

保護者および同僚との関係における教師の専門性 — インタビューに基づく事例研究 —

大日方 真 史

Teacher Professionalism in the Relationship with Parents and Colleagues — Case Study based on Interviews —

Masafumi OBINATA

要 旨

本稿は、保護者および同僚との関係における教師の専門性を、①教室実践における教師の専門性、②保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性、③同僚間関係形成を方向づける教師の専門性という3点に設定したうえで、それらの特質を捉えることを試みたものである。方法としては、ある小学校教師の実践事例を取り上げ、教師本人のほか、複数の保護者と同僚を対象にインタビュー調査を行った。その結果、事例に即して、①から③の各専門性の所在と内実、およびそれら相互の関連が明らかになった。

1. はじめに

問題の所在と本稿の課題

教師の専門性とは、学校教育の実際の現場において、各教師に固有の教育実践を通じて具現化されるものである。また、当の実践に対する自他の意味づけに即して認識されるものでもある。では、誰によって、何が、いかに、教師の専門性の内実とみなされるのであろうか。本稿では、教師の専門性を認識する主体として、同僚と保護者とに着目する。保護者との関係において、また、同僚との関係において、教師の専門性がいかに位置づけられ、捉えられるのかを探るのである。保護者と同僚の両方に焦点をあてる理由は、次の3点である。

第1に、同僚間関係のみならず保護者との関係を視野に入れた学習共同体の構想が示されているにもかかわらず、保護者の位置づけに関する議論が十分に展開されていないからである。教師の専門性に関する研究における今日的な課題の一つの焦点は、学習共同体に位置づけた教師の専門性の追求にある。この学習共同体に関連する有力な議論には、同僚間の協働的实践と学び合いの意義に加え、保護者と教師間の協働と学び合いの意義や、保護者を共同体に含みこむ意義を提示するものがある。例えば、ハーグリーブスは、「知識社会において重要なのは、保護者が学校における学

び合う網の目の一部となることであり、教師たちがこのような広がりのある学び合う協力関係を受け容れ、自らの専門職性に含まれる意味を拡張させていくことである」と指摘している¹。また、センゲらは、学校を「生きたシステム」として取り扱うならば、「学校を形成する人々（教員、生徒、保護者）を一つのコミュニティと見なし、健全なコミュニティを築くために友人や家族やさまざまな異なる機関を結ぶ社会関係のウェブ（クモの巣）に教育を再統合しはじめる」となると指摘している²。

ただし、ハーグリーブスは、「教師たちが同僚とともに学び合うコミュニティを発展させようと大きく歩みを進めている一方で、保護者とはそれほど意味ある関係を築けていない³」とも指摘している。この指摘にみられるように、学習共同体の形成を展望する実践において、保護者との関係が十分に主題化されているとはいえない。同様の傾向は、日本の学校を対象にした教師の専門性に関する研究においてもみられる。すなわち、同僚間の協働的实践と学習に関する重要な知見が教師教育研究に蓄積されてきている一方で⁴、保護者との関係を組み込む研究の展開は不十分である。

しかしながら、周知のとおり、保護者との関係形成は、日本の教師にとって、今日特に重要な実践上の課題となっており⁵、保護者は、教師の専門性と、教師の地位を意味する「専門職性」とをあわせて問題化さ

せる存在になっている⁶。また、保護者の学校参加に向けた制度も展開されてきており、この意味でも教師たちと保護者たちの間にいかなる関係を形成しうるかは、不可避の課題となっている。

以上の状況をふまえれば、教師の専門性の問題を同僚間の関係にとどめず、保護者を含む一連の関係に位置づけて捉えたうえで、その専門性の内実や性質を追求する必要がある。

第2に、保護者の学校参加との関連において、学校教育の専門家としての教師の位置づけが課題になるからである。それがいかなる課題であるかを示すのは、次の2つの議論である。まず、「学校のガバナンス改革」の一端として学校運営協議会に「非教職の住民・保護者」が位置づけられ、重要事項の意思決定へのそうした主体の参画が正当化された点を捉え、「非教職のステークホルダーを学校経営の正当アクターに位置づけるガバナンス改革は、学校組織における教職の位置を相対的に劣位化している」とする議論(傍点原文)である⁷。学校的意思決定に保護者が参加するという条件下では、教師の位置が低下するとの把握である。この指摘をふまえれば、教師の専門性の十全な確保という点から見れば、教師と保護者とは、同一の共同体や一連の関係に容易にも無条件にも含みうるものではないということになる。

一方、保護者の学校参加の過程で教師の専門性が保護者に対して提示されることにより、教師の専門職性が確定されていくという可能性を示唆する議論もある⁸。この議論のように、教師の専門性と保護者との間に接点を形成することとして保護者の学校参加が成立するならば、保護者の学校参加を教師の地位低下の要因としてのみ捉える必要はなくなるはずである。

当然ながら、教師の専門性を課題にする観点から望ましいのは、後者の議論の妥当性が確認されることであろう。それは可能であろうか。

第3に、同僚間の協働と学び合いの追求という脈絡においても、保護者の学校参加の追求という脈絡においても、インフォーマルな場や日常的な関係に焦点をあてる必要がある、という共通点があるからである。同僚間の関係についていえば、日本の教師教育研究においては、日常的で自然発生的な同僚間の交流に焦点化する研究⁹ではなく、校内授業研究会等の、フォーマルなシステムや、それに由来する関係を取り上げるものが主流である。しかし、「職場の雰囲気や人間関係」は、「インフォーマルな要素の強いものであるが、個々の教師における日常の教職生活・教育実践のあり方に基底部分で大きな影響を及ぼす」ものであり¹⁰、インフォーマルな、あるいは日常的な同僚間関係への着目も必要である。

保護者の学校参加に関しては、協議会やPTA等のフォーマルな制度に焦点が当てられる傾向にあるが、そうした制度ゆえに生じる保護者間の抑圧・排除の危険を回避するために、インフォーマルな参加の意義を指摘する議論がある¹¹。また、教師が日常的に発行する学級通信を通じて、教師と保護者たちの間に日常的な関係形成が促される可能性を示す議論もある¹²。

教師の教育実践は、同僚や保護者との間のインフォーマルな関係からの一定の影響を受けながら、日常的に展開されるわけであるから、教師の専門性を保護者や同僚との関係に位置づけて捉える際には、そうしたインフォーマルな関係や日常的な関係に着目する必要があるということになる。

ところで、本稿で追求する教師の専門性としては、教室実践における専門性のほかに、関係形成に向けて働きかける専門性を想定する必要がある。すなわち、保護者との間の関係形成を方向づける専門性と、同僚間の関係形成を方向づける専門性である¹³。同僚や保護者との関係という教室外の関係を実践と研究の対象に含めるとすれば、教師の専門性もまた、教室内に限定されえないはずなのである。

以上をふまえ、本稿の課題は、同僚および保護者との関係における、次の①から③の教師の専門性がいかなるものか、インフォーマルな、また日常的な関係に主な焦点をあてて探ることに設定される。すなわち、①教室実践における教師の専門性、②保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性、③同僚間の関係形成を方向づける教師の専門性、である。探究に際しては、①から③の間の連関を捉えることも、試みることにしたい。

研究方法

本稿では、小学校教師である西間木紀彰の実践事例を分析と考察の対象として取り上げる。西間木は、2016年度に教職12年目を迎える男性教師である。2014年度までは東京都の、2015年度からは福井県の公立小学校に勤務している。

研究方法は、次の(1)から(3)である。

- (1) 西間木本人に対するインタビュー調査(2010年3月、同年12月に実施)と西間木の記した実践記録¹⁴から、実践者の視点に即して当該実践の特質を明らかにする。
- (2) 西間木が担任する子どもの保護者に対するインタビュー調査から、保護者との関係における西間木の教師としての専門性(前述の①、②)の特質を明らかにする。
- (3) 西間木の同僚教師に対するインタビュー調査から、同僚との関係における西間木の教師としての専門性

(前述の①、②、③)の特質を明らかにする。

上記の(1)から(3)のインタビューは、いずれも対象者の許可をえて録音し、トランスクリプトを作成した。保護者および同僚を対象にした(2)と(3)の調査の詳細は、表1のとおりである。

表1 保護者および同僚対象のインタビュー調査詳細

対象者	実施年月	対象者の属性 (調査時点)	形式	
保護者	関口さん、 鳥井さん、 三田さん、 滝口さん、 内田さん、 山岸さん	いずれも、西間木が担任する6年生の学級(5年生から持ち上がり)の子どもの母親。うち、関口さん、鳥井さん、三田さん、滝口さんの子どもは、2年生時にも西間木が担任。	グループ	
	野村さん	a)2014年5月 b)2014年10月 c)2015年3月	西間木が担任する4年生の学級(3年生から持ち上がり)の子どもの母親。	個別
	藤井さん	a)2014年5月 b)2014年10月 c)2015年3月	同上	個別
	永島さん	a)2014年5月 b)2014年10月 c)2015年3月	同上	個別
同僚	木下先生	2010年12月	教職5年未満の、西間木の初任校での同僚。	個別
	森中先生	2010年12月	同上	個別
	岡本先生、 石井先生	2016年3月	いずれも教職10年未満の、西間木の勤務2校目(2013年度、2014年度)での同僚。	グループ

なお、保護者と同僚の調査対象者名は、いずれも仮名である。対象者の選定は、西間木の紹介による。インタビューの時間は、約60分間～約120分間である。インタビューの内容は、保護者対象の調査では、学級や学級通信について等、同僚対象の調査では、西間木との交流について等である。保護者3名への個別インタビューは3回実施しており(a～c)、引用時にはいずれの回かをあわせて示す(例：野村a)。ただし、上記3名への個別インタビューには、本稿への引用がない回もある。また、集団インタビューの対象である保護者6名には、本稿には発言を引用しない者も含まれている。

以下、西間木実践の特質を示したうえで、保護者との関係における西間木の教師としての専門性と、同僚

との関係における西間木の教師としての専門性がいかなるものかを明らかにし、それをふまえて考察を加えることにする。

2. 対象とする実践の特質

西間木は、「フレネ教育」の影響を受け、個別化・協働化の実践スタイルを採用している。また、そのスタイルを追求するうえで、「詩の暗誦」を核に据えている¹⁵。それを端的に示すのは、実践記録における次の西間木の言葉である。

個の学びを充実させ、そこから協働の学びを編み合わせていくということを、私の学級の基調としている。／詩の暗誦ももちろん個の学びから協働の学びを創り出す手段の一つでもある

また、西間木は、学級通信『たいまつ』をほぼ日刊で発行しており、これを、担任する学級の保護者のほか、同僚にも配布している。

西間木は、この『たいまつ』を通じて、保護者に対して、「やってることを伝えて、子どもたちの変化とかも」伝えられるようになったと語っている(インタビュー、2010年3月)。

また、保護者からの反応について、次のように述べている(インタビュー、2010年12月)。

コメント話してくれる親もいて。(略)子どもの様子がわかるっていうのと、毎日出るから学校の様子がわかっていってっていうのと、あとは、自分の子だけじゃなくて、周りの子のことがわかる

また、同僚からの反応については、実践記録に次のように記している。

教師が子どもにイニシアティブを渡し、子どもが楽しみながらも成長し学んでいく様子を毎回楽しみに読んで下さる先生もいる。その都度感想をくれ、実践の話に広がることもある

西間木は教室において子どもたちといかなる実践が展開されたかを伝えることができる媒体として学級通信『たいまつ』を捉えており、これが保護者にも同僚にも確かに受容されているということ自身を確認している。保護者との間にも、同僚との間にも、『たいまつ』を媒介にした関係が形成されている。こうした関係の意義に関する西間木の認識がいかなるものであ

るかは、実践記録における次の記述にうかがえる。

教師がいくら実践の意味を考えても、それが独りよがりもの^マになっては意味がない。親、ときには同僚と（略）個別化・協働化するスタイルにすることの意味、それによって変わる子どもの姿を共有していくことが必要である

西間木は、保護者との関係も、同僚との関係も、教室における実践の意味が共有される関係である必要があると考えているという。保護者および同僚との間で、実践の意味の共有という明確な意図をもって、学級通信『たいまつ』は発行・配布されているのである。

3. 保護者との関係における専門性

保護者との関係における西間木の教師としての専門性としては、教室実践における専門性と、保護者との関係形成を方向づける専門性を見出すことが可能である。前者は、学級通信を介して、また、参観を介して、保護者に認識されるものである。また、後者は、学級通信の発行において、またその他の場面において見出されるものである。それらが具体的にいかなるものか、インタビューデータから引用しながら、紹介していくことにする。

なお、以下、本稿では、インタビューデータからの引用に際して、対象者間において特に対立する見解が示されていない場合には、同様の発言が複数の対象者からあっても、当該の全発言を引用することはせず、そのいくつかを例示することにする。

教室実践における専門性 — 学級通信を介して

インタビューにおける保護者たちの次のような語りからは、西間木の学級通信『たいまつ』を読むことによって、教室実践の内実の一端が受容されていることがわかる。

鳥井：〔クラスで子どもたちが：筆者補足〕認め合っている状況を、『たいまつ』を通じて知っているのは、ありますよね。

藤井 a：『たいまつ』にも、（略）ちゃんと全員に、意見を言わせて、っていうところから、国語の教育をすごくしっかりされる先生だなあと。

野村 c：『たいまつ』にも書いてありましたけど、意見をそれぞれ言っていくのに対しても、「だれだれさんの意見もそうなんですけど、ぼくは」

とか、そうやってうまくつなげたり、ちゃんと違いを認めてあげたりとかいうので、「えー、それは」ってならない、そのつながり方がすごいですね。

このように、多様な子どもたちが意見を発して関わりあい、承認しあう学習が教室に成立している状況を認識し、肯定的に受容している保護者たちがいる。

さらに、こうした学級が西間木の教師としての専門性に支えられて成立しているとの認識が、より直接的に保護者によって語られることもある。次のような語りである。

滝口：先生がどういうクラスづくりをしたいのかっていうのは、保護者会なんかで、先生はみんな、多分おっしゃってるんですけど。（略）けっこう流れてしまうので。やっぱり他のクラスと比べると、〔西間木：筆者補足〕先生がすごくこういうふうにしたいんですって、子どもたちこういうやりとりをしたいんですとか、学び合いを特にしたいとか、尊重したいとか、受け入れたいのって（略）気持ちが強いなってというのが、〔学級通信から：筆者補足〕よくわかる。

山岸：勉強は目をそらすものじゃなくて、楽しいものなんだから、どんどん吸収してほしいっていうのが、『たいまつ』読んで、すごく感じて。（略）先生は、やっぱり、授業を、もっと深いものにしたいんだろうなっていうのが、すごく伝わってきますね。

藤井 c：すごくこの3年、4年〔西間木が担任した間：筆者補足〕は、学校の様子とかクラスの様子がよくわかって、あと、先生の考え方とか、教育にかける思いとか、そういうことも、『たいまつ』のなかから読み取れたりしたので、先生に対する安心感がすごく大きくて。

西間木の教師としての信念や実践にあたる構えの所在とその内実とを認識し、肯定的に受容しているのである。

教室実践における専門性 — 参観を介して

西間木の教室実践における教師としての専門性は、実際に実践の場面に立ち会う参観を通じて、保護者によって認識されている。これに関しては、次のような語りがある。

鳥井：授業をみると、やっぱり、子どもたちが人の意見を聞こうとする、積極的に、っていうのは、あるなあ、っていうのは感じますね。

野村 b：もうみんな、「指してくれ、指してくれ」っていうオーラがすごくて。しかも、先生が指すんじゃないで、指された人がどんどん指していくんですよね。それもけっこう、途中忘れちゃう子ももちろんいましたけど、けっこうスムーズに流れていく姿が、連携できてる姿勢が、根付いているから、すごいなあと思って。

永島 a：それぞれのキャラクターの担当で、クラスが成り立っていると思ってるから。(略)〔わが子以外に：筆者補足〕つい他の子ばかりわたしが見ちゃって、楽しんで。

このように、子どもたちがみなで学習する教室が成立しているという状況に立ち会い、その意義を認識し、肯定的に受容している保護者たちがいる。

さらに、そうした教室実践を可能にする西間木の教師としての専門性に、より直接的に言及する語りとして、次のようなものもある。

滝口：子どもたちをまとめていくっていう力量も、やっぱりさることながら、それをうまく話としてまとめて、(略)一つの話結論づけるっていうのは、なんてすごいんだろうって。

野村 b：先生もほんとお上手だなんて思うんですけど。こちらが最初きいてても、「うん？」っていうようなことも、うまく先生が消化して、「これこれこういうこと？」って言って導いて、〔黒板に：筆者補足〕書いていくんですね、発言を。(略)わかって受け入れてくれたっていう安心感が、あるんじゃないんですかね。

永島 b：〔学級会で：筆者補足〕最後、ほんと難しい、どうしたらこれは解決に向かっていくんだっていうところを、やっぱり西間木先生は、じゃあこうしようって言って、うまく、まとめてらして。

教室での子どもたちの学習を成立させる西間木の教師としての力量の所在とその内実とを認識し、肯定的に受容しているのである。

関係形成を方向づける専門性 — 学級通信の発行

保護者たちは、西間木による学級通信の発行が保護

者との関係形成を方向づけていることや、その発行する行為自体に西間木の教師としての専門性に相当する事柄がうかがえることについても、語っている。次のとおりである。

野村 a：よくお忙しいなかに、書かれてるなって思ってた。(略)ほんとにもう、頭が上がらないっていうかんじで。

永島 a：手書きで書かれてるから、すごく読みやすくて。(略)手書きのほうが柔らかいかんじがするし。

野村 a：おもしろいですね。ほんとに、詳しく書いてくださってますよね。こういう授業をやったとか、ここでこういうこと言ったとかってね。(略)ちゃんと、うまくね、思い出してまとめてくださってるんだろうなって。

このように、学級通信の発行頻度、記述内容、記述形式といった事柄における西間木の力量を認識し、肯定的に受容しているのである。

また、次のような語りもある。

永島 a：〔帰宅したわが子に：筆者補足〕『たいまつ』出して、って、絶対あるものだと思って。(略)当然と思って、毎日楽しみにしてますよ。みんな。どのお母さんも。

野村 a：3年生の最後の保護者会のときとかも、けっこう半分以上の方が、一言ずついうときも、もうこの〔学級通信の：筆者補足〕話に触れてましたし、やっぱりこれがあったおかげでって、みなさん、言っていましたよね。

藤井 b：こうやって毎日〔学級通信の発行を：筆者補足〕やってくださる先生は、まず熱心な先生だなんていう印象は、思いますよね。(略)すごく一生懸命、子どもに接してくださる熱意のある先生なんだろうっていう、いい印象は、たぶんだの親ももつと思うんです。

こうした語りからは、学級通信『たいまつ』が多くの保護者に楽しみに待たれ、読まれていたり、西間木に対する保護者たちの肯定的な印象の形成に寄与したりしていると認識している保護者がいることを確かめることができる。

関係形成を方向づける専門性 — インフォーマルな参観呼びかけ等

学級通信の発行以外にも、次のような機会に保護者との関係形成のための西間木の働きかけがあるという。

三田：学校公開以外のときも、国語の授業見にきてくださいとかってお声がかかって。けっこう見に行く人が多かった学年なんですね。(略) すごくオープンにしてくださったぶん、私たちもとても、入りこめたというか。(略) 雰囲気をつくっていただいた。

野村 a：保護者会とかでも、いろんな、クラスの状況を、『たいまつ』以外でも話してくださるので。(略) そこでどんな話をきかせていただけるんだらうって思って、期待しながら来てるところはありますね。

このように、フォーマルな機会以外にも参観を呼びかけたり、保護者会でクラスの状況について話したりする西間木の構えを肯定的に受容している保護者がいる。

小括

主には、学級通信を介して、あるいは参観の機会に、実際の教室の場面に触れる保護者たちは、そこでの子どもの学習の事実とそれを支える西間木の教師としての専門性を肯定的に受容している。保護者たちに見出された西間木の教師としての専門性の内実に対応する事柄としては、多様な子どもの発言が生まれる条件づくり、多様な意見を聴き取り「まとめる」こと、さらには実践を方向づける信念や実践に向かう構え、といったものが挙げられよう。

そういった保護者による認識や受容を可能にしているのが、西間木による学級通信の日常的な発行や、参観への呼びかけ、教室の事実を示そうとする西間木の「オープンな」構えであるということも、すなわち、保護者との間の関係形成を方向づける専門性の所在についても、保護者たちに認識され、肯定的に意味づけられている。

このように、西間木実践において、教室の事実を示すこととして、保護者との間の関係形成に向けた教師の専門性が構成され（これが保護者にも一定程度認識され）、示された教室の事実即ち教室実践における専門性が保護者たちに見出される、という2種の専門性の間の連関を確認できる。

西間木のこの2種の教師としての専門性は、西間木と保護者たち（インタビューイによれば、「多くの」

保護者たち）の間に、明確に位置づいているといえよう。

4 . 同僚との関係における専門性

同僚との関係における西間木の教師としての専門性としては、教室実践における専門性と、同僚間関係形成を方向づける専門性に加え、保護者との関係形成を方向づける専門性を見出すことが可能である。同僚との関係においても、学級通信と観察とが、重要な媒介となる。以下、インタビューデータからの引用を示しながら、紹介していく。

教室実践における専門性—学級通信を介して

学級通信を介して、同僚においても、西間木の教室実践における専門性が認識されることがある。次のような語りにそれが示されている。

森中：西間木先生の学級だよりを読むと、どんな感じなのかなってというのは、すごい伝わってくるので。文章もやっぱり、すごく巧みですし。(略) どんな流れで進んでいって、どんな発言があったのかっていうのも、載ってるので、見に行かなくても、いろんな子からいろんな発言が出ていってというのが、わかります。(略) いろんな子が出てくるのも、やっぱり、みんなの表現力の高さの一つの証明になってるかなと思います。

木下：なんであんなに〔学級通信を：筆者補足〕書けるのかは、やっぱりよく見てるんでしょうね、子どものことを、日頃から細かいところまで。

木下：〔学級通信から：筆者補足〕自分はこういうことをやって、どういう狙いをもって、子どもたちに、どういう力をつけさせたいのかっていうのを、ちゃんと明確にもってる方なんだなっていうのは、すごく強く感じますね。

このように、学級通信を読み、西間木の教室に成立する学習の質の高さ、西間木の子ども理解の力量、教師としての信念、実践構想といった事柄を肯定的に評価する同僚がいる。

教室実践における専門性 — 観察を介して

西間木の教室実践における専門性は、実践そのものの観察を介しては、次の語りのように同僚から認識されている。

木下：〔子どもたちが：筆者補足〕自分たちで考えて、「今のはもっとこうした方がいい」とか、(略)いろいろな工夫をして、子どもが変わっていったのが、1時間の授業のなかでわかったので。

森中：一つの答えというか、ルールに、子どもたちの考えをのせて、ある一つの答えに導くというよりは、いろんな子どもたちの発言を取り上げて、広がりを持たせることにすごく西間木先生は尽力されているんだな、という印象がありまして。(略)西間木先生が担任をされる学級ってというのは、その横の広がりがあるぶん、表現力がすごく高くなってるなと思ってました。

石井：子どもたちが、小グループもそうなんですけど、全体でやるときも、友達の意見を聞いて、それを受けてまた話して、っていうのが、できていて。まさに、子どもが主役だなと。

西間木の授業を観察し、西間木の教室に成立する学習の質の高さと(「子どもが変わっていく」「表現力が高くなる」「子どもが主役」等)、それを成立させる教師としての西間木の役割・力量を認識し、肯定的に評価する同僚がいるということである。

教室実践における専門性 — 日常の会話や姿から

西間木の教室実践における専門性は、学級通信や観察を介するほか、次のように、西間木との会話や西間木の姿からも、同僚に認識されている。

森中：〔子どもについての会話をすると：筆者補足〕西間木先生はぜったいに、否定的な見方をしていないんですね。(略)どんな子でも、長所を見つけて。それについて、すごく思いをもっていらっしゃるので。

石井：〔一緒に食事に行くと：筆者補足〕よく西間木先生おっしゃってたのが、「学び合いなんだよ」と。「学び合いが大事なんだ」っていうのは、すごいおっしゃってて。

石井：子どもに「考えておいてね」って、やったらいいのかっていったら、そうでもなくて。やっぱり西間木先生は、それに向けて、すごい教材研究されてて。(略)仕掛けも、すごい知ってて。(略)子どもがそういうふうに学び合える環境を、つくってるんだなっていうのは、すごい、感じてます。

西間木とのインフォーマルな関わりにおいて、子ども理解、「学び合い」への意味づけ、教材研究といった事柄における西間木の教師としての専門性を認識していることがうかがえる語りである。

教室実践における専門性 — 同僚の実践への影響

同僚教師もまた自身の教室実践の担い手であるから、同僚との関係における西間木の教室実践における専門性は、同僚による実践に影響を与えるものにもなりうる。次の語りを紹介したい。

森中：学級通信で、ことばあそびに、西間木先生はすごく力を入れているのは、こちらもわかっています。けっこう、真似させてもらったりしてるんですけども。

木下：うちのクラスでもアクロスティック作文はけっこうやったんですね。(略)それは完全に西間木先生の影響で。

石井：今やってるのは、自主学習を、自分で課題を決めて、(略)やって、それをみんなで発表するというのをやってるんですけど。それは、けっこう、子どもたちもできてるかなって。(略)考え方としては、自分で計画を立てて、自分の決めた課題に沿ってやっていくっていうのは、〔西間木の実践を：筆者補足〕真似して、やっています。

このように、教室でのことばあそびや自主学習といった取り組みに関して、西間木の実践から同僚の実践への影響があったというのである。

同僚間の関係形成を方向づける専門性

教室実践における専門性が見出され、同僚の実践にも影響を与えるという性質をもつ、西間木を含む同僚間関係であるが、こうした関係の形成に寄与する西間木の教師としての専門性の所在についても、同僚の語りから確認することができる。次のとおりである。

木下：「ぜひ〔授業を：筆者補足〕見に来てください」って。西間木さんそうやって声かけてくるんですね。なので、行こうかなって思ったのがやっぱり、大きいですね。(略)一緒に勉強しようっていう気持ちが西間木先生もすごい、あるのかなと思うんですけど。

石井：授業も公開してくださってましたよね。(略)

「もし、時間があれば少しでも見に来てね」、って言って。単元計画を配って。見せてもらってましたね。

石井：西間木先生が〔異動して：筆者補足〕いらして、授業見合ったり、校内研でお互い意見を言ったりっていうのをすごい、先頭に立ってやってたので、自分たちのなかでも、お互い意見を言ったり授業をみたりっていうのが、しやすいっていうか。

木下：ほんとにどんなときでも通信は毎日毎日出すんですね。周りの先生もいつ書いてんだろうねっていうぐらい熱心に、学級での様子を、保護者にはもちろんそうですし、ここにいる職員にも。

岡本：「西間木先生がそういう考えだったら、いいんじゃないかな」っていう。ベテラン勢も認めてるところが、〔西間木の異動から：筆者補足〕2年目は、ほんとにありました。(略)学級通信が、きっかけだと思いますけど。みなさんも、読んでたので。

このように、同僚に対する授業観察への呼びかけや学級通信の配布、また、校内研究会での積極的な発言といった西間木の働きかけが、実践と意見を交流し合う同僚関係の形成（および、同僚内での西間木実践に対する承認）の条件になっていると認識されているのである。

保護者との関係形成を方向づける専門性—学級通信を介して

保護者との関係形成を方向づける西間木の教師としての専門性は、同僚からも認識されるものとなっている。次のとおりである。

木下：〔保護者を：筆者補足〕巻き込んでるんですね、西間木さんは、たぶん。そういうパワーがあるんですね。学級通信も一つそうだし。(略)一緒にやりましょうよ、見て下さいよって、そういう姿勢が、ひしひしと伝わってきます。

石井：西間木先生の〔学級通信：筆者補足〕を見ると、やっぱり、ここかしこに、主張が入ってるなあと思って。そのへんが、勉強されているのもそうですし。自分ではまだできてないところだなあと思って。目の前のことで、よかったとか、

こうしてほしいっていうのは、書けるんですけど。長期的に、もう少し、自分の考えを書けたらいいかなっていうのは、西間木先生のも見ながら、やろうとしてるところです。

岡本：「〔自分が学級通信に書く内容が：筆者補足〕つまらなくてどうしたらいいかわからない」って、相談したときに、西間木さんが、「自分が叱ったときの思いとか、ふだん大切にしていることとかを書くといいです」って言われて。

学級通信を中心に保護者との関係形成に向かっている西間木の教師としての構えや方法を同僚として受容しているということである。

保護者との関係形成を方向づける専門性—同僚の実践への影響

西間木における保護者との関係形成を方向づける専門性もまた、同僚の実践に影響を及ぼすものとなっている。次のとおりである。

木下：西間木さんに影響されて、〔学級通信を：筆者補足〕ちょくちょく出してたんですけど。今ちょっと滞ってて。

森中：〔学級通信を：筆者補足〕あんなにたくさんは、出してないんですけど。一週間に、1部か2部ぐらいの割合で、出してます。(略)西間木先生の、子どもの意見をすくい取る姿勢はやっぱり見習っていきたいなと思ってまして。

岡本：〔わが子の通う：筆者補足〕保育園の連絡帳が毎日、すごくエピソードなんですよ。(略)すごくその〔西間木の：筆者補足〕、学級だよりが似てて。(略)30人学級の、私と同じ。え、なんで書けるんだろう、っていうところがきっかけで。私、学級通信、初任のときは書いてたんですけど。(略)〔改めて：筆者補足〕書きはじめました。なんか、戻れたっていうか、自由に。

石井：〔自分は学級通信を：筆者補足〕パソコンですって打ってたんですね。(略)あるとき、西間木先生が手書きだから、「なんで手書きなんですか」ってきいたら、「ラブレターを書くのに、パソコンで打つ人いないでしょ」っていわれて。「かっこいい」と思って。それから、手書きにしたんですけど。(略)気持ちを込めて、書い

てるんだなと思って。

学級通信の発行、あるいは学級通信に記述する内容や方法について、同僚の実践に対する西間木実践からの影響があったことが語られている。

小括

西間木は、同僚に対しても、観察の呼びかけや学級通信の配布を行っている。このことは、西間木の教室実践における専門性に対する同僚の認識や評価も介して、同僚間の関係形成を方向づける条件となっている。つまり、同僚との間にも、教室の事実を示すこととして、関係形成に向けた専門性が構成され、示された教室の事実在即して教室実践における専門性が見出される、という連関を確認できよう。また、同僚の実践への西間木実践からの影響も確認されており、同僚の学習を促す関係が形成されているともいえよう。

さらには、学級通信を中心に保護者との間の関係形成を方向づける西間木の教師としての専門性に対しても、同僚によって価値づけがなされており、これも同僚における学級通信に関わる学習と実践化を促すものとなっている。保護者との関係形成を方向づける教師の専門性を媒介にしても、同僚間の関係が成立するといえる。

加えて、調査からは、インタビューと西間木との間に成立していると確認されたような、個別的でインフォーマルな関係のみならず、学級通信の配布や校内研究会での積極的な発言を通じた多くの同僚との、あるいは校内全体での関係形成や学習が、西間木の教師としての専門性によって促されている可能性もうかがえた。

5. おわりに

本稿の課題は、保護者および同僚との関係において、①教室実践における教師の専門性、②保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性、③同僚間の関係形成を方向づける教師の専門性がいかなるものか、インフォーマルな関係や日常的な関係に主な焦点をあてて探ることであった。この課題に関して、西間木の実践事例の分析を通じて明らかになったことやその意義は、以下に示すとおりである。

第1に、すでに指摘したように、保護者との関係においても同僚との関係においても、共通して、教室の事実を示すこと（例えば、学級通信や参観・観察などを通じて）として、関係形成に向けた教師の専門性（②あるいは③）が構成され、そこに示された教室の事実在即して教室実践における専門性（①）が保護者

や同僚に見出される、という連関が成立する可能性が明らかになった。この意義は、相互に立場を異にする保護者たちと教師たちを同一の共同体や一連の關係に位置づける際に、教師の専門性の具現化したものとしての教育実践が接点となる可能性を示していることにある。

第2に、とくに保護者との関係についていえば、教師の専門性をめぐる關係の形成過程において、教師の専門性の内実が（①に加え②についても）保護者に認識され肯定的に意味づけられる可能性も明らかになった。これをふまえれば、教師の専門性の提示と受容を通じて、教師と保護者との關係が形成される場合には、必ずしも、保護者の学校参加が教職の劣位化に直結するとは考えなくてよいのではなからうか。むしろ、本稿でみたような教師の専門性を肯定的に評価する關係が保護者との間に形成されうるならば、その形成過程を通じて教師の専門職性が再構成される可能性があるとするらいえそうである。ただし、当然ながら、本稿において示唆されたこの可能性は、個別の教師の実践を対象にするという点で、狭く限定されるものである。

その意味では、第3に、同僚間に②をめぐる關係が形成されうるという事実が明らかになったことには、重要な意義がある。というのは、この事実は、保護者との關係形成という教師の実践課題への取り組みに際して、同僚間で協働的に実践したり、学び合ったりすることの意義を示しているといえるからである。また、この事実から、保護者との關係形成に関わる専門性を同僚間で向上させつつ、学校を基盤にした教師の専門職性の再構築へと進むという展望の所在を確認しうると解釈することも、不可能ではあるまい。

第4に、教室実践における専門性の提示と、關係形成への方向づけとが、保護者に対しても同僚に対しても、学級通信という同一の媒体によって可能になりうるということである。一連の關係や同一の共同体に保護者たちと教師たちが位置づくためにも、また、②をめぐる關係が同僚間に形成される条件としても、あるいは、多忙である教師の一般的な状況に鑑みても、同一の媒体であることの意味は大きいといえよう。

第5に、①から③の専門性が、教室実践と教室外の關係形成とを一連の課題とする、教師の実践構想に位置づけられていることである。本稿の2でみたように、西間木においては、教室実践の探究と、保護者および同僚との關係形成が明確に関連づけられていた。このような教師の実践構想ゆえに、①から③の3つの専門性が連関して成立していると考えられる。

ただし、保護者および同僚との關係形成の方向性を規定するのが、いかなる質の教室実践であるのかは、本稿の考察で十分には明らかにされていない。これは、

残された課題である。

また、日常的でインフォーマルな関係を、校内授業研究会やPTA、協議会等の、よりフォーマルなシステムや機会にいかにつなぐか、そしていかなる連関が、保護者との関係を組み込んだ共同体の学校における形成を促しつつ、教師の専門性を向上させることに（また専門職性を確定させることに）寄与しうるのであるかを探ることも、残された課題である。

注

- 1 ハーグリーブス（木村優ほか監訳）『知識社会の学校と教師 — 不安定な時代における教育』金子書房、2015年、p.54.
- 2 センゲほか（リヒテルズ直子訳）『学習する学校 — 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版、2014年、pp.106-107.
- 3 前掲『知識社会の学校と教師』、p.54.
- 4 例えば、北田佳子「校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程 — 同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して」『日本教師教育学会年報』18号、2009年、など。
- 5 小野田正利「保護者と教師のコンフリクト — 対等にモノが言える時代の中で」『日本教育行政学会年報』35号、2009年。
- 6 大日方真史「保護者参加における教師の専門性に関する考察」『日本教師教育学会年報』23号、2014年。
- 7 浜田博文「公教育の変貌に応える学校組織論の再構築へ — 「教職の専門性」の揺らぎに着目して」『日本教育経営学会紀要』58号、2016年、pp.38-40.
- 8 前掲「保護者参加における教師の専門性に関する考察」。
- 9 そのような研究としては、例えば、Little, J. 2002 Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8).
- 10 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、p.208.
- 11 勝野正章「学校選択と参加」平原春好編『概説 教育行政学』東京大学出版会、2009年、pp.164-169.
- 12 大日方真史「学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割 — 教師と保護者に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』66巻、2015年。
- 13 こうした専門性の意義や内容に関しては、前掲『知識社会の学校と教師』、前掲『学習する学校』のほか、ダーリング・ハモンド&バラッツ・スノーデン（秋田喜代美・藤田慶子訳）『よい教師をすべての教室へ — 専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社、2009年を参照。
- 14 西間木紀彰「自分を見つめることば、自分を語ることば、そして分かち合うことばへ — 詩の暗誦を中心とした二年間のことばの学び」『フレネ教育研究会会報』99号、2011年。

- 15 西間木の「詩の暗誦」実践における「公共空間」成立の意義について、大日方真史「教室における公共空間の成立可能性 — 「詩の暗誦」の実践観察を通して」『生活指導研究』29号、2012年、参照。

付記

本稿は、日本教師教育学会第26回研究大会（2016年9月18日、帝京大学八王子キャンパス）の自由研究発表の際の配布資料、大日方真史「保護者および同僚との関係における教師の専門性 — ある教師の事例をもとに」に大幅な加筆・修正を加えて再構成したものである。

本研究は、科学研究費補助金（若手研究（B）「学校参加に向けた保護者意識の変容過程に関する研究」（課題番号26780441））の助成を受けたものである。