

# 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

学校開発政策コース	櫻井 直輝
同上	梅澤 希恵
同上	葛西 耕介
同上	津田 昌宏
同上	福島 尚子

## 目次

### 序

#### 1 教職理論研究

A教職の「専門性」と「専門職性」の概念整理

B米欧における専門職概念の変容

C日本における教師＝専門職論の展開

D専門職性研究としての教職の権限をめぐる議論

E教職の専門職性としての同僚性

F小括

#### 2 事例研究

A事例の概要

B事例分析1 ―教職の自律性―

C事例分析2 ―協働・同僚性―

D事例分析3 ―権限関係―

E小括

### 結

### 序

本研究の目的は、教職<sup>1</sup>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、CI)の可能性を検討することにある。

佐藤によれば、CIとは、教育内容、学びの様式、学校経営という観点から構築されるものとされる。教職は、教育内容、学びの様式について、専門的知識と技量をベースとし、自律性を発揮することに加え、自身の営みを省察することを通じてカリキュラムを形成する<sup>2</sup>。

他方、学校経営の観点からカリキュラム形成を考えると、今日の教育改革は、学校に官僚制機構の原理を持ち込むこと(統制化)で、その個業性を打破するものであると同時に(佐古 2010)、「学校ガバナンス」を

社会へと開き、多様なアクターの参加を求めるとともに、その前提となるアカウンタビリティを学校に対して求めるものであると特徴づけられる(浜田 2012)。

教職によるカリキュラムの自主的な編成が CI の必要条件とすれば、上記の教育改革の最中にある学校現場において、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。

では、果たしてこれまでの教職の専門性・専門職性に関わる研究は、こうした現実の中でどの程度有効な理論枠組みたりえるだろうか。教育改革が進行している最中における教育研究が、「単なる事実についての説明に止まるのではなく、関係者の活動の余地を拡大するための戦略を示す能動的な理論」(黒崎勲 2005: 84)であることを求められているとすれば、これまでの教職の専門性・専門職性研究は、「技術的過程」を取り扱う専門性研究や地位向上を図ることを企図した「専門職化論」から、双方の知見を参照し、「技術的過程」と「組織的過程」とを一体的、体系的に捉えうる「教職理論研究」(勝野尚 1976)へと引き上げられる必要があるように思われる。

以上の問題関心に基づき、本研究は三つの研究主題を設定する。

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。

具体的には、教職に関わる専門職論が、広義の専門職論の中でどのように論じられてきたのかを内外の研究を参照し明らかにした上で、教職の専門職性(地位、権限)に関わる理論を取り上げる。加えて、教職を個業的な営みとしてではなく、教師集団の共同的／

協働的営みとして把握する上で重要な概念である同僚性に着目し、同僚性を専門職性論に定位する<sup>3</sup>。

第二に、CI 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。

本研究では、カリキュラム形成を、単に年度当初のカリキュラム編成のプロセスだけでなく、年間の教育実践を通じて教職が児童生徒を理解し、授業を想定した教育内容の知識(pedagogical content knowledge, 以下、PCK)を蓄積し、実践の連鎖の中で省察を通じて改編していく一連の過程として把握する。

その上で、「総合的な学習の時間」(以下、総合学習)のカリキュラム形成について、教師を対象に半構造化面接法による聴き取り調査を実施し、教師・保護者・地域住民などの多様なアクターがどのように関わっているのかを明らかにし、教育活動における教職の自律性、学校内外における同僚性、そして諸アクター間の権限関係の態様について論じる。

総合学習は、2008 年改訂に伴い、従来の領域(教科、道徳、特別活動)と横並びに定位されたが(紅林他 2010b)、総合学習の特性に鑑みれば、以下の点が指摘できる。すなわち、従来の教科とは異なり、学習内容、学びの様式について、各学校、教師集団に広範な裁量が認められていることである。したがって、そのカリキュラム形成を分析対象とすることで、教師個人の裁量と同時に、教師間関係や学校—外部アクターとの関係を分析の射程に収めることができるだろう。換言すれば、子どもの実態のみならず、保護者・地域住民、学区(地域)の特性、学校独自の人的・物的資源の調達が、その形成過程において必要である総合学習は、教師(集団)の実践に多様なアクターが参加する可能性が内在し、多様なアクターとの関係の中における教職の専門(職)性の発揮の態様を分析するのに適した対象といえよう。ただし、総合学習のカリキュラム形成は、各学校が置かれた固有の文脈に一定程度依存せざるを得ないことに留意する必要がある。つまり、上記の特性から事例間の単純な比較が困難である。この点に留意しつつ<sup>4</sup>、質的データを先に示した自律性、同僚性、権限関係の観点から分析する。

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 CI 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。

(櫻井直輝)

## 1 教職理論研究

### A 教職の「専門性」と「専門職性」の概念整理

はじめに、本研究における教職の「専門性」と「専門職性」概念について先行研究をふまえて整理を行う。日本における教職についての専門職論では、「専門性」概念と「専門職性」概念とが明確に区別されずに展開されてきた(市川昭 2010)。この点に自覚的だったのは、市川昭午と勝野尚行である。市川は、職務の実施の際の判断行為の自主性(a)と、職務を実施するに足りる資格要件の同僚集団による自己規制(b)とを分け、これらを自律性の要素とする(市川昭 1969)。また、勝野は、それ以前の研究が、狭く教室での教師の実践、そこでの教育内容・方法の判断(技術的過程)における教職の自律性(a)のみを取り上げていることを詳細に検討し(秋元・勝野尚他 1967; 1969; 1970; 1971; 1972; 勝野 1976)、この自律性に加え、広く法的地位、さらには教育条件・教育行政・教育政策領域(組織的過程)への教師集団の関与・自律的統制(b)が不可欠だと論じる。市川と勝野によるこのaとbとの区別は、およそ共通していると解釈できる。そこで、そのaが教職の「専門性」を意味し、bが教職の「専門職性」(狭義)を意味すると捉え、両者によって、教職の「専門職性」(広義)が構成されると、まず、捉えることとする。

ただ、こういった教職の「専門職性」(広義)の捉え方は、a 教師個人の「専門性」との関係で、教室での授業場面のみに着目するのでは、教室の外での教師間の連携が捉えきれない。また、b 教師集団の「専門職性」(狭義)との関係で、教師集団のみに着目するのでは、学校と地域社会との関係が捉えきれない。しかしながら、80 年代以降の内外の研究では、教師文化が同僚性によって支えられている文化であることが明らかにされ(藤田他 1997; 秋田 1998; Lawton 1996=1998)、また、教師集団の自律性を尊重しつつ親・地域住民の参加が構想されてきた(D 節参照)。

そこで、本研究では、a 教職の「専門性」、b 教職の「専門職性」(狭義)<sup>5</sup>に加え、c「同僚性」の観点、また d 教師集団以外の主体の教育への関わりの観点を持

つことで、教職の「専門職性」(広義)を捉えることとし、その現代的位相を明らかにする。

(葛西耕介)

## B 米欧における専門職概念の変容

### 1 専門職概念の古典モデルとその後の位相の変容

医者や弁護士など専門職の古典的モデルを最初に明確にしたのは Carr-Saunders & Wilson (1933)といわれている(進藤 1994)。彼らが示した専門職の特徴は、以下の四点である。第一に、長期の訓練により獲得された専門的知識技術、第二に、特別の責任感情とこれを表現する倫理綱領、第三に、専門的知識技術と倫理綱領とを維持・統制するための団体結社、第四に、利潤追求型ではない固定報酬制度である。このような専門職モデルは、進藤が指摘しているように、専門職サービスが希少性を自動的に確保されていた時代を反映していると考えられる。

1950年代になると高等教育の大衆化を背景とする大量の専門職予備軍が登場し、全職業構造の中で「専門職」と呼ぶ職業集団の構成比率の増大、そして「専門職」という社会的認知を目指す特定の職業集団の広範囲な運動が展開された。その結果として上記の古典的なモデルでは明示されていない「自律性」をその核心に位置付けた専門職論が Lieberman によって提唱されることになったものと考えられる(Lieberman 1956)。

その後、1960年代になると「脱専門職」論と「プロレタリア化」論に代表される専門職の地位衰退論が展開された。進藤は、「独立自営、業務における自律と非営利原則、成員統制における団体自治(＝非官僚制原則)」という伝統的な専門職イメージは急速に過去のものになりつつある(進藤 前掲書:214)と指摘する。

この間教職は、上記のような古典的専門職モデルの特徴を完全には具備していないことから準専門職(semi-profession)とか中位専門職(middle-status profession)などとされてきた。

**2 教師独自の専門職概念の生成** 1960～70年代には教職の特徴の一つとされる「不確実性」を克服し、伝統的な専門職と並び称される職業となるために、PCKのように実践で用いる複雑な認知上の思考や知

識の研究が行われ、「科学的な確実性」が追求されてきた。

1980年代になると、教員文化に含まれる協働性や同僚性に着目した専門職論が提起され、教職は医師などの伝統的な専門職とは異なる独自の専門職であることが主張されるようになる。その変化をもたらす要因として次の四点が考えられる。

第一は、Hargreaves, A. & Goodson, I. が「実践的専門職性(practical professionalism)」と称する専門職性論が提唱されてきたことである。実践的専門職性は、教師が日常で使っている実践的な知識や判断力を、尊厳と地位に結び付けようとする概念である。これまで教師の資格要件とみなされてきた専門的技術や「自分のやり方」など、経験に依存する実践的な知識を、教師理論の有効で中心的な位置に据えようとする考え方である(Hargreaves & Goodson 1996)。Schön, D. が提唱した省察的実践家(reflective practitioner)モデルはその一例である。そこでは教師の専門職性を説明してきた高等教育を基盤とした科学的知識が脱構築されることとなった<sup>6</sup>(Schön 1983=2007)。

第二は、カリキュラム研究、教師研究におけるパラダイムシフトである。佐藤学によれば、スタンフォード大学の Schulman, L. とそのグループによる教師の専門性と自律性を目指す教育改革に結びつく研究が行われ、可視的な現象を対象とする研究から教育内容の価値や意味を問う研究が展開された(佐藤 1999)。

第三は、「効果のある学校」研究の専門職性に対する貢献である。Lawton, D. は、「パーキーとスミス(Perky & Smith 1983)によって、教師の専門職性に対する大きな貢献がなされることになった」と述べている。彼らの研究は、「効果のある学校」には有意な指標がたしかに存在しており、それらは絡み合って「学校文化」を構成していることを明らかにした。彼らが示した「学校文化」の10の要素の上位に次の二点が挙げられている。①「共有された規範や目標への積極的な関わりの姿勢＝コミットメント」、②「実験とそれに続く評価という枠組みの中で行われる、協調的な計画づくり、共同的意思決定、集団的な取り組み」である(以上、Lawton 1996=1998: 155)。この研究成果によって個業としての性格が強かった「専門職」概念に「協働」の概念が構想されたと理解することができよう。

第四は、Hargreaves & Goodson が「適応的専門職

性(flexible professionalism)」と称する専門職性論が提唱されてきたことである。これは、教職における協働文化と専門職コミュニティの発展の必要性を示すものである。教師の専門職性の基礎としてローカルな専門家コミュニティを形成し、「科学的確実性から状況に埋め込まれた確実性への転換」(Hargreaves & Goodson 同書: 10)が政策的にも図られることとなった。1986 年は教育改革運動の分水嶺の年といわれるが、同年に発表された3つの政策提言書 Carnegie Forum『備えある国家(A Nation Prepared)』, Holmes Group『明日の教師(Tomorrow's Teacher)』, National Governors' Association『成果の時(Time for Result)』はいずれも学校内部において、教員が専門的自律性を発揮しつつ協働して教授・学習活動にかかわる意思決定を行い、共同的責任を担うという学校経営のあり方を明示している。『備えある国家』についていえば、教職の専門職を目指しつつ、教授・学習活動の現場たる学校での自律と協働を提唱しているが、浜田はその報告書の作業部会には二大教員組合 NEA 会長 Futrell, M.H.と AFT 会長 Shanker, A.とが含まれていたことから、二大教員組合の教育改革に対する姿勢をも反映したものであると指摘している(浜田 2007)。

**3 新しい教師の専門職性の展開** Hargreaves & Goodson は、ポスト・モダンの新しい専門職概念として「複雑な専門職性(complex professionalism)」を示している。それによれば、経済のグローバル化や社会基盤の変化を受けて、学校における生徒の学習内容と指導方法が複雑化し、多元化しているのにもなつて、「教師は他の誰よりも学習共同体を構築し、知識社会を創造し、刷新能力、柔軟性を発展させ、経済繁栄をもたらす変化に貢献するよう求められ」(木村 2011:116<sup>7</sup>)、問題解決型学習や協働学習といった高度な実践を行うように要請されてきた。

Hargreaves & Goodson の実践的な専門職性論と並行して、民主主義を重視する専門職性概念が次のように展開されてきたことにも注目しなければならないだろう。その第一は、後述する Fielding, M.にも影響を与えたとされる民主的コミュニティにおける専門職主義(Strike 1993)である(Fielding 1999: 25)。その考え方によれば、学校は民主的な審議に親が参加する機関を提供し、そこでの教師は「平等の中で中

心的な存在(First among equals)」であり、民主的なコミュニティの審議に専門家としての知恵(wisdom)と経験を提供する義務があるとされる。一方、教育委員会(school board)のような公的権限(public authority)を持つ機関は、政策の発案者としての役割を最小限にとどめるべきであり、地域コミュニティの審議において住民(public)の声として機能することであり、決議に至ることのできない事項があるばあいには、その最後の拠り所としての至高の存在と位置づけられる。第二は、「民主的専門職主義」論(Gutmann 1998=2004)である。それは国民主権と専門家との相互補完的分業になぞらえて、その役割を構想する、つまり、民主主義の政府には共通の文化を徹底させる役割を、教師にはその文化に対する批判的な考察能力を身に着けさせる役割である。すなわち、教師は民主的審議にとって重要な「生徒の批判的思考力」を発達させる教育を行う専門職と捉えられている。第三は、専門職の仕事の脱神秘化し、教師と、徒・親・コミュニティのメンバーといった疎外されてきた構成者とのあいだに連携を作り上げることを求める「民主主義的な専門職性」論(Whitty 2002=2004)である。以上のような新しい専門職性の諸議論の延長線上に「ポスト・モダン性における専門職性」論(Fielding 1999)を位置付けることができると考える<sup>8</sup>。それによれば、教師は自己保身的な自律性を否定し、権威をもって、しかし親や生徒などの広いコミュニティにおけるパートナーと開放的で協働的な「職業的多律性(heteronomy)」を構想し、その先に民主的社会の実現を展望する。

(津田昌宏)

## C 日本における教職の「専門職性」論の展開

### 1 教職の「専門職性」論の二つの潮流

教職の「専門性」と「専門職性」との区別は、A 節で述べたが、ここでは、教職の「専門職性」(狭義)についての二つの立場を、教育政策側と教育運動側との二項対立で把握したい<sup>9</sup>。以下でみていくように、教育政策側と教育運動側は、ともに、教師を専門職であると論じてきた。

**a 教育政策側の教師＝専門職論** 教育政策側の教師＝専門職論の特徴は、①教師の労働者性を否定し、公立学校の区別なく専門職性や国家機関性を認め、

他の公務員と異なる教師固有の身分保障・待遇を論じる。その結果、②教師に政治的中立を求め、また人権としての労働基本権や学問の自由を否定的に考える。さらに、③労働組合性のない職能団体の結成を論じ、その機能を研究・修養、相互扶助などに留め、教育政策の決定権への関与などまでは認めない。この立場は、田中耕太郎(1961)、森戸辰男(1959; 1973)、相良惟一(1967)に典型的にみることができる<sup>10</sup>。しかし、この教師＝専門職論は、教職の「専門性」についてある程度認めるものではあっても、教師の資格要件・教育条件・教育行政・教育政策領域については行政による第一義的な決定を前提とし、これらについての教師集団の関与・自律的統制についてはほとんど認めない。そのため、教職の「専門職性」について、ほとんど配慮がされていないといえる。

**b 教育運動側の教師＝専門職論** それに対して、教育運動側の教師＝専門職論の特徴は、④教師の専門職性の基礎に労働者性を置き、⑤教師自身の生活・労働条件が、子どもの教育条件とも重なり合うことを重視し、教育課程といった内的事項はもちろん(教職の「専門性」)、入職・罷免の自律的統制、教員養成・専門職規準の作成、教育政策の形成といった教育条件・労働条件についてまで(教職の「専門職性」)、多かれ少なかれ、教師集団に専門職としての自律性を認める。そして、⑥その達成の手段として、職能団体的性格をも具備した労働組合が主体となり、ストライキや労働協約など労働基本権を基礎にして、教職の「専門職性」を確保していく。

この立場は、実践的には教員組合運動によって、理論的には Stinnett, T. M. や Lieberman などアメリカの教職理論をもとに市川昭午や勝野尚行によって、展開されたものである。市川や勝野の議論は、教育政策側の教師＝専門職論とは異なり、教師集団による自己統制や教育政策への関与を求めるものであり、A 節で述べた教職の「専門職性」(狭義)が実現されることを目指すものである。これは、教育の国家的統制が強まることによって教育運動側の学説が「内外区分論」でいうところの内的事項(教職の「専門性」)の防御に集中する中<sup>11</sup>、外的事項への自律的統制(教職の「専門職性」)の重要性を主張した点に意義がある。そこで、市川と勝野の議論を、その差異に着目しつつ検討することで、教職の「専門性」とは区別される教職の

「専門職性」の意味内容を明らかにしてみたい。

市川は、職務の実施の際の判断の自主性と、職務を実施するに足る資格要件の集団としての自己規制こそが、専門職にとって不可欠な要素でありながら、日本の研究にこれが見られないことによって、学校教育をめぐる権力構造全体の変革という焦点が見失われていることを指摘する。しかしながら、市川は、教師の自律性を強力に認めるのではない。むしろ、教師の自律性の根拠となる専門職化の程度が低いことや、官僚制の専門職に対する保護機能に鑑み、国家・自治体、国民(親・子ども)、専門職団体という 3 つの権力の相互牽制の下にのみ、教師の自律性が認められる、という特徴的なバランス論を主張する。ただ、教育政策の形成への教員団体の参加については、勤務条件の交渉と異なり管理運営事項であるから交渉の対象とはならないと単純に割り切るのではなく、教職の専門職性や教育の公共性を挿入して再構成すべきだとの観点に立ち、さらに、専門職的地位を獲得・維持するためには組合活動が必要で、争議権も認められるべきだとする。そして、教師集団の具体的関与は、A 労働条件については、a 教職免許基準の設定・教員資格の付与と剥奪を教員団体に委ねるが、b 採用・解任・転任・配置などは行政当局が行ない、ただ、c その基準はその他の労働条件とともに団体交渉の対象になるとする。他方、B 教育上の諸問題については、a 専門技術的・方法的事項は教師の職務権限となるが、b 教育政策の大綱や基本方針は、議会や教委が決定すべきであり、その際、教員団体の意見を聞くことは有意義だが、協定は不要であるとする。

他方、勝野の議論を、市川のそれとの違いをふまえて、検討すると次のようになる。④(前掲の丸数字に対応。以下同じ。)についていえば、市川同様、教師の労働者性を重視するが、他方で、教師の専門職者性固有の性格の把握については市川以上に着目し、労働者性と専門職者性の統一的把握への傾注がみられる<sup>12</sup>。⑤についていえば、市川は自律性の根拠を行政の能率性に求め、その法的性格を制度的保障に求める。それに対して、勝野は自律性の根拠を専門職労働としての教育労働論に求め、対行政での自律性が核心だとし、自律性の法的性格を人権である学問の自由を求める。これによって、勝野は市川よりも教師の自律性をより強く保障する立場をとる。その

結果、勝野は、上記市川のB-aといういわば教育手段だけでなく、B-bのいわば教育目的についても、教師集団による「指導性」を主張する。⑥についていえば、④と関係するが、勝野は、市川と異なり、教師の団結権や争議権の根拠を、労働基本権のみではなく、専門職に固有の表現の自由によっても基礎づける。それゆえ、労働条件の改善とは区別される教育条件・教育政策形成への教師集団の関与についても、より積極的な根拠が提示され、また、専門職者の固有性に基づき、より緻密な議論が可能になっている<sup>13</sup>。

さて、以上の教育政策側と教育運動側の二つの立場は、戦後直後から現在に至るまで、相互に対立しあいながら、概ね一貫して存在している。そこで、次に、この二つの立場の展開を戦後の教育史から読み取ってみたい。

## 2 二つの潮流の展開

**a 戦後直後(およそ 1948 年まで)** 教育政策側の教師＝専門職論の端緒は、戦前を別とすれば、戦後改革期に見ることができる<sup>14</sup>。すなわち、教育刷新委員会での教員身分法の建議(1947 年)には、教員の特殊な身分を理由に労働組合法による組合とは別に職能団体を作ることや、直前に文部省が教員組合との間に結んでいた労働協約への不快感が示されていた<sup>15</sup>(②③)。また、この立場は、その後、旧教育基本法(1947 年)を根拠に主張される<sup>16</sup>。同法 6 条は、前述の建議の立場同様、教師を国公私立の区別なく捉え、「全体の奉仕者」としていた<sup>17</sup>。憲法学の研究<sup>18</sup>が明らかにするように、この文言は、容易に国家に等置され得る<sup>19</sup>。そして、教員身分法は教育公務員特例法の制定により挫折するが、この制定過程においても、文部省はアメリカに対して、他の公務員に比した教師の特殊性を理由に公務員法の原理の適用除外を主張した(①)(羽田 1987; 教育法令研究会 1949)。

他方、教育運動側の教師＝専門職論は、戦前の教員組合運動にも既に存在していたが<sup>20</sup>、戦後直後の教員組合運動によって実現されていく(④)。全日本教員組合協議会(全教協)・教員組合全国連盟(教全連)は、文部省との間で労働協約を結ぶ。この協約は、労働条件に留まらず、教育内容決定への教師集団の関与まで規定していた<sup>21</sup>(⑤)。労働協約締結

という事実が文部省の労働基本権抑制的な教員身分法の路線を修正させ(羽田 1982)<sup>22</sup>、また、教員組合の運動が、戦時中からの職能団体であった日本教育会を解散させ(山田 1971)、組合自身が、職能団体的性格をも具備していく(⑥)。このように、この時期には、労働組合である教員組合が、労働協約によって、労働条件のみならず、教育条件についても関与し、教職の「専門職性」がある程度実現されていた。

**b 占領後期以降(およそ 1948 年以降)** 教育政策側の教師＝専門職論からは、アメリカの占領政策の変更と日本の独立は、後押しとなる。政令 201 号(1948 年)を継承する公務員法により、労働基本権を、憲法上の「全体の奉仕者」論から制限する。教師の労働組合は職員団体となり、争議権は禁止され、締結されていた労働協約は破棄された(①)。また、教育委員会制度に伴い地方公務員となっていた教師を国家公務員化する義務教育学校職員法案が出され(1953 年)、政治的行為の禁止を当該自治体に留めない教育公務員特例法改正と、政治的中立確保法の制定(ともに 1954 年)がなされ、教育委員会法の廃止と地教行法(1956 年)の制定がなされる(②)。政府は、これらを下敷きに、給特法(1971 年)・教員身分法案(1972 年)・人材確保法(1974 年)のような教師の待遇の向上政策<sup>23</sup>、また、職能団体の助長<sup>24</sup>といった教員政策の中身づくりを行っていく(③)。

他方、教育運動側の教師＝専門職論は、組織統一(1947 年)を果たした日本教職員組合(日教組)により担われていく。日教組は倫理綱領で教師が労働者であることを規定すると同時に教研集会を実施し(ともに 1951 年)、労働組合でありながら職能団体的性格をも示していく。また、教員運動側の教師＝専門職論に近い内容を持った ILO＝ユネスコ勧告(1966 年)をめぐって、また、生徒に対する保護要員の配置や授業時間を避けるなどのストライキの態様・戦術、校長や職員会議の位置づけなどをめぐって、教師が労働者性だけではなく、専門職性を持つことが議論され、実践的に深められてきた(全日本教職員組合 1997; 日本教職員組合 1997)(④⑥)。また、日教組の教育制度検討委員会は、教職員の団体行動は労働者の権利であるだけでなく、教育の進歩の条件であるとの立場を示し、労働基本権にもとづく交渉権と、教育政策の

決定・実現に教職員が拒否権を留保しつつ参加する権利を保障すべきであると述べ(教育制度検討委員会 1974), 日教組自身も, 例えば, 教職員定数の改善要求に加え, 学級規模縮小問題についての要求を 1977 年から出し始める(丸岡他 1979) (⑤)。しかしながら, 現実には, 勤評(1957 年), 学習指導要領の改訂・教科書検定の強化(1958 年), 悉皆の学テの実施(1961 年)などにより教育への統制が強まっていく中で, 教師集団が教育条件や教育政策に対して持つ自律性・集団的統制が小さかったのは事実である。

**c 自由化・規制緩和期(1980 年代以降)** 教育政策側の教師＝専門職論については, この時期は他の行政分野同様, 自由化・規制緩和を基礎としつつ(例えば, 臨教審答申(1985～87 年)や自由民主党 1997), 教育政策側の内部において, 例えば内閣と文部(科学)省との間で, 多様化する。その結果, 確かに, 非正規雇用の増加や給与の国立学校準拠規定の削除(2004 年)など教師の身分保障・待遇の不安定化や, 現在検討されている自律的労使関係制度による労働基本権の回復など, それ以前とは異なる考え方が現れる。しかし, これらは公務員一般にみられる傾向であり, むしろ, 自由民主党(2012)や下村(2010)からは, 教師の労働者性の否定や政治的中立の確保という衝動の継続を読み取ることも可能である。

他方, 教育運動側の教師＝専門職論も, この時期, 多様化が進む。全日本教職員組合(全教)が日教組から分かれ(1989 年), 日教組は文部省と「歴史的和解」を果たす(1995 年)。学説としても, 地位論から実践論へと潮流が移る(今津 1996)。そして, 教育行政学分野では, 教職の「専門職性」はほとんど論じられず, 社会学分野では, 教師が専門職であることについての批判が行われるようになる<sup>25</sup>。したがって, 教育運動側に存在していた教師集団による教育行政分野をも対象とした自律的統制という軸は, 曖昧になっている。

今日, 自由化の進行により, むしろ自由化に歯止めをかけ公共性を確保する主体としての国家・行政の役割に関心が移っている<sup>26</sup>。これまでの運動と学説の積み重ねを踏まえ, その意義と限界を丁寧に検討し, 今日の日本の現実に即した教職の「専門職」(狭義)論を構築していくことが課題となろう。

(葛西耕介)

## D 専門職性研究としての教師の権限をめぐる議論

「専門職性」の一要素として, 「権限」がある。「権限」とは, ここでは, 職務を遂行するにあたって, その専門職が他者からどの程度自律的に職務の内容・方法を決定できるかという点を意味している。日本において教師の有する「権限」がどこまで及び, どの程度保障される(べき)かについては, 教育法学において, 子どもの学習権保障のための教育人権としての国民の教育の自由を主張する国民の教育権論(兼子 1978)が通説的に担ってきた(成嶋 1996)。その中で教師の「権限」をめぐる問題は, 「教師の教育権」や「教育の自由」概念の広狭の問題, 他の権利による制約の問題として議論されてきたのである。国民の教育権論自体, 下でみるように, 子どもの人権や他の教育保障主体(親・地域住民・教育行政機関など)の有する教育権との関係性の視点が不十分であるなどと, 1980 年代以降多くの批判を浴びた。これに対し, 教育法学では, 子どもの学習権や意見表明権, 親・地域住民の教育権を保障するため, いかなる参加・自治のシステムを構想するか, またこれらの人権主体が教育活動の決定過程や実施過程に参加してきた場合に生じる意見の葛藤をいかに調整するかを, 原理論的・制度論的に追究してきた(兼子 1990)。ここでは, これらの議論の到達点を確認したい<sup>27</sup>。

### 1 カリキュラムに関わる教師の権限をめぐる議論

#### a カリキュラムに関わる教師の教育権の確立

1950 年代以降, 学習指導要領の法的拘束力主張や勤務評定開始, 全国一斉学力調査の実施など, 学校の教育活動へ関与しようとする教育政策がとられる中で, そうした一連の政策に「対抗」して提起されたのが, 宗像誠也らによる教師や親の教育権論であり, のちの国民の教育権論であった(成嶋 1996)。

国民の教育権論の主要な提唱者である兼子仁は, 「子どもの教育を受ける権利保障の一環をなすという教育人権的な価値」を担うものとして, 教師の教育権を位置付ける。具体的には, 個々の教師に, 授業計画作成, 教育方法・教材選択, 教育評価, 生活指導, 懲戒等の権限が認められる。これに対し, 教師の教育権を規定している学校教育法 28 条 6 項<sup>28</sup>解釈の視点から, 教育内容に関わる親の権利は, 「教師に教育専門的判断を求める権利」(「教育要求権」)のみ

にとどまるとされ、教育専門的事項について「親・父母が決定的な介入をすることは越権であろう」としている<sup>29</sup>。また、兼子は、「教師がその教育権行使によって児童生徒と父母に教育責任を全うしうるため」の制度的保障として、「学校の教育自治」が要請されるとする。この学校自治権は、学校教職員全体で責任を負うべき事項については、職員会議を通じて行使されるものである。具体的には、教師集団には、学校全体の教育課程編成、教育校務分掌・児童生徒に対する学校教育措置・懲戒処分についての決定権を認めている(以上、兼子 1978:273-310, 415-453)。このような兼子による学校自治論においても子どもや父母に対する教育責任の原理は自覚されてきたが、以下で述べるさまざまな社会的・理論的背景から、親の権利を学校教育に直接組み入れる仕組み、すなわち親の学校教育参加の定式化が提起されるようになってきた(神田修 1981)<sup>30</sup>。

**b 教師の教育権と親の権利の葛藤関係の認識** まず、学校内におけるいじめ、不登校、校内暴力等の学校紛争の多発と子どもの人権侵害状況(今橋 1983;市川須 1986)、教師による子どもの人権侵害状況(水島 1995;戸波 2001)が、事実認識として明らかになってきたことがある。他方で、特に堀尾輝久による憲法 26 条「教育を受ける権利」の学習権的理解の深化(堀尾 1971)や、最高裁学力テスト判決(最大判 1976 年 5 月 21 日判決)における学習権説の受容(兼子 1978)、さらに、子どもの権利条約(1989 年採択、1994 年批准)による子どもの意見表明権(第 12 条)や親の第一義的責任の明確化(第 5 条、第 18 条)など、子どもや親の権利をめぐる理論的進があった。以上の社会的・理論的背景の下で親の教育権をめぐる実態と理論の乖離状況(現行法制での学校教育への親の権利の不承認)が認識されてきた。

このような状況の要因を、国民の教育権論が親の教育権を軽視してきたことに求める議論が、1980 年代以降提起されるようになる。例えば憲法学者の奥平康弘が、教師の教育権の人権性や憲法上の権利性を否定し(奥平 1981)、また、教育法学者の今橋盛勝が、教師の教育権のもとで親の教育権は無力化されていると批判し、教育法は学校・教師対子ども・親という「第二の教育法関係」を重視すべきと主張した(今橋 前掲書)。このような主張は、後の教育学

にも影響を与えている<sup>31</sup>。奥平論は、教師の教育権や親の親権濫用を抑制し、子どもの権利保障のため国家や教育行政機関の介入を一定程度求める議論へと発展した(坂田 2003;西原 2005)<sup>32</sup>。他方で、今橋論は、子どもの権利保障を実現する学校教育のあり方の決定に影響を与える「父母の教育権」論を形成し(今橋 1990)、これに呼応するように、親の学校参加論あるいは教育参加論が 1990 年代頃から活性化した(中山 1989;坪井 1992)<sup>33</sup>。

**2 カリキュラムに関わる教師の権限と親の権利の調整** いわゆる親権(民法 820 条)や親の教育権<sup>34</sup>は、古典的には家庭教育の自由や学校選択権<sup>35</sup>といった消極的な自由権として具体化されるが(兼子 1978)、1990 年代以降はより積極的かつ直接的に学校教育に参加する権利が追究されてきた。このような消極的な親の権利から積極的な親の権利への概念の発展は、学校・教師や他の子どもによる人権侵害からの子どもの救済のみならず、授業や学校経営・生活指導といった日常的な場面における子どもの権利保障をも、親の学校参加の目的として重視するようになってきたことを意味している(川口 1992)。この変化に伴い、その権利の内容・行使主体も、個々の親による教育選択・承認・拒否・教育要求権から、親集団による教育要求・学校全体のカリキュラム形成過程への参加権<sup>36</sup>へと概念が多様に広がってきている(川口 2000)。こうした子どもの権利を保障するための親の学校教育参加をいかに定式化するかについて、3 つの立場からの応答がある。

**a 機関設置論** 第一に、親が教育要求を提起する場を設置しようとする立場(機関設置論)である。この立場の研究は、ドイツ(竹内 1989;林 1990)やアメリカ(坪井 1996)、フランス(小野田 1990)などで展開している親の学校参加制度との比較研究のもとで活性化してきた。この中にも、親や教師の両者が所属する場を志向する立場(合議体論)と、親のみが所属する場を志向する立場(要求体論)とがある。合議体論は、親・教師・地域住民(・子ども)の各教育への権利を有する主体(の代表)が参加する合議体を設置し、そこにおいて教育活動や学校運営に関わる意思決定を行うことを理念的には志向するものである(窪田 1999)<sup>37</sup>。具体的な仕組みとして、「学校委員会」

のような新たな合議体を設置すること(坪井 1996; 勝野尚 1999b)や、PTAの再生・活性化(神田光 1992; 結城 1997)が提起されている。この合議体論に対しては、主にPTAの実態に関わって親と教師とが同一組織で対等に意見交換することの困難性が指摘され、その組織構成自体が親の権利を制約するものであるとの批判が提起されている(山口 1990)。

以上の理由から、合議体論とは別に、親のみで組織される機関を設置し、個々の教育要求をくみ上げ、あるいは集約し、学校や教師にはたらきかけ要求していこうとする要求体論が提唱される。今橋による「学校父母会議」構想(今橋 1990:29-33)や、ドイツの父母参加制度を想定する西原の議論(柴田 2006)がこの立場からの制度論を提起する。

これらの機関設置論には、個々の親の教育要求をいかに親集団の教育要求へと集約・組織化していくかや、教師の教育権限と親の教育の権利とが葛藤した場合に、それをいかに調整するのかという難しい問題が付随する。様々な権利主体の意見が自由に表明され、そこでの討議が行われること自体がそれぞれの教育権を保障するものであるとの前提があるので、自由な意見の交換・交流を妨げるような調整役はかえって望まれないだろう。ここでこそ、親の教育要求を組織化していく教師の専門性に期待する、という結論もあり得るが、親の「教育意思」の「即自的私事性」(成嶋 1993:60)や「私事化」(今野 2003:47)の問題が指摘されており、教師にこのような多様な「私事性」を調整する役割を担わせることの困難性が提起されている(高橋 2005)。以下の二つの立場はこの難しい問題の調整を試みるものである。

**b 教育過程区分論** 第二に、教育活動を「計画→実践→評価」というように動的過程(プロセス)の視点からとらえ、その各段階の性質に即して権限調整を行おうとする立場(教育過程区分論)である。先駆的には、坪井由実が、以下のように父母の教育参加権を提唱している。

父母・住民の教育参加の内容は、学校段階では教育目標設定→教育実践→教育実践の評価(アセスメント)という日々の教育過程に即して具体的にかつ発展的に捉えられねばならない。父母・住民は、教職員による学校の年間目標設定やその目標に照らした評

価活動と新たな目標設定過程に、年間を通して参加する権利を有する(坪井 1992:35, 下線引用者)。

すなわち、教育活動の年間過程において、その目標設定・計画策定段階と、目標に照らした教育実践の評価段階について、父母・住民は参加する権利を有する。さらに植田健男は、「狭義の教育活動、例えば、教師が教室の場において、教材をもとに子どもたちに授業を行う教授行為など」では、「教育の専門家である教師(集団)の専門的意思が最大限優先されるべきであって、ここに原則として素人の介入は許されるべきではない」(植田 2001:245)とまで述べる。同様の理解は、勝野充(1999)においても見られる。

しかし、この教育過程区分論には、問題点も存在する。第一に、教師の専門性に全面的に委ねられる過程と父母の参加がより認められる過程とを分ける根拠が不明確である。教育の実践こそは教師の専門性が発揮される面であるとするならば、子ども理解に基づく教育目標設定や単元配列・教育課程編成などの計画策定段階がそれよりも専門性が必要とされない過程である、ということになるのだろうか。第二に、評価過程における父母の参加については、それが単なる人気投票や風評に左右されやすく、彼らを教育サービスの消費者としての立場に固定化し教師と父母との関係を不安定にする危険性が、近年の評価政策との関係で指摘されている(勝野正 2008)。親や地域住民も『教育』の営みの担い手であり、『学校づくり』の主体として、教師と「相互に責任を負い合う」ような『教育の直接責任』制の実現こそが、『教育自治』に連なる『学校づくり』である」との教育過程区分論の意図(植田 2001:242)には共感する。しかし、実際の制度形態を想定すると、教師の専門的自律性を確保しながら、親の教育要求を取り込みつつカリキュラム形成を行う仕組みとして、教育過程を区分して構想するのが果たしてベストなのかという疑問をぬぐえない。むしろ、親の参加は教育過程全てで行われ、その参加の形態、教育権の保障形態を具体的かつ場面個別的に構想していくことが重要なのではないか。

**c 教育領域区分論** 第三に、教育活動の内容・性質により領域を区分し、領域ごとに教師の教育内容決定権行使のあり方に違いを見出し、親の教育権との

権限関係を同定しようとする立場(教育領域区分論)がある。この発想は、宗像誠也により 1960 年代から示されてきた。宗像の提唱した教師＝「真理の代理者」論においては、教師は文化・真理を教授するために時として親の教育権に「対抗」しなければならないが、子どもの価値観形成に関わる領域では、その特定の教育活動の選択権・拒否権を親は有すると想定されていたのである(宗像 1961:97)。

このような発想を継承・発展させているのは、市川須美子である。市川は、教師の管理的な生活指導による子どもの人権侵害の救済を訴える体罰裁判や校則裁判の分析を通じて、教師の教育権概念は子どもや親の権利との関係において二つの異なる性質を有する、と説いている。

主に教科教育に関わる教師の権利である授業内容編成権や成績評価権は、子どもと親の情報請求権、あるいは親・父母集団の『教師に教育専門的判断を求める権利』が認められても、最終的には、教育専門的事項として、教師の側に排他的な決定権が承認される。教科教育は、この意味で、手続的参加を排除するわけではないが、教師の決定権を伴う活動である。これに対し、教師の生活指導権は、『児童生徒の学校生活をめぐる人間的成長発達の指導助言活動』の権能であって、ここでは、人権主体である子どもと、子どもの人生的責任者である親の主体的意思が尊重されることが条理である。この意味で生活指導は、教科教育活動と異なり、子どもと親の人権が制約原理として働く、教師の決定権(教師側の意思の優越)を伴わない教育活動である(市川須 1986:136, 下線引用者)。

すなわち、市川は、教科教育と生活指導とに教師の教育活動の領域を区分し、前者では教員免許状に裏打ちされた専門性を根拠に教師による教育内容決定権の存在を認める。だが、子どもの価値観形成に直接関わる後者においては、教師の生活指導権は「指導助言活動」にすぎなく、子どもの自己決定権や親の教育権により制約を受ける。このような教育領域区分論に呼応するものとして、成嶋や広沢(1992)、川口(1992)らがいる<sup>38</sup>。成嶋は、「教育の内的事項」における「公共性」をいかに確保するかという論点に

おいて、まず「文化的自治のルート」によるべきとの提起をし、そこで生じた親と教師との間の対立関係については、「基本的に教師の教育権に軸足を置くべきだ」とする(成嶋 1993:58-59)。教師の教育権が優越する領域が、市川の提唱する教科教育よりも広く想定<sup>39</sup>されているが、教科教育領域においては、教師の有する専門性に依拠して教育内容の公共性を確保し、子どもの学習権保障を行おうとする点を市川説と共有している<sup>40</sup>。

教育領域区分論をリードする市川は、さらに、体罰、いじめ、校則・懲戒(処分)、学校教育措置、教育評価など各論的に教師の負う権限の範囲について検討している。ここで注目したいのは、教科書採択における父母参加に関する議論(市川須 2003)である。現在、教科書採択権は教育委員会にある。しかし、市川は、実際に教科書を使用して授業を計画・実施する教師にも、採択過程に関わる権限が認められるべきとし、実際に学校票制度が教師の意向を反映する仕組みとなっていることを肯定的に評価する。さらに注目すべきは、父母および住民が採択過程に参加することは、教育内容決定を共同で担う仕組みとして拡大していくべきとしていることである<sup>41</sup>。教科書選択といういわば教師の専門性が最も求められる領域においても、父母および住民の参加と意見表明が認められるのであれば、おそらくほとんどすべての領域において親・地域住民の参加が認められる、と解される。たとえ教科教育領域であっても、教師(集団)が他者の参加を拒んで専横的に教育内容・方法を決定することは望ましくなく、父母の教育要求や地域住民の意見を実践に生かし、子どもの学習権保障をより豊かにしていくことが、教師の専門職としての責任内容となっているのではないかと。

### 3 総合的な学習の時間における教師の権限と親の権利

本研究では、学校全体の教育活動のうち、総合学習に着目している。市川は、学習指導要領に挙げられている各教育領域について、「各教科が教科教育、道徳及び特別活動(学級活動、クラブ活動、学校行事などを含む)が生活指導の領域に属するといえよう」と領域区分をしているが、1998 年学習指導要領以降に登場した総合的な学習の時間については、いずれの領域に区分され、そこにおいて教師の権限

は親の権利によっていかに制限されうのかについては、検討していない(市川須 [1990]2007)。本研究は、この点につき、総合学習実践についてのインタビュー調査を基に、教師のカリキュラムに関わる権限の現実の有様を明らかにするものである。

総合的な学習の時間がいずれの領域に区分されるのか、試論的に提示してみよう。参考になるのは、教科外教育に当たるが、教科書も発行され、学習指導要領にも一つの領域として設定されている「道徳」を、市川が生活指導領域に区分している根拠である。すなわち市川は、「教育内容的には、明らかに生活指導領域の教育活動といえる」(市川須 同書:127)とし、教育内容を区分の基準としている。

このような考え方を総合学習に当てはめると、歴史や環境のような科学的真理に関わるものであればそれは教科教育領域にあたり、キャリア教育(進路指導)や性教育、国際理解、生命倫理、人権、宗教、生き方教育に類似する個人の価値観に関わるテーマであればそれは生活指導領域にあたるだろう。そして、前者においては親の意見表明や参加が認められつつも最終的には教師の教育内容決定権が存することとなり、後者においては、「子どもと親の側の基本的合意」または「個々の同意」を前提として、教師の決定権を伴わないこととなる(市川須 1986)。

(福岡尚子)

## E 教職の専門職性としての同僚性

B 節において、米欧における教師の専門職性が、伝統的な医師などの個業を前提とする専門職性とは異なり、協働文化と同僚性および専門家コミュニティを特徴とする専門職であるという言説が展開されてきたことを考察した。しかし、協働や同僚性の研究者として知られる Little, J. 自身が述べているように、「同僚性は概念的には無定形であり、観念的に楽天的である」(Little 1990: 509)といえる。そこで、本節では、協働・同僚性・専門家コミュニティの概念把握を先行研究から行い、その上で Little や Hargreaves が協働や同僚性を混同して使用していることを批判する Fielding の議論を基にして、同僚性が協働の上位概念であるべきだとする彼の議論を考察する。

### 1 Little による協働と同僚性概念 1982 年、カリフォ

ルニア大学の Little が教師間の同僚性に関する議論を生起させた。Little は教育発達および学校改善を促進している学校の教師には以下四点の「専門職的相互作用 (professional interaction)」があると指摘し、これらの相互作用を教師間の協働に支えられた同僚性として捉えた。

- (a) 教師はいつも、具体的な教授実践に関して対話をする。
- (b) 教師はいつも、教師と授業を観察し合い、有用な批評を提供し合う。
- (c) 教師は、教材を共同で計画し、デザインし、研究し、評価し、準備する。
- (d) 教師は、教育実践について相互に教え合う。

Little はこれらをまとめて、「専門職的相互作用 (professional interaction)」と呼び、この相互作用を同僚性としたが、同僚性と呼べる相互作用の生起する場を、教室の実践について議論すること、相互に実践を観察し評価すること、カリキュラムをともにデザインするし準備すること、指導の改善にともに参加することなど、教室での実践に関連する行為・活動に限定している。すなわち、教師の社会生活や、生徒や家族の些細な問題や失敗、学校に関する社会からの不当な要求といったものを話題にすることは同僚性とは言えないとしている(以上、Little 1982: 331-333)。

### 2 Hargreaves による協働と同僚性概念 Hargreaves

は、教師文化を「内容」よりも形態に着目し分析対象とした。「内容」とは「特定の教師集団もしくはより広い教師コミュニティの中で共有されている、実質的な態度、価値、信念、習慣、想定、方法」を指し、「教師文化を形成する教師間の関係性である『形態』を理解することで、教師文化と教師の仕事、または教師文化と教育改革という議論を展開できる」(鈴木 2009: 33)とした。

Hargreaves は、教師文化を「個人主義型 (individualism)」、「協働的文化型 (collaboration)」、「企てられた同僚性型 (contrived collegiality)」、「諸グループ独立分割型 (Balkanization)」、および「自在に動くモザイク型 (moving mosaic)」の五類型に分類し、教師文化形態が学校組織に与える影響を明らかにした<sup>42</sup>。このうち、「自在に動くモザイク型」が同僚性

を基盤にした教師文化のあり方であるとしている。秋田によれば、その特徴は、「専門職としての成長を目的としてインフォーマルに生まれてくる教師文化である。これは、効率的に結果をうみ出すよう事前にプログラム化された形ではなく、プロジェクトのような形で、その時々目的や必要に応じて、力動的に集団のあり方が変化し、時に集団同士が重なりあったり、様々な形で教師同士が互いにつながりあうというあり方である。ただし教師の問題意識と必然性から生まれる関係は不確かでもろく、議論や葛藤も生じやすいが、その過程の中で専門職としての教師のあり方を連続的に探求し続ける文化である」、とされる。一方、「協働的文化型」は、「互いに信頼しあい、何事も一緒に仕事をし、家族的で打ち解けあった構造である。だが、これは日々の仕事のパターン化やマンネリ化、親分肌なリーダーシップを内包する可能性をもっている」。また「設計された同僚性型」も「協働的であるが、それは組織の要求によって、官僚制的なリーダーシップ、職権によって階層的な同僚性が意図的に作りだされた状況である」とされる(以上、秋田 1998: 239)。

**3 Fielding のラディカルな同僚性(Radical Collegiality)** イギリスのサセックス大学の Fielding は、Little と Hargreaves の研究を高く評価しながら、いずれに対しても、協働と同僚性の概念区分が明確でないと批判している。Fielding の「協働」と「同僚性」の定義は次のように整理されている。協働は、表面的には集合的であるが、それが自己利益に根差しているが故に、個人主義の形態を残しており、実効的には個人主義の複数形である。これに対して同僚性は存在論としてはコミュニティ的であり、個人関係に着目すればその中心は他者を配慮する(other-regarding)ことであり、個人主義を超えた個人性に価値を置くとともに、契約を超えたコミュニティを選好する。「協働」を個人主義的な概念として捉え、「同僚性」を共同体志向の概念として論じているのである。また、同僚性のなかでも、「仕事上の防衛行為としての同僚性と、相互依存的な行動につながるような専門家としての性向としての同僚性を区別しなければならない」とする。

このような考え方を基にして Fielding は Little と

Hargreaves が協働と同僚性の違いを明確にしていないうことを批判する。その議論のポイントは、次の六点である。

- (a) 価値を十分に含みこんだ概念であるかどうか
- (b) 少なくとも特定の学校の特性にとらわれたものではなく、外に向かったものであるかどうか
- (c) ただの教え込み(teaching)だけではなく、教育に傾注(commit)したものであるかどうか
- (d) 過去を知り、将来を見据えて現在を乗り越えようとするものであるかどうか
- (e) 現在がポストモダンという変化する時代であることを理解したものであるかどうか
- (f) 生徒や保護者およびコミュニティの声が、より共鳴性と正統性を持ちつつある民主的なプロジェクトへの参画を意味するかどうか

これらの議論から理解できる Fielding の「ラディカルな同僚性」とは、従来の同僚性の議論が教師間の相互作用を対象とした概念であるのに対して、教師と子どもや生徒、さらに保護者や地域住民との間にも拡張した包括的(inclusive)な概念である。つまり、教師と子どもや生徒と保護者や地域住民とが構成する共同体における成員の関係性を論じる概念であり、互いに学習者として成長し合う対話を実現する「対話に開かれた学校(dialogic school)」を構想し、その先に民主的社会の実現を展望するものである。

また Fielding はラディカル同僚性を説明するものとして、二点の新しい概念を提示している。第一は、Hargreaves がポストモダンの文脈の中で教師の専門職性を再定義するものとして提示している「自律性」の拡張概念としての「職業的多律性(occupational heteronomy)」という考え方に同調していることである<sup>43</sup>。多律性とは、教師は「自己保護的な自律性」を否定し、その代わりに、権威をもって、しかし開かれた態度で協働的により広いコミュニティ(特に保護者と生徒自身)において他のパートナーたちと仕事をするという概念である。

第二は、教師としての生徒・学習者としての教師という考え方を提示する。生徒が教師になるという考え方は、Fielding 自身が言うように一般的にはなっていないが、彼は「我々は数学や歴史を教えていると考えているかもしれないが、我々が教えているのは人間であり、数学や歴史は人間関係を成立させる仲介

物にすぎない」と考えるがゆえに生徒が教師にもなり得るのである。

教師は、生徒の詳細なニーズに細心の関心を持たねばならないし、生徒は教師の知恵や言葉を理解しようと細心の努力をしなければ、良い学習者にはならないだろう。Teaching には相補性 (reciprocity) や開放性 (openness) が不可欠で、それらがなければ真正の学習<sup>44</sup> (authentic learning) は成立せず、よい教師とはいえないだろう」と彼は主張する (以上、Fielding 1999: 6-28)。

#### 4 現代の日本における同僚性研究に関する議論

1982 年に Little によって提示された同僚性概念は、佐藤 (1992) によって日本に紹介された。その後、秋田喜代美を代表とする教育心理学において、教師同士の専門家としての連帯という同僚性概念の理解を中心とした研究が展開され、一方、今津、紅林に先導される教育社会学においては、Hargreaves が提示した教師文化の形態から示唆を得ながら社会と教師との関係や教師文化や学校文化という視点に立つ分析が行われてきた。さらに、この間を縫うようにした教育経営学での議論が、藤原文雄や諏訪英広によって展開されてきた。

このうち、藤原は「協働」を実現するためには、管理職のみならず全ての教職員に新しい職場の人間関係の構成原理について認識することや、そこで必要とされる役割を取得することが求められると考え、その鍵として Little に依拠した「相補性 (reciprocity)」という職場での人間関係を示す概念を提示した。また様々な地位や職種を超えて「相補性」が確保されていること、参加者の平等の努力、複雑な稼業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さが必要であると論じている (以上、鈴木 2009: 22-32)。藤原の議論は、上記の Fielding にも通じる議論であると考えられる。

以上のような多くの同僚性研究のうち、最も Fielding のラディカルな同僚性概念に近いと考えられる実践研究を、秋田の議論に見出すことができる。同僚性概念のうち、教師間の関係について秋田は、日本には明治以来脈々と続いている教師自らの教育研究を通じて同僚性を築いてきた歴史があることを指摘したうえで、「協働性から同僚性への移行は、教

師間の関係が自発的に生じたものかどうかといった学校組織論として巨視的に考えるだけでは解決できないだろう。同僚性の単位を一つの学校の教員だけに限定して考えるのではなく、より広い教師のネットワークの中で考えていくことも必要である」と述べている。また外に向けての広がりについては、「社会の大きな変化のうねりの中でこれからの学校を考える際には、子ども、教師、親や地域の個々人の発達を中心に据えた、同僚性コミュニティの創造と発展を考えていくべきであろう」と指摘しているのである (秋田 前掲書: 240-256)。

(津田昌宏)

#### F 小括

以上、教職の専門職性について、地位、権限、そして同僚性の観点からレビューを行ってきた。ここで、今一度明らかになった諸点について総括し、本研究の目的である、教職理論研究の到達点を提示する。

まず、日本における専門職論の再評価をすることが可能である。確かに、教育学、教育行政学における教師＝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。特に、教育 (方法) 学では、授業実践の場面における自律性を、教師の見識、判断、省察の態様を明らかにすることで、また教育社会学では、教員文化や規範に着目した実証研究によって、教職の特性を描出することに成功してきた。教育行政学においても、給与制度や、勤務実態に関する実証研究を進めることで、従来の法制度研究とは異なる視角で、教職の外的事項に関わる基礎的な知見を描出したといえよう。

以上を総括して、ここでは専門職論の核心とされる自律性概念の変容 (拡張) を指摘したい。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、これまで論じてきたように、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多様な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、教職を民主性を具備した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。「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。

以上の知見をここで改めて本研究の問題関心にひきつけて以下の点を今後の課題として指摘したい。すなわち、70～80 年代以降、個別領域において進展した教職に関する研究を、教職理論研究として改めて学際的に考察することの必要性である。

また、今回は教職の倫理性についての検討を行うことができなかった。自律性と並び古典的モデルにおける専門職の重要な要件である倫理性について、どのような研究がなされてきたのかを整理したうえで、教職理論研究へと位置づけることも今後の課題である。  
(櫻井直輝)

## 2 事例分析

ここまで理論研究において、教職の現代的位相を明らかにしてきた。事例分析においては、本研究の問題関心に引き付け専門職性論の観点、すなわち専門職性の要件である自律性と、同僚性及び教育内容に関わる決定権限の実態を総合学習のカリキュラム形成の過程から明らかにする。

### A 事例の概要

**1 対象の概要** 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(以下、今年度)の総合学習について行ったが、Y 市立 E 中学校の 3 学年である p 先生、q 先生には平成 23 年度(以下、昨年度)の総合学習に関して行った<sup>45</sup>。インタビュースクリプト中にでてくる「( )」や「・・・」は、筆者らが

付け加えた。インタビュー校の概要とインタビューの属性は以下の通りである。

**a 小学校** 小学校は、千葉県内の X 市立 A 小学校と X 市立 B 小学校の 2 校において 9 人の教師にインタビュー調査を行った。

学校名	氏名	性別	教職経験年数	現任校勤務年数	担当学年	校務分掌
X市立A小学校	a先生	男	28	2	4	学年主任
X市立B小学校	b先生	女	37	5	4	学年主任
	c先生	男	5	2	4	体育
	d先生	女	15	1	5	学年主任
	e先生	男	7(3)	1	5	総合学習主任
	f先生	女	43	8	6	学年主任
	g先生	男	10	7	6	研究主任
	h教頭	男		1		教頭
	i教務	男		4		教務主任

表 1 インタビュー一覧(小学校)

A 小学校は、教職員数 33 人、児童数 634 人、学級数は 19 学級(2 年生のみ 4 学級)の学校である。A 小学校では、4 年生の学年主任を務める a 先生にインタビューを行った(詳細は表 1)。

B 小学校は、教職員数 25 人、児童数 375 人、学級数は 13 学級(6 年生のみ 3 学級)の学校である。B 小学校では、4 年生を担当する b 先生、c 先生、5 年生を担当する d 先生、e 先生、6 年生を担当する f 先生、g 先生にそれぞれ個別にインタビューを行った。また、h 教頭、i 教務には、グループインタビューを行った(詳細は表 1)。

**b 中学校** 中学校は、千葉県内の X 市立 C 中学校と、新潟県内の Y 市立 D 中学校、Y 市立 E 中学校の 3 校において 6 人の教師にインタビューを行った。

学校名	氏名	性別	教職経験年数	現任校勤務年数	担当学年	校務分掌
X市立C中学校	j教務	男	28	4		教務主任
Y市立D中学校	k先生	男	20	2	3	学年主任
Y市立E中学校	m先生	男	22	2	2	学年主任
	n先生	男	12	6	2	学年総合学習担当
	p先生	男	19	5	3	副学年主任
						研究主任
	q先生	男	9(3)	3	3	学年総合学習担当

表 2 インタビュー一覧(中学校)

C 中学校は、先に触れた B 小学校を学区内に持ち、

学区は団地が占める。保護者の大半は市内や首都圏に勤務する会社員である<sup>46</sup>。学校の構成は、教職員数 34 人、生徒数 331 人、学級数は 10 学級(うち 1 学級は特別支援学級)となっている。C 中学校では、j 教務にインタビューを行った(詳細は表 2)。

D 中学校は、市の中心街を学区に持ち、デパート・商店・金融機関等が多く集まっており、保護者の多くは商工業に従事している<sup>47</sup>。学校の構成は、教職員数 36 人、生徒数 452 人、学級数は 13 学級(うち 1 学級は特別支援学級)となっている。D 中学校では、3 年生の学年主任である k 先生にインタビューを行った(詳細は表 2)。

E 中学校は、学区に市街地域、新興住宅、商店街をもつ<sup>48</sup>。学校の構成は、教職員数 44 人、生徒数 435 人、学級数は 13 学級(うち 1 学級は特別支援学級)となっている。E 中学校では、2 年生学年主任の m 先生、2 年生の総合学習担当の n 先生、3 年生副学年主任の p 先生、3 年生の総合学習を担当する q 先生にインタビューを行った(詳細は表 2)。

**2 総合学習の年間カリキュラムの決定過程** 本項では、各学校において総合学習の年間カリキュラムがどのように決定されているのかを事例に沿って記述する。

**a 小学校** 新年度に、学校として年間カリキュラムを決める際の前提となるのは、「年度末の…教育課程の反省会<sup>49</sup>」(h 教頭)である<sup>50</sup>。これは、前年度の 2～3 月に行われる会議で、校長・教頭・教務主任と各学年の学年主任等で行われる。この会議では、総合学習に限らずすべての教育活動についてその年度の反省がなされ、それをふまえた次年度の計画を作成する。例えば総合学習であれば「指導計画を基に、…(実際の実践は)どうだったかという修正を加えたものを総合の主任が集約して、次年度新しいものをつくって出していく」(i 教務)という。実際に昨年度の総合主任は、「昨年度までに行った総合で何か問題があったりとか、あとどんなことしましたかっていうことは…2 月ごろ、年度の終わりに先生方にアンケートをお願いして書いてもらった」(c 先生)と述べており、その年の反省をふまえた次年度への資料を作成したということであった。

新年度になると 4 月当初に新しい総合学習主任か

ら年間カリキュラムが提示される。だが、「学年で、ちょっと変わるところがあるんです。ですので、そこでちょっと修正します」(b 先生)という発言が聞かれ<sup>51</sup>、提示された年間カリキュラムはふまえるものの、新しい学年集団としての方針を盛り込みながら新年度にカリキュラムを決定しているということであった。この年度当初の計画も固定的なものではなく、流動的なものである。後期に福祉を行った 5 年生では、「それが最終決定したのは、大体夏休みぐらいですかね。夏休みぐらいに、じゃあ後期は福祉をメインにやろうねっていう風に決めました。…当然子どももあつての時間ですのでこの子たち、今の 5 年生のバランスとか、個性っていうんですかね、それを見ながらで、最終的には福祉にしようかということで」(e 先生)決定したという。このように小学校の総合学習のカリキュラムは流動的であり、児童の実態をふまえながら最終的決定を行っていた。

ここまでの過程において、保護者や地域住民等外部アクターが直接参加することはない。しかし、全く参加する余地がないわけではなく、例えば学校評価という制度化されたルートによって要望を届けることができる。教務主任の i 教務は、学校評価により挙げられた要望について「いろいろなことをトータルしながら…具体的にはどういったことができるのかというのを検討していつて、それを位置づけます」と述べており、先述した年度末に行われる会議では、外部アクターの声もふまえながら計画を作成していくということであった<sup>52</sup>。

**b 中学校** 中学校においても小学校と同じく、前年度の 2～3 月頃にその年度の反省をふまえ次年度の計画を立てるための会議が設けられる<sup>53</sup>。次年度の計画は 4 月当初の職員会議で報告され、新学年に引き継がれる(j 教務)<sup>54</sup>。これは小学校同様、総合学習を含むすべての教育活動にあてはまる。

総合学習については、総合学習主任が、前年度末に作成された新年度の学校運営計画<sup>55</sup>に載っているものをもとに、新年度の年間カリキュラムを作成する。各学年では、それをふまえて「新しい学年体制が決まってから…4 月にこんな風にやっていきましょう。ただそれはもう(何をやるか)決めるというよりは、前年から何か変えることはありますかというそういった所」(j 教務)が話し合われるという<sup>56</sup>。

中学校が小学校と異なるのは、基本的に 3 年間を通じた総合学習のカリキュラムが学校として決定されていることである。先述したように、小学校では新年度に総合学習主任が各学年の年間カリキュラムを提示するものの、それはあくまでも参考にするものであり、最終的には各学年の特性等をふまえ具体的なカリキュラムを決定していた。しかし、中学校では「大きな流れは毎年同じ」(k 先生)というように、学校として 3 年間を通じた総合学習のカリキュラムがあり、基本的にあまり変更することはない<sup>57</sup>。特に C 中学校では、「2・3 年生で何をやるかっていうことを見越して、1 年生のことを決めていく」(j 教務)というように学年を追って学習していくことが強く打ち出されていた。

中学校においても、年間カリキュラムの作成に関し、保護者や地域住民等外部アクターが直接参加することはない。ただし、小学校と同様に「外部の声ということになると、うちの学校は 12 月に(保護者)アンケートを取っています。・・・それをどう反映するかということについては、それをもとに次年度検討をするので、保護者の声も含めた形で次年度検討が行われます」(j 教務)という発言が聞かれ、外部アクターの声を学校へ届けるルートが確保されていた<sup>58</sup>。

ここまで小学校と中学校それぞれにおいて、総合学習の年間カリキュラムの決定過程をみてきた。両者に共通するのは、新年度の年間カリキュラムが前年度に作成されている点である。その理由としては前年度の反省をふまえること、新年度に作成したのでは遅いということが考えられる。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児童の実態に合わせ、最終的なカリキュラムを決定する。その際には、カリキュラムを大きく変えることもあるが、中学校ではそうしたことは少ない。これは中学校の総合学習のカリキュラムが、概して 3 年間を見通したものであること、また、これまで総合学習を実践してきた過程で学校がカリキュラムを作り上げてきていることが要因として考えられる<sup>59</sup>。

小学校、中学校とも、こうしたカリキュラムの決定過程に、保護者や地域住民等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。

(梅澤希恵)

## B 事例分析1 -教職の自律性-

**1 分析の視点** 本節では、総合学習のカリキュラム形成の過程から学校現場における教職の自律性の実態を描き出すことを目指す。

序で述べたように、今日の学校改革は学校を社会に開き、多様なアクターの参加と学校のアカウンタビリティを求めるものであり、従来の学校に見られる個性性を打破し、学校が組織として対応することを要請するものである。このような流れの中で実際の学校現場では、外部アクターからの声を学校として誰がどのように受けとめ、対応しているのだろうか。本節では、総合学習を対象とし、その実態を記述することを試みる。

**2 学校現場における教職の自律性** A 節 2 項で述べたように、調査校では概して年間カリキュラムの大枠を学校として定め、各学年で運営するという形式をとっていた。また、カリキュラムの大枠を決定する場に、保護者・地域住民等の外部アクターが参加しているところはなかった。ただし直接的な参加ではないものの、外部アクターは学校評価等のルートにより意見を反映させる余地が残されている。

B 小学校では、保護者を対象に学校評価を行っている。この学校評価から上がってくる要望を整理するのは、教務主任の役割である。i 教務は、「学校評価として挙がってくる部分・・・はこちらが教育課程上に反映して改善していかなければいけない部分」であるが、その際には「それだけを全部加味するわけではなく」(i 教務)、外部アクターの声もふまえつつ、総合的に判断した上で、計画を作成していくという。様々な検討課題を教育課程の限られた枠内にどう位置づけていくか、その原案の作成は教務主任に任されており、「教務主任の腕の見せ所」(h 教頭)でもあるという。もちろん作成された原案は、校長や教頭の了承を経て職員会議等で承認されていくと考えられるが、検討課題に優先順位をつけ、教育課程に反映していく作業は教務主任に任されていた。

またこうした外からの声を受け止めるだけではなく、学校の内と外をつなぐ役割を担うのは教頭や教務主任である。例えば、B 小学校の 5 年生は前期の総合学習で米作りを行った。授業をするにあたり、農業を

営む保護者に協力を依頼する際は、「私たちから…直接『いついつに田植えしたいんです』と（お願いするのではなく）…必ずその場合は i 教務にお話しして、i 教務から連絡するという形で。私たちから直接…ということはほとんどはないですね」（e 先生）と述べており、外部との連絡係は教務主任が担っていた。こうした渉外事務をスムーズに行うには、日常的な地域との関わりがかかせない。その際に、重要な役割を担うのが教頭である。h 教頭は「教頭の仕事はそういう仕事だと思います。地域とのパイプ役というかね、もちろん保護者もあります」と述べ、教頭の仕事の一つに、学校を代表した外部との関係づくりがあることを認識していた。i 教務からも「先生方から来たものに対して教頭先生が、いろいろところで窓口になっている」という発言が聞かれ、学校が地域と関わる際の教頭の役割の重要性が推察される。先に取り上げた e 先生も「やっぱり教頭先生が一番地域を知っているといえますかね、地域との連絡係といえますか、調整役です。だから教頭先生などには相談に行」という。各学級担任ではなく教頭や教務主任がこうした役割を担う背景には、「先生方が忙しい」（h 教頭）ことがあげられる<sup>60</sup>。また、別の視点として学級担任からは、「どうしても私たちがやってしまうと、自分のことにしか目が（向か）ないもので、自分たちがいいと思っても、学校行事でその時は（学校外に）出られないとかですね、そういうのがどうしても出てくるもので」（e 先生）という発言が聞かれ、学校全体のことを把握する教務主任や教頭に外部との連絡を任せることの利点をあげていた。だが、それはあくまでも「担任の先生方が、…子どもたちにこんな力を、こんな体験を、こんな学習をという思い」（i 教務）が前提にあり、教頭や教務主任はその思いを大事にしながら地域と関係をつなぐ役割を担うことを自覚していた<sup>61</sup>。ただし、学校として対応するためには、個々の教師の教育活動を校長・教頭・教務主任等が把握することが必要になる。そのため、「なんでもかんでも報告してください」（a 先生）という状態になることもあるようだ。これに関し「やはり出て来た杭を、どこかで打たなければならないという…ラインがあるように感じます」（a 先生）という発言も聞かれた。学校（または教師集団）として対応するということが、一方で個人の教育活動への制約ともなっていると考えられる。

では、中学校において、外部と関わる場合、誰がどのようにその役割を担っているのだろうか。C 中学校では、今年度 2 年生の総合学習の新しい試みとして、近くにある県立高校との交流を行った。C 中学校の総合学習は 3 年間を通した「生き方学習」となっており、中学卒業後の進路を考える進路学習へとつながっていく。その一環として、2 年生が実際に高校で、授業を体験し、高校生に高校生活について話してもらうことで、中学卒業後の進路をより考えやすくする狙いがある。この交流は、両校の校長が合意したことから話が進んだ（j 教務）。このように学校の教育活動について「やる／やらない」を決定するのは校長であるが、その後「外部に出たり、外部との関わりを持つときに、直接電話をするのは教頭先生」（j 教務）であり、「校内でそれを調整するのは教務の役割」（j 教務）であるという。外部との関係において意思決定するのは校長、外部との連絡・調整は教頭、内部の調整は教務主任、というようにそれぞれが役割を担っている様子がうかがえる。

また中学校では、学年集団をまとめる学年主任も大きな役割を担っている。例えば、C 中学校では校務分掌の中に総合学習主任が位置づけられており、各学年にも 1 名ずつ総合学習担当が配置されている。だが、「あなたが総合（学習）主任だからね、（と言ってすべてを任せる）とはなかなかならない」、「それでやっていくと硬直化してしまう」（j 教務）という発言が聞かれ、実際には各学年の学年主任が学年の中で分担を割り振りながら実践を行うという<sup>62</sup>。そのため、総合学習における外部との連絡の窓口は基本的に学年主任が担っており、そこにおける取捨選択も学年主任に任されているということであった（m 先生、q 先生）。

ここまで総合学習を対象に小学校、中学校それぞれにおいて、学校現場では外部アクターからの声を学校として誰がどのように受けとめ、対応しているのか、その実態を見てきた。小学校、中学校とも、基本的に外部からの声を受け止め、連絡の窓口になっていたのは、教頭や教務主任であった。もちろんそこにおける決定には校長が関わっていると考えられる<sup>63</sup>。加えて中学校では、学年主任も大きな役割を担っていた。このように外部アクターと関わる際には、学校として窓口を用意し、そこである程度取捨選択を行う

ことで、個々の教師がそれぞれの教育活動に集中できる環境を整えるとともに、必要な要望を教育活動に取り入れられるようにしていた。ただし、こうした集団的な対応が、個人レベルの教育活動への制約につながると感じている教師もあり、この点には留意が必要である。

(梅澤希恵)

## C 事例分析2 —同僚性—

**1 分析の視点** 本節では、同僚性研究の一つの到達点であると考えられる Fielding の議論をふまえ、総合学習のカリキュラム形成の過程を対象に学校現場における同僚性の実態を描き出すことを目指す。

先にも触れたが、Fielding によれば、「協働」は個人主義的な概念、「同僚性」は共同体志向の概念とされている。したがって、「協働」といった場合には、異なる価値を持つもの同士が共に活動にあたることを示すのに対し、「同僚性」と言った場合にはその価値の共有をも含み込むものととらえられる。また、従来の同僚性の議論が教師間の相互作用を対象とした概念であるのに対し、Fielding は教師と児童・生徒、さらに保護者や地域住民などの外部アクターが構成する共同体内での成員の関係性を含みこんだラディカルな同僚性概念を提唱している。本節では、こうした視点から、まずは日本の学校現場の実態を描き出すことを試みる。

## 2 学校現場における同僚性の実態

**a 学校内における同僚性** 学校内における教師同士の関わりの中に同僚性は見られるだろうか。B 小学校の6年生のg先生は、保護者や地域住民が総合学習において不満を持つ可能性を自覚した上で、実際には「そうならないように手を打つ」という。「子どもが不満をもっていると、(保護者も)同じように不満をもつ(可能性がある)ので、まずは子どもが興味を持って、…すごく頑張っていて、好きでやっているっていう意識」(g先生)を持つことが重要であるとし、子どもが魅力を感じる授業の大切さを認識していた。

こうした教育観を持つに至った背景には、同じ6年生を担当するf先生の影響があるという。f先生は、教職経験43年のベテラン教師である。g先生は、「(f先

生とは学年を組むのが)2回目なんですけど…やっぱり(f先生はそういう風にいつも意識しているかな(と思います)…子どもへの指導を見ている感じます」と述べており、言葉だけでなく日常的な教育活動を間近で見ることからもその影響を受けていた。g先生は教職経験年数10年の教師であるが、ベテラン教師のf先生と日々共に仕事をする中でその教育観を共有し、実践を行なっている様子がうかがえる。

またE中学校でも同様の話が聞かれた。E中学校は、昨年度から2年生の総合学習において平和学習を行っている。これはこの地域が戦災の被害を受けた場所であり、地域教材が豊富であるためである。初年度にあたる昨年度の平和学習は、E中学校として特に力を入れて行った学習であり、「そこは校長先生が『お金は出すのでやってください』と(言ってくれたから)、やれたんだろうと思います」(q先生)と述べるほど様々な学習を取り込んだものであった。この平和学習の中心的な推進者は、学年主任<sup>64</sup>と学年の総合学習担当であった。学年の総合学習担当であったq先生は、「私はこの卒業生で、私も学区の小中学校を出ていますので、…折に触れて、祖母から空襲の話、戦争の話を聞いて育った世代です。ですので、私はこの学校に来て、平和学習はぜひやりたいと思っていた」と、まずは自分自身の中に平和学習に対する思いがあったと述べる。一方で、当時の学年主任は、「人とかかわることを通して平和について考えていきたい」(p先生)という思いを持っていた。この学年主任と、祖母から折に触れて戦争の話を聞いていたq先生が、共に平和学習を実践するにあたり、「人との関わり」を大切にしたい平和学習という思いを共有し合っていたと考えられる。学年主任は異動していく際、q先生に「2人いればなんとかなる。1人だとできないけど、職員の中に2人頑張ろうっていう人がいれば何とかなる」と言い残しており、ここからも両者が一体となって実践を進めていったことがうかがえる。

ここまで見てきたように小学校においても、中学校においても、ある価値観を共有し、共に実践をしている様子をうかがうことができた。ただし今回の事例においては、小学校、中学校とも価値観の共有が見られたのは2人の教師の間においてのみであり、得られた知見は限定的である。特に中学校の事例においては、学年に7人の教師がいる中で、価値観の共

有が見られたのは総合学習の実践において中心的役割を担った2人の間だけであった。総合学習自体が中学校の教師の中であまり重視されていないことをふまえると<sup>65</sup>、価値観を学年全体で共有することの難しさがうかがわれる。

**b 学校外における同僚性** では、外部アクターとの関係はどうだろうか。B小学校の6年生は、総合学習で地域学習を行なった。この学習の中では、旧街道を実際に歩き、その歴史を学習するという取り組みもしている。地域学習を行っていく際には、「学年会を緻密に持」(f 先生)つとともに、その歴史に詳しい地域住民に協力を要請しながら進めていったという。児童が街道を歩く際には、まず6年生の先生4人でその協力者の元を訪れ、「(街道に関する)いろいろ詳しいお話を聞かせていただいて、子どもたちが街道を歩くときに、案内していただけないかということを相談し」(g 先生)ており、児童が実際に歩く際には、一緒に同行してもらい説明を受けた。しかし、それはカリキュラムの作成に参加してもらったということではなく、「カリキュラム(の作成)というよりは、私どもが作った中でお願いしていったということです」(f 先生)というように、あくまでも教師が作ったカリキュラムの中で地域住民の協力を要請したということであった。

E 中学校においても、初年度の平和学習を進める際には、戦災資料館の館長に様々なアドバイスや企画の紹介を受けている<sup>66</sup>。p 先生は、戦災資料館の館長と一緒に進められたことが「これだけの広がりだとか、深まりにつながったかなと思います。」と述べる。だが、p 先生によると平和学習を「2年生になったら進めるというのは(1年生の時に)決まっていた」ことであり、「その中身というのは学年に任されていた」という。先にも触れたが、実践を中心的に進めた学年主任は、平和学習において「人との関わり」を大切にするという方針を持っていた。そのため、自身の方針をもとにそれを具現化していくためのアドバイスや企画の紹介を館長から受けたと考えられる。ここにおいても、教師が作ったカリキュラムの中において、外部アクターの協力を要請していた。

このように小学校、中学校とも、総合学習のカリキュラム形成の過程において外部アクターとある価値観を共有している様子をうかがうことはできなかった。ただし、B小学校の事例よりは、E中学校の事例の方

が、外部アクターによるカリキュラム形成への関わりが大きく、その可能性を示唆する事例であると言える。

(梅澤希恵)

## D 事例分析—権限関係—

**1 分析の視点** 本節では、総合学習のカリキュラム形成における教師の権限行使の実態を描き出すことを目指す。

教育領域区分論において総合学習は、いずれの領域に区分されるのか検討されていない。市川([1990]2007)の議論をふまえると、総合学習は、その教育内容により教科教育領域(例えば、歴史や環境など)と生活指導領域(例えば、生き方教育など)に区分することができる。以上をふまえて、各校の総合学習のカリキュラム形成において見られた親の参加形態に着目し、教師の権限行使の実態を記述することを試みる。

**2 学校現場における権限関係** 総合学習においては、教師に代わって親がその知識や経験を活かして、ゲスト講師として授業実施を担当したり、講話をしたりする様子が見られた。例えば、「農家の方(保護者)がいらして、毎年その方がご指導してくださって、田植えや、稲刈りというのはご指導してくださるので、そういう意味では関わっています」(d 先生)という保護者の参加のもとで、教師は、『『どういところをその人から学べばいいと思う』などということ、事前に少し話しておく、子どもたちが話を聴くポイントといひますか、そういうことがわかってくるので、…事前指導しておくことなどが大事になる』(c 先生)という役割を果たしている。このような親の参加は、まさに親の教育を自ら行う権利を具体化したものともいえる。

また、講師という立場ではなく、同伴者や児童生徒と同じく傍聴者として、子どもと同じ学習体験をする参加形態も多く見られた。「(命の学習では)一緒に授業を受けてもいいということで、保護者の方には呼びかけます。助産師を呼んで話してもらおう大切な学習なので」(b 先生)であったり、E 中学校の平和学習においては、「子どもたちの親も当然戦争を知らないんですよね。…今年はそういう親にも呼びかけて学

校でそういう体験談の話をするときには来ていただいて、話を聞いてもらおうと」(n 先生)。このような取り組みは親自身が学習する権利を保障し、子どもと共に成長する喜びを得るプロセスともなり得る。時として、教師だけでは手が回らない部分を親に頼るという実態があるものの、「うちの学校の場合には、オープンにして、いい面も悪い面もさらけ出して、そこでは少なくとも信じてもらえてるという実感はある」(a 先生)と教師自身が自覚するように、親の協力・協働のプロセスは、親が子どもの生活・成長発達を知る権利の保障プロセスともなっている。同様に、複数の事例で親を招いた総合学習実践の発表会が行われていた(c 先生, j 教務, q 先生, k 先生)。そのような発表会後や年度末等の親による学校評価アンケートで総合学習実践についての親の意見を集約する取組(g 先生, j 教務)は親の評価権保障のシステムの具体化であり、実際に次年度のカリキュラムに反映されたものもあった(k 先生)。

各校における総合学習のテーマは、米づくり(B 小学校)や地域の歴史(E 中学校)など比較的科学的・歴史的な内容を扱ったところから、福祉(B 小学校)や生き方指導(職業指導)(C 中学校)を扱ったところまで実に多様であった。ところが、前者の歴史的内容を学ぶ実践においても、「過去の行いに対する価値づけを極力避ける。これからどうしていくかを考える。昔あったことをどう未来に残すかを考える。だから、・・・その戦争がどういう意味があったとか、そういうことは基本的に触れない。そこは非常に気を遣いました」(q 先生)というように、教師が踏み込む領域をきちんと区切り、子どもの価値観に踏み込まない、という意識が見られた。後者のような子どもの価値観と総合学習のテーマが接近しているところでも、わが子の職場体験の訪問先についての要望を受け入れたり、逆に訪問先に関わる親の苦言を次年度の体験施設の候補選定に反映させたり(j 教務)、と個々の親の教育要求権、拒否権等が満たされていくプロセスが観察できた。

(福岡尚子)

## E 小括

ここまで、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てきた。

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、外部に対する集団的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、制度的に外部アクター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うことである。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だろう。

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、そのフォロア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、学習権、知る権利、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、子どもの価値観に対する強制を踏みとどまる教師(集団)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。

(梅澤希恵・福岡尚子)

## 結

本研究ではここまで、第 1 章で内外における教職理論研究のレビューを行い、その到達点と課題を示した。第 2 章では、自律性、同僚性、権限調整の観点から総合学習のカリキュラム形成を対象とした分析

を行った。

第1章では、教職の自律性概念が職業的多律性へと拡張されてきたことが明らかとなった。また、この前提となるラディカルな同僚性構築に向けた理論的検討が教育法学において培われてきたことを示した。

これに対し、第2章では第1章で示した分析視角に基づいた分析から、外部に対する集団的自律性の存在とそれに伴う個人の自律性の制限、内部での限定的な同僚性と外部との協働性が確認された。加えて、教育実践における権限調整の態様からも教師(集団)の自律性が確認された。この点は、教育法学における教育領域区分論において空白領域であった総合学習について新たな知見を提示するものである。

最後に、本プロジェクト研究の主題である CI に向けた検討を行い、本研究の総括としたい。ここでは、特にカリキュラムの「社会的レリバンズ」の観点から考察を行う。

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「社会的レリバンズ」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)が不可欠となる。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いってよいだろう。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、CI 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る。この点は、今後の重要な課題である。

ある教師は、インタビューの中で教師の多忙化は解消できるものではなく、行政に期待することは教師の仕事に見合った待遇をしてもらうことだ、と述べていた。こうした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うるか、「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CIの前提条件として検討されなければならない。

(櫻井直輝)

(指導教員:勝野正章准教授)

## 謝辞

本調査研究にあたり、ご多忙の中、長時間にわたるインタビューや資料提供等、ご協力いただいた先生方に改めて御礼申し上げます。

## 引用・参考文献

- 秋田喜代美, 1998, 「実践の創造と同僚関係」『岩波講座 6 教師像の再構築』岩波書店。
- 秋元照夫・勝野尚行他, 1967, 「『教職の専門性』概念に関する研究-1-」『名古屋大學教育學部紀要, 教育学科』14: 37-73。
- , 1969, 「『教職の専門性』概念に関する研究-2-」『名古屋大學教育學部紀要, 教育学科』15: 65-162。
- , 1970, 「『教職の専門性』概念に関する研究-3-」『名古屋大學教育學部紀要, 教育学科』16: 91-124。
- , 1971, 「『教職の専門性』概念に関する研究-4-」『名古屋大學教育學部紀要, 教育学科』17: 47-84。
- , 1972, 「『教職の専門性』概念に

- 関する研究-5-』『名古屋大學教育學部紀要, 教育学科』18: 83-112.
- 安達健二, 1954, 「学校教育の主体」『教育行政』16: 69-78.
- 石井英真, 2011, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂.
- 市川昭午, 1969, 『専門職としての教師』明治図書出版.
- , 2010, 『教育政策研究五十年—体験的研究入門』日本図書センター.
- 市川須美子, 1986, 「長髪禁止規定と子どもの人権」『季刊教育法』62: 135-141.
- , 1990, 「教師の教育権と子どもの人権」成田頼明他編『行政法の諸問題(上)』, 有斐閣. (再録: 2007, 『学校教育裁判と教育法』三省堂: 106-129. )
- , 2003, 「教科書問題の教育法的検討」『日本教育法学会年報』32: 21-37.
- 伊藤和衛, 1974, 『教師の専門職性と行政参加』明治図書出版.
- 今津孝次郎, 1996, 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 今橋盛勝, 1983, 『教育法と法社会学』三省堂.
- , 1990, 「学校父母会議(父母組合)の結成を!」『世界』1990年5月: 23-36.
- , 1994, 「教育基本法第10条」永井憲一編『教育関係法〔別冊法学セミナー〕』: 61-68.
- 今村武俊, 1966, 『教育行政の基礎知識と法律問題改訂版』第一法規出版.
- 植田健男, 2001, 「学校自治の法的課題」『講座現代教育法3』三省堂, 233-249.
- 内野正幸, 1987, 「『教育の自由』の法理の再点検」『ジュリスト』884: 237-245.
- 小川正人, 1991, 『戦後日本教育財政制度の研究』九州大学出版会.
- , 1997, 「教員給与制度の基本問題と課題」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』(16): 2-12.
- 小川正人他, 1998, 「教員給与制度と教員意識に関する研究」(平成 8・9 年度 文部省科学研究費補助金(基盤研究 C2)研究成果報告書第 2 号)
- , 2007, 「教員勤務実態調査(小・中学校)報告書」(平成 18 年度文部科学省委託調査研究報告書)
- 小川正人・本多正人・勝野正章, 1996, 『教育財政の政策と法制度』エイデル研究所.
- 沖原豊, 1980, 『日本国憲法教育規定研究 改訂版』風間書房.
- 奥平康弘, 1981, 「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ 人権(2)』有斐閣, 361-425.
- 越智康詞・川村光・紅林伸幸, 2005, 「『総合的な学習の時間』によって学校は変わったか」『信州大学教育学部紀要』(114): 157-168.
- 小野田正利, 1990, 「『禁断の領域』から『開かれた学校』へ」『世界』1990年5月号: 69-77.
- 嘉納英明, 1993, 「戦後教育改革における教員身分保障制度成立に関する研究(Ⅰ)」熊本大学・教育制度・学校経営研究室 編『教育行政学研究』2.
- 勝田守一, 1959, 「国民教育における『中立性』の問題-下-」『思想』(9).
- 勝田守一・堀尾輝久, 1958, 「国民教育における『中立性』の問題-上-」『思想』(4).
- 勝野尚行, 1976, 『教育専門職の理論』法律文化社.
- , 1999a, 「第Ⅰ部 第五章 子どもの学校教育参加」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加』法律文化社, 54-66.
- , 1999b, 「第Ⅲ部 第一章 教育基本法制と学校教育参加」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加』法律文化社, 179-203.
- 勝野尚行編, 1979, 『教育実践と教育行政』法律文化社.
- 勝野正章, 2008, 「教員評価・学校評価のポリティクスと教育法学」『日本教育法学会年報』37: 19-30.
- 勝野充行, 1999, 「第Ⅱ部 第三章 第六節 求められる学習・授業・教育実践創造への諸原則」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加』法律文化社, 149-158.
- 兼子仁, 1969, 「教育労働者とその特殊性」『教育法学と教育裁判』勁草書房.
- , 1974, 「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』総合労働研究所.

- , 1978, 『教育法 新版』有斐閣.
- , 1990, 「子どもの人権と教師の教育権」『日本教育法学会年報』19: 59-66.
- , 1992, 「君が代, 学校教育, 情報人権」『日本教育法学会年報』21: 32-49.
- 兼子仁・磯崎辰五郎, 1963, 『教育法／衛生法』有斐閣.
- 河合義和, 1986, 「憲法 15 条の『全体の奉仕者』の解釈について」『日本法学』52(2): 231-261.
- 河上婦志子, 1980, 「教職専門職論の意義と限界」『日本教育経営学会紀要』22: 91-99.
- 川口彰義, 1992, 「子どもの権利条約と学校教育法制」『日本教育法学会年報』21: 75-85.
- , 2000, 「教育立法の動向と学校自治」『日本教育法学会年報』29: 4-20.
- 川村光・紅林伸幸・越智康詞, 2005, 「『総合的な学習の時間』のける二つの総合化と学校の変容」『信州大学教育学部紀要』(114): 169-180.
- 神田修, 1981, 「学校の自治の今日的意義と課題」『講座教育法 5 学校の自治』: 3-29.
- 神田光啓, 1992, 「第六節 父母・住民の学校参加」『第一章 学校自治と教育行政』, 鈴木英一, 川口彰義, 近藤正春編『教育と教育行政』勁草書房, 171-173.
- 北神正行, 1985, 「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」『筑波大学教育学系論集』10(1): 45-54.
- 木田宏, 1983, 『教育行政法 新版』良書普及会.
- 木村優, 2011, 「ポスト・モダン時代における“相互作用的専門職”としての教職」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)『教師教育研究』4: 115-129.
- 教育制度検討委員会, 1974, 『日本の教育改革を求めて』勁草書房.
- 教育法令研究会, 1947, 『教育基本法の解説』国立書院.
- , 1949, 『教育公務員特例法』時事通信社.
- 久保富三夫, 2005, 『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房.
- 久保義三, 1984, 『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂.
- 窪田眞二, 1999, 「父母の教育権と学校参加」『日本教育法学会年報』28: 47-64.
- 紅林伸幸, 2002, 「教員社会と教師文化」日本教師教育学会編『教師として生きる』学文社, 95-111.
- 紅林伸幸・越智康詞・川村光, 2010a, 「『総合的な学習の時間』が変えたもの(1)」『滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学』(60): 93-109.
- , 2010b, 「『総合的な学習の時間』が変えたもの(2)」『滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学』(60): 111-122.
- 黒崎勲, 2005, 「学校運営協議会をめぐる動能的・能動的分析」『教育学研究』72(1): 83-85.
- 小出達夫, 1981, 「戦後教育改革と労働協約」『産業と教育』2: 217-271.
- 小国喜弘, 2007, 『戦後教育のなかの“国民”』吉川弘文館.
- 古関彰一, 2009, 『日本国憲法の誕生』岩波書店.
- 今野健一, 2003, 「教育権と教育基本法改正問題」『日本教育法学会年報』32: 40-49.
- 坂田仰, 2003, 「地方分権・自治の可能性と教育基本法改正問題」『日本教育法学会年報』32: 65-73.
- 相良惟一, 1967, 『教員の地位勧告と教職の専門性』明治図書出版.
- 佐藤学, 1992, 「学校を問うパースペクティブ」佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして 1』岩波書店, 197-224.
- , 1999, 「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』, 頸草書房, 157-179.
- , 2003, 「教育基本法成立の歴史的意味」『教育学年報 10 教育学の最前線』世織書房.
- , 2012, 「カリキュラム・イノベーションとは何か?」『年報 2011』東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター: 7-13.
- 柴田憲司, 2006, 「〔討論〕教育基本法改正問題と国民の教育権」『日本教育法学会年報』35: 67-74.
- 下村博文, 2010, 『下村博文の教育立国論』河出書房新社.
- 自由民主党, 1997, 「教育改革推進の提言」『月刊自由民主』(537): 103-115.

- , 2012, 「教育再生実行本部 中間取りまとめ」(2012 年 11 月 21 日)
- 進藤雄三, 1994, 「専門職の変貌」日本法社会学会編『法秩序の近代と現代』有斐閣, 211-216.
- 鈴木英一編, 1978, 『教育基本法文献選集(別巻)資料教育基本法 30 年』学陽書房.
- 鈴木悠太, 2009, 『教職開発における同僚性の再構築』2009 年度東京大学大学院教育学研究科修士学位論文, 未発表.
- 全日本教職員組合, 1997, 『教職員組合運動の歴史』労働旬報社.
- 高橋哲, 2005, 「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』72(2): 245-256.
- , 2011, 『現代米国の教員団体と教育労働法制改革』風間書房.
- 高柳賢三・大友一郎・田中英夫編, 2005a, 『日本国憲法制定の過程 (1)』有斐閣.
- , 2005b, 『日本国憲法制定の過程 (2)』有斐閣.
- 竹内俊子, 1989, 「西ドイツ学校法の動向と特徴」『日本教育法学会年報』18: 159-174.
- 田中耕太郎, 1961, 『教育基本法の理論』有斐閣.
- 坪井由実, 1992, 「第四節 父母・住民の教育参加と教育自治」第二章 教育の基本原則と教育行政, 鈴木英一, 川口彰義, 近藤正春編『教育と教育行政』勁草書房, 33-36.
- , 1996, 「教育自治と生徒参加」『日本教育法学会年報』25: 143-154.
- 戸波江二, 2001, 「国民教育権論の現況と展望」『日本教育法学会年報』30: 36-45.
- 永井聖二, 1988, 「教師専門職論再考」『教育社会学研究』43: 45-55.
- 中嶋哲彦, 2003, 「教師の教育の自由と教科書採択問題」『日本教育法学会年報』32: 96-104.
- 中野重人, 1999, 「総合的な学習のねらいと課題」『季刊教育法』119: 8-12.
- 中山和久, 1989, 「教育への『参加』」『日本教育法学会年報』18: 19-40.
- 成嶋隆, 1993, 「教育の公共性論—憲法学の視点から」『日本教育法学会年報』22: 51-61.
- , 1994, 「第 4 章 教育と憲法」『講座憲法学 4 巻』日本評論社, 106-130.
- , 1996, 「国家の教育権と国民の教育権」『ジュリスト』1089: 230-236.
- 西岡武夫, 1974, 「教師の処遇の抜本的改善について」『月刊自由民主』220: 57-63.
- 西原博史, 2005, 「教育基本法改正と教育の公共性」『日本教育法学会年報』34: 21-37.
- 日本教育法学会教育基本法研究特別委員会, 2006, 『教育の国家統制法』母と子社.
- 日本教職員組合, 1997, 『日教組五十年史』労働教育センター.
- 長谷部恭男, 1993, 「私事としての教育と教育の公共性」『ジュリスト』1022: 76-81.
- 羽田貴史, 1982, 「教育公務員特例法の成立過程-2-」『福島大学教育学部論集教育・心理部門』34: 21-31.
- , 1980, 「教育公務員特例法の成立過程-1-」『福島大学教育学部論集』32(3): 37-48.
- , 1986, 「戦後教育労働運動と教師の地位-上-」『福島大学教育学部論集社会科学部門』40: 1-18.
- , 1987, 「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』54(4): 382-392.
- 浜田博文, 2007, 『学校の自律性と校長の新たな役割』一藝社.
- 林量俣, 1990, 「『子どもの権利条約』と父母」『世界』(5): 48-54.
- , 1998, 「教育基本法の教育目的」『教育基本法 歴史と研究』新日本出版社.
- 広沢明, 1992, 「教育における公共性」『公法研究』54: 45-60.
- 藤田英典・由布佐和子他, 1997, 『教職の専門性と教師文化に関する研究』(平成 6-7 年度科学研究費補助金(総合研究(A))研究成果報告書)
- 堀尾輝久, 1971, 『現代教育の思想と構造』岩波書店.
- 松元忠士・山崎友也, 1997, 「[討論] 戦後 50 年と教育法学」『日本教育法学会年報』26: 76-86.
- 丸岡玲子他, 1979, 「座談会 適正な学級規模をめざして」『国民教育』40: 109-128.
- 水島朝穂, 1995, 「第 6 章 戦後教育と憲法・憲法学」『講座憲法学 別巻』日本評論社, 156-181.
- 宮地茂, 1948, 「教員の地位とその団体」, 新教育研

究会『新教育の動向』愛知書院。

———, 1950, 『新教育法令読本』日本教育振興会。

宗像誠也, 1961, 『教育と教育政策』岩波書店。

———, 1969, 『教育行政学序説 増補版』有斐閣。

持田栄一, 1965, 『教育管理の基本問題』東京大学出版会。

森戸辰男, 1959, 「何がよい教師か」『文部時報』(985): 2-8。

———, 1973, 「教師への期待と注文」『文部時報』(1156): 9-13。

山口明子, 1990, 「PTA とは何だったか」『世界』1990年5月号: 37-47。

山田昇, 1971, 「教職員団体」, 海後宗臣編『戦後日本の教育改革(8) 教員養成』東京大学出版会。

結城忠, 1997, 「教育法制における親と子の地位」『日本教育法学会年報』26: 58-68。

Carnegie Forum on Education and the Economy's , 1986, *A Nation Prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> Century*.

Carr-Sanders, A.M. & Wilson, P.A. , 1933 , *The Professions*, Oxford University Press.

Fielding, M. , 1999, Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice, *Australian Educational Researcher*, 26 ( 2 ), 1-34.

Gutmann, A. , 1998, *Democratic Education with a New Preface and Epilogue* (=2004 神山正弘訳『民主教育論』同時代社)

Hargreaves, A & Goodson, I., 1996, Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities, in Goodson, I & Hargreaves, A . (eds) *Teacher's Professional Lives*, Falmer Press, 1-27.

Holmes Group, Inc , 1986, *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*.

Lawton, D. , 1996, *Beyond the National Curriculum*, Hodder & Stoughton (=1998 勝野正章訳『教育課程改革と教師専門職』学文社。

Lieberman Myron, 1956, *Education as a profession*, Prentice-Hall.

Little, J.D. , 1982, Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of School success. *American Educational Research Journal*, 19(3).

National Governor's Association (1986) *Time for the Result: The Governor's 1991 Report on Education*.

Purkey, S. & Smith, M., 1983, Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal*, 83 ( 4 ), 427-452.

Schon, D. , 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc. (=2007, 柳沢昌一, 三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房)

Strike, K.A. , 1993, Professionalism, Democracy, and Discursive Communities: Normative Reflections on Restructuring, *American Educational Research Journal*, 30(2), 255-275.

Whitty, G. , 2002, *Making Sense of Educational Policy*, A Sage Publication (=2004 堀尾輝久/久富義之訳『教育改革の社会学』東京大学出版会)

<sup>1</sup> 勝野尚行によれば、「教職」とは、教育労働を直接に掌る者(=教育者)をいうのであって、・・・教職は『教育関係職』と同じではない。したがって、教職は、保育園保育士、幼稚園教師、小、中、高、大の学校教師、社会教育主事などによって構成される(勝野1972: 10, 傍点原文)。本研究では、このうち公立小・中学校教師を対象としている。

<sup>2</sup> 本研究では、教職を「省察的实践家」(Schön1983=2007)と仮定して議論を進める。

<sup>3</sup> 紅林(2002)では、佐藤学らが主張する教師の反省性と同僚性とは矛盾(ないし対立)することを指摘している。しかしながら、後述の通り、Schön の省察的实践家モデルは、そもそも省察という行為が同僚性(協働)を前提にしていることを言明している。佐藤も省察的实践家による共同体を志向していることから、反省性の議論は、同僚性を含意した(もしくは、別ではあるが、矛盾しない)ものであると捉えているように思われる。なぜ、紅林らとの間にこのような誤解が生じているのかについては別途検討を要するが、省察的实践家モデルと同僚性とは矛盾しないことを指摘し

ておく必要がある。

<sup>4</sup> 調査結果は、越智他(2005)、川村他(2005)、紅林他(2010a)における量的調査で示された総合学習の特徴と概ね合致しており、今回蒐集したデータが特殊なものではないことを示している。

<sup>5</sup> 教師の地位に関わっては、いわゆる「外的事項」に関する研究を広く参照する必要がある。80 年代以降の研究は、法解釈学的研究、立法論に加えて、「社会学的研究」(宗像 1969)が取り入れられ、例えば教師の勤務実態や給与制度に関する実証的研究が盛んにおこなわれているからである。例えば、東京大学小川グループによる一連の調査研究が挙げられる(小川 1997; 小川他 1998; 2007)。また、教育財政学では教師の身分保障と関わって給与法制を対象にした研究が盛んに行われてきたことも指摘できよう(小川 1991; 小川・本多・勝野他 1996)

<sup>6</sup> 前掲註 3 でも言及したが、省察には、「授業の中での洞察を同僚に伝え、それに対する同僚の反応や見方に接してその妥当性を検証する」(Schön 1983 = 2007: 350)ことが含意されており、同僚性が重要な役割を果たしている。

<sup>7</sup> 木村は Hargreaves (2003) を参照している。

<sup>8</sup> 同じ民主的専門職性を目指しているが、Fielding と Whitty との間には次のような差異があると考えられる。前者は、ポストモダンシティにおける専門職性を議論しているのに対して、後者は現在がポストモダンシティの状況に決定的に移行したというふうには誇張しないようにしていると述べ、「社会民主主義と新自由主義をとともにこえようとする」ギデンズの「第三の道」に共鳴して、国家と専門職との協働を始めるべきと考えていると考察される(Whitty 前掲書)。

<sup>9</sup> ここでは、宗像(前掲書: 234-235)に従い、教育政策を「権力によって支持された教育理念」、教育運動を「権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を、民間の社会的な力が支持して、その実現を図ろうとする時に成立するもの」とする。いうまでもなく、両者の内部での対立は存在するが、以下ではそれらを捨象して典型的な構成要素の把握を試みる。

<sup>10</sup> これを法的に引き取れば、今村武俊(1966)のような特別権力関係理論を基礎にした体系に帰結する。

<sup>11</sup> 例えば、勝田・堀尾(1958)、宗像(1961)、兼子他(1963)。

<sup>12</sup> 勝野は、市川は、教師を教育産業労働者だと規定することによって教職の専門職性を否定していると批判する(秋元・勝野他 1970)。また、勝野は、同様の視点から、リーバーマンにも批判を向けている。この

点、勝野の労働者性と専門職者性との統一的把握については、勝野編(1979)も参照。

<sup>13</sup> 市川と勝野以外の学説についてみると、教育法学を代表する兼子仁は、勝野からの批判に応え現行法解釈と立法論との区別をするべきとし(兼子 1974)、専門職性を保障する制度としては、A 教師の教育権、B 免許制度、C 身分保障、D 研修権、を挙げるに留まっている(兼子 1978)。他方で、兼子は、教育労働は、高度の専門性を持ち、かつ自主労働であるとし(④)、教員の労働条件は、教員の生活条件であると同時に、子どもの教育条件でもある(⑤)から、教育条件についても教員労働運動は、団体交渉、意見具申、協議、共同審議などの教育行政参加形態があり、争議権も許容されるべきである(⑥)としている(兼子 1969)。したがって、原理的な部分で、勝野の議論を共有している。それに対して、持田栄一の「教授学習過程と管理経営過程の統一」の議論(持田 1965)は、市川や勝野同様、教師の自律性を内的事項に限定しない議論ではあるが、教育行政職・学校事務職をも教師と同じ教育専門職と規定することにより、教師集団による教育行政の統制という側面が弱められている。また、伊藤和衛も教師の行政参与を論じているが(伊藤 1974)、教師集団による統制の対象範囲の点でも統制の手段の点でも、教師集団による統制が弱い。したがって、持田や伊藤の議論は、ここでいう教職の「専門職性」を確保する議論とはいえない。

<sup>14</sup> 第一次教育使節団報告書(1946)は、教師による自発的な協会の結成を論じている。また、大学教員についてであるが、マッカーサー草案の原案では、教師の解雇権限を専門職団体のみに与えていたが、国民や国会に責任を負わない団体に憲法上の権限を与えるものであり許されないとして、削除された(高柳賢三ら 2005a 及び b; 沖原 1980)。

<sup>15</sup> 羽田 1980 は、教員身分法の身分保障・研究教育の自由といった積極面とともに、労働基本権の剥奪、教員審査制度などの消極面を指摘する。文部省は、6・3 制の実施のために教員組合の協力が必要であったため、刷新委員会の立場とは微妙に異なる(羽田 1986)。例えば、文部官僚の宮地茂は、政令 201 号の発布の前には、教員組合の職能団体性を評価しているが(宮地 1948)、その後では労働組合とは別の職能団体の結成を支持している(宮地 1950)ように読める。

<sup>16</sup> CIE の 트레이ナーらが教育基本法の諸条文が教育の自由と民主主義を規定する法律だと想定していたのと比較すると、実際制定された法律はこの視点が

弱い(久保 1984 参照)。また、佐藤(2003)は、田中耕太郎の「教権の独立」を通じての、教育勅語と教育基本法との理念の連続性を指摘する。林(1998)も、教育基本法の歴史的限界について論じる。

<sup>17</sup> 「公の性質」(6 条 1 項)に関し、各種学校を除き、私立も含め学校教育の国家的事業性を認めたものだと解釈する立場は、安達健二(1954)に端的にみられる。また、同氏執筆の教育法令研究会(1947)や木田宏(1983)も同旨。

<sup>18</sup> 例えば、古関(2009)。「全体の奉仕者」の文言は、戦前の天皇の官吏とは異なる公務員像を示した積極的意義がある。しかし、憲法上の同文言における「全体」が戦前ドイツの行政法に由来し、結局のところ国家と同一であるとの解釈がされうる(河合 1986)。

<sup>19</sup> 6 条 1 項のこの文言は、「国民全体」に対する直接の責任(10 条 1 項)の文言とセットで読み取るべきである。小国(2007)は、「国民全体」の文言と、その英語版との落差を指摘する。両文言はいずれも、成立の直前に挿入されている(鈴木編 1978)。

<sup>20</sup> 例えば、日本教員組合啓明会「教育改造の四綱領」(1920)を参照。

<sup>21</sup> この労働協約には、その協議事項が広範にわたる「業務協議会」「教育協議会」が含まれていた(嘉納 1993; 小出 1981)。そして、こういった教員の教育行政参加が、教育委員会法の条項に反映されていた(北神 1985)。

<sup>22</sup> 教員組合運動の教育公務員特例法成立への意義については、久保(2005)を参照。

<sup>23</sup> これらについては、西岡(1974)を参照。

<sup>24</sup> 1971 年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」。また、1975 年に職能団体である日本教育会が設立される。それらの会長は、ともに、森戸辰男である。

<sup>25</sup> 例えば、教員文化を理由にした専門職化否定論として永井(1988)、また、専門職意識を理由にしたものとしてコーウィンを論じる河上(1980)がある。

<sup>26</sup> 高橋(2011)はアメリカの教員運動についてであるが、60-70 年代の団体交渉の制度化などが進んだ時期とは異なる 90 年代の特徴を論じ、公教育の市場化・脱規制化の下で教育行政の権限をむしろ尊重し教師集団がこれと共同しながらみずからの専門職性の向上を図ろうとしている点を指摘し、一つの示唆を提示している。

<sup>27</sup> なお、ここでは、子どもの参加論は扱わず、主に親・地域住民の参加とそこにおける教師の教育権との権利の調整について焦点をあてる。

<sup>28</sup> 現 37 条 1 項「教諭は、児童の教育をつかさどる」。

<sup>29</sup> もっとも、兼子の説は、教育内容に関わる親の権利を教師の教育権に“白紙委任”したものとみるのは正しくない。「教師は、親や父母代表から子どもの教育について話し合いを求められたら、これにしかるべく応じ、出された教育要求について教育専門的に採否を決め、その教育専門的理由をしかるべく説明する義務を負う」(兼子 前掲書:301)のである。このような理論構成は、司法判断でも受容されるところとなっている(東京地判 1991 年 2 月 5 日)。

<sup>30</sup> 留意しておきたいのは、兼子による「学校の教育自治」論も、父母集団による恒常的な教育要求を学校が受けとめる「学校教育参加」を認めていたことである。そこでは、個々の親のもつ教育要求が集団化されることで、より教職員集団の決定に強力に影響を与えうるとみなされていた(兼子 前掲書)。

<sup>31</sup> 西原は、堀尾の私事の組織化原理に忠実な広沢明の社会的公共性論について、「社会的公共性論は、〈私事の組織化〉論を前提にするため、表面的に親の学校参加を実質化するような体裁を示しつつ、法的帰結としては子どもと親の無権利状態を隠蔽する学校聖域論につながる」(西原 2005:22)という痛烈な批判を述べている。これは同じ私事の組織化原理を前提とする国民の教育権論に、子どもと親の権利の軽視を指摘するものである。

<sup>32</sup> これらの議論の中でも、憲法的価値による教育自治の制約を認める立場(坂田 2003)と、国家の名においても、子どもの思想・良心の自由を制約する価値の強制を否定する立場(西原 2005)とがある。

<sup>33</sup> 同時に、子どもの学校参加論も活性化している(坪井 1996; 勝野尚 1999a)。

<sup>34</sup> 親の教育権の根拠をめぐることは、長らく日本では明文上の規定が欠けていたため、自然権説(兼子・奥平)、憲法 23 条説(兼子 1978)、市民的自由説(奥平 1981)、憲法 13 条説(内野 1987; 今橋 1990)などの解釈が提起されてきた。しかし、2006 年に改正された教育基本法 10 条に「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有する」と規定された。同条項について法案審議段階では、「親の第一義的責任を規定しながら、親の教育の自由及び親の参加権を明示的に規定していない」(日本教育法学会教育基本法研究特別委員会 2006:120)との批判的解釈もなされたが、法改正がなされてしまった現在では、法の文言を手掛かりに、学校教育への親の参加の意義の定位、親の教育権保障の仕組み確立

を目指すことが先決となろう。そのための理論的蓄積を本項では紹介する。

<sup>35</sup> 旭川学テ最高裁判決は、親の教育の自由は主としてのこの 2 つの形態に表れるとしており、その他の親の教育権の発動形態を提示していない(最大判 1976 年 5 月 21 日)。なお、学校選択権を親の教育の自由として重視していこうとする見解として、長谷部(1993)や、黒崎勲の一連の研究がある。家庭教育の自由や学校選択権を重視するこの立場においては、学校の内部において親の参加の権利を保障することは相対的に軽視されるため、本報告では扱わない。

<sup>36</sup> 親権者は、その子どもが「学校においてほどこされる教科・科目の授業およびそのもとになる教育課程の編成について法律上の利害関係を有する」ものであり、教育課程の取消を求める原告適格があるとの司法判断も出ている(大阪地判 1973 年 3 月 1 日)。

<sup>37</sup> 合議体設置を、法規によって制度化するか、それとも各学校の自主的実践に委ねるか否かについて、この立場の内部でも意見が割れている。法律による規定は教育の外的条件をなす事項に限られるべきだとする学校制度法定主義(兼子 前掲書)に立つ側では、学校自治や学校参加の法律レベルでの規定(立法化)や省令・条例レベルでの規定(制度化)には慎重であるべきだとされる(兼子 1992; 成嶋 1994)。反対に、子どもや親の権利保障・救済を学校の自治に委ねることには限界があるとして(今橋 1994; 結城 1997)、何らかの法規により親の参加のルートを位置付けるべきとする立場もある。この内部においても、立法による制度化で保障すべきか(結城 1997)、それとも地方における条例等での制度化にとどめ地方における経験の蓄積を促すか(坪井 1996)など、その意見には開きが見られる。

<sup>38</sup> 指導要録の生徒本人への開示を求めた事件の最高裁判決(最三判 2003 年 11 月 11 日)において、「児童の学習意欲、学習態度等に関する全体的評価あるいは人物評価ともいべきものであって、評価者の観察力、洞察力、理解力等の主観的要素に左右され得るもの」と、「児童の日常的学習の結果に基づいて学習の到達段階を示したものであって、これには評価者の主観的要素が入る余地が比較的少ないもの」とにおいて、開示請求が認められるか否かの判断が分かるとの枠組みが示されている。導かれる結論は異なるものの、この枠組み自体は、教育領域区分論と類似しているといえる。

<sup>39</sup> 兼子により提唱された「教育の内的事項と外的事項の区別論」において、「内的事項」とは、「教科教育

内容・方法、教材選定、成績評価とその表示、生活指導、学校行事・クラブ活動指導、年間教育計画、クラス編成・入退学進級判定や懲戒処分などの児童生徒身分取扱い、クラス担任などの教育校務分掌、教師研修等」(兼子 1978:350-351)にあたる。

<sup>40</sup> 同趣旨の意見に、兼子(1990)がある。

<sup>41</sup> 教科書採択については、中嶋哲彦も同様の立場をとっている(中嶋 2003)。

<sup>42</sup> 「諸グループ独立分割型」及び次の「自在に動くモザイク型」は秋田 1998:238 の訳語を使用した。

<sup>43</sup> Hargreaves が看過している次の点が重要であると Fielding は述べている(Fielding 前掲論文: 28)。すなわち、多律性も同僚性も、それが教師の経験、トレーニングおよび教育上の専門的技術を排除することにつながってはならない。生徒、保護者、コミュニティメンバーなどが多律性や同僚性の名のもとで新たな裁定者となり、何をすべきであり、どのように達成すべきかを教師に押し付けて教師がその犠牲者になってはならない。もっとも重要なことは、平等な相補性であり、対話への努力である。

<sup>44</sup> アメリカにおける各教科の専門団体のスタンダードなどがほぼ共通に志向する学習活動の構造を持つ考え方であり、また、1990 年代以降、各国の教育研究・実践に大きな影響をあたえ続けている社会構成主義の学習観である。学習者が他者(仲間)と協同して対象世界と対話するというのがその基本構造である。学習者は、自分の持てる知識(認識枠組み)を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける。この対象志向活動の過程で、学習者は他者と相互交渉を行うとともに、自己の行動の調整や既有知識・信念体系の組み換えなどの自己内対話を誘発される。そして、活動の目的、学習者の対象世界、仲間、自己への向かい方、知識や認識・行動様式の発達の方向性は、学習活動が埋め込まれている文脈、特に、学習者たちが属している地域・学校共同体の文化に規定されている(以上、石井 2011: 274-287)。

<sup>45</sup> これは、E 中学校の昨年度 2 年生の総合学習が特に力を入れたものであったためである。

<sup>46</sup> X 市立 C 中学校『平成 24 年度学校要覧』

<sup>47</sup> Y 市立 D 中学校『平成 24 年度教育計画』

<sup>48</sup> Y 市立 E 中学校『平成 24 年度教育計画』

<sup>49</sup> 年度途中には、教師を対象としたアンケートを行ない、教務主任がその結果を集約・提示していた。

<sup>50</sup> A 小学校においても、2 月に 1 年の実践をふり振り返り、新年度の実施の改善を図る教育課程検討会を行っているということであった。

<sup>51</sup> 同様の発言は他の先生からも聞かれた(d 先生, e 先生など)。

<sup>52</sup> この他にも、学校評議員などから外部の声が届く。さらに、教師が地域の行事に出ていく、または保護者・地域住民等を学校の行事によぶことで地域と関わるようにしているという(h 教頭)。

<sup>53</sup> これに関する名称は様々であり、例えば C 中学校なら「次年度検討委員会」である(j 教務)。

<sup>54</sup> これは他の 2 校についても同様である。

<sup>55</sup> D 中学校, E 中学校では、「教育計画」である。

<sup>56</sup> D 中学校の k 先生も「ほとんど学校の方針…(それに)その学年の特性とかその学年部の先生方の意向とか考えをふまえてアレンジしてどのような内容やるか」が決まると述べる。

<sup>57</sup> 今回の調査で唯一例外なのは、E 中学校における昨年度 2 年生の総合学習であった。

<sup>58</sup> 他にも学校評議員会や PTA, 育成委員会などを通じて外部アクターの声は学校内に届く。また小学校同様、地域の行事等に積極的に出向くこと、学校の施設を提供することで地域との関わりを作っているということであった(j 教務)。

<sup>59</sup> 紅林ら(2010a)は、中学校においては総合学習に対する組織的な取り組みが進んでいることを指摘している。

<sup>60</sup> 教師の多忙について、a 先生は「提灯学校」(「夜 10 時 11 時になっても学校の何カ所かだけ明かりがついてる」状態)を例に挙げて、「基本的には学習指導要領が変わったから、あるいは教育改革によって、さらに忙しくなったのかもしれないんだけど、ベースとして、昔も今も、ほんとに忙しい」という現状を述べている。

<sup>61</sup> 今回の調査では、校長へのインタビューはできなかったので今後の課題としたい。

<sup>62</sup> 具体的には、『「じゃあどうする?」』『じゃあ、職場体験をやるから、あなたたちは職場への連絡担当ね』『あなたはその職場への挨拶状書くのを担当してね』という風に細かくどンドン、(学年)主任が振っていきます。で、その中で『こんな風に今度の職場体験やりたいと思います』というのを、職員会議に出して、合意して、実施するという形になります」(j 教務)という。

<sup>63</sup> j 教務は、校長の関わりについて「やっぱり学校っ

て…すべては校長先生の権限でこう動く」。「校長先生が赴任されて来たら、…見極めるわけですよ。この地域はどんな地域で、どんな人的、または施設も含めてどんな資源があるのかっていうことを見ていく。それで、今の行事や地域とのかかわりはこうなっているんだという状況分析をした結果、新たに、もしくは変えていくところはないかというのを見極めて、我々に指示を出してくれるというところだと思うんですね」と述べている。

<sup>64</sup> この学年主任は 2012 年 3 月に異動してしまったため、今回はインタビューを行うことができなかった。

<sup>65</sup> 他の中学校の教師からは「ほとんど、7 割方、8 割方(の中学校の教師)は(総合学習を)面倒くさいなと思っていると思う」(k 先生)という発言が聞かれた。

<sup>66</sup> 例えば、戦災資料館の館長から話をもらい、ハワイの中学生とのインターネット回線を使った交流が実現した(p 先生)。