

<論文（教育学）>

## Foxfire 教員研修プログラムの構造と特徴

—米国ジョージア州Foxfireセンターにおける夏季研修コースの参与観察から—

藤井 大亮

### 要旨

初等・中等教育における代表的なオーラル・ヒストリー・プロジェクトとされるFoxfireプロジェクトの理念や方法は、これを模倣しようとした教員集団によって、次第に「Foxfireアプローチ」として体系化されていった。Foxfireアプローチとは、具体的には「コア・プラクティス」(Core Practices) と呼ばれる10のテーゼ（原則）によって定義された授業哲学である。

本稿では、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムの実相を、参与観察によって明らかにした。具体的には、米国ジョージア州Foxfireセンターにおける2009年7月の夏季研修コースに焦点をあて、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムの構造と特徴を解明した。

結論として、この教員研修プログラムが、第1に「Foxfireアプローチに枠づけられた授業を通して、Foxfireアプローチについて学ぶ」という構造のなかで展開されていること。そして第2に、研修における議論の枠組みとして、デューイ（John Dewey）がいうところの「伝統的教育」と「進歩的教育」が設定されており、議論の方向性としては両者の止揚を目指していることを指摘した。また、プログラムの特徴としては、①反省的・メタ的志向、②実践的・応用的志向、③リテラシー育成プログラムの活用の3点を有することを明らかにした。

### キーワード

教師教育、教員研修プログラム、Foxfireアプローチ、コア・プラクティス、Foxfireプロジェクト、伝統的教育と進歩的教育、参与観察、米国ジョージア州

## 1. 問題の所在と研究目的

アメリカ合衆国(以下、米国とする)の学校では、「草の根の教育改革」(Sitton 1983)として、数多くのオーラル・ヒストリー・プロジェクトが実践されてきている。そのなかにあって、ジョージア州の高校教師エリオット・ウィギントン(Eliot Wigginton)によって1966年に創始されたFoxfireプロジェクト<sup>(1)</sup>は、歴史、知名度、成果、影響力といった点で他を圧する存在として、初等・中等教育におけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトの代表的な実践とされてきた。

Foxfireプロジェクトへの関心が高まるなか、米国では、その理念や方法を模倣し授業に取り入れようとする運動が生じ、その結果として教員のネットワークが各地に誕生した。そこでは、会合や研修などが開かれ、Foxfireプロジェクトが成功した要因が探求された。その知見は、教員間での議論を繰り返すなかで、次第に「Foxfireアプローチ」と呼ばれる授業哲学として体系化されていった。

Foxfireに関する代表的かつ体系的な研究としては、米国における一連の博士学位請求論文がある(Nungesser1977、Sitton1978、England1979、Hammond1979、Shapiro1980、Puckett1986、Wicks1992)。このうち、ヴァーモント州ブラットレボロ(Brattleboro)およびケンタッキー州ルイスビル(Louisville)のFoxfireネットワークが実施した教員研修プログラムについては、Shapiro(1980)とWicks(1992)がそれぞれ明らかにしている。前者はインタビューなどの質的研究によって、後者は質問紙調査を中心とした量的研究によって、教員研修プログラムが教師の信念や実践に与えるインパクトを研究したものである。しかし、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムのなかで、Foxfireの地域ネットワークではなく、大本のジョージア州Foxfireセンターで行われている教員研修については、これまでその内容が明らかにされてきていない。

他方で、日本における米国の教師教育や教員研修プログラムの研究としては、小山(1983)、田畑(1983)、牛渡(2001)、葉養(2001)、鞍馬(2002)、藤本

(2007) などがある。しかし、それらは文献資料をもとに、主として教員研修の制度に焦点をあてて研究したものであり、教員研修においてどのような社会的相互作用が行われ、知識の共有と創造が行われているのか、という点については、これまで十分に解明されていない。加えて、米国内での注目の高さにもかかわらず、日本ではFoxfireアプローチの存在やそれを習得するための大規模な研修が行われていること自体がほとんど知られていない。近年、免許更新制度の施行などに伴い、日本でも教員研修への関心が高まっていることを鑑みれば、Foxfireセンターで行われている教員研修プログラムの実態を解明することは、米国だけでなく日本にとっても資するところが大きいと考える。

そこで本稿では、米国ジョージア州Foxfireセンターにおける2009年7月の夏季研修コースに焦点をあて、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムの構造と特徴を、参与観察によって明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、本稿では以下の手続きをとる。まず、Foxfireアプローチの定義と性質、体系化とその背景について、文献資料や聞き取りの成果をもとに記述する（第2章）。次に、夏季研修コースの参与観察の記録にもとづいて、研修の展開や具体的な授業内容について記述する（第3、4章）。そのうえで、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムの構造と特徴について整理する（第5章）。

## 2. Foxfireアプローチの体系化とその背景

### (1) Foxfireプロジェクトの成功とその影響

米国は、「一週に一冊は新しいオーラル・ヒストリーの本が出版されている」（笠原1988、p.110）と言われるほど、オーラル・ヒストリーが盛んな国である。また、世界的にみて、オーラル・ヒストリーが学校教育に普及している国でもある。この背景について小川浩之は、「1940年代に、先ず政治史の分野で始まったアメリカにおけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトは、1960年代後半に入ると社会史・民衆史の発達を背景として個人や民間のレベルによる組織へ

と裾野を広げ、地域史や家族史などを対象とした地域密着型の実践を数多く輩出した。その中であって初等・中等教育の場に教育手段としてオーラル・ヒストリーの方法論を導入しようとする試みが生まれてきたのである」(小川1993、p.11)と述べている。

わけても米国の教育界にオーラル・ヒストリー・プロジェクトが普及する契機となったのが、その草分け的存在であるFoxfireプロジェクトの成功である。このプロジェクトが名声を博したのは、単に生徒が地域社会に住む人々からオーラル・ヒストリーを収集するだけでなく、それをもとに雑誌“Foxfire”を制作し、販売したからであった。その結果、“Foxfire”誌を編集した一連の選集が累計900万部のベストセラーとなり、これに触発された類似の実践をあまた誕生させることとなったのである。この点に関して、例えばジョージア南大学(Georgia Southern Univ.)の社会科教育学の研究者ロバート・スティーヴンス(Robert Stevens)は、「歴史を学ぶうえで、語りや逸話、出来事を目撃したか、その出来事に参加していた人の所見を活用するよりも優れた方法があるだろうか。1970年代以降、すなわち高校生がオーラル・インタビューを通してアパラチア地方の生活を記述したものがフォックスファイヤー・シリーズとして出版されて以降、多くの教師がオーラル・ヒストリーを活用することに関心を抱くようになった」(Stevens2001、p.76)と述べている。また、オーラル・ヒストリーの第一人者である社会史の研究者ポール・トンプソン(Paul Thompson)は、「中等教育におけるオーラル・ヒストリーの指導が最も普及している例を知るには、アメリカ合衆国を見なければならない。というのは、何年もの間みごとに成功したフォックスファイヤー・プロジェクトに匹敵するものはヨーロッパにはなかったからである」(トンプソン 2002、p.196)と述べ、このプロジェクトを高く評価している。さらに、米国オーラル・ヒストリー協会(Oral History Association)の教育部会に集う研究者たちが編集したオーラル・ヒストリー教育の初の選集(Lanman and Wendling 2006)では、Foxfireプロジェクトをオーラル・ヒストリー教育の源流と位置づけている。

このように、Foxfireプロジェクトは、初等・中等教育におけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトの嚆矢として、後発のプロジェクトのみならず米国の教育界にインパクトを与えてきた。

## (2) Foxfireアプローチの体系化

米国では1986年に最初のFoxfire教員ネットワークが誕生したのをかわきりに、同様の教員ネットワークが各地に誕生した<sup>(2)</sup>。Foxfireアプローチは、そうしたネットワークの会合や研修において教員間での議論を繰り返すなかで、Foxfireプロジェクトの理念や方法が、授業哲学として次第に体系化されていったものである。Foxfireの運動を統括するNPO法人Foxfire Fund, Inc.は、Foxfireアプローチが生まれた背景について、次のように述べている。

「教師は『フォックスファイヤーする』(do Foxfire)のために、彼ら独自の雑誌作りを始めた。しかし、そうした教師のうちほとんどは、部分的あるいは僅かな成功しか得られなかった。なぜなら、彼らはFoxfireがなぜ成功したのか、そのもっとも核心的な部分—生徒の選択を見逃していたからである。」(Foxfire Fund, Inc. 2009)

つまり、Foxfireが成功したのは、生徒が活動内容として雑誌を作るということを選択したことによって、それに熱心に取り組んだからであって、教師が雑誌作りを所与のものとし、初めから生徒に与えてしまっただけでは意味がないというのである。雑誌作りというフォーマットを模倣するだけでは、多くの教師にとっては、授業内の問題を解決することにはならない、というのがFoxfireアプローチの体系化を主導した人々の考えである。

多くの失敗例を見たのち、それではFoxfireはなぜ成功したのか、その秘訣をオリジナルの授業(Foxfireプロジェクト)のなかに探ろうという動きが展開していった。こうして、「何百人もの教師が、新しい了解事項や実施した授業から学んだことを反映させ、長い期間をかけて、作成し、編集し、改訂して

きた」<sup>(3)</sup>のがFoxfireアプローチである。

Foxfireアプローチとは、具体的には「コア・プラクティス」(Core Practices : CP) と呼ばれる10のテーゼ(原則)によって定義された授業哲学である。2009年版のコア・プラクティスの中から太字で強調されている文章を抜粋し、Paris et al. (2005)を参考にして各コア・プラクティスのキーコンセプトと合わせて示すと、表1になる<sup>(4)</sup>。

Foxfire Fund, Inc.はFoxfireアプローチについて、次のように説明している。

「このアプローチは教える『方法』でも成功のためのレシピでもない。教育者は、彼または彼女の自らの指導方法を再考し、このアプローチを自分が担当する特定の教科領域、生徒、カリキュラム条件に応用する必要がある。…(中略)…教師は、教師、学習者そしてカリキュラムの関係に関する彼らの既存の認識を知ることになる。そうした認識は挑戦を受けるだろうし、コア・プラクティスを取り入れることで、教師は自らの教育哲学を再定義し、それを自らの教育実践へと還元することになるだろう。」(Foxfire Fund, Inc. 2009a)

ここでは、Foxfireアプローチが単なる教育方法や成功のためのレシピではないとされている点に注目したい。むしろFoxfireアプローチは、教師が自らの授業を振り返り、見直し、それを実践へと反映する契機を与える知識の体系なのである。

Foxfireアプローチの形成過程をふまえると、その性質として、次の3点を指摘できる。第1に、現場性・自生性である。Foxfireアプローチは教師による自主的・自生的な授業改革運動のなかから生まれてきたという点をまずは指摘したい。Foxfireに共感する教師(Foxfire oriented teachers)が全米各地に組織した人的ネットワーク内での知識の共有と創造の結果がFoxfireアプローチである。

第2に可変性・歴史性である。Foxfireアプローチは、時代の変化とともに、

表1 コア・プラクティスとそのキーコンセプト

No.1	始めからの学習者による選択、計画、見直し、教師と学習者が一緒に行なう活動を活発にする。(学習者の選択)
No.2	教師と学習者が協同して行なう活動は、そこに含まれる学問の内容との関連が明白に示されており、それゆえ、こうした関連への意識は心の習慣になる。(学問分野/教育内容 <sup>6)</sup> )
No.3	教師と学習者が協同して行なう活動は、学習者が学級活動と、学級を取り巻くコミュニティ、そしてコミュニティを超えた世界との繋がりを持つことを可能にする。(コミュニティとの連携)
No.4	教師の役割は、進行役ないしは協力者である。(ファシリテーターとしての教師)
No.5	活動的な学びが、授業内の活動を特徴づける。(活動的学び/実体験 <sup>6)</sup> )
No.6	学習過程は、想像性と創造性を必要とする。(想像性と創造性)
No.7	授業内の活動は、教え合い、小グループ活動、チームワークを含む。(グループ・ワーク)
No.8	観衆に提供することを意図した学習者による取り組みは、学習者の最良の努力を喚起し、パフォーマンスを向上させるためのフィードバックを提供する。(観衆)
No.9	教師と学習者が協同して行なう活動は、的確で継続的なアセスメントと評価を含む。(継続的な評価)
No.10	不可欠な活動としてのリフレクションが、活動全体を通して、重要な位置を占める。(リフレクション)

※Paris et al. (2005) および研修で配布された資料をもとに筆者作成。

長い時間をかけて作成、編集、改訂を重ねてきたものであり、今後も改訂を重ねていくであろうものである。

第3に、実証性・汎用性である。Foxfireアプローチは、研修を通して、数千人規模の教師の授業哲学や授業経験を蒐集・共有し、それを一般化したものである。そして、そうして一般化したものを今度は授業を通して検証し、さらにはそれをまた研修の場にフィードバックして修正する、というプロセスを繰り返すなかで形成されたものである。Foxfireアプローチは高い汎用性を備えているため、近年では教科教育はむろん、特別支援教育など学校教育の広範な領域への応用が試みられている (Kugelmass1995)。

### 3. Foxfireセンターにおける2009年夏季研修コースの概要

#### (1) 2009年夏季研修コースの概要

本研究が対象とするFoxfireアプローチを習得するための教員研修は、ジョージア州レイバン郡 (Rabun County) のFoxfireセンターで実施されているものである。このプログラムは、ジョージア州デモレスト (Demorest) に所在するピードモント大学との連携のもとで行われており、K-12学年の教員向けコースと大学教員向けコースがある。いずれも土曜日の午後から日曜日の正午まで、1週間のコースで、参加者はFoxfireセンター内にあるゲストハウスに宿泊する。2009年の夏には計3回の研修が行われており、7月に筆者が参加したコースの他に、同様のコースが5月と6月にも開催されている。研修プログラムの趣旨は、次のように説明されている。

「このプログラムは、生徒、学習、カリキュラム、評価、アチーブメント等について自明視していることの省察を含め、あなたの全体的な教育のアプローチを再考することを通して、これまでとは異なる視座を提供する。それはあまり心地よいものではないかもしれないが、私たちは人々がこの研修に参加してくれることを確信している。なぜなら、あなたたちは既に、自分の教育活動について不安や不快を感じているからである。このコースがFoxfireアプローチにもとづくということは、それが極めて双方向的で、批判的で、協力的で、建設的であることを意味する。… (中略) …ジョン・デューイの『経験と教育』(60周年記念版)を深く読み込むことで、参加者はFoxfireアプローチに埋め込まれている理論をより良く理解するだろう。」(Foxfire Fund, Inc., 2009a)

#### (2) 参加者の傾向

本稿で扱う2009年7月のコースの参加者は9名で、その内訳はピードモンド大学の大学院生が5名、中国のルーラル・チャイナ・教育基金 (The Rural China Education Foundation)<sup>(7)</sup>が運営する小学校に勤務しているアメリカ国

籍の教員が2名、そして筆者である。ピードモンド大学の大学院生はいずれも修士課程の院生で、中学校の科学の教師が3名、中学校の数学の教師が1名、食糧工学を専攻する学生教師（Student teacher）が1名、幼児教育を専攻する学生が1名である。また、中国から来た2名は、それぞれ社会科と英語が専門である。幼児教育を専攻する大学院生を除いて、全員が何らかの形で教職に就いている。

2009年7月のコースに参加した教員の傾向としては、進歩主義・経験主義的傾向とクロスカリキュラム志向の2点を指摘できる。まず、進歩主義・経験主義的傾向については、例えば授業内での「私は1年間で3回しか教科書を使いませんでした」、「私は数学の授業にパワーポイントを導入した学校で最初の教師です」「私が好むのは、常にサービス・ラーニング的なプロジェクト学習です」「私はプログレッシヴ・ティーチャー（進歩主義の教師）だ」<sup>(8)</sup>といった参加者の発言に端的に表れている。このような発言から、このクラスに参加者していた現職の教員が、自らを進歩主義あるいは経験主義の立場に立つ教師として自己認識・自己規定していることが見て取れる。

次に、クロスカリキュラム志向である。一例を挙げよう。Foxfireアプローチを応用した授業を構想するという課題に取り組んでいた際に、数学教師は次のような授業を提案した。それは、授業内で凧を制作して実際に飛ばし、そうした活動を通して、幾何（具体的には、立体図形の正四方体）について教えるというものである。ディスカッションの記録の一部を引用すると、この提案に対して、科学教師は「数学の教師だけでなく、科学の教師を巻き込んで一緒に授業をしたらもっと面白くなる。例えば、様々な大きさの正四方体を作って、それらを飛ばす実験をすれば、複数のデータが取れ、重さ×大きさのグラフを作ることができ、それによって、幾何だけでなく関数を教えることができる」という趣旨の発言をした。また、「歴史的にみて、飛行機と凧は密接な関係がある。飛行機の形状の発展の歴史を、この授業に関連づけることができるだろう。ライト兄弟の話を出すなど、このテーマに関連して、米国の航空史も教え

ることができる」<sup>(9)</sup>という意見も出された。

このように、参加者の教員は「どのようにすれば授業がより面白くなるか」という観点から、自然と教科横断的な授業を構想していた。Foxfireの研修のなかでは、こうした参加者のクロスカリキュラム的な発想が随所に見られた<sup>(10)</sup>。

### (3) ファシリテーターとその役割

Foxfireの研修プログラムでは、コースの担当者（教える側）をファシリテーター（facilitator）と呼んでいる。インストラクターとは呼ばない、こうしたところにもFoxfireの授業哲学が反映されている。

2009年度の研修プログラムのファシリテーターは、ピードモント大学教育学教授で教育哲学および社会科教育学が専門のヒルトン・スミス（Hilton Smith）氏、ハバーシャム・カウンティ（Habersham Co.）のリテラシー・コーディネーター（Intermediate Literacy Coordinator）<sup>(11)</sup>であるサラ・タッカー（Sara Tucker）氏、ジョージア州立大学教授でリテラシー・コラボレーティブ・プロジェクト<sup>(12)</sup>の共同ディレクター（Literacy Collaborative Co-Director）であるコニー・パリシュ（Connie Parish）氏、そしてフランクリン・カウンティ学校（Franklin County Schools）のハーレイ・ビーズレイ（Haley Beasley）氏である（Foxfire Fund, Inc, 2009）。

このうち、2009年7月のコースを担当したファシリテーターは、言語教育を専攻するジョージア州立大学のコニー・パリシュ氏とハバーシャム・カウンティのリテラシー・コーディネーターであるサラ・タッカー氏である。2人とも専門は言語教育・リテラシー教育である。

ティーム・ティーチングにおける2人の役割を観察したところ、現象としては、コニー・パリシュ氏が趣旨説明を行うなどで授業をリードし、サラ・タッカー氏がフォローする、という形が多く見られた。

観察から見てとれたコーディネーターの役割としては、①ディスカッションの際にトップバッターで発言して、参加者が発言しやすい雰囲気を作り出すこ

と、②関連文献など、補足の情報を提供したり議論を発展させたりすること、③話題が反れたときは、介入して軌道修正すること、などがある。

このように、ファシリテーターは参加者の自主性を尊重するとともに、単なる学習者中心主義や個人主義に陥らずに参加者が協働して学んでいける環境を整備していた。授業内のファシリテーターの発言からは、授業場面に限らず、自由時間にも参加者同士が意見交換し考えを深めていくことを期待していることが見てとれた。そうした働きかけを通して、ファシリテーターは、学習者コミュニティ（Learner's Community）の形成を促していたといえる。これは、Foxfireアプローチでいえばコア・プラクティスのNo.4「ファシリテーターとしての教師」（教師の役割は、進行役ないしは協力者である）を2人が体現していたことになる。

#### (4) 一週間のタイムスケジュールと授業内容

研修では、一週間の学習計画を、参加者が選択し、決定した。何を学びたいかを学習者が決めることは、Foxfireアプローチの原則（コア・プラクティスのNo.1）だからである。

一週間の計画は、次のようなプロセスを経て決められた。まず、2つのグループに分かれて、この一週間で何を学びたいかについてディスカッションが行われた。次に、その結果を模造紙1枚で表現し、それをもとに2つのグループが順番にプレゼンテーションした。そのうえで、ポストイットを一人3枚用意し、良い（hot）と思うアイデアに対して、自分が賛成する理由などのコメントを書き込んだ2枚のポストイットを模造紙に貼った。逆に悪い（cool）と思うアイデアに対しては、改善案な

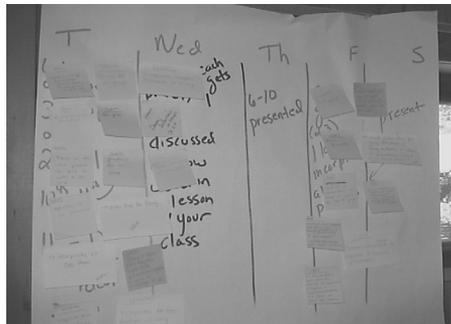


写真1 筆者撮影

どのコメントを書き込んだ1枚のポストイットを貼った(写真1を参照)。これをファシリテーターとクラスの受講者の全員が行った。いわば匿名で行う投票である。投票できるポストイットの数、ファシリテーターとクラスの受講者も同じである。つまり、ファシリテーターとクラスの受講者が意見を言う権利を平等に有しているということである。さらに、この投票の結果をグループの代表者が読み上げ、自分のグループにどんなフィードバックがあったかをクラスの全員に向けて伝えた。最後に、以上をふまえて、クラス全体で意見を出し合い、2つのグループのアイデアを組み合わせ、一週間の計画を作った。一週間の大まかなタイムスケジュールを表にすると、次のようになる(表2を参照)。

表2 一週間のタイムスケジュール

	午 前	午 後
日		顔合わせ・自己紹介、"World Café"
月	Foxfireの歴史 "Norms"	ディスカッション：良い授業・教師とは "Text Rendering Experience"
火	『経験と教育』1、2章 学習計画立案	Foxfire博物館のツアー
水	『経験と教育』3、4章	小グループ・ディスカッション
木	『経験と教育』5、6章	中国の教育事情についての報告会 (自由参加)
金	『経験と教育』7、8章 Foxfireアプローチの実践的応用	観光(ラフティング)
土	リフレクション、閉会	

※筆者作成

コースの主要な教材は、Foxfireアプローチ(コア・プラクティス)を解説した*The Foxfire Course Book*とデューイ(John Dewey)の*Experience and Education*(『経験と教育』)である。その他には、ファシリテーターによって随時プリントが配布された。一週間の学習計画を策定するにあたっては、2つの主なテキストを、いつ、どこで、どのような方法で学習するのかを中心に議

論がなされた。その結果、『経験と教育』を毎日2章ずつ読みすすめることとし、3人ずつのグループを作って担当した2章を発表することになった。また、コア・プラクティスについては、模造紙にそれぞれのコア・プラクティスのコピーを貼り付け、そこに随時コメントを書き込んでいくことになった。

### (5) コア・プラクティスの学習

コア・プラクティスの学習を詳述すると、次のようになる。まず、参加者全員が1人1つコア・プラクティスを担当した（コア・プラクティスNo.10はファシリテーターの2人が担当）。参加者は、授業の前後や空き時間などに、*Experience and Education*を読んだり授業に参加したりして考えたことの中から、コア・プラクティスと関連することを、模造紙に貼られた10のコア・プラクティスにそれぞれ書き込んで行った（写真2を参照）。例えば、コア・プラクティスNo.1の模造紙には、「もしあなたがこの取り組みを成し遂げるための教育方法に関心があるなら、Need in Deedという組織が生徒によるサービス・ラーニング・プロジェクトを実施して

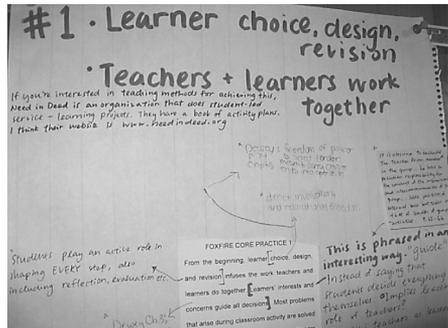


写真2 筆者撮影

います。彼らは授業プランの本を出しています。ホームページはwww.needindeed.orgだったと思います」という書き込みが見られる。また、コア・プラクティスの「学習者の興味・関心がすべての決定を導く」の部分から線が引かれ、ある参加者が「これは興味深い言い方です。生徒がすべてを自分で決定するのではなく、『導く』というのは。これは学習における教師の役割を示唆しているのでしょうか？（デューイ、リーダーとしての教師、p.65-66）」という書き込みも見られた。これに対して別の参加者が「教師をグループのメンバーから除外してしまうのは馬鹿げています。彼はグループ内の相互作用や相互コミュ

ニケーションの遂行に関して、特別な責任を負っているからです。…（後略）」と書き込んでいた。

このように、コア・プラクティスの模造紙はコミュニケーションボードの役割を果たしていた。こうした模造紙は、コースの間中、授業を行う教室に貼られており、自由に閲覧し、情報交換や意見交換ができるようになっていた。これは、Foxfireアプローチでいえばコア・プラクティスのNo.8「観衆」を具現化した取り組みであるといえる。

#### 4. 2009年夏季研修コースにおける特徴的な授業内容

ここでは、表2に示した研修の内容のうち、特徴的な授業内容として、①ワールド・カフェ“World Cafe”、②規範“Norms”、③ディスカッション:良い授業・教師とは、④テキスト・レンダリング・エクスペリエンス“Text Rendering Experience”に焦点をあて、その具体的な内容について見ていく。いずれも授業方法としては、グループ・ディスカッションとプレゼンテーションを多用し、議論の成果を模造紙を使って共有し、リフレクションするという方法が用いられていた<sup>(13)</sup>。

##### (1) ワールド・カフェ “World Cafe”

ワールド・カフェ “World Cafe” はWhole System Associatesによって開発されたプログラムである<sup>(14)</sup>。その方法を示すと、次のようになる。まず、3人1組のグループを作り、そのなかで、定住者 (settler) 1名と放浪者 (wanderers) 2名を決める。定住者になった者は同じ席 (ホーム) に居続け、後からやって来た放浪者に対してこれまでホームでなされた会話を伝える役割を担っている。1つの質問に答えるごとに放浪者は席を移動し、新しいホームへと旅立っていく。

ファシリテーターが模造紙に書いた質問を書き記して訳出すると、次のようになる。

1. なぜあなたは教育者になろうと決意したのか？そしてなぜ今の教育者でいようとするのか？
2. あなたが現在教育者として取り組んでいるのは何か？あなたはそれをどのように促進しようとしているのか？
3. この1週間の活動を通じて、あなたは何をを得ることを望んでいるのか？

ワールド・カフェは、顔合わせと自己紹介の意味を兼ねたアクティビティである。しかし、Foxfireの研修では、ただこれを行うだけでなく、一通りの活動が終わってから、ワールド・カフェを自分の授業に生かすとするばどのような場面が考えられるか、という問いをファシリテーターが発して、クラス内でディスカッションが行われた。

## (2) 規範 (Norms)

2日目の午前中には、クラスの規範 (Norms) がファシリテーターによって提案された。提示された規範 (Norms) は、次の4つである。すなわち、①前に入る・自己主張する (Step up)、②他者を受け入れる・人の話を聞く (Make room)、③善意をもつ (Assume good will)、④叡智を探求し共有する (Seek and share wisdom)、である。研修では、これらについて議論がなされ、参加者全員の合意が得られたことを確認してから、その後の授業が進められていった。具体的には、4つの班に分かれて、これら4つのイメージについてディスカッションを行った。例えば、①前に入る・自己主張する (Step up) を担当した班が描いた模造紙の内容を書き写して訳出したのが、下の囲みである。

### 前に入る

- 共有し、参加するために積極的に前に入る - もしあなたが恥ずかしがり屋や引っ込み思案であるならば
  - あなたが聞いたことについて、誠実に耳を傾け、考えるために、積極的に前に入る - もしあなたがとても目立ちたがり屋であるならば
  - 衝突や批判的な観点を提出することをためらわない - もしあなたがマイノリティならば
  - 責任を引き受ける
- ※これらは会話におけるあなたの役割や位置に依存する

このグループでは、普段あまり話さない人は一步踏み出すようにし、逆に自己主張が強い人は他者に耳を傾けるというように、状況やメンバーに応じて、前が出る・自己主張する (Step up) とは具体的にどのようなことなのかを捉えていた。一方、

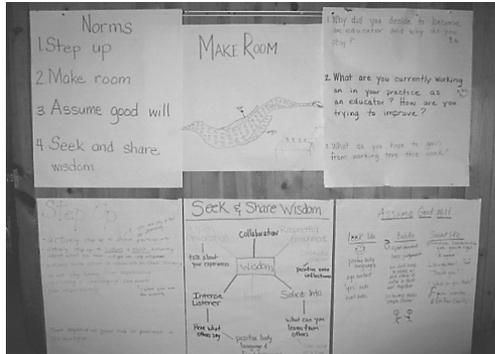


写真3 筆者撮影

②他者を受け入れる・人の話を聞く (Make room) を担当した班は、そのイメージを蛇と栗鼠の絵で表現した (写真3を参照)。また、③善意をもつ (Assume good will) を担当したグループでは、善意をもつということ、どのように見えるか (Look like)、どのようなであるか (Be like)、どのように聞こえるか (Sound like) という3つの視点で捉え、説明していた (写真3を参照)。④叡智を探求し共有する (Seek and share wisdom) を担当した班では、“word web” (マインド・マップのような概念図) を用いて、英知を探求し共有することと関連し、それを敷衍する概念を模造紙に表現した (写真3を参照)。

### (3) テキスト・レンダリング・エクスペリエンス “Text Rendering Experience”

テキスト・レンダリング・エクスペリエンス “Text Rendering Experience” とは、National School Reform Facultyによって開発されたリテラシー育成プログラムである。その目的は、「意味を協同的に構築し、テキストや文書についての私たちの思考を明確化し拡大すること」<sup>(15)</sup>にある。Foxfireの研修の場合、テキストにはマーガレット・ウィートリー (Margaret J. Wheatley) の*Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future*のなかの一章 “Willing to be disturbed”<sup>(16)</sup>が用いられた。

研修では、まず、各々がテキストを黙読した。次に、気に入ったセンテンス

を1人ずつ順番にテンポよく読み上げていった。例えば、ある参加者は「我々に必要なのは好奇心だ」(Curiosity is what we needed)というフレーズを読み上げた。1周目が終わると、それぞれテキストの別の個所を選び、同じことを繰り返した。最後に、テキストのなかのキーワードを1人1つずつ順番に読み上げた。参加者が発話したキーワードは、例えば変革 (change)、好奇心 (curiosity)、意欲 (willingness)、承認 (admitting)、多様性 (diversity) などである。

なお、このアクティビティは、デューイの『経験と教育』というテキストを読む際の準備運動としても位置づけられていた。

#### (4) ディスカッション：良い授業・教師とは

2日目の午後には、「過去に経験した授業のなかで、良い授業とは、どんな授業だったか」をテーマにグループでディスカッションを行った。グループごとの発表の内容をファシリテーターが模造紙にまとめたものを訳出して示すと、次のようになる。

##### (共通して) 印象に残っている学習経験の特質

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| -高いモチベーション- 選択            | -実体験、活動的な学び   |
| -新しい、違い／斬新さ (同じ、繰り返しではない) | -センスと創造性がある   |
| -参加者が喜びをえることを熱望している       | -現実の世界への応用可能性 |
| -アセスメント (教師によるきめ細かな観察)    | -自由で安全な環境     |
| -生徒が互いに学びあう機会があること        |               |
| -明確で、具体的で、達成可能な目標がある      |               |

次に、「私たちが愛した教師はどのような教師か」というテーマで、グループ・ディスカッションを行った。同じく、模造紙の内容を訳出して記すと、次のようになる。

私たちが「愛した」教師たち

- |                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| -「信念」にもとづいて私たちを導いてくれる | -私の学習に関わってくれる      |
| -肯定し、受け入れてくれる         | -ユーモアのセンスがある       |
| -良い面を見てくれる            | -ケアしてくれる           |
| -高い期待+挑戦→学習者の自信になる    | -逃げ出さない            |
| -教育内容への熱意・習熟          | -時間（発表が脱線しても気にしない） |

ファシリテーター曰く、こうした議論を重ねて次第に出来上がったのがFoxfireアプローチのコア・プラクティスである。つまり、参加者は、コア・プラクティスが形成されるそのプロセスと同じ過程を実際に経験したのである。これにより、参加者はコア・プラクティスがどのような性質のものであるかを経験的に理解していった。

## 5. 夏季研修コースにみるFoxfire教員研修プログラムの構造と特徴

ここまで、本稿では、Foxfireアプローチを習得するための研修の内実を記述してきた。これをふまえ、本章では、夏季研修コースにみるFoxfire教員研修プログラムの構造と特徴を整理する。

### (1) Foxfire教員研修プログラムの構造

- ① Foxfireアプローチに枠づけられた授業を通して、Foxfireアプローチについて学ぶ

2009年7月のFoxfire研修コースにおけるファシリテーターの役割についてはすでに言及した。すなわち、研修におけるファシリテーターの振舞いは、「教師の役割は、進行役ないしは協力者である」というコア・プラクティスNo.4を体現していた。また、研修では、参加者が1週間の学習計画を立案し、実行した。これはFoxfireアプローチのコア・プラクティスでいえばNo.1「学習者の選択」である。さらに、研修でのコア・プラクティスの学習は、コア・プラクティスのNo.8「観衆」を具現化した活動になっていた。

このように、2009年7月のFoxfireの研修は、参加者がFoxfireアプローチについて、Foxfireアプローチに基づく授業のなかで、実践的・体験的に学べるようになっていた。つまり、この研修は「Foxfireアプローチについて、Foxfireアプローチに基づいた授業を通して学ぶ」という構造・枠組みのなかで展開されているのである。Foxfireアプローチでは、教え込みを否定しているわけだから、その哲学を教えるにあたって講義式の授業を行っては説得力がない。その意味では、誠実で説得力のある研修の在り様だといえる。

## ② 「伝統的教育」と「進歩的教育」の止揚

Foxfireの研修では、様々なトピックについてディスカッションが行われたが、そのなかで中心的な話題を占めていたのは、デューイ（John Dewey）の概念でいうところの伝統的教育（traditional education）と進歩的教育（progressive education）をどのようにバランスよく授業のなかに取り込むか、ということである。3. (2)「参加者の傾向」で指摘したように、参加者の教師は自らを進歩主義教師と自己規定しているため、伝統的教育と進歩的教育のバランスを考える際には、進歩的教育というベースにいかにか伝統的教育的な要素をうまく取り入れていくかが議論の焦点となっていた。

ここでは、事例として『経験と教育』の3、4章を担当したグループの発表を取り上げたい。このグループは、3、4章の要点を説明した後、他の参加者に対して、次のような課題を出した。模造紙には、あらかじめデューイの『経験と教育』のなかの伝統的教育を説明した個所が抜き出して書かれていた。グループで取り組んだ課題は、それに対応する進歩的教育像を考えること、さらに両者の止揚された姿を描き出すことである。実際に研修内で作成された模造紙の1枚を書き写して訳出すると、それは次のようなものであった。

伝統的教育	バランス	進歩的教育
学校の環境と資源は申し分ない。教師はその他の地域資源に精通したりそれを活用したりする必要はない。	内的経験と外的経験と結びつけることが、より良い学習共同体を形成する。	経験は現在にあり、その瞬間は生徒の選択や好みに導かれる。そのため、教育内容がしばしば無視されてしまう。
既存のカリキュラムと教育方法が、すべての生徒にとって最良であるとする。もし生徒がうまく反応できず、あるいはうまく学べなければ、それは彼らの責任である。	「教育者は柔軟性をもって計画を立てる必要がある」 教師は活動がコミュニティにとって有意味になるよう環境を調整する。 経験を共有する→教師の応答責任	教育方法やカリキュラム（自習など）があまりにも幅広いので、学習経験が有益なものにならない（例えば、協同的な学びや構造が存在しないなど） 「ルールがなければ、ゲームも存在しない」

このような伝統的 (traditional) か進歩的 (progressive) かを視点に教育実践を把握し、両者のバランスをとるにはどういう工夫が必要かを考えることが、2009年7月のFoxfire研修における議論の基底をなしていた。この「伝統的か、進歩的か」という認識の枠組みは、Foxfireの研修においては実践を測る視点や物差しとして機能しており、研修に通底する議論の枠組みにもなっていた。

## (2) Foxfire教員研修プログラムの特徴

参与観察の結果明らかになったFoxfireの研修に見られる志向性・特徴として、①実践的・応用的志向、②反省的・メタ的志向、③リテラシー育成プログラムの活用の3点が挙げられる。

### ① 実践的・応用的志向

3.(2) で例示したように、Foxfireの研修では、デューイの教育哲学やコア・プラクティスといった抽象的な理論を理論として学ぶのではなく、具体的な授

業場面に自分ならばどのように生かすことができるか、ということが強く意識されていた。このことから、Foxfireの研修は、実践的・応用的志向を有しているといえる。

## ② 反省的・メタ的志向

4. (1) で示したワールド・カフェのアクティビティに典型的であるが、Foxfireの研修では、単にアクティビティを遂行するだけでなく、それ自体を反省的・メタ的に捉え、体験したアクティビティに内在する教育的価値を議論し、今後自分の授業に生かすとすればどういう使い方ができるかをリフレクションする機会が設けられていた。これは、コア・プラクティスのNo.10「リフレクション」がファシリテーターによって顕在化されたためだと考えられる。

こうした振り返りの場面は、研修のなかに随所に織り込まれていた。このことから、Foxfireの研修は、反省的・メタ的志向を有しているといえる。

## ③ リテラシー育成プログラムの活用

Foxfireの研修では、複数のリテラシー育成プログラムが活用されていた。例えば、4. で示したワールド・カフェやテキスト・レンダリング・エクスペリエンスがそうである。こうしたリテラシー育成プログラムの活用が、2009年7月の場合という条件付きで、Foxfireの研修の特徴といえよう。研修でリテラシー育成プログラムが活用されたのは、ファシリテーターのコニー・パリシュ氏とサラ・タッカー氏がともに言語教育・リテラシー教育を専門としているためだと考えられる<sup>(17)</sup>。

## 6. 結論と今後の課題

以上、2009年7月にFoxfireセンターで実施された夏季研修コースに焦点をあて、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムの実相を明ら

かにしてきた。結論として、まず、Foxfireアプローチを習得するための教員研修プログラムは次のような構造のなかで展開されていることが明らかになった。第1に、「Foxfireアプローチに枠づけられた授業を通して、Foxfireアプローチについて学ぶ」という構造のなかで授業が展開されていることである。第2に、研修における議論の枠組みとして「伝統的教育」と「進歩的教育」が設定されており、議論の方向性としては両者の止揚を目指していることである。次に、研修プログラムの特徴としては、①実践的・応用的志向、②反省的・メタ的志向、③リテラシー育成プログラムの活用の3点を特定した。

本研究の意義は、これまで文献によっては明らかにされてこなかった、FoxfireセンターにおけるFoxfireアプローチを習得するための教員研修の内実を参与観察によって解明したことである。一方、こうしたプログラムの中身は、ファシリテーターや参加者の属性、そのときに居合わせたメンバーの相性などによって変化しうるものである。今回調査した内容がどの程度普遍性をもちうるかは、別のファシリテーターが担当する同じ研修プログラムに参加することで、明らかになるだろう。そうした比較対象を設けることで、Foxfire教員研修プログラムの制度としての普遍性と、ある一回の授業の一過性や個別性を注意深く見極めていく必要がある。今後の課題としたい。

---

### <註>

(1) Foxfireプロジェクトは、ジョージア州レイバン郡 (Rabun County) にある私立学校レイバン・ギャップ・ナークーチー・スクール (Rabun Gap Nacoochee School) にて成立したオーラル・ヒストリー・プロジェクトである。このプロジェクトは、1977年にウィギントンの異動に伴い公立のレイバン・カウンティ高校 (Rabun County High School) へと活動の場を移し、現在では同校のカリキュラムに特設の選択科目として位置づけられている。“Foxfire” とは、枯れ木に生える苔が発する燐光のことを意味し、プロジェクトの舞台である南部アパラチア地域では、自然が人間に与える叡智の象徴とされてきた。このようなニックネームを冠したFoxfireプロジェクトを模倣した実践は、1983年の時点でアメリカ合衆国内外に200以上存在するとされる (Shitton1983, p.36)。

(2) Foxfireの教員ネットワークと教員研修についてはSmith (1991) に詳しい。それによれば、これまでにFoxfireネットワークの研修に参加した教員は、1992年の段階で1558人にのぼる (p.13)。なお、Foxfireの地域ネットワークは38州に展開している (Foxfire Fund, Inc. 2009a)。

(3) The Foxfire Fund Inc.のホームページ(<http://www.foxfire.org/teachi.html#core>)より訳出、引用した。

(4) かつてFoxfireのクラスを担当し、現在はピードモント大学教授としてFoxfireと大学の連携プログラムに関わるヒルトン・スミス (Hilton Smith) によれば、Foxfireアプローチの原型は1970～72年頃に確立した (Smith 2009)。そのときのFoxfireアプローチは、現行版におけるコア・プラクティスのうちCP1、CP2、CP5、CP8からなっていた。その後、新たなコア・プラクティスが加わり、1986～87年、2002年、2006年、2009年に改訂が行われた。なお、ひとつ前の版のコア・プラクティスは11の原則で構成されている。現行版の2009年版では、ひとつ前の版のコア・プラクティスにおけるNo.8 (New activities spiral gracefully out of the old, incorporating lessons learned from past experiences, building on skills and understandings that can now be amplified.) が削除されており、一部コア・プラクティスの配列が入れ替わっている。

(5) Paris et al. (2005, pp.iv-v) で強調されているのは学問分野 (Academic Disciplines) であるが、2009年7月の研修では、ファシリテーターがCP2の鍵概念として教育内容 (Content) を挙げていたので、合わせて記した。

(6) 同研修では、ファシリテーターがこのコア・プラクティスNo.5の鍵概念として、活動的な学び (Active Learning) とともにハンズ・オン (Hands On) を挙げていたので、合わせて記した。

(7) ルーラル・チャイナ・教育基金 (the Rural China Education Foundation) の目的は、「生徒が自身の生活やコミュニティを向上・発展させるために、地域の教師、コミュニティの成員、教育の専門家、ボランティアを中国の内外から集め、中国の地域のニーズに基づいた新しい教育モデルのパイオニアになること」 (Foxfire Fund, Inc. 2009b) である。詳細は<http://www.ruralchina.org/>を参照。

(8) フィールド・ノーツより。

(9) フィールド・ノーツより。

(10) もちろん、複数の教科の教員がディスカッションしたために、このような話の展開になった可能性はある。また、この傾向が米国の教師に共通する特徴なのか、Foxfireアプローチに共感する教師の特徴なのかは、今後検討していく必要がある。

(11) インターメディアート・リテラシー・コーディネーター (The Intermediate Literacy Coordinator) とは、学校レベルでのIntermediate Literacy Collaborativeを設計・計

画する人物である。[http://www.lcosu.org/training\\_2009-2010/intermediate\\_training\\_application/LCintermApp09\\_10c.pdf](http://www.lcosu.org/training_2009-2010/intermediate_training_application/LCintermApp09_10c.pdf)

<sup>(12)</sup> リテラシー・コラボレーティヴ (Literacy Collaborative) とは、小学生の読み、書き、言語スキルを向上させるために計画された包括的な学校改革プロジェクトである。  
<http://literacycollaborative.org/>

<sup>(13)</sup> この研修でグループ・ディスカッションを多用しているのは、コア・プラクティスのNo.7「グループ・ワーク」(授業内の活動は、教え合い、小グループ活動、チームワークを含む)が反映されているからだと考えられる。

<sup>(14)</sup> 研修で配布されたワールド・カフェの資料の出所は<http://www.theworldcafe.com/rticles/cafetogo.pdf>である。

<sup>(15)</sup> 研修で配布された資料の一部を訳出した。資料の出所は[http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/text\\_rendering.pdf](http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/text_rendering.pdf)である。

<sup>(16)</sup> Margaret J. Wheatley (2002) *Turning to One Another : Simple Conversations to Restore Hope to the Future* (1st ed.), Berrett-Koehler Pub, pp.38-43.

<sup>(17)</sup> 研修中の聞き取りでは、あるFoxfireのスタッフが「ヒルトン(スミス教授)の授業はよりアカデミックで哲学的だ」と述べていた。したがって、他のファシリテーターであったならば、授業の雰囲気や方向性、アプローチが変わっていた可能性がある。リテラシー育成プログラムの活用が2009年7月の研修だけでなく、すべてのFoxfireコースに通底する特徴であるか否かは、今後検討の余地があるだろう。

## 引用・参考文献

Dewey, J. (1998) *Experience and Education*, The 60th Anniversary Edition, Kappa Delta Pi.

England, R. D. (1979) *The Ideal Characteristics of Foxfire-Type Projects as Perceived by Teacher-Advisors*. Doctoral dissertation, University of Alabama.

Foxfire Fund, Inc. (2009a) “Foxfire Courses Summer 2009” <http://www.foxfire.org/articles/Approach09.pdf>

—— (2009b) “Foxfire News2009: Strike While the Iron’s Hot”

Hammond, D. R. (1979) *Student perceptions of the Foxfire learning concept*. Doctoral dissertation, University of Virginia.

Kugelmass, J. W.(1995)Educating Children with Learning Disabilities in Foxfire Classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, v28 n9

pp.545-553.

- Lanman, B. A. and L. M. Wendling (2006) *Preparing the Next Generation of Oral Historians: An Anthology of Oral History Education*, Altamira Press.
- Margaret J. Wheatley (2002) *Turning to One Another : Simple Conversations to Restore Hope to the Future* (1st ed.), Berrett-Koehler Pub.
- Nungesser, D. N. (1977) *Thistledown: An experimental application of the Foxfire learning concept and an analysis of that concept*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Paris, C. et al. (2005) *The Foxfire Course Book: The Foxfire Approach to Teaching and learning*, The Foxfire Fund, Inc.
- Puckett, J. L. (1986) *Foxfire reconsidered: A critical ethnohistory of a twenty-year experiment in progressive education*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Shapiro, H. S. (1980) *Foxfire-Vermont: A retrospective case study of a rural staff development curriculum program*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.
- Sitton, T. E. (1978) *The Foxfire-concept publications: A first appraisal*. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Sitton, T. E. et al. (1983) *Oral History: A Guide for Teachers (and Others)*, University of Texas Press.
- Sterns, B. A. and A. Carone (2005) The importance of Decision Making Frameworks, in Paris, C. et al. *The Foxfire Course Book: The Foxfire Approach to Teaching and learning*, The Foxfire Fund, Inc., pp.4-5.
- Stevens, Robert L. (2001) *Homespun: Teaching Local History in Grade 6-12*, Heinemann.
- Wicks, D. M. (1992) *Teachers' first year experience implementing Foxfire: A study of the Louisville Area Foxfire Network*. Doctoral dissertation, University of Louisville.
- 牛渡淳著 (2001) 『現代米国教員研修改革の研究—教員センター運動を中心に』

風間書房.

- 小川浩之(1991)「アメリカの地域学習におけるオーラル・ヒストリーの研究—Georgia州Rabun Countyにおける“Foxfire” magazineを事例として」筑波大学教育研究科修士論文.
- (1993)「アメリカの地域学習におけるオーラル・ヒストリーの研究—Georgia州Rabun Countyにおける“Foxfire” magazineを事例として」『筑波社会科学研究』(12) pp.11-23.
- 笠原十九司 (1988)「歴史学研究と口述史料」歴史学研究会編『オーラル・ヒストリーと体験史』青木書店, pp.108-128.
- 鞍馬裕美 (2002)「米国の教師教育におけるProfessional Development Schoolの意義と課題—ミシガン州立大学の事例分析を通して」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』(11) pp.99-109.
- 小山悦司 (1983)「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究—米国における教師教育機関の連携について」『岡山理科大学紀要』B, 人文・社会科学 (19) pp.51-64.
- 田畑佳則 (1983)「米国の教師教育における大学院プログラムの発展に及ぼした要因—教職員の免許制度,給与制度,及び需給関係からの考察」広島大学教育学部『広島大学教育学部紀要』第一部 (32) pp.131-139.
- 葉養正明(2001)「米国におけるPDSプロジェクトの動向と課題—教師教育における学校・大学間協働プロジェクトの意義」関東教育学会『関東教育学会紀要』(28) pp.43-53.
- 藤本駿 (2007)「米国の教師教育に関する研究—「職能開発学校基準(Standard for Professional Development Schools)」を中心に」中国四国教育学会『教育学研究紀要』53(1) pp.364?369.
- ポール・トンプソン (2002) (酒井順子・訳)『記憶から歴史へ—オーラル・ヒストリーの世界』青木書店.

(ふじい だいすけ 筑波大学大学院博士後期課程、本学非常勤講師)