

「進学校」制度の確立過程と教師の主体性

—東北地方X高校を事例として—

比較教育社会学コース・日本学術振興会特別研究員（DC） 富田 知世

The Establishment of *Shingakukou* Institutions and Teachers' Agency
: The Case Study of X High School in Tohoku Region, Japan

Chiyo TOMITA

The purpose of this study is to examine how micro-level individual agency establishes the *shingakukou* institutions through a case study of X high school in the Tohoku region, Japan. *Shingakukou* refers to high schools that have higher rates of student university entrance. Furthermore, *shingakukou* institutions mean shared cognitive concepts about appropriate organizational structures and organizational actors' behaviors as *shingakukou*.

This study focuses on the mechanism of institutionalization as increasing objectification. This mechanism includes theorization. Strang and Meyer (1993) pointed out that theorization is accelerated by "The formulation of patterned relationships such as chains of cause and effect."

The analysis of this study showed that X high school teachers constructed the logic which their practices and their defined outcome had correlation. They introduced the statistic method, which visualized such correlation. As a result, the relationship between the constructed practices of X high school and their outcome became a chain of cause and effect. It was regarded as the theorization of their practices, and at the same time, objectification of institutionalization.

目次

- 1 はじめに
 - 2 理論枠組みの検討
 - A 制度化の定義と制度化の主体としての教師
 - B 実践の制度化に関する日本の先行研究
 - C 制度概念の有効性
 - 3 「進学校」制度の確立過程に関する事例
 - A X高校の制度化された実践の概要と調査概要
 - B 目標・教育活動・成果のタイトな連結の構築
 - C 小括
 - 4 まとめ
- 注
引用文献

1 はじめに

本研究の目的は、進学校としての適切な組織構造や振る舞いに関する、教師が構築した認識枠組みとしての「進学校」制度を事例とし、当該制度が個人というミクロレベルのアクターである教師によって、どのよ

うに確立されたのかを明らかにすることである。

「進学校」制度を扱った事例研究は、すでに富田 (2015a) で「制度の普及」という場面を示してきた。対して、本研究は、同様に、富田 (2015a) で扱った「進学校」制度に再度注目するが、「制度の確立」という異なる場面に着目するものである。

また、本研究は、富田 (2015a) において制度の確立元となった高校を事例とする。富田 (2015a) では、2000年代において「進学校化」を目指す高校の教師が、進学実績の面で「トップ」と称される前任校（本研究の事例校）の1990年代半ば頃に制度化された実践（「進学校」として取るべき振る舞い）を現任校に持ち込み、その高校の状況に対応した形で根づかせる、「制度的移植者」になっていたことを明らかにした。移植元の実践が制度であると考えられる理由についてはいくつか言及しているが、他校に普及したという富田 (2015a) で観察されたこと自体も、当該実践を制度と見なすことができる要因として付け加えなければならない。Berger & Luckmann (訳書, 1966, p.90) は萌芽の状態にある制度的世界が他者に継承されていく過程におい

て制度化は自らを完成する、すなわち歴史性を獲得することが制度化の完成につながると指摘している。

では、進学校としての適切な組織構造や振る舞いに関する認識枠組みとして、他校にも影響を及ぼす「進学校」制度を1990年代半ばに確立できた本研究の事例校（本研究では「X高校」とする）は、どのようにその実践を組織に根付かせ、制度とすることができたのだろうか。そのメカニズムを解明するにあたり、本研究では、Berger & Luckmann（訳書、1966）が指摘し、そして、Berger & Luckmannも踏まえ、制度化の議論を整理したScott（2014）が提示した制度化のメカニズムの1つ、「客観化¹⁾を増大させることとしての制度化（Institutionalization as increasing objectification）」に着目する。Berger & Luckmann（訳書、1966）は、制度が、制度を具現化することになった諸個人の上に、また超越するものとして、「個人に対して外的で、かつまた強制力のある事実として対峙する、一つの現実性を持つものとして経験される」（前掲書、pp.90-91）ことを制度の客観性としている。このような客観性の獲得、客観化が、制度確立には重要であることが指摘されている。そうであるとすれば、事例校の実践が制度化される過程にも、客観化が見出されるはずである。本研究では、〈制度の確立〉を、教師が実践を客観化する過程と仮定し考察を行う。

2 理論枠組みの検討

A 制度化の定義と制度化の主体としての教師

1 制度化の定義

本研究はある実践（組織が取るべき構造や成員の振る舞いの総称）の制度化メカニズムを解明することが目的である。ある実践が制度化された状態とは、社会的構築物である実践が、個人の外部にあるモノとして認識され、経験されることである。制度が影響を与える領域においては、制度化された実践は伝達され、維持され、新しい実践に対しては抵抗を示す傾向にある。Zucker（1977）は、高度に制度化された行為は間主観の世界として、そして客観的現実として経験されることを指摘し、伝達、維持、抵抗の程度が高いことが制度化の程度と結びつくことを、心理学的な実験によって明らかにしている。さらに、制度化された状態には、正当性が伴うことも指摘されている（Berger and Luckmann 訳書 1966, Zucker 1988）。

本研究が問題とするのは、上記の状態に向かう制度化過程である。ある実践が、個人間の相互作用によ

て構築され、そして客観化・対象化していくという一連の過程の中に本研究の分析は位置付くことになる。制度化を促す要因について、Scott（2014）は3つのメカニズムを示している。まず、リターンを増やすことに基づく制度化である。これは、肯定的なフィードバックに基づいて発展するプロセスを指している。そして、2つ目はコミットメントを増やすことに基づく制度化である。規範的な価値の浸透を意味し、そのことによって、ある状況にいる人の自己規定とそこでの振る舞いに関するアイデンティティを生み出す。

3つ目は客観化を増大させることとしての制度化である。本研究はこのメカニズムに注目している。先述のように、ある社会的構築物が客観性を獲得することで制度化されるメカニズムを指している。ある社会的構築物が客観化された状態の1つは、その実践が公式的に「理論化されたもの」として受け入れられることである（Strang and Meyer 1993）。この理論化に関しては、すでに富田（2015a）で使用した概念であり、その時は実践の文書化という現象に当てはめている。本研究の分析においては、再度、理論化という客観化に注目し、他でもなく事例校において定義された成果との因果関係という関係性の中に、構築された実践が体系化される側面に新たに注目することとする。Strang & Meyer（1993, p.492）は、このようなパターン化された原因と結果の関係性を体系化することが理論化という現象にみられることを指摘する。本研究では、理論化という客観化を増大させることとしての制度化という枠組みに依拠し、事例校における実践の制度化過程を考察する。

2 制度化の主体としての教師

制度化プロセスの発生に関しては、自然発生的に生じる面に着目する立場とエージェントの故意性や利害によって担われる面に着目する立場がある（Scott 2014）。本研究は制度化を促す教師に着目しており、ここでの立場は後者となる。後者の立場をとることは、次のような理論的潮流を共有することになる。本研究が依拠する新制度派組織理論は、1990年代以降、制度に適合するだけではなく、制度に対して戦略的に振る舞うことができる主体性を組織や組織成員に見出し研究を蓄積してきた（富田 2015b）。ミクロレベルにおけるアクターの主体性を強調する本研究も、この研究蓄積に資することを目指している。

加えて、本研究が対象とする1990年代の事例校の教師は実践を主体的に構築（さらには制度化）することを求められる状況に置かれていた。事例校が所属す

る県では1990年代に学力向上事業がなされ、特に事例校に対しては東京大学等の難関大学合格者を従来以上に輩出することが政策的に強く要請されていた。指定校になったX高校に対しては進学指導、受験指導の充実が求められ補助金も支給された。本研究でインタビュー対象者となった教師たちは先進校視察や予備校視察を新たに実施したという。このように難関大学合格へ向けた有効な実践の構築に対して、教師が積極的に主体的に関わることが奨励されていた時期であった。

以上より、本研究では主体的に制度化に携わる教師の姿を捉えていく。では、実践の客観化という制度化過程において、どのような教師の主体性を見出せるのだろうか。制度化過程に関しては、理論化という客観化の側面に焦点化するが、どのような主体性が見いだされるのかについては視点を限定せず探索的に捉えることとする²⁾。

B 実践の制度化に関する日本の先行研究

実践の制度化に関する問いは2段階に分けられる。第1に、学校組織・教室内部における教師の振る舞いがどのように構築されるのか、そして第2に構築された振る舞いが、他者にも共有され普及をみるものとして、どのように制度化されるのか、である。そして本研究の分析は、第2の問いに関するものである³⁾。

第1の問いに対しては個人間の相互作用行為から説明するアプローチ、学校組織を取り巻く環境から説明するアプローチ、そして、それらを統合したアプローチがある。いずれも、学級の社会学や教師のストラテジー研究、教師の教育行為研究での蓄積を参照している。以下では、それぞれのアプローチに当てはまる研究をいくつか取り上げる。

個人間の相互作用場面から秩序や規範が構築される過程を明らかにしてきたのは「解釈的アプローチ」の研究である。稲垣(1989)は、生徒間、教師-生徒間で生起する行為に意味と秩序を与える共有された解釈枠組みとしての「コード」概念の作用を解明している。この「コード」が生徒間、教師-生徒間で日々共有され、行為の解釈過程に用いられることによって、教室の秩序が不断に維持されている様相を捉えている。行為の解釈枠組みを提供する「コード」は、前制度化段階の社会的構築物であるとみなすことができるだろう。

同様に、個人間の相互作用場面から教師の振る舞いを説明する研究に、教師のストラテジー研究がある。清水(1998)は教育的な目的を実現するために複数の

振る舞い方をとする教師のベダゴジカル・ストラテジーの存在を示した。調査対象となった教師が独自に構築した実践が描かれ、その実践を導く要因に、対生徒関係そして教師個人の教育観を位置付けている。

また、教師間の相互作用場面から実践が構築される過程を描いたのが鈴木(2012)である。鈴木は、生活指導事項が教師間で構築される際に、ある教師が指導で〈共同歩調〉を取る必要性を、〈荒れ〉を克服できるという〈経験〉に基づく因果関係を主張する、慣用化されたレトリックを駆使し訴える様子を示している。実践の構築を教師のレトリックに着目して説明した研究となっている。

一方、環境要因による説明のアプローチをとった研究として挙げることができるのは、吉田(2007)と伊佐(2010)である。吉田は、「教育困難校」とされる普通科高校を対象とし、事例校において構築された生活指導システム(「衝突を避ける統制システム」「教師-生徒の権力関係をむき出しにしない生徒対応」と教師のストラテジー(指導基準を外外部化することによって生徒に支援的に振る舞う「お世話モード」)を詳細に描くとともに、それらの実践が確立された説明要因としてアカウンタビリティを求める社会状況を指摘している。

伊佐(2010)は、中学校教師の実践が学校区の社会経済的背景という変数によって枠づけられていることを解明しようとしている。異なる社会経済的背景を持つ公立中学校2校では、伊佐が「現場の教授学」と呼ぶ教師の振る舞いも異なっていることが観察されている。

そして最後に、個人間の相互作用行為と学校組織を取り巻く環境のどちらも分析枠組みに含んだアプローチである。古賀(1991)は高校階層構造上、下位に位置する「非進学校」とされる高校での教師の振る舞いを考察している。「非進学校」では高校階層構造に規定された生徒文化としての反学校志向がある。その文化を有する生徒とのミクロな相互作用によって教師は対処戦略として授業秩序を維持することを重視する振る舞いをとるように構成されるという。このように、ミクロ要因とマクロ要因を統合した説明図式を取っている。

以上が第1の問いに対する先行研究である。一方、第2の問いに対する有効な先行研究は、日本の教育学で理論的な位置付けを与えられ、取り組まれてきたとは言い難い⁴⁾。新制度派組織論の枠組みでなされたミクロレベルの研究が、本来であれば直接的な先行研究

となる。しかし日本の教育学研究で十分に蓄積されてはこなかった⁵⁾。もちろん、第1の問いに対する上記の先行研究も、制度化という理論枠組みから論じているものではない。ただし、中には制度化過程と捉えられる場面を描いたものもある。

例えば、鈴木(2012)は、教師が駆使用するレトリックを正当化するために語られたく経験>が、その教師の直接的な経験ではなく、他者からの伝聞か、他校における自身のく経験>の当てはめによるものではないか、との指摘(p.154)をしていた。つまり、「荒れる学校」における、かつて構築された適切な組織構造や振る舞い(「荒れる学校」制度と呼んでも良いかもしれない)が伝達され、維持されていく過程に制度化をみることができる。

吉田(2007)は、観察された指導システムの中で、「5分単位の出席管理」というシステムが、他の公立下位校で実施され効果を挙げたとされたもので、事例校に伝わったものだ、という語りを示していた(p.95)。「5分単位の出席管理」が他校に伝達した過程それ自身が制度化を促したと考えることもできる。つまり、元はある学校のローカルな文脈で構築された実践であったものが、他校への伝達を繰り返していくうちに「教育困難校」とされる学校の振る舞いの1つとされ制度化されたと見ることができるともかもしれない。この説明においては、吉田の事例校において「衝突を避ける統制システム」が構築されてきたのは「教育困難校」制度へ適応した結果であるとの説明が可能となり、アカウントビリティを求める時代背景が反映した結果であるとの吉田の説明とは違った角度からの説明ができる。

伊佐(2010)は、観察された中学校の実践に関して考察部分で、ここで観察されたのは、「あくまでも2つの中学校で観察された主流の文化(引用者注;現場の教授学)」だとし、「個々の教師がそれまで培ってきた指導方針とのズレや葛藤が見られる」と述べている(p.196)。ここで観察された「教授学」を「主流」と位置付けられるのは、古賀を引用し、「現場の教授学」を語ることがメンバーシップの確証の手立てになるという性質を持っているからだという。メンバーシップの確証の手立てとなるということは、その「教授学」に対する教師のコミットメントを誘引する。それは制度化過程の側面を捉えた知見であると考えられる。

以上のように、ここで改めて指摘した現象は、理論枠組みを与えられていないために、当該論文のなかで問題設定時の枠組みに回収されずに、残余的な知見と

なっていた。本研究はこのような知見、現象に対して制度概念を用いて理論枠組みを与え、明確に分析対象に据えることを目指している。

C 制度概念の有効性

制度概念を用いることの有効性をここで改めて整理しておきたい。制度概念を用いることでどのような現象を捉えることになるのだろうか。まず、すでに示してきたように、制度化という現象に着目することは、学校組織内部の教師個人あるいは複数の教師の間で構築されてきた実践が、構築に関わらなかった教師の間でも共有され、組織全体に根付き維持されていく様相を分析対象に据えることになる。すなわち、同時代・空間における実践の広がりである。それだけではなく、同時代・空間で制度化された実践が、他校や次世代の教師へ伝達され、または変容を遂げる様相をも理論的に位置付け、分析の対象とすることができる。すなわち、異時代・空間における実践の広がりである。

無論、ごく当たり前の現象をここでは捉えようとしているにすぎない。一部の教師が構築した実践を組織的に実施しようとすれば、他教師との共有が必要となる。そして、特に、公立学校組織の場合、学校という物理的な建造物は同じ場所にとどまり続けるが、その構成員である教師集団は異動などによって変化し続ける。ある実践を経験した教師は異なる時間、空間でその経験を活かし、新たな実践の確立に寄与することが容易に考えられる。しかし、その当たり前の現象が理論的に考察できていなかった。常識的には知られてきたが、理論的な説明を欠いていた現象に対して、制度概念はその枠組みを提供することができるだろう。

また、とりわけ文化的、認知的な制度を捉えようとする視座を持つことは、分析対象者、時には分析者自身が自明視していた価値、認識、行為などを問い直すものである。これは、解釈的アプローチと共通する視座である。例えば、ある目標に対して用いられている手段Aがあったとき、なぜ手段Aが用いられているのか、という疑問があるとすると。それに対して制度概念を用いることで、技術的に合理的だからという説明ではなく、この状況下においてはその手段を使用することが自明視されているからだという、文化的、認知的説明に焦点を当てることができる。

それでは次章より制度化の枠組みを用いた事例検討を行う。

3 「進学校」制度の確立過程に関する事例

A X高校の制度化された実践の概要と調査概要

はじめに、既に発表した論文で示した、X高校において制度化された実践の内容について説明する。富田(2014)では「X高校」として、そして富田(2015a)では「Y高校」として紹介してきた内容である。それらの論文から引用する形で説明する。

X高校は旧制一中の歴史を持ち、大学進学実績は県内「トップ」と称される。進学先について、X高校が1987年に発行した校史には、旧制中学校時代X高校生徒の進学先は「(県内旧制)高校に直結」し、「県内他校を圧倒していた」が、国立大学の急増とともに、X高校は「(県内国立)大学合格者数は校内では最多であっても、県一の座は他校に譲り、本校は、専ら東北各地区の伝統校とともに東北大学の合格を争うこととなる」と記されている。また、東京大学といった超難関国立大学にも県内で唯一、一定数の合格者を輩出するのもX高校である。全国の「東大合格校」を分析した小林(2009)によれば、X高校は1950年～2009年入試の東大合格者累計数が県内1位となっており、2位の高校と大きな差がある。

X高校に1990年代から存在する特徴的な実践は、富田(2014)では65分授業の実施、部活動時間の重視(放課後補習の制限)、国数英への潤沢な時間配分という3つを示した。富田(2015a)ではすべての教育活動が難関大学合格という目標のもとに構造化されているということを指摘した。それに加え、実践を支える教師の認識枠組みについて、特定の大学(東北大学、東京大学、京都大学)への合格を目指すことが、各教師にとって授業をする際の「大枠」「共通理解」となる認識(富田(2014)では「チーム式指導」の存在を指摘)や、授業や試験問題のレベルを調整する際に、東北大学合格レベルが標準とされる感覚を示した。

以上のX高校の実践が他校にも影響を及ぼし得る「進学校」制度に至った理由について富田(2015a)で3つの理由を提示した。第1に進学実績「トップ」に君臨し続けているという事実によって権威が付与されていること、第2に文書化が可能なほど実践が理論化されていること、第3に1990年代半ばに歴史的な「成功」体験があったことである。本分析は、これらの理由にあたる出来事があった1990年代半ばのX高校を対象とする。

調査は2014年10月に実施した。X高校に教諭・管理職として勤務経験があり、2014年調査時には退職

していた教師A・Bの2名にインタビューを実施した。2名同時に約2時間の半構造化インタビューを行い、ICレコーダーに録音した。基本的には同じ質問を別々に投げかけたが、共通経験の場面に関する質問も多く2名の間での会話もある。なお、教師Aのインタビューデータは、インタビュー後に教師A自身がスクリプトを確認し、補足・修正をしている。

教師Aは1980年代前半から1990年代前半まで10年間教諭として勤めた後、1990年代後半の1年間、管理職としてX高校に勤務している。教師Bは1980年代終わりから1990年代終わりまでの12年間教諭として勤めた後、同様に、2000年代前半に2年間、管理職としてX高校に勤務している。教師A・BはX高校に教諭として勤務する時期が数年かぶっているが、この時に教師Aによって教師Bは進路指導主任を任されたという関係がある。

筆者は初め、先に言及した県主導による学力向上事業でX高校が指定校となった時代に、新たに実施されたX高校の取り組みを調査するためにX高校元教師へのインタビューを始めた。2014年調査当時のX高校の校長は学力向上事業が実施されていた時期に教諭としてX高校に勤務していた人物でもあったため、校長にもインタビューを依頼した。その校長から、より当時の状況を知る人物として紹介されたのが教師Aであり、さらに教師Aによって紹介を受けたのが教師Bであった。よって、教師A、教師Bはその当時のX高校の実践形成に深くかかわっていた人物である。なお、教師A・Bのインタビューデータは本分析で初めて使用するものである。

本節では、教師A・Bによって語られた、教師A・Bが構築した、あるいは経験したX高校の実践を示す。その後、制度化における理論化という客観化過程を考察する。

B 目標・教育活動・成果のタイトな連結の構築

インタビューでは、特定大学への合格者輩出というX高校が捉える「成果」に向けて、あらゆる活動のタイトな連結性と、それへのコミットメントが語られた。

1 生活指導と学習指導の連結

教師Aは前任校数校では部活動指導に力を入れてきた一方で、「組織的な進学指導なんてほとんどなかった」前任校での経験もあり、まさかX高校に異動することになるとは思いもしなかったと語っている。その教師Aが、同年にX高校に異動した他教師と協力して力を入れたのが生活指導の改善であった。その当時、

「生活指導面で不十分な点も少なくなかった」⁶⁾と教師Aは振り返っている。本研究にとって重要なのは、単に生活指導を改善したのではなく生徒の成績にも効果的であるという論理を構築したことである。部活動に対しても同様の論理が適用されている。

教師A：その頃までは私は外様だから言えるのかも
しれませんが、生徒は勉強すればいいと、学習成績
を上げればいいと。しいていえばね。(中略)同期
赴任の先生がたと図って、生活指導をきちんとしよ
うと。学習指導と生活指導は車の両輪だ、だから、
生徒に正面からぶつかって何とかしようと。1・2
年したら、やっぱり相乗効果でね、成績は伸びてき
たという実績はあるんですね。…(中略)…つまり
それが生徒の学習面も含めての総合力アップにつな
がると、という確信のもとにやったつもりなんです
がね、部活動も同じです。

生活指導と学習指導の連動が成果を生むという論理は教師Bにも明確に認識されていた。

教師B：掃除、服装指導の徹底。駐輪指導、今、先
生から私はお話があった自転車の止め方などなど、
これまた枚挙にいとまがないと。結局は本校の使命
を果たすべく、あくまでも授業を中心とした学習指
導と部活動を根底にすえた生活指導を両輪とした、
進学指導が様々な工夫と並々ならぬ努力によって、
積み上げられて継承されてきたと…

X高校卒業生である教師Bは、自身の在学時代は
「ほっといて勉強するやつは勉強するし、掃除さぼっ
たって怒られるわけでもないし。自由と言えば自由
だった」という認識を持っているように、以前のX高
校には生活指導と学習指導を充実させることが生徒の
成績に対して相乗効果を生み出すという論理は存在し
ていなかった。

2 目標と学習指導の連結

X高校では、教師Aが赴任する1980年代前半より前
に、すでに同じ教科の教師同士での大学入試問題の検
討会が実施されていた。X高校の教師たちは、東北大
学、さらには東大・京大の超難関大学への合格者輩出
を主たる目標としているが、そのことを教師たちが認
識する機会となっていた。教師Aが語るように、教師
たちは特定大学の過去問を検討することでX高校の教
師が当該大学へ合格者を輩出しなければならないとい

うことを認識する。

教師A：8人、ないし9人、10人の教科(引用者注；
教師A担当教科)全体でやるのは、その年度の入学
試験の二次試験問題の検討なんです。その中で分担
して循環するんだけど、東大はもちろん京都、東北、
その辺の二次試験の問題を項目ごとに長文だ、文法
だ、何だとジャンルごとに分けてね、検討するん
です。前年とどう違った、結局私も(地元国立大)だ
から、(地元国立大)卒業なのに、入れなかった東
大の問題を検討しなくちゃなんないわけですよ。前
年との比較検討をね、各大学の傾向と対策を、それ
で煮詰めて、そんなことをやらされたのは苦しかっ
た思い出の一つだな。最初は。

そのような問題の検討を経て、教師は教師自身が作
成したオリジナル問題で生徒に試験を課した。その
際、特定大学への合格者輩出という目標に照らして良
問か否かが問われ、良問を作成できた教師が評価され
る仕組みがX高校にはあった。加えて興味深いのは、
良問が作成できる力というものが、授業での指導力と
も結び付けられて語られている点である。

教師B：国語、数学、英語で、そういう独自問題の。
他の教科も独自問題なんですけれども、一つの学年
をたくさんの先生で担当しますよね、英語、国語、
数学で学力考査、学力考査オリジナルでつくったと
きに、選考会議というか選ばれて、それもシビアな
場面で、昨日国語科が夜の11時まで問題を検討して
なんだっていう話は、次の日学校に行くと、誰々先
生の問題がはずされて、いや気の毒だねとか。やっ
ぱり当事者になれば、せっかく作って、オリジナル、
自分で本を読んで、これはいい問題だ、いい文
章だっていうので作問したのに、いろんな会議の中
で、ほされれば決して快くはないと思うんです。そ
ういう場面があって、まあ授業も指導力を、先生が
た養っていったんだろうなと思いますね。

このように、教師A・Bが赴任する以前から、X高
校には問題検討、問題作成という公式的な活動を介し
て、教師に目標と日々の学習指導の結び付きを認識さ
せる仕組みがあった。公式的な活動ゆえに、X高校教
師は否応なくこの仕組みに巻き込まれていく。

3 学習指導と成果の連結

通常、試験の成績は、教師の学習指導が直結するも

のではなく、生徒個人の学習努力、あるいは学校外での学習、家庭の状況など様々な要因が媒介、介入して決まるものであるかもしれない。しかし、X高校教師たちは、積極的に生徒の成績は教師の指導力が反映した結果であると見なそうとする。これもまた、公式的な活動を介して教師たちが否応なく認識するものである。その公式的な活動とは、各クラスの成績を検討するX高校教師全体の会議である。教師Bはその会議が、勤務して1・2年の頃まで相当なプレッシャーとなっていたことを語っている。

教師B：私は（引用者注；大学進学が少ない専門学科の前任校）から来たものですから、最初センター試験、本番までに進研模試が何回かありますよね。そうすると私なんかあんまり進学指導したことないから、悪いんですよ。正直言って。

筆者：出てしまったみたいなの。

教師B：あーとかって。そのときのプレッシャーはすごかったです。

筆者：1年目、2年目ぐらい、何年目ぐらいまでは結構そういったプレッシャー。

教師B：1年、2年ぐらいですけども。

（中略）

筆者：全体のさっき言ったような進路会議だとか。

教師B：何とかしないと駄目だとか。

筆者：それは具体的にどういったポジションの先生から。教務主任とか。

教師B：教務主任じゃないでしょうね。やっぱり会議で、これの（引用者注；教師B担当教科）が良ければもっといいのにな、とか。やっぱり大人だからそんなに面と向かって言わない場面もありますけど、本人が一番分かります。だって数字が出てくるんですから。

さらに教師Bはそのプレッシャーに反抗することなく、先輩教師からの励ましもあり、自らコミットする姿勢も語られた。

また、X高校教師は以下の教師Aの語りに見られるように、塾などの学校外教育には頼らずX高校の授業に精力を傾けるように生徒に指示することがある。そのことは、生徒の成績と教師の指導力の関係性をより直接的なものとし、結果的に「生徒の成績は教師の指導力が反映した結果である」という論理の強化を教師自ら推し進めることになる。

教師A：私がいる頃でも、夏休み講習、冬の講習などの時期は、他の予備校、塾に行きたがる生徒も結構いるわけです。（X高校所在県）には塾がないから。（中略）特にそういう気持ちのある家庭の子どもさんなんかは。だけどそれはやらさないんですよ。お前たちはよそに行っちゃ駄目だぞと、うちの学校でやる講座が一番なんだから、それは一番実質的で効果があるんだから、絶対行っちゃ駄目だぞ。…

この論理を自ら強化する教師Aの動機は、生徒の進路実現に積極的に責任を負おうとする「使命感」からである⁷⁾。教師自らの利害ではなく、生徒の利害に基づく動機であるからこそ、X高校ではこの論理が支持されることになる。

加えて、教師A・Bは、生徒の成績が教師の学習指導の成果とみる規範をさらに強化する仕組みの構築に自ら携わることになる。教師Aは所属科において、試験の成績を問題ごとに算出し、ライバル校と詳細に比較可能とした。つまり、成果に対する評価体制を築いた。また、教師Bは、各生徒の1学年からの校内試験の成績の推移と大学入試の結果から、例えば2学年の校内成績でどの位置にいる人が東大に合格しやすいのか、ということを示す方法を作り出した。この時使用するものは、教師たちが独自に作成した試験の成績データである。日々の学習指導が反映されたと考えられていた自作問題の結果と大学合格という成果の結び付きが、この方法により可視化されるようになった。

教師B：手作りの学力考査でやって、外部模試ももちろんやるんだけど、判定Hとかついて来ますよね。それはそれとして、やっぱり自分たちの作った問題で、どれだけ手応えというか、それを大事にすることがX高校の進路指導、進学指導なんだろうなと。それだけ先生方は、時間をかけて作問するし、片方ではDだけでも、先生方が作った学力考査の問題ではいいと。レベル高いと、これ絶対いけると…

教師Bが統計手法を用いた意図は、どのような生徒が東大、東北大などに合格できるのかを判断する従来の方法を「補完」するためであった⁸⁾。従来の方法とは、教師間の情報交換や公式会議での長時間にわたる検討を経て判断を得る方法や、1学年から卒業まで生徒と接する中で得られる経験から判断を得る方法であ

る。教師の学習指導が反映された独自問題の成績と、難関大学合格という成果との結びつきを可視化する教師Bが導入した方法は、その従来の方法を前提とし、それを確認するために提案されたものだった。

C 小括

以上見てきたように、教師A・Bが赴任するより以前は、X高校の諸活動同士、そして諸活動と生徒の大学合格という成果は緩やかに連結しているにすぎなかった。しかし、1990年代半ばに、学校組織内の活動が、生徒を東大・東北大学などに合格させるという成果とタイトに連結しているという論理が構築された。またその論理を、組織の公式的な活動を通して教師全体に認識させる仕組み（問題検討会、成績分析の学年会議や進路指導会議）もX高校には同時に備わっていた。このような論理の構築による変化は、X高校の卒業生で2011年調査当時に15年以上X高校に勤務していたある教師の次のような認識にも表れている。当該教師は、自身が在学していた時期と比べて、東北大・東大合格者をX高校生の「才能」ではなくX高校の「指導の産物」としななければならないという印象を語っていた。

X高校教師たちは、学校が組織した諸活動と、生徒の日々の試験の成績そして最終的な大学合格という成果がタイトに連結しているという論理を認識し、その論理が正しいと判断できる、きめ細やかな可視化の仕組みを自ら学校組織内部に構築していた。

4 まとめ：教師の主体性に基づく「進学校」制度の確立

本節でははじめに、X高校の実践が、どのようにして「進学校」制度に至ったのか、その過程を制度化における客観化、とりわけ理論化という枠組みから考察する。加えて、本分析で新たに得られた仮説と今後の課題を示す。

1990年代半ばにかけてのX高校では、前節で示したように、学校組織内の諸活動同士、そして諸活動と成果との連結性を強調する論理が構築されていた。さらに、教師が独自に作成した試験における生徒の成績と大学合格実績との関連が統計手法を用いて可視化された。教師たちが独自に作成した問題の成績は、教師たちの日々の指導の成果を象徴するものと捉えられた。よってここで可視化されたのは、単に上述の2要因の関連ということ以上に、X高校で構築された実践と大

学合格実績との関連である。このような、実践と成果の関連を強調する論理構築、そして統計手法を用いた関連の可視化は、X高校で構築された実践とX高校が定義する成果とを、因果関係という関係性の中に体系化し、理論化を推し進めるものである。理論化された社会的構築物は客観化されたモノとして認識され経験されることになる。

そして本研究にとって重要なのは、X高校でみられた理論化による実践の客観化が教師の主体性に基づいてなされたことが分析より見いだされたことである。そしてその主体性とは、X高校教師たち個々人の明確な意図による主体性というよりも、個々が集積した集合的な主体性と捉えるほうが妥当かもしれない。教師Bによる統計手法の導入は、それ以前から存在していた教師間のコミュニケーション等により実践と成果の関連性を確認する方法を補完するためであった。実践と成果の関連性に対する教師間の認識上の合意が前提にあったからこそ、統計手法による可視化はX高校教師たちに有効な手段として受け入れられたのだろう。このようにそれぞれの主体性の集積が実践の客観化、そして制度化へとつながったと考えられる。

なお、X高校の諸実践が制度化されたと考える際の中核的要因として、大学合格実績という成果に関する因果関係という関係性の客観化を積極的に指摘するのは、次のような理由からである。X高校においては難関大学合格という成果は、数あるX高校の教育目標の中（図1「成果のヒエラルキー」）で、最上位に位置づけられる。事例としてここでとりあげた諸実践が個人の中で終わらず組織的取り組みとなり、制度化に至ったのは、他でもなく、最上位の成果と結びついたからである。分析では、教師AがX高校に赴任したばかりの頃、生活指導が軽視されている状況を見て改善に踏み切った際、生徒の成績にも効果的であるとの論理を構築したことを示した。このことは、逆の見方をすれば、成績との関連が見いだされなければ、一個人が取り組んだ実践が組織的な取り組みになり、制度化されることは難しいことを示している。よって、難関大学合格という結果に対する原因としてX高校の諸実践が位置付けられた（図1における実践Iの位置づけが与えられた）ために、それらは難関大学合格という目標に向けて取るべき手段のセットとして制度化が積極的に推し進められたのだろう。

次に、分析を経て得られた仮説について示す。本研究は制度概念を用いた説明について、2章C節に示したように、ある目標に対する手段の選択理由につい

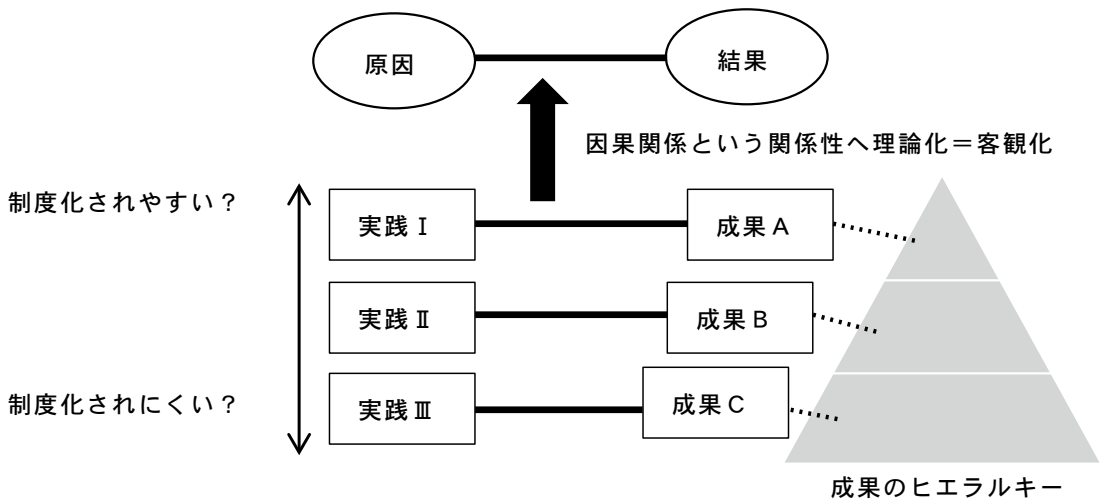


図1 実践の制度化過程

て、技術的合理性ではなく文化・認知的要因によって選ばれたという見方に焦点化できることを指摘した。しかし、本研究が対象とした制度化の萌芽的段階においては、むしろ技術的合理性が追求されなければ⁹⁾、とられた手段が制度にはなり得なかったかもしれない。教師Bが統計手法を用いて、独自問題の生徒の成績と合格実績の関連の把握を試みたのは、教師間のコミュニケーションによって東大、東北大などに合格できる生徒を見つけ出すそれまでの仕組みの技術合理性を高めようとしたからであるとの見方もできる。技術的合理性を追求した実践だったからこそ、制度化が可能になったのかもしれない。

ただし、一度制度化されれば、その構築に携わった教師以外の教師にとっては、その手段の技術的合理性は証明すべきものではない。それは信じられ、その学校において取り組むべき実践として自明視されるようになる。この段階に対してこそ、制度概念による説明の持ち味は一層発揮できる。制度の維持段階に今後は目を向ける必要がある。

そしてこの仮説を検討する際に注意すべきは、教育的な目標に対して必ずしも技術的合理性が追求できない点である。教育組織における成果の定義は、政策的には抽象的な表現にとどまるのみで、具体的な次元では合意形成が必要である。そして大抵の場合、具体的な指標によってその成果を測ることが難しい。よってX高校のように、特定大学への合格者数で成果を測ることが合意されやすい組織においては、手段の技術的合理性も追求しやすく、それゆえに成果との関連が客

観的に把握された実践がただちに制度化されやすいのかもしれない。

最後に今後の課題である。本分析では、教師の主体的行為の動機については十分検討することができなかった。振る舞いの背景に、教育委員会による学力向上事業のプレッシャーがあったことは言及したが、組織的要因や個人の属性的要因など様々な視角から検討する必要があるだろう。また、Scott (2014) を引用し、制度化のメカニズムを3つ示したが、リターンを増やすことに基づく制度化と、コミットメントを増やすことに基づく制度化に関しては検討ができなかった。今後の課題としたい。

本研究は制度化の理論枠組みから「進学校」制度の確立過程を明らかにしてきた。制度化の枠組みを用いることは、単なる実践の構築以上の現象の広がりをとらえることができる。今後も制度概念を用いた研究を積み重ねていきたい。

注

- 1) 新版の訳ではobjectificationは「対象化」とされ、「客観化」はobjectivationにあてられている。しかし、objectificationを客観化と訳している場合もある。そして、対象化、客観化は連続的な現象と考えられることから、ここではobjectificationに「客観化」をあてるが、より具体性が伴った対象化という意味まで指し示す概念として扱う。
- 2) Scott (2014) はBerger & Luckmannの制度化は自然発生的な現象として捉えたものであるとする。本来はアクターの主体性が客観化による制度化を促進する側面を想定していない枠組みかもしれない。よって、アクターが主体的に制度化を促す際に客観化と

- いうメカニズムを取り入れるという見方は仮説的なものである。
- 3) なお、ここで着目する制度は文化、認知的な制度であるため、規制の意味での制度化を問題に据えている研究は先行研究のレビューから除いている。
- 4) 特に高校を対象として蓄積があった学校組織の社会学を先行研究として位置付けることができるかもしれないが、本研究とは基本的な問題設定が異なっている。日本の教育社会学で蓄積された学校組織研究は、高校の階層構造の存在が現前する状況下で、1980年代を中心に生徒文化研究、選抜研究、トラッキング研究が取り込まれる文脈で発展した。高校のインプットとアウトプットの関連が明らかになる一方で、それをつなぐ内部過程の解明が求められた(富田 2012)。教師がいかにして生徒の学習と行動を組織し、生徒文化・進路をトラッキングする帰結を導くのか、という問題設定が予め与えられた研究であった。よってその問題設定を共有しない本研究は日本の教育社会学における既存の学校組織研究の知見を先行研究として位置付けることは難しい。
- 5) 1980年代に、Meyer & Rowanの新制度派組織論の古典的研究が持ち込まれ流行したが、新制度派組織論のその後の研究(詳しくは富田(2015b)を参照)がフォローされることはなかった。他領域(主に経営学)では(新)制度派組織論の枠組みが研究され、事例分析にも適用されている(例えば桑田他 2015)。しかし社会学が問題とするような文化的、認知的な制度ではなく、規制的な制度概念で語られることが多い。
- 6) この認識は、2014年10月インタビューではなく、インフォーマルなメールでのやり取りの中で教師Aより示されたものである。
- 7) この認識は、2014年10月インタビューではなく、インフォーマルなメールでのやり取りの中で教師Aより示されたもので、「言わば、『おんぶにだっこ』なんです。責任をもって学力向上に向けて指導する、という使命感と覚悟があるんです。」と語っている。
- 8) この認識は、2014年10月インタビューではなく、インフォーマルなメールでのやり取りの中で教師Bより示されたものである。
- 9) ここでは「真」に技術的合理性があることが問題なのではなく、技術的合理性があると組織成員が認識することが重要である。

- 桑田耕太郎・松嶋登・高橋勲徳編『制度的企業家』ナカニシヤ出版、2015。
- Scott, W. R. *Institutions and Organizations*, Sage publications, 2014.
- 清水陸美 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, pp.137-156.
- Strang, D. and Meyer, J. W. 1993. "Institutional conditions for diffusion", *Theory and Society* 22 : 487-511.
- 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集, pp.145-167.
- 富田知世 2012. 「高校教師の社会学—動向と課題」『東京大学教育学研究科紀要』第52巻, pp.183-191.
- 2014. 「公立進学高校の授業時間配分と正当性—東北地方X高校の総合的な学習の時間をめぐる教師の認識に着目して」『子ども社会研究』20号, pp.17-30.
- 2015a. 「「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, pp.283-302.
- 2015b. 「新制度論的アプローチによるミクロレベル組織分析—展開可能性の検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻, pp.91-98.
- 吉田美穂 2007. 「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム—アカウンタビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導」『教育社会学研究』第81集, pp.89-109.
- Zucker, L. G. 1977. "The role of institutionalization in cultural persistence", *American Sociological Review*, vol.42: 726-743.
- 1988. "Where Do Institutional Patterns Come From? Organizations as Actors in Social Systems", in Zucker (eds) *Institutional Patterns and Organizations; Culture and Environment*, Ballinger Publishing Company : 23-49.

- [付記1] 本研究はJSPS科研費2612250の助成を受けたものである。
- [付記2] 調査にご協力くださった先生方に厚く御礼申し上げます。

(指導教員 橋本鉞市教授)

引用文献

- Berger, P.L. and Luckmann, T. *The Social Construction of Reality*, New York, 1966. (ピーター・パーガー&トーマス・ルックマン, 山口節郎訳『現実の社会的構成—知識社会学論考』新曜社, 2003.)
- 稲垣恭子 1989. 「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—「生徒コード」をてがかりとして」『教育社会学研究』第45集, pp.123-135.
- 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, pp.179-199.
- 小林哲夫『東大合格高校盛衰史—60年間のランキングを分析する』光文社新書, 2009.
- 古賀正義 1991. 「高校階層構造と教師の教育行為—教師文化の分化に関する研究序説」『秋田経済法科大学経済学部紀要』14号, pp.25-36.