

専門的な学習ネットワークが授業改善に向けた教員の指導性と 主体性の構築に及ぼす影響に関する基礎研究

－小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって－

小柳 和喜雄

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座

A Fundamental Study on the Effect of Professional Learning Network on the
Construction of Teacher Leadership and Teacher Agency toward Improving Class
-Improvement of Organizational Educational Power of Schools Promoting Consistent Efforts from
Primary to Secondary education-

Wakio Oyanagi

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

In this research, we pay attention to relationship among teacher leadership, teacher agency and professional learning network. From the viewpoint of identity built from dynamic relationship between inner and outer world, we are interested in ecological approach to teacher agency, that is, approaches to ask teachers' professionalism and environment around teachers. In this paper, we first look at trends in research on school improvement and school reform. Secondly, we are considering relationship among teacher leadership, teacher agency and professional learning network. And, in order to think about the identity and subjectivity of teacher at school, we are studying the effect of professional learning network on the construction of teacher leadership and teacher agency. Through these studies, we try to clarify the framework of reference to consider the relationship between the identity of teacher and professionalism, which is often overlooked when advancing teacher education reform.

<キーワード>Teacher Leadership, Teacher Agency, Professional Learning Network,
Organizational Educational Power, Professional Capital, Resilience

1. 本研究の背景

平成29年、平成30年の学習指導要領の改訂によって、就学前から高等学校まで校種を越えて子供たちに培いたい3つの資質・能力の柱が示された。その運営の要としてカリキュラム・マネジメントに関心が集まってきている。しかし中学校区レベルで小学校と中学校の連携を強め、課題解決やさらなる教育の質の向上に取り組もうとしている学校、またカリキュラムレベルで一貫した取り組みを進めよう

としている学校でさえ、校種連携のカリキュラム・マネジメントは容易なことではない。その取組の意義や意味が教職員になかなか合意されにくい状況があるからである。

例えば、実際に様々な立地、規模の小中一貫教育に取り組んでいる（取り組もうとしている）学校を2018年4月から12月にかけて規模別（小、中、大）立地別、（都市部、山村部）に6校を訪問し、調査を行うと以下の声が聞こえて来た。

①「教育委員会から一方的にその方針が示され、小中一貫教育を進めるように、また義務教育学校になることを前提に、取り組みを考えるように、進めるように言われている。しかし我々の声はなかなか聞いてもらえない（取り組み始めている小規模の教職員の声）」「働き方改革が言われる中で、職員に取り組みを考えたり、進めてもらうことと関わって、その時間捻出や調整に悩んでいる（小規模の管理職の声）」。

②「学習指導要領が変わるごとに、新しい内容が求められ、そのための時間の捻出をしないとイケないため、これまで小中一貫教育と関わって作ってきたカリキュラムを見直さなくてはならない。（経験ある小規模都市部の研究主任の声）」「教員の異動もあり、せっかく進めてきた取り組みも、職員が変わるとその運営が難しくなる。より良いものにしていく工夫は容易でなく、むしろ簡素化し、元の小学校と中学校の別々の取り組みに戻っていくことが選ばれてしまう（経験ある中規模都市部の管理職・研究主任の声）」。

③「小中の連携や一貫と言われるが、正直言って、今、自分がしていることで手一杯でその余裕がない（中規模の教職員の声）」「小学校と中学校はそれぞれ文化が違うので、容易に一緒に物事を進めることはできない（中規模大規模都市部の教職員の声）」。

④「小中の連携はこれまでも児童生徒の情報の緊密な連絡や行事などを行ってきた。小中一貫教育をする必要性がわからない。義務教育学校になって何が変わるのかわからない。何かよいことはあるのか（大規模都市部の教職員の声から）」。

⑤「小中一貫教育を進めるにしても、何から始めた方がいいのか、どのような進め方が必要かわからない（中規模研究主任の声）」「小中一貫教育を進めてきたが、これでいいのか不安だ。この取り組みが、本当に意味があるかわからない（経験ある小規模の研究主任の声から）」、などが聞かれた。

上記①と②は、2005年頃より進められてきた小中一貫教育の取組、そして学校教育法の改正により、2016年度から市町村の判断で設置できるようになった義務教育学校等の動きと関わって、市町村が進める取り組みと学校の運営に関する思いのズレから来ていることと考えられる。教育の論理というよりも、別の様々な理由から行政がそれを進めようとしていることへの学校の不安感がそこに示されている。そのような状況下にある学校では、やらされ感があり、教育課程の運営に悩みがあることがあげられる。

上記③と④は、教育課程の運営それ自体の位置づけやこれまで進めてきた歩みから来ている言葉と考えられる。教育課程は、そもそも学校教育の目的や目標を達成するために、教育内容を生徒の心身の発達に応じて、その授業時数の関連を考え、総合的に

組織した学校の教育計画である。そのため学習指導要領を参照しつつ各学校が基本的に決めるものである。校種を越えて子供たちに培いたい資質・能力の3つの柱と関わって、学習指導要領は、小学校課程と中学校課程をそれぞれ考えているなら、それぞれの学校でそれを参照して計画し実施すれば、自然と子供の中でその力は総合されていく。別に校種を越えて相談しなくても、各学校でそれぞれ進めたら良いという考え方がそこにあると考えられる。

最後に上記⑤は、これまで小学校と中学校で、児童生徒情報に関する連絡や行事の連携などの経験はある。しかし就学前から小学校と中学校、高校と見通して、教育課程を作るとなるとその経験はないということが背景にある。教育目標に向けて、どのように教育内容や方法の連携を進めていったらいいのか、どこから始めた方がいいのか経験が十分でない。運営から計画を絶えず改善していくカリキュラム・マネジメントに未だ慣れていない。カリキュラム評価の経験が十分でない、等があげられる。

確かに、校種を越えたカリキュラム・マネジメントが求められる学校、例えば小中一貫教育を進めている学校では、中学校区で、教育目的に則して実践を展開して行く際、子供の実際の学習経験の姿を見つめ、小中一貫教育がそれに貢献できることを教職員が納得していないと取組はうまくいかない。そのため「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学習する教員集団を構築していくことが重要となる。しかし校内、校区内だけでは、その取組が本当に意味あるか不安も残り、職員異動もあるため持続的な発展を進めることは容易でない。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、人のつながりを求める声は理解できる。

先にも述べたが、新学習指導要領は、就学前から高等学校まで校種を越えて子供たちに培いたい3つの資質・能力の柱を示した。このことは、各学校園で、とくに隣接校種の取組を意識して、中長期的視野で子供たちを見つめ育てていくことを今まで以上により強く求めてきていることを意味している。しかしながら、その取組を意識的に取り組んできた小中一貫教育校でも、上記の声から容易なことではないことがわかる。

そのため本研究では、自身が勤務する学校園を越えて、教育計画を見通せ、それを組み込んで運営できるために、何に留意する必要があるのか、その基礎的情報を各学校園に提供することに関心を向けた。まずはその教育的営みの経験があり、持続発展させてきた小中一貫教育校に目を向け、そこで重要視さ

れてきたことを取り上げていく。

2. 関連研究における本研究の位置と研究目的

小中一貫教育を持続的に発展させている学校は、管理職や研究主任の教育的価値に向けての強い信念、卓越した強いリーダーシップだけでなく、個々の教職員が、学校が目指していることを理解し、自身の役割を認識し、その指導性を発揮している姿を見せるということであった。個々の教員が指導性を発揮できるためには、実践研究の進め方に自信が持てるようにすること、それを保証する管理職のきめ細やかな職員支援の役割が重要であることが明らかになった(小柳2017)。

また一方で、実践の評価を行い、根拠を持って実践の改善を進めないと教職員はこれでいいのかと不安を覚える。しかし実践の評価が強く求められると、その圧力を感じ、やらされ感(研究のための研究をする)を感じる。そして自身の教員としてのアイデンティティに不安を持つ。結果、主体的に創造的に取り組むことができなくなってくる課題が指摘されていた。教職員が主体性を持って取り組みを進めるためには何が必要か、管理職や行政には何が求められるのか、などが問われてきた(小柳2016、小柳2018a)。

さらに、学校の組織的な教育力が問われてくる中で、専門的な学習のコミュニティ(Professional Learning Community: PLC)の重要さが指摘されてきた。例えば授業研究などを通して、そのPLCを作り出してきた日本の学校の財産が評価されてきた。しかし、校内で取り組みを進めていても、取組のマンネリ化や工夫してもそれがいいのか不安に思うこと、学校のPLCの取組がかえって職員に窮屈さを感じさせることもあること、管理職も孤独を感じ情報不足に悩むことがあること、等の問題も指摘されてきた。校内の取組を外側からとらえ、新たな情報も入れながら絶えず改善して行くには、学校外のPLCとのつながりを持つこと、すなわち似た環境、似た目標を持つ学校同士のネットワークを持つこと、広げることの重要性に目が向けられてきた(小柳2018b)。

そこで、子供の実際の学習経験の姿を見つめ、中長期的に子供を育てることに小中一貫教育が貢献できること。それを教職員が納得し、指導性を発揮できる仕組みや仕掛けを考えること。それに寄与する学校間ネットワーク、そしてそれを持続的に発展させて行く基盤となる教員の主体性について、その関係を考えること。それらをあらためて見つめることが重要であるという判断にいたった。したがって本研究は、小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって、授業改善に向けた「教員の

指導性」と「主体性」、そして「専門的な学習ネットワーク」の関係を詳細に調べることを目的とした。

これに関する国内の研究を調べると以下の点が明らかになってきた。

まず「教員(教師)の指導性」を直接取り上げる国内の研究に目を向けると、三隅・吉崎・篠原しのぶ(1977)等が著名であった。この研究は、三隅(1964)「教育と産業におけるリーダーシップの構造-機能に関する研究」が行った研究をもとに、学級における教員のリーダーシップ行動を測定する尺度を作成し、その測定尺度の妥当性を吟味しようとしたものであった。教員の指導性を学習指導機能(Performance Function)と集団維持機能(Maintenance Function)に分け、PM理論として知られていた。その後の教員の指導性に関する研究に大きな貢献をした研究であった。しかしそこで語られている教員の指導性は教室の中での教員の指導性に関心を向けたものであった。一方、教室を越えて、学校、さらには学校を越えて求められる教員の指導性について言及をしている研究としては、井上・小川(2010)や若木・阿座上(2011)、また看護教員の研究で見られた。しかし関連研究の蓄積数は決して多くはなく、なかなかその広がりが見いだせなかった。上記の研究が「教員(教師)の指導性」として参考にしているキーワードは、“Teacher Leadership”であった。

次に「教員(教師)の主体性」は、1970年の現代教育科学13(1)をはじめ、これまでも雑誌論文で取り上げられてきた。研究論文としては、古くは喜多川(1967)、最近では長谷川(2012)、富田(2015)、横井(2015)、中野・矢守(2018)等が見られる。その際、教員の内面へより着目する場合、内面と外界との関わり、外界との関わりの中で行為する主体を指す場合に“Subjectivity”というキーワードを用いていることが読み取れた。一方で、より最近では、行為する主体、個人の意欲や能力面だけでなく、さらにそれを支援する環境、組織や機関を意図して述べるときに“Agency”という言葉を用いていることも見えてきた。

最後に「専門的な学習ネットワーク」に関する研究として、1) 様々な立場の人が学習コミュニティを作り、そのつながりのネットワークを大切にし、そこで実践を作り上げて行く動きの意味や価値に目を向けた研究(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）等が行われてきた。そこでのキーワードは、多様であったが、包括的な言葉としては“Professional Learning Network”が、その意味をとらえていく上で妥当と考えられた。

これらのキーワードを用いて、ERIC データベースで、それぞれの言葉を abstract に含み、査読を経た論文を調べ、概要を確認し、その数を発行年ごとにカウントしてみると図1の結果になった。「教員（教師）の指導性」と関わる“Teacher Leadership”に目を向けた論文は2005年頃より増え始め、「教員（教師）の主体性」と関わる論文は年により変動もあるが“Subjectivity of Teacher”よりも“Teacher Agency”が最近をよく用いられていた。一方、専門的学習ネットワークと関わる“Professional Learning Network”の論文数は、2012年頃より少しずつ現れてきたのが読み取れた。

本論では、基礎研究として、この度は上記の国際的な関連研究における概念定義やその言葉が用いられてきた背景、そしてその説明で用いられている構成要素などを手がかりに、小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって、授業改善に向けた「教員の指導性」と「教員の主体性」と「専門的学習ネットワーク」の関係を明らかにしていく。

3. Teacher Leadership とは

1980年代に、子供のやる気や学業の向上などに授業の質が大きな影響力をもつことが、国際的な研究の中でより明確に言われ出した。教員のやる気や教室での授業の質に、教員の指導性の質に関わることも言われてきた。通常リーダーシップといえば、管理職のリーダーシップがイメージされる。しかしリーダーシップにも、教室運営や授業と関わる機能であるインフォーマルなリーダーシップと、責任などその役割が問われるフォーマルなリーダーシップ

があることが言われてきた。そこで学校改善などで効果を上げている学校では、どのようなリーダーシップを、誰が発揮し、どのような形や状況でそのリーダーシップが浸透し効果につながっているのかが問われだした（Bond 2015 p.1）。

国際的には、カナダや米国でその研究が先に進み、1990年代にその研究成果が出され始めた。しかし、その定義は、例えば、1）同僚に変化を促し、管理職では通常考えないような、きめ細やかな授業や生徒に役立つことを行う能力を Teacher Leadership としてとらえる考え方、2）教育実践の改善に向けて、教室内外でそれを進め、課題を明らかにし、教員の学びのコミュニティに貢献し、彼らに影響を及ぼす教員の姿を Teacher Leadership としてとらえる考え方、3）伝統的なリーダーシップの概念に対して、教員が協働する中で専門知識を生成できる集団的なリーダーシップ（Collective leadership）に関心を向け、それを導き、その機能を発揮させる1つの形態として Teacher Leadership を特徴づける考え方など、多様であった。

一方、Teacher Leadership を発揮する立場の視点から、①子どもたちや他の教員に対して発揮されるリーダーシップ（ファシリテーター、コーチ、メンターなど）、②課題解決を遂行するリーダーシップ（学科長、アクションリサーチャーなど）、③意識決定やパートナーシップに参画するリーダーシップ（学校改善のチームメンバー、コミティメンバーなど）等を見つめる。そしてそれらと Teacher Leadership を関連づけて意味づけようとする定義もあった。またその役割に目を向け、①個々の教育実践の中に学校改善を浸透させていくこと（学校文化を作る）、②すべての教員がその取組に当事者意識をもって臨むようにその役割を感じさせること、③教員たちへ専門知識や情報を媒介すること、④個々の教員の間相互の学びを生じさせること、などを上げ、それを果たすのが Teacher Leadership で

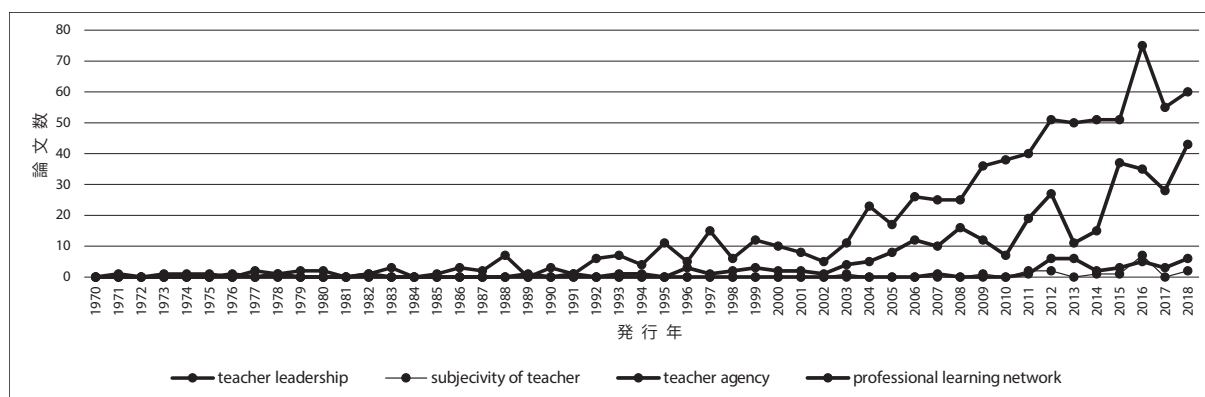


図1 ERICに見る“teacher leadership”、“subjectivity of teacher”、“teacher agency”、“professional learning network”をabstractに含む査読有りの論文数の推移

あるとして、その意味づけを行う定義もあった。

このような多様な定義がある中で、Teacher Leadershipの中心にあったことは、教員のエンパワメントやエージェンシー（主体性）として関わる姿であった。そして学校のLeadershipを個々人のものから集団的なものへ、単一から多元的なものへ置き換えていくことを問う姿が読み取れた。そして効果的な取り組みに向けて、その目的を実現していくためには、従来のトップダウン的な仕組みといったバリアを越えていくこと、教員が学べる仕掛けや仕組みを築いていくことが、重要な関心事となった歩みがある（Muijs and Harris 2003）。

カナダのトロントやオンタリオでは教育省が2005年からTeacher Learning and Leadership Program (TLLP)に取り組んできた。その中で、Teacher Learningを進めTeacher Leadershipを培っていく上で、教員によってデザインされ運営される職能成長がいかに重要か、それが報告されていた。たとえば、①経験ある教員が自主的に職能成長をはかれるように支援する。②学習成果を共有し、広がりを持つ範例的な実践の中で、教員のリーダーシップスキルの成長を支援する。③他者との協業や協働によって知識の交換を促す、などがあげられていた。そこでも学校改革や学校改善の中心に教員が位置づけられる必要性が語られていた。このように先の定義にも見られた共通の関心事に通底するポイントをもとに、役職的な立場からのリーダーシップだけでなく、役職はないが卓越した教員によるリーダーシップ、さらに言えば、普通の教員のリーダーシップを発揮させていくために、Teacher LeadershipのProgramが考えられてきた（Lieberman, Campbell, and Yashkina 2017）。

その後、Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011)は、それが何を意味するかを視覚化していく作業を行い、Teacher Leadership Model Standardsを次のように7つの領域により明らかにした。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。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Ⅳ：授業また子供の学習の改善を促進する。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。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。領域Ⅶ：子供の学習や専門性を大切にす。

このように、Teacher Leadershipに関しては、共通確認もできつつあり、それをどのように培い磨いていくかという研修プログラム作成やそれ自体が学校改善や子どもの学業に本当に意味を持つのか、より詳細な研究を進めていく礎ができつつある。

Teacher Leadershipの研究は、社会的な集団の中での学びを前提としながらも、そこにおける個々の教員の成長を意思決定やそこでの充足感・幸福感を感じることに（自信の確保）などを丁寧におさえようとしている。そして同僚や子供の学業への影響や効果をとらえようとしている。

学校教育の関係者や教師教育関係者が、各レベルで当事者意識を持ち、取り組まれている改革がどのような教育的意味を持つかを意識化するだけでなく、その意味を生み出していく取組、さらにはその企画自体へ参画し、考えていく営みが求められてきている（Fullan 2016）。その点で言うならば、あらためて組織的な取り組みの中で、教員に目を向けるTeacher Leadershipの研究は今後さらに意味を持ってくると考えられる。

4. Teacher Agencyとは

教員が自分の教育活動と学校の取組を向上させるために、同僚と互いに関わり学び合うことを通じて、子供のため、自分のため、そして同僚のために何か貢献しているという、この違いを生み出す感覚と、違いを生み出すことに向けた動機、主体的な態度が、Agencyと呼ばれている。

Calvert (2016)によれば、Teacher Agencyとは、意図的かつ建設的に行動し、職業上の成長を導き、同僚の成長に貢献するための教師の資質（capacity）として定義づけている。

しかし、Teacher Agencyは、まだ明確な定義やその理論化などは途上にあると言われている。Biesta, Priestley, and Robinson (2015)によれば、Agencyという言葉と関わって、広い理論的議論を参照し、その概念を明らかにしようとするいくつかの文献はこれまでに明確にあったという。例えば、Agencyという言葉自体は、特に社会学の文献において、人の社会行動を全体論的な説明からとらえるとき、あるいは個別主義的な説明からその利点についてとらえようとするとき、継続的な議論が進められてきた。その議論を参考にしながら教育の文脈でAgencyをとらえようとする事が行われてきた。しかし教育の変化が求められる動きの中で、Teacher Agencyの役割は、まだ過小評価されているという。

彼らによれば、Agencyの概念は、行為者（Actor）が、単に彼らの環境の中で行動するのではなく、彼ら自身が環境を作り出していく中で、その関わりの中で行動することに目を向けること。言い換えれば、Agencyは、人々が持つことができるもの（財産、能力、能力として）というよりも、人々が行う何かとしてとらえる方がよいこと。Agencyは、行為者自身の質ではなく、時間と関連する行動の状況、それ

に伴う行為者の関与の質を意味しているという見方も出てきたということである。

つまり、Agencyは過去からの影響によって構成され、未来へのオリエンテーションによって生み出され、そして現在との関わり合いの中でみられること、ものとして理解される。これらは、それぞれ反復 (the iterational)、射影 (the projective)、そして実用的な評価 (the practical-evaluative) という3つの次元で説明される。実際の行動場面では、3つの側面すべてがその役割を果たすが、すべてが別々ではあり、必ずしも調和していないトーンでありながら共鳴する、弦楽器のようなものと説明されている (図2)。

Agencyの反復的な側面は、実践的活動に日常的に組み込まれている過去の思考と行動により行為者の選択を再活性化する。それによって社会的世界に安定性と秩序を与え、アイデンティティ、相互作用、そして制度を長期にわたって維持するのに役立つ。

射影的な側面は、行為者による未来の行動軌跡に向けて想像力豊かなものを与える働きをする。その中で、反復的な側面から受け取った思考と行動の構造は、行為者の希望、恐怖、そして未来への欲求との関連で創造的に再構成される。

実用的 - 評価的な側面は、反復的な側面と射影的な側面から影響を受け、新たな要求、ジレンマ、および現在進化している状況の曖昧さに応えて、行動の代替可能な軌跡の中から実践的かつ規範的な判断を下す。

このAgencyの生態学的理解の仕方は、先の社会的な論議とは少し異なり、行動理論的アプローチ、特にプラグマティズム哲学に由来するアプローチに根ざしている (Biesta and Tedder, 2007)。

教員による専門的な学習の文脈では、Teacher Agencyは、確かに、彼らの専門的成長を指示し、同僚の成長に貢献するために、意図的かつ建設的に行動する教員の能力と関連している。Agencyを発揮する教員は、学習機会に受動的に反応するのではな

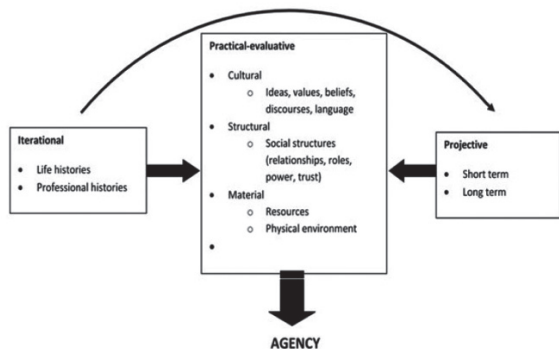


図2 Agencyが発揮される時のモデル (Biesta, Priestley, and Robinsond 2015 p.627)

く、自分の職業上の成長における自分の役割を認識し、目標を達成するために学習の選択を行う。しかしAgencyを高める方法としては、専門的学習に対する学校の構造的条件に焦点を当てる必要がある。例えば、それは、一般的な専門的能力の開発プログラムなどに頼るのではなく、教員が教室で直面する実際の課題に対して解決策を構築する機会を与える、その動機を利用するシステムを作っていくことが必要となる。それは、言い換えれば、教員のニーズを満たさないプログラム (職務内容を含む) を放棄し、学習ネットワークや教員の研究を支援する組織と教員の関わりを作っていくことを重要視する。

すべての教員、教職員間で発揮される指導力を支え、それを育成することを目的として、教員の主体性が持つ意味や意義、その役割を研究し続けることは重要である。教員の指導性が発揮される場を、流動的かつ協調的な戦略的行動として理解し、学習組織内で教育的構造的な変化をもたらすのに、何が必要か、キャリアのすべての段階で教員を励まし、そして支援することは、重要な事柄となる。

5. Professional Learning Network (PLN) とは

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。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きた傾向が読み取れた。

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、それを支える多層の組織的な支援により構築されていた。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づけ、2) 互いにつながり関係を作っていく情緒的理由づけ、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づけ、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ってくると言われていた (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た。

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証していく取組の重要性に目を向けた。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使い、公式また非公式的に指導性を発揮するニーズに応えていくこと、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えていくこと、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た。

その際に、参照されている理論としては、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、など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、専門的な学習を行うコミュニティを考え

ようとしていた。

一方、Brown and Poortman (2018) は、PLN に関わって、図3のようなモデルを描き、各学校で作られている教員などによる実践のコミュニティ (PLC : Professional Learning Community) がどのように PLN と関わるかを示している。

各学校の教員や研究機関の研究者の数名 (☆) が、つながり合って、PLN (中央の黒点と矢印) を構築している。PLN で収集された情報や考えられた知見が、各学校の教員や研究機関の研究者の数名を通じて、各学校や研究機関の PLC (点線の円で囲まれたもの) の質を高めていく。

このモデル図は、我々にある意味で具体的な PLN のイメージを与えてくれるものである。

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 またそれがさらに複数ありそれぞれつながっている場合は PLN (s) と表現される。Flanigan (2011) によれば、教職では、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であると述べている。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、

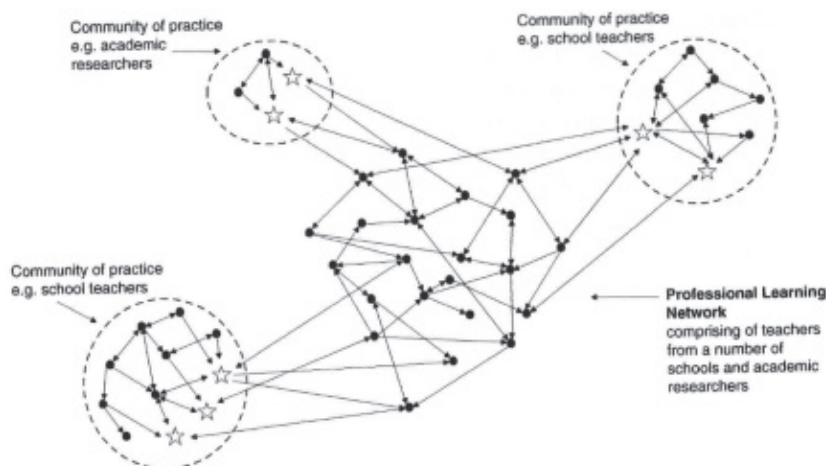


図3 実践のコミュニティとPLNの関係 (Brown and Poortman 2018 p.3)

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、ま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、その枠組み等が検討されている(Krutka, Captenter, and Trust 2017)。

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見られる。

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、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、等が見いだされた。

6. Teacher LeadershipとTeacher AgencyとPLNの関係

以上これまで、国際的な関連研究における概念定義やその言葉が用いられてきた背景、そしてその説明で用いられている構成要素などを文献から読み取り、それを手がかりに、小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって、授業改善に向けた「教員の指導性」と「教員の主体性」と「専門的な学習ネットワーク」について考えてきた。

これらは、お互いにどのような関係になっているのだろうか。

これまで各概念が持つ定義、それと関連する研究成果から要素や特徴を見てきた。互いの関係について、関連研究の中でそれぞれ触れられている点も見られた。それらを読み取りその関係を視覚化すると図4が描けた。

これらの関係図は、新学

習指導要領が求めてくること、義務教育学校や小中一貫教育の動きに対して、不安を感じている教職員(たとえ意味や意義は理解できて、それを進める見通しが立たない、自信がないことから来る不安を含む)に対して、管理職のリーダーシップはもちろんのこととして、教員自身が指導性を発揮し、それが教員自身による主体的な取組になるために、専門的な学習ネットワーク(PLN)がどのような影響を与えるのか、PLNを機能させるために何が必要となるのか、を示している。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考える点も示唆している。つまりすでに各学校で専門的な学習のコミュニティ(PLC)ができており、それが機能していても、求められる要請に応じていくためには、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。その際、教員の指導性を支える、教員の主体性を引き出す環境、運営上の見方・考え方を丁寧に見つめることが必要となる。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、例えば、先に触れたLouis(2012)やStoll, Halbert, and Kaser(2012)、Brown and Poortman(2018)の指摘などが、重要な点を指摘している。

おわりに

本論では、基礎研究として、この度は上記の国際的な関連研究における概念定義やその言葉が用いられてきた背景、そしてその説明で用いられている構成要素などを手がかりに、小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって、授業改善に向けた「教員の指導性」と「教員の主体性」と「専門的な学習ネットワーク」の関係性を明らかにしてきた

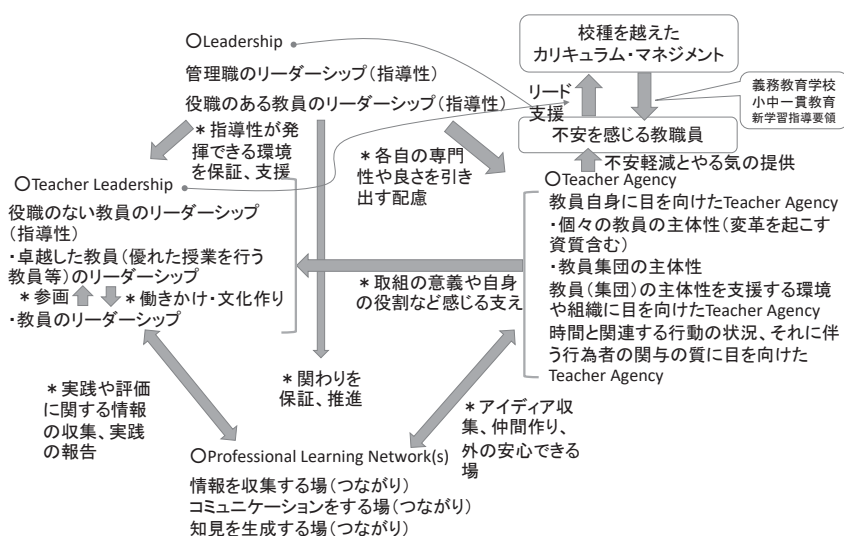


図4 不安を乗り越えるための「指導性」「主体性」「PLN」の関係

た。この関係を調べ、描く中で Teacher Agency と管理職の役割が、重要であることも見えてきた。今後さらに、Teacher Leadership に根拠と自信を与える PLN を支える Teacher Agency と管理職の役割をより詳細に検討していくことが課題となる。

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」からの支援を受けている。

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.
- Biesta, G., and Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132–149.
- Biesta, G., Priestley, M. and Robinson, D. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching: theory and practice* 21 (6) 624–640.
- Bond, N. (ed.) (2015). *The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influence, and Impact*. New York: Routledge.
- Brown, C. and Poortman, C.L. (ed.) (2018). *Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. London and New York: Routledge.
- Calvert, L. (2016). *Moving from Compliance to Agency: What Teachers need to make Professional Learning Work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Flanigan, R. (2011). Professional Learning Networks Taking Off. *Education Week*. Retrieved October 28, 2017, (http://www.edweek.org/ew/articles/2011/10/26/09edtech_network.h31.html)
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth edition. New York and London: Teachers College Press.
- 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.
- 長谷川 弘明 (2012) 教員の主体性の視点から研修を再構築する (特集 教育センターの役割を問う). *教育と医学* 60 (4) , 347-352.
- 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.
- 井上文敏, 小川哲男 (2010) 科学的リテラシーの向上を目指す 理科教育経営—自然大好きな子どもを育てる教師の資質 向上と授業改善. *学苑* (832) , 78-88.
- 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.
- 喜多川忠一 (1967) 教師の主体性と指導性. *群馬大学教育学部紀要. 人文・社会科学編* 17, 125-143.
- 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.
- Liberman, A., Campbell, C. and Yashkina Anna (2017) *Teacher Learning and Leadership. Of, By, and For Teachers*. New York: Routledge.
- 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.
- 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.
- 三隅二不二 (1964) 教育と産業におけるリーダーシップの構造-機能に関する研究. *教育心理学年報* 4, 83-106, 131.
- 三隅二不二, 吉崎静夫, 篠原しのぶ (1977) 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. *教育心理学研究* 25 (3) , 157-166
- Muijs, D. and Harris, A. (2003). *Teacher Leadership—Improvement through*

- Empowerment?: An Overview of the Literature. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. 31 (4), 437-448.
- 中野元太, 矢守克也 (2018) 学校教員の主体性形成を目指した防災教育: メキシコ・シワタネホでのアクションリサーチ. *災害情報: 日本災害情報学会誌* (16), 235-245.
- 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 (2017) Teacher Leadershipの概念と可能性に関する基礎研究. *奈良教育大学編 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学*66 (1), 111-121.
- 小柳和喜雄 (2018a) 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.), 53-56
- 小柳和喜雄 (2018b) 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. *奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要* (4), 129-138,
- 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.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011). *Teacher Leadership Model Standards*. (http://www.teacherleaderstandards.org/standards_overview [accessed December 25, 2018]) (<http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/TeacherLeaderModelStandards.pdf> [accessed December 25, 2018])
- 富田知世 (2015) 「進学校」制度の確立過程と教師の主体性: 東北地方X高校を事例として. *東京大学大学院教育学研究科紀要* 55, 119-128
- 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.
- 若木常佳, 阿座上美枝子 (2011) 学校現場に求められる教師のリーダー性についての一考察. *福岡教育大学紀要第4分冊教職科編* (60), 215-224.
- 横井幸子 (2015) 日本の高校のロシア語教育政策について: 教師の学びと主体性. *複言語・多言語教育研究* (3), 53-68.