

学校教師のエスノメソドロジー研究に向けて —社会的アプローチによる学校組織研究への再検討を通して—

鈴木 雅 博

Toward an Ethnomethodology of the School Teacher: Through a Review of
the Literature on School Organization from a Sociological Approach

Masahiro SUZUKI

2017年9月7日受理

抄 録

本稿は、学校組織に関する社会的アプローチによる諸研究への検討を通して、教師の実践を記述するエスノメソドロジー研究の可能性を展望することを試みる。これまでに、法社会学、教員文化、マイクロ・ポリティクス等の視点から社会的アプローチによる学校組織研究が蓄積されてきたが、これらは制度・文化を教師の行為を規定する要因として捉えるものであった。エスノメソドロジーはこうした因果論的説明ではなく、組織や文化がそれとして成し遂げられる人びとの実践を描出することを試みる。

キーワード：エスノメソドロジー、法社会学、教員文化、マイクロ・ポリティクス、現象学的社会学

1. はじめに

学校組織を対象とした研究には、教育行政学・教育経営学分野において既に浩瀚な蓄積がある。これらは、学校組織が法令による管理対象である点を強調する立場（法規制論）、専門職である教師や親・子どもによる民主的な学校づくりを強調する立場（民主化論）、一般経営学の知見を学校組織に応用する立場（経営論）等から学校組織はいかにあるべきかを規範的に論じる傾向にあり、組織運営の実態を量的・質的手法によって明らかにする場合も、自らの立場に照らして「良い」実践事例を分析したり、事例が抱える「問題」を析出し改善策の提示を試みる点を特色とする¹。

これらが特定の規範論に基礎を置く論考であるのに対し、社会的アプローチは、そうした基礎づけを排し、学校組織において教師たちが共有する文化的規範や利害関係を実証的に明らかにすること、さらには、それらを変数として教師の行動を説明することを目指してきた。社会的アプローチによる諸研究は学校組織における教師の

行動をエヴィデンスに基づいて明らかにした点で独自の貢献を示す。

他方で、同アプローチに対し次のような疑問を投げかけることもできる。例えば、社会学的アプローチが模索する因果的な一般モデルは教師を制度や文化、あるいは属性といった特定の変数に従って行動する者と位置づけるが、教師はそのような受動的存在に過ぎないのか。また、調査者が指定した変数によって教師の組織行動を説明することは、教師が実際に参照している多様な概念を夾雑物として切り落としてしまうことにはならないのか。そもそも、調査者がある事象に概念的定義や操作的定義を与えて変数とすること自体が、文脈依存的に概念を参照している当事者の実践の記述にはそぐわないのではないか。

これらの疑問は、エスノメソドロジー（以下、EM とする）の立場から提出されたものである。この問いかけの意味するところを捉えるために、本稿は学校組織に関する社会学的アプローチによる諸研究を検討することを通して、教師の実践を記述する EM 研究の可能性を展望することを試みる。

以下ではまず、教育経営学プロパーが社会学的手法を用いて学校組織を論じた先行研究を「学校経営の法社会学」とし、それへの検討を行い、次いで、教育社会学分野で蓄積されてきた教員文化研究の知見を参照した上で、教育経営学・教育社会学の両分野から提示・注目されたマイクロ・ポリティクスの視角による学校組織研究を概観する。その上で、現象学的社会学のアプローチによる学校研究の到達点を確認し、現象学的社会学の後裔に位置づく EM に関連する教育社会学分野の先行研究について検討する。

2. 学校経営の法社会学

学校組織への経営学的知見の応用を主張した高野桂一は、民主化と合理化を統合した教育経営の現代化を目的とした「科学としての学校経営学」の確立を掲げる一方（高野 1986, 高野 1993 他）、経営現象の本質を認識することとはいかなることかについて、次のように述べている。

それにははじめから「経営とはかくあるべし」という規範的知識による解釈や処方箋的指針を以って対応するのではなく、「その現象が何であるのか」を客観的に事実として正確に記述し（事実の探究）、説明することを基本とする。ここでいう現象の記述・説明とは単なる解説ではなく、複雑な現象そのものを貫徹し且つ制約している諸条件や変数とそれらの相互関係や因果関係をあきらかにする知的活動のことである。そして、究極的にはそれらの現象を支えている理法（原理）や一般法則性を発見し吟味することによって経営の予測をし、それを解明することである。（高野 1986：76）

高野は、これを達成するためには教育法学と教育社会学のアプローチを統合した「法社会学」的アプローチが必要であると説く。これは、法規制論や民主化論といった法

解釈学的なアプローチとは異なり、実定法・条理法よりも学校の社会的関係のなかに潜む学校慣習法等の構造やその形成過程の法則性を明らかにする試みであった。

こうした主張は、学校を「学校外で創出される成文法の一方的従属物にすぎないもの」（高野 1993：1）と考えるのではなく、校長を中心とした教職員が作動させる組織として再定位する点で学校の自主性・自律性を強調するものとなっている。そこで鍵概念となる学校慣習法等の学校内部規程は、教育条理とも関わりながら実際に学校において自治的・自律的に創出・適用される「生ける法」であり、それに照射することで、高野は単位学校を教育行政当局から相対的に自律した経営主体として定位し、その自律性のなかに民主的特質を見出しながら、経営者としての校長の役割をも重視するという、民主化と近代化の統合、すなわち「学校経営の現代化」モデルの定立を目指したのだと言える。

そのためには、まず学校内部規程の実態や学校組織に対する教師の意識を調査データによって検証する作業が必要となるため、質的・量的方法による調査、すなわち教育社会学的方法の必要性が説かれることになる。ただし、高野（1986：94）は「学校経営そのものを教育目的達成の活動を営む総合的、包括的システムの体系として捉えること」を強調しており、教育社会学という語のなかに調査・分析の方法だけでなく、機能主義的な現象理解の可能性を見出している点は注目される。つまり高野は、学校経営を実定法、学校内部規程、教育条理といった法規範との関連だけでなく、学校内外の社会構造・組織構造、さらには校長・教職員といった成員の意識や子どもへの教育効果をも含めた因果連鎖の体系として説明するという学校経営の社会システム論の樹立を視野に入れていたのだと言える。このように種々の調査をもとに、諸要素間の因果連鎖のなかに学校経営の法則性を析出することが「科学としての学校経営学」の眼目であり、それはアメリカ由来の経営学理論の学校への機械的適用という生硬さを乗り越えるものとして構想されたものであった。

こうした「法社会学」的アプローチにより、学校慣習法や生徒心得を含めた明文／不文の学校内部規程を調査し、教師の意識調査結果を参照しながら組織の実態を含めた学校組織の内部構造を明らかにしようとする研究が蓄積された²。ただし、それらは質問紙調査を中心とし、現状を静態的に分析するものの、その「生ける法」が実際にどのようにして／どのようなものとして使用されているのか／いないのかといった動態を対象としてはいない。

これに対し、エスノグラフィー的方法を導入することで、実際の学校現場における校長の経営行動を描出する試みも模索されてきた。方法論に関しては、武井（1995）が Finkel による校長のリーダーシップ研究を参照しつつ、エスノグラフィー的研究が対象の複雑さを認識し、それを動態的に描出するだけでなく、仮説検証型研究に向けた仮説生成や、得られた知見の精緻化による法則定立に貢献し得る点を論じている。具体的な調査例としては、大野（1998）が校長の一日の行動における時間配分の分析から校長が忘年会全員出席原則に象徴される教職員とのコミュニケーション重視により、価値葛藤を教職員の価値変容へと転化した点を描いたもの、また、露口（1998）

が観察された校長の行動を類型化し、配分された時間の量的分析により、その職務遂行実態を析出したもの等がある。

これらの校長の経営行動に対するエスノグラフィ的研究事例は篠原（1997）の枠組みに準じたものである。篠原はエスノグラフィ的研究への要請の高まりを、教育社会学の学校研究における解釈的アプローチへの注目と関連させて次のように述べている。そこではまず、教育社会学における学校研究がインプット・アウトプットモデルでの分析に限界を感じ、学校の内部過程＝スループットへと関心を向けたことが、人びとの行為の動機・意図といった主観へと照射して社会的事象を解釈過程として捉えようとする解釈的アプローチへの関心を高めた点が指摘される。次いで、教育経営学においても、これに示唆を受けて、システム論的なアプローチでは分析不可能であった学校組織における人びとの解釈過程を中心とした分析を行うための技法としてエスノグラフィが期待されている点が述べられている。

ただし、ここでは、校長のリーダーシップ研究という理論枠組みが前提され、エスノグラフィは資料収集の技法として採用されるにとどまっている点には留意が必要であろう。篠原（1997:30-31）は、「校長のリーダーシップのエスノグラフィ」は、新しい分析技法としてのエスノグラフィへの関心から始まってはいない」のであり、「基本的に押さえなくてはならないのは、やはり理論が分析技法を規定するという前提に立つということ」であると主張する。ここでは、リーダーシップに関する理論を前提に「その考察枠組みにフィットするデータ産出の分析技法としてエスノグラフィ」が位置づけられている。

これに関連して武井（1995）は、職員会議等の特定の場・組織形態のみに焦点化した調査を行うとなると、対象者とその場・組織形態を他の生活場面から切り離してしまうことになり、これは生活の場全体を描き出すというエスノグラフィの方針に反することになると指摘する。その上で、リーダーシップや意思形成、モラルの喚起などの「働き」の作用の仕方に着目して、エスノグラフィ的研究を実施することは可能だと説く。というのも、それはある「働き」に照射するものの特定の場面に限定されることなく、生活世界全体を射程にいれることができるからだ、と説明される。教育社会学、とりわけ解釈的アプローチに示唆を受けつつも、学校経営研究が校長による学校経営に関する特定の理論を前提にした上で、対象に迫る方針を採ることに対しては、教育社会学者の側から次のような疑問が呈せられている。

学校経営学では、実態を把握するといっても、全体をありのままに見るのではない。というのも学校経営学における実証研究は、校長のリーダーシップのあり方とかモラルの高揚、あるいは、教師の本務や会議の手続き、経営参加の実際といった極めて明快な課題を対象としている点に特徴があるからである。しかしながらそれは、トータルな現実の、関心のある側面を断片的に切りとっていたり、現実のフォーマルな部分を取りあげて分析しているにすぎない。問題はこれが果たして、現実を客観的に認識していることになるのだろうかということである。

恣意的な現実、あるいは現実の極めてフォーマルな側面が認識されているにすぎないように思えるのだが。(中略)

したがって、断片的に切り取られた現実や学校内部のフォーマルな側面をどれだけ明らかにしても、学校の内部過程をトータルにとらえることはできないという結論になる。

学校経営学では、実態を客観的に認識することをその基盤とすると言いながら、限定された領域をきわめて操作的に取り扱っており、理解も表面的にすぎないという印象をぬぐえない。

しかし、学校経営学が当為論ではなく現実の認識の上に出発する科学であるならば、こうした現実認識のありかたについて検討する必要があるのではないだろうか。(油布 1994a : 24-25)

ここでの批判は、学校経営研究における「実態」把握とは、経営「改善」という課題意識に貫かれており、そうした意識に沿って集められた断片によっては内部過程のトータルな、そして客観的な理解には到達し得ない点に向けられている。その上で、油布は現実をトータルに捉える方法としてエスノグラフィーを例示した上で、現実を理論化する際に「借りものの理論」を持ち出すことへの疑念を表明している。ここでエスノグラフィーはもちろん、篠原の掲げる、校長のリーダーシップに関する理論を前提としたそれではないことは明らかであろう。

以上のように、教育社会学者の油布と学校経営学者の篠原・武井らの間には、学校内部過程という現実をトータルに理解するための方法についての見解の相違がある。油布が経営に関する課題解決への関心や特定の理論をデータ収集・分析に持ち込むことで偏った資料収集に陥る危険性を指摘するのに対し、武井はむしろリーダーシップ等の特定の働きに着目することで特定の場面に限定されない検討が可能になると主張する。篠原・大野・露口の立場もまた校長のリーダーシップを前提とし、それを分析対象に据えるものであり、武井のスタンスに重なる。

この争点について、まず検討対象を特定の場面に限定することで対象の全体性が失われてしまうのか、という点から検討を加えたい。武井は特定の場面に照射することで他の場面・組織形態を捨象しかねない点を危惧する。しかし、たとえ一つの場面に焦点化した検討であっても、そのなかに多様で複雑な関係性が含まれている点は確認されてよいだろう。例えば、ある人の職員会議での発言／沈黙は、単に議案への賛否といった協議内容に関する側面からだけでなく、その人の職場における地位のあらわれとして理解されることもあれば、若手／ベテラン、新参／古参であることと関連づけられて理解されることもあるだろう。つまり、ある断片的な相互行為場面のなかにも教育・組織・文化といった多元性が含まれているのだと言える。また、そもそも既に検討対象を学校に、そしてその組織の内部過程に、と限定している以上、その内部過程のなかで、さらにある場面に検討の対象を絞り込むことは程度の差に過ぎないとも言える。

次いで、観察を経営に関する特定の働きに照射するという方針について考えると、そうしたアプローチによっては、なるほど対象となる場面は限定されないものの、一つひとつの具体的な場面のなかで参照されている事柄の多様性・複雑性が取り逃がされてしまうように思われる。そこでは、研究者が「経営改善」「リーダーシップ」という概念を持ち込み、すべての対象をそうした枠組みによって裁断してしまうおそれがあり、現象の持つ多様性・複雑さは見逃されるか、認識された上で「経営」や「リーダーシップ」によって縮減・変容・統制されるべき対象としての意味を与えられることになる。研究者側の枠組みを対象に押しつけ、それに沿って現実を切り取ってしまうことに対しては、学校経営研究においてこれまでも指摘されてきたところではある³。しかし、ここで強調しておきたいのは、高野をはじめ篠原らのエスノグラフィー的研究を含めた学校経営研究の多くが、学校における人びとの行為を検討する上で、経営する側／される側という二分法を持ち込んでおり、そこに既に特定の立場に与した見方が滑り込んでいるという点である。そうした二分法を通して見えてくる「現実」は、{経営の主体・客体} にとってのそれであり、その場面固有の複雑さ・多様性を捉えることは難しいように思われる。

このような経営者とその対象としての教員組織という枠組みから離れて、その場の人びとの主体としての位置づけを損なわずに組織の現実を描こうとしてきたアプローチには以下のものがある。それは、文化論的アプローチ、ミクロ・ポリティクスのアプローチ、現象学的社会学のアプローチである。そこで以下に各アプローチから学校組織における教師の行為がどのように検討されてきたかをレビューしていきたい。

3. 文化論的アプローチ

教師の行為は組織との関連だけでなく、彼／女らを取り巻く文化との関連において理解され得る。文化論的アプローチは、教師間の協働・葛藤の双方に目を向け、それを組織にとっての課題へと回収してしまうことなく、それ自身の姿を記述・分析する試みと言える。その一つである教員文化研究は学校組織に関する理論研究とは異なる視角から教師間に働く力学を明らかにしてきた。例えば、永井（1977：101）は日本の教師文化は「同僚との調和を第一にする」ことを基調とし、その達成度合が同僚からの評価を左右することを析出した。加えて永井（1988）は、ある教師の意欲的实践に対する同僚教師からの抑止というエピソードをとりあげ、同調圧力が創造性を抑制すると指摘する。

他方で、教師の自律性や創造的な協働を教員文化の一つの形態として評価する見方もある。その代表は、Hargreaves や Little による協働文化・同僚性に関する研究であり、既にそれに触発された諸論考が蓄積されている⁴。Hargreaves については、協働文化への論考が注目される傾向にあるが、彼が教師の個人主義を否定的に評するステレオタイプを斥け、その肯定的側面に照射した点には、より大きな関心が払われてよいだろう。そこでは、自律性や創造性を確保するために教師が選択的に採用する個業状態が、孤立や無秩序とは異なるものとして、積極的に意味づけられている。こ

うした見方は、不確実性のなかで教育を担う教師が失敗を恐れて自己防衛的な行動をとることが個業化をもたらすとの従来の考え、すなわち、個人主義を心理主義のコロラリーとする見方を転換し、他者との関わりの形態として、つまり社会的文化的現象として個業を捉え直すものであった。これは教師の自律的活動を専門職論とは異なる見方から評価するものだと言える。

教師の個人主義を再定位し、それを積極的に評価する見方は同調圧力が特色とされる日本の教師文化との対比において示唆的である。油布は、現代の教員集団において集団的拘束が薄れてきつつあることを「プライベートーション」と呼び、それを個々の教師の自由な活動領域を保障する可能性があるものとして積極的に捉え直している(油布 1991, 油布 1992, 油布 1994b)⁵。こうした指摘も Hargreaves による個人主義への肯定的評価と通底するものだと言えるだろう。

こうした個人主義の効用への評価は、以下に見るような Hargreaves が論じる協働・同僚性概念を理解する上で不可欠なものだと言える。彼は協働・同僚性の特徴を、①自発性、②任意性、③開発志向性、④時間的空間的広がり、⑤予測不可能性とし、管理者によって制度化された協働(=「企てられた同僚性」)の、①管理的規制、②強制的、③実践志向的、④時間と場所の固定、⑤予測可能的との特徴に対置する。つまり、協働・同僚性が官僚制的統制から自由な自律的個人を必要条件として措定される一方、「企てられた同僚性」は行政的制度のなかにあり、硬直的で非有効的なものとされた。ただし、教師が保守的な実践に固執するようでは、協働は単なる仲良しグループへと矮小化されてしまうのであり、適正な改革について選択できる能力と意思を持った教師が相互に信頼し作用しあうことが協働文化成立の条件とされている。

これに関連して、佐藤(1996)は対等平等な同僚性の構築が新しい学校づくりの指針となるとし、佐藤(1998:18)は同僚性を「教育の見方や方法の多様性を尊重し合って協力し合う「共存モデル」と位置づける。また、学校内部の組織的活動と協働・同僚性との関係について、組織としての協働を全構成員による義務的恒常的なものではなく、部分的でアドホックな遂行的グループによるものへと絞り込むことで、組織・個人間関係の調整をはかるモデルも提起されている。藤原(2000:178)は協働・同僚性概念は経営管理や合意形成の有効性を否定するものではなく、「「共存的協働」を重視しつつ、それが発達する余地や時間を十分に残しつつ、そこでのそれぞれの教師の成長を生かして知恵と力を出し合って、必要に応じて限定的に「民主的協働」を展開することが望ましい」とし、自発的協働と組織的活動との接合を模索する。また、紅林(2007)は自律的でありながらも、問題解決の必要に応じてフレキシブルに組織される対等な関係性を「チーム」と表現し、これを従来型の濃密な教師間関係の継承者に位置づける。

これらは Hargreaves の言う「ムービング・モザイク」と基本的なモチーフを共有するものだと言える。ムービング・モザイクとは、多様な成員がメンバーシップやリーダーシップを状況に応じて変じながらサブユニットを構成し、変動する外部環境に対応していく新たな教師文化を示すメタファーである。組織としての活動と協働・同僚

性とを接合させるモデルは、「民主的協働」や「チーム」、そして「ムービング・モザイク」が一時的に表出させる関係性のなかに、組織と個人の調和を見出そうとするものと言えよう。

ただし、官製「協働」や職員会議での決定に従った「協働」と、自発性・任意性を本質的条件とする協働を調和させることは実際には容易ではないだろう。Hargreaves は管理者によって「企てられた同僚性」の問題として、①教師間の信念や価値観に根本的な相違がある、②集団圧力に直面した際の教師の権利と個性の尊重に課題が残る、③他者によって考案された目的を実行することへのコミットを強要する点を指摘するが、これらの批判は、法令や組織決定だけでなく、同僚教師からの同調圧力についても該当する。教師たちがともに働くことを民主的な同意や課題の共有から成り立つ協働によって充填させていくことは魅力的な試みではあるが、それによってすべてを埋め尽くすことができない以上、その先にある他律的な「協働」や悪しき孤立主義をめぐる問題は依然として残されることになる。

そもそも、実際に行われている共同的な職務遂行をどのようにして自律的協働／他律的協働のいずれかに分類するか、という問題がある。Hargreaves は自律的協働の例として、ある学校におけるスポーツイベントでの共同職務遂行を参照しているが、類似の例は日本での運動会等の各種行事に見ることができる。しかし、行事の企画運営という協働を校務分掌や学年部によって割り当てられた義務的職務として、他者の指示に従いながら、しかも個人的教育観(例えば、「走ることが苦手な生徒に全員リレーを強制することは好ましくない」といった考え等)に反する作業に従事している者にとっては、それは「企てられた同僚性」と見なされるかもしれない。また、本番に向けてのクラス独自の練習をやらない／やり過ぎることが他クラスの様子を見ながら回避されているとしたら、それは同調圧力のコロラリーとして理解されよう。同様に、ムービング・モザイクについても、対象となる事象を「問題」とは捉えていない他者の目には、「問題」解決を目指すサブユニットからの働きかけは抑圧的なものと映ることになり、そうした協働の有効性／抑圧性を客観的に判定する物差しを手に入れることは困難な作業とならざるを得ない。

もっとも Hargreaves 自身は協働／企てられた同僚性を区別する指標として、計画と実行の一致／分離を措定している。これは実務に従事する者自身が決定し遂行するのか、あるいは外部者が決定したものを教師たちが遂行させられるのかの違いを意味する。後者の例として学校外の教育行政当局主導による諸企画をあげており、これに倣えば、職員会議が民主的に運営されていれば学校行事に係る協働は前者の例と見ることができる。しかし、教師たちが会議での議論のなかに異議申立てへの抑圧を読み取っているとすれば、両者の境界はやはり曖昧なものとなる。こうした曖昧さを解決するためには、当事者の主観・解釈にアプローチする方法も考えられるが、人びとの解釈が多様である時、それを集めることで、ある共同職務遂行に自律／他律の判定を与えることは、やはり困難であるように思われる。

他方で、文化を変数として行為を説明することへの批判もある。例えば油布(2010:

33) は広範にわたる指導が教師たちに共同的に実施されることを「誰から言われたわけでもないのに、皆が皆、同調的な行動に駆り立てられ、問題状況から降りることができないでいる状況」にあると論じ、日本の教師文化の特質が教師たちに同調的行動をとらせていると指摘する。このような文化論的アプローチは教師の行動性向を明らかにする上で貢献してきたが、文化を変数として行為を説明することについては、人びとを「文化的判断力喪失者 (cultural dope)」として扱ってしまうとの批判が与えられている。これは「共通の文化によりあらかじめ規定されている正統的な行為だけしか選択できず、そうすることで、社会をいかにも安定したものにしている」人間像であり (Garfinkel 1967, 訳書 76)。これによっては、文化に従う教師像を静態的に描くことはできても、文化や制度に係る諸規範を使用しながらその場の秩序を作り出していく教師の実践は取りこぼされてしまうように思われる⁶。

Hargreaves に立ち返ると、その貢献の一つは、教師の行動を個人の心理的な要因から説明するのではなく、その形態に着目するなかで、個業に肯定的意味を見出しつつ、個業・協業を文化的・社会的、そしてマイクロ政治的視角から論じた点にある。他方で、その限界は、分析が静態的な類型化にとどまる点、そして協働と「企てられた同僚性」との境界を意思決定権限の所在に係る制度的条件に求めている点にあると指摘できる。前者については、文化論的アプローチが提出する研究の多くに当てはまる課題と言え⁷、また、後者については、民主的決定であっても、それに積極的にコミットしていない者にとっては「企てられた同僚性」と見なされる職務もあり、制度による二分法が常に支持されるわけではないと指摘できる。

では、個人の主観・解釈に照準することでその場の行為を自発的な協働か同調圧力によるそれかを判別するという方法を採用すれば良いのだろうか。ここで確認すべきは次の二点である。一つは、人びとがある実践を行っている時に、調査者はその人の主観をその場で尋ねることはできないということである。このため、ある行為の意図は事後的に問われることになる。しかしそれは、事実を訊き出すという素朴な作業であるだけでなく、聞き手と語り手の相互行為のなかで、その行為を遡及的に意味づける一つの実践として捉えられる。そしてそれは当初に為されていた実践とは別種の実践であり、必ずしも後者から前者を取り出すことができるわけではない。つまり、インタビューによって集めた「主観」とその場の実践のなかで人びとが理解・解釈していることは等値というわけではないのである。

いま一つは、実のところその場の人びとは相手の主観を問うことなしに、自他の言動の意味するところを既に理解できているという点である。もし、そうでないならば、その場の人びとは相互行為を継続することができないし、仮に即座にはわからないこと、あるいは誤解していることがあったとしても、人びとはそれを確認／修正しながら相互行為を継続しているはずである。いま、まさに為されていることが自発的協働に類するものであるのか、圧力による同調なのかは、仮にその問題がその場でレリヴァント (関連性のある) になっているならば、そこにいる人びとにとっては一瞥で理解可能なものになっているのだと言える。このことはつまり、調査者もその場の人びと

と同じ能力、すなわちその場で行われていること、話されていることを即座に理解する力を身につけることで、人びとの実践のなかで／として協働や同調圧力がそれとして達成される過程を理解することが可能となり、それを記述することができるようになることを意味している。

以上のことは、教師の文化的性向や彼／女たちの主観を明らかにした上で、それらと教師たちの協働／同調圧力との関係を定式化するアプローチとは異なるやり方、すなわち、彼／女らの実践それ自体をつぶさに見ることで、協働／同調圧力がどのように、まさにそのようなものとして成し遂げられているのかを明らかにすることが一つの研究課題となることを示している。ここでは、その達成をめぐる人びとの方法や能力に目が向けられることとなる。

4. ミクロ・ポリティクスのアプローチ

学校における構成員間の関係性を法令や経営理論による統制の対象とするのではなく、また民主的プロセスを経た調和を予定するのでもなく、主体としての成員が自らの利害・価値観の実現を目指して相互に交渉しあう政治過程として捉える見方を、ここでは学校におけるミクロ・ポリティクスと呼ぶこととする。水本（2009：71）は、近年の法規制論と経営論の共闘関係に基づく学校組織改革（および学校組織研究）の潮流に対し、組織マネジメントが「学校経営についての一つの立場でしかないのにもかかわらず、それこそが学校経営であるというような誤解」があるとし、学校内部におけるミクロ・ポリティクスに照射する必要性を指摘する。ここでは、教師の仕事を組織の計画・目標の関数とするのではなく、成員が法制度や慣行を介して学校内外の諸アクターと関係を切り結ぶポリティカルな相互作用との関連において描くことが主張されている。ミクロな関係性の検討は法規制論・経営論・民主化論から学校組織の当為を論じることとは異なり、そしてまた、「経営」「リーダーシップ」という枠組みを前提として対象を扱うこととも別種の、人びとが種々の制度や規範との関わりのなかで相互に働きかける実践を描こうとするものであり、学校組織研究に新たな視角を与えるものだと言えるだろう⁸。

Ball（1987）はミクロ・ポリティクスを「組織的生活における「葛藤」と「支配」という二つの基本的側面をつなぐ過程である」と定義し（278）、学校の変革／現状維持の方法を理解する上で、組織の内部過程を考慮に入れることが不可欠であると主張する（3）。Ball や Bacharach などの議論を踏まえ、水本（2009）はミクロ・ポリティクスの視角を、①合意や効率性の強調とは異なる、学校における多様性・複雑性に注目するもの、②マクロな政治的対立のみに還元されない独自の過程として内部の葛藤や協調関係を捉えるものとして、それに注目する意義を説いている⁹。また、小川（2009）は教育行政研究からの示唆として、学校の組織・文化、しくみを検討する上で、学校内外の「政治的なもの」に着目することの重要性を指摘する。これは国・地方レベルでのアクター間関係に照射した教育政策過程研究をモデルに、学校内部レベルでの教職員関係や保護者・地域住民等との関係性をアクター間関係として見ることの

意義を説くものだと言えよう。

小川が指摘するように、学校におけるアクター間関係に関心が向けられるようになった一因として、近年の教育改革において保護者等の関与が増大し、学校内外の意思決定・執行過程を流動的な政治過程に変容させている点をあげることができる¹⁰。ただし、マクロな政治過程からミクロなそれへという照準レベルの違いは、「アクター」という枠組みについての再考を迫るものとなる。というのも、学校・保護者・地域住民をアクターとして捉える際には、そこに共通の利害関係を前提するが、対象を絞り込むほどに教師集団や保護者集団内部における差異は無視できないものとなり、何もかもをもって当該アクターを代表させることは困難な作業とならざるを得ないからである。広田（2004）は保護者内部に社会背景的な多様性が存在し、保護者相互の意見対立や「強者・多数派による専制」が生じる可能性があるとして指摘するが、これはアクター内部の多様性やそれにともなう利害対立が看過できないものであることへの注意を促すものだと言えよう。

このようなアクター内部の多様性に対し、Ball（1987）は教師集団をいくつかのサブカテゴリーに細分化し、小アクター間の利害対立に照準することで学校内部のミクロ・ポリティクスを描いている。そこでは、各教科間関係やコンプリヘンシブ・スクールにおけるモダン・スクール勢とグラマー・スクール勢といった、異なる教育観を持つ教師間の葛藤的關係に目が向けられるとともに、性別・年齢といった属性を枠組みとすることで、学校内部の対立が描き出されている。もちろん校長・一般教員間といった職制上の関係にも強い関心が向けられており、教師の自律性や学校経営への参加が校長のリーダーシップのスタイルとの関係のなかで定位されている。

ただし、このような、細分化されたアクター間のポリティクスに着目するアプローチには、対象を検討する上で、次のような制約がある点には留意が必要であろう。第一は、人びとの相互行為を「ポリティクス」として捉えることの限定性である。ミクロ・ポリティクスは、マクロ・ポリティクス、すなわち内閣・議会・政党・族議員・官庁・首長・地方教育委員会・労働組合・財界等からなる諸アクター間の政治過程を見るのと同じように、学校における人びとのやりとりを利害の対立・調整という視角から読み解こうというものである。ただし、学校を取り巻く人びとのやりとりのすべてが利害関係と結びつけられたポリティカルなものであるわけではないだろう。「経営」や「リーダーシップ」という枠組みを前提とせず、人びとのやりとりを多元的な主体間の相互行為として捉える点にミクロ・ポリティクスの視角の貢献がある点は確認されてよい。しかし、人びとの関係を「ポリティクス」として固定してしまうならば、事象に特定の枠組みを押し付けないという試みは不完全なものにとどまることになるだろう。

第二は、調査者が性別・年齢・職位といった属性をあらかじめ分析の場に持ち込んでいる点である。これにより、そこでとり行われている相互行為そのものの有り様を解明する前に、調査者が人びとの実践に対する説明を先取りしてしまう危険性が生まれる。この指摘は Zimmerman and West（1975）に対する Schegloff（1987）の批

判のなかで述べられている。Zimmerman and West は会話において男性が女性の話に割り込む頻度がその逆に比して大きく、これは地位・権力の差異を象徴したものと説く。これに対し、Schegloff は、当事者は割り込みに対し、発話機会を譲渡するか、声の大きさや調子により発話継続の態度を示すが、そうした対応それ自体は属性として説明できるものではない点を指摘する。仮に性差による説明を与えると、男性による割り込みによって女性が黙るという結果は、発話が重複した初発段階から決定されていることになってしまう。しかし実際には、割り込みの達成／失敗は当事者が発話機会を譲ったり譲らずに声を張り上げたりするその場の活動によって、時々刻々と成し遂げられるのであり、「性差が本質的に、このような行為の過程に関わる、マクロ関連の属性であると判明するかどうかは、明らかではない」(Schegloff1987: 訳書154)。調査者があらかじめ性別・年齢・職位といった属性を用意してしまうことは相互行為の詳細を切りつづめて捉えてしまう危険があるとの Schegloff の指摘は説得的であり、属性を与件として成員間関係を説明するミクロ・ポリティクスの分析にも該当するように思われる。

もちろん、このことは人びとの属性等は考慮に値しないということを主張するものではない。そうではなく、ここでは、それらがその場の人びとによって志向・使用されていない時に、属性やそれに付属する規範を説明のための枠組みとして持ち込まないことを方針とすることの研究上の意義を確認しておきたい。属性は調査者が説明のために持ち込むものとしてではなく、当事者自身が実践のなかで参照するものとして、その場にレリヴァントな(関連性のある・適切性のある)ものとして達成されるのであり、教師間関係に照射する場合にも、そうした視点が求められよう。

第三は、行論においてアクターを特徴づける属性が固定されている点である。成員間のミクロ・ポリティクスは、{校長・一般教員}、{能力別教育の賛成者・反対者}、{男・女}、{新参・古参} といったアクターあるいは属性間関係によって読み解かれているが、人びとのやりとりにおける属性(成員カテゴリー)はその場面の最中においても変容すると考えられる。これについて西阪(1997)は、外国人留学生の日本での生活に関するインタビュー番組を例に、会話における成員のカテゴリーは固定的ではなく流動的であることを次のように示している。{聞き手・語り手}の関係において、両者が{日本人・外国人}であることは所与ではなく、話が語り手の専門分野へと入り込んでしまうことで、相互の関係は{素人・専門家}へと変容してしまう。ここでは、聞き手は専門的知識に乏しい{素人}となり、日本の常識的知識を優先的に保持する{日本人}として異国での{外国人}の戸惑いを聞き出すという行為に失敗してしまう。このため聞き手は専門的な話を不自然にはあれ、切り上げることで、両者の枠組みを{日本人・外国人}へと組み直すこと、すなわち「日本人である」ことを成し遂げている。教師についても「教師である」こと、また、{男・女}、{新参・古参}といった種々の成員カテゴリーの一員であることを、現象を説明するための固定的な枠組みとするのではなく、それが相互行為的に達成されていくことを研究のトピックとすることが可能となるだろう。このような、人びとが何者かであることを相互行為的に成

し遂げる実践については、人びとを特定の利害関係や属性によって結びつけられた「アクター」として固定的に扱うマイクロ・ポリティクスのアプローチでは、明らかにすることはできない。これは各アクターをサブカテゴリーへ、そしてさらにそれを細分化するという作業を重ねても精確に捉えることは難しい。

第四は、実際の人びとのやりとりに照準することを「マイクロ」と呼ぶ点である。「マイクロ」は「マクロ」の対義語であり、Ball や水本は、マクロでは捉えられない、あるいはマクロには還元できない独自の過程としての「マイクロ」に照準することの意義を説いていた。ただし、ここにおいてもマイクロはマクロの対抗物・補完物として位置づけられており、こうした二分法においては、マイクロをマクロな諸事象・属性・構造とどのように関連づけるのか、という厄介な問題を引き寄せてしまうことになる。すなわち、それは「マイクロなやりとりには当事者が必ずしも自覚していないマクロな社会構造が作用しているのであり、それを見出すべきだ」といった主張や「マイクロ分析による知見をマクロな構造に接合しなければならない」といった課題である。

後述するように、EM は研究者が行うマイクロ・マクロリンクの作業とは関わりを持たないと主張する。EM のアプローチは、マクロから演繹してマイクロを読み解くことも、マイクロを積み上げることでマクロを生成することもしない。EM は、マクロな構造とされる種々の社会的事象や属性、例えば、制度・権力・性別・階級・階層やそれに付随する諸々の規範といったものが人びとの行為を規定するという説明を与えるのではなく、それらが人びとの実践のなかで／として、まさにそのようなものとして成し遂げられる方法や能力に照準する。このような詳細のなかで／として全体性が成し遂げられる、との意を表す語として、EM は「ローカル」という語を用いる。これについて Lynch (1993) は以下のように述べている。

エスノメソドロジーにおいてローカルなという形容詞は、主観性、視点、特定の関心、限定された場所での小さな行為といったものとはほとんど関係ない。そうではなくそれは、なじみのある社会的対象物が構成される活動の多様な文法に言及しているのである。均質な領域（例えば、汎言語的傾向、認知構造、ドクサ、歴史的言説）を理論的に公準とすることによって、多様性に打ち勝とうというのではなく、エスノメソドロジストは何らかの1つの秩序だった配置が一連の限定された組織化の法則や歴史的段階、規範、意味の範列上の秩序を反映し、例証していると仮定することなく、「さまざまな秩序」のパッチワークを研究しようと試みている。エスノメソドロジストは、社会的行為や相互行為が起きている歴史・社会的「文脈」を否定はしない。むしろ彼らが主張しているのは、そうした文脈の特定化が関連性のローカルな構成に常に結び付けられているということである。（訳書 148、強調は原著）

ここでは、「ローカル」が個人の主観とは関係のないものであり、また、歴史的社会的な理論・文脈によって規定されるものでもないことが述べられている。そうではな

く、それは日常的社会的な対象物がそれとして産出される、その「文法」に着目した用語であり、種々の理論・文脈は、その対象物にレリヴァントなものとして参照される活動のなかで／として表出するのだとされている。「ローカル」に照準するEMの方針は「ミクロ」と「マクロ」を分立し、性別・制度等の諸概念を持ち込むことで両者間に演繹・帰納・対抗・補完といった諸関係を見出そうとするアプローチとは根本的に異なるものである。

以上のように、ミクロ・ポリティクスの視角は、学校における構成員間の関係性を多元的な主体間の利害・価値観の調整をめぐる政治過程として捉えようとするものであり、「経営」「リーダーシップ」等の特定の見方を持ち込むアプローチに比して、現実をそのままに描き出そうとする試みだと言える。しかし、人びとが何者であるかはその都度相互行為的に成し遂げられる多元的で流動的な実践であり、また人びとの相互行為は必ずしも利害調整をとまなうポリティカルなものばかりでもない。さらに「ミクロ」という設定のなかにミクローマクロの二分法が持ち込まれており、そうした二分法を外挿することで対象のゆたかさを取り逃がしてしまう危険性も否定できない。対象それ自体の解明を目指すならば、「ミクロ」と「ポリティクス」という概念・対象にとらわれずに、ローカルな相互行為を分析することへと進むことが求められる。

5. 現象学的社会的アプローチ

学校組織への社会的アプローチのなかでは、教育に関する組織を法制度やシステムから理解するのではなく、現場における当事者の解釈に照射することの必要性も指摘されてきた。勝野（2008：148）は、「組織に関わる諸個人の経験、ものの見方、解釈に根ざした学校の記述と理解の必要性」を指摘し、木岡（2005：78）も「学校の「現場」で起きていることについての社会的な分析を行うこと」の必要性を述べ、そのためには、「組織・機能の分析ばかりでなく、そのなかにいる人の認識や解釈、行為の選択の分析を充実すること」を教育組織研究の課題としてまとめている。

このような視角の重要性を指摘した初期の例として Greenfield(1973)、Greenfield(1975)をあげることができる。彼は、この視角の思想的基盤を現象学に求め、当時、アメリカ教育行政学界の支配的潮流であった一般化・普遍化された理論に基づく組織理解に疑問を投げかけた。そこでは、組織理解の起点を理論や法制度といった社会構造に置くのではなく、それを個人の目的・価値・信念に還元して理解することが主張された。また、組織は諸個人が社会的現実に対する自らの理解や目的の受容を他者に迫る場であり、そこでの過程を研究対象とすべきことが説かれた。

ただし、Greenfieldは当事者の主観および間主観的關係性に着目する立場を「現象学」との語によって代表させてはいたものの、現象学を研究上の哲学的な基盤に据え、それに忠実であろうとしたわけではない。そこでは、グラウンデッド・セオリー(Glaser and Strauss 1967)からの強い影響も見られ、主張の力点は人びとの主観への注目と経験的研究の蓄積による帰納法的な理論構築にあったと言える。このような「現象学的」アプローチは、実践に即して組織を理解するという新たな試みとして注

目され、河野（1988）、曾余田（1991）によって日本の学校組織研究においても紹介されてきた。

しかし、古賀（2001：233）が指摘するように、欧米と異なり、「解釈的な組織論の立場は、わが国の組織研究において正統な理論として認知されてきたわけではな」く、このようなアプローチから学校組織における教師間相互行為に照射した研究は十分に蓄積されてこなかった。一部に現象学的社会学に触発されたエスノグラフィー的研究が試みられてきたが、先に見たように篠原（1997）らは校長のリーダーシップ研究のためのそれであり、調査者が特定の枠組みを持ち込んで対象を理解しようとする点で、当事者が参照するレリヴァンスの体系やその変調に迫る試みとは性質を異にする。

他方で、現象学的社会学から示唆を得て、藤田他（1995）が教師の活動に対するエスノグラフィー的研究を試みている。そこでは、以下に引くような現象学的社会学を創始した Schütz（1962）の説く日常世界の多元性に関心が向けられている。

より一般的に言えば、われわれは、そうした類型化された個々の対象のもついくつかの相にだけ、関心を向けているにすぎないのである。そのような対象 S に関して、それが p という特徴的属性をもっているということを主張するのに、「S は p である」という形式で言い表わすのは、ひとつの省略された言い方である。なぜなら、私に対して現われるがままになんの疑いもなく受け取られている S は、p であるばかりでなくまた q でも r でもあり、さらに他の多くのものでもあるからである。省略せずにいおうとすれば、「S は q や r といった他の多くのものであると同時に、また p でもある」というべきだろう。もし私が、自明視されている世界のなかの或るひとつの要素に関して、「S は p である」と主張する場合、そのような主張を行なうのは、その現勢的な事情のもとでの私の関心が、S は p であるということに向けられているからにほかならない。その際私は、S はまた q や r でもあるということは関連がないとして、そのことには注意を払わないのである。（訳書 56）

続けて Schütz は、人は生活史的に規定された状況に含まれている諸々の要素のなかから、「当面の目的」とそれに付随する関連性（レリヴァンス）の体系を選定しており、S に対する関心の文脈が変化すれば、S が q であることが関心事となり、p でもあることは関連のないことへと移行すると述べている。

藤田らの「現象学的エスノグラフィ」は、このような現実の多元性を念頭に置き、グラウンデッド・セオリーや通常のエスノグラフィーのなかに、対象の全体性・複合性・相互関連性を矮小化・限定化してしまう危険性を見出して、これを批判する。ここでは、グラウンデッド・セオリーのように、フィールドワークの進展にともなって仮説の生成・修正を行い、それに従って収集するデータを絞り込んでいくことを極力避け、当初の問題関心に即したデータ収集を継続することが提唱されている¹¹。具体的には、教師がいつ、どこで、誰と何をどのように行ったかを細大漏らさず網羅的に

記録し、教師の仕事項目立てて測定し、その多様性・複線性を数量化した幅広いデータベースの作成が試みられている。これは、研究者が特定の見方を持ち込むことでデータの意味やそれらの相互関係を固定してしまうことを避け、分析段階において現実の多元性に対応できる変容可能性を担保するための方策だと言える。

この取組みは、なるほど現実の多元性を温存しようとする点で現象学に触発されたものではあるが、Schützの強調点は人びとの志向性によって、その場に立ち現れる現実が変容する点にあったはずであり、この点を取り違えているように思われる。Schützを引き継ぐならば、人びとがどのようにしてレリヴァンスの体系を変容させ、ある事象をそれとして達成しているのかを解明することが、まずもって取り組まれるべき課題となる。藤田らは対象が含む多元性を保持するために、観察可能な多様な局面・情報をできるだけ多く、そのままに収集し、データベースを作成することで、事後においても多元性を見出し得るよう備えるものであるが、こうした作業はレリヴァンスの体系を転換させる、人びとの実践を明らかにすることとは別種の試みだと言えることができる。

また、藤田らは仮説・理論の生成・構築を視野に入れており、さらに「こうしたミクロ・レベルで生成される行為や意味を考察すること、そして、その行為や意味をマクロ・レベルの意味空間や活動空間の構造の考察につないでいくことが、現象学的エスノグラフィが課題として重視するところである」(36)と述べ、ミクロ・マクロリンクを視野に入れた構造分析に期待を寄せる。ただし、このような理論化に向けた構造分析は、現象学的社会学の説く生活世界の多元性、すなわち生活世界は多元的なものであり、人びとの志向性によって自身と諸事象とのレリヴァンスの体系が変容するとアイディアとは対立の契機を含んでいる。人びとは実に多様な規範（制度や慣行を含む）のなかに身を置いており、ある事象についてどうして他ならぬその規範を原因とした説明が一義的な正しさを持つのか、という問いが常に成り立ち得るのであり¹²、事象への分析の結果、ある「理論」へと辿り着くことができるかは疑問なしとはしない。

例えば、教師たちの議論の有り様について、研究者が職位・性別・年齢・着任年数などの諸属性を変数とし、それらの属性に結びつけられた規範によって説明することが可能である一方、熱心さや共同歩調に価値を置く日本の教師文化の特質からの説明を与えること（久富 1998）もできるだろう。また、「指導」や「教育的」といった慣用的な日常言語自体がある種の関係性を作り上げる規範を内在させていると論じることとも一定の説得力を持つように思われる（酒井 1998）。他方で、当事者もある事象への説明を求められれば複数の要因をあげることができるだろう。日常世界の多元性に留意するならば、ある事象の原因を多元的なレリヴァンスの体系のそれぞれにおいて別個に求めることができるということになる。

こうしたアポリアは、規範を行為と独立したものとみなし、両者間に因果的関係を見出そうとするために生じるのであり、そうした問いの立て方ではなく、人びとが規範を用いてどのように自他の行為を理解しているのかに照準する EM のアプローチを採る限りにおいて、それは問題とならない。

以上のように、教師の活動をめぐる研究において現象学的社会学を参照する論者が示した方針は、人びとの主観や解釈への注目であったり（Greenfield1973, Greenfield1975）、現実の多元性に豊富なデータベースで対応し、因果的モデルの構築を目指す（藤田他 1995）というものであった。しかし、これらはいままさにその場でレリヴァントとなっているものごとやそれを変調させていく人びとの実践に迫る試みとは別種のものだと言えることができる。

6. エスノメソドロロジーのアプローチ

これまでいくつかの箇所では言及してきたが、EM は人びとの実践それ自体に照準し、多元的な日常世界のなかで、その場がいままさにそのようなものとして成し遂げられている、その方法とそれを可能なものとしている人びとの能力を明らかにする試みである。教育社会学においても、こうした EM のアプローチは注目されてきた。山村（1982：24）は、「学校をブラック・ボックスとすることなく、いかにして教育の過程そのものを研究の対象に据えうるか」という問題意識に応えるものとして EM に注目し、それが、研究者が持ち込む外的要因や背景的変数を行為者に押しつけずに、相互行為過程そのものを対象とすることの重要性を指摘している。また、稲垣（1990：73）は、解釈的アプローチ¹³を「さまざまな科学的、教育的言説が、どのようにして事実として認定されるか分析することによって、相互行為過程とそれによる秩序維持の営みに入り込み、作動している権力の微細なメカニズムを明らかにする」ものとして評価し、そこに流れ込むいくつかの理論的系譜やそれらに基づく経験的研究を整理・検討するなかで、客観的実在としての構造が学校を機能させるのではなく、言説を媒介とした相互行為が構造を事実化するとの観点が、EM において最も強く意識されている点を指摘する。他方で、五十嵐（2004）は、授業場面を考察する上で、その制度的特徴を特定するアプローチではなく、人びとがその場面を授業として、すなわち、「教師・生徒である」という社会秩序として組織化する実践を明らかにしようという EM の可能性について論じている。

EM のアプローチから学校の内部過程を検討する経験的研究も既に試みられている。例えば、稲垣（1989）は、Wieder（1974）のコード概念を援用し、指導場面において教師・生徒は、生徒間で共有される規範（＝生徒コード）を参照することで自他の行為を理解可能なものとしており、その使用が両者間に安定した秩序をもたらす点を明らかにした。また、秋葉（1995）は、会話分析を通して中学校保健室における相互行為をつぶさに検討する一方、石飛（1995）は、校則の曖昧さをめぐる解釈過程を裁判を事例としたテキスト分析により解読してみせている。ただし、これらの経験的研究は教師・生徒間の相互行為を扱ったものであり、組織としての学校における成員間相互行為を対象とした研究はほとんど試みられていない。たしかに古賀（2001）をはじめ、志水他（1991）、吉田（2007）など、学校現場でフィールドワークを行い、教師間関係にも目配りしたエスノグラフィ的研究は少なくない。ただし、これらは教師の日常実践や意識の内容自体を明らかにすることを主たる目的としてきたのに

対し、EMは時にエスノグラフィックな手法によりながらも、教師が相互行為を介して、そうした内容をどのように産出していくのかという方法・能力に照準する点で性質を異にする。以上のように、EMのアプローチによる学校組織を対象とした研究はほとんど行われておらず、組織の場において教師たちがどのように実践を行っているのかは、解明すべき課題として残されている。

7. むすびにかえて

本稿では、社会学的アプローチによる学校組織に関連する諸研究に検討を加えてきた。高野は法解釈学的アプローチとは異なる「法社会学」的アプローチにより、慣習法等の学校内部規程の実態を調査し、それをめぐる機能主義的な法則性をも明らかにすることを目指したが、これによっては学校慣習法の静態を論じることはできても、その作動を知ることはできない。また、篠原らはエスノグラフィック的方法によってそれに迫ることを模索したが、経営論の立場からのエスノグラフィック的研究は「経営の主体・客体」という枠組みを研究者が対象に当てはめ、「リーダーシップ」に基づく「経営改善」の方策を探り出すことを目的としており、調査者の関心と関連のないものについては実践を構成する一部であってもそれを捨象する。

これに対し、文化論的アプローチでは、知見を「経営改善」といった特定の目的へと回収することなく対象を記述・分析する。例えば、Hargreavesによる同僚性・協働文化に対する検討に示唆を受け、自律的な個々の教師の協働をデザインすることが模索され、いくつかのモデルが提示されるに至っている。しかし、自発性・任意性を条件とする協働を外側から計画することにもなう困難さは自覚されてよい。教師たちがモデル化された協働へと促される時、また、「民主的」な過程のなかに異議申立てへの抑圧を見出す時、その「協働」は官製の「企てられた協働性」や同調圧力のコロラリーに位置づけられることになる。ただし、ある「協働」が自律／他律のいずれかであるかを判別するために、文化・制度や心理に迫らなければならないわけではない点には留意が必要である。Hargreavesは教師の行動を文化的・社会的、そしてミクロ政治的視角から明らかにすることを説いたが、「ともに働くこと」が自律的／他律的なものかは制度の有り様と一対一で対応するものではない。また、個人の主観・解釈を探ろうとする前に、人びとが自他の言動の意味を理解しながらその場の実践を織りなしている点に目を向ける必要があるだろう。つまり、教師たちが「ともに働くこと」をどのように／どのようなものとして成し遂げているのか、という実践それ自体を解明することが求められているのである。それはまた、文化論的アプローチの限界、すなわち分析が静態的な類型化にとどまる点、また、文化を変数として「文化的判断力喪失者」として教師の行為を説明してしまう点を乗り越える試みともなる。

他方、ミクロ・ポリティクスの視角は、教師の仕事を入びとが法制度や慣行を介して学校内外の諸アクターと関係を切り結ぶポリティカルな相互作用として描き出している。ただし、特定の利害関係に結び付けられたアクターという概念を用いようとすると、対象の詳細に照準するほどにアクター内部の差異が無視できなくなる一方、ア

クターを構成する人びとが何者であるかがその都度相互行為的に達成されるという変容可能性が取りこぼされることとなる。このことは、校長・教師・親・子ども等を首尾一貫した志向性を持つアクターとして、また性別・年齢等を固定的な属性として、対象を説明する際の変数とすることの困難さを示している。加えて、成員間の相互行為は必ずしもポリティカルなものばかりではなく、そしてそれを「ミクロ」と捉えることは「マクロ」との接合という厄介な問題を引き寄せることを踏まえると、現象を「ミクロ」・「ポリティクス」という枠組みによって読み解こうとすることで、見落とされてしまうものがあることが示唆される。

また、現象学的社会学から示唆を得ることも試みられてきたが、それらは生活世界の多元性や相互行為の間主観性に目を向けるものの、現象の説明を当事者の主観に求めたり、最終的には調査者による一般理論化が目指されており、人びとが自他の言動を理解し、その場をまさにそのようなものとして成し遂げている実践そのものを描く試みとは別種の取組みとなっている。

以上のように、これまで概観してきた社会的アプローチによる諸研究は制度・文化やそれに関連する利害関係といった外的要因を教師の行為を規定する要因として行論するものであった。これに対し、Schützの現象学的社会学の後裔であり、後期Wittgenstein哲学から示唆を得たEMはこうした因果論的説明とは異なる方針を採るものであり、上記の諸研究とは性質を異にする。それは、人びとの実践の結果として産み出された事象間に因果の連鎖を見出そうとするのではなく、その実践をまさにそのようなものとして成り立たせている人びとの方法や能力を描く試みである。EMは表現や行為の文脈依存性を不可避とし、定義を与えることでそれを矯正し一般理論化を目指すことを、ローカルな人びとの実践から遠ざかってしまうものだと批判する。ある特定の制度的・文化的な規範は人びとの行為を制限する可能性はあるものの、彼／女らは常にその規範に従っているわけではない。そうかと言って、そこに秩序が存在しないわけではなく、人びとは曖昧で文脈依存的な表現を用いながら、自他の実践を相互に理解し生活世界の秩序を産み出している。こうした見方から教師の実践を明らかにする研究は、教師・生徒間関係を対象としたものに限定されており、組織における教師間関係はほとんど扱われてこなかった。

学校組織を対象とした研究を進める上で、その場における人びとの実践を精確に捉える必要があることは多言を要さないだろう。EMはこれに貢献する可能性を持つが、このアプローチによって組織における教師の実践を明らかにする作業はほとんど試みられてこなかった。EMの方針のもとに、教師のあるがままの実践を一般モデルの構築のためでなく、それ自身の権利において明らかにすること、これが今後の課題となる。

- ¹ これらの先行研究に対する再検討については鈴木（2018）を参照されたい。
- ² 職員会議や校務分掌等の校内組織について、実定法・教育条理・学校内部規程や教員の意識調査をもとに、法社会的に分析したものに篠原（1993）がある。
- ³ この点については鈴木（2018）が関連する市川（1966）の議論を整理している。また西（1992:117）は「従来、学校の組織運営事象に関する研究の大半が質問紙調査に頼ってきたことから、概して研究者の側で予め設定している概念枠組みないし範型に押し込めるようにして、言い換えれば研究者の都合によいように記述してきたきらいがある。さらに、対象の社会的相互作用を営む主体の側の「意味」付与の仕方や、相互にどのように「解釈」し合っているかという、対象の側のカテゴリをとらえようとするアプローチがきわめて不十分であった」と述べ、対象となる人びとの相互作用に照射することの重要性を説いている。
- ⁴ Hargreaves（1994）は教師文化の4形態（個人主義、バルカナイゼーション、協働文化、企てられた同僚性）をそれぞれ別の学校への事例研究をもとに抽出しているが、現実にはこれらの形態は、当事者間の相互行為のなかでその都度表出するものと捉えることができる。
- ⁵ 日本の教師間関係を中国・イギリスと比較して論じたものとして藤田他（2003）がある。ここでは、従来、日本の教師集団の特徴とされた相互親密性が3国中最も低く、個人主義的傾向を示していることが明らかにされている。
- ⁶ 学校組織文化研究では、教師を単に文化に従属する存在として描くのではなく、教師が文化に働きかけることで、それを容容し学校改善に結びつけることが提言されている（今津1996）。ここで学校組織文化とは学校ごとの文化の相違を教員組織との関連において捉えようとするものであり、それは、学校種、学校規模、教師集団の年齢構成、性別構成、校長・教頭などのリーダーシップ、地域社会の特性、生徒の出身階層、保護者の教育態度、教育行政政策等によって形成されるものと位置づけられている。これは文化の容容可能性に着目する点で「文化的判断力喪失者」とは異なる教師像を模索するものであり、また、文化の動態的記述を目指す点でも意義深い。ただし、次のような課題も看取される。第一は、列挙された諸変数がどのように学校組織文化に作用しているのかを立証する上での困難を抱えている点であり、第二は具体的な教師のやりとりが射程外とされている点である。そこでは、教師による活動（についての語り）を吟味することで、そこに、ある種の学校組織文化の現れを読み取っていくことが試みられているが、「組織」を対象とする以上、教師間の具体的なやりとりのなかで、諸変数がその文化にどのように作用しているのか、あるいはその文化がどのように教師間の相互行為のなかで成し遂げられているのかといった点に目を向けることが求められよう。また、第三として、研究者が事例に向かう際に好ましい学校組織文化を前もって措定していることの問題を指摘したい。ここでは、どのような学校組織文化が好ましいかの判断基準が外挿されており、分析における論点が先取りされている。
- ⁷ 同調圧力等の教師の職業文化については、より高次元日本文化論に還元した説明が与えられることもある（例えば油布2010）。
- ⁸ 古賀（2004：45）は「教育現場に埋め込まれた人々の役割や利害に基づくミクロな政治的権力関係が、トラブルの定型的な解釈と問題化を促し、問題の語りを方向づける力となっている」点に着目し、「問題が生成され定型的に理解されるメカニズムを相対視」するという点で、構築主義アプローチの可能性を評価する。
- ⁹ Blase（1991：11）は「ミクロ・ポリティクスの領域には、協力的な行為と過程、葛藤的な行為と過程の双方が含まれる」と論じている。
- ¹⁰ 学校・保護者間関係については民主化論の立場からは討議による多様性の克服が予定されていた。例えば、堀尾（1971：449）は教師・保護者間の緊張関係について言及するなかで、「この緊張は、絶えず変化する教育的状況に応じた要求が教師に向けられるばかりでなく、父母の階層差にもとづく関心の違い等にもとづく」ために最終的な解消に至るといった性質のものではないとした上で、「この緊張関係を教師は障害ではなく、公教育の組みかえのための必然的な課題として受けとることが必要」であり、その解決には「父母の関心を、自分の子どもだけでなく、自分の子どもの成長のための学級、学校集団へと拡大させる必要がある」と説いている。他方で、黒崎（1999:68）は「職員会議の法的性格をめぐる争いは、いずれの説においても、学校教育のあり方を親、子ども、地域住民の教育意思に照らして追及するのではなく、教育行政当局の権威あるいは教育の専門性と自律性を名目とした教職員の独善に終わる危険がある」とし、当事者間に抑制と均衡を生み出す装置としての学校選択制の可能性を模索した。これは学校・保護者間に調和を予定するのではなく、両者間の葛藤的關係を認める点で多面的な現実把握への先鞭をつけるものであったと見ることが出来る。さらに、仲田（2010）は学校運営協議会の保護者委員が、会議での自らの「無言」を多様な保護者を代表することの困難性によって説明する点を論じており、教師・保護者・地域住民の關係について、保護者内部の關係性にも配慮した実証的研究を試みている。
- ¹¹ ここでは「研究を始めるに際して、大まかな方向性を示す概念、問題を考察する上で手がかりとなり、データの収集を方向付け枠付ける概念」としてBlumerの言う「感受概念」をデータ収集の期間を通じて持ち続けることが主張されている（藤田他1995：35）。

¹² 行為と規範の関係については Sacks (1972), 小宮 (2007) を参照されたい。

¹³ 解釈的アプローチは、「社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されたものと捉え、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法」(志水 1985: 195) であり、現象学的社会学、象徴的相互作用論、構築主義、エスノメソドロロジー等の総称として用いられている。

参考文献

- 秋葉昌樹, 1995, 「保健室における『相談』のエスノメソドロジ的研究」『教育社会学研究』第 57 集, pp.163-181.
- Ball, S. J., 1987, *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*, NY: Methuen.
- Blase, J., 1991, "The Micropolitical Perspective," Blase, J. ed., *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict, and Cooperation*, Corwin Press, pp.1 -18.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹, 1995, 「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究——その研究枠組と若干の実証的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 35 巻, pp.29-66.
- 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉, 2003, 「教職の専門性と教師文化に関する研究：日本・中国・イギリスの 3 カ国比較」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』pp.224-229.
- 藤原文雄, 2000, 「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営 2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部, pp.165-181.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, (= 1989[第二章抄訳]「日常活動の基盤」北沢裕・西阪仰編訳『日常性の解剖学』マルジュ社, pp.31-92.).
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company, (= 1996, 後藤隆・大出春江・水野節夫訳『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか』新曜社)
- Greenfield, T. B., 1973, "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Changes," *Journal of Applied Behavioral Science*, vol.9, No5, pp.551-574.
- Greenfield, T. B., 1975, "Theory about Organization: A New Perspective and its Implication for Schools," Huges, M. ed., *Administering Education: International Challenge*, London; Athlone Press, pp.71-99.
- Hargreaves, A., 1994, *Changing Teachers, Changing Times*, Cassell.
- 広田照幸, 2004, 『教育』岩波書店.
- 堀尾輝久, 1971, 『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店.
- 市川昭午, 1966, 『学校管理運営の組織論——現代教育の組織論的研究』明治図書

- 五十嵐素子, 2004, 「相互行為と場面」再考: 授業場面の社会学的考察に向けて」『年報社会学論集』第 17 号, 関東社会学会, pp.214-225.
- 今津孝二郎, 1996, 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 稲垣恭子, 1989, 「教師－生徒の相互行為と教室秩序の構成」『教育社会学研究』第 45 集, pp.123-135.
- 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」『教育社会学研究』第 47 集, pp.66-75.
- 石飛和彦, 1995, 「校則問題のエスノメソドロロジー」『教育社会学研究』第 57 集, pp.145-161.
- 勝野正章, 2008, 「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章著『新訂 教育経営論』放送大学教育振興会, pp.143-156.
- 木岡一明, 2005, 「論点整理と今後の課題」『日本教育行政学会年報』第 31 号, pp.68-78.
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー』金子書房.
- 古賀正義, 2004, 「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」『教育社会学研究』第 74 集, pp.39-57.
- 小宮友根, 2007, 「規範があるとは, どのようなことか」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロロジー』新曜社, pp.99-120.
- 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, pp.91-106.
- 久富善之, 1998, 「教師の生活・文化・意識」『岩波講座 現代の教育第 6 巻 教師像の再構築』岩波書店, pp.73-92.
- 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」『教育社会学研究』第 74 巻第 2 号, pp.174-188.
- 黒崎勲, 1999, 『教育行政学』岩波書店.
- Lynch, M., 1993, *Scientific Practice and Ordinary Action: Ethnomethodology and Social Studies of Science*, Cambridge University Press (= 2012, 水川喜文・中村和生監訳『エスノメソドロロジーと科学実践の社会学』勁草書房).
- 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』第 35 号, pp.60-76.
- 永井聖二, 1977, 「日本の教員文化」『教育社会学研究』第 32 集, pp.93-103.
- 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, pp.45-55.
- 仲田康一, 2010, 「学校運営協議会における「無言委員」の所在」『日本教育経営学会紀要』第 52 号, pp.96-110.
- 西阪仰, 1997, 『相互行為分析という視点』金子書房.
- 西穰司, 1992, 「まずは「学術性」の共通認識の確立を——コメンテーターとしての所見(課題研究報告 1: 教育経営研究の学術性と実践性に関する検討)」『日本教

- 育経営学会紀要』第34号, pp.116-118.
- 小川正人, 2009, 「教育行政研究の今日的課題から学校経営研究を考える」『日本教育経営学会紀要』第51号, pp.45-55.
- 大野裕己, 1998, 「学校文化のエスノグラフィー——高校校長のリーダー行動の分析を中心として」『日本教育行政学会年報』第24号, pp.72-86.
- Sacks, H., 1972, “On the analyzability of stories by children,” Gumperz, J. J. and Hymes, D. eds., *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Reinhart and Winston, pp.329-345.
- 酒井朗, 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日の様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院, pp.223-248.
- 佐藤学, 1996, 「学びの場としての学校——現代学校のディスクール」佐藤学他編『学び合う共同体』東京大学出版会, pp.53-101.
- 佐藤学, 1998, 「現代社会のなかの教師」『岩波講座 現代の教育第6巻 教師像の再構築』岩波書店, pp.1-22.
- 鈴木雅博, 2018, 「学校組織研究が「見落としてきたもの」——教育行政学・教育経営学における学校組織研究の再検討」『常葉大学教育学部紀要』第38号(印刷中).
- Schegloff, E. A., “Between Micro and Macro: Context and Other Connections,” Alexander, J. C., Giesen, B., Munch, R. and Smelser, N. J. eds., *The Micro-Macro Link*, University of California Press, Berkley, 1987. (= 1998, 「ミクロとマクロの間——コンテキスト概念による接続策とその他の接続策」石井幸夫訳『ミクローマクロ・リンクの社会理論』神泉社, pp.139-178)
- Schütz, A., 1962, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, Edited and Introduced by Maurice Natanson. With a Preface by H.L. Van Breda. The Hague: Nijhoff, 1962. (= 1983 渡部光・那須壽・西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第1巻 社会的現実の問題』マルジュ社).
- 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, pp.193-207.
- 志水宏吉・徳田耕造, 1991, 『よみがえれ公立中学 尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー』有信堂.
- 篠原清昭, 1993, 「学校経営組織の法社会学」高野桂一編著『学校経営のための法社会学』ぎょうせい, pp.138-172.
- 篠原清昭, 1997, 「校長のリーダーシップのエスノグラフィー——考察枠組みと分析技法」『教育経営学研究紀要』第4号, pp. 27-49.
- 曾余田浩史, 1991, 「アメリカ教育経営学における「理論論争」の再検討」『日本教育経営学会紀要』第33号, pp.99-114.
- 高野桂一, 1986, 「科学としての学校経営論の吟味」神田修・河野重雄・高野桂一編著『必携 学校経営』エイデル研究所, pp.76-95.
- 高野桂一, 1993, 「学校現場の「生ける法」の法社会的見方・考え方」高野編著『学

- 校経営のための法社会学—学校現場の「生ける法」を見直す』ぎょうせい, pp.19-134.
- 武井敦史, 1995, 「学校経営研究における民族誌的方法の意義——J.F. フィンケルによる校長のリーダーシップ研究を方法事例として」『日本教育経営学会紀要』第37号, pp.86-98.
- 露口健司, 1998, 「校長の職務と責任の構造に関する考察：小学校校長の職務遂行実態の事例研究を通して」『日本教育行政学会年報』第24号, pp. 101-114.
- Wieder, L. D., 1974, “Telling the Code,” Turner, R. ed., *Ethnomethodology: selected readings*, Harmondsworth, Penguin, pp.144-72. (= 1987, 「受刑者コード——逸脱行動を説明するもの」山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳『エスノメソドロジー』せりか書房, pp.155-214.).
- 山村賢明, 1982, 「解釈的パラダイムと教育研究——エスノメソドロジーを中心にして」『教育社会学研究』第37集, pp.20-33.
- 吉田美穂, 2007, 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム」『教育社会学研究』第81集, pp.89-107.
- 油布佐和子, 1991, 「現代教師の Privatization」『福岡教育大学紀要』第40号, pp.175-191.
- 油布佐和子, 1992, 「現代教師の Privatization(2)」『福岡教育大学紀要』第41号, pp.219-233.
- 油布佐和子, 1994a, 「事実の客観的認識ということについて：教育社会学からみた学校経営学の問題」『学校経営研究』大塚学校経営研究会, pp.23- 28.
- 油布佐和子, 1994b, 「現代教師の Privatization(3)」『福岡教育大学紀要』第43号, pp.197-211.
- 油布佐和子, 2010, 「教職の病理現象にどう向き合うか」『教育社会学研究』第86集, pp.23-37.
- Zimmerman, D. H., and West, C., 1975, “Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation,” Thorned, B. and Henley, N. eds., *Language and Sex: Difference and dominance*. pp.105-129., Rowley, Mass., Newbury House.