

特集Ⅰ：教員免許制度を考える
わが国の教員免許制度の歴史的特質と課題
－「専門職制の確立」理念を視座として－

西 穰 司

(上越教育大学教授)

The Historical Characteristics and Issues of
Teacher Certification System in Postwar Japan ;
From the Viewpoint of “Established Profession”

NISHI JOJI

(Professor of Joetsu University of Education)

要 旨

本稿は、わが国第2次大戦後の教員免許制度が構想・制度化された際の理念である「専門職制の確立」が、その後約60年どのような経緯や変化をたどってきたのかを分析・考察した。この「専門職制の確立」理念を制度化する上で重視された「大学における養成」原則は、教員養成を目的としない大学・学部においても所定の要件を満たす場合には認可される「開放制」原則を基本としていた。しかし、教員免許制度の約60年の歩みは、とくに「開放制」原則の実現を困難にする内容が含まれ、今日の「教員免許更新制」の制度化につながっている。

1. 問題の所在と本稿の意図

(1) 問題の所在

本年6月26日「教育職員免許法」が改正され、わが国の学校教員の資格制度の根幹に関わる改変がなされることになった。すなわち、これまで終身有効とされてきた教員免許状（ただし、臨時免許状は除く）が、平成21年4月1日より有効期限が10年に限定され、その効力を継続するためには「更新講習」と称される所要の講座（30時間以上）を受講し、認定手続きを経なければならないというのである。

もちろん、このような公的制度のかなり大幅な改変の経緯・論拠については、形式的には中央教育審議会答申（「今後の教員養成・

免許制度の在り方について」平成18年7月11日）や教育再生会議第1次報告（平成19年1月7日）等の公的審議会での審議結果に基づくものとされている。しかしながら、その中身については中央教育審議会の場合にはほんの5年程前に出された答申内容と矛盾する内容が含まれていたり、国民一般からの積極的な理解・支持があるとのデータも認められないものである⁽¹⁾。ましてや、学校教育事業に直接従事している人々（教員、教育行政機関の専門的職員、さらに教員養成・研修事業に関与する大学・学部所属の教員など、以下単に「学校教育事業当事者」という）のこの制度改変についての受け止め方や評価をどの程度具体的にデータ収集し、検討されたかは定か

ではない。約60年近くの年月、第2次大戦後の教員資格制度としてともかくも継続されてきた教員免許の基本的性格を、ある日突然「終身有効」から「有効期間10年限定」にどうして変更しなければならないのであろうか。素朴な疑問が次々とわいてくる、ある意味で筋の通らない、また実効性が見通しも不明瞭な制度改変の嫌いがあると言わなければならない。

たとえば、米国の場合のように大学の単位で言えば20～30単位程度の取得を条件に新たに上位段階の教員免許に更新する制度なら、それなりに理解できなくはない。しかし、この制度改変で求められる30時間の講習は大学の単位換算では通常「2単位」分である。この2単位分の講習さえ無事に認定されれば、その後の10年は教員として勤務してよいというのである。これまでの制度原則を抜本的に変更する内容なのである。また、今日の急速な社会状況の変化に対応した講習内容が求められるというが、それならば10年間隔では十分に追いつけない講習となりかねないのではないか。

しかも、この改変教員免許制度の実施によってもたらされる今後の教員社会への影響や、教員養成および更新講習の実質的な運営主体となる関係大学・学部への影響力は、決して小さくはないと予測される。司法や医療分野の専門職の場合、ひとたびその職業への入職を公的に許可された人々が、様々な研修を積み重ねながらその職業能力を向上させるための努力を積み重ねていることは言うまでもない。しかし、一定の年限が過ぎればその職業従事者としての基礎資格が無効にされるというおそれがつきまとうことになれば、そもそもそうした職業への青年達の志望動機自体が揺らぎかねないし、安定した職業生活への不安材料を増やしてしまうことにもなりかねない。

(2) 本稿の意図

本稿は、わが国の第2次大戦後の教員免許制度が当初構想され、徐々に充実を期して展開され始めた際の基本理念と性格を確認し、それがどのような経緯で今日の制度改変に及んできたのかを冷静に解明することを意図している。このような、歴史的かつ原理的な考察がなぜ必要なのか、筆者自身の率直な問題関心をここで述べておきたい。というのは、筆者がこれまで約30年非力ながら教育学研究者としての道を歩み、学校経営や教師教育を専門分野とする大学教員として、教員養成や現職教員の研修関係事業に従事してきたことが、この問題関心の基礎にあることは詳しく述べるまでもない。むしろ、筆者にとってより強い問題関心は、このような論拠が不十分で政策立案過程上も不透明さを免れない制度改変を、単純に正当化したり、合法的手続きが整っている等の理由で安易に受容してしまいかねない傾向が認められるからである。とりわけ、教育界内部の人々、中でも教育関係の大学・学部の教員や教育行政機関の専門的職務に従事する関係者に、このような対応を不適切とも不合理とも認識していない傾向が、筆者には強く感じられる。

そもそも、わが国の公教育事業の目的・手段の正当性や合理性について広く深い視野に立って洞察しつつ、この国をいざ担うことになる青少年の教育事業に冷静にして慎重な思想と態度をもって現実状況に対処してゆくべきことが、学校教育事業当事者には共通して求められると筆者は考える。たとえ、政治・経済等の大状況の変化や強い影響力が公教育の実際に及んで来たとしても、その是非について冷静に判断を下し、必要ならば妥当性の乏しい施策や方策については率直に異議を唱える見識と行動力が、公教育事業の社会制度的な本来的意義に照らして不可欠であると考ええる。そうでなければ、大状況の変化や時代の空気に流されてしまい、時間の経過とともに

に気がついてみればわが国の公教育が深刻な事態ないし混乱を招いてしまうことを、筆者は恐れるからである。

2. 第2次大戦終了後採用された「専門職制の確立」理念とその後の経緯

(1) 「教育職員免許法」(1949年)成立までの経緯とその理念

わが国の1872(明治5)年8月の学制頒布に端を発する第2次大戦終了までの公教育制度を支えた教員の資格制度は、師範学校(直接養成)の卒業をもって教員資格とする、いわゆる卒業資格主義が当初採られていた。ついで、師範学校に入学せず検定によって教員資格を取得する免許資格主義が確立され、その取得方式として養成と検定とがある制度が成立したのは、1885(明治18)年に再改正された教育令(第25条)が最初であった。それ以降第2次大戦終了までの教員資格の免許主義は、その実際において正規教員の慢性的不足という当時の事情ゆえに事実上形骸化されてしまい、その効果はせいぜい公権力の教員資質の統制においてのみ認められる結果を招いた。すなわち、免許主義のもとでの師範学校は有資格教員としての優位性を武器として幹部教員層を形成し、検定による数多くの一般教員を牛耳る役割を担ってきたとみることができる。ここに、「養成による質」と「検定による量」の充足手段としての教員免許制度が機能していたとすることができる〔牧昌見、2002；227頁参照〕。

さて、第2次大戦での敗戦の後、連合軍総司令部(GHQ)による占領下にあったわが国の公教育制度再建に当たって採られた教員資格制度構想に際して、GHQのCIE(中央情報教育局)、政府の教育刷新委員会、それに当時の文部省の三者が種々の協議・検討を経て策定したのが、学校教員の職を「専門職」(profession)を理念とする新たな制度であった。すなわち、「教育という仕事のため

に教育に関係のある学問が十分に発達し、この学問的基盤に立って人間の育成という重要な仕事にたずさわる専門職がなければならない。人命が尊いから医師の職が専門職になってきた。人間の育成ということもそれに劣らず尊い仕事であるから教員も専門職にならねばならない」というのである。また、「教育は専門職であるから、(中略)専門の学芸の研究学習によって将来教えようと希望する教科の内容や研究方法に通じることの必要なことはもちろんであるが、さらにいまひとつの専門的研究、すなわち教職課程の研究によって教育についての専門的知識および技術を身に付けなければならない」とされ、専門職としての教職確立に向けての専門教育としての教職教育の充実を促すものととらえられていたのである〔山田昇1993；303-304頁参照〕。

ところで、この第2次大戦後採用された教員免許制度において原則とされたのは、一度免許を取得した人物はすでに教育事業を十分担いうる小完成品とみたのではない。むしろ未完成のままその職に就くための最低限の資質を保証するに過ぎず、現職教員としての職務経験を積み重ねながら、現職教育を媒介としてより十全な専門的職業人に成長してゆくものとする認識が基本とされていたのである。

このような理念に支えられて1949(昭和24)年5月に制定された教育職員免許法では、免許状を授与するための教育する学校による差異を設けず、大学等に一定期間在学し、所定の単位を修得すれば教員免許状が与えられるという開放制の原則を採用した。また、免許状に段階を設け、現職教育によって上級の免許状を取得できる方式を採用することにより、卒業後の職業能力の向上を図ることにしたのである。〔北神正行、1999；103-104頁参照〕

(2) 「専門職制の確立」理念を後退させる免許法改正の歩み

講和条約締結後の新局面への対応の一つと

して1954（昭和29）年教育職員免許法が改正され、教育長、校長、指導主事についての免許主義が廃止された。その他にも、文部大臣（現文部科学大臣）による教職課程の認定制度が導入された。その後、1964（昭和39）年には高等学校教員について、免許状を取得しにくい分野・領域について教員資格認定試験制度が発足し、さらに1972（昭和47）年にはこの制度が小学校教員についても適用され、今日に至っている。

第2次大戦後の教員資格制度をアメリカ合衆国の制度と実践を拠り所として制度設計されたわが国の免許制度は、教育長、校長、指導主事の各免許状を廃止したこと、さらに当初免許状授与の認定機関を国の行政機関とは異なる第三者機関の大学基準協会としていたにもかかわらず文部大臣としたことは、明らかに教職を専門職にふさわしい制度に確立しようとする理念を後退させるものであった。とくに、教員養成の具体的な内容・方法に関わる専門的事項についての管理において、教職従事者の意思を適切に反映できる仕組みを備えた制度としての確立があまりにも軽視されたと言わなければならない。この点は、ILOとユネスコによって原案が作成され、ユネスコ主催の政府間会議（もちろん日本政府からも出席）において1966年10月に採択された「教員の地位に関する勧告」の趣旨との関係において、再度確認しておく必要がある。この勧告では、指導原則の一つとして、教職が専門職の理念に基づいて受け止められるべきことを第6項において明確に規定している⁽²⁾。さらに、やはり指導原則の一つとして第9項において、教員団体が「教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない」と規定している。そうすると、教員養成の内容（水準）・免許・現職教育についての教員団体の関与や責任の履行に関する制度的保障が、わが国の場合は全く欠落していたことが問題となる。また、戦後当初構想さ

れた「専門職制の確立」理念からいっそう乖離し、その反対に中央行政権力の統制力を増大させる免許制度への変質という道を行ってきたとみなさざるを得ないのである。

その後、わが国の教員免許制度の大幅な改革が行われたのは、1988（昭和63）年の免許法改正によってであった。つまり、①学部卒業を基礎資格とする「一種免許状」、②大学院修士課程修了を基礎資格とする「専修免許状」、③短期大学卒業を基礎資格とする「二種免許状」の制度と、「特別免許状」の制度が設けられた。学部卒業による一種免許状の所持者が最初に輩出されたのは、1994（平成6）年3月であった。この改正では、免許状取得に必要な最低履修単位数が増加され、いわゆる免許基準の引き上げが行われた。また、次の3種類の教職専門科目については、必修とされた。すなわち、①「教育の方法・技術（情報機器・教材の活用を含む）に関する科目」、②「教育課程に関する科目」の中の「特別活動に関する科目」、③「生徒指導（教育相談を含む）に関する科目」である。こうした改正の趣旨は、次の4点に集約される。第一に教科・教職についての基礎的・理論的内容と、一般教養、実践的指導力の基礎を確実に身につけさせるために、一種免許状を標準とする免許状の種類改善、第二に社会人として有為な人材を教員として活用するために、都道府県教育委員会が行う検定による特別免許状と教科の領域の一部を免許状なしで担任できる非常勤講師制度の導入、第三に免許基準の引き上げと不足単位補充のための教職特別課程の設置、第四に検定による、いわゆる15年0（ゼロ）単位の特例の廃止である。

以上の他に、時間経過に即していえば、さらに次の二つの改正が行われたことを確認しておきたい。第一に、1997（平成9）年成立の「小学校および中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例に関する法律」により、社会福祉施設等での7日間の介

護等体験が義務づけられたことである。第二に、1998（平成10）年の教育職員免許法の改正により、教科専門科目の低減・履修枠撤廃、教職関係科目の履修拡大が施された。〔牧昌見2002；228頁参照〕

これまで骨子のみではあるが、約60年近くに及ぶわが国戦後教員免許制度の変容の経緯を述べてきたが、そこに一貫して認められるのが次の3点にわたる特質であり、かつ問題点である。第一に、教職の専門職制確立の理念の歪曲化を学校教育事業当事者の深い理解・協力を軽視したまま進められてきたことである。第二に、教員資格の免許主義の限定的意義を超えた、新たな公教育課題を付加させるという、いわば困難な課題を教員養成を実質的に担う大学・学部等に求めてきたことである。そして、第三に近年に至って免許主義とは逆行する無免許該当者に等しい人々の公教育事業への積極的活用を進めるという世界的にみても理解に苦しむ制度が採用・推進されていることである。これらのわが国教員免許制度の第2次大戦終了以降の特質であり、そのまま問題点と言わざるを得ない軌跡がなぜもたらされてきたのか、次節においてわが国の教育政策・行政の性格や文化という視点からいっそう詳細に考察したいと考える。

3. わが国の教員免許制度の改変をもたらした諸要因

(1) わが国の教育政策・行政に反映された「特殊公務員型教師観」

教職を専門職の一種として理解し、この専門職と呼ばれるにふさわしい職業集団としての内的条件と外的条件の整備が適切とする認識は、元々わが国固有のものではなかった。むしろ、欧米先進諸国においてほぼ共通の考え方として1950年代以降徐々に形成されてきたものであった。したがって、わが国の第2次大戦終了後間もない時期に、事実上米国の強い影響下で専門職としての教職観が理想的

水準の教職像として取り上げられたにせよ、容易にまた短期間のうちに社会制度として確立されうる理念ではなかったとみることができ。しかも、法律や医療の分野の専門的職務を担当する人々を典型とする古典的専門職は、社会構造の大きな変化の過程でそれぞれ特有の課題の生起に直面しながら、職業集団としての自律性の確保・高揚を追求してきたことも事実である。こうした事情を考慮すると、学校教員の職業を専門職の水準にまで高めようとする理念実現への地道な歩みが、わが国の場合の教職において不可欠であったと考えられる⁽³⁾。

このような政治状況や国際関係の構造変化を背景とする公教育政策において、教員に関わる諸施策の基底にあったと考えられる教師観は、一体どのようなものであったと理解できるのであろうか。この点について、熊谷一乗の研究成果によると、「特殊公務員型教師観」として描出できるという。その意味内容は、次のように説明できる。すなわち、占領期半ば過ぎからの政治における復古的風潮、ナショナリズムの強調の流れのなかで、それに対抗する民間教育運動側の労働者型教師観が媒介して成立してきた教師観である。その中身としては、知識・技術の面では高い専門性を要求し、職業倫理の面ではかつての師範型教師観にみられる国家的価値に対する順良性を求めつつも、そのことを表立っては打ち出さず、その代わり自立性や普遍的価値を掲げる。また、身分の管理については一般公務員と同列視するが、給与その他の勤務条件においては特別扱いをする。社会的関係においては市民的権利の主張に消極的で、一般公務員の枠内にその政治性を拘束する。以上の通り、多くの相互に矛盾し合う要素を含み込んだ教師観なのである。〔熊谷一乗、1973；41頁参照〕

この教育政策・行政が採用した教師観からすれば、職業集団の自律性を構成する「対内

的自己規制」については高い水準を求めつつ、もう一方の「対外的自己主張」（勤務条件や雇用当局への要求の提示や意思決定への関与などの制度的保障）についてはきわめて消極的な行政的対応に止めてしまう構造を読み解くことができる。そもそも、学問的素養を基本要件とし、高度な判断・処置が不可欠とされる「専門職」という職業集団の社会的態様とは大いに異なる扱いを是認するものであった。この点は、教員の資格や身分に関する事項以外にも、この時期の教育内容の国家的基準（学習指導要領）の改訂や、教科書検定制度に関する施策においても、同じような当時の政治状況を強く反映した保守勢力の影響力が認められる。〔上田薫、1988参照〕

しかも、このような学校教育事業の専門的事項に関わる事項についての相当重要な改変が、形式上は文部大臣の諮問機関である中教審、教育課程審議会、教育職員養成審議会の議を経ているものの、果たして十分な妥当性や納得性が確保されていたか否かは、疑問が残るところである。つまり、これらの審議会への諮問の仕方、審議委員の選抜、審議期間の確保や審議を側面から支える研究調査の実施等の諸点において、わが国の審議会は率直に言って“政治的隠れ蓑”と言われる性格を免れず、ここでの教育関係審議会も残念ながら含まれてしまうと言わざるを得ない。〔清水俊彦、1989；とくに、122-149頁、中野光1999参照〕

（2）教員免許主義の限定的意義と教員養成機関にとっての過大な負担

第2次大戦終了後の教員資格制度を含む学校制度をどうするかについて論議・検討されたのは、政府直属の教育刷新委員会（1946（昭和21）年8月10日設置）であった。この委員会で新しい学校制度に対応した教員養成の在り方が検討され、戦前の師範教育批判を基調としつつ、教員養成は一定の要件を充足

する大学・学部において行うことが明確化された。この「大学における養成」原則において重要なのは、教員養成をもっぱら目的としない大学・学部であっても、一定の要件を満たす教員養成課程の設置が認可されれば、教員免許授与のための単位認定が可能となる「開放制」の原則が採られたことである。つまり、戦前のどちらかという教員養成を意識し過ぎた閉鎖的で、しかも個々の学生の自主性や主体性を重視しない職人気質的な養成の考え方（「師範型教師観」）を払拭して、学問の自由と思想・表現の自由を尊重する「開放制」による教員養成が目指されたのである。

しかし、もともと免許には「許可」と「特許」の意味があるが、教員免許の場合は前者の「許可」を意味する。すなわち、学校における教員の職務は、一般の人々には禁止されているが、所定の要件を充足する人に対してのみ公の機関により解除されるという意味をもつ。しかも、この免許はその職業行為を実際に展開してゆく際の最低要件を充足したことを証明するものと理解することが必要である。なぜなら、学校教員の具体的職務内容（とくにその中心である教育行為そのもの）は、単に大学での養成課程を経て免許取得したとしても、通常直ちに高度な水準の教育行為を求めるのは困難であるからである。やはり、法律や医療のなどの専門的職業分野と同様に、具体的な職務経験を積み重ねながら本人の自覚的な研究・修養の営みを介してこそ、優れた専門的職業人としての職務遂行が可能になるのである。

そうすると、教員養成課程を修了し、ともかくも教員としての基礎資格（免許）を取得し、そして実際に学校で正規教員として活躍可能な水準に到達できる教員養成課程の整備・充実が、関係大学・学部のかねてからの大きな課題であった。とくに、教員養成を目的としない大学・学部での教員養成課程では、実践的指導力の育成とも深く関わる教育実習に

関する科目の充実が大きな課題であった。残念ながら、中学・高等学校の教員免許取得のための教職課程において、従来から深刻な課題であった。相応の国費を費やして教員養成の一つのモデルを志向した国立の大学・学部の場合は別としても、その他多くの「開放制」原則に沿って認可されてきた私立大学等の教員養成課程は、その設立事情からもやはり急速な整備・充実にはほど遠い事情があったと思われる。本来、「開放制」の原則を堅持しつつ私立大学等での教員養成の充実・改善を期すとするれば、文部科学省をはじめとする政府機関による積極的な助成政策が不可欠の国家的課題と言えるのではないかと考える。

ところで、このたびの制度改変によって教員養成大学・学部において、教職経験年数がほぼ10年経過した人々を対象とする新たな「免許更新講習」を、魅力ある充実した内容で展開するよう求めている。たしかに、教員養成や現職教員の研修促進を主眼として設置された一部の大学・学部においては、この制度的要請に応えることは、比較的容易と思われる。しかしながら、それ以外の大学・学部では、どうしても新たな負担になってしまう懸念がある。その意味では、戦後教員養成における「開放制」原則は、実質的には実現困難性を強めてしまう制度改変になりうると言えそうである。

(3) 「社会人活用」という“無謀な制度”

教員免許状を取得していない人物を、各学校の最高責任者である校長や、それを補佐する教頭に任用できる制度が必要であるとする認識自体、学校における教育活動の本質的な奥深さや困難性からして理解しがたい。また、このような制度が特例的にせよ容認され、実施されているのは、教員資格制度としての教員免許の権威を揺るがすものと思われる。単純に言えば、医療や法律家の分野では、およそ考えもつかないことが、どうして教育分野

なら許されるとも言えるのであろうか。しかし、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」（平成10年9月21日）において、教員免許状非所有者についての二つの場合の校長任用可能性を指摘している。すなわち、「10年以上教育に関する職に就いた経験がある者については、教諭の免許状を所有していなくても校長に任用できることとともに、特に必要がある場合には、都道府県教育委員会がこれと同等の資質・経験を有すると認める者についても校長に任用できるものとする」というのである⁽⁴⁾。

たしかに、学校教育分野以外の分野で実績を持つ人々の中には、従前の慣習にとらわれない、斬新でしかも教職員の共感が得られるような活躍ができる人物がいるかもしれない。しかしながら、やはりこの教員免許状非所有者を学校の最高責任者ないしその補佐職を担当させるというのは、筆者からすると明らかに「無謀な制度」であると考え。仮に、教育分野以外で実績のある人々の見識やアイデアを学校教育に取り入れることが有効であるというのであれば、それにふさわしい人々の意見や提言を定期的に学校側が受け止められる制度や機会を設定すれば事足りることではないかと、筆者は考える。併せて述べておきたいのであるが、筆者の管見の限りではあるが、世界の先進諸国において教員としての基礎資格を持たない人物を、公然と校長や教頭に任用することを容認するばかりか、推奨している国はどこにも見あたらない。

4. 結 語

本稿は、わが国の第2次大戦終了後における教員免許制度の基本的性格やその歴史的変容過程を確認しながら、近い将来その性格の根幹部分における無視し難い変更（有効期間が、これまでの終身から10年への限定）がなぜ行われようとしているのか、その背景の事情を読み解くことをねらいとした。その結果、

学校教員の職の理念型として当初目指された「専門職」の理解がもともと不明瞭な嫌いがあったことが明らかになった。また、教職の職業集団としての自律性を、「対内的自己規制」と「対外的自己主張」との両側面から検討してみると、わが国の教育政策・行政の重要な特質として、次のことが明らかになった。すなわち、「対内的自己規制」（責任）という側面では、種々の法制的規制に基づいて高い水準の維持・向上を時間の経過と共にいっそう強く求めてきたが、もう一方の「対外的自己主張」（権限）の側面では、当初理念の「専門職制の確立」は徐々に後退を余儀なくされ、いわば行政的な階層秩序に従順な教員としての日常の判断・行為を求める傾向がますます強くなってきたと受け止められる。

このような教員免許制度のわが国特有と思われる変容過程に埋め込まれている深刻な課題は、学校教育事業当事者の意思や現状を十分考慮し、これらの人々の理解・協力が適切な水準において得られないような公教育制度（限定的には教員免許制度）では、結局のところ長期的視野に立った場合、肯定的な結果よりも、むしろ否定的な結果を招き入れやすくなるのではないかと思われるのである。なぜならば、政治や経済の分野と違って、教育・文化・芸術等の分野は人間そのものを何かの手段に見立てたり、本人たちの全体性への深い配慮を欠いた扱いをしてしまうと、結果的にはその人の価値・信念に関わる独自性を殺してしまいかねないからである。残念ながら、近年のわが国の文教政策全般が、この教育・文化・芸術領域のもつ意義や将来への展望をいっそう貧しくする方向への選択を強めているように思われるのである。

注

1. 約5年近く前の中教審答申（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」2002年2月21日）では、次のように述べられて

いた。「我が国全体の資格制度や公務員制度との比較において、教員にのみ更新時に適格性を判断したり、免許状取得後に新たな知識技能を修得させるための研修を要件として課すという更新制を導入することは、なお慎重にならざるを得ない」と。

2. 第6項の日本語訳は、次の通りである。「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである。」
3. わが国で展開されてきた専門職としての教職論の多くが、職業集団としての社会的地位を引き上げることに強い関心を注いできたが、社会の青少年対象の公共性をもつ教育事業そのものの質的保障を確かにするための論究が重要課題であることを、筆者はこれまで強調してきた。（西穰司1995, 2002参照）
4. 因みに、この「社会人活用」によって実際に校長・教頭に任用された実数は次の通りである。この制度導入が、十分な成果を上げているかどうかについては、適切な検証作業が今後不可欠と思われる。

表1 民間人校長・教頭の任用者数の推移

	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
民間人等	56	76	92	89	87
	0	0	0	0	5
その他	8	9	11	13	15
	1	4	7	11	15
合計	64	85	103	102	102
	1	4	7	11	20

- (注) 1. 数字は各年度の4月1日時点における校長(上段)と教頭(下段)への任用者数である。
2. 「民間人等」とは、原則として、教員免許状を持たず、「教育に関する職」に就いた経験がない者をいう。
3. 「その他」とは、教員免許状を持たないが、「教育に関する職」に10以上就いた経験がある者をいう。

〔出典〕文部科学省初等中等教育局「民間人校長及び民間人教頭の任用の状況について」、『教育委員会月報』通巻第698号、2007年11月号、29頁及び35頁掲載の表1と表4。なお、筆者が各表の内容の一部を略して表示したことを断っておく。

引用・参考文献一覧

- 上田 薫 1988「政治と教育のあいだー社会科の運命はなにをものがたるかー」、『教育学研究』第55巻第3号、pp.1-7.
- 北神正行 1999「免許法『専門職制の確立』理念の形成・具現化過程に関する一考察ー文部省の取り組みの分析からー」、『日本教師教育学会年報』第8号、pp.98-107.

- 清水俊彦 1989(編著)『教育審議会の総合的研究』多賀出版。
- 中野 光 1999「21世紀にむけての教師養成の基本的課題ー98.5.27衆議院文教委員会での意見陳述にかかわってー」、『日本教師教育学会年報』第8号、pp.2-8.
- 西 穰司 1982「戦後における研修行政の特質」、牧昌見編著『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、pp.185-222.
- 西 穰司 1995「専門職者としての教師」、川口幸宏編著『新教育学講義』八千代出版、pp.67-85.
- 西 穰司 2002「教師の力量形成と研修体制」、日本教師教育学会編『講座 教師教育学Ⅲ』教師として生きるー教師の力量形成とその支援を考えるー』学文社、pp.269-184.
- 牧 昌見 2002「教職員免許制度」、安彦忠彦他編『新版 現代学校教育大事典 第2巻』ぎょうせい、pp.227-228.
- 山田 昇 1993『戦後日本教員養成史研究』風間書房。