

## まえがき

私たちは教師の組織実践について語る際に、制度や文化といった枠組みを頼りにしがちです。これは研究者に限ったことではなく、現場の先生方にとっても、自らの実践を法令や諸規程、あるいは職位や組織形態といった制度面から語ることや「文化が人びとの行為を縛っているのだ」といった文化論的な説明を与えることが定番となっています。そうであるからこそ、学校組織改革をめぐって、「校長のリーダーシップが重要だ」「民主的な意思決定による共通理解の促進を」「職場の文化を変えることが必要だ」といった制度や文化にまつわるさまざまな声が流通しているのだと言えるでしょう。

しかし、人びとは常に特定の制度や文化に規定されて日常を生きているわけではありません。ある制度や文化が人びとの実践を規定するのであれば、その同じ制度・文化の下にいる人びとは皆同じように行動するはずですが、現実はその単純ではないはずです。

もちろん、種々の調査によって制度や文化が人びとに与える影響について明らかにすることは有益な知見を蓄積してきましたし、私は本書でそれらを否定しようというわけではありません。しかし、インタビューやアンケートで「私はその制度・文化に従って行動した」と答えた人であっても、具体的な実践においては、その制度や文化の枠組みに従っていることもあれば、(図らずも)そうはなっていないこともあるはずです。

例えば、次のような教師 A と生徒 B のやりとりを考えてみましょう。

- 01 A：その下着、ちょっと派手じゃない？
- 02 B：えーっ、いやらしい。なに見てんの？

従来の研究では、このやりとりをもとにどのような検討が行われ得るでしょうか。一つには、学校の諸規程から、これを説明することが考えられます。「教師は職員会議で決定された指導基準 (=校則) に基づいて指導している」、

「教師は「品位ある服装」という校長が掲げた学校教育目標に従って指導している」といった説明がそれにあたります。他にも、「教師は横並び意識が強く他の教師と足並みを揃えた指導を行っている」「教師は強圧的な物言いをしないことで生徒との対立を避ける戦略をとっている」といった文化的側面からの説明もあり得ます。それ以外にも、教師の年齢や性別、着任年数、校務分掌等の属性から説明を与えることが試みられるかもしれません。

実際の検討では、こうした説明を説得的なものにするために、インタビューやアンケート、あるいは他の観察事例や文書資料といった、より多くの、さまざまな角度からのデータによる裏付けが為されます。他方で、そもそも「下着の色を規定する「ブラック校則」は生徒の人権を無視するもので問題だ」といったように、規範的な立場から論理を展開していくことも、研究の一つの姿だと言えるでしょう。

ただし、ここで分析の枠組みとされている制度・文化や種々の属性は必ずしもやりとりそのものと関連があるわけではありません。01を見ても、それ単体では、そこに職員会議の決定や学校教育目標、あるいは教師集団内の同調圧力、さらには年齢・性別といった属性との関連を見出すことはできません。つまり、ここにあげた種々の要因による説明は研究者の問題関心を起点として作りあげられたものだと言えるでしょう。事後的な調査で当事者のコメントや質問紙の回答を集めたとしても、それらは研究者が持ち込んだ枠組みから自由であるとは言えません。

他方で、私たちは本人たちに聞いてみなくても、A・B間のやりとりを「教師が注意し、生徒が拒絶した」場面として理解することができます。しかし、それぞれの発言を字句通りに読めば、01は事実の確認に過ぎず、02もまた単なる質問だと言うことができるでしょう。にも拘わらず、私たちは、01を「注意」として、02を「拒絶」として聞いています。これはいったいどういうことなのでしょう。

本書で分析しようと試みるのは、こういった事柄なのです。それは従来の研究が、対象から得られたデータを研究遂行上のリソースとして扱い、その収集・比較等を通して、制度や文化、諸属性を変数とした説明を与えようとしてきたこととは根本的に異なる試みです。言い換えれば、それは従来の研究が自

明視し、研究の起点としてきたその事柄自体を研究のトピックとし、それが実践の参与者によってどのように達成されているのかを明らかにしていく試みなのです。

この試みを先ほどの例に立ち返って示してみたいと思います。まず、01を「注意」として聞くことは、私たちが「教師」という主部に「生徒を注意する」という述部を結びつけて捉えていることによって支えられています。そして、私たちは、しばしば教師が生徒の服装や通学用のバッグの色といった細かい事柄について指導をしていることも（その是非はともかくとして）知っています。Aによる01の発言を耳にした時、私たちはこのようなひとまとまりの知識を想起することで、それを「注意」として理解することが可能となっています。

ここで留意すべきは、たとえ授業中であっても、AとBの関係が常に「教師・生徒」であるわけではない点です。実際、Bの発言02は両者の関係を「男・女」として組み直すものとなっています。これにより、01は「教師から生徒への注意」ではなく、「男から女へのセクハラ」へと転換され、非難されるべきものとして位置づけ直されることとなります。Bによるこのような転換は「注意」を「拒絶」する方法の一つだと言えるでしょう（ちなみに、これまでA・Bの性別を明示していませんでしたが、それでも私たちはAを男、Bを女として見てしまっているはずです。このこともまた「男・女」というカテゴリーにどのような述部が結びついているのかを私たちが知っていることに支えられています）。

A・B間の関係が常に「教師・生徒」として固定されているわけではないという事実は「Aは教師だから注意したのだ」という説明の足元が不確かなものとなり得ること、そして、そうした説明が自明視してきたことが検討の対象となることに気づかせてくれます。この新たな検討においては、対象をデータとして扱い、そこから一般化した説明へと向かうのではなく、対象それ自体がどのようにして成り立っているのかを記述することが目指されます。

こうした記述は、Aが01で何をしてきたのかはAが頭のなかで何をしようとしていたのか（教師あるいは組織の一員として、教育効果、職員会議の決定、校長の方針、同僚の視線やその他諸々の何を気にかけていたのか）とは無関係に成立します。その場においてAがしたことは、Aの意図やその背後にある制度・文化やその他諸々によって確定されるものではなく、後続するBの発言

に決定的に依存しているのです。

このような研究はエスノメソドロジーと呼ばれています。これは、アメリカの社会学者 H. ガーフィンケルによって創始され、その共同研究者である H. サックスによって深化されました。本書のタイトル『学校組織の解剖学』は両者の論文を収めた『日常性の解剖学』（北澤裕・西阪仰編訳、1989年、マルジュ社）に範をとったものです。「解剖学」は、それが対象をつぶさに観察し、その成り立ちを明らかにする点、また、それは臨床医学とは異なり、対象者に即効性のある処方を実施すとは限らない点等がエスノメソドロジーに重なるものであり、本書の特色を表す適切なメタファーだと思っています。

もっとも、ここで「即効性のある処方を実施すとは限らない」と宣言してしまうと、このまえがきを見て、本書を読み進めるか否かの品定めをしようという方の講読意欲を削いでしまうかもしれません。これは、エスノメソドロジーが実践の参与者に新たに行うべき何かを示すのではなく、かれらが既にできていることに記述を与える試みであることに由来します。とは言え、私たちが日本語を話すことができるのに、その文法を精確に言い表すことができないのと同じように、組織において教師たちが実践している、その仕方をかれら自身が精確に述べることは限りません。であるならば、それを記述しようという本書の試みにもいくばくかの貢献があるだろうと考えています。また、こうした知見は「これを新たに行うべき」という規範論が実践のなかでどのように作用し得るかを吟味する上で役に立つ可能性もあるでしょう。自分たちが何をどのようにやっているかについての見通しを持たずに組織改革を考えることは難しいのではないのでしょうか。

ここまで、本書がどのような研究方針を採り、それが従来の研究とどのように異なり、そしてどのような貢献を為し得るかについて簡単に述べてきましたが、先行研究との対比については第1章で、エスノメソドロジーについては第2章でそれぞれ詳しく論じています。調査対象校の概要と調査方法を記した第3章を加えた三つの章が研究としての本書の序論を構成しますが、学校組織研究ではまったくなじみのない方針を採用するに至った経緯を示すために、通常の研究論文におけるそれよりも多くの紙幅を割いています。「エスノメソドロジーとは何か?」「なぜエスノメソドロジーを採用したのか?」という点を理

解する上で、助けとなる箇所ですので、基本的には、第1章から順に読み進めていただくことをお薦めします。もちろん、先に第4章以下の具体的な分析をお読みいただき、なぜこのような研究方針を採ったのかという疑問を持った後に、第1章・第2章に立ち戻るといった読み方をさせていただいても構いません。

第4章から第6章は、教師たちの実践のなかで制度や組織がどのように成し遂げられているのかを分析します。まず、第4章では、先行研究において長く争点とされてきた学校組織における官僚制／民主制を教師による実践に即して描出します。続く第5章では、学校評価をめぐる会議を対象とし、学校評価制度導入を正当化する鍵概念の一つであるアカウントビリティ＝「説明責任」が相互行為のなかで、どのように参照されるかに照準し、近年の学校組織改革の具体的な作動を解明します。さらに第6章では、学校内部での慣行的不文律であり、民主制規範のサブカテゴリーである先議者規範（先行する会議で審議に関与した者は、後続する会議で事案に対する異議申立てを控えるべきであるとの規範）と組織の関係を析出します。

第7章では、生活指導事項をめぐる相互行為場面を対象にして、「荒れ」やそれを克服・防止するための共同歩調に関する知識や経験について教師が語る実践を検討します。

第8章から第10章では、成員カテゴリーや指導事項に関するカテゴリーをめぐる教師たちの実践を分析します。まず、第8章では、組織への新たな参入者である「新任者」であることをめぐる実践に照準します。次いで、第9章では、校則の曖昧な表記と実際に行われていた厳格な指導のズレをめぐる議論を対象に、教師が両者の関係をどのように整合させていくのかをそれぞれの場面ごと、そして年間を通した流れのなかで描出します。第10章では、勤務時間短縮を契機とした下校時刻見直しが主題となった会議場面を読み解き、教師が種々の規範を参照しながら、下校時刻を誰の何の問題として扱っていくのかを明らかにします。

第11章では、教師が組織から距離をとること（議論への消極的参加、決定事項の不履行）を正当な、少なくともやむを得ないこととして説明する実践を分析的に記述します。

最後に、終章において、本書が解明した事柄を整理した上で、若干の含意を

示し、今後の課題を確認します。

第4章から第11章は学校における具体的な場面を検討したものであり、どの章からお読みいただいても構いません。従来の研究であれば、諸章が有機的につながりながら何らかの一般化された理論やモデルの提示という結論へと向かうところですが、本書はそれぞれの実践の成り立ちを記述する試みであり、こうした意味での「結論」を持ちません。本書は、組織を生きる教師の方法の論理を実践に即して記したカタログとしてお読みいただければと思います。

学校組織研究は教育行政学・教育経営学において蓄積されてきましたが、本書はこれらに学びつつ新たな研究のあり方を模索するものです。また、その新しさはエスノメソドロロジーに多くを負っています。このため、本書の読者としては、まず、学校組織を対象とした教育行政学者・教育経営学者およびエスノメソドロジスト等の社会学者を想定しています。加えて、学校現場に関わり・関心を持つすべての方に本書を手にとってほしいと思っています。教師の皆さんに本書の知見を知っていただきたいことはもちろん、近年は保護者や地域住民、そして子どもが学校づくりの参加者となりつつあり、これらの方々に学校組織でのやりとりの有り様を知ってもらうことも重要な意味を持つと考えています。

とは言え、本書が実際にどのような貢献を為し得るかは、読者の皆様に委ねられています。その意味では、本書が為し得る貢献も私の意図ではなく、後続の反応に依存するのだと言えるでしょう。本書が、学校組織の日常に対する新たな気づきと活発な議論の契機となることを願っています。

まえがき	i
<b>第1章 学校組織研究が「見落としてきたもの」</b>	<b>1</b>
1 本書の目的と意義	1
2 先行研究の検討	2
2-1 学校組織の規範論	2
2-2 学校組織の社会学	15
2-3 小 括	34
<b>第2章 エスノメソドロロジー素描——本研究の方法論</b>	<b>37</b>
1 インデックス性の不可避と因果論の困難	38
2 メンバーの方法・能力への着目	43
3 成員カテゴリー化装置	49
3-1 成員カテゴリー化装置の特質	49
3-2 成員カテゴリーとしての「受刑者」	53
4 構築主義とエスノメソドロロジーの差異	56
4-1 構築主義におけるクレーム申し立て活動	56
4-2 エスノメソドロロジーから構築主義への批判	59
5 エスノメソドロジ的無関心・方法の固有の妥当性要請	62
6 エスノメソドロロジーにおける観察とインタビュー	65
7 小 括	67
<b>第3章 調査の対象と方法</b>	<b>69</b>
1 調査対象校の概要と選定理由	69
2 組織編制と諸会議	74
2-1 組織編制	74
2-2 諸会議	77
3 調査方法と調査者の立場	81
3-1 調査方法	81
3-2 調査者の立場	84

第4章 民主制のなかの官僚制／官僚制のなかの民主制	87
1 はじめに	87
2 会議実践のなかの官僚制／民主制	89
2-1 会議実践のなかの官僚制	89
2-2 官僚制規範を用いた民主制の達成	94
2-3 民主制規範の共有と意思決定権の所在	96
3 民主制規範を用いた官僚制的管理統制	100
4 小括	102
第5章 「説明責任」を語ること	107
1 はじめに	107
2 新年度対策での議論	110
2-1 学校・保護者間にある境界の確認・強化	110
2-2 保護者が触発する学校内部の多様性	113
2-3 クレームを述べる保護者の「例外化」	115
2-4 専門職アカウンタビリティと経営論的用語	118
2-5 「説明責任」と諸概念の接合	123
3 学校評価説明会とその後の展開	125
4 小括	127
第6章 先議者規範と沈黙のなかの／としての組織	131
1 はじめに	131
2 先議者規範を介した教師間相互行為	133
2-1 先議者規範による会議間関係の定式化	133
2-2 先議者規範がレリヴァントとなった事例	134
2-3 先議者規範がレリヴァントとならなかった事例	136
3 先議者規範の参照による沈黙への解釈	138
4 小括	141

第7章 「荒れ」を語ること	143
1 はじめに	143
2 「荒れ」に関する知識の共有	147
2-1 「荒れた中学（区）」という知識	147
2-2 「荒れ」と共同歩調の因果論	149
3 経験／リスクとしての「荒れ」	156
3-1 経験としての「荒れ」	156
3-2 リスクとしての「荒れ」	159
4 「荒れ」と共同歩調の因果論を語ること	161
4-1 「荒れ」と共同歩調の因果論は常に有効か？	161
4-2 協調すること／協調について語ること	165
5 小 括	170
第8章 「新任者である」ことをすること	173
1 はじめに	173
2 インタビューのなかの「新任者」	173
3 会議のなかの「新任者」	179
4 小 括	185
第9章 曖昧な校則と厳格な指導	189
1 はじめに	189
2 生活指導部会での議論	190
3 教頭・生活指導部長間の議論	196
4 「新対」委員会での議論	199
5 小 括	204
第10章 時間外勤務をめぐる解釈実践	207
1 はじめに	207
2 「指導」を語ること	209
3 「労働」を語ること	213

4 「リスク」を語ること	217
5 小 括	220
第11章 組織から距離をとること	223
1 はじめに	223
2 多忙な教師にとっての優先事項	223
3 生徒との人間関係の尊重	226
4 経験によって支えられる自律性	234
5 小 括	239
終 章	241
1 本書のまとめ	241
2 含意と今後の課題	249
注	257
参考文献	272
あとがき	283
索 引	291