

〔特集〕教職の専門職性の再検討

福嶋尚子

〔Feature Article〕 Understanding the Evolving Concept of Educational Profession

Shoko FUKUSHIMA

I. 特集の趣旨

A. 課題設定

本特集は、教職の専門職性をめぐる理論の現代的位相を明らかにすることを目的としている。すなわち、本特集の中心的な問いは、教職の専門職性をめぐる理論は、教職の専門職性とはどのような諸特性によって構成されると考えられてきたかであり、本特集の課題は、その現在における理論的到達点を示すことである。よって、実際にそのような教職の専門職性を教職が具備しているのかという実態把握や、専門職性を保障する法制度が確立されているかという政策・制度理解は、本特集の主たる目的とするところではない。

B. 研究関心

本特集において、「教職」とは主に公立小・中学校教師を指し、「専門職性」とは、職務を遂行するために必要とされる職業としての特性を意味して用いている。この専門職性概念は、広義の意味では、教職が教育活動を行う上で必要とされる専門的力量（専門性）を核としつつも、それに教職の自律性、倫理綱領、身分保障、長期にわたる養成・訓練といった地位・身分に関わる事柄（狭義の専門職性）を含みこむ概念である¹。

教職の専門職性（広義）をめぐる研究の大まかな理解を示すと、1980年前後を境として、「地位」（狭義の専門職性）に重点をおく議論から、「役割・実践」（専門性）に重点をおく議論へとシフトしてきているといわれる（今津1996）²。「地位」に重点をおく狭義の專

門職性をめぐる研究に着目すると、1966年にILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」が出されたことに後押しされ、日本においても1960～70年代、教職の専門職性は市川昭午や勝野尚行らによって精力的に追究されてきたテーマであった（市川昭1969；勝野尚1976）。だがその後、教職の専門職性をめぐる研究動向は停滞し（市川昭2010；今津1996）、新たな知見を提出し得ていないともいわれてきた（耳塚他1988）。この教職の専門職性（狭義）をめぐる研究の近年の展開について本特集においても論じるが、そこから明らかになるのは、専門職性概念が1970年代以降も変わっていないことである。この研究の現状は、以下で述べるように、現代の政策動向や実情にそぐわないものとなってきている。

このような研究の停滞状況の他方で、教職の専門職性に影響を与える政策が特に2000年代から矢継ぎ早に打ち出されており、同時に、教職や学校にとって新たな実践的課題が持ち上がってきている。

まず、教育の専門職性をめぐる教育改革・教員政策として、教職大学院設置（2008年）、教員免許更新制導入（2009年）などは、教職の身分、労働条件への影響を与えるものとして捉えられる。主幹教諭や指導教諭などの新しい職設置（ともに2008年）、人事考課制度導入（東京都では2000年）は、教職集団に階層分化をもたらすもので、同僚関係への影響が懸念される。同時に、スクールカウンセラー（2001年度より補助事業化）や栄養教諭（2005年）といった他の専門家が学校に積極的に配置されるようになったことがある。こ

のことは、子どもの心身の健康について学校が責任を果たす上では重要なことではあるが、教職にとってはこれまでとは立ち位置を変えざるを得ず、どのように専門的自律性を発揮し、どのように他の専門家と同僚関係を取り結んでいくかという問題が生じる。他の専門家のみならず、学校運営協議会制度の導入(2004年)や、学校関係者評価の努力義務化(2007年)は、親や地域住民の学校参加を促すもので、先ほどと同様の検討課題が生じる。また、こうした親の教育参加や教師間の同僚関係の向上は、開かれた学校づくりや専門職の学習共同体(PLC=Professional Learning Community)の追究として、教育政策上のみならず、実践的な課題としても取り上げられてきている。このような政策動向の下で、実際に教職の有する意識や勤務実態に変容が生じていることも指摘されている³⁾。

しかしながら、上で述べたような教職の専門職性研究の停滞状況は、現実に進んでいる政策分析にも実態理解にも有益な分析枠組みを提供し得ていないように思われる。この点で、教職の専門職性概念の現代における再検討は、教員政策分析や教育社会学における教師研究にとっても重要な課題であるといえる。

C. 本特集の構成

以上のような問題関心を背景に、設定した課題に取り組む上で、次に問題となるのはその手法である。本特集は、いわゆる教職の専門職性研究の到達点を確認するとともに、教職の専門職性と銘打たずとも、それを構成する諸特性のあり方を解明する研究に着目し、これらの個別領域における研究を教職の専門職性研究の文脈に位置づけ直す、という手法をとることにした。これは、教職の専門職性研究を主導していた教育行政学分野以外の専門領域において、教職の専門職性にあたる教職の特性についての研究は、1980年代以降も続いてきたと考えたためである。それらの諸特性の追究は、専門領域を超え、また国境をも超えて個別に蓄積されてきたにもかかわらず、教職の専門職性研究自身が停滞してしまったために、それらの研究の意義を教職の専門職性に引き付けて位置づけ直す“対話”ができなかったのではないかと。本特集は、こうした問題意識から、教職の専門職性研究の再検討という課題設定ではあるけれども、教職の専門職性研究のみを分析の対象とするのではなく、広く日本の教育学・教育行政学・教育経営学・教師教育学・教育社会学などにお

ける、教職の専門職性研究と銘打ったり論題に冠してはいないが教職の専門職性について論じている先行研究を対象とすることとした。ただし、日本ではほとんど理論的発展が見られなかった倫理綱領や、新たな専門職性の要素とみられる同僚性に関わる議論などについては、欧米のものも参照する。

まず、「教職の専門職性の再検討という課題」と題し、福嶋が、教職の専門職性研究の動向を整理する。次に、教職の専門職性研究のなかでもあまり重点が置かれてこなかった領域を2つ取り上げる。第一に、「日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討」と題し、葛西が、教育活動に関する教師個人あるいは集団の自律性に対比してあまり重要視されてこなかった、労働条件や教育条件に関する教職集団の自律性の在り方について論じる。第二に、「専門職要件としての倫理綱領に関する一考察」と題し、津田が、教職の専門職性研究でほとんど空白だった倫理綱領の問題を、全米教育協会(NEA)における倫理綱領の変遷を主要な素材として論じる。さらに、新しい教職の専門職性として位置づけられるべき特性についてまた2点取り上げる。第一に、「親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定」と題し、福嶋が、子どもの学習権の保障責任を共有する親との関係において、なぜ、どのように教職が専門的自律性を持ち得るのかについて検討する。第二に、「教職の専門職性としての同僚性」と題し、津田が、個業としての教職の専門職像の転換に大きく寄与した同僚性の理論的発展について論じる。

II. 特集の結論

A. 教職の専門職性の理論的到達点

本特集では、教職の専門職性をめぐる研究動向を整理した上で、教職の専門職性のうち、労働・教育条件に関する集団的自律性、倫理綱領、親との関係における専門的自律性、同僚性の4つの諸特性について、現代における理論的到達点を明らかにすることを課題としていた。以下で、あらかじめその理論的到達点を示しておきたい。

第一に、福嶋による教職の専門職性研究のレビュー論文は、1980年代以後の専門職性概念をめぐる先行研究が1970年代までの定義要件からほとんど変わるところのないそれにとどまっていたことを指摘した。しかし、教職の職務遂行上の専門的力量(専門性)につ

〔特集〕教職の専門職性の再検討

いての認識の変容は、新しい教職の専門職像が模索されており、現代における教職の専門職性の再検討という課題は教員政策分析や実態理解にも寄与しうる課題であることを示した。

第二に、葛西による集団的自律性に関する論文は、非常に多様な集団的自律性をめぐる議論が提起されていることを明らかにしているが、特に強調されるべきは、市川昭午と勝野尚行・兼子仁のような、教育内容に関する個人的自律性の有無について評価の分かれる論者であっても、教職が労働者としての側面も有すると想定すると、ともに、労働条件（すなわち教育条件）に関する集団的自律性をかなり強く認めている、という点である。しかし、残念なことに、彼らの議論は実際にも理論上でも継承されているとはいいいにくい。

第三に、津田による倫理綱領に関する論文によれば、倫理とは、決定や行動方法の選択に対して可能な限りの合理的な基準を与えるものであるが、それが専門職コミュニティにより共有され明文化された倫理綱領は、職務上の判断の指針として機能し、教職を自己統制する。アメリカの NEA で改訂が重ねられてきた倫理綱領は、NEA の組織内改革の動きとともに、倫理綱領により縛る「教職」の範囲が変わってきたけれども、綱領全体の理念としては、全体の利益獲得のための教育ではなく、一人ひとりの子どもの利益となる教育を行うよう教職を方向付けるものへと改訂されてきた。

第四に、福岡による親との関係における教職の専門的自律性に関する論文は、以下のような知見を明らかにした。日本の教育法学における国民の教育権論は、子どもの学習権を保障する第一義的責任を親に、またその親の教育権（義務）の一部を委託された教師に教育専門的事項の判断・決定権を認めている。1980年代以降の親の教育権軽視との批判の中で、親集団の学校教育参加の仕組みの定式化が模索され、他方で、親と教師との間の意見の対立・葛藤を、教育活動の性質ごとに領域を区分し、そこでの教師の教育権の発動のあり方を規定しようとする試みが現在も続いている。

第五に、津田による同僚性に関する論文は、教職独自の専門職像形成に、同僚性概念が寄与していることを論じた。教職は医者や弁護士と同様の個業の専門職として論じられてきたが、教職に不可欠の同僚性概念の理論研究により、ようやく他の教育主体との関係の中で職務を遂行する専門職として論じられることが可能となった。同僚性に関する理論の発展を概括的に示

すと、協働と同僚性の概念の区別があいまいな議論に対し、Fielding は、それら 2 つを分かつ尺度 6 つを挙げてこの違いを明らかにした。さらに彼は、個人が集合して協働するのみではなく、価値観の共有あるいは葛藤・議論を含みこみながら、学校内にとどまらず、また教職同士にとどまらず、子どもや保護者、地域住民とが構成する共同体概念としての「ラディカルな同僚性」を提唱する。

以上の各特性の理論的到達点から、教職の専門職性をめぐる研究の“見直し期”に議論されていた教職独自の専門職像は、個別専門領域における各特性の検討によりかなり具体化されてきているといえるだろう。

教育活動の場面において「省察的实践家」(Schön, D = 柳沢 2007) として「省察」を通じ「実践的見識」を組み立てていく教職は、医者や弁護士のような個業としての専門職ではなく、親や地域住民、他の専門家や教職専門職同士の「ラディカルな同僚性」(Fielding 1999) の中で職務を遂行する。このような多様な他者との関係において教職の専門的自律性を確保し、その恣意的な教育権行使を教職自身が律していくために、より具体的な場面についての行為規範や倫理綱領が重要となる。そしてその自律性は、職務遂行上のもののみならず、教育条件や労働条件にまで及ぶべきものであり、教育行政過程への教職集団の参加のあり方が現代的問題として再浮上するのである。

B. 課題提起

各特性の理論的到達点は以上のとおりであるが、注目すべきは、国境を超え、専門領域も異なるところで蓄積されてきた各特性が互いに符合していることである。この点につき、3点述べよう。

第一に、アメリカの NEA の倫理綱領では、教職の労働条件に関する集団的自律性を表し、そこへ向けて教職自身が自己統制をしていく項目(1968年版第4原則(1)「専門家養成教育、法的資格に基づき、地位や責任を出願、提供、割り当てる。’)も見られた。日本では現在政策上実現し得ていない労働条件についての集団的自律性がいかんにして NEA において規定されたのか、どのように実現されたのかを理解し、日本におけるその実現を目指す上で、これは実践上の好例となる。そしてまた、日本ではどちらも未実現である教職の教育・労働条件に関する集団的自律性と教職集団による自己統制の基準である倫理綱領のセットが、アメ

リカではどのように機能しているか、日本ではなぜどころも実現しなかったかを理解することは、教職の専門職性をめぐる政策分析として重要な課題となってくるだろう。

第二に、子どもの学習権保障や親の権利保障のために、教師の教育権を規定するかの原理的探究は、単に教育行政から権力的統制を排除するために確立されてきたのではなく、教師一人ひとりが具体的教育活動場面・学校運営場面においていかに教育権を行使すべきかの行為指針を提供してきた。これは、子ども(クライアント)一人ひとりのニーズへの奉仕という目的を持ち合わせた「倫理綱領」が“不在”の日本において、その代役を果たすものともいえる。さらに、教職同士の関係性として展開してきた同僚性が、子どもや保護者も含む同僚性概念へと拡張してきたことをふまえると、先の教師の教育権の規定は、そのような他者の中でも教師がどのような立ち位置に立ち、どのように自らの権限を行使すべきかを論じるものであり、教職のみにとどまらない「ラディカルな同僚性」の形成を理論的に促進するための試みであったとも捉えられる。

第三に、労働条件や教育条件に関する集団的自律性をめぐる研究は、免れ難い当時の時代状況の中で、教育内容に関する個人的・集団的自律性の後景に退いてきたが、時代はめぐり、教育改革の目的が教育内容統制のみならず、教育条件整備基準の解体へと進んでいる現在⁴、むしろ見直されるべき論点であるといえよう。しかも、教育内容をめぐる教職の個人的自律性については否定的な議論も、労働条件・教育条件に関する教職集団の自律性については肯定的であることは、その自律性の対象である事柄が、子どもの利益にも直結する事柄であるからであると考えられる。ここには、教職の労働条件すなわち教育条件が、親・地域住民・様々な専門家と教職との間で問題意識や価値観を共有し得る領域となる可能性が浮かび上がる。換言すれば、子どもの最善の利益の掛け声のもとに、教育内容についてはしばしば方針がぶつかり合い対立葛藤する主体同士が、教育条件をめぐっては主導権を奪い合うことなく集団的自律性を発揮していくことのできるフィールドが、そこに広がっているのでないか。「ラディカルな同僚性」はそこでこそ実現しやすいのではないかといえる⁵。

教職の専門職化論が叫ばれなくなって久しい。教職

が“完全専門職”であるか、“半専門職”であるかというような評価・肩書きはそれほど重要な問題ではないが、本特集で挙げた専門職性の各特性を教職が身に付けているか、それらを身に付けられるような環境が整っているかは重要であると考ええる。すなわち、子どもの現在を背負い、過去を助け、将来を育てる責任を負う教職は、教育行政のみならず一般行政や立法府などからの不当な支配は受けず、自律的教育活動・自治的学校運営を展開できる「集団的自律性」が不可欠であるし、親との関わりの中で自らのなすべき役割となしはならない役割を自覚し踏みとどまる「(個人的)専門的自律性」も求められ、教職に限らない他の専門家や子どもの第一義的教育義務を負う親と、単なる協働ではなく、価値観を中核とした議論や共感を伴った「同僚性」を築いていく必要があり、そして何よりも、子ども一人ひとりの学習権を保障する自覚を集団として共有し、自らを「倫理綱領」を用いて律していかななくてはならない。ここに挙げた全ての特性を具備していくために、不断の「教育研究活動」が求められることは当然であり、それを通じて、教科教育・生活指導・教科外教育・進路指導・子どもとの関係・親との関係・同僚関係・学校経営・学校条件整備など多方面にわたる「専門的力量」(専門性)を高めていかななくてはならない。その専門的力量を十分に身に付け、存分に発揮して子どもの権利を実現するためにこそ、それに見合った教職の「労働条件」「身分保障」すなわち「教育条件」の整備が課題となる。そしてこれらに対して、教育実践を担う専門職として、そして教育労働を担う教育労働者の集団として影響力を発揮していくために、教職集団の「集団的職能的自律性」が重要視されるのである。

教職の専門職性をめぐる研究が、教師の地位向上のためだけではなく、子どものために続けられなくてはいけない。本特集が扱うことのできた要素は、教職の有する専門職性の全てではなく、子ども一人ひとりの学習権を保障する教職の専門職性概念の再検討は、その端緒にすぎたばかりである。過去のものではなく、現在の課題として教職の専門職性を受けとめ、この教師受難の時代にこそ、多様な専門領域の研究者と、また実践者と研究者の垣根を超え、さらに子どもや親、教育行政機関といった多様な権利・権限主体とともに教職の専門職性を議論していきたい。

【特集】教職の専門職性の再検討

【Acknowledgement】なお、本特集は、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター・「社会に生きる学力形成を目指したカリキュラム・イノベーション」研究プロジェクト（2012年度）の助成を受け、実施した共同研究「カリキュラム形成に関わる教職の専門性・専門職性の研究」の成果の一部である。この共同研究の過程において、梅澤希恵氏、櫻井直輝氏とはそれぞれ異なる専門領域に立ちながらも何度も議論を重ねた。また、指導教員である勝野正章先生は、お忙しい中何度も長時間にわたりご指導を下さったうえ、本特集の始まりには素晴らしいはなむけの言葉を添えてくださった。また、お名前をすべて挙げることはできないが、多くの先生方、実践家の先生方、研究室の仲間からご指導をいただき、多大なる示唆を得た。本特集論文をもって謝辞に代えたい。

【註】

- ¹ この点について日本の教職の専門職論においては、「専門性」概念と「専門職性」概念とが明確に区別されずに展開されてきたことが指摘されている（市川昭 2010：91）。この点につき自覚的に専門職論研究を展開したのが、市川昭午と勝野尚行である。
- ² 耳塚らも、教師の社会学の動向について、教師論や教師の社会的地位論から、教師の教育行為論への移行を指摘している（耳塚他 1988：85）。
- ³ この点については、本特集の福嶋論文「教職の専門職性の再検討という課題」の他、油布他 2010 を参照されたい。
- ⁴ この点については、世取山他編 2012 を参照されたい。
- ⁵ 全日本教職員組合や日本高等学校教職員組合などにより 1989 年から継続的に取り組まれていた全国 3000 万人署名運動は、学級定員の縮小や教育費の父母負担の軽減問題、学校施設整備などの教育条件に関わる論点が、教職集団が市民と問題意識を共有して教育運動として自律性を発揮する媒介となり得ることの証左といえよう。教職集団と親や地域住民といった市民との教育運動の取組の歴史については、田中 2012 を参照されたい。

【参考引用文献】

市川昭午（1969）『専門職としての教師』明治図書出版
 ——（2010）『教育政策研究五十年—体験的研究入門』日本図書センター

- 今津孝次郎（1996）「教師専門職化の再検討」『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
 勝野尚行（1976）『教育専門職の理論—教育労働法学序説—』法律文化社
 兼子仁（1978）『教育法〔新版〕』有斐閣
 田中秀佳（2012）「私費負担軽減運動の歴史と到達点」世取山洋介・福祉国家構想研究会編『公教育の無償性を実現する』大月書店, pp.416-454
 耳塚寛明・由布佐和子・酒井朗（1988）「教師への社会的アプローチ」『教育社会学研究』43号, pp.84-120
 柳沢昌一（2007）「解説」ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪健二監訳『省察の実践とは何か』鳳書房
 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也（2010）「教職の変容—『第三の教育改革』を経て—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』2号, pp.51-82
 世取山洋介・福祉国家構想研究会編（2012）『公教育の無償性を実現する』大月書店
 Fielding, M. (1999) Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice, *Australian Educational Researcher*, 26(2), pp. 1-34