

## 研究科内公募プロジェクト

### カリキュラム形成に関わる教職の専門性・専門職性の研究

代表 櫻井 直輝 (学校開発政策コース)

梅澤 希恵 (学校開発政策コース)

葛西 耕介 (学校開発政策コース)

津田 昌宏 (学校開発政策コース)

福嶋 尚子 (学校開発政策コース)

指導教員 勝野 正章 (学校開発政策コース 准教授)

#### 1. はじめに

本研究の目的は、教職の専門性・専門職性について、その現代的位相を明らかにすることを通じて、本プロジェクト研究の主題である「カリキュラム・イノベーション」(以下、C I)の可能性を検討することにある。

教職によるカリキュラムの自主的な編成がC Iの必要条件とすれば、教育改革の最中にある学校現場にあって、カリキュラム形成に関わる教職の専門性・専門職性がどのように発揮(阻害)されているのかを検討する必要が生起する。

第一に、理論研究として教職=専門職論をはじめとしたこれまでの教職の地位と権限に関する理論の整理を行い、その到達点と課題を示すことで、教職理論研究の見取り図を提供することを目指す。

第二に、C Iの可能性を検討する必要から、カリキュラム形成へ着目し、そこにおける教職の専門性・専門職性の実態を明らかにする。

以上の分析を受けて、第三に総合学習のカリキュラム形成を通じたC Iの可能性を、今一度教職理論研究の観点から検討することを通じて、本研究のまとめと今後の課題を析出する。

#### 2. 理論研究の概要

第一に、理論研究を通じて以下の点が明らかとなった。教育法学、教育行政学における教職=専門職論は、米欧と同様、専門職化論の衰退により「顕著な」進展を見せてこなかった。しかし、こ

れは断絶を意味しているわけではなく、70~80年代以降の研究が、各学問領域において個別に深化した結果であったと思われる。これまでの研究では、専門性の核としての個人の専門的自律性、そして専門職性の核として集団の自律性が論じられてきた。これらは、あくまで教職を主体にした議論であり、一人称的(教師(集団)自身の地位・権限の問題)に捉えられてきたものといえる。しかしながら、70~80年代以降教師文化研究等によって明らかにされた教職の特性である協働性、同僚性概念の深化は、この自律性を複数のアクター間の関係の中で規定されるものとして捉えることを促したといえる。特に、Fieldingによる「ラディカルな同僚性」概念は、教職を民主的専門職という新しい専門職概念へと捉え直す契機を含んだものであったといえよう。すなわち、同僚性の対象を学校外へ拡張し、教職固有の自律性の内実が、「職業的多律性」であることを示したのである。他方で日本の教育法学においては、カリキュラムをめぐる教師の権限は、教育活動の内容の性質に応じて、親や地域住民といった権利享有主体との関係において制約を受けることが明らかにされてきた。「多律性」を構成するアクターそれぞれの役割、権限・権利の態様を法理論的に同定した教育法学の知見はこの「ラディカルな同僚性」を築く試みでもあると捉えられる。

### 3. 事例研究の概要

#### A 事例の概要

本研究では、小学校2校において計9人の教師（うち管理職2人）、また中学校3校において計6人の教師（うち管理職1人）に総合学習のカリキュラム形成に関するインタビュー調査を行った。インタビューは、基本的に平成24年度の総合学習について行ったが、一部は平成23年度の総合学習に関して行った。

総合学習の年間カリキュラムは、小中学校ともに新年度の年間カリキュラムを前年度に作成している。一方で、新年度の対応には両者の相違が見られた。小学校では、新年度になってから各学年がそれぞれ実態に合わせて学習内容までも変更し、カリキュラムを大きく変えることもあるがあるが、中学校ではそうしたことは少ない。この当初の年間カリキュラム作成に保護者や地域住民などの外部アクターが関わることはなかった。しかし、学校評価等を通じその声は学校へ届けられており、学校としてもそれを受け止め、対応していることがわかった。

#### B 分析結果

事例分析では、総合学習のカリキュラム形成を自律性、同僚性、権限関係の観点から分析した。まず、自律性に関しては以下の2点が指摘できる。第一に、学校として、外部に対する集団の自律性が確認されたことである。事例から明らかになったように、今日の学校現場では、制度的に外部の声が反映される制度が構築されている。しかしながら、その声を教育内容に反映される最終局面においては、教師集団に決定権が留保されている。この点の裏返しとして第二に、決定権限が集団に留保されるため、教師個人レベルの自律性は制約されているといえる。こうした組織的対応に戸惑いを感じる教師も少なからずいることに留意する必要があるが、カリキュラム形成は教師の専門性に任されていると結論付けることができる。

う。次に、同僚性に関して、学校内、学校外双方の視点から以下の点を指摘できる。まず、教師間の関係では、教育観の共有が見られたということである。これは主にリーダーシップを発揮するベテラン教師と、そのフォロワーとなる教師との間に観察された。しかし、広範囲に波及するものではなく、その範囲は限定的である。次に外部アクターとの関係では、同僚性概念に相当するものは観察されなかった。現状においては、価値の共有の段階にはなく、教師主導のカリキュラムの中で協働関係にあるといえよう。最後に権限関係についてである。各校の総合学習においては、個々の親の（狭義の意味での）教育をする権利、知る権利、学習権、評価権、教育要求権、ないしは拒否権（裏返しとしての承認権）や、子どもの価値権に対する強制を踏みとどまる教師の自律性が観察できた。さらに理論的には、親集団による総合学習実践の決定権、あるいはそれへの決定的影響力の行使、という構図もあり得る。子どもの職業観に密接に関わる教育内容について、親集団が教師に対して要求を提示するルートが確保されることは、上記のような個別的な権利保障と同時に目指されるべき課題であろう。

### 4. 結論と今後の課題

最後に、本プロジェクト研究の主題であるC Iに向けた検討を、特にカリキュラムの「社会的レリバンス」の観点から行う。

本研究で対象とした総合学習は、それ自体が社会との結節点たりえる可能性を有する。すなわち、学校を物理的に外部へと開くことで、教育内容、学びの様式を学校独自の文脈に留めずに、地域社会の文脈に埋め込むことが可能なものといえよう。教師は、子どもたちを「地域の子どもたち」として認識し、学校も「地域の学校」と認識することで、地域固有の文脈に適応する努力を怠らない。ここにおいては、地域に迎合するのではなく、自らの専門的見識に基づく判断によって「地域の子

どもたち」に真に必要とされるものを取捨選択している点に留意する必要がある。

こうした教師の専門的自律性に基づくカリキュラム形成が、真に「社会的レリバンス」を有するカリキュラムを創り上げるうえでは、そこに参与するアクターの価値共有を含んだ協働（同僚性）が不可欠となろう。事例からは、現段階の学校現場において、地域社会との同僚性は観察されなかった。しかしながら、その萌芽は見られたとあってよいだろう。いかにして多律性を実現する同僚性を構築するかが重要となる。しかしながら、上記の点は教師集団の献身的な勤務実態によって生成されたものであることに留意しなければならない。理論研究で示したように、教職研究は内的事項と外的事項とに関わる研究を個別に深化させた。したがって、教育の実際に基づく外的条件整備が不十分となり、教師の多忙、そしてその不確実性に起因する教職の難しさに直面する教師のための能動的な理論としての役割を十全に果たしてえなかったように思われる。「多律性」に基づくカリキュラム形成を支える条件整備をいかにして行うかという検討なしに、C Iを追究することは、教師にこれまで以上のものを求めることとなり、疲弊を招くものとなろう。この点は、今後の重要な課題である。

現場の声を真摯に受け止めつつ、限られた財源の中で、どのような方策を講じるか、「教育の事実」に基づいた学校・地域社会・行財政一体となった教育システムの構築がC Iの前提条件として検討されなければならない。