

教職大学院において学校経営の「実践的力量」をどう育成するか —研究会における対話の分析を通じて—

水本徳明

同志社女子大学

1. 学校経営の「実践的力量」をどう捉えるか

本稿は、教職大学院において学校経営の「実践的力量」をどう育成するかについて、研究会における対話の分析を通じて検討する。データの分析に入る前提として、実践的力量及び学校経営実践をどう捉えるかについて整理しておく。

(1) 「実践的力量」の生態学

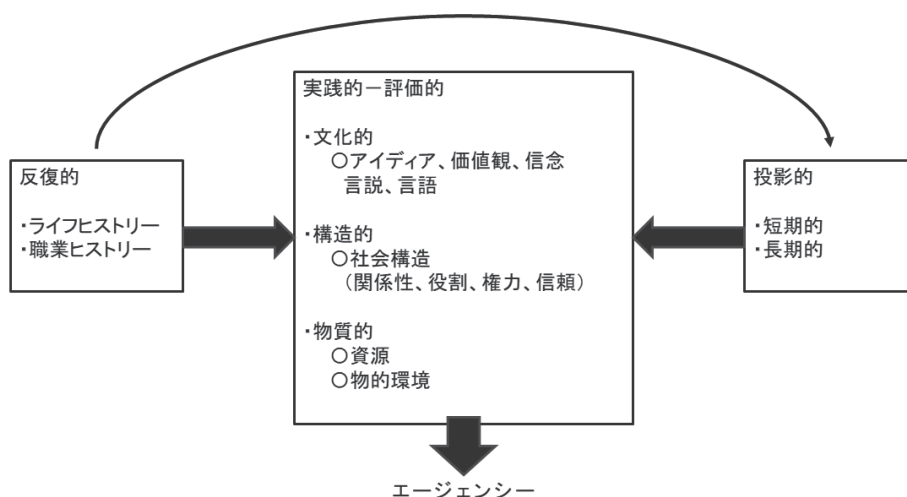


図1 教師エージェンシーの生態学モデル (Priestley et als 2015: 30)

本稿では、「実践的力量」を個人に内在する固有の能力として認識するのではなく、Priestley et als (2015) における教師エージェンシーの「生態学モデル」に基づき、個人と環境との相互作用の中で実現される事象として捉える。そこでは、図1のように個人の過去の経験からもたらされる「反復的次元」と将来展望である「投影的次元」そして現在の環境の特性である「実践的—評価的次元」の相互作用を通じて教師エージェンシーが実現されると捉えられている。本稿で問題とされるのは、そのような意味での教職大学院の院生や修了生のエージェンシーであるが、それは学校におけるリーダーとして何らかの学校経営実践を通じて教職員のエージェンシーを実現する役割を負う者としてのエージェンシーである。

(2) 対話的組織開発

学校経営の実践は何らかの意味で学校組織をよりよくすること、すなわち学校の組織開発を

行うことである。組織開発には「診断的組織開発」と「対話的組織開発」の2つのタイプがある。Bushe and Marshak (2015) は、組織を意味形成システムとして捉え、「対話的組織開発」論を展開している。表 1 は、彼らが主張している「対話的組織開発 (dialogic organization development)」を「診断的組織開発 (diagnostic organization development)」と対比したものである。それによると組織とは客観的に実在するシステムではなく、社会的に構築されている意味形成システムである。組織が変わるということは、それに関わる人々の考え方や何を考えるかが変わることである。だから、創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが重要である。組織のリーダーは言うまでもなく、コンサルタントもまたその過程の外部に立つことはできず（ということは組織の変化は自己組織的であり）、組織の変化を意図的に創り出し、計画し、管理することは困難である。彼らはこのように考えている。本稿では不確実性の高い現代社会において、学校の組織開発としても「対話的組織開発」が重要であるとの観点から、学校経営の「実践的力量」を「対話的組織開発」を実現する力量として捉えることとする（なお、次節に述べる研究会のメンバーによる「対話的組織開発」の実践について市村（2021）及び吉村（2024）を参照）。

したがって、組織が変わるということにとって、対話（ダイアログ）が極めて重要だということになる（中原・長岡 2009）。対話は教師エージェンシーの重要な資源でもある（Priestley et al. 2015 : 61）。先に述べたように、本稿で検討されるのが学校におけるリーダーとして何らかの学校経営実践を通じて教職員のエージェンシーを実現する役割を負う者としてのエージェンシーの育成であるから、対話は核心的な重要性を持つということができる。

表 1 診断的組織開発と対話的組織開発 (Bushe et al. 2015 : 14)

	診断的組織開発	対話的組織開発
基盤にある考え方	伝統的科学、実証主義、近代哲学	解釈的アプローチ、社会構成主義、批判・ポストモダン哲学
組織についての考え方 存在論と認識論	組織は生命システムのである ・ 現実 は客観的事実である ・ 現実 は一つである ・ 真実 は絶対的で、発見できる ・ 合理的で分析的なプロセスを通じて現実が解明できる	組織は意味形成システムである ・ 現実 は社会的に構築されている ・ 多様な現実がある ・ 真実 は認識の中にあり状況から生じる ・ 交渉から現実が生み出され、そこには権力と政治的過程が含まれている
変化についての考え方	・ 通常は目的論的 ・ 客観的な問題解決手法を用いて妥当なデータを収集し適用することが変化につながる ・ 変化を創りだし、計画し、管理することができる ・ 変化は挿話的で、直線的で、目標指向的である	・ しばしば対話的で弁証法的 ・ 創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが変化につながる ・ 変化を促進することができるが、変化は基本的に自己組織的である ・ 変化は継続的かつ／または円環的である
変化の焦点	行動と人が何をすることを強調される	考え方と人が何を考えることを強調される

2. 学校づくり研究会月例会の対話分析

(1) 学校づくり研究会の概要

京都連合教職大学院学校づくり研究会は、連合教職実践研究科の旧学校経営力高度化コースと現在の中核教員・リーダー教員養成コースの院生、修了生、教員（退職者含む）、その他によって構成される研究会である。毎年3月に対面の年次大会を開催して院生の研究発表、修了生の実践報告、外部講師の講演、退職教員の講演などを行っている。これとは別におよそ1か月に1回、原則としてオンラインで月例会を行っている。月例会では毎回テーマを設定し、参加者がそれに関わる学校の現状や課題を報告し、意見交換をしている。そこでは、何かをまとめたり、決定したりはしない。豊かな対話が行われることを大事にしている。表2は2024年度の月例会の概要である。いずれも土曜日で開催時刻は14時から17時である。このうち8月24日は対面とオンラインの併用で行った。また、これ以外に3月8日に年次大会を開催した。

表2 2024年度月例会の概要

月日	テーマ・内容	参加者数
4月20日	新年度に思うこと	11
5月18日	大学院修了生として現実はどう向き合うか	15
6月15日	教職員の直面する困難はどこにあるのか	11
7月20日	「教師って何？」を考える	12
8月24日	修了生（1名）の実践報告に基づく意見交換	20
9月28日	教職員が幸せに働ける学校経営	10
10月26日	教師の教育観はどうゆらぎ、どう再構築できるのか	13
11月23日	いま学校づくり・学校経営で大事なことは何か	8
12月21日	いま学校はどう回っているのか	9
1月18日	いま社会に何を求めるか	11

(2) 分析の対象と方法論

分析対象とするのは、表2の1月18日の回である。参加者は修了生・院生8名（うち1名は視聴のみ）、教職大学院教員（退職者含む）3名である。修了生・院生には、校長、教頭、教諭が含まれ、勤務する校種は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校である。以下、修了生・院生はAからG、教職大学院教員はXからZで表記し、匿名性を確保するために個々の属性は示さない。また、論旨が変わらない程度に表現を一部変更している。進行は筆者が担当し、前半はテーマについて指名により一人1回ずつ発言し、休憩をはさんで後半は自由なやりとりをしている。テーマは「いま社会に何を求めるか」であるが、ここでも最終的に何かをまとめたり、決めたりすることを意図してはいない。

以下では、この回の録音をテキスト化したものを分析する。分析には、各参加者の発言を切片化してラベル化したり、カテゴリ化したりするグラウンデッド・セオリー・アプローチや修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのような方法を採用しない。コミュニケーションは、「回帰的な練り上げ、問い掛け、否定、また修正を予期しなければならず」

(Luhmann1990=1996 : 17)、回帰的に接続しながら生成されているのであり（佐藤 2023 : 291）、結果として現れてくる流れの一回性、個別性を失わずに、「一回的なもののなかの構造」（村上 2013 : 344）を把握することが重要だからである。

（3）対話の展開

最初の話者 A は、公園について書かれた本を紹介し、新しい公園がつくられたときに徐々に細かなルールがつくられていくことに触れたのちに、次のように発言した。

社会、子どもだけでなく教育、社会の仕組みで精緻化されていく中で、失敗していい、権利？許される、何もやらなくていいというようなものが削られていく。自分もコロナのときに遊具に触れない。総合遊具を撤去して、新しいものを入れた。失敗を許さない。子どもたちの自由を奪う。授業でも「めあて」と「振り返り」を明確にすることは大切だけど、それをするによって中で起きることに自由がなくなっていたりとかということがすごくある。ただ楽しむとか、今日の授業で培いたい能力はとくにはないけど、とりあえずこの教材に出会わせてみるとかいうことをもう少し学校から発信してもいいのかなと。どちらかというと、どんどんシステマチックに、GIGA 端末を使って個別最適という言葉で大人がつくった枠の中に、どこにあてはまるかという枠の中にはめていくということで。さっきの公園なんかも似てるかなと。

ここではおよそ三つのことが述べられている。第一は、「失敗を許さない」「システマチックに」「枠の中にはめていく」と「何もやらなくていい」ことや「自由」とが対比され、前者が「削られている」けれども大事であること。しかもそれは学校に限られず公園の例に見るように社会的な広がりがあること。第二は、前者の重要性を「学校から発信」すべきこと。そして第三に、自分も「失敗を許さない」「子どもたちの自由を奪う」ことをしてきたこと。「社会に何を求めるか」という問いに触発されて、自分自身もそれを構成しているアンビバレントな状況が語られたのである。

さらに A は以上のような状況のなかで、学校が「しんどくなっているのが現状」と述べ、これからの実践の方向性について次のように発言した。

職員室で起きている状況が、自分が本当にやりたかったこと、教育とはずいぶん違うなど最近そういう目線を持ってしまったんですけど、感じているので、逆に逆手にとって、きっとそういうことの大切さに気付いている人はたくさんいると思うので、何とか言語化したりとか、言葉にして発信できたらいいなということを今考えているんですが。

ここで A は、現状が「自分が本当にやりたかったこと、教育とはずいぶん違う」ことを改めて自覚し、それを「逆手にとって」言語化して発信し、共有することをこれからの実践の方向性として提示している。

次に発言した B は、A の発言に「うんうんうなずきながら、共感するところがたくさんあった」としたうえで、PTA を取り上げて次のように述べた。

なんかその（学校行事の）ためにはどんな風に準備を進めていったらいいのかとか、予算

配分をしたらいいのかとか、そういうことは話し合われていたように思うんですけど、なんか本質的に、ん〜ん〜っと、社会を取り巻く状況というか学校を取り巻く状況について、家の、保護者の人と話す機会って、真剣に話す機会ってあったかなっていう、その行事としてあるものについて話すということではなくて、うん、お互いの思いを、いま大事にしなければならぬ思いを語り合う場が少なくなってきたかなと。

ここでも、「行事としてあるものについて話す」とことと「本質的に（中略）真剣に話す機会」が対比され、後者の「場」が少なくなっていることが指摘されている。続いて B はそのような状況で「PTA に参加している保護者にとっても、その意味がよくわからなくなっている部分もある」との認識を示し、次のように発言した。

ただ、いまになってみるとすごく話したい。すごく、学校の丸ごと抱えている感のこの思いをすごく一緒に考えてほしいし、うん、それの方が子どものためになるんじゃないかなと思うんです。ちょっとうまいこと言えないんですけど。はい、そういうことを発信していきたいなと。発信していくのは学校じゃなくて、うん、地域の人とか保護者の人とかであっていいのかなと思っています。

ここでは「話したい」「発信していきたい」という実践の意志が一人称で表明されるとともに、そこに「地域の人とか保護者の人」が当事者として関わってほしい、それが「子どものためになる」という想いが語られている。

三番目に発言した C は、今回のテーマについて「割と与えられた状況のなかでなんかどうして行くかを日々考えている先生が多いんじゃないかなと、自分も含めて」と述べたうえで、大学院の授業で「社会の中で学校という機能が独立しちゃってて、それが他から切りはなされているから、公園で遊んでいる子どもたちを叱るのも学校になっているよねってみたい話があって」、それに類した最近の経験——下校中の児童とぶつかった住民が校門付近にいた校長に文句を言った経験——に触れたうえで、次のように発言した。

なんか社会全体が学校に対してこうしてほしい、ああしてほしいという要望が逆に多いのかなという。僕らがなんか求めている訳じゃないんですけど、社会が学校に求めていることがすごく多いというのは思いました。であの、僕が自分で思っているのは、もっと自由に思っていることができたらいいいのになと思うので、教委とかいろんなことを思うんですけど、法律で決まっていることもいっぱいあって、法律を作ってくれる人がもっと現場に寄り添った人がつくってくれてたらもっといけるのかなとか、なんかいろいろ決めていかなければならないことは多いんでしょうけど、その解釈をどうするかとかいうのをみんなで話し合えた方がいいなとか、なんか難しいんですけど、なんかそういうことしか考えられてなくて。

今回のテーマは「社会に何を求めるか」であるが、逆に「社会全体が学校に求めていることがすごく多い」。そして「自由に思っていることができたらいいいのに」、ということは自由にできていないということ。また、「その解釈をどうするかとかいうのをみんなで話し合えた方がいい

い」という話し合いの機会のなさ、それがあってほしいという願いが語られている。これに続いて具体的な経験として C は、学校行事について提案したことが校長から許可されなかった経験に触れ、「なんかそういうふうにもっとなんか自由、いろんなことをやりたいことができたとか、法律に違反しなければここまでいいんじゃないみたいな自由な裁量があれば、なんか面白いのになとかいうのは思ってます」と語った。

四番目に発言した D は、学校を題材にした映画を見た経験を語り、次のように発言した。

でこう映画終わった後外で話している人たちの会話を聞いていると、ああ小学校の先生なんだなという感じがして、「なんか映画の内容よりも指導法が気になってみてたわ」という話をしているのをわーと聞いてて、先生方ってやっぱ勉強熱心だなと改めて思いましたしここで D は、教員の熱心さに感心しているのだが、後にこのエピソードは X によって別の意味づけがなされ、上述の A によって提起された「枠の中にはめていく」とことと「自由」の対比という論点と接続するようになる。

D は続けて、多様な生徒に対応するために最近文部科学省から出された通知とそれを受けて教育委員会から出された通知に言及し、次のように発言した。

いまほんとに時短、育児で時短取っている先生、育休取っている先生、臨任、非常勤、再任用の先生もすごいいる中で、うちの学校、担任のなり手もない状況、厳しい中でこれが来ると、まあ正直現場レベルではかなり苦しいなっていうのが正直なところです。文科から来てて、教育委員会から来てて、でおそらく議会からもいろいろ言われているんだろなっというの踏まえるとわからなくもないんですけど、もうちょっと学校の実態を踏まえて対応あれしてほしいなというのは正直ある。なんで、あんまり学校に何でも求めないでほしいと社会に求めてしまうという感じです。

先の C の発言に接続するように学校への教育政策的な制約が多いことを指摘しているが、同時に学校の側には資源とりわけ人的資源が不足していることを指摘してもいる。そして、「学校に何でも求めないでほしいと社会に求めてしまう」という形で「社会に求める」ことを提示した。

五番目に発言した E は、子どもの送り迎えについての教員と保護者の調整の難しさに言及した後、次のように発言した。

特別支援学校っていったい、当然地域の学校に行けないから来るんですけど、地域の学校は、地域は支援学校にいったい何を求められているのかなあとか。ただ単に自分たちの学校でみれないから預かっというレベルで、学校も保護者も思っているのかなあとか。ちょっと保護者は支援学校には勉強に来させているよりも預かってもらっている、放課後デイの●●（聴き取り不能、以下同様）みたいに思っているところがあるので、なんかそれはちょっとと思うところもあったりするんですけど、なんか何を求められてるんやろというところを何か考えないと、自分たちが今後どう変わっていくというところにも関わっていくのかなっていうか。

ここでは保護者が学校に求めていることについて、「勉強」と「預つていて」ということが対比されている。ここで取り上げられているのが特別支援学校だからその対比がより鮮明になるのであるが、次のFによって他の学校種にも通底する論点であることも論じられることとなる。また、ここではそのような保護者の意識を学校が的確につかみ切れておらず、そのことが今後の学校のあり方と関わる不透明感をもたらしていることが表明されている。

六番目に発言したFは、AやCの発言内容について次のように述べた。

その肩ぶつかってね校長に文句言われたみたいな話あって、どこでも似たようなことあるんやなと思って、それ聞いてちょっとほっとするというか、うちだけじゃないなという、もめる状況ってあるなあと。ほんとにうーん、許してくれないというかねあの、そんなこと子どものやることやから許してやと、おじいちゃんおばあちゃん、そんなんかわいもんやんか子どものやることやからと。なぜそれをいちいち怒るんやろ。気が短い人増えたんかな。とか昔もいたのかなとか。よくわからないですけど。そんなことを職員室でつぶやくことがあの、よくあります。

ここでは三つのことが述べられている。第一に「肩ぶつかってね校長に文句言われたみたいな話」がよくあることに「ほっとする」こと。第二に子どもに対しての「かわいいもんやんか」と「許してくれない」（その背景としての「気が短い人増えたんか」）の対比と許してほしいという思い。第三にそんなことを職員室でつぶやくということ。

つづけてEの話をも一般化するように、「どちらかという保護者にしたら保育園の延長みたいな感覚になってきているような気がして、自分自身が仕事しなくちゃいけないし、とりあえず学校に子どもきげんよう行ってくれたらいいなみたないところで、あの一そういうところ求めている方も増えているような感覚です」と述べた。

さらに保護者やPTAとの関係について、Bの提起した論点に接続して、次のように発言した。

どういかなもっとう学校に入るというか、学校のことわかってもらって、支援をしてもらおう、してもらえるような体制づくりみたいな、あの一ウィンウィンみたいなそういう関係づくりという側面と、なんか簡素化していったって、もう切りはなすみたいな、もう親、保護者切りはなして、学校へ子どもが来たときは学校が子どものことは見ます、はい校門出たらもう知りません、親がちゃんと責任もってねという。（中略）僕はどっちをねろうとんかなという。まったくPTA遮断して、学校だけ来た子どもに勉強教えて「はい、さよなら」、帰ったら知りませんみたいな、そういうことをしようとしているのかなあ僕は、っと思ったり、ちょっとそこら辺のことをあの、ふと思ったりします。

保護者と学校の関係について、連携を緊密化する方向と切り離す方向があり、その狭間で迷っていることを表明している。そしてFは、次のように発言した。

でも昔からの慣例というか親も学校も先生も、登下校も学校が責任を持たなきゃいけないとなんか思っているし、通学班とかやっているし、実際下校指導、登校指導もやっている

ので、やっぱり地域の人もそう思っているし、皆んなそう思っているんであの一なんか地域の人全員集めて、もうほんまに学校というところはこういうとこなんやという話できる場ないかなとそう思っているんです。

これは A が提起した学校から発信するという論点についての、実践的な意志の表明である。続けて F は実際に近々保護者数名と懇談する機会があり、「そんなことを話をできる関係をいっぱい作って、僕が色々話をして、そういうこと広まっていったらいいなと思っています」と述べている。

また、C の提案が校長から許可されなかったという話題に関わって、学校の裁量が多いので「うちの学校でそれ提案してくれたら、僕はそれ許可しますけれど」と述べた。

七番目に発言した G は、社会は「もっと物事を長期的に見てほしい」、「まともな政治をしてほしい」、「まともな予算とまともな人員配置」、「(学習指導要領をなくして) 自律性の高いものを作ってもらいたい」、「学力調査はやめてほしい」という要望を述べた。そのような環境の中での学校や教師の実態について、次のように発言した。

なんか結局考えなくなってますよね、教員は。まあ、考える隙間もないし。考えられる幅もどこにあるのかわからないし。今すぐ考えろと言われても考えないと思うんですけど。でも、このまま考えないまま終わっていくのはちょっと長期的に見たら悪い結果になるんじゃないかなあ。(中略) 何をもって●●教育なのかわけわからなくなっているけど、いまだにやっている。そういうなんか型にはめた、型にはめるしかないような教育になってるかなあというふうに思いますし。

以上で修了生・院生が全員発言し(視聴のみの修了生・院生 1 名を除き)、次いで教員 X が「機能や目的が息苦しさをもたらす。生活感覚が、過ごしやすい生活感覚がそがれる。学校教育にもそれを求められている。学校がそういう機能を負わされることで過ごしにくい場になってきている。」と述べ、D の語った「映画を見て指導法を気にする教師」のエピソードも狭い枠の中で機能や目的に囚われている点で同様であると意味づけ直した。そして「いい加減さ」や「曖昧さ」を大事にして、学校を「過ごしやすい場」にすることが大事であり、F はそれを大事にしようとしているのではないかと語った。

また教員 Y は、失敗を許さない社会的風潮の中で「学校では失敗してもいいはずなのに。子どもも先生も失敗できない。誰もが失敗できない環境ができている。」と述べ、「学校って何？学校に来てなに学ぶ？学校に来て何をやる？先生、地域、親、それぞれがばらばら。にもかかわらずみんなでしゃべることがない。PTA 不要、知らない間に役員が決まって」という批判。学校の役割について、それぞれの考えが違っていて、学校は言われるままに受け入れてしまっていて。本当にやりたいこと何なの？やりたいと思ったら、あれはダメこれはダメ。様子をうかがいながらしかものが言えない。学校とは何か、考える、声を上げてやっていかないと、お互いが首を絞める」と、語り合うことの重要性を指摘した。

休憩後の議論は、G の「曖昧さを回復、許容範囲を広げる、そういうふうに向っていくため

のレバレッジポイントは何か」という問いかけから始まった。

それに対して F は、声の大きい人に振り回されないようにし、「職員に気持ちよく働いてほしいし、まあ子どもたちにも気持ちよく学校に来てほしい。そこをメインに考える」と述べ、次のように発言した。

さっきのそのきっかけとなることというともあ、どうでしょうあの、校長がとぼけてみる
というか、なんかそんなこと言うんだみたいな、あそんなふうに思ってるんやみたいな、
およそこれまでの管理職というかそういうことじゃなくて、「こんな考え方もあるんじゃない？」
みたいな、そんなこと校長言っていいたかみたいな、そういうところをぽっと出
してみると意外とみんな考えてくれたりとか、私あんまり、私から動いていることなくて、
教頭先生とかそのもとにいる教務主任の先生なんかが元気なんで、なんかどんどんどん
どん動いてくれるというか、そういうところもあって

ここでは「およそこれまでの管理職というかそういうことじゃなくて」、教職員の自由を広げ
たり、力を抜いたりするような対応をしてきたことが語られている。そうすると教職員が「意
外とみんな考えてくれたり」するし、「教頭先生とかそのもとにいる教務主任の先生なんかが元
気なんで、なんかどんどんどんどん動いてくれる」ことにもなると述べた（これらのことは、
F がこのように行動する結果でもあるし、そのように行動できる条件でもあるだろう）。

続いて B が、「休憩時間、何でもこうやって変えたいと思っているのかなあって思い始め
たりしたのかなあって」考えたら、「先生たちの働きづらさというか、気持ちよく働いてもら
うにはどうしたらいいだろうなあっていうのがやっぱり一番にあるからなんかなあ」と述べたう
えで、次のように語った。

校長先生には負担かもしれないですけど、さっき言ってた多くの人に「学校でこういうと
ころです。皆さんちょっと考えてみませんか」みたいな、あの一そんなことを発信するこ
とも一つありなんかな。ま、職員に影響を与えたように、もしかしたらそういうことを学
校外の人に発信することで、何か考えるきっかけになってたり、なんかギューッとギュ
ーとしてたことが、ふーんと肩の荷が下りるような、学校に向けられる視線もちょっと柔
らかくなるような、そんなんが生まれてくるんかと思うと、なんかどっかでそういう寛容
さみたいなのを発信する場っていうのが一つそのポイントになってくるのかなあってい
う。でもまあ、それをだれがやるかにもよるかとは思いますが。

続けて B は、勤務校の校長が「納得と寛容」という短いフレーズで繰り返し職員に語り掛け、
それによって「気持ち的に軽くなつて」「先生たち同士の関係も同じような感じですよ。な
んかこう、ぎくしゃくしない」状況であることを述べた。そうしたことを学校外に向けても語
ることで「学校に向けられる視線もちょっと柔らかくなるような」ことが期待できると表明し
た。

次に C が次のように語った。

今お二人の話を聞いてて、なんか自分の中であの一子どもらしさというか、学校って子ど

もいっぱい集まっているんですけど、子どもらしさがなんかこうないように僕らがしつけてしまっているのかなあっていうようにちょっと自分では思っていて、(中略) 子どもって失敗するもんやし、なんか喧嘩するもんやしみたいなことが、それがこう許されない場に学校もなっているな、家もなっているなと思うと。保護者と子どもと、なんか学校三者で、「子どもらしさって何か」みたいなんを考えられたら、ちょっとこう、子どもってもっとそう、いま育てようとしているのと違うよねみたいなんが出てきたりするのかなあってちょっと自分の中では思って話を聞いていました。

この語りは、最初の A の語りで出てきた、自分も「失敗を許さない」「子どもたちの自由を奪う」ことをしてきたことに接続している。それと同時に、「保護者と子どもと、なんか学校三者で、「子どもらしさって何か」みたいなんを考え」ることに可能性を見出し、これまでの様々な発言の中で出てきた語ることや語り合う場をつくるという論点に接続してもいる。

それに続いて D は、学校組織のあり方について次のように発言した。

やっぱりいま機能論の話になっていると思うんですけど、やっぱりこうビューロクラシーというですかね、縦をどんどん分厚くしていって、えーとほかの組織と同じように学校もこう管理体制を強化していくっていうようにやってなんでもこうトップダウンでやっていると、たぶん限界が来るんだと思うんですよね。(中略) それこそ先ほどの先生方の納得と寛容とか、まさに校長先生がもう自分からどんどんトップダウンで落とすんじゃなくて、職員からどんどんボトムアップ型でやっていくという学校であればやっぱ機能していくだろうし、それは管理職の先生がすごく寛容にあの一对応しているからまさにその何というんですかねこう許容してくれるからこそできることで

学校における寛容という論点が、ここでは学校の組織構造としてのトップダウン型とボトムアップ型という論点に接続されている。さらにそれに接続するように E が次のように語った。

支援学校がしんどいのは、子どもたちには曖昧さを、曖昧さを尊重しなければならない学校なのに、教師には逆に曖昧さを認めない学校経営をしてしまうためになんかこう、先生たちの柔軟な発想がなんかないから、型にはめた教育を支援学校の子どもたちにしちゃうみたいなのところが

子どもに求めるものあるいは教育として大事にすることと、教師に求められていることがずれており、その結果、教育において大事にすべきことができなくて「型にはめた教育」になってしまっているという気づきが表明されている。

ついで A が次のように語った。

でも一方であの一大きな社会の流れには逆らえない弱さもあるので、まあまあとはいえこう子どもたちに「何でもしていいよ」って言ってトラブル大きくなることの大変さを見るについついちょっとあの一まあ決めてしまっているという自分があるので、一概にその枠組みから自分が出て行ってなんだかんだ言えないなと思うんです

これは A 自身が最初に語り、C もそれに接続する語りをした自分も「失敗を許さない」「子

どもたちの自由を奪う」ことをしてきたという論点を再確認する語りであるが、さらにここでは「一概にその枠組みから自分が出て行ってなんだかんだ言えない」という、内部の当事者としての自己認識が述べられている。さらに、学校の意味について次のように語った。

なんかこう生活、子どもたちは、先ほど保育園とかその保育と学校とかというあたりの役割というのもあったんですけど、でも分離はできひんなといつも思っていて、いやここ学校ですから、保育所じゃないんでみたいなこと、まあこれも職員室でよくある話なんですけど、でもまあ機能として、機能というかそのやっぱり両方あるかなと。あの一それはたぶん昔からそうじゃないかなというふうに思っていて、(中略) 学びの中で生活に活かされているところも自然と起きているので、だからもうちょっとあの、学校イコール学力高めるところみたいな切り離しじゃなくて、なんか生活にもっと目線を当てた学校づくりもいいんじゃないかな

ここでは、学力を高めるという機能と子どもを預かる、生活の場であるという役割は分離できないという認識が表明され、そこから「生活にもっと目線を当てた学校づくり」が目指されている。続けて A はこのことを敷衍して、「生活を捉え直したり、教育哲学的なことを連綿とされている学校とかをもう一度振り返ってみてもいいのかな(中略)、手仕事の的なこう学校づくりがしたいなあっていうふうに思っています」と述べた。

以上の議論を踏まえて、後半の最初に問題提起した G が、「めちゃくちゃええなあっと。子どもらしく生きるっていうこととか、その、も一回子どもってどんな風に成長するのか考えてみたりとか、いまの手仕事の的な学校づくりというのは魅力的やなと思ったんですけど」、中学校では難しいのではないかと発言した。続いて D も、高校でもイメージしにくいという発言をした。それに対して、X が今年度の教職大学院の授業で扱った『学校するからだ』(矢野利裕著、晶文社)に触れ、著者が高校教師であり、「身体性を考えることが現状を乗り越えるヒントになるのではないか」と述べた。また、Y は中学校でも子どもは教師との関係や行事の中などでも成長しているし、学校で見せる姿はほんの一部に過ぎないので、そういうことを知ることが学校の可能性を広げること、また、「教師にとっても寛容な空間となることが、子どもたちと新鮮に向きあうことにつながるのではないか」と指摘した。

次いで Z が以上の議論が「根本的な話になった」としたうえで、大学で教員養成に携わる当事者として、「学校って何？人間はどんなふうに成長する？どんなふうに生きている？こういうことについての大学での学習が少なくなっている。教育哲学やペダゴジー、教員になる人にもならない人にも学習してもらうことが大学教員としての責任。教職大学院でも増やせるといい。教員養成が実務的、あるいは採用試験対策向けになっている。当事者として、どう切り返すかが課題」と述べた。それに接続するように Y が、「何でもかんでもできる人が教壇に立つわけではない。教員を育てるのは大学だけでは無理で、即戦力ではないので、現場でもそれを受け止めて育ててほしい」と述べた。さらに Z が、「実際にいろんな人が教員としていて、それが許容されてきた。学校という場は曖昧で混沌としているのに、きちんとしたところでなけれ

ばならないと思うからおかしくなる」と述べた。最後に E が、修了論文のためのインタビューにおいて、完璧な教師が求められがちであることについて「そんなことばかり求めているから、若い子はそういう先生を周りに探そうとして、そんな先生いるはずないので、なんか 60 点くらいの先生やったらダメやってしか思っなくて、どんどん自分がしんどくなっているように思うんです。」との発言があったことに触れ、E 自身も初任者指導で「こういうふうな先生めざしましょうという時に逆に若い子を追い込んでしまっているんじゃないかなって思います」と述べた。

3. 学校経営の実践的力量を育成するとは

以上の対話の展開を、学校経営に関わる「実践的力量」の形成という観点からとらえ直してみよう。最初に述べたように、本稿では学校経営の実践を「対話的組織開発」と捉え、「実践的力量」を教師エージェンシーの生態学として捉えた。

対話の中では A の「精緻化／失敗してもいい、何もやらなくていい」という対比を出発点に、多くの対比が語られた。表 3 はそれをおよそ発言の順に整理したものである。

表 3 対話の中で語られた対比

番号	発言者	ア（システムの、秩序）	イ（生活的、混沌）
①	A	精緻化	失敗していい、何もやらなくていい
②	A	システムチック、枠の中に当てはめる	自由
③	B	行事の準備・予算配分について語る	本質的なことについて語る
④	C	求められていることが多い	自由
⑤	D×X	（映画を見て）指導法を考える	（映画を）楽しむ
⑥	F	許してくれない	（子どもだから）許す
⑦	A・E・F	勉強・学力	預かる、生活
⑧	G	考える	考えない
⑨	X	機能・目的	生活感覚、いいかげんさ、曖昧さ、身体的
⑩	Y	失敗できない	失敗してもいい、寛容
⑪	B	ギューギューとする	フーンと肩の荷がおりる
⑫	C	子どもらしさがないようにしつける	子どもは失敗するもん、喧嘩するもん
⑬	D	トップダウン	ボトムアップ
⑭	E	曖昧さを認めない	曖昧さを尊重する
⑮	Z	きちんと	曖昧・混沌
⑯	E	完璧な先生	60点くらいの先生

アの列にはよりシステムや秩序に関わる概念を、イの列には生活や混沌に関わる概念を配した。以下これに基づきながら、対話の展開から見えてくることを述べたい。

第一に、①から⑯の対比は、抽象化すればシステムの、秩序／生活的・混沌の対比として整理できるが、具体的には次元を異ならせており、対話の意味的な次元を膨らませている。例え

ば④の「求められることが多い」ことは学校に生活的なことも求められ混沌をもたらすことも意味するが、それが教師には制約となり「自由」と反することにつながる。こうしたパラドキシカルな認識は議論にある種のわかりにくさをもたらしてもいるが、自分たちが何を問題としたいのかの探索の可能性を広げてもいる。また、両者が「分離はできひん」「両方あるかな」という再認識にもつながっている。斎藤（2024：243）は、対話において「ずっと自分自身の声として聴いていた「小さな真理」が、他者の声によって語り直されること。そうすることで、ときに「小さな真理」が、別のコンテキストのもとに置かれることになります。」という。対話の中での他者の声による語り直し、それを通じた「メタコンテキストの自然な受け容れ」（同：242）が生じていると言えよう。月例会が毎回テーマを設定しながらもそれはいわば対話のきっかけであり、とくに何かを決めたりまとめたりすることを意図していないことがその背景的な要因になっていると考えられる¹。

第二に、価値的な次元で対話の大筋は、アの側のシステムや機能がより重視される状況を否定的に捉える認識の中で、イの生活や曖昧さや自由などを肯定的に捉える方向で展開した。しかし⑧では他と逆で「考えない」ことが否定的に捉えられ、「考える」ことが肯定されている。また、⑦では保護者の学校への期待が「勉強・学力」に限定されることと、子どもを「預かる・生活」という形で無限定的になることの間で、「僕はどっちをねろうとんかな」（F）というアンビバレンスが語られることとなる。⑤では、もともと D によって肯定的に捉えられていた「（映画を見て）指導法を考える」ことが、X によって否定的な意味づけをされるという逆転が起きている²。

第三に、対話の中で社会的カテゴリとくに「子ども」という社会的カテゴリの意味が、「失敗してもいい」「許す」「喧嘩する」という言葉を通じて再構築されようとしている。このことは、「子ども」と関わる「教師」や「学校」の意味の再構築と相即的である³。

以上のことは図 1 に示した 実践的－評価的次元における価値観や信念について生じた事態である。対話を通じて学校の現状についての信念が拡張されたり、価値観が揺り動かされたりしている。言説が多元的になったといってもよい。そこにはアンビバレンスが含まれるが、そのこと自体が言語化されたことは重要である。

第四に、アの方を否定的に捉えつつも、「総合遊具を撤去」（A）したり、「子どもらしさがないようにしつけ」（C）たりと、自分自身もそこにコミットしている（してきた）ことに反省的な視線が向けられている。システムの内部にいることの自覚、すなわち外部からの観察者として現状に対して免責されない当事者意識が表明されている。このことは図 1 に示した反復的次元における職業ヒストリーに対する意味づけの更新と捉えることができる。そこにはある種の苦渋を感じることができるが、それが実践的－評価的次元や投影的次元への揺らぎをもたらす働きもしている。

第五に、以上のような認識の展開の中で、一人称の願望が語られた。その多くは「言葉にして発信」「話したい」「話ができる関係づくり」など、学校における対話（の場）づくりに関わ

るものである。「校長がとぼけてみせる」あるいは「手仕事の学校づくり」というより管理職的な視点からの実践的展望も語られることとなった。このことは、図1に示した投影的次元で生じた事態とすることができる。「校長がとぼけてみせる」というような短期的に実現可能な展望も語られたが、保護者や住民との「話ができる関係づくり」や「手仕事の学校づくり」など、中長期的な展望も語られている。また、このことは実践的・評価的次元におけるアイデアの豊富化と捉えることもできよう。

斎藤（2024：210-213）は、対話を「コンテキストを揺さぶるもの」と捉え、対話の中では「自然な対話の流れを断ち切って、『対話についての対話』をすること」を通じて「対話実践の場面に『メタコンテキスト』というマーカーをもたらし、固定しかかったコンテキストを揺さぶること」が重要であるという（「対話についての対話」と言われているのは「オープンダイアログ」という「フィンランド発のケアの手法・システム・思想」（同：6）における、「リフレクティング」と呼ばれる介入であるが、それについてここで詳述する余裕はない）。月例会での対話における教職大学院教員が果たしている機能は、対話の場を設定するとともに、対話の中で「固定しかかったコンテキストを揺さぶること」にあると言えよう。

表1に示したように、学校の組織開発が意味形成や認識、アイデアの創造、「考え方と人が何を考えるかを変えること」に焦点化されるのなら、その当事者である教職員（管理職に限らず）は「コンテキストを揺さぶる」役割を果たせなければならない。教職大学院における学校経営に関わる「実践的力の形成」は、そのような役割を果たせる力の形成でなければならないが、そのためには修了後も含んだ教職大学院のカリキュラム自体が対話の場をもつ必要がある。

学校における日々の実践の中で、教職員は狭いコンテキストに制約されて短期的な視野での意思決定を継続しなければならない状況に置かれている。とりわけ最近の政策的な言説を通じて、教職員は主体的な関与可能性を狭められている（水本 2017a）。Butler（1997＝2015：217）は、「主体の行為性（エージェンシー）は、主体の特質——内在的な意思や自由——ではなく、権力の効果であるので、それは制限されており、まえもって決定されてはいない。もしも主体が一連の予めの排除をとおして発話の中で作られるなら、その基盤にある構成上の限界が、主体の構成の現場を決定する。（中略）その言説作用は、ポスト統制的な主体がもつ行為性なので、まえもってその境界が定まってはいるが、さらなる予期せぬ境界へと開かれてもいる。」という。本稿で見てきたように、教職大学院の実践はエージェンシーを「予期せぬ境界へと開く」可能性を持っているのであり、その実現は私たち教職大学院教員自身が対話的实践に参加しつつコンテキストを揺さぶられ、「予期せぬ境界へと」開かれ続けられるかにかかっている。

文献

Butler, Judith 1997 *Excitable Speech*, Routledge = 竹村和子（訳）2015『触発する言葉』岩波書店

- Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. 2015 Introduction to the Dialogic Organization Development Mindset, Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. eds. *Dialogic Organization Development*, Berrett-Koehler Publishers, pp.11-32
- 市村淳子 2021「小学校における教職員の自律性と協働性を高める組織改善：対話によるコミュニケーション改善に着目した校内研修開発」『日本教育経営学会紀要』（63）、106 - 117
- Luhmann, Niklas 1990 *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press = 土方透・大澤善信（訳）1996『自己言及性について』国文社
- 水本徳明 2017a「学習観の転換と経営管理主義の行方」『教育学研究』84（4）、398-409
- 水本徳明 2017b「教育についての対話はどのように「深く」なるのか？」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』6、23-34
- 村上靖彦 2013『摘便とお花見』医学書院
- 中原淳・長岡健 2009『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社
- 岡本智周 2016「本書のねらい——共生の論理の社会学的探究」岡本智周・丹治恭子（編著）『共生の社会学』太郎次郎社エディタス、9-14 頁
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. and Robinson, S. 2015, *Teacher Agency: An ecological approach*, Bloomsbury Academic
- 斎藤環 2024『イルカと否定神学』医学書院
- 佐藤俊樹 2023『メディアと社会の連環』東京大学出版会
- 吉村春美 2024『みんなが「話せる」学校』学事出版

注

- ¹ このことは斎藤（2024：85）が「意図や目的を“捨てる”ことで、意図や目的は達成できる。」と述べていることと照応する。
- ² このようなアンビバレンスや逆転は、対話が再帰的になることによって生じる。対話が「深く」なるためには、再帰性の高まりによって生じる計算不可能性を受容し、楽しむことが必要である（水本 2017b）。
- ³ 岡本（2016：12）は、「「共生」とは、「あるもの」と「異なるもの」の関係性を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ（社会現象を整序する枠組み）それ自体を、いまあるものとは別なるものへと組み直す現象である。」という。だとすると、対象とした月例会ではそのような「社会的共生のプロセス」（同）が生じたということもできる。