

(巻頭言に代えて)

教師専門職論の系譜を読み解く

教職課程センター長 高野 良一

序：主題と鍵概念

今世紀に入る頃から、教員養成や教師教育が重要な教育政策の一つに浮上し、教員養成を担う大学は矢継ぎ早な国の施策への対応に追われてきた。現在進む文部科学省による教職再課程認定も、2015年の中教審答申「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」が起点である。翌16年には教育職員免許法改正で教職科目区分の「大ぐくり化」と称される「見直し」が決まり、再課程認定手続を定めた教職免許法施行規則改正は、漸くこの年末(17年12月)に公示された。

さて、小稿の主題は、戦後日本における教師の専門職論を、英米の論議も参照しながら、時間の流れに沿って読み解くことである。教職論の認知地図(cognitive map)づくりと、これを言い換えてもよい。そんな地図づくりを思い立ったのも、冒頭でその一端に触れたが、複数の専門職論や教職の要件や特性が入り交じる教員政策の動きを交通整理しておきたい、という大学当事者の思いからである。

教師専門職論の系譜を大まかに示すと、1960年代前後に提起された「専門職化(professionalization)」論が起点となる。これが、今日に至るまで政策や研究の土台になってきた。その土台を支える礎石といえる教職の要件や「特性」(今津46)とは、自律性、公共性、専門性の三つである。だが、70年代前後に、「脱専門職化(de-professionalization)」論が登場し、反専門職の立場から先の「専門職化」論を厳しく批判した。更に80年代、市場性という特性を重視するもう一つの「脱専門職化」論も登場する。そして、これに少し遅れて、今では併走する形の「再専門職化(re-professionalization)」論が、「古典的」(丸山②46参照)とも形容される60年代的な「専門職化」論を再構成しようと模索されている。

いずれの専門職化論も理念型や「理想型」(今津47)という性格をもつが、教員に関する政策や研究、教職の制度化において羅針盤の如き役目を果たしてきた。その羅針盤の針は、この稿のガイド役とした今津孝次郎に言わせると、「地位」論から「役割・実践」論へと転回してきた。「1960年代から70年代にかけては、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、教師の専門的知識(professional knowledge)と、専門的実践(professional practice)のあり方を結合させて、専門性を問い直すという研究が主流になっている」(今津48)。

確かに日本でも最近、専門性の問い直しは、研究のみならず政策や制度化においても焦点になっている。ただし今津自身は、地位論としての『教師の専門職化 professionalization』の問題は、今もなお教師専門職論の中心であり、・・・大きな課題であり」(今津47)続けていると、2017年の時点でも主張する。筆者も、専門性はもちろんだが、地位向上に欠かせない自律性は教職の必須な要件だと考える。それらに加えて、今日論議されている再専門職化論には、「古典的」専門職化論が提起した公共性や脱専門職化論の市場性も組み込む必要があると主張したい。

筆者の主張はひとまずおいて教職の専門性に話題を戻すと、それは標準化(standardization、基準化、規格化の訳語もあり)、多様化、高度化という三つの理念の内実や質、あり方として問い直されてきた。近頃の教員政策をこれらの理念を用いて描くと、標準化に主導されつつ、多様化と高度化も組み込んだ構図が浮かび上がる。それを専門職化論で言い直せば、古典的専門職化論をベースに、脱専門職化論と再専門職化論の特性も部分的に取り込んだ政策ということができよう。

なにやら結論めいた政策の構図も口走ったが、政策批判の側も含め専門性を問い直す背後には、根源的な実践認識論の対立も伏在する。それは、ドナルド・ショーンが抽出した「技術的合理性 technical rationality」か「行為の中の省察 reflection in action」か、という周知ともいえる対立である。教師像でいえば、「技術的熟達者」か「反省的(省察的)実践家 reflective practitioner」かという、モデルの対立になる。

近時の教員政策で喧伝される「実践的指導力」をもつ教師は、技術的合理性を血肉化した技術的熟達者が想定されている。それ故、これを批判する者は「行為の中の省察」に勤しむ「反省的実践家」を対

置しがちだ。だが近年、こう 2 項対立図式で論ずるだけで教師とその実践を捉えることが適切なのか、とも問われ始めているようだ。こんな実践認識論という根源的な次元や身近な教師像にも目配りしながら、教師専門職化論の史的系譜をこれから読み解いていきたい。

1. 土台としての「古典的専門職化」論

ではまず、1960 年代前後に提起され、古典的とも形容される専門職化論を読み解こう。ガイド役の今津孝次郎はこう記す。「現実には教師は『準専門職 semi-profession』であった故に、「その専門職『化』が重要な課題とされ、それが教師職業集団にとっての運動スローガンともなった」（今津 47）、と。医師や弁護士などの伝統的（古典的）な職種を専門職のモデルとすれば、60 年代はもちろん今なお教職は彼らに準じた、あるいは彼らより低い地位や社会的な認知しか有していない。

そこで、『専門職性 professionalism』とは、教職がどれだけ専門職としての地位を獲得しているかという点を問題にする」（今津 47）ことで、「1960 年代から 70 年代にかけては、専門職としての地位に関する研究が盛んであった」（今津 48）のである。この地位論としての専門職化論は、1966 年の ILO ユネスコ「教員の地位に関する勧告」にも具現化され、いわば「国際的合意」された制度思想として国内でも影響力を持った。というのも、『勧告』として各国への法的拘束力をもたないとはいえ、日本政府も賛同した特別政府間会議の採択」（八木 122）だったからである。

ところで、教員の地位確立をめざす専門職化論は、専門職をいかに捉えていたのか。言い換えれば、専門職としての要件や特性をどう定義していたのか。今津は「いつも引用されるリーバーマンによると」として、8 項目の特性を書き出している（今津 47、朝日 9 も参照、朝日は名越清家の事典解説からの重引）。このリーバーマンによる専門職の定義は、先の ILO ユネスコ勧告に「影響」（八木 124）を与えたと評されている。また、この定義が望ましい形の理念型、目指すべき理想型であることも共通理解されていたとのことである。

そのリーバーマンによる専門職の 8 項目であるが、これらは専門性、自律性、公共性という 3 要件（特性）に集約できる。筆者はそのことを朝日素明に学んだが、朝日はこう要約していた。「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、その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』（朝日 10）、と。

朝日によるこの要約では、上の引用のように、自律性そのものは素っ気なく取り上げられる。だが、リーバーマンは 8 項目中 4 項目に及ぶほど、自律性を構成する諸要素を重視していた。即ち、「個々の職業人およびその職業集団に・・・広範囲の自律性が認められ」、「包括的な自治組織」も結成できるが、自律性には「広く責任を負うこと」や「倫理綱領」も伴う、という具合である（今津 46）。

加えて、朝日がいうように、自律性は、専門性と公共性によって、その存立の根拠を与えられる特性である。日本における教職研究では、専門性か自律性かと立場の違いが強調され気味ではないかと、筆者の目には映る。リーバーマンや 60 年代の専門職化論では、自律性が最も重視されつつ、三つが不可分一体であると認識されていた。この「三位一体」認識こそ、今日にも引き継がれるべき専門職論の土台であると、筆者はその意義を強調しておきたい。

古典的専門職化論をこう意義づけた上で、同時に今に至るまで継承される問題や限界も孕んでいたと筆者は考えている。すでに序で触れたが、専門性のあり方や質に関わる問題であり、ドナルド・ショーンはそれを技術的合理性と概念化した。ショーンは次のように記す。「<技術的合理性>のモデルにしたがうならば、プロフェッショナルな活動を成り立たせているのは、科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方である」（ショーン 21）。先の朝日による専門性の要約からも、高度な知識・技術の重視、それらを実践に適用するという、技術的合理性のエッセンスは嗅ぎ取れる。

これに続けてショーンは、次のように論じる。「専門的職業の人びとが身につけている体系的な知の基礎は、・・・四つの本質的な特性をもつ・・・。専門分化していること、境界がはっきりしていること、科学的であること、そして標準化されていること・・・。最後の標準化されているという特性はとりわけ重要である。というのは、<技術的合理性>にしたがうならば、標準化とは、プロフェッショナルの知における基礎と実践との間をつなぐ枠組みにかかわるためである」（ショーン 23,24、下線は筆者付加）。

標準化とは、これも序で触れたように、近年の教員政策を主導する理念であり、今回の再課程認定の

焦点である「教職コア・カリキュラム」はその具体化に他ならない。また、政策がいう「実践的指導力」とは、「体系的」・「科学的」なカリキュラムを実践に適用する「道具的な問題解決」の能力であり、この養成こそが教員政策の根幹とされてきた。こう捉えると、今日の教員政策は60年代の専門職化論と同じ質の専門性の捉え方を共有しており、古典的専門職化論は問題や限界という面でも政策の土台といえる位置にある。

2. 「脱専門職化」論の批判的提起

さて、教職の地位確立を志向し、自律性を重視した古典的専門職化論は、70年代に「脱専門職化」論から厳しく批判される。その批判の内実を、今津というガイドも使って読み解いていく。今津は次のように語る。「永井(1988)は、…教師が専門的職業集団としての自律性を主張することが必ずしも教育改革に寄与するとは限らないではないか、と疑念をさしはさみ、『…学校のあり方は、専門職者の支配ではなく、素人との連携のなかに求められよう』(今津 49)と論じた、と。当の永井聖二は、脱専門職論からの批判を以下のように整理していた。

「学校と教師のアカウンタビリティを問う批判が高まるにつれて、専門職論に内在する合意論的な楽観主義、上昇的社会移動志向とエリート主義のエートス、文化的再生産との近親性が問題視され」(永井 45)た。更に、「教職の専門職化に伴って、教師は…受益者たる生徒への志向を強めるとは限らない。低い階層出身の子どもや学習に動機づけられていない子どもに対しては、専門職意識の強い教師は冷淡である」。「地位向上のエートスは、知的な優劣によって生徒に報奨と特権を与えようとする文化的再生産を肯定するのと同じ方向性を持っている」(同上 47)。

脱専門職化論はこの引用のように、日本も含めた先進諸国における教職実態(の一面)を鋭く断罪し、当時流行し始めた再生産論という考え方に強く影響されていた。そして、専門職化批判の矛先は、「プロの専門家の地位、そして彼らが社会からの委任や自律性、免許を要求することは、<技術的合理性>と技術的プログラムという強力な考え方に基づいている」(ショーン 306)ことに向けられていた。

実は、ショーンも脱専門職化に言及していた。「批判者たちの中には、脱専門職化の傾向に注目している者もいた。技術者、教師、音楽家、科学者…などの多様なプロフェッショナルグループは、労働市場にも、また経済状態や労働状況の悪化にも無頓着であった。…プロフェッショナルは数多くの労働組合を組織しているが、それは自分たちの職業の自律的な管理というよりも、官僚社会のなかで働く者として地位を認識するためだったのは明かである」(ショーン 12)。官僚制内部の地位確立に過ぎず、社会に無頓着とは、手厳しい専門職化や教師への批判である。しかもショーンにとって、技術的合理性という専門性の「考え方」や質・内実こそが問題の根源であった。

と同時に、脱専門職化論が「合意論的な楽観主義」を排して、葛藤論的な専門職論を提起したことに注目したい。永井はこう語る。「合意論的な専門職論は、専門的知識とサービス志向を強調し、専門職者への職業的社会的化の過程に研究の焦点をあててきたが」、「葛藤論的専門職論は、専門職化への要求を異なる職業集団間の対立として捉え」、「『専門職対官僚制』の図式から『専門職と社会の緊張関係』を明らかにする方向へと(研究の焦点の)変化を遂げている」(永井 47、カッコは筆者注記)。

最近、職業的社会的化の研究が、予期的・職業的・職場的と分析的に精緻化されながら再び注目されている。そうした日本の研究は、永井が要約する合意論への批判や研究の方向性に応答する姿勢や用意があるのだろうか。ガイド役の今津も、「専門職そのものがもっているディレンマに対する注目が弱かった」(同上 53)、と専門職化論の弱点を示唆する。ディレンマとは、「専門職としての要求と官僚制からの要求との間に葛藤が生まれ」(同上 54)、同時に「『自律性』を強調しすぎると『クライアントの利益』と両立しない面が出てくる」(同上 55)ことだ。今津も、脱専門職化論にこの点では共感し、葛藤論的な専門職論の意義を認めているのである。

さらに、2. の冒頭で引用したように、脱専門職化論は、「低い階層出身の子どもや学習に動機づけられていない子ども」や「受益者たる生徒への志向」を強調し、素人(親や住民)との連携やアカウンタビリティにも敏感である。これらは教職の公益性の内実や公共性のあり方への問いかけに他ならない。これに関連して、ショーンは脱学校論で著名なイヴァン・イリイチの名も出して、興味深い提案もおこなっている。

「専門的職業の徹底的な脱神話化を正当化し、以下のふたつの救済措置のいずれかを主張する」。「救

済措置のひとつは、…立場の弱いクライアントという犠牲者の権利擁護のためにははたらく、新しいプロフェッショナル集団を発展させることである。…もう一つの救済措置は、市民実践者、たとえば市民の都市プランナー、市民建築家、市民医師などの新しい集団を創り出すことである(シヨーン 306)。

前者は今風にいえばアドボカシー (advocacy) という「権利擁護」の専門家に相当し、教師が弱者や生徒の権利擁護者 (advocates) に脱皮できるかという問いにつながる。後者の「市民実践者 citizen-practitioners」(Schön,289) である教師とは、伊利チが「学びのネットワーク learning web」で提案した、「広い意味での教育者 Educators-at-Large」(伊利チ 146、Illich113) と名付けた実践者に相当する。日本でも最近、教師がコーディネーターとして多様な市民実践者と学習者を媒介し、ファシリテーターとして社会課題に学習者を誘うという、市民実践者の役割を担う教育実践が活性化している。

70 年代に提起された脱専門職化論は、反専門家の姿勢や専門職化の批判にとどまらず、”市民性 (citizenship)” という新しい質を有する教師＝専門家像も先駆的に提示していた。筆者はここに、70 年代脱専門職化論の「可能性の中心」(高野③67) を見出している。

3. 市場性重視の「脱専門職化」論

実は、脱専門職化論にはもう一つの系譜がある。80 年代以降、英米や日本の教員政策で採用されていく市場性を重視する脱専門職化論だ。ところで 80 年代から今日に至る時代は、広田照幸に言わせると「わかりにくい時代」ということになる。「旧来の保守、新自由主義的保守、社会民主主義やリベラル」の「3 極」(アクター) が、教育改革をめぐり対立と協調する錯綜したゲームを展開している時代である(高野①25,26)。

筆者なりに「わかりにくさ」の様相を整理すると次のようになる。「社民・リベラルの内部で、新自由主義的改革論を心配(危惧)する者が『旧来のシステムの擁護に回』り、これに対して、『中央集権体制を揺るがせ、現場の裁量を拡大させる好機とみた』者は、『ある部分では新自由主義的な改革に期待を寄せた』…。加えて、1990 年代には保守内部でも、『新自由主義的な改革論者と旧来の保守勢力』が対立するだけでなく、旧来の保守に属する『文部省が主導で規制緩和を進め』た事態も見られた(同上 26)、という具合だ。

以上は日本の事態を捉えたものであるが、英国の教育社会学者であるウィットティは、英国の教員政策も似通った有様だと評している。教職の脱専門職化に言及した箇所を引用しておく。「新自由主義の市場主義者が好む戦略は、学校が専門職としての養成を受けていない大学卒業者を市場で募集し、学校現場で徒弟的に教師として仕上げるといった専門職の規制緩和である」(ウィットティ 103)。「これらの動きは、政府が教職を『脱専門職化』しようとしているという非難を巻き起こした」(同上 104)、と。

ただし、「これらの動き」には、「入職ルートのかんにかかわらず新任教師として獲得すべき水準や職務遂行能力の共通リストを導入」(同上 104) する試みも含まれる。つまり、市場化あるいは規制緩和が、教員供給ルートの多様化として実施されつつ、教職の標準化・基準化も同時進行なのだ。なお、非難とは逆に、この規制緩和は、学校に基礎をおく教員養成を支持したり、学校中心の教員養成計画を熱心に推進したりする論者からは「再専門職化」の試みとも評されているようである(同上 104)。

丸山和昭も、「英語圏に顕著であるが、教員養成の標準化を進める動きとともに、養成課程を経ない代替的な採用ルートが拡大してきた」(丸山②49) と捉えている。小野瀬善行はさらに、同じ英語圏である米国でも同様な改革が進んできた、次のように要約する。「少なくとも三つの課題が並列し、互いに影響を及ぼし合いながら改革が進められてきた。具体的には、①教員の専門性を高めていく課題、②教員養成における規制緩和を推進していく課題、そして③州(一部、連邦)の積極的介入により教員資格に関する諸基準を強化していく課題である」(小野瀬 128)。

①は「教職が他の職業とは異なる知識基盤 (knowledge base) を保持する」故に、「教職の専門性に関する諸基準」を策定する改革である。これは教職の標準化であると同時に、4. で紹介する高度化とも関わる。③も教育行政による基準の統制強化を意味する。そして、これらの標準化と平行して、②の規制緩和や多様化が課題とされた。それは 1980 年代以降に深刻化した教員不足への対応策であり、新自由主義政策の反映でもあったとされる。

具体的には、「臨時免許状」や「学校区 (school district) など多様な主体が提供する教員資格認定プログラム (オールタナティブルート)」の導入、「非伝統的な教員資格認定」である(小野瀬 127)。な

お、「非伝統的な教員資格認定」とは、教員候補者に教える予定の教科の試験を課し、その可否のみで資格認定をおこない、教職科目や教育実習は認定要件とされないことである。

日本でも、1988年に社会人を対象とする特別免許状が創設され、2000年に民間人校長の採用が始まり、規制緩和による免許状や教職の多様化が進んできた。2005年以降における小学校教員養成市場への私立大学の参入も、規制緩和の「供給ルートの開放」(佐久間 109)と捉えることができる。こうした「市場モデル」の教員政策は、加野芳正にいわせれば、「競争と淘汰を内包しているので、専門職の既得権益を弱め、さらには専門職と素人との垣根を低くし、脱専門職化につながっていく」(加野 8)。

そして、加野は「市場化のもとで『教職の脱専門職化』が進行すれば、教職がサービス産業化していく」(同上 8, 9)と続ける。ここでのサービス産業化とは、「教職の専門性が否定され」「権威がさらに失墜し」、「保護者対応、長時間労働、人事考課など、教員の仕事をめぐる環境が厳しくな」(同上 9)ることを指す。

この加野の指摘を、丸山和宏に従って脱専門職化概念に置き換えれば、「専門性や信頼の喪失に重点をおく『Deprofessionalization』の立場と、専門職の独自性の喪失に重点を置く『Proletarianization』の立場」(丸山①184)の区別につながる。ガイド役の今津も、「日本で『脱専門職化』といえば、本来は専門職であるべき教師の現実が非自律的で断片的な労働に陥しているという意味で使われることの方が一般的である」(今津 52)と述べながら、「単純労働者化」と称して後者を批判していた。

今津の呼称は、マイケル・アップルの「単純労働者化」と「瑣末技術主義」への批判を借用したものだ。前者は「教師の仕事が分断・局所化され、教師が学校官僚制の単なる部品になってしまうこと」であり、後者は「断片的で表面的な小手先の『技術 technology』の使用に陥することを意味する」(今津 63)。確かに日本では、教師の長時間労働や多忙化、それに事務処理などの業務が増えており、政府さえ「教員の働き方改革」を提唱せざるを得ない昨今である。しかも、序の冒頭で触れた教職再課程認定をはじめ、教員養成や教職の標準化が施策とされ、その標準化の内実は「瑣末技術主義」に陥っているように見えてしかたがない。

だが果たして、市場化や多様化は、単純労働者化(Proletarianization)だけを帰結させるのか。

「『Deprofessionalization』の立場は、)高学歴化と情報化の進展による知識ギャップの相対的縮小や、消費者志向、…を背景に、インフォームドコンセントの成立に代表されるクライアントとの関係の変容に焦点をおく」(丸山①184、カッコ内は筆者注記)ことを忘れてはならない。そうだとすると、特別免許状をもつ社会人を、高学歴化や情報化した時代の多様な学習者・クライアントのニーズに応える”市民実践者 citizen-practitioners”として活用する方途もあるはずだ。また、70年代には脱専門職化(de-professionalization)論が、子どもの権利擁護だけでなく、親や住民という素人(クライアント)との連携も重視していた。

更にいえば、教員養成の開放制が、供給主体の多様化(多元化)を誘発させ、近年に規制緩和された小学校教員養成にとどまらず、私学の目的養成でない一般学部・学科にも教員養成の門戸を開いてきた。市場化や多様化という前提の下で、私立大学こそ、標準化(規格化)に向き合いつつ、どんな(新しい)質の教育者や専門性を有する教師を養成するか、社会やクライアントから問われているわけである。

4. 「再専門職化」の公共性論と高度化論

最後に、二つの脱専門職化論も視野に収め、古典的専門職化論の再構成を模索する「再専門職化(re-professionalization)」論を読み解こう。なお、再専門職化論とは90年代以降の多様な動きを総称する用語であり、丸山和昭もこう語る。「20世紀前半の米国社会に基づいて抽出された古典的な専門職要件は、今日における医師や法律家の現実に照らしても有効性は疑わしいものであり」、「これら専門職批判を乗り越えるための多様な運動及び政策の進展」に対して、「ウィッティ(Whitty2002)の指摘に倣い、『再専門職化(re-professionalization)』の用語を用いることにしたい」(丸山②46)。

ウィッティは3. で紹介したが、彼は「教育専門職による閉鎖性」をもたらす「従来から考えられている意味での専門職プロジェクト」を再考し、「民主主義的な専門職性」を提唱する論者である(ウィッティ 110)。そして「民主主義的」とは、「専門職の仕事を脱神秘化し、教師と、生徒・親・コミュニティのメンバーといった疎外されてきた構成員…との間に連携をつくりあげる」ことを内実とする。

この内実自体は、2. で指摘したように、70年代の脱専門職化論が公共性のあり方として、葛藤論的

視点とともに提起していた。ウィットティらの再専門職化論が、合意論からの脱皮も含めて、脱専門職化論と主張を同じくするのか、興味がわく。それはさておき、米国における類似の提唱も紹介しておく。

「教員団体が住民との協調関係を築くには、専門職型組合主義を超えて、社会正義にコミットする組合主義に進化する必要も提唱」（高野②73）されているのだ。リーバーマンの定義にもあるが、教職の自律性を担保する一翼を担う教員組合も、自身の公共性を再構築する必要に迫られているわけである。

以上、公共性の再構成という側面から、再専門職化論をまず読み解いた。筆者もリーバーマンや朝日と同じく、公共性が自律性ととも現代教職の要件であり、それらが専門性を根拠づける礎石となると重視している。そのことを確認して、研究の主流に位置付く専門性の問い直し、今津の表現を借りると地位論から役割・実践論への転回を、次に読み解いていきたい。

今日的な専門性の問い直しで焦点になるのは、高度化という理念とその制度化の内実である。牛渡淳は、2007年に制度化された教職大学院と教員免許更新制度が、米国の高度化改革を真似たものだと示唆する。だが牛渡は、両制度が高度化の理念や内実を体現しているのか、米国と比較して疑問視する。そもそも米国の高度化は「下からの改革」として、『学力向上』と『教職の専門職性の向上』の両方を達成することをねらいとして、教職の『優秀性（Excellence）』を強調するものであった」（牛渡①9）からである。

優秀性を目指す米国の高度化改革は、80年代後半に専門家の政策グループが教員養成と教員免許について提言したことに始まる。「研究大学の大学院レベル」での教員養成、「全国レベルの上級免許状」の発行、この二つが提言の内容である。前者は「学部段階では教養教育を行い、他の専門職教育と同様、大学院で教員養成をおこな」（牛渡②104,105）い、「大学院での『研究』と『専門職養成』を両立させる」提言といわれる（牛渡①10）。

日本でも、教員養成系大学を中心に専門職大学院の構想や試みが生まれ、『実践性』と『専門性』に関する質的と量的な面での高度化への要請・期待を顕在化させ」てきたようだ（三石 36）。だが、「実践的指導力」偏重の教職大学院制度は、「師範学校への回帰」、「高度専門職業人というよりも職人養成」という批判に晒されてきた（三石 39）。今後、学部教育と大学院教育の質的区別のあり方、それに量的高度化といえる「教員養成6年制」（民主党2009年マニフェスト）や「修士化」の是非も含めて、教職大学院や教育系大学院がボトムアップで高度化をなしうる制度設計に変更する必要があるろう。

後者の教員免許に関わる高度化に話題を転ずると、「上進制と更新制」が米国の制度である。牛渡の説明によると、上進制とは「入職基準の低い免許状をまず発行し、その後勤務をおこなないながら大学での養成を受け、学位を得ることで上級免許状を得る仕組みである。さらに（更新制とは）、上級免許状を得た後も数年間隔で免許状を更新させることで、職能成長を続ける仕組みである」（牛渡②105）。

日本にも大学院レベルの専修免許状がある。しかし、我が大学院も含めて、その修得要件として、実践性も、それと専門研究との接合や往還も求めていない。免許更新制に至っては、不適格教員の排除から当初発想され、米国の如き高度化の仕組みとはとても言いがたい。ただし、筆者もそうだが、更新講習を企画・実施してきた大学当事者は、現職教員の職能成長の一助にすべく努力してきたことも言うておきたい。また最近、国の教育政策でも教員研修の一環として位置づけるようにはなっている。

ここまで、「再専門職化」論による民主主義的とも形容できる公共性の提起を確認し、次いで、専門性の高度化という論点を主として制度化の次元で読み解いた。次の5. では、高度化を志向する再専門職化論が前提とする、実践認識論と教師像に関わる論議を整理することにしたい。

5. 「再専門職化」論の実践認識論と教師像

再専門職化論における実践認識論と教師像の議論は、序の末尾でも触れたが、ショーンが提起した「行為の中の省察」認識と、それに対応する「反省的（省察的）実践者」像をめぐってなされてきた。市場化が進む90年代の英国においても、「最も支持されている専門職性に関わる言説は、依然として技術的合理性ではなく『反省的实践』であった」（ウィットティ 106）と評されていることも、その証左の一つといえるだろう。

日本では、石井英真によると、ショーンのそれは授業研究で最初に影響を与えたい。「その先鞭をつけたのが佐藤学であり、佐藤は、60年代以降の授業研究が「技術的合理性を追求するものであり、そこで得られた理論…の適用領域へと授業を矮小した」と批判したとされる（石井 21）。佐藤の

こうした批判は、1. で紹介した、「科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方」に対するショーンの批判と瓜二つである。佐藤の批判はさらに、「教育知識の研究者による専有と特権化は、教師の専門的自律性を衰退させ、教師の成長を技術的熟達の領域に限定することになった」と続くことになる（石井 21, 22）。

石井は、佐藤のこれらの批判を肯定的に受け止めつつ、同時に彼に批判的な眼差しも向ける。『技術的熟達者』と『省察的実践家』を対置する枠組みは、…授業研究の『パラダイム転換』と結び付いて提唱されたため、事前の設計よりも事後の振り返りを、…『教える』営みの検討よりも『学び』のプロセスの理解を重視する傾向を生み出した」（石井 22）、と。更に批判の眼差しは、ショーンにも及ぶ。

「そもそもショーン…においては、省察によって再構成される枠組み自体が所与のものとなりがちであり、…局所的でない体系性をもった理論を学ぶことの位置づけが必ずしも明確でない」（石井 22）。

こう石井は批判した上で、次のように主張する。「体験と省察の往還」を経験するだけでなく、「枠組みを形成するもとなる良質の知識や経験（専門職としての『知識基礎 (knowledge base)』）を、教員養成段階においてどう組織化するかもあわせて問われる必要がある」。そして、「知識基礎（専門職性スタンダード）の確立や、教育学的教養や教育学教育のあり方の再検討」も必要になる、と（石井 22, 23）。これらの主張は米国の専門家グループが提言した教養教育や研究の重視とも軌を一にし、体験や実習がむやみに強調される昨今の日本において、傾聴に値する主張である。

ところで、ショーンは石井がいうように「省察の枠組み自体を所与」とし、「知識基礎」をどう創出するかについて、何も語っていないのか。秋田喜代美の抄訳「解説」を手がかりに、この点に関わるショーンの実践認識論の進化を確認したい。秋田は、ショーンが『枠組みの省察』で、「デザイン合理性 design rationality」と「枠組みの省察 frame reflection」という概念を提起したという（秋田 221）。ショーンは枠組みを所与とせず、枠組みの省察に正面から向き合ったのである。秋田は、それを次のように要約している。

まず枠組みには、「実践するための問題やデザインについて議論しあう『修辞学的枠組み』と実践を遂行する『行為の枠組み』」（秋田 223）の二つがある。「修辞学的枠組み (Rhetorical Frame)」（Schön & Rein 32）とは、秋田の表現を借りれば「問題状況を問題（課題）として認識し、さらに対処可能な活動のデザインへと変換する」（同上 215）ことである。また、「行為の枠組み」は、「協働デザインの過程において、行為枠組みの葛藤が起こり、その枠組み自体を省察することである」（同上 223）。

そして、これら二つの枠組みの省察は、「デザイン合理性」に基づいておこなわれる。それは、「デザイン過程の流れ（フロー）でとらえ」、「対象素材との対話、そこからデザインへの意図が創発してくる過程、共同でのデザイン状況との対話過程、さらに、実際にそのデザインを現実化していく中で生まれる問題とそこへの対処過程が相互作用し循環する過程」（同上 222）である。

かなり抽象度が高い説明なので、授業研究に強引に当てはめてみる。授業デザインの流れ（フロー）は、素材や教材の選定、授業の意図やプランの創発と共同討議、授業の実施、生じた問題や対処の評価と見なせようか。いや、これだと技術的合理性に基づく PCDA サイクルと勘違いされかねない。授業デザインの諸要素が「デザイン合理性」に沿って「相互作用し循環する過程」とはどのようなものか、ショーンから我々に宿題が出されている。

筆者は、この「デザイン合理性」という先駆的な提起にも、ショーンの「可能性の中心」を見いだす。それにすこし付言すると、宿題に解答する試みの一つに、学習環境デザインのアプローチがある。このアプローチは、「構造化された知識や目標が明確に決まったことを教える工学的な設計方法」ではなく、他方で「職人的、芸術的なもの、一種の達人」でもない、「一定の方法論は共有できる活動」としてデザインを捉える（高野④40）。ショーンの表現を使えば、技術的合理性に基づく設計方法でもなく、方法論を合理的に共有しがたい職人的なものでもない、まさにデザイン合理性を方法論としている。また、学習環境デザイン論は、実践とそのコミュニティに関心を寄せたショーンを超えて、「活動」（＝実践）と「共同体」だけでなく、「空間」もデザインの構成要件に加えているのである（同上 40）。

さて、実践の認識論に少々深入りし、その方法論にも触れたが、5. の冒頭で触れたように認識論とセットになる教師像に話題を転じたい。ここでもショーンや佐藤学の「技術的熟達者」と「省察的実践家」を対置する枠組み（二項対立図式）が、その論議の基軸になる。すでに紹介済みだが、知識基礎 (knowledge base) を重視する石井は、心理学の熟達研究も取り入れながら、省察的実践家像の再構成

を試みている。

石井はまず、熟達者を「定型的熟達者」と「適応的熟達者」に区別する。前者は、「決まった型の手続き的知識」に効率よく習熟した者であり、ショーンの技術的熟達者に相当する。これに対して後者は、「状況に応じて手続き的知識を柔軟に組み替えたり、それを拡張したり、新たな手続きを発明したりできる」熟達者とされる（石井 23）。つまり、手続き知識や熟達自体を否定せず、状況適応的かつ柔軟に知識を組み替え革新する熟達者である。この熟達過程は、知識論の次元で「デザイン合理性」を具現化する「デザイン過程の流れ（フロー）」を論じていると捉えてもかまわないだろう。

次に、石井は省察にも、問題解決的省察と問題探究的省察があると区別する。ショーンを解説した秋田も、明確にこう指摘する。「技術的熟達者としての専門家像では、問題を『解決する』モデルは提示できても、問題を認識する、『問題（課題）を設定する』ことができない」（秋田 215）、と。問題を認識し設定できるとは、問題探究的ということであり、それを試みるのが省察的实践家に他ならない。再び石井の教師像に戻ると、『学問する』教師を「基軸」に、上述した適応的熟達者と問題探究的省察者を組み込んで、「教職の高度化のモデル」（石井 25）の教師像が提案されることになる。

なお、『学問する』教師とは、「専門分野の研究」をし、「子どもと教育に関わる研究的な学び」もし、『学問する』経験の総体もその構成要素とすると石井は主張する。石井のこの教師像は、4. で紹介した米国専門家グループが大学院での『研究』と『専門職養成』を両立させる提言において想定する教師像に通ずるものがある。

また、牛渡もその日米比較を 4. で紹介済みだが、米国の高度化が求める教師像を「四つの側面」（牛渡①11~14）として紹介する。「教育実践者（practitioner）としての教師」、「研究者（researcher）としての教師」、「高い教育を受けた（教養ある）者（educated man）」、「成人学習者（adult learner）としての教師」という 4 側面である。こう高度化に対応する「再専門職化論」の教師像を読み解いてくると、複数性や多面性をもつ教師像が浮かび上がる。

もちろん、どれを基軸にその多面性を構成するかは、論者間で議論の余地はあるだろう。また、当の「学び続ける教師」自身が、どう組み合わせで教職アイデンティティを形成し、それを変化させていくかも、多様であってもよかろう。そうだとすると、教師の資質・能力スタンダードづくりが日本でも進むが、標準化の手続きや内容、そして標準化と連動する多様性とのバランスが課題となるはずだ。だが、昨今の日本の教員政策は、「実践的指導力」偏重で、問題解決的な技術的熟達者のみを教師像を所与とされて、ボトムアップで開かれた議論もほとんどなく進んでいるように筆者の目に映る。

小括:政策構図と一般私大の課題

以上、脱専門職化論を重視するなど、筆者の立場や考え方も前面に出し、教師専門職論の史的系譜を読み解いた。戦後日本における教師の専門職化論を、筆者の関心に従い交通整理を試みた小論である。読者が教師の専門職論に関心を持ち、その内部の論議を検討する手がかりの一つになれば幸いである。また、筆者としては、読者が自由かつ批判的にこの稿を読み解くことも願っている。そう前置きした上で、この稿を筆者が書く動機にもなった、教員政策の日本的な構図（認知地図）について、備忘録風に記しておきたい。

その構図は、すでに序において仮説として提出済みである。その仮説を復唱すれば、教員養成を含む教員政策が、専門性の標準化に主導されつつ多様化と高度化も取り入れてきたという、ごく平凡なものだ。それをもう少し具体的に肉付けると、中核的な政策領域では「教職コア・カリキュラム」の導入のような標準化が推進される。その一方で、周縁領域では多様化と高度化の制度化が先導的試行されてきた。つまり、多様化は社会人への特別免許状の付与として、また小学校教員養成における供給主体の多元化（私学への門戸開放）として施策となった。高度化は、周知のように教職大学院の制度化である。

このことを専門職化論に即していうと、古典的専門職化論の前提である技術的合理性を具現化した「実践的指導力」を中核に据え、脱専門職化論の市場化や規制緩和、それに再専門職化論の高度化を周縁的に位置づけた政策といえる。こうした教員政策に対して、「行為の中の省察」の実践認識を対置し、新自由主義に反対する立場から批判することも故無きことでないかもしれない。

だが、筆者はまず、それぞれの専門職化論の内部に、政策者に無視され、批判者にも等閑視されがちな要件や特性があるかを探り出そうとした。古典的専門家論の自律性重視と「三位一体」論、70 年代

脱専門化論や再専門職化論が提起した民主的な公共性論などに、光を当てることになった。そればかりでなく、実践認識論や教師像も視野に入れて、今日見過ごされているが示唆に富む遺産も発掘しようとした。筆者はこれを「可能性の中心」と呼ぶのだが、70年代脱専門性論の”市民性”とその体現者たる「市民実践者」像、再専門職化論に連なる「デザイン合理性」論がその遺産に該当する。何れもショーンの言説に発するものであり、ショーンのなかには別の遺産も潜んでいるかもしれない。

更に、一般私立大学の教員養成の当事者からすると、「可能性の中心」である「市民実践者」としての教師像が、米国の専門家グループによる学部段階の「教養教育」提言と呼応して、目的養成大学とは異なる教員養成の立脚点になり得るかもしれないと考えさせられた。もちろん、そこで言われる教養教育は、石井の言葉を借りれば「学問する教師」の土台をつくる内容であり、日本では大綱化する高等教育「改革」で抹消されつつあるものかもしれない。

なお、もう一つ付け加えれば、M・アップルのいう瑣末技術主義とセットである単純労働者化（Proletarianization）も無視できない。正規教員の「働き方改革」だけでなく、非正規雇用教員の大量採用は他人事ではない。70年代の日本では、労働者性と専門職性の関係をめぐり活発な論議がなされた。米国でも労働組合内部に、両者の葛藤が持ち込まれることも生じた（高野②73）。労働者性と専門職性の関係論は教師専門職論の一角を占めるべき重要な主題に違いない。

（引用文献）

- *秋田喜代美「解説 ショーンの歩み」ドナルド・ショーン（佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年
- *朝日素明「教職における専門性論の再考・再論」『摂南大学教育学研究』第10号、2014年
- *石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』23号、2013年
- *今津孝次郎『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、2017年
- *イリイチ、イヴァン『脱学校の社会』東京創元社、1977年、Illich, Ivan, *Deschooling Society*, Harrow Book, 1970
- *ウィッティ、ジェフ『教育改革の社会学』（堀尾輝久・久富善之監訳）東京大学出版会、2004年
- *牛渡淳①「教員養成『高度化』の意義と課題」三石初男等編『高度実践型の教員養成へ』東京学芸大学出版会、2010年
- *牛渡淳②「教師教育の高度化とその課題」『日本教師教育学会年報』23号、2013年
- *小野瀬善行「現代アメリカにおける教員資格取得以前の教育の多様化と大学の役割」『社会科学研究（釧路公立大学紀要）』21号、2009年
- *加野芳正「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集、2010年
- *佐久間亜紀「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容」『教育社会学研究』86集、2010年
- *ショーン、ドナルド『省察的实践とは何か』（柳沢昌一・三輪健二監訳）1983年、Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1983
- *Schön, Donald A. and Rein, Martin, *Frame Reflection*, Basic Books, 1994
- *高野良一①「コミュニティスクールとチャータースクール」三上和夫・湯田拓史編著『地域教育の構想』同時代社、2010年
- *高野良一②「(書評) 高橋哲著『現代米国の教員団体と教育労働法制改革』」『教育学研究』79巻2号、2012年
- *高野良一③「社会関係資本のエートス論」『教育社会学研究』96集、2014年
- *高野良一④「『教育実習（事前指導）』の授業デザイン：研究的覚書」『法政大学教職課程年報』Vol.14、2016年
- *永井聖二「教師専門職論再考」『教育社会学研究』43集、1988年
- *三石初雄「教職大学院創設期の動向と課題」（前掲『高度実践型の教員養成へ』所収）
- *丸山和昭①「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』第55集第1号、2006年
- *丸山和昭②「再専門職化の時代における教員養成の方向性」『日本教育行政学会年報』No.43、2017年
- *八木英二「『ILO/ユネスコの教員の地位に関する勧告』と日本の教師」『季論21』2009年

#本稿は、「センター長メッセージ」（法政大学教職課程センター・ホームページ「教職課程センターの紹介」に掲載）である「教師像をリ・デザインする」を解説する意図からも執筆された。