

グローバル・パートナーシップ・スクール・プロジェクトにおける 教員研修プログラムの実際と参加教員の「気づき」に関する考察*

大阪地区・Wilmington地区コーディネータ

大阪教育大学教育学部 助教授 森田英嗣

1. はじめに

異文化との接触体験は、しばしば、自分（達）自身のことを振り返り、見直す興味深い契機となる。その体験を通して、意識することの難しかった自分（達）の姿を意識することも多い。自分（達）が何を大切に考え、どう生きようとしてきたのか。異文化とは、自分（達）が直接には見ることでできない、自分（達）自身の姿を映し出す鏡と考えられる。

本稿では、大阪教育大学が、米日財団（アメリカ合衆国ニューヨーク市）からの奨学寄付金により行ってきた「グローバル・パートナーシップ・スクール・プロジェクト」（以下「GPSプロジェクト」）による米国での教員研修プログラムの実際と、参加教員がそれを通して「日本の学校教育」についてどのような「気づき」を得たかについて考察する。

GPSプロジェクトは、以下の三つのねらいに基づいた、小、中、高の各段階での国際交流プログラムである。すなわち、教員個人の人々の考案・企画した交流提案に基づく相互交流を実現することで、第一に、そうした交流を日米の学校レベルでの共同カリキュラム開発や研究に発展させること。第二に、教員や児童・生徒が相手国の文化理解を促進させながら、とりわけ日本側においては、2002年（高等学校においては2003年）より導入される「総合的な学習の時間」をより豊かに展開させることに焦点を当てた交流を図っていくこと。そして第三に、そうした交流関係が3年間（1999年度～2001年度）のプロジェクト終了後も継続するような関係を構築する手助けをすること、である。

これらのねらいの達成度は、最終年度の報告に待たねばならないが、本稿では、この交流プロジェクトに参加した日本側の教員に、どのような研修プログラムが実施されているか、その体験を通して、日本の教員は「米国の学校教育」のどこに注目し、「日本の学校教

育」にどんな「気づき」を得たかを報告してみたい。児童・生徒たちを日々目の前にして、悩み考えながら実践を積み上げている教員たちの目は、「米国の学校教育」という鏡に、独自の視点と、レベルから「日本の学校教育」像を映すのではないかと思われるのである。

ただし、研修はノースカロライナ州という一つの州の特定の地域を足場にしてなされるものであり、研修に参加した教員がそこでの体験を「米国の学校教育」の体験として語る場合でも、それがどの程度米国全体の学校教育を代表しているものなのかは必ずしも明らかでないことも多い（そもそも「米国の学校教育」というものを一括りにして述べることはどのレベルで可能なのかについては、研修への参加者のみならず、研修を企画してきた私たちにおいても必ずしも共通に理解されているわけではない）。加えて、研修に参加した教員たちのほとんどは、他の多くの教員と同様に、必ずしも学校種や都道府県等の行政区を越えた教育体験を持っているわけではない。したがって、「日本の学校教育」についての「気づき」といっても、どの程度「日本」というレベルでくくれる「気づき」であるのか、確定しにくいという難しさがある。（ただし、異文化との出会いとは、いつもこうした特定の者同士の出会いである以外にない。本稿では触れることができないが、プロジェクト全体としては、米国側教員の日本での研修も同じようにして企画、実施しており、双方の「気づき」を対応させることで、比較にある程度の普遍性を持たせることができると予想している。）

しかしながら、こうした限界はあるにしても、教員という、学校教育を構成するもっとも重要な専門家が、「米国の学校教育」を鏡として「日本の学校教育」の姿をどう認識するかを検討することは、今後の我が国の学校教育の展開においても重要な課題である。

まず第一に、「総合的な学習の時間」の導入や選択幅

* 本稿は同題目の報告、[森田英嗣 (2001) グローバル・パートナーシップ・スクール・プロジェクトにおける教員研修プログラムの実際と参加教員の「気づき」に関する考察, 教育実践研究, No. 1, pp. 65-75] からの転載である。

の拡大などに象徴されるような、学校レベルでの教育課程編成の自由度が増大する方向での改革がなされつつある現在、教員は既成の教育課程の消費者ないし遂行者としてだけでなく、自らが教育課程の生産者として力をつけなければならない。このとき、自分たちが何を大事だと考えて実践してきたのか、自分たちはどのようなスタイルを持っているかを、こうした研修を通じた参加教員の認識から記述しておくことができる。とすれば、そうした課題の解決に資することができるであろう。なぜなら、改革は、その本質上、過去のある部分に対するネガティブな評価を前面に出しながら行われるが、その際に必ずしもポジティブな側面に対する正当な評価が加味されながらなされるとは限らないからである。とりわけ、体系的な実証データがとばしいままに改革を行わなければならない我が国においては、自らのスタイルの強みと弱みをバランスよく評価する努力が肝要だと思われる。

第二に、グローバリゼーションが進む中で、我が国の学校教育は、外国籍の子ども、帰国の子どもの受け入れたり、国際社会で生きていく人を育てるといった課題を持っている。しかし、異文化での学校や生活を体験する教員研修は必ずしも進んでおらず、そうした体験を広める努力も十分だとは思われない。また、研修が行われる場合でも、参加者が予め定められた研修カリキュラムをこなすだけの場合も多い様だ。

そうしたなかで、GPSプロジェクトによる教員研修は、細部にわたって計画された既成の研修とは異なり、特定の学校に教員が個人の関心に基づいたプロジェクトを持ち込み、その実現を図る中で、異文化を体験できるという参加型のプログラムをもっている点に特徴がある。このような、従来からのつくられた研修プログラムとは異なる研修体験の中で、感じたこと、考えたことを記録しておくことは、今後のプログラム開発の資料としても価値を持つだろう。

本論は、GPSプロジェクトによる研修の経験を共有化する試みの第一報である。ただし、著者（森田）の個人的見地からのまとめであることを付記しておきたい。

2. GPSプロジェクトによる研修プログラム

(1) 概要

1999年から3年間の予定で始まったGPSプロジェク

トでは、上記のねらいを実現するために、大阪教育大学の米川英樹教授をディレクターとする大阪教育大学、鳴門教育大学、広島大学の3大学からなる日本側コンソーシアムと、ノースカロライナ州、イーストカロライナ大学のDr. Donald Spenceをディレクターとするイーストカロライナ大学、ウェスタンカロライナ大学、ノースカロライナ大学ウィルミントン校の米国側コンソーシアムを組織した。そして、それぞれの大学の位置する地域（大阪教育大学であれば大阪府）の小・中・高等学校に勤務する教員を7名ずつ選抜し、相手側コンソーシアムの手配した学校に派遣している（教育実践総合センターに所属する筆者は、大阪教育大学の担当コーディネーターとしてかかわっている）。3年間の派遣人数は、2（国）×3（地域）×7（教員）×3（年）=126名となり、規模も大きい。本稿の執筆現在（2001年5月）の時点では、日米双方とも、それぞれ2回ずつの派遣（アメリカ側の日本訪問は6-7月、日本側のアメリカ訪問は3-4月の期間に行っている）を終えている。

(2) 研修の組織化とそのスケジュール

a. 事前、直前の研修

まず、参加者は、各大学ごとに、3回ほどの事前研修を行う。その中で、各人の個人プロジェクトや知りたいこと、やってみたいことなどの目的をより明確化させたり、現地の事情、旅行の準備などについて事前研修を受ける。

研修は、表1に示した日程によって、行われていく。表1には2000年度（2001年3月23日～4月5日）の研修プログラムを示しているが、1999年度も、ほぼ同様の日程であった。

2000年度は、まず、3月23日（多くの学校では、終業式の日）に大阪のホテルに集まった。これは、GPSプロジェクトの参加者がはじめて一堂に会する機会である。ここでは、3月24日の午前中まで時間をかけて、自己紹介をし合って互いに似たプロジェクトを持った人を確認したり、プロジェクトの趣旨の再確認、現地の学校での観察記録のとり方、写真やビデオを撮る際の注意、報告書の作成方法、交流協定を結ぶ場合の注意事項、その他旅行での注意事項等について説明がなされる。

b. 各学校への訪問

3月24日に出国し、3月25日に一日休息をとった後、

表1 GPSプロジェクトによる研修日程 (2000年度)

3月23日	(金)	鳴門、広島、大阪の各地より新大阪に集合し直前研修を行う
3月24日	(土)	新大阪にて直前研修→関空より離日→デトロイト経由にてローリー(州都)着→ローリーより3地区へ
3月25日	(日)	休息と観光
3月26日	(月)	各配置学校に終日滞在する。この間、小学校から中学校(ミドルスクール)、高等学校を全員で訪問し、全体のイメージを形成する機会が与えられる。各学校では、レセプションパーティなどが個別で行われる。と同時に、各地区にてレセプションが行われる。毎晩、1時間ほど反省会が行われ、各教員がその日、その学校で感じ、考えたことを発表し、交流する。
3月27日	(火)	
3月28日	(水)	
3月29日	(木)	
3月30日	(金)	
3月31日	(土)	異文化を知る企画の一つとして1泊のホームステイ
4月1日	(日)	ホームステイ先から戻り、3地区から全員がローリーに集合する。各地区ごとにサマリー・ミーティングでの発表の準備
4月2日	(月)	サマリー・ミーティングおよび全体でのレセプション・パーティ
4月3日	(火)	施設の見学(1999年度は州の教育委員会に表敬訪問し、ノースカロライナ州の教育改革についての説明を受けた。2000年度は、州議会に表敬訪問、また博物館の見学をした。また両年とも、全員で成果を上げているチャータースクールとして知られるエクスプローリス・ミドルスクールを訪問し、見学とその試みについての説明を受けた。)
4月4日	(水)	ローリーより離米
4月5日	(木)	帰国

26日(月)から30日(金)までの5日間、各配置校に滞在し、各教員は個々の交流プロジェクトを実施しつつ、参与観察をおこない、また教員へのインタビューを行っていく。小学校の教員は現地の Elementary school(日本の小学校5年生まで)、中学校の教員は現地の Middle school(日本の小学校6年生から中学校2年生まで)、高等学校の教員は、High school(日本の中学校3年から高校3年生まで)に配属される。ただし、この5日間のうちの1日は、全員で小学校～高校までの各校種を観察する日程がもうけられており、全体の様子を把握するための配慮もある。

各学校には、通常、通訳が配置される。しかしGPSプロジェクトでは、通訳に依存せず、自力でコミュニケーションをとることも交流の重要な要素と考えられている。もちろん、最初は遠慮がちな姿も見られるが、二、三日すぎると、自分から冗談を言う姿などもみられるようになる。また、各学校では、日本からの教員を迎えると、レセプション・パーティが開かれることも多い。インフォーマルな雰囲気の中で、おなじ食べ物を食べ、おなじ時間を共有していくうちに、最初の緊張感も解け、身振り手振りを交えて、実にうまくコミュニケーションする姿が見られるようになる。研修の全日程を通して、コミュニケーションが全ての教員のもっとも大きな問題であり続けるのは、もちろん事

実である。しかし、このようにしてコミュニケーションのギャップが急速に埋まるのは、教員として互いに知りたいこと、話したいことをたくさん持っていること、教員として互いに尊敬・尊重し合う関係がコミュニケーションの基盤にあることなどのためだと思われる。親密度を増していく過程は、みていてうらやましくさえある。

教員が各学校に訪問している間、日米双方のディレクターは、3つの地域を回り、連絡を取りしながら、問題があればその解決に当たる。また、日米両国の各大学からのコーディネーターは、個人プロジェクトがうまくいくように配慮しつつ、各学校を回りながら、問題を解決したり、計画の調整をしたりしている。さらに、筆者を含めた日本からのコーディネーターは、学校訪問を行っている5日間の毎夕方、その日に各教員が観察したこと、考えたことを共有するためのリフレクション会議を主催する。この中で、個別の経験を意味づけたり、一緒に考えたり、次の日にすることを提案してみたりしながら、教員の研修、交流を組織化していくよう、配慮している(この会議の内容は、全て記録し、後の報告の資料として活用する予定にしている)。

c. ホームステイ

学校への訪問の5日間を終えた教員は、教師の家族



図1 サマリー会議での記念撮影
(Wilmingtonに滞在した教員、コーディネーター、ディレクターと受け入れ教員たち)

をホストファミリーとした1泊のホームステイを行う。生活や、コミュニティの観察を通して、より多角的に学校教育を知ることが目的で、筆者などのコーディネーターも参加する。

d. サマリー会議

ホームステイが終わると、次には、研修の最後のしめくりとなるサマリー会議を行う。サマリー会議は、3つの地域に散らばっていた訪米教員が一堂に会し、ホストしてくれた米国側の教員、このプロジェクトで来日した教員、来日予定の教員など、関係者全てに案内が出される。

ミーティングの目的は、3つの地域で研修してきた日本人教員自身がそれぞれの地域、学校で何を考え学んだかをまとめ、振り返ることが第一の目的だが、それを通して、ホストしてくれた米国人教員の側にも訪米の成果を示すことを視野に入れている。(図1)。

また、2000年度のミーティングでは、我々の取り持った二つの学校(高槻市榎田小学校と現地のヴァージニア・ウィリアムソン小学校)の間で、今後交流を進めていくための調印がなされた。こうした交流協定は、双方二回の訪問の間に、すでに3組(米国側の3回目の訪問時には、この数が10組になっている)の学校間で取り交わされている。これらは、本プロジェクトの最大の成果の一つである。

e. その他の訪問

米国の学校も、改革の中にある。GPSプロジェクト

では、その様子を学ぶために、1999年度には州の教育委員会に訪問した。そこでは、Accountability(説明責任)、Basics(基礎教科中心)、(local) Control(父母が学校の意思決定に参加する)が改革のキーワードとされ、各々の頭文字をとってABCと言われていること、それにともなって、教師の研修を重視していることなどが説明された。

また、州の中でも有名なチャータースクールである、エクスプローリス・ミドルスクールに2年続けて訪問した。この学校は、批判的思考力の育成や活動的市民の育成などの目標を掲げた教育を行っている。特徴的なのは、「エクスプローリス」という異文化や自然についての学習をテーマとした博物館の附属学校だということ。子ども達はテーマや問題を設定して、プロジェクト学習を進め、その成果を博物館で来館者に発表するなどのことをしている。この学校への訪問は、「総合的な学習の時間」の運営を考える上で参考になったという感想を参加者からたくさん聞いた。

3. 教員達のプロジェクト

2000年度のGPSプロジェクトでは、研修旅行の出発直前に、各教員がどのような個人プロジェクトを持っているか、帰国の飛行機の中で、そのプロジェクトがどうであったかについて、アンケートをとった。また、サマリー会議は、その全てをVTRで録画し、記録を取っている。

以下では、2000年度において、教師達がどのようなプロジェクトを持ち込み、どのような経験をしたか、また、それをおとしてどのような「気づき」を得たかについて、教員達の言葉に基づきながら、概略を示してみたい。(以下、教員の言葉を引用する場合は所属する校種のみを示すことにする。その際、小学校、中学校、高校の教員はそれぞれ、小、中、高と略記する)。

(1) さまざまな個人プロジェクト

GPSプロジェクトに参加した教師達は、それぞれの専門、関心に基づきながら、さまざまな個人プロジェクト(やってみたいこと)を持ち込んだ。出発直前のアンケートから、それらを概観すると、大きくは、「その他」を含めて7つに類型化できた。すなわち、それらは、「児童・生徒」、「教員、スタッフ」、「授業・カリキュラム」、「学校(施設、行事等)」、「交流」、「地域」を対象にしていた。

図2に、類型ごとにみた各個人プロジェクトを持つ教員の割合を示した(個人プロジェクトは一人で複数持つことが普通である)。ここからはまず、「授業・カリキュラム」についての関心が高かった(95%程度)ことがうかがえる。「授業・カリキュラム」にかかわるプロジェクト具体例としては、「いわゆる『調べ学習』的授業の中で、アメリカの生徒達がどのようなテーマを選びどのような方法で学習をしているのか観察したい」(高)、「障害を持っている子、何らかのハンディキャップを持っている子の指導方法の観察」(小)、「総

合学習(特に人権について)の取り組みがあれば見たい、人種差別についての教師の考えや対応」についても知りたい(小)、「日本の子どもの理科離れの現状を考えつつ「アメリカの理科教育(自然教育)を知り、自分なりの立場・視点で日本の理科教育を見直ししていきたい」(小)、「ディベート能力を伸ばすためにどのような試みがなされているか」(小)など、多岐にわたるテーマがみられた。2002年度から(高等学校においては2003年度から)の教育課程の改訂の動向と関連した傾向としても読みとれよう。

その次に多いのが「交流」と「児童・生徒」にかかわるもので約半数の教員がそうしたプロジェクトを持っていた。「交流」にかかわるプロジェクトの具体例としては、「学校紹介ビデオ(5分くらい)を持って生きたので、それを使って、英語で説明してみたい」(中)、今後の交流に活かすため、「日本の文化を紹介するが、それをどのように受け止めるか(米国の日本理解について)どのようなことに興味を示されるのか」知りたい(小)、「自分は書道を趣味と学校教育にも生かしている。日本文化の一面の紹介として現地で紹介していく予定である」(小)などが見られた。これらは、GPSプロジェクトの目的の一つに、将来にわたる交流の基礎を築くことあることが設定されていることを反映したものであろう。

また、「児童・生徒」にかかわるプロジェクト具体例としては、「生徒たちの考え(興味あること、将来の夢

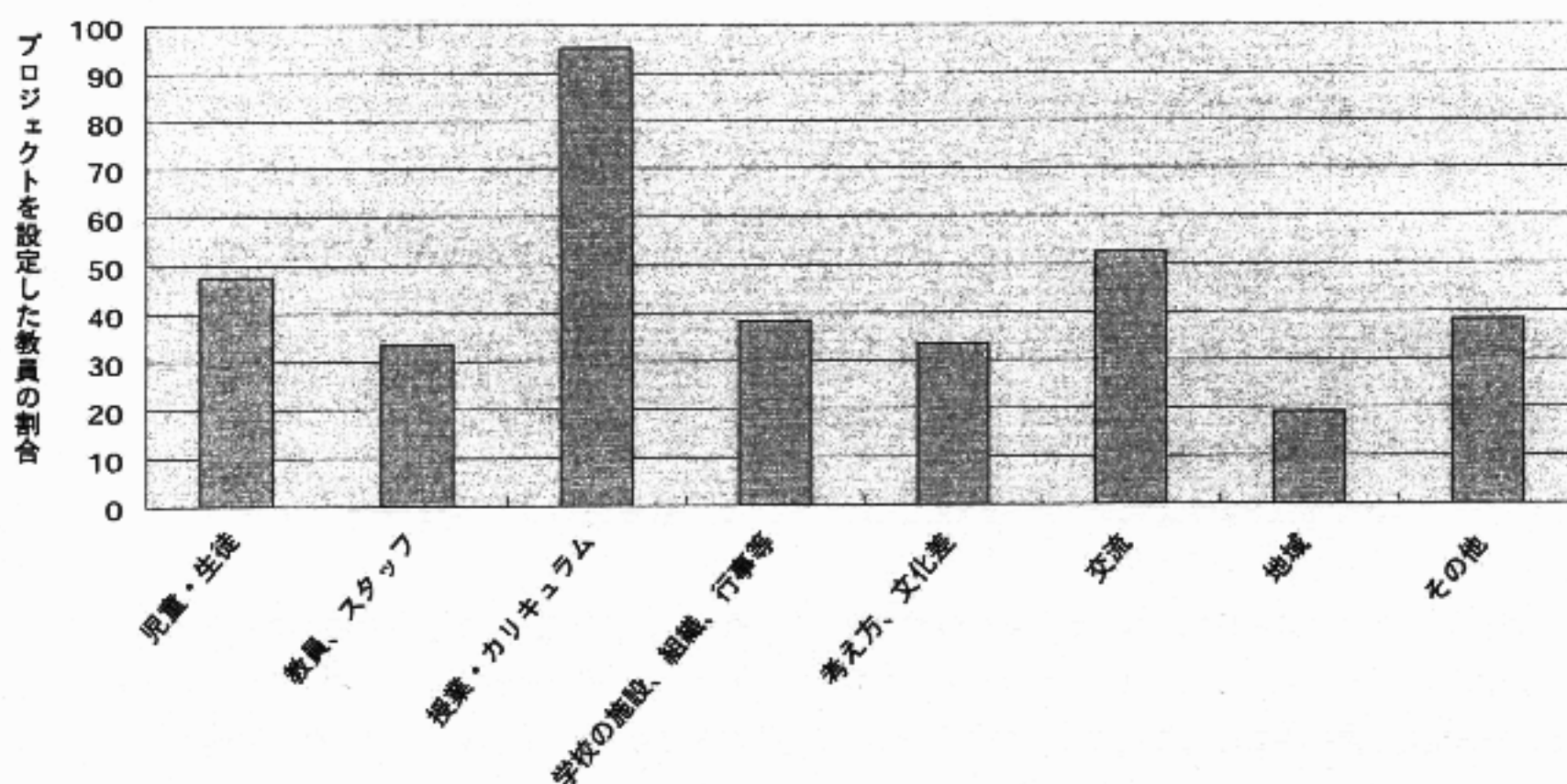


図2 種類別にみた個人プロジェクトを設定した教員の割合

など)を知りたい」(小)、「生徒に対して『学校生活に関するアンケート』をする」(高)、「休憩時間を利用して、アメリカの子どもの遊びについて観察したり、一緒に活動したりしたい。その時、教師は彼らの遊びについてどう考えているか。仲間はずれ(孤立した子ども)に対する配慮も調べてみたい」(小)などがみられた。児童・生徒について知ることは、のちに交流を計画したり、米国の学校教育を理解する上で役立つということだけでなく、教員という職業からくる、自然な興味なのであろうと思われる。

図3からは、その次に、3分の1程度の教員によって「教員、スタッフ」、「学校(施設、行事等)」に関するプロジェクトが計画されていたことがうかがえる。「教員、スタッフ」にかかわるプロジェクト具体例としては、「教師がどのようにしてその能力を伸ばすか、研修制度等」(小)、「教師の教師観や学校観、ならびに教育観を尋ね」、そこから「日米教師の違い」を知るというプロジェクト(小)、「公務についての相違」(高)などがみられた。

「学校(施設、行事等)」についてのプロジェクトとしては、「学校全体がどのように運営され、動いているのか観察したい」(高)、「学校カウンセラーに生徒の抱えている問題、学校の抱えている問題について話しを聞く」(高)、「アメリカの学校システムはどうなっているのか」(小)などがあつた。これらは、異文化における教員という仕事、学校という職場についての関心から生まれたプロジェクトだと言えよう。

最後に、2割ぐらいの教員が「地域」にかかわるプロジェクトを考えている。「地域の中での学校の役割について(どんな役割を果たしているか)」(小)、「ボランティアに対する考え方(教師、生徒の立場で)はどうか、地域の方との協力はどうしているのか」(中)などがみられた。

以上みてきたように、教員達は、その職業に基づくさまざまな興味・関心からプロジェクトを考案し、現地に赴いた。

4. 教員の「気づき」

こうした個人プロジェクトを通して、教員達は、いくつかの「気づき」を構成していった。以下では、サマリー会議で発表されたことを骨組みにしなが、各教員がアンケートに記述した内容なども引用して、そ

の全体像を概観してみたい。

(1) データとしての「気づき」

本題にはいる前に、以下で述べる「気づき」がデータとしてどのような特質を持つものか、若干考察しておく。

上記したように、サマリー会議では、3つの地域に散らばっていた訪米教員が一堂に会し、それぞれの地域ごとに、考えたこと、学んだことを発表する。他の地域に配属された教員グループがどのような内容の発表を行うかは、発表のその時までわからない。こういう状態ではありながら、1999年度と2000年度の両年度とも、各地域からの発表の中身には、強弱の付け方の差こそあれ、大枠としては似たような内容になっていた。

サマリー会議の内容は、各地域で事前に行われてきた事前研修会、現地で行われてきたリフレクションミーティングの内容がもとになっている部分も多いかも知れない。事前研修会やリフレクションミーティングは、各コーディネータが主催するので、その時に、知らず知らずのうちにコーディネータの観点が入り込み、結果としてサマリー会議の内容が似てくるという可能性もあり得る。しかし、各コーディネータは、事前研修会の持ち方や内容を協議しているわけではなく、研修が始まるまで直接話をする機会があるわけでもない(大阪地区から参加した筆者は二年続けてのコーディネータであったが、鳴門教育大学、広島大学とも、一年目と二年目のコーディネータはおなじでなかった)。つまり、コーディネータは必ずしもこのプロジェクトを通しての教員の「気づき」を誘導できる立場にあるわけではない。

このことを考えると、サマリー会議での発表内容が、ある程度、日本の教員が構成する自然な「気づき」を代表するものだと考えることができる。すなわち、各教員の体験は、地域、学校種、どんなプロジェクトを持っていたかによって、さまざまであるはずだが、そうした多様な体験にもかかわらず、かなりの程度、似た「気づき」が構成されていると思われるのである。

(2) 「気づき」の具体

サマリー会議で発表された内容は、大きく3つの点にまとめることができる。それらは、(a) 学習指導、(b) 学校の人的組織、(c) ディシプリン(規律維持)、である。

a. 学習指導をめぐる「気づき」

日本の教員達は、まず、Basicsを重視する米国のカリキュラムのあり方と、その学力保障のための体系的なシステムについて、一様に驚きをしめす。米国の教育改革の基本は、学力の向上であり、その側面が、日本の教員にとってももっとも注目される場所であった。

① Basicsを重視のカリキュラムについては、たとえば、幼稚園からreadingとwritingの指導が体系的に行われていること（日本の場合のように「遊び」が学習の中心になっているのではないこと）、学年末に重点教科については学年末テスト（end of school testing）が行われ、その結果が学校の重要な成果の一つと考えられており、みなのがそこに集中していることなどがサマリー会議で話題になった。これについては、事後アンケートでも、「小学校においては、基礎基本、読み書き、計算と割り切っているところがスゴイ」（小）、「子どもたちの学力を高めるために統一テストをおこなっていること、合格させるために何回もチャレンジさせている」（小）などと指摘されている。

筆者も、町中で「TV is gooder than reading.」（テレビばかり見ているとこのような文章しか作れなくなるという、皮肉混じりの言い回しであろう。正しくはgooderはbetterとしなければならない）というステッカーを後ろに貼っている自動車を見つけ、Basicsの重視がコミュニティの問題としてとらえられていることがより豊かに想像できた。

② サマリー会議では、Basicsだけでなく、テーマ学習などのカリキュラムが企業を含む学校の外側からもたらされていること、そしてそのための予算を学校が持っていることなども話題にのぼった。たとえば、筆者が訪問したMiddle Schoolでは、「リーディング・ルネッサンス」というカリキュラムが用いられていた。それは、読書する時間を特別にとると同時に、読書をたくさんするとポイントがもらえるという環境をつくり、子どもを読書に誘おうという目的を持っている。子どもは獲得したポイントをもとに、年度末、あるいは学期末にそれでキャンディなどを買ったりできるのだという。そのために、メディアセンター（図書館）内の資料は、全て読解の難易度が示され、自分の力にあった本にアクセスできるように配慮されている。またそれと同時に、その本を読んだことを確認するため

のテストを受けさせて、得点を管理している。この一連の環境を提供するのが、「リーディング・ルネッサンス」という教育プログラムであり、効果的な方法だということであった。このような効果的プログラムは、企業から売られることも多い。そのやり方の是非はともかくとして、効果的なカリキュラムは、みなが共有すべきであるという精神が徹底していることが伺えた。おなじものを二度発明するな（Do not reinvent the wheel.）と言われる通り、このようなカリキュラム、教材の情報が大量に流通していることも、日本人教員を驚かせる要因の一つであったようだ。

③ また、サマリー会議では少人数指導、トラッキング（習熟度別のケア）、オルタナティブ・スクール（子どもを通常の学校に適應させることを目的とした学校）の存在などにも注目があつまった。これらはいずれも、個に応じた学力保障のシステムであり、徹底した個への対応が学習指導の戦略として用いられていることを物語っていた。アンケートでも、「学習に遅れを持つ子へのケアは、とても細やかなものでした。能力の差をかくすのではなく、能力の差を認めて個をのばす教育を実践されていました」（小）という記述が見られた。これに関して、サマリー会議では、「日本の教師は、1学級の人数が多いが、互いに高め合う授業づくりを求めていると思った」と述べられ、日本における学習指導のあり方が、意識化されているのは興味深い。

上記①～③のそれぞれは、いずれも米国の学校教育に対する「気づき」であるが、これらは同時に、いずれも日本では行われていないことからくる「気づき」でもあり、日本の教育に対する「気づき」でもある。しかし、「気づき」にとどまらず、①の最後の例のように、意識的な対比がなされる場合もある。他の例としては、「米の子どもにとって学校は……どちらかという学習スキルを身につける場として考えているようである」（小）とか、「どちらかといえば日本は学習面、生活面ともに強調され、米は学習面が強調されているように思われた」（小）という記述もみられた。ここでは、「気づき」が解釈され、日本の場合が相対化されており興味深い。

さらに、とりわけ小学校の授業について、日本の教育が相対的に解釈される例が、アンケート中に見られた。たとえば、ある小学校教員は、「とにかく米の先生はTalk, Talk, Talk, Talk, Doである。指示や内容説

明がやたらと多く感じた。この点日本は授業の中での教師の役割がはっきりしていて良いと思った。このような日本式の考え方とアメリカ式の方法とで同じ単元をやってみるのも面白いのではないかと述べ、日米の授業におけるコミュニケーションの違いに興味を抱いている。

b. 学校の人的組織をめぐる「気づき」

次に、日本の教員達が構成した「気づき」は、学校の人的組織にかかわるものである。日本では、学校教育の担い手は教員であること、学校が地域からの支援を得ずに使命を遂行することが、少なくともこれまでは自然な姿であった。しかし、米国の学校に訪問してみると、それが普遍的な姿というわけでないことに気づくようだ。

① この点につき、サマリー会議では、米国の学校では、多様な職種、たとえばメディア・コーディネーター、カウンセラー、秘書などがいることを例示した後で、その一例として高校におけるガイダンスカウンセラーの仕事を細かく分析した発表があった。すなわち、米国の高校ではガイダンスカウンセラーが進学のプロセスをコーディネートし、進学の際に求められる、「SAT scores, Application form, school report (Grades Attendance), 推薦文, Essays, などの準備を行っていく」が、「日本では、学級担任が相談役となって、Application form, school report (内申書で成績, 出席, 健康診断書, 在学中の活動などの書類) を作成していく」ということで、「日本では、学級担任がとて多くの役割を担っている」ことが分析されていた。

② 米国の教師は、このように、日本の教師に比べて役割を持つ範囲が限定されていると考えられる。したがって、専門性もそれを伸ばす方法も、日本とは異なっているようである。これについては、サマリー会議で、「米国はカリキュラムの導入、適用、開発に興味を持たれているのに対し、日本は、教育方法（如何にわかりやすい授業を行うか）に焦点が当てられている」という分析があった。サマリー会議ではさらに、「授業研究など、学校全体で、授業を研究し、授業改善を考えていくということが行われていないようであった」とも述べられ、専門性と、それを伸ばす方法が異なっているとの分析があった。日米の教師で、興味の対象が異なる（かたやカリキュラム、かたや授業）というのは、教員ならではの分析であろう。おなじことは、

アンケートにもみられ、ある教員は、「米国の教員は大学で（大学院、休暇中）研修すると聞いた。研修施設などは充実していて、また体育の先生が集まって、指導方法など、体験実習しているところを見学することもできた。だが、日本のような授業研究制度はないらしい。」と述べていた。

③ 米国の学校には、多種の専門家がいるだけでなく、たくさんのボランティア（有償）が導入されている。アンケートにも「ボランティアのシステムが導入されていて、保護者、地域が協力して子どもたちを育てようとしている」（小）と述べる教員がおり、注意を引いている。最近日本でも徐々にボランティアに関わることが多くなってきたが、ある教員は学校へのボランティア導入の日米差を次のように分析していた。すなわち、「多くのボランティアがいろんな行事だけでなく学習の補助者として入っている。このあたりの考え方は日本とは違い、地域の人材をただ単元の資料の一部としてみるだけでなく積極的に学習の場にとりいれていることはおもしろい」（小）。これも、米国（日本）の学校に対する「気づき」から違いの意識的な対比へと分析が進んだ例として興味深い。

④ このほか、サマリー会議では、学校の人的組織に関しては、学力を上げるという目標を追求する上でも、校長のリーダーシップが強いこと、教師が日本よりも強く管理されていることなどが話題になった。そして、「成績を上げようと準備することからストレスをかかえているようにも見えた」とその様子が発表された。日本の場合は、教師としての仕事に成果が上がったかどうか分かりにくいこと、しかし米国のようにあまりにもはっきりしてしまうとストレスフルであると感じていることなどがうかがえる。

c. ディシプリン（規律維持）についての「気づき」

最後に、ディシプリン（規律維持）についての「気づき」について、素描してみよう。

私たちの中には、「米国は自由の国だ」というイメージがとても強くあるようで、そのため、学校での生徒の行動も日本に比べれば自由であろうと、考えがちだ。ところが、現実には、必ずしもそうでなく、かえってルールを遵守させるための指導を目の当たりにし、教員たちの多くはとても驚く。

この点について、サマリー会議では「子どもは、学習にまじめに取り組み、教師の指示によく従っており、

校内のルールをよく守っている」「小さいときからしつけが厳しくなされている」「ルールが徹底している」「罰がはっきりしていた」「そのための説明が明確」であるなどのことが発表されていた。

① こうした印象を形成するもっとも大きな点だと思われるのが、授業中、ルールを破った子ども達を教室の外に出してしまい、そういう子ども達のために特別につくられた部屋の中で特別の指導をするという対処方法である。日本では、教室の中で逸脱行動がひどくても教室外に出すという方法は一般に適用されない。教育を受ける権利を保障しない行為だと見なされるからである。しかし、米国ではむしろ、逸脱行動をおこした人を外に出すことが、真面目に勉強しようとしている人の学習権を保障するために行われる行為だと見なされているようで、考え方の大きな違いが印象づけられることになる。この点について、アンケートでは、「問題を起こした生徒（遅刻や授業妨害、暴言）のための部屋 (chill out) があり、日本との違いをあらためて感じた」(高) という記述もみられた。

② また、どういう行動をしたらどういう罰が適応されるかの手続きが明確で、マニュアル化されており、教師と児童・生徒だけでなく、親にも説明されていること、不服の申し立てが可能なことなどその運用は純粋に法律の運用に準拠していること、しかしこれらは学校内（校舎内、スクールバスの中、学校が実施主体である催しに参加しているとき）だけの行動に対するルールで、学校外の行動について学校は罰することができないと同時に責任も問われないことなど、その詳細を知るに従って、日米の学校教育の在り方についての考察も進んでいった。

ある教師は、アンケートの中で、こうした様子の全般を対象にしながら、「分担が日本よりはっきりできていて、教師の負担ははるかに少ないが、生徒との教科以外での触れ合いが少なく、マイナス面もある」(高) と考察している。日本の教員は、授業以外の場面でも生徒を知る機会を持っていること、それがより広い見地からの生徒理解をもたらしているということへの「気づき」があるといえよう。しかし「責任の分担が日本に比べ細かくて明らかなため、何か起こった時のための体制は、日本よりしっかりしている」(高) との記述もみられ、危機管理という点からすると、米国の体制に利点があるのではないかとみる教員もいた。

5. おわりに：「気づき」を記述するということの意味

本稿では、GPSプロジェクトに参加した日本側教員にどのような研修プログラムが実施されているか、教員はそれをとおして「米国の学校教育」のどこに注目し、「日本の学校教育」にどんな「気づき」を得たかを考察してきた。

研修プログラムでは、個々の教員によって考えられたプロジェクトが中心に据えられており、全体として多様な経験が可能となっているが、そこから得られた「気づき」は、「学習指導」、「学校の人的組織」、「ディシプリン」に類型化でき、かなりの程度、似たものであった。

この点については、先に、サマリー会議での発表内容は、配属された地域、研修の1年目と2年目であまり異なっておらず、共通点が多いとも述べた。最後に、仮説的ではあるが、ここに記述した教員の「気づき」の特質につき、若干補足しておきたい。

ここに3つに類型化した「気づき」は、単に異なっているということで挙げられたのではない。たとえば、米国では子どもたちがスクールバスで通学していることだとか、メディアセンター（図書館）が充実していることだとか等の点は、日本の学校との大きな違いであろう。しかし、そうした内容は、「気づき」としては挙げられていない。

3つに類型化した「気づき」として述べられている事柄を見通してみても分かるのは、それがただ単に大きな違いだというだけでなく、自分たちが何故に相手と異なった考え方や制度を持っているかが、うまく説明できない事柄であるということである。たとえば、「学習指導」では、私たちが必ずしも学校内でトラッキング（習熟度別のケア）を行ってこなかったことの原因、「学校の人的組織」では日本の教師の仕事の範囲がとて広いことの原因、「ディシプリン」では日本の学校ではルールが必ずしも明確でなく、それを守ることにしているの厳しさがあまりないことの原因などがそうした事柄である。それはよいことなのか、必要なことなのかの判断をつけることも難しそうだ。こういう事象が「気づき」として述べられているのである。

したがって、ここで言う「気づき」とは、単に違っている点について気づいたことが述べられているわけではなく、自分たちについて教員自身が説明できない

事柄があるということについての「気づき」なのだと
言うことも出来よう。なぜ、自分たちはそうしたスタ
イルを持つのか、なぜ自分たちはこちらの道を選んで
いるのか、自分たちのことでありながら、自分たちに
答えられない暗黙の前提があることに気づいたといっ
てもいいのかも知れない。

さて、そうした「気づき」は日々の個々の教員の教
育実践に、どのように影響を与えていくであろうか。
このことの検討が次の課題ということになる。GPS
プロジェクトによる研修では、教員自身が発見的にそ
うした「気づき」を構成できる点に特質がある。改革
の時代にあって、のぞむらくは、こうした環境で構成
された「気づき」が日々の実践の構成にあたってより
豊に役立ってくれることを期待したい。

また、今後は、米国側教員の日本の学校に対する「気
づき」も分析対象にしてみたい。その「気づき」を知
ることは、さらに私たちの姿を明らかにしてくれるだ
ろう。また、米国だけでなく、他の国々と同様のプロ
ジェクトを行うことにも価値があるだろう。なぜなら
ば、「米国の学校教育」に映った自分の姿と他の国の学
校教育に映った自分の姿は、使う鏡がおなじでない以
上、同じでないはずだからである。

注)

i) Virginia Williamson elementary Schoolのスタッフ一覧
によると、その職種は荒く数えても、実に25種類におよぶ。
以下にそれらを簡単に紹介すると、(1)全体を統括する

Principal (校長)、(2) 校長を助けると同時にバスの手配、
しつけ、カリキュラムに関する意思決定を行う Assistant
Principal (副校長)、(3) 書類のタイピングなど管理業務の
事務を担当するAdministrative Assistant、(4) 校長や副校
長を助ける Secretary (秘書)、(5) 生徒の成績や行動の記
録を管理するSIMS Operator、(6) 教師がコンピュータを活
用するのを助けるComputer Coordinator、(7) 学校図書館
の運営を司る Media Coordinator、(8) Media Coordinator
をたすけるMedia Assistant、(9) 進路やカリキュラムにつ
いての相談にのるGuidance Counselor、(10) ボランティア
で学校を助ける親を組織し、またボランティアのトレーニ
ングを行うParent Coordinator、(11) カフェテリアを運営
するCafeteria、(12) 学校の建物や安全を管理するCustodian
(用務員)、(13) 児童の身体的健康を管理する Nurse、(14)
児童のこころの問題に対処する、(15) Psychologist、(16)
幼稚園から5年生までの担任教師、(17) 発話訓練の教員で
あるSpeech Pathologist、(18) 聞き取り訓練の教員である
Hearing Impaired、(19) 知的障害を持つ子を担当する教員
であるEC Self-Contained、(20) 聴覚障害児にヒアリング
テストを行う Audiologist、(21) その他特別な配慮が必要
な子をケアする教員であるEC Resource、(22) 進んだ能
力を持つ子に特別なプログラムを施す教員であるAGI、(23)
体育や芸術専科の教員 (PE, Art, Music)、(24) 家庭の経
済状態などの条件が悪く特別な配慮を必要とする子ども達
のために加配されているTitle 1、(25) そして教室で担任教
師の助手であるTeacher Assistants、である。