

# 教師は自校の「文化」をどう捉えているか

—教師が語る学校文化—

別所 崇／松嶋秀明

社会福祉法人平安徳義会／人間文化学部人間関係学科教授

## 1. 問題と目的

従来から、教育社会学、教育心理学、学校臨床心理学の立場から、学校にある特質を理解するための研究が行われてきた。学校のもつ特質をあらわす概念のなかに「学校文化」がある。新教育社会学辞典(1986)によれば、これは「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」であり、「組織ないし制度が普遍的に」もつものと、「各学校の歴史や社会的文脈の中での独特の展開を示す中で形成された特質」との双方を併せ持つものである。

教育社会学の分野で早くから学校文化研究を行っていた志水(1987)は、それまで定義されてきた学校文化という概念を、もっと広い意味にとらえ、「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」ものととらえ直した。近年、久富(2009)は、兵庫県豊岡市の小学校をフィールドとした調査を行い、3年間の研究成果として、以下のような「学校文化の社会史的品格」を明らかにした。それによると、学校文化は「国の法制度によってだけ決まるものではなく」、「また学校側からの地域社会の制度的組み込みによる一方的形成物でもなく」、「学校に関わる諸々の個人(教師、子ども、父母、住民)、集団、組織、機構などの事実上の参画を通した一つの「創造的で生きた作品」として、ある地域社会に、またある学校の内・外に形成され、意味を発揮し、再編もされうるものである」と述べられている。

筆者らがフィールドとしている、学校臨床心理場面では、外部者であるスクールカウンセラー(SC)は、円滑な参与をおこなっていくために、当該の学校がもつ特質を理解することが重要である(例えば、定森, 2005)。また、学校というコミュニティをアセスメントする視点を持つ必要性を指摘する研究も見られる。鶴養(2004)は、学校風土・学校文化を個人のパーソナリティ特性にあたるものとし、「既存の資料や伝聞情報では十分に把握できない」もので、「登下校の生徒の様子・服装・表情・挨拶」ほか11の項目を挙げ、それらの様子から「じ

かに肌で感じ取れるものである。」と述べている。地域文化とスクールカウンセリングの関係性を提示した千原(2011)は、学校文化を「通底している川のような文化」と「表層にある文化」の2つに大別し、背景として歴史的な面や今という時代、個人的なものを挙げ、教師集団・保護者集団・子ども社会といった幾重にも重なる固有な文化であると述べている。SCが配属先の学校に参入するときには、初めて校地・校舎に入った際、その学校の雰囲気やまじは味わい、徐々にその特質を感受していくというプロセスをたどる。鶴養や千原の述べていることは、SCにとって、その後のSC活動を行っていく上での、重要な示唆となっている。一方、筆者らが別稿(別所・松嶋, 2015)で指摘したように、これまでのSCに関する研究で、学校文化が扱われる場合、外部性・中立性をキーワードとして、全く異なるバックグラウンドを持つ臨床心理士が、SCとして学校に参入することによって持ち込まれた「臨床心理(カウンセラー)文化」と、従来の「学校文化」の対比という視点で、学校文化を考える研究が多い(例えば、増田, 2000、佐藤, 2003)。これらは、いわば比較文化心理学的なものであろう。研究手法に関しても、学校のある時点での状況を、質問紙調査を用いて知ろうとする研究(例えば、伊藤, 1999ほか)や、個々の学校における事例研究(例えば、窪内, 2003)が中心であり、各学校の中で生活する当事者(児童生徒、教職員)へのインタビューという手法を用いることも考えていくべきだろう。

今後の研究上の展開として、一つの文化の特徴を内生的な視点で捉えていこうとする、文化心理学的なアプローチを試みる必要があるのではないだろうか。文化心理学における文化の概念として、青山・茂呂(2000)では、第一に「培地としての文化」、第二に「他者経験としての文化」という二つの側面を提示している。後者について「自分自身の経験の培地は通常は意識されることはない。(中略)培地は空気のように透明である。その培地が不透明になるのは、他者と出会うときである。」と述べている。内生的な視点に関しては、エスノメソドロジーの考

え方が参考となる。エスノメソドロロジーについて伊藤(2013)は「日常の生活世界には、その渦中にいる人にとっては当たり前すぎて見逃しがちである多くの、必ずしも明示的ではないルールが存在している。そして、それを解き明かしていくことは、私たちの日常生活の成り立ちを解明することでもある。そのようなルールは、エスノメソッドと呼ばれる。(中略)それを解き明かしていくことは、日常の生活世界にただ浸っているだけでは可能にならない。そこにはガーフィンケルの言う「異化」、すなわち通常とは違う何かをズラした見方が必要であり、それを意識的に行うのがエスノメソドロロジーである。」と述べている。これらの考え方を通して言えることは、いつもの当たり前が前景にあり見えなくなっているものが見えてくるきっかけとして、当たり前が崩れる瞬間が必要であるということになる。

そこで、筆者らが学校文化を扱おうとする上で、以下の2点を重視したい。すなわち、(1)「文化」は、実体としてある「モノ」であると同時に、構成員の不断の相互作用のなかでうみだされる過程でもある。文化をとらえるうえで、この両側面をとらえる必要があるだろう。(2)こうした「文化」は、そのなかで生活する教師にとっては、いわば日常の延長であるがゆえに、その特質は意識化されにくい。それが明確に意識化されるのは、こうした日常性が失われた時だろう。よって、学校文化をとらえる視点としては、外部者であるSCが参与観察を行うと同時に、内部生活者としての教師の語りを聞くことによって、それを明らかにすることが可能であろう。

本研究では、第一筆者がSCとして勤務していた小学校が、近隣の小学校1校と統合されることとなり、新しい一歩を踏み出す瞬間に立ち会うことができた。2つの小学校の統合というできごとは、2つの小学校の文化の統合ということであり、新しく生まれた小学校において、新たな文化がうみだされる過程をとらえるうえでは有用である。そこで、統合前から統合後にかけて勤務していた教師に、自校の文化をどのようにとらえ／感じているかを、半構造化インタビューによって聞き取り、その特徴を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

(1)調査方法：①教師1名への半構造化インタビュー。  
インタビューを依頼した教員の属性に

ついては、表1の通り。

②実践関与的フィールドワーク。

②の実践関与的フィールドワークについては、第一筆者がSCとして勤務し始めた年(本研究のためのインタビューを実施する1年前)から、研究に使用する意図はなしに、勤務校の特徴をつかむために、教員から聞き取ったことや子どもたちの行動、学校の様子等を記録していた。研究目的のインタビューを実施することになってからも、記録は継続して行った。本研究においては、①の分析を中心にし、②は①の内容をSCとしての第一筆者がどのように見ていたかという点で、補完的に使用する。

(2)調査対象者

表1

氏名 (仮名)	年齢	教員歴 (最初の調査時)	調査対象校勤務歴 (最初の調査時)
A先生	30代	7年目	4年目

A先生を調査対象者としたのは、第一筆者がSCとして勤務し始めた年(本研究のためのインタビューを実施する1年前)に、教育相談担当(SC担当)となり、インタビューを実施するまでの1年間、A先生と一緒に調査対象校でのSC活動の展開について、たくさんコミュニケーションを取ってきたこと。その中で、A先生はY小での在職年数が少ないにも関わらず、調査対象校や児童・保護者・地域のことをよく知っていることがわかり、日常の話の中でも、『主のように4年目の今は、私ほぼ全員の家わかりますけど』という発言があったこと、を踏まえてである。

(3)調査対象校：W県内の公立小学校1校(Y小学校)。Y小の属する市は、W県内の西部にあり、都市部へのアクセスがよいため、急速なベッドタウン化が進んだエリアではあるが、Y小の位置する地域は、古くからの農村部で、人口の流入も少ない。なお、Y小はX年度より隣接するZ小学校との統廃合が実施され、Y小を存続校としてその校舎で児童は学んでいる。

(4)調査時期：Y小統合後のX年8月～X+1年8月にかけて合計3回、調査協力者の終業後の時間帯に、インタビューを実施した。なお第一筆者はX-1年4月からX+3年3月までW県採用のSCとして年間30回、午前中の3時間Y小にて勤務していた。先述の通り、第一筆者は、X-1年より研究に使用する意図はなしに、Y小の特徴をつか

むために、教員から聞き取ったことや子どもたちの行動、学校の様子等を記録していた。そこに現れたY小は、これまでSCとして勤務した小学校では経験することがなかったことが多く(例えば、学校にある一定の決まりがY小にはない、校内巡回時に低学年児に腕をつかまれ鬼ごっこに参加することになった、等)、SCとしてY小の特質を理解する上で、Y小の教員に理解の援助をお願いする頻度が高かった。その際に、たくさんの助言を得たのが、教育相談担当のA先生であった。A先生自身も、Y小に赴任する前は、同一県内でも他市からの異動で、Y小に赴任した際に感じた戸惑いを、日常会話の中で聞くことが多かった。

(5)調査対象者への説明：インタビューイーの教師には、以下のような説明を行った。『先生は、色々な学校に勤務されたり、他校の教員との交流をされたりして、学校にはそれぞれ独自の雰囲気、というからしき、その学校独特のものだな、というようなものがあつたかなと思うのですが、Y小学校で勤務されてきて、その辺り先生が感じられたことを、お話いただけますでしょうか。』

(6)倫理的配慮：本研究の実施は、研究協力者および所属校の校長の双方より同意を得ている。また、インタビューの内容を逐語化したものを調査対象者にも渡し、内容のチェックを依頼し、インタビュー内容を学会発表や論文執筆のために使用することの同意も得ている。

(7)分析方法：上記(5)の調査対象者への説明、「学校にはそれぞれ独自の雰囲気、というからしき、その学校独特のものだな、というようなものがあつたかなと思うのですが、Y小学校で勤務されてきて、その辺り先生が感じられたこと」に応じて、A先生から回答のあつたことを、逐語録から時系列に書き出し、内容に応じてまとめカテゴリー化した。

### 3. 分析

インタビューで語られたもののうち、Y小の学校文化とみられるものを抽出した結果、以下の4カテゴリーが見出された。①自由と寛容②心理的距離の近さ③経験の共有(物的)④経験の共有(人的)。

以下からは、4つのカテゴリーごとに語られた内容を例示したい。なお、< >内は、語られた内容をA先生の発言を元にサブカテゴリーとした。( )内のイタリック体は、語られた内容について

第一筆者がフィールドワーク中に気づいたことを記述した。

【自由と寛容】	
サブカテゴリー	語りの内容
① <決まっていることが少ない>	「体操服にしる水着にしる、指定がある学校が多いので、ここは自由でびっくりでしたね。そういう自由なところがすごくあって、子どもらの性格というかそういうのもやっぱりあるのかなあって。のびのびしているし。」「赤白帽にしないっていうのもちゃんと理由があつたみたいで、決めないっていうか赤とか白とかにしばられないみたいな。何かそれを言ってみえる方がたぶんあつたようで、長い間赤白帽をずっと使っていなかった。」(赤白帽をかぶっていないことについては、SCとして赴任当初、体育の授業の光景にとても違和感を持った。)
② <いればいるほど温かい学校>	「最初はえって思うかもしれないけど、いればいるほど温かいっていうかすごくしやすい学校だと、長くいた先生から言われた。そういう感じでいればいるほど、温かく接してくれる。」(一方で、統合にあたって、被統合校(Z小)の教諭がわずかしか配属されなかったこともA教諭から語られた。)

【心理的距離の近さ】	
タイトル	語りの内容
① <みんなタメ口>	「ここ来たらみんなタメ口やなあっていうのは、確かに最初思いました。そういえば、この子らはおっきい子もちっちゃい子もみんなタメ口やなって思っ。そういえばそうでした。」(SCである第一筆者にも、学年問わずタメ口であるが、不快感はない。)
② <児童全員さんづけで呼んだら変と言われた>	「男子も女子も全部さんづけで前任教で言われていた。ほんとに1週間くらいでみんなから変って言われた。何か距離があるって思うみたい、子どもらがね。何て呼ばれてんの?と聞いたらくんとかちゃんって。じゃあ郷に入れば郷に従えでそうしようかって。最初来たときに大きく意識改革せなあかんことだった。」

③	＜いい意味で田舎の子＞	「ほんとにいい意味で田舎の子っていう感じなんですけど、ものおじしないし、人見知りもあまりしないし、誰が来てもいらっしゃって感じのとはありますよね。大人が来ようが子どもが来ようが、う～ん、それがいいとこかなあと思います。」 (赴任初日、第一筆者が校内巡回をしていると、児童から「だあれ?」や「何しに来たの?」という声かけがあった。これは、どこの初任校に行っても同じであるが、Y小では、次の週の昼休みに、校内巡回をしていたところ、低学年の児童に腕をつかまれ、「おじさん、これから鬼ごするから入って入って!」と声をかけられ戸惑ったが、結局一緒に遊ぶことになった。)
④	＜保護者間の口コミがある＞	「距離が近い。例えば、お出会いしたら手を振ってくれる保護者。会って話しかけてくれる方が増えた。学校外でお出会いしても皆さん声かけて話してくれる。保護者が私以上に私のことをどうも知ってくれている。保護者間の口コミがあるんやろうなって。どなたから聞いてくれたんでしょうと思う。担任を持ったことのない方でも何か知ってる感じでお話ししてきてくれる。」

【経験の共有(物的)】

	タイトル	語りの内容
①	＜地元色が強い田舎の学校＞	「保護者の方も地域の人も、たくさん協力してくれる雰囲気がすごくある。何かこんなことをしたいですって言ったら、じゃあと協力してくれる方が多い。私の子どもの頃もこの小学校でしたっていう人がすごく多い。元からいたっていうか、どこの誰それさんみたいなのがすごく強い。」(地域で児童を見守る体制もできているようで、毎朝地区長さんが横断歩道に立って下さっている話を赴任当初教頭より聞いた。Y小では、不登校・行き渋りは年に1~2名名前が挙がる。当該児童の家庭はほぼ他地域からの流入家庭である。)

②	＜古くから伝わるのが大事＞	「その町その町で七五三があったりとか、獅子舞があったりとか、ほんとに町であるんじゃないかって字であるとか。古い町なんやなっていうのはすごい思う。古くから伝わるのが大事な町なんやと思う。」
③	＜家庭の状況が似ている＞	「おうちの方がしんどい方が多い。共働き、パート掛け持ちでギリギリ6時まで働いている。日常生活手一杯の人が多いやろう。おうちの人もパッと物事進めたいから、あしてこうしてって指示がとんで、子どもらでやると時間がかかることが多いから、親御さんの方で手を出してくれる。この子ら主体性ないよな。自分でやろうっていう気持ちが少ない。自分でやっていくことの不安が大きい。だから4月の変化に弱い。」(SCとして父子家庭の子どもの相談に祖母が来室したケースを担当したことがある。)
④	＜変化が好きではない＞	「長くいてくれる先生の方が安心という声は聞く。変化が好きではないというところは感じる。」

【経験の共有(人的)】

	タイトル	語りの内容
①	＜男と女は違うという意識＞	「おうちでもきつと言われてるんやろなと思う。おじいちゃん・おばあちゃん世代の方が来て下さって話すると、やっぱそういう言い方されるのを聞く。男やからしっかりせなあかんって言うてるんですけど。女の子やからと言う人はあんまりない。」、「男対女でやろうとかって言うのは、私が行ってきた学校の中では聞こえてくる比率が高い。ここへ来てからよく聞く。男と女は違うっていうのを意識してると感じる。男の子が制限された育てられ方で、女の子は自由という感じがする。」
②	＜子どもたちの決まった人間関係＞	「幼稚園、特に目の前の保育所からそのまま上がってくる子が多いので、そこのつながりが強すぎてなかなか崩せない。」(SCとして児童面接で、人間関係のトラブルに関するケースをいくつか担当した。)

③	<仲間のつながり意識>	「やっぱり総合とか解放教育という時間が他の学校と比べてとても多いので、そういう意味では仲間とつながりっていうのが子どもたちが意識する場面がすごく多い。しっかり自分の考えを言わなあかんねんって思ってるところが子どもたちあると思うし、仲間大事にせなあかんよなっていうのは思ってると思う。中3の子が帰り道に遊びで集まって、いっぱいしゃべってY小からのつながりええねんでってこと言ってますっておうちの方が言ってみえた。前任校に比べて子どもたち同士のつながりはあるかなとは思います。」
---	-------------	---

#### 4. 考察

インタビューにおける語りからは、「自由なところがすごくあって、のびのびしている」、「いれぱいほど温かいていうかすごくしやすい学校」といった学校全体の雰囲気に関するイメージが語られた。また、児童に関しては「いい意味で田舎の子っていう感じなんですけど、ものおじしないし、人見知りもあまりしないし、誰が来てもいらっしゃって感じ」というイメージが挙げられていた。これは温かさという言葉にもあるように、当該コミュニティに参入してきた場合には居心地のよさを感じるものである。しかしその一方、Y小の児童は「みんなタメ口」で前任校での指導通り児童を全員さんづけで呼んでいた、「1週間くらいでみんなから変わって言われた」というエピソードが語られたり、幼稚園・保育所からの繋がりが強すぎて「そのつながりが強すぎてなかなか崩せない」という点が語られたりした。これらはポジティブな側面とネガティブな側面が同居している状況であり、当該コミュニティに参入するうえでの対人心理的距離の近さが戸惑いをうむものでもあり、当該コミュニティ内での人間関係の流動性のなさからくる失敗のできなさといった困難につながるものでもあることがうかがわれる。また、「保護者の方も地域の人もたくさん協力してくれる」、「私の子どもの頃もこの小学校」、「どここの誰それさんみたいなのが強い」、「古くから伝わるのが大事な町」といった地域の特徴についての言及が見られた。これは、地域の文化が強くY小学校に存在する「文化」に影響を与えてい

ることを示唆するものではないだろうか。

これらのことから、「赤白帽の使用」、「体操服・上靴・水着が自由」、など一般の学校にある文化が、Y小に見られないことは、地域に「決めない方がいい」あるいは「自由さ、平等さ」を求める文化があることがうかがわれ、学校文化よりも地域文化が優越していることを示すかもしれない。さらに、Y小においては、「経験の共有性」のカテゴリーが、地域と学校をつなぐインターフェイスの役割を果たしている可能性がある。従って、経験の共有に触れていないメンバー（例えば、当該地域に地盤を持たない児童・保護者）は、地域からの支援のなさから問題が生じるリスクがあるのではないか。SCとして学校に関わるうえでは、Y小の属する地域に地盤を持たない児童・保護者に対して、地域とどうつないでいくのかを、学校側と協働して考えていくことが必要と思われる。

今後の課題としては、今回は統合前のY小における学校文化を、1名の教師の語りから明らかにしたが、統合をきっかけとして年数を経てどのように変化していくのか、引き続き教師へのインタビュー／フィールドワークを通じて追っていく必要がある。また、1名の教師へのインタビューからみた学校文化のまとめとなったが、今後は教師のキャリア（年齢、教員歴）・性別を考慮したり、教師以外の児童・保護者・地域のことをよく知る人物（例えば、市民センター長、地域民生委員・児童委員など）を加えたりしてインタビューの人数を増やし、より多面的な視点が得られるようにしていく必要があるだろう。

#### 引用文献

- 青山征彦・茂呂雄二. (2000). 活動と文化の心理学. 心理学評論, Vol.43, No.1, 87-104.
- 別所崇・松嶋秀明. (2015). 国内における「学校文化」研究の展望——スクールカウンセラー研究への展開可能性を探る立場から. 人間文化：滋賀県立大学人間文化学部研究報告, 39, 11-21.
- 千原美重子. (2011). 地域文化とスクールカウンセリング. In: 村山正治・鶴養啓子編：子どもの心と学校臨床, 第5号, 11-19. 東京：遠見書房.
- 伊藤亜矢子. (1999). 学級風土質問紙作成の試み—学級風土を捉える尺度の機能的な抽出—. コ

コミュニティ心理学研究,2(2),104-118.

伊藤哲司. (2013). 生活と暮らしの変革. In: やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也編: 質的心理学ハンドブック,434-447. 東京: 新曜社.

窪内節子. (2003). 学校風土を考慮したスクールカウンセリング活動. 山梨英和大学紀要,1,1-14.

久富善之. (2009). 日本の学校風土・慣習の形成・展開と現代的再編課題: その社会史・社会学的研究. 文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書.

増田健太郎. (2000). 公立学校のスクールカウンセラー制度導入による効果についての研究—学校文化における促進・阻害要因の事例を通して—. 教育制度学研究,7,146-158.

日本教育社会学会編. (1986). 新教育社会学辞典. 東京: 東洋館出版社.

定森恭司他(編). (2005). 教師とカウンセラーのための学校心理臨床講座. 京都: 昭和堂.

佐藤静. (2003). スクールカウンセリングと学校文化. 比較文化研究,60,85-94.

志水宏吉. (1987). 学校の成層性と生徒の分化—学校文化論への一視角—. 教育社会学研究,42,167-181.

鶴養啓子. (2004). スクールカウンセリングにおけるアセスメント. 学苑 昭和女子大学紀要,76,1,123-128.