

学校経営論と「教職の専門性」論 のもつれをほぐす —「同僚性」論から「チーム教育」論へ—

京都教育大学 榊原 禎 宏

1 問題—「教職の専門性」論はなぜ終わらないか

本稿の問いは次の通りである。学校経営にとって人的、物的、財的その他条件の中で、教職員とくに教員のあり方は優れて重要という観点から、「教職の専門性」は教員と学校組織を語るキーワードとして今なお議論されている⁽¹⁾。ところが、それはどのようなものか、またいかに養成、開発、担保できるかという議論がなぜいつまでも繰り返され、結審しないのか。

教職の脱専門職化や再専門職化が指摘される⁽²⁾一方、政策動向としては、教職実践演習の設置、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入、さらに教職生活全般にわたる研修機会の制度化が進められており、教職の専門職性は高まっている。ところが、教育学分野での教職の内実に関する議論は収束しないばかりか、資質や訓練のあり方を問うことなく「反省的实践家」像が喧伝され、論者の数ほど「省察」の定義が存在する言説状況⁽³⁾に陥っているのはなぜか。

この問いに対して、以下のように仮説を立てよう。教員の仕事は学校の存在があって初めて可能にもかかわらず、教育学の議論において、また「現場の教師」の声は、学校という場での仕事の特徴を等閑視してきたのではないか。つまり、教員は学校職員として説明されるはずだが、「教師」⁽⁴⁾や「教育実践者」と、学校に限らない表現を重ねてきたために、学校の課業がいかに遂行されるかを十分に踏まえずに「専門性」議論が続けられてきたのではないか。

これを二分すれば、次のようになる。その一つは、実態論に対して規範論が著しく優位してきたために、論理的均整のとれた議論が乏しい、つまり、教職として扱う学校での業務のありようを、現存の学校制度と組織および実際に即

して議論するのではなく、教師はかくあるべきという主張の「言いたい放題」だったのではないだろうか。

ここが教科教育学のフォーラムならば、教科の内容と方法をおおよそ前提に、それを担う教員の専門性の議論を進められるが、学校経営学を含む教育学分野では、それは事実上不可能である。教育内容に即した議論が困難な分野の教職論は、規範論に傾きやすいことに強く自覚的でなければならない。ところが、①子どもの発達段階とその集合的關係に対応した学校教育実践のレベル、②各校で求められる学校経営のレベル、③学校を管理・支援する学校行政のレベルに分けた、教員の仕事についての丁寧な議論を行わず、時代の思潮、また個人の信条に左右された規範や信念を吐露するに留まってきたのではないか。

もう一つは、学校での業務の性格を踏まえた、教員の仕事に関する実態論を構成していないからではないだろうか。学校での活動は、まず学校行政のレベルにおいて、学校関係法規や指導行政、学習指導要領や教科書、授業時数や単元等により強く規定される。また、学校経営のレベルでは、目標達成のための技術化志向、つまりPDCAサイクルや学校管理職のリーダーシップの強調も見られる。くわえて、各地での「教育スタンダード」の導入は、学校教育実践のレベルにおいて教員の仕事を方向づけるだろう。

ただし、教員が再現的、つまり計画どおりに業務を遂行できる余地は教科指導を含めても限られる。なぜなら、小学校では6分の1、中学校と高校では3分の1の児童・生徒が毎年入れ替わり、教職員も年度を挟んで数分の一が転入出する環境では、「去年の経験が今年には使えない」のは当然でもあるからだ。

かくして、学校の最前線では児童・生徒と教職員間の協力と協調、葛藤と衝突、交渉と妥協等、偶然を含む集団力学を通じて、事態が生成する。とりわけ教科の内容と指導方法に焦点を当てない教育学分野では、異なる職種との差異を強調する個人の職能⁽⁵⁾ではなく、同職種の複数スタッフの関係を包括した教員の職能とその専門性が十分に考察されてこなかったのではないだろうか。

以下、この仮説の妥当性を論証することを通じて、学校経営にとっての「教職の専門性」論の今後の方向を示したい。

2 規範・信念優位に翻弄される専門性論

人文・社会系分野の議論では、観察と測定にもとづく自然科学分野と異なって、いきおい「かくあるべき」と規範論を避けがたい。とはいえ、客観的な事

実や主観を含めた実態認識とかけ離れた立論では、生産的でない。ところが、基本的に教科に触れない教育学においては、これまで規範や信念が暴走しがちで、冷静な議論を停滞させてきた。それは、学校という制度への「ただ乗り」とその業務の「陣取り」と形容できる。

このことをまず歴史的に見よう。行政により設置される教育機関である学校を、教育委員会ほか行政機関と対峙させる構図を描き、学校側の「取り分」を増やそうとしてきたのは、教員の教育権の独立性を訴える立場であった。これは、内面の自由に深く関わる「関心・意欲・態度」や「行動の記録」を教育評価の対象にしてきた、日本的な学校⁽⁶⁾の文脈を伴っている。すなわち、認知面だけなら個人に対する評価が、秩序や規律と親和性の高いこれら情意面も評価に取り上げることにより、学校は集団主義を基盤にすることが当然視されてきた。

それは、授業や学級において「みんな一緒に」や「共同体」が強調され、学習指導要領においても「望ましい集団活動」（特別活動）と記されていることに確かめられる。さらにこの発想は、児童・生徒に関してだけでなく、「教（職）員集団」が無前提に存在するかのようには教員が語り、学校内外の対抗関係を想定させる意味を持ったのである。

これらの上に、学校の業務を幅広く教員が占有的に担うべきと論じた思潮の代表格は、「教師の教育権」を支柱とする「国民の教育権」論⁽⁷⁾である。同論は、「親の付託を受け」た「真理の代理者」である教師が、教育内容の決定権の行使を是とする「私事の組織化」原則を唱える。そこでは、教職課程認定制度と大学での学修、国家資格である教員免許状の所持、教育委員会所掌の教員採用試験を経て学校に配置されて初めて教員が業務に就くという、公権力の担い手に関する制度を良しとしない。これらとは異なる「文化的ルート」を正統的と見なすもの⁽⁸⁾であった。また、この立論は教員が持ちうる権力性や暴力性についてあまりにもナイーブであり、教員と保護者との葛藤も想定していなかった⁽⁹⁾。そして、「子どもの発達」を軸に「学習権」を提唱し、これを「専門的教育権」⁽¹⁰⁾を持つ教師だからこそ保障できると主張した⁽¹¹⁾のである。

これらの諸論では、「教育自治」⁽¹²⁾とも述べて、教員の専門性が学校の業務全般に及ぶことを想定していた。またそこでは、個人の「教師の教育権」と職業として問われる「教員たちの教育権」の峻別は見られず、両者は予定調和的であった。この発想は、教職員組合の運動でもあった主任制度の導入や職員会

議の補助機関化への反対という、業務の細分化と階層化への批判と軌を一にする。そして、学校教育の可視化と合理化を志向⁽¹³⁾する官僚制論に対する批判に追われ、教職が持ちうる専門性を描く筋道を見出せないままに終わったのである。

そして現在、「国家の教育権」に対抗する格好こそ取らないものの、自身の信念にもとづき、教員が占有的に教育活動を担ってよいという発想は、授業や学級経営の最前線でなお多く見出せる。「子どものために」児童・生徒の内面に教員が関与することを当然視し、かつ彼ら／彼女らの取るべき行動は自身の価値観に合わせるべきだと、大した根拠なく学校生活上の基準を立てるのである。

たとえば、授業の始まりと終わり時の起立と挨拶、挙手と発言、席決めと席替え、生徒の呼称と教員の自称（「先生」）、あるいは給食や掃除の際の振る舞いに関わる規律化、そして、「整理整頓」、「ペン回し」⁽¹⁴⁾、あるいは「笑い」に対する保守的な価値志向など、学校で日常的に生起する出来事がイメージできるだろう。これらの多くは、関係法規や学習指導要領等に定められておらず、授業や学校経営といった最前線における教員の裁量とされる。学校組織に関する事項にもかかわらず、学校教育目標や活動の重点といった項目からはこぼれ落ちやすいこうした場面に、教員（たち）の信念が、「なんとなく」滑り込むのだ。

一例を挙げよう。あるクラスの児童は、授業中に発言する場合、座っている椅子を引き、立ち上がり、机の下に椅子をしまってから、話すように教員に求められた。これがいかなる学習効果を持つかは不明のまま、「ちゃんとした」振る舞いが大事という学級担任教員の「好み」からである。翌年度、このクラスを引き継いだ教員は、この一連の動作を不要と思い、止めるように児童に伝え続けたが、一学期間がんばっても様子は変わらず、諦めざるを得なかった。小中連携などと政策的には叫ばれるが、子どもの学びは一向に連続していない。

以上のように、目指す学校像の実現のための学校経営という次元とは別のところで、「学級王国」的な出来事が生じており、その多くは教員の独擅場と化している。つまり、学級経営の累積が学年経営になるのではなく、また学年経営の累積が学校経営というわけでもない。その隙間ともいべき箇所に、自身の価値観や信念が投影される。これは、職業としての教職が持ちうる自律性の担保とは異なる、人格や性格、あるいは価値志向に関わるものである。

なお、これは学級経営の場面にのみ当てはまるのではない。教科指導においても体育教員を対象とした研究⁽¹⁵⁾からは、教職経験の長い教員の中には、経験を消極的に受容する「閉鎖的信念型」が存在し、経験を積極的に受容する「開放的信念型」と対照的なことが見出されている。つまり、信念がドグマ化されると、変化する現実を受け入れることとは反対の方向、現実を誤ったものと見なして拒否する危険性が高まる。教員の「専門性」を描き出す上で、過度の規範や信念はかくも阻害要因になってきたのである。

3 状況依存と汎用的能力に覆われる専門性論

教員の業務は、多くは一人で担う個業的側面と、他者と分担する分業一協業的側面に分けられる。前者には授業や学級経営などが、後者には学校行事、校内研修、進路指導など学年・教科と学校全体に及ぶ事項が該当するだろう。

ただし、この区別は担当が一人か複数かで異なるものの、いずれも多分に状況依存的、つまり状況に適う対応を要するものでもあり、特殊限定的とは対極の、臨機応変で幅広い能力が求められる点で共通する。すなわち、個業的な業務においては、児童・生徒の状況に強く規定され、「正しい」実践は特殊解のみありうる。たとえば、授業に際して作成される学習指導案はいつまでも「案」のままに留まり、授業者の意図や計画あるいは働きかけだけで「いい授業」になるわけではないという事実は、授業が即興的な性格を帯びていることを意味する。そもそも、学級規模の違いや児童・生徒の個体差を踏まえれば、一つの学習指導案が有効なのはせいぜいある回の授業だけであり、およそ普遍性もたえない。教員にはむしろ、「同じ授業をしない」能力が求められるほどである。

また、教員間の相互不干渉（見て見ぬふり）が生じるのは、同じ学校に勤務していても同様の状況認識ができるわけではないと当事者が了解しているからである。「あの先生には、あの先生なりのやり方がある」という言い方が、学校でもっともらしさを持つのは、その場に居合わせた者でなければ正確なことはわからない、その意味で臨床的だと理解されているからだ。このように、状況に対して柔軟に適合的に発揮される教員の職能は、「餅は餅屋」ではなく「よろず屋」とも言うべき汎用性を持っている。

あるいは、分業一協業的な業務では、その客観性、つまり透明性や数値化が求められる一方、活動の結果は集っている教員たちの人間関係と力量の組み合わせ

わせとして発現されるのであり、その由来は個々の職能に分割、還元されえない⁽¹⁶⁾。かくも教員の仕事は、多分に関係論的なゆえに行為の起点と終点を定めることが難しい。次のようなエピソードはこれに当たるのではないだろうか。

ある学校で「いじめ」事象が発生した。学校がその経緯を探ると、以前にも「いじめ」の発生していたことがわかった。ただしそれは、このたび被害を訴えた生徒が当時はむしろ加害者というケースである。このため、「児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する」（いじめ防止推進対策法第8条）と、いじめられた側に傾注していた学校は、当該生徒の対応に課題を残していたのだ。その出来事は遡ること2年前である。さて、学校は今回の「いじめ」を事前に防止できただろうか。

このように学校では「問題」を予め設定することが難しく、多くの事案は突発的あるいは断続的に生じる。これらを事前に教育計画に含めておくことは不可能である。つまり、業務のプロセスが明瞭で計画可能な業態と比べて学校は、複雑かつ非線形的に業務に臨まざるを得ない。

よって、学校での狭義的教育領域に限っても、その仕事は各々の専門性に根ざす活動の累積というよりもむしろ、緩やかに結合した関係の総体として存立する。くわえて日本の場合、普通教育を担う学校では「人格の完成」がいつそう目指されるため、教育内容は実質陶冶よりも形式陶冶に近く位置づけられ、学力達成に関しても大らかである⁽¹⁷⁾。教員はじめ各人がこの達成に向けてかに貢献するかが可視化されたものとして、学校の業務は構成されていない。

さらに、教員の専門的力が、細分化された精緻な構成としてではなく、汎用的な能力こそ重要と見なされていることを如実に示すのが、明治以来、一世紀以上にわたって行われている学校間の転任人事である。

「公教育水準の維持・向上」を旗印に連綿と続く教員の転任は、任用権者が所管する地域を対象に、同一校に3年以上勤務の場合は異動対象になるといったように、教職生涯の長さを鑑みれば高い頻度で行われている⁽¹⁸⁾。そこでは、市町村を跨ぎ、学校規模が異なるほか、何よりも学校の課題とその対処が様々な各校への転任を、教員は職務命令として余儀なくされている。もって教員の視野の拡大や多様な事態に対応できる職能成長が期待されている⁽¹⁹⁾のである。

また転任人事では、教育経験のない学校種の校長や教頭になることが決して珍しくない。たとえば、兵庫県下の市町では、2019年度に小学校校長に採用された133名中、直前の職が教頭だった93名について学校種を見れば、小学校は

76名、それ以外は17名（中学校15名、特別支援学校2名）である。同様に、新任の小学校教頭113名中、直前職が教諭の80名について見れば、小学校出身は62名、それ以外は18名（中学校17名、特別支援学校1名）であった⁽²⁰⁾。つまり事例の限り、少なくとも2割の学校管理職は、教諭や教頭での経験とは異なる学校種に赴任している。この事実は、教諭の経験がなくとも教頭に、教頭の経験がなくとも校長に就けると教育委員会が認識していることの現れだろう。

ちなみに、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」（1966年）のパラグラフ40には、「教員は、必要な資格を有することを条件として、教育職の範囲内でいずれかの種類又は段階の学校から他の種類又は段階の学校へ異動することができるものとする」とある。この基準に日本の実態が沿っていないことは明瞭だろう。かくも、日本の「教職の専門性」論は明確化の方向を取るのではなく、いわばマジックワードとして奔放に用いられてきたのである。

4 結論と課題

以上から、次の結論と引き続く議論が導かれる。従来の「教職の専門性」論は、教員の仕事が学校という場にあることを踏まえない、二つの問題を抱えてきた。その一つは、政治的立場や個人的・集合的な信念を背景にした「べき論」つまり規範論への過度な偏りであり、もう一つは、学校の組織特性から個人ベースで専門性を設定することが難しいにもかかわらず、自律性の担保という文脈からこの方向での議論を続けてきたことである。

つまり、「教師論」にもとづく語り、また限定的で個人内完結を想定した教職の専門性の議論は、生産的ではない。実際のところ、現在の「開放制」教員養成制度、とくに学校管理職に明らかな学校種を跨ぐ採用や転任、特別免許状制度や臨時免許状の発行を含む広範な教員の任用は、とりわけ普通教育を行う学校における教職を「開かれた」ものと捉えるべきことを示している。

そして、既存の「専門職」議論に替わる視座は、「チーム学校」論⁽²¹⁾の評価にも連なる。というのは、学校の活動が授業や学級経営だけで成立しない以上、教員以外のスタッフや関係者の参加、協力、支援は当然のことであり、これまでも養護教諭、栄養教諭、学校事務職、給食職員、学校警備員、あるいは警察や児童相談所、さらにはボランティアに至るまで、多様な人々によって学校は支えられてきた。この点では「チーム学校」論に目新しさはない⁽²²⁾。たとえば、多種多様な人々によって病院経営が支えられる「チーム病院」は、すでに

久しく事実であり、この前提の上に一人の患者を複数のスタッフでみる「チーム医療」が追求されている。

つまり「チーム学校」論の限界は、一人の教員の裁量を「教育権」として温存⁽²³⁾した上で学校がチームたるべきことを述べていること、つまり、教員間の相互不干渉や放任を導きかねない「同僚性」を支えに、教員が各々の占有的領域を墨守した上で、他の職との連携を説く⁽²⁴⁾に留まっているという点である。

ところが、教員が個業的な業務においても、学年・教科そして学校全体に及ぶ業務においても、少なからず状況適合的に遂行している事実を踏まえれば、議論可能な教員の専門性は、「チーム学校」ではなく、教育という仕事が輻輳的で各教員への業務の分割が困難なことを踏まえた「チーム教育」として見出すべきとなる。それは、とりあえずは他職種との協働ではなく、教育に直接携わる教員同士が自分たちの学校に通う児童・生徒を、どのように共に見ることができかを課題とする。つまり、「一人の生徒を複数の教員で見ることがこれから普通になるのならば、新しい教職の専門性は、教師論ではなく教職員論として、つまり組織人としていっそう立論される」⁽²⁵⁾。

ともすれば規範や信念として前提にされかねない、「自分らしいクラスづくり」や「教えた者が評価するのが当たり前」といった、一人の教員の人格的かつ包括的な仕事のあり方を疑うこと、これによって初めて、教職論は組織論と整合しうる⁽²⁶⁾。たとえば、学級担任と生徒の関係を固定化した上での学級一学年経営ではなく、5～7人の教員で学年全体の70人ほどの生徒を見るという学校経営の例は考案になる。そこでは、公表されたコンピテンスのマトリックスにもとづき、生徒の学力達成を教員たちがモニターして追求するのである⁽²⁷⁾。あるいは日本の学校で、現在は圧倒的に兼務の司書教諭⁽²⁸⁾が定数内配置されれば、同職種間の連携である「均質性協働」⁽²⁹⁾に近づくことができるだろう。

これからの学校で働く教員には、多面的な視野と平和的なコミュニケーションを支えるメタ認知、事態に対応しうる幅をもった閾値、短時間での意思決定といった業務特性⁽³⁰⁾に適う能力が重要である。これらを駆使して、教育職員としての葛藤と衝突、交渉と創発のプロセスを伴う働き方を伴ってこそ、学校経営論は存在基盤を得る。一人の児童・生徒に対して複数の教員や教育職員が異なる視野から多面的に関わる「チーム教育」、つまり、複数の同職種間の認知と感情の起伏を、場に応じてマネジメントできるチームワークの能力が、「教職の専門性」として問われることになる。

[注]

- (1) たとえば、浜田博文「公教育の変貌に応える学校組織論の再構成へー『教職の専門性』の揺らぎに注目してー」『日本教育経営学会紀要』第58号, 2016年, 36-47頁。
- (2) 越智康詞・紅林伸幸「教師へのまなざし, 教職への問いー教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのかー」『教育社会学研究』86巻, 2010年, 113-136頁。丸山和昭「再専門職化の時代における教員養成の方向性」『日本教育行政学会年報』43巻, 2017年, 44-62頁。
- (3) 榑原禎宏・嵯峨根早紀「教員の職能開発にとつてのリフレクション論の意味ー1990年以降の小学校教員を対象にした文献の分析を通じてー」『京都教育大学紀要』第133号, 2018年, 131-147頁。
- (4) たとえば, 教師という文言は, 教育基本法, 学校教育法, 教育職員免許法, 地方教育行政法, 教育公務員特例法, 義務教育費国庫負担法のいずれにも見られない。
- (5) 文部科学省「『スーパーティーチャー制度』の導入状況について」(2006年10月)によれば当時, 10県・1政令指定都市で認定された教員は, 小学校46名, 中学校41名, 高校77名, 養護学校10名である。公立の学校種ごとの教員数を母数にすれば, 高校での認定割合が最も高く小学校が最も低い。個人で遂行の余地の大きい教科に即して「スーパーティーチャー」が措置された結果だろう。
- (6) 細尾萌子『フランスでは学力をどう評価してきたかー教養とコンピテンシーのあいだ』ミネルヴァ書房, 2017年, 218-219頁。
- (7) 今世紀初頭の総括的論文の一つに, 篠原清昭「『国民の教育権』論の総括ー教育法学のアーカイブズー」『日本教育経営学会紀要』第44号, 2002年, 144-150頁。
- (8) 堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店, 1991年, 145頁。
- (9) これに対する批判として, 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂, 1983年。
- (10) ちなみに, 普遍性を有する国際的文書として引用される, ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966年10月5日, 教員の地位に関する特別政府間会議採択)では, 「6 教職は専門職と認められるものとする」と述べる一方, パラグラフ25に「教職専門科目の教員は, 学校で実際に教えた経験を有するものとし, この経験は, 可能な場合にはいつでも, 学校で授業を行なうことによって定期的に更新されるものとする」(いずれも仮訳による)と, 教員養成機関の教員のあり方が示されている。教職を議論する教育学関係者の多くが教職専門科目を担当するが, 自身はこれに適っているだろうか。またこれに適っていないからと, 批判的な議論がなされてきただろうか。かくも, 日本における教職像とその専門性に関する議論は, 少なくとも教育学分野では整合性を欠く。それは, 自身の規範論を支えるためのバランスを欠いた「いいところ取り」に留まってきたのである。
- (11) 兼子仁『教育法 [新版]』有斐閣, 1978年, 301-302頁。

- (12) 鈴木英一・近藤正春・川口彰義編『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして』勁草書房, 1992年。
- (13) 伊藤和衛『学校経営の近代化入門—経営合理化の理論と実際』明治図書, 1963年。
- (14) 榊原禎宏・池本淳子・出来正晃・西村府子・守山雅史・森脇正博「授業中の『ペン回し』がもたらすもの—非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度—」『教育実践研究紀要』第11号, 2011年, 197-207頁。
- (15) 朝倉雅史・清水紀宏「体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響—『教師イメージ』と『仕事の信念』の構造と機能—」『体育学研究』59巻1号, 2014年, 29-51頁。
- (16) 相性 (chemistry) の良し悪しとも言われる, 勤務校によって教員の活躍ぶりや元気が少なからず変わることは, 経験則として言うのだろうか。
- (17) このことは, 学校教育法施行規則第57条の規定にもかかわらず, ほとんど機械的に修了または卒業が認定されているという現況から指摘できる。この点で, たとえばフランスの中等教育段階では, 生徒の成績判定や進路判定に関わる権限を持つ「学級委員会」に生徒代表と父母代表が参加するなど, 学力達成に関する基準化や透明化が明瞭である (大津尚志「フランスにおける生徒・父母参加の制度と実態—市民性教育にも焦点をあてて—」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』第7号, 2012年, 21-26頁)。
- (18) 榊原禎宏・松村千鶴・浅田昇平「教員の学校配置と学校間転任に関する事例研究—その多様性, 学校政策の影響—」『京都教育大学紀要』第136号, 2020年, 109-125頁。なお, 同データでは, 市町村や教育事務所の間だけでなく, 学校種を跨いだ教諭の転任も確認できる。
- (19) 榊原禎宏「教員の労働環境としての学校」『日本教育行政学会年報』38巻, 2012年, 42頁。
- (20) 兵庫県教育委員会「平成31年度 市町立学校管理職異動名簿」2019年。
- (21) 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」(『教育学研究』74巻2号, 2007年, 174-188頁)に, 「同僚性からチームへ」(186頁)の小見出しがあるが, これは中教審答申「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」(2015年)を先取りした「チーム学校」論である。これに対して本稿は, 教員の「同僚性」を温存したままに他職種との連携を求める「チーム学校」ではなく, 同種職である教員間の葛藤, 交渉, 調整を前提とした「チーム教育」の意義を述べるものである。
- (22) 上記の中教審答申での「チームとしての学校像」において, 「教員は教育指導により専念」と記されている。
- (23) 教育センター等の集合研修でたずねる筆者の経験の限り, 授業や学級担任の業務を「校務分掌」に含まれないものと理解している教員は, 決して少なくない。

- 24 荊木らは、他職種間の連携を「専門性協働」(special collaboration)、同職種間の連携を「均質性協働」(homogeneity cooperation)と区別し、後者について「ほぼ同じ背景を持つために、綿密なやりとりがなくとも、ある程度の協働が可能」(34頁)と説明する。職種による連携の違いを定義した点で注目すべきだが、同職種である教員間の連携については「可能」と述べるに留まっている。荊木まき子・淵上克義「学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第151号、2012年、33-42頁。
- 25 榑原禎宏「教職の専門性の今後の在り方」『学校経営研究』41巻、2016年、32頁。
- 26 紅林らはその一つの可能性を「校内研究における教師の『協働』」(124頁)に見出そうとする(紅林伸幸・下村秀夫・中川謙二・山本信治「学校を拓く教師たち、議論する教師たち—教師の『協働』をめぐる3つのエスノグラフィーから—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』第53号、2003年、119-138頁)が、今日もなお「授業研究」に代表される校内研究に、消極的さらには忌避的な教員の状況は続いているのではないだろうか。たとえば、大分県教育センター研修カリキュラム開発会議編『一層やりがいのある校内研修の手引書』2014年を参照。
- 27 ドイツの中等学校にその例を見出せる(榑原禎宏「教える立場をひらく—教授者から学習随伴者へ—南西ドイツにおける社会的な学校(Gemeinschaftsschule)の挑戦—」教育をひらく研究会編『公教育の問いをひらく』デザインエッグ、2018年、49-67頁)。
- 28 松本は、「学校図書館法の司書教諭は『充て職』であり、『充て職』で足りるとした職務であるということである」(4頁)と述べる。松本美智子「司書教諭の活動時間の確保と学校司書の配置が学校図書館利活用に与える効果」『Library and Information Science』no.77、2017年、1-26頁。
- 29 安藤は、「司書教諭と教員免許・司書資格の両方を有する学校司書が併置された場合、『均質性協働』という解釈も可能」(102頁)と、学校図書館職員における「チーム」の展望を述べている。安藤友張「チーム学校と学校図書館」『実践女子短期大学部紀要』第39号、2018年、97-109頁。
- 30 榑原禎宏「意思決定とリーダーシップ」高見茂・服部憲児編著『教育経営』協同出版、2017年、153-164頁。