



| | |
|--------------|---|
| Title | 学校適応に関する三つの社会学的文化モデル |
| Author(s) | 林寄, 和彦 |
| Citation | 大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2005, 31, p. 323-343 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/4470 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

学校適応に関する三つの社会学的文化モデル

林 寄 和 彦

目 次

はじめに

1. 学校適応と文化的二元論
2. 三つの文化モデル
3. 事例分析—同和教育推進校の学校文化
4. まとめ

学校適応に関する三つの社会学的文化モデル

林 寄 和彦

はじめに

教育の機会均等という理念が単なる幻想でしかないことを教育社会学における再生産論は示してきた。再生産論が言うところによると、教育を通じて成功する機会は諸個人に平等に配分されるのではなく、その個人がどういった階級・階層に属しているかによって決まる。そして教育における成功と失敗は職業分配の重要な契機となる。この見方からすれば、学校は選別機能によってそれぞれの階級・階層を世代を超えて維持させるシステムにすなわち再生産に寄与するイデオロギー的な制度と捉えられる。

この機会の分配の仕組みにおいて文化的な媒介を重視する文化的再生産論は、長らく教育社会学におけるマスター・ナラティブとして君臨してきた。マスター・ナラティブとは個別の研究がその自らの位置を見出すような大きな文脈やパラダイムを意味する。すなわち、教育における多くの社会学的なアプローチが文化的再生産論を総論とするような各論として自らを提示してきたのである。

だが文化再生産論をマスター・ナラティブにしたアプローチが変革のモデルとなることはない。それらのアプローチがたつむぎだすイメージは、それぞれのグループがまったくの固定的で静的なまま留まるか、せいぜいあるグループの人々が紆余曲折を経ながら元のグループに収まるといったものであり、いや必ず収まらなければならないといったものなのである。時には、人々のダイナミズムが静的な帰結へのパラドックスとして議論の色添えにまで眨められてしまう。

だが今日、教育を対象とした分野でもエスノメソドロロジーやエスノグラフィーといった人々のミクロな相互作用に目を向けるような研究方法の再評価がなされ、こうした再生産論の枠組みをとりあえずは不問にしようという動きが勢いを増している。そしてそれに従いマスター・ナラティブとしての再生産論の影響力は弱りつつある。けれども、そうした諸研究は自らを位置づけるようなマスター・ナラティブを持たず、それゆえに興味本位の些事詮索であるとか例外的な奮闘物語と見なされがちだ。質的な調査方法や事例研究はあらゆるマスター・ナラティブを括弧に括りナラティブからこぼれ落ちるデータからも概念を産出しようとする点ではマスター・ナラティブの書き換えを可能にする革新性を備えてはいるが、その力はまだ十分に発揮されているとは言えない。

本稿で私はそうした状況を踏まえて、固定した諸階層と固定した諸文化が再生産されるという枠組みを捨て、諸文化の対立や矛盾を媒介として新たな文化が生み出される

という視点、すなわち文化生産や文化再創造というオルタナティブなナラティブを想定した上で、この視点からの現実の切り取り方を提起しようと考えている。そのために私は学校文化のあり方と生徒によるそれへの適応の問題を戦略的な考察の場にした。

本稿の以下の構成を述べておく。まず第一節で、学校適応と文化の原理的な関係について簡単な整理をし、第二節で、文化再生産論をマスター・ナラティブとする二つのモデル——文化対立モデルおよび文化休戦モデル——について述べる。さらに続けて、それらに対して私が提起する文化融合モデルを紹介する。第三節において、同和教育推進校の学校文化を事例とした分析を展開する。そして最後にこれらの議論を踏まえ私が提出したモデルの意義についての再考察を行おう。

1. 学校適応と文化的二元論

あらゆる社会は新参者を持っており、子どもは代表的な社会への新参者である。社会はその社会から承認を得ようとする者に対して、その社会が持つ価値や規範に沿った振る舞いをするように働きかける。すなわち社会は適応を強いる。近代の学校は子どもが社会に参加できるようになるための養成機関として捉えることができる。だが学校もひとつの社会であるから子どもたちも当然のように適応を強いられる。こうして学校に適応できるかどうかは社会に適応できるかどうかを左右する。

ここで適応とは社会や学校が明白にまたは暗黙のうちに、当然なすべきと想定している行為や状態を指している。逆に当然とみなされない行為や状態は、不適応または逸脱と呼ぶ。学校が明に暗に当然とみなしているものとは、例えば、朝は時間通りに学校に来ていなければならないとか、決められた席に座るとか、チャイムの音を時間の区切りと認識して振る舞いを変えねばならないとか、髪の毛の色は自然でなければならないとか、使われるべき正しい言葉づかい、等々、学習を含む学校生活全般や学校外の生活の全般に渡る価値や規範の総体である。こうした学校が要請する価値や規範の総体は、それらを生み出す人々の行動原理や諸物質とともに、学校文化の主要な構成要素である。

そう考えるとこれらの価値や規範の総体は、学校側が要請しているものだけでなく資源としても捉えることができる。すなわち学校文化の価値や規範をあらかじめ個人が身体化していれば、あるいは学校以外例えば家庭において身体化しやすい環境があればその個人の学校適応はそれだけ首尾よく行われる。学校文化が一枚岩であれば学校文化に親和的な階層や集団は学校にうまく適応する傾向にあるし、学校文化と疎遠な文化を持つ階層や集団は適応に失敗する可能性が高い。ここでは学校文化に親和的な階層や集団の文化と、学校文化に疎遠な階層や集団の文化との二つの文化が対立して考えられているわけだが、文化再生産論をマスター・ナラティブとする諸研究はこのような文化的な二元論を前提にする。その二つの文化をどう措定するかは論者によって異なり、例えば「技術的・管理的知識」と「生きた文化」の対立 (Apple 1982)、「精密

コード」と「制限コード」の対立 (Bernstein 1971)、学校的利益の「大きい言語資本」と「少ない言語資本」との対立 (Bourdieu at Passeron 1970)、中産階級的なホワイトカラー文化と労働者階級的なストリート文化との対立 (Willis 1977) などと言われたり、あるいは最近日本で最近増えてきているニューカマーの教育社会学的研究などでは「日本的な同化圧力」の文化と「外国人のネイティブ」文化との対立 (太田 2000、児島 2001a) などと見なされることもある。二項対立で捉えられた文化のうち、学校が利するとされている前者の文化は常に支配的・普遍的・公的であり、後者の文化は従属的であるか反抗的であり特殊的・私的・集团的である。その意味で後者の文化は常に下位文化 (subculture) として位置づけられる。

学校においてこれらの二つの文化の実在的な担い手は教師と生徒になる。そこで次に、支配的文化を代表する教師や向学校的な生徒たち、および下位文化の担い手となる生徒たち、つまりマイノリティ、労働者階級、あるいは一般に低学力の生徒たち、この二者の相互作用に注目した諸研究のいくつかに焦点を当てて、文化対立にかかわる学校適応の理論モデルを検討していく。

2. 三つの文化モデル

2.1 文化対立モデル

この理論モデルは学校文化の担い手である教師と下位文化の担い手である生徒との対立や衝突に、または学校に親和的な生徒文化と逸脱的な生徒文化との分化や対立に視点を定める。このモデルは学校文化が誰をどのような仕組みで排除しているのかだとか、あるいは排除された逸脱的な生徒たちの下位文化形成等へまなざしを向ける。

この理論モデルの代表には Paul E. Willis の *Learning to Labour* (1977) をあげることができる。Willis はこの研究で、労働者階級の子どもたち (野郎ども the Lads) がなぜ嫌々ながらではなく自ら進んで肉体労働を選択するのかという謎を、野郎どもが形作る反学校的な生徒下位文化と肉体労働現場の文化との類似性に見出そうとした。学校の教師たちは、学業成績も悪く言葉遣いや態度もふてぶてしい「野郎ども」たちを見下したり、時には挑発したりとあからさまな排除的・抑圧的行為を繰り返す。他方で野郎どもは、こうした排除や抑圧に打ちひしがれるのではなく、学校に対する敵対的な態度を強めていく。野郎どもは「俺たち」と「奴ら」で色分けされる特異な仲間集団を形成し、父親たちの作業現場やストリートの文化を通じて自らの反学校性を支えるマスキュリティという「思想」を身につける。勉学に励み机の前で一日中じっとしているようなホワイトカラー的な生活を退屈で女々しいものとして見下し、笑い、女性との交際、仲間の連帯、たくましい肉体等を重視する、刺激的で男らしい生活に幸福を見出す。このようにして彼らは学校からは承認されない自分たちを肯定するために、集団の下位文化創造力を用いるのである。だがその文化の特質のゆえに野郎どもは肉体労働へと赴く。逆

説的なことに、野郎どもの学校からの逸脱は、労働者階級にしかねないという不可避の進路選択を好んで受け入れるための準備でもあり、その意味では社会への適応のプロセスなのだと捉えられる。

こうした文化対立のモチーフは、低階層・労働者階級の出身の子どもたちをターゲットにした研究 (Cohen 1956、Hargreaves 1967) だけでなく、エスニック・マイノリティの子どもたちを射程に入れた学校の制度的レイシズム批判にも多く見られる (Mac an Gail 1990、Gillborn 1990)。日本でも、生徒下位文化の研究などが文化対立モデルに数えられるものが多い。例えば、宮崎あゆみのジェンダー・サブカルチャーの研究 (1992→1993、1998) では、学校から承認を得られない低学力の女子高校生たちが高学力生徒と自らを分別し、集団化して独自の服装や行動を取る様子が描かれている。さらに日本の学校の機能に<同化>か<排除>かという二つのカテゴリーを強調してきた在日朝鮮人の教育問題の論じ方もそうだし、ニューカマーの逸脱を扱った研究も文化対立モデルの一形態である。最近では、児島 (2001a) がブラジル人の女子生徒の「創造的適応」と称して、彼女たちが様々な下位集団的な文化資源を駆使しつつ、さまざまな日本の学校文化に抵抗する様子を描いている。

また被差別部落に関しても池田 (1985) や西田 (1990) による先行研究が、学校教育から逸脱して「荒れ」がちな部落出身の男子生徒たちを事例にとり、青年たちが漁業労働の文化や消費文化を取り込みながら自らの下位文化を発展させるという集団の媒介的機能や、部落ことばやどやしつけるしつけ方を否認するような学校文化による地域文化の抑圧などを議論してきた。

これらの文化対立モデルの諸研究の知見の特徴をまとめるとこのようになる。

- ①学校 (あるいは学校知) は支配的文化の価値や規範を維持・承認し、労働者文化やマイノリティ文化の価値や規範を否認・排除している。このプロセスの中には、明白にか暗黙にかにかかわらず、教師による低学力生徒への排除、抑圧、搾取が含まれる。
- ②それらの生徒たちは学校的な価値や規範から逸脱し、教師への敵対的関係を強め、学校的・社会的権威に対して反抗する。
- ③それらの生徒たちは逸脱的行為を正当化し、自己を肯定するための対抗的な価値や規範にコミットする。
- ④それらの対抗的な価値や規範を醸成するのは、逸脱的な生徒たちが作る連帯的集団であり、それらは向学校的で適応的な生徒たちの集団と自らを弁別する。

では文化対立モデルの限界とは何なのだろうか。恐らくこのような問いの立て方をするのは良くないが、このモデルで切り取れる現実の限界がこのモデルの限界だと言うことができるだろう。

例えば、このモデルでは対立の必然性を学校側と生徒側が持つ固定的な文化を前提に描き出そうとするために、論理的に考えると対立は時系列的には激化の一途をたどることになる。だが次に見るように現実には対立が激化しない場面が確認されている。また、

このモデルでは研究者が反抗的な生徒に仮託した上で、学校は悪しきシステムの代理であるとか、研究者のみが知る「あるべき姿」を持たない欠陥品として描かれることが多い。あるいは、このモデルは集団内の同一性と集団間の異質性を過度に強調しすぎて、個々人の間の差異やダイナミクスを消去する傾向にある。さらに支配的文化と下位文化の両者は相互に排除しあう不変の静態的なものに留まらざるを得ない。それゆえ文化対立モデルは文化決定論へと陥没する。学校での失敗は下位文化が下位文化であり続ける限り変えることができない運命となる。

とはいえ私は文化対立モデルの限界は何かと問うよりも、モデルそのものの限界について考えた方が有益だと思っている。すなわちどのような理論モデルにせよそれが表現しうる現実というのは現実の一部でしかないということだ。構築主義的に言えば、文化対立モデルによって構成される現実、他のモデルによって構成される現実と異なっていると考えることも可能だ²⁾。このように理論をモデルと考えることによって、他のモデルによって現実を救い上げるための道が開ける。

2.2 文化休戦モデル

ここで文化休戦モデルと私が呼ぶものは、文化対立モデルの修正モデルと考えることができる。この理論モデルは、教師と低位における生徒との対立や衝突が極力避けられているという事態に目を向ける。このモデルが注目するのは教育的行為の儀礼化のプロセスである。教師と生徒は形式的な秩序を保つためのゲームに参加するプレーヤーとして喩えられるだろう。そのゲームには暗黙のルールがあり、生徒たちはそれに従っている限り逸脱が咎められたり排除されたりすることはない。

この文化休戦モデルの代表は、竹内（1987→1995: 191-225）による高校階層構造で低位にある職業学校での調査である。その高校の生徒たちは、低学力と経済的困窮層に特徴付けられるものの、ずる休み、授業妨害、教師への反抗はほとんど観察されず、質問紙調査の結果によれば半分以上の生徒たちが高校生活を楽しんでいて、教師や学校を否定的準拠にしても、「先生のいうことにはさからわないようにしている」、「規則にはとにかくしたがう」などと答える者が多い。竹内はこれらのことを解釈して、学力が低くて問題を起こしそうな生徒が多くとも、教師も生徒もサバイブするために相互に歩み寄り、折り合いをつけていると言う。教師は心の底では生徒たちを厳しく評価しているが、面と向かって生徒たちを否定的に価値付けたり否認したりはしない。他方生徒の方も教師を信頼してはいないが、正面から衝突することを避け公式に期待されている役割をしたかになしながらかも、交友やクラブ活動など学校における余剰に自己充足し自己統制感を維持する（二次適応）。生徒たちは学歴社会において目標を下方に修正させられたり競争から脱落させられたりしているが、同じ境遇の者との交流を通じ理想水準を設定し直すことによって自己肯定を果たすのだ（冷却 Cooling-down/out）。ここで支配的文化と下位文化の両者は本質的には対立しているものの、表層では平穏を保つ

ている（文化冷戦）。

文化休戦モデルでも、学校を階層間格差が再生産される支配関係を維持・存続させるマクロなシステムの一部としてみる（竹内 1995: 222）が、学校や教師そのものを直接批判の的にするわけではない。こうした休戦的な観点を共有しつつ、教育困難校を取り上げた古賀のモノグラフ（2001: 75-168）は教師たちの主観的な現実構成に着目しつつむしろ淡々と学校を描き出している。

2.3 文化融合モデル

さて私は第三のモデルとして文化融合モデルを提唱したい。このモデルが焦点を置くのは、ミクロなレベルでは、学校文化の担い手である教師と下位文化の担い手である生徒とが、衝突やぶつかり合いといった相互作用を通じて変容していくプロセスである。よりマクロで歴史的なレベルでは、下位文化に媒介されて変容する学校文化、学校文化に媒介されて変容する下位文化として二つの文化を捉えることであり、双方の文化が闘争や葛藤、融和や協働を通じて、新たな関係を常に作り出すものと見る。

文化対立モデルや文化休戦モデルでは、生徒をあからさまに否認したり、生徒から信頼を得られないような教師や、衝突を避けながらルーティーンワークを黙々とこなすような保守的で自己防衛的な教師に焦点が向けられる。それに対し文化融合モデルは、他の二つのモデルでは個人的な奮闘物語として片付けられがちな、生徒と向き合って正面からぶつかるような体当たり型の教師や生徒からの信頼を得るいわゆる「指導力がある」とされる教師たちに焦点を当てる。例外的な存在として片付けられていた生徒、低学力にもかかわらず教師たちと良好な関係を結びなおかつ学習にも励む生徒たちも、このモデルでは説明可能となる。

このモデルが対象とする学校は、学力格差の拡大を食い止めようとする学校である。そこで教師たちは、低学力の生徒たちを排除するのではなく、あるいはしぶしぶ折り合いをつけてやり過ごすのではなく、低学力の生徒たちの学習動機をあの手この手で引き出そうとし、彼らの学習に惜しみない資源を投資する。そのためには低学力の生徒への特別な支援が必要なので、その対象となる低学力の生徒は成績という座標軸に置いて自らの占める位置を否応なく意識させられるが、学習行為そのものへの従事や仲間・教師との信頼関係によって否定が緩和されたり、肯定的に再文脈化される環境は整えられる。

地域社会との連携、特に不利な文化的背景を持つ地域との連携を促進しようと努力する学校もこのモデルによって正当に評価される。また学力保障に取り組む教育運動や教育政策もこのモデルの射程に入る。この点はことさらに強調しておく必要がある。というのも文化対立モデルも文化休戦モデルも、低学力の生徒の存在や社会のシステムから排除されがちな生徒たちへの気づきにもとづいて、教師たちが自発的に組織する教育運動、あるいは教育政策をまったく視野に入れないからだ。ある意味では、文化対立モデルは学校による社会的排除（social exclusion）に注目したが、文化融合モデルが着目

するのは学校による社会的包摂（social inclusion）であると言える（表）。

表 低学力生徒の学校適応に関するアプローチにおける三つのモデル

| | 教師の作用 | 低学力生徒の作用 | 教師－生徒関係 | 学校の機能 | 学力格差 |
|-------------|--------------------|----------|-------------------|---------------------------------------|-------|
| 文化対立 モデル | 否認・拒絶・排除 | 反抗 | 対立・矛盾の激化 | 抑圧・排除 (oppressing / exclusion) | 拡大・維持 |
| 文化休戦 モデル | 否定の隠蔽化・ 妥協・儀礼化 | 二次適応 | 対立の隠蔽 冷戦 共犯 | 冷却 (cooling-down/out) | 拡大・維持 |
| 文化融合 モデル | 否定の顕在化・ 肯定へ再文脈化 | 再適応 | 相互信頼 協力 | 包摂 (inclusion) | 維持・縮小 |

さらにこのモデルは、支配を維持・存続させるシステムの一部として学校をみるのではなく、システム変革の主体や拠点としての側面をみようとするものである。

文化融合モデルの典型として、被差別部落を校区に持ち同和教育運動や解放教育運動が盛んに行われてきた同和教育推進校（同推校）を事例として取り上げよう。以下、質的な調査によって得られたデータからその教育実践の内実を一部スケッチすることで、このモデルのより具体的なイメージを提供したい¹⁰⁾。なお、以下の記述では、フィールドに関する「大阪府」以外の地名・学校名・人名はすべて仮名である。

3. 事例分析——同和教育推進校の学校文化

異文化接触による文化変容のプロセスとして教育的な営みを捉える場合、文化変容を歴史的な視点と個人の経歴的な視点の二重の視点から捉える必要があるだろう。

同推校の独特な学校文化の諸特徴は歴史的産物として捉える必要がある。そう考えると歴史的な考察が必要で、現時点での観察やインタビューによって把握されるものは多くの要因が影響しあって数年をかけた変容の結果だと考えなければならない。他方、教師や生徒の個人的な変容はある程度観察によって把握しうるものである。長期的な観察では、そうした相互作用のダイナミクスや、特に若い子ども側の変化は顕著に見出される。

しかしながら、紙幅の都合上ここでは、前者の歴史的変容の結果としての学校文化、教育的営みのあり方の特徴を描き出すにとどめる。

安川寿之輔たちが画期的な労作（1998）で明らかにしたように、戦前における学校教育と部落との関係は、まさに文化対立モデルによって最もよく表現されるような実態でしかなかった。1872年に学制が発布されてまもなくの間、部落出身の生徒は学校教育から完全に排除された存在だった。彼らは通常の子弟が通う学校とは異なった、劣悪

な条件の「部落学校」に通わされるような分離教育が続いた。ようやく統合教育が始まり、通常の学校に通うことが許された後も、部落出身者は、級友からの差別、教師による差別、学校による制度的な差別（部落学級に集められたり、わざわざ教室の床に段差を作って一段低い床に席を与えられたりといった）に遭う状況だった。戦後も貧困による不就学という形での学校教育からの疎外は続き、越境通学のような分離教育を承認する制度も残っていた。

事例で取り上げた夙谷中も例外ではない。1950年代に至っても、能力別の学級編成により部落出身者は最下位クラスに集められ、教育棄民になっていたという当時の教師の証言や、教師から差別的に暴力を被っていた夙谷部落の大人たちの言葉も聞いた。その夙谷中がこの30年ほどを通じてどのような変容を遂げたのか。

3.1 プロファイル

夙谷中は大阪府のベッドタウンに位置する、各学年4クラスの比較的中規模な学校で、生徒数は381名に対し教諭数35名を抱える。教員数に恵まれているのは同和地区を校区に含む学校として2002年まで特別加配が配置されていたためと、研究指定校としての加配教師がいたためである。夙谷中は同推校として府から初めて指定を受けたのが1950年代末で、その後も様々な研究指定を受け、同和教育に先進的かつ積極的に取り組んできた中学校の一つだ。さらにその教育的な営みはいつの頃からか夙谷部落の「解放子ども会」と連携しながら行われてきた。

私が観察をした学年は小学校で2度学級崩壊を起こしており、その学級崩壊の中心にいたのは部落出身の男子生徒だった。学級崩壊が起こると学力低下を防御できない家庭の子どもの学力は一般に低下するが、この学年の場合は見事に学力低位層に部落出身の男女が固まっていた。私が夙谷中で観察を始めた時には、部落出身の男子生徒は自分たちを中心とする逸脱的な仲間集団を形成しつつあった。この学年は極端だったが近年でも部落出身の生徒が総じて低学力なことは特に珍しいことではない。

これらの生徒たちに教師たちはどのように対応していたのか、あるいは学校の組織的な教育的営みはどのようなものだったのか。これまでの理論モデルで批判されてきた日本の学校文化との違いを浮き立たせるような夙谷中の教育的営みの諸特徴をここでは見ていきたい。①人権（部落）問題学習、②学力保障、③生徒指導、④集団づくり・仲間作りの四つを取り上げよう。

3.2 人権（部落）問題学習

部落問題を中心とした人権問題は夙谷中の教育的営み全てに通底する主要テーマである。同和教育推進の内実は、同和教育の時間が他より多いとか、その時間に特に熱心であるというだけでは表現しつくせない。むしろ夙谷中が行う同和教育の推進は、学校全体アプローチ（whole school approach）と表現すべきだと私には思われる。

例えば、長崎への修学旅行では部落出身で被爆者である語り部の話を聞き、文化祭でも差別問題を扱った演劇、チャングや太鼓の演奏、夙谷部落、病院、老人ホーム等のフィールドワークの発表など人権に関連する出し物が多数を占める。特別活動でなくとも夙谷部落の人に学校に来てもらい当人の「語り」を全学年の生徒で聞く機会も幾度となくあった。さらに夙谷中では「しんどい子を（学級経営の）中心にする」という教育上の規範があって、低学力生徒、障害者、経済的困窮層、いじめられやすい子の救済や支援が常にホームルームで主要な議題として扱われる。これは後で言及する「集団づくり」にも関係するが、人間関係の基本スキルや市民的資質の育成をも含めるならば、ほぼ毎日が生徒にとって人権学習ということになる。

端的に言えば、夙谷中は部落の存在を最大限に承認し、部落出身者への偏見や差別を無くそうと努力している。文化対立モデルでは、学校はマイノリティ文化を抑圧するか無視すると捉えるが、夙谷中では逆の作用が働いているのが分かる。

3.3 学力保障

学力保障というスローガンのもとに、夙谷中は学習指導に特に力を入れている。授業の自己評価は低学力生徒が分かりやすいかどうかが決め手であり、低学力生徒は個別指導や補習の機会が多く与えられ、チームティーチングではアシスト役の教師に必ずフォローされる。つまり低学力の生徒ほどより多くの資源が投資される。

低学力の生徒への手厚い支援はもちろん部落出身の生徒が概して低学力にあることに関連している。部落の保護者の期待に応じようとしてきた夙谷中にとって、部落出身者の毎年の高校進学率は重大事であり、授業改革は過去20年以上にも渡り夙谷中の関心事であり続けてきた。

その夙谷中で教育実践の中心に置かれてきた部落出身者は例年生徒全体の約4分の1。この学年では学年生徒126人中25人が部落出身者だった。教師たちは部落出身の生徒を「地区生（同和地区生徒）」とカテゴライズし、生徒のいないところでこのカテゴリーを使用している。他方、それ以外の生徒は「地区外生」とカテゴライズされていた。試験の出来不出来や点数を会議で考察する際には、地区生と地区外生の区別は必ず用いられた。

こうした学校が社会的カテゴリーでマイノリティ集団を捉えるという点も、日本の学校文化とされてきた特徴と大きく異なる。これまで日本の学校文化は、「みんな同じ」としてすべての差異を無視し、マイノリティの生徒にどのような問題があろうと、それを不利益をこうむりやすい集団の問題とは見なさずに、家庭や個人的な問題と見なす傾向があると指摘されてきた（志水・清水編 2001: 額賀 2003）。志水はニューカマーの生徒に関する研究から、問題の個人化は、国際教室、保健室、カウンセリングルームのような学校の「周辺」での個別的对応のみを促進し、学校文化の中心構造が変質してしまわないようにするための防衛措置であると述べたが、夙谷中では部落出身者の問題を

個人的問題としてだけではなく、社会的文脈においても捉えようとする姿勢を持っている。

3.4 生徒指導——コミュニケーションと宥和・対決と止揚

生徒に対する教師の接し方は、生徒の学校適応をやや即時的に規定する。教師の暴言、嘲笑、軽蔑などにより生徒が人格を否定される場合は、反発を引き起こして逸脱を発生させると考えられる。文化休戦モデルの知見によれば、逆に教師が生徒と良好な関係を保つなら、たとえ学習理解度が高くなくても生徒は学校の秩序や教師の指示に従う傾向がある。

夙谷中でも低学力の生徒の逸脱を許容するような文化休戦的な振舞いもしばしば観察された。特に一対一や一対二で行われる個別指導の時間はさながら生徒カウンセリングのようなものへと姿を変えてしまうこともある。以下の教師たちの発言をみよう。

満田先生「俊や薫はよーしゃべるねん。俊とかな、今日は、『ぼくの父さん〇〇社やねん。土日休みやねん』。そしたら、薫は『ぼくんとこ、△△屋でー。』って、延々、△△のこと、よー、しゃべるねん。そーか、そーか、ゆうて聞いててな。ほんま、聞いてほしいんやなー。そんで、もうすぐ終わりやから、ちょっと漢字しょーか、ゆうて、結局勉強したん10分だけ。(苦笑)」

木村先生「抽出をやってて、和弘のことがわかってきたというか。見方がかわったというか。ようしゃべるようになってきて、これまで和弘のこと間違えていました。これまでずっとやんちゃ坊主かなと思ってたんですけど。虎の刺繍のジャンパー着たりとか。…実際、あいつごっついかわいい奴や。」

これらからは、教師による生徒とのコミュニケーションは、生徒側の「教師に分かってもらえる」という受容感を増大させるとともに、逸脱しがちな生徒たちに対する教師側のステレオタイプを修正していることも見て取れるだろう。

夙谷中では教師が生徒や保護者との信頼関係を構築することはことさらに重要視されているが、それは学校と生徒・保護者との関係が他の学校にも増していつ相互不信に陥ってもおかしくないような不均衡さを持っているからだと言える¹⁰⁾。

だが、教師たちは生徒に理解を示すだけで信頼関係が築けると考えてはいないようだ。生徒が許容ラインを超えて逸脱したときには、生徒と正面から衝突する対決的な姿勢を前面に出す。生徒がこの許容ラインを超えたときに、生徒との摩擦を避けてやり過ぎると、許容ラインはなし崩し的に押し上げられる。生徒たちの境界侵犯はとめどなく拡大し、反学校的な非行集団が形成されて、教師のストレスや無力感も増大する。この<対決>のストラテジーは、はるかに膨大な労力を必要とし制御不可能となる最悪状態をも

たらさないための重要なストラテジーだといえる。

他方、生徒の側に立てばこうした教師の対決していく態度と姿勢は教師が信頼に値するかどうかの試金石ともなる。次の発言は、低学力で逸脱しがちだった隆一が高校二年生の時にインタビューで中学時代を振り返って述べたものである。

隆一「今は本当に感謝してるで。たぶんあの先生らに会わなかったら、高校に行けていなかったし…。ほんま感謝しているなあ。」

私「夙谷中の頃からあまり隆一は校則違反とかはせんかったよな。それは親から厳しく言われていたわけ。」

<中略>

隆一「それは田中先生とか信頼関係とか、あったからかもしれん。けどな、逆だっていたけれども、それは言えるけれども、絶対俺を見放さないし。どっかで、ほんまにな、逆らいつつ、どっかで信用してたんやろな。だから、そんなんせんかったんやと思う。」

私「反抗したりとかしとったよな。それはいくらやっても先生は見放さないからと…。」

隆一「ああ、そういうのじゃないな。だから、そんなんやっても、田中先生とか、ガンガン来てくれるやん。そういう反抗して、だから、そういうので、信用したんやろな。信用したからそこまで悪いこともせんかったんやろな。反抗とかしているときに、面と向かってぶつかってくる。家も何度も来てくれるし。悪いコトしたら毎回来てくれるやん。夙谷中の先生っていうの。」

3.5 集団づくり・仲間づくり

同推校の集団づくりの取り組みについてはこれまでもいくつかの紹介があり、社会学的な言及もある（葛上 1998、松原市布忍小学校教師集団 2002、志水 2003）。夙谷中では集団づくりの単位に学級と班に特権的な役割を与えるのだが、私は観察でこの集団づくりの取り組みにいくつかの隠された意図や機能があることを発見した。

教師たちはきわめて意図的に、低学力で逸脱しがちな生徒たちを各クラスに分散させ、さらに班編成でも、高学力で適応的な生徒と逸脱しがちな生徒との混合を試みている。そしてその交友関係を促進するために、班のメンバーの接触頻度や一体感を様々な手段で極力高めるようにしている。友人の期待を看取して低学力生徒の逸脱行為が抑止されるような効果を見込んでいるようだ。

また班編成での異文化混合においては、高学力で適応的な生徒は、低学力の生徒に勉強を教えたり逸脱を注意して咎めたりするような、ミニ教師の役割を期待される。「助け合う集団」、「相互批判ができる集団」などの目標が規範的に伝達される。夙谷中の教師たちはこれを「正義の世論の形成」と呼ぶ。

以下は、向学校的で教師から信頼の厚かった女生徒（小笠原）による通称「班ノート」の記述を引いたものだが、ここからはこの集団内における相互扶助と相互批判の二重の精神が根付いているのが分かる。

なんか、中山（筆者注：小笠原、良子、勝夫と同じ班の男子）からは注意しようという気持ちも伝わってこない。注意するとか、そういう関係を作るためにこの班を作ったはずなのに、そういうことができていないのは、勝夫がかわいそうやと思う。それで、中山と勝夫がしゃべってる声が聞こえたり、ノートとかプリント書いている気配がない時は、私が後ろを向いて「書かへんの？」とか「書きや」とか言うようになってる。最近は、良ちゃんが黒板の字が読めなくて私がもう一度読んで、それを良ちゃんが聞き取って書くようになってるから、いちいち後ろを振り返って注意できない。

そういう時に位置を後ろにしたのは、失敗やと思った。多分、中山は、自分のことで精一杯なんやと思う。たまには、注意するけど、中山自身がプリントとか書けてない時もある。班での作業はちゃんと4人でできるのに、と思う。

私も自分と良ちゃんのこと、精一杯やから、勝夫がほったらかしになっている時は悪いなあ、と思う。けど、良ちゃんがだんだんやってると思う。時々脱線することもあるけど、なんとか私がひっぱる感じ。女の子どうして注意するのは、最初は気が引けてあんまりできなかつた。注意したことで、もし、仲が悪くなったらとか思うとできなかつた。けど、良ちゃんも勉強するために、私と組んだんやと思ったから、がんばって注意することにした。良ちゃんが一番がんばっているのは、数学と思う。書く量が多いからかなあ。（下線は林寄による）

私は生徒たちの仲間集団を確認するために部落出身生徒のソシオグラムを作成した（林寄 2004: 129-132）。ここでは詳細は省かざるを得ないが、反抗的・逸脱的な生徒だけで構成された仲間集団は例外的であり、学校適応の様々な度合い、学力が異なる生徒が混合している仲間集団が多かった。教師たちの介入の効果は不明だが、集団づくりの一つの意図は成就していたようだ。こうした仲間集団のあり方も、文化対立モデルの示す集団とは異なるものである。文化対立モデルでは、逸脱的な生徒は凝縮し、他の生徒たちの集団をツマラナイ人間たちだと定義して見下すことによって、自己の属する集団を概念的に優位に立たせる。夙谷中の教師たちはこうした集団形成のリスクを十二分に理解しておりそれに歯止めをかけるのである。そのため夙谷中では、向学校的な生徒と逸脱的な生徒は、教師と生徒との関係のように、コミュニケーションや対決を通じて融合するよう促される。

また集団づくりに関して付言しなければならないこととして、夙谷中では、低学力生徒、障害者、経済的困窮層、いじめられやすい子、マイノリティの子たちが「自己を語

る」機会が様々なイベントを通じて提供されていることがあげられる。私は、こうした取り組みにも成績の座標軸や様々な基準で否定の烙印を押される自己が肯定的に再構成される機能があると見ている。だがこれについては別稿に譲る。

3.6 夙谷中がなぜ変わったのか？

以上四つの側面にわたり、文化融合モデルの見地から現在の同和教育推進校の教育的営みの特徴を描写してきたが、それらの戦前の学校教育との違いは歴史的な学校文化の変容だと捉えてよい。では何が学校文化の変容をもたらしてきたのか。

厳密に歴史学的な分析はここでは難しいが三つの条件についてだけ簡単に触れておこう。①権利団体の存在、②教師たちのアンサービリティ、③政府や地方自治体による上からの指令と公的援助である。

部落解放運動や解放教育運動は、部落出身者の教育上の権利を主張し、擁護しようとしてきたがこの運動の存在を抜きに学校文化の変容は考えにくい。当事者たちが差別や不当な扱いに声を上げなければ、支配側が妥協点を見出そうと努力することもないだろう。解放教育は「差別によって奪われたものを取り返す」という大胆な発想から、結果の平等（高校進学）を求めたが、これが幸いして学力保障という概念が生み出され、同意を形成するに至った。

次には、権利団体と連動した教師たち自身の動きである。同和教育研究協議会などの教師たち自身による研究組織や組織の基盤の弱いところでも悪戦苦闘した教師たちが、低学力と差別という部落の教育問題に対する責任（answerability）を果たそうとしてきた。夙谷中では戦前の融和教育の活動家である教師たちが管理職との闘争を通じて孤軍奮闘し、戦後の解放教育の礎を築いたと言われている。夙谷中の会議文書に「同和教育推進校としての自覚と誇りを」と記されているのも、歴史的な運動と教師の協働の産物であろう。

最後は政府や地方自治体による制度化や援助である。特に1965年に出された内閣同和对策審議会答申の果たした役割は大きい。答申が「同和地区子弟の学力の向上」のために様々な教育諸条件の整備の必要性を指摘し、答申に基づいた法制化がなされたことは地方自治体や教師たちの同意を形成する上で重要な意味を持つ。確かに文部省は基本方針を策定しないなど及び腰ではあったが、大阪府のように地方自治体によっては力を入れて同和教育に取り組めたのも、法制による特別措置（低学力生徒への資源集中配分）の正当化があったからこそだとも言える。

もちろん解放運動こそが教師たちや行政の協働的な反応を引き出したのだとも言える。その意味では同和教育推進校の文化は部落解放運動に媒介された学校文化である。

この解放運動のもつ文化的な意義は大きい。本稿では個人の文化変容に関する記述は割愛したが、低学力層に固まって逸脱的な集団を形成せんとしていた部落出身の生徒たちは、学年が進むに従って、逸脱的行為や反抗的行為をとる代わりに学習に向かうよう

になり、1人を除く全員がともかくは高校に進学した。

こうした変容に関して、部落の文化がそもそも学校文化と疎遠なものではなく実は親和性を有しているのではないかという疑問も起こる。確かに夙谷の大人たちが従事する職業も荒々しい肉体労働は少ない。だが運動文化の存在を無視することはできないだろう。解放運動に関わりたいがために、夙谷には高学歴者が留まったり流入してきたりもする。そして部落の大学生が同じ部落の小学生や中学生の面倒を見たり、勉強を見たりする機会も多い。運動文化には学校的な文化資源の還元サイクルが存在するのである。

運動文化は学校文化に媒介された部落文化であり、同和教育推進校の文化は部落の文化に媒介された学校文化である。この事例の解釈では、文化再創造論をマスター・ナラティブにしている。文化再創造論においては対立し衝突する諸文化は互いに媒介されて相互に影響を受けると考える。学校教育はそれらの諸文化が出会う媒介装置あるいはそれらの諸文化が照らし出されるプリズムである（池田 2000: 196-201）。学校は普遍的かつ支配的文化を伝える役割を担っているが、それは地域文化に媒介されて新しい文化を持つようになる。他方で、地域文化はその学校の供給する普遍的・支配的文化に媒介されて自らの文化を発展させる。文化再創造論はそれらの新しい関係を含む文化変容が社会全体の緩やかな変化に参加すると考えるのである。

4. まとめ

本稿で私は同和教育を事例としながら、新しいモデルの提示を試みてきたが、はじめに述べたように文化再生産論というマスター・ナラティブの書き換えがこれまでまったく行われてこなかったというわけではない。

例えば、ニューカマー受け入れ校における日本語教師という個体の文化変容に、学校文化の磁場を変質させていく契機を見出した児島の研究がある（2001b）。ここで児島は比較的長い観察によって、日本語教師という周辺的存在が自らの位置取りを更新しつつ、通常の教師や生徒の認知枠を少しずつ揺さぶる様を描き出している。ここで児島は学校文化の動的なイメージを提出せんとし、文化の固定的な二元論を前提とするモデルの書き換えを行っている。あるいは、教師が生徒と接するさいの振舞いの仕方の多様性を見た清水の研究(1998)。その研究で清水はこれまで注目されてきたのは教師のサバイバル・ストラテジーだけだったとし、教師が「理想の教育の実現」のためにもストラテジーを駆使することを見出した。または帰国子女が抱える日本の学校文化との葛藤に変革的な批判力を見出す渋谷の研究(2000)など、文化融合モデルの文脈に位置づく研究は少なくない。

だがこれらの研究のほとんどは文化変容の契機を個人に見出している。これに対して私が着目するのは、多くの人々の参加によって成立するようなネットワークや教育運動の果たす役割である。文化再創造というマスター・ナラティブを設定することによって

初めて、教育運動や革新的な教育行政の役割も再評価されうる。さらにこのネットワークに研究活動それ自体をアクションとして組み込むことも可能だ。このナラティブの中で私たち研究者の役割も再定義されうる。このような実践的志向は確かに社会学のナラティブとしてふさわしくないように思えるし、実践社会学なり何なりの名称があっても良いかもしれない。

最後に私が提唱した文化融合モデルという見方に対する予想される問いに対して答えておく必要があるだろう。一つは実証的な思考から来るものであり、もう一つは批判理論の立場から来るものだ。

恐らく実証的な思考からは、こうした事例がどれほど一般的・普遍的であるのかという問いが寄せられるはずだ。こうした事例はあくまで例外的なもので他の学校や人々には当てはまらないだとか、どれくらい当てはまるかが検証されていないという批判、またはその裏返して同和教育推進校以外の学校にも見られる事象でもあるという批判が浴びせられよう。この種の非難は事例研究にはつきものであるが、私は次のように答えたい。実際のところ事例から抽出されたモデルがどの程度汎用性があるのかというのは、事例研究そのものの課題というよりも、そのモデルに依拠しながらどれほどの事例研究がなされるかによって決まると。何がしかの形でこうしたモデルの検証は可能なものかもしれないが、私はモデルの提示と検証とは別個の課題とした方が良いと考えている。もっとも私はここであるひとつのモデルを提示するために、モデルを説明困難にするようなデータをたくさん捨象したことを明らかにするのにはやぶさかではない。逆に言えば私がフィールドワークを始めて数ヶ月の間、私は文化対立モデルを補強するような解釈しか導き出すことはできなかった。長期の観察と教師との協働が、変化に着目させ新しいモデルが必要なことを私に教えたのである。

もう一つの批判理論的な立場からの物言いの方はより深刻なものだろう。それは、文化融合モデルや文化再創造論というマスター・ナラティブは、支配の脱神秘化という人々の共同作業を滞らせるのではないか、あるいはむしろ神秘化のアクセラを踏んでいるのではないかというものだ。無根拠なユートピアを描き出して抑圧や搾取を隠蔽し、支配の存続や維持に一役買ってしまうのではないか。この手厳しい批判に対しては控えめな反論しかできないが、私は本稿で、マスター・ナラティブは常に書き換え可能なもので、モデルとはある立場の表明に過ぎないことを強調し、モデルの絶対性や神秘性を拒否してきた。どこかで均衡が取れてしまう支配システムというものも実は一つのナラティブに過ぎず、同様に、システムダイナミズムも一つの対置されるナラティブに過ぎない。様々な警鐘に耳を傾ける慎重さがあらゆる理論には必要だ。それでいて「野蛮の歴史で文化の歴史でないものはない」という返し刀の有効性も否定し得ないのである。

注

- ⁱ⁾ ただし現実には理論の外部にある全体であり、常に不在のものではあるが無ではないのだが。
- ⁱⁱ⁾ 本稿で用いるデータは、大阪府のある同和教育推進校の夙谷中学校（仮名）で1998年6月から2000年3月までフィールドワークを行ったときに主に参与観察から得られたもの、それに加えて2001年11月と2002年8月に行ったインタビューによって得られたものである。だがここでデータと呼ぶものは引用されるノーツを指しており、本稿全体の解釈・記述は、夙谷部落でフィールドワークを始めた1996年8月から2004年現在にわたり筆者が知りえたあらゆる情報に基づくことを断っておく。
- ⁱⁱⁱ⁾ 不均衡な関係にこそ信頼が必要なのは、一般に信頼や信用が大きな役割を果たすような関係を考えれば分かる。病院と患者、銀行と預金者のように片方が一方的に他方へと依存するような関係にこそ、信頼が重要視される。部落の生徒や親たちは家庭の文化資本が少ないだけに学校に大きく依存する傾向にある。

参考文献

- Apple, Michael W., 1982. *Education and Power*, Routledge & Kegan Paul: New York. (浅沼茂・松下晴彦訳、1992、『教育と権力』日本エディタースクール出版部)
- Bernstein, Basil., 1971. *Class Codes and Control, Vol.1*, Routledge & Kegan Paul: London. (萩原元昭編訳、1981、『言語社会化論』明治図書)
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean C., 1970. *La Reproduction*. Editions de Minuit: Paris. (宮島喬訳、1991、『再生産』藤原書店)
- Bourdieu, Pierre., 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*, Editions de Minuit: Paris. (石井洋二郎訳、1989、『ディスタクシオン——社会的判断力批判』藤原書店)
- Cohen, Albert K., 1956. *Delinquent Boys: The Culture of The Gang*, Routledge & Kegan Paul: London.
- Gillborn, David, 1990. 'Race', *Ethnicity and Education: teaching and learning in multiethnic schools*, Unwin Hyman: London
- 林壽和彦、2004、『部落出身の中学生の学校適応に関する研究』大阪大学博士学位論文
- Hargreaves, David H., 1967. *Social Relations in a Secondary School*, Routledge & K. Paul: London
- 池田寛、1985、「被差別部落における教育と文化——漁村部落における青年のライフ・スタイルに関するエスノグラフィー」『大阪大学人間科学部紀要 第11巻』pp.247-271
- 池田寛、2000、『学力と自己概念』解放出版社
- 古賀正義、2001、『「教えること」のエスノグラフィー——「教育困難校」の構築過程』金子書房
- 児島明、2001a、「『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」『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』明石書店 pp.80-126
- 児島明、2001b、「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容——公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して」『教育社会学研究第69集』日本教育社会学会

編 pp.65-83

- 葛上秀文、1998、「学校改革を妨げているもの」『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院 pp.196-222
- Mac an Ghaill, Martin., 1988. *Young, Gifted and Black: student-teacher relations in the schooling of Black youth*, Open University Press: Milton Keynes.
- 松原市立布忍小学校教師集団、2002、『私たちがめざす集団づくり——子どもが輝く学校に』部落解放・人権研究所
- 宮崎あゆみ、1992、「女子高におけるジェンダー・サブカルチャー——女性性への適応と反抗の過程」『東京大学教育学部紀要 32』pp.169-177
- 宮崎あゆみ、1993、「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス——女子高におけるエスノグラフィをもとに」『教育社会学研究』第52集、pp.157-177
- 宮崎あゆみ、1998、「ジェンダー・サブカルチャー——研究者の枠組みから生徒の視点へ」『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院 pp.275-303
- 西田芳正、1990、「地域文化と学校文化——ある漁村部落のフィールドノートから」『学校文化——深層へのパースペクティブ』東信堂 pp.123-146
- 額賀美紗子、2003、「多文化教育における『公正な教育方法』再考——日米教育実践のエスノグラフィ」『教育社会学研究 第73集』日本教育社会学会編 pp.65-82
- 太田晴雄、2000、『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 渋谷真樹、2000、「「帰国生」の批判力と変革力——校則に関する議論を中心に」『教育社会学研究 第66集』pp. 115-133
- 志水宏吉・清水睦美編著、2001、『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』明石書店
- 志水宏吉、2003、『公立小学校の挑戦——「力のある学校」とはなにか 岩波ブックレット No.611』岩波書店
- 清水睦美、1998、「教室における教師の「振る舞い方」の諸相——教師の教育実践のエスノグラフィ」『教育社会学研究 第63集』日本教育社会学会編 pp. 137-156
- 竹内洋、1987、「職業高校の学校内過程——X 職業高校調査から」『京都大学教育学部紀要 第33号』pp. 24-47
- 竹内洋、1995、『日本のメリトクラシー——構造と心性』東京大学出版局
- Willis, Paul, 1977. *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*, Saxon House : Aldershot. (熊沢誠・山田潤訳、1985、『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房)
- 安川寿之輔編著、1998、『日本近代教育と差別——部落問題の教育史的研究』明石書店

Three Cultural Models of School Adaptation in Educational Sociology

Kazuhiko HAYASHIZAKI

Cultural reproduction theory, which has reigned as a master narrative for decades in the field of educational sociology, has helped to reveal that the ideal of equal educational opportunities for all is merely an illusion. Accordingly, it is argued that opportunities for personal successful achievement in educational institutions are not equally distributed but largely affected by the social group or class one comes from. However, any study employing cultural reproduction theory as its master narrative cannot offer insights about cultural change or reformation. In this article I argue for an alternative master narrative, called cultural reinvention theory or simply cultural production theory, by examining three models created to describe school adaptation among lower achievers, especially those from culturally disadvantaged groups such as the working class, ethnic or racial minorities, and caste-like minorities (Burakumin in the case of Japan).

The first model is what I call the cultural opposition model. This model, encapsulated in the deviation of Paul Willis' lads, emphasizes an antagonistic and conflictive relationship between teachers, who supposedly represent the dominant culture, and students, representing an oppressed and resistant subculture. This model describes the social exclusion of deviant students from culturally disadvantaged social groups and their collective formation of a subculture through which self-affirmation is achieved by recontextualization.

The second model is dubbed the cultural cease-fire model. This model is a revision of the first model, turning its attention to how teachers and students play down the conflict between them by playing a ritualized role game. Both sides know the hidden rules of the game and punishments doled out by teachers and student rebellions are carefully avoided. Students don't trust teachers and regard them as a negative reference group but they know how to behave. They become satisfied with school life in the way that Goffman labeled as secondary accommodation.

In contrast to the two previous models, I then propose a third model; the cultural integration model. On the micro level, this model looks into aspects of the dynamic transformational process of cultural conflict generated from the daily interaction of teachers and students. On the macro level it sees historical change and a permanent renewal relationship being created in both the dominant culture and subcultures through mediation of long-term cultural contacts. This model's scope encompasses the social inclusion process, schools' attempts to build strong cooperative ties with the local society, reformation of teaching skills and the building up of mutual trust between teachers and students; namely, any movement to tackle educational disadvantage.

In order to clarify how the third model works in practice, I conducted a case study

on educational practice in a Dow Education Promoting school where Buraku students made up 20% of the student population and tended to be identified as low-achievers. Dow Education Promoting schools typically focus on the organization of human rights education and invest vast amounts of resources in helping low-achievers. They also endeavor to mix high and low achievers, as well as students with various cultural backgrounds, and aim to be very conscious of the way teachers manage their daily contacts with students. By viewing these specifics as historical products, we can find mutual change both in the dominant school culture and the Buraku community's local culture.