

研究論文

教職における専門性論の再考・序論

朝 日 素 明

An Introduction to Re-thinking of Teaching Professionalism

Motoaki ASAHI

**【要 約】**

本稿は、教師教育や教職の制度改革提言ならびにそれに論及する先行研究の、「教職における専門性」についての語りのレビューである。特に最近の教育改革提言と、識者による論及をテキストとした。教員の資質・能力あるいは役割・実践（専門性）、教職の倫理性・自律性等（専門職性）を弁別して扱った。また、提言に沿って教育改革の流れと内容を踏まえた。今後、本稿では扱わなかった教職や教師教育にかかわる制度や現在進行中の教育改革の動向を、教師の専門性、教職の専門職性の観点から吟味する必要がある。

## 1. はじめに

近年、教職や教師教育をめぐる法制度改革は「戦後以来最大規模のもの」（辻野 2012 : 142）と評されるほど大きく動いている。ちなみに最近 10 年程の教師教育制度改革について見てみると、第一次安倍晋三内閣の下で 2006 年に提出された中央教育審議会（以下、中教審）の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を受けて、①大学教職課程に教職科目「教職実践演習」が新設（2010 年度大学入学生より実施）され、②専門職学位を授与する教職大学院が創設（2008 年度 19 大学で創始）された。また、③現職教員に対する従来の研修制度とは異なる教員免許更新制が導入（2009 年度以降、授与される教員免許状に 10 年間の有効期限が付され、既取得免許にも適用。免許取得後 10 年を経過する 30 歳代、20 年を経過する 40 歳代、30 年を経過する 50 歳代の現職教員に対し一斉に講習受講を義務づけ、修了認定を得なければ免許失効＝失職）され、現在に至っている。

その後、政権は民主党に移り、2010 年 6 月には中教審に「教員の資質能力の向上特別部会」が設置され、この部会を中心に審議された結果が 2012 年 8 月に中教審答申「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」として提出された。この答申は、「学び続ける教員像」を提示し、この教員像の確立のために、教員養成の修士レベル化を柱とする教員養成の改革、「基礎・一般・専門免許状」の創設等教員免許制度の改革、教育委員会・学校・大学の連携・協働による教師教育の高度化等を提言した点が注目された。

2012 年末には民主党にかわって再び自民党が政権をとると、2012 年中教審答申の提言が一旦棚上げされるかたちで 2013 年 5 月には自民党教育再生実行本部により第 2 次提言が出された。そこでは、教師インターンシップ制度の導入（大学・大学院卒業で准免許付与、1～2 年間のインターンシップを経て本人と教育長が適性を判断、認定のうえ本免許を授与し正式採用）、学校管理職の養成と資格の制度化（大学院に「管理職養成コース」を設置、その修了を管理職登用の要件として資格化し、教師インターンシップにおける指導は「管理職養成コース」修了者が担当）が策定されている。

このように、近年の教師教育をめぐる法制度改革や政策提言にはめまぐるしいものがある。より詳しくは後述するが、それらはいずれも「教師の専門性の向上」を目標としてきたはずであるにもかかわらず、その「専門性」に関する議論には混乱があり、果たして「専門性」はどのように捉えられ、また論じられるべきなのかについて、十分な整理がなされていない。そのうえに、これまでの専門性に関する議論が踏まえられないまま政策が提言され、改革が実行されてきたと言ってよい状況にある。

本稿の課題は、教師教育や教職の制度改革提言ならびにそれに論及する先行研究のなかで、「教職における専門性」がどのように語られているかをレビューすることである。ただし、教職や教師教育について論じた研究は、直接的か否か、執筆者が明確に意識しているか否かを問わず、すべからく「専門性」について語ることとならざるを得ない。そうすると先行研究は膨大な数にのぼり、とうてい本稿で手に負えるものではない。そのため、比較的最近の文献とそこで引用・参照されている文献のなかから、手始めに筆者の手近にあるものを、いわば覚書の

ようなかたちでレビューすることにする。

## 2. 教師の「専門性」、教職の「専門職性」

ところで、「教職における専門性」について論じる際に、しばしば「教育」「教師」「教職」と「専門性」「専門職性」とが3×2で組み合わせられて用いられ、議論の混乱がみられる。そこでまず、初歩的ではあるが1990年刊の『新教育学大事典』（第一法規）で確認してみよう。『新教育学大事典』では「教職の専門職性」という項目で扱われ、名越清家によって解説がなされている。重要な論点を含んでいるので、若干長くなるが引用してみたい。なお引用に当たっては、連続する文章の段落間にはスラッシュ（/）を挿入して区切ることとし、煩雑で見難くなるのを回避するために引用ページは割愛することを断っておく。

「教職の専門職性とは、教職という職業が、専門職 *profession* という基準からみた場合、どの程度その条件を具備しているかを問うことを意味している。」

「わが国における専門職性論議は、専門家と専門職が明確に区別されないまま進められるなど、曖昧な部分を含んではいたが、研究的には、欧米でつくられた専門職概念を指標として、教職の専門職性の程度を理論的・実証的に研究するという形式が主流をなしてきた。それは、職業を専門職とそうでないものとを区別するような考え方を否定し、専門職の条件をいくつか設定することによって、各職業がそれらの指標にどの程度接近しているかをみることによって、それぞれの専門職性の程度を判断すべきだとする、アメリカのフレックスナー *Flexner, A.* の主張とも一致していた。」「このような研究によって判定された教職の専門職性の程度（専門職化度）は、教職をめぐる現実の制度的実態や教員の意識構造において不十分な点がみられることから、半専門職とか準専門職 *semi-profession*、または、中位専門職 *middle-status profession* といった用語で結論づけられている。」

「専門職性の判定の基準となる指標については」、「日本で最もよく引用されるリーバーマンの定義を示すと、次のようになる。/①範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する。②高度な知的技術を行使する。③長期の専門教育を必要とする。④施業者 *practitioners* は、個人的にも集団的にも広範な自律性が与えられる。⑤自律性の範囲内で行った判断や行為については直接に責任を負う。⑥営利ではなく、サービスを動機とする。⑦包括的な自治団体を形成している。⑧適用が具体化されている倫理綱領 *code of ethics* をもっている。/特に高度な知的技術を有することを根拠として、個人的にも集団的にも広範な「自律性」が与えられること、また、高度な専門的な知識や技術を獲得するための不断的研究的・実践的努力、仕事の結果に対する責任の強調、サービス精神などを含む厳しい職業倫理の自主規制が求められていることなどにその特徴がある。/これらの定義は、既成の専門職を参考にはしているが、専門職として望ましい形をいわば理念型として示したものである。その対象となったのは独立した専門職であり、組織の中に雇用されたそれではなかったことが、今日、その指標そのものの適否を吟味すべきだという主張を生み出している。また、複数の要件が列挙されているだけで、

全体としての構造性が曖昧だとする批判もみられる。」

ここにおいて「教職の専門職性」とは、教職が「専門職」としての性質、条件をどれほど具備しているのか、教職が職業としてどれだけ「専門職」としての地位を獲得しているのか、という点を問題にするものであることが明らかである。その場合も「専門職」とは、特定の職業として具体的に存在するということではなく、あくまでも理念形として想定されるものだけということで、いわば仮構である。しかし仮構であるとしてもその特徴は職業として重要な点であり、教職が「専門職化」を志向するのか否かはともかく、その特徴が教育改革に関する提言や現実の教職制度のなかでどのように扱われるかは検討されなければならないと言えよう。

その特徴点には、高度な知的技術、高度な専門的な知識や技術を実践で用いることで説明される「専門性」、研究的・実践的努力やその動機、結果に対する責任など「公共性」を内実とする「倫理性」、そしてそれらを根拠として与えられる「自律性」、を挙げられよう。したがって、教師が「専門家」であるということと教職が「専門職」であるということとは、弁別されるべき問題であると言える。後者は、教師が個人や集団としてもつ専門性からだけでは説明できず、職業集団として倫理性や自律性を備えたうえで制度的に認知されることを通して可能になると考えられるからである。

### 3. 「専門職性」論から「専門性」論、そして再び「専門職性」論へ

今津孝次郎は、「A. 教職が専門職であるか否か（専門的職業としての地位の問題）」「B. 教師の専門性の中身は何か（専門的知識・技術の問題）」「C. 教師 - 生徒関係はどうであるか（クライアントに対する専門的実践の問題）」の3つの問題領域に分類し、議論の動向を整理している。それによると、「1960年代から70年代にかけては、A 専門職としての地位に関する研究が盛んであったが、80年代以降は、B 教師の専門的知識（professional knowledge）と、C 専門的実践（professional practice）のありかたを結合させて、専門性を問い直すという研究が新しい主流となっている。」（今津 1996：44）、「60年代から80年代にかけて、教師専門職化をめぐる諸議論はその論点の力点をAからBとCへ、換言すれば教師の地位論から役割論・実践論へと移している」（今津 1996：45）という。

「A」の専門職性に関わる議論として代表的なものは、市川昭午（1969）、市川昭午編（1986）や向山浩子（1987）などを挙げるができる。向山は免許法の法プロセスを検討し、戦後教員免許制度の「創始における「教職の専門性」は、「教職の有識専門職化」＝「教職の専門職性」の確立を目指した教員養成制度・教員免許制度の確立を表したもの」（向山 1987：21）と指摘して、「専門職性」の要件としての「専門性」とその制度的保障を論じている。他方、河上婦志子は1970年代の専門職化論の転換を、「教師の専門職化が、教育の向上や改善の鍵であると期待された時代から、その主張がもっている利己性や欺瞞性が指摘される時代への推移である」（河上 1986：232）と位置づけた。この指摘は、専門職化論が運動論としての性格をもつものであることを示唆する指摘であり、また、教師の既得権益の利己的主張が暴かれたというより

はむしろ、政治運営・政策状況が専門職化のための権限獲得の主張を利己的・欺瞞的なものとして強調して見せたという面を示唆するものと受け取ることもできる。

一方、「B」と「C」の専門性論、役割・実践論の代表的なものとしては、佐藤学（1997）が挙げられる。佐藤によれば、「教職の専門的力量というアポリアは、それぞれが合理的根拠を主張して対立し合う二つの「教職専門性」の概念の確執であり」、「そうであるとするならば、教職の専門的力量を問う議論は、まず、そこで探求されている専門家像を明示した上で展開される必要がある」（佐藤 1997：60）とし、ドナルド・ショーン（1983）（＝佐藤学・秋田喜代美訳（2001））が提起した「反省的实践家」（reflective practitioner）モデルと「技術的熟達者」（technical expert）モデルを、専門家像と専門的力量の概念、実践の認識と表現、社会との関係などにおいて次のように比較しながら紹介する。すなわち、「技術的熟達者」モデルでは、教師は教授学や心理学の原理や技術に習熟した技術的熟達者、その専門的成長は教職関連領域の科学的な知識や技術を習得する技術的熟達、教育実践はそれらの原理や技術の合理的適用（技術的実践）として性格づけられ、教師教育カリキュラムの開発は、教職に関連する理論、原理、技術などの「知識基礎」（knowledge-base）を確定しそれを組織する努力として展開される。一方の「反省的实践家」モデルでは、教師は経験の反省を基礎として、子どもの価値ある経験の創出に向かう反省的实践家、その専門的成長は複雑な状況における問題解決過程で形成される「実践的認識」（practical wisdom）の発達であり、教育実践は政治的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的実践として性格づけられ、教師教育カリキュラムの開発は、実践的研究（アクション・リサーチあるいはケース・メソッド）を中核に組織され、諸科学の総合を通して具体的問題を解決する教職に固有な思考様式の教育を探求するものとなる（佐藤 1997：58-59）。また「技術的熟達者」モデルでは、教師の専門的成長の場は、教育関係の科学的な知識と技術を研究し普及する場である大学や教師研修センターなど、教育実践の場である学校や教室の外に、その教育の主体は、大学の研究者と教育センターの指導主事等の教師教育者に求められる。それに対し「反省的实践家」モデルにおいては、教師の専門的成長の中核的な場は実践的問題が生起する教室と学校であり、その教師教育の過程は実践者相互の省察と熟考の相互交流を軸として展開され、大学の研究者や教師研修センターの教師教育者は周辺的な位置を占めるにすぎない。学校の「同僚性」（collegiality）と先輩教師の「援助的な指導（メンタリング）」（mentoring）は、反省的实践家の専門的成長に決定的な役割を果たすものとして注目すべき二つの概念で、これら「二つの概念は、教師の専門的成長が、個人的過程というよりは、むしろ、共同的社会的過程であることを表現しており、学校における教師教育の機能をフォーマルにもインフォーマルにも高める必要を提起している」（佐藤 1997：70-71）。

こうして「反省的实践家」という専門家像を提示し、その役割・実践論を展開したうえで、これまでの「技術的熟達者」モデルに代わり「反省的实践家」モデルにならって教師教育が実施されるべきであること、すなわち学部段階での教養教育を前提とする大学院段階の専門家教育を行う教師教育の制度改革が必要であることと、その充実のために「反省的实践家」モデルについてのより詳細な研究が必要であることを指摘する。

したがって、佐藤においては、「基礎免許状（仮称）」、「一般免許状（仮称）」、「専門免許状

(仮称)」の3段階の教員免許状を提起した(2012年8月の(一引用者))中央教育審議会答申は、大学と大学院の教師教育の改革を推進する出発点を提示したものとして評価できる(佐藤2013:14)ものである。そこからすると、自民党教育再生実行本部の「中間とりまとめ」(2012年11月)の提言内容は、2012年8月の中教審答申と「真逆であり、「大学における教員養成」の原則を覆し、教員養成の高度化も反故にし、教職と教師教育の専門的自律性(professional autonomy)を否定するもの」(佐藤2013:8)として、批判されることとなる。佐藤は、戦後日本の「大学における教員養成」を、「世界最高水準の教育によって優秀な教師たちを全国津々浦々の学校に配置したことは、まさに英断というべき」(佐藤2013:8)と評する一方で、今日、教師の修士号取得者比率を見た場合、「教師の教育水準の国際的地位の格差は拡大」しており、日本の教師の教育水準の「高度化の遅れは放置できない状況にある」(佐藤2013:10)と指摘する。他方、専修免許状取得者比率の都道府県間の差が大きいことに着目し、それは「都道府県教育委員会における教員採用のポリシーの違いによるものと想定される。したがって、都道府県教育委員会の教員採用のポリシーは、教員養成の国家政策によって急激に変化する可能性が大きい」(佐藤2013:11)と述べ、「2012年8月の中教審答申が政策化すれば、養成段階だけでなく採用段階でも高度化と専門職化を進めることが可能だという。そして早急に解決すべき政策的・理論的課題」(佐藤2013:12)として次の点を挙げている。すなわち、①今のところ何の「インセンティブにもなりえない」専修免許状の見直し、②現職教員の修学促進のための、とりわけ財政的制度的条件整備、③教職大学院を含む大学院全体での現職教育の構想、④教員の「資質向上」をことさら強調する「資質アプローチ」から、「知識基礎」にもとづく「実践的知識」と「実践的見識」を教育する「知識アプローチ」への移行と、「専門家教育にふさわしい教師教育のカリキュラム開発」、⑤教職の専門性基準の全国的標準化とそれによる養成・研修・評価システムの開発、⑥地域教師教育機構構築による大学間の連携・協力関係構築および教員養成機関と教育行政機関との連携・協力関係構築、である(佐藤2013:12-14)。

#### 4. 教育再生実行本部における「教育専門職」性

自民党教育再生実行本部の「中間とりまとめ」(2012年11月)は、大学・大学院での教員養成課程の修了者に1~2年のインターンシップを経験させ、教育長による適性判断(本人も適性判断をすることとされている)の結果、認定されれば本免許が授与され、正式採用となる制度を導入する、としている。このインターンシップ制により教師の専門性を高める効果をどれほど期待できるだろうか。

この「教師インターンシップ制」導入についてはその後、2013年5月の自民党教育再生実行本部第2次提言の中にも盛り込まれたが、詳細は不明である。ゆえに疑問も多いと同時に、現実的な議論をする手がかりもほとんどない。それを承知のうえで主な疑問点を列挙してみると、①インターンシップに入る前に何らかの選別はあるのか。もしなければ、毎年相当数の長期のインターンシップを受け入れる学校が準備されなければならない。これは現実的ではないから、やはり何らかの選別を経てインターンシップを行うことになるのだとすると、次に②だ

のような選別を行うのか。インターンシップ後に適性判断を行うわけなので、事前の選別を全く異なる基準で行うことは不合理である。合格者の余剰を多く見込まなければならなくなるからである。だとすれば、事前と事後の二重の適性判断がなされる制度ということになる。③さらにこの事前の選別における合格者数には、余剰合格者数、言い換えればインターンシップ後の適性判断による予定不合格者数が含まれていることになる。不合格となり正式に採用されなかった場合、「不適格者」の烙印を押され、再び教職に就くチャンスは訪れないことになりはしないだろうか。④このようにインターンシップ終了後の適性判断は重大な結果をもたらすため、インターンシップ前の合格者選別においては最大限慎重を期さなければならない。しかし、仮にインターンシップ期間を2年間とすると、実際には2年以上先の教員需要を予測して事前の選別を行うことになるが、教員需要の予測は、自主退職やそれこそ分限処分など不確定要素をとまなうため非常に困難である。どのようにして事前選別における合格者数を算定するのか。⑤そのため現行制度下では、教員採用試験不合格者を主体とする常勤・非常勤の講師等によって不足を補うこととなる。「教師インターンシップ制」導入後も同様の措置をとらざるを得ないのではないだろうか。この臨時的任用制度については現在、不合格であるにもかかわらず正式採用者と同等の職務遂行を求められ、かつ、初任者研修も対象外であるなど、問題が指摘されている。教員採用について厳格であるはずの「教師インターンシップ制」では、この問題性はより大きいのではないだろうか。⑥こうした制度では身分の不安定化が忌避されて、教職希望者が減少する可能性が高くなりはしないだろうか。それでも教師の専門性が全体的に向上すると言えるのだろうか。⑦このような危険を冒してまで、現行の採用選考制度や初任者研修制度を変更して「教師インターンシップ制」を導入する意図は一体、何なのだろうか。

佐藤学と勝野正章は、自民党教育再生実行本部の「中間とりまとめ」に「教師インターンシップ制」導入の意図が集約されていると読む。この「中間とりまとめ」は、教育公務員特例法を改正して、次の4項目からなる「教員の質を確保するための改革」を実行するとしている。すなわち、①教育公務員を「教育専門職」と明確に位置付ける。②服務規律の確立。「教育公務員倫理規定」（仮称）の制定。③政治的行為の制限に違反した教員に対し、罰則規定を課す。④教員の勤務評価及び、それに基づく処遇が適切に行われるよう、教育長及び校長の責務を設ける。

このうち「教育公務員倫理規程」についていえば、「禁止行為を列挙した「国家公務員倫理規程」のようなものが想定されているのかもしれない。教師たちが専門職としての倫理綱領を持つことは望ましいことだが、それならば教育実践の質に関する、子どもとその保護者に対する責任と教師同士の責任を中心に構成されるべきであり、また教師たち自身の手で策定されるべきものである。禁止規定を中心とする倫理規程は、教師の思想と行動を管理する手段にほかならない」（佐藤・勝野 2013：52-53）。

また「教育専門職」という言葉にも注意が必要である。「すなわち、教師は「教育専門職」であるから、上からの指示・命令に異議を唱えてはならない……。「教育専門職」であるならば、政治的な行為や労働組合運動に一切関わってはならず、「偏り」のない教育をしなければならない。しかし、何が「偏向教育」であるかの判断は国家が行うので、「教育専門職」としての教師は、その指示を忠実に遂行すればよい……」（佐藤・勝野 2013：56）。

結局、「歴史的に見ると専門職 (profession) という言葉はしばしば、子どもと保護者に対する責任を中心にした倫理の確立、高度の専門的知識・技術の保有、そして専門的自律性を推進する論理としてではなく、政治的統制の論理として利用されてきた (Lawn, M. (1987). *Servants of the state: The contested control of teaching 1900-1930*, London: Falmer Press.)。かつての日本における教師「聖職者」論がそうであったように、安倍政権の「教育専門職」論も、教師に子どもと保護者に対して責任を負う本来の意味での専門職から、国家権力の代理人への転換を迫るレトリックである」(佐藤・勝野 2013: 56) ということだ。

## 5. 教育委員会制度の改革と教育官僚制

2013年12月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、教育長を教育行政執行の責任者とする教育委員会制度改革案が提案された。

今日の教育委員会制度の改革提言の直接的なきっかけとなった天津市の中学生いじめ自殺や大阪市の高校生体罰死における教育委員会の対応の不手際以前から、教育委員会制度については抜本的な改革が必要との論が顕在化していた。最近数年の政治状況の変化のなかで、教育委員会制度廃止案が浮き上がってはまた沈み、例えば2009年に民主党が政権を取る総選挙の際、マニフェストに教育委員会制度の廃止案を盛り込んでいたし、自民党の麻生内閣の下では、教育再生懇談会が教育委員会制度を維持しながら教育長と教育委員会の権限関係を見直す改革案をまとめたところ、官邸側は教育委員会廃止も含め抜本的な制度改革を示唆したという経緯がある。2013年4月には教育再生実行会議による「教育委員会等の在り方について」(第2次提言)が出されたが、これが示す教育委員会制度改革の方向に沿って審議することが中教審に求められていた。

2013年12月の中教審答申に至る審議の過程では、教育行政権限の根拠をどこに求めるかで異なる三つの案が検討されていた。すなわち、①首長にも教育委員会にも根拠をおかず、法律で教育長に教育行政権限を付与するという独任制の教育長案、②首長を教育行政の執行機関とし、その首長の権限を補助機関の教育長に大幅に委任して教育長を実務執行責任者とする案、③今の執行機関である教育委員会の事務・権限の多くを教育長に委任して教育長を実務執行責任者とする案、である。そして実際の答申では、②案を改革案としつつ③案を別案として併記する形をとった。この異例な形式の答申は、地方教育行政のあり方については識者や当事者等の識見を十分に踏まえ、制度改革に対しては冷静で慎重な姿勢が求められることを示唆するものであろう。

この中教審答申以降、公明党が基本的に別案を支持し、教育委員会制度を維持した上で改革を進めるべき事を明らかにしたため、連立与党として協議するための自民党最終案が2014年2月にとりまとめられた。この最終案では、教育委員会制度改革の目的を、「教育の政治的中立性、継続性・安定性を確保しつつ」次の3点の改善を図ることだとしている。その3点とは、①責任の明確化、②迅速な危機管理対応、③首長の意向の反映、である。具体的な改革案としては、教育委員会を執行機関として存続させるが、教育委員長と教育長を一本化し新たな教育行政の

責任者（新教育長）を置くこと、新教育長は首長が議会の同意を得て直接任命・罷免し、任期は2年とすること、首長、教育長、教育委員、議長、有識者等を構成員とする総合教育施策会議（仮称）を設置して首長がこれを主宰し、首長に教育行政の大綱の方針を決定する権限をもたせること、法令違反や学校事故への対応が必要な場合には首長は教育委員会に措置要求を行なえること、などが示された。

ここで明らかなことは、第一に、現行制度では教育行政の執行機関である教育委員会の補助機関として教育長が位置づけられているのに対し、自民党最終案では新教育長は執行機関の責任者として明確に位置づけられることから、合議制教育委員会に対する教育長の優位性を見ることができるところである。合議制教育委員会は素人教育委員が大半を占める形で構成されるため本来の合議制教育委員会の役割を担うのは難しい面もあり、現行制度においても実質的には教育委員兼任教育長がイニシアティブをとるような場合も認められるが、そこで、教育委員の選任の仕方（例えば専門家の選任方法）とか教育委員の活動を補佐・促進する体制の整備（委員や最低限委員長の常勤職化）など、合議制教育委員会の実質化・機能強化を図るような方向で改革を検討するのが本筋であるはずのところ、実際にはこれとは逆の方向で改革が進められようとしているのである。第二に、地方教育行政の基本方針の決定は、現行制度では合議制の執行機関である教育委員会によって行われるのに対し、自民党最終案では総合教育施策会議（仮称）において首長が積極的に関与して行われ、その決定に基づいて教育委員会が教育行政を執行するとされていることから、首長の教育行政に対する関与が強まることが否定できない点である。さらには、教育長の任命は、現行では（形式的には）首長が任命した委員による合議制教育委員会が行う、つまり首長の関与が間接的であるのに対し、自民党最終案では首長が直接行うものとされていることから、教育長に対する首長の優位性は明白である。教育長の任命に際しては議会が最後の良心となり得るにしても、教育行政の一般行政への従属的な面が強くなることに変わりはない。

今はまだ自民党の最終案という段階であり、この改革案がそのまま制度化されていくとは限らないものの、現在の政治状況を鑑みるに、その可能性は非常に高いと言わざるを得ない。もちろん、合議制教育委員会と新教育長との関係について、今のところ両者の間でどのように権限の再配分がなされるのかの詳細は不明である。だが、権限再配分の結果、合議制教育委員会が新教育長優位の単なる追認機関になってしまう恐れもある。総合教育施策会議（仮称）と教育委員会との関係にしても、教育施策会議は大綱の方針についての協議と調整の場であるとしても、合議制教育委員会を包含する会議であり、どのような有識者等を構成員として選任するか、その大綱の方針の内容をどのようなものとしていくか、場合によっては教育委員会の本来の約割・権限に抵触する事態が生じる懸念もある。

かくして、教育委員会制度改革によって首長（・地方議会）－教育長－教育委員会－学校という階層性をもつ組織（間）構造が形成される可能性を指摘することができる。また、学校の内部にも職階制（副校長－教頭－主幹教諭－指導教諭）が導入されて組織の指揮・監督関係が明確にされ、さらに学校管理職にはいわゆる「民間人」出身者の登用が進められている。学校の官僚制化＝「拡散的官僚制」（新堀 1973：11）がますます明確になったと言える。

この構造のなかで教育長が、自民党教育再生実行本部第2次提言（2013年5月）に盛られた「教師インターンシップ制」では教師の適性を判断・認定し、本免許状を交付する主体となるのである。佐藤と勝野は、「国の教育委員会に対する権限を強化し、教育委員会と学校の関係、学校内部の管理職と教師との関係における上意下達型の階層構造（ヒエラルキー）性を強化することで「適切な教育内容を確保」（「中間とりまとめ」）することに大きなねらいがあることが読み取れる。その階層構造の頂点に立つのが国家であるならば、底辺に位置づけられているのが教師」（佐藤・勝野 2013：55）なのだという。

## 6. おわりに

教師の専門的成長をねらいとする制度は、本稿で検討した、今後改革されようとする制度ばかりでなく、現在施行されている制度についても併せて検討する必要がある。具体的には、教員免許更新制と指導改善研修が挙げられよう。制度間の整合性と教職専門性のビジョンに一貫性のない接木のような改革では、教職の専門職性の確立はおろか教師の専門性向上も望めないからである。

### 〔引用・参考文献〕

- 市川昭午（1969）『専門職としての教師』明治図書
- 市川昭午編（1986）『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所
- 今津孝次郎（1996）『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 河上婦志子（1986）「外国の「教師＝専門職論」」市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所、pp.217-250
- 牧昌見（1990）「教師教育」『新教育学大事典』第2巻、第一法規出版、pp.449-452
- 向山浩子（1987）『教職の専門性－教員養成改革論の再検討－』明治図書
- 名越清家（1990）「教職の専門職性」『新教育学大事典』第2巻、第一法規出版、pp.494-497
- 佐藤学（1997）『教師というアポリアー－反省的实践へー』世織書房
- 佐藤学（2013）「大学・大学院における教師教育の意義－専門職性と自律性の確立へー」『日本教師教育学会年報』第22号、pp.8-15
- 佐藤学・勝野正章（2013）『安倍政権で教育はどう変わるか』岩波書店
- ドナルド・ショーン（1983）＝佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』みゆる出版
- 新堀通也（1973）「現代日本の教師－葛藤を中心として－」『教育社会学研究』28集、pp.4-17
- 辻野けんま（2012）「新たな教職専門性の確立と教師教育の創造」山崎準二・榎原禎宏・辻野けんま『「考える教師」－省察、創造、実践する教師－』学文社、pp.138-152