

学校評価における研究者の役割

—理論知と実践知をつなぐ実践的研究者—

大阪教育大学 大脇 康弘

“Nothing is so practical as a good theory.” (Kurt Lewin)

“No theory without action; no action without theory.” (Kurt Lewin)

1. 実践に参画する研究者

教育学、心理学、社会学、経営学などで研究の実践性、臨床性が問われるようになって十数年になる。学校経営研究においても、理論と実践の融合、研究者と実践家の協働、大学と学校との連携協力が課題とされ、そのあり方がシンポジウムや課題研究で研究協議されてきた。とりわけ、学校の自律化政策が矢継ぎ早に具体化される中で、学校経営研究者が学校評価委員会、学校評議員、学校運営協議会などの委員を引き受けたり、学校評価、授業評価のアドバイザーを依頼されることも少なくない。研究者の社会的役割が拡充される中で、研究の臨床性・実践性志向が強まり、その理論的有用性、研究者の当業者性が問われるようになった。

学校経営研究者が学校現場に多様な関わりを持つようになった現在、研究者が学校現実とどのように向き合い、いかなる関わりを持つのか、そこでの研究内容と方法をめぐって研究者の役割や立ち位置が厳しく問われている。現在 70 歳以上の先輩研究者は、学校づくりや教育実践の指導者、監修者としての立場で関わるが多かった。年齢も 40 代後半で著名な人が学校現場に関わったのである。先輩研究者は理論や実践の生産者(maker)として登場し、その消費者(user)である学校教職員に対して指導し助言する役割を担ったといえる。

こうした知の生産者—消費者関係を打破し、学校教職員と協働する「知識創造者」をイメージしたり、学校現場をファシリテートする「実践促進者」などが新たに提起されている⁽¹⁾。けれども、これらの研究者像は確かな姿を描けているとはいえ、模索状況にあるといえる。

日本教育経営学会が研究推進委員会として取り組んだ成果を公刊したのとして、『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて』2004年、『学校組織調査法—デザイン・方法・技法』2010年の2冊がある。いずれも学校現場に参画し、問題解決を支援する中での成果をまとめたものである。後者のまえがきで、研究推進委員長であった加治佐哲也は次のように書き起こしている⁽²⁾。

「10年ほど前より、同学会には、組織にコミットし、より実践(貢献)志向の研究を進めていこうとする態度が認められる。しかし、こうした態度が研究成果として結実しているとは言い難い。」

本書は「学校組織に対する関与やデータ化の方法・技法を同学会内で共有化」する取り組みの成果として編集されたものである。

本稿では、理論知と実践知をつなぐことを大事にして学校現場に関わった私の体験の一端を紹介しながら、その可能性と困難さについて述べてみたい。なお、ここでは学校評価制度に限定しないで、学校の組織活動全般に研究者がいかなる関わりを持てるのか、持つべきなのかの視点から論じることにしたい。

2. 理論知と実践知をつなぐ実践的研究者

学校現場に参画し、学校づくりの一端を担おうとする研究者を「実践的研究者」と呼ぶことにするが、彼らはどのような活動を行い、いかなる役割を担うのであろうか。学校現場は「開かれた学校づくり」を推進し、学校経営研究の知見を取り入れるために研究者を受け入れる門戸を開いてきており、研究者が学校づくりに何らかの役割を果たす可能性は高まってきた。

研究者は学校現場で自らの専門的知識や研究的知見を生かそうとするが、教職員がストレートに受け止めてくれることは少ない。研究者は学校現場との関わり方、教職員とのコミュニケーションの取り方を、試行錯誤を含めて経験的に獲得していく。その過程で学校現場特有の慣行・慣習、言葉遣いとどのように向き合うかも試されるが、学校経営の実践に触れて自らの専門的知識や理論を振り返ったり、新たな気づきやヒントを得ることもある。時には、研究の意味や有用性が問われることもある。また、学校現場でアクションリサーチなどを進める過程で、様々な制約条件に直面し、研究成果としてまとめる難しさに直面することもある。

各々の研究者が学校現場に参画するスタンスと方法を見出し、実践的知見を持つようになる。この実践知は経験的なもので、経験則としてまとめられたものは少なく、暗黙知の部分も多い。研究者が学校現場に参画する時の問題を論理的にみれば、実践者と研究者の関係、実践知と理論知の関係、学校と大学との関係をどのように切り結んでいくかである。

学校の臨床社会学を構想する志水宏吉は、それに携わる研究者について5つの役割を仮説的に提示している。セラピスト型、コンサルタント型、コラボレイター型、インフォーマント型、ボランティア型の5タイプである⁽³⁾。

セラピスト型は、医者や治療家のように問題解決してくれる役割である。まれなケースである。コンサルタント型は、専門的知識を基に問題の明確化、問題解決についてアドバイスする役割である。コラボレイター型は、当事者と対等な立場で、協働して問題に取り組む役割である。共に働き、共に考える関係で取り組まれる。インフォーマント型は、良き情報提供者であり、重要な相談相手となる役割である。ボランティア型は、学校のヘルパーとして関わるなかで学校の実態を学ぶ者である。若手研究者には重要な経験となると指摘する。

志水が提示する5類型は実践的研究者の役割を考える上で、貴重な視点を与えてくれる。ただし、実践的研究者が学校現場に参画し始めた現在、その役割は未分化であるので、この類型論は

一つの指標として捉えるべきであると考え。

それでは、実践的研究者を志す学校経営研究者は、学校現場にいかなる関わりを持ちどのような活動を担うことができるのであろうか。私は実践活動（機能）の視点から A. 情報提供、B. 実践分析、C. 問題解決支援、D. 実践報告支援、という4つを提起したい。

A. 情報提供活動：学校づくりに関する専門の情報やアイデアを提供し、実践的な示唆を与える活動である。他校の工夫された実践、他の都道府県や中央の政策動向や実態、海外の取り組み、学校づくりの理論や方法について、学校教職員に参考となる情報をタイミングよく紹介したり、話題にしたりする。教職員から問い合わせがあった場合は、絶好の機会である。

B. 実践分析活動：学校づくり実践の問題を整理したり課題を分析すること、あるいは教職員が実践分析することを支援する活動である。学校の自己評価、学校関係者評価、授業評価のデータ分析の視点や陥りやすい点をアドバイスすることはよくあるケースである。学校経営の問題を整理したり課題を深めたりすることでは、専門性を発揮しやすい。

C. 問題解決支援活動：学校の直面している問題を解決するための方針や方策について検討する会議に参画したり、関係者の相談に乗ったりする活動である。こうした機会は当事者の信頼を勝ち得てこそ与えられるものである。また、フォーマルな活動だけでなく、気づいた点を指摘したり、気になった点を話題にして意見交換するインフォーマルな活動も貴重である。

D. 実践報告支援活動：研究指定校や公開研究会では学校の実践を報告書や研究紀要にまとめるが、それについて専門的な立場から助言や意見を述べることである。報告書の編集方針、内容構成、論文作成などについて、専門家、経験者として支援できることは少なくない。

さて、研究者はこれらの実践活動を時と場所に依って多様に担うことになる。研究者と学校教職員との関係の深まりの中で成立し、学校の必要性や判断に応じて変化するものである。多くの実践活動を担う場合もあれば、一部を担う場合もあり、その広さや深さは絶えず変化している。一般的に言えば、相談、対話、討議、談話などの形態でコミュニケーション行為として行われるが、時には文書としてまとめられることもある。学校現場で交わすおしゃべり、フォーマルな研修会、会議での研究協議、時には校長など学校教職員が大学訪問されて相談を受けるフォーマルな場面もある。その場面における研究者の立ち位置や役割は、助言者、協力者、指導者、同行者など多様である。学校教職員との関係も、校長・教頭、リーダー教員、親しい一般教員などとタテ、ヨコ、ナナメなどの多様な網の目の関係がみられるのである。

3. スクールリーダー教育の組織者として

次に、筆者の実際の取り組みを通してこのことを考えてみたい。まずスクールリーダー教育を組織するものとして「実践の当事者」としてどのように現実に向き合ったかをみてみたい。

2000年ごろからスクールリーダー教育を実践する取り組みが開始され、大学における公開講座の実施、大学院におけるスクールリーダー・コース・専攻の設置、教職大学院におけるスクール

リーダー教育が重ねられてきた。学校経営研究者の多くがこの営為に直接的間接的に関わり、エネルギーを傾注してきた。私はこうした全国各地の営みを俎上に載せて、実践的交流を図り、成果と共に課題や困難を共有したいと考えるようになった。これには『教職研修』（教育開発研究所）が支援して下さり、スクールリーダー教育の理論・政策・実践について企画連載が開始され、5年が経つ。この間、「スクールリーダー教育の構築—学習機会とプログラム」2006年度、「スクールリーダー教育の実践—カリキュラム開発と授業づくり」2007年度、「スクールリーダー養成の教職大学院」2008～2009年度、「大学と教育委員会のパートナーシップ」2009～2010年度と4種の連載を継続してきた⁽⁴⁾。これにはスクールリーダー教育に関係する実践者、研究者、教育委員会職員など多くの先生方に参画してもらった。この連載は、スクールリーダー教育を実践する当事者が自らの実践を省察し、その内実を見つめる作業を行いたいと考えたことが出発点である。大学教員にとってスクールリーダー教育を創り出す営みを外に発信しつつ、互いに交流して成果と課題を共有し、そのネットワークを広げることが大切だと考えたからである。連載開始に当たって、このことを次のように書き記した。

「この連載では、大学・大学院が主催するスクールリーダー教育の中で、先進的かつ独自の取り組みについて当事者自らが報告し、その可能性と隘路について論じていく。さらに、スクールリーダー教育の理論的・実践的課題について専門家が批判的に考察し、問題提起する。この連載を通して、スクールリーダー教育の実践を交流すると共に、理論的考察が深められることを期待したい。（連載：スクールリーダー教育の構築 第1回）」

私も自らの実践報告をはじめ、理論的検討、政策分析などを行ったが、そこで留意したのがどこまで内実を切り拓けるか、認識を深めることができるか、成果だけでなく問題点、組織が孕む矛盾や葛藤をどこまで記述できるのかを自らに問うことであった。このことは研究者として論文作成することと大きく異なり、実践者として省察する難しさ、組織人としての制約に直面する。まさに実践の当事者として立ち向かわなければならない高い壁である。

学校の教職員が組織的な実践を記述する時は、所属長である校長に了承してもらい、原稿に目を通してもらうことが一般的であるが、その際、校長の判断や背後にある教育委員会の意向を忖度することが必要となる。それと比較すると、大学教員がスクールリーダー教育という組織的実践を記述し分析することの自由裁量は狭いとはいえないが、それをぎりぎりまで切り拓こうすることは実際には意外に難しい。自らの実践の良さと可能性を発信し、関係者にアピールしたいという意味を抑制すること、学校紹介を論理的に述べる姿勢を拒否することは、自らの組織における常識と戦うことでもある。

こうして取り組んだ連載について、中井浩一は「連載：大学と教育委員会のパートナーシップ」の論稿17本に目を通した上で、次のように論じている⁽⁵⁾。この連載の目的は、「大学と教育委員会の連携の成果と課題について実践的研究の視点から考察し、今後の連携の可能性と問題点を明らかにする」ことだが、「このテーマ設定をすばらしいと思う。」と評価した上で、「ここでは何が

書かれているかよりも、何が書かれていないかにその本質があらわれやすい。書かれたことの成否より、書かれなかったことの意味により多くの課題が見えるだろう。」

「この連載では『成果』を競い合っているように見えるからだ。アピールすべきはいわゆる『成果』ではないだろう。『成果』をあげることは当たりまえのことだからだ。そうではなく、『成果』の裏にある課題の掘り下げ、課題の明確化こそ、最大の『成果』ではないだろうか。」

「そこでは問題の掘り下げこそを中心にすべきであり、それでこそ外圧を引き起こし、内部を変えることが可能になる。そのためには、問題の語り口こそが重要である。問題は、抽象的・一般的にではなく、個別具体的に語らなければならないと思う。連携について全般的で総花的に語るのではだめで、一つの事業にしぼり、そのなかでも問題を絞り込まなければならないだろう。そして、きれいごとや建て前論を排し、リアルに本音に近い部分で語るべきだ。すべてにおいて、人・物・金の問題は避けて通れない。それを語らなければ、問題の核心部分が見えてこないだろう。」

私は連載の企画者として、この問題提起に深い地点から応えたいと思う。自らの土俵で取り組まれている組織的実践を省察し切り込んでいかなければ、次なる高い山は見えてこない。直面する問題対応に追われ、総体としての現実をつかみきれないを考える。それをどのように記述し、公開するかは慎重に吟味するべきであることはいままでもない。この省察的实践と記述公表の有り様は、実践的研究者が学校現場へ参画するあり方と「地続き」であることに留意したい。そこにおける実践性、臨床性、当時者性と深く関わっているのである。

4. 学校評価を支援する試み

私は1970年代半ばに大学院生として学校経営研究をスタートしたが、1980年代に総合選択制高校の調査研究に携わり、1990年代以降には神戸市の高校教育改革のマスタープランづくり、六甲アイランド高校、科学技術高校、須磨翔風高校のプランづくり、大阪府の今宮総合学科の学校づくり、能勢地域中高一貫教育の研究開発、また、京都市立高倉小学校の学校評議員・学校運営協議会理事をはじめいくつかの学校協議会委員（学校評議員の大阪府版）などを務めてきた。

その中で、10年近く関わってきた今宮総合学科における参画を取り上げたい。この取り組みの前半では実践の当事者である先生方と協働して「連載：学校評価の試み—今宮総合学科の自己診断」を『月刊高校教育』2000年度にまとめた。これに加えて、授業実践・授業評価の取り組みを編集して『学校を変える 授業を創る』（学事出版、2002年）を公刊した。そこに当時の私の関わりやスタンス、教職員とのつながり方、学校評価および授業評価に関する私の考え方が述べられている。

それは、「同行二人」（どうぎょう ににん）という言葉に象徴されるもので、「心と同じくして教職員ともに実践に参画する」ことを大切にしてきた⁽⁶⁾。「学校改革の同行者」として、改革を見守り、意見交換し、タイミングをみて提案や問題提起をするということを数年間にわたって続けて

きた。主な役割を整理すると、①研修会講師、②相談者（校長+改革推進者グループ）、③アイデア提供者、④実践のファシリテーター、まとめ役、⑤学校協議会委員などである。

特に深く関与したのは、学校の取り組みを尊重しながら総合的な学校評価を行うことを専門的に支援したこと、授業実践をまとめる軸に授業評価を提案し、大学における自らの授業評価の実践を素材として提供したことである。いずれも当時としては先進的な実践であった。

ここではフォーマル役割よりも、インフォーマルなコミュニケーションが重要であったこと、改革を支援するタイミングがあること、そして、報告書、連載、単行本の編集作業を通して先生方と意見交換し協働作業を行うなかで、相互の理解と信頼関係が深まったことが上げられる⁽⁷⁾。これに対して、学校協議会制度が導入されその委員として年間3～5回会議に出席して意見交換するなどの活動をしたが、先の活動に比べるとその影響や効果は高くないと考える。

5. 理論知と実践知の対話を重ねて

さて、実践的研究者の立脚点と関与について整理してみよう。第一に、学校現実を見る目が問われる。研究的知見を持ちながらも学校現場の現実をクールに把握することが求められる。学校の問題点や課題の概要はつかみやすいが、それを構成している現実は複雑に絡み合っている。学校の良さや潜在的可能性、いわゆるニーズとシーズを的確につかむことが大事である。

第二に、学校の実践に専門家としていかに参画するかが問われる。学校の実践の組み立てや流れを見定めながら、自らの見方や知見を時機を捉えて話題にしたり問題提起する。ある意味で「触媒役」を担うという抑制的な関わりが大切だと考える。

第三に、学校教職員にとって「友好的アウトサイダー」(friendly outsider)として存在意義を示すことが重要ではないか⁽⁸⁾。いかなる役割を果たすかを決めて学校現場に参画することも意味があるが、融通無碍に関わり信頼関係を構築していくことが有効であると経験的に考える。

第四に、けれどもこうしたフリーな参画では研究の成果につながりにくいことは事実である。私自身、実践的研究として数校に関わりを持ったが、単行本や雑誌連載したのは3つに過ぎない。実践的研究者として、学校現場に参画することから多くの気づきやエネルギーをもらい、理論的研究を内省することで良しとしたい。

この実践的研究者には、理論知と実践知を対話させることが期待される⁽⁹⁾。まずは理論と実践、理論知と実践知の関係を整理しておく。『新社会学辞典』(有斐閣)によれば、理論とは「経験的対象の世界を統一的に説明する知識の体系」であり、実践とは「自然的環境と社会的環境に働きかけて、この環境を変革し、再構成していく目的意識的な行為」と定義される。理論は経験的対象を概念と認識枠組を用いて所定の研究方法にもとづいて命題として定式化する。学校経営においては理論と実践は疎遠な関係にあるが、理論は実践を分析するツールとなり実践の指針となりうるし、実践を通して理論の妥当性を検証したり、理論的認識が深められるという相互作用的な関係もありうる。

理論知とは現象を説明し、予見する理論的命題と研究方法に関する知識技術である。研究者集団の専門性という普遍性に基づいて成立している。実証性・普遍性を志向する。実践知は実践的知見・知恵であり、経験を整理したもので、カンやコツが含まれる。これは特有の社会的文脈に制約されており、個人や個別学校の慣行に根ざした特有の色彩を帯びている。実践性・具体性を志向する。これを理論知、実践知、理論知・実践知対話の三つに分けてキーワードとして整理したのが、表1である。

表1 学校経営における実践知、理論知の特徴

概念	実践知	理論知	理論知・実践知対話(実践的研究者)
用語	現場特有の言葉	概念・認識枠組	両者の使い分け
	多義性、包括性	専門性、分析性	両者のジレンマ
知識	個別具体的	一般的抽象的	特殊と一般をつなぐ
	実践的知見・知恵	対象の説明、予測	実践への参画、実践の一般化
	経験の整理	定式化・体系性	
	暗黙知を含む	形式知、背後仮説	形式知と暗黙知をつなぐ
方法	経験による記述	研究方法の定式化	実践し省察する
表現法	語り、映像、記述	論文	参与観察
社会的文脈	特定の文脈	脱文脈	特定の文脈を意識化
	複雑・重層的	単純明快化	
当事者	実践者	観察・分析者	実践的研究者
特徴	実践・改革志向	実証・普遍志向	臨床性・実践性重視
	属人的、主観的	論理的・客観的	論理的主観的
制約条件	実践の前提	全体的把握	相対化
関係者	実践者	研究者	実践的研究者
相互作用	経験の省察、交流	理論の学習	対話、交渉、討議
生成の場	学校現場	学会、大学	学校現場と大学、学会
ジレンマ	実践の葛藤	理論と現実	友好的アウトサイダー
共有言語			プラットフォームづくり

これで分かるように、理論知と実践知は基本的に異なっており、両者をつなぎ対話することは容易でなく、今日でも疎遠な関係にあることを先ずは認識したい。理論知は概念と認識枠で定式化された研究方法で現実把握するものであり、単純化・一般化が特徴である。理論や実証研究として形式知に整理されている。それに対して、実践知は経験・実践の言葉で語られ、実践や問題解決が志向され、複雑に絡み合う現実が貼り付いている。経験を一般化した「持論」や経験則として形式知となっているものもあるが、暗黙知として個人や集団が共有しているものもある。

理論知と実践知を対話させる起点となるのは、実践的研究者の内部で行われる理論知と実践知の対話であり、そのジレンマに向き合うことである。そうした活動を社会化するためには、研究者と実践者の相互作用が必要であり、それを生み出す場は学校現場と大学、学会である⁽¹⁰⁾。そこで使用する言語の違いをつなぎ合わせることで、研究者が学校教職員と語り合う用語を生み出すことがキーとなる。研究者と実践者の協働作業が学校現場を起点に進展することを期待したい。

最後に、グループダイナミクスの創始者であるクルト・レヴィンの言葉に耳を傾けたい。彼は、実践に役立つ理論を構築することをめざして、ある現象を理解するためには、それを変えようとする中でその本質を知ることができると考えた。「良い理論ほど実践的なものはない」「研究なくして実行なし 実行なくして研究なし」である。

(注)

(1) 例えば、次の論稿を参照。佐古秀一「学校経営研究における実践研究の方向性」仏教大学シンポジウム報告：教育実践研究における知とは何か、2001年

(2) 加治佐哲也「まえがき」藤原文雄・露口健司・武井敦史編『学校組織調査法—デザイン・方法・技法』学事出版、2010年

(3) 志水宏吉「研究 vs 実践—学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41号、2001年

(4) 連載：スクールリーダー教育の構築—学習機会とプログラム、『教職研修』教育開発研究所、2006年度。連載：スクールリーダー教育の実践—カリキュラム開発と授業づくり、『教職研修』2007年度。連載：スクールリーダー養成の教職大学院、『教職研修』2008～2009年度。連載：大学と教育委員会のパートナーシップ、『教職研修』、2009～2010年度

(5) 中井浩一「実践知と自己教育」『教職研修』2011年2月号

(6) こうしたスタンスは、次の文献でも述べた。大脇康弘「総合選択制高校の同行者として」『教職研修』、1997年4月号

(7) 木岡一明「書評 大脇康弘・田村昌平編『学校を変える 授業を創る』」『学校経営研究』第28号、2003年 参照。

(8) Davydd Greenwood, Morten Levin, *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, 2ed., Sage Publications, 2006. 参照。

(9) 理論知と実践知に関係する用語として研究知、学術知、経験知などがある。理論知は学問の専門性と方法を基礎にしたひとまとまりの知識技術であるが、実践知は実践を通して体得した知見、知恵であり経験談、カン、コツを含む。両者は用語、方法、表現形式、社会的文脈、主体が基本的に異なるのである。

(10) 「教師の学習コミュニティ—進化する夜間大学院」実践学校教育専攻、2008年、9～11頁(大阪教育大学リポジトリ掲載)