

教職の専門職性としての同僚性

津田昌宏

Collegiality as Teaching Professional Practice

Masahiro TSUDA

Educational profession was once considered to be a semi-profession, because it lacked several elements which were essential to traditional professions including medical doctors and lawyers. The National Education Association made great endeavor to transform the semi-profession to a profession. On and around 1975 it had been attained, according to the code of ethics edited on that year.

But the environments surrounding education had changed rapidly since the latter half of the 1970's. The time is called the post modernism. At the same period, The United States of America has fallen into the economically bad situation, so the politicians urged the educational society to set more rigorous and measurable standards and require educators accountability for the attainment of the standards. Educators considered that collaboration and collegiality would be one of good cures for the educational improvement.

This paper looked into the history how the collaboration and collegiality have grown to one of central issues among teaching professions. And the conclusion will be about the emergence of radical collegiality and its meaning in authenticate teaching.

目次

はじめに

- A. 問題関心
- B. 本稿の構成

I. 1970年代アメリカにおける教職の特性とその変容

- A. 1970年代の教職の特性
- B. 教育理論と教育政策におけるパラダイム転換

II. リトルとハーグリーブスによる協働と同僚性概念

- A. リトルの協働と同僚性概念
- B. ハーグリーブスの協働と同僚性概念
- C. 同僚性のマイクロポリティクスと協働
- D. ハーグリーブスの相互作用的専門職論

III. 新しい同僚性概念の展開—ラディカルな同僚性に向けて—

- A. 専門職の美德 (virtue) としての同僚性
- B. 専門職としての平等性および価値合理性に対する官僚制の限界
- C. 合議体 (collegium) 構築の提言
- D. 包括的 (inclusive) な同僚性の構築提言
- E. 職業的な多律性 (occupational heteronomy) の発揮
- F. 小括

IV. フィールディングとハーグリーブスの論争

- A. フィールディングによるハーグリーブス批判
- B. ハーグリーブスの反論
- C. 専門職主義を超える

おわりに

はじめに

A. 問題関心

(1) 米英における教師の「専門職論」および「同僚性」研究への関心

本稿は、以下の理由から米英の専門職研究と同僚性研究に関心を払うものである。専門職 (profession) という概念は、主としてアメリカで形成されたものであり、教師は1950年頃には(世間からの評価とは異なるとしても)自らを専門職として位置づけ、それ以来、常に「専門職」であることを意識してきたことが、多くの文献から見て取れる。一方日本では、1960年代から1980年代にかけて「専門職論」が精力的に追究されたが、その後は、本特集の冒頭で述べているように、教職の専門職性と銘打たずとも、それを構成する諸特性の在り方を解明する研究は、1980年代以降も続けられてきたものの、「停滞」しているといえるのではないだろうか。また同僚性概念については、1980年代初頭にアメリカで形成され、1990年初頭に日本で受容されて、その後膨大な研究の蓄積が行われ続けている。しかし、日本においては同僚性を専門職性に結びつけて捉える研究は管見の限り見当たらない。ティーチングに「内在する哲学、基本的価値のぶつかり合いによる顕在化と、それに引き続く深化や修正」(勝野 1996: 48)を行うことが同僚性の本質であると考えているが、そのような同僚性概念を柱とする新しい専門職概念がイギリスの研究者マイケル・フィールディング (Michael Fielding) によって提示されてきた。この新しい専門職性を考察したいというのが、本稿の関心事である。

(2) 目的

本稿の目的は、第一に、1970年代後半から新しい専門職性が形成されてくる背景と、新しい専門職性を特徴づけている同僚性の特徴を吟味することである。第二は、新しい専門職性の次世代ともいべきラディカルな同僚性を特性とした専門職性の本質を考察しようとするものである。

B. 本稿の構成

本稿ではまず第I章で、1970年代の教職の特色と、その後の変容を把握する。それはアメリカ社会全体の

変化の中で進む教職の変容を把握することでもある。とくに、教育の卓越性を求める教育改革が、教師の「協同」や「同僚性」を進めさせようとするが、それは官僚や教育管理職などによって「仕組まれた同僚性 (contrived collegiality)」であるといえよう。それは必ずしも子どものためのものであったとはいえないだろう。このような状況がどのような要因によって変容していくのか、その把握が本章の課題である。

第II章で、ジュディス・リトル (Judith Warren Little) とアンディ・ハーグリーブス (Andy Hargreaves) による協働と同僚性概念について考察する。1982年にリトルの同僚性の研究が発表されて以来、教師の専門職性を医師や弁護士とは異なる特徴、すなわち協働や同僚性などを伴ったものとして把握しようとする研究が展開されてきた。1990年代になるとリトルと並んで、アンディ・ハーグリーブス (Andy Hargreaves) をはじめとする多くの論者によって、教職の特性としての同僚性を調査項目として組み入れた研究が展開されてきた。米英における教師の専門職像は、伝統的な医師などの個業を前提とする専門職から、クライアントである生徒を包み込んだ協働や同僚性を特徴とする専門職像へと変化を遂げてきたといえることができるだろう。

本章ではさらに、ハーグリーブスのマイクロポリティクスに関する論文を考察する。またハーグリーブスはグールドソンとともに (Andy Hargreaves and Goodson, I. F. 1996) (以下ハーグリーブスらとする)、ポストモダンの状況の中で教職の専門職性論がどのように展開されてきたかを分析し、さらにその発展形態としての「職業的な多律性」概念を含む、相互作用の専門職性 (interactive professionalism) 論を示しており、この議論を考察する。

第III章では、フィールディングによる新しい同僚性概念を考察する。協働や同僚性の研究者として知られるリトル自身が述べているように、「同僚性は概念的には不明確であり、イデオロギー的にも多義的である」

(Little 1990: 509)。そのためリトルとハーグリーブスの両者は協働と同僚性概念を混同して使用していると、フィールディングは批判し、両概念の再定義を行っている。フィールディングは、その議論を通じて教師と生徒と保護者や地域住民との間にも拡張した「ラディカルな同僚性」概念を提示している。

第IV章では学術誌上のハーグリーブスとフィールデ

イング論争を考察する。フィールディングは多律性のような概念をハーグリーブスから受容し、彼らから影響を受けつつもハーグリーブスの議論に対して批判をおこなっている。論争の全体像を見れば、両者の議論には大きな相違点を見出せないが、ハーグリーブスがフィールディングの議論にはエリート主義・排他性・ジェンダー偏見が潜んでいると指摘するなど、ダイナミックな議論を展開しており興味深い。本章では両者の論争を考察し、その議論展開を通じて新しい専門職性の本質を見出したいと考えている。

I. 1970年代アメリカにおける教職の特性とその変容

A. 1970年代の教職の特性

アメリカにおける教師の専門職団体であるアメリカの全米教育協会 (National Education Association: NEA) は、その倫理綱領の内容改訂を通じて、教職のあるべき姿を次第により明確にし、医師や弁護士などの伝統的な専門職と並び称されるような専門職性を確立させようと努力してきた¹。1975年版倫理綱領では、教育上の専門職 (educational profession) は医師や弁護士などと同じように「個業 (the educational profession consists of one education workforce)」として把握されていたことが示されている。当時の教師は、75年倫理綱領に見られるように、「同僚、生徒、保護者およびコミュニティメンバーに対する尊敬と信頼への希求」を重要視していたが、同僚と協働したり、学び合うという考えはなく、あくまで自らを「個業」の専門職と認識していたと考えられる。

しかし、教職は社会から専門職とみなされていたのであろうか。1980年代中頃まで数少ないとされる (佐藤 1999 : 167) 教師研究の中で、1975年にダン・ローティ (Dan C. Lortie) によって発表された『学校教師—社会学的研究 (Schoolteacher: A sociological study)』は、当時の教職の特色を詳述している。彼は、教師の個人主義的・現状志向的・保守的文化を指摘し (Lortie 1975 : 207-211)、「風土病的な不確実性 (endemic uncertainties)」のために教職に対する社会の期待と彼らの持っている技術との間にギャップがあると指摘している (Lortie 1975 : 134)。この指摘は、教職が世間から専門職として認められず、準専門職にとどまっていたことを述べているものと考えられる。

それでは、当時、自らを「個業」と捉えていた教師には、医師や弁護士とは異なる新しい、専門職性を模索する考え方や活動はあったのだろうか。ローティが示しているように、当時の教師たちは個人主義的で、現状志向的で、新しい専門職性を志向する動きはなかったと考えられる。しかし1970年代後半には大きな変化が襲い、個業としての専門職像は変化を迫られる。

B. 教育理論と教育政策におけるパラダイム転換

(1) アメリカ社会の転換期

勝野正章は、1970年代以降のアメリカ社会の変化を次のように説明している。

当時は、公民権運動や消費者運動や大学紛争などに象徴される、アメリカ社会全体の大きな転換期＝異議申し立ての時代であった。(中略) それは同時に、多くの学問領域において、それまでおおむね当然の前提とされていた、広い意味での「近代(性)」に対する批判が精力的に行われた時代でもあった (勝野 1996 : 45)。

ハーグリーブスは、「この変化の中心にあるのは、経済活動、政治関係、情報、コミュニケーション、およびテクノロジーのグローバル化だ」とし、この時代をポストモダンの時代と捉えている (Hargreaves 1995=1996 : 211)。彼は、ポストモダン性がはらむ皮肉やパラドクスを次の7つの次元から考察している。「柔軟な経済」、「グローバル化のパラドクス」、「死した確実性」²「動くモザイク」、「境界なき自己」、「安全なシミュレーション」、「時間と空間の圧縮」である。このうち、「死した確実性」とは科学的な不確実性を意味するが、「伝統的・道徳的・宗教的な確実性と科学的・技術的な確実性がともに崩壊したために、多くの学校で、包括的な学校カリキュラム開発とか包括的な学校改革といった、『包括性 (wholeness)』という目的・展望・意味の追求が広まってきた (Hargreaves 1995=1996 : 230)」としている。この傾向が次に述べる教育理論のパラダイム転換につながり、また、後述することになる、教師文化の一形態 (同僚性の一形態) としての「動くモザイク」³として抽出されてくるのである。

(2) 教育理論のパラダイム転換

教育理論に関連しては、1970年代後半から1980年代に前半にかけて、二つのパラダイム転換があったと

される(佐藤 1999: 157-177)。これらのパラダイム転換は、教師の専門性に大きな変化をもたらしたと考えられ、それはまた教師の専門職性の変容にもつながるものであったということができよう。

① ショーン (Schön, D) による「省察的実践家モデル」の提示

佐藤によれば、ショーンによる「省察的実践家モデル」は、専門的知識や技術を実践場面に適応する「科学的技術の合理的適用」の原則を基礎として仕事を遂行するモデルから、クライアントの抱えるより複雑な問題の中に身をおき、「活動過程における省察」に基づいて領域を超える問題と取り組むというモデルへの転換をもたらしたとされる(佐藤 1999: 167)。

② シュルマン (Schulman, L) による教育改革

シュルマンとそのグループによって教師の専門性と自律性を教育改革に結びつける研究が行われ、教育内容の価値や意味を問う研究が展開された。シュルマンは、次のような教師像を描いたとされる。すなわち、すぐれた教師とは、教室経営における教育技術や授業過程における意思決定において優れているだけでなく、教育内容を深く理解し、その知識の学びを触発する確かな課題を設定して、子どもたちの多様なイメージやアイデアを引き出し交流しながら、子どもの学びを教育内容へと接近させる能力を備えた教師であるとする(佐藤 1999: 167-167)。まさに「授業を想定した教育内容の知識 (pedagogical content knowledge: PCK)」の領域こそが教師の専門性の中核として位置づけられたといえる、と佐藤は述べている(佐藤 1999: 167)。

(3) 教育政策の転換 (スタンダードの設定とアカウンタビリティの追求)

1973年から74年にかけて起こった第一次石油危機、1980年の第二次石油危機をへて、アメリカの経済は大きな打撃を受けることになった。1983年に公表された『危機に立つ国家(A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform)』はこのような経済の逼迫と教育の劣化とを結び付け、「アメリカは社会における教育基盤が押し寄せる凡庸性によって蝕まれつつあり、アメリカとその国民の将来を脅かしている」と警告するものであった。そのうえで、『危機に立つ国家』は教育内容に厳格で測定可能な基準を採用することを求め、学校

には基準の達成を強く求めた。ここからアメリカの教育政策はスタンダードとアカウンタビリティを中心として教育改革が展開されることになって現在に至っている。なお『危機に立つ国家』は教師が現在よりも(収入面で)報われ、世間から尊敬される「専門職 (profession)」となる必要性を述べている。ただしここでは、まだ「協働」や「同僚性」の概念は示されていない。

『危機に立つ国家』の要請に基づいて実施された教育改革では、勝野が指摘しているように、学校経営・管理の「自律性」と並んで教師集団の「協同」や「同僚性」がキーワードとされ、共同的意思決定 (shared decision making) から、コーチング (coaching) やメンタリング (mentoring)、教科間の壁を越えたチーム・ティーチングなどの、多様な実験が精力的に試みられた(勝野 1996: 48)。このような「作られた同僚性」⁴には、政治的に決定された教育課程や方法を無批判に受け入れ、それを効果的に実行する「教育改革のエージェントとしての教師を作り出す」、という批判がある(勝野 1996: 48-49)。

結論を先走ることになるが、本稿で述べようとする新しい同僚性は、「教師の『協同的』学習が、技術的な知識の習熟というレベルにとどまらず、「個々の教師の教育実践に内在する哲学(根本的価値)のぶつかり合いによる顕在化と、それに続く深化や修正を生じさせ」(勝野 1996: 48) ようとするものであることを述べておきたい。新しい同僚性に基づく専門職性について、ニクソンら (Jon Nixon et al.) の言説を引用しておく。

教師の専門職性は、学習の内部的な目標への傾注 (commitment) と、その実践と学校の外部から求められる善なるものとの間隔の確保によって定義付けることができる。すなわち、組織の外部から求められる善を優先することなく、また学習の内部で求められる善に反作用するような諸政策に明らかに反対する態度をとることが専門職としての教師の義務であるといえるだろう。外部から求められる善とは、例えば、競争を増加させ、欲深さを創り出す、あるいは不平等を再生産することを目指す政策のことである (Nixon et al 1997: 13)。

II. リトルとハーグリーブスによる協働と同僚性概念

A. リトルの協働と同僚性概念

1982年、カリフォルニア大学のリトルが教師間の同僚性に関する議論を生起させた。リトルは、論文「同僚性と実験の規範—学校の成功のための職場の条件

(Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success)」において、学校改革に取り組む六つの小学校・中学校・高等学校を対象にしたエスノグラフィック調査を行い、学校を成功に導く要因として同僚性を捉えて、それを構成する七つの次元を見出した。それらは、「範囲 (range)」、「場所 (location)」、「頻度 (frequency)」、「焦点と具体性 (focus and concreteness)」、「関連性 (relevance)」、「相補性 (reciprocity)」、「包括性 (inclusivity)」である (Little1982 : 329-336)。

そのうち、「範囲」について、リトルは教育発達および学校改善を促進している学校の教師には以下四点の「専門職的相互作用 (professional interaction)」があると指摘し、これらの相互作用を教師間の協働に支えられた同僚性として捉えた。

- (a) 教師はいつも、具体的な教授実践に関して対話をする。
- (b) 教師はいつも、教師と授業を観察し合い、有用な批評を提供し合う。
- (c) 教師は、教材を共同で計画し、デザインし、研究し、評価し、準備する。
- (d) 教師は、教育実践について相互に教え合う。

リトルはこのように、「専門職的相互作用 (professional interaction)」を教室内外の実践に関連する行為・活動に限定して考察しており、教師の社会生活や、生徒や家族の些細な問題や失敗、学校に関する社会からの不当な要求といったものを話題にすることは同僚性とは言えないとしていることに注意しておく必要がある (Little 1982 : 331)。

7つの次元のうち、以後の議論にも関連する「相補性」と「包括性」概念についてリトルの議論を見ておこう。「相補性」は、成功している学校では、校長と教師といった地位の異なる人々の間でも、また異なる機能を期待されている職員 (例えば能力開発コンサルタント) と教師というような人々の間でも、互いに協力し合い相補的に学習する関係にあると捉えることができるとする。リトルは、相補性は、業務の複雑さや職員自身の理解の限

界を前にして、同僚間の平等の努力を意味するものであり、同等で謙虚であろうとする職員たちの姿を反映するものである (Little1982 : 335) としている。

「包括性」は、成功している学校では、教授の相互作用は包括的、すなわち教師の大部分は学校改善に参画し、グループの一員であろうとすることを意味する。小さなグループが新たな教授手法を実施しようとするとき、その結果が他のスタッフに与える影響を考慮し、また他のスタッフが参加できるような配慮を行うというような傾向を意味する。これらの七つの次元についてリトルは、「学校において一般に行われている (prevailing) 相互作用を概念的に地図化 (mapping) する手法とみなすことができる」 (Little1982 : 336) と述べている⁵⁾。

しかし、リトルは以上のような議論を展開したものの、「同僚性は概念的に不明確であり、イデオロギー的に多義的である」 (Little1990 : 509) と自覚的であった。その問題を克服するために、1990年に論文「プライバシーへの固執—教師の専門職的關係における自律性と主導権 (The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations)」を発表した。そこでは、新たな視点として「集団的自律性 (collective autonomy)」および「教師間の主導性 (teacher to teacher initiative)」という二つの概念を導入した。これら二つの概念を重ね合わせた観点から、教師間の相互作用を、a) 「話しかけて相手の考えを見抜く (storytelling and scanning for ideas)」、b) 「手伝い、支援する (aid and assistance)」、c) 「共有する (sharing)」、と d) 「ジョイントワーク (joint work)」とに四分類し、a) から d) へと形態が移行するにつれて、個人的自律性から集団的自律性に移行し、完全な独立性から完全な相互依存性への移行があると述べている。結論的には、「ジョイントワーク」に同僚性を見出すことができるとしている。「ジョイントワーク」は次のように定義されている。ティーチングに対する共有された責任、集団的自律性という概念、専門家としての実践に関する教師の主導性やリーダーシップへの支援、そして専門家としての仕事におけるグループとしての協力、以上四点の相互作用である (Little1990 : 519)。

ここでいう、「集団的自律性」は何を意味するのだろうか。教師たちが協働で仕事をするということは、従来考えられてきた個人の自律性のもとでは不可能であり、集団的な自律性という概念が必要になるとリトルは考え、またそれを専門職的自律性 (professional autonomy)

であるとした。リトルは、専門職的自律性が要求するのは私事 (private) から公共 (public) にシフトし、個人から集団に移行するとする。そこでは、職員の信念や行為は、子どものために何が最も役に立つかという議論についてお互いに競合しぶつかり合いこともあるかもしれない。そのような葛藤が存在することをお互い十分に認識し、公共の場で議論することになる。「深いかわり (involvement)」や「参画 (participation)」によってより密接な接触と透明性をもとめ、他人の信念や行動により注意を払い、より良き行動の基礎として、より信頼できる情報に、より依存することを求めるのである。「意思決定」にたどり着くために、教師は、時には同じ考えを持つ教師と議論をし、時には違った考えを持つ同僚と議論を重ねることによって教師—教師間の相互作用が高まると考えられている (Little1990 : 521)。以上がリトルのいう集団的自律性である。

鈴木悠太によれば、リトルが提出した同僚性とは、1990年の論文名が「プライバシーへの固執—教師の専門職的關係における自律性と主導権」であることにみられるように、教師の仕事におけるプライバシーへの固執とは根本的に異なる概念として同僚性は提出されたと論じている (鈴木 2009 : 46)。言い換えれば熟議を経て理解しあい合意に至るためには、プライバシーには固執しないことが集団的自律性であり、同僚性であるとリトルは述べているものと考えられる。

B. ハーグリーブスの協働と同僚性概念

ハーグリーブスは、教師文化を内容 (contents) よりも形態に着目し分析対象とした。教師文化の内容とは、特定の教師集団もしくはより広い教師コミュニティの中で共有されている、実質的な態度、価値、信念、習慣、想定、方法を指し、教師文化を形成する教師間の関係性である形態 (forms) を理解することで、教師文化と教師の仕事、または教師文化と教育改革という議論を展開できるとした (Hargreaves1992 : 231-232)。

ハーグリーブスは、教師文化を「個人主義 (individualism)」、「協働的文化 (collaboration)」、「企てられた同僚性 (contrived collegiality)」、「諸グループ独立分割型 (Balkanization)」、「および「自在に動くモザイク型 (moving mosaic)」の五類型に分類し、教師文化形態が学校組織に与える影響を明らかにした⁶。「個人主義」文化は、教師がお互いに孤立し、通常教育上の保守主義

につながるものである。「諸グループ独立分割型」の文化は、諸国が分裂独立していたバルカン半島情勢を模してつけられたものであるが、学校内で権力とステータスと資源を求めて競合するそれぞれに強く結ばれたサブグループに分裂している状態を示す形態である。彼らの行動はサブグループ内では協動的であるが、その協同の範囲は、特定のチーム内の日常的業務に限定されている。

これら二つの型とは全く異なるのが「協働的文化型」で、ハーグリーブスはその特徴を次のようにまとめている。その文化は、教師間の開放性、信頼性、支援性の質に基づいており、かつ、それらを促進するものとされる。またそれは、教師コミュニティの集合的な専門的技術と努力を活用する。教師の仕事は、その現在および過去の人生、これまで努力を傾注してきたティーチングの文化や伝統に深く根ざしている (Hargreaves1992 : 233) と考えられた。

「企てられた同僚性」の文化は、教師の育成を刺激する面と監督する面の両面を持っているが、通常管理主義の代理人として理解される。協働的文化は自発的 (spontaneous) で、自ら進んで行う (voluntary) 性格を持っているが、「企てられた同僚性」は、協働的な文化とは異なって、管理上の規則と強制に組み入れられる特徴を持つ。教師自身の予想不可能な能力開発を支援するのではなく、教師が管理された計画と目的を実現することによって、教師が自らの人生を予想可能なものへと再構築させようとするものである (Hargreaves1992 : 234)。

「自在に動くモザイク型」文化の特徴については、秋田喜代美のまとめが理解しやすいのでそれを引用したい。秋田によれば、その特徴は、「専門職としての成長を目的としてインフォーマルに生まれてくる教師文化である。これは、効率的に結果をうみ出すよう事前にプログラム化された形ではなく、プロジェクトのような形で、その時々目的や必要に応じて、力動的に集団のあり方が変化し、時に集団同士が重なりあったり、様々な形で教師同士が互いにつながりあうというあり方である。ただし教師の問題意識と必然性から生まれる関係は不確かでもろく、議論や葛藤も生じやすいが、その過程の中で専門職としての教師のあり方を連続的に探求し続ける文化である」。秋田はさらに、「自在に動くモザイク型」が同僚性を基礎とする教師文化の在り方である、と評価している (秋田 1998 : 239)。

C. 同僚性のマイクロポリティクスと協働

ハーグリーブスの「協働文化」と「企てられた同僚性」の議論を詳しく見てみよう。ハーグリーブスは1991年「企てられた同僚性—教師の協働に関するマイクロポリティクス」という論文を発表し、前章でも若干触れたが、「企てられた同僚性」の持つ問題点を指摘し、企てられる可能性のある同僚性よりも協働が重要であると述べようとしたと考えられる。

ハーグリーブスによれば、「協働文化」と「企てられた同僚性」文化の特徴を次のように示すことができる。「協働文化」の特徴は；自発的である (spontaneous)、自ら進んで行く (voluntary)、発展志向的である (development-oriented)、時間と空間に広がりを持つ (pervasive across time and space)、そして、「予想不可能性 (unpredictable)」である。これに対して「企てられた同僚性」の特徴は上記五項目それぞれに対抗するものとして提示されている。

「企てられた同僚性」の特徴；行政に管理される (administratively regulated)、強制的である (compulsory)、実施志向的 (implementation-oriented)、時間的・空間的に固定される (fixed in time and space)、そして、予想可能である (predictable) (Hargreaves 1991 : 53-55)。「企てられた同僚性」の特徴から、ハーグリーブスが指摘するマイクロポリティクスは次のようなケースが生じることを懸念し、問題としている (Hargreaves 1991 : 48-53)。

第一に、同僚性が管理職など組織の上層部から指導され、管理されることである。学校改革の一環として、チーム・ティーチング、協働的計画 (collaborative planning)、同僚間コーチング (peer coaching)、メンター制度 (mentor relationships)、専門職的な対話 (professional dialogue) など各種の同僚性が組織化されているが、ハーグリーブスはクーパー (Cooper, M. 1988) を引用し、「それはいったい誰の文化なのか、もし教師が専門職的になれといわれたら、誰と、どのように、どこで、協働するのか、そしてその結果として何が生まれるのか (Cooper 1988 : 47)」との疑問を出している (Hargreaves 1991 : 49)。第二は、同僚性規範が、あたかも「同僚性を管理する法律」のように取り扱われていることである。問題は、「個人主義」文化が批判され、引き続き個人として一人で働きたいと考える教師を無視することにならないかという疑問である (Hargreaves 1991 : 50)。第三は、「敵との協働 (collaboration with enemy)」にならないかとの懸念で

ある。教師が自身の目的達成のために人生を切り開き、実現していくという姿ではなく、あたかも敵が作った目的に従っていくというようなことにならないかという懸念である (Hargreaves 1991 : 52)。第四は、官僚や管理職によって作られ、管理される改革によって、生徒から教師への共同 (cooperation) や、コミュニティから学校への共同が解消され、そのような共同行為の豊かさや、自発性、予想不可能性を涸らしてしまうことにならないと懸念する (Hargreaves 1991 : 52)。

このようなポリティクスの懸念を解消し、複雑でポストモダンな状況の中で、よりよい同僚性と、それに基づく教師の専門職性の生成を模索するというのがハーグリーブスのモチーフであったと考えられる。

D. ハーグリーブスの相互作用的専門職論

ハーグリーブスらは教師の専門職性に関する議論が、古典的な専門職性 (classical professionalism) から始まり、適応的専門職性 (flexible professionalism)、実践的専門職性 (practical professionalism)、拡張した専門職性 (extended professionalism)、複雑な専門職性 (complex professionalism) へと展開されてきたことを論じ、将来の新しい理論として相互作用的専門職 (interactive professionalism) へと研究を進める必要性を論じている (Hargreaves & Goodson 1996 : 1-27)。

ハーグリーブスは、教師の専門職論に関する議論の必要性が次の点にあるとしている。第一に、専門職 (profession) としての教職の成長と発展を巡っては将来に亘っても論争が続くであろう。その論争は、伝統的な専門職性の議論に共通してみられる自分自身の地位強化を目的とする議論によって導かれるべきでないし、多くの実践的専門職論にみられる他者が定めた教育手法を、いかにしてもっともよく実践できるかを考えるような、技術的で個人的で実践反省的な考え方によって導かれるべきでないと考えている。第二に、心に描いている論争は、教師の専門職性が活動的なコミュニティのケアと、民主主義に奉仕するという精神的な目的に対する、道徳的で社会政治学的 (socio-political) な理想によって導かれなければならないと信じるものである。第三に、現在喧伝されているような新しい専門職のスタンダードに不可欠な技術的な能力 (competency) や関連する知識ではなく、複雑でポストモダンな時代の専門職性には以下のような原理が求められているとする (Hargreaves

& Goodson 1996 : 20-21) ;

- (a) 生徒に影響を与えるティーチング、カリキュラム、ケアなどの問題点に対する自由な判断を行う機会と責任が増大している。
- (b) 価値などの目的が組み込まれたカリキュラムやその評価とともに、教師が教える道徳や社会的な目的や価値に取り組む機会と期待。
- (c) 外部の他者からの要請を実行するための工夫としての協同作業 (joint work) に参加するのではなく、専門職として現在取り組んでいる問題の解決のために、共有した専門性を活用する方法としての支援と支持を行う協働的な文化を同僚とともに実践することに傾注する。
- (d) 自己保身的な自律性ではなく、教師が権威をもって、しかし開放的に協働的に、生徒の学習に重要な影響力をもった他のパートナーと広いコミュニティ (特に保護者と生徒本人を含む) で職業的な多律性を発揮する。
- (e) 生徒に対するただの慰撫的 (anodyne) なサービスではなく活動的なケアへの傾注。この意味において専門職性はティーチングの認知的次元と同じように情動的次元を認め、強化しなければならない。またケアリングを実践し効果あらしめるために必要なスキルと性向を認識しなければならない。
- (f) 他者から要求されて (時には継続的で改善しているような見せかけのもとで) 終わりのない変革という無気力になるような責務を充足するためではなく、自分自身の専門性と実践の基準に関連する継続的な学習のために自己推進型の研究と取組をおこなう。
- (g) 高度で複雑な業務を創造し認知し、それにふさわしい立場と報酬を獲得する。(Hargreaves & Goodson 1996 : 20-21)

以上七つの原理を含んだ専門職性を「相互作用的专业職性」とハーグリーブスらは呼んでいる (Hargreaves & Goodson 1996 : 21)。

なお、ハーグリーブスの以上の議論に対して、フィールドリングは多様な批判を示している (Fielding 1999)。その批判に対して、同じ学術誌でハーグリーブスが応答しているのでその詳細を、IV章で見ることとする。しかしながら、以下にみるように、二人の議論は基本的に大きなずれはなく、価値を重視している点、コミュニティを基

礎にしている点など、同一軌道をやや異なった価値観をもって論じているとみることができる。

III. 新しい同僚性概念の展開—ラディカル⁸な同僚性に向けて—

1999年のフィールドリングの論文は「ラディカルな同僚性: 専門職的实践としてのティーチングを再確認する」と題している。また以下に示す新しい同僚性概念についても、「合議体 (collegium) を取り戻せ: 実践としてのティーチングの重要性」という項目名で論じられている。これらの題目や項目名から、ティーチングの実践者としての教師の専門性を問題として取り上げようとしているように見えるかもしれない。しかしフィールドリングが追求しようとしているのは、ティーチング知識の習熟や経営管理に資する技術としての同僚性ではなく、同僚や生徒たち、さらには保護者や地域住民をも加えた学習するコミュニティにおける学び合いを通じて行われる価値のぶつかり合いと、それによって深められる真正の学習への到達であると考えられる。このような関係の全体像を同僚性と呼ぶならば、そのような全体像によって成立する教師の実態と特性が教職の専門職性であるといえるだろう。

フィールドリングはリトルとハーグリーブスの同僚性や協働及び専門職性の議論を踏まえて、それを超えた新しい同僚性の在り方として以下五点の指摘を行っている。第一は、同僚性が専門職上の美德 (a professional virtue) であるとしていること、第二は、専門職としての平等性および価値合理性に対する官僚制の限界について議論をしていることである。第三は、合議体を取り戻せという提案であり、第四は、包括的な同僚性の構築を示唆する提言である。そして、第五が「職業的な多律性」の発揮である。

A. 専門職の美德 (virtue) としての同僚性

フィールドリングはクレイグ・イハラ (Craig Ihara) の1988年の論文「Collegiality as a Professional Virtue」を参照して議論を展開している。イハラは、リトルとハーグリーブスは同僚性概念を不明確で幽霊のようにしてしまっており、さらに悪いことには、「同僚性」がグループの自己利益を保護する観念と結びつく可能性を作

ってしまったと批判している。また彼は、同僚性は同僚に対する一連の義務の一部をなすものであり、また一種の美德として理解されることが重要だと述べる (Ihara1988 : 56-57)。イハラが示す同僚性の特質は以下の5点である。

- (a) 同僚性は特定の権限と権利を与えられ、共通の目標に向かっての業務に従事し、責務を遂行する一団 (a body or society) の人々に関連する概念である。この一団のメンバーは彼らの職務を遂行するについて同僚に対してある種の責務 (obligation) を負っている。そこには単に一連の職務を実行していく以上のものがある。
- (b) 表に現れた行動の基底に存在するもの、その基礎を理解することが求められる。
- (c) 同僚性には専門職仲間 (fellow) 間の相互に積極的に向かい合う態度が含まれる。それは必ず相補的でなければならないし、仲間の中の一人だけでは維持されえないものである。ただし、全ての同僚が同僚的であるということにならない。規範的なものであり、組織的必然性はない。
- (d) 専門的な技術を認め合うことに基づく同僚性には相補的な尊敬の意識が求められ、専門職としての一連の価値への献身 (commitment) が求められる。加えて、双方が大きな独立した全体の一部として結ばれている意識を分かち合うことを通じての連帯感 (connectedness) —それはすなわち共通の価値観を持ち集合的な目標を持つことが求められる。このような共通の価値観と目標が相互の支援と協働の源泉となる。
- (e) 理想的な専門職は、技術的に優れており、公共の善 (public good) への貢献心を持ち、専門職としての人生と結びついた美德をもっている人である (Ihara1988 : 57-62)。

フィールドィングはイハラの同僚性概念は、重要な問題について複雑ではあるが微細な説明をしており、十分に同調できるものであるとしている。その理由は、イハラの議論が、現状の増大する管理主義や狭い機能主義による教育政策とその実践に対抗して、本質的にして協働的で集合的な基礎に基づいた豊かで強力な論拠を与えるものであるから (Fielding1999 : 14-15) としている。

B. 専門職としての平等性および価値合理性に対する官僚制の限界

フィールドィングは、イハラの議論に欠けているものとして、専門職的な平等が、同僚性の社会学的な議論の中心に位置しなければならないと考えていると述べ、またそれに加えてマルコム・ウオーターズ (Malcolm Waters) が *American Journal of Sociology* 誌上で連続して行った管理主義に対抗する二つ議論を取り上げている。その一は、最も重要なことは、価値合理性一すなわち、倫理的、美的、宗教的な原則の実現可能性である。その原則は、官僚的な組織よりも同僚的な組織のほうが、より適格的であると考えられる。一方、官僚的な組織においては、支配的な思考様式は道具主義であり、個人としてのアクター自身が計算ずくの目的を志向する合理性を追求するからである。その二は、官僚制と同僚性の間には、意思決定の方法において特有の相違がみられる。後者は本質的に平等に傾注し、前者はそうではないという相違があるとされる。現状での学校は同僚的な組織であるとは明確にはいえないし、そうなりそうにもないとフィールドィングは認める。しかしながら、フィールドィングは、現状でも「中間的に同僚性の組織 (intermediate collegial organization)」であると考えている (Fielding1999 : 16)。すなわち、フィールドィングはイハラやウオーターズが指摘するような同僚性には実現可能性があると考えているといえよう。そこで、「ラディカルな同僚性に向けて」具体的な三つの提言がされるのである。

C. 合議体 (collegium) ⁹構築の提言

フィールドィングは、これまでの考察で、協働は個人色の強い概念であるのに対して、同僚性は形態においても実質性においても圧倒的に共同体的であり、そこで提言される同僚性の理想像が合議体であるとしている。また、合議体は特定の環境における特定の学校がその特殊性や特異性を超越して、その日常の業務において協力し専門職の理想を共有する組織であり、そこでは特殊性やユニークさの重要性が否定されるのではなく、対話的で包括的なより大きな合議体の中で、そのような資質が教育の重要性や継続的な有効性を見出すように作用すると考えるのである (Fielding1999 : 17)。フィールドィングは合議体で見られる教師の専門職性の特色として、次のようなニクソンらの見解を引用している。本引用はす

でに前述で使用したものであるが、重要であると考えるので、再度提出したい。

教師の専門職性は、学習の内部的な目標への傾注 (commitment) と、その実践と学校の外部から求められる善なるものとの間隔の確保によって定義付けることができる。すなわち、組織の外部から求められる善を優先することなく、また学習の内部で求められる善に反作用するような諸政策に明らかに反対する態度をとることが専門職としての教師の義務であるといえるだろう。外部から求められる善とは、例えば、競争を増加させ、欲深さを創り出す、あるいは不平等を再生産することを旨とする政策のことである (Nixon et al 1997 : 13)。

ニクソンらが考える専門職性は、学習の内部的な目標に傾注し、一方、市場主義的な要請に基づくスタンダード政策やアカウンタビリティ政策とは一定の距離を確保することである。そのためには、合議体によって、理想と価値が共有されなければならないと主張しているものと考えられる。

D. 包括的 (inclusive) な同僚性の構築提言

フィールディングは包括的な同僚性は教育に特有の同僚性であり、まだ一般には認められていない特殊な見方であるかもしれないと認めている。そのうえで彼は、変化する時代における教育の性質や、民主主義における教育の性質に関する学校内部の目標と社会の要請との間の議論を結びつけるように教師が取り組むことによって、より真正で、より理想的で包括的なコミュニティを構築していくことができると考える (Fielding1999 : 20)。上記で、ニクソンらは社会の要請と学校の目標との間に距離を保たねばならないと述べているが、包括的な同僚性は、その考えを一步進めて、その距離を縮小し、価値観を同じくするより大きなコミュニティを構築することが、同僚性によって可能になると考えているのである。さらに、専門職 (profession) という概念はもともと排他的なものであり、そこに包括的な概念を持ち込むことは愚かな行為かも知れないと認識したうえで、教育の専門職がより完全な民主主義に向かって行う努力の過程でより対話的になるためには、いかにして社会の構造や文化における変化を反映し、先取りすることができるのか、新しい思考法を探りたいと願う

(Fielding1999 : 20) として、包括的な同僚性の要素に関する下記三点の議論を展開する。

(1) 平等の強化：仲間同士の学習 (peer learning) の力

この観点は、すでにリトルが極めて明快に述べているとフィールディングはいう。リトルはすでに述べたように、教師間の相互作用として、「教師はいつも、具体的な教授実践に関して対話をする」など四点を示していた (Little1982 : 331)。ティーチングの手法に関して、教師同士で、時に教師であり、時に学習者となって学び合うという実践である。

このような同僚性は、集合的な目的に向かって集合的な努力をするということにとどまらず、特定の状況下の特定の学校という境界を越えて、知識ベース (knowledge base) を強化するだけでなく、ティーチングという徳性 (virtues of teaching) を一般的な実践とすることにつながる (Fielding1999 : 21)。

(2) 生徒が教師に、教師が学習者になる

生徒が教師になるという考え方は、フィールディング自身が言うように一般的にはなっていないが、彼は「我々は数学や歴史を教えていると考えているかもしれないが、我々が教えているのは人間であり、数学や歴史は人間関係を成立させる仲介物にすぎない」と考えるがゆえに生徒が教師にもなり得るのである。教師は、生徒の詳細なニーズに細心の関心を持たねばならないし、生徒は教師の知恵や言葉を理解しようと細心の努力をしなければ、良い学習者にはならないだろう。Teachingには相補性 (reciprocity) や開放性 (openness) が不可欠で、それらがなければ真正の学習¹⁰ (authentic learning) は成立せず、よい教師とはいえないだろう」と彼は主張する (Fielding1999 : 22)。

(3) 教育を民主主義実践プロジェクトとして再建する

前述の合議体の中で、親の権利と教師の教育権とのコンフリクトを明らかにしなかった。フィールディングはケネス・ストライク (Kenneth A. Strike) の議論を参照している。ストライクによれば、教育上の熟議 (deliberation) において、教師は「平等の中での一番 (first amongst equals)」の役割を演じることになる。明らかに、教師は教育上の熟議において中心でなければならない。それは彼らがエキスパートであるからではなく、彼らに

教職の専門職性としての同僚性

は経験があり、特定の事項に優れた知識を持ち合わせているという仮定のもとにその問題の主たる責任者とみなされるからである。「ハーバーマスのコミュニティ」(コミュニケーションを可能にする公共的な言論の空間—筆者註)においては、合意に至るように十分な説得が教師によって行われるという事実に基づいてより良い議論が認定されるのである。

言い換えれば、合議体という共同体の中では、親の権利や教師の教育権は止揚され、教師はひたすら「専門職的経験と洞察力が顕著な人」として「平等の中の一番(first amongst equals)」の役割を演じることになるのである(Strike1993:268;Fielding1999:25)。

フィールディングは、このような民主主義的実践のために、学校はもっと小さく、もっと弾力的で、もっと浸透的で、もっと流動的なものとし、コミュニティのメンバーをもっと楽天的で、理想的でもっと寛大であるとみなし、学校の組織や文化をもっとダイナミックでもっと対話的にし、さらに学校の意思をより絶え間なく包括的なものでなければならぬと主張する(Fielding1999:26)。

E. 職業的な多律性 (occupational heteronomy) の発揮

「職業的な多律性」はハーグリーブスら(Andy Hargreaves and Ivor Goodson)がポストモダニティにおける教師の専門職性を採り当てる概念として提示したものである。それは、自己保身的な自律性ではなく、教師が権威をもって、しかし開放的に協働的に、生徒の学習に重要な影響力をもった他のパートナーと広いコミュニティ(特に保護者と生徒本人を含む)で発揮するものである。ただし、多律性も同僚性も、それが教師の経験、トレーニングおよび教育上の専門的技術を排除することにつながってはならない。生徒、保護者、コミュニティメンバーなどが多律性や同僚性の名のもとで新たな裁定者となり、何をすべきであり、どのように達成すべきかを教師に押し付けて教師がその犠牲者になってはならない。もっとも重要なことは、平等な相補性であり、対話への努力である(Fielding1999:27-28)。

F. 小括

フィールディングは、リトルとハーグリーブスが提示する協働及び同僚性概念が不明確であるとした。フィー

ルディングは両概念が明確に異なるものであるとし、その違いを下記の六点で示そうとした。

- (a) 価値を十分に含みこんだ概念であるかどうか
- (b) 少なくとも特定の学校の特性にとらわれたものではなく、外に向かったものであるかどうか
- (c) ただの教え込み(teaching)だけではなく、教育に傾注(commit)したものであるかどうか
- (d) 過去を知り、将来を見据えて現在を乗り越えようとするものであるかどうか
- (e) 現在がポストモダンという変化する時代であることを理解したものであるかどうか
- (f) 生徒や保護者およびコミュニティの声が、より共鳴性と正統性を持ちつつある民主的なプロジェクトへの参画を意味するかどうか、の6点である(fielding 1999:16)。

以上の議論から理解できるフィールディングの「ラディカルな同僚性」とは、従来の同僚性の議論が教師間の相互作用を対象とした概念であるのに対して、教師と子どもや生徒、さらに保護者や地域住民との間にも拡張した包括的(inclusive)な概念である。つまり、教師と子どもや生徒と保護者や地域住民とが構成する共同体における成員の関係性を論じる概念であり、互いに学習者として成長し合う対話を実現する「対話に開かれた学校(dialogic school)」を構想し、その先に民主的社会の実現を展望するものである。

IV. フィールディングとハーグリーブスの論争

ここまでフィールディングとハーグリーブスの思想を見てきたが、彼らの思想を明確に理解するために、両者が同じ学術誌(Australian Educational Researcher, 26(2),1999)上で行った論争を見ておきたい。二人の議論は同じ方向に向かい、時に交差しながらも、総じてせまい間隔を保った平行線で進んでいるものと考えられる。

A. フィールディングによるハーグリーブス批判

ハーグリーブス(以下私とする)はフィールディング(以下彼とする)が次の五点の批判をしていると理解している(Hargreaves1999:45)。第一点は、彼は、私が協働と同僚性を明確な区別をせずに使用しているとする。第二点は、私が教師文化の型を論じるあたり、内容よりも形態を重視し、全ての文化の形態に共通して重要な本

質的で規範的な内容を軽視しているとする。第三は、その結果、単なる協働よりも道具的ではなく、個人主義的ではないと彼が主張する「真実の (real)」同僚性の理想を私が軽視していると彼は批判する。第四は、私の論文は、規範性が乏しいと彼は言う。第五は、私は、生徒や親や教師を包み込んだよりラディカルでより包括的な同僚性の重要性を認識しているが、彼は、私はその点を明確にし、しっかりとした議論をしていないと批判する (Hargreaves1999 : 45)。さらに、ハーグリーブスは反論もしていないが、ハーグリーブスらが看過している以下の点が重要であるとフィールディングは述べている。前述と重複するが、重要であると考えるので、再度引用しておきたい。すなわち、多律性も同僚性も、それが教師の経験、トレーニングおよび教育上の専門的技術を排除することにつながってはならない。生徒、保護者、コミュニティメンバーなどが多律性や同僚性の名のもとで新たな裁定者となり、何をすべきであり、どのように達成すべきかを教師に押し付けて教師がその犠牲者になってはならない。もっとも重要なことは、平等な相補性であり、対話への努力である (Fielding1999 : 28)。

B. ハーグリーブスの反論

ハーグリーブスの反論は上記の疑問に個々に行われていないので、要点三点に絞って応答を見てみよう。

第一の、同僚性と協働の定義を明確にせずに互換的に使用している点について、ハーグリーブスの反論は次の通りである。フィールディングの指摘通りで、互換的に使用している。教師関係を説明するのには同僚性よりもむしろ協働がふさわしいと考えている。それはフィールディングとケンブリッジで同門であったナイアスの行った英国の小学校での調査結果でも証明されている、とハーグリーブスはいう。ハーグリーブスは逆に、フィールディングの理論展開の根拠がアメリカの中学校での調査によるものであり、その調査は、しっかりと「専門職コミュニティ (professional community)」ができており、教授と授業の目標が明確にされており、「ビジネスライクで、業務が引く張る (task driven)、目標中心 (goal-centered) のフィールディング好みの「同僚性」環境のもとで行われたものである。したがって、小学校と中学校では協働や同僚性の在りようが異なるのは当然であるとする。さらにハーグリーブスは、フィールディングが多く的女性に高く評価される専門職の相互行

為 (協働の意と考えられる - 筆者註) には注意を払わず、「合議体 (collegium)」という古びた概念で、エリート主義的、排他的、ジェンダーの偏見をもった、とうてい民主主義を達成できるとは思われない考え方を推進していると批判する (Hargreaves1999 : 45, 47, 48, 50, 51)。

この応答については、事実確認ができず、また議論の背景には「学派」というようなものの存在も感じられて、正当性が判断できない。しかし、むしろこの議論を通じて、二人の論者は極めて近い考え方に立っているといえるのではないだろうか。なお本稿の最後にフィールディングが、専門職主義がエリート主義に陥らないようにとグランディの引用をしている点は、自戒を込めているのではないかと推察され、興味深い。

第二に、ハーグリーブスには規範性が乏しいというフィールディングの批判に対しての応答は以下の通りである。ハーグリーブスは、教師の専門職性に対してとっている自分のスタンスは、明確に規範的であると述べる。まず、学校における同僚性についてはよりラディカルな形態を支持しており、ティーチングにおける専門職性ではより民主主義的で包括的な議論をしている。自らが民主主義的で包括的であるとする理由は、次の二点である。第一に、教育者 (educator) は政治的には相補的で、道徳性に導かれ、情緒的に豊かな環境下で生徒や親や他の人たちと学習共同体 (learning partnerships) に関わらねばならないと考えているからである。その立場は、Changing Teachers, Changing Time (Hargreaves1994) に述べている。第二に、フーラン (Fullan, M.) との共著『教育において何が戦いに値するか (What's Worth Fighting For in Education)』を1998年に発行しているが、その中で教師に上記のような教育者であるための二つの指標を示している。それは、「生徒を貴方の最も重要なパートナー (prime partners) と考えなさい」というものと、「親の期待に自分自身のことであるかのように考えて対応しなさい」というものである (Hargreaves1999:47)。

第三点は、フィールディングの同僚性、専門職性の概念には出てこない、ケアの倫理である。ハーグリーブスはより開放的な専門職性(それがフィールディングのいうラディカルな同僚性であろうとハーグリーブスは述べているが) について論じており、そこでは生徒や親と教師の間に、強く、非公式であるが、相互に支援しあう (mutually supportive) 情緒的な絆 (bonds) と結びつき (connections) があり、情緒的な次元での価値合理的な

議論、意思決定、研究がある、と説明している (Hargreaves 1999 : 50)。

C. 専門職主義を超える

本稿では、協働や同僚性をその特性とする専門職性の概念が展開されてきたことを述べてきた。フィールディングは最後に、シリー・グランディー (Shirley Grundy 1989) を下記のように引用し、われわれは「専門職主義を超える」なければならないと述べている。「専門職主義を超える」とは、専門職が潜在的に持っている、エリート主義的な要素や排他性が民主主義の中で頭をもたげることが無いように、職業的な多律性だけではなく、ラディカルな同僚性を実現しなければならないという主張である。専門職性研究にさらなる新たな方向性が示されているといえるだろう。

実質性を持った (critical) コミュニティは教育実践から影響を受ける全てのものを超越するように拡大するだろう。このことはクライアントのみならず常に増加してきた実践者においてもそうである。実践的問題を解決するプロセスを通じて、クライアントを単なる受益者とみなすことはできなくなるだろう。彼らは彼らの人生に関連する「善なるもの (the Good)」を実現するための探求への協同参加者となるだろう。かくて、批判的教育者は彼/彼女を受け身の受益者に対する知識の提供者ではなく、教育を追究する生徒たちと協働者になるであろう (Grundy 1989 : 96)

おわりに

本稿の目的は、第一に、1970年代後半から新しい専門職性が形成されてくる背景と、新しい専門職性を特徴づけている同僚性の特徴を吟味することであった。第二は、新しい専門職性の次世代ともいべきラディカルな同僚性を特質とした専門職性の本質を考察しようとするものであった。

第一については、1970年代後半から80年代にかけて、アメリカはポストモダンと呼ばれる社会変化の中にあっただが、加えて、中東発の石油危機がアメリカに経済危機をもたらし、その回復策として教育が大きな期待を受けることになった。学べき事項に高いスタ

ンドアードが設定され、教師・学校にはその達成のアカウンタビリティが求められた。その対処策の一つとして協働や同僚性がキーワードとされるようになった。また同時代に教育学においてもパラダイム転換が進展し、協働や同僚性を受け入れる素地はできていた。1982年にリトルが同僚性概念を提示したことを契機に、協働や同僚性を特性とする専門職概念が成立していったと考えられる。

第二点は、ラディカルな同僚性である。上記のように、協働や同僚性を特性とする専門職性概念が受け入れられ、諸施策の中に埋め込まれていったが、それはティーチングの技術を高める働きはしても、生徒の真正の学習につながるものではなかったと考えられる。ラディカルな同僚性は、教師同士の学び合いはもとより、子どもと教師も学び合うという学習コミュニティをめざし、その共同体に保護者や地域住民を包括した合議体を提唱するものである。教師の役割は「平等の中の一番」という言葉に象徴されるように、その経験と学びの実践をバックにしてコミュニティの人々を説得し、仲介し、まとめるという同僚性の役割を付加した専門職であるということができよう。

フィールディングがラディカルな同僚性を提唱した1999年以降にも、教育を取り巻く環境は大きな変化を見ている。アメリカでいえばNCLBに代表される教育政策が遂行されている。このような環境下で、ラディカルな同僚性はどのように真価を発揮しているのか。また、ハーグリーブスが訴えている情緒的次元の研究がいかなる真価を発揮しているのだろうか。その調査・検討は今後の研究の課題である。

【註】

¹ 詳細は本特集の倫理綱領を論じた津田論文を参照されたい。

² 原訳では「死体化した確実性」と訳されている。

³ 本稿では「自在に動くモザイク型」と訳している。

⁴ 本稿では「仕組まれた同僚性」と訳している。

⁵ なお、「地図化」についてフィールディングは、地図は単なる変数のリストではなく、高低(重要度の比較一筆者註)が示されなければならないと批判的である (Fielding 1999 : 4)。

- ⁶ 「諸グループ独立分割型」及び次の「自在に動くモザイク型」は秋田 1998 : 238 の訳語を使用した
- ⁷ 5つの専門職性の名前については木村 2011 を参照した。
- ⁸ 「ラディカル」とは、公共の善や平等などの価値を重視し、また教育の原点であるティーチングからアプローチをしようとする「同僚性概念」を説明する言葉であり、基本的な、あるいは根本的などという意味を含めた概念であると理解している。
- ⁹ Collegium は使用例の少ない用語であるが、ジーニアス英和大辞典 (2001、大修館書店) によれば、「共同研究組織 (メンバーが相互信頼と尊敬をもって共通の目標を追究する団体)」とされている。
- ¹⁰ アメリカにおける各教科の専門団体のスタンダードなどがほぼ共通に志向する学習活動の構造があるという考えであり、1990年代以降、各国の教育研究・実践に大きな影響をあたえ続けている社会構成主義の学習観である。学習者が他者 (仲間) と協同して対象世界と対話するというのがその基本構造である。学習者は、自分の持てる知識 (認識枠組み) を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける。この対象志向活動の過程で、学習者は他者と相互交渉を行うとともに、自己の行動の調整や既有知識・信念体系の組み換えなどの自己内対話を誘発される。そして、活動の目的、学習者の対象世界、仲間、自己への向かい方、知識や認識・行動様式の発達の方向性は、学習活動が埋め込まれている文脈、特に、学習者たちが属している地域・学校共同体の文化に規定されている (以上、石井 2011 : 274-287)。

【参考引用文献】

- 秋田喜代美 (1998) 「実践の創造と同僚関係」『岩波講座 6 教師像の再構築』岩波書店
- 石井英真 (2011) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂
- 勝野正章 (1996) 「学校という組織・集団の特性」堀尾輝久ほか編『組織としての学校』柏書房、33-54頁
- _____ (2003) 「堀尾『教師の研究と教育の自由』論の今日的意義—同僚性と教師の教育専門家としての成長にかかわって」『教育』2003年9月号、70-74頁
- 佐藤学 (1999) 「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房、157-179頁
- 鈴木悠太 (2009) 『教職開発における同僚性の再構築』2009年度東京大学大学院教育学研究科修士学位論文、未発表
- Fielding, M. (1999) Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice, *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34.
- Grundy, S. (1989) Beyond professionalism, in Carr, W. (ed) *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, Falmer Press, Lewis, pp. 79-99.
- Hargreaves, A. (1991) Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration, in Blasé, J. (ed) *The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*, Corwin Press, pp. 46-72.
- Hargreaves, A. (1992) Cultures of teaching: A focus for change, in Hargreaves, A. and Fullan, M. (ed) *Understanding Teacher Development*, Cassell, London, pp. 216-240.
- Hargreaves, A. (1995) Postmodern Paradoxes : The context of Change , in Hargreaves, A. (ed) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Works and Culture in the Postmodern Age*, (=1996, 山田真紀訳「ポストモダンのパラドクス」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育と市場 教育学年報 5』、世織書房、pp. 211-284.
- Hargreaves, A & Goodson, I. (1996) Teachers' Professional Lives : Aspirations and Actualities, in Goodson, I & Hargreaves, A. (eds) *Teacher's Professional Lives*, Falmer Press, 1-27.
- Hargreaves, A. (1999) Fielding Errors? Deepening the Debate about Teacher Collaboration and Collegiality : Response to Fielding, *Australian Educational Researcher*, 26(2), pp. 45-53.
- Ihara, C.K. (1988) Collegiality as a professional virtue, in Flores, A. (ed) *Professional Ideals*, Wadsworth,

- Belmont, Calif. pp. 56-65.
- Little J. D. (1982) Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of School success, *American Educational Research Journal*, 19 (3), pp. 325-340.
- Little, J.D. (1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record* 91(4), pp. 509-536.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press
- Nixon, J., Marin, J.,McKeown, P., Ranson, S. (1997) Towards a Learning Profession: changing code of occupational practice within the new management of education, *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp. 5-28
- Strike, K. A. (1985) Is There a Conflict Between Equity and Excellence?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), pp. 409-416.
- Strike, K. A. (1993) Professionalism, Democracy, and Discursive Communities: Normative Reflections on Restructuring, *American Educational Research Journal*, 30(2), pp. 255-275.
- Strike, K. A. (2007) *Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability*, Corwin Press.