

「チーム学校」論の系譜 —1990年代以降の学校論を中心にして—

大橋 隆 広*

(2016年11月24日 受理)

Genealogical Study of the Discussion on “Team Gakkou”

— With a Focus on the Discussion of School since the 1990s —

Takahiro OHASHI*

1. はじめに

中央教育審議会「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（答申）」（2015年12月21日）が発表されて以降、近年、「チーム学校」という言葉が流布し始めている。試しに、『朝日新聞記事データベース 聞蔵Ⅱ』で「チーム学校」のワードで検索すると、2015年で19件、2016年で10件という数字である（2016年12月26日アクセス）。当然ではあるかもしれないが、答申が出された2015年に比較的多くの記事がみられ、翌年2016年になると、月平均1本ほどと記事数は減少傾向にある。ならば、学術研究等の世界ではどうか？『CiNii Articles』を使用し、同じように「チーム学校」で検索をかけると、2015年で27件、2016年で85件という数字である（2016年12月26日アクセス）。新聞が文字通り日々のニュースを即時的に伝えるものであるのに対し、論文はそれらのメディアによって伝えられる情報も含め、さまざまなソースにあたりながら執筆されるため、発表・発行までには一定程度の時間を要する。したがって、『朝日新聞記事データベース 聞蔵Ⅱ』と『CiNii Articles』とではそれぞれが検索するものの性質の違いによるタイムラグが生まれる。これらのタイムラグを考慮すると、おおよそ2015～2016年が「チーム学校」論の盛り上がりのピークと言えるかも知れない。

このように、「チーム学校」をめぐる社会的な議論はいったん落ち着いたかのようにも見えるが、これらが制度やシステムとして形作られ、実施に移されるのは今後である。したがって、今後の制度改正を見守っていく必要があるのだが、社会的な議論がいったん落ち着いたか

のように見える今、この「チーム学校」論がどのような背景のもと提起され、どのような「学校論」に位置づけられるのか、検証しておくことが肝要だろう。そこで本稿では、「チーム学校」論の系譜として、それが提起された背景や位置づけについて整理してみたい。

2. 「チーム学校」の定義とそれが求められる背景

まずは、中教審答申によりながら、「チーム学校」の定義やそれが提起された背景について整理しておきたい。

「チーム学校」（「チームとしての学校」）とは、上述の2015年12月に出された中教審答申によれば¹⁾、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」とされている。すなわち、校長のリーダーシップによる学校経営、多様なスタッフによる専門性の発揮、以上を通した子どもの資質・能力の定着、この3つの要素によって「チーム学校」は構成されている。

また、「チーム学校」が求められる背景について、3つの要因が挙げられている。1つ目は、次期学習指導要領への対応である。すなわち、「社会に開かれた教育課程」をスローガンとする次期の学習指導要領が示す「新しい時代に求められる資質・能力」を子どもたちに育むために、「アクティブ・ラーニング」等の指導方法の改善および「カリキュラム・マネジメント」を通した組織運営の改善のための組織体制の整備が必要、との理由からである。2つ目は、教育課題（問題）への対応である。すなわち、生徒指導上あるいは特別支援教育上の課題など、

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科准教授

学校の抱える課題が複雑化・多様化していること、また貧困問題への対応など学校に求められる役割が拡大していること、これらの教育課題の複雑化・多様化に対応する心理や福祉等の専門性・専門家が必要、との理由からである。3つ目は、教員の労働環境の改善への対応である。すなわち、2014年に発表されたOECD「国際教員指導環境調査（TALIS）」において、国際的に日本の教師は労働時間が長いこと、授業等の教育活動以外にも幅広い業務を担っていること、教員以外の専門スタッフが少ないこと、など労働環境が健全な状況になく、特に「子供と向き合う時間の確保等のための体制整備」が不十分であり、改善が必要、との理由からである。

答申では以上のように整理されているが、実は、上記の3つの背景、課題は同時期に発生したのではない。時系列的には3つ目、2つ目、1つ目と逆の順番から発生あるいは社会的な注目が集まったのである。また、それぞれはそれぞれ独自のトピックとして扱われ、それぞれに対する対策が考えられていた。それが1つ目、次期学習指導要領の輪郭が明らかになってくる中で適時的に「チーム学校」というアイデアによってまとめられていったのである。つまり、当初は3つ目の教員の労働環境の改善に向けた対策が検討されていたが、子どもの貧困への社会的な注目が集まる中で新たに2つ目の教育問題への対応が求められ、それらが1つ目の学習指導要領改訂をめぐる議論の中で「チーム学校」として統合されていったという経緯である。時系列的にもこの順番である。

このように、「チーム学校」論は当初から完成されたもの、確たる形を持っていたものというよりは、さまざまな課題への対応を考える中で、それらの対応策が統合されていく過程で、徐々に形作られていったものと見る必要がある。したがって、近視眼的に、中教審答申で「チーム学校」として提起された内容、説明のみをそのまま分析、検討の対象とし、論じることでは見落とししてしまう観点が少なくないと言えるだろう（加藤2016）。そこで、以下では、中教審答申で提起された「チーム学校」が求められる背景、課題をより大きな文脈に位置づけ直してみたいと思う。

まずは、教育問題の複雑化・多様化の中で「チーム学校」論が提起している教員と学校内外の職員との協働という議論を、藤原（2014）によりながら、1990年代より続いている「教職員の多様化」という文脈に位置づけ直してみたい。

3. 「教職員の多様化」論としての「チーム学校」論 藤原（2014）によれば²⁾、1990年代以降、学校の外部

環境の多様度の増大すなわち「特別支援の必要な子供や様々な考え方の保護者が増加し、子ども・保護者が多様化している」（27頁）状況に対応して、教職員の多様化を促進する施策が順次進められてきたという。例えばそれは1993年の教職員定数の在り方に関する調査研究者協定会議『今後の教職員配置の在り方について一個に応じた多様な教育の展開のために―』にあるように³⁾、「『規模』から『配置』へ」という考え方のもと、財政状況を勘案し、学級規模の縮小は行わずに、教職員の多様化や教員の資質能力の向上によって対応するという戦略に現れている。その後、2000年の教職員配置の在り方等に関する調査研究者協省会議『今後の学級編成及び今後の教職員配置の在り方について』では⁴⁾、非常勤講師及び学校内外の専門的人材の活用促進が提言される。

藤原によれば、こうした教職員配置の変革に伴い教員だけではなく、職員についても1990年代には多く言及されるようになったと言う。すなわち、以下のように1996年の中教審答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』では⁵⁾、「様々な専門家と教員等との連携」と、まさに現在の「チーム学校」論が提起された背景と同様、学校内にとどまらず外部の専門家とチームを組んで教育課題に対応することの必要性が提言されている。

「今、学校は、いじめや登校拒否の問題をはじめ、心と体の健康の問題など、様々な角度から、対処しなければならない教育課題に直面している。こうした様々な教育課題に対処するためには、学校として校長のリーダーシップの下、教諭、養護教諭、学校栄養職員、事務職員などすべての教職員が相互に協力しつつ、一体となって取り組むことはもとより、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、スクールカウンセラー、市町村の教育相談員などそれぞれの分野で専門知識を持つ専門家とも積極的に連携し、チームを組んで、これらの教育課題に対処することが重要である。」

このように、「チーム学校」論の1つの系譜は、藤原でいう1990年代からの「学校の外部環境に合わせた教職員の多様化」にあると考えることができる。

なお、より近年のもので言うと、2012年の中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』では⁶⁾、以下のような説明がある。

「また、学校現場では、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人

児童生徒への対応、ICTの活用の要請をはじめ、複雑かつ多様な課題に対応することが求められている。加えて、社会全体の高学歴化が進行する中で教員の社会的地位の一層の向上を図ることの必要性も指摘されている。このため、教員がこうした課題に対応できる専門的知識・技能を向上させるとともに、マネジメント力を有する校長のリーダーシップの下、地域の力を活用しながら、チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある」

時代の変化、社会の変化にあわせてさらなる教育課題が追加されており、校長のリーダーシップ、マネジメントという視点が追加されてはいるが、基本的には1990年代の課題意識とそれから導き出される対応策と同様の趣旨である。以上のように、「チーム学校」論は1990年代よりの学校の外部環境の多様化すなわち教育課題の多様化に合わせた、学校内部の教職員の多様化の促進政策の延長線上に位置づけることができると言える。

4. 「学校のプラットフォーム化」論としての「チーム学校」論

続いては、3章で述べた多様化・複雑化した教育課題の1つとして挙げられることも多い、「子どもの貧困」に注目したい。この「子どもの貧困」という課題に対する対策は、文科省だけでなく、厚労省、そして内閣府のリーダーシップのもと、積極的に推進されてきている。

すなわち2013年には内閣府、文科省、厚労省によって「子供の貧困対策推進法」が制定され、そこでは学校を子どもの貧困対策の「プラットフォーム」と位置づけて、「つなぐ」をキーワードに5つの「充実する」対策が提言された。中でも、注目すべきは、「教育相談体制の充実」であり、そこでは「貧困世帯と学校・教育委員会・福祉部局をつなぐ」ことが狙われている。なお、このつなぐ役割の多くの部分を担うことを期待されているのが、スクール・ソーシャルワーカーという存在である。同法律を執行するために2014年に閣議決定された「子供の貧困対策に関する大綱」には以下のようにある⁷⁾。

「児童生徒の家庭環境等を踏まえた、指導体制の充実を図る。特に、学校を窓口として、貧困家庭の子供たち等を早期の段階で生活支援や福祉制度につなげていくことができるよう、地方公共団体へのスクールソーシャルワーカーの配置を推進し、必要な学校において活用できる体制を構築する。(中略)さらに、一人一人、それぞれの家庭に寄り添った伴走型の支援体制を構築するため、ス

クールソーシャルワーカー等と連携し、家庭教育支援チーム等による相談対応や訪問型家庭教育支援等の取組を推進し、保護者に対する家庭教育支援を充実する。」(10頁)

スクール・ソーシャルワーカーとは、子どもたちが日々の生活の中で出会う様々な困難を、子どもの側に立ち、家庭や行政、福祉関係施設など、外部機関と連携しながら、解決する役割をもった者とされる。従来、総合的な学習の時間等に代表されるように、学校の外の環境、人材、機関等と学校をつなぐ「コーディネーター」としての役割を担うのは教員と考えられてきたが、子どもの貧困をめぐることは、スクール・ソーシャルワーカーという新たな存在がコーディネーターとしての役割を担わされていると言える。また、これまで子どもの感情や情緒面の支援を行ってきたスクール・カウンセラーについても配置推進が提言されている。この大綱によれば、2012年度時点で小学校の37.6%、中学校の82.4%に配置されているという。

このような、学校を起点としつつ、学校の内外の職員、専門家と協力して問題の解決に当たろうという「学校のプラットフォーム化」の発想は「チーム学校」論の発想と大きく重なる。なお、この子どもの貧困対策、学校のプラットフォーム化の中でのスクール・ソーシャルワーカーの配置はその後進んでおり、一定程度の実績と市民権を得ていると言える。一部の自治体で先進的に取り組まれてきたが、文科省の事業としてスクール・ソーシャルワーカーの名で開始されたのは2008年度からであり、2008年度は全国で944人の配置であったが、直近で言えば、2013年度が1008人、2014年度が1466人、そして2015年度では2247人プラス貧困対策重点加配600人の配置が計画されている。さらには2016年に閣議決定された「ニッポン一億総活躍プラン」では2019年度までに、スクール・ソーシャルワーカーを全ての中学校区(約1万人)に配置することが目標とされている。

なお、少し話はわき道にそれるが、このスクール・ソーシャルワーカーが得た実績と市民権を受けて、文科省としても教職員定数に正式にスクール・ソーシャルワーカーを位置づけることをねらっていたと言う。すなわち、2015年の財政制度審議会『財政健全化計画等に関する建議』に代表されるように、従来からの少子化により学校の統廃合が進められ、教職員の数の削減が求められる中で、教職員の加配をこれ以上求めることは難しい。そこで、なんとか現状維持を目指して、スクール・ソーシャルワーカーを教職員定数の枠組みに入れ込もう

としたということである（木岡2016, 加藤2016）。

以上のように、「子どもの貧困」という近年の課題に対応する中で、学校を「プラットフォーム化」し、スクール・ソーシャルワーカーの力を借りつつ、学校の内外の人材、機関とつなぐことの重要性が意識されていった。この「学校のプラットフォーム化」にも1つの「チーム学校」が提唱された背景があったと考えられる。

5. 「開かれた学校」論としての「チーム学校」論

続いては、「チーム学校」が提起された背景のうち、次期学習指導要領への対応という背景についてみていきたい。

先述したように次期学習指導要領のスローガンは「社会に開かれた教育課程」であった。2016年4月20日に開かれた中教審・教育課程部会「資料5「社会に開かれた教育課程」を実現するために必要な方策について」の中で⁸⁾、「社会に開かれた教育課程」が以下の3つの要素を含むものであることが説明されている。

「①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと

②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり自らの人生を切り拓（ひら）いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと

③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」

すなわち、①よりよい学校づくりを通じたよりよい社会づくり、②新しい社会の形成者として必要とされる資質・能力の育成、③地域の人的・物的資源の活用、の3つである。

ところで、この「社会に開かれた」という枕詞は2000年代に入って以降、よく聞くようになった言葉である。「開かれた学校」が特に有名であろう。例えば1998年に出された中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では⁹⁾、以下のように説明される。

「学校が地域住民の信頼にこたえ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するためには、学校を開かれたものとするとともに、学校の経営責任を明らかにするための取組が必要である。このような観点から、学校の教育目

標とそれに基づく具体的教育計画、またその実施状況についての自己評価を、それぞれ、保護者や地域住民に説明することが必要である。」

これらを整理すると「開かれた学校」は4点から構成されている。1つ目は地域の人材の教育活動における活用、2つ目は学校施設の地域への開放、3つ目は地域の社会・自然環境の教育活動における活用、4つ目は保護者・地域住民の学校経営への参画、である。先述したが、具体的には総合的な学習の時間等における地域の人材による授業、地域のサークルや団体への体育館や教室の開放、各種授業における公共施設の活用、そして学校評議員制度、学校運営協議会、コミュニティ・スクールの創設などが挙げられる。

実際、「チーム学校」が提言された中教審答申と同日に出された中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では¹⁰⁾、次期学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」および「チーム学校」論を意識しつつ、上記のような趣旨の方策について述べられている。

「◆地域社会のつながりや支え合いの希薄化等による地域社会の教育力の低下や、家庭教育の充実の必要性が指摘されている。また、子供たちの規範意識等に関する課題に加え、学校が抱える課題は複雑化・困難化している状況。

◆「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた学習指導要領の改訂や、チームとしての学校の実現、教員の資質能力の向上等、昨今の学校教育を巡る改革の方向性や地方創生の動向において、学校と地域の連携・協働の重要性が指摘されている。

◆これからの厳しい時代を生き抜く力の育成、地域から信頼される学校づくり、社会的な教育基盤の構築等の観点から、学校と地域はパートナーとして相互に連携・協働していく必要があり、そのことを通じ、社会総掛かりでの教育の実現を図る必要。」

すなわち、ここでは学校と地域が「パートナー」として連携していくことの必要性が提言されているのである。複雑化・困難化している教育課題、学習指導要領の改訂という新たな状況はありつつも、基本的には先で見たような「開かれた学校」論と同様の趣旨である。

以上のように、学校と地域の連携という2000年代からの「開かれた学校」論の中に「チーム学校」論も位置づけることができると言えるであろう。

6. 「教員の専門性」との関係から見た「チーム学校」論

これまで3～5章で見てきたように、「チーム学校」論は1990年代以降の「教職員の多様化」論、2000年代以降の「開かれた学校」論、2010年代以降の「学校のプラットフォーム化」論という3つの系譜に位置づけることができる。すなわち、おおよそ1990年代以降の「学校論」に、教員と学校内外の職員との協働を求める「チーム学校」論の起源はあると言える。

一方で、時代的に見れば「教員の資質能力」の向上についても述べられ、学校教育における教員の重要性について強調されるのもこの時代すなわち1990年代の特徴である。例えば、先にも触れた、外部の専門家とチームを組むことを唱えた1996年の中教審答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』では、以下のような記述がある。

「あらゆる教育の問題は教師の問題に帰着すると言われるように、子供たちに直接接し、指導に当たる教員に、優れた人材を確保することの重要性は、これまでも繰り返し唱えられてきたところであるが、子供たちに「生きる力」をはぐくむことを基本とするこれからの学校教育の実現を展望するとき、教員の資質・能力の向上を図っていくことが、その実現に欠かせないことを改めて訴えたい。また、学校教育の基調の転換に向けた教員の意識改革も極めて重要であることを併せて指摘しておきたい。」

このように「あらゆる教育の問題は教師の問題に帰着する」と教員の資質能力のいかに教育の成否がかかっているとまで述べられているのである。

他にも1997年の教育職員養成審議会答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』でも以下のような記述がある¹¹⁾。

「学校教育の成否は、幼児・児童・生徒の教育に直接携わる教員の資質能力に負うところが極めてお大きく、これからの時代に求められる学校教育を実現するためには、教員の資質能力の向上がその重要な前提となる」

この答申は「生きる力」の育成をトピックとする、1998年の学習指導要領改訂を前にして出された答申である。子どもたちの「生きる力」の育成において、教員が果たす役割が強調されているのである。

一方、この時期、また別の文脈で「教員の資質能力の向上」が叫ばれてもいた。すなわち、1990年代半ばころ

からの「学級崩壊」等々の「教育問題」の責任の所在として学校へ向けられる批判に対応する形で、教育行政は教員の資質能力の向上政策を訴えるようになったのである。具体的には「指導力不足教員」への研修や「教員免許状更新講習」、そして「教員評価制度」などである。

以上の教育行政からの「教員の資質能力向上」を目指した方策は、藤原（2007）によれば¹²⁾「他律的な資質能力向上観」であり、「教師たちにとって、自身の力量形成への寄与を実感できるようなものとは、なりにくい面も多いであろう」（6頁）とされ、藤原は「教師の自律的な力量形成」の必要性について述べている。この藤原の「教師の自律的な力量形成」という観点は、佐藤学らが強調してきた「反省的実践家」としての「教員の専門性」についての議論と重なる。すなわち、教師は、「技術的熟達者」と呼ばれる弁護士や医者のような直線的な専門性の向上のプロセスをとるのではなく、「反省的実践家」と呼ばれるクライアントやその場の状況にあわせて螺旋的に専門性を向上させていくプロセスをとる、のである。具体的な専門性の中身とは実践の中で培われるとともに実践の中で生きて働く「実践的知識」や「教育的鑑識力」と呼ばれるものである。

以上のように教育行政の側からは「教員の資質能力の向上」がそれに批判的な論者からは「教員の自律的な力量形成」あるいは「教員の専門性の向上」というように、方向性や方法論は異なるのであるが、どちらも教育の成否は教員個々の資質能力、専門性の多寡によるものと考えられているという点では同様である。

一方で、先では「チーム学校」論が提起された中教審答申と「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」の中教審答申が同日に出されたと述べたが、実はもう1つ同日に出されている答申がある。それが、中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」である¹³⁾。そして、こちらの答申では「教員の資質能力の向上」が叫ばれているのである。ただし、「チーム学校」論についても意識しつつ、「教員の資質能力」あるいは「教員の役割」について、以下のように説明されている。

「あわせて、チームとしての学校の在り方も議論されてきた。教員が多様な専門性を持つ人材等と連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが必要であるが、その役割の中心を担う教員一人一人がスキルアップを図り、組織の一員

としてその役割に応じて活躍することができるようにすることとそのため環境整備を図ることが極めて重要である。」

「役割の中心を担う」ことが教員に期待されながらも、一方で学校という「組織の一員として」の役割を果たすことが強調されており、1990年代よりの「教育の問題＝教師の問題」論とは少なからず趣旨や文脈が異なっていることが見て取れる。すなわち、「チーム学校」論を受けて、明らかに教員の役割や教員に期待される資質・能力の中身や位置づけは変化してきていると言える。

7. まとめ

本報告では「チーム学校」論の系譜が以下の3つの「学校論」に位置づけることができることが明らかになった、すなわち、1990年代以降の「教職員の多様化」論、2000年代以降の「開かれた学校」論、2010年代以降の「学校のプラットフォーム化」論という3つの「学校論」である。おおよそ1990年代以降、教員と学校内外の職員との協働を求める「チーム学校」論の起源はあると言える。

なお、1990年代より教員の資質・能力の向上が叫ばれる根拠とされた「教育の問題＝教師の問題」論、「教育の成否＝教師の成否」という、いわば「教師万能主義」は「チーム学校」論を受けて、そのなりをひそめている。「チーム学校」の中で求められる教員の資質・能力や教員が求められる役割や位置づけは異なってきていた。

以上のように、「チーム学校」論はさまざまな系譜や背景のもと形作られてきた。特に「教育課題の複雑化・多様化」という現状認識、問題意識は新たな課題が発生するごとに、「チーム学校」が対応すべき範囲を広げていくことになり得る。「チーム学校」は学校自体の役割を明確化、限定化する意図も持っているが、一方で、学校を起点としてさまざまな専門家、機関そして地域をつなぎネットワークを張り巡らすことは、社会の中に「教育的配慮」、「教育的なまなざし」を充満させることになるとも言え、子どもにとっては息苦しい社会にも感じられるかもしれない（それは大人にとっても）。今後の「チーム学校」論の具体化を注意深く見守っていく必要があるだろう。

引用文献

- 1) 中央教育審議会, 2015『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(答申)』。
- 2) 藤原文雄, 2014「教職員の多様化とダイバーシティ・マネジメント—国際的動向も踏まえて」『日本教育経営学会紀要』第56号, 24-34頁。

- 3) 教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議, 1993『今後の教職員配置の在り方について—個に応じた多様な教育の展開のために—』。
- 4) 教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議, 2000『今後の学級編成及び今後の教職員配置の在り方について』。
- 5) 中央教育審議会, 1996『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)』。
- 6) 中央教育審議会, 2012『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』。
- 7) 内閣府, 2014『子供の貧困対策に関する大綱』。
- 8) 中央教育審議会・教育課程部会, 2016『資料5「社会に開かれた教育課程」を実現するために必要な方策について』。
- 9) 中央教育審議会, 1998『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』。
- 10) 中央教育審議会, 2015『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)』。
- 11) 教育職員養成審議会, 1997『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(答申)』。
- 12) 藤原頭, 2007「序章 現代教師論の論点—学校教師の自律的な力量形成を中心に」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房, 1-25頁。
- 13) 中央教育審議会, 2015『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—(答申)』。

参考文献

- 広田照幸, 2003『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み』春秋社。
- 広田照幸, 2005『教育不信と教育依存の時代』紀伊國屋書店。
- 加治佐哲也, 2016「「チーム学校」とは何か」教育と医学の会編『教育と医学 6月号』慶應義塾大学出版会, 4-10頁。
- 加藤崇英, 2016「「チーム学校」論議のねらいと射程」『学校経営研究』41巻, 1-9頁。
- 木岡一明, 2016「「他職種によって構成される学校」のマネジメント: その設定の含意と可能性」『学校経営研究』41巻, 10-17頁。
- 大橋隆広, 2014「教育の『自由化』と教師の教育の『自由』—教育をめぐる2つの『対立』とその『解消』」『教育学研究紀要(CDROM版)』59, 73-78頁。
- 佐藤学, 1996『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房。
- 榎原禎宏, 2016「教職の専門性の今後の在り方」『学校経営研究』41巻, 26-32頁。
- 横山剛士, 2016「多職種構成による学校組織開発の論点: 近年の学校経営研究および教育政策における組織観の比較分析」『学校経営研究』41巻, 18-25頁。
- 財政制度審議会, 2015『財政健全化計画等に関する建議』。