

「授業研究」を実践可能にする文化と社会 —オランダにおける教職員文化の制度的背景—

辻村 貴洋*・河野 麻沙美*

(令和2年2月4日受付；令和2年6月8日受理)

要 旨

本研究では、教師の専門性開発に有効な方法として国際的に知られるようになってきた学校教育現場で行われる営為としての「授業研究」に着目し、検討を行う。「授業研究」の遂行に関わる諸制度や行政機構に対する検討は十分になされていない。そこで、ワークシェアの先進国であるオランダの教職員文化を取り上げ、社会構造を含めた制度的環境を整理し、比較研究に必要な視点および「文化素子」を提示することを課題とする。まず、オランダ憲法にみる「教育の自由」に着目し、その功罪について言及した。次に、社会保障政策の一環としてのワークシェアの普及を取り上げ、関連して政策形成過程にも関与する中間団体についてふれ、この団体がPLCとなり得る意義と可能性について示した。そしてオランダの教育行政システムの中でも、学校監督を中心に取り上げ、学校や教職員の自律性への影響について検証した。以上より、主にオランダと日本を想定した「文化素子」と考えられる候補として、それぞれの社会における教育機関の位置づけ、個別の学校ごとの内部の多様さ、職能団体等による研修機会の3つを確認することが必要であることを導き出した。最後に今後の研究課題として、戦後の法制化と、師範学校から受け継いだ伝統を合わせて検証することで、日本の教職員文化を支える暗黙の制度として存続してきた授業研究に迫ることができるだろうことを示した。

KEY WORDS

授業研究 教育の自由 オランダ プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ 制度的背景

Lesson Study, Freedom of Education, Netherland, Professional Learning Community, Institutional Background

1 はじめに：

1.1 本稿における「授業研究」と課題の背景

本稿では、授業改善、同僚性の構築、教師の力量形成など、教師の専門性開発に有効な方法として国際的に知られるようになってきた学校教育現場で行われる営為としての「授業研究」に着目し、検討を行う。「授業研究」は多義的であり、その実施主体や目的、機能においても多様にある。詳細は別稿（河野，2020）にゆずるが、以下に本稿で対象とする「授業研究」について概説し、本稿における問題の所在を示す。

国際展開した「授業研究」はLesson Studyと呼ばれ、特に、実施手順と活動形態を示すPlan-Do-Seeプロセスの各段階において、複数の教師によって授業をデザイン（Plan）し、研究授業の実施とその相互参観（Do）を行い、その授業に基づき、次の授業改善を目指して協議（See）をするという、同僚間での一貫した協働性が注目される。シンプルな手順でわかりやすく実践しやすいことに加え、この構造化されたプロセスの各フェイズを分析することによって、その有効性が検証される研究がなされるなど、教師教育の方法として認知されている。欧州における展開で、最も早く確認できるのはイギリス・ロンドンの文教地区であるCamden地区での実施である。自発的参画を発端に「授業研究」に取り組むプロジェクトが行われた。このプロジェクトの基盤には、各学校がケース・スタディという実践研究を行ってきた学校現場の慣習を背景に、ケースを授業（レッスン）に焦点化するという点で日本の「授業研究」をモデルとして取り組まれたものである。授業のデザインと実施、振り返りを行う活動のモデルが示され、同僚間での繰り返し協議が行われる。この過程における教師間談話の検討に、教育心理学の研究者チームが参画・協働し、一連の授業研究の協議のなかで、教師間談話の変容が検討されている（Dudly, 2013, Vrikki et al. 2017）。授業研究を通じた教師の学習を捉える教師研究に関心がある学術的アプローチと、授業改善に資する教師らの対話の質を高める実践支援を両輪に、また新たな手法としてのLesson Studyの効果検証を実践と同時に並行して行っている点特徴的であると同時に、一方でLesson Studyが理論的背景を持たず、経験知による構成物であるという課題を顕在化したとも言える。

*学校教育学系

Lesson Studyの国際的認知のきっかけは、算数授業の国際比較研究とされる。日米独の授業比較をビデオから行い、日本では構成的な授業が展開されていること、それが好成績の背景であろうと考察されたことによる。また、そうした授業が実践できる教師の力量形成を支えているのは「授業研究」と呼ばれる実践であることが示唆された (cf. Stigler & Hiebert 1999)。近年「日本型教育の海外展開事業Edu-port」の一つとして国際展開をしているものの、「授業研究」と学力の関係が十分に検討されないまま、まさしく学校における慣習的な研究、研修の手法として行われてきたものであることから、教師の力量形成に資する活動としてのメカニズムや学力への影響や関係性は、国内では直接的に検証することが行われないうまま、経験的に評価されるにとどまっている。教師の知識と学習者の理解との相関を検討する教授学習研究 (cf. Hills et al. 2008) もあるが、「授業研究」とは別の文脈や研究でも十分に検討されていないという現状がある。かつ、この「授業研究」には、現場の実態や課題に即した様々な目的や方法が存在し、また、開発されることを通じて継続的な遂行がされてきた。工夫やローカルな最適化が行われながらも、日本の学校では実施することが半義務・半強制のように行われてきた「授業研究」という営みは、そうした背景や実態については十分に知られないままに、海外から関心を集め、導入前後でその影響を捉えようとする学術的研究へと展開している。こうした実態が「授業研究」に内在する文化に着目し、それを他国・他地域等の他文化圏で導入され、文化として実践されるという実態を検討しようとする本稿をふくめた研究の背景と動機である。

1.2 授業研究の「文化化」を捉える際の課題

国際的展開によって、学術研究の、特に教師の学習に焦点をあてた研究を駆動する「授業研究」という新規の対象として位置づけられるではあるものの、一方で実践現場において「授業研究」を継続的に行うことの課題は、欧州で展開する前から指摘されている。河野 (2017) は、開発教育のもとで展開されたインドネシアの私立学校で研究校を目指して「授業研究」を導入する事例を取り上げ、複数年に渡って、学校が「授業研究」を導入し、継続的に実施できるように学校経営をしていく様相を、実施支援する第三者として関わり、アクションリサーチの手法を用いて描き出している。導入前後から様々な困難を抱えながら、また、ときに誤解をしながら「授業研究」の在り方を模索していく中で、積極的に導入したはずの「授業研究」が小刻みに課題をもたらし、もしくは顕在化させ、学校を揺さぶるという実態を経験する。それでも、時間をかけて授業研究の実施方法とそれとの関わり方を考慮した経営をしていく中で、学校の文化として定着していく様子が描かれる。当初は新規の「方法」として導入した授業研究が、学校が設定する教育理念や目標と結びつくことへの省察と自覚を促す様相や、自国の学校や授業に潜在する教育・学習観や慣習と日本の「授業研究」や同時に輸入される教材に組み込まれている子供観と学習観との齟齬から、授業研究の導入が当該校におけるピルーフシステムやその一部をなす文化に揺さぶりがかけられていた過程について記述している。継続の実施とその定着を目指す中で、日本と比すると教師の勤務年数が総じて短く、教師教育に関わる養成や研修の制度や実態、大学と現場の関係性といった「授業研究」の周辺環境や制度の相違によって、授業研究の遂行が直接的輸入では困難をもたらすと判断し、研修や勤務評価を変更したり、継続的勤務を可能にする経営を並行して行う様子も見られた。その成果を基に、「授業研究」を文化的実践と位置づけ、「授業研究」の実施方法やそれに伴う道具だけでなく、そこで共有される思考の習慣や信念といった文化と相互作用する心理との関係を捉えることを示唆している。これは、特に学校や実践者という「授業研究」と直面する実践主体にもたらされた葛藤に、表象される授業研究の文化的特性があることを指摘したものと見える。

一方、アジア・アフリカ圏における導入と欧州での導入では異なる側面がある。開発教育の一貫として行われた「授業研究」の導入は、学校や導入を支援する国・地域の研究者や大学スタッフが日本の国際協力の経済的支援や日本の大学からの指導を受けながら、手法として「授業研究」を学習対象及び方法として引き渡され、プロジェクトとしてその実施を確実に展開していくように普及したのに対して、アメリカや北欧、欧州では、教師教育の新たな手法として教師教育者や教師教育に関わる研究者が導入し、研究プロジェクトと合わせて実施・展開していくという構造的違いがみられる。先のイギリスでの事例にあるように実践推進と研究による検証が同時並行していくという展開は、教師教育の新たな手法として可能性を探るものといえる (河野, 2019)。加えて、日本が教育方法や教育・学習に関わる理論・理念の多くを輸入・参考にしてきたように、西洋諸国はそれぞれに教育制度を確立させ、近隣や国際動向に影響を受けながらも、それぞれのより大きな「歴史・社会」を背景に展開している。また、教育思想や教育理論の適用や教育課程の在り方もまた、それらに影響をうけることが想定される。「授業研究」が手法として知られている一方で、先に指摘したように内在する教育・学習観については実施を通して顕在化するもので、語用的に共有しやすい「子ども中心的」といった特性は知られるものの、「授業研究」が経験してきた歴史的経緯や多様性の存在は十分に知られておらず、それらは授業研究を推進する重要人物といわれる Knowledgeable Others の「授業研究」に関する予備知識程度におさまる。「授業研究」という営みを学校が実施する際には、手順の遂行だけではなく、参加

する教師の実施スケジュールや体制、協働する時間等を設計し、それを勤務内として保障する必要がある、この課題は日本国内においても存在する。教師の勤務態様やそれに関わる学校や教師の職務等に係る制度、それによって形成される教師の専門職としての認識、専門性開発に関わる諸制度、システム等は、本来「授業研究」の遂行においては重要な要素となるものの、「授業研究」の肯定的評価や効果検証が「授業研究」を対象とした研究の主眼であったし、学校での実施状況から「授業研究」の文化を捉えようとする先のアクションリサーチにおいても、制度やシステムを含めたある特定文化の中にある学校での葛藤を対象としたもので、特定文化の中にいるが故に、当事者らが説明できない自らの行為や思考と関連する「文化」と「授業研究」の有する文化とが交差し、葛藤をもたらしたことが推察されるものの、「授業研究」の遂行に関わる諸制度やシステム、それを動かす行政に対する検討は十分になされていない。「授業研究」が継続的・慣習的に実施されるなどして学校経営や授業改善の方法論として定着していき、当該社会における「文化」となっていく文化化の過程に着目した際に、文化の射程を、実施主体の思考や信念、スクリプト、行為の慣習といった心理的側面だけでなく、取り巻く環境としての社会に目をむけ、ことに学校や教師に影響を与える制度やシステム、行政の社会的・歴史的实际をおさえることは、授業研究に関わる「文化」の記述には必須となる。文化の記述においては、影響を与える要素としての「文化素子」の抽出が必要となる。そこで、本稿を「授業研究」の文化的特性を記述するための文化素子を同定するための作業過程として、次の課題を設定する。

1.3 授業研究を取り巻く制度的環境

本稿の課題は、授業研究の文化化過程に迫る研究の一環として、その背後にある制度的・行政的側面におけるオランダの教育事情を、その社会構造を含めて状況を整理し、「授業研究」を取り巻く制度的環境について、日本との比較をする際に必要な視点および「文化素子」を提示することである。

働き方改革の議論の際、オランダはしばしば、ワークシェアリングの先進国として紹介される。1970年代に入り、オランダは失業率の増加とインフレにより、経済的に深刻な問題を抱えていた。北海の天然ガスの輸出を拡大して外貨を獲得したが、その一方で自国通貨の高騰によるインフレが生じ、国内の製造業の業績が悪化したことで失業率が高くなった。後にオランダ病とも揶揄されることになるこの状況に対して1982年に、政府・労働者団体・使用者団体の3者により、フルタイムワーカーの労働時間の短縮や早期退職制度の導入などの取り決めがなされた。ワッセナー合意（またはワッセナル協定 Akkoord van Wassenaar）と呼ばれるこの取り決めにより、政府は社会保障費の維持と減税、労働者団体は賃金上昇の抑制、使用者団体はワークシェアの推進をそれぞれ図り、以後、オランダでは、労働者自身が働き方を決めることができるようになっていく。秋山（2017）は、女性の社会進出や出生率の高さにも触れながら、たとえば育児を理由にした週4日勤務や自宅勤務などが、オランダでは当たり前のように認められる社会であると述べている。そしてこれらが、子育てや介護を理由とせずとも、すべての労働者に認められた権利となっていることを挙げている。このようにオランダは、社会全体が働き方に関して寛容なスタイルへと転換したモデルとして注目されるのである。

こうした社会において、学校の教職員の労働形態も例外ではない。フルタイムの勤務者よりも、圧倒的にパートタイム労働の勤務者が多い学校も多く、会議や打合せの時間を確保すること自体が困難なケースも少なくないようである。では、オランダにおいて授業研究という実践の展開を取り巻く制度的な環境とはどのようなものであるか、歴史的な経緯も含めながら整理していくこととする。

2 多様性を保障する教育制度とその背景—「教育の自由」をめぐる

2.1 オランダ憲法にみる「教育の自由」

オランダの教育に関する体系だった先行研究は多くはないが、多様性を包括するような教育制度のもとでの、日本からみると自由な教育選択を可能にしている実態を紹介するリヒテルズ直子による一連の研究がある（リヒテルズ直子2004・同2006・同2008・同2010）。また、教員として働きながら子育てをしてきた目線から、オランダのワークシェアリングの状況も含めた教育事情をわかりやすくレポートした峯村の著作がある。このほか、教育には触れられていないが、関西・働く女性の弁護団の有志数人が、ヨーロッパの労働政策・男女平等政策の視察の一環としてオランダを訪問し、政治・社会情勢を簡潔にまとめたWILL政策研究会・佐藤編著（2010）がある。

いずれにおいても、日本と比較したとき、オランダがより「自由」である側面が強調されている。制度的な枠組みに関していえば、たとえば、学校区が存在がないこと、公立・私立の授業料負担にはほぼ差がないこと、学校の設立が生徒数の確保を条件として誰でも可能であること、などが挙げられる。なお、学校の設立に関して太田（2009）は、

生徒数の確保が必要となるのは、公費補助を受ける条件であって、学校設立のための必須条件ではないと述べる。高額となるが、授業料で維持できれば学校として存続可能であり、「イスラム系の専門学校や高等教育施設にはそうした例がある」としている。

これらの「教育の自由」は、1848年に、当時のベルギー憲法の流れを汲んで改正されたオランダ憲法において確立され、現行憲法にも、23条にて明文化されている。結城（2009）は、オランダの教育制度の顕著な特徴の一つとして「教育の自由」が挙げられることを、教育・文化・科学省（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap）による教育制度概説書を引用して示している。さらに、ここでの「教育の自由」は、消極的・防衛的な「国家からの自由」ではなく、学校教育への参加権や学校教育の共同形成権をも含む、いわば「教育への自由」と言うべき積極的かつ能動的な自由を意味するとしている。また太田（2009）は、憲法23条によって、オランダの教育制度における自由権と社会権が結合していると指摘する。つまり、国家は、公立であれ私立であれ、学校設置者として同等に扱い、多様な教育理念に基づく学校の設立・運営の自由を与え、どちらにも平等に財政補助を行うことで、その自由を実質化する。このとき、国家によるなんらかの教育政策が、学校の教育の自由を制限することになったとしても、国家という権力機構からの公費補助を受けるために学校が制限されるのではなく、教育政策というものは社会全体からの市民の要請として位置づけられるのである。しかしながらこの構造は、多数決を是とする論理に飲み込まれるおそれがある。日本の場合は、これを防ぐために専門職としての教師の教育の自由を保障する手立てが論点となる。これは日本の学校教育が、近年、多様な教育機会保障への機運が高まりつつあるとはいえ、原則として、学校の設置者は国・地方公共団体・学校法人に限定され、教育内容については公立・私立ともに、学習指導要領を標準とするためである。教育の質を保障するのは国や地方公共団体の責務と考えられ、その振興が計画的に図られなければならない。一方で、オランダの場合は、公私立を問わずに多様な形態の学校が存在しており、学校区という枷はない状態で、学校を選択する自由を保障されている。いずれも、ガバナンスのルートが問われることには相違ないが、あえて比較すれば、日本は消極的・防衛的な側面が強く、オランダは積極的・能動的といえよう。

なお、結城（2009）は、オランダの「教育の自由」に関する法制史を、フランス革命の勃発頃からまとめており、その概略は以下のようになる。いわく、18世紀末から19世紀初頭にかけて創設されたオランダの公教育制度のメルクマールが、「教育の自由」を原則的に否認する国家の教育独占にあったとする。1798年に制定されたオランダ憲法では、国家が教育の主宰者であり、統括権を有していた。具体的には、私学教育においても、教育施設の設置にあたっては所轄庁の認可や、公立学校と同程度の教職員の資格が必要とされたほか、公立学校に対しても詳細な教授要綱に基づく学校監督権の行使による統制の強化などが挙げられている。この監督を行うために視学制度が創設され、中央集権的な教育行政機構が学校制度を掌握していたとする。また、この過程において、1803年の学校法にて私立学校が法禁されたこと、公立学校における宗教教育が禁止されたことについても触れている。これに対して、私学側、とくに教会を中心とする諸派が、自由な宗派的私学教育を求めて国家権力と対立することとなり、この動きは後に学校闘争（Schulkampf）と呼ばれることになる。このように、オランダの「教育の自由」確立には、宗教と国家の対立構造が背景にあった。

2.2 「教育の自由」保障の副作用

ところでリヒテルズは、イエナプラン・シュタイナー教育・モンテッソーリ教育などに代表される多様なスタイルのオルタナティブスクールのもと、学習者の個性を重視し、生活環境に応じた周辺社会との接続の中での社会性を尊重することを、オランダの教育の特徴として紹介している。その一方で、貧困層が多い移民が集住する地域から、先住していたオランダ国民が別の地域へ移り住んだり、離れた学校へ子どもを通わせたりするなど、学校区が存在せず自由に選択できることで、移民との分離が生じていることを指摘している（リヒテルズ2004）。これに関して水島（2012）は、移民や難民の受け入れに積極的で、マイノリティに寛容な多文化主義国家としてオランダが知られていたが、2002年以降の政治的展開において、移民統合の名の下での実質的な同化主義的政策が打ち出されていったとする。つまり、事実上の「排除」に向かう動きがあるとの指摘である。加えて、末岡（2019a）は、近年のオランダ国内の動向として、従来の移民や難民と異なり、比較的短期で転々と出稼ぎを続ける人々が増加傾向にあると述べている。このため、学校間格差の拡大が懸念され、学校としても、社会文化的多様性への対応に追われ続けるような「終わりなきチャレンジに直面するリスクが想定される」とする。多様なスタイルの教育理念が並立するオランダにおいても、通ってくることになる子どもたちに対応するための学校ごとのミッション設定が課題となる。言い換えれば、子どもたちの多様な社会文化的背景に応じた、学校ごとのカリキュラムマネジメントが求められる。これは、至極当然のことのようでありながらも、先にみたオランダの積極的・能動的な「教育への自由」という点を考慮してみると、教育上必要だと考えられる内容や、それぞれの教育機関の理念から導かれる方法よりも、学習者自身や保護者の

ニーズに応じることを優先せざるを得ないケースが生じてくるだろう。教育の質保障のために、いかなる調整システムがオランダ社会に備わっているかを検討する必要がある。

末岡 (2019b) は、多くの移民・難民を抱え、近年はさらに多様な地域からの新規移住者が増加しているロッテルダムにおいて、厳しい環境におかれながらも一定程度のパフォーマンスを上げている小学校を対象として選定し、日常的な教育実践の観察調査を実施し、合わせて、地域事情を加味した考察を加えている。このうち、本稿が注目するのは、1960～70年代に港湾労働者として大規模に迎えられた移住者が定年を迎えることで、深刻な労働者不足が生じるという事態に対し、次世代労働者の育成を学校のミッションとして設定しなければ社会が成り立たなくなるという課題に直面している点である。また、このような地域の学校においては、教員の帰宅時間も遅くなっていると指摘されている。調査対象校には、教員補助を目的としたボランティアワーカーが市から派遣されているが、かえって教員の手を煩わせることもあるようだ。学校からは教員増が要求されていると述べられている。移民の集住地域が生み出されることが、「教育の自由」保障の副作用として、学校に影を落としている。このような事態を少しでも解消させられるよう、現場からの発信と、それを受け止める協議の場が必要となろう。そこで次節からは、政・労・使の協調体制について取り上げる。

3 オランダにおける福祉国家の形成と中間団体

3.1 社会保障政策とワークシェア

オランダにおける政・労・使の三者による緊密な協調体制（ネオ・コーポラティズム）は、1980年代に始まったものではなく、第二次大戦後のオランダ政治史の中で重要な役割を果たしてきている。19世紀末から1960年代にかけてのオランダでは、カトリックとプロテスタントの両宗派勢力が、様々な業界の系列組織化を進められていた。この宗派別の社会集団は「柱 (zuil)」と呼ばれ、様々な組織が、それぞれの属する宗派を基盤とした母体によって運営されるようになる。学校もその組織の一つに含まれる。これは「柱状化社会 (verzuiling)」と呼ばれ、ベルギーでも同様の特徴的な社会構造がみられることを取り上げる研究に、見原 (2009) や佐藤監修 (2011) などがある。

水島 (2012) は、オランダの福祉制度特徴として、「柱」を基盤としたキリスト教民主主義政党が政治的な優位を保ちながら、福祉制度の発展に影響を与えてきた結果、「柱」に基づく様々な中間団体、たとえば民間非営利団体や産業別の保険組合などの役割が強調された一方で、国家の関与が限定されてきたこと、男性稼得者モデルが支配的であったこと、家族の役割が重視されたことを挙げる。ただし、この構造は1970年代末以降における世俗化や都市化の進展により、各宗派の系列組織が消滅し始め（脱柱状化）、政治・社会的対立が表面化するようになる。さらに経済状況も悪化し、1. 3節にて触れたワッセナー合意へと至ったのである。この合意以降、とくに90年代のオランダは、給付型の社会保障を縮小し、あわせて就労支援の強化へ乗り出す。長坂 (2000) は、ワッセナー合意以降の政策目標が、「雇用なき福祉」の悪循環からの逆転にあったと述べる。従来、就労の割合が低かった女性や高齢者にも就労を促し、社会への参加を求めた。つまり、男性稼得者への所得保障の充実から、女性や高齢者の雇用促進へと切り替えていったのである。このとき、就労の強化と並行して、就労形態の多様化が積極的に進められた点が重要である。家庭生活や学業等との両立を可能とすることで、ワーク・ライフ・バランスの実現へと向かわせたのである。

日本でのパートタイム労働は、非正規労働と同義であることが多い。そして、正規労働者と非正規労働者と間には、きわめて大きな格差が存在する。また、一度フルタイムからパートタイムへ移行した場合、フルタイムへと復帰できる保障もない。その点、オランダでは、1996年の労働時間差別禁止法 (Wet Onderscheid Arbeidsduur) の制定により、パートタイム労働者であってもフルタイム労働者と同等の労働条件や待遇が保障された。次いで、2000年の労働時間調整法 (Wet Aanpassing Arbeidsduur) が制定され、労働者自身が自らの労働時間を選択できる権利が認められるようになったのである。水島 (2012) は、これらの制度の下でのパートタイム労働者を「短時間正社員」と表現している。そして、少子高齢化が進行し、労働者人口が減少する社会においては、多様な労働形態を保障して就労者の増加を目指すことが労働者不足に対する有効な戦略だと評している。しかし2. 2にみた現在のロッテルダムのようなケースをみると、短時間労働者の増員だけでは対応しきれない状況がすでに生じており、喫緊の課題といえよう。

3.2 専門職コミュニティとしての任意の中間団体

前節にて、福祉国家形成における中間団体の存在についてふれたが、この中間団体は、福祉の領域に限定したものではなく、教育や医療など個別の政策領域ごとに存在した。そして政策形成に関与する方法としては、それぞれの領

域の政策過程に関わる審議会に参加することで役割を發揮した。水島（2012）は、70年代までに、憲法79条に基づいて、多数の審議会が政策形成機能の重要な担い手になっていたと指摘する。しかし、80年代に入ると、多様な利害関係者が集う場で合意形成を図る手法が、効率性に劣り、迅速な意思決定が困難なことや、実際には一部のエリートによって政策形成過程が独占されてきたとの見方がひろがったこと、審議会に参加する団体の正統性が疑われたことなどを理由に、批判の声が高まった。つまり、多くの関係者が協議に参加できるモデルのようにみえて、実際は、誰が協議に参加できるかが決められていることが批判の対象であった。その後、1994年の総選挙後の新政権は、「政治の優位」を掲げて、審議会を大幅に削減する改革を進めており、水島（2012）は、旧来型の間団体に変わり、福祉・教育・環境・国際協力などの面において、現代的なニーズの強い団体の活動が活発化していると述べている。今後はこうした開かれたガバナンスを目指す中間団体の役割を、個別の政策領域ごとにみていくことにより、その特色を見出すことが可能になるだろう。なぜならば、その団体の活動が、当該領域が直面している課題解決を目指す当事者の代表と考えられるためである。現場に近い存在でありながら、他の領域と接しながら周辺との調和を図りつつも、譲れないポイントを主張する姿勢から、どのような課題認識を有していて、解決の方向性をどのように考えているかが伺えよう。また、その団体は、プロフェッショナルなラーニング・コミュニティの一つとしてもみることができるだろう。オランダにおいては、そのコミュニティには正規職員としてのパートタイムの労働者も含まれる。各種団体においては、パートタイム労働者の存在はマイノリティではなく、むしろ、多くのパートタイム労働者の存在を前提としなければ、当該領域の産業構造が立ちゆかなくなるだろう。

日本でも、各種の中間団体の存在は確認できるし、審議会への参加もみられる。ただし、日本の審議会は諮問機関であることが多く、その審議会からの答申などを採用するかどうかは、行政官庁が自由に決定できるという構図である。また、審議会のメンバーの選出においても、審議会を設置する官庁の意図が大きく反映される。しかし、オランダとは異なる道筋ではあるが、職能団体がプロフェッショナルラーニングコミュニティへと成長していけるかどうかは、共通の課題といえるだろう。これに関して、戦後日本の教育行政機構における中間団体について、荻原（1996）は、1950年代後半の勤務評定の導入・実施のプロセスにおいて、文部省（当時）から教育委員会への非権力的な指導行政が、実質的には、中間団体である教育委員会関係団体を經由して、事実上の中央統制・規格づけを貫徹させたことを指摘している。任意の中間団体がどのような性格をもつのか、注意が必要である。

ところで、柱状化とは呼ばれないまでも、日本型利益政治の構造と転換におけるプロセスには、1980年代までのオランダの社会構造と類似した傾向がみられるように思う。宮本（2016）は、日本の社会集団が地域のつながりや家族を丸ごと抱える特徴を有しており、日本の政治は、業界団体の保護や男性稼ぎ主の家族扶養支援制度の強化、退職後の社会保障などの政治手法によって、業界団体の利益と雇用を含めた生活保障を結びつけてきたことを指摘している。また、日本のこの構造は、政府からの潤沢な補助金が期待できなくなった今日においては解体されつつあるとする。政治と宗教の結びつきの度合いの差はあるが、どちらも所属組織の利益と自らの生活保障を結びつけることで、社会の安定化を図っていたといえる。そして、どちらも経済状況の悪化により、その構造が崩れてきている。個別領域ごとの利益と社会全体の利益は、一致することもあれば、どちらか一方の利益（いわば私益）になることもある。今日問われているのは、中間団体がいわゆる既得権益に固執することなく、社会全体の利益を目指すために、自らの専門的見地に立脚した職能団体たり得るかどうかであろう。

4 オランダの教育行政システムと評価

4.1 オランダの教育行政システムと教職員の地位

ここであらためて、オランダの教育行政構造の概要をみていこう。結城（2009）によると、憲法上に規定されている事柄を基盤として、現行の教育行政の組織・権限関係は、中央教育行政機構としての教育・文化・科学省、州の教育行政当局、市町村の教育行政当局、学校の設置者の、4者間における事務配分がなされている。まず教育・文化・学術省は、主に①教育制度の組織・編制・運用、②学校監督、③教育財政、④試験制度、⑤育英奨学制の5つを所掌する権限を有している。そしてそれぞれ、公立も私立も、ほぼ同等の基準が適用される。次に、市町村教育行政当局の役割として、第1に、当該区域内のすべての学校（公立・私立問わず）に対する所轄権限を有すること、第2に、公立学校の設置者たる地位にもとづく権限と責務があることの2つが挙げられる。なお、州の役割は、この市町村教育行政当局が十分に役割を果たしているかを監督することである。学校の設置者は、公立の場合は市町村が該当し、私立にあっては、多様な団体が設置者となる。公立では市町村評議会（Gmeinderat）が、私立では学校理事会（Schulvorstand）が代表機関として設置され、それぞれが学校の管理運営上に大きな役割を担っている。なお、私

立の学校理事会には、校長・教員・生徒代表は含まれていない。代わりに、多くの市民が、保護者・文化組織・地方教育行政当局・経済団体の代表として参加していることが特徴である。

このうち、本稿が注目するのは、教職員の活動に関する監督権限がどのような仕組みになっているかである。自らの裁量、換言すれば専門性に基づき、どれだけの自由が保障されているかの確認のためである。教員の身分・選任に関して結城（2009）は、公立と私立で教員の法的地位は基本的には変わらず、また、公立学校の教員であっても、その身分は公務員とは異なり、政府と労働組合がナショナルレベルで2年ごとに締結する労働協約の規律によるとしている。このことは、私学教員についても同様である。そして教員は、学校設置者が公募し、各学校レベルで選任される。このとき、学校レベルでの教員の選任過程には、教員代表や保護者代表に加え生徒代表が参加する点が特徴的である。結城は、学校選択に際し、当該校の教員の資質が重要視される要素となっていることを指摘している。なお、教員の給与は、オランダ社会においては相対的に低く、教職はそれほど魅力的な職業とみられていないことも紹介されている。任用に必要な要件としては、学士号の取得と教員免許状の所有がナショナル・スタンダードとされており、これらの資格取得の条件に関して公的に統制し、その上で、どのような教員を採用するかは学校現場に任せる構造になっている。

4.2 学校への監督と評価

永田（2005）は、教育・文化・科学省が、これも公立・私立を問わずに適用される、教員の適性能力・教員一人当たりの最大教授時間数・教職員の給与および法的地位などに関する大綱的基準の設定や調整を担っていることを示している。これらを見ると、中央集権的な色合いが強みえるが、永田は、教育・文化・科学省を「大綱的基準の設定や調整と財政の制御に徹している」と評している。細かな教育内容について指導・助言したり、法令や各種の基準に則って学校運営がなされているかを監視したりする役割は、教育行政機関とは別の、教育監査局（Inspectie van het Onderwijs）が担っている。

吉田（2007）は、オルタナティブスクールを含めたすべての学校が、この教育監査局による定期的な監査を受けることを義務づけられていることに注目し、「教育の自由」を保障する国家におけるオルタナティブスクールと教育監査制度の関係性を追究している。ここでは、オルタナティブスクールの管理職へのインタビュー調査をもとに、管理職らが監査の正当性を認識しており、また監査結果の公表が、市民の学校選択の指標ともなっていることが挙げられており、「多様な教育実践の保障と教育水準の維持という課題を両立しうる監査制度である」と結論づけている。ただし、CITO（Central Instituut voor Toetsontwikkeling）が実施する、初等教育最終学年のCITOテストという全国共通の学力試験の結果は、監査においても活用されると同時に、テストスコア単独でも公開されるため、市民がこの結果をどのように捉えているかを検討する必要があるとしている。また奥村（2016）は、教育監査局が1990年代後半以後、すべての学校に対して一定の基準によって評価され、場合によっては改善が求められることがあり、このことがオランダ国内でも議論となったことを挙げる。そして、2012年の教育監督法（Wet op het Onderwijstoezicht）改正などにより、「成果至上主義的な考え方とは無関係でいらなくなっている」としながらも、それによる弊害を減じるための議論が重ねられているとする。

学校への監督と評価については、教育監査局のあり方や保護者の受け止め方に委ねられている部分が多く、学校の自律性や教師の自由が保障されるかどうかは、システム上、諸刃の剣であるといえる。教育に関する、市民や国家の良識が問われる構造となっているが、逆にこのことが、より良い教育のあり方を模索し続けるための、市民や国家にとってのカリキュラムになっている可能性もある。

5 おわりに

5.1 日本との比較の際に必要な分析視角と文化因子

以上に、限られた範囲からではあるが、オランダにおける授業研究を取り巻く制度的・社会的背景について述べてきた。本稿ではあえて、個別の学校における授業研究実践事例から距離をとり、社会全体からの視点での整理を試みた。学校を中心とした教育の世界に限定せず、教育実践に目を向ける周辺社会との関係において、「文化」が形成されているだろうためである。では、授業研究を取り巻く環境に対して、日本との比較の際に必要な分析視角として、表面的な制度の違いをこえた、本質的な要素ともいえる「文化因子」と考えられるものは何であるといえるのか。

その候補として第1に、マクロなレベルでの、社会と教育機関との関係が挙げられる。オランダの「教育の自由」は、生徒自身も含めた市民の参加権や学校教育の共同形成権をも含む積極的・能動的な自由であることを確認した。

市民からの要求を実現するための装置として、国家をはじめとする行政機構が存在する。つまり、政策形成も含めた教育のあり方は、市民の価値観に左右されやすい。教育・文化・科学省が定める各種の標準を、市民がどのように判断するかが問われる。現状において、テストのスコアのみで判断されるような風潮はみられないし、もたらされる弊害についても慎重に議論しながらのシステム整備が進められているようである。しかしながら、移民の存在や少子化の問題などは、学校の児童生徒数確保にとって影響は大きいだろう。市民一人一人の教育に対する意識から発せられる要望と、現実的に突きつけられる社会問題からの要請を整理して、必要とされる具体的な教育活動として結実させる創意工夫が実践現場には求められる。日本と比べると、カリキュラムの設計や、学校のミッションに応じる教員の選任など、学校の裁量で決定する領域は広い。このことは逆に、学校ごとの責任が重いことを意味する。各教育機関は、所属する社会とどのように向き合う存在であるかが確認されなければならない。

続いて第2に、メゾまたはマイクロなレベルでの、学校内での多様さの状況である。オランダでは、学校ごとの教育スタイルをみると、公立と私立の区別にさほどの意味はない。設置者の別によらず多様な学校が併存する。学校選択の自由があることと組み合わせると、学習者や保護者の意向に沿った学校のタイプを選んで入学するため、学校が掲げる理念に共感する家庭の児童生徒が集まっていると考えられる。この思考は、学校内の児童生徒層の多様性を見失わせる可能性がある。日本のように、居住地によって就学校が指定される場合、1つの学校に多様な児童生徒が集まってくるのが前提であり、教師は、個性をもつ子どもそれぞれの理解に努めようとする。しかし、自分たちの学校の理念やスタイルに共感して集まってくる制度のもとでは、学校や教師側の、子どもの姿を捉えようとする意識が相対的に低くなるのではないだろうか。この場合、授業研究の志向は、子どもたちの実態に即した方法や内容の選択ではなく、技術面の向上に向かいやすいのではないだろうか。どのような児童生徒集団を対象に授業を行うこととなるのかが、授業研究の方向性にも影響することになる。加えて、言語をはじめ、生活上の慣習や経済状態などが多様な子どもたちが、移民として特定の地域に集住する状況が生まれている。このような地域であっても、公立学校の設置者である市町村には学校を設置する責務があり、多様な背景をもつ子どもたちを受け入れていかなければならない。学校内の多様性に目を向けていく必要性は高まっていくだろう。

そして第3に、教育産業界における職能団体の存在とその活動である。本稿では、オランダ社会には業界ごとに多様な中間団体があり、政策形成プロセスにも参加してきたことをみてきたが、教育の領域ではどのような団体が存在し、現在はどの程度の加入率で組織され、どのような活動を行っているか、などについては確認できていない。日本の教職員組合のように、教育研究組織としても活動している側面を有するのか、あるいは、労働上の諸問題のみを扱う団体なのか。もちろん後者であっても、研究の時間を確保することは労働条件の1つといえる。しかしそれよりも、所属する勤務校とは別個に、力量向上を目的とするネットワークの存在を確認することの意義は大きいだろう。というのも、日本の教職員は一定の区域内において数年ごとに勤務先を異動するという、国際的にみても稀なシステムを採用しており、異動すること自体に、多くの教職員との交流や、多様な地域での教育実践経験を積むことによる力量向上が企図されている。また、教職員組合以外にも、多様な研修団体が存在する。一方で、こうした異動の仕組みがみられない国や地域では、まして多様なタイプの学校が並立するオランダでは、自らの視野を広げる場や機会をどこに見出すかが問われることになる。このほか、公的な研修の機会保障の仕組みや、養成段階における授業研究の扱われ方に加え、必ずしも研修を目的とせずとも、自身の職務に活かせるものを見出すことができるサードプレイスのような非公式な機会からの影響なども考慮に含めておく必要もあるのではないか。

5.2 日本の授業研究「文化」研究への残された検討課題

以上、主にオランダと日本を想定して、「文化素子」と考えられる候補を挙げたが、それぞれの社会における教育機関の位置づけ、個別の学校ごとの内部の多様さ、職能団体等による研修機会の3つを確認することは、他の国や地域との比較を進めるうえで共通の軸となり得るだろう。では、ひるがえって、日本の授業研究「文化」に迫るためには、今後どのような課題を検証することが必要だろうか。

私見ではあるが、これだけ日本の教員の多忙化が問題視される中であっても、授業研究や教育に関する力量向上のための時間は維持しなければならないという風潮があるように思う。だが、その根拠として法制度的に確認できるのは、教育公務員特例法第21条1項の「絶えず研究と修養に努めなければならない」との文言のみである。実は日本においても、授業研究は慣習的な要素が強く、歴史をさかのぼれば師範学校における教員養成からの伝統が引き継がれてきており、日本の教職員文化を支える暗黙の制度として存続してきたのだろうと推察される。久保(2005)は、教育公務員特例法の研修条項の形成に着目して成立過程の分析を行っており、もともとの構想は「研究の自由保障」であったこと、その源流にあったのは戦前日本の長期研修構想と諸外国の制度の2つの系譜が考えられること、研修とは訓練ではなく自主性・主体性を含む語であること、研修には権利性が存在していることなどを明らかにしている。

なお、久保（2017）は、現在に至るまでの教育公務員法成立以後の教員研修体制について、行政解釈の変遷や学説の形成と発展、関連する判例や運動を分析対象として、自主研修法制の実態と自主研修機会保障に向けた改革課題を導きだそうとしており、示唆に富む研究といえる。こうした研究成果を活用しながらも、日本の授業研究の文化化に迫るためには、さきに挙げた3つの「文化素子」を軸として、あらためて日本の実態を検証することが求められよう。

【付記】本研究は、JSPS科研費（17H02662）の助成を受けて行われた。本稿の執筆分担は、河野：1.1～1.2、辻村1.3～5.2である。

引用文献

- 秋山開（2017）『18時に帰る—「世界一子どもが幸せな国」オランダの家族から学ぶ幸せになる働き方』プレジデント社
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. doi:10.1016/j.tate.2013.04.006
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511. doi:10.1080/07370000802177235
- 河野麻沙美（2020）『「授業研究」を実践可能にする文化と社会；授業研究とは何か』『上越教育大学紀要』第40巻第1号
- 久保三夫（2005）『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房
- 久保三夫（2017）『教員自主研修法制の展開と改革への展望—行政解釈・学説・判例・運動の対立・交錯の歴史からの考察—』風間書房
- 見原礼子（2009）『オランダとベルギーのイスラム教育—公教育における宗教の多元性と対話—』明石書店
- 峯村武子（2010）『豊かさを求めて—オランダの教育に学ぶ—』ほおずき書籍
- 宮本太郎（2016）「利益政治の転換とリアル・デモクラシー」宮本太郎・山口二郎編『リアル・デモクラシー—ポスト「日本型利益政治」の構造』岩波書店
- 水島治郎（2012）『反転する福祉国家—オランダモデルの光と影—』岩波書店
- 長坂寿久（2000）『オランダモデル』日本経済新聞社
- 太田和敬（2009）「オランダ教育制度における自由権と社会権の結合—国民の教育権論の再構築のために」文教大学人間科学部『人間科学研究』第31号
- 荻原克男（1996）『戦後日本の教育行政構造—その形成過程』勁草書房
- 奥村好美（2016）『＜教育の自由＞と学校評価—現代オランダの模索—』京都大学学術出版会
- リヒテルズ直子（2004）『オランダの教育—多様性が一人ひとりの子供を育てる—』平凡社
- リヒテルズ直子（2006）『オランダの個別教育はなぜ成功したのか—イエナプランに学ぶ—』平凡社
- リヒテルズ直子（2008）『残業ゼロ授業料ゼロで豊かな国オランダ—日本と何が違うのか—』光文社
- リヒテルズ直子（2010）『オランダの共生教育—学校が＜公共心＞を育てる—』平凡社
- 佐藤竺監修・金井利之・財団法人日本都市センター編著（2011）『オランダ・ベルギーの自治体改革』第一法規
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*: Simon and Schuster.
- 末岡加奈子（2019a）「オランダ 社会文化的多様性への学校教育の終わりなき挑戦—すべての子どものもてる能力を最大限に—」志水宏吉監修『世界のしんどう学校—東アジアとヨーロッパにみる学力格差是正の取り組み』明石書店
- 末岡加奈子（2019b）「オランダ ロッテルダムを担う子どもたち—移民・難民集住地区の小学校の取り組み—」志水宏吉監修『同上書』明石書店
- 吉田重和（2007）「オランダにおける『教育の質の維持』のメカニズム—オルタナティブスクールから見た教育監査と全国共通学力テスト」『比較教育学研究』第35号
- 結城忠（2009）「オランダにおける教育の自由と学校の自律性の法的構造」『教育の自治・分権と学校法制』東信堂
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. doi:10.1016/j.tate.2016.10.014
- WILL（関西・働く女性のための弁護団）政策研究会・佐藤吉宗編著（2010）『スウェーデンとオランダに学ぶ人を大切にする社会システム—労働・平等・社会保障』アットワークス

The Cultural system and Society for Lesson Study Implementation: Focusing on the Institutional settings of Teacher Culture in the Netherlands

Takahiro TSUJIMURA* · Masami KAWANO*

ABSTRACT

In this research, we focus on “Lesson Study” as an activity conducted in school education. Lesson study is gaining international recognition as an effective way to develop teacher professionalism. However, various systems and administrative structures for conducting “Lesson Study” have not been clarified. Therefore, this paper focuses on the culture of faculty and staff in the Netherlands, which is an advanced workshare country. We try to extract viewpoints and “cultural elements” necessary for comparative research from the institutional environment including social structure.

First, we mentioned the light and shadow of “freedom of education” in the Dutch Constitution. Second, we discussed the spread of workshare as a part of social security policy, and touched on intermediate organizations involved in the policymaking process, and showed the significance and potential of this organization as a PLC. Third, we examined the impact on school and teachers’ autonomy by focusing on school supervision in the Dutch educational administration system.

In conclusion, three comparative “cultural element” candidates to be identified were derived in a comparative study that mainly assumed the Netherlands and Japan. These are the position of educational institutions in each society, the internal diversity of individual schools, and training opportunities by professional organizations.

A future research theme is to examine the lesson study that has been maintained as an implicit system that supports the culture of teachers and staff in Japan by examining the postwar legislation and the tradition inherited from normal schools.