

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

福畠真治、佐々木織恵、大庭梓、栗田晃宏

An examination regarding the construct of PLC (Professional Learning Community)

Shinji FUKUHATA, Orie SASAKI, Azusa OHBA, Akihiro KURITA

In this paper, we examine several definitions and elements of PLC (Professional Learning Community) which are considered to solve problems in Japanese schools. Then we refine this concept considering unique features of Japanese school education. In conclusion, Japanese PLC index was created which included the following five categories: (1) principals' supportive and facilitative leadership, (2) faculty members' collaboration, (3) status of support both inside and outside of school, (4) shared goals, (5) relationship of mutual trust in school.

This paper reviews PLC research done overseas and shows an accumulation of both quantitative and qualitative data. While foreign researchers are making progress in the study of PLC, the development in Japan is still insufficient. Therefore the next step is to use the index created here with qualitative data in Japan in order to further PLC development.

目次

1. 問題の所在

- 1 - 1. 日本における PLC 研究の現状
- 1 - 2. PLC の構成要因を検討する必要性
2. PLC の構成要因に関する理論的検討
 - 2 - 1. Judith W. Little の主張
 - 2 - 2. Milbrey W. McLaughlin and Joan E. Talbert の主張
 - 2 - 3. Sharon D. Kruse , Karen Seashore Louis and Louise Stoll の主張
 - 2 - 4. Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman の主張
 - 2 - 5. Andy Hargreaves の主張
 - 2 - 6. 各論者による PLC の構成要素の対比
3. PLC の構成要因に関する実証的検討
 - 3 - 1. PLC の構成要因に関する定量的な手法を用いた実証的研究
 - 3 - 2. PLC の構成要因の再構築
4. 結語

1. 問題の所在

昨今の社会・産業構造の変化や国民の教育ニーズ・学校に対する期待の変化、そしてそれらの変化によって社会的に要請されるようになった、学校・教育行政に対するアカウンタビリティを背景に、学校組織運営の方法を大きく転換することが、すべての学校現場における重要なテーマとなっている。

中でも、中教審答申（2015）において教育内容の急激な変化と、それに対応するための更なる研究と修養が教員に求められていることが指摘されている。また、こうした教員の努力は個別で行われるだけでなく、“「チームとしての学校」体制を整備することによって、教職員一人一人が、自らの専門性を発揮するとともに、専門スタッフ等の参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、子供たちの教育活動を充実していくことが期待できる”（3頁）とし、教員個人での取り組みだけでなく、教員同士の主体的な協働、更には教員以外の専門スタッフを含めたより広い文脈で課題解決にあたる必要性を説いている。

このように、教員個人がそれぞれに職能成長しな

がら教育実践に携わっていくのではなく、教師を中心とした専門職従事者が、協働的に学習しながら様々な課題解決に取り組んでいくことを有効に説明する概念として、「専門職学習共同体 (Professional Learning Community : PLC)」がある。この概念は、アメリカを中心に発展してきたものであり、日本では多くの研究がそれらの紹介に留まっているのが現状である。

そこで本稿では、日本の教育現場が抱える課題の解決に資すると考えられるこの PLC 概念に関して、それらの定義に関する議論を検討しながら、そこで中心的に語られている要素を抽出し、日本の学校教育という文脈を加味した形で、より実践に有益な指標として精緻化することを目的とする。

1 - 1. 日本における PLC 研究の現状

本節では、日本における代表的な PLC 研究の状況を把握することで、本稿の目的としている「日本における PLC の構成要素の定式化」の必要性を示していく。

最初に、海外における PLC 研究の進展を中心に紹介したものとして、織田による一連の研究 (織田, 2011, 2012a, 2012b, 2014, 2015, 2016a, 2016b) が挙げられる。ここでは、2 章で取り上げないものについて言及する。まず、織田 (2011) では、「専門職の学習共同体」という用語の発案者である Shirley M.Hord の議論の紹介、織田 (2015) では、Shirley M.Hord と Edward Tobia の文献を軸にした検討、織田 (2016a) では、DuFour の PLC に関するモデルについての概要を詳細に説明しながら、その特徴や構成要素・それを支える諸要因について検討がなされている。

続いて、PLC の構成要素の抽出を試みた研究として、露口 (2008, 2013) と、吉村・木原・中原 (2014) がある。まず露口 (2008) では、Bryk, Camburn & Louis (1999) の専門的コミュニティ (PC) の概念を日本の自律的学校経営論を踏まえて再構築した「自律的改善型コミュニティ」の尺度として、「集団的配慮」、「自由裁量性」、「集団的インスピレーション」、「知識の共有と省察」、「パートナーシップ」を抽出している。次に、露口 (2013) では、PLC を“教師間の

相互作用の頻度が高く、教師の行為が共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念 (Bryk et al, 1999, 753 頁)”と定義した上で、その要素として「使命と責任の共有」、「公開的省察規範」、「同僚性」の 3 要素を抽出している。最後に吉村・木原・中原 (2014) では、先の露口 (2008) で挙げた要素に、同僚性に関する項目と組織の学習に関連する項目を新たに追加し、「自律的学校改善コミュニティ」と再定義した上で、その中から「改善力」、「自律力」、「学習力」の 3 因子を析出している。

また、実践場面における PLC の態様を分析した研究として、新谷 (2014) と千々布 (2014) が挙げられる。まず新谷 (2014) は、PLC の実態と課題を明らかにするために、Richard DuFour のモデルに基づく実践を発展させている中学校において DuFour のモデルが学校で変容していった原因を探ることを目的とし、インタビューとフィールドワークを行い、PLC の討議が“どのように行われているか、それがどのように授業に活かされ学校に影響しているか、教員が自身の教育実践を省察する上でどのように意味づけているか” (新谷 2014, 71 頁) を明らかにした。次に、千々布 (2014) では、国内の小中高等学校を対象に実施した授業研究に関する調査結果をもとに、授業研究が学校に PLC を構築することにつながる構造について考察しており、(1) 小学校と中学校では、授業研究の取組と PLC の構築に有意な連関が見られる、(2) 一歩進展した授業研究の取組を行うことが、校内に一層強固な PLC を構築することにつながると解釈することができる、の 2 点を結論として提示している。

ここまですを踏まえて、日本における PLC 研究の展開を総括すると、やはり海外における PLC 研究の紹介が大部分であり、その構成要素の検討においても、一部の論者による定義を取り扱うに留まっており、全体の議論を整理して共通の尺度を導出するようなものではないように思われる。また、実践場面の描写のような研究は特に国内においては管見の限り殆ど存在しておらず、日本の学校現場の文脈を踏まえた PLC 概念の精緻化が望まれる。

1 - 2. PLC の構成要因を検討する必要性

はじめに、PLC 理論に類似した日本の教師の学習に関する議論との比較を行い、その差異を明確にすることで、PLC 概念の位置づけと有用性を示す。

1 つ目に取り上げるのが佐藤学による「学びの共同体」論である。佐藤（2012）によれば、「学びの共同体」とは、“「二一世紀型の学校」のヴィジョンを示す概念であり、子どもたちが学び合う場所、教師も専門家として学び合う場所、保護者や市民も学校の教育活動に参加して学び合う場所へと学校を再生するヴィジョン”（121 頁）であるという。そして、その基本的な考えとして、“子ども（生徒）一人ひとりが「主人公」となって学び合う関係を築き、教師と協力して改革を推進することなしに学校改革の目的を達成することはできない”（佐藤 2006, 10 - 11 頁）と主張した上で、その構成要素として、「教室における協同する学び」、「職員室において教師の学び合う同僚性」、「保護者や市民が授業実践に参加し教師と協同する『学習参加』の取り組み」を挙げている。

ここで分かるように、「学びの共同体」論と PLC 概念では、「同僚性の文化を基盤とした教師の協働」という点において共通性が見られるが、その他の点では差異も多く見られる。まず、「学びの共同体」論では、生徒の協同的な学びがその思想の出発点となっており、教師を改革の主体と位置づける PLC 概念とはその基盤が異なっていることが指摘できる。また、「学びの共同体」論において生徒の成長・変容を捉える手段は、授業時のビデオを観ながらの授業研究会といった質的な手法が中心となっているが、PLC 概念では、学力といった量的なデータも含めたより広範な情報を活用して把握をしようと試みていることが挙げられる。そして、それを支える校長のリーダーシップについては、「学びの共同体」論ではあまり語られてはいないように思われるが、PLC 概念では、教員の協働関係を構築・促進するための不可欠な要素として校長のリーダーシップが挙げられており、実践現場における校長の在り方について一定の示唆を与えることができると考えられる。最後に、PLC 概念では、PLC を実践で有効に構築・発展させるための要因として、時間や人材配置、設備と

いった物的資源に関する議論がなされているが、「学びの共同体」論ではその点への言及が少ない。このことは、「学びの共同体」ではあくまでもその主眼は「生徒を中心とした教室での実践場面」に置かれており、PLC のように学校経営全体をその対象としたものではないということを示している。

PLC 概念に類似するもう一つの研究として、志水（2009）を中心とする「力のある学校」研究を取り上げる。“「力のある学校」(empowering school) とは、「その学校に通うすべての子どもたちをエンパワーする学校」を意味する。すなわち、子どもたちが自信をもって学校生活を送り、本来持っているポテンシャルを十二分に発揮させることに成功している学校が「力のある学校」である”（志水 2009, 69 頁）と定義されており、その構成要素を次のように挙げ、それを「スクールバスモデル」として表現している。

- ①気持ちのそろった教職員集団
- ②戦略的で柔軟な学校運営
- ③豊かなつながりを生み出す生徒指導
- ④すべての子どもの学びを支える学習指導
- ⑤ともに育つ地域・校種間連携
- ⑥双方向的な家庭とのかかわり
- ⑦安心して学べる学校環境
- ⑧前向きで活動的な学校文化

この「力のある学校」研究も、共通の目的を有した教職員集団の協働をその要素として挙げている点、またその内容が、現場の状況を踏まえた実践志向が強いものになっている点等においては、PLC 概念と非常に近似した研究であると言える。しかしながら互いに異なっている点も存在する。まず、「力のある学校」研究では、子どもの学力の向上をその目標としており、それを測る尺度として学力テストの成績を中心的に用いている。一方、PLC 概念においては、テストの点数に留まらない、生徒の学習自体の発展に焦点を当てており、教師集団が生徒の学習の変容・発展に注力できているかどうかを重要視する。また、実践を円滑に進めるためのリソースや支援に関しての言及は、「力のある学校」研究において殆どなされていない。

次に、PLC 研究に対し、本稿でその構成要素を検討する意義を示したい。後述する通り、PLC に関す

る研究は、理論的にも実践的にもアメリカを中心にその多くが展開されている。しかしながら、それらを使用する論者によってその定義(関わるアクター、その目標とするもの、必要な要素、促進・阻害要因等)は多種多様であるため、PLC 概念を多くの実践場面において共通して有効な理論として体系化することが困難な状況である。そこで本稿では、PLC を研究対象としている論者の中でも、特に代表的な研究者の議論を取り上げた上で、各論者に一定程度共通する要素を抽出することを試みる。この試みにより、学校現場において PLC を具現化するための共通の指針を提供することができると考えられる。また、こうした要素を抽出することによって、定量的に現状を評価していくための共通尺度の開発にもつながることができると考える。

なお、本稿では、福島が1章・2章2節・2章3節・2章6節・4章、佐々木が2章4節・3章、大庭が2章5節、栗田が2章1節を担当し、執筆した。

(福島 真治)

2. PLC の構成要因に関する理論的検討

2-1. Judith W. Little の主張

本節では、Judith W. Little による PLC の概念について、その構成要素に着目して整理する。アメリカの教育学者である Little は学校の内側からの改革の鍵を握るものとして、教師の「同僚性」に関する研究を30年以上も継続的に行っている。この Little の主張に注目する理由は、Fullan (2007, 184 頁) が“「専門職の学習共同体」の議論の原点は、同僚性の研究を行った Little の文献に遡ることができる”という指摘をしているからである。

織田によれば、Little の前提とする学校観は“①孤立する学校 ②独立した職人を支援する学校 ③協働文化を育む学校の3つに分類”(2012, 381 頁)され、③が達成されている学校を Little 自身は「専門職の共同体」¹と同義で用いている。つまり、協働文化を育む学校の定義が Little の主張する PLC の概念となる。

Little の提唱する協働文化を育む学校については

次のようにまとめることができる。“教師たちは、教授・学習に具体的に焦点をあてた密度の高いコミュニケーションを行う。そして、教師たちは生徒の成長について頻繁に意思の疎通を図り、カリキュラムや評価を協力して開発し、お互いの教室で多くの時間を過ごす。経験豊富な教師は、新任教師と一緒に定期的に授業を観察し、共同で授業を計画する。さらに、学校外部のアイデアに触れ、外部からの支援を受けるためにネットワーク、特別プロジェクト、職能発達活動、教師の研究などへの教師の参加に資する学校の資源を備えている”(織田 2012, 381 頁)。以上が Little の提唱する協働文化を育む学校であり、Little が考察する1つの PLC の構成概念であると推察できる。

このように Little は「協働文化を育む学校における教師集団の相互作用の性質」に着眼する。そのため、学校改善のプロセスに対する関心は共通するが、児童・生徒の学習とその結果、校長のリーダーシップ、学校の組織文化といった視点は強調されていない。Little の研究方法論は、“教師の職場である教室や学校の実態からそのリアリティを丹念に明らかにしていき、その中で教師同士の同僚性を中心に学校の教師集団の特徴を明らかにすること”(織田 2012, 383 頁)を主眼としている。以上のことから、Little の研究は個々の「教師の視点」からの学校改革の探究から、チームとしての「専門職の共同体」を中心概念として捉える発展的な展開が遂げられていると推察できる。

ここで Little の研究の系譜における「専門職の共同体」の形成と展開について簡潔に記述する。鈴木 (2013) によれば、1990 年代スタンフォード CRC 研究に参画していた Little は、「専門職の共同体」の実践の普及を踏まえ、「専門職の共同体」に存する「楽観的な前提」を指摘し、教師の「専門職のディスコース」を探究する研究に着手した。Little は授業改革のディスコースを発達させていた高校の実践及び、改革の「共通言語」の意味が空洞化し教師の「専門職のディスコース」の停滞を示す高校の実践に指導生を通して迫っている。また、Little は“専門職の共同体が教師の学びを実現し創出する働きをしているならば、教師たちの間で実際に行われている話し合

いの場において、それが明らかにされなければならない”（鈴木 2013, 183 頁）と述べている。この思想が Little の提唱する PLC 概念の根底にあり、学校現場に実際に入ることによってその学校における「専門職の共同体」の特徴を明らかにしようと努めている。

2000 年代に入り、Little は教育実践の課題を標準化する研究に取り組んでいる（Little 2007）。この中で Little は中学校の教師グループの観察を通して、教師たちのグループごとで教育実践の課題に関する指標が違い、課題解決に向けての方策も違うことを指摘している。この違いを解消するために、教育実践の課題を標準化していくことが教師コミュニティにおける教師同士の会話を促進し、このことが PLC を促進させるだろうと述べている。従って、①教師の会話を測るための尺度の研究、②教育実践の課題の標準化に関する研究が PLC を形成するための重要な鍵になることが推測できる。

最後にこれまでの Little の主張する PLC について、日本の学校教育、とくに高校教育の文脈で考察する。Little の研究は実際に学校現場に入ることによって、教師が直面する課題をどのように解決しようとしているかについて、丹念に調査している。そのため、授業研究やクラス運営といった視点から PLC を形成するための要素を抽出している傾向が強く、その他の業務に関する要素が管見の限りではみられない。一方で日本の学校現場では授業研究やクラス運営の他にも分掌業務が存在し、この業務が教師の多忙化の原因の 1 つとなっている。そのため分掌業務の効率化を図ることや、組織として分掌・学年の業務分担や連携の在り方などのパワーバランス、そして学年間・教科間といった横断的な連携ができていかなど学校組織全体の問題点を研究していくことが 1 つの課題であり、これらの視点を PLC の要素に取り入れていくことが日本型の PLC を形成していくための 1 つの鍵となるだろう。

また、Little は教育実践の課題を標準化することが PLC 推進のために重要であると指摘しているが、日本の高校では学校ごとで課題が異なっている。そのため、ある程度の標準化は可能だとしても最終的には学校ごとで課題解決のための方策を模索する必要がある。そのため、教育実践の課題を標準化するこ

とよりも学校ごとで異なることなくどの学校へ転勤しても不変となるような教職員の仕事量の標準化や、事務的な業務の標準化に取り組むことが教師の多忙化軽減につながるだろう。

このように日本の学校教育において、教師 1 人 1 人が授業研究やクラス運営についての課題を共有できるような同僚性を育むための「ゆとり」や「環境づくり」を推進していくことが必要である。そのため、欧米で研究されている PLC をより発展させた日本型 PLC を構築していく必要があると考察できる。

（栗田 晃宏）

2-2. Milbrey W. McLaughlin and Joan E. Talbert の主張

本節では、Milbrey W. McLaughlin と Joan E. Talbert の研究を取り上げる。2 人を同時に対象とするのは、“彼女らの一連の研究は『専門職の学習共同体』の基礎的研究として紹介されている（Hargreaves & Goodson 2007, xix 頁）”（織田 2016, 1 頁）ためである。とはいえ、2 人が関わる PLC に関する研究が、全てこの 2 人での共同研究であるというわけでもないため、適宜それぞれが別で行っている研究も参照しながら論じていく。

まず、鈴木 (2013, 137-138 頁) によれば、McLaughlin (1993) は、「専門家共同体」を次の 4 点において性格づけている (137 - 138 頁)。

- ①「専門家共同体」は、「革新と学習の規範」を有している。
- ②「専門家共同体」は、「省察、フィードバック、問題解決の能力」を強調している。
- ③「専門家共同体」は、「民主的な意思決定」によって性格づけられる。
- ④「専門家共同体」は、「全ての生徒に対する有効な授業実践の開発を最優先する」ことに性格づけられる。

また、その上で「「専門家共同体」は、教師の実践を省察する機会を提供し、「専門家共同体」としての職場が教師に教え、教師は学ぶことを意味している」（鈴木 2013, 137 - 138 頁）と説明している。

次に、McLaughlin and Talbert (2001) の研究を中

表1 教師の職業の生活とキャリアの様式

教職キャリアの様式	教師の職業の生活の次元		
	同僚の関係	課程と生徒の割当	専門職的な報酬
停滞する/下降する キャリア (脆弱な共同体)	専門職的孤立： 社会関係が私事 性の規範を強化 する	年功序列の論理： テニユアの特権	内発的報酬は教える生徒に よって異なる：生徒や専門 職の社会的地位を基礎とし た承認
多様なキャリアトレンド (伝統的な共同体)	課程の能力別編 成と生徒の試験 をめぐる調整	熟達の論理：資格 証明による教師の 能力別編成	内発的報酬は教職の資格と 任命によって異なる：資格 証明された熟達を基礎とし た名声
共通のキャリア向上 (教師の学習共同体)	教授・学習をめ ぐる協働	平等の原理：課程 レベルを超えた教 師の持ち回り	内発的報酬は集成的成功と ともに高まる：専門職的な 成長を基礎とした誇り

(出典：McLaughlin & Talbert 2001, 78 頁 (織田 2016, 4 頁))

心に、教師の学習共同体についての特徴・要素を説明していく。ここで、彼らは図1のモデルを提示した上で、「今日の生徒たち」²に対して最も効果的な指導をすることができた教師たちが、③の「強力な教師の共同体」に所属していたことを発見し、その基盤に“「専門職の共同体」の教授文化(価値や規範や信念) (織田, 2016, 3 頁)”があると説明した。

その上で、図1に示されたそれぞれの共同体の特徴を表1のようにまとめている。

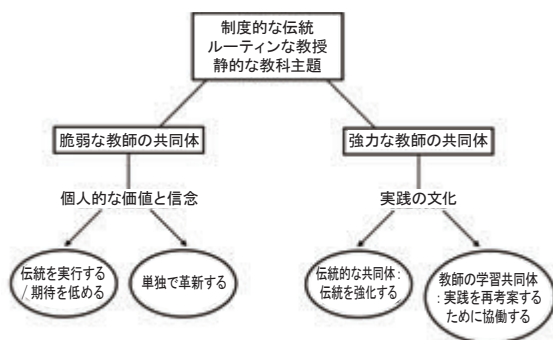


図1 教師の共同体が教職における制度的な伝統を媒介する仕方

(出典：McLaughlin & Talbert 2001, 62頁、織田 2016, 3頁)

次に、McLaughlin and Talbert (2007) において、PLCの特徴とその要素が、以下のとおり示されている (McLaughlin and Talbert, 2007, 157 - 164 頁)。

①広範なリーダーシップの発展

PLCを促進するためにリーダーシップを再構成することは、校長の役割をビジネスマネージャーから

教授のリーダーに変えることだけではなく、リーダーシップを複数の部門やアクターを越えて分散させることも意味する。

②生徒の声を取り入れる

拡張されたリーダーシップは、それが担う多様な役割 (委員会を統括する役割、学校の研究プロセスの役割、改革を進展させるために活動している教師集団を伴う協働者としての役割) において、生徒を包括することにもなる。生徒の声を、形式を超えた形で取り込む場合、生徒の認識と視点が彼らの学習と反省に対して非常に貴重なものであるということ、教師は知ることになる。

③コミュニケーションを進展させることと、部署を越えた協働

広範な教師の学習共同体を発展させている学校では、学校改革に伴う部署間のコミュニケーションと教師の協働がなされている。教師は、多分野にまたがる学校の集まりと個々の部署での専門家集団の間で、相互に支援的な関係性を構築する。また、学校内で教師のノウハウを発展させることに焦点化することは、教師の専門家としての感覚や誇りを支えることになり、学校が持続的な学校全体のPLCを構築することを促すことにもなる。

④探求を通じた共通の言語と目的の醸成

学校全体の改革において進展を見せている学校にとって、そこで構築された探求のプロセスは、異なる分掌・教科間をつなぐ架け橋と専門職共同体を構

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

築する。また、探求によって教師は、共通言語を持ち、学校全体の改革が自分の専門領域にどのように関係しているのかということと、学校全体の専門職共同体の一員としてどのような利益を得るのかということを理解できるようになる。

⑤時間を見つけること

協働には時間が必要である。改革を進めている高校の教職員は、彼らの仕事の構造を変化すること、そして、協働の時間を確保することによって、時間を生み出していた。

⑥エビデンスに基づいた学校的意思決定

もし、生徒の学習に対する共有されたミッションと共通のビジョンが、PLCにおいて教師をまとめるのであれば、教師の実践と生徒の学習を繋ぐためのエビデンスに基づく探求は、教師の改革運動とその共同体を動機付け、より深化させる機動力となる。

⑦外部の資源と支援の活用

改革を進めている高校では、外部の支援者から指導や支援を得ていた。そして、それらの学校の教師と校長は、外部エージェントと追加資本なしでは、彼らの改革努力と PLC を進展させることも成功させることもできなかつたと強く主張している。しかしながら、質を支える支援者と連携することによって、高校にとって特に深刻な問題が起こるということもある。

⑧PLCを維持するためにターンオーバーを行うこと

強い使命感と文化によって改革を進展している高校では、ターンオーバーはしばしば、改革に抵抗する人々を「追い出す」ことを意味していた。それはまた、学校のビジョンを支える人々とその改革に進んで参加できる人々を雇用する機会を提供していた。

最後に、こうした PLC へ向かう変革のための原理として、Talbert (2010) は、①協働の期待と規範を確立する、②全ての生徒の到達度を改善するための活動に焦点をあてる、③学習資源を創造する、④成功のための相互アカウンタビリティ、⑤教師の応答パターン、を挙げており、それらの活用の仕方です

「官僚制のアプローチ」と「専門職的アプローチ」の 2 つの対照的なアプローチがあると論じている(織田, 2016, 8 頁)。

ここで挙げられていた PLC の特性に関して、特に McLaughlin and Talbert (2007) において、PLC を支える様々な支援を背景に、共通の目的を有した教職員が、それぞれにリーダーシップを発揮しながら、協働関係を構築する過程について、非常に網羅的な描写がなされており、日本の教育実践場面への示唆は多いと思われる。しかしながら、日本においてこうした PLC を実現するためには、「生徒の声を直接取り入れていくことの是非や、その方法の検討」、「特に日本の公教育制度における資源・支援の獲得の在り方や、人事制度に関する議論の発展」といった点を、追求・精緻化していく必要があると考えられる。

(福畠 真治)

2 - 3. Sharon D. Kruse, Karen Seashore Louis & Louise Stoll の主張

本節では、Sharon Kruse, Karen Seashore Louis, Louise Stoll によるそれぞれの共同研究を中心に、PLC の特徴と構成要素に関する知見を導出することを試みる。

まず、Stoll and Louis (2007) では、その当時における PLC の定義に関して、普遍的な定義は存在しないとしつつも、“進行中で、反省的で、協働的で、包括的で、学習志向で、成長を促進する方法で、実践を共有したり、批判的に質問し合っている教員集団を見ることができるときに存在するものについての共通認識はある”(2 頁)と捉えており、その基盤となる仮説は“教師が、自身が所属する集団を、重要な集団的事業と捉えること”(2 頁)であり、“効果的な PLC が、生徒の学習を促進するという集団的な目的を伴った学校において、専門的な学習を促進・維持する能力を有していること”(2 頁)も一般的に認められていると述べている。

表2 新たなPLCのメンバーと基盤となる知識

PLCメンバーへの計画的な伸張	左記PLCに利用可能な知識基盤
教師の集団としてのPLC(PLCのオリジナルな定義)	教授法、もしくはそれに関係するもの
サポートスタッフ、委員会(学校評議会と生徒)を包括するために学校を超えて拡張すること。	・その他専門的知識(例:生徒の知識を要求する特定の学習に関する知識) ・外部知識(財政への眼識)
しばしば学区内における学校のネットワークを包括するための学校間での伸張	より多量な同様の知識基盤へのアクセス
両親を包括するための学校を超えた伸張	子供達それぞれの地縁的な知識や個人的知識
より広いコミュニティや他の公共部門を伴った、学校を超えた伸張	その他の専門的知識(例:医療、社会福祉、経営など)
異なる文化的文脈を包括するための、国境を超えた伸張	文化間の知識

(出典:Stoll and Louis(2007)5頁 筆者訳)

その上で、PLCの焦点が、ただ個々の教師の学習にだけ当てられているのではなく、(1)専門職の学習、(2)凝集性の高い集団の文脈の中で、(3)集団的な知識に焦点が当てられているということ、そして、(4)教師、生徒、そしてスクールリーダーの生活にまで広がったケアの倫理の中で発生するという、に当てられているとしている(3頁)。

また、これまでのPLCの定義では、リーダーによって支援されている教師集団を言及するものとして解釈されるのが一般的であると説明した上で、そこに様々なステークホルダーを追加する必要があると提案している(表2)。そして、そうすることによって、PLCの持つ力は増加し、達成できることも増えると言及した上で、その拡張されたPLCを“互いの実践について問い合ったり、すべての児童の学習を強化する新しくより良いアプローチを一緒に学ぶために、彼らが必要に応じて作り上げるチーム・コミュニティの内外で、互いに支援しあったり、方策を見つめたりするような、共有された学習のビジョンによって動機付けられた人々全てを包含した集団”(5-6頁)と表現している。

次に、Kruse, Louis, and Bryk(1994)では、学校が強い専門職共同体を発展させている際に享受する利益と、どのような状況と資源が専門職共同体を可能にするのか、について議論が展開されている(159頁)。ここで、専門職共同体では、教師たちが今日の学校で共通して直面している、厳しい資源状況、孤立、時間の制約、そして他の障害を克服しようと努

力するときに、彼らに対して支援と動機が提供されるとしている。例えば、強い専門職共同体の中では、教師は教授と学習の基準を設定し、強化するために集団的に働くことができる。また、官僚的な規則を拒否する代わりに、教職員は、教師の行動と責任における規範に従って行動する。そして、それらの規範は、非常に強力な社会統制機能を発揮する。このことは、異なる問題における不一致と議論に対して、教師の専門的成長を促す余地を学校に創出することにもなる、と説明した上で、専門職共同体が強い学校では、教師はともにより効果的に働き、生徒の学習を創出し維持することに、より注力することができるとしている(160頁)。

また、専門職共同体を強くするために教師が有すべき決定的な要素として、次の5つを挙げている(160頁)。

①省察的な対話

共同体のメンバーは、彼らの状況や彼らが直面している特定の困難について話し合う。彼らはともに、共有された行動の基礎を形成する規範・価値を発展させる。共同体のメンバーは、これらの議論を、彼ら自身や彼らが働く組織を批評するために用いる。

②実践の共有化

教師は、互いの教授法や哲学を、ピア・コーチングなどによって、共有、観察、議論する。「公に」実践を共有することによって、教師は彼らが何をすべきか、そして、同僚間での新しい関係性を促すような議論についてどのように話すかを学ぶ。

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

③生徒の学習への集団的な焦点化

教師は、生徒の学習に焦点を当てている。彼らは、すべての生徒が当然に高い水準で学習することができると考え、生徒が学校の外で直面するかもしれない多くの障害にもかかわらず、彼らを助けることができると考えている。

強い専門職共同体の中では、この焦点化は、規則ではなく、教師間で相互に感じる義務感によって強化されている。

④協力

強い専門職共同体においては、生徒、カリキュラム、そして、指導方針の共有された理解を発展させるためだけではなく、教授・カリキュラム・生徒の評価を向上させる道具や行動を生み出すため、そして、彼ら自身が成長するための新しく異なるアプローチを生み出すために、教師はともに働く。

⑤規範と価値の共有

専門職共同体に所属している教師たちは、教育における決定的な問題に関しての共通の価値と、生徒の学習に関する集団的な焦点を支える共通の価値の両方を確認する。これらの価値は、子ども達や、彼らの学習能力、学校現場での時間と場所の使用に関する優先順位、そして両親、教師、行政の適切な役割に対して向けられうる。

さらに、専門職共同体を発展させるための条件を、大きく「構造的要因」と「社会的・人的資源」に分けた上で、それぞれの要素について説明を加えている（161 - 162 頁）。

まず、構造的要因として、次の5つを挙げている。

①会って話すための時間

教科や学年のような共通の関心を持った小グループでの議論の日常的な機会や、職員全体での定期的なミーティングが用意されるべきである。

②物理的近接

学校は、教育実践の議論のためにチームで計画をする空間や共通の場所を創出することで、教師の接触を増やすことができる。教室が近接していたり、「開放的である」ことをポリシーとしていたりするような学校では、教師は協働したり自身の教育実践に新たな示唆を得ることが容易であることが理解できる。

③相互依存的な教師の役割

教師がともに働くようになれば、共同体の感覚とより強い効果の感覚を育むことができる。

④コミュニケーション構造

専門職共同体の発展は、チーム、学年、教科のような下位組織の中で、また、それらを越えてアイデアを交換する構造と機会を要求する。例えば、定期的なミーティング、もしくは、電子メールシステムは、教授、カリキュラム、評価、そしてその他専門的事項に関するアイデア交換のためのネットワークを提供することができる。

⑤教師のエンパワーメントと学校自治

強い専門職共同体は、高いレベルでの教員自治を有する。柔軟性によって、教師は特別なニーズに反応することができる。規則によって指導される代わりに、教師は専門職共同体の規範と信念によって指導される。

次に、社会的・人的資源として、次の5つを挙げている。

①向上への開放性

教師は、彼らが自身の専門性についてさらに学ぶための努力、そして、その新しい知識を基盤として決断するための努力に対して、支援がなされていると感じる必要がある。

②信頼と尊敬

尊敬、信頼、そして忠誠心は専門職共同体を構築し、協力は、協働と共有された意思決定を要求する。

③認識とスキルの基盤

外部資源による支援を伴ったピア・カウンセリングのような構造は、職員の間にノウハウを伝播させることができる。それ故、周辺にいる教師、力のない教師が向上する手助けになりうる。

④支援的リーダーシップ

リーダーは、学校が共有された目的、継続的改善、そして協働に焦点を当て続けることができるようにすべきである。そうしたリーダーによるコミュニケーションは、学校の基調を作り出す。

⑤社会化

学校文化は、学校のミッションに向かって働くことを志向する日々のプロセスの中で、行動を促進したり阻害したりもする。

このように述べた上で、“構造的要因は確かに重要であるが、もし学校がそれら構造的条件を使用する社会的・人的資源を喪失すれば、強い専門職共同体が発展することはない(163頁)”として、専門職共同体における社会的・人的資源の優位性を説いている。

最後に、Kruse and Louis (2007) では、PLC への理解が進展していることへの喜びを示しながらも、“学校はいかに機能しているのかということに対する文化的で深い理解から、比較的短い期間に実施される「プログラム」に対しての効果的な指導方法の産出に、その概念を変形させていること”(106頁) に対しての危惧を表明している。

以上のように、本節で見てきた三者の議論においても、PLC の特性に関して、非常に包括的で実践志向的な描写が目指されていると思われるが、やはり日本の実践現場における一般妥当性の向上を目指すためには、次の2点に留意する必要があると考えられる。

まず1点目は、このような理想的な PLC を実現するための時間やネットワーク、設備といったリソースが、日本の文脈においてはどのように確保することができるのかという議論を同時並行で進めていくことが不可欠であるということである。

そして2点目が、PLC を目指す目的に関してである。Kruse, Louis, and Bryk (1994) では、それは「生徒の学習への焦点化」であったが、日本の学校文化ではより広い全人的教育、つまり、生徒の学習面だけでなく、生徒の人格的素養の醸成にまでその射程が広がられていることが多いため、そうした文化性を踏まえた PLC の在り方を検討する必要があると考えられる。

(福畠 真治)

2-4. Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman の主張

本節では、Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman による PLC の概念について、主にその定義と構成要素に着目して整理する。

Hipp and Huffman は Shairley M. Hord と共に、テキ

サス州サウスウェスト教育開発研究所 (SEDL) の研究チームの一員であり、織田 (2014) の中で、SEDL によって作成されたツールの紹介がなされている。本節では織田によって紹介されている「専門職の学習共同体」の5次元 (織田 2014, 366頁) 及び「専門職の学習共同体評価表 (Professional Learning Community Assessment: PLCA)」(同上, 375-376頁) について、より詳細にその構成要素を吟味し、日本の PLC 概念を提起するための土台としたい。

はじめに、Hipp and Huffman による PLC の定義について確認する。Hipp and Huffman (2010, 13頁) の中で、PLC に関する先行研究の検討、及びフィールドワークの結果、Hord (1997) の定義が PLC に共通する特徴を捉えていると明言している。その Hord (1997) における PLC の定義とは、①共有されたリーダーシップ、②継続的な探求と学習、③共有された実践、④協働的な環境と関係性、⑤最終的な成果として生徒の学習への焦点化から構成され、⑤が一番重視されている。

次にこれらの定義をベースに、彼ら自身による12年間に渡る質的調査に基づいて、PLC の構成要素を以下の5次元に変更した。第1次元の「共有的・支援的リーダーシップ」については、教職員間でリーダーシップを育成すること、権力・権威、責任を分配すること、そしてコミットメントと説明責任を果たすため幅広い意思決定を行うことが強調されている。この次元では、校長が唯一のリーダーとなっていないか、教師によるリーダーシップが存在しているか、すなわちどのように意思決定がなされているかが強調されている。実際の PLCA の指標を見ると、そうしたボトムアップ型意思決定に関する項目の他に、教職員による (意思決定のための) 情報へのアクセス、教職員への変革のための機会の提供、利害関係者による生徒の学習のための責任やアカウントビリティの共有などの項目が挙げられている。ここで提起されている共有的・支援的リーダーシップは、確かに教師の自主性・自律性を重視したものではあるが、校長の役割として、教師の相互作用や内省、学び合いや協働を引き出すく促進的リーダーシップまでは意図されていない。

次に、第2次元の「価値とヴィジョンの共有」で

強調されているのは、価値と規範が教職員間で支持されていること、それらが生徒に焦点化されていること、利害関係者が生徒の到達度の向上へ高い期待を持つこと、そしてその共有された規範が教授学習を方向付けることである。ここで特に強調されているのは「生徒の学習への焦点化」であり、価値や規範を繰り返し内面化することによって教職員による生徒の学習へのコミットメントが引き出されるという。ただし生徒の学習に全面的に焦点化することは、日本の学校教育においては全人的な教育が行われている点で、わが国において PLC の概念を援用する上では馴染まず、「生徒の成長や変容」を目指したものに置き換えて考える必要があると思われる。なお、PLCA の指標では、共通の価値観を開発するための協働プロセスの存在や、〈共有された価値〉に基づいた学校方針、プログラムの決定が強調されている。

第3次元の「共同的な学習と応用」と、第4次元の「個人的な実践の共有」は相関が高いことが指摘されている。第3次元で強調されるのが、情報の共有と対話、協働と問題解決、知識・技術・戦略の模索であるのに対し、第4次元はこの状態を更に一歩進め、教師が相互に影響を及ぼし合い、フィードバックを与えあい、生徒の学習の成果について共有することが目指されている。第4次元で重要なのは、（互いの授業の）観察と励まし合いや新しい実践の効果についての共有、そして（授業観察結果の）フィードバック、そして生徒の活動や実践の分析である。Hipp and Huffman 自身が断っているように、この二つの次元は切り分けが困難であるが、敢えて分けて解釈すると、第3次元は全体的な組織風土を指すのに対し、第4次元は授業研究などより具体的な授業実践における教職員の在り方を示している。

最後の第5次元は「支援的な状態」である。この次元は PLC を創造する基盤となるもので、同時に教師のコミットメントを支え持続させるものである。この次元は「同僚的關係」と「構造」の2つの要素から構成されるとされる。「同僚的關係」は相互の思いやり、信頼と尊重、認識と称賛、リスクを冒しても変革のために一丸となって努力することを意味し、「構造」は資源、設備そしてコミュニケーション、そして行政、保護者、地域からの支援を意味する。

なお、Hipp and Huffman (2010, 30 - 31 頁)によれば、以上の5次元は PLCA の普及により、その内容的妥当性、構成概念の妥当性とも繰り返し検討され確認されている。また、PLCA は静態的なツールであるが、PLC の成熟度を動態的に捉える「専門職の学習共同体オーガナイザー (Professional Learning Community Organizer: PLCO)」等のツールも作成されている (同上、44 頁)。しかし、データを収集し共有するだけでは生徒の学習を促進するような PLC を形成することはできず、こうした様々なツールを活用し、全職員の意見と経験をお互いに聞き合う「対話」に繋げるのが大事であると Hipp and Huffman は主張している (同上、39 頁)。また、これらのツールに示された領域に網羅的に取り組むのは時間の浪費であり、どの領域が最も大きな効果を生みそうか、教職員間の共通認識を取り付け、2-3 領域に絞って取り組むのがよいと述べる (同上、51 頁)。

以上見てきたように、Hipp and Huffman は、全教職員による参加と対話を基礎とした、生徒の学習ニーズに関する共通理解の重要性を述べている。また、PLC を支える支援体制を、行政や地域、保護者を含めて幅広く捉えており、PLC の構成要素も包括的である。一方でリーダーシップの在り方や教育に求められる価値の内容が、一部、日本の教育的文脈に適合的でない部分もあり、この点について、日本における PLC 概念の適用に当たっては留意が必要と思われる。

(佐々木 織恵)

2 - 5. Andy Hargreaves の主張

本節では、Andy Hargreaves による PLC 論、特に「持続可能な PLC (sustainable professional learning community)」の概念について、整理する。

Hargreaves 自身は PLC の定義を行っていない (織田 2012a, 389 頁) が、「従来の同僚性や協働性に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」 (同上, 380 頁)、PLC について論じている。Hargreaves (2002, 184 頁) は、PLC を“教師の協働を重視するが、それだけではなく、

その協働は首尾一貫して教授と学びの改善に焦点化し、改善への努力を学級に通知し、学校全体の課題解決に向けた根拠として、エビデンスとデータを使うことを主張する”ものとして、特徴づける。

Hargreaves が PLC 論に注目するに至った背景には、“1980 年代以降の欧米先進諸国に共通して見られた標準化された教育改革によって、学校や教師を取り巻く状況が大きく変容”（織田 2012a, 380 頁）したことがある。標準テストの成績を向上させるための授業が追究される中で、教師の専門職的な判断を行使するための自律性、創造性、柔軟性は制約される。しかし、そうした状況下においても“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”（同上, 381 頁）を Hargreaves は自身が参加したプロジェクトで調査した学校の中から見出した。そのうちの一枚が「学習する組織」や「実践共同体」の原理を応用した学校づくりを行うオンタリオ州のブルーマウンテン中等学校であり、この学校が Hargreaves の PLC 論の基礎となっている（織田 2012a, 381 頁）。

Hargreaves は、①豊かな対話や刺激的・挑戦的でやりがいのある教師間の関係性を促進するような構造、文化、リーダーシップを作り出したこと、②教師や他の人々が生徒の学びや達成の改善にむけて協働するようになったことを PLC の成果として評価している（Hargreaves 2007, 182 頁）。ただ、PLC の効果は徐々に、持続的に繰り返して発揮されるものであり、標準化されたテスト体制や厳しく規定されたカリキュラムの枠組のもとで即時的な結果が求められるような状況下には、本来適していない（Hargreaves 2007, 186 頁）。したがって近年、PLC の本来の意味やその豊かさが失われている。テスト漬けの状況下で、学校において短期的な結果が求められる脅迫的な文化が生まれ、PLC は技術的な監視と抑圧の道具となり、データによって動かされている付加的なチームへと変わってしまったのである（Hargreaves 2007, 184 頁）。

このような PLC の衰退や、PLC 本来の意義の喪失を食い止めるために Hargreaves が重視するのが、持続可能な PLC の構築である。Hargreaves は“テストで測定される即時の結果を生み出すための委任され

たチームとして意図された PLC を超えて、より教育的に正当で、専門的に持続可能な PLC へと移行しなければならない”（Hargreaves 2007, 184 頁）と主張する。そして、米国とカナダでの PLC 調査、英国とウェールズの中等学校 230 校以上の学校改善の取組における評価で得た知見をもとに、持続可能な PLC の 7 つの原理を提示している（Hargreaves 2007, 185 頁 - 192 頁）。

①深さ（Depth）

持続可能な PLC は、基本的な学習内容を超えて、深く幅広い学びを改善することに焦点化する。どのような学びを「達成」とみなすかについて、知的・倫理的に熟考するような姿勢が見られ、学習達成やテストの結果を追い求めるよりも前に、「学び」を重要事項として置くのである。

Hargreaves (2007) は、政府が「リテラシー」を教育における最優先事項として設定したことで、PLC もリテラシーの定着を測る試験の成績を向上させることにのみ焦点化する事態に陥っていると指摘する。

テストの結果のみに焦点化するのではなく、より深さ・幅広さのある「学び」に着目しようとする姿勢は、全人的な教育が行われているとされる日本の学校教育と共通する部分がある。「リテラシー」への着目は国際的な広がりを見せており、日本においても PISA 調査等で測定された学習到達度の結果に注目が集まっている。このような状況の中で、教師の協働がどのような「学び」に焦点化されるのかを、教師集団自らが考えることが求められるようになると考えられる。

②幅広さ（Breadth）

持続可能な PLC には「ハード」と「ソフト」の両側面がある。

前者は、生徒の学習状況や学習達成の状況に関するデータの分析とマネジメントである。指導の質や生徒の学びを改善するためのデータの分析を効果的に行う一方で教師の負担の軽減を図るには、指導後や放課後にデータを振り返るというよりも、指導や学びの過程において、リアルタイムにデータにアクセスできる環境が必要である（Hargreaves 2007, 186 頁）。

後者は、PLCを支える同僚性の文化的な規範である。強くて持続可能なPLCの特徴は、信頼関係で結ばれた同僚性の強力な文化である。具体的には、教師たちが個人としても専門職としても互いを信頼し、生徒に対してコミットしており、エビデンスやデータに基づいて議論することで教育実践を改善しようと挑戦しているような状態である。文化（culture）、信頼（trust）、関係性（relationship）はPLCの核であり本質であると言える。

この「ハード」と「ソフト」の両側面について、日本の学校教育の文脈で考えてみる。後者については、学年・教科団での協働や同僚性の文化、授業研究や自主的な研究会等を通して構築される学校内外の教員間の関係性と類似する要素だと考えられる。一方で、前者については、生徒の学習状況や学習達成に限定されず、生徒の授業中・課外活動での様子や、家庭の背景等を含んだより広義の生徒情報の共有を目指すと考えられる。

③忍耐強さ（Endurance）

PLCを持続させるためには、強力なリーダーシップでもって時間をかけて発展させる必要がある。

また、PLCは、教師の転職や校長の退職のタイミングで壊れやすくなるため、後継者への計画的で円滑な引き継ぎが不可欠である。一人のリーダーに依存しすぎないことや、新たなリーダーシップの必要性についての議論を改善計画に必ず組み込んでおくこと、多様なリーダーシップが出現し学校を率いることを促進する文化において将来的な後継者が育つ人材プールを作っておくことが肝要である。また、PLCの達成に対してよく見極めることができ理解できている人、自身の情熱・計画・ビジョンを他者に課すのではなく、自らも共に働こうという意志を持った人にリーダーを引き継ぐことが不可欠である。

④正義（Justice）

持続可能なPLCは特権的な教師だけのものではなく、全ての生徒、教員、学校にとっての平等な権利であるべきである。すなわち、資源が豊富な地域のみがエリート的な特権として生徒や教師を伸ばすPLCを組織するのではなく、全てのコミュニティにおける権利として、PLCは存在するべきなのである。

Hargreaves（2002）は、貧困により困難な状況に

ある地域においてPLCを構築することの難しさを指摘する。十分なリーダーシップを発揮することができない、教師に余力がないなどの事情により、PLCの構築に必要な資源が不足しているからである。したがって、困難な地域は、細かく規定され、管理された、公式に課された改革モデルを導入しているのが現状である（Hargreaves 2007, 189 頁）。

日本の学校教育においても地域間の格差はあるものの、PLCを権利として捉えた「正義」の要素に類似するものはなく、わが国においてPLCの概念を援用するうえでも馴染みにくいと言えるだろう。「力のある学校」研究のように、しんどい地域の学校ではその学校の課題に合わせた形で、教師の協働体制が組織されてきたと考えられる。

⑤多様性（Diversity）

持続可能なPLCは、そのPLC内に、あるいは他校との間にも教育学的な多様性を促進する。教育学的な多様性とは、学びを発展させるために組織され集約された経験や外部のエビデンスを参照することで認証され、共有された共通目的のもとで組織されたものである。この多様性が目的中心的なリーダーシップ、効果的なネットワークづくり、相互交流へとつながる。持続可能なPLCは、単一の教育学的な見方や、標準化された実践を続けるのではなく、他校とのネットワークを構築し、他の学びに常にアクセスし、前提を疑い、より高いパフォーマンスに向けて邁進するものである。

⑥資源の豊富さ（Resourcefulness）

持続可能なPLCは、人々のエネルギーや資源を節約し新たに供給するものであり、人的・金銭的資源を無駄にしない。Hargreaves and Flink（2004）において、「持続可能なリーダーシップ」について論じられる中でも述べられているが、外部からテストの結果を求められるような形で抑圧されていると、教師の情熱やエネルギーは失われてしまう。一方で、持続可能なリーダーシップあるいはPLCにおいては、資源は枯渇することなく、教師は情熱をもって業務外の活動にも取り組むことができるのである。

⑦保護（Conservation）

持続可能なPLCは、知恵、記憶、蓄積されてきた知見や学校の最年長の教師の直観など、これまでの

探究を尊重し、それに基づいて構築されるものである。そして、若手教師もベテラン教師も、PLCの取り組みに熱心な人も懐疑的な人も、全ての構成員を大切に、時期尚早に排除することはしない。PLCにおける変化への抵抗を受けて、ベテラン教師がこれまで経験してきた類似の取り組みの記憶や、PLCの結果として何を学べるのかといったことについて、熟考する機会を持つのである。

ここまで、Hargreavesが提示する、持続可能なPLCの7つの原理について見てきた。最後に、HargreavesのPLC論について概観する。

HargreavesのPLC論の背景には、新自由主義的な教育改革への批判的な視点がある。PLCが学校・教師の外部から課された目標のみに焦点化し、短期的な結果を追い求めざるを得なくなることで、本来の在り方がゆがめられることへの懸念が現れていると言える。この状況を受けて、教師の自律性・専門性を重視し、教師の協働を通して改善すべき「学び」を、長期的な視点で、より幅広さ・深さを持った概念として、教師自身が捉えなおす必要性を提起している。さらに、Hargreaves (2002) は、PLCを知識社会の特色を例証し促進するものとしても位置付け、教授・学び・ケアリングの社会的・感情的な側面に着目し、生徒と教師の間の関係性の構築につなげるなど、広がりのある概念として捉えていると考えられる。

(大庭 梓)

Bumpers Huffman が用いている構成要素群と内容的には殆ど重なる結果となっている。したがって、次章以降で日本におけるPLC概念の再構築を試みる際にも、その中心軸としてHipp and Huffmanの構成要素群を採用する。

一方、全ての論者においてその主張の力点までが同様であるかといえば、決してそういうわけではなく、それぞれの論者における特質も一覧表の作成を通じて見えてきた。例えば、Littleが挙げている「経験豊富な教師と新任教師による定期的な授業観察と共同での授業計画」という要素では、本カテゴリーでは「実践の共有」としているが、やはりその力点は「ベテラン教員と若手教員との世代を超えた共同的活動」であり、「文化を育む」ことに力点を置いているというLittleの性格が見て取れる。こうした中でも、最も明確にその差異が現れたのは、McLauphlin and Talbertの「PLCを維持するためにターンオーバーを行うこと」と、Hargreavesの「保護(Conservation): 蓄積された知見の活用、全教員の包摂」である。前者では、PLCを軸とした学校改革に共鳴した人材を効率的に確保することが重要であり、そこに反対する教員は「追い出し」の対象とするという、改革遂行へのシビアな姿勢が見て取れるが、後者では、そこにいる全教員を包括した形でPLCの実現を目指していくという民主的なスタンスが現れており、論者のPLCに対するイメージの差異が理解できる。

(福畠 真治)

2-6. 各論者によるPLCの構成要素の対比

ここまで、PLC研究における代表的な論者における、その定義・構成要素・促進要因等について概観してきた。そうして得られた、各人がPLCの構成要素として挙げている項目を、各要素に共通する部分をグループ化していくことを意識しながら整理し一覧にしたものが表3である。

表を見て分かる通り、その殆どが「リーダーシップ」、「目標の共有」、「協働」、「実践の共有」、「同僚性」、「支援」というカテゴリーにまとめることができ、これはKristine Kiefer Hipp and Jane

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

表3 PLC構成要素一覧表

	リーダーシップ	目標の共有	協働	実践の共有	同僚性	支援	その他
Judith W. Little (織田 2012,381頁)	—	—	①教授・学習に具体的に焦点をあてた高い密度のコミュニケーション ②協力してのカリキュラムや評価の開発	経験豊富な教師と新任教師による定期的な授業観察と共同での授業計画	—	学校外部のアイデアに触れ、外部からの支援を受けるためのネットワーク等への参加に資する学校の資源	—
Milbrey W. McLaughlin and Joan E. Talbert (McLaughlin and Talbert, 2007,157-164頁)	①広範なリーダーシップの発展 ②証拠に基づいた学校の意思決定	探索を通じて共通の言語と目的の醸成	コミュニケーションを連通させることと、部署を超えた協働	—	—	①時間を員つけること ②外部の資源と支援の活用	①PLCを維持するためにターンオーバーを行うこと ②生徒の声を取り入れる
Sharon D. Kruse and Karen Seashore Louis and Louise Stoll (Kruse, Louis, and Bryk, 1994, 160頁)	—	①生徒の学習への集団的な焦点化 ②規範と価値の共有	①省察的対話 ②協力	実践の共有化	—	—	—
Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman (織田2014,366頁) (Hipp&Huffman 2010, 32-35頁)	共有的・支援的リーダーシップ	価値とヴィジョンの共有	共同的な学習と応用	個人的な実践の共有	支援的な状態—関係	支援的な状態—構造	—
Andy Hargreaves (Hargreaves 2007)	忍耐強さ(Endurance)、長期的な発展、リーダーの円滑な引継ぎ	深さ(Depth):深くて幅広い学び	①多様性(Diversity):他の学校等との連携(内部) ②保護(Conservation):蓄積された知見の活用、全教員の包摂	—	幅広さ(Breadth):同僚性の文化・関係性・信頼	①幅広さ(Breadth):データの分析とマネジメント ②正義(Justice):PLCをすべてのコミュニティの権利として位置づけること ③多様性(Diversity):他の学校等との連携(外部) ④資源の豊富さ (Resourcefulness):人的・金銭的資源の効率的な活用	—

(出典：筆者作成)

3. PLCの構成要因に関する実証的検討

3-1. PLCの構成要因に関する定量的な手法を用いた実証研究

ここでは、日本におけるPLCの構成概念を新たに構築するため、Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006)、Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1994)、Stoll, Bolam, McMahon, Wallace and Thompson (2006)、Lee, Zhang & Yin (2011)、Bryk, Camburn & Louis (1999)、Louis, Marks & Kruse (1996)、Kruse & Louis (1993)、Wells & Feun (2012)による、PLCに関する量的な実証的研究をレビューする。

Leithwood et al (2006)ではPLCは、「生徒の学習を助けるための個人的かつ協働的な能力を向上させる継続的な努力に積極的に取り組んでいる、仕事関連の共通の価値や目標を持った人々の集団」と定義される。そして、この定義はとりわけLouis and Kruse (1995)やHall and Hord (2001)の影響を強く受けたものだと説明する(26-27頁)。また、PLCの構成要素としては、①目標の共有、②協働的な活動、③生徒の学習への焦点化、④脱私事化された実践、⑤省察的対話の5つを挙げている。

Kruse, Louis & Bryk (1995)においては、専門的コミュニティ(PC)は「目標の共有」、「省察的対話」、「共有された実践」、「生徒の学習への焦点化」、「協働」から構成されるとされている。中でも「生徒の学習への焦点化」は最も強調されている。PCを促進する条件として、時間、学校規模、物理的条件、教師間の調整、コミュニケーションや裁量、統制などの「構造的な状態」は教師の実践に影響を与えるという。また、抱えている問題を所属している教科や学年、チーム内ですぐ相談できる機会や小さなグループを超えて横断的に話せる機会といった「直接会って話す時間」も大事であるという。更にインフォーマルな対話の機会を生み出すような「物理的近さ」、チームティーチングや授業研究などの「相互依存的な授業の役割」、学校内、また学校外との意見交換のため

の「コミュニケーションの機会」、教師個人の教室における自律性ではなく、学校全体の課題として生徒の成長を捉えられるような「教師のエンパワメントと教師集団としての自律性」、「改善への意欲」、「学校内及び学校関係者との信頼、尊重関係」、「知識やスキルを向上させる機会」、教師間の意味のある相互作用を作り出すような「支援的リーダーシップ」、新しいメンバーを学校に適応させる「社会化」を促進要因として挙げている。

Bryk, Camburn & Louis (1999)は、①省察的対話、②実践の共有、③同僚性／協働、④生徒の学習への焦点化をPCの特徴として挙げている。ここでの協働／仕事の分担は、Hipp and Huffmanが提起する「共同的な学習と応用」に近く、学校全体のプロジェクトにおける教師間の協働や学校改善活動へのコミットメントを指す。更に、専門家共同体を促進する組織的要因として、学校規模、“よい”校長のリーダーシップ(ただし促進的リーダーシップ、指示的リーダーシップのどちらが適切かはこの時点では明らかにされていない)、教師による新しいアイデアや情報へのアクセス、新しいメンバーを既存の組織文化に適応させる、学校内のメンバー間の信頼・尊重関係が挙げられている。このうち特に教職員間の信頼関係はPLCの4要素と相互補完的な関係にあることを明らかにしている。小規模校であることはPCであることと同義ではないが、大規模校においてはPCになるために、より多くのマネジメント上の問題を克服する努力をしなければならないとしている。また、共通の価値や信頼関係の持続性のためには、教職員間の人種的な多様性はない方がよい、教職員の性別構成がPCに影響を与える可能性がある、教職員の入れ替わりが激しい方がPCを存続させる、移住や貧困、非識字率などが高い地域ではPCの構築が難しい、生徒の人種や社会経済的背景や学歴はPCの必要条件ではない等の知見も示されている。

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

Louis, Marks & Kruse(1993,1996)は、PC の構成要素を5つ導出している。それは、①省察的対話、②実践の共有、③生徒の学習への焦点化、④協働、⑤価値の共有、⑥責任の共有である。④の協働については Little(1990)を引用し、「教職員が互いに教育実践の進展や技術を要求し合うこと」と定義されている。また、PC の促進要因として、「チームまたは全体で集まって話す時間」、「教員のエンパワメントと学校の自律性」、「革新への積極性」、「学校内外のステークホルダーからの信頼と尊重」、「支援的リーダーシップ」、「保護者からのフィードバック」、「教職員の

Stoll,Bolam, McMahon, Wallace and Thompson (2006)は、PLC に関する先行研究レビューを行う中で、PLC の定義と構成要素について以下の点を明らかにしている。第一に、PLC の共通の定義は存在しないが、「継続的に、省察的に、協働的に、開放的に、学習に焦点を当てて、成長を促進する形で、実践を共有し、批判的に問い直す人々の集団」を指すことについては国際的な広く合意が得られていると述べる。そして、「価値とヴィジョンの共有」、「責任の共有」、「省察的な専門的探求」、「協働」、そして「集団及び個人の学習」が多くの論者に共通する要素であ

表4 定量的な実証研究の対比

	リーダーシップ	目標の共有	学習	実践の共有	支援
Hipp and Huffman(2010)	共有的・支援的リーダーシップ	価値とヴィジョンの共有	共同的な学習と応用	個人的な実践の共有	支援的な状態－構造
Leithwood (2006)		目標の共有、生徒の学習への焦点化	協働的な活動、省察的対話	脱私事化された実践	
Kruse, Louis & Bryk(1995)		目標の共有、生徒の学習への焦点化	協働、省察的対話	共有された実践	
Stoll,Bolam, McMahon, Wallace and Thompson (2006)	責任の共有	価値とヴィジョンの共有	協働、省察的な専門的探求、集団及び個人の学習		相互の信頼、メンバー間の尊重と支援、(学校内に留まらず)いろいろな人が参加できるメンバー構成
Bryk, Camburn & Louis (1999)		生徒の学習への焦点化	省察的対話、協働	実践の共有	同僚性
Louis, Marks & Kruse(1993;1996)	責任の共有	生徒の学習への焦点化、価値の共有	省察的対話、協働	実践の共有	

(出典:筆者作成)

職能発達」を挙げている。ここでの支援的リーダーとは、「学校のヴィジョンを保つリーダー、ヴィジョンやミッションを促進する行動に対して褒賞を与えられるリーダー」とされている。なお、以上の要因のうち、「学校内外のステークホルダーからの信頼と尊重」と、「革新への積極性」が最も影響力のある要因として挙げられている。学校規模は促進要因として抽出されなかったが、この点について、大規模校の問題は、的を絞った努力と支援的リーダーシップによって乗り越えられるとしている。また学校段階や教職員の性別も PC に影響を与えうることを明らかにしている。

ることを明らかにしている。また Stoll ら自身の研究からも以上の5要素が確認されたとし、更に、「相互の信頼」、「メンバー間の尊重と支援」、「(学校内に留まらず)いろいろな人が参加できるメンバー構成」もその構成要素として挙げている。

以上をまとめたのが表4である。ここからは、PLC の狭義の定義における構成要素として、目標や価値・ビジョンの共有、協議や協働的な学習、実践の共有が共通して挙げられていること、広義の定義における構成要素としては、校長のリーダーシップや行政や地域からの支援がそこに加わる可能性があることが示される。

また、東アジアにおける PLC に関する実証研究には、Lee, Zhang & Yin (2011)がある。Lee 等は Hipp and Huffman が作成した PLCA の 45 項目をそのまま中国語に訳して 4 件法で教職員にアンケートを実施し、因子分析の結果、「共有的・支援的リーダーシップ」、「共同的な学習と応用」、「支援的な状態—構造」の 3 因子を抽出している。香港では、教員が官僚化しているため「価値とヴィジョンの共有」、「個人的な実践の共有」の因子が抽出されず、西洋と文化的背景が全く異なる中国の学校において PLC の概念が完全に適用可能なのかを自問しており、トップダウンの政策の方が香港においては機能する可能性を示唆している。同研究からは、国の文脈によって、PLC の概念、構成因子や指標が異なる可能性が示唆される。よって次節では、欧米における PLC の指標をそのまま用いるのではなく、日本の文脈を考慮しつつ指標を作成することとした。

(佐々木 織恵)

3-2. PLC の構成要因の再構築

上記で検討してきた通り、PLC の中心的な構成要素は「価値、ビジョン、目標の共有」、「教職員間の協働や集合的学習」、「実践の共有」であることは Bryk, Louis, Kruse, Camburn 等の研究からの明らかになってきており、露口 (2013) の中でもそうした知見を用いて日本の PLC 尺度の構築がなされている。本節ではこれまで日本で検討がなされてきていない、リーダーシップや支援を含むより広義の PLC の概念を用いて、日本における PLC の構成要素を明らかにする。

そこで 5 要素が網羅的に含まれている Hipp and Huffman (2010) の理論と項目を参考として、また、日本の教育の特性を考慮した上で 40 項目からなる PLC 尺度を新たに作成し、教員に対して回答を求めた (表 5 参照)。具体的には、佐古 (2005, 2011)、久我 (2013)、木岡 (2003) を参照し叩き台を作った上で、現職教員を含む 4 人のチームで項目を検討し、質問票実施の前のプレテストにおいて、管理職 3 名、一般教員 8 名の協力を得て質問項目の微修正を行った。

日本の教育特性については生徒の学習を最終的なゴールとする Hipp and Huffman (2010) の定義に対し、日本の学校教育においては全人的な教育が行われている現状を踏まえ、「生徒の変容・成長」を最終的な目標とするよう、指標の修正を行った。校長の支援的リーダーシップについては、Hipp and Huffman (2010) の尺度をベースとしつつも、吉村・木村・中原 (2014) において明らかにされた、日本の自律的学校経営に促進的リーダーシップ³が影響を及ぼしているという知見を踏まえ、Blasé and Blasé (1996) の促進的リーダーシップの要素を加える形で作成した。尺度は“そう思う (4)”から“そう思わない (1)”までの 4 件法である。

質問紙調査は 73 自治体が管轄する小中学校からランダムサンプリングによって抽出された小中学校 (全 750 校、うち小学校 500 校、中学校 250 校) の教員を対象に行った。アンケートの対象者は、①教務主任の先生 1 名と、②学校評価担当と教務主任以外で、この学校で 2 年目以上の、20 代、30 代、40 代、50 代の教員から各年代 1 名 (該当する年代の教員がいない場合は、最も近い年代から選ぶ) の計 5 名を学校側に選んで回答してもらった。回収率は 39.3% (1474/3750 票) であった。

はじめに、PLC について作成した質問項目の内容的妥当性を検討するため、GP 分析を行った。GP 分析では、40 項目の合計得点を算出し、得点の上位 25% の上位群と下位 25% の下位群を選別し、それぞれの群における各項目得点の平均値を算出し、その差を t 検定で検討した。その結果、すべての項目で有意差が認められ、作成された 40 項目すべての内容的妥当性が確認できた。また、これら 40 項目について Cronbach のアルファ係数を算出したところ、0.95 という高い値が得られ、信頼性を満たしていると判断された。

次に構成概念の妥当性の検討を行う。全ての変数が正規分布であることを確認し、因子分析 (主因子法、プロマックス回転) を行った。因子の抽出の基準は累積寄与率が 58% 以上で、固有値が 1.1 以上とした。因子負荷量 0.35 を基準に、それに満たない項目 (Q1、7、15) を削除した。削除された項目は、「Q1 学年会や教科会、分掌会等の各種委員会は、教

職員間の協働を促している」、「Q7 教員は、他の教師の授業を気軽に参観できる」、「Q15 管理職以外で自主的にリーダーシップを発揮している教員がいる」の3項目である。

因子分析の結果、5 因子が析出された。それぞれの因子の Cronback のアルファは 0.8 以上であり、概念的妥当性と信頼性を満たしていると考えられる。因子名は海外の先行研究と国内の先行研究を参考に命名した。第Ⅰ因子は校長の支援的・促進的リーダーシップに関する項目であり、これを「校長の支援的・促進的 LS」と命名した。第Ⅱ因子は子どもの学びの現状や自らの教育実践の実態の把握や、その成果と課題に関する教職員間の認識の共有に関する項目であり、佐古 (2011) の定義に適合的であるため、これを「教職員間の協働」と命名した。第Ⅲ因子は教育行政からの支援や地域性やリソースの確保、保護者や地域住民との協力関係に関するものであり、「支援的な状態・地域性」と命名した。第Ⅳ因子は学校目標と分掌や学年、学級の目標間の連動、目標の児童生徒の成長への焦点化等に関する項目であり、「目標の共有」と命名した。第Ⅴ因子は、教職員間及び児童生徒と教職員間の信頼や尊重、多様な意見の尊重、教職員間の円滑なコミュニケーション等に関する項目であり、これを「学校内の信頼関係」と命名した。なお、各因子間の相関関係を表 6 に示した。

以上から、Hipp and Huffman (2010) において示される欧米の PLC 尺度との違いを以下のようにまとめることができる。第一に、校長のリーダーシップについて、Hipp and Huffman (2010) においては共有的 LS の重要性が指摘され、校長は権限の分配や幅広い意思決定にその役割の重心が置かれていたが、日本の PLC においては、支援的リーダーシップ

の側面、すなわち「教師間の省察的コミュニケーションや相互作用、教師の主体性の発揮や挑戦性を促し、教師の学習や成長を支援する中央から導くリーダーの行動スタイル」の重要性も併せて示されたこと、第二に日本版 PLC においては生徒の「学習」のみならずより多面的な「成長と変容」を目指すものとして捉えられること、第三に「集合的な学習と応用」と「個人的な実践の共有」は日本においては「教職員間の協働」として区別されずに因子として抽出されたこと、第四に Hipp and Huffman (2010) の「支援的な状態—構造」に加えて日本版 PLC では保護者・地域住民との協力関係が含まれること、第五に Hipp and Huffman (2010) で強調される協働的な意思決定は、日本版 PLC では「目標の共有」の一要素としてではなく「学校内の信頼関係」の一要素として抽出されたことである。

以上ここまで日本における PLC の構成要素の解明を試みてきたが、その意義に関して、定量的な結果からのみ一覧表を作成することの問題や、こうした要素の羅列が独り歩きし学校間比較等に活用される危険性も指摘されよう。一方で、教育経営学においては、様々な学校における取組みとの因果関係の解明において活用される可能性はあるだろうし、生徒の学びを学校経営がどう下支えするかという視点から、教師の実践をよりマクロに捉える指標として活用される必然性もあると考える。

なお、アメリカでは Dufour 等 (2008) の研究に見られるように、PLC の関心は「PLC の構成要素は何か」から「どのように学校が PLC になることができるか」に移ってきている。よって、本節で明らかにした PLC の構成要素の羅列は、PLC 研究の始点に過ぎない点を付言しておく。

表5 専門職の学習共同体 (PLC) の構成因子

校長の支援的・促進的 LS	教職員間の協働	支援的な状態・地域性	目標の共有	学校内の信頼関係	項目
0.915	-0.048	-0.019	-0.065	0.000	校長は教員に信頼を示している
0.898	-0.030	-0.050	-0.069	0.036	校長は教員の抱えている問題を理解し、教員を積極的に褒めている
0.828	0.039	-0.052	0.031	-0.038	校長は教科指導や学級経営において、教員の主体的な判断、意見を奨励している
0.824	-0.091	0.005	0.029	0.064	校長は教職員の意見や考えを踏まえて重要事項に関する決定を行っている
0.823	-0.039	0.052	-0.012	0.008	校長は支援を求めている教員に対して、積極的にサポートしている
0.765	-0.013	-0.001	-0.017	0.124	校長は多くの教員が意見を発言できる場を提供している
0.733	0.043	0.087	0.018	-0.053	校長は学校の教育活動に関する重要な情報を教職員と共有している
0.721	0.103	-0.030	0.046	0.016	校長は教員同士の学び合いや校内の協働を奨励している
0.609	0.147	0.106	0.113	-0.130	校長は教育課題に取り組むための研修の機会を教職員に提供している
0.071	0.899	-0.113	-0.098	-0.112	自らの教育観や授業観について同僚と話し合う機会がある
-0.018	0.793	0.008	0.014	-0.105	児童・生徒の多様なニーズに応えるため、よりよい教授実践方法を同僚とともに探求している
0.054	0.748	-0.032	-0.119	0.099	教職員同士で互いの教育実践について率直な意見交換をしている
-0.091	0.559	0.058	0.041	0.092	教職員は、児童・生徒がどのように成長・変容したかについて共に振り返りを行っている
0.035	0.544	-0.061	0.089	-0.130	自らの教授方法や指導方法について振り返りを行っている
-0.107	0.474	0.082	0.074	0.141	教職員は自身の教育実践のために多様な情報を活用している
-0.069	0.461	0.178	0.052	0.113	教職員は教育実践の成果を把握するために、多様な情報を協力して分析している
0.069	0.403	-0.019	0.029	0.234	教職員の学び合いにおいて、新しい知識を進んで習得している
-0.033	0.399	-0.005	0.052	0.327	児童・生徒の実態に基づき、学校の良さや課題について、教職員間で議論している
-0.020	-0.082	0.736	-0.107	-0.061	教育実践のための教材や教具は十分整備されている
0.038	0.046	0.718	-0.066	-0.081	教師としての力量形成のための研修の機会とは十分確保されている
-0.011	0.077	0.670	-0.080	0.021	教職員が共に学び合い、実践を共有するための時間がある
0.010	-0.021	0.639	-0.017	0.042	教職員の継続的な成長を支援する人・組織が学校外にいる
0.003	0.065	0.585	0.032	-0.083	教職員が様々な情報にアクセスできるよう、情報が組織化され、利用可能となっている
0.067	-0.043	0.518	0.030	0.223	教職員の継続的な成長を支援する体制が学校内に整っている
0.039	-0.131	0.515	0.056	0.060	保護者や地域住民は児童・生徒のよりよい成長・変容を支えるべく協力的である
0.002	0.048	0.439	0.181	-0.031	日常の学校の取り組みや児童・生徒の様子などの情報を積極的に保護者・地域住民と共有している
-0.050	-0.020	-0.100	0.854	0.017	学校経営に関する目標は、各分掌や学年における目標設定の際に必ず参照される
-0.027	-0.003	-0.104	0.852	0.008	学校経営に関する目標を意識して、学校経営や教育活動を行っている
0.104	-0.079	0.031	0.678	0.050	学校経営に関する目標(学校経営目標や重点目標等)は児童・生徒の成長や変容に焦点化されている
0.037	0.110	0.062	0.659	-0.063	学校経営に関する目標の設定にあたり、多様な情報源が活用されている
0.045	0.052	0.103	0.600	-0.024	教育課程が学校経営に関する目標の内容と合致している
-0.003	0.031	-0.037	-0.047	0.826	教職員は新しい実践に挑戦できるほど互いに信頼し、尊重しあっている
0.064	-0.072	-0.036	-0.035	0.812	教職員間の対話において、多様な意見が尊重されている
0.015	0.055	-0.059	0.034	0.742	学校全体の課題の解決への貢献を認め合うような同僚関係が教職員間に構築されている
0.029	0.041	0.051	0.027	0.601	意思決定は学年や教科の領域に留まらず、分掌や各種委員会を活用した全教職員を巻き込んだコミュニケーションを通じて行われる
0.022	0.246	0.020	-0.009	0.472	教職員同士で対話をし、共に学び合うための多様な機会がある
-0.007	0.050	0.059	0.090	0.394	教職員と児童・生徒は互いに信頼し、尊重し合っている

(出典：筆者作成)

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

表6 PLC因子相関行列

	校長の支援的・促進的LS	教職員間の協働	支援的な状態・地域性	目標の共有	学校内の信頼関係
校長の支援的・促進的LS	1.000	0.425	0.600	0.573	0.584
教職員間の協働	0.425	1.000	0.609	0.629	0.726
支援的な状態・地域性	0.600	0.609	1.000	0.637	0.654
目標の共有	0.573	0.629	0.637	1.000	0.605
学校内の信頼関係	0.584	0.726	0.654	0.605	1.000

(出典：筆者作成)

(佐々木 織恵)

4. 結語

本稿では、日本の教育現場が抱える課題の解決に資すると考えられる PLC 概念に関して、それらの定義に関する議論を検討しながら、そこで中心的に語られている要素を抽出し、日本の学校教育という文脈を加味した形で、より実践に有益な指標として精緻化することを目指した。

まず、PLC を研究対象としている論者の中でも、特に代表的な研究者の議論を取り上げた上で、それぞれの定義を比較検討し、それらの定義を整理した。その結果、その殆どが「リーダーシップ」、「目標の共有」、「協働」、「実践の共有」、「同僚性」、「支援」というカテゴリーにまとめることができしており、これは Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman が用いている構成要素群と内容的には殆ど重なる結果となった。

その結果を踏まえて、日本における PLC の構成概念を新たに構築するため、海外の PLC に関する量的な実証的研究をレビューし、PLC の狭義の定義における構成要素として、目標や価値・ビジョンの共有、協議や協働的な学習、実践の共有が共通して挙げられていること、広義の定義における構成要素としては、校長のリーダーシップや行政や地域からの支援がそこに加わる可能性があることが示された。

その上で、日本の学校現場の文脈も加味した形で PLC 指標の作成を試みた結果、第Ⅰ因子「校長の支援的・促進的 LS」、第Ⅱ因子「教職員間の協働」、第Ⅲ因子「支援的な状態・地域性」、第Ⅳ因子「目標の共有」、第Ⅴ因子「学校内の信頼関係」の 5 つの尺度が析出された。

以上から、Hipp and Huffman (2003) において示される欧米の PLC 尺度との違いを次の通り提示した。第一に、校長のリーダーシップについて、Hipp and Huffman においては、権限の分配や幅広い意思決定に校長の役割の重心を置く共有的・支援的 LS の重要性が指摘されていたが、日本の PLC においては、教師の学習や成長を支援する中央から導く支援的リーダーシップの重要性も併せて示されたこと、第二に日本版 PLC においては、生徒の「学習」を包括した、より多面的な「成長と変容」を目指すものとして捉えることができること、第三に「集合的な学習と応用」と「個人的な実践の共有」は日本においては「教職員間の協働」として区別されずに因子として抽出されたこと、第四に Hipp and Huffman の「支援の状態—構造」に加えて日本版 PLC では、保護者・地域住民という外部アクターとの協力関係が含まれること、第五に Hipp and Huffman で強調される協働的な意思決定は、日本版 PLC では「目標の共有」の一要素としてではなく「学校内の信頼関係」の一要素として抽出されたこと、の 5 点である。

その上で、この日本版 PLC を実際の現場でいかに活用していくのかについて、先に取り上げた佐藤・志水の両研究と比較しながら検討を行う。まず佐藤の「学びの共同体」論では、日本版 PLC とその構成要素を同じくする部分も多いが、その対象とする場面が生徒を中心としたものに限定されている。その点日本版 PLC では、教師の協働を軸に校長のリーダーシップや物的リソースなどのより学校経営全体を視野に入れた議論を展開しており、実際の学校運営の指標として用いやすいと考えられる。また、志水の「力のある学校」研究だと対象とする結果概念が子どもの学力に限定されているが故に、そのための教師の協働や学校運営のあり方もその視点が狭まってしまう可能性があるが、日本版 PLC では、生徒の成長・変容全体に焦点を広げた上で、それを具現化するために必要な資源を物的・人的両面から捉えていくことを可能にしており、より日本の実践場面に適合しやすいと考えられる。

最後に、本稿の課題として、質的調査による尺度の精緻化を挙げる。本稿でも紹介した海外の研究においては、量・質共に実証的な研究の蓄積が進んで

おり、日本においてもそうした進展が望まれる。そこで、実践場面の観察を含めた質的な調査を継続的に行うことによって、本稿で析出した構成概念のさらなる精緻化を図りつつ、それらの要素間の関係性や、その促進/阻害要因の特定といった、日本における PLC の展開過程の詳細な描写を目指していきたい。

註

¹ 1990年代後半から欧米の教育研究では専門職の共同体 (professional community、以下 PC)、教師の共同体 (teacher community、以下 TC)、教師の学習共同体 (teacher leaning community)、専門職の学習共同体 (professional learning community) という用語が、教育指導改善や学校改革をもたらす同僚関係の特徴づける方法として一般的になってきた。(Hom & Little, 2010, 213 頁)。Little は PLC を主に PC (専門職の共同体) として用いているが、近年は TC (教師の共同体) も用いている。

² 「マクロフリンらが聞き取りを行った高等学校の教師たちの多くは、「今日の生徒たち (today's students)」が、「従来の生徒たち」(伝統的な生徒たち)とは様々な点で異なることを強調した。「従来の生徒たち」は、意欲的で、礼儀正しく、学業的に有能であり、教師たちの期待に応じて振る舞うことができた。彼らは、上流中産階級の地区出身であり、家庭や地域から安定的に支援される存在であることが多かった。これに対して「今日の生徒たち」は、落ち着きがなく、学業に無関心で、教師たちの期待とはかけ離れた存在であった。彼らは、労働者階級の地区出身であり、多様な社会的・文化的な背景を持ち、厳しい家庭的問題 (例：養育支援の欠如、低所得、ひとり親、失業、ホームレス) を抱えていることが多かった (2001, 13 - 18 頁)。(織田 2016, 2 頁) 」

³ なお、吉村・木村・中原 (2014) によれば、促進的リーダーシップとは “教員間の省察的コミュニケーションや相互作用、教員の主体性の発揮や挑戦性を促し、教員の学習や成長を支援する中央から導くリーダーの行動スタイル” と定義される。

参考文献

- 織田 泰幸 (2011) 「「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」『三重大大学教育学部研究紀要』62 巻、211-228 頁
- 織田 泰幸 (2012a) 「「学習する組織」としての学校に関する一考察 (2) Andy Hargreaves の「専門職学習共同体」論に注目して」『三重大大学教育学部研究紀要』63 巻、379-399 頁
- 織田 泰幸 (2012b) 「「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (1) ～リトル (Judith W. Little) の同僚性の研究に着目して～」『中四国教育学会 教育学研究紀要』58 巻、380-385 頁
- 織田 泰幸 (2014) 「「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (2) : ツールの活用をめぐる」『三重大大学教育学部研究紀要』65 巻、365 - 379 頁
- 織田 泰幸 (2015) 「「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (4) : Shirley M. Hord & Edward Tobia の研究に着目して」『三重大大学教育学部研究紀要』66 巻、343-358 頁
- 織田 泰幸 (2016a) 「「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」『三重大大学教育学部研究紀要』67 巻、257 - 275 頁
- 織田 泰幸 (2016b) 「「専門職の学習共同体 (professional learning communities)」として」の学校に関する研究 (2) ～マクロフリン (M. W. McLaughlin) とタルバート (J. E. Talbert) の研究に着目して～」『日本教育学会第 75 回大会発表レジュメ』、1 - 12 頁
- 木岡 一明編著 (2003) 『これからの学校と組織マネジメント』、教育開発研究所
- 久我 直人 (2013) 「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの理論と実践:「教師の主体的統合モデル」における組織的教育意思形成過程の展開とその効果」『兵庫教育大学 教育実践学論集』第 14 号、1-15 頁
- 佐古 (2005) 『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基

専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討

- 盤研究（C））研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一
- 佐古秀一、曾余田浩史、武井敦史（2011）『学校づくりの組織論』、学文社
- 佐藤 学（2006）『学校の挑戦 学びの共同体を創る』、小学館
- 佐藤 学（2012）『学校改革の哲学』、東京大学出版会
- 志水 宏吉 編（2009）『「力のある学校」の探求』、大阪大学出版会
- 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号、68-81 頁
- 鈴木 悠太（2013）「米国における教師の「専門家共同体」の形成と展開—ランド研究を起点とする学校改革研究の系譜—」東京大学 博士論文
- 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』143 巻、251-261 頁
- 露口 健司（2008）『学校組織のリーダーシップ』、大学教育出版
- 露口 健司（2013）「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」『日本教育経営学会紀要』55 号、66-81 頁
- 原田 彰 編著（2003）『学力問題へのアプローチ—マイノリティと階層の視点から』、多賀出版
- 吉村 春美・木原 充・中原 淳（2014）「校長のリーダーシップが自律的学校経営に与える影響過程—ソーシャル・キャピタルの媒介効果に着目して—」『日本教育経営学会紀要』56 号、52-67 頁
- Bryk,A.I., Camburn,E.,& Louis,K.S.(1999) Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administrative Quarterly*, 35, pp.751-781.
- DuFour,R., DuFour,R., and Eaker,R. (2008)*Revisiting professional learning communities at work : new insights for improving schools*, Bloomington, Solution Tree.
- Hargreaves,A. (2002)Professional Learning Communities and Performance Training Sects: The Emerging Apartheid of School Improvement. In Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (Eds.) *Effective Leadership for School Improvement*. London, Routledge/Falmer Press, pp.180-195
- Hargreaves,A. (2007) Sustainable Professional Learning Communities. In Stoll,L & Louis,K. (Eds.) *Professional Learning Communities : Divergence, Depth and Dilemmas*, London: Open University Press, pp.181-195.
- Hargreaves, A. and Fink, D.(2004) The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), pp.8-13.
- Hipp,K.K. & Huffman, J.B.(eds.).(2010) *Demystifying Professional Learning Communities: School leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education.
- Hord,S. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, TX; Southwest Educational Development Laboratory.
- Kruse,S.D. & Louis,K.S.(1993) An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Lee,J.C.,Zhang,Z.&Yin,H.(2011)A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*,27, pp.820-830.
- Leithwood,K.,Aitken,R., & Jantzi,D.(2006)*Making schools smarter : leading with evidence*, Corwin; 3rd edition.
- Louise Stoll and Karen Seashore Louis. (2007) “professional learning communities : elaborating new approaches”
- Louis,K.S., Kruse,S.D., & associates. (1994) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.

- Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1996) Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, pp.757-798.
- Milbrey W. McLaughlin and Joan E. Talbert (2007) "Building professional learning communities in high schools: challenges and promising practices"
- Sharon Kruse, Karen Seashore Louis, and Anthony Bryk (1994) Building Professional Community in Schools. Issues in Restructuring Schools, Issue Report, No.6, pp.3-6. 13 Parameters: A Literacy Leadership Toolkit, Research Resource Book. Copyright © 2009 Pearson Education Canada, a division of Pearson Canada Inc.
- Sharon D. Kruse and Karen Seashore Louis (2007) "Developing collective understanding over time: reflections on building professional community" Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7, pp.221-258.
- Wells, C.M. & Feun, L. (2012) Educational change and professional learning communities: A study of two districts, *Journal of Educational Change*, 14, pp.233-257.