〈研究論文〉

新たな学校ガバナンスにおける「教育の専門性」の再定位(2)

――小学校教員の専門性認識に関する分析を中心に――

浜田博文
安藤知子
山下晃一
加藤崇英
大野裕己
髙谷哲也
照屋翔大
朝倉雅史
髙野貴大

〈研究論文〉

新たな学校ガバナンスにおける「教育の専門性」の再定位（2）

――小学校教員の専門性認識に関する分析を中心に――

浜田博文[*1]
安藤知子[*2]
山下晃一[*3]
加藤崇英[*4]
大野裕己[*5]
髙谷哲也[*6]
照屋翔大[*7]
朝倉雅史[*8]
髙野貴大[*9]

Ⅰ．はじめに

いま進行する学校ガバナンス改革は，*非*教職者の参画を必須とし，従来の公教育理論の自明の前提であった「教職の専門性」を相対的に劣位に置く傾向さえ見受けられる。だとすれば，これからの公教育システムの在り方を考えるには，「教職の専門性」を相対化した上で再構築する必要があるのではないか。

本グループはこのような問題意識のもと，新たな学校ガバナンスにおいて「教職の専門性」と「教育の専門性」との関係構造を再考し，そのあり方を理論的・実証的に追究することを目指してきた（照屋 2017，山下 2017，浜田ほか 2018など）。ここで，「教育の専門性」とは，「公教育を計画，運営，実施，評価するために必要な，教育（教育行政，学校経営，教育実践）に関する固有の見識・知識・技能」と，ひとまず定義する。従来，学校教育の実践経験やそれに基づく知識は，教育長や校長等の公教育の管理運営主体にとって不可欠の要件だと理解されてきた。ところが，近年の学校ガバナンス改革では，「教職の専門性」を非「教職の専門性」が凌駕する議論も少なくない。

「ガバナンス（governance）」とは，公的事業の提供主体を政府（government）の専有から非政府アクター（住民，企業，NPO等）に開放して「共同統治」のもとに置くことを含意する（浜田 2012）。よって学校ガバナンス改革は，児童生徒，保護者，地域住民，一般納税者，企業等のステークホルダーと教職（教員）の布置関係を変更し，公教育システムにおける教職の在り方に転換をもたらす性質をもっている。その関係を捉える座標軸としては，「公－私」，「官－民」，「専門家－非専門家」，「内部－外部」等多様なものがありうる。加えて，「スクールカウンセラー」「スクールソーシャルワーカー」の法制化（2017年学校教育法施行規則改正）にみられるように，多様な専門家を交えた学校組織再編が推進され，「教育の専門性」における「教職－非教職」の関係の問い直しが必要とされる。

ところが，そのような議論は十分になされて

＊1 筑波大学
＊2 上越教育大学
＊3 神戸大学
＊4 茨城大学
＊5 滋賀大学
＊6 鹿児島大学
＊7 茨城大学
＊8 早稲田大学
＊9 筑波大学大学院　日本学術振興会特別研究員

いない。公教育が教育に関する専門的な知識や経験等に依拠して安定性をもって運営されることの重要性は論をまたない。よって，非「教職の専門性」の存在感が増している現状を正視しつつ相互の関係性を実態に即して検討し，「教育の専門性」を再定位することは，今日の重要な研究課題だといえよう。

浜田ほか（2018）では，佐賀県武雄市における「官民一体型学校」，及びＡ県Ｂ市において中学校区を一つの単位とする地域青少年育成会議を軸に構成されたコミュニティ・スクールであるＣ学園（１中，４小）をとりあげた。そこでは，それぞれの施策・実践の背景および導入・展開過程を事例として，「教育の専門性」はどう捉えられ，そこにおいて「教職の専門性」はどのように位置づけられ，いかなる実態を示しているのかを分析した。その結果，次の二点が浮かび上がった。第一は，学校ガバナンスの組織過程での「教職の専門性」劣位化の不発生可能性である。実際にはステークホルダーが「教職の専門性」内容への立ち入りを回避する意識傾向や制度運用（政策の屈折／周辺化可能性）が見られ，「教職の専門性」の劣位化は直接的には見いだせなかった。しかし第二に，その一方で，教員自身が意識する「教職の専門性」の「矮小化」の可能性がうかがわれた。その「矮小化」について，学校ガバナンスに立ち現れた「教育」概念の拡張状況に照らした課題性が見いだされた。

以上の議論を踏まえ，本稿は，非教職のステークホルダーの優位性を高める学校ガバナンス改革の具体的事例に対して教員自身がどのような意識を抱くのかを調査し，そこから「教職の専門性」に対する自己認識の様相を読み取ることによって「教育の専門性」の再定位について考察することを目的とする。

なお，本稿の各パート末尾に当該パートの執筆担当者を記したが，内容については共同執筆者全員による協議を経ており，本稿はメンバー全員による共同で作成されたものである。

（浜田 博文）

Ⅱ．調査の概要

現職の小学校教員が，非教職のステークホルダーの優位性を高める指向性をもつ学校ガバナンス改革の具体的事例に対してどのような意識を抱くのかを調査するため，グループインタビューならびにグループダイナミックインタビューの手法を応用した座談会調査を実施した。

具体的には，非教職のステークホルダーの優位性を高める指向性をもつ学校ガバナンス改革の具体的事例として，佐賀県武雄市の「官民一体型学校」を紹介した新聞記事を題材とし，その記事内容から感じたこと・考えたことを自由に語り合ってもらう調査を実施した。教員個別にインタビュー調査を実施するのではなく，３～５名で自由に語り合ってもらう座談会方式を採用した理由は，その場でどんな話題が選択され語られるのか，そこで記事内容に関するどのような解釈や意見がやりとりされるのか，教員自身のディスカッションによってどのような論理が構築されるのかに着目することによって，個人としての認識だけでなく，複数の教員間で共有されている問題意識や価値判断，教職の専門性に対する意識といった認識も明らかにすることができると考えたからである(1)。

１．調査の概要

調査の概要は，次の通りである。

①小学校教諭３～５名の小グループを単位とする座談会（60分程度）を実施する。

②座談会の題材として，読売新聞連載「教育ルネサンス」において佐賀県武雄市の「官民一体型学校」を紹介した2015年４月24日付，及び同年４月26日付の２回分の記事を用いる（読売新聞社から記事利用許諾を得た）。

③座談会前に各自で記事を一読してもらい，Ａ４判１枚の「調査シート」に「記事を読み，感じたこと・考えたこと」を自由に記入してもらう。

④調査実施者は事前に作成した統一手順マニュアル（図Ⅱ-1）に基づいて，調査協力者が自由に意見を出し合うように留意して進行役を

務め，座談会を進める。
⑤座談会は調査協力者の同意を得た上で録音する。
⑥座談会終了後，上記「調査シート」に「座談会を終えて（語りきれなかったこと・「本当はこう思っていた」ことなど)」を自由に記入してもらう。

以上の調査を，滋賀県，茨城県，鹿児島県，神奈川県，千葉県，富山県の計６地域の小学校教諭を対象に実施した。調査対象者は，本共同研究者のうち６名が機縁法によって選定し，協力を依頼する方法をとった。座談会方式という調査方法の性質上，調査協力者どうしが素直に意見を出し合える関係を一定程度築くことができている必要がある。その点を念頭に置いて選定し依頼した結果，合計23名の協力を得ることができた。年齢，性別，平成29年度の教職経験年数，経歴等の調査対象者の属性は表Ⅱ－１に示す通りである。

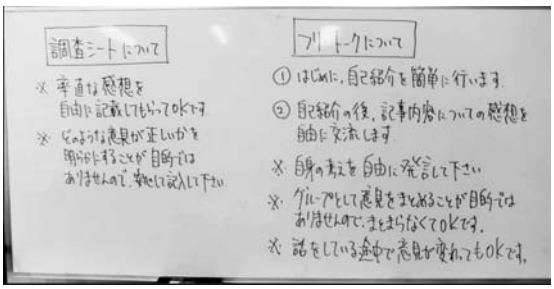
〈座談会調査時の統一手順マニュアル〉

1. あいさつ
2. 調査の目的と本日の調査の流れの説明
   - □ 目的の説明時には、「教育の専門性」などの専門的な概念については詳細に説明せず、『現代の学校教育と教師の専門性』についての調査を行っています」などの表現にとどめる
   - □ およその所要時間（約２時間ほどの時間を頂く旨）についても確認する
   - □ どのような順序で調査を進めるかについて、簡潔に説明する
   - □ 調査結果をどのように扱うかについて説明する
     - ・音声データは文字に起こして使用し、その際に固有名詞は匿名に置き換え、個人や組織等が特定されない形に整形する
     - ・音声データを研究会や学会発表等で直接使用することはない
3. 調査内容についての質問・疑問への対応
4. 調査シート属性部分の記入
5. 新聞記事を読み、調査シートに率直な感想を記載してもらう（4 とあわせて 20 分ほど必要）
   - □ 率直な感想を記載してもらってよい旨を確認する
   - □ どのような意見が正しいかを調査することが目的ではない旨を確認する
6. 録音の許可確認と録音の開始
7. 互いの自己紹介
   - □ できる限りざっくばらんに対話できるように、調査者から積極的にユーモアを交えたり、自己紹介にゆるみを入れたりする
   - □ メンバーによっては、アイスブレイクを実施する
8. 調査シートに記載したことを紹介しながら、自由に話をしてもらう（50 分ほど）
   - □ どのような意見が正しいかを議論することが目的ではない旨を確認する
   - □ 自身の意見が途中で変化してもまったく問題ない旨を確認する
   - □ なぜそのように感じたのか、考えたのかについて、どんどん詳しく話してもらえるように調査者はファシリテートする
9. 座談会終了・録音停止

＜個別調査＞

1. 座談会でやりとりされた対話内容を踏まえた感想を調査シートに記載してもらう（20 分ほど）
2. １の実施中に、座談会でやりとりされた対話内容・発言内容について、個別に話を伺う
3. 調査終了・お礼のあいさつ

〈調査実施時の板書内容（鹿児島県調査の例)〉



図Ⅱ－１．座談会調査時の統一手順マニュアルならびに板書内容

表Ⅱ－1．調査対象者の属性

調査地域（調査日）				
教諭名	年齢	性別	教職経験年数	経歴・現状等
滋賀県（2018年1月24日）				
S_1教諭	44	男	22年目	教職大学院1年生
S_2教諭	49	女	27年目	教職大学院1年生
S_3教諭	39	男	16年目	教職大学院1年生
茨城県（2018年2月8日）				
I_1教諭	43	男	20年目	教職大学院2年生
I_2教諭	46	男	24年目	教職大学院2年生
I_3教諭	42	男	19年目	教職大学院2年生
鹿児島県（2018年2月11日）				
K_1教諭	45	男	23年目	教職大学院派遣有
K_2教諭	42	男	19年目	大学院派遣有
K_3教諭	36	女	14年目	大学院派遣有
神奈川県（2018年3月9日）				
X_1教諭	28	男	4年目	現在臨時採用
X_2教諭	34	男	8年目	
X_3教諭	44	男	15年目	民間職経験3年有
X_4教諭	36	男	12年目	
X_5教諭		女	11年目	現在臨時採用 幼稚園教諭経験有
千葉県（2018年3月11日）				
Y_1教諭	50	女	22年目	
Y_2教諭	43	女	18年目	
Y_3教諭	59	女	36年目	
Y_4教諭	43	男	18年目	中学校教諭経験有
Y_5教諭	43	男	21年目	中学校教諭経験有
富山県（2018年3月26日）				
T_1教諭	41	男	13年目	大学院派遣経験有
T_2教諭	43	男	19年目	
T_3教諭	37	男	15年目	
T_4教諭	32	男	6年目	教職大学院修了者

座談会でやりとりされた会話は調査協力者の同意を得た上で録音を行い，調査シートは回収し，分析に用いた。

分析は，第1段階として，各座談会の調査者が，それぞれの座談会で語られた発言内容を文字化し，どのような文脈で何が語られたかに重点をおいて内容の整理を行った。座談会で語られた具体的内容から語られた話題を抽出し，その語られ方などの様相，調査シートへの記述内容から，そこでやりとりされた解釈や意見の特徴を描出した。そこから，どのような問題意識や価値判断が共有されているか，どのように各グループの教諭達の論理が構築されたか，彼・彼女達自身の専門性が具体的にどのように認識されているか等について考察を行った。

そして，第2段階として，それらの結果を全調査者で共有・確認し，各座談会の文脈ならびに調査対象者の属性に基づいたうえで見出される，語られた話題の特徴とそこから看取される調査対象者らが有している「教職の専門性」に対する認識の様相について考察を行った。

2．調査の結果

各座談会調査において語られた話題・内容とそこでやりとりされた解釈や意見にみられた特徴については，「①記事の読み取りと解釈」「②花まるメソッド(2)に対する受け止め方」「③学校教員の役割の固有性に関すること」「④社会の動きや変化に関すること」の4観点で整理を行った。その結果を表Ⅱ－2に示す。

以下，6地域の調査結果の概要と，それぞれの調査において確認された特徴的事項について述べる。

(1) 滋賀県調査

滋賀県調査では，広く教育における「官民融合」の意義を肯定的に捉える観点からは，武雄市ではその可能性が十分に開花しておらず，行政研修などで可能な範囲にとどまっていると批評された。次に校内での組織的協働の観点から，教職員間の連携促進や，自校での教材開発につながる可能性が指摘された。また，教育組織としての塾と学校との相違点に着目する観点からは，塾が個別の保護者・児童の要望に基づき，自発的・任意的に選択されるのに対して，公立学校は多様性・普遍性を重んじることから，商業主義的な学習意欲の喚起手法には自ずと限界があるとの批判もなされた。

花まるメソッドについては，学校組織の保守性を打破し，各校で共通理解・共通手法を生むという利点が語られた。また，特に近年の若い

表Ⅱ－２．各座談会調査で語られた内容とそこに見られた特徴

調査地域 調査日	座談会で語られた内容・そこに見られた特徴			
	記事の読み取りと解釈	花まるメソッドに対する受け止め方	学校教員の役割の固有性に関すること	社会の動きや変化に関すること
滋賀県 2018年 1月24日	・「官民融合」は行政研修などで可能な範囲に留まっていると批判されている ・教職員間の連携促進や、自校での教材開発につながる可能性 C が指摘された ・商業主義的な学習意欲の喚起手法には自ずと限界がある A との批判があった	・いわゆるテレビショッピング的手法も悪くないとの前提の上で、学校組織の保守性を打破し、各学校で共通理解・共通手法を生むという利点 C が語られた ・唯一の手法として強要されると息苦しくなる、苦手な教員もいる、などの懸念が示された ・低学年でしか通用しない、児童との相性が良くないと通用しない A、表面的でなく本質的な意欲を重視すべき、教員はきっかけだけつくり、あとは児童が自発的に進めるのが理想などの限界も指摘された	・「花まるメソッド」の長所に学ぶ柔軟性を見せながらも、学校教育や教員に固有の役割の重要性が指摘された ・一定の権威的な指導や、その時点では児童が敬遠しがちな苦しくてしんどい作業にも、励ましながら取り組ませることが必要であり、そもそも人がなぜ学ぶのかを感得させられるような深さでの指導が学校教員には求められており、そこが任意選択で、かつ、楽しくなければ辞められるような塾との違いであるという、学びの意義・学校の正統性の証明・提示にかかわる事柄が示された	・地域の今日的特色に対応する必要性が示された ・各校への強要よりも、教職員による自発的な選択であることが望ましい ・保護者や地域のニーズは多様であり、全部には応じられないと思う一方で、自分への評価を気にしたり、自信喪失気味になったりすることもあると語られた ・保護者や地域から何を言ってこられようとも、児童の姿を変えるというのが最善かつ唯一の自分たちの課題であり、そこを見失ってはいけないという認識が語られた
茨城県 2018年 2月8日	・「塾と学校に集う児童集団と指導の内容・方法の違い」「活動の継続性」「自身らや学校を原理的に問う」話題が展開した ・同質性の高い児童を対象にしている塾に対して複雑かつ多様である児童を対象としている学校では必要となる指導法も塾のように純化することは難しいとの認識が確認された ・現状よりも余剰のコストがかかることが想定される中で、本当に継続が可能なのかという疑念を含み込んだ発言がなされた ・新規の取り組みに対する学校内部での抵抗感の存在について議論になった	・学ぶべきところはあるという留保は付けつつ、学校教育が直面する現実を踏まえた場合、限定的な効果しか発揮しないのではないかという、批判的な姿勢が示された A ・「これらのメソッドは以前から実施されてきた指導法と類似したもの B ではないか」「限られた時間・回数での実施は可能性があるかもしれないが授業では無理だ」A といった発言があった。 ・花まるメソッドと、教師として取り組んでいる授業との間には明確な線引きが示された	・教師の役割については、「学習指導に留まらず生活指導まで含み込んだもの」「ドリルではなく対話を媒介とした学習活動を重視している」「子どもたちが楽しいと感じる活動だけでなく、面倒だと感じるような活動にも敢えて踏み込むことが重要」という語りとして表れた ・花まるメソッドとの対比を前提に語られており、塾との違いの逆照射として、自身らの役割を認識するという流れが確認された	・保護者が学校や塾の先生のことをどのように見ているのかなど、保護者からのまなざしへの意識が語られた ・市長の年齢が若いことを理由に、「点数をあげるというところに行ってしまうのは注意しなければならない」という発言がなされ、「点数の向上＝子どもたちの力の向上」のように、学力のとらえ方が政治的に矮小化されることに対する懸念があることが確認された

鹿児島県 2018 年 2 月 11 日	・「特定の教育方法が統一的に導入されている点」に関心が集まった ・少しでも子どものためになっている側面があれば、何も新しいことに挑戦していない状態よりは良い（マシ）という解釈 C が共通して出されたが、それ以上に、教師がある特定の塾の教育方法をマニュアルにしたがって実践しなければならない事に対する違和感が強く、その話題が多く語られた ・「記事中の改革がどのような経緯で決定され実行に移されたのか」「教員や子どもたちがそれをどのように受け止めているか」に強い関心が示された ・経験上、このような改革はトップダウンでなければ実現しないとの推測がなされ、教師側のニーズに基づいたものではないだろうとの解釈がなされた	・記事中に紹介されている事柄に関しては、この程度のことは学校ではすでに教師自身が試行錯誤の中で行ってきたこと B であり、「この方法でなければならない」というほどのものではない A との受け止め方が共通してなされていた ・「このような統一的な方法をマニュアルに基づいて実施することが自分たちに求められる専門性なのか」との疑問が出された	・教育方法は、先に特定の方法があるのではなく、子どもの実態にあわせて教師が開発・模索するものであり、それが本来の順序であるという考えが 3 者に共有されていた ・教師の専門性や成長という側面については、それぞれの教師に「その人らしさ」というものがあり、それが重要であること、その「らしさ」の形成は、特定の方法を獲得することではなく、子どもとの相互作用と試行錯誤を通してつくりあげられてきたものであるとの考えが語られた ・学校の授業は、記事にあるようなことだけをやっているのではなく、子どもの全人的な発達を常に考えているとの授業観が語られた	・記事中の武雄市のように、首長や教育長などが自身の想いに基づき改革を進める事例が身近になってきていることが語られた ・トップダウンの改革でなければ学校はなかなか変化しようとしない現実があるが、もっと教師や保護者、地域が本当に望んでいる事柄を調査・把握して実現すべきであるとの考えが語られた
神奈川県 2018 年 3 月 9 日	・官民一体型における手法の取り入れ方に関する情報（教師用マニュアルがあることへの疑義、朝の 15 分で行う活動であること等）、花まるメソッドの内容の詳細（活発でテンポよく進む活動としての認識）を読み取っていた ・この政策が市の行政改革全体の一部であるとの推察がなされた ・これからの教育が担うべき「応用力」の育成に、「反転授業」が持つ意義が議論された ・記事情報だけで判断することの難しさが意見として出され、「武雄市の教員の意見をもっと知りたい」「実際に自分がやってみたらどういう状態になるのかな」といった語りがみられた	・100 マス計算や音読といった類いの「ルーティン」や「動物的」なものとして用いられる教育方法 A としてとらえる語りがみられた ・花まるメソッドは「思考を働かせるものではない」A との指摘があった ・この手法を授業に取り入れることを課された場合、どう思うかという質問には、外国語活動の英語なら取り入れてもよいとの意見が出された D ・その理由として、第一に、国語や算数の指導にはこれまで教員として授業を担ってきた経験や「プライド」があるが、これから教材研究を進める必要のある英語では、優れた民間の手法を取り入れたい D との意見が出された ・第二に、活発にテンポよく活動を行う花まるメソッドは、算数等に比べ、英語の教科内容に適しているのではないかと「薄ぼんやりと直感的に」思うとの意見が出された	・目の前の子どもの実態を把握しながら、教育方法を自ら選択して実践していくことが教師固有の役割や専門性であるとの語りがみられた ・「子どものため」を判断しているのは公教育を担う教師であり、民間の発想で塾の手法を導入しようとする姿勢とは異なる点が強調された ・そうした視点の基盤には、学校は多様な背景を持つ子どもたちすべてを受け入れる機関であり、通いたいものが通う塾とは異なる使命を持つとの意識があることが語りから看取された	・調査対象者が自主研究会参加教員ということもあり、普段から意識高くこれからの社会状況のなかで置かれる学校の役割や教育の方向性に関心を寄せている様子がみられた ・学校で教えるべきは「応用力」であり、定まった解法やスキルを教え込む場所ではなくなることに対して意識を向けている教員が数名確認された

千葉県 2018年 3月11日	・全体を通じて「新しい方法」「新しい教育」と解釈していた ・現在の学校教育や自らの職場が旧態依然としていることや閉鎖的になっていることへの（自己）認識をもとにして、学校の現状と記事にみられる改革を対比的に捉えるような視点が新しさに着目する読み取りを導いていた ・最初は新しい教育方法の導入自体を否定することはせず、むしろ学校の現状を変化させる改革として肯定的に捉えようとしていた C が、花まるメソッドや学校と塾の違いについて談話していく中で、条件付きに肯定するような記事の読み取り方 A, C に変化した	・基礎学力の定着や基礎的な学習態度を形成するための「トレーニング」A として花まるメソッドを捉え、マニュアル化された教育方法として受け止めている ・花まるメソッドを含めた塾の指導方法には選択肢がない点に問題意識を持っており、教科指導への導入は明確に否定しつつ、あくまで教科外の指導で塾の手法を「利用する」というスタンスを堅持していた ・全面的に否定しているわけではなかった C	・主に学力テストの点数として可視化される「見える学力」の育成に対し、子どもたちの人間関係や集団の形成などを「見えない学力」と表現して、その育成に学校教員の役割を見出した ・自分たちの指導は、子どもたちの選択肢を沢山用意し、多くの時間をかけながら進めていく中で見えない学力を身につけさせていくのだ、という共通認識が存在していた ・数ある方法の中から、ある方法をベストと見なすことはしないという認識があり、主体的に選択する権利が自らに保障されていることが重要であると強く主張された	・武雄市の置かれた状況についての発言があり、過疎地域であることが今回の改革になんらかの形で関係しているのではないかという推察が行われた ・説明責任が社会的に強く求められ、可視化されやすい 「見える学力」に社会的な関心が向いていくなか、「見えない学力」を育てていくことの重要性を自分たちが主張しなければならないとの意見が語られた ・「どのような子どもを育てたいか」という教員誰しもが持っている思いと社会的に求められている子どもの姿の狭間で自分たちは指導を行っていることが自覚されていた
富山県 2018年 3月26日	・「塾の参入」「官民一体型学校」などの記事の目新しさを強調する部分に目を向けて、それらの動きが「学校発」ではなく、教師にとってはトップダウンで来ているという了解からディスカッションが始まった ・こうした指導法自体は特に新しいものではないという趣旨のやり取りが話題の中心となり、やがて、なぜこうした記事が書かれるのか、という点から「国家戦略特区法改正案」「若い市長のリーダーシップ」「4家族移住」等が目にとめられた	・「このような取り組みそのものはあっても良い」という反応 C だった ・アクティブラーニング以前に子どもたちにつけておかなければならない基礎学力を「インストール」するためのスキル、学ばせることよりも「教える」ことに視点を置いた塾の学習そのもの A というような理解でディスカッションされた ・花まるメソッド自体の独自性はあまり承認されておらず、官民一体等の目新しさはあっても内容は新しいわけではないと評価されている B ・多くの教師が様々に工夫してきた基礎学力をつけるための注入的指導観に立つ指導法の一つ B という受け止め方だった	・花まるメソッド自体を注入的指導観に立つスキル学習の一方法と捉えるからこそ、学校教員の役割の固有性については、そうした指導観の対極にある開発的指導観での指導にあるものとして議論された ・全体的には、考えるための学習内容は譲れないという見解で一致していた ・考えさせる学習指導の他に、「生徒指導」「個性を伸ばす」「自分の成長がわかる」といった言葉で、子どもの人としての成長を促す役割を塾との目的の違いとして意識していることが語られた ・こうした目的の違いが、実際の指導法の適否は一律ではなく、学校の地域事情や子どもたちの状況によって選択されるべきという見解にもつながっていた	・小学校英語での ALT との連携、全国学力学習状況調査の点数競争、道徳の教科化、プログラミング教育などが話題に登場しながら、最近の学校現場での変化が語られた ・様々な変化が話題にあがる中で、「従わざるを得ない」「そういうのが求められてしまっている」といった表現での発言がみられ、そうした教師が受け身に立たされている状況に対する切なさや憤り、辟易した気持ちが語られた ・「指導法があまりにも教えられてこなかった。だからこの市が（中略）色々なことを取り入れようとする姿勢はいい」「みんな意識しないからプログラミングという言葉を使わなければいけない」など、教師集団の側にも課題があるからこそこうした状況が生じているという認識もあることが確認された

教員は感情表現が得意でなく，こうした（ほめることを技法化した）試みには一定の意義があるとも述べられた。否定的な意見としては，唯一の手法として強要されると息苦しくなる，「満面の笑みで褒めちぎる」ことが苦手な教員もいる，などの懸念が示された。さらに学校教員固有の役割とも関連し，低学年でしか通用しない，児童との相性が良くないと通用しない，表面的でなく本質的な意欲を重視すべき，教員はきっかけだけつくり，あとは児童が自発的に進めるのが理想などの限界も指摘された。

学校教員の役割の固有性に関しては，学びの意義・学校の正統性にかかわる語りが確認された。具体的には，そもそも人がなぜ学ぶのかを感得させられるような深さでの指導が学校教員には求められており，そこが任意選択で，かつ，楽しくなければ辞められるような塾との違いであると表現された。

社会の動きや変化に関することとの関係では，地域の今日的特色に対応する必要性（に基づく武雄市の取り組みへの推論的評価）が示された。ただし，各学校への強要よりも，教職員による自発的な選択であることが望ましいとの意見も出された。地域・保護者との関係といった身近な観点からは，保護者や地域のニーズは多様であり，全部には応じられないと思う一方で，自分への評価を気にしたり，自信喪失気味になったりすることもあると述べられた。こうしたなかでは，保護者や地域から何を言ってこられようとも，児童の姿を変えるというのが最善かつ唯一の自分たちの課題であり，そこを見失ってはいけないという認識がなされていた。

同調査では，総じて，これまでの自らの実践についての自信に基づく会話が展開された。「民間の手法だから」と先入観をもつことなく，「児童にとって有益か」という観点から冷静に意見を述べようとする態度が確認された。その上で，花まるメソッドに対する基本的な評価・判断としては３名とも特段に新規性あるものとは認められないという見解が示された。そして，市町全体や所在地域の課題への配慮の不足，自らの手法への固執と新規性の否定，学校組織としてのまとまりの欠如など，今日の公立学校が抱える（とされる）諸問題を克服する契機として位置づけようとする意識が現れていた。

(2) 茨城県調査

茨城県調査における調査対象者の語りには，３つの柱が見られた。

第１に，塾と学校に集う児童集団とそこで展開される指導の内容・方法の違いである。塾は同質性の高い児童を対象に読み書き算に特化した教育内容とそれを効果的に指導する方法を確立・展開させているのに対して，学校は児童の特徴と求められる教育内容がともに複雑かつ多様であり，必要となる指導法も塾のように純化することは難しいという認識が示された[(3)]。

第２に，記事中の活動の継続性についてである。これらの発言は，予算措置にかかわる課題，新学習指導要領への対応の必要性の課題と関連付けて語られた点が特徴的である。現状よりも余剰のコストがかかることが想定される中で，本当に継続的な実施が可能なのかという疑念を含み込んだ発言となっていた。花まるメソッドの導入のような新規の取り組みに対する学校内部での抵抗感の存在についても合わせて議論となり，学校のベテラン層を中心に新しい取り組みへの抵抗感がある旨が語られた。

第３に，以上を踏まえて，「より良い教育とは」，「教師として必要な『幅』」，「これからの学校とは」といった，自身らや学校を原理的に問うような議論が展開された。

花まるメソッドについては，その方法に学ぶべきところはあるという留保はしつつも，座談会全体を通じて，この方法は学校教育が直面する現実を踏まえた場合，限定的な効果しか発揮しないのではないかという，批判的な姿勢が示された。具体的には，①（新聞記事に記載された）これらのメソッドは以前から実施されてきた指導法と類似したものではないか，②土曜日あるいは平日の限られた時間・回数での実施は可能性があるかもしれないが，授業では無理だ，といった発言がなされた。花まるメソッドと教員として取り組んでいる授業の間には明確な線

引きが示された点が特徴的である。

学校教員の役割の固有性に関しては，①学習指導に留まらず生活指導まで含みこんだもの，②ドリルではなく対話（子ども同士，子どもと教員どちらも）を媒介とした学習活動を重視している，③子どもたちが楽しいと感じる活動だけでなく，面倒だと感じるような活動にも敢えて踏み込むことが重要，という語りがなされた。これらの発言は多くの部分において，花まるメソッド（≒塾）との対比を前提に語られていた。その意味では，調査対象者が直接に教員の役割を語るのではなく，塾との違いの逆照射として，自身らの役割を認識するという特徴がみられた。

社会の動きや変化に関連するものとしては，保護者の存在，市長の存在が挙げられた。前者については，保護者が学校や塾の教師のことをどのように見ているのかといった，保護者からのまなざしへの意識が語られた。また後者については，導入当時の市長の年齢が若いということを理由に，「点数をあげるというところに行ってしまうのは注意しなければならない」との発言があった。「点数の向上＝子どもたちの力の向上」のように，学力のとらえ方が政治的に矮小化されることへの懸念が表明された。

茨城県調査の対象者らは，社会変化に対応することも今日の教員の専門性の一部という認識を，座談会を通じて共有していったと判断できる。しかしそれは，社会からの要請をそのまま受容するということを意味するのではなく，学校は塾とは根本的に性質が異なるという明確な意識が存在しており，その意識を支える要件を侵さない範囲内で，塾の指導手法を受容する（一部改変含む）ことについては柔軟性をもって対応すべき（≒対応しなければソトからのまなざしに応えられない）という意識として説明することができるものである。また，今回の座談会で展開された語りとその語りを支える授業観・学校観・教師観については，現任校を念頭に置いた場合，決して自分たちの考え方・捉え方がマジョリティではないだろうという認識を調査対象者全員が持っていた。

(3) 鹿児島県調査

鹿児島県調査においては，「特定の教育方法が統一的に導入されている点」に主に関心が集まった。具体的には，教員がある特定の塾の教育方法をマニュアルにしたがって実践しなければならない事に対する違和感が多く語られ，記事中の改革がどのような経緯で決定され実行に移されたのか，教員や子どもたちがそれをどのように受け止めているかに強い関心が示された。座談会では，少しでも子どものためになっている側面があるならば，何も新しいことに挑戦していない状態よりは良い（マシ）という解釈が３名から共通して語られ，そのような意味の範囲で記事中の事例に一定の意義が見出されていた。しかし，それ以上に，マニュアルにしたがって実践することに対する嫌悪感や，方法が先にあることに対する疑義が強く表明された。また，経験上，このような改革はトップダウンでなければ実現しないとの推測がなされ，教員の側のニーズに基づいたものではないだろうとの解釈がなされた。

花まるメソッドについては，記事中に紹介されている程度のことはすでに教員自身が試行錯誤の中で行ってきたことであり，「この方法でなければならない」というほどのものではないとの受け止め方が共通してなされていた。また，「このような統一的な方法をマニュアルに基づいて実施することが自分たちに求められる専門性なのか？」との疑問も出された。

学校教員の役割の固有性に関しては，「教育方法は，先に特定の方法があるのではなく，子どもの実態にあわせて教員が開発・模索するものであり，それが本来の順序である」という考えが３者に共有されていることが明らかとなった。また，教員の専門性や成長という側面についても，「それぞれの教員に『その人らしさ』というものがあり，それが重要である」こと，「その『らしさ』の形成は，特定の方法を獲得することではなく，子どもとの相互作用と試行錯誤を通してつくりあげられてきたものである」との考えが語られた。そのため，「教員・子どもが教育方法（学習方法）を選択できることが重

要」であると語られた。また，「学校の授業は，この記事にあるようなことだけをやっているのではなく，子どもの全人的な発達を常に考えている」との授業観が語られた。

社会の動きや変化に関することについては，多くは語られなかったが，記事中の武雄市のように，首長や教育長などが自身の思いに基づき改革を進める事例が身近になってきているとの認識が語られた。そういったトップダウンの改革でなければ学校はなかなか変化しようとしない現実があるが，もっと教員や保護者，地域が本当に望んでいる事柄を調査・把握して実現すべきであり，記事中の改革がどれだけ教員や保護者に受け入れられているかが気になるとの意見が共通して語られた。

鹿児島県調査において展開された会話の根底には，常に「教育方法がマニュアルで指定される」ことへの嫌悪感・違和感が存在しており，最終的に３者がその旨を確認しあう場面もみられた。３者が互いの語りに共感し，共通認識であることを確認した事柄は，「教育方法は子どもの実態にあわせて選択・開発すべきである」という考え方と，「それを実現できるか否かが教員の専門性である」という専門性のとらえ方であった。また，教員にはそれぞれ「その人らしさ」があり，それは長い教職人生の中で子どもとの関係を通して試行錯誤し続けた，子どもとの相互作用の結果として形成されたものであるとのとらえ方も，座談会の中で創出されていった。そういった教職観や教員の専門性認識が基盤にあることから，特定の教育方法は教員にとって単なる選択肢のひとつであり，「特定の手法を絶対視・強制することは危険であり，教員に選択権・決定権があることが重要である」との問題意識へと至った。その結果，それが強制される構造に対して疑問が呈されるとともに，実際にそのような構造のもとにおかれている武雄市の教員がそれをどのように受け止めているかに強い関心が示された。

(4) 神奈川県調査

神奈川県調査では，官民一体型における手法の取り入れ方に関する情報（教師用マニュアルがあることへの疑義，朝の15分で行う活動であること等），花まるメソッドの内容の詳細（活発でテンポよくすすむ活動としての認識）を読み取っていた教員が多かった。また，「ツタヤ図書館」や武雄市の教育改革に関する知識を有する教員がおり，そうした知見を加えて，この政策が市の行政改革全体の一部であるとの推察がなされた（「おとなの事情」の改革ではといった推測や，移住者が増えるとの指摘）。加えて，座談会の終盤には，「反転授業」にも触れられ，これからの教育が担うべき「応用力」の育成という視点からみた意義が議論された。他方で，記事情報だけで判断することの難しさが意見として出され，「武雄市の教員の意見をもっと知りたい」，「実際に自分がやってみたらどういう状態になるのかな」といった発言も出された。

花まるメソッドに対しては，百ます計算や音読に類似する「ルーティン」や「動物的」なものとして用いられる教育方法として捉える語りが多く見られた。すなわち，活発にテンポよく行う教育活動の一環として花まるメソッドは捉えられていた。関連するネガティブな評価として，花まるメソッドは「思考を働かせるものではない」との指摘があった。一方で，このように特定の教育方法を授業に取り入れることを一律に課されることをどう思うかという質問には，外国語活動の英語なら受け入れてもよいとの意見が出された。その理由として，主に２つの意見が出された。第一に，国語や算数の指導にはこれまで教員として授業を担ってきた経験で得た指導方法や「プライド」があるが，十分な準備期間も指導経験もない状態で授業を行わなければならない英語では，優れた民間の手法を取り入れたいとの意見が出された。第二に，活発にテンポよく活動を行う花まるメソッドは，算数等に比べ，英語の教科内容に適しているのではないかと「薄ぼんやりと直観的に」思うとの意見が出された。

学校教員の役割の固有性に関するものとしては，目の前の子どもの実態を把握しながら教育方法を自ら選択して実践していくことが教員固

有の役割や専門性であるとの語りが多く見られた。民間の発想を取り入れたとしても，選択・判断していき，是々非々で新しいものを取り入れる姿勢が教員にとって重要であり，それこそが教員の専門性ではないかとの意見が出された。特に，「子どものため」に何が必要かを判断しているのは公教育を担う教員であり，民間の発想で塾の手法を導入しようとする姿勢とは異なる点が強調された。そうした視点の基盤には，学校は多様な背景を持つ子どもたちすべてを受け入れる機関であり，通いたい者が通う塾とは異なる使命を持つとの意識があることが確認された。

社会の動きや変化に関しては，今回の調査協力者が自主的な研究会に参加している教員ということもあり，普段から意識が高く，これからの社会状況のなかに置かれる学校の役割や教育の方向性に関心を寄せている様子が見られた。例えば，AIをはじめとした産業技術の発展により，学校で教えるべきは「応用力」であり，定まった解法やスキルを教え込む場所ではなくなることに対して意識を向けている教員が数名いた。

神奈川県調査では，官民一体型であったとしても，花まるメソッドは手法の一つであり，そうした手法を引き出しとして，教員が何を選択し判断していくかという点が重要であるとの議論が軸であった。なお，多くの教員が，「子どものため」を判断し選択していくのは教員であるという意見を表明した一方で，花まるメソッド等の手法が半ば強制的に課された場合，教育公務員としてはやらなければならないとの意識を語った教員もいた。

(5) 千葉県調査

千葉県調査における調査協力者の記事の読み取りにみられた特徴は，全体を通じて「新しい方法」「新しい教育」と解釈していた点にある。特に，記事中に記述されているわけではなかったが，現在の学校教育や自らの職場が旧態依然としていることや閉鎖的になっていることへの（自己）認識をもとにして，学校の現状と記事にみられる改革を対比的に捉えるような視点が「新しさ」に着目する読み取りを導いていた。記事を読んだ当初は，新しい教育方法の導入自体を否定することはせず，むしろ学校の現状を変化させる改革として肯定的に捉えようとしていていたが，花まるメソッドや学校と塾の違いについて談話していく中で，条件付きで肯定するような記事の読み取り方に変化していった。

花まるメソッドに対しては，基礎学力の定着や基本的な学習態度を形成するための「トレーニング」として捉え，マニュアル化された教育方法として受け止めていた。このような受け止め方の範囲では，塾の手法の方が子ども達の興味関心を引くのに有効であることを認めていた。しかし，花まるメソッドを含めた塾の指導方法には選択肢がない点に問題意識を持っており，教科指導への導入は明確に否定しつつ，あくまで教科外の指導で塾の手法を「利用する」というスタンスが堅持されていた。ただし，学校外で行われている子どもたちへの指導に対して興味があるという語りもあった点で，全面的に否定をしているわけではなかった。

学校教員の役割の固有性に関しては，塾と学校を対比させて進められる対話の中で，主に学力テストの点数として可視化される「見える学力」の育成に対し，子どもたちの人間関係や集団の形成などを「見えない学力」と表現し，その育成に学校教員の役割を見出した語りがなされた。自分たちの指導は，子どもたちに数多くの選択肢を用意し，長い時間をかけながら進めていく中で「見えない学力」を身につけさせていくという共通認識が存在していた。さらに，自分たちは常にベターな方法を模索しつつ，その中から選択しているため，主体的に選択する権利が自らに保障されていることが重要であるとの主張が強くなされた。その背後には，数ある方法の中からある方法をベストと見なすことはしないという意識がある。なお，極端ではあるが基礎学力の伸長は「塾に任せてもよい」ので自分たちはそれ以外の指導を行いたいという語りもあった。

社会の動きや変化に関することでは，記事を

読む中で武雄市の置かれた状況についての発言があり，過疎地域であることが今回の改革になんらかの形で関係しているのではないかとの推察が行われた。さらに「見える学力」と「見えない学力」を対比する際，説明責任が社会的に強く求められ，可視化されやすい前者の学力に社会的関心が向いていくなか，後者の学力を育てていくことの重要性を自分たちが主張しなければならないとの意見も語られた。一方で「どのような子どもを育てたいか」という教員誰しもが持っている思いと，「社会的に求められている子どもの姿」の狭間で自分たちは指導を行っていることも自覚されていた。

千葉県調査の中で展開された会話は，自分たちの役割や立場を塾や社会的な関心と対比したり，相対化したりしながらとらえようとする点に特徴があった。また，武雄市が置かれた状況や世の中の変化をはじめ，教育行政の動きに対しても意見を述べながら，自分たちの役割について再確認するように談話が進んだ。具体的な指導場面については，自分たちや子どもたちにとっての選択肢が一定程度確保されていること，その上で最終的に自分たちが選べることを重要視する意見が共通していた。

(6) 富山県調査

富山県調査では，「塾の参入」「官民一体型学校」などの記事の目新しさを強調する部分に着目し，それらの動きが「学校発」ではなく，教員にとってはトップダウンで来ているという了解からディスカッションが始まった。そのうえで，「新しい指導法」として謳われている記事中の指導法がどのようなものかについて，「子どもたちが分かった！できた！と思えるようなこと」「短時間で反復してやり続ける」「昨日より速く計算できて自分の成長が分かる」「この時間子どもがすごく集中して，朝15分ノリノリ」「大声でエネルギーを発散する」といった当該指導法の成果や効果に関する記述が注目された。こうした指導法自体は特に新しいものではないという趣旨のやり取りが話題の中心となり，やがて，なぜこうした記事が書かれるのか，という点から「国家戦略特区法改正案」「若い市長のリーダーシップ」「4家族移住」等が目に止められていった。

花まるメソッドに対しては，「このような取り組みそのものはあっても良い」という反応がなされた。その場合の「このような取り組み」の中身は，単純なスキルを獲得させるための学習の工夫といった意味での指導法を意味していた。百ます計算や TOSS に似ているという受け止めや，アクティブラーニング以前に子どもたちにつけておかなければならない基礎学力を「インストール」するためのスキル，学ばせることよりも「教える」ことに視点を置いた塾の学習そのものというような理解でディスカッションされた。つまり，花まるメソッド自体の独自性はあまり承認されておらず，官民一体等の目新しさはあっても内容は新しいわけではないとの評価がなされた。多くの教員が様々に工夫してきた基礎学力をつけるための注入的指導観に立つ指導法の一つという受け止め方であるといえる。

学校教員の役割の固有性に関することとしては，上述したように，花まるメソッド自体を注入的指導観に立つスキル学習の一方法ととらえるからこそ，学校教員の役割の固有性については，そうした指導観の対極にある開発的指導観での指導にあるものとして議論された。全体的には，座談会参加者間で，考えるための学習内容は譲れないという見解で一致がみられた。特に，文科省も新学習指導要領でそこを強調しているのに，「官」の方がそこをわかっておらず，人々もよくわからずに花まる学習会のような塾との連携にとびついているのではないか，との懸念が語られた(4)。

また，教員の役割の固有性に関しては，考えさせる学習指導の他に，「生徒指導」「個性を伸ばす」「自分の成長がわかる」といった言葉で，子どもの人としての成長を促す役割を塾との目的の違いとして意識していることが語られた。こうした目的の違いが，実際の指導法の適否は一律ではなく，学校の地域事情や子どもたちの状況によって選択されるべき，という見解にも

つながっている。

社会の動きや変化に関することとしては，小学校英語でのALTとの連携，全国学力・学習状況調査の点数競争，道徳の教科化，プログラミング教育などが話題に登場しながら，最近の学校現場での変化が語られた。様々な変化が話題にあがる中で，「従わざるを得ない」「そういうのが求められてしまっている」といった表現での発言がみられ，教員が「受け身」に立たされているそのような状況に対する切なさや憤り，辟易した気持ちが語られた。

一方で，「指導法があまりにも教えられてこなかった。（だから）この市が……色々なことを取り入れようとする姿勢はいい」，「みんな意識しないからプログラミングという言葉を使わなければいけない」など，教員集団の側にも課題があるからこそこうした状況が生じているという認識もあるようだった。座談会参加者の間では，教員の役割の固有性として，半ば自明化した形での従来からある「開発的指導観に基づく人間形成としての学校教育を担う者」という専門職意識が共有されながら，そうした専門職意識を共有しない教員集団や学校の実際があるからこそ様々な外部環境の変化が生じているのだ，という理解と，そこで生じている外部環境の変化は，自分たちが考えている方向での変化（改善）ではない，という理解が共有されていたものと思われる。

富山県調査では，花まる学習会（塾）との連携の是非や，市長のリーダーシップによる学校改革の是非といった点での議論だけではなく，マスコミの報道姿勢に対する批判的視点（「この記事を書いた人は何才なのか」という疑問）がはじめに語られていた。そのため，座談会でのやりとり全体がマスコミの報道姿勢を若干牽制するスタンスのものとなった。実際に，座談会後のＴ４教諭のコメントでは，自身が所属している学校の職員室でこの座談会のような内容の会話になるかと言えば，そうならないだろうという声も聞かれた。一般的な教員はこうしたマスコミの報道姿勢に無批判であるし，花まるメソッドのようなスキルについても，「多くの保護者は歓迎するのではないか」という感じ方と同様に，それほど拒否されないのではないか，という状況認識が座談会参加者の間でも暗黙の前提となっていたように思われた。

２．６地域の調査結果から見出されたこと

６地域の調査に共通して，「花まるメソッド」はその効果や適用範囲が限定的であるとの受け止め方がなされた（表Ⅱ－２下線部A）。また，ここでとられている手法は何も目新しいものではなく，学校教育の現場ではこれまでに多くの教員たちが試行錯誤してきた意欲喚起の方法と同様のものであるとの受け止め方も複数の調査で共通して確認された（下線部B）。「花まるメソッド」の導入を全面的に否定する傾向はみられず，その効果の範囲や限界を指摘する展開となったことが確認できる。また，少しでも子どものためになっている側面があれば，何も新しいことに挑戦していない状態よりは良い（マシ）という解釈が共有されるなど，保守的な学校組織や旧態依然とした学校を変えるきっかけとして位置付けたり，各学校での共通理解・共通手法を生む契機としてとらえたりする語りも確認された（下線部C）。より積極的には，外国語活動や英語など，これまで指導した経験がなく，新たに教材研究をしなければならない授業では，民間の優れた手法を取り入れたいとの意見も出されている（下線部D）。

「花まるメソッド」を限定的な手法として受け止めるこのような語りとの対比で，学校教員の役割は多様で広範であるとの認識が各座談会において表出され（波線部）。そこには，学校は学習指導にとどまらず生活指導も担っている，子どもの全人的な発達を常に考えているといった表現から，人がなぜ学ぶのかを感得させられるような深さでの指導という表現まで，教育内容の広範さからその本質の深さ・哲学といったものまで表現されている。また，学校は多様な背景を持つ子どもたちすべてを受け入れる機関であるとする相手にする子どもの多様性や，多くの時間をかけながら進めていくといった費やす時間の長さや労力の多さについても語られて

いる。

そして，もうひとつの特徴として，教育方法は，先に特定の方法があるのではなく，子どもの実態にあわせて教員が開発・模索するものであり，それが本来の順序であるといった，教育方法を子どもに応じて自ら選択して実践していくことが教員固有の役割や専門性であるとする認識も表出している。その認識が，ある特定の方法をベストと見なすことはしないという認識や，教育方法を主体的に選択する権利が教員に保障されていることが重要であるとする認識，ある特定の塾の教育方法をマニュアルにしたがって実践しなければならない事に対する違和感などにつながっていると考えられる（二重下線部）。

（高谷　哲也）

Ⅲ．事例から見た「教職の専門性」の自己認識とその再構造化

1．調査に見る教員の専門性認識

(1) 考察の方法的観点

次に，教員自身によって教職の専門性がいかに認識されているか，前述の調査結果から整理と考察を試みる。その前提として，調査結果における専門性概念への意識の向け方について述べておく。前節の説明から理解できるように，調査で直接に言明されたのは，主に彼らの有する自己の役割や，自らの置かれた社会的状況・環境に関する認識であった。必ずしも明示的に専門性という語句が使われてはいない。

だが，そもそも職をめぐる専門性とは，社会的公共的な使命や位置づけ（専門職性）も視野に，他者・他職との相対的種差性に着目して，当該職に固有の役割期待を軸に構成される概念である。このことからすれば，調査において教員らが多く述べたのは，職業的地位などの専門職性よりも，自らの役割・実践・知識・技術に関する事柄であり，まさに専門性に関する見解であったと言える。現下の教職論の課題が，専門職性よりも専門性の内容を問い直すことだとされる状況（今津2017: 66）にも照応した検討対象になるものと思われる。

以上に着目した上で，彼らの自己役割や外的環境への認識を手がかりに，他者・他職との比較を意識しつつ吟味することにより，教職の専門性に関する教員の自己認識に接近したい。

(2) 紹介事例に対する教員らの評価

今回の調査設計では，紹介事例への反応・評価を糸口として，役割認識の表明を促すことを企図していた。紹介事例に対する各地の教員からの反応・評価は，次のような前提的姿勢と実質的評価の２点から成るものと整理できる。

第一に，紹介事例への前提的姿勢をみれば，各地で共通して強調されたのは，教育技法として良いものなら，先入観を排して柔軟に摂取すべきということであった。主観的な好悪と関係なく，公平・客観的に判断し，教職使命のさらなる達成に有効ならば貪欲に受容する態度と言える。これは「今日の『専門家』の概念」の要件とされる「公共の福祉を追求する使命と倫理的な責任，科学的な知識と技術に基づく職業能力」と重なり（佐藤2017: 6），教職の専門性の重要な基盤を示すものと考えられる。

他方ややうがってみれば，紹介事例の有効性を外国語活動などに限定する向きもあった。慣れない新規施策をめぐる“円滑”な授業実践に役立つとの評価であり，自らの体面や権威の維持という要素も見え隠れする。また，後で見るように，国語や算数など主要教科については人格陶冶上の重要性を指摘して，それを担う自らの「プライド」を強調する一方，外国語活動には新規性への謙虚さ・戸惑いもあろうが，人格陶冶上の潜在力には言及もせず，いわば周辺化する態度や抵抗感も指摘できよう。ただし権威維持にせよ周辺化にせよ，後に見る教員の内面や実存には不可欠となる可能性もある。

第二に紹介事例への実質的評価については，まず内容面では，スキル的なものでしかない，と“切り下げて”相対化する論法の下，前提的姿勢で準備した摂取・受容の価値は乏しいとする判断が多い。無論，用意された記事から読める情報が限定的であることの影響も念頭に置か

なければならないが，すでに学校現場で低学年向け，導入部，初歩的などの限定付きで自分や他の教員が行う実践を超えず，決して特殊なものではないと各地で断言されている。

次いで紹介事例がどう学校へもたらされるか，という運用面では，教員が強要されて自主判断できないこと，児童との相互作用で編み上げられるべきという実践本来の姿にはなっていないことなどが批判されていた。これらは専門性の構成要素とされる自律性の尊重につながる論点である。また後述の整理とつなげると，学校という教育集団のあり方，その集団における改革遂行のあり方について，専門家としての共通認識の所在を示す点で注目に値する。

(3) 固有の役割に関する自己認識

以上の評価を糸口に各地の調査では，いわば紹介事例を一種の鏡や反射板としながら，その批判・反転の上に自らの実践の意義を語る構図が共通していたと言える。

このことは，積極的に見れば自らの実践への強い信念や，商業主義的傾向を忌避する倫理性を示している。だが消極的に見れば，幾分反発や反感を覚える上記の紹介事例に接して初めて，自己認識をめぐる議論が活性化したのであり，こうしたきっかけがない日常では，自らの存在意義や専門性を明瞭に規定・交流させる機会がどれほどあるか，教室での実践に“埋没”せず，社会の目を意識して自己定義・承認獲得できる機会は十分か，との懸念も生じる。

いずれにせよ教員は，紹介事例と対比する形で，塾でのスキル指導などに解消され得ない役割を日々遂行していることを強調し，自身の存在意義を語っていた。彼らが認識する自己役割や存在意義は，次の３つの視点から特徴付けることが可能である。それらにこそ，彼らが自認する専門性の中核を見出せる。

第一に，実践の対象の広さである。公立学校は多様な背景や意欲を持つ児童すべてを受け入れる使命があり，在籍の任意性が高く拒否権も持てる塾とは異なると語られていた。対象を差別・選別せず，彼らの自発性のみに依拠しないのが自分たち教員であると考えられており，一定の倫理性・公共性が自覚されている。

第二に，実践の射程の深さである。教員は，児童の人としての全面的な成長発達を促すことを常に考え，人間関係や集団形成の力など「見えない学力」や個性の伸長，さらにそれが児童自身も実感できるような生活指導をも含み，なぜ学ぶのかを感得させられる深さ（学びの意義・学校の正統性）を射程に入れるとされ，そこに塾との違いが見いだされる。概括すれば“高度で豊かな人間性”の涵養こそが，重要な役割であると捉えられている。

第三に，実践の非定型性ないし複雑さである。すなわち紹介事例とは異なり，必ずしも定型化できない点にこそ自らの実践の特色が語られていた。曰く，教育方法とは児童との対話を媒介に，彼らの実態に合わせつつ教員が模索・選択するものであり，他者から与えられて満足することも，特定の方法を唯一最善とすることもない。ひいては教員が児童との相互作用で「その人らしさ」というアイデンティティを形成することにも結びつく。そして，単に楽しさ・喜びだけでなく，苦しくてしんどい作業も含むという複雑な様相を帯びるものであるという。

２．教職の専門性の再構造化へ向けて

(1) 教職の専門性は脅かされたのか？

ただし調査では，語られるべきでありながら語られていないように思えるところも残る。例えば児童のことは話題になりやすいが，教材研究・教材理解の議論は見受けられない。紹介事例や塾一般が，自分たちより深い射程を有しうる可能性にも言及されない。これらを考慮すれば，調査対象者の語りは自らの固有性や存在意義の過剰強調では，との解釈も成り立ちうる。民間教育産業が自らの存在を脅かすとの懸念をもち，過剰防衛するような語りを見せたのかもしれない，ということである。

だが，こうした想定は的外れにも思える。調査から浮んだのは，上述の中核への強い確信であり，疑念も自嘲もなかった。ここからむしろ導かれるべきは次のことではないか。

すなわち調査の示す教員の自己役割認識は，われわれ観察者や社会の側から見れば専門性と表記・操作するのが適当かもしれないが，教員本人の主体的，ないし実存的側面から言えば，自負・信念・尊厳などの形で意識化・内面化されていたものである。専門性という語句には無頓着で，上記の自分たちの中核的諸実践については，必ずしも社会に認められずとも，自らの信念を貫くという覚悟さえ感じられた。それは，外部のまなざしに構うことなく，教職を続ける原動力となっているものかもしれない。

こう考えると，教職の専門性を捉える際には，社会から見て意味ある属性として現れる面（役割・知識・技能や，それらが導く地位獲得など）のみに着目するのではなく，教員自身から見て自らのアイデンティティの形成と発達において強い意味を持つ属性として現れる面（上記のような自負，尊厳，存在意義の自己確証など）にも着目するという，社会的側面と実存的側面の統合の視点が重要になることが示唆されるのではないか。だとすれば，従来のように専門職性と専門性を峻別する議論において第三の属性を想定するか，心的報酬など実存的概念との関連が深い要素を発展させて，両者の結節点に位置づけるような理論展開もありうる。

いずれにせよ，上記の中核については，彼らは一点の曇りもない自己確信に満ちていたのであり，その限りで教職の専門性は脅かされたと言えないように思われる。

(2) 中核を取り巻く“周辺”への認識

これらと対照的に不安に満ちるように思えたのが「社会の動きや変化」，そしてそれを受け止める学校組織に関する回答である。今の学校は上意下達でなければ変われない，過疎化など社会変化への柔軟な対応が困難であるなどの限界・課題が指摘されていたのである。これらは「児童のため」に中核的実践に注力する際にも，教員らがいわば暗黙知として，社会や地域の諸課題への問題意識を深めつつあることを示唆しているのかもしれない。

とはいえ，こうした社会からの要求・ニーズにどう向き合うかという点について，教員らは非常に両義的な回答を重ねる。まず，本来的には学校教育の使命として社会的要求には応えなければならないとの意識がある。とくに保護者はやはり特別な存在で，彼らからの視線を強く意識していた者も多い。

他方，それら要求の内容に不審を抱く者もいる。全国的傾向として，教育への政治の（不適切な）介入によって，テストの点数や得点力など「見える学力」だけに議論が集約されがちなことを不安とする声が上がった。

こうした状況下で，実存的には深い無力感や悩みが生じている。各地において，社会的要求と自らの理想とのはざまでの苦悩や，「自信喪失気味になる」との弱気も示された。その上で何を言われても児童の姿が自分たちの最善かつ唯一の課題＝最後の砦とする身の処し方・身の守り方も述べられている。もとより裏返せば，保護者や地域からの評価・承認を気にかける教員側の潜在的欲求も確認できよう。

だが，後述する狭義・広義の教育実践という観点から今回の調査で注目すべきは，単に社会的要求を受け身で扱うのみならず，自ら働きかけられないか，と考える動向が，少数ではあれ教員に生じていることである。

例えば，見えない学力を育てていくことの重要性を自分たちが主張すべき，教員や保護者・地域が本当に望む要求を調査・把握して実現すべきとの声があった。過疎化など地域の窮状への貢献を考えるべきとの意見もある。こうして，社会からの要求に対して，政治や経済からではなく，教育・教育実践（者）の立場から働きかける意識が成立している点は，教職の専門性を発展させる手がかりとして注目に値する。

(3) 教育の諸位相と教職の専門性

以上の考察を踏まえれば，教員らは学校ガバナンスの変容など時代の変化に直面し，日々の教育実践に軸足を置きつつも自己の役割や課題に関する諸発想を，躊躇しながらではあるが，周辺部も含め拡張しているように見える。このことからすれば，彼らが自認する役割や使命も

変化・進化していることが予想され，そこからあらためて従来と異なる教職の専門性の形を描こうとすることが，今後の議論の発展にとって重要な理論的課題になると思われる。

こうした課題意識に立ち，調査で教員らが示した多様な位相での教育上の諸課題や自らの役割の可能性と限界，すなわち一国大から地域までの社会における教育の機能発揮の位相（教育計画），学校組織における教育の機能発揮の位相（教育集団），そして授業など直接的な位相（教育過程）の各々の位相における行為・働きかけの課題＝実践課題と，現在直面する課題＝挑戦とを整理した上で，教職の専門性がいかに発揮されうるかに注目して構造化を試みたのが表Ⅲ－１である。

ここでは，広く社会における「教育の専門性」との関連の下で「教職の専門性」の捉え直しを試みる点で問題関心を共有する浜田他（2018）における図（p. 67）を土台とした上で，教育学としての「統合の概念装置をつくる」観点から「教育の事実」全体の構造化・体系化を図った中内敏夫の枠組（中内1988: 34-36）に依拠しながら教育の諸位相全体において教職の専門性がいかに発揮されるかという行為と機能に着目して整理し直した。なお，上記３位相は究極には諸個人の実践に担われながらも，社会や集団における現れ方が異なるという意味で，次元や側面ではなく位相の語を用いている。

教育過程の位相は，狭い意味での教育実践が展開され，授業などの教授－学習を軸に，児童を直接の対象として彼らの発達を引き出すような働きかけが行われる過程である。

教育集団の位相は，児童への直接的な働きかけを行う重要な前提であると同時に，その働きかけが今度は教育集団に影響し，形成・維持・発展を左右する。この視点から，教育集団が教育にとって適切になるよう働きかける教育的実践，すなわち学校の組織化や経営実践が存在すべきであり，広義の教育実践と呼べる。

教育計画の位相は，中内の議論の限りでは，語感から受ける処理手順・段階などの印象よりも，教育がそもそも社会に必要となる発生史的な視点から，社会秩序や大人側の諸要求を児童への指導や彼らの生き方へといかに「つなぐ」

表Ⅲ－１．教育をめぐる諸位相と「教職」の専門性（試論）

位相	教育(学)上の／教育(学)的な実践課題（task）の例	「教職」の専門性の「強弱」や「所管」	教職への「外圧」・環境変化・課題（challenge）
Ⅰ 教育計画	a. 現世代の要請（社会維持・発展）と次世代の発達をどうつなぐか（マクロレベルでの教育と社会の関係調整、国家・地方の各々）	◆ 直接関与は困難 反映などは課題	政治優位（政治主導）、教育・教育行政の劣位（次世代社会の形成として社会全体の課題ではある）
	b.「教育批判」の時代（教育の再生産論など含む）をどう考え、どのように対応するか（下記項目と関連）	◆（同上）	意図を超えた構造的作用、社会的諸対立の影響 意図的・無意図的権力作用（権力としての教育含む）
Ⅱ 教育集団	a. 教育集団としての地域の経営（地域教育経営？）	◆（同上）	首長・地元政治からの影響、総合教育会議など
	b. 地域から教職員への批評・批判、理解、承認調達、説得など	△ 発展・開発中？	コミュニティ・スクールなど
	c. 学校の経営（学校をどうつくり動かすか；同僚関係を含む）	○？	民間人校長、株式会社立・NPO立・公設民営など
	d. 児童生徒間の集団、学級集団の経営・指導	◎ 強い自負	塾・民間産業の参入 but偶発的集団への作用には自負
Ⅲ 教育過程	a. 児童生徒が豊かな〈生〉を享受する（力をつける）よう支援	◎？	SC、SSWの参入、地域などの支援
	b. 児童生徒の人格陶冶、学ぶ意義の実感（「見えない学力」）	◎ 強い自負	参入・支援可能性あり but自らの使命として堅守
	c. 児童生徒への理解（人柄、発達段階、地域性など）	◎ 自負	参入・支援可能性あり but自らの使命として堅守
	d. 狭義の学習への指導・支援（「見える学力」、教科、授業）	◎ 柔軟・進取	塾・民間産業の参入・「進出」、地域などの支援
	e. 教材＝文化への理解（教材研究、文化遺産への理解など）	○	塾・民間産業の参入、地域などの支援（特別免許状？）
	（f. 発達・成長の土台としての生活の安定化、ケア、支援）	◆	SC、SSWの参入（※家庭・地域への期待＝帰責？）

※「教職」の専門性　強弱・所管イメージ　◎＞◎＞○＞△＞◆

出典：本稿調査結果、浜田（2018）、中内（1988）を基に山下晃一が作成。

か，に焦点がある。児童とその発達に視野を限定せず，それらと社会（の現在と未来）をつなぐという，あたかも教育が社会に必要とされる当初に立ち戻ったかのような疑似始原的役割に比重を置く心的態度に立ち，諸事物への働きかけを行う局面が焦点化されたものである。

(4) 各位相の関連からみた新たな課題

あらためて教職の専門性について述べれば，各位相において，そして各々の連関の下で特定の専門性認識が作られうる。例えば調査結果にも現れたように，授業（Ⅲ.b～d）から児童集団の形成（Ⅱ.d）を含むところに彼らの自覚する役割認識があった。ところがそうだとすると，残るⅠやⅡの大部分との接合関係が問われない専門性が生まれることになり，その回路の所在確認や創出，それ無しでも妥当かなどを検証することが課題となる。あるいは，教育計画の位相での社会と教育とのつなぎ方の弱さが，教育集団の位相での地域と学校との関係にも影響を及ぼし，それが教育集団としての学級集団にも波及した結果，中核部分での専門性を減ずるとすれば，その吟味と対応が求められる。

もとより，教職の専門性の内容をどう捉え，いかに表現するかについては，様々に試みられて良い。本章が示したものはあくまで試論に過ぎない。しかし上記調査では，教員が日々の実践と実存との関わりで教職固有の役割や使命を示していた。ここからは，教職の専門性について，他の専門職と共通の諸属性（知識・技術，協会設立，自律性，倫理など）だけではなく，反省による不確実性への対峙など特徴的な実践形式だけでもなく，狭義・広義の教育の（または教育的な）働きかけという行為から導かれ，各行為主体の実存とも結びつきながら，一定の社会的意義のある教育成果を生む筋道に焦点化した上で，教育分野に固有の形で再度，構造的に捉え直す手がかりの意義とその一端，さらには，上記のような新たな課題が垣間見えるのである。

（山下 晃一）

Ⅳ．考察―「教育の専門性」の再定位

以上の成果は，学校ガバナンス改革の進展と「教育の専門性」の影響関係，すなわち「教育の専門性」の再定位という課題について，いかなる視座を提供するのか。本節では，今般の改革を通じて，いかに学校教育の供給主体が多様になったのかを確認したうえで，教職の専門性，他専門性，非専門性を説明概念として，「教育の専門性」の再定位を試みたい。

野平（2008）は，1990年以降の改革の特徴として，教職の専門職化（例えば，免許更新制や教職大学院の設置など，いわゆる「高度化」政策）と脱専門職化（特別免許状の創設，民間人校長の登用，評価システムの導入，学校評議員制，学校運営協議会制度，構造改革特区内での多様な供給主体による学校設置・運営など）を企図する政策とが同時展開し，結果として，専門職と素人との垣根が低くなり，専門職を専門職たらしめてきた「職業構造の変化における独自性の喪失（プロレタリア化），および専門職としての中核的特性の喪失（脱専門職化）という二重の変容」（p. 357）がもたらされたとする。

これを現在の政策展開と本研究グループの関心に引きつけるならば，脱専門職化の動向は，教育とは異なる領域の専門的職業を形づくっている「他専門性」への期待と，参加・参画・連携・協働といった理念に支えられながら教育に対する一般的感覚（特段の専門的知識・判断を必要としない＝アマチュアリズム[5]）としての「非専門性」が学校現場に公式化された形で進入してくるという性質の異なる２つの動向として整理できよう。

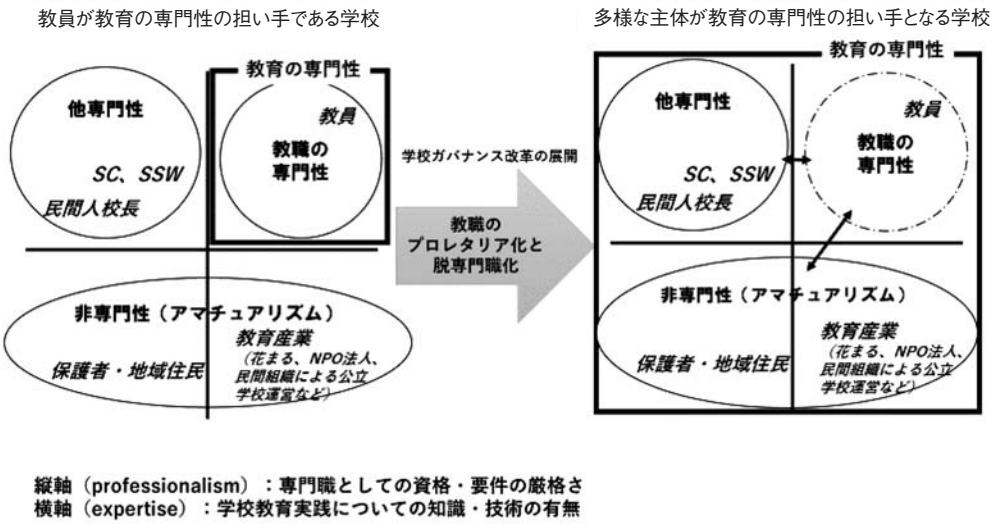
さて，これまで，「教育の専門性」，「教師の専門性」，「教職の専門性」といった用語は，その概念上の相違が意識的に整理されることなく，教師の有する／教師を支える専門性（教師／教職の専門性）と「教育の専門性」を同義とする，あるいはオーバーラップさせるかたちで理解されてきた（例えば，窪田（2015），浜田（2016），照屋（2017）など）。また，「教育の専門性」をどのような英訳語でとらえるのかについても論

者によって異なっている。例えば，澤田（2014）や照屋（2017）はeducational expertiseを，久保木（2009，2010，2012）や山下（2017）はeducational professionalismをその訳語として用いている。これは，学校教育における教育活動を支える専門的な知や技（expertise）とそれを担う専門職の存在（professionalism）が，教員を接点に不可分あるいは未整理のまま議論が蓄積されてきたことを意味しているといえよう。

ところが，今般の学校ガバナンス改革は，学校現場での教育活動を基礎づけ正当化する「教育の専門性」について，規制緩和あるいは分権化を旗印に，他専門職・非専門職との連携・協働が政策目標として推し進められたことを通じて，従来の「教職の専門性＝教育の専門性」という一体的図式の問いなおしを迫っている。これは，「教育の専門性」という概念について，①「教育の専門性（educational expertise）」の意味内容を吟味することと，②「教育の専門性（educational professionalism）」と他専門性・他専門職（他のプロフェッショナリズム）と非専門性・非専門職（アマチュアリズム）との影響関係あるいは力学関係を素描することを，一旦切り離して考察する必要性を提起する。なぜなら，①は「教育の専門性」の再定義（＝教育の中身を問い直す）をめぐる課題であり，②は「教育の専門性」の再構築（＝他の専門性等との関係を紡ぎ直す）をめぐる課題だからである。

学校ガバナンス改革は学校現場における「教育の専門性」に，他専門職の専門性（他専門性）そして民間の教育産業主体や保護者・地域住民らの一般的認識（非専門性）を内包する構造を生み出している。そのことを踏まえたとき，図Ⅳ－１で示したように，「教育の専門性」は，他専門性や非専門性と教職の専門性との新たな関係性構築（②，象限間の矢印で表現）という位相と，教育という営みに占める教職の位置や役割の再定義を惹起する（浜田ほか2018，p. 67の図１参照）。同時に，教職の専門性を構成する専門的知識や技術の再定義を求める（①，第１象限における実線から破線への変化として表現）。このように各位相での変容／変容可能性と，それら総体としての変容／変容可能性を整理して分析する必要があるのではないか。

この観点から座談会の知見を改めて見直してみると次のようにその特徴を整理することができよう。すなわち，他の教育産業や保護者・地域住民の学校現場への進入は，学校という場は教員以外の専門性（非専門性）も含み込みながら教育活動を行うべきだ，という現場における



図Ⅳ－１.「教育の専門性」のモデル図

「教育の専門性」の再構築についての必要性認識（必要性実感）はある。ただし，教員は，それが自身らの専門的知識や技術（expertise）の変容にまで強い影響を及ぼす（再構築を迫る）ものではない（図Ⅳ－１で言うならば，教育の専門性の枠組みの拡大に対する認識・実感があるが，第１象限における実線から破線への変化は認識・実感されていない）という点で，脅かされる／劣位に置かれるという意識，つまり「教育の専門性」の再定義という意識には現時点において直結していない。しかし，座談会からは，授業や児童生徒との関係といった，教員自身の専門的知識や技術に直接的に関与する事柄，すなわち教育活動を自律的に生成していくという教員の本分（コア）に関与する事柄になると，大きな抵抗感を抱くとともに進入はすぐさま侵入として受け止められ，「教職は劣位化された」という意識を惹起する可能性も示唆される。

その意味で，他専門職や非専門職との新たな関係構築の必要性あるいはそれを前提にした教育活動・学校づくりの必要性という現状への対処として，学校現場における「教育の専門性」の意味や位置を再確認しようとする「ゆらぎ」は，「教育の専門性」の再定位をめぐって生じていると指摘することができよう（例えば，それは保護者や世間一般からの評価に対するまなざしについての語りに表れている）。ゆえに「教育の専門性」は，多様な関係性の中で（脱）構築され，意味付け直されつづける概念として再定位される必要がある。

広田（2004）は，「教育学の諸言説が，過去の蓄積―学問的遺産や運動の遺産―に依拠して組み立てられてきている間に，現実の教育政治の論理は軽やかに未来に目を向けている」（p.10）と指摘したが，これは「教育の専門性」をめぐる議論についても該当しよう。なぜなら，これまでの教育学研究が積み上げてきた，「教師の専門性＝教育の専門性」を前提とした専門性もしくは専門職の議論は現状を説明するには十分でなくなっているからである。例えば，「チーム学校」から働き方改革に至る議論を視野に含めたとき，確かに「教育の専門性」は他専門や非専門にまで拡張され，教員が責任を負うべき領域は“明確化”されたように見える。しかし，それが教職の専門性そして「教育の専門性」に対していかなる質的変容を促すものなのかについては未だ不透明である。そのような状況であるにも関わらず，これらの学校ガバナンス改革は楽観的希望あるいは期待に支えられ推進されている。これは，「教育の専門性」の質的向上に結び付くものなのか。未だ仮説的結論の域を出ないが，図Ⅳ－１で示したような枠組みからの「教育の専門性」概念の組み立て，つまり「教育の専門性」の再定位が求められている。

（照屋 翔大）

Ⅴ．残された課題

今日の学校ガバナンス改革の展開において，「教員が教育の専門性の担い手である学校」から「多様な主体が教育の専門性の担い手となる学校」（図Ⅳ－１）へとシフトしているとすれば，他の政策についてもそうした動きへの連動性を指摘できる。それは例えば「チーム学校」答申に示される組織観であり，また新学習指導要領の唱える「社会に開かれた教育課程」の実現もそうした要素を含んでいる。

このように制度・政策的な意味では，学校は多様な主体が非／他・専門性を持ち込んで介在しながら，かつ外的にはガバナンスの整備を通じてネットワーク的な関係性の構築が促されている。それは端的には，組織観としてみれば，いわゆるオープンシステムとしての性格をいっそう強めていくものと指摘できる。そして，そうしたオープンシステムとしての学校組織を予見して，制度・政策的には，2000年前後以降の「学校の自主性・自律性」の確立，「校長のリーダーシップ」の強化，「開かれた学校」の推進等の諸施策によって，組織の自己決定力とそこでのリーダー性が強化されてきた。

だが，果たして学校は，そのようなオープンシステムにあって，自己による意思決定／形成の機能を高めているといえるだろうか。そして教員は，自己による意思決定／形成の機能を高

めた組織のなかで自らの専門性を活かすかたちで教育を展開しているといえるだろうか。むしろ，これまでとは異なる様々な外圧的な環境にあって，教員の有する「教育の専門性」は脅かされているのではないか。そしてそのことが教育の質の低下につながるのではないかと懸念される。

本稿の調査によって明らかになったことは，上記に述べた問題意識や懸念の一方で，また，実際に多様な主体が教育に参画する環境が進展するなかにあっても，教員の使命や責任に対する意識が保たれているという現状であった。しかし，こうした現状に“安堵”する一方で，やはりいずれ教育の質の低下につながるかも知れないという，そうした「教職の専門性」への侵食に対する懸念が払拭されたわけではない。すなわち，今日「教職の専門性」の有する脆弱的な地位・役割としての有り様が進展する一方で，いっそう外部的な「強固なガバメント」によって付与される正当性によって支えられるという一種のジレンマが指摘できる。

残された課題であり，また今後の研究において発展させるべき課題とは，こうしたジレンマを断ち切るという意味での「教育の専門性」の検討であり，開発による位置づけと思われる。以下の二点を指摘したい。

第一に，さらなる「教育の専門性」に対する検討である。それは，特に今回着目した他・非／専門性を有する多様な主体との協働の在り方である。前節で検討されたように，教職の専門性は自由化の一方で，むしろ制度・政策的には高度化され，資格化される方向にある。後者の「高度化」と「資格化」自体は，制度化の進展を拒否するものでなければ，必ずしも「教育の専門性」を後退させるものではない。こうした観点に立てば，一つの視点としては，これまで議論されてきたような専門性に関する議論，例えば「反省的実践」などの教職の在り方に関する議論[6]に，本稿において明らかにした観点を加えて研究を深める方向性が考えられる。

また，こうした議論を進めることは，同時にこれからの学校の管理職の在り方の検討に繋がるといえる。すなわち，第二に，こうした多様な専門性を有する主体が混在する学校における意思決定／形成がいかなるものなのか，あるいはいかなるものであるべきかである。とりわけ，その主体であるが，専門職としての個人であれば校長であり，あるいはそれは内外関係者の代表を集めたような一種の会議体であるかも知れない。いずれにしても，そこでの学校ガバナンスにおいては，大まかには教授－学習論，参加・民主化論，学習共同体論を含む意思形成／決定に高度に応えうる教育管理職としての専門性[7]が要請されるのではなかろうか。

（加藤　崇英）

【注】

（1）本調査では，グループインタビューの手法ならびにグループダイナミズムを積極的に活用して出席者の本音を一層リアルに深層的に理解するグループダイナミックインタビューの手法を参考に，出席者がその場で与えられた課題に取り組む中で自身の考えを語るとともに，他者との語り合いを通して自身の考えをより深めたり，それをより正確な言葉で表現したり，他者と共に一定の共通知見を言語化していく形のインタビュー調査の方法を「座談会調査」と称して実施した。グループダイナミックインタビューについては，主にマーケティングの分野において開発・利用されてきた手法であり，株式会社マーケティングコンセプトハウス編（2005）が詳しい。

（2）本稿では，記事中に紹介されている花まる学習会の手法を表現上「花まるメソッド」とした。

（3）別途実施した個別インタビューでは，対象者全員が「花まる学習会＝進学塾」というイメージのもとで調査に臨んでいたことが明らかとなった。このイメージが上記の語りを支えたものと推察される。

（4）例えば，T2教諭の「『官』のほうがやろうとしている姿勢をもうちょっと学ばなければいけないだろうし，『民』のほうはそれをちゃんと知ってやっているのかというのが不安になります。」という発言。ただし，この発言では「官」は一

般行政部局等，「民」は花まる学習会等の教員以外の当事者を意味していると思われる。

（5）武井（2012）は，教師のプロフェッショナリズムに対置される，保護者や住民が発揮する機能を「アマチュアリズム」として位置づけている。

（6）例えば，Sykes（1999）は，新たな専門職性をめぐって「学校全体としての専門職共同体」（school-wide professional community）の構築の条件として以下を指摘した。①「規範と価値の共有」（Shared norms and values）。特に生徒の幸福や学習と関わる核心的な意味での規範や価値，これらに対して学校において教師がどの程度コンセンサスをもっているか。②「反省的対話（Reflective dialog）」。カリキュラムや指導および生徒の学習について教師間において定期的なディスカッションがあり，これがサポート的かつ批評的あるいは評価的なものであるか。③「実践の脱私事化（The deprivatization of practice）」。対話・観察・フィードバック，生徒の活動に対する審査など，その他の手段をもちいた，開かれた審査(open scrutiny)によって個々の教師の実践が私的なものとして個別化しないようにする。④「生徒の学習に対する学校全体からの焦点化（A school-wide focus on student learning）」。学生自身の学習の質というだけでなく，教師が通常個別に，あるいは共通して従事する取り組みや活動としての学習の質という意味でも重視すること。⑤「協働（collaboration）」。自然に対話が起こり，実践について教師間において開かれている。教師は共に教材を開発し，教え合い，互いにフィードバックを供給し，共に新しい実践を学んだり，新たなアイデアを試みたりする。

（7）Murphy（2002）は，リーダーシップに求めるメタファーとして以下の3点を指摘している。第一に「道徳的なスチュワード（moral steward）」。道徳的なリーダーシップは，組織とコミュニティにおいて，教育のための指針となる価値観を再解釈し，優先順位を導くためのプラットフォームを提供する。第二に「教育者（Educator）」。指導とカリキュラムにおけるリーダーシップを有する。第三に「共同体の構築者（Community Builder）」。学習コミュニティの構築が求められる。そして，そこで求められるのは非階層的（ヘテラキカル）な組織であり，リーダーは，そこでの中心的な考え方と調和する戦略とスタイルを採用する必要がある。ピラミッド型の組織によるものではなく，むしろ人的関係としてのウェブによって導いていくことが必要である。

【文献】

浜田博文（2016）「公教育の変貌に応えうる学校組織論の再構成へ―『教職の専門性』の揺らぎに着目して―」『日本教育経営学会紀要』第58号，pp. 36-47。

浜田博文，安藤知子，山下晃一，加藤崇英，大野裕己，髙谷哲也，照屋翔大，朝倉雅史，髙野貴大（2018）「新たな学校ガバナンスにおける『教育の専門性』の再定位―武雄市「官民一体型学校」とB市「コミュニティ・スクール」の事例分析―」筑波大学人間系教育学域編『教育学系論集』第42巻第2号，pp. 45-71。

広田照幸（2004）『教育』岩波書店。

今津孝次郎（2017）『変動社会の教師教育（新版）』名古屋大学出版会。

株式会社マーケティングコンセプトハウス編（2005）『グループダイナミックインタビュー―消費者の心を知りマーケティングを成功させる秘訣―』同文舘出版。

久保木匡介（2009）「イギリス教育水準局の学校査察と教育の専門性(1)―1990年代保守党政権期を中心に―」『長野大学紀要』第31巻第1号，pp. 45-58。

久保木匡介（2010）「イギリス教育水準局の学校査察と教育の専門性(2)―学校評価における自己評価および地方教育当局の位置づけの変化―」『長野大学紀要』第32巻第1号，pp. 1-14。

久保木匡介（2012）「イギリス教育水準局の学校査察と教育の専門性（3）―2000年代中葉の学校査察改革を中心に―」『長野大学紀要』第33巻第2・3号，pp. 1-17。

窪田眞二（2015）「テーマ設定の趣旨と課題」『日本教育行政学会年報』第41号，pp.87-90。

Murphy, J. (2002). “Reculturing the Profession of Educational Leadership: New Blueprints.” *Educational Administration Quarterly,* vol. 38, pp. 176–191.
中内敏夫（1988）『教育学第一歩』岩波書店。
野平慎二（2008）「学校教育の公共性と教職の専門性―対話による基礎づけの試み―」『教育学研究』第75巻第４号，pp.356–367。
佐藤学（2017）「教職の専門職性と専門性」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社，pp. 6–9。
澤田真弓（2014）「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究―研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討―」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第41巻，pp. 3–14。
Sykes, G. (1999). “The "New Professionalism" in Education: An Appraisal.” In Murphy, J. and Louis, K. S. (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration,* Jossey–Bass, pp. 227–249.
武井哲郎（2012）「『市民による教育事業』をめぐる論点と課題：子どもへの〈支援〉に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻，pp. 409–418。
照屋翔大（2017）「アメリカにおける『教育の専門性』をめぐる現状と課題―NBPTSによる優秀教員資格認定の取り組みに着目して―」『日本教育経営学会紀要』第59号，pp. 58–72。
山下晃一（2017）「大阪府公立高等学校入学者選抜制度の変更過程にみる教育専門性の劣位化：調査書評定への理由を前提とした『中学校チャレンジテスト』導入をめぐる政策過程」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第11巻第１号，pp. 121–130。

《付記》
本研究は，以下の日本学術振興会科学研究費助成事業の助成を受けたものである。
・学術研究助成基金助成金：挑戦的萌芽研究
「新たな学校ガバナンスにおける『教育の専門性』の再定位」（研究代表者：浜田博文，課題番号15K13172，2015～2017年度）
・科学研究費補助金：基盤研究（A）
「校長のリーダーシップ発揮を促進する制度的・組織的条件の解明と日本の改革デザイン」（研究代表者：浜田博文，課題番号18H03654，2018～2022年度）

Reconsideration of the Position of "Professionality of Education" in the New School Governance (2): An Analysis of Elementary School Teachers' Perceptions of Expertise in the Teaching Profession

Hirofumi HAMADA
Tomoko ANDO
Koichi YAMASHITA
Takahide KATO
Yasuki OHNO
Tetsuya TAKATANI
Shota TERUYA
Masashi ASAKURA
Takahiro TAKANO

Since the 1990s, the concept of "Governance" has become widely known and has been often discussed in many fields including public education. Contemporary public education reform policies basically include the restructuring of relationships between teaching professionals and other stakeholders. It should be noted that, in fact, some education policies do not take into account the "professionality of teaching" very much; thus, there is a possibility that teaching professionals will be seen as comparatively inferior to other actors. It is therefore important to consider the position of teaching professionals within the new school governance structure and replace it, taking into account the concept of "professionality of education."

In this paper, we investigate how elementary school teachers perceive the specific examples of school governance reforms that have enhanced the superiority of non-teaching professionals. Additionally, we reconsider the position of "professionality of education" by analyzing their perceptions of "expertise in the teaching profession."

We used a dynamic group interview method in this study. As indicated in our previous study, the "Kan-min ittai gata Gakkou" (public-private partnership schools) in Takeo city is an example of one outcome of the new local school governance reforms. In this investigation, six groups of three to five elementary school teachers were given the same newspaper article regarding the Takeo city reform case and were asked to freely discuss the reforms. The newspaper article gives an account of the Takeo city affiliated Hanamaru-gakushu-juku, one of the city's private tutoring schools, and the introduction of Hanamaru's teaching methods into the city's public schools. Each discussion group provided insight into teacher perceptions about the "professionality of teaching."

Two main findings emerged from this study. First, teachers believe they should have the right to freely and flexibly employ any teaching method they prefer, provided that the method is effective. This perception reflects their consciousness as professionals who are expected to perform to the best of their ability and uphold their social responsibilities and public duties. Second, many teachers perceived the prescribed teaching methods as inferior and of little value, and said that many other teachers have previously employed these same methods. They were critical of the policy because the administration compels all teachers to use the specified method, leaving them with no autonomy.