

## 「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (7)

### ～Fred M. Newmann の「学校の再構造化研究」に注目して～

織田 泰幸

A Study on Foundational Works of Schools as PLCs 7  
— Focusing on Fred M. Newmann’s “School Restructuring Study” —

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、Rosenholtz の「教師の職場」研究、McLaughlin の「教授・学習の文脈」に関する研究、Louis の「専門職の共同体」モデルに注目した織田 (2012, 2013, 2016, 2017) の継続研究として位置づけられる。本稿では、アメリカの教育学者 Fred M. Newmann<sup>1</sup> の「学校の再構造化研究(School Restructuring Study)」に注目する。

学校の再構造化とは、「学校教育の基礎的な組織構造を変革すること」(Newmann et al., 1996, p.4)である<sup>2</sup>。それは、例えば、トップダウン型の官僚的な学校統治(ガバナンス)を、学校を基礎とした教師・管理職・保護者による協働へと置き換えること、年齢別のクラスやカリキュラム編成を異質な年齢や能力のグループへと置き換えること、個々の教師ではなく教師のチームによって課程を計画して授業を行うこと、居住地ではなく学校の使命(ミッション)や成功の記録の選択を基礎として生徒たちを学校に割り振ること、である。

Newmann の研究に注目する理由は、彼らの研究が、①McLaughlin や Louis の研究と並んで、後の「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(Hord & Tobia, 2012, p.34)、②Louis の研究と並んで、「専門職の共同体と生徒の成果(performance)との関係について最も明示的なエビデンスを提示している」(Fullan, 1999, p.31)と評価されていること<sup>3</sup>、③我が国ではNewmann の「真正の学力(authentic achievement)」や「真正の教授法(authentic pedagogy)」<sup>4</sup>に注目する研究は複数見られるが、「学校の再構造化研究」に注目する論考はあまりないことである<sup>5</sup>。

そこで本稿では、Newmann の「学校の再構造化研究」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、その意義と課題について若干の考察を加える。

#### II. Newmann の「学校の再構造化研究」

##### 1. 従来の学校改革の課題

1980 年代のアメリカにおける教育改革は、従来とは異なる新たな構造的条件(例: 競争の激化、地方組織による統制、明確なスタンダード、成功のためのインセンティブ)を採用してきたが、その後の多くの報告書が学校の失敗について指摘してきた。具体的には、リテラシーの欠如(基本的な読み書き・理解の能力の低さ)、学業達成のレベルの低さ(例: 推論や計算能力の低

さ)、試験スコアの下落(標準テストの結果の下落傾向)、国際比較(他国と比較した時の試験スコアの低さ)、平等・公正(試験スコアの人種間格差)についての実態が指摘されていた。

『危機に立つ国家(Nation at Risk)』(1983年)から『2000年のアメリカ(America 2000)』(1991年)にまで至る報告書や計画書では、学校はすべての生徒たちに基本的な読み書き計算能力、スピーキングやリスニングといった基礎技能、学校教育において必須となる教科内容の知識、そして科学技術の活用を学べるよう支援していく必要があるという点で合意が形成されてきた。そのための戦略として、学校の「改革」よりも抜本的な構造改革を意味する「再構造化」のほうが、改革に幻滅してきた人々に対して魅力的で野心的なメッセージを伝えることになった。

## 2. 「学校の再構造化研究」のデザイン

では、「学校の再構造化はうまく機能しているのか(Does school restructuring work?)」、「どうすれば学校は再構造化されるのか(What makes a restructured school?)」。

これらの問いに答えるために、Newmannらは、①どうすれば学校の再構造化によって生徒の真正の学力が育まれるのか、②どうすれば学校の再構造化によって教育的な平等・公正(equity)を高めることができるのか、③どうすれば分権化と現場のエンパワメントが建設的に開発されるのか、④どうすれば学校の再構造化によって学校を学習の共同体(communities of learning)へと転換できるのか、⑤強制や規制ではなく思慮深い対話と支援を通じてどのように学校変革に取り組むことができるのか、⑥生徒の学力と学校のアカウンタビリティへ焦点をあてることでこれらの原理を実現するためにはどうすればいいのか、という重要な論題(critical issues)に取り組んだ(Newmann et al., 1996, pp.8-9)。

Newmannらは、「近年の教育改革運動は、生徒の学習の質に直接的に取り組まない学校組織の変革に多くの関心を寄せ過ぎている」(Newmann & Wehlage, 1995, p.31)という認識のもとで上記の論題に取り組んできたため、様々な問いの研究結果を、生徒の学力という基本問題と結びつけたほうが良いと判断した。かくして研究の中心的な問いは、「どういった条件のもとであれば、学校の再構造化は生徒の真正の学力を高めることができるのか」(Ibid, p.10)となった<sup>6</sup>。

この研究から導かれた主張は、「生徒の『真正の学力』にとって鍵となるのは、学校が『知性的な質』と『専門職の共同体』に持続的に焦点をあて続けるような、文化的・構造的な条件の一貫した統合を創り出すことである。これらが、ひいては『真正の教授法』と生徒の『真正の学力』を支えることになる」(Ibid., pp.14-15)というものである。この主張の要点は図1の通りである。

## 3. 「学校の再構造化」の効果を判断するための「真正の学力」と「真正の教授法」

「真正の学力」とは、標準型テスト(standardized tests)の得点で測定される学力というよりは、意義深く価値のある知性的達成(intellectual accomplishments)のことであり、知識の構成(construction of knowledge)(情報の暗記や知識の再生産というよりは、知識や意味を生み出すこと)、修練された探究(disCIPLINED inquiry)(既存の知識基礎の活用、表面的な認識というより深い理解の追求、綿密なコミュニケーションを通じた自分の考えや発見の表現)、学校を越える価値(value beyond school)(生徒の成果が学校での成功を越える審美的・実用的・個人的な価値を持つこと)という3つの基準を通じて定義される。修練された探究を通じた知識の構成によって、教室や学校での成功を超える意義や価値を持つ論議や成果物や学業達成が生み出される(Newmann & Wehlage, 1995, pp.8-11)。

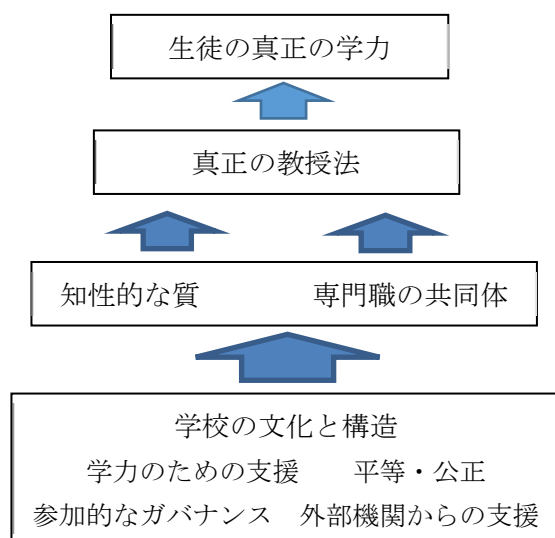


図1. 再構造化と生徒の学力との連関

（出典：Newmann et al.,1996, p.15）

教師の教授法や生徒の成果の「知性的な質」を判断する特定のスタンダードは、「真正の学力」の中心的な基準（知識の構成，修練された探究，教室・学校を越える価値）を詳述するものである<sup>8</sup>。表1は，これらの基準，これらの基準が適用される3つの領域，そして14のスタンダードの関係を示している。この枠組みが学校にとってスタンダードの問題に取り組むことに役立つ方法を提供すると考えられている。

表1. 真正の学力・真正の教授法・真正の生徒の成果のためのビジョン

真正の学力	真正の教授法		真正の生徒の成果
	真正の評価課題	真正の授業	
知識の構成	情報の組織 代替案の考察	より高次の思考	分析
修練された探究	内容 プロセス 精緻な文書によるコミュニケーション	深い知識 本質的な会話	学問的な概念 精緻な文書によるコミュニケーション
学校を越える価値	問題 聴衆	教室を越える世界 との結びつき	

（出典：Newmann et al.,1996, p.46）

#### 4. 「学校の再構造化」の基盤としての「知性的な質」と「専門職の共同体」

「学校の再構造化」の成功の基盤(foundations)となるのが「知性的な質(intellectual quality)」と「専門職の共同体(professional community)」である。

「知性的な質」は，無意味な認知的活動ではなく，生徒たちが構成する意味の質を改善し，うまく知性を働かせることを援助する学習活動によってもたらされる成果である。「知性的な質」を判断する基準となるのは，「内容の正統性(legitimacy of content)」(学問的・認知的・政治的・法律的に適切で意味があるか)と「正確さ(accuracy)」(学問分野や専門領域の知識に照らして正確であるか)に加えて「真正性(authenticity)」である。「真正性」とは，授業・評価課題・生徒の成

果のサンプルが学校の成功を越える何らかの価値や意味を有する「修練された探究」の活用を通じた「知識の構成」を表現する度合いである。「知性的な質」の基準は、学校の完全な使命記述書(mission statement)ではなく生徒の学びのビジョンとして提示されるものであり、「学校の再構造化」のために推奨される構造改革や技術実践にとって実質的な目的を定めることに役立つものである (Newmann et al.,1996, pp.164-165)。学校の教職員が、構造的・技術的な改革のなかで学業の質から関心をそらすのではなく、『知性的な質』の向上に全力を尽くせば、そうした改革が『真正の教授法』の達成を後押しすることになる。

「専門職の共同体」とは、「個々の教師の専門分野とは関係なく意義深い共通の論題のもとで団結するすべての教職員」であり、「共通の規範と価値」「生徒の学びへの焦点」「反省的な対話」「実践の脱私事化」「協働」という5つの要素によって特徴づけられる(Newmann et al.,1996, p.180)。Newmann らの研究では、学校が「専門職の共同体」として形成されると組織の能力は高まることが明らかにされた<sup>9</sup>。「最も成功を収めた学校は、『専門職の共同体』として機能することを援助するために再構造化ツールを活用した学校であった。これらの学校では、生徒の学習に対する明確で共通の目的に向かって職員や生徒の取り組みを方向づける方法を見出し、その目的を達成するために教師たちが互いに協働して助け合う機会を創造しており…生徒の学習に対して集合的な責任を負っていた。力強い『専門職の共同体』を備えた学校は、『真正の教授法』を提供することができ、生徒の学力を向上させるうえで効果的であった」(Newmann and Wehlage, 1995, p.3)。

「真正の教授法」によって最も成功している学校は、①生徒たちの学習や学力の「知性的な質」を高めることに対する行き届いた深い関心、②学校全体での力強い「専門職の共同体」の開発・育成という点において、他の学校との違いが見出されたのである(Newmann et al.,1996, p.205)。

## 5. 「真正の学力」のための学校の文化的・構造的な基盤

「学校の再構造化研究」では、「真正の学力」や「真正の教授法」を支える「知性的な質」の基準や「専門職の共同体」の特徴だけでなく、それらを実現するための「文化的・構造的な基盤(foundations)」についても検討が行われた。ここで検討された実践的な課題は、①生徒の学力向上を支援する風土(climate)をどのように構築するか(学力のための支援)、②すべての生徒に対する質の高い教授法をどのように提示するか(平等・公正(equity))、③共有型意思決定はどのように教授法を強固にできるか(参加的なガバナンス)、④外部機関(例：保護者・学区・州・連邦政府機関・市民団体)はどのように学校を支援できるか(外部機関からの支援)、である(Newmann et al.,1996, p.14, p.205：図1の下部に対応)。

これらの課題の検討から明らかになったのは、①学力のための支援は、組織的な構造と文化が高度な「知性的な質」の学習を相互に促進するような学校で達成されていること、②成功を収める学校は、文化的・構造的な特徴の相互作用によって生徒たちの多様性(階級、人種、民族、性別、言語能力)に平等・公正な対処を行うための道筋を創造していること、③学校のガバナンスとしては、すべての職員が意思決定に参加するような共有型の権力関係が、「知性的な質」や「真正の教授法」を支援し、学校における「専門職の共同体」を強化することを支援できるがゆえに、価値のあるものであること、④「知性的な質」や「専門職の共同体」の論題に取り組む素地のある文化の学校では、外部機関の提供する資源や機会を活用する建設的な方法を見出していた(ただし、外部機関だけでは、それらの論題に建設的に焦点をあてることを保証することはできな

った) こと, であった。

このような学校の文化的・構造的な特徴が, 「学校の再構造化」における重要な実践的課題に影響していることが明らかにされた(表 2)<sup>10</sup>。これらの文化的・構造的な基盤は, 「学校の文化と構造の相互作用(The interplay of school culture and structure)」(op.cit., p.205)と表現されているように, 文化と構造とかがわる条件の複雑で動態的な相互作用によって形成されることが明らかにされたのである。

表 2. 生徒の「真正の学力」のための文化的・構造的な基盤

文化的条件	構造的条件
a. 生徒の学びの知性的な質への最大の関心 b. 全ての生徒に高い期待を持ち続ける関わり c. 革新, 議論, 探究, 新しい専門的知識の探究のための支援 d. (尊重・信頼・権力共有の関係を基礎とした) 職員どうしや職員－生徒間のケアリング・共有・相互援助のエートス	e. 授業, 計画, 教職員の能力開発, 生徒相談のための継続的な時間 f. 教職員のための相互依存的な仕事構造 (特に学校全体の意思決定のための授業チームと委員会) g. 規制上の制約からの学校の自律性 h. 学校や授業単位の小規模化

(出典: Newmann et al.,1996, p.289 を一部修正したうえで a~h を追記した)

## 6. 「学校の再構造化」のためのリーダーシップ

「学校の再構造化」の成功のための文化的・構造的な条件を促進するために重要なのが, スクールリーダー (特に校長と教師) のリーダーシップである。Newmann らの研究では, その特徴は以下の通りであった(op.cit., p.291-292)。

- ① リーダーたちは, 生徒の高い「知性的な質」の学習に学校全体で焦点をあてることに主たる関心を持っていた。彼らは「知性的な質」の向上には, 個々の教師の知識とスキルを高める以上のことが必要であることを理解しており, 全体の学校共同体で対話の中心に授業と学習の論題を置くことで, 組織の能力を高めるために行為をしていた。
- ② リーダーたちは, 「専門職の共同体」を育成するために, 学校のビジョンに内実を与える規範や価値の表現を援助していた (それを言葉と行為によって具体的に行っていた)。彼らはどのような教室の経験が生徒たちの知性的な発達を促すのかについて会話を行い, すべての生徒に高い期待を維持する必要があることを強調し, どうすればビジョンの最善の追求ができるかを思案するよう絶えず教職員に求めている。
- ③ リーダーたちは, それらの会話を支援するために, 省察的な探究の時間や実質的な教職員の能力開発(staff development)の機会をつくっていた。会議や研修合宿(retreat)を創造的に組織することで, 専門家として成長するための時間を創出していた。
- ④ 校長は, 学校組織の頂点(top)というよりはむしろ中心(center)からリーダーシップを発揮していた。合意形成や集合的な取り組みを促進するために, 職員や保護者とも権力を共有した。
- ⑤ 校長は, 重要な政治スキル(political skill)を学校外の関係にも適用していた。学区や州の規制免除を巡って交渉し, 保護者や訪問者や報道機関の理不尽な非難から職員をかばい, 新しい政策の主導権を握るよう職員たちを援助し, プログラム開発に必要な資金を提供していた。

以上を要約すると、有能なリーダーは、教師が新しい授業実践について吟味・試行することを動機づけるだけでなく、授業実践の中核にある学校の文化や構造の中心的な論題に取り組むことで、授業と学習を改善する動きをしていた。彼らは、学校教育の知性的な目標とそれを達成するための職員の協働に高い優先順位をつける学校文化を育み、これらの文化的な規範を強化する構造や資源を確保するために行っていた。

### Ⅲ. 「専門職の学習共同体」の観点からみた「学校の再構造化研究」の特徴

Newmann らは、全体の研究結果の要約として、「再構造化は万能薬(panacea)を提供するものではないが、生徒の活動の『知性的な質』に集中し、『真正の教授法』を伝達するために学校全体の組織能力を構築し、これらの課題に合致する支援を外部環境から受ければ、生徒の学習を前進させることを明らかにした」(Newmann & Wehlage, 1995, p.4)と述べている。そして「学校の再構造化研究」の結論は、「教育者が、『知性的な質』と『専門職の共同体』を支援するために（私たちの見出したような）文化的・構造的な特徴に焦点を合わせるならば、『真正の教授法』の可能性は高まり、生徒たちが真正の知性的な活動を生み出すことを援助することになるだろう」(Newmann et al., 1996, p.301)というものであった。

以上のような Newmann らの「学校の再構造化研究」は、「専門職の学習共同体」の観点から見た時に、以下の点でその意義を評価できるだろう。

第一に、教師たちが「学習の評価」と「教授法の実践」を協働的に行うことによって生徒の学力向上に貢献する「専門職の共同体」が構築されることを実証的に明らかにした点である。

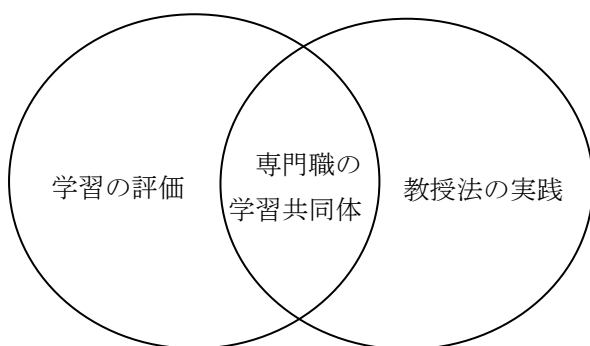


図 2. 「専門職の学習共同体」の性質

(出典：Fullan, 1999, p.32)

Michael Fullan(1999)は、Newmann らの研究を「協働的な学校という『ブラックボックス』の内実をはじめて明らかにした」と評価しており、「どの研究者よりも深く踏み込んで、協働的な学校の内実の一端を想像させてくれる」(p.32)点に意義を見出している<sup>11</sup>。これらの学校の教師たちは、生徒の学習や評価データの検討(学習の評価)を協力して行い、それを自分たちの授業実践(教授法の実践)と関連づけることで、連続的な洗練を行っている(図 2)<sup>12</sup>。

第二に、「学校の再構造化」を成功させるための「一貫性・整合性(coherence)」の重要性を指摘した点である。Anthony Bryk らは、シカゴの学校改革に関する研究において、革新(イノベーション)に次ぐ革新を見境なく追加して生徒の学習の改善につながらなかった学校のタイプを「クリスマスツリー型(Christmas tree)」<sup>13</sup>と呼んだ(Bryk et al., 1998)。この研究は、流行りの改革や関連性のない特別プロジェクトを数多く採用して、「手っ取り早い経営主義的解決策(quick managerial fixes)」を求めることの愚かさを示している(Fullan, 1998, p.228)。これに対して、Newmann らの研究の結論部分では、「再構造化運動における革新は、特定の状況における具体的な目的のために活用される構造的なツールとみなされるべきである」(p.287)と主張されている。Newmann らは、後にこの知見を「プログラム一貫性(program coherence)」(生徒と職員の学習のための学校の

プログラムが、調整され、明確な学習目標に焦点をあて、一定期間にわたって継続されている度合い)と呼び、学校の能力を構成する次元<sup>14</sup>の一つとして提示している(2000,p.263)。

第三に、「専門職の共同体」の5つの要素(明確な価値と規範、生徒の学習への焦点、反省的対話、実践の脱私事化、協働)を明確化した点である。これらの要素は、後に「専門職の学習共同体」の構成要素(特徴)として発展的に統合・継承されている<sup>15</sup>。さらには、これらの特徴が、先の「一貫性・整合性」と併せて、生徒の学習への「ぶれない焦点(undeviating focus)」(Hord), 「結果(学習のエビデンス)」への焦点(DuFour), 「学習中心(learning at the center)」(Lieberman & Miller)というアイデアの重視にもつながっている。

第四に、「学校の構造の変革だけでは十分でない」こと、すなわち授業や学習の改善をもたらす真の意味での成功を導くには、「新しい構造と専門文化の双方が必要とされる」(Deal & Peterson, 2009, p.10)ことを明らかにした点である。「文化が構造の変革を強化・後押しすることで、授業の実践と生徒の学習の成功につながる」のであり、「文化が学校の効果と生産性を高める」(op. cit, pp.10-12)。それゆえ、スクールリーダーは、学校の文化的・構造的な条件の「一貫性のある統合(coherent integration)」(1996,p.14)を創り出す必要がある。

最後に、Newmann らの研究に対しては、以下のような限界や課題が指摘されていることに触れておきたい。

- \* 「変革や運動の観点からすれば、根本的な点において、表面的な知見に留まっている。ブラックボックスには魅力的な要素が含まれることが分かったが、それをどのように使うかについてはあまり役に立たない」(Fullan,1999,p.33)。
- \* 「民主主義や共同体の見解を反映した学校の有効性(efficacy)を裏づける研究はあるが、そのような学校は依然として例外的である。教師、校長、その他の教育関係者は、民主主義や共同体という見解に原則的には賛成しているが、実践の中でそのような見解に向かってどのように進んでいけばよいのかが不明確であることが多い」(Reitzug & O'Hair, 2002,p.120)。

これらはともに「スナップショットや描写を提示する横断的研究の限界」であり、「効果のある学校(effective school)」研究の限界に対する指摘と同様の性格を持っている。Newmann らは、「学校の再構造化」の成功を目指して文化的・構造的な条件の確立を支援するスクールリーダー(管理職と教師)の役割や外部支援へのアクセスの重要性を強調しており、「行為のための指針(ガイドライン)」を提示しているが、「再構造化研究」自体、すでに「活発に活動している(up and running)」成功した学校の調査であるため、「いかにしてそこに到達したか(how to get there)」という動きを捉えることまではできないのである(Fullan,1999, p.33)。これらの困難な課題を克服するために、後の「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究では、学校の状態や成熟度を診断・評価するための概念やツールの開発が進められることになったのである。

以上、本稿では、Newmann らの「学校の再構造化研究」の意義と課題について、「専門職の学習共同体」の観点から考察してきた。今後の課題は、教師の専門家としての学習と専門性の開発について影響力の大きい Linda Darling-Hammond の研究の検討である。

## 注

<sup>1</sup> Fred M. Newmann はカリキュラムと授業を専門としており、主たる研究関心は「真正の教授法(真正の授業と評価)」と学校改革である。本稿で紹介する Newmann らの研究は、教育省教育研究・改善局(Office of Educational Research and Improvement)の支援を受けて設立された

「学校の組織・再構造化センター(Center on Organization and Restructuring of Schools)」(所在地：ウィスコンシン大学マディソン校)による大規模な研究の一部として行われた「学校の再構造化に関する長期的研究(Longitudinal Study of School Restructuring)」(1991-94)の成果を基礎としている。

- <sup>2</sup> Newmann らは「再構造化」を「従来の実践からの脱却の連続」(Newmann et al.,1996, p.6)とも定義しており、ここでは従来の役割、期待、権限関係からの意義深い脱却が、教授・学習の質の改善をもたらすことが想定されている。「学校再構造化はいくつかの魅力的な点でこれまでの改革とは異なっている。それは質の低い教育の症状(symptoms)ではなく根本原因(underlying causes)に対処するために、授業と学習の根本的な再設計(redesign)を促すことである」(Newmann & Clune, 1992,p.1)。
- <sup>3</sup> Wiggins & McTighe(2005)は、Newmann らの研究に対して、「真正の教授法と評価が、すべての生徒、特に低い学業達成の生徒の学力改善をもたらすことの強固なエビデンスを提示している」(p.307)と Fullan と同様の評価をしている。
- <sup>4</sup> 「真正の(authentic)」とは、人工的な(artificial)／偽物の(fake)／誤解を招く恐れのある(misleading)ものというよりは、現実的な(real)／本物の(genuine)／真実の(true)何かを指す言葉である(Newmann et al.,1996, p.22)。
- <sup>5</sup> 我が国で Newmann に言及した主な文献として、澤田 (1997)、松尾 (2010)、藤本 (2013)、石井 (2020) がある。本稿の記述にあたっては Newmann の翻訳書 (2016) を参考にしたが、一部の訳語を原著に照らして変更している。
- <sup>6</sup> Newmann らは、校種や規模とは関係なく、従来の実践からの脱却の連続によって大規模な変革(major changes)を行っている学校 (小学校・中学校・高校) を研究の対象とした。具体的には、「生徒の経験」、「教師の専門的な生活」、「リーダーシップ・経営・ガバナンス」、「地域社会の資源の調整」という 4 つの側面において、従来の実践から意義深い脱却をしている 24 校を選定して、すべての学校に 1 年以上かけて調査を行った。この研究が、従来の「学校の再構造化」研究と異なる独自性は、①2 つの教科 (数学と社会) における授業と学力の質を測定するために同じスタンダードを用いていること (ただし学校の多様な授業技術やカリキュラム内容を尊重するスタンダードである)、②多様な場面における学校の構造的・文化的な特徴を考察するために共通の分析枠組みを用いていること、である(Ibid, p.13)。
- <sup>7</sup> 「真正の教授法」のためのスタンダードは、構成主義(constructivism)の学習観を基礎としている。構成主義において、生徒は「情報の受動的な受け手(passive receptors)」というよりは、「意味の能動的な構成員(active constructors)」として理解され、教師は「情報と真実の伝達者」というよりは、生徒の学習意欲を触発する「コーチ」、「ファシリテーター」、「ガイド」、「メンター」として理解される(Newmann, Marks, & Gamoran,1996, p.285)。

表 知識の性質と教育におけるその活用についての前提

伝統的(Traditional)	進歩的(Progressive)
結論的・客観的なものとしての知識	暫定的で社会的に構成されたものとしての知識
知識と基礎スキルの調査のための教育	深い理解と批判的思考のための教育
将来の活用のための知識の吸収	学ぶために知識を活用する
学習者にとって外部にある公式な学問分野に基づく知識	生徒の経験と公式な専門知識との相互作用に根ざした知識
言語的・数学的な能力のための教育	多重知性のための教育

(出典：Newmann, 1993, p.11)

Newmann(1993)自身は、カリキュラムや授業実践に影響を及ぼす「伝統的な」教育ビジョンと「進歩的な」教育ビジョンを上記の表のように整理したうえで、これらを「対立する勢力の政治的争いとするのは不毛」であり、「双方の長所の思慮深い活用を触発するような組織をデザインすることが課題である」(p.11)と述べている。

- <sup>8</sup> 「真正の教授法のためのスタンダード」(評価課題・授業)、「生徒の真正の成果のためのスタンダード」の詳細については、Newmann et al.(1996)の Chap.1 (特に p.29, 33, 37) を参照 (翻訳書の 41, 45, 49 頁を参照)。



- <sup>9</sup> この「専門職の共同体」の特徴は Louis & Kruse(1995)でも概観されている。Newmann らの研究と Louis らの研究は、ともに社会的構成主義者(social constructivist)のアプローチであり、次の4つの要因の関連を探る概念モデルを提示している。1.学校の文化的・構造的な特徴、2.専門家共同体の特徴、3.規範的に専門家として認識されている教師たちの気質や信念、4.様々な方法で測定される生徒の学習。Louis らは2と3の関連に着目するのに対して、Newmann らは1~4のすべて関連に着目する点が異なっている(Sykes,1999)。
- <sup>10</sup> 表2の詳細は以下のとおりである。文化的条件として、成功を収めた学校の教師たちは、a. 「学校の再構造化」の取り組みの中心に生徒の学びの「知性的な質」を位置づけ、b. 学力の高い生徒だけでなく、すべての生徒が高いスタンダードを達成することに情熱を注ぎ、c. 議論や観察や検討を通じて自分たちの実践を改善し、新しい可能性を検証するためのアイデアや教材を絶えず探し求め、d. 専門的知見や権力に対する信頼・尊重・共有というエートスによって難題に立ち向かっていた。構造的条件と関わって、e. 授業時間は一般的な50分を越え、教師たちの共通の計画の時間は授業日とそれ以外の時間でも調整され、生徒たちは1年以上にわたって指導と助言を受け、教員研修は1年かそれ以上の期間継続されており、f. 授業プログラム、雇用、資源配分についての重要な決定が授業チームや委員会のもとで行われ、g. 学校のリーダーや職員がビジョンを構築し、それに責任を果たす職員を雇用し、それらビジョンに即してカリキュラムや評価を組織するための意思決定の権限を認め、h. 授業や学習を個別化するために学校や授業の単位を小さくしていた(op. cit., pp.288-290)。
- <sup>11</sup> Fullan は「専門職の共同体」について「協働的な学校(collaborative school)」や「専門職の学習共同体」と厳密な区別をしておらず、同義的に理解している。
- <sup>12</sup> Darling-Hammond(2008)は、直接的に Newmann らの研究を指しているわけではないが、「生徒たちがいかに学ぶか(how students learn)を中心にデザインすることで、驚異的な結果を達成している学校もある。学習を高める実践を中心に全体のカリキュラムを組織している学校では、人が学習する方法に（反するのではなく）合わせて取り組んでいるがゆえに、これらの成果を収めているのである」(p.200)という的確な指摘をしている。
- <sup>13</sup> Bryk らの研究における学校のタイプ分けについては山下（2002）に詳しい。
- <sup>14</sup> Lieberman & Miller(1999)は、Newmann らの研究を参照して、「教師の授業の能力が高まるのは、専門性を高める機会が、拡散的(diffused)、断片的(fragmented)、一時的(episodic)というよりは、焦点化され(focused)、一貫性を持ち(coherent)、持続的な(sustained)場合である」(p.62)と述べている。
- <sup>15</sup> 例えば、Leithwood らは自身の「専門職の学習共同体」の定義において参照したことを明確に述べており、構成要素や特徴としては Shirley Hord による「集合的な学習とその応用」、「実践の共有」、「支援的条件(supportive conditions)」(構造的・関係的要素)、そして Richard DuFour による「学習に焦点のある協働文化」、「最善の実践や現在の現実についての集合的探究」、「連続的な改善への関与」に見て取ることができる。

## 引用および参考文献

- Bryk,A., Sebring,P., Kerbow,D., Rollow,S. and Easton,J., *Charting Chicago School Reform- Democratic Localism as a Lever for Change*, Routledge, 1998.
- Darling-Hammond,L., 'Creating Schools that Develop Understanding', in Darling-Hammond,L., et al., *Powerful Learning- What We Know about Teaching for Understanding*, Jossey-Bass, 2008, pp.193-211.
- Deal, T.E., & Peterson,K.D., *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises (2<sup>nd</sup> edition)*, Jossey-Bass, 2009.
- Fullan, 'Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times', in Hargreaves, A.(eds.), *ASCD Year Book Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, ASCD, 1998, pp.216-233.
- Fullan, M., *The Change Forces- The Sequel*, Falmer Press, 1999.
- Hord, S.M. & Tobia,E.F., *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*, Teachers College Press, 2012.

- 
- Lieberman,A. & Miller,L., *Teachers- Transforming Their World and Their Work*, Teachers College Press, 1999.
- Louis,K.S. & Kruse,S.D. & Associates, *Professionalism and Community- Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin Press, 1995.
- Newmann, F.M., “Beyond Common Sense in Educational Restructuring- The Issues of Content and Linkage”, *Educational Researcher*, Vol.22(2), 1993, pp.4-22.
- Newmann,F.M. & Clune,W., “When School Restructuring Meets Systemic Curriculum Reform”, *Brief to Policymaker*, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1992, pp.1-4.
- Newmann, F.M. & Wehlage,G., *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.
- Newmann, F.M. & Associates, *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, Jossey-Bass, 1996. (フレッド・ニューマン (渡部竜也・堀田諭訳) 『真正の学び／学力－質の高い知をめぐる学校再建』 春風社, 2017 年)
- Newmann,F.M., Marks,M., & Gamoran,A., “Authentic Pedagogy and Student Performance”, *American Journal of Education*, Vol.104(4), 1996, pp.280-312.
- Newmann,F.M., King,M.B., Youngs,P., “Professional Development that Addresses School Capacity”, *American Journal of Education*, Vol. 108(4), 2000, pp. 259-299.
- Reitzug,U.C. & O’Hair,M.J., ‘Tensions and Struggles in Moving Toward a Democratic School Community’, Furman,G.C.(eds.), *School As Community: From Promise to Practice*, State University of New York Press, 2002, pp.119-141.
- Sykes,G., ‘The “New Professionalism” in Education: An Appraisal’ in Murphy,J. & Louis,K.S.(eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, Jossey-Bass, 1999, pp.227-249.
- Wiggins,G. & McTighe, J., *Understanding by Design(expanded 2<sup>nd</sup> edition)*, Association for Supervision & Curriculum, 2005.
- 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開 (再増補版)』東信堂, 2020 年。
- 澤田稔「アメリカ合衆国における教育方法改革の最前線」『教育のパラダイム転換』福村出版, 1997 年, 45～63 頁。
- 藤本奈美「フレッド・ニューマンの『真正の学力』概念に関する一考察」『教育目標・評価学会 紀要』 第 23 号, 2013 年, 50～59 頁。
- 松尾知明『アメリカの現代教育改革－スタンダードとアカウンタビリティの光と影』東信堂, 2010 年。
- 山下晃一『学校評議員制度における政策決定』多賀出版, 2002 年。

**付記** 本稿は、令和 2～令和 5 年度科学研究費助成事業基盤研究 (C) (一般)「「専門職の学習共同体」を創造する校長のリーダーシップに関する構成主義的研究」(課題番号 20K02763 : 研究代表者 織田泰幸) による成果の一部である。