

アメリカの能力別編成と構造的暴力論 —日本の習熟度別指導への一つの示唆

船 木 正 文

Tracking in U.S. and Structural Violence: A Suggestion to Ability Grouping in Japan

Masafumi FUNAKI

はじめに

アメリカ合衆国では、1983年の優れた教育に関する全国審議会最終答申『危機に立つ国家』を契機に学校教育において人種、性等を問わずすべての生徒の優秀性が追求されている一方で、能力別編成や生徒懲戒の措置を通して黒人等のマイノリティの生徒の平等な教育機会が否定され、いわゆる「学校における第2世代の人種差別」の状態が具現している。⁽¹⁾ これは、教育における制度化された人種差別主義から派生する広範に議論されるべき問題である。たとえば、能力別編成で下位のコースに黒人生徒が過剰集中していること、教育カリキュラムにおける黒人に関する記述が乏しいこと、都市部の学校での教育の質の低さ、教育資源が乏しい学校への通学等の状況の下、黒人生徒に科される懲戒処分が人種構成比的に不均衡に多い実態は、それ自体孤立した現象ではなく学校において黒人生徒が不公平な処遇を受けているという大状況の中の一部の現象の表れである。⁽²⁾ 他の事例としては、学校で頻発する生徒の暴力や犯罪に対して金属探知機の設置等による凶器の持ち込み防止等の施策が強化される一方で、厳罰主義のゼロ・トレランスに基づく停学・退学処分による多数のマイノリティの生徒の排除という状況が見られる。⁽³⁾ しかし他方において、学校における暴力や犯罪の原因や背景をより根源的に追究する必要があるとして、たとえば学校での生徒の暴力や非行を誘発する要因として学校文化あるいは学校の体制や教育方法自体の問題に着眼し、具体的には下位のコースやグループに多数入る黒人等のマイノリティの生徒に否定的影響を及ぼす能力別編成が暴力や非行を引き起こす一因であることを検証する調査もある。能力別編成の人種格差と不公正性を批判的に実証するオックスラによれば、学校は生徒の能力以外の理由で振り分け、振る舞いが悪く扱いが面倒であるとみなされる生徒を下位のコースに入れる傾向がしばしば見られる実態がある。⁽⁴⁾ いわば、下位のコースは規律上の問題を抱える生徒を追いやるごみ捨て場 (dumping grounds) となっているのである。⁽⁵⁾

能力別編成によるコース・グループ分けと生徒の成績や非行・暴力との関係については様々な議論が交錯するが、生徒の学校での経験や問題行動に学校の体制や制度が与える影響や効果に関して

は注目を惹く検討課題である。⁽⁶⁾ 本稿では、マイノリティの生徒が多く対象とされる「問題」生徒を下位のコースに入れ、それに伴い貼られるラベルやスティグマが暴力や非行をさらに誘発するという、問題行動の再生産的構造を担う学校文化・制度の一端としての能力別編成の機能や効果を批判的に実証する調査や学校の具体的な実状と、学校暴力の予防に取り組む重要な一環として能力別編成の見直しあるいは脱能力別編成を課題に据える教育プログラムや学校安全計画を取り上げ考察することにする。

第1章 下位コースの生徒と懲戒処分

第1節 1960年代の調査研究

能力別編成で下位のコースやグループに振り分けられる生徒に及ぼす否定的影響を検証したオーター・シャファーらの『能力別編成と教育機会』（1971年）では、イギリスのストリーミング（能力別編成）やアメリカ合衆国中西部の高校の調査をもとに、次のような整理を行っている。⁽⁷⁾

まず、イギリスの能力別編成に関する研究を総括的に検討したエルダーの研究（1965年）では、下位のコースの生徒は上位のコースの生徒に比べ否定的な自己イメージを持ち、学習成績が低下し、そしてドロップアウト率が高く職業意欲も低い傾向を明らかに見て取れることを指摘している。中等学校に関するハーグリーブズの調査（1967年）でも、イギリスの能力別編成の結果について、下位のコースでは上位のコースに比較し欠席する生徒が多数で、学校に対する否定的態度が見られ、不品行と非行に走り学業成績も良くないことが示されている。その理由として、生徒に対する低い期待感、貼られるスティグマ、下位のコースの生徒が問題行動を起こす下位文化、生徒の自尊心の低下や疎外感が挙げられている。

シャファーらは、以上の特徴はある程度は能力別編成の制度を通した学校の制度自体から派生しているとしつつ、アメリカの能力別編成にも妥当する問題であると論じている。シャファーらが1960年代に実施したアメリカの高校の調査でも、大学進学コースの生徒は職業コースの生徒と比較し授業を欠席したり不品行を理由に教室から排除される生徒が少ない等の結果が見られる。⁽⁸⁾ また、生徒の不品行と校則違反の背景や原因を学校の制度としての能力別編成それ自体に求めようとする調査（1963-64年）によれば、大学進学コースでない生徒が不品行を理由に副校長の部屋に引率される割合が人種構成比的に高い結果を示す統計がある。⁽⁹⁾ そして、勤労者階級の黒人家庭の生徒は大学進学コースに人種的に不均衡にきわめて少なく、そのため彼らはしばしば下位のコースに随伴する否定的影響と相対的な不利益を被る傾向が把握されるのである。

シャファーらは、能力別編成が一般的に普及しているにもかかわらずその効果を検証する調査研究が十分には行われていない点に留意しつつ、生徒の反抗や不満、非行の背景や要因を能力別編成がもたらす否定的機能に求める分析を行っている。

第2節 生徒懲戒と人種格差の実態

生徒懲戒における人種及び障害差別の実態を検証するパトリック・ポーケンらによれば、人種差別的に適用される懲戒処分による一般的な影響として、主要には黒人等のマイノリティの生徒の教育機会からの排除あるいは教育の剥奪が問題視されている。⁽¹⁰⁾ マイノリティの生徒にとって、懲戒処分を受けることで学校や他の生徒との関係が希薄化し、また学習と学校の権威に対する不信、欲求不満、自己肯定感の低下を招き、低い社会経済的地位の永続等の人種差別の結果に通じ、とりわけ基礎教育の否定は彼らを将来の都市極貧層に追いやることを余儀なくさせる。いわば人種的な偏見や嫌悪が伏在するヒドン・カリキュラムやダブル・スタンダードによるマイノリティの生徒への懲戒処分が、学習上の欲求不満とドロップアウトの状態をもたらしている。⁽¹¹⁾ そして、マイノリティの生徒にとって学業成績とテストの点数の低下さらには教育が十分保障されない状態を一層もたらすならば、人種的に不均衡な生徒懲戒と下位のコースや特別教育プログラムへの過剰集中という可能性が否めない点を批判する主張はけっしてこじつけとは言えないのである。⁽¹²⁾

カリフォルニア州の郊外の中規模学区における公立学校の調査（1993 - 94年度・1994 - 95年度）を例に見ると、ゼロ・トレランスにより退学処分を勧告された生徒は人種的に不均衡な割合で特別教育の支援が必要な生徒と学業成績と学力テストの評点が平均以下のマイノリティの生徒によって多数占められている。⁽¹³⁾ この点、ゼロ・トレランスによる停学・退学処分は最終的に多くの生徒をドロップアウトさせることから、停学・退学処分は学校管理者により成績の低い生徒や問題生徒とみなされている生徒を卒業前に学校から放逐することを助長する手段として意図的に用いられる可能性があると批難されている。⁽¹⁴⁾ 他方、学校関係者は問題生徒(troublemaker)を教室から効率的に排除できるゼロ・トレランスを放棄することを好まず、それには学校から排除される生徒は学校評価においてますます評価基準として重視されている標準テストで成績が良くない貧困な生徒が多数であることから学校にとって好都合である理由も挙げられている。⁽¹⁵⁾

第3節 バークレー高校の状況

第1に、カリフォルニア州・バークレー高校の教育と生徒の実状に詳しいノグエラによれば、黒人生徒は成績と振る舞いに関し彼らにとってほとんど否定的な指標に基づいて措置され、停学・退学処分率、ドロップアウト率、欠席率、補償クラスと特別教育クラスの在籍率に関し過剰集中の状況が見られる。同高校の生徒の成績に関するレポート（1992年）では、黒人生徒の71%、ラティーノの生徒の59%が全受講クラスで最低点のDあるいは落第点のFの成績である。コース制は人種別コース制となっており、「破壊的」「覚えが悪い」「乱暴」「学習意欲がない」等の評価はほとんど下位のコースの黒人生徒を対象につけられ、これらの評価は近年ラティーノの生徒にも同様に及んでいる。他方では、上中流階層の白人生徒は言行ともに、「学力的に期待できる」「えり抜き」「学習意欲が高い」等と高い評価を得ている。こうして、黒人やラティーノの生徒の多くは自分たちの存在が大目に見られ

ているにすぎず、不品行、怠学、劣った学習成績を理由に高校に通学できる権利が取り消されるであろうことを意識するようになる。⁽¹⁶⁾ またノグエラは、生徒懲戒と人種や社会階層との関連について、生徒懲戒が一貫して生徒の人種と関連しているだけでなく、能力別編成が生徒の高校卒業率の問題ともきわめて密接に関連していることを指摘する。懲戒処分の対象となる生徒は、精神遅滞児教育(EMR)クラスや精神遅滞児訓練(TMR)クラスに振り分けられている可能性があり、これは単なる偶然の一致ではすまされない問題である。⁽¹⁷⁾

第2に、生徒懲戒と能力別編成は人種的特徴(racial profiling)を共有し、人種的特徴は文化的格差(cultural tracking)と結びついている状況がある。黒人生徒は懲戒処分の対象となる境界ラインを行き来し、優等生(honors and AP)コースから遠いコースに追いやられている。この特徴の形態は、履修課程において生徒間で相違が顕著に表れる。すなわち、4年生大学入学コースの必修課程を修了する生徒(内訳は、欧米系の生徒の77%、アジア系の生徒の57%、ラティーノの生徒の53%、黒人生徒の33%、フィリピン系の生徒の29%)と、前述のDあるいはFの低い評価を受ける生徒とに分かれる。この格差は、黒人生徒を成績の序列で底辺層に追いやる学力の階層性を強め正当化する。こうして、学校教育の中で社会的隔離とさらには学校への帰属意識の欠如によって、学校のより恵まれた上位のコースに振り分けられない黒人生徒を学校の末端領域に追いやり、黒人生徒は豊かで支援的な学習環境を享受でき社会的にも動機付けが得られる教育機会へのアクセスを失うのである。⁽¹⁸⁾

ともかく、生徒を人種あるいは人種的特徴に基づいて行う懲戒処分の方法は、生徒相互の誤った認識を強めるだけでなく、黒人生徒から社会的絆やつながりを高めることを含む学校での有意義な経験の機会を奪うのである。学校は不公平であるという黒人生徒の間で浸透している認識が、彼らの多くが学校全体からまたとくにもっとも価値ある内容のカリキュラムから疎外されている度合いを強めている。しかし皮肉にも、黒人生徒に貼られるスティグマは、仲間内での連帯意識を強化している一面もある。ある生徒が言っている。「俺たちは教室を支配できないが、廊下や街の通りでは確実に主導権を握ることができる」。多くの黒人生徒は、攻撃性の誇示と学校・学習に対する無関心さとの間を揺れ動きながら、勉強では成績が低く、それゆえに心の悩みを被っているのである。⁽¹⁹⁾ ラティーノの生徒についても、彼らに対する偏見が下位のコースに振り分ける結果となり、それによって学習意欲の減退とドロップアウトを招き、あるいは退学・停学処分を受けることによって大学進学の可能性も狭められている。

以上、能力別編成はマイノリティの生徒の教育と生徒懲戒の処遇に関する構造的パターンを永続化させる唯一の要因であるとは必ずしも言えないとしても、バークレー高校では事態の改善のために能力別編成は役立っていないのである。⁽²⁰⁾ 少なくとも、懲戒処分を受けるコースに黒人等マイノリティの生徒を人種的に不均衡な比率で多数しかも継続的に置くのではなく、すべての生徒が学習機会を多く享受できるように学校の早期の支援を含む教育と生徒懲戒における人種差別的編成の見直しが求められるのである。⁽²¹⁾

第2章 能力別編成と暴力誘因に関する考察

第1節 学校帰属意識への影響

ヨーガンは、論文「学校の能力別編成と生徒暴力」(2000年)で、学校が生徒の暴力対策として現在行っている金属探知機等の設置は生徒の暴力の発生を防止できるかもしれないが、生徒が学校で暴力的犯罪を犯す理由について理解する手助けにはならないし、これらの施策では学校暴力の背景にある学校教育の体制や制度のあり方に注意が向けられていないとしつつ、暴力発生の一つの背景や理由に能力別編成の問題を俎上に載せ批判している。

第1に、能力別編成が生徒の自己同一性と生徒の自己評価(自己イメージ)、他者からのイメージに与える影響については、マイノリティの生徒が下位のコースに入れられ、生徒の学習と成績の向上にもかかわらずコースが永続化し、上位のコースに移動する可能性が少なく、能力別編成は生徒に対してラベルとスティグマを貼っている点が挙げられている。そしてそれに伴う効果としては、生徒の自己成長(self-development)とその可能性と社会的絆(social bonding)に関わる問題が生じ、生徒に劣等感と優越感のメッセージを送り、生徒間に教育上の不平等をもたらし、さらには教師の下位コースの生徒に対する低い期待感が示され、これらが生徒が逸脱行動をとる要因となり生徒の暴力表現へとつながると指摘する。⁽²²⁾

第2に、学校の制度が生徒の自己成長や自己認識(sense of self)に影響を与え、それが生徒を暴力的な振る舞いに向かわせることを検証し理解することが、最終的に生徒の暴力行使の減少に効果的な学校制度の改革の必要について一定の示唆が得られるとしている。生徒各々が通学する学校に一体的に結びつき帰属する時、生徒は逸脱的な仕方で行動をとる場合は少ない。すなわち、学校内の暴力を減少させる手がかりの一つは、生徒が学校と学校内の他者に対して抱く一体的意識を向上させることである。生徒間の相互関係のありようが生徒各々の自己成長にとって重要であり、学校と教師に対する強い絆が生徒の非行と暴力を防止できるとしている。⁽²³⁾

第3に、学校や生徒への帰属意識については、前述したように、一定のグループの生徒にとっては学校への一体感や絆を弱める能力別編成は、他方では同一レベルのコース内での生徒の帰属意識を強めている側面がある。⁽²⁴⁾

以上、生徒の自己成長と学校・生徒集団における帰属意識の問題を中心に議論するヨーガンは、能力別編成では生徒の学力以外の人種、社会階層、父親の職業、不品行等の要素で生徒をコース分けすることで、生徒が多様に異なった集団の中で交流する機会が否定されると批判しつつ⁽²⁵⁾人種的・文化的に多様な社会を築いていくためにも能力別編成の廃止が重要課題とされる。能力別編成を廃止し、クラス、教育活動、議論を共有する仲間集団と同僚意識(friendship)を形成する方法を探ることによって、教育的、人種的、経済的に多様な背景を持つ生徒が相互に影響し合う生徒集団を創造することを支援することができるのである。

第2節 能力別編成の社会的疎外機能

ロニー・カセラも、『ゼロ・トレランス—処罰、予防、学校暴力』（2001年）で、厳罰主義のゼロ・トレランスを批判しつつ、それと通底する能力別編成の社会的疎外機能に論究し、以下の通り指摘する。

第1に、能力別編成では学校が劣っていると判断する生徒が、教育不可能で他の生徒に劣っていると評価されていることを知る時、彼らは学校への信頼を弱めていく。能力別編成は、生徒の暴力を直接的に導くことにはならないとしても、それは学校内での生徒の隔離、他の生徒とは異なった処遇、暴力的な社会を特徴づける制度化された疎外を再生産する手段である。能力別編成は、いかなる形態であれ、学校内で人種隔離する永続的に受容されている方法である。上位のコースの生徒は、いわゆる低い学業成績の生徒の多様な能力と物の見方にアクセスし能力を十分発揮する状況にはないという点で問題である。そしてさらに悪いことに、低い学力の生徒は期待されることなく最下位のコースでますます落ちこぼれていく。⁽²⁶⁾ 能力別編成を行う学校は、貧困な地域であるいは生活環境によってすでに社会的に隔離されている生徒をさらに社会的隔離の状態に置く。学校は、能力別編成によってアメリカのすべての人々が生活する人種隔離された社会を再生産しているのである。

第2に、社会的隔離は社会において暴力に貢献するもっとも重要な要素と評される。暴力の犠牲者そして加害者は、社会的に隔離された状況に置かれている個々の生徒であり、能力別編成は生徒間の隔離を煽り生徒の暴力を誘う一因である。⁽²⁷⁾ 学校は校内にゲットーをつくり、そして生徒は人種的に隔離され孤立した場に合わせて暴力的行為を含む振る舞いを再生産する。能力別編成でクラスを他の学校の残りの他の集団と区分することは、ある教師や管理者でさえ「爆発物」と表現しさえする状態を作り出すのである。厳罰主義で臨むゼロ・トレランスが、生徒に対する停学・退学処分は生徒の暴力をなくすことより生徒に暴力を教える街中に放り出す結果を招いているように、能力別編成も生徒を学校内のゲットーに送り込むことによって同様な効果を生じさせる。⁽²⁸⁾ 本来、学校ではゼロ・トレランスを含め、社会的・経済的に疎外されている生徒をますます排除する政策や教育方法はすべて廃止されなくてはならない。犯罪行為というラベルを確実にし生徒の排除方針を維持するだけのゼロ・トレランスは、学校内の不平等の状態を悪化させ、暴力的環境を生む原因となる社会的格差を持続させる。少なくとも、学校は暴力を生む環境とはまったく異なる環境を創造すべきであり、社会的不適応者、社会的不均衡、社会的疎外を生み出す現代社会の構造をそのまま模倣してはならないのである。しかし、学校が貧困で支援が乏しい生徒や暴力的な環境にある地域で生活する生徒を社会的に疎外することは、当然にして暴力が学校の中に持ち込まれる状況を作り出すことになる。

第3に、そこでカセロは能力別編成による人種隔離を撤廃し共生的な方法を用いて生徒相互の助け合いが奨励されることを提唱する。クラスの編成は、恵まれない生徒と恵まれている生徒をただ形式的に一緒にすることではなく、成績が良好でない生徒はその固有の能力、知力、才能、人生経験をもって成績が良い生徒を援助するよう期待されるべきである。⁽²⁹⁾ この方法が成績の良い生徒にとってますますグローバル化し多文化する社会への準備に向けた唯一の方法である。評価される生徒の能

力、人種、社会階層に基づいて生徒を人種隔離する時、教師、学校管理者、成績が良い生徒のすべてに対して悪影響を及ぼしているのである。しかし、もっとも破滅的な効果は下位のコースに入る生徒に及ぼす効果であり、それは生徒は貧困生活のために準備されているだけでなく、さらに明らかなことは隔離される生活の訓練を受けているのである。したがって、学校で暴力予防の施策を構造的に取り入れるためには、旧来からの体制は変革されるべきである。能力別編成のクラスは、すべての生徒が将来順調に行くことが期待され、そのために長期的な支援を受けることができる異質集団グループに取って代わらなければならない。仮に能力別編成が廃止されない場合でも、生徒の退学・停学処分は悪ふざけをしたりドロップアウトする寸前にある生徒ではなく、重大な犯罪を犯した生徒に対する最終手段としてごく限定的に科されるべきであると述べる。

第3節 能力別編成 = ラベリング理論

リチャード・ローレンスは『学校犯罪と少年司法』（1998年）で、生徒の非行の原因を学校の制度のあり方に求め論じる刑事学理論として、ラベリング理論とストレイン理論の2つのカテゴリーについて説明する。ここでは、生徒の非行を能力別編成の問題と関連づけて考察するラベリング理論を中心に、ローレンスの整理に依拠し紹介することにする。⁽³⁰⁾

ローレンスによれば、ラベリング理論は多くの弱点を有し批判も多く実証的にも支持されていないが、学校が用いる教育方法の問題に対して一定の重要な妥当性を有しているとして、能力別編成に焦点を当て考察する。⁽³¹⁾

第1に、ラベリング理論は生徒を学力に応じて分類し、同じ学力があると評価される他の生徒と一緒にコースやグループに振り分ける能力別編成の方法を考察対象にする。理想的には、能力別編成は教師は学習が遅い生徒や早い生徒に応じて努力を傾注できると考えられているが、ローレンスは能力別編成は生徒の落第とさらにはしばしばドロップアウトと非行を生む原因として批判されている理由について、少なくとも3点挙げている。⁽³²⁾すなわち、1つは社会階層的に低い低収入家庭のマイノリティの生徒が基礎的なコースや下位のコースに多数入っていること、2つは生徒のコース分けが永続的あるいは固定的な傾向を示し、下位コースの生徒の学習努力や成績の向上にもかかわらず上位のコースに移動する可能性が小さいこと、3つは能力別編成が生徒に対してラベルを貼りスティグマ効果を有していること、である。

第2に、生徒に貼られるラベルあるいはスティグマについては、能力別編成の効果として生徒の自己アイデンティ（生徒が自己をどう認識するか）、他者アイデンティ（他者が自己をどう認識するか）、自己イメージ（生徒が自己をどう評価するか）に影響を与える問題として議論する。教師、同級生、親その他の人たちは、下位のコースの生徒にはほとんど期待感を抱かない一方で、上位のコースの生徒には多くを期待する。生徒に対する期待感は、しばしば自己成就されることになる。すなわち、生徒の品行や振る舞いはしばしば下位のコースの生徒によるものであり、それは下位のコースの生

徒への期待感の一部の表れであり、傾向として彼らはその否定的ラベルを引き受けそれに合わせる生き方をする。⁽³³⁾ 生徒が学校での犯罪に関与する時、生徒はおそらく教師、同級生、親、そして自分への期待に合わせる生き方をしているだけでなく、一定の成就を得ようとしているのである。生徒の不品行は、潜在的に問題生徒とみなされた最初の診断とそれに貼られる否定的ラベルを強化するのに役立つ。

第3に、ラベリング理論は生徒をステレオタイプで見る過程と非行に関する自己イメージを形成する過程を検討対象とする。能力別編成では、多くの生徒の潜在能力をとくに性、階層、民族もしくは人種によって不当に制限する。また、教師と学校管理者はしばしば下位のコースの生徒を選択的に厄介者として不公正にラベルを貼る。⁽³⁴⁾ 学校は校内でこれらの生徒を別異に処遇することによって学習の失敗とひいては落第者を生み、最終的には生徒の非行行為を促進しているとする。⁽³⁵⁾

もともと、ローレンスはラベリングが生徒の行動の不品行と無関係に貼られていることや生徒の破壊的振る舞いと非行がラベリングに起因していることを証明する証拠はほとんどないし、学校の能力別編成と生徒の成績、生徒の非行の関連については明らかにはなっていないと述べている。同時にその一方で、これらの関連は確かに私たちの注意を生徒の学校における経験と逸脱行動に対し学校の構造や教育の過程が及ぼす効果の問題に向けさせる問題であると指摘している。⁽³⁶⁾ すなわち、以上紹介した内容は、ローレンスからすると、ラベリング理論においてより検証に付されるべき課題の整理あるいは論点の提示ということでもある。⁽³⁷⁾

第3章 暴力予防と脱能力別編成論

第1節 生徒の衝突解決と脱能力別編成論

『生徒の衝突解決 学校における生徒調停』（1995年）では、日常の生徒たちの暴力や争いを生徒自らの手で処理・解決することを目的とするプログラムについて解説されている。⁽³⁸⁾ 同書も、生徒の暴力や争いの問題に貢献する諸要素を検証する中で、学校が取り入れる教育方法自体の問題が看過されてはならないとする。そして、学校の体制や教育方法に関わる教育の慣行には、生徒を欲求不満の状態にし、学校内で他者への尊重や協同的な紛争解決を奨励する取り組みを間接的に妨げるものがあり、その一例として能力別編成の教育方法の問題にもっと目を向けなければならないと指摘する。

そして、今日までほとんどすべての高校が採用していると言われる能力別編成の否定的効果を批判的に実証しているオクスらの研究を踏まえつつ、能力別編成は教師にとっては何らかの利益はあるが、概して生徒は能力別編成クラスでは高い水準の学業成績を維持していないし、学習が遅れる生徒も能力別編成が本来予定している個人に応じた適切な教育が与えられていない。下位のクラスに入る生徒は、能力が不十分な教師から学び上位のクラスの生徒が享受している教材を提供されていない。彼らは、いつそう低い期待感、自尊心の低下、成績低下という悪循環に容易に陥り、最終的にはドロップアウトを余儀なくされる。何よりも困惑する問題は、最下位のクラスは人種比率的に不均衡にマイ

ノリティと低い社会階層の出身の生徒によって構成され、その結果学校内で人種的に再隔離される状態が作られることである。

同書によれば、能力別編成は政治的、経済的、社会的制度の中に組み込まれている「構造的暴力」(structural violence)を意味する教育方法である。目に見える形で人間の間で起こる暴力の形態とは異なり、離散的な人間関係の相互作用から派生する暴力が構造的暴力であり、能力別編成はこれに当たるのである。すなわち、魅力を欠くカリキュラム、協同的ではない競争的な教育方法、一貫性を欠いて適用される懲戒方針はすべて生徒を退屈にし、欲求不満にし、無力の状態に置きがちである。そして、欲求不満になった生徒は学習に熱中し自信ある生徒の場合以上に意見が一致しない生徒に対し暴力を振るう傾向が募る。

第2節 カリフォルニア州学校安全計画と脱能力別編成

カリフォルニア州では、州教育規程10.3条で学校に対して学校安全計画の策定を義務づけている。⁽³⁹⁾同計画では、教職員の安全研修を重視し、その中で教職員の能力開発の取り組みを提唱し、その一環としての安全と暴力防止の研修内容として、生徒の行動管理、教室の管理、暴力的な生徒と怒る親への対処方法、衝突解決と怒りのコントロール等多くの事項が掲げられている。さらに、とくに生徒のさまざまな学習スタイルの承認と活用、生徒の能力別に応じたコース・クラス編成の方法を用いることなく教育方法の個別化や協同学習の方法が挙げられている。生徒の暴力の背景的要因を除去ないし制限する学校風土を創造する取り組みの一環として、能力別編成の廃止が課題として掲げられ教職員の能力養成の内容の一つとして、生徒の多様な学習スタイルの承認とその活用、生徒を能力別にコース分・グループ分けすることなく生徒個々に応じた教授方法、協同学習の教育技術に関する研修の必要を挙げている。⁽⁴⁰⁾

同様に、若者の犯罪の原因と予防について論じるジェンソンらも若者の暴力を引き起こす学校に関連する危険要因として、怠学、停学・退学処分、ドロップアウト、成績不良、学業成績への期待感の低さ、学校への愛着と帰属意識の低さ、登校状況等を挙げ、さらには学校への関与・参加の度合いの低さが将来の暴力行為を誘う危険要素となると指摘する。また、生徒の欲求不満とストレスがギャングメンバーに入る一因となっている。⁽⁴¹⁾

以上から、ジェンソンらは効果的な暴力予防戦略として、出生前教育、幼児教育、ファミリーサポートプログラム、学校基盤プログラム、親と子どものための社会的・行動的認知スキル訓練プログラム、家庭基盤プログラム、コミュニティ暴力予防プログラムを挙げている。そして学校基盤プログラムのなかで、いじめ防止戦略、学校基盤暴力予防カリキュラム、学校及び教室管理アプローチがある。教室管理アプローチに関しては、生徒同士の学び合いを育てることを戦略とする協同学習(シアトル・社会的成長プログラム)、多様な学習レベルの生徒を同じ教室で一緒に教える教師の研修の必要を指摘している。⁽⁴²⁾

終わりに—日本の習熟度別指導へ一つの示唆

本稿では、アメリカの生徒の学校暴力や非行の問題と生徒懲戒によるドロップアウトという問題の再生産ないし悪循環的構造あるいは現象に寄与する学校の制度・方法として能力別編成の実態的な機能を批判的に論じる研究や学校の実状を取り上げ考察した。もともと、本論で紹介した論者の指摘にはさらに吟味を要する論点も多く残されており、したがってそれらの検討は他日の機会に深められなければならない。

さて、日本で今日実施されている習熟度別指導において、コース分けによって問題生徒が下位の基礎的なコースに集中する傾向が現れている問題が憂慮され、このような生徒に達成感を持たせるべく指導方法や教材開発の必要が課題として指摘されている学校も存在する。⁽⁴³⁾ 既述のように、能力別編成の実態、生徒の成績や生徒の問題行動等は地域それぞれの人種的・社会階層的・文化的事情等を背景に多様で複雑な状況にあるアメリカの具体的事情にも考慮しつつ、能力別編成の生徒の暴力誘発的機能・効果を批判的に論じるアメリカの研究を手がかりに示唆を得るべくさらに掘り下げて論証していく予定である。

注

- (1) Robert E.England,Joseph Stewart,Jr.,and Kenneth J.Meir,Excellnce in Education:Second Generation School Discrimination as a Barrier,Equity &Excellence Vol.24 No.4,35 (1990).
- (2) Russel Skiba,When Is Disproportionality Discrimination ? The Overrepresentation of Black Students in School Suspension,in Edited by William Ayers,Bearnardine Dohrn,and Rick Ayers,Zero-Tolerance 183-184 (The New Press 2001).
- (3) 拙稿「学校暴力と厳罰主義—アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察」『大東文化大学紀要』〈社会科学〉第41号、2003年、155頁以下。
- (4) Jeannie Oakes and Martin Lipton, Making the Best of Schools,154 (Yale University Press 1990). オークスの研究については、佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット N0.612、2004年、31頁以下参照。併せて、拙稿「アメリカの能力別編成と教育の平等(1)—憲法学的考察を中心に」『大東文化大学紀要』〈社会科学〉第27号、1989年3月、9頁以下。
- (5) J. A. Johnson, H. W. Collons, V. L. Dupuis and T. H. Johansen, Introduction to the Foundations of American Education, seventh edition, 433 (Allyn and Bacon 1988).
- (6) Richard Lawrence, School Crime and Juvenile Justice, 51 (Oxford University Press 1998).
- (7) Walter E.Schafer and Carol Olexa, Tracking and Opportunity :The Locking -Out Process and Beyond, 16, 44 (Chandler Publishing Company 1971).
- (8) Id.,at 47.
- (9) Id.,at 14.

- (10) Patrick Pauken and Philip T.K.Daniel, Race Discrimination and Disability Discrimination in School Discipline: A Legal and Statical Analysis, Education Law Reporter Vol.139, 759, 772 (2000).
- (11) Id.,at 767.
- (12) Id.,at 767. なお、低収入のマイノリティの生徒が多数通学する学校の多くは、大学進学に必要な数学と科学のコースを用意してさえいない、Applied Research Center Racial Profiling and Punishment In U.S.Public Schools,40 (2001).
- (13) Gale M. Morrison and Barbara D’Incau, The Web of Zero Tolerance: Characteristics of Students Who are Recommended for Expulsion from School, Education and Treatment of Children Vol.20 No.3, 316, 332 (August 1997).
- (14) Christina L. Anderson, Doble Jeopardy: The Modern Dilenma For Juvenile Justice, Univ.of Pennsylvania L. R.152, 1181, 1190 (2004).
- (15) Eric Bluemenson Eva S. Nilsen, One Strike and You’re Out? Constitutional Constraints On Zero Tolerance in Public Education, Washington Univ. L..R.Vol.81, 65, 67-68 (2003).
- (16) Pedro A. Noguera, Ties That Bind, Forces That Divide: Berkeley High School and the Challenge of Integration,Univ.of San Francisco L.R.Vol.29,719,730 (Spring 1999).
- (17) Pedro A. Noguera, Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence, Harvard Educ. R. Vol.65 No.2, 189, 201-202 (Summer 1995).
- (18) A. A. Akom, Racial Profiling at School: The Politics of Race and Discipline at Berkeley High, Ayers, Dohn, and Ayers, supra note 2, at 60 (The New Press 2001).
- (19) Id.,at 60.
- (20) Pedro A.Noguera, Educational Rights and Latinos : Tracking As a Form of Second Generation Discrimination,La Raza J.Vol.825, 39-40 (1995).
- (21) Id.,at 60.
- (22) Lissa J. Yogan, School Tracking and Student Violence, ANNALS of The Academy of Political and Social Science, Vol.567, 109, 113 (January 2000).
- (23) Id.,at 114,120.
- (24) Id.,at 113.
- (25) Id.,at 118.
- (26) Ronnie Casella, At Zero Tolerance: Punishment, Prevention, and School Violence, 106-106 (Peter Lang 2001).
- (27) Id.,at 109.
- (28) Id.,at 112.
- (29) Id.,at 110.

- (30) Lawrence, supra note 6, at 51.
- (31) Id., at 51-52, 124.
- (32) Id., at 125.
- (33) Id., at 52.
- (34) Id., at 52, 125.
- (35) Id., at 124.
- (36) Id., at 126.
- (37) Id., at 52. なお、ローレンスはたとえばアルバート・コーヘンの構造的ストレイン理論に触れつつ、下位層の生徒は中位層の標準と学校の要求水準を満たすことができないため欲求不満の傾向に陥るとする。自己成就する学校の成績は、時間厳守、厳正さ、成績と成就への意欲、個人責任、自己管理等の中流階層の価値感を基礎にする。コーヘンによれば、下層階層の生徒はこれらの価値観をもたず、したがって学校の環境の中で欲求不満や緊張を経験する。彼らは、同じように欲求不満を感じる生徒と仲間になり、この欲求不満に応え、破壊的振る舞い、怠学、そしてしばしば非行的振る舞いでもって行動を示す。生徒の非行に関し社会過程に着目する説明は、生徒の他者に対する個々の相互作用と逸脱的な振る舞いに対する社会の反応に焦点を当てる。
- (38) Richard Cohen, *Students Resolving: Conflict Peer Mediation In School* 3, 6 (GoodYear Books 1995).
- (39) 拙稿「カリフォルニア州の学校安全計画と暴力予防」『大東文化大学紀要』〈社会科学〉第42号、2004年3月、1頁以下。
- (40) California Department of Education School Safety and Violence Prevention Office=Office of the Attorney General Crime and Violence Prevention Center, *Safe Schools: A Planning Guide for Action*, 2002 Edition, 85 (Sacramento 2002).
- (41) Jenffre M. Jenson and Matthew O. Howard, *Causes and Prevention of Youth Violence*, Denver Univ. L. R. Vol.77, 629, 636 (2000).
- (42) Id., at 644.
- (43) 日本教材学会第14回研究発表大会での東京都武蔵野市立第三中学校校長の発言、「内外教育」2002年12月3日。

(2006年9月25日受理)