

## 教職大学院と学校をどうつなぐか —修了後の現職院生の成長への関わり方の考察—

水本 徳明

(同志社女子大学)

### 1. 教職大学院での学習・研究と学校での教育・経営をつなぐという課題

本稿では、現職院生を対象に、教職大学院での学習や研究が、学校（小学校、中学校、高等学校等。以下同様。）での教育や経営とどのようにつながっているのか、またつながるべきなのかを検討する。教職大学院を修了し現職復帰した教師がどのように学び続け、成長し続けるのかを考えるためには、教職大学院での院生の学習や研究が、学校での教育や経営の仕事にどのようにつながっているのか、いないのかを問う必要があると考えるからである。教職大学院では「理論と実践の往還」が重視される半面、「大学院で学んだ知識が学校で使えない」、「現場に戻ると大学院で学んだことをすぐに忘れる」などの声が聞かれる。知識が使えなかったり、学んだことを忘れてしまうということは、教職大学院での学習や研究が学校での教育や経営とつながっていないということなのであるだろうか。それでもつながっているとすると、どのようにつながっているのでしょうか。また、どのようにつなぐべきなのであるだろうか。本稿では、こうした点について検討し、現職院生の成長に教職大学院がどのように関わるべきかについて考察することを課題とする。なお、以下、教職大学院での学習・研究と学校での教育・経営のつながりを、「教職大学院と学校のつながり」と略記することとする。

筆者は2015年度に、本研究科学校経営力高度化コースを前年度に修了した筆者のゼミに所属していた修了生を中心とした「勉強会」を5回開催した。参加者は回によってまちまちであり、2014年度修了生（筆者のゼミ以外の者を含む）の他2013年度以前の修了生、本研究科修了生ではない元教員、他の教職大学院在学中の現職院生などが含まれている。修了生はそれぞれ現職復帰し、各学校でのミドル・リーダーの位置にある。第5回には、2015年度の現職院生も数名参加した。

第1回（5月開催）では、修了生の勤務校の様子を報告しあって意見交換した。現職復帰に際して転任したケースが多く、赴任後短期間での観察に基づく印象的な議論になった。第2回（7月開催）と第3回（10月開催）は、それぞれの勤務校や職務の実態と課題をより精緻に把握することを目指した報告を基に意見交換を行った。また、本研究科修了生ではない元教員の独自のアクションリサーチに基づく研究報告があり、それをめぐって討議を行った。第4回（12月開催）では、勤務校の分析を踏まえてそれぞれの立場でどのような取り組みができるかに重点を置いた報告と意見交換を行った。第5回（2月開催）では、2015年度在籍院生

（他教職大学院在籍を含む）の研究成果の報告とそれをめぐる議論を行った。会の企画・運営は2014年度修了生を中心に行った。

教職大学院と学校をつなぐという観点から以上の「勉強会」を捉えてみると、まず、修了後の勤務校や職務の分析と課題の明確化及び当事者としての取り組みの検討において、教職大学院で学習したり、自分の研究で援用したりした概念や理論が表立って使われることが極めて少ないという現実がある。修了生の語りでは、各学校固有の文脈に関わる具体的な内容を持つ言葉が使われる。それぞれの学校は地域や児童生徒、教職員の特性が異なるばかりでなく、研究指定を受けているかどうかなど制度的環境も異なる。たとえば「協働」という言葉が使われることはまったくといってよいほどなく、「主任が家庭の事情のため向上的な学年経営ができていないところがある」、「（連携している学校の教職員と）職員室で話し合う」、「職員会議で管理職やベテランばかりが発言する議論にならないように」など、各学校の固有の文脈に即した語りがなされるのである。

このように、少なくとも語りの表面において教職大学院で学習した理論や概念が教職大学院と学校をつないでいないとすると、いったい何がどのように両者をつないでいるのであろうか。あるいは、どのようにつなぐべきなのであろうか。それは、「理論と実践の往還」、「理論と実践の融合」などの言葉で曖昧に語られる教職大学院と学校とのつながりの問題を理論的に精緻に検討すべきであることを示している<sup>1</sup>。

本稿では、この問題を社会システム論的な観点から検討する。なぜ社会システム論かという点、教職大学院と学校の問題を問うということは両者の社会システムとしての関連を問うことに他ならないと考えるからである。学校教育という社会システムの特徴をどうとらえるのか、教職大学院と学校との社会システムとしての差異をどうとらえるのかによって、両者のつながりは異なってくると考えられる。こうした点に着目して、社会システム論的な観点からの検討を行う。

以下、次のように論を進める。第2節において教職大学院と学校とのつながりについて、3つのアプローチがあることを指摘し、その差異について検討する。第3節において、その一つのアプローチであるケイパビリティ・アプローチを取り上げ、それがどのような社会システム論的認識の上に成り立つのか、またそこでは院生・修了生のどのような力が重視されるのかを検討する。そして第4節において、以上の行論に基づいて教職大学院の在り方と修了生の成長に対する教職大学院の関わり方について考察する。

## 2. 教職大学院と学校をつなぐ3つのアプローチ

現職院生の場合を対象に教職大学院と学校とのつながりがどのように実現されているかを考えてみると、およそ3つのアプローチがあると思われる。以下それぞれについて説明するが、この3つですべてを網羅しているわけではないし、これらが相互に排他的であるわけでもない。

第一は、教職大学院と学校を学校改善のプランによってつなぐものであり、「プランニング・アプローチ」と呼ぶこととする。具体的に言えば、教職大学院の学習と研究を通じて所属校の改善プランを作成し、実習中あるいは修了後にそれを実践するものである。所属校の実態を分析し、課題を抽出し、それに対する改善方策を検討して改善プランを作成するタイプの実践的な研究を課している教職大学院は少なくない。実習中にそれを実践して効果を検証する場合もあれば、実践は修了後に委ねられる場合もある。このようにプランによって教職大学院と学校のつながりが実現する場合、論理的にはそのプランを実践するのはプランを作成した院生自身でなくてよい。実習中に実践する場合でも、プランを直接実践するのは院生以外の教職員であり、院生はその実践を促すことを実習として行うということがありえる。これはプランによってつなぐことの当然の帰結である。

第二は、院生一修了生のコンピテンスによってつなぐものであり、「コンピテンス・アプローチ」と呼ぶこととする。校長のコンピテンスについて検討した金川（2005）によれば、コンピテンスとは単に知識やスキルの習得ではなく、成果・業績と直接的に関連する行動として顕在化する力量であり、「現時点での文脈で効率よく職務を遂行できる力」（75頁）を指す。教職大学院における授業や実習を通じて、スクールリーダーとしてのコンピテンスを高め、それを学校で発揮することを通じて教職大学院と学校がつながれる。言うまでもなく、この場合は個々の院生一修了生という固有の人間がなくてはつながりは実現しない。

第三は、院生一修了生のケイパビリティによってつなぐものであり、「ケイパビリティ・アプローチ」と呼ぶこととする。ケイパビリティとは「生き方の幅」「伸びる素質」と訳されることもある、「状況に応じて多様な在り方を選択・創造できる可能性を意味する概念」（同、75頁）である。教職大学院における授業や実習を通じて、スクールリーダーとしてのケイパビリティを高め、それを学校で発揮することを通じて教職大学院と学校がつながれる。この場合も、個々の院生一修了生という固有の人間がなくてはつながりは実現しない。コンピテンスが文脈依存的であるのに対して、ケイパビリティはより文脈から自由な力であり、場合によっては学校の成果・業績とされるもの自体を相対化する可能性をも包含すると考えられる。曾余田・曾余田（2007）のいうスクールリーダー教育におけるシングルループ学習はコンピテンスに関わり、ダブルループ学習はケイパビリティに関わるともいえる（水本、2008）。

先にこれら3つのアプローチは相互に排他的ではないと述べた。たしかに学校の改善プランを策定、実施する中でコンピテンスやケイパビリティが高まり、それが学校で発揮されるということはある。だから、3つのアプローチ排他的であるとは言えない。しかし、教職大学院がどのアプローチを軸において学校とのつながりを図ろうとするかという点では、あれもこれもというわけには行きにくいと考えられる。それは、これらのアプローチの差異の根底には、次の二つの点での基本的な認識の差異があるからである。

第一は、学校における教育と経営の複雑性に対する認識の差異である<sup>2</sup>。学校における教育と経営の複雑性は、プランニング・アプローチで最も低く見積もられ、コンピテンス・アプロ

ーチ、ケイパビリティ・アプローチと順に高く見積もられるようになる。プランニング・アプローチはプランの作成時と実践時の学校の目的や文脈の変化を低く見積もるから可能になる。コンピテンス・アプローチは前述のように、学校の目的や文脈の安定性を前提としている。それに対して、ケイパビリティ・アプローチは学校の目的や文脈の変動を想定している。

第二は、教職大学院と学校の社会システム的な差異に関する認識の差異である。教職大学院と学校の社会システムとしての機能が異なれば異なるほど、即効的に「役に立つ」力量の形成は困難である。プランニング・アプローチとコンピテンス・アプローチにおいて、教職大学院の意義はその高度さにある。原理的に学校においてあるいは教育委員会等が行う研修においても可能なことを、教職大学院でより高度に行うのである。それに対してケイパビリティ・アプローチは、学校の文脈から離れるところに教職大学院の意義を見ており、教職大学院を学校とは異なる機能を担う社会システムと認識しているといえることができる。

以上の整理の上に、次節ではケイパビリティ・アプローチを取り上げて、その意義とそこで重視される能力について検討する。なぜケイパビリティ・アプローチを取り上げるかというと、学校における教育と経営は固有の複雑性を持っており、そのため文脈の安定性に依存するプランニング・アプローチやコンピテンス・アプローチでは限界があると考ええるからである。

### 3. ケイパビリティによる教職大学院と学校のカップリング

#### (1) 学校における教育と経営の複雑性

学校のシステム的な複雑性が高いのは、偶然によるのではない。学校教育固有の不確実性があることは以前から指摘されてきたし (Lortie, 1975)、最近では学校のマネジメントにも固有の曖昧さのあることが指摘されている (Hoyle and Wallace, 2005)。こうした不確実性や曖昧さの背後に、教育固有の複雑性が存在している。教育は他者の変容を促そうと意図するコミュニケーションであるから、教育固有の複雑性はその意図の成立およびその意図をもって行うコミュニケーションの形式と関わって発生することとなる。西岡 (2005) は、教育的意図は「大人に貼り付いている『何か』」ではなく「子どもという他者に認められることによって初めて成立する」(51頁)、すなわち意図は「行為者とそれを解釈する者との関係において成立する」(53頁) という。教育行為の前に教育意図があるのではなく、教育行為とともに教育意図が成立するほかはないということである。教師がたとえ主観的に事前に教育意図を持っていたとしても<sup>3</sup>、子どもがその意図通りに社会化されるのではない。これも教師の指導力量が不足しているあるいは学級の児童生徒数が多すぎるといった偶然の要因によるのではない。ルーマン (1993, 386頁) によれば、「教育されることを強い要請を持って期待されている人は、この意図がコミュニケーションされることによって、それから距離をおく自由、それどころか『それ以外の可能性』を探し求め、それを見出す自由を獲得している」からである。教育が意図に根ざす行為であるがゆえに意図通りにはいかない必然性があるというのである。

こうした複雑性を根拠とする不確実性や曖昧さを前提にすると、学校におけるマネジメント

やリーダーシップも特殊な性格を持つことになる。Hoyle and Wallace (2005) はそれをアイロニカルな志向性と呼び、①専門的実践の文脈依存性を認識すること、②理論的な知識に対して懐疑的であること、③問題解決にプラグマティックなアプローチをすること、④理論、経験、直感、常識の組み合わせから解決策を作り上げること、⑤実践のどの要素が成功につながりどの要素がそうでないかについて省察する必要性を認識すること、の重要性を指摘している (p. 167)<sup>4</sup>。そして、強力なリーダーシップとマネジメントをよしとする近年のマネジメント主義 (managerialism) ではなく、アイロニーを伴う節度のあるリーダーシップとマネジメント (リーダーシップとマネジメントの縮減、状況に応じたリーダーシップとマネジメント、専門職性の促進、創発性の組み込み、信頼の開発とリスクの受容、ローカルな改善の支援、一つの機関としての学校の承認、を原則とする) を推奨する (pp.187-188)<sup>5</sup>。

以上のように学校における教育と経営の複雑性を捉えるなら、ケイパビリティ・アプローチの意義を確認することができるだろう。大学院で作成したプランを実践しようとする、そのこと自体が文脈を変化させるのでプランの前提が変化してしまう。したがって、プランの実践自体が文脈の変化に対応するケイパビリティを要請することになる。コンピテンス・アプローチについても同様である。

## (2) 教職大学院と学校のシステムの差異とカップリング

教職大学院と学校を一体の機能システムとしてではなく、学校を初等・中等教育のシステム、教職大学院を高等教育と研究のシステムとしてそれぞれとらえると、その間の連結をどう理解するかが課題となる。その課題に対して「構造的カップリング」の概念を用いて検討することができる。

「構造的カップリング」は、複数の社会システムが連結される様相を示す概念である。ここでは、教職大学院と学校を別の社会システムと捉え、その連結の様相を「構造的カップリング」の概念によって把握することができる。Luhmann (2000, S.400) は、構造的カップリングについて次のように述べている。

構造的カップリングは、社会の機能分化の帰結である。機能的な分化という形式によって、複数の機能システムが依存したりしなかったりする相互関係を取り結ぶために、構造的カップリングが生じるのである。構造的カップリングは全体社会システム (Gesellschaftssystem) の次元に位置するのであって、それ自体が組織の機能なのではない。しかし、情報を理解してコミュニケーションを束ねることができ、それゆえに、構造的カップリングを通じて生み出される機能システムの継続的な刺激を接続可能なコミュニケーションに変換するよう配慮することのできる組織なしには、不可避的な複雑性と分化の下での構造的カップリングは決して生じえない。

たとえば経済システムと教育システムが連結されることなくまったく独立して作動しているとする、「近代社会が当面は爆発する、あるいは自己崩壊することがないのはなぜなのか」という点が、ほとんど理解できなくなってしまう」（ルーマン、2009、1067頁）。機能的に異なる社会システムが何らかの形で連結されている。したがって、構造的カップリングを担うのは連結されている社会システムのどれかに属する働きではない。構造的カップリングは「物質（あるいはエネルギー）連続体を前提とするのである。この連続体にはシステムの境界は書き込まれていない。それは、さしあたっては物理的に機能している世界なのである」（同、104頁）。たとえば、教育システムと経済（雇用）との関係では、構造的カップリングのメカニズムは成績・修了証明書とその発行によって実現している（同、1076頁）。構造的カップリングは意味づけられていない物質（あるいはエネルギー）連続体によって担われるので、連結されているそれぞれの社会システムにとっては、構造的カップリングからはさしあたり意味づけられていない刺激が生じる。それぞれの社会システムはそれを内部で接続できる意味に変換し、社会システムの作動すなわちコミュニケーションに組み込んでいくことになる。

本稿の課題に即して、次のように言えるだろう。高等教育と研究を担う教職大学院と初等・中等教育を担う学校を、それぞれ独自の価値と論理によって作動する社会システムであると捉えることができる。大学院生が所属する具体的な教職大学院と、修了後に勤務する具体的な学校はそれぞれの社会システムを構成する組織システムである。ここで問われるのは、この二つの社会システムの構造的カップリングをになう物質（あるいはエネルギー）連続体は何かということである。一見すると学位記がそれであるように見える。たしかに学位記によって、高等教育・研究のシステムとしての教職大学院と学校の人事システムがカップリングされているということはあるかもしれない（実際に人事上それがどの程度顧慮されているかは別にして）。しかし、教職大学院と初等・中等教育システムとしての学校がそれによってカップリングされているとは言えない。教職大学院と学校の構造的カップリングを担っているのは、院生—修了生の人間そのものの力としてのケイパビリティである。それが「生き方の幅」と訳されることもあるということは、それが例えば教育システムや経済システムといった特定の機能システムに特有の力ではなく、そこに「システムの境界は書き込まれていない」ことの証左である。カップリングを担う物質は人間（院生—修了生）の肉体そのものであり、ケイパビリティはそのエネルギーを示す概念であると言えよう。

### (3) ケイパビリティの中核としての意味形成する力

以上のように見てくると、教職大学院と学校とをつなぐ（構造的にカップリングする）ケイパビリティの中核にあるのは意味形成する力であるということができる。社会システムの作動は、システムの環境から生み出される刺激をシステム内でコミュニケーションできる意味に変換する働きにかかっているからである。しかし、この意味形成そのものが複雑である。意味形成のプロセスは再帰的であり、「人は自分たちが信じていることをすでに押しつけた世界をつ

くり、次にその世界を見ることによって物事の意味を作り出す」(ワイク, 2001, 20頁)からである。システムの環境が客観的にあって、それをシステムの側から観察して意味形成するのではない。「組織の生において自分の直面する環境の一部を自分が生み出している」(それを「イナクトメント」という)のである(同, 41頁)。

意味形成のこのような再帰性に基づいて考えると、意味形成に関わる二つの要素の重要性が浮かび上がる。一つは、「自分たちが信じていること」の幅や柔軟性ということである。その幅が狭く、柔軟性が低ければ、硬直的な意味形成しかできない。意味形成が硬直的であると、システムにとっての選択可能性が低下することにつながり、システムの作動に支障をきたす可能性が高まる。たとえば、子どもの行動を観察してそこに何か問題を見出したら、いつでも家庭に原因があるという判断ばかりする学校の問題を考えてみればよい。いま一つは、意味形成に伴うリスクと責任の受容ということである。意味形成が再帰的であることは、外部に根拠を持たないことを意味している。だから自らそのリスクと責任を引き受けなければならない。それはアイロニーを引き受け、「『私はそう欲した』といえるようになること」(ローティ, 2000, 199頁)でもある。たとえば校長が単に職務規定上で学校経営について責任を負うだけではなく、実際の学校運営において「あとは私が責任をとるから」という姿勢を示すことの社会システム論的な意味がここにある。

#### 4. 教職大学院の在り方と修了生の成長への関わり

最後に以上の行論に基づいて、本稿のまとめとして二つのことについてコメントしておきたい。

第一の点は、教職大学院の在り方である。以上で述べてきたように、学校における教育と経営の複雑性の認識に立脚するなら、教職大学院においてはケイパビリティの形成、とりわけリスクと責任を引き受けつつ幅広く柔軟な意味形成をする力の形成を重視すべきであるということになる。本研究科の目指す教師像である「人間教師」は、「システムの境界が書き込まれていない」教師の在り様を示すと考えることもできる。また、本研究科の教育理念である「大学院知」は、これまで述べてきたようなケイパビリティを示していると考えることができる。小松(2015, 18頁)は、「大学院知」を「目の前にしている子どもたちに起きていること、そして子どもたちと教師である自分との間に起きていることを、しっかりと捉え、考え、既存の枠組みや理論では捉えきれないものについて、新しい知識、枠組み、理論を生み出していく、そうしたダイナミックなプロセス」と関連づけている。「大学院知」が、幅広く柔軟で創造的な意味形成と関わっているというのである<sup>6</sup>。

ここで教職大学院が学校とは差異化された場であることの意味を考えておく必要がある。なぜなら、学校教育の内部にいるとき、いかにダブルループ学習が重要だといっても、既存の枠組みや理論を根本的に疑ったり、否定したりすることは困難であるし、学校にとっても教師本人にとっても望ましいことではない(朝起きて、今日学校へ行くこと、そして子どもたちに教

科を教えることが果たして望ましいことなのかどうかを迷う教師を考えてみよ)。教職大学院が学校とは異なる論理や価値によって作動する社会システムであるなら、教職大学院においてはそうした根本的な問い直しも可能になる。教職大学院が学校と一体化した教育システムとして位置づけるのではなく、研究システムであることの意味がここにある。たしかに教職大学院も高等教育とはいえ教育システムでもある。しかも、教育実践に関わることを重視する教育システムである。しかし、これまで述べてきたことからわかるように、それが研究システムであることもまた重要である。その意味では、教職大学院という組織において教育システムと研究システムが構造的にカップリングしていると考えるべきであろう<sup>7</sup>。

第二の点は、教職大学院として修了生の成長とどうかかわるかということである。修了生は大学院修了後も知識やスキルを含めて様々な面で成長するであろう。しかし、教職大学院との関連で言えば、やはりケイパビリティの向上、とりわけリスクと責任を引き受けつつ幅広く柔軟な意味形成をする力の向上にどうかかわるかが重要になる。その際配慮しなければならないのが、現在の学校が強力な教育改革の下に置かれていて、意味形成がその強い影響を受けているということである。たとえば、学校評価制度の導入と関わって流布された「PDCA」や、最近の「アクティブ・ラーニング」の言説の影響力は大きい。こうした制度的な言説は意味形成の手掛かりにもなるけれども、その制約にもなる（Spillane, et al. 2014）。学校には意味形成を狭く硬直的にする力が働かざるを得ない。教職大学院は、修了生に対してその狭く硬直的にする力に対抗する場を提供することができる。実際、本研究科にも年に何回か修了生も参加する行事の機会がある。それは、修了生を学校という教育システムとは別の論理と価値によって作動するシステムに引き戻す機会である。

小島（2009）は、大学院におけるスクールリーダー教育の役割として、①教育的識見の視野を広げ、深める、②教職経験を通じて獲得した学校経営に関する知や技の深化、展開、検証、③教職経験や研修等では獲得が困難な知の学び・研究、④学校経営にかかわる知とその実践活用にかかわる知の学び・研究、⑤学校づくりのビジョンや戦略にかかわる知の学び・研究の5点を指摘している。そして、①について、「学校づくりに関する哲学的・思想的・戦略的志向や視野、またはこれらにかかわる知」と「現代の社会と学校、現代の教育課題、現代の教育思想、世界の教育改革、民族と教育、人間と戦争などにかかわる知」を挙げている。学校教育に限定されない幅広く自由な学習と研究の空間に修了生を回帰させること、これが修了生の成長に関わる教職大学院の役割であるといえよう。

その観点から最後に、本稿の最初に述べた「勉強会」に触れておきたい。「勉強会」において在籍中に学習した理論や概念が語られないことは、以上の行論からして何ら問題ではない。それは、教職大学院での学習・研究と学校での教育・経営がつながっていないことを意味していないからである。実際「勉強会」では、修了生が配属された学校についての意味形成（学校の実態や課題の分析）やリスクや責任の受容（当事者として何ができるか、何をすべきか）が議論された。それが、学校を離れて、筆者や他の修了生さらには本研究科修了生以外の参加者

を交えて行われたことは、ある程度の幅の広さや柔軟性をもたらしたのではないかと推察される。ただ、実際に「勉強会」がどのような機能を果たしたかは、経験的に検証されるべき課題である。「勉強会」を継続しつつ、それを検証することを今後の課題とする。

## 引用文献

- デレズウィッツ, ウィリアム 2016 『優秀なる羊たち』 米山裕子訳, 三省堂
- Hoyle, E. and Wallace, M. 2005 *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Sage Publications
- 金川舞貴子 2005 「反省的実践家の観点から見た校長のコンピテンス (competence) に関する考察」『日本教育経営学会紀要』 47, 64-79頁
- 小松貴弘 2015 「教師教育と教職大学院の今後の展望—カリキュラムの観点から—」『京都教育大学連合教職実践研究科年報』 4, 17-22頁
- Lortie, D. C. 1975 *Schoolteacher*, University of Chicago Press
- ルーマン, ニクラス 1993 『社会システム理論』 (上) 佐藤勉監訳, 恒星社厚生閣
- Luhmann, N. 2000 *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag
- ルーマン, ニクラス 2009 『社会の社会』 (1, 2) 馬場靖雄・赤堀三郎・菅原謙・高橋徹訳, 法政大学出版会
- マーチ, J. G.・オルセン, J. P. 1986 『組織におけるあいまいさと決定』 遠田雄志・アリソン・ユング訳, 有斐閣
- 水本徳明 2008 「スクールリーダー教育の開発課題 (スクールリーダー教育の実践12回)」『教職研修』 36 (7), 教育開発研究所, 76-79頁
- 西岡けいこ 2005 『教室の生成のために』 勁草書房
- 小島弘道 2009 「スクールリーダー教育における〈大学院知〉とは何か」『学校経営研究』 34, 大塚学校経営研究会, 1-10頁
- ローティ, リチャード 2000 『偶然性・アイロニー・連帯』 齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳, 岩波書店
- Searle, J. R. 2009 *Making the Social World*, Oxford University Press
- 清水 博 1999 『新版生命と場所』 NTT出版
- 曾余田順子・曾余田浩史 2007 「『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築—東広島市教職員キャリアアップ研修を通して—」『日本教育経営学会紀要』 49, 111-121頁
- Spillane, J. P. and Anderson, L. 2014 The Architecture of Anticipation and Novices Emerging Understanding of the Principal Position: Occupational Sense Making at the Intersection of Individual, Organization, and Institution, *Teacher College Record*, 116, pp.1-42
- ワイク, カール・E 2001 『センスメーカーインオーガニゼーションズ』 遠田雄志・西本直

- <sup>1</sup> 無前提に「理論と実践」を対にすることは、カテゴリー間違いであるというのが筆者の見解である。学校で行われる教育が実践であるのと同様に、大学院で行われる研究も実践である。理論は研究を通じてのみ形成されるとは限らない。学校で行われる教育という実践を通じて形成される理論もあるし、大学院で行われる研究という実践を通じて形成される理論もある。「理論と実践の往還」「理論と実践の融合」と言われるときに、カテゴリーの異なる物事のあいだを「往還」したり「融合」したりすることが何を意味するのか理解不可能である。学校での教育という実践を通じて形成される理論と、大学院での研究という実践を通じて形成される理論の「往還」や「融合」ということならば理解不可能ではない。
- <sup>2</sup> 複雑であることは、込み入っていることではない。たとえば腕時計の内部構造は込み入っているけれども複雑ではない。分解して部品をバラバラにしても、個々の部品の形状は変わらないので再度組み立てることができるからである。清水(1999, 104-105頁)によれば、「システムに複雑性が出現するのは、それを構成する多種多様な機能的要素（関係子）が、環境に応じてその性質を変える『非線形性』をもっているためである」。しかも、関係子自体が「一つの自己創出性をもつ自己組織システムであり、一般に複雑な内部構造をもっている」。したがって、複雑なシステムにおいては客観的な観点から合理的な決定を下したり、線形モデルによって将来を予測したりすることは不可能である。
- <sup>3</sup> 教師が主観的に事前に教育意図を持っていたとしても、後に意味形成の再帰性として論じるように、その意図に従って子どもを認識しているのであるから、教育意図を持った時点で子どもとの関係をすでに形成しているのである。その意味で、教育関係と教育意図は同根源的であると言える。
- <sup>4</sup> こうした特徴は、マーチとオルセン(1986)で、いわゆるごみ箱モデルにおけるマネジメントやリーダーシップの在り方として述べられていたものと重なる。そこでは、①目標を仮のものと考えよ、②直感を重視せよ、③偽善をたたえよ、④記憶を敵とせよ、⑤経験を便宜論の一つと心得よ、という原則が示され、これらは「理性による知の体系の運用を一時中断させる手」であり、「考える前に行動するという規範理論についていくらかでも知っていれば、組織あるいは社会が何をしているかがわからない時の管理者やリーダーの役割について、もう少しマシな物言いができるだろう」と言われている(127-129頁)。
- <sup>5</sup> アイロニカルになることは、複雑性（ゆえの決定不可能性）を承認することの帰結である。超越的な権威や規範を前提としない限り、アイロニカルになることは志向性に随伴する「義務論(deontology)」(Searle, 2009, pp.80-85)として不可避であると思われる。超越性を否定しておいて自らの絶対的な正当性を主張することは矛盾するからである。ローティ(2000, 154頁)は、アイロニストを次のように定義している。「第一に、自分がいま現在使っている終極の語彙を徹底的に疑い、たえず疑問に思っている。なぜなら、他の語彙に、つまり自分が出会った人びとや書物から受けとった終極の語彙に感銘を受けているからである。第二に、自分がいま現在使っている語彙で表わされた論議は、こうした疑念を裏打ちしたり解消したりすることができないとわかっている。第三に、自らの状況について哲学的に思考するかぎり、自分の語彙の方が他の語彙よりも実在に近いと考えてはいない。つまり、自分の語彙の方が他の語彙よりも実在に近いところにあり、自分以外の力『たとえば、合理性、神、真理、歴史』に触れている、とは考えていないのだ。」
- <sup>6</sup> 「大学院知」という言葉が、教職大学院と学校との社会システムとしての機能の違いを指し示していることは言うまでもない。大学論としても、そのことが改めて見直されるべきことが主張されている。デレズウィッツ(2016)は、「現実社会とは違う」ことこそが大学の強みであり(109-110頁)、「大学は何のためと問うとき、その答えには、僕らが欠けることのない『丸ごとの人間』でいられるかがかかっているのだ(107頁)」という。「丸ごとの人間」という言葉は、「システムの境界は書き込まれていない」状態を示唆していて興味深い。デレズウィッツ(2016)はリーダーシップについても、最高のリーダーとは「ただ質問に答えるだけでなく、自ら問いかけることのできる人、物事をやり遂げる方法を考え出せるだけでなく、そもそもそれをする価値はあるのかと事前に問うことのできる人、自ら群れの先頭に立ちながら群れの流れのままに崖っぷちへ連れて行ってしまわずに、事業のため、産業のため、国家のため、新たな方向性—物事を行う新たな方法、物事を見る新たな見方を考案することのできる人のことである」という(184-185頁)。デレズウィッツ(2016)はこうした大学教育のために、リベラルアーツ教育が極めて重要であることを述べているが、教員養成においてもリベラルアーツ教育の意義が再認識されるべきである。
- <sup>7</sup> ルーマン(2009, 1074頁)は、「学術システムと教育システムとがカップリングされるのは、大学という組織形態によってである」という。この点は、具体的には教職大学院における実務家教員と研究者教員の組織的な関係の問題として検討されるべき事柄であるが、今後の課題とする。