

教師専門職論再考

——学校組織と教師文化の特性との関連から——

永井聖二

1. 序

教育社会学における教師論としても定着したかに見えた教師＝専門職論に対しては、1970年代から次第に疑問を呈する声が多くなり、今日では教育政策論、教育運動論としてはともかく、教育社会学の理論としては主張されることが少なくなったとさえいってよい。

この背景としては、「医者からもらった薬がわかる本」がベストセラーになることに示されるように、専門職者一般への不信と、従来「知らしむべからず」とされてきた素人の反抗があることは否定できないが、教師の問題に限るなら、巨大化した学校制度が多くの不本意就学者を抱える一方で、その期待された社会的機能を果たしえぬことが次第に明らかにされてきたことにもよることは改めて指摘するまでもない。学校と教師のアカウントビリティー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、脱専門職論（de-professionalization）を主張する論者も多くなっている。教育社会学におけるいわゆる「第二のパラダイム転換」といわれる動きが、求められるべき教師像の転換に結びついた面も否定できない。

とはいえ、政策論、運動論と絡みあうのが教師論の宿命であり、教育社会学の教師論が運動論、政策論のそれと一線を画するとしても無縁でありうる筈もない以上、代わるべき教師像を提示することができぬままに専門職論を葬り去ることができないのも、けだし当然のことといえるであろう。ここに、教師＝専門職論が、論議されることが少なくなってもはっきりと否定されることがない所以があるということができよう。しかも、こうしたなかで最も問題なのは、肯定するにせよ、否定するにせよ、教師＝専門職論を現実の学校の組織原理や教師文化とのかかわりで検討する視点が乏しいことである。教育社会学における教師論が、現状分析にもとづく提言をその特徴と

群馬大学

すべきものならば、教師＝専門職論が現実の学校の組織、文化の特性のもとでいかに機能するのかを明らかにすることこそ、目ざされるべき課題といわねばならない。

本稿では、教師＝専門職論に対する批判的論点を検討する作業にひき続き、わが国の平等主義的、集団主義的教師文化の特質と、曖昧な組織原理と具体的な教育活動を媒介するために教師の創造性ないし恣意を本来的に要求する学校の組織原理との関連で、専門職的集団的自律性のイノベーションに対する「隠れた機能」を問題にすることで編集委員会から与えられた課題に応えたい。

2. 合意論的専門職論から葛藤論的専門職論へ

教師＝専門職論がわが国において本格的に一般化するようになった契機は、周知のように ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」であった。1970年代にはわが国でも教職の専門職化に沿う形での施策があいついで実施されたが、皮肉にもこの年代は、専門職論に対するそれまでの玉虫色ではあっても楽観的な期待が疑念をもって迎えられはじめた時期でもあった。

わが国で教職の専門職化について、それを自明の前提として要件を列挙する論述を離れて、専門職化そのものの意味を問うようになったのは、1980年代に入る頃からであろう。河上婦志子氏は、コーウィン (Corwin, R.G.) の専門職論の転換について、いち早くわが国に紹介し、その背景を問題にした一人である⁽¹⁾。すなわち、コーウィンは、1960年代の著書“A Sociology of Education”においては、教師が教育委員会を通して行われる素人の支配と教育組織の官僚制から逃れることのできないことを認めつつ、これに対抗して教師を専門職化することによってこそ教育の革新がなしとげられることを期待した⁽²⁾。「必然ともいえる官僚制の制約と官僚制の進行の中で、教職を専門職化しようとするのは、……生徒の福祉につながるばかりではなく、学校組織の中にコンフリクトの状態を作り出すことによるチェック・アンド・バランス機能を確保しうる」「組織の革新はこのようなコンフリクトのなかから生まれてくるものである上、コスモポリタン志向をもつ専門職の方が革新や変革を受け入れやすい」

つまり、コーウィンは、官僚制の脅威に対抗して、教職の専門職化をすすめることによって、学校組織を革新的にし、ひいては生徒の福祉の向上へとつなげることができると考えた。ところが同じコーウィンが、1970年代に入ってから著書(“Reform and Organizational Survival” “Education in Crisis”)においては、教師の専門職意識が生徒志向性や変化への対応をもたらすものではないことを認め、「低所得層の子どもを教えることを忌避すること、専門職意識の強い教師ほど学習に対して動機づけられた知力の高い子どもを教えることを好む」ことを認めざるをえなくなり、教師の役割や教職の概念のドラスティックな変化を「脱専門職化」として紹介せざるをえなくなっている⁽³⁾。

河上氏によって紹介されたコーウィンに限らず、教師＝専門職論を官僚制の脅威に

対抗する原理として期待するのは、1960年代の教師＝専門職論の特徴である。こうした論述の方向は、「教育社会学研究」の前の教師特集である第28集「日本の教師」に収められた新堀通也氏の論稿にも共通する⁽⁴⁾。「……葛藤の種類や表現形態は区々であるが、いずれにも通じる最も一般的な葛藤の原因は、『官僚制における専門職』ないし『官僚制対専門職』に求めることが可能であろう」ただし、ここでは新堀氏はすでに専門職化の問題性をもの確について、「……プロフェッションは外部からの干渉を極度にきらい、独立や自由を尊重する。それ故、プロフェッションと社会との間には、本来、緊張関係が存在する」ことを指摘し、その後の教師＝専門職論の研究方向を示唆している。

ここで1970年代に入ってから、教師＝専門職論に対する批判を改めて整理するならば、次のようになろう。

(1) 教職の専門職化に伴って、教師は必ずしも学校教育のサービスの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⁽⁵⁾。

(2) 教職の専門職化は、官僚制の対抗原理として学校組織を革新的にし、学校が変化に対応することには必ずしもつながらない⁽⁶⁾。

(3) 専門職化運動の背景に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もっている。

結局のところ、教師＝専門職論は、学校教育の実質的機會平等を問い直す文脈のなかで疑問視され、それを自明の目標とすることが批判されるようになってきたとみることができる。これまでの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化の過程に研究の焦点をあててきたが、これを批判する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、専門職者による専門的技術への要求や利他的動機の強調に潜む意図を明らかにしようとする。そして、専門職論の動向は、合意論的なそれから葛藤論へと、すなわち新堀氏の整理に従えば「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変化を遂げてきているといえよう。

3. 学校組織における *invisible* なコントロール

このように官僚制と専門職を対比させるのは、従来の教師＝専門職論の特徴であった。しかし、もともと官僚制のもとでの被雇用者と専門職者には、ブラウ (Blau, P. M.) とスコット (Scott, W.R.) が指摘するように⁽⁷⁾、普遍主義的で客観的な意思決定の規準に従うことなど類似点もあり、対比的にのみ捉えることが妥当であるか問題もある。両者を対比させるとしても注目されるのは、欧米における専門職論の転換のもとで、教職の専門職化を社会統制 (social control) の形態の変化として把握する視点が提示されるようになってきていることである。たとえばグレース (Grace, G. R.)

は、バーンステイン (Bernstein, B.) の論を借りて、専門職化を官僚制という基本的に visible で集権的なコントロールから、基本的に invisible で拡散したコントロールへの移行として捉える。そして、そこでの invisible なコントロールは、結局のところ専門職的であるとはどんなことなのか、よき教師とはどんなものなのかについて教師たちが考える内容に依拠するのであるとされる⁽⁸⁾。つまり、専門職化の進行した invisible で拡散されたコントロールの形態にあっては、結局、教師集団の職業文化の規制力がいっそう強くなることを指摘する見解だといえよう。

学校の組織の特性が実際の教師文化や生徒文化と対応しないことを説明するためには、学校がフォーマルな組織としてコントロールされているとする視点では説明がつかない。かといって、もちろん、学校が組織として不定形の傾向をもつことと、学校が強くコントロールされていないことは、同じではない。むしろ、学校の現状は、組織としては曖昧な部分を多く残しながら、職業的社会化やシンボルの操作、資源配分など、主として文化的な要因によって強く統合されているということに注目することは必要である。学校は、官僚制的ではない手段によって、強くコントロールされているのが現状といえよう。とすれば、ハーグリーブス (Hargreaves, D.H.) が教師の職業文化について、「教育政策・行政や教職の歴史的な性格といったマクロな要素と、教員の学校での実践や生徒との関係などのミクロな要素とが、それぞれ独立した様相を呈しているのではなく、互いに補強しあうよう織り合わされて存在しているものであり、それは変化に直面した場合、抵抗となる比較的安定した現象とみえるほどに十分統合されているものなのである」⁽⁹⁾ と指摘したことをここでもちだすまでもなく、こうした学校の invisible なコントロールのもとでの教師文化の重要性は、いっそう強調されねばならない。こう考えてくると、教職が今後いっそうの専門職化をめざすということは、個々の教師が今後いっそう専門的（専門職的ではない）力量を高めることと同じではなく、専門職的職業文化のもとでの専門職的自律性の内容とのかかわりから検討されるべきだということも、もはや明らかであろう。

しばしば引用されるように、バンクス (Banks, O.) は「官僚制に本来含まれる標準化は、生徒への個人的配慮といった理想との、避けがたい葛藤をもたらす」と指摘する⁽¹⁰⁾。つまり官僚制のもとでの教育活動のルーティン化は、個人的配慮を喪失させ、自主性、創造性が失われるという主張である。もともと、学校は、かなり曖昧な——少なくとも多様な解釈を許容する——目標のもとに具体的な活動を要請される組織であるから、目標と具体的な活動の間隙をうめるためには、不可避的に教師の自発的な判断が要求される。官僚制が教育という営為になじまず、その末端において「拡散した官僚制」と化すことの一因もここにある。しかし、それならば invisible な専門職的コントロールのもとでなら、学校の曖昧な組織目標と具体的な教育活動を媒介する教師の創造性、自主性が保障されると速断するのも、予定調和的にすぎるといわねばならない。むしろ日本の教師文化のもとでは、invisible な（しかしかなり強力な）

コントロールにもとづく、パラダイムのルーティン化がしばしば観察され、問題になる。

4. 教師文化の問題点

それならば、日本における教師文化の問題としては、いかなる特性が存在するのか。麻生誠氏はかつて、日本の学校には面識依存性、全人格的身分主義、固定的長老主義、家族主義的集団性、鎖国的自給自足主義などの風土的特性が色濃く温存される傾向があることを指摘した⁽¹¹⁾。筆者はかつて東京都の教師を対象とする調査にもとづいて、「同僚との調和を最優先すること」に代表される集団主義的な傾向が、規範レベルでの教師文化の基調をなすことを示したことがある⁽¹²⁾。ここでは専門職文化とのかかわりから、素人ないし顧客との関係と、専門職者集団の集団的自律性の帰結について問題にしたい。

第一の問題は、教師が親や地域社会の住民といった「教育の素人」に対してきわめて防衛的であるということである。筆者の関係した最近の調査でも、近年問題とされている生徒規則について、85%以上の教師が「生徒規則に対する批判は、現場を知らない意見だ」と回答している⁽¹³⁾。現に直面している救いようのない管理主義をまえにしても、大部分の教師は「現場を知らない素人」の意見に耳を傾ける必要はないと反発しているわけである。それは不当な介入から自らを防衛するというよりは、専門職者による閉鎖的な自治組織を志向しようとする方向にむしろ近い。

第二の問題は、日本の教師文化の現状のもとで、集団的自律の帰結は何をもたらすのか、ということである。日本の教師文化において「同僚との調和」「学年の調和」が重視されることはさきに指摘したとおりだが、こうした状況のもとでの内部官僚制的とさえいえる病理は、近年ますます進行しているように思われる。たとえば、教師向けの雑誌や新聞に掲載される相談と回答などに注目してみると、「学級通信を出そうとしたら、同僚から抗議された」というような新任期の教師の事例が相変わらず目につく⁽¹⁴⁾。坂本秀夫は、教師集団の一致協力こそが生徒規則の微細化を促進すると指摘する⁽¹⁵⁾。学校が荒れて組織のパラダイムが脅威にさらされると、教師集団の団結が強調され、歩調を合わせる事がことさらに要求され、指導の仕方を統一しようということになるが、現実の生徒は多様であるから、これを規則のなかにおさめるためには規則は微細化せざるをえないということである。専門職にとって集団的自律性は不可避の要件であるが、教師が防衛的な姿勢をもち、変革への内的動機づけを欠くかぎり、自律性の強調は現状維持を正当化する武器と化すことは避けることができない。教職の現実から遊離して理念のレベルだけで専門職化を理想的に論じることは、コーウィーンが当初専門職化による学校教育の革新を期待し、やがて夢破れたという前車の轍をふむことになるといえよう。ある条件のもとでの専門職論は、自律を強調することによって、現状維持の正当化に貢献する可能性があることに注目したい。

また、教師文化についてあと一つ問題なのは、専門職化に伴う教師文化と生徒文化の不整合の拡大である。いうまでもなく、今日のように学校教育が量的拡大を遂げ、多くの年少者を抱え込むようになったとき、児童、生徒、ないし学生の文化はかなり大衆的なものとならざるをえない。チェスラー (Chesler, M.A.) らは、教師と子どもの文化的背景が異なる場合、教師は自らの価値観や目標に固執する傾向があるという⁽¹⁶⁾。専門職者として自己を規定する教師ほど学習に対して動機づけられた知力の高い子どもを教えることを好むことが問題にされたというのも、上述のとおりである。これらは欧米の例であるけれど、問題は日本においてもほとんど変わってはいない。

もともと教師が専門職化をめざすのは、教師自身がメリトクラシーを前提にするエリート文化の持ち主たらしめることであるが、そのことは教師文化と生徒文化という学校文化の二つの下位文化のギャップを拡大し、教師文化が優等性的生徒文化との間に調和的關係を維持することは比較的容易であっても、専門職文化と非親和的傾向を家庭的背景にもつ生徒のグループの文化、受験競争に適應できないアミノックな傾向の生徒文化、逸脱的傾向の強い生徒文化などとの葛藤は、より激しいものとなることが予想されよう。背後から規定する階級社会の影響のもとで、生徒文化が学歴社会の選別と配分に対応して分化する傾向がみられるとき、教職のいっそうの専門職化志向のもとで生徒文化と教師文化の乖離の拡大が学校文化の状況にどのような影響を与えるのかが、問題にされねばならない。そのことは、今日の日本で、チャーターによって規定された高校の生徒文化の分化と、その各々の生徒文化のタイプのもとの教師＝生徒関係の差を想像すれば容易に理解できよう。教職の専門職化は文化的再生産を拡大し、学校教育の階級性を強めるとも考えられる。

5. 特異専門職論と援助専門職論

ところで、教師＝専門職論に対する批判の高まりにつれて、教職が専門職たるべきだとする主張も、それを修正し、その独自性を強調する立場に主張の力点を移してきた。これには、上述のように従来モデルとされてきた古典的な専門職に対する批判が高まったという背景もあるが、基本的には教職の専門職化に対する批判の高まりへの、専門職論者の側の対応として理解されるべきことといえよう。

教職を専門職として捉える立場にたつにせよ、あるいは専門職化をめざすべきだと主張するにせよ、従来から教職は準専門職 (semi-profession)、限界専門職 (marginal profession) と呼ばれ、あるいは新専門職 (new profession)、自称専門職 (would-be profession) とさえ呼ばれてきた。これらは専門職と非専門職の連続体のうえに教職の現状を位置づけようとする用法であるが、近年専門職論に対する批判に応じてモディファイされた専門職論は、特異専門職論とか援助専門職論という種類のものである。

特異専門職論とは、読んだとおり、教師が専門職でありながら、古典的な専門職とは性質を異にしていることを強調する。では、いかなる特性にもとづいてその特異性

教師専門職論再考

を強調するのかといえ、結局のところ、教師は他の専門職と異なって「人間の形成というきわめて全人格的な営み」にかかわるが故に他の専門職ないし専門職志向の職業と異なるという点にその主張が要約される。当然といえ、余りに当然な主張であるが、特異専門職論は教育の本質を強調することによって、従来教職についてとかく問題とされた専門的技術の卓越性の未熟さについての批判をかかわそうとする意図をもつものと考えることができよう。

ただ、ここで改めて強調しなければならないことは、今日われわれが研究の対象としているマス・オキュペーションとしての教師とは、寺子屋の師匠でもなければ教師の社会学の偉大な先駆者ウォーラー (Waller, W.) のいう「人格的指導者」(personal leader) でもないことである。ウォーラーの言葉を借りるなら「制度的指導者」(institutional leader) こそ、われわれが問題にし、したがって本論で取り上げる教師なのである⁽¹⁷⁾。「人格的指導者」とその弟子の間に全人格的な結びつきが前提とされるのは当然であるが、それがそのまま今日の肥大化した学校制度のもとでの教師と生徒の関係にあてはまるものではないことは、もう一度指摘するまでもない。こう考えると、結局のところ、特異専門職論というのは苦しくなると教育本質論に回帰する教育研究の常套（あるいは宿命というべきか）といわれても仕方がない。戦後の教師＝専門職論の成果の一つは、教師論を職業論の土俵にあげたことにあると思えるのだが、特異専門職論は、せっかくのその土俵に背を向けるものとなることが危惧される。

一方「援助専門職」(helping profession) の概念は、具体的には教師をはじめ、カウンセラー、ケースワーカーなど、従来準専門職とよばれてきた一群の職業を指すが、その活動が複雑化する現代社会における人間の発達と、そのさまざまな問題の解決を助ける専門職のグループであるとされる。今津孝次郎氏は、この概念を重視して「古典的な専門職の時代とは違って、今後こうした『援助専門職』の重要性はますます高まっていくだろう。そして、教師の専門性もそうした性格を帯びざるをえなくなっていくだろう」と指摘する⁽¹⁸⁾ (傍点筆者)。そして、筆者の旧著における「地域社会や家庭との連携のなかで生徒の援助者としての役割を果たす(今後の)教師像は…専門職化という方向とは別なもの」だとする主張⁽¹⁹⁾を批判されたうえで、むしろそうした方向こそが専門職化のこれからの課題であるという。

今津氏のこの指摘はきわめて示唆的なものであり、書評というような紙幅の制約を離れて、ぜひその慧眼を示されることを期待したい。(親や地域との)連携を志向しつつ生徒の援助者として役割を果たすことこそ今後の求められる教師像であり、教職が専門職という枠組に固執せざるをえないとするならば、教師＝専門職論が「援助専門職」の概念にたどりつかざるをえないのは当然といえる。ただ、それにしても理解できないのは、「複雑化する現代社会のなかで人々が発達しつつ、さまざまな問題を自ら解決していくことを助ける」ことの重要性がますます高まることはわかるとしても、それが専門的職業であるだけでなく、専門職でなければならないのは何故なの

かという点であろう。繰り返すまでもなく、専門的職業と専門職というのは同じものではない。単なる（対人）援助職ではなくて援助専門職なのだという理由が集団的自律性の主張を抜きにしては明確には理解できないのである。もちろん、そうした職業は高度な人間科学の理解とそれにもとづく技術的卓越性を要求されるにはちがいないが、それだけでは専門性の理由とはなりえても、専門職性の理由とはなりえないのではなかろうか。

6. イノベーションと専門職論

ところで、よく知られているように、今後の教育は生涯教育化、学習社会の実現をめざしている。したがって、今後の学校教育もまた、こうした方向でのイノベーションを達成することが強く求められている。とすれば、当然ながら教師論も、こうした文脈のもとで再検討されねばならないが、この点からみても教師＝専門職論には多くの問題があることを認めざるをえない。

生涯教育、学習社会を前提にした教師の役割の変容については、従来十分な論議がなされているとはいえない。ここにも学校の目標の曖昧さがあるといえるが、生涯教育、学習社会の構想を具現化するには、少なくともまず教授より学習を強調し、主体的な学習のかまえ（set）と生徒の学習可能性を高める顕在的、潜在的なカリキュラムを担う教師の資質が要求されることは当然であろう。そのためにはさらに、柔軟な子ども理解の能力と個性尊重の志向がみだされねばならないと考えられる。換言すれば、知識授与型の教職観から生徒の要求に適応しつつ、ないしは要求を開発しつつ学習の援助者となる教職観への転換が要請されるといってもよい。さらに、開かれた学校教育、すなわち地域に対し、社会に対し開放的な学校教育の担い手として、過度に防御的でない教師が求められるといえよう。

このようにみるなら、生涯教育、学習社会のもとの学校教育を担う教師に要求される資質が、専門職化を志向することによって満たされるとみることの誤謬は明らかであろう。今後の学校は開放系を志向するのであるが、専門職の論理は基本的には閉鎖系を志向する。求められる教師の役割は連携を志向するが、専門職の論理は自律を志向する。自律と連携は本来相容れないものとはいえないわけであるが、日本の教師文化の現状からすれば、自律の強調は連携に背を向けることにつながると考えざるをえない。近年学校の新しいあり方のもとの教育実践の一例としては、学校に親や地域のボランティアを積極的に受け入れ、その多面的な力量を学校の教育活動に生かす方向が注目されるようになっている⁽²⁰⁾。生涯教育化、学習社会化のもとの学校のあり方は、専門職者による支配ではなく、素人との連携のなかに求められよう。

しかも、教師＝専門職論にとって問題なのは、生涯教育、学習社会のもとで期待される学習の援助者としての教師の役割と専門職論が前提とするそれが距離があるというばかりではない。さらに問題なのは、国際化、情報化、分衆化といった今日の社会が

直面する種々の社会変動に対応するイノベーションが、一般的にいて専門職者の自治組織のなかからは生まれにくいということである。このことは、現代社会において医療、法曹、大学といった専門職的自治の傾向が強い領域での、のきなみの遅滞(lag)の様相を想起すれば容易に理解できよう。歴史的にみればギルドに源流を有する専門職が、現代の社会変動にその機能障害を顕在化してきたといえる。まして、そうした状況のもとで、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「底上げされた専門職」のいっそうの専門職化志向は、はたして今日の日本の学校教育に何をもちたらずかが問題にされるのは当然であろう。もちろん学校差はあるが⁽²¹⁾、今日の日本の学校は、一般的にいて「……組織は極めて安定的な状態に達し、……組織の失敗を示唆するような情報は無視・拒絶され、組織はあたかもクローズド・システムのように機能し、パラダイムを自己目的として追求するようになる」⁽²²⁾(シュルドン)組織の状況にある。

専門職者による素人の干渉の排除は、専門職者の自律性の保障と裏表の関係にあるが、専門職者にこれが許容されるのは、それが公共的利益の確保に寄与すると考えられるからにはほかならない。とすれば、学校教育の機能障害に十分対処することなく、素人の介入の排除と自律性の確保を自己目的化するならば、その実質的合理性はどこに依拠するのかという疑問も、否定すべくもない。加えて教職の場合、自律性や専門職的職業倫理が強調されるとしても、その背景をなす教育諸科学の秘義性はもともと乏しいし、教職の特質として職務に関する責任の曖昧さがある。こうした条件のもとで、専門職志向だけが何らかの要因によって一人歩きするならば、秘義性と専門職的職業倫理によってもたらされる筈の自主的品質管理への志向はなおざりにされ、かえって権威主義と偽善を助長する結果をもたらすことは、十分予想される。

教育改革との関連についていえば、第41集「教育改革の社会学」所収の論稿「教育改革と教師」のなかで、陣内靖彦氏は次のように述べている⁽²³⁾。「……こうした知見に立って『教育改革と教師』という当初の問題に立ち帰ってみるとき、この問題を捉えるわれわれの戦略地点はもはや明らかであろう。それがもし『教師を改革する』というレベルの問題であるとすれば、教師の営みの内容にまで立ち入って課業(task)の数々を規定することは、教師の自律性を抑え、教育そのものの独自性を滅ぼすことになる。教師の自発的改革の芽を育てる条件づくりこそが目指すべき教育改革であるのはもはや言うまでもない。また、それがもし『教師が教育を改革する』というレベルの問題であるとすれば、教師がその日頃の教育行為において自由であること、創造的であること自体がすでに教育改革の実践であるということになる」

そのとおりであるし、学校組織の曖昧な目標と日々の具体的活動を媒介するためにも教師の自律性、創造性は必然的に要求される。しかし、問題は教師の自律性といい、教師の創造性といっても、個々の教師にとってそれは専門職的な教師集団の自律性の帰結として無条件に保障されるものではないことである。「教師の自発的改革の

芽を育てる条件づくり」の必要性、重要性はきわめて重要な課題であるが、教師集団の専門職的自律性が高まっても、個々の教師のイノベーションへの志向が高まるとは必ずしもいえない。あるいは逆に、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阻害されることもある。専門職主義が invisible なコントロールをもたらし、教師文化に強く依存するコントロールをもたらずとすれば、専門職的自律性とイノベーションへの志向が結びつくかどうかは、現実の教師文化の特性との関連で問い直されねばならないことである。

現代のように求められる教師の役割が大きく変化する時代には、学校や教科の枠を超えて生徒の要求、能力に対応しようとする教師が要求される⁽²⁴⁾。それは反専門職主義と呼ばれるが、求められる新しい学校像に対応する教師文化は、専門職化とは方向を異にする、地域社会、家庭との連携のなかでの生徒の援助者としての役割を果たしうる、イノベーションにより対応しうる役割をめざすなかから生まれてくるものといえよう。invisible なコントロールのもとでのパラダイムの固定化に注目するなら、専門職の呪術から解放されることが必要とされるように思われる。

<注>

- (1) 河上婦志子「教職専門職論の意義と限界」日本教育経営学会編日本教育経営学会紀要第22号，1980年。
- (2) Corwin, R.G., *A Sociology of Education: Emerging Patterns of Class, Status and Power in the Public Schools*, Meredith Publishing Co., 1965.
- (3) Corwin, R.G., *Education in Crisis: A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition*, John Wiley & Sons, Inc., 1974.
Corwin, R.G., *Reform and Organizational Survival: The Teacher Corps as an Instrument of Educational Change*, John Wiley & Sons, Inc., 1973.
- (4) 新堀通也「現代日本の教師——葛藤を中心として——」日本教育社会学会編「教育社会学研究」第28集，東洋館出版社，1973年
- (5) Corwin, R.G., *Reform and Organizational Survival*, pp. 72-73.
- (6) Corwin, R.G., *Education in Crisis*, pp. 350-351.
- (7) Blau, P.M. and Scott, W.R., *Formal Organizations*, Chandler Publishing Company, 1962, pp. 60-63.
- (8) Grace, G. R., *Teachers, Ideology and Control: A Study in Urban Education* R.K.P., 1978, p. 218.
- (9) Hargreaves, D.H., *The Occupational Culture of Teachers*, in Woods, P. (ed.), *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, 1980.
- (10) Banks, O., *The Sociology of Education*, Schoken Books, 1968, p. 162.
- (11) 麻生誠編「教育社会学」(「社会学講座」10) 東京大学出版会，1974年。
- (12) 拙稿「日本の教員文化——教員の職業的社会化研究(その一)——」日本教育社会学会編「教育社会学研究」第32集，東洋館出版社，1977年，及び「現代の教員社会と教員文化」石戸谷哲夫・門脇厚司編「日本教員社会史研究」亜紀書房，1981年。
- (13) 拙稿「生徒規則のとらえ方」モノグラフ・中学生の世界 Vol. 29, 福武書店，1988

年。

ただし、このデータを提供する調査は無作為抽出法によるものではない。

- (14) 進研ニュース・中学版, 教育相談Q&A「学級通信を出したいが、同僚の同意が得られない」福武書店, 1988年4月。

ここでの相談と回答は、次のようなものである。

<相談>「始業式の前日、胸ふくらませて学級通信第一号を作り、翌日教室でそれを配り、いろいろ私の所信を話しました。ところが、職員室に戻ったら、同僚から『出すぎたことをすると学年の和がこわされる。線をそろえてほしい』と言われ、とても気まずい思いをしました」

<回答>「教師の中には“輪”とか“和”を強調し、“線をそろえて”ということを目に出して、やる気をもって積極的に実践しようとする行動力のある教師の足を引っばる人がいます」

- (15) 坂本秀夫「『校則』の研究」三一書房, 1986年。

- (16) Chesler, M.A. and Cave, W.M., *Sociology of Education*, Macmillan Publishing Co., Inc., 1981, pp. 167-168.

- (17) Waller, W., *The Sociology of Teaching*, John Wiley & Sons Inc., 1932 邦訳 石山脩平・橋爪貞雄訳「学校集団——その構造と指導の実態——」明治図書, 1957年。

- (18) 今津孝次郎「書評『教師＝専門職論の再検討』」日本教育社会学会編「教育社会学研究」第42集, 東洋館出版社, 1987年。

- (19) 拙稿「専門職化と学校教育」市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』所収, 教育開発研究所, 1986年。

- (20) たとえば、東京都青少年問題協議会答申「東京都における青少年健全育成のための行動計画策定にあたっての基本的考え方と施策の方向について」、世界を考える京都座会「学校教育活性化のための七つの提言」(PHP 研究所, 1984年), あるいは昭和62年12月教養審答申における「特別非常勤講師制度」の提案など。

- (21) この点については、次の示唆的な研究がある。野崎武司「教科体育経営のマンネリズムについて——組織文化の視点から——」香川大学教育学部研究報告第I部第73号, 1988年。

- (22) Sheldon, A., *Organizational Paradigm: A Theory of Organizational Change, Organizational Dynamics*, Winter, 1980.

- (23) 陣内靖彦「教育改革と教師」日本教育社会学会編「教育社会学研究」第41集, 東洋館出版社, 1986年。

- (24) Marklund, S., *Towards a New Professionalism*, in Lomax, D.E. (ed.) *European Perspectives in Teacher Education*, John Wiley & Sons, 1976, pp. 17-18.