

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (2)

— ツールの活用をめぐる —

織田 泰幸

A Basic Study of Schools as Professional Learning Communities (2)

— Dialogue and Discussion on Utilization of Tools —

Yasuyuki ODA

要 旨

本稿は、「専門職の学習共同体」としての学校についての先駆的な研究機関であるテキサス州のサウスウェスト教育開発研究所 (SEDL) の研究チームの文献に注目する。SEDL は、「どんな学校を専門職の学習共同体とみなせばよいのか」という学校の「特徴」や「性質」と関わる議論だけでなく、「専門職の学習共同体としての学校を創造・持続するためには何が必要か」「どのように創造するか」という学校を評価・診断するための概念やツールの研究・開発を進めている。本稿では、この SEDL の研究チームの研究・開発したツールの特徴について概観し、これまでに着目してきた論者の議論の性質の違いに言及したうえで、「専門職の学習共同体」としての学校を創造・持続させるための評価・診断ツール活用の方法について若干の考察を加える。

I. 本研究の目的

本稿は、北米における「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究の特徴および意義と課題について明らかにするものである。

これまでに筆者は、K. Leithwood、S. M. Hord、A. Hargreaves の研究に着目して、「専門職の学習共同体」としての学校に関する理論的検討を行ってきた (曾余田ら 2009; 織田 2011, 2012)。本稿は、それらの継続研究として位置づくものであり、「専門職の学習共同体」としての学校に関する先駆的な研究機関であるテキサス州のサウスウェスト教育開発研究所 (Southwest Educational Development Laboratory: SEDL) の研究チームの文献 (Huffman & Hipp, 2003; Hipp & Huffman, 2007, 2010) に着目する¹。この研究チームは、「どんな学校を専門職の学習共同体とみなせばよいのか」という学校の「特徴」や「性質」と関わる議論だけでなく、「専門職の学習共同体としての学校を創造・持続するためには何が必要か」「どのように創造・持続するか」という学校を評価・診断するための概念やツールの研究・開発を進めている²。

本稿では、この SEDL の研究チームの研究・開発したツールの特徴について概観し、これまでに着目してきた論者の議論の性質の違いに言及したうえで、「専門職の学習共同体」としての学校を創造・持続させるための評価・診断ツール活用の方法について若干の考察を加える。

II. 「専門職の学習共同体」の評価と診断のツール

(1) 「専門職の学習共同体」の次元と属性

SEDLの研究チームが、「専門職の学習共同体」としての学校を理解する際に基盤としたのは、彼らの参加したプロジェクトの責任者であるHord(1997)の研究である。Hordは、自身の研究の中で、複数の「学習共同体」の事例校を念頭に置き、教育学や企業経営の幅広い文献レビューを通じて「専門職の学習共同体」の次元(構成要素)を概念化した(表1を参照)。SEDLの研究チームは、後の長期的な共同研究プロジェクト(1998-2005)の中で、「専門職の学習共同体」の5つの次元を、質問紙や聞き取り調査を通じて発展・精緻化させた。その結果、SEDLの研究チームは、5つの次元にいくつかの属性を加え³、さらに、学校変革のプロセスにおける推進力や成功の持続可能性の視点を組み込むために、先の5つの次元に、「着手する」-「実行する」-「持続する」という3つの変革のフェーズ(局面)⁴を組み合わせた枠組みを開発した(表2と図1を参照)。

(2) 「専門職の学習共同体」の評価と分析のためのツール

SEDLの研究チームによれば、Hordの5つの次元は、「(専門職の学習共同体が)どんな学校に見えるべきかに関する定義や記述やイメージは豊かであるが、それらのビジョンはどうすれば現実のものとなるのか、そして人々は何をするのかについての詳細が欠落している」(Hipp et al., 2008, p.174)。「専門職の学習共同体」としての学校を創造するためにまず必要なことは、「専門職の学習共同体」がどのようなものであり、そこでは人々がどのように活動するのか、についての明確なビジョンを確立するこ

表1 「専門職の学習共同体」の次元

共有的・支援的なリーダーシップ：学校管理職は、権力・権限・意思決定を共有し、職員間でのリーダーシップを促進・育成することで、教師とともに民主的に参加する。
価値とビジョンの共有：職員は、生徒の学習へのぶれない焦点をもった学校改善のためのビジョンを共有する。価値の共有は教授・学習についての決定に指針を与える行動の規範を支援する。
集合的な学習と応用：学校の全てのレベルの職員が、情報を共有し、計画を立て、問題を解決し、学習機会を改善するために協働的に活動する。職員たちは一緒になって知識・スキル・戦略を模索し、この新しい学習を自らの活動に応用する。
個人の実践の共有：同僚は、生徒の到達度を支援し個人・組織の能力を高めるため、そして指導実践についての奨励を提供してフィードバックを与えるために、お互いに訪問・観察する。
支援的な状態：同僚的な関係(<i>relationships</i>)は、尊重・信頼・重要な探究と改善の規範、生徒・教師・管理職の間での積極的でケアリングの関係を含んでいる。構造(<i>structures</i>)は、現在の実践を達成・検討するための、学校の規模、互いの職員の接近、コミュニケーションシステム、職員にとっての時間と空間、といった多様な状態を含んでいる。

(出典：Huffman & Hipp, 2003, p.6を改変した)

表2 変革のフェーズ

開始	実施	定着
注目すべきニーズとの関連	オーケストレーション	埋め込み
明確なモデル	統制の共有	指導との結びつき
力強い擁護	圧力と支援	幅広い活用
活発な開始	技術的援助	競合する優先事項の除去
	報奨	連続的な援助

(出典：Huffman & Hipp, 2003, p.23.)

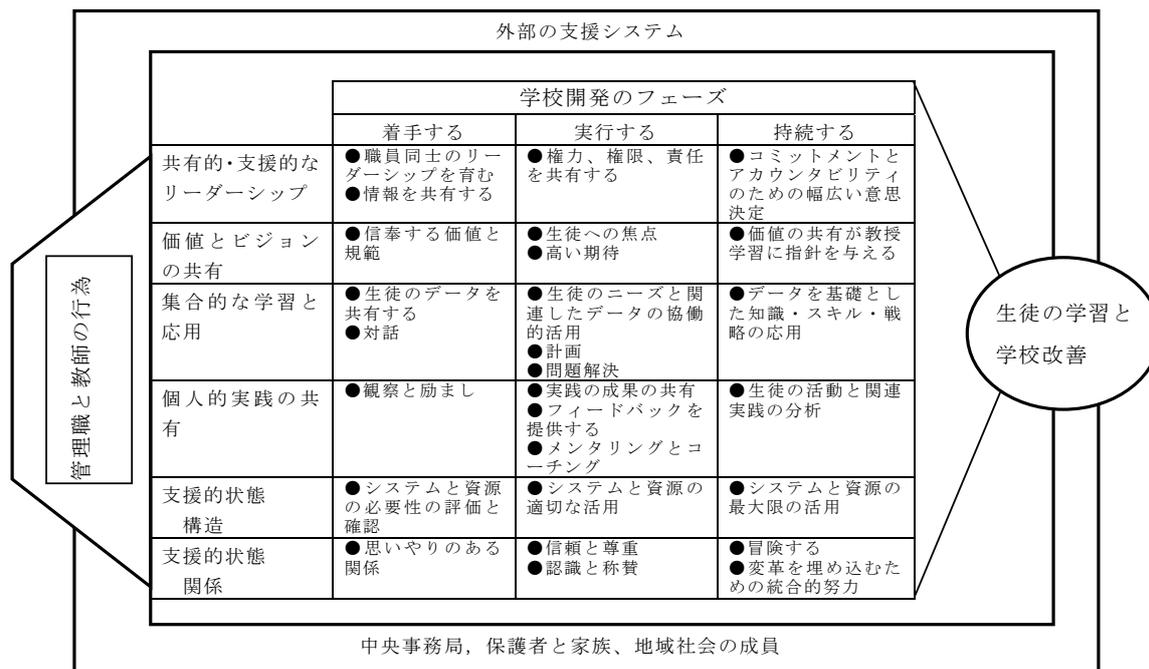


図1. 「専門職の学習共同体」オーガナイザー (出典: Hipp & Huffman, 2010, p.26)

とである (Hipp & Huffman, 2010, p.29)。しかし、実際には、教育者たちが「自分たちは専門職の学習共同体としての学校を創造している」と信じている場合でも、厳密な調査を行ってみると、その学校が真の意味で「専門職の学習共同体」の基準に適合していることは稀である。このような課題を克服するために、具体的な教室や学校での実践の現状について、「専門職の学習共同体」の次元と属性を基礎とした開発の連続性に即して、その到達度や成熟度を評価することが適切であるという。

SEDLの研究チームがそのためのツールとして開発したのが、「専門職の学習共同体」の各次元と関連した日々の教室・学校レベルの実践に関する成員(校長、職員、保護者、地域社会の成員)の認識の評価を目的とする「専門職の学習共同体の評価表(Professional Learning Community Assessment)」である(資料1を参照)。このツールの活用は、教育者たちが「専門職の学習共同体」としての学校を創造する際の対話の枠組みとなり、そこから得られた情報やデータは、教育者たちの認識と日常的な行為とを合致³させるための「共通の土壌」として役に立つ、とされている。

(3) 「専門職の学習共同体」の診断と計画のためのツール

「専門職の学習共同体の評価表」における現状の評価を踏まえて、そこから次にどのような行為(ステップ)が必要となるかを診断・計画するためのツールとして開発されたのが、「専門職の学習共同体」の次元の変革のフェーズを4段階で整理した「イノベーションの配置図(Innovation Configuration Map)」である(資料2と3を参照)。管理職と職員(および外部の専門的な支援者)は、これらのツールを活用することで、現在の自分たちの行為が「専門職の学習共同体」の次元の成熟度の連続体の中で、どこに位置づくかを確認するとともに、次の段階に移るためにはどのような行為が必要になるのかを確認することができる。なお、SEDLの研究チームは、「イノベーションの形態図」の他に、学校文化の輪郭を描き出すためのツールや、時系列的な行動計画を設定するためのツールなど複数のツールを開発している。

「専門職の学習共同体」としての学校を創造するために重要なのは、専門の教育者たちが中心となり、目的意識を持ってこれら複数の概念やツールを活用し、そこで得られた情報やデータをもとに効果的、開放的、反省的、生産的な会話を継続的に行うことである。

(4)「専門職の学習共同体」を創造するための教授・学習サイクル

公式・非公式のツールの活用から得られた情報・データ推進型の会話を次なるステップへと移行するためには、生徒の成果を改善することに関する極めて重要な側面（例：カリキュラム編成、指導、スタンダードに対する評価）に焦点をあてた構造化プロセスが必要になる。そこで SEDL の研究チームは、「専門職の学習共同体」としての学校を創造するための戦略として、専門職の教授・学習サイクル（Professional Teaching & Learning Cycle: PTLC）を開発した（図2）。PTLC は表3のようなステップから構成される。

PTLC は、1. 州のスタンダードや現場のカリキュラムに対する指導と評価の合致の効果を高めるための戦略、2. 専門職の学習者の共同体を促進するための戦略、3. 教師の知識やスキルを構築する際に連続的な支援や補助を提供するための職能

発達に焦点化する手段、を提供するものである。PTLC の主たる焦点は教室実践にあるが、効果的なティーチングのための責任は、教室レベルに限定されるものではなく、継続的な同僚の相互作用やリーダーシップ支援を必要とする。とりわけ、次の3つのリーダーシップの責任が重要である。

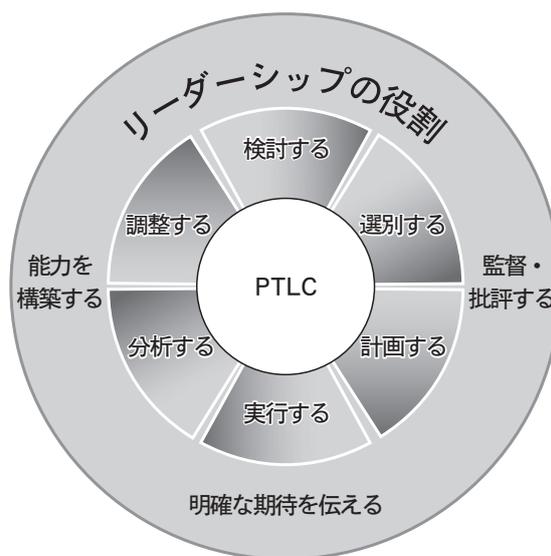


図2 専門職の教授・学習サイクル

表3. PTLC のステップ

<p>ステップ1：検討する 教師たちが、生徒の学業到達度データや学習期待を検討・議論するために、学年レベルないし教科部門チームで活動するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、生徒たちが学習すべき重要な概念や習得すべきスキル、学年ないし課程における評価方法、そしてカリキュラムの領域と系列について、共通の理解を開発するために協働する。</p>
<p>ステップ2：選別する 教師たちが、生徒のスタンダード修得を促進するために、研究を基礎とした戦略や必要な資源を調査するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、効果的な学習支援のための戦略や、生徒の学習に関するエビデンスを提供するために用いられる評価技術を承認する。</p>
<p>ステップ3：計画する 教師たちが、協働的に授業を計画するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、授業の目的・教材・手順・期間、そして生徒が取り組む活動を概観する共通の公式計画を開発し、生徒の学習のどのようなエビデンスを収集するかを決定する。</p>
<p>ステップ4：実行する 教師たちが、計画した授業を教え、成果と課題を書き留め、生徒の活動のエビデンスを収集するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、連続的な自己評価や内的な対話を促進するための活発な省察を促進する。</p>
<p>ステップ5：分析する 教師たちが、授業の効果について対話・協議するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、スタンダードの再検討・把握、生徒の活動のサンプルの分析、そして指導の強みや弱みや示唆についての推論のために協力して活動する。</p>
<p>ステップ6：調整する 教師たちが、生徒活動の分析から生じる示唆を省察するプロセスである。このプロセスにおいて、教師たちは、お互いの授業経験を省察し、未来の指導のための戦略を検討・確認し、授業を洗練・改善する。</p>

- ①明確な期待を伝える：リーダーが、自らの言動のなかで、PTLC の実行に対するコミットメント（例：全職員の参加、効果的な学習機会、同僚との健全な関係構築のための戦略として活用するという期待）を伝える。
- ②能力を構築する：リーダーが、支援を必要とする成員を認識して、適時に支援を行うとともに、必要に応じた資源（例：協働のための時間、指導コーチや内容専門家からの支援）の提供を通じて、教師の能力を高める。
- ③監督・批評する：リーダーが、チーム内で生じる協働の効果を監督し、反省的な問いかけを求め、必要な資源を提供し、指導改善への焦点を維持し、必要な場合は介入する。

PTLC は、1. 教授・学習における協働、2. 教室実践に影響力を持つ職務に埋め込まれた職能発達、3. 教授学習の改善のためのリーダーシップ、に適した実践的で実行可能な戦略を表現するものである。この戦略を通じて、全ての生徒のための最上の学習経験を保証することが、全ての教室と学校の共通目標である。

(5) 「専門職の学習共同体」の持続可能性

「専門職の学習共同体」としての学校の創造に着手・実行するプロセスの進行にともなって生じる大きな課題は、それらの変革のプロセスの推進力や長期的な成功がどのように持続されるのか、という持続可能性の問題である (Hipp & Huffman, 2010, p.122)。持続可能性が実現している状態は、継続的な改善プロセスを通じて、学校文化の中に連続的な学習やベストプラクティスが埋め込まれた状態である。SEDL の研究チームは、変革の持続可能性を実現するために、「専門職の学習共同体」の次元に即して表 4 のような戦略と行為を提示している (Hipp & Huffman, 2010, pp.122-131)⁶。

表 4. 持続可能性を実現するための戦略と行為の例

戦略 (次元)	具体的な行為
ビジョンがいつも目に見える状態であることを確認する (価値とビジョンの共有)	<ul style="list-style-type: none"> ● 人々を心のレベルでまとめ、自分たちがここにいる理由を思い起こさせる共通の価値観を確立する。職場やドアにその価値観を掲示する。 ● 学校全体や学年レベルでの会議を通じてビジョンを確立・改訂する。 ● 学校中のあらゆる場所 (例：教室やドア) にビジョンや使命を掲示する。 ● 共通の土台を見出す際、衝突や多様な意見が出た際は、ビジョンに立ち返る。
個人ではなく組織における質としてリーダーシップを埋め込む (共有的・支援的なリーダーシップ)	<ul style="list-style-type: none"> ● 新しい構成員に学校の文化や意思決定過程の学習を援助するような手ほどきを提供する。 ● あらゆる機会を活用して職員たちと権限や責任を共有する。 ● 全ての職員が生徒の学習にアカウンタビリティを果たすことを強調する。 ● ファシリテーションスキルを活用して職員と協力する。
新しい方法で学び協力して活動する (集合的な学習と応用)	<ul style="list-style-type: none"> ● 職員と協力して検討班に参加する (書籍/研究/生徒の活動評価に焦点化)。 ● 生徒の学習ニーズを評価し、それらのニーズに取り組むための職能発達活動を、職員と協力して選択し、計画する。 ● 職能発達はなぜ重要か、どんな焦点をもって参加するか、生徒の成果をどう理解するか…といったことの協同的な検討を通じて、新たに学習したスキルを実行できる状態を提供する。
全ての子どもの成功を保証するために他者と協働する (個人の実践の共有)	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業日のなかで職員がお互いを観察する手はずを整える。 ● 自分たちの活動を議論し、生徒の活動を批評し、フィードバックを提供するために協力する機会を職員たちに創造する。 ● フォローアップとコーチングが学校におけるあらゆる職能発達活動の要素であることを保証する。 ● 学校全体のニーズに取り組む職能発達活動を協働的に計画する。
存在する構造を維持し、必要とされる新しい構造を創造する (構造)	<ul style="list-style-type: none"> ● 構造の機能を評価し、必要に応じて修正を行うために、構成員や職員とともに小集団ないしフォーカスセッションを行う。 ● 意思決定・情報収集・コミュニケーションプロセスのための具体的なステップをハンドブックないし他の文書で説明する。 ● 現在の実践の能率性や効果性を確かめるために、ビジネスプロセスマッピング・ベンチマーキング・総合的品質管理のツールを適用する。

戦略（次元）	具体的な行為
組織にいる人々に関心を払う（関係）	<ul style="list-style-type: none"> ● お互いをより深いレベルで知るための社会的相互作用（例：職能発達、祝賀会、チーム計画セッション）の機会に着手する。 ● 権限や責任の明確性を保証し、プロセスではなく結果に焦点をあて、管理職や教師たちの衝突や混乱を減らすために効果的に権限を委譲する。 ● お互いの意見に耳を傾け、異なる意見を大切にす。いくつかの場面を有効活用する（例：授業前、放課後、ランチないし計画の時間、カフェや会話のセッション、チーム／委員会の会議）。 ● 連続して発生する慢性的な問題を解決するための対話に人々に従事させる。

これらの戦略と行為を、自分たちの置かれた状況に最も適した形で、目的意識を持って個人的・集合的に実践に移すことが、望ましい結果を得るためには重要である。

SEDLの研究チームは、「学校における革新や変革の成功は、どれほど職員が自らの努力を持続することができ、それらの努力を学校の文化に埋め込めるかに依存する」（Hipp & Huffman, 2007, p.122）と述べ、これからのスクールリーダーにとっての課題を「概念からケイパビリティへ（from concept to capability）」と表現する。この主張やフレーズは、「専門職の学習共同体」を、神秘的な概念や短期的・応急処置的な処方箋とみなすのではなく、実現可能なビジョンや実行可能な選択肢とみなして、変革の自己持続能力や改革を定着させる能力を備えた学校文化の構築を目指すものである。

III. 考察

これまで紹介してきた SEDL の研究チームの研究は、「専門職の学習共同体」の次元（構成要素）と学校変革のフェーズ（局面）を組み合わせることで、「専門職の学習共同体」としての学校を創造・持続するための複数の評価・診断のツールを提示している点、そして、それらのツールから得られたデータや情報をもとに生徒の学習や学校変革の持続可能性を高めるための具体的な戦略や行為を提示している点に、その意義を見出すことができよう。

では、「専門職の学習共同体」に関する他の論者の議論との性質の違いは、どのようなところにあるのだろうか。

「専門職の学習共同体」としての学校を客観的に評価するためのツールの開発を目指す研究としては、Leithwood at al. (2006) による文献がある。ただし、Leithwood らの研究は、SEDL の研究チームの文献と比較すると、学校開発の到達度や成熟度に関する視点に乏しい。また、「専門職の学習共同体」としての学校の事例研究を行った Hargreaves (2003) の文献では、近年の教育改革の動向（スタンダード・試験・査察・選択）によって、学校成員の協働性やケアリングの関係性が侵食される側面が描き出されているのに対して、SEDL の研究チームの研究では、それら教育改革の背後にある理念や前提に対する批判的な観点はあまり見られない。

我が国の場合、教育方法学を中心に、「学びの共同体」としての学校の創造に関する議論が盛んに行われているが、「学びの共同体」としての学校の状態を評価したり、その到達度や成熟度を測定するためのツールに関する研究はほとんどないのが現状である。

ここで検討する必要があるのは、『「専門職の学習共同体」を創造・持続するための評価・診断ツールをどのように活用するか』である。これらのツールが短期的でその場しのぎの方法で活用され、形だけ表面的に取り入れられる場合、その効果は見込めないであろう。佐藤学が言うように、「学びの共同体の学校改革は、『方式』でもなければ『処方箋』でもない。学びの共同体の学校改革を『方式』あるいは『処方箋』として導入した学校で、成功した事例はない」（佐藤 2012, 3 頁）からである。

Leithwood et al. (2006) は、学校がどうあるべきか、これから何をすべきかを決定するためのツールの活用方法は、学校の成員がどのような組織観を前提とするかによって異なると指摘する。①「官僚制」を前提とする場合は、集権的・道具的な活動となり、教育政策や教育目標からの逸脱の度合いが診断され、それらを是正するための措置を検討するために活用される。②「共同体」を前提とする場合は、啓発的活動となり、個々の教職員にとって、自らの活動を理解し、今後の行為の参考になる情報源として活用される。これに対して、③「専門職の学習共同体」を前提とする場合は、「学習する組織」を創造する活動となり、組織の集合的能力を高めるための強力な刺激として活用される。そこでの学習は、シングルループ学習だけでなく、ダブルループ学習が必要になる。本稿で紹介した「専門職の学習共同体」を創造・持続するための評価・診断ツールは、個々の教育者の創造性に頼るだけでなく、学校全体の思慮深く調整的な計画・実施・維持の実現を支援するものであるため、③の認識や方法に基づいて活用される必要がある⁷。

では、「学習する組織」の創造を目指してツールを活用するにあたって、どのような点に留意する必要があるのか。最後に、「学習する組織」論の研究者である Senge の議論を参考に、ツールの活用方法について若干の考察を加えておきたい。

Senge et al. (1999) は、組織の変革活動の「評価や測定」をめぐる様々な問題とジレンマについて言及し、その中で以下のような指摘をしている。

- * 「評価と測定を外部の評価者のためのツールとみなして恐れるのではなく、学習者に役立つようなものに変えること」(p.289)
- * 評価や測定の結果に対して、「誰がそれを見るのか」ではなく、「私たちはこれから何を学ぶことができるのか」(p.299) という真摯な問いかけを大切にすること。

Senge らの議論を参考にすれば、「専門職の学習共同体」としての学校を創造する教育者たちにとって大切なのは、望ましい未来を切り開くために、自分たちはどのような「志」(理念やビジョン)を抱いて学校づくりに取り組むか、である。「専門職の学習共同体」の評価や測定を行う試みは、外部の評価者のためのツールとして学校の到達度や成熟度を判定する集権的・道具的な活用というより、自分たちの「志」を実現するための情報源として、対話を通じた「学習のための評価」に結びつける手段として活用される必要があろう。

ただし、ここでいう「対話」そのものについては、より深く理解しておく必要がある。SEDL の研究チームによれば、対話⁸とは、「お互いの理念・前提・信念・価値を理解するために聞いたり話したりするプロセスである…アイデアの中にある意味の層を模索・探究することである」(Hipp & Huffman, 2010, p.40)。SEDL の研究チームの文献では、対話の意義や重要性は強調されているが、対話と討論の違いについては言及されていない。これに対して、Senge (2006) は、対話と討論の違い(表5を参照)を明確に意識したうえで、「学習する組織」に関する議論を行っており、次のように述べる。

表 5. 対話と討論の違い

タイプ	会話・談話 (ディスコース)	
	討論 (ディスカッション)	対話 (ダイアローグ)
比 喩	卓球の試合	自由な意味の流れ
～のための手段	全体状況の分析、決定	新しい見解の発見、複雑な問題の探求
～を目指す	合意、結論、行動指針	複雑な問題の多様な把握

(出典：Senge, 2006, chap.11 より筆者作成)

- * 「対話では、複雑で微妙な問題を自由かつ創造的に探究し、お互いにじっくり『耳を傾け』、自分の見解を保留する。対照的に、討論では様々な見解を発言したり、弁護したりして、その時に下さねばならない決定を支持する最善の見解を追求する。」(p.220)
- * 「対話は、チームのメンバーが前提(推測による思い込み)を保留して本当の意味で『共に思考す

る』能力である」、「保留するとは、いつでも質問したり観察したりできるように、いわば『目の前に吊るして』おくことである…自分の前提に自覚的になること、検討するために掲げておくことを意味する。」(p.10 and p.226)⁹

Senge (2006) によれば、対話は、討論のように人々が「互いに」戦って勝敗を決するものではなく、「共に」戦うものである。また対話は、「個人では簡単に到達できない洞察を得る」ために、「集団が複雑で困難な問題を様々な観点から探究する」(p.224) ものである。さらに言えば、対話は、各成員の前提に自覚的になり検討の対象とするゆえ、Argyris (1999) のいう個人の防衛的推論や防衛的な組織慣行を打破して、個人や組織が真摯かつ謙虚に学ぶための集合的な学習プロセスでもある。チームが生成的な学習を継続していくためには、対話と討論がともに重要であるが、この区別を誤ると自由な対話も生産的な討論もできなくなってしまう。また、チームの会話が討論に傾きすぎると、学習が妨げられ、様々なアイデアや解決策について必要な検討がなされなくなるため、チームワークを引き出す方法としては望ましくない。そのため、「学習する組織」の成員たちは、対話と討論の性格（基本原則・目標・方法）の違いを理解したうえで、それらのスキルを磨く必要がある¹⁰。

以上のような Senge の議論を踏まえると、「専門職の学習共同体」としての学校を創造・持続するためには、ツールを活用した情報やデータの分析を行ったり、相互作用を行うあらゆる機会や場面において、専門の教育者による自由な対話と生産的な討論を通じて、真に協働的な学校文化の構築を目指す必要があるだろう。

IV. 今後の課題

本稿では、SEDL の研究チームの開発した「専門職の学習共同体」を創造・評価・持続するためのツールや戦略について紹介し、その活用方法について、Senge の「学習する組織」論の観点から考察を加えた。今後の課題として、これらツールを活用して実際に「専門職の学習共同体」としての学校を創造した事例の検討が残されている¹¹。

注

- 1 SEDL の研究チームによる「専門職の学習共同体」の定義は、「全ての生徒と成人にとっての学習文化を創造して持続させるために、目的意識を持って集合的に活動する専門的な教育者たち」(Hipp & Huffman, 2010, p.12) である。この定義が他の論者の定義と異なる特徴的な点は、「持続する (sustaining)」という持続可能性の視点を含んでいる点である。
- 2 一般経営学では、例えば、ガービンら (2008) による『『学習する組織』の成熟度診断法』が紹介されている。彼らは「学習する組織」を構築するための障害の 1 つとして、評価基準やそのための手法が存在しなかったことを挙げる。その結果、まだ道半ばにもかかわらず成功を宣言したり、分析や相対評価を怠ったまま「学習する組織へと成長しつつある」と主張する企業が出てきたと述べている (120 頁)。
- 3 具体的な属性としては、以下のようなものが挙げられた。

次元 (構成要素)	属性
共有的・支援的なリーダーシップ	●職員間でのリーダーシップの育成 ●権力・権限・責任の共有 ●情報の共有 ●コミットメントとアカウンタビリティを反映した幅広い意思決定
信念・価値・ビジョンの共有	●信奉する価値と規範 ●生徒の学習への焦点 ●高い期待 ●共有ビジョンが教授・学習に指針を与える
集合的な学習とその応用	●情報の共有 ●新しい知識・スキル・戦略を模索する ●計画し、問題を解決し、学習機会を改善するために協働的に活動する

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究（2）

次元（構成要素）	属 性
個人的な実践の共有	●知識・スキル・奨励を与えるための同僚の観察 ●指導実践の成果の共有 ●指導実践を改善するためのフィードバック ●コーチングとメンタリング
支援的な状態：構造	●資源（時間・資金・資材・人間） ●設備 ●コミュニケーションシステム
支援的な状態：関係	●ケアリング関係 ●信頼と尊重 ●認識と称賛 ●リスクを負うこと ●変革を埋め込むための努力の統合

（出典：Hipp & Huffman, 2010, pp.24-25）

- 4 この変革の3つの局面は、Fullan（1985）の文献から応用したものである。後に、「開始前である（not initiating）」の局面が追加されて4段階になっている。
- 5 合致（アラインメント）とは、合意（アグリーメント）とは異なり、ベクトル合わせや協力体制の意味を持ち、「全体として機能する」ことである。これはチーム学習の本質を表現するための用語である（Senge et al., 1994, p.352）。
- 6 Hipp & Huffman（2010）では、表4よりもさらに多くの行為が提示されているが、紙幣の都合上、本稿では割愛した。
- 7 ダブルループ学習を通じた学校組織の変革については、三重県型「学校経営品質」のツールの活用と関わって織田（2013）において検討したが、本稿で紹介したSEDLの研究チームの開発したツールの活用方法においても同様の指摘ができる。
- 8 SEDLの研究チームが参照した論者らの「対話」の定義や性格については、例えば、「日常の経験や私たちが自明視している事柄について集合的な探究を持続すること」（Senge et al., 1994, p.353）、「よりよき存在に近づきたいとする人間同士の出会い」（フレイレ 2011, 128 頁）、「皆の思いが自由に行きかうような会話」（パターソンら 2010, 48 頁）、「シンプルで飾らない人間らしい対話」、「誰もが発言でき、互いに話を聞いてもらえると感じられ、それぞれが熱心に耳を傾ける、そんなありのままの対話」（ウィートリー 2011, 18～19 頁）といったものが挙げられる。また、以下の指摘も有益である。「固い絆で結ばれた人間関係を築ける人、しっかりしたキャリアを持つ人、強い組織やコミュニティには、共通した特徴がある。それは大きな利害関係や感情の昂り、対立した意見があるときでも、率直に話す能力があることだ。」（パターソンら 2010, 34 頁）
- 9 「対話」に関するSengeの議論は、物理学者David Bohmの思想を受けている。
- 10 Senge et al.（1994）は、チーム学習のスキルと関わって、より生産的な会話の方法として「スキルフルディスカッション」を挙げ、メンタルモデルの中心となる「内省と探究」のスキルを学ぶためのツールとして「主張と探究のバランス」、「左側の台詞」、「推論のはしご」を挙げているが、これらの詳細の検討については今後の課題としたい。
- 11 SEDLの研究チームが、どのような学校を「専門職の学習共同体」とみなし、本稿で紹介したツールを活用して、実際にどのような支援を行っているのかについては、今後の現地調査を通じて明らかにしていきたい。

参考文献

- Argyris, C., *On Organizational Learning (2nd edition)*, Blackwell Publishing, 1999.
- D. ボーム著、金井真弓訳『ダイアローグー対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版、2007年。
- Fullan, M., “Change Processes and Strategies at the Local Level”, *Elementary School Journal*, Vol. 84 (3), 1985, pp. 391-420.
- P. フレイレ著、三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、2011年。
- D. ガービン, A. エドモンドソン, F. ジーノ, 鈴木泰雄訳『『学習する組織』の成熟度診断法』『ダイヤモンド・ハーバードビジネスレビュー』2008年8月号, 118～130頁。
- Hargreaves, A., *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, 2003.
- Hipp, K. & Huffman, J., ‘Using Assessment Tools as Frames for Dialogue to Create and Sustain Professional Learning Communities’, in Stoll, L. & Louis, K. (eds.), *Professional Learning Communities- Divergence, Depth and Dilemmas*, Open

- University Press, 2007, pp.119–131.
- Hipp, K. & Huffman, J. (eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best*, Rowman & Littlefield Education, 2010.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Oliver, D., “Sustaining Professional Learning Communities- Case Studies”, *Journal of Educational Change*, Vol.9 (2), 2008, pp.173–195.
- Hord, S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, TX; Southwest Educational Development Laboratory, 1997.
- Huffman, J. & Hipp, K., *Reculturing Schools As Professional Learning Communities*, Scarecrow Press, 2003.
- Leithwood, K., Aitken, R. & Jantzi, D., *Making Schools Smarter 3rd. edition- Leading with Evidence*, Corwin Press, 2006.
- 織田泰幸 「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hord の『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第 62 巻、2011 年、211～228 頁。
- 織田泰幸 「『学習する組織』としての学校に関する一考察 (2) —Andy Hargreaves の『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第 63 巻、2012 年、379～399 頁。
- 織田泰幸 「三重県型『学校経営品質』実践に対する校長の認識—校長に対する聞き取り調査を中心として」『三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)』第 64 巻、2013 年、373～383 頁。
- K. パターソン, J. グレニー, R. マクミラン, A. スウィツラー著, 本多香苗・千田彰訳『ダイアログスマート』幻冬舎ルネッサンス, 2010 年。
- 佐藤学『学校を改革する一学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット, 2012 年。
- Senge, P. et al., *The Fifth Discipline Fieldbook-Strategy and Tools for Building a Learning Organization*, Nicholas Brealey Publishing, 1994.
- Senge, P. et al., *The Dance of Change-The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Nicholas Brealey Publishing/London, 1999.
- Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (revised & updated edition)*, New York: Doubleday, 2006.
- 曾余田浩史, 織田泰幸, 金川舞貴子, 森下真実 「『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究 (1)」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第 55 巻、2009 年、148–159 頁。
- M. ウィートリー著, 浦谷計子訳『対話が始まるとき—互いの信頼を生み出す 12 の問いかけ』英治出版, 2011 年。

付記

本稿は、日本教育経営学会第 53 回大会 (2013 年 6 月 9 日 於：筑波大学) の口頭発表資料、織田泰幸 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (2)」に大幅な加筆・修正を加えたものである。なお、本稿は、平成 24～26 年度科学研究費補助金・若手研究 (B) 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (課題番号 22730655)」の成果の一部である。

資料 1 「専門職の学習共同体」評価表（PLCA）－改訂版

説明：この調査票は、専門職の学習共同体（PLCs）の5つの次元（および関連する属性）に基づいて校長・職員・利害関係者の認識を評価するものです。正しいあるいは誤った回答はありません。各項目をお読みになり、あなたの認識に最もあてはまる尺度を選択してください。（尺度：SD=まったくそう思わない、D=そう思わない、A=そう思う、SA=かなりそう思う）

項 目		尺 度			
		SD	D	A	SA
共有的・支援的なリーダーシップ					
1	職員たちは多くの学校課題について議論し、決定を行うことに一貫性を持って関与している。				
2	校長は職員からの助言を踏まえて決定を行っている。				
3	職員は重要な情報にアクセスできている。				
4	校長は支援が必要とされる領域に積極的に取り組んでいる。				
5	変革に着手するための機会が職員に提供されている。				
6	校長は責任を共有し、革新的な行為に報酬を与えている。				
7	校長は権力と権限を職員と共有することで民主的に参加している。				
8	リーダーシップは職員間で促進され、育まれている。				
9	意思決定は、学年や教科の領域を超えて、委員会やコミュニケーションを通じて行われている。				
10	利害関係者は、強要された権力や権限のエビデンスを持たずに、生徒の学習のための共通の責任やアカウンタビリティを前提とする。				
11	職員は教授・学習についての決定を行うために多様なデータ源を活用している。				
価値とビジョンの共有					
12	職員どうして共通の価値観を開発するための協働プロセスが存在している。				
13	共有された価値が、教授・学習についての決定に指針を与えるような行動の規範を支えている。				
14	職員は生徒の学習へのぶれない焦点を備えた学校改善のためのビジョンを共有している。				
15	学校の価値やビジョンに照らして決定が行われる。				
16	協働的なプロセスが職員間の共有ビジョンを開発するために存在している。				
17	学校の目標は試験の点数や学年を超えて生徒の学習に焦点をあてている。				
18	方針とプログラムが学校のビジョンと合致している。				
19	利害関係者は、生徒の到達度の向上に役立つ高い期待を創造することに積極的に関与している。				
20	共有ビジョンに到達する行為の優先順位を決めるためにデータが活用されている。				
集合的な学習と応用					
21	職員は知識・スキル・戦略を模索するために協力して活動し、自らの活動にこの新たな学習を応用している。				
22	学校改善の努力に対するコミットメントを反映するような同僚関係が職員間に存在している。				
23	職員は多様性のある生徒のニーズに取り組むための解決策を模索するために計画を行い、協力して活動している。				
24	開かれた対話を通じた集合的学習のための、多様な機会と構造が存在している。				
25	職員は連続的な探究を導く多様なアイデアの尊重を反映する対話に主体的に取り組んでいる。				
26	職能発達は教授と学習に焦点をあてている。				
27	学校の職員と利害関係者は、共に学習し、問題を解決するために新たな知識を応用している。				
28	学校の職員は学習を高めるプログラムに熱心に取り組んでいる。				
29	職員は指導実践の効果を評価するために多様なデータ源を協働的に分析している。				

30	職員たちは教授・学習を改善するために生徒の活動を協働的に分析している。				
個人的な実践の共有					
31	職員には、同僚を観察し、励ましの言葉を述べる機会が存在している。				
32	職員は、指導実践と関連して、同僚にフィードバックを提供している。				
33	職員は、生徒の学習を改善するためのアイデアや提案を非公式に共有している。				
34	職員は指導実践を共有・改善するために生徒の活動を批評している。				
35	コーチングとメンタリングのための機会が存在している。				
36	個人やチームは、学習を応用し、実践の結果を共有するための機会を持っている。				
37	職員は、全体的な学校改善に指針を与えるために生徒の活動を定期的に共有している。				
支援的状态－関係					
38	信頼と尊重に基づいて構築されたケアリングの関係が職員と生徒の間に存在している。				
39	信頼と尊重の文化が、リスクを冒すために存在している。				
40	私たちの学校では、著しい到達度が定期的に確認・称賛されている。				
41	学校の職員と利害関係者は、学校の文化に変革を埋め込むために持続的・統合的な努力を誇示している。				
42	職員たちの関係は、教授・学習を高めるために誠実で敬意を込めたデータの検討を支援している。				
支援的状态－構造					
43	協働的な活動を促進するための時間が提供されている。				
44	学校のスケジュールは集合的な学習と実践の共有を促進している。				
45	職能発達のための財源が利用できる。				
46	職員は適切なテクノロジーと指導教材を利用できる。				
47	資源となる人間が連続的な学習のための知見と支援を提供している。				
48	学校の施設は、清潔で、魅力的で、居心地がいい。				
49	学年レベルや教科部門の成員の近接が、同僚たちと協働しやすくするために認められている。				
50	コミュニケーションシステムは職員間の情報の流れを促進する。				
51	コミュニケーションシステムは、中央事務局の人員、保護者、地域社会の成員を含めた学校共同体全体にまたがる情報の流れを促進する。				
52	職員への容易なアクセスを提供するために、データが組織化され、利用可能になっている。				

(出典：Hipp & Huffman, 2010, pp.32-35.)

資料2 「専門職の学習共同体」－イノベーション配置図 (PLC-ICM)

次 元	開始前である	着手する	実施する	持続する
共有的・支援的なリーダーシップ				
情報共有と意思決定	管理職が情報を保持し、孤立して決定を行う。	管理職がどんな情報を誰と共有するかを決定する；選ばれた職員が意思決定に関与する。	管理職は多くの情報を全ての職員と共有し、決定の多くは多数の職員を関与させる。	情報は全ての職員に利用できる；管理職は一貫して広範囲に及ぶ意思決定に職員を関与させる。
権限と責任	職員の権限と責任は教室での教授・学習の日常的な課題に限定される。	管理職は高い権限と責任を与え、教室と学校レベルでの教授・学習の課題をめぐって選抜した職員を育成する。	管理職は教室と学校レベルでの教授・学習の課題をめぐって全ての職員を関与・育成する。	管理職と職員は全てのレベルの教授・学習の課題をめぐる権限と責任を共有する。
コミットメントとアカウンタビリティ	職員は生徒の学習に説明責任を果たさない。	職員は生徒の学習に説明責任を果たしていると認識している。	職員は生徒の学習に説明責任を果たしている。	職員は生徒の学習に一貫性を持って関与し、説明責任を果たしている。
価値とビジョンの共有				
価値	管理職と個々の職員は教授・学習についての個人的な価値を持つが、これらを他者に表明しない。	管理職と個々の職員は教授・学習について個人的な価値を持ち、これらを選別した2~3人の同僚たちに表明する。	管理職と個々の職員は教授・学習について個人的な価値を持ち、これらを開かれた議論の中で全ての同僚と共有する。	管理職と職員は教授学習についての個人的な価値を、学校の決定に指針を与える共有の価値を開発するために活用する。
焦点	管理職と職員は教授・学習の多様な領域に取り組む；全てではないがいくつかの領域は生徒の学習に焦点をあてる。国や州の設定した評価は活用されない。	小人数のグループの職員が教授・学習の一つ以上の領域に取り組むために一緒に活動する；多くの領域は生徒の学習に焦点をあてる。生徒の学習測定は国や州の設定した評価と合致していない。	職員は教授・学習の優先領域に合意する；全ての優先事項は生徒の学習への高い期待に焦点をあてる；生徒の学習測定は国や州の設定した評価に限定される。	職員は教授・学習の優先領域に合意する；全ての優先事項は生徒の学習の高い期待に焦点をあてる。生徒の学習測定は国や州の設定した評価を含むが、それに限定されない。
ビジョン	学区には、ビジョンないしミッション記述書があるが、学校のためのビジョンないしミッション記述書は存在しない。	職員は学校のビジョンを定義するためのプロセスに関与する；ビジョンは意思決定の基礎として活用されない。	職員は学校のビジョンを定義するプロセスに関与する；ビジョンは意思決定の基礎として活用される。	職員は共有ビジョンを定義するプロセスに関与する；共有ビジョンは方針・プログラム・行動規範のための意思決定の鋳型として日常的に活用される。
集合的な学習と応用				
協働	職員は生徒のデータに焦点をあてる議論にめったに取り組まない。	職員は生徒のニーズと関連するデータに対処し始めるような議論に取り組む；連続的な探究は確認された生徒のニーズと一貫性のない形で関連する。	職員は確認された生徒のニーズと関連した連続的な探究を導くような、データ推進型の対話に取り組み、多様なアイデアを共有し始める。	職員は目的意識を持った対話に従事し、多様なアイデアを共有し、連続的な探究に取り組み、確認された生徒のニーズに解決策を与える。

計画と問題解決	職員は生徒や成人の学習と関連した問題を計画・解決するときに孤立して活動する。	職員は生徒や成人の学習と関連した問題を計画・解決するときに個人でまたは選ばれた同僚と一緒に活動する。	職員は生徒や成人の学習と関連した問題を計画・解決するときに目的意識を持った学習チームで活動する。	職員は生徒や成人の学習と関連した問題を計画・解決するときに学校共同体を超えて活動する。
知識・スキル・戦略	職員は実践を改善するための知識・スキル・戦略を求めて一緒に活動することはめったにない。	職員は実践を改善するための知識・スキル・戦略を求めて一緒に活動する。	職員は実践を改善するための知識・スキル・戦略を求めて多様な方法（チーム、教科部門、委員会など）で一緒に活動する。	職員は実践を改善するための共有された知識・スキル・戦略と合致した目的意識を持った行為で学校共同体に参加し、一貫性を持って一緒に活動する。
個人の実践の共有				
観察	職員はお互いの授業を観察しない。	何人かの職員は授業日の中の都合のいい時間帯にお互いの授業を非公式に観察する。	多くの職員が授業日の中の都合のいい時間帯にお互いの授業を、公式・非公式に、定期的に観察する。	職員は授業日全体に埋め込まれた形で、公式・非公式に、お互いを観察する。
レビューとフィードバック	職員はお互いの活動をレビューしない、あるいは関連する授業にフィードバックを提供しない。	何人かの職員は活動をレビューし非公式にフィードバックや奨励を提供する。	多くの職員は定期的に活動をレビューし、実践の変革を促進する公式・非公式のフィードバックを提供する。	職員は生徒の活動を定期的にレビューし、態度や実践を変革する実質的なフィードバックを提供する。
実践の成果の共有	職員は知識や個人的な実践を共有しない。	何人かの職員は知識や実践を共有するための協働的に活動する。	多くの職員は生徒の学習を改善するために実践の知識や成果を共有することで協働する。	生徒の学習を改善するための実践の知識や成果を共有する際に職員を支援するような協働文化が存在する。
メンタリングとコーチング	公式・非公式なメンタリングとコーチングのシステムは存在しない。	何人かの職員は非公式なメンタリングとコーチングに関与する。	多くの職員はメンタリングとコーチングを含めた公式・非公式な支援のシステムを活用する。	メンタリングとコーチングのシステムは生徒の学習を改善することと関連した教師の実践を支援するために適切に位置づけられている。
支援的な状態－構造				
コミュニケーションシステム	正確で意味のあるコミュニケーションが日頃から職員と共有されない。	正確で意味のあるコミュニケーションがしばしば職員と共有される。	正確で意味のある双方向的コミュニケーションが管理職と職員との間で循環する。	コミュニケーションシステムが全体の学校共同体を超えて情報の流れを促進する。
テクノロジーシステム	適切なテクノロジーと指導教材が生徒の学習を高めるための職員のニーズにめったに適合しない。	適切なテクノロジーと指導教材が生徒の学習を高めるための職員のニーズとおおむね適合する。	職員は生徒の学習を高めるための職員のニーズと適合する適切なテクノロジーと指導教材の選択に関与する。	職員と管理職は生徒の学習を高めるための職員のニーズと適合する適切なテクノロジーと指導教材を決定するためにデータを活用する。

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究（2）

資源（人員、設備、時間、資金）	職員や生徒の学習を促進するための資源が十分ではない。	職員や生徒の学習を促進するための十分な資源の必要性が検討されている。	ほとんどの場合、職員や生徒の学習を高めるための資源は適切である。	学校共同体を超えた革新的な努力が、連続的な職員と生徒の学習に影響力を持つような資源の収集に帰結している。
支援的な状態－関係				
信頼と尊重	学校の文化の変革を促進する努力が存在しない；職員は限られた個人的な相互作用で孤立した単位において活動する。	学校の文化の変革を促進する若干の努力が存在する；職員は限られた相互作用に従事し、リスクを負うことはめったにない。	職員や生徒は学校文化の変革を促進することにコミットしている；相互作用は実質的な共有と危険を顧みない態度を表明する。	学校共同体全体を超えた相互作用が学校文化の変革に埋め込まれており、危険を顧みない態度を通じた持続的・統合的な努力を促進する。
認識と称賛	到達度はめったに認識ないし称賛されない；ケアリングの意識は学校においてめったに見られない。	到達度を認識・称賛する若干の努力が存在する；ケアリングの関係がみられる。	到達度は絶えず認識・称賛される。ケアリングの文化が存在する。	学校共同体全体が到達度を認識・称賛するケアリングの文化を促進する。

（出典：Hipp & Huffman, 2010, pp.45-49）

資料3 外的支援システム－イノベーションの配置図（ESS-ICM）

外的支援システム	開始前	開始	実施	持続
中央事務局	中央事務局の職員は、学校改善の努力のために、最小限の指示・資源・支援を提供する。	中央事務局の職員は、学校改善の努力のために、十分な指示・資源・支援を提供する。	中央事務局の職員は、学校改善の努力のための指示・資源・支援を提供する際に、一貫性を持って参加する。	中央事務局の職員は、学校改善の努力のための指示・資源・支援と関連した学校内外での能力構築において不可欠な役割を果たす。
保護者と家庭	保護者と家庭は生徒の学習、学校改善、課外活動と関連した意思決定や課題に最小限で参加する。	何人かの保護者と家庭は、生徒の学習、学校改善、課外活動と関連した意思決定や課題に参加する。	多くの保護者と家庭は、生徒の学習、学校改善、課外活動と関連した意思決定や課題に参加する。	保護者と家庭は、生徒の学習、学校改善、課外活動と関連した意思決定に絶えず関与し、課題をめぐって意義ある形で関与する。
地域社会の成員	地域社会の成員は、生徒の学習、学校改善、課外活動を支援する際に限られた役割を担う。	何人かの地域社会の成員は、生徒の学習、学校改善、課外活動を支援する際に限られた役割を担う。	多くの地域社会の成員は、生徒の学習、学校改善、課外活動を支援する際に限られた役割を担う。	地域社会の成員は、生徒の学習、学校改善、課外活動を支援する際に意義深い役割を担う。

（出典：Hipp & Huffman, 2010, p.50）