学校づくりの協働実践研究
—学校と大学のコラボレーション—

大脇　康弘
（関西福祉科学大学，大阪教育大学名誉教授）

はじめに

京都連合教職大学院創設10周年おめでとうございます。その節目の年に，大学と学校との共同研究をスタートし，果敢に挑戦されていることに敬意を表します。講演に続くシンポジウムでは，その共同研究の取り組みについて事例報告がなされ，研究協議されるとのことで，楽しみにしています。

さて，私は大阪教育大学を拠点に，スクールリーダー教育の実践とその理論化に15年間邁進してきました。そこで大切にしてきたのは，①実践者と研究者の協働，②理論知と実践知の対話，③大学・学校・教育委員会の連携協力，という三つの原則です。

本日の基調講演はその経験を取り上げながらお話ししますが，京都連合教職大学院の新たなプロジェクトに少しでも参考になれば有難いと思います。内容構成は，以下の通りです。

１．大学と学校の連携協力
２．スクールリーダー・フォーラムの経験
３．実践的研究者が学校と協働する
４．学校と大学の協働段階

１．大学と学校の連携協力

今年度のフォーラムテーマは，学校と教職大学院の共同研究である。学校と大学（大学院を含む）は教育機関として共通性はあるが，相違点の方が大きく，互いに連携協力して取り組むことは少なかった。もちろん，授業研究，校内研修について大学教員が指導的立場で関わり，学校教職員と協力して授業改革，学校改革に取り組むことはよくみられた。その実践成果は，大学教員が監修者，編者となって刊行されてきた。この場合は，大学教員が個人的に関与するもので，大学が学校と組織的連携を行うことは大学附属校を除くとほとんどなかった。

ところが，文部科学省が教員の養成・採用・研修の一体化を図り，大学と教育委員会が連携協力して取り組む方針を打ち出し，予算措置を講ずることによって，大学と教育委員会の組織的連携の動きが出てきた。その契機となったのは，文部科学省初等中等教育局教職員課の作成した報告書「教員養成等における大学と教育委員会の連携の促進に向けて—手を結ぼう，大学・学校・教育委員会—」（2001年）であった。この報告書にある実践事例を手がかりに，各地の

大学と教育委員会が連携協力の協定書を締結し，取組みを開始した。

その後，一連の中教審答申「教員の資質能力の向上」（2006年，2012年，2015年）をはじめとして，大学と教育委員会の連携を制度化する動きは強まってきた。そして，大学と教育委員会が連携して，学校改革，教育改革を旗印にしたフォーラムやプロジェクトが各大学・各地域で試みられた。しかし，多くの事業が1～3年で幕を閉じて，組織的な連携を行い持続的な事業として展開することは稀であった。次に紹介する「スクールリーダー・フォーラム」は大学・学校・教育委員会の連携事業として組織的・持続的展開を図ったものである。

大学・学校・教育委員会の三組織をつないで事業を積み上げていくことは極めて難しい。組織的・持続的な連携協力にはいくつもの障壁が立ちはだかってくるのである。

学校と大学のパートナーシップの実験をまとめた古典として，シロトニック・グッドラッド共編『大学と学校のパートナーシップ―理論と実践―』（1988年，1993年邦訳）がある。それをふまえると，大学と学校は異なる目的を持った組織でありながら，学校改善と教員養成という目的を共有して，対等な関係の下に相補的かつ互恵的に活動を取り組むことができるとしている。つまり，「異質性，対等性，互恵性（相補性）」がパートナーシップの基本概念であり，それを互いの組織が理解し共有し協働することで大学と学校とのパートナーシップが形成されるのである。これによって新たな学校改革，教師教育が創り出される可能性がある。しかし，その出発点は挑戦に満ちているが，課題解決の知恵と努力を重ねることなしでは，豊かな果実に巡り合うことはできないのである。

2．スクールリーダー・フォーラムの経験

次に，「スクールリーダー・フォーラム」の実践を紹介しよう(1)。このフォーラムは，学校づくりを支援しスクールリーダーを育成することをめざして，学校教職員，教育行政職員，大学研究者が一堂に会して研究協議する取り組みである。これはスクールリーダーの「学びの場」を協働して創り出す事業である。フォーラムでは学校づくりの理論・政策・実践の総合的・立体的な連関を大切にしてきた。

フォーラムの組織主体は大学と教育委員会の合同プロジェクトであり，「大学と教育委員会の連携協力協定書」(2002年)に基づいて取り組まれている。大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP)は，大阪教育大学の学内横断組織（代表は初代長尾彰夫：当時は学長・副学長，2代栗林澄夫学長，委員長は大脇康弘）である。フォーラムの企画運営を担うのは三組織（大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会）から選定された企画委員(10名)による企画会議である。現在ではこれに加えて，福井大学，鳴門教育大学の教職大学院の組織協力を得ている。

スクールリーダー・フォーラムの理念は，次の四点にまとめられる。

①スクールリーダーの「学びの場」を創る。

②学校づくりを専門的立場から支援する。

③学校づくりの理論・政策・実践を総合的に検討する。
④実践者・政策担当者・研究者が現実に即して研究交流する。

この基本的考え方は，毎年度企画会議で確認し，事業内容の取り組みの基盤となっている。そして，毎年度の報告書に記載して関係者や参加者の理解を得るよう努めてきた。

スクールリーダー・フォーラム事業は2002年度に開始され，2017年度までに17回のフォーラムを開催した。その他，スクールリーダー・セミナー2回，プレ・フォーラム4回，アフター・フォーラム1回を開催した。第1回～第17回の概要は「スクールリーダー・フォーラムの歩み」「スクールリーダー・プロジェクト(SLP)研究報告書一覧」にまとめられている。これを簡略化して一覧表にしたものが表である。

表　スクールリーダー・フォーラムの概要　　単位は人　報告書のみページ　(略記) RT : roundtable　WS : workshop

回	フォーラムのテーマ	基調講演者	シンポ	分科会 RT	参加者	報告書	開催年月日
1	学校教育自己診断を実践する	木岡一明	3	7	112	105	2003. 3. 1
2	学校を開く・学校を診断する	成山治彦	3	14	156	140	2003. 11. 29
3	スクールリーダー養成の必要性と可能性	小島弘道	4	—	101	160	2004. 3. 27
4	授業評価の理論・政策・実践	森田・大木	—	6	21	132	2005. 2. 19
5	リーダー層教員の力量形成	木原俊行	4	—	121	116	2005. 11. 26
6	スクールリーダーの学習拠点づくり	大野・中島	2	5	31	160	2006. 11. 26
7	学校課題への挑戦	福永光伸	4	21	192	115	2008. 1. 30
8	学校の自己革新と支援体制	大脇康弘	3	15	27	96	2009. 2. 28
9	豊かな学校評価を求めて	天笠　茂	5	8	135	108	2009. 11. 29
10	スクールリーダーの実践力育成	竹内・佐野	4	(WS)	82	130	2010. 11. 27
11	次世代スクールリーダーの育成	元兼正浩	4	(WS)	92	108	2011. 11. 19
12	スクールリーダーの学びの場	寺岡・大脇	4	24	73	126	2012. 11. 24
13	スクールリーダーの学校づくり	佐古秀一	3	30	97	149	2013. 11. 23
14	ミドルリーダーの実践と育成支援	油布佐和子	3	32	95	145	2014. 11. 22
15	授業研究を組織する	森田英嗣	3	32	88	140	2015. 11. 21
16	学校のコラボレーション	水本徳明	3	30	(84)	(144)	2016. 11.

スクールリーダー・フォーラム自体は1日の大会で，通常土曜日に開催されるが，単発の行事ではなく，年間を通じて連携協力の取り組みを重ねる。フォーラムの準備のために企画会議や意思疎通のための連絡調整はほぼ年間を通して行われる。事例報告校に対しては大学教員や指導主事が学校訪問をし，必要に応じて連絡調整，意見交換，助言指導が行われる。また，フォーラムの報告者は事前に完成論稿を提出することが求められる。報告者の原稿はそれぞれ関係する三組織の企画委員において校訂され，報告者との意見交換がなされ原稿に手が加えられる。

事務局に提出された原稿は編集されて，フォーラムの報告書(第1回から第17回現在)，冊子(第10回～第16回)，パンフレット(第9回，第10回)として刊行される。報告書はダイレクト印刷で平均130頁，1,200冊刊行され，冊子はカラー印刷で平均24頁，5,000部刊行される。これらは関係する教育委員会・教育センターを通して小学校・中学校・高校，（特別）支援学校などに配布されている。また，大学を通して，研究者，学会，大学に配布される。

近年になると，参加者がフォーラムの当日だけではなく事前および事後にも学習できるよう一連のしかけを組み込んでいる。参加希望者がメールで申し込みをすると，フォーラム事務局から参加許可証と共に事前学習用冊子（PDFファイル）が送られ，フォーラムの運営方針と学習課題が示される。フォーラム当日は，報告書が配布され，基調講演と学校現場の実践報告，

ラウンドテーブルにおける学校づくり実践報告，そして総括講演が行われる。終了後は，フォーラム報告書に目を通して内容を確認し深める。ここでは，「読む・書く」と「語る・聴く」をクロスさせた学習活動が求められている。

フォーラムでは学校教職員・教育行政職員・教育研究者の三者が「同じ土俵」に上がり，学校づくりおよびスクールリーダー教育の理論・政策・実践を総合的かつ多元的に研究協議してきた。そこでは，学校づくり実践が複数報告され，それを基に実践方策だけでなく政策分析や理論的視野から研究協議してきた。これを通して，報告者はもちろん参加者は気づきと発見，刺激と元気を得てきた。フォーラムは関係者が実践の手がかりを得ると共に，その成果を教育研究や教育政策に反映させる契機となるよう工夫してきた。

スクールリーダー・フォーラムの取組は多様であるが，形態別に類型化すると「公開協議型」「参加者報告協議型」「セミナー展開型」「ラウンドテーブル型」の四種になる。留意すべきことは，フォーラムの内実は極めて多様である点である。企画運営者からみれば，理念は一貫して変わらないが，各回ごとに教育施策の展開，学校現場の実施状況，大学と教育委員会の組織体制などを総合的に判断してテーマ・内容・方法・形態を柔軟に固めていき，実施してきたというのが実情である。

フォーラムの特徴の第一は，スクールサポートとスクールリーダー育成を目的として，多様なテーマ・形態・規模で企画運営してきたことである。第二に，大阪教育大学と大阪府教育委員会および大阪市教育委員会が16年間にわたって持続的に取り組んできた連携事業である。大学と教育委員会の四段階連携論によれば，「レベル4：組織的協働」としてスタートし，その質的向上を探求してきた。第三に，大阪の学校づくりを担う教職員・政策担当者・教育研究者を核に，広く全国の研究者の協力を得て取り組んだ事業である。講演者・報告者は296名で，参加者は延べ1,516名である。作成し配布したフォーラム報告書16冊は総ページ数2,072頁で19,500部を超えており，フォーラム冊子7冊は総ページ数156頁で35,000部を超えている。特に，フォーラム報告書は発表内容だけでなく，テーマに関する論稿を編集しテーマに関する良質の報告書となるよう編集してきた。

このように，スクールリーダー・フォーラムはスクールリーダーの「学びの場」として創出され，「創発の場」となり，「大阪型フォーラム」として独自な発展を遂げてきたのである。それを支えてきたのが，大学と・学校・教育委員会の組織間連携である。

3．実践的研究者が学校と協働する

(1)実践的研究者における実践活動

次に，研究者と実践者の協働について，相互の立場からみていくことにする。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，教育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いる。

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努めるが，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，作法，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に取り組む過程で，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。

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。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が，実践的研究者が学校現場に参画しつつある現在，その役割は未分化であり，この類型論は一つの手がかりとなろう(2)。

筆者は，実践的研究者を志して，学校現場に参画し多様な活動を行ってきたが，実践研究者の活動（機能）は，**A. 情報提供活動，B. 実践分析活動，C. 問題解決支援活動，D. 実践報告支援活動**，という4つに分類できる(3)。

A. 情報提供活動：学校づくりに関する専門的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，関係者の相談に乗る活動である。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。また，フォーマルな活動だけでなく，気づいた点を指摘し，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し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，実践的研究者はこれらの実践活動を時と場所に応じて多様に担うことになる。それは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。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。一般的にいえば，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セミ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。

総じていえば，実践的研究者は学校を「ウチ」と「ソト」からみつめる境界人（マージナルパースン）であり，それによって学校を異化する触媒役(catalyst)となる。換言すれば，学校づくりを学校教職員と協働して取り組む「異質な同行者」なのである。

(2)学校関係者における実践活動（機能）

それでは，学校教職員は大学との連携活動にどのように向き合うのだろうか。開かれた学校づくりが目ざされている時代であるが，組織間連携は相互理解，課題の共有，課題の調整など複雑な問題に直面することが多い。教職員として前向きになりにくいのが実情である。

こうした状況を打開し，学校と大学のつなぎ役が必要不可欠である。大学が有している人的・物的資源を学校に取り組んで有効に組織する発想と知恵が求められる。教職大学院で学び，学校現場の特性を知り，大学の資源と活用を知る現職教員・スクールリーダーはその有力候補者である。研究者と実践者をつなぐ触媒役となりうる。

そこでは，学校づくりの実態と課題を共有し，適切な「学校課題」を共有するプロセスがカギとなる。学校をウチとソトから見つめ，つなげる人材が教職大学院から育つことを期待したい。

4．学校と大学の協働段階

(1)協働段階の図式化

大学と学校との協働は，両者の関係，課題の共有，活動の内容などによって多様な内実をもつことになる。ここでは，大学と学校との協働を進める指標として，一つの仮説を提示しておこう。

A．手探り期

新たな目標と課題を掲げて，学校と大学が協働をスタートする。まずは組織づくりを行い，活動の組織化を図る時期である。一定の合意に基づいて新たな活動を開始し，異質な者が協力する新鮮さと難しさを体験する。ここでは，互いに顔見知りになり，対話できる関係づくりがポイントとなる。

B．活動展開期

両者の協働関係が確立し，活動が活発に展開されるようになる。組織間の葛藤が調整され課題解決が適切になされる中で，組織間の協働の意義と可能性が認知されるようになる。

C．安定期

組織間協働が安定し，活動が常態化してくる。制度的安定期であるが，活動の危機が潜在化

してくる。

D．衰退期

協働の活動がマンネリ化し，組織間関係が固定化してくる。協働の活動の意義よりも負担が重くなり，協働に対する否定的感情が強まってくる。

Stage	手探り期	活動展開期	安定期	衰退期
学校課題	課題整理	課題共有	学校成果	学校常識
Key Word	関係づくり	葛藤解決	体制化	マンネリ化
Professor	模索・関与・協働			
School Teacher	対面・距離	関係・発熱	成果認識	状況対応

このように，組織間協働もまた，発生，成長，安定，衰退のプロセスを経ることは避けられない。これを意識しながら，適切に組織化し，活動を展開することが求められる。

(2) 学校と大学の協働の理論的問題

大学・学校・教育委員会のパートナーシップは，形成することも容易ではないが，それを持続することは難題である。先に紹介した『学校と大学のパートナーシップ』の編者であるシロトニック教授は，このことを次のように述べている。パートナーシップの形成は「その理論と価値，条件と過程，人材とプログラムの合体」であり，「一定の文脈において特有の形態で生み出し開発しそして改善して行くべき」「厳しい仕事」なのである。そして，日本の読者に対して次のような実践的教訓を提示してくれている(4)。

①組織間の文化的衝突の対応を図る，②教師教育を教育学部の主な使命とする，③組織間連携を支援するパートナーシップとコミュニケーション力を高める，④適切な資源（人・物・金）を提供し合う，⑤真の協働モデルを創る，⑥「目標なき」計画，実行と計画の共存を図る，⑦協働のための速攻的な行動を回避する，⑧協働の開発過程に焦点を当てる，⑨組織間の上下関係に配慮する，⑩リーダーシップを権限委譲と責任の共有として捉え直す。

パートナーシップの持続的形成は，極めて困難な取り組みである。その目標自体も柔軟に措定しつつ組み替えを行っていくという状況適応型のスタンスを関係者が意識すべきである。

最後に，組織間連携が陥りやすい状況について自戒を込めてまとめておきたい。第一に，異質な組織の協働において，相互理解に基づく課題の共有が基軸になるが，それは活動を通して創り出されることである。その過程で直面する課題解決の方法が，その後の協働のあり方を左右する。 第二に，事業の運営実施が少数者に依存し，過剰負担を招きやすいことである。事業の位置と役割を組織内で明確にすると共に，人材確保が求められる。第三に，組織間で「互恵的関係」を形成し発展することを重視し，意見交換に努めることが大事である。それがないと，事業の維持運営という膨大な作業に追われることになる。組織間連携は通常の事業以上に，形式化し形骸化する危険を孕んでいるのである。第四に，行財政改革の展開の中で，人的資源だ

けでなく，物的・財政的資源の確保が必要不可欠である。これは事業を成立させる重要な条件である。

そして，大学と学校が共通性と共に独自性を有していることを踏まえて，適切なパートナーシップを構築すべく，取り組みを蓄積していくことが求められる。すなわち，二つの組織は，同じ教育を担う組織であるが，一方は研究機能を重視しているのに対して教育機能を重視している。その組織的差異を踏まえて，事業やプロジェクトの内容を吟味しつつ，**「異質性，対等性，互恵性（相補性）」**を軸に，「新たな協働」の可能性と限界を見定めて取り組む必要がある(5)。

【付記】 本稿は下記の論稿を基に再構成したものである。
1. 大脇康弘(2011)「学校評価における研究者の役割」『学校経営研究』第36巻。
2. 大脇康弘(2017)「学校づくりの『実践研究』を考える」『大阪の学校づくり2016』
3. 大脇康弘(2017)「スクールリーダーの実践研究」『学校教育論集2016』
4. スクールリーダー・フォーラム事務局編(2016)『つくる 教師の学習コミュニティ』SLF。
5. 大脇康弘編(2017)『ひらく 教師の学習コミュニティ』SLP。

注

(1) 大脇康弘(2016)「スクールリーダーの学びを組織する」『学校教育論集2015』大阪教育大学教育経営学研究会。

(2) 志水宏吉(2001)「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。

(3) 大脇康弘(2011)「学校評価における研究者の役割」『学校経営研究』第36巻。

(4) K.A.シロトニック，J.I.グッドラッド編，中留武昭監訳(1994)『学校と大学のパートナーシップ』玉川大学出版会。

(5) 実践研究を支える「理論知・実践知対話論」については，下記の文献を参照のこと。
大脇康弘(2017)「学校づくりの『実践研究』を考える」『大阪の学校づくり2016』。大脇康弘(2017)「スクールリーダーの実践研究」『学校教育論集2016』大阪教育大学教育経営学研究会。