

博士論文（要約）

教師による実践のなかの／としての学校組織

—「会議をする」ことのエスノメソドロジー研究—

鈴木 雅 博

教師たちが実践のなかで／として学校組織をまさにそのようなものとして成し遂げる、その方法・能力を解明すること、これが本研究の目的である。ここでは中学校において、教師が職員会議や分掌部会といった会議をする、あるいは会議について語る実践が対象とされた。

序章では、先行研究をレビューし、本研究の位置づけと方針を明確化した。従来の学校組織研究では、規範論的アプローチから官僚制的／民主制的な制度や経営理論の実現を論じたり、社会学的なアプローチによって諸変数間に因果的な関係性を見出すことが試みられてきた。ここでは、教師は制度的文化的な諸規範に従うことが前提されており、彼／女らがその場の実践をどのようにして、それとして成り立たせているのかを明らかにすることは等閑視されてきた。他方、本研究が採用するエスノメソドロジー（以下、EM）は、従来の研究が{教師}{組織の一員}といった属性を説明のためのリソースとするのに対し、人びとがどのようにして「教師である」こと、「組織の一員である」ことを成し遂げているのかに照準する。

第1章では、下校時刻繰上げをめぐる議論を対象に、教師たちが何者として課題に向かうかはその場の相互行為のなかで／として達成されることを描き出した。教師は勤務時間短縮を下校時刻という教育に関する問題として語ることで、あるいはそれを労働の問題として扱うことで、{教師}／{労働者}であることを達成していた。このことは、「下校時刻が何の問題であるか」を規定する要因は対象自体に内在するのではなく、人びとの実践に応じて、その都度変容することを示している。他方で教師たちは、民主制／官僚制組織の一員であることを下校時刻短縮に関するアンケートの再実施を要求する／斥けるという実践のなかで／として達成していた。

また、ある規範が原案擁護のために参照されるとき、それへの反論は規範の正しさ自体を問うのではなく、それとは別種の規範を持ち出すことで試みられており、規範自体は懐疑の対象ではなく議論をする上での前提となっていた。加えて、同一の規範が原案の擁護／見直しの双方の論者から参照されており、規範は文脈のなかで異なった働きを示していた。これらは、制度・言説・文化に係る規範は、多元的な「正しさ」を保持しながらも、それらは教師の行為を常に規定する要因といったものではなく、教師たちが何者かであることをする実践のなかで参照され、その場にとってレリヴァントなものとして成し遂げられることを示している。

第2章では、会議・組織についてのインタビューを相互行為として捉えた分析を行った。教師は会議での沈黙を、当初、赴任校の指導基準に「違和感を持たないため」として語っていたが、後には「違和感を持つが新参者であるため」のものとして位置づけ直していた。つまり、彼／女らは当初から「新参者であった」のではなく、インタビューという相互行為のなかで／として「新参者である」ことをするに至ったのだと言える。また、別の教師はインタビューのなかで、当初、「民主制的決定には従う」として{組織の一員}であることをしていたが、後には「生徒との人間関係を尊重し決定を履行しないこともある」と語ることで{教師}であることをしていた。このことは、教師は種々の規範を参照することで、組織決定の履行と不履行を別種の規範によってそれぞれ「正しい」ものとして語るができること、すなわち組織からの「自律性」を手に入れていることを示唆している。

第3章では、「先行する会議で審議に関わった者（＝先議者）は、職員会議での異議申立てを控えるべき」との規範に検討を加えた。ここでは、教師の発言が規範違反となるか否かは発言者が先議者であるという事実によって規定されるのではなく、後続する他者の発言に依存する点が確認された。他方で、教師たちは先議者規範を想起することで、本来多様に解釈し得る職員会議列席者の沈黙のなかに／として、提案共同体たる「組織」の積極的協働を見出しており、目前に生起する沈黙がこうした「組織」の存在と規範の正当性をメンバーに例証するという相互反映的關係が成立していた。加えて、ここでは、釈明を付しながら規範を破ることがそれまでの沈黙を規範に従ったものとして定式化し、かつ、規範それ自体を露わにしながらかの正当性を継承するという規範の再構築過程が明らかにされた。これらは教師たちが単に規範に従っている客体というわけではなく、相互行為のなかでそれを語る、想起すること、そして破ることによってその場面を規範によって理解し、規範の正当性を継承しながらその場面を作り上げていることを示している。

第4章では、生活指導をめぐる教師たちが語る、主体・対象・活動の規範的な結びつきを検討した。厳格な指導を要請する担当者は制度や荒れを想起させることで、現行基準への異論表明を規範違反として牽制し、指導要請に対する教師たちの応諾を引き出そうとしていた。担当者による制度の参照は異論表明の機会を年度末に先送りする指し手となっており、また、教師たちにとって、共同歩調による厳格な生活指導に疑義を述べることは、それだけで非難の対象となり得るものであった。さらに実際に荒れが生起した際には、遡及的に責任を問われるリスクをとまなうと見なされており、荒れに言及することは共同歩調要請の指し手となっていた。このような荒れと共同歩調の規範的結びつきは、経験から帰納されたというよりは、むしろ、両者の規範的な結びつきが経験をそれとして解釈することを可能にしていたと言える。ここには、教師たちが現在／過去の出来事をその因果論に沿って「経験」し、その「経験」が再帰的に因果論のもっともらしさを例証するという循環関係を見ることができる。

第5章では、学校現場での「アカウンタビリティ」の参照について検討した。教師は保護者によるテスト学力向上要求を「結果基準アカウンタビリティ」と結びつけて理解する一方で、これへの対抗を「専門職アカウンタビリティ」の参照によって行っていた。このことはアカウンタビリティがどのようなものとして達成されるかは、その場の相互行為に依存しており、その参照のされ方によって、保護者への説明の有り様は多様に変じ得ることを示している。

また、「アカウンタビリティ」に導かれた学校評価関連諸会議での議論は、相互行為を介して多様性・複雑性を縮減していく過程でもあった。保護者の多様性は段階的に縮減され、教育活動の多様性も「説明しやすさ」へと回収されていた。教師内部の多様性もまた、学校としての統一的説明へと収斂していき、「アカウンタビリティ」は保護者・教師・教育活動の多様性の縮減と統一された説明しやすい処方をもたらしていた。保護者の多様性の縮減は、学校に批判的な保護者を「例外的存在」というステレオタイプで語り、その要望を捨象することで可能となっていたが、これは保護者への負担要求とともに、教師・保護者間関係を対抗的なものへと作り上げていた。

第6章では、「不文指導事項」という中間的カテゴリーによって、教師たちが曖昧な校則

と組織的で厳格な指導との関係に矛盾を感じることなく、理解することが可能になっていることを示し、そのカテゴリーをめぐる相互行為を解明した。この「明文規程にはないが指導対象となる事項」＝不文指導事項というカテゴリーは、「共通理解による共同的指導は明文規程による義務的なそれに優先する」との規範があることで、曖昧な校則がもたらす厄介な副産物ではなく、教師たちの主体的協働の証として積極的に評価され得るものとなっている。ここでの議論では、文書主義や反管理教育に係る規範も参照されていたが、教師たちはそれらを尊重すべきものとして語りながらも、文書に拠らない管理教育的な指導を否定しておらず、必ずしもそうした規範に従っている受動的な存在というわけではなかった。最終的にバッグの黒指定が校則化されたことは文書主義規範の優先を示唆するが、会議のなかでも文書主義が尊重されない場面も見られた。「校則としての黒基準」は黒基準が葛藤的な場面で「校則」として参照され、自他の活動を規程に沿ったもの／外れたものと判じていく人びとの実践のなかで／として表出するものであり、文書主義規範の優先を過剰に一般化してしまうことは人びとの実践の豊かさをとり逃がすことになる。

本研究は、教師たちの実践は、主体・対象・活動の規範的連関の多元性を保ちながら織り成されており、特定の「正しさ」の体系におさまりきらないものであることを示した点で規範論的アプローチによる学校組織研究のオルタナティブとなる。また、社会学的アプローチにおいて説明のためのリソースとされる変数を研究のトピックとして扱い、規範や因果関係を研究者が経験的事例を集めることで析出するのではなく、それらを教師たちが経験に先立って共有している点に目を向け、人びとが志向することで作動する規範や因果論を実践から離れることなく取り出した点で独自の貢献があるものとする。

他方、現場の教師がここでの知見と自分たちの実践との間に家族的類似を見出す時、前者が後者に何らかの示唆を与えることができるだろう。そしてそれが何であるのかは、その場の教師たちがここでの知見を一つのテキストとして相互行為において参照する、その仕方に依存する。研究によって得られた知見が現場での実務に示唆を与え、その見通しをよくする可能性を高めるには、教師の多様な実践を解明する作業を進めていく必要がある。これが今後の課題となる。