

Ann Lieberman の「専門職の学習共同体」論に関する一考察

織 田 泰 幸

Ann Lieberman on Professional Learning Communities

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における学校改善の研究者 Shirley M. Hord、「専門職の学習共同体」の第一人者 Richard DuFour、教育社会学者 Andy Hargreaves、教育政策分析家 Milbrey W. McLaughlin と教育社会学者 Joan E. Talbert、そして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, 2017; 曾余田、織田、金川、森下 2009）。そこで明らかになったのは、「専門職の学習共同体」の議論が、子どもの学び、教師の同僚性・協働性、授業研究（レッスン・スタディ）などに主眼を置いた従来の「学びの共同体」に関する議論を、学校全体での質の高い教育成果の追求、校長のリーダーシップ、アカウンタビリティの確立、学校の変革・改善のプロセス、学校の組織文化といった視点をより明確に意識して発展させていることである。そのため、「専門職の学習共同体」をめぐる議論に注目することは、現在の我が国の学校経営の研究と実践に対して、意義深い知見を提示できると考えられる。ただし、「専門職の学習共同体」は、アメリカにおける教育の研究や実践の蓄積から生まれた学校改善の戦略であり、論者によって多様な立場から議論が展開されている。そのため、我が国における学校経営の研究と実践の参考にするためには、アメリカにおける「専門職の学習共同体」のモデル校の参与観察や事例研究だけでなく、背景となる理論的な基盤の精緻な検討を通じて、その実践的な意義と課題を吟味する必要がある。

以上の問題関心から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」の代表的論者の一人である教育学者 Ann Lieberman の研究である。Lieberman によれば、「専門職の学習共同体」とは、「自身の学習および生徒たちの学習の向上を目的として定期的に顔を合わせる進行中の教師たちの集団」（2008, p.2）であり、「新たなアイデアや戦略が生まれ、根付き、展開する環境」および「有能さが真の意味で培われ、育まれる環境」を提供するものである（Ibid.）。Lieberman の「専門職の学習共同体」論の特徴は、教師の職能発達や協働文化と関連する教育学の研究成果を、哲学者 Donald Schön の「反省的实践」、社会的学習論の研究者 Etienne Wenger の「実践共同体」、そして教師教育の指導者・研究者である Marilyn Cochran-Smith & Susan Lytle の「スタンスとしての探究」の考え方を踏まえて発展させた点にある。

わが国では、Lieberman の「専門職の学習共同体」論に注目した文献として、柳沢 (2011)、寺岡 (2014)、木原・島田・寺嶋 (2015)、高井良 (2016) がある。これらの文献は、本研究において大いに参考になるが、部分的な紹介に留まっており、その背景となる理論的基盤を踏まえた検討はあまり行われていない。

そこで本稿では、Lieberman らの「専門職の学習共同体」論の特徴について、学校改善のプロセス、学校の組織文化(成熟度)、そして校長や教師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、その背景となる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. Ann Lieberman の「専門職の学習共同体」論

(1) 学校改革をめぐる3つの物語

Lieberman は、なぜ「専門職の学習共同体」として学校をつくり変えることが重要であると考えての
 だろうか。その理由は、「専門職の学習共同体」が単なる協働の方法論や前途有望な職能発達アプローチ
 としての理解を超えて、より大きな議題を活性化する可能性を秘めていると考えるからである（2008,
 2014a）。

Lieberman によれば、学校が全ての生徒のために質の高い教育を保障し、マイノリティとマジョリティ
 （貧困層と裕福層）の学業到達度の格差を是正するための主な方法として、次の2つの物語があった。
 第一は「平等」の物語である。この物語は、1960年代の公民権運動と貧困撲滅構想、『コールマンレポート』
 （1966）、ジェンダー、障害、限定的英語能力（LEP）と関連する政策に見られる。第二は「アカウ
 ンタビリティ」の物語である。この物語は、『危機に立つ国家』（1983）、標準化テスト、スタンダードを
 基礎としたカリキュラムと評価システム、生徒の試験得点と連動した教員評価システム、『どの子も置き
 去りにしない法』（2000）に見られる。

これらの物語は、生徒の成果の不平等の根本原因を確認する方法や必要な改善措置の理解において異
 なるものの、どちらも教師や学校を改革の対象（objects）と見なしており、積極的に取り組む主体（subjects）
 として理解していない点は共通している。そのため、教育実践家の主体意識を否定し、問題提起者や問
 題解決者だけでなく、学校改革の議題における十全な参加者としての教師の役割を提供することに失敗
 している。

ここから、学校と教師の内部効果だけでなく、学業到達度における貧困の外部効果を認識する第三の
 物語として「専門職の学習共同体」が必要になった。この物語は、アメリカにおける教師中心・教師主
 導型の学校改革の伝統に位置づくものである。

(2) 教職の新たな社会的現実

Lieberman は、「教師たちが学校を改善するための努力の中心におり、教育を改革するための何らかの
 運動は、教師たちの十分な参加とリーダーシップがなければ、（それがどれほど善意で意欲的なものであ
 ったとしても）失敗する運命にある」（1999, p.xi）と述べる。この課題に向き合うためには、教職や学
 校の現実から乖離した抽象的な議論ではなく、教師たちのパースペクティブから教職の新しい社会的現
 実を理解する必要がある。

このような関心に基づく Lieberman の研究¹から導かれたのは、伝統的な学校における教職が、新し
 い社会的現実へとシフトしていることであった（表1）。教師たちが真の専門職として新しい世紀の要求
 に応えるためには、新しい社会的現実に合わせて、学校をつくり変え、自分自身の慣習・態度・行動を
 つくり変えなければならない。Lieberman の「専門職の学習共同体」論は、このような教職をめぐる社
 会的現実のシフトを踏まえて構築されたものである。

表1 教職の社会的現実のシフト

旧来の現実		新しい現実
個人主義と私事主義	→	同僚性と共同体
教室への関心	→	学校全体への関心
教授を中心に据える	→	学習を中心に据える
技術的活動	→	実践のなかでの知性的な活動／探求
管理／統制された活動	→	説明責任に適したリーダーシップ
脆弱な知識基礎	→	知識基礎の拡大

（出典：Lieberman & Miller, 2014b, p.8 を一部修正した）

(3)「専門職の学習共同体」の前提とするアイデア

Lieberman の「専門職の学習共同体」論の特徴をより明確にするために、彼女が基礎とした理論的なアイデア（考え方）に触れたい（2014a, 2014b）。

- ① 「反省的实践」: Schon は、反省的实践を連続的な学習の前提条件と見なし、「行為の中の省察 (reflection in action)」と「行為についての省察 (reflection on action)」という 2 つの種類の反省的实践を描き出した。「専門職の学習共同体」の中心にあるのは、アイデアを共有し、批判的な目で実践を検討し、実践の問題を明確化し、解決策について仮説を立てるための機会を内包する「行為についての省察」である。
- ② 「実践共同体」: Wenger は、お互いに学び合う共通の情熱や意欲を共有して協力する人々の集団を表現するために「実践共同体 (communities of practice)」という用語を考案した²。「専門職の学習共同体」は、行為について省察し、お互いから学び合い、資源と洞察を共有し、実践の問題を解決し、結果への責任を前提とするための機会を教師たちに提示する。
- ③ 「スタンスとしての探究」: Cochran-Smith & Lytle は、大学で授与される公式知識と現職の教師たちの保持する実践知識との妥協点は、教師の探究にあること、そして教師の探究が「実践に関する知識 (knowledge of practice)」の創造を導くことを明らかにした³。彼女らの研究は、大学が知識を生産し、教師が知識を活用するという伝統的な知識の領分に挑戦する新しい知識パラダイムを開発し、教師の探究を専門職の学習の中心に位置づけるものである。

Lieberman は、これらの理論的なアイデアを基礎として、専門職とは知識を適用するのではなく知識を創造する職業であり、学習を知識の伝達ではなく発見と理解する（2004, p.22）。また、共同体における学習は、「社会的相互作用の帰結」⁴（2008, p.16）であり、専門職の学習⁵とは、実践のなかでの協働的探究を通じた知識創造に取り組むことを含んでいる（2014b, p.9）。この観点からすれば、「専門職の学習共同体」における教師モデルは、他者のアイデアを実行する「技術者 (technicians)」ではなく、ナレッジワークを行う「知識人 (intellectuals)」（2011, p.16）になる。そしてリーダーシップは、地位や権限に付随して発揮されるものではなく、共同体の全ての教員に分ち持たれ、共同体に埋め込まれるものである⁶。

(4)「専門職の学習共同体」の位置づく文脈と成員の関与の構築

Lieberman（2008）は、「専門職の学習共同体」に関する理解を深め、その複雑性を解明し、特徴的な理論と実践を統合するために、5 つのテーマから研究と実践を整理する⁷。

1 つ目のテーマは、文脈 (context) である。文脈は、共同体が位置する要因（例：州の政策環境、学区のスタンス、学校の使命・リーダーシップ・教科主題）、共同体を取り巻く文化（例：自発的・協同的・支援的な文化）、共同体が開始される方法（例：数学教師の専門家共同体、学校と大学とのパートナーシップ、ボランティアによる毎月 2 時間の会議）、成員の状態（例：背景の多様性、社会的な複雑性、協力して仕事をする関係性）の組合せであり、共同体が歩む軌跡や直面する挑戦に影響する。

2 つ目のテーマは、関与 (commitment) である。共同体の成員の関与（献身・傾倒）を構築・持続するために歩む道のりは、共同体の位置づく文脈が多様であるのと同じように、様々に異なる。共同体の成員が関与を構築していくプロセスと関わって、表 2 の「教師の専門職共同体」の形成モデルがある⁸。このモデルは、教師共同体が、個人の集合体から、団結力のある学習者の集団へと移行する際に向き合うベンチマーク（基準点）として参考になる。

「専門職の学習共同体」において教師たちがアイデンティティを確立していくプロセスは、伝統的な導入プログラムとは異なっている。伝統的なプログラムでは、メンター（援助的指導者）としての教師が、新任教師に組織のルールとその遵守の方法を教える。これに対して、「専門職の学習共同体」におけるメンターとしての教師は、探求中心型のパースペクティブから自身の役割を理解しており、既存の信念や実践に対する質疑や挑戦をモデルとして告げることが求められる。ここでは、成員どうしが生徒や

表 2 「教師の専門職共同体」の形成モデル

初期段階 (Beginning)	進化途上段階 (Evolving)	成熟段階 (Mature)
1. 集団のアイデンティティと相互作用の規範の形成		
●下位集団への帰属	●疑似共同体	●全体集団への帰属
●個人は交換可能な消耗品である	●個々の成員の独特な貢献の認識	●集団は多様なパースペクティブによって豊かになるという認識
●心の底では無礼である	●相互作用の規範で成り立つ開かれた議論	●新しい相互作用の規範を開発する
●個人主義の意識が集団規範に対する責任を圧殺する	●集団行動を規制する必要性の認識	●行動に関する共同責任と規制
2. 断層の操縦		
●差異の否定	●支配的な地位による差異の割り当て	●差異の理解と生産的な活用
●衝突が舞台裏で起こる	●衝突が表舞台で勃発する恐れがある	●衝突は集団生活の予期される特徴であり率直かつ誠実に扱われる
3. 本質的な緊張関係の交渉		
●専門職の共同体の目的をめぐる承認の欠如	●様々な人々に様々な活動を追及させる積極性を嫌がる	●教師の学習と生徒の学習は本来結びつけられるという認識
4. 個々人の成長に対する共同責任		
●生徒の知性的な成長に対する教師の責任は個人的な責任であるという信念	●同僚は自らの学習のための資源になりうるという認識	●同僚の成長に対する関与(コミットメント)
●集団への貢献は個人の自由意思による行為である	●参加が期待されるという認識	●個人の権利と集団の義務の承諾

(出典：Lieberman & Miller, 2008, p.14 を一部修正した)

学習について語り考える方法を実演しながら、教授学的な推論を透明化する方法を学びあう。教師たちは、「正統的周辺参加」⁹を通じて実践共同体の一員となっていくプロセスの中で、集団の成員としての新たなアイデンティティを開発し、お互いの成長と発達に貢献して豊かにする方法の実現を模索するのである。

(5)「専門職の学習共同体」を創造するための「能力」

3 つ目のテーマは、能力 (capacity) である。「専門職の学習共同体」を創造するためには、以下の能力を開発する必要がある。

1. 率直に語り合う能力：「専門職の学習共同体」には、教師たちが率直な語りに取り組む能力を開発する同僚文化がある。それは、友好的で仲の良い関係ではあるが、葛藤や危機を回避する「親密性 (congeniality)」の文化¹⁰ではなく、省察と誠実なフィードバックを行い、挑戦と不一致を受け入れ、他者を非難することなく責任を受け入れることで、成員どうしの信頼の絆を開発する「同僚性 (collegiality)」の文化である。
2. ナレッジワークを行う能力：「専門職の学習共同体」において、教師たちは自意識的なナレッジワーカー (知識を生産・駆使する人) になるための能力を開発する。教師たちは、ある状況に対する自身の行動や応答に目を向けることによって、その状況にいる自分自身についての仮説や新しい理解をつくりあげる (「行為の中の省察」) だけでなく、行為の後に、行われたことを記述し、同僚と語り合うことで、実践についての疑問やアイデアを導き出し、学習を枠づけ、未来の行為の指針とする (「行為についての省察」)。教師たちは、反省的実践を通じて、互惠的・実践的・活動的で、かつ修正に開かれた学習を導き、メンタルマップ (「使用中の理論」) を開発する¹¹。
3. 専門職の学習を教室実践や生徒の学習と結びつける能力：「専門職の学習共同体」は、生徒の学習を改善するために、教師の能力の構築を支援する。教師たちは、全ての生徒が学業到達度を高める能力を持つという共通のビジョンを持ち、生徒の成果における平等性の達成を模索し、この目標を達成する方法について共通の言語と知識基礎を開発し、全ての生徒にうまく奉仕する実践を開発するため

に協力して活動する。

4. 公開する能力：「専門職の学習共同体」における教師たちは、「孤独な専門職」ではなく、互いの授業や教室を公開し、実践の問題に焦点化して率直に語り合い、口頭や紙媒体でフィードバックを提供することを学習する。さらには、自身の実践や研究を、論文やエッセイとして共有できるテキストを作成し、ウェブサイトに掲載する場合もある。
5. 教師の役割を再定義する能力：「専門職の学習共同体」の教師たちは、一人の教師が通常の教室の境界を越えてできることに関するアイデアを拡大する能力を開発する。教師たちは、「カリキュラム開発者」や新任教師の「メンター」だけでなく、自分たちの指導について構成・省察する「公共の役割モデル」や、従来の研究の知見に挑戦する「学者」としての役割を担う¹²。

(6)「専門職の学習共同体」における内容とプロセスのバランス：挑戦に向き合う

4つ目のテーマは内容（content）である。「専門職の学習共同体」の取り組みにおいては、内容（例：教科や教材の内容、カリキュラム）とプロセス（例：教師の学習プロセス、共同体を構築するプロセス）のバランスをとらなければならない。内容への過剰な依存は、共同体を活性化するための手段（例：同僚との会話、問題提起・問題解決）の看過に帰結し、プロセスへの過剰な関心は、実質的な諸課題（例：子どもの実態の把握）の看過や一般的な指導実践（例：伝統的な指導法）への移行に帰結する恐れがある。いずれの場合も、共同体の成員たちは、自身の所属意識や学習の向上は感じるが、教室実践との関連をつくり上げることに失敗する。そのため、「専門職の学習共同体」は、伝統的な指導法の強化や私事性の規範の維持ではなく、自分たちの教室実践の変革と共同体の発展を目指して、内容とプロセスのいずれかへの偏向を意識的に防ぐ必要がある。

5つ目のテーマは、挑戦（challenge）である。「専門職の学習共同体」に関する議論には、必然的な緊張や挑戦が存在する。それらは、以下の3つのカテゴリーに分類される。

1. 断層を舵取りする挑戦

「専門職の学習共同体」を構築するためには、「伝統的な学校文化」の規範や価値との間にある断層を乗り越える必要があり、その際に生じる葛藤と共に生きるという課題と向き合わねばならない（表3参照）。

「伝統的な学校文化」における社会的な理解の中心は、私事性（不干涉）と実践性（学術性の軽視、即時性と具体性の重視）の規範である。これに対して、「専門職の学習共同体」における社会的な理解の中心は、同僚性（協働的・集合的）と公共性（公開・共有）の規範であり、「良い理論ほど実践的なものはない」（K.Lewin）というアイデアを支持するものである。

表3 学校文化の断層を乗り越える

「伝統的な学校文化」の規範と価値	「専門職の学習共同体」の規範と価値
教授／学習の不明確な関連	教授・学習の明確な関連を証明する
脆弱で非合意的な知識基礎	共有された知識基礎
個々の解釈に開かれた曖昧で対立する目標	公表された共通の目的と目標
有能さは生徒の行動の統制によって判断される	有能さは生徒の学習の証明によって判断される
着任時・教職キャリア全般での専門的支援の欠如	新人の育成やベテランのための継続的な専門的支援
教授は芸術（art）か科学（science）かの論争	教授は専門的な判断によって媒介される芸術かつ科学であると理解する
教授について私的（非公開）にする	教授について公的（公開）にする
実践性に価値を置き、理論や研究を拒絶する	実践の中の理論、実践の理論、そして内部／外部の知識に価値を置く
実践を単純化し、処方箋やレシピを活用する	実践を問題視し、探究と分析を活用する
教職キャリアを平坦なもののみとする	教職キャリアを可能性に満ちたもののみとする

（出典：Lieberman & Miller, 2008, p.32）

2. 統制に関する挑戦

「専門職の学習共同体」においては、議題の内容の統制（例：どんな議題に取り組むのか。その議題は教師たちの関心から生まれたものか、それとも連邦や州や学区の命令か）とプロセスの統制（例：誰が同僚的な会話を統制するのか。学校内部のリーダーか、それとも学校外部の主催者や促進者か）がある。これらの統制に関する挑戦は、教師たちの集合的な自律性や主体性に関わるものである。

3. 拡大（スケールアップ）に関する挑戦

「専門職の学習共同体」の中には、当初の境界線を越えて、規模を拡大する挑戦に取り組む事例がある。規模を拡大すると、使命から遊離する危機、プロセス統制への誘惑、外的要請への順応という誘惑、権限とリーダーシップの集権化といった新しい挑戦に直面する。これらの挑戦に対して、本来の使命・価値・実践を維持するために適切な配慮をするリーダーシップ、および社会的な実践（例：教師の知識の尊重、共有フォーラムの創造、省察への取り組み、探求の促進）と中核的な実践（例：書き物の執筆と公開、互いの授業の実演とフィードバック、教育研究の講読と探究）という要素が不可欠である。

(7)「専門職の学習共同体」における校長のリーダーシップ

Lieberman の「専門職の学習共同体」論は、「教師中心・教師主導型」の学校改革の物語¹³であるため、校長のリーダーシップはあまり強調されていないが、彼女自身が校長のリーダーシップの重要性を認識していないわけではない。では、校長のリーダーシップはどのように理解されているのだろうか。

Lieberman によれば、従来の「効果的な学校」研究は、「教授上のリーダーシップ (instructional leadership)」を発揮する校長の重要性を指摘してきた。「教授上のリーダーシップ」は、教室での教授活動やカリキュラムの実施に対する直接的な影響力を重視するものであった¹⁴。しかし、Lieberman らの研究から明らかになったのは、表 4 のように、校長たちが、理想としては「～をすべき／であるべき」という認識を持ちながらも、実際には「～せざるを得ない／になる傾向にある」という実態であった。「関心と責任を共有する共同体を構築することは、全ての参加者が、変革の努力の中で共同体の成員としての責任を担っていることを意味するがゆえに」(1999, p.87)、校長たちは、実際には「教授上のリーダー」としての全責任を負うことができなかったのである。

新しい社会的現実の中で学校を転換するために、校長はカリスマや個々の才能に頼る「孤高の隊員 (lone rangers)」ではなく、民主的な原理を唱導する「協働的な学習者や教師 (collaborative learners and teachers)」¹⁵ となる必要がある (Ibid, p.40)。

表 4. 校長の認識に関する理想と現実

理想	現実
リーダー／同僚	管理者／上司
援助者・支援者・開発者	監督者・評価者
知識の共有	知識の隠蔽
民主的	専制的
個々の問題や成長	個々のビジョンの軽視
長期的な思考	短絡的な思考
革新者	現状維持

(出典：Lieberman&Miller,1999,pp.39-40 より作成)

Ⅲ. 若干の考察

以上、Lieberman の「専門職の学習共同体」論について、背景となる学校改革の物語、教職の新しい社会的現実、理論的な基盤を確認したうえで、5つのテーマ（文脈・関与・能力・内容・挑戦）、そして校長のリーダーシップについて整理・検討してきた。最後に、Lieberman 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。

Lieberman の「専門職の学習共同体」論は、学校の発達・成熟の段階、および学校文化の変革の重要性に着目する点は他の論者と共通しているが、以下の二点が特徴的である。

第一に、「専門職の学習共同体」の構成要素や特徴ではなく、重要な共通テーマを明らかにした点である。その理由は、Lieberman 自身が「2つの『専門職の学習共同体』が同じであることはなく、それぞれが独特・固有である」、「共同体の形態と内容のための単一のテンプレートは存在しない」(2008, p.12)と述べているように、「専門職の学習共同体」の固有性や多様性を尊重しており、規制や管理の強化を通じた画一化や形式化の弊害を危惧するからである¹⁶。

第二の特徴は、Hord や DuFour が Senge の「学習する組織」論を基礎としたのに対して、Lieberman は Wenger の「実践共同体」論を基礎とする点である (McLaughlin らと同様に)。Lieberman は、なぜ「実践共同体」論を基礎とするのだろうか。

その理由は、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)。Lieberman は、「学校の変革は、教師たちの生きられた経験 (lived experiences) や専門的な知識に基礎づけられなければならない」(1999, p.xi) という立場から、「教師のパースペクティブからみた教職の社会的現実」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。

第二の理由は、Lieberman の根底にある問題関心が教師の真の職能発達の実現にあるからである。Lieberman によれば、従来の学校改革の戦略としての教師の職能発達は、次のような概念的欠陥を抱えていたがゆえに失敗してきた。それは、「教師たちは、自分が所属する専門職の共同体の外部で、自分の効果性を高め、自分の実践を深めることができるという誤解された信念」(2008, p.1) である¹⁷。Wenger によれば、学習は固定的なカリキュラムの結果として生じるのではなく、共同体の社会的実践に存在する「学習の現場 (field of learning)」を通じて生起する (2004, p.39)。「専門職の学習共同体」は、教師が自身の実践について省察し、同僚の集団に実践を公開し、改善のための批判・支援・提案の形でフィードバックを受け取り、公開されてきたアイデアを同僚たちがどのように活用するかを考えるよう他者に働きかけることに取り組む「学習の現場」となる (2004, p.39)。

第三の理由は、「学習する組織」論における学習の焦点が主に組織内部にあるのに対して、「実践共同体」論の焦点は、組織外部の複数の共同体へと拡張するからである。Lieberman が対象とした事例には、ある教師の勤務校やその教科部門だけでなく、その教師が所属する授業研究会、プロジェクト、学校と大学との協働事業といった学校外部の多様な文脈に位置づく複数の現場(site)が含まれる。Wenger (1998) によれば、私たちはみな多くの「実践共同体」に所属しており、この「多重成員性(multimembership)」が学習の重要な源泉となる。なぜなら、多様な参加の形態が複数のアイデンティティの生成に寄与し (p.158)、アイデンティティの交渉の中で、複数のパースペクティブの合致を推し進めるからである (p.218)。

以上のような特徴を有する Lieberman の「専門職の学習共同体」論の意義は、従来は学習論の観点から注目されることの多かった「正統的周辺参加」論や「実践共同体」論を教師の専門職論と組み合わせ

せることによって、学校改革の理論として位置づけたことにある。Lieberman の研究は、McLaughlin らの研究と並んで、教職の社会的現実や学校の位置づく文脈の固有性や多様性を尊重した学校改革を理解・実現するための知見を提示するものとして高く評価できよう。

ところで、Lieberman の「専門職の学習共同体」論に対しては、以下のような批判や課題が指摘されている。

- ① (Lieberman が対象としたプロジェクトにおいて) 容易な合意が存在することに疑念を抱いているのだが、全てのグループが同じ価値を共有するという一般的な見解によって、その葛藤はいくぶん覆い隠されている。(Ballenger, 2009, p.76)
- ② (正統的周辺参加と関わって) 学校における新任教師は、たいていは明示的なメンタリングをほぼ受けることなく、最初から十分な活動を適切に行わなければならない。そのため、活動のレベルに応じて異なるタイプの成長(進歩)を必要とするし、教育において「周辺」が何を意味するのか、教授・学習の「中心」とは何か、を明らかにしなければならない。(Meyer, 2009, p.81)
- ③ (Lieberman らの研究は) 教師の役割と関連する実践と行為の倫理的な次元や複雑性に関する認識について何も語らない…共有された価値に関する見解を、教授・学習のプロセスだけでなく、専門職としての教師の行動と関連するものとして考察すれば、倫理的な性質の疑問に行きつくのは必然である。(Campbell, 2009, pp.83-84)

①については、「(新参者と古参者との間の緊張関係以外の) 不一致、葛藤、奮闘のプロセス」や「排除、差別、抑圧のプロセス」に関する十分な説明や検討を提供することに失敗している(Jewson2007, p.69)という実践共同体の概念に対する批判と重なる。②については、学校は職人の組織でもギルド共同体でもないため、『正統的周辺参加』論の学びを直接的に学校に持ち込むのは不可能である(佐藤 2010 年、94 頁)という指摘と重なる。③については、「正統的周辺参加」論は学習を分析する「視座」を提供するが、「のぞましい学習」についての何らかの示唆を提供するものではなく、「価値中立的」な立場をとる(佐伯 2010 年、182 頁)という指摘と重なる。

これらの指摘は、「実践共同体」論や「正統的周辺参加」論に対する批判や課題の指摘と重なっている。Lieberman は学校文化に内在する衝突や緊張関係を認識しているが、その内実の詳細にはほとんど言及しておらず、自身の基本的な立場として Wenger の議論を無批判に受容しているように思われる。「専門職の学習共同体」の固有性や多様性を尊重するのであれば、その成員の価値観や道徳・倫理観の固有性や多様性を前提とした学校改革の在り方を模索する必要があるだろう。

今後の課題

本研究の今後の課題は、①Lieberman が「専門職の学習共同体」として評価する学校や研究プロジェクトの検討、②Senge の「学習する組織」論と Wenger の「実践共同体」論の理論的な違いの解明¹⁸、そして③「専門職の学習共同体」の起源となる同僚性や協働性の研究者たちが出発点とした社会学者 Dan Lortie の『学校教師 (Schoolteacher)』(1975) の再検討である。

注

- 1 Lieberman らの研究方法は、参与観察、構造化インタビューであり、その他に非公式の会話、教師や管理職の言葉や経験から構成される(1999, p.xii)。
- 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。

- 3 Cochran-Smith & Lytle によれば、教職における探究のスタンスは、「批判的・転換的であり、全ての生徒の学習の高いスタンダードだけでなく、社会変革や社会正義と関連し、教師たちの個人的・集合的な専門職的成長と関連する」(2001, p.46)。「探求のスタンスは、解決のスタンスとはまったく異なっており、答えを探すというよりは、むしろある人の実践に問いを投げかけるものである」(Lieberman & Miller, 2004, p.41)。また「実践に関する知識」は、大学の研究者が生産する公式の知識や理論を意味する「実践のための知識 (knowledge for action)」や教師たちの実践に埋め込まれた「実践における知識 (knowledge in practice)」とは異なるものとして位置づけられる。
- 4 この点と関わって、Lieberman は「学習は人間の頭の中ではなく、共通の活動に取り組む他者との関係性や会話の中で起こる」(2008, p.16) と述べている。また経験や実践を通じて生じる社会的学習について、「人は実践を通じて (なすこととしての学習)、意味を通じて (意図としての学習)、共同体を通じて (参加することや他者とともに存在することとしての学習)、そしてアイデンティティを通じて (私たちは何者であるかを変革するものとしての学習) 学習する」(2004, p.23) と述べている。
- 5 Lieberman & Miller (2014b) によれば、「専門職の学習」は「実践の中での成長モデル (growth-in-practice)」であり、従来の「現職・職員発達の研修モデル」の代替として描かれている。「専門職の学習」は、次のような思考様式への転換を必要とする。①技術的でスキルを基礎とした活動から、地道で知性的な活動へ、②直接指導の方法による知識の転移を通じた知識の消費から、実践のなかでの協働的探究を通じた知識創造へ、③外部の専門家の知識への依拠から、内部の教師の知識と外部の専門家の知識の双方の依拠へ、④新しいプログラムと政策の実行に関する一般的な問題への焦点化と「万能サイズ」アプローチへ向かう傾向から、実践の具体的な問題に焦点化と教師の経験や知識の考慮へ、⑤内容の伝達への受動的な遵守から、省察・分析・批評に積極的な取り組みへ (p.9)。
- 6 この立場は「分散型リーダーシップ」や「構成主義的リーダーシップ」の理論と符合しており、伝統的な管理職の権限 (例：指導、評価、規則と手続き、重大な意思決定) は教師たちに分散される。教師たちはデザイナー、指揮者、コーチ、リーダーのような役割を担う (1999, p.22)。
- 7 Lieberman & Miller はこれら相互依存的な 5 つのテーマを、以下の研究に着目して導き出した。McLaughlin & Talbert (2001) の研究, Humanities Project (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001), Algebra Study Group (Little & Horn, 2007), National Writing Project (Lieberman & Wood, 2003), The National School Reform Faculty (1998), SMART Project (Cochran-Smith & Lytle, 1993), Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) (Lieberman, 2007), Southern Maine Partnership (Miller, 2007)。National Writing Project については参考資料を参照。
- 8 表 1 は教師教育の研究者 Pamela Grossman らが Humanities Group のファシリテーターとしてプロジェクトに取り組んだ際の観察結果をもとに開発された (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001 を参照)。
- 9 「正統的周辺参加」は、「新参加者が実践共同体に含まれるようになるプロセス」(Wenger, 1998, p.100) であり、「(新参加者が) 十全たる参加者となり、新たな役割を担う実践家となる方法を学習するプロセス」(Lieberman & Miller, 2004, p.49) である。
- 10 「親密性」は、ハーバード大学校長センター長を務めた Roland Barth が、同僚性との対比の中で考案した概念であり、友情的で親しい関係や居心地の良さを意味する。
- 11 ここでの教師の職能発達は、新しい知識の構成と応用を目指して、実践経験から導かれた暗黙の知識や理論だけでなく、専門の文献 (書籍・論文・雑誌など) を活用して行われる。
- 12 「学者としての教師 (teacher as scholar)」は「研究者としての教師 (teacher as researcher)」というアイデアをもとに構築され、それを拡大するものである (Lieberman & Miller, 2004, p.29)。
- 13 後に Lieberman は、「教師主導型の協働的な専門職学習者の共同体」の開発を提唱している (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2017)。
- 14 「教授的リーダーシップ」におけるリーダーは、教授に関する優れた形態を知り、教員や子どもをモニターする優れた方法を知っていることが前提とされているため、階層的・トップダウン的なリーダーシップの形態であるとも解される (佐古 2001, 161 頁)。
- 15 このような「民主的な学習共同体」における校長のモデルとして Lieberman が挙げるのは、イースト・ハーレムにおけるセントラル・パーク・イースト小学校／中等学校の Deborah Meier である。

- 16 この点と関連して、Lieberman は「学習共同体にとっての挑戦は、教師の声の剥奪を抑制し、ただ1つの標準化された職能発達ツールへの還元を防ぐことである」(2011, p.20) と述べる。Lieberman の議論は、特定の特徴(構成要素)を「備えている／備えていない」ことに関心を向けるのではなく、教師たちが探究しているテーマに注目して、それらのテーマをどのように探究し、そこでどのような葛藤や衝突に直面し、それらをどのように乗り越えたのか、に関心を向けているように思われる。
- 17 Lieberman によれば、真の職能発達を実現するためには、教師たちが外部の専門家によってデザインされた研修を受講する「受動的な消費者」や「従順な参加者」となるのではなく、学校改革の努力における「最重要の行為者(primary actors)」となる必要がある(2008, p.8; Lieberman & Wood, 2003, p.2)。
- 18 アメリカにおける学習科学の研究者 Barab & Duffy (2012) は、状況論的学習論を心理学的な見解と人類学的な見解から整理している(表参照)。この表を参照すれば、前者を Senge、後者を Wenger と便宜的に位置づけることができる。ここで「実践共同体」に対比されるのは、「実践フィールド(practice field)」である。「実践フィールド」とは、「意義深い変革を試みるための自己充足的な方法であり、チーム成員に結果をモニターする方法を与えるもの」(Senge et al, 1994, p.346)である。「実践フィールド」が基本的には組織・企業内の学習環境の構成であるのに対して、「実践共同体」は組織内だけでなく組織外の多様な共同体を包括する実践の場への参加を前提としている。これらは二律背反的なものではなく、「実践フィールド」が拡張されたものが「実践共同体」と理解されている。

表 状況理論の心理学的・人類学的な見解の焦点

	心理学的な見解	人類学的な見解
焦点	認知	共同体との個人の関係
学習者	生徒	実践共同体の成員
分析の単位	状況的な活動	共同体における個人
相互作用から生産されるもの	意味	意味、アイデンティティ、共同体
学習領域	学校	日々の世界
学習の目標	未来の職務へ準備する	目の前の共同体や社会的なニーズを満たす
教授法的な示唆	実践フィールド	実践共同体

(出典：Barab & Duffy, 2012, p.34)

主要参考文献

- Ballenger, C., Meyer, M., & Campbell, E., “Book Review: Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning”, *Journal of Educational Change*, Vol.10 (1), 2009, pp73-87.
- Barab, S.A. & Duffy, T., ‘From Practice Fields to Communities of Practice’, in Jonassen, D. & Land, S.(eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments(2nd edition)*, Routledge, 2012, pp.29-65.
- Campbell, C., Lieberman, A. & Yashkina, A., ‘Teacher-led Professional Collaboration and Systemic Capacity Building’, in Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. (eds.), *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*, Routledge, 2017, pp.72-85.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L., ‘Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice’ in Lieberman, A. & Miller, L.(eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matter*, Teachers College Press, 2001, pp.45-58.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L., *Inquiry As Stance: Practitioner Research in the Next Generation*, Teachers College Press, 2009.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S., “Toward a Theory of Teacher Community”, *Teachers College Record*, Vol.103 (6), 2001, pp.942-1012.
- Jewson, N., ‘Cultivating Network Analysis-Rethinking the Concept of ‘Community’ within ‘Communities of Practice’, in Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L.(eds.), *Communities of Practice- Critical Perspectives*, Routledge, 2007, pp.68-82.
- Lieberman, A. & Mace, D., “The Role of ‘Accomplished Teachers’ in Professional Learning Communities: Uncovering

- Practice and Enabling Leadership”, *Teachers and Teaching -Theory and Practice*, Vol.15(4), 2009, pp.459-470.
- Lieberman, A. & Miller, L., *Teachers- Transforming Their World and Their Work*, Teachers College Press, 1999.
- Lieberman, A. & Miller, L. *Teacher Leadership*, Jossey-Bass, 2004.
- Lieberman, A. & Miller, L., *Teachers in Professional Communities- Improving Teaching and Learning*, Teachers College Press, 2008.
- Lieberman, A. & Miller, L., “Learning Communities- The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms”, *Journal of Staff Development*, Vol.32(4), 2011, pp.16-20.
- Lieberman, A. & Miller, L., ‘Unpacking Professional Learning Communities: Getting from Here to There’, in Hord, S.M. & Roy, P.A., (eds.), *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Learning Communities*, Corwin Press, 2014a, pp. 1-18.
- Lieberman, A. & Miller, L., ‘Teachers as Professionals- Evolving Definitions of Staff Development’, in Martin, L.E., Kragler, S.K., Quatroche, D.J., & Bauserman, K.L. (eds.), *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices, PreK-12*, Guilford Press, 2014b, pp.3-21.
- Lieberman, A. & Wood, D., *Inside the National Writing Project- Connecting Network Learning and Classroom Teaching*, Teachers College Press, 2003.
- Schon, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books, 1984.
- Senge, P. et al., *The Fifth Discipline Fieldbook- Strategy and Tools for Building a Learning Organization*, Nicholas Brealey Publishing, 1994.
- Wenger, E.C., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- Wenger, E.C., McDermott, R.A., & Snyder, W., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.
- 木原俊行, 島田希, 寺嶋浩介「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発ー「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照してー」『日本教育工学会論文誌』第39巻3号, 2015年, 167~179頁.
- 佐伯胖「「適応」か, 「相互構成」か, 「参加」か」石黒・亀田編著『文化と実践』新曜社, 2010年, 161~183頁.
- 佐古秀一「教育経営研究における文化指向型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, 2001年, 153~170頁.
- 佐藤学『教育の方法』左右社, 2010年.
- 高井良健一「教師の経験世界ー学び続ける教師」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村裕人編『学びの専門家としての教師』岩波書店, 2016年, 83~109頁.
- 田辺繁治『生き方の人類学ー実践とは何か』講談社現代新書, 2003年.
- 寺岡英男「同僚性を育む学校づくり」『教育方法学研究ハンドブック』学文社, 2014年.
- 中井悠加「書くことの学びをどのように促すかーNational Writing Projectの検討を中心にー」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第57巻, 2011年, 155~160頁.
- 柳沢昌一「専門職として学び合う教師のコミュニティ: 教育改革の鍵」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『専門職として学び合う教師たち』エクシート, 2011年.

付 記

本稿は、日本教育学会第76回大会（2017年8月27日 於：桜美林大学）の口頭発表資料、織田泰幸「A.リーバーマン（Ann Lieberman）の『専門職の学習共同体（professional learning communities）』論に関する一考察」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：学習共同体のネットワークの事例～ナショナル・ライティング・プロジェクト～

ナショナル・ライティング・プロジェクト (The National Writing Project) は、1974 年にカリフォルニア州バークレーで始まった。中等学校の英語教師であったジム・グレイ (Jim Gray) (後のバークレー校教育学部のスーパーバイザー) は、カリフォルニア大学の学部長が職能発達に対する新たなアプローチを試みようとしていることを確信した。グレイは、非常に熟達した教師たちがいる学校に在籍してきたので、生徒の学習に影響力を持つような教室で教師たちが行っていることを一緒になって互いに教えあわせることを校長に提案した。しかし、この提案は実現するには至らなかった。

1970 年代初頭、多くの書籍が『ジョニーはなぜ読めないか (Why Johnny Can't Read)』を非難しており、大学に通っている学生たちが活動に準備されておらず、多くが書き方を知らなかったことに多大な懸念を持っていた。この不安 (懸念) のおかげで、いくつかの新しいアイデアの機が熟した。グレイは教師たちのグループをバークレーに連れて行き、ライティングの授業改善に協力するためのわずかな費用を得た。彼のアイデアはごくシンプルであるように思えた。彼は次のような提案をした。

- 教師のグループは、「現場 (site)」を形成している大学ないしカレッジとのパートナーシップのもとで集合する。
- 教師たちは、教室で成功を収めてきた戦略や実践を互いに教えることに責任を負う。
- 教師たちは、執筆して、自分の活動を紹介し、同僚たちから受けたフィードバックに即して、自分の活動を修正する。
- 教師たちは、研究や改革の文献を講読し、議論し、分析する。

これらの提案は、長年にわたってつくりあげられ、微妙に意味合いを変えながら、ナショナル・ライティング・プロジェクトの中核原理となった。これらの原理が、実質的に、現在ではアメリカにおいて 200 を超える現場を束ねている。これらの各現場において、教師たちは多くの人が「転換的」で「抜本的」な経験であることを見出す夏期講座に参加するのである。

夏期講座 (the Summer Institute)

教師たちが新しい技術ないし特別な筆記のシステムを学習する職能発達ワークショップ以上に、全国的な指導者の一人が述べるように、夏期講座は「文化の創造・実現 (the enactment of a culture)」である。興味を注がれる以上に、参加者にとっていっそう重要なのは、夏期講座で行われていることを単純に深く掘り下げることであった。UCLA やオクラホマ州での講座を観察する中で、新しい仲間をライティングプロジェクトに手ほどきするような 3 つの中核的で反復的な活動があった。それらは授業の実演 (教師たちが好みの実践を互いに教えあう活動)、筆者の椅子 (author's chair) (教師が特別な椅子に座って執筆した作品を読み、仲間の教師たちから連続的なフィードバックをもらう活動)、そして各参加者がライティング・グループ (執筆した作品のもとで活動しライティングの形成を支援しあう活動) の成員であること。これらの活動が時間をかけて生まれるにつれて、教師たちは彼らの専門的な知識を公開し、そのプロセスの中で同僚たちと専門的・個人的な関係を開発する。これらの各活動において、参加者たちは教師であることと学習者であることとの間を行き来する。ある日には発表 (プレゼンテーション) を行い、別の日には他の人の発表を聞く。ウェンガー (Wenger, 1998) が描写するように、これらすべての活動は「社会的な」学習 (知識を蓄積することについて思考するための様々な方法) を強調する。授業の実演は好みの教室戦略を共有することに教師たちを誘う。これらの発表は、教職経験を通じて構築されてきた教師たちの実践的な英知を活用する。発表を準備する際に、教師たちは自らが何を行おうとしてきたのか、それは特別なスタンダードとどのように適合するのか、特別な文脈におけるその意味について懸命に思考する。多くの方法で、この活動の公開はいくつかのことを同時に達成する。教師たちは、専門的な知見を承認・尊重され、実践についての知識を構築し教授・学習の知識について明瞭になり、同僚からのフィードバックによって自分の実践を再検討・修正・順応するための機会を持つ。それと同時に、聴衆の中の教師たちは、これらのアイデアを収集し、自身の特別な学校文脈に適合するようそれらを再形成する。

教師たちが「筆者の椅子」に座ると、類似のことが起こる。ライティング・プロジェクトの仲間たちは、個人的なライティング、方針説明書、ジャーナル論文、保護者のニュースレター、そしてカリキュラムの理論的

解釈を行う。草案が準備できると、仲間たち（fellows）が現在の活動に参加する。再度、彼らは仲間の聴衆に活動を表明し、後の補正のためのフィードバックを改めて受け取る。仲間たちは公的な発言を開発することを学習し、専門職的な活動を啓発と批評のための公的な空間に対して訴える。要するに、教師たちが仲間の教師たちにそれらを教える方法を理解することによって教室において開発している戦略を教えることを学習する。そのプロセスにおいて、教師たちは自身の教室の文脈に根ざした教授について語ることを学習する。彼らの知見の認識は、教師たちが教授について明確化することを援助するだけでなく、他者のアイデアや研究や文献を受け入れ、知識と発達の源泉としての同僚について考えることに開かれている。

教師たちは、5～6 週間以上、グループで活動し、他者に戦略を教え、開発されているものとしてライティングを発表しながら、他の教師たちが行っていることだけでなく、学習共同体を組織する方法について学習する。要するに、共同体の成員となることや共同体に貢献することによって、教師たちはライティング（とリーディング）における生徒の関与を促進するために必要となる条件を学習する。そして、教師たちはこの学習を自分たちの教室に持ち帰る。それはまた組織学習とリーダーシップ学習の一部となる。

参加者の多くは、自分たちの授業についての思考を楽しんでいることに気づき、自分たちのライティングを改善する際に、他者を導くための基盤を提供されていることを自覚する。夏期講座の終盤には、何人かの教師たちが教師コンサルタントとなり、学校ないし学区において他者に職能発達を提供できるようになる。何人かは自身のライティングプロジェクトの現場においてリーダーシップを発揮する。

このプロセスの「魔法的」な部分は、共同体を組織する方法、ないしライティングを教える方法について、誰も彼らに講義をしていないということだ。教師コンサルタントは、学習者かつ教師となることによって、集団になることによって、持ち寄った食べ物を共有することによって、研究や文献を購読・議論することによって、同僚たちと個人的・専門的な関係をゆっくりと開発することによって、学習する。人々は、ひとつの共同体に参加することで、他者に自分の実践を明確に述べることによって、人々を成功に対して開放的にし、学習し、祝福し続ける条件を支援することによって、学習するのである。

ビネット研究：多様な文脈の中でリーダーシップを学ぶ

教師たちが同僚を導くことに大きな一歩を踏み出すことをどのように学習するかを検討しつつ、様々な文脈において教師たちは実際にリーダーシップを概観する方法を見ることに、私たちは不安を抱えていた。2003 年、ナショナル・ライティング・プロジェクトにおける教員リーダーシップについての研究の中でも、リーバーマンとフリードリヒ（Lieberman and Friedrich, 2007）は、学校・学区・州ないしライティング・プロジェクトにおいてリーダーシップの立場を担う 31 人の教師に関する研究に着手した。私たちは、教師たちが自分の活動の一部についてのビネット（具体的な状況や場面）を記述できると推測した。この研究の中で、私たちは教師たちが一緒になって共同体を構築することを明らかにした。この事例の教師たちは、リーダーシップと学習をめぐって、多様な役割と文脈の中でリーダーシップを発揮することを学習する方法を素描する一連のイベントを確保する方法を理解するための共通の奮闘をめぐって、共同体を構築していた。

ビネットに焦点をあてたリーダーシップ学習を執筆する

その計画は全ての教員リーダーたちを短期休暇研修の場面（retreat setting：数日～数十日間の休暇中に校外で行われる研修プログラム）の中で集合させることであった。具体的には、その研究について説明したうえで、リーダーシップの開発についての学習を援助する領域（ないし一連のイベント）を明確にするために、集団の中で教師たちを活動させた。最初の短期休暇研修の場面では、ほとんど全ての教師たちが、自分はリーダーではないと主張した（多くは公式のリーダーシップの立場を担うという事実にもかかわらず）。

私たちは、（リーダーシップというよりは）学習としての自分の役割を考えるよう教師たちを促し、教師たちが生徒ないし仲間の教師と協力して活動することについて新たな事柄を学習してきた特別な時間について語った会話の促進を援助するために集団の中の活動を設定した。特別な一連のイベント、あるいは多様な役割についての大きな理解にともなって、教師たちは、ある場面（5～10 ページの長さ：単一の出来事よりは多く、本格的な事例よりは少ない物語）の最初の原稿の執筆にとりかかった。教師たちは、ライティングプロジェクトの夏期講座と同様に、自らが導くことを学習する方法について執筆し始めた。今回の（教授というよりは）

リーダーシップを検討することや、それについて執筆することは、教師たちの新たな役割の深い理解に至らしめ、その成功だけでなくリーダーシップとその課題についての会話を始めさせ、自前の共同体において発見するための共通の土壌を教師たちに与えた。専門職的な実践を検討するための方法を見出すことは、教師たちが自身の学習を明確化することを援助し、彼らが学習することを執筆する際に他者を参加させ表現することを容易にさせた。教師たちは、それらのビネットを執筆・修正した後、自分たちがリーダーであると主張しただけでなく、リーダーシップそれ自体の意味を実際に転換することを認識したのである。

情性に抗って導くことを学習する

これらの場面を分析する中で、私たちは教師たちのライティングに通底する3つのテーマを見出した。それらは、①学校文化をめぐる交渉する努力（そうすることでリーダーとしての自身のアイデンティティを発見する）、②教師たちが学習してきた協働的な戦略の中で自分らしいリーダーシップの基盤を創ること（anchoring）、③現状維持に屈する圧力にかかわらず教師たちの関与を維持しながら葛藤に対峙すること。いくつかの例がこれらのテーマに息吹を与えることに役立つだろう。

ロニ・ミシェリン（Ronni Michelin）－副校長

ブロンクスの高등학교における副校長であるミシェリンは、自らのリーダーシップ学習を絶えず緊張関係にある3つの声から成るものととらえる。それらは、教頭の声、教師の声、そしてライティング・プロジェクトの声である。ミシェリンのビネットは、教師に「寄り添う」ことを求める際に、どのようにオフィスを開き、教師たちが引き受けてきたことを、どのようにしてすぐに見出すのかを表現するものである。ミシェリンは教頭に同行し、なんらかの分離が必要とされるという期待があることを学習する。ミシェリンが国語部門で協力して活動し、彼女たちがリーディング（読解）を教える際に経験してきた成功と課題を執筆・共有する場合、彼女のライティングプロジェクトの声は大きく、明確で、整然としている。しかし、ミシェリンが学級の統制を失った教師を評価し、十分に受け入れられないフィードバックを与える場合、3つの声の間にある緊張関係は、副校長としての異なる種類のアイデンティティを与えるものであることを、あらためて自覚する。

キム・ラーソン（Kim Larson）－ネブラスカ州教育局

キム・ラーソンは、リーディングとライティングの指導者の立場を受け入れた時、州を駆け回ることになるであろうことを思い悩んだが、自分らしいリーダーシップの基盤を固め、多くの責任を組織することを援助するという感覚を持っていなかった。ラーソンは、ネブラスカ州を組織するライティング・プロジェクトにおいて学習してきたことをすぐに自覚した。ラーソンは、テニユアの初期に、州にまたがる4つの学校の教師と一緒に遠隔学習のグループを設計・共通促進した。ラーソンは、オンラインで一緒に「語る」ことで、教師たちとの直接のつながりを維持した。こうしてラーソンは、教授のための戦略（彼らが自分の仕事に責任を負う類の事柄）を携えて直接経験に取り組んだ州教育局（state department）の職員たちのための研究班を形成した。やがてラーソンは、自身の学習（とリーダーシップ）に根ざすことがライティング・プロジェクトへの参加から学習してきたことであることを自覚した。具体的には、共同体を構築すること、自身の実践を改善する方法と一緒に学習すること、自分たちが知ることの最善をお互いに教えあうこと、そして協働的に活動することが、州教育局との協力的な活動に根ざしていること、そしてそれがラーソン自身のリーダーシップの基礎を提供したことを学習した。

ヤーダ・リフレット（Yarda Leflet）－「クラブを追い出される」

テキサス州の中等学校における慕われる若手教師であるヤーダは、初期のキャリアにおいて、国語部門長になるよう求められた。国語部門は厄介で困難であることが知られていたが、教師や人としての地位と威信がその教科部門を好転させるためにふさわしいであろうと校長は感じた。ヤーダはその仕事を引き受けることを決め、1年ないし2年以内に、その部門は共に活動し、共に学び合うようになり、生徒たちは非常に良い授業の受け手となった。

再度、副校長がその学校を去ったとき、校長はヤーダを副校長の地位に指名した。それはヤーダが愛情を注

いできた生徒たちから離れることを意味したが、彼女はためらいながらもその仕事を引き受けた。

ヤーダがその職務を引き受けた数日後に、良き友人だった教師たちは、ヤーダが部屋に入ってくると話すのをやめた。教師たちは、職能発達の会議の中で、教師であるとはどのようなことを理解していないとしてヤーダを非難した。食料品を袋に入れた少年が、彼女のものを地面に落とすこともあった（その少年はその学校の生徒だった）。親しい友人であった教師たちは、ヤーダを避けるようになった。別の教師たちはヤーダをあたくも別の惑星から来たかのように見なした。生徒たちでさえヤーダを違ったふうに扱っていた。ヤーダがこれらのできごとについて夫に話すと、「ハニー、君はこれまでもずっとそのクラブを追い出されてきたよね」と夫は述べた。ヤーダは、時間をかけて、この好意と友情の急転換を思案し、最終的に、まだ人々を団結させることができることを自覚することになった。ヤーダは人々をお互いから学ばせ、スキルと能力を改善し続けた。ヤーダは教師として（ライティング・プロジェクトで）学んできたあらゆることを見限ることを拒み、彼女が未だに敬意を持つ同僚を見限ることを拒否した。ヤーダはさらなる時間をかけて仕事を変革し、それと同時に、その仕事もヤーダを変革した。

リーダーシップを再定義する

これら教員リーダーたちが何度もその場면을執筆・修正した後の二回目の短期休暇研修では、今や彼らが自身のリーダーシップの立場と学習を体得したことが明確になってきた。教員リーダーたちは、リードすることが意味することに関する非常に様々な見解によって、自分のリーダーシップが特徴づけられることをどのように理解するようになったかについて、現在でもフォーカスグループの中で情熱的に語った。教員リーダーたちにとって、それは自身の授業を「公開する」こと、協働的にリーダーシップを発揮すること、必要な場合は態度を明確にすること、彼らが生徒たちにとっての権利とみなすことを唱導すること、そしてリーダーかつ教師として自身の実践を学習・省察することを意味した。その場面のライティング・プロセスは、今では誇りを持って主張する自身の学習の理解を助け、再定義されたリーダーシップの見解の理解を助けてきたのである。

（出典：Lieberman & Mace, 2009 を一部修正して作成）

付記：ナショナル・ライティング・プロジェクトにおける教師の学びの詳細は、Lieberman & Wood（2003）を参照。
わが国では、国語教育学の観点から、中井（2011）が同プロジェクトの詳細を紹介している。