

帰国生は「能力シグナル」をどのように認識するのか

——塾での大学入試対策に着目して——

比較教育社会学コース 井田 頼子

The Process in which Returnee Students Come to Know "the Signal of Ability":
Preparation in *Juku* (private tuition school) for Passing the University Entrance Examination in Japan

Yoriko IDA

In Japan, universities have adopted the entrance examination system only for returnee students (*kikokusei* or *kikokushijo*). However, it is unclear how universities assess what returnees have learnt abroad, or what kind of knowledge they have cultivated in high school. Universities actually tend to focus on examination, which does not necessarily correspond with the education curriculum in overseas countries, for selection. Therefore, returnee students are required to prepare for passing the examinations.

This article clarifies the process in which returnee students come to know and understand what they should study to score high enough to pass the exam for returnees in Japan. I have carried out field-work research for two years and two months at a private tuition school in Tokyo (referred to here as *Juku A*). From this research, I found out the process in which students come to notice "the signal of ability" from where they have no idea of what they are expected and being evaluated, to where they start to study along with that signal.

目次

- 第1章 本研究の射程
- 第2章 調査方法と塾の概要
- 第3章 帰国生が入試の「能力シグナル」を認識するプロセス
- 第4章 まとめと今後の研究課題

第1章 本研究の射程

ある社会で教育を受けた生徒が、別の社会へと「移動」し、移動先で教育を受けるとき、彼らは自己の能力をどのようにとらえているのだろうか。本稿では、日本の大学の帰国生入試対策を施す塾をフィールドとして、帰国生たちが帰国生入試で求められる能力を認識するプロセスを明らかにしたい。

A. 「能力シグナルの社会的構成」説と「移動」

「能力」の定義は視点の設定によって様々であるが、本稿では、「能力シグナルの社会的構成」説を参考に論を進めることとしたい。

まず、ガーゲンは「能力なるもの」を定義づけ構成することで初めて、能力が誰にとっても可視化できる

ものだという考え方を「能力の社会的構成」説として提示した (Gergen 1994)。「能力の社会的構成」説とはすなわち、能力は個人に属する持ち物のような実体ではなく、学校のような組織が決めるものであり、能力があるかどうかは、個人が属する組織や制度の都合によって、「社会的に」決められるという考え方である (荻谷 1997, pp. 110-112)。学校組織の中で高い地位を獲得することによって初めて、「能力」が高いという社会的認識が共有されていくのである (古賀 2010, pp. 330-331)。

荻谷によれば、社会においては、学校での成績やクラス分け、学歴などといった「能力」を示すシグナルがあり、それは単に「違いを示すだけの効力をもつかぎりにおいて、意味をもつ」のだという。よって「能力の社会的構成」説の場合、能力は実体ではなく組織内の地位によって表されるという見方にたつが、それが人びとから認められるようになるためには、「能力」が人びとの間のやりとりや取り決めの中でつくられる、すなわち「社会的に構成される」、「能力シグナル」によって示されるのだと考えればよいとする。社会的な取り決めや組織、制度のあり方によって変化するのは、「能力シグナル」の方であって、能力自体ではな

いという考えである。これを苜谷は「能力の社会的構成」説を若干修正した新しい説として「能力シグナルの社会的構成」説と呼ぶ(苜谷 1997, pp. 114-115)。本稿では苜谷による「能力シグナルの社会的構成」説にしたがって論じていくこととする。

「能力シグナルの社会的構成」説は、ある社会においてどのような「能力シグナル」が構成されているのかというまなざしを向けるきっかけとなるものであるが、近年「社会」の枠組み設定そのものに対して疑問が呈されていることは無視してはならないだろう。言い換えれば、「近代国民—国家の規範的性質を構成している、ヒト、領土、主権の正統性の同型性それ自体が、現代世界を特徴づけるヒトの移動形態に脅かされている」という視点から起こる議論に目を向ける必要があるだろう(Appadurai 1996=2004, p.304)。アーリも、ヒトの「移動」(mobility)に着目して社会学的方法の新しい規準を提案する研究者のうちの一人である。アーリによれば、既存研究の「社会的移動」に関する多くは、「社会を画一的な平面とみなしてきたために、階級、ジェンダー、エスニシティといった社会的カテゴリー」を、「地域、都市、場所」といった地理的な要素から見てこなかった、と指摘する。そのうえで、「その社会を越えた人びとのフロー」に着目し、具体的には、国家を越えたヒトやモノの「移動」や、メディアやテクノロジーを通じたヴァーチャルな「移動」(旅行)などをつぶさに検証し、それらが仕事、居住、余暇、宗教、家族関係、犯罪の増加、政治的亡命にたいする願望とどのように結びついているかを論じている(Urry 訳書 2000=2011)。

では、ある社会で教育を受けた者が「移動」し別の社会で教育を受ける際、どのようなことが起こっているのだろうか。さらには「能力シグナルの社会的構成」説という視点からそれをとらえたとき、教育を受ける者は移動先で「能力シグナル」と自己の能力レベルをどのように認識しているのだろうか。

本稿では、一事例として、日本の大学の帰国生入試を受験する帰国生たちに焦点を定めることとしたい¹⁾。その理由として第一は、次節で詳述するように、日本の大学の帰国生入試において、帰国生の海外経験がどう評価されているのかが不明確だと指摘されている事例であるためである(稲田 2011)。第二は、「移動」する生徒の一事例として留学生も考えられるが、これは国家の政策として戦後以降積極的に導入され構築された「移動」システムの対象者であるといえ、アパデュライやアーリの指摘する後期近代社会におけるヒトの

「移動」への事後的な対応策である「帰国生入試」とはその点で一線を画す。この点でも帰国生入試は「移動」に着目するにあたり、注視すべき入試であると考えられるためである。

海外の後期中等教育課程を経て日本の高等教育課程へと「移動」する帰国生たちにとって、日本の大学の帰国生入試における「能力シグナル」がどのように示され、彼らはどのようにそれを認識するのか。本稿では、帰国生入試対策を提供する塾において帰国生たちが帰国生入試の「能力シグナル」とそれによる自己の能力レベルを認識していくプロセスを明らかにする。

B. 帰国生入試と「能力」に関する先行研究

本節では、日本の大学の帰国生入試に関してこれまで明らかにされてきた点を整理したのち、帰国生の「能力」に着眼点が置かれた研究を概観することで、本稿の位置づけを確認しておきたい。

1. 日本の大学の帰国生入試に関する研究 ドーアによれば、日本では、大学入学に際して、学校制度の枠内における試験成績によって選抜される、という原則が断固として貫かれてきたのだという(Dore 訳書 1976=2008, pp. 66-67)。日本の大学の帰国生入試は、日本の学校制度の枠内における一般選抜とは別に、特別選抜として位置づけられてはいるものの²⁾、海外の学校制度の枠内における試験成績によって選抜されるとは限らない。例えば稲田は、財団法人海外子女教育振興財団が発行する『帰国子女のための学校便覧』(2011年度版)に掲載されている、大学の受験資格や科目、日程などの内容の分析により、帰国生の海外経験を大学・学部がどのように評価するかという点が不明確だと指摘している(稲田 2011)。

海外の「能力シグナル」のひとつ、IB(International Baccalaureate)のディプロマを例にとってみると、ここ数年で状況は変動しつつも、日本の多くの大学ではIBの知名度は高いとは言えないという指摘が出されてきた(岩崎 2007; 国立教育政策研究所 2003, p. 12; 石村 2007, p. 41)。岩崎(2007)は、海外のインターナショナルスクール、大学、学生への質問紙調査から、IBのディプロマの資格を評価するのは私立大学の一部に限られており、多くの大学ではこの資格が「書類審査の足切りの基準」としてみなされている現状を指摘し、入試において彼らの資格取得までの努力が認められていないと批判する。国立教育政策研究所(2003)も同様に、大学のなかでも、生徒・学生が自らテーマ

を設定し創造的に学ぶという経験があること、ならびにIBの方針や目的を理解する大学では教育内容の接続が良いが、これは一部の私立大学に限られると指摘する。つまり、アメリカを始め多くの国で受講者ならびに資格取得者が年々増加傾向にあるディプロマ資格は大学入学資格としてグローバルレベルで定評を得ているものの (Lowe 1999, pp. 317-330), 各国の教育行政の対応は異なるという指摘は日本では無視できない (宮腰・稲川・栗野 1994; 岩崎 2007, pp. 211-212)。日本の大学の帰国生入試では、海外での「能力シグナル」をそのまま入試の「能力シグナル」として評価するシステムが整備されているとは言いがたいのである。

2. 帰国生教育・入試における「能力シグナル」 次に、初等中等教育課程も含めた、帰国生の教育上の「能力」に関する研究を確認しておきたい。教育上の「能力」のなかで帰国生の言語力は研究領域で最も着目されてきた「能力」だといえる。特に母語である日本語力は教育における主要言語として重視され (小野・林部 1988), 現場での対応のための研究が頻繁に行われてきたと言える。例えば帰国生たちの日本語力のレベルを明確化するための評価システムの開発 (小野他 1987), 指導方法やカリキュラム編成などがそれである (稲垣 1990; 窪田 1989)。

また、帰国生の英語力と日本語力に関する研究では、英語の語彙力の高い児童生徒は日本語語彙力が平均レベルよりも低い傾向にあるという調査結果や (芝 1981; 大浜 1982; 小野 1989), 帰国後も二言語併用による言語発達と思考力の遅れを回避するためには本人の努力ならびに母語の習得が重要だという結果 (小野 1989), 日本語力と英語力が帰国生のあいだで高低の差が生じている要因としては、滞在時期よりもむしろ、本人の志向、努力、好奇心が大きいという結果が出されている (小山 2001)。また、二言語力の維持について、渡航年齢や滞在年数の影響は少なく、むしろ二言語環境にあるかどうかの語学力維持の重要な要因だという (林 1987)。

さらに国内で教育を受けた一般生との比較調査として、帰国生は一般生の二言語の語彙力において劣るものではないという結果が出されているものの (林 1987), 成句、熟語 (特に四字熟語)、歴史の分野の語彙が弱いという結果 (稲垣 1982; 石田 1983) が出されている。

このように、帰国生の日本語力と英語力に関して、あらゆる観点から帰国生教育の課題を示す研究が進め

られてきた。しかしながら、これらの研究はあくまで語彙力を測った調査結果であり、帰国生本人が実際にどのように学習に取りくんでいるのか、については明らかにされていないことが指摘できる。

また、学校教育における教育内容としての学校知識 (school knowledge) (Bernstein 訳書 1996=2000) も「能力」の一部に該当すると考えられるだろう。なぜなら、近代的な学校教育システムにおいて、試験は、配分された知識の習得を証明する、評価と選抜の装置として機能しているためである (藤田 1997)。試験や選抜といった、「能力」が評価される段階において、生徒たちがそれまで習得した学校知識の「枠づけ」(framing) (Bernstein 訳書 1996=2000) が否応無く反映されるのである。

森川らは、イングランドのGCE-Aレベル (The General Certificate of Education Advanced Level) の修了者を事例として、このカリキュラムでは「狭く、深く」学ぶことが目的とされているため、GCE-Aレベルを取得した帰国生の学校知識は、日本で教育を受けてきた新入生よりも結果的に劣ることになると指摘している (森川他 2009)。

学校知識に関して、孫福はより具体的な科目を挙げて指摘している。慶應義塾大学の帰国生の状況 (当時) から、孫福は、彼らが長期に渡る外国生活と外国の教育制度のもとでの学習の結果、日本の教育制度のもとでなければ深く学べない日本歴史、日本地理、日本の政治経済などの知識の点で入学後の学業遂行に不安を覚えているという (孫福 1984, p.31)。山下・石垣も、帰国生へのアンケート調査³⁾から、日本に関してどのような知識を増やしたいか、という13の選択項目のうち、日本語表現の次に、歴史、時事、地理や日本文学といった、日本の教育課程と関連する項目が多いという結果を得ている (山下・石垣 1991)。

学校知識と進路選択の関連性に着目した鈴木によれば、東京学芸大学附属大泉校舎の生徒に対する高校一年時とその10年後の二度に渡るアンケート調査の結果、彼らにとって海外では数学・理科が得意科目であったものの、大学の進路選択においては理科系から文科系への志望変更を選択する生徒が多いという。その理由として、帰国前と帰国後の学校での学習内容に顕著な差が見られる点を挙げている (鈴木 1993)。

このように、一般生と比較した場合、日本に関する社会科科目をはじめとする学校知識が異なるため、帰国生は日本の教育を受ける際や進路選択の際に、不利な立場に置かれているという。

以上が、「能力」に関する帰国生教育の先行研究である。これらを概観すると、言語力と学校知識に関しては研究が積み重ねられてきたものの、帰国生当事者に認識されている「能力」がそもそもどのようなものか、彼らによってどのように「能力」の全体像が描かれているのか、といった広範な領域に設定された「能力」については明らかにされていない。さらには、海外の後期中等教育課程から日本の高等教育課程へと「移動」する過程において、彼らがどのような「能力シグナル」を認識し、入試の受験準備に取りかかっているのかというプロセスについては明らかにされていない。

本稿では、海外の後期中等教育課程から日本の高等教育課程へと「移動」する帰国生が、「移動」過程において教育面での「能力シグナル」を認識していくプロセスについて、具体的事象をもとに論を進めていくこととする。

C. 本稿における「能力」の設定

ただし、日本の大学の帰国生入試における「能力シグナル」と帰国生の様相に着目するにあたって確認をしておきたいのが、本稿における「能力」の定義である。ここでは荻谷・志水(2004, pp. 2-5)を参考にしつつ、本稿における「能力」の定義を設定しておく。

荻谷・志水によれば、「能力」は「歴史的、社会的につくられた約束事に従った結果」で示されるものだという。その際、(1)能力を表現するためには、「シグナル」といった目に見える何らかのかたちで記録されることが重要であり、その際には、(2)その記録が信用に値するものであるといった社会的承認が必要であるという。(番号は筆者が便宜的につけたものである。)そして彼らは、学力調査に焦点を絞ってそれを検証するという方法を採用している。しかしながら、帰国生をはじめ、そもそも多様な教育を受けてきた者たちを対象とし、かつ結果が公表されている「学力調査」は存在しない。帰国生たちの「能力」を明確化するためには、まず「能力なるもの」が何かを探る必要があるのである。これをふまえたうえで、帰国生入試における「能力」をどのように見ていけばよいかについて、荻谷・志水(2004, pp. 2-5)を参考に設定しておくこととする。

まず上記の(1)について、帰国生にとって帰国生入試における能力の「シグナル」とは、進学先の確定がまず考えられる。しかしそれは合格か不合格か、という

結果を示すシグナルであり能力を具体的に示しているものではない。帰国生が直面するのはむしろ、帰国生入試対策における「能力」であるだろう。より具体的に能力レベルを示す「能力シグナル」を見るためには、帰国生入試対策において帰国生が認識しそれにしたがっていく「能力シグナル」に着目する方法がよいだろう。

次に(2)について、「社会的承認」とは、(1)と同様、大学や学部が判断する合否よりも、帰国生入試対策におけるそれを検討する方がより具体性を増すだろう。帰国生入試対策における「社会的承認」とは、ある媒体が帰国生入試の「能力シグナル」によって帰国生の能力レベルを示して評価することだと考えられる。帰国生入試の「能力シグナル」の媒体の一つとして、本稿では帰国生入試対策を提供する塾に着目する⁴⁾。すなわち塾が、帰国生たちに帰国生入試の「能力シグナル」を伝達し、「社会的承認」を与える媒体である、という役割設定である。なお帰国生入試対策を提供する塾については、次章において詳しく説明したい。

以上から、本稿では、「能力」を、帰国生入試対策を施す塾によって提示される「能力シグナル」のもとで、帰国生たちが自己のそのレベルを認識し、伸長を必要とする「能力」として設定しておく。そして、彼らが帰国生入試における「能力シグナル」と自己の能力レベルをどのように認識していくかというプロセスを明らかにする。

第 2 章 調査方法と塾の概要

A. 調査方法

本稿では、帰国生たちに帰国生入試の「能力シグナル」を伝達し、「社会的承認」を与える媒体である、という役割設定のもとで塾に着目しているが、調査方法としては、都内のA塾を事例とし、そこでのフィールドワークを採用した。

〈表 1 A塾の概要〉

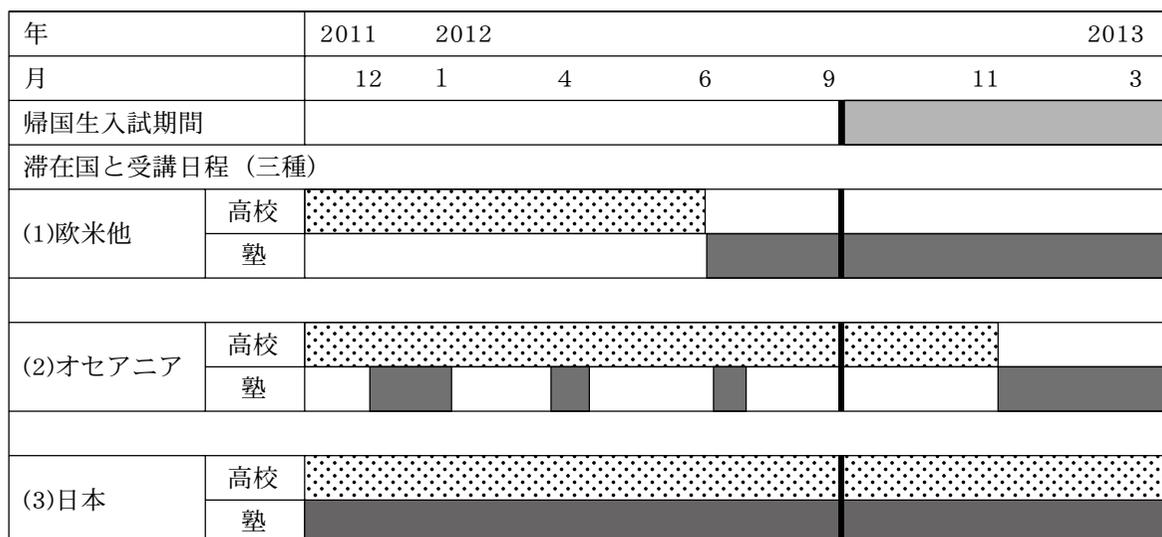
所在地	東京都内
生徒数	毎年度 25～30名程度
滞在国 (後期中等教育課程時)	米, 英, 豪, 加, 中, 印, 仏, 伊, 西, バングラデシュ, チリ, メキシコ, 南 アフリカ, ベトナム, インドネシア等
学校種 (後期中等教育課程時)	現地校 (公立・私立) インターナショナルスクール
講師数	常勤講師 2名, 非常勤講師 (筆者含む) 2名
授業開講曜日	月曜日～金曜日
授業時間 (集団)	9時30分～16時20分 (1 コマ80分, 4限)
授業科目 (主要科目)	小論文, 現代文, 英語, 数学

A塾の生徒数は毎年度25～30名程度であり、首都圏の大手進学塾・予備校と比較すると少人数ではあるが、本稿では帰国生入試対策に着手する帰国生の動向をより具体的かつ詳細にとらえるため、当塾を調査のフィールドとして選択した。調査方法としては、2011年7月から2013年8月までの約2年2ヵ月間、週あたり約1～2日の頻度でフィールドノート、講師へのフォーマルならびにインフォーマルインタビューデータを収集した。具体的には、授業の様子、教室や共有スペースにおける生徒同士の会話や講師と生徒との会話、動作などを観察しノートとして記録した。なお、筆者は非常勤講師として英語の授業を担当し、授業に

関するノートを授業終了後に作成しているが、主観的な内容のデータとなるのを避けるため、その内容に関しては他の講師へ逐一確認をとった。また、担当していない授業では、生徒と同じ机を並べて授業を受けながらノートをとった。

塾内で収集したデータでは確認がとれなかった事項に関しては、既に大学へ進学した元塾生へ研究の趣旨を説明し許可をもらったうえでインタビュー調査を行いICレコーダーに録音した。音声は後日すべてテキストに書き起こし、分析データとした。

〈図表 1 大学入試期間・高校就学期間・通塾期間 (例：2013年4月入学の場合)〉



※ : 帰国生入試期間 : 高校就学期間 : 通塾期間

B. A塾の運営・帰国生の傾向

分析結果に入るまえに、A塾の運営と帰国生の傾向を確認しておきたい。A塾は、海外の後期中等教育課程から日本の高等教育課程へ進学を希望する帰国生の進学サポートを主軸として運営している。運営業務は大きく1) 授業、2) 授業時間外の指導、3) 進路指導、4) 電話、eメール、面談による入塾前の教育相談への対応、の四種類に分けることができる。常勤講師はこの業務すべてを担当し、非常勤講師は1) 授業を主要業務としているが、2) 授業時間外の指導、3) 進路指導、についても状況に応じて担当している。

次に、帰国生たちが入試対策に着手する期間について確認しておきたい。ここでは便宜的に大学入学時期を2013年4月として設定すると、帰国生入試は各大学・学部が定めた入試日程に準じて、その前年の2012年9月から2013年3月にかけて実施される。生徒は進学先が確定するまで通塾し、進学先が確定すれば、その時点で塾での入試対策期間が終了する。

以上はすべての生徒にとっての共通事項であるが、入試対策の期間は海外の後期中等教育課程のスケジュールによっていくつかの種類に分類される。ここではA塾での分類をもとに「欧米他」「オセアニア」「日本」という滞在国・学校制度をもとに三種類に分けて入試対策の期間を説明したい。(図表1)

「欧米他」に該当する生徒とは、欧州や北米、中国、韓国などの学校において後期中等教育課程が2012年6月までに修了し帰国する者たちである。今回フィールドとしたA塾では、彼らは帰国後6月下旬から授業を受けている。

「オセアニア」に該当する生徒とは、オーストラリア、ニュージーランド等の国において、2012年11月に後期中等教育課程を修了し帰国する者たちである。日本の帰国生入試が9月から開始されることもあり、受験する生徒は試験日に一時帰国して受験している。入試対策に関しては、「オセアニア」に該当する多くの者は2011年12月～2012年1月(現地での夏期休業期間)、学期間に設けられている数週間の休み期間(2012年4月ならびに6月頃)に一時帰国して塾に通い、終了すればまた渡航し現地の教育を受ける、というサイクルを11月の卒業まで繰り返している。

「日本」に該当する生徒とは、親の仕事の都合上、海外の後期中等教育課程の途中で帰国し日本の高校に編入した者たちである⁵⁾。彼らは、夏期休業期間中であれば、朝から塾で「欧米他」の生徒と同じ集団授業を受講するが、それ以外の日は放課後に来塾し、「日

本」の生徒のみを対象とした授業を受けている⁶⁾。

以上が調査方法とフィールドの概要である。次章以降では、分析結果を順に論じることとする。なお、文中のデータ内の下線、ならびに括弧内の補足説明は筆者によるものである。また、文中のデータ内の氏名はすべて仮名である。

第3章 帰国生が入試の「能力シグナル」を認識するプロセス

A. 海外の「能力シグナル」と帰国生入試の「能力シグナル」との乖離

日本の帰国生入試における「能力シグナル」とはどのようなものなのだろうか。日本の大学の一般入試であれば、後期中等教育課程における毎学期の成績、定期テストの成績による順位、学校外の共通模擬試験の成績や偏差値、志望大学の合格可能性(A判定等)が「能力シグナル」と呼べる例である。受験生たちにとって、そうした後期中等教育課程から大学入試といった、一連のつながりのある「能力シグナル」を参考に志望校を決めていくというプロセスが一般的であるだろう。

他方で、帰国生入試では、受験生が海外の後期中等教育課程における成績等を参考に志望校を決めていくといったプロセスは一般的ではない。帰国生入試では、帰国生入試における自己の能力の判断材料自体が少ないことがその理由のひとつである(稲田 1995, p. 300)。例えば講師Xは進路選択について次のように語っている。

(進路選択について、)日本だと、偏差値の影響が大きいですね。(他方で)帰国生入試では、今自分の持っている成績(=海外の後期中等教育課程における成績)だとかTOEFLのスコアとかで合否が大きく左右されるってということが明確な大学が少ないので、現状の自分の成績とか語学力とかいうものにあまり左右されずに考えられるんです。国内では偏差値が左右するところが、帰国生の場合にはそれに代わって左右するものがないので。(講師X, ノーツ, 2012.10.25)

進路選択という視点から比較すると、日本の一般入試では、受験生たちは偏差値等の情報によって事前に自己の能力レベルを把握する状況に置かれているのに対して、帰国生入試では、後期中等教育課程までの成績やTOEFLのスコアといった「能力シグナル」で合

否の判定が下されるケースが少ないため、帰国生たちはそれらのシグナルによって入試での自己の能力レベルを把握するわけではないという⁷⁾。

視点を変えれば、帰国生入試において、海外の後期中等教育課程における成績が必ずしも帰国生入試の「能力シグナル」によって同等に評価されるわけではない、とも言えよう。ある帰国生の能力レベルは、海外の高校では海外の高校の「能力シグナル」で示され、帰国生入試では、それとは別の帰国生入試の「能力シグナル」で示されている場合が多いと考えてよいだろう。日本の帰国生入試における「能力シグナル」は、海外での「能力シグナル」と必ずしも一致するものではない。つまり、海外の高校の成績という「能力シグナル」と、帰国生入試の「能力シグナル」とが、一定程度、乖離しているのだと言える。

B. 筆記試験科目の経験知による「能力シグナル」への影響

では、日本の大学の帰国生入試を受験する帰国生たちは、入試対策に取りかかるにあたって、帰国生入試の「能力シグナル」をどうとらえているのか。ここでは帰国生入試の筆記試験科目として最も多く採用されている小論文⁸⁾を例としてその様相を描きたい。まず講師は次のように述べていた。

(帰国生たちにとって) そもそも「小論文」というのがよく分からないので、「やっぱりこういうところ(＝塾)に来なきゃいけないんじゃないか」ということで、来る人が多いですね。(講師X, ノーツ, 2013.4.17)

外国語で教育を受けてきた彼らにとって、後期中等教育課程において日本語で小論文を書くという経験を得ることは必然的に少ない。「小論文」をどのように書けばよいのか、といった経験知を、海外の後期中等教育課程で得ることは難しいのである。小論文の「能力シグナル」の認識以前に、彼らの試験の科目の経験知それ自体が高くないのである。

筆記試験科目の一つ、英語と比較すると、彼らの小論文の経験知の低さがより顕著に表れる。

英語の筆記試験が不安だから来る、という人は、非常に少ないですね。(入試に) 英語の筆記試験はあるんだけど、TOEFL対策とか、英語環境での学校での勉強とかを通して、英語筆記試験に対応するだけの力がついてるので、(帰国生たちは)「特別な対策はいらない」と考えているようです。(講師X, ノーツ, 2013.4.17)

すでにTOEFLのような統一試験の受験経験がある点、そして海外の教育課程で英語で授業を受けた経験があるという点で、英語の「能力シグナル」が見えていることから(入試の英語の「能力シグナル」とそれが必ずしも一致しないとしても)、塾に来るたいの帰国生たちは、英語の試験対策には不安を感じていないという。

このように、帰国生入試の試験科目として採用されている小論文や英語といった筆記試験科目には、その前提として、海外での教育や試験の経験知の高低の差が生じている。特に、英語を含め外国語で教育を受けてきた彼らにとって、日本語で論じる小論文は、その経験知の低さゆえに、より対策が必要な科目である。つまりは、入試科目の経験知の高低が、入試対策をする必要があると決定する要因となっていると言える。高校での成績が高かったとしても、小論文の経験知のレベルにそれが直接結びつくわけではない。ここには、帰国生入試の「能力シグナル」が海外での「能力シグナル」と必ずしも同基準で機能しているわけではないことが表れていると言えるだろう。

C. 帰国生入試の「能力シグナル」の不明瞭さ

前節で述べたように、帰国生入試の「能力シグナル」は、海外の成績等の「能力シグナル」と必ずしも一致しているわけではない。中でも小論文という試験科目は、帰国生にとってそもそも経験知の低い科目であることを確認した。しかしながら、経験知があったとしても、海外滞在時に帰国生入試の「能力シグナル」まで把握できているとは限らないこともまた、明らかになった。例えばA塾の生徒の宏太は、海外滞在時に小論文に関するある程度の経験知を得たうえで帰国した生徒である。彼自身、帰国後は塾に行かなくても大丈夫だろうと思っていたという。それは、補習校で小論文の指導を受けていたこと、海外子女教育振興財団が毎月発行する『海外子女教育』ならびに日本の進学塾が販売する帰国生入試を専門的に扱う雑誌を見る機会があったからだと話す⁹⁾。

雑誌(=『海外子女教育』等)も読んでたし、向こう(＝海外)で、補習校の先生に個別で(小論文を)見てもらってたんで。その時に言われてたのは、もしやってることが全然足りないようなら、本屋で大学の「赤本」か何かを買って、自分でやれって言われてたんですよ。でも今考えると、自分じゃたぶん、解説読んでも、何をやればいいのか分かんなかったらうなって思います。(ノーツ, 2013.4.17)

彼は親との相談の結果塾に来ることになったが、当初は自分の小論文の評価が高いのかどうかは正直分かっていなかった、と言い添えていた。つまりこの事例からは、小論文を実際に書くという入試科目の経験知や小論文試験に関する知識は既にあつたものの、具体的な「能力シグナル」ならびにそれによる自己の能力レベルについては十分には把握していなかったことが読み取れる。

その後、入試対策を続けるにつれて、「良い」と評価される小論文はどのような小論文なのか、そして自分の小論文がどう評価されるのかが明確化し、自分に必要な対策や課題が見えてきたと彼は話していた。自己の小論文の能力レベルが高いかどうかを判断するためには、帰国生入試の小論文の「能力シグナル」を認識する必要があると感じ取っていたのだと言える。

このように、そもそも「小論文」がどのような試験であるのかについては認識したとしても、その小論文の「能力シグナル」はなにか、そしてその「能力シグナル」によって表される自己の能力レベルはどの程度か、について知っておく必要があると帰国生に判断されていることが分かる。海外での「能力シグナル」とはまた別の、帰国生入試の「能力シグナル」と、それによる自己の能力レベルを彼らが認識しようとしていることが、彼らの入試対策から読み取れるだろう。

D. 帰国生入試の「能力シグナル」による自己の能力レベルの再認識

では、海外の「能力シグナル」のもとで自己の能力レベルを認識していた帰国生たちが、帰国生入試の「能力シグナル」に接することで実際、彼らはどのようにそれを認識するのだろうか。ここでは生徒の正和を事例とし、彼が志望校を決めていく過程をみることで、帰国生入試における「能力シグナル」と、それによる自己の能力レベルがどのようにとらえられているのかを考察したい。

正和は、高校三年間カナダに単身で留学した生徒であり、それまでは海外で長期にわたって学校教育を受けた経験はなかったという。特に英語の授業は日本の中学の三年間しか受けていなかったため、現地での授業についていくのがやっとだったと話していた。以下は、正和の大学進学後に筆者が依頼したインタビュー調査における彼の語りである。

むこう(=カナダ)では、朝6時ぐらいに家(を)出て、学校に行つて、単語を辞書で調べたりして、予習をしてから授業に行つてました。(略) 帰つて

からは、復習をしたり、宿題をして・・・単語がとにかく分からないものだらけだったので、(勉強に) すごく時間がかかりました。(インタビュー、2012.4.16)

筆者が、カナダにいた頃に日本の大学の入試対策について考えていたか、と尋ねると、「いえ、全然考えてなかったです。・・・というか、そんな暇がなかったです。」と苦笑しながら答えていた。彼の場合、高校二年次の後半から進路を考えるようになり、日本の大学へ進学することは決めていたが、上記のように現地の教育を受けることに精一杯だったため、入試対策までは手が回らなかったという。実際、TOEFLやTOEICといった、入試を念頭に置いた統一試験の受験までは頭が回らず、具体的な入試対策の計画を立てる余裕がなかったという。

また、正和は、三年で後期中等教育課程を修了できたものの、英語が第一言語である生徒が多数を占めていた公立の高校に通っていたこともあり、授業内での発言やプレゼンテーション、筆記試験などを通して、自分は成績の低い生徒だと自覚していたという。

彼は後期中等教育課程を修了し、日本の大学入試に関する情報を全く得ていないまま、そして自分の学力に自信を持っていないまま帰国している。海外の後期中等教育課程の修了時ならびに帰国時、彼は自己の能力レベルは低いと自覚していたのである。

一応、いくつか大学の入試要項とか見てみたんですけど、TOEFLとか受けてないし、成績も良くないし。まあ、ダメだろうな、って思っていました。(インタビュー、2012.4.16)

大学入試の「出願書類」に、TOEFLのスコアの書類、高校三年間の成績証明書が明記されていたのを見て、彼は自分自身で「ダメだろうな」と結論づけていたという。つまり彼にとって、自分の英語力や他の帰国生たちの能力レベルが見えないまま、自己の能力レベルは、海外の高校だけでなく、帰国生入試においても、低いと判断していたのである。自己の能力レベルと他の帰国生の能力レベルとを、同一の「能力シグナル」のもとで判断していることがうかがえる。特に正和のように、日本人の少ない環境にいた場合には、入試に関する情報は個人的にインターネット等を通して入手することができたとしても、帰国生入試における「能力シグナル」に関する情報は収集が困難な状況であったことが推測できる。

正和は入塾当初、講師との面談において、TOEFLやTOEICを受けていないという点、学校の成績が良

かったとはいえない点から、自分の学力でも進学が可能な大学・学部があれば教えてほしいという立場をとっていた。彼に対して講師Xは、今後授業でこの対策をすればいくつかの大学に進学できる可能性がある、という話をしたという。以下は、正和の進路選択に関する講師Xの語りである。

その後、彼は「そうか、じゃあ〇〇大学の△△学部受けてみよう。」と思ったようで、授業中に過去問を実際にやってみて、「あ、やれるかも。」と思っただけです。(講師X, ノーツ, 2012.10.10)

入試対策に取りかかろうとした当初、正和にとって、どのように進路選択したらよいかについては見通しが立っていなかったが、「能力シグナル」に関する情報を、大学・学部といった具体的な進学先の情報とともに入手したことにより、彼は帰国生入試における「能力シグナル」を参考に自己の能力レベルを再認識したのである。講師によれば、こうした生徒は少なくなく、塾で提供された「能力」に関する情報によって、彼らは進路を改めて考える傾向にあるという。(講師X, ノーツ, 2012.10.10)

また、自己の能力レベルを他の生徒の能力レベルと比較・相対化させることも、自己の能力レベルの位置づけを再認識する手がかりとなる。ここでは達志の事例をみてみたい。彼は入塾当初は自己の英語の能力レベルに不安を感じていたが、他の生徒のそれと比較することで、講師の助言とともに志望校を決定している。以下は、達志の大学進学後に筆者が依頼したインタビュー調査における彼の語りである。

(ある大学の) 英語の過去問を解いて、俺がたしか、80(点) だかだったんですよ。で、周りの人は(レベルが自分より) 上なんだろうなあって思ってたら、周りの人がみんな60点とかで。「あ、これけっこう行けるんじゃないか？」って思って(笑)。X先生に「どこ受かりますか?」って聞いたら、「〇〇(=大学名) なら受かる可能性が高いよ。」って言われて、「あ、じゃあ〇〇に行こう!」って(思って、志望校を決めたんです)。(インタビュー, 2011.11.18)

入塾当初は「周りの人は(レベルが自分より) 上なんだろうなあ」と思った、と語っているように、達志にとって日本の帰国生入試における「能力シグナル」の基準のもとでは、自己の能力レベルがどの程度なのかは見えていなかった。その後、過去問の点数という「能力シグナル」のもとで自己の能力レベルと他の生徒の能力レベルとを比較・相対化させることによ

り、自己の能力レベルをある程度再認識していることが分かる。その後、受験する大学・学部名が塾から提案されることによって、帰国生入試の「能力シグナル」とそこにおける自己の能力レベルを再認識していることが分かる。講師によれば、こうした生徒は毎年少なくないのだという。(ノーツ, 2013. 4. 20)

このように、帰国生たちは日本の大学の帰国生入試対策に着手する際、必ずしも自己の能力レベルを帰国生入試の「能力シグナル」のもとで認識していたわけではないことが分かる。正和の事例にあったように、自己の能力レベルは低いと認識しながら入試対策に取りかかったものの、塾から提示された情報を得たり、過去問を解いたりすることを通して帰国生入試における「能力シグナル」を認識することで、自己の能力レベルを再認識するのである。また、達志の事例にあったように、生徒全員で解いた過去問の点数から、「能力シグナル」を用いて自己の能力レベルと他者の能力レベルとを比較・相対化させることで、自己の能力レベルを再認識するのである。

第4章 まとめと今後の研究課題

本稿では、ある社会で教育を受けた者が別の社会へ「移動」して教育を受ける際、彼らが自己の能力レベルをどのようにとらえているのかを明らかにするため、塾で日本の大学の帰国生入試対策に着手する帰国生を事例として、「能力シグナルの社会的構成」説を参考に、彼らが帰国生入試における「能力シグナル」とそれによる自己の能力レベルをどのように認識していくのかというプロセスを明らかにした。なお、本稿では、「塾」を、帰国生たちに帰国生入試の「能力シグナル」を伝達し「社会的承認」を与える媒体という役割設定をし、「能力」を、塾によって提示される「能力シグナル」のもとで、彼らが自己のレベルを認識し、伸長を必要とする「能力」と設定したうえでA塾での調査結果を分析した。

その結果、1) 日本の大学の帰国生入試では、国内の一般入試と比べて後期中等教育課程の「能力シグナル」と大学入試の「能力シグナル」が一定程度乖離している現状が明らかになった。例えば、小論文のように、彼らにとって経験知の低い筆記試験科目によって「能力」が測られている点、そしてそもそも「小論文」が何かについては認識したとしても、彼らにとってその小論文の「能力シグナル」はなにか、そしてその「能力シグナル」によって表される自己の能力レベ

ルはどの程度か、については不明瞭であることが明らかになった。

そして、その前提のうえで、2) 帰国生たちが帰国生入試の「能力シグナル」によって自己の能力レベルを再認識している現状、他の帰国生との能力レベルと自己のそれとを比較・相対化させることで自己の能力レベルを再認識している現状を明らかにした。

以上から、次のように結論づけることが可能であろう。それはすなわち、1) 帰国生入試という、日本の大学へ「移動」してくるあらゆる教育経験者の選抜において、海外の後期中等教育課程の「能力シグナル」よりもむしろ、帰国生入試の「能力シグナル」に固執する大学・学部が一定数存在するという現状、2) それをふまえて、帰国生たちは、帰国生入試の「能力シグナル」のもと、自己の能力レベルをいかに効率よく再認識するかが事実上入試で問われている、ということである。

本稿は、「能力シグナルの社会的構成」説を参考に帰国生に着目することで、日本の大学の帰国生入試の「能力シグナル」と自己の能力を彼らが再認識する現状を明らかにした。これはある社会から別の社会への「移動」プロセスの一部を示した結果であると言えよう。しかしながら、今回の調査は日本の大学の帰国生入試に限定した点、「能力シグナル」が事実上概要に留まっている点、個々の対象者の相違点をすくい上げなかった点で、「移動」と「能力シグナル」について十分に論じたとは言いがたい。今後の課題としたい。

注

- 1) 「帰国生」という表記について、中教審答申等公的文書においては「帰国子女」の他に「帰国者」、「帰国生徒」という表現も見られること、公的文書や実施要項では「帰国子女」の厳密な定義は示されていないことから、本稿では便宜的に「帰国生」という呼称に統一して表記する。ここでの「帰国生」とは、大学の帰国生入試を受験する者を指し、「帰国生入試」とは、あくまで帰国生のみを対象とした入試とする。
- 2) 例えば、文部科学省高等教育局『平成26年度大学入学者選抜実施要項』平成25年5月31日。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/11/1281953_01.pdf (2013年9月20日参照)
- 3) 有効回答者数は74である。うち、大学進学時に帰国した者の割合が77%である。回答項目は、以下の通りである。「謔」(57)、漢字(56)、日本語用法(55)、歴史(53)、文学(51)、風俗(51)、時事(50)、地理(45)、専門(43)、衣食(41)、冗談(29)、古典(22)、俳句(19)である(※括弧内は回答者数)。
- 4) 国内全体の正確なデータは手元にないが、筆者がこれまで海外の後期中等教育課程を経て日本の大学へ進学した者にインタ

ビュー調査を行なった結果、帰国生入試の受験準備において71名中69名が塾へ通っていた(2013年9月20日現在)。また、ある大学の独自調査(非公開)において、90%以上の入学者が塾に通い受験準備をしたという回答が出されたことも付言しておきたい。それほど帰国生入試の受験準備において塾の需要が高いことがうかがえる。

- 5) 大学・学部によって出願資格は異なるが、日本で受けた教育年数が他の日本人より短いことへの配慮から、海外での後期中等教育課程年数を2年以上経た者、などと設定する大学・学部があり、日本の高校へ編入した者でもこれらの大学・学部には出願が可能である。ただし、国立大学は海外で後期中等教育課程を修了した者、または日本の高校の最終学年に編入した者、と設定する大学が少なからずあるため、日本の高校へ編入した者は場合によって出願資格を失う。例えば、幼稚園から高校の最終学年の途中まで海外の学校教育を受けた場合でも、日本の高校2年生の冬に編入した場合、帰国生入試の出願資格を満たしていないとみなされる。
- 6) ただし、講師並びに授業内容は昼の集団授業と同様である。
- 7) 日本社会では中等教育段階でその後の進路選択に制約をもたらす、という事実が問題視され議論が積み重ねられてきた(例えば岩木・耳塚 1983; 尾嶋 2001)。それは「トラッキング」すなわち「実質的にはどのコース(学校)に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定される」(藤田 1980) こととして問題視されてきた。
- 8) 筆記試験のうち、最多で採用されている科目が小論文(77.9%)、次が外国語(32.7%)である。この数値は、海外子女教育振興財団『帰国子女のための学校便覧2012』に掲載されている312大学(国立59、公立30、私立233)のうち、小論文を採用する大学数を抽出し、パーセンテージを算出したものである。この母数は、帰国生のみを対象とした入試を実施する大学数であり、帰国生以外も対象に含まれているAO入試を実施する大学数を除いた数である。
- 9) 『海外子女教育』ならびに帰国生入試を取り扱った雑誌には、小論文の書き方や過去問の解説など、入試に関する情報が掲載されている。

引用文献

- Appadurai, A., 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press (=2004, 門田健一訳、『さまよえる近代——グローバル化の文化研究』平凡社).
- Bernstein, B., 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Taylor & Francis (=2000, 久富善之ほか訳『<教育>の社会学理論』法政大学出版局).
- Dore, R. P., 1976. *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London: George Allen & Unwin (=2008, 松居弘道訳、『学歴社会——新しい文明病』岩波書店).
- 藤田英典, 1980. 「進路選択のメカニズム」山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択——高学歴時代の自立の条件』有斐閣, pp. 105-129.
- , 1997. 「教育というシステム」天野郁夫編著『教育への問い——現代教育学入門』東京大学出版会, pp. 125-156.

- Gergen, K. J., 1994. *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Harvard University Press (=2004, 永田素彦・深尾誠訳, 『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版).
- 林明子, 1987, 「日本語の品詞の認知能力——バイリンガルな海外子女・帰国子女の場合」『異文化間教育』アカデミア出版会, 1: pp. 39-54.
- 稲田素子, 1995, 「帰国子女と家族」佐藤郡衛編著『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版, pp. 299-325.
- , 2011, 「大学入学者選抜における帰国生入試の現状と特質」日本教育社会学会第63回大会要旨.
- 稲垣滋子, 1982, 「帰国生用テストの作成」石田敏子(研究代表者)『非漢字系外国人学生および帰国生別日本語能力診断方法の開発』昭和55・56年度科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書, pp. 84-111.
- , 1990, 「帰国生と日本語教育——コース・デザインを考える」『異文化間教育』アカデミア出版会, 4: pp. 69-85.
- 石田敏子, 1983, 「帰国学生の日本語学力の分析」*Annual Reports*, 国際基督教大学語学科, 8: pp. 135-175.
- 石村清則, 2007, 「国際バカロレアにおける日本人生徒の現状」相良憲昭・岩崎久美子編著『国際バカロレア——世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店, pp. 33-44.
- 岩木秀夫・耳塚寛明, 1983, 「概説・高校生——学校格差の中で」岩木秀夫・耳塚寛明編『現代のエスプリ高校生』至文堂, pp. 5-24.
- 岩崎久美子, 2007, 「大学との接続調査——ディプロマ取得と大学入試」相良憲昭・岩崎久美子編著『国際バカロレア——世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店, pp. 99-127.
- 荻谷剛彦, 1997, 「能力の見え方・見られ方」天野郁夫『教育への問い——現代教育学入門』東京大学出版会, pp. 97-123.
- 荻谷剛彦・志水宏吉, 2004, 「学力調査の時代」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店, pp. 1-20.
- 古賀正義, 2010, 「能力の社会的構成」日本社会学会・社会学事典刊行委員会『社会学事典』丸善出版, pp. 330-331.
- 国立教育政策研究所, (2003年1月)「国際バカロレア・プログラムの評価基準及び大学との接続に関する調査研究」『国立教育政策研究所広報』136: p. 12.
- 小山令子, 2001, 「帰国子女の日本語力, 英語力に及ぼす要因考察——帰国子女大学生の事例研究から」『東京大学芸大学海外子女教育センター研究紀要』7: pp. 23-35.
- 窪田守弘, 1989, 「帰国生徒の言語感覚」『異文化間教育』アカデミア出版会, 3: pp. 68-80.
- Lowe, J., 1999. "International examinations, national systems and the global market." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 29 (3): pp. 317-330.
- 孫福弘, 1984, 「慶應義塾大学の帰国子女入学制度」『海外子女教育』海外子女教育振興財団, 121: pp. 30-32.
- 宮腰英一・稲川英嗣・粟野正紀, 1994, 「国際的カリキュラムの開発と普及拡大——国際バカロレア (IB) のジレンマ」日本教育行政学会年報20『規制緩和と大学の将来』日本教育行政学会, pp. 245-257.
- 森川由美・阿部剛・山崎秀記, 2009, 『留学生教育を支える基盤——特殊要因経費(政策課題経費)研究報告』一橋大学大学教育研究開発センター, pp. 45-64.
- 尾嶋史章, 2001, 『現代高校生の計量社会学——進路・生活・世代』ミネルヴァ書房.
- 小野博, 1989, 「海外帰国児童・生徒の英語と日本語語彙力の変化」『異文化間教育』アカデミア出版会, 3: pp. 35-51.
- 小野博他, 1987, 「海外帰国子女などの日本語力評価システムの開発に関する研究」『特殊教育研究施設報告』東京学芸大学, 36: pp. 3-16.
- 小野博・林部英雄, 1988, 「海外帰国子女の大学生における日本語・英語語彙力」『特殊教育研究施設報告』東京学芸大学, 37: pp. 1-8.
- 大浜巖久子, 1982, 『在外日本人児童の語彙理解力の発達——海外日本語補習功における調査研究』pp. 1-44.
- 芝祐順他, 1981, 「在外日本人児童の語彙理解力に関する調査」『東京大学教育学部紀要』20: pp. 111-128.
- 鈴木モト子, 1993, 「帰国子女の進路選択とその満足度——東京学芸大学附属高等学校大泉校舎7期生1年2組の10年の軌跡」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』7: pp. 47-62.
- Urry, J., 2000. *Sociological beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century*. Routledge (=2011, 吉原直樹監訳, 『社会を超える社会学——移動・環境・シティズンシップ』新装版) 法政大学出版局).
- 山下早代子・石垣貴千代, 1991, 「大学で学ぶ帰国生の実態調査——国際基督教大学の場合」『ICU日本語教育研究センター紀要』国際基督教大学, 1: pp. 176-197.

(指導教員 恒吉僚子教授)