九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

イギリスのリーディングエッジ・パートナーシップ・プログラムにおける協働

望田, 研吾
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門国際教育環境学 : 教授 : 比較国際教育学

https://doi.org/10.15017/10529

出版情報：大学院教育学研究紀要. 9, pp.19-37, 2007-03-26. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，2006，第9号（通算第52号），19-37
Res. Bull. Education, Kyushu U., Vol.9, 19-37

イギリスのリーディングエッジ・パートナーシップ・プログラムにおける協働

望 田 研 吾

はじめに

現在，イギリスの労働党ブレア政権下における教育改革では，特に，中等教育を中心に生徒の学力向上を至上命題として，さまざまな改革策が展開されている。1997年以来，ブレア政権は，保守党の改革理念を引き継ぎ教育システムの基本要素として学校間の競争をおいて，それに基づく改革を行ってきた。しかし，第2期ブレア政権からの，教育改革においては，教育技能省の政策は競争よりもむしろ協働の方に軸足を移し，協働による教育システムの改革と運営にシフトしてきている。このシフトにともなって，協働理念に基づくプログラムが本格的に導入されてきた。本論で取り上げるリーディングエッジ・パートナーシップ・プログラム（Leading Edge Partnership Programme，以下LEPP）も，その中の一つである。リーディングエッジとは「先端的」という意味であるが，このプログラムの目的は全国の中等学校の中から，特に優れた革新的実践を行っている学校を選んで，補助金を交付し，それらの優れた実践を他の学校に普及させることによって，中等教育全体の質向上を図ろうとするものであり，協働理念を具現化するための重要なプログラムとして位置づけられている。本論では，競争に代わって教育改革における基本理念として重視されつつある協働が，LEPPにおいて，どのように展開されているのかについて，学校訪問調査の結果もふまえて検討していきたい。

1．LEPPの導入

LEPPは2003年7月1日から開始された。当初の目的は「中等教育における革新と優秀性を同定し，拡充・普及させて全国の学校におけるティーチングとラーニングの水準改善を持続させること」(1)であった。LEPPは，労働党政府が推進している学校間協働の重要な枠組みとして，特に低学力の学校や困難な環境におかれている学校に対して，優秀な学校であるリーディングエッジ・スクール（Leading Edge School，以下LES）が，サポートすることによって，それらの学校の生徒の学力を向上させ，地域全体の教育の質を向上させようとするものであり，競争ではなく協働を軸とする学校改善，教育水準向上を目指す取り組みの一つである。LEPPに参加するLESは，学校の申請に基づき，教育技能省が認定するものであり，他のプログラムと同様競争的なものである。LESに認定されると年間6万ポンドの補助金が3年間交付される。LES認定の基準は，以下に示されるように，学校が革新と学校改善においてどのようにめざましい成果を上げているかが重視されている。

(1)学校のパフォーマンス：①少なくとも3年間にわたるGCSEの平均点が，類似の環境にある学校の中で上位4分の1にあること②キー・ステージ2から3及びキー・ステージ3からGCSE成績において生徒が持続的に伸びていること③学校改善とプロフェッショナル・ディベロップメントにおいて顕著な実績があること④職前教員養成と継続的プロフェッショナル・ディベロップメン双方における積極的関与が見られること

(2)インクルージョン：①SEN生徒への広範なプロビジョン②退学処分の統計③出席状況④英才生徒へのプロビジョン⑤コミュニティへの関与

(3)革新：①革新的カリキュラム，教育実践，教育方法の開発②学校組織，ワークフォースなどの改革③革新の成果普及における実績

(4)教員のプロフェッショナル・ディベロップメントにおける成果

(5)生徒や教員，さらにコミュニティにおける「多様性」への配慮

(6)協働とパートナーシップの実績：①特に低学力の学校や困難地域にある学校との効果的なパートナーシップの実績②地域における他の学校との協働ネットワークにおける指導的役割の実績など

政府の当初のプランは2006年までに300校を認定する予定であったが，2006年10月までに，LESの認定は2回行われており，第1期（2003年9月から2006年8月まで）においては2003年7月に103校が認定され，第2期（2004年9月から2007年8月まで）では2004年9月に102校が認定されている。第1期認定校はコーホート1，第2期認定校はコーホート2と呼ばれているが，教育技能省が重視している困難校へのサポートというLEPPにおける要素は，コーホート1に比べてコーホート2の方において一層強調され，低い社会経済的地位の家庭やマイノリティ・グループの子どもたちに見られる低学力問題への取り組みに重点が置かれるようになった。

LEPPはリード・スクールであるLESが，パートナーシップと協働によってパートナー・スクールと呼ばれる近隣の困難校などの学校改善を図ろうとするものであるが，各プログラムに参加する学校の数はさまざまである。コーホート2の場合，2校（リード・スクール1校とパートナー・スクール1校）が22（20.5%），3校が24（22.4%），4校が23（21.4%），5校から8校が32（29.9%），19校が1（0.9%）であった。また，このうち71のプログラムのリード・スクールはスペシャリスト・スクール，7のリード・スクールは特別支援学校，5はリード・スクールが2校あるものであった。[(2)]

LEPPでは，当初からその効果をあげるために，参加校による実践の全国的な共有が重視されてきた。そのため，例えば「革新交流」（Innovative Exchanges）などの交流会が開かれ，そこで他の学校や教育技能省などの行政当局との意見交換が実施されてきた。こうした全国的展開を推進するために，LEPPには全国運営委員会が設置されている。全国運営委員会の目的は「システム全体の改善に貢献するような仕方で革新と優秀性を同定し，拡充し，共有させること」とされ，個別の実践における卓越した取り組みを全国的に広めていくことにおいて大きな役割を果たすことが期待されている。委員の数は15人であり，LESの校長やLEPPの責任者，教育技能省の代表などによって構成されているが，委員構成においては，地域やジェンダーなどのバランスが考慮されている。[(3)]全国運営

委員会に多様な意見を反映させるために，2006年にはLESに勤務することになった新人教員も委員となるような試みも行っている。

全国運営委員会に加えて，各学校の交流と実践の共有をさらに組織的に行うために，「ナショナル・コラボレイティブ」(National Collaborative, 以下NC）が作られている。これは，コーホート１の23校（リード・スクールとパートナー・スクール）によって構成されるグループである。NCの性格は，教室に基盤をおくアクション・リサーチのためのフォーラムというものであり，特に「①明確に定められたターゲットとなる生徒グループの同定②決められたサイクル内での計画的介入の実施③決められた時間枠内でのモニタリングと評価④進歩と成果についての定期的更新の提供⑤ワークショップなどへの専門家の派遣⑥成功と失敗の率直な共有」[(4)]に焦点を当てている。NCは５ヶ月に１回程度，会合を持ちそこで上記の焦点に沿った戦略などについて議論を行っている。最初のNCの会合は2004年２月に開かれたが，そこでは，期待以下の成績しか上げていない生徒を同定するための方策は何か，こうした生徒に共通の特徴は何か，これらの生徒の学力にプラスのインパクトを与えるためのどのような方策を実行したか，そのインパクトをどのようにモニターし測定したかなどが議論され，これらについて有効な取り組みを行っている学校の事例が検討されている。[(5)]

このようにLEPPにおいては個々のプログラムに拠りながら，その成功例を全国的に広げて普及させるという要素に大きな重点がおかれている。それは個々の実践の積み重ねを，システム・ワイドなものに拡げて，システム全体の効果的な水準向上につなげていく戦略に基づくものである。この点は，LEPPが2006年５月から，教育技能省とスペシャリスト・スクール＆アカデミー・トラスト（Specialist Schools and Academies Trust，以下SSAT）との連携による推進へと転換されたことによって，一層，明確に打ち出されるようになった。SSATは教育技能省からは独立した組織であるが，教育技能省とタイアップしながらスペシャリスト・スクールやアカデミーの導入や展開に大きな役割を果たしてきた。そのSSATが最近，特に強調している学校改革における理念が「学校主導のシステム・リーダーシップ」(school-led system leadership) や「学校による学校のための」(by schools and for schools）であり，LEPPはこの理念に基づく改革の推進にとって中核的なものとして位置づけられているのである。[(6)]

２．学校主導のシステム・リーダーシップ

では，SSATが主唱する学校主導のシステム・リーダーシップとはどのような理念なのか。これについて，現在，SSATのアチーブメント・ネットワーク・ディレクターであるクロスリーは，以下のように述べている。

「SSATは‘学校による学校のための’という原理で運営されているが，それは，我々が行うことやどのように行うかをリードし，形作り，発展させるのは学校とそのリーダーだという原理である。地域的なコンタクト，特定のプログラム，専門性，コミュニティに関わる要素，さ

まざまなグループと活動を通じて，学校はその活動事項をリードし発展させ，その最善の実践を他の学校と共有すことになる。このやり方は，学校が対象となり，変化を主導するよりも変化に反応することになる学校改善に対する従来のトップ・ダウン・アプローチとは対照的である。」[7]

ここに見られるように，学校主導のシステム・リーダーシップは，中央によるトップ・ダウンというタテのコントロールではなく，学校同士のヨコの連携を軸にして，システム全体の改善をはかるものである。ヨコの連携を重視するこの考え方は，現在，DfESの「水準・効果ユニット」（Standards and Effectiveness Unit）の責任者であるデビッド・ホプキンスが提唱する個別の学校の枠を越えた改善への取り組みというコンセプトに基づいている。ホプキンスは，「我々の目標が‘すべての学校を偉大な学校に’であるなら，政策と実践はシステムの改善に焦点を当てなければならない。このことは，校長は自分の学校とほとんど同じくらい他の学校にも関心を持たなければならないことを意味する。学校の持続可能な改善は，システム全体が先に進むのでなければ不可能である」[8]と，校長は自分の学校の「成功」だけでなく，他の学校の「成功」にも同じくらい関心を持たなければならなことを強調している。

このように，LEPPにおいては卓越した実践によって，高い質の教育を行っている学校が，困難な環境などのために低い質の教育にとどまっている学校をサポートすることが，プログラムの根幹となっている。すなわちSSATが構想している学校主導のシステム・リーダーシップでは，LEPPにおける個々のパートナーシップ・プログラムを推進体として，それらの作用によりトータルとして，システム・ワイドで持続可能な改革へとつなげていくことになるのである。この点も，ホプキンスが唱える大規模で持続可能な改革のコンセプトに沿ったものである。ホプキンスは，大規模で持続可能な改革にとって重要な要素は，タテの系列に沿った「国家的処方」（national prescription）ではなく，学校間のヨコの連携に基づく「学校がリードする改革」（schools leading reform）であるとする。前者では，学校はアカウンタビリティと競争の原理下におかれるが，後者では学校はネットワークと協働を基盤とするシステムにおいて「センター・オブ・エクサレンス」として機能するようになる。さらに「学校がリードする改革」が達成しようとするのは「高い卓越性と高い公平性」（high excellence, high equity）を備えたシステムであることも強調される。[9]

SSATの構想においては，LEPPはこうしたシステム構築の中核的要素として位置づけられるのであるが，LEPPを一層効果的にするとともに，優れた実践の普及にとって重要となる要素として，「能力構築」（Capacity Building），「協働」（Collaboration），「知の転移」（Knowledge Transfer），「知性的アカウンタビリティ」（Intelligent Accountability）が設定され，それぞれについて，LEPPを実施している学校現場と，それらの実践の普及を図る全国的プログラムにおいて実行すべき課題が提示されている。[10]

「能力構築」に関して各学校が行うべき課題は，①学校改善の焦点の明確化と成功基準の設定②生徒に関するデータの学校内・学校間共有③カリキュラム・モデルの学校間共有④スタッフ組織の学

校内・学校間共有⑤信頼と効果的関係の確立⑥協働的文化発展のための時間，空間，機会の創造であり，これらはパートナーシップと協働を重んじる価値形成にとって不可欠のものであるとされる。したがって，ここでいう能力とは協働を実効たらしめるための能力ということになる。学校には，これらに関する年間計画を作成し，SSATとDfESによる承認を受けることが求められている。この「能力構築」についての全国的プログラムでは，特に全国で20人の「パートナーシップ・リーダー」を選定し，学校訪問などによる指導を通じて，各学校へのサポートを強化することが構想されている。これは，SSATが重視する「タテ」軸における指導・監督ではなく「ヨコ」軸に基づくサポートを具現するものである。

「協働」では，この要素のさらなる強化のために学校が協働のための活動を主として行うスタッフをおくとともに，パートナー・スクールでの活動のための時間を時間割に組み込むことが求められる。また，幹部教員が目標達成を確実にすることや，LEPPに対して適切なサポートが与えられるために重要な役割を果たすことが重視される。

「知の転移」においては，各学校に対して他の学校に転移できる内容やその方法を明確にすることが求められる。それを促進するために「パートナーシップ・リサーチャー」(partnership researcher)と呼ばれる教師をおき，実践が依拠すべき理念や各学校での授業法などの中でどれが転移可能であるのかを同定し，それらをどのように他の学校へ転移するかについて研究する。さらにその成果を定期的に発行される出版物で公表する。

「知性的アカウンタビリティ」においては，LEPPが実際に生徒にどのようなインパクトを与えているかを明確にするために，個別の生徒の学業に関する正確なデータを収集し分析することが中心となる。そのため各パートナーシップにデータ処理と分析，さらにデータ共有の仕方について訓練を受けた「データ・イネイブラー」(data enabler) をおく。このプランは，個々の生徒についてのミクロで正確なデータに基づいてプログラムの有効性を測定することを意図したものである。

SSATの構想では，これらの要素についての各学校，各パートナーシップでの実践を，全国レベルでさらに共有し，普及することに特に重点がおかれる。その意図は「あまりにも長い間，ベストの実践が個々の教室の中か，または最善の場合でもいくつかの学校の中に閉じこめられてきた。我々がすべての子どもの可能性を教育し，それを最大限引き出すやり方を変えようとするなら，そうした実践を見つけ，確立し，転移させるためのメカニズムを構築しなければならない」[11]との言明に明確に示されている。

3．LEPPに関する評価

以上のように，LEPPは学校が主導するシステム・ワイドな学校改善において大きな役割を担わされているが，では，2003年9月から実行に移されたこのプログラムの，これまでの成果と課題はどのようなものであるのか。

LEPPに関する評価は，2004年から開始された。その一つは，NCが2003年9月以降に実施された

Ofstedによる学校評価に基づき，LESの評価からLEPPに関わる部分をまとめたものである。それによると，視察を受けた22校のリード・スクールにおける協働や連携に関する評価は，「特に優れている」（1校），「優れている」（10校），「非常に良い」（10校），「良い」（1校）であった。また，29校のパートナー・スクールに関する評価は，「非常に良い」（20校），「良い」（8校），「不十分」（1校）であり，全体として，ポジティブな評価が示された。(12) さらに，こうしたポジティブな評価に関わって，視察官による以下のようなコメントが報告されている。(13)

・最も成功しているLEPPの学校は「パートナーシップ」を最も広く解釈している。これらは，他の学校（中等学校，初等学校，特別支援学校），コミュニティ，親，企業，高等教育機関，継続教育機関などパートナーとなる可能性あるものすべてとのリンクを探り，開発している。
・成功しているパートナーシップのすべての学校は，その文化とエトスにおいて十分確立している開放性と共有へのコミットメントを共通に持っている。それらは，パートナーシップをサポートするための自分たちのリソースとエネルギーの提供において寛容である。このお互いに学ぼうという強い意識は，すべての段階の教職員の間に浸透しており，校長によるパートナーシップ・プロジェクトをリードし運営するためのコミットメントに基づいている。実際，成功は，単にパートナーシップに関わっているというだけでなく，パートナーシップ内部でプロジェクトを進めようとするすべてのパートナーの明確なコミットメントが存在する場合に，生まれているようである。
・農村地域であるといった要因によって，パートナーシップにおける活動は多岐にわたっているが，広範な学校において成功しているという明確な証拠が見られる。
・現在の学校の学業上の水準がどのようなものであれ，LEPPによる学校改善のための明確な機会が存在する。

LEPPの中核的目標である，問題を抱えた学校や困難な環境にある学校へのリード・スクールによるサポートについては，視察官による以下のようなコメントが報告されている。

・地域の教育を改善するために学校が行っている仕事と貢献への好意的な感情の強さに，視察官は圧倒された。教員の専門的知識を利用するためにすべての学校に対して開かれているドアと，ティーチングと学習のパートナーシップが双方向であるとの明確な理解が，この学校には存在する。
・この学校は，深刻な欠点を抱えた学校のスタッフに対して非常に効果的な専門訓練を提供してきた。そうした学校の一つは，最近のOfstedの評価では良い学校とされている。
・LES認定が特別措置の下におかれた中等学校へのサポートと，地方教育当局内でのASTの活用における調整に，非常に有効に使われている。

以上の点に加えて，革新的なカリキュラム開発が特にスペシャリスト・スクールとLEPPとを統合して実施している学校で顕著に見られること，ティーチングと学習におけるベストの実践の学校間での共有，教員や施設の学校間での共有などに関して，視察官によるポジティブなコメントが報告されている。

もう一つの評価は，エグゼター大学のデビッド・レイノルズ教授によって，2004年秋に行われた18校のコーホート１のLEPP関係者に対する面接調査に基づく評価である。その結論は「この評価は，生徒の学習と教師の専門的発達を強化するために，新しいやり方によって，学校が見いだした建設的なあり方の多くの例を明らかにし，また，学校がさらなる援助とサポートを必要とする領域を同定した。重要な課題は，ベストの学校の実践にすべての学校がアクセスできるようにし，すべてのパートナーシップが確固たる基盤の上に発展することである」というものであった。(14) また，「LEPPは他のいかなるプログラムよりも，好意的な評価を教師から受けていた」ことが報告されている。個別的事項に関わってこの評価では，以下の点が挙げられた。

・既存の学校ネットワークに基づくパートナーシップは，より速く成果を生み出すことができる。その理由はパートナーシップがうまくいくために必要な信頼が既に存在するか，作り出されたからである。
・パートナーシップにおける効果的なリーダーシップが，効果をもたらすための鍵である。
・パートナーシップ管理方法におけるかなりの相違は，効果的な管理にとっては状況に応じることが必要であるため，プラスの要素であると考えられる。
・学校は多様な情報をお互いに共有している。
・LESは全体としてみると，膨大な範囲のイニシアティブに参加している。
・パートナーシップはCPDへの機会を提供しているが，現場での成功とエネルギーの程度はさまざまである。
・多様な学業水準の改善方法が実施されているが，多くの活動がデータ分析に基づいている。
・協働にとっての障害は，パートナー間のコミュニケーション不足からきている。
・パートナーシップによる活動の生徒への影響に対する評価には，ハードなデータを使ったものや，ソフトな情緒的情報を使ったものなど多様である。
・学校はDfESによる継続的サポートを評価していた。
・学校におけるLEPPは，生徒の学習と結果の改善及び教師の学習と専門的発展の奨励という，その当初の焦点を堅持していた。
・補助金の大半は，授業観察，会合出席，協働のための作業に関わる代替教員を手当てするために使われていた。
・パートナー・スクールは，リード・スクールが計画のプロセスに自分たちを関与させた場合に，最もポジティブに評価した。
・パートナーシップの効果については，かなりの差異が見られる。

・LEPPの評価について，学校はLEPPと他の学校改善のための活動の生徒の学力に対する効果を分離することが困難であると感じていた。
・LEPPにおける活動の自己評価の手段として生徒の発言権の重視が奨励されているようである。

第３の評価は，教育技能省がMORIに委嘱して，6つのLEPPに参加している関係者に対して行った調査である。それによると，現場の学校においては特にLEPPの以下のような要素に対して高い評価が示されている。(15)

・実践に基づいた協働：実際に授業をする教室で教師同士が協働することから最大の効果が生まれること。
・補助金：これはイニシアティブをサポートすることにとって決定的に重要。
・相互性：協働は，特にCPDの点において，相互利益をもたらしている。個々人は専門的に成長し，良い実践が普及されている。
・戦略的リーダーシップ
・レビューと反省：どのようなプログラムの面が持続可能なモメンタムを持っているか，どのような面が活性化を必要とするかを同定することが重要である。

以上のように，いくつかのLEPPに対する評価においては概してプラスの評価がなされており，そこにおけるパートナーシップの意義についても理解が進んでいる状況が示唆されているのである。

４．LESの自己評価

以上の評価に加えてLES自身によるLEPPに関する評価を見るために，2005年に教育技能省は，LEPPに参加している学校に自己評価を求めた。評価項目は，①プログラムの主な目的と，その成果②プログラムが，第１に生徒の学習意欲や学力に対して，また第２に教員の学習や専門的力量の増進に対してインパクトを持つことおいて，最も有効であるプロセスまたはインフラストラクチャー③プログラムの効果的な作用にとっての主な問題や課題④それらの問題や課題への取り組み⑤プログラムの特徴といえる革新的実践⑥プログラムの性質や活動が，時間が経つにつれて変わった場合，その変化の内容とその理由，というものであった。

学校による回答は，教育技能省のウェブサイトで，データベース化されて公開されている。以下，それに拠り，学校自身がどのように各自の取り組みについて評価しているか見ていきたい。

この自己評価には，105校が回答した。そのうちコーホート１が45校，コーホート２が60校である。各校のプログラムに参加している学校数は，２校－20，３校－18，４校－22，５校－14，６校－12，７校－６，８校－３，９校－２，10校－２，11校－１，12校－１，14校－１，16校－２（１校は未

回答）である。参加校の数が６校までで82％を占めているが，10校以上のものも７つ見られる。

このデータベースでは，①の目的及び②のプロセスとインフラストラクチャーの項目への回答に基づき各プログラムにおいて主として取り組まれている活動内容を分類している。その内容と，学校数は表１に示されるようになっている。

ここに見られる多様な活動内容の中で，実施している学校数の多い順に並べると，以下のようになっている。

①教授法及びまたは学習スキームの学校間での共有（53，50.1％）②教科教師に対する共同の訓練（44，41.9％）③学校内，学校間における個別性及びグループの成績を追跡するためのデータ利用の拡大（34，32.3％）④パートナーシップの教員とのティーム・ティーチング（32，30.5％）⑤学校全体でのテクノロジー利用の拡大（例えば教員に対するインタラクティブ・ホワイトボード活用訓練）（28，26.7％）⑥革新的なパートナーシップ／リーダーシップ（23，21.9％）⑦生徒へのメンタリング（学校内または地域コミュニティの成人による）（22，20.9％）⑧共同のリーダーシップ訓練（19，18.1％）⑨「成功例」を見いだすためのアクション・リサーチ（18，17.1％）⑩学習のための評価方法の開発（17，16.2％）⑪パートナーシップによるカリキュラム選択の拡大（17，16.2％）

生徒の意欲や学力向上にとって効果があった「プロセスやインフラストラクチャー」について，多くの回答が見られたのも教員，カリキュラム，データなどの「共有」であり，半数がこの項目に関連する回答を行っていた。

LEEPの実施にあたって，各校が感じている問題点や困難点はどのようなものであろうか。これに対する回答結果は表２に示される。

問題点・困難点で，約半数が強く感じていたものは「時間」であり，通常の場合でも多忙な教師たちにとって，パートナーシップに伴う仕事をこなす時間を作り出すことが，かなり困難であると考えていることが示されている。「時間」に関わっては「教育技能省の補助金によって，会合や活動に対する資金は十分である。しかし，金は必ずしも問題ではない。教員はパートナーシップに対する責任や役割と，自校での授業との間で，大変苦労している」，「違う学校の人間は，1年のうち違う時期に，違う優先順位をおいている。違う学校の日程やアジェンダをマッチングするのは難しい」といった回答が見られ，時間的制約がパートナーシップの遂行にとって克服すべき大きな問題である状況が浮き彫りにされている。

「時間」に加えて，学校間の物理的な「距離」も，「コーディネーションとコミュニケーション」に関わって，多くの学校が言及している問題である。例えば「３校は，お互いに車で１時間の距離にあり，会合は１学期に１回，夏学期には３回に限られた」「地理的に離れていること。農村地域の学校と都市地域の学校とのパートナーシップでは，両方の学校のスタッフにとって移動時間が常に問題であった」などの回答が見られる。

表１　プログラムの活動内容

活動内容		数	%
1. 学力向上のための評価	1 a. 学習のための評価方法の開発	17	16.2
	1 b. 生徒の自己評価スキルの開発	4	3.8
	1 c. 生徒の評価の教師による利用法の改善	5	4.8
2. 学校間の共同の教員訓練，カリキュラム実践及び/または教材の共有	2 a. 教科の教師に対する共同の訓練	44	41.9
	2 b. 共同のリーダーシップ訓練	19	18.1
	2 c. 教授法及び/または学習のスキーム	53	50.1
	2 d. バーチャルな学習環境	14	13.3
3. 行動の改善	3 a. パートナーシップに共通の行動に関する方針の策定	0	0.0
	3 b. 悪い行動に対処するための共通の戦略	5	4.8
	3 c. 排除の「リスクがある」生徒をターゲットにした介入	3	2.9
4. 意欲が低い生徒の意欲を高めるための戦略としてのICTの利用	4 a. 特定のグループ（例えば意欲が低い男子）をターゲットにしたICT	3	2.9
	4 b. 教室での新しい種類のテクノロジー（例えばラジオ，ビデオ，デジカメ）の利用	14	13.3
	4 c. 学校全体でのテクノロジー利用の拡大（例えば教員に対するホワイトボード活用訓練）	28	26.7
5. 生徒の発言権の拡大	5 a. 生徒会	4	3.9
	5 b. 効果的なティーチングとラーニングに関して生徒の声を聞くための面接/質問紙	8	7.6
	5 c. 生徒の声をつかむためのビデオの利用	1	0.9
6.メンタリング	6 a. 生徒によるピア/メンタリング（自校またはパートナー・スクールでの生徒による）	6	5.7
	6 b. 生徒へのメンタリング（学校内または地域コミュニティの成人による）	22	20.9
	6 c. 教員への学校内及び学校間のメンタリング	10	9.5
	6 d. リーダーシップ・メンタリング（地域または外部の専門家による）	2	1.9
7. 家庭と学校のリンクの強化	7 a. 親の関与の拡大（例：父親グループ）	7	6.7
	7 b. 評価への親の関与	1	0.9
	7 c. 家庭－学校契約	0	0.0
8. 教員とティーチングの共有	8 a. パートナー・スクールのクラスでのティーチング	9	8.6
	8 b. 共同の教員採用及び/またはパートナー・スクールによる配置転換	9	8.6
	8 c. パートナーシップの教員とのティーム・ティーチング（及びプランニング）（相互に授業をビデオに撮ることを含む）	32	30.5
	8 d. 「成功例」を見いだすためのアクション・リサーチの拡大	18	17.1
9. 課外活動	9 a. 始業前及び/または終業後クラブ	8	7.6
	9 b. 共同の夏期休暇時の活動	0	0.0
	9 c. 共同の土曜日の活動	0	0.0

10. 教室での実践にインパクトを与えるためのデータ利用の改善	11a. 学校内，学校間における個別生徒及びグループの成績を追跡するためのデータ利用の拡大	34	32.3
	11b. 類似のグループの生徒に対する異なる学校でのティーチングの分析	12	11.4
11. 教室における協働的及びまたはアクティブな学習の拡大	11a. 教室での小グループ活用の拡大	4	3.8
	11b. 探求に基づく学習の拡大	9	8.6
	11c. 問題解決学習の拡大	1	0.9
12. リーダーシップ	12a. 特別措置にある学校や困難な環境にあるパートナー・スクールへのサポート	4	3.8
	12b. スペシャリスト・スクールになるためのパートナー・スクールへのサポート	1	0.9
	12c. 革新的なパートナーシップ/リーダーシップ	23	21.9
13. 個人化された学習		15	14.3
14. 学校間で生徒同士・教員同士の関係を強める		3	2.9
15. 文化的なリンク	15a. 国際的なリンク	1	0.9
	15b. 文化的多様性の教育	2	1.9
	15c. 宗教的経験の共有	1	0.9
16. カリキュラム	16a. パートナーシップによるカリキュラム選択の拡大	17	16.2
	16b. 優秀な生徒の速成学習やキー・ステージの次の段階への早期の移行	5	4.8

（出所：上記データベースに基づき筆者作成）

表２　問題点と困難点

問題点・困難点		数	%
1．（共通の）プロセスを確立し（協働）文化を発展させること	1 a. 共通のビジョンを創造すること	10	9.5
	1 b. 能力を構築し，時間を見つけること	49	46.7
	1 c. 協働文化を発展させること	26	24.8
2．生産的な協働のための領域を同定すること	2 a. コーディネーションとコミュニケーション	41	39.0
	2 b. 優先順位，目的，結果の確立	6	5.7
	2 c. パートナーシップがうまくいくようにリードし維持していくこと	12	11.4
	2 d. 協働に効果的にリソースを提供すること	24	22.9
3．規律ある革新を管理すること	3 a. 教室での介入のための時間割作成	9	8.6
	3 b. パートナーシップに関するデータの処理	5	4.8
	3 c. 生徒の成績のモニタリング	3	2.9
	3 d. 異なる優先順位の管理	20	19.4
	3 e. ターゲットとなる生徒グループの同定	1	0.9
	3 f. 学校外のパートナーとの作業	3	2.9
4．革新性に依拠し，それを拡充すること	4 a. パートナーシップのインパクトの測定	1	0.9
	4 b. 効果があることの同定	1	0.9
	4 c. 教員の専門的知識・スキルの共有	14	13.3

（出所：上記データベースに基づき筆者作成）

5．LES校長の意識

以上，LEPPに関する第三者評価及び自己評価について見てきた。筆者は，LEPPを実施している学校現場の校長自身がLEPPや，DfESによって現在，推進されている協働理念についてどのような意識を持っているのかを探るために，科研により2005年度からLES訪問調査を行い校長，LEPP関係者などへのインタビュー調査を行っている。ここでは，それに基づき，LEPPを実行している学校の校長などの意識について見てみたい。(16)

〔リード・スクールとパートナー・スクールとの関係について〕

LEPPではプログラムの名称に「パートナーシップ」が用いられているが，「強い学校」が「弱い学校」をサポートするという性格から考えた場合に，リード・スクールとパートナー・スクールとの関係が，前者による後者への強力な指導となることも考えられるが，以下のコメントに示されるように，校長たちが，共通して強調したのは，両者の関係がパートナーシップの字義通りに「対等」なものだということであった。

「私たちはお互いにサポートしあっています。3校のパートナーシップは，他の2校がOfstedの特別措置学校であるにしても，対等なパートナーです。一つのレベルでは，2校の校長たちの仕事をサポートしていますが，別のレベルでは2校が良くなるように学校内の管理のやり方もサポートしています。

私たちが，校長たちの間でパートナーシップを築くために努力していることは，皆がテーブルに座って，専門的なやり方で学校の欠点をレビューできるようにすることです。だから，私の役目の観点からすれば，私は，役目を強力なリーダーとしては見ていません。自分の学校が改善し続けるために，いろいろな経験を共有するという観点で見ています。

私は，意図的に3校全部の管理者であるという考え方を避けてきました。平等なパートナーが一緒に仕事をするというパートナーシップ・モデルを受け入れます。一人の人間が支配的な役割を持つのは不適切です。

私たちは，このパートナーシップには，3つの平等なパートナー，3校の自律的学校があることを非常に努力して保ってきました。私は，現在，パートナーシップの執行責任者ですが，自分の学校以外では他の2校においていかなる執行的役割も持っていません。執行責任者ですから大半の重要な委員会の委員長を務めますが，それが私の権限の範囲です。」（W校，校長）

「（両者の）関係は，対等なパートナーシップです。各学校の人々の間には個人的な結びつきがあります。私たちの校長と私も，他の3校の校長をよく知っています。だから，計画を立てたときも，すべて一緒にやりました。だから，本当に対等なパートナーシップなのです。パー

トナーシップに参加している人々は，‘私たちはこれを提供できます。このプロジェクトを一緒に進めましょう’と，気楽に言うことができます。私たちが‘これをやるべきだ。あれをやるべきだ’と言うことではないのです。」（B校，副校長）

こうした対等な関係の強調は，リード・スクールの側でもパートナー・スクールから，有益なことを「学ぼう」とする態度の重視と軌を一にしている。一方的に，リード・スクールが「教える」のではないことも，校長たちが力説したことであった。

「私が努力していることは，私たちの方があなたたちよりもベターであるとは言わないことです。実際，率直なところそうではないからです。問題は，私たちが一緒に何を学ぶことができるか，3校全部が何をできるか，このプログラムを通じて3校がどのような前進できるかです。私は，あなたたちに何かを教えてやるという態度はとらないように努力しています。それは，相手を大変見下したものです。」（H校，校長）

「このプログラムのもう一つのポジティブな点は，ある学校が自分たちほど成績を上げていなかったり，問題を持っている生徒が多くいるとしても，お互いに学ぶことができる何かが常にあることです。さまざまな面で他の学校をリードしていくと同時に，他の学校から学ぶ機会だと私たちはこのプログラムを考えています。」（L校，校長）

「私たちはパートナー・スクールから多くのことを学びました。今，多くの学校が，今まで以上に挑戦を抱える生徒たちを迎えています。私たちが慣れていない特別なニーズを持つ生徒たちが入学してきました。特別支援学校と協働することは，初等学校から非常に低いナショナル・カリキュラムのレベルで入学してくる生徒たちに対処するための専門性を，彼らが持っているので，私たちにとって大いに助けとなりました。

最も学んだことは，彼らの学校にはあるが，必ずしも私たちの学校には今のところないような問題への取り組み方です。ある学校では地域が民族的に混合しているので，52もの言語の生徒たちがいます。私たちの学校での言語は8か9ですが，W校では52もあるのです。今，私たちの学校にもそのような生徒たちが入学しだしました。ちょうど，地域にポルトガルからやってきた家族がいますが，最年長の息子は第6年級に入りました。彼の英語は問題ありませんが，妹は9学年で英語に苦闘しています。私たちは，W校の学習サポート担当者にコンタクトをとり，英語が第2言語の生徒への対処の仕方について助言を求めました。」（B校，副校長）

〔競争と協働について〕

この調査において，筆者が強い関心を持った点は，競争と協働の理念の間のコンフリクトやテン

ションについて，協働を進めている学校の校長としてどのように考えているかであった。イギリスの教育は，システムの特質としては，親の学校選択が実行され，リーグ・テーブルも依然として大きな力を持っており，競争の要素は色濃く残っている。その中で，労働党政府は協働を推奨しているのであるが，現場の校長たちが，この二つの理念についてどのような意識を持っており，どのようにこれからの方向性を考えているのかに，注目したからであった。この問題についての校長たちの見解は以下のようなものであった。

「それ（教育技能省が現在，協働を奨励していること）は，私は，皮肉なことだと思います。というのは，DfESが，リーグ・テーブルやOfstedの査察によって，競争を作り出したからです。そうはいってもリーグ・テーブルとOfstedの査察は，欠点はたくさんあるにしても，過去10年において学校改善にとっての最も強力な媒体だったのです。だから，それらが私たちの関心を学校改善に焦点づけたことに感謝すべきです。

しかし，学校間の競争は余りにも厳しかったので，いくつかの場合には非常に害をもたらすものとなりました。だから，政府による協働の推奨は後知恵によるものです。しかし，良いスクール・リーダーなら，他の学校の良い実践から学ぶべき多くのことがあるのを知っています。私のように比較的短期間に数校で働き，前に勤務した学校での良いアイディアを新しい学校にもってきた経験を持つものは，協働は前進するための最も当たり前のやり方だと考えています。」（H校，校長）

「競争についての個人的な思いは呪いのようなものです。それは，教育のあるべき姿ではありません。だから，私は協働のコンセプトに両手をあげて賛成します。協働の原理は正しいものだと考えます。競争から離れていく原理はすばらしいことです。競争がうまくいくという証拠はありません。しかし，金の縛りを完全に取り去らない限り，競争から逃れることはできません。というのは，私の学校の生徒を他の学校がとったなら，私の学校の資源が減るからです。本校は幸運です。私たちは非常に成功している学校なので，生徒を引き抜くのは私たちの方で他の学校ではないからです。だから，私が協働を積極的に支持することは容易なのです。」（G校，校長）

「協働的アプローチは，（競争より）はるかに健全だと思います。もちろん，それは難しいものですが，困難な課題は，教室に対してますます影響を与えるようになった社会問題の中で教育をしていくことです。そして，誰かがそうした問題のいくつかについて解答を持っているなら，他の人とそれを共有することの方が，誰もが同じ解答を見つけようとするよりも，はるかに良いことだと考えます。

今夜，この市の学校，36校の初等学校，中等学校，継続教育カレッジ，特別支援学校の全校長が集まって，協働について話し合う会合があります。それ自体，大変ユニークなことです。

過去を振り返ってみると，競争は中等学校についてだけではありませんでした。初等学校についても，生徒数の減少は大きなチャレンジでした。自分の学校にどのようにして生徒を惹きつけるのか。学校が閉校にならないようにするためだけに，生徒を惹きつけようとするのか，それとももっと思慮深い理由によるものなのか。結局，子どもの数が少なければ，学席は埋まりません。しかし，今，人々が話し合うために同じテーブルにつくようになったことは，以前にはなかった大きな変化です。」(F校，校長)

「競争と協働の間の矛盾は，ロンドン・バラーの外にあるここのような地域では特に問題です。政府の全体的プランは競争の促進によって水準を上げることです。と同時に，協働しなさいといっています。非常にコンフリクトがあります。

学校として，水準を維持できることに大きな自信がなければなりません。この説明にはビジネス界のように‘市場のシェア’という言葉を使うことができます。他の学校をサポートしながら，自分の学校の達成水準も維持することに，自信を持っていなければなりません。それは重要なことです。私たちの学校は，地域の男子校と学校連合を作る予定です。それはコンフリクトとはなりません。相手は男子校で私たちは女子校だからです。私たちにとって，男子校でなかった場合よりも，協働することが容易です。

私たちはビーコン・スクールとしてさまざまな学校と協力してきました。多くの学校と実際に協働することは，1つの学校だけでは解答を持っていないので，違う立場に立って‘これが問題なのです。一緒に取り組みましょう。解決策は何ですか’といえるグループを作れることを意味します。しかし，それはまた異なる精神構造を意味します。私たちが自分の学校の生徒のことだけを考えるのをやめて，もっと広く，またコミュニティのニーズについても考えることを意味します。だから，大きな変化なのです。」(C校，校長)

「私たちが，パートナー・スクールを選んだ理由は，それが同じ町にはないからです。一つの学校は12キロメートル北の所にあり，もう1校は同じような距離で南にあります。私たちの学校は，これらの学校とは直接，競争していません。競争関係にはないから，私たちの間の関係はかなり良いものに発展しました。私たちが，通りのすぐ向こうにある学校と協働する場合には，はるかに困難だったかもしれません。というのは，彼らは私たちを脅威と見ているからです。

しかし，文化は変わりつつあると思います。それが生じたのはLEPPのおかげではなく，パートナーシップと協働を推進したのはスペシャリスト・スクールだろうと考えます。たしかに，この市では，すべての中等学校の校長が学期中に2回会合を持ち，たくさんの共通の問題について話し合っています。このようなことがすべての町で行われているわけではありませんが，この市では行われています。だから，私は，今では人々ははるかにオープンになっていると考えます。私が同じ町の別の学校にいって‘この問題で困っているのだけど，助けてくれる？’

と言えば，彼らは‘イエス’と言うだろうと，自信を持って断言できます。」(B校，副校長)

ここに見られるように，競争的要素が強く残存する中で，直接の競争相手となる学校とは協働を避けるという策をとっている学校もある。競争と協働が混在する中での苦肉のやり方とも言えるであろうし，競争から協働へ向かう過渡期としての表れとも見ることができよう。

〔「ローカル」リーグ・テーブルについて〕

個別の学校についての評価結果によるリーグ・テーブルは，イギリスの教育において競争を端的に象徴するものとして受けとられている。労働党政府は，素点のみによる結果の表示ではなく，「付加価値」データも加味したリーグ・テーブルを導入しているが，協働の推進に対して，リーグ・テーブルが障害となっているとの見解を持つ校長が望んでいることは，市などを一つにまとめて評価する「ローカル」リーグ・テーブルであった。

「リーグ・テーブルは，それがローカルなリーグ・テーブルであるなら，役に立つでしょう。学校が５校の都市の場合に，都市（全体を一つにまとめた）リーグ・テーブルがあるべきです。一例を挙げましょう。私の前の学校はケンブリッジにありました。近くには，大規模なシックス・フォーム・カレッジがあり，私の学校の生徒は16歳になったら，Aレベル履修のためにそのカレッジに行くか，私の学校に引き続き在籍するかを選択できました。あるものはそのまま在籍し，あるものはカレッジに行きました。私は，生徒たちを引き留めることに大きなエネルギーを費やしました。それは，生徒のためにベストのことではありませんでした。なぜならある生徒にとっては，カレッジに行く方が良かったからです。しかし，私はカレッジに行くことを奨励はできませんでした。その都市がやるべきことは，16歳の生徒にとって，より望ましい学校があれば，資金を５つの学校で分け合うことです。その場合，私は，私の学校にとってロスとならずに，生徒をその学校に入れることができるのです。生徒一人には3000ポンドついてきます。私が生徒を他の学校に入れれば，私は3000ポンド失うことになるのです。例えば一つの都市に10校あれば，10校で責任を共有すべきだと思います。」(G校，校長)

「私は，ローカル・リーグテーブルとなるべきだと考えます。ローカルなアチーブメントを考えるべきです。アカウンタビリティはなければなりませんし，親もアカウンタビリティの観念を持つべきです。しかし，親は（テストの）素点しか理解せず，‘付加価値’データは全くわからないということが問題なのです。しかし，学校が完全な意味で協働することを，政府が望むなら，地方当局ごとのターゲットを設定して，私たちはその枠内でアカウンタビリティを課されるべきです。多くの校長たちが望むのは，このことですが，政府はそのようなことをしそうにはありません。まだ道は遠いのです。政府は来年から，さらに（リーグ・テーブルに関して）

厳しくしようとしています。数学と英語を含む（GCSE）５科目のA*-Cを報告しなければなりません。」（L校，校長）

おわりに

以上，見てきたようにLEPPは，従来の中央主導によるタテの系列によるのではなく，卓越した教育実践や革新を行っている学校を核として，それらが他の学校をサポートし，さらに，そうした学校群を全国的，地方的にネットワーク化することによってシステム・ワイドな改革を推進してゆく場合の中核的要素として位置づけられている。それは，学校が主体となって，ヨコの系列において協働することによって，自らの改善を図っていくものである。プログラムの名称にパートナーシップが使われていることは，このヨコの性格を強調するものである。すなわち，強い学校が，上の立場に立って，弱い学校を「指揮・監督」するのではなく，校長たちのコメントに示されるように，あくまで「対等」なパートナーとして，一方通行ではない「双方向的」な関係の中において，努力していくという姿勢が，LEPPでは顕著に見られる。このことが可能となるのも，中央や，地方の行政当局が主導するのではなく，学校同士の関係が軸に据えられているからであろう。

しかし，労働党政権下で協働へのシフトが図られつつあるとはいえ，イギリスの現在の教育システムの中には，リーグ・テーブルの存続に端的に示されるように，競争の要素は強く残存している。協働と競争の狭間で，中には，直接の競争の相手となる学校との協働については，困難を感じている学校も見られる。これは，協働と競争の要素が混在していることがもたらす結果であろう。しかし，ほとんどの校長たちは，教育の本来的な姿にとっては，競争よりも協働の方が，望ましいし，「弱い学校」の改善にとって，より効果があると実感しているように思われた。

いうまでもなく，競争であれ，協働であれ，それ自体は目的ではなく，生徒の学力の向上，教育水準の向上という最終的目標のための手段である。Ofstedの厳しい外部評価によって，学校のアカウンタビリティが担保される場合，教育システム全体という枠で考えたとき，目的達成にとってより有効であるのはどちらであるのか，という問いに対して，イギリスの現在のシステムは，協働の方に志向しているようである。世界の多くの国に先駆けて，競争に基づくシステムをつくってきたイギリスにおける，この変化が，SSATが主唱するように，ヨコのネットワークを軸として，システム・ワイドな改善をもたらすかどうかが注目されるところである。

注

(1) DfES, Standards Site, Leading Edge, http://www.standards.dfes,gov.uk/leadingedge/

(2) DfES, *The Leading Edge Partnership Programme: Learning through sharing practice, The Cohort Two Innovation Exchanges June/July 2004,* no date, p.5

(3) DfES, Leading Edge Partnership Programme, http://www.standards.dfes.gov.uk/leadingedge/steering_group/?version= 1

(4) The National Perspective, Handout Material by Graham Parker, p.3.

(5) Ibidl, p. 5

(6) 以下の点は，Specialist Schools and Academies Trust (2006) *LEPP: Programme Gudie, September 2006 Edition,* に拠る。

(7) Crossley, D. *The Impact of School-led Leadership,* http//:www.sec-ed.co.uk

(8) Specialist Schools and Academies Trust, op. cit., p.1

(9) Ibid., p.1

(10) 以下は，Ibid. pp.10-14参照。

(11) Ibid., p. 6 .

(12) DfES, Evaluations of Leading Edge in 2004

(13) DfES, Leading Edge Partnership Programme: An overview of Ofsted reports on Lead and Partner Schools 2003-2004 by members of the Research & Knowledge Sharing Group

(14) DfES, Leading Edge Partnership Programme: An overview of the Interim Findings from a Qualitative Study conducted by Professor David Reynolds (Autumn 2004) by members of the Research & Knowledge Sharing Group

(15) DfES, Leading Edge Partnership Programme: An overview of the MORI Practitioner Perspectives Research Study Report (November 2004) by members of the Research & Knowledge Sharing Group

(16) この調査は2005年９月26日から10月８日にかけて実施し，８校のLESを訪問した。

Collaboration in the Leading Edge Partnership Programme in England

Kengo MOCHIDA

In the current education reform in England various initiatives for raising pupils' achievement have been introduced by the DfES. One of the main principles on which these initiatives are based is collaboration. The DfES has been increasingly encouraging collaboration as a fundamental principle for school improvement in recent years. It seems that the DfES intends to shift nature of 'culture of education' from competition to collaboration.

The Leading Edge Partnership Programme is an initiative which aims to improve schools and to raise standards through collaboration between schools. This paper examines how collaboration between secondary schools is operating in the Leading Edge Partnership Programme (LEPP). First, it explains purposes of the LEPP and processes of its operation. The most prominent feature of the LEPP is that a lead school is required to help and to support partner schools in difficult situations through various means of collaboration. Second, it points out, basing on documents of the Specialist Schools and Academies Trust that has taken a responsibility for the LEPP along with the DfES, that the LEPP is a major element for promoting a school-led system leadership. Third, it deals with several evaluations on the LEPP and self evaluations by schools themselves. Fourth, basing on interviews carried out by the author, it illuminates opinions of headteachers on the LEPP. Particularly it indicates that many headteachers acknowledge that collaboration is more effective to achieve a system-wide improvement than competition.