

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 - Shirley M. Hordの「専門職の学習 共同体」論に注目して -

A Study of Schools as Learning Organization : Shirley M.Hord  
on Professional Learning Community

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. 2011, 62, p. 211-228.

<http://hdl.handle.net/10076/11784>

# 「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 —

織 田 泰 幸

## A Study of Schools as Learning Organization: Shirley M. Hord on Professional Learning Community

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、Peter Senge の「学習する組織」論を、教育の研究成果を踏まえて学校に応用した Shirley M. Hord の「専門職の学習共同体」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検討する。

#### I. 「専門職の学習共同体」への注目

筆者が共同研究者として参加している『「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』では、わが国の公立小・中学校を対象に、「学習する組織」を創造する校長のリーダーシップのあり様を明らかにすることを目的としている。これまでの研究では、我が国の先行研究に対する本研究の位置づけ、Senge の「学習する組織」論の基本的な考え方、および欧米の学校経営研究における「学習する組織」論の概要を整理・検討してきた（曾余田・織田・金川・森下，2009）。そこで浮き彫りになった最大の課題は、「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」であった。

この課題と関わって、近年のわが国の教育研究では、教育方法学を中心に「学習共同体（learning community）」としての学校に関する議論が盛んに行われており、具体的な学校の事例が紹介されつつある<sup>1</sup>。しかし、学校経営学の場合、一般経営学における「学習する組織」論の特徴や意義については触れられるものの、先の課題に応えるような具体的な学校の事例については、ほとんど紹介や検討がなされていない<sup>2</sup>。

一方、近年の欧米の学校経営研究に目を転じると、Senge の「学習する組織」論の知見を、教育学の研究成果を踏まえながら応用する文献が見られるようになっており、その中で学校を「専門職の学習共同体（professional learning community）」と理解する議論が台頭しつつある。この「専門職の学習共同体」に関する研究の中で、「学習する組織」としての学校と関わる具体的な事例を交えた議論が展開されている。

「専門職の学習共同体」とは、「生徒の学習の改善という共通の目的を目指して、協力して活動する教育者たち」（Hord, 2009, p.40）、あるいは「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、集散的に目的意識を持って活動する専門的な教育者たち」（Huffman & Hipp, 2010, p.12）である。この「専門職の学習共同体」は、単に個々の教師の学習に焦点をあてるだけではなく、1. 専

専門職の学習に、2. 団結力のある集団の文脈に、3. 集合的な知識やスキルに、4. 対人関係におけるケアリングの倫理に、焦点をあてる点に特徴がある (Stoll and Louis, 2007, p.3.)。このような特徴を持つ「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」(Hord, 1997 b, p.1)。

欧米の学校経営研究において「専門職の学習共同体」が注目されてきた理由としては、以下のことがあげられる。①教育学の研究において、伝統的な学校モデル(例：工場モデル)から「学習共同体」としての学校モデルへの転換の意義が主張されていること、②学校改善の研究において、学校の内発的な変革能力や改善能力を高めるプロセスへの関心が高まっていること、③教育政策において、自主的・自律的な学校経営が推進され、厳しい教育成果の追及やアカウンタビリティ(説明責任)の確立が問われていること、④学校経営実践において、学校の協働文化や信頼の構築だけでなく、校長や中心的な教員の異動によって学校が衰退しないよう、リーダーシップ能力の育成と継承に関心が向けられていること、である。

このような背景から注目されてきた「専門職の学習共同体」に関する議論は、我が国における「学習する組織」としての学校を理解し、それらの事例にアプローチするための意義深い知見や視点を提供してくれると思われる<sup>3</sup>。

そこで本稿では、「専門職の学習共同体」という用語の発案者であるアメリカの学校改善研究者 Shirley M. Hord の議論に着目し、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。Hord の議論は、これまでの学校経営研究においても注目されてきた協働性、職能発達、教師文化、組織文化など学校改善と関わる幅広い議論を、具体的な学校の事例や「学習する組織」論の知見を基礎にしながら発展的に統合することで、学校の現実に根ざした概念や理論の創出を目指しているゆえ、われわれの共同研究における課題だけでなく、我が国の学校経営研究にとっても示唆するところが大きいと思われる。

## II. Hord の「専門職の学習共同体」論

### (1) 従来の学校改善研究の問題点

Hord は、なぜ「専門職の学習共同体」という概念を発案するにいたったのか。Hord によれば、従来の学校改善研究は次のような課題を抱えていた。

「効果的な学校研究やそれと関連する学校改善プロセスは、世界中の多くの学校に、学校変革について思考し活動するための基礎を提供した。その後、生徒のパフォーマンスを改善するためにデザインされた他の多くのモデルやプログラムが大いにもてはやされ、販売された。成功を収める学校変革についての文献が校長の重要性を唱えたため、学校改善のための校長の役割や行為が広く研究・報告された。その研究に費やされた時間と資源、そして教育における変革の他の多くの側面に関心が向けられたにもかかわらず、教育改善の量や範囲に失望が広がった。アメリカ文化に蔓延するその場しのぎの精神性は、変革の計画に脆弱にしか準備されていないがために、質の高い方法とはほど遠い表面的な変革を実施する多くの学校を生み出したのである」(1997 a, p.1)。

Hord は、こうした状況を学校改善の「電子レンジ」理論と呼んで厳しく批判し、学校改善のために変革を模索する学校を創り出す現象をより良く理解できれば、連続的な学校改善を追求するためのより効果的な戦略を開発できる、と考えた。こうして、Hord は自身の研究の中で「学習共同体」の事例として挙げたジョン・ディバート (John Dibert) 初等学校(参考資料を参照)を始めとする複数の学校の事例を念頭に置き<sup>4</sup>、教育学や企業経営の幅広い文献レビュー<sup>5</sup>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「連続的な探究と改善の共同体を創造する

(Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement)」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のである。

## (2) 「学習共同体」から「専門職の学習共同体」へ

では、「専門職の学習共同体」の議論は、従来から教育学の研究で注目されてきた「学習共同体」の議論とどのような違いがあるのだろうか。

カナダの学校改善研究者 Mitchell & Sackney (2009) によれば、教育学における「学習共同体」<sup>6</sup>に関する議論は、以下のような共通する特徴を備えている。①共通のビジョン・価値・目標を備えている、②協働的な活動文化を備えている、③集合的な学習と共通の理解が存在する、④反省的な実践と実験に焦点をあてる、⑤知識システムとデータを基礎とした意思決定が存在する、⑥リーダーの共同体である、⑦高い信頼の文化が存在する (pp.26-29)。

これら「学習共同体」の特徴と、「専門職の学習共同体」の議論との違いを明らかにするためには、Hord が「専門職 (professional)」という言葉にどのような意味を込めているのかに注目する必要がある。Hord によれば、「専門職」とは、「生徒たちがお互いにしっかりと学習するために、効果的な指導プログラムを伝達することに対する応答責任と説明責任を持つ人物」であり<sup>7</sup>、「自らの学習や生徒の学習に情熱的なコミットメントを示し、この目的に対して責任を共有する」(2009, p.41) 人物である<sup>8</sup>。そして、スタンダードの登場によって、「教師や管理職は、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」(2008, p.12) と述べている。

これらの言葉から、Hord の「専門職の学習共同体」論は、従来の「学習共同体」の議論にみられる共通の特徴に加えて、高い水準での教育成果の追及や、応答責任と説明責任の確立を明確に意識していること、そしてその実現のための責任の共有や意図的な学習の機会の必要性を提示していること、が読み取れる。

## (3) 「専門職の学習共同体」の前提

このような従来の「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、Hord の議論において前提とされる人間観や学習観や変革観に触れたい<sup>9</sup>。

### 1. 人間観

Hord が「専門職の学習共同体」において前提とする人間観は、「仲間と協力して活動する自己主導型の学習者 (self-initiating learner in concert with peers)」(2009, p.41) である。この人間観が「専門職の学習共同体」を構成する全ての成員の前提となる。ここでの教師モデルは、「学習する専門職としての教育者 (educators as learning professionals)」であり、個人主義的な「個人事業主」や、チームティーチングの導入後の「チームメイト」、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「学習者としての教育者」という教師モデルとは、先の「専門職」としての役割を担う点で、異なるモデルとして位置づけられている。

### 2. 学習観

Hord によれば、「学習とは専門職が自らの知識やスキルを高めるために従事する活動」(2009, p.41) であり、「専門職の学習共同体」において前提となるのは、構成主義 (constructivism) の学習論である。構成主義の学習論にとっては、次の6つの原理が重要である。①学習者は、固有の先行する知識・経験・信念を学習状況に持ちこむ。②知識は、多様性のある真正のツール・資源・経験・コンテキストを通じて、多様な方法で、固有成り個人的に構成される。③学習は、活動的で反省的なプ

ロセスである。④学習は、新しい概念構造、意義深い表現、あるいは新しいメンタルモデルを構成するための適応・同一化・拒絶という発達のなプロセスである。⑤社会的相互作用は、反省・協働・交渉・意味の共有を通じて多様なパースペクティブを導入する。⑥学習は、学習者によって内的に統制され媒介される。これらの原理は従来の「学習共同体」の議論と共通するが、Hord の場合は、従来の議論以上に、学習をより相補的で相互作用的であり、全ての参加者の成長に投資することであり、社会的コンテキストにおいて最も生産的である（2009, p.41）と理解する点特徴的である。

### 3. 変革観

Hord は、「実践の改善は実践の変革に根ざしており、実践の変革は学習に根ざしている。知識・理解・洞察・スキル・行動・態度・信念・価値の変革は、学習を必要とする」（2003, vii）、と述べる。このような主張の背景には、「教師の学習 ⇒ 教師の知識・スキル・行動の変革 ⇒ 生徒の結果の高まり ⇒ 学校改善」（2000, p.26）という学習と学校改善の関係に対する認識がある。また Hord は、変革の原理として、例えば、「変革は学習である－それはとても単純であり複雑でもある」「変革はプロセスであり出来事ではない」「変革の促進はチームの努力である」「コンテキストが学習と変革のプロセスに影響を及ぼす」といったものを挙げている（Hall & Hord, 2010, pp 5-16.）。このような Hord の前提とする変革観は、協働文化の構築のために相互に支援的な関係性や価値・規範の共有を重視する「学習共同体」の議論以上に、成員の学習を通じた学校全体の改善プロセスの動的な理解を重視している。

#### (4) 「専門職の学習共同体」の構成要素（次元）

以上のような前提をもつ「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 5 つの構成要素（次元）を備えている（Hord, 1997 a, Hord & Sommers, 2008）。以下では、表 1 にしたがって、それぞれの構成要素について見ていこう。

表 1 「専門職の学習共同体」の構成要素

信念・価値・ビジョンの共有	職員は生徒の学習に一貫して焦点をあて、生徒の学習は職員自身の継続的な学習によって強化される－それ故に専門職の学習共同体である。
共有的・支援的なリーダーシップ	管理職や構成員は決定を行うための権力や権限を共有している。
集約的な学習とその応用	共同体は、生徒の学習ニーズに取り組むために、何を学習することに決めるのか、そしてそれをどのように学習するのかが、肝心な点である。
支援的な状態	構造的な要素は、協働を支援するための時間、共同体の活動に適した場所、資源と方針などの物理的要件を提供する。関係的な要素は、共同体の人間や対人関係の発達、開放性、真実を語ること、そして成員間の尊重とケアリングの態度に焦点をあてることを支援する。
個人的な実践の共有	共同体の成員は、個々の改善や組織の改善を支援するようなフィードバックを互いに与え合う。

（出典：Hord & Sommers, 2008, p.9）

- ① 信念・価値・ビジョンの共有：ビジョンの共有とは、単純に良いアイデアを承認することではなく、個人や組織にとって重要な特定のメンタルイメージである。教職員は共有ビジョンを開発するプロセスに関与するだけでなく、教授・学習についての意思決定の道標としてビジョンを活用する。「専門職の学習共同体」の中核的な特徴は、生徒の学習に対する焦点がぶれないことである。価値やビジョンの共有が、教職員が共有する行動の規範を結びつける。「専門職の学習共同体」のビジョンは、生活・活動・学習の質（＝総合的な質）に焦点をあてることである。
- ② 共有的・支援的なリーダーシップ：伝統的な階層構造を持つ学校では、校長は「全能感」を備えた人物であり、「教師は教え、生徒は学習し、管理職は管理する」ことが前提とされている。これに対

して「専門職の学習共同体」では、学校の全ての成員が、疑問を持ち、調査を行い、解決策を模索することで、学校改善に貢献する。そこでの管理職と教師との関係は、協働的・同僚的であり、全員が専門的に成長し、同じチームで活躍し、よりよい学校づくりという共通の目標に向かって活動する。

- ③ 集合的な学習とその応用：「専門職の学習共同体」では、あらゆるレベルの多様な人々が、反省的対話に根ざした協働的な活動に従事する。教職員は、学年や教科の枠を超えて、関連する課題や問題を明確にしながら、生徒や教授・学習についての会話や議論を行う中で、お互いの活動を理解し合い、アイデアの共有による連帯を創造する。こうした探究的な活動は、校長や教師たちが学習者の共同体になることに役立つ。
- ④ 支援的な状態：支援的な状態は、「専門職の学習共同体」を特徴づける学習・意思決定・問題解決・創造的活動を行うための単位として、いつ・どこで・どのように職員が協力するかを決定するものである。構造的な要素は、集まって会話するための時間、教職員間の物理的近接性、相互に依存した教授役割、コミュニケーション構造、学校の自律性、教師のエンパワメントなどである。関係的な要素は、フィードバックを受け入れ改善へ向けて活動する積極性、同僚どうしの尊重と信頼、効果的な教授学習を可能にする適切な認知やスキルの保持、生徒の学習への高い関心と関与、連続的な批判的探究と改善の規範、意思決定における関与の規範、教師間の同僚的な関係性、積極的で思いやりのある生徒－教師－管理職の関係性、支援的な地域社会の態度などである。
- ⑤ 個人的な実践の共有：日常的な職務におけるピアレビュー（同僚評価）は、「専門職の学習共同体」における規範である。この実践は評価的なものではなく、「同僚が同僚を支援する」プロセスの一部である。こうしたレビューでは、互いの教室を観察するために訪問し、ノートや記録をつけ、お互いの観察に対する議論が定期的に行われる。そのプロセスは、教職員の相互的な尊重・理解と信頼の職場文化によって可能になる。実践を共有して高いレベルの協働を謳歌している教師たちは、お互いの偉業を称賛・認識し、自分たちの成功も失敗も積極的に共有し、論争や議論や不一致に寛大であり、お互いのトラブルに共感と支援を提供する。

#### (5) 「専門職の学習共同体」における活動とその成果

これら「専門職の学習共同体」の構成要素のうち、成員の活動の中核になるのは「集合的な学習とその応用」であり、その他の構成要素は活動を持続させるための構造<sup>10</sup>と位置づけられる。

「専門職の学習共同体」の活動は、質の高い効果的なティーチングと全ての生徒の学習の向上を目指した「連続的な探究と改善」を、次のようなサイクルで展開することである（Hord & Hirsh, 2008, pp.36-38）。①活動における生徒の成果を省察して、どれくらい生徒のためになっているかを決定する。②生徒のニーズを確認して、優先事項を具体化する。③解決策を検討して、新しい実践を採用する。④専門的な学習や新たな実践の実施の計画をする。⑤計画や実施の進歩をモニターする。⑥評価をもとに修

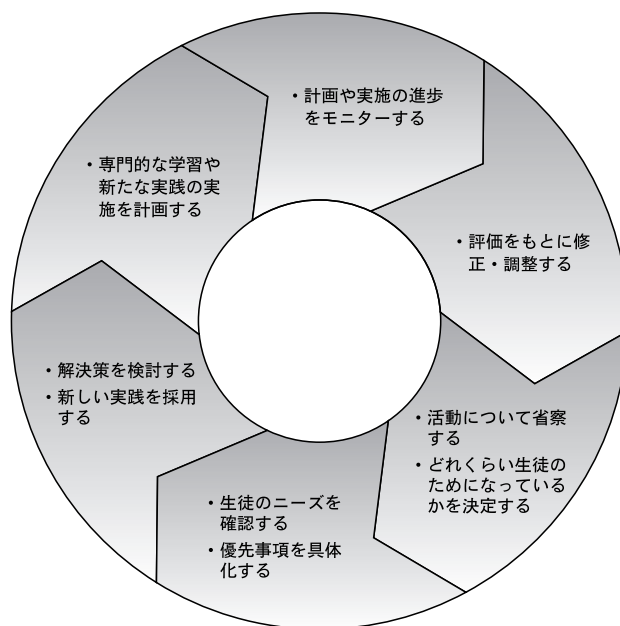


図 「専門職の学習共同体」の活動  
(出典：Hord & Hirsh, 2008, p.37)

正・調整する。これらのステップは、互いに重複したり、統合される場合がある。

「専門職の学習共同体」における活動の成果は、成員の成果と生徒の成果に区別される。成員の成果としては、教師の孤立の減少、学校の使命や目標に対するコミットメントの向上、生徒の全体的な発達のための責任の共有、教える内容の意味や理解の高まり、満足と高い士気、意義深く永続的な変革を行うことへのコミットメントなどが挙げられる。そして、生徒の成果として、測定可能な学力の向上、退学率や無断欠席の減少、長期欠席率の低下、異なる背景を持つ生徒間の到達度ギャップの縮小などが挙げられる。

#### (6)「専門職の学習共同体」における校長のリーダーシップ

このような特徴を持つ「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。

Hord は、変革に対する校長のスタイルを、学校の当面の課題には反応するが同僚的な学習や協働へは関心を向けない「応答者 (responder)」、学校の課題に積極的に対応して適切な管理・運営を行うが学校の変革には関心を向けない「管理者 (manager)」、生徒の学習に適した変革に着手して学校のビジョン設定や教職員との協働を実現する「主導者 (initiator)」、教職員の共有型リーダーシップを重視することでより持続可能な優位性を創造する「協働者 (collaborator)」、の4つで理解する (Hord & Sommer, 2008, p.39-40)。このうち、「専門職の学習共同体」で前提となる「仲間と協力して活動する自己主導型の学習者」という人間観と一致するのは、「主導者」と「協働者」である。

「専門職の学習共同体」において、「校長は、教師たちが生徒のニーズに応える能力を持っていると信じ、教師たちを専門職として尊重し、仲間や同僚として一緒に活動・学習し、アイデアを共有し、意思決定に参加させるような、共有的・支援的なリーダーシップを発揮する」(Hord, 1997 a)。ディバーツ初等学校において、こうした校長の役割は、「舞台上の賢者 (sage on stage)」とは対照的な「傍らの案内役 (guide on the side)」として描かれている<sup>1)</sup>。

「傍らの案内役」として「専門職の学習共同体」を創造する校長の役割は、以下のようなものである (Hord, S. & Hirsh, S., 2009, pp 22-23)。<sup>①</sup>自分たちは一緒に成功できることを教師たちに強調する、<sup>②</sup>知識を新鮮な状態に保つことを教師たちに期待する、<sup>③</sup>自己統治に向けて共同体に指針を与える、<sup>④</sup>データをアクセス可能にする、<sup>⑤</sup>議論や意思決定のスキルを教える、<sup>⑥</sup>教師たちに研究を示す、<sup>⑦</sup>信頼構築のために時間を費やす。

このような「専門職の学習共同体」を促進・向上・持続させるための効果的なリーダーシップには、コミュニケーション (communication)、協働 (collaboration)、コーチング (coaching)、変革 (change)、葛藤 (conflict)、創造性 (creativity)、勇敢さ (courage) という7つの要素 (7C) が重要である (Hord & Sommers, 2008, pp.32-37)。これら7つの要素は、通常の「学習共同体」の議論で重視される課題 (前者4C) だけでなく、葛藤の管理、問題解決における創造性、必要であれば既存のシステムに挑戦する毅然たる勇敢さといった挑戦的な課題 (後者3C) も含んでいる点が特徴的である。

### III. Hord 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、Hord の「専門職の学習共同体」論の特徴を概観してきた。最後に、Hord の議論が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検討したうえで、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。

従来の学校経営研究において、Sengeの議論は「学習する組織」を構築するための5つのディシプリン（自己マスタリー、メンタルモデル、共有ビジョン、チーム学習、システム思考）をそのまま学校にあてはめる形で検討する論稿（例えば、Isaacson & Bamberg, 1992）が散見されるが、Hordの場合は、より学校に馴染むかたちで独自の「専門職の学習共同体」の構成要素（次元）をモデル化し、そこでの具体的な活動プロセスや成果を明示化している。このように教育の実践や学校の現実に根ざした概念の創出を目指すHordの議論は、実践性を志向する近年の学校経営研究にとって、大きな意義を有すると思われる。

また、従来の学校改善研究に対しては、理論的・概念的な分析枠組み（モデル）がほとんど存在していないため、学校改善事例どうしの比較可能性に欠けること（Fidler, 2001, p.63-64）や、教師が実際に教室のなかで何を行うかは不明確であるため、生徒の学習における何らかの改善と結びつかないこと（Louis et al., 1999, p.254）、が課題として指摘されている<sup>12</sup>。Hordの議論は、こうした課題を克服するために有効な分析枠組みや活動モデルとなる可能性を秘めていると思われる。

ただし、欧米（特に北米）の学校経営研究では、「専門職の学習共同体」の急速な広まりが、教育者たちの表面的な理解や思考に寄与することの懸念や、単純に「新しい万能薬」と見なされる危険性に対して、次のような指摘がなされている。

\* 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、自分たちの行っていることを「専門職の学習共同体」と呼んでいるに過ぎない（Fullan, 2006, p.10）。

\* 「専門職の学習共同体」は、単に愉快で居心地のよい場所ではない。それらは生徒の学習に関する切実な問題に取り組むために必要なコミットメントや批判的論争のレベルにおいて、厳しい要求を課すという意味で、同僚的なのである（Hargreaves & Fink, 2006, p.128）。

こうした指摘を踏まえれば、「専門職の学習共同体」の創造に関する重要な課題は、その理論的基盤となるSengeの「学習する組織」論の本質をより深く理解したうえで、学校の改善や変革を把握することである。このような認識から、これまでに概観してきた「専門職の学習共同体」の議論にもとづいて、われわれが「学習する組織」としての学校を理解するために重要な視点や課題を整理しておこう。

第一に、学習の質の次元に関する理解である。Hordは、「専門職の学習共同体」の主たる目標は、「集合的な学習とその応用」のプロセスにおいて、職員の学習がより深遠かつ豊かに行われることである（Hord & Hirsh, 2008, p.27）と述べる。また、組織学習を推進する論者の議論を参考にして、「学び合い（learning together）には会話と省察が必要である」（Hord & Sommers, 2008, p.152）と述べている。こうした学習の深さや省察に対する認識はSengeと共通するように思えるが、次の記述にみられるように、Sengeの学習に対する理解はさらに深遠である。

「真の学習は人間であることの証の核心に迫るものである。学習を通じて、私たちは自分自身を再創造する。学習を通じて、私たちは決してできなかった何者かになる。学習を通じて、私たちは世界や世界と自分との関係を再認識する。学習を通じて、私たちは創造する能力を拡大し、人生の生成的プロセスの一部となる。私たちの内面には、このタイプの学習への深い渴望が存在している。」（Senge, 1990, p.14）

Sengeが「学習する組織」論において重視する学習とは、このようなメタノイア（＝精神のシフト）であり、「何（what）をするか」「どのように（how）するか」についての学習だけでなく、「自分たちは何者なのか」についての学習である（センゲ他, 2006年, 18頁）。また、「学習する組織」においては、「生き残るための学習（survival learning）」や「適応的学習（adaptive learning）」では不十分であり、創造する能力を高める「生成的学習（generative learning）」やメンタルモデル（既存の認識枠組み



や思考前提)を問い直す「ダブル・ループ学習」が必要である。この観点からすれば、Hordの議論は、省察や探究という言葉こそ使っているものの、学習そのものの質の次元(レベル)にはあまり言及しておらず、学校の改善や変革が表面的に理解・実行される危険性を孕んでいるように思える。「学習する組織」としての学校の変革や改善を理解するためには、「学習」そのものの深い理解に基づいた議論の展開が必要であろう。

第二に、校長のリーダーシップに関する理解である。Sengeによれば、リーダーシップとは「共同体の未来を形成していく能力、厳密に言えば、そのために必要となる意義深い変革のプロセスを持続させる人間の共同体の能力」(Senge et al., 1999, p.16)である。この定義から読み取れるのは、Sengeがリーダーシップにおけるビジョン形成、変革プロセス、持続可能性を重視していることであり、その点はHordの議論でも同様であろう。ただし、近年の欧米の学校経営研究において、「学習する組織」としての学校の創造における校長の変革型リーダーシップ(transformational leadership)に関する議論や、長期的・持続的な学校の改善や変革における持続可能なリーダーシップ(sustainable leadership)に関する議論が展開されていることは注目に値する<sup>13</sup>。これらの研究成果は「専門職の学習共同体」の創造においても重要だと思われるが、Hordはほとんど言及していない。われわれの研究では、「学習する組織」としての学校を創造するための校長のリーダーシップのありようを理解するために、Sengeの議論とそうしたリーダーシップ論との関連性を整理・検討したうえで、研究の視点を明確にすることが課題となる。

第三に、「専門職の学習共同体」の特徴(構成要素)についての理解である。Sengeは、O'Neil(1995)とのインタビューの中で、「学習する組織とは、自分たちが本気で創造したいと望むことを創り出すために、全てのレベルの人々が、集合的・連続的に自らの能力を高める組織である」(p.20)と述べ、「もし自分がある学校の校長に選ばれたとしたら、学校を学習する組織にするために、まず何をしますか?」という質問に、次のように答えている。

「何か違ったことをすることに本気でコミットする教師を見つける。私は、校長が孤立した状態で『環境を整備する』ことができるとは思わない。しかし、校長は環境を整備し始める人の集団を引き合わせることはできる。そして彼らは自分たちがしようと試みることにする何らかのアイデアや、それを行うための本気のコミットメントと情熱を持たなければならない。」(O'Neil, 1995, p.22)

これらの言葉から読み取れるのは、「学習する組織」としての学校を創造する校長や教師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。「学習する組織」としての学校を理解するためには、その学校が「専門職の学習共同体」の5つの構成要素を備えているか、といった外側から枠組みを当てはめる視点だけでなく、その学校の成員たちが「どのような未来を切り開こうとしているか」といったような、目指そうとしている方向性にも目を向ける必要がある。

第四に、スタンダードやアカウンタビリティを重視する新自由主義的な教育改革と「専門職の学習共同体」の創造の関係性についての理解である。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、産業時代の機械的システム(mechanistic system)から、知識時代の生きたシステム(living system)へと、学校の組織観を転換する必要性について論じている。「生きたシステムは自分自身を統制する。機械はその操作者によって統制される」(p.44)。「生きたシステムは自力でつくりあげるのに対して、機械的システムは他者によってつくられる」(p.53)。このような認識のもと、Sengeは「試験の点数を通じて学校を『説明責任を果たす』ようにする近年の努力は、産業時代の統制思考を激化させる」(p.44)と述べて、機械的システムの組織観を強化する教育改革には批判的である。また、カナダの教育社会学者 Andy Hargreaves は、スタンダードを重視した教育改

革の波によって「専門職の学習共同体」における学校成員の協働性やケアリングの関係性が侵食されるという議論を、具体的な事例をもとに展開している<sup>14</sup>。これに対して、Hord の場合は、近年のスタンダードを重視する教育改革を所与の前提として、高く厳しい教育成果の追及やアカウンタビリティの確立を意識した議論を展開する。Senge や Hargreaves の視座からすれば、Hord の「専門職の学習共同体」論は、教育改革の背後にある理念や前提を無批判的に受容し、教育改革による学校成員の協働性やケアリングの関係性の変容を看過しているように思える。個人の主体性や成員の協働性を大切にする「学習する組織」としての学校を理解するには、それらに影響を及ぼす外的な圧力である教育改革の孕む問題や課題に対して、その学校の成員たちがどのように受容し、妥協や拒絶をしているのか、といった視点を持つことが必要になるであろう。

### 【注】

- 1 例えば、佐藤（2006）、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会（2004）など。
- 2 浜田（2009）は、「学校の組織力」を主たる関心に、Senge の「学習する組織」論のうち、特に共有ビジョンのディシプリンを踏まえて学校の実践事例を紹介している。その他に、的場ら（2005）が「学習する組織」としての学校における授業研究のプロセスについて検討しており、中村（2009）が Senge et al.（2000）による「学習する学校（Schools That Learn）」の議論を紹介している。
- 3 我が国における「専門職の学習共同体」の先行研究としては、矢野・木原・森（2010）がカリキュラム・リーダーシップとの関連から Hord の議論を紹介しており、八田（2010）が教師の知識と学習過程の関連から Shulman の議論を紹介している。なお、われわれの共同研究（曾余田・織田・金川・森下，2009）では、カナダの教育経営学者 Leithwood et al.（2006）による「専門職の学習共同体」の議論を紹介した。
- 4 Hord らのプロジェクトにおいてディパート初等学校が注目されたのは、「意思決定の共有や学校に基礎を置く経営に関するその歴史ゆえ」であり、「その学校でかつて働いていた人物や、その学校をよく知る現場の同僚たちからの熱烈な報告によって」（Boyd & Hord, 1994 a, p.2）である、とされている。Hord（1997 a）によれば、この学校が学習者の共同体を創造するステップ（要因）は、「関心を引き付け、人々を積極的にまとめあげ、共有ビジョンの構成に関与させ、信頼と関係性を育み、連続的な学習のプログラムを発展させる」という点で、Senge の理念と非常に類似している。
- 5 Hord が参考にした教育学や企業経営の文献は数多くあるが、その主なものとして、Little の同僚性の研究、Rosenholtz の教師の職場研究、McLaughlin & Talbert の教授・学習コンテキストの研究、Darling-Hammond の職能発達の研究、Deal & Kennedy の企業文化論、そして Senge の「学習する組織」論を挙げることができる。
- 6 Mitchell & Sackney（2009）によれば、教育学において「学習する組織（learning organization）」から「学習共同体（learning community）」へと呼び名が変わったのは、「組織」のメタファーが機械的・道具的なイメージを喚起するからである（p.25）。
- 7 佐藤（2008）は、教師の「責任」概念を、1人ひとりの子どもに対する応答責任（responsibility）と、納税した金額に見合うサービスを要請する説明責任（accountability）とに区別する。そのうえで、現在の新自由主義的な教育政策においては、応答責任から説明責任への転換が見られ、それによって学校の行政と経営に「数値目標による経営評価」が蔓延している、と指摘している。この観点からすれば、Hord の専門職に関する議論は、応答責任と説明責任の両方を重視している。
- 8 「専門職の学習共同体」における専門家は、教師や管理職だけでなく、カウンセラー、図書館員、学校専属の精神分析医などを含んでいる。
- 9 われわれの研究では、「学習する組織」の特徴よりも、その前提となる組織観や変化観を重視している。
- 10 ここでいう「構造」とは、議論の論理構造ないし組織図の伝達構造ではなく、時間をかけて行動に影響を与える重要な相互関係と関連する「システム構造」である（Senge, 1990, p.44）。この理解は「システム思考」のディシプリンと密接に関わっている。
- 11 こうしたリーダーシップは、近年の学校経営研究において、「自律分散型リーダーシップ（distributed leadership）」論として注目されている。このリーダーシップ論では、リーダーは変革の代理人であり、リーダーシップは社会

- 的な影響力の関係性として定義され、学校を導くためには複数のリーダーが必要である、とされている (Hord, et al., 2010, p.92.)。
- 12 一方で、Hord の議論に対しては、「(専門職の学習共同体が) どのよう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) という指摘がある。この指摘は、Hord と同じプロジェクトに参加している研究者たちによるものであり、彼女らは「専門職の学習共同体」の発達段階や成熟度を明らかにするためのツールの開発や事例研究を進めている。
- 13 「専門職の学習共同体」を創造する校長のリーダーシップをめぐるのは、変革型リーダーシップについては、例えば Leithwood et al. (2006) があり、持続可能なリーダーシップについては、例えば Hargreaves & Fink (2006) がある。
- 14 Hargreaves (2003) は、「専門職の学習共同体」の具体的な事例として、オンタリオ州の中等学校であるブルー・マウンテン (Blue Mountain) 校を挙げている。この事例を含めた彼の「専門職の学習共同体」をめぐる議論の詳細な検討については別稿を予定している。また、欧米の学校経営研究では、多くの論者が「専門職の学習共同体」に関する議論を展開しているが、それらの文献にみられる議論の性質の違いについての解明は、今後の課題としたい。

### 【参考文献】

- Boyd, V. & Hord, S. M., Principals and the New Paradigm: Schools as Learning Communities, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1994 a.
- Boyd, V. & Hord, S. M., "Schools as Learning Communities", *Issue ... about Change*, Vol. 4 (1), Austin, TX; Southwest Educational Development Laboratory, 1994 b.
- Fidler, B., 'A Structural Critique of School Effectiveness and School Improvement', in Harris, A. & Bennett, N., *School Effectiveness and School Improvement- Alternative Perspective*, Continuum, 2001, pp.47-74.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『中学校を創る－探究するコミュニティへ』東洋館出版社, 2004 年.
- Fullan, M., "Leading Professional Learning- Think 'system' and not 'individual school' if the goal is to fundamentally change the culture of schools", *The School Administrator*, No.10 (63), 2006, pp.10-14.
- 浜田博文編著『「学校の組織力向上」実践レポート－実践の成果と舞台裏』教育開発研究所, 2009 年.
- Hall, G. & Hord, S., *Implementing Change (3rd. edition) - Patterns, Principles, and Potholes*, Pearson, 2010.
- Hargreaves, A., *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, 2003.
- Hargreaves, A. & Fink, D., *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, 2006.
- 八田幸恵「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 35 巻, 2010 年, 71~81 頁.
- 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.
- Hipp, K. & Huffman, J. (eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best*, Rowman & Littlefield Education, 2010.
- Hord, S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, TX; Southwest Educational Development Laboratory, 1997 a.
- Hord, S., "Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important?", *Issues ... about Change*, 6 (2), 1997 b.
- Hord, S., "Change is learning: It's as Simple and Complicated as That", *The Journal of Classroom Interaction*, 35 (1), 2000, pp.26-27.
- Hord, S., 'Foreword: Why Communities of Continuous Learners?', in Huffman, J. & Hipp, K., *Reculturing Schools As Professional Learning Communities*, Scarecrow Press, 2003, pp.vii-xi.
- Hord, S. "Learn in community with others", *Journal of Staff Development*, 28 (3), 2007, pp.39-40.
- Hord, S. "Evolution of the professional learning community", *Journal of Staff Development*, 29 (3), 2008, pp.10-13.
- Hord, S., "Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose" *Journal of Staff*

- Development*, 30 (1), 2009, pp.40-43.
- Hord, S. & Sommers, W., *Leading Professional Learning Communities, Voices from Research and Practice*, Corwin Press, 2008.
- Hord, S. & Hirsh, S., 'Making the Promise a Reality', in Blankstein, A., Houston, P. & Cole, R., (eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, Corwin Press, 2008, pp.23-40.
- Hord, S. & Hirsh, S., "The Principal's Role in Supporting Learning Communities", *Educational Leadership*, February, 2009, pp.22-23.
- Hord, S., Roussin, J. & Sommers, W., *Guiding Professional Learning Communities- Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*, Corwin Press, 2010.
- Isaacson, N. & Bamberg, J., "Can Schools Become Learning Organizations ?", *Educational Leadership*, Vol.50 (3), 1992, pp.42-44.
- Leithwood, K., Aitken, R. & Jantzi, D., *Making Schools Smarter 3<sup>rd</sup> edition- Leading with Evidence*, Corwin Press, 2006.
- Louis, K., Toole, J., & Hargreaves, A., 'Rethinking School Improvement', in Murphy, J. & Louis, K. (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, Jossey-Bass, 1999, pp.251-276.
- 的場正美, サルカール アラニ・モハメッド レザ「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(4) - 『学習する組織』という学校における授業研究のプロセス」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第52巻第2号, 2005年, 123~134頁.
- Mitchell, C. & Sackney, L., *Sustainable Improvement- Building Learning Communities that Endure*, Sense Publishers, 2009.
- 中村香『学習する組織とは何か-ピーター・センゲの学習論』鳳書房, 2009年.
- O'Neil, J., "On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge", *Educational Leadership*, 52 (7), 1995, pp.20-23.
- 佐藤学『学校の挑戦-学びの共同体を創る』小学館, 2006年.
- 佐藤学「学校再生の哲学-学びの共同体と活動システム」田中智志編著『グローバルな学びへ-協同と刷新の教育』東信堂, 2008年, 41~70頁.
- Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday, 1990.
- Senge, P. et al., *The Dance of Change- The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Nicholas Brealey Publishing/ London, 1999.
- 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. 他著, 野中郁次郎監訳『出現する未来』講談社, 2006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, 148-159頁, 2009年.
- 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.
- 矢野裕俊, 木原俊行, 森久佳「カリキュラム・リーダーシップに関する理論の構造的把握の試み-PLC (Professional Learning Community) との接点に注目して」日本カリキュラム学会第21回大会, 自由研究発表レジュメ, 2010年7月.

## 【付 記】

本稿は、日本教育経営学会第50回大会(2010年6月5日 於:静岡大学)の口頭発表資料、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(2)」における織田の担当部分に大幅な加筆・修正を加えたものである。なお、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：「専門的な学習共同体」の事例校—ジョン・ディバート初等学校

## 危機の機会

ジョン・ディバート (John Dibert) 初等学校は、南部の大都市における商業・産業地域の郊外に位置している。幼稚園から6年生まで400人の児童が通っており、その多くが低所得の家庭出身であり、改修の必要がある家屋に暮らしている。築70年の建造物が大きな都市公園に隣接しており、さほど遠くないところにはコミュニティカレッジがある。

多くの都市近隣で発生したのと同じように、学校の生徒数は家族が年齢を重ねて居住者が郊外に引っ越すにつれて減少していった。70年代の初頭、ディバート校は、ずいぶん官僚的になり、厳格に構造化され、唯一の意思決定者としての1人の管理職によって階層的に支配された。絶えず生徒数が減少していくため、教育委員会は閉校を検討したのだが、この危機が学校の消滅を望まない数名の意思の強い保護者たちの意義深い行為を触発した。

これらの保護者たちは、学校の存続のために教育委員会との対話を始めるという関心を抱いている別の保護者たちとの連携を構築した。結果として、自由入学方式のマグネットスクールとして学校を存続させるという決定がなされた。マグネットスクールという新しい概念のもとに、新しい管理職が赴任して、十分な生徒の入学者を生み出すための挑戦が掲げられた。これは、その学校の再創造と再形成に重要な役割を果たした校長たちの挑戦のストーリーである。

## 再建

4人の校長が、ディバート校における変革への挑戦に貢献した。その4人とは、ルーシアン・カーマイケル (Lucianne Carmichael)、クリフ・サン・ジェルマン (Clif St. Germain)、ナンシー・ピカード (Nancy Picard)、ワイリー・エイツ (Wiley Ates) である。

## ルーシーの遺産

ルーシアン・カーマイケルは、子ども中心型のアプローチを好んでおり、校長に意見を求めてきた保護者たちにこの理念を提示した。ディバート校での変革は、「真の子ども中心型アプローチは、実際のところ、人間中心型アプローチである…なぜなら教師は自分自身を尊重するまでは、子どもたちを尊重することはできないからだ」という彼女の理念から始まった。この人間中心型アプローチのもとで、職員たちには、もし新しいプログラムの一員になりたくなければ、他の学校に異動するという選択肢が与えられていた。異動を選択した人物の代わりにその学校に赴任する新任の職員は、ルーシアンによって選ばれることになった。これは1975年当時としては極めて異例であった。事実、ルーシアンは次のように報告している。「私は(その学区において)教師にインタビューを行った初めての校長だと確信している。それを達成するのは闘いだったが、(学区は)承認した。」

当初、ルーシアンは教師たちのために夏の長期研修プログラムを陳情したが、資金がわずか1週間分しか利用できなかった。新しい教材と1週間の研修を携えて、教師たちは学校を再創造し始めた。彼らは教室を等級分けせず、子どもたちを家庭のグループでいくつかの年齢にグループ分けした。カーマイケルはこの編成の基盤にある哲学を明確に述べた。「子どもたちは他のどんなものよりも、他の子どもを真似ることで学習する。私たちは自分の子育てからそれを知っている…学校の場合、子どもたちは(a)書籍や(b)教師から学習するものだと考えるので、私たちは真似ることを活用しないのである。」

ルーシアンの哲学の別の側面は、子どもたちに芸術的創造性を開発・実演するために提供される連続的な機会の中で表現された。音楽、演劇、踊り、視覚芸術のいずれであれ、子どもたちは自分や他の子どもたちの千差万別の文化や背景を共有できた。このような方法で、子どもたちは、自分たちの「レインボースクール」であるディバート校に集合的に貢献する自らの特別な差異を尊重された。これはアーティスト(陶芸家)としてのルーシアン自身の経験と合致するものであった。

「考え方が変わるまでは、何も変わらない」とルーシアンは述べた。「私は長い長い時間を教師たちと一緒に過ごす。時間や資金などの全ての投資は、いつでも職員たちのために行った。何らかの備品を購入する、あ

るいは校舎に資金を費やす以前に、その資金は教師たちのための機会に、教師たちのための時間に、私たちみんなのために、まずは費やすことにした。私たちが保持する最も重要な資源は職員であることを一から学習した。最大限の資金でさえも、職員に投資し過ぎであるということはない。」

ルーシアンは子ども中心型アプローチを活用しているイギリスの学校の訪問に何人かの教師を連れていった。「それは何物にも変えがたい学習であった。その学校について読むだけでは不十分だった。もしそこへ赴いて何かを経験すれば、私たちが語っていることを本当に理解できる。自分や他の教師たちは、他の学校に入り込まねばならないと、いつも感じていた。実際に、私たちは、行って、見て、経験して、実行しなければならない…だから、教師や自分が旅行する機会をもらうことには、それだけの値打ちがある。」

「私たちは自分に養分を与え、自分に投資し、自分に教えなければならない。私たちは一流の学習者にならないといけない。もし教師たちが学校という建物の中で主たる学習者でなければ、子どもたちは多くのことを学習しない。教師たちは学習者となるための時間を持たねばならない。教師たちは支援を受けねばならないのである。」

このように、時間はルーシアンが職員と彼らの発達のために提供したもう1つの資源であった。学区は何も時間を提供してくれなかったので、職員はただちに利用できる時間を再検討し始めた。職員たちは時間が「非常に可鍛性のある資源である」ことに気づいた。職員は1週間のうち4日で長めの授業を行い、木曜日は早めに子どもを帰宅させることで、時間を配分することに決めた。木曜日に得られた時間は、教師がお互いに顔を合わせることに使用されたが、決して「定期的な」職員会議には使用されなかった。「基盤となる理念はいつでも、それが何らかの自己開発プロセスのためになる、というものであった。」こうして、職員勉強会が木曜日に始まった。これを受けて、教師たちは「できる限りの良質な書物、そして良質な教材に囲まれて、協力して活動する機会に、最初から没頭した。」

教師たちとの広範な相互作用を通じて、ルーシアンは共有ビジョンを育んだ。「私は継続的に教師たちにメモや手紙を書いた。教室にも足を運んだ。教室を出ると、私が見た各教師の良かったところを支援するメモを書いた…校長としての私の仕事において、教師たちはある意味私の生徒たちであるし、私が生徒にしてほしいと望むことをしてもらえよう、教師たちにはあらゆることをしなければならない。私は教師たちを信頼し、尊重し、支援し、鼓舞し、育成し、彼らの行いを見たらうえて良い部分を鍛えねばならない。教師たちがそのことを経験し始めれば、教室で行われていることに対するさらに高次のビジョンや能力を持ち始める、と考える…そのことが教師たちの精神の中で起動し始めれば、それに終わりはない。雪だるま式である。」

学校全体の共同体（管理職、教師、子ども、学校を訪問した保護者）は、朝のミーティングで毎日顔を合わせる。学校の地階で毎日のように、彼らは学校や教室での出来事を共有し、子どもたちの業績を褒め称えた。この毎日の相互作用を通じて家族意識が高まったのである。

## 2番目の校長クリフ：陶芸家の聖火を受け継ぐ

教職員たちは、クリフ・サン・ジェルマンについて、ディバート校で副校長になった27歳の生徒指導員であり、数年後に校長になった人物と記憶している。クリフは彼のメンターであるルーシアンについて「彼女は学校の魂（spirit）であり、美しさへの執念と焦点化の化身である」と述べた。仮にルーシアンが学校の魂だとすれば、クリフは学校の心（heart）であるから、長期にわたりディバート校の教師でいるよう勧められた。クリフの目標は、子どもたちが学習できる幸せな場を開発することであり、「親切にしよう、共有しよう（Be Kind and Share）」はみんな（管理職、教師、生徒、補助職員、保護者）が個人的・専門的にどのように相互作用するかについての基本理念であった。

先に述べたように、教職員は、ディバート校に留まって、新しい学校とその開発の一翼を担うことに署名するか、それとも別の学校へ赴任するか、という選択肢を持っていた。クリフが報告するように、何人かは異動しないことを決定したが、彼らは留まりたいわけでもなかった。初年度にクリフと教職員が直面した別の問題は、教室に子どもが多過ぎること、図書が十分でないこと、教職員計画のための時間を解放できないこと、乱暴な子どもの遊びが多過ぎること、規律に十分な一貫性がないこと、など他にもたくさんあった。

クリフの戦略の1つは、木曜日の午後の職員勉強会で全教職員と顔を合わせることで、そして彼らが対処すべく抱えている問題に取り組むことであった。クリフの考えは、もし彼がいくつかの問題の解決を支援できれば、

積極的に新しいものの見方 (mind-set) を共有するようになり、学校教育の新しいビジョンと一緒に進めるようになり、子どもたちが学習する幸せな場を創造するようになるだろう、というものだった。最初の2~3年のエネルギーは、文化・カリキュラム・子どもの観点から明確に述べることのできるビジョンを構築するために費やされる必要がある、と彼は考えた。

新しいディバート校のシンボルの1つは、学校の使命である多文化的次元を表現するレインボーであった。それは多様な背景や文化を持った子どもたちを尊重すること、多様性が持ちうる貢献の価値を大切にすること、である。この理念を極めて明確にするために、サン・ジェルマンと教職員は学校の正面に虹をペイントした。さらに彼らは、学校に面した賑やかな大通りを通過する自動車運転者たちに、もしディバート校を愛しているならクラクションを鳴らすよう、巨大なガチョウが誘う垂れ幕を掲げた。何年もの間、生徒たちは世界を旅する多くの人々がディバート校を愛しているのだと思った。別の象徴的な行為は、色褪せた魅力ない学校の設備を磨きあげること、そして花、音楽、詩、歌で壁を飾りつけることであった。

ディバート校はその地区の私立学校と生徒獲得で争っていたため、サン・ジェルマンは地域へ出向いて保護者たちと話し、ディバート校のプログラムを伝え、通学を懇願した。同時に、ジェルマンと教職員はプログラムを創造し、お互いに生産的に活動するための関係を構築した。教職員は若くて、多くの職員には幼い子どもがいたため、インフォーマルな食事会のために子どもと一緒に誰かの家に頻りに集まった。クリフは、金曜の午後になると、週末の式典へ向けて、放課後に残ってみんなで地元のレストランに集まろう、と提案することがときどきあった。放課後のバレーボールの試合も、クリフによって即興的に企画された。そこで職員たちは、ボールを打って一緒に遊び、緊張を和らげ、翌日さらにリラックスして仕事に復帰するのである。

ある学校に新しい前提(新しいパラダイム)を考案・発見することを望む人物に対するクリフのアドバイスの1つは、ティーチングについては教師たちが最もよく知っていることと信じていること、そして「教師たちが声高に発言するのは、良い学校にしたいと望んでいるからだ、ということを理解すること」、というものである。また彼は、時間はいつも何らかのプロセスで問題になるものだという理解し、それを受け入れなさい、と戒めた。しかし、何よりも管理職が、自分の経営的な強みを理解し、人々にエネルギーを与えることを見出し、そのエネルギーを決して放置しないようにすべきである。だから、もしも事態が荒れて困ったら、「エネルギーを自ら活性化させるような空間に入り込む。校長の職は孤独な立場にあるため、もしも自分自身を知り、学校の観点から自分が誰であるかを知れば」、全体を存続させることができるし、「その岩壁に衝突する」ことはない。

4~5年の間継続する中で、教職員とクリフは学校をどのように運営し、子どもたちとどのように活動するかをめぐって、毎週のように顔を合わせた。「私たちがここにいるのは、子どもたちを立派な人物にすることであり、子どもたちが私たちの人生にとっての優れた人物になることである。なぜなら、子どもたちは私たちに学ぶべき何かを教えてくれるからだ。」ディバート校での目的を達成したことを確信しながら、クリフは今が引き際であると感じていたが、新しい校長が力強い方向に学校を向かわせることを確認するには至らなかった。そこで、クリフはナンシーとコーヒーを飲みながら、「きみにこれができる?」と尋ねた。ナンシーはクリフの目をまっすぐに見つめて、力強く「やるわ!」と答えた。

### 3番目の校長：ナンシーの出番

ナンシー・ピカードの最初の目標は「エンパワメント」であった。「質の高い学校を創造するための手段として、そしてエンパワメント自体を目的として、教師・生徒・保護者をエンパワーすることこそが、校長の仕事だと考えた。」このエンパワメントは、障壁を除去し、ルーシアンとクリフのもとで着手されてきたことを拡張することを意味した。「私は学力の重視に何かを加えたいと思い、朝のミーティングでエンパワメントをモデルにしようとした。私の仕事は自分の周囲の人々をエンパワーすることだと感じていた。」

教師たちが適切に評価され尊重されていると感じ、自分たちは重要であることを理解してもらえるよう、ナンシーは、学校の初日に、保護者がスポンサーとなったポットラックランチ(食べ物を持ち寄る昼食会)のような特別なイベントを、教師たちに奨励した。『みなさんは子どもたちの言葉に耳を傾けてきた。「私たちはディバート校でそんなことをしない」。私は先生方に誇りを持ってこう言ってほしい。「私はディバート校でこれを行う。私はディバート校で教えている。」と。新しい学校のTシャツが幼稚園児たちのデザインを用いて作成

され、幼稚園カフェが開始された。そこではピカードが様々な保護者グループに語りかけ、幼稚園の保護者らをディバート校の保護者主催による学校ツアーに招待した。それは広報活動の努力であり、「そのことが教師たちに公開する機会を与えた。」これらの活動は全て、教師の自尊感情を高めるという目標へ向けられたものであった。

ナンシーの戦略は、教師たちが目標を設定する力を持つこと、共同体としての学校がそうした目標を達成する際に彼らを支援することを、教師たちに伝達することを含んでいた。ディバート校の教師たちにエンパワメント意識を育んだ方法の一例として、ナンシーはアーツ・コネクション・プログラムに誇りを持っている。教師たちは、視覚芸術の中で、子どもたちのためのさらなる機会を提供するプログラムを入手する提案書の執筆に興味を抱いた。「教師たちが芸術助成金を求めて自分たちで活動し、その後、そのプログラムを計画・実行するという事実は、その学校での私の個人的な目標達成の証であった。それは、単に芸術プログラムを確立するのみならず、その学校の中で、1つのプログラムを構築するよう他者を奨励し実現可能にするような雰囲気や思考様式を確立することでもあった。」

ナンシーの達成したもう1つの目標は、教師たちの教育指導の活動を妨げる経営的手続きを除去することであった。『教師に対する私のメッセージは、「みなさんは専門職である。私はみなさんが生徒たちと一緒にする活動を尊重する。必要でない他の職務にエネルギーを費やして欲しくない』』というものだった。ナンシーの努力は、教師に必要とされる非教授的な職務を制限すること、そして意思決定の共有と教師の職能発達の構造を提供することに帰結した。

ナンシーの在任期間中、保護者たちがその学校のプロジェクトに時間を捧げて責任を担ったため、教師たちは自由に授業をしていた。ナンシーは昼食の代金収集のプロセスに保護者を関与させた。この方法で、ナンシーは教師だけでなく保護者をエンパワーすることに取り組んだ。また保護者の会報を改善することが、保護者の参加に役立った。月刊の会報は、写真やロゴでアップグレードされ、保護者、地元の企業、地域社会の人々に月1回印刷・郵送された。

ティーチングの質を損ねるものの除去を促進する中で、ナンシーは学区に要求される毎日の出席報告書をコンピューター化したという功績がある。彼女は教職員会議で時間のかかる管理項目を除去するために、週刊教職員会報を開発した。そこに含まれる内容は、ナンシーが実現を好むことを行った人物や、各教師に時間をかけて話してきたことを確認することであり、子どもや教師にとっての祝福と称賛であった。会報は管理的な雑務を減らし、ナンシーが学校で取り組んでほしい活動を強調するものであった。

ナンシーの体制のもとで、新しい報告カードがデザインされた。それは、管理上簡便であり、学校側が生徒に取り組んでもらいたいことを反映したものであった。ナンシーはそれぞれの子どもの報告カードを吟味し、教師が含めるべきだと感じたコメントのタイプをモデル化した。彼女は「保護者に伝えにくいメッセージを前向きな姿勢で伝達する方法を提示した資料」を開発した。新しい報告カードは、教師による報告書保存の重複を避け、より「各レベルで教えているスキルを十分に反映したものであった」。教師たちは、ナンシーとともに、「カリキュラム、子どもの発達、学年レベルなどに関する非常に長くて多くの喧々譁々の議論」を通じて、そのプロセスに参加した。「私たちは、我々のカリキュラム、つまり我々の子どもたちに対する期待を反映させやすく、さらには項目を記入しやすい、新しい報告カードを生産した。」

ナンシーは提案・コメント・関心を求めて保護者を対象に調査を行った。これは、ナンシーが組織した学校の管理チーム（低学年・高学年の主任、特別教育の主任、組合の代表、2名の保護者、大学教授、最初のチームを構成した地域社会の人を含む）との協力のもとに行われた。管理チームは教師の職能発達ニーズのための教職員勉強会を用意するためのもう一つの方法としてデザインされた。そのチームは教師たちの代表を務めたし、学校をどのように運営するかについての情報を求めたり、決定（同僚が支援するような決定）を行う際により能率的になるよう、小集団であった。

ナンシーは教師や保護者だけでなく生徒をエンパワーしようと努めた。ディバート校の生徒会は、学区中の中学校の校長先生がディバート校の保護者と生徒に、多様な学校の成績や他の要件についての情報を提供しに来るようなミーティングを実施した。「私は、自分の人生の中で実行できること、向かうことのできる方向性、選択できる学校などについての選択肢を持っていることを、生徒たちに知ってほしかった。」



#### 4 番目の現任校長：ワイリーの流儀

「私の前任である3名の校長は、意思決定を共有することや、学校で行われていることに対する教師の主体性を高めることに、大変なこだわりを持っていた。そのため、私が赴任した時に、ディバート校で行われる業務の方法についてその立場にある者にインタビューすると、そのことは明確に理解されていた。」したがって、ワイリーは、事態を維持すること、そして可能であれば、新しいアイデアを学校に取り込もうという態度で臨んだ。彼は学校において経験・知識・リーダーシップを備えた管理チームに心から感謝の意を表明した。そのチームは、移行期間において、校長の案内役だけでなく同僚として奉仕した。「もしそれによって脅かされないのであれば、あなたは一緒に活動する人々を信頼するし、さらには非常に迅速に方向性を判断できるので、多くのことを成し遂げさせることができる。」と彼は述べた。

その学区におけるある教師のストライキは教職員間にかかなりの緊張をもたらしたが、ワイリーと教職員の双方に有益な「丸テーブル (circle table)」討議を通じて、それは解決された。彼らはストライキやそこでの自分の役割をどう感じているかについて、お互いに腰を据えて意見を戦わせた。対処することは誰にとっても困難であったが、その討議を行うことで、どうやって集団ないし個人でワイリーやお互いにフィードバックするかを彼らは学習した。ワイリーは時々フィードバックを求めたが、事あるごとに、教職員たちはいくつかの論点について話し合う必要があることをワイリーに知らせてきた。別の時期には、事態を議論する一連の会議のために教職員を集めた。それらの会議は「とても遠慮のないものであり、自分たちの本当の感情を語ることが困難な類の情緒的な事柄を扱うものであった…しかし、私たちはそれを通じて道を切り開いていった。」

この種のカタルシスは、時にファシリテーターと一緒にあって、定期的に活用される。彼らは、なぜ、そしてどのように物事が起こったのかを互いに説明しながら、ある議題をめぐって教職員として腰を落ち着けて腹を割って話すときに、最善の成長があると考えている。彼らは、自分たちの成長を、感情が傷つけられたり、懸念や憎悪が募るような家族の成長になぞらえる。彼らは徹底的に話し合うことで、それら感情のいくつかを解消するための手段として、その話し合いの必要性を認識している。もう1つの家族的な側面は、職員たちがお互いやワイリーのことをファーストネームで呼び合うことである。一般的に教室においては、お互いを「ミスター」ないし「ミス」と呼び合うが、子どもたちが居合わせてもファーストネームを使用することが珍しくない。

家族の雰囲気を作るべく、その日を一緒に始める朝のミーティングが行われる。この特別な毎日の時間は、全ての子ども、職員、出席した多くの保護者とともに、生徒たちと共有したり尊重したりするために活用される。子どもたちは、そのミーティングに貢献する仲間として、集中の仕方や聞き方を学習してきた。これらの貢献によって、子どもたちは次のようなことが出来るようになった。自分の執筆したポエムを朗読する子ども、初めて読破した本から少しずつ読み進める1年生、実施された社会見学についてのレポート作成、進行中ないし完了したプロジェクトの発表、あるいは運動場での問題を解決するスキルを持った5・6年生による仲間同士の仲裁の実演、である。ワイリーはこのミーティングを運営するが、真の参加者は子どもたちであった。

ワイリーの専門領域と専門養成は、カリキュラムであった。ワイリーは指導のツールやカリキュラムへの焦点としてテクノロジーの活用を重視していたことを、教師たちは報告している。ミドルスクールの副校長としての職歴が、子どもたちに初等学校からミドルスクールへの入学を許可する準備をさせるような関心を形成した。教職員らは、ワイリーとともに、未習熟と部分的習熟の領域を確認すべく、カリフォルニア学習到達度テストのデータを検討した。彼らの目標は、特に第1四分位点（下位4分の1）の生徒たちが、第2四分位点（下位から2番目の4分の1）に首尾よく移行するように留意して、全ての子どもたちを進級させることである。

ワイリーと教職員が新学期に設定した目標の1つは、彼らの全員が受け入れるようなカリキュラムを探究・採用することであった。彼らはどの子どもも十分かつ適切な学習機会を受けるような一貫性のあるカリキュラムの必要性について、非常に長い間考えてきた。さらに言えば、彼らは多文化主義のビジョンを育むカリキュラムを求めた。なぜなら、その学校は多様性のあるレインボースクールであり、彼らはそれを長続きさせたいと望んでいるからである。

全国会議への出席から、教師の1人は探究のためのカリキュラムについての情報を持ち帰った。ワイリーとこの中心的な教師は、カリキュラムの意思決定プロセスにおいて、どのように情報を共有し職員を支援するか

の計画を立てた。ワイリーの打ち出した最初の活動は、学校のミッションを再検討して、その運営原理を繰り返し伝え、そのうえで教職員が学校のために共有したビジョンの観点からカリキュラムを見直すことであった。彼らは学校のビジョンや学校の多文化的なミッションに対する関係性を考慮して、カリキュラムの利点と欠点の力場分析 (force-field analysis) を行った。彼らはどうすればカリキュラムが機能するのか、どのように教材を開始する必要があるか、校内研修の必要な領域はいかなるものか、に関する実感を掴めるように、そのカリキュラムからテーマ別部会を計画した。彼らはコンサルタント (そのカリキュラムを活用していた別の州の教師) の活用の仕方も計画した。

ワイリーは、教師の査察と分析のための教材を準備しながらコピー機の前で多くの時間を費やすことに加えて、カリキュラム、カリキュラムの使用者、そして学校への適用に焦点をあてた他の州の全国会議に参加するよう職員らに呼び掛けた。16名の教師とワイリーは、自分たちのティーチング職務と関連した一般セッションとブレイクアウトセッションに出席するため、自己負担で2日間の会議へ飛行機で向かった。ワイリーは、1日に2回ほど、みんなをスイミングプールの周りに集めて、自分たちの学びについて、そしてそれらを同僚たちといかに気軽に共有するかについて議論した。

カリキュラム模索のプロセスの中で、ワイリーは参加者たちから何度も「押しが強い」と見なされたし、また別の時には、このカリキュラムに明らかに「賛成」ではない場面で、忍耐強さを見せたり、職員たちに安心感を与えたりもした。そのプロセスにおけるワイリーの役割は、大衆紙の言い回しを借りれば、「舞台上の賢者 (sage on stage)」とは対照的な「傍らの案内役 (guide on the side)」として描くのが最も良いだろう。みんな疲れきっていたので、「あなた方は本当にこれがしたいの?」とワイリーは尋ねた。すると、「そうです。これからはたくさんの活動をするようになるし、私たちみんながそれにコミットする必要がある、ということですよ」と彼らは言った。彼らはやり遂げたのだ。

#### ディバート校で学習共同体を創造する

ディバート校は、才能溢れる個性的な校長にたいへん恵まれたし、その校長たちが適切な時期に適切な人材であったことは明らかである。クリフは1人目の校長のルーシアンを「不屈と美の化身」と評した。ルーシアンのビジョンは、子どもたちが自分たちの存在や自分たちが学校に持ち込むことに、敬意を払われ尊重されることを求めるものだった。さらに言えば、ルーシアンのビジョンは、自分を尊重して認める子ども、高い自尊感情と自己愛を備えた子どもを含んでいた。ルーシアンは、自身が芸術家であったこともあり、子どもたちに自尊心の感情をもたらすような自己表現の機会を提供するために、アート (視覚や舞台) の活用を推奨した。何よりも、彼女は子どもたちを称賛するための教師の能力を開発することに、時間とエネルギーと資源を注いだのだ。

ルーシアンが「穏やかだが力強い中心人物」だったのに対して、クリフは教職員や子どもたちの絆を応援し創り出すような「エネルギーマイスター」だった、と教師たちは見ていた。「クリフは人気者で、あちこちでみんなに話しかけて接する中で、彼らと結びついていたり、また彼らを互いに結びつけたりしていた。」教師たちは、しっかりと表明され一貫性を持って強化された規律プロセスを持つ学校に変えるべく、自分の労力とそれを活用する方法を確実に認識していた。教師たちは、教職員勉強会の発足当初に一緒にそのプロセスを検討しており、この活動を通じて共通の目標をめぐる絆を深めた。

ナンシーの学校目標は、教師の自尊感情の向上を達成すること、そして教師・保護者・生徒のエンパワメントを含んでいた。彼女は教師に対する適切な評価を認識・公開するべく、保護者との活動を奨励した。ナンシーは、子どもたちのためになる職能発達や革新的な実践に対して、つまり自らを発達させるようエンパワーされた実践に対しては、自由に教師たちの関心を向けさせた。積極的に合理化する手順やプロセスによって、ナンシーは管理的雑務や他の瑣末なことを削減することができた。

それぞれの後任の校長は、進化する文化 (その価値・信念・運営) を持続させ、そこに加えていった。そのことは現在の校長であるワイリーにも当てはまる。ワイリーは学校の学業的なプログラムを批判的に見ることへの興味を引き出すことで、学業について思考する必要性に対応してきた、と教師たちは報告する。ワイリーは、カリキュラムにおける自身の専門的知見にこうした吟味を染み込ませている。教師たちはコンピューターのハードウェアとソフトウェアの導入を通じた学業へのさらなる影響力に対して、彼を信頼している。ディバー

ト校が当初表現したクオリティは、ワイリーの経営のもとで残っている。それらのクオリティは定着したのである。例えば、朝のミーティングはいまだに毎日行われており、「私たちはその日始めるために家族のように顔を合わせる」とワイリーは説明する。「朝のミーティングは、私たちの生徒を尊重し、生徒たちの達成を称賛・祝福することのできる時間である」。

これら4人の校長の継承（ビジョンのある人物、人気のある人物、エンパワーする人物、学究的な人物）の中で、重要な次元がディバート校に加えられていった。幅広く保持されたビジョンや意思決定の共有があったとしても、最初の段階で会話の発展を可能にするような構造やスケジュール、学校にいる誰もがその日の最初の20分を共有する朝のミーティング、そして学習共同体としての教職員が、学習し、成長し、子どもたちとともに自らの活動を改善する教職員勉強会がなければ、何も望んだようにはいかなかったであろう。

ジョン・ディバート初等学校は、自分たちを家族や学習者の共同体と見なしている。教師たちは革新することを奨励される。教師たちは共有の意思決定に関与し、学校はどうあるべきで、どこへ向かうのか、に関する共通のビジョンを共有する。省察（reflection）が促進される。もし衝突が起これば、それは表面化され、オープンに共有され、そして解決される。学校全体と一緒に学習する。生徒、教師、保護者みんなである。その学校は、学校のリアリティを創造・変革する方法を、連続的に発見するのである。

（出典：Boyd & Hord, 1994 b を一部修正した）