

【原 著】

特別支援学校における「専門職の学習共同体」の醸成
－カリキュラム・マネジメントおよび専門性の継承・向上の
実現との関係性に着目して－

藤井 裕士 熊谷 慎之輔 三沢 良

Implementing a Professional Learning Community(PLC) at Special Needs Schools
Focus on the Relationships among the PLC, the Curriculum Management and the Realization of
passing on expertise

Yushi FUJII, Shinnosuke KUMAGAI, Ryo MISAWA

2020

岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

特別支援学校における「専門職の学習共同体」の醸成 ーカリキュラム・マネジメントおよび専門性の継承・向上の 実現との関係性に着目してー

藤井 裕士※1 熊谷 慎之輔※2 三沢 良※2

全国の特別支援学校〔聴覚障害部門〕を対象に、カリキュラム・マネジメントの実施や「専門職の学習共同体」の醸成、専門性の継承・向上の実現に関する質問紙調査を行った。収集したデータをもとに相互の関係性を分析した結果、「専門職の学習共同体」を醸成している学校においては専門性を継承・向上している実感が高いことが明らかとなった。また、実施するカリキュラム・マネジメントの質（内容）として「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」、「カリキュラム開発のための協働の場づくり」等のカリキュラムを基軸に教職員間のつながりを深める取組を行っている学校においては、「専門職の学習共同体」の構成因子のうち「学校内の信頼関係」、「目標の共有」、「学校内外の協働」が醸成されていることが示された。このことから「専門職の学習共同体」を効果的に醸成していくためには、質の高いカリキュラム・マネジメントを実施する必要性が示唆された。

キーワード：専門職の学習共同体，特別支援学校版 PLC 構成因子，カリキュラム・マネジメント

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題と目的

現在、学校現場の抱える課題は多様かつ複雑になっている。学校の教職員に求められる知識・技能は更新され続け、とりわけ、障害種ごとに異なる専門性を必要とする特別支援学校においては専門性の継承・向上が大きな課題とされている。中でも、特別支援学校〔聴覚障害部門〕の設置数は他の障害種と比較した際に、視覚障害部門、病弱部門と並び少数で、1校しか設置されていない県も多い。そのため、特別支援学校〔聴覚障害部門〕においては、専門性の継承・向上がかねてより課題といわれ続けてきた。このことを裏返せば、他の障害部門よりも専門性の継承と向上のための工夫が組織的に行われてきたといえる。しかし、近年の人工内耳や補聴器等の医療、科学技術の進歩も影響し、子どもの在籍数は減少傾向にあり、それは教職員数の減少につながっている。そのため、教職員の異動や退職に付随して、専門性の継承と向上を図る必要性が課題として強く認識されている。

持続的に教職員の専門性を高め続ける学校づくりに示唆に富むのは、「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community)」(以下: PLC) 論である。

PLC とは「受け持つ生徒たちにとってより良い結果を達成するために、集合的な探究やアクションリサーチの継続的なプロセスのなかで協同的に活動することに尽力する教育者たち」(DuFour 2008)を指す。より平易に言い換えれば、子ども達の学びと成長のために持続的に学び合い、専門性を高め続ける教職員を中心とした集団である。それでは、PLC はどのように醸成することができるのだろうか。

PLC 醸成の鍵を握るのはカリキュラム・マネジメント(以下:CM)である。先行研究においてCMとPLCの関連は指摘されており、熊谷・藤井(2019)は、CMにShein(2016/2009)の文化の「学習/変革のモデル」の考え方を取り入れることで、PLCを醸成するプロセスを示した。しかし、特別支援学校には、一つの学校の中に複数の部門や学部、学科が設置されていること等の様々な独自性があるが、特別支援学校を対象としたCMによるPLC醸成に関する先行研究は管見の限りなかった。また、CMとPLCの関係性は実証的には明らかにされていない。

そこで、本研究では特別支援学校におけるCMの実施の有無や実施されるCMの質(内容)、PLCの醸成、専門性の継承・向上のそれぞれの関係性を明らかにすることを目的とし、全国の特別支援学校〔聴覚障害部門〕を対象とした質問紙による調査を行った。

II 研究方法

1 調査対象者と実施手続き

2019年7月～8月に、全国の特別支援学校〔聴覚障害部門〕117校を対象として、質問紙の郵送と調査協力の依頼を行い、回答記入後の質問紙は返信用封筒によって回収した。各学校に対し、校長、校長以外の管理職、教務、CMを学校で中心となって取り組む教職員から任意の1名を選出した上で、質問紙へ回答を求めた。117校中68校から質問紙への回答が得られ、回収率は58.1%であった。

回答の得られた特別支援学校に設置されている障害部門は、聴覚障害のみが50校(73.5%)、聴覚障害以外の障害種の部門を併設した学校が17校(25.0%)、無回答が1校であった。そのうち、併設されている部門については、知的障害部門が17校(100%)、肢体不自由部門が8校(47.0%)、視覚障害部門が5校(29.4%)、病弱部門が5校(29.4%)であり、複数の障害部門を併設している全ての学校で、知的障害部門を併設していた。また、全ての障害種の幼児児童生徒を対象としている総合支援学校もあった。

回答者は校長が7名(10.2%)、校長以外の管理職が28名(41.1%)、教務が29名(42.6%)、その他(主席、主幹教諭等)が4名(5.9%)、無回答1名であった。

また、分析にはHAD(ver.16_031)(清水2016)を使用した。

2 質問紙の構成

質問紙は「CMの実施」、「PLCの醸成」、「専門性の継承・向上」に関する3部構成とした。

(1) CMの実施

①CMの実施の有無

CMに関する取組について「行っていない(ア)」、「意図的ではないが関連する取組を行っている(イ)」、「意図的に行っている(ウ)」の中から、いずれか一つを選択する形式で回答を求めた。(イ)、(ウ)を選択した回答者には、具体的にどのようなCMを実施しているのか、以下のCMの質を尋ねる質問への回答を求めた。

②CMの質

CMの質については、各学校におけるCMの実施内容を尋ねる質問と選択項目を作成した。その詳細は以下の通りである。

まず「CMの推進者(CMを校内で誰が中心となって推進しているか)」に関して、「校長」、「管理職」、「教務」等の選択肢の中から該当する教職員全ての選択を求めた。

次に「学校全体で現在実施している(または過去に実施した)CM」について、田村(2016a)の「カリキュラムマネジメントの対象」に基づきCMの取組に関する4項目を作成した。1つ目は「達成可能な目標の設定」(教育目標、めざす子ども像、経営計画等を具体的に達成可能なものにする)、2つ目は「カリキュラムの改善」(単位時間や単元、年間のカリキュラム等について、目標と手だてを明確にし、授業を計画、展開し、振り返り、次の授業・単元や次年度のカリキュラムをさらによいものにする)、3つ目は「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」(カリキュラム関連文書(教育課程、年間指導計画、単元計画等)を使って、目標や内容の関連性・系統性、手立て等を「見える化」し、それを共有・継承する場や機会をつくる)、4つ目は「カリキュラム開発のための協働の場づくり」(カリキュラム開発のための組織体制の整備、研究時間の捻出や組織的な学習機会の確保を行い、学校全体で前向きにカリキュラム開発に取り組む雰囲気等をつくる)であった。これに「該当無し」の項目を加え、これらの中から該当するもの全ての選択を求めた。

更に、「個別の指導計画、個別の教育支援計画等を活用して行っている取組」に関して田村(2016a)の「カリキュラムマネジメントの対象」に基づき2項目を作成した¹⁾。1つ目は「個別の指導計画等を活用したカリキュラム改善」(個別の指導計画の評価等を、カリキュラム(教育課程、年間指導計画、単元計画等)の改善につなげている)、2つ目は「個別の指導計画等の共有の場づくり」(個別の指導計画等を使って、学部、或いは学校全体でそれを共有し、意見交換を行う機会を設定している)であった。これに「該当無し」の項目を加え、これらの中から該当するもの全ての選択を求めた。

(2) PLC の醸成

PLC の醸成については、福島ら (2017) の日本版 PLC 構成因子 (「校長の支援的・促進的リーダーシップ」, 「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」)²⁾ の項目, Hipp & Huffman (2010) のイノベーション配置図, 田村 (2016b) のカリキュラム・マネジメントチェックリストの項目を参考に作成した。その際, 質問項目には特別支援学校の組織的な特性として考えられる「一つの学校の中に複数の学部や学科が存在すること」, 「県によっては学部や学科ごとに管理職が配置されていること」, 「家庭・地域社会とのつながりが密であること」を加味した。なお, 作成した質問項目については, 教職歴 10 年以上の教職大学院の現職院生 4 名, 教育学と心理学を専門とする大学教員 2 名との協議を経て内容を吟味した。さらに先の教職大学院生のうちの 2 名へのプレテストの結果を踏まえて表現の微修正を行った。その結果, 調査に使用する 34 項目を決定した。各質問項目への回答は「全くあてはまらない(ア)」, 「あてはまらない(イ)」, 「あてはまる(ウ)」, 「非常にあてはまる(エ)」の 4 件法により, 実感として最も近いもの 1 つの選択を求めた。

(3) 専門性の継承・向上の実現

学校で「教職員の専門性を継承・向上することを実現できていると思うか」という質問に対し, 「実現できていない(ア)」, 「あまり実現できていない(イ)」, 「概ね実現できている(ウ)」, 「充分に実現できている(エ)」の中から実感として最も近いもの 1 つの選択を求めた。

III 結果

1 特別支援学校〔聴覚障害部門〕における PLC の構成因子

(1) 「PLC の醸成」に関する因子分析

「PLC の醸成」と「CM の実施」や「専門性の継承・向上の実現」との関係性を明らかにするために, まずは特別支援学校における PLC の因子構造を明らかにした。

「PLC の醸成」に関する 34 項目 (ダミー項目の 3 項目は除外) を対象に因子分析 (最小二乗法, プロマックス回転) を行った。因子の抽出数は日本版 PLC の構成因子数と同じ 5 因子を指定して分析した。いずれの因子も固有値は 1 以上を示し, 5 因子による累積寄与率は 62.3% を示した。因子負荷量 0.35 の値を基準とし, それに満たなかった 3 項目, 2 つ以上の複数の因子に 0.35 以上の高い因子負荷量を示した 2 項目を削除した³⁾。

最終的な因子分析の結果を表 1 に示す。この因子分析の結果は, 福島ら (2017) の日本版 PLC と類似した構造が認められたため, 日本版 PLC と比較しながら命名を行った。第 I 因子は, 学校内の教職員同士, 教職員と子ども, 子ども同士の信頼関係に関する内容で構成されるため, 日本版 PLC に倣い「学校内の信頼関係」と命名した。第 II 因子は, 教職員を中心としながら保護者や地域の積極的な学校運営への関与を受けて目標を具現化するプロセスを含め, 校内にある

表1 特別支援学校版 PLC 構成因子

項目	因子				
	I	II	III	IV	V
第Ⅰ因子「学校内の信頼関係」					
29: 教職員は互いに信頼, 尊重し自分の「思い」を伝え合うことができる	1.01	-.05	-.11	-.13	-.02
31: 教職員間で互いの成果に気づき, 認め合っている	.99	-.05	.14	-.21	-.14
30: 教職員は話し合いにおいて, 多様な意見を尊重している	.84	-.08	-.05	-.20	.24
28: 教職員は新しい教育実践に挑戦している	.58	.16	.11	.18	-.25
32: 教職員間で互いを思いやり, 助け合っている	.56	.16	-.13	.09	.37
33: 教職員と子どもは互いに信頼し, 尊重し合っている	.54	.28	-.14	.16	.07
17: 教職員間で学び合う関係がある	.37	-.07	.23	.31	.17
第Ⅱ因子「管理職の支援的・促進的リーダーシップ」					
4: 役割を担った教職員が円滑に業務を遂行できるように管理職が支援している	-.02	.98	-.11	-.06	.01
3: 管理職は教職員を信頼し, 新しい挑戦を推奨している	.10	.81	-.11	.07	.02
2: 管理職は重要事項に関する決定の際に, 教職員の意見や考えを踏まえている	-.12	.66	.27	-.22	.18
5: 管理職は教職員同士で実践を振り返り学び合うことを促している	.24	.60	.03	.00	-.18
1: 管理職は教職員に対して情報を共有している	-.12	.49	.24	-.17	.24
第Ⅲ因子「目標の共有」					
13: 教職員間で自身の教育観, 子ども観, 指導観, 経営観などの価値観を話し合う機会がある	.30	-.21	.67	.10	-.02
11: 教職員が校内研究・研修に取り組む際に, 「子どもの学びと成長」に焦点をあてている	.08	-.04	.66	-.15	-.02
15: 教職員間でデータ等を活用して教育活動の振り返りを行っている	-.06	.14	.65	.06	.08
16: 教職員は同僚との話し合いを通して, 子どもの課題, 教育活動, 共有した情報などについての認識を共有している	.13	-.08	.61	.03	.13
23: 地域住民は子どものために, 学校行事や課外活動などに積極的に関与している	-.12	-.07	.47	.19	.05
12: 学校評価などで, 学校教育目標や重点目標を評価している	-.27	.17	.47	.04	.10
8: 学校教育目標や重点目標が, 学部, 学級, 各分掌などの目標設定の際に参照されている	.28	.17	.42	.03	-.15
27: 保護者や地域住民は, 学校運営に積極的に関与している	-.10	.12	.38	.08	-.25
第Ⅳ因子「学校内外の協働」					
24: 医療福祉関係者は子どものために積極的に学校に関与している	-.16	-.22	-.02	.72	.18
26: 大学関係者は子どものために積極的に学校に関与している	-.23	-.03	.14	.56	-.14
21: 教職員が教育実践を共有し, 学び合う時間が確保されている	.10	.06	.07	.50	.13
25: 県や市の教育委員会, 教育センター等は積極的に学校を支援している	.11	.24	-.02	.42	-.05
第Ⅴ因子「教育資源の共有」					
20: 教育活動のための教材や教具はすぐに使えるように整理, 整備されている	.13	.01	.02	-.01	.73
19: 教職員が必要な情報にアクセスできるよう, 情報が組織化され, 利用可能になっている	-.12	.09	.00	.11	.72

表 2 特別支援学校版 PLC 構成因子の因子間相関

PLC 構成因子	相関係数			
	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
I 学校内の信頼関係	.52	.46	.44	.36
II 管理職の支援的・促進的 LS	—	.44	.37	.40
III 目標の共有	—	—	.58	.39
IV 学校内外の協働	—	—	—	.34
V 教育資源の共有	—	—	—	—

様々な目標を関連させ、目標に焦点をあてた教育活動を行うことに関する内容で構成されている。そのため、日本版 PLC に倣い「目標の共有」と命名した。第Ⅲ因子は、全ての教職員が円滑に教育活動等の業務を遂行できるように管理職が支援し、教職員が学び合うことを推奨するリーダーシップに関する内容で構成されている。日本版 PLC では「校長の支援的・促進的リーダーシップ」とされているが、特別支援学校では県によっては各部門や各学部に管理職が配置されており、その管理職がトップリーダー的役割を担う場合もあるため、質問項目作成の段階から「校長」を「管理職」と改めた。そのため「管理職の支援的・促進的リーダーシップ」と命名した。第Ⅳ因子は、教職員間で教育実践等を共有しながら学び合うという点で、日本版 PLC の「教職員間の協働」に近い因子であった。しかし、それに加えて学校外の大学関係者、医療福祉関係者、教育行政関係者の積極的な関与や支援に関する内容が含まれているため、「学校内外の協働」と命名した。第Ⅴ因子は、教材・教具、情報を含めた教育資源の共有に関する内容で構成されるため、「教育資源の共有」と命名した。本調査では、聴覚障害部門のみを対象にしたため、特別支援学校全般に一般化した議論をするには制約がある。しかし、特別支援学校に在籍する教職員は、障害部門を限定せず県内の他の特別支援学校間を移動するケースが多い。そのため、聴覚障害部門における学校文化は、県内の他の障害部門における学校文化と共通する部分を多く有している可能性が高い。そこで、以上の5つの因子を特別支援学校版 PLC 構成因子とした。

各因子を構成した項目群について信頼性係数 (α) を算出したところ、第Ⅰ因子～第Ⅲ因子は.80以上、第Ⅳ因子は.64、第Ⅴ因子は.71の値を示したことから、内的整合性は概ね満たされていると判断した。

2 「CMの実施」、「PLCの醸成」、「専門性の継承・向上の実現」の関連

(1) 「PLCの醸成」と「専門性の継承・向上の実現」との関係

「専門性の継承・向上の実現」の状況により「PLCの醸成」に違いがみられるかを検討するため、1要因分散分析を行った。「PLCの醸成」については、特別支援学校版 PLC 構成因子をもとに得点化（各因子を構成する項目への評定値を合計し、項目数で割って算出）した。専門性の継承・向上の実現については、「十分に実現できている（エ）」を選択した学校は存在せず、また「実現できて

表 3 「専門性の継承・向上の実現」による「PLCの醸成」の違い

PLC 構成因子	専門性の継承・向上				F
	概ね実現		未実現		
	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.18	0.32	2.86	0.32	15.04**
II 管理職の支援的・促進的 LS	3.37	0.39	3.06	0.39	9.49**
III 目標の共有	3.17	0.36	2.88	0.32	10.58**
IV 学校内外の協働	3.01	0.37	2.74	0.35	8.48**
V 教育資源の共有	3.10	0.47	2.94	0.43	1.89

** $p < .01$

いない(ア)」を選択した学校は3校であったため、「実現できていない(ア)」、「あまり実現できていない(イ)」の選択は併合し、「概ね実現群」と「未実現群」の2つの群に分類して以降の分析を行った。

分析の結果、専門性の継承・向上について「概ね実現群」は、「未実現群」のと比較して、PLCの「教育資源の共有」を除く、「学校内の信頼関係」($F(1, 62)=8.48$)、「管理職の支援的・促進的リーダーシップ」($F(1, 62)=10.58$)、「目標の共有」($F(1, 62)=9.49$)、「学校内外の協働」($F(1, 63)=15.04$)の4因子の得点が有意に高かった(いずれも $p < .01$) (表3)。このことから、PLCの4因子について醸成されている学校では、専門性の継承・向上を実現できていると実感される可能性が高いと解釈できる。つまり、PLCの醸成が専門性の継承・向上に寄与する可能性が示唆されたといえる。

(2) 「CMの実施」と「PLCの醸成」・「専門性の継承・向上の実現」との関係

続いて、「CMの実施」が「PLCの醸成」や「専門性の継承・向上の実現」につながるかを検討した。「CMの実施」については、「意図的に実施している」と回答した学校を「実施(意図的)群」、「意図的ではないが関連する取組を行っている」と回答した学校を「実施(無意図)群」、「行っていない」と回答した学校を「未実施群」として分析を行った。

まず、各校の「CMの実施」と「PLCの醸成」との1要因分散分析(表4)を行った結果、「学校内外の協働」についてのみ、CMの実施の主効果が有意となった($F(2, 62)=3.15, p < .05$)。多重比較の結果、CM「実施(意図的)群」($M=2.99, SD=0.25$)が、CM「未実施群」($M=2.58, SD=0.38$)よりも有意に高い得点を示した。CM「実施(意図的)群」と、CM「実施(無意図)群」の間、CM「実施(無意図)群」と「CM未実施群」の間にはそれぞれ有意な差は見られなかった。

次に、「CMの実施」と「専門性の継承・向上の実現」とのクロス集計及び χ^2 検定(表5)を行った結果、「CMの実施」と「専門性の継承・向上の実現」との全ての項目間で有意な偏りは見られなかった。

表4 「CMの実施」による「PLCの醸成」の違い

PLC 構成因子	CM の実施						F
	実施(意図的)		実施(無意図)		未実施		
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.09	0.39	3.02	0.34	3.04	0.31	0.26
II 管理職の支援的・ 促進的 LS	3.35	0.43	3.23	0.40	3.00	0.40	2.04
III 目標の共有	3.09	0.40	3.04	0.07	3.03	0.15	0.13
IV 学校内外の協働	2.99	0.25	2.88	0.45	2.58	0.38	3.16*
V 教育資源の共有	3.14	0.54	2.95	0.35	3.00	0.50	1.32

* $p < .05$

表5 「CMの実施」と「専門性の継承・向上の実現」に関するクロス集計結果

CM の実施	専門性の継承・向上 (学校)		
	概ね実現している	実現していない	合計
実施 (意図的)	17(25.4%)	11(16.4%)	28(41.8%)
実施 (無意図)	21(31.3%)	11(16.4%)	32(47.8%)
未実施	3(4.5%)	4(6.0%)	7(10.5%)
合計	41(61.2%)	26(38.9%)	67(100%)

(3) 「CMの質」と「CMの実施」・「PLCの醸成」・「専門性の継承・向上の実現」との関係

意図的にCMを実施している学校においては質の高いCMが実施されているのか、また、「CMの質」が「PLCの醸成」や「専門性の継承・向上の実現」に影響を与えるのかを明らかにするため、「CMの質」と「CMの実施」・「PLCの醸成」・「専門性の継承・向上の実現」の関係性をそれぞれ分析した。「CMの質」については「CMの推進者」、「達成可能な目標の設定」、「カリキュラムの改善」、「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」、「カリキュラム開発のための協働の場づくり」、「個別の指導計画等を活用したカリキュラム改善」、「個別の指導計画等の共有の場づくり」の7項目を使用した。その際、「CMの推進者」については、CMを推進している教職員を「管理職を含む群」と「管理職を含まない群」に分けた。その他の6項目については、「実施群」、「未実施群」に分けて分析を行った。

① 「CMの質」と「CMの実施」との関係

「CMの質」(7項目)と「CMの実施」(CMの実施が意図的かどうか)の関連性を吟味するため、クロス集計及び χ^2 検定を行った。その結果、「カリキュラム開発のための協働の場づくり」についてのみ、回答に有意な偏りが見られた($\chi^2=9.36$, $p < .01$) (表6)。CM「実施(意図的)群」では「実施」の回答が多く、CM「実施(無意図)群」では「未実施」の回答が多かった。

表 6 「CM の実施」と「カリキュラム開発のための協働の場づくり」に関するクロス集計結果

変数	出現値	カリキュラム開発のための協働の場づくり		合計
		実施	未実施	
CM の実施	実施 (意図的)	12(20.0%)	16(26.7%)	28(46.7%)
	実施 (無意図)	3(5.0%)	29(48.3%)	32(53.3%)
	合計	15(25%)	45(75%)	60(100%)

② 「CM の質」と「PLC 醸成」の関係

続いて、「CM の質」(7 項目)が「PLC の醸成」(5 因子)に影響を与えるかを検討するため、1 要因分散分析を行った。その結果、「カリキュラムの改善」の実施群は、未実施群よりも、PLC の「目標の共有」($F(1, 55)=4.60, p<.05$)、「学校内外の協働」($F(1, 55)=6.20, p<.05$)の得点が有意に高かった(表 7)。

また、「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」の実施群は、未実施群よりも、PLC の「学校内の信頼関係」($F(1, 56)=4.94, p<.05$)、「目標の共有」($F(1, 55)=9.04, p<.01$)、「学校内外の協働」($F(1, 55)=6.21, p<.05$)の得点が有意に高かった(表 8)。

更に、「カリキュラム開発のための協働の場づくり」の実施群では、未実施群よりも、PLC の「学校内の信頼関係」の得点が有意に高かった($F(1, 56)=5.56, p<.05$) (表 9)。

加えて、「個別の指導計画等を活用したカリキュラム改善」の実施群では、未実施群よりも、PLC の「目標の共有」の得点が有意に高かった($F(1, 55)=5.44, p<.05$) (表 10)。

一方で、「CM の推進者」(誰が中心となって CM を推進しているのかということ)や、「達成可能な目標の設定」(教育目標が達成可能になっているのかということ)、「個別の指導計画等の共有の場づくり」について、PLC の因子のいずれの得点においても、群間に有意な差は見られなかった。

表 7 「カリキュラムの改善」の実施による「PLC の醸成」の違い

PLC 構成因子	カリキュラムの改善				F
	実施		未実施		
	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.11	0.43	3.01	0.31	0.90
II 管理職の支援的・促進的 LS	3.30	0.42	3.25	0.39	0.28
III 目標の共有	3.18	0.44	3.00	0.29	4.60*
IV 学校内外の協働	3.06	0.41	2.82	0.30	6.20*
V 教育資源の共有	3.11	0.53	3.00	0.40	0.85

* $p<.05$

表 8 「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」の実施による「PLCの醸成」の違い

PLC 構成因子	カリキュラムの「見える化」と共有の場づくり				F
	実施		未実施		
	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.20	0.44	2.98	0.30	4.94*
II 管理職の支援的・促進的 LS	3.35	0.47	3.23	0.35	1.15
III 目標の共有	3.24	0.46	2.95	0.28	9.04**
IV 学校内外の協働	3.08	0.42	2.84	0.31	6.21*
V 教育資源の共有	3.16	0.52	2.99	0.41	1.96

* $p < .05$ ** $p < .01$

表 9 「カリキュラム開発のための協働の場づくり」の実施による「PLCの醸成」の違い

PLC 構成因子	カリキュラム開発のための協働の場づくり				F
	実施		未実施		
	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.25	0.34	3.00	0.36	5.56*
II 管理職の支援的・促進的 LS	3.40	0.46	3.23	0.38	1.87
III 目標の共有	3.17	0.44	3.03	0.36	1.40
IV 学校内外の協働	2.95	0.25	2.92	0.40	0.06
V 教育資源の共有	3.16	0.45	3.01	0.46	1.27

* $p < .05$

表 10 「個別の指導計画等を活用したカリキュラムの改善」の実施による「PLCの醸成」の違い

PLC 構成因子	個別の指導計画等を活用したカリキュラム改善				F
	実施		未実施		
	平均	SD	平均	SD	
I 学校内の信頼関係	3.10	0.39	2.98	0.31	1.55
II 管理職の支援的・促進的 LS	3.33	0.45	3.21	0.35	1.19
III 目標の共有	3.15	0.39	2.92	0.31	5.44*
IV 学校内外の協働	2.99	0.36	2.84	0.38	2.36
V 教育資源の共有	3.11	0.50	2.94	0.37	2.17

* $p < .05$

表 11 「専門性の継承・向上」と「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」クロス集計結果

変数	出現値	カリキュラムの「見える化」と共有の場づくり		合計
		実施	未実施	
専門性の継承・向上の実現 (学校)	概ね実現している	△19(31.7%)	▼19(31.7%)	38(63.3%)
	実現していない	▼3(5.0%)	△19(31.7%)	22(36.7%)
	合計	22(37.7%)	38(63.3%)	60(100%)

※表中の△は人数が有意に多いこと、▼は人数が有意に少ないことを表す。

③「CMの質」と「専門性の継承・向上」の関係

最後に、「CMの質」(7項目)と「専門性の継承・向上の実現」との関連についてクロス集計及び χ^2 検定を行った結果(表11)、「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」についてのみ、有意な人数の偏りがみられた($\chi^2=7.93$, $p<.01$)。「カリキュラムの『見える化』と共有の場づくり」の実施群の学校では、専門性の継承・向上を「概ね実現できている」という回答が多かった。

IV 考察

1 特別支援学校版 PLC の構成因子

全国の特別支援学校〔聴覚障害部門〕を対象とした質問紙による調査と分析を行った。因子分析により特別支援学校版 PLC として5つの構成因子(「学校内の信頼関係」、「管理職の支援的・促進的リーダーシップ」、「目標の共有」、「学校内外の協働」、「教育資源の共有」)が明らかとなった。これらは、日本版 PLC の基本的な構造を維持しつつ、特別支援学校の組織特性に配慮した項目を組み込むことで、その特徴を把握できる有用な尺度ないし測定の手組みとなった。

その大きな特徴は「目標の共有」や「学校内外の協働」に表れている。特別支援学校では通常の学校と比べ、一人ひとりの子どもに対する保護者や医療福祉関係者等との情報交換や協働がより綿密に行われている。そのため、医療福祉等をはじめとする学校外関係者の関与や支援は、日本版 PLC では「支援的な状態・地域性」に含まれているが、特別支援学校版 PLC では、「学校内外の協働」に含まれている。また、日本版 PLC では「目標の共有」の対象が学校内の教職員を中心とされているが、特別支援学校版 PLC では保護者や地域も対象に含まれている。

2 「PLCの醸成」と「専門性の継承・向上」の関係性

「PLCの醸成」が、「専門性の継承・向上」につながるのではないかという仮説のもと、特別支援学校版 PLC 構成因子を活用して「PLCの醸成」と「専門性の継承・向上の実現」との関係性を分析した結果、4つの因子で有意な差が見出され、「PLCの醸成」が「専門性の継承・向上」に寄与することが示唆された。

ただし、PLCの構成因子の中で唯一、「教育資源の共有」には有意な差が見出されなかった。その理由として考えられるのは次の2点である。1点目は測定上の問題である。第V因子の構成項目は2項目と限られており、PLCの因子として十分な内容を反映できていない可能性がある。2点目は専門性の継承を図る上で、校内での教材や教具の蓄積は比較的行われやすい一般的な手立てであるためである。つまり、「教育資源の共有」は専門性の継承・向上に本来寄与が期待できるが、専門性の継承のためにほとんどの学校において実施されているため、今回の調査対象の学校では差が検出されなかった可能性がある。

3 「CMの質」と「PLCの醸成」の関係性

次に、学校における「CMの実施」、とりわけ「CMの質」が「PLCの醸成」に繋がるのではないかという仮説のもと、どのような内容（質）のCMが、どのPLCの因子に影響を与えるかを検討した。結果、CMの実施が意図的であるかどうかは関係がなく、カリキュラムを基軸にしながらか職員のつながりを深めるようなCMの取組が「学校内の信頼関係」、「目標の共有」、「学校内外の協働」に関する「PLCの醸成」に寄与することが示唆された。具体的にいうと、「カリキュラムの改善」に取り組むことが、「目標の共有」、「学校内外の協働」の質を高める。また、「カリキュラムを『見える化』し共有する場をつくること」が「目標の共有」、「学校内の信頼関係」、「学校内外の協働」の質を高める。更に、「カリキュラム開発のための協働の場をつくること」が「学校内の信頼関係」の質を高める。そして、「個別の指導計画等を活用したカリキュラム改善」が「目標の共有」の質を高める可能性が高いことが明らかになった。つまり、カリキュラム関連文書（教育課程、年間指導計画、個別の指導計画、単元計画等）を使って、目標や内容の関連性・系統性等を「見える化」し、それを共有・継承する場や機会をつくることで、教職員間の目標に対する認識を共有するとともに、目標に対する教職員のコミットを高めることが期待できる。そして、教職員間で行われる認識を共有するための対話や同じ目標に対するコミットの高まりは「学校内の信頼関係」を高めることが予想される。また、「見える化」された資料は、校内外の協働に活用できるため、「学校内外の協働」の質を高められるであろう。実際、CMを意図的に行っている学校では「カリキュラム開発のための協働の場づくり」が行われている場合が多く、PLCの「学校内外の協働」が醸成されているという結果も表れている。

ただし、個別の指導計画等の共有の場をつくることは、PLCの醸成には関連しない可能性も示唆されている。特別支援学校の独自性でもある個別の指導計画等には、子どもの実態、課題、目標、指導（支援）内容、指導（支援）方法、評価等が記されており、その文面には教職員の価値観も表面化される。このような、子ども個人について記述した文書については共有するだけでなく、全体のカリキュラム（教育目標、教育内容、教育時数等）の改善に活用することで、個人の価値観を教職員間で共有しつつ組織の価値観（教育目標等）を見直すことにもつながるため、「目標の共有」につながりやすくなると考えられる。

一方、PLCを醸成する上でCMを中心となり推進する教職員の中に管理職が含まれているかどうかは重要ではないことが示唆された。PLCの「管理職の支援的・促進的リーダーシップ」の視点から考えると、管理職自身がCMの推進メンバーに入るかどうかにかかわらず、CMの推進を担う教職員が円滑に業務を遂行できるように支援することが重要と考えられる。他には、PLCを醸成する際に、教育目標が達成可能になっているのかどうかは重要ではない可能性が示唆された。CMでは教育目標を達成することが大きな目的とされているが、教育目標が達成可能なものになっているということは大前提として、教育目標が意識された教育活動等の取組が、教職員によって日常的に行われることが重要であるか

らではないだろうか。

4 「CMの質」と「専門性の継承・向上」の関係性

最後に、どのような内容（質）のCMが専門性の継承・向上に影響を与えるかを分析した結果、「カリキュラムを『見える化』し共有する場をつくること」が専門性の継承・向上に寄与することが示唆された。専門性の継承・向上には、その学校の中で大切にされている価値観を含めた知識・技能を教職員間で伝え合い、高め合っていくという側面がある。カリキュラム関連文書（教育課程、年間指導計画、単元計画等）には、これまで、学校の中で大切にされてきたことが含まれている。これらを使って、目標や内容の関連性・系統性、手立て等を「見える化」し、それを共有する場をつくることで、知識・技能を伝え合うことになりうるのではないだろうか。こうした取組は、専門性の継承・向上のための基本的な事項であるともいえるが、本調査の結果では約63%（38校）の学校では実施されていなかったことから、学校における専門性の継承・向上への大きな手がかりになると考える。

5 総括

ここまでの考察を整理すると、カリキュラムを基軸としながら教職員間のつながりを深めるようなCMの取組が「学校内の信頼関係」、「目標の共有」、「学校内外の協働」の質を高めPLCを醸成し、PLCの醸成は専門性の継承・向上に寄与しうることが明らかになった。今後、教職員間のつながりをより意識したCMの取組によって、「目標の共有」、「学校内の信頼関係」、「学校内外の協働」に関連したPLCがどのように醸成されていくのかを学校現場における実践研究を通して明らかにしていきたい。また、本研究の知見をもとに、他の障害部門も含めた研究へと広げ精緻化を図っていきたい。

参考・引用文献

- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R., *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- E. H. シャイン（尾川丈一監訳、松本未央訳）『企業文化－ダイバーシティと文化の仕組み－』（*The Corporate Culture Survival Guide*, John Wiley & Sons, 2009）、白桃書房、2016年。
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education, 2010.
- 熊谷慎之輔、藤井裕士『「専門職の学習共同体」としての学校の実現をめざしたカリキュラム・マネジメントに関する基礎研究－カリキュラム・マネジメントのプロセスに着目して－』、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』、第

172号, 2019年, pp. 1-9。

清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」, 『メディア・情報・コミュニケーション研究』, 第1巻, 2016年, pp. 59-73。

田村知子「カリキュラムマネジメントのポイントと組織体制」, 『学校ぐるみで取り組むカリキュラム・マネジメント』, ぎょうせい, 2016年 a, pp. 22-25。

田村知子「カリキュラムマネジメントの全体構造を利用した実態分析」, 田村知子, 村川雅弘, 吉富芳正, 西岡加名恵編著『カリキュラムマネジメントハンドブック』, ぎょうせい, 2016年 b, pp. 36-51。

福島真治, 佐々木織恵, 大庭梓, 栗田晃宏「専門職の学習共同体 (PLC) の構成要因に関する検討」, 『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』, 第37号, 2017年, pp. 109-131。

註

- 1) これらの項目も, 先に触れた「カリキュラムマネジメントの対象」(田村 2016a)を参考に作成したが, 「達成可能な目標」と「カリキュラム開発のための協働の場づくり」に関する項目は割愛した。その理由は, 個別の指導計画等の性質から達成可能な目標の設定は全ての子どもを対象に行われているはずであるため, また, 個別の指導計画等は全ての学校で作成(開発)されているため, これらの項目を設けてもほぼ 100%実施の回答が得られると推察されたからである。
- 2) わが国の学校における PLC を実証的に検討した福島ら(2017)は, 因子分析により日本版 PLC の構成因子として「校長の支援的・促進的リーダーシップ」(教師の主体性や挑戦性を促し, 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等), 「教職員間の協働」(子どもの学びや成長の現状や自らの教育実践の実態の把握や, その成長と課題に関する教職員間の認識の共有等), 「支援的な状態・地域性」(学校の規範, 教員の近接, コミュニケーションシステム, 職員にとっての時間と空間といった様々な状態), 「目標の共有」(学校目標と分掌や学年等の目標間の連動, 目標の児童生徒の成長への焦点化等), 「学校内の信頼関係」(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)の5因子を析出した。
- 3) 削除された項目は, 「7: 教職員が学校教育目標や重点目標の見直しに関与している」, 「22: 保護者は子どものために, 学校行事やPTA活動などに積極的に参加している」, 「9: 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」, 「10: 教職員は学校教育目標や重点目標を意識して教育活動や経営活動を行っている」, 「14: 教職員間で互いに授業の公開や参観を行っている」の5項目である。

付記 本稿は、令和元年度科学研究費補助金・奨励研究（19H00055）の研究
成果の一部である。

Implementing a Professional Learning Community(PLC) at Special Needs Schools
Focus on the Relationships among the PLC, the Curriculum Management and the
Realization of passing on expertise

Yushi FUJII*1, Shinnosuke KUMAGAI*2, Ryo MISAWA*2

Keywords: Professional Learning Community, PLC index of Special Needs Schools,
Curriculum Management

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Course), Okayama University

*2 Graduate School of Education, Okayama University
