

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究(4)

—Shirley M. Hord & Edward Tobia の研究に着目して—

織田 泰幸

A Basic Study of Schools as Professional Learning Communities (4)

— Focusing on the Research and Development of Shirley M. Hord & Edward Tobia —

Yasuyuki ODA

I. 本研究の目的

本研究は、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。

筆者は、これまでにアメリカの学校改善研究者 S. M. Hord および Hord と同じ研究チームのメンバーである K. Hipp & J. Huffman、アメリカの教育社会学者 Andy Hargreaves、カナダの教育経営学者 K. Leithwood らの議論に着目して、「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(織田 2011, 2012, 2014; 曾余田, 織田, 金川, 森下 2009)。本稿は、それらの継続研究として位置づくものである。

「専門職の学習共同体」に関する研究と実践と関わって、本稿で目を向けたいのは、欧米の教育研究では、「専門職の学習共同体」の創造に取り組む教師や学校の実態に対して、次のような指摘がみられることである。

- * 学校管理職は「専門職の学習共同体」に熱心に取り組むのだが、教師たちはそれを教室において直面する現実や非常に困難な仕事の慰みとなる「単なるもう1つの会議」と見なすことが多い(Louis, 2012, p. x)。
- * 表面的な「専門職の学習共同体」の事例では、教育者たちは、学習をたいして深めることもせず、自分たちが深まっていないことを自覚もせずに、自分たちの行っていることを「専門職の学習共同体」だと呼んでいるに過ぎない(Fullan, 2007, p. 181)。
- * 教育者たちから「私たちは専門職の学習共同体です。いつも顔を合わせています」という常套句をしばしば耳にするが、実際には明らかに真の「専門職の学習共同体」ではない場合があるため、その定義や特徴の理解には疑問を感じる。「専門職の学習共同体」は、過去15年にわたり、意義深い学校改善戦略として喧伝されてきたが、教育の分野における規範ではないし、誤解されることが多い(Hord, 2007, p. 1)。

これらの指摘を踏まえたときに重要なのは、真の「専門職の学習共同体」とは何か(あるいは何が「専門職の学習共同体」ではないのか)、従来の「学習共同体」の議論とは何が異なるのか、「専門職」をどう理解すればいいのか、といった本質的な問いをあらためて深く探究することであると考える。

このような問題意識から、本稿では「専門職の学習共同体」という用語の発案者である Shirley M. Hord と彼女の研究仲間である Edward Tobia の文献(Hord & Tobia, 2012)を手がかりとして、先の一連の問いを探究する¹。

II. Hord & Tobia の「専門職の学習共同体」に関する研究

(1) 「専門職」としての教師

Hord & Tobia は、「専門職 (profession)」という言葉にどのような意味を込めているのだろうか。彼女らによれば、専門職とは、「一連の知識やスキルを習得してきたことに対する資格付与と資格認定をされた人物」であり、教育の場合、「生徒のための質の高い指導プログラムを伝達することに応答責任と説明責任を引き受ける人物」(p. 43) である。

伝統的に教職は、専門的な知識・技術に対する「敬意」や社会からの「尊敬」、そして高度で専門的な職務遂行に対する「報酬」に関して、医療・法律・聖職といった専門職に後れを取ってきた。Hord & Tobia が教師の専門職化への道りとして重視するのは、公式の養成と資格認定²だけでなく、専門職的志向性 (professional orientation) を持つことである。

専門職的志向性とは、専門職としての職務に対する規範・信念・態度・行為である。教師の専門職的志向性にとって必要不可欠なのは、批判する勇敢さ (自らの行為に対して、互いに説明責任を果たし、フィードバックを与え、成長することに開かれていること)、信頼 (慈愛の精神に基づいてお互いから学びあうために、開放性と安心と思いやりのある関係を築くこと)、コミットメント (自らの授業効果を連続的に省察するだけでなく、同僚・生徒・他の専門家の成長のための様々な研修会やプロジェクトの機会を積極的に主催・参加すること) という側面である。これら専門職的志向性は、「教職は仕事以上のもの、すなわち天職・使命 (calling) である」、「良い授業は技術に還元されるものではなく、教師のアイデンティティと誠実さから生まれる」(Hord & Tobia, 2012, p. 13) という認識や姿勢に根差している³。

(2) 「専門職の学習共同体」の前提

続いて、従来の「学習共同体」の議論との共通点や相違点をより明確にするために、「専門職の学習共同体」における前提に触れたい。

Hord & Tobia が「専門職の学習共同体」において前提とする教師モデルは、「専門職の学習者 (学習する専門職)」である。このモデルは、卵の殻のような構造にいる個人主義的な「孤立した事業家」や、70年代のティームティーチングやオープン教室の導入後の「連携する同僚」、さらには多くの「学習共同体」の議論が前提としている「協働的な活動者」や「学習する教育者」という教師モデルを、先の「専門職」としての責任を引き受けることで発展させたモデルとして位置づけられている。



図1. 改善のための連続性

(出典: Hord & Roy, 2013, p. 21)

このときの「学習」は「変革」と「改善」と結びついている (図1)⁴。「改善するために、私たちは子どもたちの学びのためにならない授業の方法を破棄せねばならないし、生徒の学習をより効果的に支援する可能性を持つ方法に変革しなければならない。ただし、これを行うために、私たちは新たな方法とその活用法を学ばねばならない。このことは、改善は変革することを基礎としており、変革することは変革とは何かを学習することを基礎とすることを意味する。」(Hord & Roy, 2013, p. 21)

「教師や管理職は、(スタンダードの登場によって) もはやこれまでの学校教育実践に依存することはできず、生徒たちを高いスタンダードに到達できるよう準備するような、意図的な学習の機会を必要とする」(Hord, 2008, p. 12)。そのため、専門職の「学習」は、高いスタンダードを達成するために全ての生徒が学ぶことを支援するよう職員の効果を改善する、という明確な意図と一貫する焦点を持った学習である。「専門職の学習者」としての教師は、「指の向きを変え

ること (turning the finger around)」と表現されるように、他の誰か（荒れる生徒、反感を持つ保護者、管理職・教育委員会、不満を抱えた同僚など）に指を向けるのではなく、自分自身に指を向けること、すなわち自分自身を「変革する」ことを受け入れなければならない (Hord & Tobia, 2012, p. 69)。

(3) 「専門職の学習共同体」の構成要素

では、以上のような教師モデルを前提とする「専門職の学習共同体」としての学校は、どのような特徴を持っているのか。Hord は、自身の研究の中で、「学習共同体」の複数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」の次元を概念化し、その後も自身が手掛けたプロジェクトにおいて、様々な研究協力者とともに概念の精緻化を進めた。その結果、「専門職の学習共同体」としての学校は、表 1 のような相互に関連し合う構成要素を備えていることを明らかにした。

表 1. 「専門職の学習共同体」の構成要素

価値とビジョンの共有	職員の活動の中で一貫性を持って表明・言及される「生徒の学習」に対して、確固たるコミットメントを示す。
共有的・支援的なリーダーシップ	職員たちが意思決定に参加することで、リーダーシップ（権力と権限）を共有する。校長の同僚的・促進的な参加を必要とする。
意図的な集合的学習と学習の応用	全てのレベルの学校職員が、職員どうして集合的に新たなスキルを模索し、生徒のニーズに対応する解決策に対する学習の応用を模索するようなプロセスに参画する。
支援的な状態	集合的な学習活動のための雰囲気をもつ物理的（構造的）状態および資源の供給と、集合的学習の雰囲気をもつ構築する関係の状態および人間の能力を含む。
実践の共有	教師たちが、個人と共同体の改善を支援するために、お互いの教室を訪問しあって実践や行動を観察し、メモを取り、協議・批評する（フィードバックと補助を含む）。

（出典：Hord & Tobia, 2012, pp. 25-26 and pp. 38-39 をもとに作成した）

(4) 専門職の実践の連続性

現在、「専門職の学習共同体」は、「意義深い職能発達アプローチであり、学校の変革と改善のための有力な戦略と見なされている」が、実際には先に指摘したような実態や課題が見られた。

Hord & Tobia は、学校の観察や教師や管理職からの報告を通じて、「私たちは専門職の学習共同体を実践している」という学校や学区についての情報を獲得・共有してきた。彼女らによれば、それら非公式の報告は次のタイプに分類できる (pp. 39-42)。

- ①「私たちは顔を合わせている」（学年・教科部門のレベルで定期的な会議を開催している）
- ②「私たちは協働的に活動している」
- ③「私たちは連続的な学校改善のサイクルに取り組んでいる」

このうち実際の学校において最も多く見られるのは①であるが、教育者たちがお互いに顔を合わせる時間と空間を持つことは、「専門職の学習共同体」の基本的要素のひとつに過ぎない⁵。また、従来の「学習共同体」は②の状態にとどまる場合が多くみられる。この状態は教育者たちが適切な方向へ向かうステップではあるが、実際には協働的な活動が手段ではなく目的になっていたり、他の教員や管理職からの適切な支援がみられない場合がある。

これに対して、真の「専門職の学習共同体」の概念と実践は、教室効果や学校効果を改善し、後に生徒の成績を改善するための強力な構造と戦略であり、③の状態を実現できている学校である。ただし、③で行われる連続的な学校改善のサイクルは、まず成績データから生徒に必要な領域を確認し、最も不

可欠な要求を選別し、生徒のための学習目標をつくり、最も有望な指導アプローチを具体化し、生徒に対する指導を計画・実行し、生徒の進歩・進捗を評価する、というプロセスを繰り返すのが典型であった。このときの学校改善は、「機能しないことを確認してそれを除去すること」や、「潜在的に有望な戦略と交換すること」ではあるが、「採用された戦略を活用する方法を学習すること」が不在であった。すなわち、実際の学校改善のプロセスでは、「生徒にいかにかに学ばせるか」を主たる焦点としているが、成人である「教師がいかにかに学ぶか」という職能発達や専門職の学習の焦点が欠落していたのである。

表 2. 専門職の学習者の共同体の 10 ステップ活動

1. 生徒のための活動を省察し、それが望ましい結果を生みだしているかどうかを決定する。
2. 生徒たちがうまく学習している／していないところを解明するためにデータを参照する。
3. 注意や配慮が必要な生徒の学習領域を確認する。
4. 優先領域を明確にし、早急な対応を必要とするものを決定する。
5. 生徒のニーズに対応するような解決策を検討し、採用する新たな実践を決定する。
6. 新たな実践を効果的に用いるために、 <u>新たな実践を学習することにコミットする。</u>
7. <u>私たちは何を学習する必要があるか、どのように私たちの学習をデザインするかを決定する。</u>
8. <u>教室において新たな学習を実行するために同僚的に計画する。</u>
9. 実行を評価し、必要なら調整する；生徒の学習における新たな実践の効果を分析する。
10. 必要な場合に改定・調整する；生徒の成功を祝福し、そのサイクルを続ける。

(出典：Hord & Tobia, 2012, p. 43 ただし下線は筆者による。)

この課題を克服するために、Hord & Tobia が開発したのが、表 2 の専門職の学習者の共同体の 10 のステップ活動である。「専門職の学習者」としての教師たちは、このツールを活用することによって、共同体（＝承認されたあるいは共通の目標を共有・支援ないし促進するために団結する人々）の中での活動の指針を与えられる。

また図 2 は、教師と管理職が、単に情報共有のために顔を合わせることに「専門職の学習共同体」において顔を合わせることに違いを理解することに役立つツールである。図 2 では、孤立して働く状態から、協力して計画するために顔を合わせる状態（①）⇒秘訣・芸当・技術の共有⇒文献講読に取り組む⇒研究会に取り組む状態（②）、⇒そして真の「専門職の学習共同体」の状態（③）への進歩が表現されている。

(5) 専門職の教授・学習サイクル

以上のような連続的な専門職の学習プロセスに取り組む際に、教師たちの活動に指針を与えるツール（道具）ないしプロトコル（手順）として開発されたのが、専門職の教授・学習サイクル（Professional Teaching and Learning Cycle: PTLC）である（図 3）⁶。

PTLC のプロセスにおいて、教師たちは、学習チームとして集合し、年次評価やベンチマークのデータのレビュー（概観・調査）を行った後に、以下の連続的なステップを開始する。ステップ 1：検討する（スタンダード、スタンダードを習得するために必要な概念やスキル、およびスタンダードがどのように評価されるかについて検討する）。ステップ 2：選択する（研究を基礎とした指導の戦略や評価の技術を選択する）。ステップ 3：計画する（公式の授業計画を開発し、生徒の学習のエビデンスと関連する承認に到達する）。ステップ 4：実行する（授業を遂行し、成功と課題を書きとめ、生徒の学習のエビデンスを収集する）。ステップ 5：分析する（スタンダードを再訪し、生徒の活動のサンプルを分析し、期待へ向けた進歩を議論し、生徒の強みと弱みを確認する）、ステップ 6：調整する（教授経験

を省察し、代替の指導戦略を考案し、指導の修正を盛り込んで授業を洗練・改善する) (Hord & Tobia, 2012, p.65)。PTLC はそれ自体が職能発達のモデルであるが、このツールを活用する教師のために、焦点やねらいを絞った何らかの職能発達が必要とされる。

これら PTLC のプロセスが成功を収めるためには、管理職や教員リーダーによる次のようなリーダー

構造	教師は孤立して動く	教師は協力して計画するために顔を合わせる	教師は秘訣・芸当・技術を共有する	教師は文献講読に取り組む	教師は研究会に取り組む	専門職の学習共同体(PLC)
行為	生徒のニーズに対応する／しないことがある個人的な計画。	教師は教えることについて情報交換する。	教師は計画時の中で顔を合わせ、読んできた／聞いてきたアイデアを共有する。	書籍は公式／非公式のリーダーによって選択されることが多い。	生徒の試験データをもとに教師が追求・学習するためのトピックを選択する。	学習の焦点が生徒の学習に関する <u>継続的な根拠(エビデンス)のレビュー</u> から生まれる。
文脈	私が教えることに構わないでくれ。	ここにあるのは来週私が教えることだ。	ここにあるのは私がうまくいった良いアイデアだーあなたはそれを試すべきだ。	この書籍を一緒に読んで、そこから得られることを考えよう。	私たちの授業が生徒の学習に及ぼしてきた影響力について検討しよう。	私たちの授業が生徒の学習に及ぼしてきた影響力について検討しよう。
教師の学習	何らかの新たな学習は可能だが、非常に個人主義的である。	計画会議は(あったとしても)ほとんど新たな学習に帰結しない。	会話を共有することは、そのアイデアが何らかの研究基礎／支援を持つかについての思想がほとんどないため、表面的であることが多い。	新たな学習は、書籍の話題のみと関連し、教授実践を裏づけるために一般化される／されないこともある。	新たな学習は研究会の話題と関連し、教授実践を裏づけるために一般化される／されないこともある。	学習は、生徒の活動のレビューおよび指導が生徒の学習に及ぼしてきた影響力についての省察から生まれた内容に取り組み、 <u>研究を基礎とした戦略を応用すること</u> に焦点化された豊かなものである。
生徒の学習との関連	偶発的である	偶発的である	偶発的である	偶発的である	目的意識をもつ	目的意識をもつ
学習の応用	生まれた何らかの新たな学習は応用される／されないことがある。	授業は教えられるが、授業の結果(生徒の学習)が共有されることは期待しない。	アイデアを共有している教師たちは、彼らのアイデアが他者によって実行されねばならないことを期待しない。	生まれた何らかの新たな学習は応用される／されないことがある。	応用のための説明責任は、グループ自体というより指導協議会から生まれる。	PLC の成員は、協力して <u>学習してきたことを応用し、結果を議論し、それら結果に基づいて指導を調整する方法について合意することに互いに説明責任を果たす。</u>

真の専門職としての職務を果たす教師たち

図 2. 専門職的実践の連続体 (出典: Hord & Tobia, 2012, pp. 46-47. ただし下線は筆者による)

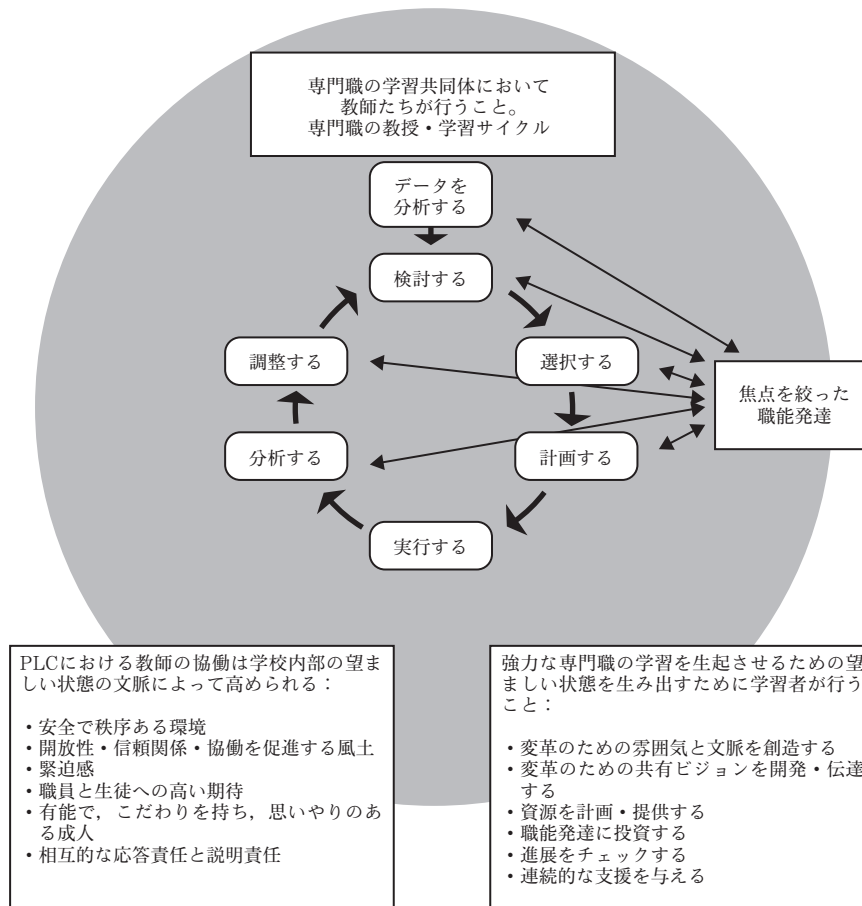


図3. 望ましい状態の文脈 (出展；Hord & Tobia,2012,p.94)

シップ行動が鍵となる (図3の右下)。①変革のための雰囲気と文脈を創造する (安心できて秩序ある環境の創造、開放的で信頼できる関係性や教職員の協働性の構築、職員と生徒への高い期待)、②変革のための共有ビジョンを開発・伝達する (生徒の学習の改善という目標達成のために協同する方法の明確な画像)、③資源を計画・提供する (PTLCの効果的な実行のための時間・人員・教材・財政資源)、④職能発達に投資する (教師たちの指導を裏づける内容知識の深化およびデータ活用の支援)、⑤進展をチェックする (教室の頻繁な訪問、PTLCの影響力についての情報収集)、⑥連続的な支援を与える (現場での内容・指導の支援、必要な資源の確保) (Tobia, 2007, pp.4-5)。

(6) 効果的な「専門職の学習共同体」に必要な支援的状态

PTLCのプロセスにおける集合的な専門職の学習を促進・維持するためには、「専門職の学習共同体」の構成要素のひとつである支援的状态が極めて重要である (図3の左下)。支援的状态は、①構造的 (物理的) 要素と②関係的 (同僚的) 要素に分けられる。

①構造的要素

構造的要素は、具体的には以下のようなものである (Hord & Tobia, 2012, pp.76-81)。

* 時間と空間：学校は、学年・教科レベルでの会議の時間、保護者との協議の時間、教師と管理職が顔を合わせる時間を捻出する⁷⁾。会議の空間としては、教室、図書室、講堂、カフェテリアといった多様な場が有効に活用される。

* コミュニケーション構造：多くの学校の学習共同体は、学年や教科のチームレベルで実践的に組織化される。そこでは、会議、E-mailメッセージ、職員のメールアドレス (紙媒体)、ニュースレター

(週刊)、電子ネットワーキング(ワイアレスやリモートサーバーの完備)が実践的かつ能率的な手段として活用される。

- *物質資源：教師たちの専門的な実践を支援するために、良質な書籍・学術誌・CD/DVDといった教材・物品を利用可能にする必要がある。
- *人的資源：学校構成員の連続的な専門職的学習のためには、具体的な結果を得るべく、必要に応じてコンサルタントや専門家(場合によっては、他校の教師、学区事務局、州のコンサルタントにまで拡張する)に指導・助言を求める。カンファレンス参加費、学校訪問の旅費、コンサルタントやコーチへの謝金の準備が必要になる。

②関係的要素

関係的要素は、集合的な学習の雰囲気をも促進・構築するための望ましい文脈であり、「専門職の学習共同体」の魂(soul)である(Hord & Tobia, 2012, pp.87-89)。望ましい状態の文脈とは、競争や危機を煽る文化ではなく、開放と信頼の文化である。開放とは、教師たちが孤立や恐怖⁸を感じるのではなく、安心して互いの成功や課題を共有し、他者の助言に耳を傾けることのできる状態である。信頼とは、「人は慈悲深く、正直で、開放的で、信用でき、有能であるという確信を基礎として、もう一人に対して積極的にさらけ出そうとする意欲」(Tschannen-Moran, 2014, pp.19-20)である。学校における信頼の文化を創造するために、リーダーは以下のような5つの様相(資質・行為)を備える必要がある(Ibid. p.39)。

- *慈悲深さ：思いやること、善意を広げること、ポジティブな意図を明示すること、教師を支援すること、職員の努力に感謝の意を示すこと、公平であること、機密情報を保護すること。
- *正直さ：誠実さを示すこと、真実を伝えること、約束を守ること、契約を尊重すること、本物になること、責任を受け入れること、操作化を避けること、現実的になること、自分に誠実であること。
- *開放性：開かれたコミュニケーションを保つこと、重要な情報を共有すること、委譲すること、意思決定を共有すること、権力を共有すること。
- *信用性：一貫性を持つこと、頼りになること、コミットメントを示すこと、献身を表現すること、勤勉さを発揮すること。
- *有能性：教師に対する外部の崩壊の衝撃を和らげること、困難な状況に対処すること、スタンダードを設定すること、結果を強く求めること、懸命に働くこと、模範を示すこと、問題を解決すること、葛藤を解決すること、柔軟性を持つこと。

「専門職の学習共同体」における教師の協働は、学校内部の望ましい状態の文脈、すなわち上記の構造的・関係的要素によって高められる。このような意味において、「専門職の学習共同体の導入・開発・成熟を支援する学校文化の開発が、専門職の教授・学習サイクルに取り組む際の活動に極めて重要である」(Hord & Tobia, 2012, p.93)。

III. 若干の考察

以上、真の「専門職の学習共同体」とは何か、従来の「学習共同体」の議論との違いは何か、「専門職」をどう理解すればいいのかといった問いについて、さらには「専門職の学習共同体」における教師たちの活動に指針を与えるツールや専門職の学習を促進・維持するための支援的狀態を構築するリーダーの役割について、Hord & Tobiaの文献に即して紹介・検討してきた⁹。最後に、彼らの研究の意義と課題について若干の考察を行う。

近年のアメリカにおいて、「学校改革の焦点は『再構築(restructuring)』から『再文化化(reculturing)』

へ」(Louis, 2006, p. 477) と表現され、研究者や実践家の関心は、「『専門職の学習共同体』はどんな特徴を持っているか」から「『専門職の学習共同体』をどのように創造するか」へシフトしており、学校の変革や改善のプロセスに注目が集まっている。また、懐疑的な論者は、「専門職の学習共同体は、多くのアメリカの学校にとって現実的な可能性というより空想的である」と結論づける場合がある、という指摘がある (Croker & Heigham, 2013)。こうした動向や指摘の中で、Hord & Tobia の研究は、「専門職の学習共同体」の現実的な可能性を追求するものであり、その理念や特徴だけでなく、教育の実践家たちが「専門職の学習共同体」を創造するための有益なツールを提示している点、そしてそれらのツールの活用を通じて学校の変革・改善を実現するための具体的な戦略や行為を含めて提示している点に、その意義を見出すことができよう。

また、彼らの議論は、これまでに筆者が紹介・検討してきた他の論者たちの議論と比較すると、①教師の専門職性、②学校の成長・成熟という観点が、注目に値する。

①専門職性：「外から内へ」から「内から外へ」の見解

Hord & Tobia は、教師の専門職性（専門職として活動を行っている人物によって示される性格特性≒専門職的志向性）¹⁰と関わって、次のように主張する。

「不幸なことに、多くの学校における教師の態度と行動は、統制する権力を保持した教室外から要求される規則や規制によっていまだに形成されている。もし教師たちが専門職となるならば、教師たちは強力な外的監督の必要性を無効にすることによって専門職を取り戻さねばならない。」(Hord & Tobia, 2012, p. 74)¹¹

この主張をより明確に理解するためには、アメリカの教育経営学者 J. Glazer による議論が参考になる。Glazer は、教育の専門職性を、「外から内へ (outside-in)」と「内から外へ (inside-out)」の見解に区別する。前者は、例えば、厳格な採用要件・資格証明、高い給与と補償、学校組織の改革（学校の再構築）といった教授活動の外側にある社会的環境の整備を通じて教育の専門職性の向上を目指す議論である。この見解においては、外部の機関や制度が教職の専門職的な地位に重要な影響力を有する。これに対して後者は、教授実践そのものを中核に据え、同僚の相互作用（例：指導の観察）や現場のリーダーシップを通じて教師による活動の質を高め、教育の専門職性に対する保護者・一般大衆・政策形成者の認識（一般認識・社会通念）の向上・確立を目指す議論である。この見解において、専門職性は指導と社会的環境との相互依存的な関係の帰結とみなされ、教育者自身が重要な影響力を有する。

Hord & Tobia による「専門職の学習共同体」における専門職性に関する議論は、「外から内へ」から「内から外へ」の見解へと専門職性の拡張を意図するものである。教師の専門職性は、法律や制度の整備によって外側からつくられるだけでなく、教師の専門職的な学習を通じた高度な実践の集合的な追求によって、教師自身が構築するものである。この意味で、彼らの専門職性の議論の核心は、「専門職の学習共同体」における教師たちの「連続的な学習と改善」(Louis, 2012, p. x) を通じて、「真の気高き専門職の理念を取り戻し」(Hord & Tobia, 2012, p. 17)、「普遍的な尊敬と適切な補償に値する専門職」(op. cit., p. 70) としての教職の実現を目指すことにある¹²。

②学校の成長・成熟

近年の「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究では、その特徴の記述だけでなく、学校の成長・成熟のプロセスに着目するものが見られる。Hord & Tobia の作成したツール（図2：専門職の実践の連続性）は、教師の孤立（卵の殻の構造）の状態から、「専門職の学習共同体」の状態へ至る道を示すものであり、教師集団や学校組織の成長・成熟の度合い（レベル）を表現するものといえる。このような教師集団や学校組織の成長・成熟のプロセスは、学校変革のプロセスでもある¹³。

アメリカの教育研究において、学校変革のプロセスは「開始」－「実施」－「定着」というフェーズ

(局面)で特徴づけられてきた¹⁴。実際に、アメリカの教育実践では、様々なプログラムや指導実践が「開始(着手)」されてきたが、実際の学校では、「実施(実行)」の局面において表面的に活用されるがゆえに困難を抱え、十分に「定着(制度化)」しない現状が指摘されてきた。Hord&Tobiaは、図2や図3は教育実践家たちにとって有益なツールであるとしながらも、具体的な行為について十分説明するものではないため、有効で明快な行為の指針を提示することのできるツールとして、イノベーション配置図¹⁵をあわせて紹介しており(参考資料1を参照)、さらには学校変革の戦略を実行に移す際の個人の認識・態度、個人の行動の段階に着目することの重要性を指摘する(参考資料2と3を参照)。

我が国では、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¹⁶。「専門職の学習共同体」としての学校をより広い範囲で創造するためには、学校変革のプロセスに影響するリーダーシップや文化や専門職の学習といった諸要因を考慮するだけでなく、学校変革のプロセスを支援・促進するための具体的なツールや技術の開発を含めた研究と実践が必要になるであろう。

Hord & Tobiaの研究は、以上のような意義を有するが、彼らの議論には課題もあると思われるので、最後にこの点に関して、Sengeの「学習する組織」論の観点から若干の言及をしておきたい。

第一の課題は、「学習する組織」論におけるシステム思考に関する理解である。Hord & Tobiaの研究関心は、「(生徒や生徒の学習に最も近い)学校や教室レベルでの専門職どうしでの専門職の開発」(p. 3)にある。そのため、学校を支援する保護者や地域社会との連携や協働にはあまり関心が向いていない。これに対してSengeは、システム思考に基づく「分たれることのない全体(indivisible whole)」(Senge, 2006, p. 379)という基底関心から組織を理解している。この関心の違いから、個人主義的な学校文化(孤立した教師)から脱却して、「学習共同体」としての学校の創造を目指す点では両者は共通するが、前提となる組織観の違いがあるため、議論の性格が異なっているように思える。例えば、Sengeによる次のような指摘は、今後の「専門職の学習共同体」の実現を目指すために重要であると思われる。

「伝統的に、教師の専門職的な孤立は、学校が自らを(学校の埋め込まれている)大きな地域社会から離れて存在する孤立した制度的事業体と見なす方法を反映している。このことは、悲劇的なほど予言の自己成就となることが多い: 孤立した学校は地域社会にほとんど貢献せず、それが今度は、地域社会の潜在的な参画や地域社会からの支援を活用することに失敗する。こうなると、学校と地域社会との相互依存を認識・涵養することから得られる互恵的な恩恵は、失われてしまうのである」(Senge, 2010, p. 142)。システム思考の観点からすれば、「生徒たちが健全な相互依存を構築する方法を学習する豊かな実習室を創造するために、学校と広大な地域社会とを接続すること」(op. cit., pp. 142-143)が重要である。

第二の課題は、ツールの活用についてである。Sengeは、「学習する組織」においては、単純な応急処置ではなく、異なる因果関係のつながりや問題の根底を模索すべきであり、そのためのツールは、「細目の複雑性(detail complexity)」ではなく「ダイナミックな複雑性(dynamic complexity)」に対処するものである必要があると述べる。なぜなら、ビジネスの現場で活用されている「競合分析」や「総合的品質管理(TQM)」といったツールはダイナミックな複雑性にあまりうまく(あるいは全く)対処していないからである(Senge, 2006, p. 250)。Hord & Tobiaの議論においては、教育実践や学校を取り巻く環境の不確実性や複雑性があまり考慮されておらず、ツールの活用を通じた教師の専門職性の向上や学校改善の実現に対する認識が、やや「目的合理性」に傾倒しているように思える。今後は、「専門職の学習共同体」としての学校を創造するための「ダイナミックな複雑性」に対処したツールに

についても検討する必要がある。その際、ツールの活用がうまくいかないとすれば、その原因はツールそのものの問題なのか、それともツールの活用の仕方の問題なのか、といった観点が重要になると思われる。

本研究の今後の課題は、①Hord らの研究チームが「専門職の学習共同体」を創造・評価・持続するためのツールを活用して、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について、今後の実地調査を通じて明らかにすること、そして②Richard Dufour や Milbley W. McLaughlin といった他の論者の「専門職の学習共同体」に関する議論について、Hord らの議論との違いを明確にしながら整理・検討すること、である。

注

- 1 アメリカでは「専門職の学習共同体」に関する多様な研究が展開されているが、Horn & Little (2010) によれば、最も市販された書籍の執筆者（研究者）は次のように位置づけることができる。Dufour ら：元実践家、Hord ら：教育の研究・開発に従事する人物、McLaughlin & Talbert：数少ない大学を基礎とした研究者。Hord & Tobia が所属するテキサス州のサウスウェスト教育開発研究所 (SEDL) の研究チームでは、「どんな学校を専門職の学習共同体と見なせばいいのか」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 (SEDL の研究の詳細については織田 (2014) を参照)。
- 2 Hord & Tobia が公式の養成と資格化に貢献したとして高く評価するのは『教育とアメリカの未来に関する全国委員会 National Commission on Teaching and America's Future』(NCTAF, 1996) の報告書 What Matters Most: Teaching for America's Future である。この報告書は、「生徒の劇的な学力向上は、教師の継続的な職能成長なしには成功しない」と結論づけ、学力向上の必須条件として教師の職能成長の充実・拡大を訴えた (牛渡 2005, 53 頁)。
- 3 Hord & Tobia の「専門職」に関する議論は、アメリカの著名な教育者・作家である P. J. Palmer に影響を受けている。Palmer によれば、専門職とは「どんなに困難で危険な場面に遭遇しても、信念、すなわち人間の知力に対する信念や真実のもたらす力に対する信念を『表明する』ことができる人間」である (パーマー 2000 年, 4 頁)。
- 4 この認識はフランスの哲学者 Henri Bergson (アンリ・ベルクソン) の次の言葉に依拠している。「改善することは変革することである；変革することは学習することである；学習することは自分自身を絶え間なく創造することである。」(Hord & Tobia, 2012, p. 96 より重引)
- 5 この点と関わって、Killion (2014) は次のような指摘をしている。「学年レベルのチーム／教科部門の会議、職員会議、招集された会議への参加、研修、データの発表会、カリキュラム作成、評価採点、あるいは授業計画が、専門職の学習共同体だとしばしば誤解されて呼ばれている。これらのタイプの会議には各々価値があるのだが、専門職の学習共同体の根本原理 (1. 共同体の主たる目的は学習することである、2. 共同体は成功と失敗に責任を負う、3. 全レベルの成員の専門職性) を見落としていることが多い。」
- 6 PTLC は SEDL の研究チームのメンバーによって開発されたツールである。なお、各プロセスの詳細については織田 (2014) を参照。
- 7 Hord & Tobia (2012) によれば、この時間の捻出はどの学校においても悩ましい問題である。その方法は学校ごとに多様であり、例えば、1 週間に 1 回時間割の中に所定の時間を設定する、授業の開始を遅らせる、平日の放課後に学校に残る、あるいは 1 週間のうち 4 日間の授業時間を 20 分ずつ拡大して、5 日目は早めに生徒たちを下校させて時間を作る、といった方法を採用している (p.77)。
- 8 Hord & Tobia (2012) によれば、開放と信頼の文化を構築するためには、教師たちの根底にある恐怖を克服する必要がある。ここでいう恐怖とは、教師たちが①荒れた学校の中で身の危険を感じる恐怖、②失職する恐怖、③生徒たちを主体的に取り組みせ動機づけることに失敗する恐怖、④同僚・管理職・保護者・生徒から不適格な教師であると判断される恐怖、そして何より⑤自分自身がよい授業を構成すると考えることの多くを変革しなけ

ればならないことへの恐怖、である。これらの恐怖を克服するためには、正面からこれらの恐怖に対峙すること、そして信頼できる同僚から支援を受けることが必要である (p.88)。

- 9 Hord & Tobia の基本的な主張は、①真の専門職となるために、教師たちは生徒の学習成果に大きな説明責任を引き受けなければならない、②これを行うための最も効果的な方法は、「専門職の学習共同体」を開発することである、という点にあるという指摘が見られる (Croker & Heigham, 2013)。
- 10 ここでの専門職性の定義と専門職的志向性との関係については、Tobia と Hord との個人的なやり取りの内容から紹介した (2014年8月19日と20日の電子メールより)。
- 11 この指摘と同様に、アメリカの教育史家 Ravitch は次のような主張している。「選挙で選ばれ公職についた者が教育学の領域に割り込み、本来教育の専門家たちがすべき意思決定をしたとしても、アメリカの学校は改善しないだろう。連邦や州の議会は、外科医に手術の仕方について口出しすべきでないのと同じように、教員たちにもどのように教えるか口出しすべきではない」(ラビッチ 2013年, 258頁)。
- 12 我が国では佐藤学 (2009) が同様の主張を行っている。「教師は自らの公共的使命とその責任を自覚し、教育の専門家として日々研鑽し、専門家の名にふさわしい実践を創造し、教職の自律性と地位の向上に努めなければならない。教室において日々粛々と授業実践を創造し続け、専門家として成長し続けることこそが最も意義ある闘いなのである」(69頁)。
- 13 学校変革のプロセスは、同僚性の文化によって支援される。この点について元ハーバード大学校長センター長 Roland Barth (2006) は次のように述べている。「私たちの実践を鍛錬し、学校を改善するためにどんなことでも行うための前提条件は、専門職が実践について語り合い、職人的知識を共有し、お互い成功を観察して応援するような同僚性の文化の存在である。これらが適切でなければ、何らかの意義深い改善は起こりえない」(p.13)。
- 14 カナダの教育経営学者 Michael Fullan の考案したモデル(「着手・開始 (initiation)」-「実施・実行 (implementation)」-「定着・制度化 (institutionalization)」: 通称トリプル I モデル) であり、SEDL の研究チームの文献ではこの変革のモデルが組み込まれている (織田 2014 を参照)。なお、Berman & McLaughlin (1976) は、着手-実行-総合 (incorporation) という類似のモデルを考案している (詳細は Anderson, 2010 を参照)。
- 15 イノベーション配置図とは、「そのイノベーションが実践においてどのように見えるのか、それが学校全体にとって潜在的に何を意味することになるのかを、各職員が理解するためのロードマップ (計画図・指針)」(Hirsh & Hord, 2010, p. 14) である。
- 16 佐藤学 (2012) は、「学びの共同体」としての学校改革の段階について言及している。第一段階は、どの子どもにも対応できる教師になり、学びあう関係によってどの子どもも学びに参加する段階、第二段階は、どの教師にも対応できる子どもに成長する段階、そして第三段階は、どんな校長にも耐えられる学校になる段階である (254~255頁)。教育経営学では、曾余田浩史が「学習する組織」としての学校に関する一連の論文の中で、学校組織の成熟段階について論究している。これらの指摘は学校の成長・成熟を理解するために重要であるが、ツールとしての活用を意図したものではない。

主要参考文献

- Anderson, S. E., 'Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change', in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change Part 1*, Springer, 2010, pp. 65-84.
- Barth, R., "Improving Relationships within the Schoolhouse", *Educational Leadership*, Vol. 63 (6), 2006, pp.8-13.
- Croker, R. & Heigham, J., "Book Review", *The Journal of Educational Research*, Vol. 106, 2013, p. 249.
- Fullan, M., 'Leading Professional Learning', in Munro, J. H. (eds.), *Roundtable Viewpoints: Educational Leadership*, McGraw-Hill, 2007, pp. 181-186.
- Fullan, M., "Change Theory as a Force for School Improvement", in Burger, J.M., Webber, C.F., & Klinck, P., (eds.), *Intelligent Leadership- Constructs for Thinking Educational Leaders*, Springer, 2007, pp.27-39.
- Glazer, J. L., "Educational Professionalism: An Inside-Out View", *American Journal of Education*, Vol. 114(2), 2008, pp. 169-189.

- Hall, G. & Hord, S., *Implementing Change (3rd edition)- Patterns, Principles, and Potholes*, Pearson, 2010.
- Hirsh, S. & Hord, S. M., “Building Hope, Giving Affirmation-Learning Communities that Address Social Justice Issues Bring Equity to the Classroom”, *Journal of Staff Development*, Vol.31(4), August 2010, pp. 10–17
- Hord, S. M., “What is a PLC?”, *SEDL Letter*, April 2007, pp. 1–3.
- Hord, S. M., “Evolution of the Professional Learning Community”, *Journal of Staff Development*, Vol. 29(3), 2008, pp. 10–13.
- Hord, S. M., “Professional Learning Communities: Educators Work Together Toward a Shared Purpose” *Journal of Staff Development*, Vol. 30 (1), 2009, pp. 40–43.
- Hord, S. M. & Roy, P., ‘Creating Learning Communities’, in Lieberman, A., Miller, L., Roy, P., Hord, S. M. & Frank, V. V. (eds.), *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Learning Communities*, Corwin Press, 2013, pp. 19–60.
- Hord, S. M. & Tobia, E. F., *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*, Teachers College Press, 2012.
- Horn, I. S. & Little, J. W., “Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers’ Workplace Interactions”, *American Educational Research Journal*, Vol. 47 (1), 2010, pp. 181–217.
- Killion, J., “Principles for Authentic PLCs”, *Education Week- Teachers*, May 15, 2014. (<http://www.edweek.org/tm/>)
- Louis, K. S., “Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust”, *Journal of School Leadership*, Vol. 16(4), 2006, pp. 477–489.
- Louis, K. S., “Foreward”, in Hord, S. M. & Tobia, E. F., *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*, Teachers College Press, 2012, pp. ix-xxii.
- P. J. パーマー著, 吉永契一郎訳『大学教師の自己改善』玉川大学出版部, 2000年。
- ダイアン・ラビッチ著, 本図愛美監訳『偉大なるアメリカ公立学校の死と生—テストと学校選択がいかに教育をだめにしてきたのか』協同出版, 2013年。
- 佐藤学『教師花伝書』小学館, 2009年。
- 佐藤学『学校見聞録—学びの共同体の実践』小学館, 2012年。
- D. ショーン著, 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省の実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版, 2001年。
- Senge, P. M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (Revised Edition)*, New York: Doubleday / Currency, 2006.
- Senge, P. M., ‘Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens’, in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change Part 1*, Springer, 2010, pp. 131–151.
- 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。
- Stoll, L. & Louis, K., ‘Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches’, in Stoll, L. & Louis, K. (eds.), *Professional Learning Communities- Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, 2007, pp. 1–13.
- Tobia, E. F., “The Professional Teaching and Learning Cycle: Implementing a Standards-Based Approach to Professional Development”, *SEDL Letter*, April 2007, pp. 11–15.
- Tobia, E. F. & Hord, S. M., “I am a Professional- Learning Communities Elevate Teachers’ Knowledge, Skills, and Identity”, *Journal of Staff Development*, Vol. 33(3), 2012, pp. 16–26.
- Tschannen-Moran, M., *Trust Matters: Leadership for Successful Schools (2nd edition)*, Jossey- Bass, 2014.
- 牛渡淳 「アメリカにおける教育改革と教師の職能成長」日本教師教育学会編『教師教育学会年報』第14号, 2005年, 48~54頁。
- 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。

「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究(4)

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)―ツールの活用をめぐる―」『三重大学教育学部研究紀要(教育科学)』第65巻, 2014年, 377～391頁。

付記

本稿は、日本教育学会第73回大会(2014年8月24日 於:九州大学)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(4)」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。

参考資料1：専門職の学習共同体(PLC)のためのイノベーション配置図

PLCの成員は：

最善の実践
↑
望ましくない実践

構成要素A：専門職の学習共同体の活動を導くための責任を共有する	
1	PLCの活動を導くための役割や責任を模索ないし受諾する；PLCの同僚のための潜在的なリーダーシップ役割の明確化と割り当てを促進する；他者のリーダーシップ役割を創造するための洞察や提案を開発する；PLCの他の成員たちと公正にリーダーシップの責任を共有する；健全な判断を基礎とした意思決定に参加する。
2	PLCの活動に指針を与え援助するための役割や責任を（最初は暫定的だが）受け入れる；リーダーシップの役割を創造するための洞察と提案を共有し、PLCの同僚のための潜在的な役割の割り当てを促進する；PLCの他の成員たちと公正にリーダーシップの可能性を共有する。
3	PLCのリーダーシップ役割をしつこく前提とする；PLCの他の同僚にそうした役割を任命することを促進する；PLCを導く役割を演じることに心地よさを感じ始める。
4	リーダーシップの役割を担うことを避ける；PLCを導く役割を担うよう常に同じ同僚に働きかける。
5	自分をリーダーとみなすことに失敗する；PLCにおけるリーダーの役割や価値にほとんど関心を示さない。

PLCの成員は：

最善の実践
↑
望ましくない実践

構成要素B：教師と生徒の学習に焦点化した学校ビジョンを表明・共有する	
1	自身の個人的な信念や価値を明確に示す；これらの信念や価値について何の咎めもなく合意を得るために議論する；成人と生徒の学習に絶えず焦点をあてるような学校のビジョンを同僚的に公式化するために合意を活用する；同僚や学校や近隣の地域社会とビジョンを共有・促進するための労力や熱意を提供する。
2	学校の目的に関する自身のビジョンを共有する；自身のビジョンを精力的に促進するが、教育者や生徒の連続的な学習を強調する学校ビジョンの同意を得るために協働する；保護者と協力してビジョンを促進するために同僚とともに計画する。
3	生徒の学習に焦点化する学校のビジョンを支援する；学校がそのビジョンを実現することを可能にする行事や活動を報告するよう保護者とのコミュニケーションを維持する。
4	学校がビジョンを持つことを忘却する；ビジョンを個人的に応用することを疎かにし、学校の後援者たちとそのビジョンを共有することに失敗する。

PLCの成員は：

最善の実践
↑
望ましくない実践

構成要素C：連続的な意図的・集学的学習に取り組む	
1	改善のための生徒のニーズの領域を確認するために幅広く多様な生徒のデータ源を探索する；生徒のニーズに取り組むような教授・学習の実践における変革のための焦点を同僚とともに確立する；教師たちが学習する必要があることを協働的に決定する；教師たちがこの学習をどのように行うつもりであるかを集学的に決定する；その学習に参加する；新しい実践が教室においてどのように実行されるか、生徒の学習がどのように評価されるかをPLCの成員と協力して計画する；実行活動を批評・評価・改訂するために生徒の学習のエビデンスを活用し、その批評を基礎として指導を調整する。
2	生徒の低い学業成績の領域を確認するために多様なデータ源を活用する；生徒のニーズに狙いを定めて、指導実践における変革のための優先度の高い焦点を決定する；教師たちが新しい実践と関連して学習する必要があることや、その学習をどのように行うのかを描き出す；教室に新しい実践を転移するための学習や計画に参加する。
3	生徒の低い学業成績の領域を確認するために多種多様なデータ源を活用する；生徒の学業成績を上げるような変革を特定する；教師が熟達するために必要となる学習を明確にする；その学習に参加する。
4	生徒の脆弱な学業成績に取り組むために行う行為を決定するための基礎として州の到達度テストを採用する；行為を計画し取り掛かるためにPLCの同僚と協力して活動する。
5	確立された学習単元を教えるための教材や他の資源を同僚と協力して計画するためのPLC会議時間を活用する；どの資源を注文するかを議論するが、指導のためのさらなる会話にあてられない。

PLC の成員は：

最善の実践



望ましくない実践

構成要素 D: 教室の教授/学習実践についてのフィードバックを提供・受領・活用する	
1	実践を変革・向上するために活用されるよう、特定の教授活動を観察しフィードバックを提供することを同僚に呼びかける；観察してフィードバックを提示するための要請を受けて同僚を訪問する；スケジュールや校長の指導のもとで、ホスト役の同僚や訪問する同僚に対応する；PLC 会議、昼食時、計画時間、放課後の時間帯に、同僚と知見や指導のアイデアを共有する；自身の実践や関連するフィードバックについて省察し、調整をする。
2	特定の教授活動を観察してフィードバックを提示するために PLC の同僚に呼びかけて予定を立てる；改善のために観察を行ってフィードバックを提供するための要請を受けて同僚を訪問する；PLC 会議、昼食時、計画時間、放課後の時間帯に、成功を収める教授活動を非公式に共有する；
3	フィードバックを共有するために特定の活動を観察するよう同僚に要請することでホスト役や招待教師としての役割を果たす；他者からの求めに応じてフィードバックを提供する；他の成員と専門的な知見を共有する。
4	生徒たちが享受した授業や教室活動を共有する。

PLC の成員は：

最善の実践



望ましくない実践

構成要素 E: PLC の活動を進展させるために構造やスケジュールを活用する	
1	PLC にとって顔を合わせるための定期的・頻繁な時間のスケジュール化を懇願する；PLC の定期的な会議のための快適で利用可能な空間を模索する；期待を共有し共同体の行動に指針を与えるような規範を、同僚とともに明確に示す；PLC の会議のために準備をして時間通りに登場する；PLC の学習活動に取り組むための時間と会議空間を活用する；同僚を参加するよう促す。
2	定期的な PLC 会議のための時間を発見・創造するよう管理職を説得する；PLC の定期的な会議のための場所を確認するよう職員に調査する；会議の共通議題に取り組むために準備し、時間通りに開始する。
3	定期的な PLC 会議のための時間を確認するよう管理職に懇願する；PLC 会議のために確認されるべき快適で定期的な場所を求める。
4	顔を合わせることを可能にするスケジュール化や他の構造のために、何の行為も起こさない。

PLC の成員は：

最善の実践



望ましくない実践

構成要素 F: PLC の活動を支える関係要因の開発と応用に参加する。	
1	開かれた（受容的な）心をもって熱心に最初の PLC 会議にアプローチする；より効果的になるためにチーム/PLC の学習を表明・承認する；心地よく生産的な相互作用を通じてポジティブな PLC 関係を促進する；誓約の伝達を通じて信用性を示す；同僚たちへの敬意と同僚のアイデアや提案の尊重を実演する。
2	最初の会議に関して熱心に同僚を奨励し、教師の効果・生徒の学習・職員の志気の高まりの可能性を承認する；一貫性のある快適で生産的な会話と活動を通じてポジティブな PLC の関係性を深める；展望について伝達し、信用性を証明する；同僚への敬意を表現する。
3	潜在的な恩恵や心地よい相互作用を絶えず（ただし感じよく）思い起こさせることで、会議への出席と参加を同僚たちに促す；調和を促進するために成人と生徒の学習に焦点化した心地よい会話を共有する；会話が不快な方向に逸れるときの緩衝材としての役割を果たす；大きな・小さな「克服」について同僚を祝福する。
4	心地よい相互作用を実演し、信頼性や透明性を実証する。

(出典：Hord&Tobia,2012,pp.48-53 に一部加筆した)

付記

この図はテキサス大学オースティン校の教師教育研究開発センターの研究者たちによって開発されたものである。Hord & Tobia によれば、この図は「専門職の学習共同体」としての学校の創造を目指す実践家と変革促進者の双方の活動にとっての指針を与える真の地図となりうる「成長誘発ツール(growth-inducing tool)」である(Hord & Tobia, 2012, pp. 44-45)。

参考資料 2 関心の段階：イノベーションについての関心の典型的な表現

	関心の段階	関心の表現
影響力	6 再焦点化	さらにうまく機能することについてアイデアがある。
	5 協働	自分と仲間が行っていることに関心がある。
	4 帰結	活用すると顧客にどのように影響するの？
	3 管理	全ての時間を資料の準備に費やしているみたいだ。
課業	2 個人的	それを活用することが私にどう影響するの？
自己	1 情動的	それについてもっと知りたい。
無関係	0 無関心	私は別のことに関心がある。

(出展：Hall & Hord,2010,p.72)

参考資料 3 イノベーションの活用のレベル

使用者	VI	再生：使用者がイノベーションの活用の質を再評価し、顧客への影響力の増大を達成すべくイノベーションを紹介するための重大な修正ないし代替案を模索し、その分野における新たな開発を検討し、自己とシステムのための新たな目標を探求する状態。
	V	統合：共通の影響力の領域内で顧客への集約的影響力を達成するために、使用者がイノベーションを活用する自らの努力を同僚の関連活動と組み合わせている状態。
	IVB	洗練：使用者が当面の影響力の領域内で顧客への影響力を高めるためにイノベーションの活用を多様にする状態。変動は顧客にとっての短期的・長期的な帰結に関する知識を基礎とする。
	IVA	ルーティン：イノベーションの活用が安定する。連続的な活用の中で変革が行われるのはあつたとしても稀である。イノベーションの活用ないしその帰結を改善するための準備／思想が考えられることはめったにない。
	III	機械的活用：使用者が省察のための時間をほとんど持たぬままイノベーションの短期的・日常的な活用に多くの努力を焦点化する状態。活用における変革は顧客のニーズより使用者のニーズに適合するようつくられる。使用者はイノベーションを活用するために要求される課業を習得するための段階的な試みに主に従事する（しばしばバラバラで表面的な活用に帰結する）。
非使用者	II	準備：使用者がイノベーションの最初の活用のために準備している状態。
	I	オリエンテーション：使用者がイノベーションについての情報を最近獲得したあるいは獲得している、および／あるいは使用者と使用システムにおける価値志向や要求を最近模索したあるいは模索している状態。
	0	非使用：使用者がイノベーションに関する知識をほとんどあるいは全く持たない、イノベーションに全く関与しない、そして関与するために何もしていない状態。

(出展：Hall & Hord,2010,p.94)

付記

関心の段階 (Stages of Concern: SoC) とは、「新たなプログラムを実行する際に教育者が経験する7つの異なる反応」であり、活用のレベル (Levels of Use: LoU) とは、「イノベーションの活用に精通・熟達すべく教育者が開発する行動」である。SoCは、変革の情緒的な側面(人間の反応・感情・認識・態度)に目を向けるものであり、LoUは変革の行動的な側面と関係するモデルである(Hall & Hord, 2010, p. 93)。これら2つのツール・技術は、先のイノベーション配置 (Innovation Configuration: IC) とあわせて、「関心を基礎とした適用モデル (Concern-Based Adoption Model: CBAM)」(変革のプロセスにおける教師の推定行動を記述・説明・予測する概念枠組み) と呼ばれる3つの診断的次元である。