

公教育の変貌に 대응する学校組織論 の再構成へ

— 「教職の専門性」の揺らぎに着目して—

筑波大学 浜田博文

1 「学校組織のリアリティ」を捉える視角

戦後70年の間に、日本の学校は量・質ともに、じつに大きな変動を経験してきた⁽¹⁾。そして学校をとりまく基盤条件と学校組織を構成する諸条件は、過去に経験のない状況をなしている。そのため、既知の視点や枠組みを単純に適用するだけでは「学校組織のリアリティ」を捉え損ね、適切な将来展望を描けない可能性がある。

本誌特集が「学校組織のリアリティ」に着目するのは、第一に、学校をとりまく諸条件が“未体験ゾーン”に進入する中で、学校組織の内実はいったいどうなっている（いく）のか、的確な議論が不足していると考えからだろう。例えば、義務教育後の進学率が上昇する一方で、初等・中等段階の学校教育は“縮小”を続けている。文部科学統計要覧（平成27年度版）によれば、2014年度現在、日本の国・公・私立小学校は20,852校（在籍者は6,600,006名）、同じく中学校は10,557校（在籍者は3,504,334名）である。20年前の1994年度と比較すると、それぞれ、84.6%（24,635校）と76.9%（8,582,871名）、93.5%（11,289校）と74.9%（4,681,166名）で、戦後最小となっている。これらの数値は学校組織に様々な質的变化をもたらす。児童生徒総数は、学校規模（児童生徒数・学級数・職員数）や学級・学年規模、あるいは通学区域の範囲（通学距離・時間、人口・世帯数等）等に連動し、学校の組織・経営の態様にかつてない状況を引き起こす。これらのリアリティを把握する上で、学校に関わる量的・質的な基礎データを用いて多面的なモノグラフを描くことは、不可欠の作業だろう⁽²⁾。

また第二に、これらとは異なる政策的文脈で進行した諸制度の改革にも注目する必要がある。例えば「民間人」の校長登用、株式会社立学校など、公立学校を「官」の独占から「民」にも開く改革がなされてきた。先般の教育委員会改革は、教育長の「政治的任用職」性を高めて首長権限を強化（選挙を通じた民主性の強化）し、教育行政の独立性・専門性を後退させた⁽³⁾。また、学校の運営や評価において地域住民・保護者を主体者とする制度（学校評議員制、学校運営協議会、学校関係者評価など）は、個別学校レベルでの官僚統制から民衆統制へ、あるいは専門職統制から素人統制へという公教育統治システムの変化を象徴する。それらは従前の学校組織の常識を突き崩す内容を含んでいる。

英米に目を向けると、英国ロンドンのハックニー区や米国ワシントンD.C.では地方教育行政のドラスティックな改革事例がみられる。ハックニー区では教育行政組織自体の機能不全という有事に際して、「民による教育行政の包括的再生プロジェクト」が断行された⁽⁴⁾。広瀬はこの事例の緻密な分析に基づいて、「様々な条件が揃えば、『民営』というツールは行政組織を凌駕する効果を発揮するということである⁽⁵⁾と指摘している。またワシントンD.C.学区では、教育委員会の機能不全への批判から教育行政権限の市長への委譲とともに教育委員・教育長職が廃止され、市長の指名による「教育監」職が新設された。抜擢を受けた教職・教育行政経験をもたない教育監は、学校統廃合、教職員・教育行政職員の大量解雇、教員人事制度改革などを断行した⁽⁶⁾。山下等の分析から、教育監の業務が焦点化・限定化されたことで、「成果に結びつきうる教育ビジョンの保有や、それに基づき政策を形成・実行できる信念や能力の方により一層照準が当てやすくなった」とみられる⁽⁷⁾。

こうした海外の事例がわれわれに投げかけるのは、これまで学校組織とその理論を支えてきた「教職の専門性」⁽⁸⁾原理がある種の限界に直面しているのではないかという疑問である。

公教育制度及び学校の組織・経営をめぐる、「教職の専門性」を軸に据えた議論は数知れない⁽⁹⁾。それは、「いわゆる『教職の専門性』原則とは、『近代教育』とくに『近代公教育』の成立展開とともに一般化されるようになった…『近代教育』の組織原理」⁽¹⁰⁾であり、公教育の仕組みと理論を成り立たせる最も基本的な原則の一つだからである。他方で、その確立を意図する議論は教師個人の主体性と努力を求める規範論の性質を帯びる。その完遂はほぼ不可能ではあるが、公教育の仕組みと理論には不可欠のベースでもある。このように

「公教育」と「教職の専門性」は再帰的關係にある。

ところが、先掲のように現代公教育の改革と事実の進行は、「脱教職化」の様相を呈している。ここでわれわれは、学校組織の実態分析と「教職の専門性」概念の関係をどう考えればよいのだろうか。「教職の専門性」の揺らぎをいかに受けとめて、学校組織論のリアリティをどのように再構成すべきなのか。小論の初発の問題関心はそこにある。以下では、この観点から、ガバナンスの制度改革と、最近注目を浴びている「チーム学校」論について検討を進める。それを踏まえて、「教職の専門性」の揺らぎのもとで学校組織論を再構成する方途について若干の考察を試みたい。

2 ガバナンス改革における「教職」の位置—公教育の「脱教職化」

学校のガバナンス改革は、従来想定されていなかった変化を日本の公教育にもたらした。「ガバナンス (governance)」とは、「公」的事業の提供主体を「官」=政府 (government) の専有から「民」=非政府アクター (住民、企業、NPO 等) に開放して「民による共同統治」のもとに置くことを含意する⁽¹¹⁾。関連学界ではその概念やそれに即した諸施策について議論され⁽¹²⁾、学校ガバナンスの新たなアクターにスポットを当てた研究もなされている⁽¹³⁾。ところが、「教職の専門性」概念に引きつけた考察はほとんど手つかずと言ってよい。

総じて、学校のガバナンス改革は、学校の組織と経営を「脱教職化」する指向性が強い⁽¹⁴⁾。学校の責任体制と校長のリーダーシップの確立を掲げた施策は任用資格要件の「厳格化」ではなく「緩和」を行い、教職に無関係の「民間人」を任命権者の胸三寸で登用することを可能にした。民間企業の組織マネジメントの発想と手法が教育委員会や学校にも必要だと謳われて、そのための研修が各地で導入された。職員会議を「校長の補助機関」として教員の参画に歯止めをかける一方で、学校運営協議会には非教職の住民・保護者を位置づけて重要事項の意思決定への参画を正当化した。

もちろん、学校における教員の職務が軽減されたわけではないし、学校経営上の役割が社会的に後退したのではない。しかし、近年の政策展開と議論には、「教職は学校教育の成功に欠かせない」という前提が希薄化している。こうした動きを捉えて、教師の「脱専門職化」という視点から教員政策を批判的に分析する論考がある⁽¹⁵⁾。しかし、公教育の現実進行に照らし合わせて「教職の

専門性」概念自体を問い直す意図はうかがわれない。

ある職業者集団が「専門職」と認知される要件は諸説あるが、少なくとも、(1)高度で体系的な専門知識・技能の必要性、(2)職務の自律性、(3)職業規範や倫理観の高さ、を挙げることに異論はないだろう⁽¹⁶⁾。教職を「専門職化 (professionalization)」すべきという議論が日本で活発化する1960年代後半時点で、すでに諸外国では多種多様な職業・職種がそれと称されており、「専門職の定義は百花繚乱」⁽¹⁷⁾の状況だった。竹内はそれらを丁寧に分析した上で、教職を「準専門職」と位置づけた⁽¹⁸⁾。

教職の職務遂行に不可欠な知識・技能の体系は不明瞭である。量的な安定供給を維持するには、免許状取得ルートの一定の開放性が不可欠である。そうであれば、教職の代替可能性は実現困難である。また被雇用職業で、しかも公立学校では公務員の身分を伴う教職にとって、自律性の確保は絶えず課題を抱える。教育の平等性と卓越性が国家を挙げて追求され、達成目標とカリキュラムの国家基準が明示される一方、保護者・子どもからの上級学校進学ニーズが高いという条件のもとでは、教師の「教育の自由」は「国家」からも「国民」からも強い抑制を受ける。職業規範や倫理観の高さは辛うじて教職に該当しようにみえるが、戦前の聖職者像を引き継ぐ精神主義的・道徳主義的な行動規範に囚われているとすれば、他律性を否定できない。先の3要件に照らせば、「教職は専門職として完璧ではない」という答に辿り着く。

もとより、1990年代以降、「科学的技術の合理的適用」ではなく「行為の中の省察」を軸として専門職の職務原理が把握されるようになり⁽¹⁹⁾、専門知識・技能に対する解釈は変化してきた。西脇は、組織研究の視座から「プロフェッショナル研究」をレビューして、1950～1960年代に基盤形成された「官僚制ベース研究」と1980年代にアイデアが提起されて1990年代以降に本格化する「知識ベース研究」に分類整理している⁽²⁰⁾。「官僚制ベース研究」は専門知識・自律性・職業規範の獲得や保持をプロフェッショナルの資質と捉えていたのに対して、「知識ベース研究」は知識を駆使して問題の設定・解決ができる実行者であるかどうかに注目するようになった⁽²¹⁾。こうした展開は、学校組織論のベースが技術合理性から非合理性へとシフトした経緯と符合する⁽²²⁾。

しかし、教職が被雇用職業である点や、精神主義的・道徳主義的な規範・倫理観において、この間に大きな変化があったわけではない。むしろ、アカウントビリティを主軸とした種々の制度改革は、学校・教職を可視的な成果の追求

へと方向づけて、教職の自律性の発揮を抑圧する傾向が強い。そして、非教職のステークホルダーを学校経営の正当アクターに位置づけるガバナンス改革は、学校組織における教職の位置を相対的に劣位化しているとさえいえよう。

3 「チーム学校」論議にみる学校「教育」の視野

中央教育審議会の審議を重要な契機として、「チーム（としての）学校」が注目されている。2014年6月の諮問後、「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」での討議を経て2015年12月に答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（以下、「チーム学校答申」と表記）が提出された。このとき、初等中等教育分科会・教員養成部会を中心に審議された答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」と生涯学習分科会・学校地域協働部会で審議された答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」も同時に出され、「チーム学校」はそこでもキーワードの一つとされている。

答申において「チーム学校」像は、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」と説明される。これ自体は何の変哲もない学校経営論だが、審議過程では今の学校組織が対峙するあらゆる問題が議論され、教員養成と学校地域協働に絡ませて政策文書に盛り込まれた。中でも「学校のマネジメントモデルの転換」を図る視点の筆頭に「専門性に基づくチーム体制の構築」が挙げられたことは、大きなインパクトをもった。それが強調された背景には、次の二点に関わる審議があった。すなわち、多様化・複雑化する学校課題への対応と、教員の多忙の軽減、である。

前者は、「アクティブ・ラーニング」をはじめとした教育課程上の新たな課題とそれに対応した教員の指導改善およびカリキュラム・マネジメントの重要性、社会経済的な変化に伴う生徒指導上の課題、さらには家庭・地域にも広がりをもつ広範な問題状況への対応を包摂する。特に生徒指導上の課題への対応では、「教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要」だと強調し、カウンセラーやソーシャルワーカーの活用にスポットを当てている。後者の多忙に関連しては、2014年6

月に公表されたOECDのTALIS調査結果も追い風となり、事務業務の多さと長時間勤務の解消は「子供と向き合う時間の確保等のための体制整備」に欠かせないとみられるようになった。そこから、「教員が行うことが期待されている本来的な業務」以外の業務を多様な「専門スタッフ」などと役割分担する必要が強調される。このようにして、「チーム学校答申」は、①教職員の指導体制の充実、②教員以外の専門スタッフの参画、③地域との連携体制の整備、を通じた「専門性に基づくチーム体制の構築」を提言した。

政策サイドに、教職員定数改善の困難さを踏まえて教員以外の多様な専門スタッフの配置を「定数」化するねらいがあることは言うまでもない。少子化は確実に学校の小規模化を促し、教職員一人あたりの業務負担はむしろ重くなる。教員の業務範囲は旧来のままで、しかも児童生徒や家庭等が抱える問題状況は多様化・複雑化している。そうした現実に対処するには、教職員間の協力だけでなく、「教員の本来的な業務」以外は各業務の専門家に委ねつつ、教員と多様なスタッフが役割分担と協働を進める「チーム」をつくる必要がある。この種の言説は、「チーム」という耳慣れた表現の効果も手伝ってあらゆる関係者に受容されやすい。ただし、それが「子供と向き合う時間の確保等のための体制整備」として結実するには、乗り越えるべき多くのハードルがある。

第一に、学校という単位組織が責任をもって対応すべき問題の範囲はむしろ拡大するにちがいない。2012年の国民生活基礎調査（厚生労働省）に基づく日本の相対的貧困率は16.0%で、17歳以下の子どものそれは16.3%にのぼる。「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（2014年1月施行）に基づく「子供の貧困対策に関する大綱」（同年8月閣議決定）は、「学校を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付け」の方針を提示した。「貧困の連鎖」を断ち切ることは喫緊の社会的課題であり、その施策は総合性を要する。大半の子どもが長時間を過ごす場である学校は、不登校、いじめ、虐待、就労困難等の具体的問題に関わらざるを得ない。「プラットフォーム」としての位置づけは、学校が包摂すべき業務範囲を拡大はしても縮小へ向かうことはないだろう。

第二に、そのため「教職の専門性」とは異なる専門性をもつ多様なスタッフを各学校に配置する必要性は説得力をもつが、教員、教頭（副校長）、校長等という従前からの教職スタッフの業務負担が軽減される見込みは薄い。理由はいくつかあるが、「教員」と「それ以外の専門スタッフ」に要請される「専門性」の質的差異は見逃ごせない。ある職業者集団が競合する他集団に対して優

越的地位を獲得し、やがて独占を維持するようになったとき、「専門家（職）」は成立する⁽²³⁾。幅広い業務にあたってきた集団がその一部を新たな専門家に委任すれば、当該領域に関わる判断は一任できるはずなのに、現実はそのようにならない。それは、「専門性と専門家間にずれがある」⁽²⁴⁾からでもあるが、学校・教職について言うなら、元来、教職が「ゼネラリスト」として子どもの教育に携わっており、業務分類が困難な性質をもつからである。だから、特定業務の「スペシャリスト」が設けられたとしても、教員はそれらを包摂した「ゼネラリスト」としての役割から解放されるわけではない。「チーム学校答申」が「学校のマネジメント機能の強化」、とりわけ管理職や主幹教諭等のリーダーシップの重要性を強く説くのはそのためである。学校には多様な「スペシャリスト」を包摂しつつ、組織としての統合性を高めるためのマネジメントが必要になり、その“舵取り”は、「教職の専門性」を柱にするほかない。

そして第三に、地域の人々や諸機関等との連携を含めた学校のマネジメントの重要性はこれまで以上に高まり、学校管理職の役割期待はその点でも大きくなる。だから「チーム学校答申」が管理職のリーダーシップ、養成・選考・研修の重要性等を強調するのは当然である。しかし、教頭（副校長を含む）の職務が抱え続けている問題をもっと正視されるべきである。全国公立学校教頭会の調査によれば⁽²⁵⁾、「時間割に位置づけられた授業」を週あたり5時間以上もつ教頭は、3割以上を占める。自分が本来取り組みたい職務として4～5割が「職場の人間関係づくり」「教職員の評価・育成」「校内研究・研修」を挙げる一方、現実に時間を費やしている職務は、75%以上の圧倒的多数が「各種調査依頼への対応」、次いで40%以上が「保護者・PTAとの連携」と答えている。55%～60%の教頭は日頃の勤務時間を12～14時間だと答え、約40%は、週休日に「地域行事」に参加する日数が年間「5日以上10日未満」としている。「チーム学校答申」が想定する「多様な専門スタッフ」はこうした教頭の業務を分担できないし、むしろ教頭職務の内容を膨張させる要因になる。さながら輻輳制御装置となっている教頭にかかる負荷は増大するにちがいない。

以上から、「チーム学校」像は、従来よりも幅広い「教育」を射程にのこしたマネジメントを必要とし、教員の多忙軽減には向かわない可能性が高い。

4 「教職の専門性」の準拠基盤としての学校組織論に向けて

ここまでの議論から、近年の学校は、非教職および学校外部からの統制を強化される一方、業務の専門分化と非教職の専門スタッフ配置等を通じて、包摂すべき「教育」の拡張を余儀なくされている。ここにおいて「教職の専門性」はどのように捉え返されるべきだろうか。

ウィットイー (G. Whitty) は1999年に、1950年代以降の英国の教育政策と教職をめぐる議論展開を踏まえた上で、「教育専門職による閉鎖性と国家による閉鎖性をともに避ける」可能性をもつ概念として「民主主義的な専門職性」概念を提起した⁽²⁶⁾。デモクラシーと専門性の相克関係に着目して先進国の政策形成を分析した内山ら⁽²⁷⁾が両者の「和解」の緒を「開かれた専門性」に見出そうとするのも、これに近似する。国家と市場からの統制、専門職の自己統制、さらに多様な専門スタッフとの協働が絡み合う中で、学校における教育と、その中で教職の専門性はいかに再定位できるか。元来「閉鎖性」が緩く、代替不可能性が甘い教職の専門性にとって、さらに「民主主義的な開かれた」状況をつくることで事態はどれほど打開できるのだろうか。「正しくない意見をいくらか集約しても正しい結論は引き出せないし、一貫性を欠く結論が出てきた場合でも、誰にも責任を負わせることはできない」という討議民主主義が抱える問題は、そこにも該当しよう⁽²⁸⁾。

進藤は医療専門職を対象とした分析から、「専門職によるコントロール」(専門職の「専門職支配」と「自律性」)及び「専門職へのコントロール」という問題領域を示し、1970年代を通して前者から後者への相対的移行があったと述べる⁽²⁹⁾。前者は、①専門職－クライアント関係、②専門職－コメディカル関係、③専門職－社会政策関係、④専門職－専門職関係の位相をもち、①～③は「専門職支配」構造に、④は専門職の自律性あるいは自己規制に関わる。後者には①専門職－クライアント関係、②専門職－コメディカル関係、③専門職－専門職関係、④専門職－管理・経営者関係の位相がある。このうち①は「消費者志向」と「患者の権利」概念の浸透にあたる。②と③では法人組織医療の普及による医療専門職の相対化と病院評価や同僚審査あるいは医事訴訟などを通じた市民社会的コントロールの拡大が専門職に「自己規制」を求めた。④は②と③をさらに「病院経営」という文脈から統制する仕組みと理解できよう。

ここで、「チーム医療」に関わる②について補足しておこう。「コメディカル」とは、医学・医療の高度化・専門分化を通じてつくられた多数の補助職種を指すが、医療領域では「医師」がすべての関連職種に優越する権限をもつ。「病院組織化」を前提に広がった多様なコメディカルとの協業による「チーム医療化」は、「専門職へのコントロール」の契機を含むものの、包括的権限を付与された医師へのさらなる権限集中をもたらすという見方もできる⁽³⁰⁾。

こうしてみると、伝統的専門職と呼ばれる医師にあっても、その専門性をとりまく統制環境は、国家、市場、クライアント、他医療職種を主要なアクターとして複雑な様相を呈している。だがこれを捉えて進藤は、専門職論はこうした変容を「脱専門職論」や「下層降下論」などの「下降変容」と捉えてきたが、「それは現実を正確に反映した把握とはいえない」だけでなく、「専門職に付与された『自律性』の正当化根拠という観点を忘却している」と批判する⁽³¹⁾。要するに、専門職は依然として自律性を解かれるわけではなく、むしろ外圧による規制ではなく真の「自己規制」によってその内実を担保すべきだという。

教職の専門性に引きつけると、学校における「教育」が拡張され、その包括的なマネジメントを含めた「教育の専門性」が求められると、この「自己規制」の困難さは増すことになる。多様な専門スタッフを包摂して「自己」を再定義し、協働で専門性と自律性の内実を創るというのも一案だろうが、それはカウンセラーやソーシャルワーカーの職務の固有性と相反する。かといって、「専門家の学びの共同体としての学校」⁽³²⁾づくりの称揚と推奨だけでは内部閉塞を繰り返すだけである。だとすると、教職の専門性が準拠すべき「正当化根拠」はどこに求めうるだろうか。それこそが、学校組織論（研究）だと考える。

教員以外の専門スタッフが置かれて「教育」が拡張されても、学校教育における「教職の専門性」によるコントロールは最重要の位置にある。それだけに、たとえ多様な専門スタッフを交えたとしても、いや、交えることになるからこそ、学校内部の「同僚性」や協働を唱えるだけでその準拠基盤を構築できるものではない。かといって、国家による基準づくりや、多様な国民・市民の参加が専門性の内実を形作るわけでもない。

ここにアクターの一角を占めるべきは、研究者コミュニティであろう。とりわけ学校組織論の学術的基盤を確かなものにする必要がある。その過程は、実践者と研究者との間で互いが保持し、生み出す「実践知 (practical knowledge)」と「フォーマルな知 (formal knowledge)」の交流を必須要件とす

る⁽³³⁾。医療専門職の社会学的分析を行ったフリードソン (E. Freidson) は、「プロフェッショナリズムという制度は、研修・資格証明・実践の統制と、知識とスキルを創造し洗練することの支援・組織化によって、専門学術分野 (disciplines) を体系づけ発展させる」⁽³⁴⁾と述べる。彼によれば、「専門分化されたフォーマルな知識・スキルのまとまりを発展させるためには、同じ志をもつ人々の集団が必要である。つまり、それを学んで実践し、それに一体感を抱き、それを他の分野と区別して、なんらかの共通する課題、技術、概念、職務上の問題に関わる研修と経験をともにすることをもってお互いを同僚だと認め合う集団である。そのような集団は、お互いの仲間を捜し求めることに心を傾ける。」⁽³⁵⁾。このような性質を持つ専門学術分野のコミュニティ (disciplinary community) を、教職実践者と研究者の協働によって創ることが、「教職の専門性」に確かな基盤をもたらすことになるのだと考える。今後の研究と教育の課題としたい。

【注】

- (1) 日本児童教育振興財団編『学校教育の戦後70年史』小学館、2016年6月刊行予定を参照。
- (2) 例えば次の論考は優れた一例である。屋敷和佳「小・中学校統廃合の進行と学校規模」『国立教育政策研究所紀要』第141集、2012年、19-41頁。
- (3) 村上祐介「教育委員会制度改革と教育行政の専門性」『日本教育行政学会年報』第41号、教育開発研究所、2015年、70-86頁。
- (4) ハックニー区の改革については、広瀬裕子「教育ガバナンス改革の有事形態」『日本教育政策学会年報』第21号、2014年、25-46頁による。
- (5) 広瀬裕子、前掲論文、2014年、40頁。
- (6) 山下晃一・榎景子・可児みづき・小島倫世・豊田貴紀「現代アメリカ地方教育行政における『急進的』改革の事例研究」『神戸大学大学院人間発達環境学研究所研究紀要』第7巻第2号、2014年、79-95頁。
- (7) 山下晃一ほか、前掲論文、2014年、84頁。
- (8) 近接する概念として「教師の専門性」「教職の専門性」「教員の専門性」「教師の専門職性」など、様々な表現態がある。ひとまず本稿では従来のそれらの概念を「教職の専門性」とする。
- (9) 例えば、野平慎二「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、日本教育学会、2008年、356-367頁。佐藤学『専

- 門家として教師を育てる『教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店, 2015年など。
- (10) 持田栄一『教育管理の基本問題』東京大学出版会, 1965年, 347頁。
 - (11) 詳しくは, 浜田博文「『学校ガバナンス』改革の現状と課題—教師の専門性をどう位置づけるべきか?—」『日本教育経営学会紀要』第54号, 第一法規出版, 2012年, 23-34頁を参照。
 - (12) 例えば, 小島弘道編『時代の転換と学校経営改革—学校のガバナンスとマネジメント』学文社, 2007年, 日本教育行政学会研究推進委員会編『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所, 2009年など。
 - (13) 例えば, 大林正史『学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程に関する研究』大学教育出版, 2015年, 仲田康一『コミュニティ・スクールのポリティクス』勁草書房, 2015年, 荻谷剛彦ほか『杉並区立「和田中」の学校改革 検証地方分権化時代の教育改革』岩波書店, 2008年など。
 - (14) これは, かつて佐古が「学校の『一般組織化』」を批判的に論じたことに通底する(佐古秀一「学校の組織とマネジメント改革の動向と課題」『日本教育行政学会年報』第31号, 教育開発研究所, 2005年, 51-67頁)。
 - (15) 丸山和明「日本における教師の“脱専門職化”過程に関する一考察—80年代以降の教員政策の変容と教員集団の対応を中心に—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第55集第1号, 2006年, 181-196頁。
 - (16) 西脇暢子「組織研究の視座からのプロフェッショナル研究レビュー—専門職従事者から知識の担い手へ」, 組織学会編『組織論レビュー I—組織とスタッフのダイナミズム—』白桃書房, 2013年, 101頁。
 - (17) 竹内はそれ以前のアメリカの議論を渉猟してこう述べている(竹内洋「専門職の社会学—専門職の概念—」『ソシオロジ』第16巻第3号, 社会学研究会, 1971年, 50頁)。
 - (18) 竹内洋「準・専門職業としての教師」『ソシオロジ』第17巻第3号, 社会学研究会, 1972年, 72-102頁。
 - (19) 佐藤学, 前掲書, 2015年, 70頁。
 - (20) 西脇暢子, 前掲書, 2013年, 95-140頁。
 - (21) 西脇暢子, 前掲書, 2013年, 102-103頁。
 - (22) 浜田博文「組織構造論」, 大塚学校経営研究会編『現代学校経営論』2000年, 11-18頁。
 - (23) 岡山裕「専門性研究の再構成」, 内山融・伊藤武・岡山裕編著『専門性の政治学—デモクラシーとの相克と和解』ミネルヴァ書房, 2012年, 19-51頁。
 - (24) 岡山裕, 前掲書, 2012年, 29頁。
 - (25) 全国公立学校教頭会『全国公立学校教頭会の調査—平成26年度—』, 2015年12月。

- 浜田博文「全公教の調査結果から何を読み取るべきか」『学校運営』第57巻第3号、全国公立学校教頭会、2015年6月、18-21頁。
- (26) ジェフ・ウィットイー著・堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学』東京大学出版会、2004年、110頁。
- (27) 内山融・伊藤武・岡山裕編著、前掲書、2012年、319頁。
- (28) 片岡寛光「公共経営の時代の公共性とは」、山脇直司・金泰昌編『組織・経営から考える公共性（公共哲学18）』東京大学出版会、2006年、29頁。
- (29) 進藤雄三「医療専門職とコントロール」、宝月誠・進藤雄三編『社会的コントロールの現在 新たな社会的世界の構築をめざして』世界思想社、2005年、23-41頁。
- (30) 進藤雄三、前掲書、2005年、33-34頁。「チーム学校」においては具体的な問題解決場面で教職スタッフに絶対的な権限が委ねられているとは言い難い。業務内容の限定性と専門知識の体系性、学歴水準などを踏まえると、教員とそれ以外の専門スタッフとの関係はより複雑である。
- (31) 進藤雄三、前掲書、2005年、38頁。
- (32) 佐藤学、前掲書、2015年、119頁。
- (33) 中川輝彦「Freidson・専門職論の理論構造」『龍谷大学国際社会文化研究所紀要』第14号、2012年、305-317頁を参照した。
- (34) Freidson, E., *Professionalism: The Third Logic : On the Practice of Knowledge*, Polity Press, Cambridge, UK, 2001, p.198.
- (35) *Ibid.*, p.202.

本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業（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）の助成を受けたものである。