

山口大学大学院東アジア研究科
学位論文

学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略

平成 29 年 3 月 16 日

原田 拓馬

目次

序章 本研究の目的と対象

第1節 本研究の目的と課題	1
---------------------	---

第2節 本研究の対象	5
------------------	---

第1章 学校改革を引き起こす教師のキャリアの検討

第1節 学校改革の基本的位相	7
----------------------	---

第2節 学校改革への社会的期待	8
-----------------------	---

第1項 1980年代——学校改革をめぐる転換期	8
-------------------------------	---

第2項 教育改革のオルタナティブとしての学校改革	10
--------------------------------	----

第3節 学校改革と教師	13
-------------------	----

第1項 学校組織研究の中での学校改革と教師	13
-----------------------------	----

第2項 学校組織文化／教師文化研究と学校改革	15
------------------------------	----

第4節 問題の所在	18
-----------------	----

第1項 機能主義的パラダイムに基づくキャリア・ラダー型職業的発達論	18
---	----

第2項 学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略	20
---------------------------------	----

第3項 「学校改革を引き起こす教師」としてのキャリア	22
----------------------------------	----

第2章 インタビュー調査の方法と概要

第1節 本章の目的	25
-----------------	----

第2節 インフォーマントの概要とフィールドエントリーの方法	26
-------------------------------------	----

第1項 インフォーマントの概要	26
-----------------------	----

第2項 個人間での私的手続きを経由したフィールドエントリー	28
-------------------------------------	----

第3節 インフォーマントの教師による自己の秘匿性の防衛戦略	29
-------------------------------------	----

第1項	自己の秘匿性の防衛戦略.....	29
第2項	インフォーマントの教師が抱えるリスク ——インタビュー調査後に学校内で暴かれる秘匿性.....	32
第4節	フィールドにおける調査者の存在.....	33
第1項	調査者に対する役割期待.....	33
第2項	調査者のフィールドエントリー方法とインフォーマントの論理.....	35
第5節	本研究の調査方法の特徴.....	37
第3章 学校改革の始動の契機		
——「現場の教授学」の異化と再構築に着目して		
第1節	本章の目的.....	40
第2節	分析枠組み.....	41
第3節	生徒に注がれる教師の認識 ——学力下位層私立高校における生徒の入通学経緯と卒業後の進路形成.....	43
第1項	入通学経緯に起因する生徒のジレンマ ——入通学の不本意性とその受容に係る葛藤.....	43
第2項	卒業後の進路形成.....	45
第4節	「現場の教授学」の異化と再構築.....	46
第1項	学力下位層私立高校の「現場の教授学」 ——生徒の教育達成志向の冷却と推薦入試利用による進路保障.....	47
第2項	「現場の教授学」の異化の契機.....	49
第5節	小括.....	52
第4章 学校改革案の成立を目的とした〈根回し〉の実践		
——自己呈示戦略の諸相に着目して		

第1節	本章の目的	54
第2節	分析枠組み	55
第3節	〈根回し〉の実践的意義と基本的特徴 ——学校改革案の確実な成立と《秘匿性》	56
第4節	学校改革案の成立を目的とした〈根回し〉の実践 ——自己呈示戦略の5つの相	59
第1項	《利益供与者》——個人史的背景を踏まえた「テイク」の必要性	59
第2項	《理解者》——下位者の地位維持と親密性の演出	62
第3項	《献身者》——上位者の矛・盾となること	64
第4項	《秘密の暴露＝共有者》——〈根回し〉のダブル・ワーク	65
第5項	《相談者》——《共犯者》という自意識への転化	67
第5節	小括	68
第5章 学校改革を引き起こす教師の挑戦		
——スティグマからカリスマへの転換に着目して		
第1節	本章の目的	70
第2節	分析枠組み	71
第1項	スティグマ化と対処戦略	71
第2項	スティグマからカリスマへの転換	72
第3節	スティグマ化と対処戦略	74
第1項	カテゴリーカルな境界設定とスティグマ化	74
第2項	自己スティグマ化と対処戦略	78
第4節	スティグマへの対処戦略の多様な実践	81
第1項	情報操作戦略	81

第2項 緊張緩和戦略	82
第5節 ステイグマからカリスマへの転換	84
第1項 ステイグマの軽減	84
第2項 カリスマ化の論理	85
第6節 小括	87
第6章 持続的改革からの能動的離脱	
第1節 本章の目的	89
第2節 分析枠組み	91
第3節 持続的改革からの能動的離脱経験	92
第1項 能動的離脱経験	92
第2項 能動的離脱の背景要因	
——学校の将来展望を一身に引き受けることの日常化	93
第4節 仲間教師による持続的改革からの能動的離脱	96
第5節 小括	98
終章 本研究の総括	
引用文献	104
論文初出	114

序章 本研究の目的と対象

第1節 本研究の目的と課題

教師の中心的な仕事とは、児童・生徒の教育である。教師は、授業や学級経営などの教育機会を通じて、児童・生徒への学習指導や生活指導といった教育活動を組織し、さらに、これら児童・生徒への教育活動の充実に向けて、校務や会議、研修といった多様な仕事に取り組んでいる。そして、教師は、これらの仕事を通じて、児童・生徒の社会化を促すエージェント（agent）の役割を担い、社会の形成・維持・変容を支えている。「教育は文化の伝承と再創造によって子どもたちの社会的自立を促し、民主主義社会を準備し発展させる役割を担っている。教師は、日々の教育活動をとおして一人ひとりの子どもの可能性を開き、教育の公共的使命を担い、地域の文化や社会の現実と切り結んで次世代の幸福と社会の進歩に貢献している」（佐藤 2016、1頁）ともいえよう。

いずれの教師も、学校経験や教員養成での予期的社会化（anticipatory socialization）を経て教職に就き、複数の学校で勤務する。Shimabara&Sakai（1995）によると、日本の教師は、教師集団内での「徒弟制」による指導や見習い、授業観察、雑談を通じて、仕事のやり方を身につける。それゆえ、教師は、個別的な学校の教師集団に適応しながら、その教師集団内で共有された実践的知識＝規範の内面化を通じて仕事のやり方を学習・調整し、教師としてのパースペクティブを身につけて、職業的発達（occupational development）を遂げる。行為者個人としての教師は、一方で、教師集団の実践的知識＝規範を内面化することで仕事のやり方を学習・調整し、その日常生活世界に対して職業的秩序を間断なく構築・維持し、さらには変容させていく。しかし、他方で、その行為者個人としての教師の仕事のやり方に構築される職業的秩序は、個別的な学校内の教師集団の伝統や慣習といった文化の再生産に寄与し、既存の学校システムを構成する。こうした教師の職業的発達を学校システムの1つの機能に位置づける視座こそ、機能主義的パラダイムに立脚した職業的社会化（occupational socialization）の理解様式であるといえる。

ところが、教師の職業的社会化を機能主義的パラダイムの理解様式に即して研究する限りにおいて、教師の職業的発達は、学校システムの一機能と位置づけられるがゆえに、個別的な学校内の教師集団に対する文化適応という前提を欠いて理解されることはないこと——これが問題として見出される。この教師集団に対する文化適応という強固な前提とは、既

存の教師集団内で共有された仕事のやり方との間で葛藤（conflict）を起こして、教師集団に対する文化適応を拒絶する／困難とする教師を職業的発達の標準的経路から逸脱した位置に圍繞し、その存在は、「社会化の失敗」の処遇を受けて、教師不適合の烙印が付されてしまう。

機能主義的パラダイムの理解様式に即した教師の職業的社会化研究において、教師は、学校システムの機能的要素と位置づけられており、既存の教師集団内で共有された実践的知識＝規範を内面化する受動的な存在として検討される。しかし、その一方で、解釈主義的パラダイムに立脚した場合、教師とは、そうした実践的知識＝規範を組織する主体的な行為者個人として検討することが可能である。このパラダイム転換に依拠すると、機能主義的パラダイムに立脚し、教師の職業的発達を学校システムの機能的要素として問う教師の職業的社会化研究から一線を画した研究の方途が示唆される。

そこで検討すべきは、「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）という指摘である。この永井の指摘は、既存の教師集団内で共有された仕事のやり方との間で葛藤を起こし、教師集団に対する文化適応を拒絶する／困難とする教師の存在を「社会化の失敗」として処遇される存在として理解する職業的発達論の隘路、そして新たな展望を見出す。すなわち、行為者個人としての教師の主体的側面に着目した場合、教師集団内で共有された仕事のやり方に対して葛藤を起こし、文化適応を拒絶する／困難とする教師が学校改革を引き起こす可能性が捉えられるのである。ここに、「学校改革を引き起こす教師」という存在に関する新たな論点が提出されるのである。

学校改革とは、教育学的議論において、次の4つの課題——政策的課題、経営的課題、地域的課題、実践的課題——との関連性から必要視されている。第1に、法制整備・政策導入といったトップダウン型の教育改革を具体的に実現する補完的勢力として、学校現場でのボトムアップ型の学校改革が必要とされる、という政策的課題である。第2に、国民国家の政治的・経済的なグローバリゼーションを背景とした1980年代の臨時教育審議会以降の新自由主義教育改革下において、個別的な学校には、各校独自の個性・特色や創意工夫を活かした自律的運営と学校改革が要請される、という経営的課題である。第3に、各校の所在地

域で特徴的に生じる貧困など社会的弱者の問題や、ニューカマー、エスニシティなど社会的少数者の問題に対して、学校発信の対応策として学校改革が要求される、という地域的課題である。第4に、教師が、個別的な学校内部で特定の教育思想や教育観に依拠し、たとえば、「デューイ実験学校」「大正自由教育」「学びの共同体」など革新的な教育活動の実現を目指す場合に、学校改革が必要とされる、という実践的課題である。

これらの課題との関連のもと、学校改革研究は、教授学や教育経営学、教育社会学など多くの領域で蓄積されている。しかし、学校改革及び教師に関する先行研究において、学校改革を引き起こす教師に関する視座は、次の2つの点で限界を抱えている。

まず、第1に、学校改革を引き起こす教師の存在が、トップ・リーダー（校長など管理職）やミドル・リーダー（主幹教諭などベテラン教師）など、学校組織内で高位の制度的役割・地位（役職）につく存在としてしか想定されていない、という点である。すなわち、学校改革とは、一定以上の高位の制度的役割・地位について、その制度的役割・地位に付帯する権力としてのリーダーシップを有する存在によって引き起こされると考えられている。その一方で、一定以上の高位の制度的役割・地位への登用を学校改革を引き起こすための前提として想定せず、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略を経験的に問う研究の蓄積は、著しく乏しい。この第1の先行研究上の限界点に着目し、本研究では、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略を経験的データに基づいて研究する。第2の限界点は、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略の研究を行うにあたって、機能主義的パラダイムに立脚したシステム指向の理解様式に依拠した場合、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略は、既存の教師集団への文化適応を通じて達成される、という前提のもとでしか捉えられていない、という点である。先行研究上のこれら2つの限界点を踏まえると、前述した永井（2000）の指摘は、いまだ仮説の域を出ない課題提起として残存している。

したがって、本研究では、学校組織の制度的役割・地位への登用を前提とせず、学校改革を引き起こす教師のキャリア（career）への着目を通じて、その存在が、日常的な職業生活世界の中で、学校内アクターである教師集団と実際にいかに相互作用し、「学校改革を引き起こす教師」として、どのように職業的発達を遂げているのか、学校改革を引き起こすための戦略をいかに組織しているのか、という問題の解明を目的とする。この研究目的の達成に向けて、本研究では、次の6つの具体的な研究課題を設定する。

①まず、学校改革及び教師に関する先行研究の批判的検討を通じて、学校改革を引き起こす

教師の職業的発達と戦略の具体的な研究課題を提示し、本研究の視点・方法を設定する（第1章）。

- ②学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略の経験的研究に取り組むために、教師対象の調査方法論上の問題に対して検討を加えて、本研究で用いる調査方法を設計する（第2章）。
- ③学校内での教育活動は、個別的な学校各自の置かれた特定の社会的文脈に依拠して組織される。その状況下で、学校改革を引き起こす教師が、個別的な学校を取り巻く特定の社会的文脈を参照して教育活動を組織している教師集団の支配的認識を異化し、教育活動をめぐる認識を新たに再構築する過程と条件を描き出す（第3章）。
- ④学校改革を引き起こす教師は、従来の教育活動を組織する既存の教師集団の教師による支配的認識を異化・再構築した後、学校改革案の立案に着手する。その上で、学校改革を引き起こす教師が、自身で立案した学校改革案を学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させることを目指して、いかなる戦略をいかに組織するのかを描き出す（第4章）。
- ⑤学校改革を引き起こす教師は、学校改革案を成立させた後、その学校改革案の実現に向けて、既存の教師集団の教師との間で、ついに相互作用を築き始める。そこでのいかなる相互作用過程を通じて、「学校改革を引き起こす教師」としての職業的発達を遂げて、その中で生じる困難をいかなる戦略によって打開し、学校改革を実現していくのかを描き出す（第5章）。
- ⑥学校改革を引き起こす教師は、学校改革の構造的達成を目指して持続的改革を形成し、発展させる反面で、その持続的改革から能動的離脱を遂げる。この持続的改革からの能動的離脱がいかに生じるのかを描き出す（第6章）。

学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略という研究課題に対するアプローチとは、学校改革を引き起こす教師が辿るキャリア（career）を総合的に描き出し、再構成する試みだといえる。したがって、本研究では、学校改革を引き起こす教師のキャリアに着目することで、学校改革及び教師に関する先行研究と、教育学の議論の上での課題に対して新たな視座の提起を試みる。とりわけ、学校改革に期待を寄せる1人ひとりの教師の実践的課題に対する応答として期待されよう。

第2節 本研究の対象

本研究では、「学校改革を引き起こす教師」として職業的発達を遂げて、多様な戦略を組織する教師に焦点化し、前節で示した6つの課題にアプローチする。そのためには、経験的研究を可能とする研究対象の操作的定義の設定が必要である。

学校改革とは、「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）という問題として議論される。篠原は、「協働的取り組みの編成の機会（場）」（篠原 同上、265頁）として職員会議を例示して、「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」（篠原 同上、265頁）という視点を提起する。この視点は、学校改革を、その内容や成否、影響、規模ではなく、教師が学校組織のフォーマルな意思決定の場で「自らの（個別）意思をインプットする」ことを目指して関与する手続きの側面に基づいて研究対象の設定が可能となる点で、画期的である。学校内で改革を必要とするアクターが、「自らの（個別）意思」を表象した学校改革案の提案を起点として、それを学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させて、学校組織の「全体意思」に「インプットする」というその一連の過程を、学校改革の操作的定義の第一義的な要件に設定することによって、教師の作用（**action**）を起点として、学校改革を捉えることが可能となる。

学校組織の意思決定システムの様相は各校で異なり、教師の視点に立つと、その様相は多面的に理解されている。しかし、学校改革とは、①学校内のアクター（管理職や教師）を主体として、②個別的な学校の具体的要素を対象に、③ルーティン化されておらず、かつ継続化される新規の事項、あるいは、それを前提とした実験的事項を内容に持つ学校改革案に基づいて、④それを、学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させる、という4点の要件から操作的に定義可能である。この操作的定義に即して、さらに、⑤学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させた学校改革案の実現への努力を踏まえる場合、学校改革を引き起こす教師は、次のように理解される。つまり、自身の勤務する学校の具体的要素を対象として立案した学校改革案を学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させて、その実現を目指した経験を有する教師である。

本研究が学校改革を引き起こす教師の存在に焦点化するにあたって、次の指摘を引用しておこう。

「教育学が学問として成立したとされるこの二〇〇年を振り返ってみると、教育の新しい革新は、しばしば、教育実践家や教育行政家の中から生まれてきている。また、イリイチやフーコーのように、『教育学者』には分類されえないような思想家の著作が、教育のとらえ方を大きく転換させてきた部分もあった。日本の教育で考えても、大正新教育運動を担ったのは数多くの教育実践家たちだし、綴り方教育や平和教育など多くのユニークな教授思想は、教育現場から作られてきた部分が大きい。教育思想家とされる人を思い浮かべてみても、帝国大学や高等師範学校の教授などではなく、福沢諭吉とか森有礼のように、アカデミックな教育学とは無縁な人物こそが、自前の言葉で思索した著作を残していたりする。だから、新しい革新的な思想を作り出すのは教育学者で、現場の教師や学校がそれを現実化するだけだ、という像を描くのは誤りである。」（広田 2009、100 頁）

本研究が対象とする学校改革を引き起こす教師という存在は、必ずしも教育学史上で新たな位相が与えられるような「教授思想」や「教育思想」を生み出すとは限らず、一般的には名もなき1人の教師に他ならない。しかし、個別的な学校内では、「教育の新しい革新」を生み出す存在であるといえる。

本研究では、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略を描き出すことで、学校改革を引き起こす教師という存在の可能性を捉えることを目指す。

第1章 学校改革を引き起こす教師のキャリアの検討

第1節 学校改革の基本的位相

学校改革とは何か——本研究が念頭に置くべきは、『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、動きの質の相違が判然としない(篠原 1985、260 頁)という点である。すなわち、学校改革の対象設定に関する基礎的問題に対して、多数の研究者は明示的な解を示さず、また統一的な解を要していないのである。

しかし、学校改革(／学校改善／学校づくり／school reform／school improvement／school innovation)に論究する多数の先行研究の概観によると、学校改革の基本的位相として、次の2つの視点に基づく構成が示される。すなわち、学校改革とは、①改革主体として、校長や教師集団という学校内のアクターを設定する視点と、②改革対象として、個別的な学校においてその具体的要素(カリキュラムなど)を設定する視点が交差する位相において構成されている。学校改革の「動きの質」(篠原 同上、同頁)の様相は、研究者によって多様に描かれるが、学校改革とは、総じて「学校を変えること」に主眼を置き、学校内で改革を要するアクターを主体に設定し、個別的な学校内の具体的要素を対象に設定する改革を指して措定されるといえる。その一方で、これら2つの視点を援用すると、教育改革とは、中央／地方教育行政を主体に設定して、行政区内一帯の学校全体に対して斉一的な規定／変更を及ぼす教育制度を対象に設定した政策的改革を指し示す(図1)。

篠原(2012)は、「学校改善」を、①国家主導の教育政策として生じる「外発的学校改善」と、②個別的な学校の教職員集団が主導して教育目標・経営目標の主体的・自律的な設定・共有化・協働化を通じて生じる「内発的学校改善」という2つに分類する。前者の「外発的学校改善」が図1の教育改革に相当し、後者の「内発的学校改善」こそ、本研究がテーマに設定する学校改革に位置づけられる。

本研究では、すでに序章第2節で学校改革の操作的定義に取り組んでいるが、本章第2節及び第3節では、この操作的定義を内包しうる先行研究上の基本的位相(図1)に基づいて、学校改革を取り巻く社会的・研究的動向を明らかにする。

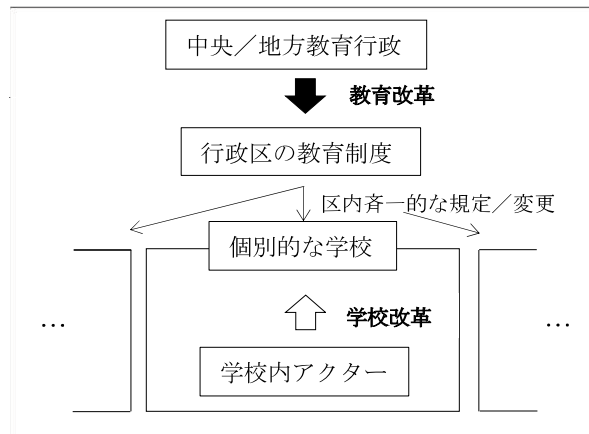


図1 学校改革と教育改革の基本的位相

第2節 学校改革への社会的期待

第1項 1980年代——学校改革をめぐる転換期

近現代教育を概観すると、特に自由主義ないし民主主義を思想的背景に有し、一定の教育効果の産出が期待される革新的な教育思想・教授方法が、机上での思想史的・教授学的議論に終始せず、学校内で導入・実践される場合に主題化される論点こそ、学校改革である（中野 1990；中野 2008；佐藤 2012）。しかし、学校改革は、学校内での革新的な教育思想・教授方法の導入・実践という実践的課題として検討されるに終始しない。

1980年代以降の日本において、学校改革は、社会的・制度的要請を受けて、経営的課題として議論・研究され始めている。学校改革が経営的課題として社会的・制度的に要請され始めた契機として、①第1に、経済協力開発機構 - 教育革新センター（OECD-CERI：Organization for Economic Cooperation and Development - The Centre for Educational Research and Innovation）が実施した「学校改善に関する国際共同調査（ISIP：International School Improvement Project）」（1983-1986年）、②第2に、中曽根康弘内閣総理大臣の設置諮問機関である臨時教育審議会（1984-1987年）との関連性が指摘できる。本項では、中留（1991、2010a）による歴史的動向の整理を利用して、①OECD-CERIによるISIP、②臨時教育審議会との関連性に焦点化し、学校改革（研究）の位置づけを明確化する。

はじめに、学校改革の歴史的動向を整理した中留（1991）を参照すると、学校改革（研究）とISIPとの関連性は、次の4つの展開から把握できる。①第1に、学校改革の重要性

が米国・英国の教育関係者・研究者間で認識された背景として、米国のコールマン・レポート（1966年）、英国のプラウデン・レポート（1967年）の存在が指摘される。これらのレポートの趣旨は、子どもの教育達成（achievement/performance）がその子どもの社会的・経済的・文化的背景に規定されるという点にある。②しかし、第2に、Seymore, S.による“The Culture of the School and the Problem of the Change”（1971年）を筆頭にして、前述のレポートに対する反論・検証の機運が生じ、子どもの教育達成の規定要因として、個別的な学校内での教育過程が注目され始める。中留によると、個別的な学校内での教育過程の具体的要素として、組織的文脈（Organizational Context）、学校文化（School Culture）、学校風土（School Climate、ethos）が取り上げられており、これら具体的要素の改革可能性が見出されるのである。③それに加えて、第3に、1970年代後半以降、米国ではEdmonds, R. R.らや、英国ではRutter, M.らによって「効果的な学校 Effective School」研究が展開される⁽¹⁾。④そして、第4に、個別的な学校内での教育過程や「効果的な学校」に関する研究動向を一段と活性化し、国際的課題の水準に押し上げた契機が、OECD-CERIによるISIPの実施なのである⁽²⁾。このOECD-CERIによるISIPの実施背景として、①1980年代の教育改革における学校を取り巻く政治、行政権限の変化、②低経済成長による各国の公教育費の削減、③下位文化を含めた複数の階層社会のインパクト、④家庭の役割、労働市場の変化と科学技術の普及によるカリキュラムへのインパクト、⑤学力低下、青少年非行の増加などの各国に共通した国内事情が想定されている。以上が、中留（1991）による学校改革の歴史的動向の整理の概要である。1980年代の日本とは、ポスト高度経済成長期の只中であって教育問題が噴出し、米国のロナルド・レーガン、英国のマーガレット・サッチャーと同じく、新自由主義イデオロギーを政治的主張に持つ中曽根康弘が政権運営を主導していた時期であった。

OECD-CERIによるISIPにも参加していた日本の中で、その動向と軌を一にして中曽根康弘内閣総理大臣の下に設置された諮問機関が、臨時教育審議会である。中留（2010a）によると、臨時教育審議会の答申内容の主要な一局面とは、地方分権を推進する規制緩和であり、教育課程編成基準の大綱化・弾力化である。この答申によって、「この国の行政上・経営上もタブーであった画一性・硬直性・閉鎖性といわれるパンドラの箱を開けて学校を活性化するため」（中留 2010a、144頁）の方途が示されたといえる。すなわち、学校の経営機能を「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（1956年）に基づいて中央教育行政の統制・監督下に置く体制から離陸（take off）し、個別的な学校における自主性・自律性の確

保を目指す経営姿勢の醸成に対する期待を背景として、臨時教育審議会第4次答申（1987年）から11年後の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998年）、そして、それ以降の教育法制度改革へと結実するのである（中留 同上、6頁、145頁）。学校改革を社会的・制度的要請として個別的な学校の経営的課題に設定した臨時教育審議会の設置根拠とは、ISIPの実施背景と同様に、国際化・情報化・都市化・高齢化や生涯学習社会への移行という社会変動に対応し、そして、経済発展をベースとした教育機会均等を促進する反面で、社会的関心を集め始めたいじめや登校拒否、校内暴力などの教育問題に対応する必要性にあった（中留 同上、89頁）。

国際的なOECD-CERIによるISIP、国内の臨時教育審議会の動向に対して積極的に反応を示し、研究を牽引した領域が、教育経営学である。そしてその主要な研究対象の1つこそ、学校改革（改善）（school improvement）である。日本教育経営学会では、科学研究費補助金に申請し、学会総出で「学校改善に関する国際的研究」に取り組み、その成果を『学校改善に関する理論的・実証的研究』（1990年）として刊行している。以降、教育経営学において主要な研究対象となった学校改革は、特に組織論やリーダーシップ論に焦点化し、現在もなお重要な論点となっている。

現代日本の学校は、国内外の動向と接合した1980年代以降の社会的文脈上に布置されており、学校改革とは、実践的・地域的・政策的課題に設定される一方で、社会的・制度的要請を受けて個別的な学校の経営的課題に設定されて、研究の俎上に載せられている。実際の実践の取り組みの有無や程度、内容の是非はさておき、いまやその術語自体が学校現場への日常的浸透を見せるように、学校改革は、社会的・制度的につねに要請され続けているのである。

第2項 教育改革のオルタナティブとしての学校改革

1980年代のOECD-CERIによるISIPの実施及び中曽根康弘内閣総理大臣下の臨時教育審議会の設置以降、学校改革が社会的・制度的要請のもとで経営的課題に設定されるのに対して、既述のように、学校改革研究は、おもに教育経営学を中心に蓄積されている。その一方で、多元的な社会状況や教育改革の動向、学校現場に生起するアクター間の社会関係へのアプローチを生業とする教育社会学において、学校改革はいかに検討されるのか。本項では、本研究の前項で示した基本的位相に即して先行研究を渉猟し、そのレビューに取り組む。

まず、本項では、前節の図1で学校改革と関連づけた教育改革に焦点化し、教育社会学での教育改革研究における学校改革の位置づけを把握する。

菊池（1986）の議論によると、現在では多数蓄積される教育改革研究は、1980年代当時の教育社会学において未開拓の研究対象だったと示唆されている。「教育改革は、社会的には、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）と定義された上で、機能主義的立場から教育システムの構造形成・構造変動が説明されており、官僚制組織である学校に関する「緩やかな連結 loosely coupled」概念に基づく検討や、行為者の集合から構成された「相互依存システム」を背景とした教育改革に起因する「思われざる効果」の検討を通じて、教育改革に関する理論的議論に道筋がつけられている。また、天野（1996）は、日本で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（Coombs, 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）と論じており、教育改革の産出原理を見出している。

教育改革に関する理論的議論が蓄積される一方で、近年の教育社会学では、特に新自由主義（市場原理）イデオロギーを背景に持つ教育改革に対して批判的関心が注がれており、そうした新自由主義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多く蓄積されている。たとえば、広田（2004、69 - 73頁）は、新自由主義教育改革について、①人びとの持つ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、②まさにそれを軸にして人びと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、③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。

注目すべきは、新自由主義教育改革に関する研究の多くが、教育現場において、最も主要な教育主体の役割を担う教師との関連性を主題化している点である。そこでは、「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、257頁）というレトリックが多用されつつ、絶え間ない教育改革が教職世界に与えるインパクトの実証的研究が急務とされており、その研究

成果も報告されている。たとえば、教職世界を対象とした新自由主義教育改革の一環である成果主義的・能力主義的な教員評価制度の導入が、学校現場で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点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、新自由主義教育改革によって、教師の自己意識や活動の意味づけを規定する教師集団の同僚教師間の関係性が、「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」) を可能とする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上に限定された関係に変容していることが指摘されている (油布・紅林・川村・長谷川 2010)。また、教職世界を対象とした教育改革のインパクトは、教師集団の同僚教師間関係に及ぶに終始せず、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った教師の抵抗感を生み出しており (荻谷 2008)、さらには、教師不信を前提に持つ教育改革が却って教師の資質低下を招く事態が指摘されている (山田 2013)。教育改革が教師・学校を「圧迫」するその背景として、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付す状況が指摘されている (久富 2012)。

つまり、教育社会学において教師との関連性を俎上に載せて分析する教育改革研究は、一方で、世論の支持を得て遂行される教育改革が教職世界を変容させる実態を描き出してきたが、しかし他方で、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 同上、同頁)のもと、教育改革下の教師を擁護し、国家主導の教育改革を批判するスタンスを支配的に共有している。そして、もう一步踏み込んだ立場を持つ研究の中で、中央教育行政主導の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、国家的動向に反して断行された地方行政主導の教育改革 (荻谷・堀・内田編 2011) であり、さらには、「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、240 頁)、つまり、本研究が主題として掲げる学校改革なのである。たとえば、新自由主義教育改革に対して批判的姿勢を持つ研究の1つとして先に引用した広田・武石 (2009) は、教育改革に起因する教職世界の揺らぎを指摘しながら、その代替・補完可能性を持つ対象として、特定の学校改革モデル (志水 2008) を肯定的に評価している。

しかし、このように学校改革を教育改革の代替・補完可能性として描く構図を有した研究とは、学校改革研究を無批判に受容しており、それはすなわち、教育改革のオルタナティブとして学校改革を位置づけることに対する期待感をオプティミスティックに表明しているに過ぎないともいえるのである⁽³⁾。

第3節 学校改革と教師

それでは、志水（2008）など教育社会学における学校改革研究では、一体いかなる議論が展開されてきたのか。そこで主題化される論点とは、申（2011）も指摘し、教育改革研究でも同様に論じられる、つまり教育現場において最も主要な教育主体の役割を担う教師との関連性である。

第1項 学校組織研究の中での学校改革と教師

教育社会学において学校改革を研究対象とする学校組織研究の視角は、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に注がれている。

苅谷（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」⁽⁴⁾ 概念を援用し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持つ場合には、従来と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。苅谷の研究は、学校階層構造の持つ統制的側面に関心を払うに終始するが、苅谷の指摘した学校のダイナミックな再組織化の可能性に基づき新制度論の視角からアプローチを試みた富田（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あたる教師個人の文化 - 認知的制度の側面を事例的に検討し、学校の再組織化において果たされる教師の役割を分析している。

このように、学校の（再）組織化過程に関する理論的な分析枠組みの有効性を検証する研究が蓄積を見せる一方で、既述の Edmonds らによる「効果的な学校」研究や学校の内部過程（throughput-process）に関心を注いだ英国の「新しい教育社会学」⁽⁵⁾ の研究に触発されて、一定のアウトプットが産出された学校でフィールドワークを実施し、その学校の組織的特徴を把握する事例研究も多数蓄積されている。たとえば、志水（2003、2008）や志

水編 (2009、2011) は、日本における「効果的な学校」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」を構築している。この「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つの要素から成立するモデルである (志水 2008)。この「スクールバスモデル」こそ、前述した広田・武石 (2009) でも肯定的評価を受けた研究成果である。また、菊地 (2012) は、大阪府立松原高校でフィールドワークを行い、教諭・教頭を歴任した易寿也氏が自由選択講座や総合学科を導入する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の職業訓練や職人文化を尊重するドイツで制度化し、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」の導入に基づく学校改革に対してもアプローチしている。菊地の研究関心の中心的指向とは、近代的組織づくりの批判的・反省的な捉え直しを構想する「ホリスティック (holistic) な組織づくり」への転換である。

志水らや菊地の学校改革研究に通底するのが、学校臨床に対する志向性である。彼らは、臨床的志向のもと、学校改革に成功した学校組織の組織的特徴の経験的検討を通じて、教師・学校をエンパワーメントする努力を積み重ねている。紅林 (2004a) は、教師が抱く問題は学校改革に行き着くため、研究者は教師の問題を学校改革との連続性の中で把握する必要があると指摘する。さらに、教育社会学がその固有の学問的性格のもとで教師への支援を構想する場合、研究者による学校改革への主体的参画はその1つのモデルになると指摘し、学校改革・教師に対する臨床的介入アプローチの必要性を論じる。今津 (2011) も同様に、「介入参画」法を提示し、学校に解決を待つ教育問題が存在するとき、問題の解明と解決を目的として、性格を異にする教師と研究者が協働関係を結びつつ、学校改革の課題の下で「同じ仲間」との意識が形成される臨床的介入関係の可能性を示すのである。

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・経験的に解明されると同時に、学校の組織化過程に対して研究者自身が介入する

臨床的志向を伴って、教師・学校をエンパワーメントすることが構想されている。しかし、教師・学校に対する臨床的志向＝エンパワーメントを前提として学校組織の諸特徴を論じる学校改革研究のスタンスは、次項で示す学校組織文化／教師文化研究と同様の問題を抱えているといえる。

第2項 学校組織文化／教師文化研究と学校改革

(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

組織心理学者のシャイン(Schein 訳書 2012)によって、人工物(artifact)、価値(value)、基本的仮定(basic assumption)から構成された、組織文化(organizational culture)が概念化されている。この組織文化概念を教師集団に適用し、学校組織内の教師集団の文化傾向に焦点化して形成された概念が、学校組織文化(school organizational culture)である。曾余田(2000)によると、この学校組織文化概念は、1980年代末の日本の教育経営学研究に導入された後、1990年代中盤頃の定着期を踏まえて、「組織開発」、「組織変革」、そして「学校改善」を研究課題に掲げるアカデミック・プラグマティストの「なぜ学校は変わらないのか」という問いに対して解答を与えたと指摘される。シャインなどの議論を踏まえた佐古(2000)によると、学校改革研究のキー概念に位置づけられる学校組織文化とは、「教師の行動や認知(解釈)を方向づけ、その正当性の基準となる、学校で共有されている価値や前提(基本的な仮定)」(佐古 2000、186頁)と定義される。さらに、中留(2010b)は、学校組織文化のポジティブなパターンとして教師集団の「協働 collaboration」を捉えており、多くの研究成果における学校改革の推進要因として、同僚性(collegiality)や協働文化(collaborative culture)の存在を見出している。具体的に、Little(1982)の同僚性論や、Hargreaves(1994)の協働文化論は、日本の教育研究でも積極的な受容を見せられている。

まず、Little(1982)は、同僚性の構成次元として、①範囲(range)、②場所(location)、③頻度(frequency)、④焦点と具体性(focus and concreteness)、⑤関連性(relevance)、⑥相補性(reciprocity)、⑦包括性(inclusivity)の7点を見出し、さらに、学校改革の成立要件として、教師集団での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点を重視する⁽⁶⁾。また、Hargreaves(1994)は、協働の類型として、①個人主義(individualism)、②グループ分割主義(balkanization)、③協働文化(collaboration)、④策定された同僚間連携(contrived

collegiality) の4つを示し、さらに、今津 (2000) は、この4点に加えて「共同」を捉え、その後の学校組織文化研究に対して多くの示唆を提示している⁽⁷⁾。これら Little (1982) や Hargreaves (1994) の研究を呼び水として、マクロフリン (McLaughlin, M. W.) やセンゲ (Senge, P.) らによる一連の研究は「専門職の学習共同体 professional learning communities」と称されて、後続の議論を形成している。織田 (2012) によると、この「専門職の学習共同体」は、組織成員の学習を通じて自身の未来を創造する能力の向上を重視する「学習する組織」論の一環として議論されており、その研究動向の中では、学校組織文化のポジティブなパターンとしての「協働」が学校改革を推進すると考えられている。

教師集団の同僚性・協働文化を学校改革の推進要因に位置づける学校組織文化研究の視角は、日本の教育社会学でも強力に支持されている。学校組織文化とは、特定の学校組織成員の集団的な文化傾向を意味するが、教師という職業の一般的文化傾向を指す教師文化 (teaching culture) は、教師集団の同僚性・協働文化を学校改革の推進要因に位置づける視角を同じく提出している。葛上 (2009) は、「力のある学校」の有する主要特性である「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」の形成を指摘し、その構成要素として、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の3点を見出す。さらに、紅林 (2007) は、学校外アクターの学校参加が拡大しつつある日本の今日状況踏まえながら、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、協働的なチームが学校の方向性を決定する指針を生み出す可能性を指摘している。

これらの学校組織文化／教師文化研究は、教師集団の同僚性・協働文化という親和的凝集性を学校改革の推進に不可欠な要因として位置づける一方で、その位置づけを強調するに終始してきたといえる。この指摘を敷衍すると、前項で示した学校組織研究の抱える問題とは、学校組織文化／教師文化研究の辿る結論と同様に、学校改革の推進要因として教師集団の同僚性・協働文化の成立を重要視し、その成立要件の探究に腐心するに終始していることにあるといえる。

(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

学校組織文化／教師文化研究において、学校改革の推進要因として教師集団の同僚性・協働文化が重要視される一方で、学校改革の阻害要因として位置づけられる教師集団の文化

傾向が、その保守性・閉鎖性である。

日本の先駆的な教師文化研究として、永井（1977）は、日本の教師集団の文化傾向として同僚教師との調和優先志向を実証的に解明し、その傾向ゆえに、教育活動における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と指摘する。近年、永井の研究を発展させた吉田（2005）は、個別的な学校の教師集団の保守性・閉鎖性を学校組織文化との関連から分析して、①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、②私事化（privatization）に基づく集団未形成タイプ、③外的圧力に対して一致団結して抵抗を示す排外性タイプ、という3つに類型化する。

学校改革の阻害要因としての教師集団の保守性・閉鎖性は、教職の専門職性との関連からも検討される。陣内は、「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）と指摘する。すなわち、教師の専門職的自律性の確保を教育改革の目的に設定すべきであり、その確保こそ、教師個人における改革への志向性を形成するというのである。しかし、永井（1988）は、陣内の専門職的自律性の確保と改革志向の形成を結びつける指摘に対して、専門職主義こそ改革の阻害要因となる集団的自律性を内包し、保守的・閉鎖的傾向を有する教師集団に対しても教師個人を強力に依存させるという不可視（invisible）なコントロールが働くことを背景に、その短絡性を指摘している。永井の指摘と同様に、油布（1990）も、教職の他律的性格（集団的自律性）に基づく教師集団の長老支配的性格を背景として、学校改革の阻害状況を指摘する。しかし、教師集団による学校改革への阻害が、学校組織の制度的役割・地位につく校長の強力なリーダーシップによって打開されるとは限らない。油布（1996）は、校長こそ、保守性・閉鎖性を有する教師集団を生き抜いた文化的体現者であるため、校長のリーダーシップに対する期待は過大だと指摘する。

学校改革の阻害要因とされる教師集団の保守性・閉鎖性の打開過程を射程に含めた、学校改革の推進要因としての教師集団の同僚性・協働文化の構築過程は、先行研究において必ずしも明示されていない。この限りで、学校改革の阻害要因としての教師集団の保守性・閉鎖性と、学校改革の推進要因としての同僚性・協働文化の両者の文化傾向を問う研究は、相互に対話を失っていると指摘できる。

以上のように、本節では、教師との関連性を探究する学校改革研究の動向を概観し、その

特徴を指摘した。いま一度整理すると、学校組織研究では、主に学校の組織化過程や組織的特徴が理論的・経験的に検討されると同時に、特にその経験的検討に取り組む研究者は臨床的志向を有し、教師・学校のエンパワーメントを想定していた。また、学校組織の主要な構成要素である教師集団の文化傾向の解明を目指した学校組織文化／教師文化研究では、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る一方で、学校改革の阻害要因として教師集団の保守性・閉鎖性が指摘されつつも、後者から前者への転換過程を示す研究知見の蓄積は乏しい状況が看取された。

そして、本節のレビューを通じて指摘できるのが、いずれの研究も教師との関連性に焦点化するが、その対象を厳密に捉えると、それは「スクールバスモデル」の筆頭でもある教師集団だという点である。この点に、先行研究が捨象する重要な問題点が浮かび上がる。それは、学校改革に関する先行研究で、教師集団は、だれが引き起こす学校改革を阻害／推進するのか、という問題点である。より簡潔に述べると、だれが学校改革を引き起こすのか、という改革の主体設定に関する問題が十分に検討されていないといえる。その不十分な検討ゆえに、教育研究においてその存在を歪曲して捉えられている存在こそ、本研究が主題に掲げる「学校改革を引き起こす教師」なのである。

第4節 問題の所在

第1項 機能主義的パラダイムに基づくキャリア・ラダー型職業的発達論

学校改革を引き起こす教師の存在は、いかに歪曲して捉えられているのか。その背景として、教師の職業的発達論の偏向が指摘される。

Leithwood (1992) は、欧米における教師の職業的発達論のレビューを通じて、キャリアサイクル上の発達 (career-cycle development) と心理的発達 (psychological development) との関連のもとに、教師の専門的知識・技能の発達 (development of professional expertise) に対して理論的な位置づけを形成している。こうした教師の専門的知識・技能に関するキャリア・ラダー型職業的発達論では、教室や学校という単位を超えた学校改革や教育的決定における教師の役割 (the roles of teachers in school improvement and educational decisions beyond the classroom and school)、つまり、「学校改革を引き起こす教師」としての役割が、教師の授業スキルや生徒との関わり方をめぐる教授的発達にくらべて、キャリア・ラダーの高位に設定されている。「学校改革を引き起こす教師」としての役割を職業的発達の高

位に位置づけるキャリア・ラダー型職業的発達論のパーспекティブは、日本における教師のライフコース研究でも共有される。具体的には、山崎（2012）では、新任教師期に教職アイデンティティを初期形成し、中堅教師期に学校改革の必要性を感じるが、それを可能にする指導的立場につくのはベテラン教師であるという構図が打ち立てられる。この職業的発達論は、官僚制組織に対応的な機能主義的パラダイムの理解様式に即したモデルであり、学校組織内の制度的役割・地位を序列づけて、職権と職責を配分した役職制度に基づく直線的なキャリア・ラダーを前提にしており、学校改革を引き起こす教師の存在は、そのキャリア・ラダーの高位の存在として位置づけられている。

こうしたキャリア・ラダー型職業的発達論を前提にして成立するのが、スクール・リーダーシップ研究である。河野は、スクール・リーダーシップの機能を「価値分析ないし価値葛藤」（河野 2000、185 頁）に見出し、「価値葛藤は、本来、個人と個人の、個人と組織の、組織と環境との間に起こるが、学校管理者は、その意味で、環境や組織現象を解釈し、意味づけし、組織成員間に共有される意味・価値・秩序を形成し、あるいは新たに創造し、学校組織の外的適応問題（有効性）や内的適応問題（能率）をうまく処理していく責任を負っている。学校管理者は、組織成員にとって何が重要であるか、何が価値あるものであるか、そして何が求められているかを、すなわち組織の将来（ビジョン）をあらゆる機会を通して組織成員に伝え、それを実現していく必要がある。管理者は、一組の共有の価値の形成を通して、組織成員の共通の行為へと導くからである。経営とは自らが価値ありと認めるものを世に問い、それを組織を介して実現していく行為であり、その行為の結果（成果）に対する責任は常に問われることになる」（河野 同上、同頁）と指摘する。このようなスクール・リーダーシップを有する存在は、職業的発達のキャリア・ラダーの高位につく者として、「学校管理者」のみが限定的に想定されている。たしかに、篠原（2007）は、スピラーン（Spillane, J.）の分散型リーダーシップ（distributed leadership）の理論的特徴とその意義を検討し、学校組織のラインに登用された存在のみならず、リーダーとフォロワーの役割転換を伴いつつ実践が相補的に構成される可能性を提起し、教育実践に携わる教師を改革主体として設定し直す。しかし、スクール・リーダーとしての学校改革を引き起こす教師が、キャリア・ラダー上の最高位の制度的役割・地位につくトップ・リーダー以外の存在として想定される場合でも、小島（2012）に示される「スクールミドル」、すなわち、10～30年の教職経験を積み上げて、高度な教育指導力を基盤に有し、培った経験や知を生かして学校改革に貢献するという期待が注がれるキャリア・ラダーを目下上昇中の教師に他ならない。

したがって、前節で提起した問題——だれが学校改革を引き起こすのか——に対する回答として、先行研究では、キャリア・ラダーの最高位につくトップ・リーダーの管理職、または、せいぜい高位につくベテラン教師などスクールミドルの存在が想定されているに過ぎない。しかし、キャリア・ラダー型職業的発達論に即して、制度的役割・地位への登用に伴いスクール・リーダーシップを機能させ、学校改革を引き起こす、という説明では不十分である。というのも、既述した油布（1996）の指摘のように、キャリア・ラダーの高位の制度的役割・地位につく存在が、必ずしも学校改革を引き起こすとは限らないためである。

今津（1996）は、教師教育研究での職業的発達論の動向として、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く学校改革経験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」への移行の重要性を指摘する。この「学校教育改善モデル」は、油布（1996）の指摘と矛盾するよう見えるが、しかし、教師集団への文化適応を通じてこそ職業的発達が達成されると強調する点で、同様の構造を持つパースペクティブが看取される。したがって、キャリア・ラダー型職業的発達論を前提とした場合、教師は、学校組織の高位の制度的役割・地位に登用される以前の段階で、同僚性・協働文化を文化傾向に持つ教師集団への文化適応を遂げることによって、その登用時にはスクール・リーダーシップを機能させて、学校改革を引き起こす。その一方で、保守的・閉鎖的な教師集団に文化適応すれば、高位の制度的役割・地位についての場合でもスクール・リーダーシップを機能させられず、学校改革を引き起こすにはいたらない、というわけである。

つまり、学校組織の制度的役割・地位を配分したキャリア・ラダー型職業的発達モデルを前提として、同僚性・協働文化を文化傾向に有して学校改革を推進する教師集団への文化適応を遂げた上で、キャリア・ラダーの高位に登用される教師こそ、先行研究で期待される学校改革を引き起こす教師なのである。

第2項 学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略

行為者個人としての教師は、既存の教師集団の文化傾向に適応し、キャリア・ラダー型職業的発達の高位の制度的役割・地位に登用されることを通じて、一方で、その教師集団の文化傾向を再生産し、その集団的な秩序安定に寄与する、という役割を受動的に果たす。他方で、教師集団の文化傾向に対して受動的立場に置かれるのみならず、既存の教師集団の教師との間で相互作用し、その過程で葛藤や矛盾を抱え、戦略的に生き抜く行為者個人としての

側面をこそ、教師に対して想定することが可能である。中村（2015）は、行為者個人としての教師の存在を、教師集団の求める職業的役割に社会化されるのみならず、教職アイデンティティを交渉する主体的な存在と捉えることで、学校組織文化／教師文化研究において新たな機軸を構築している。この新機軸は、河野（1988）が組織現象を特定の概念や図式によって再構成する実証主義パラダイムとは異なる組織観・管理観・研究方法論として現象学的アプローチの意義を検討し、組織現象における意味構成の過程を人間行為者の立場に基づき説明することを重視するように、組織内の人間の主体的側面を強調する解釈的パラダイムに基づいて経験的研究を展開する点で意義深い。ただし、中村の築いた学校組織文化／教師文化研究の新機軸は、行為者個人としての教師に焦点化する反面で、教師集団に対する適応とその文化傾向の維持という現状追認的な様相を描き出すに終始している、という問題点が指摘される。

しかし、現状追認的な様相の把握を志向する限り、「社会化の過程は、個人が一方向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）と指摘されるような、変容の様相は看過されてしまう。また、佐古（2000）は、学校組織文化を説明・解釈要因ではなく構築成果として理解し、「教師を起点」として、学校組織文化が形成・更新される状況への研究アプローチの可能性を論じている。これらの永井や佐古による指摘は、キャリア・ラダーの高位につかず、教師集団に対する適応／葛藤の岐路に立つ「若い教師」の存在に着眼し、学校改革を引き起こす教師の存在に焦点化している点で、画期的である。

つまり、学校改革を引き起こす教師の存在は、機能主義的パラダイムに基づき、制度的役割・地位を配分したキャリア・ラダー型職業的発達論に依拠した上で、同僚性・協働文化を持つ教師集団に適応し、キャリア・ラダーの高位につく存在であるだけではない。河野（1988）や中村（2015）が依拠する解釈的パラダイムの研究可能性に基づき、さらに、永井（2000）や佐古（2000）が関心を注ぐ教師を起点とした学校改革の可能性を念頭に置いた場合、行為者個人としての教師が、学校組織内の既存の教師集団の教師と相互作用を展開する過程で、「学校改革を引き起こす教師」となっていく（職業的発達）／としてやっていく（戦略）、そのリアリティにアプローチする重要性が見出されよう。

したがって、本研究では、キャリア・ラダー型職業的発達論を採用せず、行為者個人としての教師の視点から、「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーに対して帰属を遂げる職業的発達と、その過程で組織化される戦略のリアリティを描き出す。

第3項 「学校改革を引き起こす教師」としてのキャリア

本研究で焦点化するのが、「学校改革を引き起こす教師」としてのキャリア (career) である。キャリアとは、「人が一生の間に辿る社会的経路」(Goffman 訳書 1984, 133 頁) を意味し、その術語の中心的含意とは、「一つの側面は自己についてのイメージとか主観的アイデンティティと言った [本人が] 大事にしっかり抱いている内面的なことどもに結びついており、他の側面は職務上の位置とか、様々の権利義務の関係とか、生活スタイルに関連し、公開されていて誰にでも接近できる制度的複合体の一部をなしている。したがって閱歴という概念は、自分はこういう人間だと想っていると個人が [自己について] 考えていることを表明するときに、その言葉を資料としてそれほど重要視する必要もなく、個人的なもの公開されているもの間、[彼の] 自己と [その自己にとって] 重要な意味を持つ社会の間、を自由に往来することを許す」(Goffman 同上、133-134 頁) という点に求められる。

また、キャリア概念について、ベッカー (Becker 訳書 2011) は、マリファナ喫煙者やダンスミュージシャンなどアウトサイダーによる逸脱者としての発達、すなわち、逸脱的カテゴリーへの帰属の検討を目指して、逸脱キャリア (deviant career) 概念を提唱する。ベッカーによると、逸脱キャリア概念の主要な特徴とは、複数の原因変数の解明へのアプローチを目指す多変量解析が採用する同時的モデルではなく、逸脱的な行動様式が順序立って継時的に発達するメカニズムを問う継時的モデル (sequential models) の立場をとる点にある。

したがって、この (逸脱) キャリア概念の適用は、ある個人における周囲のアクターとの社会的相互作用過程で成立する社会的カテゴリーへの帰属の検討に貢献し、「特定の社会的カテゴリーの構成員に基本的で共通な長い年月にわたる様々な変化」(Goffman 同上、同頁) を描き出すことを可能にするといえる。それによって、すべての教師を一様に捉えるキャリア・ラダー型職業的発達論に囚われることなく、学校改革を引き起こす教師が、既存の教師集団の教師との社会的相互作用過程の中で、「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーに対する帰属によって職業的発達を遂げて、それに即して戦略を組織する、そのリアリティを捉えるのである。

〈注〉

- (1) 中留（1991）によると、後述の ISIP と並行して結成された機関が、「学校効果に関する国際協議会（ICSE）」であり、「効果的な学校」研究及び学校改革研究を推進していった。
- (2) この ISIP の参加国は、OECD 加盟 24 か国のうち、日本を含めて 14 か国である。ISIP において、学校改革（school improvement）とは、「(究極的には) 教育目標のより効果的な達成を目指し、一校もしくは複数の学校における学習条件やその他の関連する内部的条件の変革を目的とした組織的・継続的な努力」(OECD-CERI 1984、p.189) と定義されている。
- (3) 例外として、こうした二分法を採用せず、教育改革と学校改革との関連性を描く研究もわずかに蓄積を見せている。たとえば、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持つと指摘している。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にも利用されたのかについて実証的関心を持つ研究も蓄積されている。
- (4) 「集団パースペクティブ」とは、共通の問題に直面し、その問題をめぐり相互作用を行う集団が、問題状況を解明するためにつくり上げる一連の思考と行動の様式を意味する（荻谷 1981）。
- (5) 「新しい教育社会学」とは、英国国内の学力格差や階層的不平等を改善しようとした教育政策の度重なる失敗を反省して、改善すべき学力格差や階層的不平等が学校の内部過程に起因するという「政策志向的な問題意識」に立脚し、その内部過程を構成する教師と子どもの社会的相互作用過程の探究を目指した画期的な研究方法であった（稲垣 1990）。日本では、カラベル&ハルゼー（Karabel&Halsey 訳書 1980）の翻訳などを通じて積極的に受け入れられたが、わずか数年後には「失速」（志水 1985）、「ブーム」（稲垣 1990）、「学会で注目されたわりには、新しいアプローチに立つ実証研究の量は思いのほか少なく、あったとしてもそれらは、単発的・断片的に行われてきたきらいが強い」（志水 1993）と評価されている。そうした評価は、「新しい教育社会学」の「政策志向的な問題意識」と、その実質的な方法論を担い、社会秩序の構成を問う解釈的アプローチの「認識論的な問題意識」とが分別なく混同されたという（稲垣 1990）、「問題意識」に対する検討のない場当たりの輸入が要因だっ

たと考えられる。

- (6) Little (1982) に関して、藤原 (1998) は、「相補性」と「冗長性」の両者から構成されて、個々の教師が豊かな知識を共有し、新たな知識を創造する過程として築かれる「協働」の必要性を主張しており、その特に重要な構成要素として、教師の「自律性」を見出している。
- (7) また、藤原 (2000) は、多義的な「協働」概念に関して、①自律した個人、②共通の目的、③その目的の観点からの行為の統制という 3 つの共通点を見出し、「統制の原理」「合意の原理」がともに弱い領域において成立する「共存的協働」を重視している。事例研究として、兵庫県府中小学校での 12 年間に及ぶ改革に注目した久富 (1988) は、通常時には地域の社会生活を軽視し、教師が相互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」姿勢を顕在化していくことを指摘し、その中心的課題として、教師集団の集団化過程を見出している。また、今津 (1996) は、ハーグリーブスによる協働文化論やロジャース (Rogers, E. M.) によるイノベーション普及過程に関する研究に示唆を受けながら、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、学校組織文化の変容過程を、協働文化の形成局面に焦点化して描き出している。

第2章 インタビュー調査の方法と概要

第1節 本章の目的

本研究では、学校改革を引き起こす教師のキャリアを検討し、職業的発達と戦略の経験的解明に取り組む。学校改革を引き起こす教師をインフォーマントに設定して、キャリアを構成する「自己についてのイメージとか主観的アイデンティティと言った〔本人が〕大事としっかり抱いている内面的なこと」（Goffman 訳書 1984、133 頁）を浮かび上がらせるために、インタビュー調査を実施して、その語り（narrative）を収集する。その際、本研究では、語りを収集するインタビュー調査の場に対して、研究協力者の縦断的な職務履歴からなる個人史（personal history）や学校史の参照作業を挿入することで、グッドソン（Goodson 訳書 2001）のいう交換不可能性と史的変性を特徴に持つ教師のライフヒストリー（life history）を導出・再構成し、分析データを作成する。

この研究方法の採用に際して、本章では、次の3つの課題にアプローチする。すなわち、本章の目的は、①第1に、本研究の調査概要を提示し、②その上で、第2に、教師対象のインタビュー調査の方法論のうち、調査者のフィールドエントリー（アクセス）の方法がインタビュー調査でのデータ収集に及ぼす影響について考察し、③さらに、第3に、本研究の調査方法と収集データの特徴に対して方法論的位置づけを与える、という3つの作業に取り組むことである。

教師対象のインタビュー調査の実施に先立って、インタビュアーをつとめる調査者において不可避につきまとうのが、調査者は、いかなるルートを経由してインフォーマントの教師と接触し、調査を開始するのか、というフィールドエントリー方法に関する問題である⁽¹⁾。森下（2007）によると、フィールドエントリーとは、調査者が初めにどのような手続きを経由して調査フィールドに入るのかを意味し、インフォーマントは、調査者が何者なのか（敵なのか／味方なのか／利益を供与する存在なのか）を絶えず吟味し、調査者を何らかの様式で理解しようとする、と指摘される。インフォーマントの存在を、単なる「回答の容器」としてではなく、アクティブな主体に位置づけるように試みる構築主義的なインタビュー調査方法論（Holstein&Gubrium 訳書 2004）を踏まえると、インフォーマントの教師は、インタビュアーをつとめる調査者との相互作用に規定を受けて多様な語りを産出することも想定される。しかし、インフォーマントとしての主体性を念頭に置く場合、調査者が

インフォーマントの教師に接触する際に採用するフィールドエントリー方法も検討される必要がある。その点、調査者のフィールドエントリー方法が教師対象のインタビュー調査に対していかなる影響を与えるのか、という問題について十分な考察が及んでいないといえよう。

したがって、本章では、前述した3つの課題にアプローチする。すなわち、本研究の調査対象と調査方法を提示した上で、調査者のフィールドエントリー方法に対して調査方法論上の考察を加え、最後に、本研究の調査方法と収集データの特徴を示したい。

第2節 インフォーマントの概要とフィールドエントリーの方法

第1項 インフォーマントの概要

本研究が研究協力を依頼し、承諾を得たインフォーマントの教師は、学力下位層私立高校⁽²⁾に勤務し、20歳代から学校改革を引き起こし始めた経験を有する2名の教師である(調査時には30歳代)。筆者は、この2名の教師と、2013年～2016年の3年間以上に渡って継続的に接触して親交を深め、半構造化形式で複数回のインタビュー調査を実施した。事例対象校X高校に勤務するA先生、Y高校に勤務していたB先生は、教職経験に乏しく、学校内で役職が与えられていない20歳代の若年教師期から学力下位層私立高校に勤務しており、いずれの教師も、2000年代より、生徒の学習環境の充実を目的として、進学コースを中心に、そして始点として、学校改革を引き起こした経験を有している。

インフォーマントのA先生、B先生が勤務し、学校改革の舞台となる事例対象校X高校、Y高校の共通した特徴として、次の5つの点が挙げられる。

- ①第1に、X高校、Y高校は、中高一貫校ではない全日制の高校単独校である。
- ②第2に、X高校、Y高校には、普通科と専門学科が併設されている。
- ③第3に、X高校、Y高校の所在地域では、公立高校入試に単独選抜制度が施行されており、学力上位層私立高校や国立大学附属高校を除外すると、公立高校に進学を希望する生徒が多数を占めている。
- ④第4に、詳細は記載できないが、X高校、Y高校は、いずれも教員数、生徒数がともに多く、比較的規模の大きい学校である。
- ⑤第5に、X高校、Y高校は、学校改革による成果産出以前の段階で、入学生徒の学力偏差

値が 50 未満の学力下位層私立高校である状況に対して、A 先生、B 先生は、学習環境の充実を目指して学校改革を引き起こしている。しかし、私立高校ゆえに人事構成の流動性が乏しく教師集団が硬直化し、保守性・閉鎖性が帯びやすい状況を念頭に置くと、学校の状況と相反する学習環境の充実を内容とした学校改革は、困難だと想定される。

さらに、インフォーマントの A 先生、B 先生の特徴として、次の 2 点が挙げられる。

- ①第 1 に、A 先生、B 先生の事例対象校での勤務開始時期は、大学卒業後、教職に就いて間もない 20 歳代であり、それゆえ、学校改革を引き起こし始めた時期は、高位の制度的役割・地位につかない若年教師期である。したがって、その学校改革は、いずれも社会的・制度的要請、あるいは組織的要請に基づくものでなく、主体的に引き起こされたものだと見える。
- ②第 2 に、A 先生、B 先生において、学校改革は事例対象校で初めて経験される。それゆえ、インフォーマントの教師と既存の教師集団の教師との間の相互作用には、試行錯誤がより鮮明に表出されると想定される。

表 1 インフォーマントの概要

	調査時期	年齢	性別	事例対象校	備考
A 先生	2013 年 3 月 2013 年 4 月 2013 年 6 月 2015 年 6 月	30 歳代	男性	X 高校	A 先生は、大学卒業後、学力上位層私立高校に勤務し、20 代半ばから X 高校に勤務し始める。X 高校では、非常勤講師、常勤講師を経て専任教諭に採用された後、10 年以上の時間をかけて、学校改革を引き起こす。現在もなお、X 高校に勤務している。
B 先生	2013 年 8 月 2016 年 4 月	30 歳代	男性	Y 高校	B 先生は、大学卒業後、学力下位層私立高校に勤務し、Y 高校では、20 歳代半ばから常勤講師を経て専任教諭に採用されている。Y 高校では専任教諭採用後、20 歳代から 10 年間以上に渡って学校改革を引き起こす。現在は、Y 高校を退職し、次の学校に赴任している。

第2項 個人間での私的手続きを経由したフィールドエントリー

筆者が採用したフィールドエントリー方法は、学校内での組織上の公式手続きを経由せず、教師サークルなど学校外に組織されたインフォーマルなネットワークで独自にインフォーマントの候補者を選定し、接触した後、個人間での私的手続きを経由してフィールドエントリーする方法であり、調査実施を秘密裏に完結することを可能にしている。参与観察調査を実施しないため、インフォーマントの教師の勤務する事例対象校の管理職や同僚教師、生徒などは、本研究自体やインタビュー調査の実施を知らず、筆者の存在は、事例対象校の学校関係者から認知されていない。また、筆者は、多数の教師サークルに参加しているため、教師サークルのメンバーなども同様に、本研究自体やインタビュー調査の実施を関知していない。したがって、インフォーマントの教師の情報に対してアクセス可能な者は存在しないといえる。

筆者は、インタビュー調査を複数回実施しているが、その実施以前・実施期間内に、インフォーマントとの間でのラポール形成と背景知識の収集を目的として、間断なく会合を開いた。インタビュー調査の場所や日時は、インフォーマントの要望に即して設定し、終業後や深夜、休日、だれもいない学校の会議室や、学校から離れた飲食店などで実施した。許可を得てインタビュー調査時には、ICレコーダーで録音した。

これらの点を踏まえると、本研究で実施したインタビュー調査は、参与観察調査を伴わない関与型フィールドワークとしての「現場密着型の聞き取り」（佐藤 1992、34 頁）に相当するといえる。なお、参与観察調査を実施しない理由とは、後述の事情を含め、事前の会合で示唆されたことであるが、実際の相互作用場面を観察することには慎重であるべきだと判断したからである。

インタビュー調査の実施時には、インフォーマントの職務履歴表を作成し、その参照作業をインタビュー調査の場に挿入した。その職務履歴表の内容は、大学卒業以降の勤務学校、教科、主要担当学科、担任業務の有無と学年、校務分掌組織、担当部活動、勤務形態（専任、常勤、非常勤）を時系列で整理したものであり、その職務履歴表の経過に即して語りを収集し、インフォーマントの教師のライフヒストリーを導出・再構成した。

なお、調査開始時点で、本研究を通じて収集した調査データは研究活動以外に使用しないこと、調査データを使用する際にはインフォーマントの個人情報特定できないようにすること、調査データを適切な方法で管理することを説明した。インフォーマントの許可が得られた場合に限り ICレコーダーで録音を行い、調査過程でインフォーマントが ICレコ

ーダーへの録音を止めるように申し入れた場合には、その時点で録音を停止し、メモなども残していない。

次節より、本研究で収集したインタビュー・データを分析しつつ、従来の教師対象のインタビュー調査方法論に考察を加えた上で、本研究で実施するインタビュー調査の方法論的特徴を示す。なお、個人の特定に結びつく可能性のあるデータに関しては、語りの意味合いに影響が及ばない限りで修正を施していることを断っておく。

第3節 インフォーマントの教師による自己の秘匿性の防衛戦略

第1項 自己の秘匿性の防衛戦略

教育社会学において、インタビュー調査とは、参与観察調査の営為に埋め込まれて研究者間に広がっていった調査方法である（倉石 2009）。教師対象のインタビュー調査の多くでも、学校での参与観察調査に付随した補完調査として実施されている。インタビュー調査を実施する多くの調査者は、まずは参与観察調査の実施体制を整備するために、ゲートキーパー（gate-keeper）である学校の管理職や担当部署に対して調査依頼を出し、調査協力への承諾を受けて職員室で教師らに対して挨拶と自己紹介を済ませ、さらに調査の目的や調査者の身分を周知させた上で調査実施に移行する。換言すると、調査実施には、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリーが求められるのである。学校内での組織上の公式手続きを経由してフィールドエントリーする場合、学校内で観察可能な正統な立場を得る調査者は、多数のインフォーマントの教師の調査協力と公的資料収集を格段に容易とし、エスノグラフィーの作成に成就しやすくなる。しかし、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用した場合、いくつかの有益な視点を犠牲に捧げることになる。

次に引用掲載するデータは、インタビュー調査を通じて収集した音声記録データの流出を危惧するB先生の語りである。

B先生：「（Y高校に）絶対未来ないっていったときには、（B先生に対して負の処遇を働く既存の教師集団の教師を）ぶっ潰す。でも、（実際に『ぶっ潰す』にいたったケースについて）それは私が言ったわけではない。私から『（学校を）辞めてください』って言ったわけではなくて、もちろん校長。…（中略）…で、私はその先生、辞めさせた。

引き取ってもらえるように、校長（が）動いてくれた。これピー（秘密）だけど。超ピーだけど。」

筆者：「大丈夫です。」

B先生：「まあ、漏れないと信じているので。」

筆者：「大丈夫です。」

B先生：「本当気をつけてね。」

筆者：「本当大丈夫です。」

B先生：「うん。漏れないってのは、君がパソコンに（ICレコーダーの音声データを）落としていたときに、ウイルスが入って漏れたら。」

筆者：「僕、ネット環境ないので、大丈夫です。」

B先生：「大丈夫ね。もう、本当注意して。」

また、次に引用掲載するデータは、調査研究を開始する初期段階で、筆者がインフォーマントの候補者を選定し、接触することが困難になると予測したA先生の語りである。

A先生：「（学校内での組織上の公式手続きを経て）『山口大学の院生が先生の素性暴きにいきますよ』って言ったら、『どうして言わないとけいけないの？』ってなると思うけどね。」

筆者：「そうですね。」

A先生：「私、断るよ。『私ではなくて校長に言って』って。『〇〇（学校改革の内容）のこと聞きたいんですけど』って（訪ねてきても）、『部長に聞いて』って。そうなるよ。それがたとえね、（誰かから）『（A）先生のところの原田さんってのから紹介受けたんですけど』って言われても、断るよ。『どうして私なの？』って言う。『まずそこを説明しろ』って言って。（相手が）『まずはこうですよ』って言っても、『いやいや違う』って言って（嘘をつく）。…（中略）…『1人でしたことではないので』とかってなるよ、それはねえ。…（中略）…原田さんの場合、私とたまたま知っているから着眼しているだけであって、知らない人からすると、校長のリーダーシップでうちは向かってる。」

A先生、B先生は、学校改革を引き起こす中で、学校外の人物から知られることなく学校

内の管理職や既存の教師集団の教師との間でセンシティブな相互作用を組織している。このとき、調査者が身分や調査目的を開示し、調査の公正な実施を心がけようとも、教師は、あくまで学校外の人物である調査者に対して、学校内での相互作用上の経験を無闇に語るができないと想定するのである。

B先生は、既存の教師集団の教師との相互作用場面に関する語りの音声記録データが未修整の状態ですべて外部流出してしまう危険性を想起し、筆者に対して、その音声記録データの丁重な管理・使用を要請している。B先生によるこの要請は、インフォーマントをつとめる自己の秘匿性を防衛すべき対象と考えていることを強調するものだといえる。

また、インタビュー調査に「素性暴き」〔A先生〕の側面を見出して、他方、インタビュー調査中の談笑で「私が死んだら本書いて。嫁さんに渡しといて。こういう人生送ってきたって（笑）」〔A先生〕と語るA先生は、学校組織の高位の制度的役割・地位につく管理職や校務分掌組織の責任者に調査協力を代理させることで、自己の存在を秘匿したり、たとえ自身がインタビュー調査に協力せねばならない状況が生じた場合でも、調査者に対して「なんで私なの？」〔A先生〕と問い返し、実際とは異なった虚偽の架空経験を語るつもりであると語る。

学校内での組織上の公式手続きを経由してフィールドエントリーする調査者に対してインフォーマントの教師が自己の「素性」を語ることに自己の秘匿性の毀損を想起する可能性は高い。なぜなら、インタビュー調査を通じて産出される語りの中に学校内での相互作用に関するセンシティブな情報が含有される場合、調査終了後、インフォーマントの教師が、調査に協力することで学校内で新たな火種を抱える状況や過去の火種が再燃する状況に直面する可能性があるといえるためである。B先生が音声記録データの丁重な管理・使用を要請し、A先生が本研究における研究協力の確保の難しさを予測した背景には、インフォーマントの教師において、少なくとも本研究への協力には基本的に火種＝リスクが付随するという認識が存在しているのである。

したがって、A先生によって示唆される虚偽の架空経験を語るといった振る舞いは、調査協力に付随するリスクに対する回避実践として、すなわち自己の秘匿性の防衛戦略として理解する必要がある。では、インフォーマントの教師は、学校内での組織上の公式手続きを経由して実施されたインタビュー調査への協力を、なぜリスクとして認識するのだろうか。

第2項 インフォーマントの教師が抱えるリスク

—インタビュー調査後に学校内で暴かれる秘匿性

インフォーマントが調査協力を通じて社会生活上の不利益を被ることは、調査者の責任のもと、研究倫理上の最優先事項として回避する必要がある。しかし、そうした調査被害が回避されず、トラブルに発展したケースは少なくない。たとえば、桜井（2002）では、インフォーマントの秘匿性を守るよう配慮して調査を実施しつつも、被差別経験を有する子どもを持つ被差別部落居住者へのインタビュー調査の実施後や、親族関係や所得を偽る公営住宅入居者について語る民生委員へのインタビュー調査の成果をまとめた刊行物の出版後において、調査協力の末に思い悩んだインフォーマントから、刊行物の特定箇所の記述に対して削除依頼が出されたり、民生委員の辞職にいたった旨の報告を受けるなど、調査被害にいたった経験が反省されている。フィールドでその当事者としての生活世界をめぐる語りや情報の収集を試みる調査者は、調査協力を通じて社会生活上の不利益を被ったインフォーマントから、調査時に提供した調査データの公表制限の申し入れを受ける場合や、研究成果の公表後に特定箇所の削除依頼を受ける場合には、インフォーマントの責を一切問わない、という研究倫理を遵守する必要がある。

そうしたインフォーマントの調査被害というトラブルを回避することを目的として、調査終了後、刊行前の研究論文の原稿作成段階で、インフォーマントに対して原稿のチェックを依頼し、修正要求を受けた上でデータの使用許諾を得ることが有効である。また、グッドソン&サイクス（Goodson&Sikes 訳書 2006）が指摘するように、インフォーマントによる研究論文の原稿に対する修正要求とは、調査研究者の分析に対して新たな観点を形成するという点でも、積極的な意味合いを持つ。

しかし、特定の社会組織の成員を対象とする調査において、フィールド内での組織上の公式手続きの経由というフィールドエントリー方法を採用し、調査を実施した場合、インフォーマントの秘匿性が、調査データの引用された刊行物に目を通す不特定多数の論文読者に対して厳守される一方で、語りに登場するステイク・ホルダーに対して守られない状況が生じてしまう。すなわち、フィールド内では、ステイク・ホルダーを含めた学校組織内の人びとが研究論文の原稿をチェックする機会や、刊行物を閲覧する機会において、だれがインフォーマントであるのか、だれが語りの出处なのか、だれが語りの中の登場人物なのか、といった点が容易に推測される状況が成立する。この状況は、多くの研究において不問に付されているが、少なからず、そして確実に、フィールド内におけるインフォーマントの秘匿性の

毀損に結びつく危険性を残している。

そして、仮に学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用した調査研究で調査被害が生じていない場合でも、調査者に求められるのは、緻密な調査設計によってインフォーマントの教師の秘匿性の毀損が一切生じる余地がないと盲信することではなく、インフォーマントの教師によって自己の秘匿性が戦略的に防衛されて、問題化されていないと考える視点である。

インフォーマントの教師は、研究論文の原稿チェックや論文刊行に伴う調査データの公表を契機として、管理職や同僚教師など、学校内の身近なステイク・ホルダーとの間で自己の秘匿性が暴かれてしまい、トラブルに発展する調査被害のリスクを想起した場合に、学校内の人びとによる反応への予期を念頭に置いて、自己の秘匿性を防衛しているのではないか。それゆえに、調査者による候補者選定の段階で、調査依頼を受けない、あるいは、虚偽の架空経験を語るなどの努力を払っていると想定される。つまり、「報告における語りの正確さや迫力を求めるあまり、語り手を犠牲にするわけにはいかない」（桜井 2002、84 頁）と指摘されるように、第一義的には、調査者がインフォーマントの調査協力に伴う「犠牲」の排除を念頭に調査設計する必要があるが、その一方で、インフォーマント自身もその「犠牲」を予期しており、自己の秘匿性を防衛するために、インフォーマントへの選定を回避したり、嘘をついて論文化される際に公表される情報を操作する戦略を意図的に組織していることも考えられよう。

克蘭ディニンら（Clandinin 他訳書 2011）の議論を参照すると、インフォーマントの教師が学校内で特定されてしまう状況でインタビュー調査を実施しようとも、「学校についての支配的なストーリー dominant stories of school」に接合する「表向きのストーリー cover stories」が産出されるに過ぎないといえる。しかし、教師によって産出される「表向きのストーリー」に、一体どれほどのリアリティが反映されるのか。この疑問を拭い去ることは困難である。

第4節 フィールドにおける調査者の存在

第1項 調査者に対する役割期待

（1）調査者に対する役割期待と排除される記述

インフォーマントの所属機関内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリ

一方法を採用する調査者は、調査協力の対価として、特に主たるゲートキーパーとなる管理職によって特定の役割期待を受けるケースが見られる。

学校でフィールドワークを実施した志水（2004）は、調査者としてフィールドに参加する一方で、自身への役割期待が、観察者・傍観者から、現場の人びとに対するアドバイザーや現場の「宣伝効果」を持つ文書の執筆者へと変容していったと指摘する。また、精神医療研究に取り組み、病院でフィールドワークを実施した山田（2000）は、自身に向けられた暗黙裡の役割期待が病院の「開放化」の賛美であったため、現場批判めいた研究成果である研究論文の原稿をフィールドの拠点である「精神医療を考える会」の主催者側に見せた後、病院を追放された経験を振り返っている。

つまり、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用する場合、一方で、フィールド内のあらゆる人びとの協力を得て調査を実施することが可能になるが、他方で、調査者は、研究者として専門的知識と外部への発信力を有すると見なされることで、フィールドにおけるアドバイザーや、フィールドにとって都合のよい情報発信者という役割期待を受けてしまう。また、これらの役割期待から逸脱する場合には、研究成果の公表制限を過剰に受けることや、調査者自身がフィールドから追放されることが想定される。志水（2002）は、研究者による記述がインフォーマントの「書いてほしいこと」「書かれてうれしいこと」と一致することは稀有だと指摘するが、実際には、フィールドの人びと、特にゲートキーパーである管理職の「書いてほしいこと」「書かれてうれしいこと」以外の語りが、研究成果の公表以前の段階で、すでに積極的に排除されている可能性が想定されるのである。

（2）「よそ者」としての調査者

多くの場合、調査者に対する役割期待は、ゲートキーパーである管理職から向けられると想定されるが、その一方で、調査者は、調査フィールドの管理職以外のメンバーの教師集団の教師からいかに理解されるのか。前述した山田（2000）では、調査者は、病院の「開放化」のリーダーをつとめる院長らを筆頭とした「精神医療を考える会」のメンバーと親密に付き合い合うが、その他の病院スタッフから、調査者はスタッフを監視する「よそ者」として胡散臭く遠回しに見られていたと回顧されている。また、暴走族でフィールドワークを実施した佐藤（2000）では、暴走族のメンバーからの捉えられ方として、「なかには、わたしが警察に内通しているのではないかと疑っていた青年もいたようです。実際、集会に参加するように

なって三ヶ月ほどたったある日にメンバーの一人がわたしに語ってくれたところによれば、彼らのうちの何人かは集会がおわった後わたしがバイクで左京区のアパートに帰るまでずっとそのあとをついていき、『途中で警察署に入らんかどうか』監視していた」（佐藤 2000、52 頁）ことを後に暴露されたというエピソードが述懐される。つまり、調査者とは、フィールドのメンバーとは異なる立場に置かれた存在として、場合によっては、上層集団の権力的仮託を受ける厄介な「よそ者」として位置づけられている。

この「よそ者」という位置づけは、学校を調査フィールドとする場合でも生じる可能性がある。葛上（1998）は、学校での調査の第1関門として、「職員室に入れるかどうか」の問題があると指摘する。葛上は、調査者の立場で学校を訪問すると、まず校長室に通されて、管理職の許可のもとで職員室に案内されるが、調査者はやはり「よそ者」という理解を受けると指摘するのである。

第2項 調査者のフィールドエントリー方法とインフォーマントの論理

フィールドのゲートキーパーを担って調査実施を承諾する管理職から特定の役割期待を受け一方で、教師から「よそ者」と位置づけられてしまう調査者の状況は、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法に起因して生じると考えられる。

ゴフマン（Goffman 訳書 2000）によると、フィールドワークとは、調査者が〈上層 - 下層〉の集団構造を内包する社会システムを上昇するケースに限って成立する。上層集団のメンバーは、調査者による下層集団のメンバーとの接触を研究活動として理解するが、その一方で、下層集団のメンバーは、調査者を上層集団の命を受けた「スパイ」として理解すると指摘する。このゴフマンの視点に基づいて、たとえば、佐藤（2000）の暴走族でのフィールドワークを再検討すると、暴走族の非行集団の若者が、調査者の存在を、警察に内通する「スパイ」と考える疑念を向けようとも、調査者は、非行集団の若者からの「監視」をくぐり抜けてラポール形成し、その疑念の解消に尽力すると考えられる。他方で、山田（2000）の病院でのフィールドワークを再検討すると、上層集団のメンバーである病院管理職の承諾を経由するフィールドエントリー方法を採用した調査者は、病院組織内で下層集団のメンバーである病院スタッフから管理職の代理としてスタッフの働きぶりを評価する「スパイ」として勘繰られるがゆえに、その疑念を振り払えなかった可能性が指摘できる。なぜなら、上層集団を経由してフィールドエントリーし、その管理下で調査を実施していることは明白だからである。

インタビュアーをつとめる調査者が、学校組織内の下層集団のメンバーである教師をインフォーマントに設定しつつも、管理職や担当部署長の承諾を得るなど学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用してインタビュー調査を実施する場合、インフォーマントの教師においては、上層集団のメンバーである管理職の存在が想定されており、調査協力を通じて自己の秘匿性が毀損し、社会生活上の利益損失に結びつく可能性が見出されている余地がある。インフォーマントの教師は、この可能性への予見に基づいて、調査者に対して上層集団のメンバーである管理職らの「スパイ」ではないかと疑念を向けて、自己の秘匿性の防衛戦略を企てていると考えられる。

しかし、インフォーマントが若年教師である場合、問題はより大きく見積もる必要がある。というのも、学校組織には、若年教師を差し置いて下層集団は存在していない。管理職や担当部署長に限らず、教師集団の先輩教師の存在が上層に想起される場合、若年教師が「よそ者」と位置づける調査者に対してあらゆる事柄を率直に語ることには、既存の教師集団の教師から暴露者の汚名を引き寄せるなど、調査被害のリスクが容易に伴うと指摘できる。それゆえ、学校内での上層集団の組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用する調査者に対して、若年教師がインフォーマントとして自身の「素性」を語ることは、決して簡単ではないと考える必要がある。

Sikes (2000) は、インフォーマントがその立場に付与された特権性ゆえにインタビュー調査において虚偽を語る可能性を指摘する。しかし、インフォーマントの語る虚偽とは、その立場上の特権性ゆえに生じるとは限らない。すなわち、インフォーマントの存在を管理し、その秘匿性の毀損を想起させる調査構造を導入する調査者のフィールドエントリー方法に起因するという理解も必要である。佐藤 (2000) は、矯正施設で入所者に対して実施したインタビュー調査を振り返って、『塙の内側』で対面し、その人生や反抗・非行歴について聞きとりをするという調査方法（佐藤 2000、8頁）を、「ある意味でアンフェアとも思えるやり方」（佐藤 同上、9頁）と意味づけて、当時抱いた葛藤を思い返す。その状況を想定すると、調査者はインフォーマントの教師の主体的側面を十分に捉え切れない可能性が指摘できる。その意味で、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法とは、インタビュー調査の場に、「塙の内側」を仮想的に構築し、権力的な調査者を誕生させるのである。

そして、そのようなフィールドエントリー方法を経由して実施されるインタビュー調査は、インフォーマントの教師に対して、学校改革をめぐって「1人でしたことではないので」

〔A先生〕という教師集団全体としての成果を強調する語りを産出させたり、「校長のリーダーシップでうちは向かってる」〔A先生〕という一般論的な語りを一挙に産出させていく。これらの語りの産出は、調査被害のリスクを低減する一方で、学校改革に関する先行研究や学校現場がこれまで提供してきた「支配的なストーリー」を再生産する。このような「支配的なストーリー」を再生産する語りは、円滑な情報収集を可能とする調査環境を用意するゲートキーパーを上層集団に置く社会組織において、その組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用し、下層集団の成員——職員の管理下に置かれる矯正施設入所者、院長ら管理職の下で働く病院スタッフ、そして、管理職の監督下で働き、同僚と仕事に励む学校の教師——をインフォーマントに設定してインタビュー調査を実施する際には、容易に産出されるものであるといえよう。

第5節 本研究の調査方法の特徴

本章では、次の2点の知見が得られた。第1に、教師は、そもそもインフォーマントへの選出を回避するためにフィールドに出現しない、または、インフォーマントに選出された場合でも嘘をつくなどして、自己の秘匿性の防衛戦略を企図している可能性が指摘できる。第2に、自己の秘匿性の防衛戦略を企図する背景として、インフォーマントの教師が下層集団の成員である場合、学校内での組織上の公式手続きを経由するという調査者のフィールドエントリー方法が指摘できる。調査者は、調査被害のリスクを予見するインフォーマント候補者の教師から、その候補者選定の段階で調査協力を敬遠されたり、虚偽の架空経験を語られるなどして、一般論的な語りしか収集できない可能性が指摘できるのである。1点目の知見として示したインフォーマントの教師の自己の秘匿性の防衛戦略は、2点目の知見に示した調査被害リスクへの予期的な対処実践として理解できる。この予期的な対処実践ゆえに、従来の学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法では、教師の主体的側面を十分に捉え切れない可能性が見出されるのである。

本章第2節で提示したように、本研究が、学校外の教師サークルなどでの教師との出会いを通じて、調査者とインフォーマントとの個人間で調査依頼と承諾、調査実施を完結させるという私的手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用したのは、以上の問題を解消するためである。「コミュニティの用語法、なかでも誰もが正当な語り方と見なすモデル・ストーリーが、自己経験の語りを阻害する可能性がある」（桜井 2015、36頁）と指摘される

が、下層集団のメンバーに対する上層集団のメンバーによる管理が社会組織の宿命だというならば、モデル・ストーリーに対して対抗的に産出される教師の「自己経験の語り」の収集を目指した場合、調査者はフィールドにおける調査者自身に対する社会的期待を左右するフィールドエントリー方法から丁寧に構想する必要がある。本研究では、個人間での私的手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用することで、インフォーマントの教師の調査被害のリスクを最小化し、安心できる場所に限って語ることができる「秘密のストーリー」(Clandinin 他訳書 2011)を含む語りの収集を可能にしたといえる。こうしたフィールドエントリー方法の採用は、インフォーマントの教師がリスクを抱えることなく安心して語りを紡ぐことができる調査環境を用意し、学校改革を引き起こす教師が学校内で既存の教師集団の教師との間で築く相互作用上のセンシティブな経験のリアリティを把握することに貢献するといえる。

ただし、本研究が採用する個人間での私的手続きを経由するフィールドエントリー方法にも、問題がないわけではない。ジャーナリズムにも共通し、必然的に要求される「取材源の秘匿」に起因して、次の問題が指摘される。すなわち、個人間での私的手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用し、インタビュー調査を実施した場合でも、①実際の相互作用場面に直接アクセスし、参与観察調査を並行実施することが難しい。②また、調査者には、厳密な「取材源の秘匿」が要請されるため、学校改革を引き起こす教師の語りに登場し、相互作用を展開するステイク・ホルダーの視点に基づいたデータ収集が難しく、インフォーマントの教師から収集したデータに対する複眼的検証が一部困難である。③さらに、学校の置かれた社会的状況の極めて詳細な情報や、学校改革案の具体的内容など、インフォーマントの特定につながる可能性のある情報を提示することができない、などの問題が指摘される。

しかし、本研究の目的に即して研究課題にアプローチするにあたって、教師対象のインタビュー調査が、学校を訪問し、管理職や担当部署長というゲートキーパーの承諾を得て、教師集団全体に周知されて実施されるべきと考えることは、やはり早計である。彼らの「自己経験の語り」を分析の俎上に載せるためには、参与観察調査が難しい少年非行の供述場面に関する調査方法として「供述調書の分析や事件の当事者たちへのインタビューといった、ある意味間接的な調査法」(北澤 2008、147 頁)が提案されるように、学校内のステイク・ホルダーとの関係を一切持たない調査者に対してであれば安心して語りを産出可能とする調査環境の設計が必要不可欠である。この努力が、少なからず、だが確実に、従来の議論の

中で看過された学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略のリアリティを描き出すことに結びつくといえよう。

〈注〉

- (1) フィールドエントリーとは、本来的に、いかなる質的調査においても基本的に問われるべき問題として設定されている（Uwe 訳書 2002）。
- (2) 本稿が着目するのは、学力下位層私立高校、すなわち、学力下位層生徒が入通学する私立高校である。日本の私立高校研究の蓄積は極端に乏しいが、全日制高校全体を占める私立高校の割合は、実に3割を超えている（文部科学省 2014）。学力下位層生徒を引き受ける私立高校は公立高校の「受け皿」として定着してきたと指摘される（香川・児玉・相澤 2014、81頁）。事例対象校X高校、Y高校は、いずれも改革以前の段階において、所在地域周辺の公立高校の「受け皿」の役割を担う高校であったといえる。

第3章 学校改革の始動の契機

—「現場の教授学」の異化と再構築に着目して

第1節 本章の目的

本章の目的は、学校改革以前の段階で、学校改革を後に引き起こす教師が、個別的な学校を圍繞するローカルな場（現場）の社会的文脈に依拠してその内部の既存の教師集団が組織する従来の教育活動をいかに認識するのか、その内部過程の転換を目指して、学校改革を引き起こす際の始動の契機として、いかなる状況を経験するのか、という2つの問題を解明することである。

最初に、本研究のインフォーマントが高校教師であり、事例対象校が私立高校である点を念頭に置いて、私立高校教育の社会的・歴史的状況を概観しよう。

まず、高校教育の状況として、1970年代に学校階層＝学校格差の弊害が問題化されて以降、1980年代の臨時教育審議会において「個性重視の原則」、その後の教育改革を通じて「特色ある学校づくり」が標榜された結果、高校の類別・枠づけは緩和されて、トラッキング構造は不活性化していった（飯田 2007）。この状況は、「輪切り選抜」型トラッキング構造の弛緩を意味し、一部の学力上位層高校群と学力中・下位層校が一括りとなった高校群とに二極化した「お鏡餅構造」への変容を指し示すが、それと同時に、メリトクラティックな規範の緩みが学力下位層の生徒を高校不進学や高校中退に導いていく、という課題も指摘されている（樋田 2014）。

こうした高校教育の社会的・歴史的状況の上で、私立高校への入通学生徒とは、学力上位層の生徒が多いとイメージされやすい。⁽¹⁾しかし、一定数の私立高校には、高校入試選抜制度や地域性を背景として、学校階層構造内の学校間関係に起因して「公立補完校」「受け皿校」とラベリングされる学校が存在し、多くの学力下位層の生徒が入通学している、というのが現実的な見解である。この見解は、少数の私立高校教育研究の動向でも支持されている。たとえば、高校教育機会拡大に対して私立高校が果たした役割とは、都道府県類型によって異なるものの、全国のどこであろうと、一定数の私立高校が学力下位層の生徒を引き受けてきたと指摘される（児玉 2014）。それは、現在にも続く全国的傾向であり、私立高校の多くが、公立高校の「補完」「受け皿」として存在し、公立高校より平均的に低い学力の生徒が私立高校に進学している（西丸 2015）。学校階層構造内の学校間関係に基づく「公立

補完校」「受け皿」といった社会的評価に着眼した研究も蓄積されており、たとえば、「公立補完校」と評価されていた都市部のある私立高校では、第1次ベビーブーマーの教育機会整備の進んだ1960年代、学校の生存を賭けて生徒獲得競争を展開した結果として、個性的・魅力的な教育の原型が形成されたと指摘される（児玉 2008）。これらの私立高校研究は、学力下位層私立高校が「公立補完校」「受け皿」として存在することの社会的重要性を国家規模の歴史的議論の中に意味づけることに成功しているといえる。

しかし、その一方で、学校階層構造内の学校間の学力的な差分に基づき「公立補完校」「受け皿」などの社会的評価を受けるといふ、学力下位層私立高校の置かれたローカルな社会的文脈に依拠してその内部で教師集団が日常的に組織するミクロな教育活動の実態を解明するという問題は看過されている。本章では、この問題の検討に加えて、学校内の教師集団が組織する教育活動から構成された内部過程に転換を迫る試みといえる学校改革に対して、始動の契機としていかなる状況が経験されるのか、という問題も明らかにする。

第2節 分析枠組み

荻谷（1981）は、高校組織の存立メカニズムに関して、学校階層＝学校格差構造に基づく統制を受けて特定の傾向が付与された学校の状況（objective な契機）に対し、教師集団のイデオロギーが親和的性格を持つ場合、その傾向に即した集団パースペクティブ（group perspective）が形成されて（subjective な契機）、学校階層構造に対応した教育活動が組織されると指摘している。また、耳塚・中西（1995）は、日本の教師は生徒集団の教育達成の水準や行動、適当な進路に関して、学校階層構造上の地位に規定を受けてバイアスを帯びた期待を持ち、その期待は、ラベリング過程を通じて生徒に伝達され、生徒の自己概念や進路希望を形成すると指摘する。つまり、学校における教師による教育活動は、学校階層構造上の学校間関係に対応した地位という社会的文脈への親和的なラベリングに依拠して組織されると考えられている。

学校階層構造上の学校間関係に対応した地位との関連から学校の内部過程を解明する際に有効性を持つ概念が、「現場の教授学 local pedagogy」である。家庭・出身階層を背景とした生徒のインフォーマルな文化と、学校の教育活動を支える組織的、法律的、イデオロギー的な枠づけを持つフォーマルな学校制度とを調和的に接合する方略として、古賀（2001）は、学校の置かれたローカルな場（現場）の社会的文脈に依存し、実践的・処方的・日常的

に構築される教師の認識を「現場の教授学」と概念化している。「現場の教授学」（「指導の型」）概念を分析に援用した先行研究として、たとえば、同一校区内の階層文化の影響に焦点化し、生徒の出身階層を異にする2つの公立中学校（北中・南中）各校の「現場の教授学」を描き出した伊佐（2010）は、「現場の教授学」が「コンサマトリー化」の促進を働くことを明らかにしている。また、尾川（2012）は、底辺校である反面で豊富な求人を抱えるという正負のチャーターが付与された地方工業高校に流通する「現場の教授学」の学科間の差異を示し、その「現場の教授学」が生徒の変容を生み出すことで正負のチャーターの調整論理として働くことを解明している。つまり、「教師が現場で実践を行う上では、公式の教育学的知識だけでなく、個々の学校の文脈に応じた実践的社会的知識が必要とされるのであり、学校が抱える生徒の実態や、校区の状況に対する教師の理解によって指導の型は作られる」（伊佐 2010、189頁）と指摘されるように、これらの先行研究では、教育課程など「公式の教育学的知識」ではなく、個別的な学校の置かれたローカルな場の社会的文脈に依拠し、学校内の教師が組織する慣習的な「実践的社会的知識」を「現場の教授学」として概念化して、分析フレームに援用している。本章では、学校階層構造上の学校間関係に基づき「公立補完校」「受け皿」という評価を受ける学力下位層私立高校において、そのローカルな場の社会的文脈に依拠して教師が組織する教育活動に注目し、それを構成する教師の認識を分析することを目的として、「現場の教授学」を援用したい。

ただし、そこで着目したい点が、学校の置かれたローカルな場の社会的文脈に依拠して構築／分析される「現場の教授学」に関する「観察された主流の学校文化であり、むしろ個々の教師がそれまで培ってきた指導方針とのズレによる葛藤はみられる」（伊佐 2010、196頁）という留意である。すなわち、「現場の教授学」が教師集団に学校文化として流通する様子の観察に基づき、「生徒や保護者の特徴についての認識が教師によって語られていくことを通して、北中・南中双方の場の文脈に応じた指導のコンセンサスが、一定程度得られている」（伊佐 同上、同頁）という結論を得ている。しかし、「現場の教授学」の構築／分析において後景化する教師の「葛藤」は、果たして、「場の文脈に応じた指導のコンセンサス」の成立に昇華されているのか。本研究では、「現場の教授学」の構築／分析過程において示される「一定程度」という含みが、学校改革を後に引き起こす教師の「葛藤」を捨象している可能性を踏まえ、その「場の文脈に応じた指導のコンセンサス」に回収されない「葛藤」が顕在化する状況を描くことで、学校改革の始動の契機を捉えたい。

そこで、本章で改めて注目するのが、荻谷（1981）による仮説的提案である。荻谷は、前

述の指摘に加えて、学校階層構造上の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が対抗的性格を帯びる場合、教師集団の集団パースペクティブは従来とは異なる様相で形成され、教育活動は新たに組織される、という教師の主体性を保持した視点を仮説的に提案している。このような仮説的提案に基づき、さらに、行為者個人としての教師の主体性を保持した視点を踏まえると、教師集団内で支配的に流通する「現場の教授学」が異化される可能性が示唆される。その異化の契機となる状況の経験を描き出すところ、荻谷の仮説的提案を補完する1つの視点を形成し、本章の研究目的の達成に貢献するといえる。

したがって、本章では、学校改革を後に引き起こす教師が、学力下位層私立高校のローカルな場の社会的文脈に依拠して学校内の既存の教師集団内で構築される従来の「現場の教授学」をいかに認識するのかを捉え、さらに、学校改革の始動の契機として、「現場の教授学」を教師による「葛藤」との関連の中で異化するその条件を描きつつ、新たな「現場の教授学」がいかに再構築されるのかを分析する。

第3節 生徒に注がれる教師の認識

—学力下位層私立高校における生徒の入通学経緯と卒業後の進路形成

第1項 入通学経緯に起因する生徒のジレンマ

—入通学の不本意性とその受容に係る葛藤

まずは、インフォーマントの教師の視点から、学力下位層私立高校の内部過程として、既存の教師集団の教師は生徒に対していかなる認識を注ぎ、いかなる教育活動を組織するのかを明らかにする。

本研究のインフォーマントの教師が勤務するX高校、Y高校では、学校改革以前、通学圏内一帯の学力下位層生徒が入通学しており、学校外からの社会的評価の根拠は、運動部活動に精力的に取り組む生徒や素行不良の生徒の存在から形成されていた。たとえば、A先生は、X高校に対する学校外からの社会的評価を、「『威勢のいい学校』っていうのが親世代に浸透している」[A先生]と理解している。X高校近隣に浸透する「威勢のいい学校」という社会的評価とは、「知らないところで、よくわかってないくせに、文句言われるとかあるでしょう。学校の。『X高のくせに』みたいな勢いで」[A先生]という負のレッテルを構成している。

しかし、その一方で、「知らないところで、よくわかってないくせに」〔A先生〕という語りには、そのレッテルが与えられることに対する不満の意思が滲み出ている。その不満の正体とは、学校外から「威勢のいい学校」という一面的な負のレッテルが付与される反面で、学力下位層私立高校の学校内での教師と生徒を取り巻くセンシティブな実態が看過されていることに端を発する。

学校内で生徒と関与する当事者の教師は、生徒の存在を、「威勢のいい学校」というレッテルの根拠を形成する運動部活動に精力的に取り組む生徒や素行不良の生徒といった生徒文化カテゴリーを利用して認識するに止まらず、生徒が高校入学時に利用した試験形態に基づく入通学経緯を基準に分類される次の2つのカテゴリーを利用して認識する。これら2つのカテゴリーとは、①第1に、学力や部活動成績を志望動機に持って、学力下位層私立高校を第1志望に選択し、推薦入試を利用して入通学する生徒というカテゴリー、②第2に、第1志望の公立高校の「滑り止め」〔A先生〕として学力下位層私立高校の一般入試を利用し、公立高校不合格の末の入通学経緯を背景に持つ生徒というカテゴリーである。学校外からは、「威勢のいい学校」という負のレッテルが付与される反面で、学校の内部で、教師は、その後者のカテゴリーを利用して多くの生徒を認識し、公立高校不合格という入通学経緯を辿る生徒との出会いや、その経緯を背景に学校生活を通じて生じる生徒との衝突など、学力下位層私立高校の実態を経験している。以下では、具体的なデータの分析を通じて、その実態を描き出す。

A先生は、高校1年生の学級を担当した特定の年度を指して、「全員不本意入学なんだよ、推薦で入ったの、ゼロだからね。この年、ゼロ」〔A先生〕であった経験を振り返っている。A先生が経験した「不本意入学の子たちが集まった入学式」〔A先生〕とは、希望に満ち溢れた入学式のイメージとは程遠く、「しんどい」〔A先生〕の一言で語られるものであった。特に、入学式後の初回のホームルームでの学級開きを想起して、「この時、どれだけしんどかったか（笑）。もう全員（が不本意入学）って頭抱えていた。絶対、絶対重いよなあ、空気が、とか。言葉選ばないといけないなあって」〔A先生〕と語っている。公立高校不合格後のセカンド・チョイスでの進路形成という入通学経緯を辿る「不本意入学の子たち」は、学級全体に「重い」空気が漂う中で高校生活のスタートを切る。「公立補完校」「受け皿」という学校階層構造上の学校間関係に基づいて「威勢のいい学校」と評価される学力下位層私立高校の内部で、その「しんどい」状況と対峙することにこそ、教師における生徒に対する教育活動への出発点が存在するのである。

A先生：「(生徒の中には)『本当は、私は〇〇高校、××高校(X高校の多くの生徒が第1志望に選択し、受験する公立高校)行っている人間なんだ』ってのが、今でもいるわけよ、やっぱり。言わないと気がすまない。やっぱり自分の中のプライドでね。…(中略)…(自身が指導するバスケ部に)20人くらい入って、まあ『X高校でバスケしたいな』って思って来たやつ、1人しかいなかったんだよ。要するに推薦入試で。ほか全員は公立高校落ちたから来た。『たまたま中学校のときバスケしていたから、X高校でもバスケしよう』っていう子たちの集まりで。中にはすごい実力のあるやつもいるわけよ。そいつからすれば、気持ちはよく分かるけど、『どうして私はこんな学校にいるんだ』と。『どうして私がこの学校の名前を背負って走らないといけないんだ』と。っていうのを、露骨に出しているやつがいるわけよ、1年で。」

学力下位層私立高校に対して公立高校不合格後のセカンド・チョイスでの進路形成という入通学経緯に起因して、生徒が抱き、表出する不本意性と葛藤という2つのジレンマに直面する存在こそ、教師である。生徒は、教師に対して「周りの何かのせいにしながら、『なんでここにいないといけないんだ』みたいな感じ」〔B先生〕を発露する。すなわち、教師は、生徒から、①第1志望の公立高校不合格後、学力下位層私立高校に否応なく進路形成せねばならないという入通学経緯に対する不本意性、②その不本意性を受容して、毎日登校し、学校生活を送ることに対する葛藤という2つのジレンマを一身にぶつけられていく。引用掲載したA先生の語りの中でも、特に「どうして私がこの学校の名前を背負って走らないといけないんだ」〔A先生〕という語りは、生徒のジレンマが、入学式や授業に限らず、学校外からの「威勢のいい学校」〔A先生〕という負のレッテルの根拠を為す運動部活動の局面でも表出されていることを示している。

ただし、教師は、入通学経緯に起因した不本意性や葛藤というジレンマを表出する生徒に対して「周りの何かのせいにしながら」〔B先生〕と第一義的な責任を帰属させるが、他方で、「気持ちはよく分かる」「しょうがない」〔A先生〕と同情的理解を示す。また、公立高校入試が単独選抜制度を採用する状況で、公立高校入試不合格後の生徒の入通学を引き受ける「公立補完校」「受け皿」という役割を「絶対必要」〔A先生〕と考えるのである。

第2項 卒業後の進路形成

前項で示したように、学力下位層私立高校において、生徒は、学校の外部から「威勢のい

い学校」の生徒と見なされる反面で、その内部過程では、教師に対して公立高校不合格後のセカンド・チョイスでの進路形成という入通学経緯に起因した不本意性や葛藤というジレンマを表出する。しかし、その一方で、学力下位層私立高校ゆえに「クラブは出来るけど、勉強出来ないやつ」〔A先生〕が多数であり、卒業後の進路形成に焦点化した場合、「うちっというのは全員が全員大学を目指すわけでもない。就職をする子もいるし、専門の子もいる」〔A先生〕と語られるように、進路多様校の生徒でもある。

だが、たとえば、X高校の高卒就職者数には経年的減少が見られ、就職指導と進学指導を独立的に扱っていた校務分掌組織体制は、4年制大学を中心に、短期大学、専門学校への進学指導を主に担当する進路指導部に統合されるなど、進学重視の方針が打ち出されている。

しかし、4年制大学への進学者の内訳を見ると、いずれの学校でも、学校改革以前において、センター試験受験や国公立大学の一般入試受験の生徒は皆無であり、たとえば、B先生の勤務したY高校の場合、国公立大学進学者は、1学年数百人の卒業生のうち最多年度でも5名程であった。卒業後の教育達成は、地元中堅私立大学において「推薦だと受かるけど一般だと受からない。受かるやつは塾の力借りている」〔A先生〕という水準に位置しており、いわゆる「ボーダーフリー大学」への進学者も非常に多い。

生徒に対する進学指導として、教師は、学力下位層私立大学への推薦入試利用を積極的に奨励し、学校内では推薦枠の争奪戦が生じている。つまり、A先生やB先生以外の教師たちは、進学重視の方針を打ち出し、4年制大学進学を主要な進路形成に仕立て上げつつ、かつて不合格という結果ながらも公立高校の一般入試にチャレンジした生徒を、卒業後の進路形成では、総じて一般入試に挑ませず、推薦入試利用へと積極的に水路づけていくのである。

第4節 「現場の教授学」の異化と再構築

A先生は、前任校の学力上位層私立高校で国公立大学や学力上位層私立大学への一般入試での進路形成を目指した教育活動の組織経験を有しており、その上で、学力下位層高校である私立X高校に着任している。しかし、A先生は、学校の外部から「威勢のいい学校」と評価されるX高校に対する『「クラブはいいけど、進学実績全然（ダメ）だよな』っていう評判」〔A先生〕、すなわち、進学をめぐる負のチャーター⁽²⁾を参照して生徒に対する教育活動を組織化し、その教育活動を次第に正当化していく。つまり、A先生は、前任校で蓄積した教育活動の組織経験をX高校に転用せず、X高校の既存の教師集団の教師に流通する

従来のな教育活動の組織化への参入を順次遂げていく。

第1項 学力下位層私立高校の「現場の教授学」

—生徒の教育達成志向の冷却と推薦入試利用による進路保障

A先生：「1年目（前任校）は比較的見てないんだけどね。そういう教育現場。『右から左に流しておけばいい』みたいな言い方をする先生っていうのは、そのときは目の当たりにしていないんだよ。2年目だから。この学校来てからだから。そういうのを目の当たりにしたのは。」

上記の引用掲載データは、X高校に赴任したA先生が、前任校とは異なる入通学経緯を持つ生徒との接し方に悩み、既存の教師集団の教師に相談した経験を振り返った語りである。つまり、学力下位層私立高校内の既存の教師集団に流通し、新参教師が既存の教師集団の教師たちから受ける組織適応の指導過程で提示されるのは、公立高校不合格後のセカンド・チョイスでの進路形成という入通学経緯を背景に有する生徒に対して向けられる「右から左に流しておけばいい」[A先生]という慣習的認識であった。この慣習的認識とは、生徒の不本意性や葛藤というジレンマを「右から左に流し」、そして、「学力上げなくていい」[B先生]という学力向上に対する期待を欠くことを意味する。また、学校の外部から付与される「クラブはいいけど進学実績全然（ダメ）だよ」[A先生]という負のチャーターを参照し、「右から左に流しておけばいい」という認識に基づいて、学力向上への期待を欠いた教育活動を組織する教師集団は、インフォーマントの教師による疑念的な問いかけに対しても、「威勢のいい学校」というレッテルを利用して反応を示し、「例の如く、『勉強だけじゃない』とか、『クラブで来ている子も』」[B先生]という認識に基づいて、教育活動を組織することを正当化する際の免罪符としている。このように、既存の教師集団の中には、公立高校不合格後のセカンド・チョイスでの進路形成という入通学経緯に起因して、不本意性や葛藤というジレンマを抱く生徒の高校卒業時の教育達成志向を、入学時から一貫して冷却（cooling out）する認識が流通していたのである。

生徒の視点に立つと、学校外から「クラブはいいけど進学実績全然（ダメ）だよ」というチャーターが付与される学力下位層私立高校に入通学し、「クラブで来ている子も」という言説に正当化されて、そのチャーターに対して整合的な「右から左に流しておけばいい」

という慣習的認識に基づく教育活動を受ける反面で、教師に対して入通学経緯に起因する不本意性や葛藤というジレンマをぶつけようとも、同情的理解を示されるに過ぎない。そうすると、生徒のジレンマは行き場を失ってしまう。

その一方で、既存の教師集団の教師は、生徒の頭髪形態や制服着装が乱れていないか、欠席や遅刻が多くないか、課題が全て提出されているかなど、生活指導的側面に対して抑圧的な統制を加える。それは、推薦入試を利用した学力中下位層私立大学への進学という進路形成へと生徒を誘い、それと同時に、推薦入試受験候補者をスクリーニングにかける方法としても働いている。一般的に、公立高校の生徒以上に私立高校の生徒の方が、高校卒業後の進路形成時に推薦入試を利用する傾向にあり、また、高校内には推薦枠を勝ち取るための高校成績という位置づけが存在すると同時に、推薦入試それ自体は進路未定の高校生をひとまず大学に送り出すというモラトリアムの産出に帰結すると指摘される（西丸 2015）。それが許容されるのは、学力下位層であれども、私立高校の生徒は出身階層が高く、私立大学への進学を可能にしている（西丸 2014）ためだといえる。

学力下位層私立高校において、既存の教師集団の教師は、学校の外部から付与される負のチャーターに依拠すると同時にそのことを正当化して、生徒の教育達成志向を冷却し、学力向上を目指さない反面で、厳格な生活指導を通じて私立大学への推薦入試に道を開く。すなわち、第1志望の公立高校不合格後の進路形成といった入通学経緯に起因する生徒の不本意性や葛藤というジレンマを同情的に理解すれども、そのジレンマを直視せず、「右から左に流しながら」、生徒の進路保障と保護者の進学期待への説明責任を果たす。これこそが、学力下位層私立高校のローカルな場の社会的文脈に依拠し、慣習的に組織される「現場の教授学」である。

ただし、「現場の教授学」がこのように組織される背景は、B先生によって次のように語られる。

B先生：「実は、それは生徒のためではなくて、自分たちの仕事をやらなくていい。で、別に学力上げなくていい。じゃあ頑張らなくてもいい。でも、給料はどんどん上がっていく。『退職金くれー』。で、ちょっと歯向かったら『やらない』って言う。自分たちの思うように、つまり（既存の教師集団の教師が）楽なように組織を動かしてくる。」

既存の教師集団の教師による「右から左に流しておけばいい」という認識は、「学力上げ

なくていい」〔B先生〕という意味を持つと語られるが、その認識の背景として、「生徒のためではなくて、自分たちの仕事をやらなくていい」〔B先生〕という献身的教師像を否定する自己本位的論理が見出されている。繰り返しになるが、入通学経緯に起因した不本意性や葛藤といった生徒のジレンマに対して同情的理解を示せども、それを直視せずに受け流し、学力向上を目指すこともない。しかし、既存の教師集団の教師は、「楽なように組織を動かして」いくことを志向するため、学校の外部から付与される負のチャーターと整合的な様式のもとで学力向上への期待を欠き、しかし、進学保証は達成する「現場の教授学」を生産し続けるのである。

第2項 「現場の教授学」の異化の契機

A先生：「結局、井の中の蛙で分からないわけよ。正直、専任で25歳っていったら1番年下だったし、上にまる〇〇人くらい自分より年上の専任がいて。もう学校風土ってのが、特に私立っていうのは濃いものがあるので。まあ、世間の、『学校の常識は世間の非常識』って言われるぐらい、『これどうなんだろう』って思っても、うちの勤めている先生はそれみんな『普通よ』って言ったら、もうそれが通っちゃう。」

学校改革を後に引き起こす教師は、新参の若年教師として学力下位層私立高校で勤務し始めた当初、前述したように、既存の教師集団内の教師に流通する「右から左に流しとけばいい」という認識を中心とした「現場の教授学」の組織化に参入する反面で、「これどうなんだろう？」〔A先生〕と異議を申し立てる。しかし、「うちの勤めている先生はそれみんな『普通よ』って言ったら、もうそれが通っちゃう」〔A先生〕として、不問に付される。そして、「学校風土ってのが、特に私立っていうのは濃いものがある」〔A先生〕と強調して語られる保守的・閉鎖的な教師集団に対する適応を通じて、その異議申し立て活動も継続せず、従来の「現場の教授学」の再生産に寄与する。

しかし、学校改革を引き起こす教師は、学校外から負のチャーターが付与される学校の内部で組織される従来の「現場の教授学」との間で、一転して、「文化のズレを、すごい衝撃受け」〔A先生〕る状況に直面する。その「文化のズレを、すごい衝撃受け」る状況への直面こそ、「現場の教授学」の異化の経験と位置づけられる。その異化の経験とは、教職についた当初のリアリティ・ショックでもなく、事例対象校での勤務開始直後でもなく、「こ

れどうなんだろう？」という異議申し立ての最中でもなく、特定の契機のもとで成立している。それでは、「現場の教授学」の異化の経験は、いかなる契機に媒介されて成立するのだろうか。

A先生：「どのタイミングかわからないけど、いざ振りかえってみたら、担任している同じ学年団の先生たちね、十数人いる中で、ようするに自分より前から勤務していた人たちのやり方と自分のやり方が9割以上違うっていう。このズレの大きさにびっくりして、なぜかそのとき、自分が間違っているとは思わなかったからね。この人らみんな違うじゃんって。…（中略）…これはいけない、いけない組織だって（笑）。一気に開花したのは、専任になった年。やっぱりあの年は大きいよ。…（中略）…（同時に専任教諭として採用された）3人が同世代だったから、そういう研修会を受けた後に、ちょっと話をして、『なんか変だなんて思うこと書き出してみようや』って行動起こしたのも、いいきっかけになったかな。」

B先生：「私とS先生が同時に教師になってなかったら、また違ったかもしれないし。うん。それはだから、ね。神の悪戯かもしれないし、巡り合わせかもしれないし。」

…（中略）…

B先生：「いや～、S先生いなくてもできたんよ。ちがう？ちがう？（笑）うそ（笑）。」

筆者：「（笑）。本当の本当に、S先生がいたっていうのは…。」

B先生：「めっちゃ大きいよ。めっちゃ大きい。だから、こんなにまで思うとこ一緒なのって、そういないんだよ。うん。」

A先生は、「担任している同じ学年団の先生たちね、十数人いる中で、ようするに自分より前から勤務していた人たちのやり方と自分のやり方が9割以上違うっていう。このズレの大きさにびっくり」〔A先生〕するということのように、既存の教師集団の教師に流通する従来の「現場の教授学」を異化したその経験を、端的に「開花」〔A先生〕と表現する。「どのタイミングかわからない」、「この学校来てから」〔A先生〕などと、語りに異同は確認されるが、「なぜかそのとき、自分が間違っているとは思わなかったからね。この人らみんな違うじゃんって」〔A先生〕という異化の経験の契機として、「あの年」〔A先生〕に発生した特定の状況が見出される。そこでは、「（同時に専任教諭として採用された）3人が同世代だ

ったから、そういう研修会を受けた後に、ちょっと話をして、『なんか変だなんて思うこと書き出してみようや』って行動起こしたのも、いいきっかけになった」〔A先生〕と語られている。つまり、「あの年」に発生した特定の状況とは、ある特定の教師との邂逅に他ならない。

既存の教師集団の教師に流通する従来的な「現場の教授学」を異化し、学校改革を始動させる契機として、A先生は2人の、B先生は1人の同世代・同期の教師の名を挙げて、それらの教師との邂逅に重要性を見出している。「神の悪戯かもしれないし、巡り合わせかもしれない」〔B先生〕、「こんなにまで思うとこ一緒なのって、そういない」〔B先生〕と語られる教師とは、単なる同期・同世代という共通性で括られず、既存の教師集団の教師に対する異議申し立ての際に有していた学校観・教育観を共有する存在である。インフォーマントの教師を含めると、A先生の場合は3人、B先生の場合は2人という少数の教師から構成されたインフォーマルな教師集団が、学校の外部から付与される負のチャーターに依拠して組織する従来的な「現場の教授学」に対して対抗的視点を保持するように働くのである。

さらに、このインフォーマルな教師集団は、従来的な「現場の教授学」に対して異化作用を起こす拠点となるに終始せず、「現場の教授学」の再構築の場を担う。すなわち、学校改革を後に引き起こす教師は、このインフォーマルな少数の教師集団の形成を契機として、学校の外部から負のチャーターが付与される学力下位層私立高校において、負のチャーターと整合的な「右から左に流しておけばいい」という認識を異化すると同時に新たに再構築するように促されている。つまり、『『滑り止めの受け皿学校』として入ってきた子を、付加価値を与えて次のステージに送り出す』〔A先生〕という認識を再構築し、その認識に依拠して教育活動を組織化するのである。その「付加価値」の意味合いとは、冷却された生徒の教育達成志向の加熱にあるといえる。

その意味で、学校改革を後に引き起こす教師は、「読み替え可能なはずのチャーターは、ここでは教師たちにも概ね支持されている」（古賀 2001、165 頁）という指摘に相反して、チャーターの持つ強固な規定性を超克する地平に立つ存在だといえる。そして、この地平にこそ、学校改革案を立案・提案し、それを学校組織のフォーマルな意思決定の場を通過させて、実現に移す、といった学校改革の始動の契機が存在するのである。

第5節 小括

本章の知見は、次の2点に小括できる。第1に、学校階層構造上の学校間関係に基づく「公立補完校」「受け皿」という社会的地位に置かれる学力下位層私立高校において、既存の教師集団の教師は、「生徒のためでなくて、自分たちの仕事をやらなくていい」という教師の自己本位的論理を作動させて、学校の外部から向けられる進路形成をめぐる負のチャーターを参照することで、入通学経緯に起因する不本意性や葛藤というジレンマを抱く生徒の教育達成志向を冷却し、その進路形成を学力中下位層私立大学や「ボーダーフリー大学」への推薦入試を利用した大学進学へと水路づけている。これが、学力下位層私立高校のローカルな場の社会的文脈に依拠して組織されている「現場の教授学」である。しかし、第2に、学校改革を後に引き起こす教師は、学校観・教育観を共有する教師との出会いを契機として、従来の「現場の教授学」の異化の拠点的形成すると同時に、『『滑り止めの受け皿学校』として入ってきた子を付加価値を与えて次のステージに送り出す』という新たな「現場の教授学」を再構築することが明らかになった。

また、先行研究においては、「現場の教授学」に関する「観察された主流の学校文化であり、むろん個々の教師がそれまで培ってきた指導方針とのズレによる葛藤はみられる」（伊佐 2010、196 頁）という問題が十分に検討されていない。しかし、ある時点まで後景化された「個々の教師がそれまで培ってきた指導方針とのズレによる葛藤」は、学校内では局所的で、「主流の学校文化」から一定の距離を取るインフォーマルで少数の教師集団、いわば、改革者集団の形成という契機に媒介されることで前景化し、「現場の教授学」は異化・再構築されて、学校改革が始動することが示されたといえる。教師の「葛藤」に焦点化し、「現場の教授学」の異化・再構築の過程と要因を明らかにした本章の知見は、個人間での私的手続きを経由したフィールドエントリー方法に基づくインタビュー調査法を採用し、学校改革を後に引き起こす「個々の教師」の語りを秘匿性を保って収集できたために析出されたといえる。「現場の教授学」の異化・再構築とは、荊谷の仮説的提案に対して1つの視座を形成すると同時に、学校の内部過程のダイナミズムを解明する際に、重要な着眼点といえる。

以上に示した本章の知見に基づく、次の2点の考察が可能である。第1に、学校改革の始動の契機とは、教師のキャリア・ラダー型職業的発達論に依存せず、改革者集団の形成という撃鉄を引く過程が不可欠な条件となっている点である。すなわち、改革者集団が形成された場合、たとえ力量や経験に乏しい若年教師であろうとも、改革は始動する可能性が存在

し、反対にベテランで力量や経験が豊富であろうとも、改革者集団が形成されていない場合、改革は始動しない可能性が示唆される。改革者集団の形成という撃鉄を引くプロセスがあつてこそ、当事者の教師においても後景化されてしまっていた「葛藤」(伊佐 2010)を一挙に前景化し、学校改革へのトリガーを引かせるのである。

第2に、既存の教師集団全体と改革者集団との分離に関連して、次の2つの議論に示唆を与える。①教師集団の同僚性・協働文化が学校改革の推進要因として指摘される反面で、さらに、それに先立つ始動の契機に着目した場合、局所的かつインフォーマルな改革者集団の形成に重要性が見出される。②この議論と関連して、鈴木・舟出・加藤(2000)によると、学校改革を引き起こす教師が、教師集団の紡ぐ言説を放棄して、教師集団の言説外に新しい言説を打ち立てようとも、教師集団の学校言説に対して親和的言説を織り交ぜて教師集団を説得しなければ、改革者集団内で自己完結的な「出島の学校改革」に終始する。しかし、学校改革を引き起こす教師が、改革者集団という「出島」から学校改革を始動する、という点は重要であり、それゆえにこそ、既存の教師集団の教師に対して、どのような戦略を組織するのか、という点を検討しなければならないといえる。

次章では、改革者集団を拠点として学校改革を引き起こし始める教師が、学校改革を引き起こすために、学校内の管理職や教師集団に対して、どのような場面で、どのような戦略を組織しているのか、という問題を検討する。

〈注〉

- (1) たとえば、志水(2008)は、「私高・公低」が世間に流通する「常識」と論じるのに対立させる方法で、公立学校を支持する立場から「公低→公高」の議論を展開している。しかし、そこに保存される「私高」は一部の学力上位層私立高校を念頭に置いた矮小化されたイメージといえる。
- (2) チャーターとは、外部社会が、ある学校の輩出する人材タイプを規定する社会的評価を意味する(Meyer 1977)。

第4章 学校改革案の成立を目的とした〈根回し〉の実践 —自己呈示戦略の諸相に着目して

第1節 本章の目的

本章の目的は、学校改革を引き起こす教師が、学校組織のフォーマルな意思決定の場において自身で立案した学校改革案を成立させることを目指して実践する〈根回し〉に焦点化して、特に自己呈示戦略に着目し、その諸相を描き出すことである。

学校改革を引き起こす教師は、改革者集団の形成後、改革者集団内の仲間教師と共に学校改革案を立案し、さらに、それを学校組織のフォーマルな意思決定の場（校長の監督下で開かれるフォーマルな会議：職員会議、学校運営委員会、企画会議など）で提案し、そこで学校改革案の成立を目指す。教育経営学を中心として、先行研究では、学校組織の意思決定構造（曾余田 2002；水本 2009；榊原 2011）や、意思決定の場で決定的権限を有する校長のリーダーシップ（岡東 1994；中留 1998；露口 2008）、議決機関説／補助機関説など職員会議の諸役割（小島 1999）、学校内での会議場面でのやりとり（鈴木 2012）などが、理論的・経験的に研究されている。しかし、その一方で、学校組織のフォーマルな意思決定の場で学校改革案を提案し、成立させるという一連の手続きに即した実践的関心が研究の俎上に載せられていない。

学校改革案の提案・成立に関する実践的関心を研究の俎上に載せることは、「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」（篠原 1985、265 頁）という指摘との関連に基づいて、学校改革案を「自らの（個別）意思」の反映と捉え、学校組織のフォーマルな意思決定の場でのその成立を「学校組織の全体意思」への「インプット」と位置づける限りで、極めて重要である。だが、日本の学校組織は官僚制を特質として、トップダウンで意思決定が遂行されること、教師集団においては、伝統・慣例や年功序列（永井 1977）、私事化による相互不干渉の風土（吉田 2005）といった保守性・閉鎖性が存在すること、年齢や教職経験に乏しく、高位の制度的役割・地位につかない教師が多いことを踏まえると、1人の教師が学校組織のフォーマルな意思決定の場で学校改革案を提案し、成立させる際には、多大な困難が伴うといえる。

しかし、教師は、その困難を乗り越えて学校改革案を成立させるために、有効な戦略を組織している。そこで、本章で焦点化する対象が、学校改革を引き起こす教師が、学校組織の

フォーマルな意思決定の場で学校改革案を成立させるために、学校改革案の提案以前の段階のインフォーマルな場で実践する〈根回し〉である。制度的役割・地位につかず、学校組織のフォーマルな意思決定の場で何らの権限を持たない教師が、他方で権限を有する存在をインフォーマルに使役し、学校改革案の成立を支援させることを目指して〈根回し〉を戦略的に実践することは着眼に値するだろう。

以上の課題設定に基づき、本章では、学校改革を引き起こす教師が、学校改革案を学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させるために、その提案以前のインフォーマルな場でいかに〈根回し〉を戦略的に実践するのかを検討する。

第2節 分析枠組み

学校改革を引き起こす教師による〈根回し〉の戦略的実践を検討する際に、近代的官僚制組織における他者への影響戦略に関する社会心理学的研究の知見が、有用な示唆を与える。先行研究では、官僚制体制下の職業組織内における〈上司 - 部下〉という上下関係に注目が及んでおり、上方向への影響戦略（*upward influence strategy*：*淵上 1992、1994*；*島倉 2000*）や、上司への取り入り行動（*ingratiation*：*有倉 1998*）など、下位者の部下が上位者の上司に対して実践する影響戦略の様相をめぐる実証的分析がいくつか見られる。たとえば、*有倉（2013）*は、*Jones&Wortman（1973）*の議論に即して、取り入り行動の下位方略として、自発的方略である「他者高揚（能力や性格など他者の属性および所有物を高く評価すること）」「親切な行為（贈与や援助）」、反応的方略である「意見同調（対象人物の意見や行動に合わせてたり、同意を示したりする行為）」「自己呈示（対象人物の自尊心を直接的に満足させる利他的行動）」という4つのパターンを提示している。さらに、日本的な集団主義を念頭に置いて、*Jones&Wortman*のいう「自己呈示」に代えて「自己卑下（自己を控えめに示すことで相対的に対象人物の自尊心を高める行動）」を採用している。

いずれの研究も、自己の特定のイメージを対象人物にアピールし、対象人物の行動を新たに喚起する点に着想を持つが、この点について、*ゴフマン（Goffman 訳書 1974）*の演技論的アプローチは、より明確な視座を提示している。*ゴフマン*は、〈下位者から上位者へ〉という戦略組織の主体・対象をめぐる方向性に囚われず、あらゆる行為者個人に対して、「印象を苦労してつくる者 *harried fabricator of impression*」（*Goffman 同上、297 頁*）という側面を見出す。そして、「演ぜられた自己とはある種の、通常は信をおけるイメージとみな

され、舞台上にあって役柄を演じている行為主体は、効果的に自分に関してこのイメージを抱いてもらうように努力する」(Goffman 同上、298 頁) ののである。つまり、演技論的アプローチを確立したゴフマンは、特定の自己イメージを他者に対して演技的に呈示し、特定の印象を抱かせるという意味での自己呈示に関心を向けている。

ゴフマンによる演技論的アプローチの視角とは、自己に関して特定の印象を抱かせるという演技的な自己呈示を通じて、他者に対して特定の行動を喚起させる、という目的的な戦略的側面へと接合される。ゴフマンの演技論的アプローチの視角に依拠し、教師 - 子ども間の相互作用に注目した清水 (1998) は、ある担任教師が、〈理想の学級イメージ〉の実現を目指して学級の子どもの行為を水路づけるべく組織する複数の「振る舞い方」の諸相を分析する。その結果、自己呈示戦略として、《同質な者》《任せる者》《躰ける者》《調整者》《伝達者》という5つの「振る舞い方」の相を描き出している。

本章では、ゴフマンの演技論的アプローチに依拠し、行為者個人による自己呈示戦略としての「振る舞い方」の諸相を分析した清水の研究枠組みの援用によって、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立を目的に、その提案以前において、インフォーマルな場で実践する〈根回し〉に焦点化し、その場で組織する自己呈示戦略がいかなる諸相を持つのかを分析する。具体的に、第1に、学校改革を引き起こす教師の視点に立脚し、〈根回し〉の実践的意義と基本的特徴を指摘し、第2に、学校改革案の成立を目的に、〈根回し〉の実践の中で組織する自己呈示戦略の諸相を描き出していく。

なお、学校改革を引き起こす教師は、学校改革を引き起こし始める数年から十数年間に及ぶ長い期間中で、学校改革案を必要に応じてその都度立案・提案している。それゆえ、本章では、あらゆる時期の〈根回し〉の実践に関するインタビュー・データを並列的に取り上げて、その戦略的諸相に焦点化した分析を行う。ただし、それは、学校改革案の成立を目的に、〈根回し〉として組織する自己呈示戦略の諸相の網羅的記述を狙うためであることを予め断っておく。

第3節 〈根回し〉の実践的意義と基本的特徴

—学校改革案の確実な成立と《秘匿性》

本節では、学校改革案の成立を目指し、〈根回し〉として組織する自己呈示戦略の諸相を描き出すのに先立って、インフォーマントの教師が〈根回し〉という方法を採用する実践的

意義とその基本的特徴を捉えていく。

A先生：「別に上の立場にない人間がよ、上司を動かすこともしていかないといけないわけよ。校長動かさないといけない時もあるんだよ。それは、『どう動かすか』っていうだけの話よ。」

X高校での専任教諭初年度を迎えた20歳代中盤、改革者集団を形成した当時を振り返って、学校組織の制度的役割・地位上で「上の立場にない」状況に置かれたA先生は、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立に権限を有する「上司」や「校長」などを、その成立に対して支援を得るべく「動かさないといけない」と考えている。そこで実践するのが、インフォーマルな場での〈根回し〉である。

A先生：「結局ね、いやらしい言い方すれば、根回ししてるから、全部。結局は。(学校組織のフォーマルな意思決定の場では)揉めない。揉ませない。そこがね、結局そういうの(意思決定の場である会議での話し合い、合意形成の充実)って、不毛な議論で終わっちゃってポシヤることがあるから、嫌なんだよね。…(中略)…職員会議は、提案する時点で、『これでいきましょう』っていうところまでコンセンサスができている状況だと思う。」

B先生：「そりゃ根回しっていったらマイナスなイメージだけど、上司に対するリーダーシップ。それも筋を通す。」

〈根回し〉の実践なき学校改革案の提案は、その成立の可否を意思決定の場の議決に対する無策な一任を意味する。ひるがえって、学校改革案の提案以前の段階でインフォーマルに〈根回し〉を実践する意義とは、意思決定の場で「不毛な議論で終わっちゃってポシヤる」[A先生]可能性を取り除くことにある。

学校改革が「ポシヤる」可能性の除去を試みる背景として、インフォーマントの教師は、学校改革案が職員会議や学校運営委員会、企画会議といった学校組織の意思決定の場での話し合いや合意形成の充実を通じて洗練されることに期待感を一切持っていないことが挙げられる。というのも、インフォーマントの教師における最優先課題とは、学校改革案の確

実な成立である。学校改革案の成立の可否の議決権限を有する存在に対して、〈根回し〉を
実践し、「提案する時点で、『これでいきましょう』っていうところまでコンセンサスができ
ている状況」〔A先生〕を成立させることにこそ徹底的に腐心するのである。

A先生：「(改革者集団の仲間教師が)『ここは根回しするんだよね』みたいな話を(笑)、
言うわけよ、職員室とかで(笑)。いや、それ言っちゃだめでしょうって(笑)。ここで
言っちゃだめなんだよ(笑)、っていうような。それも他の(改革者集団の)先生にね、
いい意味でそういう風習が伝わって。『先生、ちゃんと根回ししとききましたから!』み
たいなのを、そういう言葉が独り歩きしてきて、『ああ、これ何かちょっと、いけない』
みたいなのは、あるんだよ、やっぱり。」

学校改革案の立案・提案は1度限りに止まらず、数年単位で数回に及ぶ。上記の引用掲載
データは、学校組織の意思決定の場での提案以前におけるインフォーマルな場での〈根回
し〉の実践が、改革者集団内で、必要不可欠な「風習」〔A先生〕として定着していったこ
とを示す。

しかし、その積極的な実践的意義の一方で求められる〈根回し〉の基本的特徴とは、その
実践過程と実践事実の《秘匿性》⁽¹⁾が求められることである。〈根回し〉とは、学校改革案
を成立させるために重要な実践と位置づけられているが、〈根回し〉の重要性をめぐる認識
を改革者集団内で伝達・共有し、実践を企図する過程は、改革者集団内の仲間教師以外の存
在に知られてはならない。さらに、〈根回し〉の実践事実も、それを共に企図・実践する改
革者集団内の仲間教師と、その〈根回し〉の対象人物以外に知られてはならない。

〈根回し〉が学校改革案の提案以前の段階で実践される中で、インフォーマントの教師は、
〈根回し〉に対して、一方で、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の提案・
議決を民主的手続きに則る行為としてポジティブな側面を見出すが、他方で、「いやらしい
言い方をすれば、根回ししてる」〔A先生〕、「根回しっていったらマイナスなイメージ」〔B
先生〕というネガティブな側面を見出しており、民主的手続きの裏側での〈根回し〉の実践
に対して後ろめたさを抱いている。つまり、学校組織のフォーマルな意思決定に議決の正当
性を付託する一方で、〈根回し〉をその正当な議決の場での相互作用に対置するアウトサイ
ドな実践と捉えるためにこそ、〈根回し〉には《秘匿性》が要求されるのである。

以上より、学校改革を引き起こす教師は、学校改革案を学校組織のフォーマルな意思決定

の場の議決に付託することで学校改革案が「ポシヤる」可能性を予期し、その可能性を取り除いて学校改革案を確実に成立させるためにこそ、その提案以前のインフォーマルな場で〈根回し〉を実践するのである。とはいえ、その〈根回し〉の実践自体には、不可欠性が見出されつつも、同時に、ネガティブな側面も見出されるため、その実践過程と実践事実をめぐって《秘匿性》が要求されるのである。

次節では、学校改革を引き起こす教師が、学校改革案の確実な成立を目指し、《秘匿性》を保持して実践する〈根回し〉に焦点化して、自己呈示戦略として組織する5つの相を描き出す。

第4節 学校改革案の成立を目的とした〈根回し〉の実践 ——自己呈示戦略の5つの相

第1項 《利益供与者》——個人史的背景を踏まえた「テイク」の必要性

〈根回し〉の実践として、第1に、《利益供与者》という自己呈示戦略が組織されている。まず、インフォーマントの教師は、〈根回し〉を通じて、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立の可否に対して権限を有する存在（後述のO校長）や、そうした権限を持つ存在に対して支援を可能とする存在（後述のP教頭）を、学校改革案の成立の支援に動員する際、それらの存在の人格的資質や、学校の将来展望への期待や憂慮、生徒への献身性という学校観・教育観に依存するに終始しない。

B先生：「それはもうコミュニケーション力だと思うけど、相手を承認して、『先生が認めてくれたらこれが出来るんです』って。ただ、そこが何かっていうと、絶対に結果残さないといけない。結果残さなくて、やりっぱなしで、結果できなかつたら、要は責任とらないといけない。上司が。ってことは、上司に最終的に、ある意味、利益が無いと認めてくれないんだよ。…（中略）…O先生なんかは、あの、別に『先生しかいないんですよ』なんて言わなくても、応援してくれるタイプ。うん。『もう好きなようにやれ』って。で、『責任は私とるから』っていう、そういう親分肌。…（中略）…だから、そこはギブアンドテイクなんだよ。っていうと、人間って基本は、『あなたのために何かをしたい』って思わせるためには、そのバック（見返り）があるんだよ。『O先生が校長の時に、国公立（大学）30人行きましたね』って。っていうのは、要は、自分は

校長で校長会行ったときに、『いやー、国公立（大学）30人行ったんだよ』っていうのが、他の学校からは『あのY高校が国公立（大学）30（人）！』って思われる。ったら、これ（見返り）でしょう。っていう裏があるからこそ、協力してくれる。」

インフォーマントの教師は、学校改革案の成立に対して権限を有する存在の人格的資質や学校観・教育観に依存するに終始せず、その存在の個人史的背景に対して利益を供与する者としての振る舞いを組織している。

B先生から「親分肌」と評され、「別に『先生しかいないんですよ』なんて言わなくても応援してくれるタイプ」であったO校長でさえ、「校長会行ったときに、『いやー、国公立（大学）30人行ったんだよ』っていうのが、他の学校からは『あのY高校が国公立（大学）30（人）！』って思われる。ったら、これ（見返り）でしょう。っていう裏があるからこそ、協力してくれる」と語られる。一見すると、「親分肌」と評される人格的資質や学校観・教育観を持つO校長に対して《利益供与者》という自己呈示戦略を組織することは、無用の長物と捉えられる可能性さえ考えられる。しかし、学校改革案の実現が失敗に帰結する場合、その失敗の責任を学校改革案の成立を支援したO校長も負ってしまうと想定するB先生は、O校長からそうした懸念を掻き消し、学校改革案の成立への支援という「ギブ」を得るための念押しとして、O校長に対して、校長会での名誉といったその個人史的背景に向けて、O校長が自分自身を、利益を「テイク」する者であると見なすような印象を与えていく。すなわち、インフォーマントの教師は、学校改革案の成立に対して権限を有する存在がその成立に向けて支援し、実現することを通じて個人史的背景に生じる利益を想定しており、そうした存在に対して利益を供与する者と自己を印象づけている。そうすることで、O校長のような存在に対して学校改革の実現の失敗への懸念を払拭して、「親分肌」を見せられるように背中を押すのである。

この《利益供与者》という自己呈示戦略とは、B先生による学校改革を長期間に渡ってサポートしていった上司P先生に対する〈根回し〉の実践場面でも同様に組織される。

B先生：「要は、（上司P先生は）本当に子どもたちのためを思って言ってくれたんだよ。だから、そういうP先生の意地はあったと思う。で、そこに、やっぱり賛同してくれる、私達、若いのを応援したいっていうすごい親心があったと思う。…（中略）…『これからうちの学校を担っていくから』って、すごく応援してくれた。で、『こんな風にした

い』『あんな風にしたい』っていうのは、要は校長とかけあってくれて、要はオッケーもらってくれる。…（中略）…それを支えてくれたのは、ここ（校長）に言ってくれたP先生だから。で、（校長のところへ）一緒に行ってっていう。っていう意味では、実は、上司からの信頼を得るっていうことは、すごい大事。」

B先生は、上司P先生との間で、「こんな風にしたい」「あんな風にしたい」と申し出て、学校改革案を見せるなど良好な関係を築いており、「これからうちの学校を担っていく」という期待を受けている。さらに、B先生は、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立を目指して、上司P先生から意思決定の場での直接的支援を動員するのに加えて、「校長とかけあってくれて、要はオッケーもらってくれる」〔B先生〕というように、意思決定の場での学校改革案の成立に対して権限を有する存在の支援を取り付けてもらうなど間接的支援も受けている。

ただし、B先生は、「これからのうちの学校を担っていく」という期待を受ける背景として、O校長に対して、一方で、「親分肌」と評しつつも、他方で、その個人史的背景に向けて、O校長が自分自身を、利益を「テイク」する者であると思なすような印象を与える戦略を組織すると同様に、上司P先生に対しても、「応援したいっていうすごい親心」に依存するだけではない。

B先生：「（上司P先生は、かつて）『組合がやってきていることは間違ってる』って言ったんだよ。実際、P先生が。（B先生が学校改革案を提案した際に反対してきたQ先生に対して）『本当にそれは生徒のためなのか？』っていうのを言ったんだよ。ったときに（組合側が）『何をー！？』ってなって。要は、本当に子どもたちのためを思って。だから、そういうP先生の意地はあったと思う。で、そこに、（P先生にとっては）やっぱり賛同してくれる私たち若いのを、応援したいっていうすごい親心があったと思う。うん。そうなんよ。」

B先生は、上司P先生に対して、「実は、その前の組合の執行委員長とケンカして組合を除名された」という個人史的背景を見据えている。そして、B先生は、当時の教職員組合の執行委員長であるQ先生から学校改革案の成立への反対を受けつつあった中で、「賛同してくれる私たち若いのを、応援したいっていうすごい親心があった」〔B先生〕と語るように、

P先生に対して、P先生が自身に「賛同」を示すB先生をかつて同じく敵対的關係に陥っていた教師集団の反対から守ることが自身の「意地」を守ることにつながると考えるがゆえに、B先生を支援しようとする、という理解を寄せている。ただし、「もちろんたまたまの出会いもあると思うけど、私とS先生（改革者集団の仲間教師）は、やっぱ、そこは、言い方は悪くしたら戦略的に。戦略的にどう組織で仲間をつくる。というところがあって」〔B先生〕と語るように、B先生は、P先生の個人史的背景を踏まえて利益としての「意地」を守る機会を「戦略的」に供与し、学校改革案の成立への直接的・間接的支援をつくり出しているのである。

以上より、インフォーマントの教師は、学校改革案の成立への直接的・間接的支援を形成するために、〈根回し〉を实践し、個人史的背景を踏まえて《利益供与者》という印象を与える戦略を組織しているといえる。つまり、学校組織のフォーマルな意思決定の場で権限を有する存在から学校改革案の成立への支援という「ギブ」を得ることを目指して、その存在の未来／過去を問わず、相手の個人史的背景に対して《利益供与者》として振る舞って利益となる状況を「テイク」するという自己呈示戦略を組織しているのである。

第2項 《理解者》——下位者の地位維持と親密性の演出

前項でも取り上げたように、インフォーマントの教師が学校改革案の成立を目的として最重要の位置づけを見出す〈根回し〉の対象人物とは、学校組織の意思決定の場で決定的権限を有する校長である。ただし、学校改革を引き起こす教師が校長に対して組織するのは、《利益供与者》という自己呈示戦略だけではない。

B先生：「このときの校長が、O先生。…（中略）…で、教頭、R先生（＝O先生の次に校長をつとめる人物）でしょう。で、ここが実は、私たちをすごい応援してくれていた。だから、要は50代（の年配教師）が潰そうとしていても、『そんな無視していいからやれ』って実は応援してくれてた。…（中略）…だから、私たちは好きなことができた。」

筆者：「結構もう、バックアップというか。」

B先生：「そうそうそうそう。で、私たちのこと、管理職は絶対応援してくれている。管理職も進学実績上げなきゃ絶対ダメなんだっていう。っていうのがあったから、その意味で、実は私たちがやることって、ほとんど通ってきたんだよ。（50歳代の年配教師をはじめ、既存の教師集団の教師）それは気に食わないでしょう。そのへんで潰しがか

かってきたけども、もうやれたんだよ。そういう意味では、ここでは、あの、その、S先生（＝改革者集団の仲間教師）と話してたの何かっていったら、上司へのリーダーシップ、つまり、ほとんどの教員ができないんだよ。やろうとしてもできない。そんなこと勉強してないし。で、その時に、私たち、私がS先生と話したのは何かっていったら、『校長がオッケーって言ったらすべてオッケー』（ということ）なんだよ。ということは、校長からオッケーをもらう、そしたら私たちは堂々と動ける。っていうことで実は動いていたってというのが、本当のところ。」

B先生は、O校長やR教頭（＝O先生の次に校長をつとめる人物）たち管理職との間で、「進学実績上げなきゃ絶対だめなんだ」という認識を共有し、「50代（の年配教師）が潰そうとしていても、『そんなん無視していいからやれ』と後押しを受けるように、学校改革案の成立に向けて支援を得ていく。それゆえ、「実は私たちがやることって、ほとんど通ってきた」のであった。

ただし、B先生は、やはり校長らの人格的資質や学校観・教育観に訴えるのみで学校改革案の成立の支援を受けると判断せず、校長らに対する〈根回し〉の実践として、対象人物の個人史的背景を踏まえた《利益供与者》という自己呈示戦略に加えて、さらに異なる相を持つ戦略を組織している。

B先生：「R先生みたいなタイプは、何かっていうと、（校長として）全然何もできないんだよ。うん。だから、で、ただ校長という顔は立てつつも、『こういうことやらせてください』っていうことで、もう具体的な案を持って行って、『先生がいいっていわないと動けない、でも、こうやったらこういう成果が出ると思う』って。で、『それ絶対実現するから』って。…（中略）…（T）先生（＝O校長の次にR先生が校長となり、T先生はその次の校長）はクセ者なんだよ。」

筆者：「そうなんですか。」

B先生：「うん。クセ者なんだけど、あの、やっぱりそこがイエスと言ってくれないといけなんでしょう。それは私は徹底していたんだよね。…（中略）…T先生なんか、『先生しかいないんです』って言う。もう褒めちぎる。で、その悩みも一緒に共有する。」

B先生は、学校改革案の成立への支援を得るにあたって元来より「親分肌」と評するO校

長に対しては、学校改革案の内容を説明し、個人史を背景に《利益供与者》という自己呈示戦略を組織し、「ギブアンドテイク」の構造を設定することで、十分であった。しかし、B先生は、学校改革案に対して教頭時代からO校長と共に賛意を示し、その後継者として校長を務めたR校長を「全然何もできない」と評するが、それでもなお、「校長という顔を立て」ることを決して欠かさなかった。さらに、その次のT校長を「クセ者」と評するものの、『先生しかいないんです』って言う。もう褒めちぎる。で、その悩みも一緒に共有する」のであった。

B先生は、官僚制組織体制下の学校組織内での上下関係を念頭に置いて、自己を下位者にポジショニングした上で、上位の制度的役割・地位につくR校長やT校長に対して「校長の顔を立て」、その一挙一動を「褒めちぎる」、その「悩みも一緒に共有する」などして、《理解者》という印象を与える自己呈示戦略を組織している。この《理解者》という自己呈示戦略とは、〈根回し〉の対象人物への服従性を前提として、親密性を演出するべく組織されており、学校組織のフォーマルな意思決定の場で学校改革案の成立を支援するよう促している。《利益供与者》という自己呈示戦略が「ギブアンドテイク」という互酬性に基づき組織される一方で、この《理解者》という自己呈示戦略は、制度的役割・地位の上下関係を追認すると同時に過大に強調し、親密性を演出する、という〈根回し〉の実践となっているといえる。

第3項 《献身者》——上位者の矛・盾となること

B先生は、自己を下位者に位置づけて、「褒めちぎる」「悩みを一緒に共有する」ことを通じて、《理解者》という自己呈示戦略を組織する。さらに、この戦略の組織によって築いた親密性を強化し、学校改革案の成立への支援をより確実に取りつけるべく、《理解者》という自己呈示戦略を足掛かりとして、発展的様相を持つ自己呈示戦略を組織する。

B先生：「(T校長に対して)『先生、こういうところ難しいですよ。そういうところは僕にやらせてください。僕が根回しして、僕がオッケーもらっておくんで』(と言う)。だから、敵も多いんだよ。ただその敵に対して、私が行く。今、裏を全部話しているけど、実はこういう成功するってために、組織をどう動かすか。」

B先生は、《理解者》という自己呈示戦略を組織して、「クセ者」と評するT校長との間に

演出した親密性を強化するべく、その身を挺して上位者（T校長）に対して専心的に仕える、いわば《献身者》という自己呈示戦略を組織している。B先生は、T校長から学校改革案の成立への支援を得る対価として、T校長自身が何らかの新たな支援を得ねばならない状況に置かれた場合には、「僕が根回しして、僕がオッケーもらっておく」〔B先生〕、学校改革案の成立を支援するT校長に対して敵対的行為を働く存在が出現した場合には、「その敵に対して、私が行く」といったように、T校長の盾となり、矛となることを買って出る。このようにして、B先生は、T校長に対して《献身者》という印象を抱かせているのである。

ただし、自己を下位者にポジショニングし、上位者に対して《理解者》《献身者》という自己呈示戦略を組織する場合、時として、改革者集団内の仲間教師から想定外の非難を浴びてしまう。

A先生：「嫌味とひがみを含めて、『世渡り上手だから、叩かれないよね』って言う。けど、私は言うんだよ。『違うんだよ、叩かれないように振る舞っているんだよ』って。」

これらの《理解者》《献身者》という自己呈示戦略は、改革者集団内の仲間教師から「嫌味とかひがみを含めて、『世渡り上手だから、叩かれないよね』」という非難を引き寄せてしまう。しかし、この非難を差し引いてもなお、《理解者》《献身者》という自己呈示戦略を組織する背景には、〈根回し〉を通じて親密性を演出し、学校改革案を確実に成立させるという意図の優先が見出される。すなわち、改革者集団内の仲間教師から「世渡り上手」という非難を浴びようとも、学校改革案が「ポシヤる」ことを回避し、さらに学校改革案の成立後も射程に含み込んで、「叩かれないように」するのである。しかし、『『ここは根回しするんだよね』みたいな話を（笑）、言うわけよ、職員室とかで（笑）。いや、それ言っちゃだめでしょうって（笑）』〔A先生〕と回顧されるように、改革者集団内の仲間教師からの「世渡り上手」〔A先生〕という非難は次第に浴びせられなくなり、《理解者》《献身者》という自己呈示戦略の重要性が理解されていくのである。

第4項 《秘密の暴露＝共有者》——〈根回し〉のダブル・ワーク

前節で論じた〈根回し〉の基本的特徴とは《秘匿性》であるが、インフォーマントの教師は、その《秘匿性》という特徴を積極的に活用した自己呈示戦略を組織する。

たとえば、B先生は、T校長に対して《理解者》《献身者》という自己呈示戦略を組織す

る一方で、T校長と一緒に管理職としてタッグを組み、T校長の意思決定の補佐的役割をつとめるU教頭に対して、T校長が一切関知していない場面を設定した上で、また新たな自己呈示戦略を組織している。

B先生：『教頭先生（=U教頭）、こういうことで校長から相談あると思うから、イエスって言ってくださいね』って、前もってお願いしておくんだけど。校長（=T校長）の方は実は自分の方が先に知ってると思ってるんだけど、こっち側（U教頭）が先に了解を得ているんだよ。』

繰り返しになるが、B先生は、「クセ者」〔B先生〕と評するT校長に対して《理解者》《献身者》という自己呈示戦略を組織して、親密性を演出し、学校改革案の成立を支援するように働きかける。こうした〈根回し〉の実践を通じた親密性の演出によって、T校長に対して、裏切りや出し抜きを謀ることのない従順な下位者としての印象を抱かせることに成功する。しかし、B先生は、T校長に対する〈根回し〉と並行して、U教頭に対しても〈根回し〉を実践するのである。

B先生は、T校長に対して《秘匿性》に基づき〈根回し〉を実践するが、しかし、それ以前の段階で、U教頭に対してT校長への〈根回し〉の実践計画を暴露している。この暴露の意図とは、U教頭に対してT校長以上に大きな信用を置くことを示すことで、優越感の付与による親密性を演出して、T校長が学校改革案の成立を支援する際の決断に後押しさせることにある。したがって、B先生は、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の提案以前の段階で、T校長への〈根回し〉を実践するのであるが、さらに、そのT校長への〈根回し〉の実践以前の段階で、U教頭に対してT校長への〈根回し〉の実践予定を暴露し、その対処方法などを話し合っておく、という異なる水準での〈根回し〉を実践しているのである。

つまり、B先生は、学校改革案の成立を目指して、T校長に対して「校長という顔を立て」るように《理解者》《献身者》として振る舞い、学校改革案の内容・提案予定についても「自分の方が先に知ってると思ってる」〔B先生〕状況をつくり出すが、その一方で、さらにT校長と一緒に管理職を務めて、意思決定の舵取りを左右するU教頭に対しては、《秘密の暴露=共有者》という自己呈示戦略を組織している。つまり、B先生は、〈根回し〉としての自己呈示戦略を複数対象に向けて並行的に組織するダブル・ワークを実践し、学校改革案を

より一層確実に成立させるのである。

ただし、この《秘密の暴露＝共有者》という自己呈示戦略の組織に依拠したダブル・ワークとは、〈根回し〉の基本的特徴である《秘匿性》の資源化によって実践されている点に注意する必要がある。この〈根回し〉のダブル・ワークが、T校長に知られてしまうと、B先生は、《理解者》《献身者》という自己呈示戦略の組織を通じて、築いたT校長からの支援を失うどころか、T校長とU教頭との関係にも亀裂を生じさせてしまいかねない。それゆえ、《秘密の暴露＝共有者》という自己呈示戦略に対しては、より厳格な《秘匿性》が必要となるのである。

第5項 《相談者》——《共犯者》という自意識への転化

さらに、インフォーマントの教師が〈根回し〉を実践する対象人物とは、学校組織の意思決定の場で学校改革案の成立に対して権限を持つ存在の中でも、その成立を支援する存在とは限らない。

A先生：「この企画を立てたときに、『先生、絶対何か言うだろうな』っていうのは分かるわけよ。それに対して、前もってちょっと全然違うときに、雑談の範囲内でちょっと話を1回しておこうかな、とか。あとは、企画文書とかをつかって、『先生、これ相談なんですけど、今度こういうの出そうと思うんですけど、先生どう思われます？』とかってことを前もってしておくとか。いやらしい世界なんだよ。その企画書も正直、過激なことを文書にしておくわけ。実はそこじゃない。落としどころはある。で、『いやあ、これはちょっとやりすぎでしょう』とか（と言われると）、『これは軽くしますね』って、本当にやりたいところまで落として。（それを）出したら、会議の時に何も言わないから。」

A先生は、学校組織の意思決定の場で、「絶対何か言うだろうな」というタイプの教師に対しても事前に対応する。A先生は、「絶対何か言うだろうな」というタイプの教師に対して、学校改革案の提案以前の段階でのインフォーマルな場で、積極的に「相談」を持ち掛けておく。その「相談」の場で提示するのが、学校組織の意思決定の場における成立を目指して立案した学校改革案ではなく、その内容以上に「過激なこと」を盛り込んで立案した学校改革案のダミーの草案である。そして、「過激」に仕立てたダミーの草案に対して、その対

象人物から「これはちょっとやりすぎでしょう」と批判を受けると、「これは軽くしますね」と応答し、成立を目指す学校改革案の内容の水準へと修正を施し、「本当にやりたいところまで落として」いく。このとき、A先生は、《相談者》として振る舞うことで、「絶対何か言うだろうな」というタイプの相手の溜飲を下げさせているのである。

A先生：「やっぱり変化する時にそれに携わってないだとか、関わってない人って、やっぱりいい気分しないでしょう。」

また、そのインフォーマルな場での《相談者》という自己呈示戦略は、その対象人物の溜飲を下げさせるだけでなく、学校改革案の提案の場面にも直面する対象人物に対して、インフォーマントの教師らの《共犯者》であるという自意識を抱かせるように転化している。《相談者》としての振る舞いは、「絶対何か言うだろうな」というタイプの教師の溜飲を下げさせると同時に、そうした〈根回し〉の対象人物の「自らの（個別）意思」（篠原 1985、265頁）を学校改革案に組み込んだ格好を演出し、対象人物をその学校改革案に関わる《共犯者》に仕立て上げて、学校改革案の成立に対する反対の動きを阻止するべく働いている。なぜ反対の動きを阻止するのかというと、〈根回し〉の対象人物が意思決定の場で反対行動を発した場合、事前に自身に関与した学校改革案に自身で反対する、という状況に陥ってしまうためである。つまり、《相談者》という自己呈示戦略とは、「変化する時に携わってないだとか、関わってない人って、やっぱりいい気分しない」という教師の感情を抑え込んでいくが、それは同時に、意思決定の場で《共犯者》という自意識が芽生えるように種を植えつけることをも意味し、フォーマルな意思決定の場での反対を抑止していく戦略となっているといえる。

第5節 小括

本章の知見は、次の2点である。第1に、学校組織のフォーマルな意思決定の場における学校改革案の提案以前の段階のインフォーマルな場での〈根回し〉とは、《秘匿性》という基本的特徴のもと、学校改革案の確実な成立を目指して実践されることが明らかになった。第2に、そこで実践される〈根回し〉として、学校組織のフォーマルな意思決定の場で権限を有する存在に対して、学校改革案の成立への支援を促すべく、①《利益供与者》、②《理

解者》、③《献身者》、④《秘密の暴露＝共有者》という自己呈示戦略を組織しており、また、学校組織の意思決定の場で反対意見を出す可能性のある存在に対して、学校改革案の成立への反対を阻止するべく、⑤《相談者》という自己呈示戦略を組織していることが描き出された。

これらの知見から、次の3点の考察が可能となる。第1に、〈根回し〉の実践の前提として、学校改革案の内容がどれだけ新規性を持とうと、学校改革案を学校組織のフォーマルな意思決定の場で成立させる、という学校組織の従来のルールに則ることが一貫して重視されている、という点である。

第2に、学校改革を引き起こす教師は、学校改革案の提案以前の段階でのインフォーマルな場の〈根回し〉の実践に多大な労力を費やし、学校改革案を確実に成立させていく。ひるがえって、彼らは、学校組織のフォーマルな意思決定の場において、学校改革案に関する地道な合意形成や即興的な議論を必要とせず、また、その場の議決プロセスの審判を待つことも念頭に置いていない。すなわち、学校改革を引き起こす教師にとって、学校組織の意思決定の場がどうあるべきなのか、という教育政策上の論点は、必ずしも重要とはいえない。その学校組織で機能する意思決定の場がいかなる形態であれ、学校改革案を確実に成立させるべく、インフォーマルな場で支援を取りつけ、反対を封じ込めることこそ重要視しているのである。

第3に、制度的役割・地位に付帯するトップ・リーダーシップ、ミドル・リーダーシップに関する従来の議論に対して、新たに「ローア・リーダーシップ」の存在が見出される点である。B先生による「上司へのリーダーシップ」〔B先生〕という語りは、本章の知見との関連から示唆に富み、学校改革案を立案・提案し、確実に成立させるための〈根回し〉の実践において、学校組織の制度的役割・地位につく存在以上の主体性を持つリーダーのすがたを捉えることが可能である。

本章で描き出した〈根回し〉の実践に基づき、学校組織の意思決定の場で学校改革案を成立させていった後、学校改革を引き起こす教師は、学校改革案の実現に向けて、ついに表舞台で動き始めていく。

〈注〉

- (1) 本章では、「根回し」という表現を山括弧を用いて強調する一方で、〈根回し〉の基本的特徴や戦略的諸相を示す際には二重山括弧を用いて強調している。

第5章 学校改革を引き起こす教師の挑戦

—スティグマからカリスマへの転換に着目して

第1節 本章の目的

本章の目的は、学校改革を引き起こす教師が、学校改革案を学校組織の意思決定の場で成立させた後、その実現を目指す中で、学校組織内のアクターとの相互作用過程で経験するリアリティを描き出すことである。

学校改革を引き起こす教師が、学校改革案を学校組織の意思決定の場で成立させた後、学校組織内のアクターからいかなる反応を受けるのかという問題は、重大な関心事である。そもそも、学校改革案が直ちに現実に反映されて、学校が変わるとは限らない。したがって、学校改革を引き起こす教師は、学校改革案の成立という作用（action）を組織した後も、学校改革案を実現する役目を積極的に負い、それゆえ、学校組織内のアクターから反作用（reaction）を受けて、さらに新たな作用を組織する。この継起的な相互作用（interaction）の過程の中で、多様な経験を築き、学校改革を実現していく。

先行研究において、教師集団の文化傾向（学校組織文化／教師文化）には、学校改革の推進要因／阻害要因という重要な位置づけが与えられてきた。この位置づけを念頭に置いた場合、学校改革を引き起こす教師が学校改革案成立後に相互作用を築く学校組織内のアクターとして焦点化すべき存在とは、教師集団である。個人主義（individualism）を文化基盤に持つ米国では、学校改革の推進要因として教師集団の同僚性（collegiality）や協働文化（collaborative culture）という文化傾向が指摘されるが（Little 1982、Hargreaves 1994）、日本でも、同様の議論が蓄積されている（今津 1996、志水編 2009、菊地 2012）。しかし、同僚性・協働文化が学校改革後に観察された文化傾向を指し示す一方で、学校改革以前において、つまり日本の教師集団の基盤的文化傾向であるのが、教師集団の保守性・閉鎖性である（永井 1977、吉田 2005）。そして、教師集団の保守性・閉鎖性こそ、学校改革の阻害要因と見なされている（油布 1990）。

日本の教師集団の基盤的文化傾向が保守性・閉鎖性であることを念頭に置くと、学校改革を引き起こす教師は、学校改革案の成立後、教師集団による反作用として、学校改革に対する阻害的働きかけ、そして負の処遇を受けると想定される。しかし、先行研究では、教師集団の文化傾向（保守性・閉鎖性／同僚性・協働文化）との関連から、学校改革の成否要因（阻

害要因／推進要因)が議論されるに終始する。それに対して、本研究では、学校改革を引き起こす教師の戦略に着目し、学校改革を阻害する保守的・閉鎖的な教師集団との相互作用の中で同僚性・協働文化を構築して、学校改革案を実現するダイナミックな過程に焦点化する。また、そうした戦略が組織される背景として、学校改革を引き起こす教師が、既存の教師集団の教師との相互作用の中で生成する「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーへの帰属を通じた職業的発達過程が想定される。

したがって、本章では、特に初期における学校改革案の成立後の段階に着目し、学校改革を引き起こす教師は、①既存の教師集団の教師による反作用をいかに経験し、それに対していかなる対処戦略を組織するのか、②その上で、学校改革案の実現を目指して教師集団全体の支援を得るために、いかなる戦略を組織するのか、という2つの問題を、「学校改革を引き起こす教師」としての職業的発達との関連から分析する。この分析を通じて、学校改革を引き起こす教師の職業的発達を捉えると同時に、学校改革案の実現に向けた戦略的努力の方途を明らかにする。

第2節 分析枠組み

第1項 スティグマ化と対処戦略

学校改革を引き起こす教師が既存の教師集団の教師から受ける学校改革に対する阻害的働きかけ、そして負の処遇とは、教師集団の保守性・閉鎖性の一表象といえる。その一方で、学校改革を引き起こす教師が既存の教師集団の教師との相互作用の中で反作用として負の処遇を受け、さらにその処遇に対して対処戦略を組織するその実態は、明らかにされていない。

こうした関心にに基づき、学校改革を引き起こす教師と既存の教師集団の教師との相互作用過程の分析に援用する社会学概念が、スティグマ (stigma) である。ゴフマン (Goffman 訳書 2012) によると、スティグマとは、対他的な社会的アイデンティティ (a virtual social identity) と即自的な社会的アイデンティティ (an actual social identity) との乖離に生じ、「それさえなければ問題なく通常の社会的交渉で受け容れられるはずの個人に出会う者の注意を否応なく惹いて顔をそむけさせ、彼にある他の好ましい属性を無視させる」(Goffman 訳書 2012、19 頁) という指摘の「それ」である。つまり、ある行為者個人が、特定の社会集団の中で通用する状況適合的カテゴリーの適用を受ける可能性を含む場面で、

その状況適合的カテゴリーから逸脱し、その行為者個人の諸特性を後景化させる望ましくない特異な属性が見出されるとき、その属性こそ、社会学概念としてのスティグマなのである。

一般に、障害や病い、犯罪歴などの社会病理現象の研究に援用されるスティグマ概念を本研究に用いる意図は、ショーハム&ラハーブ (Shoham&Rahav 訳書 1998) による逸脱論に基づく。ショーハム&ラハーブは、行為者個人の内面的葛藤に止まらない社会集団への挑戦 (defiance) という属性とは、関係する集団の価値を拒否するばかりでなく、行為者個人の価値をその代わりに採用させる限りで価値逸脱であり、それと同時にスティグマが付され、そのスティグマは、挑戦者に対して社会集団への同調圧力を働き、価値逸脱を放棄させる (挑戦をやめさせる) と指摘している (Shoham&Rahav 訳書 1998、229-230 頁)。

学校改革に対して、画期的な新しい取り組みを企てる挑戦 (challenge) の側面のみならず、教師集団への価値逸脱的な挑戦 (defiance) の側面を見出し、挑戦 (defiance) の前提とされる行為者個人の逸脱的な価値を学校改革案に表象される「自らの (個別) 意思」 (篠原 1985、264 頁) と同義と見なす場合、学校改革案の成立が教師集団に対して与える作用には、既存の教師集団の教師が維持する価値を拒否し、「自らの (個別) 意思」を採用させるプロセスが内在するといえる。その限りで、学校改革を引き起こす教師は、ショーハム&ラハーブのいう社会集団への挑戦 (defiance) という属性を持つためにこそ、既存の教師集団の教師からスティグマ化され、負の処遇を受けると想定される。この着想に基づき、本研究では、学校改革を引き起こす教師が、既存の教師集団の教師との相互作用過程の中で、スティグマをいかに付与されて、いかなる負の処遇を受けつつ、その状況にいかに対処するのか、という一連の経験的なリアリティを描き出す。

第2項 スティグマからカリスマへの転換

学校改革を引き起こす教師は、学校改革を通じて、既存の教師集団に対して価値逸脱的な挑戦 (defiance) を働くがゆえにスティグマ化される反面で、学校改革案を実現するために、既存の教師集団との相互作用を継続し、その支援の形成を試みる。

本研究で、学校改革を引き起こす教師と、その存在に対してスティグマ化し、負の処遇を働く既存の教師集団の教師との相互作用過程での支援形成の分析に援用する社会学概念が、カリスマ (charisma) である。カリスマ概念は、今日では多義的様相を持つ一方で、この概念を社会的に検討したウェーバー (Weber 訳書 1970) によると、カリスマとは、人びと

から誰もが持つといえないとプラスに評価される非日常的資質を意味し、その人びとの心情や行為に変更を喚起する点で、社会的変革力を持つという。カリスマとは、スティグマと同様に、社会集団の文化傾向を指し示す概念ではなく、行為者個人の属性を指して示す概念である。このカリスマ概念の援用を通じて、行為者個人としての学校改革を引き起こす教師を検討の中心に設定した上で、周囲の教師集団の教師により形成される求心的支援の分析が可能となる。しかし、カリスマ概念を援用する意義はそれだけでなく、ウェーバーの議論を踏まえつつ、カリスマとは、「レイベリングが依拠する価値＝規範のトータルな再構成を企図し、新たな価値＝規範の創造を志向する逸脱者」（小松 1981、66 頁）であると説明される点にある。この説明は、ショーハム&ラハブ（Shoham&Rahav 訳書 1998）の指摘した社会集団への挑戦（defiance）との間で基本的視座を共有しており、既存の教師集団の教師に対して価値逸脱的である学校改革を引き起こす教師が、「自らの（個別）意思」の表象である学校改革案の実現を通じて、スティグマを「レイベリング」する既存の教師集団の教師の「価値＝規範」を拒否し、それに代わって自身が学校改革案として表した「価値＝規範」を採用させるという仮説を導く。

ただし、この仮説は、さらなる理論的含意を有する。すなわち、カリスマ概念とは、Lipp（1977）を始めとして、スティグマの対概念として社会的に検討された歴史を有し、その援用はスティグマ化からカリスマ化への転換のシーケンスを分析可能とするのである。

Lipp（1977）では、ある属性のスティグマからカリスマへの転換のシーケンスが「三極的思考モデル tri-polar thought-model」として理論化されている。つまり、①社会的周縁部において逸脱的属性をスティグマ化された存在は、②象徴的・超越的な位相における自己スティグマ化を通じて、③社会的中心部においてカリスマ化されると指摘される。井上（2002）は、Lipp のこの「三極的思考モデル」を次のように論じる。スティグマ化された存在が、「その人物は社会の周縁部に追いやられたり、迫害されたりして、自己のアイデンティティがきわめて不安定になる。不安定なままであれば脱落者になりかねないが、そこで、社会によって押しつけられた汚名を積極的に引き受け、それをプラスの要素へと逆に解釈すると、それによって強固なアイデンティティが再構築されることになる」（井上 2002、134 頁）。この一連のシーケンスを捉える視座の重要な着眼点とは、自己スティグマ化である。自己スティグマ化とは、「社会によって押しつけられた汚名を積極的に引き受け、それをプラスの要素に解釈する」（井上 同上、同頁）ことを意味し、具体的に、「たとえば、社会から迫害されたとき、これを神の試練として受け止めるような場合」（井上 同上、同頁）

に生じる。そして、カリスマ化について、「自己スティグマ化が行われたことにより、負のレッテルを貼られた者が、周囲の人間から新たな価値観の体現者とされる段階である。ここでその人物への帰依者が形成されていくわけである。その人物が社会を変革に導く指導者となると、カリスマ化が達成される」（井上 同上、同頁）と指摘される。大村（1979）は、スティグマが負の方向への逸脱的属性に付与される一方で、カリスマが正の方向への逸脱的属性に付与されると捉えた上で、「悪魔との交渉を刻印するマークが、まさにそれ故に、神との交渉を刻印するマークに意味転換」（大村 1979、118 頁）する可能性を見出すのである。

この「三極的思考モデル」に即してカリスマ化を捉える場合、学校改革を引き起こす教師が、学校改革案の成立後にその実現を目指すにあたって、既存の教師集団の教師に対する価値逸脱的な挑戦という属性がスティグマ化されようと、自己スティグマ化を通じて、その挑戦を再解釈し、カリスマに転じるという構図が見出されるだろう。

黒木（1999）は、Lipp のこの「三極的思考モデル」について、次の2点を強調する。すなわち、①第1に、カリスマを、スティグマと同じく個人的性質に還元できない社会現象と捉え、相互作用過程上での人びとのラベリングの問題としている点、②第2に、このモデルが「カリスマの生成過程の射程をもっと広げてそれを一つの『文化変動』として捉えた場合、その契機を個人による『記号転換（Vorzeichenwechsel）』の営為に認めて理論化しようとする試み」（黒木 1999、171 頁）を意味する点である。つまり、学校改革を引き起こす教師に対する既存の教師集団による反作用として、既存の教師集団の教師との相互作用過程の中でスティグマからカリスマへとラベリング的に転換する過程の中心には、学校改革を引き起こす教師自身の認識と実践の変容可能性が見出されるのである。

学校改革を引き起こす教師の視点に立脚する本研究への期待とは、「三極的思考モデル」を用いてカリスマ化の展開を追認的に捉えるに終始せず、既存の教師集団の教師との相互作用過程の中で、いかなる認識や戦略的实践を組織するのかという一連の過程を、彼らのリアリティに即して解明することにあるといえよう。

第3節 スティグマ化と対処戦略

第1項 カテゴリカルな境界設定とスティグマ化

前述したように、学校改革を引き起こす教師は、教職についた当初や、事例対象校に着任

した当初の段階で、学校改革を引き起こすわけではない。学校改革を引き起こす教師は、既存の教師集団の教師を「普通の先生」とカテゴリー化して、「最初は『普通の先生でいいや』って感覚」〔A先生〕をそなえ持つと同時に、この「普通の先生」という社会的カテゴリーに帰属し、教職生活をスタートしている。しかし、インフォーマントの教師が、自身を「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーに帰属し直して形成されるキャリアは、次の2つの契機によって媒介される。

「学校改革を引き起こす教師」としての第1のキャリア形成の契機が、第3章で指摘したインフォーマルな改革者集団の形成である。前述したように、インフォーマントの教師は、「こんなにまで思うところ一緒なのってそういない」〔B先生〕と意味づける教師と出会い、そうした教師との間で「絶対変えないといけないところ、いっぱいあるよね」〔A先生〕と語り合う中で、改革者集団を形成する。この改革者集団内で、学校に対する疑問や学校観・教育観を共有し、学校改革案を立案しつつ、学校改革案の成立を目指した〈根回し〉を企図するなどの固有な経験を積み重ねていく。

B先生：「これは、今、私が話してきたことは入る？こんなことをしてきたのは入る？っていったら？」

筆者：「入らない。」

B先生：「入らないんだよ。ということは、教師が大事だと思われるものとは全然違うものなんだよ。…（中略）…実は、教師っていうところ、たとえば私が今10あるって言ったでしょう？10ある中の、はい、11個目、12個目っていうのを、実は教師の中に作っていかないといけないんだよ。で、普通の先生になりたいって思っている子たちは、何ぐらいしかなないと思ってる？」

インフォーマントの教師は、「学校改革を引き起こす教師」のカテゴリーに帰属する改革者集団のメンバーを指して「私たち」という視角形成を達成する。そして、その「学校改革を引き起こす教師」のカテゴリーは、改革者集団外の既存の教師集団の教師に対して適用する「普通の先生」というカテゴリーから対置的に生成されている。つまり、インフォーマントの教師のパースペクティブは、カテゴリカルな境界設定（boundary setting）を伴い分断的に再構築されるのである。この第1のキャリア形成の段階で、インフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師を指し示す「普通の先生」のカテゴリーに対して、「10」〔B先生〕の

基本的側面を見出し、その「10」の基本的側面を一括りにして、「教師の役割って『これ』って考えでしょう、みんな」〔A先生〕という保守的・閉鎖的傾向をラベリングする。その一方で、「10」の基本的側面を持つ「普通の先生」の 카테고리から逸脱的に生じる「11 個目、12 個目」〔B先生〕の役割——そこに「学校改革を引き起こす教師」の 카테고리を構成するのである。

しかし、「学校改革を引き起こす教師」としての第2のキャリア形成を通じて、このパースペクティブ内の境界的な分断状況は、変容を遂げていく。第2のキャリア形成の契機は、学校改革案の成立後、学校改革を引き起こす教師が学校改革案の実現を目指して着手する改革実現行動に見出される。インフォーマントの教師は、〈根回し〉を通じて学校改革案を成立させるが、その後の改革実現行動の過程において「普通の先生」として 카테고리化する既存の教師集団の教師との間で相互作用を組織する中で、その教師集団から「『なに言っとんやコイツ?』って顔」〔B先生〕で見なされ始める。既存の教師集団の教師から「お前ら」〔B先生〕と呼称されるように、インフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師側からも「学校改革を引き起こす教師」として 카테고리化され始めるが、それゆえに、「空気のように流される」〔A先生〕ように無視される、「お前らにはできない」〔B先生〕と罵倒されるなど、負の処遇を受け始めるのである。

B先生：「私が最後に持ったクラスは野球部2人いた。…（中略）…で、実は（野球部の顧問が担当する）体育科では（自分が）ボロクソ言われてた。…（中略）…生徒指導部の先生なんかとかは、（自分を）潰すためにいろんなことしてきた。」

改革実現行動への着手以降、学校改革と余程関係のない担任学級の生徒の部活動や生徒指導に関する事案がトラブルの火種と化すなど、B先生は、何かに託けて「潰すためにいろんなこと」〔B先生〕を受難する状況に圍繞され、負の処遇を受け続けてしまう。

こうした負の処遇を受難する状況は、B先生によって、「下りのエスカレーター」〔B先生〕という象徴的なメタファーで表現される。学校改革案の実現に対して、至上の正当性を見出すB先生は、自身が既存の教師集団の教師から負の処遇を受難する要因を、教師集団が「自分たちもそれだけの労働を求められていると思ったら反対しようとする」〔B先生〕ためだと理解している。つまり、インフォーマントの教師は、「自らの（個別）意思」（篠原 1985、264 頁）、すなわち、新しい価値に基づく学校改革案の実現行動を通じて、既存の教師集団

の教師の価値を拒否すると同時に、既存の教師集団に対して、学校改革案に示される新しい価値を採用させて、「それだけの労働を求められている」〔B先生〕状況の予見を迫る。それゆえ、既存の教師集団の教師から「学校改革を引き起こす教師」（「お前ら」〔B先生〕）としてカテゴリー化されて、自身もこのカテゴリーに帰属を深めていくインフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師による負の処遇を受けることで、学校改革案に表象された「意思＝価値」の放棄を迫られる。その背景として、学校改革案の内容の是非に関して議論は生じず、インフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師に対する挑戦という属性がステイグマ化されるのに伴い、負の処遇を受け続けていくのである。

筆者：「他の先生からすると、（B）先生たちと絡むとマズイ、みたいな。そういうのはあったんですか？」

B先生：「あった、あった、あった。V先生って人とか。だから、そこはQ先生が引き込んでるんだから。」

筆者：「それは、学校全体的に、腫物みたいな。タイミングもあつたりしたんですか？」

B先生：「…（中略）…で、やっぱりあの時、V先生は、最初は北館で担任持ってたんだよ。それから、南館に来た。そしたら、やっぱり、向こうの北館のところだったら、そんなんどどん言っていると思うから。だから、南館に行くっていったら、そういう目で他の先生から見られるっていうのは、嫌な雰囲気は出ていた。それはその当時あった。」

既存の教師集団の教師からの負の処遇やその背景をなす認識の対象は、B先生個人に止まらず、改革者集団の仲間教師が拠点化した校舎であり、学校改革案の適用対象の現場となった「南館」〔B先生〕にまで象徴的に拡張している。「南館」への異動が決定した既存の教師集団の教師に関して「南館に行くっていったら、そういう目で他の先生から見られるっていうのは、嫌な雰囲気は出ていた」〔B先生〕と語られるように、B先生は、学校全体から負の処遇を受ける感覚を持っていたといえる。

前述した「下りのエスカレーター」という象徴的なメタファーは、下階に向けてオートマチックに進行するエスカレーターを指しており、それを駆け上る場合には、社会的制裁が加えられることを含意する。つまり、そのメタファーは、既存の教師集団における「教師の役

割って『これ』って考え」〔A先生〕に基づく価値を拒否して学校改革を引き起こす場合、怒られる、怪訝な眼で見られるように、相応の負の処遇を受けることを物語る。そして、インフォーマントの教師は、学校改革案の成立後、改革実現行動を起こすことで、既存の教師集団の教師から、「下りのエスカレーター」をつねに昇り続けさせられ、疲弊に追いやられるような状況に直面するのである。

第2項 自己スティグマ化と対処戦略

A先生は、改革実現行動以降について「空気のように流される」〔A先生〕と語るが、その一方で、「誰もこれに対して危害を加えるとかって人はいなかった」〔A先生〕、あるいは、せいぜい『そんなに頑張らなくてもいいんじゃない?』的なことを酒の勢いで言ってくるとかそんなレベル。酒の席とか、結構言われてる。いいんじゃない。それでガス抜きになれば」〔A先生〕と語るように、B先生とくらべて、深刻な負の処遇を受ける機会が少ないように捉えられる。

B先生：「どうやっても変わらないっていうぐらい、実は長いエスカレーターがある。

しかも、下向きに動いている。最初、それに立ち向かうんだけど、要は、疲れるでしょう。」

「学校改革を引き起こす教師」としてのキャリアは、学校改革案の改革実現行動による挑戦という属性を背景にスティグマ化されて、負の処遇を継続的に受けた後、さらに2つの展開を通じて形成される。インフォーマントの教師も、学校改革案の実現を目指して改革行動を起こし、スティグマ化される「最初」〔A先生・B先生〕の頃には、「言えば伝わる」〔A先生〕、「立ち向かう」〔B先生〕と語るように、学校改革の必要性、学校改革案の内容の正当性を主張すること、そして、スティグマ化される状況に対して不当性を訴えることで、ただちにスティグマが解消し、負の処遇を受ける状況が好転すると信じていた。そして、その信念ゆえに、スティグマ化される状況への対処戦略についても、「小賢しい」〔A先生〕、「回りくどい」〔A先生〕という否定的見解を有し、その戦略実践に移行していない。しかし、その否定的見解を硬化し、対処戦略の実践に移行せずにいると、スティグマ化された状況の学校改革を引き起こす教師は、負の処遇を受難し続けて、「最初、それに立ち向かうんだけど、要は、疲れる」〔B先生〕ように、改革実現行動の断念に行き着く。

ゴフマン (Goffman 訳書 2012) によると、スティグマ化される可能性のある属性の所有者は、「信頼を失う事情のある者 **the discreditable**」と「すでに信頼を失った者 **the discredited**」とに類別される。B先生は、既存の教師集団の教師から「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーの適用に基づき「すでに信頼を失った者」と捉えられて、負の処遇を受けながらも「嫌なやつは嫌って言う」〔B先生〕という姿勢を保持し、スティグマ化された不当な状況に対して徹底的に抗い、既存の教師集団の教師に対する挑戦の正当性を主張し続けるのである。

B先生：「この先生は、私を潰そうと思って、むちゃくちゃしてきたんだよ。だから、合唱祭で、私のクラス、優勝した。あのとき、(B先生に対して負の処遇を働いた人物が) 何て言ったかって言うと、『お前のクラスが1位とりやがってこの野郎』って小便しながら横で言ってきたんだよ。で、このとき。うちのクラスが一番良かったんだよ。でも、服装でマイナス2点をしたのが、この人。誰ひとり、服装乱れているのなんかいないのに(結果的に、その減点によって、他のクラスとの「同点優勝」となる)。…(中略) …でも、私はそういう過去がありながらも、この子たちが、この、この、この形にいくためには、そんなんどうでもいいんだよね。っていうところまで、実は(一連の負の処遇を受難してしまう状況を) 飲んで。それを正義としたら絶対許せないんだよ。でも、私の正義は何かっていったら、子どもたちが成功することなんだよ。って言ったら、そんなことって、世の中当たり前でしょう。でも、まあ、そんなの別に、腹では煮えくり返っていても、『絶対ぶっ潰してやる』って思っているけど、でも、私はできるんだよ。『先生しかいないんですよ』って。…(中略) …私はどれだけ負けてもいい。『あいつはクソだ』と言われてもいいし。『あいつ頭下げに来たから許してやるわ』、みたいな、相手が上になるようになって、全然私は平気なんだよ。…(中略) …で、挑戦して、で、ここ(ハート)が強いから、少々反論される人がいても、『絶対私たちは成功する』ってというのが自分自身であるから、自信があるから、これを周りからつくっていけるんだよ。」

しかし、B先生は、スティグマ化されて負の処遇を受難する不当性や、既存の教師集団の教師に対する挑戦の正当性への訴えを、胸の内に「飲んで」〔B先生〕、押し止める。既存の教師集団の教師によって、「あいつはクソだ」〔B先生〕、「あいつ頭下げに来たから許してや

るわ」〔B先生〕と罵倒される反面で、「相手が上になるようになって、全然私は平気なんだよ」〔B先生〕という認識を形成するように変容を遂げていく。

学校改革を引き起こす教師は、既存の教師集団の教師に対する価値逸脱的な挑戦という属性を有し、それゆえスティグマ化されて負の処遇を受け続けて屈服し、学校改革の断念に行き着くだけに終始しない。学校改革を引き起こす教師は、スティグマ化されて受難する負の処遇を、忌み回避すべき状況と捉えるのではなく、「子どもたちが成功する」〔B先生〕ために乗り越えるべき「試練」（井上 2002、134 頁）として積極的に受け入れる。このように、既存の教師集団の教師に対して価値逸脱的に挑戦することで負の処遇を受けようとも、自己スティグマ化のプロセスを築くことで、彼らのいう「私の正義」〔B先生〕を、既存の教師集団の教師による負の処遇に屈服しないことでなく、「子どもたちが成功する」ことにあると認識を再度改めて、それを乗り越えるための対処戦略を組織するのである。

B先生は、この自己スティグマ化の段階に長期に及んで移行せず、スティグマ化されて、負の処遇を受けると同時に、その状況に対する不当性を主張し続けている。それゆえ、長期間に及び、多様な場面で、既存の教師集団の教師からの負の処遇を無防備に受け続けるのである。

A先生：「私は言うんだよ。『違うんだよ、叩かれないように振る舞ってるんだよ』って。
『二手三手前から』って。」

その一方で、自己スティグマ化を通じて、「言えば伝わる」〔A先生〕という考えを放棄し、既存の教師集団の教師に対する挑戦という属性がスティグマ化される状況に不当性を主張せず、負の処遇の受難を耐えて、乗り越えるべき「試練」（井上 2002、134 頁）と位置づけ直すA先生は、学校改革の重要性を再確認しつつも懐に隠し、既存の教師集団の教師による負の処遇への現実的対処に関心を移動することで、「叩かれないように」〔A先生〕、「二手三手前から」〔A先生〕、抑制的振る舞いを積極的に呈示する。つまり、A先生は、既存の教師集団の教師によって、「すでに信頼を失った者」としてスティグマ化されるや否や、自己スティグマ化して、既存の教師集団の教師との関係性に転換を施し、抑制的振る舞いに基づく対処戦略を組織するのである。B先生も、改革者集団内で、A先生のような自己スティグマ化を経験したメンバーからの度重なる説得を受けて自己スティグマ化し、既存の教師集団の教師との関係性を転換することによって、対処戦略を実践するようになる。

では、スティグマに起因する状況への対処戦略とは、具体的にいかに組織されているのか。自己スティグマ化は、「三極的思考モデル」とは異なり、カリスマ化される以前の段階で、スティグマに起因するダメージを軽減する対処戦略が組織される契機を構成している。

第4節 スティグマへの対処戦略の多様な実践

第1項 情報操作戦略

まず、スティグマ化を働く既存の教師集団の教師に対する挑戦という属性は、必ずしも可視的（visible）ではない。学校組織のフォーマルな意思決定の場や学校改革案の成立を目指して実践される〈根回し〉の現場、その後の改革実現行動にも直面せず、学校改革を引き起こす教師との接点を持っていない既存の教師集団の教師によって、インフォーマントの教師は、「普通の先生」という状況適合的カテゴリーの適用を受けることで、既存の教師集団の教師のメンバーとして「普通の先生」という視角を共有する者と位置づけられる。自己スティグマ化を経た場合、インフォーマントの教師は、「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーに帰属する正当性を主体的に放棄し、「信頼を失う事情のある者」として位置づけると同時に、その「普通の先生」という状況適合的カテゴリーに融け込むために、自己イメージに関する情報操作を戦略的に試みるのである。

A先生：「この人には知らせずにやっていくこともあれば、こっちには知らせずにやっていることもあるから。そうしないと変わらないことがある、やっぱり。けど、筋を通さないといけなところは全部話をしながらやってる。筋の一番上に絶対校長ってのはいるからね。そこは、絶対全部言ってるから。それ以外（の教師）は知ってることと知らないことがあって。…（中略）…知らない人からみたら、校長のリーダーシップでうち（の学校）は向かってる。」

インフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師の中でも、「知らせずにやっていく」〔A先生〕べき存在を特定している。そして、学校改革案の成立を目的とした際と同様に、学校改革案の成立の可否に決定的権限を有する校長に対しては、「根回し」〔A先生・B先生〕を首尾よく実践する。校長を改革者集団の味方に取り込んで、「知らない人からみたら、校長のリーダーシップでうち（の学校）は向かってる」〔A先生〕という「支配的なストーリー

一」を追認し、再生産する〈状況の演出 direction of the situation〉を試みている。こうした〈根回し〉の実践の上で、インフォーマントの教師自身も、「校長のリーダーシップ」の傘下に入り、既存の教師集団の教師の振る舞いに同一化する〈自己の演出 self-direction〉によって、自己イメージを〈擬装 camouflage〉し、「普通の先生」というカテゴリーの一員に融け込んでいく。つまり、〈状況の演出〉と〈擬装〉という情報操作戦略を駆使して、「普通の先生」としてカテゴリー化する既存の教師集団の教師へと越境 (pass) しているように見せかける。そうすることで、自身に付されたスティグマを覆い隠し、負の処遇の標的と化すことを未然防止するのである。

第2項 緊張緩和戦略

インフォーマントの教師は、その改革実現行動などに直面していない既存の教師集団の教師に対し、自身を「信頼を失う事情のある者」と位置づけて、「普通の先生」に融け込むために情報操作戦略を組織する。その一方で、同じ時期でも、既存の教師集団の教師との相互作用過程において、自己を「すでに信頼を失った者」として位置づけざるを得ない場合には、負の処遇を継続的に受ける危険性をはらんだ緊張状態に身を置かねばならない。インフォーマントの教師は、そうした緊張状態の緩和を目指して、次の3つの戦略を組織している。

第1に、学校改革案の成立後、その成立に伴い新しく生じた仕事を一手に引き受けて、既存の教師集団の教師に対する逸脱的挑戦という属性自体を無効化する戦略である。すなわち、「ちょっと若い教員が加わってやっているくらい」〔B先生〕という体制を構築することで、学校改革案の実現が、既存の教師集団の教師の持つ価値に対して挑戦することを意味しないとアピールし、既存の教師集団の教師による継続的な負の処遇への移行を立ち止まらせていく。

第2に、B先生は、既存の教師集団の教師に対して、自身に過失のないトラブルが生じた場合に「わざと頭(を)下げに行く」〔B先生〕、独力で解決可能な問題が生じた場合でも「わざと相談に行ったり」〔B先生〕するという対処戦略を組織している。こうした謝罪や相談に「わざと」取り組むことで、既存の教師集団の教師に対して自身の劣位性を積極的に呈示し、教師集団の教師を「私がやってやったんだ」〔B先生〕という得意顔に変える。すなわち、教師集団との上下関係を下位から劣位的に維持すると同時に誇大にアピールすることで、教師集団の教師たちの溜飲を下げていく。

第3に、情報操作戦略の一環としての〈状況の演出〉に動員する「校長のリーダーシップ」

の傘下に身を寄せ続けて、教師集団の一員へと〈擬装〉し、自身もあくまで管理職に仕える教師集団の一員であるという姿を呈示している。

B先生：「校長がイエスだったらイエスなんよ。で、『だから、どうするの?』って言ったときに、要は、うるさいやつらいっぱいいるわけよ、体育（科）とかに。どれだけ言おうが、校長が『やる』って言ったら（「うるさいやつら」も）やる。ってことは、こっち（校長）を動かすってことで、私たちは動いてたんだよ、っていう。」

この戦略は、既存の教師集団の教師に対して、校長の職務命令が出された以上、うかつに抵抗できないジレンマを喚起するように働いている。したがって、「絶対壊れない（改革の）エンジンとして校長、教頭が回ってくれている」〔B先生〕状況を築く戦略は、3つの段階に転用されて作動する。第1に、学校改革案の成立を目的として、校長の支援を手中に収める〈根回し〉の実践、第2に、自己を「信頼を失う事情のある者」に位置づけて、学校改革を引き起こす教師に接触していない教師集団の教師による視線を欺く情報操作戦略、第3に、自己を「すでに信頼を失った者」に位置づけて、彼の存在に気づく教師集団の教師にジレンマを起し、ダメージを未然に防ぐ緊張緩和戦略である。この戦略の一連の転用性が、「絶対壊れない（改革の）エンジンとして校長、教頭が回ってくれている」という語りの根拠を構成している。

インフォーマントの教師は、既存の教師集団の教師によるスティグマ化と負の処遇の受難を経験するが、自己スティグマ化を通じて、スティグマへの対処戦略として情報操作戦略と緊張緩和戦略の実践を試みることで、負の処遇に基づくダメージを無用に受けないために／緩和するために状況をコントロールしている。インフォーマントの教師は、このような対処戦略を組織することで、既存の教師集団の教師からの積極的支援を形成する段階には移行せずとも、「下りのエスカレーターを実は突っ走ってはない」〔B先生〕状況を生み出す。このような戦略によって、学校改革案の実現に向けた改革実現行動の継続を可能にするのである。

第5節 スティグマからカリスマへの転換

第1項 スティグマの軽減

学校改革を引き起こす教師は、既存の教師集団の教師に対して逸脱的に挑戦し、スティグマ化されることで負の処遇を受けるが、対処戦略を組織して、学校改革案の実現を目指した改革実現行動を継続する。その結果、いずれの教師も、ある年度末の3月の時点で、それまで皆無であった国公立大学・難関私立大学進学者数の飛躍的増加という改革の成果を産出する。

B先生：「もうこのぐらいの時（国公立大学・難関私立大学進学者数の飛躍的増加という成果を産出した時点）には、なんていうの？Q先生（教師集団のなかで最も強い抵抗を働いた教師）にしても、『潰そう』っていうのが無くなってきた。…（中略）…『自分には飛び火しない』っていうのがだんだん分かってきたから、『あいつら勝手にやってる』って。要は自分たちができないことを要求されるわけでもない（と理解する）。すると、（何も）言わなくなるの分かる？」

学校改革を引き起こす教師は、自己スティグマ化を通じ、既存の教師集団の教師によるスティグマとそれに起因する負の処遇に対して多様な対処戦略を組織し、ダメージをコントロールする。しかし、スティグマ自体が解消に向かう契機とは、学校改革の成果産出に求められる。学校改革を引き起こす教師は、既存の教師集団の教師に対する価値逸脱的な挑戦という属性が「自分たちもそれだけの労働を求められていると思ったら反対しようとする」

〔B先生〕という保守性・閉鎖性の下にスティグマ化されて、負の処遇を受ける状況に直面するが、教師集団の「労働」にさらなる負荷をかけず、学校改革の成果産出にいたることが、「自分たちが出来ないことを要求されるわけでもない」ことを証明する。この証明によって、既存の教師集団の教師から「『潰そう』っていうのが無くなって」いったと語られるのである。つまり、インフォーマントの教師は、改革のわかりやすい成果を出し、既存の教師集団の教師がスティグマ化する認識自体に修正を迫ることで、スティグマの軽減に結実するのである。

第2項 カリスマ化の論理

学校改革を引き起こす教師は、学校改革による成果産出を通じて、既存の教師集団の教師の価値を拒否するわけではないことを証明し、スティグマを軽減する。そして、スティグマの軽減と同時に、そうした既存の教師集団の教師から「頑張って何とかしようとしている」〔A先生〕と評価を得るように、学校改革案の実現行動に対する支援を形成し始める。

B先生：「ここ（インタビュー調査での語り）に出てきた人たちっていうのは、たとえば、Q先生も含めて、最終的には応援者なんだよ。ここ（成果）出たときなんかは、もう『潰そう』なんて全くなかったから。…（中略）…（その後、学校改革の一環である）補習とかも勝手にやってくれてたんだよ。うん。だから、気に食わないところもありながらも、応援者に実は入ってる。」

学校改革を引き起こす教師は、「下りのエスカレーター」というメタファーを用いて表現した既存の教師集団の教師から受ける継続的な負の処遇を耐えしのぎ、その処遇によるダメージを軽減した後に、既存の教師集団が一転して「応援者」に変容して、学校改革案の実現行動に参画し、支援する状況に直面し始める。学校改革を引き起こす教師は、自己スティグマ化を通じ、逸脱的挑戦という属性を潜在化することで、既存の教師集団の教師の価値に修正を迫り、自身の掲げる「価値＝意思」を表象する学校改革案を教師集団に採用させる、という挑戦を完遂するのである。学校改革を引き起こす教師は、負の処遇にも耐えながら、学校改革案の実現に移し、成果を産出することで、「頑張って何とかしようとしている」〔B先生〕という評価を受けて、その改革実現行動に対して支援を働く帰依者を生み出す。しかし、その背後で組織されるのも、学校改革を引き起こす教師の戦略に他ならないのである。

A先生：「邪魔な存在だから、極端な話、『辞めちまえ』っていう関係性になって辞めて、誰か新しい先生が入って来て、この人が当たりかどうか分からないってリスクもあることを考えれば。…（中略）…（「邪魔な存在」とする既存の教師集団の教師においても）2割同じところがあるんだから、そこで共通項をもって、残りの8割違うところは、話をして、話をして、話をして、共感できるところを見つけて、その部分と、自分がしないといけないなって思うところのマッチングするところをぶつけて、そこに1つの、そこに今までやってなかった仕事とかやりがいてるところを提供してやって、楽し

くなって。1個また増えるでしょう、共通項が。っていうふうにして、潰さないってことよ、その人を。」〔A先生〕

B先生：「旧態依然の教育をやっている教師を潰しても、要は、子どもたちには何も返ってこないわけ。私たちがハッピーにしたいのは子どもたちでしょう。…(中略)…要は、教師になったら、その現場の教師にしか歯車になってくれる人はいないわけ。いないならば、その人をどう回すかっていうことを考えるしかない。『辞めさせろ』っていうのも1つの手。けどそれは、やっぱり下りのエスカレーターを作ってしまう。それは組織を本当に回そうとしたときに、できるだけ、逆回転は少なくしたいでしょう。…(中略)…歯車マイナスに回ってるけど、それ(マイナス)が崩れて無くなれば、次プラスなんだよ。非人間的にならなきゃいけないときもあるけども、できるだけ歯車〔それ自体〕を崩さない。」

学校改革を引き起こす教師は、スティグマ化し、負の処遇を働いた挙句、いわば手の平を返して、勝ち馬に乗ろうとする既存の教師集団の教師に対し、「旧態依然の教育をやっている教師」〔B先生〕とラベリングして「辞めさせろ」〔B先生〕と迫る、「邪魔な存在」〔A先生〕として「辞めちまえ」〔A先生〕と排除する選択肢を有する。

しかし、学校改革を引き起こす教師は、「気に食わないところもありながらも」〔B先生〕、かつて自身の被ったスティグマ化と負の処遇を想起して、自身が既存の教師集団の教師を排除してしまうことで、負の連鎖を生み出す状況を「やっぱり下りのエスカレーターを作ってしまう」〔B先生〕と見なし、教師集団を「潰さない」〔A先生〕ことを選び取る。

さらに、「潰さない」に終始せず、既存の教師集団の教師に対して「その現場の教師にしか歯車になってくれる人はいないわけ。いないならば、その人をどう回すかっていうことを考えるしかない」〔B先生〕と捉え、「話をして、話をして、話をして、共感できるところを見つけて。…(中略)…今までやってなかった仕事とかやりがいてところを提供してやって、楽しくなって」〔A先生〕いくことに期待を寄せる。このようにして、学校改革案の実現行動に対する支援形成に向けて奔走していく。

学校改革を引き起こす教師は、たしかに帰依者を生み出しており、カリスマ化している。ただし、その背景では、学校改革が一定の成果を産出した後、既存の教師集団の教師に対して「旧態依然の教育をやっている教師」としてスティグマ化を働き返すことなく、スティグ

マとそれに起因する負の処遇が介在する教師集団の保守性・閉鎖性に終止符を打つプロセスが存在している。つまり、学校改革を引き起こす教師のカリスマ化は、単に学校改革を成功に導いた者に対する純粹なる帰依によって達成されるのではなく、教師集団による「応援者」への変容という帰依を許容し、教師集団に内在する保守性・閉鎖性の連鎖を切断するという戦略を通じて達成されるのである。このような戦略に支えられて、学校改革を引き起こす教師はカリスマ化し、教師集団には、学校改革を推進する同僚性・協働文化が構築される。学校改革を引き起こす教師のそのパースペクティブにおいては、「学校改革を引き起こす教師」と「普通の先生」というカテゴリーとの間に対立をつくる境界が再設定され、「みんな」〔A先生〕という基盤が形成されたその中心において「学校改革を引き起こす教師」のカテゴリーが配置し直されて、そこに帰属を遂げるのである。

第6節 小括

本章では、学校改革を引き起こす教師の視点に立脚した上で、スティグマからカリスマへの転換に着目し、学校改革案の実現を目指して既存の教師集団の教師との間で相互作用する際の経験的ナリアリティにアプローチした。その結果として、本章の知見は、次の2点に小括される。

第1に、学校改革を引き起こす教師は、既存の教師集団の教師の有する価値を拒否し、それに代わって自己の価値、すなわち学校改革案を採用させるという価値逸脱的な挑戦を属性として有すると見なされるがゆえにスティグマ化されて、負の処遇を継続的に受ける状況に置かれるが、自己スティグマ化を契機として、対処戦略を組織し、負の処遇に基づくダメージを回避／緩和するようにコントロールしていることが明らかになった。この知見は、「たいていの場合には不安が増加し、集団の支持を得る必要から挑戦者が同調に戻るようになると導かれることが多い」（Shoham&Rahav 訳書 1998、230-231 頁）という通説的議論に対して異議を唱える。すなわち、挑戦者による既存の社会集団への同調とは、〈状況の演出〉や〈擬装〉というスティグマへの対処戦略組織の一技法として達成されることが強く示唆されており、教師集団への同調は、改革実現行動の一環として遂行されているといえる。このように、学校改革を引き起こす教師にとって、制度的役割・地位を背景としたリーダーシップを身につけて同調圧力を正面から打ち破ろうとすることは必ずしも重要ではなく、自己スティグマ化を通じてスティグマへの多様な対処戦略を組織し、学校改革を阻害／推

進する教師集団との攻防を波風を立てずに潜り抜けることこそ重要視されるのである。

第2に、学校改革を引き起こす教師は、自己スティグマ化によってスティグマへの対処戦略を地道に組織した結果、学校改革の成果を産出してスティグマを軽減するが、それと同時に、教師集団の保守性・閉鎖性の戦略的切断によってカリスマ化を可能にしていることが明らかになった。この知見は、長期に及んで対処戦略を継続的に組織し、学校改革の成果を産出した後、教師集団による支持獲得に向けてカリスマ化するために、多大な戦略的努力が費やされていることを端的に示す。すなわち、元来よりそなえ持つ教師のカリスマが、学校改革の成果を産出し、既存の教師集団の教師による支援を持続的に形成するという議論を退けるといえる。また、学校組織の官僚制における制度的役割・地位に基づくリーダーシップが求められるという議論も同様に退ける。学校改革を引き起こす教師は、時に長期に及んで表舞台に立つことなく学校改革を推進し、たとえ軌道に乗っても、だれの存在も排除せずに地道に支援を形成し続けるという戦略を取っている。この戦略を強調する知見は、いかなる教師も学校改革を引き起こし、カリスマ化して教師集団の支持を獲得することが可能であることを示唆するといえる。

第6章 持続的改革からの能動的離脱

第1節 本章の目的

本章の目的は、学校改革を引き起こす教師が、学校改革の構造的達成を目指し、教師集団を動員して形成し、発展させる持続的改革から能動的離脱を遂げる経験を検討し、さらに、持続的改革を協働してリードする仲間教師の離脱という出来事から得る示唆について解明することである。

教師集団を動員して持続的改革を形成し、発展させることは、改革の構造的な達成を目的に掲げる学校改革研究／実践において、不可欠なプロセスに位置づけられる。たとえば、「学びの共同体」を構想し、日本全国の学校改革に協力してきた佐藤は、「学校改革は、数年の単位で遂行するような安易な事業ではなく、また部分的な改革によって達成される事業でもないし、一部の人々によって達成されるような事業でもない。学校改革は、少なくとも一〇年単位で緩やかに遂行される〈長い革命〉であり、部分的改革ではなく全体的構造的改革でなければならない」（佐藤 2012、132 頁）と指摘する。また、「学習する組織」論を提起した組織学者のセンゲら（Senge 他訳書 2014）は、「システム思考 *systematic thinking*」について、①出来事、②パターン・傾向、③組織全体にわたる構造という順に深層をなす階層的な学校システムにおいて、さらにその最深層部において、④組織成員のメンタルモデルに着目し、組織成員である教師が持続的改革への形成・発展志向を持ち続けることを重視する。つまり、持続的改革の形成・発展とは、研究／実践を問わず、改革の局所的でなく構造的な達成を目指して、教師集団を動員し続けることが、不可欠なプロセスと理解されている。

その一方で、天野（1996）は、日本での教育改革の歴史的展開を概観する中で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（Coombs, P. H.）を参照しながら、「絶え間ない改革」という表現を用いて、教育システムにおける改革の問題に関して次のように論じる。すなわち、「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ってよいだろう。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」（天野 1996、111-112 頁、括弧内は筆者の加筆）と

指摘される。天野の指摘は、教育システムを対象化する一方で、個別的な学校における持続的改革を肯定するに終始せず、その形成・発展上の問題性に対して批判的視角を築く可能性を持つ点で画期的である。そして、個別的な学校における持続的改革に対して同様の問題性を見出した紅林（2004b、162頁）は、「改革の永久的な連鎖」（改革主義）と形容し、天野と異なり個別的な学校のシステム／環境間の相互作用という観点に着目することで、次のように指摘する。すなわち、個別的な学校は、周辺諸システム（環境）との間で生じた差異のコンティンジェントな認知に伴い改革を自己準拠的に生み出すが、それは、個別的な学校における学校改革が周辺諸システムに対して自己改革を強制する場合、学校もまたシステム間に生じた差異に呼応して自己改革の強制を受けることを意味する。したがって、個別的な学校が自律的志向を持つ場合、この「改革の永久的な連鎖」に囚われ、改革を不断に志向してしまうという問題が批判的に考察されるのである。

しかし、こうした個別的な学校における持続的改革の問題が批判的に考察される一方で、先行研究では、行為者個人としての教師の存在が後景化している。それゆえ、持続的改革の形成・発展に対する学校改革を引き起こす教師の経験という論点の欠落にも帰結している。その背景として、改革推進に成功した教師集団の文化傾向に研究関心を向けるに終始し、教師集団の同僚性・協働文化の構築を議論の最終地点として理想化してきたことが想定される。

このような問題意識に立脚し、本章で焦点化するのが、学校改革を引き起こす教師が自身で形成し、発展させた持続的改革からの能動的離脱の経験である。学校改革を引き起こす教師における持続的改革からの能動的離脱の経験に焦点化する意義は、次の2点にある。すなわち、①第1に、持続的改革の形成・発展を目指し、教師集団に同僚性・協働文化を構築することに対してネガティブな側面が見出せる場合、それはすでに同僚性・協働文化をめぐる新たな課題だからである。また、②第2に、多大な時間的・戦略的対価を支払って教師集団を動員して持続的改革を形成し、発展させ、学校改革の構造的達成を目指しながら、そこから能動的離脱を遂げることは非合理的であり、その要因を捉える必要がある。

以上より、本章では、学校改革を引き起こす教師が自身で形成し、発展させた持続的改革から能動的離脱を遂げる経験を描き出す。

第2節 分析枠組み

学校改革を引き起こす教師が持続的改革から能動的離脱を遂げる経験の分析に向けて、本研究では、社会学の研究領域の1つである社会運動論を参照し、その中でも、運動離脱研究を援用する。

社会学者のクロスリー (Crossley 訳書 2009) によると、合理的行為者理論や集合行動論、資源動員論、ネットワーク論、新しい社会運動論などの諸理論に基づき、人びとの集合性 (collectiveness) のもとで、既存の生活の仕方を問題視し、人びとの習慣化した思考・行為・解釈に変化を呼び起こす社会運動の形成・発展に対する検討が精緻に加えられている。社会運動論の研究対象には、おもにフェミニズム運動や反人種差別運動といった政治運動が想定されている。それゆえ、組織経営上の問題といえる個別的な学校における持続的改革を検討する際に、社会運動論の援用には、基本的に慎重さが求められる。しかしながら、持続的改革が、教師集団の集合性のもとで、学校に変容を生み出すという議論を展開することを踏まえると、社会運動論との間で研究対象の基本的前提は共有されており、社会運動論は、本研究に対して有益な示唆を与えられ考えられる。

本研究で援用するのが、富永 (2013) による運動離脱研究である。富永は、既存の社会運動論が、社会運動への参加／不参加、運動の継続・発展を論じる一方で、社会運動にいったん参加した個人がその運動からいかに離脱するのかという議論の欠落を指摘する。そして、社会心理学や組織論における運動離脱の視座を踏まえながら、インタビュー・データを収集し、次のような研究知見を蓄積する。具体的に、富永は、運動離脱の様相を次の3つのカテゴリーに分類する。すなわち、①第1に、再開や復帰を意図せず、また、身体的・精神的消耗もそれほど強くなく、運動の継続を考えていない場合の離脱を意味する「脱退」、②第2に、強い身体的・精神的消耗を伴い、運動を継続したいと思いつつも止めてしまう場合の離脱を意味する「燃え尽き」、③第3に、この両者を含みつつも、復帰・再開を意図して運動を止めた場合の離脱を意味する「中断」という3つのカテゴリーである。富永は、各カテゴリーに該当する人びとの語りに基づいて、人びとがなぜ、どのような過程を経て運動離脱にいたったのかという問題を、人間関係に焦点化して検討し、とりわけ、社会運動への参加自体が参加者自身の人生にとって一種の資源となり得ることを指摘している。

本研究では、富永の示した運動離脱の3類型と人間関係に焦点化した視点の参照を通じて、学校改革を引き起こす教師が持続的改革から能動的離脱を遂げる経験を、教師集団との

関係性に即して分析する。すなわち、富永の議論を援用しつつ、学校改革を引き起こす教師が自身で形成し、発展させる持続的改革から能動的離脱を遂げる要因を探究し、その背景要因を、教師集団の人間関係を基盤に持つ同僚性・協働文化との関連に注目して批判的に分析する。

それに加えて、学校改革を引き起こす教師が、持続的改革の形成・発展を協働してリードする仲間教師の離脱という出来事をいかに経験し、その経験がそれ以降の改革の展望に対していかなる示唆を与えるのかという問題を、教師集団の同僚性・協働文化との関連から分析する。富永を含む従来の社会運動論において、運動継続者が運動仲間の離脱という出来事をいかに経験するのかという議論を欠落していることを念頭に置くと、本研究は従来の社会運動論に対しても画期的な知見を提出するといえよう。

第3節 持続的改革からの能動的離脱経験

第1項 能動的離脱経験

公立学校教師は数年間ごとの転任に伴い、持続的改革から離脱を余儀なくされる。また、私立学校教師は専任教諭に採用された場合、定年まで勤め上げるケースが多く、学校改革を引き起こし、自身で形成し、発展させた持続的改革から能動的に離脱するメリットに乏しいと考えられる。しかし、B先生は、学校改革を引き起こして持続的改革の形成・発展を自身でリードしつつも、一転してY高校を自主退職し、それに伴い持続的改革から能動的に離脱した経験を有する。

B先生：「私は、ここである程度できるし、体制も整ってる。私、ここで疲弊してるから、体が。ここはやっぱりしんどかった。ここはね。…（中略）…私は、ここで何を感じたかっていうと、今のそこなんだよ。（学校が生徒に提供可能な）ロイヤリティー（royalty）までは変わらないっていう。給料は毎年30万（円）下がっていく。そのエスカレーターを上りにすること（学校改革を引き起こす教師をスティグマ化し、負の処遇を働いていた教師集団に対して同僚性・協働文化を構築し、持続的改革を形成し、発展させること）は出来ていても、その上りがあった後に、もう1個、上りでエスカレーターがあるかっていうと、その後、崖なんだよ。っていうときに、『ああ、もう今しかないかな』って（学校を辞めた）。」

B先生は、Y高校で改革実現行動の範囲を拡大し、教師集団を動員して持続的改革を形成し、発展させて「体制も整ってる」状況を構築する。しかし、その持続的改革の先頭に立って改革をリードする激務を背景に「疲弊」し、倒れてしまう。B先生がその「疲弊」を契機に「何を感じたかっていうと」、Y高校について「上りがあった後に、もう1個、上りでエスカレーターがあるかっていうと、その後、崖」〔B先生〕という学校の不透明な将来展望であった。B先生は、「疲弊」を契機として、将来展望に不透明さを見出す学校と自身との関係性を問い直した上で、「ああ、もう今しかないかな」と意を決して退職し、それに伴い、Y高校で形成し、発展させた持続的改革からの能動的離脱を遂げるのである。

B先生による持続的改革からの能動的離脱経験とは、学校の問題を認識して改革を引き起こし、教師集団の支援を動員して持続的改革を形成し、発展させるものの、「疲弊」という精神的・肉体的な消耗を契機として学校と自身との関係性をネガティブに解釈し直して退職に帰結し、それと同時に持続的改革から能動的離脱を遂げる、という過程から構成されている。この過程を富永（2013）の運動離脱研究に即して捉えると、持続的改革からの能動的離脱とは、運動参加への意欲を持つ一方で、精神的・肉体的な消耗（「燃え尽き」の一要素）を契機として、運動とそれに参加する自己との関係性を問い直し、自発的に選択される（「脱退」の一要素）、という仕組みから成り立つといえる。その意味で、B先生による持続的改革からの能動的離脱とは、富永の整理する運動離脱の3つのカテゴリーのうち、「燃え尽き」と「脱退」という複数類型の各要素を連鎖的に経験する形式で生じていたといえる。

第2項 能動的離脱の背景要因——学校の将来展望を一身に引き受けることの日常化

では、B先生は、なぜY高校を退職し、持続的改革から能動的離脱を遂げたのか。この能動的離脱の背景要因に接近するために、本項では、A先生による持続的改革からの能動的離脱経験にアプローチする。

A先生は、X高校で学校改革を引き起こし、教師集団を動員して持続的改革を形成し、発展させていった約10年にも及ぶ改革の成果として、生徒の入学時の学力水準を変えることなく、改革以前には皆無であった国公立大学・難関私立大学進学者の飛躍的增加に成功した。しかし、A先生は、その改革の帰結として、新たな問題に直面する。

A先生：「(学校改革が一定の成功を収めることで)正直、この層(それまでX高校に入通

学してこなかった学力上位層)の子が受験して入ってきたら、この層(それまでX高校に入通学してきた学力下位層)の子は、うちは定員決まっているから、入れないようにしなくてはいけないわけよ。いまは、そのジレンマよ。…(中略)…過渡期ではあるんだよ。次どうすればいいのかって、(誰かから)指令が欲しいくらいよ。で、指令がないから、いまクラブに走ってるっていうね。次の一手を打たなくていいんだから。(手の)打ち方はまあいろいろあるんだけど、では上位層がっぼり取ってくるためにどうすればいいのかとかっていうのは色々考えて、手配はしてるけど、それをあまりやりすぎたら、この学校の理念と(のバランスが)崩れることもあるし。」

国公立大学・難関私立大学進学者の飛躍的増加と広報活動によって、住民や中学校など近隣関係者によるX高校に対する評価はポジティブに変容し始める。しかし、その一方で、X高校には、「この層(それまでX高校に入通学してこなかった学力上位層)の子が受験して入ってきたら、この層(それまでX高校に入通学してきた学力下位層)の子は、うちは定員決まっているから入れない」[A先生]と語られるように、入学生徒の学力層の変容という新たな問題が生じている。X高校の教師集団によるこの問題に対する積極的主張は、「この層(学力上位層)の子」を受け入れることであった。だが、A先生は、自身の手で持続的改革を形成しながら、入学生徒の学力層に変容が迫られて、X高校が伝統的に「理念」としてきた「この層(学力下位層)の子」の受け入れが困難となる状況を、学校の直面する「ジレンマ」[A先生]として認識する。そこで、A先生は、この持続的改革から「中断」という方法で能動的離脱を遂げるのである。ここでいう「中断」とは、「復帰を意図して運動を止める」(富永 2013、175 頁)という意味であり、A先生は、学校改革の展望について「次の一手」を思案しつつも、「クラブに走ってる」のであった。

A先生がX高校の持続的改革から能動的離脱を遂げた背景要因として、自身で引き起こした学校改革により迎えた学校の「過渡期」において、学校の「理念」であった入学生徒の学力層に変容が生じた場合には、従来の学力層の入学生徒の受け入れが困難になるという学校の直面する「ジレンマ」を見据えたA先生自身が、「次どうすればいいのかって、(誰かから)指令が欲しいくらい」、そして場合によっては、「次の一手を打たなくていい」とさえ語るように、学校の直面する「ジレンマ」への対応や「過渡期」の乗り越えの方途を、その一身に引き受けねばならない状況を日常的に経験し、それを自覚するにいたることがあげられる。

A先生のこの経験は、B先生の次の語りにおいても解釈できる。

B先生：「挑戦しようと思っても、もうその形が見えてきても、その先に私ではもうどうにもならないところで崖になってるってのが分かってきた。で、(周囲からの)承認も、子どもたち、教員とか、もうそれ(B先生が持続的改革をリードする役割を担うこと)が普通になってきたんだよ。」

A先生が、X高校の直面する「ジレンマ」を一身に引き受けねばならない状況を日常的に経験し、それを自覚するにいたるのと同様に、B先生もまた、彼が学校の将来展望を引き受け、持続的改革の形成・発展をリードすることがY高校の教師集団から「普通」〔B先生〕の営みとして期待を受けていたことを語る。

すなわち、学校改革を引き起こす教師は、持続的改革の形成・発展をリードするその主体的な働きを学校内の教師集団から要求されて、学校の将来展望の舵取りを日常的に引き受けてしまうことで、一方で、持続的改革の発展が容易となり、改革の構造的達成に結実するが、他方で、「次どうすればいいのかって(誰かから)指令がほしいくらい」〔A先生〕、持続的改革の形成・発展をリードする役割につくことが「普通になってきた」〔B先生〕と語られるように、学校内の教師集団によって依存される反面で、自身の存在価値が自明視されていく状況に直面してしまう。学校改革を引き起こす教師は、持続的改革の形成・発展にあたって、周囲の教師集団から依存される反面で、その存在価値が自明視される状況に対して不全感を抱き、そのことを自覚したとき、持続的改革からの能動的離脱を遂げていくのである。

以上は、次のようにまとめられる。すなわち、B先生の場合は「疲弊」という精神／肉体の消耗、A先生の場合は学校の岐路という自己や学校の危機的・選択的状況への直面を契機として、自身において、学校の将来展望を一身に引き受けることが日常化している状況を自覚している。そして、周囲の教師集団の狂騒的な盛り上がりを目に、自身はアンビバレントな状況に陥り、持続的改革からの能動的離脱を遂げている。つきつめると、学校改革を引き起こす教師による持続的改革からの能動的離脱の背景要因には、持続的改革の形成・発展をリードする主体的過程が教師集団で日常化することにより、その過程を支える主体的意欲が剥奪されるというパラドクスが存在するのである。

本章の冒頭で示したように、個別的な学校における持続的改革とは、学校改革研究／実践

において不可欠なプロセスとして位置づけられている。そして、持続的改革の形成・発展を検討するには、教師集団の同僚性・協働文化の重要性が繰り返し指摘されてきたといえる。たしかに、教師集団の同僚性・協働文化との関連に基づき、持続的改革からの能動的離脱を解釈する場合、学校改革を引き起こす教師も、教師集団を動員して同僚性・協働文化を構築し、持続的改革の形成・発展をリードして改革の構造的達成を試みる様子が看取される。しかし、学校改革を引き起こす教師の視点に立脚し、教師集団の同僚性・協働文化を捉え直すと、その教師集団の中心に身を置く彼らは、持続的改革に動員する教師集団による依存と存在価値の自明視という同僚性・協働文化のいわば逆機能に襲われており、それゆえ、持続的改革からの能動的離脱という選択にいたるのである。

第4節 仲間教師による持続的改革からの能動的離脱

A先生は、持続的改革から離脱を遂げる以前、その形成・発展をリードする段階で、すでに改革者集団内の仲間教師W先生による持続的改革からの能動的離脱という出来事に直面している。A先生は、そうした仲間教師による能動的離脱という出来事から、それ以降の改革の展望に対して、いかなる示唆を得ているのか。

A先生：「成功したからといって、『隣の高校に行ってやってみろ』って言われたら、できないから。積み重ねがあるからできるだけの話で、そのノウハウも、学校風土っていうのを抜きにしたらマニュアルは作れるけど、同じことができる登場人物ができるか分からないし、そういうのあるから、ここ(X高校)だけの話になっちゃうんだよ、結局。」

A先生は、X高校における持続的改革が特定の「学校風土」、つまり改革者集団をはじめとした教師集団の「同じことができる登場人物」との「積み重ね」のもとで形成され、発展したことを強調し、同僚性・協働文化の賜物であることを語る。持続的改革からの能動的離脱が同僚性・協働文化の逆機能を背景として生じる反面で、それ以前の段階で、同僚性・協働文化の構築の不可欠性を認識するのである。

A先生：「(学校は改革を通じて) 変わらないんだよ、結局。変わらないように、(改革の成果は) 薄められる。… (中略) …個人的には、W先生がやってきたことの爪痕を残し

てあげたかったけど、私も。何かしら。意外と、その逆の考えの人が多かった。『誰が』とか言わないけど、『ここもか』とか『お前もか』とか。それぐらい、W先生の色を消したなって。この学校から。一気に。…（中略）…だから、うん、『これが組織だな』って思った。いや、悪くはないんだよ、組織ってそういうものでないといけないしね。あの一、余人をもって代えがたい人がいてはだめなんだよ。組織って。っていうのは、私、そういう考えだから。『この人がいなくなったらこの組織が傾く』ってのはよくないことだから。結局、（W先生の離脱によって生じる組織の）傾きも、全く影響なかったっていうね。もしかしたら、（W先生が）いたら（X高校は）もっと飛躍していたかもしれないけど、損害がないように、みんなが、いいように、あるいは、（A先生から見ると）悪いように修正していったところがあるんです。恐ろしいもんですよ。」

X高校における持続的改革の形成・発展を協働的にリードした仲間教師W先生の能動的離脱を振り返って「爪痕を残してあげたかった」と語るA先生は、持続的改革の形成・発展のために動員していたX高校の教師集団が、仲間教師W先生が離脱した途端、学校の状況を改革以前の元の木阿弥に「一気に」帰せさせる「修正」の様子に直面している。A先生は、仲間教師W先生が中心となって引き起こし、持続化させた学校改革が、X高校の教師集団によって「薄められ」、「みんなが、いいように、あるいは、（A先生から見ると）悪いように修正していった」という様子に直面し、「恐ろしいもんですよ」と語るのである。すなわち、A先生は、持続的改革から能動的離脱を遂げた仲間教師W先生が引き起こし、持続化させた改革に終止符が打たれ、さらに、「逆の考え」のもと、X高校に残る教師集団全体が自身の都合に即して学校の状況を「修正」することを経験している。なぜW先生は持続的改革からの能動的離脱を遂げたのか、後になぜ自身が持続的改革から能動的離脱を遂げるのかを知る由もないA先生は、仲間教師W先生の離脱により、「逆の考えの人が多かった」という教師集団が学校を改革以前の状況に「修正」する様子に接し、そのような事態に陥ることを反面教師として認識するのである。それによって、学校改革の構造的達成を目指し、より強固なシステムをつくり上げて、持続的改革を形成し、発展させることを志向するのである。

その限りで、学校改革を引き起こす教師は、教師集団の同僚性・協働文化を構築して教師集団を動員し、持続的改革を形成し、発展させるといった先行研究に期待されるポジティブなストーリーを紡ぐだけではない。彼らは、持続的改革の形成・発展を協働的にリードする

仲間教師の離脱に伴い、教師集団が学校を改革以前の状況に「修正」する事態、いわば永井（1977）以来の教師文化研究が指摘し続けてきた教師集団の保守性・閉鎖性が改めて露呈される事態に直面し、そのような事態が再度生じる可能性を予防したり、それを穴埋めする対処的な営為を組織するのである。それによって、持続的改革の形成・発展を志向し、教師集団の同僚性・協働文化のより強固な構築を目指すのだと指摘できる。ひるがえって、仲間教師の離脱によって持続的改革の一部に終止符が打たれ、学校が改革以前の状況に戻されていく事態に直面した学校改革を引き起こす教師は、持続的改革の形成・発展に対する志向性を反面教師的に有して同僚性・協働文化を構築するが、今度はその同僚性・協働文化の逆機能ゆえに、自身が持続的改革からの能動的離脱を遂げるのである。

第5節 小括

本章の知見は、次の2点に小括される。第1に、学校改革を引き起こす教師が自身で形成し、発展させた持続的改革から能動的離脱を遂げる背景要因として、学校の将来展望を一身に引き受けることを日常的に経験していることが指摘される。第2に、学校改革を引き起こす教師は、改革者集団の仲間教師による持続的改革からの離脱という出来事に直面して、その離脱後に残る教師集団が学校を改革以前の状態へと「修正」する様子から次のような示唆を得ていると指摘される。すなわち、学校改革を引き起こす教師は、周囲の教師集団が学校を改革以前の状態に戻していく可能性を予防し、その実態に対処する必要に駆られて、持続的改革の形成・発展をより一層志向するのである。つまり、これら2つの知見より、学校改革を引き起こす教師は、教師集団を動員し、持続的改革を形成し、発展させる中で構築している同僚性・協働文化の逆機能に巻き込まれて、教師集団から依存され、その存在価値が自明視されることで離脱を遂げるのであるが、それ以前の段階で、仲間教師の離脱という出来事を経験しており、学校の教師集団全体による学校の改革以前の状態への「修正」の動きに直面し、その改革の頓挫を繰り返さないように反面教師として理解するがゆえに、同僚性・協働文化を構築し、持続的改革を形成し、より一層発展させようとしていることがわかる。この循環構造が、持続的改革の特徴として見出されるのである。

さて、本研究の副次的成果を指摘したい。まず、富永（2013）の運動離脱研究で示されたカテゴリーは、より実証的な社会学的検討のもと、精緻化される必要があるといえる。また、運動継続者が運動仲間の運動離脱に直面して運動の凝集性を率先して高めることに起因し

て、皮肉にも運動継続が困難となる可能性も示唆されたといえる。

また、学校改革を引き起こす教師は、自身が帰属する「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーに対して教師集団からポジティブな評価を獲得する反面、それが過剰な依存や自明視に転じることで、持続的改革からの能動的離脱を遂げているといえる。前章では、既存の教師集団の教師に対するアウトサイダーとして負の処遇を受難しつつも多様な戦略を組織し、それを乗り越える様子を描き出したが、インサイダーへの転換に伴い、今度はその主体性が剥奪されて、自身が引き起こした学校改革から身を引く状況に陥っているのである。

終章 本研究の総括

本研究では、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略のリアリティを、そのキャリアに着目し、学校内のアクターである教師集団との相互作用過程に焦点化して描き出した。まずは、本研究が各章で分析して得た知見を、先行研究との対比から提示したい。

第1章では、本研究の目的と対象を設定した。先行研究において、学校改革を引き起こす教師は、同僚性・協働文化を持ち、学校改革を推進する教師集団への文化適応を遂げた上で、トップ・リーダー（校長などの管理職）やミドル・リーダー（制度的役割・地位につくベテラン教師）など、教師のキャリア・ラダー型職業的発達論に一定の位置を占める存在として理解されてきた。それに対して、本研究では、行為者個人としての教師による「学校改革を引き起こす教師」という社会的カテゴリーへの帰属をめぐる職業的発達と、それに即して組織される戦略を描き出すことの意義を指摘した。

第2章では、本研究の調査方法の特徴を提示した。先行研究における教師対象の調査方法は、学校内での組織上の公式手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用し、学校内のステイク・ホルダーに周知された状況下で調査を実施するというものであった。それに対して、本研究では、従来の調査方法によるインフォーマントの調査被害のリスク認識とそれを回避する自己の秘匿性の防衛戦略の遂行を念頭に置いて、教師サークルなど学校外のインフォーマルな場での個人間での私的手続きを経由するフィールドエントリー方法を採用し、若年教師期に学力下位層私立高校で学校改革を引き起こした経験を持つ2名の教師に対してインタビュー調査を実施した。

第3章では、学校改革の始動の契機を描き出した。先行研究では、個別的な学校の置かれた社会的文脈に依拠して学校内で組織される教育活動は、教師集団全体のコンセンサスを得た「主流の学校文化」として描き出されてきた。それに対して、本研究では、「公立補完校」「受け皿」と評される学力下位層私立高校において、学校改革を引き起こす教師が、インフォーマルな教師集団（改革者集団）を形成して「現場の教授学」の異化・再構築の拠点をつくり出し、学校改革の始動の契機を構成する様子を描き出した。

第4章では、学校改革を引き起こす教師が、改革者集団の形成を通じて「現場の教授学」を異化・再構築し、学校改革案を立案した後、学校組織のフォーマルな意思決定の場においてその成立を目指して実践する〈根回し〉に焦点化した。先行研究では、学校組織のフォーマルな意思決定の場自体に関する理論的・経験的研究が蓄積されてきたのに対して、本研究

では、学校改革を引き起こす教師が、学校組織のフォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立を目指して、その提案以前の段階のインフォーマルな場で実践する〈根回し〉に着目し、その戦略的諸相を描き出した。その主たる知見として、《利益供与者》《理解者》《献身者》《秘密の暴露＝共有者》《相談者》という自己呈示戦略の5つの相を描き出した。

第5章では、学校改革を引き起こす教師が、学校改革案の成立後、既存の教師集団の教師との間で築く相互作用過程を描き出した。先行研究において、教師集団の文化傾向が学校改革の推進要因／阻害要因として検討されるに終始してきた。それに対して、本研究では、学校改革を引き起こす教師が、「学校改革を引き起こす教師」として職業的発達を遂げる中で、既存の教師集団の教師から価値逸脱的な挑戦という属性がスティグマ化されて負の処遇を受ける反面、自己スティグマ化を通じて戦略的振る舞いを組織し、ダメージを減らす様子を描き出した。また、その自己スティグマ化を通じた戦略的振る舞いによってカリスマ化し、改革実現行動を継続可能とするが、その背景として教師集団の保守性・閉鎖性を切断して同僚性・協働文化を構築し、教師集団による支持を形成する様子を描き出した。

第6章では、学校改革を引き起こす教師が、教師集団による支持を形成し、数年間に渡って自身の手で形成し、発展させた持続的改革から能動的離脱を遂げる様子を描き出した。先行研究では、教師集団の同僚性・協働文化を構築して持続的改革を形成し、発展させることが理想化されてきた。それに対して、本研究では、学校改革を引き起こす教師が、教師集団に構築された同僚性・協働文化の逆機能ゆえに持続的改革から離脱を遂げる反面で、その同僚性・協働文化が仲間教師の離脱に直面して反面教師的につくり上げられたものであることを指摘した。

以上に示した本研究の知見は、学校改革を引き起こす教師が、同僚性・協働文化を持ち、学校改革を推進する教師集団への文化適応を遂げて、校長などのトップ・リーダーや、ベテラン教師などのミドル・リーダーといった制度的役割・地位に登用された教師としてのみ限定的に捉えられてきた先行研究上の通説的議論に対して再考を迫る。すなわち、制度的役割・地位につかない若年教師であろうとも、インフォーマルで局所的な改革者集団の形成を契機として、「学校改革を引き起こす教師」として職業的発達を遂げて、それに即した多様な戦略の組織を基盤としたロアー・リーダーとなることが可能なのである。

学校改革を引き起こした経験を有する2名の若年教師の語りからライフヒストリーを再構成・分析し、事例対象校での経験を通じた職業的発達と戦略のリアリティを描き出した本研究の知見には、先行研究上の通説的議論に対して批判的な一石を投じることに極めて大

きな意義があるといえる。そして、1人ひとりの教師の実践的課題に対して、有意義な応答を達成したといえる。

ただし、本研究で描き出した学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略のリアリティは、若年教師期における単一の学力下位層私立学校での経験に限り焦点化して明らかとなった様相であるという点で、知見の一般化には抑制的である必要がある。今後、本研究の知見に立脚した上で、次の3つの課題へのアプローチが求められる。

第1に、事例対象校の属性に起因する課題である。本研究では、学力下位層私立高校を事例対象校に設定し、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略に関する知見を得たが、その知見の一般化を目指すには、いくつかの視点に基づいた比較研究が必要である。たとえば、①学力層が異なる学力中上位層私立高校を事例対象校に設定して比較研究に取り組むことで、個別的な学校を取り巻く社会的文脈の共通性と独自性に焦点を当てることができ、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略に関する類似性と多様性を捉えることが可能になると考えられる。また、②児童・生徒の学力層に一定程度幅のある公立小中学校を事例対象校に設定して比較研究に取り組むことで、学校改革を引き起こす教師が経験する既存の教師集団の教師による反作用の複雑性をより鮮明に描き出すことが可能になると考えられる。さらに、③設置者が異なる公立高校を事例対象校に設定して比較研究に取り組むことで、私立学校が学校法人の理事会を上部組織とし、公立学校が教育委員会を上部組織とする点を俎上に載せ、学校改革を引き起こす教師が遂行可能な戦略の多様性を把握することが可能になると考えられる。このように、事例対象校の属性を踏まえた比較研究への取り組みが、学校改革を引き起こす教師の職業的発達と戦略を論じた本研究の知見をより一層意義深いものにするといえる。

第2に、学校改革を引き起こす教師のキャリアの継続性に関する課題である。特に異動を契機としてキャリアが変容する可能性を検討することは、そのキャリアの複雑性に焦点を当てると考えられる。1人の教師が「学校改革を引き起こす教師」として職業的発達を遂げる反面で、学校を異動した後、前任校とは異なる社会的文脈に置かれる学校の中で、その学校の既存の教師集団の教師との間でいかなる相互作用を築き、「学校改革を引き起こす教師」としてのさらなる職業的発達の展開を迎えるのか、前任校で身につけた戦略をいかに応用するのか、こうした問題の検討も重要だといえる。

第3に、調査方法の開発を通じた研究の展開にも期待が寄せられる。本研究の知見は、教師サークルなど学校外のインフォーマルな場における個人間での私的手続きに即したフィ

ールドエントリー方法を採用してインタビュー調査を実施し、収集するにいたった語りなどの情報を分析して得られたものである。これは、インフォーマントの教師の調査被害のリスクを考慮した上での判断であるが、次の2つの方法も求められる。すなわち、①フィールドを新たに開拓し、既存の教師集団の教師側にもインタビュー調査を実施し、その認識を問うことである。そして、②調査被害を起こさず、フィールドに内在するリアリティを捉えられるような教師間相互作用場面の参与観察調査法を新たに開発し、実施に移行することである。

このように、本研究に残された課題は少なくない。しかし、学校改革を引き起こす教師という存在に着目し、その職業的発達と戦略のリアリティを描き出した本研究の知見は、学校改革及び教師研究に対して新たな視点を提供するといえよう。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいたA先生、B先生に、この場を借りて心より感謝申し上げます。

引用文献

- 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。
- Becker, Howard S., 1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press, New York (=2011, 村上直之訳『完訳 アウトサイダーズ——ラベリング理論再考』現代人文社)。
- Clandinin, Jean D., Huber, Janice, Huber, Marilyn, Murphy, Shaun M., Orr, Murray, Ann, Pearce, Marny and Steeves, Pam, 2006, *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*, Routledge, London (=2011, 田中昌弥訳『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ——カナダの小学生が語るナラティブの世界』明石書店)。
- Crossley, Nick, 2002, *Making Sense of Social Movements*, Open University Press, London (=2009, 西原和久・郭基煥・阿部純一郎訳『社会運動とは何か——理論の源流から反グローバリズム運動まで』新泉社)。
- 淵上克義, 1992, 「部下の影響戦略・部下とリーダーの関係性に及ぼすリーダー行動の効果」『心理学研究』Vol.63, No.2, 107 - 113 頁。
- 淵上克義, 1994, 「最近の上方向への影響戦略に関する研究の動向——社会的相互作用の視点から」『実験社会心理学研究』Vol.34, No.1, 92 - 100 頁。
- 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。
- 藤原文雄, 1998, 「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての考察」『東京大学教育学研究科教育行政研究室紀要』第 17 号, 2 - 21 頁。
- 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『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部, 165 - 181 頁。
- Goffman, Erving, 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, Inc., New York (=1974, 石黒毅訳『行為と演技——日常生活における自己呈示』誠信書房)。
- Goffman, Erving, 1961, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday & Company, Inc., New York (=1984, 石黒毅訳『アサイラ

- ム——被施設収容者の日常世界』誠信書房).
- Goffman, Erving, 1963, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Inc., New Jersey (=2012, 石黒毅訳『スティグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房).
- Goffman, Erving, 1989, On Fieldwork, *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol.18 No.2, pp.123-132 (=2000, 串田秀也訳「フィールドワークについて」好井裕明・桜井厚編『フィールドワークの経験』せりか書房, 16 - 26 頁).
- Goodson, Ivor F., 2001, *Life Histories of Teachers: Understanding Life and Work* (=2001, 藤井泰・山田浩之編訳『教師のライフヒストリー——「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房).
- Goodson, Ivor F. and Sikes, Pat, 2001, *Life History Research in Educational Setting*, Open University Press, Buckingham (=2006, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳『ライフヒストリーの教育学——実践から方法論まで』昭和堂).
- Hargreaves, Andy, 1994, *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Cassell, London.
- 樋田大二郎, 2014, 「変わる高校生活と地位達成の仕組み——メリトクラシーとトラッキング構造のその後」樋田大二郎・荻谷剛彦・堀健志・大多和直樹編『現代高校生の学習と進路——高校の「常識」はどう変わってきたか?』学事出版, 10 - 21 頁。
- 広田照幸, 2004, 『教育』岩波書店。
- 広田照幸, 2009, 『教育学』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。
- Holstein, James A. and Gubrium, Jaber F., 1995, *The Active Interview*, Sage, the United States, London and New Delhi (=2004, 山田富秋・金子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティブ・インタビュー——相互行為としての社会調査』せりか書房).
- 飯田浩之, 2007, 「中等教育の格差に挑む——高等学校の学校格差をめぐって」『教育社会学研究』第 80 集, 41 - 60 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, 2000, 「学校の協働文化——日本と欧米の比較」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力——問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, 300-

- 321 頁。
- 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 卷, 第 4 号, 439 - 449 頁。
- 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, 66 - 75 頁。
- 井上順孝, 2002, 『宗教社会学のすすめ』丸善株式会社。
- 伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』——学校区の階層的背景に着目して」『教育社会学研究』第 86 集, 179 - 198 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。
- Jones, Edward E. and Wortman, Camille B., 1973, *Ingratiation: An Attributional Approach*, General Learning Press, New Jersey.
- 香川めい・児玉英靖・相澤真一, 2014, 『〈高卒当然社会〉の戦後史——誰でも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社。
- 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。
- Karabel, Jerome and Halsey, A. H. (eds.), 1977, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, London (=1980, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典訳『教育と社会変動——教育社会学のパラダイム展開 (上)』東京大学出版会)。
- 荻谷剛彦, 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。
- 荻谷剛彦, 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。
- 荻谷剛彦・堀健志・内田良編, 2011, 『教育改革の社会学——犬山市の挑戦を検証する』岩波書店。
- 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。
- 北澤毅, 2008, 「少年非行の研究法——原因論的実証研究から構築主義的実証研究へ」『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社, 130-152 頁。
- 児玉英靖, 2008, 「戦後日本の高校教育供給システムにおける私立高校の役割——進学率停

- 滞をともなわない教育拡大はいかにして可能となったか』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第48巻, 125 - 133頁。
- 児玉英靖, 2014, 「高校教育機会の提供構造の地域的布置と類型化」香川めい・児玉英靖・相澤真一『〈高卒当然社会〉の戦後史——誰でも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社, 63 - 84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。
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー——「教育困難校」の構築過程』金子書房。
- 小松秀雄, 1981, 「世界構成の弁証法としてのカリスマ化——カリスマ論の再検討」『ソシオロジ』26巻, 2号, 61 - 80頁。
- 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, 91 - 106頁。
- 河野和清, 2000, 「学校組織論」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡』玉川大学出版部, 171 - 189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。
- 倉石一郎, 2009, 「教育研究におけるインタビュー・データとの『つきあい方』とメタ理論——『無知の知』と『先回り型の知』のはざままで」『教育社会学研究』第84集, 27 - 48頁。
- 紅林伸幸, 2004a, 「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, 2004b, 「学校の自律性に関するシステム論的検討——学校は教育の責任主体たりうるか」『教育学研究』第71巻, 第2号, 154 - 165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。

- 黒木茂浩, 1999, 「カリスマ - ステイグマ理論の再検討——三つのテーゼとその射程」『社会学雑誌』第 16 号, 164 - 177 頁。
- 葛上秀文, 1998, 「授業改革を妨げているもの」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー——学校現場のいま』嵯峨野書房, 195 - 222 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。
- Leithwood, Kenneth A., 1992, The Principal's Role in Teacher Development, Fullan, Michael and Hargreaves, Andy(eds), *Teacher Development and Educational Change*, Routledge Falmer, London.
- Lipp, Wolfgang, 1977, Charisma: Social Deviation, Leadership and Cultural Change, *The Annual Review of the Social Science of Religion*, Vol. I , pp.59 - 77.
- 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.
- Meyer, John W., 1977, The Effects of Education as an Institution, *American Journal of Sociology*, Vol. 83(1).
- 耳塚寛明・中西祐子, 1995, 「学校文化と進路選択」宮島喬編『文化の社会学——実践と再生産のメカニズム』有信堂高文社, 98-123 頁。
- 水本徳明, 2009, 「学校空間のマイクロ・ポリティクス」『日本教育行政学会年報』No.35, 60 - 76 頁。
- 文部科学省, 2014, 『学校基本調査』。
- 森下雅子, 2007, 「フィールドと調査者の共振——地域における日本語支援の現場を例にして」『実験社会心理学研究』第 46 巻, 第 2 号, 162 - 172 頁。
- 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, 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。
- 中留武昭, 1991, 「School Improvement (「学校改善」) 研究の成立と展開——アメリカの研究

- 究に焦点をあてて」『奈良教育大学紀要（人文・社会）』第40巻，第1号，125 - 140頁。
- 中留武昭，1998，『学校文化を創る校長のリーダーシップ——学校改善への道』エイデル研究所。
- 中留武昭，2010a，『自律的な学校経営の形成と展開——臨教審以降の学校経営の軌跡と課題 第1巻 自律的経営に向けての離陸』教育開発研究所。
- 中留武昭，2010b，『自律的な学校経営の形成と展開——臨教審以降の学校経営の軌跡と課題 第3巻 自律的経営の展開と展望 領域別経営研究と実践』教育開発研究所。
- 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。
- 中野光，1990，『教育改革者の群像』国土社。
- 中野光，2008，『学校改革の史的原像——「大正自由教育」の系譜をたどって』黎明書房。
- 日本教育経営学会編，1990，『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい。
- 西丸良一，2014，「高校の設置者種別と教育達成——私立高校の生徒の出身階層に注目して」『ソシオロジ』59巻，1号，39 - 55頁。
- 西丸良一，2015，「誰が推薦入試を利用するか——高校生の進学理由に注目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生——家族・学校・進路選択』勁草書房，68 - 80頁。
- 織田泰幸，2012，「我が国の学校組織論のレビュー」『日本教育経営学会紀要』第54号，188 - 197頁。
- OECD-CERI., 1985, *Making School Improvement Work: a Conceptual Guide for Practice*, Acco, Leuven.
- 尾川満宏，2012，「トランジションをめぐる『現場の教授学』——ある地方工業高校における学校と職業の接続様式」『子ども社会研究』18号，3 - 16頁。
- 小島弘道，1999，「責任制と合議制に基づく学校経営」『現代教育科学』No.511，5 - 9頁。
- 小島弘道，2012，「スクールミドルの状況と課題」小島弘道・熊谷愼之輔・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』学文社，10 - 43頁。
- 岡東壽隆，1994，『スクールリーダーとしての管理職』東洋館出版社。
- 大村英昭，1979，「スティグマとカリスマ——『異端の社会学』を考えるために」『現代社会学』12，117 - 144頁。
- 榊原禎宏，2011，「学校組織における意思決定再論」『京都教育大学紀要』No.118，17 - 26頁。

- 佐古秀一, 2000 「学校の組織文化とその創造——学校の自律的組織化に関する展望と学校組織研究」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部, 182-204 頁。
- 桜井厚, 2002, 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房。
- 桜井厚, 2015, 「モノログからポリフォニーへ」桜井厚・石川良子編『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』新曜社, 21 - 48 頁。
- 佐藤郁哉, 1992, 『フィールドワーク——書を持って街へ出よう〔増訂版〕』新曜社。
- 佐藤郁哉, 2002, 『フィールドワークの技法——問いを育てる, 仮説をきたえる』新曜社。
- 佐藤学, 2012, 『学校改革の哲学』東京大学出版会。
- 佐藤学, 2016, 「学びの専門家としての教師」佐藤学編『学びの専門家としての教師』岩波書店, 1 - 9 頁。
- Schein, Edgar, 1985, *Organizational Culture and Leadership: a Dynamic View*, Jossey-Bass, San Francisco (=2012、梅津祐良・横山哲夫訳『組織文化とリーダーシップ』白桃書房)。
- Senge, Peter M., Cambron-McCabe, Nelda, Lucas, Timothy, Dutton, Janis, Smith, Bryan and Kleiner, Art, 2000, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldwork for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown, New York (=2014, リヒテルズ直子訳『学習する学校——子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版)。
- Seymore, Sarason, 1971, *The Culture of the School and the Problem of the Change*, Allyn&Bacon, Boston.
- Shimabara, Nobuo and Sakai, Akira, 1995, *Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States*, Garland Publishing, Inc., New York.
- 島倉大輔, 2000, 「上方向への影響戦略——戦略要因の抽出と規定因の検討」『経営行動科学』第13巻, 第3号, 179 - 194 頁。
- 志水宏吉, 1985, 「『新しい教育社会学』その後——解釈的アプローチの再評価」『教育社会学研究』第40集, 193 - 207 頁。
- 志水宏吉, 1993, 「変化する現実、変化させる現実——英国『新しい教育社会学』のゆくえ」『教育社会学研究』第53集, 5 - 30 頁。
- 志水宏吉, 2002, 「研究 vs 実践——学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研

- 究科紀要』第41巻, 365 - 378頁。
- 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, 2004, 『『要約の暴力』について——現場を書くことをめぐる断想』藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報10——教育学の最前線』世織書房, 237 - 259頁。
- 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。
- 清水睦美, 1998, 「教室における教師の『振る舞い方』の諸相——教師の教育実践のエスノグラフィー」『教育社会学研究』第63集, 137-156頁。
- 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。
- 篠原清昭, 2012, 「学校改善の課題」篠原清昭編『学校改善マネジメント——課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 3 - 18頁。
- 篠原岳司, 2007, 「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する一考察——J・スピラーンの『分散型リーダーシップ (distributed leadership)』理論の検討」『日本教育経営学会紀要』第49号, 52 - 66頁。
- Shoham, Giora S. and Rahav, Giora, 1982, *The Mark of Cain*, University of Queensland Press, Brisbane (=1998, 藤田弘人・神戸博一訳『犯罪と逸脱のスティグマ (烙印) 理論——カインから現代まで』文化書房博文社)。
- Sikes, Pat, 2000, 'Truth' and 'Lies' Revisited, *British Educational Research Journal*, Vol.26 Issue.2, pp.257 - 270, England.
- 曾余田浩史, 2000, 「我が国の学校組織文化研究のレビュー」『日本教育経営学会紀要』第42号, 146 - 156頁。
- 曾余田浩史, 2002, 「教師の仕事 (三) 学校経営・校務分掌」曾余浩史・岡東壽隆編『ティーチング・プロフェッション——21世紀に通用する教師をめざして』明治図書, 168-183頁。
- 鈴木栄幸・舟出日出男・加藤浩, 2002, 「状況論的学校改革プロジェクトの本質的困難と対処戦略」『認知科学』9 (3), 385 - 397頁。

- 鈴木雅博, 2012, 「生活指導事項の構築過程における教師間相互行為——日常言語的な資源としてのレトリックに着目して」『教育社会学研究』第 90 卷, 145 - 167 頁。
- 高井良健一, 2007, 「教師研究の現在」『教育学研究』第 74 卷, 第 2 号, 113 - 122 頁。
- 富永京子, 2013, 「社会運動における離脱の意味——脱退, 燃え尽き, 中断をもたらす運動参加者の人間関係認識」『ソシオロギス』No.37, 170 - 187 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。
- 露口健司, 2008, 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。
- Uwe, Flick, 1995, *Qualitative Forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin (=2002, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門——〈人間の科学〉のための方法論』春秋社)。
- Weber, Max, 1921-22 (1956), *Die Typen der Herrschaft, Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der Verstehenden Soziologie*, pp.122 - 176, Mohr, Tübingen (=1970, 世良晃志郎訳「支配の諸類型」『支配の諸類型』創文社, 3 - 205 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 卷, 第 4 号, 453 - 465 頁。
- 山田富秋, 2000, 「フィールドワークのポリティックス」好井裕明・桜井厚編『フィールドワークの経験』せりか書房, 64 - 80 頁。
- 山崎準二, 2012, 『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究』創風社。
- 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。
- 有倉巳幸, 1998, 「上司への取り入り行動に関する研究」『実験社会心理学研究』Vol.38, No.1, 80 - 92 頁。
- 有倉巳幸, 2012, 「上司に対する部下の取り入り行動の生起過程に関する研究」『対人コミ

ユニケーション研究』第1号, 17 - 38 頁。

論文初出

各章の初出は以下の通りである。本学位論文に際しては大幅な加筆修正がなされている。

序章

書き下ろし

第1章

原田拓馬，2016，「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」山口大学大学院東アジア研究科編『東アジア研究』第14号，133 - 144頁。

第2章

原田拓馬，2016，「教師対象インタビュー調査の方法論再考——調査者のフィールドエントリー方法に着目して」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第61巻，353 - 357頁。

第3章

原田拓馬，2016，「学力下位層私立高校の内部過程と学校改革——『現場の教授学』の異化と再構築に着目して」日本高校教育学会編『日本高校教育学会年報』第23号，46 - 55頁。

第4章

原田拓馬，2017，「学校改革案の成立を目的とした〈根回し〉の実践——自己呈示戦略の諸相に着目して」山口大学大学院東アジア研究科編『東アジア研究』第15号，15 - 29頁。

第5章

書き下ろし

第6章

原田拓馬，2016，「個々の学校における持続的改革からの教師の離脱——学校改革を引き起こす教師個人の経験に着目して」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第19号，1 - 9頁。

終章

書き下ろし