-389

(25) Mahiri & Sablo Sutton, 'Writing for their lives:The non-school literacy of california's Urban African American Youth', *Journal of Negro Education*, 1996, 65, pp.164-180

(26) 前掲書、Maisha T. Fisher 2003, p.382

(27) "it is time" 実施校でもあるが、まったく異なる教科で異なる教師によって行われている。

(28) ニューヨーク市ブロンクス区周辺で使われる言葉。

(29) ブルデュー&パスロン著，宮島喬訳『再生産』藤原書店，1991；ポール・ウィリス著，熊沢誠訳『ハマータウンの野郎ども』ちくま学芸文庫，1996 など

Social Participatory Education for Minority Students
Case Studies of New York City Public High Schools

Tomomi KAWAKAMI

This paper suggests case studies of social participatory education for minority students, especially Black and Hispanic students in New York City. These case studies have held since 2000, which will give us specific strategies how we can empower children's motivation for social participation. Many minority students lost their confidence for low test marks, because standardized tests tell them their low achievement; and then they cannot assert their ability and obtain dreams and future to improve their situation or society. I introduced two case studies and discussed their roles and possibilities for minority students.

First, this case showed us the possibilities of mutual recognition between different groups. In this project teachers let students decide a theme what they want to indicate, and also class works how they want to proceed. Teachers never expect an academic theme or skills on students' works; however, they evaluate students' attitudes for the purpose to rise up their sense to be a good labor. A significant point is that teachers never push their values and norms to students. The next process is writing which describe their harsh situation, students are required to understand their situation and express them. And in the final, students send them to "white middle class students" who live in different side of city where they've never seen before. After the exchange, most white students realized different views from minority students. Those phenomena give minority students the sense of acceptance and confidence from the mutual recognition.

Second, next case stands on the perspective of exploring the possibilities of popular culture 'Hip-Hop'. Especially, immigrant students who depart from the mother land and culture or black students who derive from the ancestor of slave, impose to extinction of their original culture and history. Hip-Hop has the origin in Africa, and used to play a role of inheritance of ethnic history. A public high school in inner city has tried to encourage minority students from the works which students make poems and sing them on Hip-Hop. Students make videos and books that collected their pieces of originality. Many students realized their own values and same feelings as a minority group who lost hope.

Nowadays, from the expansion of globalization we need to be more sensitive to the world of discouraged culture and groups, and promote their self-esteem and confidence from those effective strategies. After all they would regain a motivation of voluntary social participation. In conclusion, I argued the necessity of these works for social participatory for minority students, instead of the evaluation by test score.