

Departmental Bulletin Paper / 紀要論文

「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

A Study of Schools as Learning Organizations : Andy
Hargreaves on Professional Learning Communities.

織田, 泰幸
ODA, Yasuyuki

三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学. 2012, 63, p. 379-399.

<http://hdl.handle.net/10076/11916>

「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 —

織 田 泰 幸

A Study of Schools as Learning Organizations: Andy Hargreaves on Professional Learning Communities.

Yasuyuki ODA

要 旨

本稿は、「学習する組織」としての学校について理解するために、教師の同僚性や協働性の議論を、「学習する組織」論や「実践共同体」の知見を踏まえて発展させた Andy Hargreaves の「専門職の学習共同体 (professional learning communities)」に関する議論に着目し、その特徴を明らかにした上で、意義と課題について考察する。

I. 「専門職の学習共同体」への注目

近年、我が国における多くの学校は、矢継ぎ早の教育改革や様々な教育課題に直面する中で、個々の出来事や状況に対応し、自らの主体性や方向性を見失いがちである。こうした学校の課題に対して、我々の共同研究では、Peter Senge の「学習する組織」論を出発点として、「学習する組織」としての学校と校長のリーダーシップに関する先行研究の検討や、具体的な学校や校長の事例研究を進めてきた (曾余田, 織田, 金川, 森下 2009; 曾余田, 曾余田, 織田, 金川, 森下, 2010)。学習する組織とは、「変化を迫る環境からの外的な圧力以上に、自分で生み出した内的圧力を基盤として自らの未来を創造する能力を絶えず高めていく組織」である。

その中で筆者は、アメリカの学校改善の研究者 Hord や、カナダの教育経営学者 Leithwood らの議論に着目して、「専門職の学習共同体」に関する理論的検討を行ってきた (織田 2011; 曾余田, 織田, 金川, 森下 2010)。そこで明らかになったのは、「専門職の学習共同体」が、我が国の教育研究においても注目されてきた「学習共同体」に関する議論を、質の高い教育成果の追求、校長のリーダーシップ、アカウントビリティの確立、学校の変革・改善のプロセス、学校の組織文化といった視点をより明確に意識しながら発展させる議論であることである。ただし、「専門職の学習共同体」をめぐる議論の性質は論者によって異なっているし、「われわれは具体的にどのような学校を『学習する組織』としての学校とみなせばよいのか」という課題は、依然として残されている。

そこで本稿は、アメリカの教育社会学者 Andy Hargreaves¹ の「専門職の学習共同体」に関する議論に着目し、その特徴を整理したうえで、意義と課題について考察する。「専門職の学習共同体」とは、「受け持つ生徒たちにとってより良い結果を達成するために、集合的な探究やアクションリサーチの継続的なプロセスのなかで協働的に活動することに尽力する教育者たち」 (DuFour et al., 2008, p.14)² であり、「専門職・保護者・地域社会の成員が、自分たちの学校や生徒たち全員が最善を尽くすことを保

証するよう奮闘・苦心するところの、協働であり、学習であり、共同体であり、希望の場である」(Hargreaves, 2008, p.195)。

近年の欧米（特に北米）の学校経営の研究と実践において、この「専門職の学習共同体」は、知識社会や知識経済において目指される理想的な学校モデルとして注目を集めている。その中でも、Hargreavesの「専門職の学習共同体」論は、従来の同僚性や協働性と関わる教師文化の議論を、近年の先進諸国に共通して見られる新自由主義的な教育政策の影響力を考慮しつつ、具体的な学校の事例や「学習する組織」論の知見を踏まえて発展させている。それゆえ、本稿は、われわれの共同研究における課題だけでなく、確かな学力の向上、学校の自主性・自律性の確立、アカウンタビリティの確立が求められている現在の我が国の学校経営の研究と実践に対しても意義深い知見を提示してくれるものと思われる。

II. Hargreavesの「専門職の学習共同体」論

(1) 標準化された教育改革の影響力

Hargreavesが「専門職の学習共同体」としての学校に注目するにいたったのは、1980年代以降の欧米先進諸国（特に北米と英国）において共通してみられる標準化された教育改革³によって、学校や教師を取り巻く状況が大きく変容したからである。例えばアメリカの場合、標準化された教育改革は以下のような特質を持っている。

『危機に立つ国家』以降、各州政府が『学力向上』のために採用した教育政策の基本は、教育目標を『標準目標 (standards)』として厳格化し、その目標を州の標準テストによって厳密に検査することであった。どの学校の教室にも、それぞれの州が定める教科の標準目標として掲げ、それを達成するための州標準テストが繰り返し実施された。この標準テストの結果は、その学校と教師の業績評価と直結しているので、どの学校においても標準テストの成績を向上させる授業が追求され、また、標準テストの結果を向上させる教師の資質能力の評価と研修と報酬の改善策が講じられた。』（佐藤，2009年，196～198頁）

Hargreavesによれば、標準化された教育改革は、児童生徒の学力水準を向上させ、学力到達度のギャップを埋めることに一定の貢献をした⁴が、学校における教師の教育実践は、次のような問題点や課題を抱えていた。すなわち、①教師たちは、スタンダードの到達度目標をフロア（出発点）ではなく天井（到達点）とみなし、より質の高い教育成果を追求しなくなったこと、②教育実践の標準化や外的な権威への依存をもたらし、教師の専門職的な判断や裁量による教育実践の創造性や柔軟性を失わせたこと、③教師の優先事項を基本的な読み書きや計算の能力といった限られた領域に焦点化して、環境・社会科・芸術など他のカリキュラム領域が隅に追いやられたこと、である（Hargreaves, 2003; Sparks, 2004, p.49）。さらに問題なのは、標準化された教育改革が専門職としての教師の存在そのものにもたらす危機であり、それをHargreavesは次のように述べる。

「教師たちは、標準化された教育改革の中で、高いスキルや能力を備えた知識労働者としてではなく、標準化された業績に不満を言う者や厳格に監督された生産者として対処・開発される。過剰に検査された専門職の生活を送る教師たちは、自らの専門職的な判断を行使するための、自律性の侵食、創造性の喪失、柔軟性の制約、そして能力の抑圧に対して、不満を口にしている。教師たちは、身を潜めて静かにしており、一人で苦悩を抱え、同僚たちと協力して活動することから撤退している。専門職の共同体は崩壊し、省察する時間は消滅し、学習への愛情は消失している。教師たちは政府に不信感を抱き、退職や定年の機会にすぎり、自分の子どもたちに自分の後に続かないよう勧めている。」(Hargreaves, 2003, p.xx)

本来、知識社会において求められる教師像は、知識社会のもたらすあらゆる機会や繁栄を約束する触媒 (catalysts) としての教師であり、知識社会の包括性・安全性・国民生活に対する脅威に対峙する体位者 (counterpoints) としての教師である。にもかかわらず、教育に対する期待の高まりが最小費用で提供される標準化された解決策に阻まれる世界の中で、教師たちは知識社会の被害者 (casualties) となっている (表1を参照)⁵。今日の教師たちは、この触媒、体位者、被害者という競合する利害や推進力のトライアングルに巻き込まれている。

表1 知識社会における教師像

| | 1. 知識社会の触媒としての教師 | 2. 知識社会の対位者としての教師 | 3. 知識社会の被害者としての教師 |
|--------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 学習とは | 認知的に深い学び | 社会的・情緒的な学び | 標準型業績としての学び |
| 何の専門家か | これまで教えたことのない方法で教えることを学び続ける。 | 他者と様々に関係を作る。個人的・専門的に生涯発達に関与する。 | 言われたように教える。政府主導の現職研修。 |
| 同僚 | 同僚のチームで学び合う | 協働的集団で学び合う | 懸命に働き個人で学ぶ |
| 保護者 | 保護者を学習におけるパートナーとして扱う | 保護者や地域社会との関係性を築く | 保護者を消費者や苦情を言う者として扱う |
| 感情 | 集団としての感情的知性を発展させる | 相互に情緒的な理解を築く | 感情労働をこなす |
| 語りのトーン | 変革とリスクに立ち向かう能力を築く | 連続性と安定性を維持する | 恐れと不安 |
| 信頼 | 学びのプロセスを通じて形成する | 人々の基本的信頼を確立する | 誰も信じない |

(出典：Hargreaves, 2003, pp.15-61 より作成)

こうした学校や教師を取り巻く状況にもかかわらず、Hargreaves は、自身が参加したカナダとアメリカの国際研究プロジェクト「時間をかけた変革 (Change Over Time?)」において調査した8校の中等学校の中から、活力ある知識社会の学校として、優れた成果を収めている学校の存在を見出した。その1つが、開校当初から「学習する組織」や「実践共同体」の原理を応用して学校づくりが進められたオンタリオ州のブルーマウンテン中等学校 (参考資料を参照)⁶ であり、この学校が Hargreaves の「専門職の学習共同体」論の基礎となっている。

(2) 知識社会における教師の専門職性

Hargreaves の「専門職の学習共同体」論の特徴について、従来の「学習共同体」の議論との違いを明らかにするためには、彼が「専門職」という言葉にどのような意味を込めているのかを明らかにする必要がある。そこで、まずは彼の教師の専門職性に関する議論に触れたい。

Hargreaves (2000 a) によれば、英語圏の文化における教師の専門職性の歴史は、次の4つの局面を経過してきた。

1. 前専門職の時代

この時代において、教職は管理的に厳格ではあるが、技術的には単純なものとみなされていた。教職の原理は疑問視されない常識であった。教師たちは、実践的な徒弟制を通じて教師になることを学び、個人的な試行錯誤によって改善を積み重ねた。「よき」教師とは、自らの技能 (craft) に専心する「真の」教師であり、どれだけ費用がかかっても、サービスを通じて忠誠心を証明し、個人的な報酬を得た。

この時代の教師たちは、実質的にアマチュアであり、より理知的な上位者の指示を実行していればよかった。

2. 自律的専門職の時代

この時代は、教職の特異性や教職の基盤にある揺るぎない伝統に対する挑戦によって特徴づけられる。教師たちは、生徒たちのために最善だと考える方法を選択する権利を有する原理を正当化しており、教授法の選択は個別的で自由放任である。教師教育における知識基礎は学術的である。教師たちは教育実践において多くの革新を生み出したが、支援構造の不在のゆえに、一時的で局所的な革新に留まり、全体の教育システムに定着するまでには至らなかった。

3. 同僚的専門職の時代

この時代では、自律的・個人的な専門職性ではなく、むしろ同僚的・集合的な専門職性が重視された。教師たちは、共通の目的を開発し、不確実性や複雑性に対処し、急速な変革や改革に効果的に対応し、冒険心や連続的な改善に価値を置く風土を創造し、強力な教師の効力感を開発し、教師にとっての連続的な専門職的学習の文化を創造することで、協働という力強い専門職文化を構築していた。

4. ポストモダン専門職の時代

この時代の教師たちは、道徳的不確実性の高まる状況の中で、多様で複雑な顧客に対処する。また、教育実践において多くのアプローチの方法が可能であるため、教師には創造性・柔軟性が求められる。さらに、学校に対しては、保護者や地域社会だけでなく多様な社会集団が影響力や発言権を行使するため、これまで以上の開放性・包含性・民主性が求められる。

こうしたポストモダンの時代認識⁷を背景とした教師の専門職性に関する議論は、後に知識社会（や知識経済）の議論へと進展した。Hargreavesによれば、知識社会とは「事実上の学習社会」であり、それは「学習を最大限に高め、創意工夫を触発し、変革に着手・対処するための能力を開発するやり方で情報や知識を加工する」社会である（2003, p.xviii）。

このような特徴を持つ知識社会において、教師は、児童・生徒だけでなく、自分たち自身のために、創造性、柔軟性、問題解決、創意工夫、集合的知性、専門職的信頼、冒険心、連続的な改善の能力を育む必要があり、知識社会を超えた次なる未来を見据えて、個性、共同体、安全、包括性、品格、コスモポリタン（世界市民や国際人）のアイデンティティ、連続性と集合的記憶、共感、民主主義、個人的・専門職的成熟の能力を育む必要がある。これらを実現するために教師に求められる新たな専門職性の構成要素が、表1の知識社会における「触媒」と「体位者」としての教師像の特徴である。

Hargreavesの「専門職の学習共同体」論は、以上のような教師の専門職性の観点から、従来の同僚的専門職の時代を前提とした「学習共同体」の議論を発展させたものである。

(3) 知識社会における教師にとっての未来のシナリオ

ではHargreavesの「専門職の学習共同体」の議論は、自身の著書『変動する教師、変動する時代（Changing Teachers, Changing Times）』（1994）において挙げた教師文化の形態の5つのタイプ（個人主義、バルカン諸国型、協働的文化、企てられた同僚性、業績訓練セクト）

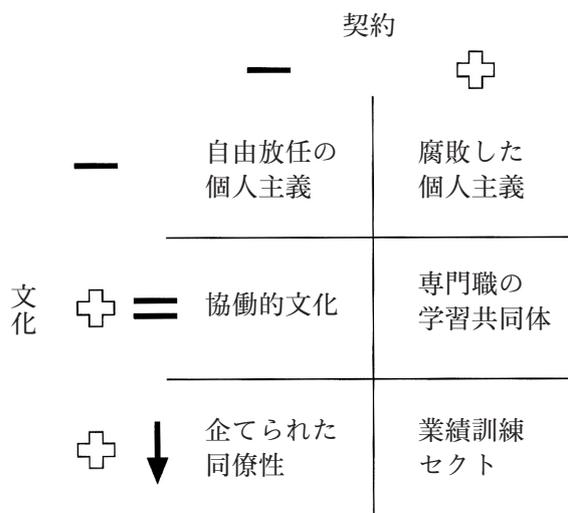


図1. 文化と契約の体制

（出典：Hargreaves, 2003, p.128）

（+：強い、—：弱い、=：相互的、↓：階層的）

僚性、動くモザイク)の議論を、どのように発展させたのだろうか。

Hargreavesによれば、近年の知識社会や知識経済の台頭、および新自由主義的な教育改革の動向(スタンダード・試験・査察・選択など)といった背景によって、現在の教師や学校は、相互の関係を基調とした個人的な信頼を重視する「知識と経験の文化(culture of knowledge and experience)」から、品質やスタンダードを基調とした専門職的な信頼とアカウントビリティを重視する「業績の契約(contracts of performance)」への転換を迫られている⁸。このような背景を考慮して、Hargreavesは、文化の形態に代えて、文化と契約という2つの体制(レジーム)の特徴から、知識社会における教師に起こりうる未来のシナリオを6つ挙げている。以下では、それぞれについて概観してみよう(Hargreaves, 2003, pp.128-147)。

1. 自由放任の個人主義

かつて多くの教師たちは、隔絶した自分の学級で、一人で授業を行い、詮索や監視を免れ、同僚から学習する機会は少なかった。新たな教育実践の創造のために、自分の努力を最先端の革新と自発的・実験的に結びつける者は稀にいたが、その多くは持続的でなかった。さらに、教師の公式資格(免許状)は、教師の自律性や、雇用期間への干渉からの防護に対する権利に与えられていた。追加の資格や初任者教育は、学校現場から離れて個々人で追及されることが典型であり、他校の教師に影響を及ぼす機会はほとんど無かった。

2. 協働的文化

1980年代以降、個人主義や孤立の影響力を排除するための努力は、多くの学校において、協働的文化を備えた学校として再構築する試みの支援・促進に至った(法制化されなかったにもかかわらず)。教師たちは、お互いに協力して活動することを奨励され、資源や計画を共有することが、許容可能な職務規範となり始めた。現職教育は、学校の現場で、学校のチームで行われた。教師の協働的な努力は、生徒の規律、職員の社会化、職務の調整にのみ集中する表面的なものではなく、生徒にとって有益となるような教授・学習を改善する方法に焦点化された場合、生徒の到達度や学校改善に大きな効力を発揮する。

3. 企てられた同僚性

協働的文化は、階層的な統制システムに乗っ取られる場合、教師どうしの協働が強要的・人工的なものになるという問題を生み出す。このとき、協働的な文化は企てられた同僚性に変質する。企てられた同僚性は、何を計画・学習するのか、それを誰と計画・学習するか、そしていつどこでその計画・学習に取り組むのかに関して、上から押し付けられる協働である。企てられた同僚性は、協働を促進・支援する足場ではなく、協働を抑制するマイクロ管理(=管理者が細かいところまで規定して部下に裁量権を与えない管理手法)という監獄である。

4. 腐敗した個人主義

1990年代以降、学校における契約体制と競争的個人主義が世界中に広がった。新しい教育の正統性は、統一性を押し付けるスタンダードの枠組みのもとで、特色や多様性を促進されるという逆説的な組み合わせであった。その結果、教師や学校には、競争的個人主義の文化が出現し、生き残りと成功をかけた闘争に加えて、関連文書作成による時間浪費、予算削減、短期目標の追求が蔓延した。かくして、競争的個人主義は、外部から教師たちを消耗させ、内部から共同体意識を侵食する腐敗した個人主義となった。

5. 専門職の学習共同体

専門職の学習共同体は、文化体制に契約体制を結びつける。専門職の学習共同体は、教師が協力し

て活動することを重視するだけでなく、この協働的な活動が、教授・学習を改善することに一貫して焦点化されており、教室改善の努力や学校全体の問題解決を支援・促進するためにエビデンスやデータを活用することを重視する。教師たちは、生徒たちを活動の中心に据え、カリキュラムの内容や進展に関する生徒の習熟に共同で責任を負う。専門職の学習共同体は、チームワーク・探求・連続的な学習といった知識社会の属性を促進・前提とする。この共同体は、ケアリングの文化と結びついており、長期的な信頼関係、安全の基盤、教師（と他者）どうしでの活発なケアに対する献身と組み合わせられる場合に、最もうまく機能する。

6. 業績訓練セクト

業績訓練セクトは、国家や政府の管理統制による規定的・指示的アプローチによって、教師たちが自らの裁量を行使する困難や責任から逃れ、教師の専門職的判断が他者によって行使されるような、外的システムへ依存する教師集団である。ここでは、スタンダードが真実を独占するという見解や、全体主義的な忠誠心や規則遵守を基礎とした集団思慮が存在しており、学習は他者どうしでの表現的で創造的な活動ではなく、厳格な仕事であり重労働であるという信念が存在する⁹。

これら6つのシナリオのうち、Hargreaves が、知識社会において目指すべき理想だと考えるのは、「専門職の学習共同体」としての学校である。「専門職の学習共同体」と「業績訓練セクト」の違いは、以下の表のように整理される。

表2 専門職の学習共同体と業績訓練セクト

| 専門職の学習共同体 | 業績訓練セクト |
|-------------------|------------|
| 知識を変容する | 知識を転移する |
| 探求を共有する | 要求を押し付けられる |
| エビデンスに裏づけられた実践の改善 | 結果推進型 |
| 状況的な確実性 | 擬似的な確実性 |
| 現場での解決法 | 標準化された台本 |
| 共同の責任 | 権威に対する服従 |
| 連続的な学習 | 集中的な研修 |
| 実践共同体 | 業績セクト |

(出典：Hargreaves, 2003, p.147)

(4) 「専門職の学習共同体」の発展・成熟のプロセス

以上のような特徴をもつ「専門職の学習共同体」は、どのように創造されるのか。Hargreavesによれば、学校改善の研究においては、「万能サイズ (one-size-fits-all)」は存在しないという認識が高まっており、その学校の特徴（学校の段階や規模など）、教師の能力や資格（高度なスキルか未熟なスキルか、教員資格の有無など）、その学校を取り巻く地域社会の環境（裕福な地域か貧困地域か）によって、教師の専門職的成長や学校改善の戦略は様々に異なる。Hargreaves はそうした学校の状況や文脈を考慮して「専門職の学習共同体」を創造する学校改善の戦略として、以下の3つを挙げている。(Hargreaves, 2003, pp.148-159)。

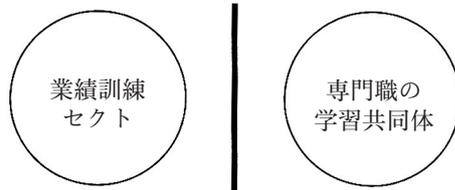
1. 職能発達アパルトヘイト

職能発達アパルトヘイトとは、分離した地域社会、分離した教師、分離した開発のことである。学校の生徒・教師・保護者たちは、裕福な地域社会にあれば、学習や地域のあらゆる恩恵を享受して高い到達度を取める一方で、貧困な地域社会にあれば、終わりなき監視と評価を通じて注視され、その位置に強制的に取り残されるよう制約・規制され、学習や地域の様々な恩恵を享受できずに低い到達度にとどまる。

2. 発達の進展

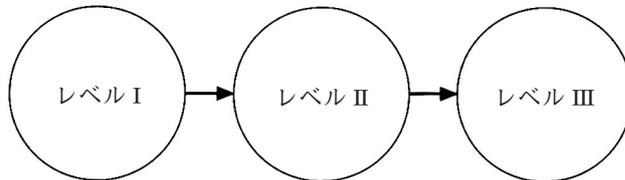
学校には、効果と改善のレベルにおいて様々な段階があり、それに対応した様々な学校改善戦略を必要とする。失敗校や非効果的な学校の場合（レベルⅠ）は、高いレベルで広範囲の介入と支援、および新しいリーダーシップを必要とする。成績不振校の場合（レベルⅡ）は、学校において教師や他者の能

1 職能発達アパルトヘイト



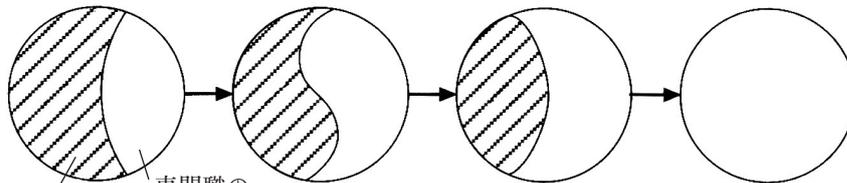
分離した学校、分離した教師、分離した開発

2 発達の進展



業績訓練セクト 中間段階 専門職の学習共同体
様々な発達の段階に応じた様々な戦略

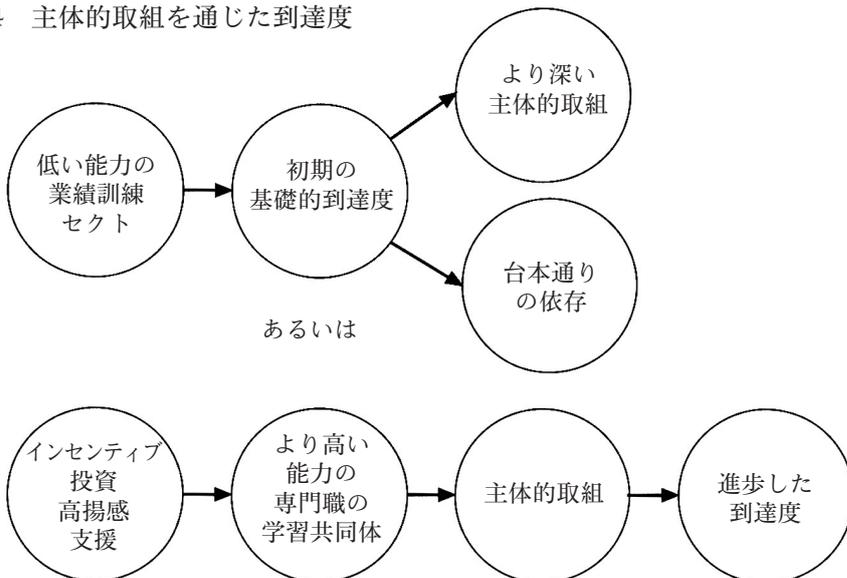
3 相補的な成長



業績訓練セクト 専門職の学習共同体

最初から時間をかけて強調点をシフトさせる専門職の学習と訓練

4 主体的取組を通じた到達度



あるいは

図2. 様々な開発のモデル

(出典：Hargreaves, 2003, p.158)

力を構築する必要があり、若干の外的な支援を必要とする。優れた学校や効果的な学校の場合（レベルⅢ）は、学校効果を持続させるために、外的な支援はほとんど必要なく、自分たちで専門職的な学習や発達のためのネットワークを創造・維持し続ける。

3. 相補的な成長

学校や教師の成長にとって相補的な戦略の形態がある。それは垂直的な相補性と水平的な相補性の形態である。垂直的な相補性とは、持続可能な学校改善のための長期的な戦略と、当面の生き残りのための短期的な救済計画とに、同時に着手することである。そのためには、一人の英雄的なリーダーに依存するのではなく、複数名のリーダーから成るリーダーシップチームを中核とした学校改善を行うことが必要となる。水平的な相補性とは、業績訓練、緊密な計画書、集中的な監視によって学校改善を行うのではなく、教師や生徒どうしでの創造的・批判的な思考力を育成するために、協働的な計画や共通の専門職的な学習を通じて「専門職の学習共同体」の創造を目指す学校改善の戦略である。これら2つの戦略のバランスは、太陰周期のように、学校の特徴や成熟度によって多様になりうるが、最終的にはその学校が「自律性を獲得する」状態になることが目指される。

以上のような3つの戦略は、いずれも「専門職の学習共同体」と「業績訓練セクト」の対立性や相補性を前提としている。その一方で、そうした前提に依拠せず、学校成員の批判的な主体的取組（critical engagement）を基礎とした学校改善の戦略が存在する（図2の4.「主体的取組を通じた到達度」）。例えば、本来ならば業績訓練を必要とする「低い能力の業績訓練セクト」であっても、教職員の人間関係を重視して学校改善の取り組みを行い、「初期の基礎的到達度」を達成し、その後に「より深い主体的取組」への道を歩むか、「台本通りの依存」への道を歩む場合がある（図の上部）。あるいは、査察と監視という管理体制ではなく、教育活動に本来備わっている柔軟性・高揚感・支援・報酬という「インセンティブ」を提供することで、高度な力量を備えた教師たちを惹きつける「より高い能力の専門職の学習共同体」を創造し、教職員の「主体的取組」を通じて、さらなる「到達度の進歩」への道を歩む場合である。（図の下部）。学校改善のプロセスは異なるが、これらはいずれも学校成員の創造性・柔軟性・創意工夫を重視するボトムアップ型の戦略である。

(5) 持続可能な「専門職の学習共同体」における校長のリーダーシップ

では、このような成長・成熟のプロセスによって「専門職の学習共同体」としての学校を創造する校長の役割は、どのようなものであろうか。

Hargreavesによれば、「専門職の学習共同体」は、「表面的な変革という応急処置をもたらすのではなく、学校を成長させ続けるための専門職のスキルや能力を構築するため、長い時間をかけて継続する持続可能な改善を創造・支援する」（2003, p.99）。このような「専門職の学習共同体」を創造するリーダーシップとは、「持続可能なリーダーシップ（sustainable leadership）」である。「持続可能なリーダーシップと改善は、現在や未来において、私たちの周りにいる人たちに危害を及ぼすことなく、実際にポジティブな恩恵を創造するような方法で普及し永続するあらゆることのために、深い学習を保護・開発する。」（Hargreaves & Fink, 2004, p.17）

以下では「持続可能なリーダーシップ」の基盤にある原理¹⁰について、それぞれ簡潔に概観してみよう（Hargreaves & Fink, 2004, p.18-20）。

1. 深さ：持続可能なリーダーシップは、表面的な試験や偏狭な到達度ではなく、他者に対する永続的なケアや全ての人への関わり合いの中で行われる、深みのある幅広い学習における根本的な道德目的である。それは学習のためのリーダーシップであり、他者や他者どうしのケアリングのためのリーダーシップである。

2. 長さ：持続可能なリーダーシップは、カリスマリーダーやビジョンを持ったリーダーが異動・退職した後でも組織が衰退しないよう、あるリーダーから次のリーダーへと長い年月をかけて継承される。リーダーシップ継承の課題は、持続可能なリーダーシップや教育変革の核心である。
3. 幅広さ：持続可能なリーダーシップは、一人のリーダーが全てを統制するのではなく、他者のリーダーシップを重用し、拡大・持続させる。この意味で、持続可能なリーダーシップは自律分散型リーダーシップである。
4. 正義：持続可能なリーダーシップは、近隣の学校から優秀な生徒や教師を強奪して、他の学校を犠牲にしてまで繁栄するのではなく、近隣の学校や地域社会に害を及ぼさず、知識や資源を共有するための方途を積極的に見出す。この意味で、持続可能なリーダーシップは、自己中心的ではなく社会的に正義である¹¹。
5. 多様性：持続可能なリーダーシップは、標準化ではなく凝集的な多様性を促進する。持続可能な共同体は、教授・学習の多様性を育み、多様性から学習し、その豊かで変化に富んだ構成要素間の凝集性やネットワーキングを創造することで物事を進める。
6. 資源の豊富さ：持続可能なリーダーシップは、物的資源（教材、資金、施設・設備など）や人的資源（知識・技術、信頼・自信・感情など）を、浪費・消耗して枯渇させるのではなく、賢明な形で開発して更新する。
7. 保護：持続可能なリーダーシップは、輝かしい未来を創造するために、過去の最善（組織的な記憶）から学習し、学校の長期的な目的に照らして、それらを保護・再生する。ここでは、その学校の過去の記憶の担い手の英知が称賛される。

「専門職の学習共同体」を創造する校長のリーダーシップは、以上の7つの原理を基盤とした「持続可能なリーダーシップ」を発揮することである¹²。その際の校長の具体的な実践については、Hargreavesが「専門職の学習共同体」の事例校として挙げたブルーマウンテン校においても読み取ることができる（Hargreaves, 2003, 2004；Hargreaves&Fink, 2004）¹³。

さらにHargreavesは、「持続可能なリーダーシップ」を実践するための行動原理として、①活動主義：外的圧力に対応するだけでなく学校を取り巻く環境（個人的・専門職的ネットワーク、地域社会、マスメディア、政策など）に積極的に働きかける、②用心深さ：学校の健全性や衰退を初期段階でチェックするためにあらゆるデータやエビデンスを活用する、③忍耐：短期的な結果満足を保留して真正かつ永続的な道徳目的の実現を目指す、④透明性：学校のあらゆる情報を教職員や保護者・地域とオープンに共有することで探究や会話や参加のための機会とする、⑤デザイン：学校を標準的・機械的なシステムではなく人間の能力やニーズに適した個別的・アクセス可能・柔軟なシステムとして設計する、の5つを挙げている（Hargreaves&Fink, 2004, pp.256-265）。

このようなリーダーシップに対する理解は、「学習する組織」論において重視される「システム思考」と「持続可能性」の考え方を、教育実践の基盤となる「道徳目的（moral purpose）」の観点を踏まえて結びつけた点に特徴がある（Fullan, 2005, p.87）¹⁴。

Ⅲ. Hargreavesの「専門職の学習共同体」論の意義と課題

以上、「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップと関わって、Hargreavesの「専門職の学習共同体」論の特徴を概観してきた。最後に、Hargreavesの議論が、現在の我が国における学校経営研究にとってどのような意義を有しており、どのような課題があるのかについて若干の検討を行ったうえで、われわれの研究において大切となる知見や視点を整理しておきたい。

従来の学校改善研究に対しては、「学校は合理的な組織であり、合理的な計画モデルが適しているという前提」のもと、「校長の役割やトップダウン型の経営を過度に強調してきた」(Ouston, 1999, pp. 174-175)、「学校の様々な社会経済的な状況や文脈的要因(文化、文脈、地位、管轄区域、改善の軌跡など)をほとんど考慮しない未分化的アプローチである」(Harris, 2001, p.16)、といった指摘がある。さらに、従来の学校変革の研究は、学校変革のプロセスを、着手→実行→制度化(定着)という3つの局面で理解してきたが、これは既定の変革の手順を実行に移して学校に定着させることを目指した「トップダウン型」の戦略であり、表面的で長続きしない実態が指摘されていた(Fullan, 2007)。

これらの課題や限界に対して、Hargreavesは、「専門職の学習共同体」の発展・成熟のプロセスについて、その学校の置かれた社会経済的状況や文脈的要因を考慮したうえで複数のモデル化を行っており、学校成員の創造性・柔軟性・創意工夫を重視した「ボトムアップ型」の「より洗練された学校改善の戦略」(2003, p.165)を目指している。このようなHargreavesの議論は、「学習する組織」としての学校の発展や成熟について、その学校の社会経済的状況や文脈的要因を考慮したうえで理解するための、意義深い知見を提示している。

またHargreavesは、新自由主義的な教育改革に対抗した学校改善の実現可能性を、環境運動や公民権運動や女性運動のような社会運動(social movement)¹⁵を通じた大衆(世論)の認識や態度の変革の中に見出している。Hargreavesによれば、「教職の専門家は、断片化された個人ではなく、行為する主体、すなわち教職の質や専門職性を改善するために協力して活動する人々による活力ある社会運動をつくるために、大衆とのパートナーシップのもとで活動することが重要」(2000 a, p.175)であり、「私たちは、移動や選択の特権を持つ者だけに適した分断型システムではなく、みんなに利益をもたらす独創的・包括的な教育システムに投資することを支持する世論を活性化させる社会運動の構築を支援する必要がある」(2003, p.165)。

社会運動を通じた学校改善の議論は、教育の技術論や政策論に還元される議論とは性格が異なっている。社会運動において前提とされる人間観は、「外的システムへの依存者」や「単なる変革の反対者」ではなく、よりよい社会変革の実現へ向けて「行為する主体」である。そのため、「市場原理主義」や「魂なき標準化」(2003, p.160)を通じた学校(や教師)の窮乏化に対抗して、道義性や社会正義を重視するボトムアップ型の学校改善の戦略である。このような学校改善の議論は、我が国の学校経営研究においてはほとんど見られない視点であり、現在主流の新自由主義的な学校改革とは異なる別の多様な可能性や選択肢(モデル)の1つ(広田, 2009)になりうると思われる。

ただし、Hargreavesの「専門職の学習共同体」論には課題もあると思われるので、最後にこの点について若干の検討を行っておきたい¹⁶。

Hargreavesの「専門職の学習共同体」論において最も重視されるのは、知識社会における専門職としての教師である。アメリカの教育社会学者Stambachによれば、Hargreavesの主張において、教師には、「技術的なスキルや実践的な情報を教えるだけでなく、世界を変革することを教えること」、「政策形成者と政治家の要請に対応するとともに、児童・生徒がこんにちの学校の要請について批判的に思考するよう支援すること」が求められている。「全ての議員・市民・保護者が教師と協力して活動するというより、教師こそが知識社会を転換する職責を担うのであり、そのための最も前途有望な専門職である」、と。こうした主張に対してStambachは、「それほど多くのことを学校や教師に期待し、要求さえすることが、果たして妥当なのだろうか」という疑問を提示している(Stambach, 2004, p.375)。

一方で、Senge(2000)は、「学習する組織」論を学校に応用した著書Schools That Learnのなかで、次のように述べている。

「私は学校における深く永続的な進化のプロセスにとっての真の希望は、生徒たちの責務であると考えざるをえなくなった。生徒たちは、学校を機能させるための深い情熱を持っている。生徒たちは、成人とは異なる方法で未来と接続されている。生徒たちは、正規の学校教育のプロセスでは形成されない想像力やものの見方を備えている。そして生徒たちは、自らの環境に関与してさらなる責任を担いたいと叫んでいる。…このことは、生徒のリーダーシップがあれば十分であるという意味ではない。そうではなく、生徒のリーダーシップがなければ、ほとんど希望がないという意味である。」(Senge et al., 2000, p.58)

Senge と Hargreaves は、新自由主義的な教育改革に対する批判的な視座を有する点や「システム思考」の考え方を重視する点では共通している。しかし、「分かたれることのない全体」(センゲ 2011, 544 頁) を基底的関心とする Senge と比較すると、「ティーチングの社会学」を主たる関心とする Hargreaves の議論は、高度な知識やスキルを備えた「教師中心型」の学校観や変革観を前提としており、生徒を「社会の変革の主体」として育成することには関心を向けるものの、「学校の変革の主体」として位置づけることにはあまり関心を向けていないように思える。

我々の研究では、「学習する組織」としての学校を理解する際に、Senge の議論に依拠して、学校を「機械的システム」ではなく「生きたシステム」と理解する。そこでは、システム思考の考え方を重視し、物事自体ではなくその相互関連性に、静息的な断片ではなく変化のパターンに、直線ではなく影響力の循環に目を向ける。こうした組織観・学校観に立てば、教師だけでなく生徒（本来は保護者や地域社会なども）を含めた学校全体の相互関連性や循環に目を向ける視点を持つことが重要になるだろう。その際、「学習する組織」としての学校の創造と関わって、生徒のリーダーシップをどのように理解するのかは重要な視点になると思われるが、その具体的な内実については今後の課題としたい。

注

- 1 我が国において Hargreaves の「専門職の学習共同体」の議論に言及した文献として、秋田 (2007)、中野 (2005)、藤田 (2005) がある。
- 2 Hargreaves 自身は「専門職の学習共同体」の定義を行っていないが、Dufour らの文献をしばしば参照していることから、彼らの定義を掲載した。
- 3 標準化された教育改革とは、「スタンダードを開発し、それに対応した評価体制をつくり、その達成状況に応じて賞罰を与えるなどのアカウントビリティ体制をつくるものである。そこでは、テスト成績によって結果責任を問う一方で、学校や教師に教育実践の柔軟性を保証し、互いに競い合わせることで、自由競争を促し学力向上を図るという市場原理が導入されている」(松尾, 2010, 8~9 頁)。
- 4 標準化された教育改革に対して、佐藤 (2009) は以下のような課題を指摘している。①州政府が実施した「州標準テスト」の調査結果を見ると、多くの州において学力水準のわずかの向上が認められるが、NAEP (全米教育達成度評価テスト) や PISA (OECD の生徒の学習到達度調査) や TIMMS (国際数学・理科教育動向調査) の調査結果を参照すると、アメリカの「学力向上」の明確な向上の事実は認めることができない。②過去 25 年のスパンで見れば、白人・黒人・ヒスパニックの学力格差はわずかな縮小がみられるものの、それは人種間の学力格差を揺るがすほどの上昇とは言えず、むしろ人種間の学力格差は固定し固着する傾向にある。
- 5 訳出にあたっては、秋田 (2007, 228 頁) を参考にした。
- 6 Hargreaves は、校長や教師や保護者への準構造化インタビュー、学校訪問によるエスノグラフィックな観察、公式・非公式の協議への参加、学校や州の公式文書の検討などから、ブルーマウンテン校の輪郭を描き出した。同校は、「カナダで 3 番目に裕福な地域にあり、大多数の生徒や近隣地域の住民が白人である」(Hargreaves & Goodson, 2006, p.22)。
- 7 Hargreaves (1994) によれば、ポストモダンの世界は、加速する変化、時間と空間の圧縮、文化的多様性、技

術的複雑性、国家不安定性、科学的不確実性によって特徴づけられる (p.3)。

- 8 契約とは、個人的な判断、相互義務、信頼関係、および現場の知識を重視する状態に代えて、試験結果を含めた教育成果、実践を裏づけるデータやエビデンスの供給、アカウントビリティにおける公式の手続きを通じて教育活動の質保障を強調する体制である (Hargreaves, 2003, p.127)。
- 9 セクトとは、「本来は自発性を持った信者によってつくられた、排他的で凝集力の高い信条を共にするわれわれ集団を意味していたが、現在では少数者集団や閉鎖的な集団性を持つ派閥に対して用いられる」(『社会学小辞典 増補版』有斐閣、1982年、234頁)。Hargreavesによれば、業績訓練セクトの特徴は、イギリスの宗教社会学者 B.Wilson の提示するセクトに関する特徴(排他性、真実の独占、厳格なスタンダード、全体への忠誠、原理主義者の志向性、禁欲主義的起源、平等の義務)にあてはまる。Hargreavesは、このような特徴を持つ業績訓練セクトの問題点について、次のように述べている。「業績訓練に対するセクト主義者のアプローチは、倫理的・道徳的に問題があるだけでなく、技術的にも柔軟性に欠ける。それらは文脈の違いに対して不適切であり、知識社会において必要不可欠な高いレベルの学習や発達を生み出すためには不十分なツールである。」(2003, p.147)
- 10 これらの原理は、「食事でありメニューではない」(Hargreaves&Fink, 2006, p.251)と表現されるように、いずれか1つ(あるいは複数)を選択するのではなく、すべてをバランスよく組み合わせることが重要である。
- 11 この点と関わって、Hargreavesは次のような現状の課題を指摘していた。「各種の革新的学校(パイロット校、ライトハウス校、モデル校、標識校)では、物質的なインフラと、例外的な資質を持ったリーダーの任命、変化を好むゆえにその学校に引き抜かれ選抜された教職員、といった希少資源があればこそ、他の所では成功しそうな新しい新しいティーチング戦略の実施が可能となる。それらの革新的学校は、他校からこれらの資源をどんどん流出させてしまう。その結果、革新的学校は他校を犠牲にして繁栄し、教育環境の長期的な持続可能性にダメージを与えてしまうのである。」(ハーグリーブス、2001年、279頁。)
- 12 Hargreavesによれば、「専門職の学習共同体」を創造する校長は、威圧的で強硬な人物ではなく、例えば、学校変革の人的側面に関心を払うこと、高い信頼の環境を確立すること、専門職的な企業家精神の文化を触発すること、マイノリティ文化の声の適切な聞き取りを保証することなどを通じて、学校全体のエネルギーや能力を、全ての生徒の最善の利益を確保するよう高める人物である (Hargreaves&Fink, 2004, pp.127-128)。
- 14 ブルーマウンテン校の創始者の校長は、深い学習だけでなくケアリングの文化を大切にしていた(深さ)。教師の採用場面では、多様な背景を持った個性的な教師たちを面接で選抜した(多様性)が、その際には、近隣の学校に損害を与えないような選別基準を事前に学区や他の学校長と協議・交渉していた(正義)。また、リーダーシップチームやキープロセスチームなど様々な学内委員会では、ミドルレベルのリーダーたちを育てる意図を込めて、議長を務めてもらった(幅広さ)。さらに、学校の目指す方向性や目標を持続させるために、副校長を自分の後任に就任させることを、着任当初から念入りに計画していた(長さ)。ただし、新設校であるため、新型のパソコンや魅力的な校内施設などの物的資源は創立当初から整っていた(資源の豊富さ)が、古参の教師やその学校の過去の歴史や伝統の遺産(保護)については明確に描かれていなかった。
- 14 「道徳目的」とは、誠実さ・ケア・勇敢さ・公正さ・希望といった教育において重視される価値観や美德であり、多くの効果的な教師のアイデンティティや効力感の根幹をなすものである (Day&Gu, 2010, pp.190-191)。それは例えば、生徒の学習の水準を引き上げてギャップを埋めること、尊重や配慮を求める存在として人間を扱うこと、社会環境(他の学校や学区など)をより良いものへと変えることから成る。これに対して、システム思考は、銀行強盗を陰で操ること、組織的犯罪を実行すること、あるいは特定の人種を根絶することに活用される (Fullan, 2005, p.87-88)。Hargreavesは、「システム思考は固有の道徳目的を持たない」のに対して、「持続可能性は本質的に道徳的な概念であり道徳的な実践である」(Hargreaves&Fink, 2004, p.18)と指摘している。
- 15 ここでいう社会運動とは、フランスの社会学者 A.Touraine に代表される「新しい社会運動」論を指している。「新しい社会運動」は、階級闘争的な革命運動を典型とする「伝統的な社会運動」との対比で、①目標：社会構造の変革というより社会的・文化的な価値(特に個人の自律性と自己決定)の変更を目的とし、②社会的基盤：階級ではなく別の結びつきによる集団(例：女性や青年やマイノリティなど)に基盤を持ち、③行為の手段：政治的手段を通じて国家に影響を与えるのではなく価値や態度を変革するための大衆運動を重視し、④組織：官僚制的な組織様式ではなく草の根的な組織を選好する(この記述は N.アパークロンビー他著、丸山哲央監訳・編

集『新しい世紀の社会学中辞典』ミネルヴァ書房、1996年、223頁を参考にした)。

- 16 Hargreaves の議論に対しては、次のような批判もある。「(専門職の学習共同体と業績訓練セクトを対比的にとらえる) 分析は非常に粗雑であり…大規模に教室で変革を達成するための詳細な戦略を備えていない」(Fullan et al., 2006, p.9)。

【参考文献】

- 秋田喜代美編著『改訂版 授業研究と談話分析』放送大学教育振興会、2007年。
- Day, C.&Gu, Q., *The New Lives of Teachers*, Routledge, 2010.
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R., *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- 藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、2005年。
- Fullan, M., *Leadership&Sustainability-System Thinkers in Action*, Corwin Press, 2005.
- Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change (4th edition)*, Teachers College Press, 2007.
- Fullan, M., Hill,P., and Crevola, C., *Breakthrough*, Corwin Press, 2006.
- Giles, C. & Hargreaves, A., “The Sustainability of innovative schools as learning organization and professional learning communities during standardized reform”, *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 2006, pp.124-156.
- Hargreaves, A., *Changing Teachers, Changing Times- Teachers’ Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, 1994.
- Hargreaves, A., “Four Ages of Professionalism and Professional Learning”, *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol.6 (2), 2000 a, pp.151-182.
- Hargreaves, A., “Beyond Anxiety and Nostalgia: Building a Social Movement for Educational Change”, *Phi delta kappan*, 82 (5), 2000 b, pp. 373-83.
- ハーグリーブズ, A. (西躰容子訳)「21世紀に向けてのティーチングの社会学—教室・同僚・コミュニティと社会変化」藤田英典, 志水宏吉編集『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, 2001年, 262~299頁。
- Hargreaves, A., *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, 2003.
- Hargreaves,A., ‘Developing Leadership for Succession’, in Martin Coles & Geoff Southworth, *Developing Leadership: Creating the schools of tomorrow*, Open University Press, 2004.
- Hargreaves, A., ‘Sustainable professional learning communities’, in Stoll, L. & Louis, K. (eds.), *Professional Learning Communities-Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, 2007, pp.181-195.
- Hargreaves, A., ‘Leading Professional Learning Communities-Moral Choices Amid Murky Realities’, in Blankstein, A., Houston, P. & Cole, R., (eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, Corwin Press, 2008, pp.175-197.
- Hargreaves, A. & Fink, D., *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, 2006.
- Hargreaves, A. & Goodson,I., “Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity”, *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 2006, pp.3-41.
- Harris, A., ‘Contemporary Perspectives on School Effectiveness and School Improvement’, in Harris, A.&Bennett, N., *School Effectiveness and School Improvement-Alternative Perspective*, Continuum, 2001, pp.7-25.
- 広田照幸『格差・秩序不安と教育』世織書房, 2009年。
- Ivinson, G., Stambach,A., Jones, K. and Lauder,H., “Review Symposium- Teaching in the Knowledge Society, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.25 (3), 2004, pp. 371-382.
- 松尾知明『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影』東信堂, 2010年。
- 中野和光「知識経済下における学力と評価の問題に関する一視点」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域)』第54号, 2005年, 19-24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 (教育科学)』第62巻, 2011年, 211-228頁。

- Ouston, J., 'School Effectiveness and School Improvement-Critique of a Movement', in Bush, T. (eds.), *Educational Management-Redefining Theory, Policy and Practice*, Paul Chapman Publishing, 1999, pp.166-177.
- 佐藤学「多様性のあるグローバリゼーション」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著『揺れる世界の学力マップ』明石書店、2009年、190-200頁。
- Senge, P. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency, 2000.
- センゲ, P.著, 枝廣淳子他訳『学習する組織ーシステム思考で未来を創造する』英治出版, 2011年。
- 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。
- 曾余田浩史, 曾余田順子, 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(3)」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第56巻, 2010年, 466-477頁。
- Sparks, D., "Broader purpose calls for higher understanding: An interview with Andy Hargreaves", *The Journal of staff development*, 25 (2), 2004, pp.46-50.

【付記】

本稿は、平成21～23年度科学研究費基盤研究C「『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」(研究代表者：曾余田浩史)における研究成果の一部である。

参考資料「専門職の学習共同体」の事例－ブルーマウンテン中等学校

学習共同体としての学校

オンタリオ州のブルーマウンテン（Blue Mountain）中等学校は、1994年に開校した当初から、「学習する組織」や「学習共同体」の原理に基づいて運営してきた学校として、ひととき異彩を放っていた。中流から上流中産階級の近隣に位置するその学校は、1994年に600名の生徒で開校したが、2000年には1200名を超えるまでになった。建築構造上、その学校は職員・生徒・訪問者どうしの相互作用を促進する階段状の「フォーラム」を備えていた。学校事務室、生徒指導や「実務研修」のエリアは、すべて大通りから「ブティックスタイル」でアクセスされており、学校のメインの廊下は、あたかも商業ショッピングモールがあるかのようだ。カフェテリアは開放感があって、体育館は生徒だけでなく職員や地域社会でも幅広く活用される。

ブルーマウンテン校は、知識社会の志向性を強調しており、テクノロジーと十分に統合された初めての学校の1つであった。当初から、各々の生徒はインターネットにアクセスし、全職員はノート型パソコンとe-mailアカウントを与えられ、生徒にとってのテクノロジー活用モデルとなるよう期待された。学校での評価と報告のシステムは以前からコンピュータ化されており、到達度データは保護者とともに定期的に収集・分析・共有された。

学校は「学習する組織」として設計・運営される。例えば、リーダーは職員会議で「システム思考」をモデルにする。全てのお知らせは職員会議のためのスペースをつくるために電子的に分配される。教師は、学校問題が議論される時、教室において「システム思考」をモデルにする。創始者の校長は、州のリーダーシップ開発プログラムにおける指導者であり、彼の大学院での研究テーマは、「学習する組織」としての学校に焦点をあてたものであった。2番目の校長（創設期の副校長）は、経営実務研修の長がそうであるように、教育経営の博士号を取得しており、そのトピックは自主管理する活動チームであった。多くの職員は非常に熱心で意欲的であり、学校の内部だけでなく、学校の外部の個人的・専門職的な学習に関する知識欲旺盛な人物である。その人々の中には、探偵小説を書く、マッサージ療法を訓練・実践する、建設業に参加する、企業界に指導事業を提供する、都市の証券取引に関与する、省庁のカリキュラム文書の作成に貢献する、あるいは幅広い芸術の経験を持つ教師たちが含まれる。ブルーマウンテン校は、貪欲な個人的・専門職的な学習者である／になる類稀なる人々を取り込んで構築されたのである。

創始者の校長のリーダーシップ

創始者の校長は、学校に型破りな背景を持ちこんだ。校長は、これまでに特別支援の主任、職業学校の校長、中等学校と初等学校での経験を積んだ教育者であり、さらには専門のアスリートやコーチでもあったため、教師や職員と協力して活動する協同的なアプローチを好んだ。創始者の校長のスポーツコーチングの経験は、道徳的に鍛錬され、専門的に有益である。「私が学んだことの1つは、もしも人を動機づけたい、そしてあらゆることに人を従事させたいのなら、どのように人を扱わないか、である。当時のコーチたちの若干虐待的な性質や彼らが活用した戦術は、基本的にハラスメント戦術、懲罰戦術、困惑、を含んでいたからである。人を動機づける試みにおいて彼らが日常的に用いたそれら全てのことは、実際には、逆効果だった。」

創始者の校長は、大学院での研究からずっと組織論やリーダーシップ論の貪欲な読者であり活用者であった。例えば、デミング（E.Deming）による連続的な改善や品質の意識管理、センゲ（P.Senge）によるシステム思考や学習する組織、ウィートリー（M.Wheatley）による複雑システムを導くための流動性と曖昧性の必要性、である。

創始者の校長はかなり児童中心的であった。学校は生徒が卒業するときに経験する人生と活動のモデルとなるべきだ、と彼は考えていた。また、このビジョンを達成するためには、組織の目標及びそれを達成する方法を定義する際に、教師・支援職員・生徒・幅広い地域社会を巻き込んだ「システム思考」の専門職的な文化が必要であると考えていた。

組織学習やシステム思考の理念は、創始者の校長が行ったことのほとんどすべてに浸透していた。その学区がトップダウンの方法で新設校の計画を告知した結果、地域からの予期せぬ反感を買ってしまったため、創始者の校長は「単純に、地域社会との関係を構築するために」、地域社会との月1回の協議を設定し、1992年

から1993年には学校評議会を創設した（その州内で学校評議会が公式政策になるずっと以前のことであり）。保護者たちは、卒業時の成果を定義することについて、学校と協力して活動することを求められた。それは学校卒業時に若者に備えることを保護者が求める知識・スキル・価値である。

職員の雇用について、創始者の校長は、他の学校との相互関係やその重要性を検討するためにシステム思考を活用した。「他の学校の成員の中から優れた人材をみんな盗んでいった」という非難を避けるために、校長は自分の学校がその学区の一般的な教師の人口学的プロフィールに合うことを保証し、そして「あまりに多くの人材の損失を抱えて他の学校が閉校することのないように」するために、その学区内の他の校長たちと選別基準を協議・交渉した。

他の学校との空間を超えた相互関係だけでなく、時間をかけた学校の成功という持続可能性は、創始者の校長が検討したもう1つの中心的なシステム課題である。定期的に校長を交代させるような学区において、退任を乗り切り、「私たちが行っていたことを浸透させる」ような学校構造を創造するために懸命に活動した。また創始者の校長は、次の校長が異なる哲学を持ちこむようなリーダーシップの継承のもたらす脅威にも配慮した。そのため、彼は「副校長を校長として任命するよう強く交渉した」。

10人の教師からなるリーダーシップチームが創設されたとき、職員は特定の役割に配置されなかった。創始者の校長曰く、職員は部門に分かれることなく、「初めの段階から学校全体のパースペクティブを持つ」ことが重要であった。また、学校協議会やリーダーシップチーム会議だけでなく、職員会議（staff meetings）が、「学習する組織」の原理に従って慎重に形成された。

「私たちの全ての会議は、人々がシステムレベルで抱えていた問題を自由に明らかにして、それらに対処したり、組織から脅威を除去できるようにするために、システム上の課題から始まりました。機能していないことがあると述べることは、それを非難されることを恐れて隠蔽することとは反対に、それに対処できるようにするために、私たちが促進したいことです。」

さらに、これらの原理は、個人的な助言セッションや生徒との集合的な会議にも拡張された。これらは「組織のための責任を受け入れたり、変革のための推奨を行う関心をインプットに提供したので、子どもたちにとっての好機となった。」問題解決に対するシステム思考アプローチやポジティブ・アプローチの価値に関するこれら全ての所感、ブルーマウンテン校の先駆的な職員によっても表明された。

「哲学的にみれば、校長と私は全体的に一致しています。私たちはあちこちで書籍を共有し合い、哲学、システム思考、連続的な改善アプローチ、トップダウンではなく教師のリーダーシップという概念、開始するために与えられた自由が、貫徹していると言えはいいでしょうか。校長は、コーチとして傍らにいても、余計な口出しはせずに、自分の仕事をさせてくれて、他の人のリーダーとなって協働的に活動するような感じでした。それが魅力ですね。」

「校長の哲学や学校の哲学が、私が絶対的に正しいと考えて過ごしてきた教職歴において抱えてきたものと、これほど一致するなんて、信じられなかったです。なんて素晴らしいことでしょう。それは教育における関係性やプロセスの重要性についてでした。それは単に私たちが行うことではなく、どのように行うのか、関わりあったり、相互作用しながら、どうやってそこにたどり着くのか、でした。それは曖昧性ととも生きることでした。私たちは失敗することを認め、失敗から学習します。これら全てを、私は本当に愛しています。なぜなら、試みるための機会を残してくれるからです。」

システム論と複雑系へのこの陶酔の真ただ中で、そして危険を冒して責任を示すために職員に提供する機会の中で、校長は決して生徒を見失わなかった。ある教師が述べたように、「優先事項が生徒に置かれる学校は初めてでした。私にとっては、たったこれだけなんです。重要なのは生徒なのです。」

ビジョンと目標

創始者の校長は、これまでの多くの革新的な学校が失敗してきた罫を避けることに慎重であった。創始者の校長は、学校の目標やビジョンを一人で開発するのではなく、従来の中高等学校とは異なる学校を構築するために必要不可欠な支援を獲得するなかで、職員や地域社会とも粘り強くビジョンや目標を創りあげていった。結果として、ブルーマウンテン校は、学校の指針として役立ち、学校のパフォーマンスが自己評価されることに対する基準として表現する7つの特徴的な目標を手にした。学習共同体という理念、「地域社会の期待に応え

る生涯学習の中心となること」は、学校の使命の核心である。学校目標には、こう書かれてある。「全ての生徒と職員に学習に対する高い期待を提供する」、「全ての生徒の成功に必要な知識・スキル・価値を提供する」、「協調や同僚性を育む文化を提供する」、「地域社会からの直接的なインプットの機会を提供する」。使命や目標は、言い換えれば、生徒にとっての質の高い生涯学習を、職員のためや職員どうしでの質の高い学習を、そして地域社会からの質の高い学習を強調する。それらは、ある教師の言葉でいえば、「学校の位置づけを定義する哲学的な接着剤である」。

教師

ブルーマウンテン校の教師たちは、紛れもなく非常に優れている。多くの者が、校長によってある立場に志願するよう知らされ、特別に要請を受けた。8名が特別支援教育に背景を持ち、他の多くの者は職業学校から来た。選別プロセスは厳格であった。ある職員は5回の会議と4回のインタビューを受けたと語った。2つの選別基準が決定的に重要であった。1つは生徒に対する揺るぎない教師のコミットメント、2つはバランスのとれた生活を送る能力、である。多くの職員は他の分野から引き込まれた。例えば、ラジオ放送、飛行ヘリコプター、鉄鋼業、コミュニケーションコンサルティング、自動車販売などである。このことが学校に多様性のある経験（教授活動における外部の学習の豊富な源泉）を持ちこんだ。学校が自己スキル力（self-skilling）の生産、つまり知識社会のために連続的に学習する生徒に焦点化するのと同じように、その職員たちもまた、生徒たちの学びを豊かにして、バランスのとれた学びを提供することで、他の生活や経歴の選択肢を開かせるような、自己スキル力や自己刷新力を備えた教師たちなのである。

初期のころ、ブルーマウンテン校の教師たちは、自らの自律性と責任を大切にした。いかに「可能な限り創造的になりうるか、それが大切にされた」。多くの教師は、学校の開発における現段階での彼らの経験を、「刺激的」、「楽しい」、「素晴らしく想像的」、「衝撃的」、「天国」とさえ表現した。ある教師が述べたように、「お金を払ってもいいのではないかとさえ思えます。ここは将来のための絶好の場所です。」

教師たちは付加的な責任、問題解決、意思決定、そして計画のための新たな機会を、伝統的な中等学校ではできなかった生徒中心型の教授学習という自らの個人的なビジョンを達成するための方法とみなした。教師たちは、同僚と交流すること、「冒険すること」に主体的に取り組むこと、そして自らの授業で実験を行うことにはりきっているため、より効果的に生徒たちを学習に従事させるための革新的な方法を開発することができた。ある教師が表現したように、「この学校は私に実験するための機会を与えてくれました。私は伝統的な教師だったと思いますが、私にとっては成長して学習するための、すばらしい触媒（catalyst）でした。」

多くの教師は、学習者の共同体への所属を通じて、経験豊富で加速型の職能成長を行ったと感じた。そこでは、新しい活動や思考の方法が内面化され、彼らの「実践における哲学」として急速に認識可能になった。ある新任教師は、この力強い専門職的な文化に対して、とりわけ強い感謝の念を表明している。

「この学校が私に行ったことの1つは、私の哲学が管理職から支援されただけでなく、管理職が同じように教育を理解する方法でした。私の哲学を自分の教室に統合するための能力がスピードアップしたように思います。自分の職能発達を加速させることができました。なぜなら、みんなが私の哲学を共有しており、教材を共有して授業案について語り合うような、教師の共同体を囲んで座っているからです。さらに言えば、多くの学校ではそれは見られません。多くの学校では、それぞれの教師が、ただ自分の教室に行って、自分の授業を教えるだけであり、もし自分で授業から探り出さなければ、どのように授業に取り組むのか、あるいはよい結果をどのように獲得するのかを、本当の意味で共有しません。」

ブルーマウンテン校は、急速な個人的・専門職的な成長の文化を提供するだけではない。それは一般にペースの速い環境であった。ある教師はその学校の形成期を、回転ドアのような存在と説明した。「ドアを通り抜けると、どこで止まることになるか本当に分かりません。あらゆることが絶えず動いており、すばやいペースで進むのです。混乱して何がなんだかさっぱり分からないこともあります。」別の教師は、ブルーマウンテン校の初期における学校変革のスピードだけでなく、その範囲についてコメントした。「当時最大の挑戦は、いかにしてあらゆることを管理するか、だったと思います。新しいカリキュラム、新しい子ども、新しい学校、準備の整ったものは何もありませんでした。私たちは中心的なプロセスを持っていましたが、それらが正確にどのようなものであるのか、それらで何をするのかはわかりませんでした。私たちは何らかの規則を持たなかつ

たし、それはもっと困難なこともありました。』

新しく、革新的な学校を共に創造すること（ビジョンを開発すること、新たなカリキュラムを作成すること、多様なイノベーションを管理すること、新たな関係を形成すること）に関するあらゆる困難にもかかわらず、ブルーマウンテン校の先駆的な教師たちは、この専門職的な機会が彼らに与える自律性、創造性、および活力ある多忙さを熱心に受け入れたのである。

カリキュラム、ティーチング、学習

ブルーマウンテン校での活動の熱意と興奮は、その教師のカリキュラムと教室でのティーチングの革新性と創作力に反映された。教師たちは自分たちの授業を統合し、チームティーチングを活用した。統合とグローバルな展望は、ブルーマウンテン校の初期のカリキュラムモデルの中心的な特徴であった。英語と歴史、そして数学と科学、個別カウンセリングとキャリアカウンセリング、建築の授業と地域社会の研究などを統合するための努力がなされた。ブルーマウンテン校は、通年で、10名の生徒を1週間ほど学校の外へ連れ出す「グローバルキャンプ」を試みた。このグローバルなパースペクティブは、「学習する組織」としての学校を方向づける極めて重要な側面であり、カリキュラムの設計と伝達の土台となった。創始者の校長が説明するように、「あのパースペクティブは包括的なものです。それは全ての子どもたちを反映しており、学習を切り開き、私たちが行うあらゆることの相互関連性を物語るものです。」地区のコンサルタントだけでなく、近隣の大学から来たグローバル教育の国際的な専門家が、その活動に関してこの地域の学校を支援するために活用された。このグローバルな力点が、世界中に拡大したケアの連鎖や、グローバル市民としての自らの国際人アイデンティティを発展させることの重要性を、認識させたのである。ブルーマウンテン校の教師たちは、特にポートフォリオやエキシビジョンという代替評価を数多く活用した。評価ターゲットは事前に生徒と共有された。コンピュータテクノロジーは、隔離された研究室に閉じ込めておくだけでなく、利用可能なテクノロジーは何でも、生徒が学校中で自由に移動して活用することができた。

ある数学教師が、ブルーマウンテン校で日常的に行われている革新的な教授・学習を例示する。この教師は、生徒が数学的な問題解決の研究を紹介するパフォーマンス試験を強調した。彼は、問題解決アプローチを奨励する独自の研究を担わせた（他教科とは異なり数学ではあまりみられないものである）。彼は、数学をフランス語の授業と統合しさえした。「私は言語教師たちがどのように活動するかについて、多くを学びました。それらは、数学教師にとっては全く異質であるような、より多くの口頭スキル、多くのプロジェクト、多くのプレゼンテーションに子どもたちを参加させる学習を含んでいました。私は教師のレパートリーを拡大するための機会を活用したのです。」

革新的な構造とプロセス

ブルーマウンテン校の革新のエネルギー、複雑性と一貫性とのバランスをとる能力、そして安全性を伴った創造的な緊張関係の多くは、独自性を開発する課題にシステム思考を応用することに起因しており、学校全体で個人的・組織的な学習を促進する構造を実現している。ある教師はそれを次のように描いた。

「当初、その構造はあらゆることが一致していました。創始者の校長の哲学がそれを保証しました。私たちはシステム（私たちみんなが参加すべきであるような学校全体のプロセス）に基づいて学校をデザインしました。私たちは伝統的な意味での教科部門を解体しました。けれども、私たちはみな教科の専門職的な知見を持たねばなりませんでした。なぜなら、連続的な改善のモードで活動できるようなシステムをもたらすのは、私たちの教科の専門職的な知見を通じてであったからです。どれもが一致していました。例えば、教師の役割、どのように協力して活動するか、学校の組織であり、さらに言えば、それは校長によって哲学的に支援されました。私たちはその哲学を埋め込むための責任を担ったのです。」

システム思考は、個人的な学習を後押しし、情報を開放し、差異と不一致を価値づけ、みんなに学校の「大きな画像」を認識させ、自らの行為や好み組織のどこかにいる人のためにある、という結果に対する責任を考えさせるように駆り立てた。ある先駆的な教師によれば、「ブルーマウンテン校は、システム学校であるため、私たちは蚊帳の外におかれず、生徒や職員にとってよりよく機能します。私たちは何が起きているかを知っています。私たちは学校という建物の全体の力学を認識しており、それが膨大な違いをつくることを認識

しています。かつて勤務していた学校では、自分の教科部門で起こっていることしか知りませんでした。そのため、学校という組織が異なれば、大きな違いが生まれるのです。そしてこの組織は、ティーチングに対する私のアプローチにはるかにフィットしています。」

システム思考の原理とプロセスは、学校の経営構造の中で、明確かつ一貫して表明される。意思決定と計画は、生徒の代表者を含めた部門の垣根を超えたチームで行われ、表面的な学習よりも深く根ざした学習の機会を促進するだけでなく、学校を超えたコミュニケーションを高める。

キー・プロセスチームは、リーダーシップチームの要請に応じて報告し、学校内での非常に重要な統合する原動力として行為するミドルレベルのリーダー（教科主任）が議長を務めた。多くのプロセスチームは、10人で始まったが後に8人になったりと、何年もかけて変化する。経営チームは一時的なものであり、イベント推進型の職務集団である。それらは最大で2ヶ月続き、鍵となるプロセスチームから生じる特定の職務を担うボランティアの構成員や生徒から構成される。各チームの集団のリーダーは、興味関心がある人かその職務の経験があるボランティアである。管理チームは、急速に変容する状況において必要な戦略的リーダーシップの妨げとなることが非常に多い、大量の日々のマネジメント仕事から、管理職やミドルレベルのリーダーを自由にする。リーダーシップチームは、校長、副校長、キー・プロセス・チームの主任から構成され、毎週協議を行う。この集団は、学校のビジョンを持続させることや、他チームとの着実なコミュニケーションを確保することを中心的な役割とする。

さらなるチームとして学校諮問機関（school advisory council）がある。学校諮問機関は、学校の開校に先立って、全ての生徒のための包括性の原理を基盤とした目的や急速に変容する社会のニーズを予測し対応することの重要性に関する感覚だけでなく、その役割の明確な定義を開発するための時間と機会を設けた。学校諮問機関は、生徒の卒業時の成績を監督・助言し、この哲学を実践に移すために新任の構成員と協力して活動した。

教科分野グループは会合を行うが、グローバルな観点のプログラムや教員諮問のプログラムに由来する学際的な教育をも含んでいる。カリキュラムの統合、テクノロジーの活用における影響力の統合、主要プロセスでの構成員を超えた構成、そして管理チームと構成員の仕事部屋の統合は、教科分野のグループに、学校のあらゆる側面の全体像を掴むよう促し、教科部門やカリキュラムの枠を超えたつながりを育むよう促す傾向にある。

生徒議会には、1人の職員助言者、選挙で選ばれた8名の生徒、50名の生徒（それぞれの教師諮問グループからの者）がおり、うち25名は定期的に出席する。議会は毎週水曜日に開かれ、他の関心事に移る前に、システム全体の議題を検討する。

最終的に、「専門職の学習共同体」は、専門職の学習と開発を促進するために、1999年9月に開始された。全ての構成員は、年齢・経験・ジェンダー・教科分野を意図的に混ぜられて、これらの共同体に参加した。そして学校の5人のミドルレベルの主任の1人によって統轄された。2代目の校長と現在の校長に従えば、この新しいプロセスの目的は、「我々の学校の文化に深く」学習を埋め込むことによって、校長自身の出発点を超えた学校独自のアプローチの持続可能性を保証することである。

ケアリングコミュニティとしての学校

非常に様々な意味で、ブルーマウンテン校は、どうすれば刺激的で効果的な「学習する組織」となれるのかを例証している。学校のあらゆる構造とプロセスでのシステム思考の強調、共同的な意思決定と探究の広範なプロセス、そして生徒および生徒の学習を第一に置くという価値観は、強力な「専門職の学習共同体」の原理とかなり一致している。

ブルーマウンテン校の「専門職の学習共同体」は、どこかからの命令として持ち込まれたのではなく、学校の設立の中で進化した。職員たちは、学校の未来について魂のこもった不一致と議論を口にした。私たちの参加した会議のいくつかで目撃したのは、その学校が「成熟した」専門職文化を持っていることだった。管理職や先駆的な職員が、新任の「入植者」教師にブルーマウンテン校の既存のビジョンを社会化し、彼らを「参画」させ、あるいは彼らが現在の校長の言葉を「吸収させる」よう保証することを繰り返し強調したので、ビジョンがこれら新任教師たちの着任の結果として修正されるべきである場合、集団浅慮に対する若干の脆弱性があるかもしれない。しかし、それはとりわけ、合理的なものを超えて移行すること、つまりケアリングの文化や

人間関係を強調するような認知的な問題解決とシステム思考とのバランスを取る学校の能力にあり、その点でブルーマウンテン校は秀でているように思える。ブルーマウンテン校は、学習する共同体であるだけでなく、紛れもなく、ケアリングコミュニティでもある。

学校の設立に際して、保護者や地域社会から真の意味での互恵的な関係性を構築するためには、学校の革新的な方向性の設定に、彼らの支援を獲得することや積極的に関与してもらうことが必要不可欠であった。職員とともに、数ある中でも、他との関係性を構築するために初の静養所 (retreat) が設計された。実際に、職員の議論は「学校における効果的な関係性に対する障害を除去すること」に焦点があてられた。ある教師は、創始者の校長のビジョンがどのようなものであったかを、「もしあなたが個人として幸せでないならば、専門職としても幸せではない」と説明した。

教師諮問グループというその学校の先駆的なシステム（後に州全体の改革として採用・実施されたイノベーション）は、「あらゆる生徒がその校舎の中で意義ある成人との接触を行う」ことを保証するよう設計され、また子どもたちが自らの目標へ向かって方向づけ省察するような指針を与え、子どもたちに共同体の中での声を与えるよう設計された。このイニシアチブのもと、各教師は1週間に追加で100分の時間を、学校で過ごす時間の中で20人の生徒を助言・支援することに捧げた（この時間は後に80分、40分と修正され、最終的に教師たちが最適な時間周期を模索した結果、50分に落ち着いた）。

ブルーマウンテン校の2代目の校長（創始期の副校長）は、関係性テーマを強調し続けた。彼女と彼女のリーダーシップチームは、「いまだ本質的には教師である」ような「素晴らしく」「支援的で」「目を見張る」「驚くべき」人々として、多くの職員によって表現された。彼女は「とても思いやりがある」存在として、さらには「家族をいちばん大切に」よう認識する人物として、高く評価されていた。彼女がかつとともに活動し、これまでに最も影響を受けた校長たちは、「いつでも目に見える存在であった。校長が重要であるというのは、生徒たちの間で本当の意味であった。門戸開放政策 (open door policy) が本当に役に立った。」また、現在の校長は家族の重要性を強調した。「家族や友人と過ごすために必要な時間が重要であり優先されるという事実に関心を向けるよう、私たちは何度も教師たちに求め、(スケジュール調整会議で) 試みた。」これらの家族にはひとり親や同性愛者が含まれる。

校長の1日は、典型的に描かれるように、職場外の人とともに過ごすことが多い。彼女はめったに学校の外へ出ない。彼女は最初の30分は職場の中やコピー機の周辺で生徒や職員と雑談をし、入口の道で生徒に溶け込み、その後あらゆることが落ち着いているかを確認するために廊下を歩く。彼女は毎日3~4つの教室を訪問して、1週間に3回程度は音楽演奏や芸術作品を鑑賞しようとし、生徒の発表を見にしばしば教室を訪問し、時には授業や課程単元を教えた。「(生徒たちの) 目には校長という存在よりも、教師であるように思われているかも」と彼女は振り返った。図書館には毎日訪れ、個々の生徒と雑談する機会を創っている。アスレチック愛好家ではないにもかかわらず、その試合が何であり、その動きが実際に意味することに関する生徒の気ままな説明を楽しみながら、彼女は放課後のチームを観戦した。

ブルーマウンテン校の教師たちは、学校文化のケアリングの性質や、教室関係だけでなく同僚関係に対するその肯定的な影響力について自由に語りあった。その学校に新しく赴任してきたある教師は、次のような感想を述べた。「学校において活動することはできず、同僚を思いやることもない、学校が活動するやり方はいないこのようなものです。それらは雇われたタイプの人間です。ですから、あなたがストレスで参ったときに、あなたを思いやり、あなたのことを気にかけてくれる人物を雇って、彼らと語り合しましょう。なぜなら、人は小規模なフォーラムで、とても自由にアイデアを表現すると感じるからです。同僚がストレスで参っているときは、あなたの存在が不可欠なのです。」

別の学校の教師と比べると、ブルーマウンテン校の教師たちは、家族が病気にかかったとき、あるいは家族が生活上での別の個人的な難題を抱えたとき、家族の世話に時間を費やすことにあまり罪悪感をもたない。それは、同僚から受けるケアと支援のおかげである。例えば、ある教師は、病気の同僚のクラスを、彼女と同僚とでどのように手分けをして、生徒に授業をして、課題の採点を行うかについて話しあった。「このように、私たちはみなお互いの生活に対してとても支援的だし、管理職もそうだと思います」と彼女は言った。「いつでも家族が最優先です。そのおかげで、自分の仕事に集中して取り組むことができます。だから、お互いを支援することが、私たちの文化についての物語になるのです。」

「学習する組織」としての学校に関する一考察 (2)

個人としてお互いをケアリングするというこのビジョンは、教師と職員が一緒に活動をして、お互いに専門職的にケアリングすることで、相互に支援的な活動実践の開発に波及した。このことが、管理職の積極的な支援もあって、専門職的な冒険をすることが絶えず促進されるような文化の実現可能性をつくりあげた。ブルーマウンテン校では、ティーチングという知性的・感情的な活動、学習やそこでのケアリングという仕事は、矛盾するあるいは哲学的に緊張関係にあるのではなく、効果的な教育に関する単一の包括的なアプローチに統合される。職員や生徒たちの間では、ブルーマウンテン校は、長期間、効果的な集団のなかで、力強い関係性を構築し、互いを支援する人間だけでなく、有能な問題解決者や効果的なチームワーカーを育てる。知識と養育、学習と開発、チームワークとグループワーク、知識社会のためそして知識社会を超えるためのティーチングは、ブルーマウンテン中等学校での相互補完的な原理であり実践なのである。

ブルーマウンテン校の学習とケアリング、およびその関連要素に関する全体的な文化は、図のように要約される。

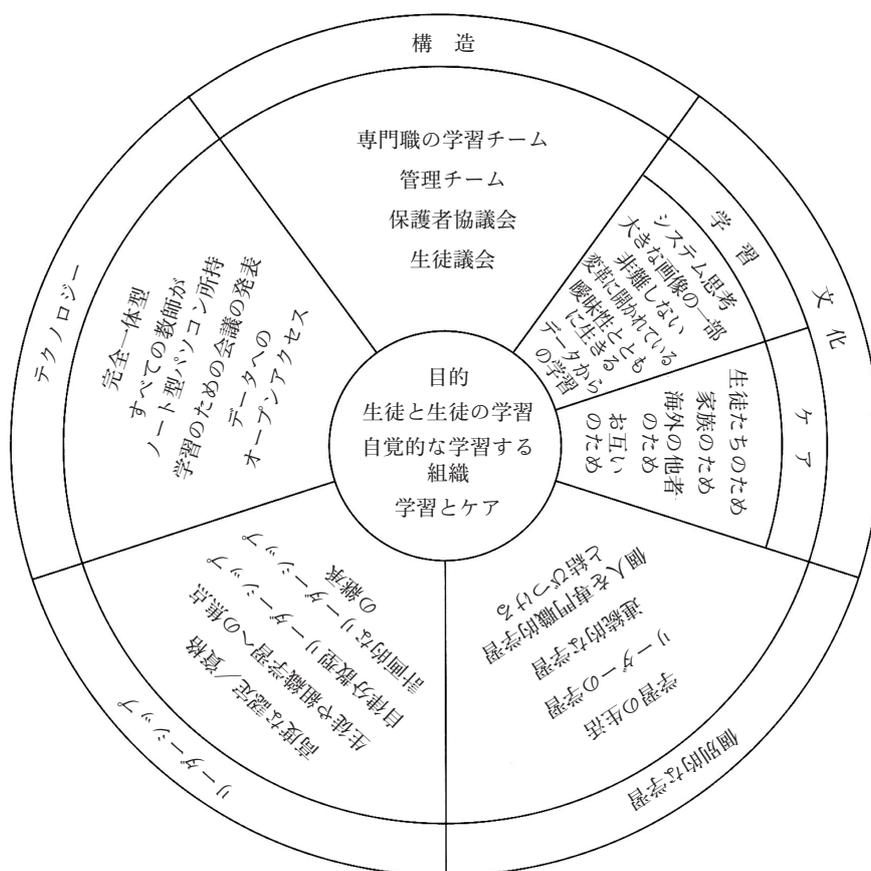


図. ブルーマウンテンにおける学習とケアリング

(出典: Hargreaves, 2003, p.113)

(出典: Hargreaves (2003) の第5章および Giles & Hargreaves (2006) より)