

「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究 (2)

— Milbrey W. McLaughlin & Joan E. Talbert の研究に注目して —

織田 泰幸

A Study of Schools as Professional Learning Communities 2

— Focusing on the Research of Milbrey W. McLaughlin & Joan E. Talbert —

Yasuyuki ODA

I. 本研究の目的

本研究の目的は、アメリカにおける「専門職の学習共同体」としての学校の特質及び意義と課題について、理論的に明らかにすることである。

筆者は、これまでにアメリカの学校改善の研究者 Shirley M. Hord、Hord と同じ研究チームのメンバーである Kristine Hipp & Jane Huffman および Edward Tobia、アメリカの「専門職の学習共同体」の第一人者である Richard DuFour、アメリカの教育社会学者 Andy Hargreaves、カナダの教育経営学者 Kenneth Leithwood らの議論に着目して、「専門職の学習共同体」に関する理論的検討を行ってきた(織田 2011, 2012, 2014, 2015, 2016; 曾余田、織田、金川、森下 2009)。本稿は、それらの継続研究として位置づくものである。

本稿で注目したいのは、アメリカにおける「専門職の学習共同体」の代表的論者である教育政策分析家 Milbrey W. McLaughlin と教育社会学者 Joan E. Talbert の研究である¹。McLaughlin らは、実践志向の強い「専門職の学習共同体」の先駆的な研究者たちの中でも、数少ない大学を基礎とした研究者として評価されており (Horn & Little, 2010, p.183)、彼女らの一連の研究は「専門職の学習共同体」の基盤的研究として紹介されている (Hargreaves & Goodson, 2007, p.xix)。

わが国で McLaughlin & Talbert の研究に注目した文献として、勝野 (2016)、鈴木 (2013, 2015) がある。これらの文献は、McLaughlin & Talbert の研究の特徴を紹介しているが、その背景となる理論的基盤についてはあまり言及・検討されていない。McLaughlin & Talbert の研究は、教育学の研究結果だけでなく、特に認知科学者で社会的学習論の研究者である Etienne Wenger の「実践共同体 (communities of practice)」²の知見を参照して構築されているため、わが国の学校経営実践への応用可能性を探究するためには、その基盤となる考え方の精緻な検討をあわせて行う必要があると考える。

そこで本稿では、McLaughlin & Talbert の研究から導かれた学校モデル(「教師の学習共同体」)の特徴について、学校改善のプロセス、学校の組織文化(成熟度)、そして校長や教員のリーダーシップと関わる観点から整理・検討したうえで、それらの理論的基盤に留意しながら、意義と課題について考察を加える。

II. McLaughlin & Talbert の「教師の学習共同体」に関する研究

(1) 「今日の生徒たち」への対応の様式

McLaughlin らが聞き取りを行った高等学校の教師たちの多くは、「今日の生徒たち (today's students)」が、「従来の生徒たち」(伝統的な生徒たち)とは様々な点で異なることを強調した。「従来の生徒たち」は、意欲的で、礼儀正しく、学業的に有能であり、教師たちの期待に応えて振る舞うことができた。彼らは、上流中産階級の地区出身であり、家庭や地域から安定的に支援される存在であることが多かった。これに対して「今日の生徒たち」は、落ち着きがなく、学業に無関心で、教師たちの期待とはかけ離れた存在であった。彼らは、労働者階級の地区出身であり、多様な社会的・文化的な背景を持ち、厳しい家庭的問題(例: 養育支援の欠如、低所得、ひとり親、失業、ホームレス)を抱えていることが多かった(2001, pp.13-18)。

McLaughlin らは、観察した高等学校の教室において、「今日の生徒たち」に対する3つの幅広い実践の様式(パターン)があることを見出した(表1参照)。以下では、それぞれの様式について概観してみよう(op. cit., pp.19-32)。

表1. 現代の教室における教授実践の様式

実践の様式	教室実践の次元			教育の成果
	生徒	内容	教授法	
実践の伝統を実行する	受動的な学習者の役割	静的な教科； 所与の知識	ルーティン 教師中心型	伝統的な生徒だけの成功
期待や水準を低くする	受動的な学習者の役割	教科主題の内容を 薄める	ルーティン 教師中心型	全ての生徒への限定的な成功
学習者の関心を引くために革新する	活動的な学習者の役割	動的な教科； 構成される知識	非ルーティン 生徒中心型	非伝統的な生徒への成功の増大

(出典: McLaughlin & Talbert, 2001, p.19)

- ① 伝統的な実践を実行する: この様式の教師たちは、従来型のルーティンを維持することで「今日の生徒たち」に対応した。彼らは生徒たちとの関わり方や教科指導の方法をほとんど変えることなく、これまで教えてきたように教え続けた。教室の実践は講義中心(教師中心)であり、教科内容は所与のものとなされた。教師は専門家であり、生徒たちは知識の受容者と位置づけられた。教師と生徒の関係は偏狭で非人間的であり、教師の役割は生徒の知識やスキルのギャップを埋めるものとなされた。教師の多くは、成果の改善が生徒の態度や行動の変革から生まれると考えているため、生徒の無関心や成績の低さに不満を漏らす、自身のアプローチや信念に疑問を提示することはほとんどなかった。
- ② 期待や水準を低くする: この様式の教師たちは、生徒に対する期待や自身の水準(スタンダード)を低くすることで「今日の生徒たち」に対応した。例えば、カリキュラムを全てカバーしない(例: 文学の単元を除外して、文法と読解のスキルを高めるドリル学習やワークシートを実施する)、カリキュラムの内容を薄める(例: 内容を必要最小限に減らして、抄本・要約本の類を目指す)といった方法を採用した。教師たちは教科の規範を変革したが、教室における役割や相互作用の枠組みを変更しなかった。
- ③ 高いレベルの内容に生徒たちの関心を引くために革新する: この様式の教師たちは、教科主題と生徒およびそれらをつなぐ方法についての前提を再検討することで「今日の生徒たち」に対応した。教師たちは、生徒の関心やスキルや既存の知識を踏まえたうえで、新しくより深い教科知識を開発するた

めに、生徒たちの活発な役割を確立する活動を行った(例:「理解のための教授」の採用、視覚的・実地的な実践の強調)。また、教科主題に関する教師自身の概念や理解を進化・深化させることで、生徒たちと協力して活動するための新しい方法を見出そうとした。さらには、伝統的な教師中心型の指導役割ではなく、生徒の活動と学習を促進し、生徒の発言に耳を傾けるような、より生徒中心型の学習環境を確立した。

(2)「教授実践の共同体」の特徴と強度

McLaughlin らは、「今日の生徒たち」に対する教師たちの異なる対応の様式から、上記3つのタイプの「教師の共同体」を見出した。このうち、「今日の生徒たち」の成功を最も高めることができた教師に共通していたのは、自分たちの思想や実践を私事的なままにする「脆弱な教師の共同体」(①と②のタイプ)ではなく、自分たちの教授実践の転換を促進・実現する「強力な教師の共同体」(③のタイプ)に所属していたことであった。では、このような教授実践の違いは何によって生まれるのか。McLaughlin らは、その違いが「教師の共同体」の教授文化(価値や規範や信念)によることを明らかにした(図1参照)。

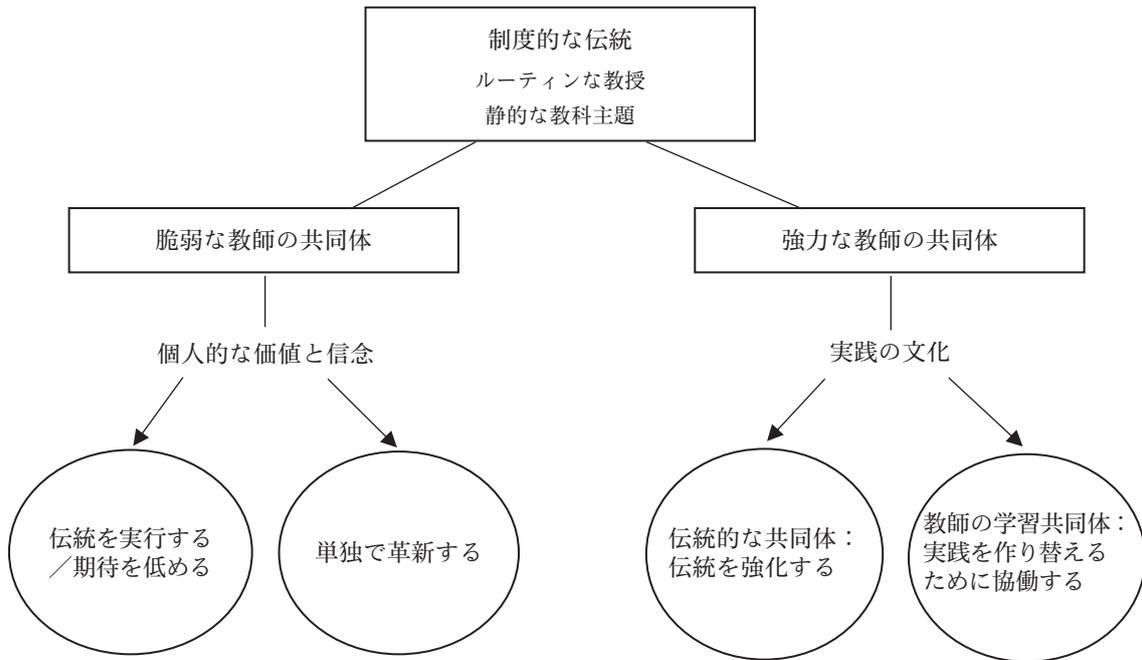


図1. 教師の共同体が教職における制度的な伝統を媒介する仕方 (出典: McLaughlin & Talbert, 2001, p.62)

高等学校の教師の仕事には、自明の制度的な伝統がある。それは例えば、ルーティンな教師中心型の教授法、多数の静的な教科知識、理解力ある生徒の役割といったものである。これらの伝統は、「教師の共同体」の特徴や強度を媒介として、教師たちの異なる教授実践をもたらした。

「脆弱な教師の共同体」において、教師たちは個人的な価値や信念に基づいて実践を行った。そのため、教師たちは伝統的な教授実践を実行するか、生徒たちに対する期待を低めることによって対応した(先の①と②の実践の様式)。ただし、それぞれの教師が単独で(孤立した状態で)革新を試みる場合があった。この場合の教師は、独力で資源を探し、危機に対応し、様々なやり方を検討し、自分の教材や学級については語るが、資源としての同僚には決して言及せず、授業や教室について一人で頭を悩ませていた。

これに対して、「強力な教師の共同体」では、実践共同体（教師たちが共通の使命を共有し、実践のための原理や方針や資源を交渉・協議するような専門職の共同体）が構成されており、教授・学習および実践を組織するための集合的なアプローチに焦点があった。ただし、そこでの実践の文化（内容・学習・良い授業・効果的な同僚関係についての信念）が、伝統を保護・強化するか、伝統を革新するかによって、教授実践は異なるものに分岐した。伝統を強化する場合（「伝統的な共同体」）、教師たちは学問分野の指導に関する確立した規則や規範のもとで団結し、生徒の失敗率の高さは教科部門の高い学業水準を表すものと受け止めた。一方で、伝統を革新する場合（「教師の学習共同体」³）、教師たちは生徒たちの関心を引く新たな実践をデザインするために協働する。「伝統的な共同体」の教師たちは、生徒の低い成績や落第が生徒たちの欠陥の問題であると考えてのに対して、「教師の学習共同体」の教師たちは、全ての生徒は高い学業水準を満たすことができると考えており、自分たちの内容の教え方（教授法）に問題があると考えていた。

(3) 教師の職業の生活とキャリアの様式

さらに McLaughlin らは、高等学校の教師たちの生活とキャリアも、先の3つの教室実践の様式の違いに対応する「専門職の共同体」の文化（同僚性の規範と職務分担）を反映することを見出した（表2参照）。ここでいうキャリアとは、専門職としての教師の職務水準（レベル）や昇進システムではなく、「経年的な専門職的報酬（生徒・課程・同僚の関係性の質）の経験」（2001, p.68）を意味する。以下では、それぞれのキャリアの様式について概観してみよう（2001, pp.69-77）。

表2. 教師の職業の生活とキャリアの様式

教職キャリアの様式	教師の職業の生活の次元		
	同僚の関係	課程と生徒の割当	専門職的報酬
停滞する／下降するキャリア （脆弱な共同体）	専門職的孤立；社会関係が私事性の規範を強化する	年功序列の論理；テニユアの特権	内発的報酬は教える生徒によって異なる；生徒や専門職の社会的地位を基礎とした承認
多様なキャリアトレンド （伝統的な共同体）	課程の能力別編成と生徒の試験をめぐる調整	熟達の論理；資格証明による教師の能力別編成	内発的報酬は教職の資格と任命によって異なる；資格証明された熟達を基礎とした名声
共通のキャリア向上 （教師の学習共同体）	教授・学習をめぐる協働	平等の論理；課程レベルを超えた教師の持ち回り	内発的報酬は集合的成功とともに高まる；専門職的な成長を基礎とした誇り

（出典：McLaughlin & Talbert, 2001, p.78）

- ①停滞する／下降するキャリア：「脆弱な共同体」では、「私事性の規範」が支配的であった。「良き同僚」であることは、教室実践について助言を求めず、助言をしないことを意味した。教師たちの多くは孤立しており、同僚からの支援の欠如のために、失望や不満を抱えていた。課程や生徒の割当は、組合交渉の契約によって、年功序列の規則や論理に従うのが一般的であり、成績上位クラスの担当は、テニユア（在職期間）の特権であった。教師の専門職的な報酬は、どんなクラスのどんな生徒を受け持つかによって異なっていた。「今日の生徒たち」の割合の高まりにともなって、教師たちは専門職的な報酬の減退を経験する傾向にあった。
- ②多様なキャリアトレンド：「伝統的な共同体」では、教師の活動は、生徒の学業レベルに応じて構造化される能力別編成システムのもとで組織された。教師の同僚との関係は、私事的でも協働的でもな

く、試験の開発、生徒の就職支援の結果の評価、成績分布に合わせた課程スケジュールの変更を通じて生徒の進路を調整することに焦点をあてた。課程や生徒の割当は、熟達（専門的な知識・技術）の論理に従い、課程の職務を果たすための資格が重視された。最も準備の整った教師が最も学業成績の優秀な生徒を担当し、最も準備の整っていない教師が最も学業成績の低い生徒を担当した。そのため、専門職的な成長や発達の機会は不平等であった。前者の教師は内発的報酬を受け取り、学校内外の同僚から尊重されたのに対して、後者の教師は、専門職的に孤立し、報われず、教職キャリアを不確実なものと感じていた。

- ③共通のキャリア発達：「教師の学習共同体」には、「協働の規範」と「キャリアの成長」がみられた。教師たちは、お互いを実践を改善するための資源とみなしており、教職の熟達の課題に対して集会的な立場をとった。教師たちを課程に割り当てるための方針と実践は、平等の論理に従った。最も準備のできていない教師が最も困難なクラスを受け持たされることはなく、教師の持ち回りによって受け持ちが決定した。教師たちは職場に対する誇りや喜びを表現し、専門職的な報酬は、同僚と共有された専門職的な成長と教育的な成功とともにあった⁴。

(4)「教師の学習共同体」の発達段階

以上のような教師の生活とキャリアの様式の分析から、生徒の学業到達度を改善するために、伝統的な教授文化を変革して新しい専門職的な文化を備えた学校として「教師の学習共同体」が位置づけられた。では、「教師の学習共同体」はどのように生成・発展していくのか。McLaughlinらは、自身らが関与した学校改革の評価研究を通じて⁵、学校の学習共同体の開発的な軌跡（＝従来の学校文化の実践から成熟した学習共同体の実践へと移行する際に引き起こされる質的なシフト）について、3つの段階（創始・中間・卓越）があることを明らかにした（表3）（2006,pp.30-36）。

表3. 探究を基礎とした改革の開発レベル

	創始段階	中間段階	卓越段階
教師の共同体	教師の共同体を構成する； 協働の規範を開発する	問いかけの規範を開発する； 共通の言語／模索の共同体を開発し始める	実践の改善とアカウント ビリティの共有に焦点化した 学習共同体となる
リーダーシップの 共有	改革活動を管理するための システムを開発する	改革における教師のリー ダーシップの役割を拡大 する	多くの教職員どうしの改 革活動の当事者意識を確 立する
努力の焦点	学校改革努力に指針を与 えるための努力への焦点 を創造する	ビジョンを明確にする； ビジョンを成立させるた めの活動計画を開発する	学校改革の努力の一貫性 を確立する；外的な圧力 を管理する
データの活用	データの価値やその活用 方法を見出す	より良い方法で活用でき るようデータを管理する	データを管理するための システムを開発する
探究の手順	探究を試行し、手順を創 造すること	教授・学習に焦点化する； 生徒の進歩の指標を明確 にする	学校全体と下位単位と教 室の探究の焦点と実践を 結びつける

(出典：McLaughlin & Talbert, 2006, p.36)

創始段階：この段階の教師たちは「何をエビデンスと見なすか」、「何を進歩の証とするか」という疑問と格闘した。探究プロセスは、学校全体を通じた基礎データの収集から始まり、学校はデータ収集に

多くの時間と資源を費やした⁶。探究のサイクルを通じた移行は、研究スキル（研究の問い、問題の提示、分析のための戦略の構成を含む）のレパートリーの開発を教師の共同体に求めた。いくつかの学校はこの段階で停滞したが、進歩した学校は、データについての新たな習熟・規範・期待を開発し、探究による成功がさらなるデータの分析と意欲を育むプロセスを有していた。この段階の学校は、データを管理するシステムを創造するための活動を行い、実践を改善する探究の価値を理解し始めていた。

中間段階：この段階にある学校は、生徒たちの共通目標を明確にし、学校の共通ビジョンの構築に取り組んだ。教師たちは、教授・学習についての共通理解の形成を通じて、共有言語を開発した。教職員は、知識やアイデアを外部の主体にほとんど依存しておらず、学校の探究活動から学ぶ能力に自信を持っていた。また、教師たちは収集したデータが探究プロセスの第一歩に過ぎないことを理解し始めており、問題を明確化して取り組むための資源としてデータを理解していた。教師たちは、生徒の到達度とエビデンスを基礎とした問題解決についての談話を頻繁に行なっていた⁷。

卓越段階：この段階の学校は、探究の文化（あるいは「専門職の学習共同体」）として機能するようになっていた。教師たちは、問いを展開し、データを収集・分析し、その分析を基礎とした行為を行うプロセスに活動を組み込んでいた。教師たちは、教室において役に立つ「行為可能な知識」を生み出した度合いによって探究の成功を判断した。教師たちは、教室の実践と生徒たちができることとの関連を理解する努力の中で、責任の追及や非難をされることがなく疑問を提示していた⁸。教授・学習についての議論は、個人の意見や先入観ではなく、エビデンスと分析を基盤として行われた。アカウントビリティの見解は、個々の教師から教授共同体へと応答責任をシフトする中で、転換されていた。

(5) 「教師の学習共同体」を開発するためのリーダーシップ

McLaughlin らによれば、学校文化の変革を通じて「教師の学習共同体」を創造するためには、指導についての共同活動（joint work）に焦点をあてる（教科内容／生徒／学習評価）、共同活動を適切に設計して指針を与える（効果的な学習環境の整備）、そして積極的な管理職の支援と幅広い教師のリーダーシップを保証する必要がある（2006, p.39）。その際に、スクールリーダー（例：校長や教員リーダー）の役割が重要であり⁹、彼らは次のような課題に直面する（pp.56-60）。

- ① 協働のための教師の関与と支援を活用する：生徒の到達度データの分析を通じて明らかになった学校改善の焦点を確認するプロセスに積極的に関与するとともに、教師の学習を促進・支援するための機会（例：ファシリテーターの配置）に目を向ける。
- ② 教師の共同体のための学習資源を媒介する：教師の学習の質を高めるために、職能発達組織、中間改革組織、大学、教師ネットワークとの関係を媒介し、学校外部の学習資源に対する教師のアクセスを媒介する。
- ③ 共同体開発の規範的な移行を支援する：創始段階では、集団的意思決定のための社会的な信頼と規範を構築することに焦点をあて、集団の内部で生起する葛藤の土台にある信念の違いを浮き彫りにし、論争をめぐる問題解決のための規範を確立する。中間段階では、失敗は変革において自然であることを教師たちに自覚させて冒険を促進し、実践を批判的に分析するための熟達と支援を保証し、公的なアカウントビリティへの移行および実践の省察を通じた心地よさを支援する。卓越段階では、教授・学習を評価・改善するために発展した慣習と規範を祝福する一方で、教師たちが自己満足に陥ることを防止し、生徒の学習に対する期待と多様な尺度で評価される実際の業績との間の不足に焦点をあて続ける。

さらに、スクールリーダーは、「教師の学習共同体」を創造するために、例えば以下のような緊張関係や二律背反を適切に理解して対峙しなければならない（2006, pp.60-63）。① ボランティアと包括性

という競合する価値（例：自発的な協働活動への参加 vs 学校や学年／教科レベルでの協働活動への参加）¹⁰、②同僚との協働を優先する教師を雇用すること vs ベテラン教師を協働実践の新たな規範に取り込むこと、③「教師の学習共同体」の構築という目標の追及 vs 外部の政策システムからのアカウンタビリティの圧力への応答¹¹、④職能発達資源の配分（例：学内の教師の学習と指導改善への投資 vs 外部の共同体ファシリテーターの招聘）。

(6) 「専門職の学習共同体」を創造するための戦略的アプローチ

以上のようなスクールリーダーの役割は、特定の学校内部に限定されるものではなく、学校を取り巻く地域や行政や専門組織といった幅広い文脈からの関与や支援を必要とする。

Talbert (2010) によれば、「専門職の学習共同体 (PLCs)」に関する文献は、学校において「専門職の学習共同体」の成長と繁栄を実現するための社会的・技術的・組織的な状態を実証してきた。その状態とは、例えば、協働の規範、生徒および生徒の学業成績への焦点、個人と集団にとっての幅広い学習資源へのアクセス、生徒の成長と成功のための相互的アカウンタビリティといったものであった。しかし、学校システムのリーダー（例：校長、行政官、職能発達担当者、利害関係者）が「専門職の学習共同体」を創造するために活用する戦略が、その成果に大きな違いを生み出すという。それは指示と規則、所定のルーティン、規則遵守のための制裁といった伝統的な管理ツールを活用する「官僚制的な戦略」を採用するか、それとも意思決定の構造、専門職的な熟達と知識資源、リーダーのモデリングとフィードバックに関するツールを活用する「専門職的な戦略」を採用するかの違いである（表4）。

「官僚制的な戦略」を採用する場合、以下のようなアプローチがとられる。

- ①教師の協働を命令する：PLCの活動がフォローすべき特定のモデル（データを基礎とした探究／内容領域における研究授業）を具体化する指示を出す。PLCの会議において、校長は記録保持と監視を通じて、教師の出席を強化することを求められる。
- ②生徒の到達度ギャップを埋めるためにベンチマークを満たすよう指示する：学区リーダーは、教師の活動をハイスティクスな評定における生徒の得点の向上に焦点化することを期待する。
- ③リーダーシップの役割と責任を創造する：PLCsの開発と学習を支援するための新しい「コーチ」ないし「指導教員」の役割が創造され、彼らが生徒の到達度データを読み解く方法やカリキュラムを実行する方法といった特定の知識とスキルを伝達することを期待される。
- ④より高い権限へとアカウンタビリティを確立する：アカウンタビリティ概念は、階層的な関係性に焦点をあてたものであり、行政官はチェックリストと監督システムを採用し、内容の専門家はカリキュラムの実行を辿るためのペーシングガイドを創造・活用し、校長は学区の必要条件の順守の根拠としてPLC会議の記録を提出するよう教師たちに要求する。
- ⑤教師たちの応答のパターン：教師たちの応答は、遵守（実質的に関与することなく、要求に対して儀礼的な成立の形をとる）、抵抗（中心的な前提に挑戦し、活動の妥当性や価値を非難し、リーダーの役割に疑念を提示する）、不安（職の不安定化、教室における奮闘、試験得点の向上に対する圧力への懸念）に向かう傾向にある。

これに対して「専門職的な戦略」を採用する場合、以下のようなアプローチがとられる。

- ①変革を支援するために共有ビジョンとリーダーの能力を構築する：協働的な教師文化の開発へ向けた最初のステップとして、共有ビジョン（変革の目標と課題）を開発するために、学校管理職にとっての会話と学習の機会を組織する。管理職は、PLCの原理に関する理解を深め、PLCの活動の実質的な焦点を深めるために設定された多様な場に参加し、学校変革の戦略と実践をデザインする際の先導的な役割を果たす。

- ②生徒の到達度ギャップに取り組むための能力を開発する：決定を裏づけるために生徒のデータを活用することは、専門職文化の大きな変革を伴う。それは、教師の実践から生徒の成功への焦点をシフトすること、個人の学習ギャップを確認するための多様な生徒の評定とデータを開発・活用すること、生徒の学習において確認されたギャップに取り組むために介入をデザインすること、介入を評価・洗練するために生徒の到達度データを活用することを意味する。
- ③知識資源の網の目を開発する：地元の間組織や大学とのパートナーシップを通じて構築される専門家やコーチの雇用と開発、あるいは外部の専門職ネットワークや団体における教育者たちの関与などである。
- ④専門職どうしの相互アカウンタビリティを確立する：州のアカウンタビリティ報告ではなく、生徒の成果やデザイン介入を連続的に測定するために形成的評価の活用が促進される。
- ⑤教師たちの応答のパターン：教師たちの応答は、熱意（意義深い職能発達を受け PLCs のリーダーとして熱心な人）、協同（どのように協力して活動するかを理解しようと試みている協同者）、静観（活動の成り行きを傍観する周辺的な参加者）に向かう傾向にある。

表 4. 「専門職の学習共同体 (PLCs)」を開発する：官僚制的 vs 専門職的アプローチ

PLCs へ向かう変革のための原理	官僚制的アプローチ	専門職的アプローチ
協働の期待と規範を確立する	<ul style="list-style-type: none"> • PLCs とその組成を命令する • スケジュール化された PLC 会議への出席を要求・記録する • 規則遵守と教師の契約を結びつける 	<ul style="list-style-type: none"> • PLC の優先事項を伝達し、協働をモデルとする • 校長と中央事務局の人員の PLCs を構築する • PLCs を育む際に校長のスキルを開発する
全ての生徒の到達度を改善するための活動に焦点をあてる	<ul style="list-style-type: none"> • 全ての生徒集団のためのハイステークス・テストの得点における獲得のためのベンチマークを確立する • 成績を満たさない学校や教師に制裁を加える 	<ul style="list-style-type: none"> • 個々の生徒の学業スキルの多様な測定でデータシステムを開発する • 形成的評価を採用し、それらを活用する際に教師を支援する • 生徒の活動を検討するためのプロトコルを提供する
学習資源を創造する	<ul style="list-style-type: none"> • 教師の講習を受講するためのインセンティブを活用する • 州や連邦の要求を満たすための研修を提供する 	<ul style="list-style-type: none"> • PLC 時間とカスタマイズされた支援に職能発達の資源を投資する • スキルのあるファシリテーターを雇用・開発する • 内容専門家の強力な中間システムを構築する • PLCs がどのように成功を収めるかを示すために見本を用いる • 専門職ネットワークにおける教師の参加を促進する
成功のための相互アカウンタビリティを生み出す	<ul style="list-style-type: none"> • ベンチマークを満たすための計画を開発するよう PLCs に要求する • 計画の実行を文書化するよう PLCs に要求しそれらをレビューするよう現場の管理職に要求する • PLCs に生徒の成果を改善するよう圧力をかけるためにプログラム改善の地位と制裁の脅威を活用する 	<ul style="list-style-type: none"> • 信頼とリスクを負う環境を創造する • 外的アカウンタビリティシステムから内的な評価と介入へ焦点をシフトする • 革新のためのインセンティブを確立する • PLC の成果に報酬をあたえる；成功や戦略を共有する文化を創造する
教師の応答のパターン	<ul style="list-style-type: none"> • 遵守：PLC 原理の儀礼的な成立 • 抵抗：時間の投資に対する拒絶 • 不安：変革を先導して達成することの失敗の恐怖 	<ul style="list-style-type: none"> • 熱意：PLCs におけるリーダーシップ • 協同：デザインした活動における主体的取組 • 静観：周辺的な参加

(出典：Talbert 2010, p.567)

これら2つの変革戦略は、相互に排他的なものではなく、特に変革の初期の段階において、共存・競合する (p.561)。「専門職の学習共同体」の構築は、「教師の学習共同体」の開発レベル (発達段階・成熟度) に応じて官僚制的な戦略から専門職的な戦略へと時間をかけてシフトしながら、規範的・組織的な課題に取り組み、深遠なるシステム文化の変革を実現することである (p.568)。

III. 若干の考察

以上、McLaughlin & Talbert の研究について、「教師の学習共同体」を開発するための、教授実践およびキャリアの様式、学校文化の変革に伴う発達段階 (成熟度)、スクールリーダーのリーダーシップ、指針となる変革戦略 (アプローチ) の観点から整理・検討してきた。本節では、彼女らの研究の意義と課題について若干の考察を加えておきたい。

McLaughlin らの研究では、創始段階から中間段階を経て卓越段階にまで発達・成熟して再文化化を実現した「教師の学習共同体」が、「専門職の学習共同体」として位置づけられている。彼女らの研究は、「専門職の学習共同体」が表面的に理解されたり、「実行すべきプログラム」と誤って理解されがちな現状を克服するために、学校現場の文脈に即した精緻な分析と検討を通じて、より明確な学校文化の変革のプロセスと戦略を提示している点が意義深いと思われる¹²。

McLaughlin らの研究は、筆者がこれまでに検討してきた他の論者たちと同様に、「専門職の学習共同体」の特徴だけでなく、学校文化の発達段階 (成熟度) に関心を向ける点は共通しているが、主たる理論的な基盤として、Peter Senge の「学習する組織」論ではなく、Wenger の「実践共同体」論を基礎としている点が異なっている¹³。なぜ McLaughlin らは、Wenger の「実践共同体」論を基礎としたのだろうか。その理由は、以下の点にあると思われる。

第一に、行為者の視点を大切にしているからである。人類学者の田辺繁治によれば、「実践コミュニティ理論は学者の客観主義的なモデルではなく、むしろ行為者の視点と地平から組みあげられた実践のモデル」である (田辺 2003 年、138 頁)。McLaughlin らの研究は、研究者や政策形成者の関心や見解ではなく、教師によって経験されるリアリティ、つまり「教師の目から見たパースペクティブ (teacher's eye perspective)」を大切にしているため、「実践共同体」のほうがより適した枠組みであったと考えられる。

第二に、高等学校とその教科部門を主たる研究の対象としているからである。Wenger によれば、「実践共同体はしばしば大規模な組織の内部に存在する」(Wenger & Snyder, 2001, p.4)。そのため、一つの高等学校だけでなく、その内部にある教科部門を「実践共同体」と理解することができる。また、高等学校の教師のアイデンティティは、学校全体というよりも各教科の学問分野と密接に結びついている。そのため、「実践共同体」(所属意識や成員性) のほうが、高等学校教師のアイデンティティの特質や経年的な変容 (正統的周辺参加) のプロセスをより適切に把握できる枠組みであったと考えられる。

ところで、McLaughlin らの研究に対しては、①「教室を脱私事化することに対する教師の抵抗に十分な関心を向けていない」(Fullan, 2007, p.150)、②「個人主義を選択している教師と真の主体性 (agency) とを混同している」(Wood, 2003, p.177) という批判が見られる。

①については、「実践共同体」に対する批判と重なる。例えば、『『実践共同体』の文献は、一般に共同体内部の権力や葛藤の課題を軽視ないし看過するのが典型である」(Hislop, 2009, p.176)、といった批判である¹⁴。その理由は、「実践共同体」が理念的な「平等の共同体」として描かれ、そこでは同質性が存在し、合意が規範となるためである (Ibid.)。高等学校の場合、「教科主題、教科部門、教師の能力別編成が、建設的な社会的関係の形成を妨げる」ため、「マイクロポリティカルな仕組みを理解する必要性が高まる」にもかかわらず、「マイクロポリティクスの視点を活用した研究は乏しい」(Scribner et

al.,2002, p.51)。「教師の学習共同体」の構築に関連して「マイクロポリティカルな次元を明らかにすることは、スクールリーダーの実践に効果的な指針を与えるような、より現実的な枠組みを創造する」(p.73)という指摘は、今後の「専門職の学習共同体」に関するよりリアリティのある研究を進めるうえで重要であると思われる。

②については、教師の主体性をどう理解するかという課題と関わっている。McLaughlinらは、専門職の再文化化を「個人主義から協働へ、保守主義から革新へ教職のエートスを変革すること」と理解したうえで、「教師のかなりの専門職的な主体性にもかかわらず、教育と社会における伝統が、教職・生徒・教科・同僚・キャリアについての教師の価値や信念や感情を形成しうる」(2001, p.125)と述べ、教職の制度的な伝統が教師の主体性の行使を減退させている現状を指摘する。このような主体性の理解に対して、アメリカの教育学者 Diane Wood は次のように指摘する。1970年代に社会学者 Dan Lortie が指摘した教師の個人主義・現状維持・保守主義の規範は、学校における官僚制的統制に対する反動として展開された。とりわけ個人主義は、教室の扉を閉ざして監督者の監視を避けるための試みであり、教師たちが活動をめぐり何らかの統制を保持しようと試みる方法であった。しかし、真の主体性は、その人の意図(信念・価値・自己利益)に基づいて選択・行為するための能力である。個人主義は、階層的・官僚制的なシステムによって束縛される教師の活動をめぐって支配権を奪取するための方法であり、真の主体性の表出ではない¹⁵。この指摘に従えば、教職の伝統やエートスの変革ではなく、教師の主体性を奪っている官僚制的統制のシステムこそが変革されなければならない。

これらの批判の背景にあるのは、前提とする学習観の違いであると思われる。McLaughlinらが理論的な基盤とした Wenger によれば、「学習とは、アイデンティティの経験である。なぜなら、私たちが何者であり、私たちができることを転換するからである。学習は、単なるスキルや情報の獲得ではなく、なることのプロセスである」(1998, p.215)。このときの学習は、実践共同体への参加のプロセスと見なされる。しかし、「実践共同体」論の前提とする参加メタファーの学習観に対しては、「模倣や社会化と強く関連づけられるため、組織の変革や新たな学習をもたらさない」(Fuller, 2007, p.24)といったように、転換する能力の扱いの不適切性に対する批判がみられる。McLaughlinらは、学習共同体における教師の役割を「生涯学習者(lifelong learner)」や「工芸作家(crafter)」の比喩で理解しており、Fullan や Wood と比べると、葛藤や抵抗を通じて交渉・協働・創造する教師の主体性や学校組織の変革能力に対する理解が希薄であるように思われる。

最後に、わが国の教育の研究と実践に対する示唆について触れておきたい。

近年のわが国の教育研究では、高校における授業改革や「学びの共同体」の学校改革が目立つが、「高校における『学びの共同体』の学校改革は、小学校、中学校以上に複雑な困難を抱えている」(佐藤 2013 年、19 頁)と指摘され、本格的な研究はあまりないのが現状である。

これに対して、McLaughlinらは、「最も一般的なレベルで言えば、高等学校の『専門職の学習共同体』を構築・持続する職務は、初等学校と中等学校の職務となんら違いはない。それは、自分たちの実践について批判的に省察するよう教師たちを駆り立てる文化を創造することや、教授・学習を改善するための集合的なデータの活用を支援するために必要な下部構造(インフラ)を創造することである」(McLaughlin & Talbert 2007, p.151)と指摘する。

ただし、McLaughlinらは、初等・中等学校と比較した時の高等学校の特徴として、教師の協働のレベルの低さ、大学進学のための結果(試験の得点)の重視、文化変革の困難性などを挙げ、これらの課題を克服するために、幅広いリーダーシップの開発、教科の壁を超えるコミュニケーションと協働の開発、協働のための時間の創造、外部の資源と支援の活用などの重要性を指摘する(pp.156-164)。これらの特徴のために、高等学校における「専門職の学習共同体」の創造は、困難を抱えるが、手に負えな

いわけではないという。

McLaughlin らが研究した高等学校の学習共同体では、教科部門の境界線を柔軟にし、教師たちの実践をより生徒中心型にし、実践についての探究と根拠を基礎として生徒の学習や必要な変革についての議論を行っていた。それらの学校では、学校文化の変革の産物として、リーダーシップを拡大すること、学校共同体の内部で専門職の学習を状況づけること、そしてデータ活用の改善および内的アカウントビリティシステムを開発することが実現されていた (p.164)。こうした研究上の知見は、大規模かつ長期的な実証研究を通じて導かれたものであるゆえ、わが国の高校における授業改革や学校改革に関する研究と実践の展望や可能性に対して、示唆するところが大きいと思われる。

今後の課題

本研究の今後の課題は、①McLaughlin らが「専門職の学習共同体」として評価している学校の事例研究、そして②Wenger の「実践共同体」論を参照しながら独自の議論を展開している Ann Lieberman の「専門職の学習共同体」論の検討である。

注

- 1 McLaughlin & Talbert の研究は、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)」による研究および1995年に着手されたベイエリア学校改革協働事業 (Bay Area School Reform Collaborative: BASRC) に関する評価研究である (CRC および BASRC 構想の詳細は鈴木 (2013, 2015) を参照)。
- 2 「実践共同体」とは、「あるトピックについての関心、一連の問題、あるいは情熱を共有し、継続的に相互作用することによって、この領域における知識や熟達を深める人々の集団」(Wenger, McDermott, Snyder, 2002, p.4) である。それは「既存の構造を補完し、知識の共有・学習・変革を劇的に活性化することを約束すべく出現している新しい組織形態」であり、「共同事業のための共通の専門知識や情熱によってお互いに非公式に結びついた人々の集団」(Wenger & Snyder, 2001, p.2) である。McLaughlin & Talbert は、「実践共同体、協働的な実践、専門職の学習共同体とあらゆる種類の異なる言葉を使用できるが、それらは、目標を共有し、その目標を達成するために協力して活動を行い、その進捗を評価し、修正を行い、それら共通の目標を達成するために互いに説明責任を果たす個人の集団である」(2010, p.35) と述べる。そして、「専門職の学習共同体」における個人の集団を、教師の集団だけでなく、学区における校長、中央事務局、同じ学年や教科のチーム、同じ生徒と共同作業する学際的なチームを想定して理解している。一緒に共同作業をしており、協働と相互の説明責任の行動規範を持つ限りにおいて、その集団を「専門職の学習共同体」として理解できると考えている。
- 3 「教師の学習共同体 (teacher learning community)」とは、「教師たちが実践について省察するために協働的に活動し、実践と生徒の成果との関係についてのエビデンスを検討し、教室における特別な生徒たちのために教授・学習を改善する変化をもたらすような専門職の共同体」(2006, pp.3-4) である。
- 4 ここでの教師たちは、自らを「生涯学習者」とみなし、自身の専門的な知識や技術を同僚と共有し、実践を改善するために協働し、専門職の報酬とキャリアの成長を集合的なものとして経験した (2001, p.91)
- 5 この研究が行われた BASRC の学校改革の理論の中心は、「焦点化された改革努力と結びついた探究」である。ここでは改革の「原動力 (engine)」としての探究 (inquiry) によって、「学校の実践と文化は、教授・学習の質と公平性を高める方法で変革すべきこと」が想定され、「学校改革は、生徒の成果およびそれらの学校実践との関連についての探究への明確かつ一貫した焦点をもって始めねばならないこと」(Center for Research on the Context of Teaching, 2002, p.2-3) が前提とされていた。表3が「探究を基礎とした改革」となっている理由はそのためである。
- 6 創始段階では、データの活用方法がわからない学校が多くあり、教師の中にはデータによって判明することに脅威を感じる者もいた (例：学校の衰退、特定の教師の進捗状況の遅れ、目標達成の失敗に対する懲罰、負担の

増大への懸念など)。これに対して、意義深い方法でデータを活用できた学校では、エビデンスを基礎とした変革プロセスの加速が始まった(2006, p.31)。

- 7 中間段階の学校の課題として、データが問題の所在を突き止めるには有効だが解決策を明確化するためには有効ではないこと、探究が継続的・反復的な状態で指導に影響力を持たないこと、教師たちは探究実践の手続き的知識を学習したが探究の原理や専門職的なスタンスを学習しなかったこと、集合的な責任とサービス倫理の規範を開発していないこと、などが明らかになっていた(2006, p.33)。
- 8 疑問とは、例えば「なぜ小学校の高学年において黒人とヒスパニックの児童たちの成績に違いが生まれるのか?」、「なぜ第10学年のラテン系の少年たちは数学の成績が一貫して下がるのか?」、「なぜ第3学年のあるクラスにおける児童たちの作文スキルが他のクラスよりも卓越しているのか?」といったものである(2006, p.34)。
- 9 McLaughlinらは「校長は『教師の学習共同体』の開発を促進・抑制するための戦略的な立場にいる」(2006, p.56)としているが、その一方で『『偉大なリーダー論 (great leader theory)』(独自のビジョンの美德によって教授のための並外れた文脈を創造するカリスマ的な人物)を支持する事例には一つも出会わなかった」(2001, p.117)と指摘している。
- 10 ここでは、表層的・儀礼的なシングルループ学習から、教授・学習を改善するための意義深い共同活動を実現するダブルループ学習への移行を保証する必要がある(2006, p.60)。
- 11 ここでは、例えば、失望するような成果を管理する必要がある(例:生徒の学習についての「厳しい現実 (brutal facts)」を直視して、目標と成績とのミスマッチから学習すること)(2006, p.63)。
- 12 後にTalbertらは、学校における従来の規範を新たな専門職的な期待とルーティンへとシフトさせること(=学校文化の変革)について、次のように整理している。

表. 戦略的探究はどのように学校文化を変革するか

成 果	～から	～へ
共通のアカウントビリティ	「私の生徒」 典型的な成功を収める生徒	「私たちの生徒」 特定の困窮する生徒たち
エビデンスを基礎とした 実践	直観と過去の実践を基礎とした決定	生徒の成果についてのデータを活用して実行・ 評価される決定
分散型リーダーシップ	公式の地位に付随するリーダーシップ トップダウンの決定	誰もが生徒の成功のための主体性と責任を持つ 教師のリーダーシップとチームの意思決定

(出典: Panero & Talbert, 2013, p.45)

- 13 例えば、McLaughlinらは「実践共同体において、教師たちは、教授に相互的に関与し、自らの実践を共同で開発し、資源と歴史のレパートリーを共有していた」(2001, p.41)と指摘するが、これはWenger(1998, p.73)が共同体の実践の次元として挙げる共同事業(joint enterprise)、相互関与(mutual engagement)、共有されたレパートリー(shared repertoire)の3つを応用した記述である。
- 14 「実践共同体」の議論に対しては、他にも次のような批判がある。①異質性に関する認識の欠如(実際には異なる特徴や動態を備えた様々なタイプの共同体があるが、そうした多様性が認識・考慮されていない)、②概念の誤用(自己主導性・その場限り・有機的・非階層的といった根本的な特徴を備えていない作業グループが実践共同体と理解される場合がある)、③共同体の偏狭性・閉鎖性(強すぎる共同体アイデンティティの感覚が部外者の排除や新たな知識やアイデアの遮断に至る場合がある)(Hislop, 2009, pp.177-179)。
- 15 この記述はWoodの電子メール(2017年2月6日付)より本人の許可を得て転載した。

主要参考文献

- Center for Research on the Context of Teaching, Stanford University, *Bay Area School Reform Collaborative: Phase One(1995-2001) Evaluation*, Stanford, CA, 2002.
- Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change (4th edition)*, Teachers College Press, 2007.
- Fuller, A., 'Critiquing Theories of Learning and Communities of Practice', in Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L., (eds.), *Communities of Practice-Critical Perspectives*, Routledge, 2007, pp.17-29.

- Hargreaves, A. & Goodson, I. F., 'Series Editor's Preface', in Stoll, L. & Louis, K. (eds.), *Professional Learning Communities- Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, 2007, pp.xvii-xx.
- Hislop, D., *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction (2nd edition)*, Oxford University Press, 2009.
- Horn, I. S. & Little, J. W., "Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions", *American Educational Research Journal*, 47 (1), 2010, pp.181-217.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, University of Chicago Press, 2001.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*, Teachers College Press, 2006.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., 'Building Professional Learning Communities in High Schools: Challenges and Promising Practices' In Stoll, L. & Louis, K. S, (Eds.) *Professional Learning Communities: Divergence, Detail, and Difficulties*, Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill, 2007, pp.151-165.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E., "Professional Learning Communities: Building Blocks for School Culture and Student Learning", *Voices in Urban Education*, 27, 2010, pp.35-45.
- Panero, N. S. & Talbert, J. E., *Strategic Inquiry: Starting Small for Big Results in Education*, Harvard Educational Publishing Group, 2013.
- Scribner, J. P., Hager, D. R. & Warne, T. R., "The Paradox of Professional Community: Tales from Two High Schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol.38 (1), 2002, pp.45-76.
- Talbert, J. E., 'Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change', in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change Part 2*, Springer, 2010, pp.555-571.
- Wenger, E. C., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- Wenger, E. C. & Snyder, W., 'Communities of Practice: The Organizational Frontier', *Harvard Business Review on Organizational Learning*, Harvard Business School Press, 2001, pp.1-20.
- Wenger, E. C., McDermott, R. A., & Snyder, W., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.
- Wood, D., "Book Review: Professional Communities and the Work of High School Teaching", *Teachers College Record*, Vol.105 (1), 2003, pp.176-178.
- 勝野正章「学校評価と学校改善」小川正人・勝野正章『教育行政と学校経営(改訂版)』放送大学教育振興会, 2016年, 220~233頁。
- 佐藤学「高校改革の課題—学びを中心とする授業へ—」佐藤学・和井田節子・草川剛人・浜崎美保編著『「学びの共同体」で変わる!高校の授業』明治図書, 2013年, 9~21頁。
- 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。
- 鈴木悠太『「ベイエリア学校改革協同機構(Bay Area School Reform Collaborative)」の形成と展開—教師の『専門家共同体(professional community)』の新展開』日本教育学会第74回大会発表資料, 2015年8月。
- 田辺繁治『生き方の人類学—実践とは何か』講談社現代新書, 2003年。
- 田辺繁治『ケアのコミュニティ』岩波書店, 2008年。

付記

本稿は、日本教育学会第75回大会(2016年8月25日於:北海道大学)の口頭発表資料、織田泰幸「『専門職の学習共同体(professional learning communities)』としての学校に関する研究(2)~マクロフリン(M.W. McLaughlin)とタルバート(J. E. Talbert)の研究に注目して~」に大幅な加筆・修正を加えたものである。

なお、本稿は、平成27~30年度科学研究費補助金・基盤研究(C)「『専門職の学習共同体』としての学校に関する理論的・実証的研究(課題番号15K04290)」の成果の一部である。

参考資料：「成熟した学習共同体」の事例 — サン・ルシオ高等学校の数学部門

サン・ルシオ高等学校は、サンフランシスコのベイエリアにおける労働者階級の共同体を支えているある学区における2つの高等学校のうちの1校である。その学校の生徒たちは、多くがラティーノと東南アジア出身であり、その地域の最貧困の近隣地域から通っている。数学部門は、数学プログラムの失敗に関する多様な指標に基づくエビデンスを含めた州のアクレディテーション報告の結果を受けて、1980年代後半にその改革を開始した。州の数学評価についての生徒の成績は一般に不十分であり、生徒の人種的・民族的な集団間には大きな格差があった。調査やフォーカスグループでは、生徒たちは数学の授業において学習できていないことが報告された。サン・ルシオ校の数学の教師たちは、彼らの授業に対する生徒の否定的評価によって殊のほか不安を覚えたので、数学部門は今日まで続く指導上の改善努力に着手した。その教科部門の現在の協働の実践、専門職性の規範、そして平等のための組織は、1980年代後半における教科部門の文化からの抜本的な転換を表現するものであった。

数学の指導における協働

サン・ルシオの数学部門は、伝統的な数学の授業が生徒たちを落第させたことの根拠を示してから、教授・学習を改善するための旅に乗り出した。数学の教職員は、生徒の学習成果の観点から指導上のプログラムと実践を10年以上にわたって評価・洗練してきた。彼らは生徒の概念的理解、問題解決スキル、数学的推論、そして数学概念を現実世界の状況へ適用するための能力の評価に焦点をあてた。教師たちは、生徒の学習に関する継続的な調査のエビデンスを考慮して、教育課程と授業を再設計した。一般に、教職員たちは、生徒たちが異なる知識レベルで数学概念の学習に取り掛かり、時間をかけて数学的な原理の理解を深めることを実現しながら、数学コースの複数のレベルを通じて鍵概念を循環した。指導は生徒の探究を促進し、鍵概念の理解を深めるために設計された。教室の評価は継続的であり、教師と生徒が彼らの活動を再方向づけするためのフィードバックを受けることを保証するものであった。さらに、教職員は算法（微積分を含む）を通じて全ての生徒を発展させるためのプログラムと指導を組織化してきた。

これらの教科部門の実践は、カリキュラムをトピックの配列（シーケンス）として扱い、教授のための教科書と講義に頼り、主としてスキルと手順の習熟のために生徒たちを評価するような、アメリカの数学指導の伝統に挑戦するものであった。それらの実践は、次のレベルへ移行するための準備状況（レディネス）を生徒たちが証明するまでは、生徒たちを引き留める（従来の）実践に挑戦するものであった。サン・ルシオ校の数学部門は、生徒の発展のためのハードルを設置する実践を拒否するだけでなく、生徒たちが代数入門に登録するためにパスせざるを得ない何層もの補習クラスを除去した。そうすることで、それらの実践は、数学教育のためのメタファーとしての、そしてより高次の学習を行う学校生徒の割合の向上に取り組んだ結果として、「構成単位 (building blocks)」の原則を無視したのである。

サン・ルシオ校の数学部門の協働的な実践は、特定の授業を教える際に経験する成功と失敗についての教師どうしの継続的な議論を含んだ。具体的には、「何がうまくいったのか?」、「生徒たちはどこで苦戦しているのか?」、「何が計画どおりに機能しなかったのか?」といった具合である。これらの類の議論は、数学指導の改善における教師の協働にとって中心となるものであった。

数学教科部門は、そうした情報と知識を共有するための下地を作るべく、特別な数学の概念に焦点をあてた授業を計画する2人ないし3人のグループで教師たちが活動できる状況を組織した。例えば、あるグループは、二次方程式についての授業を開発したが、それらはお互いに教えて感想を聞きながら、数日間かけて練りあげたものであった。その週の定期的な教科部門会議での学習を共有する中で、これらの教師たちは、同僚たちの授業の洗練に貢献し、彼らの経験が関連する数学的概念の教授にどのように転移するかの議論を触発した。

サン・ルシオ校の数学教師たちは、特別な生徒と特別な教科内容の交差点での指導のもとで協力して活動することによって、生徒の学習を改善した。数学教師たちが開発する知識は、生徒たちに概念を説明する方法、学習者の誤解を見抜いてそれらを未然に防ぐ方法、特別な概念に関する生徒の学習に指針を与えるフィードバックを提供する方法、そして数学を生徒の経験や大志と結びつける方法を含んでいた。学校における全ての生徒が数学において成功を収めることを保証することは、この教科部門における教師たちにとって基本線 (bottom line) を定義するも

のであった。

1990年代の初頭に、教職員たちは高次の数学的内容を学ぶ際に全ての生徒を含むような異種の数学授業を創造するための包括プロジェクトを開始した。その教科部門は、数学コースの能力別クラス編成システムを解体し、幅広く多様な数学の知識とスキルをもった生徒に同じ数学的なコースと内容を教えるという課題に取り組んだ。教職員たちは、この目的へ向けて、カリキュラムと指導実践を連続的に練りあげた。教師たちは、全ての生徒が授業の中で高次の学習を習得するように、重要な数学概念の学習に多様な道りを創造する活動を行った。サン・ルシオ校の教師たちは、教室における生徒たちの幅広く多様な数学背景に対応する新たな方法を考案するために連続的に協働した。教師たちは、数学における生徒の接近と到達度を拡大することに成功したおかげで、地方や州における高い評判を得ることとなった。

専門職性の規範を強化する

この教科部門の強力なサービス倫理は、典型的な数学部門とは一線を画していた。教師たちは、全ての生徒たちのために質の高い学習機会を提供することへの深い関与を共有した。それは教科部門の同僚と教室における生徒との活動の土台となる数学教育における平等への深い関与であった。生徒の数学の学習機会と到達度における格差を埋めることに対する教科部門の評判は、平等への強力な関与を共有する教師たちを魅了した。反対に、それは数学の学習を順序的で階層的なものに見なして、能力別カリキュラム編成を好む教師たちを寄せつけなかった。サン・ルシオ校の数学教員たちは、その教科部門が顧客（生徒）に対するサービスや質へのアカウントビリティに関する専門スタンダードを維持するために、伝統的な数学教育のスタンダードを拒否しなければならないと考えていた。

この数学共同体によって強化されるもう一つの専門職性の規範は、連続的な学習を要求するものであった。サン・ルシオ校の数学部門に参加する教師たちは、自分たちをその分野における生涯学習者とみなした。教科部門の集合的な学習議題に参加するためのこの専門職的なアイデンティティと準備状況（レディネス）は、その共同体を持続するために重要であった。なぜなら、その学校と学区における教師の離職率は極めて高いからである。

その教科部門の共同体の強力な専門職性（全ての生徒に対するサービスの倫理および連続的な学習と改善への深い関与）は、上述の指導や学習の実践だけでなく、教師の活動を組織化することについての決定を基礎づけるものであった。

専門職の学習と平等のために組織化する

サン・ルシオ校の数学部門は、教師の学習と公平な生徒の学習機会を支援・維持するためにその活動を組織した。教師たちは教育課程の教授において協働し、新任教師たちは指導の模範となり教室でフィードバックを提供するメンターを割り当てられ、教職員たちは学校外部の数学の同僚と定期的に交流した。

数学部門は、共通の知見を開発するために、教師どうしのコース割り当てを持ち回りにし、特別なコースを初めて担当する教師をメンターすることに関する方針をつくりあげた。この実践が、上級コースに職員配置するための部門の能力を改善し、その一方で、教師たちが基礎コースのための責任を共有することを保証した。教科部門は、特別な上級コースにおける経験を持った教師たちを探すのではなく、むしろ内容の指導における教師の専門的な知見を開発した。これらの実践は、伝統的な共同体と脆弱な共同体における教師の担当に序列を創り出す年功の特権と資格証明に挑戦するものであった。後者の場面において、その教科にほとんど準備されていない教師たちは、成績下位層のクラスに、生徒たちとともに追いやられていた。

またこの数学部門は、現場で模範と見なされるような就任プログラムを開発した。典型的な高等学校における初任者教師（自力で奮闘し、最も厳しい業務の中で「自分で経験を積む」よう配属される教師）とは違って、サン・ルシオ校の新任の数学教師たちは、意義深く持続的な支援を受けてキャリアを開始した。初任者教師たちは経験豊富な教科部門の同僚とペアになり、年上の同僚の指導を観察するための「空き時間」を日常的に提供された。その2つが各自のクラスにおける日常の授業を計画・省察した。強力な同僚の思考や教授実践を吸収するためのこれらの教師の機会は、指導の学習を支援し、数学の教育者としてのアイデンティティの形成を支援した。

サン・ルシオ校の初任者教員と新任教員は、教科部門の文化や共同体の実践へと迎え入れられた。彼らは教室指導の省察と問題解決に充てられる数学教員会議に参加した。これらの会話を通じて、新任教員たちは、その教科部門の協働的な活動の優先事項とルーティン、共通の実践レパートリー、知識を共有しフィードバックを求める規範を学んだ。数学部門は、その共同体が生徒たちとともに成功を収めていると認められる実践へと新任教師たちをオリエンテーションし、数学の教授・学習を改善するための継続的な活動へと手ほどきすることによって、その知識と学習実践を維持した。

サン・ルシオ校の数学部門にとって、専門職の共同体の境界線は幅広いものであった。境界線はその地方や国家における大学や他の高等学校における数学教育者たちを包含した。教科部門の教員会議は数学の指導を省察し改善をデザインすることに加わる外部の数学教育者を定期的に含んだ。その教科部門が数学プログラムを辿らない場合、雑多な学級において教授・学習を改善するための研究を基礎とした強力な戦略を持つ大学プログラムと提携した。その教科部門の教師たちは、カリフォルニア数学協議会のリーダーであり、その地域・州・国家における幅広い教師教育と K-12 数学教育ネットワークに参加した。これら開かれた教科部門の境界線が、教師たちの専門職的なキャリアと深い関与を豊かにし、その共同体への知識資源の着実な流れを確保したのである。

(出典：McLaughlin & Talbert, 2006, pp.22-26 より作成)