

教職の専門職性の再検討という課題

1980年代以降の研究動向を中心に

福嶋尚子

The Problem of Understanding the Evolving Concept of Educational Profession:
Focusing on the studies from '80s

Shoko FUKUSHIMA

The aim of this paper is to describe the present condition of studies on the concept of educational profession and to present the significance and potential of this feature article. The studies from the “concept approach” have been stagnant, and some characteristics constituting the concept of educational profession, such as the professional autonomy of teachers concerning working and educational conditions and the code of ethics, have not been raised. The “actual condition approach” and the “policy approach” have discussed the issues of teachers’ relationship with parents or other experts like school counselors and collegiality among educational profession, which is different from “concept approach”. However, it has become difficult to analyze recent educational policies from the viewpoint of the concept of educational profession because of the standstill of theoretical analysis from the concept approach. Furthermore, it is clear from actual state of affairs that educational professions have to work with parents, citizens, and other experts. This proves the necessity of placing professional autonomy and collegiality in the relation with them as important characteristics of the concept of educational profession. The reexamination of the evolving concept of educational profession is demanded from both practical and political viewpoints.

目次

はじめに

I. 実態アプローチおよび政策アプローチの研究動向

A. 実態アプローチの研究動向

B. 政策アプローチの研究動向

II. 概念アプローチの研究動向

A. 教職の専門職性に関する概念アプローチ研究の到達点

B. 内外における教職の専門的力（専門性）についての研究の進展

おわりに

はじめに

教職の専門職性をめぐる研究⁽¹⁾は、1966年のILO・

ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」を契機として活性化し、市川昭午による『専門職としての教師』（明治図書、1969年）や勝野尚行による『教育専門職の理論』（法律文化社、1976年）というまとまった研究成果が70年代までに出されるに至っている^{(2)・(3)}。この時期は、いわば教職の専門職論の“展開期”といえる。しかし、1980年をほぼ境として、教職の専門職性研究は“展開期”から“見直し期”へと移行する。市川昭午が編者となり、『教師＝専門職論の再検討』（教育開発研究所、1986年）が出された他、河上婦志子「教職専門職論の意義と限界」（1980年）、今津孝次郎「教師専門職化の再検討」（1986年）、永井聖二「教師専門職論再考」（1988年）、名越清家「教師＝専門職論の総括への視座」（1993年）というように、教職の専門職論を見直すこと、総括することを論題において宣言する論文が多くみられる。1980年代から90年代の前半

にかけて、すでに教職の専門職論は見直し、再検討、総括の対象とみなされてきたのである。そして、いわゆる教職の専門職性をめぐる研究は、2010年に市川昭午によって「七〇年代の半ば頃から次第に沈静化していった」と述べられるに至っている(市川2010:94)。

本稿は、教職の専門職性の“見直し期”における先行研究——すなわち、1980年代以降の教職の専門職性をめぐる先行研究の動向を整理しつつ、教職の専門職性をめぐる研究の到達点を提示することを課題としている。これにより、内外で個別に蓄積されてきた教職の専門職性の諸特性を教職の専門職性研究として位置づけ直す、という本特集の意義と可能性を提示したい。

I. 実態アプローチおよび政策アプローチの研究動向

教職の専門職性をめぐる研究は、大まかにいって、①実態アプローチ、②政策アプローチ、③概念アプローチの3つの類型がある。それぞれ、①教職の専門職性の実態に迫るものと、②政策における教職の専門職性の位置付けを問題とするもの、③教職の専門職性の概念そのものに注目するものである。これらの3つの類型の研究をつなぐものが、以下で最初に説明する、ある職業が専門職となる過程を問題にする「専門職化」という視点である。

専門職論研究の古典といわれる A. M. Carr-Saunders & P. A. Wilson による“The Professions”(1933年)からすでに、専門職と非専門職を連続体として捉える見方が採用されていた。この見方は、専門職性の諸要件を完全に具備しているか否かによってその業種が専門職であるか否かを白か黒かで判定する静的な見方ではなく、準専門職や疑似専門職といわれる職業がどのくらい完全専門職に近いのか(more or less closely on various sides)を問題とし(Carr & Wilson 1933: 284; 竹内洋 1971: 50)、「理想形としての『専門的職業』モデルにむかって、個別の職業がそれぞれの基本的性格を変えていく動的な過程」に注目するものである(本間 1982: 6)。こうした見方をする研究は、「専門職化論」⁴⁾あるいは「専門的職業化」論とも呼ばれ、教職を対象とする研究でも「主流」(名越 1993: 216)となる。

こうした専門職化論においては、以下の実態アプローチをとるにせよ、政策アプローチをとるにせよ、完全専門職が有する専門職性の概念定義が分析視点とな

る。後に述べるように、専門職の定義は「百花繚乱」(竹内洋 1971: 50)であるが、日本の教職をめぐる専門職性研究はリーバーマン(M. Lieberman)によるそれを参照しているものが多いことから⁵⁾、これがひとまず1970年代までの日本において共有された教職の専門職性の定義であるといえるだろう。リーバーマンによれば、①範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事への独占的従事、②高度な知的技術、③長期の専門教育、④個人的・集団的自律、⑤判断・行為への直接的責任、⑥奉仕という目的、⑦包括的な自治団体、⑧具体的な倫理綱領が、専門職の定義である(Lieberman 1956: 2-6)。それでは、1980年代以降の教職の専門職性の再検討が叫ばれる時期において、各アプローチは、どのような分析視点を用いているだろうか。このリーバーマンによる定義と比べながら参照していこう。

A. 実態アプローチの研究動向

実態アプローチは、教職が現に有する専門職性に着目して教職の専門職化の程度を実証的に問う教育社会学的あるいは心理学的研究であり、80年代以降も共同研究を中心として比較的多くみられる⁶⁾。こうした実態アプローチの研究は、教職の専門職性の定義に依拠して、現実の教師たちが、その教職の職務内容や専門性、社会的地位等をどのように認識しているのか、どのような意識を持っているのかを問い、教職の専門職性の実態を明らかにしようとするものである。それでは近年の実態アプローチの研究は、どのような諸特性を対象に扱っているのだろうか。

久富善之らによる教員文化をめぐる研究は、「教員たちの意識・行動やその背後にある彼ら/彼女らの『行動原理』の内在的把握」のための「概念装置として『教員文化』」(久富編 2003: 14)を用いて、教員へのアンケートによる実態調査、教育実践家のライフストーリーと教育実践の系譜解明による実践研究、教員の日記を素材とした歴史研究という多面的な手法により教員文化の日本的特性を明らかにしようとするものである。実態調査について、教職の専門職性と関連のある事項について挙げると、専門職意識や子ども・親との関係性、同僚関係について質問を行っており、この調査結果から、「これまでの『献身的教師像』を離れて子どもや親との新たな関係の構築をめざす動き」(久富編 2003: 155)が指摘されている。

藤田英典らによる教職の専門職性と教師文化をめぐる

教職の専門職性の再検討という課題

る研究は、専門職を自認する教師たちは「学校外の人々の参入に対して受容的傾向」を有することを示しており、専門職は閉鎖的傾向を有すると批判論への反証を行っている（藤田他 1997：42）。また、この藤田らの研究を引き継ぐ油布佐和子らによる 2010 年の論文は、教職の専門職性をめぐる教師の意識が 15 年間でどのように変容してきたのかを、「教職観」、「教職アイデンティティ」（＝教職への満足感ややりがい）、「同僚関係」の 3 点から検討している。分析結果として、教職観は「組織へのスペシャリスト」へと変化しており、教職のやりがいは「生徒の指導の結果＝学力」に見出されるようになってきており、同僚関係は教職観とのつながりの薄い組織的な関係として強化されてきていることが指摘される（油布他 2010：81）。この結果について、油布は「専門職的な自律性が縮減し、「そうした変容に適応する行動様式や意識が教師の中に、新しく生まれている」（油布他 2010：81）と考察し、それらをもたらした 1990 年代後半からの教育改革に否定的な評価をしている。

このように、実態アプローチによる研究は、子どもや親、他の専門家との関係が変化しつつあることを指摘するとともに、専門職としての自律性を志向する意識がその内側から教育政策によって掘り崩されている現状を浮き彫りとしている。また、いずれにおいても、リーバーマンの定義では強調されていなかった、子どもや親との関係・同僚関係が挙げられていることも注目されよう。

B. 政策アプローチの研究動向

政策アプローチとは、実態アプローチと同様に専門職化の視点をとりつつも、個別の教員政策や教育改革の総体的な動向に着目し、これらが教職の専門職化を促進するものであるか、逆に「脱専門職化」（丸山 2006：181）を促すものであるのかを検討しようとする立場である⁷⁾。日本における教員政策についての最新の評価としては、2008 年の教職大学院の創設などを指して、教職の専門職性を一面では促進する部分があるものの、2000 年代以降自治体単位で進行している賃金や手当と連動する新たな教員評価制度や 2009 年にすべての在職教員に適用された教員免許更新制を指して、教職の社会的地位や身分保障に否定的影響を与え、専門的自律性に制約を加えるものという見方が主流になっている（丸山 2006；加野 2010）。

注意すべきは、「同一の施策の上にも“専門職化”と“脱専門職化”の両面が同居している状況」（丸山 2006：182）であり、各政策動向の評価が単純ではないということである。たとえば、スクールカウンセラーの配置（2001 年度より補助事業化）や栄養教諭の新設（2005 年度より。学校教育法 28 条 2 項など）など学校内に様々な専門家参入をさせる政策は、教師の専門職性にいかに影響を与えるのか。保護者や地域住民が学校づくりの担い手として学校運営に参加する政策（たとえば、2004 年からスタートした学校運営協議会制度（地方教育行政法 47 条の 5）や、2007 年より実施が努力義務化された学校関係者評価（学校教育法施行規則 67 条）は、教職の専門的自律性といかなる関係を有するものなのか。リーバーマンによる教職の専門職性の枠組みでは、これらの新しい政策の是非を評価することは難しい⁸⁾。

II. 概念アプローチの研究動向

A. 教職の専門職性に関する概念アプローチ研究の到達点

実態アプローチによる教職の専門職化の現実の検証、政策アプローチによる教育政策の教職の専門職化に与える影響の分析は、かなりまとまって、それも多くの研究者によって進められているのに対して、教職の専門職性概念そのものをめぐる研究（③概念アプローチ）はどのような貢献をしてきたのであろうか。政策アプローチにおける上記したような政策の評価の困難さは、翻って概念アプローチ研究の遅滞にもその要因があると考えられる。概念アプローチをとる研究は、以下で確認するように、近年確かに活性化しているとはいえ、教職の専門職性の定義をめぐる試みは顕著な進展を見せてはいない。

(1) 教職の専門職性の定義の現状

海外における教職も含めた多業種のプロフェッション研究を踏まえ、日本におけるプロフェッション研究を展開した石村善助は、1969 年に、プロフェッションの定義、すなわち専門職の概念構成の多様性を指摘している⁹⁾。日本において 1960～70 年代に展開した教職の専門職研究についても、石村の指摘は当たっていたといえる。教職の専門職性の概念構成・定義をめぐる議論は、複数の要件の「列挙」にとどまり（河上

1986:219)、そのために「不毛」な論争と評価され(栗原1985:25)、「都合の良い部分だけを拡大解釈する『つまみ食い』を許容した」と指摘された(河上1980:95)。その反面、入職や懲戒基準についての教職集団の自律性の問題(本特集の葛西論文)や倫理綱領(本特集の津田による倫理綱領論文)については、ほとんど論じられることがなく取りこぼされてきたといえる。

「不毛」と捉えられた専門職性の概念整理の試みは、たどっていくと、1986年に市川昭午が示した5要件(職務の公共性、専門技術性、専門的自律性、専門職倫理、社会的評価)や、名越清正が示した6要件(①職務の明確性・不可欠性・独占性、②高度な知識や技術と長期の専門的教育(訓練)、③広範な自律性と責任、④非営利性・公益性、⑤包括的自治組織や倫理綱領、⑥厳密な資格試験)以後、進展している節は見られない(市川1986:9;名越1986:67)。市川の定義にしる、名越の定義にしる、リーバーマンの定義やカールサウンダーによる医者や弁護士といった“完全専門職”の定義とほとんど変わらないことは着目されてよいだろう。

(2) 教職独自の専門職像の模索

教職の専門職性の定義がほとんど変わらないものであることは、市川が、上記5要件は医師や弁護士といった既成専門職の諸属性から抽出されたものと述べていることから明らかである(市川1986:9)。さらに、市川は、現実にこれを完全に満たす職業は教職を含め存在しないとの認識を示す(市川1986:9)。また市川は、こうした「伝統的な専門職観」は素人排除を促すものであり、「学習者の自発性やその保護者の要望を尊重し、教育活動に関して地域住民など学校外部の人々の協力を求め、関係者の合意を得ながら、創造的な教育を進めていくという、新しい学校教育」に適合しないものであるとの指摘をする(市川1986:23)⁽¹⁰⁾。たしかに、市川の指摘するような専門職の閉鎖性やエリート主義的イメージ、社会的に広がりを見せた学校や教師に対する不信のスパイラル構造が、概念アプローチをとる教職の専門職性研究の停滞を招いた可能性は高い。それでは、伝統的な専門職ではない、教職独自の専門職像を模索することになるのかというと、市川はこの立場にも懐疑的である。市川は、教職独自の専門職像(=特異専門職論)について、「主観的・人間的・超俗的側面だけを強調」し、「精神を培う」「人格的感化力」の高い教師像を指し、これは「超時代的な抽象

論」であって、社会的地位や待遇、職業倫理や職業上の自治、職務遂行上の自律性やモラルと結びつかないと批判的に述べる(市川1986:29-30)。この特異専門職論についての市川の見方は、当時の時代状況を加味してもあまりに狭量に過ぎるように思われる⁽¹¹⁾。

たとえば、稲垣忠彦は1961年の論文で、教師の役割を「自らの判断と責任において、文化財を目的的に選択・編成し、それを学習者の生活・経験に基づく現在の学習志向との緊張の中で、教材として学習者に与え、学習者の認識・価値・能力の発展、社会的連帯性の深化を援助していく役割」であると捉えている(稲垣1961:38)。そして「教育の専門家」である教師は、「科学的知識の子どもによる主体化、それを通しての子どもの解放を目的として自覚する」(稲垣1961:39)のである。この稲垣の議論には、市川が新しい学校教育の特徴として挙げた「学習者の自発性」がすでに表れており、「専門職が一方向的に処方箋を書き、依頼人は全面的にこれを信頼すべき」(市川1986:23)というような素人排除的な教師の立場でなく、後に「援助専門職」⁽¹²⁾と呼ばれるような子どもと教師の関係がすでに掲げられている。すなわち、市川の挙げるような、教師の人格性のみを強調する特異専門職ではない教職独自の専門職像の探究は、少なくとも1960年代前半から始まっており⁽¹³⁾、以下で紹介するように、それは欧米の知見ともつながりながら深められてきたのである⁽¹⁴⁾。

教職の専門職化志向に懐疑的な立場の市川とは異なり、名越の場合は、「教師の役割・機能を再検討し、そのうえで『新しい専門職論』と再検討された『教職の論理』を融合した『教育専門職論』を再構築する必要を述べている(名越1986:94)。また、これより先に、名越は、教職はなぜ専門職化されなければならないのかという問いに、4つの応答をしている(名越1983)。第一に、子どもへの過度の期待、情報の増大、価値の多様化・流動化などにより子どもの教育がより複雑・困難になってきていること。第二に、父母による個別の価値志向的な教育要求の進行により、子どもの教育を受ける権利を実質的に保障するためには厳しく自律する必要があること。第三に、経済界からの要求に対して教育の論理の境界を維持すること。第四に、「体制・反体制からの独善的・恣意的な政治的圧力に抗して」いくこと、がその応答として挙げられる(名越1983:222-226)⁽¹⁵⁾。この応答自体は、市川の述べる「教

教職の専門職性の再検討という課題

職の専門職化が追求してきた諸目標が、教職の専門職化を図るという方法によって最もよく達成できるものなのか」という疑念(市川1986:26)に回答できるものではないが、しかし、これらの応答は、教職が具備すべきとされる諸特性がなぜ必要なのか、という問いに答えるものではある。すなわち、上記4つの理由から、教職は現実問題に則した専門的力量を高めていくべきこと(専門性の向上)、職務の非営利性・公益性、父母や経済界・政治的勢力との関係における専門的自律性、自己統制(自治組織、倫理綱領)といった教職の専門職性の諸特性が導き出されるのである。ここには、父母や経済界からの専門的自律性という新しい視点が含まれ、その必要性が自覚されているものの、それは専門職性の定義・要件にまで昇華されていないことは、先に紹介した名越による専門職性の6要件から明らかであろう。

B. 内外における教職の専門的力量(専門性)についての研究の進展

名越自身が新しい「教育専門職論」を展開しているわけではないが、名越がそれを展開するための契機として想定しているのは、欧米で同時並行的に進んでいた(教職の専門職性ではなく)教師の専門的力量(専門性)をめぐる研究動向であると思われる。

1990年代より佐藤学や柳沢昌一が精力的に紹介している、Schön.D.A.の議論は、教育学や心理学といった科学的原理や技術を合理的に適用することを教育実践の中身としていたそれまでの「技術的熟達者(technical expert)」モデルを脱し、「反省的実践家(reflective practitioner)」モデルへの転換を促すものであった(佐藤1993:柳沢2007)⁽¹⁶⁾。反省的(省察的)実践家の専門的力量は、技術的熟達者が基礎としていた科学的技術や知識のみならず、「状況と対象とのやりとりを通して既存のフレームを調整・展開し、新しい知を再構成していくプロセス」(柳沢2007:405)としての「省察(reflection)」や、問題状況に応じた判断の基礎となる「実践的見識(practical wisdom)」にあると述べられた(佐藤1993:21)。

また、Hargreavesらは、教授の認知的次元(cognitive dimensions of teaching)のみならず情動的(emotional)次元を重視し、生徒を鎮める(anodyne)だけでなく積極的にケア(care)する教師の関わり方を提起する(Hargreaves & Goodson1996:21)。

さらに、Whitty & Wisbyは、専門職集団のみならず、親や子どもといったこれまで学校から排除されてきた者も含むあらゆる利害関係者と協働(work in tandem)する「民主主義的な専門職性」(democratic professionalism)論を提起している(Whitty & Wisby 2006:34)。このように、教育実践における教職の専門的力量や役割の変容を指摘する欧米の研究が相次いでいる。

近年では、日本においても、これらの欧米での研究動向が精力的に紹介されているほか、子どもや保護者との「対話を基礎とした非権威主義的な教職の専門性」(野平2008:2)や、Hargreavesらの議論を基礎とする「ケアリング」を重視する「相互作用の専門職」としての教職概念(木村2011:115)が提唱されている。ここにおいて、「技術的熟達者」としての教職像とその専門的力量概念は大きく変容を遂げてきていることが国内外の研究により明らかにされてきているのである。

このような教師の専門的力量の認識の転換は、教職の専門職性概念の再検討をも要請する。特に近年、子どもの個性やニーズ・理解度に応じたきめ細やかな教師のかかわり方が求められる傾向にあるが、このような傾向は、ショーやハーグリーブスらの議論と関わりつつ、子どもや親との関係における教師の専門的自律性や教育権限の行使のあり方を再検討し、自己規定を求めるものであるともいえる⁽¹⁷⁾。また、政策的にも実践的にも広がってきている、保護者や地域住民らを学校経営や教育活動の主体として位置づける開かれた学校づくりの動向や、近年教職に求められている、個々の学級や教科を超えた教師同士の連携や他職種との協働は、ウィットティの主張と重なりながら、教職の専門職性に同僚性を位置付けることを求めるものといえる^{(18)・(19)}。

教職の専門的力量(専門性)研究の発展に比して、教職の専門職性の概念そのものを対象とする研究(概念アプローチ)は、1970年代からほとんど進展が見られていない。しかしながら、見てきたように、その再検討の焦点となる論点は、こうした教職の専門的力量(専門性)研究や、実態アプローチや政策アプローチをとる教職の専門職性をめぐる研究の知見から、かなり明らかになっている。教職の専門職性の再検討という課題は、過去の課題ではなく、今取り組むことが必要な課題である。また、その作業は、実態アプローチや政策アプローチもしくは他の領域で想定され、ある

程度共有されてきた教職の専門職像の水準まで教職の専門職性概念を迫りつかせるという作業であり、無理難題ともいえない。教職の専門職性の再検討は、現代的意義を有し、かつ達成可能な課題であるといえる。

おわりに

本稿は、教職の専門職性をめぐる研究の到達点を確認し、本特集の意義と可能性を提示することを目的としていた。

教職の専門職性をめぐる概念アプローチの研究は、リーバーマンの提示した教職の専門職性の定義要件とほとんど変わるところのない定義を示すにとどまっており、その中でいくつかの特性のみを重点的に論じ、いくつかの特性——すなわち、教職自身の労働条件や教育条件に関する教員集団の自律性や、倫理綱領——は現代においてほとんど論じられなくなっている。その一方で、実態アプローチと政策アプローチの研究は、概念アプローチで論じられてこなかった、親や他の専門家との関係性や教職同士の同僚関係を教職の専門職性にとらえ、それらも含めた分析を行ってきた。しかし、概念アプローチによる教職の専門職性概念の理論的検討が低調であったために、近年の教育政策を教職の専門職性の観点から分析することが困難になっている。

他方で、内外の研究において教職の教育活動における専門的力（専門性）についての認識が転換してきており、このことは教職の専門職性においても、その専門的力量の発揮に関わる教職の諸特性——すなわち、親との関係における教職の専門的自律性と、教職や他の専門職との間の同僚性——の理論的検討が必要なことを示している。本特集において、これらの残されてきた課題をとらえ直し、新しい課題を論じることは、教職の実態や教員政策の動向からも意義深いことである。そしてその検討は一から行われるものではなく、教育学においてある程度共有され、各専門領域で理論的蓄積が存在する教職像を前提としており、実現可能性は十分にある。

教職の専門職性概念は、実践的にも政策的にも変化を求められ、再定義が要請されている。そして、この教職の専門職性の再検討という課題は、今日の教育政策の原理的分析にも貢献することになるだろう。

【註】

① 本稿では、「教職の専門職性」や、「教師の専門職性」「教職の専門性」「専門職としての教師」「教師＝専門職論」等を主題とする先行研究を、教職の専門職性をめぐる研究と呼んでいる。また、特集の趣旨で述べたとおり、教職の「専門職性」とは、教師の地位や身分、権限、自律性等を対象とした「専門職性」（狭義）と、教師の専門性や専門的力量を対象とした「専門性」とを合わせた概念として用いているが、本稿における教職の専門職性研究とは、主に狭義の専門職性をめぐる先行研究を指して用いている。専門性をめぐる先行研究についても、一部本稿で扱う。

② 1970年代までの教職の専門職性をめぐる理論の動向については、有園 1986 が詳しい。尚、有園は学説というよりも、教員団体や行政当局による専門職論を中心にまとめている。学説としてとりあげられているのは、宗像誠也や市川昭午だが、勝野尚行の名前は挙がっていない。市川と勝野を対比的に取り上げて検討しているのは名越 1993 である。

③ この時代の教職の専門職論の分析については、本特集の葛西論文を参照されたい。

④ 「専門職化論」との呼称は、狭義には、「ある職業を完全な専門職の地位に引き上げるための条件を考察する」研究というように（河上 1986 : 219、下線引用者）、目的意識に重点を置く意味合いで用いられる。本稿では、より広義に、本文中の意味で用いる。

⑤ 本特集の葛西論文を参照のこと。

⑥ 名越 1986 ; 藤田編 1997 ; 久富編 2003 ; 弓削 2005 ; 油布他 2010 などがある。

⑦ ほんの一例ではあるが、榊らによる SBM (School Based Management) 等の教育政策を対象とする一連の研究（例えば榊他 2001）、教育長への権限移譲（教育行政の専門化）政策を対象とする大桃 1994、教員団体と教育労働法制を対象とする高橋 2011 など米国の教職の専門職性をめぐる研究が多く見られる。日本については近年、1980年代以降の教員政策を広範に対象とする研究が見られる（丸山 2006 ; 野平 2008 ; 加野 2010）他、教員免許更新制等の個別政策と教職の専門職性との関係を検討するものも数多く見られる（例えば、勝野正 2006）。

⑧ リーバーマンは、専門職化への提言（challenge of professionalization）の一つとして、専門的ではない仕事（nonprofessional tasks）を“半専門家”（semiprofessional）や“副専門家”（subprofessional）に委譲（delegate）していくことを挙げている。教職の日常的な業務のほとんどは、訓練された専門家でなくてもこなすことので

教職の専門職性の再検討という課題

きる仕事に占められているので、この委譲により、教職は指導的専門職 (leading profession) との比較においても十分な水準の専門職となる道が整えられるという (Lieberman 1956 : 501-502)。しかし、この発想は教職の職務の中核にあたる教育活動について、その教職と同水準でありながら異なる専門性を有する専門家が参入する、という今日の新しい動向とは異なり、教職の専門職性に与える影響は相対的に小さいものといえよう。

また、リーバーマンは、NEA の 1952 年版の倫理綱領の第 2 原則 (子どもの親との関係) について論じる中で、公的には家庭に子どものための「基本的な責任」 (basic responsibility) があることを認めるが、親と教師が「特定の責任や役割」 (particular responsibilities or functions) を決めるとなると、彼らは「互いに相争う」 (at odds with each other) と指摘している (Lieberman 1956 : 428-429)。また、子ども理解やこれからの教育方針をめぐる親と教師の関係は、教師がある程度「実践的確信」 (practical assurance) を持った「教育的診断」 (educational diagnosis) を下した場合には、家庭生活においても協力してもらうため、親にその診断を伝えるということが教師の責任であると倫理綱領がしていることに触れている (リーバーマン 1956 : 430)。ここで、リーバーマン自身はこのような教師による家庭生活にも及ぶ優越的な決定権そのものには疑義をさしはさんではおらず、逆に親が教師の決定・診断に関与することができるか否かの論点には触れられていない。この点は、1966 年の「教師の地位に関する勧告」でも、「教師は、本質的に教師の職務上の責任である問題についての父母の不当な干渉から守られる」 (67 項) としており、親の学校教育参加が現実的にも理論的にも要請されていなかったことによる、時代的な限界であると言えよう。

⁹⁾ その背景について、「このように定義が幾種類も提出されているのは、個々の発言者や研究者が、それぞれ自分自身の問題、関心又は理論的根拠に基づいて、定義を試みているからである、と思われる」と推論する (石村 1969 : 17)。

¹⁰⁾ 永井聖二の議論も、市川のこの指摘に沿うものである (永井 1986 ; 1988)。永井は、「自律性への志向と素人の介入排除の論理だけが一人歩きする」、「個々の教師のイノベーションへの志向が専門職者の集団的自律のもとで疎外される」と指摘し、「反専門職主義」を唱えている (永井 1988 : 53-54)。この永井の議論に対し、名越は、「身勝手な『専門職主義』や古典的な『ギルド的専門職』志向の事例」のみを論拠として『専門職化』志向そのものを否定するのはや

はり無理がある」と批判している (名越 1993 : 234)。

¹¹⁾ 市川 1986 は、特異専門職論とは誰の議論を指しているのかを明示していない。

¹²⁾ 今津 1996 は、Combs による「援助専門職 (helping profession)」の提唱を紹介している (Combs.A.W. et.al.(1978) *Helping Relationships*, Allyn and Bacon = 大沢博他訳『援助関係』ブレーン社出版、1985 年)。援助専門職とは、教師らの対人関係専門職の「人間の可能性をその最高水準に達するよう手助けする」側面に着目したものであり、その専門性は単なる知識や技術のみではなく、人々を援助するための効果的な役割を身に付けるという独自性を有するという (今津 1996 : 63-64)。

¹³⁾ 佐藤学は、この稲垣の論文を、「授業研究を通して教職の専門性と自律性を樹立することを主題」としており、「我が国で最初に『専門職としての教師』という概念を理論的に提示した論文」と評価している (佐藤 2012 : 188)。

¹⁴⁾ 名越も、実践家や「研究者レベルにおいても、父母集団やその他の集団 (研究者や教育委員会など) との主体的で自律的な連携を模索していく『開かれた専門職』意識や倫理が強調されてきている」と指摘する (名越 1993 : 234)。

¹⁵⁾ この名越の挙げた 4 つの応答は、教職の専門職化の必要性を述べるものとしておそらく最もまとまった最後のものである。

¹⁶⁾ 佐藤は、この反省的実践家モデルは、アメリカにおける全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards) によって 1989 年に制定された「教職の専門性の基準大綱 (Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession)」にも基準の方向性を与えていると分析する (佐藤 1993 : 26-29)。

¹⁷⁾ これについては、本特集の拙稿を参照されたい。

¹⁸⁾ 紅林信幸は、「日本の教師集団を〈同僚性〉という観点からとらえ直そうとする試みが注目を集めている」と指摘する (藤田編 1997 : 71)。また、先に紹介したように、油布他の研究でも同僚性は教職の特性の一つとして調査対象とされており (油布他 2010)、同僚性が教職の専門職性の新たな一要素であることについては一定の合意が得られると考える。

¹⁹⁾ 同僚性については、本特集の津田・同僚性論文を参照のこと。

【参考引用文献】

有園格 (1986) 「専門職論の成立と展開」市川昭午編『教

- 師=専門職論の再検討』教育開発研究所, pp.35-65
- 石村善助 (1969) 『現代のプロフェッション』至誠堂
- 市川昭午 (1969) 『専門職としての教師』明治図書出版
—— (1986) 「教師=専門職論の再検討」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, pp.1-33
—— (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
- 稲垣忠彦 (1961) 「教育実践の構造と教師の役割」『岩波講座 現代教育学 18 教師』岩波書店, pp.36-51
- 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
- 大桃敏行 (1994) 「19 世紀後半の米国における教育行政の専門家の要請と教職の専門職性」『教育学研究』61(4)号, pp.1-10
- 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
- 勝野正章 (2006) 「教員免許更新制・『信頼』・専門職の公共的責任と自律性」『学校運営』48(9)号, pp.6-11
- 加野芳生 (2010) 「新自由主義=市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』86号, pp.5-22
- 河上婦志子 (1980) 「教職専門職論の意義と限界」『日本教育経営学会紀要』22号, pp.91-99
- 木村優 (2011) 「ポスト・モダン時代における“相互作用的専門職”としての教職」, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)『教師教育研究』4, pp.115-129
- 久富善之編 (2003) 『教員文化の日本の特性』多賀出版
- 栗原峰夫 (1985) 「教職の専門職性に関する一考察」『上智教育学研究』10号, pp.25-35
- 榑達雄・中嶋哲彦・笠井尚 (2001) 「アメリカにおける教職の基準設定、SBM 下の父母・住民の権利等と教職の専門職性」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』48(1)号, pp.71-95
- 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』2号, pp.20-35
—— (2012) 『学校改革の哲学』東京大学出版会
- 高橋哲 (2011) 『現代米国の教員団体と教育労働法制改革』風間書房
- 竹内洋 (1971) 「専門職の社会学—専門職の概念—」『ソシオロジ』16(3)号, pp.45-66
- 永井聖二 (1986) 「専門職化と学校教育」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, pp.161-181
—— (1988) 「教師専門職論再考」『教育社会学研究』43号, pp.45-55
- 名越清家 (1983) 「教職の専門職性」金子敏・渡辺孝三編『新しい教育方法・経営の実践』学芸図書, pp.218-231
—— (1986) 「教職の専門職化をめぐる意識と実態」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, pp.67-96
—— (1993) 「教師=専門職論の総括への視座」木原孝博他編『学校文化の社会学』福村出版, pp.213-236
- 野平慎二 (2008) 「学校教育の公共性と教職の専門性」『教育学研究』75(4)号, pp.2-13
- 藤田英典編 (1997) 『教職の専門性と教師文化に関する研究』平成 6~7 年文部省科学研究費総合研究 (A) 成果報告書
- 本間康平 (1982) 『教職の専門的職業化』有斐閣
- 丸山和昭 (2006) 「日本における教師の“脱専門職化”過程に関する一考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』55(1)号, pp.181-196
- 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『省察的实践とは何か』鳳書房
- 弓削洋子 (2005) 「教師による教職の専門性認知」『教育実践学研究』6(1)号, pp.13-20
- 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
- 油布佐和子 (2012) 「教職の変容と展望に関する教育社会学的研究」『社会と調査』9号, pp.63-69
- Carr-Saunders, A. M & Wilson, P.A. (1933) *The Professions*, Oxford University Press.

教職の専門職性の再検討という課題

- Hargreaves, A & Goodson, I. (1996) Teachers' Professional Lives : Aspirations and Actualities, in Goodson, I & Hargreaves, A. (eds) *Teacher's Professional Lives*, Falmer Press, pp.1-27
- Lawton, D. (1996) *Beyond the National Curriculum*, Hodder & Stoughton (=1998 勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性』学文社)
- Lieberman, M. (1956) *Education as a profession*, Prentice-Hall.
- Whitty, Geoff and Wisby, Emma (2006) 'Collaborative' and 'Democratic' Professionalisms, *Educational Studies in Japan* : International Yearbook No.1