

教員の専門性に関する他職間比較研究

—教員の専門性の特性の探究—

大 西 健 介

(文教大学教育研究所客員研究員)

Teachers' Expertise Based on Research on Comparison of Professions
—Exploration of Characteristics of Teachers' Expertise—

ONISHI KENSUKE

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要 旨

本稿では、以下の2つの比較を通じて、教育学を中核とした教員の専門性の特徴を探ることを目的とする。まず、医師、保育士、教員の専門性の特徴についての分析を行う。そして、各職種の専門性モデルの比較を行い、教員の専門性の特徴を明らかにする。分析の結果、各専門性に共通するものは、専門的技能を社会から期待されており、その結果、専門職として、社会に認知されることが明らかになった。さらに、医師であれば公共性、保育士であれば倫理観、教員であれば師範像というように、各職種で期待されている価値観・モラルがある。そして、教員の専門性の特徴は、名称独占資格的な側面を有しつつ、個人内在型専門性と組織改善志向型専門性を、専門性の形成・学習段階によって、可変的に運用する独自の専門性であるといえよう。

1. 序章

近年、一部自治体での教員採用試験における最終合格者の辞退増加¹⁾を受け、特定の試験種における筆記試験で、SPI3の導入²⁾実施等の試験科目簡素化が、一部自治体で進行している。特に、茨城県教育委員会が、筆記試験科目である“教職専門”(教職教養)を廃止するとしたことには、批判的な見解もあった³⁾。そのような中で、盛山文科相は、「『教職専門』を試験からなくすことで教員の質の低下には直接はつながらないと、個人的には思う」とし、「教職そのものの魅力をどう上げていくのか、われわれに問われている課題だが、各教委や現場で取り組むことでもある。そういったことを含めて、いい人材を確保することが大切だ。試験のやりかた1つで一喜一憂することではないと思う」⁴⁾として、科目選定を含む採用試験の運用は、

各自治体裁量であるという姿勢を示した。このような養成・採用・研修という教員の専門性を形成する段階の一つである採用の根幹をなすものと考えられる教職教養の廃止は、我が国の公教育の質を、直ちに揺るがす可能性はないとも考える。

しかし、教員候補者の教育学に関する素養点検の機会を減らし、効果の実証もない研修にコストをかけることは、地方自治及び教育の本旨を体し、民主的かつ効率的な業務をこなすという我が国の公教育を担う教育公務員・教育職員の制度趣旨と合致するかという点については、疑問符が付く。

こうした状況で、教育学に求められるものの1つが、教師の専門性や教員の専門性といった“教員”が有する専門性を規定し、実運用化へと導く研究である。しかし、これまでの研究においては、教員が獲得すべき専門性

という概念研究に留まっていた。故に、多くの初等教育から中等教育の現職教員が、教育学を中核とした専門性を涵養しているのかを実証しえない現状がある。

そこで、本稿では、教員の専門性や脱専門職性の基礎研究に立ち返り、以下の2つの比較を通じて、教育学を中核とした教員の専門性の特徴を探ることを目的とする。

まず、医師、保育士といった対人業務が多く、かつ、一定の科学的知見と臨床的な知見が求められている国家資格となっている専門職の専門性と、教員の専門性の特徴についての分析を行う。そして、医療、保育の専門性モデルを作成し、大西（2023）で作成した教員の専門性のモデルを改訂したものをもとに、比較を行い、教員の専門性の特徴を明らかにする。

なお、本稿では、教員の専門性を、「公教育を実施する際に求められる教員・教員集団の教育学を含む臨床的な知見」と定義する⁵⁾。加えて、教師という用語は、先行研究において、使用されている場合については、原典のまま使用することとするが、本稿では、教員と教師については、明確な差異を持った用語として使用するものとする⁶⁾。

また、教育という用語は、初等中等教育の全教育活動及び付随する業務に、範囲を限定して使用する。加えて、保育という用語は、保育所保育指針にある養護（子どもの生命の保持及び情緒の安定を図る援助等）と教育（子どもの発達援助）の一体的な運用と定義する。

2. 教員の専門性と“専門職”の専門性の差異

2-1. 教員の専門性に関する先行研究

教員の専門性に関する先行研究は、国内外に数多くあり、教員の専門性の下位項目構成や、教員の専門性のあり方に関する研究がある。

例えば、秋田・佐藤（2001）は、Donald

Schon（1983）が提唱する、専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践者としての技術的熟達者の在り方を乗り越えた、知と省察を基盤とした専門家像のひとつである反省的实践者の特性を、以下のように整理した。

第1の特性として、“専門家”の中にある無意識化した知の体系行為の中での知（knowing in action）がある。第2に、行為の最中に行われる省察（いわゆる、連続的状況判断）としての「行為の中の省察」（reflection in action）と呼ばれる特性がある。そして、「行為の中の省察」の1形態として、直面する状況に対しての解決を試みる過程を指す、「状況との対話」（conversation with situation）がある。

佐藤（2015）では、こうした反省的实践者の議論を踏まえて、学び続ける教員像への転換を求めた。具体的な改革の指針には、専門家教育としての教師教育の実現や「免許状主義」から「専門性基準」への移行、多元的システムによる改革の実現を上げた。特に、「専門性基準」については、各自治体や大学等の基準を統合し、国家レベルの教員専門性基準を作成することを提言していた。

しかし、こうした各自治体等で確定した専門性が、どのように教員の中で発達段階が形成されるのかについては、言及がなされていなかった。また、専門性基準をどのように国家基準とするのかについても言及されなかった。また、各専門性モデルを統合するには、至らなかった。

一方で、今津（2017）では、教員の専門性を考察するにあたり、リーバーマンの提示する専門性とアプルの指摘する教師課題などを提示した。

リーバーマンの専門性は、抜粋すると、以下ようになる。第1に、比類のない、明確で、かつ不可欠の社会的サービスを提供していること。第2に、サービスを提供する際に、知的な技能が重視されていること。第3に、

長期にわたる専門的訓練を必要とすること。第4に、個々の職業人およびその職業集団全体にとって、広範囲の自律性が認められていること。第5に、自治組織・倫理要綱を有することができる。

アプルの指摘する教師の課題は、単純労働者化と瑣末技術主義がある。まず、「単純労働者化」とは、学校官僚制や技術進展に伴う分業制による教育から切り離された教員を指す。例えば、教育意思決定と教育実践の分断や、学習教材等の制作者とユーザーとしての教員が挙げられる。つまり、理論と実践の統合という、現行の教育学術領域と学校での教育実践の分断からの再接続を図ることを企図した概念の存在が、我が国の教員が単純労働者化に陥っている可能性を示唆している。次に、「瑣末技術主義」とは、教育の全体を見通す概念や理論から切り離された、断片的で表面的な小手先の技術の使用に墮落することをいう。

そして、今津（2017）は、脱専門職性の流れも踏まえ、現場と研究者の視点を統合する「教員の専門性について、2つのモデルを示した。第1に、「教師個人モデル」という教員個人の資質能力に着目した専門性モデルがある。第2に、「学校改善モデル」という学校組織・学校教育全体の改善を企図した教員集団全体に関するモデルであった。

こうした、個人と組織の立場で、専門性が変化するというのは、他の職種においても共通するものとする。故に、以降、本稿では、教師個人モデルに準ずる専門性の形態を、個人内在型専門性とし、学校改善モデルに準ずる専門性の形態を組織改善志向型専門性とする。

そして、近年の探究型学力の志向する教育現場では、教育学の知見と、教員が持つ専門性から見た学校現場の統合は必須であり、それは、今津（2017）のモデルを意味する。

このように、教員の専門性については、その専門性の立ち位置についての議論が、なさ

れている。そして、こうした教員の専門性にどのような資質能力が内在しているのか、という点についても、研究がなされている。

例えば、別惣・渡邊（2012）では、教員養成スタンダードの提示のために、現職教員等を対象に調査を実施した。その結果、教員養成スタンダードを構成する教員の専門性としては、学び続ける教師、教師としての基本的素養、子ども理解に基づく学級経営・生徒指導、教科等の指導、連携・協働の5つの因子に分解できることが明らかになった。

そして、森山・山中・別惣・永田・岡村・川上・掛川・守山 松田・石野・清水・吉水・須田（2024）では、「学び続ける教師」の育成を目指した教員養成スタンダードを示した。具体的には、「教員養成と教職との連続性の中で、教職に必要な資質能力の構造を枠組みとした学修」によって形成される省察的实践の「起点」として「教職基盤」の概念を提唱し、「教職基盤」に係る学びを「教師として学び続ける力」の育成軸上に写像した。その上で、学生が「学修コミュニティ」との多様な関わりの中で、「自己の傾向性を知り、認識を問い直す」学び、「関わりを通して認識や経験の幅を広げる」学び、「経験からの学び方を学ぶ」学びという省察的な学びのサイクルを螺旋的に展開する教員養成モデルを構造化した。

そして、教員の専門性の獲得プロセスについても研究が進行している。

例えば、Fred Korthagen（2010）では、リアリスティックアプローチという教育実践と教育理論を統合した教師教育方法を提唱した。その中で、以下のような教師の専門性の形成過程を示した。

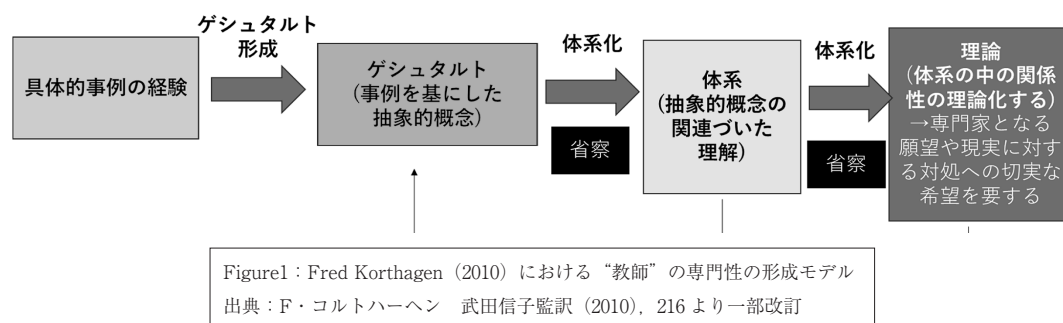
まず、ある教授場面において、その間違いを修正する際に働く感情を基盤とした指導を行う根底に“ゲシュタルト形成”があること。次に、概念同士を関連付けて理解する“スキーマ化”すること。さらに、スキーマに規

則性や実証性を探索する理論形成すること。

そして、各段階は省察を通じて“体系化”（各段階の知を上位のものに押し上げるための関連性の理解）され、関連性を有することと理解することで、初めて「段階の格下げ」

という形で、実際の教育活動に適応されたとした。

こうしたFred Korthagen（2010）の主張する“教師”の専門性の形成段階をモデル化すると、Figure1のようになる。



このように、教員の専門性に関する研究—特に、日本における研究—では、教員の専門性像を“高度専門職”と定義して、その専門性像を描き出すというモデル化（構造化）が行われている。しかし、これらの養成・採用・研修を統合する教員専門性モデルの構造化はなされていない。加えて、教員は、国家資格でもなく、専門性を担保するのは、“教職の専門性”⁷⁾という最低限の資質能力を担保する教員免許状のみとなっている。

さらに、教員の手先の技術使用への依存は、池田・手嶋・大西（2022）で指摘されていた、教員の専門性の各項目について、関連づいた理解—特に、教育学と実際の教育活動についての関連づいた理解—がなされていないことや、大西・手嶋（2022）の提示する教育学を中核とした教員の専門性と実際の指導を重視した教職の専門性との関連性が希薄であることであることの背景にあるものと考えられる。

こうした教育現場での実践適応を重視する教員と研究者の専門家としての教員像という視点の差異が、教育現場を異なる視点で解釈することにつながっていると考えられる。その解釈の差異によって、教員の専門性理論を実際現場で適応させることを困難にしている

と思われる。さらに、社会文化的な背景が、教員の専門性の獲得や形成に、どのような影響を受けているのかについても言及されていない。

そして、教員を高度専門職と仮定した場合に、研修医や司法研修という着任前の研修期間もなく、業務に求められる専門性—特に、知識技能の側面—が担保されていない。また、個人内在型専門性と組織改善志向型専門性の差異や統合の状況についての研究は、進んでいない。

この点から、従来から教員と共に専門職と認識されている医師と、教員と同様に、子供の発達支援に係る職種の中でも国家資格を有する保育士について、その専門性の比較を行い、教員の専門性の特徴を明らかにする。

2-2. 医師の専門性に関する先行研究

医師は、教員と同様に、対人的な側面が強く、実践での知の獲得が重視されている専門的な職種である。しかし、教員と医師の根幹的な差異として、本来業務が人命の確保を司るか否かという明確な領域がある。

医師の専門性についての研究も、教員の専門性の研究と同様に、数多くあるが、ここで

は、専門性形成の過程や変容に関する先行研究を中心に検討する。

国内での医師の専門性については、中野（2001）の研究や大賀・高野・船井・小松・徳田（2022）の実践報告が挙げられる。

中野（2001）は、医師や弁護士などといった専門職（Profession）の特色は、3点になるとしている。

第1に、学術理論体系と長期修練機関による専門性を有するとした。この専門性により、クライアント等に対する権威性を持つ。第2に、患者情報の“守秘義務”の順守から生じる公共性を有するとした。この公共性は、専門職として、社会的に容認されることで、得られる独自のライセンスであるとした。第3に、医師同士の医師会結成などの自律性が確保されていることを挙げた。この医師会には、内部規則による自治や医師全体の質を高めるための生涯研修があるとした。こうした組織の在り方は、自己完結性を有しているといえ、専門性の一形態であると考えられる。

この医師の専門性は、権威性については、個人内在型専門性であるが、他の公共性や自己完結性については、組織改善志向型専門性に属すると判断できる。

また、中野（2001）によれば、医師の専門職化の傾向として、次の3点が挙げられている。

第1に、学会の「専門医制」（学会認定医制度協議会・日本医学会・日本医師会）の導入。

第2に、専門医制度の希少価値担保のための「認定医」、「専門医」、「指導医」等の呼称の新設。第3に、細分化（従来の医療系学会）と総合性への回帰（開業医を中心とした学会）の併存が挙げられる。

さらに、大賀・高野・船井・小松・徳田（2022）で、思考発話法は、タスクを課されたときに考えていることや行動の理由をリアルタイムで発話する方法と定義されている。

こうしたタスクを課された時に、考えや行動を発話することにより、自身の考えや行動

を省察する思考発話法は、反省的实践者とも類似する他に、後述するHENK G SCHMIDT・REMY MJPRIKERS（2007）の研究にもあるように、医師自身の専門性を向上に資するものであるとされている。

そして、国外の研究では、HENK G SCHMIDT・REMY MJPRIKERS（2007）やPellegrino, E. D.（2002）が挙げられる。

HENK G SCHMIDT & REMY MJPRIKERS（2007）によれば、医師の専門性の形成には、生物医学（biomedical knowledge）と臨床科学（clinical knowledge）の統合があるとした⁸⁾。これにより、医師は、医学の知見と臨床の経験を統合して、実際の医療にあたっているとした。また、生物医学的知識が、実際の医療の実施において重要な役割を果たしていると主張している。

そして、HENK G SCHMIDT & REMY MJPRIKERS（2007）によれば、医学生 of 初期段階では、症例を確認した際に、生物医学的知識に基づいた論理的な説明を行う場合が多い一方で、現職医師においては、臨床経験に基づいた対処を行うとした。

しかし、この現職医師の臨床経験にも、生物医学的知識が文脈に応じ、「イルネス スクリプト」⁹⁾として生成され、“カプセル化”することによって、必要に応じて適応されているとした。この場合の“カプセル化”とは、いわゆる統合知化を指す。この統合知化には、思考発話法が有効であると主張した。

つまり、現職医師の症例に関する知識概念は、理論的な生物医学的知識と実際の臨床科学的な知識が統合されて、理解・運用されているとした。また、こうした統合的な知見は、有効条件（治療の効果の高さ）を判別できる状況にあるか否かにより、その精度が変化するとしている。

このことから、HENK G SCHMIDT・REMY MJPRIKERS（2007）は、理論的な生物医学的知識と実際の臨床科学的な知見を

統合する統合教育 (integrated teaching) の重要性を主張した。

一方で、Pellegrino, E. D. (2002) は、現代社会の多くの職業は、「専門職」という呼称を主張するとした。そのうえで、従来は、教育の幅広さと、人間の根本的な欲求を満たす重要性から、「専門職」が“学問的職業”と呼ばれてきた。具体的には、医学、法学、聖職、軍隊などの学問的職業も、「専門職」という特別な地位を享受してきたと主張した。

さらに、Pellegrino, E. D. (2002) は、医師といった従来から主張されている専門職の特徴として、利他主義的な対応を取り、私利私欲を抑制することが特徴であるとしている。特に、医学、聖職、法学、教職においては、この特徴が際立たせられて、社会と共有されているとしている。

そして、Pellegrino, E. D. (2002) において、“Profession” とは、その語源から、公に何かを宣言することを意味するとした。この語源に基づけば、“Profession” の本質は、この“Profession” という行為、ある宣言した事項に関する理想に対する約束、コミットメント、献身とした。一方で、“Professionalism” とは、同じ専門職に属する他のメンバーに対する疑いの余地のない忠誠心、資格に基づくある種の排他性やエリート主義、集団に共通する肩書きや自己利益への関心などを指すとした。また、“Professionalism” は、より歪んだ形で、イデオロギーやギルドの象徴となる。具体的には、専門職組織の自己弁護的、報復的、官僚的な行動として、表せるとした。

この“Profession” と “Professionalism” の差異から、Pellegrino, E. D. (2002) は、“Profession” の側面に着目し、専門性と倫理観、モラルについて、歴史学的な観点から分析した。そして、医師としての倫理をどのように、教育するかについて、模範となる人物の存在であるが、医療倫理や人文科学の科目における内省活動を促進するといった付随

的な教育努力も医師を形成する可能性があるとした。

HENK G SCHMIDT・REMY MJPRIKERS (2007) は、個人内在型専門性、Pellegrino, E. D. (2002) は、組織改善志向型専門性を志向しているといえよう。しかし、後者については、最終的には個人の運用に係ってくるという点を鑑みると個人内在型専門性との統合をも企図していると言える。

2-3. 保育士の専門性に関する先行研究

保育所保育指針において、保育士の専門性に関する規定を参照すると、次の項目が専門性に関する項目として抽出される。具体的には、倫理観、専門的知識、専門的技術の三項目である。そして、保育士は、児童福祉法改正により国家資格化した一方、医師とは異なり、“業務独占資格”ではなく、“名称独占資格”である¹⁰⁾。

ここでは、医師と同様に専門性形成の過程や変容、在り方に関する先行研究を中心に検討する。保育士の専門性に関する研究としては、小笠原・野崎・大坪・崎村・木本・崎村・湯山・石井 (2017) の保育士の専門性に関する調査や大津 (2019) の研究が挙げられる。

小笠原ら (2017) の行った、保育士を対象とした、保育士の専門性に関する記述式調査によれば、保育士の専門性は、以下のカテゴリーに集約されるとした。また、保育士は、他の専門職と比較した際に、業務独占性に乏しいとし、あくまでも一般人よりも専門的知識を持ち得ている証明であると指摘した。なお、保育士の専門性に関するカテゴリーとしては、Table1のような10項目となっているとした。

Table 1 保育士の専門性のカテゴリー	
1. 発達理解、子ども理解	2. 保育技術
3. 保護者対応	4. 人間性、保育に対する姿勢・意欲
5. 保育計画の立案・保育目標の設定	6. 危機管理
7. 職員間の連携、職場の人間関係	8. その他
9. 障害児保育	10. 地域との関わり
出典：小笠原・野崎・大坪・崎村・木本・崎村・湯山・石井（2017）より作成	

また、大津（2019）では、保育士の専門性について、全国保育士協議会の行った調査結果から、基礎力（社会人としてのマナーなど）、態度（愛情や使命感など）、知識・技能（発達理解や保育に関する基礎的知識）の3要素を挙げた。また、専門性の育成には、保育現場で5年程度（項目によっては、10年程度）かけて育成されるものであると示している。しかし、多忙化等による保育の質の低下が危惧されていると指摘している。

そして、大津（2019）においては、保育士養成校におけるカリキュラム拡大による専門性の拡大や、介護職との統合に伴う専門性の範囲の不明確化が促進されると危惧していた。また、施設保育士¹¹⁾のような多様な施設での貢献が期待されているとしている。

このような保育士の専門性に関する研究では、専門性の構成要素に関する研究やその専門性が、保育現場等で涵養される可能性が主張されている。

こうした保育士の専門性をみると、基本的には、個人内在型専門性といえる。この点については、一部に、組織改善志向型専門性を含む教員や、個人内在型専門性と組織改善志向型専門性を統合することを企図する医師とは、大きく差があると言える。

2-4. 各専門職における専門性のモデルの提示

医師の専門性としては、科学的知見と実際の医療経験を統合し、高い専門的な知見と技量を維持・向上させることが重視されている。この点から、医師の専門性は、個人内在型専門性を機軸としているといえよう。しかし、その専門性は、思考発話法によるそして、先行研究で指摘されている通り、医師の専門性を担保しているのは、医師同士による自治制、患者への権威性、生涯研修に伴う自己完結性である。

例えば、日本では、各学会の認定医制度における研修などに注力することで、技術の使用依拠することで生じる「瑣末技術主義」を回避し、統合知を形成することを求めていることが挙げられよう。

こうした医師の専門性は、Figure2のような“カプセル化”され、統合的に運用されていると考えられる。また、中野（2001）の研究でも指摘されていたとおり、医師には、自治制、権威性、自己完結性があり、それが基盤となり、専門性を担保しているといえよう。

一方で、保育士については、保育所保育指針における、倫理観を基盤とした保育に関する専門的な知識・技能（専門知識等）という目標で規定がなされている。そして、それら専門知識等は、社会福祉の専門職公務員、またはそれに準ずる立場としてふさわしいものとして、保育学等の科学的知見に裏付けられている。また、保育所保育指針においては、専門性の形態が個人内在型専門性に関する記述と、組織改善志向型の専門性が、共存しており、状況に応じた運用がなされている。また、その専門性を支えているのは、保育所保育指針に記述されている専門的知識、専門的技能、及び、倫理観であると考えられる。

こうした養護と保育の関係については、議論がなされている。しかし、少なくとも、我が国の保育士の実運用という観点から、

Figure3のように統合されて運用されていると思われる。

そして、教員は、我が国の公教育（初等から中等教育）における教員は、専門性の理論研究は、充実しており、中央教育審議会での実運用化にあたっての指針が長年に渡って、打ち出されている。

一方で、日本の社会の中で、教員が専門職として認識されにくい、あるいは、その専門職としての認識が弱いという側面¹²⁾の背景には、教育現場における“専門性”が、各教科の知識を活用した授業の実施が主たるものとなっていることや、師範像といった我が国が明治期以来幾度かの“教員”における権威性に対する危機¹³⁾を乗り越えた先にある社会から尊敬を受ける教師としての在り方が根底にあると考えられる。

だが、こうした教科指導の専門的技能、師範像の両者が、教員という職種を“専門職”と認識させることがある。この認識に基づけば、教員の専門性は、教科指導の専門像と師範像に影響を土台に成立している可能性がある。故に、実際の教育現場においては、教育学（教科教育学を除く）という領域との統合的な知的運用に関して、重要性は低いと想定していることが考えられる。そのため、政策的な議論においては、理論と実践の往還という概念が現出していると考えられる。

ここで、本稿では、教員の専門性の形成について、以下のような仮説を示したい。一般的に、教員の専門性は、個人内在型専門性—教員の場合は、各教員の力量や教員としてのあり方—に関する側面と、組織改善志向型専門性—教員の場合には、学び続ける教員像—が混在して、理解されている可能性がある¹⁴⁾。そして、その根底には、師範像や教科指導の専門家像を期待する社会的背景があると考えられる。

さらに、先行研究をふまえれば、教員の専門性の形態は、森山ら（2024）における個人

内在型専門性、今津（2017）の組織改善志向型専門性に個人内在型専門性が内包されている形態、佐藤（2015）のような両者が混在している形態が挙げられる。こうした個人内在型と組織改善志向型の併存は、保育士と同様に状況により、その専門性の形態の比重が変化すると考えられる。このような専門性の比重の変化は、教員の学びの形態によって、変化が促されることが考えられる。そして、教師と教員の概念で、教員としての専門性が捉えられている原因としては、医師と同様に権威性の存在が挙げられる。教員の専門性を支える権威性の1つに、日本の社会においては、師範像という概念が考えられる。そして、師範像は、中央教育審議会の答申にある「教師は授業で勝負」という記述があるように、科学的な知見と実際の指導能力が統合された教科指導の専門的技能と相互関係にあると考えられる。

こうした教員の専門性の段階及び発達段階過程と、師範像等の教員の専門性を支える権威性を示したものが、Figure4となる。

Figure4の下部にあるものが、教員の専門性を支える概念であり、師範像と教科指導の専門性に分かれる。師範像は、唐澤（1955）などで指摘されている通り、教員を“教師”として尊敬するものであり、師範学校などを通じて、我が国の社会に浸透した“教師像”を通して、教員を捉えたものである。さらに、現代の教育においては、生徒指導において、「先生は、よくない思うから、なおしたほうがいい」という指導などでも、教員 - 児童生徒間での権威性を無意識的に誇示する際の「先生」という言葉にも、こうした師範像は内包されていると考えられる。

しかし、師範像は、時代により、その権威性が低下する場合もあり、現状の教員不足もこうした権威性の低下の影響を受けたものであると考えられる。

一方で、教科指導の専門性は、学制の施行

から学校教育法に至るまで、教育を施すという学校の業務の根幹である担う教員が、他の公務員とも異なる教科に関する科学と指導法に基づいた教員のアイデンティティとなる専門的技能である。そして、この専門性は、後述する教職の専門性の根幹をなすものである。

また、図中の中央にあるものが、教員の専門性群となっている。教員の専門性は、本稿冒頭でも定義したように、「公教育を実施する際に求められる教員・教員集団の教育学を含む臨床的な知見」とであるとした。この教育学的な知見を基礎として、教員の専門職性が発揮される。教員の専門職性は、「教職の専門性を基礎とした実践的指導力と、専門家との協働などを前提とした教育公務員に求められる組織人としての実務能力」である。そして、教職の専門性は、「教科指導を通じた知識・技能の指導と児童生徒の発達段階に応じた指導を行う教員固有の技量、及び、教育公務員として求められる資質能力」と定義されており、教員の専門職性の基礎になっている、各教員個人単位の基礎的な資質能力といえる。

このような専門性の発展は、Fred Korthagen (2010) の主張する“教師”の専門性の形成段階のモデルを参照して、作成したものが、Figure4の専門性が外周にある専門性発達の学習・発達の段階モデルである。

この専門性発達の学びの開始には、各教員の教育実践を行う「実践」の段階がある。この「実践」から、“課題発見”を通じて、「経験知」を形成する。この「経験知」という概念は、Fred Korthagen (2010) などの専門性形成の概念に抜けている概念であり、各教員の理論知とは言えずとも、各教員の“経験”から、独自の教育現場の分析眼を形づくる。この教員の経験から生じる分析眼たる「経験知」が、学術と現場の視点の違いを形成しているといえよう。また、この“課題発見”については、Fred Korthagen (2010) 等の研究にある、ゲシュタルト化のように、

理論づけや抽象化以前にあると考えている。

さらに、「経験知」から、“省察”を繰り返す過程で、ゲシュタルト化が起り、「体系化・理論化」（教育学の知見との関連付け）が起り、今津（2017）の研究で指摘されている、「感性」（直感・統合知）という状態に至る。今津（2017）によれば、「感性」とは、ある具体的な状況に対して、その本質を総合的に掴み、実践する反応力である。しかし、この感性は、ある種無意識下のブラックボックスで行われる専門知である。こうした専門知をメタ的に認識し、教員が実践を行う状況に至るには、「感性」で培った教育的知見を顕在化させる必要がある。

この「感性」（統合知）で培った教育的知見を、各教員の意識において、メタ的認識し、表層意識に、顕在化させ、実践に転用することを、本稿では“実践化”と定義する。つまり、“実践化”とは、「実践」を改善するために、教員が行う“感性”のメタ認知と顕在化の過程といえる。「感性」を実践化する例としては、研究授業が挙げられる。研究授業においては、平時は、「感性」で行う指導を、指導案という形で、言語化（顕在化）させると共に、事前授業や学年での協議、本時の研究授業で、「実践知」をもとに実践する。こうした研究授業を実施するにあたっての一連の過程を通じて、当該教員は、「感性」と「実践知」を認識しつつ、実践の改善を図っている。

このような教員の専門性の知に係る側面の学習・発達は、次のような教員の専門性群と関係性を有していることが考えられる。

まず、「実践」から「経験知」にかけての専門性の学習・発達には、教職の専門性がその基礎知見にあり、両者の相互的な関係性を有すると考えられる。加えて、「経験知」以降の省察から「実践知」にかけての専門性の学習・発達には、教員の専門性が基礎的知見となる。さらに、これらの専門性の実践を支

えるのが、教員の専門職性といえる。

このように、教員の専門性というものは、省察的な学習過程を経て、教育学の科学的知

見と実践知を統合させながら、発達しているという可能性を提示する。

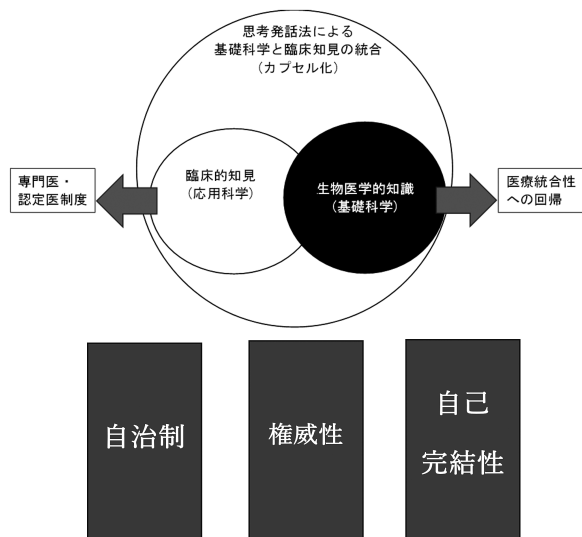


Figure2：医師の専門性モデル
出典：筆者作成

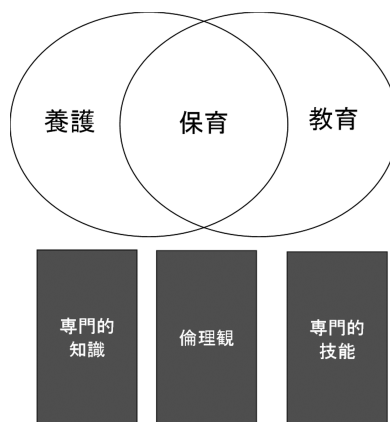


Figure3：保育士の専門性モデル
出典：筆者作成

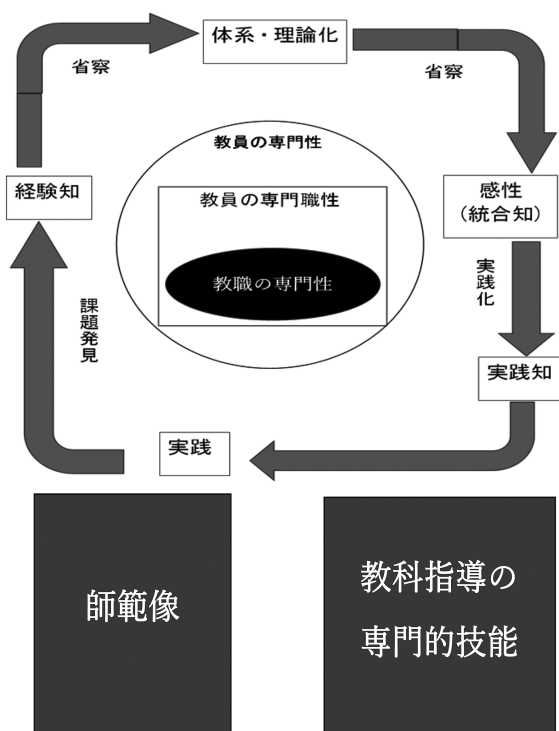


Figure4：教員の専門性形成モデル
出典：大西（2023）をもとに、筆者作成

3. 医師・保育士と教員の専門性の比較

前章までに、各専門性の特徴やその専門性の形態に関する議論を概観した。また、各専門性のモデル化を実施することで、比較に際しての前提条件を整備した。その中でも、各専門性に共通するものは、専門的スキルを“社会から期待されて”おり、その期待に応える結果、専門職として、社会に認知されることが必要である、ということだ。例えば、医師であれば公共性、保育士であれば倫理観、教員であれば師範像というように、各職種で期待されている価値観・モラルがある。

一方で、各専門性が有する知の形態や専門性像の形態については、不明瞭な場合もある。

例えば、教員の専門性は、教育活動や教育に係る知見に関して、具体的な規定がなされているものの、教育学理論と教育現場での実践を統合的な運用を促進する概念が欠如する場合もある（東京都教育委員会，2023）。一方で、保育士は、養護と教育の統合運用を規定している。しかしながら、両者ともに、各現場での専門性の涵養を前提としつつ、学術領域との統合知形成に向けた研修等の在り方が委ねられていることも共通している。

一方で、医師は、業務独占型国家資格かつ自律性が高いため、各人の専門性の涵養と、組織改善志向型専門性に繋がる可能性が示唆された。また、医師の専門性の内容も、教育界で指摘されているほど、単なる専門的知識・技能に留まらず、倫理等の幅広い専門性の範囲を有することが明らかになった。

このような差異から、教員の専門性の特徴は、名称独占資格的な側面を有しつつ、個人内在型専門性と組織改善志向型専門性を、専門性の形成・学習段階によって、可変的に比重を変えて、運用される独自の専門性であるといえよう。

4. 終章

本稿では、医療・保育といった専門性と、

教員の専門性の差異を比較し、教員の専門性の特性を探ることを目的として、研究を行った。

本研究では、教員の専門性のモデル提示したものの、実際の教育現場での運用状況の可視化や量的調査を通じた教員の専門性のライフステージに応じた専門性状況の可変性—特に、個人内在型専門性と組織改善志向型専門性の可変性—については、追加で調査を行う必要がある。加えて、こうした教員の師範像などの教員の専門性を支持する概念についての国際比較を行う必要がある。

注釈

- 1) NHK 鳥取 NEWS WEB (2024) 教員採用試験合格の半数以上が採用辞退 鳥取県 (2024/06/28付)
<https://www3.nhk.or.jp/lnews/tottori/20240628/4040018024.html>
 (2024/09/08最終閲覧)
- 2) さいたま市教育委員会事務局 (2023) 令和6年度採用さいたま市立学校教員用選考試験選考方針・試験内容について 01 選考方針
https://www.city.saitama.lg.jp/006/001/001/002/p099545_d/fil/01-senkouhousinn.pdf (2024/09/08最終閲覧)
- 3) Yahoo! JAPAN ニュース 教員に「哲学」は必要ない、教科を教える「実技」さえあればいい、ということなのだろうか？ (2024/08/08付)
<https://news.yahoo.co.jp/expert/articles/5868b5115ae71cb21aa9bb9b714c6614e8c55a39> (2024/09/08最終閲覧)
- 4) 教育新聞 教員試験の「教職専門」廃止「一喜一憂することでない」(2023/08/02付)
<https://www.kyobun.co.jp/article/2024080203> (2024/09/08最終閲覧)
- 5) 大西 (2023) などの拙稿では、教員の専門性を、「教員や教員集団に求められる

職能等」としていた。しかし、筆者自身の現場経験や現職教員との共同研究から、より教育現場での還元と、教育科学（教育学）と教育実践の統合の重要性を痛感した。こうした定義の前提にある志向性の変化から、現職の教員が行うことを企図して、より明示的な定義に改定した。なお、本定義の作成にあたっては、今津（2017）や別惣・渡邊（2012）などの先行研究を参酌した。

- 6) 本稿では、教員を「初等中等教育における教育公務員」として、校長以下すべての教育職員（非正規の非常勤講師）を含むものとする。また、教師については、今津（2017）及び大西（2022）を参酌し、「高潔な人格と教えることに関して、卓越的な能力を持つ教員の理想像」と定義する。このような教員と教師の差異を明確にする理由は、教育公務員として、“専門職公務員”たる教員と、“師範像に影響を受けた理想的な教員像”である“教師”を区別しておくことにより、教員が行うべき業務と専門性を明確にすることを意図している。
- 7) 文部科学省（2002）教員免許状の総合化・弾力化（2024/09/08最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/020801c.htm#1_
- 8) ここでの“生物医学”とは、医師に求められる基礎的な科学知識や知見のことを指し、“臨床科学”は、実際の医療現場での臨床的な知見・経験を指す。
- 9) 藤沼康樹（2023）イルネスクリプトと臨床能力，総合診療33（5），507.
- 10) e-GOV 法令検索 児童福祉法 第18条の4
https://laws.e-gov.go.jp/law/322AC0000000164#Mp-Ch_1-Se_7
（2024/09/08最終閲覧）
- 11) 児童養護施設等の、保育所以外で就業す

る保育士を指す。

- 12) 油井原均（2001）「でもしか教師」言説の分析—教師像をめぐる議論に関する事例研究—，日本教師教育学会年報 10，82-91.
- 13) 唐澤富太郎（1955）教師の歴史，7-9，13-23，55-67，91-96，145-151，164-181，188-202，209-215，株式会社創文社.
- 14) 横浜国立大学 教職大学院HP 教職大学院の目的 3. 新教職大学院で養成しようとする教員像
<https://pste.ynu.ac.jp/about/outline/>
（2024/09/08最終閲覧）

参考文献一覧

- HENK G SCHMIDT &
REMY MJPRIKERS（2007）How expertise develops in medicine: knowledge encapsulation and illness script formation, Medical education, 41（12），1133-1139.
- Pellegrino, E. D.（2002）Professionalism, profession and the virtues of the good physician. Mt Sinai J Med, 69（6），378-384.
- Fred Korthagen 編著 武田信子監訳（2010）教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティックアプローチ—，53-61，191-238，株式会社 学文社.
- 秋田喜代美・佐藤学（2001）専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える，211-225，株式会社ゆるみ出版.
- 安藤知子（2016）「チーム学校」による教育行政・学校の葛藤と教師役割の変容，日本教育行政学会年報（42），233-237.
- 池田進一・手嶋将博・大西健介（2022）教職志望者の学生に対する「教職の専門性」の意識調査，文教大学大学院教育学研究科 Journal of Educational Studies Vol.14（2），5-10.

- 一般社団法人 日本専門医機構HP 専門医の方 専門医の認定や更新、講習会や研修などの情報
<https://jmsb.or.jp/senmoni/#an02>
(2024/09/08最終閲覧)
- 今津孝次郎 (2017) 新版 変動社会の教師教育, 46-65, 330-334, 一般財団法人 名古屋大学出版会.
- 岩田康之 (2018) 日本の教師教育政策と「理論と実践の往還」: 教師教育の立場から, 日本教育学会大会研究発表要項, 77, 213-214.
- 大賀久美・高野順・船井孝・小松剛・徳田和彦 (2022) 医療従事者によるユーザビリティテストにおける「思考発話法」と「インパクト分析」の有効性の検証, 人間工学58 (1), 3-10.
- 大津泰子 (2019) 保育士の専門性と社会的地位に関する一考察, 近畿大学九州短期大学研究紀要 (49), 20-36.
- 大西健介・手嶋將博 (2022) 「教員の専門性」の育成状況に関する調査研究—教員養成課程に着目して— 教育研究所紀要 (31), 47-58.
- 大西健介・手嶋將博 (2022) 「教職」の専門性についての一考察—「教員」の専門性と「教職」の専門性の関係を手掛かりにして—, 文教大学大学院教育学研究科 Journal of Educational Studies Vol.14 (2), 27-32.
- 大西健介 (2023) 教師と教員の差異についての研究—師範像に影響を受ける教員の専門性—, 文教大学大学院教育学研究科 Journal of Educational Studies Vol.16 (1), 15-23
- 小笠原文孝・野崎秀正・大坪祥子・崎村英樹・木本一成・崎村康史・潟山樹里・石井薫 (2017) 保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考, 保育科学研究 (8), 84-92.
- 唐澤富太郎 (1955) 教師の歴史, 216-262, 株式会社創文社.
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説, 14-18, 株式会社 フレーベル館.
- 榊原剛 (2024) 保育士の専門性の高度化に向けた養成教育のあり方に関する研究 (第1報) 保育士の社会的地位と施設保育士としての学修の視点から, 名古屋女子大学紀要 (70), 85-98.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグラウンドデザイン, 37-, 68, 株式会社 岩波書店.
- 全国保育士会HP 保育士の仕事について
<https://www.zhoikushikai.com/osigoto/index.html> (2024/8/9最終閲覧)
- 全国保育協議会HP 全国保育協議会とは
<https://www.zenhokyo.gr.jp/aboutus/>
(2024/8/9最終閲覧)
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について.
- 東京都教育委員会 (2023) 学び続けよう、次代を担う子供のために—令和5年度東京都教員研修計画—, 1-8.
- 中野進 (2001) 専門職医師の変容 保健医療社会学論集 (12), 9-13.
- 別惣淳二・渡邊隆信 (2012) 国立大学法人兵庫教育大学教育実践叢書 1 教員養成スタンダードに基づく教員の質の保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築, 30-83.
- 森山潤・山中一英・別惣淳二・永田智子・岡村章司・川上泰彦・掛川淳一・守山勝・松田充・石野秀明・清水優菜・吉水裕也・須田康之 (2024) 兵庫教育大学における「学び続ける教師」の育成を目指した新しい教員養成スタンダードの開発, 兵庫教育大学研究紀要 64, 37-49.

