

専門的学習ネットワークに関する基礎的研究

大阪教育大学 桐村 豪文

はじめに

本稿は、専門的学習ネットワーク（Professional Learning Network: PLN）について、その理論的基礎を提示することを意図したものである。ルイズ・ストール（Louise Stoll）は、「急速に変化する世界の複雑さが増したことにより、学校教育に新たな課題がもたらされ、それは一つの学校だけでは対処するには大きすぎる」（Stoll 2010, 152）という。一つの学校を超えた「学習ネットワークとして機能するネットワーク」（ibid）の必要性はそうした社会的背景の中で現れてきたものである。

小柳和喜雄によると、「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に関わって研究が進められている傾向が読み取れた」（小柳 2018, 133）という。我が国では専門的学習ネットワークについての研究は小柳（2018, 2019）によるものの他、大阪教育大学のスクールリーダーコースの現職院生が勤務校（附属池田中学校）をフィールドに取り組んだ教育実践研究があるくらいである（三好 2023）。専門的学習ネットワークの理論的基礎については、小柳（2019）がクリス・ブラウン（Chris Brown）（英国、ポーツマス大学）とシンディ・L・ポートマン（Cindy L. Poortman）（オランダ、トゥエンテ大学）の作成した専門的学習ネットワークのモデル図（後述する）を示すなど若干の言及はあるものの、そもそも専門的学習ネットワークとはどういうものか、またその成否を握る条件は何かといったことなどについては言及がなく、十分ではない。

なお、専門的学習ネットワークを直接扱ったものではないが、桐村豪文（2023）は、エビデンスに基づく政策・実践の第3世代のアプローチでは、さまざまなエージェント（教師、研究者など）から成るネットワークの中で、仲介者の働きのもとエージェント間で知識が相互的で相補的に流れ、取り込まれることが重要であることを論じている。ここで登場するネットワークは専門的学習ネットワークに相当するものである。事実、論文の中で事例として示されているカナダ・オンタリオ州の「応用教育研究のための知識ネットワーク」は、ブラウンによる著書の中でも専門的学習ネットワークの一例として示されている（Brown 2020, 11）。本稿の主眼は、専門的学習ネットワークに関する理論的基礎の提供にあるが、その視野はエビデンスに基づく政策・実践の研究領域にもまたがっていることを付記する。

ストールが先に述べたとおり、現在の学校は、複雑化・困難化する課題に直面しており、学校単体で対応できるキャパシティを超えているため、一つの学校を超えて他機関と連携・協働することが求められている。しかし一口に「連携・協働」と言っても、組織間においては、目指す目的は同じではなく、各々がもつ組織文化は互いに共約不可能な関係にある可能性がある。効果的な連携・協働の実施を検討する上ではこうした細微に目を向け、応答的である必要がある。専門的学習ネットワークに関する理論的知見を提示することは、こうした現代的文脈にも呼応するものとなるだろう。

第1節では専門的学習ネットワークの概念的輪郭を明確にすることから始める。そもそも専門的学習ネットワークとはどのようなものであり、また昨今どのような展開を見せているのか。そして第2節では専門的学習ネットワークが効果的であるためにはどのような条件を整える必要があるかを示す。

1. 専門的学習ネットワーク (Professional Learning Network: PLN) の輪郭

まずは専門的学習ネットワークの概念的輪郭を明確にする必要がある。専門的学習ネットワークに隣接する概念である専門的学習コミュニティ (Professional Learning Community: PLC) に目を向けると、「この概念に関するさまざまな理論的視点と、日常の実践の文脈におけるその適用の複雑さのために、定義および測定は困難」(Lomos et al. 2011, 122) であるとか、「PLC という用語は、多くの場合、意味のないラベルになっている。学校に関心を持つすべての個人の集まりが (実践的にも研究文献でも) 自分たちを PLC と呼ぶようになったためである」(Vangrieken et al. 2017, 49) といった批判が見られる。研究の蓄積としてより長い歴史と厚みをもつ専門的学習コミュニティにあってもこのような批判があることから、まだ歴史の浅い専門的学習ネットワークはましてその輪郭を明確にすることに困難が伴うであろう。しかしそれでも、「PLN が教師と生徒の成果を向上させる有用なツールとなるためには、その概念の意味をさらに明確にする必要がある」(Poortman, Brown & Schildkamp 2022, 98)。そして現にそのような努力が近年積み重ねられている。

専門的学習ネットワークはさまざまな方法で定義され、概念化されている (Trust, Krutka & Carpenter 2016; Washington & O'Connor 2020)。おそらく最もシンプルに定義したものとしては、「インフォーマル学習をサポートする対人関係のつながりとリソースのシステム」(Trust 2012, 133) がある。また実践者による定義では、「専門的学習ネットワークとは、教師が共有し、学習するために集まる、活気に満ちた、常に変化するつながりのグループである。これらのグループは、私たちの価値観、情熱、専門分野を反映している」(Crowley 2014) というものがある。

この分野で最も引用されるのがブラウンとポートマンによる次の定義である。それは専門的学習ネットワークの意味と機能を説明したものであり、専門的学習ネットワークとは「学校や学校システムでの教育と学習をより広範囲に改善するために、日常の実践コミュニティの外で他者と協同学習に取り組むグループ」(Brown & Poortman 2018, 1) をいう。1つ以上の学校および／またはその他の関心のある組織に所属する個人で構成され、日常の実践コミュニティの外部から集まり、特定の目標の達成に注力するもの (ibid, 3) という定義である。ここで鍵となるのが「学習」の概念である。「PLN の概念的枠組の範囲には、個人学習、グループ学習、組織学習、および PLN が活動する学校とシステムのコンテキストが含まれる必要がある」(ibid, 11) という。また PLN では学校を超えたシステムにも目を向け、その改善を企図している。PLN では「対話を通じて、私たち自身、生徒、およびコンテキストの間に関係性と交渉された意味のシステムを作成し、理解が有意義で有益な方法で創発し、適応し、自己組織化することができる」(Schnellert, Fisher & Sanford 2018, 58) という信念が前提とされている。

ブラウンとポートマンによる定義の特徴は、「学校内および学校間のさまざまなネットワークタイプを網羅する広範な説明」(Poortman, Brown & Schildkamp 2022, 96) であるため、実際の様態は個々の学校やシステムのコンテキストの影響を受けたものとなり、ネットワークの構成、性質、焦点はさまざまであり、ネットワークはさまざまな学校の教師やスクールリーダー、地方または国の政策立案者と

教師、その他の利害関係者など多くの潜在的な組み合わせで構成される場合がある。多くの場合、ネットワークはパートナーシップで形成され、学術研究者との共同作業も含まれる (Brown 2020, 14)。

ひとまずブラウンとポートマンによる定義を起点とすると、この専門的学習ネットワークの概念は、さらに図1のように視覚的に図示されている。ここで黒い点または白い星は個人（教師や学術研究者など）を表しており、矢印は個人間で発生するつながり、つまり情報やその他の形態の社会的資本の流れを表している。また、個人（黒い点または白い星）の集合には2つのタイプがあり、点線の円で区切られた集合は、日常的な実践コミュニティ（学校全体、学科、大学の学部など）を、そして図の中央にある黒い点の集合は専門的学習ネットワーク（PLN）を表している。図1に示される3つの実践コミュニティでは、白い星で表される個人が専門的学習ネットワーク（PLN）のメンバーであることを表している。このように、専門的学習ネットワーク（PLN）は点線の円を超えて図の中央にある個人のネットワークにまで広がるつながりを持つ個人で構成されていることがわかる。同時に、白い星の数からわかるように、専門的学習ネットワーク（PLN）は通常、学校全体のアプローチではなく、各実践コミュニティからの少数の個人で構成される。

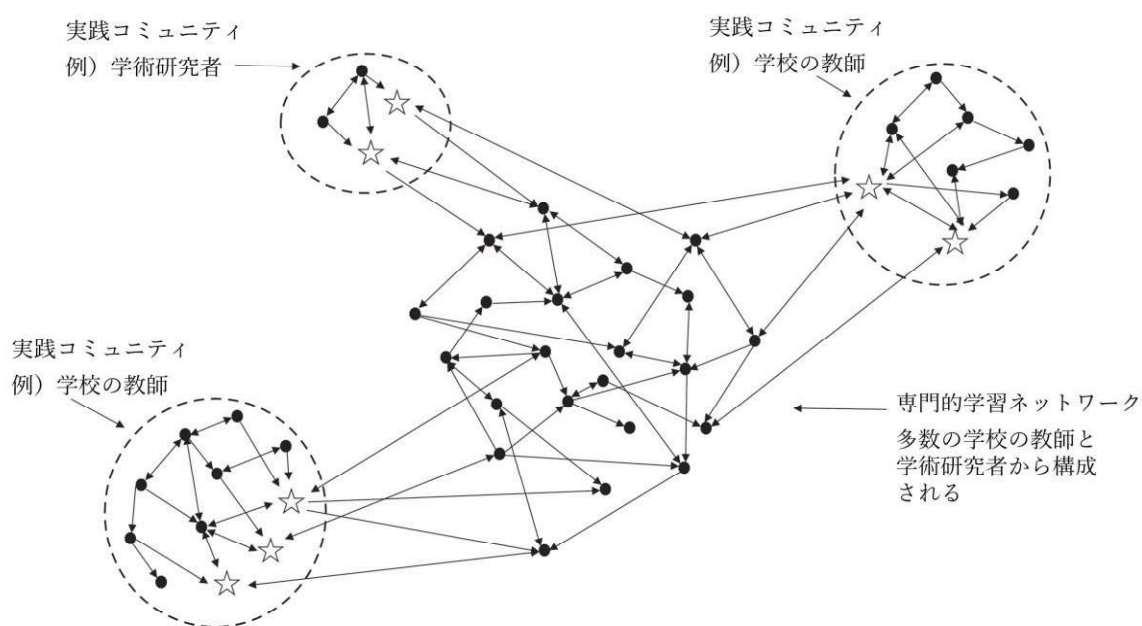


図1 実践コミュニティと専門的学習ネットワーク（PLN）の関係 【出典】Brown & Poortman 2018, 3.

表1は、メイ・クイン・ライ (Mei Kuin Lai) (ニュージーランド、オークランド大学) とスチュアート・マクノートン (Stuart McNaughton) (ニュージーランド、オークランド大学) が、「ここで使用する定義は、ブラウンとポートマンの定義とほぼ同様である」(Lai & McNaughton 2022, 7) と述べた上で、専門的学習ネットワークの構造、構成、焦点、内容を整理したものである (ibid, 41-42)。ライとマクノートンは、「学習する学校モデル (Learning Schools Model: LSM)」という介入のケーススタディを通して、専門的学習ネットワークの目的と機能、制約と促進要因などについて検討を行っている。LSM とは、「研究者と実践者が協力して、共通の緊急の問題（デジタルゲームの設計を通じた読み書き能力の向上や重要な読み書き能力の開発など）を解決するためのソリューションを共同設計する、学校全体にわたる介入 (whole-school intervention)」(ibid, 11) をいう。LSM の介入には、専門

的学習ネットワーク（PLN）と専門的学習コミュニティ（PLC）の両方が要素として組み込まれており、「すべての PLN と PLC は、重複するメンバーシップと共有の焦点によって接続されている」

（ibid, 39）という。LSM におけるメンバー間の関係は次のとおりである。「特に LSM においてパートナーであることの重要な意味は、伝統的なメンバーシップの区別（内部者としての学校、部外者としての研究者）を取り除き、共通の目標に取り組む介入の共同設計を可能にすることである。最も包括的なパートナーシップは、学校内および学校全体の小規模な組み込みコミュニティで構成される包括的なコミュニティである」（ibid, 8）。

表 1. 専門的学習ネットワーク（PLN）のリーダーシップ、構成、内容

PLN レベル	PLN リーダー	PLN メンバー	PLN の焦点と内容
全体的なクラスターレベル	通常は、他のスクールリーダーによってクラスターリーダーに選出されたスクールリーダーだが、1つのケースでは、独立請負業者がこの役割を担うために雇用された	通常、各学校から、学校での介入を主導する役割を担うメンバー（校長および／または主任教師）、研究者、パートナーシップに応じたその他の主要パートナー（例：教育省／政策または機関の代表者、コミュニティリーダー）	クラスター全体の達成データと個々の学校のデータを協同で分析し、問題を理解したり、理解を深めたりする。例えば、傾向やパターンを特定し、変動性をチェックする。学校クラスター全体で特定された問題を解決するための集成的リーダーシップとマネジメント方略を共同で設計する。これには、教室での指導の変更やリソースの割り当て方法についての話し合いが含まれる。継続的な達成をモニタリングし、リーダーシップとマネジメント方略を修正する。クラスター全体で方略を評価する
主要レベル	通常は、クラスターリーダーと連携した研究者	クラスター内の各学校の全校長、研究者、パートナーシップに応じたその他の主要パートナー（例：教育省／政策または機関の代表者、コミュニティリーダー）	クラスターリーダーの PLN に似ているが、データの分析と議論に基づいて問題を解決するためのシェアード・リーダーシップの実践を明らかにすることに重点を置く
科目と年齢層レベル	特定の学年（小学校）または学科（中学校）の学年レベルまたはホームグループレベルの主任教師 例えば、ジュニアシンジケートの主任教師（小学校の下級3学年を教える教師）、または主任教師（リテラシー）（通常は、中学校の英語学科（英語、言語、芸術学科にほぼ相当）の誰か）	特定の学年または学科の全主任教師、研究者（招待制）	クラスターリーダーPLNに似ているが、主任教師が責任を持つ特定の学年レベルに重点を置く。教室での指導の変更の設計と再設計のほとんどはここで行われる

【出典】Lai & McNaughton 2022, 41-42.

表1では、クラスターは、研究者と提携して共同作業を行うことを決定した学校群を指している。この表では、専門的学習ネットワーク（PLN）には主に3つのタイプがあるとされている。すなわち、①すべてのクラスターリーダー（通常は各学校から1人または2人）、研究者、パートナーシップに応じてその他の主要パートナー（教育省の代表者とコミュニティリーダーなど）で構成される PLN、②各学校の校長で構成される PLN、③特定の学年レベル（小学校）または学科レベルの PLN である。専門的学習ネットワークに関するこの類型は、ブラウンとポートマンが描いた一般性の高い概念図からは導き出すことのできない、より具体的な姿のものである。

とはいえ同時に注意も必要である。ライとマクノートンが、「ここで使用する定義は、ブラウンとポートマンの定義とほぼ同様である」と述べたすぐ後に、「ただし、私たちはその定義をネットワークへの実践に組み込まれた研究アプローチ内、および LSM における特定のアプローチ内に位置づけ、理解している」（Lai & McNaughton 2022, 7）と付け加えていることから、ここで示された知見を LSM という文脈から切り離して一般化することはできない。「特定の文脈で PLN がどのように実行されるかは、文脈自体に大きく依存し、エコロジカルシステム理論で説明されているように、パートナーがさまざまな相互作用を通じてこれらの文脈をどのように形成するかに依存する」（Lai & McNaughton 2022, 39）。

このように、専門的学習ネットワークが具体的にどのような顔を見せるかは、それが置かれた文脈によって変わる。そして、文脈に応じて固有の名称を与えられることもある。例えば、「ネットワーク化された学習コミュニティ（networked learning communities）」「研究学習ネットワーク（research learning networks）」「教師デザインチーム（teacher design teams）」「データチーム（data teams）」といったものである（Lazarová et al. 2020, 16; Poortman, Brown & Schildkamp 2022, 96）。ブラウンとポートマンが編者の著書『学習のためのネットワーク：教師、学校、システム改善のための効果的なコラボレーション（Networks For Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement）』では、「オランダの教師デザインチーム、スウェーデンのデータチーム、英国でのエビデンスを踏まえた実践を循環させる研究ネットワーク、オランダでの授業研究（lesson study）に従事する学校のネットワーク、カナダでの協同探究、オーストリアのラーニングデザインティーチャーズ、ニュージーランドの学校を越えたネットワーク」（Hargreaves 2018, xxii）が事例として紹介されている。

世界的な動向については、ポール・アームストロング（Paul Armstrong）（英国、マンチェスター教育研究所）が、「改善手段としてのネットワーク化された協同学習への移行は、イングランド、米国、カナダ、フィンランド、スコットランド、ベルギー、スペイン、インド、北アイルランド、マルタなど、さまざまな国で普及している」（Armstrong 2015, 9）と述べている。またマウリシオ・ピノヤンコビッチ（Mauricio Pino-Yancovic）（チリ、教育改善リーダーシップセンター）らはラテンアメリカの動向も含め、次のように述べている。「スコットランドでは、チャップマンらが学校改善パートナーシッププログラム（SIPP）を調査した。（略）また、ブラウンとフラッドは、（略）イングランドの研究学習ネットワーク（RLN）の経験について説明し、分析している。オーストラリア、オーストリア、ベルギー、スペインにも同様のネットワークの例があり、その多くは、教師の実践を改善し、校長、カリキュラムコーディネーター、教師のリーダーシップ能力の開発を支援するためのデータ収集と

分析を含んでいる。大まかに言えば、これらのネットワークの取組はすべて、専門的学習ネットワーク（PLN）と説明できる。対照的に、ラテンアメリカではこれらのネットワークの例は少ないが、存在するものからは興味深い洞察が得られる。例えば、メキシコのラーニング・コミュニティ・プロジェクトやコロンビアのエスクエラ・ヌエバなど、PLN に似たネットワーク・イニシアチブがある。（略）最近では、ネットワーク化はチリの公教育制度の重要な改革の中核原則の 1 つとして位置付けられている」（Pino et al. 2020, 14）。

この他、ボフミラ・ラザロバ（Bohumíra Lazarová）（チェコ共和国、マサリク大学）らは、ベルギー、チェコ共和国、スウェーデン、スロベニア、英国で展開する専門的学習ネットワークについて調査しており、その調査結果では、ネットワーク内で扱うトピックについて、「多文化トピック（チェコ共和国）、学校の専門化を支援することを目的としたデジタルリテラシーネットワークの開発（スロベニア）など、いくつかのトピックは非常に具体的なものだったが、英国での専門教育を強化するネットワークなど、他のトピックはかなり一般的なものだった。そのため、完全に意味のある分類をまとめるのはかなり困難だった」（Lazarová et al. 2020, 30）と、専門的学習ネットワークの国ごとにおける多様な姿が示されている。

このように専門的学習ネットワーク（PLN）は、世界的な広がりをもって進められていると同時に、その具体においては多種多様な顔をしていることが伺える。ただし、核となる考えは共通してあるようであり、ラザロバらは次のように述べている。「PLN の核となる考え方は、教師が組織の目標や目的に沿って、自身の専門的実践について議論し、疑問を持ち、振り返り、調整することを奨励することである。これにより、すべての生徒の学習プロセスを最適化するという集団的な方向性を持って、安全な雰囲気の中で、アイデア、洞察、具体的で実践的な教授法を共有することから始めることができる。PLN は、教師がグループ内で互いに学び合い、共通の教育環境につながりながらグループのアイデンティティを構築し、共通の目標と相互作用および可能な変化のレパートリーを共有することを奨励する。この協同的文化の発展を実現するために、校長は、多様で絶えず変化する状況に対処するために実践者に必要な深い学習レベルを保証する学習ネットワークを意図的に作成する必要があることを認識する必要がある。専門的学習ネットワーク（PLN）は、生徒にプラスの変化をもたらすことができる知識創造のメカニズムとして徐々に推進されている。」（ibid, 12-13）。専門的学習ネットワークは、単なる「連携・協働」を超え、知識創造のメカニズムでもあるということである。

2. 専門的学習ネットワークの成功を支える条件

専門的学習ネットワーク（PLN）が教育実践と子どもの学習の発展を支援する上で有望な方略であることは、リンダ・ダーリングハモンド（Linda Darling-Hammond）が 2010 年の著書ですでに示唆していたことである。「ネットワークング方略は、実践者の知識を共有する上で強力であることがますます明らかになっている」（Darling-Hammond 2010, 272）。

これまでの研究結果によると、専門的学習ネットワークの使用は、教育実践の改善と子どもの学習の向上につながる可能性があること、さらに、恵まれない地域での教育提供を改善するために学校が協同できるようにする効果的な方法である可能性があることが示唆されている（Brown & Flood 2019, 4; Brown 2020, 1）。しかし、ブラウンとポートマンが「学習ネットワークに参加しても実践が自動的に

改善されるわけではない」(Brown & Poortman 2018, 2)と述べるように、専門的学習ネットワーク(PLN)それ自体は魔法の杖などではない。「その効果は小さい場合もあり、結果はまちまちである。例えば、フーバーズらによる研究では、外部支援が取り下げられた後、学校が問題のPLNの成果の実装とPLN自体の継続に苦労した様子が示されている」(Brown & Flood 2019, 5)。また「チャップマンによると、PLNを使用してシステム全体を改善することは言うまでもなく、学校内から学校間へのアプローチへの移行は特に困難である」(Poortman & Brown 2018, 11)。また「ネットワーク化された学習形式への動きがある一方で、ネットワークには本質的に良いことも悪いこともないことも認識する必要がある。ネットワークは、『柔軟で有機的、あるいは硬直的で官僚的』なものになり得るし、『解放的で力を与えるもの、あるいは息苦しく抑制的なもの』にもなり得るし、『民主的であるが、特定の利益によって支配される可能性もある』」(Brown 2020, 17)。

ポートマンとブラウンは、こうした研究結果を踏まえ、専門的学習ネットワーク(PLN)が成功するにはいくつかの支援条件が整っている必要があるとして、次の5つの条件を提示している。すなわち、焦点、協同、省察的な専門的探究、リーダーシップ、グループおよび個人の学習、である

(Poortman & Brown 2018)。さらにミレイユ・D・フーバーズ(Mireille D. Hubers)(オランダ、トゥウェンテ大学)とポートマンはこれに境界越えという条件を追加している(Hubers & Poortman 2018)。以下、ポートマンらが述べている内容を中心にこれら条件の概要を示す。

①焦点(focus)

最初の重要な条件は焦点である。焦点とは、教育者間で共通の目標または目的意識が存在すること、および教育者が学校の使命と学校の運営原則にどの程度同意しているかを指す。PLNレベル(図1の中央の集合)では、焦点とは、個々のメンバー(異なる学校や組織の)間での共通の目的意識と、それがPLNの特定の目標とどのように一致するかを指す。学校が設定した参加目標や個々のメンバーの目標は、この共通の目的意識に影響を与える可能性がある。ただし、参加する教師の学校ごとに、教師をPLNに参加させる理由はさまざまである。PLN、学校、個人の各レベルの目標は同一である必要はなく、すべてのメンバーがPLNに参加するまったく同じ目標や理由を共有する必要はないが、参加者の選択を導くのに役立つ基本的な優先事項または原則が少なくとも1つ必要である。目標が互いに矛盾しているとPLNは効果的ではない。参加者の目標が一致し、PLNメンバーが協力する理由について同意するほど、有益で生産的な環境を維持し、全員の期待に応えることが容易になる。PLNの開始時にPLNの共通目標が明確に決定されていなくても、メンバー全員が協力してそのような目標を策定し、その後その目標に向かって取り組むことが重要である。明確で合意された焦点は、他のあらゆる種類のイニシアチブや活動に気を取られるリスクなしに、実際に能力を構築し、学習を共有するためのビジョンと方向性を提供する。このような焦点は、教育実践にも大きな影響を与えることがわかっている(Poortman & Brown 2018, 12-13; Brown 2020, 22; Hubers & Poortman 2018, 197)。

②協同(collaboration)

最も頻繁に引用される支援条件は協同である。PLNは、公式な関係と非公式な関係のネットワークを確立することで機能し、それによって重要かつ根深い教育問題に取り組むための相互接続されたアプローチを生み出す。ネットワークの各参加者が提供する知識、スキル、能力の多様性は、「重要な組織資産」を表し、他の人に提供することができる。そのため、PLNにおける協同には、表面的な助け、

支援、援助のやり取りを超えた「深い」協同が求められる。深い協同には、教師がアイデアを交換するだけでなく、指導を導く根本的な信念について話し合うことも含まれる。教師がネットワーク内で利用可能な社会的資本を活用できるようにするタイプの協同のみが、PLN が効果的に機能することを保証する。つまり、ネットワーク内の協同には、相互の義務の誘発、相互依存の促進、教師の実践を他の人の精査にさらすこと、教育と学習へのアプローチの開発に関する自発性を奨励することが含まなければならない (Poortman & Brown 2018, 13; Brown 2020, 19; Hubers & Poortman 2018, 198)。

またイノベーションの創出という観点からも協同の重要性が言われている。PLN は、教師とスクー
ルリーダーを、実践の協同探究者、およびイノベーションの立案者およびエージェントとして関与させる。自らの実践を再考し、状況に合ったイノベーションを生み出し、日常の仕事の文脈の外で他の人々と新たな実践と学習を共有することを可能にする。研究によれば、協同探究 (collaborative inquiry) に従事する教師は、目標に注意を払い続け、新しいアイデアを試し、イノベーションへの取組を続ける可能性が高くなるという (Schnellert 2020, 2-3)。

③省察的な専門的探究 (reflective professional inquiry)

3つ目の条件は、省察的な専門的探究である。これは、教師が深刻な教育上の問題や課題について行う協同の対話を指す。それは日常の実践で何が起きているかを他の人と話すことだけではない。教師は、指導に関する根底にある信念について話し合い、教育上の動機を共有し、効果のない指導ルーチンを積極的かつ集団的に疑問視し、その課題に対応するための積極的な方法を見つける必要がある (Poortman & Brown 2018, 13; Brown 2020, 23; Hubers & Poortman 2018, 199)。

省察的な専門的探究は、「学習する会話 (learning conversations)」を通じて最もよく達成されると考えられている。学習する会話とは、次のようなものであると考えられている (Earl & Timperley 2008)。(1) 表面的な議論や挑戦ではなく、本質的に思慮深い。(2) 教育実践の問題に焦点を当てている。(3) 実際の実践形式と潜在的な実践形式のエビデンスに基づいている。(4) 生徒にプラスの影響を与える改善された実践の開発に関心がある。重要なのは、学習する会話が、学校の基本的な目的などの問題や、時間の経過とともに蓄積された実践パターンの影響に関する教師の集団的な問いを促進することである。学習会話は、多くの知識を総合し、新しい理解と発展を可能にするという意味で、新しい知識の「創造」をもたらすものである。

④リーダーシップ (leadership)

4つ目の条件はリーダーシップである。第一に、ネットワークが効果的に機能することを保証するには、ネットワーク自体にリーダーシップが必要である。ネットワークは、その性質上、公式で契約的なもの、または非公式で自発的なものになり得る。公式で契約的なネットワークは、通常、目標指向的であり、より安定した関係性パターン、意図的な相互作用、および組織の取り決めや規則の形をとった構造の恩恵を受ける。ネットワークのリーダーシップとガバナンスは、仲介のない共有ガバナンスから1つの組織による高度な仲介まで、また参加者主導から外部主導までさまざまである。高度に仲介されたガバナンスは、ネットワークが大きいほど効果的である傾向があることが示唆されている。一方、共有ガバナンスは、信頼がネットワーク全体に浸透し、小規模ネットワークのより均質な性質がネットワーク参加者間のボトムアップの協同の強力な基盤を提供する場合に最も効果的である可能性が高い。

第二に、教師がネットワーク活動に有意義に参加し、この参加が教師の自らのホームの学校内で違い

を生み出すことを保証することは、リーダーとしての学校長の役割である。集中力を刺激し、知的および実用的なサポートを提供し、開発をモニタリングし、情報を広める上で重要な役割を果たす。さらに、時間やその他リソースを提供することも重要な役割である（Poortman & Brown 2018, 13; Brown 2020, 24-25; Hubers & Poortman 2018, 199-200）。

⑤グループおよび個人の学習（group and individual learning）

5つ目の条件は、グループと個人の学習である。個人学習とグループ学習の両方に明確な注意を払うべきであり、これも有効性を促進する。個人学習とグループ学習をコラボレーションの概念と結び付けることは、効果的に促進された時間を他者と過ごすことで、教師の仕事に対する理解が深まるという仮定に基づいている。したがって、個々のメンバーの事前の知識と動機は、自分自身の学習に影響を与えるだけでなく、他者の進歩にも影響を与える。しかし、さまざまなバックグラウンドを持つ個々のメンバーがいると、一部の PLN メンバーが焦点領域に関して思考や学習で先行している（または急速に進んでいる）場合や、一般的に PLN 活動に時間を費やす意欲が高い場合には、妨げになることがある。同時に、さまざまな視点が議論や考察の材料となり、すべての参加者が学習できる場合、バックグラウンドの多様性は利点にもなりうる（Poortman & Brown 2018, 14; Hubers & Poortman 2018, 198）。

⑥境界越え（boundary crossing）

PLN による学校改善を持続させるために重要な最後の条件は、境界を越えることである。これは、特定の種類の知識共有を指す。コミュニティに参加している人々（共通の歴史を持ち、それに取り組む方法とそれについて話す方法をすでに知っている）と、そうでない人々の行動の間に不連続性が生じる可能性がある。この不連続性は境界と呼ばれる。境界を越えることを可能にする知識仲介は、これらの不連続性を減らすか、そもそも不連続性が発生するのを防ぐのに役立つ。効果的な知識仲介は、単に新しい知識を広めたり、新しい実践について個人に情報を提供したりする以上のことを伴う。むしろ仲介とは、あるコミュニティから別のコミュニティにイノベーションを効果的に伝え、そのコミュニティの理解と行動に変化をもたらすことである（Hubers & Poortman 2018, 201-202; Brown 2020, 52-53）。

ネットワーク内で、PLN と参加校の間の唯一のつながりである「仲介者」は、つながりを確立するという困難な役割を担っている。仲介者は、PLN と学校コミュニティ全体の同僚との間で知識を共有する責任がある。仲介者は、識別、調整と熟慮、変革の活動を行うことで、これらのつながりを作ることができる。識別では、参加校の現在の実践と PLN が提案する新しい実践がどのように異なるかを明確にする。これを行うには、PLN メンバーと学校内の他の同僚がそのような違いについて話し合う必要がある。調整と熟慮では、このプロセスがさらに一步前進する。PLN メンバーと他の同僚はまず、情報交換と協同のための共通の手段と手順を探す。これは例えば、PLN 内で開発された新しい実践に関する新しいルーチンの編成と作成にコミュニケーションを集中させることを意味する。また互いの視点を取り上げ、それらの視点から現在の実践と提案された実践を検討する。一方、変革は、組織の変化が既存の実践の変化という形で目に見えるようになるプロセスである。さまざまな関係者が疑問や問題に直面し、それらが共有されていることを認識し、これらの問題を克服するための新しいアイデアを開発し、その後それを実行に移す。学校全体の改善、最終的にはシステム全体の改善は、PLN が最終的に参加校の変革につながり、それが他の学校や政策立案者との交流にも役立つ場合にのみ実現できる（Poortman & Brown 2018, 15-16）。

フーバーズは、境界オブジェクト（ツールキットやマニュアルなど）はこの識別、調整と熟慮、変革のプロセスで新しい知識を共有するのに役立つ可能性があるとし唆している（Hubers 2016; Brown 2020, 64-65）。ただし、境界オブジェクトの使用は、対面での関わりと組み合わせると通常より効果的である。ネットワークメンバーが学習を共有するときは、学んだことの概要を示すだけでなく、日常の実践コミュニティ内の他の人が、この学習を自分で取り入れて定着させる方法を理解できるように支援する必要がある。したがって、最も効果的な学習ネットワークとは、対面コミュニケーションと境界オブジェクトの使用を通じてネットワークからの情報を日常のコミュニティに埋め込むことで情報を共有し、コミュニティ内の他の人々がこの新しい知識を活用し、それをどのように活用するかを理解できるようにするネットワークである。

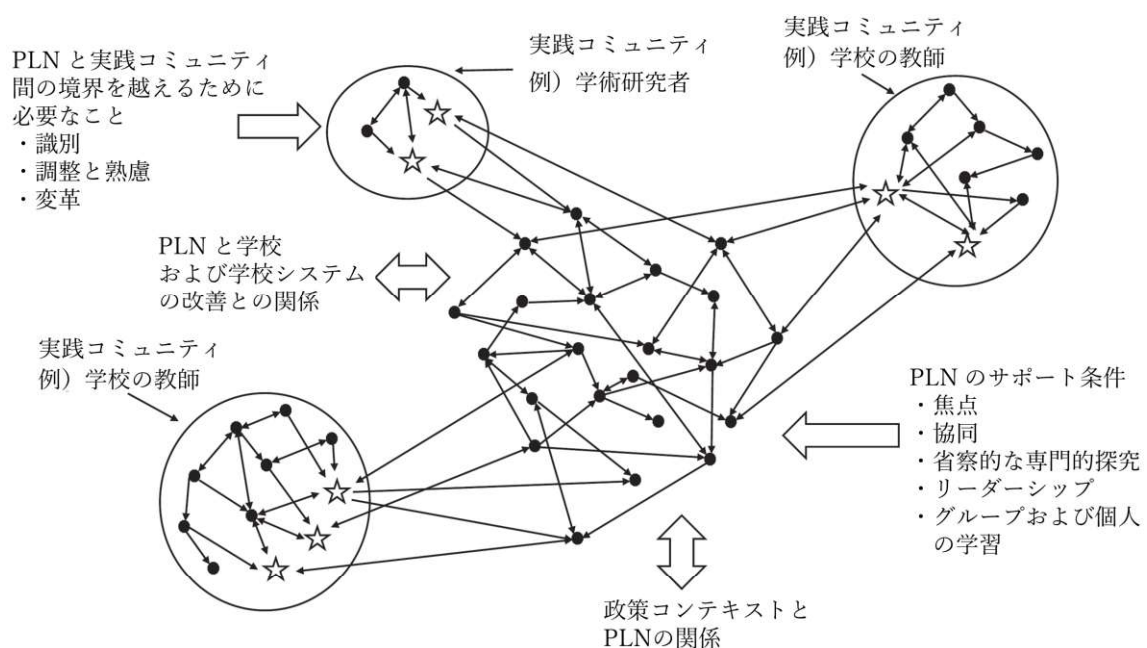


図2 ネットワークの仕組みに関する行動理論 【出典】Brown & Poortman 2018, 17.

図2は、図1のモデル図を拡張して、上記の要素を含めたものとなっている。図の右側には、PLNが効果的に機能し、生徒の成果にプラスの影響を与える可能性のある専門的な学習を生み出すために必要な条件（焦点、協同、省察的な専門的探究、リーダーシップ、グループおよび個人の学習）が含まれている。また、PLN内で行われる学習と活動が、ネットワークメンバーが所属する学校や実践コミュニティの実践に影響を与える場合に必要な境界を越える側面も左上に示されている。最後に、学校、政策環境、およびPLNの関係を決定する条件がある。学校は学校改善のためにPLNの使用を望み、政策はそれを推奨するかもしれないが、不一致が生じる可能性がある。特に、指導と学習に前向きな変化を促すためにPLNメンバーによって必要であると結論付けられるものと、現在の規範と確立された実践との間に不一致が生じる可能性がある。同様に、PLNが効果的であるために必要な学習活動の種類は、生徒の成果を向上させるという現時点での要件と衝突する可能性がある。その関係が真ん中の矢印で表現されている。

おわりに

本稿では、昨今世界的に進展を見せているも、我が国では理論的研究が未発達の状態にある「専門的学習ネットワーク」の概念について、諸外国における研究知見を踏まえ、その理論的基礎を提示した。

なお実践に目を転じれば、我が国では、「専門的学習ネットワーク」と呼称しなくとも、個々の教師が私的に学校を超えて学習ネットワークを形成する取組の歴史がある。「さまざまなネットワークタイプを網羅する」ブラウンらの定義によれば、おそらく多くの取組を PLN と呼称できるだろう。しかし忘れてはならないのが、PLN では学校を超えたシステムの改善をも視野に入れている点である。

難題は、「PLN が自動的に学校やシステムの改善につながるわけではないことがわかっている」(Brown & Poortman 2018, 11) 点にある。そこで重要な役割を担うのが「境界越え」を促す仲介者である。大学（とりわけ教職大学院）の研究者はその担い手の一つになるだろう。

冒頭でも述べたが、本稿の研究動機はもともとエビデンスに基づく政策・実践の研究領域に由来するものであった。PLN には研究学習ネットワーク (RLN) と呼ばれる「研究を踏まえた新しい教育実践を大規模に展開できるように設計された特定のタイプの PLN」(Brown 2020, 81) が存在する。そこでは研究者は単に研究成果を発信するだけでなく、仲介者としての役割を発揮することが期待されよう。我が国においてどれだけの大学研究者がこうした役割を現実果たしているのか定かではないが、PLN (RLN) としてエビデンスに基づく政策・実践の取組を深めていく上では、同時に仲介者としての大学研究者の役割についても検討を深めていく必要があるだろう。

引用文献

- 小柳和喜雄 (2018) 「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」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』4号, 129-138.
- 小柳和喜雄 (2019) 「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」『学校教育実践研究』11号, 1-10.
- 桐村豪文 (2023) 「エビデンスに基づく政策・実践と教育ガバナンスー第1世代から第2世代, 第3世代へー」『日本教育行政学会年報』49号, 44-63.
- 三好達也 (2023) 「「附属池田中学校を中心とした専門的学習ネットワーク」の構築に向けた教員研修プログラム (イケトワーク) の開発」『大阪教育大学実践課題研究報告書・要旨集』.
- Armstrong, P. (2015). Effective partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence. London: Department for Education.
- Brown, C. (2020). The Networked School Leader: How to improve teaching and student outcomes using learning networks. Emerald Publishing.
- Brown, C., & Flood, J. (2019). Formalise, Prioritise and Mobilise: How School Leaders Secure the Benefits of Professional Learning Networks. Bingley: Emerald Publishing.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). Introduction. In Chris Brown & Cindy L. Poortman (Eds.) Networks for Learning. London: Routledge, 1-9.
- Crowley, B. (2014). 3 Steps for building a professional learning network. Education Week Teacher, December 31. Retrieved from <https://www.edweek.org/tm/articles/2014/12/31/3-steps-for->

- building-a-professional-learning.html
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Earl, L. M., and Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. New York: Springer Science and Business Media.
- Hargreaves, A. (2018). Foreword. In Chris Brown & Cindy L. Poortman (Eds.) *Networks for Learning*. London: Routledge, xxi - xxii.
- Hubers, M. D. (2016). *Capacity building by data team members to sustain schools' data use*. Doctoral Dissertation. Enschede, The Netherlands: Gildeprint.
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2022). *Professional Learning Networks in Design-based Research Interventions*. Bingley: Emerald Publishing.
- Lazarová, B., et al. (2020). *Leading Learning Networks in Education: Theoretical Framework and School Leaders' Perspectives across Europe*. Brno: Masaryk University Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional Communities and Student Achievement—a Meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement* 22 (2): 121–148.
- Pino, M., Gonzalez, A., & Ahumada, L. (2020). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systematic Change in Challenging Contexts*. Bingley: Emerald Publishing.
- Poortman, C. L., & Brown, C. (2018). The importance of Professional Learning Networks. In Chris Brown & Cindy L. Poortman (Eds.) *Networks for Learning*. London: Routledge, 10-19.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64:1, 95-112.
- Schnellert, L. (2020). Exploring the Potential of Professional Learning Networks. In Leyton Schnellert (Ed.) *Professional Learning Networks*. Bingley: Emerald Publishing, 1-16.
- Schnellert, L., Fisher, P., & Sanford, K. (2018). Developing Communities of Pedagogical Inquiry in British Columbia. In Chris Brown & Cindy L. Poortman (Eds.) *Networks for Learning*. London: Routledge, 56 -74.
- Stoll, L. (2010). Professional Learning Community. *International Encyclopedia of Education*, 151–157.
- 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., & Carpenter, J.P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34.
- Vangrieken, K., Meredith, C. Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher Communities as A Context for Professional Development: A Systematic Review. *Teaching and Teacher Education* 61: 47–59.
- Washington, S. A. & O'Connor, M. T. (2020). Collaborative Professionalism Across Cultures and Contexts. In Leyton Schnellert (Ed.) *Professional Learning Networks*. Bingley: Emerald Publishing, 17-48.

Basic Research on Professional Learning Networks

Takafumi KIRIMURA

This paper is intended to provide a theoretical foundation for Professional Learning Networks (PLN). According to Louise Stoll, “the increased complexity of a fast-changing world has brought new challenges for schooling that are too great for those in any one school to address alone.” The concept of PLNs is needed in response to these circumstances. However, research on the topic is still in its infancy in Japan, and theoretical research on it in particular is still underdeveloped.

This paper discusses what PLNs are, how they are currently developing around the world, and what the conditions are for their success.

Perhaps the most cited definition of PLNs in the field is this one by Chris Brown and Cindy L. Poortman: “any group who engage in collaborative learning with others outside of their everyday community of practice, in order to improve teaching and learning in their school(s) and/or the school system more widely.” This definition is further illustrated visually in the model diagram.

PLNs are developing not only in Europe and the United States but also in Latin America, and their form, content, and names vary depending on the context in which they are located.

Research suggests that the use of PLNs can lead to improving teaching practices and student learning. However, their use does not automatically lead to improving practice. Several conditions must be in place: focus, collaboration, reflective professional inquiry, leadership, group and individual learning, and boundary crossing.