

ミクロ・ポリティクスの視角による 学校の組織・文化研究の再検討

学校開発政策コース 鈴木雅博

A review of the literature on school organization and teacher culture from a micro-political perspective

Masahiro SUZUKI

The aim of this review is to redefine logical relationships among various studies of school organization and teacher culture. First, school teachers are identified as autonomous but vulnerable professions in terms of reflective practitioners and street-level bureaucrats. Secondly, I review the controversy over school organization between Management-model and Association-model. Thirdly, I re-envision a cultural analysis of peer relationships in school from a micro-political perspective. After overviewing literature, I suggest a micro-political perspective is relevant to research school organization and teacher culture.

目次

- 1 はじめに
- 2 教師の自律性の再定位
- 3 ミクロ・ポリティクスの視角による学校組織研究の再検討
 - A 単層・重層構造論争
 - B 職員会議論争
 - C ルースカップリング論
- 4 ミクロ・ポリティクスの視角による教師文化研究の再検討
 - A 同調圧力
 - B 協働・同僚性
 - C 教師間関係の社会的構成
- 5 おわりに

1 はじめに

教育は本質的に価値多元的な営みであり、学校組織におけるアクター間の関係は必然的にポリティカルなものとなる。各アクターは自らが支持する教育実践が組織的活動となるように意思決定過程において影響力を行使する。しかも、組織的意思決定は必ずしも個々の教師による実践を直線的に導出するわけではないため、アクター間のポリティクスは実践に対する管理過程においても展開される。本稿では、この意思決定から実践の過程においてアクター間に切り結ばれる相互的遂行的な関係性を学校におけるミクロ・ポリティク

スと呼ぶことにする¹⁾。

近年、この視角の重要性・必要性が指摘されている。小川(2009)は学校の組織・文化の特徴や機能を学校内外のミクロ・ポリティクスから論ずることの重要性と必要性を論じており、高野(2009)も学校管理に対する、エスノグラフィーの手法やフォーコーの権力観を踏まえたミクロ・ポリティクス分析の可能性に言及している。また、水本(2009a)は、組織マネジメントが「学校経営についての一つの立場でしかないのにもかかわらず、それこそが学校経営であるというような誤解」(p.71)があると指摘した上で、学校におけるミクロ・ポリティクスの存在を抑圧、隠蔽しないことが教師をエンパワーすると論じている。

水本(2009a)の指摘にあるように、90年代以降、学校組織へのマネジメント手法導入が改革の一大潮流をなしている。1998年に中央教育審議会(以下、中教審)答申「今後の地方教育行政の在り方について」のなかで校長の権限拡大が謳われて以来、2000年の教育改革国民会議の最終報告「教育を変える17の提案」では、組織マネジメントの発想を学校に導入することが、2004年の中教審答申「今後の学校の管理運営の在り方について」では、校長に「学校の責任者としてリーダーシップを発揮する高い力量が一層強く求められる」ことが相次いで提言されている。また、2006年の教育再生会議の第一次報告「社会総がかりで教育再生を」では、「学校の適正な管理・運営体制を確立する」ために、副校長、主幹の配置が要求され、2008年の中

教審答申「教育振興基本計画について」では、PDCA サイクルによる目標管理的な成果評価について踏み込んだ言及がなされている。

これらの提言は、単に手法として組織マネジメント導入をはかるだけでなく、学校内に階層的管理体制を構築し、上位層に強い権限を付与する点で、官僚制の透徹をはかるという側面を併せ持つ。官僚制的階層構造というハードを整えつつ、マネジメント手法というソフトによる学校経営を標榜するモデルをここではマネジメント・モデルと呼ぶことにする。このモデルは学校のフラットな組織構造や集団的意思決定慣行を組織としての不完全さの表れと見なす。これに対し、学校内部の階層制を排し、教師の自律性を基礎に据え、職員会議による合意尊重を組織の当為とするモデルをアソシエーション・モデルと呼ぶことにしよう。両者の間には長い論争が展開されてきたが、マイクロ・ポリティクスの視角から論争を捉えなおすことは、両モデルの示す当為を相対化するメタ解釈となるとともに、研究の対象をよりマイクロなアクター間関係とすることを要求する。

アクター間関係を論ずるには隣接分野の知見を参照する必要がある。例えば、政治学では教師や警察官等の第一線職員は上位者の管理から離れた高い自律性を持つとの通機関的指摘がなされている。組織構成員の自律的意思決定は、ゴミ箱モデルを採用した「やり過ぎ」論からも支持される。また、ルースカップリング論はアクター間結合の緩やかさと変動可能性を指摘し、二項対立構図とは異なる位相で教師の自律性と組織との関係性を論じている。一方、文化的視角からは、教師の自律性に干渉する同調圧力の存在が指摘されている。

以上のように、学校の組織・文化は多様な視角から論じられてきたが、これをマイクロ・ポリティクスの視角から捉え返すことは、系譜を異にする諸研究の知見を連関させる上で有効なものとなろう。本稿では、先行研究をマイクロ・ポリティクスの視角から再検討し、相互の布置を論ずるとともに、同視角による研究の可能性について展望することを試みる。以下では、まず、教師の自律性を同定する作業を隣接研究の知見を踏まえて行った上で、学校組織研究におけるマネジメント・モデルとアソシエーション・モデルとの対立について、単層・重層構造論争および職員会議の意思決定権限をめぐる論争に焦点化して検討する。次いで、文化的視角から教師間関係に照射した教師文化研究をレビューし、総括として学校の組織・文化研究に対する

マイクロ・ポリティクスの視角の可能性について付言したい。

2 教師の自律性の再定位

マイクロ・ポリティクスの視角は個々の教師の自律性と組織的活動との関係性を対象とする。この議論を進めるには、教師が自律的に行動し得るアクターとして同定されることが前提となる。ただし、教師の専門職性を所与とし、そこから自律性を演繹するロジックには異議が提出されるであろう。教師の専門職性をめぐる議論は、ILO・ユネスコ勧告を契機に1960年代から70年代にかけて、わが国においても盛んに行われてきた²⁾。そこでは、リーバーマンらが規定した専門職の理念モデル³⁾と教職の実態との距離ならびにその距離を縮める方策が議論されたが、この点からの教師専門職論はほぼ論じ尽された感がある。支配的な論調は、教師を医師・弁護士等の「メジャー」な専門職に比して、理念モデルの資格要件を十分に満たしていない半専門職と位置づけ、専門職化への方策を模索するものか、その過程の困難性・問題性を指摘するものであった。

これに対し、ショーン(1983=2001)は専門職の定義そのものの見直しをもって、新たな専門職像を提起している。ショーンはまず、従来の専門職は「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者」であり、教育のような複雑性、不確実性、独自性、価値葛藤を特色とする領域では限界があると指摘する。彼は新しい専門家モデルとして「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」を提示し、これを次のように説明する。「反省的实践家」は、自らの経験を通して感得した「行為の中の知」を持ち、実践にあたっては「行為の中の省察」を繰り返す。「行為の中の省察」は、ひとり専門家のみが行うのではなく、クライアントとの対話を通して成立する。両者の相互交渉によって問題に対する枠組みが与えられ、双方が「行為の中の省察」を行うことで新たな地平が開かれる。ショーンによる専門家像のパラダイム転換は、従来の専門職論争における多くの争点を解消するものとなっている。

一方で、教師の自律性を、政治学における第一線職員研究の知見から説明することも可能である⁴⁾。リプスキー(1980=1986)は、教師や警察官等の「仕事を通して市民と直接相互作用し、職務の遂行について実質上裁量を任されている行政サービス従事者」(p.17)を「ストリート・レベルの官僚」と呼び、その特色を

論じた。それによると、①第一線職員は、感受性が要求される人間的職務に従事するため幅広い裁量が必要とする、②目標設定や業績測定が難しく統制管理が困難である、③これにより多大な自己裁量と指揮系統からの自律性を持ち専門職化している、とされる。教師＝専門職論争が資格要件充足の適否を焦点としたのに対し、リプスキーは管理統制の物理的・技術的困難性から第一線職員の自己裁量と自律性を証明する。この視角からは、教師の自律性は不可避なものとなる。

実践レベルでの裁量の存在は経営学でも指摘されている。高橋（1997）は、ゴミ箱モデルを採用し、「やり過ぎ」による問題解決が企業の第一線実務者レベルで頻繁に見られる点を指摘した。本来、ゴミ箱モデルは組織的意思決定を説明するものであるが（マーチ&オルセン1976=1986）、高橋はこれを個人的意思決定に援用することで「係長」クラスの実務担当者の裁量と力量について論じている。

ただし、ここでは以下の留意点を示しておきたい。第一は、自律性に係る特殊学校の状況への着目である。第一線実務者をめぐる議論では、実践における自己裁量は行政機関、民間企業を含む通機関的現象と総括し得る。このため、教師の自律性の特殊性を論ずる上で、他の第一線の実務担当者との異同を明らかにしておく必要がある。差異のその一は、企業従業員が効用をめぐる事実判断を意思決定前提とするのに対し、教師の裁量は教育のあり方に関する価値判断を含む点である。教師は自らの教育観と組織的活動の要請との間に価値的葛藤が生ずる時に組織による拘束を離れて自律的に振舞うと考えられる。その二は、意思決定への参加者自身が決定事項を「やり過ぎず」という点である。法的規定はひとまず措くとして、意思決定において職員会議は一定の役割を果たすが、他の行政機関や民間企業には全構成員参加による意思決定過程は存在しない。集団的意思決定過程への参加者自身が決定事項を「やり過ぎず」可能性がある点は特殊学校的現象としてより精緻な分析が必要となろう。

第二は、第一線実務者の自律性が脆弱さを持つ点である。この自律性は、あくまでも官僚制的統制の地平に見出されるものであり、マネジメントの精緻化・拡張化ともない弱体化する。リプスキーは業績評価の作用として、強盗を窃盗として処理することで重大犯罪を減らす警察官、検査基準を緩和し視察時間の短縮により検査件数を増やす住宅検査官等を例にあげる（pp. 81-83）。また、ミルグロムとロバーツ（1992=1997）は、教師によるテスト結果の不正操作事件から、

業績評価が教育実践を歪める点を指摘する（pp. 252-254）。

また、第一線職員が同僚を準拠集団とする傾向も自律性の脆弱さを説明する。同僚からの支持はモラル維持の決定的要因であるとされ（リプスキー前掲書、p. 76）、同僚からのまなざしが判断を歪める可能性がある。「反省的实践家」としての専門職性をともなわない教師の自律性は、経営管理アクターや同僚からの干渉に対して脆弱なものとなろう。

教師の自律性は、「反省的实践家」という新たな専門職像によって積極的に意味づけられる一方、第一線職員に対する管理統制の物理的・技術的困難性から消極的に保障される。ただし、こうした自律性は他のアクターとの関係において変容する脆弱性を併せ持つ。また、価値判断をともなう意思決定への関与という特殊学校の事情も考慮すべき対象となる。リプスキーは、官僚制的統制と専門職化した実践との間のディレンマを指摘したが（p. 259）、教師の自律的实践には、経営管理アクターによる統制、同僚教師のまなざし、集団的意思決定などが多様に関与するため、より複雑な葛藤の関係が生起すると考えられる。以上のような教師の自律性概念を踏まえた上で、他のアクターとのミクロ・ポリティクスが先行研究においてどのように論じられてきたかを以下に検討したい。

3 ミクロ・ポリティクスの視角による学校組織研究の再検討

A 単層・重層構造論争

学校における経営管理アクターと教師の自律性との関係性をめぐる代表的な論争に単層・重層構造論争がある（伊藤1965a, 伊藤1965b, 宗像1965a, 宗像1965b, 宗像1965c）。伊藤（1963）の学校経営近代化論は、テイラーの科学的管理法に基づく教師の職務分析をもとに、ファヨールのマネジメント・サイクル、すなわち教育目標に即して計画・実施・評価を行うことを提案するものであった。ここでは校務は経営・管理・作業といった異なる機能に類型化され、これらが管理職・主任層・一般教員に傾斜的に分与されるとの立場がとられた。

これに対し、宗像（1965a）は「学校では、簡単にいって、校長一人を除いて他の教諭は全部同様に50人の子どもをかかえて授業をしている。『主任』も、工場の職制のように、作業層と異なった仕事をしているのでは決してない」（p. 10）として、単層構造が「本

質的」,「宿命」であるとして伊藤のマネジメント・モデルを重層構造として批判した。宗像は主任業務をあくまでも「副次的」,「便宜のため」とし,管理機能との連関を退ける一方,伊藤(1967)は,「小学校においてすら,校長が全教科に精通して全教諭に命令するというのは現実に即した見方ではなく,「大事なことはわからないことを直接的に統制しないということである」(pp.87-88)として,主任層が管理機能を分有することの有効性を主張する。その上で,「わたくしのいう目標管理を主として行う人たちが各種主任級の人たちであるという立場で,それをしも『重層構造』だというのはならば,わたくしの説は重層構造説といわれてもいたし方ない」と考える(伊藤1967, p.145)と論ずる。元々,伊藤は,自説は経営・管理に関する「機能」の指摘であり,重層「構造」との批判はあたらないと反駁するが,管理機能を職務分析によって析出し「別の仕事をする」職種として主任層を位置づけ直すというロジックは(伊藤1967, pp.151-155),職制の如何に関わらず,重層的な統制・被統制関係を規定するものであり,重層構造との批判は的外れなものとは言えないだろう。

そもそも宗像は,個々の教師が高い専門職倫理を有し,学問の自由に基づいて教育活動を行うことを前提しており,教育実践を管理の対象とはしていない。むしろ,管理強化は事務作業の増加やモラルの低下によって非能率を招くことを内部報告制を例に指摘している(宗像1965a, p.11)。ここから「論争」の要因は,本源的には,教師の実践が自律性に委ねられるべきものか管理統制の対象とされるべきかという点に求められると言えよう。「論争」は構造をめぐるものとして扱われてきたが,論点は個々の教師と経営管理アクターとの関係性の問題に還元できる。

その後の議論は,管理の担い手として主任層が組み込まれることの是非から職員会議論へと展開していく。というのも,議論が組織運営に係るものであったため,自律的な教師個人と組織的活動との間に媒介項を描く必要があったからである。宗像は,「学校が単層だからこそ,職員会議が非常に重要になるのだ。相互の意表の疎通のために,一緒に歩調を揃えるために,自由に何でも話せる職員会議,職員室の空気が大切なのだ」(1965a, p.11)として,自律的な教師による職員会議での合意形成を学校組織運営の本質に位置づけた。

ただし,伊藤も一般教員の経営機能に一定の理解を示している点には留意が必要であろう。伊藤(1963)

は「作業層を形成する一般教職員階層に経営管理政策に対する自発性が許されないのか」というと,決してそうではないと思う。近代的な経営管理主義は上方より下方へと向かう一方交通なのではなく,下方より上方へとも向かうところの円環交通なのである」(p.31)とし,職員会議軽視との批判に対しては,「教育目標設定には全職員があげて参加するしくみをとって」おり,「職員会議,企画委員会等のスタッフ機関がフルに活動することはもちろん,決定した教育目標の達成には全職員が協力するしくみ」が大切であるとの見解を示している(伊藤1965b, p.44)。加えて伊藤(1967)は,校長単独による教育目標設定を不可能なものとして退けた上で,原案提出者として子どもの実態を把握する学級担任が適すると述べ,全教職員の協議による目標設定を再論する(p.121)。

ただし,ここで言う「教育目標」がどのレベル(短期/長期,全体性/個別性)か,決定権限の配分はどの程度か(校長/職員会議)といった点は明確でなく,職員会議の意思決定権限をめぐる論争は70年代以降に継続される。

B 職員会議論争

職員会議の位置づけをめぐる,議決機関説と補助機関説との間に論争が展開されてきたことは周知のとおりである。前者が宗像論を引き継ぎ,教育条理法や慣習法に依拠する一方,後者は伊藤論を継承しつつ,校長に関する実定法の解釈⁵⁾や「経営者」としての校長像に論拠を求めた。前者では,兼子(1978)が内的事項に関しては職員会議の決定が優先されるとする教育的決定機関説によって主張の精緻化をはかる一方,後者の論者である吉本二郎はバーナード組織論に依拠し,学校におけるマネジメント・モデルの理論化をはかった(例えば吉本1976)。吉本(1972)は「学校経営とは,単位学校(協働体系)を適切に維持・発展させることによって,学校の教育目標を効果的に達成させる統括作用である」(p.42)と定義づけ,学校経営の対象を組織体としての単位学校に限定することで経営主体をめぐる拮抗した議論を収束させた。ただし,吉本の依拠するバーナード組織論は,端的には「経営者の役割」(バーナード1938=1956)を追求するものであり,主経営者たる校長と職員会議や個々の教師との関係はポリティカルなものではなく,経営の主体と客体あるいは手段として説明される。吉本(1972)は職員会議を補助機関と位置づけ,教師の影響力を教育事項への専門的対応という側面に限定し,単層構

造からその重要性を演繹する宗像の論理を退ける。ここでは、校長の管理行動と教師の専門職的行為との緊張関係は認識されているが、その解消は経営者たる校長の責任に帰されている。

両者の対立は、2000年の学校教育法施行規則において、職員会議は「校長の職務の円滑な執行に資するため」に校長が主催すると明記されることで決着がはかられた。文部次官通知では、これに続き職員会議の扱う事項として「学校の教育方針、教育目標、教育計画、教育課題への対応方策等に関する職員間意思疎通、共通理解の促進、職員の意見交換などを行うこと」が例示され、「学校の実態に応じて企画委員会や運営委員会等を積極的に活用するなど、組織的、機動的な学校運営に努めること」が付言されている。ここでは、学校内部の組織運営が中央官庁からの通知によって細かに規定されるという関係が立ち現われている（水本2009b）。省令改正は、学校における意思決定が、現実にはアクター間の力学によって左右されており、外部からの後援なくしては校長の「経営」が困難であったことを裏書きする。

法令上の規定だけでなく学校経営研究の知見がアクターとしての校長をエンパワーする点にも留意が必要である。例えば、北神（2009）は「職員会議はあくまで校長の補助機関であり、意思決定の機能を持つものでないことは明らかである。教職員の判断や意思も経営判断・意思—校長のリーダーシップとの関連の中で存在し、その関係のなかで存在を主張しうる」（p.13）と論じ、法令を根拠に教師の自律性を牽制し、校長による学校経営を後援する。こうした関係を理解する上で、ボール（1990=1999）の以下の議論が示唆的である。経営は「権力のテクノロジー」であり、経営をめぐる専門的な言説によって「組織」が生み出される。この「組織」による要請が、専門職としての教師の要請よりも上位に置かれることで、対抗関係が生起する。ここからは、学校経営研究の知見が校長や「組織」をエンパワーし、パワーバランスの変化により新たな緊張関係が生起することが示唆される。

ボールは経営組織と教師個人との直接的対抗関係を論じたが、先述のとおり、わが国における議論は媒介項としての職員会議に多大の関心が払われてきた。これにより、自律的な教師が職員会議を介することで組織運営の主体となる道筋が示される一方、教育行政当局と職員団体との激しいイデオロギー闘争を背景に、経営管理アクター対教師集団という二項対立が強調されたため、以下の点で課題を残す。

第一は、教師間関係において調和が予定されている点である。牧（1982）は、宗像の主張では教師個人の自律性と教師集団の意思統一との間に調和が予定されていると指摘する⁶⁾。教師集団は単一のアクターとして扱われ、内部の複雑性や緊張関係については検討の対象とされてこなかった。「ある者が『教育的』であると考えたことも、他の者にとっては必ずしも『教育的』ではないかもしれない」という教育観をめぐる対立・葛藤は認識されているものの、「校長も、ベテラン教師も、職員も、新任教師も、全く平等な立場に立って、自由に意見がのべられるならば、職員会議は、その参加者のすべてにとって、相互の教育的知見を広め、深める学習の場ともなるであろう」と最終的には合意が予定されている（大槻1972, p.12）。また、中嶋（2000）は職員会議の補助機関規定に言及した中教審答申（1998）に対し、「中教審スキームには、『人はいかにして合意するか』あるいは逆に『不承不承の同意が組織と人に何をもたらすか』ということに関する考察が決定的に不足しているのではないか」（p.158）と論ずるが、教師間においてもミクロな権力関係が存在し、「同意の強制」が生起し得る点は検討されてよいだろう。かつて兼子（1978）は、「教育条理の今日的段階では、職員会議の教育自治権と各教師の教育権との関係は一定しておらず多分に学校慣習法にゆだねられている」（p.454）と指摘したが、両者の関係に対する検討は未だ十分とは言い難い。

第二は、個々の教師が意思決定に準じて実践することが自明視されている点である。水本（2009a）は「公式の決定に従って行動するというルールについての合意」（p.70）を措定するが、実践は多分に教師の自律性に委ねられており、意思決定の主体が経営管理アクターであれ職員会議であれ、決定事項が教師の自律的判断と異なる際には、忠実な実践が担保されているわけではない点には留意が必要であろう。

教室での教師の自律性についてはこれまでも多くの論者が指摘してきた。例えば宗像（1961）は、「教育政策にはその浸透度の問題、実現の程度の問題があって、それは最後のギリギリのところでは、結局教師の一人ひとりが権力の指示する教育理念を肯定し、支持するか否かにかかっているといえるのである」（p.184）として、教師の同意なき政策の実践の困難性を指摘する。また、伊藤（1967）も「どんなに教育内容における国家基準性が強まり法的拘束力が前面に出てきても、…教師はその基準どおりに教育はできないのである。…ここ（教室）では子どもたちのベンチマー

ク(力の現状点)を教師はみきわめて幾十幾百通りに変化するかもしれないのである」(pp.97-98)と同様の指摘をしている。前者が自律性に教育の自由の可能性を見出すのに対し、後者はここに管理統制の必要性を見出す点で、両者の価値判断は異なるが、教師が自律的に実践し得るとの事実判断は共有されている。このことはまた、先に同定した教師の自律性とも符合する。

他者からの要請に対し自律的に実践する教師像からは、アクター間に生起・解消する葛藤の相補的な多様な関係性が想定される。これを論ずるには、従来の学校組織研究が措定してきた関係性、すなわち、マクロな政治的対立を背景にした経営管理アクターと教師集団の対立というメゾ・レベルの関係性から、よりミクロなアクター間関係に研究の射程を深化させていく必要がある。ミクロ・ポリティクスの視角は、既存研究が依拠してきた当為論的理論モデル⁷⁾とは異なる視角から学校組織を捉えなおす試みとなろう。

C ルースカップリング論

学校におけるアクター間関係を二項対立的、当為論的視角ではなく、多元的・動態的に把握するモデルとしてウェイクによるルースカップリング論を参照する(Weick 1976, ウェイク1985=1990, ウェイク1979=1997)。彼は組織の合理性・統一性は実際には弱く、構成要素間の結合は対象や強度も含め変動的である点を指摘した。続けて、目標・計画・成果の因果関係は管理者が後付け的に正当化したものに過ぎないとした上で、ルースな結合は組織の病理でなく本質であり、環境変化に柔軟・迅速に適応できる順機能を持つと論じた。

ルースカップリング論は既存のモデルとは異なる枠組みで学校組織を捉えるものであり、これまでも数多くレビューされてきた⁸⁾。しかしながら、盛んな引用に比して理論に基づく経験的研究が蓄積されてきたとは言い難い⁹⁾。この一因は、曖昧さや変動性が概念定義の核であり、操作的定義や測定が困難である点に求められる。タイトな結合に比して、弱い結合や休止あるいは解消された結合、時間やテーマによって強度や相手を変ずる結合の動態は量的測定の対象とはなりにくい。また、ルースな組織特性と同調圧力等のタイトな文化特性との関係性に対する問題関心が示されてきたが(佐古1986, 天笠1998)、これへの応答として、組織・文化の特性とされるものをミクロ・ポリティクスの視角から捉える試みは検討されてよいだろう。

4 ミクロ・ポリティクスの視角による教師文化研究の再検討

A 同調圧力

教師文化研究は、学校組織に関する理論研究とは異なる視角から教師間に働く力学を実証的に明らかにしてきた。永井(1977)は、日本の教師文化は「同僚との調和を第一にする」(p.101)ことを基調とし、その達成度合が同僚からの評価を左右することを析出した。加えて永井(1988)では、ある教師の意欲的实践への抑止というエピソードをとりあげ、同調圧力が創造性を抑制すると指摘する。また、油布(1991)、油布(1992)、油布(1994)は、現代教師社会におけるプライベートゾーンを個々の教師の自由な活動領域を保障する可能性があるものとして積極的に捉えなおしている。これらは教師の自律的・創造的实践に対する同調圧力の抑制機能に照射する。一方、杉尾(1988)は生活指導における共同歩調の要請を例に、同調圧力の管理機能に焦点化する。前者では、同調行動は「誰から言われたわけでもないのに、皆が皆、同調的な行動に駆り立てられ」るものとされ(油布2010, p.33)、行動の要因等はより高次の日本文化論に還元される傾向にある。一方、後者の視点は同調圧力が組織的活動に起因する点を示唆するものの、圧力行使の主体・対象・形態等については精緻には検討されておらず、制度・組織との関連において、これらを論ずる余地が残されている。同調圧力の指摘は、教師の自律性への干渉が、経営管理アクターとの垂直的關係のみならず、同僚教師との水平的關係のなかに見出せることを明らかにした。ここでは、アクター間の力学を個々の教師と教師集団の文化との関係性において論じているが、これをミクロ・ポリティクスの視角から捉えなおすことは、文化という「ブラックボックス」に投げ込まれたアクター間関係を制度・組織と関連づけた議論の俎上に引き戻す試みとなる¹⁰⁾。

B 協働・同僚性

教師間關係の創造的側面に照射するものに協働・同僚性に関する研究がある。ハーグリーブズヤリトルによる協働・同僚性概念に示唆を受けた諸論考がこれまでも蓄積されてきた¹¹⁾。以下、ハーグリーブズの教師文化形態論と関連諸研究とを往還しながら教師間關係について考察したい。

ハーグリーブズは教師の個人主義の順機能に照射し

だが、これについては、より大きな関心が払われてよいだろう。彼は個人主義を否定的に評するステレオタイプを退け、より複雑な社会的文化的現象として捉えなおしている。そこでは、自律性や創造性を確保するために教師が選択的に採用する個人主義が、社会の原子化をもたらす孤立的状態と対比される。個人主義の順機能への評価は、ハーグリーブズの協働・同僚性を理解する上で不可欠なものである。彼は協働・同僚性の特徴を、①自発性、②任意性、③開発志向性、④時間的空間的広がり、⑤予測不可能性と定め、「企てられた同僚性」の、①管理的規制、②強制的、③実践志向的、④時間と場所の固定、⑤予測可能性的との特徴に對置する。つまり、協働・同僚性は、他者による統制から自由である自律的個人を前提に成立し得るのである¹²⁾。これに関連して、佐藤（1996）は対等平等な同僚性の構築が新しい学校づくりの指針となると論じ、佐藤（1998）では、同僚性を「教育の見方や方法の多様性を尊重し合って協力し合う『共存モデル』」（p. 18）と位置づける。

ただし、教師の自律性・対等性・平等性が協働・同僚性の前提とされるのに対し、現実の教師は非対称な権力関係のなかに身を置いている点には留意が必要であろう。ここで権力関係とは単に、職位だけでなく、性別、年齢、教職経験年数、勤務校での着任年数等の多様な属性によって構成され、学習指導か生徒指導か、学級の問題か全校的な問題かといった取り組むべき対象によってもその布置は変動する。

もちろん、非対称な権力関係下における相互作用に積極的機能を見出すこともできる。秋田（1998）は国語研究会を事例に、経験を積んだ教師がメンターとなり参加者全体が学びを共有する過程を描出したが、メンタリングを非対称な権力関係の順機能と捉えることも可能であろう。また、藤原（2000）は、協働・同僚性は経営管理や合意形成の有効性を否定するものではないとし、これらの接合を模索する。

非対称な権力関係下において、教師が「ともに働くこと」の課題については、ハーグリーブズによる「企てられた同僚性」への論考が示唆的である。彼はその問題点として、①教師間の信念や価値観に根本的な相違がある、②集団圧力に直面した際の教師の権利と個性の尊重に課題が残る、③他者によって考案された目的を実行することへのコミットを強要する点を指摘する。こうした議論からは、パワーに上回るアクターおよび集団からの要請に基づく組織的活動と、自発性・任意性を本質とする協働・同僚性とを調和的な関係に

おくことの困難が示唆される。

一方で、教師間関係をすべての「共同体」構成員から論ずるのではなく、部分的でアドホックな遂行的グループに照射することで問題の解消をはかるモデルが提起されている。紅林（2007）は自律的でありながらも、必要に応じてフレキシブルに組織される対等な関係性を「チーム」と表現し、これを従来型の濃密な教師間関係の継承者に位置づける。ハーグリーブズが示す「ムービング・モザイク」はこれと基本的なモチーフを共有する。「ムービング・モザイク」とは、多様なアクターがメンバーシップやリーダーシップを状況に応じて変じながらサブユニットを構成し、変動する外部環境に対応していく新たな教師文化を示すメタファーである。両論は、チームやムービング・モザイクが一時的に表出させる関係性のなかに、教師の対等性・平等性を見出している。

ただし、チームやムービング・モザイクといったサブユニットが権力性を帯びる可能性も否定できない。サブユニットの活動が他者にとって（あるいは参加者にとってさえ）、ある種の圧力と認識される局面も考えられる。であるならば、チームは特殊目的によって結合されたアクター群として、共同体内の権力の布置を変容させる要素としてよりよく理解されるであろう。

また、教師文化の形態を析出するために採られた手法に内在する問題もある。ハーグリーブズは教師文化の4形態（個人主義、バルカナイゼーション、協働文化、企てられた同僚性）をそれぞれ別の学校への事例研究をもとに抽出したが、現実にはこれらの文化形態は、単一の学校において、教育活動の多様な局面に応じて表出すると考えられる。しかも、ある特定の状況をもって「協働」とするか、「企てられた同僚性」と見なすかはきわめて認識論的な問題である。このことは、各アクターが、教師が「ともに働くこと」をどのように語り、それによってアクターの認識・実践がどのように変容するのか（しないのか）といった事象に研究の焦点を向けさせる。これを検討するには解釈的アプローチが必要となろう。方法論に関する検討は別の機会に譲るが、ある状況の定義づけが、アクター間の相互作用に委ねられる点は確認されてよいだろう。

C 教師間関係の社会的構成

教師文化研究は、学校組織研究とは異なる文化的視角からアクター間関係に照射し、個々の教師と教師集団との関係性についての知見を蓄積してきた。この視

角から、教師の自律性・個人主義が協働・同僚性を用意する一方、同調圧力がその自律性・個人主義を抑圧するという関係性が指摘された。前者は、権利論や専門職論とは異なる視角から教師の自律性・個人主義の順機能を論じ、後者は、教師間にある価値観の相違を認めるとともに、同僚からの圧力という逆機能の存在を析出した。ここで注目すべきは、「協働」か「圧力による同調」かをめぐる状況の定義づけが社会的に構成される点である。有力アクターによって「協働」と名指しされる活動が、個々の教師の自律性を抑圧し学校の協働文化をやせ細らせるものとも認識され得る。非対称な権力関係にある諸アクターが「ともに働くこと」の意味を社会的に構成する過程は、個々の教師の自律性と教師集団の持つ文化との関係性を論じてきた教師文化研究が、新たに射程に入れるべきテーマとなるであろう。

5 おわりに

以上にマイクロ・ポリティクス的視角による学校の組織・文化研究の再検討を試みた。アクターとしての教師の自律性は、「反省的实践家」としての専門職性を理念上の根拠とし、管理行為の物理的・技術的困難さによって消極的に保障される。その自律性は、多元的な教育価値に支えられ、管理行動や集団的意思決定を「やり過ぎ」強さがある一方、業績評価や同僚からのまなざしによって変容する脆弱さをも併せ持つ。つまり、教師の自律性は諸アクターとの垂直的あるいは水平的な関係性＝マイクロ・ポリティクスのなかで表出する相対的なものと同定される。また、自律性と組織的活動との媒介項として職員会議が措定され、経営管理行動に剥き出しの教師個人が対峙するのは別の経路が設けられてきたが、アソシエーション・モデルは教師間に調和を予定しており、緊張関係を含むマイクロな関係性の動態を論ずるものではなかった。これに文化的視角から照射したものが教師文化研究である。ここでは、教師間の見解の相違を所与とし、マイクロな相補的・葛藤の教師間関係を論じている。注目すべきは、教師の自律性が協働の前提とされる一方、同調圧力がその自律性を抑圧するという関係性である。「協働」か「圧力による同調」かという状況定義は非対称な権力関係にある諸アクター間の相互作用によって社会的に構成されると考えられ、これを論ずるには、解釈的アプローチが有効となろう。

最後にマイクロ・ポリティクス的視角による学校の組

織・文化研究が対象とすべき課題について付言したい。第一は、諸アクターと学校の組織・文化との相互作用の関係性である。これまで、学校の組織・文化が教師の自律性に干渉する点が論じられてきたが、逆方向からの作用については議論の対象とされてこなかった。教師の自律性の強さと脆弱さが学校の組織・文化に与える影響は検討に値する。

第二は、マイクロ・ポリティクスにおける言説への着目である。教育言説について、今津(1997)は「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」(p.12)と定義する。これに先立ち新堀(1985)は、表立って反駁が困難な言説を「殺し文句」と呼び、自己の要求の実現、相手の屈服などのために用いられると指摘している。両者はともに、言説が対象者の何らかの判断・行動を要請する遂行的機能を有する点に照射するが、学校においてもこうした言説がアクター間に交わされるものと思われる。そして、その言説は以下の特徴を示すであろう。一つは、言説が相互に矛盾する点である。経験則に基づく言説の相互矛盾はサイモンによって指摘されているが(サイモン1997=2009)、学校での言説も同様であろう。その二は、言説が体系性を持たない点である。かつて宗像が「教育政策とは権力によって支持された教育理念だ」と論じた時(宗像1954, p.1)、教育理念は多元的で相互に対立し得るが、「教育の目的と手段と、または、教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしという考えの総体」(宗像1961, p.5)と位置づけられていた。ここでは、教育理念が総体として体系性を有する(あるいは志向する)ものと捉えられていたのに対し、学校における諸言説は、教師の経験則、教育学的言説やメディア言説の断片から成ると考えられる。非対称な権力関係にある多様なアクターが、相互に矛盾する断片的な言説を媒体として、文脈依存的に遂行的関係性を社会的に構成するという視角は、特定の理論モデルから学校を読み解く試みを相対化するものとなる。

第三は、学校でのフィールドワークを通じた質的研究の必要性である。上記の課題を明らかにする上で、実際に生起するアクター間関係を観察することは不可欠となろう。学校組織に対する解釈的アプローチについては、グリフィス＝グリーンフィールド論争が知られるが¹³⁾、わが国における実際の研究事例はほとんど存在しない¹⁴⁾。学校の組織・文化研究における質的研

究の可能性を検討し、研究事例を蓄積していくことが今後の課題となろう。

(指導教員 勝野正章准教授)

注

- 1) 本稿で対象とした教職アクター間関係は、より包括的な学校内外のマイクロ・ポリティクス理解の前提に位置づけられる。
- 2) 教師=専門職論については、市川(1986)、永井(1988)を参照した。
- 3) 具体的には、職務の公共性、専門的知識と技術、専門的訓練、専門的自律性、専門職倫理、自己規制的な自治組織の存在等である。
- 4) 第一線職員研究については田尾(1994)、畠山(1989)を参照した。
- 5) 学校教育法37条の校務掌理権など。
- 6) マネジメント・モデルでも「教育課題について校長と教職員が一体となって取り組む職員会議の在り方の追及」(天笠1999, p. 25)のように両者の調和を予定的に記述している。
- 7) 木岡(2004)は、学校の教育目標は一般的、包括的な目標になりがちで組織目標としては曖昧で、達成に向けた技術も多様なため、目標達成は他者により確認することが困難であるとし、「学校は組織体となっていない」(p. 422)と総括した。これにより、学校経営はその前提が崩れており、不可避的に当為論的性格を帯びると結ぶ。
- 8) 例えば、田中(1981)、村田(1985)、佐古(1986)、勝野(1996)などがある。
- 9) 目標共有度と仕事意欲の負の相関関係を示した佐古(1990)がある。
- 10) 曾余田(1997)は文化概念が研究上の「ブラックボックス」と化すと指摘している。
- 11) Hargreaves(1994)、諏訪(1995a)、諏訪(1995b)等を参照した。
- 12) 個人主義の順機能への着目は、先述した油布の研究視角に通ずる。
- 13) 論争については河野(1988)、曾余田(1991)を参照した。
- 14) 耳塚(1993)は解釈的アプローチへの方法論的検討の活発さに比して、実際の研究事例の少ないと指摘する。対象も教師—子ども関係を中心とし(例えば稲垣1990, 秋葉1995)、教師間関係を扱うものは限られる。

文 献

秋田喜代美 1998「実践の創造と同僚関係」『岩波講座現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店
 秋葉昌樹 1995「保健室における「相談」のエスノメソドロジーの研究」『教育社会学研究』第57集
 天笠茂 1998「組織としての学校」『学校パラダイムの転換』ぎょうせい
 天笠茂 1999「学校の経営責任を担える意思形成システムの整備を」『現代教育科学』42(4) 明治図書
 市川昭午 1986「教師=専門職論の再検討」教育開発研究所

伊藤和衛 1963『学校経営の近代化入門』明治図書
 伊藤和衛 1965a「受教育権の保障と学校経営」『教育評論』176号
 伊藤和衛 1965b「教育権保障の方法と教師の職務分析法」『教育評論』179号
 伊藤和衛 1967『学校経営の近代化論』明示図書新書
 稲垣恭子 1990「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性—教育的言説と権力の分析に向けて—」『教育社会学研究』第47集
 今津孝次郎 1997『『教育言説』とは』今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社
 ウェイク, K. E. 1985=1990「不完全な組織化システムにおける秩序の源泉：最近の組織理論の主要研究テーマ」, リンカーン編, 寺本義也他訳『組織理論のパラダイム革命』白桃書房
 ウェイク, K. E. 1979=1997 遠田雄志訳『組織化の社会心理学 [第二版]』文眞堂
 大槻健 1972「職員会議と教育の自由」『季刊教育法』NO. 5 エイデル出版
 小川正人 2009「教育行政研究の今日的課題から学校経営研究を考える」『日本教育経営学会紀要』第51号
 兼子仁 1978『教育法 [新版]』有斐閣
 勝野正章 1996「学校という組織・集団の特性—学校経営・管理における「自律性」の組織論的検討—」『講座学校第7巻組織としての学校』柏書房
 木岡一明 2004「学校経営学の再構成」藤田英典他編『教育学年報 10 教育学の最前線』世織書房
 北神正行 2009「職員会議の運営をどのように図るか」『季刊教育法』No. 161 エイデル出版
 紅林伸幸 2007「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号
 河野和清 1988「アメリカ教育経営学における現象学的アプローチ」『日本教育経営学会紀要』第30号
 サイモン, H. A. 1997=2009 二村敏子他訳『新版経営行動—経営組織における意思決定過程の研究』ダイヤモンド社
 佐古秀一 1986「学校組織におけるルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12巻
 佐古秀一 1990「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』第5巻
 佐藤学 1996「学びの場としての学校—現代学校のディスカール」佐藤学他編『学び合う共同体』東京大学出版会
 佐藤学 1998「現代社会のなかの教師」『岩波講座現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店
 ショーン, D. 1983=2001 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版
 新堀通也 1985『「殺し文句」の研究』理想社
 杉尾宏 1988『教師の日常世界—心やさしきストラテジー教師に捧ぐ—』北大路書房
 諏訪英広 1995a「協働言説をめぐるテキスト分析」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第41巻第1部
 諏訪英広 1995b「教師間の同僚性に関する一考察—ハーグリーブズによる教師文化論を手がかりにして—」『広島大学教育学部紀要第一部 (教育学) 第44号』
 曾余田浩史 1991「アメリカ教育経営学における「理論論争」の再

- 検討—学校の信頼の喪失と関連して—『日本教育経営学会紀要第33号』
- 曾余田浩史 1997「円環的思考：教育経営研究の新たな枠組みの可能性」『日本教育経営学会紀要』第39号
- 田尾雅夫 1994「第一線職員の行動様式」『講座行政学第5巻業務の執行』有斐閣
- 高野良一 2009「まえがき」『日本教育行政学会年報』第35号
- 高橋伸夫 1997『日本企業の意味決定原理』東京大学出版会
- 田中政光 1981「ルースカップリングの理論」『組織科学』vol. 15 丸善
- 永井聖二 1977「日本の教員文化—教員の職業的社会化研究（Ⅰ）—」『教育社会学研究』第32集
- 永井聖二 1988「教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—」『教育社会学研究』第43集
- 中嶋哲彦 2000「学校の合意形成と教職員の参加」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部
- バーナード, C. I. 1938=1956 山本安次郎他訳『新訳経営者の役割』ダイヤモンド社
- 畠山弘文 1989『官僚制支配の日常構造』三一書房
- 藤原文雄 2000「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部
- ボール, S. 1990=1999「モラル・テクノロジーとしての学校経営教育におけるラダイト現象の分析」稲垣恭子他訳『フォーコーと教育』勁草書房
- マーチ, J. G. & オルセン, J. P. 1976=1986 遠田雄志他訳『組織におけるあいまいさと決定』有斐閣
- 牧昌見 1982「子どものための組織論の確立を—学校重層・単層構造論争を読み直す視点」『現代教育科学』25（7） 明治図書
- 水本徳明 2009a「学校空間のミクロ・ポリティクス」『日本教育行政学会年報』第35号
- 水本徳明 2009b「職員会議をめぐる権限関係問題と校長のリーダーシップ」『季刊教育法』No. 161 エイデル出版
- 耳塚寛明 1993「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』第52集
- ミルグロム, P. & ロバーツ, J. 1992=1997 奥野正寛他訳『組織の経済学』NTT 出版
- 宗像誠也 1954『教育行政学序説』有斐閣
- 宗像誠也 1961『教育と教育政策』岩波新書
- 宗像誠也 1965a「教育をめぐる権利問題」『教育評論』臨時7月号
- 宗像誠也 1965b「学校重層構造論は伊藤説の心臓部ではなかったのか」『教育評論』176号
- 宗像誠也 1965c「ふたたび、学校重層構造論は伊藤説の心臓部ではなかったのか」『教育評論』179号
- 村田俊明 1985「学校経営のためのルース・カップリング論について」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第10巻
- 油布佐和子 1991「現代教師の Privatization」『福岡教育大学紀要』第40号
- 油布佐和子 1992「現代教師の Privatization（2）」『福岡教育大学紀要』第41号
- 油布佐和子 1994「現代教師の Privatization（3）」『福岡教育大学紀要』第43号
- 油布佐和子 2010「教職の病理現象にどう向き合うか」『教育社会学研究』第86集
- 吉本二郎 1972「学校経営からみた職員会議」『季刊教育法』NO. 5 エイデル出版
- 吉本二郎 1976「学校経営理論の研究開発」『現代学校経営講座第5巻学校経営の革新』第一法規出版
- リプスキー, M. 1980=1986 田尾雅夫他訳『行政活動のディレンマ—ストリート・レベルの官僚制—』木鐸社
- Hargreaves, A. 1994 *Changing Teachers, Changing Times*, Cassell
- Weick, K. E. 1976 "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems" *Administrative Science Quarterly* vol. 21