

学校の成層性と生徒の分化

——学校文化論への一視角——

志 水 宏 吉

1. はじめに

「教育機会の平等化は、必ずしも社会の不平等の是正をもたらさない」ということが、1960～70年代にかけての数多くの実証研究によって明らかにされて以来、学校ないし教育制度についての、教育学者や社会学者の見方は、大きく変化してきた。機能論から葛藤論へ、移動論から再生産論へ、インプットーアウトプットからプロセスへ、マクロからミクロへ、共時的アプローチから通時的（社会史的）アプローチへ……。

社会的正義の実現のための学校という見方は脱神話化され、「学校」はさまざまな角度から問題視されるようになってきた。このことは、一つの“進歩”と考えてよい。今日、教育社会学の分野では、一方で「近代と学校」あるいは「資本主義体制と学校」といった問題関心にもとづいたマクロな理論的把握がさかんになされ⁽¹⁾、他方では、特定の学校や学級内での教師生徒間の相互作用に焦点を当てたミクロな研究が積み重ねられている。

しかしながら、筆者が感じるのは、「現代社会に生きる子どもにとっての学校教育の意味」を過不足なく捉えるような理論的枠組みが、未だ提出されていないのではないかということである。

バーンステインやブルデューの文化的再生産論、ボウルズやアップルらのネオマルキストたちの議論等は、現代社会における学校の位置づけに関して、いくつかの貴重な示唆を与えてくれる。しかし彼らの議論は、“社会→学校”の矢印を強調するために、生徒が実際に学校で何を得るかについては、予め用意したひとことで片付けてしまいがちである。一方、微視的な実証研究の多くは、構造的な視点を欠くため、つまり社会的文脈をその射程に取り入れることに失敗しているため、生徒にとっての学校の意味は、脱文脈化・脱歴史化され、断片的にしか扱われない。

求められるのは、両者のギャップを架橋するような枠組みである。本稿では、「学

大 阪 大 学

校文化」という概念をキーにして、この問題に取り組む。まず次節では、欧米のマクロな学校理論の展開を念頭に置きながら、学校文化の特性について検討を加える。つづいて3節では、学校文化の成層的性格が、子ども＝生徒の社会的分化にどうかかわっているかをより具体的に考えるために、子どもの実際の生活空間となる、個々の学校をみる枠組みを提出する。そして4節では、提示した枠組みを用いて、同一地域にある二つの高校を対象にとり、学校文化が生徒にとっていかなる意味を持つかについて、一つの試論を展開する。

2. 学校文化の特性——学校の成層性

学校文化は、「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」と定義されている⁽²⁾。それは、校舎・教室などの物質的配置、カリキュラムや校則などのフォーマルな要素、教師のイデオロギーや教師生徒間の相互作用パターンといった目には見えない社会学的な要素、等をすべて含みこんだ包括的な概念である。これまでわが国では、「学校文化」ということばは、個々の学校に独自の校風や伝統といった意味で限定的に用いられるのがもっぱらだったが、ここで問題にしたいのは、もっと広い意味での学校文化である。すなわち、すべての学校に共通する、一定のまとまりをもった意味連関として、新しい社会の成員に知覚される「学校文化」である⁽³⁾。

学校は、ある特定の時点から、子どもの生活世界の一部を構成するようになる。家庭や近隣社会を中心に形づくられたインフォーマルな生活世界に、学校というフォーマルな制度が侵入してくる。学校は、彼らの生活を拘束しはじめる。「子ども」は、「子ども＝生徒」となる。学校段階が上がるにつれ、彼らは、生物学的な成長に相即する形で、独自の存在様式をもつ学校に対して、それぞれの“意義づけ”を行うようになる⁽⁴⁾。学校は、ある者にとっては、中心的な生活の舞台となるだろう。だが別の者にとっては、生活世界の中の周辺的な位置を占めるにすぎなくなるだろう。そうした彼らの“意義づけ”が、中学生や高校生の顕在的な進路分化や行動様式の分化の基盤となるわけである。そこにはいくつもの、学校制度自体にビルトインされている「契機」が存在していることであろう。それらの契機を明らかにすることが、本稿のねらいの一つとなる。

さて、多くの論者が指摘するように、学校は、工場・会社・病院・監獄といった諸々の社会制度と同様の、近代に特有な制度である⁽⁵⁾。学校は、「文化伝達の機関」として現代社会に存立している。学校文化の特質を考察するに当たって、次の二つのテーゼから出発することにしよう。これらは、文化伝達の機関としての学校の基本的性格に関しての、半ばあたりまえの言及である。

テーゼA：学校は、そこで伝達されることを期待される知識（＝教育的知識）の存

学校の成層性と生徒の分化

在を前提としている。

テーゼB：教育的知識は、組織としての個々の学校において伝達される。

テーゼAについて。「教育的知識は社会的に選抜・組織されたものである」という観点を、学校の社会的探究の出発点にしなければならない、と主張したヤングは、近代学校における教育的知識の組織原理として、次の4点を指摘している⁽⁶⁾。

- ① Literacy
- ② Abstructness
- ③ Unrelatedness
- ④ Individualism

まず、学校においては、オーラルなものより書かれたものが重視される(①)。また、学校で伝達される知識は、日常生活にはなじまないもので(②)、学習者が有している知識とは独立に構造化され、コンパートメント化されている(③)。さらに、その教授—学習に際しては、グループワークより個人作業が主となり、評価も個人を対象に行われる(④)。

ヤングの議論は、主にプリミティブな社会での文化伝達との対比でなされたものであるが、現代社会の子どもが入学以前に慣れ親しんでいる文化伝達の型は、どちらかと言えば、オーラルで具体的かつ集団的なプリミティブな社会におけるそれに近いものである。小学校に入学してきた子どもたちにとって、学校での文化伝達の型は、奇異で異様なものに映るかもしれない。とはいえ、ほどなく彼らは、一旦はそれに適応するだろうが。バーンステインの「コード」、ブルデューの「ハビトゥス」という概念は、このような学校文化の性質、およびそれに対する各社会集団の適応のしやすさ／しにくさ、を説明するために産み出されたものにほかならない。

テーゼBについて。教育的知識は、明確な空間的・時間的な境界を有した学校組織の中で伝達される。つまり子どもたちは、抽象的に学校文化にさらされるのではなく、具体的な生活空間としての個々の学校の中で、個別の教師や仲間たちとの相互作用を通して、学校文化を体験するのである。学校文化は一つのまとまりを持ったものだが、各学校が学校制度全体の中のどういう位置を占めているかによって、それは、それぞれの学校で違ったあらわれ方をする。子どもたちは、学校文化の異なる位相にさらされるのである。このことは、重要な帰結をもたらす。つまり学校は、生徒集団にさまざまに異なる体験を付与することを通じて、彼らを社会的に分化させる重大な契機となるのである。(→マイヤーの「チャーター」、後述)。

さて、こうした事態が生じるのは、学校文化が「成層性」とでも名づけうる構造的特性を有しているからである。この特性は、テーゼA・テーゼBの系として、必然的に導き出される。

学校文化を構成する要素・単位は、伝達される知識を媒介物として、成層化する傾

向性を有している。学校文化の成層性は、具体的には、例えば「教育段階」、「学校ランク」、「学業成績による序列づけ」といったものに表出される。文化伝達の機関として成立した学校が拡大発展してゆく過程で、そこで伝達されるすべての知識が体系化され、序列づけられるようになった。その結果、初等・中等・高等という教育段階が設定され、その中で、より高度とされる教育的知識への近づきやすさを基準にして諸学校が序列化し、さらにそこに通う生徒たちが、知識をどれだけ我がものとしたかということを基準にして序列化されるようになったのである。

この成層性という性質は、今日の学校文化の底流をなしている。とりわけわが国では、多くの実証的研究⁽⁷⁾が示唆するように、学校の成層的な性質が生徒の社会的な分化を規定する度合いが、欧米諸国より強いと思われる⁽⁸⁾。(特にそれを象徴するのが、「高校ランク」である。)

3. 学校を見る視点——学校文化の操作化

さて、これまで述べてきたのは、学校文化の一般的な特性についてであった。生徒にとっての学校の意味を探るためには、一步進んで、彼らの生活空間をなす個々の学校を見る枠組みを用意しなければならない。いわば、学校文化を“操作化”することが必要になるのである。その枠組みは、第一に個々の学校の学校制度全体の中での位置づけを、第二にその学校で組織されている教育活動の包括的な特徴を、そして第三に、学校文化の生徒への主要な働きかけを、それぞれ同定しうるものでなければならない。さらにそれは、それらの要素間の相互連関を因果的に解釈することを可能にするものでなければならない。

図1が、その枠組みを示したものである。順を追って見てゆこう。「学校のチャーター」は、マイヤーの考え方にもとづいている⁽⁹⁾。彼は、個々の学校に付与された、生徒の社会化に関する社会的合意を“チャーター”と呼び、「生徒は学校に付与されたチャーターが示している社会的地位にふさわしい人格的・社会的資質を身につける傾向がある」という命題を“チャタリング”ということばで表した⁽¹⁰⁾。チャーターの内実をなすのは卒業生の進路先であるが、ここでの文脈から言えば、チャーター

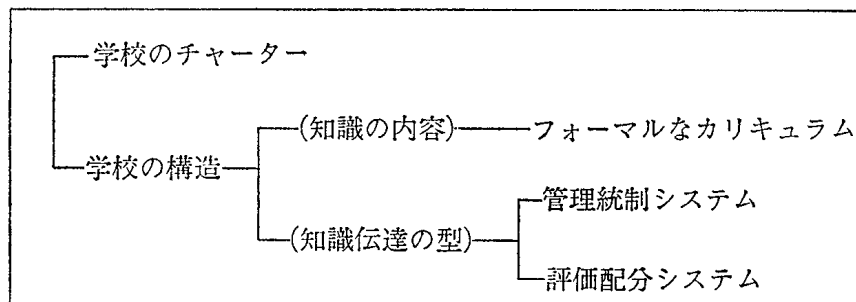


図1 学校を見る枠組み

学校の成層性と生徒の分化

は、個々の教育段階に属する学校間の関係を表す概念であるといえることができる。小・中学校の段階では、まだチャーターに表示されるような学校間の差異は目立たないが、高校段階になると、「進学校」、「伝統的な就職校」、あるいは「底辺校」といった地位分化が、学校間で顕著になる。教師たちは、基本的に自校のチャーターを維持、あるいは改善すべく教育活動を組織するわけだが、これを生徒の側から言えば、彼らは、その学校にふさわしい生徒になるべく共通の体験を与えられるということになる。チャーターは、生徒の側での予期的社会化をもたらすという点で、独自のインパクトを生徒に与える⁽¹¹⁾。

「学校の構造」は、個々の学校の教育活動のあり方を包括的に記述するために設定した概念である。社会システムの再生産のメカニズムについて精緻な理論枠組みを提出しているギデンスは、構造 (structure) を「社会システムの特長として反復的に組織化される諸規則と諸資源」ととらえる⁽¹²⁾。構造は、行為者の実践を条件づけるとともに、その実践によって刻々と再構成されるものである⁽¹³⁾。文化伝達の機関としての学校組織にこの概念を適用すると、学校の構造は、「教師と生徒の相互作用を通じて反復的に組織される諸規則と諸資源」とを規定することができる。こうした学校の構造は、伝達される「知識の内容」(＝資源)と、「知識伝達の型」(＝規則)から成り立つととらえることが可能である⁽¹⁴⁾。

「知識の内容」は、今日の日本の学校では、学習指導要領に定められたフォーマルなカリキュラムによって与えられる。カリキュラムは、学校段階や種別によって定まっているため、ある学校に入学することによって、生徒がアクセスしうる知識の範囲は限定される。ここでは、高校段階でのカリキュラムについて、二つの点に注意しておきたい。第一に、高校のカリキュラムは、学科間で大きく分化しているという点である。特に職業科では専門科目のウェイトが高いため、生徒が大学に進学したいと考えても、入試科目の関係で、その可能性が制度的に閉ざされる場合がでてくる。第二に、それは、生徒の実情に応じて非常に弾力的に運用されうるという点である。同じ普通科でも、生徒の学力水準の違いによって、同一のカリキュラムにしたがっているとは思えないほど、なかみの異なる授業が行われる。

他方、学校教育は、知識の伝達という行為を基盤とするさまざまな相互作用の網の目から成り立っていると見ることができる。そこには、学校ごとに、ある一定の相互作用のパターンといったものを見いだすことができるだろう⁽¹⁵⁾。ここでは、知識伝達にかかわる主要な相互作用のパターンとして、「管理統制システム」と「評価配分システム」の二つを抽出する。

「管理統制システム」は、組織体としての学校の機能を維持するために形成されるものである。教師集団は、限られた環境の中で多数の生徒を教育しなければならないという、時間的・空間的・物質的制約を処理するために、「管理 (Administration)」のシステムを発展させる。また教師は、教授活動を効率的なものに、あるいは意味あ

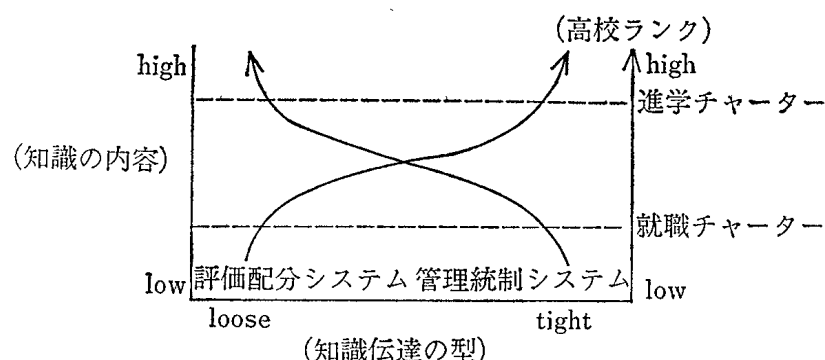


図 2 学校のチャーターと学校の構造の関係

るものにするために、生徒をつねに「統制 (Control)」しておく必要がある。つまり、一方で教育当局や地域社会からの要請に応えつつ、マスとしての生徒に対して教育活動を成り立たせるべく形成されたものが、学校の管理統制システムである。これは、具体的には、校務分掌・時間割・授業形態・校則などの中に見いだすことができる。

「評価配分システム」は、教育活動のフィードバックの側面にかかわるものである。伝達された知識がどう生徒に獲得されたかを測定する「評価 (Evaluation)」の過程は、成績による生徒の序列づけという学校内での成層化のプロセスに直接つながるため、学校文化の極めて重要な側面を構成していると言える。また評価は、必ずそれに基づく生徒への報酬、あるいはサンクションの「配分 (Allocation)」の過程を伴う。学校内でこの評価配分のシステムを構成している具体的な要素として、試験・成績評価・教師の期待・能力別クラス編成などをあげることができるだろう。

「学校の構造」を構成する三つの要素の関係⁽¹⁶⁾は、「学校のチャーター」に表示されるような学校の置かれた社会的文脈の違いによって、ヴァリエーションを有する。例えばわが国の高校では、学校のチャーターと学校の構造は、図2に示したような、図式的な関連を持っていると考えられる。すなわち、ランクの高い（進学チャーターをもつ）高校ほど、威信の高い知識を伝達し、評価配分システムがきびしいものになる。逆にランクが低くなるほど、管理統制システムがきびしいものになる。ことばをかえれば、伝達される知識の威信が高くなるほど、その学校の評価配分システムがきびしくなり、管理統制システムがゆるやかになるのである。

学校の構造を構成する要素は、生徒に、それぞれ固有の働きかけをする。近年「隠れたカリキュラム (Hidden curriculum)」をめぐる議論がさかんであるが⁽¹⁷⁾、本稿の文脈に即して言うなら、「隠れたカリキュラム」とは、“学校の構造の生徒へのインパクト”に言及する概念にほかならない。例えば、アップル⁽¹⁸⁾は「フォーマルなカリキュラム」に、ボウルズら⁽¹⁹⁾は「学校における社会関係」（これはまさしく、ここで言う管理統制システムや評価配分システムに重なるものである）に、それぞれ焦点を当てて独自の「隠れたカリキュラム」論を展開している。彼らの議論は“学校→個

学校の成層性と生徒の分化

人”の矢印を重視しているが、ここで注意しておきたいのは、生徒は学校文化を内面化するだけの存在ではない、という点である。生徒はまた、学校文化を“拒絶”する。ウィリスの事例研究⁽²⁰⁾が詳細に明らかにしているのは、こうした事態にほかならない。以下では、この枠組みを手がかりに、日本の高校生にとっての学校の意味の一断面を探ってみることにしよう。

なお、高校を問題にするのは、以下の理由による。第一に、制度的な分化と「学校ランク」の存在によって、高校になってはじめて、学校の成層性が学校間で顕わになるということである。その結果、図2で示したような学校の構造のヴァリエーションが学校間で顕著に見られるようになる。そのことは、生徒の社会的分化をうながす決定的な契機となるであろう。第二は、生徒の側での要因である。ある一定の生物学的な発達段階に達した生徒たちは、高校時代において、自己を取り巻く環境との相互作用を通じて、ある程度固定的な自己イメージや社会に対する構えを持つようになると考えられる。つまり、「トラッキングシステムとして機能する学校文化の制度的現実と、自己や社会に対するパースペクティブを確立する発達段階にある生徒が会う場としての高等学校」に、ここでは着目したいのである。

4. 生徒にとっての学校の意味——二つの高校をめぐる

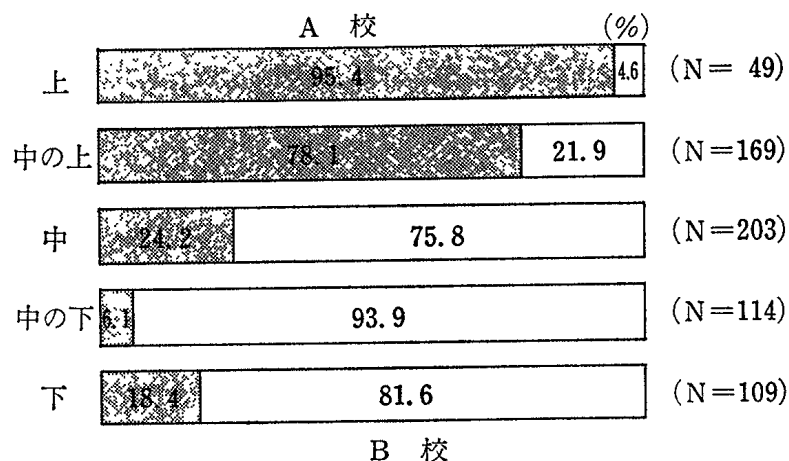
ここで考察の対象とするのは、兵庫県のS町に所在する二つの公立高校——普通科のA校・職業科のB校——である。S町は、山あいの盆地に位置し、旧城下町として古い歴史を有している。A校は、藩校に源をもつ、いわゆる地元の名門校である。一方のB校は、戦後農業高校として出発後、高度成長期に工業科・商業科が増設された職業科併置校である。

S町の高校生の大部分は、A校かB校かのどちらかに進学する。それ以外の高校に進学することは、地理的にむずかしい。その意味で、S町の二つの高校は、全国の高校階層のプロトタイプとみなすことができる。かつては同じ中学に通っていた生徒たちは、中学校の進路指導によって、成績に応じてどちらかの高校に振り分けられる⁽²¹⁾。それぞれの学校体験は、両校の生徒にどのような帰結をもたらすのか。

なお、以降で扱われるデータは、昭和58年夏に筆者が行った調査から得られたものである⁽²²⁾。

(1) 学校のチャーターと生徒の属性

A校の卒業生の8割は、高等教育機関に進学する。逆にB校では、8割の生徒が就職する。ひとことで言って、A校は進学チャーターを、B校は就職チャーターを有する学校である。地域の中では、依然として両校を、「中央への志に燃えた青年の集うA校、農家の跡取りのためのB校」という昔ながらのイメージで見える人が多い。少なくとも昭和40年ころまでは、両校には、「進学するならA校、家を継ぐならB校」という棲み分けの関係があった。しかしそれ以降、人々の普通科高校志向が強まるにつ



「中学校3年のころの、あなたの成績はどのくらいでしたか」

上の方 中の上 中くらい 中の下 下の方

図3 中3時の成績（自己申告）

れて、両校の間には、上下の序列関係ができあがっている。B校の進路指導部長は、次のように言う。

『やっぱり郡内の二流校なわけやね。二つあるうちの。一流校，二流校という形でね。』

図3は、両校生の中3時の成績を比較したものである。図より、両校生の間には、きわめて明確な成績差があることがわかる。また、B校には、本当はA校に行きたかった、という不本意入学者が3割程度存在している。B校では、かつてと違って、必ずしも積極的に職業科高校に進学してきたわけではない生徒たちを、相手にしなければならないのである。

なお、両校の間には、家庭背景的な差異も若干だが見受けられる。すなわち、A校で、父親が「管理職」である割合が数%高くなっているのに対して、B校では「労務関係の仕事」の割合がやや高い。だが、この格差は、主に女子に由来するものであり、男子にはさほどの階層差は見られなかった。兄弟で別々の高校に進んでいる事例が多数あったことから、どちらの高校に進学するかの分かれ目になるのは、あくまでも中学での成績であることがわかる。家庭背景的な要因は、少なくともこの段階での進路選択には、直接的な影響を及ぼさないと言ってよいだろう。

(2) 学校の構造——「しぼる」と「しぼる」

a. カリキュラムの運用

普通科であるA校には普通科目が、職業科であるB校には普通科目とともに、それに比べて威信の低い職業科目が用意されている。教師集団は、学校に与えられているカリキュラムを、入学してくる生徒のタイプに応じて調整し、具体的に運用する。

学校の成層性と生徒の分化

A校では、大学受験に向けて主要科目、特に英語が重視されている。現行カリキュラムで、英語が週4時間のところを、A校では週6時間を当てている。また英語科の教員数も8人と、他教科に比べて相対的に多い。

一方B校では、生徒の学力水準に応じたさまざまな工夫がなされている。まず重点方針の第一は「授業を面白く、わかりやすくすること」である。授業の進度は無視される。とりわけ、普通科目の授業において、それが顕著である。重点方針の第二は、「資格取得の奨励」である。B校の各種の資格取得率は、県内でも上位に位置する。資格取得の意義には、就職の際にメリットになるという実利的な側面と、勉強に対する意欲を高めるといふ動機づけ的な側面がある。次にあげるのは、教頭のことばである。

『普通科やったら受験という目標があるからいいけれども、うちの学校の生徒は目標を持ってないからねえ。やる気を起こさせるために資格を取ることを奨励しています。』

b. 管理統制システム

両校では、管理・統制のあり方は、全く対照的なものであった。A校では、あらゆる活動が、大学受験という目標に向けて組織立てられている。校長は、次のように語る。

『生徒の希望は大学進学ですからね。大部分はね。だからその希望を生かさないかん。そのためには、田舎ですからね。田舎やから、中学時代からのんびりしとるからね。しぼりませんとね、とても目標を達成できないわけやね。』

したがって、生徒のコントロールは、主として授業を通じてなされることになる。生徒たちは入学するやいなや、進度のはやい授業と繰り返し行われるテストの洗礼を受ける。英語科の主任は、次のような感想を述べている。

『生徒は教師から尻をたたかれて、むりやり勉強させられてる感じやね。自分でやらないかんと思っとるんやろけど、ほとんど頼りきったとていうか、学校で言われたことを精一杯やっとるくらいなものやないかな。』

それとは対照的に、A校では校則は非常にゆるやかなものになっている。生徒の行為を規制するための規則をもうける必要性が、A校では小さいのである。

一方B校では、可視的できびしい「校則」を通じての管理のシステムが存在する。生徒指導部長は、次のように語る。

『生徒指導部は10名。人数的には、非常に多いですね。とにかく指導を重点にしなければ、まず授業が成立しませんのでね。そのへんから、指導部が学校の中で大切にされていますね。』

例えばB校では、毎朝、十数人の教師が校門の脇に立ち、生徒の服装や髪形をチェックする。チェックされた生徒は、規則違反が正されるまで、学校に入ることを許されない。B校の教師集団は、「ゆるめると、生徒は何をしでかすかわからない」とい

う共通認識を有しているようであった。こうしたきびしい生徒指導を通じての生徒の管理は、クラス担任の、原則としての3年間持ち上がりという制度によって補強されている。次のことばは、工業科のある担任のものである。

『入った時から目的がないということもあって、(生活)指導上の問題が出てくるわけですね。指導がしやすいというのは、あの先生に持ってもらったから、あの先生が担任やから、もう悪いことはやめとこうということになりますわね。たえず接してますしね。』

以上要約すると、主としてA校では「授業」を、B校では「きびしい生徒指導」を通じて、生徒の管理・統制が行われているのである。

c. 評価配分システム

A校では、評価や配分のシステムは、非常に綿密に組み立てられている。業者テストや偏差値の普及によって、大学進学競争は全国規模で標準化が進んでいるため、学校側も、その動向をにらみながら授業を編成してゆかなければならない。生徒の学力のバラツキがかなり大きいためあって、1年の2学期から、英語と数学で、習熟度別学級編成がとられる。クラスの編成に際しては、生徒や父母の意志が尊重されるが、おおむね生徒は学力に応じたクラスを選択する。希望によるクラスの変更は認められているが、実質的には下のクラスから上のクラスにあがる者はいない。

成績評価は、ペーパーテストの点数を中心に、相対評価でなされる。英語の場合では、下のクラスのトップの生徒の成績が、10段階で7か8になるように評価がなされる。さらにその際、もとのクラス(ホームルームクラス)の成績分布がノーマルカーブを描くように留意される。つまり、あくまでも学年内あるいは学級内で標準化された成績をつける、という方針が貫かれているのである。

家庭科担当のある担任は次のように言う。

『英数国で実力テストして、偏差値で順位をつけますからねえ。それで決めてしまいますからねえ。』

また、かつて職業高校にいたという体育教師は、次のような感想をもらしている。

『はいってきた時は、全く別世界でカンが狂いましたね。規格品ですわ。頂点が一つという感じがしますね、うちの子は。』

こうしたことばが、どちらかと言えば教師集団の周縁部にいると思われる教師の口から出たということは、心にとめておいてよいだろう。

B校では、二つの主要な理由から、評価配分システムはそれほど綿密なものにはならない。まず第一に、B校は三学科から成る併置校である。そのため、各々の学科で、生徒の属性・カリキュラム・進路にバラツキがあり、標準化された同一の評価基準を用いることが實際上できない。第二に、より根本的な理由であるが、B校生は学力が相対的に低く、また勉強に対するモラルも高くないため、教師は、まず彼らを「学校に向かせること」を考えなければならない。したがって、生徒をどう評価し、

学校の成層性と生徒の分化

報酬をいかに配分するかといったことは、二次的な関心事にしかない。

成績評価のあり方は、教師によってまちまちである。また内申書は別として、ふだんの成績は絶対評価でつけられることが多い。B校では、A校のように偏差値で生徒を見るといった傾向は見られない。「できる生徒」よりも、「けじめのある生徒」、「信頼できる生徒」、「協調性のある生徒」といった、性格面での長所を有した生徒をクラス担任たちは評価しようとしていた。またB校には、学科内でのトラッキング構造も見られない。B校の評価配分システムは、A校のそれよりも、ずっと「成績による分離化」の度合いが低いものなのである。

このように、両校の「学校の構造」には、きわめて大きなコントラストが見られた。このコントラストを象徴的に表現すれば、「しぼる」(A校)と「しぼる」(B校)の違いである。A校の「しぼる」方針とB校の「しぼる」方針は、それぞれ生徒の側にどのような帰結をもたらしているのだろうか。

(3) 学校文化に対する生徒の“意義づけ”——「組み込まれ」と「離脱」

表1は、「高校生活について最近思っていること、感じていること」について、自由回答で質問紙に記入してもらったものを、内容にしたがってカテゴリー化したものである。それぞれの項目の配列は、各々の高校の生徒たちがさらされている学校文化のありようを、如実に反映したものになっている。(表中、下線をほどこした項目は、

表1 高校生活についての感想(自由回答)

A 校 (N=54)			B 校 (N=66)		
順位	項 目	人数	順位	項 目	人数
1	<u>テストが多い</u> (勉強だけの学校生活)	10	1	なにも面白くない	14
2	<u>授業がむずかしい</u>	8	2	<u>校則がきびしすぎる</u>	11
3	なにも面白くない	6	3	<u>早く卒業したい</u>	8
3	<u>時間がない</u>	6	4	<u>先生なんて大きらい</u>	5
5	つかれる, しんどい	5	5	つかれる, しんどい	4
5	<u>自分が何をしているのかわか</u> <u>らない</u>	5	5	先生が口うるさい	4
7	自由がない	4	5	勉強することが多い	4
7	クラスメートとの行動が盛り 上がらない	4	5	型にはめられているようで窮 屈	4
9	平凡な日々	3	9	自由がない	3
9	先生が勉強しろとうるさい	3	9	成績で人間が評価される	3

※3人以上の回答があった項目のみあげた。なお、一人の生徒のものでも、内容によって、複数のカテゴリーにカウントしている場合がある。

各々の高校に特徴的な回答である。)

『自由とすいみん時間と能力が欲しい。』

『高校生活について思っていることも、感じていることも、自由に書くことはゆるされない。』

上の二つの文は、A校の2年生の感想である。彼らは学校文化に取り込まれ、あえぎながらも、なんとかその枠内で活路を見いだそうとしている。一方、次の文は、B校の1年生のものである。

『高校なんて大きらい。なにもおもしろくない。ばかにしとる。早く卒業したい。』

何のために高校へ来てるかわからない。先生なんて大きらい。』

A校生が、学校文化の枠内にとどまり、その中で考えようとしているのに対して、B校生の中には、上の例のように、学校に意義を認めず、学校文化から離脱したいと熱望する者が、かなりの数存在している。

そもそも成績によって振り分けられてきた彼らは、カリキュラムを軸に形成される学校文化に対して大きく異なる性向を有している。それに、次の過程が付加されるのである。すなわち、A校の教師集団の方針(「しぼる」)は、生徒たちをウォーミングアップし、彼らを勉強中心の生活へと駆り立てる。一方、B校の教師集団の方針(「しぼる」)は、生徒たちに、学校の制度的権威に対する疑念を起こさせ、彼らの学校文化に対する無関心、さらにはそれへの反発をもたらし、学校文化にひとまず適応している者に対して付与される「しぼる」活動は、彼らの学校文化への「組み込まれ」を促進する。逆に、学校文化に適応しにくい者に対して付与される「しぼる」活動は、彼らの学校文化からの「離脱」を促す。

(4) 生徒のパースペクティブの分化

上述のような学校文化に対する生徒の“意義づけ”の違いは、次のような具体的な生徒のパースペクティブの分化を生じさせていた(質問紙の結果にもとづく)⁽²³⁾。

- ① A校では、B校より、肯定的な自己イメージを持っている者と否定的なそれを持っている者との分化の度合いが大きい⁽²⁴⁾。
- ② A校生の社会成層のあり方についての認識は、B校生よりもの確である⁽²⁵⁾。
- ③ B校生は、A校生より「社会問題」に対する関心が低く、また、将来に対する展望も限定的である⁽²⁶⁾。

A校に存在するきびしい評価配分システムは、B校と比べてより大きな、生徒たちの自己評価の分化を産み出していた(①)。また同時にそれは、彼らの社会成層に対する客観的な認識をも促進していた(②)。つまり彼らは、職業や学歴によって成層化されている社会の現実と、その中で自己が占めうる位置の範囲をいちはやく知るのである。一方、B校に存在するきびしい管理統制システムは、生徒たちに学校分化に対する無関心・反発を生じさせ、「社会的なもの」への低い関心、換言すれば「手のとどく範囲のもの」への高い関心へと彼らを導いていた(③)。

学校の成層性と生徒の分化

このように、A校生とB校生の間に見られる学校文化への姿勢の違いは、固有の“社会的な”効果をもつと考えられる。つまり、学校文化への組み込まれ／そこからの離脱⁽²⁷⁾は、学校を取り巻いて存在する支配的な社会秩序全般への組み込まれ／そこからの離脱を、招来する可能性が強い。生徒の間にある学力＝成績差は、高校での学校体験によって、社会に対する態度の差異に変換、ないしは増幅されるのである。

5. おわりに

本稿で筆者は、学校文化についてのラフな試論を提供したにすぎない。課題は多く残されている。最後に、ここで展開した学校文化論をさらに有効なものにするために、今後の課題をいくつか指摘して、本稿のまとめにかえたい。

第一に、学校文化と社会に存在するさまざまな階層的な下位文化との関係が探究されなければならない。学校の意味は、生徒がそこに何をもちこんでくるかによって大きく異なるはずである。わが国には、階級文化、あるいは階層文化が存在しないという議論があるが、それは注意深く検討されねばならない問題である⁽²⁸⁾。

第二に、生徒の社会的分化の基盤をなす学力＝学業成績の意味が、今一度問い直されねばならない。成績は、何を表示しているのか。そこで測られる「能力」は、いかなる社会的価値を持っているのか。これはまた、学校文化の根幹をなす教育的知識の社会的本質を明らかにすることでもある。

第三に、中学校における生徒にとっての学校文化の意味を問う必要がある。前節で見たような高校での生徒の社会的分化の前提となるのが、中学校での進路指導を中心とした選抜のプロセスである。中学校は、独自の学校の構造を持ち、高校よりもずっと複合的な学校体験を生徒にもたらす。生徒の社会的分化の決定的な契機は、ここにこそあるかもしれない。

学校文化研究をより実りあるものにするために、これらの課題に一步でも迫ることが求められている。そのためには、よりインテンシブな事例研究を、継続的に推し進めることが肝要であろう。

<注>

(1) 以下の文献を参照のこと。

- Apple, M.W., *Ideology and Curriculum*, RKP, 1979. (門倉正美・宮崎充保・植村高久『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部, 1981年)
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control Vol. 1*, RKP, 1971. (萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書, 1981年)
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control Vol. 3*, RKP, 1975. (萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書, 1985年)
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C., *Reproduction*, SAGE, 1971.
- Bourdieu, P., *Distinction—A Social Critique of the Judgement of Taste*,

- Harvard University Press, 1984.
- Bowles, S. and Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, 1976. (宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 (I・II)』岩波現代選書, (1986, 1987年))
 - Willis, P., *Learning to Labour—How working class kids get working class job*, Gower, 1977. (熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房, 1985年)
- (2) 日本教育社会学会編『新教育社会学事典』東洋館出版社, 1986年, 117—118頁。
 - (3) 近年, 文化人類学の分野で, 文化を象徴と意味の体系ととらえ, 具体的にはカテゴリーや行動に関する規則からなるものと見る, 象徴人類学の立場が有力になっている。ここでの学校文化のとらえ方は, そうした視点を参考になっている。
 - (4) 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房, 1985年。
 - (5) 近代の制度としての学校について, 筆者の知る限りで最も洞察に富んだ議論を展開しているのは, フーコーである。ミシェル・フーコー (田村俣訳) 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社, 1977年。
 - (6) Young, *op. cit.*, pp. 37—39.
 - (7) 例えば, 生徒文化の分化について, わが国では, 中学校においても (潮木ら), 高校においても (耳塚), 「地位欲求不満説」の妥当性が最も高いことが主張されている。潮木守一・藤田英典・滝充・佐藤智美・川嶋太津夫・岩田弘三「中学校文化の構造的分析—進路展望の形成過程」『名古屋大学教育学部紀要』第27巻, 1980年, 172—216頁。耳塚寛明「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』第35集, 1980年, 111—122頁。
 - (8) ローレンは, 日本の五つの高校に焦点を当て, この側面を見事に描き出している。Rohlen, T.P., *Japan's High School*, University of California Press, 1983.
 - (9) Meyer, J.W., "The Effect of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, 1977, pp. 55—77.
 - (10) Meyer, *Ibid.*, p. 60.
 - (11) マイヤーの議論のポイントは, 制度としての学校が, 「生徒にあらかじめ教育的地位を配分することによって, 彼にその地位にふさわしい自己社会化をもたらす」性質を有している, という点にあると考えられる。カメンズも同様な視点から, 生徒の社会化に対する, 学校の制度的な構造の重要性を指摘している。
Kamens, D.H., "Organizational and Institutional Socialization in Education", in Kerckhoff, A. (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization* Vol. 1, JAI Press, 1981, pp. 111—126.
 - (12) Giddens, A., *Central Problems in Social Theory*, University of California Press, 1979, p. 66.
 - (13) Giddens, *Ibid.*, pp. 65—69. ギデンスは, これを「構造化(structuration)」, ないしは「構造の二重性 (duality of structure)」というタームで, 概念化している。
 - (14) 知識の内容と知識伝達の型との関係については, 次の文献に詳しい。柴野昌山「知識配分と組織的社会化」『教育社会学研究』第37集, 1982年, 5—19頁。
 - (15) Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum*, RKP, 1977, pp. 20—21.
 - (16) バーンステインは, 教育的知識の伝達にかかわるメッセージシステムとして, 「カリキュラム」・「教授法 (pedagogy)」・「評価」の三つを挙げている。学校の構

学校の成層性と生徒の分化

造を構成する「フォーマルなカリキュラム」・「管理統制システム」・「評価配分システム」の三要素は、この三者に大まかに対応するものと考えてよいだろう。

Bernstein, B., "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", in Young (ed.), op. cit., pp. 47—69.

- (17) 「かくれたカリキュラム」をめぐる議論は、次の文献に整理されている。柴野昌山「『かくれたカリキュラム』の理論と実証研究—解釈的アプローチの観点から」『京都大学教育学部紀要』第37巻、1986年、100—122頁。
- (18) Apple, op. cit., Chap. 5.
- (19) Bowles and Gintis, op. cit., Chap. 5.
- (20) Willis, op. cit..
- (21) 調査を実施した当時、兵庫県は内申書重視の高校入学者選抜方式をとっていたため、輪切り選抜的な様相がきわめて強かった。
- (22) 調査は昭和58年6月から7月にかけて実施された。その間、教師・生徒に対するインタビューと生徒を対象にした質問紙調査を行った。それに合わせて、県教育委員会・所轄の職業安定所・校区内の中学校等にも足を運び、資料を収集した。なお、調査の詳細は、拙稿「学校文化の社会学的研究—学校の成層性と生徒の分化」（修士論文、未公刊、1984年）に報告している。
- (23) 質問紙調査のサンプルは、各校1学年につき2～3クラスで、総数646（A校303、B校343）である。
- (24) 自己イメージについての答えてもらった六つの項目——「こつこつ努力する」・「何ごとにも意欲的である」・「たいていのことはうまくこなす」・「人よりすぐれたところがある」・「友だちから頼りにされている」・「友だちづきあいがよい」——のすべてについて、A校生では、「とてもそう思う」と答えた者と「ぜんぜんそう思わない」と答えた者のバラツキが、B校生より有意に大きかった。
- (25) 例えば、「今の日本の社会は、学歴によって社会的な地位や収入が大きく異なる社会である」という見方を「正しい」と答えた者は、B校ではわずか9.9%しかいなかったのに対して、A校では21.6%がそう答えた。
- (26) 「将来、〇〇である可能性がどのくらいあると思いますか」という設問について、「出世してある程度の社会的地位をえる」・「お金持ちになる」・「自分の理想にのって生きる」などといった多くの項目で、A校生の数字がB校生の数字を上まわっていたのに対して、B校生の数字が高かったのは、「毎日をおもしろおかしくすごす」・「自分の育った地域に住む」の二項目だけであった。
- (27) ウィリスは、労働者階級の子弟の学校文化からの離脱／それへの組み込まれの過程を、“Integration”と“Differentiation”という用語で説明している。Willis, op. cit., pp. 62—64. なお、熊沢・山田の日本語訳では、それぞれ「同化」・「異化」の訳語が当てられている。
- (28) 池田は、被差別部落の青年の下位文化に関するエスノグラフィーを提出している。池田寛「被差別部落における教育と文化」『大阪大学人間科学部紀要』第11巻、1985年、247—271頁。これは、日本における階層文化の存在の可能性を示した、数少ない労作の一つである。