

# 教育における「不利」の変遷

—1960-1980年代アメリカの教育研究を事例に—

比較教育社会学コース 住 野 満稲子

The Changing Definition of “Deprivation” and “Disadvantage” in Education:  
During the 1960s-1980s in the United States

Maiko SUMINO

The purpose of this paper is to examine how the terminology of “deprivation,” “disadvantage,” and “at-risk” developed and changed within the sphere of education and how they were defined and understood among scholars in the United States during the 1960s-1980s. The term initially developed based on the rhetoric that increased technological innovation calls for a greater emphasis on individual development. This logic remained consistent throughout the period despite changes in terminology. By examining how the language changed over the years, this paper shows that the underlying context of the definition remained unchallenged.

## 目 次

1. はじめに
2. 「貧困の文化」という視点
  - A. 公民権から「貧困」へ
  - B. 「貧困の文化」という視点の受容
3. 「文化的剥奪」「文化的不利」という視点
  - A. 文化的剥奪／文化的不利という概念の台頭
  - B. 補償教育とその提唱者
    - (1) 何もしないという「剥奪」
    - (2) 意味の「剥奪」
    - (3) 言語の「不利」
4. 「文化的剥奪」「文化的不利」という視点への批判
  - A. 1960年代半ばからの批判
  - B. 「文化的不利」から「文化的差異」へ
    - (1) コミュニティ・コントロール運動
    - (2) 文化的差異モデルの台頭
  - C. 「文化的不利」から「不利」へ
  - D. アット・リスク：すべての人の「危機」
5. 差異の承認と市場の言語
6. 結論

## 1. はじめに

アメリカにおいては、子どもの抱える「不利」が教育的介入の根拠とされ、数々の施策が行われてきた。本研究では、1960年代から1980年代の教育介入の根拠

となった文献及びその批判を事例に、研究者が教育における「不利」という概念をいかなるものとして捉えてきたかを検討することを課題とする。アメリカの教育改革においては、そのスローガンとして、「不利 (disadvantage)」や「危機 (risk)」が掲げられることが多い。これらの概念は、特定のグループに対する介入の必要性を示す説明として用いられてきたといえる。

1960年代以降のアメリカの教育改革に関連する議論を対象とした研究として、日本では黒崎 (1989)、堀尾 (1979) などが存在する。だが、いずれもアメリカの教育政策及び研究動向を把握することに主な焦点がある。

近年のアメリカの研究では、子どもの教育における「不利」に関する一連の研究を「欠陥思想 (deficit thinking)」という枠組みと捉え、その特徴について批判的に分析する研究が生まれている (Valencia, 2010)。また、2012年には Teachers College Record 誌により、1960年代の補償教育の議論を再検討する特集も組まれている (Beatty, 2012; Martinez and Rury, 2012など)。いずれの研究においても、教育的「不利」に関する一連の研究がいかに黒人や移民などのマイノリティを病理化してきたかに着目するものである。だがこれらの最新の研究においても、「不利」という概念それ自体の内容や論拠が詳細に検討されているとはいえない。

そこで本研究では、「不利」に対する補償を推進してきた立場の議論と、それに対する批判を分析の対象

とし、「不利」という概念がどのような内容を指してきたのかを検討する。またこのとき、その論拠となる認識を構成していた社会背景との関連についても併せて確認する。

## 2. 「貧困の文化」という視点

### A. 公民権から「貧困」へ

南北戦争後も人種による施設分離や投票権の制限が正当なものとして存続していた時期に行われていた1896年のファーガソン事件判決においては、「分離していても平等 (separate but equal)」との判決が示される。その後1950年代に社会運動の機運が高まるなかで、黒人男性が娘を黒人専用学校に通わせなければならない状況の不当性を訴え、公教育施設の分離は本質的に不平等であるとの判決が1954年に示された。この通称ブラウン判決以降、公民権の実現を求める社会運動の機運が高まる。このような背景の文脈において、1960年代初頭に教育に関する「不利」を訴える研究が蓄積され、法制定や補償施策の実施へとつながる。

当時のジョンソン政権は「貧困との闘い (War on Poverty)」を宣言し、その一環として制定されたのが「初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act of 1965)」である。その第1章 (通称: タイトルI) では、低所得の「不利 (disadvantaged)」な子どもの教育改善に多くの予算が割かれた (Gamson et al. 2015)。以下の節では、この法律制定前後の「不利」に関する研究について確認していきたい。

### B. 「貧困の文化」という視点の受容

公民権運動が始まった1960年代初頭に登場したのが、貧困に着目する研究である。この時期に刊行された代表的著作の一つが、政治活動家・評論家であるHarrington (1962=1965) による、『もう一つのアメリカ (The Other America)』である。Harringtonは、技術革新を背景に教育が必要とされるという見解を示した上で、そのような機会に恵まれない者は「経済上の地下社会」(Harrington, 1965: 20) で生きることを運命づけられ、そこから脱出する機会を決してもつことができない様相を描いた。それゆえ貧困状況下にある者は「悪循環のとりこ」であり、「貧困文化のなかで生活している」と示される (Harrington, 1965: 23)。本書は、その後教育研究において多く引用されており、当時の貧困関連研究において重要なインパクトをもった出版物であったということがいえる。

同時期、人類学者のLewisが刊行したのが『貧困の文化—五つの家族 (Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty)』である。ルイスが本書のなかで示した主要概念である「貧困の文化」は、「それ自体の様式を有し、その構成員に対して社会的、心理的な重要性をもつ」ものであるという (Lewis, 1959=1970: 14)。さらには、高度に個人化された資本主義社会の文脈においてみられる「貧しい人々の、自らの置かれた周縁的な位置に対する適応であり、反応」であるという (Lewis, 1966: 21)。Lewisの研究は、社会構造的変化の重要性について指摘していたものの、その後の研究のなかでは一面的な側面が切り取られたといわれ (Wilson, 1999: 305)、個々の「貧困の文化」を克服するための施策の根拠として本研究が参照されていくこととなる。

この時期、貧困をテーマとする論文やルポルタージュが次々と公開され (内田・青木, 1965)、特にこの2冊に関してはその後の多くの教育研究において引用されることとなる。貧困状態の説明理由として、「文化」に着目するという観点が特に人々の間でインパクトをもって受け止められ、その後の研究において重要な視点として継承されたことが考えられる。

また、以上の「貧困の文化」という視点は、国家政策の次元においても重要な鍵概念になっていく。その際、特に「家族」に力点を置いた議題化が行われたということがわかる。1965年にジョンソン大統領はハーワード大学の卒業式で、公民権法に続く重要な国家政策として、平等な社会生活を実現するため、特に家族強化に取り組む方向性を強調した (Johnson, 1967)。その演説の草稿となったのが、同年の1965年にMoynihanによって作成された政府内部資料「黒人の家族 (The Negro Family)」(通称「モイニハン・レポート」) である。その報告は、アメリカ社会における黒人に関する根本的な問題は、その家族構造にあると主張したものである。黒人家庭においては、離婚や別居などの結果として、4分の1の割合で女性が世帯主であり、また同様に4分の1近くの子どもが婚外子であることなどが示される。こうした現状を踏まえ、「黒人社会の悪化の中核にあるのは黒人家庭の悪化である」(United States Department of Labor, 1981: 5) と捉え、連邦政府は「安定した黒人家族の確立」に向けて努力をすべきであると提言した (United States Department of Labor, 1981: preface)。ジョンソンは本レポートに基づき、「このように家族が崩壊するとき、決まって子どもが損害を受ける」とし、家族機能を強

化する必要性を強調した (Johnson, 1965: 130)。「貧困の文化」という社会課題の解決手段として、特に家族の構造や育児の改善をはかることがこの時期に重視されていたことがみられる。

### 3. 「文化的剥奪」「文化的不利」という視点

#### A. 文化的剥奪／文化的不利という概念の台頭

続いて、教育研究における動向をみていきたい。「貧困」という社会的課題の解決のために、学校教育が重要な舞台として位置づけられていた1960年代においては、教育心理学研究を中心に、「文化的剥奪」が重要概念として登場する。その始まりは、1955年開催の、アメリカ心理学会の学校心理部会の会長講演「文化的剥奪と子どもの発達 (Cultural Deprivation and Child Development)」であるといわれている (Friedman, 1970)。

その後、教育研究においてこの用語が幅広く使用されるようになった契機となったのが、Riessman (1962) による『文化的に剥奪された子ども (The Culturally Deprived Child)』の出版である。本書はアメリカ図書協会により、1962年に最も読まれた一冊としても選ばれており (Friedman, 1970)、この時期一般的にもよく知られた文献であったといえる。

「今日の都市部の教育における最も緊急な課題」として、Riessmanは「文化的に剥奪された子ども」(Riessman, 1962: 1) の問題を掲げる。子どもたちのもつ文化は困難な環境に対処しようとするなかで発達したものであり、多くの肯定的な特徴をもつものであるとRiessmanは述べる。そのように前提したうえで、彼はすかさずこのように課題を提示する。つまり、そのような子どもたちが剥奪されている中身というのは、「中流階級文化のいくつかの側面—たとえば教育、書物、公的な言語」であるという (Riessman, 1962: 3)。その具体的な帰結として、学習習慣がないことや、言語能力の欠如、教育的動機の欠如、学校に対する敵対心、健康問題などを挙げている。

「文化的に剥奪された子ども」の文化には肯定的な特徴があるとRiessmanが表現したように、その生活様式や態度を否定することは回避されている。さらに、子どもを学習から遠ざける学校側の要因として、日常的な差別や、子どものすでもっている資源を少なく見積もる学校の文化などの要因をあげ、学校側にも子どもの学校生活での課題に加担している側面があるとも指摘している。だが、Riessmanは以上のような構造

的な視点に目を向けるものの、本書全体に貫かれているのは、結果的に子どもが中流階級文化を身につけないうえに剥奪状態にあるという視点である。本書は特に教員養成等において使用され、教育者の間でも影響力があったといわれており (Banks and Banks, 2004)、当時の教育現場関係者の間で「剥奪」という枠組みは肯定的に受容されていたということが考えられる。

その後、「文化的剥奪」という言葉は、さらに多くの研究で援用されることになる。特に、学問的・政策的に重要な契機となったのが、1964年にシカゴ大学で開催された「教育と文化の剥奪に関する研究会議 (The Research Conference on Education and Cultural Deprivation)」の開催である。研究会議グループは、「教育と文化の剥奪」を議題として掲げる経緯について、まず、教育を取り巻く社会的環境の急速な変化に言及する。そしてこうした変化に応答すべく、情報注入型・個別具体型学習から、問題解決型・抽象性に焦点を当てた学習を行うこと、生涯学習に向けた「学習することの学習」の重視、そして生徒の関心・態度・人格に焦点を当てる方向性への転換を提示した (Bloom et al., 1965)。その上で、特に「緊急を要する」課題としてここで提示されたのが、「文化的に不利なあるいは文化的に剥奪された (culturally disadvantaged or culturally deprived)」グループの存在への対応である (Bloom et al., 1965: 4)。このようなグループの具体的特徴として、保護者が最低限の教育歴であり、その多くが低所得であり、大家族で、壊れた家屋に住み、差別を受けていることなどを挙げる。「文化的剥奪」という名づけの背景について研究グループは、「学校や社会における学習の特徴に必要な文化的パターンがその家庭経験において伝達されないこと」に起因するメカニズムを捉えるためであると説明する (Bloom et al., 1965: 4)。そして、「文化的剥奪」という概念を支える根拠となる研究として、先述のHarrington (1962) やRiessman (1962) などを挙げている。

以上の背景から研究グループが提示する施策は、急速に変化する経済システムに応答すべく、子どもが人生初期の不利を予防・克服するための「補償教育 (Compulsory Education)」である。翌年1965年に出版された会議報告の題名は、その提言内容を前面に打ち出した『文化的剥奪のための補償教育 (Compensatory Education for Cultural Deprivation)』であった。

#### B. 補償教育とその提唱者

ジョンソン政権の「貧困との闘い」の下、1965年に

導入されたのが補償教育政策であった。その前後の過程のなかで、「不利」という概念が補償教育の議論のなかで定着していく流れがみられる。以下では、補償教育の推進前後の過程において、その提唱者となった者の研究にみられる「剥奪」や「不利」の中身と、研究の相互関連性についてみていきたい。

### (1) 何もしないという「剥奪」

補償教育を通じた「文化的剥奪 (cultural deprivation)」(Hunt, 1966) の解決を唱えてきた研究者の一人が Hunt である。1961 年出版の著書『知能と経験 (Intelligence and experience)』は、その後多くの教育研究者によって参照された。では Hunt は「文化的剥奪」の中身についてどのように捉えていたのか。彼は、「文化的剥奪」という概念が十分に意味が定まっていないことを認める。そのうえで、あくまでも空論的分析 (armchair analysis) であると留保しつつも、文化的に不利な層の生活の特徴的な側面として第一に挙げるのが、「混雑性 (crowding)」(Hunt, 1966: 265) である。Hunt は「貧困の文化」の概念で知られる Lewis の人類学的研究について指摘し、多くの貧困状況下の人々は小さな空間に居住しており、そのような環境下では遊びにふけることが著しく制限され、「良い子でいる」こととは、すなわち何もしないことであり、何にも興味を持たないことになってしまうのだという (Hunt, 1966: 265)。そしてこのような制約的な環境下では、「その後の学校における適応や我々の高度技術文化において要求される最適な成長に達する機会が少ない」と問題提起する (Hunt, 1966: 266)。

すなわち、Hunt の議論では、何もしないことや、何にも興味をもたないことこそが、高度技術社会という時代背景において必要な成長という観点から「剥奪」として提示されている。

### (2) 意味の「剥奪」

1960 年代に行われた、黒人の母親の育児パターンに関する調査として代表的なものが、1965 年に Hess と Shipman が発表した研究である。彼らは、163 名の黒人の母親とその 4 歳の子どもを対象に調査を行った。対象者は 4 段階の異なる社会的地位の者が選定された。その結果、特に労働者階級の母子の相互作用においては、「意味の欠如 (lack of meaning)」(Hess and Shipman, 1965: 884) が観察され、行動がモチベーションや目標との関連性を欠いているという分析が示される。そして Hess と Shipman は、このような環境下においては、

子どもは未来や長期的ゴールではなく、衝動性や即自的な事柄に動かされるように育つことを示唆する。

彼らの研究は、この時代に補償教育を提唱するその他の多くの論者と同様に、Bernstein (1961) の示した言語コード概念に依拠するものである。Hess と Shipman は、ある家庭内で電話が鳴った時の母親の子どもへの対応の仕方についてある例を挙げている。母親が子どもに対して、「静かにして」「黙って」などと命令的に述べた場合と、「少しの間静かにしてくれる？電話で話をしたいから」と伝えた場合では次のような違いが生じるのだという。すなわち後者では、状況に応じて必要な配慮と自らの行動とを合理的に関連づけることができ、「なぜ」という説明をえる。それによって他の状況でも「なぜ」という問いを通じて物事を考えることが可能になり、子どもは自らの生きる世界において、数々の可能性のなかから個人的選択を行うことができるという見方を育むようになるのだと説明する (Hess and Shipman, 1965: 872-873)。

すなわち、Hess と Shipman の研究において強調されているのは、「剥奪」とはすなわち「意味の剥奪 (deprivation of meaning)」(Hess and Shipman, 1965: 885) であり、そのことによって、未来に向けて合理的な行動を選択する能力を育むことが難しくなるのだと考えられている。

### (3) 言語の「不利」

補償教育の機運が高まっていた時期に、ひときわ注目をひいたのが、Bereiter and Engelmann の就学前教育プログラムであったといわれる (松原・粕谷・田島、

1974)。彼らの理論的考察と実践を元にして執筆されたのが 1966 年出版の『文化的に不利な子どものための就学前教育法 (Teaching disadvantaged children in the preschool)』<sup>1)</sup>であった。彼らが「文化的に不利な子ども (disadvantaged children)」と呼ぶ層は、「言語の発達—単語の量、文章の長さ、および文法的構成—が少なくとも 1 年はきまって遅れている」という (Bereiter and Engelmann, 1966: 4)。

そして、階級別の言語パターンを明らかにした Bernstein の研究と、経済下層階級の母親の教育方法について扱った Hess の研究とに依拠しつつ、「下層階級の母親の教え方の無能さが、学校関連の学習で見られる下層階級の子どもたちの欠陥の、より根本的な理由であることが示唆される」(Bereiter and Engelmann, 1966: 32-33) と結論する。

そして著書のなかでは、こうした家庭環境ゆえに子



どもにみられる「遅れ」とその影響が繰り返し強調される。彼らが学習速度を重要なものと論じるその前提にあるのが、Duetschの「累積的欠陥現象 (cumulative deficit phenomenon)」である。彼らの依拠するDuetschが行った研究は「言語調査 (Verbal Survey)」と呼ばれるもので、4年間にわたり、292名の子どもに対して行われたものである。多様な人種・社会階層を含む対象者のうち、特に低階層の子どもにおいては「累積的欠陥現象 (cumulative deficit phenomenon)」がみられることが明らかにされた (Deutsch, 1967: 359)。そこでこうした累積的影響を最小限に留めるために早期の対応が必要であるというのがDeutschの主張である。

この「累積的欠陥」という概念は、後に補償教育を推進する研究者において頻繁に引用されることとなる。Bereiter and Engelmannもこの理論に依拠し、初期の小さな欠陥が、時間とともに「累積的欠陥」となり、就学生活を通して「ますます悪い状態」になっていくと説明する (Bereiter and Engelmann, 1966: 5)。

このように、Bereiter and Engelmannが「不利」と呼ぶその中身とは、累積的影響による「知能学習」の「遅れ」であり、そしてその重要要素としての「言語」である。そして学習の加速化に焦点を当てた教育を行うことで欠陥を早期に是正する重要性を提示する。彼らがこのように言語に焦点化した教育を推進する根拠の一つは、それが「不利な子どもの将来にとって、学校における学力的成功は非常に重要なこと」 (Bereiter and Engelmann, 1966: 13) であるためである。

Deutschも、言語を特に重要な要素とすることに関して、同様の説明の論理を掲げている。彼はBernsteinの研究を参照しつつ、「決定的とはいえないものの、言語的な指標が社会的な不利に特に対応していることを示すエビデンスが多く存在する」 (Deutsch, 1967: 42) と述べる。さらに、言語が重要な理由として、それが伝達の基本的な手段であるのみならず、問題解決スタイルに影響しているためであると主張する。そして、言語上の「不利」と呼ぶその根拠も、「学校やその後の労働市場の要求に関連して」不利を抱えていることを示すためであると説明する (Deutsch, 1967: 148)。

以上にみられるように、Deutschにおいては、労働市場・学校教育の要請への対応と、そのために問題解決能力に関連する指標として、言語に特に焦点を当てていることが伺える。以上の見方は、言語を適切に操る能力が、「将来」を懸念して「学習生活でうまくやっていくこと」を重要視していたBereiter and Engelmann

にも同様に共有されていた。

#### 4. 「文化的剥奪」「文化的不利」という視点への批判

##### A. 1960年代半ばからの批判

以上で、「文化的剥奪」あるいは「文化的不利」に関する議論の基本的主張に関する検討を終える。以降では、それらの主張に対する批判的議論の諸相を確認していききたい。まず、これまで補償教育推進者らが頻繁に引用してきたBernsteinの批判から確認したい。

Bernsteinは、精密コードと限定コードという言語コードの概念と、そのような概念によって現れる子どもの社会化パターンの階級間の差異を示した (Bernstein, 1981)。彼の研究成果は、これまで検討した研究にみられるように、補償教育を推進する研究においてその枠組みを支える概念としての働きをもったといえる。だが、Bernstein自身は、アメリカの補償教育をめぐる一連の研究に関して批判的な見方をしている。彼は、それらの議論が、学校自体の欠陥から注意をそらし、子ども自身に「剥奪」のレッテルを貼ることによって、その保護者の無能力性を強調し、文化を否定することにつながるという見解を示している (Bernstein, 1977)。

また、以上のような批判と同様の見方は、数は少ないものの、すでに1960年代半ばの段階から登場していた。まずMackler and Giddings (1965) の批判から確認したい。彼らは、「文化的剥奪 (cultural deprivation)」という言葉が、多くの研究者が「不適切」な表現であることを認めつつも、「現代的によく使われている用法であるため」使用し続けてきたと批判する (Mackler and Giddings, 1965: 608)。そして、公民権運動の流れのなかで、マイノリティ・グループの教育に対する態度や展望も変化してきているにもかかわらず、マジョリティ側が内心抱く抵抗が「剥奪」という概念として現象化していると分析する。その抵抗とは、表向きには立場の平等性を装いつつも、「でも彼はこういう風な (正しい) 態度をとらないから」というように、相手を劣位にみる感情をもつゆえに生じるものであるという (Mackler and Giddings, 1965: 610 括弧内筆者による)。

以上のように、この時期、文化＝中流階級の生活様式や態度を標準値として規定する見方に対する批判が表れ始めていた。だがその見方も葛藤を孕んでいることが、Mackler and Giddingsがこの後に示唆する方向性からみられる。

彼らは論文の後半で、不利な状況下の子どもでも

将来は科学関連のキャリアに進むことを希望している事例を紹介する。そして、「アメリカ国内の不利な子どもは、隠れた才能の宝庫」であり、「科学の訓練を受けた人材の深刻な不足という状況に照らして大きな潜在力を有している」と説明する（Mackler and Giddings, 1965: 612）。そして、そのために、保護者を「より良い自己」や「より良い家族のあり方」へと導くことが教育者の責任であり、「建設的な態度」への転換が必要な場合には専門的なガイドラインや指示が必要であると示唆している（Mackler and Giddings, 1965: 612）。

Mackler and Giddings の議論は、2つの点でこの時代に補償教育を批判することの葛藤性を示している。第一に、高度技術社会の要請する人的資本養成が重要であるという前提を通じ議論が展開されているということを挙げることができる。すなわち、子どもをそのような求めに見合う人材に育成することで、国家経済の生産力を挙げ、子どもの「不利」を肯定的な状態へと転換することが可能であると考えられている点である。

また第二に、家族のあり方、家庭内育児の方法に問題があり、それゆえ教育的介入が有効であるという時代の認識から、彼らの論理展開も自由ではないという点である。

以上のように、Mackler and Giddings (1965) の「文化的剥奪」批判は、この時代においては新しい観点であったものの、補償教育の前提としての国力増強や、家族改善の枠組みを否定するものではなかった。それゆえ、この時期は、「剥奪」や「不利」の研究上の広がりに対する問題意識が生じ始めるものの、全面的な議論を展開する土壌は整っていなかったといえよう。

## B. 「文化的不利」から「文化的差異」へ

### (1) コミュニティ・コントロール運動

1960年代半ばからの運動の動向についてもここで触れておきたい。人種差別に基づき分離した教育を行うのは平等ではないという認識から、黒人に対して平等な教育機会を保障しようとする考えが統合教育であり、補償教育はその補完として位置づくものであった（黒崎 1989）。しかし、現実には統合教育は進まず、人種上の分離が維持されたままとなっていた。また黒人コミュニティのなかでも、白人中流階級の価値基準が中心を占める学校環境において、マイノリティ・グループの生活様式や態度が常に劣等なものとして評価されることに対する疑念があった（Levin, 1970）。このような状況において1960年代半ばに起きたのが、黒人

をはじめとするマイノリティ・グループの学校が、当事者への自治権限の委譲を求めたコミュニティ・コントロール運動であった（Levin, 1970; Olneck, 1993）。言語や数学等の基礎学力にかかわる学力達成のみならず、グループの連帯や誇りを高めることを教育の重要な目標とする見方も生まれた（Hamilton, 1968; Maynard, 1970）。そのことで、マイノリティの子どもがこれまで傷つけられてきたアイデンティティを癒し、自尊心を育むことが期待されていたのである（Maynard, 1970）。

すなわち、コミュニティ・コントロール運動には、経済的貧困層の実情を前にして「文化的剥奪」や「文化的不利」を補償することが「平等性」の論理から推進されてきたこれまでの教育・研究に対する根本的な批判が含まれていたといえる。

### (2) 文化的差異モデルの台頭

補償教育やそれらに関連する研究に対して批判的主張を展開した研究としてこの時代に多く引用されているのは、Baratz and Baratz (1970) の『早期教育介入：社会科学の根底にある制度的人種主義（Early childhood intervention: The social science base of institutional racism）』である。本研究では、1960年代に展開したさまざまな介入プログラムとそれらに関連する研究の前提に対して、それらが特に黒人の態度や育児のあり方を異常なものとしてみる人種差別的な見方をしてきたとして厳しい批判を向けている。その批判対象としては、前章のHunt (1961), Deutsh (1963), HessとShipmanらの最新の共同研究（Hess, Shipman, Brophy and Bear, 1968）も挙げられている。そして、これまでのマイノリティの育児に関連する社会科学研究では、「アメリカ的態度」すなわち「白人中産階級」という理想化された規範を自明のものとし、それに照らしてすべての態度が測られてきたことが問題提起される。「差異によってつくりだされた不利は、欠陥と同じではない」と彼らが主張するように、彼らがその議論において繰り返し主張するのは「差異（difference）」である（Baratz and Baratz, 1970: 36）。すなわちBaratz and Baratzによって含意されている子どもの「不利」とは、主流文化に照らして評価されることの結果として生じる「不利」であるといえよう。彼らはそれを「文化的差異モデル（cultural difference model）」として提示する。このような視点は、異なる文化的差異に対して応答的な教育環境の構築を提唱する一連の研究へと後につながっていく。

### C. 「文化的不利」から「不利」へ

ここまでは、補償教育に対する批判を投げかけた主要な議論を概観してきた。それらは、白人主流文化に即した「補償」を重要視する研究の前提に対して疑問を投げかけるものであった。そこで次に、補償教育を推進する側の研究者らがそれに対してどのように応答し、「文化的剥奪」や「文化的不利」の概念を変容させたのかを確認したい。

この点を確認する上で手がかりとなる資料が、1970年に出版された『不利な子ども (The Disadvantaged Child)』である、本書は、補償教育を推進してきた論者らをはじめとする研究者らが名を連ねる著作であり、1966年初版の第2版として発刊されたものである。しかし、その後4年間のなかで研究状況が変化したこともあり、その収録論文の多くが新たに執筆されたものである。

編著者らは、1960年代前半から始まる10年間の研究とその変化について次のように回想した。「初期の頃では、貧困層は『文化的に剥奪された』と表現されていたが、文化と無関係なグループなど存在しないため、このような分類はすぐに好まれなくなった」という (Frost and Hawkes, 1970: 1)。そしてこの1970年の時点で貧困層に対して一般によく使用される言葉が「文化的に不利 (culturally disadvantaged)」であるとし、このような用法も非難されるべきであると評価する。この時期、コミュニティ・コントロール運動や、Baratz and Baratz (1970) などのように、ラベリングの根底にある「標準」の規定やそれにかかわる力関係に関して多くの批判が補償教育に対して向けられていた時期である。だが、彼らはそのようなスタンスも取らない。編著者らは、名づけのあり方に関する論争のような「単なる無駄なおしゃべり」 (Frost and Hawkes, 1970: 1) には関わらないという立場を表明したうえで、「現実的な本」 (Frost and Hawkes, 1970: xi) として本書を位置づける。そして、本書のなかでは「不利 (disadvantaged)」とはすなわちエスニック・マイノリティにおいて多くの場合みられる「貧困の文化」のことであり、また「貧困条件から生じる結果」 (Frost and Hawkes, 1970: 2) のことである述べる。

以上のような表明からは、1960年代初期の「貧困」や「貧困の文化」にみられるような議論の方向性に再び論点を引き戻そうという意図がみられる。だが、同時に「差異」の視点に立つ論者からの批判を無視することもできなかったのだろう。そこで、「文化」の基準に関する議論を回避し、「不利な子ども」という概

念を採用した方略がみられる。ここで確認したいことが、文化剥奪を唱えた論者 (Riessman, 1962; Bloom et al., 1965) と同様に、「現実性」や「緊急性」がここでも不利に関する概念を研究上使用する上での論拠とされてきたことである。

### D. アット・リスク：すべての人の「危機」

「不利な子ども」という表現は、1970年代以降も使用されるが、1980年代に入ると新たな概念が教育政策の文脈において登場する。この概念の登場について、その背景として重要な役割をもったといえる連邦報告から確認していきたい。

1983年、レーガン政権下で発行された『危機に立つ国家 (The Nation At-risk)』は、その後の数々の教育政策の根拠とされた報告となった。アメリカ社会の直面する「危機」を強調する同報告は、知識・学習・情報・人材などが今日の国力強化において重要であることを説き、「老いも若きも、富める者も貧しい者も、マジョリティもマイノリティも」利する教育への改革に向けて国家的努力を傾けるべきであるとする (The National Commition on Excellence in Education, 1983: 7)。

さらに、情報時代で成功するにあたって、学習は不可欠な投資であると強調し、以上のような文脈下においては、「そのようなレベルのスキル、リテラシーを持たず、この新しい時代において必要な訓練を受けぬ者は、実質的に自由を行使できなくなる」と示される。さらに、それは経済的側面での不自由に留まらず、「国家の社会生活に十全に参加することにおいても不自由になるのである」と主張される (The National Commition on Excellence in Education, 1983: 7)。

以上のような政治的文脈下において1980年代後半の教育研究において新たに登場した概念が「アット・リスク (At-risk: 危機下にある)」という言葉である。だが、この概念が使用される場合には、一義的な定義が施されない傾向がみられる。

たとえば、「アット・リスク」の研究上の定義について整理した McCann and Austin (1988) によれば、その定義のされ方は学力、態度、家庭環境の3つの領域の問題に関連するものとして語られていると分析する。そのうえで、「アット・リスク」は、従来の「不利」に関連する研究と同様の意味を含むものでありつつも、その用法には、2つの観点から新たな視点を含むものであると説明する。それは第一に、情報時代における要求を背景に、学校を卒業しないことによる個人の将来への懸念、そして第二に、個人が生産的な成



員になるための知識やスキルを身につけないことによる国家的影響への懸念の 2 点であるという (McCann and Austin; 1988)。

また、教育現場に立つ教員がどのような生徒を「アット・リスク」と捉えているかを分析した Richardson et al. (1989) の事例研究によれば、アット・リスクとみなされた生徒は次の 4 類型に分けられた。第一に、目に見えて学習上の問題を抱えている者、第二に、背景や家庭環境が理由で学習が困難な者、第三に、学校や教室環境によって態度が変化する者、そして第四に、第一の特徴に極めて近い特徴を持ちながらも、一見、適応しているように見えるために十分な支援が受けられない者である。このように、彼らの事例研究では、さまざまな質の異なる課題を抱えるとされた生徒らが「アット・リスク」という名の下で括られていたことが明らかにされた。

「文化的剥奪」や「文化的不利」を介入の根拠とした議論が、「差異」を重視する論者によって批判されて以降の研究上の文脈においては、その具体的中身に関する論争を回避できる概念が必要とされていたことが考えられる。加えて、先述の『危機に立つ国家』の報告にみられるように、生涯学習社会を背景に、教育改革自体が、世代・階級・人種などの雑多なカテゴリーをすべて含み込むようにして対象化されていた。以上の潮流とも呼応するようにして、「アット・リスク」の中身は極めて曖昧なものとして提示されることが多かったことが考えられる。

## 5. 差異の承認と市場の言語

これまで概観してきた研究からは、経済変動への将来的適応の必要性が、「不利」に対する教育的介入を掲げる説明として用いられてきたことが確認された。だが、実は「差異」を重視する論者においても、市場社会を意識した教育を行うべきであるとする主張は絶えず存在していたといえる。初期に「文化的剥奪」という見方を批判した Mackler and Giddings (1965) もその一人といえるが、その後の研究においても同様の視点は存在していた。

コミュニティ・コントロール運動においても、グループの連帯や承認が重視される一方で、教員は黒人生徒が「市場の言語 (the language of the market place)」(Hamilton, 1968: 680) で話すことを必ず支援しなければならないという方針が存在している。それは経済的に成功する基礎を達成する上で重要であると捉えられ

ていたためである。

こうした視点は、黒人教員としての自らの経験に基づいて記述された Delpit (1986; 1988) の研究にも同様に示されている。彼女の主要な主張は、マイノリティの子どもは、社会の主流文化に十全に参加するために必要なコードを教えるべきであるということである (Delpit, 1988)。生徒にはこれらのコードの恣意性や力関係についても教えながらも、最終的には力をえていき、社会に参加することを可能にするコードやルールの伝達が重要であると Delpit は主張する (Delpit, 1988)。

だが、主流文化に基づくコードを教えるという戦略は、当然ながら、そのような押し付けにかかわる力関係を再生産する危うさが含まれており、またそれはマイノリティ文化を非主流のものとして否定し、特定の価値規範を強要することと表裏一体である。だが、多文化教育の論者 (Banks, 2004) も、こうした Delpit の研究を、マイノリティ文化を欠陥とみなすアプローチとは一線を画するものとして評価しており、教育現場における実践的な応答としての支持をえている。

すなわち、1960年代のコミュニティ・コントロールから、1980年代後半の議論に至るまで、主流社会の規範や価値を「市場の言語」や恣意的な「コード」にすぎないものとして位置づけつつも、それを教えることが、アメリカの市場経済で生きるうえで重要であるという視点が同時に存在していたことを確認しておきたい。

## 6. 結論

「貧困の文化」という視点が1960年代の研究において広く受容されるなかで、緊急を要する課題として掲げられたのが、「文化的に剥奪された子ども」という視点であった。そこでいわれる剥奪とは、すなわち子どもが中流階級文化を欠いていることであった。このような視点は、補償教育を推進する論者らにおいて受け継がれることになる。その推進過程において影響をもった研究者らは、子どもが将来成功するにあたって必要とするであろう能力を根拠として、「何もしないこと」や育児における相互作用において「意味」が欠如していること、「言語」が欠陥を抱えているということが問題視されるようになった。

コミュニティ・コントロール運動を経由した後、主流文化に照らしてマイノリティを評価する視点に対して疑念が向けられていくこととなる。だが、平等性実



現のための補償を推進する論者らは、文化的論争を回避するタームとして「不利な子ども」を新たに用いるようになった。『危機に立つ国家』が発刊された後に生み出された「アット・リスク」も、その定義上の曖昧さを残しつつ、情報社会、生涯学習社会の到来を背景に、幅広い対象を教育上の危機を抱える者として囲い込むようになった。

これまでの議論から、時代の急速な変動やそれに伴う労働市場の要請の変化が、「不利」という課題の切実性・緊急性を一層際立たせるレトリックとして機能してきたことを確認した。また差異の承認を重視する論者も、主流社会の要請という論理から自由ではなく、「言語」や「コード」を必要に応じて出し引きできる個人の育成を目指す視点が存在していた。

本研究を通じて、「不利」を語る論者においても、またその批判を掲げる論者においても、経済的情勢の変化に伴う要請に対しては「現実性」の観点から無視できないものとして捉えられてきたことを確認した。だが、このような議論は、グループの連帯や個人の承認という価値に照らして多くの緊張をはらんでいる。それにもかかわらず、「不利」を積極的に掲げる論者もその批判者も、教育を通じて就労可能性を高めるような知識やコードを身につけさせようとする方向性が画一的に示されてきたということがいえる。したがって「不利」論とその批判は、教育を通じた人的資本化と経済成長の実現という見方が強い規範力をもった時代背景のなかで導かれたものであるといえる。

## 付記

本研究は、文部科学省科学研究費補助金（特別研究員奨励費）による研究成果の一部である。

## 注

- 1) Bereiter and Engelman (1966) の日本語訳書では、「Disadvantaged Child」を文化的隔離児と、「Cultural Deprivation」を文化的隔離と、「Disdvantaged」を不利（32ページ）と呼ぶ等、章の文脈に即した日本語訳があてがわれている。本研究では、これらの用語の中身を詳細に検討する関心から、該当の用語の箇所については、筆者の日本語訳を採用している。

## 引用文献

- Banks, J. A., 2004, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice," J. A. Banks et al. (eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*, (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 3-29.
- Baratz, S., & Baratz, J. 1970. Early childhood intervention: The social science base of institutional racism. *Harvard Educational Review*, 40(1), 29-50.
- Beatty, B. (2012). "The Debate over the Young "Disadvantaged Child": Preschool Intervention, Developmental Psychology, and Compensatory Education in the 1960s and Early 1970s," *Teachers College Record*, 114(6), 1-36.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. 1966. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bernstein, B., 1981. (萩原元昭編訳)『言語社会化論』明治図書。
- Bernstein, B., 1977. (高山武志訳)「『補償教育』概念への一批判」D.ウェッダーバーン編著『イギリスにおける貧困の論理』光生館, 131-147.
- Bloom, B. S., Davis, A., Hess, R. D., & Silverman, S. B. 1965. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Delpit, L. (1986). "Skills and other dilemmas of a progressive black educator." *Harvard Educational Review*, 56(4), 379-386.
- Delpit, L. 1988. "The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children," *Harvard educational review*, 58(3), 280-299.
- Deutsch, M. 1967. "The Role of Social Class in Language Development and Cognition," *The disadvantaged child: Selected papers of Martin Deutsch and associates*, New York: Basic Books. 357-369.
- Friedman, N. L. 1970. "Cultural Deprivation: A Commentary in the Sociology of Knowledge," J. L. Frost., & G. R. Hawkes, (eds.) *The Disadvantaged Child: Issues and Innovations*, Boston: Houghton Mifflin Company, 5-17.
- Frost, J. L., & Hawkes, G. R. 1970. "The Disadvantaged: Euphemism of the Poor," J. L. Frost., & G. R. Hawkes, (eds.) *The Disadvantaged Child: Issues and Innovations*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1-4.
- Frost, J. L., & Hawkes, G. R. 1970. "Preface," J. L. Frost., & G. R. Hawkes, (eds.) *The Disadvantaged Child: Issues and Innovations*, Boston: Houghton Mifflin Company, xi-xii.
- Gamson, D. A., McDermott, K. A., & Reed, D. S. 2015. "The Elementary and Secondary Education Act at fifty: Aspirations, effects, and limitations," *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 1(3), 1-29.
- Hamilton, C. 1968. "Race and education: A search for legitimacy," *Harvard Educational Review*, 38(4), 669-684.
- Hess, R. D., & Shipman, V. C. 1965. "Early experience and the socialization of cognitive modes in children". *Child development*, 869-886.
- 堀尾輝久, 1979.「世界の教育運動と子ども観・発達観」『岩波講座 子どもの発達と教育』岩波書店, 300-359.
- Hunt, J. M. 1961, *Intelligence and experience*, New York: The Ronald Press Company.
- Hunt, J. M. 1966, "The Psychological Basis for Using Preschool

- Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation," O. J. Harvey (ed.), *Experience, Structure and Adaptability*, 235-276, Springer.
- Johnson, L. B. 1965, "The Howard University Address", L. Rainwater & W. L. Yancey (ed.), *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*, Massachusetts: The MIT Press, 125-132.
- 黒崎勲. 1989. 『教育と不平等——現代アメリカ教育制度研究』新曜社.
- Levin, H. M. (ed.) 1970, *Community Control of Schools*, Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Lewis, O. 1959. *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York: Basic Books. (=高山智博訳, 1970, 『貧困の文化——五つの家族』新潮社.)
- Lewis, O. 1966. "The Culture of Poverty" *Scientific American*, 215(4), 19-25.
- Mackler, B., & Morsley, G. G. 1965. "Cultural Deprivation: A Study in Mythology," *Teachers College Record*, 66(7), 608-613.
- Martinez, S. L., & Rury, J. L. (2012). "From "Culturally Deprived" to "At Risk": The Politics of Popular Expression and Educational Inequality in the United States, 1960-1985." *Teachers College Record*, 114(6), 1-31.
- Maynard, R. C. 1970. "Black Nationalism and Community Schools," H. M. Levin. (ed.), *Community Control of Schools*, Washington, D.C.: The Brookings Institution, 100-111.
- 松原・粕谷・田島. 1974. 「訳者まえがき」Bereiter, C., & Engelmann, S. 1966, 『ベライター・エンゲルマンの新幼児教育法』日本文化科学者. i-vii.
- McCann, R. A., & Austin, S. 1988. "At-Risk Youth: Definitions, Dimensions, and Relationships". 1-18, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297196.pdf>. (last access: 1st September, 2017.)
- National Commission on Excellence in Education, 1983, *A nation at risk: The imperative for educational reform*, Washington: United States Department of Education.
- Harrington, M. 1965, (内田満・青山保訳) 『もう一つのアメリカ』日本評論社.
- Olneck, M. R. 1993. "Terms of inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education?" *American Journal of Education*, 101(3), 234-260.
- Rainwater, L., Yancey, W. L., & Moynihan, D. P., 1967, "Preface," L., Yancey, W. L., & Moynihan, D. P. eds., *Moynihan report and the politics of controversy; a trans-action social science and public policy report*. Cambridge: The M. I. T. Press, vii-xiii.
- Reissman, F. 1962. *The Culturally Deprived Child*, New York: Harper & Row, Publishers.
- Richardson, V. , 1989, *School children at-risk*, Great Britain: Taylor & Francis.
- 内田満・青山保, 1965「訳者あとがき」Harrington, M. 1965, 『もう一つのアメリカ』日本評論社. p293. 294.
- United States Department of Labor, Office of Planning and Research, 1981, *The Negro Family: The Case for National Action*, Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Valencia, R. R. 2010. *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Routledge.
- Wilson, W. J., 1999, (青木秀男監訳) 『アメリカのアンダークラス——一本当に不利な立場に置かれた人々』明石書店.
- (指導教員 恒吉 僚子 教授)