

ニューカマー生徒の学校適応に関する研究 — 2人の在日中国人高校生の事例を通して

趙 衛国 東京大学大学院教育学研究科
Weiguo Zhao Graduate School of Education, University of Tokyo

要約

本研究は、公立高校に在学する2人の中国人男子生徒の事例を通し、ニューカマー生徒の学校適応のプロセスを明らかにし、学校適応に影響を及ぼしている主要因を見出すことを目的とした。エスノグラフィーという研究方法を用い、参与観察と教師、生徒、保護者へのインタビュー、文書資料で得たデータを「仮説生成法」で分析を行った。明らかになった主要因は、①生徒の来日動機や性格特性など、生徒が学校外で既に持っている「社会的差異」という個人内の要因。②生徒と教師との相互作用の要因。③生徒の情報の伝わりにくさを更に増幅させる教員組織の要因。この3つの要因は相互に作用し、生徒の適応に影響する。具体的には、教師の期待と生徒の振る舞いと一致していれば、教師と生徒との間に、生徒の成長を支える「正の相互作用」が生じ、教師が自ら進んで学習指導を行うことで、生徒の「学校好適応」にますます寄与する。反対に、生徒の振る舞いが教師の期待に添わなければ、生徒と教師の間に「負の相互作用」が生じる。教師は積極的に関わりを持たずに、生徒の「社会的差異」による「学校不適応」の状況にさらに重く加担することになる。

キーワード

ニューカマー生徒の学校適応、生徒と教師の相互作用、バックグラウンド、教師の期待、教員組織

Title

A Study of the Adjustment of Newcomer Students: Two Chinese High School Students Living in Japan.

Abstract

The purpose of this study was to establish a qualitative understanding of the adjustment process to public high school in Japan of two Chinese students. An analysis of data from a three-year ethnographic study in Kanagawa Prefecture suggests that three key factors influence adjustment: social differences, interactions between students and teachers, and teacher organization. These three factors are interactive in influencing each student's adjustment. In practice, a positive interaction is defined as one that supports the student's growth and as one in which the student performs to the teacher's expectations; in addition, it is a situation in which the teacher instructs the student willingly, and the interaction contributes to the appropriate adjustment of the student. In contrast, negative interactions may be attributed to the actions of both student and teacher. The teacher may intervene in such cases by addressing the student's "social differences".

Key words

Newcomer students' school adjustment, interaction of student and teacher, Background, teacher's expectation, teacher organization

1 問題と目的

近年、在日外国人の長期滞在者および外国人生徒の受け入れ高等学校の大幅の増加にともない、ニューカマー生徒¹⁾の数は著しく増えた。日本語指導の必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する文部科学省調査²⁾によると、高等学校がはじめて調査対象となった1995年度では、ニューカマー生徒はわずか264人だったが、2004年度においては4.5倍増の1,204人に達している。しかしながら、入学者の増加は年々増えてきたものの、一方で退学者も続出していることが指摘されている(広崎, 2001; 鍛冶, 2000; 志賀, 1992)。

これまでのニューカマー生徒の学校適応に関する研究の多くは、多様で多層的なエスニック・カルチャーをもつニューカマー生徒が日本の学校文化に適応するなかで、様々な困難に遭遇している点に注目してきた。その中で、とりわけ「日本語」、「校則」、「学校での日常生活」、「学業達成」および「アイデンティティ形成(変容)」といった側面に焦点があてられてきている。それらは大別すると、2種類の視点より検討されてきている(趙, 2005)。第1は、家族、出身、地域など社会的文化的諸条件との関連から捉えるアプローチである(鍛冶, 2000; 宮島, 2002; 志水, 2000; 志水・児島, 2001; 志水・児島・家上・堀家, 2001; 清水・小澤・田房・福島, 2001; 清水・田房・家上, 2001)。第2は、日本の学校文化との関連から適応を捉えるアプローチであり、日本の学校文化・教師という観点からニューカマー生徒の教育を扱った研究(金井, 2001; 児島, 2002; 太田, 1996, 2000; 志水, 1999, 2002, 2003, 2004; 志水・酒井・堂寺・清水, 2001; 恒吉, 1996, 1998)と、多様化しているニューカマー生徒の様々な学校適応の様態を捉える研究(児島, 2001; 森田, 2004; 佐藤, 2001)からなっている。

第1のアプローチは、ニューカマー生徒の学校適応を、家族、出身階層や社会的文化的諸条件から強く影響を受けているという視点から捉える研究である(鍛冶, 2000; 宮島, 2002; 志水, 2000; 志水・児島, 2001; 志水・児島・家上・堀家, 2001; 清水・小澤・

田房・福島, 2001; 清水・田房・家上, 2001)。ニューカマーの具体的な教育戦略がエスニック・コミュニティ、個々の家庭、出身の階層および来日と受け入れの経緯等の要素によってバリエーションに富んだものであり、それに伴って多様な問題点を抱えていることが指摘された。これらの研究では学校適応に影響を与えた社会的文化的諸条件、いわば外的要因が浮き彫りにされている。しかし、ニューカマー生徒自身の来日動機や日本文化への受容態度などに関しては触れていない。

第2のアプローチでは、まず日本の学校の「同化を強いる風土(志水, 2002)」の存在という問題が指摘されている。太田(1996, 2000)は、日本の学校の対応がニューカマー生徒の持つ独自性を奪い去る「奪文化化教育」であると指摘している。恒吉(1996)は、日本の学校文化を特徴付ける「一斉共同体主義」³⁾の問題性を指摘したうえで、異なる文化を持つ子どもに同化を強いるメカニズムが働いており、子どもたちは自ら同化せざるを得ないことが多いと批判した。これに対して、志水・酒井・堂寺・清水(2001)は、恒吉(1996)の指摘したニューカマーの「見えにくくなる」過程はわずか一部しかなく、認識レベルにおいて教師自身が彼ら固有の文化的背景と関連付けてニューカマー生徒の異質性を「見ようとしない」のである。そのため、ニューカマーに対する教育支援の枠組は学校では構築されにくくなり、ニューカマー生徒の抱える「問題」は「個人化」されて対処されると志水らが指摘している。

異質性の高いニューカマー生徒を見えにくくしているプロセスと「見ようとしない」教師の存在はニューカマー生徒の学校適応の様式に大きく影響を与えている。例えば、佐藤(2001)はベリーら(1992)の研究を参照し、ニューカマー生徒の異文化適応について分析を行っている。ベリーらは異文化接触の過程を接触→葛藤→危機→適応という段階からなるものと捉え、最終段階の「適応」は「統合」「同化」「離脱」「境界化」の4つの類型からなると提出している。佐藤はニューカマー生徒の学校への適応様式を考えた場合、「接触」から「適応」までと直線的に進むのではなく、「葛藤」や「危機」段階、「適応」段階にある「境界化」タイプというカテゴリーに収まるものが圧倒的に

多いと指摘している。ここでいう「境界化」とは、出身国の文化的アイデンティティや文化的特性を保持することが困難であり、かつ日本の文化集団と関係を持つことができない状況をさす。つまり、ニューカマー生徒の学校適応は必ずしも好適応とは限らないことである。

このように、これまでの研究では受け入れる日本の学校側の態度がニューカマー生徒の学校適応に決定的な影響を与えたとして、彼らの持っている文化的背景に対する配慮の不十分さを明らかにしてきた。それにより、ニューカマー生徒が民族的、文化的、社会的に「アウトサイダー外者」扱いを受け、日本で育つことによって「日本人化」を余儀なくされてきた厳しい現実を描き出すことに成功した。しかし、ニューカマー生徒もまた文化的存在であり、発達主体としての能動性をもち、日本文化への積極的な適応意思や順応性を有している。それを踏まえた日本人教師や生徒の柔軟な対応といった側面についてはまだ十分に検討されてきていない。そうした状況の中で、児島（2001）と森田（2004）はニューカマー生徒の能動性に注目している。

児島（2001）は長期にわたるフィールドを通して、2人の日系ブラジル人女子中学生がただ一方的に自らの文化を奪われるだけの受動的な存在ではないことを指摘し、彼女らには独自の「適応」の仕方があることを発見した。それは「創造的適応」という言葉で示されるように、「同化圧力」の強い学校生活の日常を生き抜くために必要となり、彼女らの柔軟な創造性や深い洞察力が余すところなく発揮されたものとして積極的に評価できる。言い換えれば、この「創造的適応」は、2人のブラジル人女子生徒が彼女らへの管理や統制を行う（＝いわゆる指導する）日本人教師に対抗して、能動的に作り出した「反学校」的な生徒下位文化（sub-culture）である。このようにニューカマー生徒の学校適応には、能動的に下位文化を作り出す「創造的適応」という新しいタイプの適応のあり方が見出されている。

また同様の視点から、森田（2004）は3人の日系ブラジル人男子児童が、学校で生き延びていくために、様々なサバイバル戦略を使い、日本の小学校に異文化適応したプロセスを観察調査から考察している。児童らの異文化適応と「学習の成功」の事例を通して、

「異文化受容に本質的な欠陥があると批判される日本の公教育システムに、文化相互間の運用性と実効性があること」を指摘し、「日本的多文化共存主義」の可能性もあると主張した。

以上をまとめると、第2のアプローチは、日本の学校文化との関連からニューカマー生徒の学校適応を捉えるという視点から、日本学校文化の特徴やニューカマー生徒の能動性について様々な示唆を与えている。しかし、これらの研究では以下の2つの問題点が依然として残されている。

第一に、これらの研究は、主に義務教育段階にある小中学校のニューカマーを中心にしており、義務教育ではない高校のニューカマーを対象とした研究は散見されるのみである⁴⁾。そのため、ニューカマー高校生の学校適応の実態がまだ明らかではない。第二に、複数のニューカマー生徒が同じ小中学校に在学している場合に、彼らの学校適応の様態を一括にする研究が多い一方、学校での振る舞いや学業達成における分化現象を取り扱う研究は見当たらない。同じマイノリティ集団に属するニューカマー生徒の学校適応のあり方は固定的・一枚岩的なものではないと考えられる。ニューカマー生徒の中で分化現象が生じる要因を探るには、学校の中における教師と生徒の日常的な相互作用に注目すべきであろう。しかし、現段階では、ニューカマー生徒の学校適応において、生徒と教師との相互作用に焦点を当てた研究はない。

以上の問題点を踏まえ、本研究では公立高校に在学するニューカマー生徒の学校適応のプロセスと、学校適応に影響を及ぼしている主要因を明らかにすることを目的とする。ここで公立K高校の中国人生徒李君と田中君（中国引揚者三世、K高校に入学してから日本名に変更した）⁵⁾の事例を取り上げる。2人の対照的な学校適応の様態を詳しく描き、それを引き起こした要因を、①彼らの社会的文化的バックグラウンドと、異文化接触によって生じた適応の変化、②K高校の学校文化、③生徒と教師との相互作用、と3つの側面から検討する。

2 研究方法とフィールドの概要

1 研究方法と研究枠組み

本研究ではエスノグラフィーという研究方法を用いる。「エスノグラフィーとは、フィールドワークの方法を用いた調査研究のことであり、またその成果としてまとめられる文章・テキストのことである」(志水, 1998)。「エスノグラファーは長期にわたって公然あるいはひそかに人々の日常生活に関与する。その中でエスノグラファーは起こることを見、言われることを聴き、問いを発する。事実上、自分に関心のある問題を明らかにするためには、手に入れるデータはどんなものでも集める」(Hammersley & Atkinson, 1983)。このような姿勢のもとに、筆者はデータ収集を行った。

筆者は日本の大学院で教育学を専攻する中国人留学生であり、2001年10月から2002年3月までボランティアとして、2002年4月から2005年3月まで非常勤講師として、合計3年間半当該高校でフィールドワークを行った⁶⁾。このような密接な関係性のもと、生徒や保護者、教職員との間にラポールが構築できたため、膨大なデータを入手することができた。その資料中具体的に用いるデータは以下の2点である。①フィールドノート。この中には、K高校での、諸活動の記述、聞き取り(主に筆者が学校日常会話の流れから情報を得るための非構造化インタビュー)の記録、インフォーマント同士の会話の記録などが含まれる。②半構造化インタビュー記録。フィールドノートや収集した文書資料を読み返すうちに気づいた問題をまとめ、事前に質問項目を設定して、2, 3週ごとに特定の教師や生徒、保護者にインタビューする。

データ分析は箕浦(1998)の「仮説生成法」の手順に沿って行った。箕浦はデータ分析を仮説生成へのステップとして捉え、「研究設問(Research Question)の確定と分析枠組みの析出」と「仮説の立ち上げ」と2段階に分けている。つまり、研究設問に対応した観察の焦点を決めて、第1段階のデータ集積をはかる。データをカテゴリー化して、その属性(properties)を見つける。データ分析に使う概念ツールを先行研究か自

分が考案した概念枠組みかに求め、そこから構築された新しい理論を持ち、第2段階のデータに焦点を当てて収集する。データ分析とデータ収集がほぼ同時に進行し、さらに概念的道具たる理論枠組みを組みなおし、理論的関連性を見出す。こうした枠組の組み替えを繰り返すプロセスで仮説が生成されてくる。

本稿では上記の手順をデータ収集とデータ分析段階に何回か繰り返している。原稿は現場当事者に読んでもらい、意見を求めた。データの収集と分析の着眼点になる研究設問は以下の3側面に設定されている。

第1に、家庭背景や来日経緯の違いなど生徒の個人的バックグラウンドの側面である。つまり、ニューカマー生徒の学校適応の状況が、かれらがそれまでの生育途上に身につけ、学校に持ち込んでくる家庭的要因、個人的要因などといった「社会的差異」(志水, 2002)や地域的要因とどのように関連するのかがである。

第2に、学校的要因の側面である。異なる社会的・文化的環境から来たニューカマー生徒を、日本の学校はどのように受け入れているか、彼らへの指導体制はどうなっているのか。教師はどんな信念や教育方針を持ち、どんな関わり方をしているのか。また、異なる社会的・文化的環境は、他の生徒との関係や学校文化とどのように関連しているのかがである。

第3に、ニューカマーのバックグラウンドと学校的要因の相互作用の側面である。教師はニューカマー生徒にみられる「社会的差異」や学校での振る舞いに対してどのように解釈・評価し、どのように対処しているのか(=関わり)。それに対して、ニューカマー生徒がまたどのように解釈し、対応しているのかがである。両者の間にどのように相互作用が生じているのかがである。

この3側面を包括した形で本稿の問題枠組みを図1に示した。観察から彼らの学校適応のプロセスを描き、学校適応に影響を及ぼす要因についての考察から、日本の学校での教育経験がニューカマー生徒にとってどのような意味を持つか、リソースとしての家庭や地域が日本の学校をどう位置づけるかを探る。

なお、本稿では「学校適応」とは、来日初期の早期適応段階を含み、在学する中で学校の日常生活を生き抜くためのすべての言動を指している。言い換えれば、日本の学校で成長していく過程を本稿では「学校適

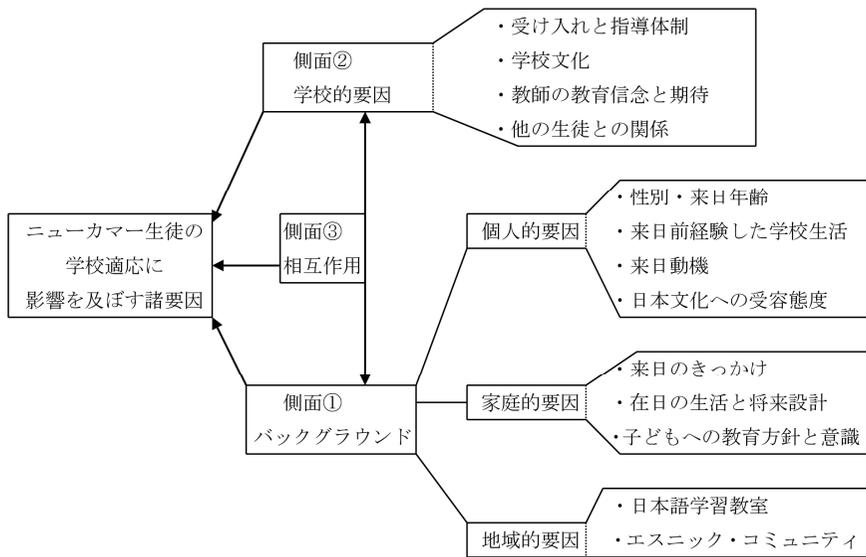


図1 ニューカマー生徒の学校適応に影響を及ぼす諸要因

応」と呼ぶ。また、本稿では、「教師の関わり」とは、教師のさまざまな期待伝達行動のことを指す。つまり、学校での日常生活において、教師は「こういう生徒であってほしい」という期待と要請を持ち、生徒一人一人に異なる態度をとり、言語的・非言語的に表出している。最後に、「相互作用」とは、本稿では教師と生徒が互いに働きかけていることを指す。生徒の学校適応の様態に対して、教師は何らかの関わりを行い、生徒はそれに応じた変化＝新しい振る舞いを見せる。その相互作用は一回で終わるものではなく、絶えず応答を繰り返しながら変化するものである。もちろん、学校の力学から考えると、教師と生徒の間にある力関係は必ずしも対等ではないことは言うまでもない。

2 K高校のプロフィール

K 高校は首都圏の臨海工業地域に立地し、1980 年に全日制課程・普通科（男女共学）の高校として設立された。生活指導が大変で、学力が低く、いわゆる教育困難校である⁷⁾。そして他にはない特色にニューカ

マー生徒が多数在籍している。2003 年 9 月 1 日の時点で、計 11 カ国 76 人のニューカマー生徒が在籍し、全校生徒の 20%を上回る割合である。そのうち、ブラジル出身者が 30 人で一番多い。次いで中国出身者が 24 人、残りの 22 人は各々異なる 9 カ国の出身者となっている。つまり、K 高校は G 県の東部・北部にある学区の諸中学校から学力の低い生徒や何らかの問題を抱えている生徒が集合する場所となり、外国籍を含む多様な生徒を抱え込み、居場所を与える地域の受け皿として機能していると位置づけられる。

入学したニューカマー生徒の過半数は言語の壁に起因する学習上の障害を抱えているため、K 高校では「国際系列教科」という教科を設置している。具体的には日本語が習得できていないと学習が困難である「国語」「社会」の 2 教科については、別室で指導する取り出し授業を行っている。取り出し授業の担当はほとんど非常勤講師であるため、学校では「人権委員会」（責任者は専任講師）が窓口となり、ニューカマー生徒の学習支援を管轄している。一人のニューカマー生徒が受ける「取り出し授業」の時間数は、学年に

よって異なる。週に8時間から12時間で、すべての教科時間数の1/3から1/2弱を占めている。

つまり、ニューカマー生徒が学習する「場」は、ニューカマー生徒だけが集まる「取り出し授業」教室と、日本人生徒と一緒に学習する「原学級」教室と2つの教室となっている。

3 李君と田中君の学校適応の概要

李君と田中君はK高校受験時に、来日3年未満という特例枠⁸⁾で合格した。入学後、「国語」の取り出し授業である「日本語」の能力別クラスに分けるために、高校では日本語能力試験が行われた。李君と田中君は共に成績が低かったため、「同じ」日本語初級クラスに編成された。「社会科」の取り出し授業は日本語能力と関係なく、ニューカマー生徒全員が受けなければならない。つまり、李君と田中君は原学級が「同じ」クラスで、取り出し授業の「日本語」と「社会科」も一緒であり、学校において、置かれている環境は「同じ」である。また、二人ともおとなしい性格で、何か目立った様子や言動などはあまり見受けられなかった。

しかし、2学期の終わり頃から李君は不登校に陥り、結果として原級留置とされ、2年生へと進級できなくなり、2回目の1年生となった。2回目の1年生をしている間も、遅刻や欠席、早退が絶えず、特に「保健」「体育」「家庭」3教科の出席率が悪く、学校で決められた最低の出席回数に達し届くぐらであった。そのうえ、教科全般で学習内容を全く理解できておらず、必修11科目のうち7科目が合格点に達しなかったため、学校からの退学通告を受けて、2004年2月(2回目の1年生の冬)に自主退学をした。

一方、田中君は入学当初成績が下位だったが、1年生の終わり頃になると、クラスの上位ランクの生徒と並び、さらに2年生の年度成績では学級で1位の座に躍進した。校則もきちんと守っている。彼は母親が病気の時に、日本語を十分使えない母親のために通訳をせねばならず、欠席せざるを得ないという特殊事情を持つが、それ以外には、遅刻欠席早退は一切ない。24人の中国人生徒の模範であるだけでなく、全校76人のニューカマー生徒の模範でもあり、全校生徒の模範

でもあると教師から高い評価を得ている。

つまり、教師の目から見れば、李君は「学校不適応」の「反学校的」な生徒で、田中君は「学校好適応」の「向学校的」な生徒なのである。入学当初に様々な面で「同じ」ように見えた、あるいは見られていた李君と田中君は、1年後に原級留置とクラスの上位ランクに分化して、さらに入学2年後には退学と学年・全校の模範生徒という対照的な結果を生み出した。この著しい分化をもたらした原因はどこにあるのだろうか。当初「同じ」ように見えた/見られた要素は本当に同じだったのだろうか。なぜ「同じ」教師たちが、「同じ」中国の農村部から来日した、諸状況が一見近いように見える2人の生徒に対して、違ったまなざしを持ち、違った対応をして、違う影響を及ぼしたのか。これらの問題について、次に詳しく事例分析を行う。

3 分析

1 バックグラウンド

(1) 来日経緯(個人的要因)

2人の来日時期はほぼ同じで、李君は2001年2月で、田中君は2001年1月である(表)。来日前に李君は中国X省E県で、田中君はY省F県でそれぞれ中学3年生前期までの教育を受けていた。日本に来て、日本語が分からないという理由で、2人とも日本の中学2年(3学期)に編入した。しかし、2人の来日経緯には大きな違いがあり、それが2人の学校適応に対照的な変化をもたらした潜在的な要素と考えられる。ここで「潜在的」という言葉を使ったのは、来日背景がどうであれ、それは、高校受験時に中学校が提出する内申書や、高校に入学してから記入する生徒カードには織り込まれないからである。すなわち、入学するまで李君と田中君には既に潜在的な違いが生じていたと考えられる。

まず、李君は「おれは日本に連れてこられた」と主張している。李君の両親は1998年秋、在日親族の呼び寄せで親族訪問のビザで来日した。その時李君兄弟は中国の親戚に預けられていた。その後、父親が就労

表 李君と田中君のプロフィール

李君（曾祖母が日本人）		田中君（祖母が残留婦人）	
来日前	中国 X 省 E 県 小学校～中学生 3 年前期	来日前	中国 Y 省 F 県 小学校～中学 3 年前期
2001. 2	来日	2001. 1	来日
来日時年齢	15 歳 11 ヶ月	来日時年齢	15 歳 8 ヶ月
2001.2～2002.3	日本 G 県 H 市立 C 中学 2 年 3 学期に編入	2001.1～2002.3	日本 G 県 H 市立 D 中学 2 年 3 学期に編入
2002.4～2003.3	G 県立 K 高校 1 年生（1 回目）	2002.4～2003.3	G 県立 K 高校 1 年生
2003.4～2004.1	K 高校 1 年生（2 回目）	2003.4～2004.3	K 高校 2 年生
2004.2	K 高校を退学	2004.4～2005.3	M 高校 ⁹⁾ 3 年生
2004.2～現在	華僑が経営する会社でアルバイト →準社員	2005.4～現在	G 県立 N 理系大学

ビザに更新し、夫婦だけで日本に滞在した。そして、2 年後の 2001 年 1 月に中国にいる李君兄弟を日本に呼び寄せた。複雑な出国手続きなどを親戚が代行したため、李君と弟は日本に来る一週間前になって、ようやく渡航を知らされたという。「日本なんか行きたくないよ」というのが彼の最初の反応だったそうである。「おれは（両親に）連れてこられたんだよ！クラスメートにはちゃんとさようならすら言えないままに」と、過去のことを振りかえって、李君は他人事のように筆者に話した。

一方、田中君は「僕は日本に来たかった」と言っている。彼の母方の祖母がいわゆる中国帰国者で、身元が判明したあと、日本政府の国費により、4 年前に日本に帰国した。祖母の呼び寄せで 2001 年 1 月末に、田中君一家 5 人（父母・兄夫婦・本人）を含め、叔父一家、叔母一家あわせて 20 人以上の親戚が一緒に来日した。

「僕は田舎者で、日本に来る前に北京どころか、¹⁰⁾ 京城¹⁰⁾ でさえ数えるぐらしか行ったことがないよ。外国に行くなんて夢のような話で、（中略）。中学校の先生や友達は僕のために送別会をやってくれて、『無理しないで、だめだったら、中国に帰ってよ。ここはずっと君の学校だからな』って言ってくれたことをまだ鮮明に覚えている。今でも文通を続けている。心配をかけたくないというよ

り、恥をかかせたくないから、毎日がんばっている。日本に来られて嬉しかったよ。

（インタビュー2002年7月12日）

田中君の話から来日に対する期待感が強いことが分かる¹¹⁾。また、日本での学校生活が「だめ」になった時、いつでも戻れる場、中学の友人と先生がいる。言い換えれば、来日前の田中君は、日本に行き、そこでの生活がうまくいかない時に、いつでも「中国に帰る」ことができるという安心感も持っていた。

(2) 「日本に帰化する」(家庭的要因)

将来の人生設計において、李家も田中家も共に日本に帰化することを希望しているが、李君は「日本に帰化する考えは毛頭ない」と親と激しく対立している。一方、田中君は「賛成でも反対でもない」状態にいる。2 人の見せた反応は大きく違っているが、お互いに親の考えとは異なり、親子の間で葛藤が生じていた点は共通している。

A 親の計画に激しく反対する李君

まず、李君の場合、両親が李君兄弟を日本に呼び寄せた後、帰化の条件を整えた時期に日本に帰化すると親から告げられた。李君はそれに猛反発した。

「曾おじいさんが中国人で、曾おばあちゃんが日本人っていうから、日本に来なければならない理由にならないだろう。血縁から考えると、おじいちゃんは 1/2 が日本人の血を引いて、おばあちゃんが中国人だから、お父さんが日本人の血を引いているのは 1/4 になるだろう。お母さんが中国人だから、俺になると、1/8 しかない計算になる。多数決でいえば、俺は中国人だぜ。なんで日本にいけないならないの？」

(インタビュー, 2002年6月28日)

「X 省にいた時、ものすごく楽しかったよ。僕と弟は成績がよくて、そのままいったら、大学に受かるよとその時の担任から言われたことがある。だけど日本に来て、何ができる？僕は何もできない。毎日つまらなくてたまらない！お母さんが口癖のように言っているが、『こう苦労しているのはあなたたち兄弟のためよ』って、でも僕たちはそんなに苦労をさせたくないのよ！（中略）僕は思い切って言った。『僕は中国に帰りたい。中国で高1 からやり直して、大学に行く』と言った。『だめよ。あなたたちが日本人の血を引いているから、日本にいられるよ』って、おかしくて、反論もしなかった。」

(インタビュー, 2002年9月10日)

インタビューの内容から李君と親の間に、将来の人生設計をめぐる深い溝が存在していることは明らかである。両親の帰化計画に対して、李君は中国に帰り、高校1年生からやり直したいと考えている。しかし、それが実現できないことが明らかになった時、彼は日本の学校に適応しようとする努力を放棄し、消極的な適応戦略に切り替えた。親の要求というこの要因を李君は学校以前の問題として抱え、これが入学後の学校適応に大きな影を落としている。

B 親の考えに順応する田中君

一方、田中君は日本に来て D 中学に転入した時は、中国の苗字・張藍樹（仮名）をそのまま使っていたが、中学を卒業する前に日本風の名前・田中竜二（仮名）に変更した。それにまつわるエピソードを時系列に沿って下記のように①と②に整理した。

《エピソード①》

日本名に変更した背景 田中君の両親は日本語が全く分からなくて、(中学校)面談の時、中国出身のボランティア S が通訳をしてくれた。S は日本人と結婚して、日本国籍に帰化した経験者である。田中君の父親は S に帰化について相談を持ちかけ、彼女から「私はビザの更新手続き等の申請書類は面倒くさいから帰化を決心した。国籍は変わったが、私の心の中は中国人のままよ」と言った。その頃、田中家はビザの更新手続きで大変さを味わったばかりで、目の前にいる国籍も名前も変更した S が「帰化モデル」的な存在となった。その後、進路 3 者面談があって、先生から「田中君は将来どう考えていますか」と聞かれ、父親は田中君を高校に行かせたいことと、近い将来一家そろって、帰化すると答えた。「これからずっと日本で生活するなら、お婆ちゃんの（日本の）苗字を使ったほうがいいよ」と、中学校の教師から勧められた。田中君はその時のことを「(帰化について)よく分からなかった」と振り返って、名前の変更についても「特に賛成も反対もせず、みんな（親、先生、S さん）から言われたことに従っただけ」と言っている。

(フィールドノーツ, 2002年5月17日, 新入生3者面談記録より)

《エピソード②》

名前の変更により生じた葛藤 日本名に変更した田中君は K 高校に入り、学校に数多くのニューカマー生徒がいて、さまざまな日本の苗字らしくない苗字が堂々と使われていることを知って、彼はどうすればいいか戸惑った。入学してすぐ R 先生から「中国の名前を使ったほうがいいと思うよ。確かに日本社会には外国人を差別している人がいる。そういった現象や人に対して堂々と胸を張って、戦いなさい」と言われた。これに対して、彼は複雑な思いをし、高校での3年間はずっと悩み続けている。「僕は D 中学の先生に勧められて日本名に変更して、今度は K 高校の R 先生から中国の名前を堂々と胸を張って使いなさいと励まされた。2 人とも日本人なのに、反応が違って、困った。果たして日本名を使うだけで、日本で生活しやすくなるか、または、中国の名前を使うだけで、差別する人に勝てるのか、自分の悩みを親に打ち明けても、『自分の心の中は中国人のままだったらいいいよ』と理解されなかった。だけど、今の僕にとってできない。(中学校の時ボランティアの通訳をした) S さんも両親もできることだが、

僕にとって難しすぎる。回りに外国から来た子がいっぱいいるけど、多くの方は日本人だ。ここは日本だからね。」

(インタビュー, 2004年8月2日)

苗字の使用をめぐる、中学校と高校の教師の異なる反応と言葉に田中君は戸惑いを覚え、名字の変更によってもたらされたアイデンティティの葛藤を経験している。日本文化（ここでは学校文化を指す）をどのように自分の中に取り入れるか（自文化化）、また自分が持っている中国の文化をどのように日本文化とコミットするかを探索していたと田中君は言っている。

(3) 学習支援ボランティアとの関わり（地域的要因）

李君と田中君は、来日後それぞれの学区にある中学校に編入したが、C 中学でも D 中学でも特別に日本語を教えてくれた人はいなかった。日本語を勉強するために、夜6時から8時まで週に2回計4時間、それぞれ家の近くにある地域ボランティア日本語教室に通っていた。ただし、通う期間が違っていた。李君は弟と一緒に、来日後の2001年2月から、高校が始まる2002年3月まで通い、4月から弟が定時制の高校に入り、同伴者がいなくなったため、李君もやめた。

一方、田中君は、来日後の3ヶ月間は家族全員が通っていたが、家族メンバーが次々と仕事を見つけたため、最後に彼一人で通うことになった。K 高校に入っても、半年ぐらいい通っていたが、教室で教えられている日本語が簡単すぎて、繰り返しも多かったため、2002年9月ごろに行くのをやめたという。しかし、その講師の1人 T 先生（定年した元中学国語教員）と仲良くなった。家が近いこともあり、教室をやめた後も、お互いに連絡を取りあっている。今でもときどき日本語だけではなく、数学や英語も T 先生に教えてもらったり、悩み事も相談したりしている。

つまり、李君と田中君は、それぞれ一定の期間に地域ボランティア日本語教室に通っていたが、継続的に学習支援をしてくれる人の存在の有無という点では大きく異なっていた。それが K 高校に入ってからとの彼らに異なる影響を与えている。

2 学校適応の実態（学校的要因）

(1) 交友範囲

A 「同じ国同士に固まっている」李君

李君は普段学校で常に中国人生徒と共に行動している。3, 4 人と一緒に校則をやぶったり、お昼の時間に大声で騒いだりして、楽しそうに学校生活を過ごしている。しかし、彼にインタビューすると、「連中たちと一緒にいるけど、友だちじゃない。俺は日本で友達1人もいないよ」という。つまり、学校という場に、規則破りといった「反学校的」な行動を共にする人はいるが、彼らと心の中で親密な関係に達していない、ということである。彼の言葉の中には「親友が中国にいる」という言い方がいつも登場してくる。しかし、彼の学校での交友範囲を見る限り、中国人同士で固まって付き合っているイメージは払拭できない。不本意で日本に来た李君にとって、進学した K 高校と、K 高校にいる中国人生徒が、彼の日本での大事な「居場所」になっている。

B 「他国の生徒と積極的に交流する」田中君

田中君は恥ずかしがりやで、中国語の標準語（「普通話」^{Putonghua}）が上手に話せないため、入学したばかりの頃、中国人生徒にもあまり話しかけようとしなかった。その時、ニューカマー生徒全員が参加した『社会科』取り出し授業は、男子生徒6人（中国人4人と、日系パラグアイ人黒川君と日系ブラジル人ドナルド君）と女子生徒17人（中国人4人、日系ブラジル人7人、ペルー人3人、他3人）の計23人からなっている。

人数が多く、使用する言語が5つで、教室はいつもにぎやかである。同じ国出身生徒同士は近くに座り、母語による私語が絶えることなく、学習内容の確認の私語も混じりながら、ドラマやお笑い番組の話題を持ち込み、授業中にもかかわらず盛り上がっている。担当の教師は毎回「ほら、ドナルド、黒川、日本語をしようよ。学校に来る意味がなくなるじゃん！」「ほら、王、張、李、中国語でしゃべるなよ。何のために学校に来ているんだよ！」「しゃべりながら、ノートを取るのをやめて！静かに！」としきりに注意をしていた。

にぎやかに騒いでいるなか、田中君だけがいつも1人で寂しそうにノートを取ったり、持ち込んだ中国語の小説を読んだりしている。それがゆえに、よく先生から「ほら、田中君のように静かに聴いてくれ」とモデルに使われている。ところが、入学して2ヶ月半が過ぎた頃、予想外の出来事で状況が一変した。ドナルド君が突然退学したのである。下記のエピソード③は2002年6月14日から2002年7月17日までの観察によってまとめられたものである。

《エピソード③》

日本語による私語が評価される ドナルド君が退学して、南米系の男子生徒は黒川君1人だけとなった。田中君の隣に座っていたため、寂しくなった黒川くんが田中君にいろいろ話しかけ始めた。二人は徐々に会話を交わす回数が多くなり、仲良くなってきた。中国人生徒が中国語で、南米系生徒がポルトガル語かスペイン語で私語をする時は、必ず担当の教師から注意される。しかし、田中君と黒川君の共通語が日本語であるため、私語であっても何を話しても一度も注意されたことがない。しかし、私語でも田中君の日本語は確実に上達してきた。その変化はまたすばやく教科担当にキャッチされた。同じ国から来た生徒同士でしか話をしない、外国人生徒が固まっているという印象を持っている教師たちは、中国出身田中君と日系パラグアイ人黒川君との日本語での交流は、授業中の私語であっても、肯定的に評価した。「あの二人のしゃべっている姿はなんと微笑ましいものだろう。(外国人生徒の)みなそうだったら、我々は日本語を教える時に今のように苦労しなくても済むのにな。何で固まっているのだろう。せっかく日本に来ているから、もっと日本語を勉強しなくちゃと思うな。これからもしずつと日本で生活していくとしたら、もっともっと日本語が話せないと困るよな」との嘆きがいつも教職員室で囁かれている。そして、1年1学期の終わり頃から、田中君と黒川君はほかの外国籍生徒から特別視されるようになった。「田中君」「黒川君」のような苗字が付く固有名による呼び方で、「中国の子」「南米の子」のような集団的な呼び方と異なり、教師たちから「他国の生徒と積極的に交流する生徒」と修飾語をつけられ、高く評価されるようになった。

(2)部活

中国人生徒集団は部活に無関心だとK高校の教師たちは暗黙のうちに認識している。李君も学校の部活は1つも参加していない。一方、田中君は入学当初は李君と同じであったが、黒川君と仲良くなってから変化した。黒川君は大のサッカー好きで、ドナルド君の退学で一緒にサッカーをする仲間がいなくなった。彼の熱い勧誘に負けた田中君は、途中からサッカー部に入部した。しかし、サッカー部に参加するまで一度もサッカーボールを蹴ったことのない田中君は、やはり下手であるため、練習の内容が他のメンバーと違い、試合でも、いつも補欠である。「サッカーはどう。おもしろい?」と、筆者が3,4回聞いたことがあるが、田中君はいつも「ううん、つまらない。練習は(終わるのが)遅いし、時には土曜日でも来なければならない。夏休みだって、ほとんど毎日来いって言われている。きついから、しょっちゅうサボっている」と話してくれた。

一方、黒川君は入学してからずっと部活に参加しているにもかかわらず、田中君ほど高く評価を受けていなかった。その原因は教師がニューカマー生徒集団を国別に分けて認識しているからである。11年間も南米系ニューカマー生徒を受け入れてきた経験から、サッカー部に参加しない南米系の男子生徒はまだいないという。その反対に、1999年4月初めて中国人生徒を迎えた時から2002年6月田中君が途中入部するまで、どんな部活にも中国人生徒が参加したことがないという「既成事実」があった。つまり、部活に参加した田中君は教師の中国人生徒に対する「既成認識」を覆すことになった。一方、教師はニューカマー生徒に対して、部活を通して、日本の学校に早く馴染んでもらいたいとの期待は常に持っている。K高校では「進学だけがすべてではないが」というフレーズから学校の日常を語る教師が何人かいる。語り手によって、その意味合いも違っている。部活指導に熱心な体育の鈴木先生と漢字検定試験や日本語能力試験など資格を取ることの大事さを常に意識する国語の大山先生は真っ向から対立している。鈴木先生の「進学だけがすべてではないが」の意味合いは本人の話を借りれば、次のようになる。

「進学だけがすべてではないが。大学に進学したって、必ず就職できるわけじゃあるまいし、うちの学校の子もそういう頭はないでしょう。無理に進学を勧めると、どんどん学校から離れていく。それより、汗をかかせて、体を動かさせたほうがいいと思う。ここを出る前に、なにか部活を通して、1学期もいい、1年も3年もいい、三日坊主じゃなくて、継続して何かやり遂げて最後までがんばれる、がんばりたいとの気持ちを持たせたいですね。中国の子はいろいろと家庭の中は大変だと思うが、根気が足りないね。田中君のような子が少ないね。積極的に学校生活に溶け込もうとして、苦手のサッカーでも一生懸命がんばっている。」

(インタビュー, 2002年8月21日)

このような背景もあって、サッカー部への参加に対して、田中君自身による評価はきわめて低いが、対照的に教師からの評価は非常に高いものであった。それはサッカーが上手か否かではなく、周りの中国人生徒との比較もあって、部活に参加している行為自体が教師から高く評価されている。2年生になった田中君はバイトのために、現在サッカー部をやめているが、「彼の家は生活が大変だから。そうじゃなければ、サッカー部を続けているはずだ」と先生からは理解されている。

このように部活には参加したことのない李君と、いったん参加し、家庭の事情でやめて、現在参加していない田中君に対して、教師のまなざしや評価は異なっている。すなわち、違った振る舞いを見せている2人に、違った見方と期待を教師側が持っている。それはまた学習指導の面にも影響を及ぼしている。

(3) 教科学習

A 李君の不登校

漢字検定試験や日本語能力試験など資格を取ることの大事さを常に意識して、生徒に受験を奨励する国語の大山先生は「進学だけがすべてではないが」の意味合いを次のように表現している。

「進学だけがすべてではないが、3年後どうするか、どうなるか。今の社会は確かに変わってはい

るが、高卒と大卒は絶対違う、仕事を選べる余地が絶対違うから。君たちは今から自分の将来をしっかりと考えなければならない。しっかりとがんばらなければならない。極端な話かもしれないが、どうしても進学をためらうなら、何かの資格を取っておいたほうが有利だよ。外国人生徒の君たちはやはり日本語能力試験に受験したほうがいいと思う。一級を取れば、自分に自信がつくし、就職するにしたって、履歴書に資格っていう欄があるの。そこに空白のままより、日本語能力検定試験1級に合格とか、漢字検定試験準2級とか書けば、会社の人でもこの子、日本語が大丈夫だとか、事務の仕事ができるとか思ってくれる。」

(フィールドノーツ, 2002年4月12日)

「原学級」の「国語」を担当する以外に、ニューカマー生徒の「日本語」の取り出し授業も担当している大山先生は厳しいことで有名である。教えたことをすぐ覚えられない、または間違えた生徒は、必ず大山先生から「これが基本だから、覚えないとだめだよ」「これは簡単なのに、何で覚えられない」と責められる。また、きちんと覚えた生徒に対しても、絶対褒めたりはしない。「覚えて当然のことだから」。また言葉どおり、大山先生の授業の内容はほとんど日本語能力試験に備えるための練習問題である。

しかし、この大山先生の授業の時、李君とほかの生徒2人が宿題を家に忘れた出来事があった。これに対して、大山先生は長時間叱っていた。

「やる気がなかったら、ここを出てもいいよ。入試面接の時、僕は全部立ち会った。皆のやる気を感じたから、君たちをとったのよ。君たちをとったことで、何人かの日本人生徒を落としたのよ。なんでやる気を無くしたんだ。なんで勉強しないんだ?」

(フィールドノーツ, 2002年4月19日)

こうして、李君は入学早々、「やる気のない生徒」とのレッテルを貼られた。その後、日本語の課外補習への参加も「授業の内容すらよく理解できていないのに」との理由で断られた。それがきっかけとなり、李君はよく日本語の取り出しの授業を無断で休むようになり、2学期の中間テストを受けなかった。下記のエ

ピソード④は2002年11月6日から2003年3月7日までのフィールドノーツに基づきまとめられたものである。

《エピソード④》

「もう進級できない！」2学期の中間テストが終わり、答えあわせの日だった。教室はいつもよりひどくざわめいた。チャイムが鳴り、大山先生がテスト用紙を抱え、教卓に一直線。教室はしんと静かになった。点数がもう発表される！緊張が走る雰囲気だった。しかし大山先生は無言のまま、李君の机の前に来た。非常に厳しい声で「答え合わせをすどころじゃないでしょう。なんで試験をサボった？何か理由でもあるか？もう留年だ。もう進級できない！」と怒鳴った。授業後、「李君がもう進級できない」との噂がたちまち全校の中国人グループに広がった。李君の居場所としての中国人生徒たちから「李、お前はばかか。どうして試験をサボったの？まずいっすよ」「李、お前はここを大学だと思ってんの？大学は4年だけど、高校は3年だヨオン」とからかわれるようになり、李君はだんだん学校を休む日が多くなって、3学期から完全に不登校に陥った。

B「やる気がある生徒」から「学習意欲が高い生徒」へ

一方、田中君は日本語の勉強も他の教科学習も努力している。

《エピソード⑤》

辞書の持ち歩き 大山先生は辞書をたくさん使うように全員に数回にわたって呼びかけていたが、結局いつも辞書を持ってくるのは田中君だけだった。田中君は辞書の使用によって、大山先生から好感を得ている。また、田中君は学外にいる学習支援ボランティア T 先生からアドバイスを受けて、『理科』でも『家庭科』でも国語の辞書を持ち込み、分からない言葉が出たとき、すぐ調べるようになった。こうして、田中君は大山先生からも高く評価されるようになり、授業後に「今日の授業はよく分かったか」「ノートは全部取れたか」などと聞かれるようになった。

(フィールドノーツ, 2002年6月26日)

下記のエピソード⑥は2002年6月26日から2002年12月13日までのフィールドノーツに基づき、まとめられたものである。

《エピソード⑥》

「辞書の持ち歩き」からの展開 「辞書の持ち歩き」が K 高校では前代未聞の出来事で、各教科担当から田中君の行為を賞賛する声が上がった。田中君は単なる「やる気のある生徒」だけではなく、「学習意欲の強い生徒」と名づけられた。さらに苦手なサッカー部に参加していたこともあって、「協調性のある生徒」として、各担当に好意を抱かせ、学習面では多くのサポートを受けるようになった。田中君の話では「先生たちはみんな優しい」と言う。例えば、『英語』の授業が終わった後に「どうだ？今日の内容全部分かった？」とよく声を掛けられ、『理科』の先生からも「ここは理解しづらいかもしれないから、まずこのプリントからやってみて。」と心配りをされたこともあった。教師たちからの支えを得た田中君はいっそう努力していた。2学期の期末テストの時、試験問題が少し難しすぎたのではないかと心配していた『化学』教科担当が、試験が終わった後採点をしている時、「田中君 98 点！こいつ化け物か！問題を出した俺だって、98 点取れないかもしれないぞ」と、嬉しい悲鳴を上げて、教職員室を沸かせた。

以上2人の学校適応に影響を与えている諸要因を図2に示した。同じ中国出身というルーツを持っているにもかかわらず、来日動機や背景などの違いから、学校では部活への参加や学習への取り組みの積極性に違う様態を呈している。2人は普段の学校生活の中で、一つひとつの出来事によって、それぞれ違う成長を見せた。その差異が教師によって「学習指導上の差異」(金井, 2001)へと置き換えられていることが明確である。

4 考察

ここまで李君と田中君の個人的バックグラウンドから学校適応の様子をインタビュー記録とフィールドノーツに基づき描いた。この章でさらに図2を参照しな

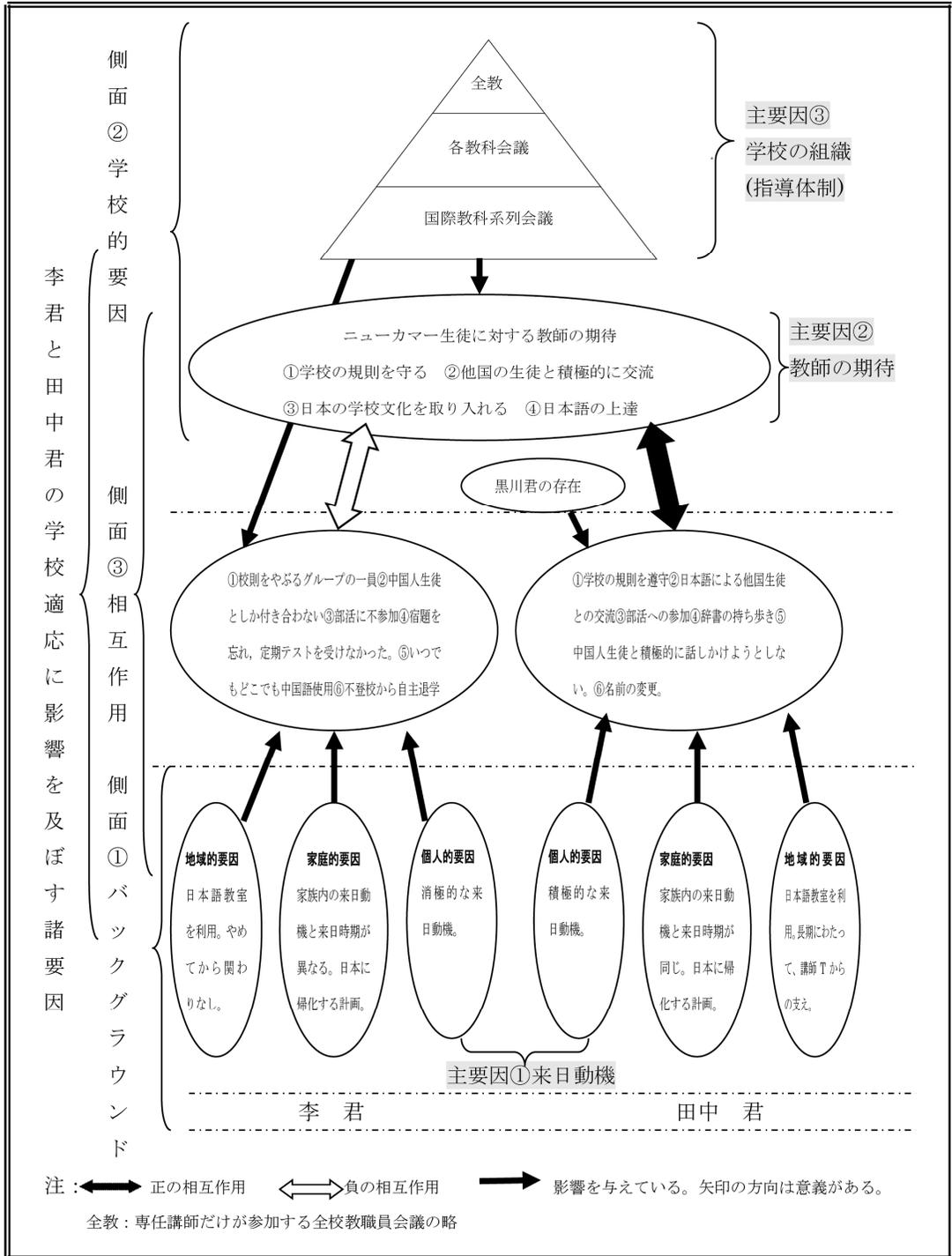


図2 李君と田中君の学校適応の分化現象につながる相互作用関係図

がら、彼らの学校適応に影響を及ぼす主要因を、①「来日動機」②「教師の期待」③「学校の組織」を中心に考察を行う。

1 主要因①：来日動機

李君と田中君の学校適応の分化現象につながる要因として、まず「家庭的要因」「個人的要因」「地域的要因」という3つの要因からなる「バックグラウンドの差異」が挙げられる。とりわけ、「日本に行く」ことに対して、「親に連れてこられた」李君と「嬉しかった」田中君は、「個人的要因」の中にある「来日動機」が明らかに異なっている。その差異は何を意味するものだろうか。

李君は自分の来日に対してネガティブな考えを持っている。それはもともと設計していた明るい人生が来日によって、「何もできない」自分にとってかわったからである。たとえ親は「これからずっと日本で生活する」と決めても、それはあくまでも親の選択であり、彼自身が進んで選択したものではない。地域のボランティア日本語教室に通った時期もあったが、同伴者がいなくなったという理由で、中止し、学校以外で日本の社会とつながる場を自ら離れた。そのため、彼の生活範囲はK高校だけに限られ、学校での生活がうまくいかなければ逃げ場として家庭しか残されていない。

一方、田中君は「日本に行く」ことに対して期待があったものの、心細く感じていた。来日して中学2年生の3学期に編入した中学ではつまらなく、寂しく過ごしていた。日本での学校生活は辛く感じるなか、中国にいる先生や友だちと、地域日本語ボランティア教室のT先生が心の支えとなり、学外とのつながりを保持することに励んでいた。言い換えれば、日本の社会に参入するために、まず日本語学習に没頭して、準備をしていた。そして、K高校に入り、黒川君からの誘いをきっかけにして、日本語の使用も部活も積極的に取り組み、教科学習も頑張っていた。

つまり、異なる来日動機が2人のそれぞれの異文化適応に影響を及ぼしている。異文化適応に関する研究では、移住者の移住動機が積極的かあるいは消極的であるかは移住後の長期にわたる適応過程に大きな影響を与える要因となる。主体に異文化環境に関わろうと

する意欲があってはじめて、適応過程がスムーズに進む。逆に移住動機が消極的なものであれば、主体が現実とそれに対する認識とのずれから挫折感を味わい、積極的に環境に働きかけようとしなくなると指摘されている(江畑・曾・箕口, 1996; 佐々木・河村, 2000; 周, 1991)。李君と田中君の事例は先行研究の指摘を支持する結果となった。しかし、「来日経緯」で述べたように、来日動機は学校外の要素であり、教師側から見えにくい存在である。

2 主要因②：教師の期待

学校側が取り出し授業を開設する目的は、「(ニューカマー生徒たちが)一日も早く日本語を分かるようになること」、「短期間でできるだけ教科の中に使用されている日本語を身につけること」である。彼らの日本語学習を任せられている取り出し授業担当の教師たちも同じ望みを持っている。教師のニューカマー生徒に対する期待をまとめると、以下の4点に集約することができる。①校則を守ってもらいたいこと、②同じ国同士で固まらず、他国の生徒と積極的に交流を図ってもらいたいこと、③できれば、日本の学校文化、たとえば、部活に参加してもらいたいこと、④やる気があり、勉強意欲が高く、日本語の学習に努力を惜しまないでほしいこと、である。これらの期待は学校の日常生活で教師の語りや呼びかけを通して、生徒に伝えられている。そのため、生徒と教師との相互作用の特徴は顕在化していると言えよう。

なかでも特に④番の「日本語の学習」が一番強調されている。それがゆえに、本来なら授業の進行に支障をきたすとして、厳しく禁止されている「授業中の私語」までも、取り出し授業の教室においては、使用言語が日本語であれば、評価される行為に転じる。田中君と黒川君の日本語による私語はまさに教師たちの期待と一致している。

しかも、田中君と黒川君は出身国も異なり、同じ国同士で固まる他の中国人生徒に比べ、田中君の一連の行為は教師のニューカマー生徒への期待に合致している。教師の目には、田中君は素直に教師の指導の軌道に乗っていると映り、彼に対する教科学習支援につながった。換言すれば、田中君の学校での振る舞いが教

師の期待と一致しているため、彼と教師との間に、「正の相互作用」が生じ、それが田中君の成長に寄与している。

一方、李君の学習意欲の低下や怠学、決められた校則を遵守しない行動、中国人生徒集団で固まる振る舞い、部活に参加したことがない点などは、教師の期待に背いた行為ととらえられている。結果として、李君と教師との間に「負の相互作用」が生じている。

3 主要因③：学校の組織

先に述べたように、来日の動機や学外の学習支援ボランティアとの関わりにおける違いは、学校で対照的な成長を果たした2人の学校適応と密接な関係にある。しかし、なぜ教師は彼らの来日動機や彼らの資源の差異には注目せず／できず、もっぱら学校での生徒の振る舞い「同じ国出身者同士の付き合い」「日本語使用の頻度」「部活への参加」に注目するのだろうか。これを究明するにはニューカマー生徒への学習支援に関する取り組みとK高校の指導体制を支える教員組織を分析しなければならない。

「K高校のプロフィール」で述べたように、設置された国際系列教科（取り出し授業）の担当はほとんどが非常勤講師によるものであるため、学校では「人権委員会」（責任者は専任講師）が窓口になり、ニューカマー生徒の学習支援を管轄している。週に8時間から12時間の取り出し授業を受けるニューカマー生徒にとって、取り出し授業を担当する非常勤講師が自分の悩みや問題を解決してくれる存在である。そのため、彼らの学習状況を含むさまざまな情報に関しては、「原学級」の担任より取り出し授業担当者の方が的確に把握している。

生活指導が大変なK高校は、ニューカマー生徒の問題だけに注目する余裕はない。それは全校生徒の80%を占めている日本人生徒も多種多様な問題を抱えているからである。顕著な問題の1つとして、退学者が非常に多いことが挙げられる。2003年3月に卒業した21期の卒業生を例にしてみると、入学当初の人数は233人だが、卒業できたのは129人で、半数近くの生徒が3年の間に、退学していたという計算になる。このような大変な状況にあって、ニューカマー生徒の

ことが非常勤講師に任せられている。

非常勤講師が把握した情報は「国際教科系列会議」によって、国際教科系列責任者の専任講師に伝えられる。しかし、この会議は年に数回しか開かれない。そのため、李君の「中国人生徒としか付き合わない」、「宿題を忘れる」、「部活に不参加」、「いつでもどこでも中国語使用」といった振る舞いは学校不適応の象徴でありながら、国際教科系列会議では情報として提起されても、「問題」として「各教科会議」に報告されることはない。「各教科会議」では、「明確に問題を起した生徒」だけが話題にのぼる。さらに、ニューカマー生徒が問題を起した場合は、その問題の性質によって、対処方法が異なる。「日本人生徒にも起きている」問題として認められた場合、各教科会議で対処方法が検討される。最終的には専任講師しか参加できない全校教職員会議において、担当者が専任講師全員に報告するが、「対処過程」の如何より、「解決済み」ないし「処理中」といった結果だけが報告される。ちなみに、「日本人生徒にも起きている」問題として、学習面では学習意欲の低下や怠学、最終的に退学につながるなど、生活面では喫煙・飲酒・暴力事件といったものが挙げられる。つまり、入学するまでのそれぞれのニューカマー生徒の「来日動機」や「背景」の差異を、非常勤講師たちが把握していても、取り出し授業を担当する非常勤講師5人と責任者の専任講師2人が参加する「国際教科系列会議」→専任講師だけが参加できる「各教科会議」→専任講師だけが参加できる「全校教職員会議」といった一方通行の伝達ルートを経る間に、重要視されなくなっているのである。

しかし、このような教員組織は生徒の側からは見えにくく、潜在的である。そのうえ、李君のように「校則を破り」、「定期テストを受けなかった」「不登校から自主退学」といった振る舞いだけが問題として「国際教科系列会議」→「各教科会議」→「全校教職員会議」へと報告される。

以上を総じて、ニューカマー生徒の学校適応に影響を及ぼした主要因として以下の3点が挙げられる。第一に、生徒が学校外に既に持ち、教師からは見えにくい「社会的差異」の問題。第二に、ニューカマー生徒と教師の相互作用。第三に、教員組織における生徒の情報の伝わりにくさ。そのうち、第二の要因は学校の

日常生活の根幹となり、ニューカマー生徒の振る舞いが教師の期待と一致すれば、「正の相互作用」が生じ、田中君のように生徒の成長を支えるものとなる。逆に一致していなければ、生徒と教師との相互作用が停滞し、「負の相互作用」になり、李君のように問題を生み出す要因となりかねない。

5 総合考察と今後の課題

これまで、本稿においては李君と田中君の対照的な学校適応の事例を通して、彼らの学校適応に影響を及ぼした要因を3つの側面から検討してきた。第一に、2人が学校外で既に持っているバックグラウンドの側面の要因である。すなわち、来日動機や日本文化の受容態度などの個人的要因と、在日の生活と将来設計における家庭的要因、そして、学外の学習支援ボランティアとの関わりの有無などの地域的要因において、李君と田中君はそれぞれ異なっている。これらは2人の学校適応に与える潜在的な要因となる。第二の要因は、教師との相互作用である。特に2人と教師との相互作用の質の違いが彼らの学校適応の分化現象に影響を及ぼすことが指摘できた。田中くんの場合は、教師の期待と田中君の振る舞いとが一致しているため、教師との間に彼の成長を支える「正の相互作用」が生じ、教師が自ら進んで学習指導を行い、ますますの田中君の「学校好適応」に寄与する。その反対に、李君の振る舞いは教師の期待に添わず、彼と教師の間に「負の相互作用」が生じている。そのため、教師は李君と積極的に関わりを持とうとしなくなり、李君の個人的バックグラウンドの差異による「学校不適応」の状況をさらに重くすることになる。第三の要因は、2人と教師の「正・負の相互作用」をさらに強める「教員組織における生徒の情報の伝わりにくさ」である。「国際教科系列会議」→「各教科会議」→「全校教職員会議」といった一方通行の伝達ルートでは、「明確に問題を起こした生徒」が注目され、その「対処過程」より「結果」だけが報告される。それがゆえに、李君の学習意欲の低下や校則を破る行為に至った根本的な要因は追及されることもなく、「退学通告」だけが出された

のである。

この結果とニューカマー生徒の学校適応をめぐる先行研究と比較しながら、本研究の意義を述べたい。

第一に、ニューカマー生徒の中で、学校適応の分化現象を描き出したことである。これまでニューカマー生徒の学校適応問題は数多く取り扱われているが（太田，1996，2000；佐藤，2001；志水，1999；恒吉，1996，1998），ニューカマー生徒は皆等しく不適応な存在として扱われていた。本研究では李君と田中君の対照的な学校適応の事例を通して、学校好適応の例や学業達成においてニューカマー内での分化現象を新たに描き出すことができた。同じ中国というルーツを持っていても、李君と田中君が異なる学校適応を見せている。それは「来日動機」や「学外のボランティアとの関わり」といった点で個人的な差異があったからである。また、「田中君のサッカー部の途中入部」が、サッカーが好きな南米系生徒の入部より、部活に無関心な中国人生徒の中で、日本の学校文化を積極的に取り入れようとする行動と見なされた。そこにあるのは「中国人生徒集団 VS 南米系生徒集団」の差異である。このように、本研究では事例分析を通して、ニューカマー生徒間の「社会的差異」をより繊細にとらえている。

それはフィールドワークを実施した時期による影響もあると考えられる。日系人の子どもたちが急速にその数を増やす最初の時期には、受け入れ態勢さえ整っていなかった。その後、定住化も進み、ニューカマー生徒の中に日本生まれの子どもが増えたことによって、「一斉共同体主義」による同化が存続しつつ、ニューカマー生徒間には差異も生じた。また、学校文化とその体現者としての教師の変化により、学校文化が変容してきている。李君と田中君が在学する K 高校はニューカマー生徒を受け入れて既に13年も経っている。そこでは、日本の学校に好適応し、学業達成に成功した生徒の例も少数でありながら、実在し始めている。生徒が不適応に陥った原因を探るのと同じように、彼らを適応に導いた要因を見出すことも重要である。本研究では2人の対照的な生徒の比較を通して、適応を成功に導く要因をより具体的に抽出することができた。

第二に、教師文化を固定的なものとして捉えず、教師文化と生徒内の要因の複雑な相互作用を描き出した

ことである。

ニューカマー生徒の学校適応に影響を及ぼす主要因として、これまでの研究においては、同化を強いる学校文化、彼らの抱える問題を「個人化」する教師の存在（金井，2001；児島，2002；志水，1999，2002，2003；志水・酒井・堂寺・清水，2001；恒吉，1996，1998），学校と家庭の文化的差異（宮島，2002；太田，1996，2000；志水，2000；志水・児島，2001；志水・児島・家上・堀家，2001；清水・小澤・田房・福島，2001；清水・田房・家上，2001），階層差と社会経済的要因（鍛冶，2000；佐藤，2001）などが挙げられていた。これらの指摘は、有意義であり、本研究で見出された3つの要因とまったく無関係ではない。だが、本研究においては、これまでの先行研究で抽出した水準と質的に異なる要因が見られている。

これまでの研究ではニューカマー生徒の異質性を「生かそうとするよりは、極力排除しようとする傾向が強い（志水，1999）」日本人教師の例のように、ともすると「ニューカマー生徒集団 VS 静的で固定的な学校文化」という立場で論じられがちであった。だが、本研究においては、「教師の期待」と「生徒の個人的な背景」そして「表面に現れた行動」の複雑な相互作用を描きだしている。例えば、「田中君の辞書の持ち歩き」というエピソードは生活指導が大変である K 高校ならではのものである。日本人生徒でさえ、外国語を勉強する際に、辞書の使用はまれである K 高校において、田中君の行動は学習意欲の高い生徒と見られ、それは支援を受けやすい象徴的な行動となった。また、「田中君のサッカー部の途中入部」は、サッカーが好きな南米系生徒の入部より、部活に無関心な中国人生徒の中で、日本の学校文化を積極的に取り入れようとする行動と見なされた。その奥には「中国人生徒集団 VS 南米系生徒集団」の差異と共に、学校に馴染んで欲しいという教師の期待がある。このように、学校側の働きかけは、「生徒の行動」と「教師の期待」との相互作用によって、柔軟に変化しうる側面を持つのである。本研究では事例分析を通して、ニューカマー生徒間に見られる差異と学校文化の複雑な相互作用を描きだすことができた。

だが、今回見出された要因を、すべてのニューカマー生徒の学校適応に影響を与える主要因として性急に

一般化することはできないだろう。生徒の多様な背景から派生する「個人的要因」「家庭的要因」「地域的要因」は多様であり、それぞれの学校が繰り広げる実践とその学校の教員組織も多種多様であるからである。生徒個人の来日動機や日本文化への受容態度と、学校適応や学校組織との関連性については、今後さらに検討していく必要があると思われる。また、本研究のフィールドとなっている K 高校の場合、ニューカマー生徒ごとに差異があることは徐々に把握されつつもある。教師文化の変容は今回の主題ではないため、詳しく書かなかったが、静的で固定的な教師文化も徐々にではあるが、内側からダイナミックに変容しつつある。教師文化の変容を追うことも今後に必要な課題である。

最後に、ニューカマー生徒の学校適応に関して、「適応」はきわめて複雑な過程で、多層的に生じることを強調して、稿を閉じたい。フィリップ・ボック（Bock, 1969/1977）は、人間が適応しなくてはならない環境には、少なくとも、①物理的・生物的環境（自然）、②社会的環境（他者）、③内面的環境（自己自身）、と3レベルあり、それらへの適応が同時に進行していると指摘している。学校適応の実態から李君が「不適応」な存在で、田中君が「好適応」な存在と見られているが、それぞれの内面的な環境（自己自身）には内面的葛藤（いわゆる「アイデンティティの危機」）が起こっているのが当事者の語りから明らかになっている。

アイデンティティの形成が重要な課題とされる青年期（Erikson, 1959/1973）に異文化間移動を経験することは、二重の意味で自分の存在の基盤を失う危険性を増すこととなる。つまり、異文化間を移動する青年は、大人社会と子ども社会の間で、さらには、1つの文化と別の文化の間で、自らの存在の基盤を現実社会の中のどこに見出すのかという、課題の解決を迫られている（小澤，2001）。李君は退学といった形でその葛藤があらわになっているのに対して、田中君は名前の変更で3年間も悩み続けている。このように、ニューカマー生徒の適応問題を論じる場合、少なくとも、外面的な適応と内面的な適応の2つのレベルを区別して考える必要があることが示唆される。彼らのアイデンティティ形成に生じた葛藤については、わずかしか触れることができなかった。しかし、アイデンティティの

形成を、むしろ一定の期間を経た後の自己形成の問題としてとらえるとすれば、2人がどのようにそれぞれの危機を克服していくかは、彼らにとっても筆者にとっても残された課題である。退学後の李君が、日本の社会にどう適応しているか、どう適応していくか、などに関して引き続き追跡調査を行いたい。

注

- 1) 小沢(1993)は、戦前からの在日中国人、在日朝鮮人を「オールドカマー」と呼び、それに対して、1970年代からの中国引揚者、インドシナ難民、80年代に急増した外国人労働者、アジアの花嫁たちを「ニューカマー」と呼んでいる。各文献での呼び方は様々で、例えば「ニューカマー児童」「ニューカマー児童生徒」「ニューカマー生徒」「ニューカマーの子どもたち」など必ずしも統一されているわけではない。本研究で具体的な文献を引用する際には、その文献の呼び方をそのまま引用するが、それ以外の場合、一括して「ニューカマー生徒」と呼ぶことにする。
- 2) 「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行されたことなどにより日系人を含む外国人の滞日が増加し、これらの外国人に同伴される子どもが増加したことを契機に、文部科学省(旧文部省)が1991年度より調査を始めた。ただし、この調査は「日本語指導が必要な」子どもに限定しているために、ある程度の滞在期間を過ぎて、日本語指導が必要ないと判断された子どもたちは含まれていない。実際の在籍者数は調査した数字を大きく上回ると考えられる。
- 3) つまり、日本の学校には、「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有経験、共感・相互依存・自発的な強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一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」(恒吉, 1996)
- 4) 筆者が1980年代後半から2004年までの『教育社会学研究』『教育心理学研究』『日本語教育』『教育学研究』『カウンセリング研究』『月刊社会教育』などの学会機関誌および諸大学教育研究紀要、著書から探した結果、公立高校に在学するニューカマー生徒を対象とする研究は志賀(1992)、鍛冶(2000)、榎井(2000)、広崎(2001)、宮島(2002)しか見当たらなかった。
- 5) 本稿ではプライバシー保護のため、学級名、生徒・教師氏名等はすべて仮名である。田中君が日本の苗

字に変更した理由については「3. 1. 2」を参照されたい。なお、本論文の公表にあたって既に当事者からの同意を得ている。

- 6) ボランティアとして学習支援をしていた時には、毎週土曜日の午前11時30分から午後の4時30分まで関わっていただけだったが、非常勤講師として入っていた時は、国際系列教科のチームティーチングの一員として、他の講師たちと一緒に週に6時間(2日間)授業に関わっていた。しかも、授業以外にも筆者はK高校に在学する中国人生徒に関するすべての仕事に携わっていた。具体的には、学期ごとの保護者面談の通訳や、学級便りの中国語訳の作成、生活指導を受けた生徒が自宅謹慎時、通訳として生活指導担当者と一緒に家庭訪問をしたり、または、生徒の家族が事故や病気で入院した時、主治医とのやりとりにあたっての通訳、また保護者から中国にいる親戚を呼び寄せる時や帰化手続きを申請するにあたって、入国管理局に提出する書類の日本語訳を頼まれたりすることである。授業と直接関わりのない教科(例えば「家庭」「保健」)でも、その担当者の要請によって、中国語訳をつけたり、中国語で補習をやるなどして、できるだけ協力していた。
- 7) G県教育委員会「県立改革推進計画」によってK高校は2004年3月に閉校となった。同時期に閉校となった近隣のL高校と合併・再編成され、2004年4月から総合学科M高校(以下は「M高」と略す)として新しく開校された。筆者は2004年4月～2005年3月に引き続きM高で非常勤講師として週に2日計6時間の授業を担当しながら、フィールドワークを行っていた。
- 8) K高校の特例枠は来日3年未満の外国出身の生徒だけが受験できる枠である。よく知られている中国帰国者枠を設けている高校では、人数が決められているのが一般的であるのに対して、K高校は長年日本人の中卒受験者定員割れという背景もあって、外国人生徒特例枠の人数に特に制限がない。特例枠で受験する外国人生徒は、「国語」「数学」「英語」と決められた3教科の選抜試験を受けたものの、来日3年未満ということも考慮され、「国語」の試験成績を外される。「数学」と「英語」でいい成績を収められれば、合格と判定される。
- 9) M高については注7を参照のこと。
- 10) 「県城」とは県役所の所在地である。中国の行政区画は省・直轄市・自治区・特別行政区、市、県、鎮という4段階に分かれている。
- 11) 中国帰国者の二世三世たちは必ずしも田中君のように「来日」を積極的に受け止めているわけではないという事実に注意しなければならない。池上

(1994) は、「帰国生徒たちはその呼称に『帰国』という語をもちながら、実際には日本に帰って来たわけではない。孤児世代残留婦人世代にとっては日本と肉親への強い思慕が帰国永住の動機のひとつであるのに対して、その二世三世たちにとっての『帰国＝来日』は、自分たちの意思とはあまり関係がない『移住』『移民』のようなものと言える」と指摘している。

引用文献

引用文献：

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R., (1992). *Cross-Cultural Psychology*. (pp.271-291). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bock, P.K. (1977). 現代文化人類学入門, 第 2 卷 (江淵一公, 訳). 東京: 講談社. (Bock, P.K. (1969). *Modern Cultural Anthropology: An Introduction*. New York: Alfred A. Knopf.)
- 江畑敬介・曾文星・饗口雅博 (編著). (1996). 移住と適応——中国帰国者の適応過程と援助体制に関する研究. 東京: 日本評論社.
- 榎井 縁. (2000). 新しい外国人・ニューカマーの子どもの日本語・母語指導について: 公立高等学校での受け入れを中心に. 山本雅代 (編著), 日本のバイリンガル教育 (pp.128-164). 東京: 明石書店.
- Erikson, E.H. (1973). 自我同一性 (小此木啓吾, 訳編). 東京: 誠信書房. (Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. (p.2) London: Tavistock.
- 広崎純子. (2001). 都立高校におけるニューカマー生徒への対応. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 9, pp.35-45.
- 池上摩希子. (1994). 「中国帰国生徒」に対する日本語教育の役割と課題——第二言語教育としての日本語教育の視点から. 日本語教育, 83, pp.16-28.
- 鍛冶 致. (2000). 中国帰国生徒高校進学——言語・文化・民族・階級. 蘭信三 (編), 「中国帰国者」の生活世界 (pp.233-290). 京都: 行路社.
- 金井香里. (2001). 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, 68 (2), pp.181-191.
- 児島 明. (2001). 『創造的適応』の可能性とジレンマ——日系ブラジル人が生きる学校世界. 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って (pp.80-126). 東京: 明石書店.
- 児島 明. (2002). 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, pp.106-120.
- 箕浦康子. (1998). 仮説生成の方法としてのフィールドワーク. 志水宏吉 (編著), 教育のエスノグラフィー: 学校現場のいま (pp.31-47). 京都: 嵯峨野書院.
- 宮島 喬. (2002). 就学とその挫折における文化資本と動機付けの問題. 宮島喬・加納弘勝 (編), 変容する日本社会と文化, 国際社会 2, (pp.119-144). 東京: 東京大学出版会.
- 森田京子. (2004). アイデンティティ・ポリティックスとサバイバル戦略: 在日ブラジル人児童のエスノグラフィー. 質的心理学研究, 3, pp.6-27.
- 小澤理恵. (2001). 異文化間移動に伴うアイデンティティの形成. 東京学芸大学海外子女教育センター (編), 異文化との共生をめざす教育 (pp.203-219). 東京: 東京学芸大学海外子女教育センター.
- 小沢有作. (1993). 民族共生の地域づくりへ. 月刊社会教育, 37 (1), p.5.
- 太田晴雄. (1996). 日本語教育と母語教育——ニューカマー外国人の子どもの教育課題. 宮島喬・梶田孝道 (編), 外国人労働者から市民へ——地球社会の視点と課題から (pp.123-143). 東京: 有斐閣.
- 太田晴雄. (2000). ニューカマーの子どもと日本の学校. 東京: 国際書院.
- 佐々木ひとみ・河村茂雄. (2000). 短期留学生の異文化接触動機が適応感に及ぼす影響. カウンセリング研究, 33 (1), pp.1-7.
- 佐藤都衛. (2001). 国際理解教育——多文化共生社会の学校づくり (pp.133-152). 東京: 明石書店.
- 関口知子. (2003). 在日日系ブラジル人の子どもたち——異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成. 東京: 明石書店.
- 志賀幹郎. (1992). 高等学校における中国帰国生徒の統合——日本語教育を手がかりにして. 東京大学教育学部紀要, 32, pp.295-303.
- 志水宏吉. (1998). 教育研究におけるエスノグラフィーの可能性——『臨床の知』の生成に向けて. 志水宏吉 (編著), 教育のエスノグラフィー: 学校現場のいま (pp.1-28). 京都: 嵯峨野書院.
- 志水宏吉. (1999). 外国人のいる教室. 志水宏吉 (編), のぞいてみよう! 今の小学校 (pp.103-146). 東京: 有信堂高文社.
- 志水宏吉. (2000). 裏側のニッポン——日系南米人の出稼ぎと学校教育. 教育社会学研究, 66, pp.21-39.
- 志水宏吉. (2002). 学校世界の多文化化. 宮島喬・加納弘勝 (編), 変容する日本社会と文化 国際社会 2

(pp.69-92). 東京：東京大学出版会.

- 志水宏吉. (2003). マイノリティ問題——ニューカマーの子どもたちと学校教育. 荻谷剛彦・志水宏吉 (編著), 学校臨床社会学——「教育問題」をどう考えるか (pp.189-202). 東京：放送大学教育振興会.
- 志水宏吉. (2004). ニューカマーの子どもたちに対する教育支援を考える——『教育コミュニティ』構築に向けて. 研究代表者：志水宏吉. 平成 14～15 年度科学研究費補助金研究成果報告書『ニューカマーの子どもたちの教育支援に関する研究——教育ネットワーク構築の視点から』(pp.1-10).
- 志水宏吉・酒井郎・堂寺泉・清水睦美. (2001). 見えない外国人——小学校の参与観察から. 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 (pp.33-79). 東京：明石書店.
- 志水宏吉・児島明. (2001). 出稼ぎと永住のはざままで——日系ブラジル人の教育戦略. 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 (pp.258-298). 東京：明石書店.
- 志水宏吉・児島明・家上幸子・堀家由妃代. (2001). 家族の物語と教育戦略——三つのグループの比較から. 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 (pp.191-257). 東京：明石書店.
- 清水睦美・小澤浩明・田房由起子・福島裕敏. (2001). 家族関係と学校適応——インドシナ系難民を事例として. 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 (pp.127-190). 東京：明石書店.
- 清水睦美・田房由起子・家上幸子. (2001). 「再生産」と「文化的生産」の間で——インドシナ難民の教育戦略. 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 (pp.299-360). 東京：明石書店.
- 周 飛帆. (1991). 中国帰国生徒の異文化適応に関する一考察. 筑波大学教育学研究集録, 15, pp.69-77.
- 恒吉僚子. (1996). 多文化共存時代の日本の学校文化. 堀尾輝久ほか (編), 学校文化という磁場 講座学校 6 (pp.215-240). 東京：柏書房.
- 恒吉僚子. (1998). ニューカマーの子どもと日本の教育. 佐伯胖ほか (編), 国際化時代の教育 (pp.182-202). 東京：岩波書店.
- 趙 衛国. (2005). 青年期におけるニューカマーの子どもたちの学校適応に関する研究動向——文化受容と援助の視点から. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, pp.311-319.

謝 辞

本研究にご協力くださった関係者の皆様, 及びご指導を頂きました東京大学大学院教育学研究科の秋田喜代美先生に心より御礼申し上げます。草稿の段階から目を通してくださり, 多くの貴重なアドバイスを頂戴し, また日本語の表現を丁寧にチェックしていただいた同じ研究室の高橋亜希子さんに, 深く感謝いたします。最後になりましたが, 丁寧かつ的確なコメントをくださった査読者の先生方に感謝の意を記します。

(2004.5.31 受稿, 2005.10.29 受理)