



Title	教師が学び合う学校組織文化における「型」の研究 : 日本と米国の前期中等教育の比較
Author(s)	新谷, 龍太郎
Citation	大阪大学, 2015, 博士論文
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/51866">https://doi.org/10.18910/51866</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 教師が学び合う学校組織文化における「型」の研究

－日本と米国の前期中等教育の比較－

人間科学研究科

新谷 龍太郎



## 目次

教師が学び合う学校組織文化における「型」の研究.....	1
－日本と米国の前期中等教育の比較－ .....	1
序章 学校組織文化への視座 .....	5
第1節 本研究の目的と問題意識.....	5
第2節 本研究がおかれている学問的文脈 .....	10
第3節 研究対象と方法.....	14
第4節 本稿の構成 .....	20
第1章 教師が学び合う学校組織文化に関する先行研究－教師の「型」への接近.....	22
第1節 学校組織文化研究 .....	22
第2節 教師の学習共同体研究 .....	26
第3節 「型」に関する議論 .....	36
第4節 教師の「型」への接近 .....	44
第2章 「学びの共同体」の学校組織文化.....	60
第1節 日本の教育改革.....	60
第2節 日本における「学びの共同体」.....	60
第3節 プロフィール .....	62
第4節 「コ」の字をめぐる葛藤.....	66
第5節 考察.....	92
第3章 「専門職の学習共同体」の学校組織文化.....	97
第1節 米国の教育改革.....	97
第2節 米国における「専門職の学習共同体」.....	99
第3節 プロフィール .....	102
第4節 「4つの質問」をめぐる葛藤.....	115
第5節 考察.....	144
第4章 教師が学び合う学校組織文化における「型」.....	151
第1節 各章のまとめ.....	151
第2節 教師が学び合う学校組織文化の日米比較.....	154
第3節 教師の学び合う学校組織文化の形成・継承・変容のプロセス .....	162
第4節 本研究の知見と提言 .....	171
参考文献 .....	181
注記.....	201

## 図表目次

図 1 青年前期教育に成功する学校(ミドルレベル教育連盟) .....	9
図 2 事例校の位置づけ.....	17
図 3 リラントミドルの見取り図 .....	107
図 4 学校組織文化の形成・継承・変容プロセス 螺旋モデル.....	169
図 5 教師が学び合う学校が持つべきマネジメントサイクル .....	177
表 1 事例校における教師の学び合いの核とメタファー .....	17
表 2 調査対象校のプロフィール .....	19
表 3 ミドルスクールと中学校の対比.....	32
表 4 日米の教育観、教師観の違い.....	35
表 5 「型」の捉え方の整理 .....	41
表 6 生田による「形」と「型」の語用の整理.....	46
表 7 「形」と「型」に対応する英語の整理 .....	47
表 8 北中における「コの字」導入の流れ .....	78
表 9 北中学校でのフィールドワークで得られた知見.....	93
表 10 リラントミドルの教員構成 .....	108
表 11 討議を観察したチーム及びインタビュー対象者(2013 年 10 月 17 日・18 日) .....	112
表 12 観察した授業と机の配置の一覧表(2014 年 9 月 16 日から 26 日) .....	113
表 13 年代別・教科別の机配置の形式 .....	114
表 14 「専門職の学習共同体」のチームごとの様子(2014 年 9 月) .....	122
表 15 「専門職の学習共同体」の 3 段階モデル.....	145

## 序章 学校組織文化への視座

### 第1節 本研究の目的と問題意識

#### 1. 教師が学び合う学校組織文化はどのように形成されるのか

世紀末を迎えようとしていた 1990 年代、学力の低下や学び離れといった言葉が目につくようになった。そこで、学校をこれまでの知識伝達の間であるという見方から、学習者の共同体として見ていく必要があると考えられ始めた(秋田 2010, p.211)。この共同体において、教師もまた反省的実践家として学び合う共同体の一員と位置づけられている。OECD は、今後の学校教育の在り方として 6 つのシナリオを示した。シナリオ 4 では「学習組織の中心としての学校」が挙げられている。これは、学校は公共的信頼と資金を得て地域の学びのコミュニティの中核となり、学校と教師の幅広いネットワークを通じて教師の専門性開発が盛んになるという筋書きである(OECD 2002)。

このような流れを汲んだ 2000 年代の日米の教育改革を振り返ると、そこに幾つかのキーワードを見出すことができる。一つは、教師の専門性の再定義であり、もう一つは学び合いである。「今世界を取り巻く様々な問題を解決するためには、教師による一方的な教え込みでなく、自ら知を創造しながらこれら問題に取り組む人材を育成するような教育でなくてはならない。」、そんな魔法のような力が教育に求められ、この複雑な方程式を解く鍵として、生徒同士の学び合いが奨励された。そのためにもまずは教師たちが学び合わなければならないというロジックが出来上がった。

これまでの伝統的な学力観が問い直され、知識基盤社会と呼ばれる変化の中でどのような学力が求められるのか、そのために教師はどのような指導をすべきなのか。日本では「生きる力」「考える力」を掲げた総合的な学習の時間を象徴とする学習指導要領が、また米国では PISA 型の思考力を重視する「共通コア州スタンダードズ(Common Core State Standards)」と呼ばれる実質上のナショナルカリキュラムが現れ、これに教師がどのように応じればよいのかが模索されてきた。日本の改革動向について言えば、PISA 調査の影響を受け、これまでの「知識重視」と「態度重視」の極を行き来する「振り子」ではなく、「活用」「探求」という新たな次元が着目されてきているという見方もある(志水 2010, pp.206-207)。このように 2000 年代の教育改革は、日米ともに変動する社会への対応を教師に求め、強くアカウンタビリティを課しながら、教師の専門性とどのようなものであるのか、それは何を担保として確立するのかが問われた。

これまでも、時代の要請に応じて系統主義か子ども中心主義かという議論は繰り返し行われてきた。何が正しいのか、どのように行えばよいのかが見えない中で、集合知を絶えず更新し、構築する組織が必要だという考えが拠り所とされた。本稿が主題とする教師が学び

合う学校組織文化や教師の学習共同体という考え方も、時代や呼び名は変われども同じである。その考えとは、端的に言えば、教師の専門性は教育実践の省察に基づく学びに根ざすものであり、その学びを促進する共同体として学校を組織する必要があるという考えである。教室での協働学習や、PISAを意識した思考力を育成する教育実践が、教師の学習共同体の中でどのように合意され、生成され、修正されていくのか。その回答を得るために、本稿では個々の学校の文化や、個人の学習と組織の学習をつないで考えるための概念として、ブルデュー(Pierre Bourdieu)の言うハビトゥスとしての「型」をモチーフとして、その学習プロセスを考えるために伝統芸能や武道における「型」の学習論を加え、日米の前期中等教育での事例をもとに考察する。

本稿では、教師の協働と学び合いを基調とした学校改革モデルとして受容される二つの事例を取り上げる。一つは、日本における教育学者佐藤学氏の提唱する「学びの共同体」に取り組む事例であり、もう一つが高等学校の校長や教育長として実績を残したリチャード・デュフォー(Richard DuFour)の提唱する「Professional Learning Communities: PLCs 以下、「専門職の学習共同体」)に取り組む事例である。日本の公立中学校と米国の公立のミドルスクールで展開される教師の学習共同体づくりを事例とし、フィールドワークをもとにした第一次データに基づき、比較社会的な観点から記述する。

いずれのモデルもどのように授業を変えていくか、授業の事実からどのように学ぶかに着目している点で共通しており、その意味で授業研究の領域とも重なる部分が多くある。しかし、本稿の視点は個としての教師や授業がどうであるかではなく、そうした学びあいが生じる学校をどのように形成できるかにある。個の力は困難を突破する局面で輝きを放つこともあるが限界もある。より大きな影響を及ぼすためには、状況に応じて柔軟に変化し対応する組織の力も必要である。ただし、「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」には、教師の専門性を定義する日米の教育文化や制度や教育改革の影響に違いがあるため、これらを踏まえて考察を進める。

本稿の目的は、教育改革が教育実践にどのように影響を及ぼすのかという教育政策への教育社会学的研究を背景とし、教育社会学が問題としてきた教員の専門性をめぐる教師教育・教員文化研究の展開を図ることにある。また、近年の新自由主義的教育改革に対する教師の協働の可能性を探る上で、教師が学び合う学校組織文化や、その具体としての教師の学習共同体はどのようにあるべきなのか、どのようにして形成すればよいのかという実践的示唆を導き出すことにある。

教師が学び合う学校とはどのようなものであるのか、どのようにして学び合いができるようになるのか。この問いに答えることは、学び合えていないと感じる学校にとって意味あるだけでなく、学び合えていると感じる学校にとっても、どのようにその文化を継承するのかを知るうえで意味のあることだろう。本稿では、日米の学校で筆者が見聞きした風景や教職員の言葉を物語として紡ぎつつ、そのプロセスに迫ってみたい。

## 2. 前期中等教育への視点

次に、本稿が中学校とミドルスクールを事例とする理由について述べておく。多くの国において中等教育機関は、初等教育機関の平等主義と、高等教育機関の能力主義に挟まれ、その性格の複雑性に悩まされている。「前期中等教育過程の独自性は、『個性の探求』と、『自立の基礎』の二つを保障すること」(安彦 1997, p.24)とされるが、この両立は簡単ではない。例えば、アンディ・ハーグリーブス(Hargreves.A, 1986)は、コンプリヘンシヴ・スクールを主流とするイングランドのヨークシャー地方で70年代に創立された2つのミドルスクールを事例にとり、教員がそれまでの経歴によりサブ・カルチャーを作りがちであること、学年集団により異なる文化が見られること、教科の専門性を重視する集団と全人的な発達を重視する集団とに分かれることを指摘している。このように様々な要請や価値観を調整する場において、どのようなカリキュラムや教師の専門性が必要であるのかが模索される。

日本の中学校及び米国のミドルスクールも同様に、共通化を基調とする小学校と分化を基調とする高校の双方を接続するという制度的課題を有している。

日本の中等教育制度は、1872年の学制から1899年の中学校令(第2次)、1947年の新制中学制度という変遷の中で、複線型から分岐、単線型へと変化してきた。戦後日本の教育制度が、米国において理想的とされた教育制度を移植されたという性格を持つこと、それはデューイの自由主義や民主主義の理念を反映していることはよく知られている。このように、日本の中学校はこれまでの差別的な中等教育を廃し、単線型の学校システムをもつ米国の地域総合制学校として構想された「ハイスクール」をモデルとしたものの、中学校の位置づけはあいまいなまま残り、小学校の義務教育の延長とみなされ独自の位置づけはされていない(志水 2002, pp.50-51)。個々の学校に目を向ければ興味深い取り組みや、献身的な教師の関わりが見られるものの、制度全体としてみれば、教育内容(準備教育と完成教育)、教育理念(平等主義と能力主義)、教育組織(義務教育と非義務制)の3つのレベルでベクトルが錯綜しており、戦後を通じて制度的には安定していたが確固たる見解の一致をもって独自性を打ち出すに至っていない(志水 2002, pp.1-4, 39)。

このような複雑な状況にある日本の中学校は、特に教育改革のインパクトの解明や、学校文化の解明、学校経営研究が求められる学校段階である。しかし、その研究蓄積は比較研究や学校組織文化研究に限って言えば多いとはいえない。例えば、外国人の目から日本の学校文化を全体的に捉えたウィリアム・カミングス(William K. Cummings 訳書 1981)やトーマス・ローレン(Thomas P. Rohlen 訳書 1988)の研究は日本の小学校や高校が対象である。また、個別学校の組織文化に関する研究も、小学校や高校については見られるが(今津 1996、岡東・福本 2000、吉田 2005 など)、中学校について多いわけではない。近年は被差別地域において新たな学校文化が生まれる様子を描いた林寄(2004)の研究や、校区の社会経済的な違いが教師のペダゴジーに影響を与えることを指摘した伊佐(2010)の研究など、中学校に焦点を当てて地域文化との相互作用により個々の学校の文化が構築されるダイナミズムを描く研究も出てきている。筆者の研究も両者の問題意識と共通するが、両

者との違いは教師の学び合いに着目し、教師の「型」に着目して学校組織文化の変容プロセスに着目している点である。

一方、米国では 1918 年に提示された『中等教育の根本原理』を機に、6・3・3 制の教育制度を普及させることとなり、高等教育への接続の前段階として適性発見と進路の予備選択をするジュニアハイスクールの在り様が検討された(吉田・長尾・柴田 1980, pp.43-45)。6・3・3 制の成立には、進歩主義教育思想が深く関わっており、ジュニアハイスクールは総合制中等教育の理念、すなわち民主主義社会の実現と協同的な市民性の育成を実現するものとされた(市村 1987)<sup>i</sup>。ここまでは、日本の経緯と共通する。

しかし、1960 年代後半から 70 年代にかけて学校の荒れやドロップアウトが社会問題化し、教科分立型の指導体制をとるジュニアハイスクールは、ハイスクールのミニチュア版にすぎないという批判を受けた。そこで、「青年前期」という概念に焦点をあて、この年齢(11 歳～14 歳又は 10 歳～15 歳)の生徒にふさわしい教師教育や、大学進学準備の要求に拘束されないカリキュラムの必要性が検討され、ミドルスクールが設立された<sup>ii</sup>。このように、青年前期に焦点を当てた新しい学校としてミドルスクールを位置づけた点が日本とは異なっている。第 7～9 年生を対象とするジュニアハイスクールから、第 5～8 学年を対象とするミドルスクールへの移行には、年齢的早熟という実在的な側面以外に、1960 年代における人種問題も影響して急増し、2011-12 年ではミドルスクール 12,963 校に対しジュニアハイスクールは 2,865 校と、ほとんどがミドルスクールの形態をとる<sup>iii</sup>。

ミドルスクールは子どもと呼ぶには大きく、青年というには未熟な 10 歳から 15 歳の変化の激しい時期に対応するプログラムやカリキュラム、教師、学校建築がどうあるべきかという、ある種の実験的性格を持って、様々な学校の取り組みを交流しながら発展してきた。その取り組みは一様なものではないが、共通する点としては、「バランス」「探求」「チーム」というキーワードにまとめられる。具体的には、教科横断的な組織、チームティーチング、柔軟な生徒のグルーピングや広範囲なカリキュラム、教えこむのではなく生徒を支援するという立場を明確にした助言プログラムなどである(Alexander&George1981)<sup>iv</sup>。ミドルスクールでは、小学校の学級担任制と高等学校の教科担任制の中間的な指導体制として、専門教科の異なる複数教員による教科の枠を超えた指導体制が目指された。その指導体制の特徴は、子どもが主体となる体験的な学習や探求的な学習を中心とする教科横断的な学習、総合的な学習を目指している点にある<sup>v</sup>。教師と生徒の関係性は友好的であり、「助言する-される」という支援的な関係が目指される<sup>vi</sup>。例えば、アカデミックな活動や芸術活動などのテーマでの体験的・実践的活動を通じて生徒の関心を高める探求プログラムや、より小さな学習集団や教科横断的な活動ができるように建築されたポッド型の校舎、複数の学級を一つの単位とするチーム制(ハウス制)などが挙げられる(岡村 2001)。以下は、ミドルスクール運動の中心となっている「ミドルレベル教育のための連盟(The Association for Middle Level Education:AMILE)が、青年前期教育における信念をまとめたものである。

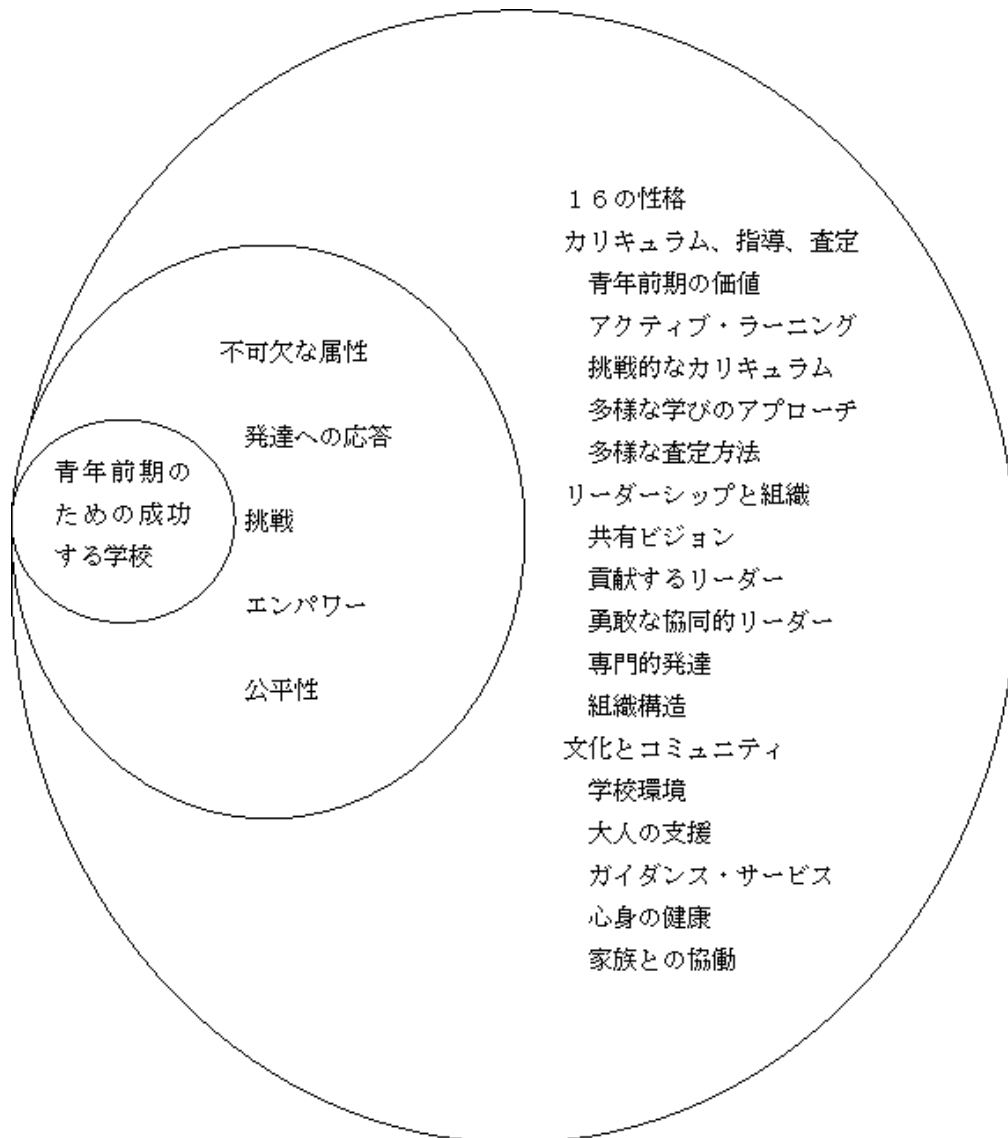


図 1 青年前期教育に成功する学校(ミドルレベル教育連盟)

AMILE2010,p.14 筆者訳

日米の前期中等教育の課題をまとめれば、小学校と高等学校に挟まれた中学校およびミドルスクールにおいて、教育改革の影響や、青年前期という発達段階を踏まえ、学級担任制と教科担任制の中間的な指導を中心とする教師の専門性をどのように定義するか、その上でどのような教師の学習共同体づくりを行っていくべきかが課題といえる。また、日米の前期中等教育の学校文化の基本的な性格については研究されてきたものの、近年の教育改

革によりどのような変容が起こっているのかについて十分に描かれていないことも課題として挙げられる<sup>vii</sup>。

## 第2節 本研究がおかれている学問的文脈

本稿では、「1. 教育改革が教育実践にどのように影響を及ぼすのかという政策社会学的研究」、「2. 教育社会学が問題としてきた教員の専門性をめぐる教師教育・教員文化研究」、「3. 近年の新自由主義的教育改革に対する教師の協働の可能性を探る上で、教師の学習共同体はどのようにあるべきなのか、どのようにして形成すればよいのかという学校経営研究」という3つのテーマについて知見を見出すことを目的としている。まずは、それぞれについて先行研究をまとめておく。

### 1. 政策社会学的研究

教育政策が教育実践にどのような影響を及ぼすのか<sup>viii</sup>。2000年代の教育改革の影響について言えば、まだ十分な検証ができていないわけではない。教育方法史を専門とする稲垣忠彦は、『明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』（稲垣 1966）の中で、「同時代の教育思想、教育制度、文化等のあらゆる事象が、教育実践において集約的に反映し、表現されているという意味において教育の質的表現である」（同,p.3）と述べ、教育実践に着目する必要性を訴えている<sup>ix</sup>。稲垣の視点から2000年代の日米の教育改革を振り返ると、日本における学習指導要領の改訂や米国の共通コア州スタンダードといったナショナルレベルのカリキュラム改訂が教育実践に及ぼす影響について、フィールドワークによりその具体を描き言及する研究は多くはない。

例えば、日本では、川村・紅林・越智が8年に及び「総合的な学習の時間」が学校組織文化や教師文化にどのような影響を及ぼすのかを調査し、「総合的な学習の時間」は教師の授業スタイルの基本構造は変えない形で受け入れられていることを指摘している（川村・紅林・越智 2005, 2012）。また、岡東・福本ら（2000）の『学校の組織文化とリーダーシップ』では、学校組織文化について理論的枠組みを設定し、1989年に改訂された学習指導要領における新しい学力観が教職員にどのような影響を及ぼしたかを検討している。その中で、別惣（2000）は、その影響が教室の中までは浸透していないことを指摘する。このように、「総合的な学習の時間」に象徴される新しい学力観が教育実践に及ぼす影響を調査した研究はある。ただし、これらはいずれも主として量的調査に基づく知見である。

その中であって、教育改革の影響を英国との比較考察した志水（2002）の研究や、全国学力・学習状況調査の影響について教育委員会や学校現場での聞き取り・フィールドワークを踏まえて網羅的に検証した志水・高田（2012）グループの研究は独自の位置を占めている。志水（2002, p.315）は、日本の中学校の学校文化の構造と変化を「指導」という概念で捉え、「つながる指導」や「逆トーナメント指導」といった独特の風土が、「指導から支援へ」

変化する状況でどのように変わっていくのかという問いを提起している。本稿はこの問いに  
応答する日本の公立中学校でのエスノグラフィー研究の一つである。また、葛上(1998)のエ  
スノグラフィー研究は筆者の問題関心と近く、本稿で扱う事例と同様に、同和教育実践を継  
承する過程で教育改革がどのように影響を及ぼしているかを考える上で示唆に富む。葛上  
は、教育改革の影響と授業改革の困難性について、一斉画一指導と個別指導、学力保障と  
仲間づくりからなる四象限を示し、教師の葛藤がどのように生じているかを鮮やかに描いて  
いる。ただし、対象が小学校であるため、葛上の知見を生かした中学校での研究蓄積が求  
められる。

海外に目を向ければ、英国の教育社会学者スティーブン・ボール(Stephen J. Ball  
2011)は、各国が教育水準を向上させようと躍起になって様々な政策を打つものの、それが  
どのように学校において実施されているかに目を向けなければならないと指摘し、2008年か  
ら2011年にかけてフィールドワークを中心とするプロジェクト研究を行っている。米国では、  
シーモア・サラソン(Seymour B. Sarason 1996)が、1970年代の米国で生じた数学教育改  
革をつぶさに観察し、トップダウン的な教育改革が教室に及ぼす影響は極めて小さいことを  
指摘している。また、リチャード・エルモア(Richard F. Elmore 2006 訳書)は、外部から要請  
されるアカウンタビリティに対して、学校の内側において構築されるアカウンタビリティがど  
のように応答するのかという視点で、教育政策が教室に及ぼす影響の分析を試みている<sup>x</sup>。し  
かし、今日米国で進められる共通コア州スタンダードについては、教師の実践にどのように  
影響しているかについては管見の限り十分な研究蓄積はない。

そこで、本稿では日本における2002年から実施された学習指導要領や、米国で2009  
年から検討の始まった「共通コア州スタンダード」に焦点をあて、これらのカリキュラム改訂が  
どのようにして教師の実践に影響したのかを、学校組織文化という観点から描く。日本につ  
いては、学力低下や学び離れを背景とした教育改革が教育実践にどのような影響を与えた  
のか、米国についてはPISAに影響を受けた共通コア州スタンダードを中心に据えた教育  
改革が教育実践にどのような影響を与えたのかをフィールドワークを通じて描き出すことによ  
り、2000年代の日米の教育改革の意義を捉え直したい。

## 2. 教師教育・教員文化研究

教師の学び合いや教師の学習共同体が主題とされる背景には、若手教員の増加にどの  
ように対応するかという課題や、教育改革に伴う教員の専門性をめぐる議論がある。これらは、  
教師教育や教員文化研究を中心として議論されてきたことであり、両者が共通して着目する  
のは、教師の専門的発達を促す場がどうあればよいか、教師が育つ学校とはどのようなもの  
であるかである。そこで、教育改革により揺さぶられる教員文化の再構築の場として学校組  
織文化が着目されるようになった。

日本の教育社会学において、教師教育や教員文化に関する問題関心は教師集団研究  
という形で議論されてきた(教師集団研究会 1962, pp.4-7)<sup>xi</sup>。また、教師教育について、教

師がどのように職業的社會化を果たすのかも教育社會学において重要なテーマとなってきた。しかし、日本教育社會学会発足 30 周年に寄せて「教師の社會学」の視点と展望を著した伊藤(1979,pp.55-56)は、教師の職業的社會化の領域での研究がわずかであると指摘する。特に、優れた教育実践を活発に行う教師たちの間で聞かれる「盗む」という言葉に表れるような、強い普遍性と個別性が同時に志向されるような姿にどれだけ接近できるかを意識する必要があると言う。いわば、教師の「わざ」がどのように獲得されるのかというテーマであり、本稿においてそれは教師が学び合う場を通じて獲得されると想定している。

教師がどのように職業的社會化を果たすのかということは、言い換えればどのようにして教員文化を身体化するかということである<sup>xii</sup>。しかし、加野(2010)の指摘するように、この 30 年間に市場化をモチーフとする新自由主義的政策が押し寄せたことで、専門職性、外形的評価、サービス化と多忙化、同僚性の衰退などの面で教員世界は変容し、教員文化の貧困化を招いている。これに対し、越智・紅林(2010)は、教育制度改革と対峙するものとして教員文化を位置づける。油布(2010)は、教育労働の変容に対応する中間集団の不在が感情労働をめぐる問題を個人レベルで扱うことに繋がっていると、教師の孤立化により学校を取り巻く環境の変化が直接教師に降りかかることの弊害を指摘し、その緩衝材として教師の協働を通じた対抗文化としての教員文化を構築する必要性を訴える。このように、教員文化は今日の教育改革に揺れる学校や教員の拠り所として重視されている<sup>xiii</sup>。この教員文化の身体化を実質的に担っているのが学校組織文化であると筆者は考える。

田中(1975)は教員の社會化の解明にあたり、「①教師になる以前に習得している役割規定」「②学校組織の構造上の文脈」「③組織規範の性質と内容を理論枠組み」を考慮すべきだと言う。田中の枠組みを敷衍すれば、個人としての教師のライフストーリーと、学校組織文化の化学反応が教師の成長にどのように影響するのかというテーマとなる<sup>xiv</sup>。山崎(1988,2000)の教師のライフストーリー研究は、若手教師の個人史がそれぞれの勤務校の学校史と出会うことで教師としての発達を遂げる様子を描き、特に最初の 10 年の持つ意味がその後の教職生活にとって大きいこと、すなわち初任校の学校組織文化が教師の発達に大きく影響することを指摘している。つまり、教師が職業的社會化を果たす上で学校組織文化は重要な位置を占めている。

まとめれば、若手教員の職業的社會化を果たすために、身体技法と心構えの二つの意味で、個人の「わざ」を盗める学校空間＝道場をどうつくるか、そこに本稿で扱う「型」がどう関係するかを明らかにする必要がある。その議論が、教育改革に対応しえる教員文化や対抗理論を育む苗床としての学校組織文化はどのようにあればよいのかという問いにつながる。本稿が教師が学び合う学校組織文化、その具体としての教師の学習共同体を主題とするのはそのためである。

### 3. 学校社會学研究・学校経営研究

どのような学校であれば社会的な不平等を克服できるのかという教育社會学的関心と、どの

ように学校組織を経営すればよいのかという学校経営学的関心には重なる部分が多い。前者では、その学校が実際にはどのような組織であるのかを社会的文脈や関係性から明らかにしようとし、後者ではどのような制度や組織が良いのが問題対象とされてきた(高野 1960, p.6)。学校社会学からは、学校文化の変革への手がかりを臨床的知見から得ることを目的とし、教育実践に社会学的な視点や方法を活かしたアプローチがなされてきた。学校経営学では、米国の学校経営研究の知見が援用されてきた。ここで、米国の教育政策が1960年代から学力格差縮小をテーマとしており、その要請に答えるための学校経営のあり方が研究されてきたため、「効果のある学校」というテーマで二つの研究の潮流が合流する。

志水(2002, p.24)がまとめたように、日本の草創期における学校社会学では、ウォーラーの著作(Waller, 1932, 邦訳 1957)の影響を受け、浜田・松本(1972)が「学校(教育)論」「学校と外部社会」「学校組織」「学校の教育指導」という4つの領域を設定した。その後、イギリスの「新しい教育社会学」のインパクトを受け、武内ほか(1982)の学校自体や学校内部過程に関わる諸研究のレビューなど、学校における諸現象を社会学的に考察する動きや学校内部の過程に着目する研究が増えた。耳塚(1993)は、「欧米追随型」から「自前の理論構築」を目指し、「初期学校社会学における選抜研究」「中期学校社会学における選抜研究」「学校組織研究の展開可能性」「解釈的アプローチの出現と期待」「新しい学校社会学の兆しー日本的理論化に向けて」という5つのトピック別での整理を行っている。本稿が該当するカテゴリーをこの流れに沿って位置付ければ、「学校組織」「学校組織研究の展開可能性」「学校の教育指導」に関わる。

学校経営学の分野では、学校改善を規定する要因の把握や校長のリーダーシップについて、質問紙調査や短期のエスノグラフィー調査により明らかにされてきた<sup>xv</sup>。その知見を活かしつつ学校社会学的関心に答える上で、なぜ教師が学び合う学校組織文化という主題を選ぶのか。油布(1996)は「学校改善を図り、学校のアカウンタビリティを高めるためには、学校文化の変革を図らねばならない。そのためには教員の意識変革を促す校長のリーダーシップが重要であるという論法は役割期待論に終始する」と指摘するように、校長だけでなく教師に目を向けた研究の必要性に言及している。教師が学び合う学校組織文化という主題は、授業研究の知見を活かしつつ、教師を主体とする学校改革の可能性を拓くものであり、油布の指摘に答えるものである。さらに言えば、学校改善のプロセスを動的に把握する研究については、いまだ十分な蓄積がない。

まとめると、「1. 政策社会学的研究」からは、教育政策が及ぼす影響を検討するためには教育実践に目を向けなければいけないという視点を、「2. 教師教育・教員文化研究」からは若手教員の増加や教員文化の貧困化という課題を克服するために教師の学び合う学校組織文化が必要であるという視点を、「3. 学校社会学・学校経営研究」からは、学校組織の改善のためには教師に目を向けた臨床的な研究が必要であるという視点を学んでいる。

このように本稿では、3つのテーマをつなぐ概念として、教師が学び合う学校組織文化およびその具体として教師の学習共同体に着目する。すなわち、「1. 教育政策が教育実践に

及ぼす影響のフィルターとしての学校組織文化」、「2. 教員の専門性や教員文化を再構築・再生産する場としての学校組織文化」、「3. 教師の学習共同体を生み出す母体としての教師が学び合う学校組織文化」、と学校組織文化を共通する視点として、これらテーマを横断し考察する。そして、教師が学び合う学校組織文化の事例として、日米の前期中等教育での取り組みを取り上げ、「型」という概念を手がかりに、「1. 日米の 2000 年代の教育改革が学校組織文化を介して教育実践にどのような影響を与えたのか」、「2. 教師が学び合う学校組織文化は教員の専門性や教員文化をどのように規定するのか」、「3. 教師が学び合う学校組織文化はどのようにしてできるのか」、を明らかにする。

### 第3節 研究対象と方法

#### 1. 研究の対象

本研究において前期中等教育を対象とする理由をまとめると、一つに教師の学習共同体や学校組織文化をテーマとした研究において、この学校段階をフィールドとする研究が少ないことが挙げられる。日本は伝統的に授業研究を実施してきているが、1980 年代における校内暴力などの＜教育病理＞や、近年の教育改革に伴う多忙化が影響し、中等教育段階ではその機を保障することが難しい状況にある。したがって、中学校での教師の学び合いをテーマとした研究蓄積が必要であるという理由である。第二の理由は、全人的発達に着目する小学校と、より専門分化し教科志向となる高校を接続する中学校の複雑性を解明する必要があるためである。第三の理由に、本来であれば小学校から高校までの全体を見通して考察を進めればよいが、筆者の力量不足により中学校およびミドルスクールのみに着目し、考察を深めたいということである。

#### 2. データ

本書で用いる主要なデータは、筆者のフィールドワークや聞き取り調査により入手した一次資料である。

##### (1) 日本の中学校におけるフィールドワーク

日本の事例として選んだ関西圏北部にある北中学校(仮称)では、2007 年 5 月から 7 月にかけて週に 1 度の参与観察を行い、その後 3 年間は公開授業を中心に年に 4 回程度訪問している。筆者は大学院生としてミドルリーダー(50 代男性、初任者研修担当)を通じて紹介されたため、校長や教員からは修士論文を書くために勉強している人、と認知されていた。観察は朝の登校指導から放課後のクラブ指導までであり、学校の公式行事や校内研修後の飲み会など非公式な場に同席することもあった。まとまった時間をとってインタビューを依頼するよりは、話しの輪に入り問わず語りに関心のあることを聞いたり、休憩時間など時間の隙間をぬって話を聞くことが多かった。その際、録音はせず、メモをとりながら話を聞き、記

憶を頼りにその日の内に会話内容を再現したものを書き起こした。教室には自由に入ることができ、どの授業でも観察することができた。生徒は、当初は観察者を意識したが、途中で教育実習生が入ってきたこともあり、次第に筆者が教室にいる風景が当たり前のように受け止めた様子だった。観察者が授業中に生徒の学習支援をすることはあまりなかった。

また、教師が学び合う学校組織文化という全体の見取り図の中で、「学びの共同体」がどのように位置づくのかを把握し、これを相対化する視点を得るために、考察においては幾つか他校の事例を踏まえている。

一つは、筆者が 2008 年度から 2014 年度にかけて参与観察をしている、北中学校に隣接する学区の中学校での事例である。日米の比較をクリアにするために同校の事例は本稿では扱わないが、日本の中学校文化を考察する際や、北中学校の「学びの共同体」の取り組みを相対的に見る視点、また学校組織文化の変容を考える上で筆者の考察に反映している。2008 年度と 2009 年度は学校の自己診断を支援するという位置づけで、週 1 回、終日に渡る観察を行い、全国学力・学習状況調査の結果などを踏まえた報告書をまとめた。同校の校長が代わった 2010 年度から 2012 年度にかけては、生徒会と協働した学校のホームページづくりや 30 周年事業の支援スタッフとして月に 2 回程度の関わりを持ち、2013 年度及び 2014 年度は学校評議員として年に数回の会合に参加している。この 7 年間で授業研究は年 3 回程度行われており、そのうちの半分程度に出席している。この中学校での授業研究は、一般的な公立中学校での事例と位置づけられると同時に、民間企業の後援する IT 教育の推進事業を受けていた 2010 年度から 2012 年度は研究開発校での事例と位置づけられる。

次に、関西地域の都市部で、「学びの共同体」をこれまでの同和教育実践と融合させ、独自の取り組みとして昇華していた公立中学校の事例がある。筆者は、2008 年度から 2009 年度にかけて月に一回程度、すでに長年に渡り観察に入っていた研究室の先輩に同行する形で、終日に渡る観察を行った。観察期間中に一度、授業研究の場を参観させてもらったほか、人権教育研究大会での発表を聞いている。

上記の参与観察に加え、大阪府人権教育研究北河内大会(2014 年 10 月 25 日 ②授業づくりと学力保障分科会)と、大阪教育大学平野五校園の共同研究発表(2014 年 11 月 8 日 小学校・中学校理科部会)、関西の人権教育実践の拠点である松原三中校区の授業研究(2014 年 11 月 18 日 中央小学校)に参加し、教師の学習機会を考えた時の、本稿で扱う事例の位置づけを定位する際の参考としている。

## (2) 米国のミドルスクールにおけるフィールドワーク

米国南東部のノースカロライナ州ブルズウィック郡リランドミドルスクール(以下、「リランドミドル」)において、2013 年 10 月 17 日、18 日及び 2014 年 9 月 15 日から 26 日にかけて「専門職の学習共同体」の討議の場面や授業を見学するため、単独でフィールドワーク及びインタビュー調査を行った。それまでも、後述する科研費調査を通じて、教育政策が及ぼ

す影響の把握を目的とし、2008年9月から2013年9月にかけて毎年一回、共同研究者とともに継続してリランドミドルの校長にインタビュー調査を行っている。ブルンズウィック郡教育委員会事務局や、郡と関わりのある大学を通じた関係を構築していたこともあり、こちらの要望を反映して、討議や授業にも参加することができ、自由度の高い調査となった。また、ガイド役として、教師の指導コーチが随行してくれたため、討議や授業の背景にある文脈の説明を受けることができた。ビデオ撮影や録音も自由に行うことができ、休憩時間や昼食時に、校長やガイド役の教員と、見てきたことについて話し合う機会も設けられた。なお、校名及び校長名については、校長の了承もあり実名としている。

### (3) 教育改革に対するヒアリング

2008年から2013年にかけて、PISAや全国学力・学習状況調査が学力向上策や学力格差是正政策にどのような影響をもたらしたかを把握する科研費調査に参加し、共同研究者と共に米国でインタビュー調査を行った(米川・新谷 2012)。参加した科研費調査は、「学力向上策の比較社会学的研究—公正と卓越性の確保の視点から」(2008～2010年度、基盤研究(A)、課題番号 20243037 代表:志水宏吉教授)及び、「学力格差是正政策の国際比較」(2011～2013年度、基盤研究(A)、課題番号 23243084 代表:志水宏吉教授)である。日本では大阪、沖縄、高知を中心として、共同研究者とともに府教育委員会事務局や市教育委員会事務局、小学校、中学校で聞き取り調査に同行した(新谷 2011c)。米国ではノースカロライナ州教育委員会事務局やブルンズウィック郡・ニューハノーバー郡の郡教育委員会事務局、小学校、中学校、高等学校、大学での聞き取り調査に同行した。また、大阪大学グローバル COE プログラム(「コンフリクトの人文国際研究教育拠点」大学院生調査研究助成 平成 22年度「米国の政権交代が教育改革に及ぼす影響に関する調査」)の研究成果も反映している。

### (4) 事例校の位置づけ

教師の学習をテーマとした取り組みや機会はいくつかあるため、ここで事例校の位置づけについて定位しておこう。以下の図では、教師の学び合いの目的が、例えば新しいカリキュラムに対応する単元開発と言った組織全体の改善にあるのか、それとも教師個人々の成長にあるのかを横軸にとっている。また、縦軸にはその取り組みが自律的なのか他律的なのかをとっている。ここで自律的とは、エルモアの言う「内なるアカウンタビリティ」に突き動かされたものであると言い換えることができる。すなわち、自分達の目前にいる子どもたちや、保護者・地域との交流を通じて、「私たちは何者か」という定義から始まる教育活動である。

教師個人々の発達と組織開発は相反するものではないが、例えば共通コア州スタンダードや新しい学習指導要領に対応する授業研究、電子黒板やタブレットなどの IT 技術を導入した授業研究、文部科学省が推進する特別支援教育をテーマにして自治体が行う教員研修などは、単元開発・組織開発の狙いが強いと考えている。「学びの共同体」と「専門職の

学習共同体」の距離を相対化するための補助線として、学校組織文化そのものではないが大阪府人権教育協議会や大阪教育大学平野五校園の共同研究など、教師の学習機会の位置づけを並置しておく。

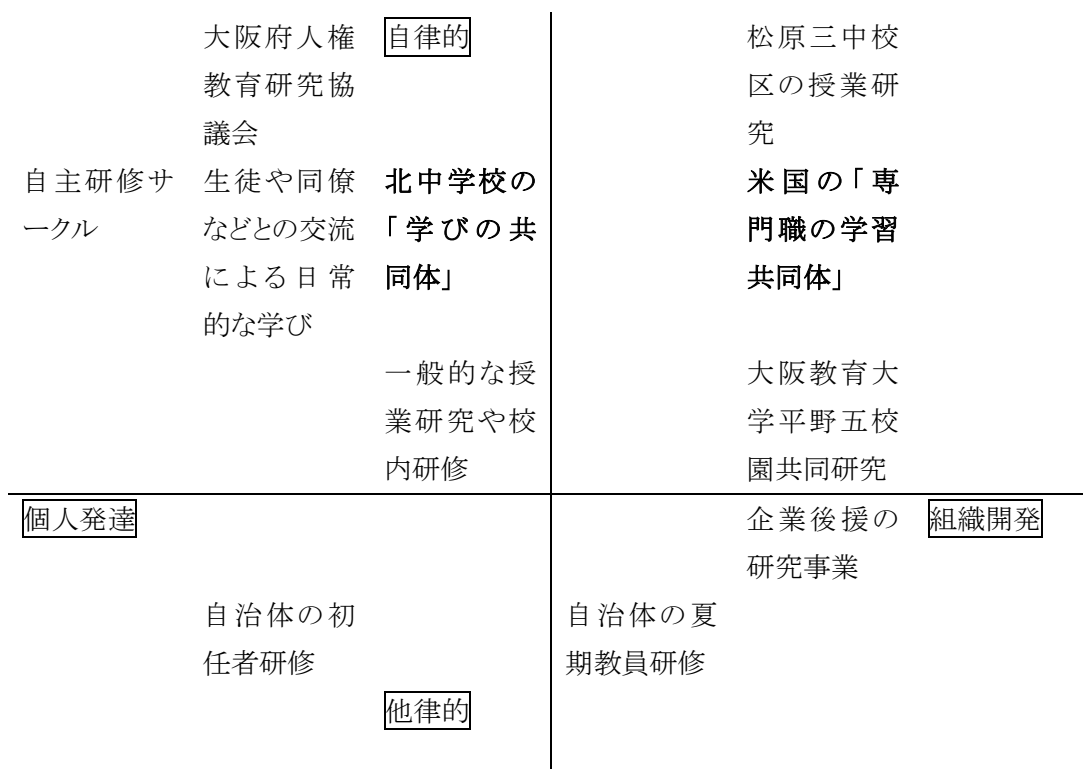


図 2 事例校の位置づけ

表 1 事例校における教師の学び合いの核とメタファー

	「学びの共同体」	「専門職の学習共同体」	大阪府人権教育研究協議会	大阪教育大学平野五校園
学び合いの核	授業を省察する語りの共有	共通の週間授業案のPDCA	教育実践の記述と共有	世情を反映したテーマ
メタファー	車座談義	仮説一検証	物語	開発・提案

北中学校の「学びの共同体」は、一般的な授業研究の伝統に立ちつつ、教科の系統性や専門性よりも反省的实践家としての教師の発達を促す目的をより強めた取り組みである。つまり、自校における授業研究のあり方をより自律的に意味づけている点で、一般的な授業研究よりも自律的であると考えた。また、教師個々人の発達に着眼していると考えられる。同じ象限には、大阪府人権教育研究協議会の主催する大会の発表校・参加校が位置づけられる。人権教育の伝統を発展的に継承しようとするこの取り組みは、学校組織全体の開発に連なるものであるが、発表形式としては教師個々人の学級における生徒との出会いと成長を

物語るものが多いため、個人発達の性格が前面に出ている。ただし、こうした個人発達を支えるものとしてそこに教師が学び合う学校組織文化があること、すなわち組織開発の観点があることを捨象するものではない。

一方で、リランドミドルの「専門職の学習共同体」は、共通コア州スタンダードへの対応に迫られた取り組みとして単元開発の性格が強く出ている。また、郡全体での取り組みを受けて学校で開始したという経緯はあるものの、学校の積極性から自律的と位置づけた。なお、先ほどとは逆のことであるが、組織開発の過程で教師個々人の発達も促される。大阪教育大学平野五校園の共同研究は、文部科学省の提起するテーマを踏まえた授業開発が中心であり、企業の後援する IT 技術を導入した授業の開発事業も、教師個々人の発達を捨象するわけではないが、新たな授業のあり方を研究するという意味づけが前面に出ている。なお、企業後援の研究事業に手を挙げるのは学校自身という意味で自律的であるが、そのテーマ設定は所与のものであることが多いため、他律的と位置づけた。

### 3. 研究方法

本研究では、エスノグラフィー研究の手法を採用している。エスノグラフィーとは、「フィールドワークの方法を用いた調査研究」であり、「その成果としてまとめられた文書・テキスト」である(志水 1998,p.1)。『質的研究法による授業研究』(平山編 1997)では、これまでの量的研究法の問題点の認識から、質的研究法に期待が寄せられ、エスノグラフィー法による授業研究法が紹介されている。したがって、授業観察や授業に関する討議の場面を考察しようとする本稿においても、エスノグラフィー研究の手法を採用する。本稿では、参与観察や面談、公式・非公式のインタビュー、学校資料のデータに基づき分析を行った。フィールドノーツの作成は、佐藤(2002a,2002b)やエマーソンたち(Emerson et al.1995=訳書 1998)の方法を参考にしている。フィールドノーツは、時系列にそった客観的事実の記録と、それに基づく解釈の二部構成により作成した。

エスノグラフィー研究は、長期にわたり観察者がその学校に身体を馴染ませる中で観察と言語化を繰り返し理論を生成していく点の特徴であることを考えれば、本研究の参与観察の期間は長いとは言えない。ただし、2000年代における日米の教育改革の影響を、教師の学習共同体という観点から5年以上に渡りフィールドワークを通じて継続的に検討した研究はほとんどないため、比較研究の観点から本研究は意義あるものとする。本稿ではこうした独自の調査から得られたデータを元に、教育改革や制度というマクロな視点と、学校内の教育過程におけるダイナミズムに着目するミクロな視点の両方から、2000年代の日米の教育改革の全体像を明らかにしたい。

本稿では日米の学校を比較することとなるが、日本文化論の一変種としての日本の教員文化論や学校文化論について述べるものではない。日米両国の文化に差異は確かにあり、考察においてもその差異は含めるが、目的は教師が学び合う学校組織文化がどのように形成され継承されるのかを明らかにすることである。

比較研究を行う目的は、複眼的視点を獲得することで認識の妥当性を得るためである(志水 2002, p.20)。比較教育学者の馬越(2007)の言うように、本来、比較とは物事の優劣を論じるのではなく、複数の事象の関係を吟味することが本来的な意味である。米国のミドルスクールを体験的に描いた中等カリキュラム研究者の安彦(1987, vi)は、米国の教育を一面的に賛美したり批判するのではなく、お互いの抱える問題を解決するために学び合う「理解型」の研究が必要であると提言する。筆者もこの提言に賛成であり、「理解型」の視点で考察を進めたい。

比較研究が単なる自国文化の押し付けになる危険性を、注意深い解釈でもって回避しているのが天野たち(1987)の『教育は「危機か」 日本とアメリカの対話』に収められた論考である。特に、米国における地域的差異の大きさや人種・宗教などの面における多元性や、日本における全国共通の教育過程や中央集権的な制度が日米の教育改革を対照的にしているというエドワード・R・ボーシャンの指摘や、情報源の限定や文化・歴史的な文脈が研究者の認識を困難にさせているという市川昭午の指摘は、今日の比較研究においても十分に留意すべき点である。なお、米国を比較対象として選ぶ理由は、政治・経済・生活・文化において影響力が強いこと、子どもの認知スタイルや学校文化を比較することで日本の特徴や課題及びメリットを浮かび上がらせることができること(臼井 2001, pp.5-6)、研究蓄積が多いこと(馬越 2007, p.10)にある。

以下は調査対象校のプロフィールをまとめた表である。

表 2 調査対象校のプロフィール

	北中学校	リランドミドル
調査開始	2007 年	2008 年
生徒数	439 人(2007 年)	675 人(2008 年)
教職員数	教員 23 人	教員 42 人
教員構成	10 年未満 43.5%、10 年以上 56.5%	10 年未満 50%、10 年以上 50%
校区	在日朝鮮・韓国人居住地域含む	比較的貧困層の多い学区
取り組み	2004 年より「学びの共同体」	2008 年より「専門職の学習共同体」
主たる情報 提供者	宮田先生:50 代男性、1997 年赴任、若手指導担当、3 年生学年主任、「学びの共同体」推進	校長:50 代女性、2007 年着任、2008 年から郡の取り組みと連動して「専門職の学習共同体」づくりに着手

※リランドミドルの平均クラス規模は 6 年生 27 人、7 年生 24 人、8 年生 23 人と北中学校よりも少なく、特別支援加配や読書コーチなどの役割で配置される教員もいるため、教員数が比較的多い。

※北中学校の教員構成は、20 代 7 人、30 代 3 人、40 代 7 人、50 代 6 人(参与観察時に聞いた話に基づく推察含む)をもとに、リランドミドルの資料にあわせて教員経験年数で示

した。割合は教員数 23 人を対象として算出した。リランドミドルは 0-3 年 24%、4-10 年 26%、10 年以上 50%の区分をもとに算出した。

※教員：管理職、保健室、事務職員、図書館司書、校務員を除く数。北中は、職員など含めると 32 人。

上記の 2 校を選んだ理由は、両校とも 2000 年代の教育改革の流れの中で、教師が学び合う学校組織文化を作り上げてきたこと、それぞれの国の全国平均に比べ、やや生徒規模が大きく学区の教育環境に厳しい要因を抱えながらも、学力達成において平均的な水準を維持していることにある。したがって、本稿の事例は、平均よりもやや厳しい教育条件の前期中等教育における学校としての代表性を有し、かつその取り組みに一定の効果があると考えられることが取り上げる理由である。

#### 第4節 本稿の構成

最後に、本稿の構成について説明しておこう。

本稿は序章をあわせて計 5 章で構成している。1 章では、学校組織文化や教師の学習共同体の先行研究の知見と課題を明らかにする。また、教師の身体技法としての「型」に関する理論的整理を行い、次章に続く事例を解釈する視点や枠組みを示す。

2 章・3 章では、日本の中学校での「学びの共同体」と米国のミドルスクールでの「専門職の学習共同体」を事例とし、2000 年代における両国の教育改革のインパクトを踏まえ、教師が学び合う仕掛けについてどのように合意され、それが個人と組織の学習をどのようにつなぐのかに焦点を当てて描く。

この描写をもとに 4 章において、教師が学び合う学校組織文化の形成や変容において、どのように学習が生じるのかを、教師の「型」に着目して考察し、本稿で見出されたことの理論的・実践的含意について議論する。

本稿を通じて、今後の学校組織文化研究において教師の「型」概念を用いることが有用であるということを主張したい。そこで、次のようなことを述べていく。まずなぜ学校組織文化に着目する必要があるのか、その課題は何かを先行研究から探る。本章で述べたように、教育政策は学校現場での教育実践への影響をもとに評価しなければならないという流れから、個々の学校の組織文化や教師の学び合いが着目された。しかし、今後の課題として教師個人の学習と組織としての学習をどのように結びつけるのかという課題が提起されたことを先行研究から明らかにする。

次に、この課題克服に向けた概念として、学校組織文化研究における「型」概念の定義と有用性の説明を試みる。そのモチーフはブルデュー(P.Bourdieu)のハビトゥスにある。筆者は、学校を教員間の葛藤のアリーナと見ている。学校組織を歩いていると、近しい考えや経験を持つ教員達が磁石のように引き付き合ったり、他の教員達と距離を置く様子が見られる。

その様子が、ブルデューの『ディスタンクシオン』(ブルデュー訳書 1979=1990)で描かれた、社会空間において近しいハビトゥスを持つ人たちが距離を縮めていく図に似ていると感じた。本稿では、このブルデューのハビトゥスを、教師の「わざ」や個人と組織の学習プロセスという観点から論じるに当たり、日本の伝統芸能や武道における「型」の学習論から光を当てて事例解釈の枠組みを設定した。まず、ハビトゥスと伝統芸能や武道における「型」は同じ考えであることを先行研究から定直し、「形」と「型」の区別に着目する後者の議論をもとに視点を設定することで、どのようにハビトゥスを学習していくのか、そこにどのような葛藤が生じるのかというプロセスを明らかにする。

次に、日米の事例から「型」の共有と教師の学び合いの深化には関係があることを説明していく。日本の公立中学校における「学びの共同体」の考察では、「総合的な学習の時間」に象徴される学習指導要領の改訂に応じて、身体技法としての「型」の変容が見られること、その基底には同和教育実践の水脈がある様子を描く。こうした「型」の浸透過程においてミドルリーダーの「型」の変容と他の教員の「型」との葛藤が見られることを踏まえ、学校組織文化の変容過程において「型」がどのように影響するのかを考察する。

米国のミドルスクールにおける「専門職の学習共同体」の考察では、共通コア州スタンダードの導入に応じて、生徒同士の話し合いを重視した「高い思考力」を狙いとする単元開発や授業展開への変容が見られること、その試行錯誤の過程において教科・学年チームが成熟するほど「型」が共有されていることを確認する。ただし、日本の「学びの共同体」での知見がそのまま米国の事例において適用可能であったわけではない。共通していたことは、インフォーマルな同僚関係や、メンター教員と若手教員の関係において、日本と同様に身体技法の「型」を介した学習があるということである。米国の場合は、むしろ知識創造組織において用いられる「クリエイティブ・ルーティン」としての「型」と考える方が適しているということを補記する。

こうした日米の比較を整理した上で、結論として教師が学び合う学校組織文化において、「型」がどのように定着するのか、「型」を通してどのように個人と組織の学習がつながるのかを説明し、学校組織文化が「型」を介してどのように変容するのかを説明する。

なお、本稿では教師と教員という言葉が混在しているが、指導力や授業のわざなどを説明する際には教師という言葉で、制度的位置付けでの存在を示す際には教員という言葉を用いている。個々の学校における職員の働きにも着目すべきであるが、本稿では特に実際に授業を行う場面について扱うことから教員に着目する。また、アメリカという言葉が南米を意味する場合もあるため、米国と表記する。文中では米国の公立中学校と表記することがあるが、これは事例校を含め米国の前期中等教育の大半を占めるミドルスクールを意味する。

## 第1章 教師が学び合う学校組織文化に関する先行研究—教師の「型」への接近

人は誰も周りの人から学びながら成長していることを考えれば、本稿でテーマとする教師の学び合いを問題にする必要はないのかもしれない。しかし、人が健康であるときに健康であることをことさら意識しないように、教師の学び合いが成立しづらい状況があるからこそ、教師の学習共同体というテーマが主題として浮かび上がる。その背景には、教師の専門性をめぐる議論や、新自由主義的な教育改革をもたらす多忙化や教師の孤立化などがある。本章では個々の学校の組織文化に着目し、それぞれの学校がどのようにして教師の専門的発達の間となるのかという視点から、教師の学習共同体に関する先行研究を整理し、その課題を明らかにしたい。その上で、個人の学習と組織の学習をどのようにつなぐかという課題に対して、「型」に関する議論を踏まえ事例の分析枠組みを設定する。

### 第1節 学校組織文化研究

#### 1. 学校組織文化研究への着目

1990年代後半のOECDの報告書では、生徒のために良い結果を保証するのは「学校の文化」であると説明されている(OECD 訳書 1998,p.123)。これは、学校が社会の不平等を再生産しているとする考えに対して、学校教育全体を批判するのではなくその内部のプロセスに着目することで新たな道が探られたためである(長尾・池田 1990)。日本の学校社会学研究では、学校を介した社会的不平等の再生産や、＜教育病理＞として批判される学校文化の抑圧性からの打開を目的とし、学校組織がどのように規定され効果を生み出すのかというプロセスの解明が課題とされた(武内・苅谷・浜名 1982 pp.73-74)。そこで、既存の学校文化の弊害を克服しようとして実践を重ねる学校に着目する必要性の指摘(池田 1990、p.237)や、教職員が組織文化を認識し計画的変革の主導者となり、実践的研究者としての教師像(小島 1993,p.180)が提示された。

こうした個々の学校文化への関心の高まりを受けて、教育社会学の観点から教師教育や学校経営を研究する今津(1996)が、組織文化学者シャイン(Edger Schein)の組織文化研究<sup>xvi</sup>を援用し学校組織文化という用語を提起した。今津は、学校組織文化を次のように定義する。

*当該学校の教師の共有された行動・思考の様式で、その学校での日常の教育活動に方向性を与え、問題解決や意志決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成に働きかけるものである。そして、この学校組織文化は形成され、伝達され学習されるとともに、変革され新しく創造されていく。(今津 1996,p.153)*

ここで着目したいことは、「教師に共有された行動・思考の様式」と、「伝達され学習される」という点である。すなわち、文化の担い手としての教師を「からだ」と「あたま」の一体として捉える見方、それは個人を超えて組織として伝わり、学習されていく、という視点が重要なのである。なお、学校組織文化は、制度文化、教員文化、生徒文化を横断するものとして位置付けられている<sup>xvii</sup>。したがって、学校組織文化は教員文化そのものでなく、その学校における生徒や保護者との交流により形成されるものであり、その学校の教員が共有する文化だと捉える<sup>xviii</sup>。

今津は、シャインの示した枠組みを元に、学校組織文化の「形態」「価値・行動様式」「黙示的前提」を分析するための三層構造を示した(同,pp.157-164)。「形態」とは、観察しやすいがその背後にある意味の解読は困難である校舎や教室の形態、服装、言葉遣い、卒業式などの儀式である。価値を知ることで解読可能となり、文化の伝承を媒介する。「価値・行動様式」は、信念、価値、規範などで表明されたものや、その学校の学習指導や生活指導である。「黙示的前提」とは、形態や価値・行動様式の背後にあつて、教師が自明として疑うことのない観念である。組織の行動は「価値」が中心的部分を構成するが、組織文化の本質はこの「前提(仮定)」により規定される。今津は、校内研修や体罰に関する事例を挙げ、当該学校の歴史を紐解きつつ、教師がこの層を認識し、自らの実践との関係を自省できるかを重要視する<sup>xix</sup>。

志水(2002, p.187)も、学校文化を形成する主体は教師集団であると位置づけており、この視点に大きな違いはない。しかし、志水はさらに踏み込み、固定化しやすい日本の学校文化を変える視点として、マイノリティ・グループの持つ生徒文化との相互作用がもたらす影響をより積極的に捉えている。志水(2002,pp.4-8)は、個別学校の文化を、近代の制度として学校が持つ文化(第1層)と、国・時代・段階別の学校文化(第2層)の上に位置する3層構造で捉える枠組みを示している。学校組織文化は、この個別学校の文化に相当する。

ここで整理を兼ねて、志水と今津の学校文化の三層構造が、それぞれどのような視点を提示するのかについて述べておこう。志水の言う3層構造は、教育改革が学校組織に与えるインパクトの解明というマクロの視点でとらえる際に有効である。第1の層において企図された<ポストモダン>の学校像を模索する教育改革が、第2層の国・時代・段階別の学校文化のフィルターを経て、個別学校の文化にどのような影響を及ぼすのかという見方である。一方、今津の3層構造は、よりミクロに学校の内部の動きを見る際に有効である。学校を取り巻く環境の変化により、組織文化の基層にある暗黙の前提がどのように見直され、可視化される現象としての「形態」や「価値及び行動様式」に現れるかという見方である。学校を人体に例えれば、志水の視点はなぜ怪我や病気をしたのかという状況や関係を把握するのに適しており、今津の視点は、怪我や病気に対して体内でどのような働きが生じたのかを探るのに適している<sup>xx</sup>。

本稿では、教師の「型」、すなわち教師の身体動作やその世界観を表す言葉、に着目し

て考察を進めるが、これらは「形態」や「価値・行動様式」に該当し、それを読み解くことで学校組織文化の解釈が可能となる。特に、こうした教師の「型」を条件づける機のレイアウトや討議のプロセスに着目し、その形態がなぜ生まれてきたのか、学校組織文化の再生産にどのように寄与しているのかを考察することで、学校組織文化の深層に迫り、教師が学び合う組織文化がどのように形成され継承されるのかを描くことができる<sup>xxi</sup>。

## 2. 組織風土との違い

学校組織文化に似た言葉として、組織風土(Organizational Climate)、学校風土などの言葉が挙げられる。これらの言葉に対する学校組織文化の特徴は、文化をリーダーシップの操作対象と見たこと、メンバーの学習資源と見たことに挙げられる。組織風土は共有された知覚であるのに対し、組織文化は何が重要であるかというように経験に共通の意味を与える(桑田・田尾 1998,p.186)。組織風土は、「モチベーション及び行動に影響を及ぼすと考えられる仕事環境の測定可能な特性」(リットビン&ストリンガー1968=訳書 1974、p.1)と言うように、リーダーシップ研究を中心とする心理学の分野で用いられてきた。そして、理想的な組織風土とはどのようなものとして組織メンバーに認知されているかを量的に分析するための変数として扱われた。一方で、組織文化は、組織開発のために計画的に変革される対象として扱われ、その学習過程と権力配分の共有と変化の過程に着目される(小林 1988,pp.219-223)。

まとめると、組織風土が組織成員が共通して知覚することは何かを量的調査により探索されたものであるのに対し、組織文化ではどのような価値が重視されているのか、それは何故なのかを歴史的・質的研究を踏まえて解釈し、構築されたものである<sup>xxii</sup>。また、組織風土が客観的、静態的、残余概念的であるのに対し、組織文化は環境の変化と組織適応、そのための計画的変革を通じての組織開発という課題に直結する包括的、動態的、実践的な概念と捉えることができる<sup>xxiii</sup>。

## 3. 学校組織文化を扱う視点

次に、学校組織文化を扱う視点について整理したい。この視点の整理は、「教師の学習共同体」をどのように見るのかに関わる。すなわち、学校全体で一枚岩となり同じ価値観を共有した状態をイメージするのか、葛藤を伴いつつも幾つかのグループが局地的に活動している状態をイメージするのか、「協働している」と思っているが組織として生み出すものとの関係はあいまいであると思うのか、という視点である。

まず、組織文化を操作可能なものと見るかどうかについて考えておく必要がある。現代の組織文化論の系譜を整理した小原(2007)によれば、組織文化論には組織文化はマネジメント可能だとする機能主義的な見方と、意味世界としての組織文化がどのようにして生成するのかを考察する解釈主義的な見方があるとされる<sup>xxiv</sup>。本稿では、後者の視点を取る。ただし、それは傍観者の視点ではなく、校長やリーダーシップを発揮する教員もまた文化の中に

身を投じ、その身体を介して実践を不断に省察することで、組織文化の問い直しとマネジメントに関わるという見方である<sup>xxv</sup>。

次に、学校組織文化を一枚岩と見るかどうかである。組織文化を見る視点は、組織全体を横断する明確な価値や暗黙の前提があると見る「統合的視点」(Integration)や、組織を相反する価値のモザイクとして見る「区分的視点」(Differentiation)、そして組織の複雑性や曖昧さに着目する「分裂的視点」(Fragmentation)に分けられる(Frost, P.J.et.al.1991)<sup>xxvi</sup>。「統合的視点」は組織や文化を理解する上で明確な枠組みを与え、現実認識においてルーマン(Niklas Luhmann)の言う「複雑性の縮減」(馬場 2001)を促す。しかし、現実世界の葛藤や曖昧さを処理することができない。また、「区分的視点」はその葛藤を捉える意図はあるが、明確な文化がそこに見られるという仮定や区分の視点が現実の複雑性を捉えきれない。また、「分裂的視点」は現実に見られるような曖昧さこそが文化であり、メタファーを用いて記述することが大事だとすることでこれら議論を超えようとするが、それでは結局何も言うことができず、結局はその複雑性を明らかにすることができない<sup>xxvii</sup>。

筆者の見方は、組織は様々な価値のモザイクであるという「区分的視点」に立つものであり、それぞれの価値を体現する教員(スクールリーダー)がマイクロポリティクスに勝利することにより、その教員の価値を体現する「型」が支配的になり、学校総体として見た学校組織文化を特徴付ける、というものである。筆者が日米の事例を解釈する上で、実際に観察した現象と近いためこの見方を採用した。

#### 4. 学校組織文化に関する日本の先行研究

日本では、リーダーシップ研究との関係から組織風土という言葉を用いた研究が先行していた(河野 1984、林 1993)。その後、シャインやデール&ピーターソンらの研究の影響を受け、教育経営学研究において量的調査や短期的なエスノグラフィー調査を中心とした学校組織文化研究がなされている(中留・露口 1997、大野 1998 など)。全体としてはリーダーシップ研究との関係で学校組織文化が扱われることが多く(佐古 2000、淵上 2005 など)、組織文化と教師個人の価値の適合化、校長の価値と教師個人価値の適合化に焦点を当てたリーダーシップ研究などがなされている(露口 2008)。その他、学校組織文化の変革過程を分析するために、組織成員間のコンフリクトの処理様式に着目して小学校校長の実践研究資料を「抑圧型」「妥協型」「統合型」に分類する試み(小島 1993)や、学校への指導助言を通して学校の組織化方略を「個業化」「統制化」「協働化」と類型化した研究(佐古 2011)が見られる。

学校組織文化を用いた経営モデルについては、学校組織を個人、相互行為、装置の相互行為のトライアングルで捉え、その中心に組織文化を位置づけるモデル(水本 2006)や<sup>xxviii</sup>、学校組織を「なべぶた」でなく複数のリーダーにより緩やかに結合する「ウェブ」と捉え、その活動や関係性、コミュニケーションの土台に組織文化を位置づけるモデルが見られる(浜田 2009)<sup>xxix</sup>。

教育社会学の分野では、校内研修を介入の場とらえ同和地区を有する地域社会との関わりと小学校の変容を描いた今津(1996)の研究や、教員文化の内部構造の分析という視点から、県内の高校教員を対象とする授業評価についての意識調査から協働性の成立する構造を描いた吉田(2005)の研究がある。今津の研究は学校組織文化と組織学習、教師の発達をケーススタディから解き明かす興味深いものであるが、1990年代後半からの分権改革にいたるまでの学校の動きを対象としたものであり、2000年代の研究蓄積が求められる。また、吉田の研究は教員文化の内部構造を明らかにするという研究目的のため、個別学校内で生じる教員の意味付け過程については、運営性が開かれているグループとあまり開かれていないグループに分けた分析にとどまっている。個人単位の分析と学校単位の分析を行い分析の精度を高めることに成功しているが、なぜ個人や学校がそうした特性を持つに至ったかという歴史的考察が求められる。また、量的分析の限界として学校という社会的世界において個々人がどのような軌道を描き学校組織文化を再生産するのか、もしくは作り替えていくのかというダイナミズムを描ききれていない。

これらの研究は、学校組織の改善において、教員が主体的に関わり協働することの重要性や、教員の関係性、コミュニケーションの在り様に迫ることで学校組織文化の変革可能性を探るものである。しかし、その協働やコミュニケーションから教員がいかに学ぶのか、またその学びの装置やプロセスがどのようなものであるかという考察はいまだ十分にはされていない。つまり、協働の重要性は示されるものの、今日目指される「学習する組織」としての学校組織文化がどのようにして可能になるかが明らかにされていない。そこで、学校組織文化研究から、教師が学び合う「学習する組織」としての学校、すなわち「教師の学習共同体」研究に至る流れを見ていこう。

## 第2節 教師の学習共同体研究

### 1. 学校組織文化から学習する共同体へ

米国における1980年代後半からの官僚制と教師の専門性をめぐる再構築の進行について論じたハーグリーブス(Hargreaves.A. 1994,p.61,p.67)は、デールたちの言うように学校改善のために校長が文化を操作するという考えに疑問を呈し、校長が自らのビジョンのために教員たちを協同(co-operation)させるのではなく、教員たちが学校のビジョンの構築に関わり協働する文化(collaborative teacher cultures)を築くことが必要であると指摘した<sup>xxx</sup>。1990年代に入ってから、学校組織文化に注がれていた関心は組織学習やその成立モデルへと移っている。組織文化を強い/弱い、環境に適応している/していない、と二元論的に区分する考え方からの脱却を求め、学校の文化は一度形成されると変容が難しいと指摘(Sergiovanni1991,p.223)をどのように克服するかという関心が高まった。砕いて言えば、「あの学校が良い成果を出すのは良い文化があるからだ」という説明ではなく、「それがどのようなプロセスや学習で可能となったのか」が問われた。

例えば、学校改善に関する研究を行なうレイスウッドやルイスがまとめた『学校における組織学習』(Leithwood&Louis,ed.1998)では、教育学者のリンダ・ダーリング＝ハモンド(Driling-Hammond&Lanier1994)らの提唱する「教員の専門性を高める学校」(Professional Development School)や、センゲ(Senge1990=訳書 1995,Senge2000)の言う「学習する組織」<sup>xxxii</sup>の文化を学校でどのように形成していくのかということに関心が寄せられている。センゲの理論は、これまで幾度も取り上げられてきた教育者たちの協働を、「学習」という観点から再び着目する契機となった。例えば、学校改善の観察を行ったクルーズとルイス(Karen Seashore Louis, Sharon D. Kruse)たちは、文化や風土、相互依存的な関係の改善についてあまり注目されていないことを指摘し、教師の専門性とコミュニティという概念を結び付けた<sup>xxxii</sup>。

このような流れから、教育者の専門性と学習共同体の両方を含む「専門職の学習共同体」(Professional Learning Communities:PLCs)<sup>xxxiii</sup>という考えが着目された。「専門職の学習共同体」は、2000年以降に注目を集め始め<sup>xxxiv</sup>、ミドルスクールの改革においても着目されている。その主唱者が、シャーレイ・ホード(Shirley M.Hord)とリチャード・デュフォーである。1997年にホードは「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ:継続的な審問と改善のコミュニティ」というレポートを出している(Hord1997)。教師の協働のパターンを分類したハーグリーブス(Andy Hargreaves)は、ホードが専門性、学習、コミュニティという3つの言葉からなる概念を提唱した創始者であると説明する(Hargreaves2009, pp.ix-xi)<sup>xxxv</sup>。一方、デュフォーは校長など実務家の間で広まった(Servage2009, p.151.)。両者に共通する点として、(1)生徒の学習を改善するには、スタッフの専門能力開発が重要、(2)専門能力開発は協働的で同僚性が発揮される時に最も効果的、(3)協働には日常的な教授実践の真正の文脈における探求や問題解決を含んでいるべき、という信念を持つ点が挙げられる(Servage2008)。

「専門職の学習共同体」に関する研究の文献レビューを行ったストールたち(Stoll et al. 2006)は、「学習プロセス」(公的な機会・職場での機会・自己評価・個人学習から集合学習)、「人的・社会的資源」(校長のリーダーシップ・分散されたリーダーシップ)、「構造」(ポジティブな職場関係・時間や空間)、「外部エージェントとの相互作用」(支援・パートナーシップ・ネットワーク)という視座で先行研究を整理し、その継続性を課題としている。

また、「どのような状態であるべきか」から「どのようにそこに至るか」というプロセスについての研究関心に対して、「専門職の学習共同体」の先駆的研究機関である南西部教育開発研究所(SEDL)の研究チームが、ホードの理論を下敷きとして変革のフェーズを整理し、モデルの精緻化を図っている(Hipp & Huffman 2010)。

日本では、「専門職の学習共同体」の定義や要素及びその影響について、織田(2011)がホードの理論や南西部教育開発研究所の研究成果を紹介している。また、露口(2013)は日本のデータを用いて、「専門職の学習共同体」が教員の授業力に及ぼす影響を実証的に検証している。しかし、先行研究においても「専門職の学習共同体」で実際にどのような取り

組みがなされているのか、その過程でどのような問題が生じているのかについて十分に把握できているわけではない。

「専門職の学習共同体」に着目することは、新自由主義教育改革の進行に対して、教育者の協働に価値を置く取り組みがどのような可能性と課題を持つのかを考察することにつながる。一方で、「専門職の学習共同体」の取り組みが新自由主義教育改革が要求するアカウントビリティへの対応に終始し、例えば、ハーグリーブス(Hargreaves1994, pp.195-209)が、英国の新自由主義改革における「企図された同僚性」を指摘したように、その可能性が矮小化されていることも考えられる。

## 2. 省察的組織学習

学校組織文化研究が提起した問題点は大きく二つある。一つは、学校組織文化を資源としてどのように教師が学ぶかである。もう一つは、学校組織文化を自身の教員文化の「型」として身体化した教員が、状況の変化に応じてどのように学び直すのか、ということである。

今津(1996,pp.182-183)は、組織学習を「組織が環境との相互作用の中で、自己の構造を作りかえて新しい秩序を形成していく」学習活動と定義し、「低レベル学習」と「高レベル学習」に分けた。前者は、「現存の基本的価値基準に変更を加えずに価値基準を再確認することによって、個々の組織活動の評価や新たな活動の採用を検討するなかで生じる」学習であり、後者は「組織全体の価値基準そのものを変革して環境適応を果たすなかで生じる」学習であるとする<sup>xxxvi</sup>。

例えば、「強い文化」を持つ学校は、新しく着任した教員に対してイニシエーション(儀式)や、協働して事に当たる際のオン・ザ・ジョブ・トレーニングを通じて学校の文化を刷り込み、その文化を維持しようとする。反対に、「弱い文化」を持つ学校は、そうした問題解決に資するような文化が共有されていなかったり、「どうせ無理」といったネガティブな学習に基づく認知や予測を立てる。一見すれば、前者の方が良い学習であるように見えるが、実はいずれもその時点での組織の価値を学習や確認しているという点で同じである。このように学習した価値に基づきそれぞれが行動し経験した歴史が共有され、その学校の文化がにじみ出るようになる<sup>xxxvii</sup>。

なお組織学習は、価値中立概念であり、低次レベルと高次レベルは相互に作用し、2つの学習レベルのどちらが組織の成果に貢献するかという価値付けはされない。なぜなら、組織文化の継承を媒介する低次レベルの学習であっても、例えば不利な条件にある子どもを核としたクラスづくりなど、その手法が効果的であれば有効な学習とみなされる場合もある。したがって、ここでの「低次/高次」とは、認識や考察の深さという意味で用いられている。ただし、次々に繰り出される教育改革に対応しつつ自律的な経営を求められる状況において、学校組織はより深い考察力、すなわち日々の実践の中で自らの組織目的を探求する省察的な学習能力が求められている。

省察的な学習者として想定されるのは、ドナルド・ショーン(Donald Schön)の提唱する反

省的实践家としての教師である。ショーンは、これまでの技術的合理性に立脚する専門家像の限界を指摘し、行為の中で暗黙に知っていることを振り返る省察を重視した (Schön,1983: 訳本 2001)<sup>xxxviii</sup>。

「学びの共同体」を提唱する佐藤学(1994,p.38-39)は、1980年代半ば以降の教師文化研究において反省的实践家という教師像が新しい領域と課題をもたらしたとし、日本において校内の研究授業や校外の多様な自主的研究サークルなどによりインフォーマルに培われてきた専門的文化に着目している。反省的实践家としての教師像の意義は、1970年代にローティ(Lortie, D.C.)が発見した教職の不確実性を積極的に捉え直し、複雑な文脈で複合的な問題に対処する創造的な性格を導いた点にある(佐藤 1997,p.88)。省察は自身の思考枠組みを問い直す行為であり、他者の視点を取り入れ多面的に自身の実践を捉え直すことで教師の学習として効果的になるとされている(Loughran,2002)<sup>xxxix</sup>。

学校組織におけるコミュニケーションで特に着目すべきは、近年さかんに行われるようになった授業のリフレクションを中心とする校内授業研究での討議である(木原 2004、秋田 2006、佐藤 2006)。坂本(2007,p.586)は教師の学習を省察の概念から捉えた論文の中で、授業が社会的・制度的・文化的・歴史的に複雑な営みであることを認識することで教師の学習を進化させる省察が促されるという。

しかし、省察に基づく組織学習がどのように成立するかを明らかにする実証的研究はまだ乏しく、組織学習としての授業研究と教師同士の日常的関係との関連性を明らかにすることやその相互作用の分析が求められている(秋田 2006、坂本 2007)。また、省察概念のあいまいさから基準の設定や評価が難しいという指摘(Rodgers,2002)や、省察を一つの方法として教えることで省察を技術として扱うことの危険性についても指摘されている(Jay&Johnson,2002)。

### 3. 授業研究

学校組織における同僚性を基盤とした教師の学び合いが着目されたのは、第三回国際数学・理科教育調査(TIMSS)で高いパフォーマンスを示した国について分析した『ティーチング・ギャップ』(Stigler&Hiebert1999, pp.109-116)で日本の主な校内研修として授業研究が紹介されたことにある。日本の数学授業の基本型は最も進んだ型とされ、その型を生み出したのが授業研究という校内研修であると指摘された<sup>xl</sup>。その特徴として、「①長期的・持続的改善モデルに基づく」、「②児童・生徒の学習に不断に焦点化されている」、「③学習指導をその場面の中で直接改善することに焦点化されている」、「④協働的な取り組みである、また協働を通じて授業を記述し分析する言語を共有している」、「⑤授業研究に参加する教師は自分たちが授業に関する知識を開発する主体と感じている」の 5 つが指摘されている(同,pp.120-127)。その後、日本の授業研究は「レッスンスタディ」として 1990年代後半に北米で広まった<sup>xli</sup>。

日本の授業研究の歴史を振り返ると、戦後の授業研究は権威を排して授業を丸ごと研究

対象にできるようになり、戦前の「どのように教えるのか」という研究から飛躍的に発展した<sup>xlii</sup>。しかし、臨時教育審議会(1984年～1987年)の答申や平成元年の学習指導要領の改訂まで安定していた授業研究は、<ゆとり>と<学力>で揺れる教育改革への取り組みで多忙化した学校と教師にとってその位置づけが後退する。そこで、学校づくりの基盤としての授業研究と位置づけ直されているのが今日の状況である(日本教育方法学会 2009a)。

1960年代から隆盛した授業研究は、実証主義に立った研究方法の科学化や、テープレコーダーを活用した教師と子どもの逐語記録、授業記録の取り方など研究方法が定型化したことで多くの成果が生み出したが、一方で研究の形式化や本来の目的である教師の力量形成につながっていないことが批判された。1980年代以降は、米国での行動科学の教育研究の衰退や、旧ソ連や東欧諸国の崩壊による教授学の理論的基礎の揺らぎにより、文化人類学的アプローチなど新たなパラダイムへの転換が起こった。また、教員組合運動の衰退により「教研活動」の活力がなくなり、中学校では校内暴力への対処として「生徒指導」「部活指導」「進路指導」に追われ研究授業を行う余力がなくなった。このような状況の中で、かつては日本の「お家芸」だった授業研究も、近年の国際比較調査によれば研修機会は中位以下となった。文部科学省や教育委員会の支援による指定研究校を活用した校内研修は持続しているが、学習指導要領における「語り口」が研究主題になっていることが多く、教師たちの授業実践を統制していることにも目を向けるべきと指摘される(日本教育方法学会 2009a)。

そこで、どの教師でも有効に活用できる教材や指導法の研究から、思慮深い教師の形成を目的とする授業研究へと転換し、授業の事例研究の意義が再評価された。ビデオ記録の活用が図られ、授業と学びの成立を個別事例に即して詳細に検討することが可能となった。一方で、日本には大正期以来の教師の語りと実践記録という伝統があるにも関わらず、「語り(narrative)」をドキュメントとする研究は欧米ほどには発展していない。1990年代頃から学校改革や学校づくりの基盤としての授業研究と位置づけ直されたが、2000年以降は学力の国際ランキングで日本の位置が低下するにつれ、授業研究が「学力形成」に限定される傾向もみられる(日本教育方法学会 2009a, pp.95-110)。日本の授業研究には伝統と制度はあるが、それが学習者にとって意味あるシステムために何が必要なのかを理論的に説明することが問われている。また、学校組織文化を形成し持続可能な組織とするために、授業研究をどのようにスケールアップするかが問われている<sup>xliii</sup>。佐藤(1997, pp.50-52)は、授業研究者のあり方を自問する中で、これまでの心理学や教育学に傾斜した研究から、社会学や人類学、教育行政学などの関連諸領域を視野に入れ、「授業」「カリキュラム」「教師教育」の領域を総合的に受け止める研究が必要であると指摘する。

本稿がテーマとする教師が学び合う学校組織文化という主題は、このように学校づくりの基盤として授業研究が位置づけ直されたことと、学力形成の要請が強まった事により現れた。敷衍すれば、どのようにして停滞した授業研究を活性化させる学校組織文化へと変わることができるか、形骸化した授業研究をどのように学校改善のサイクルの中に位置づけ直してい

くかが課題となっている。

#### 4. 日米の教育観、教師観の違いについて

本稿がテーマとする教師が学び合う学校組織文化を考察する上で、日米の教育観、教師観の違いを踏まえておく必要がある。教師の専門性について、米国では教科指導や知育への意識が高いのに対し、日本では教科指導以外の生徒指導や進路指導など包括的に見る傾向があるため、比較して考察する際に留意する必要がある(Shimahara&Sakai, 1995, pp.213-214)<sup>xliv</sup>。英国との比較であるが、志水(1994,p.235)がまとめたように、英国に見られる「個人主義」「個性主義」「能力主義」「達成主義」「限定主義」という「教育のエートス」(教育風土、教育的価値)に対して、日本では「集団主義」「標準主義」「努力主義」「競争主義」「全人主義」という「教育のエートス」が見られるという整理は、近年変容が見られるとは言え、日本の学校文化を理解する上でわかりやすい。次章以降の分析を単なる日米比較に終わらせないためにも、すでに明らかにされていることについて詳しく見ておきたい。

まず、アメリカ人の目から日本の学校を分析した代表的な研究として、W.K.カミングスの『ニッポンの学校』(サイマル出版会、1981年、友田泰正訳)、B.C.デュークの『ジャパニーズ・スクール』(講談社、1986年、国弘正雄・平野勇夫訳)、T.P.ローレンの『日本の高校ー成功と代償』(サイマル出版会、1988年、友田泰正訳)の知見を見ておこう。

カミングスは<sup>xlv</sup>、日本の学校教育が基礎教育での学力水準の高さや、美術や音楽の優れた授業、規律正しい行動や社会的感受性の訓練に成功していることを挙げ、日本の平等主義教育がベンジャミン・ブルームの完全習得学習の理論の特徴と類似していることが成功要因の一つと捉えた。その特徴とは、「学習課題の単純化」、「出発点における生徒の個人差を縮小する努力」、「授業時間を最大限活用する努力」、「授業中に発言の機会を多く与えること」、「褒章を惜しみなく与えること」である(同, p.204)。そして、優しそうだなまざしそのままに、自身が訪れた日本の小学校の校長が一時期成績が悪くても心配しないようにと両親に説明した場面を挙げ、短期的な成果に目を向ける米国の研究を憂う(同, p.332)。

日本の教育の良さを持ち上げては落とすデュークの分析も面白い。マラソンに例えつつ、米国が分析すべきはライバル選手のシューズではなく、ランナーの打ち込みぶりや決意、精神力であり、ひとこと言えば「頑張り(perseverance)」の精神を植えつけることであると言う<sup>xlvi</sup>。また、ローレンは「モデルではなく鏡として」と断りを入れつつ、神戸市内の頂点に立つ学校から底辺校と幅広い5つの高校を観察し、受験制度の重圧が学習の楽しみや方法の軽視につながっていること、日本の社会が一枚岩でなく、学校間格差があること、そこに入試制度が強く影響していることを指摘した。

幼児教育や日本の授業研究について造詣の深いキャサリン・ルイス(Catherine C. Lewis1995)は、日本の小学校がテストの点数ではなく、親切さ(友達・優しい・仲良く)や、協働、忍耐(頑張る・努力・根気)、熱心さ(元気)、セルフマネジメント(自分のことを自分でする)を強調していること、一方で小学校と言えど大学入試の影響は無視できないこと、文部

省が教科書や指導時間を統制していることを特徴として挙げる<sup>xlvii</sup>。

本事例で対象とする中学校については、日本の教育が脚光を浴びる以前にシングルトン(John Singleton1967)がPTAや地域コミュニティ、教育行政、教員組合との関係から分析している<sup>xlviii</sup>。当時の世相を反映し、教育委員会が行なう現職教師の研修に割く時間の多さに驚く様子や、文部省の政策と教員組合との葛藤が描かれる<sup>xlix</sup>。

以下は、ミドルスクールと日本の中学校を比較した安彦(1987)の知見のうち、筆者の観察と一致する点をまとめた表である。ただし、この対比には日本と米国の学校文化全体に関わることも多分に含んでいる。次章以降の考察で特に留意したい点は、ミドルスクールでは教師でなく生徒が授業ごとに教室を移動し、教師は自分の教室をかなり自由に飾りつけることができ、教室によって異なる机配置が許されている点である。

表 3 ミドルスクールと中学校の対比

		ミドルスクール	中学校
学級経営	教師の行動		
	「シー！」「静かに！」	多い	少ない
	優しく叱る、体罰はしない	多い	少ない
	教員によりルールが違う	多い	まれ
	生徒が自由に鉛筆を削りに席を立つ	多い	少ない
	授業前に礼をする	まれ	常に
	生徒の行動		
	自由に席を選べる	多い	少ない
	休み時間に集まる	少ない	多い
	制服を着る	少ない	多い
毎朝国旗に向かい誓約する	多い	無い	
授業	教師の行動		
	グループ全体に指導する	少ない	多い
	生徒をほめる	多い	少ない
	メディアを使う	多い	少ない
	既成のワークシートを使う	多い	少ない
	学習内容を生徒に選ばせる	多い	少ない
	クラス内で能力別グループを使う	多い	少ない
	生徒の行動		
	一緒に教科書を読む	少ない	多い
	ビデオを見る	多い	少ない
自分のペースでの学習が許される	多い	少ない	
その他	教師が自分の教室を飾りつける	多い	少ない

学校を楽しくするための仕掛け	多い	少ない
生徒は毎時間異なる教室に移動する	多い	少ない
学校に警察が常駐する	多い	少ない
日中も清掃人が掃除をする	多い	少ない
教室によって机の配置が異なる	多い	少ない
毎日同じ時間割である	多い	少ない
パーティやドレスアップ・デイなどのイベント	多い	少ない

安彦(1987,pp.226-228)を一部抜粋。筆者訳。

このように、米国人の目から見た日本の教育に関する考察をまとめれば、日本の教育成果が高い理由として、①レベルが高く幅の広いカリキュラム、芸術・体育・道徳を含むバランスのとれた内容と授業時間の多さ、②献身的で生活指導を含む広範な役割をこなし、平等主義で社会から尊敬され、身分が安定し、職業的自律性と学校運営に発言力の強い教師、③同質的で勉強好き、協調的で規律正しい生徒、④教育条件の地域間格差が小さく、地方団体の教育財政能力が均等化されている、⑤貧困、失業、離婚、マイノリティなどのマイナス条件が少ない、という理由が挙げられている。一方で、短所としては受験戦争の弊害、青少年の心身の発達が損なわれていることが挙げられる(市川 1987, pp.44-45)。

では、日本人研究者はどのように日米の違いを見ているのだろうか。日米の教員養成課程や教職についてからの研修について比較した島原と酒井(Shimahara&Sakai 1995, pp.53-55)は、実践知の内容に関する初任者の意識の差について、米国では教室における認知プロセスの促進に焦点が当てられるのに対し、日本ではより包括的で広い意味で定義されるという違いを見出している<sup>4)</sup>。その違いはまず学校の教育方針として掲げられている文言に現れており、米国では「算数や読解の基礎力をつける」「すべての子どもが話し言葉や書き言葉を通じてコミュニケーションできることを支援する」など、学校がアカデミックな場であり、言語的・文化的多様性を踏まえて個々の教育ニーズに焦点が当てられているのに対し、日本では「健康な心と身体を持つ子どもを育てる」「仲間と協力し努力する子どもを育てる」など、心身の発達や協同、自立が強調される(同、pp.58-59)。そして、学級運営について、米国ではルールを作って、それに到達できているかどうかを判断できる力(認知)をつけることが成功とされるが、日本では「関わり」や「絆」などで語られるように仲間づくりが核であると捉えられる(同、pp.79-85)。

日米の小学校におけるエスノグラフィー調査を行った酒井(1997)は、アメリカでは社会科や計算を教えるという認知的側面だけを *teach* という動詞の目的語として用いたのに対し、日本では知識やスキルの伝授といった認知的側面以外の、態度や生活面への教師からの働きかけを含めて「指導」と呼ぶ点に着目している。こうした教育観の違いは、アメリカでは教材や教え方の工夫が重視されるのに対し、日本では教師－生徒観の情緒的な絆や信頼関係が重視され、その関係の構築により指導効果を上げようとする傾向に反映されていると言

う。したがって、日本ではしつけや学級経営は指導の核となる部分であるが、アメリカでは効果的な **teaching** を行うための条件整備と位置づけられる。初めてアメリカの学校を訪れる日本人が、自主性、自律性を重視しそうなアメリカの学校においてしばしば管理的な場面が見られることに驚くことがある。酒井はこれを、教室を離れた生徒は **teaching** の対象でなく読の対象とみなされ、アメリカの教師にとっては教育的価値付けが希薄になるためであると解釈すれば矛盾しないと説明する。

学校文化という観点から日米を比較した臼井(2001)は、日本の教師文化の特徴について、西洋の時間拘束型に対して作業拘束型であり職務範囲が無限定であること、小学校では米国の特定学年スペシャリスト志向に対しどの学年も担任するジェネラリスト志向であること(同、pp.231-238)、米国では職務範囲の分業化が徹底されるためカリキュラム編成が職業的アイデンティティの中核を成していること、日本ではカリキュラム編成以外の領域(遠足、運動会、理科の実験)での自由裁量が大きいため子どもと一緒に何かをすることがやりがいにつながっていること、を挙げている(同、243-245)。また、米国の教師が管理主義的になるのは訴訟問題が背景にあるからであり、特定学年のスペシャリストが志向されることからユニークな教室をつくるが、日本の職員室のように教師が気軽に交流する空間がないため孤立化しやすい、などとも指摘している(同、249-258)。

こうした日米の授業の「型」の違いは、どこに起源を有しているのだろうか。その一つのヒントを示すのが、佐藤のヘルバルト主義の受容と展開についての指摘である。佐藤(1990,pp.17-18)は、ヘルバルト主義教授法の「方法的単元」の受容と展開が日米で対照的であること、すなわち日本では「分析、総合、連合、系統、方法」という認知過程に基づく「形式的段階」が明治期には授業の定型として普及したのに対し、米国では教材の選択と構成の様式として受容されたことを指摘する。この違いは、全国共通のカリキュラムをいかに授業で展開するかという「わざ」に教師の専門性を求めるのか、生徒に応じたカリキュラムをいかに編成するかに教師の専門性を求めるのか、という違いに連なっているとも考えられる<sup>14</sup>。

以上に見てきたような日米の教育観、教師観を筆者なりに整理したのが以下の表である。各項目の評価はあくまで日米間での相対的なものであり、例えば日本の教師の待遇が「良い」からといって、十分に恵まれた条件であることを意味しない。また、あくまで本稿での日米比較の考察の土台としての整理であり、ステレオタイプの両国の教育を断じるものではない。なお、米国のカリキュラムについては、共通コア州スタンダーズ以降は状況が異なっている。

あくまでイメージに過ぎないが、日米の教育観、教師観の違いを教員組織という観点から見た場合、そこにサッカーのプレイスタイルの違いと類似する点も見られる。例えば、サッカーに詳しい人に聞くと、日本のサッカーではパスをつなぐ組織プレイでみんなで攻めるというイメージがあると言う。これは日本の教員組織が学年団や学校としてよく連絡・相談して子どもたちと対応する姿と重なる。一方、北米のサッカーでは人事配置などを含め監督のマネジメントが強く、データをよく用いる。米国も同様に校長の権限が強く、データを用いたマネジ

ントという性格を持っている。

表 4 日米の教育観、教師観の違い

	日本	米国
着目する成果	中・長期的	短期的
授業期間	長い	短い
生徒の多様性や学力格差	小さい	大きい
教師の待遇	良い	悪い
高校受験の影響	強い	小さい
カリキュラム	中央集権的	州により異なる
芸術・体育・道徳教育	含む	選択
教師の職務	作業拘束型	時間拘束型
教師の専門性の志向	ジェネラリスト	スペシャリスト
教職アイデンティティの中核	カリキュラム編成以外の領域	カリキュラム編成
初任者が考える実践知	包括的	認知プロセス

#### 5. 日米における教師の学習共同体モデル

教師の学び合いや協働を奨励するモデルを挙げれば枚挙に遑がないため、ここでは本稿の事例校が取り組む佐藤学の「学びの共同体」と、リチャード・デュフォーの「専門職の学習共同体」のモデルについてのみ素描しておこう。

「学びの共同体」を提唱する佐藤(1990)は、米国のカリキュラム改造史の研究から日本における経験主義と系統主義を統合するものとしてデューイ(John Dewey)の理論に基づく単元学習の可能性を追求している。それは、教育改造運動における「子ども中心主義」の系譜に位置づくものの、子どもの解放を個性化原理で追及する系譜に限定される。つまり、「子ども中心主義」とセットとなり批判される「這い回る経験主義」とは理論的に区分している。佐藤がデューイの実践に着目するのは、「観察」「探求」「実験」「作業」「表現」の諸活動の導入が教材の再構成を促す点にあり、その創造的な実践の展開過程が教師の成長を促すこと、そのために相互批評の交流が生じる場が必要であることを見出している。

佐藤(1996,pp.19-20)は、近年の日米両国に見られる教育政策の動き、すなわち学校と教師をスケープゴート化し、カリキュラムと教師の職能に対する管理強化に対する強い問題意識から、教育の私事化と市場原理で統制される学校改革論の対抗原理として、文化の公共的領域を擁護し民主主義を育てあう「学びの共同体」として学校を再定義する。佐藤の改革論は、ゆとり教育や総合的な学習の時間に象徴される1998年(平成10年)の学習指導要領改定により日本のカリキュラムが経験主義・子ども中心主義への揺り戻されることと歩をあわせて、様々な学校で取り組まれることとなった。

佐藤の「学びの共同体」の理論的な基礎には、1980年代前半から波多野誼余夫や佐伯

胖らにより紹介される行動主義から認知主義への心理学のパラダイム転換と、そこから提起される構成主義的な学習観がある。「学び」という言葉は、「現代化」に対置する言葉であり、学校外の場に学習の原点を見出し、学校で伝えられる学校知を批判するという、比較文化研究や文化人類学の知見を取り入れた認知心理学の立場の影響が見られる。学校知の作為性に対比されるのが、レイヴ(Lave, J.)たちの指摘した徒弟制度における「実践共同体」における学習である(田中耕治 2011, pp.31-32)<sup>liii</sup>。

一方、米国では1983年の『危機に立つ国家』(A Nation at Risk)以降、新自由主義的教育改革が進行し、学校を基盤とする改革に取り組みられることとなった。2002年にブッシュ政権の「落ちこぼしのない教育法」(No Child Left Behind Acts、以下NCLB法)により、学校は強烈なアカウンタビリティを要求された。そこで着目されたのが、自身も高校の校長や教育長として成果を挙げたリチャード・デュフォーの学校改善モデル「専門職の学習共同体」である(DuFour, R. et.al 2008)。結果志向を重要な価値の一つに挙げ、協働と試行錯誤により生徒の学力達成を実現するというプラグマティズム(実用主義・実際主義)と、「何を学ぶか」「どのように測るか」「学んでいたら/学んでいなかったらどうするか」というシンプルな質問がモデルの普及を促した。このモデルは教育改造運動において、企業経営をモデルとする効率性の原理に基づく「社会的効率主義」の系譜(佐藤 1996, p.9)に位置づけられる。

いずれのモデルにおいても共通することは、協働の機会や場を設けることで教師の学習共同体を組織し、学び合いを通じて教職の専門性を再構築しようとする点にある。それは、アカウンタビリティを要請する教育改革に対抗するためであり、<ポストモダン>と呼ばれる不確かな時代の要請に答えるためである。しかし、その教師の学びの場において、何が志向され着目されるのかには違いが現れる。日本の「学びの共同体」の特徴は、授業研究の伝統を活かし、子どもの関係性に着目し授業の全体像を理解し再構築することを通じて教師の力量を高めようとする点にある。一方、米国の「専門職の学習共同体」の特徴は、強いアカウンタビリティの要請や「共通コア州スタンダード」といった新しいカリキュラムに対応するために、教師の技術の効果性や学習プログラム、教育システムの有効性を検証し、新しいカリキュラムや指導案を練り上げようとする点にある。

しかし、日米の教師の学習共同体論に共通する課題は、組織学習の課題と同じである。それは、組織学習がどのように個人学習とつながるかという点である。組織学習の成果は個人学習の単純な累積や総和ではないとされるが、組織学習と個人学習の関係を明らかにした研究はまだ少ない(岡東・林・曾余田 2000, p.89)。個人による学習と組織学習の違いは、前者が個人一代で途絶えてしまうのに対して、後者は組織内部に残り将来の成員にも伝えられるものであるとされる(古川, 1991, p.11)。そこで、組織学習と個人学習をつなぐ鍵として、また、組織文化と組織学習を媒介するものとして、教師の「型」について考えてみたい。

### 第3節 「型」に関する議論

日本の学校文化や教師文化について研究する久富(1996, p.17)は、『学校文化』というものがあるとすれば、それが指すのは、学校に集う人々の行動や関係のある独特の『型』それ自体の存在であり、またそれがその『型』へ向けて人々を形成する日常的な働きの存在である。」と言う。久富は「型」という言葉を用いて、何を表現しようとしたのだろうか。それは、ブルデューの言う身体的性向を含むハビトゥスとしての「型」がどのように学校文化や教師文化を生み出していくのかと言うことであろう。ここで着目したいのが、文化とは「型」そのものであると言う定義や、そうした「型」へ向けて人々を形成する社会的な時空間を「磁場」と比喻している点である。つまり、「型」という言葉は、現象面でみられる行動パターンと言う表層的な部分のみ指す言葉でなく、その「型」が再生産する社会的関係や、その「型」に吸い寄せられる、もしくは反発して別の「型」を中心に集まる磁場のような力までを照射する言葉として用いられる。久富は学校文化について語ったが、同じように学校組織文化をハビトゥスにより説明することができるのだろうか。

そこで、ハビトゥス以外にも、タイプやフォームといった意味を持つ「型」という言葉について整理した後、ハビトゥスという概念でどこまで教師の学び合いや学校組織文化を説明できるのかを試みる。次に、教師の「型」に関する議論を踏まえ、教師が学び合う学校組織文化を考察する上で「型」を使う意義について述べる。

## 1. タイプとしての「型」

「型」とは何か。社会現象をその形式から把握しようと言う試みは、人間の集合の形式を記述し、個人と集団の相互関係のダイナミズムに着目したジンメル(G.Simmel)の形式社会学(フォルマーレ・ゾチオロジー)まで遡ることができる。例えば、ジンメルは『社会分化論』において、支配と服従も一つの形式化と捉え、それらを詳細に分けることの必要性を論じている(ジンメル 1890=訳書 1970, p.188)。

まず「型」については、類型と言う意味で使われる「型」(タイプ)と言う言葉がある。ウェーバー(M.Weber)の言う理念型(Ideal-typus)で用いられる型(type)と言う単語には、「型、定型、様式、原型、類型、タイプ」と言う訳語が当てられている。それは、ある現象についての理論的な概念であり、論理的に作られたモデルという意味を持ち、この理念型を用いることで研究者はその現実が持つ特質を性格づけることができる(尾高 1975)。例えば、ハーグリーブス(Hargreaves 1994a)の挙げた「個人主義型」「バルカン諸国型」「協働的文化型」「設計された同僚性型」「自在に動くモザイク型」という教師文化の型は、タイプとしての型という意味で使われている。また、日本に特徴的な算数・数学の授業展開モデルとして紹介される「問題解決型」「話し合い型」「問題発見型」など授業構成のモデル(清水・磯田・大久保・馬場 2005)を示す場合もタイプ、もしくはパターンとしての「型」を意味している。シュッツ(A.Schütz)は、この理念型が社会的世界における類型化の思考様式に基づくといい(浜井 1982)、パーソンズ(T.Parsons)は「型」を社会構造の分析のために用い、「普遍主義・個別主義」や「業績主義・所属主義」など行為客体を類別するパターン変数として捉える(佐藤慶

幸 1976)。このように、主に社会学においては「型」(タイプ)という言葉はその社会集団や社会関係の特徴を捉えるための概念として用いる。まとめれば、ある特徴を静的に捉える視点が前面に出ているのが、タイプとしての「型」である。ただし、後述するようにモデルやパターンを生成母体と見た時はその限りではない。

## 2. 身体への着目

フッサール(E.Husserl)は、観念論と実在論の対立の超越に向けて現象学的課題を提示した。この課題を、メルロ＝ポンティ(M.Merleau-Ponty 訳書 1967)は身体に着目して克服しようとした。その水脈は、身体技法に着目したモース(Marcel Mauss 1872-1950)にあると考えられる。モースの研究はレヴィ＝ストロース(C.Lévi-Strauss)の世代や、その次のブルデューたちの世代に渡るフランスの思想家に影響を与えた(ジョン・リヒテ訳書 1999,p.60)。ルーマン(1984=訳書 1993,p.388)は、社会システムにおける人間の身体について、社会学ではせいぜいのところいくつかの観察を並べ分類するにとどまっていると指摘し、ミード(G.H.Mead)が社会的な身体の使われ方を言い表すために「身振り」という概念を作り出していることに着目する。このように、社会学において身体の重要性が指摘され、様々な研究が隆盛した。

身体は、客観的世界と主観的経験の関係について、まず世界が現れる場、世界を構成する制約として、世界経験の媒体として主題化され、わたしの見るという<経験>やわたしの<存在>の身体性など、わたしと世界との関わりの場面を問う場面での足がかりとなる。驚田は、ある感覚を持つこと、感覚の座としての身体を持つことは、世界へと向かう行動の型、状況をどのように取り扱うかという仕方(マニエール)や様式(スタイル)を所有することであり、世界のある局面の「一般的モンタージュ」を所有することであると説明する(驚田 2003, p.98, p.128)。言い換えれば、映画においてフィルムの繋ぎ目が意味を持つように、視点の異なる複数のカットを編集するその技法に、個人としての「型」が現れると言う。この考え方は、個人の学習という<わたし>の領域と、組織の学習という世界の領域が、価値・技能・経験・感情の身体的表象としての「型」を媒介してつながると考える本稿において重要な点である。<わたし>は、世界へと向かう行動の型を持つことで<世界>と関係するという考え方は、ブルデュー(P.Bourdieu)のハビトゥス概念に通じるものである。

## 3. 身体技法(フォーム)としての「型」

ウォーラー(W.Waller)は学校文化について論じる中で、スポーツでのゲームを例に挙げ、「型」に類似する言葉としてフォームやタイプと言う言葉を用いて興味深い考察を行なっている。前者は身体技法に関する箇所 で用いられ、後者は学級の性格について説明している箇所(訳書 1957,p.207)で用いられる。本稿のテーマと関連するのは、前者のフォームとしての「型」である。ウォーラーは、フォームとしての「型」は運動技術の洗練されたものであると同時に文化的なものであると言う。やや長くなるが引用してみよう。

ゲームの文化の型には技がつきものだが、試合の型が変わると、技の方も役に立たなくなって消えてしまうことになる。「型 form」と言うものは本来ある程度文化的であるが、これが運動競技などの面にも存するのはなかなかおもしろいことである。ギコチなさをできるだけ除いた、柔軟で熟練した技こそ、一つの演技の「型 form」を示すもので、「型 form」がなければ、技の円熟さは欠け、選手は競争圏外に落ちてしまう。こうして、野球におけるバッティングの「型 form」、ドロップ・キックの「型 form」、砲丸投げの「型 form」などができてくるのである。

運動家は練習を積み、試行錯誤を繰り返して、技の未熟さを取り除いていくうちに、しだいに自分のフォームをつくりあげるのであるが、そうまでしなくても、文化の普及と言うことによってこの「型 form」を我が物にすることもある。むしろこのほうが多いくらいである。なぜなら、元来「型 form」なるものは、多くの運動家が何代にもわたって技術改善を積み重ねてきた結果だからである。要するに、「型 form」は完全な反応を目指す内的なプロセスによって作り出されるのであるが、同時にまた、文化的な性格をそなえているのである。

(ウィラード・ウォーラー, 1932年=1957年, 『学校集団』, pp.148-149)

上記の説明で、ウォーラーは「試合(ゲーム)が異なれば必要とされる技も異なる」「個人としての運動家が技術改善を積み重ねた結果としての「型 form」は、他の人が技術を習得する上で役に立つ」と言う。こうして、何代にもわたって継承されてきた「型」は、文化的な性格を備えると説明する。このように、ウォーラーは競技独自のルールと個人の身体技法を「型 form」と言う概念でつなぐ。これを学校組織や教師の職業的技能に引きつけて考えれば、学校と言う場、ウォーラーの言うところの試合、において柔軟で熟練した技を身につけるために、そうした場で技術改善を積み重ねられた「型」が出来上がる。伊佐(2010)は校区の社会的背景の違いがペタゴジーの違いの背景にあることを明らかにしたが、これもウォーラーの「試合(ゲーム)が異なれば必要とされる技も異なる」という考えの延長線上にある。つまり、教師、ウォーラーの言う運動家、はその「型」を通じて自分のフォーム(身体技法)を身につける。つまり、ウォーラーは「型 form」には文化的な性格が備わっていると考えた。

このように「型」をタイプと捉えるのか、フォームと捉えるのかで視点が異なる。タイプと捉えた場合は、それは比較する対象集団の差異に着目する視点である。一方、フォームと捉えた場合は個人と集団の相互関係に着目する視点であり、それらをつなぐ概念として身体に着目する。本論文では教師の学習共同体づくりを「型」という概念を用いて捉えようとしているが、それは教職員の身振りについて描いていくということを意味しているのではない。生徒を指導する場面や会議で応対する場面で見られる身体技法としての「型」を通して、個人と組織をつないで考察することが目的である。したがって、タイプよりはフォームと捉える視点に近い。

#### 4. ハビトゥスとしての「型」

社会世界を関係論的に研究したブルデュー(加藤編 2002,p.85)は、行為者と世界との関係の記述においては身体と身体化の過程に着目することの必要性を述べている(Bourdieu 1997= 2009,p.312)。そこで、習慣(habitude)を意味するハビトゥスという概念に単なる身体技法を超えた役割を与え、ハビトゥスが慣習行動の生成母体であることを説明する(Bourdieu1980b=1991,pp.169-171)liv。ブルデューは、主著『ディスタンクシオン』で「ハビトゥスは構造化する構造、つまり慣習行動および慣習行動の知覚を組織する構造であると同時に、構造化された構造でもある。」と説明する(Bourdieu1979=1990a, p.263)。また、ブルデューは、ウォーラーと同様にスポーツを比喻としてハビトゥスを「ゲームのセンス」(Bourdieu 1987=1991, p.22,p.103)と説明している。このように、ブルデューはモースの用いたハビトゥス概念を、身体技法に限らず認知・判断・行為と言う価値観にまで広げ、どのような人々がどのようなスポーツを好むのかと言う趣味行動を分析の対象とする(Bourdieu1979=1990a,1990b, Bourdieu1994=2007)。ハビトゥスは、倫理的次元での慣習行動の原理としてのエートスや、道徳的価値を体現する身振りや姿勢といったヘクシスを包摂する概念と位置づけられている(Bourdieu1980b=1991, pp.168-169)。

志水(2002,pp.297-298)は、ギデンズの構造化理論ivをもとに、学習指導・進路指導・生徒指導という活動レベルの中学校システムと、標準主義・努力主義・全人主義・競争主義というエートスレベルの中学校文化をつなぐものとして「指導」を位置づけ、その「指導」が「支援」という新しいコンセプトの導入によりどのように変わるのかを図式化している。ブルデューのハビトゥス概念によりこの図式を説明すれば、指導とハビトゥスが応答するものであり、教師の身体を介して活動レベルとエートスレベルの相互作用と再生産が行われる。言い換えれば、指導の「型」に着目することで、中学校システムと中学校文化の変容過程を捉えることができる。

ここで「型」という訳語を当てられるタイプ、フォーム、ハビトゥスの違いを整理しておこう。これは、様々な意味で用いられる「型」という言葉が、本稿ではハビトゥスという意味で用いていることを示すための整理である。なお、辞書的な意味については後述する「形」と「型」の整理で触れるため、ここでは社会学や文化人類学においてどのように論じられてきたかを中心にまとめておく。

先に、タイプという言葉は、社会集団や社会関係などの特徴を静的に捉えた見方であること、それに対してフォームとは身体技法を介して個人と社会が相互に関係しているという視点を持ち込んだことを指摘した。では、ハビトゥスとフォームの違いは何か。ハビトゥスには、特にフランス哲学の水脈に基づいてブルデューが再発見した概念だけに、フォームと似た部分がある。しかし、その特徴は身体技法にとどまらず、認知・判断・行為という価値観にまで広げ、例えば趣味行動までを分析の対象としたことにフォームとの違いを認められる。つまり、一見して外からはわからないような認知の仕方、ブルデューで言うところの「性向」まで

を概念に含むことで、社会階層の再生産をテーマとする分析に新たな視点を提供したところに違いが認められる。

表 5 「型」の捉え方の整理

	ハビトゥス	フォーム	タイプ
着目する視点	個人の戦略を通じて再生産される社会的空間	個人と集団の相互関係	比較する対象集団
説明	身体技法及び、認知・判断・行為の性向	(特定のゲームや文化における)身体技法	ある現象についての理論的な概念、モデル。
使い方	婚姻戦略や趣味と階級の分析、恣意的価値の身体化と再生産	個人と社会の橋渡し	その現実が持つ特質の性格づけ
主な論者	ブルデュー	ジンメル、ウォーラー、メルロ＝ポンティ	ウェーバー、シュッツ、パーソンズ

では、果たして後述するような教師の「わざ」に関する議論として、ブルデューはどのようなことを言っているのだろうか。いくつかの事例を挙げ、どこまでハビトゥスという概念により、教師が学び合う学校組織文化の継承や変容のプロセスを説明できるかを試してみよう。

まず、ハビトゥスの概念は、行動の起源に意図的、合理的な目的を置こうとする経済学的人間像に対して、実践感覚(Le Sens Pratique)を基礎にしていることを説明するために打ち出された(Bourdieu 1997=2009, p.111)。マルクスの唯物論的伝統、すなわち物質や自然・存在を世界の本源と認め、精神や意識、思考を二次的なものとみなす考え方に基づく実践認識の理論を構築することがその狙いであり、その身体が投入された世界理解をハビトゥスの概念で説明する(Bourdieu 1997=2009, pp.232-233)。したがって、教室や学校という空間の中で、生徒との応対を「からだ」で学んでいく教職について、また、「理屈でなく『剥いた話し』(実際の場面に基づいた経験則)」で学ぶ「わざ」を考えるに適したアプローチである。

学校に関するテーマに絞れば、人の趣味や慣習行動をその背景にある経済資本・文化資本・社会関係資本から説明しようとするハビトゥス論が最も威力を発揮してきたのが、学校文化と家庭文化との親和性や、学校を介した社会構造の再生産、教師と学生のコミュニケーションに関する説明であった(Bourdieu&Passeron1964=1997, Bourdieu et al. 1965=1999, Bourdieu&Passeron1970=1991 など)。例えば、教職という世界を志す学生には一定の傾向、あくまで筆者の想像上の事例であるが、教育の世界を斜めに見る教育社会学よりは、理想の教育を語る教育学に心を惹かれると言った事や、家族が教員をしている学生は他の学生よりも教員の心情を理解しやすい、ということもハビトゥスで説明できる。

教師になった後の事例を考えてみよう。ブルデューは、ハビトゥスに基づき認知し行動す

る様子を「着慣れた衣服のように世界を着ている」と比喻している。また、道具を用いる際はそのようにしか用い得ないような必然性を、「無駄な動作なしに、労力の節約と必然性を自ら深く感じつつ、それがそこから見てとれるようにしつつ行う境地」(Bourdieu 1997=2009, pp.243-244)と表現する。ブルデューがハビトゥスについて語る時、学習するとはある価値観や性向を身体化することであり、その世界と関わる、ゲームに参加することを意味する。これは、熟練した教師の「わざ」、伝統芸能の「型」を体得した演者の様子を表す際にも使える表現である。ブルデューは、「スコラ的世界とは逆に、スポーツ、音楽、ダンス、武術、演劇という世界では、身体の実践的参入を要求すると指摘する」(Bourdieu 1997=2009, pp.245)といい、「からだ」で学ぶ領域が身近にあることを伝えている。

では、ブルデューはどのようにして、そうしたハビトゥスを身に付けると説明しているのだろうか。また、ハビトゥスを異にするものが一つの社会空間に押し込められた時、どのような戦略をとると言うのであろうか。学校の継承する取り組みを新参加者が身体化する際の葛藤、ブルデューの言葉を借りれば「形式の中で、形を整えることによって、振るわれる暴力」(Bourdieu1987=1991,p.137)を、どのように乗り越えて学習へ向かうのだろうか。

例えば、ブルデューは「博士集団の社会的凝集性、特にハビトゥスの永続的な均一性を保証するためのあらゆる形態における同僚選考方式による新任者採用」(Bourdieu1984=1997, p.113)という観点から、大学という世界において各学問が持つ価値観や方法を身体化した研究者が集まり再生産される様子を説明している。これは、威光模倣により、学生が教授の生き方を含め、その観点や考え方の機微を身体化していく学習を説明している。また、その研究室の伝統や教授の教育実践を継承するために、近いハビトゥスを持つ学生、もしくは自身のハビトゥスの転移可能性が認められる学生を採用し、自身の磁場、ブルデューの言葉で言えば「界」を大きくするという戦略を意味している。この戦略は企業組織においても見られ、採用の段階で戦略的に、自組織の文化に適合的、もしくは敢えて不適当な人材を採用することで、組織文化の継承や変容を図る。ただし、公立学校においては、こうした採用権限が制限されているため、この説明では学校組織全体での文化伝達を説明することが難しい。もしできるとすれば、その学校の文化に馴染む、もしくは勤務しても続けられそうな人材の採用に一定の権限を有する公立学校に限定される。

別の観点から議論してみよう。歌舞伎役者の子どもの学習を考えたとき、その子どもの生来の能力というよりは、環境の影響、すなわちハビトゥスを介した日常世界における意識的・無意識的な働きかけが及ぼす影響が大きいという指摘がある(志水 2005, p.109)。学校で考えてみれば、たまたま教師を育てる環境の整えられた学校に配置され、その先生の努力や同僚の支援により、ひとかどの教師として育つということになる。ここで、環境の整えられた、という表現には、困難な状況の中で仲間と協力して生き抜いていかなければならない、という意味合いも含まれる。つまり、その学校の同僚や先輩のハビトゥスを介して、教師としてのハビトゥスを身に付けていくということである。では、どのようにして、そのハビトゥスを身に付けていくのであろうか。

福島(2003, pp.147-155)は、レイヴとウェンガー(J.Lave&E.Wenger 訳本 2003)の『状況に埋め込まれた学習』の解説に寄せて、ブルデューの議論では確立されたハビトゥスが出発点となっており、その過程が曖昧となっていると指摘する。この指摘は、新任教員や別の学校に異動する教員がその学校で取る戦略と学習プロセスを考える上で重要である。福島の指摘に基づけば、ブルデューのハビトゥス概念により「型」を確立した教師について述べることができるが、新任教員が教師の「型」を形成するプロセスや、異動した教師が前任校の「型」を組み替えていくプロセスを十分に論じることができない、ということになる<sup>vi</sup>。ただし、その見方は必ずしも正確ではない。それは、後述するように伝統芸能や武道における「型」の学習論から光を当てることで、どのようにハビトゥスを獲得していくのか、転調していくのかを論じることができるためだ。

このようにハビトゥスは個人と世界をつなぐ概念としては有効である。また、ハビトゥスの形成プロセスを辿ることにより、教師がどのように学校組織文化を身体化するのかをある程度は説明できよう。例えば、ハビトゥスは教師の個人史と結びつくことから、教師のライフヒストリーという観点から、どのようにそのハビトゥスを獲得したのかというプロセスに迫ることができる。しかし、このアプローチでは、個人のハビトゥス獲得・変容のプロセスは描けるが、学校組織全体の変容過程を描くことが難しい。

また、ハビトゥスは総体としての学校文化の可変性や教員文化を描くには適しているかもしれないが、個々の学校内の教育実践に着目する本稿においてはやや概念が広すぎる。例えば、よく読まれる『再生産』では、教育的労働は、「その教え込むべきハビトゥスが同調主義的であろうと革新的であろうと、保守的であろうと革命的であろうと、また、宗教的な類いのものだろうと、芸術的、政治的あるいは科学的な類いのものだろうと、そのハビトゥスの諸原理を、学習にかかわる制度的諸条件の必要に本来的に従属するような論理にしたがって明示化し、体系化しようとする一個の言説をうみだすものである。」(Bourdieu1970=1991, p.87)と説明される。つまり、どのような教育方法をとるにせよ、それは学校的メッセージをコード化、同質化、体系化し、ルーティン化した学校文化を生み出し、社会構造の再生産に寄与すると言う。このように、ハビトゥスという言葉による説明は、すぐに学校を介した社会構造の再生産というインパクトのある理論を想起しやすい。すると、学校内で生じている、まさに教育方法をめぐる葛藤を描く際に、議論の焦点が合わない可能性が出てくる。

そこで、学校組織文化研究を扱うに当たっては、ブルデューの研究領域の広さやハビトゥスという概念の大きさ故に、教師の「わざ」(メチエ=職人仕事)の領域を見るためにレンズの焦点を調節する必要がある。次節では、しばしば職人として語られることの多い教師の学習を論じるにあたり、武道や伝統芸能で用いられる意味での「型」の議論を加え、ハビトゥス獲得のプロセスに迫りたい。つまり、ブルデューのハビトゥスという概念に、武道や伝統芸能における「型」の学習論という角度から光を当てることで、その獲得・転調のプロセスを描く。

ブルデューは「形」に伴う象徴的暴力について論じてはいるが、「形」と「型」の違いについては明確には示していない。しかし、教師の学習を考えたとき、武道や伝統芸能における

「形」と「型」の違いや、「形」から「型」に至るプロセスの議論を見ておくことは有用であると考えられる。「形」と「型」の違いを考えることで、ハビトゥスの学習過程をより捉えやすくなるためだ。これは、些少な付け足しに見えるかもしれないが、「ハビトゥスは社会構造の再生産をうまく描いているが、社会の変容可能性を十分に説明できていない」「どのようにしてそのハビトゥスを身に付けていくかのプロセスが描かれていない」と、しばしば誤読を含み批判される部分を補うために必要な作業である。特に、異なるハビトゥスを持つ教員が集まる学校において、どのようにして教師がその学校のハビトゥスを獲得していくのか、もしくは抵抗の戦略をとるのかを明らかにするために必要な考察である。そこで、日本の伝統芸能における学習論を手がかりに、教師の「型」とその学習過程を説明したい。

#### 第4節 教師の「型」への接近

##### 1. 「型」と「形」の違い

壇ノ浦の平家滅亡を再現した歌舞伎「千本桜」の中で演じられる平知盛には、3つの「型」があると言う(渡辺 2013,p.5)。それは、各時代の名役者の工夫の集大成であり、後進にとっての学びの資源となっている。何百年に渡る歴代の工夫をつなぐもの、それが「型」である。

では、「型」と「形」の違いとは何であろうか。ブルデューは、「ハビトゥスとは何か強力な生成母体であるという発想」(Bourdieu1980b=1991, p.170)と説明している。ブルデューの言うハビトゥスと、日本の伝統芸能の世界の親和性はしばしば指摘される(例えば志水 2005,p.109)。特に、生田(1987,p.120)が「型」の習得とは「間」の体得であると指摘している点は興味深い。歌舞伎の世界では、それぞれの役の「らしさ」を表現するものが「型」であると捉えられるが、芝居の出来を決めるのは動きの動作のみでなく「間」であり、ここが難しいとされる(中村 1988,pp.310-311)。ブルデュー(訳本 2007,p.134)もまたベアルン地方の農村でのダンスパーティーにおいて、リズムに着目してハビトゥスの考察を行っている<sup>lvii</sup>。これらの議論に共通する点をまとめると、「型」は「形」の生成母体であるという点と、プラティック(実践)を生み出す母体としてのハビトゥスの位置づけは同じである。

ブルデューの訳書の中には、「形=型」(フォルム)と同等に扱い、「ある特有の場における暗黙の規範なり明示的な規範なりに服従させられること」(Bourdieu1982=1993, p.211)と述べられている。しかし、日本語に訳する場合、「形」と「型」には異なる意味があることを踏まえる必要がある。この「形」と「型」の議論を見ることは、教師の学び合いや学校組織文化の形成・継承・変容のプロセスを見る際によく言われる「形だけ」という批判の回避を考える上で重要である。

解剖学者の養老(1994, pp.4-5,12)は「形」と「型」の違いについて、歴史学者である源了圓の著書にあたり、日本人が「型」を意識し始めたのは中世から近世にかけて身体を用いる文武の芸が成立したことに遡る。そして、「型」とは試行錯誤により洗練された「形」の現実化を持続させた結果であり、一度「型」が出来上がると、演技者から独り立ちを元、モデルとして

強制力をもつことを見出している。養老は、「型」は身体的表現であると同時に、コミュニケーションの方法として存在していたと推察する。本稿のテーマにひきつけられれば、「型」を介したコミュニケーションにより「わざ」の学習が行われていたと考えられる。

佐藤学(2001,pp.102-103)は、能を大成した世阿弥の『風姿花伝』において、身体表現の極意が言葉の比喻により洗練されて表現されていること、もともと音楽の「型」を意味していた「序・破・急」を身体表現の「型」に援用していることに着目している。先のハビトゥスや、後述する「わざ」に共通することは、この言葉にしがたいリズムや「間」をいかに体得するかという視点であり、ここに着目することが「型どおり」と批判される視点から一步踏み出す上で重要である。佐藤は、心身一如の妙技の表現を支えているものは、伝統芸能の伝承と学びにおける「型」であると指摘し、知識と技術を私たちの身体から切り離して制度化した近代の教育を見直す視点として着目する<sup>iviii</sup>。

マルクスなどの近代日本思想史を研究した内田義彦は、政治学者丸山眞男と劇作家木下順二との対談で「日本の伝統芸能のもつ非論理性がなぜ感動させるのか」について話す中で、形に着目している。内田は、芸を掘り下げると「形(かたち)の掘り下げという操作のつみ重ねのなかで、まさに形の発見という形で表現すべき中身に到達する」「形式をひたすら追求することで内容が自然に出る(そのように形を追求する)というやり方」「形をやっているうちに自然に」という言い方に含まれる意味を理解する必要があると述べ、「どの領域でも、人はそれぞれ何らかの形を形成しようと努力している」と指摘する(内田 1992,pp.241-243)。

内田は、芸修行で「泣く秘訣は泣かんこと」などぼかした表現を使いつつ、「一方で型を、形は形で別に教えておいて、その形を生かす内容追求は穴を開けておく。教えないで自発に待つわけだ。」「手を尽くして内容を掘り下げ掘り起こす作業のなかで、教えられた型がピタリと、まさにかくあるはずであったという形で決まってくる。そのようにして型を理念の中心に置きながら内容を理解していく。」「そのようにして、一方で型の伝授が、他方で内容追求の仕方の伝授が行われる。」と、形や型を介した伝え方があること、それは誰にでも伝えられる外形的な表現をとるけれども、形だけでは伝えられない部分があることについて述べている(内田 1992,p.275)。この説明をみると、形は外見的なものを指すが、型はより内面的な理解と、その理解の現われとしての身体表現を意味している。

鷺田(鷺田・永江 2008, pp.28-29)は、哲学をテーマとした対談において、型を喪失して生きる現代人が実存主義的かどうかという質問を受け、形式的な同一性やイメージとしての「らしさ」ではなく、芸人や職人、歌舞伎役者を例に挙げ、その人にしかできない、口では伝えられず見て覚えるしかないコツやわざを意味する型があると答えている。型や模倣を単なる形式と捉えるとイミテーション(真似、にせもの)になると指摘し、宗教や道徳の根本にある「すごい！私もあになりたい。せめて真似したい」と思う感情に着目する。この感情が後に触れる威光模倣である。鷺田は実存、言い換えれば「世界は自己の主體的な関わりにより決められる」とする主観的観念論や個人主義は形なしにはありえず、この二つを溶け合わせて先の感情のような部分にも着目したのが型であると言う。すなわち、型は個人の価値観や「こうなり

たい」という感情(威光模倣)と身体動作としての形が合わさった言葉と説明している。

「形(かたち)」の徹底的な追求を通してその内容や世界観、心に迫るという考えや、文化は「型」を媒介して継承されるという考えは、他にも見られる(内田 1992,p.241,p.275、養老・甲野 1993、p.40、武光 2008,p.3)。変動する社会における教育について論じた早川(2005,pp.18-19)は、身体行動や感性、知識の学び方や制作など、私たちは数多くの「型」を習得しながら成長するといいい、人間の個性はその「型」のユニークな組み合わせで決まり、新たな状況の中でそれらを強化し、自己の「型」を再構築し続けるという。

認知心理学の分野では、現象学的な身体論ではなく、認識の原点や場としての「からだ」という視点(佐々木 1987)から、「型」と「形」が区別される。佐伯(1987,pp.6-10)は、「からだ」を自分と外界の接点であり仲介者と捉える。技能の習熟とは「からだ」のあらゆる部分の調整と統合であり、それは一つの「型」となり出来事に対する構えとなる。しかし、これまでと違う動きをすることで、自身の「型」となった期待や意図、プラン、価値付けを探りだすことにもなる。つまり、人はときに形から中身をつくと指摘する。この指摘は、後に見る「学びの共同体」における「コ」の字という「形」を考察する上で重要である。

生田(1987a)は、日本の伝統芸能や武道の「わざ」の習得プロセスから、身体全体で理解する学習者の認知プロセスを説明する際に、「心」と「身体」という二元論を再検討し、現実感を持った人間として生存する基本としての「型」と、手続きの連続の習得としての「形」を区分する<sup>ix</sup>。日本の伝統芸能の稽古では、師匠の「形(かたち)」の模倣から出発するが、究極的にめざすところは「形(かたち)」そのものの模倣を超えた日本舞踏や華道という世界の意味世界であり、生田はそうした世界観を身体化した状態が「型」であると位置づける。形は「型」の前段階の可視的形態である。学習者が生活の中でその手続の意味を理解し、身体を通して現実感を持って捉えられた状態が「型」であると説明される。

以下は、生田(1987a)の「形」と「型」の言葉の使い方についての説明をもとに、「形」と「型」の違いを整理したものが以下の表である。

表 6 生田による「形」と「型」の語用の整理

「形」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者はこのように、師匠の示す「形」の模倣、繰り返しを何年もつづけることによって、習熟の域に到達するのである。</li> <li>・どの世界においても「わざ」の習得は師匠の「形」の模倣から出発しはするものの、究極に目指すところは「形」そのものの完璧な模倣とは異なるように思われる。</li> </ul>
「型」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それ(学校教育的「型」)は真の意味での人間存在の基本としての「型」なのであるうか。それは「型」と呼べるものではなく、単に表面的な「形」の習得、つまりは手続きの連続を習得することにほかならないのではなかろうか。これに対して、人間存在の基本としての「型」の習得というのは、そのような単なる手続きの連続の習得を超えた、現実感覚を伴う意味の理解と言ってよいであろう。</li> <li>・「型」というのは、人間が現実感を持った人間として生存する「基本」</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・「わざ」の世界での究極目標である「形」の模倣を超えたものをあえて表現するならば、「型」の習得という言葉で言いかえることができるであろう。</li> <li>・「型」は、簡単に言うならば人間の生活の中で生じてくる「形」の意味とってよいかもかもしれない。</li> </ul>
--

生田(1987a)を元に、筆者作成

上記の整理から、生田が「型＝形＋意味」と言葉を用いていることが理解できる。しかし、「現実には『型』という言葉は特に教育の場面においては、しばしば上に規定した『形』と同じ意味に混同されて用いられている。」という。例えば、「『型』だけ学んでもダメ」とか、「『型』どおりの教え方をするのではベテランの教師とは言えない」とか「型はめ教育、反対！」のように使われることを指摘している。「つまり、中身のない、発展的でない『外面的な形』という意味に用いられているのである。」と言う<sup>45</sup>。

では、端的に言って「形」と「型」の違いをどのように捉えればよいのだろうか。それぞれにどのような英語を当てるのが適切なのかということから考えてみたい。本稿では、「型」をハビトゥスという意味で用いるが、「型」にあって「形」に無いもの、それはリズムや間といったものであるが、その違いを表すような英語を探してみよう。まずは、辞書における定義を見ておく。

表 7 「形」と「型」に対応する英語の整理

形	外形、形状	<p><b>【figure】</b> 線で囲まれた図形など視覚的な輪郭。</p> <p><b>【shape】</b> 個々の具体的事物に関する、立体的で具体的な形状のこと。しばしば人間の姿形をさす。平面・立体など外観を意識しての具体的な意味。●その動物の大きさと形 <b>the size and shape of the animal</b></p> <p><b>【form】</b> 個々の部分から成り立った全体的形状のこと。個々の具体的事実の形状だけでなく、比喩的に、政治形態・組織形態・芸術的形態などを指す場合が多い。中身・色・性質と区別したり、抽象的な意味。●様々な指導の形態(態) <b>various forms of teaching</b></p>
	形式、見かけ	<p><b>form</b> (表現形式、礼式、作法、慣例、形式だけの振る舞い、書式、人格・能力・品性を作り上げる、鍛える、習慣をつける), <b>format, outward appearance, in name</b></p>
型	原型	<p><b>model</b> (ひな型、設計図、模範、方法)、<b>pattern</b> (型紙、図案、行動様式、模範、手本、模倣する)</p>
	スポーツにおける動作の形式	<p><b>form</b> (方式、流儀、やり方)</p>

様式	type(典型、模範)、style(やり方、流儀、方式、～流、構え、態度、文体、話しぶり、表現法、上流生活の様式)
慣例	convention, routine, cookie-cutter, stereotype
形状	shape
空手の型	karate kata

※まず、小西友七編修主幹『ウィズダム和英辞典』三省堂 2007 年、野村恵造編集主幹『オーレックス和英辞典』旺文社 2008 年、を元に日本語の「形」と「型」に該当する英語を整理し、それぞれの英語について松田徳一郎編集代表『リーダーズ英和辞典 第2版』研究社 1999 年、を元に日本語の意味を加えた。

上記の整理から、「形」には、figure や shape と言った視覚的、外観的な英語が対応するのに加え、抽象的な概念を含む form も対応しており、例として「指導の形(態)」が挙げられている。一方、「型」には、形状という意味で shape が含まれるが、model や pattern など、あるものを生み出す生成母体としての意味が含まれている。これらは共通して「模範」という意味が込められていることに着目したい。pattern は、ある性格を持った文化(タイプ)を象徴する行動として表出される行動様式と解することができる<sup>ki</sup>。model は、「自然現象や社会現象を簡潔的に説明するための手段」(『全訂版 社会学用語辞典』学文社、1992 年、p.317)と定義される。これを、静態的な意味を持った定義で見ればタイプということになるが、生成母体と動的に捉えれば、ある理念型(タイプ)を志向する心性という意味で解釈できる。

「型」には、スポーツにおける動作の様式としての form も含まれ、方式や流儀、やり方という意味で用いられている。form という言葉に「形＝型」という訳語が当てられるのは、この両義性のためである。したがって、form という言葉からは「形」と「型」の違いを述べることは難しい。特に身体技法という意味で用いられるのが、routine や style という言葉である。routine には慣例という言葉が当てられ、「型はめ教育」「型どおりのやり方」など、発展性や創造性のない意味合いで用いられる。

一方、style は、「構え、態度、文体、話しぶり、表現法、上流生活の様式」など、身体動作のリズムや間、機微などを含む意味を持つ。style は、身なりや文章・美術・建築などの様式を意味し(『新選 国語辞典 第7版』小学館、1994 年、p.608)、特に人工物の外見上の違いに着目する言葉であるが、一方で、授業スタイルの定義である「その教師が授業を構想し、教材づくりや授業を行う際に見られる特徴のある『一貫性』」(森脇 2007)に見られるような、体現された一貫性という意味を持つ。ただし、style はハビトゥスの意味する「服を着るように」という「からだ」での理解を意味するが、状態を示すものであり、生成母体としての意味は見られない。

このように、辞書的な意味で捉えれば、「形」と「型」は、共に form と捉えることができる。そ

れは、ある形式や作法を習慣化し、鍛えることで人格・能力・品性を作り上げたり、スポーツにおいて自分なりのやり方を身に付ける、という意味である。それゆえ、ブルデューの訳書において「形＝型(フォーム)」とされたと言える。ただし、先にも整理したとおり、フォームが身体技法に着目しているのに対し、ハビトゥスは認知の性向まで射程を広げている点異なる。ただし、「型」にあつて「形」に無いものは、その規範性である。model や pattern という言葉には、そこから何かを生み出すという生成母体としての意味合いが含まれている。したがって、「形」と「型」の違いを説明するならば、「型」には model, pattern という意味が含まれると言える。

次に、外国人研究者がどのような議論をしているのかを見ておこう。日本の中学校の核として「指導」の概念を位置づけたルタンドール(Letendre1998)は、「指導」を「2.教師と学習者は同じことを学ぶ、そこには正しいとされる形(correct form)がある」「5.教師は正しい解釈や技能の型を示し(model)、学習者はそれらを真似る(imitate)」などの 10 の要素で説明し(同,p.286)、能力よりも努力や専心が重視され、心で学ぶべき型(pattern or form)の概念があると結論付けている(同, p.290)。ここでは、「形」は form、「型」は model と対応している。ただし、「心で学ぶべき型」には、pattern もしくは form という英語が対応しており、「型」と form が対応している。

一方、ヘア(Hare1998, p.341)は、能の稽古の特徴として「2.稽古は身体を中心とし、身体は能の音や動き、言葉といった慣習を習得する場(ground)とされる」「4.型(form)の習得により演者は演目の内容に迫る(communicate)ことができるが、まず型が優先される」など 8 つの項目を挙げている。ここでは、「型」を form としている。

つまり、「形」も「型」も form と対応しており、ブルデューの訳語における「形＝型(フォーム)」の議論と同じである。ただし、先に辞書的に整理したように、「型」には「正しい解釈や技能」という意味で model という言葉も含まれる。すなわち、その model に向かう規範性や志向性、後に説明する「威光模倣」が生じるという意味で、「型」＝model と説明される。「心で学ぶべき型」に、pattern という意味が含まれていることも同様で、模倣を通じて内面に迫る学習を意味している。

ルタンドールとローレン(Rohlen&Letendre1998, pp.372-373)は、世代を経て教師が練り上げたフォームとしての「型」が、個人の限界を超え、時間をまたぎ、蓄積された経験のエッセンスを伝達させる、と結論づけ、「型(form)」こそが経験を具体化する方法であると言う。まず説明を求める欧米の学習者に対し、日本では身体的活動が重視され、柔道や空手、合気道などの格闘技では終わり無い型の繰り返しが行われることを指摘し、「身体で覚える」ことを重視する日本では、例えば中学校の数学でも基本の習熟が重視される。ここで、「型」とは、これまでに整理してきたように model や pattern といった、規範性や威光模倣を伴う概念として意味されているといえる。では、どのように「形」から「型」へ移行するのだろうか。生田の議論を見てみよう。

## 2. 武道や芸能の世界における「形」から「型」への移行プロセス

生田は「形」から「型」への移行プロセスを、武道や芸能の世界での言葉を用いて説明する。例えば、伝統芸能においては有名な「守」「破」「離」というプロセスがある。「守」とは、師匠の身体動作をできるだけ忠実に真似る段階であり、自分と「形」との関係にのみ焦点を合わせた主観的活動である。次の「破」は、師匠の模倣活動から離れ自分を眺める客観的活動である。そして「離」に至っては世界全体の有形無形の意味連関を身体全体を通して把握し作り上げるとされる。

学習者は、自分と「形」との関係にのみ焦点を合わせた主観的活動（「守」の段階）から、その世界に身を潜めることで次第に自分の生活のリズムとその世界におけるリズムを協調させていく。そこで、師匠の示す「形」の意味を感じ取ったり、機に応じて反応する能力が高まることで、自分の意識を眺める客観的活動が始まる（「破」の段階）。つまり、「形」の模倣から、「形」の批判や吟味、反省という段階に移る。この過程には、その世界への潜入があり、ここには行儀作法や門下生との会話、師匠との日常的な関わりによる呼吸・リズムの体得が生じている。こうした過程を踏まえて、その世界全体の意味の把握とそこから眺める自分、自らの「形」の必然性の実感が生まれ、「形」から自由になる（「離」の段階）（生田 1987b, pp.98-101）<sup>lxii</sup>。

モースはハビトゥスという概念を単なる習慣的な動作の連続ではなく、社会的、文化的な状況の力に影響を受けていると指摘した。生田は、その指摘の中で使われた「威光模倣」という言葉を取り上げ、「形」の模倣にはそうした動作やそれを生みだすものを「善いもの」とみなす権威の認識が働いている点に着目する<sup>lxiii</sup>。また、この「形」から「型」への移行プロセスには、言葉では語れないが知っているという「暗黙知」や、「形」の意味を解釈する努力があると言う。つまり、生田の言う「型」とは「形」により表出される意味世界の身体全体での理解でありコミットであり、表現である。

生田は、こうした「わざ」の習得プロセス（「形」から「型」への移行プロセス）において、特殊な比喩的な表現を用いた「わざ」言語が介在していることに注目している。生田は、ヒュー・ペトリの「比喩には、新しく知るべき事柄と比喩との間に類似性を積極的に作り出す側面がある」という指摘を踏まえ、比喩的表現が学習者にその動作（＝形）に隠れている意味を探索するよう誘うと言う。言い換えれば、あいまいさを埋めようとする知的努力や、比喩表現の意味することを探ろうとする仕掛けが、学習者が「形」の意味を身体全体で解釈しようとする努力を生み出すのである。

例えば、若き日の剣豪宮本武蔵が書いた『兵法鏡』の中には、「空より縄を降ろし、釣り下げたるものと心にあるべきなり」と、身体を中心線の体感の仕方が書かれている（赤羽 2010, p.45）。また、新カント学派の哲学教授であるオイゲン・ヘリゲル(E.Herrigel)は、自身の日本の弓道修練の中で論理主義と神秘主義を融合する過程を『弓と禅』（1948年初版 改版1981年）に記している。そこでは、弓を射るタイミングを意味する『放れ』について「幼児が差し出された指を握るように抑えねばなりません」（同, p.57）、「積もった雪が竹の笹から落

ちるように、射は射手が射放そうと考えぬうちに自ら落ちて来なければならない」(同,p.86)などの比喩が述べられている。ヘリゲルは、「形式を支配し得る状態に達するよう教育すること」を日本的な教授の狙いとし、「師の演技と模範に対して弟子が自己をうちこみこれを模倣すること」を指導の基本的な関係と見ている。そのために、日本の弟子は「善いしつけ」「芸術に対する情熱的な愛」「師に対する批判抜きへの尊敬」を見つけること、また師は弟子の骨折りを落ち着き払い静かに眺め、弟子が成長し成熟するのを待つ忍耐力を持つことを指摘する。そのうちに、弟子は完全に自己のものとした形式が自分を圧迫するものでなく解放するという経験を持つようになることを自らの体験から見出している(同,pp.72-75)。

生田の研究は、言語化できない「わざ」を体得しようとするときには、その世界観に身体ごと没入できるような環境と、自分の実践を振り返り、より良いものとするうえでのコツや勘所を表現する言葉が必要であることを示している<sup>lxiv</sup>。つまり、その世界に参入しなければ「わざ」を身に付けることはできないというのである。芸事において弟子が師匠の家に住むのは、日常の息遣いに接することで「わざ」を身に付けるためである。

この考えを敷衍すれば、個人がわざを習得する際に共同体や「場」といった空間が影響すること、またその空間において個人間の学習をつなぐ上で「型」という共通の認識が媒介していることが分かる。授業研究において、こうしたコミュニティは必ずしも学内にとどまらず、同じ教科やテーマを持ったネットワークの中で形成されている。また、学内でも自然発生的に、ある教師を中心とした小さな学びあいのコミュニティが生まれることもある。こうした教師の出合いと学びの機会に加え、学内で学習共同体を意図的に作り出そうとしたとき、「型」がどのように作用するのかが本稿のテーマである。

### 3. 教師の専門性の身体化としての「型」

では、教師の「型」とは何であるのか。それは、端的に言えば教職における専門性を身体化したものであると言える。ここで、教職の専門性とは、単に教授技術のみを指すものなのだろうか。教師の熟達に関する研究では、それは単なる身体技法、すなわち授業における身のこなし方だけでなく、教室で生起する複雑な関係を見出し、その授業に固有な問題の枠組みを絶えず構成していく認知的な側面を含むことが指摘されている(佐藤 1997,p.216)。稲垣(1972,p.30)は明治期における授業の定型化について、理論が授業の実態に即して形成されるのではなく、欧米から移入された理論に基づく型が提示され、教師がその施行者となったことに触れている。有名な「予備」「提示」「比較」「統括」「応用」の五段階に沿って、半ばこじつけのような授業が展開された実践記録が引用されているが、本稿で想定しているのは、そうした意味での「型」ではない。また、稲垣(同,p.36)の言うように、実践に即しての技術の発展や理論形成を封じ込める意味での定型化を意味するものでもない。一方、4年目の教師がある程度自信を感じた際に、先輩から「具体性がない」と指摘され、子どもの反応や思考を考えるようになったという事例(稲垣 1988, pp.8-22)は、自分の「型」の揺らぎと脱却を物語っている<sup>lxv</sup>。

教育方法や身体論を研究する齋藤孝(1997)は『教師＝身体という技術－構え・感知力・技化－』という著書の中で、「技(わざ)」としての「からだ」という視点から教師の専門的技量を考察する。齋藤は、教師の資質あるいは力を「あこがれる身体性」という言葉で説明する。それは、「教師である自分自身が新しい世界に憧れ現在進行形で猛烈に学び続けていて、他者のあこがれを誘発していく」ベクトルと、「他者のあこがれに沿うことができる」ベクトルからなる教師の構えの基本であり、教師の専門性の基本だと言う(齋藤 1997, pp. ii - iii)。「背中で教える」という風景を頭に描けば、齋藤のイメージに近いだろう。こうした「あこがれにあこがれる関係性」を現出させるのが教師の技であり、それは従来の人間主義と技術主義の二元論を超える。つまり、齋藤は、「わざ」という側面と、人間関係という側面の両方から教師の専門的技量を説明しようとしているのである。

また、教師の構えは、各人の獲得した反省以前の構えから、教師の基本的構えとしての<積極的受動性>、技化された構えと変形し、この技化された構えが身体化されたとき、教師の身体が教育方法とイコールの関係になると定義される。やや生硬な言い回しであるが、例えば自分が生徒として学んだ教師や、新人のときに憧れた先輩から影響を受け、気づけば自分もそうした授業を目指していたという様子を描けばよいだろう<sup>lxvi</sup>。この様子を、齋藤はその教師の実践のスタイルが表出されている状態とみなす。ここでスタイルとは理念や工夫、身体などが一貫した変形、「一貫性のある自分なりの変形の仕方」(齋藤 1997, p.319)と説明される。齋藤の言わんとするところは、筆者がこれまでに説明してきた「型」の議論と重なる<sup>lxvii</sup>。

齋藤は教師の<からだ>や構え、という表現でこうした実践スタイルへの接近を図ったが、『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』(齋藤 2000)では、「型」と技の関係をより明確に述べている。齋藤は、「型」とはパフォーマンスを確認するためのものであり、複数の動きの関係を意味づけるのものであると説明する。それは、高次の合理性に基づくため制約・抵抗を感じさせるものであるが、そこで感じる不自由さを通じて自分の動きを矯正できるというフィードバック機能を持つものであり、座標軸となるものである<sup>lxviii</sup>。

教師の仕事が不確実性に満ちたものであり、様々な現象が錯綜する日常において高度な実践が求められるからこそ、これらを秩序化し実践を省察するための「型」を身体化し練磨する必要がある。ただし、それは単なるマニュアルに沿った指導や、管理教育への従事を意味するものではない。自身の無意識的に行っている実践を意識化して省察する際の鏡としてであり、実践の意識化と意識的反复を繰り返した後に無意識化された身体技法という意味である。つまり、「型」は意識と無意識を媒介するものであるからこそ、反省的实践家という専門家像を考察する上で着目すべき概念である。

#### 4. 「型」とマニュアル・法則化の違い

教師の「型」の概念を明確にするために、向山洋一の「教育技術の法則化運動」(1985 年発足)を批判的に考察してみたい。向山は教育界のカリスマ齋藤喜博の「出口」の授業(柳

田國男編の小学校三年生教科書「あたらしいこくご」のなかの「山の子ども」を教材とした授業をめぐる論争に対して、齋藤の授業記録を自身の生徒に与えて授業を行い「追試」したことでその名を広めた。向山の主張は、齋藤の「芸」が名人芸であるならば、そのプロセスを明らかにすべしというもので、「書」において「楷」「行」「草」の段階はあれど書き方の手順には初心者でも名人でも通曉しておくべき法則があるというものである(木原編 1992, pp.260-284)。「教育技術の法則化運動」は、「現代化」を推進していた民間教育研究団体で軽視されがちだった日常の実践における発問・指示・説明などの教育技術の追試や共有化を目指すものであった。教育技術とは「できるだけ少ない手間で、教えられる側に知識・技能などを狙いに沿って身につけるようにする習練によって身につけた教える側の行為」(向山 1991, p.32)であり、「法則化論文」では「目標・ねらい」を記述することを重視しないと述べている<sup>lxix</sup>。

向山(2001,p.56)は、教育実践記録を将棋の棋譜を例にとり、新たな定石を確立するために多くの教師が試し批判する必要があると言う。向山の表現を借りれば、本稿で定義する「型」とは居飛車党か振り飛車党かということになるが、いずれの場合も局面における幾千の定石があり、その組み合わせの妙が教師の力量や「わざ」と呼ぶものになる。向山は、こうした定石を集め研究する実践共同体を組織することで、「型」を模索する若手や、過去の「型」から脱却しようとする教師をネットワーク化した。

向山は教師の専門性の根拠を技術に求めている(向山 1994, p.53)。そして、技術には段階があり、「真似」から始め、原理原則を教えてくれる師を持ち、きちんと基本を学ぶことの必要性を提起した。研究授業の回数と教育論文の発行数を基準にレベルを設定し、初段からプロレベルの間で「自分なりの持ち味を生かす」、プロから名人レベルの間で「その人の個性が発揮される」という項目を入れている。「守」「破」「離」の段階と照らし合わせれば、初段までは「守」であり、プロ教師とはそこに自分なりの持ち味が出る「破」、名人とは自分の「型」を作り上げた「離」の段階と位置づけられる。このように基本となる「型」に習熟し、試行錯誤を繰り返す中で自分なりの「型」を作り上げるという考え自体は納得のいくものである。教師を医師に例え、独自の医療技術があるかどうかでなく、たしかな医療技術を持っていることが問題であり、その技術は多くの医師が参画して研究するべきだ(向山 2001,p.85)という主張や、教師の専門性として教育課程を編成する仕事に着目することが重要である(向山 2001,p.159)という主張には筆者も賛成する。

向山が批判されるのは、それが「教育法則化運動」として展開される際、本来は手段であるはずの技術が目的化した点にある。イデオロギーから自由であろうとする運動は、「発問」「指示」「配慮事項」「効果」というフォーマットという文体での授業記録というツールを媒介して若い教師をつないでいった。それは、イデオロギー論争に束縛される自分より上の世代の教師への対抗と捉えることもできる。しかし、その結果、目標を問わない、理論を問わないという授業の振り返りとなり、「なぜそれをするのか」という問いに対して、「効果があるから」「子どもが動くから」「子どもができるから」という答えに終始する共同体を作った。それゆえ、教育

的価値の混迷する 1990 年代に入り、結果そのものの価値判断が重視される中で、自分たちの骨太の物語をつくることができなかつたのではないだろうか<sup>133</sup>。

森脇(2011, pp.54-59)は、こうした技術志向的授業研究には、「技術という発想の民主主義性とアクセス可能性の拡大」「教科内容、教材、教授行為を目的手段関係とみなし、授業研究を授業づくりを含みこんだものとして再定義したこと」「仮説—検証—修正という PDCA サイクルを取り入れ、科学的な実証研究の方法論が取り入れられたこと」に意義を見出しつつも、「授業の全体から技術を取り出すことに意味があるのか」「見えやすい要素だけでなく、暗黙知、身体的な実践的知識によって授業は成り立っており、見えないものへの探求が軽視される」「教師と子ども、子ども同士の関係などの関係論的視点が欠落する」という課題を挙げている。そして、ある教師のライフヒストリーから、「授業スタイルが実践的知識の結晶だとすれば、技術は結晶化の際に用いられる元素」(同,p.79)だと位置づけている。森脇は「一人の教師の個人的な歴史の中で、観と授業スタイルはより整合性を整える方向で一つの世界を形成していく」(同,p.80)という考えを示す。この世界観を体現するものが本稿で意味する個人の「型」に相応する。その過程には、様々な子どもや教師の「型」、学校組織文化との出会いがある。森脇は、自然科学的なパラダイムによる技術志向的な授業研究は、教師誰もが通らなければならない道や枠組みを明らかにする上で重要であるが、同時に魅力的な教師の授業実践から「まるごと」学ぶことが必要であり、その方法としてライフヒストリーからのアプローチにより解釈し理解する方法を提起している。

森脇の議論を踏まえれば、「教育法則化運動」は技術を記述し、ネットワーク化する自主研修サークルであるが、「形」から「型」の移行プロセスで重要な学校という日常生活における学び、すなわち同じ職場に共に学ぶ仲間や憧れる先輩、場の空気を色づける師匠の存在が見えてこない。それは、向山というカリスマを中心にした学外の磁場に引き寄せられるものであり、そうした教師の自己研鑽の場が学外にあることは日本の教師文化を支えるものであるが、学校組織の同僚関係を通じた学びや成長の議論、すなわち教師が学び合う学校組織文化という観点から言えば別の次元の話となる。

「型」と技術の違いは、「型」が自分のパフォーマンスを振り返るための鏡であり、実践を省察する助けになるものであるのに対し、技術とはある状況における対応の引き出しであり、実践における判断の選択肢を増やすものである、という点にある。技術が一時間という時間枠組みの中でどのように最大化された効果を生むかを追求した要素分解的な見方であるのに対し、「型」とはその教師の子ども理解や授業の目的、教材準備や学習活動の組織などの様態が、教師や学校組織文化との出会いによりどのように形成されてきたのかという、より長い時間軸やプロセスに焦点を当てた統合的な見方である。したがって、「型」という見方をとる場合、その「型」が一つの授業の中でどのような効果を生み出しているのかではなく、その教師の体現する「型」がどのような教師との出会いや学校組織文化と関わっているのかに着目しなければならない。そこに着目することで、個人の学習と組織の学習がどのように関係しているかが明らかになる。

## 5. 「型」を用いることの意義

では、「型」という概念を用いることで、学校組織文化研究においてどのような問題設定が可能となるだろうか。

組織文化と「型」の関係を考察した梅澤(1990,p.43)は、「価値体系とその価値が体现された存在と活動の様式」として組織文化が「型」として現れると言う。学校組織文化研究では、ある価値や暗黙の前提が共有され、それが可視的な振る舞いや人工物に反映しているとされ、それは組織総体として学習され、また組織の構成員によっても学習されると考えられている。学校組織文化のつかみ所のなさの要因は価値を中心としてきたからであり、それよりは組織における個人や集団が自らの利益を図るために権限と影響力を利用する戦略や相互作用を描くマイクロポリティクスに着目すべきだという考えもある(岡東・林・曾余田2000,p.87)。

マイクロポリティクスとは、教育実践の形式をめぐる形成される教員のグループや社会化、学校内で教職員がどのように影響を与え合っているか(Blase 1991,p.1)ということである。学校には競合する考え方があり、学校の文化は葛藤と交渉の産物であることは以前から指摘されていた。こうした闘争に校長がどのように影響を与えるのかに関心を寄せる研究もある(Sergiovanni1991,p.108)。いずれも、学校組織文化は一枚岩ではなく、様々な価値の競合するモザイクとして理解する見方である。

ここで、マイクロポリティクスに着目することは、なぜ教員が自分と異なる「型」を身に付けていくのかを考える上で重要である。それは、自分の「型」を揺るがすような子どもとの出会いの他に、「形」への強制力が「型」の習得に影響を与えるためである。一人では対応できないような状況にあるとき、そこに協働に伴う、共有する「型」への強制力、いわゆる「足並み」をそろえることが求められることがある。例えば、これまで一斉授業の「型」を身に付けた個人が、組織として取り組む生徒の話し合いを中心とする授業の「型」への矯正を迫られる際、その葛藤や変容は授業の「型」を通して説明することができる。つまり、どのような「型」が支配的であるかを考察することは、その学校組織文化の特徴を捉えることであり、どのようにある「型」が支配的になってきたかを考察することで学校組織文化の形成過程を描くことができる。このように、「型」という概念を用いることで、学校組織文化のマイクロポリティクスや歴史に関する問題設定が可能となる。

もう一つは、教師としての「型」の獲得や伝承がどのように行われるのかという教師教育に関する問題との接合が可能となる。今津(1996)は、学校組織文化を教師教育と関連させて研究した。また、山崎(1994,p.242)は初任者が最初の学校で受けた影響が、その後の教師としてのキャリア、在り様に影響を与えることを指摘している。森脇(2011,p.78)はある教員のライフヒストリーから授業研究を行い、授業スタイルの生成と変容は、自分のやり方が通用しないというような出来事や、新しい学校文化との出会いにより、教師が自分の観を形成し、方法や技術を再編することで生じるという仮説を提起している。再び、稲垣(1988,p.80)の

「型」への言及に立ち返れば、自分の馴染んだ「型」に固着することや、一つのモデルや定型を学ぶのではなく、多様な教師の「型」を交流しつつ、教師の専門的力量を豊かにすることが重要である。

個人の身体技法としての「型」を考えたとき、初任者はまず教師としての「型」を身に付けるという課題を持っている。それは、学校が一枚岩のように同質の「型」を求める学校組織文化を持っている場合、その「型」を獲得することが周囲からの圧力として求められよう。初任者がどのように「型」を身体化するのか、いくつか事例を考えてみよう。例えば、「管理教育」は、生徒の行動を「型」にはめることで統制をはかり、教師の権威を再構築しようとする教育手法と解される。こうした組織全体からの影響で「型」を身に付ける一方で、初任者は距離的心理的に近いメンター教師の「型」の影響を受けると考えられる。同じ教科や学年であったり、遅くまで職員室に残っているという時間の共有する中で、接しやすく、もしくは指導力の高い教師を自分のメンターと選び、接触を図る。そうして、自らが選び取ったメンターだからこそ、威光模倣が働き、その「型」を自分のものにしようと言う気持ちも強くなる。このように、一般に「力のある教員」と言われる教師が周囲を惹きつけるとき、その教師を中心とした磁場が発生する。それは、その教師の「型」を通して学び合う教師コミュニティを作る。それは、同様のハビトゥスを持つ人たちが社会空間上の距離を縮める様子に似ている。ただし、磁石に N 極と S 極があるように、そのメンターの「型」が学校全体の「型」と調和していない場合、学校内の一つの勢力を形成する可能性もある。

このように、「型」という概念を用いることで、学校組織文化のマイクロポリティクスや歴史に関する問題設定、教師教育の議論を動的に捉えやすくなる。

## 6. 学校組織文化における「型」

これまでの議論を踏まえて、本論文で用いる「型」の定義をしておこう。

型(かた)とは、「教員個人の価値観が体現された<わざ>と<戦略>である。①型は、教員の生育的環境と職業的発達により形成され、学校における身体技法(わざ)及び生徒や他の教員との関係の築き方などに見られる個人的価値観の体現である。型とは、単なる身体動作の順序でなく、理想とする生徒との相互作用を生じさせる上で要求される理想の身体技法(わざ)であり、教育実践を省察する鏡となる。②型は、学校という社会的世界における位置をめぐる戦略として現れ、その価値観の距離が近い教員を引き寄せ磁場を形成し個人と組織をつなぐ。この形成された磁場に参加することで、個々人は型を学習し、身体化させ、状況に応じて変容させる。個々人の型は、場を共有することで他の教員の型に影響を与える。この時、最も大きく強い磁場が学校組織文化の特色として現れる。」と定義できる。なお、この定義では職員を含んでいないが、学校内におけるマイクロポリティクスにおいては、職員も含まれる場合がある。

教員の生育的環境と職業的発達とは、どのような経験をし、どのような教師により教えられてきたか、過去の勤務校でどのような「教え」や経験からの「学び」があったのか、という意味

である。自身が子どもの時にどのような「型」を持つ教師と巡り会ったのか、新任校での経験でどのような「型」を身に付けたのか、同じ学年団が持ち上がる中でどのような「型」を共有したのか、そうした系譜を辿ることでその教員の現在の「型」を理解することができる<sup>lxxi</sup>。

この「型」は授業での指導の仕方のみには限定されるものではない。授業以外での生徒との応じ方のみならず、教員間の人付き合いにいたるまで影響するものであり、それは常に個人と組織の間で葛藤を伴うものである。したがって、教員は自身の価値を組織における正統的価値とするための、自分の「型」を浸透させる戦略をとる。より消極的かつ安易な戦略が、個々の「型」に干渉しないというものであり、こうした戦略を各々の教員がとることで個業化が進む。様々な価値観に基づいて発達した「わざ」を身体化させた教員が、他の教員と学年や学校という場で関係を築く時、類似する「型」を持つ教員との距離を縮める。そこに他の教員に影響を与える磁場が形成される。その影響力には、そこに参画する教員の役職や指導力、年齢やその学校での勤務年数なども関係する。この形成された磁場の内、多くの教員に影響を与える強い「型」が学校組織文化の特色として現れる。

この時、強い磁場を形成する力や権威がリーダーシップである。ここで、リーダーシップとは、学校内のマイクロポリティクスに勝利して、自分の「型」を広める現象と理解できる。また、その「型」を広め、その価値の正統性を再生産するシステムが学年会や校内研修などの場である。こうした場を通じて正統性を付与された価値は、教員の日々の行為をもって当たり前なものとなっていく。つまり、その価値を「型」として体現することで、個人としてその価値が身体化するとともに、その教員の日々の行為を通じてその価値が学校において正統的なものとなっていく。このように学校組織文化は再生産される<sup>lxxii</sup>。したがって、マイクロポリティクスやモザイクとしての学校組織文化、そして職人的わざの習得を説明するために「型」という概念を用いることが有用なのである。

例えば、ある学校で特定の子どもを中心としてクラス全体の関係づくりを中心とし、協同学習を中心とした教育実践に学校全体で取り組んでいるとしよう。それは、教員間の葛藤を乗り越え、こうした教育実践の「型」が正統であるとされたマイクロポリティクスの表れである。その正統性は、ウェーバー(M.Weber)に依拠すれば、昔からやってきたからという伝統に根ざすこともあれば、カリスマ的な魅力を発揮する教員がいたから、またそうすることが子どもの学びにとって良いという結果が実感できたからという合理性を根拠とすることもあろう。いずれの理由にせよ、そうした「型」を介して新任教員や新しく異動してきた教員は、その学校の文化を学び、それは教師としての職業的発達の資源とするのである。ただし、「型」を「形」だけの学びに終わらせないためには、道場と同じく、その世界に身体を没入させるような「場」の設定や、威光模倣を抱かせるような憧れの先輩教員の存在が必要となる。このような「場」として機能しているのが授業研究や、学年としてある生徒について話し合うような場面である。このような「場」において、「型」を介して教師が学び合うことで、その「型」が再生産され、その学校の色が染まっていく、すなわち学校組織文化として現れてくる。

## 7. まとめ

本章では、学校組織文化に関する研究を整理し、本論文で用いる「型」概念について論じてきた。

まず、学校組織文化に関する研究については、総体としての学校文化の変容可能性を探るために個々の学校組織の文化が着目されたこと、認知された価値として静態的で理念的な把握がされる組織風土と異なり、組織文化は環境の変化に対してどのように組織が適応していくかという計画的変革を通じた組織開発志向の中で用いられてきた動的な概念であることを確認した。そして、「強い組織文化」というパラダイムからの脱却を図るために、組織学習へとその関心が移り、学校組織文化の形成・継承・変容プロセスの解明、価値の認識や共有、個人と組織をつなぐ概念としての身体への着目、リーダーを文化の操作者と位置づけるのでなく、その関係性と相互の変容性に着目することの必要性が論じられていることを確認した。

教師個人の実践と熟練のアイデンティティの発達や、教師の学習が生起する学習(実践)共同体の再生産と変容をどのように描けばよいのか。そこで、これらの研究的課題を解決するために本論文では「型」という概念を用いることとした。「型」とは、文化的な性格を備えた身体技法という意味を元として、個人と世界をつなぐ概念として着目されてきた。本稿では、社会学や哲学におけるタイプやフォームといった意味での「型」の議論の整理を踏まえ、ブルデューのハビトゥス概念に基づき「型」を捉えたと定位した。では、ハビトゥスをどのように獲得するのか。そこで、日本の伝統芸能や武道における「型」の学習論に関する議論を手がかりとした。特に、「形」と「型」の違いに着目することで、どのように単なる「形」から、そのリズムや間を体得して、「型」を身体化するのかに着目した。そのプロセスを見ることで、どのようにその学校の「型」を身に付けていくのかを説明できると考えた。

このような議論を踏まえて、本稿における「型」を以下のように定義した。

「型(かた)とは、教員個人の価値観が体現された「わざ」と「戦略」である。」

「①型は、教員の生育的環境と職業的発達により形成され、学校における身体技法(わざ)及び生徒や他の教員との関係の築き方などに見られる個人的価値観の体現である。型とは、単なる身体動作の順序でなく、理想とする生徒との相互作用を生じさせる上で要求される理想の身体技法(わざ)であり、教育実践を省察する鏡となる。」

「②型は、学校という社会的世界における位置をめぐる戦略として現れ、その価値観の距離が近い教員を引き寄せ磁場を形成し個人と組織をつなぐ。この形成された磁場に参加することで、個々人は型を学習し、身体化させ、状況に応じて変容させる。個々人の型は、場を共有することで他の教員の型に影響を与える。この時、最も大きく強い磁場が学校組織文化の特色として現れる。」

上記の定義において、校内のマイクロポリティクスについては職員も含まれる。この定義により、これまで類型(タイプ)として論じられてきた学校組織文化を、教師個々人の身体技法(フォーム)に着目して捉え直すことができ、かつその身体技法には個人を超えた関係性や社会

的条件的影響、及びこれまでの学校組織文化の影響が反映されており、日々の教育実践を通じてその文化が教師の「型」(ハビトゥス)を通じて再生産される、という概念を含めることができる。端的に言えば、ブルデューのハビトゥス理論では、学校組織文化というマイクロな世界にピントが合わず、また教師の専門的発達において重要な「わざ」の獲得の具体的なイメージを描くことが難しい。一方、生田の「わざ」概念では個人と組織が「からだ」を介してどのようにお互いに影響を及ぼしあっているのかや、学校内でのマイクロポリティクスにおける立ち位置について十分な説明ができない。そこで、学校組織文化研究では上記に定義したような「型」概念を用いる必要がある。このように、「型」概念を用いることにより、学校組織文化研究及び教師の学習共同体論の課題であった、個人学習と組織学習を結びなおすことができる。

## 第2章 「学びの共同体」の学校組織文化

### 第1節 日本の教育改革

日本の教育改革を学習指導要領の変遷から追うと「振り子」(志水 2003, p.154)のようだ、という表現はわかりやすい。筆者には、勢いよく跳ね返るビリヤードの白球のようにも見える。ただし、どのポケットに収まるのかはまだわからない。

戦後の民主主義社会の実現を目指した児童中心主義・経験主義は、高度経済成長に対応すべく系統的学習へと方向を変えた。すると、その反動として「詰め込み主義」が批判された。1976年の中央教育審議会で「ゆとりと充実」という表現で授業時間数が削減され、1989年の学習指導要領改訂により、学力観が知識や技能を中心とするものから、学習過程や変化への対応力の育成が重視されることとなった。これに伴い、体験的な学習や問題解決能力の育成、関心・意欲・態度を重視する評価、指導から支援と、教師に求められる役割は変化していった。その背景には子どもの「荒れ」や、校内暴力、いじめといった<教育病理>をどのように克服すればよいかという社会問題もあった(荻谷・志水 2003) lxxiii。

1990年代の日本の教育改革は、大学設置基準の大綱化や高校での総合学科設置など高等教育や後期中等教育段階での動きが目立つが、教育内容の面を見ると前期中等教育段階でも「新しい学力観」の推進や総合的学習の導入など改革の波は訪れていた(志水 2002, p.250)。その後、いわゆる「ゆとり教育」をめぐる政治的対立を含み論争が繰り返された(櫻井・宮川 2005、山内・原 2006、寺脇 2007、荻谷 2008)。1999年には「学力低下」論争(市川 2002)が生じたが、その後は荻谷(2001, p.160,p.225)などの指摘から「学力格差」問題へと焦点が移っている。筆者の捉え方では、佐藤学の「学びの共同体」が具体的な実践として急激に着目を集めるようになったのは、この2000年前後の転換期からである。

### 第2節 日本における「学びの共同体」

では、佐藤の提唱する「学びの共同体」とは、どのようなものであるのか。「学びの共同体」の主題となるのは「学校と社会の連続性を回復して民主主義を準備する」というジョン・デューイが構想した学校像である(佐藤 1996,p.139) lxxiv。なお、佐藤の「学びの共同体」に対する批判が、戦後新教育における単元学習に対する批判をなぞることも多いため、佐藤の立ち位置を確認しておきたい。佐藤は、従来の「子ども」(生活・経験)と「教材」(学問・文化)を対立的に設定することを問題視し、その対立を止揚するものとして単元学習を捉えるという立場に立っている。佐藤は『米国カリキュラム改造史研究』(佐藤 1990)において、子どもの解放を個性化原理で追及したデューイの進歩主義教育に共感的であり、特に創造的経験を基礎として単元学習を開発するというカリキュラム改造の可能性にその意義を認めている。

佐藤がデューイに共感的であることは、デューイの理論の簡易な実践化の方法として評価されたキルパトリックの「プロジェクト・メソッド」との違いの説明から読み取れる。佐藤は特にキルパトリックにおいて教材論が捨象されている点を指摘し、活動の自己目的化(活動主義)を生み出すきっかけとなり、デューイにおける「反省的思考」が知性的な意味を失ったと説明する(同、pp.144-150)。

佐藤(2006)は、「学びの共同体」づくりの改革の哲学を「学校と教師の責任は、一人残らず子ども(生徒)の学ぶ権利を実現し、子ども(生徒)たちが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供すること」(同、p.9)とし、3つの改革を提唱する。第一は授業の改革であり、すべての授業に「作業活動」と「小グループの共同」と「表現の共有」の3つの要素が取り入れられる。その為の手段として、すべての教室の机の配置をコの字かグループ別のテーブルへと変更し、聴き合い学び合う教室づくりが進められる。第二の課題は同僚性の構築であり、その為にすべての教師が最低でも年に一回は授業を公開し、その授業をもとに校内全体あるいは学年単位で研修を行う。第三は親と市民の学校の教育活動への参加とされている。

佐藤の提言はより具体的な活動にも及ぶ。例えば、小グループでは男女4人で、男女が交差するように座るといったことや、授業の事例研究は1時間の授業の参観(ビデオ記録の活用)と2時間の話し合いによって組織し、教科単位ではなく学年単位による研修(毎週もしくは隔週)と全員が参加する校内研修とを組み合わせる、といったことである。また、授業後に行われる検討会についても、授業の巧拙や発問の技術や教材の検討よりも、教室の事実にもとづいて、どこで子ども(生徒)が学び、どこで学びが閉ざされたのかを中心に議論することを求める。校内研修で研究すべき事は、出来事の意味の多様な解釈や、その関係の構造的な認識である、と考えるためだ。「教材の教え方」ではなく、「教材の学びの教え方」が校内研修のディスコース(語り口)を形成しなければならない、というのが佐藤の主張である(同、pp.276-295)。

また、「学びの共同体」論で主張される校内研修のあり方には、今津の主張する校内研修のあり方と共通する部分がある。一つは、校内研修が「授業のスキル」を伝えたり検証する場ではなく、参加者の価値基準や出来事の認知枠組みを変革するような省察が行われる場とすべきであるという点である。二つ目は、そうした学習(学び)は、個人研修や、個人研修の集合といった形態では実現せず、多様な価値観を持つ教員同士の交流の中で生まれるものであり、そのためには「同僚性の構築」が必要であるという点である。三つ目は、そうした省察や交流においては、校内研修における言葉や語り口に注目すべきであるという点である。

ここで筆者の「学びの共同体」という学校づくりのモデルについての態度を示しておく。筆者は、「学びの共同体」モデルの「学び合い」を中心にすえる授業のあり方や、同僚性の構築を重視する点については賛成である。これらは、学校組織文化の黙示的前提の変容を促し、状況に応じて柔軟に変化する学校づくりにつながると思われるためである。一方で、「学びの共同体」モデルがすべてである、という考え方も危険だと考える。こうした考えは、例えそれがどのような素晴らしいモデルであっても、そこに権威や階層的關係を生み出し、組織を

取り巻く環境に適応するために学習するという組織学習の阻害要因となると考えるためである。また、「荒れ」を未然に防ぎ、学習指導以外にも目を向けて学力格差縮小を実現するシステムが必要であるという声(小林 2008)は真実であると考えている。「学びの共同体」が授業を中心とした学校改革を主張するため、生徒指導や進路指導も重要な領域とする中学校の文化や、これまでの学校の実践の歴史を継承するという観点から批判されることを考えると、その学校の文脈に応じた受容が必要であると考えている。このとき大切なことが、省察的組織学習が機能しているかどうかであるといえる。北中の分析には、筆者のこうした考えが反映している。

### 第3節 プロフィール

#### 1. 古中市のプロフィール

本校で扱う北中は、関西圏古中市(仮名)にある。古中市は、平野の北東にあって、二つの都市の中間に位置し、北は山地に連なり、南は川が市域の境になっている。城下町であり、街道の宿駅や酒造りを中心とした商工業の町として発展した。昭和 30 年代に入ると成長の時期を迎え、産業化が進むとともに住宅建設も活発化し、二つの都市のベッドタウンとしての色彩を強めた。約 36 万人(2006 年 9 月末)が住む中核都市である。

古中市では解放運動と教職員組合及び行政が協力しあいながら同和教育実践を積み重ねてきた。そうした実践を基盤としながら在日韓国・朝鮮人の人権をテーマとする教育や「障害」をもつ子どもたちの教育を創り上げ、「面」としてその実践を展開してきた<sup>lxxv</sup>。しかし、時代の変化とともにそうした実践の継承が難しくなる。そうした中、これまでの行政闘争から子どもの自己実現のために地域と協力していこうという動きが出てきた。また 2002 年の同和对策事業特別措置法の期限切れという、制度的転換期を迎えて学校教育の正統性の議論やゆらぎが生じ、それぞれの学校は自らの組織によって立つアイデンティティの確立が求められるようになった。その課題は、学校が構築してきた教育実践をどのように継承し発展させていくかという課題とも直結する<sup>lxxvi</sup>。

古中市の人権教育に長く関わっている本田氏(仮名)によれば、1970 年代から 1980 年代にかけて、教職員組合と古中市の同和教育研究協議会が協力して教育運動を展開したという。「その頃は全市的にそういう雰囲気があり、特に市の南部では丁寧な指導が『面』として行われていた。在日韓国・朝鮮人の人権教育や障害を持つ子どもの教育の展開もそうした雰囲気の中で行われ、またそのような実践をしているから移り住んでくる、ということもあったのかもしれない」と語る。しかし時代の変化や少子化の影響もあり、実践の継承が難しくなっている。本田氏は次のように語る。

特定の学校が、というよりは組合がそうした実践の核になっていたのだと思う。(自分が初任者として)入った頃は特にそうした新しい時代に向けて、という動きがあっ

た。市民の批判、それは昔からあったが、このころはそうした動きと力関係は拮抗していた。90年代前半まではそうした教育の取り組みがあり、半ばになると具体的な批判がでてきた。大事なところではなく表面をつぶす、というもの。(略)教育について市民が注視した。政治的な面であっても90年代以降は右寄りになっていった。(人事配置が難しくなる中で)依然として抱えている課題は大きいので、システムが機能する限界がでてくる。その頃は子どもの数が減り、先生の数も減っていった。これまでは一つの「球(たま)」を20人で見ていたところが、数が減ることで丁寧に見ることが難しくなる。見てはいるが、他のところと同じくらいにはするが、これまでのように丁寧に見るだけの時間もないし、そうしたことを若手に伝えていく余裕もない。

(2011年12月22日インタビュー)

本田氏の、「球」として子どもを見る、という表現には、当時の教職員のまなざしがよく表れている。すなわち、様々な角度から、多くの教職員が立体的に子どもを捉える、という見方である。しかし、そうした体制は時代と共に維持することが難しくなってくる。1990年代から2000年代にかけて古中市では「カンフル剂的に」研究校指定を取り行く学校が増える。そこには「自分たちのやってきたことを『官』でもできると証明しようという運動体の戦略もあった」と本田氏は推察する。1990年代後半からはいくつかの中学校で解放運動と連動した動きがあったと言う。それまでの行政闘争と異なり、子どもが自己実現できるために地域と協力してやっっていこう、地域のこどもとして育てていこう、と言う意識が同和校を中心に出てきた。「古中市の教育の特徴は？」という質問に対しては、次のような答えがすぐに返ってきた。

先生たちについて言えば、子どもへの教育については一生懸命というところ。子どものためなら汗かこか、というところがある。研究会への参加を見ればわかる。組合の色の違いもあるが、労働負担軽減を訴える、というよりは子どもの教育をどうするかというところに力を注いできたと思うし、そこで育ってきたベテランもまだ大勢いる。なので、そうした風土が残っているのだと思う。

(2011年12月22日インタビュー)

今も「子どもへは一生懸命しよう」というところは変わらないと言う。また、そうしないと市民の納得を得られない「さらされ感」や、議会で叩かれてきた経緯、教委がそれを意識していることも影響しているだろうと話す。自身の思いとして「一人ひとりの子どもの背景を踏まえた教育を、という思いはある。枠を設けてそこからみでる子のケアをする障害児教育やケース会議、スクールカウンセラー、警察など、枠からでた子どもをケアする連携は発達してきたが、枠の中の子をどうするか。枠の外の子も含めて一緒に作っていく、という教育を取り戻したい、という思いはある。」と力強く語った。この語りからは、子どもを丸ごと抱えて育てていこうと言う取り組みや学力保障を行ってきた古中市の教育文化がにじみ出ている。しかし、「力関

係」から人権教育が追いやられている部分もあり、どうやって受け継いでいくのかが課題だと話した。では、こうした古中市の教育文化は学校組織文化にどう組み込まれているのだろうか。北中の事例をみていこう。

## 2. 北中学校のプロフィール

北中は、市内に18校ある公立中学校の一つであり、2つの小学校を校区に持つ。生徒数は439名(2007年4月、内1年生は156名)、各学年4クラスである。北中のこれまでの取り組みをホームページから見ると、「平成8年度(1996年)より数学のチームティーチングを実施し、全教科にわたって公開授業を実施して、授業改革の推進を図ってきた。」「開校以来、地域とともに在日韓国・朝鮮人教育に取り組んできた。」とある。

校舎は長い坂の途中にあり、坂の上には公立の小学校と高等学校がある。校門前には、近くの石細工屋に注文した、高さ40センチほどの丸みを帯びたゴジラやピカチューの石像が花壇の中に並んでいる。玄関前には、「ようこそ北中へ」という張り紙があり、靴箱の上にも同じ張り紙がある。生徒にとっては親しみやすい学校、外来者にとっては開かれた学校という印象を与えるような工夫がされている。

各クラスに「声の大きさ」というタイトルで「となりの子」「班」「全体での発表」と、それぞれの場面に応じた声の大きさを横軸グラフで示した張り紙が貼ってある。また、1年生のクラスには、「班活動のルール」というタイトルで「班(6人)、グループ(4人)、ペア(2人)にすばやくなる」「班はきちんとくっつける」「(太字)わからない時は自分から『ねえ、ここ教えて』と声をかける」「教えてといわれるまで教えない」などの張り紙が見られた教室もあった。これらは、「学びの共同体」の方針を常に意識するような工夫である。

北中では、32名が勤務しており<sup>lxxvii</sup>、その内15名が男性であり男女比はほぼ半々である。実際に授業を持つ23名のうち約3分の1が2007年度から新しく北中に赴任している。年齢構成は30代がやや少ないがバランスは取れている。北中での「学びの共同体」づくりを始める上での中心になったのは、小谷校長、宮田先生、丹羽先生である。

小谷校長は、女性校長として北中の「学びの共同体」づくりに最初から関わっている。160センチくらいの細身で白のスーツに身を包み笑顔を絶やさない。筆者と初めて会ったときは手におにぎりが入っているらしいコンビニの袋を持ち、その多忙さを伺わせた。

最初は、「学校は個人情報の詰まっているところだから」と筆者の受け入れについて思案している様子だったが、筆者の「古中市が好きなんです。」との発言を機に「そういうことなら」と承諾し、珈琲まで淹れて頂く場面があり、古中市の教育について思い入れの強い面が伺える。

毎朝校門に立ち、登校する生徒に「田中君、おはよう。」とできる限り名前をつけて挨拶をする。坂を上がってくる生徒に、「荷物が重くて大変ね。」と声掛けをしたり、校門に入った生徒の後姿を見て「修学旅行から帰ってきてまだ疲れてるのかしらねえ。」と生徒の体調や表情を気にかける。校門の向いの家の男性も家の前に立ち登校風景を見ていることが多いが、

その家の方にも足を運び言葉を交わす。また、北中では年に数回、新しく赴任した先生を中心に他の「学びの共同体」実践校の公開授業を見学に行くが、そのほぼすべてに付き添っている。

北中の「学びの共同体」づくりを推進しているのが宮田先生(40代男性、社会科、3年担任)である。阪神大震災のあった1996年に北中に着任している。サッカー部の顧問を務めているからか、海外によく旅行にいくためか、よく肌が焼けている。初任者指導教員として3年目を迎えるが、どっしりと構えた感じで重厚な口調で語り、始めて会う人は中途半端な発言をしても弾かれてしまうような印象を持つかもしれない。

宮田先生は校長・教頭・主席・研究主任といったフォーマルなリーダーではない。宮田先生は、古中市の人権教育の拠点の一つであった中学校で、班を生かした学び合いをテーマとする授業づくりに関わってきた経験を持ち、小谷校長と席を並べていた。その指導力の高さや「学びの共同体」に対するコミットメントの深さから、他の教員に対する影響力があり、本事例ではインフォーマルなミドルリーダーであると位置づけられる。つまり、近年東京都において主任の上の中間管理職的位置づけとして導入された「主幹」(小島 2003, p.2)などの役職についているわけではないが、実質的に他の教員に影響を及ぼしている存在である。

宮田先生は、日本全国の「学びの共同体」の実践校を訪問し、筆者が富士市の岳陽中学校を訪問した際も、先方の先生から「宮田先生によろしく伝えてください。」と言われるように人脈を広げる力も持っている。

丹羽先生(40代男性、数学、3年担任)は、どっしりとした体格で温厚な印象を与える。2004年12月の研究授業において北中に「学びの共同体」が紹介された際の研究主事であり、他の先生に先駆け「学びの共同体」を実践する他校での公開授業に参加してきている。

### 3. 北中の変化

北中が「学びの共同体」の導入を検討した2004年12月から追うと、筆者が集中的にフィールドに入っていた時の2007年までに次のような変化が確認できる。教員へのインタビューに基づけば、まず生徒の様子については、不登校生徒や教室から出て行く生徒が多いという状態が、不登校生徒が目に見えて減り、生徒同士の仲が良くなるという変化が見られる。次に、教員の関係については、教科や分掌といった明確な枠組をもとに形成される階層的序列的な特徴を持つ関係性から、同僚として並列的に位置づけられる関係性への変化が見られる。

宮田先生によれば、「学びの共同体」の導入が検討された背景には、古中市の人権教育を中心にした教育実践が社会情勢の変化により下火となり、「総合的な学習の時間」の導入といった制度変容に伴い新たな教育実践を模索していたという状況がある。また、不登校生徒の増加が問題として教職員に共有されていたことが「学びの共同体」導入のきっかけとなった。校長と宮田先生は、「学びの共同体」の捉え方に違いはあったが、これまで培ってきた人権教育実践をいかに継承・発展させるかという共通の課題を持って「学びの共同体」と接

していた。その出発点が、宮田先生が校長と研究主任を含む何人かの教師を連れて「学びの共同体」の導入校に視察に行き、「学びの共同体」の模擬授業や導入の是非についての討議を行った2004年12月の校内研修である。その後、「学びの共同体」の取り組みが試験導入され、筆者が参与観察を開始した2007年には全学年全教科で「学びの共同体」の象徴である「コの字型」の机配置とグループ活動を取り入れた授業や、協同学習における子どもの様子に着目した頻繁な授業研究が見られる状態となった。

#### 4. 研究手法

本事例の研究は、筆者が2007年5月から2010年11月にかけて北中学校で行ったフィールドワークのデータをもとにしている。2007年5月から7月は週に1度のペースで、2008年度から2010年度は公開授業やインタビューなどで4ヶ月に1度くらいのペースで訪問を行った。文中の市名、学校名、教師名、生徒名はすべて仮名である。また、同校では過去の校内研修や授業の様子がビデオで撮影されており、筆者はその一部を閲覧している。調査校における筆者の立場は「学びの共同体」の導入のリーダーであった教員を介しての研究生というものであり、直接に学校組織の変革に介入はしていない。また、北中以外に、同じく「学びの共同体」づくりを進めている他県の公開授業に計3回見学に行っている。集中的なフィールドワークの期間が短いことを補完するために、継続的に公開授業に参加したり、キーインフォーマントである宮田先生に学校の様子を聞いたり再解釈を求めることで、観察から得られた知見を検証した。

最初に、北中の概要を紹介した後、北中で「学びの共同体」づくりのリーダーシップをとっている宮田先生や丹羽先生の授業や語りについて見ていく。次に、「学びの共同体」づくりを始める際の教員の反応について、2004年12月に撮影された公開授業及び研究討議のビデオをもとに見ていく。次に、「学びの共同体」づくりに取り組んで3年という時間を経てどのように学校が変わったか、教職員がどのように「学びの共同体」の取り組みを捉えているのかを、「学びの共同体」づくりに最初から参加している教員たちと、新しく北中に赴任した教員たちの授業や語りを対比して見ていく。

なお、授業の様子は筆者が主に教室の後方に立ちその様子をノートに記録したものであり、筆者が授業者の一人として授業の中に組み込まれる場面はほとんどなかった。また、教員との会話の様子は特別にインタビューの時間を設定せずに、授業が終わり職員室に戻る途中や教室の準備を手伝っている際に立ち話として聞いた内容をノートに記録したものである。教員名や生徒名はすべて仮名である。

### 第4節 「コの字」をめぐる葛藤

#### 1. ミドルリーダーの語り

初めて会ってから30分もたたないうちに、宮田先生は現在の取り組みのバックボーンとな

っている考え方について次のように語った。下線部は、「学びの共同体」の考えがよく表れている部分である。

「簡単に佐藤学先生の理論言うよ。一番僕が感銘を受けたのは、これはお題目ではなくって、一人一人の学ぶ権利を保障するっていうのが学校の教育であるということ。これはどうやって達成できるかという、一斉授業では不可能だという認識に立っているわけ。」「教師が子どもにゆだねるような授業。それが、この授業の体制でいえば、いつでも生徒の顔が見える体制。それがコの字。そして4人グループ。なぜ4人なのか、5人だとお客さんがでる。普通は男は男、という対話になるけど、斜めに男と女を配置することで、自然に対話が生まれる。」「低学力を克服するというのは、教師生活25年の中でこの方法しかなかった。」

(2007年5月23日フィールドノート)

以上から、宮田先生が「一人一人の学ぶ権利を保障する学校」という価値に強く共感していることがわかる。これは、宮田先生が過去に同和教育を推進するにあたり、「差別する人—される人」という二項対立をどう克服すればよいか、という課題意識を持っていたためである。この価値を実現させるために、「教師が子どもにゆだねるような授業」が必要だという認識に立っている。こうした理解のもと、宮田先生は自身の指導の「型」を変える決意をした。それが、「コの字」が象徴する「学びの共同体」における指導の「型」であった。

宮田先生は、一息もつかず次から次へと「学びの共同体」の考え方を筆者に説明した<sup>lxxviii</sup>。その説明は簡潔でありながらわかりやすい<sup>lxxix</sup>。ヴィゴツキーや佐藤学の著作に基づきつつ、宮田先生自身の経験や想いがそこに乗せられる。一連の説明を45分にわたり受けたのち、宮田先生は1週間前に撮影されたばかりの理科の授業<sup>lxxx</sup>のビデオを取り出してきた。実践者は北中で3年目を迎える北田先生である。宮田先生は、北田先生は「学びの共同体」の考えを無意識に実践しているタイプの教員、と評している。

「どこで学びが成立したか、成立しなかったかを見て。」「トウモロコシっていう具体物、媒介っていうけど、それを用いることがポイント。」「初めに注目して。まったく無駄な話をしないで入っていくから。」「ここ溝あいてるでしょ。ここを教師がどうするか。」「ここ、机ひっつけていってるやろ。」「見といてみ、一番対話の成立してないところからつなぎにいってるから。」「ああ、なんであの生徒を写さへんねん。」「『全然わからへん』っていうたでしょ。これは参加してるっていうこと。」

(2007年5月23日フィールドノート)

宮田先生は、ビデオのリモコンを片手に何度もテープを止めては画面を指さし、筆者に「どのような状況なのか」「生徒がどのように反応しているのか」「教師が何を認識し、どのようにし

ようとしているのか。」をこと細かく説明した。何度も「ここ」と指さし説明する姿から、宮田先生の「視る」ということに対する凄まじいまでの姿勢と、筆者の目からは名人級ともいえるほど色々なものが見えている様子が見て取れた。初心者には見えないものが、熟練者には過去の経験から見えると言われている。その違いを生むものは、背後にある経験量である<sup>lxxxix</sup>。例えば、一流の宮大工であれば手にした木材のどこをどう細工すればよいかは木が教えてくれるという。また一流のサッカープレーヤーであれば、まさに 360 度に目があるかのようにフィールドの状況を把握し、どのように動きボールを出せばよいか分かる。筆者は宮田先生の「視る」という行為に、そうした名人と呼ばれる人たちの「眼」と同じものを感じた。

福島(2001)は、ポランニーの『暗黙知の解剖』<sup>lxxxii</sup>の解説によせて、アメリカの社会学者ハーパーが自動車修理工ウィリーに豊富な写真を見せ、それに対するウィリー自身のコメントからウィリーが作業中に用いている知恵を分析することを、暗黙知と言語化を結びつけた研究の方法として挙げている。北中でも授業をビデオ録画し、これをもとに各教員が生徒の変化について「見た」ことを発表していくという形式の校内研修が月に1度行われていた。先のウィリーの民族誌と対応して考えれば、ビデオは写真に対応するものであり、各教員の発表はウィリーのコメントに対応するものである。この宮田先生の語りは、ビデオの中の実践者の言動の意味や、北田先生という「型」が持ち込まれた学習空間(=ビデオで映される教室)で生じている変化を意識的に取り出し言語化している。すなわち、「学びの共同体」の校内研修は暗黙知の言語化につながっている。ただし、この手法は「学びの共同体」に限らず、今日の授業研究において見られる形態でもある。いずれにせよ、こうした研修が、「形」から「型」へ移行する熟達のステップの中に潜む暗黙知を探る上で有効に働いている可能性を見出すことができる。

宮田先生が共感した「学びの共同体」の「型」がどのように北中に浸透していったのか。宮田先生の授業や、他の教員の言動から、北中の学校組織文化を描いていくことにしよう。

## 2. ミドルリーダーの授業

宮田先生は言葉で「学びの共同体」について語ったが、実際にはどのような身体技法を用いていたのだろうか。宮田先生の授業を見てみよう。宮田先生の授業の「型」を手がかりとして、北中における学校組織文化の形態を理解する手がかりとしたい。以下は、中学3年生の道徳の授業で、宮田先生が担任をするクラスである。テーマは障害を持った友達との関係を扱うものであった。机は「コの字」になっている。下線部は、「学びの共同体」の「型」をよく表す身体技法である。ただし、「学びの共同体」は日本の授業研究の伝統を踏まえたものであるため、日本の教師の「型」と重複する部分も多い。

13:04 一人が一文を担当する形で順に文章を読んでいく。机にうつ伏している男子生徒も3人見られる。

- 13:31 全文を読み終わり、「はい、グループ」と宮田先生が小さな声で指示する。机を移動して4人グループになり話し合いをする。「コの字」のそれぞれの辺が3列になっており、後ろの2列は前後に机を向き合わせ、前の一列は向いの列と机をひっつける動きをする。
- 13:35 グループでの話し合いの声が大きくなってくる。「はい、戻して」、パン・パンと二回手を打ち、宮田先生が声をかける。4人グループからコの字の机配置に戻る。
- 13:36 「ほな、疑問、疑問(に)思ったこと」と宮田先生が生徒に問う。班で話し合った内容を踏まえて、各人が自分の意見を発表する。教室がまだざわつき、話し声が聞こえない。「吉田の疑問聞いて、と語りかけるように宮田先生が生徒に言う。教室が静まる。「はい」、と宮田先生が意見の発表を促す。
- 13:39 吉田君の疑問を中心に静かに授業が展開していく。
- 13:48 クラスで一番できる生徒である小田くんが、テキストの意図する意味を拾って説明する。すると、そこで藤田君が「それは違う」と反論する。宮田先生「藤田、どう違うねん。言ってみて。」と、先ほどまでふざけたり、騒いだりしていた藤田君に話しを振る。藤田君の発言を宮田先生は「ふん、ふん」と聞いている。すると、次第に藤田君がテーマについてまじめに答えるようになる。先ほどまで寝ていたのを注意されていた細野さんもいつの間にか起きだし、テーマについて発言している。後ろの席ですっと寝ていた山田さんが小田君と藤田君のやりとりに関心をもって聞いている。輪読の際に消極的な参加であった中野君もテキストをじっと見ている。宮田先生「(テキストの中の登場人物の心情について)なるほど、気を使われすぎるのもイヤなんか？」すると、隣の席で松野さんと話していた村田さんが「障害者やから手伝うってこと自体が差別」と言う。クラスがその意見に納得した雰囲気となる。

(2007年7月4日フィールドノート)

宮田先生は小田君の発言に注目し、それを質問により深め、他の生徒につないで行ったことから、教室の中にお互いの意見を聴き合う流れができた。その結果、生徒は、前の人の発言をきちんと受け止めた上で発言をしている。また、藤田君の発言を「うん、うん」と宮田先生が頷いて聴くことで、藤田君だけでなく、他の生徒もきちんと授業のテーマに向き合うようになっている。「おい、ちゃんと授業聞けよ。」と教師が一方的に注意する授業では、こうした雰囲気は生まれなかったのではないだろうか。または、こうした一連の手続き、「学びの共同体」では「聴く」「つなぐ」「もどす」という「わざ」言語を用いているが、その授業展開の形式を単なる「形」として「借り受けて」行うだけでは同じような生徒の反応は起きなかったかもしれな

い。このように、絶妙の「間」やリズムで、「コの字」を通して「学び」（自分との対話、教材との対話、他者との対話）が成立しているかを把握することは、一朝一夕に獲得できるものではないであろう。

この授業が特徴的なのは、宮田先生が筆者に話したように「生徒が一人残らず参加していること」と、「先生がほとんど話していないこと」、それでいて「生み出される意見は他の生徒の意見を一度咀嚼して、より質の高いものになっていること」である。すなわち、「学びの共同体」の価値や形態として宮田先生が話したことが、宮田先生の授業において表現されていた。では、宮田先生自身はこの授業をどのように捉えていたのだろうか。後に宮田先生に確認したところ、最後に発言した村田さんはクラスで最も家庭環境の厳しい生徒であるが、その生徒がこの授業のテーマに対してクラスを納得させるような発言をしたことを、この授業の最大の成果と捉えていた。この振り返りから、宮田先生は、社会経済的に不利な子どもに対する眼差しを持って授業を見ていること、価値付けていることがわかる。

こうした成果は、「学びの成立」を心がけることから生まれると宮田先生は言う。「学びの共同体」では、「学びの成立」のためには「自己との対話」「教材との対話」「他者との対話」が必要であるとされている。そのために、一人一人の子どもの視線や発言の文脈を読み取りながら「聴く」「つなぐ」「戻す」という行為を行い、教室内に「学び」が成立するよう働きかけることが教師の仕事として位置づけられている。

以上に見てきたような宮田先生の授業の在り方は、「コの字」という教室形態の「形」を条件として成立する授業の「型」と言える。もちろん、子どもの意見をつなぎ、発問し、教材を深く理解させるということは「学びの共同体」に限らず追求されることである。例えば、志水(2002, pp.78)が「定型化した」授業の例(ただし、他の中学と比べれば起伏のある)として提示した中学2年生の国語の授業でも、項羽と劉邦の物語を群読する際、班に「形」を変えて練習するシーンが紹介されている。こうしたグループ学習が「形」だけに終わることもあるが、志水はこの授業を「読みが深まっていくプロセスを生徒が実感できる」という点から評価している。つまり、コの字でなくても、同じような授業は成立するわけである。また、同じ「形」の授業を行っていたとしても、そこには当然授業者の力量、「わざ」が反映される。

「学びの共同体」の特徴は、授業の深奥に迫るために、教室の「形」や身体技法の「型」を提示している点にある。これほど一つの「型」で揃える取り組みは、日本でも珍しいのかもしれない。ただし、「学びの共同体」の取り組みは、その通りに動けばよいというマニュアル的なものではない。また、指導過程を細かに細分化し、誰でもできる授業技術を確立するというところに重きが置かれているわけでもない。その狙いは、共通体験を通じた教師の学び合い、その学び合いを通じて生み出される新たな知にあると筆者は考えている。つまり、コの字という共通の条件や、生徒の学び合いという共通の議題を設定することで、教科を超えた議論を成立させることに狙いがあると考えられる。ただし、その話し合いからは、新しい単元の開発というように、子どもたちの現実から学び、新たな知が立ち上がってくる必要がある。なぜなら、そうした新しい知の創造に、専門職としての教師像を求めることができるためである。それは、例

えば、授業において学力の高い子どもと低い子どもが一緒になって夢中になるような課題の設定、という授業となって表れるだろう。

同じ「型」であっても、機微を察して適時柔軟な対応ができるかどうかには授業者の力量が左右する。しかし、同じ「型」を共有することで、教員間に共通体験が成立する。これが、小学校と高等学校の接続に苦慮する中学校において、言い換えるならば学年の壁と教科の壁を越える上で、教員の協働を成立させる共通言語を生み出す仕掛けとなる。その様子は後に校内研修を見る際に詳しく解きほぐすこととする。

こうした授業の「型」が、宮田先生という個人の学習の域を超えるものであるのかどうかを見るために、他の教員の授業についてみていこう。比較するのは、同じミドルリーダーの丹羽先生である。丹羽先生の授業は中学3年生のクラスであり、1クラスを2分割したうちの1つの授業である。分割の基準は習熟度別ではない。机は「コの字」になっている。下線部は、「学びの共同体」の「型」と筆者が捉えた部分であり、宮田先生と同じ身体技法が表れている。

11:50 プリントを配り始めると生徒が勝手に机をひっつけ始める。すぐに作業に入り私語がない。机が空いているところを丹羽先生がひっつけていく。

11:53 生徒は静かにプリントに取り組んでいる。

12:02 丹羽先生「答え合わせをしますので、いったん机を戻してください。」机がスムーズに戻る。「説明が必要なものがあつたら言ってください。」「堀田さん、青田さんに①の答えの出し方を説明してもらおうと思うけど聞いてくれる？」青田さんが「 $2\sqrt{5}$ 」を「 $\sqrt{20}$ 」にする過程を、「 $5 \times 2 = 10$ 」を2回して足すと説明する。丹羽先生がそれを板書する。丹羽先生「なんでできんの？」(生徒は「ルート」の外にある「2」を2乗して「 $\sqrt{\quad}$ 」の中の「5」に乗じる過程を頭に描いているため、なぜ青田さんのやり方でも答えが合うのかがわからない。)高田君「あーわかった。結局一緒や。」丹羽先生「じゃあどうやったらいいのかわかると説明して。」室田さん「え、何でそれを思いついたかわからん。でも説明できひんから、誰か説明して。」みんなが考えだす。丹羽先生「何で同じになる？」

(2007年6月27日フィールドノート)

この授業からは、生徒が「コの字」から4人グループになる動作や私語をせずに作業することに慣れていることがわかる。また丹羽先生も、授業の初めやグループ活動の際に机を丁寧にひっつけていることが確認できた。

宮田先生の授業の時と同じく、丹羽先生が話すことはほとんどなく、生徒の意見をつないでいく中で生徒が自分の意見を確認したり発展させたりしている。

この授業では、普段理解の遅い青田さんのルートの解き方が、クラス全員を巻き込み「なぜ青田さんの解き方に違和感を感じるのか」という自問をするきっかけを作った。他の学校

で一般的に見られる傾向からすれば、こうした「できない生徒」は授業からはじかれ参加できないことが多いが、丹羽先生の授業においてはこの「できない生徒」が授業の展開において重要な役割を果たし、結果的に「できる生徒」がより深く考えるきっかけを作ったことが確認できる。こうした授業が成立する背景には、北中が1996年から数学のチームティーチングを研究してきたことも影響しているだろう。このことは、後に見る「学びの共同体」の導入を考察する際にも関係してくる。

この後、丹羽先生は職員室に戻り宮田先生と次のような会話を交わしている。

丹羽先生 「3問計算問題あって、青田当てて、1番は正解言ってくれてん」「2番、3番間違えて、どう計算したかを言わせてん、ほんなら、普通のやり方じゃない、あの子独自のやり方、でずっと計算言ってくれてん。」

宮田先生 「ほー。」

丹羽先生 「で、みんながそんな計算が何で正しいのかをみんなに言わせたら口を閉じんねん。」

宮田先生 「んー、なるほど。」

(2007年6月27日フィールドノート)

「学びの共同体」においては、子どもは誰しも授業の最初においては「学びたい」という意欲を持っているとされる。この気持ちを「背伸び」と表現する。そして、授業の中において「分かった！」という喜びを感じる瞬間を「ジャンプ」と表現する。この理解の段階には、「一人でわかる」という段階から「相手が理解できる言葉で無駄なく説明できる。」という段階までであるとされる。この「ジャンプ」の手助けになることを「スプリングボード」を呼ぶが、上記の会話では「できない」青田さんの答えが、クラス全体にとっての「スプリングボード」になったことを意味している。

上記から、丹羽先生の授業においては、丹羽先生が「コの字」という「形」に習熟しており、一人一人の生徒の状況を把握し、自然な動きの中で、「机をひつつける」という行為や発問を通じて生徒と生徒をつなぎ、対話を生じさせるようにしていることがわかる。生徒もまた、丹羽先生に指示されることなく動き、「学びの三要件」とされる「自身との対話」「テキスト(プリント)との対話」「他者との対話」により「学び」を成立させている場面が見られた。丹羽先生と生徒は「コの字」という「形」の中で、自然で無駄のない動きがみられ、生徒自身がどのように動き何を考えなければいけないかを「当たり前」の動きとして身体化している様子が見られた。つまり、丹羽先生とこのクラスの関係では、「コの字」は「型」として定着している。

### 3. ミドルリーダーが意識していること

宮田先生は、丹羽先生との会話の後、筆者に次のように尋ねている。

宮田先生 「んで、英語はどうやったん？」  
 筆者 「英語はですね、やっぱり、話すって言うことが、あの、数学とか理科とかに比べて、なんか、関係のない話もいいんだ、って  
 いう雰囲気になってるのかなあつて。」  
 宮田先生 「それはどの場面？コの字の時に？グループの時に？素早く  
 質問される。  
 筆者 「グループの時に」  
 宮田先生 「グループになる時に関係のない話が多かった？」  
 筆者 「そうですね。まあ、まあ、で、並びが、なんか変ていうか。」  
 宮田先生 「ひっついてないんやろ？」  
 筆者 「ひっついていないことはひっついてるんですけども。なんか、こ  
 う。」  
 宮田先生 「斜めになってる。」  
 筆者 「通路がちゃんと、理路整然となつてない。」  
 宮田先生 「ほー。ほー。」

(2007年6月27日フィールドノーツ)

この会話から、宮田先生が「関係のない話がでたのはどの場面か」「机の状態はどうだったか」ということをまず確認したことがわかる。この会話から、宮田先生の中では、「生徒の私語」や「机の状態」という表面的に見える「形」の部分を通して「学び(の共同体)」という「型」が定着しているかどうかを捉えようとしていることがわかる。

「コの字」の机配置が、「学びの共同体」における授業の「型」にどのように関係しているかについて、暗黙知について考察したポランニーの「盲人の杖」という比喩<sup>lxxxiii</sup>に対する福島(1993,p.159)の解説を見てみよう。

盲人が杖をつきながら歩く場合、最初に感じるのは探り杖から指に伝わる一連の衝撃であろう。しかしそれに慣れてくると、その知覚は、杖と掌の接点ではなく、寧ろ道と杖との接点へと、我々の理解が遠隔化されるようになる。この過程において、探り杖は行為者によって「不可視化」と同時に、その知覚の範囲はむしろ路面に向けられることになり、その杖に伝わる振動は、路面の状態の近くという形で、今後はその焦点が「可視化」ということになる。

福島は盲人の杖が果たす役割の変容を、レイヴとウエンガーが道具の透明性の持つ二重性格(不可視性と可視性)として捉え、その変容は実践の共同体への参加の過程に従って起こるとされている、と説明する。

「学びの共同体」においては、熟練者はまずグループごとに机をひっつける作業を行う。ま

た、校内研修の指摘においても「あそこは机が離れていた。」という表現を用いる。また、上記の筆者との会話では、「机はどうやった？」と宮田先生は確認している。「机をひっつける」という行為は、「生徒同士をつなげる」という意味を持つものである。つまり、机の状態という形から、生徒の状態という意味を捉えようとしている。これらのことから「学びの共同体」においては、「生徒の状態」という不可視的対象(=道)を探るために、「コの字」(=杖)という机配置が道具として機能し、熟練するほどその道具を通じて対象を理解することになる。宮田先生との会話に戻れば、宮田先生は筆者が「コの字」を通して見た事象を、質問という形で言語化させることで、教室の様子を推察しようとしている。

ここで、福島の「盲人の杖」という比喻に対して、筆者の研究室仲間 F さんとの話を元に、「学びの共同体」における「コの字」型の机のもつ意味の再解釈を試みたい。福島は、手足の延長として、杖が身体と一体化することで認知のツールとなったと指摘する。しかし、目の見えない F さんによれば、杖が障害物に接触することの認知もあるのだが、それ以外にも別の意味があると言う。例えば、慣れた道であれば杖が無くともある程度自由に動けるが、初めて行くような道では、どちらかと言えば安心感を得る目的で杖が必要になる。これは、授業で例えれば、以前に行った単元であればある程度自由に動ける/動かせるが、初めて行う単元であれば、生徒の反応を知るためのツールが必要になるという話と似ている。「学びの共同体」で言えば、それが「コの字」である。同じような話として、閉じられた空間であれば杖は必要ないが、開かれた空間であれば、杖で地面を叩くことで跳ね返ってくる音から、空間の広さを認識すると言う。これを、授業における生徒の反応と重ねてみれば、「コの字」やグループを入れてみることで、生徒の関係性や学びと言う、見えない領域を認知することと通じる部分がある。F さんは、小学一年生から杖を「持たされた」ということであるが、最初は「何でこんなものを」と思ったそうである。重たくて、人に当たらないかを気遣って、こうした杖がなければ自分は<普通>の人のように見られるのに、という葛藤があったと言う。初めて「コの字」に取り組む教員も似たような感情をもったのかもしれない。すなわち、自分の授業を不自由にし、「コの字」が無くとも生徒が学び合うような授業はできるのと思う、という感情である。つまり、「コの字」は杖のように、見えないものを認知するツールとして、生徒の関係性や学びを捉える助けとなるが、それは特に自分にとって未知の領域や、教師の働きかけに対する生徒の反応を捉える際に安心感を与えてくれるものであること、ただし、慣れるまでには違和感や葛藤を伴うものであると解釈できる。

それでは、こうした宮田先生や丹羽先生の取り組みを、他の先生方はどのように捉えているのであろうか。次に、「学びの共同体」を始めるきっかけとなった 2004 年の校内研修の様子を見たのち、他の先生の授業や語りを見ていくことにする。

#### 4. 「学びの共同体」づくりの始まり

北中で「学びの共同体」が検討されたのは 2004 年 12 月の校内研修である。ここでの議論を見ることで、新しい「形」に足並みを揃える時、または他校のモデルを移植する際、どのよう

な説得や抵抗があるのかを考えることができる。

当時のビデオを見てみると、「学びの共同体」に沿った数学の模擬授業を、生徒役の教員が受けている様子が映されている。授業者は宮田先生が初任者研修指導を行っていた若手の平田先生(20代女性)である。教室で先生たちが、「コの字」に配置された机に、やや窮屈そうに座っている。その中には小谷校長の姿も見える。題材は、筆者が宮田先生と初めて会った時に出された問題と同じく、L字型の図形を二本の線を用いて二分割するというものだった。話す時の声のボリュームについて書かれている紙が黒板に貼ってある。しかし、その指示にはお構いなしに、先生達は騒がしい。平田先生から「声の大きさに気をつけてください。」と注意が飛ぶ。模擬授業の後、「コの字」の導入についての討議が行われた。下線部は、後に述べる説得戦略や抵抗戦略の表れているところである。

丹羽先生「三学期にいくらでも実験はできると思うので。」「一緒に(岳陽中)に行けるわ、という人いたら一緒に行きましょう。」

参加者の多くは、先ほど模擬授業を受けていた時の朗らかな顔から厳しい顔になっている。

「岳陽中は教科書使っていないの?」「『席をくっつけなさい』という質問が出たとするでしょ。それに従わない生徒がいたらどうすんの?」と懐疑的な口調での質問が出る。

丹羽先生「一つはみんなでやる、ということです。」と言い、鼻息を一つ「ふん」と鳴らした。

宮田先生が「もう一つは岳陽中は、ビデオを見て、ここをこうすればいい、と教える。」と校内研修のあり方を説明する。

(2004年12月24日撮影校内研修ビデオを元に書き起こし)

上記のやり取りから、宮田先生や丹羽先生の提案が当初はかなり抵抗があったことがわかる。まず、丹羽先生が「いくらでも実験できる」「一緒に行きましょう」と＜試行の協働＞を呼びかける。しかし、教員は、＜効果の懐疑＞による抵抗をする。こうした抵抗に対し、宮田先生は「一緒に見学に行く」、「みんなで一緒にやる」、「ビデオを一緒に見る」と＜学習機会の提示＞のアプローチで説得しようとしている。しかし、「この取り組みを行うことで学校がどのような状態になるのか」「この取り組みを行う上でどのような訓練があるのか」という点において、まだ参加者が十分にイメージを持っていないため、「よし、やってみよう」という動機付けがされていない様子が伺える<sup>lxxxiv</sup>。

丹羽先生は自身が他校見学に行ったことから、「コの字」の導入により学校がどのように変わるかというイメージを持っている。そこで、他の先生にも見学に行ってもらい、そのイメージを共有しようと働きかけている。

また、宮田先生は岳陽中学校でのビデオを用いた校内研修について説明し、「コの字」の

授業をするための練習はできる、と説明するが、参加者はすぐには納得しない。

光田先生(40代男性、数  
学) 「課題授業はこういうのはできると思うねんけど、これだけはわから  
せなアカン、というときはこういうパターンをせなアカン？っていうか  
してはる？」

宮田先生 「プリントのここを見て。」「4人班でやるところがずっと無いっていう  
ものもあるんです。」「要は『学び』が成立すればいい。『形』にはこだ  
わらない。』

丹羽先生 「と、いうわけで、やりましょう。というか、やらないといけないでしょ  
う、ということです。」(語尾はやや小さい声になる。)

小谷校長 「あの一、岳陽中のこと振り返れば、ビデオ研(ビデオを用いた校  
内研修)しましょう。」「やっぱりね、1人で授業し合うのは限界があ  
る。」「(生徒が)自分がそこに参加してやってるっていう実感がな  
いと、静かにしてても。」「古中市がこれまでやってきた集団づくり  
につながっていると思います。」「大変なのは、これまでの価値観を  
変えないといけないところね。」「でも、裸になって、一緒にや  
ればね。それが力になるんじゃないかな、と思うんです。」

参加者「う〜ん」という雰囲気。隣の人に本を仕方なさそうに渡して  
頬杖について考え込む先生もいる。

(2004年12月24日撮影の校内研修ビデオを元に書き起こし)

光田先生は、「どの場面でも同じような『形』をしないといけないのか。」と質問する。これに  
対して、宮田先生は「『学び』が成立すればいい。『形』にはこだわらない。」と答えている。こ  
こは本稿のテーマからすると重要なポイントである。まず、ある形に従う、ということについて  
抵抗が生じる、すなわちマイクロポリティクスの視点で見れば葛藤が生じることが確認できる。次  
に、組織学習という視点で見れば、机の配置にせよ身体技法にせよ、一定の形や型が個人  
学習と組織学習を媒介すると考えられる。抵抗が生じるのは、それが個人で学習してきたこ  
とに、それだけ影響を与えるためであると考えられる。これまで学習してきたことを、一度棄却  
して、新しいことを学ぶことに対する不安もそこに見られる。言い換えれば、ここでは「コの  
字」という机の形が個人と個人の学習の媒介をしている。また、「学びの共同体」の導入は、  
それまで行ってきた「数学のチームティーチング」という取り組みで築いてきた「型」に対する、  
新しい「型」と位置づけることができる。そこに、葛藤や抵抗が生まれたとも解釈できる。

「学びの共同体」で言えば、「一人一人の学びを実現する」という価値に即した授業を行う  
ためには、宮田先生はコの字という机配置や四人班の形や、そうした形を前提とした授業の  
身体技法としての型、例えば教師の説明はできるだけ控え、「つなぐ」(4人班での生徒同士  
の意見交流)や「戻す」(4人班での交流をコの字の机配置でお互いの顔を見ながら共有す

る)を中心とする授業展開が必要であると考えられている。そこで、コの字の机配置という形や、その条件の下で行われる授業の型をやってみてどうだったのかが校内研修で話し合われ、共通体験と共通言語が次第に蓄積され、学校全体でお互いの経験の省察を通した教師の学びあいが成立し、組織学習が促進される。

しかし、ある形や型を学校全体で広めるためには抵抗が生じる。相手がこれまで培ってきた「形」を崩し、新しい「形」を学習することに対する不安や、「形」に縛られることへの拒否感があるためである。ある形や型に沿わせるためには、権威が必要となる。伝統芸能や武道であれば、師匠を「すごい」と思うことでその形をまねようとする動機付けがなされる(威光模倣)。しかし、学校においては、生徒指導の面においては先輩と後輩の間でこうした威光模倣が生じることはあるが、教科が異なれば発揮されづらい(光田先生は数学、宮田先生は社会)。まして校長などの公的な役職に付随する強制力をもたない宮田先生がある種の型に沿わせようとするれば、自分のこれまでの実績や取り組みに対する熱意や姿勢を担保とした協力要請というアプローチをとらざるを得ない。「形にこだわらない」という譲歩は、こうしたマイクロポリティクスを反映した発言であったと解することができる。

これを後押しするのが小谷校長の発言である。小谷校長はまず「ビデオ研」という授業研究による教師の学び合いの必要を呼びかける。そして、「(生徒が)自分がそこに参加してやってるっていう実感がなくて、静かにしてても。」と、生徒が授業に参加しない状況を問題と捉え、この問題解決のために教師が協働する必要があると訴える。そして、「古中市の集団づくりにつながっている」と言う。小谷校長は「これまでの『価値観』を変えなければいけない」と言うが、これは教師による一方的な教え込みの授業観の転換や、コの字の机配置を意味するものであろう。そうした価値観を転換し、新しい形を受け入れることの正統性を、古中市の教育実践との歴史的連続性に求めている。そして、新しい形に伴い生じるであろう困難や失敗から虚心に学び協力して乗り越えることで、自分たちがより成長するであろうという見通しを示す。こうした小谷校長の一連の発言は、学校組織文化の表層的に見える形態部分で生じるコンフリクトを、より深層部の価値に言及することで乗り越えようとするアプローチと捉えられる。

しかし、小谷校長の発言でまとまらず、女性教員(40代)が発言する。

「いろんなことやったらええ。」「形だけを真似しても絶対アカンと思うねんわ。」「ただ、さっきね、一斉で必ずこの形をせなアカンとかね。」「子どもたちを潰してしまったらもうパーやと思うねんわ。」「教師がきっちりしたものをやらへんかったらな、なんじゃと。」「その部分なかったらしんどいと思うねん。うん、だから、私、こういう風な話をするのはええと思うねんけど。」「やっぱりやれる人とやれへん人いると思うねんな。」「みんなでやるからみんなでやります、って言うたかて、これは。」「試行錯誤かもしれへんけど、中身の展開の仕方とかをイメージできてないと、ただ、机を動かすだけ。」「それが私は怖いんです。」「(岳陽

中は)危機感を持ってやりはった。でも私達は受け身やね。」「北中全体でやるべきか、または自分達にその力量があるか、それがないと、しんどいな、と思うねんわ。」

(2004年12月24日撮影校内研修ビデオを元<sup>に</sup>書き起こし)

この女性教員は、「いろんなことをやったらええ」「こういう風な話をするのはええ」と新しいことに挑戦することの意義は認めながらも、「形だけを真似すること・ただ机を動かす」「一斉でする・みんなでやる・北中全体でやる」ということについて強く抵抗している様子が見られる。つまり、「形」という点において、依然コンフリクトが解消されていない。その抵抗の論理は、「子供をつぶしてはいけない」という新しい実践に伴うリスク、「教員がきっちりしたものをしていないといけない」「やれる人とやれない人がいる。」「私達は受け身」「自分達にその力量があるか」という教員側の覚悟、「中身の展開の仕方とかをイメージできていないと、ただ、机を動かすだけ」というイメージの不足である。

この発言に対し、宮田先生が答えている。

「今まで授業研(授業研究)やってきたでしょ。ホンマのポイントはやね、自分の授業を気がねなく見せ合うっていうこと。これがまず一番やと思うねん。で、本当に思ってることを言う。今までやったらね、職員室の人間関係でモノを言ったりね。そういうことやなしに授業の事実をもとに話合う、お互いの授業を開き合う、それができていないと。」

(2004年12月24日撮影校内研修ビデオを元<sup>に</sup>書き起こし)

この宮田先生の発言を皮切りに、参加者が「早すぎる」「現状分析しないと始まらない。教科を超えて。」「形だけの導入。魂の入らない。」「絶対にこけると思う。」「座つとるけど聞いてらへん。」と次々に発言しだす。その後、試験導入ということで「授業のどこかで5分だけグループ学習」を入れる、という取組から始められることとなった。討議から3年を経た調査時ではすべてのクラスでグループ学習が導入され、それが北中の「型」として定着しつつある。その経緯を時系列で整理したものが以下の表である。

表 8 北中における「コ」導入の流れ

年	導入形態	学校の様子
2004年12月	研究授業で教員が生徒役となり体験。その後導入についての討議。	「(生徒を)不安にしている。それが続くとうなる。不登校になる。その結果、ウチは二こぶでなく三こぶらくだになっている。」(宮田先生2004年校内研修での発言)
2005年1月	宮田先生が初任者指導を担当していたことから、初任者を中心に導入。	

2005年4月	最初は授業のどこかで5分だけグループ活動を入れる、という取組からスタートする。徐々に学校全体の取組みとして全教科全学年で「コの字」を導入。	「2007年3月に卒業した子らは2年の時から(2005年4月)やったけど、人間関係がすごく悪い。特に男女。小学校にクラス崩壊を体験。コの字成り立たない。机つけても離す。」(光田先生 2007年インタビュー)
2007年5月	3分の1の教員が入れ替わる状況となっても全教員全教科で「コの字」又はグループ(ペア)活動を取り入れた授業を実施。(机が固定されている技術・家庭・音楽・美術や体育、英語演習は「コの字」型ではない。)	「今年の3年(1年からコの字導入)は男女の仲がめちゃくちゃいい。不登校なくなる。静か。」(光田先生 2007年インタビュー)

宮田先生:ミドルリーダー 光田先生:初期メンバー

表からは、まず不登校や学力の二極化が問題視されていた状況があったことが伺える。そこで、初任者を中心とした実験的な取組みとして始まり、次第に5分だけ、というように段階的な導入、すなわち譲歩の過程が見て取れる。しかし、その過程においては、小学校で学級崩壊を体験した児童の人間関係や、学校内でも全体で「学びの共同体」を行っているわけではないこと、教員の中にも本当に成果がでるのか不安な気持ちもあり、いわば学校内に色々な体験や文化が混在するような状況となっていることがわかる。しかし、その数年後には学校内で「コの字」が共有されているような状況が生まれている。すなわち、「コの字」という「型」に象徴される学校組織文化となっているのである。

上記のような、「学びの共同体」という新しい「型」が北中に根付く過程をどのように捉えればよいだろうか。技術革新の普及過程を研究したロジャーズ(Rogers1962=1966)は、採用過程と伝播過程を区別して捉えている。個人があるイノベーションについて、最初にその存在を知ってから最終的な採用にいたるまでの採用過程と、新しいアイデアが発明あるいは創造された原点から、最終的な使用者あるいは採用者にまで広がる伝播過程を分けている。北中の事例にひきつけられれば、前者の採用過程までが、上記で紹介した「学びの共同体」を紹介する校内研修の様子である。

採用過程は、認知、関心、評価、試行、採用の五段階で生じるとされる(同、p.58)。2004年12月の校内研修から2005年3月にかけて認知、関心、評価の段階と進み、2005年4月から試行され、順次採用にいたったと位置づけられよう<sup>lxxxv</sup>。

このとき、革新者は広域的志向を持ち、取組みが失敗に終わっても耐えうる資源を持つとされる。その後、地域的志向を持ちオピニオンリーダーである初期採用者、先にアイデア

を採用するがリーダーシップは取らない前期追随者と続くとされる。つまり、最初に「学びの共同体」を紹介した宮田先生が革新者であり、宮田先生の影響を受け他校を見学したり導入に賛成していた丹羽先生や小谷校長が初期採用者に該当する。宮田先生にとっての資源とは、これまでの教育実践や学内での信頼と言ったことが、取り組みの失敗に耐えうる資源に相当すると解釈できる。2005年1月の試験導入からは、初任者の指導を宮田先生が担当していたことから、若手教員を中心として前期追随者が現れ、30代以上の教員で後期追随者と遅滞者が分かれるという状況であった<sup>lxxxvi</sup>。

では、導入時の抵抗から現在の定着までを、メンバーがどのようにとらえていたかを見ていくことにしよう。

## 5. 「学びの共同体」を捉える初期メンバーの目

まず、北中で「学びの共同体」が始まった時からのメンバーである光田先生(男性、数学、40代、3年副担任)の語りから見てみる。2004年の検討会議において、光田先生は新しい取り組みについて不安視しているともとれる質問をしていた。

その光田先生の授業であるが、宮田先生や丹羽先生の授業と同じように、まず机を引っつけていった。また、「前でちょっとやってみて」「わからないときは相談していいよ」と生徒の発表をつないでいき授業を進めていくスタイルであり、「学びの共同体」に特徴的な授業であった。筆者が見た授業は1年生が中心であったが、静かでありながら、他の生徒の考えを聞くことでそれぞれの生徒の思考が深まる瞬間が見られた。

筆者「もともとコの字にされてたんですか。」

光田先生「とんでもない。ぼくなんて一斉授業、古いから、それこそ一斉授業の、そう、中間層のちょっと下くらいにレベルを合わせて、だからできる子にとっては退屈な授業やし、できない子にとってはちょっと早いくらいの授業なんかな。それこそ、切り捨て授業みたいなんをやってきた人間やから、ここに来て初めて『コの字』とか、グループ研修とか。」

筆者「最初は戸惑われたんじゃないですか。」

光田先生「まだわからん。(略)。僕はあ、今の3年生が初めて(1年から「コの字」でやっている。)、結果が本当にどういう結果がでるのか、それが楽しみ。」

筆者「結果って具体的には？」

光田先生「まず、子供達のレベルが全体的にアップしてる？だから、こんな(手を下にする)底辺の子や、中間の子やいろいろありますよね。それが全体でアップしている。そのアップがどれくらいアップしているか、やね。」

(2007年6月6日フィールドノート)

この光田先生の語りから、光田先生にとってコの字の授業は「とんでもない」と思うほど違和感のあったものであったことがわかる。光田先生は北中に赴任されて 7 年目、「学びの共同体」の取り組みが始まった時から北中にいる。この会話からは、コの字を通じての生徒把握についての認識よりも、むしろ不登校の数や成績データから生徒を把握しているといえる。その意味では、まだコの字の価値をすべて受け入れているわけではないのかもしれない。しかし、この後で見るメンバーの語りと比較すると、北中の「型」の定着に近い位置にある。

岸辺先生(40 代男性、美術、養護学級)も「学びの共同体」が始まった時期から北中にいる教員である。以下は、筆者が「学びの共同体」を始めた頃からの学校の変化について聞いた際の答えである。

- 岸辺先生 「そやなあ。まあひとつは静かになったかな。」「いつの間にかみんなで作るって風になってしまってるけど。」
- 筆者 「最初は違ったんですか。」
- 岸辺先生 「最初は5分だけって風やったかな。でも形だけやっても対話できないでしょ。」「人間関係をうまくしないと成功しない。」
- 筆者 「やる前とやった後で何か課題は変わりましたか。」
- 岸辺先生 「変わらん。まあ、教室から出ていく生徒は少なくなったけど。」

(2007 年 7 月 4 日フィールドノーツ)

岸辺先生もやはり、今の取り組みにより「静かになった」という変容を認識している。これは光田先生と同じ評価だ。一方で、岸辺先生は「みんなで作るってなってる」と表現している。つまり、ある種、それに従わざるを得ない雰囲気があったことを推察させる話し方である。そのあとに「形だけやっても対話できない」「人間関係をうまくしないと成功しない。」という指摘をしている。ここでの「人間関係」は、生徒同士のことであろう。2004 年の校内研修で議論になっていたことが、まだ岸辺先生の気持ちの中ですっきりしていない部分もありそうな話し方である。つまり、一斉にコの字を導入することに対する抵抗や、形が先行し対話や人間関係といった点ができていないという認識を持っていると言える。先の光田先生に比べると価値の受け入れにやや消極的である。

こうした姿勢の背景には岸辺先生のような認識が関係しているのであろうか。一つは、元々美術の授業では、机が小グループごとの配置となっていることや、協同して作業することが多いこと、生徒の学びの様子が作品という形を通して見やすいことなどが関係していると言える。「学びの共同体」の授業においては、机をコの字やグループ活動の配置を生徒の様子に応じて変えていくことがポイントとなる。もともと大きな 6 人用の机が用意されている美術室では、机の配置換えや机と机の距離という可視的な形による生徒の把握が数学の授業のようにはいかないことが、今の取り組みに対する評価の背景にあることが考えられる。しかしながら、今の取り組みにより「教室から出ていく生徒は少なくなった」という変容は認識して

いる。

筆者 「メリットとデメリットを挙げるとしたら？」  
岸辺先生 「たとえば、同じ指導を繰り返さなくてよくなったっていうのは楽やね。40人おったら聞いてないやつもいるでしょ。それは班の人に聞いて、って返すだけでいいから。いちいち同じ指示を繰り返していかなくてよくなった。その分違うことできるから、それは楽やね。」  
(2007年7月4日フィールドノート)

ここでは、これまでのように先生から一人一人の生徒に対して指示・指導をする「先生対生徒」という1対1の図式から、生徒同士で教えあう「生徒と生徒」のつながりの図式に変容したことで、同じ指示を繰り返さなくてよくなり別のことを指導する時間が生まれたことがメリットと捉えられていることがわかる。1人で3学年全員を見るという美術教科の特性により、物理的に一人一人の生徒の背景を踏まえた上での対応をすることは難しい。したがって、生徒同士の関係が良く、お互いに助け合うようなクラスの方が授業もしやすい。そのことが部分的にコの字の価値を受け入れる姿勢につながっていると推察される。

それでは、光田先生や岸辺先生のように授業を持っていない先生はどのように捉えているのであろうか。「学びの共同体」が始まった時期から北中にある保健室の松田先生(40代女性)や、事務室の石田さん(40代女性)の話に耳を傾けてみよう。

松田先生 「この学校は形から入ってるから。うまく言えないけど、それだけじゃダメだと思うの。」「あと『けじめがない』かな。」「今の取り組みをして、不登校はなくなったのは確か。以前は、学力的に厳しいコとかがやっぱりココ(保健室)に来て、時間になってもごねてたりしてたけど、そういうことはなくなったかな。」  
(2007年6月5日フィールドノート)

松田先生は「形から入っている」「しかし、それだけではダメだ」と言う。導入検討時の女性の体育教員や岸辺先生と同様に「形だけではだめ」だと言う。「形だけではだめ」ということは良く言われることではあるが、改めてその意味を考えてみたい。授業を持たない松田先生にとって、学校組織文化の変容はコの字ではなく、保健室にくる生徒の様子から把握することになる。松田先生は、不登校が減ったという変容については認識している。しかし、授業については、教員から状況を聞いたり、校内研修での発表を見聞きするという間接的な受け入れとなるため、やや距離を置く姿勢となる。つまり、松田先生が「学びの共同体」の価値を認識するためには、保健室に来る生徒や不登校生徒の減少といった事実以外に、授業に関する他の教員の意味づけや価値付けに接する場が必要となる。つまり、授業において教員

が「からだ」で感じていることと、保健室という場で松田先生が経験していることには、共通体験という意味では少しのズレがあると言える。松田先生も校内研修に参加しているが、その校内研修における「学びの共同体」の意味づけ、価値付けに着目する必要がある。

また、宮田先生については次のように語っている。

「この中じゃ宮田先生が一番声が大きいから、その意味じゃ 180 度反対のことをしないとイケないって困ってらっしゃったわね。やっているうちに慣れてこられたようだけど。」

(2007年6月5日フィールドノート)

ここでの「声」は、授業における話し方と、校内のマイクロポリティクスにおける立ち位置の両義的な意味を持つが、後者を含みつつも、全体としては授業の「型」の変容を意味している。松田先生はミドルリーダーである宮田先生が最もその「型」を変容させたと言っている。「学びの共同体」に対して、自身の授業における事実という判断材料を持たない松田先生にとって、一番変容することが難しいと思われていた宮田先生の努力を感じられたことが、その価値の受け入れに影響を与えたと推察できる。

では、常に職員室の横の事務室から学校を見てきた石田さんはどのように思っていたのだろうか。

「これで 3 年になるかな。ね。授業が、ね、静かになった。大きい声出したら聞こえるんじゃないかって、ね。」とても小さな声で話している。

(2007年6月20日フィールドノート)

石田さんもまた、美術の岸辺先生と同様に学校の変容について「静かになった」点を指摘している。

初期メンバーの話からは、「静かになった」ことや「不登校がなくなった」が意味あること、価値あることと捉えられ、「学びの共同体」に付随するコノ字という形やその授業形態の型が受け入れられたと解釈できる。

しかし、公立中学校は、定期的に人事異動があるために、学校組織文化の継承が難しい。そこで、新しく「学びの共同体」に参加したメンバーがどのように解釈しているのを見たい。

## 6. 「学びの共同体」を捉える新しいメンバーの目

坂谷教頭(男性)は、過去 11 年北中に勤め、その後市内の東中(仮名)に 16 年勤めた後、北中に戻り 2 年が過ぎている。山の中にある北中に対し、東中は大きな川の近くに位置し、20 年ほど前は市内でも荒れた学校として有名であり、今でもそのイメージの残る学校である。

北中はもともと東中から分かれてできた中学校であり、先述の光田先生の前任校でもある。筆者が学校に入った初日、次のような会話を交わしている。

「まあ、うち、静かやと思うし、その、指示がうまく入っているっていうのもあるねんけど、どの次元をどの場面で、どの次元をどの場面でどのように見るかで全然ちやうからな。」「こんなもん、日にちを要すると思うわ。『見る』っていうのは難しいじゃないですか。あの一、『見えてる』っていうのとね(両手を目の位置から横に広げる)、『見にかかるとか(両手を目の位置から前に狭めていく)、『聞こえてる』』というのと『聞きにかかるとか』っていうのちやうでしょ。」

(2007年5月30日フィールドノート)

坂谷教頭もまた、「静かである」という点については他の先生と同じ認識を持っている。つまり、初期メンバーと同様の価値を認識している。しかし、単に「指示がうまく入っている」という点を評価してほしくない、と言いたげである。「どの次元をどの場面で見ると」「日にちを要する」と、「学びの共同体」が良いものであると素直に受け止めることへの注意を促している。つまり、「学びの共同体」に諸手を挙げて賛成しているわけではないのだと推察できる。「見えてる」と「見にかかると」の違いについての言及は、筆者の判断に留保をつけるものであると捉えたが、その背景には教頭自身も価値判断に迷っている部分があったとも考えられる。「学びの共同体」に取り組む以前の北中を深く知り、荒れた学校で長く勤務することで独自の「型」を持っているからこそ、北中の「型」をすぐには受け入れられない。上記の話には、そうした坂谷教頭が身体化した前任校の学校組織文化の「型」が、北中の「型」を鏡として顔を出した場面と言える。

ここに、導入時とは異なる難しさを見ることができる。すなわち、導入時は教員全員にとって未知の世界であるため、誰もが同じスタートラインに立てる。しかし、いざ新しい「型」が定着すると、他校で別の「型」を見につけた教員にとっては、容易に受け入れがたい状況が生じることとなる。また、導入時のような「勢い」による説得も難しい。したがって、新しいメンバーに対しては、その「型」を受け入れることによるメリットを具体例を持って示し、実際にそのメンバーがやってみて成果を実感することで、「型」の受け入れを図ることになる。しかし、教頭自身は授業を持っていないため、そうした成果を直接実感する機会が少なく、懐疑的な視点を含んだ意見になったと考えられる。

次に、北中に赴任したばかりの川田先生(50代男性、体育、1年担任)に着目してみよう。川田先生は、以前は坂谷教頭と同じ東中で勤務し、先述の光田先生とも机を並べていた。小柄だが日によく焼け精悍な印象を与える川田先生は、東中の「型」をまだその身体から滲ませている。

筆者

「今年からでしたっけ？川田先生こちらに来られたの。」

川田先生 「うん、うん。」  
 筆者 「やっぱり違うんですか。」  
 川田先生 「ぜんぜん違う。まず授業のやり方が違うということ。学びの共同体というやつをこう、やって、んん、それはこしかないわな。(授業中に生徒が)前向いてないというね。」  
 筆者 「最初からご存知だったんですか。こういうことやってたの。」  
 川田先生 「やってたのは知ってたけど、こんなん、中身はよう知らなかった。」(中略)「はじめがつかなくなる。しんどい。だから授業、こう、2年生、3年生は東中の方が楽やな。」  
 (2007年6月5日フィールドノート)

上記から、川田先生は授業のやり方が違う点として「前を向いていない」と、コの字という「形」について言及している。川田先生もまた、同じ東中の「型」を経験した光田先生や教頭のように、北中の「型」に対しては距離を置いている。興味深いのは、抵抗の論理がこれまでに取り上げた意見に類似している点である。例えば、「中身はよう知らなかった」は、導入検討時の女性の体育教員と同じく、イメージ不足が抵抗感に結びついている。また、「はじめがつかない」という規律面は保健室の松田先生も言っていた。教室よりも広い空間で集団を動かす必要のある体育を担当する川田先生にとっては、東中の「型」の方がやりやすいと感じられるのである。

次に、川田先生と同じく今年から北中に赴任した樋田先生(40代女性、数学)の授業で現れる言葉に着目してみよう。樋田先生は、以前に社会経済的条件の厳しい学校、関西地区で言う「しんどい学校」での勤務経験を持ち、「学びの共同体」の取り組みについても理解して赴任してきている。中学2年生の文字式の単元であり、テスト返却が主の授業であった。

8:55 樋田先生「出席番号、前半、だまって(強調)並んで」「こら、中村君!」「はい、座る一。座ってください。」1分後まで私語が続く。「はい、じゃね、今から時間」生徒は話をやめない。「解答配りますが」まだ生徒が話している。樋田先生、沈黙。つぶやくように「いい?」「解答配りますが」(先ほどの注意より小さな声)「先生の主義としてはね、その日のうちに採点してしまっただけ、学年によってどこが間違っているかを絶対(強調)把握するようにしているんですね。急いでつけている分、間違っていることもあります。10点くらい上がることもあります。しっかり見てくださいね。」

9:05 樋田先生「いいですかあ。ちょっと自分で教えられへんていう人おいでや、数えてあげるよ。」「もう納得したかな。」ややざわついてい  
る。「おーい」「ちょっと解説していきまーす。」「はい、そしたらね。」  
生徒のざわつきがすこし大きくなる。樋田先生の声があがって  
いく。「テストの範囲のね。」声のトーンを落とす。ざわつきやや収ま  
る。

9:17 樋田先生「ちなみにこれ合ってた人？」91 点をとった大原君が手  
を挙げる。樋田先生「すごーい。」「さすが。すごいな。」「これジャン  
プの問題かな。ちょっとジャンプの問題で。」「ただしな。」「はつきり  
言って点数でいったらこっちやとつたら点とれんねん。先生の言  
ってる宿題とかをきちんとやったら(点数が)とれんねん。いつも  
宿題をやってるか、期限どおりにやってるか、ここで差が付きます。  
こっち側はとにかく正確に早くやる。そしたら時間が余る、こっち側  
をやる。それよりも多く練習問題する。」

(2007年5月29日フィールドノート)

新しい生徒と接して2か月、自分のやり方やルールが生徒に浸透しているかどうか問わ  
れる時期である。おそらく、前任校では確固とした自分の「型」を持ち、それが通用してきた  
経験を持つ樋田先生にしてみれば、新しい学校での様子見の一ヵ月を過ぎ、北中の「型」と  
自分の「型」との葛藤が大きくなっていった時期なのかもしれない。生徒のざわつきを声のト  
ーンと「間」で静め、点数で関心を引くというところに樋田先生の「わざ」が見られる。樋田先生  
の授業が先に見たミドルリーダーである宮田先生や丹羽先生の授業と大きく違う点は、先生  
が話し、先生が答えの中心にいる点である。また、「先生の主義としてはね」という表現から、  
先生個人としての「型」で生徒と接するスタンスも見える。

一方で、樋田先生の話の中に、「これはジャンプの問題かな」と、「学びの共同体」で使わ  
れる言葉が出てくる。「ジャンプ」とは、ヴィゴツキー(1935=2003 訳書)の「発達の最近接領  
域」の理論をもととして、生徒が共同学習を通じてその理解を飛躍的に高めることを意味す  
る。しかし、「はつきり言って点数でいったらこっちやとつたらとれんねん」と、より効率性を重  
んじる方法を教員側から提示するというアプローチは、テストにおいて点数を高める上で有  
効な指導ではあるが、「一人一人の学びを実現する」という子どもの認知的発達や生徒同士  
の関係性から生じる学習に対する動機付けに着目する「学びの共同体」の観点とはやや異  
なる。このように、樋田先生の授業においては、北中の「形」を取り入れようとする場面が見ら  
れつつも、樋田先生の「型」が色濃く顔を出すという様子であった。

しかし、次第に樋田先生も北中の「型」に馴染みはじめて来る。例えば、樋田先生が指導  
担当となった教育実習生の矢田先生(20代男性、数学)とのやり取りを見てみよう。この日は、  
矢田先生が2年生で一次方程式を教え、樋田先生が机間巡視をしていた。先に見た樋田

先生が授業をしたクラスとは別のクラスである。

(授業中)

矢田先生「はい、やめて。」「机戻して。」と、声を張って注意する。生徒はざわざわしている。「山田くん。答えは?」「はい、正解」

樋田先生が男子生徒と女子生徒の机に近寄り「ここ、なんか溝あいてるねんなあ。」と机を寄せる。

(授業後、職員室、樋田先生が矢田先生に指導している)

樋田先生「(生徒の)実態をちょっと見てもらって、した方がいいわ。教えるのに必死で次々時間に追われてやってるような。そんな必要ないわ。」「私の場合やったら答えは解答書いといたらわかるやん。(黒板に)貼ついたらその時間余るから、その間机間巡視できるでしょ。私がやってたような感じで聞いて、こうやねってアドバイスできるやん。それでできひんかったらグループの子に聞いてみて、じゃあ、教え合ったりできるでしょ。」

(生徒を当てた回数などのメモが書かれた各クラスの座席表を筆者に対して見せながら)「私は私の財産でちゃんと残しとこうと、せっかくやってもらってるでしょ、はっきりいって私がやってたら見えてない部分で、絶対あると思うんですよ。たまたまやってもらってるから、活かさないことはない。」

(2007年6月6日フィールドノート)

樋田先生が言うように、生徒の実態を見て、状況に応じて対応できるかどうかは熟練教師と新人教師(実習生なので教師ではないが)の違いとして現れる。黒板の使い方や、座席表に生徒の学習の様子を記録をつけていることなどは、授業研究の伝統を引き継ぐものである。ここで着目したいのは、樋田先生が、教育実習生の授業からも学ぼうとしている姿勢である。また、樋田先生は矢田先生の授業に入り込んでいる際に、生徒の机が離れている場合はそっとひっつけていくという作業を行っていた。これは、宮田先生の身体技法と重なる部分である。また、矢田先生に対する指導の言葉に着目すると、「実態を見て」「グループの子に聞いてみて」と、教員が授業の中心にいて、生徒同士の話し合いを促進する支援を中心とした授業展開となっており、「学びの共同体」で語られることの多い言葉も増えている。つまり、樋田先生の「型」の中に、次第に「学びの共同体」の「型」が見られるようになっていた。

では、つぎにこうした「型」はどのように伝えられるのか、学習されていくのか、教員はその価値をどのように受け入れていくのか、について見ていくことにする。

#### 7. 「学びの共同体」はどのように伝えられているか

北中の「型」はどのように伝えられるものなのか、という問いに対して宮田先生は次のように答えている。

筆者「新しい先生が来られた際、学校の風土や方針、指導の方法というのはどう伝えるんですか？」

宮田先生「校内研(校内研修)やね。校内研。実際にビデオ見て、先進校のビデオみて、共通で、実際どういう風にするのか、で、どういう風なものかをビデオ見て話をして。」「実際に研究授業して、学年を超えた授業研究も2回終わって、合計4回公開研究終わってる。だから1ヶ月ちよつとで研究授業が4回ちよつとできている。行事の合間を縫って。全体の公開研が年間10回あるから、それぞれの学年が少なくとも8回、3学年で24回、2回する人もいるから、だいたい40回くらい。数をこなしても、生徒が学んでいる姿は簡単に見えない。」「前はそんなに時間をかけない。それよりも後のほうに2時間くらい時間かけて。あと講師を呼んで。」

(2007年5月23日フィールドノーツ)

ここからわかるのは、校内研修が北中の取り組みを継続し伝える上で重要な役割を果たしていることである。その特徴はまず数の多さである。年に40回近く研修を行うと言う。また、事前準備でなく、事後の話し合いに時間をかけることがもう一つの特徴である。宮田先生は、この話し合いにより、生徒を「視る」上での同僚の様々な視点を共有し、自分の視点を深め広げていくのだという。

では、実際に校内研修はどのように進められているのであろうか。以下は、今年赴任した岡田先生(50代女性、家庭科)の中学2年生の公開授業を見た後の討議の様子である。

保田先生(国語、40代女性、当クラスの担任)  
「見てもらった通り、今日はとても静かだったんですけど。」  
「徳田君(前日、窓ガラスを割った)も普段の姿が見られなかった。」「今日すごいヒットは、森田さんと水田さん。いつもお休みの二人なんですけど、全員がそろうというのはほとんどない状態。」

岡田先生(家庭科、北中1年目)  
「実は、水田さん、私の授業休んだことない。」

太田先生(音楽、20代女性、中2担任)  
「塚田君は(音楽の授業ではグループの仲間に)聞けなくて、自分の世界に入る。今日も似てるかな、と思いました。音楽は音が出るからわかるけど。彼が一言言えたら周りは反応できたらろうな、と思う。」

藤田先生(英語、20代男性)  
「『話聞くやん』っていう感じです。英語かなりテンション高い。無駄話もしてしまふ。『コの字』にしてもなかなか静かにな

性、中2担任) らない。『静かにしなさい』と言いたくないが言ってしまう。ただ、別のクラスはグループになっても話しをしない。そっちの方がしんどい。関係ない話をしてでも少しずつ積み上げる方が安心。

清田先生(理科、20代男性、中3担任) 「自分なら『あんた何やってんの』と声をかける。最初の何分かで見てあげないといけないんだなあと思う。」「もし自分の授業で作業をやってない塚田君を見てたらイラッとする。でも授業してない目でみると、あの子はすごい努力してるのがわかる。」

川田先生(体育、北中1年目) 「指示が聞けていなかった。」「静かに聞いていた。」「静かに聞いていただけ。徳田、落ち着かないが、今日はやっていた。」

(2007年7月4日フィールドノート)

※宮田先生は2006年まで北中での初任者指導主事であり、20代の教員は指導を受けた。

こうしたやり取りから、先生たちが「自分の授業以外での生徒の様子」や、「他の先生がどのような視点を持って公開授業を見たのか」と言うことを、具体的に生徒名や場面を挙げながら討議していることがわかる。つまり、それぞれの視点から「見えた」ことを話し、聴き合っている。それは、教員が自分の「型」以外の「型」を取り入れ共有することにつながる。「どのように生徒を見たか」は、教師としての自分の技量を問われるものであり、校内研修という場はそれぞれが「学びの共同体」という「型」を通して学ぶ教師たちの道場のようなものである。生徒をどのように「見たか」という話は教員をつなげていく。その繋ぎ目には、「学びの共同体」という「型」があり、その「型」を通して見えたことや、行ったことの振り返りが語られる。つまり、「型」を介して教員個人が学習したことが、組織として共有されている。

その「生徒を見る目」、もしくは「生徒をどう見たか」という話し方は、北中での勤務が長い先生ほど、詳細で、細かな変容を見逃さず、生徒の表情や言動の裏にある意味まで言及するものであった。特に、宮田先生の指導を受けた若手の先生達の発言は、宮田先生の話す視点と共通する点が多かった。例えば、自分の授業の場合だったらどうなるか、と自分に引きつけた場合の<可能性>や、自分の授業と様子の違う生徒の<発見>を話すなどの<学び>や<気づき>を話している。一方、北中に来て間もない川田先生は、「聞いていただけ」と現象面を指摘する。これは、川田先生は個人として生徒指導の経験や指導力を持っているが、「学びの共同体」という場において持つべき<視点>や<語り口>をまだ学習していない、または身体化していない、と言える。例えば、「学びの共同体」の事例ではないが、中学校校区での小学校を含めた合同研修などの場で、若手教員の鋭い視点からの発言に、同じグループの他校の教員が驚くようなこともある。これは、その若手教員が、自校で先輩教員と接する中で、その「型」を身体化しているためであろう。北中の事例に戻れば、若手教員

は、宮田先生の「型」に接することで、「学びの共同体」の「型」を身につけていったと言える。

もう一つの重要な研修として他校見学がある。これは、別の学校組織文化と接する機会であり、北中で共有している「型」がどのようなものであるかを鏡映しにする。北中にいる先生は全員、全国の「学びの共同体」の公開授業に3～4人で参加することになっている。この他校見学には、小谷校長もほぼ毎回同行する。丹羽先生は他校見学の取り組みについて、次のように話している。

筆者「やっぱり、(他の学校の見学に)みんなが行くと違うもんですか。」

丹羽先生「そうですね、同じ話題で会議ができるというか、そこで見てきたものは全員違うんですけど、同じところ行くとやっぱり、共通になんか、うまくやりますっていうのは大きい。」「あ、いろんな、あの取り組みやっってはる学校、いままでやったらねバラバラに行ってたんですよ。どこどこ中学校、どこどこ中学校。んで、見てきたものを持ち寄って何かできひんかな、って進めてたんですね。(何人かで)一つのところ行くと、なんか、進み速いですね。」

(2007年6月20日フィールドノート)

丹羽先生は、これまでバラバラに各人が色々な中学校に見学に行くという形式から、同じ中学校に何人かがまとまって行くという形式に変えたことで、「同じ話題で会議ができる」「進みが速い」などの効果があることを指摘している。

丹羽先生の話からは、共通に何かを体験することで、それぞれの視点は異なっても、議論をする上での核のようなものができる可能性を指摘できる。また、小谷校長が毎回の見学に同行することから、その道中でのやり取りや、訪問後の会話などにおいて小谷校長の考えを伝えたり、言葉にしなくても同じ体験をすることで通じるものができる。つまり、小谷校長が同行することで、小谷校長の「型」と接する機会ともなっている。

上記から、「学びの共同体」という文化を伝え、定着させる上で、「共通の型を通じた体験を共有すること(見ること)」と「同じテーマ(言葉)で話せる土壌をつくること」が重要となっている。こうした機会のなかで、新しく入ったメンバーは、先にその学校の「型」を身体化した先輩の動きを見て、その話に耳を傾け、その学校の「型」を理解し身に付けていく。

## 8. 他校における「学びの共同体」文化の定着

北中の学校組織文化を理解するために、「学びの共同体」に取り組む他の中学校の事例をみておこう。一つは広島の中学校であり、もう一つは静岡の中学校である。いずれも地域における「学びの共同体」の拠点校であり、静岡の事例校は同校の元校長が他校でのアドバイザーを務めるモデル校でもある。宮田先生は両校について、「生徒自身がどんな教師でも対応できる段階」と評している。

広島の中学校 中学3年生英語公開授業 コの字 17人

教師が英語で挨拶をする。生徒が英語で返す。教師が日本語で今日の授業で行うことを説明する。テーマは「how to」を使った文を作成することだ。時折英語の指示が入るが生徒はついてきている様子。ヘレンケラーの映画の写真が黒板に貼られる。4行程度の、14ポイント程度で書かれた英文(B4)を配布。個人で訳を考えさせる。自由に4人グループにさせる。各グループにホワイトボードを渡し、訳を共有させる。静かに、それでいて生徒は集中しながら訳を作っていく。私語がほとんどなく、静かに授業に集中し、他に邪魔にならないボリュームでこのグループも対話している。相手の邪魔にならないように回答を見たり尋ねている。先生はただ、生徒のそばに立つだけだ。

(2007年6月30日フィールドノート)

この授業では、教師の介入はあまりなく、生徒同士で活動を進めていた。教師が課題を指示する際も、自然と指示を聞く姿勢になる。ホワイトボードがあることでお互いの考えていることが見え、共有できている。また、それぞれの班で話し合った結果を板書することで、班で意見交換した結果が共有されている。

授業を参観していた同校の教師(40代女性、特別養護学級)に感想を聞くと、次のような答えが返ってきた。

「(この取り組みを始めて)生徒達が落ち着いてきた。」「あの『コの字』がいいんでしょうか。生徒も『コの字』が好きみたいです。」「美術など実技では『どうやって対話すればいいんだ』っていう声もあるけど。」「体育も一斉授業なのでね。」

(2007年6月30日フィールドノート)

このように、同校においても難しい場面はあるが、「生徒が落ち着いてきた」「生徒も『コの字』が好きみたいです。」と、生徒の肯定的な反応に安心している様子が伺える。次に、同校から異動して他校に移った教員(20代男性、体育、2年前に他校に異動)が見学しに来ていたので感想を聞いてみると、次のように話した。

「(同校から他校へ)移ってからは、『コの字』だと違和感がありますね。『何やってんだ』、というような目で見られます。どの教科も一斉にやってないですから。生徒も動きが違いますね。ここだと生徒がずっと動くでしょ。バスケットなんかでも4人グループにするようにしてるんです。なるべく班で。そしてルールを決めさせるんですね。例えば、うまくない生徒が点をいれたら3点にしようとか。こっちで決めるんじゃないくて、『どうすればもっとおもしろく授業になると思う?』って聞くんです。他の学校だったらいじめられそうなやつも授業中に手を挙げられますし、ヤンキーみたい

なやつもとりあえず1時間教室にいますしね。(笑い)

(2007年6月30日フィールドノート)

このように、「学びの共同体」づくりが進んでいる学校で勤務した教員が他校へ行くと、途端に今までやっていた「コの字」が奇異なものとしてとらえられる。学校全体で「一斉にやっていない」ということが、その違和感を大きなものに行っていることがわかる。

次に静岡の学校の事例を見てみよう。この事例からは、リーダーが学校を去った後、その学校がリーダーの残した文化をどのように継承しているのかを見ることができる。「学びの共同体」を推進した校長が去った後は、教頭先生が中心となり、その取り組みを意欲的に継続していた。また、新しく赴任した校長も、その取り組みの意味を前向きに解釈しようとしているということであった。以下は、校内研修のコメントとして元校長が話した内容である。

『〇〇(同校の名前)スタイル』というものを本校の先生は知っていないといけない。」「市松模様にするが、『何のためにこうすればいいか』というところまでは知らない。」「机を見ただけで気づかなければいけない。」「『友達に聞きなさい』、と言って、その後ちゃんと聞いているかまで見てあげることが先生には必要。」「こうした基本的なことについては『当たり前』ということにして頂きたいなあ。」「こういう『対応』の話をする段階は過ぎていきますよ。」「こうすることで『学びの質』を高めました、という挑戦をしてほしい。」「グループにすればいいというわけではない。グループに逃げていませんか。」「まず構成、グループありきではない。」「(子どもの学びに)差ができればグループ」「こうした『型』の導入はすでにいろいろな学校が行っている。その意味で〇〇(同校の名前)はもう先進校ではない。『学びの質』を高める段階への挑戦をしなければいけない。」

(2007年7月31日フィールドノート)

元校長の話は、「〇〇(同校の名前)スタイル」という型を知り習熟すること、その型の意味を常に意識すること、の二つを厳しく指摘しているものといえる。つまりは、「黙示的前提レベルまで掘り下げた検討がなされているか」「常に既存の文化の持つ意味を問い直し、新しい文化を創造しているか」と問うていると言える。

## 第5節 考察

本章では、教師が学び合う学校組織文化がどのように形成され、継承されるのかを探るために北中学校における「学びの共同体」の取り組みについてみてきた。まず、北中学校で「学びの共同体」が導入され継承されたプロセスを追いながら、教師が学び合う学校組織文化と「型」の関係をまとめてみよう。

まず、学校組織文化の変容は、「コの字」の机配置による授業という、ある形を導入することから始まった。ただし、導入に際しては、変容すること(学習棄却)に対する拒否反応やマイナ斯的な推測などを背景とする反発が生じる。このとき、経験が長く自分の「型」ができあがっている人ほど反発が大きい。そこで、リーダーはまず今までの形から離れることへの不安を受け止める姿勢を示し、新しい形の学習を支援することを説明することが必要となる。次に、その形の持つ意味や導入の目的、自身の理念についてメンバーを説得し、試しにやってもらい、全体で導入するという手順をとる。この過程において、言葉による伝達が行われる。組織がある「型」の獲得に向けての学習を志向する場をつくるためには、リーダーが「型」について理解し実践する必要がある。そのリーダーの言動こそ、メンバーにとって意味解釈の対象としての「型」になる。同時に、リーダーを中心とした言語化されない暗黙知を学習する場が生まれる。リーダーが常に理念として語っている変容が認識できたとき、メンバーは自分の「型」を少しずつ崩し、新しく提示された「型」の意味体系を理解しようとし始める。ここに、学校組織文化の変容が見られる。その変容が定着するには、その取り組みを「良いもの」として権威づけるためのシニアメンバーの取り込みが必要となる。そのために校長などの一定の役職につく立場からのリーダーシップが必要となる。時間をかけてこの取り組みを継続する中で、メンバーは新しい型を理解し習熟し、新しい学校組織文化が定着する。北中における教師が学び合う学校組織文化の変容や「型」の定着は以下の表のようにまとめられる。

表 9 北中学校でのフィールドワークで得られた知見

知見	該当するフィールドワークの場面
①リーダーシップの発揮が成功すると、同じ「形」による実践が行われる場面が多くなる。	北中における「コの字」導入の流れ 2004年から、校長とミドルリーダーが北中で「学びの共同体」づくりに取り組んだ結果、2007年には全学年全教科で「コの字」机配置、もしくはグループ(ペア)活動を取り入れた授業が実践されている。
②「形」に習熟するほど、動きに無駄がなく、状況に応じた対応が可能となる。(暗黙知の学習)	ミドルリーダーの授業及び授業に関する語り 宮田先生や丹羽先生の授業は、「コの字」の授業を行う上で、様々な種類の対応をタイミングよく行っていた。
③「形」に習熟するほど、「形」の背景にある意味体系の理解が深まっている。	ミドルリーダーの語り 宮田先生の語りは初期メンバーの語りに比べ、言語化される価値の割合が比較的多い。「学びの成立」など、その文化独特の言葉を説明的文脈で使える。
④経験があり自分の「型」がある教員ほど、	新しいメンバーの語り 川田先生の語りからは、これまで自分の体験してきた文化との

新しい「型」の習熟に対する抵抗が大きい。	違いからくる「反発」が見られる。また、樋田先生の授業からは、新しい「形」を受け入れようと言う姿勢は見られるが、これまで習熟してきた自分のやり方から脱しきれない様子が見られる。
⑤リーダーが新しい「形」を導入するとき、「説得」→「試行」→『型』獲得者の増加のプロセスを踏む。	北中における「コの字」導入の流れ 宮田先生は、初期の討議において、まず模擬授業を体験させてから、現在北中がどのような課題を抱えており、その解決には「コの字」での授業が有効であることを説得した。次に部分的な導入を依頼し、その「形」の「価値」を認める人を増やしていった。
⑥「型」獲得者を増やすためには、「同じものを見る(体験をする)」「各人が見て感じたことを発表する」、という『場』の設定が有効である。	『学びの共同体』はどのように伝えられているかより 「全員が同じ対象を見る」「見たものについて自分が『見た』ことをメンバーと共有する」という行為が「型」の習熟や理解に役立った。また、何人かで同じ学校と一緒に見学に行くことで、その後の議論や取組を進めるスピードが速くなった。
⑦「型」に習熟しその理念を解釈するメンバーが育つことで、リーダーの描く学校組織文化が継承される。	佐藤元校長の語り 佐藤元校長が岳陽中を退いてからも、一時期停滞していた期間はあったものの教頭先生が中心となって「学びの共同体」づくりを進めていた。

新しい「型」を受け入れることは、これまでに自身の「型」を作ってきた教員にとって抵抗あることである。この新しい学校組織文化の「型」を受け入れる際の抵抗の中に、個人学習と組織学習の相互作用が見られる。それは、抵抗するということはすなわち、その人にとっては自分の「型」の修正が迫られていることを意味しているからである。その抵抗が大きいということは、その人にとっては自分の実践や価値観を問い直す、深い学習につながる契機になり得る。また、その学校の取り組みは「型」を通して、新しいメンバーに伝えられていく。つまり、「型」は個人学習と組織学習を媒介している、または触媒となっている。

教員の入替わりが常態化している公立学校においては、学校組織文化という目に見えないものを継承していくことは難しい。そこで、例えば北中の事例のように「コの字」という型に学校の価値観や取り組みを象徴させて、学校組織文化を学習し継承していくことが求められる。教員は「型」に象徴された学校組織文化を解釈し、新しい「型」の獲得に向けて抵抗したり順応したりする。

上記の「型」に関する考察に加え、「コの字」の机配置を条件とする授業の身体技法や校内研修での省察における「語りの作法」に着目した考察を加えたい。

授業実践の記録方法や授業検討会の語り口もまた、その学校の文化が教員の身体により表象された「型」である。実践記録は文化的な活動の中で生み出されるアーティファクト(人工物)であり、実践記録の文体に「型」が現れ、文化継承を媒介する。このような人工物を介して教員の物語は語り継がれる。その物語が共有された共同体の一員になることで、教員は共同体の成員として関わる中で問題意識を共有し、共同体の中で歴史的に形成された暗黙の規範やツール、ディスコースを身体化する(ジーン&秋田 2008,pp.28-29)。秋田(2010,p.218)は、教師の協働学習過程において、文化的人工物を媒介して協働的な知識が個人の了解につながるプロセスを示している<sup>lxxxvii</sup>。

省察における「語りの作法」について言えば、宮田先生は筆者に授業研究会のビデオを見せながら「ここ溝空いてるでしょ。ここを教師がどうするか。」「ここ、机ひっつけていってるやろ。」と、生徒の机の間、距離を手掛かりに、生徒同士の関係性や授業における生徒の学びの解釈を行った。これは、人工物を媒介した学習や理解の例として挙げられる。また、北中学校に来てから2ヶ月ほど経った樋田教諭(40代女性・数学)の2年生の授業では、4人づつが机を寄せあうグループ学習の場面で各班を回りながら「ここ、なんか溝あいてんねんなあ。」と女子生徒の机を寄せている場面が見られた。これも、「コの字」という人工物を介した学習や理解が行われた場面である。また、校内研修では、生徒の関係性を「最初から机離していた」などと、人工物である机の配置から把握する場面などが見られた。ここで、机の配置という人工物が生徒の関係性や協同学習における学びの言語化を媒介している。

校内研修における教員の発話を見ると、授業での子どもの様子をモノローグ的に教師が語っていくことで授業者が自身の行為の中にある知について省察する機会となっていること、授業者以外にとっては同じ場面を見た他者の省察的発話により自身の認知枠組みの確認と修正を行っていることがわかる。また、各人の省察が連鎖的に生じることで、組織で共有される認知枠組みの確認と修正が行われている様子が見られた。その認知枠組の共有と理解において、組織に独自の言葉や比喩的表現が媒介的機能を果たしていることや、省察的語りを生じさせる上で並列的な教員の関係性が前提とされていることが確認できた。

ただし、省察的発話がルーティン化する可能性も指摘できる。省察とは実践の中にある知を言語化し、実践の背景にある前提を絶えず問い直す営みである。もし「学びの共同体」を絶対的に正しいものとして捉えていたとすれば、それはいかにその実践を「うまく行うか」という学習を促す。そのようにして構築されていく世界とは、「学びの共同体」という世界における熟達者・非熟達者という階層的關係を築く。それは、並列的關係を前提に成り立つ省察的組織学習を解体するかもしれない。また、省察的語りが校内研修の場だけで完結せずに、日常実践の変容とつながっているかどうかを常に問うことが求められる。

最後に、「形」をめぐる葛藤について考えてみたい。教師の多様な実践と統一したツールや形態の導入はしばしば相反する。例えば、同僚的な授業研究を通じて、共通の授業観察ツールが生成された場合などである。実践を支えるビジョンや理念を共有するから多様性を認め合うのか、ビジョンや理念が共有できていないから統一したツールや実践をもって共有

しようとするのか。本事例から考えれば、リーダーシップと同僚性という一見相反する言葉は、「みんなでやる」という言葉で結びつく。これは、組織で一体となって徹底して物事を行うという意味よりは、各人が自律的に動き、状況によって各々がリーダーシップを発揮するという<チーム>概念に止揚された意味である。本稿では十分にその過程を描くことができなかったが、どのようにして<チーム>が形成されるのかという視点からの研究も必要であろう。

### 第3章 「専門職の学習共同体」の学校組織文化

3章では、米国のミドルスクールにおける「専門職の学習共同体」づくりの取り組みを事例として、本稿のテーマである「教師が学び合う学校組織文化がどのように形成されるのか」について考察する。2章において、リーダーシップの発揮が成功すると、同じ「形」による実践が行われる場面が多くなるという知見を見出した。そして、実践の省察や成果の実感を通じてその「形」の背景にある意味を理解し、新たな「型」を身体化する教員が増えることで、教師が学び合う学校組織文化が形成される、と結論した。本章では、米国のミドルスクールの学校文化を踏まえながら、2章で見出した結論の検証を試みたい。

#### 第1節 米国の教育改革

米国で学校組織文化や教師の学習共同体に着目された背景には、1980年代以降の教育改革が影響している。1983年のレーガン政権時に「教育のエクセレンスに関する全米審議会」によって発刊された『危機に立つ国家(A Nation At Risk=ANAR)』は、これまでの「大きな国家」による補償教育の流れから「小さな国家」への方向転換を決定づけ、新自由主義教育改革<sup>lxxxviii</sup>を推し進めるきっかけとなった。『危機に立つ国家』は、国際市場における低迷から脱するためには教育改革が必要である、と鮮烈な宣言をし、高校卒業要件の厳格化など州政府によるトップダウンの改革のきっかけとなった。

しかし、教育内容や学力の期待水準の基準を一律的に引き上げるといったトップダウンの改革は成果に結びつかなかった。基準強化の運動が教員のモラルを減退させ官僚制を強化したという批判から、関心の焦点は教育実践が行われる場としての学校組織・経営へと移行する。官僚的制度改革に終始するのではなく、学校の自律的改善とそれを支える教師の専門性の向上による改革を行うべきというボトムアップの改革の流れが生じ、個別学校の在り様が問われるようになった。1986年はその分水嶺の年であり、二つの政策提言報告書がその後の「学校を基礎単位とした教育経営」(School-Based Management)<sup>lxxxix</sup>の普及にインパクトを及ぼしている。一つは教育改革の中心となるべき教職の専門職化を提案したカーネギー財団の『備えある国家(Nation prepared)』であり、もう一つは規制緩和と学区・学校の裁量拡大を宣言した全国州知事による『成果のとき(Time for Results)』である(浜田 2007 p.60)。1980年代末までのトップダウンの改革の流れを「第一の波」、それ以降の学校を基盤とした改革の流れを「第二の波」と呼ぶ(深堀 2004 p.167)。

『備えある国家』に含まれた提言から、全米教職専門委員会が創設された。ここで、教師の専門性は「教師たちは子供たちと彼らの学習を委託されている」「教師たちは教科内容と教科の教育方法を知っている」「教師たちは子どもたちの学習の経営と助言に責任を持っている」「教師たちは自らの実践について系統的に思案し経験から学ぶ」「教師たちは学習共同

体のメンバーである」という5つの命題で定義され、省察的実践家としての教師や、学習共同体という言葉が今日の米国における教職の専門性を規定している。ここで、教師の専門性がほぼ学習面を中心として定義されている点は、後の議論において重要である。加えて、前者の教職の専門職化の流れで重要なレポートが、全米約百の主要大学の教育学部長が自主改革構想として1986年4月に発刊した『明日の教師 ホームズ・グループのレポート (Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group)』である。『明日への教師』は、教職の専門的自律性の必要性を訴えると共に、大学と協同した教職専門性開発の拠点校の建設を提言し、学校を教師がお互いに学び合う場と位置づけた。

これら教育改革の流れと平行して、日本の高度経済成長を支える源を探るべく日本の文化や組織的特質への関心が高まり、文化や組織をキーワードとする研究も盛んになっていた。また、コールマンレポート(Coleman et al. 1966)に端を発した学校無力論の克服を目指したエドモンズ(Edmonds1979)の「効果のある学校」研究や、これまでの教育改革が成功しなかったのは個々の学校の文化を十分に認識してこなかったことに理由があるというサラソン(Sarason1996)の指摘に見られるように、個々の学校の文化に着目した研究が着目されるようになった。こうした流れが、本稿のテーマとする学校組織文化研究や、教師の学び合いにより専門性を向上させる文化の定着している学校の研究、すなわち教師の学習共同体研究が隆盛する背景にある。

しかし、米国の教育改革は2000年を境として、ハイスティクス・テストイング(High-Stakes Testing)と呼ばれるテスト万能主義の色合いを濃くしていく。1989年にはブッシュ大統領と州知事の教育サミットが開催され、2000年までに達成すべき国家教育目標「2000年のアメリカ教育戦略」(1991年)が公表される(橋爪1992)。クリントン政権でも共通目標の設定が進められ、多くの州はこれを受けてそれぞれの目標を設定し、その実現については学校に裁量を委ねるというアカウンタビリティ・システムの整備が進められる。1990年には全米学力調査(National Assessment of Educational Progress=NAEP)の州別データの公表が解禁され、2002年のNCLB法の元でテストを通じた統制が推し進められる。2008年に発足したオバマ政権ではNCLB法への批判を踏まえ、リーマンショック後の景気回復政策である「アメリカ再生と再投資に関する法」(American Recovery and Reinvestment Act=ARRA)に盛り込まれた教育政策コンペティション「頂点への競争」(Race to the top=Rttt)を通じてその修正を図った。しかし、実質上のナショナルカリキュラムとしての性格を持つ共通コア州スタンダーズや、より厳格さを増す教員評価は論争的であり、学校は教育政策の流れに翻弄されている。

米国のカリキュラムは、スプートニック・ショック(1957年)などを契機とする「新カリキュラム」運動、公民権法(1964年)以降の補償教育プログラムの開発、学習の個性化による学校改革を迫ったオープン・エデュケーション、新保守主義の立場から主張される「基礎教養」の強調など、冷戦構造や人種・貧困問題の深刻化を背景とする社会の変化と結びつき議論されてきた(佐藤1996,p.213)。共通コア州スタンダーズもまた、リーマンショックによる経済の

落ち込みや 9.11 以後の自国のあり方を問う中で、他国にやや遅れて PISA を国際基準としたカリキュラム改革の一つである<sup>xc</sup>。2012 年の PISA 報告書で「実際の生活の文脈と関連づけるなどの高次の思考力が十分でない」と指摘された課題の克服を目指している。数学では、何を扱いてどう教えるかでなく、どのように学ぶかや、答えを導きだす過程でのコミュニケーションを重視した基準となり、高校卒業段階の達成水準から演繹的に目標水準を詳細に設定している。また、日本の国語に相当する ELA (English Language Arts 言語技法) では、歴史・社会科学・自然科学・技術分野の教科リテラシーと合わせて基準が設定された。過去の全米テスト結果から 8 年生の読解力が伸びないことが課題とされ、「複雑なテキストとアカデミックな言葉による日々の実践」「文学と説明文の両方において、テキストの根拠に基づき読み、書き、話す」など、アカデミックかつ学問横断的な読み書きが重視された(新谷 2014)。

教育学者の佐藤学(佐藤他 1993, pp.17-18)は、米国の教育改革には二つの対立する考えがあると捉えている。一つは、日本に見習い、学校の教育内容の基準を上げ、画一的に効率よくこれを教え、全米テストで評価し情報を公開し競争を強めるという方向である。もう一つは、カリキュラムを単純化し、子ども中心の原理で授業を改善し、学校を多様な文化を背負う者たちの学習共同体として改革する方向である<sup>xcii</sup>。

今日の教育改革を考察するウィッティ(2000)は、市場原理という新自由主義と、伝統的価値への回帰という新保守主義の同盟が生み出す教育の姿として伝統的な教育内容の強調やそれを伝達する形式の商業化がみられることを指摘する。筆者がこれまでの科研費調査で訪れた学校でも、各教室にはスマートボード(電子黒板)が整備され、何台も置かれたパソコンには州の年度末テストに対応した様々な教育ソフトウェア(例えば、「SUCCESS MAKER」や「NUMBER WORLD」)がインストールされていた。小学校低学年の子どもとのやりとりさえ個々の子どもの学習記録とリンクする携帯端末 Dibelis(Diagnostic Indicator of Basic Early Literacy Skills、発音はデビル!)が使われていた。こうした教育ソフトウェアを提供する SRA などの企業にとって垂涎の市場がそこに形成されている。

筆者はこうした状況に対して、ICチップに埋め込まれた情報と、それらをデータベース化し、ビッグデータを用いて目標実現に向けた最適解を得ようとするリニアな思考は、先端技術の装いを纏いつつフォーディズムへの回帰を促す、と指摘した(新谷 2011a)。それは新しい知識を創出する学習モデルではなく、既存の知識をいかに効率よく定着させることができるかを志向するモデルである。そこで、伝統的な教育内容の強調と伝達方式の商業化が教員の専門性に及ぼす影響について考察する必要に言及した。PISA の影響を受けて思考力を重視する共通コア州スタンダードを中心とする教育改革はこうした状況にどのような影響を及ぼしているのか、それを本章では描く<sup>xcii</sup>。

## 第2節 米国における「専門職の学習共同体」

「専門職の学習共同体」の主唱者として全米的に知られるデュフォーは、教員や校長、教

育長として34年間に渡り公立学校の教育者として関わってきた経験を持つ。イリノイ州の高校の校長を8年務め、学区の教育長を11年務めている。校長を務めたスティーブソン高校(Adlai E. Stevenson High School)は、連邦政府教育省により「最も認知され祝福を受けた学校」と学力格差縮小及び学力向上についての功績が評され、米国で最も良い学校として記事にされ、ベストプラクティスとして専門書でも紹介される。

デュフォーは、「専門職の学習共同体」を「生徒のためによりよい結果が出るように集団的な審議を重ね、アクションリサーチを行うプロセスにおいて協働することに教育者たちが貢献することである。専門職の学習共同体は生徒のための学習の向上には継続的で仕事に埋め込まれた教育者にとっての学習が鍵であるという仮定のもとで運営される。」と説明する(DuFour et al 2008, p.14)。また、デュフォーはその特徴として、「共有されたミッション(目的)、ビジョン(明らかな方向性)、価値(集合的な貢献)、目標(指標、期限、対象)-全て生徒の学習に焦点を当てる」「学習に焦点を当てた協働的な文化」「ベストプラクティスと現実に向けた集合的な審議」「行動志向: 為すことにより学ぶ」「継続的な改善に対する貢献」「結果志向」を挙げる(同, pp.15-17)。デュフォーの考えは、「専門職の学習共同体とは、週に一度、時間を取って取り組むものでなく(they do not do PLC)、そのようにある(they are a PLC)文化として理解しなければならない」と言う言葉に表れている(同, p.21)。

デュフォーの提唱する「専門職の学習共同体」の特徴は、著書の題『Professional Learning Communities at Work』(DuFour & Eaker 1998)が示すように実際の仕事(at work)への着目にある。「最高の職能開発はワークショップよりは仕事場(ワークプレイス)で生じる」と言う説明が示すように(DuFour 2004)、実際の仕事と結び付いた組織行動に焦点を当てる。デュフォーに関する評価として、これまでの伝統的なチームのモデルを拡張したという説明がある(Graham 2007, p.3)。これは、従来のミドルスクールに関する協働の議論では異なる教科の2~5人の教員が同じ生徒に対して行う協働形態が主流であったが、デュフォーは同じ教科の同じカリキュラムについて、共通の査定方法を開発したり指導改善のために共通のデータを分析することを重視している点についての評価である。本章の事例校も、後者のチーム編成を取っていた。

デュフォーが米国の多くの校長から着目され、また批判される要因となっている点は、「教えることや協働することよりも学習に焦点を当て、結果に対するアカウンビリティを持つべき」(DuFour 2007, p.8)と言う結果志向にある。デュフォーは、実践よりも用語や構造、概念に焦点を当てすぎることについて警告を発し、実際に協働的なチームとなっているかどうかについて10の重要な質問に焦点を当てるべきだと言う。その質問とは、「生徒の課題の質を査定するのに使う指標について合意が得られているか、またそれは一貫して使えるか。」「一人一人の生徒の学習をタイムリーにモニターするための共通の形成的評価が開発されているか。」「単に意見を寄せ合うだけでなく、ベストプラクティスに関係する知識の共有に基づく意思決定をしているか。」などである。デュフォーは、生徒の学習状況をデータに基づいて把握するための指標や形成的評価が開発されているか、重要なイシューについて焦点を当て

た協働ができているかなどを問うための質問リストを示している(同, pp.5-6)。

デュフォーの書籍を発刊するソリューションズリー社の運営するサイト「All Things PLC」<sup>xciii</sup>を見ると、一定の基準(3年以上取り組み、児童生徒の学力が向上したことを示す明確な根拠がある、など)を満たした学校による自己申告に基づく、計 161 の事例が報告されている(2012年8月1日現在)。サイトの目的はベストプラクティスの収集であり、学校改善のモデルが細かな条件(校種、規模、社会経済的条件)と共に紹介される。

デュフォーのモデルが支持される理由は、企業経営を含む広い研究分野での知見をデュフォー自身の教員・校長・教育長としての経験の中で消化していることにある。また、多くの州においてベストプラクティスの共有やシステムティックな介入方法<sup>xciv</sup>の開発を中心として豊富な改善事例が紹介されていることも、モデルの採用を後押ししている。

つまり、デュフォーの提唱する「専門職の学習共同体」は、理論化や構造化よりも実際の取り組みに焦点が当てられ、ベストプラクティスの収集へと向かっている。スティーブソン高校での成功を収めたデュフォーはその象徴である。

「専門職の学習共同体」に関して、学習の質を問う議論を展開するのが、カナダのアルバータ大学(the University of Alberta)のサーベージ(Laura Servage)である。サーベージ(Servage2008)は、今日の学力達成とアカウンタビリティ志向の政治的環境において、「専門職の学習共同体」における学習はベストプラクティスの共有や開発に焦点が置かれ、ペタゴジーの専門化が生徒の学力結果を保障すると理解されることを指摘する。サーベージの批判で重要なのは、そうした学習観の前提そのものを問い直す視点を持つ必要性を問う点である。サーベージは、「専門職の学習共同体」を理解する上で要求されるリフレクションを促進するスキルに焦点を当て、より開放的な対話とそのために協働する時間が必要だと指摘する<sup>xcv</sup>。

デュフォーの「専門職の学習共同体」のモデルも、学校における教育者たちの協働的な文化の必要性と生徒の学習改善を共通の目的とする点で、日本の「学びの共同体」と共通する部分が見られた。ただし、その性格やアプローチには大きな違いがある。デュフォーのモデルへの関心の高まりの背景には、NCLB法以降さらに強まった米国のスタンダードに基づく改革の影響があることは想像に難くない。アカウンタビリティ要求に応えなくてはならないという現実的要請が、「専門職の学習共同体」の展開を結果志向、実践家志向に押しやると推察できる。状況を改善したいと考える校長や教育者にとって、こうしたモデルや審問の具体的視点は意味を持つ。実際にベストプラクティスとして挙げられる学校において人種間の学力格差縮小や学力向上を実現しているという事例は、新自由主義教育改革に対する「専門職の学習共同体」の可能性を示している。

しかし、米国における新自由主義教育改革を無批判に受け入れ応答することは、「専門職の学習共同体」の可能性を狭めてしまうという課題もある。つまり、「専門職の学習共同体」は、新自由主義教育改革の要求に対応できる可能性を持つが、その要求を批判的に考察し組織の学習観やミッションを問い直す視点において課題がある。その課題に対応するた

め、なぜそうした学習が必要にされるのかという問いや、開放的な対話に向けた協働の時間、「専門職の学習共同体」により何を求めるかという視点で専門性という概念を分類して捉える研究が重要である。

デュフォーのモデルでは、詳細な形成的評価のデータに基づき「①正しい教材で教えられているか」「②生徒は教えた内容を学んでいるか」「③学んでいないとしたら我々はどうすべきか」「④学んでいるとすれば我々はどうすべきか」という手順で質疑が行われる。こうしたミーティングは指導方針を共有化し、実践を振り返り、個人の実践を共有化する機能を持っている。現在の新自由主義教育改革が要求する学習観を無批判に受容してしまう可能性を考えるのであれば、たとえば、「子どもたちがそれを学んだとすれば、その学習は将来においてどのような影響を及ぼすだろうか」と学習の質を問う質問や、「私たちが用いる方法が及ぼす意図せざる影響はどのようなものだろうか」と批判的にペダゴジーを捉えなおす質問を加えることから始めることもできよう。

こうしたデュフォーのモデルの課題をより深く考えるために、郡全体で「専門職の学習共同体」づくりに取り組んでいる米国ノースカロライナ州ブルズウィック郡のリランドミドルの事例を見ていこう。

### 第3節 プロフィール

#### 1. 本事例を取り上げた理由

本章で取り上げるのは、米国南東部ノースカロライナ州ブルズウィック郡のリランドミドルスクール(以下、「リランドミドル」)である。同州を取り上げる理由は、以前より「一緒にやろう(Work Together)」を合言葉として教員の協働を重視し、教員の専門性を高めるために全米教職専門職基準委員会の認定を受ける教員(NBCT 教員)の増加を促す政策を取り、2008-2009 年から実施される教員評価制度に「専門職の学習共同体」の項目を盛り込んだためである。州東部のブルズウィック郡では 2009 年度に就任した教育長のリーダーシップにより、積極的に「専門職の学習共同体」に取り組んでいる。同郡の 2010-2012 年度の教育戦略には、21 世紀の専門職を牽引するという目標に対して「学校は専門職の学習共同体の信条を忠実に実施する教員の共同的チームにより専門職の学習共同体として運営する」ことが掲げられている。リランドミドルの校長は 2006-2007 年度に赴任し、2008-2009 年度前後にデュフォーのモデルに基づく「専門職の学習共同体」づくりに取り組み始めた。したがって、「専門職の学習共同体」を浸透させようとする州や学区の学校での実態と課題を描くことができると考え、事例として選んだ。

#### 2. ブルズウィック郡のプロフィール

まずブルズウィック郡のあるノースカロライナ州の取り組みを見ておこう。ノースカロライナ州は米国南東部に位置し、約 800 万人の人口(大阪府と同程度)を有する。児童生徒の

約 3 割が黒人であり、近年はヒスパニックの子どもも増えている。南北戦争の史跡が点在し、1960 年代の公民権運動を代表するグリーンズボロのカフェにおける黒人の座り込み運動がおこった地であり、人種間格差については古くから問題とされてきた。以前のノースカロライナ州の学力水準は、全米平均はもとより南西部の平均よりも下であり、教育達成の低い州として知られていた。しかし、ジム・ハント知事の教育改革をきっかけにノースカロライナ州の学力水準は全米平均を上回り、ハント知事は全米教育委員会協会(NASBE)により「優秀な政治的リーダー」(Policy Leader of the Year Award)として表彰された。それは 1980 年代の新自由主義的教育改革及び学校を基盤とした改革の流れに乗るものであり、以降、学校の成績を教員の給与に反映させるメリット・ペイなどの企業の経営手法の導入や、テスト結果の重視と市場原理の適用を特徴とするハイスティクス・テストイングと呼ばれる強いアカウントビリティ・システムを導入した州として知られるようになる。本章で取り上げるリランドミドルには、隣接するヴァージニア州から移住してきた教員が多いが、彼らは口を揃えて各学区の自律性が高いヴァージニア州と比較して、「物事は遠いラレー(州都、車で 3 時間程度離れている)で決まり、それが下りてくる」と、ノースカロライナ州の中央集権的な性格を指摘する<sup>xvii</sup>。

こうした姿勢はオバマ政権の教育政策への対応にも見られた。教育政策コンペティションとしての性格を持つ「頂点への競争」に対しても積極的な姿勢を見せ、基金を獲得している。共通コア州スタンダーズについても、改正版ブルーム・タキソミーを州のカリキュラムの基本におき、各郡が授業改善に取り組んでいる。また、教員評価項目の中に「専門職の学習共同体への参画」という項目を入れ、教員の協働と学びあいにより専門性を高め、変化する状況への対応を促している。このように、ノースカロライナ州は米国の教育改革の性格がよく表れている州であるが、それゆえに改革の生み出す課題も浮き彫りにする。本稿で取り上げるブルンズウィック郡は、教員への配慮を大切にしながら、こうした改革の流れに対応しようとしている。

ブルンズウィック郡はケイブ・フィアールと呼ばれる、大西洋へと続く川沿いに発展した一帯を含む学区である。橋を一本越えたニューハノーバー郡には商業施設や大学があり、通勤しやすい新興住宅地として近年人口を増やしている。ブルンズウィック郡は小学校・中学校・高校を合わせて 19 校、児童生徒数 11,945 人の 郊外の学区であり、人種構成は白人 68.7%・黒人 16.5%・ヒスパニック 10.1%である(他はアジア系など)。教育改革への対応をヒアリングした科研費調査で訪れた際、ニューハノーバー郡では NCLB 法の要請するアカウントビリティに教師は困惑し疲弊している話を多く聞いたが、ブルンズウィック郡では厳しさは変わらないものうまく対応している様子が伺えた。その背景には郡の取り組みが着実に成果を上げていたことも影響している。NCLB 法の要求する目標値(100%の生徒が一定の学力水準に至ることを目標とし、毎年段階的に達成水準を上げていかなければならない。)を達成した学校は、2008 年には 6 校だったが 2009 年には 15 校とほぼ全校が達成していた。学区として 2008 年から「専門職の学習共同体」に取り組んでいる。豪華な部屋と食事で、「ティーチャー・オブ・ザ・イヤー」を祝い、ささやかなボーナスを出すことは、低い教員の給与

水準の中で何とか教員に報いたいという思いの表れであり、優秀な教員を他の学区に逃がさないためである。

ブルーデン教育長 (Edward H. Pruden, Ed.D.) は、グループで協働するということが近年の傾向であり、「専門職の学習共同体」はそのために良い方法であると認識している。また、「より良い学びのために評価をする」と形成的評価を位置づけ、試行錯誤とお互いの足りないところを補い合うことが重要だと考え、自分たちや校長同士でまず「専門職の学習共同体」を形成しなければいけないのだと考えている<sup>xcvii</sup>。

ブルーデン教育長が着任する前から、「専門職の学習共同体」への取り組みは始まっていた。まず校長を集めたデータの読み方の研修が行われ、学力データを中心として、どのような場面でデータを用い、どのようにデータベースから必要なデータを引き出すのかについて校長が研修を受け、そのやり方を先生たちに伝えた。校長は、それらデータを用いて所定のフォーマットに従い学校の目標を記述していった。その背景には、NCLB 法によりハイス・テイクス・テストイング(テスト万能主義)の風潮が強まっていたことが影響している<sup>xcviii</sup>。

ブルンズウィック郡での「専門職の学習共同体」の始まりの鍵を握っているのが、リランドミドルのはす向かいにあるノースブルンズウィック高校(North Brunswick High School)で校長を務めたボブ・グライムズ(Bob Grimes)氏である。2007 年から 2010 年にかけて、「要改善校」、つまり成績が振るわず郡の指導改善対象となっていた同校を再生させ、中等教育校長全米連盟(National Association of Secondary School Principals 1916 年創立)の選ぶ全米 5 校の内の 1 校として表彰され、その後も三年連続で講演に呼ばれ雑誌にも掲載された<sup>xcix</sup>。筆者たちが、2008 年から 2010 年の科研費調査で同校を訪れた時は、ちょうど学校改善の成果が認められた直後であった。その功績が認められ、郡の学校全体で「専門職の学習共同体」を立ち上げる仕事を任された。すでに引退をしているが、リランドミドルの副校長が手術のため、9 月の間だけ代理を務めていた。したがって、ブルンズウィック郡での「専門職の学習共同体」の始まりや、リランドミドルの評価と課題を知る上で欠かせない人物である。

グライムズ氏は、アメリカンフットボールのコーチやノースブルンズウィック高校で教員として働いた後、ブルンズウィック郡のシャロットティ・ミドルスクール(Shallotty middle school)で校長に就く。その際に、高い学業達成や学力格差縮小を実現した学校に送られるブルー・リボン賞(National Blue Ribbon Schools Program 1982 年から開始された連邦政府プログラム)を、ノースカロライナ州で唯一ミドルスクールとして受賞している。当時は、「専門職の学習共同体」という言葉を用いてはいなかったが、教員と毎週会い、「子どもに何を学んでほしいか」「何を教えようとしているのか」とカリキュラムについて話し合っていたと言う。

その後、ブルンズウィック郡の中等教育の責任者(Director of Secondary education)となったグライムズ氏は、2010 年に筆者たちに次のように話している。

最優先しているのは「専門職の学習共同体」の構築だ。いくつかの学校ではうまく

スタートを切れているが、他の学校ではそうでもない。私が取り組んでいるのはすべての学校がスタートを切ることが、PLCは先生たちのグループが同じ内容について話し合うこと、これを毎週1回行うことだ。4つの質問がある。

1. 適切な教材やカリキュラムで教えているか
2. 生徒はそれを学んでいるか
3. もし生徒が学んでいなければどうするか
4. もし生徒が学んでいたらどうするか

「専門職の学習共同体」は子どもたちの学習に焦点を当てる。女性トイレにトイレットペーパーがない、とかいう話題で話しあってもそれは「専門職の学習共同体」ではない。より深く査定していく。医者に行ったときに、どのようにすれば健康になるかを診断してくれる。これが形成的評価だ。一方で、もしあなたが死んだかどうかを診断するテストがある。これでは、いくら診断しても健康にはならない。プロセスが大事だ。

6年生を教えている教師たちはそれぞれが違う査定方法を用いている。これを共通の形成的評価にしていくこと、そうすれば教師が顔を合わせたときに何がうまくいって、何がうまくいかなかったのかを話し合うことができる。うまくいっている教師には、何をしたかを聴くことができる、どんな戦略を使ったのかと聞くことができる。校長はいろいろなクラスを見て回り、同じ単元で違う教え方をしているところを見て回るべきだ。協働の最終的な目標は、ある先生がこの分野が得意であれば他のクラスの生徒も引っ張ってきて教え、別の先生が別の分野で得意分野があればそこに自分のクラスの生徒をやる、という状態だ。

(2010年9月27日インタビュー)

グライム氏はデュフォーのモデルについて強い信念をもっており、これを一つの「型」として、郡内のすべての学校が「専門職の学習共同体」としてのスタートを切ることを目標としていた。

学校に高額なIT機器や教育プログラムが浸透している状況を聞く筆者に対して、グライム氏は「良い教師に代わるものはない」と言い切る。デュフォーのモデルはあくまで生徒の学びを培う文化を根付かせることにあり、生徒の学びに焦点を当てて教師たちが話し合い協働することが目的と話す。そのためのリソースは学校の外ではなく内にあり、教師がお互いに学び合うことが重要だと考えている。ただし、授業の在り様については様々な実践を試みる自由度を求めており、IT技術や教育ソフトウェアの市場が膨らみ教室に入り込む中で、良い教師に代わるものはないと教師の専門性を信頼する。そして、「専門職の学習共同体」の取り組みの先にあるものとして、日本の授業研究を位置づけている。

このように、ブルンズウィック郡は2008年から校長を対象としたデータの読み解き研修をきっかけとして、2010年にはデュフォーのモデルに基づく「専門職の学習共同体」づくりを各

学校でスタートさせようとしていた。その旗艦校であったノースブルズウィック高校のはす向かいにあるリランドミドルは、定期的な高校との会合を通じてその影響を最も早くから受けていたと考えられる。

### 3. リランドミドルスクールについて

ノースカロライナ州で最も古い町に数えられるサウスポートは、ボート置き場へと続く栈橋を持つ家が並ぶ富裕層が住み、海からは心地よい風が流れる。そこから車で 30 分ほど川沿いに上ったところに開かれた町がリランドだ。サウスポートの街並みとは一転し、高速道路を下りた先に、長距離運転手を見込んだマクドナルドや、ノースカロライナ名物である豚肉をほぐした BBQ の店がある他は森しかない。リランドという町ができたのは 1986 年、当時は 1000 人程度の人口だったが、現在は 15,000 人ほどになる。町の広さは高速のインターから降りて 10 分程度走れば端から端まで行ってしまうくらいの広さであるが、近年は集合住宅や新興住宅ができ人口が増えた。移動式のトレーラーハウスに住むことが禁止され、低所得層が集合住宅に住むようになったことも影響している。それに伴いショッピングモールなどができ利便性が良くなった。以前は、郊外というよりは田舎という言葉のほうがしっくりきたリランドも、ここ 5 年で様相が変わってきた。リーマンショックの影響で家賃の高い市街地から橋を渡って移り住む人や、ニューヨークやヴァージニアといった北部の州から温暖で物価の安い居住地を求めて移り住む人が増えたためである。朝夕は市街地へとつなぐ橋が通勤の車で大渋滞になる。古くからリランドに住む人は、近頃は日曜日に教会で顔を合わせる程度で、昔のような近所づきあいがなくなると嘆く。こうした人口構成の急激な変化は、これまでのように田舎で低所得という家庭と、ミドルクラスの生徒が一つの教室にいるという状況を生み出していた。

リランドの土地をよく知る副校長の発案で、年度の始めには 4 日をかけて全教員がスクールバスに乗り全学区を回る。生徒はリランド以外の周辺地域からも通っており、全学区を回るには 3 時間ほどかかる。生徒の住んでいるところを知らなくては、教室での生徒の様子を理解できないため、というのがその理由だ。スクールバスで朝夕それぞれ 1 時間揺られる生活では、生徒は腰を落ち着けて宿題をすることもできない。ヒスパニックの生徒の中には建設ラッシュの職を求めてきた移民家庭の子どもも多く、正式な居住資格を得るための壁に苦しみ、違法とされるトレーラーハウスに高い家賃を支払い住んでいる。その居住区は、リランドからさらに森の奥に 30 分ほど入ったところにあり、水や電気も通っていない。彼らにとってビーチは身近にありながら遠い場所であり、自分の住む場所から出ることなく日々を過ごす。

リランドミドルスクール(以下、リランドミドル)の歴史は古く、1974 年に創設されている。ミドルスクールの象徴であるポッド型に建築された校舎は当時のままであり、1998 年の火事により消失した 8 年生の校舎が新築された他は変わっていない。玄関を右に入るとそこから U 字の廊下となっている。廊下から外側に飛び出るようなたまり場(ポッド)が複数あり、それぞれのたまり場に各学年の教室が配置されている。

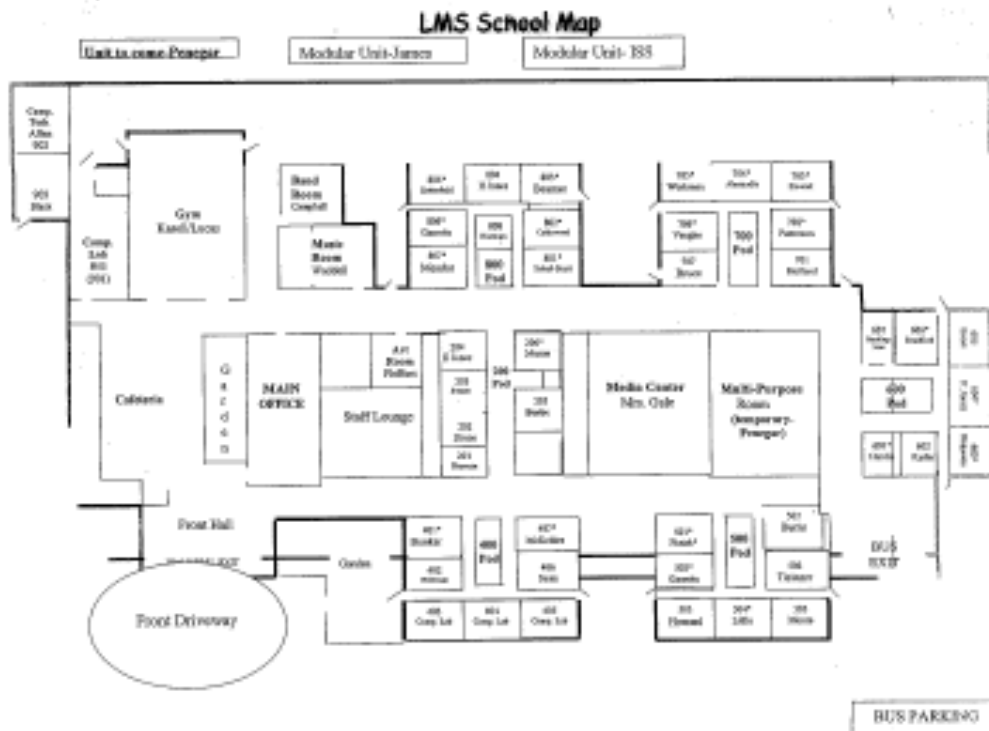


図 3 リランドミドルの見取り図

どの学年が使う教室かは番号の頭文字に現れているが、6年生の教室を示す「602」や、8年生の教室を示す「803」といった番号のほか、「405」や「501」という教室番号があるのは、当時は4年生や5年生も含めた学校であったころの名残である。やや離れたところに小学校ができたことで、現在の6年生から8年生という学年編成となったが、全体としての生徒規模は変わっていない。すなわち、それだけ6年生から8年生が増えた、ということでもある。

生徒数(2012-13年)は773人、白人生徒は半数程度であり、全米平均に比べると黒人が多くヒスパニックは少ない(白人 55.5%・黒人 26.7%・ヒスパニック 13.2%・他 4.6% 全米平均 白人 51.0%・黒人 15.7%・ヒスパニック 24.5%)<sup>ci</sup>、経済的に貧しい地域であり大学を卒業した保護者も多くは無い。貧困度合いを示す指標となる昼食費減免措置を受ける生徒の割合は51.6%であり、全米平均(49.6%)よりやや高い。

教職員数は特別支援加配や読書コーチなどを含めると教員54名であり、管理職3名や清掃スタッフなどを含めると80名を越える。経験年数別に見ると、2012-13年度のデータでは、0-3年が23%、4-10年が40%、10年以上が38%であり、10年以上の教員が州平均では49%いることと比較すれば4-10年の中堅教員の比率が高い<sup>cii</sup>。しかし、この2年間で経験年数3年未満の20代の女性教員が6名増えた。また、年齢は30代以上だが初めて担当教科を教えるという教師も数名いる。加えて、共通コア州スタンダードにより従来の指導方法からの転換が求められること、これまでのような詳しく定型化したテキストやテストが十

分に揃っていないこともあり、誰もが指導方法について情報を求めているという状況である。専門性の高い教員の在籍数の指標となるNBCT認定を受けた教員は7名と州平均の6名と同程度である(2012-13年度)。

教員構成を性別で見ると、学年担当の教員は男性が7名、女性が26名と女性教員の割合が高い。したがって、必然的に会議や討議の場面も女性教員が主導する場面が多い。この状況について、年配の女性教員は、米国の教員の待遇が低いことから、「家計は男性が支える」と考える風潮が今だ強い米国社会において男性が教員という職業を避けるためだ、という説明する。この男女比率は、本稿でテーマとする「専門職の学習共同体」のチームの活性度にも影響を及ぼしている。詳しくは後述するが、40代男性と20代女性のペアや、40代の男性・女性のペアが中心となるチームでは議論が活性化せず、その原因として40代男性が「自分のわがを隠したがる」傾向にあると説明する教員もいた。このように女性を中心とする教員文化という観点から見れば、職場におけるマイノリティとしての男性教員の生存戦略も浮かび上がる性別構成となっている。男性教員同士は仲が良い様子で、廊下でハイタッチをする場面もしばしば見られた。

表 10 リランドミドルの教員構成

	男性			女性			男性	女性
	20代	30代	40代～	20代	30代	40代～		
6年生	0	1	1	3	2	2	2	7
7年生	0	0	3	5	0	3	3	8
8年生	0	2	0	4	3	4	2	11
小計	0	3	4	12	5	9	7	26
加配	0	0	0	0	0	4	0	4
特別	0	0	0	1	0	2	0	3
選択	0	3	1	2	3	1	4	6
支援	0	0	0	0	0	4	0	4
小計	0	3	1	3	3	11	4	17
合計	0	6	5	15	8	20	11	43

※「40代～」は40代以上を意味し50代を含む。「加配」は特別支援教育に関する加配で、各学年に一人、「特別」は重度の自閉症・視覚及び認知障害・認知及び肢体障害を持つ車椅子の3人の生徒それぞれに一人つく。「選択」はキーボードや技術・マーケティングに2人、保健体育に4人、社会科選択に1人、バンド・コーラス・芸術に3人である。「支援」はメディアやカウンセラー、カリキュラム開発に関わる数学・読解コーチの3人。

#### 4. リランドミドルの変化

学カデータの推移を見ると、学年末の州テストの数学・読解の両方で「習熟(proficiency)」

に達した生徒の割合（学校評価の対象となる）は、前校長時より州の平均に近づきつつある<sup>ciii</sup>。しかし、2012－2013 年度は郡や州の平均値を下回り、その回復に取り組んでいるところである。

教員が職場環境をどのように認知しているかについて触れておく。ノースカロライナ州が行う「教員の働く環境調査(Teacher Working Conditions Survey)」<sup>civ</sup>の「専門職の学習共同体」に関連する項目の変化を見ると、「Q2.1.b 教員は協働する時間がある」（2008 年 56.9%→2012 年 70.3%）、「Q6.1.c 教員は教育的事項に関する意思決定において信頼されている」（2008 年 62.7%→2012 年 76.3%）と改善し、回答者（2012 年 回答率 69.09%）の全員が「Q9.1.e 教員は指導的実践を開発し整えるための「専門職の学習共同体」で働いている」と答えており、州内でも比較的高い結果を示している。つまり、教師の協働や学校経営への参画のための環境改善が認知され、その中心に「専門職の学習共同体」の取り組みがあることがわかる。

こうしたリランドミドルの変化を牽引してきたのが、パトリシア・アンダーウッド校長 (Patricia Underwood) である。比較的裕福な家庭の子どもが多い前任校で校長を務めた際は、Year book (卒業アルバム) を作ったり、新聞を発行したりと、教師がやりたいと思う授業を企画して、関心ある生徒がそのクラスを受講する「9th block」という取り組みを始めた。いわば探求的なプロジェクト学習といったものであるが、生徒や教師の意欲が高まり、2005－6 年度には優れた実績を収めた校長として表彰される。リランドミドルに校長として移ったのはその翌年である。豊富な経験を持ち教師と共にあろうとするブルーデン教育長の姿勢に共感し、郡全体での「専門職の学習共同体」の取り組みを積極的に推進する。

アンダーウッド校長は、生徒や教師に見せる厳しい顔の裏に、家族思いの優しい一面を持っており、若手教師などはそうした点に惹かれ慕っている。毎週水曜日に開かれる職員会議では、結婚を間近に控えた教師のためにケーキを焼いて切り分けたり、夜遅くまで残るイベントの際には料理上手な腕をふるってチキンヌードルなどの賄いを用意する場面も見られた。毎週出される校長からの手紙がその優しさと厳しさを象徴している。手紙は、その週に誕生日を迎える教師を祝う言葉から始まり、最後は先週の「専門職の学習共同体」で出てきた質問と今週の討議前にプレシンキングして欲しいことで結ばれる<sup>cv</sup>。校長は、多忙な状況の中ですべての「専門職の学習共同体」、すなわち数学、ELA、理科、社会の4教科の3学年分に当たる 12 チームの討議に顔を出し、およそ一ヶ月で一回りするペースで教師たちのやり取りを聞く<sup>cvi</sup>。これに加え、教員評価で求められる授業観察が加わる。

リランドミドルを継続的に見てきた郡の ELA 指導主事の AR 先生は、その変化を次のように話した。

筆者「去年からどのような変化を感じますか？」

AR 先生「校長にも伝えたんですけど、グループダイナミクスについては考えないといけない部分はあるけれども、ずいぶんと良くなった、と思います。教員の異動があ

ったりしたけれども、取り組みは定着してきたし、参加する先生の姿勢もポジティブなものになりました。」

筆者「なぜそうした変化が生じたのだと思いますか？」

AR 先生「一つは、教員が出て行ったり、新しい先生が入ったということもあるでしょう。もう一つは、校長がどういった教員を組ませるかとか、専門職の学習共同体に対して力を注いでいることが大きいですね。教員の良いところと弱いところを見抜いてカップリングしたりとか、そうしたことが全体として専門職の学習共同体に対する雰囲気(トーン)を変えたのだと思います。」

筆者「どのチームがうまく行ってると思いますか？」

AR 先生「専門職の学習共同体を見ていると、しばしば時間の無駄というか、お互いのやっていることをほめあって終わるということもあります。ただ、彼らはきちんとデータと向き合って生徒の学びの様子を分析し、どうすべきかを決めている、とやるべきこと(タスク)に忠実です。」

(2014年9月17日インタビュー)

上記のように、討議に継続的に参画してきた AR 先生の感触としては、リランドミドルの「専門職の学習共同体」に対する教員の姿勢は積極的になっており、その背景として校長の人事や姿勢が影響していることが指摘された。「専門職の学習共同体」がうまく行っているかどうかについての AR 先生の判断基準は、決められた手順に従い、データを分析しやるべきことを決めるという課題に忠実であるかどうか、というものであった。

## 5. 研究方法について

以下、デュフォーのモデルを実践するリランドミドルでの、2013年10月17日・18日及び2014年9月16日から26日に実施したインタビュー調査及びフィールドワークにより得たデータを用いて、デュフォーのモデルの実態解明とその検討を行う。リランドミドルの代表性について言えば、米国の前期中等教育の校種で多数を占めるミドルスクールであり、生徒規模は州平均より100名ほど多い。社会経済的背景から見れば、黒人が多くやや経済的には厳しい条件にある。「専門職の学習共同体」を通じた教師の学び合いにより、学力達成データでは近年向上し州平均に近づいたものの、共通コア州スタンダードの対応とテスト結果にズレを課題としている。したがって、平均に比べればやや厳しい条件の中で、教師の学び合いを通じて平均に近づこうと努力している事例と位置づけられる。

筆者は教員の同僚性に基づく協働や学び合いの重要性を支持しており、デュフォーのモデルを検討することで、具体的アプローチについて示唆を得られると考えている。ただし、組織での学習には固定概念や狭い視野を教員に植え付ける機能もある。また、英国において新自由主義的教育改革への対応に教員の協働が回収される様子を、ハーグリーブスが「企図された同僚性」と指摘したことを踏まえれば(Hargreaves1994)、単純に教員が協働する

モデルを称揚することはできない。そこで、デュフォーのモデルを検討するに当たり、教員の協働が生み出す課題にも注意を払いながら検討する。

2013年10月の調査は「専門職の学習共同体」で行われる討議がどのように行われているか、それがどのように授業に活かされ学校に影響しているか、教員が自身の教育実践を省察する上でどのように意味づけているかを明らかにできるようにインタビューとフィールドワークを計画し行った。質問事項として「デュフォーのモデルをどのように活用しているか」「専門職の学習共同体を実施する上で難しさを感じることもあるか」「専門職の学習共同体により自身の教育実践が変わったと思うか」などの質問を事前に用意し、これに観察中に生じた質問を加える半構造化インタビューを行った。

同じ学校であっても部署により学習共同体の機能には強弱があることが指摘されており (McLaughlin&Talbert 2001)、学校として一枚岩でなく複数のチームのモザイクとして理解することが求められる。そこで討議の最初から終了までのプロセスの観察に加え、同じ時間に行われる討議を部分的に回覧しチームによる討議の様子の違いを観察することとした。観察は教員と席を並べる距離で行い、討議中は発言はせず、討議終了時にグループインタビューを行った。また、校長や同日ミーティングに参加した郡のカリキュラムリーダー(指導主事に相当)にもインタビューを行った。

結果志向であるデュフォーの「専門職の学習共同体」が、新自由主義的教育改革に対応する協働に終始する危険性を批判し、単に協働のあり様を研究するだけでなく専門性の定義も問うべきという指摘もある (Servage2009)。そこで、「全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards)」により「熟練教員」と認定された教員(National Board Certified Teacher:以下 NBCT 教員)を含む数名の教員に、「どのように専門性を定義しているか」の質問を含む半構造化インタビューを行った。

討議の様子及びインタビュー内容は事前に許可を得て録音媒体に記録し、後日テキスト化した。2013年10月の授業観察は討議の場面で形成的評価ツール(小テスト)について討議していた7年生数学のBE先生(40代男性)の授業を中心に、17の授業(リテラシーの『7つの習慣』の授業4つを含む)について15分前後のスナップショット的な観察を行った。2013年10月17日に、「専門職の学習共同体」チームと言う名前で行われる学年ごとの教科のミーティングを5チーム観察し、10月18日に授業観察を行った。このうち、8年生ELAの討議を最初から通して観察した。公式には2コマ90分が討議の時間として確保されているが、実際には生徒対応などもあり1コマ前後でどのチームも討議を終えていた。2013年10月に討議を観察したチーム及びインタビュー対象者をまとめたのが以下の表である。観察したチームのうち、本文でインタビューを用いた教員のみ記載した。また、2014年9月もインタビューをしている教員には網掛けをした。

表 11 討議を観察したチーム及びインタビュー対象者(2013年10月17日・18日)

対象者	性	観察したチーム	インタビュー方法	経験年数・年齢など
校長	女	管理職	単独 60 分	2006-7 年度着任。
SN 先生	女	国語/数学コーチ	単独 30 分	他州で 12 年。
AR 先生	女	8 年生 ELA (50 分)	集団 30 分	郡の指導主事
JH 先生	女		集団 30 分	6 年。ELA は 1 年目。
MK 先生	女		集団 30 分/単独 12 分	17 年。NBCT 教員。
CM 先生	女		集団 30 分	28 年。
BJ 先生	女	6 年生数学 (25 分)	集団 10 分/単独 10 分	20 代。
JK 先生	女	6 年生理科 (20 分)	集団 10 分	11 年。
BE 先生	男	7 年生数学 (25 分)	集団 12 分	40 代。数学は 6 年目。
SK 先生	女			20 代。6 年目。
HD 先生	女			2 年目。ELA 兼任
JE 先生	女			20 代。特別支援担当。
PJ 先生	女	7 年生 ELA (40 分)	単独 10 分	16 年。NBCT 申請中。
WR 先生	女		単独 20 分	初任。

※ELA(English Language Arts)は日本の国語の授業に相当するもの。

※ランド中学には 6 年生(11 歳～)から 8 年生(～14 歳)が在籍し、8 年生は日本の中学 2 年生に相当する。

上記の一年後に当たる 2014 年 9 月の調査では一コマを通しての授業観察を基本とし、学年と教科に偏りがなく、チームのリーダーと新しい教師の比較ができるように 24 の授業を選び、「専門職の学習共同体」の討議がどのように授業に反映するのかという視点で観察した。授業風景の様子を撮影することの許可を得ていたため、内容が分からない点については録画データを見直したり、生徒の発言や生徒同士のやりとりについて授業後に教師に振り返ってもらった。

以下の表は、観察した授業と机配置を一覧にしたものである。観察時間が 30 分未満の場合

合は日付欄に△をしている。2013年度も観察した教員については2回目という意味で②と付した。また、複数教科を担当している教員の場合、観察した授業や討議で分類し、掛け持ち教科を補記している。米国では、教師ではなく生徒が授業毎に教室を移動するため、机の配置はホームルームでなく、担当する教師ごとに変わる。なお、音楽や体育、芸術、タイピングなどの選択授業では「専門職の学習共同体」の討議は行われなかったため表では割愛したが、昼食の時間が同じになるため美術教室でいつも仲良さげに談笑し、事ある毎に筆者を自分の授業へ誘うような開放的な態度であった。

「専門職の学習共同体」の討議でリーダー役・進行役を務める教師に☆をつけた。☆印を付けた教師は、事前にインタビューの時間をとってもらい約束を取り付け、その翌週に当該教員の教室で、落ち着いた雰囲気の中で話を聞いた。それ以外の教師については、授業をしていない時間や放課後に教室に顔を出し、その場で許可を取りインタビューを行った。授業観察日の横に( )でインタビュー時間を記載しているが、実際にインタビューをした日は別となる。インタビューは10分から20分程度であり、「専門職の学習共同体についてどのように思うか」「学校の変化について」「教師の専門性をどのように定義するか」という項目を見せながら行う半構造化インタビューである。ただし、次の授業の関係などで5分程度で終わったインタビューは、「専門職の学習共同体についてどのように思うか」という項目のみを聞いている。

インタビュー時間の短さや、観察期間の短さから、「日本からの訪問者」に対する語りであることを踏まえた解釈を留意している。一方、校長とは5年間に及ぶ継続的な訪問により一定の関係を築けていたため、観察期間中に感じた事について話し合うことで、解釈に厚みを持たせるようにした。また、校長との関係が良好であったことから、様々な討議に参加し、教員側も信頼して包み隠さずにやり取りを見せてくれたが、その反面、筆者の後ろに校長の影を認めて「良い顔」を見せた語りになっている可能性もあるため、解釈においては留意した。

表 12 観察した授業と机の配置の一覧表(2014年9月16日から26日)

学年	教科	教員のイニシャル	机配置	授業観察日
6年生	数学	PJ(40代女性)☆②	スクール形式	9月26日
	数学	BM(30代男性)	E字相対	9月16日
	ELA	GJ(30代女性)☆②	コの字	9月19日
	理科	MJ(40代男性)	E字相対	9月19日
	理科	KJ(30代女性)☆	コの字	9月16日(16)
	社会	LC(30代女性)・理科	コの字	9月23日(5)
	社会	MD(40代女性)・ELA	ロの字が二つ	9月16日(5)
7年生	数学	BE(40代男性)☆②	スクール形式	9月19日△(5)
	数学	SK(20代女性)②	4つの島	9月17日(7)
	数学	DH(20代女性)・ELA	5つの島	9月22日(15)

	数学	HD(40代女性)・理科②	スクール形式	9月25日(16)
	ELA	WR(20代女性)☆②	E字相対	9月23日(17)
	ELA	HC(40代女性)	4つの島	9月17日(15)
	理科	CL(20代女性)	三列扇形	9月19日△(5)
	理科	BM(20代女性)☆	コの字	9月23日(7)
8年生	数学	BS(20代女性)	スクール形式	9月18日(17)
	数学	GM(30代男性)☆②	スクール形式	9月19日(11)
	数学	SK(20代女性)	4つの島	9月23日△(11)
	ELA	MK(30代女性)☆②	E字相対	9月19日△(20)
	ELA	BK(40代女性)	E字相対	9月23日(6)
	理科	BL(40代女性)☆	コの字	9月22日(15)
	理科	PJ(20代女性)	7つの島	9月22日(10)
	社会	WK(30代男性)	スクール形式	9月22日(5)
	社会	SL(30代女性)☆	ステーションワーク	9月18日(10)
	社会	RC(20代女性)	ステーションワーク	9月19日(13)

※授業観察日の( )はインタビューをした時間(分)。

※E字相対とは、机を横に3列並べ、その端に机を縦に並べたE字を向い合せになるようにした机配置である。

※表内の学年及び教科の「専門職の学習共同体」の討議は、1コマ以上観察している。

※7年生ELAのWR先生と8年生数学のGM先生は、この年のブルズウィック郡の「最優秀新人賞」「最優秀教師賞」にリランドミドルの教師たちの推薦でノミネートされた。

※6年生の数学とELAについては、全体で行う討議後、中心となる教員三人(PJ先生,GJ先生,KJ先生)に20分ほどのグループインタビューを行った。

表 13 年代別・教科別の机配置の形式

	20代	30代	40代	合計	数学	ELA	理科	社会
スクール	2	2	3	7	5	0	1	1
E字	1	2	2	5	1	3	1	0
コの字	1	3	1	5	0	1	3	1
島	5	1	2	8	3	1	1	3
合計	9	8	8	25	9	5	6	5

※コの字が二つ、及びステーションワークは「島」カテゴリーに、三列扇形はスクール形式とした。40代には50代と見られる教師を含む。授業を観察していない教師もいるため、教員合計数とは一致しない。

年代別・教科別の机配置の形式の表をみてわかるように、20代で島形式、数学でスクール形式がやや多いように感じるものの、全体として統一感があるものではなく、教師の自主裁量が大きい。全体としてスクール形式の比率は低い。新任教師とメンターが特に良好な関係を築いていた8年生社会のステーションワークと呼ばれる授業を別として、「専門職の学習共同体」の各チームのリーダーの机配置の形式に、他のメンバーが影響を受けるということはないとされている。机の配置というよりは、教科内容や教材、小テスト、カリキュラムといった部分に「専門職の学習共同体」の影響は見られた。

2014年9月16日から26日にかけて、11の「専門職の学習共同体」のチームの討議を、それぞれ1コマ以上観察した。ただし、7年生社会のチームについては簡単な立ち話の他は観察できなかった。6年生の社会は全員が担当し全体で討議されるため、進行役は週ごとに代わっていた。また、7年生の一部教員は複数教科を担当していたが、その一方のみを観察している。7年生社会の教師二人(50代女性と40代男性)については、「専門職の学習共同体」に対する抵抗が大きいと感じ、学校の歴史や授業に対する考え、部活動を中心に話を聞き、授業については廊下から間接的に見るに留めたため表からは割愛した。

なお、リランドミドルの歴史について、30年近く勤務する女性教師二人(7年生理科及び社会)と、15年近く勤務する司書にそれぞれ15分～30分程度のインタビューを行った。また、毎週水曜日に来校する郡の指導主事2人(数学及びELA)に、2013年からのリランドミドルの変化についてそれぞれ30分程度のインタビューを行った。加えて、ノースブルンズウィック高校で「専門職の学習共同体」の取り組みにより成功を収めたボブ・グライズ氏が、膝の手術で抜けた副校長の代理として臨時的に着任していたため、リランドミドルの取り組みについて90分程度のインタビューを行った。

#### 第4節 「4つの質問」をめぐる葛藤

「専門職の学習共同体」についてみる前に、リランドミドルでの一日の様子と、日本の中学校の教科指導(授業)・生徒指導(PBIS)・進路指導(AVID)に相当する取り組み、ミドルスクールの学校文化が現れている点を見ておこう。次に、共通コア州スタンダードが及ぼす影響について概観し、これに対して校長やミドルリーダーが「専門職の学習共同体」の取り組みによりどのように応じようとしているのか、ベテラン教師や若手教師がどのようなことを思っているのかを見ていく。

##### 1. リランドミドルでの一日の流れ

普段は車どおりの少ない学校前の道路が、送り迎えのピークに当たる7時30分と14時30分には車でごった返す。学校の駐車場にはスクールポリスのパトカーが常駐し、人懐っこい笑顔を浮かべるシェリフが交通整理のために道路の中央に立つ。玄関口には、学校のア

アイコンである虎が来訪者に吠えかかるように描かれ、当番の教師が運転席の保護者一人一人に手を振る。教師の挨拶に気づかずにまっすぐに教室に向かうのが入りたての6年生、少し背をかがめてうつむき加減に歩いてくるのが7年生、と登校する生徒の学年当てゲームに興じる教師もいる。

7時30分から7時50の間はカフェテリアとジムが一番賑わう時間帯だ。2014年度からブルズウィック郡では家庭の経済状況に関わらず、すべての生徒に朝食を無償で提供することとした。当番の教員たちが監視する中で、7割の生徒がスナックやシリアルを忙しく口に詰め込み、3割の生徒がジムで教室に入るまでの時間をつぶす。この割合は、そのままランドミドルの生徒の状況を表している。すなわち、7割の生徒は朝食を用意するような家庭ではないか、朝食を食べられるほど近くに住めない家庭の生徒、貧困ライン以下の家庭の生徒であるということだ。ほとんどの生徒が、レジで食費減免・無償措置の受給者であることを示す自分のIDコードを打ち込んでいる。

8時前後の受付は、遅刻者の対応やひっきりなしにかかってくる欠席連絡の電話で狂乱する。生徒が天気予測プロジェクトのためにその日の天気を校内放送した後、他の生徒よりも少し遅れて受付にくる生徒は何らかの事情を抱えた生徒だ。そうした生徒にカウンセラーが歩み寄り、声をかける。黒人の男子生徒が勉強面で何かを達成したことの証明書を手に彼女に話しかけると、満面の笑みで「よかったね」とねぎらう。白人の生徒が半数程度であるため、副校長やカウンセラーは白人と黒人の両方を配置し、文化的な問題を踏まえて対応するのだという。こうした配慮を物語るように、ソファ横にはマイノリティのためのエンジニア授業の取り組みで、この学校が取り上げられた新聞の切り抜きが飾られてある。

教室では国旗に向かって宣誓をした後、全校共通のリテラシーの授業が行われる<sup>cvi</sup>。16人程度の小グループに分かれ、いじめをテーマとした『*Schooled*』という本を読み解いていく。体育や芸術などの教師も含め、全員が指導に当たる。教師が読み進める教室もあれば、本のまとめとして9つの活動から3つを選んでグループで行わせる教室もある。授業が始まれば、廊下にはトイレに行くためにパスカードを首から提げた生徒か清掃スタッフの男性しか見当たらない。

時間割は曜日に関わらず同じである。6年生は1限目から4限目まで受けた後、昼食をはさみ午後からは2コマの選択授業を受ける。7年生、8年生は午前中に時間をずらして選択授業が入る。この選択授業の時間が、学年担当の教科の教師たちの授業計画の時間であり、「専門職の学習共同体」の時間となる。生徒たちが選択授業に出て静かになったたまり場(ポッド)の中央には、ティーチャーズ・センターと呼ばれる印刷室兼資料室があり、しばしば教師たちが生徒のことを話題にし、立ち話する様子も見られる。生徒たちは2分間という短い時間で教室を移動し、次の授業を受ける。学年により授業時間のズレがあるため、移動が騒がしくなりがちだが、学年ごとのたまり場(ポッド)の中での移動のためそれほど問題はない。選択授業や昼食のためにカフェテリアに移動する際は、教師が先導し列をなして進む。

生徒が好きな食べ物をトレイに並べている間、学年の教師はカフェテリアの一角に集まり、

生徒たちが余計なことをしないか目を光らせつつ、大きなタッパーに詰め込んだ自作のランチをつつきながら、午前中に起こった出来事を共有する。同じ学年の中でも、少し早めに集合する生徒のグループは、EC(Extraordinary children: 例外的な子どもたち)と呼ばれる、特別支援を必要とする生徒たちだ。どの学年にも 20 名前後いる。彼ら彼女らは、認知的発達に障害を持っていたり、自律神経に障害があり手が震えることはあるが、たどたどしいながらもコミュニケーションを図ることができる。筆者もしばしば、絵や漢字を介して彼らと談笑しながら昼食を共にした。ただし、四肢に障害があり車椅子に乗っている子どもや、目が見えず話すこともできない子ども、一定の距離以内に近づくと激しく拒絶反応を示す重度の自閉症の子どもは特別な教室で昼食を取る。こうした子どもたちも、体育や芸術などの選択授業は他の生徒とも同じように受ける。体育でキックベースをしていると、生徒が彼らのためにルール変更を先生に申し出る場面も見られた。

14 時 30 分、外に向かって解き放たれたドアから、生徒たちが跳ねるようにスクールバスへと向かっていく。教師たちは忙しい一日で溜め込んだ様々な思いを吐き出すように、生徒たちを見送りながら今日一日あったことを思い思いに話し込む。部活動を担当する教師は目を爛々と輝かせ、足早にロッカールームに駆け込む。16 時を過ぎれば、残っている教師は 3 割ほどだ。顔ぶれは決まっており、教材研究に余念のない若手教師や、さらに質の高い授業をしようと研究する中堅教師、特別支援を必要とする子どもたちのために何かできることはないかと考え続けるベテラン教師、といった顔ぶれである。事情があり教室に入れない子どもが、図書館でランドミドルの教師からチューターリングを受け終わる 5 時 30 分ごろには、校内に残る人影はまばらとなる。日中は教師が集まるラウンジルームに夜間清掃のスタッフが座り、テレビを眺めて開始の合図を待っている。夜に保護者会が開かれる時や、金曜日に部活動の対抗試合があるといった特別なイベントがある日以外は、およそこのような流れでランドミドルの一日は流れていく。

## 2. 教科指導、生徒指導、進路指導

授業は生徒との対話を中心に展開し、説明一辺倒という授業は見られない。ベテラン教師の中にはスクール形式の机配置で授業を進める人もいるが、その展開は生徒の反応を見つつ発問していく、という流れである。授業は教師一人により行われ、サポート教師が授業に入る様子はなかった。授業の「型」を共有している例としては、ベルワークと呼ばれる簡単な復習クイズから始まる点が、多くの授業に共通して見られた<sup>cviii</sup>。また、メンターと若手教師がそれぞれの授業で行っていた 8 年生社会科のステーションワーク(テーブルごとに異なる活動をしながら植民地時代を学ぶ)や、同じ大学を卒業した 7 年生の ELA と理科の若い教師の授業でペア学習を中心とする授業などでは共通点が見られた。その他、理科や ELA では、教師間で共有したパワーポイント資料を中心として各人がアレンジを加えて説明をする授業や、テキストを読んだりビデオを視聴した後、ワークシートに個人でまとめグループでペアやグループで討議する授業、ラスコーの壁画やアメリカ合衆国憲法の条文を絵で描く、などの

取り組みも共通して見られた。その他には、セロリの実物を観察させて気が付いたことをクラス全体でまとめていく、分数の問題をグループで解く、4つの数字を四則演算で24にするゲームをグループで競う、など個々の教師により実に多様な授業が行われていた<sup>cix</sup>。

リランドミドルの生徒指導<sup>cx</sup>の中心的なシステムは PBIS(Positive Behavioral Interventions and Supports 積極的な行動のための介入と支援)と呼ばれるものである。これは、連邦政府でも進めている取り組みであるが、いくつかのカテゴリーと学校内の場面を要素とするマトリックスに好ましい行動様式が記述され、それに準じた行動を生徒がとったときにチケットを渡すというものである。例えば、リランドミドルでは学校の頭文字をとり「学習(Learn)」「成熟(Mature)」「成功(Succeed)」の領域が横に並び、「教室」「廊下」「カフェテリア」などの場所ごとに「積極的に授業に参加する」「時間を守る」「適切な会話で食事を楽しむ」などが書かれている。リランドミドルの受付スタッフは、この5年間で生徒が積極的になったが、その理由はこのPBISだと思ふ、と話す。

2008年の訪問当時からこの取り組みは始められており、最初にその話を聞いた際は、チケットをもらってノートやジーンズと交換するという即物的なシステムは中期的に見れば生徒の内面を育てる上で逆効果ではないか、と感じた。校長の娘が副校長をしている学校のように、すべての学校がPBISのシステムを導入しているわけではない。しかし、教師たちのやり取りを見ると、PBISは教師たちが子どもを見る目を共有するためのシステムでもあることに気が付く。2週間に一度、係りの教師たちが集まりチケットで購入できる物品について相談するが、その際に自分たちがチケットを渡した生徒について名前を挙げつつ話し合い、「あの子が教室でこうした行動をとるようになった」「本当！？前は、私の理科の授業で椅子を後ろに倒して、まったく聞く気を見せなかったのに。」など、生徒の具体的な行動変容を共有していた。日本のように学年を超えて教師が集まる職員室がない中で、PBISは学年を越えて生徒の成長を共有し、自分たちの生徒観の構築と修正を図る場づくりとして機能している一面もある。

米国の教師はドライだという印象をもたれがちであるが、生徒のことを良く見ていると感じる場面も見られた。7年生のある保護者が自分の子どものテスト結果が悪く、家でも勉強をしないと相談しに来たときのことである。こうした相談は月に1,2回あるということだ。そのときはティーチャーズ・ラウンジに学年の教科担当の先生が全員集まり、自分たちの授業でその生徒がどのような行動を見せているかを保護者に伝える。それは、「よく頑張ってますよ」といった一般的な言葉でなく、「国語の課題はよくできていますよ」「社会科では小グループになったときは発言していますね。」「数学については、できることをまずほめてやってください」など、具体的な生徒の様子を伝えるものであった。これらの言葉が本当にその生徒の様子を反映していたのかまでは検証できなかったが、少なくともこうした保護者からの相談に備えて、日ごろから授業における生徒の様子について注意を払っていることが推察できる。また、このように学年のチームとして対応するという場面には、ミドルスクールの文化がよく現れている。

教科を超えて何人かの教員により取り組まれているのが、親世代が大卒でなく、社会経済

的背景が特恵まれていない生徒に対して、大学進学 of 価値を伝え支援する AVID プログラム (Advancement Via Individual Determination) である。1980 年にカリフォルニア州の高校の英語教師が始め、その後全米に広まった。コーネル式ノートの取り方 (授業中にとったメモのキーワードをノートの左に書き、まとめを下に書き復習する) や、チームづくり、グループでの探求的な学習など、大学に入学した際に役立つ力を身に付ける。また、コミュニティ・サービスや大学生との交流を通じて、高校卒業後の社会について体験から学ぶ。

リランドミドルでは、8 年生の ELA や社会科、6 年生の ELA など、比較的うまくいっている「専門職の学習共同体」で中心となる教員が AVID プログラムの中心となっていたり、他校で同プログラムの責任者を経験していた。したがって、AVID プログラムの内包する探求的な学びや授業展開は、リランドミドルの一部の教員において共通する「型」となっている。例えば、新しい学年になって間もない 6 年生の AVID クラスでは、「クラスルーム探検」という授業が行われており、生徒は「私たちのチームの大学は？」「どういった種類の本を読んだ方がいい」などの質問に答えるために、教室に隠されたヒントや図書コーナーの資料に当たっていた。担当していたのは、ELA の授業で指導力が高く評価されていた教員だ。この授業の目的は、9 月から新しくクラスメートとなった生徒たちの関係性を向上させるためであり、学校での成功や目標の決め方などを扱う。キャリアの説明やどのように給料を得るのかなどを教えるプログラム、コミュニティカレッジとの提携なども行っているが、その目的は生徒に信じることの大切さを伝えることであり、物の見方を変え、文化を変えることだという。つまり、家庭で形成される狭い将来像や価値観を押し広げ、学校で努力することの意義を理解することで、より前向きに学習に向き合うことができるようになることが企図されている<sup>exi</sup>。

また、ミドルスクールの特徴として、学年という大きなくくりでなく、小規模集団を形成する取り組みが挙げられるが、リランドミドルでも同様の取り組みがなされる。これは、日本のようにクラス単位での学級経営が弱い部分を補完するための取り組みである。学年ごとに大学名を冠した 3 つのチームがあり、このチームを単位として授業を受ける。こうすることで、学年という単位では大きすぎて目が届かないということ避け、教師は 3 人で 60 人程度の集団を色々な角度から見るができる。教師に近づきすぎてほしくはないが、見てほしいというこの時期特有の心理特性を踏まえた戦略と言うことだ。金曜日のタイガーデーにはチームの大学名の入った T シャツを着て結束を固める。チームの人数は校長が学力や教師のキャラクター、どの生徒とどの生徒を組ませればダイナミズムが生じるかなどを夏休み中にデータとにらみ合いして決める<sup>exii</sup>。

先に触れたように、オバマ政権では PISA など国際学力調査の結果を踏まえ、州により異なる学力基準を共通コア州スタンダーズの構築により高度に平準化することを促している。各州にとってはより厳しい基準となり、ノースカロライナ州では改訂版ブルーム・タキソミーに基づくパフォーマンス評価の導入や、「根拠に基づく主張」など生徒に考えさせ答えを引き出す授業スタイルへの転換に取り組んでいる。

リランドミドルの喫緊の課題は、この「共通コア州スタンダーズ」の対応であった。校長自身

はその理念には共感したが、「厳しい基準になることで州テストの結果の低下が予想される」「地域住民からの声を考えると単純に賛成はできない」と、アカウントビリティとの狭間での苦勞を口にした。しかし、「だからこそ『専門職の学習共同体』で、その重荷をシェアできる」「外に講師を求めなくても、お互いに聴き合えば同じ建物の中に学ぶべき人がいる」と考え、学校を取り巻く環境の変化への対応という観点から「専門職の学習共同体」の重要性を説明した<sup>cxiii</sup>。

共通コア州スタンダードにより、教師たちは「知識を伝え、覚えさせる」「常に正しい答えを用意しておく」という授業から、生徒たちが話し合い考えるプロセスを重視する授業への転換が求められた。例えば、2013年10月に観察した授業では、6年生 ELA の授業では生徒が5人組みになり「この話のメインとなる内容はなにか？」と話しあっており、7年生 ELA の授業でも4人組みになり生徒が助け合いながら文章を読み進めていた。8年生 ELA の授業では、文章構成を図解するフォーマットに沿って、テーマや話のポイント、それらを選んだ根拠、そこから何がわかるか、結論、という順番で考察が進められる。

また、教科を横断し、地理の知識と国語、数学と公民分野の理解など、授業の中で既習事項を関連づけ応用することも求められる。例えば、生徒のバインダーに収まっている「歴史のスキル」と書かれた紙には、脳やノート、演劇のアイコンとともに、「知っている知識を使って説明してみる」「本や雑誌、インターネットの記事を読む」「発見したことを根拠を示して説明してみる」「歴史上の人物になりきって、そのときにどのように感じたかを想像してみる」「歴史上の事柄をチャートにしてみる」と書かれており、単に知識を得るだけでなく、調べる力や表現する力、情報をまとめる力などをつけることが企図されていた。

### 3. 「専門職の学習共同体」の取り組み

リランドミドルでは、これまで郡が浸透を図っていたデュフォーの「4つの質問」、すなわち「生徒は何を学ぶか」「学んでいるかどうかを何で測るか」「学んでいなければどうするか」「学んでいなければどうするか」というプロトコルで討議を進める形式を自校なりに発展させていた。2013年10月の時点では、「専門職の学習共同体」のミーティングは、毎週木曜日、2コマ続きで行われる。メンバーはその学年の同じ教科を教える教員で、3人から5人という規模である。担当学年が2コマ続きで芸術や体育などの選択授業を受けている間、チームの中心となる教員の教室で行われる。

デュフォーのモデルでは、「1. 生徒は何を学ぶか」(学習事項の定義)、「2. 生徒が学んだかどうかをどのように知るか」(学習評価の方法)、「3. 生徒が学んでいなければどうするか」「4. 生徒が十分に学んでいなければどうするか」(評価に基づく計画修正)という手順で討議が進められる。しかし、リランドミドルでは、「目的/アジェンダ: 今日生徒は何を学ぶ予定か。重要な問いは何か。」「活動、戦略: どのような授業をするか。」「リテラシーなどに関する戦略」「朗読」「テクノロジー」「査定: 生徒が何を学んだかをどのように知るか」という項目を含む独自の一週間分の授業計画フォーマットを作成し、これを協働して埋めていくという流れで

あった。これは、単元計画を週単位で細かく書き込んだものであり、管理職は毎週金曜日にこの計画に対するレビューを行う。

デュフォーのモデルでは、共通した形成的評価ツールの作成が重視されるが、リランドミドルの場合は「学習事項の確認」とそれに基づく授業展開や計画が重視されていた。共通コア州スタンダーズの項目と授業のねらいを協働で確認し、「この単元の重要な問いは何か」と問う姿勢は、教科指導をより深いレベルで考える仕組みであると評価できる。加えて、活動計画では特別支援を必要とする生徒や、学習に困難を抱える生徒への対応も検討されており、生徒が置き去りにされないように目を配ることも意識されていた。活動計画には、直接的な指示とワークシートだけでなく、パートナー・プロジェクトや「実数システムと無理数の見積もりについての詩や歌詞の作成」など多様な方法が示され、生徒の学習評価もテストだけでなく、「ペア・ディスカッションのモニター」など学習プロセスに着目している。

このように、リランドミドルではデュフォーのモデルを単に採用するだけでなく、学校のおかれた状況や生徒の状況に応じ、教員が真に必要と感じる課題の解決に向けた協働となるために、そのモデルを発展させていた。授業の振り返りや個人の実践の共有、生徒の学習に焦点を当てた協働という点は踏まえつつ、より授業改善に資するモデルの修正と評価できる。こうした協働や修正を促したのは、共通コア州スタンダーズという大きなカリキュラム改革の流れであったが、その対応に向けて共に授業計画を練り上げていくという作業を通じて、教員の同僚性を育むチームが形成されていた。

その翌年、2014年9月に訪問した際は、2コマ続きだった討議を、データの分析と計画の立案をそれぞれ1コマずつ、日を分けて行っていた。前年の討議で計画に割く時間が多く、十分にデータの分析ができていないことがその理由である。また、その背景には学校としての成績が下がっていることも影響していた。性別や人種、貧困状況や特別支援などのカテゴリーごとに形成的評価の通過率を算出し、クラスの違いにより授業ストラテジーの効果がどのように異なるかを考察する。

また、デュフォーの4つの質問に代えて、パートナーである大学教授と共に「学年教科チームで形成的評価が共有されているか」「クラスのパフォーマンスを質的・量的なデータから分析した評価」「パフォーマンスが高/中/低の生徒をそれぞれ一人ずつ選び、学習の様子を説明する」「形成的評価や指導をどのように変えるか」という設問を考え、毎週学年教科チームが応えるという形式を始めたところであった。これは、共通コア州スタンダーズにより、「生徒は何を学ぶか」という学習事項の定義が自明のものになったことで、より授業中や授業後の学習評価と指導法の改善に焦点が移ったためと推察できる。フィールドで得た感触としては、教室や授業前のホワイトボードに、その日の学習目標として共通コア州スタンダーズの基準が貼られているなど、教師は学習目標をかなり意識している様子が伺える。討議の場面やその感想を聞く限りでは、共通の形成的評価(小テスト)づくりや、来週の授業計画を話し合う中でお互いの知見や情報を交流することを肯定的に捉えている教師が大半であり、今の取り組みには一定の意味があるという捉え方であった。

しかし、その捉え方にも濃淡がある。以下は、筆者が2014年9月に見た学年・教科ごとの「専門職の学習共同体」の状況について、校長と話し合う中で位置づけたチームの様子である。表では、上にあるほど、うまく行っていると考えられる各チームを位置づけた。郡の指導主事が入った討議の様子も見ているチームには☆印をした。これは、指導主事が入っていないときの様子が異なる場合があるためである。うまく行っているチームでは指導主事はあまり討議に影響を及ぼさないが、うまく行っていないチームでは指導主事の介入により討議が緊張感をはらむものとなる場合がある。また、うまく行っていないチームの場合は、指導主事が入っていない時は、簡単に話し合いを済ませてしまう、と言う場合もあった。

表 14 「専門職の学習共同体」のチームごとの様子(2014年9月)

チームの状態	該当チーム
授業の「型」の共有、新しい実践の創造	8年生社会科☆、8年生理科☆
データや共通の小テストの共有と開発	8年生 ELA☆、6年生理科、8年生数学☆、7年生 ELA☆、7年生数学☆
授業実践や教材、生徒の質問などの情報交換	7年生理科、6年生社会☆、6年生数学、6年生 ELA
(立ち話程度で集まらない)	7年生社会

※上に行くほど良い状態

以下、それぞれのチームのリーダーの授業や討議の様子を見た後で、チームリーダー、「専門職の学習共同体」を始めたところからいた初期メンバー、新しいメンバーのグループごとにその捉え方の違いを見ていこう。

#### 【8年生社会科 ステーションワークに見られる共通の授業の「型」】

2014年9月の訪問で、最も建設的な議論がされていたのが8年生社会科のチームである。その中心となる SL 先生(30代女性)の授業を見てみよう。場面は、ステーションワークと呼ばれる活動的な学習である。ノースカロライナ州が植民地であったころの時代を理解する単元であり、いくつかの島にわかれて当時の職業調べや奴隷制についてのテキストを読んでまとめ、時間になるとテーブルを移動して別の活動をする、というものである。

教室の隅でコインを投げている女子生徒に話を聞くと、植民地時代の遊びを体験しているのだと言う。生徒たちは3人ほどのグループになり、様々な活動に興じている。別のグループでは、自由民と奴隷の違いを2ページほどのテキストを読みながらまとめる。難しいらしく、生徒の鉛筆は動かない。さらに、当時(17世紀)の病気についてどのように対処していたかをテキストから読み解くグループや、パソコンに向かって当時の職業を調べるグループもいる。体育の授業のみで生き生きとした姿

を見せていた黒人の男子生徒も、「Glazier」「Joiner」という聞きなれない言葉が書かれたワークシートを見ながら、「ガラス(職人)」「これは、何かちよつと小さなものを作る人らしい(指物師、建具工)」と説明してくれる。色鉛筆で教会などを描いているグループは、当時の憲法のある章をまとめているところだ。

(2014年9月18日フィールドノート)

上記の授業は、8年生社会科のチームでの話し合いから生まれた活動である。情報源は「InspirED Educators」というリテラシー教育をテーマとしたインターネットのサイトからで、そこから得たリソースを元に自分たちのテーマを落とし込んだ。同様のステーションワークは、SL先生がメンターを務めるRC先生も行っており、二人は同じ授業の「型」を共有していた。「専門職の学習共同体」の時間以外でもインフォーマルにカリキュラムについて二人が話し込む場面も見られ、話し合いを通じて新たな授業実践が生み出された事例と位置づけられる。SL先生は、自分が新任の頃はこうした話し合いがなく協働することもなかったと話し、そのため「専門職の学習共同体」の必要性を感じている教員の一人である。

こうした新しい授業実践がどのように生まれたのかを、「専門職の学習共同体」の討議の場面から見ておこう。8年生社会科チームでは、データの読み合わせと小テストの検証から今後の指導についての検討をする、という流れがしっかりとできていた。校長から提示された「1. 共通の小テストをどのように実施しているか」「2. 量的・質的データから解釈したクラスの様子」「3. 良くできる・普通・あまりできない生徒は、それぞれ小テストのどこができて、どこができていないか」「4. これら結果を踏まえて、カリキュラム・指導・評価方法をどのように変えるべきか」という質問に沿って、話し合い、その内容を書き込んでいく。その場面を見てみよう。

CR先生(20代女性)が、自分のクラス的女子生徒がステーションワークの中で植民地時代の奴隷制度のテキストを読み、「ひどい話！」と発したことを話題に出す。「どうしてそう思ったの？」と聞き、興味がありそうだったので関連する別の課題を出したことを紹介する。

高校から異動したばかりのWK先生(30代男性)が「(基準点を通過したのは)50%程度だった。」とテストの結果を言うと、チームの中心となっているSL先生(30代女性)が「私の4時間目のクラスがその程度だった」と、自分のクラスの状況を話す。その後、3人がそれぞれクラスのデータを紹介し、週間の授業計画をもとに進度を確認する。

SL先生が、校長が今年度から提示した「専門職の学習共同体」の報告フォーマットに目をやり、一つため息をついて、「1. 共通の小テストをどのように実施しているか」の欄に話し合った内容を記入していく。WK先生が「3限目は21人、4限目は9人」と、小テストの基準点を通過した人数をクラスごとに伝えて行き、SL先生が「4限目(の母数)は17人中ね。」と、パーセンテージを計算して書き込んでいく。

CR先生が小テストについて、「これは単にチャートを読むだけでなく、チャートに書き

込んでいく必要もあるから(少し難しい)」と、小テストの難度についてコメントする。今週取り組んだステーションワークでも、生徒はテキストを読むことはできるが結論を導き出して書くことには苦勞していたためだ。「2 問目は、この情報とこの情報をつなげて比較することが求められるし」と、小テストの問題ごとに生徒がどのように感じたかを推察し、何人かの生徒の回答を見ながら、どのようにしてテキストを読むかというスキルをもう少し指導する必要があると話し合われた。

SL 先生が「4. 指導をどのように変えるか。」の項目に目をやり、「月曜、火曜でどんなことしようと考えている?」「私は例年通りなら、植民地時代のことに関するチャートを使った授業をするけど」と自分の経験を紹介すると、CR 先生は「それなら、今週やったステーションワークの授業とつながりがいいと思います。」と同意する。ミドルスクールに来て一ヶ月のWK 先生は、風邪気味の声で自分の意見や状況を言葉少なに述べ、二人がそれに耳を傾ける。

話は生徒の授業中の態度や質問に及び、バスケットの部活動中にその生徒と話したと言うと、CR 先生がその生徒の昨年の状況を交えて「彼がそんなにバスケットに夢中だったなんて知らなかったわ」と話す。WK 先生が「良い選手ですよ。」と、その生徒の部活動中の違った一面を紹介する。その後、WK 先生が自分の持っている教材について紹介し、来週は三人でその教材を使って、生徒の反応についてまた話し合うことが決まった。

(2014 年 9 月 18 日フィールドノート)

上記のやり取りでは、三人は校長の示した討議の手続きに沿いながらも、そのやり取りの中でお互いの状況や悩んでいることを共有し、具体的に生徒の名前を出して授業中やテストの結果、部活動での様子など様々な情報をもとに理解を深めている。また、授業計画を協働で作る過程で、お互いの持っている知識や教材を出し合い、授業展開の「型」を共有して、それに対する生徒の反応を省察するというサイクルが週単位で回っている<sup>cxiv</sup>。

SL 先生と CR 先生は、メンターと若手教員という関係もあり、インフォーマルな場面でカリキュラムについて話し合う場面も見られた。しかし、メンター役が忙しかったり、育てようとする気持ちがありません場合、面倒なだけで若手教員から学ぶという姿勢が無い場合はあまりうまくいかないこともある。8 年生社会科チームは、高校での教員経験を持つ WK 先生が加わることで、「教えるー教えられる」というメンター関係のバランスを良い意味で崩している。SL 先生は、チームがうまく行っている一つの要因として「同じ専門教科を土台にしつつ、異なる経験を持っている」ことを挙げる。8 年生の社会科といっても、ミドルスクールの人事構成では歴史を専門にする教員や、ELA を専門にする教員が入る場合がある。しかし、今回のチームでは、3 人とも社会科(Social Studies)をバックグラウンドとしつつ、WK 先生は高校での教員経験を、CR 先生は 6 年生の教員経験に加え「創造的記述(Creative Writing)」というリテラシー教育に関する学位を持っており、それぞれの専門知や経験を尊重した話し合いが

できていると話す。

比較的うまく行っていたチームの事例として、もう一つ 8 年生理科のチームについて簡単にみてみよう。

#### [8 年生理科 共通のスライドを用いた授業]

根っから人を助けるのが好きそうな息子想いの BL 先生は、コの字型の教室で水の循環について 4 分ほどのビデオを見た後、生徒に次々と発問しながらパワーポイントの穴埋めをし、定義を書き取らせるという授業を行っていた。一部の生徒を対象に高校の授業も行う BL 先生は、8 年生理科チームの中心となっている。

コの字に配置された机。教室の前には「Cool Science」と書かれたボードに、ノースカロライナ州の川や盆地の地図と共に、「ビッグ・バン」や「月食」などと書かれた重要語句のカードが所狭しと貼られている。水の循環が書かれたイラストを映しながら、BL 先生は生徒に聞く。「湖や川、小川といったところに水があるのはわかるわね。じゃあ、聞くけど、どこに最初の水があるのかしら？」ヒスパニックの生徒は頭を抱えながら、ノートに穴を開けるかのように鉛筆を握り締めている。何人かの女子生徒が答えをつぶやく。「そうね、地表を見て御覧なさい。」「じゃあ、地表と言っても特にどこを見ればいいのかしら。」、生徒としっかりと嘯みあったやり取りをしながら、BL 先生の授業が進んでいく。

(2014 年 9 月 22 日フィールドノート)

その次の時間にみた新人の PJ 先生は、7 つの島に分けた教室で同じ単元の授業を行っていた。ホワイトボードに手書きで書いた図を指してひとしきり説明した後で、BL 先生と同じスライドを使って生徒に説明する。以下は、その授業の様子である。

リランドミドルに来て間もない PJ 先生(20代女性)の授業。机は幾つかの島に分かれている。地球上の水と題されたスライドに、地球の 3 分の 2 が水で覆われていること、陸の生態系よりも水中の生態系の方がより多くの生物量があることが書かれ、「なぜ?」という言葉が画面に現れる。BL 先生の授業でも使われていたスライドだ。しかし、スライドの中で重要語句を色づけした箇所を穴埋めにして、クリックで浮かび上がらせるというアニメーション機能はオフにしている。そのため、BL 先生のとくのように、生徒との掛け合いで授業が進むと言うよりは、PJ 先生の説明が中心となっている。よく作りこまれたスライドで、見ただけで大事なことが印象的に頭に入ってくる。

(2014 年 9 月 22 日フィールドノート)

上記の授業では、スライドだけでなく、スポンジボブ(アニメのキャラクター)の話を入れるタイミングなども BL 先生と同じであった。ただし、穴埋めを答えさせるという展開ではなく、PJ 先生が説明していくという形態であったり、映画の話をしたり、「水の循環プロセスが自分や生態系にとってどのような影響を及ぼしているかを 3 行で」とポストイットに書かせてから退出させる点など PJ 先生のオリジナルの部分も見える。PJ 先生は、これまで別の学校で 7 年生を教えた経験はあるが、8 年生は初めてであり、「専門職の学習共同体」で得られる知識については助かる部分が多い、と話す。

こうした、共通した「型」での授業づくりはどのような話し合いに基づいているのだろうか。BL 先生は「昔は地域のきずながあり、隣の人のお手伝いを手伝ったものだが、ここではみんなが忙しく、教会で顔を合わせる程度。」と、地元ニューヨーク州との違い、時代の違いを嘆く。そうした助け合いの価値観を持つ BL 先生だけに、31 年間の教員経験で得たものを惜しみなく共有し、同じく 8 年生理科を教える他の教員と 3 年間にわたり良いパートナーとしてお互いを助け合ってきたと言う。片手に余るほどの厚さの郡のペーシングガイドには、單元ごとにかかる日数や、ブルームタキソミーと関連させた重要な問い、授業の狙いと重要語句、実験や活動などが細かに記されている。教師たちはこれをもとに授業を展開する。

8 年生理科チームの三人が集まった「専門職の学習共同体」では、BL 先生が生徒の小テストの回答を見ながら、どこで躓いているかを確認していた。

郡のペーシングガイドについて、どのように解釈すればよいか、どこに時間をかければよいかという話がされる。そのうちに話はある生徒のことについてへ移った。「彼女、もう大学準備レベルのテストまで進んでいるのよ。」「でも、同じクラスでテストをすると、別のタイプの生徒もいる。わかるでしょ。」「私のクラスでは、明らかに、テストなんかどうでもいい、と考えている男の子がいるわ。」と、テスト結果を見ながら、お互いの状況について話し合う。

BL 先生が水の循環の単元で、何が大事な言葉になるかについて確認すると、長年 BL 先生と組んできた先生が自分の考えを述べる。BL 先生が、自分の授業展開について説明したときも、そこに ABC で放映された 6 分のビデオについての情報を加えるなど、授業に関する論議が豊かに展開されていく。

(2014 年 9 月 24 日フィールドノート)

上記のように、授業での小テストの結果をベースにしながらも、話はお互いの持っている専門的な知識をもとにして、授業をどのように組み立てていくかについて丁寧に話し合われる。そこに、お互いの生徒やクラスの様子についての話を交え、そうした話しがまた別の授業展開や授業に関する情報について話し合うきっかけになっていくというように話しが進む。新人の PJ 先生にとっては、すぐそばで交わされる専門的かつ実用的な会話に周辺的に参加することで、自分の専門的成長が促される場になっている。例えば、上記の話の後には、水の

循環に関するビデオと授業計画が載っているサイトを見たり、英語が話せない子どもや良くできる生徒にどのように対応しているかという話しがされていた。

次に、授業の「型」には共通点はあまり見られないが、共通の形成的評価の開発に取り組んでいたチームについて見てみよう。

#### [6年生理科 共通の小テスト]

6年生の理科でチームを組むメンバーの授業における共通点はそれほど多くない。それぞれを見れば、セロリの実物やコーネル式ノート、手作業、面白い暗誦方法で重要語句を定着させるなど多様な引き出しを持つチームのリーダーKJ先生(30代女性)、教員経験4年目で自動車工の経験を持ち「そろそろ疲れてきたかな」といって授業の途中で歌やダンスの時間を作るような柔軟な授業展開をするMJ先生(40代男性)、もともと幼稚園や小学校の読書コーチをしていたLC先生(30代女性)で、授業の「型」は共有されていない。これは、授業の「型」を共有していた8年生社会チームや8年生理科チームと異なる点である。

共通するのは、この年代の生徒の扱いがうまく、膝を折って話を聞くなど、丁寧に対応するという点である。「専門職の学習共同体」の討議の時間に、LC先生がある女子生徒について「教室に入ってきたときに元気がなさそうだった」と話題に出すと、他の状況でその女子生徒を見ていた一人が自分の知っていることを話す、というように情報を共有しながら、生徒を理解しようとする。

ただし、授業内で行われる小テストは共通である。それは、「専門職の学習共同体」で三人が顔を付き合わせて作ったものである。例えば、「植物がエネルギーを作るために、どのプロセスなら可能か」「光合成が生じるためには、葉緑体が何を捉えないといけないか」「もし太陽の光の量が減ったら何が起こるか」という問題に対してそれぞれ4つの選択肢から選ぶもので、一問目、二問目、三問目の順に難しくなる。教師たちは、それぞれの問題の正答率から、生徒の理解度を測る。週末には、6パラグラフ程度の文章を読んで、選択肢(5問)、穴埋め(5問)、記述(2問)といった歯ごたえのある問題に取り組む。こうした文章を読み、書くという形式の問題になっている背景には、教科リテラシーに着目する共通コア州スタンダーズの影響を見て取れる。例えば、選択肢問題では文章を読んで「植物はどのように分類されるか」を選択肢から選ぶが、記述問題では「科学者はどのようにグループ分けをするか」「植物にとって管はどのような役割か」を3行ほどで書かせる。ただし、記述問題ですいすいと手が動いているのは4人ほどだ。

以下は、形成的評価について三人が話し合っている場面である。

*6年生の「専門職の学習共同体」の討議。全員が参加する社会科に関する話が一段落し、理科や数学、ELAのチームに分かれて討議が始まる。*

*KJ先生の開くパソコンをMJ先生とCL先生が覗き込む。CL先生が自分の受け持っているヒスパニック生徒の小テストの結果が思いのほか良かったことを話し、おそ*

らく図が多かったからだろうと推察する。すると、MJ 先生が、自分のクラスの EC 生徒（例外的な生徒、発達上の問題を抱えた子ども）の状況を話す。お互いのクラスの状況を確認しながら、「これはレベル1の質問よね」と、テストの小問ごとの難易度と、生徒の人種や障害の有無のカテゴリーごとの出来具合を確認していく。他の教科のチームから何度も CFA(Common Formative Assessment 共通の形成的評価)という言葉が飛び交う。CL 先生が「語句を覚えさせるのはどうしてる？」と聞くと、MJ 先生が自分の取り組みを話し出す。すると、今までパソコンにデータを入力していた KJ 先生も、自分の工夫を紹介する。

(2014 年 9 月 17 日フィールドノート)

この回が、データ分析を中心とする討議の回であり、週間授業計画を作成する回でなかったことも影響しているが、話の中心は小テストの結果をもとにクラスの状況を伝え合うことから話が始まっている。その視点は、ヒスパニック生徒や、障害を持っている生徒など、マイノリティ生徒がどの問題でつまづいているか、というものである。つまり、単に「できた、できなかった」という議論でなく、「なぜできないのか」「どうすればよいのか」「学力を測るのにこの視点でよかったのか」という振り返りがなされている。こうした会話の中から、お互いの取り組みについて質問するような会話が生じている。データの確認に終わらず、人種や障害の有無など視点を絞り、「なぜ」と深く掘り下げることで、お互いの実践への関心が生じている。

では、「専門職の学習共同体」についての評価はどのようなものだろうか。6 年生理科の中心である KJ 先生に話を聞くと、2013 年 10 月の段階では「専門職の学習共同体、という名前はなかったけど、廊下での立ち話とか、色々な場所で私たちは学び合ってきた。」と、教師の学び合いはインフォーマルな場で生まれると答えている。その背景には、郡がデュフォーの 4 つの質問を元として、やや硬直的に「専門職の学習共同体」を進めようとしていたことの反発もある。その後、話を聞くと、2013 年に比べると構造的になり、データや形成的評価などを目的的にやっていると話した(2014 年 9 月 22 日)。このように、形成的評価に着目している様子がわかる。

#### [7 年生理科 生徒からの質問を共有する]

7 年生理科は、今年で 2 年目の BM 先生と、去年の途中から代替教師として入った CL 先生、30 年近いベテランだが今年から他のチームと掛け持ちをする HD 先生のチームだ。以下は、生徒から出た「なぜ貿易風の矢印の向きはバラバラなの？」という質問をめぐる、教師たちが膝を寄せ合い話し込む場面である。

2 年目だがチームの中心となっている BM 先生が、タッパーに入った昼食をほうばりながら、「この前のテストのことなんだけど、」と話を始める。共通の小テストに対する反応をお互いに話し合った後、話は授業のことに及ぶ。ベテランの HD 先生(50 代

女性)が、「4分ほどのビデオがあるんだけど、議論させるにはちょうどいいのがあるわ」と、今扱っている温暖化の教材を紹介する。資料をもって帰ったHD先生が、「あなた何年生まれだっけ？」とBM先生に聞く。「1991年だけど、」と答えると、「これ、あなたが生まれた年に発刊されてるわ」と、ややくたびれた本を手にして笑う。

去年までは6年生で代替教師をしていたCL先生が、「生徒がこんなことを聞いてきたの。なんで貿易風の吹く方向は、北極に近いところと赤道に近いところで違ってるの。」と生徒からの質問を場に投げかける。「そのときはわかった気でいたんだけど。」と正直にわからないことを告白する。HD先生が、「気温が違うから」と説明しようとするが、次の言葉が続かない。CL先生とBM先生は教科書を片手に「北極に近い方は上にいってるわね。」と言ったきり、黙って考え込んでしまう。BM先生とCL先生がそれぞれ説明を口にしては途中でやめるというやり取りを続けていると、HD先生が「今晚家に戻って調べてみるわ」と自分から仕事を引き受けた。

(2014年9月16日フィールドノート)

上記のやりとりは、生徒から出た質問をきっかけに、三人が頭を寄せあって、「なぜか」ということを考え始めた場面である。討議は、小テストの反応やそれぞれの進度確認、次週の進度予定といった手順で進むが、その途中で比較的新しく入ったCL先生が、率直に生徒から出た疑問にうまく答えられなかった、と開示することから上記の会話が生まれた。このやり取りは、「これは、なぜか、と問えるいい問題ね。」と、いうことで新しい共通の小テストの設問として検討された。こうしたやり取りが生じた背景には、新人のCL先生がまず授業中の生徒の「なぜ？」をしっかりと受け止めたこと、その場でうまく答えられなかったと安心して開示できる場、それを共通の問いとして受け止めた他の二人の姿勢があることを指摘できる。実は、ここで登場するベテラン教師は、校長から見るとなかなか自分の「型」を変えてくれない教師の一人として認知されているが、若手教師にとってはその授業経験が学びのリソースとなっていることも、このやりとりから伺える。ベテランが自ら情報収集の役を買って出たり、自分のリソースを共有する姿勢が、7年生理科チームの学びあいにも貢献している。しかし、その後で話を聞くと、この時の話し合いは授業には反映されなかったということであった。つまり、情報交換や質問の共有、一緒に考えるというところまでは行くが、自分の授業の「型」にはあまり影響しないということである。実際、三人の授業を見ると、ベテランのHD先生はスクール形式、チームの中心であるBM先生はペア学習、新人のCL先生はビデオとワークシートを中心とする授業と、それぞれ異なる「型」の授業を行っていた。

#### 4. 「専門職の学習共同体」に対するそれぞれの考え

次に、「専門職の学習共同体」に対する教員の意見をみていこう。チームリーダー、以前からランドミドルにいた教員、新しく異動してきた教員でどのように捉え方が異なるのかに着目する。

[8年生社会科 SL 先生 専門性を土台にした学び合い]

ナイアガラの滝で有名なニューヨーク州バッファローで大学を過ごした後、10年間リランドミドルで教員生活を過ごした SL 先生(30代女性)は、ホームページに掲載されている初々しい写真の頃の様子を次のように振り返った。

2005年の当時から考えると、やっていることが教師でそろってきたように思う。今年のチームは初めて組むメンバーだが、CR先生は自分がメンターをしているのでよく話し合う。WK先生も高校で何年か教えていて、ミドルスクールで教えるのは初めて。CR先生は6年生を教えたことがあるし、WK先生は高校を教えたことがあるということで、様々な経験を持つメンバーが社会科(Social Studies)という共通の土俵を持っていることで話が弾むのかもしれない。これまでは、アメリカの歴史やELAを専門にしている人だったり、2年目の新人と退職して戻ってきた先生がチームメイトだった。

「専門職の学習共同体」がうまく行く要因として、CFA(共通の形成的評価)を作ることや共通の計画を作ることが挙げられる。

(2014年9月22日インタビュー)

自分が新人だったころは「専門職の学習共同体」のように、教師が協働するという事はなかったとSL先生は振り返る。SL先生よりも4年ほど前に着任し、今は司書をしている先生も、「当時は生徒の親まで教えているような先生が多く残っており、生徒や保護者は新しい教員を試すような目で見ている。協働するようなことはなく、それぞれが勝手なやり方を通しており、新人である自分は折に触れ違う先生の授業を見たり、聞いたりしてやり方を覚えていた。」と当時は新人が自分から教えを請いに行くのが普通だったと振り返る(2014年9月23日)。

しかし、SL先生も去年までのチームが必ずしもうまく行っていたわけではないようだ。それが学内でもうまく行っているチームとなった要因は、お互いの経験を尊重し、共通の土俵で話し合えること、そのうえで協働して小テストや計画を作ることが挙げた。ただし、後に見るように、チームとしてあまりうまく行っていない場合は、この計画も形骸化したものとして解釈されている。

SL先生に指導を受けるCR先生は、「専門職の学習共同体」について次のように話している。

「専門職の学習共同体」の成功要因は、自分の教授方法に凝り固まってしまうこと。柔軟になり、それぞれが違うことを持ち寄り討議することが大事だと思う。年配の教師にとっては、コモンコア(共通コア州スタンダーズ)も「専門職の学習共同体」を拒む理由になっているかもしれない。20年間やってきたことと違うことが要求されている、ということでシャットダウンしてしまうんじゃないかな。

(2014年9月25日インタビュー)

8年生社会チームは、3人とも20代30代の若いチームであり、それぞれが自分の担当する教科について探求心と自負を持っている様子であった。こうしたメンバーが集まることで、チームとして良い雰囲気ができていた。

[30年近く勤務する教員 教師が学び合う学校組織文化への変化]

では、「専門職の学習共同体」は、これまでのリランドミドルの学校組織文化とどのようなつながりをもつのであろうか。

30年近くリランドミドルで勤務する7年生社会科のVS先生(50代女性)は、「生徒の保護者の中には『ええ!あの先生まだいるの!』っていう人もいるでしょうね。」と笑いながら、リランドミドルの歴史について次のように語った。

私はこの学校やコミュニティが好きなのよ。でも、いま教師に求められていることって、わかるでしょ、教育の世界では20年くらいで同じところを行ったり来たりしていると言うか。

1988年に勤めたときは4年生から8年生までいてたわね。その前は、ウェイク郡(Wake County ノースカロライナ州の州都の学区)で6年勤めたけど、教育長の顔も見れないような大都市だった。ブルンズウィック郡はそうしたところがなくてね、その小ささやコミュニティが好きで、これまで勤めてきたわ。

6・8年制になったのは90年代に隣の小学校ができてからじゃないかしら。特に変化を感じることはなかったけど、もし影響があるとすれば選択授業だと思うわ。これまでよりも、生徒一人あたりに関わる先生の数や時間は増える計算になるから。一方で、図書室の本は小学校に移った分だけ少なくなったかもね。1997年の4月1日に起こった火事では、燃えてしまった教室や教材を補いながら、みんなで乗り切ったことを覚えてるわ。

(2014年9月23日インタビュー)

VS先生は、校長から見れば「専門職の学習共同体」の取り組みに最も抵抗を示すベテラン教員である。しかし、見方を変えれば地域を愛し、深く根ざしている教員でもある。リランドミドルでの取り組みから距離を置いているのも、長い教員生活の中で教育改革という名の元で色々と振り回されてきた経験も影響しているのかもしれない。そのVS先生に大きく30年の教員生活を振り返ってもらったところ、対象学年が変わった事、選択授業、火事などを大きな出来事と捉え、本丸の授業についての影響は語られていない。火事については、危機を乗り越えるために教員が協働するきっかけとなった事件として位置づけられていた。ただし、それは大きくリランドミドルの学校組織文化の振り返りを迫るようなものではなく、またそうした

意味づけもされていなかった。つまり、リランドミドルが授業の「型」を対象に話し合うようになったのは、校長が推進した「専門職の学習共同体」がきっかけであることが、ここから確認できる。

7年生の理科チームの他に、数学や他学年のチームにも関わるHD先生(50代女性)は、リランドミドルの歴史を振り返りつつ、「専門職の学習共同体」の取り組みは今までで一番良い、と話した。

「専門職の学習共同体」についていえば、今までで一番いい。お互いに色んなことを持ち寄り、共有する。「専門職の学習共同体」を始めて一年目などは、集まらないようなところもあった。

この学校で28年、他の学校は知らない。当時は4年生、5年生もいて、チーム制もなく、高校のような雰囲気があった。そんな状況が10年ほど続いたと思う。その後、郡全体でミドルスクールとしての取り組みが始まったが、最初は効率的だとは思えなかった。特に、低学年を教えたこともないし、選択授業などの扱いに戸惑っていた。生徒の規模は今と同じくらいだろう。8年生を教えていた際の春休みに火事があった。エイプリルフールだったこともあり、みんな俄かには信じられなかったようだが、自分のたちの教材などがすべて燃えてしまい、大変だった。

(2014年9月22日インタビュー)

HD先生の話から、リランドミドルも創立してしばらくの間はミドルスクールの特色としてのチーム制はなく、高校のような雰囲気があったことがわかる。つまり、協働の文化がもともとあったわけではなく、教科の枠が強く、個人の「型」が乱立するような学校組織文化であったと推察できる。HD先生は、校長先生と同じ時期に8年生の理科や数学を教えていた。その際にあった火事がリランドミドルの学校組織文化の転換点となる大きな出来事であったかもしれないと考え質問を重ねたが、HD先生はそうした意味づけは特にしていないようだった。つまり、学校の歴史における大きな出来事があったとしても、「なぜそうしたことが起こったのか」と意味づけるような場がなければ、それは単なる事故と処理されてしまう。

数学の指導主事としてリランドミドルを見てきたKM先生はどのように見ているのだろうか。KM先生は2007年から2009年までリランドミドルで勤務していた。

この学校に来た時にはもう学年でチーム制をとっていたわ。自分はAIGクラス担当だったのでチームには属していなかったけど。ただ、「専門職の学習共同体」はなく、学年レベルでのミーティングが主だったわね。生徒の素行面の話し合いを週に一回やって、ニュースレターなんかも発行していた。そのころからの変化として、会議が多くなったかな。生徒の健康について話す時間は少なくなったかもしれない。

(2014年9月24日インタビュー)

KM 先生の話からは、現校長が着任した 2007 年度には学年レベルでの話し合いが常態化していたことがわかる。ただし、それは学業面ではなく、素行面の話題が主であった。このように、「専門職の学習共同体」は、学習をテーマとした教師が学び合う学校組織文化へとリランドミドルを変容させていった。

7 年生数学チームの BE 先生(40 代男性)は、嬉々として筆者に 24 ゲーム(四則演算で 4 つの数字を 24 にするカードゲーム)を紹介してくれたり、2013 年 10 月には「割合を教えるのに、もし世界が 100 人の村だったら、という本を使ってみたらどうだろう」と、以前に経済を教えていた経験を活かしたアイデアを出したりと、引き出しの豊富な中堅教師である。経済を教えていた期間を含めると 10 年以上リランドミドルに勤務している。BE 先生は、先だっこの話し合いで分数の基礎ができていないことに触れ、「小学校できちんと基礎ができてないから困る」と話しつつも、「専門職の学習共同体」については、次のように概ね肯定的に捉えている。

「お互いのやっていることをシェアして、やってみたらうまくいったよ、とか、やってみただけあまりうまくいかなかった、という話しをしている。生徒の出来具合をもとに計画をするが、二人なので難しい部分もある。」

「ただ、シナジー効果があり、この一年の変化でいうと、生徒は良い方向に変わった。」

(2014 年 9 月 18 日インタビュー)

このように、リランドミドルに長く勤める教員にとって、シェアするということが「専門職の学習共同体」の価値として認知されていた。

[若手教員 メンバー編成の変更やチームとしての成熟がもたらす有用感]

新しいメンバーはどのように意味付けしているのだろうか。7 年生の理科を担当する BM 先生(20 代女性)は、「去年のチームは 6 年生で、今の 7 年生とはメンバーが違ったが、コントロールしたがる人がいてそれに引きずられるという感じだった。今年は、その時に一緒だった新人の先生とラフなやりとりをしている。ベテランの先生が掛け持ちなので、お互いにやっていることをシェアして、何がうまくいかないのかを把握するの」(2014 年 9 月 25 日)と、チームのメンバー編成が変わったことで話し合いの雰囲気が変わったという。その新人の教師も、「専門職の学習共同体については、責任をシェアできること、リソースを共有できること、持ち回りで小テストを作ることが良いと思う。ベテランの先生が掛け持ちなのでフレキシブルにやっている。」と話し、一定の意義があると理解されている。

シャープな形のメガネを持ち上げるように笑顔を見せる 8 年生数学チームの BS 先生(20 代女性)は、小さな高校で教師生活の一年目を過ごした。3 学年を通して、数学を教えるの

は自分だけという環境であり、メンターとなった教員は社会を専門とし、自分の好きなように授業をしていたと言う。リランドミドルでは 2 年目だ。去年からの比べると、チームは良くなってきたと話す。

去年は、集まってもちょっとペースを確認する程度。GM 先生(30 代男性)はパソコンを使って生徒と一緒に問題を解こうとするタイプだし、SK 先生(20 代女性)は細かく分け入っていくタイプ、私は訓練することが大事と思っているタイプなので、授業中に次々と問題を解かせていく。去年は私がどんどん進みすぎて、3 週間ほど先に行ってしまった。それに比べると、今年は話し合いをするようになった。

(2014 年 9 月 22 日インタビュー)

8 年生数学を教える 3 年目の SK 先生(20 代女性)も、BS 先生と同様に「専門職の学習共同体」が昨年に比べ良い方向に変化していると感じている。SK 先生は、ゆるくカーブのかかった金色の髪に時折手をやりつつ、「ファシリテーターであることを心掛け、常に別の回答がないかを生徒と一緒に探している」「この生徒の背景を考えると、まず十分に愛されていると感じ、家にいるような心地よさがあるからこそ、学業にも目が向くのだと思う」と、生徒の考えるプロセスや家庭背景に目を向けていることに触れた後、次のように話している。

「専門職の学習共同体」については、去年よりも居心地はよくなった。同じメンバーで 2 年目を迎えたということもあり、データに焦点を合わせるような姿勢も生まれてきた。去年は進捗の確認を少しするくらい。

(2014 年 9 月 23 日インタビュー)

若い女性教員二人の話からは、「専門職の学習共同体」は、まず進捗確認をすることから始まり、メンバーの関係性がある程度慣れ、データに焦点を合わせるようになったところ、それは裏を返せば自分の取り組みや評価に対して開示できる様になったことが、「居心地が良くなった」という感想につながっていることがわかる。

8 年生数学チームの中心となる GM 先生(30 代男性)は、愛らしい双子の娘を授かった忙しい昨年の様子を振り返りながら、「今年はずっとこっち(学校の仕事)に力を入れられると思う」と話した。こうしたチームの中心人物の仕事以外の部分でのゆとりも、チームの状況が良くなった要因として考えられる。

##### 5. 「専門職の学習共同体」に伴う葛藤

ただし、「専門職の学習共同体」を通じた協働には葛藤も付きまとう。大きく分けると、オープンマインドの難しさ、協働と言う名の強制力、郡と学校との葛藤に分けられる。それぞれについてみて見よう。

[8年生 ELA MK先生 オープンマインドの難しさ]

8年生 ELA チームの中心となっているMK先生(NBCT 認定教員)は、新しく加わった二人のベテラン女性教師の話を柔らかく聞きながら、校長の提示したフォーマットに必要な情報を漏れなく書き込んでいた。ベテラン教師の「昔はこうじゃなかった」という話を、「わかるわ」「そうよね」と話しを聞く様子は、昼下がりの義理の母娘のようだ。そうした柔らかな雰囲気の中でMK先生は、「月曜にはこんなことをしてみたいんだけど」と水を向けるのである。MK先生は、ヴァージニア州の比較的裕福な学区でプロジェクトを中心とした授業に取り組み、その後ノースカロライナ州のブルズウィック郡に移り、サウスブルズウィック・ミドルスクール(South Brunswick Middle School)で5年間アンダーウッド校長の元で働き、一緒にリランドミドルに移った。MK先生は、リランドミドルに移ったばかりの様子を次のように振り返る。

当時は、リランドでも AVID(中間層の生徒を対象とした進路プログラム)に取り組んでいたが、協働はしておらず、それぞれが勝手にやっている状態だった。計画やデータ、共通の形成的評価といったものはなかった。ヴァージニア州では、そうしたやりとりはインフォーマルにされており、まったく経験のない新人も研修といったものはなく、折に触れアドバイスをくれるというものだった。

去年からの変化についていえば、去年はよりダイナミックだったが、心を開かない部分もあった。今年はより心地よい感じ。州のテストも簡単な理解度を試すようなものではなくってきており、通過率が半分程度に下がっている。

うまくチームを機能させる秘訣は尊敬。それぞれが何か一つずつ学ぶものを持っていると思うこと。エゴを捨てること。

(2014年9月22日インタビュー)

MK先生は、アンダーウッド校長が着任した当初、リランドミドルには協働する文化はなかったと振り返る。それは、インフォーマルな場面で教え合いが常態化していたヴァージニア州で教員文化を身に付けてきたMK先生にとって、ある種の驚きにも似ていたのかもしれない。MK先生は、昨年よりも居心地の良いチームになっていると感じており、その秘訣として心を開くこと、相互に尊敬すること、お互いに学べるところがあること、エゴを捨てること、を挙げている。

ここで、昨年の様子を少し振り返って見よう。8年生のELAチームの討議後にグループインタビューをした際のやり取りである。討議の場面には、17年目のMK先生と、28年目のCM先生(50代女性)、ELAでは1年目になるJH先生(以前は保健を教えていた)に加え、郡の指導主事AR先生の姿も見られ、やや緊張した雰囲気となっていた<sup>cxv</sup>。この討議後のグループインタビューで、「専門職の学習共同体」の難しいところは何か、自身の実践が変わったと感じる点は何か、という筆者の問いに対して、それぞれ次のように答えている。

AR 先生(郡の指導主事)「強いグループダイナミクスがあるため、教員のパーソナリティやコミュニケーションスタイルがすりつぶされにくいという点が難しい。先生たちが協働することを学ばないとうまくいかない。専門職の学習共同体でなければいけないことの半分は、積極的にチームプレイヤーになること。」

MK 先生(経験年数 17 年、NBCT 教員)「公式にこれが私たちのゴールだと定められている。そこから逆算して、そのゴールに向かって教えていく。」

CM 先生(経験年数 28 年)「私は同僚から学ぶことができること。例えば、自分は一斉指導はある程度できるが、小グループでの指導が不十分だという場合、それが得意な同僚の経験をシェアできる。それが、私たちの実践力の向上を促進してくれていると思う。」もし生徒が学んでいない、と言うことがわかっても、どうやって教え直したらよいかということでもた協働する。それは、私にとってとても勇気の持てる会話で、『私はすべきことをしなかった』というような気持ちを持たずに話し合える。」

JH 先生(経験年数は 6 年だが、ELA は 1 年目)「どのようにアプローチすればいいかまったくわかっていなかったのが、経験を持っている二人から学ぶことは多い。この教科には教えるべき内容が膨大にあり、その構造を理解するのは大変。」

(2013 年 10 月 17 日インタビュー)

上記のグループインタビューでは、郡の指導主事が他校の事例を踏まえ、グループダイナミクスにより個人としての実践とグループの協働との間に葛藤が生じることを指摘している。8 年生 ELA で中心となっている MK 先生は、その葛藤について「公式な共通の目標」に向けた協働が必要であることを根拠に乗り越える必要があると言う。その言葉を受けて、ベテランの CM 先生が「同僚から学ぶことができる」「うまく行かなくても安心してそれを話せる」と、「専門職の学習共同体」の良さを話していた。

しかし、実はこの CM 先生が、「心を開かなかった」教員であったことが、翌年の MK 先生とのやりとりでわかった。つまり、上記のやり取りで「グループダイナミクスの難しさ」や「公式の共通の目標」に向けた協働が必要だと AR 先生や MK 先生が話したのは、暗に CM 先生との関係の難しさを意味していたのだ。CM 先生が、その後リランドミドルを去っていることは、言葉で言うよりも「オープンマインド」になることが難しい課題であることを物語っている<sup>cxvi</sup>。

#### [7 年生 ELA 7 年生数学 協働に伴う葛藤]

7 年生の ELA を担当する WR 先生(20 代女性)は、郡の指導主事が「生まれながらのリーダー」と評する雰囲気を持つ若い女性教師であり、この年の「ルーキー・オブ・ザ・イヤー」としてリランドミドルの代表に選ばれノミネートされた。

自分も、BM先生(大学の同級生)も2年目。それでリーダーをしている。去年とはチームが異なり、年配だが今年から ELA を教える男性教員と、もともとは社会のクラスを教えていて久しぶりに ELA を教える年配の女性教員がいる。(共通コア州スタンダーズに沿った授業経験が1年間あるというだけで)この二人に、どのようにすればよいかを教えるという微妙で難しい立場にある。

去年は自分も初めてでどうすればよいかわからなかったが、2年目になり去年でできなかったところを違うやり方でしてみようと思っている。SK先生(7年生数学の20代女性)がAVIDクラスでやっていたコーネルノートを授業で使うようにした。ELAは広い知識が必要で経験が求められる。その経験不足や実績不足を補っていく必要がある。

(2014年9月25日インタビュー)

このように、教科によっては自分の父親や母親といった世代に当たる年上の教員に対して、自分が教える立場として接するという難しい立場となることもある。このようなことが起こるのも、授業観の転換を求める共通コア州スタンダーズの影響と言える。そうした中で、自分よりも少し先輩にあたる他教科の同じ女性教師から学んだことを自分の授業の中で取り入れている。それが、AVID という、「専門職の学習共同体」で中心となる教師が共有する授業の「型」である。

その7年生 ELA に新しく加わった HC 先生(50代男性)は、口ひげにスーツ姿で保護者と対応する姿がいかにもジェントルマンという風貌であり、生徒に対しても一つ一つを丁寧に言い聞かせるように接する。しかし、初めてミドルスクールで ELA を教えるということで、ベクトルの定まらないエネルギーを身体に溜めこんだ生徒たちを掌握するのに苦労する場面も見られた。HC先生は、協働の難しさについて次のように話す。

コラボレーションと口で言うのは簡単だが、するのは難しい。ヴァージニア州では自然にやっていたことだ。ここでは、「コラボレーション」という名の下で、「これをしろ」と暗に言われていると感じる部分もある。また、その成果を測られている。取り組みとしてポテンシャルはもっているが、良い点としては、校長が地に足をつけ、先生たちのしていることをよく見ていること。単にスコアを見るのではなく、各教室を回り「専門職の学習共同体」を見て回る。職員会議では、そうした校長を尊敬しているような雰囲気も感じられた。

サブグループに分けることで、同じようにやっているつもりでも、白人とヒスパニックのグループでは結果の出方が違う。そこで、どうすればいいのか、と話し合うことができる。ただ、自分の作ったツールをシェアしたくないという人もいるだろうし、自分のやり方で十分と思う人もいるだろう。自分のチームについていえば、掛け持ちの教員もいるので会話をするのが難しい。

(2014年9月25日インタビュー)

HC先生は、「協働」の名前で取り組みや成果要求に対するプレッシャーがあると率直に話している。人生経験を積んだ教員にとって、新しい「型」に取り組むことは億劫で、怖い。うまく行かなければ恥ずかしい。なによりエネルギーの要ることである。したがって、できればやりたくないし、「やれ」と言われればできるだけやり過ぎたい、それができないなら抵抗する、または去る。しかし、校長が足繁く教員の様子を見て回っていること、結果だけでなくプロセスにも目を向けていることが納得感を高めている。つまり、「なぜやらないといけないのか」という取り組みに対するメタ認知の理解に加え、自分のことについても「知ってもらっている」「理解してもらっている」と感じられることが、協働に伴う葛藤を克服する上で大事であることがわかる。また、実際にデータを使って分析をすることで、新たな発見があることにも触れている。

また、先ほどシェアすることへの価値付けを話していたBE先生(40代男性)のいる7年生数学チームについても、メンバーは別の解釈をしている。7年生の数学とELAを掛け持ちする2年目のDH先生(20代女性)は、特に計画づくりに難しさを感じているようだ。

「専門職の学習共同体」では、自分はクイズと読んでいるが、CFA(共通の形成的評価)を作っている。7年生数学については、SK先生(20代女性)とはお互いに進度を合わせているが、BE先生は自分の道を進む。データを扱った回のミーティングのほうが、お互いが読み合せていだけなので問題なく進む。計画の回の方があまり生産的ではない。自分はELAと掛け持ちなので難しい部分もある。授業計画をグレードキュメントに載せているが、熱心に見ているのは校長くらいだろう。

私が教育実習で行っていたミドルスクールは、当時は難しい部分もあったようだが、今は変わって熱心に「専門職の学習共同体」に取り組んでいるようだ。リランドに来た時の印象は、ネガティブに考えるところがあると言うところ。あまり楽しそうではなかった。テスト結果が悪かったからかもしれない。教育実習で行っていた学校は、生徒の置かれた環境は同じように厳しいものだったが、毎年結果を伸ばしていた。

(2014年9月22日インタビュー)

DH先生は、お互いのデータを紹介する回は、ある意味手続きが決まっているため問題なく進むと言う。一方で、それぞれの授業の「型」を調整しなければいけない計画の回はあまり生産的でない、と話す。そして、協働の成果物として製作する週間の授業計画は校長だけしか見えていない、と形骸化しだしていることに言及する。2013年10月の観察において、筆者は協働して計画づくりを行う点にデュフォーモデルからの発展を見出していたが、そこに課題が生じ始めている様子が伺える。DH先生は、教育実習生として経験した学校との比較で、リランドミドルをネガティブな雰囲気と見ており、その要因として成果が上がっていないこ

とを挙げる。このように、「専門職の学習共同体」の評価は、チームの状態に影響を受けるようである。

[7年生数学チーム 郡の指導主事が入った場合の葛藤]

「専門職の学習共同体」は、NCLB 法により強まったアカウントビリティや、共通コア州スタンダードへの対応という、外圧に対応するために生まれてきた経緯を持つ。データから立ち上がってくる子ども達の課題に対して教員たちは日々応じようとしているが、郡の指導主事が入った場合にその外圧を感じることもある様子であった。以下の場面では、授業の「型」や討議の「型」について、郡のやり方を浸透させたいという思いと、教員がそれぞれの「型」を守りたいとする葛藤が見られる。

7年生の数学チームは、40代男性で色々なゲームなどの引き出しを持っているBE先生と、20代女性のSK先生のペアが中心である。同じく20代女性のDH先生もいるが、ELAとの掛け持ちで討議の途中で出入りする。BE先生とSK先生だけの場合は、毎週の話合いも「どうにも分数でつまづいているみたいだから、先に進まずに時間をかけよう」と簡単に言葉をやりとりするだけで終わってしまう。2013年10月に見た討議では、具体的に小テストの問題について話し合ったり、新しいアイデアが授業で試される場面も見られたが、2014年9月にはそうしたグループダイナミズムは見られなかった。

印象的だったのは、郡の指導主事のKM先生とのやり取りである。KM先生は2週間に一度、各学年の数学チームに入って議論に参加する。数年前までリランドミドルで働いていたKM先生は、負の数の計算を「マイナスとマイナスの場合はプラス」と機械的に覚えるのではなく、数直線を使った概念的な理解をさせる必要があると訴える。以下の場面は、それに対し、BE先生とSK先生が「生徒はこれまでに習ってきてるはずのことが全く身に付いていない」と反論するところである。KM先生の介入の前後でどのように会話に変化するかに着目するために、下線を引いている。

*SK先生「2時間目のクラス、男子30%、女子25%、3時間目のクラス、男子68%、女子40%、4時間目のクラス、男子77%、女子38%」*と、小テストで5割以上を取った生徒が、性別や人種ごとに、各クラスで何割いるかという自分のデータを読み上げていく。

*BE先生「男子は、負の数についてはちょっと得意みたいだ。」*

*KM先生「で、このデータからわかったことは？」*

*SK先生「正直に言っている？」*と、自分が普段行っている授業での生徒の様子と、今回の郡が提示したテストの結果にズレがあると感じている、と伝える。「私が授業でやっているクイズでは、ちゃんとマイナスの計算ができていますもの！」

*BE先生「AIGクラス(よくできる生徒たち)では、男子が100%、女子が89%。EC(特別支援)グループは50%、ただ女子は少し減りました。インクルージョン・クラス、と*

いうことも関係しているかもしれない。」、続けて人種別のデータを紹介すると、  
**KM** 先生が黒人生徒が思ったよりもできていることに驚く。

**KM** 先生「生徒たちはどうやってやるかに困ってるんですよ。なんで数直線を使わないの？」

**DH** 先生「教えたけど、あまり使っていないみたい。特に、分数に進んでからは。考え方を理解するときには使えたんだけど。」

**KM** 先生「わかるわよ。わかるけど、、、」と言葉を続けそうになるところに、教員たちが  
ロク々に自分たちの教室の状況について話をする。

**BE** 先生「生徒たちは、とにかく答えを出したがるんだよ。」

**SK** 先生「教えるんだけど、いざ計算するとなると生徒は数直線のどちらの方向にいく  
かを忘れちゃうんだよね。」

**KM** 先生「でも、いくら生徒がルールを覚えたとしても、それがなぜだということを説明  
できなきゃ身にならないんじゃないの？単に覚えるだけだと、夏休みの間に忘れ  
ちゃうわよ。」

**SK** 先生「授業でするクイズの前にどれだけ勉強した、って聞いても手を挙げるのは  
せいぜい二人くらい。この前の授業でも、私は教えられるし、手助けもできるけど、  
あなたたちの代わりに学ぶことはできないの、あなたたちが学ぼうとしない限りは、  
って生徒に伝えたばかりよ。」「なんで宿題をやってこないの、って言ってもクロス  
カントリーの練習があったからとか、空手を習いに行かないといけないからとか。」

**BE** 先生「昨日から、分数に入ったけど。これまで、こんなに分数について知らない生  
徒たちは初めて持った。」

**SK** 先生「私が受け持つクラスは毎年そうよ。今年だけじゃないわ」と自嘲気味に笑  
いを誘う。

(2014年9月17日フィールドノート)

上記のやりとりは、データの分析を中心とする回の討議であったため、各クラスの小テストの  
カテゴリー別通過率の共有から話が始まっている。細かにデータをみることで、マイナスの  
計算については男子生徒が得意のようだ、など同じ授業であってもカテゴリーによっては理  
解度が異なることを発見している。中には、予想よりも黒人生徒ができているという嬉しい誤  
算も見られる。しかし、全体としては郡の指導主事と教員との間で緊張感をはらむやりとりが  
続いた。郡で定期的に行うベンチマークテストの作成を担当する **K** 先生は、機械的な手続  
きでなく概念的な理解をしっかりとせよと教員に要求する。それが共通コア州スタンダ  
ーズの求める方針でもあるためだ。これに対し教員は、郡の作成するテストの結果と自分た  
ちが日ごろ感じている生徒の出来具合との間でズレがあること、教えたけど生徒はやらない  
こと、生徒に学習習慣や姿勢がかけていること、7年生として身に付けておくべき力がついて  
いないこと、などを理由に挙げる<sup>cxvii</sup>。

ただし、郡の指導主事の入る討議がいつも緊張関係を伴うものではない。若い教師にとっては、討議における教員間のパワーバランスを崩す要因ともなっている。7年生 ELA のチームは、WR 先生と数学と掛け持ちする DH 先生といういずれも 2 年目の若いペアのところ、50 代の男性だが ELA を教えるのは初めてと言う教師が入ってきた。データを分析する回にはメンバーが集まらないなど、「専門職の学習共同体」がうまく行っていない場面も見られた。しかし、郡の指導主事の AK 先生がチームをつなぐ橋渡しをしつつ、「この小説の仕掛けとしてフラッシュバックが使われているが、過去と現在の区別を会話文や登場人物の言動から読み解くことは意識されている？」など、専門知を提示し議論を活性化させる場面も見られた。また、8 年生の ELA や数学のチームに指導主事の KM 先生や AR 先生が入った場面では、指導主事の提示する経験や知識に聞き入ったり、「今、名前の挙がった生徒にどのような指導が必要だと思う？」というような質問を教員が素直に受け止めるなど、討議におけるリソースやリフレクションのためのファシリテーターとして位置づいていた。

#### 6. リランドミドルでの「専門職の学習共同体」の課題

最後に、ブルズウィック郡全体で「専門職の学習共同体」に取り組むきっかけをつくったボブ・グライムズ氏の意見を見ておこう。グライムズ氏は、ミドルスクールと高校の違いについて述べた後、リランドミドルが「専門職の学習共同体」を発展させる上でどのようなことが必要かについて話した。

ミドルスクールと高校の一番の違いはその構造だ。ミドルスクールは協働するための時間が決められているので、共通の計画を考えるための時間を作りやすい。しかし、高校ではそれが難しい。例えば、英語 I と英語 II を教えている教師は二つの会議に参加しなければいけない。時間の調整が非常に難しい。

もう一つは、教員の抵抗だ。ミドルスクールは、小学校から高校に移行するために、学年や教科でチームを作る。チームづくりが学校文化のコンセプトに埋め込まれている。したがって、集まって話し合うということに抵抗が少ない。チームとして集まることに慣れている。しかし、「専門職の学習共同体」の規範は、生徒の学びに関する話に集中することにある。クリスマスの飾りをどうするか、ということは「専門職の学習共同体」とは別の時間にするという意識が必要だろう。

自分が高校で教員を説得する際に使っていた例は、「外科医は自分が手術をしないときは、他の外科医の手術を見に行く」というものだった。真の専門家は自ら他の専門家から学ぶ。教員も一度それがうまくいくということがわかると、このやり方もいいんじゃないかと思うようになる。そのためには結果も必要だ。

(2014 年 9 月 18 日インタビュー)

グライムズ氏は、ミドルスクールは高校よりも「専門職の学習共同体」が成立しやすい条件

があるとする。その要因が、ミドルスクールに埋め込まれている「チームで集まる、考える、動く」という学校文化である。「専門職の学習共同体」を進める上で最も難しいことが、協働するための時間をとることであるが、ミドルスクールには構造的に協働する時間が設けられている点をアドバンテージと捉えている。また、協働に対する抵抗も高校よりは少ない。ただし、チームや協働が暗黙の前提となっているために、生徒の学習以外のことに話題がそれてしまわないように気を付けなければいけない、とグライムズ氏は指摘する。加えて、教員が学び合いに価値を見出す上で、成果を実感することも大切だと言う。

リランドミドルに必要なことは、自分の「専門職の学習共同体」から出て、他の「専門職の学習共同体」を見に行くというスタッフを作ることだろう。きちんと生徒の学びに焦点を当てて話し合っているか、と見て回るスタッフが必要だ。

また、もう少しクリエイティブな解決策を考える必要がある。スケジュールを変えられないか、理科や社会科も含めて数学やリテラシーをテーマにした話し合いはできないか、と言ったことだ。4限目は生徒も集中力が切れるので、数学で成績の振るわないクラスは4限目でなく1限目に数学の時間を持つてくるなど、柔軟に考えることも必要だ。教科の枠を超えて、「理科教師として、生徒のリテラシーを高めるために何ができるだろうか」と話し合う、それはコモンコア(共通コア州スタンダード)の要求とも重なってくる。

本当に支援を必要とする生徒ほど、放課後の補習には残らない。生徒が学校にいる間に何ができるか、そのためには苦手教科の時間を増やす手立てを考えないといけない。また、生徒が教室から教室に移動するために荷物をまとめる時間が3分かかるとすれば、一日で15分もロスすることになる。教師も一分一秒を無駄にしないという時間に対する厳しい意識が必要だ。

(2014年9月18日インタビュー)

例えば、日本の中学校における授業研究では、国語の教員が数学の教員の授業を観察して検討会で発言する、という場面もしばしば見られるが、リランドミドルの「専門職の学習共同体」のシステムでは、他の学年や教科がどのような話し合いをしているのかを共有する場がない。また、学年の異動も少ないため、自分たちのチームの位置づけや、やり方を振り返る機会は多くない。グライムズ氏はリランドミドルが発展するための課題として、その点をまず指摘し、「専門職の学習共同体」を学校全体として把握するスタッフの必要性を挙げている。次に、そうした俯瞰的な視点から、時間割のテコ入れや特定教科の授業数の増加、学校にいる間にできる補習など、より柔軟な改善策を考えること、教科の枠を超えた共通のテーマで話し合いを行うことを挙げている。

## 7. 「専門職の学習共同体」における専門性の定義

最後に、リランドミドルの「専門職の学習共同体」において、専門性がどのように定義されているのかを見ておこう。

以下は、ミドルリーダーや新しく加わったリランドミドルの教員に対し、筆者が先行研究 (Servage 2009) を踏まえ、「教師の専門性を考えたとき、『ケア』『社会的正義』『スコアマネージャー』『リサーチャー』という言葉で考えたとき、どの言葉が一番重要だと考えますか。」と質問した際の答えである。

まず、ミドルリーダーの例を見ておこう。8年生 ELA チームの中心であり、校長とともにリランドミドルに移ってきた MK 先生 (NBCT 教員) は、2013 年 10 月 18 日インタビューで、しばらく考えた後、「ビジネスや医者を考えますと、彼らはデータを用います。新しい技術やアイデアを使うということも専門性の一つといえます。」と、データや新しい技術の活用をその要素として定義した。『ケア』です。このビジネスにおいて、子どもをケアしない人はいないと思います。『ケア』は、それ以外の要素とは一線を画しています。」と、「ケア」を最重視した。

その理由について、MK 先生は「この子どもたちはチャレンジングですが、ケアが必要というか、彼らのためにできないことはないという気持ちです。大学に行かない生徒もいますが、ケアされた生徒であればその後も生きていけると思います。」と、社会経済的背景の厳しい生徒に向けた「ケア」の眼差しこそ、教員の専門性の土台にあると話す。

同様の考え方は 2 年目の WR 先生 (20 代女性) も共有している。「学校で共有されているビジョンや価値は何だと思いますか？」という質問に対して、生徒のバックグラウンドに言及しつつ「一番大事なことは子どもとの関係だと思います。そうすれば、子どもは教室で学ぶようになると思います。それがこの学校のしていることで、もし子どもたちがケアされていないと感じたら、何を言っても、それはケアレスとして受け止められます。家で色々起こったことを抱えて学校に来るので。子どもたちの親もそうした経験を持つのです。それがパターンになっている。そのパターンを打ち壊さなければいけません。」と話す。筆者の質問を予期せずに同席した校長はその回答を聞き、破顔して諸手を挙げガッツポーズをした。

こうした考えはどの程度共有されているのだろうか。また、どのように変化しているのだろうか。2014 年 9 月で聞かれた声は、6 年生理科チームの中心である KJ 先生 (30 代女性) は、「ここ 3、4 年はリサーチャーの部分が大きい。データ主導で、データを集め、エビデンスを集めるという感じで。ケアについて時間を割く必要もある。アカデミックでない部分での対応も必要がから。」と、教師の役割を「リサーチャー」と「ケア」に焦点を当てた。

新しいメンバーの声に耳を傾けると、7 年生の数学チームで苦勞を感じていた HD 先生 (20 代女性) は、教師の専門性を「スコアマネージャー」と、やや自嘲気味に話した。8 年生数学チームの BS 先生 (20 代女性) は、「ここに書かれていること全部。ケアを行うが、社会的な規範も教える必要がある。生徒には、運転中にバスの運転手に話しかけたら怒られるでしょ。授業中に関係のない話をするのも同じ。」と、「ケア」に言及しつつ包括的に捉えている。8 年生の理科チームに新しく加わった PJ 先生 (20 代女性) は、「ケアが最初に来ると思うが、教えていることを実際の生活と結びつけて考えてほしいとも思っている。なぜ、これを知る必

要があるのか、と」と、やはり「ケア」に言及してから、自分の考えを話す。

これら教員の話から分かることは、教師の専門性について共有された定義はないが、「ケア」についてはどの教員も言及していることがわかる。「ケア」について、志水(2002, pp.155-159)は、イギリスで 1960-70 年代にかけて総合制化が進行するに伴い「ケアリング・スクール」という言葉が浸透していったことに触れている。そこで語られることは、子どもたちに起こることに目を配り、愛情を持って面倒を見る教師たちのまなざしである。そうした価値観の象徴とされたのが 300 人程度の生徒の生活共同体としてのハウス・システムであったが、その後の学校管理の要請を強めた教育改革により衰退していった。リランドミドルの事例において「ケア」が語られることに着目する理由は、学校や教師をテスト成績により統制しようとする米国の教育改革の中で、「ケア」の価値観が共通して言及されたことにある。つまり、学校や教師を統制しようとする「外からの教育改革」に対抗する軸として、「ケア」という価値観を中心とする「内からの教育改革」が立ち上がる可能性をそこに見出せるため、リランドミドルにおける「ケア」の価値観に着目した。特に、7 年生 ELA チームの WR 先生が「家で色々起こったことを抱えて学校に来るので。子どもたちの親もそうした経験を持つのです。それがパターンになっている。そのパターンを打ち壊さなければいけません。」(2013 年 10 月 18 日インタビュー)と語った部分は、『学校におけるケアの挑戦』を著したノディングスの言葉をなぞりつつ(2007 訳書、p.43)、階層を再生産する学校文化を克服する可能性を感じさせる。

## 第5節 考察

3 章では、米国の「専門職の学習共同体」に着目し、2 章で考察した内容、すなわち「リーダーシップの発揮が成功すると、同じ形による実践が行われる場面が多くなる」「成果の実感を通じて形の背景にある意味を理解し、新たな型を身体化する教員が増えることで、教師が学び合う学校組織文化が形成される」という結論の検証を試みた。リランドミドルの事例は、この結論を部分的に支持するものである。それは、リランドミドルの各学年・教科チームの成熟度と、教員の授業の「型」の共有度は比例する、というが確認できたためである。まず、取り上げた各チームの状況について整理したあと、本章の事例を解釈する上で学校組織文化における「型」をどのように捉える必要があるのかに言及する。

本章で扱った各学年・教科チームの様子を整理したのが以下の表である。観察した内容について校長と話し合い、この表について職員会議でチームを特定せずに発表する機会があった。その際、「専門職の学習共同体」には 3 つのステージがあるということを、映画『スターウォーズ』の少年期・青年期・老師ヨーダのアナロジーで説明した点が、何人かの教員には好評であった。表では、下に行くほどチームとしての成熟度が高いと考え並べている。

表 15 「専門職の学習共同体」の3段階モデル

段階	該当するチーム	チームの状況	2章の知見との対応
第一ステージ 集まる 学校の共通テーマで話す 生徒を多面的に理解する	6年生数学 6年生 ELA (7年生 ELA) (7年生数学) 7年生理科	情報は共有するが、各人の「型」の範囲で活用される。	④ 経験があり自分の「型」がある教員ほど新しい「型」の要望に対する抵抗
第二ステージ データを用いる 課題や知見を発見する 「良いチーム」と実感する	(7年生数学) 6年生社会 (7年生 ELA) 8年生数学 6年生理科 8年生 ELA	小テストの出来具合を人種や経済背景、性別などのグループごとに落とし込んだデータを共有し、各人の実践を省察し、授業方略の成否を学び合う。	⑦「型」に習熟し、その理念を解釈するメンバーが増える。 ⑥「型」獲得者を増やすために、同じものを見る場の設定が不可欠
第三ステージ 生徒の学びの実態を理解する 新たな知識や良い小テストを創る 継続的に実践を省察し改善する	8年生理科 8年生社会	各人の専門知や「型」が尊重されつつ、継続的に新しい知識や「型」の創造と試行を生み出すグループダイナミクスが生起している。	②新しい「型」において動きのムダが無くなる。 ③「形」の背景にある意味体系を理解する。

※小テストとは、CFA(Common Formative assessment:共通の形成的評価)を意味している。お互いに生徒の学びをどのように見るかを話し合い、それを形式知として小テストに反映させることが、教師の専門性を高めると考えられる。小テストは、クラス内の生徒の学びを3段階に分け、基本的な知識の定着を選択肢により測る設問、穴埋めや文章で測る設問、知識の応用を測る設問の3～4問で作られ、その週のカリキュラムに即して生徒がどの程度まで学べたかを測ることを目的としている。

※7年生数学チーム及び7年生 ELA チームは、郡の指導主事が入った状態と通常の場合で位置づけが異なるため、( )をつけて重複して表記している。

第一のステージ(少年期)はまず「集まる」という段階である。表では7年生社会チームを含めていないが、このチームは40代男性と50代女性のペアであり、「昨日十分に話したから」といって計画を討議する会議の時間は3分程度の立ち話で済ましていた。6年生 ELA チームも、6年生全体の社会科に関する話を終えた後で「あれ、やっどくから」と簡単な立ち話で済ませていた。6年生数学チームは、郡の指導主事のファシリテーションによって次回に何

をするのかを話し合っていたが、その他の回に筆者が参加すると、校長曰く「面倒くさいことから逃げたがる」男性教員(30代)が話をそらしにかかる場面がしばしば見られた。このように、できるだけ「集まる」時間を少なくしたいと考える背景には、もちろん多忙さも影響しているだろうが、より直接的には「わざわざ時間を割くほど話し合うことはない」「自分にはもっと時間を使うべきことがある」という意識であろう。その意識を掘り下げれば、自分の「型」こそ大事であり、また、自分の「型」でうまく行っている、という意識が見えてくる。この段階において、各個人においては専門家としての実践が行われているかもしれないが、チームや組織としてはバラバラの状態であり「専門職の学習共同体」とは言えない。

「専門職の学習共同体」の第一ステージは、学校全体で設定したテーマや生徒の様子について話し合うことで一定の情報交換が行われるものの、お互いの授業の「型」を破るほどではない、というものである。生徒の様子についての話は、生徒指導に関する部分が多く、これはミドルスクールの学校文化が影響している部分と言える。実際、このステージに位置づけたチームの授業が、討議のあとで大きく変わるということにはなかった。第2章の知見と照合すれば、「④経験があり自分の型がある教員ほど新しい型の要望に対し抵抗する」という部分と重なる。この段階においては、「週間の授業計画を真剣に見ているのは校長くらい」と若い教員が漏らしていたように、取り組みの意義が十分に理解されない、またはその成果を実感できず、取り組みが形骸化する。

第二のステージ(青年期)は「データを用い、課題や知見を発見する」「時折、自分たちは良いチームだと実感することがある」という段階である。8年生数学チームも、昨年までは簡単に進捗を確認する程度であったが、次第にデータに焦点を合わせるようになり、そのことをチームとしての進歩であると捉えていた。6年生理科チームは、授業の「型」は異なるものの、小テストの作り込みやそれに対する生徒の出来具合については深く話し合っており、その事実から自分たちの授業の課題を見出していた。このように、小テストの出来具合を頻繁にモニターし、自分たちの授業方略を細かに修正していくこと、データに基づく話し合いから授業の課題や知見を発見することができるのが第二ステージの特徴である。

また、協働して何かに取り組んだり、解決に向かおうとする場面があることで、自分たちが「チーム」として動いていることを実感できる場面があることも、この段階の特徴と言える。例えば、6年生社会チームは、「専門職の学習共同体」の時間のフランクな話し合いの中で、茶色い厚手の紙でできたランチ袋にラスコーの壁画を書かせるという授業を生み出していた。また、7年生理科チームでは、生徒の「なぜ貿易風の矢印の向きは北極と赤道で異なるのか」という質問を一緒に考えていた。

第2章の知見と照合すると、「⑦型に習熟し、その理念を解釈するメンバーが増える。」という部分と重なる。つまり、学校全体での取り組み、リランドミドルにおいては一定の手順で進められる「専門職の学習共同体」の時間について、「なぜこれを行っているのか」を、取り組みの成果について実感が増えることで解釈が深まっていく。

「⑥型獲得者を増やすために、同じものを見る場の設定が不可欠。」について、第2章の

事例において「見る」対象は授業そのものであった。その授業における教師の身体技法や生徒の反応を、同じ時間と空間を共有しつつ見ることで、「型」を介した個人学習と組織学習のつながりができると考えた。しかし、リランドミドルの事例の場合、見る対象はデータである。同じデータを見て、解釈することを通して、間接的に授業の在り様を探る。それは、他者の「型」がどのような成果を生み出すのか、自分が新しく取り組んだことがどのような反応につながるのかを、データに基づき推察するという作業である。したがって、「専門職の学習共同体」の時間は、データを介してお互いの授業の「型」から間接的に学び合う場と言える。第二ステージでは、データという客観的事実を協働して解釈することを通じて、自分の「型」の修正や、他者の「型」の取り入れに対して、第一ステージよりも積極的な姿勢が生まれる。

表内で( )をつけて示した7年生数学チーム及び7年生ELAチームは、郡の指導主事が入った場合は第二ステージに位置づけられる。例えば、7年生数学チームは、お互いの小テストのデータを確認する中で、同じ授業であっても男子生徒は「負の数」について少し得意に感じている、黒人生徒が意外にできている、ということを発見している。しかし、郡の指導主事がいない場合、集まっても簡単な進捗確認程度で終わったり、集まらない場合があり、第一ステージとの間を行ったり来たりしている状態である。7年生数学チームと7年生ELAチームを掛け持ちする教員の話では、「データの回は何を話すのかが決まっているためスムーズだが、計画の回は難しい」と漏らしていたが、チームとして週間の授業計画をすり合わせる場面は、お互いの授業の「型」に関わる部分があるため、抵抗が大きいのだと考えられる。

第三のステージ(老師ヨーダ)は「生徒の学びの実態を理解する」「新たな知識や良い小テストを創る」「継続的に実践を省察し改善する」という、協働を通じた知の創造が生じる段階である。単なる情報交換やデータの解釈に留まるのではなく、チームで頭を突き合わせて新しい授業実践を継続的に作っていく段階である。8年生理科チームでは、良いパートナー関係にある二人のベテラン教師に若手教師が加わるというメンバー構成であり、ベテラン教師たちが教科内容に関して深く話し合い、調べ、作り上げたコンテンツを、例えばパワーポイントのスライドのように目に見える形にして若手教師が自分の授業で使っていた。それは、ベテラン教師の「型」を押し付けるものではないが、若手教師が自分の「型」を作り上げる上で大きな役割を果たしている。言い換えれば、若手教師が二人のベテラン教師により行われる授業計画に正統的周辺参加することで、自分の専門知を高める機会となっている。

また、8年生社会チームでは、一つの単元について様々な活動を小チームで行いながら学ぶ「ステーションワーク」に取り組んでいた。ステーションワークにおいては、机配置や教材、授業展開を包む「型」が共有され、特にメンター関係にある二人では同じ授業の「型」が見られた。しかし、「学びの共同体」の討議で見られたように、授業におけるテンションの高さまで揃えていくというように、授業内における身体技法そのものには注意が払われていなかった。討議において着目されるのは、授業展開よりはむしろ教材やデータであった。ただし、若手教師はメンター教師の専門知の深さを尊敬しており、そこに「威光模倣」が生じたことは十分

に考えられる。また、両者とも進路に関連した AVID プログラムの「型」を共有していたことが、共通する授業の「型」となったと推察できる。

8 年生理科チームと社会チームに共通していえることは、チームメンバーがお互いの専門知識の深さや経験に尊敬の念を示していることであり、共通の専門的知識の背景を土台として議論できる状態にあったことである。こうした土台があるからこそ、新しい取り組みを協働で開発し、試し、データでその結果を検証するというサイクルが回っていた。第 2 章の知見と照応すれば、「②新しい型において動きのムダが無くなる。」「③形の背景にある意味体系を理解する。」という部分と重なる。例えば、8 年生社会チームのステーションワークにおいて、若手教師は元気いっぱい各グループを回り、ややもすれば生徒たちが集中して討議することを妨げるのではないかという場面も見られたが、そのメンター教師の授業では討議の深まらないグループに静かに立ち寄り、生徒たちにいくつか質問を投げかけ、その後生徒同士の会話が始まるという場面が見られた。8 年生理科チームの場合も、ベテラン教師はスライドを用いて過不足なく説明しつつ、生徒に一定の知識定着を授業内で図ろうとするものであったが、同じスライドを用いた若手教師の場合は、同じ説明が重複したり、スライドが十分に活かされない場面もあった。

上記の考察から漏れた 2 章の知見として「⑤リーダーが新しい形を導入するとき、説得→試行→型の獲得者の増加のプロセスをたどる」がある。これは第三ステージにおいて見られると推察できるが、今回の調査では具体的に新しい形を導入する場面が見られなかった。ただし、校長がデュフォーの 4 つの質問に基づく討議の進め方を説得したり、自校の状況を踏まえて計画に割く時間を増やす、2 コマ続きの討議をデータの解釈と計画の策定と分ける、と取り組んだことは、この知見と重なる部分である。つまり、校長のイメージする「専門職の学習共同体」を討議のフォーマットなどの「形」(人工物)に落とし込み、その取り組みの成果を教員が実感することで、次第に理解者が増えていく。2013 年度に見られたデュフォーのモデルの発展形として製作した独自の週間授業計画フォーマットはその一つであり、成果実感のあるチームではリーダーが率先して作成・意味づけを行っていたが、成果実感できていないチームでは形骸化の兆候も見られた。

また、数学/読解コーチの NS 先生が「7 つの習慣」やいじめをテーマにした本を扱った授業、ブルーム・タキソミーに基づく授業など、全校共通の授業の「型」を提示することで、各人の授業の「型」を共通コア州スタンダードの要求する授業、すなわち生徒の話し合いなどを授業展開に盛り込んだ授業の「型」に組み替えようと意図されていたことも該当する。

最後に、教師が学び合う学校組織文化という観点から、ミドルスクールの学校文化と協働について、フィールドワークから得られた知見について記しておきたい。グライムズ氏が述べたように、ミドルスクールの教科横断的な取り組みや、学年チームを核とした指導体制などは、高校に比べると「専門職の学習共同体」に仕組みやすい条件を満たしている。デュフォーの「専門職の学習共同体」は高校での取り組みから始まっているが、ミドルスクールや小学校など学校段階が変わることでもどのように発展しているのかは、今後研究していく必要がある。

る。また、7年生 ELA チームに新しく加わった年配教師が漏らしたように、「協働」という名前の強制力が働くこともある。この葛藤を和らげるのが、校長が足繁く教員の間を歩き回り、教員の様子を見聞きすること、そのプロセスに着目することであった。アンダーウッド校長が自身のモデルとした校長のように、「監視でなく支援」を感じさせる校長のリーダーシップこそ、協働を支える上で不可欠な要素であろう。

以上が、第 3 章で取り上げた各チームの状況についての整理である。この整理を踏まえて、本章の事例を解釈する上で学校組織文化における「型」をどのように捉える必要があるのかについて考えよう。

第 2 章で取り上げた日本の中学校での「学びの共同体」では、「コの字」型という共通の机配置が授業実践を省察する際の鏡としての役割を果たし、教科を超えての授業研究を行う際に共有する授業の「型」となっていた。一方、本章で取り上げたリランドミドルの「専門職の学習共同体」では、学年ごとに 3 人前後の教科チームが組織され、それぞれのチームで各人がリーダーシップを発揮する在り様が見られた。それは、授業展開における「型」の共有というよりは、討議の「型」の共有であり、小テストのデータを省察の鏡とした。日米の事例に見られる違いは、授業研究の伝統の有無が影響している。では、米国の「専門職の学習共同体」を考察する上で、「型」の概念は有効ではないのだろうか。ここで、西洋哲学における認識論の批判的考察を踏まえて「知識創造組織」について考察した野中のクリエイティブ・ルーティンとしての「型」という考えを参考にしたい。

野中(1995=1996)は、個人と組織は知識を通して相互に作用し合うと見ており、センダのいう「学習する組織」論では体を使った学習に関心が寄せられて来なかったことや(同、p.11)、知識を発展させることが学習であるという見方を欠いていること(同、p.65)を指摘する。そして、知識創造の主役であるミドル・マネージャーの役割はトップのビジョンと現場の思考を橋渡しすることである(同、p.20)と言う。野中(2002,p.342)は、これから求められる「型」とは、日々の行為の質が、省察と共鳴によりダイナミックに発展する場に参画することで高まり続けるような「型(クリエイティブ・ルーティン)」であると言う。

野中(2002,p.341)は、ウェンガーの『コミュニティ・オブ・プラクティス』の解説によせて、「知識を維持洗練していくために、日々遂行されているルーティンの質が問われる。これは日本の伝統的な『型』の概念に通じるものである。つまり、状況や文脈を読み、統合し、判断し、行為につなげるために個人や組織そして社会自体が持っている、理想的な思考・行動様式のエッセンス、それが型なのである。すなわち、型は思考・行動様式における総合の形態である。」と述べている。野中は、個人と組織の学習のつながりや、暗黙知と形式知がどのように転換していくかを SECI モデル(共同化 Socialization、表出化 Externalization、連結化 Combination、内面化 Internalization)により説明する<sup>exviii</sup>。このように、野中がクリエイティブ・ルーティンとして定義した「型」は、身体に着目した暗黙知を含んでおり、個人と組織の学習をつなぐものとして「型」を位置づけている。

本章で「専門職の学習共同体」の第三ステージと位置づけた 8 年生社会チームや理科チ

ームでは、こうしたクリエイティブ・ルーティンとしての「型」をチームとして持っていたと言える。例えば、8年生社会チームが行ったステーションワークの事例では、その週に共通した「型」に基づき行ったそれぞれの授業実践を語り合い、その結果をデータで確かめることで次の週の授業実践を考える、というサイクルが回っていた。この「ステーションワーク」という取り組みは、ある教員の「型」を押し付けるものでなく、チームが一緒になって資料を探す中で見つけた取り組みであり、それを自分たちにあつたものにアレンジしている。つまり、授業研究の伝統がない米国における教師の学び合いの学校組織文化を見る際には、第2章で論じてきたように研究授業のように身体技法に着目して「型」を捉える場がない以上、クリエイティブ・ルーティンとしての「型」に着目する必要がある。ただし、それは野中の指摘するように、抽象的・客観的事実に依拠した学習に限定されるものではない。

つまり、「データ至上主義(data-driven)」なものでなく、教師が授業という場でその身体に刻んだ学びを、データを介して言語化して表し、チームでそれを共有して新たな知や実践を生み出し、また教師の身体を介して教室に投入するというサイクルが回っている状態である。言い換えれば、「専門職の学習共同体」は、データと照らして自分の実践を省察し語り合う装置となっている。

まとめれば、リランドミドルの事例から、第2章において見出した「型」に関する知見は、米国での教師が学び合う学校組織文化における「型」を考察する際にも重なる部分があることを確認できた。米国の「専門職の学習共同体」は、学年・教科チームの成熟度により3つの段階があることを指摘した。それぞれの段階において対応する第2章の知見を位置づけ、メンバーが集まり情報交換を行う第一ステージでは「④経験があり自分の型がある教員ほど新しい型の要望に対する抵抗がある」、データに基づく話し合いが行われる第二ステージでは「⑦型に習熟し、その理念を解釈するメンバーが増える。」「⑥型獲得者を増やすために、同じものを見る場の設定が不可欠」、新たな知や授業実践が創造される第三ステージでは「②新しい型において動きのムダが無くなる。」「③形の背景にある意味体系を理解する。」という知見が当てはまることを確認した。ただし、米国において教師が学び合う学校組織文化における「型」を考える上では、野中の言うようにクリエイティブ・ルーティンとしての「型」という考えを取り入れる必要があることを指摘した。

## 第4章 教師が学び合う学校組織文化における「型」

因果の花を知る事、極めなるべし。一切、みな因果なり。初心より藝能の數々は、因なり。能を極め、名を得る事は、果なり。しかれば、稽古するところの因おろそかなれば、果を果たすことも。

(世阿弥『風姿花伝』、p.106)

### 第1節 各章のまとめ

本稿では、教師が学び合う学校組織文化における「型」について、日米の前期中等教育での取り組みに着目して考察してきた。教室での協働学習や、PISAを意識した思考力を育成する教育実践が、教師の学習共同体の中でどのように合意され、生成され、修正されていくのか。本稿ではこの課題に対して、個人の学習と組織の学習をつなぐ概念として、ブルデューのハビトゥスをモチーフとして、その学習プロセスを明らかにするために伝統芸能や武道における「型」の議論を加え、学校組織文化研究を行う枠組みを設定した。まず1章、2章、3章で述べてきたことについてまとめておこう。

1章では、学校組織文化及び教師の学習共同体に関する先行研究を整理し、その課題が個人の学習と組織の学習をつなぐ概念の欠如にあることを確認した。そのミッシングリングを埋める概念として学校組織文化研究における「型」概念を定義した。個々の学校の組織文化に着目することは、学校文化の弊害を克服する可能性や、今日の教育改革にゆらぐ教員文化を再構築する上で有用な視点である。特に、教師が学び合う学校組織文化(学習する組織、教師の学習共同体)に関心が寄せられている。そこで、省察的实践家としての教師や授業研究の知見が参照されるが、個人の学習がどのように組織の学習とつながるのか、授業研究がどのように学校全体の改革につながるのかが課題となっている。本稿ではそれを「型」という概念から考えた。

そのモチーフは、ブルデューのハビトゥスにある。身体に着目し、個人と社会のつながりを説明する着眼点や、次第にその世界のゲームのルールに応じた身体技法を獲得する様子を「服を着るように」と説明する点、社会的世界で同じハビトゥスを持つ人が磁石にひきつけられる砂鉄のように集まっていく様子は、学校内で教師が教師らしくなっていく様子や、校内における人間関係上の戦略を説明するのに適しているためだ。例えば、ある取り組みに対して、教員の価値観や家庭状況などを背景として、やる/やらないの集団の分離が生じる様子も説明できる。ブルデューは、異なるハビトゥスを持つ人が同じ社会空間にいるときにどのような戦略をとるかを説明しており、有名な『再生産論』もその意図は、学校を介して分離・選抜されて社会構造が再生産されるプロセスを明らかにすることで社会的格差を克服することにある。しかし、しばしばブルデューの理論は、社会構造の非可逆性や、どのようにハビトゥ

スを身に付けていくのかの説明が不足している点を批判される。こうしたハビトゥス論につきまとう批判を踏まえた上で、その大きな概念を学校組織文化にピントを合わせて援用するために、日本の伝統芸能や武道における「型」の議論を整理した。この作業は、ブルデューの訳書では「形＝型」として明確に区別されていなかった「形」と「型」の違いを踏まえて概念の精緻化を図ると共に、どのようにして学習者がハビトゥスを身体化するのかについて、具体的なイメージを与えてくれる。したがって、人事異動により異なるハビトゥスを持つ教員が常に入れ替わる公立学校の学校組織文化の継承・変容プロセスを説明するために必要な作業と考えた。

教師はどのようにして教師としてのハビトゥスを獲得していくか、またこれまで身に付けたハビトゥスをその学校に応じて転調していくか。ブルデューであれば、明示化・暗示化されたルールに対して、個々人のハビトゥスに応じてそれを受容、または抵抗して、その世界における立ち位置を決め、自身のハビトゥスを変化させていく、と言うであろう。日本の伝統芸能においては、まず自分と「形」の関係への着目(守の段階)から、その世界での生活を通じて自分と世界のリズムを同調させていく。その過程で師匠の示す「形」の意味を感じ取ったり、機に応じて反応する能力が高まり、自分と「形」の関係を客観視できるようになる(破の段階)。こうした過程を踏まえて、その世界全体の意味を把握し、「形」の必然性を実感し、「形」から自由になり、「型」を身体化する(離の段階)。ブルデューも、その世界におけるリズムの身体化がハビトゥスの鍵であると言うが、「型」の学習論から光を当てることにより、どのようにその変化が生じたのか、ブルデューの言うハビトゥスの履歴を捉えることができる。例えば、なぜ教員が学校全体の教育方針に従って一定の活動に従事することで(形)、次第にその学校の教師らしくなっていくのか(型)が説明できる。つまり、その過程にある、同僚との会話や、憧れの先輩教師との日常的な関わりによる呼吸・リズムの体得を具体的にイメージしやすくなる。

このように、「型」は個人の身体に備わったものであるが、それは社会や組織との関係により学習され、また他者の学習資源となる。なお、教師の「わざ」という捉え方で見れば、「型」とは個々の技術を要素分解するのではなく、状況に応じた一連の動きとして見る見方であり、授業実践を省察する鏡であると同時に、個人が身体化した暗黙知を形式化し、個人学習と組織学習をつなぐ。また、「戦略」という捉え方で見れば、学校内のマイクロポリティクスを解き明かす鍵、すなわち学校組織文化を様々な価値観のモザイクと見た場合、どういった価値観を体現する取り組みが優勢なのかを示す見取り図となる。このように、教師が学び合う学校組織文化を解き明かす上で、「型」という切り口から議論することが有用であることを確認した。

2章では、日本の公立中学校における「学びの共同体」の取り組みを事例として、ミドルリーダーがリーダーシップを発揮することでどのように学校組織文化が変容するのかという過程を見ていった。北中学校のミドルリーダーは、「一人一人の学ぶ権利を保障する学校」という価値観を具現化する授業の「型」として、机を「コの字」に配置し、教師が説明する授業から、生徒たちが聴きあい学び合う授業への転換を図った。それは、ミドルリーダーが同和教育実

践で身に付けたハビトゥスの転調であり、北中学校に勤務する教師達が古中市の様々な学校で勤務する中で接してきた「古中市の教師たちの物語」の続きであると説明された。それは、価値観の再解釈や、一定の「形」に従うことに対する抵抗を和らげるための説明でもあった。授業を特定の「形」で行う反発や抵抗が生じたが、その成果を実感する教員が増えることで、次第に新しい「型」を身体化する教員が増え、ついには学校全体で共有される「型」となった。教師たちは、この共有した「型」を通じて、教科の違いを超えた授業討議を行い、授業における生徒の捉え方や自身の授業実践を省察した。「コの字」という「型」は、その導入や継続における葛藤の象徴であると同時に、個人学習と組織学習をつなぐ鍵となった。まとめとして、次の7つの知見を示した。なお、ここでのリーダーシップとは、一般にイメージされるような「良い方向に引っ張っていく」という意味ではなく、学校内のマイクロポリティスにおいて勝利する現象と捉えている。

- ①リーダーシップの発揮が成功すると、同じ「形」による実践が行われる場面が多くなる。
- ②「形」に習熟するほど、動きに無駄がなくなり、状況に応じた対応が可能となる。(暗黙知の学習)
- ③「形」に習熟するほど、「形」の背景にある意味体系の理解が深まっている。
- ④経験があり自分の「型」がある教員ほど、新しい「型」の習熟に対する抵抗が大きい。
- ⑤リーダーが新しい「形」を導入するとき、「説得」→「試行」→「『型』獲得者の増加」のプロセスを踏む。
- ⑥「型」獲得者を増やすためには、「同じものを見る(体験をする)」「各人が見て感じたことを発表する」、という『場』の設定が有効である。
- ⑦「型」に習熟しその理念を解釈するメンバーが育つことで、リーダーの描く学校組織文化が継承される。

3章では、2章で示した知見の検証として、米国のミドルスクールにおける「専門職の学習共同体」の取り組みを考察した。結論的に言えば、2章で確認した身体技法としての「型」は、インフォーマルな同僚関係や、メンターと若手教員、良好なパートナーシップ関係にある教員たちの実践コミュニティへの参加、で部分的に観察されるにとどまった。言い換えれば、こうした関係にある場合、日米に共通して身体技法の意味での「型」は学習される。

「専門職の学習共同体」は、郡全体の取り組みとして始まった取り組みではあるが、校長はその理念や必要性を理解して積極的に進めた。授業展開や机の配置ではなく、頻繁な形成的評価に基づき、「1. 適切な教材やカリキュラムで教えているか」「2. 生徒はそれを学んでいるか」「3. もし生徒が学んでいなければどうするか」「4. もし生徒が学んでいたらどうするか」という共通のプロトコルにより討議するという「形」が、「専門職の学習共同体」の象徴となった。それは、教師達に、生徒の学習に焦点を当てた協働の「型」に基づく教育実践を求めるものであった。果たして、その背景にある意味を理解し、討議の「形」から、協働の

「型」を身に付けた教員は増えたのであろうか。討議の「形」は、次第にアレンジを加えつつ学校全体に浸透した。しかし、その取り組みは学年・教科ごとのチームにより濃淡が生じた。「専門職の学習共同体」という協働の「型」に対して積極的なチームほど「授業実践や教材、生徒の質問などの情報交換」から「データや共通の小テストの共有と開発」へと移行し、さらには「授業の型の共有、新しい実践の創造」という場面が見られるようになった。つまり、ある討議の「形」が浸透し、その「形」の意図するところを理解した教員が増えたチームほど協働の「型」を身に付け、ひいては授業の「型」の共有や創造として現れることを確認した。

この知見を、映画スターウォーズをアナロジーとする「専門職の学習共同体の3段階モデル」としてまとめ、第一ステージ(少年期)では「集まる、学校共通のテーマで話す、生徒を多面的に理解する」、第二ステージ(青年期)では「データを用いる、課題や知見を発見する、良いチームと実感する」、第三ステージ(老師ヨーダ)では「生徒の学びの実態を理解する、新たな知識や良い小テストを創る、継続的に実践を省察し改善する」と定位した。ただし、授業研究の土台がない米国の事例を解釈するにあたり、知識創造組織を考察する上で依拠される、野中郁次郎のクリエイティブ・ルーティンとしての「型」、すなわち個人の暗黙知と組織の形式知の循環を共同化・連結化・表出化・内面化のサイクルで捉える考え方が必要であると指摘した。また、そもそも同じような価値観や実践、専門知という共通点を持ち、似通ったハビトゥスをもつ教員の集まったチームで、それぞれの「型」が近づき、新たな「型」へと転調していったと見る事もできる。明らかなのは、ベテラン教師などの話しから、これまでのリランドミドルの個々の取り組みに終始していた学校組織文化が、教育実践のシェアに価値を置く、教師の学び合う学校組織文化へと変わっていったことであり、その起点に「専門職の学習共同体」という取り組みがあったということである。

## 第2節 教師が学び合う学校組織文化の日米比較

### 1. 教師が学び合う学校組織文化の日米比較

3章の米国の事例考察では、2章の日本の事例の知見を検証するという視点から、類似点に着目した。ここで、比較から見えてきた違いについて述べておきたい。それは、端的に言えば次のようにまとめられる。日本の教師の学び合いの場は、授業での身体技法を洗練させ、子どもを見る目を養う道場として機能している。一方、米国の教師の学び合いの場は、単元開発や教具開発など知識創造の研究室(ラボラトリー)として機能している、というものである。ただし、これは限られた事例の、限られた期間の観察に基づく考察である。それは、1章で触れた日米の教育観、教師観の延長線上にある違いである。端的に言えば、教師の専門性を教科指導に限定するかどうかということになる。その違いを生んだ背景について、少し考えてみたい。

日本の授業研究の文化を成立させてきたものは、稲垣の指摘するように全国一律の学習指導要領であり、明治期にある授業の「型」を浸透させるために公開授業や教育行政が機

能してきたという歴史である。今日でも、「生きる力」や「言語活動」などをテーマとして、教育委員会の指導主事が公開授業に参列し、教師の授業についてそれらの観点からコメントをし、学校の授業を一定の方向に導こうとする様子は見られる。

一方、米国では授業研究はまだ日本ほどには浸透していない。米国での教師の学習共同体を成立させてきた要因はデータに基づくアカウンタビリティの要求である。したがって、「わざ」「経験」「コツ」といったものよりは、データを中心とするシステムが着目されてきた。共通の目標と査定方法を定め方法は問わないというやり方は、米国の歴史と文化から生まれてきたものである。すなわち、過去にさかのぼれば、州のみならず学区で異なるカリキュラム、同じ学年を継続してもつ文化により形成されてきた強固な学級文化、教師の自律性という名のもとに、教師の指導方針に影響を与える仕掛けを作ることは難しかった。それゆえ、データとアカウンタビリティ、客観性と人事権によりそこに手をつけようとする教育行政の欲求が生じた。それに対し、専門家としての教師像を訴えることにより、自律性の確保をしようとする動きが生まれた。そのためには、専門家としての条件である、自律的な向上が行われているということを示す必要がある。「専門職の学習共同体」は、このように独自性と自律性を強く要求する米国教師の特性を踏まえて生まれたものである。これまでは共通のカリキュラムがないことが教師の学び合いをしづらくさせた要因となっていたが、共通コア州スタンダードはその条件を整えることになった。したがって、米国において教師の学習共同体というテーマは、共通コア州スタンダードの前後により様相を変えたと言える。共通コア州スタンダードにより、教師の学び合いは共通の土台を得ることとなった。特に、教科リテラシーが要求されたことは、教科の枠を超えての教師の学び合いを要求することになり、それは教科横断的な取り組みが埋め込まれたミドルスクールの学校文化と親和的であるという指摘もあった。

米国に滞在中、何度か米国と日本との違いを聞かれることがあったが、咄嗟にはうまく答えられなかった。例えば、授業の前に礼をすることや、生徒が教室を移動することなどは明らかに違うのだが、授業そのものは文化の違いに帰することができない部分もあるため、答えを迷ったのだ。確かに、米国の先生の教室は個性的で、机の配置一つを見ても自由がある。一方で、生徒との対応は日本人の目からみれば教師が強く、小さな私語も許さない、コントロールが強い。テンポが良すぎて思考が深まらないのではと思うほど、生徒とリズムカルにやりとりする様子も見られる。一方、日本の授業では教師が話し板書する、それを生徒がノートをとるという風景がよく見られる。ただし、どちらのケースも例外はある。日本の教師でも生徒とのやりとりを中心とする先生はいるし、騒がしい教室、先生の強いコントロールが効いている授業がある。米国の教師に話を聞くと、そこにはやはり生徒を思いやる心はあるし、教科指導だけを考えているわけではなく、これはミドルスクールの学校文化に特有なのかも知れないが、教科指導以外の面で多面的に生徒を捉えようと言う眼差しも見られる。それは、日本の教師から見れば物足りないように見える部分もあるが、ステレオタイプの是非を判断することはためらわれる。

「専門職の学習共同体のような取り組みは日本にはないのか」と聞かれたこともある。「日

本には授業研究がある」と答えると、違いは何かと聞かれる。「専門職の学習共同体」では週間計画や単元というスパンで話し合う中でお互いの専門知を作り上げ、そこにデータから見られる客観性や、サブグループごとの反応の違いを踏まえて授業展開を考えていく。一方、授業研究では教材を研究し、前後の文脈を踏まえながらも、一回の授業の中で生じた事について話し合い、生徒の学びの様子を多様な眼で解釈することを通じて、教師の専門性を高めようとしている。前者では、授業中の学びを生徒の製作物やテストから把握しようとしているのに対し、後者では授業中の生徒の学びを物語として把握しようとしている。しかし、優れた教師が、生徒の様子を踏まえ、専門的な知識を持ち、柔軟に授業を展開していくという点については、日米に違いが見られない。武道に例えれば、鍛え方が違うからといって、武における強さが大きく違うということはない。柔道であれ空手であれ、ルールの違いはあるが、突き詰めればその道をどれだけ究めんとするかで、人間的な成長や他者への感化力を含めた武の力は決まる。

米国の教員の指導観を理解するには、教員を取り巻く制度の違いを比較することが適切である。ここで十分に論じる準備はないが、給与、教員評価、教職員数という観点から違いを把握し、本稿の事例を元に米国の教員の指導観を解釈してみよう。

まず米国の教員の給与は 10 か月ベースというところが多い。したがって、平均給与は日本の教員に比べれば随分と少ない。給与は職業的地位そのものを意味するものではないが、米国社会における教員の位置づけを少なからず反映している。端的に言えば、日本で想定されるよりは社会的ステータスが比較的低い。給与が仕事における責任の重さと比例していると捉えれば、日本の教員よりも負担する責任領域は少なくなる。例えば、日本でも専任講師と非常勤講師では、自ずと求められる仕事領域も異なってくるだろう。

次に、教員評価制度の評価領域を比較してみよう。日本の教諭・講師について見れば、例えば大阪府の平成 26 年度の教員評価項目を見ると、「授業力」、「自立・自己実現の支援」、「学校運営」の評価要素で、「児童生徒の学習理解度の把握」「計画的な指導」「授業内容の充実」「知識・技能の習得等に対する意欲」、「個に応じた学習指導」「児童生徒の生活背景の把握」「児童生徒との信頼関係の構築」「児童生徒の集団づくり」「児童生徒への支援・指導」「知識・技能の修得」「研修に対する意欲」、「学校運営への参画」「校務分掌等への参画」「協力・連携」などが着眼点となる<sup>cxix</sup>。授業は3つの評価項目の内の1つであり、「自立・自己実現の支援」として、教師—生徒の関係づくり、生徒同士の関係づくりと同列に扱われている。

一方、米国の教員について見れば、ノースカロライナ州では「リーダーシップの発揮」「多様な生徒が学べる環境づくり」「教育内容の理解」「生徒の学びの促進」「教育実践の省察」の評価要素であり、近年は統計的に処理された生徒の学力データへの貢献度がこれに加わる。それぞれ、「教室における教員のリーダーシップ」「学校における教員のリーダーシップ」「すべての子どもが勇気づけられケアされていると感じられる環境づくり」「一人一人を大切な個人として扱う」「特別なニーズに配慮する」「家族と協力する」「ノースカロライナ州の学

習指導要領に沿って教える」「生徒に応じた適切な指導計画を立てる」「多様な指導方法を用いる」「生徒の批判的思考力や問題解決力を高める事を支援する」「生徒の学びを様々な観点から捉える」「生徒の学びを分析する」「現状に安住することなく、新しいアイデアを試し、データ分析に基づき何が生徒にとって最も良い方法かを常に考える」という項目が並ぶ<sup>cxx</sup>。「リーダーシップの発揮」に含まれる「学校における教員のリーダーシップ」は、「専門職の学習共同体」への積極的参加を意味しているため、6つの評価項目すべてが授業に関わるものと言える。その規定内容は、生徒の多様性や個々への配慮、データに基づく省察を基本とした新しい教育方法の絶え間ない開発に焦点が向けられている。

次に、教職員数について見れば、北中学校(2007年度)は生徒439人に対し、教員23人(19.08人/教員)、職員含め32人(13.72人/教職員)であるが、リランドミドル(2012-2013年度)は生徒773人に対し、教員54人(14.32人/教員)、職員含め80人(9.66人/教職員)と、リランドミドルの方がより人数をかけている。教員一人当たりの生徒数がリランドミドルの方が少ないのは、クリントン政権以降、少人数クラス実現に向けた動きがあったことや、生徒の多様性を考えると大規模クラスでは立ちいかないという状況を踏まえているためである。リランドミドルで職員の数が多いのは、清掃スタッフやメディア担当スタッフ、複数のスクールカウンセラーやカリキュラム開発のためのコーチなど多様な職種があるためである。したがって、生徒にかける人数が比較的少ない日本では、必然とフットサルのように一人がオフェンスとディフェンスに走り回らなければならなくなる。一方、多くの人数と多様な職種を抱える米国では、アメリカンフットボールのように各人が担当エリアでのパフォーマンスを最大化し、トップの戦略に従って走るというプレイスタイルとなる。

このように、給与、教員評価、教職員数という限られた面で見ても、教員を取り巻く環境は日米で異なっている。こうした環境の違いは、日米の教育観の違いを反映している。例えば、リランドミドルでは保護者の要請により学年チームが集まり、その保護者の子どもについて教師達が話し合う、という場面があった。このように、学年チームで対応する点にはミドルスクールの学校文化が現れているが、そこで話される内容は、それぞれの教師の授業における子どもの様子であった。日本の中学校の三者面談であれば、友達との関係や「学校での様子」と、より全般的な話しになるであろう。

以上に見てきたように、米国では日本よりも教員の社会的ステータスが比較的低く、その評価は授業を中心とするものであり、役割分担が明確であるという環境がある。そのことが米国における教師の学び合う学校組織文化の「型」に大きく影響していると考えられる。つまり、教師の身体技法を洗練し、生徒を見る「眼」を養う道場としての日本の「型」に対して、単元開発に焦点を当て、データをもとに新しい取り組みを次々に試行する研究室(ラボラトリー)としての米国の「型」という違いである。それは、教師の専門的発達においても、全人的発達を促す日本に対し、教科指導力の専門性の向上を志向する米国という違いを反映している。

## 2. 日本の教師の「型」と、「学びの共同体」の「型」

次に、どこまでが日本の教師の「型」であり、どこからが「学びの共同体」の「型」なのかを考えてみよう。ただし、元々、「学びの共同体」は日本の教師や教育の持つ良い部分に目を向けることが企図されているため、その区分は難しいことをあらかじめ断っておきたい。

日本の教師の「型」について言えば、生徒同士の関係性を見抜く、生徒対応や授業の間やリズムをつかむといったことが根本にあるだろう。これは、米国でも同じ部分があるかもしれないが、先行研究で言われてきたように、生徒との関係、生徒同士の関係を土台として、授業を成り立たせるという価値観が大きく影響している。それは、教科指導以外も重要な職務である日本の教師の特質であり、「型」の特色につながっている。

アメリカの教育研究者であるナンシー・佐藤(1994)は、小学校における2年間の観察から「仕事の負担」「仕事の献身」「相互依存」「フォーマルとインフォーマルの両面にわたる専門的成長」から、日本の教師文化の特徴を描いている。そこでは、教室内で扱う生徒の数の多さ、授業日数の多さ、授業以外の業務、会議の多さ、休憩時間における生徒との関わり、困難な生徒への思慮深い関わり方、父母との関係構築、学級通信、職員室の存在、校長と教師の定期的な異動、インフォーマルな場面で見られる同僚教師間の互酬性、同僚関係から得られるエネルギーとモラル、生徒の作品や授業計画を持ち寄る教師の自己研修などが挙げられている。特に、自主的な研究グループと相互依存の関係が、日本の教師の専門的発達を促しているとは指摘する。ただし、画一性の要求や、集団の様式に従わせる圧力、カリキュラムにおける自由度の狭さについては、米国人の感覚からは不自由なものとする。

日米の教師に対する質問紙調査の結果では、米国の教師と比べれば、米国では個々の成長を重視して小規模で個別的な方法を採用し、生徒との人間的な交流よりも教え方に対して有効感を持つのにに対し、日本では全面的な成長を重視し、生徒全体での交流を目的として一斉的な方法が採用される。人間的な成長や交流を重視し、生徒全体の能力と適性の均質化が目指され、学校においても合意や協調が強く求められるという特徴も浮かび上がっている(伊藤 1994)。

例えば、本文では触れていないが、北中学校に新しく着任した中堅の男性教師が、ガムを隠し持っていた生徒を廊下で注意する場面があった。その男性教師の前任校は、過去の「荒れ」のイメージが今でも残る学校であり、生徒指導に対する教師達の意識は高い。その男性教師は、「平気でそんなことやってどうするんや」「わかるか」「そんなん言い訳にならんやろうが」と叱ったり論したりして生徒に応じる。なぜそういう行動をしたのか、実際の状況はどうだったのか、状況や感情を聞き出すという形で、その生徒を理解し、その生徒に「理解された」と感じさせるよう対応する。一方、米国では「ダメなものはダメ」という感じで、校長室に送られるか、罰として10分ほど教室から出して授業を受けさせない、という対応となる。つまり、授業に関係しないことはなるべくタッチしないのである。もちろん、生徒の話を聞き、生徒との関係づくりを大切にする教師もいる。教育が人間と人間の間で営まれる以上、関係性を無視することはできない。ただ、米国の場合、ルールや罰がより明示的であるとは言えるだろう。

このように考えると、日本の教師の「型」には必然的に、「どのように生徒との関係をつくるか」「どのように生徒集団をつくっていくか」「どのように生徒を理解するか」という部分が必要となる。しかし、それは言葉では説明しづらい「わざ」である。それゆえ、身体技法としての「型」をいかに体得するかが重要なテーマとなる。卵が先か、ニワトリが先かというのではなく、卵からニワトリが生まれ、ニワトリが卵を産むように、それは授業研究に象徴されるような日本の教員文化の中で生まれ、再生産されてきた「型」であろう。

別の観点から見てみよう。米国を見ると、テストに追い立てられているように見えるが、実は高校受験を含めて考えれば、日本の状況のほうが成績がシビアに生徒の人生に関わってくる一面がある。ローレン(T. Rohlen)ら外国人研究者が息苦しく感じたのは、この高校受験の違いであろう。米国では、高校受験の圧力はそれほど大きくないため、授業の中心は「何を学ぶか」となる。まるで、個人の家のようなリラックスした雰囲気のある教室で、生徒は頭を働かせる。教師はあの手この手で、興味が湧くような仕掛けを作る。共通コア州スタンダードにより状況は変わりつつあるが、米国の教師の「型」には、そうした生徒の関心を高めるための仕掛けを集め、開発する性向が見られる。それは、あたかも技術を磨き、種を仕込むマジシャンのようである。毎週のように小テストがあり、テストに追い立てられているように見えるが、教師個々の授業が個性豊かなのは、そうした自由度の高い環境があるためだと言える。それゆえ、画一化を迫るNCLB法や共通コア州スタンダードに対して、強く反対するのである。

このように考えると、日本の教師の「型」には、一定期間内に一定の知識を伝え、効率的にそれを定着させることに関する部分の比重が高いかもしれない。もちろん、考えを交流したり体験を交えた優れた授業は多く見られるが、全国学習指導要領により教える内容が決められる程度は、依然日本のほうが強い。それゆえ、高校受験の糸を上から垂らし、下からは生徒との関係作りをして押し上げ、教室から逃げる生徒を追いかけるために走り回り、なんとか生徒をあるレベルまで引き上げる。つまり、授業研究の伝統に見られるように、日本の教師の「型」は授業に関する部分で優れた点を有しているが、それ以外の部分も含めて見る必要がある。

では、「学びの共同体」の「型」との違いは何か。「学びの共同体」が焦点を当てるのは、授業である。授業の中で、生徒の意識の差を超えた「学び」を生じさせることが重視される。その背景には家庭環境が影響しているが、それを踏まえて教室で現れる現実の焦点を当て、それは優れた授業により解決に向かう、という信念を有している。つまり、授業の外までを含んだ日本の教師の「型」について、授業を背骨とした「型」で立ってみようとする取り組みである。これは、ある意味、米国の教師の「型」に近い。しかし、そこには日米の教育の歴史的違いがある。それを踏まえて、改めて日本の教師の「型」を生かして提唱されたのが、「コ」の字という「形」だったのではないだろうか。それは、生徒の関係性に着目した「わざ」の学習を土台として、生徒の学びを生じさせる授業を目指す「型」である。それは、そうした「型」が伝承されている地域や学校では特段珍しいものではないのかもしれない。しかし、若手教師が増えたり、環境の変化で文化の伝承が難しい学校(例えば田中宏和2011)、「総合的な学習の時

間」に象徴される学習観の転換で、伝えていくべき「型」が見えづらくなった状況において、一つの拠り所になったのではないかと考える。

### 3. 「専門職の学習共同体」の取り組みから何を学べるか

ここで、日本の「学びの共同体」に比して、日本では馴染みのない米国の「専門職の学習共同体」の取り組みについて、やや詳しく考察しておきたい。滞在中に「専門職の学習共同体を見て何を学んだか」と聞かれたことがあった。その時は、咄嗟に英語で答えることができなかったが、再び答える機会があるならば、筆者は次のように答えたい。

一つは、データに基づく頻繁なモニタリングと、人種や障害の有無などマイノリティへの視点を基調として、個々の生徒の学びを捉える仕掛けの有用性についてである。自分の授業を通じて、彼ら・彼女らが何を学んだのかを正確につかもうとする姿勢は、学力格差を縮小する学校、生徒一人ひとりを伸ばす学校と、様々な学校モデルの基本となるものである。この取り組みがテスト漬けと捉えられるかどうかは、次に述べるようなチームの知的創造性とも関わってくる。

二つ目は、共通の形成的評価を考えることが、省察的な組織学習を生み出すということである。日本でも、定期テストを作る際は教員が膝を突き合わせて考える。しかし、リランドミドルでは、毎週、小テストづくりのために教員が一緒になって知恵を絞る。クラス内の学力層を代表する生徒をイメージし、それぞれの生徒がどのように理解しているのかを確認する。この協働作業は、それぞれの教員がどのように生徒の学びを捉えているかをすり合わせる作業である。今日までの一週間の自分の授業を振り返る鏡であり、生徒の学びの状況を踏まえて、次の一週間、授業を通じて生徒がどこまで学んでいけばよいのかを約束する時間である。そして、どのような問題が自分たちの生徒の学びを捉えるのに適切かと問う過程を通じて、リランドミドルの教員は自分たちの専門知を協働で構築し、生徒の学びを捉える目を養うのである。それは、授業中に生じる生徒たちの豊かな学びを直接扱うものではないが、「なぜ彼/彼女はこのような答えをしたのか」と考えることで、一週間の自分の授業を振り返る機会となっている。ただし、米国の教師の教育観が影響し、授業以外でどのような声かけをするか、補習や宿題をするかについては十分に徹底できていない部分も見られた。

三つ目は、単にデュフォーのモデルに従うだけでなく、自分達が置かれた文脈に即して独自に発展させていた点である。2013年には、共通コア州スタンダーズに伴う授業を手探りで行っていたことから、週間授業計画を検討する時間に比重を置き、独自にフォーマットを作成していた。それは、ノースカロライナ州が求める改訂版ブルーム・タキシソミーの観点を踏まえつつも、「この単元における重要な問いは何か」と単元の深い理解や、人種や障害の有無を踏まえてどのような授業展開や対応をするかを考えさせるものであった。2014年では、共通の形成的評価への比重が高まり、生徒の理解の状況に応じてどのようなことを問うべきか、という議論がされていた。日本の「力のある学校」における授業づくりを考察した若槻(2010)は、どのような教育方法のモデルを採用したとしても、その成否は学校がおかれた文

脈に合うかどうかだと指摘する。リランドミドルでも、学校の実態に合わせて教師たちが与えられたモデルを修正し、自分達の「型」を作り上げた点に着目したい。

四つ目は、新しい教育実践を教員が頭をつき合わせて考え、試行錯誤を繰り返しながら生徒に合ったやり方を作り上げていこうという姿勢である。これについては、「十分に練られていないものを、生徒を相手にするなんて無責任だ」という意見もあろう。ただ、これまでの伝統をきちんと継承した上で、新しいことを試してみるということが平行してなければ、発展的継承にはならない。しかし、そこにはリスクが伴う。そのため、まずは小規模で試し、すぐに軌道修正ができるようなスパンで取り組むことが必要となる。毎週のように集まり、例えば1時間強であっても生徒指導に追われずにデータをもとに取り組みを検証する時間があり、試行錯誤を繰り返すという姿勢と環境は、教師の専門的発達と専門職としての地位向上のために必要なことである。「なぜ彼/彼女はできないのか」を、社会経済的背景から捉えることと同時に、教科指導の面からも考えることは、別の生徒と出会った時の引き出しを増やすことになる。このように、子どもたちの現実から立ち上がる課題に対して、専門知を結集しカリキュラムを組み、教材を創り出す、という蓄積がなければ、教師は消耗し、学校は同じ課題に同じ対処法を持ってしか立ち向かえない。それは教科指導と生徒指導の問題を切り離して考えるという意味ではなく、むしろ逆である。一人一人の生徒の顔を思い浮かべながら、もしくは小テストなどのデータで生徒の学びを把握しながら、どうすればそうした生徒が授業に参加し、学ぶようになるだろうとじっくり考える姿勢と環境が必要だという意味である。つまり、授業や学びを通して、生徒のことを考えるということである。学問がそれを追求する人の人間性の上にか成り立たないことと同じように、生徒や教師の心身の在り様から切り離された<学力>や授業は、学校社会というゲーム以外においては大きな意味を持たないかもしれない。リランドミドルの場合は、共通コア州スタンダーズという外からのアカウントビリティへの対応に終始するチームもあるが、一方で、「この生徒たちにどういった力をつけることが必要なだろう」という想いから議論を重ねる教員やチームもあった。どこかで、「これを学ぶことが、生徒にとってどのような意味があるだろう。どのようにすれば意味のある学びになるだろう」と自分たちに問いかけることが必要であろう。

五つ目は、チームの規模である。リランドミドルでは、学年・教科チームで編成されていたため、多くのチームが3人から5人程度の規模であった。この規模の小ささが、限られた時間の中で深い内容まで話し合うことを担保する。例えば、リランドミドルの6年生社会科では、6年生を担当する教員全員が社会科を担当するため、10人を超える規模となる。この規模だと、討議の傍観者となる教員も出てくる。したがって、教師の学び合う学校組織文化を作るためには、3人から5人規模のチームをいくつも立ち上げる、ということが良いと考える。ただし、そこにはデメリットもある。それは、チームのメンバー構成によっては、活性化しない場合があるということ。もう一つは、チーム外の多くの教員の状況が把握しづらい、ということである。この二つのデメリットは、教員が自分の「型」を崩さずに済む環境を作り上げる。したがって、小規模チームを基本としつつも、時折メンバーを入れ替えたり、他のチームとの交流機

会を持つような仕掛けをすることが必要である。

六つ目は、チームとしての成功体験が感じられる仕掛けである。プルーデン教育長が話してくれたように、リランドミドルでは「学んだ事を測る」というよりは、「生徒の学びを促すための情報」という意識で小テストが使われていた。こうしたテストの捉え方は、生徒だけでなく、教員の意識も自由にしてくれる。8年生社会科チームの「ステーションワーク」で見られたように、新しい取り組みは生徒にとってどのような意味があったのか、ある意味、実験を検証し、次の取り組みにつなげるためにテストを用いていたチームもあった。チームとして新しい取り組みを試みた時、この小テストはチームに成功体験を実感させてくれるツールとなる。授業研究の歴史がある日本では、授業観察や様々な出来事を通じて気持ちが変化した生徒の作文を通じて、物語として教育実践を捉えることが多い。小テストがすべてというつもりは毛頭ないが、生徒の制作物をみんなで評価していくなど他の方法を取るにせよ、チームとしての取り組みの成否が一定のスパンで感じられることが必要であろう。

七つ目は、郡の関わり方である。一律にある「型」を押し付けることは、当然に学校や教師の反発を生む。それは、形骸化や、「形」だけの取り組みになってしまうだろう。プルーデン教育長が自ら示すように、まず自分たちからやってみせる。その後ろ姿を見て、ついていきたいと思いますることから始めなければならないだろう。学校に訪れる指導主事によっては、郡の設定するペーシングガイドを意識しすぎて、その学校がなぜできないのか、どのようなことに困っているのかについて、少なくとも教員にとっては十分に理解・支援されていないと感じられるような対応があったようだ。一方で、チームとして成り立ちにくいメンバー構成を補完し、チームメンバーの専門知の不足を補う資源として立ち回る指導主事もいた。学校との葛藤を生むのではなく、支援と理解を感じられるような郡の関わり方を考える必要がある。

### 第3節 教師の学び合う学校組織文化の形成・継承・変容のプロセス

本稿の事例を元に、教師の学び合う学校組織文化がどのように形成、継承、変容するのか、そのプロセスを「型」に着目して提示する。まず、「型」がどのように定着するのかを説明し、「型」を通してどのように個人と組織の学習がつながるのか、教師が学び合う学校組織文化が「型」を介してどのように形成、継承、変容するのかを説明する。

#### 1. 「型」の定着プロセス

学校組織文化において、ある「型」がどのように定着するのかを考えると、大きく二つのことについて説明が必要となる。ひとつは、ある「型」がその学校においてどのように「善いもの」として価値づけられ、正統性を確保するのか、という視点である。もうひとつは、どのように「形」の背景にある意味世界までをとらえる学習が生じ、それが身体化するかという視点である。

どのような「形」を学校組織として統一して採択するのかは極めて論争的なイシューとなる。

形を整えるとは、ブルデュー(1991=訳書 2008,p.137)にすれば象徴暴力を振るうことである。形式には象徴性が備わっており、その形式を受け入れることは、一つの行為や言説を正統なものと認めることである。シャインの三層構造に従えば組織文化は顕在的なレベルと暗示的なレベルを「価値」が媒介することになる。しかし、何に「価値」を置くかということは恣意的であり、リーダーや教職員それぞれが自身の「型」を正統なものにしようという戦略が働く。

例えば、実際にリーダーが学校で何かを組織的に取り組もうとしたときのことを考えてみよう。リーダーがある「形」を採択する際には、その教育実践の背景にある意味世界とリーダーの「型」には一定の親和性があるだろう。一斉授業か共同学習か、個別指導か、習熟度別指導か、指導形態の判断基準はその教員のハビトゥス、すなわち教員の生育歴と勤務歴が大きく影響する。したがって、新しい「形」の採用をせまられることに同調する教員と反発する教員が生まれる。それは自分とは異質の「型」を排除したい、という気持ちが芽生えるためである。この気持ちは、「この忙しいときにわざわざ新しい方法を試す余裕はない。」「せつかく今のままで生徒との関係も落ち着いているのに苦労して波風を立てることはない。」というような抵抗となって表現される。

そこで、リーダーはまず「形」の背景にある理念を語る。「目に見える形は異質に見えるかもしれないが、その根底には皆が実現したいと思っていることと同じことを志向している。」ということを説明する。異なる「形」を提示したが、それは皆が思っているような価値の押し付けではないのだ、という説明である。自治体の中での教員異動が定期的にある日本の公立学校の場合であれば、その自治体で共有された物語が説得の資源とされることがある。それは、自治体として一定の採用フィルターがかかった共通のハビトゥスを持つ教員たちが、各学校での同僚教員や生徒・保護者・地域住民との交流の中で語り継ぐ物語である。北中学校の「学びの共同体」の導入を検討する際、校長の「古中市のこれまでの取り組みとつながっている」という説得がこれにあたる。「学校に来られない子供を何とかしたい」「学力の低い子どもを引き上げたい」「学力格差を解消したい」という理念や目的を語り、「形」の背景にある意味世界を語る。この説得に成功すれば、次は部分的な導入がなされる。その結果、メンバーが手ごたえを感じれば、つまり新しく紹介された「形」の持つ意味世界に共感できれば、その「形」により表現される意味世界にコミットするようになる。すると、次はそのメンバーがリーダーとなり、他のメンバーに対してその「形」の紹介と意味の説得を行ってくれる。このように、「形」と意味世界を体現した教員、「型」を獲得した教員が増えることで、その「型」が学校組織文化に定着し、同じ「形」を生み出していく。

ある「型」が定着するには、理念を説得する場面と、メンバーが取り組みの価値を受け入れる場面、さらにその取り組みを継続するために後継者を育成する場面において、リーダーシップが発揮される。このとき、可視的に明らかな「形＝ツール」がリーダーの語りやメンバーへの意識づけを強化する。一方で、それに対する反発や抵抗も強くなる。「形」の意味を問いかけることがリーダーの役割と言える。そして、メンバーが新しく導入された「形」の持つ意味体系を解釈する中で「型」の定着が生じる。

シャインの文化変容モデル(訳本 2004,p.119, 城戸 2008,p.156)に従えば、変化の動機づけ、古い概念にとって変わる新しい概念及び意味の学習、それらの内面化という段階を踏むこととなる。まずリーダーは、なぜ外部モデルが組織に紹介するかを説得する。その説得は、「自組織を取り巻く環境の変化」と「変化した環境と自組織の不適合」という危機感の共有から始まる。その解消のために紹介された「形」に対し、他のメンバーは「これまでのやり方の変更を要求される」ということへの抵抗や、これまで自分が蓄積してきた「型」が無効化されるという学習棄却に関する不安感、紹介されるモデルの有効性に対する懐疑心を抱く。こうした心情が、外部モデルの導入を「形」だけのものとしたり、導入そのものをやめてしまう要因となる。

リーダーは、こうした心情に対して説得を試みる。「これまでのやり方の変更を要求される」という抵抗に対しては、「なぜこのやり方が必要なのか」「この新しいやり方も、(相手が)これまでやってきたやり方も、目指すところは同じである」という上位概念に訴える。また、やり方や形式については妥協し、まずはやってもらうよう働きかける。学習棄却に関する不安に対しては、「やり方について学習する機会があること」「失敗してもよいこと」などを訴え、「うまくいかないかもしれない」という不安をぬぐおうとする。導入・推進者自身がモデルとなり範を示し、やり方を見せることもある。有効性に対する懐疑心に対しては、生徒の変化を成績やアンケートなどの数値データで示したり、保護者や学校に來た人からの反応を伝えたり、マスメディアを通じてその取り組みが評価されていることなどを示すなどの取り組みで対応する。このような働きかけが成功すれば、教職員がその新しい概念と意味を自己の概念やアイデンティティに取り込むようになる。

リーダーの推進する「形」について教員が本当に納得するのは、目の前にいる生徒が変わっていく様を実感したり、自分がやってみてうまくいったと感じたときである。教員が自らの仕事の成果を直接感じるのは教室の中であるが、物理的な制約や心理的な抵抗があり、どの学校でもお互いの授業を常に見られる、というわけではない。したがって、意識的に体験を交流する場を持たなければ、ある「形」の導入により感じる生徒の変化や、実践の成功の判断材料は、自らの直接体験のみに限られてしまう。すると、外部モデルの有効性を判断する材料が乏しいため、これまでに蓄積した自分の「型」と照らし合わせてそのモデルを判断することになる。このとき、本質的には「自身の価値観」は揺るがないのである。また、そうした実践ができない教員や、他の基準を持つ教員が、その実践のポイントをとらえることも難しい。したがって自分の成功体験を通じてその「形」の有効性を実感することも難しい。学校で導入した新しい取り組みが形骸化するのは、このように自分の「型」をメタ認知で問い直す機会が不足していることが原因として挙げられる。

ここで、磁場という観点から、学校内のマイクロポリティクスの様子を描いてみよう。校長の「型」とミドルリーダーの「型」の親和性は、学校内で何を正統的価値とみなされるかに影響する。校長の「型」と近い「型」を持つミドルリーダーの間には、そこに他の教師を引きつけ、または距離を取らせる磁場が発生する。校長やリーダーは自身の「型」と適合した目的や価

値、モデルを提示し、それに対する共感や理解を調達しようとする。そして、教員の行為や価値に対する要請、つまりその「型」に対する働きかけを行う。リーダー達はこの働きかけに対する反応を何らかの方法で確認しようとする。それは、授業中の生徒の様子やデータの示す結果、または教員が「コの字」型の机配置や電子黒板を使用しているかなどで確認される。

例えば、北中学校のミドルリーダーである宮田先生は、過去の勤務校で身体化した同和教育実践に基づく「型」を、「学びの共同体」という「型」に転調している。校長も同じ学校での「型」を身体化しており、支援的であったことから、北中学校でミドルリーダーの「型」を中心とする磁場は強くなった。また、「学びの共同体」を導入する際にも生徒の主体性を重視する学校組織文化が形成されており、市自体としても生徒の主体性を重視する教育改革の流れを汲むようになっていた。「学びの共同体」は、こうした転換期を迎えた人権教育の「型」と、新しい教育を求める流れの合流点として位置づけられた。「学びの共同体」を元にしたミドルリーダーの「型」は一度に広まったわけではないが、同じ「形」で取り組み、教職員が次第に成果を実感し、また成果を実感する場が設けられていたために次第に受け入れられ始めた。完全にその「型」が浸透したわけではないが、校内研修などで「型」に習熟しているかどうか学校組織における教員の〈位置関係〉(人間関係)にも影響するため、新しく組織に入った教員も「型」の習熟の必要性を感じるようになる。このようにして、一つの「型」が再生産される。ただし、その「型」の意味や目的、暗黙の前提が共有されていなければ、取り組みが形骸化する。また、リーダーが当初考えていた目的と異なる目的、例えば「学びの実現」ではなく「仲の良い生徒集団づくり」という目的、で「型」が習得される。

## 2. 協働に伴う葛藤

教師が協働する際、それぞれの教師が持つ「型」の衝突が見られる。しかし、「足並みを揃える」というように、組織行動として一定の「形」を受容する必要が生じる。「足並みを揃える」ということについて、杉尾(1988, p.12-14)は、学校に非常事態や問題状況が発生した場合には、様々な利害や立場の対立が尖鋭化するために形式的・建前的に「共通理解」がスローガンとして叫ばれることを指摘する。葛上(2010, pp.172-173)は、日本の「力のある学校」では「相互に高め合う協働的な教師文化」が成立しており、それは「学び合い育ち合う同僚性」と「信頼感にもとづくチームワーク」、それらを支える「リーダーシップ」という構造になっていると説明する。それだけでなく、新しく赴任した教員を学校に溶け込ませる「しかけ」と、学習を続ける組織を支える「コミュニケーション」があると言う。ここで、前者の「しかけ」として、強制的な活動という「強動」が協働に進む際に、学年目標に向けて本音をぶつけ合うことを通じて、協働的な関係が構築されることを指摘する。

「足並み」を揃える上で感情コンフリクトがあるときに、メタ認知がそのコンフリクトを乗り越える足がかりになるという指摘は重要である。北中学校の場合、「学びの共同体」の導入に関わる葛藤に対して、校長は同和教育実践の流れを持ち出し、自分たちの取り組みの目的、

すなわち「子どものためなら何とかしよう」という価値観に訴えた。

リランドミドルでの2013年10月の調査では、8年生ELAチームの教員からは、「協働の難しさを乗り越えるには、なぜそれをするのかという共通の目標を持つことが必要」「安心して自分の失敗も話せるような、オープンマインドになることが必要」という話を聞いた(新谷2013)。この事例も、メタ認知が協働の葛藤を乗り越える手立てであることを支持している。「信頼関係が足並みを揃えること的前提」と考えれば、信頼関係は感情的コンフリクトを緩衝するものとして機能するであろう。それは、ある価値基準に沿った協働的行為の積み重ねにより、お互いが価値観を共有していると実感し、その関係性において重視される価値観が「当たり前」のものとなっている状態を意味している。

本稿では教師に着目してきたため多くは述べなかったが、教員が協働に伴う葛藤を乗り越えるためには、校長の支援的なリーダーシップと、学校としてのビジョンを共有するための働きかけが必要である。7年生ELAチームの年配教員が語ったように、協働はともすれば強制ともなる。したがって、そこに葛藤が生じる。本来並列的な同僚関係にある教員が、この協働に伴う葛藤を乗り越えるためには、二つの方法があることをリランドミドルの事例から学べる。

一つは、校長が足繁く教員の間を歩き回り、そのプロセスを見て、その話しに耳を傾けるということである。「監視ではなく支援されている」「私達の大変さや、何に悩んでいるかを理解してくれている」と教員が感じることで、協働に伴う葛藤を和らげていた。「ティーチャーズ・オブ・ザ・イヤー」の授賞式の帰り道、ハイウェイをやや蛇行して疾走する校長の車の中で、米国の校長の激務ぶりを感じた。それにも関わらず、真っ暗な学校の駐車場を歩く筆者に対して「危ないから」と車のライトを照らして最後まで見送る心遣いは印象的であった。こうした、校長の支援的な姿勢が、学校のハードな取り組みに対する教員の協力につながるのだろう。

もう一つは、「ビジョンの共有」である。8年生ELAチームの中心となっていた教員が語ったように、「なぜこれをしているのか」という共通の目標、「これをする中でどうなるのか」という見通しを持つことが、足並みを揃えて一歩進むために必要なものである。ただし、この「ビジョンの共有」には、覚悟を伴う。リランドミドルの校長は筆者に「子どものために闘うことを辞さない」と話した。これは、自分の「型」に固執し、子どもの学びを高めることに熱心でない教員を頭に描いての言葉だった。しかし、嫌われること、対峙することのエネルギー、本当に自分は正しいのかという不安、そうした様々な感情が校長の中で常に渦巻いているのだろう。そこで、校長は毎晩鏡に向かって「自分は今日ベストを尽くしたか」と問うのだと言う。

このように、教師が学び合う学校組織文化における協働に伴う葛藤を乗り越えるためには、「共通の目標」と「オープンマインド」、「理解されているという実感」が必要であるということ、そのために校長の支援的なリーダーシップや、協働の先に何が見えるのかとビジョンと覚悟が必要であることが確認できた。

### 3. 個人学習と組織学習のつながり

本稿では、個人学習と組織学習は、教師のハビトゥスによりつながり、その獲得プロセスは「形」と「型」の違いに着目することで明らかになると考えた。こうした枠組みで日本の事例を考えた時、教師は「形」の意味を次第に「からだ」で理解することで「型」を獲得していく様子が見られた。それは、授業研究という同じ事象を見て、語り合う場があったこと、「学びの共同体」という「形」と「語りの作法」を提供した取り組みにより、道場的な要素を学校の中に創りだせたことで、「形」から「型」に移行する上で必要な、「その世界に身体を置くことで体得する間やリズム」を感じられるような舞台設定ができたことが影響している。一方、リランドミドルの場合は、個人学習と組織学習は「シェア」をキーワードとしてつながっていた。それは、個人が授業の中で実践していること(暗黙知)を、データの解釈という行為を通じて「専門職の学習共同体」という場でメンバーに伝え、そうして言語化された教育実践をチームとして共有し(形式知)、自分の実践に活かすというサイクルを回すことでつながっていた。ここで、チームの成熟度が高いチームでは、共通の取り組みやスライド、小テストを協働して作ることで、共通体験と共通言語を用いる機会を増やし、そのサイクルを回す上で得られる学習を豊かにしていた。

日本と米国では歴史的な文脈が違うが、共通して言えることはフォーマルな取り組みだけでは身体技法の「型」の共有にまではいかないことである。その裏返しであるが、インフォーマルな同僚関係や、威光模倣を伴うメンターと若手教員の関係、良好なパートナーシップ関係にある専門知を持つ教員を中心とする実践共同体への参加により「型」の共有が生じることが確認できた。ただし、授業研究の伝統のない米国では他の教員の授業を見る機会が少ないため、「形」の徹底的な模倣と、学校全体が持つ非日常的空間に身を沈めることで身に付けることのできる「間」や「タイミング」の体得までには至っていない。したがって、知見として目新しいものではないが、「協働」を中心価値とする取り組みにおいては、ハーグリーブズの言うように「企図された協働」として設けられた時間や取り組み以外の人間関係に着目する必要がある。つまり、同僚関係と「型」を実際に見て共有する場の設定が、「型」を介した個人学習と組織学習に影響することが確認できた。

北中学校では、生徒同士の関係性やそこに生じていた学び、その現象を観察した教師自身の気づきを中心として話がされていた。こうした討議の中心にあることは、生徒の関係性を多面的に見て、掘り下げ、解きほぐす力、いわゆる「子どもを見る目」を養うことにある。そして、自分が担任をするクラスの子どもや、観察した授業の子どもたちの、その授業における在り様の解釈を語り合うことを介して教師たちの気づきがつながり、授業の全体像を協働して構築していた。

一方、リランドミドルの「専門職の学習共同体」の討議では、「生徒は何を学ぶか」「学びをどのように測るか」「学んでいない場合/学んでいる場合、どうするか」というプロセスで話し合いが行われる。この討議の手順の目標は、「どうするか」という手段的なアウトプットを出すことにある。これは、教科横断的なチームを理念とするミドルスクールの観点から言えば逆説的

な現象である。学年がチームとなって生徒を見ていくというミドルスクールの学校文化を考えると、生徒の関係性についてのやり取りが前面に出てくるはずである。ここに、米国における新自由主義的教育改革の影響をみることができる。すなわち、アカウントビリティの要請が、点数により測定される生徒の学びを達成するための方法に討議を向かわせるのである。

ただし、それはリランドミドルで意図されていたことでもあった。「専門職の学習共同体」は、教科指導に関する話をすることに意義がある。それは、教師の専門性が、米国においてそのように定義されているためである。「専門職の学習共同体」に取り組む前にも、教師たちは集まり、話し合っていた様子が、以前リランドミドルに勤めていた郡の指導主事により語られていた。その学校組織文化は今回の訪問時にも残っていた。教師は午前にあったことをランチの時間に共有し、その日の授業が終わると廊下で立ち話に興じていた。PBIS という生徒指導の取り組みについての会議では、生徒の成長に教師が驚く場面も見られた。そうした学校組織文化を踏まえたとうえで、教科指導に関する話を持つように方向づけたのは、米国の教育観であり、それを制度化した全米教職専門職委員会といった組織や、ノースカロライナ州の教員評価という制度である。

では、両校で観察された個人学習と組織学習は、省察的組織学習と言えるのだろうか。

北中学校に勤務する教員は「学びの共同体」の授業実践や理念を内面化する際の葛藤を、校内研修という場において様々な教員の語る「省察の連鎖」の中で「気づき」や「学び」という形で解消していくように見える。しかし、それは言わば省察的組織学習のシングル・ループ化というべきもので、一つの「語りの作法」が定着しただけかもしれない。授業実践や校内研修における討議が形式化することで「学びの共同体」の技術化が生じる。このように省察的組織学習が形式化・技術化することで省察的組織学習は新しく赴任する教員の価値変容を促すものでなく、「足並み」という名の同調圧力をもつ取り組みになってしまう可能性がある。その時、表面的には省察的組織学習の形をなしていても、組織全体としてみれば新しく赴任した教師にとっても以前から組織にいるものにとってもそれぞれの実践や価値を振り返るといふ本来の意味での省察を促すものではなくなっているだろう。

リランドミドルの場合、実践の省察はデータの解釈を通じて行われる。「なぜこうした結果になったのか」を考えることで、その一週間の授業や単元構成を振り返る。ここで、チームが協働して作成した週間授業計画を共通の「型」とすることで、個人学習と組織学習がつながりを持つこととなる。しかし、7年生数学チームの若手教員が漏らしたように、チームの集合知である週間授業計画が形骸化してしまうと、省察的な組織学習は生まれない。授業計画が単なる進度調整となっている場合も同様である。討議の場合において、「この計画の意図は何だったのか」「私たちは生徒にどのような学びを生じさせたかったのか」に立ち返り、共有した「型」に基づいた授業を振り返り解釈することで個人とチームに意味ある学びが生じる。若手教員が「データの回はスムーズに行く」と言ったことも、単にデータを読み上げるだけに留まるからであると考えられる。それは、個人の「型」から脱し切れていないためである。もし、チームとして考え抜いた「型」であれば、そのデータが意味するところを深く読み取るために時

間をかけるであろうし、よりよい「型」を求めて計画に時間を費やすであろう。

#### 4. 学校組織文化の形成・継承・変容プロセス

これまでの議論を踏まえて、教師が学び合う学校組織文化が形成・継承・変容するプロセスは、①守のフェーズ、②破のフェーズ、③離のフェーズの3つのフェーズに分けられる。この3つのフェーズは螺旋状に渦巻いているイメージで捉えたい。

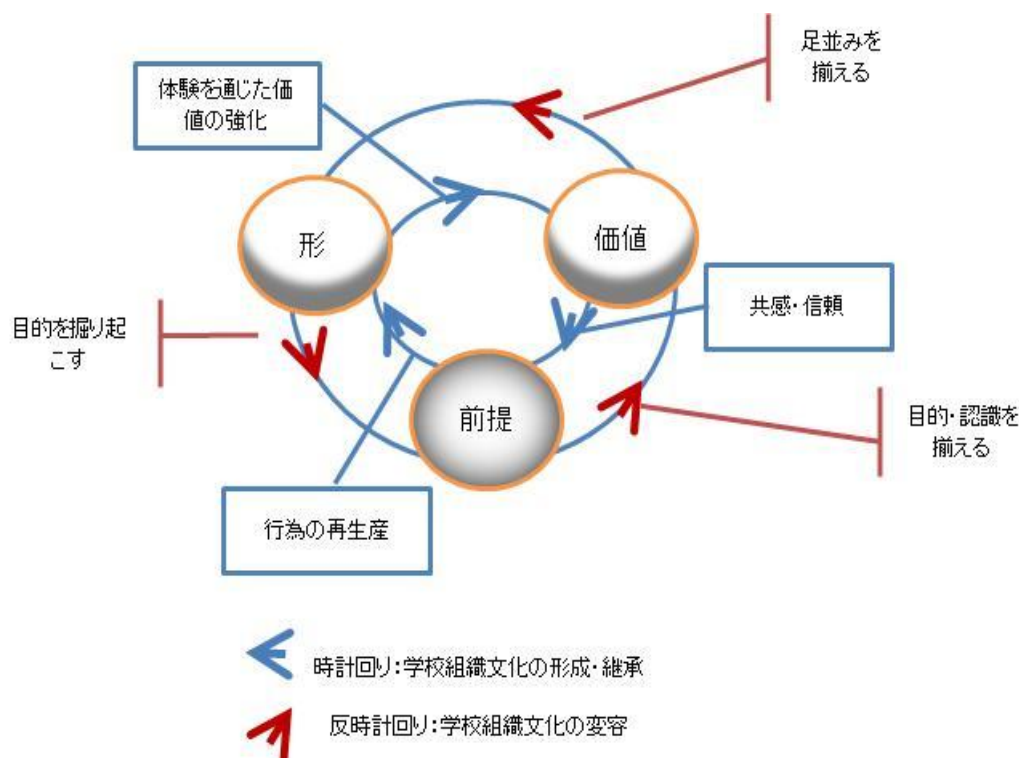


図4 学校組織文化の形成・継承・変容プロセス 螺旋モデル

①守のフェーズは文化の継承に関わり、学校組織文化を象徴する「型」の実践を再生産するフェーズである。以下の図において、時計回りで回る矢印で進むフェーズである。形から価値に至る矢印は取り組みによる成果を実感し、体験を通じて価値が強化される様子を意味している。例えば、子どもが他の子どもとの豊かな関係性の中で学ぶ環境を提供するという目的でグループ学習を導入し、実際にこれまでに授業に参加しなかった子どもが教室に入るようになったりすれば、その成果は導入時の目的を強化する働きをするだろう。価値から前提への矢印は、その成果により、取り組みの価値をより強く信じるようになったり、チームとして価値観を共有していく様子を示している。教師の関係性が緊密化することで、語られない部分の価値観も共有し、形だけでなく思いも揃えて取り組みに臨むようになる。

リランドミドルの事例で考えれば、個々の教師が自分の教室に閉じこもっているという過去

の状況は、ブルデューの言葉を借りれば閉じられた「界」の中で、一人の教師と生徒との間でその教師の「型」を再生産している状況である。

②破のフェーズは文化の変容に関わり、時計の針を巻き戻し、学校組織文化の価値、黙示的前提を見直すフェーズである。例えば、よく言われる「目的を共有して」という働きかけは黙示的前提から価値に至る矢印の働きかけを意味している。また、「足並みを揃えない」というのは価値から形に至る矢印の働きかけを意味している。校内研修における高次の学習、すなわち「組織全体の価値基準そのものを変革して環境適応を果たす中で生じる学習」（今津 1996 p.183）がこれに該当する。

リランドミドルの事例で言えば、「専門職の学習共同体」という場を共有することで、自分の「型」を見直す機会が生じる様子である。それは、学校全体で見れば、組織文化の変容の兆しと捉えることができる。

③離のフェーズは新しい文化の形成に関わり、これまでの文化と新しい文化の葛藤、すなわちどの「型」を支配的とするかをめぐるマイクロポリティクスに勝利した結果、新しい「型」が見られるフェーズである。

リランドミドルの「専門職の学習共同体」の取り組みから距離を置くベテラン教師は、筆者に「教育の世界では20年くらいで同じところを言ったり来たりしている」と語った。何が「正しい」と思われるかは時代によって変わり、教員はそれに翻弄される、という意味だろう。教育改革の波が学校に打ち寄せられるたびに、学校内で様々な「型」の勢力争いが起こる。それは、学校組織文化の変容のきっかけとなるが、ともすれば先の教師が語ったように、同じことの繰り返しになるのかもしれない。

## 第4節 本研究の知見と提言

### 1. 本研究で見出されたこと

本稿での考察を通じて明らかにしたことについてまとめておこう。

#### (1) 政策社会学的研究

生徒の学び合いを通じて高い思考力や問題解決能力を身に付けることが必要であるという流れから、教師もまた学び合いを通じてその実践を省察し、発展させていく必要があるという流れが生じた。2000年代の日米の教育改革はこうした流れを踏まえたものであるが、その取り組みはこれまでの歴史や地域の文脈の影響を受けた学校組織文化のフィルターがかかっていることが確認できた。日本の事例では同和教育の継承という流れがあり、米国の事例ではアカウントビリティが要求されてきた流れがある。では、日米の教育改革は教育実践を変えたのだろうか。筆者の観察の限りでは、「形」の上では変化が見られた。「学びの共同体」という「コ」の字の取り組みや、「専門職の学習共同体」での討議を踏まえた共同的な学習形態は、生徒の学び合いや高い思考力を育成する環境づくりを意図した授業を生み出していた。しかし、それが「型」として、その背景にある意味理解や、授業のリズムとして体現されるためには、教員の持つ「型」が転調される機会や、インフォーマルな部分での同僚関係が影響していた。例えば、北中学校の事例では同和教育実践により獲得された「型」が、総合的な学習の時間に象徴される教育改革の求める「型」へと転調されていた。また、ランドミドルでは、専門知という共通の「型」を持つチームや、メンターの「型」への威光模倣を抱かせるような関係性の上に、共通コア州スタンダーズの要求する「型」への転調が生まれていた。したがって、教育政策が教育実践に及ぼす影響は、その学校の同僚関係や、着目する教員の「型」の履歴を踏まえて考察する必要があることを確認した。

#### (2) 教師教育・教員文化研究

日本の「学びの共同体」では、生徒同士の関係性への言及を中心として、身体技法の習得という意味での「型」が個人学習と組織学習をつないでいた。一方で、米国の「専門職の学習共同体」では、週間授業計画と形成的評価を中心として、生徒は何を学んだのか、または学ばなかったのか、それぞれの生徒に対してどのようにすべきかという効果性への言及を中心として、教育実践の共有と創造のクリエイティブ・ルーティンという意味での「型」が個人学習と組織学習をつないでいた。それぞれの事例の根底で定義される教師の専門性は、これまでに述べられてきた日米の教師観の違いに沿うものであり、特にカリキュラム編成に関する自主性の違いが大きく影響している様子が見られた。教員文化の苗床として教師が学び合う学校組織文化を考えた時、日米の教師の専門性の定義が異なることから、日本の教師の学び合いの場は、授業での身体技法を洗練させ、子どもを見る目を養う道場として機能

しており、米国では単元開発や教具開発など知識創造の研究室として機能していた。ただし、これは本事例に限っての分類である。また、米国における共通コア州スタンダーズの浸透は、教師のカリキュラム編成における自律性に影響を与えるだろう。

日本の事例を考えた場合、個人の「わざ」を盗める学校空間には、まず「形」が提示されていたこと、その意味を探る場と言葉があること、それらを通して日常的な実践を振り返ることで、「型」を身に付けていくことを確認した。したがって、個人の「わざ」を盗むためには、当たり前のことであるが、教室が他の教員に開かれていなければならないし、授業研究の場が持たなければならない。ただし、そこにはその学校なりの流儀があった方がよいであろう。伝統芸能や武道で、「形」から「型」への移行過程を促すのは、道場の持つ非日常性である。明示的な規則であれ、暗示的な規則であれ、学校として共通する行動規範、すなわち「型」を何とするのかを考える必要がある。そこには当然に葛藤が予想される。この葛藤を忌避すれば、個業を是とする学校組織文化が継承され、その価値観を踏まえた教員文化が再生産される。また、「型」を体得した教員は、これから「型」を体得しようとする教員、自分と「形」との関係に留まり、その世界観をまだ身体化できていない教員に、どのように問いかけるかを考えなければならない。授業に慣れてきた若手教員に対して「具体性がないね」と子どもを捉える目に課題があることを指摘した事例のように、「ちがう」「なぜ?」「わかってない」「まだまだ」と、学習者のリズムとの違いを指摘できる存在が必要になる。こうした「形」から「型」への学習プロセスに着目した研究として、教師の用いる比喩を分析するようなアプローチも考えられる。リランドミドルの事例を考えた場合、威光模倣が生じるような関係や、「型」を体得した者たちが協働して何かを追求するような実践共同体が存在している必要がある。

また、教師教育や教員文化研究では、同僚関係や協働が規範的に語られることも多い。しかし、協働には本事例で見られたような葛藤がある。ただし、同僚関係や協働が重要であることには変わりない。なぜなら、それらが無いところでは、個人学習と組織学習を「型」でつなぐことが難しいためだ。そこで、本事例で見られたように、共通の目標やオープンなコミュニケーションができる環境、「理解・支援されている」という学校経営の視点を合わせて考える必要もあるだろう。

次に、教員文化研究に対する知見を教職アイデンティティという観点から考えてみよう。日本と米国を含む五カ国の教職アイデンティティの確保戦略について論じた長谷川(2008)は、日本の教師において教職アイデンティティの二元化戦略が発達していることを指摘し、「安定」には仕事のやりがいや同僚との関係が、「攪乱」には勤務校の状況が影響していることを指摘している。一方、米国の教師においては、「安定」に対して同僚との関係との影響が見られず、「社会的貢献性・専門性」に関する教職観以外に教職アイデンティティに関わる変数が抽出されないという結果となっている。

本稿の事例を踏まえれば、この結果は次のように解釈できる。日本の場合、教科指導以外を含む職務範囲の広さが、多忙感や教職アイデンティティの「攪乱」要因となる一方で、「やりがい」を感じることによる「安定」要因ともなるという諸刃の刀となっている。また、一定期

間で異動を繰り返すことで、勤務校が困難な状況にあったとしても「やりすごし」ができる、という見通しも立つ。北中学校の事例を踏まえれば、教師の無限定性から生じる「教師叩き」の世論や、これまで蓄積してきた同和教育実践をそのまま継承することが困難な状況が教職アイデンティティを「攪乱」した。そこに、授業に焦点を当て、具体的な方法を提起したことで「学びの共同体」が受け入れられたのだと解釈できる。一方、勤務校の状況から一定の距離を置く二元化戦略が働いているとすれば、「学びの共同体」という、学校全体での取り組みに対して教員の協力を取り付けることが難しいとも考えられる。ある程度勤めれば異動するという見通しが立つのであれば、「形」だけ足並みを揃えておけばよい、という考えも生まれる可能性があるためだ。こうした消極的参加を回避するためには、取り組みを通じた「やりがい」や「同僚性」に訴えかけるアプローチが必要となる。

一方、リランドミドルの事例を踏まえれば、教科指導に限定された専門性の定義や、個業を当たり前とする学校組織文化において、授業という要素が教職アイデンティティに占める割合は極めて大きくなる。しかし、その授業に強いアカウンタビリティが求められることで、米国の教師は教職アイデンティティを確保するための「逃げ場」をなくす。こうした状況が「多忙感」として表れたのだと解釈できる。これは、日本の教師のように業務の無限定性から来る感情ではなく、多様な生徒を抱えた中で到達が難しい学力水準を課せられた「無力感」という意味合いを含んでいるだろう。こうした状況の中で、「専門職の学習共同体」という同僚関係に基づく承認感を得られる場合は、教職アイデンティティの確保に役立ったと考えられる。長谷川の分析では、米国やスウェーデンといった西欧の教職観においても、同僚関係は教職アイデンティティの「安定」につながる事が指摘されている。加えて、共通コア州スタンダードという新しい学力観に基づく授業づくりが求められる中で、協働して授業を通じた専門知を構築する場ができたことが、教員たちの閉塞感を和らげるように働いたと考えられる。その背景には、教科横断的に学年チームで動くというミドルスクールの学校文化も影響していた。

### (3) 学校社会学・学校経営研究

日本の「学びの共同体」の事例から導かれた「リーダーシップの発揮が成功すると、同じ形による実践が行われる場面が多くなる」「形に習熟するほどその背景にある意味体系の理解が深まる」「型に習熟し、その理念を解釈するメンバーが育つことで、リーダーの描く学校組織文化が継承される」といった 7 つの知見が、米国の事例においても部分的に確認できた。また、米国の事例では、「専門職の学習共同体」はチームの成熟度により「集まる、学校共通のテーマで話す、生徒を多面的に理解する」(第一ステージ)、「データを用い課題や知見を見出す、良いチームと実感する」(第二ステージ)、「生徒の学びの実態を理解する、新たな知識や良い小テスト(形成的評価)を創る、継続的に実践を省察し改善する」(第三ステージ)という 3 つの段階があることを示した。

これら知見を踏まえて、学校組織文化の形成・継承・変容プロセスを「学校組織文化を象徴する型を介した実践の再生産」(守のフェーズ、継承、時計回り)、「学校組織文化の価値

や黙示的前提、個人の型の見直し」(破のフェーズ、変容、反時計回り)、「どのような型を支配的(学校組織文化の正統的価値)とするかのマイクロポリティクスに勝利して生まれた新しい型」(離のフェーズ、形成、弁証法的止揚)からなる、時計周りとは反時計回りの二重の螺旋によるモデルで示した。このモデルは、「振り子のように」繰り返される教育改革への対応の違いにより、同じ螺旋を描くにしても、学校組織文化の変容を繰り返すが時が経てば元に戻る渦潮に対し、変容を繰り返し発展する灯台の比喻に対置することができるかもしれない。前者は二つの異なる海流の出会いにより下向きの螺旋を描くが、後者は上向きの螺旋状の階段を登ると、その先に海を一望する景色が広がり、行き交う船の航路を照らす存在となる。

## 2. 本研究から言えること

本稿を綴じるに当たり、日本の教育関係者に対して3つの観点から提言を述べたい。

### (1) 教育政策について

志水(2010,pp.217-218)はサッカーのプレイスタイルが各国で似てきたことを例に出し、世界の教育改革がPISA型学力を意識したカリキュラムに編成し、新自由主義的要素を加味した学校システムを構築しようとしていると述べている。本稿のテーマに即して言えば、世界はPISAという「型」に象徴される界で競争を繰り返す、という状態だ。それぞれの国の教育の「型」は、この界に参入することにより転調を迫られている。PISA型学力と呼ばれる学力観自体に筆者は異を唱えるわけではない。それが、競争を意識した教育政策として降りてくることが問題だと考える。

PISAの結果や、アカウンタビリティとしてのテスト結果を追い求めて、幼稚園からテスト対策をするような教育は行き過ぎであろう。学校というチームが追求すべき価値は、自分達の関わる子どもや保護者・地域との交流から立ち上がるものでなくてはならない。明治期の一斉授業の普及に見るように定型を伝達するのではなく、熟成と交流による実践の発展が必要である。それは、PISA型学力にシフトする今日の状況において、さらに重要になってくるだろう。どのようなカリキュラム改革を求める教育政策も、それが教員の「型」の転調を促し教育実践に影響を及ぼすには、良好な同僚関係や協働を支える環境が必要であるというのが本校の知見である。

「総合的な学習の時間」であれ、「共通コア州スタンダード」であれ、教育実践に影響を及ぼすためには、教員がお互いの「型」に影響を与え合うような環境がなければならない。それは、お互いの授業を見せ合い、生徒一人一人の「学び」を丁寧に見て、自分の授業を省察する、という職場環境がなければならない。古中市の歴史において、「一つの球(たま)を20人で見てきたが、今はそういうこともできない」という話があったが、「総合的な学習の時間」や「共通コア州スタンダード」が求めるような高度な思考力を身に付けさせようと思えば、教員に十分な時間と余力が残るような職場環境を整備する必要があるだろう。学力格差が益々問題視される現在、低学力の生徒こそ、体験に基づく判断・探求の学習により考える力を養わ

なければならない、という現場からの指摘(小林 2008, p.32)を真剣に考える必要がある。それは、「総合的な学習の時間」という理想が生んだ現実から、私達が学べることの一つである。そうであるならば、教育政策として考えるべきことは、こうした学校の価値や協働を教師が十分に考え実践できるような物理的、心理的支援をすることだろう。それは教員や学校を競争に追い立てるだけでは実現できない。政治リーダーには、そうした視点を求めたい。

## (2) 教師教育について

教員が育つ学校とはどのようなものであるかについて、志水(2008,pp.46-58)は年度当初に去年の取り組みを涙ながらに振り返り抱負を語るような儀式(イニシエーション)があることや、研究授業で多くの教職員から支えられて一人ではできないようなことを成し遂げる機会があることに触れている。つまり、この学校には強烈な学校文化の「型」が継承され、こうした儀式や、他の学校から比べると非日常的な経験の連続を通じて新参者を自分達の世界に引き込み、その「形」の意味を身体で理解させるような仕掛けがあるとと言える。その過程で、新参者は子どもや同僚との交流により自分の「型」が揺さぶられ、新たな「型」の体得へと向かっていく。その先で新参者が身に付けるのは、「子どもの見方」「集団を見る目」という、言葉では言い表すことの難しい「わざ」である。教育活動を通じた生徒の自己認識の変容を、「取り組みをくぐっての今の自分を見つめて綴る」と言う表現と同じく、教師もまた自分の取り組みの目的や意味を体で知ることによって変わっていく(土田 2011, p.40)。そのためには体験の場やチャンスを手教員に与え、困難な道を進んだ先にあるものを知っている先輩教員の存在が必要である。また、生徒がその体験を綴るように、教師達の体験の意味を考える機会が必要である。志水(2011, p.296)の指摘するように、「子どもが集団のなかで育つ」過程と「若手教師が集団のなかで育つ」過程は表裏一体である。

程度の差はあるが、北中やリランドミドルの事例と共通するのは、まず自分達の学校文化を象徴するような「型」、簡単に言えば取り組みがあるということである。すなわち、自分達の学校の価値を「形」として落としこんでいる。次に、その「形」の意味を探るような機会、その「形」の背景に世界へと誘う仕掛けがあるということだ。それは、校内研修や毎週の討議といった「場」の設定であったり、その学校の「型」を身に付けなければ居心地が悪いと感じるような、ある種の非日常的空間の演出である。それは、その学校でしか使われない言葉であったり、どの教室にも貼られているポスター、夜を通して語り合う合宿などである。北中の「コの字」という机配置も、そうした舞台装置の一つと捉えることができる。この非日常的空間が、その教員にとっての日常と感じられたとき、「型」が身に付いたと言える。

教師はインフォーマルな同僚との関係から学び育つが、教師が学び合う学校組織文化を継承しようとするのであれば、こうした儀式や非日常的空間の演出についても考える必要がある。ただし、それが「形」だけの形骸化した取り組みにならないために、「なぜこれをしているのか」を子ども達の現実から常に問い直すことが必要である。

### (3) 学校経営について

学校改革において常に難しい問題は、課題意識を共有し、エネルギーが沸いてくるようなビジョンを描くことである。まず、課題意識を共有することの難しさをどのような観点から克服すべきかを述べた後、筆者は単純に PDCA を回すサイクルは、教師のエネルギーを消耗させる、という学校経営の危うさを、米国の事例を踏まえて指摘したい。

多くの教員が、足並みを揃える必要性の背景に、過去の「荒れ」の体験を述べるのは、それが目に見える課題であり、自分の授業や教員生活にとっても喫緊の課題であったためだ。そのように考えると、常に課題が「見えている」学校、生徒がその課題を身体で表現してくれる学校は、ある意味まとまりやすい。ただし、誰もがその課題を見えるわけではないので、先輩の「型」を通して、その生徒と先輩とで作られる世界の意味が身体でわかるよう修行しなければならない。この意味で言えば、米国の「専門職の学習共同体」は、毎週データにより生徒の学力を捉える事で、共通課題を探る取り組みと言える。

「今、危機である」という状況認識にズレがあれば、その取り組みの必要性に対する認識も異なる。北中は、「生徒が教室から逃げる」という現象を危機と感じ、「学びの共同体」に取り組んだ。リランドミドルでは、7年生になっているのに分数ができない生徒が多い、というデータから教科としての課題意識を形成した。このように、「どういう状況か？」と子どもの事実を集め、「どうしたいか？」「何が問題か？」「何にこだわるか？」とメンバーで価値観をすり合わせ、チームとしての優先課題について合意を形成すること、「その問題がどのような構造で生まれているか」を認識することで、打つべき方針が見えてくる。

つまり、北中学校にせよリランドミドルにせよ、教員が課題と認識できるような現象やデータがあり、それを問題として定義するような場があったからこそ、学校全体としての取り組みにまでつながったといえる。

このように考えると、学校経営において難しいのは、実は生徒が課題を見せてくれない学校なのかもしれない。教員の前で猫をかぶる、という態度である。では、課題が見えづらい学校で、どのようにして共通の課題意識を形成していけばよいだろうか。

まず貧困家庭に育つ子ども、他国にルーツを持つ子ども、障害を抱える子ども、社会的身体的理由で差別に苦しむ子どもなど、学校生活においてマイノリティとしての不利益を被っている子ども達から立ち上がってくる課題を共有することから始めることが考えられる。リランドミドルの「専門職の学習共同体」は、データを中心とするドラスティックな取り組みと捉えられるかもしれないが、その会話には必ずそうした、自分以外の要因で課題を抱えた子ども達についての話がされていた。学校内で、誰が不利益を被っているかという視点を持つことで、学校としての課題が見えてくるだろう。

本稿では、事例に即して生徒指導や進路指導に関する議論に触れずに来たが、教師と生徒の関係や生徒同士の関係が土台になれば、どんなに授業に工夫を凝らしても根本的な解決にはならない。単に子ども達の背景を知り、その背景にうまく行かない原因を求めるとでなく、それがなぜ、どのように学校として課題になるのかを考えることで、教員が共通し

て取り組むべきことが見えてくる。

また、学校経営においてよく言われる PDCA サイクルについても、留意すべき点がある。ランドミドルで見た「専門職の学習共同体」は、いわば週単位で PDCA サイクルを回すものであったが、自分達の作る共通の形成的評価を通じて、生徒にどのような学力を付けさせたのか、とメタ認知する機会も意識的に設ける必要がある。

NCLB 法の求めるアカウンタビリティに汲々としていた時の米国の学校は、とにかく目標とする点数に達するために何をするのか、ということに追い立てられていた。また、郡もそのように学校を点数で管理し、州も郡をそのように管理していた。しかし、そこで測られる「学力」にどのような意味が理解できなければ、生徒も教員もやる気が沸かないということが問題だと考えるためだ。やる意味を感じられないことに人を追いやる時、有効な手段は限られている。恐怖と罰則である。米国はその反省を踏まえ、ポスト NCLB 法の教育体制を模索している。共通コア州スタンダーズの学力観は、これまでよりも生徒や教員にとって意味ある表現で語られている。しかし、その学力を自分達が本当に生徒に身に付けてほしいと思うような言葉、例えば「紆余曲折の多い人生航路において判断のリトマス紙になる」(小林 2008, p.31)など、教員が思い入れを持つことのできる言葉を自分達で考え出し、共有する必要がある。

一般に、PDCA と呼ばれるマネジメントサイクルは、製造業から生まれた言葉であり、それはエネルギーや資源の配分と消費をいかに効率よく行い成果を最大化するかという思考を前提にしている。しかし、ドラッカー (P.F.Drucker) の非営利組織のマネジメントに関する考察(Drucker1993=1995)を踏まえれば、自分たちの立てた目標にコミットするようなエネルギーが湧くようなマネジメントサイクルが求められる。以下は、そうした考えに基づき、教師が学び合う学校組織文化づくりのためのマネジメントサイクルである。

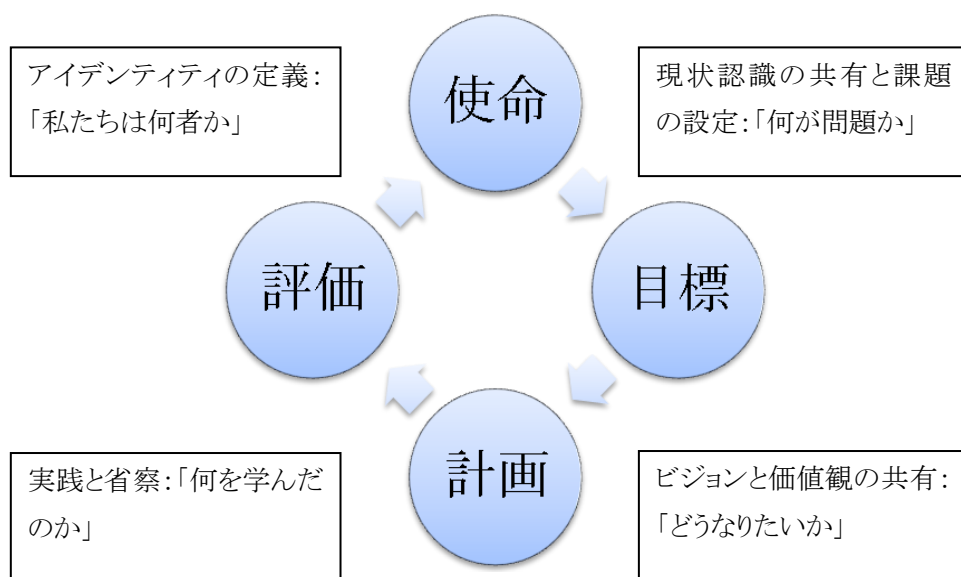


図 5 教師が学び合う学校が持つべきマネジメントサイクル

目標に対してコミットしようとするエネルギーは、自分たちのアイデンティティを確認することや、その共同体に所属しているプライドから生まれてくる。例えば、子ども達の現実に関する情報を集めた時に、「私達は何者か」と定義することで、共通すべきビジョンが描きやすくなるかもしれない。北中学校の場合は、これまでの同和教育実践の「集団づくり」を自分達の核と認識したことで、「学びの共同体」という新しい取り組みに踏み切った。リランドミドルの場合は、共有される場は無かったが、何人かの教員が口にした「ケア」という価値観が、「専門職の学習共同体」という取り組みにコミットする背景にあった。この定義は歴史や公共性を元にするほど、強固なものとなるだろう。そうした使命感から立ち上がる目標とその取り組みの省察サイクルが、本稿で述べてきたような協働に伴う葛藤を乗り越え、インフォーマルな同僚関係に基づく教師が学び合う学校組織文化づくりを促進させると言える。しかし、使命感と現実のギャップが大きすぎると、そこにバーンアウトが生じてしまう。したがって、教育行政の支援についての議論が必ずそこになければならない。

### 3. 「型」を受け継ぐ

本稿では、「型」の共有と教師の学び合いの深化が関係していることを、日米の事例から明らかにした。「型」の継承が学校組織文化の継承であると言える。しかし、常に「私たちは何者か」という問いがなければ、その「型」はいつの間にか形骸化してしまう。その問いは、学校の中だけの閉じた問いであってはならず、地域など学校の外の世界との対話から生まれたものであることも必要だ。

歌舞伎の世界では、「型」を踏襲しつつ、それは「形」を変えることがあるとされる。また、ブルデューも、ハビトゥスは構造により決定されるが、同時にその変容可能性により構造を変容させるものであるとしている。つまり、学校組織で再生産される「型」は、変容可能であり、それは学校組織全体を変容させる可能性がある。また、そうした学校組織文化を身体化した教職員が他校に移り、その「型」を広めることで自治体やより広いレベルでの学校文化が変容する可能性も考えられる。

しかし、「型」だけを繰り返しても意味は復元できず、そこには口伝と鍛練、対話と省察が必要となる。バベルの塔のように、様々に異なる価値観、言語の集まる学校という場において、共通のコミュニケーションを行える場と言語を設定し、不確定な未来に向けて学習するプロセスを共有する仕掛けをつくる必要がある。3年すれば全く様子が変わったように見える公立学校だからこそ、学校組織文化という概念により、その取り組みや価値観を振り返り、継承することが必要である。

日米の様々な「型」の継承を見つめながら、その発展の礎となる覚悟とともに本稿を綴じた。

## 謝辞

本研究を遂行し学位論文をまとめるにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました、指導教官である志水宏吉教授に深く感謝しております。学問するとはどういうことかを身体で教えて頂いたことが、本論文のテーマの始まりであり、骨子となりました。その「型」をいつか身に付けることができるように、今後も精進を重ねていきたいと思っております。また、本論文の作成にあたり、審査委員としてご指導を頂きました高田一宏准教授、園山大祐准教授にも深く感謝しております。米国の教育についてご指導頂きました大阪教育大学の米川英樹教授(現在、独立行政法人日本学生支援機構理事)、ゼミ発表での指導を頂きました山田哲也准教授(現在、一橋大学准教授)、修士論文の指導を頂きました放送大学の岩永雅也教授にも深く感謝しております。

なお、本研究の一部は、科研費調査「学力向上策の比較社会学的研究—公正と卓越性の確保の視点から」(2008～2010年度、基盤研究(A)、課題番号 20243037 代表:志水宏吉教授)及び、「学力格差是正政策の国際比較」(2011～2013年度、基盤研究(A)、課題番号 23243084 代表:志水宏吉教授)、大阪大学グローバル COE プログラム(「コンフリクトの人文国際研究教育拠点」大学院生調査研究助成 平成 22 年度「米国の政権交代が教育改革に及ぼす影響に関する調査」)の研究成果です。

また、筆者を快く受け入れて頂きました、北中学校とリランドミドルの教職員の方々に深く感謝しております。宮田先生、パトリア・アンダーウッド校長には大変お世話になりました。本論文の考察にあたり、フィールドワークや科研費調査、中学校づくり研究会でお会いした教職員・保護者・地域の方々との交流が助けになりました。深く感謝しております。研究室の先輩や仲間との出会いが、研究を続ける励みや刺激、助けになりました。ありがとうございました。最後に、研究することを見守ってくれた職場と家族に深い感謝の意を表して謝辞といたします。



## 参考文献

洋書はアルファベット順、和書はあいうえお順にしている。

- Alezander, W.M. & George, P. S., 1981, *The Exemplary Middle School*, CBS College publishing.
- AMLE(Association for Middle Level Education), 2010, *This We Believe: Keys to Educating Young Adolescents*, AMLE.
- Argyris.C., 1977, Double loop learning in organizations, *Harvard Business Review Sep. - Oct.*, Harvard Business School Publishing Corporation. (=2007, DIAMONCD ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『『ダブル・ループ学習』とは何か』『組織能力の経営論』ダイヤモンド社, pp.85-124).
- Argyris, C. & Schön, D.,1974, *Theory In Practice*, Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A,1978, *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley.
- Ball, S.J., Maruire, M., Braun, A., 2011, *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge.
- Bernard, C.,1938, *The Functions of Executive*,Harvard University Press.(=1968,山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社).
- Bernstein, B., 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, (=2000,久富善之他訳『＜教育＞の社会学理論』法政大学出版局).
- Blase, J. 1991, “The Micropolitical Perspective” in Blase, J. (ed.), *The Politics of Life in Schools - Power, Conflict, and Cooperation*, A Sage Focus Edition, pp,1-18.
- Bourdieu, P., 1979, *La Distinction –La Sociale du Judement*, Edition de Minuit, (=1990a,1990b, 石井洋二郎訳「ディスタクシオン I・II 社会的判断力批判」藤原書店).
- Bourdieu, P., 1980a, *Le Sens Pratique*, Editions de Minuit, (=1988,今村仁司ほか訳『実践感覚1』みすず書房)
- Bourdieu, P., 1980b, *Questions de Sociologie*, Editions de Minuit, (=1991,田原音和訳『社会学の社会学』藤原書店).
- Bourdieu, P., 1982, *Ce Que Parler Veut Dire –l'économie des échanges linguistiques-*, Librairie Arthème Fayard, (=1993,稲賀繁美訳『話すということ-言語的交換のエコノミー-』藤原書店).
- Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Editions de Minuit, (=1997,石崎晴己・東松秀雄訳『ホモ・アカデミクス』藤原書店).
- Bourdieu, P., 1987, *Choses Dites*, Editions de Minuit, (=1991,石崎晴己訳『構造と実践-ブルデュー自身によるブルデュー-』藤原書店).

- Bourdieu, P., 1994, *Raisons Pratiques – Sur la théorie de l'action*, Éditions du Seuil, (=2007,加藤晴久訳『実践理性 行動の理論について』藤原書店).
- Bourdieu, P., 1997, *Méditations Pascaliennes*, Éditions du Seuil, (=2009,加藤晴久訳『パスカルの省察』藤原書店).
- Bourdieu, P., 2002, *Le Bal Des Célibataires – Crise de la société paysanne en Béarn*, Éditions du Seuil, (=2007,丸山茂・小島宏・須田文明訳『結婚戦略 家族と階級の再生産』藤原書店).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1964, *Les Héritiers*, Edition de Minuit, (=1997, 石井洋二郎訳「遺産相続者たち 学生と文化」藤原書店).
- Bourdieu, P. & Passeron, 1970, *La Reproduction*, Edition de Minuit, (=1991, 宮島喬訳「再生産」藤原書店).
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Martin, S., 1965, *Rapport Pédagogique et communication*, Mouton & Co., (=1999, 安田尚訳「教師と学生のコミュニケーション」藤原書店).
- Braudel, F., 1976, *La Dynamique du Capitalisme*, Miss A. Noble (=2009,金塚貞文訳『歴史入門』中公文庫).
- Coleman, J.S. et al, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, U.S.government printing office.
- Cummings, W. K., 1980, *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press (=1981,友田泰正『ニッポンの学校 観察してわかったその優秀性』サイマル出版会)
- Daniel H. K.,2001,*Organizing for learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change*, Pegasus Communications.
- Darling-Hammond, L.&Lanier J., 1994, *Professional Development Schools:Schools for Developing a Profession*, Teachers College Press.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S., Teddlie, C.,2006, *Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Contexts*, Cambridge University Press(=2009,後洋一訳『格差社会アメリカの学校改革－連邦・州・学区・学校間の連携』明石書店).
- Deal, T.E.,1985, “The Symbolism of Effective Schools”, *The Elementary School Journal*,85,5.
- Deal,T.E. & Kennedy, A. A., 1982,*Corporate Culture*,Reading-Mass.:Addison-Wesley (=1983, 城山三郎訳『シンボリック・マネージャー』新潮社)。
- Deal, T.E. & Peterson, K.D., 1994, *The Leadership Paradox-Balancing Logic and Artistry in Schools*, Jossey-Base Inc.(=1997,中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』玉川大学出版部).
- Deal, T.E.& Peterson, K.D., 1999, *Shaping School Culture-The Heart of Leadership*, Jossey-Base Inc.(=2002,中留武昭・加治佐哲也・八尾坂修訳『学校文化を創るスクーラーリーダー－学校改善をめざして－』風間書房).

- Drucker, P. F., 1993, *The Drucker Foundation Self-Assessment Tool For Nonprofit Organizations*, Jossey-Bass Inc.(=1995, 田中弥生訳『非営利組織の「自己評価手法」』ダイヤモンド社).
- DuFour, R. & Eaker, R.,1998, *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., 2004, "Leading edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop", *Journal of staff development*, Vol.25, No.2, pp.63-64.
- DuFour, R., 2007, "Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?", *Middle school journal*, Vol.39, No.1, pp.4-8.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R.,2008, *Revitising Professional Learning Communities at Work*-New Insights for Improving Schools, Solution Tree Press.
- DuFour, Richard., DuFour, Rebecca., Eaker, R., & Many, T.,2010, *Leaning by Doing: A Handbokk for Professional Learning Communities at Work second edition*, IN:Solution Tree Press.
- Duke, B. C., 1986, *The Japanese School*, Kodansya(=1986, 國弘正雄・平野勇夫訳『ジャパニーズ・スクール』講談社).
- Edmonds, R. R., 1979, Effective schools for urban poor, *Educational leadership* Vol.37-1.
- Edmonds, R. R., 1981, Making public schools effective, *Social policy* September/October, pp.6-63.
- Edmonds, R. R., 1986, Characteristics of effective schools, in Neisser, U(ed.), *The school achievement of minority children*, Lawrence erlbaum association, pp.93-104.
- Elmore, R., 2004, *School Reform from the Inside Out*, Harvard Education Publishing Group, (=2006,神山正弘訳『現代アメリカの学校改革-教育政策・教育実践・学力-』同時代社).
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L., 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago(=1998,佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳『方法としてのフィールドノート 現地取材から物語作成まで』新曜社).
- Engestrom, Y., 1987, *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.(=1999,山住勝広他訳『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』新曜社).
- Frost, P.J., Moore, L.F., Louis, M.R., Lundberg, C.C., Martin, J.(ed.),1991,*Reframing Organizational Culture*, SAGE Publications Inc.
- George, P.S., 1989, *The Japanese Junior High School: A View From The Inside*, the National Middle School Association.

- Giddens, A., 1976, *New Rules of Sociological Method*, Century Hutchinson Ltd. (=1993, 松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳『新しい方法基準(第二版) 理解社会学の共感的批判』而立書房)。
- Giddens, A., 2000, *The Third Way and Its Critics*, Polity press(=2003, 今枝法之・干川剛史訳『第三の道とその批判』晃洋書房)。
- Goodchild, S. & Holly, P. 1989, *Management for Change—The Garth Hill Experience*, The Falmer Press.
- Graham, P., 2007, *Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community*, *Research in Middle Level Education Online*31(1).
- Hare, T., 1998, Try, try again: training in noh drama, in Rohlen, T. & LeTendre, G.K., (eds.), *Teaching and Learning in Japan*, Cambridge University Press, pp.323-344.
- Hargreaves, A., 1986, *Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools*, The Falmer Press.
- Hargreaves, A., 1991, Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration, Blase, J. (ed.) *The Politics of Life in Schools – Power, Conflict, and Cooperation*, A Sage Focus Edition, pp.46-72.
- Hargreaves, A., 1992, Cultures of Teaching: A Focus for Change, Hargreaves, A. & Fullan, M.G. ed., *Understanding Teacher Development*, Cassell.
- Hargreaves, A., 1994a, *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., 1994b, Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change, in Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (ed.), *Teacher Development and The Struggle for Authenticity*, Teachers College Press, pp.52-78.
- Hargreaves, A., 2008, Foreword, Hord, S.M. & Sommers, W.A., *Leading Professional Learning Communities*. CA: Corwin Press, pp.ix-xi.
- Harvey, D., 2005, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford university press(=2008, 渡辺治監訳『新自由主義』作品社)。
- Hatch, M.J., 1997, *Organization Theory, Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*, OXFORD University Press.
- Hatcher, R., 2005, The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), pp.253-267.
- Hipp, K. & Huffman, J. (eds.), 2010, *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education.
- Hipp, K., Huffman, J. & Pankake, 2008, A., Sustaining professional learning communities: Case studies, *Journal of educational change*9(2), pp.173-195.

- Hipp, K.K. & Weber, P., 2008, Developing a professional learning community among urban school principals, *Journal of Urban Learning Teaching and Research* V4, pp.46-56.
- Holye, E.,1986, *The Politics of School Management*, Hodder and Stoughton Ltd.
- Hord, S.M., 1997, *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement.*, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M., 1998, Creating a Professional Learning Community: Cottonwood Creek School. *Issues about Change* 6 (2), TX: Southwest Educational Development Laboratory, pp.1-8.
- Hord, S. M., Meehan, M.L., Orletsky, S. & Sattes, B., 1999, Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners. *Issues about Change*7 (1). TX: Southwest Educational Development Laboratory, pp.1-8.
- Hord, S.M.&Sommers, 2008, *Leading Professional Learning Communities*. CA:Corwin Press,2008.
- Husserl,E.,1931 (仏語版), *Cartesianische Meditationen – Eine Einleitung in die Phanomenologie*(=2001,浜渦辰二訳『デカルト的省察』岩波書店).
- Jay, J.K., & Johnson, K.L.,2002, Capturing complexity:A typology of reflective practice for teacher education, *Teacher and Teacher Education* 18, pp.73-85.
- Jones.M.G, et.al, 2003, *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, Rowman&Littlefield Pub Inc.
- Kim, D.,2001, *Organizing For Learning*, Pegasus Communications.
- Kunda, G., 1992, *Engineering Culture – Control and Commitment in a High-Tech Corporation*, Temple University(=2005, 金井壽宏監修『洗脳するマネジメントー企業文化を操作せよ』日経 BP 社).
- Lave, J. & Wenger, E, 1991, *Situated Learning*, Cambridge University Press, (=1994, 佐伯胖訳・福島真人解説『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』産業図書).
- Lechte,L.,1994, *Fifty Key Contemporary Thinkers*, Routledge Ltd. (=1999,山口泰司・大崎博監訳『現代思想の 50 人 構造主義からポストモダンまで』青土社).
- Leithwood, K.& Louis, K.S.(ed.),1998,*Organizational Learning in Schools*, Swets&Zeitlinger publishers.
- Lemov, D., 2010, *Teach like a Champion: 49 techniques that put students on the path to college*, Jossey-Bass.
- LeTendre, G.K., 1998, Shido: The concept of guidance, in Rohlen, T. & LeTendre, G.K., (eds.), *Teaching and Learning in Japan*, Cambridge University Press, pp.275-294.
- Lewis, C. C., 1995, *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*, Cambridge university press.

- Lieberman, A.(ed.), 1990, *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, The Falmer Press.
- Little, J.W.,2002, Locating learning in teachers' communities of practice:Opening up problems of analysis in records of everyday work, *Teaching and Teacher Education* 18,pp.917-946.
- Litwin, G.H. & Stringer, R.A.Jr.,1968, *Motivation and Organizational Climate*, President and Fellows of Harvard College (=1974,占部都美監訳・井尻昭夫訳『組織風土』白桃書房).
- Loughran, J.J.,2002, Effective reflective practice:In search of meaning in learning about teaching, *Journal of Teacher Education* 53, pp.33-43.
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. and Associates, 1995, *Professionalism and Community: Perspectives on reforming urban schools*, CA:Corwin Press.
- Lounsbury, John H., & Vars, Gordon F., 1978, *A Curriculum for the Middle School Years*, New York: Harper & Row.
- Luhmann,N.,1984,*Soziale Systeme*,Suhrkamp Verlag (=1993,佐藤勉監訳『社会システム理論 上巻』恒星社厚生閣).
- Maanen, J.V., Barley, S.R., 1985, Occupational Communities: Culture and Control in Organizations, in B.M.Staw and L.L.Cummings(ed.), *Organizational Behavior*, vol.6. JAI Press.
- Maanen, J.V., 1988, *Tales from the Field: on Writing Ethnography*, University of Chicago (=1999,森川渉訳『フィールドワークの物語ーエスノグラフィーの文章作法』現代書館).
- Martin, J., 1992, *Cultures in Organizations—Three Perspectives*, Oxford University Press.
- Mathews, Jay., 1988, *Escalante the Best Teacher in America*, New York: Henry Holt and Company, Inc., (=1991, 越智道雄・樋口幸子訳『あるアメリカ教師の話』JICC 出版局).
- Mauss, M., 1968, *Sociologie et Anthropologie*, Presses Universitaire de France, (=1976, 有地亨・山口俊夫訳「社会学と人類学Ⅱ」弘文堂).
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J., 2001, *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, The University of Chicago Press.
- Meehan, M.L., Orletsky, S.R. & Sattes, B., 1997, *Field Test of an Instrument Measuring the Concept of Professional Learning Communities in Schools*, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Merleau-Ponty,M.,1945, *Phénoménologie de la Perception*, Editions Gallimard (=1967, 竹内芳郎・小木貞孝訳『知覚の現象学Ⅰ』みすず書房).
- Noddings, N., 1992, *The challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to*

- Education, Teachers college.*(=2007, 佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育をもとめて』ゆみる出版).
- Nonaka, I., Takeuchi, H., 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press (=1996, 梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社).
- OECD, 1994, *The Theory of Educational Reform*, Heaad of Publications Service of OECD(=1998, 佃和朋・木村憲太郎共訳『OECD 教育改革論—教授と教師の質』学芸図書株式会社).
- Owens, R. G., 2004, *Organizational Behavior in Education-Adaptive leadership and School Reform Eight Edition*, Pearson Education Inc.
- Peter, T. J. & Waterman, R. H., Jr., 1982, *In Search of Excellence*, Harpers and Row (=1983, 大前研一訳『エクセレント・カンパニー』講談社).
- Polanyi, M., 1980, *The Tacit Dimension*(=2003, 高橋勇夫訳『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫).
- Rodgers, C., 2002, Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking, *Teachers College Record* 104, pp.842-866.
- Rogers, E.M., 1962, *Diffusion of Inovations*, The Free Press of Glencoe (=1966, 藤竹暁訳『技術革新の普及過程』倍風館).
- Rogers, E.M., 2003, *Diffusion of Inovations Fifth edition*, The Free Press:NY.
- Rohlen, T. P., 1983, *Japan 's High Schools*, The Regents of the University of California (=1988, 友田泰正『日本の高校 成功と代償』サイマル出版会).
- Rohlen, T.P., & LeTendre, G.K., 1998, Conclusion: themes in the Japanese culture of learning, in Rohlen, T. & LeTendre, G.K., (eds.), *Teaching and Learning in Japan*, Cambridge University Press, pp.369-376.
- Sarason, S.B., 1996, *Revisiting The Culture of The School and The Problem of Change*, Teachers College.
- Schein, E. H., 1965, *Organizational Psychology*, Prentice-Hall Inc (=1966, 松井賚夫訳『組織心理学』岩波書店).
- Schein, E.H., 1985, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Inc (=1989, 清水紀彦・浜田幸雄訳『組織文化とリーダーシップ-リーダーは文化をどう変革するか』ダイヤモンド社).
- Schein, E.H., 1999, *The Corporate Culture*, Jossey-Bass Inc (=2004, 金井壽宏監訳『企業文化』白桃書房).
- Schein, E.H., 2004, *Organizational Culture and Leadership(Third Edition)*, Jossey-Bass.
- Schön, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books (=2001, 佐藤学・秋田喜代美訳

- 『専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版).
- Senge, P.M., 1990, *The Fifth Discipline*, Currency(=1995, 守部信之ほか訳『最強組織の法則-新時代のチームワークとは何か』徳間書店).
- Senge, P.et al.,2000, *Schools That Learn-A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday.
- Sergiovanni, T. J., 1991, *The Principalship – A Reflective Practice Perspective(2nd edition)*, Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. & Corbally, J.E.(ed.), 1984, *Leadership and Organizational Culture -New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, University of Illinois Press.
- Servage, L., 2008, Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities, *Teacher Education Quarterly* v35 n1, pp.63-77.
- Servage, L., 2009, Who is the "professional" in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings, *Canadian journal of education*, Vol.32, No.1, pp.149-171.
- Sichere, B.,1982, *Merleau-Ponty ou le corps de la philosophie*,Grasset & Fasquellee (=2003,大崎浩史訳『メルロ＝ポンティ あるいは哲学の身体』サイエンティスト社).
- Simmel, G., 1890, *Über soziale Differenzierung,Sociologische und Psychologische Untersuchungen*, Duncker&Humblot(=1970,居安正訳『現代社会学体系 第1巻 社会文化論 社会学』青木書店)
- Singleton, J., 1967, *Nichū A Japanese School*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Spillane, J.P., 2005, Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), pp. 383-397.
- Spillane, J.P., 2006, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. 2004 .Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Curriculum Studies*, 36(1), pp. 3-34.
- Spillane, J.P., & Diamond J.B. (eds.), 2007, *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press.
- Spillane, J.P., & Coldren A.F., 2011, *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J., 1999, *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improveing Education in the Classroom*, Free press.
- Stoll, L. et al., 2009, Professional learning communities: a review of the literature, *Journal of educational change*, Vol.7, pp.221-258.
- Waller, W., 1932, *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons(=1957,石山修平・橋爪

貞雄訳『学校集団—その構造と指導の生態』明治図書)。

- Weick, K. E., 1979, *The Social Psychology of Organizing Second Edition*, The McGraw-Hill Companies, Inc. (=1997, 遠田雄志訳『組織化の社会心理学 第2版』文真堂)
- Weick, K.E., 1985, Sources of Order in Unorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory, in Lincoln, Y. S. (ed.), *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*, Sage. (=1990, 寺本義也・神田良・小林一・岸真理子訳「不完全な組織化システムにおける秩序源泉: 最近の組織理論の主要研究テーマ」『組織理論のパラダイム革命』白桃書房, pp.115-154).
- Weiss, D.A., Louise, K.S., Hopkins, J., 1995, Dewey Middle School: Getting Past the First Stage of Restructuring, in Louis, K. S., Kruse, S. D. and Associates (ed.), *Professionalism and Community-Perspectives on Reforming Urban Schools*, CORWIN Press Inc., pp.160-184.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., 2002, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press (=2002年, 野村恭彦監修・櫻井裕子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社).
- Wiburg, K., Brown, S., 2007, *Lesson Study Communities: Increasing Achievement With Diverse Students*, Corwin Press.
- Woods, P.(ed.), 1980, *Teacher Strategies —Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm.
- ヴァイゴツキー, L. S.著 土井捷三・神谷栄司訳, 1935=2003, 『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子供の知的発達』三学出版.
- ウイッティ, J.著 福島裕敏訳, 2000, 「教育改革を理解する」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社, pp.180-216.
- オイゲン・ヘリゲル著 稲富栄次郎・上田武訳, 1981, 『弓と禅』福村出版.
- ジーン・ウルフ・秋田喜代美, 2008, 「第2章 レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い—日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究」秋田喜代美 キヤサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店, pp.24-42.
- 赤羽根大介・赤羽根達夫, 2010, 『宮本武蔵の身体操作 武蔵「円明流」を学ぶ』剣道日本.
- 秋田喜代美, 2006, 「教師の力量形成・協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究—21世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店, pp.191-208.
- 秋田喜代美, 2008, 「第7章 授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美 キヤサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店, pp.141-141.
- 秋田喜代美, 2010, 「授業研究による教師の学習過程」秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習

- 過程』放送大学教育振興会, pp.207-226.
- 阿閉吉男編, 1979, 『ジメメル社会学入門』有斐閣.
- 安彦忠彦, 1987, 『よみがえるアメリカの中学校 日本の中学校改革への提言』有斐閣選書.
- 天笠茂, 1998, 『スクールリーダーとしての主任』東洋館出版社.
- 天城勲編著, 1987, 『相互にみた日米教育の課題—日米教育協力研究報告書』第一法規.
- 天野郁夫・市川昭午・潮木守一・喜多村和之編, 1987, 『教育は「危機」か 日本とアメリカの対話』有信堂高文社.
- 天野正輝, 1999, 『総合的学習のカリキュラム創造 教育課程研究入門』ミネルバ書房.
- 安藤史江, 2001, 『組織学習と組織内地図』白桃書房.
- 生田久美子, 1987a, 『「わが」から知る』東京大学出版会.
- 生田久美子, 1987b, 「からだでわかる」稲垣忠彦他編『岩波講座 教育の方法 8 からだと教育』岩波書店, pp.76-107.
- 池田寛(部落解放・人権研究所編), 2005, 『人権教育の未来—教育コミュニティの形成と学校改革』解放出版社.
- 池田寛, 2000a, 『地域の教育改革—学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社.
- 池田寛, 2000b, 『学力と自己概念—人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社.
- 池田寛他, 2001, 『協働の教育による学校・地域の再生』大阪大学大学院人間科学研究科.
- 伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』」『教育社会学研究第 86 集』, pp.179-199.
- 石井英真, 2011, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開:スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂.
- 市村尚久, 1987, 『アメリカ六・三制の成立過程』早稲田大学出版部.
- 伊藤敬, 1979, 「「教師の社会学」の視点と展望」『教育社会学研究』第 34 集, pp.50-63.
- 伊藤安浩, 1994, 「教師文化・学校文化の日米比較—1つの調査から」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.140-156.
- 市川昭午, 1987, 「第 3 章 アメリカ人の日本教育研究」天野郁夫・市川昭午・潮木守一・喜多村和之編『教育は「危機」か 日本とアメリカの対話』有信堂高文社, pp.36-54.
- 市川昭午, 1990, 「比較教育再考」『比較教育学研究』第 16 号, pp.5-17.
- 市川伸一, 2002, 『学力低下論争』ちくま新書.
- 稲垣忠彦, 1966, 『明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社.
- 稲垣忠彦, 1972, 『現代日本の教育—状況と創造』評論社.
- 稲垣忠彦, 1982, 『学校を変える力』評論社.
- 稲垣忠彦, 1988, 『授業を変える 実践者に学んだこと』小学館.
- 稲垣忠彦, 2000, 『教室からの教育改革—同時代との対話』評論社.
- 稲垣忠彦, 2006, 『教師教育の創造 信濃教育会教育研究書五年間の歩み』評論社.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編著, 1988, 『教師のライフコース』東京大学出版会.

- 稲垣保弘, 2002, 「リーダーシップと意味形成」『経営志林』第 39 卷 1 号, pp.33-45.
- 今津孝次郎, 1996, 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 白井博, 2001, 『アメリカの学校文化 日本の学校文化 学びのコミュニティの創造』金子書房.
- 内田樹, 2010, 『武道的思考』筑摩書房.
- 内田義彦, 1992, 『形の発見』藤原書店.
- 馬越徹, 2007, 『比較教育学 越境のレッスン』東信堂.
- 梅澤正, 1990, 『企業文化の革新と創造』有斐閣選書.
- 越智康詞・紅林伸幸, 2010, 「教師へのまなざし, 教職への問い」『教育社会学研究第 86 集』  
pp.113-136.
- 黄順姫, 1998, 『日本のエリート高校 学校文化と同窓会の社会史』世界思想社.
- 大野裕己, 1998, 「学校文化のエスノグラフィー—高校校長のリーダー行動の分析を中心として」  
『日本教育行政学会年報』第 24 号, pp.72-86.
- 大野裕己, 2001, 「日本における校長のリーダーシップ研究に関するレビュー」『日本教育経営学  
会紀要第』43 号, pp.230-239.
- 大野裕己, 2010, 「校長はどのような仕事をしているのか？」藤原文雄・露口健司・武井敦史編著  
『学校組織調査法—デザイン・方法・技法—』学事出版, pp.63-76.
- 大森第四小・向山学級 OB 会, 2009, 『“向山洋一”って、どんな先生？—教え子が語るレジェンド  
の実像』明治図書.
- 岡村千恵子, 2001, 「アメリカのミドルスクールにおける総合的なカリキュラムと教育環境条件の連  
関性に関する一考察」『教育学論集』27, pp.22-42.
- 岡村千恵子, 2010, 「ミドルスクール」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂,  
pp.192-193.
- 岡村衛・上田勝江・新谷龍太郎, 2014, 「アメリカにおける共通コア州スタンダードに対する学校の  
反応と課題：ニューヨーク市の小・中・高等学校でのフィールドワークをもとに」『大阪大学教  
育学年報』第 19 号, pp.97-110.
- 岡東壽隆, 1999, 「組織文化研究の動向」岡東壽隆 福本昌之編著『学校の組織文化とリーダ  
ーシップ』多賀出版.
- 岡東壽隆, 1999, 「組織文化研究の動向」岡東壽隆 福本昌之編著『学校の組織文化とリーダ  
ーシップ』多賀出版.
- 岡東壽隆・福本昌之編著, 2000, 『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版.
- 岡東壽隆・林孝・曾余田浩史編, 2000, 『学校経営 重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- 織田泰幸, 2008, 「学校の組織能力を構築するための知識経営論に関する考察」『日本教育経営  
学会紀要第 50 号』, pp.50-64.
- 織田泰幸, 2011, 「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirey M. Hord の『専門職の  
学習共同体』論に着目して—」『三重大学教育学部研究紀要』第 62 卷, pp.211-228.
- 尾高邦雄, 1975, 『世界の名著 50 ウェーバー』中央公論社.

- 小原久美子, 2007, 『現代組織文化論研究』白桃書房.
- 片岡徹, 2007, 「分散型リーダーシップ(distributed leadership)に関する一考察: 学校経営研究における「理論と実践」の相互作用性の議論に着目して」『教育行政学論叢』第 26 号, pp.29-36.
- 加藤尚武, 2008, 『「かたち」の哲学』岩波書店.
- 加藤晴久編, 2002, 『ピエール・ブルデューー 1930-2002』藤原書店.
- 金井壽宏, 2004, 「監訳者解説」E.H.シャイン著・金井壽宏監訳『企業文化 生き残りの指針』白桃書房, pp.203-230.
- 金井壽宏他, 2010, 『組織エスノグラフィー』有斐閣.
- 金子務, 1996, 「身体知を支える構造」形の文化会編『形の文化誌 3 生命の形・身体の形』工作舎, pp.44-55.
- 加野芳正, 2010, 「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』第 86 集, pp.5-22.
- 河口陽子, 2000, 「第Ⅲ章 学校の組織文化変革の戦略と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, pp.71-106.
- 河野和清, 1984, 「学校革新を規定する組織風土要因の分析」『教育学研究』第 51 巻第 1 号, pp.108-118.
- 苅谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂.
- 苅谷剛彦他, 2006, 『教育改革を評価する 犬山市教育委員会の挑戦』岩波ブックレット.
- 苅谷剛彦, 2008, 『教育再生の迷走』筑摩書房.
- 苅谷剛彦・志水宏吉編, 2003, 『学校臨床社会学－「教育問題」をどう考えるか』放送大学教育振興会, pp.152-169.
- 川口俊明, 2006, 「学力格差と『学校効果』」『教育学研究』第 73 巻第 4 号.
- 川口俊明, 2010, 「日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』36, pp.157-177.
- 川村光, 2009, 「1970-80 年代の学校の「荒れ」を経験した中学校教師のライフヒストリー」『教育社会学研究』第 85 集, pp.5-26.
- 川村光・紅林伸幸・越智康詞, 2005, 「「総合的な学習の時間」によって学校は変わったか: 「総合的な学習の時間」の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究 (I) (人文・社会)」『信州大学教育学部紀要』114, pp.157-168.
- 川村光・紅林伸幸・越智康詞, 2012, 「小・中学校における「総合的な学習の時間」の実践の変容」『関西国際大学研究紀要』13, pp.1-14.
- 木原健太郎編著, 1992, 『キーワードで綴る 戦後授業研究論争史』明治図書.
- 木原俊行, 2004, 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 木田元, 1970, 『現象学』岩波書店.
- 木田元, 1993, 『ハイデガーの思想』岩波書店.

- 金泰泳, 1999, 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて』世界思想社.
- 葛上秀文, 1998, 「授業改革を妨げているもの」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー 学校現場のいま』嵯峨野書院, pp.195-221.
- 葛上秀文, 2009, 「相互に高めあう協働的な教師文化の構築—「力のある学校」研究を踏まえて」志水宏吉編『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会, pp.161-177.
- 久富善之, 1996, 「学校文化の構造と特質」堀尾輝之・久富善之他編『講座学校 6 学校文化という地場』柏書房, pp.7-42.
- 久富善之編著, 1995, 『日本の教員文化』多賀出版.
- 久富善之編著, 1988, 『教員文化の社会学的研究』多賀出版.
- 工藤剛治, 2003, 「組織学習と非制度的教育研修」『日本経営学会誌』第 9 号, pp.82-94.
- 教師集団研究会, 1962, 「教師集団と学校経営」『教育社会学研究』17, pp.2-49.
- 紅林伸幸, 2007, 「協働の同僚性としての《チーム》」『教育学研究』第 74 巻第 2 号, pp.36-50.
- 桑田耕太郎・田尾雅夫, 1998, 『組織論』有斐閣アルマ.
- 後藤直・萩本善三・井川勝編著, 2005, 『同和教育実践』ミネルバ書房.
- 小島弘道, 2003, 『教務主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版社.
- 小島弘道編著, 1993, 『学校教育の基礎知識』協同出版.
- 小林幸一郎, 1988, 「4 章 組織の成長と変革」青井和夫監修『組織社会学』サイエンス社, pp.177-228.
- 小林光彦, 2008, 『格差を超える中学校 「荒れ」の克服と学力向上』解放出版社.
- 斉藤悦則・萩野昌弘編, 2005, 『日仏社会学業書第三巻 ブルデュー社会学への挑戦』恒星社厚生閣.
- 佐伯胖, 1987, 「からだでわかる」稲垣忠彦他編『岩波講座 教育の方法 8 からだと教育』岩波書店, pp.2-16.
- 酒井明, 1997, 「5 章 文化としての「指導/teaching」—教育研究におけるエスノグラフィーの可能性」平山満義編著『質的研究法による授業研究 教育学/教育工学/心理学からのアプローチ』北大路書房, pp.86-103.
- 坂下昭宣, 2002, 『組織シンボリズム論』白桃書房.
- 坂本篤史, 2007, 「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究 55 号』pp.584-596.
- 佐久間茂和編, 2007, 『ミドルリーダーを育てる 71 人が語る現場のリーダー・頼れる先輩』教育開発研究所.
- 櫻井よしこ・宮川俊彦, 2005, 『ゆとり教育が日本を滅ぼす』ワック出版.
- 佐古秀一, 2000, 「教育経営研究における文化指向的リーダーシップ論の位置と課題」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡』玉川大学出版部, pp.153-170.
- 佐古秀一, 2006, 「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証研究」『鳴門教育大学研究紀要第 21 巻』, pp.41-54.

- 佐古秀一, 2007, 「民間的経営理念及び手法の導入・浸透と教育経営」『日本教育経営学会紀要』49号, pp.37-50.
- 佐古秀一, 2011, 「第Ⅲ部 学校の組織特性と学校づくりの組織論—学校の内発的改善力を高めるための学校組織開発の理論と実践」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』学文社, pp.118-184.
- 佐古秀一・中川佳子, 2005, 「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究-小規模小学校を対象として-」『日本教育経営学会紀要第47号』, pp.96-111.
- 佐古田好一, 1987, 『文学読本 はぐるま授業入門』部落問題研究所.
- 齋藤孝, 1997, 『教師=身体という技術 構え・感知力・技化』世織書房.
- 齋藤孝, 2000, 『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』NHK ブックス.
- 佐々木正人, 1987, 『からだ:認識の原点』東京大学出版会.
- 佐藤郁哉, 2002a, 『フィールドワークの技法 問いを育てる, 仮説をきたえる』新曜社.
- 佐藤郁哉, 2002b, 『実践フィールドワーク入門』有斐閣.
- 佐藤郁哉・山田真茂留, 2004, 『制度と文化 組織を動かす見えない力』日本経済新聞社.
- 佐藤雅彰・佐藤学編著, 2003, 『公立中学校の挑戦』ぎょうせい.
- 佐藤学, 1989, 『教室からの改革—日米の現場から』国土社.
- 佐藤学, 1990, 『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』東京大学出版会.
- 佐藤学, 1994, 「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.21-44.
- 佐藤学, 1996, 『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房.
- 佐藤学, 1997a, 『教師というアポリア 反省的实践へ』世織書房.
- 佐藤学, 1997b, 『学びの身体技法』太郎次郎社.
- 佐藤学, 1999, 『教育の方法』財団法人放送大学教育振興会.
- 佐藤学, 2000, 『学校を創る-茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』小学館.
- 佐藤学, 2001, 「世阿弥『風姿花伝』」佐藤学編『教育本44』平凡社, pp.98-103.
- 佐藤学, 2006, 『学校の挑戦・学びの共同体を創る』小学館.
- 佐藤学, 2008, 「第3章 日本の授業研究の歴史的な重層性について」秋田喜代美 キヤサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店, pp.43-46.
- 佐藤学ほか, 1993, 『シリーズ授業別巻 授業の世界 アメリカの授業と比較して』岩波書店.
- 佐藤慶幸, 1976, 『行為の社会学』新泉社.
- 佐野眞一, 1992, 『遠い「やまびこ」 無着成恭と教え子たちの四十年』新潮文庫.
- 篠原清昭, 1997, 「校長のリーダーシップのエスノグラフィー—考察枠組みと分析技法—」『教育経営学研究紀要』第4号, pp.27-50.
- 篠原清明編著, 2006, 『スクールマネジメント 新しい学校経営の方法と実践』ミネルバ書房.
- 篠原岳司, 2007, 「教師の相補的「実践」に着目した学校改善理論に関する一考察—J・スピラー

- ンの「分散型リーダーシップ(distributed leadership)」理論の検討一』『日本教育経営学会紀要』第 49 号, pp.52-66.
- 志水宏吉, 1987, 「学校の成層性と生徒の分化」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 42 集, pp.167-181.
- 志水宏吉, 1994, 『変わりゆくイギリスの学校』東洋館出版社.
- 志水宏吉, 2002, 『学校文化の比較社会学 日本とイギリスの中等教育』東京大学出版会.
- 志水宏吉, 2003, 「カリキュラムと学力ー学力低下論からカリキュラムづくりへ」荻谷剛彦・志水宏吉編『学校臨床社会学ー「教育問題」をどう考えるか』放送大学教育振興会, pp.152-169.
- 志水宏吉, 2004, 「低学力克服への戦略ー「効果のある学校」論の視点から」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学 調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店, pp.217-235.
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』岩波新書.
- 志水宏吉, 2008, 『公立学校の底力』ちくま新書.
- 志水宏吉, 2010, 『一人称の教育社会学 学校にできること』角川選書.
- 志水宏吉, 2011, 「同和教育の精神を学校づくりにどう生かすか」志水宏吉編『格差をこえる学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会, pp.283-297.
- 志水宏吉編著, 1998, 『教育のエスノグラフィー 学校現場のいま』嵯峨野書院.
- 志水宏吉他, 2008, 「『力のある学校』の探求 大阪府・確かな学校力調査研究事業(平成 19 年度)から」大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学研究室.
- 志水宏吉編, 2011, 『格差を超える学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会.
- 志水宏吉・高田一宏編著, 2012, 『学力政策の比較社会学 国内編 全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』明石書店.
- 清水静海・磯田正美・大久保和義・馬場卓也監修, 2005, 『図でみる日本の算数・数学授業研究』明治図書.
- 清水博, 2003, 『場の思想』東京大学出版会.
- 白石弘幸, 2009, 「組織学習と学習する組織」『金沢大学経済論集』29(2), pp. 233-261.
- 城戸康彰, 2008, 「第 8 章 組織文化」若林満監修『経営組織心理学』ナカニシヤ出版, pp.143-160.
- 新谷龍太郎, 2009, 「日常場面に見る学校組織文化の変容」『大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学年報』第 4 号, pp.91-100.
- 新谷龍太郎, 2010a, 「公立学校改革を捉える視座-外からの改革と内からの改革」『大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学年報』第 5 号, pp.33-42.
- 新谷龍太郎, 2011a, 「新自由主義的教育改革における協働の可能性ー米国ノースカロライナ州ブルズウィック郡の事例から」『学力向上策の比較社会学的研究ー平成 22 年度各国調査のまとめ』大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学研究室, pp.238-246.
- 新谷龍太郎, 2011b, 「地域文化が学校組織文化に及ぼす影響-Y 市内の小中学校を事例として」『大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学年報』第 6 号, pp.53-62.

- 新谷龍太郎, 2011c, 「全国学力テストにみる新しい統制—権限委譲・学力・数値目標」『学力向上策の比較社会学的研究—平成 22 年度都道府県現地調査のまとめ』大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学研究室, pp.256-266.
- 新谷龍太郎, 2012, 「新自由主義教育改革における教師の協働の可能性と課題:アメリカにおけるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの考察から」『アメリカ教育学会紀要』第 23 号, pp.3-14.
- 新谷龍太郎, 2014a, 「米国における「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities : PLCs)」の検討:デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して」『日本教育経営学会紀要』第 56 号, pp.68-81.
- 新谷龍太郎, 2014b, 「共通コア州スタンダーズの開発プロセス及び内容:中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要』第 25 号(印刷中).
- 杉尾宏編著, 1998, 『教師の日常世界—心やさしきストラテジー教師に捧ぐ—』北大路書房.
- 世阿弥著・野上豊一郎・西尾実校訂, 1958, 『風姿花伝』岩波書店.
- 世取山洋介, 2008, 「アメリカにおける新自由主義教育改革の展開—政府間関係の変容に焦点を合わせて—」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革—その理論・実態と対抗軸』大月書店, pp. 184-197.
- 園山大祐, 2012, 『学校選択のパラドックス—フランス学区制と教育の公正』勁草書房.
- 曾余田浩史, 2010, 「学校の組織力とは何か—組織論・経営思想の展開を通して」『日本教育経営学会紀要第 52 号』, pp.2-14.
- 曾余田浩史, 2011, 「第 1 章 「学校の有効性」をめぐる問題」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』, pp.10-25.
- 高間邦男, 2005, 『学習する組織—現場に変化のタネをまく—』光文社新書.
- 高田一宏, 2005, 『教育コミュニティの創造—新たな教育文化と学校づくりのために』明治図書.
- 高田一宏編著, 2007, 『コミュニティ教育学への招待』解放出版社.
- 高野桂一(編集部), 1960, 「教育組織体の性格—その構造と問題」『教育社会学研究』15, pp.2-11.
- 武井敦史, 2003, 「学校組織の変革における行動原理再考—「コミットメントの連鎖」モデルによる学校組織動態の解釈に関する試論」『兵庫教育大学研究紀要』第 23 巻, pp.19-27.
- 武井敦史, 2011, 「第 II 部—学校組織と「場」」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』学文社, pp.64-117.
- 武田清子, 1991, 「まえがき」加藤周一・木下順二・丸山眞男・武田清子著『日本文化のかくれた形(かた)』岩波書店.
- 武光誠, 2008, 『「型」と日本人—品性ある国の作法と美意識』PHP 新書.
- 武内清・荻谷剛彦・浜名陽子, 1982, 「学校社会学の動向」『教育社会学研究』第 37 集, pp.67-82.
- 田島節夫, 1996, 『フッサール』講談社.
- 田中耕治, 2011, 「第一章—戦後授業研究のあゆみ」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一著『授業づく

- りと学びの創造』学文社, pp.7-35
- 田中一生, 1975, 「新任教員の職業的社会化過程」『九州大学教育学部紀要』第 20 集.
- 田中宏和, 2011, 「教職員も子どもたちも育つ学校づくりー集団づくりを力にしてー」志水宏吉編『格差をこえる学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会, pp.47-64.
- 竺沙知章, 2009, 「学校の組織と経営をめぐる改革と教育経営学」『日本教育経営学会紀要第 51 号』, pp.13-22.
- 千々布敏弥, 1996, 「学校経営実践記録における学校文化の認識枠組みに関する考察」『教育経営教育行政学研究紀要』第 3 号, pp.21-29.
- 土田光子, 2011, 「学力保障の根底にあるものー豊かな人権学習と集団づくり」志水宏吉編『格差をこえる学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会, pp.28-46.
- 都丸けい子・庄司一子, 2005, 「生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究」『教育心理学研究 53』, pp.467-478.
- 露口健司, 2008, 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版.
- 露口健司, 2011, 「学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践:分散型リーダーシップ・アプローチ」『愛媛大学教育学部紀要』vol.58, pp.21-38.
- 露口健司, 2013, 「「専門的な学習共同体(PLC)」が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」『日本教育経営学会紀要』第 55 号, pp.66-81.
- 出口将人, 2004, 『組織文化のマネジメント』白桃書房.
- 寺脇研, 2007, 『それでもゆとり教育は間違っていない』扶桑社.
- 長尾彰夫・池田寛編, 1990, 『学校文化-深層へのパースペクティブ-』東信堂.
- 中谷彪, 1992, 『風土と学校文化ー学校文化経営学』北樹出版.
- 中留武昭, 1996, 「「自律性の高い学校」における学校文化の形成とその戦略」『教育経営 教育行政学研究紀要』第 3 号, pp.1-19.
- 中留武昭・露口健司, 1997, 「学校改善を規定する学校文化の構成要因に関する実証的研究ー校長と教員の意識調査」『九州大学教育経営学研究紀要』第 4 号, pp.51-76.
- 中村又五郎, 1988, 「歌舞伎役者を育てる」稲垣忠彦他編『岩波講座 教育の方法 別巻』岩波書店, pp.304-329.
- 鍋島祥郎, 2003, 『効果のある学校』解放出版社.
- ナンシー・佐藤, 1994, 「日本の教師文化のエスノグラフィー」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.125-139.
- 西田芳正, 1992, 「生徒指導のエスノグラフィーー公立中学校 2 校の比較分析」第 44 回日本教育社会学会大会発表要旨収録, pp.65-66.
- 日本教育方法学会編, 2009a, 『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社.
- 日本教育方法学会編, 2009b, 『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』学文社.
- 日本ナレッジ・マネジメント学会編, 2008, 『「型」と「場」のマネジメント 今求められる知識創造モデルの再構築』かんき出版.

- 野中郁次郎, 2002, 「解説」ウエンガー他著・野村恭彦監修『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社, pp.333-372.
- 野中郁次郎, 2007, 「ナレッジ・クリエイティング・カンパニー」DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論 学び続ける企業のベスト・プラクティス』ダイヤモンド社, pp.3-36.
- 野田稔, ジェイフィール, 2009, 『あたたかい組織感情 ミドルと職場を元気にする方法』ソフトバンククリエイティブ.
- 橋爪貞雄, 1992, 『2000年のアメリカ 教育戦略』黎明書房.
- 長谷川裕, 2003, 「教員の実践と教員文化の概念」久富善之編著『教員文化の日本的特性—歴史, 実践, 実態の探求を通じてその変化と今日的課題を探る—』多賀出版, pp.14-46.
- 長谷川裕+実態調査グループ, 2008, 「5カ国の教師たち, その教職アイデンティティ確保戦略」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房, pp.79-137.
- 馬場靖雄, 2001, 『ルーマンの社会理論』勁草書房.
- 早川操, 2005, 「人間像のゆらぎと教育」今津孝次郎・馬越徹・早川操編著『新しい教育の原理 変動する時代の人間・社会・文化』名古屋大学出版会, pp.10-26.
- 林孝, 1993, 「教員の力量形成に及ぼす学校の組織風土・組織文化の影響に関する実証的研究」『教育学研究紀要』第39巻第1部, 中国四国教育学会, pp.310-321.
- 林寄和彦, 2004, 『部落出身の中学生の学校適応に関する研究』大阪大学大学院人間科学研究科博士学位論文(学位記番号第18337号).
- 浜田博文, 2007, 『「学校の自律性」と校長の新たな役割 アメリカの学校経営改革に学ぶ』一藝社.
- 半藤一利, 2009, 『昭和史 戦後篇』平凡社.
- 藤岡完治, 2000, 『関わることの意志』国土社.
- 藤田英典, 1991, 「文化としての学校, 組織としての学校—研究領域および正当性問題を中心として」『教育学研究』第58巻第3号, pp.214-224.
- 藤田英典, 1993, 「1章 学校文化への接近」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版, pp.10-35.
- 藤原文雄, 1998, 「教師間の知識共有・想像としての「協働」成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究紀要第17号』, pp.2-21.
- 淵上克義, 1992, 『学校組織の心理学』ナカニシヤ出版.
- 船木享, 2000, 『メルロ＝ポンティ入門』ちくま新書.
- 浜井修, 1982, 『ウェーバーの社会哲学 価値・歴史・行為』東京大学出版会.
- 浜田博文, 2007, 『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社.
- 浜田博文, 2009, 「第1部 「学校の組織力向上を考えるための理論」浜田博文編『現場初! 学校経営レポート③ 「学校の組織力向上」実践レポート』教育開発研究書, pp.10-32.

- 平山満義編著, 1997, 『質的研究法による授業研究 教育学/教育工学/心理学からのアプローチ』北大路書房.
- 福島真人, 2001, 『暗黙知の解剖』金子書房.
- 福島真人, 2004, 「解説 認知という実践—『状況的学習』への正統的で周辺のなコメント」ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著・佐伯胖訳・福島真人解説『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』産業図書, pp.123-175.
- 福本昌之, 2000, 「第1章 組織文化研究の動向」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, pp.13-40.
- 別惣淳二, 2000, 「第IV章 学習指導要領の教育観、学力観、評価観が教職員に及ぼす影響」岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, pp.107-164.
- 山内乾史・原清治編著, 2006, 『学力問題・ゆとり問題』日本図書センター.
- 山田真茂留, 1993, 「第3部 校長として知っておきたい行動科学 第3章 制度現象へのアプローチ」山田雄一・田幡二三夫・山田真茂留編著『講座・校長学2 校長の心理学』ぎょうせい, pp.201-222.
- 山田哲也・長谷川裕, 2010, 「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86集, pp.39-58.
- 山本哲士, 1992, 「プラティックとプラクシスの差異—客観化することの客観化:一つの構造主義批判」山本哲士・柳和樹・滝本住人『プラティック理論への招待 暗黙の思考領域をどうとらえるか』三交社.
- 山崎準二, 1994, 「教師のライフコースと成長—卒業生追跡調査を通して」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.223-247.
- 油布佐和子, 2009, 「教師という仕事 序論」油布佐和子編『第15巻 教師という仕事 リーディングス 日本の教育と社会』日本図書センター, pp.3-17.
- 養老孟司・甲野善紀, 1993, 『古武術の発見—日本人にとって「身体」とは何か』光文社.
- 養老孟司, 1994, 「脳化する都市」形の文化会編『形の文化誌2 脳がつくる形』工作舎, pp.4-16.
- 吉田昇・長尾十三二・柴田義松編, 1980, 『中等教育原理』有斐閣双書.
- 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, pp.47-67.
- 古川久敬, 1990, 『構造こわし 組織変革の心理学』誠信書房.
- 古川久敬, 1991, 「構造こわしと集団・個人の学習」『組織科学 25巻1号』白桃書房, pp.10-21.
- 米川英樹・新谷龍太郎, 2012, 「第6章 アメリカにおける学力向上政策の幻想と現実—「落ちこぼし防止法」の導入とその成果をめぐって」志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学 国際編 PISAは各国に何をもたらしたか』、明石書店, pp.161-183.
- 水本徳明, 2006, 「スクールマネジメントの理論」篠原清昭編著『スクールマネジメント』ミネルバ書房, pp.27-42.
- 宮島喬, 1994, 『文化的再生産の社会学—ブルデュー理論からの展開』藤原書店.
- 向山洋一, 1991, 『教育技術入門』明示図書.

- 向山洋一, 1994, 『プロ教師への道』明治図書.
- 向山洋一, 2001, 『日本教育史最大の出口論争から向山はデビューした』明治図書.
- 向山洋一, 2003, 『同僚・教え子が証言する向山洋一論』明治図書.
- 無着成恭編, 1951, 『山びこ学校』青銅社.
- 森脇健夫, 2007, 「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房, pp.167-192.
- 森脇健夫, 2011, 「第2章 授業研究方法論の系譜と今後の展望」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一著『授業づくりと学びの創造』学文社, pp.37-87.
- 若槻健, 2009, 「「力のある学校」における授業づくりと学力保障」志水宏吉編『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会, pp.195-212.
- 鷺田清一, 2003, 『メルロ＝ポンティ 可逆性』講談社.
- 鷺田清一・永江朗, 2008, 『哲学個人授業 <殺し文句>から入る哲学入門』バジリコ株式会社.
- 渡辺保, 2013, 『歌舞伎 型の真髄』角川学芸出版.

## 注記

- i なお、進歩主義運動の創始者としては、児童中心主義的性格を持つパーカー(Francis W. Parker, 1937-1902)に帰することが穏当であり、デューイは進歩主義教育に見られがちなロマン主義的な側面を廃し、実験主義教育哲学の徹底や、学校それ自体を縮小された協同社会とする「コミュニティ中心学校」を進めた点に特徴がある(市村 1987, pp.308-313)。デューイは、現行の経済体制に適合する職業教育を受け入れるのではなく、その対案として全的な人間的活動を保証する生活準備教育を提起しており、ジュニアハイスクールにおける総合制様式のカリキュラム編成の論理に基づく教育に影響を与えた。
- ii 米国では 20 世紀に入ってから 50 年間で、小学校と高等学校という二層構造から、その間にジュニアハイスクールを挟む三層構造の学校体系に移行し、1960 年代まではほぼ 5 人のうち 4 人がこの学校階梯システムの教育を受けたといわれるほどジュニアハイスクールは普及した。しかし、1970 年代までにジュニアハイスクールの数は減少し、ミドルスクールが増え、今日ではミドルスクールの方が多い。米国の教育統計局の資料を見ると、1970-71 年度はミドルスクール 2,080 校、ジュニアハイスクール 7,750 校であったが、1978-79 年度には、5,879 校・6,282 校とほぼ同数となり、2011-12 年度はミドルスクール 12,963 校に対し、ジュニアハイスクールは 2,865 校と割合が逆転している(Digest of Education Statistics 2013 table 216.10. Public elementary and secondary schools, by level of school: Selected years, 1967-68 through 2011-12)。ミドルスクールの主な学年編成は 5-8 学年制、6-8 学年制、7-8 学年制であり、小学校の第 6 学年を取り込み第 9 学年を高等学校に移動させる 6-8 学年制が最も普及している。これ以外に小中一貫校も 1,780 校(1970-71 年度)から 6,311 校(2011-12 年度)と増えている。
- iii ミドルスクールの誕生は、1963 年にカリキュラム研究の権威であったウィリアム・アレクサンダー(Dr. William Alexander)がコーネル大学の会合で中学校(junior high school)の将来について、この年代の子どもたちに応じたカリキュラムや学習過程を実施できる教育を提供する必要があると提起したことに端を発している。1980 年代には青年前期に着目した教育として「ミドルレベルの教育(middle level education)」という言葉が現れ始めた。ミドルスクール運動の中心となった全米ミドルスクール連盟(現ミドルレベル教育のための連盟 The Association for Middle Level Education: AMLE)は、1973 年の創立以来、青年前期に関する様々な調査を実施・採集しており、現在も 1982 年の初版から数えて 4 回目の改訂となる『私たちの信じること This We Believe: Keys to Educating Young Adolescents』(AMLE2010)を発刊し、ミドルスクール運動を牽引している。その中核となる考えは、「これからは基礎的な読み書きや数学だけでなく生涯学習者となることが求められている」「急激な身体的変化を考えると、青年前期は健康や習慣を発達させる上で極めて重要な時期である」「変化し、グローバル化する社会に生徒が対応できるよう支援することが学校の責任である」というものである。こうした考えに基づき、全米ミドルスクール連盟は青年前期教育を「発達への応答」「挑戦」「エンパワー(権限を与える)」「公平性」という 4 つの特徴と、「カリキュラム」「指導」「査定」の 3 つのカテゴリーに分類される 16 の性格にまとめている。近年では、協働して計画する時間やチームづくりによる「専門職の学習共同体」に教員が参加することで、教員の満足度や生徒の学業達成が向上することを見出している(AMLE2010, p.49)。米国のミドルスクールのカリキュラム研究を行う岡村(2010)によれば、第一次ベビーブームで急増する初等教育人口の増大への対応があり、学校施設の有効活用が焦点とされた。加えて、当時は多くの学区で人種差別待遇廃止を調整する圧力が強まったことも要因となっている。ミドルスクールは、第 9 学年を人種差別待遇廃止を掲げた新しいハイスクールに移す経過での改組、という社会問題の取り組みの産物でもあった。
- iv 例えば、助言プログラムについては、特定の生徒に焦点を当てて議論したり、意識的に接したり対話、質問をする「あなたの日」や、一人で本を読み続ける USSR 活動(Uninterrupted Sustained Silent Reading)、キャリア教育、地域ボランティアや遠足などの活動が挙げられている(Alexander&George1981, pp.99-103)。
- v ミドルスクールの発展を支える機関として、1973 年にオハイオ州コロンバスに全米ミドルスクール協会

が設立され、今日も活動を続けている。

- vi 例えば、コア・カリキュラム全国協会は 30 年以上にわたり、ディシプリン(学問諸分野)を中核とする伝統的な構造を、ミドルスクールを舞台として人間的な教育の場に変革することに取り組んでいる(Lounsbury&Vars, 1978)。
- vii 日米の前期中等教育の比較研究として興味深いのは、1980 年代に日本の中等教育カリキュラム研究者である安彦忠彦と、米国でミドルスクール運動の先駆けとなったアレキサンダー教授の後任であるポール・ジョージ(Paul S. George)が、それぞれの子どもの異国での教育体験を通じて考察した二つの書籍である。安彦(1987)は、500 時間に及ぶフロリダ州でのフィールドワークをまとめた『よみがえるアメリカの中学校 日本の中学校改革への提言』の中で、ミドルスクールでの観察をもとに「ミドルレベルの学校は、自分と社会を探究するカリキュラムを中核に据え、子どもの自主的責任意識が育つのを待つゆとりを認めるべきである」と指摘し、ミドルスクールの特徴として教員組織におけるチーム制や、カリキュラムについて日本の中央集権的な統制に比べ自由度が高い点を指摘している。一方、米国での安彦の指導教官を務めたジョージは、1988 年に名古屋の中学校で 6 週間の参与観察を行い、その結果を『The Japanese Junior High School: A View From The Inside』にまとめた(George 1989)。ジョージは米国のミドルスクールと学校規模や対象年齢、施設などに共通点を見出すが、冬なのに暖房を入れないことや、生徒が制服を着て同じような髪形をしていること、10 分間もある休憩時間、週 10 時間ある特別活動の時間、クラスへの帰属意識、学力達成や学校行事に見られる競争意識、米国の 1.5 倍に相当する授業日数、部活動や道徳の授業など、その違いを次々に挙げていく。そして、校内の「あきらめるな!」「頑張れ!」という垂れ幕が象徴するように、高校進学のために「忠誠、忍耐、修得」を内面化することが日本の中学校の明確な目標であり、それを生徒や保護者が自明としている点を強みと指摘する。それは、通塾率の高さや宿題を仕上げてくる生徒の多さにも反映していると考えられる。ただし、強さは弱さの裏返しでもあり、グループへの忠誠は他者と「違う」ということへの恐れとなり、さらにはいじめにもつながる。議論や調べ学習の時間がほとんどなく、次々に進んでいく授業についていけない生徒は塾に通う。一方で、厳しい高校受験の存在により、テストに特化した塾に通う生徒もいる。その結果、テストされない教科がおろそかにされてしまうのではないかと指摘する。ジョージがこうした指摘をする背景には、過去 10 年間の米国のジュニアハイスクールがテスト主義に偏り、日本と同じ問題を抱えていたためである。両者のクロスナ(十字型)研究は、お互いの文化を交差し、その食い違いから新たな発見が浮かび上がるものであり、非常に興味深い。しかし、2000 年代の立ち位置から振り返れば、それぞれの状況は変化している。端的に言えば、お互いが歩み寄り、そのまますれ違ったようにその性格を逆転している様子も見られる。特に、米国における近年のテスト主義を促進する教育改革は、ミドルスクールの当初の理念を後景に押しやっているようにも見える。また、両者の研究はある時点での静的な状態を洞察したものであり、教育改革の影響がどのように学校に及んでいるかという動的な視点に乏しい。したがって本研究では、PISA 型の思考力を意識した共通コア州スタンダーズに伴うカリキュラム改正が、ミドルスクールにどのような影響を及ぼしているのか、その対応に教師の学習共同体がどのように働いているのか、すなわち教育改革がどのように学校に影響しているかを明らかにすることが研究課題となっている。
- viii この問いに対して、社会集団間の学力格差に対して学校の及ぼす影響は極めて小さいという、センセーショナルな答えを出したのがコールマンレポートである(Coleman et al 1966)。その後、学力格差を縮小する学校の存在の実証が行われたが、特にどうすれば「効果のある学校」となるかという観点で探求した研究者がエドモンズである(Edmonds 1979)。「校長のリーダーシップ」「教員集団の意思一致」「学習環境」「教員の姿勢」「学力測定とその活用」という要素の指摘は、ニューヨーク市での学校改善プロジェクトなどを経て、1980 年代の教育運動へとつながり、米国の学校改善モデルの基盤となっている(Edmonds 1981)。川口(2010, p.163)は、「効果のある学校」研究が一般的な学校も対象とするようになったことで、初期の研究が持っていた社会的不平等の改善という視点が薄れていったことを指摘しているが、その背景には特に英米において、多くの学校がアカウンタビリティの名の下にテスト点数の向上に追い立てられる状況がある。本稿で扱う「専門職の学習共同体」、特にデュフォーのモデルにおいても、学力格差を縮小させるために、どのようなベダゴジーが有効であるのかをデータに基づくアクションリサーチの中で合理的に追求することが求められている。ここに筆者の問題関心の一つがある。それは、「効果のある学校」を追及することで、テスト結果やデータを過度に重視する学

校組織文化が醸成される可能性はないのかということである。学力格差を縮小するためにデータを分析し活用することは有効である。その一方で、狭い学力観にとらわれることなく、全人的な成長を支援することも目指す学校モデルは如何にして可能なか。それは、全人教育の文化を持つ日本の学校を対として考えることで、明らかになる。

- ix 稲垣は、行政主導で行われる日本の教育改革において「生きる力」や「個性重視」という言葉が「流行」するのに対し、学校と教師の実践における自己改革の持続を「不易」なものとして捉えている(稲垣 2000,p.69)。そして、米国の教育改革に目をやり、1983年の教育長官の設置した審議会の報告書『危機に経つ国家』(A Nation at Risk)を受けてトップダウンで進められた「第一の波」に対して、1986年のカーネギー財団の『準備された国家』(Nation Prepared)と、教師教育に関わる大学・学部の連合であるホームズ・グループの『明日の教師』(Tomorrow Teachers)に端を発したボトムアップの「第二の波」に着目する。『明日の教師』では、21世紀に向けた準備された国家の核に教師と教師教育を位置づけ、高度な技能を持つ専門職という教師像が示されている。そして、教育実践における教師の決定権と自律性の重要性や、そのために教師がお互いに学び合う学校が必要であることを訴えるものであった。稲垣(2000,p.110)は、1980年代後半の米国の教育改革が専門家としての教師の成長を中軸と位置づけたこと、教師と教師教育の当事者のイニシアティブで進められてきたことは、日本の改革に示唆を与えるものであるという。稲垣は、実践を記録し報告することで経験を共有する日本の誇るべき伝統を踏まえた上で、教師の省察に基づく主体的表現としての実践記録と、授業を対象とする教師の共同研究としての授業の事例研究により、教師の専門的成長が進展すると考える(稲垣 2006,p.181)。ただし、それは誰もがマニュアルや手続きに従えば一定の成果や効率が上げられる「ティーチャー・プルーフ」を目的とするものから、特定の子どもや教師、状況を対象として、教師一人ひとりが自らの実践に責任を持ち専門家集団の中で磨き合い鍛え合う方向へと転換が求められていること、個々の部分的な能力や技法の訓練でなく専門職としての総合的な成長に目を向けるべきだと指摘している(稲垣 2006,pp.283-284)。
- x これらはいずれもフィールドワークを通じて教育政策の影響を明らかにしようとした研究である。教育政策が教育実践に及ぼす影響が限定的であること、外部からのアカウンタビリティに対抗するには、保護者や地域との交流を踏まえて学校の信念や価値観を確立し教育実践を構築する内部アカウンタビリティが必要であることに言及するものである。つまり、教師たちが教育政策をどのように受け止め、どのように教育実践を変えたのかに着目しなければ、教育政策の評価はできないということである。こうした考えは、米国において1970年代までの教育改革がカリキュラム改革に終始した結果、芳しい成果を得られなかったこと、その反省として1980年代からはカリキュラムの実施者としての教師や、その教師の成長やカリキュラム開発を促す場としての学校改革が着目されたという教育改革の流れへとつながっている。
- xi どのような組織形態や規律が必要となるかという組織論的領域、うまく行っているチームではどのような人間関係やコミュニケーションがとられているかという人間関係論的領域、教師集団が作り出す文化や教職の専門性の水準との関係を考察する文化論的領域、教師のモラルに着目した病理論的領域の4領域で研究が進められた。教師集団の組織論的領域では、「組織されたもの」(組織運営論)と「組織するもの」(組織運動論)を横軸とし、「組織の協同的側面」と「組織の個人的内面的側面」を縦軸とし、この二軸で把握される総体を組織技術的な対象として研究が展開される。これら領域に対し、大きく二つの分析視角が提示される。一つは教師集団の実態(実証)分析の視角であり、教師集団の社会構造＝機能や社会心理やその基礎条件に関する分析視角が挙げられる。もう一つは、教師集団の組織技術的・オペレーショナルな視角であり、高度化・合理化・民主化がどのように達成されるかという視点である。筆者なりに整理すれば、前者は教員文化研究として発展し、後者は学校経営研究の中で発展している。さらに、後者については合理化をキーワードとする近代学校経営モデルの追求から、文化をキーワードとする総体的解釈への研究関心へと移行している。
- xii 教員文化とは、「教員世界に見出されるモダルなあるいは変異的な行動型」の「背後にあって行動を律し、教員たちに『世界解釈』のコードを与えている組織された全体」(久富 1988,p.23)として定義される。佐藤(1997,pp.83-89)は、教員(教師)文化研究を、ウォーラーの『授業の社会学』(1932年)による幕開け、ローティの『学校教師—社会学的研究』(1975年)による文化人類学的アプローチの取り入れ、1980年代以降の教職の専門職化を標榜する改革運動での活発化の3つの時期に分けている。

ウォーラーにおいては、非人間化した教師批判とその人間性の回復が主張され、地域に溶け込んだ全人的な教師が理想とされたが、佐藤はこれをあまりに単純すぎる解決策であると退ける。ローティの研究は、歴史的考察や質問紙調査、授業の観察、制度的研究など多面的なアプローチにより教師に特有の意識と感情を描いた点に特徴がある。ローティの時代は、ウォーラーの時代よりも教育行政の集権化と官僚化が進み、教師のアカウンタビリティとプロフェッショナルリズムへの関心が高まっていた。ローティは、官僚的制度を批判的に検討し、なぜ教職の専門職化が不十分にしか達成していないのかを教職の文化のエトス(真髓)を理解することから明らかにしようとした。その核となる発見が、教職に伴う「不確実性」であり、それゆえに教師は教室に引きこもり、世俗的な権威や権力にすがり、見える価値を追い求めてテストに頼るという知見である。ローティの研究は、その後の教師のサバイバル・ストラテジー研究や、科学的な知識と技術に裏打ちされた専門的エキスパートとしての教師像への期待へとつながった。1980年代半ば以降は、教職の専門的文化を樹立する方向が模索され、教師の知識と思考に関する研究、職業生活と同僚関係の研究、教師の経歴と生活史の研究という3つの領域で研究が進展した。

- xiii 金子(2010)は、近年の教員評価に見られる改革動向は変容する社会的要請(外の目)にのみ光が当たっているという指摘し、同僚との関係により得られる教職アイデンティティや自己肯定観や経験知(内の目)の必要性を訴えている。近代社会において制度的自明性の下で行われていた「教育」が問い直される中で、個別学校において地域社会とのつながりのなかで自分たちの教育行為の正当性を再構築することが教員に求められている。そうした状況において教師の孤立化を防ぎ、同僚関係の中で教員が育つためには学校の在り様、すなわち学校組織文化が問われるのであり、教員文化は学校組織文化との相互作用を通じて不断に再構築される。
- xiv 田中は、「①新任教師においては、教室で知識を伝達するという役割認識が、思うように動かない子どもを前にして役割の再規定が行われ、その際には同学年の学級担任教師が有効な役割モデルとなること」「②役割緊張や役割葛藤が生じた際にはインフォーマル・グループが心理的緊張を和らげ、役割達成のための知識や技術の習得の場となっていること」「③専門的職業価値や規範とはかけ離れたあるいは相反する非公式的な組織規範が強い影響力を発揮していること」を指摘する。
- xv 学校改善を規定する学校文化の要因についての中留・露口(1997)の意識調査や、岡東・福本(2000)の新しい学習指導要領と学校改善の関係を探る質問紙調査(二つの小学校の比較事例研究含む)、リーダーシップとの関係について小学校を中心にマイクロ・エスノグラフィー手法を交えながら実証的に分析した露口(2008)の研究や、校長の組織への働きかけに焦点を当てた中留・大野(高校)・篠原(小学校)たちのエスノグラフィー研究(大野 2010,76 頁)などが行われてきた。しかし、定量的分析には一定の回答母数が必要とされるという制約上、学校ごとの違いに迫りきれないという限界が考えられる。また、教育経営学の分野におけるエスノグラフィー研究は、大野自身が指摘するように短期の観察が多く、長期の観察を通じて感じる教師たちの人間関係の変容や管理職との葛藤、日常のやりとりの交流や業務を超えたところで生じている感情の機微などを捉えることについては限界があるといえる。
- xvi シャインが評価されるのは、組織について制度や規範ではなく認知の側面に着目したためであるが、黙示的前提と価値や人工物が完全に一致するものとして措定されている点が批判される(山田 1993,p.213)。組織文化研究を組織観(機能主義-解釈主義)とデータの性質(定量-定性)から4つに分類した出口(,p.29)によれば、シャインは定性データを用いた機能主義に分類される。しかし、この分類は、シャインの研究の一面、もしくは一時期しか見ていないものだ。シャインは以前より地域や部門別の文化の違いに着目していること(シャイン訳書 1985,p.324)、近著ではワイクのいう複雑性を踏まえた論考がなされており(Schein2004,p.15)、組織文化への視覚も複合的になってきている。シャインに師事した金井(2004,p.211)が言うように、シャインは機能主義的でありながら、組織の内部者の考えにも迫ろうとする所があり、シャインに依拠することがすなわち機能主義的パラダイムに沿うことであるということにはならないというのが筆者の見解である。また、企業文化研究を学校組織文化研究に援用する際に見落とされがちな点として、採用の問題がある。企業では、自社の企業文化を踏まえた採用戦略により、その文化の継承と変革が企図されるが、公立学校においては事情が異なるといった点を踏まえた知見の援用が必要である。また、企業文化研究において「型」は構造化や知的創造の文脈で語られることが多いが、学校組織文化研究では、教職の職業特性を踏まえればより身体技

法に近い観点から「型」を捉えることが必要である。

xvii 学校文化や教員文化との違いは次のように説明される。まず学校文化との違いであるが、今津(1996)によれば学校文化が「全体社会の中で学校という制度的組織がもつ文化の構造全体を指す」場合が多いのに対し、学校組織文化は「学校文化の浸透を受けながらも、個々の学校組織に見られる特徴的な行動・思考の様式」に着目し、これまで学校文化の下位文化と考えられてきた「制度的学校文化」「教師文化」「生徒文化」を横断するかたちで位置づけられている。ただし、欧米の学校改善研究では、個別学校の文化について組織文化(Organizational Culture)と呼ぶ研究もあるが、単に学校文化(School Culture)と呼ぶことも多い。前者は組織学習に関する研究で、後者は学校改善全般に関する研究で用いられる傾向がある。つまり、個々の学校に着目し、特に学習を通じての変容可能性やそのプロセスに着目する概念が学校組織文化であるといえる。次に教員文化との違いである。ユニオン市警での参与観察で有名なヴァン・マーネンとバーリー(Maanen, V.J.&Barley, S.R. 1985)によれば、組織文化は組織的境界と関係し組織と結びついた文化的要素を持ち、職業文化は組織内部もしくは組織をまたいだ職業集団に文化の源泉があると区別される。今津(1996, p.155)は、「学校組織文化は、教員文化と同じではない。後者が教職に共通してみられる価値観や行動様式を指しているのに対し、前者は当該学校の教師に共有された、その学校組織の文化だからである。」と説明する。この指摘を敷衍すれば、教員文化を基盤として、それぞれの学校の状況に応じた教師戦略の類型があると考えられる。伊佐(2010)の研究はその代表である。伊佐の扱ったテーマを学校組織文化研究にひきつけば、なぜそうした戦略が当該学校組織において正統なものとなり継承されていくのかが課題となる。

xviii 例えば、今津は、全制的施設化などの要素との親和性から「かたい」学校と「やわらかい」学校という軸を提起した。一方で、志水(1987)は生徒文化のもたらす影響に着目し、進学校の「絞る」学校文化と、職業高校の「しぼる」学校文化を対比している。

xix 『新教育社会学辞典』(1986)では、学校文化は学校建築や教具、衣服といった人工物(artifacts)といった物質的要素、学習の様式や儀式的形態などの行動的要素、教育内容や教職ないし生徒集団の規範価値観という観念的要素の3つの要素からなるとされる。学校組織文化は、これら3つの要素を、校舎や教室の形態、服装の型、言葉遣い、卒業式などの儀式的形態など、観察される人工物や現象としての「形態」と、その「形態」の原理として作用する学習指導や生徒指導に関する表明された価値や一定の行動様式を直接支える規範としての「価値・行動様式」として階層化する。さらに、その基層として組織成員が「当たり前」と思うほど身体化され、意識の底に沈んでいる仮定としての「黙示的前提」を布置することで、省察を通じた組織の可変性や教師の専門的発達を促す手掛かりとした。

xx 例えば、日米の小学校における指導観の違いを説明する上で用いられた教師の行動を方向付ける枠組みである「エスノペダゴジー」(Shimahara&Sakai, 1995)は、学校組織文化の「形態」や「価値・行動様式」の現象として観察される。その黙示的前提を解釈することにより、どのようにしてそのエスノペダゴジーが形成されたのか、また変容する可能性をもつのかに迫ることができる。つまり、文化人類学的に解釈するという行為を、「黙示的前提」という階層を設定することでより意識化し、単に観察された人工物や行為、容易に読み取れるテキスト化された価値観から表層的に組織を解釈することから脱却するため、学校組織文化という概念が用いられる。そもそも学校組織文化研究の依拠するシャイン(Schein 2004, pp.12-13)の手法は、ゴフマン(Goffman, E.)やヴァン・マーネン(Van Maanen)、ギアーツ(Geertz, C.)など文化人類学における解釈的アプローチを組織研究に適用したものであり、1970年代における「新しい教育社会学」(Young, 1971)以後の研究手法とも共通する点が多い。

xxi 行動の背景にある論理について、志水はウェーバー(Max Weber)の「エートス」、すなわち「行為主体の内に血肉化され、日常の行動や態度を内側から規定し、一定の方向に向かわせるような概念」(『現代社会学辞典』1984, 有信堂, p.214)という言葉当てているが、学校組織文化においてはその「エートス」に深いレベルでアプローチするために、またその変容可能性を企図して、「黙示的前提」という基層を重視している。筆者が特に着目したいのは、「教育の実践家たちによって生み出され、自己発見や日常的会話や現職研修によって再生産される、教職というワザに固有のもの」(志水 2002., p.168)が、教師の学習共同体によってどのように生み出され継承されるのかという点である。志水の説明に沿う形となるが、ここにブルデュー(Bourdieu, 1987)の「実践の理論」や、ギデンズ(Giddens,

---

1979)の「構造化の理論」により説明されるように、実践の担い手により学校文化が不断に作り直される様子を描く概念として、教師の「型」を取り上げる理由がある。

xxii 学校内の教職員間の力学に着目したホイル(Hoyle1986,p.3)は、文化とは主に「価値」に着目する概念であると言う。デューイの考え方に基づくミドルスクールの設立事例を描いた論考(Weiss,et.al1995)では、学校価値の実現やアイデンティティに関して教師が語る場面では文化(school culture)という言葉が使われるが、生徒の様子などが描かれる場面では風土(school climate)という言葉が使われるなど、描く対象によっても使い分けが見られる。『学校の組織文化とリーダーシップ』の編著者の一人である福本(2000,p.25)は、次のように整理する。応用心理学の分野においてクルト・レヴィンやアージリスなどのミシガン大学学派は組織の有効性に関心をもって「より有効に機能する組織が存在するのはなぜか」を理解する補助的概念として風土を扱った。一方、文化人類学では「記述(ディスクリプション)」が重要であり価値判断を伴わない比較が文化研究の目的とされてきた、という整理である。

xxiii また、エートス(気風)との違いについても説明しておく必要があるだろう。エートスとは、「行為主体の内に血肉化され、日常の行動や態度を内側から規定し、一定の方向に向かわせるような観念」(『現代社会学辞典』1984,有信堂,p.214)と定義される。学校の文化や風土について書かれた研究での使われ方を見ると、グッドチャイルドとホリー(Goodchild and Holly1989,p.139)は、イギリスのシリコンバレーと呼ばれるブラックネルにあるガースヒル校の80年代における改革を描いている。その中で、エートスはレトリックであり、人々がそうした価値を持つべきだという意図された次元とされる。一方で文化は現実であり、人々が実際に行なっている価値であると区別する。風土はエートスと文化の間に位置し、学校の雰囲気といったもので、感じられたり認知される次元にあると捉えられる。片方に持つべきである価値としてのエートスがあり、もう一方に実際に行なっている価値としての文化があり、その線上において組織にいる人々が認知する位置づけが風土であるという整理をしている。筆者なりに整理すれば、ある価値(エートス)に顔を向ける人が、<いま・ここ>で知覚すること(風土)は、その人の背中や歩んできた道(文化)が影響している。しかし、それは鏡を見たり、振り返らなければ見えない世界、ということになる。

xxiv 機能主義的な見方では組織文化がどのようにして生成されるのかという過程を論じることができず、解釈主義的な見方では組織における成員の役割や機能が象徴と意味の形成にどのように関わるかというマネジメントに言及できない。アメリカの学校組織文化研究の日本への適用を試みる中留は、学校組織文化を経営の操作対象と見るかどうかは「ニワトリが先かタマゴが先か」というようなものであるという。そして、効果的な学校経営や優れた校長のリーダーシップにおいて、文化がその組織を動かし、新参者を選別し感化することでその価値を再生産すると見る視点と、既存の文化に潜む問題を明らかにしこれを変革させるという視点は相補的關係に置かれているという(中留 1996,pp.8-9)。

xxv また、学校組織の教職員の行動原理について論じた武井(2003,pp.21-22)によれば、学校の能動性が問われる場面、つまり変革が求められる際に、組織文化論は必ずしも有効でないと指摘する。教育経営学においては、企業組織において想定される給与や昇進などの報酬により動機付けられるモデルでは説明できない、学校組織の特殊性を踏まえた行動原理の解明が行われてきた。学校における組織目標は曖昧でその計画の実質性が問われるという指摘などを踏まえ、企業経営組織における目的に向かって活動するという「組織目的の内面化」モデルに代わる行動原理として組織文化が着目された。しかし、組織成員の行動原理を説明する状況要因として組織文化を想定し、成員の主体性を状況要因の中に吸収することは、組織成員がその環境を能動的に変容させてゆくことを想定することが困難になる。なぜなら、組織現象は外在的環境に対する組織の、また組織に対する個人の「適応戦略」、すなわち受動的変容とみなされるためである。

xxvi マーティン(Martin 1992,pp.8-10)は、それぞれの立場に立った組織の見方をわかりやすく会話形式で示している。人々に共有されているものこそが文化なのだという「総合的視点」に対して、組織はグループの葛藤に満ちており、その視点なくしては集団力学が見えなくなってしまうと「区分的視点」は言う。これに対して、「分裂的視点」はどちらの見方も文化や合意、葛藤は明瞭に見えるものだと仮定しているが、私たちが日々目にするものを考えれば曖昧さこそが文化の記述に適したものではないか、と主張する。「分裂的視点」は、「統合的視点」のように文化を変数と見るのではなく、メタファーとして捉えることはできないかと主張する。しかし、「統合的視点」はそれでは文化でないものとは何なのだ、

その見方でどのように組織や文化を理解すればよいのだ、と反論する。「統合的視点」からの「複雑さに麻痺してしまっている」のではないかという指摘に対して、「分裂的視点」はその複雑性を捉えることが重要なのであり、その意味では「区分的視点」が着目するような労働者とマネージャー、男女、人種といった伝統的葛藤も、女性管理職が増えてきている今日の組織の複雑性を捉えきれていないと反駁する、という会話だ。

xxvii 「分裂的視点」の代表は、学校を「緩やかに結合されたシステム」(Loosely Coupled System)とみたワイク(訳書 1990)である。合理性や安定性に疑問を投げられた組織が、その正統性を確保するために様々な儀式をとり行うこと、あいまいで変動的な組織をつなぐ上で文化が一定の機能を果たしていることを指摘する。

xxviii 水本(2006)は、装置を変更するだけでは組織力の変化につながらず、組織文化の形成にまで至ることが必要であると指摘する。本稿の事例では、机の配置や議論の仕方にある「型」を投入することが、教師の学習共同体の形成やそのプロセスにおける葛藤、個人の学習と組織の学習の媒介につながると考えている。すなわち、水本の指摘する、装置の変更から組織力の変化、組織文化の形成というブラックボックスを明らかにすることが課題であり、本稿で明らかにしようとする点である。

xxix 浜田(2009)は、組織とはある目的に向けて人々が協力して実現しようとして取り組むプロセスであると捉える。ただし、学校組織はその目的を達成するために効率的な組織構造を構築しようとする「技術合理性」で割り切れるものではなく、ワイクの言うように「緩やかに結合されたシステム(loosely coupled system)」を特性とすることから、その組織の構成員に共有された、その組織に特有の価値観や思考・行動様式である組織文化に着目する。日本では、校長はほかの教職員よりも遅れて着任し、先に転出することが多いため、校長は自動的にこの「ウェブ型」組織の中心とはならず、教職員と校長の価値や基本的前提との間に親和性が高まることで統合される。この視点は、校長の権限が強リーダーシップが発揮しやすい欧米との違いを踏まえており、重要である

xxx 新自由主義がどのように形成されてきたかを歴史的アプローチから明らかにしたハーベイ(Harvey 2005=2008, p.10)は、新自由主義を「私的所有」「自由市場」をキーワードで説明し、その実践にふさわしい制度的枠組みを創出し維持することが国家の役割となったと指摘する。新自由主義的教育改革とは国家が教育を通じてその機能を果たすための戦略であり、国により内容の差異をみせるものの、共通することは分権化や市場原理・競争原理の導入、アカウンタビリティの名のもとに進む査定文化の浸透などである。日本における新自由主義の進行が教職にどのような内容を迫ったのかを論じた加野(2010, pp.15-16)は、官僚制の進行や教員評価、多忙感が教員の同僚性を弱体化する方向で作用していると指摘する。また、山田・長谷川(2010)は学校への不信を背景とする近年の日本の教員政策が教員の権威のゆらぎと同僚関係の変化を促すなかで、教員が教職アイデンティティの維持を図るために安定と攪乱を切り離す二元化戦略をとっていることを見出した。この二つの議論は近年の新自由主義的教育改革に象徴される社会の変化が教員にもたらす影響、すなわち教員の孤立化や教職アイデンティティを確立するための基盤のゆらぎを示している。佐古(2006)は学校組織の特性として疎結合構造モデルを提示しつつ、学校が個別分散の職務形態、教師の相互作用の機能不全、自己完結的な教員の意識を特徴とする個業化型組織化することの問題点を指摘し、その改善策として協働化を提唱する。また、米国において教育政策のソフトな統制手段として協働が再注目されているという指摘(藤原 1998)にも耳を傾けておく必要がある。このように、新自由主義的教育改革が学校組織の個業化を促し、そこから生じる問題を教師の協働文化により解決することは求められているが、協働のモデルや課題については検討の余地を残している。したがって、教師の学習共同体モデルを検討する際には、単に協働を称揚するのではなく、そこに生じるコンフリクトがどのようなものであり、それがどのように解消されるのかにも目を注がなければならない。

xxxi 「システム思考」「自己マスタリー」「メンタル・モデルの克服」「共有ビジョンの構築」「チーム学習」の5つのディシプリンから成る。(センゲ 1995)。学習する組織としての学校の文化の特徴として、「協働的」「継続的な専門的発達の重要性が大事だ」という信念が共有されている」「相互支援の規範」「同僚に対する誠実で率直なフィードバック」などが挙げられる。しかし、ここでもこうした文化がどのように形成されるのかというプロセスについて、十分な回答があるわけではない

xxxii Louis&Kruse(1995)では、専門的なコミュニティ(professional community)における5つの重要な要素として、省察的な対話、実践の脱個人化、生徒の学習に対して組織的に焦点を当てること、

---

協働、規範と価値の共有、の 5 つを挙げられている。これらは、ホードが列挙したプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構成要素の下敷きとなっていると考えられる。本稿で扱う米国の「専門職の学習共同体」モデルも、「規範や価値の共有」「児童生徒の学習へのフォーカス」「実践の脱個人化」「協働」「省察的ダイアログ」の 5 つの要素を通じて進めていくものであるとされる。これらのモデルでは、「効果のある学校」で挙げられた要素のような規範的性格や、そうした文化を創り上げるべきだという機能主義的な考えからの脱却を目指し、省察的学習を通じて常に変容する組織が目指される。しかし、その考え方自体がすでに規範的であるという批判も考えられる。こうした規範性を持つ考えから脱却できない背景には、アメリカやイギリスにおける教育改革が、学校現場に対して強いアカウンタビリティを要求していることも無縁では無い。この規範的性格から自由になるためには、どのような文脈で、どのような学習が目指されるのか、すなわち教育改革の進行の影響を分析することが必要である。

xxxiii 学校内に複数の共同体があると想定されているため複数形で記述されている。先行研究の引用では原文に即して教師と表記し、本稿では主に教師の専門性に関する議論に言及するため、題は教師の協働としているが、本稿で扱うホードとデュフォーは、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの定義及び説明において、共に管理職と教師を意味する教育者 *educators*、やスタッフ *staff* という言葉を用いるため、本文中では教師 *teacher* ではなく、教育者と表記した箇所がある。

xxxiv 論文検索サイト ERIC で、「*professional learning community*」を一続きの単語として検索すると 246 件が抽出されるが(平成 24 年 4 月 4 日)、1990 年から 1999 年の間には 17 件しかない。

xxxv ホードはその後、テキサスにある南西部教育開発研究所 (*Southwest Educational Development Laboratory*) の名誉教授を務めており、自身の教員体験を元に、学校改善に関する研究畑を歩んできた人物と言える。ホードとデュフォーの対比については、新谷(2012)を参照されたい。

xxxvi 安藤(2001)は組織学習論を組織の動的かつ継続的な長期適応プロセスを対象とする研究であるとした上で、その系統を組織ルーティンの収束・定着を対象とする系統、アンラーニングを対象とする系統、組織変革に関心がある系統の三つに区別して整理している。アーギリスとショーン、センゲ、また組織文化の観点から組織学習を論じているシャイン(1985)は組織変革に関心がある系統に分類されている。安藤はアーギリスらの系統におけるこれまでの研究が組織側からのみの視点でなされていることを批判し、日々の実践レベルでの価値変革を促すような高次学習を成立させるためには組織メンバーが組織文化をどのように咀嚼したかに着目している。また、安藤(2000)は、組織文化と組織学習を直接的に結びつける点を批判し、その間に組織内地図のような組織メンバーによる加工を経た段階を考える必要性を指摘している。

xxxvii こうした組織学習を別の観点で捉えるのが近年の教師のライフヒストリー研究である。学校組織文化とは学校の実践史と教師の個人史が出会う場である。つまり、それまで様々な教師の「型」により織りなされてきた歴史に、その対象となる教師個人の「型」がどのように組み込まれていったのか、それを個人としての教師側から見たのがライフヒストリー研究である。それを学校の実践史から見たのが学校組織文化研究である。前者は個人としての教師がいかに自身の「型」を構築していくのかというプロセスを見る視点であり、後者は様々な教師の「型」がどのような関係性により結ばれてきたのか、その相互作用の結果としてどのような現象が生じたのかを描く。この教師の個人史と学校の実践史を媒介するのが、それぞれの教師が身体化した「型」である。ライフヒストリー研究は、この教師の身体に刻まれた「型」の歴史を言葉で紡ぎ出していく営みである。そして、その教師たちの「型」の関係や、相互作用のありように影響を与える「場」をどのように設定してきたのかを描いているのが組織学習研究である。

xxxviii 技術的合理性の原理に基づく専門家の世界では、そこに知の階層化が生まれ、知は専門分化する。しかし、状況が複雑化するにつて、専門家は専門分化した領域を超えていく必要が生じる。そこで、「行為の中の知」(*Argyris & Schön, 1974*)に着目し、その複雑化した状況の中で行われる行為を振り返ってみることで、対処すべき問題を構築し、その問題に対処する行為の中に埋め込まれた知を拾い出す必要があるとショーンは主張した。

xxxix 例えば、中学校教師 290 名に対する質問紙調査を行った都丸・庄司(2005)は、生徒との関係における悩みを乗り越えることで生徒への見方、接し方の変容が迫られるという認知変容の経験を持つ教師が多いことから、省察により教師が変容する可能性を示している。

xl 広島の小中学校での観察などに基づき、「1.問題を定義する」「2.授業を計画する」「3.授業を行う」「4.

授業を評価しその効果を振り返る」「5.授業を修正する」「6.修正案で授業を行う」「7.もう一度評価と振り返りを行う」「8.結果を共有する」というプロセスが紹介されている。また、その特徴として、一年もしくは年度をまたいで一つのテーマや授業が追求されること、問題定義がトップダウン(文部科学省)とボトムアップ(教師)の組み合わせで行われることで教室と教育政策がつながることや、研究授業の準備に多くの教師が関わること、授業後の検討会では授業者の評価でなくグループ全体の授業案に焦点が当てられること、ナショナルカリキュラムがあるため授業研究の成果が他の教師にすぐに役立つものとなり広まりやすいことを挙げている。ただし、このプロセスには形式主義のバイアスがあるという指摘もある。佐藤(2008)は、『ティーチング・ギャップ』で紹介される日本の授業研究の様式が、広島県の教育行政で定型化されたものであり、形式主義のバイアスを含んでいると指摘している。佐藤は授業研究の起源を1872年(明治5年)にアメリカ人M.スコットを招聘し、一斉授業を普及する方法として授業の観察と批評による教師の研修が行われたことに求めている。1890年代(明治30年代)のヘルバルト式の段階式教授の授業定型により、授業の観察による研修の方式が全国で定着し、「導入・発問・まとめ」という授業構成や発問研究に継承されたと言う。佐藤は、今日授業の「実践的研究」と呼ぶもののルーツは、大正期の新教育運動であり、授業実践が「物語」の様式で記録されたこと、その基盤に当時においても教師のアイデンティティの崩壊があったことに着目する。そして、明治期において国家の意志を内面化した教師が、「教師としての『私』を発見し、固有名で語られる子どもを発見し、1人称の『私』と固有名の子どもとの対話の中で成立する授業と学びの出来事を発見した」(同,p.45)ことを指摘し、この大正期の新教育運動を経験した世代が、戦後の民主主義教育においてよみがえり新教育に挑戦したと言う。一方で、1960年代から1980年代にかけてのアカデミックな領域で「授業の科学」の建設や、学習指導要領の法的拘束力の教科と呼応して校内研修の制度化が進行したことが、今日の学校における校内研修のスタイルや研究の印刷物のスタイルとしてその様式が踏襲されていると指摘する。

xii レッスンスタディと、アクションリサーチやピアコーチングなど他の教師の専門性開発のアプローチとの違いは、授業をより文化的な営みとして捉える点にあり、現職教師の能力開発として重視される教師の学習共同体を、より生産的にするために役立つモデル、ツール、構造として捉えられている(Wiburg&Brown2007,p.21)。

xiii 日本教育方法学会は『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』の序文で、授業研究の歴史を第二次世界大戦の前後で大きく分けている。戦前の授業研究は1897年(明治20年)に定型化された。ヘルバルト主義教授理論を媒介とした教授法の修得が強調され、それはまさに明治期における公教育授業の「型」となった。ただし、その性格は規定された内容や教材を前提とする伝達的な授業形式であり、教師の自律的判断を閉ざすものとして機能した。明治後半期から大正期、すなわち1900年代初期には教師の自律的判断や選択を尊重する授業研究が、成城小学校など私立小学校や師範学校附属小学校を中心として広がった。東北では生活綴方運動が展開されたが、軍国主義教育の中でその試みも飲み込まれた。戦後初期には自主的实践も展開されたが、冷戦状態における教育政策の変化と中央集権的な文教政策への復帰、学習指導要領の法的拘束力の強化により授業研究は再び定型化する(日本教育方法学会 2009a, p. iii - iv)。1950年代後半に系統学習の立場に立つ側から問題解決学習論争の総括を踏まえた授業理論が提起されたが、一方では「教科の論理」と「生活の論理」の関係を生活綴方の立場から解こうとした東井義雄や、大正自由教育の影響を受け「ゆさぶり発問や「××ちゃん式まちがい」などの言葉を生み出した齋藤喜博など、教育現場から授業研究への提案が発せられた(田中 2011, pp.12-15)。1960年代になり教育内容の自主編成運動が提唱される中で、教育方法学研究としての授業研究が確立することになった。以降、「教育内容の現代化」と対応し、子どもの認識発達と現代数学の成果を結合させた遠山啓の「水道方式」や、1963年に科学史研究者板倉聖宣が提唱した「仮説実験授業」など民間教育研究団体が隆盛した。「水道方式」におけるタイトル教材は、授業の「型」を生み出し普及に大きく貢献したが、教材の開発や使用に研究が限定した。「仮説実験授業」は、「問題」「予想・仮説」「討論」「実験」のパターンにすべての単元を組織する「授業書」により授業の「型」を定めたが、授業過程を直線化し教師の自由度を制限した(日本教育方法学会 2009b, p.35-45)。また、砂沢喜代次を中心として、東京大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学、北海道大学の5大学が1962年6月に初会合を持ち全国授業研究協議会(全授研)の活動が始まり、共同研究学校を会場として研究者と実践者が合宿して授業研究を行った。全授研では、

授業過程の成立において、個と集団の認識過程を媒介する「集団思考」が主題の一つとされ、日本の授業研究の核心部分となる生徒たちの「学び合い」の起源となった(日本教育方法学会 2009a, pp.25-37.)。つまり、戦前は一定の知識伝達の「型」を広める方法として授業研究は位置づけられており、本稿でテーマとする教師の学び合いの場としての授業研究は一部の地域や学校での取り組みを除けば 1960 年代から始まったといえる。1970 年代には数学教育協議会による「楽しい授業の創造」や、疑似体験を活かした安井俊夫の社会科授業実践、1980 年代後半にはビデオの一時停止機能を活用したストップモーション方式の授業研究が始まった。こうした授業研究の歴史の中で、指導方法に関していくつかの「型」も生まれてきた。例えば、授業展開についてみれば、文学作品の読み方教育に見られる「教科研方式」(三読法的展開)や、「一読総合法」(題名読み・ひとり読みなど)、「文芸研方式」(文学・批判理論に依拠)、「読み研方式」(科学的客観的な読みの技術)など研究会のシンボルとなる指導法が生まれた(日本教育方法学会 2009a, pp.41-47)。これらは武道で言えば各道場や流派の「型」に相当する。また、社会科での問題解決学習を核とする「初志の会」では、奈良女子高等師範学校附属小学校主事を務めた重松鷹泰の授業分析や戦後小学校社会科創設に関わった上田薫の創案を基礎として、子どものプロフィールや教師の願い、授業中の考えや行動を記録する座席表とカルテを用いた授業研究それ自体の「型」が生み出された。教科指導の枠を超えてみれば、学級集団づくりの理論と方法を主とする「全国生活指導研究者協議会」では、一時間ごとの授業の研究というよりは、子どもたちが現実の生活で抱える問題を班づくりなどの過程を通して改革し克服する実践記録を資料とする研究が確立した。また、人権教育を主とする「同和教育における授業と教材研究協議会(同授研、現在「どの子も伸びる研究会」)」では、人権についての文学読本『はぐるま』『新・はぐるま』の開発と実践研究の中で、実践記録の書き方を「①教材観、②児童観、③指導目標、④指導計画、⑤授業過程、⑥初発・終末感想、⑦指導後の反省」と定式化した(日本教育方法学会 2009a, pp.66-71)『はぐるま』は、1960 年代中ごろの同和教育が、生活指導面に比べ教科指導面での弱かったという課題意識から生まれた。ここで、教育実践を形だけ学ぶことを戒め、先人の研究や実践から謙虚に学び、同僚と学び合い自分の考えと方法を確立することの重要性を指摘している点や、教師の専門性を教科課程の編成力と捉えている点(佐古田 1987, pp.13,24-36)は、今日においても継承したい視点である。

xliii 授業研究と学習過程を研究する秋田(2010, pp.214-215)は、教師は授業研究を通じて教材知識や授業技術として身体化した暗黙知、子どもの学習過程についての知識、授業や学習の実践理論を学ぶことができるという。また、日本で授業研究が可能となった背景について、「A 教科や学年を超えて集まる職員室の存在」「B 小学校の場合、1年から6年までどの学年も担任できるので教職経験を共有できる」「C 検定教科書という同一教材の使用で基本イメージが共有できる」「D 教案や実践記録など授業研究を支える道具が受け継がれている」「E 授業を見て語る言語や概念、語りの様式が形成され、教師の思考や授業の見方、言語化を支えている」ことを挙げる。この指摘を踏まえれば、教師の学習共同体の形成や継承を考える上で「コミュニケーションが生起する場の有無」「共通体験」「共通の教材」「コミュニケーションを支える道具」「共通の言語」としてどのようなものがあったのかを見る必要がある。

xliv 中学校レベルの教員の勤務環境について調べた 2013 年の OECD 調査(国際教員指導環境調査 TALIS)がこのことを裏付けている。日本の教師の労働時間は週 53.9 時間と、平均(38.3 時間)と比べて 1.4 倍も長く、こうした献身的な教師が日本の教育を支えていることは間違いない。しかし、その内実を見ると、日本の教師が授業に割く時間が他国に比べて少ない(日本 17.7 時間 平均 19.3 時間)。

xlv 本稿で事例とするノースカロライナ州で少年時代を過ごしたカミングスは、なぜ日本の学校が生徒の学力や動機、価値観を平等化することに成功したのかという問いを立て、米国と似た単線型の教育システムをとりつつも異なる点として、教育に対する関心や低い文教予算、レベルの高いカリキュラムと併記して、良心的で全人教育を目指す教師を挙げている。また、米国に比べ、収入や社会的地位、終身雇用といった条件がよいことが教職の人材確保に役立っていると指摘する。カミングスは、戦後の米国教育施設団の報告書において、政府権力が教室に介入し授業を「型」にはめたものとしていること、生徒の学習を実りあるものとするために教師の自由と専門組織が必要であるという指摘に着目している。そして、明治政府が強力な中央集権の指導力により日本の旧教育制度を築いたことが参戦に

通じると考え、占領軍は分権化を進めたが成功しなかったと結論づけている。日本の小学校における秩序と規律、テキストを使用せずに子どもとの対話で進められる道徳教育、進歩的な教科書と伝統的教授法に驚きつつ、4～6人の小グループによる協同作業が行われている点を取り上げ、米国の教師は新しい教授法を積極的に試みるが、機械的に採用しているに過ぎないと指摘する。他の研究者も言及するように、米国の教師が生徒は異なる能力を持っていることを前提としているのに対し、日本の教師が生得的な能力差や環境の影響をなかなか認めようとしないという点も指摘される(同, pp.162-163)。ただし、中学校に入ると小学校よりも学力が重視され、公立高校への入学が保障される米国と異なり、高校入試に中学校の成績が大きく影響する点に着目する。ここで、カミングスの筆致は、小学校での観察における興奮が伝わる記述から、中学校での知識注入を重視する殺風景な印象にため息する記述へと変わっている。カミングスは、その息詰まりを吐き出すように、ホームルームやクラブ、生徒会、学校行事の賑やかな場面を描き、これらが全人教育の手段となっていると捉えた。また、小学校で行われる平等主義教育にも、カリキュラムの量が多すぎることや、授業にフィードバックの体系的な方法と補習授業が欠けているという問題があると指摘した(同, p.208)。そして、欧米が学ぶべき点として、教育関心の高さ、学力と動機の平等、成績の規定要因、平等主義的な道徳への志向、社会の平等化への教育の貢献、教育および社会的機会の平等化という要素から説明をした(同, pp.341-346)。日本の小学校における秩序や規律の背景に道徳教育の影響があるという考察は、道徳授業の扱いに揺れる今日において再考に値する。

xlvi デュークは、自身の子どもが通う日本の学校での体験を踏まえ、系統的で水準の高いカリキュラムを批判を織り交ぜて取り上げるほかに、運動会など遊びの要素を持つ学校行事が挑戦や競争の意識を植え付ける機会になっているという指摘や、班活動においてあまり出しゃばらない形で仲間をリードしまとめることを体験すること、クラブ活動や家庭訪問などにも目を向ける。日本の教師が成功しているのは、読み書きを習いたいという子どもの気持ちを喚起していることだと言うが、その授業は暗記と反復、練習とテストの継続的な繰り返しであり、高学年や中学校になるほどひどく退屈に見えるという感想はカミングスと同じである。もし、ウェーバーが生きていればプロテスタンチズムではなく、真っ先に日本を例に引いたであろうという冗談は、日本の教育に対するデュークの賛否入り混じる感情がにじみ出ていて面白い。

xlvii 一日の終わりに行う「反省」が責任ある市民形成に役立っているという考察は行き過ぎにしても、日本の教育の中心に、全人教育、社会的価値の強調、教室における支援的コミュニティの形成、責任ある行動を自ら進んで行わせる方法、子どもの考えや問題解決・議論を通じた教室の活性化、(合理性・論理性・非感情的なドライな学習の対極として)個人的・感情的・複雑な関係性で生起する「ウェット」な学習、省察(反省)があるというルイスの指摘は、日本の教育を理解する上である種の理念型としてまとめたものと言える。

xlviii シングルトンの子どもは日本の幼稚園や小学校に通った。なお、文中に「buraku」に関する記述があるが、「グループのアイデンティティが強く意識される居住区」という定義に基づいており、同和地区に関する意識があったかどうかは不明である(同, p.8)。また、事例とする二中をミドル・スクールと表記しており、当時の米国におけるミドルスクール運動の高まりを反映していることが推察できる。教育委員会の行う研修や会議としては、文部省の紹介する新しいプログラムやカリキュラムの説明、モデル校のカリキュラムや調査の紹介、教科別の情報交流、教授方法や教科内容に関する短期研修が挙げられている。

xlix 日本の教師に関する定義を5つに分けた説明は、今日においても教師の専門性を考える際に示唆に富む。それは、全人教育や人づくりを目的とし際限なく責任を負う「先生」、学力達成を目的とし限定的に責任を負う「教員」、「労働者」、どのように生徒が学ぶかに着目する「研究者」、教科内容自体に関心を持つ「学者」という区分であり、教員組合が理想とする教師像は「教員」「研究者」「労働者」を組み合わせたものであると説明した(同, p.114)。

1 「ほめる」ということについて、カミングスは「多い」と言い、安彦は「少ない」と異なる評価をしている。これは、他国からの観察者であるか、自国を評価するものかという違い以外に、観察対象の学校段階が小学校か中学校かという違いもある。

li 米国でも自主的に校内研修が行われる場合と、半ば強制的に(パターナリスティック)に行われる場合があるなどの違いが見られる(p.40)が、筆者が観察した範囲からもこうした認知プロセスが教師の

- 専門性と定義されている様子が伺えた。ただし、大学で教えられたことや臨床経験がほとんど実践で  
抛り所とされることはなかった(p.53)、という指摘については、日米で違いがあるのかという疑問や、大  
学での教員養成プログラムについてより精緻な考察が必要であると考え。また、子どもに責任感を持  
たせる指導の場面で、米国では罰則主義を取るのに対し日本では教師と子どもの「絆」(p.68)が強調  
されるという対比や、米国の方が教室における統制が強いという点が指摘される(p.178)。これらの対  
比や指摘は繰り返しされてきたものであり、理念型として理解できるが、実態として混在する部分もあり、  
ややステレオタイプな見解となるため本文には含めなかった。なお、文中では認知プロセスという言葉  
がルールを明示した生徒指導の方法という意味合いを持って用いられているが、本来はある知識につ  
いて注意・関心から記憶、自分なりの意味づけや理解、その知識を使った問題解決や意思決定へと  
至るプロセスを意味し、例えば、米国では子どもが「わからない」というときに、その子どもの理解度や  
認知プロセスの特徴を把握してアプローチできるかどうかが教師の専門性の一つと捉えられる。
- lii 同書において佐藤(1990, pp.122-150)は単元学習の様式を「プロジェクト・メソッド」として定式化した  
キルパトリックは、その普及を推し進めた反面、本来着目すべき教材論の退化をもたらしたことを指摘  
している。今日の生徒の学び合いにおいても、協同学習の「形」に増して、教師がどのような教材や教  
育課程を開発していくのかに焦点があてられなければならない。また、佐藤(1990,p.338)は子どもを  
中心とする授業では、従来の「伝達」「説明」「発問」を基本とする活動と異なり、「理解」「触発」「対応」  
「援助」が指導原理になると指摘するが、筆者は初任者であれば、まず前者の授業の「型」を身に付け  
たのち、後者の「型」に移行していけばよいと考えている。つまり、前者は技術的専門家としての教師、  
後者は省察的实践家としての教師としての発達で身に付く「わざ」であり、これらは平行して身に付け  
られる「わざ」であると考えられる。
- liii ただし、レイヴたちは新参者の学習においては、親方に代表される「十全的参加者」になるという強  
烈な目標があることを指摘している。敷衍すれば、「学びの共同体」において新参者が成長するかどうか  
は、憧れとなる教師がそこにいるかどうかの影響する。これはモースらの指摘する「威光模倣」とも関  
係する。「しんどい学校」の強い学校組織文化において、新任教師が急激に成長する背景には、自分  
ではとてもできそうにない生徒指導を引き受けている先輩教師の存在が影響すると考えられる。また、  
自分の担当教科で優れた専門知を持つ教師、子どもの意欲を引き出しクラスを一段上に引き上げる  
教師などが、「共同体」という連帯感を持つ場にいるかどうかとも重要な要素となる。
- liiv ブルデュー(訳書 1991,p.52)は『再生産』のなかで象徴的暴力が再生産されるプロセスを「権威」  
「労働」「システム」の3つの要素で説明し、ハビトゥスとは教育的労働により産出され、文化的恣意の  
諸原理の内面化した慣習行動であると説明する。これらの定義はいずれも、個人のプラティックと個人  
が属する社会的世界をつなぐ概念としてハビトゥスが用いられていることを意味する。なお、ブルデ  
ューはサルトルが用いた個人的実践(=プラクシス)との違いを示すために、意識的に慣習行動と訳され  
るプラティックという言葉を用いていると説明されるため(山本 1992,p.21)、筆者もこれに従う。それは、  
婚姻に焦点を当てた家族の戦略や、特定の文化に対する距離の取り方など、ハビトゥスにもとづく戦  
略を通じて再生産される社会的空間における位置関係や、どのように恣意的価値が正統なものとして  
認知され身体化されるようになっていくのかを説明するためである。
- liiiv ギデンス(A.Giddens 訳本 1993)は、行為者が日々の活動を営む過程で依存する「型」により、規則  
や資源が再生産されると述べ、日々の実践がどのように社会システム構造特性の再生産媒体となり得  
るかに関心を寄せる。
- liiiv 福島は、社会的行為に現れる構造性と即興性を同時に解明する戦略として、ブルデューの言うハビ  
トゥスとその概念にある身体の学習能力に着目する。ブルデューの特徴は、認知を心的な構造に限ら  
ず社会的環境と身体の相互作用と位置づけた点にある。また、文脈依存性や即興性を強調する点で  
ギブソン(J.Gibson)やヴィゴツキー(L.S.Vygotsky)、レイヴ&ウェンガーといった状況的認知派と同じで  
あるが、身体に組み込まれた傾向性に着目する点で異なる。例えば、階級や学校教育の達成度の差  
異、仕事場での派閥の形成、といった人間関係や、それに影響を与える社会構造が考察の対象に含  
まれている点が特徴である。ハビトゥスはその構造に影響を受けて身体技法や認知を生み出す母体と  
なるが、一方で状況の変化に対応する転調能力、又は戦略、により生み出される行為がその構造をど  
のように再生産するかに影響を与える。
- liiiv ブルデューはリズムなどの「時間」に着目した理由を、レヴィ=ストロースの構造主義から脱却するた

めの戦略であり、ハイデガー(M.Heidegger)の影響があると語っている(ブルデュー 1991,p.13,p.41)。スポーツにおいては身体で理解する仕方というものが、言葉で身体に語りかけるときには理論的・科学的に正しい言葉が最も適しているとは限らないのではないかと疑問を呈していることも(ブルデュー 2008,p.289)、生田の「わざ」の習得においては独特の「ことば」とあるという指摘と符号する。

<sup>lviii</sup> 漢字の語源を調べれば、「型」とは鑄型に粘土を入れて刀で切り離すという意味を含む。この「型」から抜き取られたのが「形」である(加藤 2008,p.15)。「型」は「形」を作り上げるものであり、「形」は目に見えるものの姿であるとされる。「型」のつく言葉を挙げると、「血液型、型にはまる、紋切り型、2011 年型、典型、類型、模型、(靴を作るための)足型」など、何かを作りだす母体や、その分類を示す言葉が挙がる。一方、「形」のつく言葉を挙げると、「波形、山形、跡形もない、地形、(踏んで残る)足形」など、その時々に見える姿という意味を表す言葉が浮かぶ。「型」の生成するものが「形」であり、生成された様々な「形」を遡ってみると、そこに元の「型」が浮かび上がる。「形(かたち)」の「ち」という言葉は、「いのち」「いかづち」「おろち(蛇)」の「ち(霊)」と同様の、自然の激しい力を示す古語であり、「型(かた)」にそうした力を宿した個々の形象が「形」であるというような話もある。また、日本の伝統芸能や武道に限って見てみると、「形」と書いて「かた」と読ませることがある。「型」は外から見て真似やすいが、そこに自分の「ち(知・血)」を入れて初めて自分の「形(かた・ち)」となる。「型」は先人の経験と知恵や攻防技術の記憶法の手段であり、身体化した「形(かた)」は一定の姿を保つけれども状況に応じて変化する、という意味が込められている。このように、本稿における議論と逆の漢字が当てられる場合もある。これは、型と形は二分されるものでなく、構造と構造化のように相互に作用する、表裏一体のものであると見たほうがよいことを示している。このように、型と形の説明については、議論を整理してもあいまいな点が残る。本稿では、「形」と「型」を区別することにより、その学習過程に迫ることが狙いであるため、どちらの漢字を当てるのかについては生田の定義を採用して議論を進めている。生田は「型」という言葉を、変容せず、見えやすい鑄型としてみるのではなく、「形」と書いて「かた」と呼ばせる意味と同じように用いる。師匠にとって「形」は自身のものとなっている「形(かた)」であるが、学習者にとってはその見えている手続の連続という意味での「形(かたち)」である。そこで、本稿では外見から見た身体動作を「形」とし、その世界観の理解と表現を含めて「型」としている。

<sup>lix</sup> 生田(1987,pp.76-98)は、「機械としての身体」「心の現われの身体」のいずれも「身体」と「心」を別個の実態と扱っていることを指摘し、デカルトの心身二元論を批判した G・ライルの身体論に着目して「人間の認識の表現としての身体」という観点を提起することで、日本の伝統芸能や武道の稽古のあり方が日本固有のものではないことを説明する。西欧の芸術では、ピアノを例にとれば技術の体系が要素分解され、易しいものから難しいものへと配列されている。一方、日本の芸道では作品の習得から始められ、模倣することが中心になっている。学習者はひたすらに自分の身体の動きを師匠の動き、「形」に似せようと務める。この時、門下生が集う稽古場という非日常的な空間も、学習者の認識に大きく影響する。それは、言葉では伝えきれない、身体を通して身に付ける他はない「間」と言ったものの習得を助ける。内弟子制度も同様で、その芸の世界の流れのリズムを体得することを助ける。この指摘は、大学の研究室において筆の運び方、意見交換の仕方、身の処し方とも通じる部分がある。

<sup>lx</sup> メルロ＝ポンティの身体論を研究した内田樹は、外部から強制された定型よりも、自分で選び取った定型から逃れることの方が難しく、その「定型の呪い」をかけることを阻止するためには、外部から定型を強制した方が良いと言う。自分自身が誰であるかを知るためには、自分から離脱して上空から俯瞰することが必要であり、そのために「鏡像的他者たち」との身体的同調が必要と指摘する(内田 2010,p.200-202)。前者の議論はブルデューのハビトゥスを、後者の議論は生田の芸能分野での稽古の段階と対応した教育論として興味深い。

<sup>lxi</sup> 『再生産』の訳者である宮島(p.227,pp.231-234)は、日本文化について論じたルース・ベネディクトにみられるような、文化を思想と行動の一貫した型(パターン)として扱うことに疑問を投げかけている。一方で、ハビトゥスと言う言葉が、反省によって捉えられるもの(本質とか実体)と対比して、<一見して見てとれるもの>を含意していたと言い、これに「型」と言う言葉をあてることの妥当性を認める。そして、「型」としての文化と見た時、そこにどのような意味を付与するかは恣意的であり、その意味付与が集会的な実践を通じて習慣化することで自明性を帯びるようになると説明する。この一定の「型」をとりまとめ維持する力は、モースによれば威光模倣であり、ブルデューによれば教育と言うことになる。

- lxii 能を完成させた世阿弥は無主風(似せているだけで、自分のものとして体得しきっていない芸の段階)と有主風(能の芸を自分のものとして体得しきった境地。また、その現れた形)も同様の考えである。また、南郷による武道論も紹介されている。こちらはより円環的に発達が捉えられている。まず、「平常心 1」として日常生活の中で行われる身体的動作が挙げられる。日ごろの稽古がこれにあたろう。しかし、「非常心」、日常の動きとは異なる学習者の意識の介入や働きが入る。すると、「平常心 2」として、「平常心 1」を否定した「非常心」をさらに否定した結果としての日常生活の中で行われる身体的動作に至る。これを繰り返すことが鍛練となる。より平易に言えば、日ごろ練習していることが、いざ試合になると自身の心の動きが乱れたり、想定していない状況が生まれることがある。そうした体験から学び、経験を重ね、それを踏まえて日常的な稽古をすることで腕が磨かれる。「試合のように練習し、練習のように試合に臨む」という心構えと同じである。
- lxiii 生田(1987a)は、モースが「ハビトゥス」を「無意識な動作の連続としての『習慣』とは異なる、学習者の社会的かつ理性的な動きを前提とした身体技法として捉えた」と説明し、「身体運動を解剖学的、生理学的な観点を超えて、心理学的、社会学的な考察をすることの必要性を指摘している」ことに注目している。そして、「ハビトゥス=型」と捉えた上で「ハビトゥス(型)の学習は、『形』の模倣から出発する」「その構成する一連の動作を借り受ける」というモースの言葉を引用している。また、模倣者が、そうした動作やそれを生み出す者についての価値判断を模倣者自身が行い、それを自ら「善いもの」として同意することが前提になるとして、このとき「単に可視的な『形』を模倣する『模倣』とも、また上から下へという形で強制的に強いられる『模倣』とも異なる点に注意すべきである」と言う「威光模倣」の考え方を紹介している。
- lxiv 『状況に埋め込まれた学習』において、レイヴとウエンガーは学習の認知過程や構造に代えて、どのような社会的関わりが学習を生起させるかに着目し、「正統的周辺参加」という概念を紹介した。彼らは正統的周辺参加が、熟練のアイデンティティの発達と、実践共同体の再生産と変容していると指摘する。断酒中のアルコール依存症の事例において、人々が変わることは単に行動だけでなくアイデンティティが変容することという指摘があるが、これは本稿でいえば表面的な「形」だけでなく、その意味も含めて「型」を身体化したということと同じである。また、教育のカリキュラムが学習を構造化し、学習されるべきことの意味が学習者の外側から設定されるのに対し、学習のカリキュラムは本質的にはその状況に埋め込まれたものであり、教え込み的な言葉で操作されるものではないという指摘も興味深い。生田(1987a)はこれを、技全体を見せる日本芸能における形式とピアノのように段階を設定して熟達へのステップを描く形式を対比させ説明した。
- lxv 教育技術については、日本では毎年4月が近づくと「板書の腕を上げる方法」「授業における話し方」「生徒が引き込まれる授業のつくりかた」などのタイトルの本が並ぶ。また、近年では教師のネットワークがインターネット上でも形成され、それぞれの事例の交流が生まれることもある。初めて担任を受け持つ教師や、講師という不安定な状況から専任採用を目指す教師など、はやく一人前になりたいと考える若い教師が購買層であろう。先輩の姿を見て学び、海の中にいきなり放り込まれて泳げと言われて育てられた中堅教員も、今は時間をかけて若い教師を見守り育てる余裕はない。若い教師は自分なりに戦える武器を手にしようと、そうした書物を頼るその風潮は、教師への評価と待遇がより厳しい米国でより顕著である。近年ニューヨーク市を中心として多くの教師に読まれている『Teach like a Champion』(Lemov 2010)では、「高い目標設定をする」「学力達成を保障する計画づくり」「授業の構成と展開」「生徒を授業にひきつける」「強い学級文化をつくる」「生徒の良い行動を期待する」「キャラクターと信頼づくり」という7つの領域で計49の「テクニック」が紹介されている。これらの技術は、教室の文脈に応じて使いこなしていくべきものであり、それらをうまく使えるかどうかは芸術(art)であるとされる。確かに、artの語源はギリシャ語やラテン語、ドイツ語をたどれば「人工物」や「技術」に行き着き、芸術と技術は一体となっている部分もある(森脇 2011, p.84)。ボールと戯れるように相手を抜き去る優れたサッカー選手のプレイは、優れた技が状況に応じて統合された身体技法である。ドリブルやパス、トラップという一つ一つの基本の上にそうしたプレイが成立していることを考えれば、技術そのものを専門性からはずして考えることはできない。ここで考えるべきことは、一つのプレイ(授業)を振り返るとき、それを一つ一つの技術に要素分解して振り返るのか、より総合的な視点で振り返るのかという点である。そして、後者の視点に立つとき、「型」という概念が必要となる。
- lxvi 齋藤は、「もし教育に技術というものがあるとすれば、それはそれぞれの教師の固有の身体性に基

ついた諸工夫の綜合体」であり、「教師の身体性、他者に向かう＜構え＞の在り方こそが、あらゆる教育諸技術の根幹として常に問われるべき」と指摘する(p.4)。身体概念は、「実践的研究者(=教師)が自他の実践のリアリティに触れなおすための実践的概念となることで初めて本来の意味を持つ。」ものであり、「自分自身の身体が教育実践の方法として技化されているのか」という問いを突きつけるところに教育学の概念としての意味があるという(p.6)。

lxvii 齋藤は、「型は、先達の深い身体的認識が凝縮された文化遺産であり、意識の働かせ方次第で、その反復練習を通じて新たな気づきを得続けることのできるものである。」(p.29)と説明する。ただし、これはマニュアル化された行動を言語化することや、教師の実践を一つ一つの身体動作に分解することを意味していない。齋藤は、「教室全体に雰囲気自らを溶け込ませる一体化的構えを持つと同時に、場の雰囲気から一步退き自己と他者とを冷静に見つめる二重の構えが、教師の専門性と考えられる」(p.142)と説明する。齋藤が例示するように、能における身体動作と空間の関係性、すなわちあらゆる方向の力の均衡に立ち、その場の力によって動かされているという表現は、熟練教師が教室に立つ様子をうまく説明している(p.180)。このとき、教師の「からだ」は「他者の視線を意識した対他的身体ではなく、基本的に「からっぽのからだ」であり、次の動きが出会いの中で自分の意図を超えて広がっていくような在り方」(p.253)である。このように教師が教室と一体化するとき、齋藤の言葉を借りれば、机や教具などの「道具の身体化と可能的行動の範囲の拡大」(p.165)が生じている。齋藤は、こうした教師の「型」を捉える上で、教師自身の経験を問題にする場合であれば、観察やビデオよりも教師自身の記述を対象とすることが適していると説明する(p.126)。「子どもにどんな学びが起こっているのかを観ずる視座は、それを記述する自分の言葉を獲得し文体を練磨する作業によって鍛えられる。子どもの学びの変化の「見え」は、現象を捉える言葉によって豊かになる。その教師自身の文体(スタイル)によってなされている実践記録には、その教師の見ている世界が映し出されている。学びという出来事を記述する自分の文体を磨くということは、その教師の学習感を鍛える。文体(スタイル)の技化は世界の観方と不可分であり、実践のスタイルと呼応している(pp.283-284)、という指摘は最もである。

lxviii その他、齋藤(2000)は「型」について興味深い説明をしているため、いくつか引用しておきたい。「型」とは「力を引き出すために的確な制約や抵抗を設定する」という意味での抵抗である(p.31)。「型」は技を磨く砥石であり、「優れた型は、一つの物差しとなって自分の一回一回のパフォーマンスの質を確かめやすくさせる。」(p.73)。また、技は、「身体の動きの習慣の集積であり、身体図式の形成」であり、修練を通じて自分の身体の延長となる道具に触れ、「道具と技は不可分の関係にある」(p.97)。複数の動きの形の間関係を意味づけているのが「型」である(p.100)。「型の本来の意義は、フィードバック機能を活性化させること」にある(p.101)。「型は、混沌とした世界に座標軸を立てるようなもの」であり、「型は、個々の動きのズレを修正するための基準線である。」(p.101)。「型による訓練は、個々人のもつ癖を矯正する働きをもっている。個々人が生活の中で身に付けてしまった楽な自然の動きを、より高次の合理性を持った非自然的な動きへと作り替えるのが、型の働きである。」(p.218)。本稿において、教師の「型」と表現するものは、齋藤のいう教師の構えを含む。すなわち、単なる身体動作のパターンという静的な概念ではなく、息づかいや間の取り方などを含む、より動的な概念である。さらに言えば、そこには大げさな身体動作もみることはない。武道の達人が相手の複雑な動きに惑わされず最小限で最も効果的な応対をするように、熟練した教師は目線や息遣い、もしくは木鶏の故事のようにただそこに居るだけで子どもたちに優れた教育的応対をする。また、空手の「型」が四方八方の相手を想定しているように、一対一の場合のみを想定するものでもない。武道家の南郷継正(1977,p.152)が指摘するように、「型」(南郷によれば＜形＞)の意義は、そうした「＜見事なる技の創出＞と、その創出した技の崩れをきたさないための＜見事なる技の保持＞」とにある。

lxix 本稿での「型」の議論において、向山の言う「定石」と法則化運動に見るネットワーク化は参考になる。向山(2001,p.48,56)は将棋の定石を例にとり、その解釈は受け手の力に応じて変わること、定石を使いこなす技量のある人にしか伝わらないことに触れる。確かに、棋士が常に棋譜を研究し、勝負においては数十手先を読み、瞬時に何が適切かを判断する様子は、授業研究と教室における教師の動きの関係に通じる部分がある。技術を向上させるためには定石を覚えることは不可欠であり、授業実践記録を棋譜として捉え、多くの人が参加して試し批判することを通して新たな定石を作り上げる、という考えは法則化運動の核となっている。特に、向山が定石は、ある限定された場面や教材で成立する、と自身が指摘している点が重要である。向山は、「誰でも跳び箱を飛ばせられる」ということから着目さ

れたが、そのことが他教科においても万能であるかのような教師像を作り上げ、向山を権威化した。向山自身は自分が万能であることを否定しているが、向山の権威化が、法則化運動という「型」とネットワークの求心力となったと筆者は考える。向山の実践を教え子が語る本もいくつか見られるが(向山 2003,大森第四小・向山学級 OB 会 2009)、ほとんどは向山実践が素晴らしかったこと、特にその人柄に惹かれたことが全編にわたって書かれている。それは確かに真実であることに疑いはないが、こうした書籍もまた向山の権威化の資源となっている。中には実に読ませる卒業生の話もあるが(向山 2003,pp.71-88)、こうした向山実践の記録の検証が今後は求められる。

lxx 向山の原風景は、学生運動への挫折後に見た教科研社会科部会(教科研)と歴史教育者協議会の論争にある。教科研の教育実践に対するきびしさと相互批判に対する述懐は、その後の「法則化運動」の在り方に通じるものがある。向山は様々な相手に議論をぶつけていくが、そのきっかけは、齋藤喜博の有名な「出口」の授業における「ゆさぶり」発問を自分のクラスで追試した論文であった(向山 2001,pp.33-35)。しかし、この追試の仕方に、筆者は向山のその後の法則化運動の課題を見出す。向山は、齋藤の実践記録において「島村の外へ出ていくとき、どこまで行ったら島村の出口へ来たというのだろうか。島村ととなりの村との境には橋があるが、橋の出はずれのところへ行ったら、出口へ来た、というのだろうか、それとも近くに橋が見えてきたとき、出口へきたというのだろうか」という個所を追試するため、「近くに橋が見えてきたという文を分析しなさい。」と黒板に書き、原稿用紙を配ったと言う。この時、齋藤は島村の文脈を生徒と共有した発問をしていると考えられるが、向山の説明からは生徒とどのような文脈を共有していたのかが明らかではない。もし事前にある程度の説明をしていたとしても、齋藤の実践記録における状況とは異なる部分があるだろう。つまり、文脈を捨象した一般化を進めすぎる点が問題なのである。もちろん、そのようなことは述べるまでもないことで、教師であれば自分のクラスの状況に応じて使いこなすものだと考えればその通りであるが、少なくとも向山が追試というからには、どのような条件を整えた比較なのかについてももう少し説明があってもよかったのかもしれない。その分析過程において、向山は持ち前の徹底した追求により、齋藤の実践記録が後に書き換えられていくことを根拠に自身の論を展開していく。このように、授業実践記録に基づく研究において、「追試」という概念を提起した他に、実践記録の比較により実践者の意識の変容を捉えようとした点も向山の特徴である。

lxxi ここに、地域の教育文化の「型」の影響してくる。先に述べたように、教職を志す人に共通のハビトゥス(「人の世話をするのが好き」など)があると想像されるのに加え、自治体の採用で一定のフィルターがかかるため、ある程度似たハビトゥスを持つ教員が採用される。また、採用後、教員が自治体内の様々な学校を異動することで、様々な教員の「物語」に出会い、その自治体の「物語」を共有していく。それは、「荒れ」の克服の物語であったり、授業研究の物語といったものである。そうした物語は、教員としての職業的発達のリソースとされる。

lxxii 教師の「型」と学校組織文化について考える前提として統制しておく必要がある変数がいくつかある。例えば、エリート校の学校文化と教師のハビトゥスについて考察した黄(1998,pp.102-104,pp.114-116,pp.120-121)は、勤務年数、勤務経歴、職位が教師の学校における文化葛藤の要因として働くという。それは端的に言えば「管理教育」と「自由教育」との戦いであり、そうした考えは学校運営にも現れ、管理的要素が強い主任・主事制度をとるのか、教師の主体性や独立性が強い部長やリーダーを自分たちでつくるのか、という学校運営の考えの違いに反映される。環境や時代の変化に応じて求められ、持ち込まれる新しいハビトゥスが強調される中で、それまで規範化されていた学校のハビトゥスを身体化した教師が正統性を失うという危機感を募らせる場面が描かれている。また、黄が対象とした地域では5年前後で転勤することや県内で一律的な研修を受けることを通じて学校独自のしきたりより県内で一般的な指導観が適用されることや、学校に持ち込まれた新しいハビトゥスは制度化によりその規範力を強化させると言う指摘は、本論文を考える上でも示唆に富む指摘である。

lxxiii この学力観の転換を象徴したのが「総合的な学習の時間」である。「地域や学校、児童の実態に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」と位置づけられたこの時間は、19世紀後半の英国における文学や歴史を中心として他の教科を関連づける総合化の流れや、米国において教科を分けずに社会での生活の様々な経験領域を中心にする「コア・カリキュラム」(例えばヴァージニア・プラン)や、子どもの生活からカリキュラムを展開す

る「経験カリキュラム」(例えばジョン・デューイの活動の仕事)、これらを摂取して明治期の天皇制のもとで厳しく統制された教育内容の改造を求めて生じた「大正自由教育」(例えば、明石附小プランや合科学習)や戦後教育改革(埼玉県川口プラン、広島県本郷プラン)を源流としている(天野 1999)。なお、総合学習の源流といえるデューイが生きた時代が、第一次世界大戦や社会主義化革命など急激に社会が変化し、常識がすぐに古くなった時代だったことは、総合学習が戦後や新しい世紀を迎える転換期に着目されることと関連があるように感じられる。

<sup>lxxiv</sup>佐藤学による「学びの共同体」が、どのような背景を持って提唱された理論であるのかを『教師というアポリア』(佐藤 1997a)からまとめておこう。それは、学校教育の<規範性>と<正統性>の衰退がもたらした教師の存在論的危機に対する展望として示された。佐藤の説明によれば、教職という仕事を特徴づける再帰性・不確実性・無境界性は、公共的使命の喪失により私事化・脱専門職化・雑務の集積に変換される。このように、責めたてる外部の語りと、困惑し沈黙する学校と教師という対比により描かれる難問(=アポリア)を解く鍵、すなわち新しい教師像のあり方を探るため、佐藤は「学校という装置が枠付け統制する」身体と、「自分自身の世界を生きる身体感覚」(同、p.18)との亀裂が刻まれた教師の身体に着目し、教師の語りからその経験を読み解こうとする。佐藤はその作業を授業研究の歴史を紐解くことから始める。1960年代の科学技術信仰の元で進められた授業研究を「神話」として距離を置き、米国のカリキュラム改革の中で「教室の言語」の復権を主張したシュワブ(Schwab, 1969, 1971)に依拠し、授業という実践において熟練教師が用いる知識や思考様式を明らかにした。佐藤の描く新しい教師モデルは、効率性と有能さを原理とする技術的熟練者ではなく、教師の自律性と見識を基礎とする反省的実践家である。前者は「画一化された文化や官僚組織と順応する性格」を示すのに対し、後者は「知性的自由と個性的多様性を保障する民主主義社会と調和」する性格を示す。反省的実践家としての教師の専門職モデルとして、専門性の概念を限定的に捉える問題はであると留保した上で、米国の「全米教職専門基準委員会」(National Board for Professional Teaching Standards)の基準を挙げる。特に、反省的実践家モデルの特徴を表現している基準が、「基準4 教師は自身の実践を系統的に思索し経験から学ぶ」「基準5 教師は、学習共同体のメンバーである」である。佐藤は、技術的熟練者の専門的成長の場が「科学的な知識と技術を研究し普及する場である大学や教師研修センター」に求められるのに対し、反省的実践家の専門的成長は「実践的問題が生起する教室と学校」において「実践者相互の省察と熟考の相互交流を軸として展開」されると定位する。そして、後者において決定的な役割を果たすのが学校の「同僚性」と先輩教師の「援助的な指導」であると指摘する。このように、佐藤が「学びの共同体」を提唱する背景には、米国におけるカリキュラム改造や教師改革の波に関する知見や研究があったことが確認できる。

<sup>lxxv</sup> 教員は、教諭として採用された後は、一定数が同じ自治体内で異動を繰り返す。そこでの出来事やその組織的対処戦略を定める学校組織文化、同僚・管理職との出会いを通じて語り継がれてきたこと、共通に体験したことがあると考える。それらを総称して「大きな物語」と呼ぶことができる。1970年代に教職にあった教員が共有する「荒れ」の記憶もその一つである。本稿で取り上げる高山市では、それは同和教育実践と合わせて共有されていた。その大きな物語がそれぞれの学校の文脈に合わせて語られるローカルな物語が学校組織文化の表現となって現れると言える。伊佐(2009)の指摘したように、学校区の社会経済的背景の違いが「コンサマトリー化」の進行に違いをもたらすことも考えられる。時代背景を統制したとしても、学校組織文化には教育制度を再文脈化する自治体の違い、都市部/地方などに見られる若者文化の浸透度の違い、社会経済的背景の異なる学校区の違いがあると考えられる。さらに、その時に在籍した同僚や校長、生徒や保護者と巡りあわせ、それら経験や現象を切り取る研究者と教職員との関係やそれぞれの共時性の指標としての年齢などの偶発的要素も加わる。教員はこうした違いを持つ学校組織文化を鏡として、自身の個人史を投影し、自身の認知や評価の枠組みを振り返る。そして、次第にその学校組織に組み込まれていく中で、自分自身の知覚や行為の枠組みの変容が生じたり、その学校組織文化に変容を生じさせたりする。「教員文化」とは、教職という職業的制度的共通性を基盤とし、自身の学校組織文化との出会いの歴史を言語や行為として表出した総体とみなすことができる。こうした考えを敷衍すれば、教職をめぐる現象の意味づけや教職アイデンティティの確保において、学校組織文化の有り様、特に初任校の影響が大きい。

<sup>lxxvi</sup> 古中市内の同和教育推進校であるZ中学校では、「授業づくり」「生徒と教師の信頼関係の構築」「正義の世論と助け合いの集団づくり」を特徴とし通常批判される日本的学校文化とは異なる独自の

文化が見られた(林崙 2004)。しかし Z 中学校でも部落の多様化といった校区の変容や特措法切れといった制度の変更の影響でその実践をどのように継承するかが課題となっていた。同じ校区の Z 小学校では「人権の基礎体力」という言葉をもとに、これまで以上に子どもや保護者、そして地域との関係性が重視されるようになった。そこには「子どもの思いを受け止めているか」という保護者の声を聞きながら「染み込む」ほどに地域を理解し、その地域文化との相互作用で創り上げられた「新しい文化＝学校組織文化」を身体化した教師の存在を見つけることができた。限定されたデータではあるが、これらの事例から次の二つの流れが合流している様子を見て取れる。一つは 90 年代以降進められた学校の自律的経営や開かれた学校というコンセプトに基づく教育改革の流れである。もう一つはこれまでの同和教育の流れである。

lxxvii 2 名の管理職、23 名の教員、国語担当、図書担当、保健室、事務室それぞれ 1 名づつ、校務員 2 名、スクールカウンセラー 1 名。

lxxviii 宮田先生の口から湧き出る「学びの共同体」の理念に関する説明に、筆者はある意味「飲まれてしまった」。例えば、次のような調子で、次々に言葉が紡がれる。「依存すれば自立ができる。一斉授業で机がバラバラで前を向いていると、孤独感で一杯でしょ。理解できなかつたら、荒れるか、不登校になる。強制されてる。何にも理解できないことを一時間きけるか。いつでもどこでも聞ける、というのが。ただし、普通はよっぽど関係できてなかつたら聞けない。もし、聞けたとしたら、自ら依存できる。それができたら、安心する。」「『依存できるから自立できる。』ってどういうことかわかりますか?」「『ヴィゴツキーの最近接領域』の理論を知っていますか?」「班の中で最もできる生徒よりも少し上のハードルを投げかけることで、班全体が対等な関係で、その課題を解決することを志向する。そこにリーダーは必要ない。」「理解の段階には、「1 人で分る」「教えられる、説明できる」「(相手)が納得できるまで説明できる」「相手が理解している(使っている)言葉で説明できる、無駄がない」(出来ない子はだだらしゃべられるとわからない)という 4 つの段階がある。生徒同士が教え教えられる中で、より深い学びが実現する。」「子どもは誰も授業の初めには『学びたい』という気持ちを持っている。しかし授業の中で、『わからない』という孤独感がこの気持ちを打ちのめしてしまう。孤独感が続いた結果、子どもは不登校となる。一方で、腑に落ちて理解できる瞬間は最も学びに対する意欲を生じさせる瞬間。」「コ」はこの『学びの意欲』を生じさせる仕組み。」「佐藤学先生は、『学びたい』という気持ちを『背伸び』、『分った!』という瞬間を『ジャンプ』という言葉で表現している。この『背伸びとジャンプ』がキーワード。もし、その時間内に分らなくても、翌日にはまたチャレンジできる。チャレンジし続ける姿勢ができる。」「もう一つのキーワードは、『個人作業の共同化』。1 人でプリントをやっている、わからなければ他の人の答えを見てもいいと言う。写すという行為も、緩やかな人間関係。『ねえ、教えて』と、たえず聞くことのできる関係がそこにある。だから、教師が話さない授業になる。」(2007 年 5 月 23 日フィールドノーツ)

lxxix 「『ジャンプ』を手助けになることを『スプリングボード』と呼ぶ。人はまったく知らないことは理解できない。すでに知っているものをもとに理解する。ソクラテスが言った言葉。どういったスプリングボードをどのタイミングで入れるかが大切。」「授業は『学び』が成立すればいい。学びが成立する条件とは学びの三位一体、一つは教材との対話、もう一つは他者との対話、もう一つは自己との対話。」「対話とはダイアログ、一方通行のモノログでもなければ、会話といったおしゃべりでもない。こうした学びが成立しているかどうかを『見る』。表面的にみれば子どもが夢中になっている状態がその一つ。」「そのために教師が行うべきことは『聴く』・『つなげる』・『戻す』の 3 つだけ。『聴く』は相手の言葉を聞くこと、つなげるは『〇〇くんならどう思う』と生徒と生徒をつなげていくこと、『戻す』は教師にしかできない。テキストに戻す、グループに戻す、戻すかどうかの判断をする。」(2007 年 5 月 23 日フィールドノーツ)

lxxx 北田先生(20 代女性、理科、3 年担任)の中 3 を対象としたメンデルの法則をテーマにした授業。「佐藤学先生から『センスがある』と言われたが、本人は『さっぱりわからん』と言っている。」と宮田先生は説明する。サバサバとした感じであり、生徒との距離も近くその心をしっかりとつかんでいる様子だった。

lxxxi 「熟達は、学習者を支えるたくさんの人々と文化(先人の知恵の蓄積)の存在によって可能になる。」「熟達の一つの側面は、それらの人工物の体系をとりこみ、その扱いに習熟していくことで達成される。」「熟達者の遂行はいずれも、構造化された豊かな知識に支えられている。」「課題の解決に必要な知識を使いやすい形で蓄えているのが熟達者の特徴といえるだろう。」(波多野 2002, pp.69-70)

- lxxxii ポランニーの暗黙知の概念は、言語的に形式化されえないが日常的に実行可能な諸事項に光を当てた点の特徴である。ただし、その研究は、暗黙知の特性が言語化とどのように関係するかという問題設定をすることが重要である。暗黙知の障害は、それが言語化できないという点にある。したがって、その解明には聞き取りや観察だけでは不十分であり、当事者が具体的に作業している現場に居合わせて都度質問することが必要であるが、現実には難しいことから、自動車工にビデオを見せて振り返る方法が編み出された(福島 2001)。
- lxxxiii ポランニーの卓越性は、「棲み込み(in-dwelling)」という概念によって認識論に動的要素を導入し、身体知の重要性を確立した点にある。他の棲み込みの例として、車の運転に習熟すると車幅感覚がわかるようになるなど、自我の拡張が挙げられる。このように道具や状況に認識者が宿ることで体得される知の領域を暗黙知と呼ぶ(金子 1996,p.45)。
- lxxxiv シャイン(Schein1999=2004, p.124)は、組織文化の変革においては、組織のメンバーがこれまでに学習してきたことを棄て新しく学習する「学習棄却」のプロセスが必要になることを指摘している。しかしこのとき、学習者は「一時的にできなくなることの恐れ」「できないために制裁を受けるのではないかという恐れ」「自分自身のアイデンティティを失うという恐れ」「グループの一員でなくなる恐れ」などといった不安を持つ。参加者の質問の背景に、こうした心理不安があったことが推察できる。こうした状況においてシャイン、変革への動機づけを行うには、単純に危機感を抱かせるだけでなく、学習者に心理的安心感を与えることが必要という。そのためには、「説得力のある積極的ビジョン」「正式な訓練」「学習者の参加」「関連する『身内』グループ及びチームの非公式の訓練」「練習の場、コーチ、フィードバック」「建設的な役割モデル」「支援グループ」「首尾一貫したシステムと組織構造」についての用意をする必要があるという。
- lxxxv ロジャーズ(Rogers1962=1966, pp.112-116)は、新しいアイデアが採用者の既存の価値と過去の経験とに一致する度合いを適合性(compatibility)という言葉で表している(同、p.88)。この適合性が新しいアイデアの採用率に影響を与える。したがって、新しいアイデアを学校に導入したリーダーや、初期にそのアイデアを試行した教員の価値や経験に着目することが重要である。以下、他の教員がどのように「学びの共同体」を解釈し採用するかを見て上で、ロジャーズの採用者カテゴリーを手がかりとする。ロジャーズは、ほかのメンバーよりも新しいアイデアを早期に採用する度合い(革新性)を基準としたとき、革新者(2.5%)、初期採用者(13.5%)、前期追随者(34%)、後期追随者(34%)、遅滞者(16%)に分かれるとし、それぞれに対応する顕著な価値として、投機、尊敬、慎重、懐疑、伝統、を当てている。革新者は、所属する地域志向的な仲間関係を超えて、より広域志向的な社会関係を築く。ただし、新しいアイデアが失敗に終わった場合に生じる損失に耐え得る財源を持ち、複雑な知識を理解し適用する能力が必要とされる。初期採用者は、地域志向的であり、その地域においてはオピニオン・リーダーシップを発揮している。潜在的採用者は、忠告と情報をこの初期採用者に求め、多くの人々にとってはそのアイデアの「点検を下す人」とみなされる。つまり、他のメンバーにとっては役割モデルであり、新しいアイデアの成功例の体現者であり、思慮深い使用例の体現者である。前期追随者は、平均的なメンバーよりは先に新しいアイデアを採用するが、自らリーダーシップをとることはない。また、比較的初期採用者との接触頻度が多い。後期追随者は、半数以上の人々が新しいアイデアを採用するという仲間の圧力が採用の動機となる。遅滞者は、アイデアを最後に採用する人であり、オピニオン・リーダーシップをほとんどもっていない。最も地域志向的であり、孤立者に近く、その判断基準は過去の慣例である。カテゴリーを分ける要因は、パーソナルな特性、コミュニケーション行動、社会関係の3つに要約される(Rogers1962=1966 pp.117-124)。
- lxxxvi その後ロジャーズ(Rogers 2003, p.470)が言及した、オーストラリアのアボリジニの鉄製斧の事例も北中の事例を解釈する上で役に立つ。ロジャーズは、技術革新には観察可能な「形 form」、個人や組織に寄与する「機能 function」、メンバーの主観やしばしば潜在意識の領域における「意味 meaning」の3つの要素があると言う。「学びの共同体」における「コの字」の机配置(形)、その導入による生徒の落ち着き(機能)、頻繁な校内研修(意味形成)はこうした要素と適合するものであろう。
- lxxxvii 秋田の議論を深めるために、J・スピラーン(James Spillane, ノースウェスタン大学)の「分散型リーダーシップ(distributed leadership)」の理論は有用である。スピラーンは、一人一人の教員が様々な場所で発揮するリーダーシップに着目し、学校改善に向けた場の働きと、場に多様な要素や主体の関連性を説明する。武井(2011b:90-91 頁)は、学校の組織現象を捉える上で、リーダーの意

図を超えた複雑な組織の動きや、リーダー自身に自明視されている仮定をどう扱うかという課題を乗り越えるために、「場」という概念に着目する。「場」とは、「人が関わりながら生起する空間であり、それによって人が活動する際に、その活動のあり方を規定するという意味での能動性をもつ概念」(武井 2011a:68 頁)と定義される。ここで、この様々な主体の関係性を説明する枠組みが必要となる。この枠組みを提供しているのが、スピラーンの分散型リーダーシップ理論である。そこで提示されたのが、リーダーとフォロアー、状況の三要素の相互作用で形成される活動プロセスというリーダーシップ実践 (practice) を単位とした分析方法である (Spillane, Helverson and Diamond 2004)。状況には教材や言語など教師を取り巻く物的なものだけでなく、教員文化・教員の体験など文化歴史的なものが含まれる。日々の実践の一部となっているシンボルやツール、人工物はリーダーのアイディアや意図を具現化する。リーダーの行為は人工物を媒介してルーティンなどを定義し、またルーティンを通して再定義される。すなわち、その人工物の意味や有用性の確認・理解を通じてリーダーシップ実践が再生産される。スピラーン(Spillane2005)はブルデュー(Pierre Bourdieu)のハビトゥス論や、ギデンス(Anthony Giddens)の構造化理論など、人間の行為は状況(「界」「構造」)に規定されると同時に、その状況を再構築するという理論に関心を寄せる。スピラーンの理論については篠原(2007,p.55)が詳しいため、ここではスピラーンの分散型リーダーシップ理論を応用した「場」の働き及び働きかけを記述する枠組みについての筆者の考えのみを述べておく。一つは、単位としての「リーダーシップ実践」の有用性である。スピラーンの提示する枠組みの特徴は、エスノグラフィー研究のように「厚い記述」により学校内部の論理を描きだすという手法に加えて、リーダーやフォロアーの行為を観察者が解釈する際に「文脈」として扱っていた事項を、「状況」という括弧の中に入れてその相互作用に着目するという枠組みを用意したことにある。もう一つは、その枠組みを利用する対象を「リーダーシップ実践」という局地的な場面に限定することで、「どのようにすれば」(how)という命題への応答可能性を開いた点に意義がある。ただし、スピラーンの「状況」の定義は包括的であり、それがモデルのシンプルさを志向してのものであるといえ、用いる際には「状況」を構成する要素間の関連を記述する必要である。その上で、本事例で扱った「コの字」の机配置の様に、こうした人工物などの「状況」を構成する要素がどのように分散しリーダーシップ実践を構成しているのかを描く必要がある。

lxxxviii 新自由主義教育改革は、学校体系の多様化や管理方式のトップダウン化、インプットからアウトプットへのコントロールへの移行というインパクトを公教育に与えるとされる。(世取山洋介「新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店,2008年,pp.36-52, p.44)。

lxxxix 学区教育行政当局から各学校に対する諸権限の委譲や学校における共同的意思決定を要件とする施策の総称。(浜田 2007, p.4)

xc 1980年代半ば以降は、教育改革の焦点はカリキュラムから教師へと移行し、学校という場をどのように再構成するかが焦点となっている。それは、どのようなカリキュラムが開発されても、その成果は教師抜きに考えられないためである。また、そこで想定される教師とは、学校の外で開発されたカリキュラムを機械的に持ち込む存在ではなく、自分たちの実践を省察的に見直す中で新たな知を作り上げていく存在である(佐藤 1996,p.220)。こうした学校や教師に対する見方は、多様な実践を認めつつアウトプットを管理するという教育改革につながり、学校選択制や全米標準学力テストの導入、民間セクターの活用といった枠組みを作り出した(佐藤 1996,p.230)。その成否について筆者は科研費調査を通じて考察してきたが、特に学校選択制については他国の状況を踏まえた議論が必要である。米国では人種の違いがあり、例えばフランスでは園山(2012,p. iii)の指摘するように宗教の違いが存在する。このテーマについては、また稿を改めて考察してみたい。

xcii 佐藤(佐藤他 1993, p.68)の着目する進歩主義教育は1970年代のオープン・スクール運動、現在の学習共同体としての運動の基盤となっているが、マイノリティの子どもをテストで評価すると伝統的な授業の方が良い結果を出すというジレンマは、筆者がニューヨーク市で見た学校の事例でも同様の結果が見られただけに興味深い。

xciii 2014年度のフィールドワークを通じて得た印象は、これまでの学習観に転換が生じているというものである。授業の様子は後段で記述するが、ノースカロライナ州では授業方略の根底に改訂版ブルーム・タキソミーを位置づけ、全体としては教師が一方向的に話すという授業から、生徒同士の対話を中心とした授業への転換が図られ、それに対する教員の対応に濃淡が見られると言う状況であった。サ

ラソン (Sarason 1996, pp.51-52) は、1970 年代の数学カリキュラム改革が現場にあまり影響を与えなかったことを指摘した。しかし、筆者がフィールドワークを通じて感じた限りでは、共通コア州スタンダードで要請される「高い思考力 (high-order thinking)」の授業へと展開を図る授業が見られる度合いは、教師の学びあいの成熟度に比例して見られた。本章で取り上げる事例校では、学年ごとに教科チームが定期的に授業についての検討を行っていたが、その討議が活発かつ建設的であるほど、共通コア州スタンダードの要請する学力観に近い授業展開が見られた。したがって、筆者が過去に指摘したような、NCLB 法の後押しによる「伝統的な教育内容の強調と伝達方式の商業化が教員の専門性に及ぼす影響」については転換の兆しが見られる。しかし、共通コア州スタンダードに基づく学力テストをオンラインで行う、という要請は教育現場に少なからず影響を及ぼしている。例えば、事例校の学区では州全体で行われる学力テストを見越して定期的にベンチマークテストが行われる。このテストについて、8年生の数学教師(20代女性)は、「学区のテストの回答方式は以前と変わらない4択形式が多く、自分たちが学校内でテストをつくる場合は記述回答を中心として生徒の思考過程を評価できるようにしている」と、授業で行っていることと学力テストとの間にズレが生じていることを指摘した。そのため、事例校では定期的に行われる学区の学力テストの前になると、授業でやっていることがどのような形式でテストで問われるかについて説明する場面も見られた。生徒の学力評価と IT 市場の関係がもたらす影響については、本稿の調査期間では今だ移行期を脱していないこともあり十分に論ずることはできないが、今後の米国の教育改革を考える上で欠かせない要因である。

xciii AllThingsPLC の PLC Locaor のページより。 <http://www.allthingsplc.info/plcLocator.php>  
<2012 年 4 月 15 日確認>

xciv 特に多く見られる事例が、もともとは障害を持つ子どもへの介入方法として発展した

RTI(Response to Intervention)システムの構築である。6 週間程度のサイクルでの頻繁な形成的評価に基づき生徒を 3 つの層に分け、個人化されたデータベースを活用してそれぞれの層に対して早期の介入を行い、学習内容の完全習得を目的とする補習や学習支援を行う。

xcv サーベイジの批判で次に重要な点は、「専門職の学習共同体」における「専門性」とは何か、という問いである。サーベイジが具体的に想起しているのは、先に挙げた実践家志向の「専門職の学習共同体」の唱者としてのデュフォーである。サーベイジは、デュフォーの取り組みにおいて、今日のアカウントビリティ志向の教育改革の先に何があるのかについての批判がほとんどされないと指摘する。サーベイジは、教育者の協働的活動を記述することに終始する研究を批判し、こうした状況を打開するために「専門職の学習共同体」の専門性概念の拡張を提案し、そのモデルとして、「科学者」「ケア提供者」「学習マネージャー」「社会的正義の唱者」の 4 つを示す(Servage 2009)。サーベイジは、ケアの倫理と社会的正義のバランスをとりつつ、批判的なペダゴジーを思考する「社会的正義の唱者」モデルが、省察的实践が生じる同僚的構造を作る「専門職の学習共同体」の性質を踏まえた可能性として考える。サーベイジの批判については新谷(2012)にまとめているため参照されたい。

xcvi このようにノースカロライナ州の取り組みは米国の新自由主義的教育改革の流れを優等生的に受け入れたものであるといえるが、一方で今日のノースカロライナ州の教育改革が教師を大事にしようとする点にも着目したい。例えば、現在ノースカロライナ州では隔年で「教員の働く環境に関する調査」(Teacher Working Conditions Survey)というアンケートが教員対象に行われている。これは教員が自分の働く学校の職場環境に満足すれば、それは顧客である児童生徒のパフォーマンス向上にも良い影響を及ぼすだろうという考えで実施されている。こうした考えが支持される理由として、教育委員会と教員組合の良好な関係が挙げられる。また、ノースカロライナ州は積極的に IT 技術を教育に導入している州の一つである。その理由の一つに、同州に本社を置く世界的な IT 企業である SAS 社の影響も大きい。SAS 社は先の従業員満足に着目した経営で成功した会社として知られている。ノースカロライナ州の多くの学校が使っている EVAAS と呼ばれる成績管理データベースもこの SAS 社の製品である。ノースカロライナ州ではこうしたデータベースを活用し ABC プラン(1995 年～)と呼ばれる独自のアカウントビリティ・システムを構築した。それは子どもの伸びに着目し、教師や学校の失敗でなく何を達成したのかに着目する学校評価システムである。子どもの学力の伸びに着目されることで教師は達成感を得やすくなる。このように、ノースカロライナ州の取り組みの特徴は連邦政府の方針に順接的であり、教員への配慮と高度な IT 技術を活用することで現場感覚にあうアカウントビリティ・システムを作ろうとしてきたことにある。

xcvii 『To Sir, with love』という、ロンドンの貧困地域で育った黒人教師が白人のクラスで教えるという映画を見て教職を志したブルーデン教育長(Edward H. Pruden, Ed.D.)は、教師として12年間働く中で貧しい家庭の子どもと接してきた経験を振り返り、教師としての喜びとフラストレーションを感じたことが校長を志すきっかけになったと言う。ヴァージニア州の州都でミドルスクールの校長として「子どもを愛すること」「生徒や保護者、そして先生との関係を築き話し合うこと」「安全な学校によるこそという雰囲気を作ること」「学校は行くに値する場所だと理解してもらうこと」を意識して取り組み、66の学校を抱える大きな学区で教育長補佐を経験した後にブルズウィック郡の教育長となった。ブルーデン教育長は、温かさを感じさせる笑顔を浮かべながら、ブルズウィック郡での取り組みについて次のように語った。

ブルズウィック郡で最初に行ったのは、教師や保護者、生徒の話をよく聞き、データを見ることです。1年目はそのことに集中しました。次にリテラシー、読解、数学、専門職の学習共同体、形成的評価。着任する前から結果が向上していた学区なので、自分の仕事はそれを維持すること、改善し続けることだと感じていました。改善していた要因は、先生たちが頑張っていたからでしょう。ミドルスクールについていえば、高校がダメだったからと異動する教員も多いけれども、この年頃の子どもたちと接したいと思う教師を集めることが大事だと思います。

自分が教師になったころは、教師も生徒も孤立していました。教室の椅子は床に打ち付けられ、隣の生徒と話すとき鞭を打たれる。しかし、この40年の間に、グループで協働するという流れになってきていると思います。「専門職の学習共同体」は、小さなグループでお互いの強いつとを共有するのに一番の方法だと思います。どの教師であっても最善の答えを持っているわけではありません。それを協働して探し、作り上げていくことが大事です。

教師が集まって話し合うことはどの学校でも見られます。「専門職の学習共同体」と呼ぶからには、「カリキュラムは何か」「カリキュラムを教えているか」「生徒は学んでいるか」「生徒のために何をするのか」という議題に従って話し合う必要があります。形成的評価は学びのための査定であって、学んだ事を測るのが目的ではありません。形成的評価により生徒が学んでいないことがわかったのであれば、他の方法を試してみる、お互いが得意なことを見せ合う、そうしたことが必要だと思います。

「専門職の学習共同体」を広げる方法については、自分たちでやってみせることです。私も、スタッフとのミーティングでは協働し、新しいアイデアを生み出し、民主的に行っています。高校の校長やミドルスクールの校長も集まって、先に挙げた質問に基づいて話し合います。教師だけでなく、みんなが「専門職の学習共同体」のフォーマットで行うのです。

(2014年9月24日)

xcviii こうした郡の状況を伝えてくれたのは、ブルズウィック郡で指導主事の統括(director of instructional accountability)を務めるメドウ女史(Ms. Deanne Meadows)である。彼女は、大阪教育大学との連携プログラムで日本の学校を訪問し、その後郡で授業研究についての5年間のプロジェクト研究を立ち上げた。メドウ女史は郡として「専門職の学習共同体」に取り組み始めた2008年に、次のように筆者たちに語っている。

「専門職の学習共同体」という取り組みを今年始めました。ここではデータを使った対話をする必要があります。以前訪問した樫田小学校のように、ある授業を多くの先生で見せてあとで討議するような動きが生じてほしいと思っています。

(2008年9月29日インタビュー)

その後、郡教育委員会事務局の人事部最高責任者となったメドウ女史は、教員評価と「専門職の学習共同体」の関係について次のように語った。

(教員評価について)校長が観察した記録や先生自身による記録などの質的データも用います。様々な情報を集めて話し合いをして最終的な評価を決めます。以前は年に数回、チェックリストをもとにこれができる、できていないとするだけでしたが、今は教師が伸びていくためにどうすればいいかを話し合います。「専門職の学習共同体」はこれを先生同士で行うという位置づけです。

---

「専門職の学習共同体」では共通の形成的評価の方法を開発しようとしています。郡のベンチマークテストが1年に3回があり、2週間ごとに進捗状況を確認します。協働する、というのは実際はより教師の仕事をより簡単にするのだと思います。一人ですべてをやる必要がないのですから。ある先生が一つの戦略を開発すれば、別の先生はそれをする必要はないのです。「専門職の学習共同体」に取り組んでいますが、これは週ごとの話し合いが基本です。データを用い話し合います。ただ、授業観察のようなことまではできていません。

(2010年9月27日インタビュー)。

このように、「専門職の学習共同体」は、教師の成長のための、教員同士の取り組みという位置づけがなされていた。生徒の学びを把握するための共通の形成的評価を協働して作成し、その過程で互いの知識や経験を交流することが期待されていた。その背景には、この頃から共通コア州スタンダードへの対応が求められる状況となっており、確固としたテキストや情報が無い中で、教師たちが手探りでそれらを作り上げていかなければならないためでもあった。この状況は、総合的な学習の時間への対応に苦慮した日本の教師の状況とも似ている部分がある。「専門職の学習共同体」は週ごとのデータに基づく話し合いとして想定されており、日本の授業研究のように他の教師の授業を見て話し合う、というものではない。1回の授業展開における「わざ」や可能性の追求よりも、共通コア州スタンダードに対応する単元開発が焦点であったためだ。筆者が観察した2014年9月は、カリキュラムや小テスト、テキストなどが少しずつ整備されていく中で、「教師が話す授業」から「生徒が考え、話し合う授業」への転換をどのように進めていくかを、一部の教師たちが考え始めた時期であった。

xcix 「Changing Expectations and Attitudes」『Principal Leadership』2011年5月, pp.62-67

c グライムズ氏が話す内容は、ほぼデュフォーの提唱することをなぞるものである。

「テキストの何ページを教える」というのでなく、「子どもに何を学んでほしいのか、何ができるようになってほしいのか」という質問をし、州のカリキュラムを掘り下げ一緒に考えた。その過程では、協働することを強制したこともある。違うやり方でもよいが、同じ学びの目標と、共通の査定方法を持つことを意識した。

先生との対話から多くのことを学んできた。例えば、低い収入で学力達成の低い子どもには一貫した指導方法が必要だということや、時には前にやったことに戻ったりペースを落とすことも考えないといけない。

もし、自分の子どもが困っていたら、来週とか次のセメスターを待たずに、いま何とかしてほしいと思うものだ。

これまで、教員には何かをしろ、と言ったことはない。ただ、聞いてみた。これはアメリカンフットボールのコーチだったころに教わったことだ。後は、専門書をとにかく読んで学んだ事をシェアすること、他校の話やリサーチの結果を伝えることだ。

(2014年9月18日)。

グライムズ氏は、ノースブルンズウィック高校で自分が実践してきた内容をデュフォーのモデルに投影し「専門職の学習共同体」を通じて学校組織文化を変えようとしたと振り返る。特に、他の「専門職の学習共同体」の提唱者が「こうした規範がある」ということを紹介するのに対し、デュフォーは「まずボートに飛び乗り、始めることが大事だ」と言う点に共感を示した。「生徒は何を学ぶか」「共通の形成的評価をつくる」「学んでいなければどうするか、学んでいればどうするかを考える」という質問に基づき議論を進めることから始め、次に会議の進め方の規範について各チームに決めてもらう。「時間通りに始める」「誰もが発言する」などなんでもよいが、週に45分は話し合う時間を取ること。これは、「やってほしい」という要求ではなく、「やらなければいけない」という義務と位置づけた。ミドルスクール以上に教員が集まる時間の確保が難しい高校では、日中に時間がとれず放課後や朝、昼食の時間に教員は集まったと言う。特に大事にしたことは、データを使い、支援を必要とする生徒を特定すること、そしてその生徒に対して学校にいる間にどのような手を打てるかを考えることであった。保護者や地域は、一人一人の教員ではなく学校全体の結果を見ている、したがって一人ひとりの生徒に対して一人一人の教員が責任を持つ必要がある、一緒に取り組む必要がある、というマインドセットをした。その結果、生物科

---

目などでテスト結果が大幅に向上した。

- ci 米国教育統計「Digest of Education Statistics 2013」table 203.50「1995年から2023年までの人種ごとの公立小中高の入学者分布」
- cii これは、教員の定着率の高まりも影響しており、教員の転勤率は一時期32%(2005-6年度)だったが、近年(2011-12年度)は13%と郡及び州の平均と大きく異なる。
- ciii ノースカロライナ州学校レポート(<http://www.ncreportcards.org>)より。2005-6年:州61.2%-学校48.0% 差13.2%、2011-12年:州67.5%-学校57.8% 差9.7%。2012-13年度は、州32.0%-学校19.4% 差12.6% 共通コア州スタンダーズに準じたテストにより全体の通過率が下がっている。
- civ 「教員の働く環境調査」(<http://www.ncteachingconditions.org>)より。各項目につき「よく知らない」を含む5段階で聞き、「強くそう思う」「そう思う」の回答を合計した数値を示している。
- cv 例えば、「共通の形成的評価はどのレベルの生徒を対象とした質問になっているか」「データの分析から浮かびかかってきた結果は驚くべきものか、喜ぶべきものか」「協働を通じてどのように指導を変えるか」「何かパターンのようなものは生まれてきたか」などの質問が投げかけられ、郡のカリキュラム・スペシャリストや校長が助けられることは無いかと結ばれている。
- cvi 若手教師との教員評価のやり取りでも、授業観察や「専門職の学習共同体」での討議の観察記録をもとに「エクセレントな対応だった」「ここは、あなたのメンターがリーダーとなっているところだから、一番上の評価はつけられなかったわ」「このようにコメントを書いたけど、何か修正することはない？」と、自身の目で見たとを根拠に丁寧に説明して励まし、校長室を出る若手教員は笑顔を浮かべていた。アンダーウッド校長は、もともとヴァージニア州で教師をしており、小中一貫校(K-8)で4年生以上を中心に7年間、高校で数学と理科の教師として13年間務めた。自身のモデルは、高校で教師をしていたころの校長だと言う。アメリカンフットボールのコーチも務めたその校長は、静かなリーダーであるが常に教師を支援する姿勢を見せ、「教師が間違いを起こしたときは自分が矢面に立ち保護者に対応した。」「保護者が去った後は、フランクな会話でその教師と対話し、教師をプロフェッショナルとして尊重し、居心地の良い学校づくりをした。」「校長が教室を見回るときは、監視でなく支援されているという気持ちを感じた」と話す。しかし、別の学校では若くして教師をやめる人も多く、そうした状況を変えたいと思い校長への道を志す。校長になるためのプログラムを修了したのと同時に、夫がノースカロライナ州で働くこととなる。そこで、学校で火事のあった1998年に理科教師として1年間、リランドミドルで働くこととなった。この時、子どもや親からの感謝、子どもの成長を感じる喜び、同僚との恵まれた関係を感じたことが、校長として戻ってくることを決めた要因だと言う。その後、小学校で2年間、高校で1年間副校長を経験し、歴史があり比較的豊かな家庭の多いミドルスクールで校長を5年間(副校長時代含む)経験する。なお、偶然ではあるが、ブルンズウィック郡の教育長やノースブルンズウィック高校の元校長など、男性のトップリーダーはアメリカンフットボールのコーチ経験があるという共通点が見出せる。組織マネジメントを経験的、理論的に学んだことが活かされているのかもしれない。別の機会に調べてみたいテーマである。
- cvii 毎朝1限目には通常クラスよりも少ないグループに分かれ、体育や芸術などの教師を含む全教師が『schooled』という、いじめを題材にした本などの共通の教材で授業をしていた。これらの授業は、基本的には生徒の読解力、リテラシーを高めることを目的とするものであるが、学校生活における望ましい姿勢について考えると共に、多様な考えを述べ合ったり、利子計算や計画的な家計の重要性など、日常生活で必要となる知識を学ぶという意図も見えた。例えば、文中にでてくる文化祭を開くために1000ドルを用意したという設定で、飾り付けや飲食費にかかる金額などが書かれ、「カメラマンの撮影に130ドルかかるが、頼むべきだと思う？その理由は？」といった質問がされ、生徒は「予算オーバーするので頼むべきではない」「写真を売ったりYear book(卒業文集)に掲載すれば収入になる」などを議論する。
- cviii 学区として定期的に学力データの報告を求めていることや、ペーシングガイドを作っていることは教師の実践の一つの「型」にはめてしまう力ともなる。例えば、入学段階での学力調査を担当する民間会社SRIは教員研修も担当しており、この研修が教師たちの「型」として共有されている可能性もある。
- cix また、数学教師の教室には、学年に関わらず分数や数直線の考え方が分かりやすく表記された同じポスターが貼られていた。これらの単元につまづく生徒が多く、合わせて共通コア州スタンダーズへ

の移行期で5年生と6年生の対応が難しかったためだと言う。郡の数学指導主事は、例年に比べてこれらの単元の正答率が低く、中には2学年分遅れている生徒もいる、つまり6年生であっても4年生レベルの学力しかない生徒もいる、と語った。クラスは混合能力編成であるが、AIG (Academically Intellectually Gifted) という習熟度の高い生徒向けのクラスも見られた。能力差に対して日本ほど抵抗感がない。スペイン語しか話せない生徒や、一ヶ月だけ学校に滞在し別の土地に行くという生徒がいることを考えると、能力差も多様性の一つとして捉えられるためであろう。日本のような高校入試がない中で、何が生徒の学習モチベーションを高めるのか。その一つは、州全体で共通して行われる学年度末テストである。教師にかかるプレッシャーが生徒にも伝わるのだろう。また、高校入試がないとはいえ、学力や素行に問題がある生徒が行く高校と位置づけられるオルタナティブスクールには行かされたくないという、負のモチベーションもかかっている。その他には、他の生徒に比べて良い成績を取りたいとか、生徒指導の取り組みとして紹介するPBISといった取り組みが影響している。

ex 現校長が着任して間もない2007年9月の頃は、橋を一つ超えたところのダウントウンからギャングが来たりするなど、生徒指導の問題も増えていた。そこで、管理職チームが「同じ線」を引き、対応することから始めたという。生徒は線引きの甘い先生のところに逃げ道を見つけるためである。2005年には生徒の学校爆破予告事件が報道されたこともあり、生徒指導については緊張した雰囲気があったことが推察できる。離婚率が日本よりも高い米国において、家庭環境に問題を抱える生徒も少なくない。そうした生徒は学校でも問題行動を繰り返す。筆者が校長と一緒に廊下を歩いている際、その日校長の頭を悩まし続けたある男子生徒が両親の離婚により別の学校と行ったり来たりを繰り返していること、そのたびにその生徒が学校で荒れること、それに対して自分たちができることが少ないことが悲しい、と漏らすこともあった。校内にごみはほとんど落ちていない。ごみの散らかり方から気づくことはないかを清掃スタッフの男性に尋ねると、清掃に時間がかかるのは玄関、カフェテリア、6年生の教室ということだ。つまり、6年生はまだ指導がいきわたっていない、ということのようだ。廊下にはしばしば移動中に生徒がバインダーから落とした鉛筆や紙くずが落ちていますが、校長は教師に「気が付いたら拾うようにしてほしい。その姿を見た生徒はきっと自分でも拾うようになるから。」と職員会議で伝えていた。校内でお菓子を食することは禁止されているが、ガムは生徒にとって抵抗の象徴である。新しく来たベテラン教師を試すように、教室の後ろで隠れてガムを噛み、紙くずを捨てる振りをしてガムをゴミ箱にすてる黒人の女子生徒たちもいた。しかし、教師にはばれており、その後で校長からきつい指導がされた。生徒指導上の問題は校長やカウンセラーに送られ、教師は教科指導に集中する。ただし、授業中に適切でない行動をした生徒を一時的に廊下に出し、教師が個別に指導する場合や、一定の時間出た後で教室に戻ってくる場合もある。その線引きは、教師に対するちょっとした口の聞き方でひっかかる場合もあり、日本に比べるとかなり厳しい。しかし、イングランドでの教師経験を持つ男性教師は、米国の方がまだ教師を尊敬する風潮は残っていること、それには南部には「Yes, Mom.」など年上を尊重する風土があることも影響しているだろう、と自身の考えを話した。米国の教師は授業が終わるとすぐに帰る、というイメージもあるが、部活動も盛んである。アメリカンフットボールやバスケットボール、サッカーなどの顧問をする教師が、授業とは別の顔を見せる生徒の様子を他の教師に伝える場面も見られた。また、アーチェリーを通して生徒だけでなく学年や教科を超えて教師たちが集まる場を作ろうとする教師もいた。とはいえ、学校から歩いて行ける距離に住む生徒は少ないため、2時間に満たない練習を終わらせると、汗だくになったジャージ姿の教師が、遅い便のスクールバスに生徒を急がせなければならない。毎朝の放送では、昨日の試合の結果が告げられ、週末となると他校との対抗試合がアナウンスされ、部活動は学校の結束を高めるイベントと位置づけられる。このように、部活動が生徒との関係づくりや、教師間の関係づくりに役立つ場面も見られた。また、保護者との関係作りも意識されていた。日曜日の夜には校長が一斉電話システムでコミュニケーションをとり、定期的にペアレント・ナイトと呼ばれる相談会を設ける。これは、夕方の6時から8時くらいにかけ、自分たちの子どもが過ごす一日の流れに沿って10分ごとに教室を移動し、担当の先生に授業方針などを質問するというものである。参加した保護者は全体の1割程度であるが、少人数であることもあり教師とフランクな話し合いをする様子もみられた。

csi 多くの保護者が大学を卒業していないことを踏まえ、大学進学意識を高める工夫がそこかしこに見られる。ロビーには、「卒業に向けて」と書かれたボードがあり、「脳みそを鍛えよ。大学での知識は役に立つ。」「退学するんじゃない」など、卒業することの価値を伝える卒業生達からのコメントが並ぶ。ま

た、教員が卒業した大学のペナントが廊下に張られており、大学を身近に感じられる工夫がされる。各教室の前には、教員名や担当教科だけでなく、学位や優秀教員として表彰された年度、教員経験、「がんばればできる!」といった教員の言葉や、ウォルト・ディズニーの「追い求めれば夢はかなう」、ベンジャミン・フランクリンの「言われても忘れる、教えてくれたら覚えるかも、参加させてくれたら学べる」といった名言の書かれた紙が貼られており、生徒に努力の価値を訴えている。

家で親がニュースを見ない家庭も多いので、チャンネルワンと呼ばれる、もともとは高校生向けのニュースを流していた番組を12分間見てワークシートを使ったディスカッションなども行われる。

2013年10月に見た全校共通のリテラシー授業では、ビジネス分野でよく読まれるスティーブン・R・コヴィーの『7つの習慣』の内容を用いた朝学習を行っていた。話を聴く姿勢やチームワークの重要性を伝えたり、自分の性格をフルーツに例えて把握し(バナナ=きちんとしている人、など)、対人関係や将来の仕事を考える上で活かせることや気をつけなければいけないことを考えさせていた。

cxii 生徒と親密な関係を作る取り組みとして、メンター制度という独自の取り組みを行っている。これは、一人の先生が3人の生徒のメンターになるというもので、3年間同じ生徒を見続けるのだ。3週間ごとに1回話し合いの場を持ち、生徒のプログレスレポートを参考に、生徒をほめたり、クラスメートとちゃんとやっているかなど学校生活の話をする。教員は負担に感じるのではなく、楽しんでやっているということで、校長も生徒の誕生日にはギフトカードや映画のチケットを贈る。リランドミドルに来て2週間のEE先生(20代女性)は、キーボードの授業が始まると「あなたたちに会えて嬉しいわ」「ハグしてほしい人は?」と聞き、長身をかかめて何人かとハグを交わした後で授業に入る。米国東部の歴史あるボルティモア市のブラック・コミュニティ出身である彼女は、「リランドミドルに来たばかりで学校の様子についてはまだわからないことばかりだが、祖父母に育てられているなど、いろいろな事情を抱えた生徒がいて愛情を必要としていることはわかる」と言う。授業前にハグするのはそのためである。2014年度調査の最終日に、改めてリランドミドルの印象について尋ねると、ミドルスクールの役割は、はす向かいにある高校で困らない学力や習慣を付けること、そして社会に出て行けるように「ガイド」することだと思ふようになった、と答えた。彼女の話からは、愛情と「ガイド」がミドルスクールの理念として新人教師に伝わっていることがわかる。

cxiii 共通コア州スタンダードについて、特にオバマ政権に反旗を翻したいと考える共和党からは州の専権事項である教育の独自性を侵害しているという批判がなされる。また、共通コア州スタンダードに基づくテストからの呪縛から逃れたい州政府は、高いコストやテスト内容の不備を指摘し、テスト開発のコンソーシアムからの離脱を宣言する州も現れた。しかし、2014年度のフィールドワークで得た印象は、現場レベルでは騒がれているほどの反対はなく、むしろ政治の駆け引きとして共通コア州スタンダードが使われ、肝心の内容について政治アクターが関心を払っていないことを批判する声も聞かれた。2014年9月の滞在中も州議会選挙を間近に控え、朝のテレビCMでは共和党知事の功績がアピールされ、車のラジオからは教育環境が悪化しているので民主党議員を支持しようと毎朝CMが流れ続けていた。数学にせよELAにせよ、その基準について完全なものとはいえないが、少なくともこれから議論する土台にはなるというのが何人かの大学教授の意見である。ミドルスクールの教育改革を専門にする大学教授は、共通コア州スタンダードが教科横断的なリテラシーを求めている点はミドルスクールの理念に近づいた部分もあると評価している。こうした意見は、ノースカロライナ州がこれまでの民主党政権から共和党政権へと後退し、教育予算が削減されたり、教員の給与が低水準のままであるという批判を踏まえた意見とも言える。ただし、実際に行われているテストとのズレがあり、そこが教師のプレッシャーになる。一方、共通コア州スタンダードに対する教員の反応は、教師になって2,3年目の場合はそれほど大きなハードルではないような様子であった。彼らが生徒のころには従来然とした授業を受けてきたかもしれないが、大学の養成段階において共通コア州スタンダードを見込んだ教育を受けてきたことも影響しているだろう。難しいのは、同じ学年の同じ教科を20年間教え続けていた、というようなベテラン教員であり、彼女たちにとって共通コア州スタンダードの要求する授業へと転換を図ることは、自分がこれまで培ってきた経験の学習棄却を伴うものであり、大きな不安を生じさせるものである様子が伺えた。

cxiv ただし、ステーションワークの週のWK先生の授業は観察していないため、どのようにしていたかは不明である。次の週は、WK先生はスクール形式の授業をしており、授業の「型」を共有していない可能性はある。

cxv 以下のやり取りでは、共通コア州スタンダードの高い要求を何とか落とし込もうとする郡の指導主事と、現場の子どもたちの出来具合を肌で知る教員の呆れや諦めの混じった、それでも何とかしようという気持ちから出るやや固めの対峙姿勢というようなものが錯綜する様子が伺える。その緊張や行き詰まりが途中途中で臨界点に達し、笑いを誘って息を吐くという感じだ。

AR 先生(郡の指導主事)「ペーシングガイドについては、チェックリストみたいなものと思っているけど、ここはプラス、ここはマイナス、ここは修正が必要、という感じで。ちゃっちゃとやっちゃいましょう。」

MK 先生(NBCT 認定教員)「いいわ」

AR 先生「根拠に基づき考えるという点について、影響力を発揮する、というところ、うまくできていると思うけど」

MK 先生「そうね」

AR 先生「私も、自分の仕事(支援)についてよくできていると思うわ。」

その後、AR 先生が共通コア州スタンダードに基づいた郡のペーシングガイドに基づき、教室での取り組みを確認していく。

CM 先生(教員経験 28 年)「違うキャラクターと話で、ちょっと簡単にして」(小さな声)

KM 先生(ややかぶせる感じで、早口に)「一年を通してやるものだから」「説明文だと、一つのトピックで完結するものでなく、一年を通して考えるべきことだと思う。(先ほど、CM 先生が話しをさえぎったため、繰り返す)」

CM 先生「私は両方ともしたことがあるけど、全体の話を読んで、どう読めばいいかという見方を説明する。」

AR 先生「うん」

CM 先生「短い段落を読むだけだと、わからないわね。」

AR 先生「私も同感よ。私は、」

話をさえぎるように CM 先生が話しを続ける。

その後、何度か沈黙があってから会話が始まるということが繰り返され、自分の実践を思い出しながら、とぎれとぎれにそれを話す。教師同士の意見の違いや、郡の指導主事のやり方に必ずしも組まないという姿勢を出すように、お互いの話が終わる前にやり取りが交わされる。特に、ペーシングガイドや準拠するテストの話になると、「この基準は高すぎる」「彼らはまだ何が名詞で何が動詞かって言うところさえ怪しいわ。」など緊張感はより高まり、指導主事の AR 先生がため息を吐く。KM 先生が「やろうとしていることはわかるけど、言葉の意味さえわからない子どもたちがそこまでいけないわ。」という、AR 先生が「わかった」と話を打ち切る。

(2013 年 10 月 17 日)

cxvi 2014 年 9 月の 8 年生 ELA チームも問題がないわけではない。小さな町で生まれ育ってきたという、新しく着任したベテラン教員は「前の学校では、生徒は学ぶことにポジティブで、感謝していた。それに比べると、ここは様子が違う。以前にいたところでは、先生に汚い言葉を投げると、すぐに校長が家に帰した。」と、慣れない環境に戸惑っていた。「専門職の学習共同体については、学ぶところが多くある」と、その意義は認めつつも、授業自体はなかなか自分の「型」から抜けられず、生徒との対応に苦慮していた。

cxvii この後の議論は、お互いの主張を譲ることなく、最後には「共通コア州スタンダードに対応したテキストを用意してほしい」と教員が要求し、「完全なテキストはまだない」と指導主事の KM 先生が困った顔で答えるというようにして終わった。討議として生産的であるとは言えないが、少なくとも郡と学校が率直にお互いの思いを伝え合う場ではあった。また、この討議のすぐ後の SK 先生の授業に KM 先生が入り込み、授業の様子や生徒同士のやり取りを確認した後で、数直線について説明する場面も見られた。通分でつまづく生徒が多いが、SK 先生はやや遅れがちな進度を気にしてそれら生徒に対応することができない。授業後、KM 先生は「いろいろな要求を出しすぎたため、かえって SK 先生を混乱させたかもしれない。」と振り返った。指導主事たちは、このように様々な学校で参加した討議を教科別にまとめて校長に報告すると共に、他校を回っている他の指導主事と記録を共有する。このように、

---

郡と学校が悪戦苦闘しながら、共通コア州スタンダーズの要求や、生徒の学力向上に取り組んでおり、その議論の土台として「専門職の学習共同体」の時間が位置づいている。6年生の教員全員が集まる社会科の討議も、前日の郡の指導主事との軋轢を引きずったものであった。「テストばかりで教える時間がない」と不満が噴出する。高校での教員経験を持ち厳しいことを要求する社会科の指導主事に対して、「生徒は問題の内容も理解できていない」「現場のことをわかっていない」と教員は反論していたのだ。指導主事は「どこに焦点を当てている？それがないとデータで何を分析するかがぼやける。」と指摘し、他校の良い問題のデータベースを紹介するが、教員の耳にはあまり届かない様子であった。その後、教科ごとに分かれた討議の場面でも、入学時の学力テストの結果から支援が必要な生徒を分析してほしいと要求する数学の指導主事 KM 先生に対して「データ、データというが、実際の教室にはまったく理解度の異なる生徒が集まっている。どうすればいいんだ。」「これまで学ぶべきことを学んでいない生徒を相手にどうすればいいの。」と声を荒げる場面も見られた(2014年9月24日)。

cxviii 野中(2007)は、不確実性の増す社会の中で「知識」が企業の競争優位の源泉になると考え、暗黙知から暗黙知を創造する「共同化」、形式知から形式知を創造する「連結化」、暗黙知から形式知を創造する「表出化」、形式知から暗黙知を創造する「内面化」により、個人学習と組織学習を結びつけている。

cxix 大阪府教職員の評価・育成システムの手引き

<http://www.pref.osaka.lg.jp/kyoshokuink/hyoukaikusei/hi-yoshiki.html>(2014年11月29日)

cxx North Carolina TEACHER EVALUATION PROCESS, Retrieved from

<http://www.ncpublicschools.org/docs/effectiveness-model/ncees/instruments/teach-eval-manual.pdf> 2014.11.29.