

# 教育改革時代の教職専門性の現状と将来

- 「媒介という専門性」の可能性を探る -

藤井幹夫\*

## 1. はじめに

筆者は、前稿(2011)において、現在行われている教員評価制度の問題点のひとつは、教職の特性や教師の集団性の特質を踏まえていないことにあるとして、教師の集団性(協働性、同僚性)を生かした制度の改善仮説を提示した。同時に、この問題の根本は、単に教員評価だけの問題でなく、教育の自由化・市場化や統制化に重きを置いた現在の教育改革が抱える課題(管理職層における経営専門化、教師層における脱専門化という二重構造化の流れや教師教育における個別育成モデルなど)とも共通しており、教員評価や教師養成が適切に行われるための基盤づくりのためにも、これからの改革においては、教職専門性の再構成の視点が欠かせないことを展望した。

本稿では、世界的な教育改革のうねりの中で、教職のあり様は、いま、どのような状況を迎えているか、また、そこから、どのような将来を見通せるかといった、これからの専門性を見る基本的視点(専門性の再構成の視点)の枠組みづくりを試みる。

教育改革と教職のあり方についての研究は、近年は教育社会学的視点から、教育の市場化・自由化、統制化の中で、主体かつ対象という教師の二重性を基本に、教職や教員文化のあり様、改革への対応(二元化論など)や多忙化などの課題の現状を明らかにする、いわば実態論的分析が数多くなされてきた。一方で、教師の専門性の視点からの教育改革における教職のあり方を探ろうとする研究は数少ないが、その中から、まず、専門性の現状とこれからの専門性をどう構想するかについて論じた研究を整理し、専門性の今後を見極める視点を確認したい。

安藤知子(2011a)は、この問題について、「学校現場にとっては元気の出しにくい今日の環境のなかで、しかし教師の意識変化のリアリティに寄り添った形で、これからの専門性をどのように構想していくかが課題である。」「問題は、・・・教育実践に伴う裁量の中身や結果に責任を持つ仕組みを内発的にうまくつくりだすことにあるのではないか。」と論じている。

また、申智媛(2011)は、学校改革研究における教師のあり方という観点から、教師の専門性について次のように述べている。「学校改革の研究では、・・・教師への焦点化は進んでいるものの、変化を積極的に主導する者として教師を位置づけ、教師の経験という観点から改革を理解しようとする姿勢が未だに不足している・・・今後の研究では、学校改革の中心に教師を据えることに加え、教師が様々な環境や関係をつなぐ結び目にあることを確認し、教師がどのように変化を追求し、経験しているかという視点から学校改革の実際を描く作業が求められるだろう。」

「政策や行政と、学校現場における教師の経験を有機的にリンクさせた学校改革への視点の必要性も提起されている。政策対学校現場、トップダウン対ボトムアップという二項対立を超え、教師の実践と経験を支え、教師の専門性を促進する方向における学校改革の立案、実行を志向する・・・改革戦略と単位学校が統合される必要がある。」

さらに、岩崎保之(2009)は、デューイの学校改革について論ずる中で、「教師の「専門性」とは、基本的には相当の「自由」な「裁量」を伴った上で成立する所与の概念であるけれども、同時に相応の「責任」を伴って教師自らが形成していく概念であることにもなる。」と述べている。

これらの論考は、教育現場における教師の体験に沿った形で、その専門性を見極め、その中で、教育改革も見ようとする点で共通していると思われる。

以下、教育改革(及びその具体化としての個々の教育政策や学校経営)に直面した教師たちが、どのように対応したかを、一定規模以上の調査に基づいて分析した主要な研究を取り上げ、そこから見えてくるものを整理、検討する。

## 2. 教育改革、教育政策に対する教師たちの対応 ー先行研究から見える類似点ー

### (1)宮崎県の教員評価制度の実施における“現場の文法”と“翻案”

宮崎の教員評価制度は、試行開始の2004年

度と全面実施の2008年度を比べると、評価の方法、項目、基準ともに大きく変わっている。これは、試行から本格実施の間に大きな変更はほとんどなかった他の多数の都道府県の制度導入の経過と比較すると異例のことである。

宮崎県教育委員会は、教職員からのアンケート調査や校長会からの意見集約のなかで、現場の負担感、抵抗感を掴み、いわば「本気」でこれらと向き合い、制度の修正・変更を重ねていった。主な問題点は、教師たちの授業に対する能力形成のあり方で、当初、教育委員会は、能力の獲得は直線的で明確な順序があり、その道筋は一元的に明示できると考え、「積み上げ方式」と呼ばれる評価方式を取ったが、教師たちからはこの能力形成観と評価法に強い疑問が出され、教育委員会も評価のあり方自体を「チェック式」と呼ばれる方式に変更した経過がある。

諸田、金子ら(2010)は、教師たちが仕事の現場で体験的に身につけていった、こうした捉え方や行動様式の体系を“現場の文法”と呼び、これに対する教育委員会の改革サイドの受け止めや動きを、主体的に修正・変更を行う改革内容の“翻案”過程ととらえて分析している。

## (2) 犬山市の教育改革における「改革逆説直面層」の、批判的だが主体的な改革への関与

愛知県犬山市における教育改革は、1997年、当時の教育長の強いリーダーシップの下で始まったが、独自の副教本づくりや少人数授業導入による子どもたち相互の「学び合い」など、学校、教師による主体的改革が目指されていることが特徴であった。この犬山の教育改革に関して、2005年、小中学校の教職員全員、小学校5年生以上の児童生徒とその保護者を対象として、犬山市教育委員会と研究者のプロジェクトチームによる大規模なアンケート調査が行われた。

この中で、改革に対する教師たちの姿勢を4つの類型に分析した荻谷(2006)らの調査結果が興味を引く。即ち、第一に、①積極関与層(28.7%)で、改革の担い手意識が強く、教員が改革の対象となっているという意識は希薄で、管理職の7割がこの層に属するという。次に、②改革逆説直面層(27.9%)で、教育改革における教師の地位の二重性、即ち、担い手であり対象でもあるという一種の逆説を真正面から受け止めている層である。また、③消極的関与層(25.7%)は、改革の担い手意識が希薄で、負担感を感じている層である。最後は、④改革デタッチ層

(17.6%)で、改革に距離を取り(デタッチメント)事態の推移を見守る層であるという。なかでも、②の改革逆説直面層は、調査の分析によると、少人数授業や学び合いなど、授業の活性化などへの取組意欲は、積極関与層よりもむしろ高い項目も多く、また、研修機会に対する評価については、全体的に高い評価をしている積極関与層に比べて、自らの学びの関心に即した是々非々の評価をしているという。つまり、改革逆説直面層は、市教委の方針、改革の動向に対しては一定の距離を置きながらも、自らの専門性を自覚しつつ、子どもたちの指導には主体的に関わっている教師たちと言えるであろう、としている。

## (3) 志木市の教育改革における教師たちの意味付与と創発

安藤(2010)は、埼玉県志木市における教育改革が学校に浸透していく過程を、施策の視点からでなく、実施する学校内部の視点から、2003年～2006年に亘る市内A中学校での授業観察、並びに職員室内や職員会議等諸会議での教師たちの会話や様子の参与観察によって描き出している。

安藤によると、教員の教育改革への意味形成の過程は4段階あったという。第一段階は、新たな改革を、これまでの実践の文脈に位置づきよう受け止める段階で、それまでの規律重視の「強い生徒指導」を指導の軸とし、改革として導入されたT.T.や習熟度のための複数教員配置、地域や保護者との新たな連携事業、学区自由化への検討などは、特に新しい取組とは見なさず、個別に切り離して理解しようとしていた段階としている。第二段階は、校長がもっぱら施策の理念と学校の現状を媒介し、朝読書、英会話、情報などの導入をA中学校独自の新たな改革の取組として求め、教員も、その是非や可能性を具体的に検討すべき切実な課題として焦点的に感知するようになり、志木の改革という「外の話」がA校の改革という「内の話」になってきた段階としている。第三段階では、それまでばらばらに感知されてきた複数の施策が次第にカテゴリー化され、包括的に意味づけられて、特に、①「地域や保護者と学校の関係を変えていく一連の取組」という意味と、②「学習の多様化と学力の向上へ関心を持つ一連の改革」という2つの意味が教員の中に創発されていったとしている。そして、第四の段階では、志木の教

育改革に対応したA中学校なりの地域立学校の創造が模索され始め、2つの意味を包括するさらに上位レベルの意味を創発する方向へ向かったとしている。

安藤は、以上のような教員たちによる意味形成の過程をまとめ、①「施策提供者側が用意した意味(価値や意義)の理解や浸透という指標で見ると、順調な伝達と浸透は困難であるが、当事者の主体性を前提とすれば、各学校なりの教育改革の受け止め方があり、それらの許容範囲を広く構えることで改革の趣旨は多面的に実現可能である」こと、②「意味形成の各々独立した主体性を前提とするならば、学校は独自に主体的に改革に対する意味づけを行っていること、それゆえに学校は学校独自の因果的関連の中に改革を取り込んでいることが見えてくるはず」であること、そして、③担任、校長、教育委員会はそれぞれ職務の射程範囲が違い、それが感知する範囲もそれに関わっており、特に実践の最前線に立つ教員が個々の施策を重点的に感知するのは、そうしなければ実践に移せないからであって、当事者の関心の及ぶ範囲への配慮が必要であることなどを強調している。

#### (4) Crollらの「実践レベルの政策決定者」としての教師モデル

イギリスでは、1988年の教育改革法の成立により、学校教育でのナショナルカリキュラム及び統一テストなど関連する評価手続きが実施されることとなったが、これが教師や子どもたちにどのような変化をもたらしているかをモニターするPACE Project (Primary Assessment, Curriculum and Experience Project)と呼ばれる大規模調査が行われた。この調査は、教育改革法成立の翌年、1989年から1997年までの9年を3期に分け、キーステージ1、及び2の小学期の子どものためのコーホートを追跡する形を核に、授業観察などの校内フィールド調査、校長・教師・子どもたちへの聞き取り調査、数回の教師対象の質問紙調査などを、イングランドの全教育行政地区から48校を抽出して行った長期に亘る総合的調査であった。

Crollら(1994)は、この調査の初期の結果や他の研究も踏まえ、教師と教育政策の関係について、特に教育政策に対する教師の役割を、次のような4つのモデルに類型化している。

第1は、「パートナーとしての教師」(teachers

as partners)モデルであり、政策決定のパートナーとして、他のアクターとともに、政策決定過程のあらゆるレベルに関与するというものである。特に、1960,70年代における教職員組合としての教師と中央政府、地方政府が「教育行政における緊張の三角関係」などと呼ばれた時期のあり方である。

第2は、「教育政策の実施者としての教師」(teachers as implementers of education policy)モデルであり、政策の決定と実施の間には、官僚的教育制度の視点から明確な区分があるべきというものである。特に、80年代以降、教師は政策のパートナーからその実施者に移行すべきとする新保守主義的主張や、教師はその技能が低下し、脱専門化しており、単なる政策の実施者とみなす立場も生まれてきたという。

第3は、「政府の政策と対立する存在としての教師」(teachers as opponents of government policy)モデルであり、政策の変更には抵抗する存在として、政策決定者と実施者の間には明確にギャップがあるという点で第2のモデルと似ている。

第4は、「実践レベルの政策決定者としての教師」(teachers as policy makers in practice)というモデルで、例えば、教師の中には、カリキュラムの目標が学習範囲を広げることにあっても、英語や数学の基礎に多くの時間を割き続けるといった事例に見られるように、教職のような専門的活動は、必然的に「政策」を調整し、事実上の政策の創造に至るような専門的特徴をもつと考えられる、というものである。

Crollらは、特に第4の「実践レベルの政策決定者としての教師」モデルを重視し、教師が、政策についての実践上の判断に関わらざるを得ない不可避性を強調したうえで、政府は、教育改革をより効果的にするためには、政策の単なる実施者としての教師を越えた、何らかの教師とのパートナーシップのあり方を見出すべき、と提案している。

#### (5) Osbornらの、戦略としての「創造的媒介」

Osbornら(2000)は、上述したPACE Projectの結果から、教師たちの変化に対応するスタンスや戦略について、いくつかの興味深い知見を抽出している。

そのひとつは、教師たちの改革に対する対応を5種類の戦略として分類しようとして

いる点である。その第1は、追従(*compliance*)で、課せられた変化を受け入れ、教師の専門性についての考え方も政府の改革に合わせるといふものである。第2は、合併(*incorporation*)で、課せられた変化を受け入れるように見えるが、既存の仕事のやり方と合併するというもので、改革の効果は意図したものとかかなり異なるものとなる。第3は、創造的媒介(*creative mediation*)で、変化を積極的にコントロールし、創造的で極力選択的な方法で対応するというものである。第4は、逃避主義(*retreatism*)で、改革には従うが、教師の専門性についての考え方は変えず、結果、根深い反感や疎外感をもつようになるというものである。第5は、抵抗(*resistance*)で、抵抗が不可能になるほど強力な制裁はないことを期待して抵抗するというものである。ただし、これら5つのスタンスは、固定的なものではなく、状況や時期などによって変化しうるものとしてしている。また、明確な抵抗も、無批判な追従も主流ではなく、高年齢の教師に多いのは逃避主義であるとも述べている。

Osborn らが、ここで最も注目したのは、創造的媒介に区分された教師たちで、彼らは多数派ではないが、変化に積極的に対応できる極めて重要なグループであり、実践場面ではベストと思われることは何とか維持し、変化の悪影響と思われることから、ある程度子どもたちを守っていると述べている。

さらに、Osborn らは、この創造的媒介に区分される教師たちは、先の Croll らの言う「実践レベルでの政策決定 (*policy-making in practice*)」につながるような、創造的媒介に関するいくつかの戦略を採用していることが、PACE Project の調査から窺えると述べている。それらは、

- ①保護的媒介 (*protective mediation*)、
- ②革新的媒介 (*innovative mediation*)、
- ③協働的媒介 (*collaborative mediation*)、
- ④共謀的媒介 (*conspiratorial mediation*)

であり、教師が、組織的ではなく個々に採用しているものだが、多くの教師に共通するものとなっているとしている。

①の保護的媒介とは、例えば、子どもたちの興味に対応するために、達成目標や時間的制約というプレッシャーから教師の自発性を保持しようとする姿勢である。

②の革新的媒介とは、ナショナルカリキュラムの枠組みには従いながらも、適切と感じた時には枠組みから踏み出す自由も保持しつつ、創造的、革新的方法を発展させていこうとする姿勢である。この事例として、ある教師の次のような語り引用されている。「私たちはナショナルカリキュラムを取り入れ、また、私たちの信念や哲学、よい実践と信ずるものについてはこれをよく見極めて、両者を結合することに懸命に取り組んできた。」Osborn らは、外部からの改革を創造的に媒介するこうした能力は、教師の職務への関与の力を向上させ、指導と学習過程への能力を高めると考えられるとしている。

③の協働的媒介については、ナショナルカリキュラムの実施に伴って、意図せざる結果として、空前の水準での協働性が教師の中に生まれたが、これは、仕組まれた (*contrived*) ものもでもトップダウンによるものでもなく、教師たち自身によって作り出されたインフォーマルなものであり、重要なことは、教室レベルでの実践上の政策決定を生み出すような教師集団の協働性という特別な意味合いをもち、例えば、過重なカリキュラムの影響を教師たちがインフォーマルに調整するというような事例もあるということである。

④の共謀的媒介とは、反体制的な形態をとる協働性であり、教師集団が協力してナショナルカリキュラムに抵抗し、校長も暗黙うちに支持したり、例えば歴史や地理の学習計画を実施しなかったり、評価結果を公表しないなどの事例も出ているという。

Osborn らは、結論として、①いくつかの調査地域では、政策創造に至るような専門家としての実践を通じて教師が政策を媒介する様子が確認されたこと、②中央集権的政策とその実施の間に「策略」(*manoeuvre*)の余地があることを見出したこと、③このような新しい戦略と、それに伴う専門家としての教師の新たな言説がガイドラインとなって、教師として創造的に活動する方途を見出したこと、④創造的媒介という戦略は、政策に対するシステムレベルでの影響力を発揮する可能性があることなどを指摘している。

#### (6) 改革や政策と向き合う教師たち

—改革を批判的、創造的に媒介する教師の専門性という可能性—

まず、宮崎の教員評価制度についてであるが、評価制度自体は、拙稿(2011)でも触れたように、国の直接の指示によるものではないが、東京都が先頭を切って実施した施策が、他の地方行政や中央行政の施策に強い影響を与え、東京と類似した制度が全国に広まった経過を考えると、統制的性格をもった改革と言えるであろう。また、宮崎において政策の“翻案”を行ったのは教育委員会の自主的判断であるが、方向づけたのは宮崎の教師たちの日常の教育実践の体験から紡がれた“現場の文法”であったことを考えると、統制的改革に対する実践者側からの主体的反応から生み出された事例と捉えてよいであろう。

次に、犬山の教育改革は、行政側の強いリーダーシップで始まったものだが、「改革逆説直面層」の教師たちは、教育の実践主体として改革の中身を見極めつつ、主体的な姿勢で対応していることが窺える。犬山では、2009年にも、再び大規模なアンケート調査が行われ、その結果を分析した山田哲也(2011)は、まとめとして、「逆説直面層が改革の成否の鍵を握る存在であったが、継続的な学校づくり・授業づくりの取り組みのなかで負担感減少し、犬山の教師たちの多くは改革の担い手としての位置をより強く意識するようになった。・・犬山市教委の取り組みは教師たちに火をつけ、学校現場の自立を促し・・教育の専門家としての教師像を再構成し」と述べ、逆説直面層の教師たちの主体性が、改革推進の核となったことを明らかにしている。

また、志木市における教育改革では、取り組みの段階を追って、教師たちが施策に対する自分たちなりの意味づけを深め、その学校なりの改革のあり方を創造していった経過が描かれているが、その「独自に主体的に改革に対する意味づけを行っている」プロセスを“意味付与”という言葉で説明している。

安藤(2011b)は、改革に直面するこうした教師たちの今日的状況を、「アイデンティティの揺らぎと、現実の読み換えによる歩み寄り、それによる無感覚化とでもいえるような現状適応」と評しているが、上述のような研究結果を俯瞰するならば、日本の教師たちは、安藤の言う歩み寄りや無自覚化、現状適応といった状況だけではない、今日の改革の時代に即した教師としての主体性や自立性を示す側面も示していることとは十分可能ではないかと思われる。

この点で、参考になるのが、イギリスにおける類似の研究分析である。即ち、Crollらは、単なる政策の実施者としての教師や、政策に対立する教師の状況も抽出しているが、教職という専門的活動が、必然的に「政策」を調整するような専門的特徴をもつという教師の主体性を、「実践上の政策決定者」としてモデル化しているのである。

また、Osbornらも、改革に対する教師の姿として、追従や抵抗、逃避といった類型だけでなく、改革の枠組みには従いながらも、適切と感じた時には枠組みから踏み出す自由も保持しつつ、創造的、革新的方法を発展させていこうとする教師たちの主体的姿勢を、改革に対する創造的媒介として類型化している。

これらは、日本の、犬山における逆説直面層教師たちの批判的だが主体的な改革への関与の姿や、志木における教師による施策への意味づけの深化、その学校なりの改革のあり方の創造、創発という意味付与の姿と質的共通点を強く感じさせる。

むしろ、ここに検討対象として挙げた事例は、国や地域のちがいが、どのような改革や政策に対応しているかのちがいが大きく、直ちに、モデル像の抽出には結びつかないことはもとよりであり、今後、さらに多くの具体的事例の分析が待たれるところである。ただ、そのような事例研究の積み重ねのためにも、一定の基本的視点を仮想することは有用であろう。その意味で、これまで検討した事例に共通する教師たちの改革に対する主体的側面を、「創造的媒介」という視点で代表させて、これからの専門性を見る基本的視点（専門性の再構成の視点）の枠組みのひとつと考えることは有効であろう。

### 3. 媒介者という専門性の可能性、その時代的意義

これまで、教育改革における教師の専門性を見る視点のひとつとして媒介者という捉え方の有効性について検討したが、ここでは、教師の専門性をもつ時代性を、Hargreavesの区分に沿って確認したうえで、媒介者という教師の主体性について、その時代的意義を検討してみたい。

#### (1) Hargreavesにおける専門家の4つの時代

Hargreaves, A.(1999,2000)は、教師の専門職性は世界の多くの地域にみられる（特に英語圏では共通する）4つの歴史的段階を経て発展しており、現在の教師の経験や認識もこれらのすべての段階を踏まえているとしている。4つの段階とは、専門家以前の時代(pre-professional age)、自律的専門家の時代(the age of the autonomous professional)、同僚的専門家の時代(the age of the collegial professional)、第4の時代—専門家以後の時代あるいはポストモダン—(the fourth age—post-professional or postmodern?)である。

Hargreavesによると、第1のプレ専門家の時代は1960年ころまで残存し、教え方は厳しいが技術的には単純で、大集団による講義が基本であり、熱心で献身的な先生像と徒弟制的養成を特徴としていたという。1960年代以降の第2の自律的専門家の時代においては、専門知識とそれに伴う自律の権利が主張され、カリキュラムの決定などの自由裁量が広がり、専門家としての尊厳の向上や戦後の経済発展に伴う雇用上の処遇の向上など、教師にとって空前の「黄金時代」であったという。ところが、1980年代後半以降、第3の同僚的専門家の時代においては、専門家としての役割が個々の教師のレベルや、教室のレベルを越えて拡大し、協働性や同僚性が求められるようになり、仕組まれた同僚性や仕事の多忙化などネガティブな側面も生ずるようになった時代であるとしている。増大する学校教育における複雑で困難な課題に対処するには、それまでのような教員の個別的自律性は継続が困難となり、専門的研修や将来への見通しや相互支援などにむけて、同僚との協働的協議・計画へと姿勢を変えていった時代であるという。そして、現代の、第4の時代においては、様々な分野の技術革新、教育の市場化、社会の多文化化、家族構造の変化などにより、学校を守る壁は穴だらけとなり、教師の専門職性はもはや固定的なものではなく、脱専門化への意図と、広範で統合的、積極的な形での専門職性の再定義への願望とがせめぎ合う時代であるとしている。

Hargreavesによる、以上のような時代区分は日本における教師専門性の時代的経過とも一致点が多い。例えば、60年代以降の自律的専門家による黄金期や80年代後半以降の、増大する教育課題に対応するために教師には協働性や同僚性が求められる時代を経て、いまや、脱専

門化か専門性の再定義かが迫られる段階に差し掛かっている状況は、ほぼ日本における教職の状況そのものと言ってよい。こうした専門家像の変遷は、前節で見た媒介者としての教師像と密接な繋がりをもつと筆者は考えている。

## (2) 媒介者としての教師

佐藤学(1997)は、教師は「中間者」であり「媒介者」であったとしたうえで、その媒介者としての教師の存在、あり様を、次のように述べている。「媒介者(mediator)としての教師は、多層的な中間領域において、人とモノ、人と人を媒介し、教室内外の多様な文化を媒介し、その交流と交歓を通して学校と教室に文化の公共空間を構成する実践を展開している。」そして、「中間者、媒介者の身体は、多元的・多層的に引き裂かれている。学校という制度を生きる身体と固有名を冠した自己を生きる身体、一方的で直線的なカリキュラムの時間を生きる身体と可逆的で循環的な学びの時間を生きる身体、支配者の空間としもべの空間、・・・その分裂と亀裂の中で自己と他者との関係を編み直し続けること、そこに主体の闘争としての教育実践が成立するのではないだろうか。」としている。従って、そのような媒介者としての教師は、次のように認識されるべきとしている。即ち、「これまでの教育学の言説は、教師の実践を外側から認識し統制するパラダイム(命題)の認識において構成されてきた。教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述して、その意味と関わりを探究するナラティブ(物語)の認識の方法をもちえていなかった。さらには、その内側からのまなざしと外側からのまなざしを循環させる方法論を獲得してはいなかったと言えよう。」としている。

思うに、教師という存在は、本来的に媒介者であったのではないか。しかし、Hargreavesの言う1970年代の自律的専門家の時代までは、教師は学ぶ者の上に立つ伝達者、熟達者として、その存在や自律性が問われることなく自明とされてきたのであろう。しかし、1980年代以降、激変する社会、それに伴い増大する教育困難と学校・教師・教育制度への不信、それまでの自明性への疑いなどが、媒介者としての教師のあり様を改めて問う契機となっていったのではないか。事実、教職のあり方やその専門性を巡る新たな論議や検討が様々な角度から本格化したのも、1980年代後半以降のことである。

例えば、①反省的実践家という教師の専門性は、主として子どもたちの学びと社会や知識などを媒介し、教育が意味ある経験や創造的な行為として成立する契機を準備する媒介者としての専門性とも言えるであろう。また、いわば学校教育の正統性を根拠づける②教育の公共性に関わる領域では、外部への説明責任や学校評価、開かれた学校づくりとしての外部との交流・連携、学校活動や運営への外部参加、など様々なレベルで学校と外部を媒介する教師の役割が、新たな専門性として広く議論が進められるようになった。そして、③教育改革、教育政策（そしてこれらが具体化される学校経営も含め、これら）と、日常の学校教育活動を媒介する教師の専門性については、本稿で多角的に検討してきたところである。

このように、現代における教師の専門性は、③の改革や政策、学校経営の領域においてだけでなく、①の学習活動においても、②の教育の公共性の領域においても、媒介者という時代性を背負っており、「媒介」は、教職や専門性の現状と将来を見通す上で不可欠の視点と言えるのではないだろうか。

ちなみに、Hargreavesの言う、これからの専門職性の再定義の方向としての「広範で統合的、積極的な形」とは、②の外部との交流・連携など、学校と外部を媒介する教師の役割という公共性の領域を想定したものであろう。

また、媒介者としての教師のあり様をいかに認識するかについてであるが、先に引用した佐藤(1997)は、「教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述して、その意味と関わりを探究すること」、「さらには、その内側からのまなざしと外側からのまなざしを循環させる方法論」の必要なことを強調しており、また、申(2011)も、「教師が様々な環境や関係をつなぐ結び目にあることを確認し、教師がどのように変化を追求し、経験しているかという視点(即ち、内側からのまなざし：筆者註)から学校改革の実際を描く作業が求められるだろう。」としている。そして、CrollらやOsbornらの調査においても、概念抽出の根拠として、教師たちの体験から出た、いわば内側からの「語り」を丁寧に活用している。

## 引用文献

・安藤知子(2011a)「これからの“教師の専門性”構想のために」『21世紀型学校教育への提言：

民主的学校と省察的教師』日本学校教育学会編  
・安藤知子(2011b)「<仕事>としての教職へのまなざし—今日的状況と課題—」『日本教育経営学会紀要』第53号 p233

・安藤知子(2010)「学校組織における『教育改革』への意味付与の様相」『上越教育大学研究紀要』第29巻

・岩崎保之(2009)「『民主的専門職主義』における学校改革の理念—デューイ学校改革論(1)』『日本デューイ学会紀要』第50巻

・金子真理子(2010)「教師の能力観という“現場の文法”」『教員評価の社会学』岩波書店 p129

・苅谷剛彦、安藤理、内田良、清水睦美、藤田武志、堀健志、松田洋介、山田哲也(2006)『教育改革を評価する—犬山市教育委員会の挑戦—』岩波ブックレット No.685

・佐藤学(1997)「『中間者』としての教師—教職への存在的接近」『教育哲学研究』第75号

・申智媛(2011)「学校改革研究における教師の経験を捉える視座」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻

・藤井幹夫(2011)「教員評価と教師の集団性」『教育行政学研究』第1号

・諸田裕子(2010)「教員評価制度の導入と「翻案」のプロセス」『教員評価の社会学』岩波書店 p26

・山田哲也(2011)「教育改革と教員文化—犬山市の改革を教師たちはどのように受けとめたのか」『教育改革の社会学』岩波書店

・Hargreaves,A.(1999) “Reinventing Professionalism: *Teacher Education and Teacher Development for a Changing World,*” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 2(1), p65-74.

・Hargreaves,A.(2000) “Four Ages of Professionalism and Professional Learning,” *Teachers and Teaching: History and Practice, Vol.6, No2*

・Marilyn Osborn, Elizabeth McNess, Patricia Broadfoot, Andrew Pollard, Pat Triggs(2000) *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*

CONTINUUM London and NewYork

・Paul Croll, Dorothy Abbott, Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn & Andrew Pollard (1994) “Teachers and education policy: Roles and models” *British Journal of Educational Studies* 42:4, p333-347