

Title	学校文化の経験的把握に向けた分析視角の検討：正統的周辺参加理論の援用可能性に着目して
Author(s)	西, 徳宏
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2022, 48, p. 15-33
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/86859
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

学校文化の経験的把握に向けた分析視角の検討
—正統的周辺参加理論の援用可能性に着目して—

西 徳宏

目 次

1. はじめに
2. 学校文化の構造
3. 学校組織文化の機能
4. 文化への解釈的アプローチ
5. 社会的実践と構造化の理論
6. 正統的周辺参加の理論
7. おわりに

学校文化の経験的把握に向けた分析視角の検討 —正統的周辺参加理論の援用可能性に着目して—

西 徳宏

1. はじめに

本研究の目的は、「学校文化」という概念に関して蓄積されてきた議論を整理することで、ある学校集団の文化の経験的把握に向けた分析視角を提供することである。

日本の学校社会学領域において、学校文化という概念が注目されて久しい。それは、学校を文化的なものとして眼差し「不平等、序列、支配等の関係をふくむものとしての社会構造の同型的な再生産の過程において、文化的なものの演じる役割を明らかにしようとする理論志向」（宮島・藤田 1991, p. ii - iii）である文化的再生産論に基づいた学校文化の社会学が有力であることに起因する。文化的再生産論は、社会階層／階級やエスニシティによる教育達成の格差や教育戦略の差異に関する研究（平沢他 2013、志水・清水 2006、大前他 2015）において前提的な理論枠組みとなってきた。そしてそこでは、学校と教師は児童・生徒の出身階層に依った学力達成の期待や評価を行うことで恣意的な選抜を行い（西本 2001、Matsuoka 2014）、貧困層や低階層の子どもや保護者の生活背景を学級で不可視化しつつも（久富 1993、盛満 2011）、差別的／批判的なまなざしをむける（西田 2012a、伊佐 2015）、社会的な不平等を文化的に再生産するエージェントとして描かれてきた。

しかしながら、このような文化的再生産論に基づく学校社会学は、社会批判の展開や職業集団の文化的特性の解明を目論むその志向性がゆえに、学校文化のポジティブな側面や、教員集団の多様性を捨象している点で、その限界も指摘されてきた。学校文化とマイノリティ教育の理論研究を大阪で牽引した池田寛は米国の学校研究を参照しつつ、文化的再生産論は「学校は階層構造の再生産装置であるとか、人間の思考や感性の抑圧装置になっているということを理由に、その存在価値を否定してしまうが（中略）、実は学校がなければよりいっそう拡大する可能性がある白人と黒人のあいだの差を縮小するような機能を果たしている」（池田 1990, p.238）ことに言及する。そして、さまざまな学校や教育実践がある中で、かれらの学校批判を乗り越えようとする試みもあることや「学校や教師を必要とする子どもたちがいる」（池田 1990, p.237）ことに目を向けることが、学校社会学の課題であるとも指摘してきた。また、学校臨床社会学の立場に立つ今津孝次郎も、同様の関心から「学校教育総体に対する批判や告発だけを繰り返してい

ても、学校改善に向けての具体的な実践は生まれてこない」(今津 1996, p.148)と述べる。そして、学校変革を日常活動のなかで進めるためには、個々の学校によって認められる「わずかな違い」に注目することが重要であるとする。近年指摘される社会的不平等の克服に「効果のある学校」や「力のある学校」、そしてケアの倫理に基づく学校(志水・高田編 2016、西田 2012b、柏木 2020)といった社会的排除に対抗する学校文化の存在は、こうした主張を裏付けるものであるだろう。現代の学校社会学では、学校文化を十把一絡げに論じるのではなく、個別具体的な多様性に着目することの重要性が、学校改善の観点から日に日に増しているのである。

それでは、ある個別具体的な学校集団に存在する学校文化は、いかなる次元において捉えることができるのだろうか。ある学校集団に対する経験的研究を遂行していく際には、その場に生じる学校文化を知覚的に捉えて論じるための概念整理が、認識基盤の共有に向けた重要課題となる。本稿ではこうした課題に応えるために、学校文化の概念整理を行う。具体的なアプローチとして、先行研究で論じられてきた学校文化の概念を「学校文化の構造」(2節)、「学校組織文化の機能」(3節)、「文化への解釈的アプローチ」(4節)、「社会的実践と構造化の理論」(5節)という4つの観点から整理した上で、これらの諸概念をとり結ぶ有効な理論として「正当的周辺参加の理論」の援用可能性を検討し(6節)、学校文化に対するひとつの分析視角を提示していく。

こうした概念整理を行うことは、学校文化の概念的な複雑性にまつわる議論の錯綜を退けつつ、多様性に富む個別具体的な学校集団についての理解を促進し、教育的不平等を克服する学校改善の対話の土台を切り拓くことにつながるだろう。

2. 学校文化の構造

私たちは文化 (culture) という概念について、以下のような便益的な定義を提案する— 人々の行動 (human behavior) や、そうした行動を通して生産される人造物 (artifacts) を形成する要素としての、伝承され創造されてきた価値観・観念・その他あらゆる象徴的な意味システムの事柄でありパターンである—と。

(Kroeber & Parsons 1958, p.583, 筆者訳出)

上記の引用は、文化人類学の大家である Kroeber と構造機能主義社会学の大家である Parsons が、「社会 (society)」概念との対比の下で提案した「文化」の定義である。彼らの言外に滲んでいるように、文化という概念には、人々の営みすべてを構成するあらゆる事物を射程に、多義的かつ包括的な意味内容が含意されている。それでは、学校の「文化」は、いかなる次元において捉えることができるのだろうか。

独特な文化が存在する場としての学校への見方は、学校社会学の出発点である Waller(1932) の『The Sociology of Teaching (学校集団)』において、すでに見られる。

日本における学校文化研究の第一人者でもある教育社会学者の耳塚寛明は、学校文化を「学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」（耳塚 1986, p.117）と定義し、以下の三点をその構成要素として指摘する。

- (1) 物質的要素：学校建築、施設・設備、教具、衣服など、学校内で見られる物質的な人造物 (artifacts)
- (2) 行動的要素：教室内での教授＝学習の様式、儀式、行事、生徒活動等、学校内におけるパターン化した行動様式
- (3) 観念的要素：教育内容に代表される知識・スキル、教師ないし生徒集団の規範、価値観、態度

その上で、学校文化の構造の特質として「学校という組織ないし制度が普遍的に有する文化項目 (culture item) としての性格」と、(1) 生徒の下位文化、(2) 教員の下位文化 (3) 制度的な下位文化の三点が、「各学校の歴史や社会的文脈の中で独特の展開を示す」ことで形成されると指摘している（以上、前掲書, p.117）。

こうした要素からなる学校文化の多重的構造について定式化を図った論者に、教育社会学者の志水宏吉と久富善之がいる。志水 (2002, p.6) は、学校文化の構造をマクロ・メゾ・ミクロの三層からなるものとして捉える。第一の構造は「近代の制度としての学校がもつ文化」である。Parsons (1964 = 2011) も指摘するように、学校は近代産業社会の成員として不可欠な知識を子どもに教授することで、勤勉で均質的な労働者となるよう社会化を促し、受験や資格試験などの社会的選抜を通して、達成度合いに相応な社会的地位を配分するという制度役割に、その基底的な性格がある。第一の次元は、こうしたシステム内在的な文化的特性であり、いずれの学校においても共通するマクロな次元である。そして第二に、「国・時代・段階別の学校文化」である。学校制度はそれが展開される国家的枠組みや時代的社会的状況に埋め込まれたシステムであり、社会のあり様によってその特性も大きく異なる。また、初等教育や高等教育の教育内容が大きく異なるように、その制度に期待される役割も学校段階によって異なっている。第二の次元は、そうしたメゾレベルでの制度的多様性の次元である。そして第三の層が、「個別の学校文化」である。学校は第一・第二の特性に既定されながらも、実際に所在する地域社会のローカルな社会経済文化的な文脈に埋め込まれている。そこには、それぞれの学校集団に固有の物質的・行動的・観念的なパターンの存在が想定され、そのパターンは、その学校の「伝統」や「校風」といった言葉で一般的に表現される。第三の次元は、一つひとつの学校の個性を捉えたミクロな次元である。

かわって久富 (1996) は、「一つの学校の磁場」という観点から四つの次元で学校文化を捉える。彼は、学校文化を「学校に集う人々の行動や関係のある独特の『型』それ自身の存在であり、またそれがその『型』へ向けて人々を形成する日常的な働きの存在」（前

掲書, p.10) と定義する。学校の磁場を構成するのは、第一に「制度文化」である。そこには、定められた教科・カリキュラムの体系や、就学年齢、時間のルーティン、数十人によるクラス編成、資格を持った「教師」への従属といった、学校の基本的枠組みが含まれている。こうした制度の存在は、人々の行動や関係を規定する「型」であり、そうした「型」にあてはまるように人々に働きかける。第二の構成要素に「教員文化」がある。制度的な「型」に規制されながら、学校という組織をルーティンに従って経営する教員集団には、独自の職業的文化が生じる。久富のいう教員文化とは、近代学校に「教師」として大量に雇用される教員たちが「社会層として持つ」一種の職業的文化を指している。第三に、「生徒文化」である。これは、マクロな若者文化 (youth culture) とつながりをもちつつも、個別の学校を日常生活の場とする生徒たちによって形成されるものであり、固有性があるものとして捉えられている。そして最後が『校風』文化である。学校は集団としてのまとまりを保つためには、『学校の統一性を象徴し、教師・生徒の関係を規定して、それがこの統一の下にあるのだと意味づける』そのような象徴や儀礼」(前掲書 1996, p.19) が必要となる。それは校章や制服、校歌といったシンボリックなものから、入学式や卒業式をはじめとする数々の日常儀礼に表出されている。

3. 学校組織文化の機能

このような学校文化への見方において教員の職業的社会化の研究は、Durkheim (1937 = 1978) の言葉を借りれば、学校文化というマクロな「社会的事実 (social fact)」が、個人に対して外在的に作用し、教員集団の規範や規律となって、教員個人へ確かな拘束力を及ぼす過程を捉えることになる。またそれは、Parsons (1956 = 2001) の文脈で言えば、ある個人が教員文化という社会層としての文化を「内面化 (internalization)」しながら、パーソナリティが形成されることを通して社会に適応し、社会統合に資する過程を分析することでもある。

だが一般的に、日本の教師は長いキャリアの中で新規採用や転勤、昇進などの人事要因によって学校を異動／移動する。そのたびに、各学校に固有の社会的文脈に基礎づけられた「校風」を経験し、Merton (1957 = 1961) が言うところの準拠集団 (reference group) への新たな参入とそこでの文化適応を繰り返す。あるひとりの教員にとって最も意識的に経験されるのは、こうした校風レベルでの学校文化である。だがこれまでの研究では概して、学校文化の特性は過度に一般化される傾向にあり、そこに当てはまらない学校文化の多様性は、十分に着目されてきたとは言い難い。

その際に有効となるのは、「学校組織文化 (school organizational culture)」の概念である。教師研究の第一人者である今津孝次郎は、学校臨床社会学の立場から「組織文化 (organizational culture)」(Schein 1985 = 1989) の概念を学校研究に援用し、学校組織文化の概念を設定する。それは「組織の成員に共有された生活・行動・思考の様式」(今津

1996, p.150) であり、「当該学校の教師に (中略) 日常の教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成に働きかける」(今津 1996, p.153) ものものである。学校組織文化の概念は、志水 (2002) が言うマイクロレベルでの学校文化や、久富 (1996) が提示した「校風」文化を、より精緻化して示した概念と捉えて良いだろう。

まず学校組織文化は、三つの次元で捉えられる (今津 2012)。第一の次元は「形態」である。それは校舎や教室、服装の型、言葉づかい、卒業式などの儀式的形態といった、最も明示的な文化の側面である。第二には、「価値・行動様式」がある。それには校内研修などを通して共有される学習指導や、生活指導に関する具体的な指導方針が挙げられる。こうした価値・行動様式は、学校成員の指導に際しての内容・方法基準となり、たとえ同じ学校段階や学校種であっても異なっている。そして第三の次元が、「黙示的前提」である。それは、その学校で暗黙の前提となっており、教師たちが自明であると疑わない観念であり、価値・行動様式を主導し、形態となって具体化される。学校組織文化は、目に見えて認識できる「形態」、日常的に言葉にされる「価値・行動様式」、そして目に見えず口にされることもない「黙示的前提」という、三つの異なる次元が重なり合って構成されている。

また、こうした学校組織文化の概念は、学校内部の特性と外部との関係性双方を、「内部統合 (internal integration)」と「外部適応 (external adaptation)」の機能から分析する点で特徴的である。学校という組織は、校務分掌や各種委員会の役割構成とも照らし合わせながら、具体的に目的や手段を決定しなくてはならない。さらにその組織が日常的な業務を円滑に遂行していくために、親密さを保持するためのルールづくりや学校内の共通の言葉の創出、成員間の地位や関係の調整、そして連帯の創出が必要となる。こうした学校の内部統合の課題も、各学校に特徴的な学校組織文化が機能することによって達成されていくと見るのである。また学校は、校区の地域的特性や、子どもたちの学習や生活の実態、さらには保護者の要求などを見極める必要がある。そして、学校を取り巻く環境の変化に対応して、それまでの教育上の目的や手段を捉え直していかなくてはならない。こうした外部への適応形態を形づくるものとしても、学校組織文化は機能する。このように学校組織文化は、学校のあらゆる具象物の形態や、学習指導もしくは生徒指導の価値・行動様式として表出しながら、黙示的前提として成員の生活・思考・行動の様式を基底し、内部統合と外部適応の機能を発揮していく。

このような学校組織文化は、静的な側面だけでなく、個々の学校が置かれる様々な条件のもとで変容していく動的な側面も併せ持っている。特に、学校組織文化の根底にある黙示的前提レベルの観念が対象化されて問い直され、学校組織文化が変革していく時、それはつまり「その学校が何らかの危機に直面した時の状態」(今津 1996, p.167) を意味する。こうした黙示的前提となる観念は、アメリカの社会学者である Sumner (1906 = 1975) の「フォークウェイズ (folkways)」の概念を想起させる。それは、特定の集団に

において「生活上の必要に基づき反復しておこなわれる行動から自然に沈殿してくる共通の行動様式で、長期にわたって持続的に存続し成員に遵守されているもの」（宮島 1984, p.213）である。フォークウェイズには、単なる欲求の充足や利害関心のみならず、その伝統性を根拠として「正しく、真実である (to be right and true)」という信念が刻まれている。こうした信念を伴う行動様式は、社会生活のウェルフェア (welfare : 福利) に真に有用であると成員がみなす強い規範、すなわちモーレス (mores : 習律) へと結晶化する。それは、学校組織の場合、教員集団の行動様式を強く規定せしめ、そうした行動を逸脱することが強くタブー視されるような教育的価値や、暗黙のうちに受け継がれている伝統的な教育理念と言い換えてもいいだろう。学校組織文化の概念は、特定の学校集団の日常生活をミクロに、かつリアリティをもって捉えることを調査者に許容しつつも、集団に黙示的前提として共有される教育的な価値や理念 (=モーレス) といった、より高次の考察へも我々を誘ってくれる点で、多様化する学校文化を捉えるために有効な視座を提供してくれる。

4. 文化への解釈的アプローチ

これまでの検討により、学校文化をどのような次元において捉えるかという、最も基本的な視座は整理されつつある。しかしながら、集団に既存の文化が圧倒的な拘束力を持って構成員を社会化し、個人の適応と集団の統合に機能するという構造機能主義的観点は、現代においてはあまりに限定的な見方に過ぎない。なぜなら Mead (1932 = 1973) が指摘するように、ある個人は有意味なシンボルをめぐる周囲との、身振り手振りを含む言語的・身体的コミュニケーションを通して、期待される社会的役割を内面化しつつ「自我 (客我 : me)」を形成する。ただ、そうした意味の伝達は、人々の相互行為と個人の解釈に依存する営みであり、だからこそ既存の社会秩序の弛緩や綻びが生じる。そこでは、「創発的な自我 (主我 : I)」によって新しい意味が創造され、新たな社会秩序が形成されてゆく。相互行為と意味の伝達にはこうした「創発的自我による社会的創造性」の存在が想定されるのである。こうした古典的な指摘を前にして、学校文化の分析に臨む際には、個人の解釈と主体的な行為の存在、そして絶え間ない人々の相互作用と、常に進行する複雑な意味伝達の過程が念頭に置かれなければならない。

上記のような文化伝達への見方は、学校文化への「解釈的アプローチ」が有効であると考えられる。解釈的アプローチとは、現象学的社会学、エスノメソドロジー、象徴的相互作用論、ドラマツルギー、ラベリング理論などの「新しい」社会学派による研究を指す。これら研究に共通する志向性は、人々の対面関係を注意深く観察することによる「意味の『ネゴシエーション』の過程の社会学的分析」(Karabel & Halsey 1977 = 1980, p.71) にあり、彼らが「意味学派」と呼称される由縁もここにある。解釈的アプローチによる研究では「人間の行為は、人々がお互いにその日常生活世界を解釈することによって生

み出される」(山村 1982, p.25) とみなす。また、「どんな相互行為の意味もそれが生起するコンテキスト(文脈)に依存しており、当該文脈に参加する行為者たちは『状況の定義』をそのつど協同で達成して」(山田 2012, p. 260) いくと捉えられる。Wilson (1970) は当時、こうした新しい社会学の興盛を、Parsons ら構造機能主義による研究群に特徴的な、社会的な規則を個人や相互作用に外在的なものと捉える「規範的パラダイム(The Normative Paradigm)」との区別をつけて、「解釈的パラダイム(The Interpretive Paradigm)」と呼んだ。

人々の対面状況における意味の規則性と相互交渉に注目する彼らは、言語の規則性、すなわち使用される《ことば》のパターンに特に注意をほらう。Geerts (1973) の、「人間は自らが紡ぎだした意味の網目(webs of significance)に繋ぎとめられた動物であり、文化とはそれらの網目である」(p.5, 筆者訳出)の一節で知られるように、文化とはまさに人間が自らの解釈によって創り出した意味のパターンである。そして、現実の社会構成主義に立脚する Berger & Luckman (1966 = 2016) は、そうした意味の網目を織りなしているのは、人々が日常生活で他者との間主観的な「現実」として「知っている」常識的な知識であると述べ、この知識の網目を欠いて社会は存立し得ないと述べる。そして「日常生活において客観化された共通の事物は、なによりもまず言語による意味づけによって維持されており「それゆえ、ことばを理解することは日常生活の現実を理解するうえで必要不可欠な条件」(前掲書, p.57) であるとする。人は自分が生きる地域社会の《ことば》によって日常生活の行為や現実を理解し、その場所や時代に固有の文脈に埋め込まれた慣習や規則、すなわち「ローカル・ノレッジ(local knowledge)」(Geerts 1983 = 1991) としての文化を学習していく。

こうした観点によれば、学校組織文化を捉える際には、教員たちの日常的に使用される《ことば》に着目し、その言語の規則的なパターンと意味を解釈し、記述していく作業が必要となる。日本の教育社会学領域において、解釈的アプローチの理論的再評価と学校における質的社会調査への実際の導入をはかった志水(1985)は、解釈的アプローチを「社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されるものと捉え、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法」(志水 1985, p.195) と定義する。このアプローチによると、「学校文化」とは学校に関わる成員(教師や子ども、保護者などが想定される)の意味の交渉(negotiation)の過程であり、特定の状況的拘束のもとにある教員は、その交渉に直接的に関与(commitment)する。そして、その行為を成員が日常的に用いる《ことば》によって意味づけることで、状況の定義が達成されていく。すなわち、学校文化や学校組織文化という社会的事実の総体は、成員たちの《ことば》を用いた社会的な「関与」及び「交渉」によって集積される、主観的意味世界の中に構成されるものとしても理解されなければならない。

5. 社会的実践と構造化の理論

これまで、学校文化の概念についてマクロ・メゾ・ミクロそれぞれの次元で整理を行い、ナノレベルにおける個人の意味世界や人々の相互行為による意味の伝達と組成という、学校文化への解釈的アプローチの視点を検討してきた。ミクロで具象的な日常生活とマクロかつ抽象的な社会構造の結びつきは、毎日の暮らしの中で私たちの意識にのぼることはほとんどない。しかしながら、そうした社会構造は、我々のあらゆる行為を確かな拘束力をもって規定している。そして同時に社会構造もまた、私たちの日々の微視的なふるまいやものの方によって再生産され、新しく創り直されている。フランスの社会学者である Bourdieu (1987 = 1988) は、人々の行為と構造の相互構成的な関係は、私たちの日々の社会的実践 (*pratique*) の中で統合されるとする。我々は特定の環境のなかで社会的実践に参加し、その環境に特有のものの方、感じ方、ふるまい方、すなわち「構造化する構造」であるハビトゥス (1980 = 1990) を身体化しながら、そして同時に社会構造を『再生産』(1977 = 1991) していくのである。

また、成員たちの解釈によって集積される象徴的な意味のパターンは、Giddens (1993 = 2000) がいうところの「相互知識」として行為者に知覚される。こうした相互知識は行為者に対して、自分自身が何者かを理解し、自身の行為を意味あるものとして捉えるための解釈図式を供給する。このような解釈図式の存在は、行為者たちの相互行為を円滑なものとするだけでなく、行為者に「存在論的安心」の基盤を提供し、自分がどこから来て、いま何者で、どこへ行くのかという知覚、すなわちアイデンティティを獲得させていく。意味の再生産という社会的営為は、人々の個別具体的な相互行為と個人の解釈に依存する営みであり、社会秩序の規則に弛緩や綻びが生じるからこそ、相互知識に熟練したアイデンティティをもつ主体的行為者たち (*agency*) による意味の組成に支えられ、達成されていくのである (Giddens 1979 = 1989)。

だが、Foucault (1980) も指摘するように、あらゆる知識は政治的権力に密接に関係しており、相互知識の継承過程は何を正しい社会的な見方とするのか、何を意味あるものとするのかという、意味の正当化をめぐる「知識＝権力」の問題を常にはらんでいる。そしてそこには、堅固な規範や規則による抑圧、行為者の抱く葛藤、成員間に生じる緊張関係や軋轢といった、「意味の正当性をめぐるコンフリクト」が生じている (Giddens 1991 = 2005)。また人々の解釈実践は、自然環境や生産様式の変化、経済構造の転換、公的な社会制度の変容といったマクロな社会変動にもまた不可避免的に埋め込まれており、人々の象徴的な意味のパターンもそうしたより巨視的な意味での社会的世界に連関している。うつろいゆく社会状況に置かれる共同体の文化、すなわち社会的に構成された人々の主観的意味世界は、これまでの解釈枠組みでは継続性を担保することは困難となる。こうして人々は、個人のアイデンティティに対する安定した解釈図式を喪失する危機的状況の中で自らの存在証明を見失い「存在論的不安」(Giddens 1991 = 2005) に苛

まれることになるのである。現代に生きる我々は、そうした危機的状況を回避し、秩序を取り戻そうとするために、自身の社会的位置について再帰的なモニタリング (**reflective monitoring**) をしながら状況を定義づけ、周囲との相互作用の中で、主体的に、戦略的に、即興的に、新たな意味を組成し自己解釈していく。そしてだからこそ、「ほとんどの規則システムは、曖昧な『解釈』に絶えずさらされており、それゆえ規則システムの適用なり活用は、『異議を唱えられ』、『争い』のたねとなり、社会生活の再生産の推移の中でつねに変容に晒された、現在進行の過程」(Giddens1993 = 2000, p.216)にあるのだと言える。

ある学校集団における文化的な社会化過程で、個人が単に集団に同化してだけでなく、そこに主体的行為が生じているならば、成員たちのそれぞれの経験の差異や集団内で置かれるポジション、生活的構造条件によって、既存の実践へ関与する度合いや行為の解釈は、多様なものとなるのが容易に想定できる。そしてそこでは、社会化される個人がもつ多様な利害関心や、そうした利害を実現するための戦略を、自身の「実践感覚」(Bourdieu, 1972 = 2001)に基づいて駆使する成員の姿が想定される。こうした前提に立てば必然的に、集団における文化は常に「異議を唱えられ」、「争い」のたねとなり、社会生活の再生産の過程で常にコンフリクトを包含しているものとなる。それならば、学校文化が再生産される過程で成員間に生じるコンフリクトが、集団に対して有する再帰的な影響について検討することが求められる。以上のことから、成員間のコンフリクトの存在と教員集団が埋め込まれる社会状況の変容との関連の元に、学校文化は検討されなくてはならないことがわかる。すなわち、意味の正当性をめぐるコンフリクトの様相が、学校が置かれる社会的文脈との関連のもと描き出されて初めて、その場にある学校文化の実態を捉えきることができるのである。

このような実践理論や構造化論といった理論枠組みは、私たちが生きる日常世界を批判的に捉え返すことができる点で示唆に富む。ただ、Bourdieuの実践理論で想定される個人は、すでにある特定の界におけるハビトゥスを身につけている前提で議論が一貫しており、果たしてそれがいかなる具体的なプロセスによって習得されていくのかを検討する具体的手立てを提示しているわけではない。そしてGiddensらによる議論も、広範な領域を包括する理論の誇大さと抽象度の高さがゆえに、いざ具体的な事例の分析の枠組みとして用いるには不適應である。こうした理論的パラダイムを背に受けて我々は、多層的な学校文化の構造と機能、成員たちの意味の組成とアイデンティティ形成、そしてコンフリクトを孕んだ社会的実践の再生産と構造化という、それぞれの理論枠組みを重ね合わせた分析枠組みを必要としているのである。

6. 正統的周辺参加の理論

それでは、どのような枠組みでもって、学校文化を捉えていくべきなのか。こうし

た理論的課題に対して、アメリカの文化人類学者である Jean Lave らによって考案された正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation, 以下, LPP) 論の援用可能性を検討することは有効であると考えられる。本論は、Vygotsky の発達の最近接領域論、Engeström の拡張による学習の理論、Mauss から Bourdieu に至るハビトゥス論、Giddens の構造化論などの影響を受け展開された、文化人類学的アプローチによる学習理論である (Lave & Wenger, 1991 = 1993)。本論では、三つの特徴的な枠組みで学習を捉える。

第一に、実践共同体への参加 (participation in community of practice) について。LPP 論では学習を、指導者から学習者への知識・技能の一方的伝達過程や、個人の脳内変化と捉えない。学習者が「実践共同体」に参加し、共同体の社会的実践の周縁的参加 (peripheral participation) 者から十全的参加 (full participation) 者へと移行する過程を学習とみなすのである。ここでの実践共同体とは「人と活動世界の間の時間を通しての関係の集合」(Lave & Wenger, 1991 = 1993, p.81) であり「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(Wenger et.al, 2002 = 2002) のことを指す。その一例として、ある職人集団における徒弟制の学習は、日常的かつ複雑な社会的実践に参加する中で行われる。弟子である見習いは、成員間の相互依存的な関係のもとで、多くの知識とともに実践のエッセンスを吸収していく。最も初期のステップでは、黙って実践の様子を眺めることや簡単な使い走りといった周縁的なものから始まる。だがやがて、親方や兄弟子らを手伝ったり、代行を任されたりと、参加はより十全的なものへと変化していく。そしてついには、熟達した一人前の職業人となり、実践共同体の継承者の一人となる。そうした学習過程は、最初はどれほど周縁的で瑣末な関わりであっても、実践共同体の継承を担っている点で、正統的 (legitimate) なものなのである。

正統的周辺参加の形態は徒弟制に限らず、マヤの産婆術やリベリアの服飾の仕立て、アメリカ海軍船の操舵術などの成員の学習過程を検討する中で Lave & Wenger が示したように、多様な形が存在する。だがそこには、日常生活をともにする人々がある社会的実践が共有される共同体に参加することによって学習が生起することに共通性がある。また、分業の増大という生産様式の変化や市場の多様化という経済構造の変化にもなつて、家内生産という伝統的な生産様式が再組織化され、公式的な徒弟制度へと発展していったリベリアの仕立屋たちの事例は、人間の認知活動が、より広い文脈での状況に埋め込まれていることを示唆するものでもある。このような、状況と交流し状況を変えつつ自らも発展的に変わっていくとする学習の捉え方は、それまで個人化されてきた認知心理学的学習モデルへの批判を込めて「状況に埋め込まれた学習 (situated learning)」という言葉で強調されている。

第二の特徴は、熟練のアイデンティティ (identities of mastery) の形成について語ることを含む点である。かれらは、特定の集団において成員がアイデンティティを形成して

いく過程を、アルコホリックス・アノニマス (Alcoholics Anonymous, 以下, AA) の活動に着目して分析する。AA の会員となるアルコール依存者は、週に数度行われる集會に参加し、会員同士の相互の関わり合いを持ち、友好関係を保つように促される。形式が確立された儀礼的な集會の中で、会員は飲酒者としての過去と無飲酒者になった／なろうとするパーソナル・ストーリーを語る。そのストーリーの中で、会員は自らの飲酒歴、いかにして自分がアルコール依存症であることを自覚したか、またどのような経緯で AA に加入したか、また加入して以来自分の人生がどのようになったかを語る。そして新しい参加者も、集會や文章の読み書き、話し合いを通して、こうしたパーソナル・ストーリーを見聞きする。そこでは「12 のステップ」や「12 の伝統」と呼ばれる教条的定型句や、「自分の無力を認める」、「償い」、「いかに最初の一杯を避けるか」といったアルコール依存者に共通の問題を扱う経験的かつ共有的な言語コードが存在している。

こうした特定の活動 (=社会的実践) が共有される AA という実践共同体に参加したアルコール依存症者 (新参加者) は、こうした言語コードを習得することを通して「断酒中のアルコール依存症者」という AA に象徴的なモデルを学習していく。こうした周囲との相互作用による言語コードの学習過程は、個人にとっては過去・現在・未来の行為の意味を、自身の人生の「証」として再解釈し、ライフストーリーを再構成するプロセスとして経験される。またそれは、特定の集団の実践に熟練 (master) することであり、それまでの「アルコール依存症者」という自らのアイデンティティを「断酒中のアルコール依存症者」へと再構築していく過程でもある。さらに LPP 論で「学習する」ことは、集団に存在する知識や文化的価値を創造したり吟味したり、鑑賞するといった全人的な活動である。そうした全人的な活動を通して個人は、集団における「自己についてのかかなり安定した知覚」(Lave & Wenger, 1991 = 1993, p.62)、すなわち熟練のアイデンティティを形成していく。ここでのアイデンティティ形成とは、生涯における唯一貫した普遍的人格形成を指すものではなく、「参加の場 (=集団)」における「なにがしかの一人前」という意味での「熟練」のアイデンティティである。

第三の特徴は、コンフリクトを抱え込んだ概念として、学習を記述することである。個人の学習過程と社会的実践の再生産のサイクルには、根本的な矛盾が含意されている。それは、成員が入れ替わることでしか、集団の連続性は維持されないという、「連続性と置換」にかかわる矛盾である。学習が共同体の中で行なわれていくとはいえ、それは単なる知識の移転や同化を意味していない。その過程では、共同体の連続性を維持したい古参加者と、新しく集団に参加した新参加者という権力を孕んだ関係性において、実践をめぐる対立が生じ、絶え間ない相互調整が生じる。新参加者が持続的に実践に参加し、古参加者になることというのは、集団の連続性に不可欠な要素であるものの、そこには経験の断絶という連続性とは反対の働きを持つ力学とのコンフリクトが常態的に内含されている。そこでの社会的再生産のプロセスには、「実践者間の活動と関係の、歴史的に構成され、常に進行し、しかも共働的 (synergetic) な構造化」(前掲書, p.33) が読み取られなければ

ばならない。また実践共同体は、これまで述べてきたように、マクロな社会変動にも必然的に埋め込まれており、社会的世界とのレリバンスを有している。そこでの再生産は、参加の場で成員間に生じたコンフリクトに対する新しい解決策を構築していくことを意味し、実践共同体の成員たちは、自らの未来を生み出す生成的プロセスに従事している。「再生産のサイクルが同様に生産的であることに注意を向けることは大切」(前掲書, p.35)である。したがって、個人の学習過程の分析だけで完結せず、集団に生じる軋轢、その解決に伴い集団がつくりかえられつつも再生産されるダイナミクスの分析も行われるのである。

なぜ、こうした LPP 論が有効であるのか。それは、LPP 論がマクロな抽象的世界とミクロな具象的世界とを繋ぐ概念上の橋渡しを提供してくれる「中範囲の理論 (theory of middle range)」(Merton 1957 = 1961) だからである。LPP 論の提唱者である Lave & Wenger (1991 = 1993) は至極具体的なフィールドにおける文化人類学的調査記録を丁寧に検討することによって、LPP 論を鍛え上げてきた。よって、実践を日常的に共有する組織レベルに分析の視点を定められる。また、本理論から学習を捉えた場合、それは相互行為を基盤とするものとなり、成員間の相互行為による意味の組成とアイデンティティ形成を、成員たちが日常的に使用する《ことば》の規則から明らかにできる。そして、個人の社会化と集団の再生産を、実践共同体を取り巻く状況とのレリバンスを射程に捉えて論じることができる。さらに、古参者と新参者という権力関係のもとで成員間に生じる意味の正当性をめぐるコンフリクトについても検討することができる。つまり LPP 論を援用することにより、多層的な学校文化の構造と機能、成員たちの意味の組成とアイデンティティ形成、そしてコンフリクトを孕んだ社会的実践の再生産と構造化という、学校文化を論じるに不可欠なテーマを、学校が置かれる社会的文脈の関連のもとに描き出すことができるのである。

7. おわりに

これまで検討してきた学校文化に対する分析視角を整理すると、以下のようになる。まず学校文化は、マクロ・メゾ・ミクロな次元をもって多層的に形成され、物質的・行動的・観念的・価値的それぞれの側面において、象徴的な意味のパターンをもって表出するものであると前提的に認識される。その上で「組織の成員に共有された生活・行動・思考の様式」であり、「内部統合」と「外部適応」の機能を有する学校組織文化の概念は、学校集団の多様性を捉えることを我々に許容する。また、教員集団の主体的行為や相互作用の場面で日常的に用いられる《ことば》の規則性に注意を払うことの重要性も、文化への解釈的アプローチから導き出される。そして社会的実践と構造化の理論からは、実践の継承をめぐって成員間に生じるコンフリクトに対する解決策の構築を経て、集団の文化的構造が再生産されるプロセス、つまり学校文化の不断の構造化の過程が観察さ

れることも示唆された。さらに LPP の理論からは、学校文化の再生産の過程は、実践共同体へ参加した個人が、状況に埋め込まれた教育実践を学習することを通して、熟練のアイデンティティを確立し、実践が継承されるものであることが示された。

以上の議論から、学校文化の概念を筆者なりに総括すると、以下のように換言できる。学校文化とは、近代学校制度の遂行者である教員集団による社会状況に応じた教育的働きかけと、学校集団が埋め込まれた地域社会に固有の歴史的関係の文脈に規定された生活文化をもって登校する子どもや保護者との相互作用によって創り出され、物質的・行動的・観念的・価値的の各次元において、象徴的な意味のパターンを伴う《ことば》によって表出するものであり、その場に生きる多様な成員間の権力関係を孕んだ相互作用から生じるコンフリクトと共に創り変えられながら継承されるものである、と。

なお、これまで LPP 論を教育研究に援用する試みはいくつかの先例において検討されてきた。まず紅林(1997)は「先生になる生徒/学生」の予期的社会化までを視野に含み、教職の実践共同体と参加者を理念的に設定し、教員の職業的社会的分析枠組みを提供している。また、教育心理学領域では徳舛(2007)により、若手教員の学習が社会的相互交渉によって達成されることが LPP 論を用いて示唆されている。最後に、竹石(2010)では、ある女子校の学校文化の継承過程が LPP 論を用いて検討されている。これらは全て先駆的な試みであるが、紅林の研究は本稿と同様に分析枠組みの検討に主眼が置かれているため「教師の職業的社会的」の分析枠組みの設定に留まり、具体的な学校集団の分析にまで援用するには至っていない。そして徳舛の研究では、中堅教員や熟練教員といった古参者までを対象とした分析は行われていないため、入職後の組織的社会的過程における、新参者と古参者という成員間に生じるコンフリクトを分析し、教員の職業的社会的過程を明らかにすることが課題としてあげられる。また竹石の研究では、文化継承と変容の要因を学校の内部要因にのみ求めて議論を終始しており、学校とその学校が置かれる地域や周辺組織との歴史的関係とのレリバンスが、ほとんど検討されていない。こうした課題を克服するためには、今回示された分析視角を念頭に置き、特定の学校集団における学校史的分析、教員・子ども・保護者を対象としたアンケート調査の量的分析、学校集団における長期の参与観察調査、保護者や地域住民への聞き取りを含む広域なフィールドワークによって、学校文化の全体的記述を目指す民族誌的研究を遂行することが必要であるだろう。

こうした課題を残しつつも、学校文化の概念を多様な理論的視座から検討した本稿は、今後の学校文化研究の発展に向けた、ひとつの有力な分析視角を提供するものである。

付記

- 1) 正統的周辺参加論に関する記述は、拙稿(西 2018)の一部を加筆修正の上引用している。
- 2) 本研究は JSPS 科研費(課題番号 15J02437)の研究成果である。

参考文献

- Berger, P.L., & Luckman, T.(1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday & Co (= 2016, 山口節郎訳『現実の社会的構成』新曜社)
- Bourdieu, P.(1972), *Le Sens Pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit (= 2001, 今村仁司・港道隆訳『実践感覚 I・II』みすず書房)
- Bourdieu, P.(1979), *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit (= 1990, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン I・II』藤原書店)
- Bourdieu, P.(1987), *Choses Dites*, Paris: Les Éditions de Minuit (= 1988, 石崎晴己訳『構造と実践—ブルデュー自身によるブルデュー』新評論)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C.(1977), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit (= 1991, 宮島喬訳『再生産』藤原書店)
- Durkheim, D.E.(1937), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris: Presses universitaires de France (= 1978, 宮島喬『社会学的方法の基準』岩波文庫)
- 藤田英典 (1987), 『階層と教育』研究の今日的課題『教育社会学研究』第 42 集, 東洋館出版社, pp.5-23.
- Foucault, M.(1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings: 1972-1977*, New York: Pantheon.
- Geerts, C.(1973), *The Interpretation of Cultures*, Basic Books.
- Geerts, C.(1983), *Local Knowledge: Further Essay in Interpretive Anthropology*, Basic Books (= 1991, 梶原景昭・小泉潤二・山下晋司・山下淑美訳『ローカル・ノレッジ』岩波書店)
- Giddens(1979), *Central Problems in Social Theory*, London and Basingstoke, Macmillan. (= 1989, 友枝敏雄・今田高俊・森重雄訳『社会理論の最前線』ハーベスト社)
- Giddens, A.(1991), *Modernity and Self-Identity; Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press (= 2005, 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳『モダニティと自己アイデンティティ』ハーベスト社)
- Giddens, A.(1993), *New Rules of Sociological Method; A Positive Critique of Interpretive Sociologie*, Policy Press in association with Blackwell Publisher. (= 2000, 松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳『社会学の新しい方法基準』而立書房)
- 平沢和司・古田和久・藤原翔 (2013), 「社会階層と教育研究の動向と課題」『教育社会学研究』第 93 集, pp.151-191.
- 池田寛 (1990), 「学校文化論の課題」長尾彰夫・池田寛編『学校文化』東信堂
- 今津考次郎 (1996), 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 今津考次郎 (2012), 『ワードマップ 学校臨床社会学』名古屋大学出版会
- 伊佐夏実 (2015), 「家庭教育の階層差に対する教師のまなざし」『龍谷教職ジャーナル』2, pp.1-20.
- Karabel, J., & Halsey, A. H., 1977, “Educational Research : A Review and an Interpretation”,

- Power and Ideology in Education*, Oxford University Press. (= 1980, 潮木守一・天野郁夫訳「教育社会学のパラダイム展開」『教育と社会変動』, 東京大学出版会, pp. 1—95.)
- Kroeber, A. L. & Parsons, T.(1958), “The Concepts of Culture and of Social System”, *American Sociological Review*, 23(5), p.583.
- 久富善之 (1993), 『豊かさの底辺に生きる』 青木書店
- 久富善之 (1996), 「学校文化の構造と特質」 堀尾輝久・久富善之編『講座学校6 学校文化という磁場』 柏書房, pp.8-41.
- 紅林伸幸 (1997), 「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開」『滋賀教育学部紀教育科学』第47集, pp.37-52.
- Lave, J. & Wenger, E.(1991), *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (= 1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』 産業図書)
- Matsuoka, R.(2014), “Disparities between Schools in Japanese Compulsory Education: Analyses of Cohort Using TIMSS 2007 and 2011”, *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 8 pp.77-92.
- Mead, G. H.(1932), *Mind, Self, and Society; from the Standpoint of a Social Behaviorist*, The University of Chicago Press. (= 1973, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』 青木書店)
- Merton, R.(1957), *Social Theory and Social Structure.: Toward the Condification of Theory and Research*, The Free Press (= 1961, 森東吾・森好夫・金沢実・中島竜太郎訳『社会理論と社会構造』 みすず書房)
- 耳塚寛明 (1986), 「学校文化」『新教育社会学辞典』 東洋館出版社, pp.117-118.
- 宮島喬 (1984), 「社会規範」『現代社会学辞典』 有信堂, pp.208-222.
- 宮島喬・藤田英典 (1991), 『文化と社会』 有心堂
- 盛満弥生 (2011), 「学校における貧困の表れとその不可視化」『教育社会学研究』第88集, pp.273-294.
- 西田芳正 (2012a), 「不平等の再生産と教師」八木正編『被差別世界と社会学』 明石書店
- 西田芳正 (2012b), 『排除する社会・排除に抗する学校』 大阪大学出版会
- 西本裕輝 (2001), 「教師の評価と中学生の学力の関連性」『人間科学』7, pp.29-42.
- 西徳宏 (2018), 「教員の職業的社会化過程で成員間に生じるコンフリクトに関する分析」『教育社会学研究』第102集, pp.217-237.
- 大前敦巳・石黒万里子・知念渉 (2015), 「文化的再生産をめぐる経験的研究の展開」『教育社会学研究』第97集, pp.125-164.
- Parsons, T.(1964), *Social Structure and Personality*, Free Press of Glencoe (= 2011, 武田良三監訳『新装 社会構造とパーソナリティ』 新泉社)
- Parsons, T. & Bales, R.F.(1956), *Family Socialization and Interaction Process*, Routledge & Kegan Paul (= 2001, 橋爪貞雄・溝口謙三・高木正太郎・武藤孝典・山村賢明訳『家

族』黎明書房)

- Schein, E.H.(1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass (= 1989, 清水紀彦・浜田幸雄訳『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社)
- 志水宏吉 (1985), 「『新しい教育社会学』その後」『教育社会学研究』第40集, 東洋館出版社, pp.193-286.
- 志水宏吉 (2002), 『学校文化の比較社会学』東京大学出版会
- 志水宏吉・清水睦美編 (2006), 『ニューカマーと教育』明石書店
- 志水宏吉・高田一宏編 (2016), 『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会。
- Sumner, W.G., 1906, *Folkways; A study of the social importance of usages, manners, customs, mores, and morals*, Boston; Ginn and Company. (= 1975, 青柳清孝・園田恭一・山本英治訳『現代社会学体系 サムナー』青木書店)
- 竹石聖子 (2010), 『学校文化の継承と再創造』青木書店
- 徳舛克幸 (2007), 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」『教育心理学研究』第55集, pp.34-47.
- 山田富秋 (2012), 「規範的パラダイム／解釈的パラダイム」『現代社会学事典』弘文堂, p.260.
- 山村賢明 (1982), 「解釈的パラダイムと教育研究」『教育社会学研究』第37集, 東洋館出版社, pp.20-33.
- Waller, W.(1932), *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons (= 1952, 石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団』明治図書)
- Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W.M.(2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press. (= 2002, 野村恭彦監修・櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社)
- Wilson, T.P.(1970), “Normative and Interpretive Paradigms in Sociology”, in Jack D. Douglas(ed.), *Understanding Everyday Life*, pp.1970, pp.57-79.

**A Study of Analytical Perspectives for Empirical Understanding of
School Culture
: A study on the possibility of applying the legitimate peripheral
participation theory**

Norihiro NISHI

This paper aims to examine the analytical perspectives for empirically understanding the culture existing in a school group by organizing the existing literature on the concept of “school culture.”

In conducting empirical research on school culture, which has both conceptual complexity and practical diversity, it is important to organize the concepts to understand and discuss it cognitively, thus building a cognitive foundation. To this end, the conceptualization of school culture is organized from the five perspectives of “the structure of school culture,” “the function of school organizational culture,” “interpretive approaches to culture,” “theories of social practice and structuration,” and “legitimate peripheral participation theory.”

The analytical perspectives on school culture examined in this study can be summarized as follows. First, school culture is assumed to be multilayered with macro, meso, and micro dimensions, and to be expressed in symbolic meaning patterns in material, behavioral, conceptual, and value aspects. The concept of school organizational culture, which is “a mode of life, behavior, and thought shared by the members of an organization” and has the functions of “internal integration” and “external adaptation,” allows us to capture the diversity of school groups. The importance of considering the regularity of the “language” routinely used in the proactive actions and interactions of a group of teachers is also derived from an interpretive approach to culture. Furthermore, the theories of structuration, practice, and legitimate peripheral participation suggest that the reproduction of school organizational culture and the process of the organizational socialization of teachers can be viewed as a process in which individuals participating in a community of practice establish a skilled identity and inherit practices through learning situational educational practices. In the process of learning, it was suggested that the cultural structure of the group is reproduced through the construction of solutions to conflicts among members over the inheritance of practices. Hence, the process of the constant structuring of the organizational culture of the school is observed.

This paper, which examines the concept of school culture from various theoretical approaches, provides a powerful analytical perspective for the development of empirical research on the current school culture.

Keywords: School culture, legitimate peripheral participation, practice, structuration theory, identity