

学校改革研究の動向と課題

—— 日本の教育社会学に焦点を当てて ——

Trends and Tasks of the Research on School Reform: With a Focus on Educational Sociology in Japan

原 田 拓 馬*

HARADA Takuma

(要旨)

本稿の目的は、日本の教育社会学における学校改革研究の動向と課題を明らかにしたうえで、課題解決に貢献可能な視座を提示することである。本稿の知見は、具体的に次の4点に要約される。

第1に、日本の教育社会学における教育改革研究では、学校改革が教育改革のオルタナティブという対案的役割へと無批判に位置づけられる傾向にあるという点を指摘した。第2に、日本の教育社会学において学校改革研究を構成するのは学校組織研究と教師文化研究であり、その動向を整理・検討すると、いずれの研究も教師集団の内的親和性（同僚性・協働文化⇔保守性・閉鎖性）やその機能（学校改革の推進⇔学校改革の阻害）を問題化することを論点とし、つまり学校組織・教師集団を研究の基礎的単位とし、その文化の循環的再生産の様子を描き出すことに終始しているという課題を明らかにした。第3に、その課題解決に貢献可能な視座として、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面への着目の意義を指摘した。具体的に、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面から社会化やキャリア、ストラテジーなどを検討することが可能となり、教師文化の循環的再生産の議論に陥ることなく、学校社会の変動メカニズムの解明へと研究展望を開くという点において、学校改革研究の新たな可能性を提示している。第4に、学校改革概念を再定義し、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面に関する経験的研究に取り組むための準備を整えた。

本稿の見出した、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面という視点は、学校改革研究において新たな展望を開いており、今後、その経験的研究への取り組みが求められる。

1. 問題の所在

本稿の目的は、日本の教育社会学における学校改革研究の動向と課題を明らかにしたうえで、課題解決に貢献可能な視座を提示することである。

学校改革、学校改善、学校づくり、学校イノベーション——「学校を変えること」を根幹的な意味内容とした相似表現がいくつか存

在している。いずれの表現も、独自の意味内容や立場、ルーツを背負い、各表現が『『改革』』としての対象が、広く教育思想・理念に及ぶ教育改革なのか、学校体系・制度を焦点とする学制制度改革か、それとも教授組織や方法を対象とする教授改革なのか、対象設定が広範かつ無定量なものとなっている。またその『『改革』』という事象それ自体についても、革新・革命・改善・変化との比較において、動きの

* 山口大学大学院東アジア研究科 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

質の相違が判然としない」(篠原1985, 260頁)という問題を共通に内包している。そのため、本来的には、各表現への個別具体的な検討と、その差異の把握が必要な状況にある。

しかし、私たちがいかなる表現を用いようと、いずれの表現も「学校を変えること」を根幹的な意味内容とし、学校や教育行政、教育研究はこの1点を捉えているといえる。そこで、本稿では、各表現への個別具体的な検討を留保し、その根幹的な意味内容に根ざした研究を一群として概観することで、学校改革研究の動向と課題の包括的な解明を目指したい。

本稿で焦点を当てるのは、日本の教育社会学における学校改革研究である。日本の教育学における学校改革研究ではおもに学校全体で導入される革新的実践に関する内容論的検討が進められてきたが、特に中曽根政権下にあたる1983~86年のOECD-CERI「国際学校改善プロジェクト」(ISIP)が1つの契機を形成する中で、教育経営学を中心に「学校改善」研究が隆盛し、組織学習論など学校改革を支える学校組織経営へのアプローチも非常に多くの蓄積を見せている。

その中で、決して多くはないが、教育社会学でも学校改革に関する重要な研究知見が蓄積されている。教育社会学を含めた学校改革研究の動向を検討した申(2011)は、学校改革と教師の存在とを関連づけた先駆的な先行研究レビューを行っている。学校の主要なアクターである教師と学校改革との関連はいずれの研究領域でも重要な論点を構成するが、申のレビューや本稿で検討する研究はいずれも、この論点に関して重要な研究知見を提出してきた学校組織研究や教師文化研究、つまり日本の教育社会学における学校改革研究の涉獵とその動向の体系的・批判的検討を欠いている。

こうした問題関心に基づき、本稿では、日本の教育社会学における学校改革研究の動向と課題を明らかにし、その課題解決に貢献可能な視座の提示を目指したい。

本稿の構成を以下に示す。第2節では、学校改革の基本的な意味内容を措定しながら、近年の教育社会学が特に積極的に取り組んでいる教育改革研究の議論を押さえ、その中で学校改革の位置づけの傾向を明らかにする。第3節では、教育社会学において展開されてきた学校組織研究と教師文化研究の検討を通じ、学校改革研究の動向を明らかにする。第4節では、教育社会学における学校改革研究の動向の課題を指摘し、その課題解決に貢献可能な視座として、学校改革を引き起こす教師個人の研究可能性を提示する。そのうえで、その経験的研究の基盤整備を目的として、学校改革概念の再定義を試みる。

2. 学校改革の位置づけ

2.1 教育社会学における学校改革の意味内容の措定

まずは、学校改革研究の検討に先立ち、「学校を変えること」という学校改革の根幹的な意味内容のより具体的な措定を行いたい。

何をもって学校改革というかは研究者に応じて異なり、交錯的な様相を帯びているが、その先行研究上の基本的な意味内容は2つの視点から次のように措定されている。第1に、改革の対象設定に関する視点から、学校改革とは、1つひとつの個別的な学校において(school-based)、その具体的な要素を対象とした改革として措定されている。第2に、改革の主体設定に関する視点から、学校改革とは、校長や教師集団という学校内アクターを主体とした改革として措定されている。詳細は次節で示すが、これら2つの視点のうち

いずれか一方だけで学校改革概念の基本的な意味内容が措定されるわけではなく、学校改革とはその両視点を伴い成立すると考えられている。つまり、従来の学校改革研究において、学校改革とは「学校を変えること」を根幹的な意味内容としつつ、学校内で改革を必要とするアクターを主体とし、実際にある個別的な学校の具体的要素を対象とした改革と措定されているといえる。

とはいえ、本稿で学校改革研究の詳しい検討に先立ち注目するのが、教育改革である。研究上の教育改革も前述の2つの視点から、中央／地方教育行政を主体として、行政区内一帯の学校全体に対して斉一的な変更を及ぼす教育制度を対象とした改革を指し示すと考えられる（本項の以上をまとめたものが図1）。本稿が教育改革研究の議論を検討するのは、教育改革が教育社会学の主要な研究対象であると同時に、その研究の中でしばしば教師と学校改革との関連が論じられるためである。

したがって、次項では、教育社会学における教育改革研究を検討することで、その中で学校改革の位置づけを明らかにしたい。

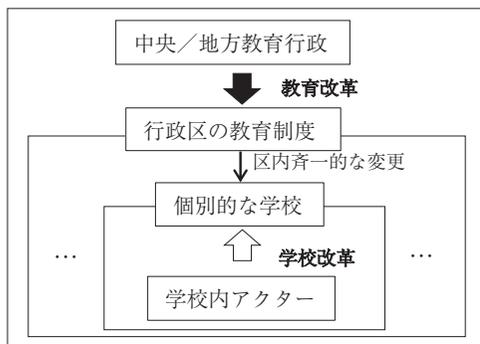


図1 教育社会学における学校改革と教育改革の措定

2.2. 教育改革研究における学校改革の位置づけ

まず、菊池（1986）の議論を踏まえると、

1980年代当時の教育社会学では教育改革研究が未開の研究領域であったことがわかる。そのうえで、菊池は、「教育改革は、社会学的には、教育変動のうち、意図された教育構造の変動を意味する」（菊池1986, 38頁）と定義し、システム論や構造機能分析を展開した構造機能主義の立場から教育システム上の構造形成・構造変動を説明し、学校という官僚制組織に対する「緩やかな連結loosely coupled」概念を用いた検討や、行為者の集合から構成された「相互依存システム」を背景にもつ教育改革が生み出している「思われざる効果」などの検討を試み、教育改革に関する理論的議論に道筋をつけている。天野（1996）は、日本の教育改革の歴史的展開を概観しつつ、物理学のアナロジーを用いて教育システムを説明したクームス（Coombes, P. H.）を参照し、「近代学校制度の成立以後の教育の歴史は、まさに改革の歴史であるといつてよいだろう。この絶え間ない改革は、一見イナーシア（慣性）と矛盾するように見える。しかし実はそれは、イナーシアの正確な投影である。改革の繰り返しは、同時に改革の挫折を意味している。なんと改革を試みても現状を大きく変えることができない。その苛立ちや焦りが、繰り返し新しい改革構想を登場させる。イナーシアの強さが、それだけイノベーションへの期待と願望を高めているのだ」（天野1996, 111-112頁、括弧内は筆者の加筆）と論じ、教育改革の産出原理を見出している。

教育改革の理論的議論への努力が積み重ねられつつ、近年の教育社会学では、新自由主義的なイデオロギー／市場原理を背景にもつ教育改革に関心が寄せられ、新自由主義的な教育改革が学校現場に与えるインパクトの効果測定や問題点の指摘が盛んに行われている。広田（2004, 69-73頁）は、新自由主義

的な教育改革について、人びとの文化への誇りやアイデンティティに対する自尊心を失わせることなく、まさにそれを軸にして彼らを階層化された秩序に配分し、教育機会や社会化環境の差異を増幅させることによってスリムで効率的な人材養成のシステムを形成するとともに、個人化する社会における秩序感覚の不確かさを統御するための規律訓練の機会を提供するという特徴を指摘している。

新自由主義的な教育改革に関する研究は教師との関連も検討しており、近年では、「教師もこの『改革の時代』を生き抜いていかななくてはならない」(古賀2000, 236頁), 「『教育改革』による教師受難の時代」(高井良2007)というレトリックが多用されつつ、絶え間のない教育改革が教職世界に与えるインパクトの把握が急務とされている。

その研究成果として、たとえば、教職世界を対象とした新自由主義的な教育改革である成果主義的・能力主義的な教員評価制度の導入が、学校現場の教師集団の同僚性(collegiality)や協働(collaboration)の基盤を突き崩すといった事態が問題として指摘されている(藤田2003, 広田・武石2009, 加野2010)。より具体的には、教師の自己意識や活動の意味づけを規定する同僚教師間の関係性が、新自由主義的な教育改革を経て、「日常的な交流」(「同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう」)「同僚と教育観や教育方針について語り合う」)や「実践上の交流」(「同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする」)「管理職によく指導上の相談をする」)というインフォーマルで緩やかな連帯関係から、「組織下の交流」(「他の教師の学級経営には口を挟まない」)「職員会議では積極的に意見を言う」)というフォーマルな組織経営的關係へと変容しつつある状況が指摘されている(油布・紅林・川村・長谷

川2010)。そうしたインパクトは、同僚教師間の関係変容にとどまらず、教育改革に取り組みながらも本音の部分で改革の進め方や効果に疑問を感じるという教師の抵抗感を生み出しており(荻谷2008)、さらには、教師不信を前提にもつ教育改革がかえって教師の資質低下を招くという事態が指摘されている(山田2013)。このように教育改革が教師・学校を「圧迫」しているその背景には、親による教師・学校への攻撃的非難がマクロレベルでの政策責任を不問にしている状況があると指摘されている(久富2012)。

つまり、教育社会学における教育改革研究は、世論の支持を得た教育行政による教育改革と、それを通じて変容しつつある教職世界の実態を描き出してきたのであるが、いずれの研究も、「教師を力づけることのない『教育改革』が学びの質の向上を生み出すことはないという前提」(高井良2007)のもと、教育改革下の教師に対して多大なシンパシーを寄せたパースペクティブを基盤とし、新自由主義的な教育改革に対する批判的姿勢を支配的に共有しているのである。

これが日本の教育社会学において教師との関連を検討する教育改革研究の基本的立場といえるが、さらに一步踏み込んだ立場をもつ研究の中で、教育改革批判の延長線上において教育改革のオルタナティブという対案的役割へと位置づけられる傾向にあるのが、「その学校の構成員が自分たちの学校を『よい学校』としてつくっていくということ」(藤田1997)、つまり、前項で指定した、個別的な学校を対象とし、その学校内アクターを主体とする学校改革である。たとえば、新自由主義的な教育改革に批判的姿勢をもつ研究として先に引用した広田・武石(2009)は、教育改革による教職世界の揺らぎを指摘しつつ、それに代替するものとして、次節で検討する

学校改革研究（志水2008）を肯定的に引用している。しかし、そのような構図を描く研究とは、学校改革研究を無批判に受容しており、すなわち、その構図の提示とは、教育改革のオルタナティブとしての学校改革に対する期待感のオプティミスティックな表明に過ぎないともいえよう^①。

3. 学校改革研究の動向

教育改革研究において、学校改革が教育改革のオルタナティブという対案的役割へとオプティミスティックに位置づけられる傾向をもつものに対して、教育社会学ではそれと一線を画しながら、学校改革を主題化する研究も蓄積を見せている。その中でも教育社会学において学校改革と教師との関連を検討した研究が、学校組織研究と教師文化研究である。しかし、各研究は相互応答を乏しくし、研究状況は点的であるため、本節では学校改革研究を涉猟し、その動向を体系的・批判的に捉え直したい。

3.1. 学校組織研究と学校改革

教育社会学において学校改革を研究対象としている学校組織研究の関心は、個別的な学校のダイナミックな組織化過程や組織的特徴へと向けられている。学校の組織化過程に注目した研究として、たとえば、荻谷（1981）は、ベッカー（Becker, H.S.）の提唱した「集団パースペクティブ group perspective」概念を用いて学校の組織化過程を理論的に検討し、学校組織が学校階層構造という objective な契機に統制を受けて特定の傾向を付与された状況に対して教師（集団）のイデオロギーという subjective な契機が対抗的性格をもつ場合には、異なる原理で学校が再組織化される可能性がある」と指摘している。荻谷の研

究は学校階層構造の統制的側面へと関心を向けるに終始するが、荻谷の指摘した学校のダイナミックな再組織化の可能性を踏まえ、新制度論の視角からアプローチした富田（2015）は、「進学校」制度の普及過程の解明を目的として、「制度的移植者 institutional transplanter」という革新的アクターに該当する教師個人の文化・認知的制度の側面を事例的に検討し、学校の組織化に果たす教師の役割を分析している。

このように学校の組織化過程を分析するための理論的枠組みの有効性を検証する研究が蓄積されつつ、その一方で、「効果のある学校 Effective School」など特定のアウトプットの産出が確認された学校でフィールドワークを実施し、その組織的特徴を捉えるという事例研究の取り組みも活発化している。たとえば、志水（2003, 2008）や志水編（2009, 2011）は、「効果のある学校」研究の一環として、関西地方の「力のある学校 Empowering School」、すなわち「その学校に通うすべての子どもたちをエンパワーする学校」の組織的特徴を抽出し、「スクールバスモデル」を描き出している。「スクールバスモデル」とは、①気持ちのそろった教職員集団（Teachers：エンジン）、②戦略的で柔軟な学校運営（Organization：ハンドル（アクセル））、③豊かなつながりを生み出す生徒指導（Guidance：前輪（左））、④すべての子どもの学びを支える学習指導（Effective teaching：前輪（右））、⑤ともに育つ地域・校種間連携（Ties：後輪（左））、⑥双方向的な家庭とのかかわり（Home-school link：後輪（右））、⑦安心して学べる学校環境（Environment：インテリア（内装））、⑧前向きで活動的な学校文化（Rich school culture：ボディ（外観））という8つの要素から成り立つモデルであり（志水 2008）、前

述した広田・武石（2009）に引用された研究成果でもある。

また、菊地（2012）は、大阪府立松原高校においてフィールドワークを実施し、教諭・教頭を歴任した易寿也氏が教師集団を巻き込んで開設した自由選択講座や総合学科の導入過程を描き出している。菊地は、易氏の転任に伴い大阪府立布施北高校でもフィールドワークを実施し、マイスター制度など職業訓練や職人文化を尊重してきたドイツで制度化され、学校での教育と企業等での教育・訓練（実習）とを併せて実施する「デュアルシステム」の導入に基づいた学校改革にもアプローチしている。菊地のこの研究の中心を占めているのが、近代的組織づくりを批判的・反省的に捉え直した「ホリスティック（holistic）な組織づくり」への関心なのである。

志水らや菊地は近年の教育社会学において学校改革研究に積極的に取り組んでいる研究者であるが、彼らの研究に通底するのが臨床への志向性である。彼らは、学校改革に成功した学校組織の経験的検討を通じて、教師・学校をエンパワメントする方法を見出す努力を重ね続けている。紅林（2004）は、現在教師が抱える問題の中心には学校改革が存在し、研究者は教師の抱える問題を学校改革との連続の中で把握する必要があると指摘している。そして、教育社会学がその固有の学的人格の下に教師支援を構想するとき、研究者による学校改革への主体的参画はその1つのモデルとなると指摘し、すなわち教育社会学による学校改革・教師への臨床的介入のアプローチを要請している。今津（2011）もまた「介入参画」法を提示し、学校に解決すべき教育問題があり、その解明と解決のために性格を異にする教師と研究者が協働関係を結びながら、学校改革の課題の下で「同じ仲間」という意識が形成されるという臨床的介入関

係の可能性を提示している。

つまり、教育社会学における学校組織研究では、個別的な学校の組織化過程や組織的特徴が理論的・経験的に解明されてきたのであるが、それに加えて、学校の組織化過程において研究者自身が介入する臨床的志向を伴い、教師・学校をエンパワメントする方法が構想されているのである。

3.2. 教師文化研究と学校改革

3.2.1. 学校改革の推進要因としての教師集団の同僚性・協働文化

学校組織研究は学校改革に関して多くの知見を蓄積してきたが、教育社会学において学校改革研究を牽引するのは、学校組織の主要な構成要素でもある教師集団に注目し、その文化特性の解明を目指してきた教師文化研究である。近年、教師集団一般の文化特性を指す教師文化概念の使用は特定の組織成員集団の文化特性を指す学校組織文化概念に移行しつつあるが、いずれも教師集団の文化特性との関連から学校改革を検討の俎上に乗せている点で関心を共有している（以下、引用箇所以外では教師文化という表現を用いる）。

まず、米国において教師集団の同僚性・協働文化を提起した「専門職の学習共同体 Professional Learning Community」に関する研究に注目すると、たとえば、Little(1982)では、学校改革の条件として、①教育実践に関する会話、②授業観察と相互批判、③共同での教材の計画・研究・評価・準備、④授業実践の教え合いという4つの視点があげられている。また、Hargreaves (1994)では、実際の教師文化として、①個人主義 (individualism)、②グループ分割主義 (balkanization)、③協働文化 (collaboration) の3つがあげられ、なおかつ、④策定された同僚間連携 (contrived collegiality) という

協働文化を目指した作為的状況も指摘されている。これら「専門職の学習共同体」研究で展開される教師集団の同僚性・協働文化に関する議論の影響は、日本の教育学全体に及んでいる（たとえば、鈴木2013、織田2014）。

教育社会学においても、教師集団の同僚性・協働文化への関心は根強く存在している。たとえば、久富（1988）は、兵庫県府中小学校の12年間にわたる学校改革に注目し、通常時には地域の社会生活を軽視し、教師相互に不干渉の姿勢をとる府中小の教師集団が、「切実な課題」に出会うことで、「父母の願いを背負って立つ教員」、「子どもの教育に責任を持つ教員」、「校区に責任を持つ教員集団」という「つながり」に基づき「課題的受け止めを促す」という姿勢を顕在化することを指摘し、その中心に、教師集団の集団化過程を位置づけている。また、今津（1996）は、ハーグリーブスの協働文化論やロジャース（Rogers, E. M.）のイノベーション普及過程に関する研究に示唆を受けつつ、校区に同和地区を擁する小学校でのフィールドワークに基づき、協働文化（同僚教師間連携）の成立を軸とした学校組織文化の変容過程を描き出している。他にも、葛上（2009）は、前述した「力のある学校」のもつ特徴の1つである「気持ちのそろった教職員集団」の要素として「相互に高めあう協同的な教師文化」を指摘し、その下位項目として、①チーム力を引き出すリーダーシップ、②信頼感にもとづくチームワーク、③学びあい育ちあう同僚性という3点を見出している。あるいは、紅林（2007）は、学校外アクターの学校参加が拡がりつつある日本の状況を踏まえ、チーム医療に着想を得て学校外の人びとを含めた多様なアクターの専門性・対等性・自律性が保障された協働の同僚性としてのチームの可能性を検討し、それが学校の方向性を決定する指

針を生み出す可能性をもつと指摘している。

つまり、これらの研究は、いかなる様態であれ学校改革の推進・成功には教師集団の同僚性・協働文化という内的親和性が必要であるという結論を繰り返し強調することに終始していると指摘できる。この指摘を敷衍すると、前項の学校組織研究における学校組織の組織化過程や組織的特徴の指摘、あるいは研究者による臨床的なエンパワメントに関する議論もまた、教師文化研究のたどりつく結論と同様に、教師集団の内的親和性を指摘し、それをつくりだすことを目指すものであるといえる。

3.2.2. 学校改革の阻害要因としての教師集団の保守性・閉鎖性

教師集団の同僚性・協働文化が学校改革の推進要因に位置づけられているが、その一方で、日本の教育社会学における教師文化研究が取り組み、学校改革の阻害要因として指摘されてきたのが教師集団の保守性・閉鎖性である。

日本の教師文化研究の先駆けである永井（1977）は、日本の教師文化の根底にある同僚教師との調和優先志向の傾向を示し、その傾向ゆえに教育活動の清新な取り組みがおのずと少なくなり、教師個人の独創性を生かす余地がなくなることを指摘している。近年、永井の議論を引き継ぎ、教師集団の保守性・閉鎖性に関する研究を推進した吉田（2005）は、教師集団の保守性・閉鎖性を各学校の学校組織文化に応じて分類し、永井（1977）の指摘する同僚教師との調和優先志向を含めた伝統・慣習維持タイプ、privatizationに基づいた集団未形成タイプ、外的圧力に対しては一致団結して抵抗を示す排外性タイプという3つの類型を提示している。

教師集団の保守性・閉鎖性に関する議論は、

教師の専門職論にも及んでいる。陣内(1986)は、「教師の自発的改革の芽を育てる条件づくりこそが目指すべき教育改革であるのはもはや言うまでもない。また、それがもし『教師が教育を改革する』というレベルの問題であるとすれば、教師がその日頃の教育行為において自由であること、創造的であること自体がすでに教育改革の実践であるということになる」(陣内1986, 64頁)と述べ、教師の専門職的自律性の確保が改革の条件にあたると指摘している。しかし、永井(1988)はその指摘に対して、専門職主義が教師を保守的・閉鎖的な教師文化に強く依存させるというinvisibleなコントロールをもたらすとすると、専門職的自律性と改革志向とを結びつける議論は短絡的であり、専門職主義が改革を阻害する集团的自律性を要素にもつ状況を踏まえたいうでの再考を提起している。油布(1999)も同様に、教職の他律的性格(集团的自律性)に依拠する教師集団の長老支配的性格ゆえに、学校改革への抵抗が生じると指摘している。その状況は校長の強力なリーダーシップにより打開されるのかという点、油布(1996)は、校長こそ改革を阻害する保守的・閉鎖的な教師集団の文化の体現者であるため、校長に学校改革のリーダーシップを求めることは容易でないことを指摘している。

日本の教師文化である保守性・閉鎖性は学校改革の阻害要因として問題化されているが、その保守性・閉鎖性がうち破られる要因・過程に関する知見は形成されていない。また、いずれも機能は違えど教師集団の内的親和性を基盤とする点で表裏をなしている、改革を阻害する保守性・閉鎖性と、改革を推進する同僚性・協働文化研究とが、互いに研究上の対話を失っているという点も指摘できる。

以上、本節では日本の教育社会学における

学校改革研究の動向を概観し、その特徴を明らかにした。学校組織研究に注目すると、おもに学校の組織化過程や組織的特徴が理論的・経験的に検討され、それに取り組む研究者は同時に臨床的志向をもちながら、教師・学校のエンパワメントの方法を見出そうとしていることが明らかになった。また、学校組織の主要な構成要素である教師集団の文化特性の解明を目的とした教師文化研究においては、一方で学校改革の推進要因として教師集団の同僚性・協働文化が強調されながら、他方では学校改革が教師集団の保守性・閉鎖性によって阻害されるという知見の蓄積が見られた。

4. 学校改革研究の課題解決に貢献する新たな視座

4.1. 学校組織・教師集団から教師個人の主体的側面に対する視点へ

これらの先行研究の動向上には各論としていくつかの課題が指摘されるが、その動向全体に見出されるラディカルな課題とは、教育社会学における学校改革研究が、総じて学校組織・教師集団を研究対象の基礎的単位として設定し、既存の教師文化の循環的再生産の様子を描き出すことに終始している点にある。つまり、その文化に変化を与える可能性をもつ教師個人の主体的側面に対する視点の欠落という課題が見出されるのである。

今津(1996)は、教師教育研究の動向として、教師個人の知識・技術・態度の習得を捉える「教師個人モデル」から、同僚教師間の協働関係に基づいた学校改革との関連から教師の職業的発達を捉える「学校教育改善モデル」への移行を指摘しているが、いずれのモデルも教師個人を既存の教師文化に対する受動的存在として捉えている点で差異はない。

また、越智・紅林（2010）は、教師文化が教師研究の戦略的ターゲットと化している現状を指摘するが、いずれの教師研究も教師個人を既存の教師文化に対する受動的な存在へと位置づけており、教師個人の主体的側面に対する視点の後景化へと帰結している。

もちろん、教師個人は既存の教師文化を内面化し、教師集団に社会化されることによって、その文化を再生産し、教師集団の秩序安定に寄与する役割を果たしている。しかし、教師個人は教師文化に対して受動的な存在であるだけでなく、そうした教師文化を支えている教師集団との間で葛藤や矛盾を抱え、あるいは戦略的になんとか生き抜いていくという「社会化の失敗」としては捉え切れない主体的側面を築いていると考えられる⁽²⁾。つまり、本稿が取りあげたい教師個人とは、今津の指摘した「教師個人モデル」に回帰しうる受動的な存在としての個人ではなく、教師集団との間で相互作用し、その主体的側面においてリアリティを紡いでいる個人である。

そのうえで、本稿がさらに提起したいのが、学校改革を引き起こす教師個人の存在である。学校改革研究の課題として、学校組織・教師集団を研究の基礎的単位に設定することで教師個人の主体的側面に対する視点が欠落してしまうことを指摘したが、それゆえ同時に、学校内で改革を必要とするアクターをになう教師個人の主体的側面への視点も失われていると指摘できる。実際に、学校改革を引き起こす教師個人への注目も散見されるが、教師個人の主体的側面に対する視点の欠落という課題に自覚的でないため、その主体的側面へのアプローチが十分ではなく、学校組織・教師集団に親和的なイメージへと早急に議論が収束している⁽³⁾。

学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面のリアリティへの焦点化は、「社会化の過

程は、個人が一方的に社会に同化される斉一性の模写のプロセスだけであるわけではない。社会と個人は、互いに対立しながら、個人が社会に取り込まれると同時に、個人のはたらきかけが社会の変容をもたらすことも、見落とされてはならない。教師文化もまた、若い教師を取りこみ、再生産の循環に埋め込む存在であるとともに、徐々に変容し、学校の変化をもたらす」（永井2000, 183頁）という教育社会学のもつ重要な論点に対して、発展的視座をもたらすものである⁽⁴⁾。つまり、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面への着目とは、教師個人と教師文化を構成する教師集団とのミクロな相互作用に議論を開くことで、学校組織・教師集団を研究対象の基礎的単位に設定し、既存の教師文化の循環的再生産の様子を描いてきた従来の議論に転換を迫ると同時に、学校改革を引き起こす教師個人の社会化の問題のみならず、キャリア変遷やストラテジックな側面の把握に貢献し、したがって、学校社会の変動メカニズムを解明するための重要な視点を生み出すと考えられるのである。

4.2. 学校改革の再定義

最後に、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面のリアリティを描き出すために、経験的研究に耐えうる学校改革概念の作業定義の不在に対処する必要がある。冒頭の措定では具体性を欠くため、学校改革概念を再定義したい。

篠原（1985）を参照すると、「学校改革は教師一人ひとりの協働的取り組みをいかに編成するか」（篠原1985, 264頁）という問題に集約されているが、具体的な検討を差し挟むと、「協働的取り組みの編成の機会（場）」（同上, 265頁）に例示される職員会議について、「教師の側からみれば、職員会議はいわゆる

学校組織の全体意思に自らの（個別）意思をインプットする機会（場）である」（同上、265頁）と指摘されている。この指摘も先行研究と同様に、学校組織・教師集団における同僚性・協働文化を志向するものであるが、特筆すべきは、学校組織の意思決定に対する個人による手続きという側面に注目している点である。この手続きという側面への注目に着想を得ると、学校内のアクターによる改革案の発議行動とそれに対する校長の決裁や会議での議決という意味決定の通過機会が成立し、研究対象の設定が可能となる。したがって、学校内で改革を必要とするアクターの意思（改革案）を起点とし、それが意思決定の機会を経て、学校組織の全体意思を形成するという点が定義要件において踏まえらるべきであると考えられる。

したがって、学校組織の意思決定のあり方は各学校で異なると考えられるが、学校改革とは、①学校内のアクターである管理職や教師を主体とし、②個別的な学校の具体的要素を対象として、③新規の継続的事項、あるいはそれを前提とした実験的事項を内容にもつ改革案をもって発議行動を起こし、④学校組織の意思決定を通過する、という4点の要件から定義できよう。この定義に⑤意思決定手続きを通過した改革案を実現に移すという点を加味し、学校改革を引き起こす教師とは、自身の勤務する学校の具体的要素を対象にして策定した改革案をもって発議行動を起こし、学校組織の意思決定を通過させ、それを実現に移してきた経験をもつ教師個人として対象設定が可能となるだろう。その定義のうえで、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面の紡ぐリアリティへの経験的研究のア

プローチがいま求められるのである。

5. 結語

以上に、本稿では、日本の教育社会学における学校改革研究の動向と課題を明らかにしたうえで、その課題解決に貢献し得る視座を提示した。本稿の研究知見は、具体的に次の4点である。

第1に、日本の教育社会学における教育改革研究では、学校改革が教育改革のオルタナティブという対案的役割へと無批判に位置づけられる傾向にあることを指摘した。第2に、日本の教育社会学において学校改革研究を構成している学校組織研究と教師文化研究の動向の検討を通じて、その中での議論がいずれも学校組織・教師集団を研究対象の基礎的単位に設定し、教師集団の内的親和性や機能を問い、それゆえ既存の教師文化の循環的再生産の様子を描き出すことに終始しているという課題を指摘した。第3に、その課題を解決するための視座として、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面についての研究可能性を提示した。第4に、学校改革概念を再定義することで、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面に関する経験的研究に取り組むための準備を整えた。

学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面への着目を提起した本稿の知見は、既存の教師文化の循環的再生産の強調に終始することなく学校社会の変動メカニズムを解明するという学校改革研究の新たな展望へと議論を開いている。今後、その展望のもと、学校改革を引き起こす教師個人の主体的側面に関する経験的研究への取り組みが求められる。

〔注〕

- (1) 例外として、紅林・越智・川村（2010）は、「総合的な学習の時間」の導入という教育改革が、教育実践の改革としての効果に加えて、教職世界を巻き込み、学校改革を喚起する効果をもつと指摘している。つまり、わずかではあるが、教育改革の検証を担うと同時に、学校現場でそれが学校改革にいかん利用されたのかについて実証的関心をもつ研究も蓄積されている。
- (2) 中村（2015）は、教職アイデンティティの確保戦略を描くことにより、教師文化に対する教師の主體的側面について研究可能性を示唆しているが、既存の教師文化の再生産を説明することに終始している。
- (3) たとえば、富田（2015）があげられる。
- (4) 周囲の同僚教師が学校改革を引き起こした場合において、その同僚教師との相互作用をめぐる教師個人の主體的側面に関する研究の余地も想定されるが、それは教育改革下の教師にアプローチする従来の教育改革研究や、既存の教師文化研究からすでに示唆が得られる状況にあると考えられる。

〔文献〕

天野郁夫, 1996, 『日本の教育システム——構造と変動』東京大学出版会。

藤田英典, 1997, 『教育改革』岩波書店。

藤田英典, 2003, 「疑似市場的な教育制度構想の特徴と問題点」『教育社会学研究』第72集, 73-93頁。

Hargreaves, Andy., 1994, *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press.

広田照幸, 2004, 『教育』岩波書店。

広田照幸・武石典史, 2009, 「教員集団の同僚性と協働性」『学校運営』第51巻, 第4号, 16-19頁。

今津孝次郎, 1996, 『変動時代の教師教育』名古屋大学出版会。

今津孝次郎, 2011, 「学校臨床社会学の『介入参画』法」『教育学研究』第78巻, 第4号, 439-449頁。

陣内靖彦, 1986, 「教育改革と教師——パフォーマンス・モデルの視野」『教育社会学研究』第41集, 50-66頁。

加野芳正, 2010, 「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』第86集, 5-20頁。

苅谷剛彦, 1981, 「学校組織の存立メカニズムに関する研究——高等学校の階層構造と学校組織」『教育社会学研究』第36集, 63-73頁。

苅谷剛彦, 2008, 「見直すべきは人と金と時間の配分だ」伊藤元重編『リーディングス——格差を考える』日本経済新聞出版社, 101-122頁。

菊地栄治, 2012, 『希望をつむぐ高校——生徒の現実と向き合う「学校改革」』岩波書店。

菊池城司, 1986, 「教育改革と教育変動」『教育社会学研究』第41集, 38-49頁。

古賀正義, 2000, 「教育改革の時代と教師」永井聖二・古賀正義編『＜教師＞という仕事＝ワーク』学文社, 231-236頁。

久富善之, 1988, 「学校づくりの中での教員文化革新」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 209-272頁。

久富善之, 2012, 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』第90集, 43-64頁。

紅林伸幸, 2004, 「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」『教育社会学研究』第74集, 59-75頁。

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, 174-188頁。

紅林伸幸・越智康詞・川村光, 2010, 「『総合的な学習の時間』が変えたもの（1）——学校組織文化のダイナミズム」『滋賀大学教育学部紀要教育科学』第60巻, 93-109頁。

葛上秀文, 2009, 「相互に高めあう協働的な教師文化の構築」志水宏吉編『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会, 161-177頁。

Little, Judith W., 1982, Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, Vol.19, No.3, pp.325-340.

永井聖二, 1977, 「日本の教員文化——教員の職業的社会的な研究（I）」『教育社会学研究』第32集, 93-103頁。

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, 45-55頁。

永井聖二, 2000, 「『学校文化』に埋め込まれる教師」永井聖二・古賀正義編『＜教師＞という仕事＝ワーク』学文社, 167-184頁。

中村瑛仁, 2015, 「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略——アイデンティティ・ワークの視点から」『教育社会学研究』第96集, 263-282頁。

越智康詞・紅林伸幸, 2010, 「教師へのまなざし, 教職への問い——教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのか」『教育社会学研究』第86集,

113-136頁。

- 織田泰幸, 2014, 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究(5)——Milbrey W. McLaughlinの『教授・学習の文脈』に関する研究に注目して」中国四国教育学会第66回大会配布資料。
- 志水宏吉, 2003, 『公立小学校の挑戦——「力のある学校」とはなにか』岩波書店。
- 志水宏吉, 2008, 『公立学校の底力』筑摩書房。
- 志水宏吉編, 2009, 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会。
- 志水宏吉編, 2011, 『格差をこえる学校づくり——関西の挑戦』大阪大学出版会。
- 申智媛, 2011, 「学校改革研究における教師の経験を捉える視座」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻, 329-340頁。
- 篠原清昭, 1985, 「『学校改革』の条件」小島弘道編『「学校改革」の課題——教育を変える力とはなにか』国土社, 260-265頁。
- 鈴木悠太, 2013, 「M. マクロフリンの研究の系譜における教師の『専門家共同体 (professional community)』の形成と展開」『教育方法学研究』

第39巻, 71-82頁。

- 高井良健一, 2007, 「教師研究の現在」『教育学研究』第74巻, 第2号, 113-122頁。
- 富田知世, 2015, 「『進学校』制度の普及過程に関するミクロレベル組織分析——東北地方の公立高校組織と教師を事例として」『教育社会学研究』第96集, 283-302頁。
- 山田浩之, 2013, 「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』第80巻, 第4号, 453-465頁。
- 吉田美穂, 2005, 「教員文化の内部構造の分析——『生徒による授業評価』に対する教員の意識調査から」『教育社会学研究』第77集, 47-67頁。
- 油布佐和子, 1990, 「教員文化と学校改善」牧昌見・佐藤全編『学校改善と教職の未来』教育開発研究所, 35-63頁。
- 油布佐和子, 1996, 「校長のリーダーシップに関する一考察——教育社会学的観点から」『教育経営教育行政学研究紀要』第3号, 31-37頁。
- 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也, 2010, 「教職の変容——『第三の教育改革』を経て」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第2号, 51-82頁。