

ブルース・ジョイスのピア・コーチング理論

—校内研修に基づくカリキュラム・デザインにおける授業モデルの必要性をめぐって—

古市 直樹 (京都女子大学)

Bruce Joyce's Theory of Peer Coaching: An Examination of the Necessity of Teaching Models in Curriculum Design Based on In-service Teacher Training in Schools

Naoki Furuichi (Kyoto Women's University)

Abstract

The purpose of this paper is to present the theoretical concept of peer coaching in order to set the problem to resolve and the assignments to work on, based on several arguments of Bruce Joyce, who has been an exponent of peer coaching for a long time. The purpose is achieved by focusing on the stance of peer coaching, which is oriented to the models of teaching.

Continuous interchanges of ideas in relation to peers' ideas in the meaning and the value can be interfered with the model-oriented stance. In other words, peer coaching theory has a self-contradiction. However, this theory provides three suggestions to the researchers. Firstly, researchers as teacher educators should undertake the role of the facilitator of inter-coaching of teachers. Secondly, researchers concerned with peer coaching must contribute to remaking the models of teaching. Thirdly, researchers have to consider and theoretically present the way to present the various aspects of inter-learning minutely.

Key words: coaching, peer coaching, Bruce Joyce, in-service teacher training in school, lesson study

はじめに

本稿で検討するピア・コーチングとは、アメリカで1980年頃から、教員研修、特に校内研修の一環として提唱されてきたものである。この種のピア・コーチングは日本では馴染みがない。筆者は、起源の異なる幾つかのコーチング概念が論者の自覚なしに混同している国内外の状況を指摘し、起源の違い等に注目して「認知的徒弟制」、「ビジネス・コーチング」、「ピア・コーチング」という3つのコーチングの系譜を見定めた(古市2010,2016)。本稿で検討するものはこのうち「ピア・コーチング」と合致する。そして、これまでの和文文献で確認されるピア・コーチング概念は概ね「ビジネス・コーチング」の一種であり、「ビジネス・コーチング」の系譜に属する論者や組織によって使われているものである¹。では、アメリカで校内研修の一環として提唱されてきたピア・コーチング(以下ピア・コーチングと略記)は、日本の校内研修にどのような示唆を与えるか。本稿はその問題の検討の第一歩である。ピア・コーチングそのものの問題と課題を理論的検討によって明らかにする。根本的な問題と課題を探るべく、ピア・コーチングがそもそも幾つかの方法からなる校内研修プログラムに由来することに注目して考察を始める(Ⅰ)。そして、その先に導き出される、授業モデル本位に行われるというピア・コーチングの特徴に着目することにより、ピア・コーチングが孕む問題とピア・コーチングが示唆する課題が明らかになる(Ⅱ)²。

なお、本稿においてコーチングとは「実践過程において学び方に関する学びを促す他者の直接的な働きかけ」である（古市 2010, 2016）。また本稿では、ピア・コーチングに関する文献として、主にブルース・ジョイス（Bruce Joyce）による論考を扱う³。彼女は、ピア・コーチングの系譜の起源をなす教育学者であり、長年、ピア・コーチングの主唱者でもあり続けてきたからである。

ジョイスが示す授業モデルや学習モデルは、教育課程やカリキュラムの構成を含む広義の教育方法の構成のモデルである。ジョイスのいうピア・コーチングは、そのようなモデルに関する話し合いや学び合いとしての校内研修である。つまり、ここでピア・コーチングは、教育学の文脈では、教育課程論やカリキュラム論を含む広義の教育方法論を教師教育論に接続する論題となる。

I コーチングへの収束に着目して

I-1 コーチングへの収束

ジョイスがコーチングの概念を用い始めたのは、教師たちに向けた校内研修プログラムをビバリー・シャワーズ（Beverly Showers）⁴との共著で提起した論文においてである（Joyce & Showers 1980）。そこでは、当時教師の研修に関する先行研究で効果が主張されていた方法をもとに、次の5つの方法からなるプログラムが提案されている。①理論の提示または方略の説明、②モデリング、③想定された状況や実際の授業における実践、④構造化されたフィードバックとオープンエンドのフィードバック（実践過程についての情報の提供）、⑤コーチング（実践に即した実用的な援助）である。そして、教師がこれらをおおよそ①から⑤へと順に重点を移しつつペアや3名以上からなる「チーム」の中でかわるがわる行うことを、研修の1セットとして提案した。複雑なモデルが扱われる場合、②は繰り返し行われることが望ましいという。③は、はじめは当該のモデルを使いやすい状況を用意しておく、ということの意味する。

ジョイスらは当初、コーチングは、同僚教師以外にも、指導主事や大学教授や当該分野のエキスパート等が行う場合もありうるとしていた（Joyce & Showers 1980, p. 384）。しかし、調査を重ねるにつれ、とりわけ教師たち自身のペアや小集団におけるコーチし合いが、プログラムを成功裏に遂行させる上で望ましいと考えるようになり（Joyce & Showers 1982, p. 7）、ピア・コーチングの概念や、それと同じ意味でコーチングの概念を頻繁に用いるようになる。

その流れの中で、前述の①、②、更に③は、ジョイスらにとって、研究者等の権威の働きかけを介さずに⁵限りなく自立した教師が同僚教師（ピア）から受けるコーチングという概念に溶け込み、曖昧になる⁶。また、④として示されたフィードバックという契機にさえもジョイスらは後に言及しないようになるため（その理由はI-2を参照）、結局、ジョイスらによる校内研修に関する議論は、コーチング（ピア・コーチング）についてのものに収束する⁷。

I-2 フィードバック概念の消失

では、このコーチングへの収束がいかなる意味をもつか。ジョイスらの元々の校内研修プログラムは、当時教師の研修に有効であると主張されていた様々な理論を編集したものにはすぎない。よって、①、②、③、④は個々で独自性をもつわけではない。但し、それらを⑤（コーチング概念や、その一本立ちとして成立したピア・コーチング概念）との関係においてみると、教師の学び合いを促す方法を考える上で重要な論題が生じる。IIでは、ピア・コーチング概念が浮上する際に前述のように①、②、③がコーチング概念に溶け込んだことの意味、即ち、ピア・コーチングが授業モデル本位の立場に立つことについて考える。それに先立ち本項では、特に、フィードバック（④）という概念をジョイスらが使わなくなったことに焦点を当てる。

コーチングが「実践過程において学び方に関する学びを促す他者の直接的な働きかけ」であるこ

とからすると、コーチングの成立には、コーチャーとコーチのすくなくともいずれかが、自身の学び方や他者（特に、コーチャーにとってはコーチ、コーチにとってはコーチャー）の学び方を対象化することが必要である⁸。よって、②（モデリング）がコーチング概念に溶け込んだことは、コーチングの成立に寄与するといえよう⁹。誰かの一連の発話内容や筆記内容や行為がその誰かの学び方として対象化されれば、対象化する者において、学び方に関する学びの促進（即ちコーチングの成立）に繋がりやすくなるからである¹⁰。

コーチングの成立には学び方の対象化が必要であることを踏まえると、④（フィードバック）もコーチングの一部とみなされるのが妥当である。まず、学び方に関する学びとして教師に必要なのは授業の実践過程における教師による省察について省察することである¹¹。そしてフィードバックは、研究者等が教師に、または教師が相互に、当該教師自身（や他の教師）による授業の実践過程における省察を対象化させる機能をもつので、教師へのコーチングが成立する上で不可欠である¹²。

また、より効果のあるコーチングを探究する上で、当該コーチングの当事者のうち当該コーチングを自覚している者は多いほど有益である。換言すれば、自他における学び方を対象化している当事者が多いほど望ましいということである。フィードバックは、そのつどのフィードバックを行う者と受ける者や広く当事者が自他における学び方を対象化することに寄与する。よって、コーチングの成立に必要なだけでなく、効果的なコーチングを探究する上でも重要である。ピア・コーチングがコーチングとして教師の学びの促進に寄与するには、フィードバックという契機は保持されなければならない。

しかし、ジョイスらは④への言及を控えるようになった。しかもそれは、ジョイスらにとって④も①から③までと同様にピア・コーチングやコーチングの概念に溶け込んだから、ではない。ジョイスらが④に言及しなくなるのは、既に触れたように、ジョイスらが④をある理由により断念するようになったからである。

1980年代にはジョイスらは、実践にフィードバックを伴わせることの意義をむしろ強調していた。特に、オープンエンドのフィードバックは新たな授業モデルの特徴についての気づきを促すにすぎないとし、構造化されたフィードバックの方を重視していた（Joyce & Showers 1982, p. 7, 10）。しかし後年ジョイスらは、自らの理論を、それを援用した他の研究者が提起した様々な理論と区別できるよう、フィードバックを問題視し断念する考えを示すようになった（Joyce & Showers 1996）¹³。

まず、ジョイスらは、自らが提唱する校内研修のプログラムの効果を実際に学校現場で問い続けるうちに、フィードバックは結局旧来の授業評価と同様の「臨床的な監督（clinical supervision）」になると考えるようになった。ジョイスらがコーチャーをピアに限定したのは、そもそもその状況の克服をこそ目指していたからであった¹⁴。また、ジョイスらには、授業のスキルに関するフィードバックを行えるよう教師を指導して十分な効果を実現するにも多大なコストがかかるという認識があった（Joyce & Showers 1995）。更にジョイスらは、フィードバックをそれまでの経験から監督という性質の強いものにする教師たちが他方では、授業のスキルに関する内容に終始するフィードバックではなく「事実に基づく特筆すべきネタ（the real scoop）」を欲していることも感じていた（Joyce & Showers 1996）。ジョイスらがフィードバックをプログラムの構成契機から取り除く決意をしたのは、以上の3つの理由によるものと推察される。

しかし、フィードバックにおける事細かな評価としての性質と実践中の事実に基づく助言とは、必ずしも矛盾するわけではない。一方の重視が他方の重視と相反するという事態を理解するには、他の要因の介在に着目する必要があるだろう。ジョイスらは、事実に基づく意見の内容には客観性が伴う必要があると考えているのではないか。それゆえ、事細かな評価を事実に基づいて行うことでフィードバックは、コーチャー側にコーチ側に対する揺るぎない権威や権力を与え、事実の機微

や多元性に繊細でない独り善がりな評価内容をも認め、語られるべき多様な事実を黙殺する、と考えるのではないか。また、意見の内容に客観性が求められれば、コーチ側も自由に意見を言うことが難しくなるとも考えられる。コーチ優位の関係を避けてコーチ優位の関係をつくるなら尚更である。学びが各者において相乗的に促進されるには、権威や権力が特定の者に集中したり固着したりすることは望ましくない。よって、意見の内容に客観性を求めるジョイスらがフィードバックを忌避せざるをえなくなったのはもっともである。

相対化された評価が自由に交換されることや、権威づけられた評価が暫定的なものとして後々相対化されることを目指す方が有意義である。そして、そのような相対化にこそ、ピア間の、真理や事実をめぐる対等な関係が寄与する。「ピア」には対等な者、同等の者という意味も含まれる。よってピア・コーチングは、双方向のコーチングや、更には3名以上の間で生成する幾つかの双方向のコーチングの関わり合いとして想定される¹⁵。ジョイスらの断念は問題を根本的には解決しない。ジョイスらが提案してきたピア間のコーチし合いを追究すること自体が問題解決の糸口であったが、ジョイスらはその糸口に無自覚であった。その無自覚さゆえにジョイスらは、フィードバックを、コーチングにとっての前述の重要性も顧みずに断念せざるをえなかったのである。また、そもそも手間を惜しむことがピア・コーチングの本来の趣旨にそぐわないことは、ジョイスら自身が明言している (Joyce & Showers 1982)。ジョイスは校内研修の手続きが複雑であることの重要性を指摘しており、ピア・コーチングについても、長期間にわたって行われることを想定している (Joyce, et al. 1992, p. 386)。そうであるにもかかわらず、皮肉にも、無自覚に反面教師になっていたのである¹⁶。

II 授業モデル本位であることに着目して

とはいえ、ジョイスらの理論におけるフィードバック概念の消失は、ピア・コーチングが孕む根本問題の象徴のひとつにすぎない。本節では、ピア・コーチングの問題と課題を深層において把握するために、ピア・コーチングが授業モデル本位のコーチング¹⁷であることに着目して検討を行う。

ピア・コーチングは、5つの方法からなる元々の校内研修プログラムの構成 (I - 2冒頭) や、話し合いの主題になる授業モデルの構成 (註6) からすると、際立った独自性をもたないといえる。また、厳密な手順が規定されていないので、実際にはピア・コーチングを具体的なプログラムとして実践できるわけでもない。ピア・コーチングの方法は、前節の成果と日本の校内研修への関心 (II - 1) から、大まかに、〈教師が授業モデル本位にコーチし合うこと〉であるとしかれない。しかしそう端的に明示することにより、ピア・コーチングの問題と課題を把握するための論点が定まる。

II - 1 授業モデル本位であること

I - 2で述べたように、ピア・コーチングは幾つかの双方向のコーチングの関わり合いとして想定される。このように面的な広がりなピア・コーチングについて、1990年代前半になるとジョイスは、教師間の親密なやりとりを促す効果を強調するかのようになり、また、その面的な広がりによってやりとりが拡散した場合の収束のための基軸を設けるかのようになり、次の3つの原則を示した。「教師たちに親交をもたらすこと」、「応用の分析」としての「管理職による統制の拡大と『深い』意味の獲得」、「子どもに対する指導への適用」である (Joyce, et al. 1992)。ピア・コーチングの関係は、相互のリフレクションの可能性、感じ取られたことの確認、挫折・成功経験の共有、共通の問題を通じたインフォーマルな思考をもたらすが、授業モデルを実践に応用する段階では、その新たな授業モデルを実践の中でいかに利用すべきかが問われる (Joyce, et al. 1992)。

つまり、ピア・コーチングにおいて教師は、特定の明確な授業モデルをモデリングし実践に応用

するという基本姿勢をもつ。授業モデル本位の立場に立つ。ピア・コーチングという概念が浮上する際に①、②、③がコーチングに溶け込んだこと（I - 1 参照）や、ジョイスがフィードバックの内容を授業のスキルに関するものに限定するような前提に立つこと（I - 2 参照）は、この立場を端的に表す。そして、ピア・コーチングが授業モデル本位の立場に立つことは、今日の日本に存在するカンファレンスやワークショップ型研修としての授業研究と比べることでいっそう明瞭になる。

根津（2008）は、日本で授業を主題として行われてきた校内研修（以下、授業研究）¹⁸として、1980年代以降の、稲垣忠彦の提唱するカンファレンスと、近年注目を集めているワークショップ型研修とを取り上げて比較している。そこで根津は、カンファレンスの特徴として、ワークショップ型研修に比べ教師に課す負担が大きいことや、授業を実証的方法で記録し対象化して検討することによって教師間における授業技術の発展と継承を意図すること等をあげる。この2つの特徴は概ねピア・コーチングにも通じる。しかし、カンファレンスとワークショップ型研修の両方が（但し後者の方がより顕著に）有する特徴として、根津は、「認識の多様性」を尊重する態度を指摘する（根津2008, p. 34, 36）。ピア・コーチングにおいて「認識の多様性」は、授業モデル本位のスタンス（特定の授業モデルの習得・応用を目指すこと）によって部分的に制限されるとも考えられる。

II - 2 授業モデル本位であることの問題点

確かに、さしあたりの制限が論点を明確にして話し合いを発展させる可能性もあることを考慮すると、一概に「認識の多様性」が疎かにされるとも言い切れない。しかし、I - 2で論じたようにフィードバックが権威や権力の問題に繋がることは、授業モデル本位の立場に起因するともいえる。授業モデル本位であると、取り上げられる授業実践の様々な局面への評価や、それを行う話し合いにおいて教師が互いの考えに対して行う評価は、ある授業モデルの実現や習得のためにはどうすべきかという視点からしか行われなためである。特定の授業モデルという当面の話し合いの主題やその主題に直接関わる諸内容を熟知した教師ほど話し合いにおいて権威や権力もちやすい¹⁹。

ピア・コーチングの特長である対等な関係における相対化された意見の交換（I - 2 参照）が、皮肉にも、授業モデル本位というピア・コーチング自体の性質によっても妨げられうるわけである。権威や権力の問題に繋がることとしてフィードバックを断念したジョイスらの前提にあると推察された、フィードバックの内容には客観性が必要であるという条件（I - 2 参照）は、この授業モデル本位の立場と一致するといえる。「オープンエンドのフィードバック」よりも「構造化されたフィードバック」の方が重視されていたことは象徴的である。

ジョイスらは、教師たちが「事実に基づく特筆すべきネタ」を欲するようになった理由として、授業のスキルに関する内容に終始するフィードバックが教師たちの間では監督という性質の強いものになりやすいということがあり、と感じていた（I - 2 参照）。即ち、授業モデル本位の立場やその背景にあるスキル本位の立場（II - 3 参照）と、フィードバックが権威や権力の集中・固着を伴うものになることが連関するということは、ジョイスら自身もある意味では明言していることになる。授業モデル本位である以上、権威や権力の不均衡の問題の根本的な解決には、I - 2でその糸口としたピア間の関係も限定的にしか生かせないのであり、フィードバックを断念するというジョイスらの判断はやむをえなかったといえる。

なお、特定の教科を想定した授業モデルについて、当該教科を専門とする教師のみで話し合うならば、授業モデル本位の態度は、話し合う教師の多様性の低さと相俟って意見の多様性をいつまでも抑制し続けかねない。いわゆる教科の壁による弊害を授業モデル本位のスタンスが助長しうる。仮に「ピア」を「専門教科を同じくする教師」に限定すると、そのピア概念に基づくピア・コーチ

ングについては、上記の点からもあらためて前述と同様の自己矛盾（ピア間における相対化された意見の交換を、授業モデル本位というピア・コーチング自体の性質が妨げることを）を指摘できる。

II - 3 研究者の役割への示唆

しかし、ピア・コーチングは、日々の激務に忙殺されている教師たちに、授業実践において生成している教師たち自身の学びをあらためて自覚させ、結局は各教師が実践過程における自らの学び方に関する学びを促進するための、つまり教師の自律や自立と創造的実践とを促すためのものである。教師の自律や自立と創造的実践とを促すことを目的として教師の実践の方法を（授業モデル本位の視点により）さしあたり制約する方法、という論題に繋がるものであろう²⁰。

よってピア・コーチングは、授業モデル本位であるとはいえ研究者にメンターの役割（いわばスーパー指導主事たること）を求めるものではない²¹。教師へのコーチングにおける貢献を研究者独自の役割として求める。「理想的な授業」を実演できない研究者を教師は嫌うかもしれないが、研究者は（大学教員等でない限り）授業の実践家としての専門性を必ずしも求められない。そう考える方が、実践家としての教師の専門性もより尊重される。学校現場の事情や教育内容を熟知していること²²と優れた授業を実践できることを混同してはならない²³。研究者が現場の事情や教育内容を熟知した上で校内研修等において求められることは、同じ教師として模範を示し助言するメンタリング²⁴よりも、まずは、教師の学び方を対象化すること、そしてそれに基づいて教師へのコーチングを行うことや教師間のコーチし合いのファシリテーターとなることである²⁵。

但し、それらは教師教育者（teacher educator）としての直接的な貢献である。研究者であるためには、学術的研究によって、例えば理論構築に貢献することも必要である。ピア・コーチングに関与する研究者としては、教師の自律や自立と創造的実践のために、教師たちとの学び合いを通じて授業モデル自体を適宜再構築していくこと、特に、教師の自律や自立と創造的実践をいっそう促す授業モデルを構築していくことが必要であろう。しかし、ピア・コーチングの授業モデル本位のスタンスは、授業分析（e.g. 柴田 2007）のように授業モデル²⁶を授業実践の分析を通して柔軟に再構築していくこととは相容れないとも考えられる。ピア・コーチングの授業モデル本位のスタンスはスキル本位のスタンスに由来するからである。ピア・コーチングにおいて教師は、既に効果が実証された権威あるスキルを信頼しモデリングすることに専心するよう求められる。

このスキル本位のスタンスは、協力学習（cooperative learning）の理論を背景とする。ジョイスが授業モデル全般においてもピア・コーチングそのものにおいても有効性の理論的根拠として位置づけているのは、シュロモ・シャラン（Shlomo Sharan）、デイビッド・ジョンソン（David Johnson）とロジャー・ジョンソン（Roger Johnson）、ヘルバルト・セーレン（Herbert Thelen）、ロバート・スレイビン（Robert Slavin）といった協力学習の論者の議論である（Joyce, et al. 1992; Joyce, et al. 2009）。確かに、授業モデル本位の立場は、協力学習理論に基づく校内研修全般の特徴であるわけではなく、ひとまずピア・コーチングの特徴であるといえる。しかし、授業モデル本位であることと協力学習理論に基づいていることとの間には一貫性があるともいえる。授業モデル本位であることがスキル本位のスタンスに由来すると共に更に、前述のように協力学習理論がスキル本位のスタンスに繋がるということが次の理由によっていえるからである。

協力学習理論は、社会心理学を淵源とするからか、協力（cooperation）自体を重視する傾向にある。理想的な協力のイメージが既にあり、それに無難に近づくこと自体が目的になっている。そして、協力自体が重視されるためコミュニケーションと学びの内容とが分けて考えられる。協力の重視によりコミュニケーションの方に関心が偏れば、多様な学びの内容の精緻な考察は困難になる。

協力学習の理論が有する上述の2つの特徴、即ち、協力の自己目的化および、コミュニケーション

ンと学びの内容との認識論的分離により、スキル本位のスタンスが生じる。確かに、スキル本位の理論を実践に応用することやその効果を検証することは容易であろう。とはいえ、繰り返すが、スキル本位であることは授業モデルの再構築を妨げうる。つまり、教師の自律や自立と創造的実践を追求する上で、協力学習理論の協力本位のスタンスやそれに基づくスキル本位のスタンスは批判されなければならない。コミュニケーションと学びの内容とを一体として捉えて学び合いを精緻に分析するためにも、そして、子どもの学びを促す方法の飽くなき探究を支えるためにも、まずは、協力学習理論に代わって授業モデルの再構築の基盤となる理論が必要になる。

協力学習理論は世界各地の教育改革に影響を及ぼしてきた。授業中のコミュニケーションの生成過程の分析よりは単純にテストによって学習成果を評価することや、マニュアル本位・スキル本位のスタンスには、学校や教育行政のアカウンタビリティを重視することとの親和性があるからである。しかし、協力学習と協同学習 (collaborative learning)²⁷との関係を理解すること等、諸理論の系譜を今一度整理して理解することが必要であろう。

おわりに

本稿では、ピア・コーチングがもつ問題と課題について理論的検討を行った。ピア・コーチングでは、授業モデル本位のスタンスが、ピア・コーチングの特長である対等な関係における相対化された意見の交換 (I - 2)²⁸を妨げうる (II - 2)。しかし、ピア・コーチングは、研究者に教師間のコーチし合いを促す独自の役割があること、ピア・コーチングに関与する研究者が授業モデルの再構築を担う必要があること、そして、学び合いを精緻に検討できるような視座を授業モデルの再構築の基盤として理論的に提起しなければならないこと、を示唆する (II - 3)。

しかし、ピア・コーチング独自の問題と課題を指摘するには、まず、日本の校内研修に関する議論と比較する前に、アメリカの校内研修に関する他の理論と比較する必要もある。そして、ピア・コーチング自体の議論と実践の今日における展開を、特に、ジョイス以外の主唱者の論考も踏まえて明らかにしなければならない。また、校内研修に関する日本の学校現場の実情に鑑み、日本の校内研修にとってピア・コーチングがもつ直接的な有効性を論じる余地もある。教師間における授業モデル本位の視点によるコーチし合いは、教師が「理想的な授業」を相対化し探究し続けることに、特に、いわゆる教科の壁の克服への寄与を通じて貢献しうる。II - 2への反立となるこのことを他日に論じたい。「理想的な授業」を探究し続ける教師の自律や自立と創造的実践を支援するためにこそ、研究者は独自に、教師間のコーチし合いを促す役割や授業モデルの再構築を担うのである。

註

¹ 例えば、アメリカの国際コーチ連盟 (International Coach Federation) や日本のコーチ21という、「ビジネス・コーチング」の普及において先導的地位を占めてきた組織の関係者による数々の著書やその和訳版やウェブサイトで、ピア・コーチングという概念がしばしば用いられる。

² 今回提起するピア・コーチングの問題と課題は、紙幅の都合と理論的検討という本稿の性格から、主に研究者にとってのものに限る。教師にとっての問題と課題こそ、校内研修に関する日本の学校現場の実情を調査した上で提起しなければならない。

³ ジョイスはほぼ全ての論考を、本文において後述するシャワーズ等の他のアメリカの教育学者との共著で刊行している。但しその共著者はシャワーズ以外は流動的であり、すくなくともピア・コーチングや授業モデルに関する論考では、ジョイスが必ず第一著者となっている。そのため本稿では、たとえ共著の内容であっても、ジョイスの一貫した立場が反映されていると判断できるものは、簡潔にジョイスの考えとして紹介し検討する。

⁴ シャワーズも、ジョイス同様ピア・コーチングの主な提唱者のひとりである。ジョイスとの共著も多い。以降本稿では、ジョイスとシャワーズの共著を適宜「ジョイスら」と称する。

⁵ しかし、本文で後述するように、ジョイスらは協学習（cooperative learning）の理論を基盤とすることで授業モデル本位のスタンスをとるので、研究者の側で準備された授業モデルを教師たちに実践させる。このことが教師たちの自立を妨げうるのではないか、という問いをもつ必要はある。

⁶ ①、②、③へのジョイスらの言及自体が減った。しかしそれらを切り捨てたのではない。ジョイスが第一著者となり数年おきに版を重ねる『授業のモデル』や『学習のモデル』では、そのつど最新の学習科学の成果から理想的な授業モデル（「先行オーガナイザー」、「創造工学（Synectics）」等々）を編集しリストを作成することが継続されているし、その理想的な授業モデルを教師が習得し実践に応用させるべきだという著書の趣旨も変わらない。よって、①、②、③が、また、それらと（ピア・）コーチングの過程全体とが比較的未分化になったと考えられる。但し註7も参照されたい。

⁷ 但し、ジョイスら自身が、1980年代前半に提案していた校内研修のプログラムを、後に、コーチング（ピア・コーチング）のみに置き換えると明言したのではない。1992年出版の『授業のモデル』第4版では教師の研修としてもはやコーチング（ピア・コーチング）についてしか論じられていないが（pp. 388 - 389）、その内容は、1980年代前半にジョイスらの校内研修プログラムの一環として述べられていた内容とほぼ同じである。とりわけ、1982年に発表されたジョイスとシャワーズの共著論文「授業についてのコーチング（The Coaching of Teaching）」におけるコーチングについての詳説と一致する。この論文でジョイスらは、校内研修のプログラムの5つの契機を提案すると共に、コーチングに格別に注目し、5つの契機の中で唯一独立した項まで設けて詳説を加えている。

よって形の上では、議論の重点が校内研修のプログラム全般からその中のコーチングへと絞られたにすぎない。とはいえ、1992年辺りはジョイスにとって、議論の重点をコーチングに絞るか否かの境目の時期ではあったと推察されよう。本文において後述するように、1996年になると④（フィードバック）を断念する考えも明確に示すようになる。

⁸ 実際、コーチングが前述のように定義されるのは、各系譜のコーチングにおいてメタ認知や実行制御（executive control）等の促進が目的とされるからである。アートやスポーツの指導としてのコーチング概念の伝統も、コーチングが学び方の対象化を要するという点を裏づける。アートやスポーツでは、自他の身体のあるようを捉えやすいので自他のありようが生き生きと現れやすいからである。コーチング概念の形成とアートやスポーツの指導をコーチングと称する伝統とは密接に関連してきたと推察される。

但し、アートやスポーツの指導に関する論考では、指導全般を漠然とコーチングと称しており、（アートやスポーツにおける）コーチングの共通の定義を示そうとしたりコーチング概念の本質を見定めようとしたりすることがまれである。よって、アートやスポーツの指導としてのコーチングをコーチングのひとつの系譜とみなすことは困難である。

⁹ あるいは、ジョイスらが②をコーチング概念に溶け込ませたことが、「実践過程において学び方に関する学びを促す他者の直接的な働きかけ」というコーチングの定義の妥当性を傍証しているともいえる。

¹⁰ コーチングは、コーチたる者が自覚して行ったものでなくとも、誰かが他の誰かの発話内容や筆記内容や行為を自身の側で学び方に関する学びを促すために生かすことができれば、両者の間にコーチングの機能（非意図的なコーチング）は成立したといえよう。よって、コーチたる者の方においてだけでも自他の学び方が対象化されれば、コーチングは成立する。

厳密には、コーチングの機能の成立にとって、コーチが他者における学び方を対象化することも不必要である。コーチが対象化する他者の発話内容や筆記内容や行為には、その他者による学

び方として対象化されるものがなくとも、コーチングの成立に繋がるものはありうる。他者の何気ない発話の内容や身振りが契機となって自身において学び方に関する学びが促される、ということは往々にしてあるからである。しかし、コーチが他者の学び方を対象化すれば、モデリングの機能によってそのままコーチングの成立へと向かいやすい。

¹¹ 「教師」としては、当該の授業実践を担当した教師だけでなく、当該の授業実践を担当した教師と同じ小集団で話し合う教師や、更には他の小集団で話し合う教師も想定されよう。確かに、元来のピア・コーチングでは、小集団（「チーム」）の成員に、話し合いの主題となる授業実践を行った教師自身が必ず含まれる。しかし日本の実際の校内研修に鑑みると、ひとりの教師の授業実践について複数の小集団で話し合うことも想定されねばならない。よって、授業の実践過程における教師による省察についての教師による省察とは、多くの教師にとっては次のような省察である。自身が授業実践の最中または後に行う省察についての、あくまで、他の教師が授業実践の最中または後にどう省察を行っているかについての省察を通した（あるいはその省察と一体となった）省察である。

¹² 相手に対象化させるにはまず自身においても対象化できている必要がある。授業の実践過程における教師自身による省察を対象化するには、学校現場の事情や教育内容、子どもの学びのありよう、教師の悩みや信念等々、教師の学び方を構成している様々なことを熟知している必要がある。コーチングの成立には学び方の対象化が必要であるが、学び方の対象化には、学び方を構成している様々なことの熟知が必要である。

¹³ ジョイスらがジョイスらの理論の援用によって提起された理論とみなすものは、「テクニカル・コーチング」、「カレジアル・コーチング」、「チャレンジ・コーチング」、「チーム・コーチング」、「コグニティブ・コーチング」、そして、ジョイスらが自身の提唱するものそのものとは区別した「同僚による臨床的な監督としてのピア・コーチング (peer coaching as peer clinical supervision)」である (Joyce & Showers 1996)。但し、ジョイスらはその各々について詳述してはいない。

¹⁴ II - 1 で引用するピア・コーチングの原則の1点目に表れている。

¹⁵ 元々のプログラムにおける5つの方法のひとつとしてのコーチングも、当該プログラムが「チーム」において行われていたこと (I - 1 参照) を踏まえると、やはり3名以上の教師のやりとりにおけるものとして考えられる。メンタリングにおいて概ね2者間の関係が想定されることとは対照的であり、校内研修らしさが表れているといえよう。

¹⁶ ピア・コーチングがスキル本位のスタンスを有することにはII - 3等で言及する。

¹⁷ コーチングは〈学び方に関する学び〉を促すことである。〈学び方に関する学び〉は〈学び方の学び〉だけではない。即ち、授業モデル本位の指導とは異なりコーチング自体は、特定の学び方を学ぶことの強制を含意しない。教科教育として教師が子どもに行うコーチングや、その教科教育の過程における教師自身の学びについて教師間で(または研究者等によって教師に対して)行われるコーチングも、子どもの学び方やそれに働きかける教師自身の学び方として、当該教科特有のものをまず想定する。しかし、授業モデル本位のコーチングが特定の学び方を学ぶことを子どもと教師に強制する上で有する力は、特定の教科という枠組みが有する強制力よりも強いであろう。

¹⁸ 日本における教師による授業研究。但し本稿で想定するものは、紙幅の都合もあり、主に根津朋実の論考をもとに、1980年代以降のものうち2つに限る。

¹⁹ 但し、ジョイスの授業モデルには特定の教科を想定しないものも多い。そのような、教科を問わない授業モデルを実践に応用することが目指される場合は、専門とする教科を問わずどの教師も比較的気兼ねなく意見を出しやすくなると考えられる。

特定の教科を想定するもの（「法学的モデル (jurisprudential model)」や「探究の訓練 (inquiry training)」等）も、当該教科で主題とされるべき探究の仕方とその指導中・指導後における教師の省

察の仕方について当該教科らしく規定するものである。扱う題材や概念を当該教科特有のものに限定するわけではない。当該教科で主題とされるべき学び方（「伝達されるべき知識」ではない）、それやその指導法についての教師自身の学び方、というように、教科教育についてはコーチングの主題が（入れ子のように）明確に存在することになる。教科の違いを上記のようにコーチングの主題における違いにのみ求めれば、知識や経験が教科別に峻別されるという考え方は不要となる。

授業モデルを本位とした教師の学びとは、授業の実践過程における教師自身の省察を、さしあたり特定の理想的な省察に近づけるための省察である。よって、当該の授業モデルが特定の教科を想定したものであれば、当該教科らしい題材や概念をではなく、当該教科らしい教師の省察の仕方をさしあたり強制されてみるということである。

但し、特定の教科を想定した授業モデルを取り上げる授業研究に臨むにあたり、他教科を専門とする教師はどうすれば当該授業モデル本位の視点を準備しておくことができるか。授業研究の最初に行う説明のみで事足りるか。事前に配布された資料を各教師が読んでおく必要があるか。そうであれば、多忙な教師たちはどうすればその時間を確保できるか。具体的な手順を考える必要がある。

なお、手順については、当該授業実践を担当する教師が予め授業モデルを知っておきその授業モデル本位に実践するのか、それとも、授業モデルは当該授業実践を授業研究において話し合う際の論点を提供するものとしてのみ扱われるべきか等々、検討すべき問題が多い。アメリカにおけるピア・コーチングの実践事例と、校内研修に関する日本の学校現場の実情を踏まえ、授業研究の手順を、ピア・コーチングから示唆を得たものとしていかに具体化すべきか検討する必要がある。

²⁰ よって、ピア・コーチングが授業モデル本位であることは、「技術的熟達者」(Schön 1983)としての教師を前提としているのではない。ピア・コーチングの理論に基づいて専門家としての教師を考える場合、教師を「技術的熟達者」と「反省的实践家」(Schön 1983)のいずれかとして考えること自体が不適切である。ピア・コーチングの理論が授業モデル本位であることには、このことから、日本の校内研修に関する議論の既存の枠組みでは考えにくい可能性があることを指摘できる。

²¹ また、ピア・コーチングにおいて主題となる授業モデルは、註6で述べた通り、有効性を学習科学的に実証された権威あるものであり、合理的にスキルとして系統立てられている。メンタリングの場合に考えられる、先輩教師が経験に基づいて形成した「理想的な授業」とは異なる。日本の授業研究の伝統に見出せるのは後者であろう。

²² 学校現場の事情や教育内容を熟知していなければ教師へのコーチングは不可能である。コーチングの成立は学び方の対象化を、また、学び方の対象化は当該の学び方を構成する様々な内容の熟知を必要とする（註12）。

²³ 確かに、「優れた授業」の捉え方しだいでは、両者は相関しているともいえる。「優れた授業」は学校現場の事情や教育内容への精通によって初めて可能になるともいえるし、ひいては、「優れた授業」を実践できるような視座がないと学校現場の事情や教育内容を熟知できないともいえるかもしれない。授業の実践家らしい繊細な感性をもつことは、研究者にとっても重要である（研究者自身が大学教員であることも多いということ抜きにしても）。現場の教師の意味世界を細やかに共有するためには、必要とさえいえるかもしれない。しかし、本文で直後に言及するように、研究者の役割とメンター（先輩教師）の役割とはどう異なりどう関わり合うのか、という問いは残る。

²⁴ 但し、授業実践の最中の省察あるいは授業実践の後の省察を提示するという意味で模範を示すことは、その相手が自身の省察の仕方について省察することに繋がるので、コーチングの機能（非意図的なコーチング）の成立には寄与するといえよう（註10）。

²⁵ コーチし合いのファシリテーターの役割を考えることは、ジョイスの示すピア・コーチングの原則（Ⅱ - 1 参照）の2点目、即ち、「応用の分析」としての「管理職による統制の拡大と『深い』意

味の獲得」に関わっており、ピア・コーチングにとって重要な課題である。但し日本の学校では、管理職は経歴からするとたいいていメンターである。このことを踏まえると、教師間のコーチし合いのファシリテーターという役割は研究者にいつそう求められる。

²⁶ 柴田（2007）をもとに授業分析らしいニュアンスを出せば、授業の事実に基づいて構築された、授業実践を切り開く先導性のある教育理論、と換言できる。

²⁷ 協同学習（collaborative learning）は協力学習よりも広くて曖昧な意味をもつ。協力学習を含むものとして考えられることもある（e.g. Smith & MacGregor 1992）。

²⁸ なお、フィードバック概念の消失（Ⅰ - 2）は、本稿の範囲内ではピア・コーチング全般の問題とまではいえない（Ⅰ - 2および註13参照）。フィードバック概念の消失の本稿における位置づけは、まず、Ⅱ - 2で指摘するピア・コーチングの問題点を構成するピア・コーチングの特長として想定されるものを、即ち、真理や事実をめぐる対等な関係を指摘する手がかりである（Ⅰ - 2）。なおかつ、ピア・コーチングの孕む自己矛盾（Ⅱ - 2）を、また、ひいては授業モデル本位の立場そのものやその理論的背景（Ⅱ - 3）を象徴するものでもある。

引用文献

古市直樹 2010. 授業における子ども間のピア・コーチング（修士学位論文）

古市直樹 2016. コーチングの系譜と理念. 子ども研究（大阪樟蔭女子大学子ども研究所）7, 27-34.

Joyce, B., Calhoun, E., and Hopkins, D. 2009. *Models of learning: Tools for teaching (3rd Ed.)*. The McGraw-Hill Companies.

Joyce, B. and Showers, B. 1980. Improving inservice training: The message of research. In *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.

Joyce, B. and Showers, B. 1982. The coaching of teaching. In *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

Joyce, B. and Showers, B. 1995. Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal (2nd Ed.). White Plains, N.Y.: Longman.

Joyce, B. and Showers, B. 1996. The evolution of peer coaching. In *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.

Joyce, B., Weil, M., and Showers, B. 1992. *Models of teaching (4th Ed.)*. Allyn and Bacon.

根津朋実 2008. 校内研修のプログラム開発に関する事例研究：カンファレンスとワークショップ型研修とを対比しつつ. 筑波大学教育学系論集 32, 27-38.

Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

柴田好章 2007. 教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性：重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに. 教育學研究 74(2), 189-202.

Smith, B. and MacGregor, J. 1992. What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. Smith, and J. MacGregor (Eds.) *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (University Park, PA), 10-30.

付記 本論文は日本教育学会第69回大会（2010年8月 於 広島大学）における一般研究発表で用いた配布資料の一部を抜粋し修正したものである。

