

専門的学習ネットワークが小中一貫教育校に持つ意味に関する研究

－ Professional Learning Community と Professional Learning Network の関係考察 －

小柳和喜雄

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

A study on the Meanings that Professional Learning Network has for Elementary and Junior High integrated Education School

－Relationship between Professional Learning Community and Professional Learning Network－

Wakio OYANAGI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨：本研究は、小中一貫教育を実践している学校が、その教育の質を維持発展させていくために、専門的な学習共同体をどのように構築しているか。学校が壁にぶつかり、実践がうまくいかなかったときにどのような支援や環境などが有効であったかを考えようとしている。その1つのアイデアとして、専門的学習ネットワークがある。これがどのようなものであり、実際に小中一貫教育実践校の取組をどのように支援したか。専門的学習ネットワークが、小中一貫教育を実践している学校の専門的な学習共同体にどのように機能したか。本論は理論研究と事例分析を通じてその知見を明らかにしている。結果として、ICT を用いて情報を共有していく専門的学習ネットワークだけでなく、対面的な出会いを築く専門的学習ネットワークが効果的にそこに関わるとき、壁にぶつかり、実践がうまくいかなかった小中一貫教育校の支援になったことが明らかになった。これらの知見は小中一貫教育校のレジリエンスをどのように培っていくかを考えていく上でも有効な視点となることが見えてきた。

キーワード：小中一貫教育校 Elementary and Junior High integrated Education School

専門的学習ネットワーク Professional Learning Network

専門的な学習共同体 Professional Learning Community

専門職資本 Professional Capital

1. 研究の背景

平成 28 年 4 月より、法律上定められた義務教育学校がスタートした。その学校数は、まだ多いとは言えない(文部科学省 2017a)。しかしながら、コミュニティスクールの動きと共に、制度化の理由となった小中一貫教育は、今後さらに様々な自治体で進むことが予想される。自治体では、子どもの数の減少、義務教育として求められる教育の質(学習指導要領に示される資質・能力の育成に依って教育の質)保証、限られた予算(人件費を含む)の効果的な活用、校舎の老朽化、自治体の街作り構想など、教育の課題と社会の課題などが複雑に絡み合う中で、今後の学校教育の検討が進んでいるからである。このような中で、教育委員会は、管轄の学校の運営に関して、将来を見通した検討を余儀なくされている。

小中一貫教育に関しては、その成果と課題が文部科学省の調査から、また国立教育政策研究所の調査からそれぞれ報告されている(文部科学省小中一貫教育制度研究会 2016、文部科学省 2017b、国立教育政策研究所 2016)。

関連先行研究を CiNii で調べてみると、義務教育学校それ自体を対象とした報告や研究論文は、この約 2 年(2016

年 1 月から 2017 年 11 月)で 30 件ほどあるが、多くは政策面や制度面からの研究であった。また教育課程編成について述べている研究も見られるが、小中一貫教育の取組からの延長と読み取れ、義務教育学校になることでどのように編成が変わったのかを読み取ることは困難であった。つ

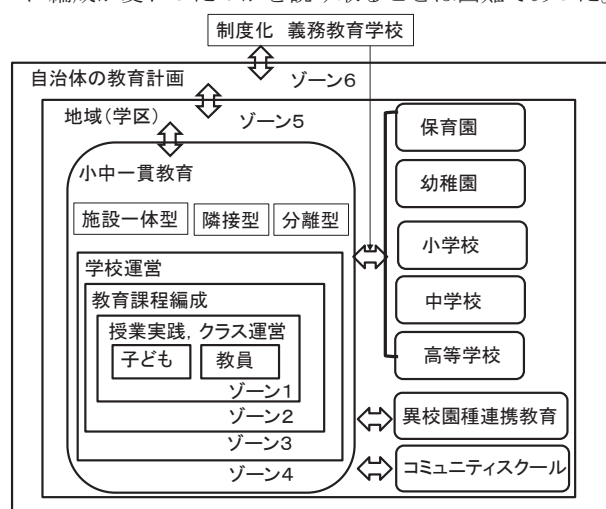


図1 小中一貫教育と関わる多様な研究関心俯瞰図
(小柳 2016 からの引用)

まり義務教育学校の持ちうる独自性を見る実践の成果の研究はこれからと考えられた。

一方、小中一貫教育、異校種連携研究（幼保小、幼小中ほか）や中高一貫教育などは、先にも触れたが研究の蓄積が見られ、この 15 年くらいの間に多くの研究成果が発表されてきた。例えば、2006 年までは、ゾーン 1 やゾーン 2 に関する研究関心が比較的良好に見られ、そこから 2011 年くらいまでは、ゾーン 3 やゾーン 4 に関する研究関心が増えてきた。それ以後は制度化の動きもあってか、ゾーン 5 やゾーン 6 の研究関心が増えてきた傾向が見られた。ここから関心の変化、あるいは関心が変わってきたというよりも、当初から考えられていたことが、ある時期により深堀されたり、強く主張されたりしていた傾向が読み取れた（図 1 小柳 2016 からの引用）。

小中一貫教育校（小中一貫教育を実践している学校）に寄り添って見てみると、3 年以上に渡って小中一貫教育に取り組んでいる学校でも、その取り組みがあまり進んでいない悩みがあることも見えてきた。その理由の 1 つは、職員の異動であった。他の理由としては、取り組みに積極的な態度をとる教員と消極的な態度をとる教員と一緒にあって取組を効果的に進めることは容易でないこと、取り組みに対する意識の違いがある中で、学校の士気を高めていくことは容易でないことなどがあげられた。しかしながら様々な紆余曲折がありながらも小中一貫教育校の中には、継続的に安定的にその取組を確かな形にしているレジリエントな学校も存在する（小柳 2017a）。

小中一貫教育などは行わなければいい、現状維持が良いというのも 1 つの選択肢と思われる。しかしながら、様々な理由から自治体が小中一貫教育を選択した場合、そこで育つ子どもたちが豊かな教育機会を得、満足し、各自の目的に向けて成長していくことを支援していくために、教育活動を営む学校・教職員、地域の教育関係者にどのような支援や環境が必要なのか、そして有効なのか知恵を集め、考えて行くことは重要である。

2. 研究の目的と方法

そこで本論では、現在行われている小中一貫教育の取組に目を向けることにした。今後、義務教育学校の取組支援が重要となるにしても、今は、ここに目を向けることが取組の悩みや実践も見えているため、判断しやすいと考えたからである。つまり現在小中一貫教育を実践している学校が（教育活動を営む学校・教職員、地域の教育関係者が）、その教育の質を維持発展させていくために、どのような組織が必要か、どのような支援や環境が必要か明らかにしていくことに関心を向けることにした。

そして小中一貫教育に取り組んで迷いが生じる事例が過去多かった、取り組みはじめて 3 年目の自治体（人口約 35000 人規模）に協力を依頼し、状況把握に努めることにした。その自治体は、小中一貫教育の実践に関わる役目を期待された小中学校の教員（71 名；男性 44 名、女性 27

名；勤務して 10 年目以上 25 名、10 年目未満 46 名）を集めて定期的に研修会を行っていた。表 1 は、その研修時にお問い合わせした質問紙調査の内容である。この調査票は、もともとは教員の指導性（Teacher Leadership）を見るためのものであった（小柳 2017b）。依頼した小中学校の教員から勤務先の教員を見た場合、どのような取組に関心を持っているか、何が手薄か等を応えてもらうために、この質問項目を用いた。回答には、各項目に対して「当てはまる:4」「だいたい当てはまる:3」「あまり当てはまらない:2」「当てはまらない:1」「回答できない:0」を選んでもらった。

表 1 学校の教師の指導性に関する調査票

領域Ⅰ:教員の成長と子供の学習を支援する協同的な文化を促進する	(1)私の学校の教員は、学校で共有された目標の達成に向けて、取り組もうとしている。(2)私の学校の教員は、カリキュラムについて、他の教員と話している。(3)私の学校の教員は、生徒や地域等様々な要望を受け入れ、学校で対応していこうとする文化を作っている。(4)私の学校の教員は、成功を導く授業の方略を共有している。(5)私の学校の教員は、子供たちが学習上のどのような困難な課題に挑んでいるか語り合っている
領域Ⅱ:実践と子供の学習を改善するために調査結果を評価し利用	(6)私の学校の教員は、調査結果や報告結果、研究成果などを見て、実践を行っている。(7)私の学校の教員は、様々な情報を探し、新しい知識を得ようとしている。(8)私の学校の教員は、子供の学習を改善するためにアクションリサーチを行っている。(9)私の学校の教員は、専門雑誌や本などから教育研究の知見について学んでいる。(10)私の学校の教員は、子供の学習を改善するために調査結果を分析し解釈をしようとしている。
領域Ⅲ:継続的な改善に向けて専門的な学びを促進する	(11)私の学校の教員は、他の教員の専門的な学びを積極的に支援している。(12)私の学校の教員は、学校の改善目標と結びつく教員の専門的な学びを計画することに協力している。(13)私の学校の教員は、自分の目指すところ（ニーズ）にそって専門的な学びの経験に従事している。(14)私の学校の教員は、学校の改善目標と関連する専門的な学びの活動を行っている。(15)私の学校の教員は、教員の学び（の経験）をデザインするために、特別な専門知識を持つ人（特別支援、メディア教育、読解教育、ESL）からの支援を求めている。(16)私の学校の教員は、同僚のために効果的な授業の方略（進め方）をモデル化しようとしている。
領域Ⅳ:授業また子供の学習の改善を促進する	(17)私の学校の教員は、授業を改善するために省察的な対話（ふりかえり）をしている。(18)私の学校の教員は、授業また子供の学習を改善するポイントを明らかにするために学校のテストの結果などを用いている。(19)私の学校の教員は、教室での多様性と平等性を保つために、授業の方略（進め方）を工夫している。(20)私の学校の教員は、子供の学習を改善するために、他の教員の授業を観察している。(21)私の学校の教員は、授業また子供の学習を改善するために、学校外のほかの教育関係者とつながりをもっている

領域Ⅴ：学校の改善に向けて評価情報やデータの活用を促している	(22)私の学校の教員は、子供の学習情報（データ）を用いて同僚と話し合いをしている。(23)私の学校の教員は、教育活動に関する様々なデータが示す結果の解釈を深めるために同僚と協働している。(24)私の学校の教員は、授業実践に変化をもたらすために評価情報の結果を用いている。(25)私の学校の教員は、授業の結果を評価するために様々なデータ（観察記録、学習者の情報、調査結果）を用いている。(26)私の学校の教員は、授業を改善していくためにデータを用いている。
領域Ⅵ：家族や地域コミュニティと奉仕活動や協同を進める	(27)私の学校の教員は、子供の家族と効果的なコミュニケーションがとれている。(28)私の学校の教員は、子供の家族と効果的なコミュニケーションの取り方を互いに教え合っている。(29)私の学校の教員は、様々な教育ニーズを持つ家族を担当している同僚と情報を共有し、その理解を進めている。(30)私の学校の教員は、子供の多様な教育ニーズに応じる方略を活かしていくためにその家族と協同している。(31)私の学校の教員は、家族と継続的で体系的な協同を進められるように同僚と協業している。
領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にする	(32)私の学校の教員は、教室の外でも（地域、国レベル）専門性を伸ばすことを大切にしている。(33)私の学校の教員は、専門的な成長を支援するリソース（経済的支援、人的物的リソース）とつながりを持つことを意識している。(34)私の学校の教員は、子供の権利とニーズを大切にしている。(35)私の学校の教員は、すべての子供がそのニーズに出会えるように授業過程を大切にしている。(36)私の学校の教員は、市の政策が教室の実践にどのような影響を及ぼすか地区内外の同僚と情報を共有している。(37)私の学校の教員は、客観的に教育の諸問題を分析している教育機関（大学など）と一緒に活動している。

結果として、図2の傾向があることがわかった。

平均して「だいたい当てはまる:3」以上を示している質問項目は図2では太枠にしている。

7つのカテゴリーで見てみると、この研修に参加した教員の目から見て、「領域Ⅰ：教員の成長と子供の学習を支援する協同的な文化を促進する」と「領域Ⅵ：家族や地域コミュニティと奉仕活動や協同を進める」は、学校全体で行われている。つまり比較的教員はそれに応え、役割を果たしている、果たそうとしている傾向があると理解できた。

一方で、「領域Ⅱ：実践と子供の学習を改善するために調査結果を評価し用いる」「領域Ⅲ：継続的な改善に向けて専門的な学びを促進する」「領域Ⅴ：学校また学校の改善に向けて評価情報やデータの活用を促している」「領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にする」に関しては、カテゴリー内の項目回答にばらつきはあるが、平均的に見ると、研修に参加した教員の目から見て課題がある取組と理解できた。

つまり、小中一貫教育を機能させて行くには、そのコーディネートなどを期待されている教員が、「指導と評価の一体化」「継続的な教職員の専門性の成長を促す」に目を向けた取組を遂行することが求められていると思われる。

なおこの調査に回答した教員の内、後日参加できる人に集まってもらい（24名参加）、結果を伝え、学校での研修の進め方についてワークショップを開いた。

すると、その場で次のような課題がまた明らかになってきた。「研修で学校の同僚に関わる際、自分自身、小中一貫教育の取組にやはり確信がない」「関連情報（小中一貫教育）をどのように得ることができるのか」「取り組んでいる学校に視察に行けないのか」「取り組んでいる学校と連絡が取れないのか」などの声が多く上がってきた。

この言葉は、中学校区で、教育目的に則して小中一貫教育の実践を展開して行く際、「指導と評価の一体化」「継続的な教職員の専門性の成長を促す」などを柱に、専門的な学びの場や教員集団を構築していこうとしても、それは容

領域Ⅰ：教員の成長と子供の学習を支援する協同的な文化を促進する						
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
全体平均	3.385714	2.914286	3.085714	2.871429	3.414286	
男性平均	3.395349	2.906977	3.069767	2.953488	3.395349	
女性平均	3.37037	2.925926	3.111111	2.740741	3.444444	
教職歴9年以下	3.311111	2.822222	3.044444	2.888889	3.444444	
教職歴10年以上	3.52	3.08	3.16	2.84	3.36	
領域平均	3.090140845					
領域Ⅱ：実践と子供の学習を改善するために調査結果を評価し用いる						
	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	
全体平均	2.757143	2.7	2.171429	2.642857	3.042857	
男性平均	2.790698	2.651163	2.139535	2.674419	3.046512	
女性平均	2.703704	2.777778	2.222222	2.592593	3.037037	
教職歴9年以下	2.755556	2.666667	2.088889	2.733333	3.022222	
教職歴10年以上	2.76	2.76	2.32	2.48	3.08	
領域平均	2.625352113					
領域Ⅲ：継続的な改善に向けて専門的な学びを促進する						
	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
全体平均	2.485714	2.628571	2.757143	2.814286	2.942857	2.442857
男性平均	2.581395	2.651163	2.744186	2.813953	2.790698	2.511628
女性平均	2.333333	2.592593	2.777778	2.814815	3.185185	2.333333
教職歴9年以下	2.466667	2.688889	2.822222	2.888889	2.844444	2.333333
教職歴10年以上	2.52	2.52	2.64	2.68	3.12	2.64
領域平均	2.64084507					
領域Ⅳ：授業また子供の学習の改善を促進する						
	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	
全体平均	2.7	3.071429	2.985714	2.671429	2.785714	
男性平均	2.604651	3	3.093023	2.627907	2.697674	
女性平均	2.851852	3.185185	2.814815	2.740741	2.925926	
教職歴9年以下	2.688889	3	2.977778	2.6	2.666667	
教職歴10年以上	2.72	3.2	3	2.8	3	
領域平均	2.802816901					
領域Ⅴ：学校また学校区の改善に向けて評価情報やデータの活用を促している						
	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	
全体平均	2.9	2.828571	2.5	2.685714	2.542857	
男性平均	2.883721	2.953488	2.627907	2.790698	2.697674	
女性平均	2.925926	2.62963	2.296296	2.518519	2.296296	
教職歴9年以下	2.711111	2.711111	2.466667	2.577778	2.444444	
教職歴10年以上	3.24	3.04	2.56	2.88	2.72	
領域平均	2.653521127					
領域Ⅵ：家族や地域コミュニティと奉仕活動や協同を進める						
	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	
全体平均	3.128571	2.942857	3.157143	2.914286	2.857143	
男性平均	3.046512	2.790698	3.093023	2.767442	2.790698	
女性平均	3.259259	3.185185	3.259259	3.148148	2.962963	
教職歴9年以下	3.177778	2.933333	3.177778	2.911111	2.911111	
教職歴10年以上	3.04	2.96	3.12	2.92	2.76	
領域平均	2.957746479					
領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にする						
	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37
全体平均	2.457143	2.257143	3.2	2.842857	2.371429	2.157143
男性平均	2.488372	2.255814	3.093023	2.813953	2.348837	2.27907
女性平均	2.407407	2.259259	3.37037	2.888889	2.407407	1.962963
教職歴9年以下	2.488889	2.311111	3.177778	2.844444	2.222222	2.022222
教職歴10年以上	2.4	2.16	3.24	2.84	2.64	2.4
領域平均	2.511737089					

図2 ミドルリーダーの目からみた学校の状況の結果

易でない。それを支える他の情報源やネットワークがないと構築できない。そのため担当教員としてもなかなかその勤めを果たしにくい。継続的な発展は難しい等が明らかになってきた。

学校が壁にぶつかり、実践がうまくいかなかったとき、またどのような支援や環境などが有効であったかを考えようとするとき、関連する情報、人のつながりを提供してくれるネットワークがあるといいこと。これがあると、小中一貫教育実践校の専門的な学びの場や取り組んでいる教員集団を支援することにつながり、その取組を持続的な発展に導く可能性があるのではないかという仮説が明らかになってきた。

そこで、本研究は、小中一貫教育を実践している学校が、その教育の質を維持発展させていくために、専門的な学びの場や学習する教員集団をどのように組織しているか、学校が壁にぶつかり、実践がうまくいかなかったときに、どのような支援環境があると有効なのかを考える。その際、インタビュー結果から1つのアイデアとして、小中一貫教育の専門的学習のためのネットワークが求められていた。そのため実際どのようなものが必要なのか、それは小中一貫教育実践校の取組を支援できるのかについて、理論研究と事例分析を通じて、その知見を明らかにしていくことを研究目的とした。

3. Professional Learning Community と Professional Learning Network の関係

専門的な学びの場やそこで取り組んでいる教員集団と関わって、専門的な学習共同体 (Professional Learning Community : PLC) という言葉がある。これは、本論で取り上げている小中一貫教育だけでなく、初等教育、中等教育を普通に行っている学校でも、学校改善と職員の職能成長に関わって、多くの教育関係者から関心が寄せられている。また先のワークショップでの教員の声にも見られたが、ネットワーク (色々なつながりの必要性) に関心も向けられている。

実際に PLC については、我が国でも研究の蓄積がある。例えば、1) 専門職としての教師に求められる知識などの検討から専門職の学習共同体に言及している八田(2009)の研究、2) 専門職の学習共同体の論議でよく引用されるデュフォーのモデルへ言及した研究 (織田 2016)、3) そのデュフォーのモデルを中学校の実践で意味を問うている新谷 (2014) の研究等がある。また 4) 授業研究に関する調査と関わって、専門職の学習共同体について言及している千々布 (2014) の研究、5) 4つの小中学校を対象とし、学校における実践研究の発展要因の構造モデルを「専門的な学習共同体」の研究知見から整理した木原・島田・寺嶋(2015)の研究、6) 学校を拠点とした学習共同体の質を高めることとも関わって、その中で教員の省察を支える仕組みに着眼した

柳沢(2015)の研究、など多くの研究成果が出されてきている。

一方、専門的学習ネットワークに関する研究は、関心が多く寄せられているとはいいにくかった。そのため、その言葉を直接使っていないくとも、ネットワーク (つながり) を重視した発想の取組や研究成果を取り上げると以下の通りであった。1) 様々な立場の人が学習コミュニティを作っていく、そのつながりのネットワークを大切に、そこで実践を作り上げていこうとする研究 (森 2007)、2) 授業研究ネットワークなど、ある関心と関わって、そこに参画する人々を支えるシステム開発などに関する研究 (鈴木ら 2010、飯窪 2011)、3) 教員の職能成長を支援する大きなプロジェクトと関わるネットワークに関する研究 (加藤 2008、都築ら 2011) など、個人間、学校間のつながりや多様な情報源、インターネットの活用などを通じて、専門的学習ネットワークを考えようとする研究 (その持ちうる意味の検討やその取組を支える環境の研究) 等が行われていた。

しかし、Professional Learning Network(s) (専門的学習ネットワーク) を直接対象とした研究は、国内で未だあまり見られなかった。そのため、その言葉の持つ意味 (概念) と実際の取組の関係の整理は必要と考えられた。

以上のことから、国内での関連先行研究で明らかにされている知見を参考としつつも、まず小中一貫教育で専門的な学習共同体と専門的学習ネットワークの関係を原点から考えて行くことにした。Professional Learning Community とはどういう発想から生じた概念か、どのような研究傾向か、Professional Learning Network とはどのようなものをいうのか、両者の関係をその言葉が現れた国の研究から俯瞰することが、小中一貫教育におけるその持ちうる意味を考えて行く上で、必要と考えられたからである。

まず ERIC データベースを用いて、そのタイトル、アブストラクト、キーワードに” Professional Learning Community” と” Professional Learning Network(s)” を含んでいる査読付き論文について、それが年に応じてどのように推移してきたかを調べてみた (2017 年 11 月末までに出されている論文を抽出した。図 3 参照)。

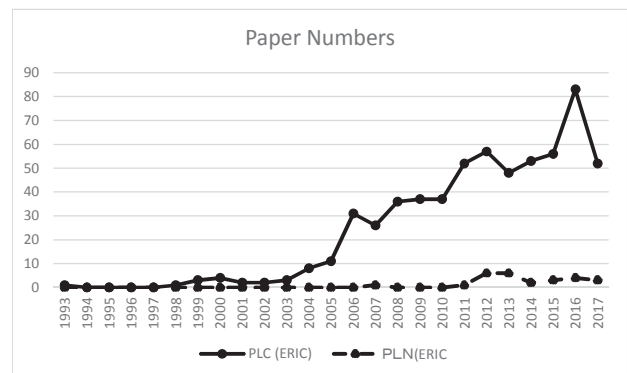


図3 ERIC に見る PLC と PLN(s)の査読論文傾向

結果として、PLC は、ERIC 上では、Martin(1993)の論文で最初に見られた。そこでは professional collegial learning communities という概念が用いられていた。そして現職研修における取組を論議する際に、その言葉を用いて専門集団の意味を考えようとしていた。PLC を取り上げた研究は、2000 年前後から少しずつ現れ始め、2006 年で増加し、2010 年以降大きな伸びを示し、現在もその研究に多くの関心が寄せられている。またそこでよく用いられているキーワードを見てみると、PLC の研究は、ある専門的課題（授業改善等）に対して、教員グループで省察し、課題解決の中で教員の成長と子供の成長をつないでみることに関心を向けていること。また研修内容と教員集団の質と管理職の関係、学校改善の関係をより深く考察していこうとする研究傾向が読み取れた（図 4 参照）。

一方、PLN(s)は、ERIC 上では、Kathleen and Martin (2007)の論文で最初その言葉が使われていたことが見いだされた。そこでは物理教育と関わって教員の職能成長を求めていく際に、対面とインターネットを用いて学びを深めていくこと、その取組の成果を見る際にこの言葉が用いられていた。PLN(s)を取り上げた研究は、2012 年くらいから少しずつ現れ始めたが、現在もそれほど研究成果が報告されていない傾向が読み取れた。またそこでよく用いられているキーワードを見てみると、PLN(s)の研究は、テクノロジーやインターネットを用いた職能開発、図書館司書教育などと関わって研究が進められている傾向が読み取れた（図 5 参照）。

では、なぜ PLC に 1990 年代以降 2000 年くらいから関

心が集まってきたのか。その背景として、Lieberman (2012)によれば、改善という関心事が、子どもたちを教育する構成要素の 1 つとなる文脈、状況といったものが様々なところで生じ、社会的にも知的にもそこに参画することに関心が向けられてきた兆候があったからだと言われている。そしてこの PLC は、1)共有されたヴィジョンと目的、2)子どもの学習へ焦点化していくこと、3)子どもの学習改善に向けて協同的・協調的に努力すること、4)観察、問題解決、相互支援、アドバイスの提供など、教師同士が互いに学び合う実践を進めていくこと、5)カリキュラムに影響する重要な意思決定は集団的に行うことを基本とし、専門集団として教師が緊密な関係を構築することを意味していた。そしてそこでの学びと職能成長を進めていくことと関わって言われていた。Lieberman によれば、この学習共同体のアイディアのルーツは、1980 年代から存在し、コロラドでの実践から報告された Little(1982)による学校における同僚性への着目の知見から来ているという。

ここでまずおさえておくべき事は、共通に見られる事象やそのルーツからすると、教育研究における PLC は教師が中心となった専門的集団であり、そこでの学びと成長を支援するものととらえられることである。そして子どもの学習の改善に向けて、教師が孤独にならず、同僚性を築き取り組む環境・条件整備が教育の成果として意味を持つということである。したがって、これは、組織としての学校、学校改善とも結びつけてよく語られるが、目的に向けた強いリーダーの下で、官僚主義的な専門集団としての共同体というよりも、子どもの学習改善に向けて専門的に教師が互いに学び合う同僚性に基づく共同体と考えられた。子どもの学習改善と言った目的がない中での教師の学び合いや、官僚主義的な集団で進められる共同体とは本来異なる出発点をもっていることをおさえておく必要がある。

この緩やかで自律的なつながりを持つ専門的な共同体は、教師たちを動かす動機、同僚性の下で作られ維持されていく信頼関係、それを支える組織的な支援の 3 層で構築されている。動機付けとしては、1)意味ある会話そして職能成長につながる知的理由、2)互いにつながり関係を作っていく情緒的理由、そして 3)組織的な取組の成果へ自分も寄与していく目的への手段としての理由などが重要となる。そしてこの専門的な共同体を維持して行くには、1)深さと広さ、2)安定性と変化、3)多様性と焦点化、4)ネットワーク（つながり）と統合といった自由度が必要となると言われている（Louis 2012）。

このことは、学校内だけでなく、学校を越えたつながりである個々人の間のつながりや学校間ネットワーク、もっと広い範囲での専門的な集団コミュニティネットワークへも広がっている。

例えば、Stoll、Halbert、and Kaser (2012)は、インターネットを中心とした変化しつつある社会に関心を向け、学校や教室の壁を越えて、より質の高い学びや様々な人々との学びの機会を保障していく取組の重要性に目を

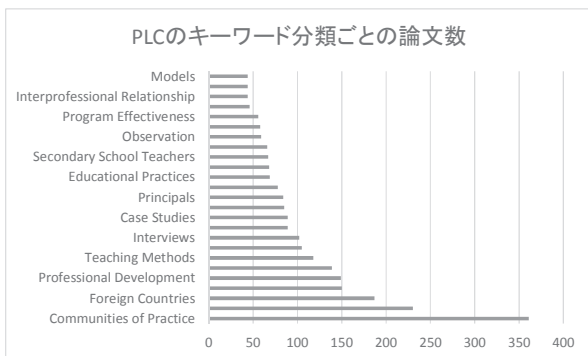


図 4 ERIC に見られる PLC 研究の関心傾向

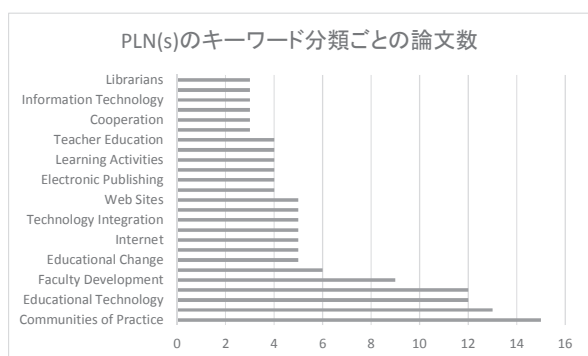


図 5 ERIC に見られる PLN(s)研究の関心傾向

向けた。彼らは、そこでつながれるより深いネットワークやそこでの学びの質や深さを支える条件や環境に目を向けていた。1つ目は、共有され焦点化されたことに向けて目的を明確にすること、2つ目は、コミュニティ内にエビデンスに基づく会話を促し協同的に問いを探究し続けること、3つ目は、学ぶための社会的資本（Social Capital）を構築していくために信頼関係を発展させること、4つ目は、ネットワークの中に広がる様々なつながりをうまく促し、公式また非公式役割を果たす指導性発揮のニーズに応じていくこと、5つ目は、仲介、目的への手続き、結果の提示等のニーズについてエビデンスを下に応じていくこと、最後に6つ目は、参加している学校のネットワークと個々の学校のコミュニティを繋いでいくことに注意を払っていくことの重要性を指摘していた。

ここには、学校の壁を越えた個々人、また学校と学校との間に対面的な PLC を築いていく視点とメディアを用いた社会的ネットワークの活用の意味が語られている。

その際に、参照されている理論として、ネットワーク理論があった。Hadfield and Jopling (2012)は、その理論が持つ意味に言及し、学校のネットワークの中でのリーダーシップや専門的な学びの理解を広げようとしていた。例えば、1)個々人がネットワークをどのように利用するか、それが自分や他の人の学びをどのように支援できるかに関心を向ける道具主義。2)ネットワークに参加しているメンバーの知覚や認知の仕方をキーとして、そこでの見方考え方や信念などの関係に関心を向ける構成主義。3)個々人が参加しているネットワークの多次元性に関心を向け、その多次元性の中で感情やアイデンティティはどのような影響を受けるか、文化・社会的ニーズはどうかなどに到るまで理解していこうとする多元主義等、3つの見方を明らかにしていた。そしてそれらを用いて、ネットワークの中で起こっていることやネットワークの形成に必要なことダイナミックに分析し、PLCを考えようとしていた。

これら PLC と関わる先行研究が小中一貫教育に対して与える示唆となることは、以下のことである。つまりそもそも組織的に異なっていた小学校と中学校が共通の教育目的に向けて一緒に問題解決をしていくときに、何が必要となるかを示している点である。すでに各学校で PLC が機能していた場合、それを越境するあるいは再構築する努力と取組が必要となるだろう。また学校と学校と一緒に新たに PLC を構築していく場合は、また異なる視点が必要となるだろう。このことを押さえる視点としては、例えば、先に触れた Louis(2012)や Stoll, Halbert, and Kaser (2012)の指摘などが、重要な点を指摘している。

以上これまででは、既存の実体的な組織（物理的な学校という場）がある中で、またその組織同士をつないでいく PLC の在り方やそのためのネットワークの活用などについて先行研究を参考に考えてきた。

しかしもう一方で、既存の組織を越えて新たな機能的な組織（情報基盤はあるが、そこでは関係だけが存在する）

による専門的な学習共同体が存在する。それが PLN(s)である。

先にも述べたが、PLN(s)は国内的にも国際的にもまだ研究成果が多く蓄積されている訳ではない。

存在する研究としては、教員の職能成長と関わってサポートチームが学校と離れたところからそれぞれメディアを介してそれぞれ所属の異なる教員をネットワークでつなぎ、支援していく取組の報告などが多い。

例えば、新任教員への支援にネットワークを用いる取組として、Baker-Doyle(2011)が”The Networked Teacher”を著している。そこでは、学校に着任した新任教師がその学校で孤立せず、課題を克服し教師としてのキャリアを積み上げていくために、従来の学校でのメンターによる支援だけでは課題がある。そこに目を向け、表 2 のような改革的視点から、ソーシャル・メディアなども活用しながら職能成長支援している内容を報告している。

Flanigan (2011)によれば、PLN は、インフォーマルな学習を支援する人同士のつながりや情報ソースの提供を担う 1 つのシステムという発想から由来しているという。教職で言えば、教員の孤立を減らし、教員相互の関係を繋ぐ、教師自らが主導する世界的な支援ネットワークとして PLN(s)という言葉が用いられるようになったといわれている。Trust (2012)は、PLN(s)には、2 種類あり、1 つは情報を収集し蓄積し提供するもの、もう 1 つはソーシャル・メディアによるつながりの提供があると述べている。最近では、ソーシャル・メディアの活用が活発化することにより、継続的な学びと専門性の向上を支援する人々、情報、デジタルツールで構成された個々のニーズに適合する複合的なシステムに、より注目が集まっているという (Trust, Krutka, and Carpenter 2016)。

また PLN(s)は、参加型学習と継続学習をサポートできるユニークなパーソナライズされたネットワークとしての性格も持っている。そのため、随時、以前には容易に出会えなかった多種多様な人々と、Facebook や Twitter を使用して、世界中のどこからでも、色々な同僚から学ぶ機会も提供できるようになっている。しかし、職能成長のために PLN を構築し、それを豊かなモノして行くには、

表 2 新任教員支援の考え方 (Baker-Doyle2011, p11)

	伝統的	改革的
授業と関わる共通の見方	プライバシーの尊重、個人ごと、孤立、等しい立場	同僚性、公開性、信頼、指導性
専門的な関わり	個別・孤独	協働
サポート時間	短期間、月に 1 回よりも少ない	長期間、頻繁に
職業的特性	技術職	専門職
カリキュラムへの関わり	再生産/伝達	省察 / 構築/ 批評

だ数多くの課題があると言われている。そのため、職能成長を支援する豊かな PLN(s)を開発するために、その枠組み等も検討されている(Krutka, Captenter, and Trust 2017)。

4. PLN(s)が小中一貫教育実践校の PLC に及ぼす影響

以上これまで、PLC と PLN(s)の関係を見るために、あらためてその言葉が取り上げられてきた背景や意味していることを見てきた。PLC に関しては、我が国でも先行研究が多いが、PLN(s)に関する研究がほとんどなかったため、その違いをとらえるため進めてきた。そして、小中一貫教育の実践と重ねながら、何が課題解決上有効となるか、必要となるかについて検討してきた。

以下では、小中一貫教育を実際に進めてきて約 10 年の歩みを持つ 2 つの施設一体型の学校 A 校と B 校が、どのように歩んできたか、その取組の経過を、PLC や PLN(s)の特徴から読み解き、小中一貫教育を実践している学校にとって、それらがどのような意味を持つかを分析していく。

施設一体型の学校 A 校は、ある市の小中一貫教育の最初のモデル校としての役割を 10 年に渡って果たしてきた。小中の 9 年間で前期、中期、後期のブロックに分け、ブロックごとの取組や、市の目指す育てたい力と関わって新設教科も作り、多くの成果を生み出してきた。前期終了後の子どもの姿の変わり様は目を見張るモノがあり、新設教科でも、市のモデルとなるカリキュラム、教材、指導法、環境構成などの知見を明らかにしていった。この開発期には、学校にかなりの負担はあったと思われる。しかし管理職と研究主任を中心とするリーダーチームは、1)目標に向けて職員全体でビジョンを共有し、2)それぞれの担当部署（ブロック、新設教科等）に意思決定権を与えていた。3)成果を振り返る機会や変容過程を互いに知る機会なども大切にしていた。そして 4)毎月、多くの学校からの視察があり、その都度、実践の説明などを誰もが語れるようになっていった。5)学校の外からの評価されること、訪問があるとそこで色々な情報を交換することなどもあった。このような環境は、先に触れた Lieberman (2012)が指摘する PLC の姿に合致している。A 校は、この点から言うならば PLC を開校から少しずつ構築してきたと考えられる。

しかし立地の関係もあり、取組から 6 年が経過する頃になると、1)学習指導要領の改訂の動きから新設教科の運営が困難になりカリキュラム変更が求められてきたこと、2)子どもたちの数が年々減少し、開設当初と比べるとかなり少なくなり、ブロックでの取組などが難しくなってきたこと、3)職員の異動が起こり、開設時メンバーと新たな同僚で取組を作っていく際に、その合意形成が難しくなってきたことなどが現れた。

一方、施設一体型の学校 B 校は、地域の要望から小中一貫校を築き、市の方針も変えてきた珍しい学校であった（市は新たな施策から最初 B 校の閉校を考えていた）。B

校は、立地や規模などから A 校と似た面があるということから、A 校の取組を丁寧に学び、最初、A 校と似た取組をしていた。しかし次第に B 校オリジナルな取組を産出し、現在では、多くの訪問者が訪れ、市自体の学校に対する評価も大きく変わった学校である。学校と地域が一体となり、存続に向けて取り組んでいく取組の中で、職員の中に PLC が築かれていった軌跡があった。B 校も、A 校の姿を学ぶ中で、管理職と研究主任を中心とするリーダーチームは、先に触れた Lieberman (2012)の指摘する PLC の姿に合致する姿を生み出し、B 校に PLC を構築していった。

興味深いのは、以前は、B 校が A 校から学んでいたが（B 校の職員や地域の人々が何度も訪問し交流を深めていた）、上記のように A 校の状況が変わってくる中で、A 校が B 校を訪問するようになったことである。A 校に新たに着任した職員に小中一貫教育の取組を理解してもらうために、職員旅行を企画し B 校を訪問し、そこで授業を見たり、小中一貫教育を B 校の教員や地域の方と語り合ったりすることが行われた。この取組は、A 校の PLC の立て直しに大きく貢献し、その後も紆余曲折がありながらも両校とも実践を進めている。

この 10 年あまりの間、他にも多くの小中一貫教育を行う学校が現れ、様々な情報がインターネットからも手に入るようになった。また小中一貫教育全国サミットや研究会なども各地で開催されるようになり、情報を得ていく事が比較的容易になってきた。しかしながら、推進していくことに関する情報は、比較的手に入るが、壁にぶつかった際の対処法は、なかなか手に入らない状況があった。

そのような場合、情報ネットワークだけでなく、親身に相談できたり、訪問できたりする環境が、小中一貫教育校の PLC の立て直しに重要となることが見えてきた。

つまり、ICT を用いて情報を共有していく専門的学習ネットワークだけでなく、対面的な出会いを築く専門的学習ネットワークが効果的にそこに関わるとき、壁にぶつかり、実践がうまくいかなかった小中一貫教育校の支援が適ったことが明らかになった。これらの知見は、本論の最初に触れたが、困難な環境下にあっても小中一貫教育を継続的に確かに進めている小中一貫教育校（レジリエントな学校）は存在する。しかしその学校は不安や壁や困難を越えるために、ここで見てきた事例のように PLC と PLN(s)の効果的な運動を示していた。そのため、この点をより広く詳細に調べる価値があると考えられた。

5. 小中一貫教育の専門的学習ネットワークの可能性

教師の専門知識へ関心が向けられた 1980 年代から、同様に教職の専門職性にもその目が向けられてきた。Hargreaves と Goodson (1996) は、改革が行われるごとに投げかけられてくる要求に、選択的に意思決定をし、課題に対峙していく教師の専門職性（Professionalism）について 7 つの原理があることを当時述べていた。

1)子どもに影響を与える授業、カリキュラム、子どもへの関わりの諸問題について裁量のある判断ができる機会と責任を持っていること。2)目的が埋め込まれているカリキュラムやアセスメントに沿いながらも、教えることについて道徳的社会的目的と価値を判断する機会と期待をもっていること。3)生じている問題に対して、実践から導かれた専門知識を用いて、協同的な文化の中で同僚と共にそこにに関わり、解決をすること。4)自己防衛的な自律性よりも職業と関わる他律性に寄与していること。5)ただ退屈なサービスを提供するのではなく、子どものために能動的に関わること。6)実践に関する専門知識や実践の水準を絶えず高めていく学びに向けて自主的に調査を行い、課題と取り組んでいること。7)自身のステータスが上がることに応じてより複雑な課題を自らの課題として見だし、それを認識していくこと、である。

これは、現在、様々な関連研究で語られている専門職(的)資本(Professional Capital)のルーツをなす考え方とも言える。

小中一貫教育を実践している教員が、これまで見てきたように PLN(s)を活用し、PLC を構築し、自信を持って学校運営に参画していくためには、自身が指導性(Teacher Leadership)を発揮し、さらに教師の専門職性を自覚していくことが重要になると考えられる。教育職員免許法も小学校教諭と中学校教諭に別れ、学校数としても小学校と中学校に分かれて実践していることの方が、依然中心をなしているからである。

Day (2017)は、図 6 にあるように、専門的な学習と変化に対応できる組織の条件をあげている。これは、小中一貫教育をしている学校組織のことを述べているわけではない。しかしながら、小中一貫教育の取組課題に照らして、「教師としての任務遂行を支援するもの」と、それを両側から支える「構造」「文化」を見た場合、PLC の重要性、そしてそれを構築していくために PLN(s)が必要であることが理解できる。例えば「構造」の「省察の時間を利用できること」「適切で長期保証されているリソースの提供がなされていること」に対しては、PLN(s)のソーシャル・メディアとしての機能や情報の蓄積と提供の機能がそれを支援する可能性があるからである。また一方でその PLN(s)の情報などを生かしながら、小中一貫教育を通して子どもたちを育てたいヴィジョンを学校組織で共有する中で、PLC を築いていくきっかけを生み出し、文化作りを進めていくことができるからである。

小中一貫教育は、戦後の義務教育 6・3 制の歩みからすれば、その歴史は 7 分の 1 程度である。構造的にも文化的にも未だきわめて新しい。そのような中では当然、様々な壁にぶつかると思われる。この場合、本論で着目してきた PLC と PLN(s)は、その取組で、本当に子どもたちに何ができるのか、教育改善、学校改善、学習改善に寄与できるのかを考える支えとなる。そのためにも、小中一貫教育を豊かにする PLC の研究、まだ発展途上にある小中一貫

教育のための PLN(s)の研究を進め、その成果を PLC に返していく研究が必要と思われる。

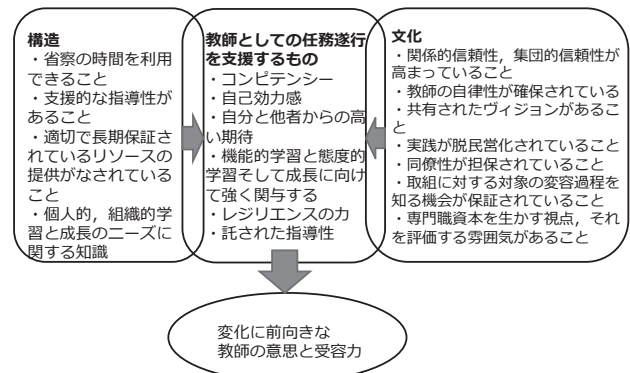


図6 専門的な学習と変化に対応できる組織の条件 (Day 2017,p.16 から引用し著者が翻訳)

注

1)ここでいうレジリエントな学校とは、小中一貫教育の取組の中で、教員自身が悩み困難な状況に陥ったとき、それを日常的に支え、課題を共に越えていく管理職、教員集団がいる学校を意味している。そこでは道徳的社会的目的を共有し、価値を判断する機会を保証し、目標に向けて互いに役割を果たし、人や物事に自ら関与(コミット)していく姿が見られる学校を意味している。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C:16K01111)「小中一貫教育校における教員のアイデンティティと専門的能力の明確化及び研修評価研究」からの支援を受けた。

参考文献

Baker-Doyle,K. (2011) The Networked Teacher. How New Teachers Build Social Networks for Professional Support. New York,NY: Teachers College Press.

千々布敏弥(2014) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連 ―国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より―. 国立教育政策研究所紀要 第143.

(https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/143-500.pdf [accessed March 5, 2017].)

Day,C. and Gu.Q.(2014) Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times.New York: Routledge. (クリストファー デーとキン グー (著),小柳和喜雄と木原 俊行 (翻訳) (2015)

教師と学校のレジリエンス：子どもの学びを支えるチーム力。北大路書房）

Day,C. (2017) *Teacher's Worlds and Work. Understanding Complexity, Building Quality.* London and New York: Routledge.

Flanigan, R. (2011). Professional learning networks taking off. *Education Week*. Retrieved October 28, 2017, (<http://www.edweek.org/ew/articles/2011/10/26/09edtechnetwork.h31.html>)

Hadfield M. and Jopling M.(2012) School Networks, Networked Learning, and 'Network Theory'. In C.Day.(ed.) *Routledge International Handbook of Teacher and School Development.* London and New York: Routledge.

Hargreaves, A. and Goodson, I.F. (1996) Teachers' Professional Lives: aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional Lives.* London: Falmer Press.

八田幸恵(2009) 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. *教育方法学研究* 35, 71-81.

飯窪真也 (2011) 協調学習を柱とした授業の継続的改善ネットワークにおける教員の協調と理解深化. *東京大学大学院教育学研究科紀要* 51(-), 467-484.

Kathleen M.A., and Martin,Y. (2007) Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education.* 26(2). 177-200.

加藤かおり (2008)英国における大学教員の専門職能開発と教育開発. *大学評価研究* 7, 73-82.

国立教育政策研究所(2016)小中一貫[事例編] (国研ライブラリー) 東洋館出版社.

木原俊行, 島田希, 寺嶋浩介(2015) 学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発:ー「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照してー. *日本教育工学会論文誌* 39(3), 167-179.

Krutka D.G., Captenter J.P., and Trust,T. (2017) Enriching Professional Learning Networks: A Framework for Identification, Reflection, and Intention. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 61 (3). 246-252.

Lieberman,A.(2012) Theme 10. Learning about Professional Communities. Their Practices, Problems and Possibilities. In C.Day.(ed.) *Routledge International Handbook of Teacher and School Development.* London and New York: Routledge.

Little,J.W.(1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Sources. *American Educational Research Journal*,

19(3):325-340.

Louis,K.S. (2012) Learning Communities in Learning Schools. Developing the Social Capacity for Change. In C.Day.(ed.) *Routledge International Handbook of Teacher and School Development.* London and New York: Routledge.

文部科学省小中一貫教育制度研究会 (2016) Q&A 小中一貫教育~改正学校教育法に基づく取組のポイント. ぎょうせい.

Martin L.K. (1993) Collegial Learning Communities: The Road to School Restructuring. *School Community Journal*, 3 (2). 71-84.

文部科学省 (2017a) 義務教育学校は 48 件に：小中一貫教育の導入状況調査結果. *内外教育* (6615), 10-11.

文部科学省 (2017b) 小中一貫教育の導入状況調査について(概要).*週刊教育資料* (1448), 39-50.

森透 (2007) 教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築<実践・省察・再構成>の学びのサイクルの提案 (特集教育現場の多様化と教育学の課題). *教育学研究* 74(2), 140-151.

織田泰幸(2016) 「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究：DuFour PLC モデルの理論的検討. *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・教育実践* 67, 257-275.

小柳和喜雄 (2016) 小中一貫教育の実践校で見られる教員の悩みに関する研究：管理職と研究主任の声を中心に. *奈良教育大学編 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学* 65(1), 141-150.

小柳和喜雄 (2017a) 小中一貫教育実践校の教員の態度と意識に関する研究. *日本教育工学会論文誌* 41(Suppl.) (印刷中).

小柳和喜雄 (2017b) Teacher Leadership の概念と可能性に関する基礎研究. *奈良教育大学 編* 66(1), 111-121.

新谷龍太郎(2014) 米国における「専門職の学習共同体 (Professional Learning Communities：PLCs)」の検討：デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して. *日本教育経営学会紀要* (56), 68-81.

Stoll,L., Halbert,J. and Kaser L.(2012) Deepening Learning in Schools-to School Networks. In C.Day.(ed.) *Routledge International Handbook of Teacher and School Development.* London and New York: Routledge.

鈴木真理子, 永田智子, 西森年寿, 望月俊男, 笠井俊信, 中原淳 (2010) 授業研究ネットワーク・コミュニティを志向した Web ベース「eLESSER」プログラムの開発と評価 (<特集>協調学習とネットワーク・コミュニティ). *日本教育工学会論文誌* 33(3), 219-227.

Trust,T. (2012) Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 28(4), 133-138.

Trust,T., Krutka, D. G., and Carpenter J.P.(2016)

“ Together we are better”: Professional learning networks for teachers. Computers & Education. 102, 15-34.

都築章子, 楠見孝, 鳩野逸生, 鈴木真理子 (2011) サイエンスコミュニケーションデザインを支える知のネットワーク--英国 National Network of Science Learning

Centres 調査報告. 科学技術コミュニケーション (9), 53-64.

柳沢昌一(2015) 省察的实践者としての教師の協働探究を支える : 学校拠点の専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構への展望 (特集 発達援助職を育てる). 臨床教育学研究 3, 53-66.