

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 ——

Groundwork Laid Unobtrusively in Advance to Pass a School Reform Plan: With a Focus on Self-Presentation

原 田 拓 馬*

HARADA Takuma

【要旨】

本研究の目的は、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意思決定の場において成立させることを目指し、実践している〈根回し〉に焦点化した上で、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。

本研究の方法として、ゴフマンの演技論的アプローチに依拠して、行為者個人による「振る舞い方」の諸相を持つ自己呈示戦略を分析した清水の枠組みを援用する。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という目的のもと、その提案以前の段階でのインフォーマルな場で実践される〈根回し〉に焦点化し、そこで組織される自己呈示戦略が、いかなる諸相を持つのか、という点を分析する。

本研究の知見は、次の2点である。第1に、学校組織の意思決定の場での学校改革案の提案以前の段階で、インフォーマルな場において実践される〈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ていることが明らかになった。第2に、その〈根回し〉として、学校組織の意思決定の場での権限を持つ存在に対し、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いたこと、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、学校改革案の成立の妨害を阻止するために、⑤《相談者》という自己呈示戦略を組織していたことが明らかになった。

第1節 問題の所在

本研究の目的は、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、実践している〈根回し〉に焦点化して、中でも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、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：職員会議や学校運営委員会、企画会議など）において、その学校改革案の提案・成立を目指していく。教育経営学を中心とした先行研究では、学校組織の意思決定構造（曾余田 2002、水本 2009、榊原 2011）や、意思決定に決定的権

* 山口大学大学院東アジア研究科（The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University）

限を持つ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きたが、その一方で、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・成立という一連の手続きに即した実践的課題が、研究の俎上に乗せられてこなかったといえる。

この学校改革案の提案・成立をめぐる実践的課題を研究の俎上に乗せることは、「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）という点において、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、トップダウンで意思決定がなされることや、伝統・慣例や年功序列に起因する教師集団の保守性・閉鎖性（永井 1977）、私事化による相互干渉の風土（吉田 2005）といった教師文化が存在すること、年齢や教職経験に乏しく、高位の制度的役割・地位についていない教師が多いことを踏まえると、一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ていくことには、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、有効な実践があることを知っている。本研究で着目するのが、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にインフォーマルな場で実践している〈根回し〉である。たとえ、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ずとも、その意思決定の場で権限を持つ存在をインフォーマルに使役し、学校改革案を成立さ

せるという〈根回し〉が実践されていることは、ひるがえって、学校組織のフォーマルな意思決定の場の在り方や、学校組織の制度的役割・地位につく／つかない存在による学校改革の可能性などを検討するためにも注目に値するだろう。

以上より、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学校改革案の提案以前のインフォーマルな場で、いかに〈根回し〉を実践しているのか、という問題にアプローチしていく。

第2節 分析枠組み

学校改革を引き起こす教師が実践する〈根回し〉を検討するにあたって、近代的官僚制組織での他者への影響戦略に関する社会心理学的研究の知見が、有用な示唆を与えてくれる。先行研究では、官僚制を敷く職業組織内での〈上司－部下〉という上下関係が注目されており、上方向への影響戦略（upward influence strategy；淵上 1992；淵上 1994；島倉 2000）や、上司への取り入り行動（ingratiation；有倉 1998）など、下位者が上位者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くことで、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、という点に着想を持つが、その点について、ゴフマン（Goffman 訳書1974）の演技論的アプローチは、より明確な視座をそなえている。ゴフマン（Goffman訳書 1974）は、〈下位者から上位者へ〉といった主体・対象をめぐる方向性にとらわれず、あらゆる行為者個人に対して、「印象を苦勞してつくる者 harried fabricator of impression」（Goffman 訳書 1974、297頁）という側面を見出している。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）という側面を見出すのである。つまり、ゴフマンは、演技論的アプローチを確立し、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、という自己呈示に関心を向けている。

この演技論的アプローチの視角とは、自己についての特定の印象を抱かせるような演技的な自己呈示を通じて、他者において特定の行動を喚起していく、という目的的な戦略的側面へと接合される。具体的に、ゴフマンの演技論的アプローチに依拠し、教師-子ども間の相互作用を分析した清水（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、そのために学級の子どもの行為を水路づけるべく組織している複数の「振る舞い方」の諸相を分析している。その結果、《同質な者》《任せる者》《嫉める者》《調整者》《伝達者》といった自己呈示戦略の5つの「振

る舞い方」の相を明らかにしている。

本研究では、ゴフマンの演技論的アプローチに依拠して、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枠組みの援用を通じて、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という目的のもと、その提案以前にインフォーマルな場で実践される〈根回し〉に焦点化し、そこで組織される自己呈示戦略が、いかなる諸相を持つのか、という点を分析する。具体的には、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〉の基本的特徴と実践的意義を指摘し、第2に、学校改革案の成立を目的に、〈根回し〉の実践の中で組織され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ていく数年から十数年間に及ぶ長い期間の中で、学校改革案を必要に応じて都度提案している。それゆえ、本研究では、あらゆる時期の〈根回し〉の実践に関するデータを並列的に取り上げて、分析を行っている。ただし、それは、学校改革案の成立を目的に、〈根回し〉として組織される自己呈示戦略の諸相を網羅的に記述することを狙うためであることを、予め断っておきたい。

第3節 調査概要

第1項 インフォーマントの概要

本研究のインフォーマントとは、学力下位層私立高校に勤務し、学校改革を引き起こした経験を持つ30代（調査当時）の2名の若年教師である。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。この2名の教師は、学校内で役職につかず、年齢及

び教職経験にも乏しい20代の若年教師期に、勤務していた学力下位層私立高校で、生徒の教育環境の充実を目的として、進学コースを中心・始点として学校改革を引き起こしていった経験を共通に持っている。

インフォーマントの教師が勤務し、学校改革の舞台となった学校（事例対象校）の特徴として、次の6つの共通点が挙げられる。

①第1に、インフォーマントが在籍し、語りの舞台となる事例対象校、A先生のX高校、B先生のY高校は、いずれも学校法人内に附属・系列の学校／施設を設置しているが、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高校のいずれも、普通科に加えて、専門学科を設置している。③第3に、学校の置かれた地域的・制度的環境として、X高校、Y高校のいずれの所在地域でも、学力上位層私立高校や国立大学附属高校を除くと、公立高校への進学希望生徒が多数を占めており、なおかつ、公立高校入試に単独選抜制度が施行されている。④第4に、X高校、Y高校のいずれも、詳細は記載出来ないが、教員数・生徒数が多く、比較的規模の大きい学校である。⑤第5に、X高校、Y高校のいずれも、学校改革が成果を上げる以前の段階において入学者生徒の偏差値が50を下回るという学力下位層私立高校である。⑥しかし、第6に、私立高校ゆえに、非流動的な人事構成から教師集団が硬直化して

保守性・閉鎖性を持ちやすく、それゆえ教育環境の充実を内容とした学校改革であっても、その成立を困難とする状況が想定される。

さらに、インフォーマントの教師自体の特徴として、次の2点が挙げられる。

①第1に、インフォーマントのいずれの教師も、学校改革が制度的に期待される役職・地位についていない若年教師であり、彼らによる学校改革は、いずれも外部からの要請に基づかない主体的な取り組みだといえる。②第2に、彼らは若年教師であることもあり、事例対象校において初めて学校改革に取り組んでおり、その不慣れさゆえに、教師集団との間で経験される相互作用上の試行錯誤が、つぶさに捉えられる、という点が想定される。

第2項 学校外からのフィールドエントリー

筆者がインフォーマントの教師に接触するべく採用したフィールドエントリー方法とは、学校内での組織上の手続きを経由するのではなく、学校外の教師サークルなどでインフォーマントの候補者を探し、接触し、調査を実施する、といったように、個人間での手続きを経由し、個人間で調査実施も完結する、という方法である。したがって、学校内の管理職や同僚教師、生徒は、本研究でのインタビュー調査の実施自体を知ることなく、

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代	男性	X高校（A先生の総勤務校数2校中2番目の勤務校）	・X高校で学校改革に取り組んだ期間は、20代から10年間以上 ・前任校は学力上位層私立高校
B先生	2013年8月 2016年4月	30代	男性	Y高校（B先生の総勤務校数3校中2番目の勤務校）	・Y高校で学校改革に取り組んだ期間は、20代から10年間以上 ・前任校も学力下位層私立高校

筆者は、インフォーマントの教師の学校関係者から面識を持たれてもいない。

筆者は、インタビュー調査の実施までの間にインフォーマントとの間でのラポール形成と、背景知識の共有を目的として、間断なく会合を重ねている。インタビュー調査は、インフォーマントの教師の終業後や深夜、休日のだれもない学校の会議室や、学校から離れた飲食店など、相手の要望に即して場所や時間を設定して実施した。

調査時には、各インフォーマントの職業履歴を作成し、それをインタビュー調査の場に挿入する資料とした。その内容は、大学卒業以降の勤務学校、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、職業履歴の経過に即した語りを収集し、インフォーマントの教師のライフヒストリーを再構成して、分析データとした。

第4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〉という表現で語られ、組織される自己呈示戦略の諸相を捉えるのに先立って、そもそも、なぜインフォーマントの教師は、〈根回し〉という方法を採用するのか、という実践的意義と、その基本的特徴を描き出している。

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」状況にあったA先生は、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に権限を持つ「上司」や「校長」などを、その成立への支援を得るべく「動かさないといけない」と考えている。そこで実践されるのが、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。揉めない。揉ませない。そこがね、結局そういうの（会議中の話し合い、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く状況だと思う。」

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〉を実践することなく、学校改革案を提案することは、その成立の可否を意思決定の場の議決へと無策に一任することを意味している。つまり、そ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）危険性を排除することにある。

このことは、インフォーマントの教師が、学校運営委員会や職員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、学校改革案がブラッシュアップされることへの期待感を一切持っていない、ということの意味している。というのも、インフォーマントの教師が何にも増して重視するのは、学校改革案の確実な成立である。その成立の可否への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く状況」(A先生)をつくり出すことにこそ、徹底的に腐心しているのである。

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た、『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。』

学校改革案とは、1度限りの立案・提案に止まらず、数年単位で、数回に及んで立案・提案されていく。上記のデータは、その期間中、改革者集団の仲間教師との間で、学校組織の意思決定の場での提案以前にインフォーマルな場で〈根回し〉を実践することが、必要不可欠な「風習」(A先生)となっていたことを示している。

その〈根回し〉の基本的特徴とは、その企画・実践の過程と事実の《秘匿性》に求められる。〈根回し〉とは、学校改革案の成立を目指すにあたって重要な実践と位置づけられ

ているが、改革者集団内において〈根回し〉を重要な実践と位置づけて、その認識を伝達・共有し、実践を企図する過程は、改革者集団の仲間教師以外の存在に知られてはならず、さらに、〈根回し〉の実践の事実は、それを共に企画・実践する改革者集団の仲間教師と、その〈根回し〉の対象人物以外に知られてもならない。

〈根回し〉が、学校改革案の提案以前の段階で実践されていく中で、インフォーマントの教師は、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を民主的手続きに則る行為として理想化しており、他方で、〈根回し〉に対して「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)といったネガティブな側面を見出し、その〈根回し〉を実践することへの後ろめたさを抱いている。つまり、フォーマルな意思決定を唯一の正当な議決の場と位置づけて、他方で、〈根回し〉をその正当な議決の場に対するアウトサイドな実践と位置づけるがゆえにこそ、その〈根回し〉には、《秘匿性》が求められるのである。

以上より、学校改革を引き起こす教師は、学校組織の意思決定の場での学校改革案の提案以前のインフォーマルな場で〈根回し〉を実践することなく、学校改革案を意思決定の場の議決に委ねることで、学校改革案が「ボッシャー」危険性を想起し、その危険性を排除して学校改革案を確実に成立させるためにこそ、〈根回し〉を実践するのである。だが、その〈根回し〉自体には実践としての不可欠性を見出しながらも、アウトサイドな側面を見出すがゆえにこそ、《秘匿性》が求められるのである。つまり、学校改革を引き起こす教師の視点に立脚すると、本研究でこれまで自明に用いてきた〈根回し〉とは、ある提案

が当該組織のフォーマルな意思決定の場で確実に議決されるために、その意思決定の場で権限を持つ存在に対し、《秘匿性》に基づいてインフォーマルな場で遂行される実践である、という定義のもとで概念化されている。

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している5つの相を描き出す。

第5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ある。まず、学校組織の意思決定の場での学校改革案の成立可否に対して権限を持つ存在（後述のO校長）や、そうした権限を持つ存在への働きかけを可能としている存在（後述のP先生）が、学校改革案の成立を支援するとき、その背景は、対象人物の人格的資質や、あるいは、学校の将来展望への期待や憂慮、生徒への献身性といった教育観に支えられているだけではない。

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イケない。結果残さなくて、やりっぱなしで、結果できなかったら、要は責任とらないとイケない。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、『責任は俺がとるから』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対して権限を持つ存在の人格的資質や教育観のみに依存せず、その存在の個人史的背景へと利益を供与していく者としての振る舞いを組織する。

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採ることは、無用の長物である可能性さえ考えられよう。しかし、学校改

革が失敗に帰結した場合、その失敗の責任は、学校改革案の成立を支援したO校長も負わねばならない。そのため、B先生は、O校長から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、その退職後という個人史的背景に向けて、O校長がB先生自身を、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、B先生は、学校改革案の成立に対して権限を持つ存在の個人史的背景に生じる利益を想定し、それを供与する者という印象を抱かせることで、O校長がB先生に対して積極的に「親分肌」を見せられるように後押しするのである。

この《利益供与者》という自己呈示戦略とは、B先生の学校改革を長期間に渡ってサポートしていった上司P先生への〈根回し〉でも同様に組織されている。

B先生：「要は、(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、俺達、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先生に対して、「こんな

風にしたい』『あんな風にしたい』と申し出て、学校改革案を披露し、「これからうちの学校を担っていく」という期待を寄せられている。そして、B先生は、学校組織の意思決定の場での学校改革案の成立を目指し、P先生から直接的支援を受けるのみならず、「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、フォーマルな意思決定の場での学校改革案の成立に対して権限を持つ存在の支援を取り付けてもらうなど、間接的支援をも受けている。

ただし、B先生は、「これからのうちの学校を担っていく」という期待が寄せられる背景として、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B先生自身を、利益を「テイク」する者で見なすような印象を与える戦略を組織していたように、上司P先生に対しても、「応援したいっていうすごい親心」という人格的資質・教育観に頼ってしまう、というだけではない。

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先生による学校改革案の提案にあたって反対してきた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。つたときに(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俺たち若いのを、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、「賛同してくれる俺たち若いのを、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」を守ることに繋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、俺と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、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が、〈根回し〉の実践の中で組織されるとき、学校改革案の成立への直接的・間接的支援が形づくられているといえる。つまり、そこでは、学校組織のフォーマルな意思決定の場で権限を持つ存在から、学校改革案の成立への支援という「ギブ」を得るために、未来や過去の出来事を問わず、その存在の個人史的背景に対して《利益供与者》として振る舞っていく、という自己呈示戦略が、〈根回し〉の実践の中で組織されているのである。

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し、〈根回し〉の対象として働きかける存在が、学校組織の意思決定の場で決定的権限を持つ校長である。ただし、学校改革を引き起こす教師が校長に対して組織しているのは、《利益供与者》という自己呈示だけではない。

B先生：「このときの校長が、O先生。…（中略）…で、教頭、R先生（＝O先生の次に校長になる人物）でしょう。で、ここが実は、私たちが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、俺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、俺たちのこと、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。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くるけども、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、俺たち、俺が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、そしたら俺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、R教頭（=O先生の次に校長になる人物）との間で「進学実績上げなきゃ絶対だめなんだ」という認識の共有にいたって、「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』と声を掛けられるように、学校改革案の成立に向けて支援を得ていく。それゆえ、「実は俺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、校長らは、人格的資質や教育観のみで学校改革案の成立を支援するとは判断されず、B先生は、校長らに対し、前項で指摘した《利益供与者》という自己呈示に加えて、さらに異なる振る舞いを組織することで、〈根回し〉を実践している。

B先生：「R先生みたいなタイプは、何かっていうと、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いでしょう。それは俺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、元来より「親分肌」と評するO校長に対して、学校改革案を説明し、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て、「ギブアンドテイク」の構造をつくり出すことで、学校改革案の成立への支援を得るには十分事足りていた。しかし、B先生は、O校長と一緒に学校改革案に賛意を示し、その後、校長に就任したR先生を、「全然何もできない」と評するものの、「校長という顔を立て」ることを決して欠かそうとしなかった。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、学校内の上下関係を改めて重要視した上で、自己を下位者の位置へとポジショニングし、高位の制度的役割・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、《理解者》としての印象を抱かせる、という自己呈示戦略を組織するのであった。この《理解者》という自己呈示戦略とは、〈根回し〉の対象者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の学校改革案の成立へと支援を促している。この《理解者》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いて組織されるのに対して、制度的役割・地位の上下関係を過大に強調し、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、自身を下位者にポジショニン

グして、「褒めちぎる」、「悩みを一緒に共有する」ことを通じ、《理解者》という自己呈示戦略を組織している。さらに、その組織によって築く親密性を強化し、その支援をより確実なものとするべく、《理解者》という自己呈示戦略を足掛かりとして発展の様相を持つ自己呈示戦略を組織している。

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、俺が行く。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)へと専心的に仕える、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る必要が生じた場合には、「僕が根回しして、僕がオッケーもらっておく」(B先生)、学校改革案の成立への支援を行う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、俺が行く」といったように、B先生がT校長の矛や盾となって対応にあたることを買って出しておく。このとき、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、自身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していくと、それは時として、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、俺は言うんだよ。『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。」

これらの自己呈示戦略とは、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いく。しかし、その非難を差し引いてもなお、《理解者》《献身者》といった戦略を組織する背景とは、こうした〈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ために他ならない。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、学校改革案が「ボシやる」ことを回避し、さらに、学校改革案の成立後も射程に含んで、「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)』という回顧が示すように、改革者集団内の仲間教師からの「世渡り上手」(A先生)といった非難は次第になくなり、《理解者》《献身者》といった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

前節で示したように、〈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、自己呈示戦略を組織してい

く。

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しながら、その一方で、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務めるU教頭に対して、T校長が一切関知していない場面で、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働きかけている。それは、親密性を演出する点で、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している、ともいえる。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〉を実践している。

B先生は、T校長に対して《秘匿性》に基づき〈根回し〉を実践しているが、それ以前に、T校長に対する〈根回し〉の実践予定をU教頭に暴露している。その暴露の意図とは、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し、優越感を与えて親密性を演出し、T校長の支援への決断を後押ししてもらう、という点にある。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するのである。このように、〈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、学校改革案の成立をより一層確実なものとしていくのである。

ただし、注意すべき点が、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、ということである。それゆえ、このダブル・ワークの実践が、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を組織して築いた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〉を実践する対象とは、学校組織の意思決

定の中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だけではない。

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、企画文書とかをつくって、『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。落とすところはあつて、『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す。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も事前に対応していく。そうした「絶対何か言うだろうな」というタイプの教師に対して、A先生は、学校改革案の提案以前の段階でのインフォーマルな場で、積極的に「相談」を持ち掛けておく。その際に提示するのは、学校組織の意思決定の場において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偽の草案である。そして、その「過激な」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くのである。

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》という自己呈示は、その対象人物の溜飲を下げただけでなく、学校改革案の提案の場面にも直面した対象人物にとって、インフォーマントの教師らの《共犯者》という自意識を抱かせるように転化している、という点も重要である。《相談者》としての振る舞いが、「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、〈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、学校改革案への反対を阻止するように働いている。なぜなら、〈根回し〉の対象人物が、意思決定の場で反対してしまうと、自ら事前に関与した学校改革案に自ら反対する、という状況に陥ってしまうからである。つまり、《相談者》という自己呈示とは、「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、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、という戦略となっているといえる。

第6節 まとめと考察

本研究の知見は、次の2点である。第1に、学校組織の意思決定の場での学校改革案の提案以前の段階のインフォーマルな場における〈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ていることが分かった。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持つ存在に対し、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、学校改革案の成立への反対を阻止すべく、⑤《相談者》という自己呈示戦略を組織していることが分かった。

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つと、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。それゆえ、学校組織のフォーマルな意思決定の場での、学校改革案をめぐ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、必ずしも重要ではない。その学校組織で機能する意思決定の場がどのような形態であれ、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の〈根回し〉の実践を通じて支援を取りつけ、反対を封じ込めることを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、という点である。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、本研究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、確実に成立させていく過程の中で、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。この新たなすがたをもつリーダーは、学校改革の端緒といえる学校改革案の成立を、〈根回し〉という方法で達成していくのである。

最後に、本研究の課題として、インフォーマントが私立高校教師のみで構成されていることを念頭に置くと、①異動があり、長期間在籍可能な保証がなく、②学校組織のフォーマルな意思決定が上部組織の教育委員会から強く制約を受けうる、という公立学校教師と比較することも、〈根回し〉の実践様式についての新たな示唆を生む可能性があるだろう。

いずれにせよ、本研究で描き出した〈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のである。

〈引用文献〉

- 潤上克義, 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。
- 潤上克義, 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。
- Goffman, Erving, 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company Inc (= 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)。
- Jones, Edward E. & Wortman, Camille B., 1973, *Ingratiation: An Attributional Approach*, General Learning Press.
- 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。
- 永井聖二, 1977, 「日本の教員文化——教員の職業的社会的な研究 (I)」『教育社会学研究』第32集, 93-103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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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」『教育社会学研究』第63集, 137-156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。
- 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巻, 145-167頁。
- 露口健司, 2008, 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。
- 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。
- 有倉巴幸, 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。
- 有倉巴幸, 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」『対人コミュニケーション研究』第1号, 17-38頁。