

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (5)

— Milbrey W. McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究に注目して —

織田 泰幸

A Basic Study of Schools as Professional Learning Communities 5
— Focusing on the “Contexts that Matter for Teaching and Learning”
by Milbrey W. McLaughlin

Yasuyuki ODA

I. 本研究の目的

本稿は、「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究の特徴について明らかにするものであり、Little の「同僚性」の研究および Rosenholtz の「教師の職場」研究に注目した織田 (2012, 2013) の継続研究として位置づけられる。本稿では、アメリカの社会学者であり教育政策分析家 Milbrey W. McLaughlin の「教授・学習の文脈 (contexts that matter for teaching and learning)」に関する研究¹に注目する。McLaughlin の研究に注目する理由は、①彼女らの研究が、「専門職の学習共同体」の議論の原点とされる Little や Rosenholtz の研究と並んで、「専門職の学習共同体」の基礎的研究として高く評価されていること、②我が国において McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究に部分的に注目する論考は複数みられるが、体系的な整理・検討はなされていないこと²、である。

本稿では、McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究について概観したうえで、「専門職の学習共同体」の観点から、その意義について若干の考察を加える。

II. McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究

1. 従来の教育研究の問題点

McLaughlin は、なぜ「教授・学習の文脈」の重要性³に注目するに至ったのか。彼女らによれば、従来の教育研究⁴は、「教授・学習の文脈」と関わって以下のような課題を抱えていた。

①「効果的な教授」についての研究

近年の「効果的な教授 (effective teaching)」についての研究は、教科主題の知識や一般的な教授法の知識だけでなく、学習指導の方法や学習者のわかり方など「授業を想定した教材知識 (pedagogical content knowledge)」の重要性を指摘してきた。これらの研究は、教科特有の知識を教室固有の文脈に翻案する教師の知識やスキルに着目したが、「効果的な教授」が教師の活動する教室以外の様々な文脈に深く依存するという視点を欠いていた (McLaughlin & Talbert, 1990, pp.1-2)。

②「効果的な学校」研究

従来の「効果的な学校 (effective school)」研究は、生徒の学業到達度と関連する次元として、教師の職場の文脈に焦点をあててきた (例：強力な指導的リーダーシップ、学校目標の明確な意識、基礎的スキルの強調、学業達成度の綿密な観察・評価、秩序ある学校環境)。「効果的な学校」研究は、

教授実践を形成する教室以外の様々な文脈（組織的な要因や特徴）に焦点をあてた点は意義深いですが、合理的な官僚制組織モデルを前提としていたため、その焦点が学校とその内部過程に過剰に狭められていた。そのため、学校の効果を促進する要因や過程の理解が極めて限定的であり、この研究の知見を参照した教育政策（例：学校に基礎を置いた経営）は、管理職を最も重要な意思決定者として枠づけ、教師たちを効果的な学校政策の対象と見なしてきた（McLaughlin, 1993, p.79）。

①と②の研究は、既存の政策枠組みないし社会科学のパラダイムの範囲内で、外部から教師の実践や活動を検討する研究者や政策形成者の関心や見解を重視するのに対して、McLaughlinらの研究は、特定の埋め込まれた文脈の中での教授に対する「教師の目から見たパースペクティブ（teacher's-eye perspective）」を重視する（ボトムアップ的な特徴）。このパースペクティブは、教師によって経験されるリアリティ、つまり生徒や指導や学校場面の力学に関する日常的な交流の観点から教授を検討する（op. cit., p.81）ものであり、「具体的な文脈状態の何がどのように、活動の環境や教授の目標や職務の概念に関する教師の認知や経験にとって意義深いのか」（McLaughlin & Talbert, 1990, p.6）を問うものである。「生産的な教授状態を抑制・実現するような重要な文脈を含めるためには、学校経営の単位を超えて教授の職場を分析するための境界線を拡大する必要がある。なぜなら、教授の意味を形成する活動環境や文脈要因に関する教師の経験は、教室の扉ないし学校のフェンスによって制限されないからである」（Ibid.）。このような認識に基づき、中等学校の職場を重層的な埋め込まれた文脈から構成されるものと捉え、教師に関連するものとしてその輪郭と実質を描き出すこと（op. cit., pp.7-8）、これがMcLaughlinらの研究の主眼である。

2. 「今日の生徒たち」に対する教師の適応の様式

McLaughlinらの研究に参加した教師たちは、教室における最も重要な文脈は生徒であり、「今日の生徒たち（today's students）」は過去の伝統的な生徒たちとは様々な点で異なっていることを自覚していた³。生徒たち自身は、様々な家族機能不全、薬物乱用、早期の妊娠といった課題を抱えながら、学校において生徒としての役割を果たすことを期待され、家族や仲間や地域社会からの困難で競合する圧力を乗り切ることを求められていた。McLaughlinらは、「今日の生徒たち」に対する教師たちの適応（adaptation）に、3つの幅広い様式（パターン）があることを明らかにした（図1を参照）。

| 適応の様式 | 適応の領域 | | | 教師の成果 |
|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|-----------|
| | 権限関係 | 教授法 | 内容 | |
| 伝統的なスタンダードを維持・強行する | 教師が支配する；さらなる規則と制裁 | 伝達型授業；さらなるワークシートと試験 | 伝統的な、流行を基礎としたカリキュラムの強調 | 燃え尽き；皮肉主義 |
| 期待を低める | 多様である；規則を緩和する | 多様である | 教科の関連問題を薄める（易しくする） | 離脱 |
| 実践を変革する | 教師は促進する；集団の規範を構成する | 活発な生徒の役割；協同学習 | 概念的な理解の強調 | 効力感；欲求不満 |

図1. 「今日の生徒たち」への教師の対応（出典：McLaughlin & Talbert, 1993 a, p.7）

①伝統的な実践を維持・強行する教師たちは、教室における問題行動や到達度の問題を、何よりも生徒の問題だと見なした。この教師たちは、厳格な規則や実践の維持・強行の観点から自分たちの反応を枠づけ、伝統的な教科領域のスタンダードや通説の観点から自分たちの実践を正統化する傾向にあった（例：「子どもたちこそが問題であり、カリキュラムに何も問題はない」）。この方法を採用した教師たちは、たちどころに皮肉的になり、欲求不満を抱え、燃え尽きる傾向にあり、「今日の生徒たち」

の落第を助長した(伝統的な生徒たちだけが成功をおさめた)。

- ②期待を低める教師たちは、伝統的な学業やスタンダードからの離脱、つまりカリキュラムを薄めることで対応した。教師たちは、この対応を支援的な教室環境を構造化するための善意の試みと表現するが、実際には「(生徒たちは) どうしても期待通りやり遂げることができない」、「限られた教師だけがこれらの生徒たちに対応できる」と考える者もいた。この種の教室では、教師と生徒の双方が、教授・学習に退屈し、意欲を喪失しており、生徒の落第だけでなく教師の離職をもたらした。
- ③実践を根本的に変革する教師たちは、生徒に問題を転嫁する見解を拒絶する。教師たちは、全ての者のための優秀性という国家の教育目標と一致する学習に取り組ませるべく、「今日の生徒たち」と誠実に向き合い、新しい実践を学習することで、伝統的な教師統制型の教授法から、生徒の積極的な役割を促進し、相互作用的に生徒と協力して行うような活動(例:後述の「理解のための教授」)へと移行した。生徒たちは、教科関連の問題や困惑との格闘を通じて、伝統的な指導モデルで可能なものよりも深い理解に到達した。ただし、実践の変革を試みる教師の中には、この教授実践を持続することができず、欲求不満を抱えて落胆する者もいた。

3. 教授・学習を媒介する文脈としての「専門職の共同体」

McLaughlin らは、「今日の生徒たち」への適応の様式に即して、上記3つのタイプの「専門職の共同体」を見出した(McLaughlin & Talbert, 1993 a, p.8)。このうち、「今日の生徒たち」に対して効果的な適応を実現できた教師たちに共通したのは、自分たちの教授の転換を促進・実現する「強力な専門職の共同体」(③のタイプ)に所属していたことであった。「強力な専門職の共同体」は、「知識を生産し、実践の新たな規範を構築し、反省・検討・実験・変革するための努力への参加を持続するような学習共同体」(op. cit., p.18)、そして「実践についての諸前提の検討を行い、教室のリアリティを基礎とした解決に集合的な専門知識を結集し、専門職的に変革・成長するための努力を支援するような職場状態」(McLaughlin, 1993, p.98)と表現されている。

では、なぜ教師たちは同程度の条件(例:経験、免許状、研修、学校資源、生徒や地域社会の背景)を備えていたにもかかわらず、極めて異なる結果を達成しうるのだろうか。この問いに対してMcLaughlin らは、高等学校教師の「専門職の共同体」が、境界線(包括性)、強度、そして文化において互いに極めて異なるからだを指摘した上で、教授・学習が埋め込まれる次のような文脈のレベルによって「専門職の共同体」の違いが存在することを明らかにした(McLaughlin & Talbert, 1993 a, pp.8-16)。

①学校の文脈

McLaughlin らは、「専門職の共同体」の強度を、同僚性のレベル、構成員の革新性、教師の学習機会、専門職的コミットメントの指標に基づいて比較・分析し、学校ごとの違いを明らかにした。例えば、カリフォルニア州のある学校の教師たちは、強力な学校全体の共同体を形成しており、同僚から支援を受けて自らの学びを成功させ、日常の活動の中で専門職的な成長を経験したと感じた。対照的に、同州同学区の別の学校は、学校全体の共同体を欠如しており、家庭状況・民族性・アスピレーションの観点において本質的に同じ生徒たちを受け持つにもかかわらず、多くの教師たちが、生徒の態度や能力について不満を口にし、伝統的な教育スタンダードを厳格に維持して多くの生徒を落第させるか、カリキュラムの内容を薄くして離脱した⁶。

②教科部門の文脈

同じ高等学校内であっても、教科部門ごとに、教師たちへの同僚的な支援の提供や実践の改善を提供する機会には大きな違いがあることが明らかになった。例えば、ある大規模な総合制高等学校では、先の「専門職の共同体」の指標からすれば、見かけ上は学校全体の共同体の印象を受けるが、学校内

部の教科部門には大きな違いが見られた。例えば、社会科教師たちが、「今日の生徒たち」のやる気の低さや集中力の持続時間の短さに不満を述べる一方で、英語科教師たちは、同じ生徒たちを聡明で活発な生徒たちと見なした。また同校の社会科教師たちは、州や学区の新しいカリキュラム指針に対応するために悪戦苦闘しており、多くの教師たちが授業において退屈さを感じ、キャリアの停滞を感じたと述べる一方で、英語科教師たちは、新しい作文指導の開発、最近の革新、同僚との教材の共有、専門職としての成長の感覚について口にした。これら2つの教科部門における教師たちは、養成や選考や経験における違いはなく、同じ管理職・保護者・地域社会・生徒を受け持っていた。

③学区の文脈

学区レベルの「専門職の共同体」は、教師の専門職的な生活に対して、学校や教科部門とは異なる重要で特別な貢献をしていた（教師たちの専門職的なアイデンティティ、一体性、影響力、誇りに関する包括的な感覚を育んだ）。例えば、カリフォルニア州の3つの学区では、「専門職の共同体」の強度が、強力な学区 C、平均的な学区 B、脆弱な学区 A と位置づけられた。学区 C の教師たちは、学区の政策や実践の中での信頼や権限を認識しており、同学区の教師であることに誇りを感じ、自分たちを「尊敬される専門職」と語った。彼らは全ての生徒の成功に必要な労力や努力を惜しまなかった。対照的に、学区 A の教師たちは、学区の政策や実践によって「子ども扱いされている」、「不信感を抱かれている」、「専門職ではなく機械のように扱われている」と語った。彼らは、教職の場として学区 A を推奨せず、可能なら退職することを望んでいた。学区 A の志気を喪失した教師たちの多くは、規則遵守の活動を行い、専門職やキャリアではなくむしろ1つの仕事の観点から教授を梃づけた。

④教授文脈としての州政策

州政策における集権化と教育改革のレベルの違いは、「専門職の共同体」の内部の実践の言説や規範にどのように作用するのか。この点を明らかにするために、カリフォルニア州とミシガン州における「専門職の共同体」の数学教師に焦点があてられた。その理由は、数学は系統的な改革が最も急速かつ全面的に進展してきた教科領域だったからである。カリフォルニア州では、強力な「専門職の共同体」の数学教師たちは、同僚からの支援を受けない教師よりも、生徒に実践を適応することに成功したと感じているようであった。対照的に、ミシガン州の強力な「専門職の共同体」の教師たちは、伝統的な実践の規範によって梃づけられる高いスタンダードを維持するために協働していると述べ、成績の芳しくない生徒たちに実践を適応していないようであった。ミシガン州の教師たちは、カリフォルニア州の体系的な改革の努力によって生み出される内容や教授法の変革のための強い奮闘を欠いていた。

McLaughlin らの研究は、以上のような教室、教科領域、学校組織、学校システム（学区や州の政策）のレベルを意味する「組織的・政策的な文脈」を超えて、保護者・地域社会、高等教育制度、専門職的文脈、環境のレベルを意味する「社会-文化的な文脈」が教育システム内部の多様な位置に存在することを明らかにした（図2）。「教授・学習」の埋め込まれた重要な文脈は、公式の政策システムだけでなく、他の公式・非公式の様々な組織をも含んでいる。教室で行わ

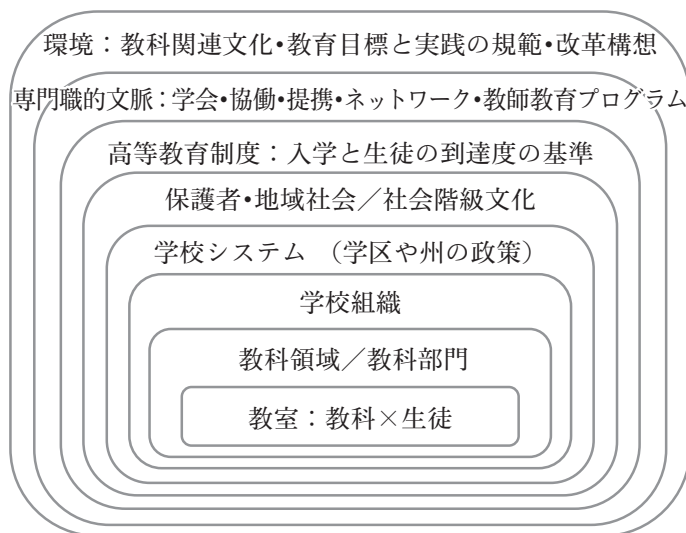


図2. 教授の埋め込まれた文脈

（出典：McLaughlin & Talbert, 1993 a, p.17 を改編）

れる教授・学習は、真空状態で行われるのではなく、このような多様で重層的な埋め込まれた文脈の中で機能するのである (McLaughlin & Talbert, 1990, 1993 a)。

4. 「専門職の共同体」の実現を通じた教師の活動の再定義

McLaughlin らの研究から導かれた知見は、「強力な専門職の共同体」の実現を通じて、伝統的な教授・学習観、職能発達の機会、教師の専門職性の再定義の必要性を提示するものである。

①教授・学習の新たなビジョン

「強力な専門職の共同体」において行われる教授・学習の新たなビジョンは、「伝統的な指導」と対比される「理解のための教授 (teaching for understanding)」である (表を参照)。「理解のための教授」は、知識や事実の伝達から脱却して、学科の科目に関する生徒の深い理解の促進や、批判的思考力や真正の学習の促進を目指す教授・学習のビジョンである。「理解のための教授」は、構成主義的な学習観を基礎としており、改革者の構想する教室実践のモデルと軌を一にしている。

表. 「伝統的な指導」と「理解のための教授」の対比

| | 伝統的な指導 | 理解のための教授 |
|-------|----------------|--|
| 学問的基盤 | 行動主義者の伝統 | 構成主義者の見解 |
| 教師の役割 | 知識の伝達者、行動エンジニア | 知識の共同構成者、学びの案内役・コーチ・促進者 |
| 生徒の役割 | 受動的な知識の受け手 | 学びの探究者・推測者・構成者 |
| 教室の特徴 | 教師主導、座学の活動 | 共同学習者の互惠関係、社会的支援、大規模な移動 |
| 評価の方法 | 筆記試験 | 教室生活や生徒の思考プロセスの継続的評価 |
| 学習の成果 | 教科主題の暗記的な理解 | 教科主題の概念的な理解、学び方の学習 問題解決・批判的分析・高次の思考・柔軟な理解 |

(出典：McLaughlin & Talbert, 1993 c, McLaughlin, 1997 より筆者が作成)

②職能発達の機会の転換

伝統的な職能発達や教員研修のモデル (例：大学の講義、学区主催の研修会、個別の招集) は一次的で脱文脈的で具体性に乏しい知識や技術を注入するものであり、教師の専門職的な成長や効果的な実践に対する抑制を除去ないし緩和する観点から考えられていた (例：不適切な教材、不十分な情報、適切な教師養成の欠如など)。このような実践家が講義や研修会から教室へ知識を転移できることを前提とした階層的で実験室を基礎としたモデルは、効果的な実践や専門職の活力を保証するものではなく (1991, p.78)、不十分で間違ったモデルであるという理解がなされてきた (1997, p.81)。これに対して、真に意義深い職能発達は、状況的・相互補強的・文脈的な性質をもった多様なレベルの「専門職の共同体」の中で実現されることが明らかになった⁷。

③教師の専門職性の再構築

教授の分析家や改革者たちは、専門職を評価・改善するための専門職性のスタンダードの明確化を目指してきた (例：知識基礎・社会的経済的地位・専門職的な統制の向上)。これに対して、McLaughlin らは、教師の専門職性を「同僚的な活動集団ないしネットワーク内の規範の社会的な相互作用や交渉の産物」(Talbert & McLaughlin, 1994, p.131) と捉え、専門職的スタンダードの次元として、①共通の技術文化 (知識基礎)、②強いサービス倫理 (全ての生徒のニーズを満たすことへの関与)、③専門職的コミットメント (専門職としての永続的なアイデンティティ) をとりわけ重視する。教師の専門職性は、学校現場の文脈の外部で確立・規定される静的な概念ではなく、学校現場の文脈の内部や文脈との相互作用を通じて構成される動的な概念である⁸。この見解において、「現場の教師の共同体は教授における専門職性の向上のための手段」(op. cit., p.145) となる。

Ⅲ. 「専門職の学習共同体」の観点からみた「教授・学習の文脈」に関する研究の特徴

以上のような McLaughlin らの「教授・学習の文脈」に関する研究は、多様な文脈に焦点をあてた「画期的な研究」(Louis & Kruse et al., 1995, p.17)、変革の文脈を詳細に検討した「極めて価値の高い先駆的研究」(Goodson, 2003, p.66) と評価されている。McLaughlin らの研究は、Little の「同僚性」の研究や Rosenholtz の「教師の職場」研究の成果を引き継ぎ⁹、様々なレベルの文脈として「強力な専門職の共同体」を構築することが、教師の効力感や専門職的な成長と学習をもたらし、結果として教授・学習の改善および生徒に対する支援と成功をもたらすことを実証した。「強力な専門職の共同体」の特徴は、「専門職の学習共同体」の研究の観点からすれば、①「教授効果」や「学校効果」の研究をより幅広い「文脈効果」についての研究として発展させ、文脈に埋め込まれた教授・学習の多様で相互作用的な特徴を明らかにした点、②教師たちの協働的な探究と学習の機会が、幅広く共有される教授の英知へと帰結することを提示することで、初等学校を対象とした Rosenholtz の研究成果を、中等学校を対象として裏づけた点 (Hord, 2004, p.6)、そして③学校文化が一枚岩ではなく、学校には教科部門の区分に応じた多様な文化があることを明らかにした点 (Gitlin & Margonis, 1995, p.382) は、McLaughlin らの研究の功績として評価できよう。教室や学校を取り巻く重層的な「文脈」への着目は、複雑で相互依存的な影響力や関係性の観点から組織を理解する Senge のシステム思考と同様の視点を持っており、伝統的なスタンドの維持・強化ではなく、教師自身の学習を通じた実践の変革を重視する点で、Argyris のいう組織学習を実現するためのダブルループ学習や組織的防衛慣行の打破に関する指摘と重なるものである。

ただし、McLaughlin らの研究と関わっては、以下のような課題が指摘されている。「専門職の共同体」の構築において、①教師たちが授業日のなかで顔を合わせて省察するための時間をどうやって確保するか (教師の学習を育む明確な構造を学校にどのように備えるか) (Hargreaves, 1997, p.119)、また、教科部門間の構造的関係 (例：地位の高低、資源の多寡) によって、②特定の教科部門を強化するための行為が、教科部門の全域を変革するための専門職的な学習や開放性を弱体化させる恐れがある (教師の活動文化のバルカン諸国型) こと (Hargreaves & Macmillan, 1995, p.146.)、さらには③乏しい資源をめぐる競争の激化をもたらす可能性があること (Grossman & Stodolsky, 1994, p.186.) である。また、McLaughlin らの研究において、教師の成果 (例：効力感や欲求不満) は重視されているが、生徒の高い学業到達度とのポジティブな関係は明確に見出されていない。

今後は、これらの諸課題を踏まえつつ、McLaughlin らの「教授・学習の文脈」に関する研究が、後のどのような教育研究へと継承され、「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究へと発展していったのか、そのプロセスを詳細に解明することを課題としたい。

注

- 1 1987年にスタンフォード大学に開設された「中等学校の教職の文脈に関する研究センター (Center for Research on the Context of Teaching: CRC)」による研究である (代表者: McLaughlin)。そこでは、1987年から1992年にかけて、カリフォルニア州の3つの学区とミシガン州の4つの学区における16の多様な中等学校 (マグネットスクール、小規模な公立の高等学校、一流の私立学校、オルタナティブスクール、大規模総合制高等学校: 公立13校・私立3校) を対象として、質問紙調査、聞き取り調査、参与観察が行われた。
- 2 我が国において McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究を紹介した文献として鈴木 (2013) があり、本稿はこの文献を参考にしている。
- 3 文脈とは、「教師の活動および教授と交差する多様な・多重的な環境ないし状況」(Talbert, McLaughlin &

- Rowan, 1993, p.46) である。具体的には、学校、教科領域、教科部門、学区、高等教育、提携関係、専門職ネットワーク、州の政策、地域社会の層といったものである。文脈効果 (context effects) という見解は、「教授実践における特定の文脈状態 (価値、信念、規範、政策、構造、資源、過程) の影響力を示唆するもの」である (Ibid.)。
- 4 McLaughlin らは、他にも教師の孤立、教師効果、インセンティブと動機づけ、教師の資格・免許状・研修に関する研究の課題について若干言及しているが、紙幣の都合上、本稿では割愛した。
 - 5 教師たちは、「伝統的な生徒たち」を、大学進学や就職への強い願望をもった中流階級家庭出身の白人の若者として想起し、「非伝統的な生徒たち」を、民族的・人種的なマイノリティ、機能不全の家庭、崩壊した地域出身の若者、そして薬物乱用、早期の無防備な性行為、危険で非合法的な仲間との活動で囲まれた同輩文化に生きる若者たち、と説明した (McLaughlin & Talbert, 1993 b, p.222)。
 - 6 McLaughlin らの研究では、私事性の規範で特徴づけられる脆弱な「専門職の共同体」の教師たちの認識が、次のような「束縛的神話 (constraining myths)」(生徒や教室の選択への対応を形成する半面真理ないし虚偽) によって形成されると指摘している。「この子たちではできない」、「生徒たちが学習すべき知識やスキルの体系は比較的一定している」、「規則や規制が障壁だ」、「利用できる教材ないし資源が不十分だ」、「生徒たちを見限るかバーンアウトするか」(McLaughlin & Talbert, 1993 b, pp.242-243)
 - 7 「理解のための教授」の教授・学習観は、アメリカの教育心理学者 Carole Ames, James Greeno, Ann L. Brown, Richard S. Pravat らによって発展してきた (McLaughlin & Talbert, 1993 c, p.8)。また、ホームズ・グループの報告書『明日の学校』(1990年)では、「教職専門開発学校」構想の改革原理の1つとして、「理解のための教授と学習」が挙げられている(詳細は佐藤 1997, 271~272 頁を参照)。
 - 8 この点と関わって McLaughlin は、「職能発達を実現することは、率直さ、共有、相互の依存と支援、信頼、高いスタンダードによって特徴づけられる専門職の共同体を実現することについてである」(1994,p.48) と述べる。この主張の基底にあるのは、「全ての学習者にとって、文脈と認識は密接に結びついている」(McLaughlin, 1997, p.82) ことを提示した、Jean Lave & Etienne Wenger の「正統的周辺参加」や Barbara Rogoff の「認知的徒弟制」の学習論である。
 - 9 McLaughlin は「既存の制約の範囲内で (within existing constraints)」職能発達を実現することが重要だと考える (McLaughlin, 1991, p.79)。この観点からすれば、「教育政策は優秀性と平等性を促進するための社会的な資源や触媒」(McLaughlin & Talbert, 1993 a, p.21) である。専門職性を再構築するためには、専門職性を官僚制と対立的に位置づけるのではなく、改革者たちの前提とするスキルやパースペクティブを学習することと、専門職の生活を支配してきた生徒や指導についての実践や信念を学びほぐす (unlearn) こと、という困難な職務を成就することが重要になる (McLaughlin, 1997, p.80)。
 - 10 McLaughlin らは、自分たちの研究を Little や Rosenholtz の系譜に連なる「学校教育の職場状態 (workplace conditions of schooling)」の研究と位置づけている (McLaughlin & Talbert, 1990, p.5)。

引用および参考文献

- Gitlin, A. & Margonis, F., "The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense", *American Journal of Education*, Vol.103, 1995, pp.377-405.
- Goodson, I. F., *Professional Knowledge, Professional Lives*, Open University Press, 2003.
- Grossman, P. & Stodolsky, S., 'Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching', in Darling-Hammond, L. (eds.), *Review of Research in Education*, AERA, 1994, pp.179-221.
- Hargreaves, A. & Macmillan, R., 'The Balkanization of Secondary School Teaching', in Siskin, L. S. & Little, J. W. (eds.), *The Subjects in Question-Departmental Organization and the High School*, New York: Teachers College Press, 1995, pp.141-171.
- Hargreaves, A., "From Reform to Renewal - A New Deal for a New Age" in Hargreaves, A. & Evans, R., (eds.), *Beyond Educational Reform*, Open University Press, 1997, pp.94-124.
- Hord, S. M. (eds.), *Learning Together, Leading Together*, Teachers College Press, 2004.
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. & Associates, *Professionalism and Community-Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin

- Press, 1995.
- McLaughlin, M. W., “Enabling Professional Development: What Have We Learned?” in Lieberman, A. & L. Miller (eds.), *Staff Development: New Demands, New Realities, New Perspectives (2nd edition)*, Teachers College Press, 1991, pp.61-82.
- McLaughlin, M. W., ‘What Matters Most in Teachers’ Workplace Context?’ in Little, J.W. & McLaughlin, M.W. (eds.), *Teachers’ Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*, Teachers College Press, 1993, pp.79-103.
- McLaughlin, M.W., ‘Strategic Sites for Teachers’ Professional Development’, in Grimmett, P.P. & Neufeld, J. P. (eds.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity*, Teachers College Press, 1994, pp.31-51.
- McLaughlin, M. W., ‘Rebuilding Teacher Professionalism in the United States’, in Hargreaves, A. & Evans, R., (eds.), *Beyond Educational Reform*, Open University Press, 1997, pp.77-93.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., ‘The Contexts in Question: The Secondary School Workplace’, McLaughlin, M. W., Talbert, J. E., & Bascia, N. (eds.), *The Contexts of Teaching in Secondary Schools-Teachers’ Realities*, Teachers College Press, 1990, pp.1-14.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., “Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation’s Educational Goals”, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1993 a.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., ‘How the World of Students and Teachers Challenges Policy Coherence’, in Fuhrman, S. H. (eds.), *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*, John Wiley & Sons, 1993 b, pp.220-249.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., “Introduction: New Vision of Teaching” in Cohen, D. McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (eds.), *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*, Jossey-Bass, 1993 c, pp.1-10.
- Shulman, L. S., *The Wisdom of Practice- Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass, 2004.
- 佐藤学『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房, 1997年。
- 鈴木悠太「M.マクロフリンの研究の系譜における教師の「専門家共同体 (professional community)」の形成と展開」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第39巻, 2013年, 71～82頁。
- Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W., “Teacher Professionalism in Local School Contexts”, *American Journal of Education*, 102, 1994, pp.123-153.
- Talbert, J. E., McLaughlin, M. W. & Rowan, B., “Understanding Context Effects on Secondary School Teaching”, *Teachers College Record*, Vol.95 (1), 1993, pp.45-65.
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究(1) — リトル (Judith W. Little) の同僚性の研究に着目して」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第58巻, 2012年, 380～385頁。
- 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究(3) — ローゼンホルツ (Susan J. Rosenholtz) の「教師の職場」研究に注目して」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第59巻, 2013年, 109～114頁。

付記

本稿は、中国四国教育学会第66回大会発表レジュメ(2014年11月15日 於：広島大学)の口頭発表資料、織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究(5)～Milbrey W. McLaughlinの『教授・学習の文脈』に関する研究に注目して～」に大幅な加筆・修正を加えたものである。なお本稿は、平成24～26年度科学研究費補助金・若手研究(B)「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究(課題番号22730655)」の成果の一部である。