

教育学研究の方法論

——教職論研究の視角からの若干の問題提起——

勝野尚行

まえがき

私たちの名古屋大学教職論研究会は、ここ数年来、共同して「教職論」研究にとりくみ、これまでにその研究成果の若干を名古屋大学教育学部紀要その他に発表してきているが、そうした「教職論」研究の視角から戦後わが国の教育学研究の方法論に関して以下若干の問題提起をしてみようと思う。が、はじめに次の3点をことわっておかなくてはならない。

第一に、私は、雑誌「教育」（国土社）の1970年6月号に論文『教職学研究の方法論』を発表するとともに、それをより発展させて中部教育学会第19回大会のシンポジウム「教育学方法論の再検討」において提案論文『教育学研究の方法論——教職論研究の視角からの若干の問題提起——』を発表したが、この論文は更にそれに続くものだという点である。私としては上記の提案論文を基本にしながらも注なども付加しつつその後の論究の成果を相当程度もりこんでこの論文を構成したつもりである。

第二に、ここでの戦後わが国の教育学研究の方法論の検討は、特殊「教職論」研究の視角から行なっているという点である。従来からのわが国「教職論」研究——私たちの考えでは、それは元来、教育行政学研究の範疇に属するものではあるが、必ずしも教育行政学研究者たちだけではなく、多くの教育技術学研究者たちもこの研究を行なってきた——の成果を正しく継承しながらそれを質的に発展させていくためには、今後とも解明されていか

なくてはならない問題が数多くあり、しかもその解明に必要とされる一定の観点がある。今後の「教職論」研究には、どのような問題をどのような観点から解明していくことが要請されているのか、主としてこの点を明らかにしていくという方向でここでの従来からの教育学研究の方法論の吟味・批判をしていこうと思う。

第三に、ここで「教職論」研究の視角から従前の教育学研究の方法論の吟味・批判を行なうとはいっても、以下の批判のうちには、現在までの所では未だ私たちの着想にすぎないものも含まれているという点である。今後の私たちの共同研究をこのような着想に導びかれてすすめたいと考えている部分もあるわけだ。

以上の3点をことわったうえで、ここでの戦後わが国の教育学研究の方法論に関する問題提起をおよそ次の順序ですすめてみようと思う。はじめに、第Ⅰ章では、従来からのわが国教育論にごく一般的に認められる問題の一つについて論及してみる。概念内容の確定をめぐる問題がそれである。ついで、第Ⅱ章では、「教職論」研究の視角から、各種ジャンルの教育論に認められる問題について個別に論及してみる。そのうち、ここでは、教職論、教育労働論、教育労働者論、の3つをとりあげることにする。

本来ならば、第Ⅱ章では、更に、教育行政論や教師論については勿論のこと、教育運動論、学校制度論、教育政策論、などをとりあげる必要がある。また、すすんで、第Ⅲ章において、そこで「社会科学としての教育学」の方法論構想をいま少しすすめて展開しておく必要がある。が、現在の所、そうした考察をすすんで展開する余裕がない。機会をあらためて論及することにしようと思う。

〔Ⅰ〕 教育学研究における概念の問題

はじめに、私たちのこれまでの「教職論」研究の経験をふまえて、ごく一

一般的な研究方法論に関する問題として、教育学研究における概念の問題に若干論及しておきたいと思う。

「教職論」研究がその内容とそれらの相互関係を確定しようとしている諸概念についていえば、さしずめそれは、「教職の専門性」「教育の専門性」「専門職としての教職」(＝「教職の専門職性」)などの諸概念である。が、これら諸概念の内容およびそれらの相互関係を確定していくことが課題となるのは、勿論、一つには、従来からのわが国教職論において、これら諸概念がまことに多様な意味内容で理解されてきたし現在なおそうだからである。

事実、運動側教育論だけについても、「教職＝専門職」規定に対して、そこには、否定説、批判説、肯定説、のいずれもがみられ、肯定説それ自体がまた多様である。そして、奇しくも雑誌「教育評論」の1970年4月号は、この点を浮彫りにしているのもあって、堀江論文は否定説、持田論文⁽²⁾は批判説、中山論文⁽³⁾は肯定説、などとなっている。

しかし、このような概念理解をめぐる問題情況は、なにも教職論だけにみられる特殊な現象ではないだろう。この情況は、それどころか、従来からのさまざまなジャンルの教育論に現在なお相当一般的に認められる極めて普遍的な現象であるといえよう。

ここで、未確定な概念の若干をアット・ランダムにあげておくとすれば、「教職の専門性」や「専門職としての教職」にいう所の「教職」や「専門職」のほか、「公教育」「教育権」「教育の自由」「教育の政治的中立性」「国民教育」「全面発達」「教育と生活の結合」「教育研究」などがあり、更に法解釈上で問題になる概念として、「不当な支配」「条件整備」「研修」「校務」「監督」「教育的配慮」「公的措置」などがあげられよう。

とすれば、教育学の科学性を高めていくためには、このような概念理解をめぐる問題情況もまた早急に克服されていかななくてはならない。私たちが、結局の所、研究対象の諸属性や諸要素・更にはその本質を諸概念や諸規定およびそれらの相互関係を確定しながら把えていくとともに、また逆に確定さ

れたそれらを媒介とし手段ともして研究対象を認識していくほかないとすれば、学問研究とは調査とか実験・実践というような操作をとおして諸概念を順次に定立しながらその体系(=理論)をうちたてていく仕事だといえると思うのであるが、そうだとすれば、教育学の分野にみられる概念理解をめぐる前記の問題情況は、教育学の学問的レベルの問題状況を反映しているとともに、そのレベル・アップを困難ならしめている原因ともなっていると思われるからである。未確定な概念やそのうえに立つ「理論」が教師たちの実践・運動の有効な指針たりえないことはいうまでもない。

では、教育学の研究対象は何であるか、この問題については別の機会に詳説しなくてはならないが、ここでは、あれこれの社会構成体における教育現象の総体だと答えておく。従って、そこには、保育園保育、学校教育、社会教育、などとして知られる国家ないし公権力が組織している「公教育」のほかに、インフォーマルな「私教育」も含まれる。家庭教育、企業内教育、労働組合の労働者教育、政党の政治教育、などが比較的組織的・系統的な「私教育」である。これら「私教育」の総体と「公教育」が教育現象の総体を構成しているわけである。そして、もしも、人間の意識・思想・イデオロギーなどの形成に働らく人為的作用の総体を「文化現象」といいうるとすれば、教育現象が社会における「文化現象」の一部を構成するものであることはいうまでもない。だから、教育学は、公教育学と私教育学とで構成されるのであり、そのようなものとしての教育学が広義の文化学に属する、というようなことがいえるであろう。

所で、そうした問題情況をどのような方法で克服していくか、教育論をオピニオンの段階から科学の段階にまでどのようにして高めていくか、という問題を解いていくためには、あらかじめその原因について考えておく必要があるだろう。多くの基本的な諸概念の内容やそれらの相互関係が未確定であることの理由についても多くのことを語りうると思うが、ここではさしずめ次の3点を指摘しておく。

第一に、研究対象の本質が未だ全面的に把握されるに至っていないということである。つまり、前記の問題情況は、認識の一面性・局部性・部分性などの反映である。例えば、わが国運動側教職論についてみれば、教員養成制度・教育職員免許状制度の成立をもって教職の専門職性は制度的に確認・確立されたという場合があるし、また、もっぱら教育労働のあり方に論究しながら「教育の専門家」論を展開している場合もある。が、更に教職の現実の地位ないし条件に論及するものも「専門職の権利」(Professional Rights)⁽⁴⁾としてはせいぜい「教授の自由」とか「教師の教育課程編成権」などをあげているにすぎない、というような情況があるわけだ。

これらの教職論は、「専門職」プロフェッションの属性を部分的にしか把握していないといえる。⁽⁵⁾また、これらの教職論は、近代公教育の構造を全面的に本質的に認識しそのうえに立って展開されえていない⁽⁶⁾という意味でも一面的な教職論だといわなくてはならない。「教職の専門性」概念の理解の仕方が多様となるのは、「専門職」の認識に問題があるからであるとともに、近代公教育の認識にも問題があるからである。

第二に、各種ジャンルの教育論の交流の不足ということである。あれこれの概念の内容は、各種の関連諸概念との相互関係を明確にしていくなかで確定されていくほかないだろう。とすれば、当該概念がそれと類似の概念やそれと対応したり照応したりしている概念とどのように異なりどのような関係に立つのか、この問題を解いていくために、当然に関連諸概念の内容に論究している各種ジャンルの教育論との交流が必要となってくるはずである。しかし、これまでの所では、教育論は各種のジャンルごとにごくパラレルな形でしか展開されてこなかった、といいえよう。従来からのわが国教育論は、あれこれの命題ないし概念を必要に応じて提起するにとどまり、それらの諸命題や諸概念の相互関係を深く論理的につきつめることに欠け、そのことが教育学の学問体系の構築をなお将来の課題にとどめている理由の一つになっているように思われる。確かに、研究の専門化・細分化も必要であり、個別

研究が相当の成果をあげてきていることも認めなくてはなるまい。しかし、専門化・細分化のなかで生み出されてきた研究成果を総括し総合しながら教育学の体系化を志向していくこともまた、それにもまして必要である。なぜなら、近代公教育の体制そのものの是非がきびしく問われている「現代」においては、教育学研究の専門化・細分化をすすめることでその部分的合理化をはかることが課題となっているのではなく、まさにその反対に、それぞれの専門的視角から近代公教育をトータルな形で一つの体制として把えるべく努め、その体制を批判していくことが「現代」教育学研究の課題となっているからである。だから、教育学研究には、現在、「総合化のための専門化」こそが求められているといえよう。総合化・体系化のための方法論を模索していくことが必要なのである。専門化・細分化のなかで生み出されてきた研究成果を吟味しつつ総括していくことの不足が個々の概念の内容が未確定であることの理由の一つとなっていると考えられる。

第三に、概念の理解の仕方のなかにも政策と運動の対立・抗争が反映しているということである。政策側イデオログたちは、概念の内容を意図的に歪めたり空洞化したりして、概念理解に意識的に混乱をもちこんでいる所がある。この点、例えば、「特別権力関係論」「労働組織関係論」「重層構造論」「教職＝聖職論」などとして知られる政策側教育行政イデオロギーがどのように「教職の専門性」「公教育」「条件整備」「教育的配慮」その他の諸概念の内容を規定しているかをみれば、まことに一目瞭然である。このうちここで「教職の専門性」概念だけについていえば、「特別権力関係論」者たちは、一応は教師の「職務の専門性」や「教職の専門職性」について云々しながらも、その内容から例えば沢柳政太郎が提起した近代的エキスすらぬき去り、教師の「教育の自由」ないし「教育権」を全面否定して、「教職の専門性」を教職は「専門的技能」(Specialized Manual Skills)を必要とする職業であるという意味に理解させようとしているからである。⁽⁷⁾

そして、そうした政策側の概念内容の形骸化・空洞化が運動側の内部にも

一定の影響を与えているわけである。運動側の一部論者が教職論を批判する理由の一つは、教職論が不当に教育の技能・技術を強調するということにあるが、このような批判は、一つには、政策側教職論がつくり出した教職理論への「誤解」に由来するものだといえよう。

後述するように、教職従事者に必要とされる固有専門的な知識・技術・教養 (Specialized Techniques) とは、自己の従事する労働そのものとその組織・条件に研究的に接近していくための知的なそれ (Intellectual Techniques) なのである。教職論のもっとも基底にあるのは、その目的、内容、方法、組織、条件、などのどのアスペクトからみても、教育労働とその環境もまた厳密に「学問の論理」によって規律されていかななくてはならない「専門職労働」なのであり、その故に教育労働に対する直接的および間接的な外部からの「不当な支配」(＝「教育外的強制」) が排除されなくてはならないとともに、あくまでその「自律的展開」が制度的に保障されるのでなくてはならない、という考え方なのである。教職論はこのような考え方を基点にして教育労働そのもののあり方とともに教育行政制度のあり方をもその現実を考慮し批判しながら広く構想していくわけである。だから、この基本点を見失ったとき、教職論の空洞化は不可避であり、教職論批判は的はずれとなる、といっておかなくてはならない。

以上、従来からの教育論における諸概念や諸規定の内容およびそれらの相互関係が未確定な理由として、認識の一面性、交流の不足、政策と運動の対立、の3つをあげてみたわけであるが、ここから私たちは、次のような概念内容の確定のための方法論を引出すことができるように思われる。

第一に、概念内容を確定していくに際しては、従来からの当該概念論をできるだけ広く検討しそれらに吟味・批判を加えていく必要があるということである。いいかえれば、私たちは、概念ないし命題を提起するにあたって、また新たに一つの思惟様式をうち出すというような安易な姿勢をとるべきではないということである。あれこれの概念の理解の仕方が多様だということ

は、確かにそれぞれの認識の一面性を反映している。しかし、それら多様な思惟様式がそれぞれ研究対象の一面を部分的ながら把えていることも確かである。従って、従来からの当該概念論を広く検討していくということは、そこに反映されている認識の成果を順次摂取していくことを意味している。そうした手続きをとることによって、そこに内在している内容的エキスを継承しそれをより豊かな内容の概念に構成しながら、私たちは歩一步一步と研究対象を全面的に本質的に認識していくわけである。従来からの教職論を、わが国のものは勿論広く諸外国のものまで含めて、私たちが広く検討しているのは、およそ以上のような観点からである。

第二に、概念内容は各種ジャンルの教育論を交流させるなかで確定していくほかないということである。例えば、教職論研究に関していえば、「教職の専門性」と類似の概念である「教育の専門性」(兼子仁⁽⁶⁾)は、「教育労働の専門性」を意味しているが故に、教育労働(教育技術)論の研究成果を考慮しつつ確定していくほかないし、そうしてはじめて「教育の専門性」と「専門職としての教職」という2つの概念の関係を明らかになしうることとなるわけである。教職もまたなぜ専門職プロフェッションとみなされるべきか(みなされうるか)という問題に答えるためには、後述する理由から、教育労働そのもののあり方の本質が解明されていかななくてはならないからである。また、「専門職制」(Professionalism)と「官僚制」(Bureaucracy)という2つの概念の対時性が認められうるとするならば、前者概念の内容は、A・エチオニラの「専門職組織」論⁽⁶⁾などを検討することは勿論、一般教育行政論、社会学その他にいう「組織論」(Theory of Organization)における官僚制論、などを仔細に検討するなかではじめてより具体的に認識されえよう。更に、教職が専門職プロフェッションとみなされるとはどういうことか、従来から教職はどのような職業とみなされてきているのか、こうした問題を解いていくためには、一般専門職論や一般教育行政論の検討が必要となってくるわけである。また、従来からの運動側教育労働者論の多くが教職論を批判し、政策側

教職論が逆に教育労働者論を非難している現状をみれば、「教職＝専門職」規定と「教師＝労働者」規定の相互関係を確定していくために、教育労働者論を考慮せざるを得なくなることは明瞭であろう。

このように、「専門職としての教職」概念の内容を確定していくためには、各種ジャンルの教育論を検討してやる必要があるが、このような必要は教職論研究だけのものではないであろう。教育行政学が教育（労働）の組織学であろうとする限り、その教育労働（教育技術）論との交流は必要不可欠であろうし、教育労働論も近代公教育の体制そのものや教育行政現実の批判を志向して教育行政論との交流をすすめるのでない限り、近代公教育の部分的合理化論に転落し墮落していくほかないだろう。

第三に、政策と運動の対立・抗争の存在とかかわって問題になってくるのが、概念内容の確定の方向（ねらい）の問題である。結論から先にいえば、概念内容の確定にあたっては、教育政策やそれが創出しているわが国公教育の支配的現実を批判し、それと対峙している教育運動に更に新たな理論的武器を与える、という目的意識にしっかりと立っていることが必要である。更にすすめていえば、概念や理論は、近代公教育体制の変革に展望を与えるものでありたい。このような方向を見失うならば、とても科学的な概念や理論は構築されえないであろう。この点、学問や科学のそもそもの根元的なレーゾン・デートルをつきつめて考えてみるならば、詳説するまでもなく明瞭であろう。

具体的に、「専門職としての教職」概念の内容を確定していく方向についていえば、およそ次のようになるだろう。政策側教育行政イデオロギーが「教職の専門性」概念の内容をいかに空洞化し形骸化しているかについてはすでに若干述べたが、空洞化批判を単にそれだけにとどめることなく、それを「国家教育権」論批判にまで発展させ徹底させるべく努めなくてはならない。なぜなら、わが国「現代」の帝国主義的な教育政策を教育行政制度の側面からみるならば、それをその根底において支えているイデオロギーは、い

いわゆる「福祉国家教育構想」によって粉飾された「国家教育権」論であり、そこから、政策側の「〈国の教育〉としての〈公教育〉」思想、いわゆる「包括的支配権の論理」（それは論理的にみて教職員が公権力に全面的に服従することを求めていることになる）、重層構造職階制論、教師の「教育の自由」ないし「教育権」の全面否定、などが論理必然的に生じてきているといえるわけであるが、「教職の専門性」概念の空洞化・形骸化もまたそうした教育行政政策の必然的所産だからである。従って、いま少しすすめていえば、「現代」わが国における政策と運動の対立は、一つには、「国家の教育権」思想をとるかそれとも「教育ということは、本来、全的に国民の権利に属することである」（山崎真秀⁽⁹⁾）という意味において「国民の教育権」思想をとるかをめぐっているということもできよう。とすれば、教職論研究は、「専門職としての教職」概念の内容をして、「空洞化」批判をとおして「国家教育権」論と全面的に対峙しうるよう構成していくとともに、「国民の教育権」論の正当性を立証しつつ公教育を全的に国民自身の自主的な事業にしていく運動に理論的指針を与えるよう構成していかななくてはならない。このように当該概念の内容を構成することは、持田栄一氏の私たちの教職論研究への批判⁽¹⁰⁾にもかかわらず、私たちには十分に可能なことのように思われる。

ただ、ここで注意を促しておきたいことは、「国民の教育権」「教員の教育権」などにいう「教育権」概念の内容に関してである。従来からのわが国における、教育行政学、教育学、憲法学、「杉本判決」、などにおいては、特別な例をのぞいて、この概念の内容が概して「教育をする権限」と同義に解され、教員の「教育権」が個々の教師の「教育実践の自由」と学校教師集団の「教育課程編成権」を含むものと解されている（この点、後日明らかにしたい）。が、「教育ということは、本来、全的に国民の権利に属することである」というからには、「国民の教育権」は国民が自から支持する公教育の総体的あり方を示す「教育理念」（宗像誠也）を実現する権能を意味するのではなくてはならないだろう。そして、国家の支持する「教育理

念」と国民の支持するそれとがいわば全面的に対立しているのが現実であってみれば、「国民の教育権」の確立が「国家の教育権」と全的に対峙する形で課題となっていると解さなくてはならないのである。国家の教育政策のうち批判されなくてはならないのは単に教育課程政策だけでは勿論ないのである。この点、一つには、かつての公選制教委制度の設置趣旨における「国民の教育権」論、そこにおいては「条件整備」のためのいわゆる「原案送付権」がまた「国民の教育権」に包含されていたこと、などについて想起するなら具体的に明瞭であろうし、更に二つには、星野安三郎氏が、各所で、主権としての「国民の教育権」を基本的人権としての子どもや親の教育権と区別しつつ、それによって主権者国民の「公教育の組織権」を意味させていること（国民の教育主権）に特別な注意が必要であることを意味する。そしてその上で、ここでついでに付言しておきたいことは、そのような「国民の教育権」は、専門職プロフェッションとしての教員団体がヘゲモニーをとる国民の教育運動をとおして確立されていくほかない、ということである。この点、「杉本判決」もいうように、「国民の教育権」の確立がほかならぬ子ども・青年の発達権（基本的人権）の保障のために要請されていることを考えるならば、ごく明瞭なことであろう。

以上のような意味内容で「国民の教育権」を理解した上で、「国家教育権」論を批判しつつ「国民の教育権」論を支持しそれをより深化・発展させていくという方向は、概念内容の確定にあたって私たちが目的意識的に追求すべき方向だといえると思う。

私たち自身の教職論研究に関していえば、いまして教育政策そのものと直接にま正面から向い合い、政策側教職論を批判することは勿論、中教審答申、「教科書検定」とその後、教育行政のイデオロギーや現実、などを詳細に批判しながら、教職理論をつくりあげきたえあげていく、という方法をとっていくべきであろう。

教職論研究の視角からのごく一般的な形での戦後教育論ないし教育学研究の方法論に関する問題提起をここでは以上にとどめたいと思う。私たちのこ

れまでの教職論研究のあゆみとその今後を若干なり展望しながらまとめてみたわけであるが、ここで行なった問題提起がどの程度の一般性・普遍性をもつものであるか、私自身としてはこの点今後の研究のなかでしっかりと確かめていきたい。

注 (1) 堀江正規『これからの教師はどうあるべきか』（雑誌「教育評論」所収）

(2) 持田栄一『教育の本質と教育制度』（同上）

(3) 中山和久『教師の地位にかんする世界の規準』（同上）

(4) Alan Rosenthal ; Pedagogues and Power, pp. 7, 51—52, 54

(5) 例えば, Myron Lieberman ; Education as a Profession, (1956) はその属性を8つあげている (pp. 2—6)。

(6) 近代公教育は、教育労働過程とそれを組織し条件づける教育行政過程によって仕組みられているが、この2過程をつねに統一的に把握していることが必要であるとともに、後者の教育組織過程の構成諸要素はつねにトータルに認識されていなくてはならない。この点、次回の本論集論文で詳説する予定だ。

(7) これらの点、後に詳述する。

(8) 例えば、堀江正規・前掲論文や務台理作『教師と教育労働』（雑誌「教育評論」1962年4月号）

(9) 例えば、Alfred N. Whitehead ; Adventure of Ideas, 1961.

(10) 兼子仁『教育法』（有斐閣、1963年）

(11) Amitai Etzioni ; Modern Organization, 1964.

(12) 山崎真秀『国民と教師の「教育権」確立の理論』（民研『全書・国民教育』第一巻、明治図書）

(13) 持田栄一編『講座マルクス主義 6 教育』（日本評論社、1969年）。

(14) この点、文部省『教育委員会法の解説』（1948年）に詳しい。

(15) 星野安三郎氏は、例えば、鈴木安蔵・星野安三郎・共編『学問の自由と教育権』（成文堂、1969年）において、まず、「教育権は、主権の問題であって、人権の問題ではなく、教育する自由や、教育をうける権利は、人権の問題であって主権の問題ではない」「主権と人権は、国家権力の構成・運用・行使を媒介として、基本的に矛盾・対立する概念であり、次元を異にする概念である以上、主権と人権は、峻別して論じねばならない」（17—18頁）と述べた後、次のようにしている。「筆者がいう教育権とは、学校教育を中心とする、公教育の組織・編成・運用権をいう。それは主権の内容をなすところの、憲法制定権・憲法改正権、憲法解釈権・課税権・刑罰権・武装権・解散権・外交権・さらにはそれらを内容

とする立法権・行政権・司法権などと同様、権利というよりは、権限ないし、権能を意味する。そして、教育権の内容は、公教育の組織・編成・運用権をいうのだが、具体的には、教育内容の決定権・教育課程編成権・教科書決定権・教科書採択権・教員免許状賦与権・卒業資格賦与権・公教育の指導監督権を含めた教育立法権・教育行政権・教育財政権・教育裁判権などの権限ないしは権能を意味する。したがって、教育権の内容には、教育をうける子どもの権利や、教師の労働権や教育の自由を内容とする教師の権利、さらには、子どもを教育する親の権利—親権など、個人に属する人権の権利は含まない。」(22頁)と。そして、このような「公教育の組織・編成・運用権」が国民に属するとき、それを「国民の教育権」というのだ、というわけである。同趣旨は、星野『憲法・教基法・教科書』(雑誌「教育評論」、1970年8月臨時増刊号、所収論文)など。

〔Ⅱ〕 各種ジャンルの教育論への問題提起

さて、私たちは、教職論研究の方法論として「4つの接近法」から成るものを構想し、この方法論にもとづいて「専門職としての教職」概念の内容を確定していこうと考えているわけである。まず、その「4つの接近法」とは

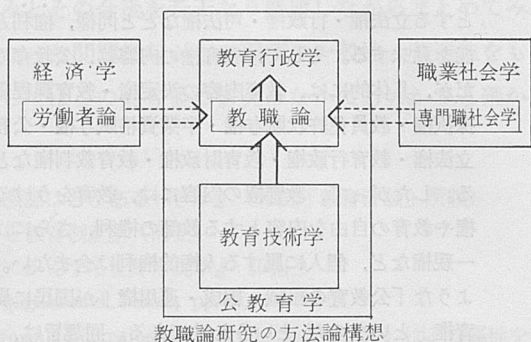
- 〔Ⅰ〕 教育労働論からの教職論への接近
- 〔Ⅱ〕 専門職論からの教職論への接近
- 〔Ⅲ〕 教育労働者論からの教職論への接近
- 〔Ⅳ〕 教職論からの教育行政論の批判

というものである。

が、しいてあげるとすれば、この他に、勝田守一⁽¹⁾、むのたけじ⁽²⁾、判沢弘⁽³⁾、その他の諸氏が若干展開しているような「〈教師=知識人〉論からの教職論への接近」、大田堯⁽⁴⁾、小川利夫⁽⁵⁾、斉藤浩志⁽⁶⁾、その他の諸氏が若干展開しているような「教育(労働)運動論からの教職論への接近」、なども成立するかも知れない。

ついで、私たちは、この4つの接近法の相互の構造的な関係について、いまの所およそ次ページ右上図のように図示することになっている。

以上がこれまでに構想しえている私たちの教職論研究の方法論である。そこで、本来ならば、この4つの接近法に従ってできる限り私たちの教職理論をポジティブに展開していき、そのなかで教



育学研究の方法論に関する問題提起を行なうべきであるが、ここではまだその余裕がないので、そうした展開は別の機会にゆずることにして、ここではよりネガティブな次のような方法をとることにする。(勿論、ポジティブに問題を提起した部分も若干あるが。)上記の教職論研究の4つの接近法からも明らかなように、教職理論を展開するに際しては、従来からの教職論については勿論のこと、更にすすんで少なくとも、従来からのわが国における、教育労働(教育技術)論、教育労働者論、教育行政論、教師論、などについてできる限り吟味・批判を加えていく必要がある。これら各種ジャンルの教育論が、多かれ少なかれまた「教職の専門性」「教育の専門家」などの概念に論及しているという理由からだけでなく、これら各種ジャンルの教育論からそれぞれその内容的エキスを摂取していくことなしには、教職理論そのものが構築されえないという理由からである。また、そのなかではじめて、教職論そのものの独自固有な存在理由も定立しうるはずである。この点、特に、教職論と教師論および教育行政論との関係についていうことだが。例えば、教職論と教師論とはどこがどのように異なるのか、更に明確にしていかななくてはならない。そこで、以下、本章では、教職論研究の視角から、従来からのわが国教育論に対して各種ジャンルごとに順次問題提起をしていくことにする。

誤解のないように、あらためてここで次の3点をことわっておく。第一

に、各種ジャンルの教育論に対して問題提起を行なうためには、それらの批判に重点をおかざるを得ないということである。それらの成果の確認はむしろ教職理論をポジティブに展開する際に行なうことになる。第二に、ここでの問題提起ないし批判は、あくまで教職論研究の視角からのものだということである。教育論の各種ジャンルごとにそれぞれ相対的に独自の研究の論理がありうることを否定するものではない。従って、問題提起は、教職論研究の視角からの要請であると解してもらいたい。第三に、各種ジャンルの教育論に対する批判を一概にポジティブでないという理由で片付けることは適当でない、ということである。その教育論が政策側のものであるときには、その批判はイデオロギー批判の意味をもち、どうしても欠かすことのできない仕事となるからである。教職論研究もまた政策側教育行政イデオロギーなりそれを支える「国家の教育権」論なりを吟味し批判するなかですすめられなくてはならず、そうしてはじめて構築された教職理論は「国家の教育権」イデオロギーと全面的に対置させうるものとなりうるだろうからである。

なお、あらかじめここでことわっておくが、この論文では、「教職労働」と「教育労働」を同義に使っている。後に論証するように、「教職」には保母と教師と主事が含まれるとすれば、保育労働、学校教員の掌る狭義の教育労働、社会教育労働、などの総体を「教職労働」というべきであるが、ここでは、教育労働を広義に用いて教職労働と等置している。

- 注 (1) 勝田守一『「知識人」としての教師の責任』（雑誌「教育」、1968年5月号）
 (2) むのたけじ『日本の教師にうたえる』（明治図書、1967年）。ここで、むの氏は、教師を、教育専門家、教育労働者、知識人、という3つの要素を内部にかかえた今日の存在である、と規定しつつも、とりわけその知識人性に着目している。「教師という存在の内容物であるべき3要素は、どのように結合することによって、そこに生きた血が流れるのか。私が考えるに——おれは労働者であるという自覚、おれは知識人であるという自覚、この2つが両足となって民族の地盤をふまえ、この両足の上に生活という胴体があって、その上に教育専門家という頭がのっているべきものではあるまいか。もし3者を骨と肉と血の関係に

なぞらえるなら、血はあきらかに知識人としての自覚であらねばならぬ。」(106—107頁)、「もし教師たちが自己の内部に〈知識人〉を自覚するなら、もし雨のように流れ流されていくものであるまいとするなら、何をそこで考えるべきであるか。サルトルは、滞日中の講演で次のように述べた。〈知識人の母胎となるものは、知識の専門家である。(それなら知識の専門家はどのようにすれば知識人になれるか?) 知識の専門家は、体制への奉仕者であることをやめ、自分のあざかり知らぬ目的の手段であることをこぼむことによって、はじめて知識人となるのである〉と。」(108頁)と。

- (3) 判沢弘『知識人としての現代教師の役割』(雑誌「現代教育科学」, 第114号), 名大紀要論文〔Ⅱ〕参照のこと。
- (4) 小川太郎ら『教師の任務』(雑誌「教育」1961年11月号)における大田堯・斉藤浩志氏らの発言, 名大紀要論文〔Ⅲ〕参照のこと。
- (5) 大田堯ら『教師の教育研究の方法をめぐって』(雑誌「教育」, 1967年3月号)における小川利夫氏の発言, 名大紀要論文〔Ⅲ〕参照のこと。

(1) 教職論批判

各種ジャンルの教育論を教職論研究の視角から個別に吟味・批判していくに際しては、従来からの教職論の批判からはじめるのが順序であろう。そうしてはじめて、これからの教職論研究にとっての課題と方法を少なからず明確になしうるからである。

従来からのわが国教職論の吟味・批判を私たちはすでに相当程度行ってきた。名古屋大学教育学部紀要の論文『「教職の専門性」概念に関する研究』がそれである(第14巻から第17巻まで)。従って、詳細はそちらにゆずることにして、ここではごく概括的に述べるにとどめる。

既述の如く、従来からのわが国「教職の専門性」論についていえば、政策側のそれと運動側のそれとの間に鋭い対立・抗争がみられるわけであるから一応両者を区別して以下それぞれに順次吟味・批判を加えていくことにしよう。

- ① 学校管理(教委)や学校経営(校長)などの教育行政分野にいわゆる「特別権力関係論」をもちこみ、教委や校長の教育行政権は「部下」教職員

の労働に対する包括的支配権だと説くこんにちの文部省側教育行政イデオロギーと「教職の専門性」ないし「専門職としての教職」概念の2つは、本来、両立し共存しうるはずはないのである。なぜなら、専門職プロフェッションは、何よりもまず、「教育外的強制」に対する労働の自律的展開ないし「専門職の自律性」(Professional Autonomy)を要求するものだからである。が、文部省側イデオログたちは、「教職の専門性」概念の内容を著るしく矮小化し空洞化することによって、その両立・共存をはかっているわけである。例えば、高石邦男⁽¹⁾、高橋恒三⁽²⁾、林部一二⁽³⁾ら諸氏は、既述の如く、教師の「職務の専門性」や「教職の専門職性」を一応は承認しながらも、学校教育は統一的行なわれなくてはならずために教師の仕事は相互に調整(Coordination)されなくてはならない、「公教育」に従事する教師は少なくとも「法令の定め」に従って教育を行なわなくてはならない、などの理由をあげて教師の「教育の自由」を全面的に否定する論拠にしているわけである。しかし、こうした理由は一見もっともにみえるが「教育の自由」を否定する理由にはならない。第一に、成程、学校は各種の労働の相互の調整を必要とする。しかし、この調整を、職務上の上司を設置しその「職務命令」によってすすめる必要はない。教職員が相互に自由に意見を出しあい自由に討議しながら統一をはかればよいからだ。つまり、職員会議の議決機関化、校長を含めた役職者の公選化、などによって可能だからである。更にすすめていえば、A・エチオニによれば、トータルな学校運営の「調整」の主導権は教員集団にこそあるということになる。第二に、「法令の定め」に従うというとき、私たちは、教育の上位法たる憲法・教育基本法・学校教育法などの教育理念と教育の下位法およびそれが作り出している支配的な教育現実との間に鋭い対立・矛盾があることに注意してかからなくてはならない。そして、教育の根本法たる憲法や教育基本法などが教育労働をひとまず「専門職労働」として認めており、その故に公教育教師に「学問の自由」や「研修権」を認めるとともに教育への外部勢力の「不当な支配」を禁じていることに注意して

おく必要があるわけである。だから、「法令の定め」は、憲法・教基法の教育理念のアスペクトからみるなら、「杉本判決」も明示しているように、逆に教師に「教育の自由」を制度的に保障しているというわけである。

さて、文部省側イデオログたちは、以上みてきたような理由にもならない理由をあげて、教師の「教育の自由」を否定し、「職務の専門性」を「その遂行に一定の〈専門的技能〉(Specialized Skills)が必要であるような職務」という意味に理解し、この概念のもとで所与の内容を所与の目的に従って教えるのに専門的技能が必要だということをいっているのであり、また「専門職としての教職」にいう「専門職」をプロフェッションの意味ではなくて「専門的技能をもつ職業」と同義に使っているわけである。だから、彼らによれば、なんと自動車の運転手が「専門職」となってしまうのである。⁽⁶⁾

② 政策側教職論の以上の如き特徴をより具体的に示しているのが、例えば、中教審答申『初等・中等教育の改革に関する基本構想試案(中間報告案)』における「専門性」論と「専門的職業」論である。当該『試案』もまた教職の「高度の専門性」や「専門的職業としての教職」について云々している。が、それが「国家の教育権」論に立つものである限り、そこでのこれら諸概念の内容は著るしく歪曲され空洞化されざるを得ない。国家=政府の要求にこたえる人材を供給することが「専門的職業」たる教職に期待されることになってしまうからだ。かくて、第一に、教員にはもっぱら子どもたちが「さまざまな能力・適性・関心に応じてじゅうぶん修得できるような多様なコースの中から、本人の能力・適性に応じたものを選択させるよう綿密な指導を行なう」ための「指導能力」とそのための「修練」(もはや研修や研究ではなく修養と訓練である)が要求されることになり、第二に、学校内管理組織の整備のために、校長の経営権の確立、職階制(重層構造)ハイラーキーの導入、「特別教員」の養成と配置、などが構想されることになるのである。それは、本来「水平社会」「平等者社会」であるべき「教育社会」を身分的にも職階的にも「垂直社会」にかえようとしている。『試案』における

「専門性」論は、だから、「専門職の権利」(A・ローゼンタール)論を全くもって欠落させた「従属労働」論として展開されているのはそのためである。いう所の「高度の専門性」は資本(国家)への従属労働に転落せしめられた「強制労働」それ自体の枠内における技能的「専門性」にはかならない。このような「専門職」と「専門的技能職」との等置が中教審の最終答申(1970年 月)をもつらぬいていることについてはここであらためて指摘するまでもないだろう。『試案』には教職が専門職であるならそのことに対応して教員の「教育権」をどう保障し教育行政制度をどう組立てていかななくてはならないのかという問題意識が全く欠落している。

ここでとくに、政策側イデオログたちが、「教職の専門性」概念の内容を以上のような形で空洞化することと平行して、教育政策決定における教員団体の関与権をも極力制限し否定しようとしていることを指摘しておかなくてはならない。「専門的技能職」として「専門職」を概念する政策側イデオロギーは、教員の「教育の自由」を否定すると同時に、教員団体の「公教育の組織権」(星野安三郎)の確立の志向をも全面的に拒否し教員団体を「専門的技能」者の集団にかえてしまおうとするのである。

例えば、『試案』は、「すぐれた教育活動はあくまでその仕事に対する自信と誇りにもとづく教育者の自発的・創造的な努力に期待するほかない」として、もっぱらそうした努力をもりあげることを教育者の団体に期待してそれを「専門的職能団体」と規定している。そして、「専門的技能」の相互研さんと「教育の政治的中立」「学校の秩序」を確保するための「職業倫理」の高揚の2つをこの団体に要求してくるのである。この点、前記の政策側教育行政イデオログたちの場合も全く同様である⁽⁸⁾。公教育運営における教員団体のヘゲモニーの問題については、別の機会にあらためて論ずることにしよう。

③ 以上のことは、「重層構造論」者として知られる伊藤和衛氏の「教職の専門性」論にも、そっくりそのままあてはまる。氏もまた一応は教師を

「教育の専門家」として認めながらも、教師の「教育の自由」を全面否定してそれを「教育の自主性」なる概念にとってかえようとしている。「福祉国家」「行政国家」論者たる氏は、「教育の自由」を否定する論拠として、「公教育」とは教委が国民に直接に責任をおって行なう教育である、「現代」の公教育において「私教育の自由」としての「教育の自由」が教師に認められるはずもない、文部省や教委の教育政策には国民一般・住民一般の教育への考え方や要求が反映している、などの理由をあげている⁽⁹⁾。が、このような理由をあげるとき、氏は、公教育とは教育の専門職プロフェッションとしての「教職」者がまさに教育のプロフェッションであるが故に国民の直接の委託のもとで国民に直接に責任をおって行なう教育であること、教師の「教育の自由」は渡辺洋三氏もいうように教師の市民権・自由権や両親の本源的教育権の公教育組織への直接的投影としてというよりはむしろ教育労働がいわゆる「学問の論理」に従って自律的に展開されなくてはならないことにもとづいて提起された概念であること、国民一般・住民一般のなかに深刻な社会的亀裂が存在しまさにそこから国家権力が発生し現存するに至っていること、などへの全くの無知をさらけ出してしまふ。かくて、氏によっても、教師は「専門的的技能」を習得し活用しているというただそれだけの意味において「教育の専門家」となるのである。このような当該概念内容の空洞化もまた、氏の「学校経営近代化」論そのものからの論理必然的な帰結なのである。

④ ここで、相良惟一氏や市川昭午氏の教職論についても、若干論及しておかなくてはならない。両氏のそれは、従来から混同して理解されてきた「教職の専門性」と「専門職としての教職」の2つの概念を区別しようとしている点で、一応は注目されるが、内容的には極めて問題が多いといわざるを得ない。相良説は、ほりさげて、氏が教職の「職務の本質」をどのように理解しているか、氏がいわゆる「教師＝労働者」規定に対してどのような態度をとっているか、などの視点からみるならば、「聖職としての教職」論だといわざるを得ない。また市川氏の教育行政論が、結局の所、「重層構造

論」の範疇に属するものだという批判がすでに持田栄一氏らによって行なわれているが、氏の教職論そのものは、そのなかに多くの論理矛盾をはらみおよそ理論のていをなしていない。が、全体としてみても『専門職としての教師』(明治図書)論でありながら、教師を「教育産業労働者」と規定しつつ「教育権限の独立」「教師の教育権」などの概念そのものにケチをつけ教職の専門職性を自身で否定してしまっている。それは、外国文献のモザイク的紹介の域を全くもってでない、と評することもできる。

ごく最近に出版された高橋早苗編『専門職<教師の地位と待遇>』もまた専門職論の外形をまとった聖職論だという点で相良説と同類だといえるが、更にまた、それが「教職=聖職」観と「教師=労働者」観の2つに対する第三の教職観として「教職=専門職」観を位置づけているという点でも相良説と同類である。政策側イデオログたちは、「教職=専門職」論をそのように位置づけることで運動側の教育労働者論を非難し攻撃しているが、「専門職」概念と「労働者」概念の2つはそのような二律背反の関係にはない。この点後に詳説するとおりである。

また、市川氏は、河野重男氏らと同様に、「教職=セミ専門職」の規定をとっている。が、この規定は、A・エチオニの「セミ専門職」論を若干なり検討してみればわかるように、教育労働は「知識の伝達」(transmission of knowledge)作用だという教育労働論に立つものであり、教育労働の本質認識において「杉本判决」よりもはるかに後退している。「教職=セミ専門職」規定の問題に関連して注意しておくべきことは、それらがこの規定によって立つ上記のような「知識の伝達としての教育労働」論を採っているが故に、例えば『註解日本国憲法』(法学協会編)や宮沢俊義『憲法II』(有斐閣)などが国家による教育の「画一化」を認め、かくてそれらが公教育教員の「教育の自由」を制限的に理解していることである。つまり、「教職=セミ専門職」論は教員の「教育の自由」の国家官僚制による相当程度までの制限を妥当視するのである。「杉本判决」は、まさにこのような「教職=セミ専門職」論や「知

識の伝達としての教育労働」論を批判しつつ、このような地平をはるかに越えて、公教育教員の「教育の自由」もまた憲法第23条の「学問の自由」によって保障されている憲法的権利だという画期的判断を下したのである。要するに、「教職＝セミ専門職」論は、教職の現実の地位が理念によって批判されなくてはならないときに、現実と理念を混同し両者を妥協させるものである。

総じて、政策側イデオログたちの「教職の専門性」論は、当該概念の内容を著しく空洞化するか歪曲化したものだ、といわなくてはならない。⁽⁴⁾

⑤ 次に、運動側の教職論を検討してみよう。従来からのわが国運動側の「教職の専門性」論の検討をとおして明らかになったことの一つは、当該概念の理解の仕方は極めて多様であるにもかかわらず、ほぼ共通にそれらが「教職の専門性」概念それ自体を「教育労働の専門性」「教育の専門性」と同義に理解しているということである。つまり、それらは「教職の専門性」概念によって教育労働（教育関係労働ではない）が固有専門的な知識・技術・経験・教養などの修得と適用を必要不可欠とする複雑・高度な精神労働である、ということを主張しているわけである。

従って、もっぱらそこで、教育労働にはどのような知識や技術や経験が必要とされるのか、教育労働とはどのような労働であるか、を説く教職論（第一型）もあるわけだ。斉藤喜博氏や国分一太郎氏の「教師＝〈教育の専門家〉」論がそれである。また、教育職員免許状制度や教員養成制度の成立をもって「教職の専門性」が制度的に確立されたと説く中島太郎氏や細谷恒夫氏の教職論もこの範疇に属する。教育労働が専門職労働であるならば、教師とその集団にはどのような地位（条件や権利）が保障されてしかるべきなのか、この問題にまで論究を及ぼしていないという意味で、この第一型教職論は、「教育労働論としての教職論」だといえよう。これらは専門職論（＝「教職の権利」論）としては全くもって展開されえていないわけである。

⑥ 「教職の専門性」概念それ自体を「教育労働の専門性」と同義に理解しながらも、次に、教育労働の非代替的専門性を論拠にして教師の「教育の自

由」「教育権限の独立」「固有の教育権限」などを主張する教職論(第二型)がある。これらは、単に教育労働のあり方に論究するにとどまらず、公教育が教育労働過程と教育行政過程の2過程によって仕組みられていることを認識し、それ故に教師に固有の独立した教育権限が制度的に保障されるべきことを主張している「教職の権利」論であるという点で、「教育労働論としての教職論」に比較してより進歩したものだといわなくてはならない。しかし、これら第二型教職論もまた次のような諸点から吟味され批判されなくてはならない。

第一に、そこにおける「教職」概念に関してである。従来からのわが国運動側の教職論は、第一型も第二型もほぼ一様に、「専門職としての教職」にいう「教職」を小・中・高の教師だけと等置し、そこに保育園保育や幼稚園教師、大学教師、社会教育主事、などを必ずしも含めていない。つきつめていえば、後述するように、教育労働が「専門職労働」であることから教職の専門職性が主張しうるのであるから、「教職」概念を拡大しそれを教育労働者と等置することが必要である。

もっとも、持田栄一氏の「教職」概念は一種独特であり、それをもって各種の教育関係職の総体を意味させている。教育行政職は勿論のこと、私たちのいう教育関係労働者もすべて「教職」に含めて、これらのすべてが専門職プロフェッションだというのである。これは「教職」概念の不当な拡大であり、「専門職」プロフェッションと「専門」職スペシャリストとを全くもって混同したものだ、といわざるをえない。

第二に、そこにおける「専門職」概念に関してである。職業社会学の分野、とりわけそのうちの専門職社会学の分野においても、「専門職」の定義をめぐって論議があることは確かである。しかし、従来からのわが国運動側の教職論は、その第一型・第二型のいずれもが、「専門職としての教職」概念に論及しながらも、いう所の「専門職」プロフェッションとは何か、という問題の解明にま正面から取り組んでいない。一般専門職論からの教職論への接近を欠いているといっても過言ではない。ために、教職もまた専門職だという

とき、その意味は教職もまた非代替的専門性を有する教育労働に専門的に従事している職業だということになってしまっている⁽⁴⁾。つまり、「専門職」プロフェッションが「専門」職スペシャリストにいわば世俗化されてしまっているわけである。

総じて、私たちがこれまでに検討した範囲でいえば、「専門職」概念の理解の仕方に次の3つがあることになる。その第一は、純然たる技能主義・技術主義の観点からのそれであり、当該概念を「〈専門的技能〉を必要とする職業」と等置している。政策側の思惟様式がこれであり、容易に「聖職」概念と両立し愈着せしめられる。その第二は、教職が従事する教育労働それ自体が非代替的専門性を有することをもって教職を専門職と規定するものである。成程、教育労働が非代替性を有しそれが固有専門的な高度の知識や技術を必要とするのであれば、教職者には「教育の自由」が制度的に保障されなくてはならない。しかし、この場合には、教育行政の仕事の非代替的専門性もしばしば暗黙のうちに前提視されて教育行政職もまた専門職であるとされ、ために「区別の論理」にもとづくいわゆる「オフ・リミッツの論理」「分業の原理」が働らいて教職は「専門」職スペシャリストとなってしまっている。「分業の原理」をみとめている点では、教師を「真理・真実の代理者」と規定し、人間の内面的な思想ないし価値観を「聖域」(Sanctuary)と規定する宗像説の場合も全く同じである。その第三は、ジェネラリストとしての「専門職」プロフェッション概念であり、私たちのとっている観点からのそれである。「教職＝プロフェッション」論は、教職の現実の権利状態に多面的・多角的に論及していくことが必要であるが、とりわけ城丸章夫氏の教師の「全面的な教養」論に注目することや田中耕太郎氏の「教育権の独立」概念の内容を批判的に再構成することが必要である。

以上みてきたようなわけで、わが国従来からの運動側教職論は、「教職の専門職性」論（「教職＝専門職」論）というより「教育の専門性」論であり「教職＝〈専門〉職」論であった、ということができるのである。とくに「専

門職」の「専門」職への概念の世俗化から生じているわが国の教職論や教育行政論の問題については、別の機会に教育行政論批判の所でふれることにしよう。

⑦ とくに、ILO・ユネスコの『教員の地位に関する勧告』が発表されて以来、わが国教職論も比較的活発に展開されるようになった。しかし、それらの多くは石戸谷哲夫氏もいうように、『勧告』そのものの解説・紹介にいわば終始しており、『勧告』そのものの意味を深くほりさげて考えようとするのではなくその表層をかすめているだけの状況にある⁽⁶⁾とさえいえる状態にあり、このことが『勧告』がわが国教職論のレベル・アップの契機に必ずしもなっていない原因となっていると思われる。『勧告』そのものについては「わが国の教育についての国外からの示唆としては1946年の第一次アメリカ教育使節団報告書以来の重要なものだ」(宗像誠也⁽⁶⁾)というと思う。が、そうだとすれば、「表層をかすめる」ような形でのこれまでの『勧告』研究を本格的な教職論研究へとすすめていかななくてはなるまい。では、その際にとりわけ私たちが研究の課題とすべきことは何であるか。この点について以下若干論及しておこう。

結論から先にいえば、『勧告』のなかでとりわけ注目されなくてはならない点の一つは、それが教員団体の教育政策形成への関与権の保障を提唱していることである。『勧告』が「公教育運営における教員団体のヘゲモニー」の思想に立つものであることは、その各所での提言から容易に知られるが、『勧告』はまさにこの思想に立って教員団体の教育政策関与権の確立を提唱しているのであり、その故にその第9項は、「教員団体は教育の進歩(education advance)に大いに寄与しうるものであり」といった後につづけて「したがって教育政策決定に関与すべき勢力(a force)として認められなければならない」といっているのである。だから、『勧告』が教員団体が関与すべき事項としてあげている政策関係事項はまことに広い範囲に及んでいるのである⁽⁶⁾。それが労働条件事項といわゆる「管理運営事項」の両者を含んでいることはいうまでもない。この側面からも『勧告』の提案の意義を確認しつつ、その確認の

ためにも次のような問題を理論的に解いていかななくてはならないと考える。その第一は、教員団体の教育政策関与権と教員の「学問の自由」や「教育権」の関係はどう構造的に理解するかという問題である。その第二は、教職が専門職であり（第6項）従って教員団体が「教育の専門職」団体であるということと、教員団体が教育政策関与権を享受すべきであるということとの論理的関連の問題である。教員が専門職とみなされなくてはならないとすれば、どうしてその団体は公教育運営のヘゲモニーを掌握すべきだということになるのか、この点を教育労働の本質は何かの問題にまでさかのぼって解明していくのである。その第三は、『勧告』はこうした教員団体の政策関与権の保障を政府＝行政当局に勧告しているが、本来的にみれば、この権利は教員団体の組織的力によってかちとられるべき性格のものであることにかかわる問題である。そのとき、この権利は教員団体の労働基本権として発現するほかないであろう。『勧告』は例えば教員の団体交渉権（the right of teachers to negotiate）を賃金・労働条件の決定場面だけで働らく権利とみているようであるが、現代世界の教育労働運動のなかでは、教員団体は団体交渉を確立しつつ教育政策決定に関与していこうとしているのである。逆に、わが国政策側イデオログたちは、教員団体の労働基本権を形骸化することでその教育政策への関与を不可能ならしめつつ、まさにそうすることで「国家の教育権」をより十全な形で制度化しようとしているのである。労働基本権と政策関与権の関係をどう考えるか、これが第三の問題である。ついでその第四は、教員団体が教育政策関与権を確立していくということは、近代公教育の基本構造との関連でいえば、それに特有の「公教育内分業」「学校内分業」を止揚していくことを意味することになるという点を明らかにすることである。実はこの『勧告』の意義はまさにこの点にあるのであって、それが教職＝専門職の規定に立って従来からの当局の教育行政権限と教員の教育権限とを区別するという発想をのりこえて教員団体の教育行政権限に論及した点で画期的な意味をもっているのである。教育政策関与権とは「公教育の組織権」の一種にほかならないのである。

⑧ さて、「社会科学としての教育学」を構築していくに際しては、さしずめまず「公教育学」をうちたてていくことが課題となるが、教職論研究は二重の意味で「公教育学」の方法論ともなりうる。なぜなら、第一に、「専門職としての教職」にいう「教職」には、保育園保育、学校教師、社会教育主事、の3者が含まれるわけであるから、教職の現実の状態をみようとする限り、それはこれら3つの形態の「公教育」をトータルにみていかざるをえず、教職=専門職プロフェッションの視角からこれら3つの形態の「公教育」をトータルに批判していかざるをえないし、第二に、教職論研究は、教育労働の本質に論究しながら教育行政の現実やイデオロギーを批判していかなくてはならないが、ここでいう教育労働には、保育園保育、学校教育、社会教育、という3つの特殊「教育」労働が含まれているのであり、そうした教育労働の本質にてらして、保育園保育行政、学校教育行政、社会教育行政、のいずれの現実態をも具体的に問題とし批判していかなくてはならないからである。3つの形態の「公教育」の現実態のいずれをも教育労働過程と教育行政過程のいずれの過程をも考慮しながら問題にしていかざるをえない、という意味においてである。

「教職」の範囲をどう規定するか、それはなぜか、なぜ教職論研究は、教育労働の本質や現実、教育行政の現実やあり方、などに論究していかざるをえないのか、これらの問題についても以下できるだけ答えていくことにしよう。

注 (1) 高石邦男『学校経営の法律常識』（明治図書、1966年）は、この点を次のようにいっている。即ち、教員の「職務の専門性」は認められるが、このことは校長が学校運営にあたって、教員の意思を尊重すべきことを意味するにすぎない。「校長が自己の責任と判断の下に学校を管理し運営しなければならないという意味は、校長が独裁者として学校の運営方針を決めることを意味するものではない。学校のようにそれぞれの職員の職務が専門的であって、相互の連絡を密にしなければならないところでは、十分に職員の意思を尊重し、疎通し合うことが必要になってくる。通常校長は、職員会議で決められた意思を尊重して学校運営にあっているが、この職員会議の性格は、学校の運営が円滑に行なわれるように校長が所属職員の意見を聞いたり、校長の運営方針を周知徹底させたり、職員相互の事務連絡をはかる等のためのものであって、学校運営について最終の意志決

定機関ではない。」(55頁)と。かくて、高石氏によれば、教育職員免許法は、成程、教員に高度の知識と技能の取得を要求して「職務の専門性」を認めているが、このことは決して教員各自に「教育の自由」を許すものではないのである。だから、「免許状の制度は、一定の能力ある者でなければ、その職業に従事しないことを明らかにするものであって、免許状を有する職業が専門的であるから、その人の責任と判断で仕事を処理してよいという保障を与えるものではない。」「教師の仕事は、専門的ではあるが、学校の教育事業は、統一的に行なわれなければならないし、自己の担当する教育活動は学校全体の教育活動の一部分であり、他の教科とか他の学年との連けいの下に行なわれなければならない。自己の担当する教育活動は、他の教師の教育活動と無関係に独立して行なわれるものではない。特に公共性をもつ教育の立場から、教育の目標、方針や教育内容については法令の定めがあるのであるから、教師はそのわく内で、創意工夫をこらして教育の効果をあげていくよう努力しなければならない。」「教師は、児童生徒の教育活動を行なうにあたり、みずからこれらの法規に従うとともに、校長等の上司からの必要な指示・命令をうけた場合は、それらの指示・命令に服して仕事をしなければならない立場に置かれているのである。」(174—175頁)などということになる。「杉本判決」の教員の「学問の自由」論とま正面から対立する発想であることは明瞭であろう。

- (2) 高橋恒三『教師の権利と義務』(第一法規, 1966年), 52—53頁, 83頁など。なお, 名大紀要論文〔Ⅱ〕参照のこと。
- (3) 林部一二『学校管理の本質』(明治図書, 1966年), 76—81頁。
- (4) その他, 最近では, 文部省地方課法令研究会編著『新学校管理読本』(第一法規, 1969年), 木田宏『改訂, 逐条解説・地方教育行政の組織及び運営に関する法律』(第一法規, 1962年), 今村武俊, 別府哲, 共著『学校教育法解説(初等中等教育編)』(第一法規, 1968年)など同類の発想に立つものが多数出版されている。
- (5) Amitai Etzioni; op. cit.
- (6) 高橋; 前掲書, 82—84頁, 高石; 前掲書, 175頁
- (7) 『試案』が「国家の教育権」論に立つことは, 次の諸提案からも明らかだ。
「人間は本来国家社会を離れて生きるものではなく, 個性の伸長や創造力の発揮もその文化の伝統の上に初めて達成されるものである。しかも, 国家における国民的なまとまりは教育を通じて実現され, 社会の発展に寄与する人材の供給は教育に期待されている。このように, 国家社会の要請にこたえながら, 文化の継承と個人の可能性の開発をめざすことが公教育の任務である。」(傍点, 引用者)

「公教育の内容・程度について水準の維持向上をはかり、教育の機会均等を徹底し、国民的要請に即応して学校教育の普及充実に努めることは政府の任務であって、そのためには広く国民の理解と支持を得て、長期にわたる見通しのもとに計画的に適切な施策の推進をはからなければならない。

戦前、国が学校教育の内容に深く関与したことが国民の考え方を偏狭な国家主義に導いた原因であるとして、教育行政の役割を外的な教育条件の整備や単なる指導助言だけにとどめるべきだという考え方が国民の一部にある。しかし民主的な国家にはそれ自体の理想があり、これにむかって国民的なまとまりをはかることは公教育の任務の一つである。……

また、すべての国民に対して公平に学校教育の機会を保障し、教育に対する社会各層の正当な要請にこたえる措置をとることも政府の重要な任務である。

これらの任務を遂行するにあたって、政府は、広く国民一般の教育に期待するところが直接行政施策に反映するようくふうをこらすとともに、長期の計画にもとづいて適切な施策を推進する必要がある。」(傍点、引用者)

などという提案がそれである。この『試案』における中教審の教育政策論の分析は、論文『岐阜県西濃の教育の実態を解明するために〔I〕』(1971)の第3章でより詳細に行なっている。

- (8) 彼らがこの問題についてどのように論じているか、高橋恒三氏の場合について概観してみる。高橋氏は、『教師の権利と義務』(第一法規)で、教員団体の労働基本権(=教育政策関与権)をいわば全面的に否定している。

第一に、「労働関係」の定義の所で、労使関係——労働者と使用者の関係——には、「全く異なった2つの側面」として職務執行上の関係と労働条件の決定をめぐる関係があるとして、次のようにいう。「労働条件の決定をめぐる労使の関係は、法律的には全く自由で対等の関係である。一方、いったん雇用関係が結ばれたらうては、職務執行に関する両者の関係は、使用者が命令し、労働者がこれに服従するという一種の権力的支配関係である。労使関係という概念でとらえられているのは、この労働条件の決定をめぐる関係であって職務執行上の関係は含まれない。」(388—389頁)と。つまり、労使関係での協議決定事項から「職務執行関係」の事項は除外されるというのであるが、ではこの事項は具体的に何を指すか。氏は、この点に関係させていう。それは「地方公共団体の機関がその職務権限として行なう地方公共団体の事務の処理に関する事項である。具体的にいえば、たとえば、地方公共団体の組織に関する事項、行政の企画、立案、執行に関する事項、職員の定数およびその配置、使用料等の徴収、財産、公の施設の取得、管理、処分などがこれに該当する。これらの事項は、住民全体の意志の反映とし

ての法令、条例、規則等および議会の議決に基づき、地方公共団体の機関が自らの判断と責任において処理すべき事項であり特定の団体との交渉によってその判断が歪められてはならないものである。」(411—412頁)と。このようにして、労使関係での「交渉」事項からまず職務執行関係事項が除外される。

第二に、労働条件＝勤務条件の決定に関しても、教員団体は対等の地位に立って教育委員会等と「交渉」しえず「単に勤務条件に関する意見、不満、希望等の申し出」ができる(401頁)にすぎない。氏はこのような「交渉」に制限される2つの理由に関していっている。「第一に、……地方公務員の使用者は任命権等を持つ当局——教員については教育委員会——であるが、その教育委員会自体は地方公共団体の機関として住民全体の意志を代表するものであり、窮極における使用者は住民全体である。したがって、公立学校の教員の給与等は住民の意志の反映として議会で制定する条例をもって決めなければならない、教育委員会が自由に決定できるものではないからである。第二に、……一般の私企業においては、使用者は企業の利益追求を第一義としており、給与等の労働条件の決定についてその利害は労働者と正反対の対立関係にある。……これと異なって、公務員の使用者たる当局は、一部の利益だけでなく、公務員も含めた住民全体の意志を代表し全体の利益のために行動するはずのものである。したがって、勤務条件について条例を定める段階で、すでに公務員の利益と全体の利益との調整が図られているのであって、正反対の対立関係は存在しないのである。」(397頁)と。

第三に、教員団体は職員団体であるから、労働三権をもっていない。とすれば、当局との関係は T. M. Stinnett らのいう「交渉」(Negotiation) 関係であって M. Lieberman らのいう「団体交渉」(Collective Bargaining) の関係ではない。

以上のように、高橋氏は、いうならば A. B. Moehlman や T. M. Stinnett がどのような理由によって、教員団体の労働基本権を否認し、そうすることで教員団体の政策関与権(教員団体の公教育運営におけるヘゲモニーの思想)を否定しているのである。

ここであらかじめいっておけば、私たちの「教職＝専門職」論は、今後、このような政策側の「教員団体の労働基本権の全面否定論」の批判に研究を集中していかななくてはならないと考える。教員団体の労働基本権は、それをとらえて教員団体が教育政策決定に関与していくためのいわば唯一の手段であるからである。

- (9) 氏は例えば『学校経営概説』(高陸社書店、1968年)で次のようにいっている。「教育委員会こそ住民の教育意思の反映するところであり、したがって公教育の主体なのである。教師は教育委員会によって任命されるのだし、学校も教育委員会が建てる。教師の給与も住民が税金で負担しているわけである。こういう

わけであるから、ひとり教育の内容に限ってそれは教師個人の自由に委せてよいということにはならないであろう。もちろん、近代教育というのは高度に複雑になってきているので、免許状をもった教師という専門家はおおいに尊重されなければならないし、その自主性も認められなければならない。

だから、教育法規にはそのように定めてあるのである。けれども、専門家であり自主性があるからといって、むかしの寺子屋の師匠や今日の学習塾の教師のように私教育の自由の考え方で教育されたいまの子どもたちは幸福に成長するのだろうか。やはり、公教育の主人公は国民一般であり地方の住民なのである。その教育の考え方や要求が反映する公法上の正当な教育行政機関として文部省や教育委員会がある以上、そこで定められるところの教育内容の基準というのは教師たちも尊重してこれに従わなければならないのである。」(15—16頁)と。

- (10) 渡辺洋三『公教育と国家』(雑誌「法律時報」, 日本評論社, 1970年8月号臨時増刊, 所収)は、教師の「教育の自由」が「児童に真実を教える専門家としての教師の社会的職責に由来する」ことについて次のようにいっている。「公教育制度の体系の中で教師の権利としての〈教育の自由〉は、教師個人の有する基本的人権ともいべき学問の自由、表現の自由に直接由来するというより(その面が全然ないわけではないが)、むしろ親権者の委託を受けて、親権者に代わり、児童に真実を教える専門家としての教師の社会的職責に由来するものと考えべきであり、この意味での教育の自由は、国家権力からの介入を排除するという意味では親権者の教育の自由と同じ性質をもつが、児童および親権者に対する関係においては一定の制限を受ける。この制限は、公教育を担っているという教師の社会的職責から当然に生ずる制限であり、その限りで、教師個人のもつ市民的諸自由は制約される。たとえば教師個人の有する宗教活動の自由、政治活動の自由等が教育の場で制限されるのは、そのこと自体が親権者の教育の自由(親権者はもちろん自らの子に対して自由に宗教活動や政治活動をなしうる)の侵害を構成するからにほかならない(教育の宗教的中立・政治的中立)。」と。

ここで、更に、第一に、教師の「教育の自由」は教師が「真実を教える」という社会的職責に由来するというが、教師の「社会的職責」の内容は教育内容の編成につぎるのかどうか、第二に、子どもの発達権は氏のいうような教育の自由を親権者に許すものかどうか、などが問題になるが、ここではこれ以上ふれない。

(11) この点、A. N. Whitehead も指摘している所だ。

(12) 名大紀要論文〔Ⅲ〕の102—103頁をみよ。

(13) 相良惟一『教員の地位勧告と教職の専門性』(明治図書, 1967年), 同『校長・教頭の職務と責任』(明治図書, 1967年)など

- (14) 市川昭午『学校管理運営の組織論』(明治図書, 1966年), 同『専門職としての教師』(明治図書, 1969年)など。
- (15) 持田栄一『講座マルクス主義 6 教育』(日本評論社, 1969年)
- (16) 高橋早苗, 田辺多命次, 共編『専門職〈教師の地位と待遇〉』(第一公社, 1970年)
- (17) この点についての相良氏の説明については, 名大紀要〔I〕の72頁参照のこと。高橋早苗氏は, この点について次のようにいっている。「いまだに保守的立場からは聖職観(天職観に通ず)として教職を律しようとする考えがあるに反し, 革新的立場のある面からは教職はいわゆる労働者であるという見解が強く主張されている。この間に立ってわれわれは, われわれ教職者自身のあるべきすがたを追求し, なるほど一面からみれば, 聖職観も成立ち労働者観も成立つが, それらを止揚して〈教職は専門職であるべきだ〉との見解に立って研究をすすめたのである。」(同上, 18頁)と。

また, 相良説や高橋・田辺説などの「聖職論的教職論」や市川昭午説などの多数の従前の政策側教職論の基本的問題の一つは, 一方で, 専門職の要件を数えあげるときには, 専門職の「自律性」や「自主管理」をいい, これが教職にも認められるべきだといいつながら, 他方で, この「自律性」「自主管理」を否定してしまふという論理矛盾をおかしていることだ。これらのうち, 例えば, 高橋氏の場合にだけついでにいえば, 一方で, 「ある職業が専門職といわれるためには, その従事する職業において, 専門的事項を自主的に管理すること, すなわち職業上の自律性が一般的に認められなければ, 専門職とはいわれない。従事している事項の細部にわたって指示や命令があり, 第三者の管理の中にすべてがおかれるということでは, もはや専門職ではない。」(同上, 143頁)とまでいいながら, 他方で, 「教師が, 職業上の自律性を確立するためには, 教育に関する専門的知識や技能をもつこと, 悪い意味のサラリーマン意識や, かつての教僕意識をなくすこと, 自己を確立するために事大主義を否定すること, 教育の真の意義や価値を知って, その使命観に生きることが必要であるといえよう。天職観や聖職観をもつことが如何にも非近代的な教職観のようにいう人もあるが, そうではない。」(同上, 174頁)と述べ, 著るしい論理矛盾に陥入っていく。森戸辰男『日本教育の回顧と展望』(教育出版, 1959年)をみてもわかるように「使命観に生きる」聖職には, 権力に対する自律性はもはや全くない。

「専門職の自律性」は, M. Lieberman のように教員の「学問の自由」を基礎に概念さるべきであって, T. M. Stinnett らのように「公権力の容認」「能率の原理」などの観点で概念さるべきものでさえないのである。

(18)(19) この点、詳しくは、前掲『教職論研究の方法論(二)』(1970年)における榊達雄論文『戦後わが国〈官僚制論〉の検討』をみよ。

(20) 詳しくは、名大紀要論文〔IV〕(第17巻)をみよ。

(21) 名大紀要、第14巻から第17巻まで。ここで、新しい素材、吉本二郎他『学校経営の革新——教育の現代化と教職の専門性——』(高陸社書店、1970年)についてもみておく。M. Lieberman だけでなく、Frank H. Blackington, Robert S. Patterson; School, Society, and the Professional Educator, (1968) もとっているように、「教職=専門職」理論にとつてもっとも基本的な研究テーマの一つは、教育労働の本質をほりさげて解明しながら公権力に対する「専門職の自律性」の概念内容をその「教育労働の本質」論によって基礎づけ確定していくことである。従つて、市川昭午氏のように、その「自律性」を国民に対して主張したり「自律性」が国家官僚制によって保護されると主張したりすることは、「学問の自由」などの「自由権」の場合にそのような主張をすることと同様、全くのナンセンスなのである。ここで、「専門職の自律性」は「学問の自由」などと同様国家権力に対する概念であることをしっかり確認しておいてほしい。では、吉本氏らは彼らの「教職の専門性」「教職=専門職」論のなかで、この点をどの程度まで自覚しえているか。

結論から先にいえば、吉本氏らもまた「福祉国家重層構造論」の立場をとっているといえる。それは、ほりさげてみると、伊藤和衛氏の学校経営論と同類である。この点、多くのアスペクトから指摘することができる。たとえそれが真摯な研究態度につらぬかれてはいても、問題意識の「技術主義」的偏向は、おおうべくもない。そうした偏向は、例えば中教審の学制改革構想を補強する結果になりかねないのである(以下、引用文中の傍点は筆者)。

第一に、それは、「学校経営の重層構造論の構想」を少しも否定していない。「学校経営は、校長を主経営者とする活動である。それはもちろん、自己完結的な組織である、というのではない。教育行政は学校経営に重要な前提を与え、経営を規制し、または支える作用をもっている。学校経営の日常管理的対象とされる物的・人的要件も、すべて重要な基盤は教育行政が与えているのであるから、学校経営の主体性とか、自律性とかの問題も、常に相対的であることは免がれない。」(同上、20頁)と。かくて、「学校経営の自律性」や「教育の自由」は、相対化され、制約され、否定されていく。

第二に、それは、「自律性」を相対化し、教育課程編成においては「国家的基準を内面化しなければならない」(同上、32頁)などといつて、教員の「教育の自由」を否定する。「近代国家の支持と支配下にある公教育制度のもとでは、子

どもや親が勝手に教師や学校を選ぶことができないように、教師も自己の恣意によって、託された児童生徒や学級の教育を、気儘まに変えることは許されない。もっといえば教師の行なう授業は、組織的な学校教育を分担する一部であって、学校教育の骨格をなす教育課程に従って行なわれるべきものである。もちろん教師は、その教育課程の編成に参加すべきであるが、そこでは学校の共同意思に従うことを意味しており、同時に教育課程そのものが、基本的に国家的基準に基づいたものであることを知らねばならない。」(同上、18頁)と。

第三に、それは、校長が学校の「主経営者」であることを強調する。「学校という組織の意思を決定するのは、当然に組織の中心的地位を占める校長の役割りである。学校の意思をいかに決定するか、その意思をいかに具体化するかの問題は、経営担当者の主要な職能であるが、もちろん、決定のすべてが校長の手中にあるわけではない。主要な目的的決定は校長に、そして方法的決定に属するものは、組織成員たる教員に委ねられるであろう。」(同上、36頁)と。

第四に、それは、だから、教職の専門職性を技術的な「専門職能」性に求めることになる。この点、以上の論理構造分析からも十分に推測されうるのであろう。が、「教師は現実には、教育内容、教材、教科書、学習指導、生活指導、教育評価などの多様な教育活動の場面で教授活動を展開しており、それらは専門的職能者としての資質の基礎と背景において成り立っている。つまりその活動は、他の職業と比較して、長期の専門的な教授活動に関する教育研修の期間を経て、高度な知的技術を活用する職能活動として行なわれており、社会的に不可欠のユニークな、他によって代替不能な特殊専門的職能として存在しているのである。」(同上、63頁)と述べ、高度の教養と長期の訓練・その職務遂行において熟達した技術が要求されること、社会の存続発展に欠くことのできない他と区別される職域と内容を有していること、この2点を専門職のメルクマールとみている(同上、63—64頁)ことから具体的に明らかである。かくて、「自律性」や「教育の自由」が基本的メルクマールとされず、これら諸概念の内容が前記の如く矮小化されてしまっている。ここに「技能主義」への傾斜がある。

その他、学校経営研究のテーマ、公教育の目標論、などについても検討しておく必要がある。

(22) 名大紀要論文〔Ⅱ〕の97—107頁。

(23) 名大紀要論文〔Ⅱ〕で検討した(86—89頁)山崎真秀論文参照。

(24) 石戸谷哲夫『教員団体における官僚制論理と専門職論理』(雑誌「教育経営」)

(25) 東大教育学部紀要第10巻(1968年)における宗像他共同研究論文『「教師の地位に関する勧告」と日本の教育行政』

(26) 『勧告』がとくに教員団体の関与事項としてあげているものを順次抽出してい

けば、実に次の16項目にもなる。即ち、教育政策、教育政策とその明確な目標、現職教育制度、教員の採用方針と教員の権利・義務に関する規則、職業規準（昇任の基礎となる）、徴戒問題の処理、教育課程の開発、職務遂行基準、教育政策・学校組織・教育活動の発展、教育研究・教育方法の発展と普及、賃金と労働条件、教員の労働時間、学校の立案・新築・増築、給与表、勤務評定、基金運営、の16項目がそれである。

㉑ この点については、前掲論文『国民の教育と教員の教育権〔一〕』で若干検討している。

㉒ 若干の事例をあげておこう。アメリカの場合については、Myron Lieberman, M. H. Moskow; *Collective Negotiations for Teachers*, (1966), Myron Lieberman; *Education as a Profession* (1956), Myron Lieberman; *The Future of Public Education* (1960), Ronald G. Corwin; *Militant Professionalism*, (1970), Alan Rosenthal; *Pedagogues and Power—Teachers Groups in School Politics*, (1969), T. M. Stinnett, et. al.; *Professional Negotiation in Public Education*, (1966), T. M. Stinnett; *Professional Problems of Teachers*, (1966), などが代表的なものであり、フランスの場合については、James M. Clark; *Teachers and Politics in France—a Pressure Group Study of the Federation de L'Education Nationale*, (1967), イギリスの場合については、Ronald A. Manzer; *Teachers and Politics—The Role of the National Union of Teachers in the making of National Educational Policy in England and Wales Since 1944*, (1970), などがある。

(2) 教育労働（教育技術）論批判

ここで「教育労働」というのは、いわゆる「教職」の掌る固有専門的な労働のことである。即ち、それは、就学前教育に関しては保育園保母と幼稚園教師、「学校」教育に関しては小・中・高・大の教師、社会教育に関しては関係主事、などの掌る固有専門的な労働のことである。ここでは、それを「教職労働」と同義とする。従って、教育労働は、そこに教育事務、教育用務、学校給食、司書、警備、その他の労働まで含めて用いる「教育関係労働」とは同義概念でないことになり、また、教育労働論とは、教授論（教科指導論、授業論）、生活指導論、学校行事論、養護論、保育論、などのみを指すことになる。

所で、教職論研究がなぜ教育労働そのものに論究せざるを得ないかについていえば、その理由は、あれこれの職業が「専門職」プロフェッションとみなされる（べき）かどうかは、結局の所、当該職業従事者の掌る労働がどのような労働であるかによって決定されてくるからである。いまして具体的にいえば、専門職かどうかは、その労働が「専門職労働」か否かによって決定されてくるからである。従前「専門職」のメルクマールはとかく恣意的に設定されがちであった。⁽¹⁾ 職業社会学や専門職社会学の方面においても、未だ「専門職」プロフェッション概念の内容は一義的に確定されるに至っていない点、既述したとおりだ。が、私たちの見解では、その基本的な指標は、掌る労働そのものの本質に発見されなくてはならない。その職業が、現実の高い「社会的地位」を享受しているかどうか、いわゆる「職業倫理」を確立しているかどうか、「専門職の自律性」を現実エンジョイしているかどうか、などの基準は、いわば外在的・派生的なメルクマールであって、必ずしも、内在的・基本的なメルクマールだとはいえない。

では、教育労働はその（理念的）本質において「専門職労働」（Professional Work）だといえるのかどうか、この点を教育労働のあり方に直接論究している「教育労働論」を教授論で代表させることにして、以下若干論究をすすめてみることにしよう。

① 教育労働論を展開するにあたっては、あらかじめ、各種の教育関係労働の相互関係を明らかにしておかなくてはならない。そしてこの相互関係を認識していくためには、それら各種の教育関係労働のあり方についての相当にほりさげた分析的研究が必要となる。が、基本的には、⁽²⁾ 齊藤喜博氏やW・A・イーガーらもすでに繰返し指摘し説いているように、⁽³⁾ 教育労働をのぞくその他の教育関係労働を前者労働に対するサービス・ファンクションたる「補助労働」（ILO・ユネスコ『勧告』第87項）として把えることが必要であろう。勿論、このようにいうことは、各種の教育関係労働者の労働者としての同一性をいささかも否認するものではなく、また、教育労働者へのその

補助職員の身分的従属をいうものでもない。かえって、学校内分業を固定化するための教育関係労働者相互の身分の固定化や差別は、教育労働をすべての教育関係労働者の全面発達の契機にしていくという観点から、順次うち破られていかななくてはなるまい。

② ここで、では、従来からの所謂「機能的教育行政論」(A・B・メールマン⁽⁴⁾、宗像誠也)においては、教育行政を教育へのサービス・ファンクションと規定しているが、教育行政とそれら教育関係労働はどのような関係に立つのか、という疑問が提起されうらと思う。

この問題については、一応、次のように答えうらと思う。いま教育関係労働内部の相互関係を教育労働と教育事務労働の関係で代表させていうとすれば、まず、A・エチオニもいうように、教育事務労働も補助的サービス労働である限り教育行政の系列に属する労働であるといいうる。しかし、後者は前者に密接した直接的補助機能であるのに対して、教育行政は、教育関係労働の総体に対するサービス・ファンクションである、だからそれは、教育労働に対しては、あくまで間接的な補助機能でなくてはならない、と。

従って、総じて、教職が「専門職」であるのに対して、直接か間接かの差はあるにせよ、その他の教育関係職も教育行政職も、その従事する労働が教育労働に奉仕し従属すべきものである以上、専門職としての「自律性」をもちえない「専門」職スペシャリストであるということになる。

ここで、次の2点を指摘しておく。第一に、私はこれまで、すでに各所で、A・B・メールマンの機能的教育行政論を批判してきたが、ここで更に次の点も指摘しておく。成程、機能的観点をとる論者たちは、一様に教育行政は教育目的を達成するための教師たちの諸活動に対する手段的サービスだという。このこと自体には確かに問題はない。しかし、この観点は、必ずしも公教育運営や学校運営における教員たちの「主導権」ヘゲモニーを承認するものではない。かえって、林部一二氏⁽⁶⁾のように、この観点に立ちながら教育行政当局のヘゲモニーを強調しつつに「特別権力関係論」を支持し導入するに至る場合もある。現代わが国政策側の教育行政論は、一

般に、教育行政は「条件整備」(教基法第10条②)作用だといいながら、いう所の「条件」概念の内容を不当に拡大し、そこに教育課程まで含め、ついには「条件整備」のための包括的支配権をいうに至る。だから、私たちは、単に教育行政を「条件整備」活動だと規定するだけでなく、すすんで専門職者(集団)の学校運営の「主導権」をあわせ主張しなくてはならないということだ。

また、ついで第二にいておきたいことは、教育関係労働者を教育労働者とその補助職員としての教育事務労働者その他に身分的・属的に固定化し差別する近代公教育体制のなかで、すべての教育関係労働者が「全面発達」にむけて「労働権」を確立していくためには、そうした分断はまさに教育管理経営「労働」(それは本来的にはまさに「教育社会」の「共同事務」なのである)がつくり出しているのであるから、第一に、教育関係労働者が統一をすすめ下からの協業体制を創造していつてこの支配と分断の教育管理経営「労働」に対する「労働管理の実権」を各職場にうちたてていくこと、このことを基軸にしながら、第二に、そのプロセスで教育関係労働者の相互の交流をすすめ、やがては容易に相互の職種転換が可能になる程までに共同の研究・討議をすすめていかななくてはならないということである。国家(資本)に対して「労働管理の実権」を職場に確立するためのたたかひのプロセスで、同時に、すべての教育関係労働者が、自由に自己の興味に応じて専門職労働としての教育労働についたり準専門職労働ないし非専門職労働としての「校務」労働や教育事務労働や学校用務労働についたりしうる全般的・全面的な力量を獲得し、そのことを基礎に自由に職種転換ができる体制を志向する必要があるだろう。これこそ社会主義公教育に通ずる「公教育内分業」「学校内分業」の止揚の道であるといえよう。

③ さて、各種の教育関係労働のうちの、まさにチーフ・ファンクションとしての、唯一の自律的労働としての、教育労働のあり方の本質こそが、結論的にいて、教職の専門職化を要請してくるといえよう。所で、本来からいえば、教育労働の本質の究明は、まさに教授論にとつての固有の研究課題の

はずだといえると思う。だから、私たちは、教職の専門職性の確立がどうして教育労働の本質からみて要請されるといえるのか、この論拠を求めて、教職の専門職化が要請される論理必然性をつかむべく、教職論の視角から教授論に接近していくわけである。が、この試みが大きな困難につきあたってしまっているわけである。上記の「論拠」を従来からの教授論は私たちに提示してくれないようにみえるのである。

では、どうして従来からの教授論は教職論の上述の要請にこたえてくれないか、この問題について教授論そのもののなかに入っていったら考えてみると、これまでの教授論研究の方法論に重大な問題があることが発見しうるように思える。一体、教授論の方法論には、では、どのような問題が宿っているといえるのか。

この問題についての詳細な具体的な解答は、機会をあらためて与えざるをえないが、ここでひとまずいっておけば、これまでの教授論研究を支えてきた問題意識は、概して極めて稀薄なものではなかったかと思う。公教育組織の官僚制(化)を批判する、教職の社会的地位のレベル・アップをはかる、教師にもまた「学問の自由」(「研究の自由」と「教育の自由」)が保障されるべき論拠を解析し解明する、などの目的意識にそれらがしっかりと支えられているのかどうかという問題があるように思える。

もしも、このような目的意識にしっかりと支えられず、研究を総括しても結論的に上記の諸問題に十分に解答を与えることができないとするならば、そうした教授論は多様な形で展開されている「教育運動」の真の指針たりうるはずもない。成程、教育行政学者のよく用いる「学校管理体制の強化」という概念は、科学的な吟味に耐えうるかどうか疑問である。しかし、これを「官僚制の強化」と同義概念としてみるならば、教授論研究は、現在なお、国家官僚制による「専制」の強化との関連でその方法論をつくりあげているようにはどうしても思えない。

従来からの教授論研究の方法論は、常識の域をでないごくプリミティブな

ものであったし、そこでは方法論それ自体が独自に論議されえないできているようだ。教授論研究には、以上のようなわけで、方法論それ自体をねりあげとぎすますとともに、官僚制批判の目的視角から教育労働のあり方の本質を解明していくことが要請されているのだといわなくてはならない。

従来からの教授論研究は、研究者自らが一人ひとりの教師の立場に立って行なわれているといえよう。このことは必ずしも誤りではない。しかし、今度は、その教師がつきはなして客観的にみても、官僚制のメカニズムのなかにくみこまれ、いわば身動きならないようにがんじがらめに、職務上の上司によって、特別権力関係のなかで、重層構造＝職階制のなかで、労働組織関係のなかで、公権力にしばりつけられている、という現実をもっとリアルに教授論もみつめなくてはなるまい。そうした現実をリアルにみつめるなかで、教授論にとっての科学的（歴史的）な方法論が生れてくるのではなからうか。

④ 所で、では、教育労働のあり方の本質は何か、以下この問題について若干論究しておきたい。

従来からとりわけ「教育労働者論」のなかで、教育労働の特殊性について云々されてきたし、訓練と教育の差異についてもいわれてきた。が、未だにそうした特殊性や差異や本質は、必ずしも具体的に解明されているとはいえない。

さて、私はすでに、教育労働が多面的・多角的な「研究的接近」を要請する労働であり、この意味でそれが「専門職労働」の一種であることを示唆しておいたが、この点多くの事例で確認することができる。

その第一は、多くの教育論によってである。例えば、上原専祿⁽⁷⁾、斉藤喜博⁽⁸⁾、遠山茂樹⁽⁹⁾・遠山啓⁽¹⁰⁾、ら諸氏の教育論は、それぞれ、教育目的、教育方法、教育内容への教員の「研究的接近」（科学性を貫徹すること）の必要を説いたものだと思われる。また、「家永教科書裁判」における運動側証人の多数の証言を集録した『家永・教科書裁判』（総合図書、全10巻）によっても、この点十

分に確認することができる。

その第二は、現行のわが国教育法そのものによってである。若干の事例をあげておく。教育基本法は、前文で「真理と平和を希求する人間の育成」をいい、その第1条で「真理と正義を愛」する国民の育成をいい、そのために第2条では「学問の自由」を尊重すべきことをいっているが、真理を希求する人間の育成には少なくとも教育内容および教育方法の両面において科学性がとらぬかれる必要があることをいったものであろう。ついで、その第6条②ではとりたてて「教員の身分は尊重されその待遇の適正が期せられなければならない」といっているが、これも教育労働に科学性をつらぬくことが「不当な支配」につながりやすいことをあらかじめ考慮して「身分の尊重」を要請するとともに、教育労働への絶えざる「研究的接近」にとって「適正」な労働条件＝待遇が必要とされることをいったものと解される。とくに、その第10条が、教育行政の「不当な支配」を禁じ、教育行政にはもっぱら外的・物的な「条件整備」を義務づけたのも、同趣旨のものと解される。「杉本判決」もいうように、教育基本法が教育行政の「不当な支配」を禁じたのは、国民の教育をうける権利を保障するにたる教育労働は、もっぱら「学問の論理」（それは教員の教育への「研究的接近」のなかで順次究明されていく）によって規律された労働でなくてはならず、そうしてはじめて「国民全体に対し直接責任を負う」教育（労働）たりうるからであろう。

また、教育公務員特例法第19条・第20条は、例えば地方公務員法が「勤務能率の発揮及び増進」を目的とする職員の研究の機会についていっている（第39条）のに対して（それは所与の職務目的遂行のための技能・技術の習得を目的とする研修である）、教育公務員の研究と修養を彼らの権利として認めている。その第19条①は「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」として、まさにずばり「教育労働への不断の研究的接近」を教員に要求しており、同第19条②は任命権者に対してそのための研究施設の整備などを義務づけている。その第20条は、教

員が勤務場所を離れて研修を行なうこと、現職のままで長期研修を受けること、などを条件つきながらはっきりと認めている。教育公務員特例法のこの2つの条文はまことにすぐれた教育労働の理念的本質の認識に立っていると⁽⁹⁾いわざるをえない。

その第三は、ILO・ユネスコの『勧告』ととくにいわゆる「杉本判決」によってである。このうち、『勧告』についてはそれがくりかえし教員の研修に論及していることがまず注目されるが、とくにその第61項で「教職者」(Teaching Profession)はその職業上の任務 (professional duties) の遂行にあたって学問の自由を享受すべきである」と述べ、教育労働が教員への「学問の自由」の保障を要請する労働であることを明らかにし、教職が専門職とみなされるべき理由についても同様な観点から「この職業は厳しい継続的な研究 (continuing study) をへて獲得され維持される専門的知識 (expert knowledge) および専門的技術 (specialized skills) を教員に要求する公務 (public service) の一種である」といっていることが注目される。また、「杉本判決」が公教育教員にもまた「学問の自由」(憲法第23条) が保障されなくてはならない理由を子どもの教育をうける権利を充足するにたる教育労働のあり方に求め、「〈専門職労働〉としての教育労働」論の視角からの教員の「教育の自由」への接近法をとっていることについては、論文『国民の教育と教員の教育権——杉本判決を素材にして——』⁽¹⁰⁾のなかで詳説しておいたとおりである。

さて、以上の諸事例のうち、ここでとくに斉藤喜博氏の教授論について若干いっておけば、氏によれば、教育と訓練 (training) を区別する基本的メルクマールは、前者には教員の絶えざる研究的接近が要請されるという点にある。研究に支えられない教育はない、研究から切断された教育はもはや教育の名に値せず訓練に墮落し転落していくほかない、ということである。教育と研究の不可分性、ここにこそ、教育労働のあり方の本質がありその特殊性がある。だからこそ、教員は「専門職」プロフェッション以外ではありえず、教員にはどうしても「学問の自由」が保障されなくてはならない。斉藤氏は

およそ以上のように説いているわけだ。⁽³⁾

⑤ しかし、公教育教員にも憲法第23条の「学問の自由」が全面的に適用されなくてはならないというとき、教員の「学問研究の自由」と「教育の自由」の内容をどのように思惟するかの問題が残る。というのは、従来からの主張は、「杉本判決」にもみられるように、「学問研究の自由」を「教育課程研究の自由」と等置し、「教育の自由」を「教授実践の自由」と等置し、「学問の自由」を構成する上記2つの概念内容をいわば矮小化しているからだ。詳説はさけるが、教員の「研究の自由」は「公教育研究の自由」と等置され、「教育の自由」は「公教育実践の自由」と等置されてしかるべきである。つまり、公教育の現実態がトータルに教員（団体）の認識と変革的実践の対象とされなくてはならないと考えるのである。⁽⁴⁾事実として「日教組教研」のテーマはそのようになっていることが想起されてよい。

ここで、従来からの「教育研究」概念の内容と「教育研究のあり方」についても若干論及しておく。従来から「教育研究」というとき、それは「教育実践」の研究を意味していた。「教育実践・教育研究と組合運動の統一」などというとき、組合運動それ自体は教育研究の対象から明らかに除外されてしまっているのである。が、「教育研究」の対象は、教育実践そのものも含めて、トータルな公教育の現実とあり方でなくてはならないのである。

更に、そうした「公教育研究」としての「教育研究」のあり方についていえば、だから勿論、それは「教育労働運動」から切りはなされた形ですすめられるべきものではない。従来から「教育実践研究」はとかく組合運動から切りはなされた所でいわばサークル的な組織のなかで行なわれてきた。そうした「教育研究」はともすると「技術主義」に転落しやすい。だから、「公教育研究」は、むしろ逆に、組合運動＝教育労働運動と統一され結合された形ですすめられる必要がある。

勿論、トータルな「公教育実践」ないし教育運動のなかから狭義「教育実践」だけを抽出し、この「教育実践」研究を「教育研究」と呼ぶならわ

しからすれば、教育労働運動から「教育研究」が分離せしめられやすい。

「公教育実践」のなかには、政治的实践、経済的实践、文化的实践、の3つが含まれ、このうちの文化的实践のなかに狭義の「教育実践」が含まれる。だから、いかに教員のトータルな实践のなかで「教育実践」が大きな比重を占めていようと、それが「公教育実践」の一つのモメントにしかならない实践であることを自覚し、従前の「教育研究」概念を「公教育研究」として概念的に再構成していく必要があると思う。そのうえで、問題とすべきは「公教育実践」と「教育実践」の関係構造である。⁽⁶⁾

ここで述べてきた教員の「学問の自由」論は、次回により詳説する予定だ。

⑥ 所で、以上のように、教育労働のあり方は何か、教育と訓練はどこで本質的・決定的に区別されるかという問題を深くほりさげて究明していくと、また、公教育教員にも「研究の自由」と「教育の自由」とがいずれもあわせ保障されるべきだということになると、「学問の自由」の制度的保障としてのいわゆる「自治」は、すべての段階の学校＝教育機関に保障されるべきであり、従って「自治」は何よりもまず「学校の自治」ないし「教育機関の自治」としてとらえかえされなくてはならない、ということになると思う。なぜなら、憲法学の通説は、従来から、「研究の自由」と「発表・教育の自由」で構成される「学問の自由」の制度的保障として「自治」を説いているからである。従来から「自治」といえばすぐに「大学の自治」を連想するのが常であった。この点それなりの理由があり「大学の自治」はとりわけ重要である。が、教育労働の理念的あり方からみるなら、「自治」は何よりもまず「学校の自治」でなくてはならず、この基底のうえに「大学の自治」概念が立つのでなくてはならないということになる。

以上の点、鈴木安蔵氏や日高六郎氏も示唆している所であり、例えば鈴木氏は大学の「自治」論を展開した後、こうした自治は「能うかぎり下級諸学校においても確立さるべきことである」⁽⁷⁾といている。

「大学の自治」制度の構造論などから学びつつ、「学校の自治」の制度的構造が具体的に究明されていかななくてはならないことは勿論である。

ここでついでにいておけば、公教育教員にも保障さるべきはずの憲法上の諸権利として私たちは少なくとも「思想の自由」「表現の自由」「学問の自由」「労働権」「団体行動の権利」などをあげうるが、これらの諸権利を「教員の教育権」の内容を構成するものとして統一的・構造的に把えておく必要がある。そして、そうした構造的把握をする際に、公教育教員の「学問の自由」の内容をどう把えるかがもっともきびしく問われることになるだろうと思われる。ということは、そのためには従来からの「学問の自由」の概念内容を相当に根元的に再検討していく必要があり、そうしてはじめて上記諸権利の統一的・構造的な把握が可能となっていくだろうということの意味する。

⑦ 以上、もっぱら教育労働そのもののあり方は何かという視角から教育労働論を展開してきた。そして、その現実態については第4節で論究する。が、教育（労働）の本質への理念的接近は、更に多様な視角から可能であろう。成程、教育（労働）そのものは子どもの受教育権を保障するにたるものでなくてはならない。が、教育を（階級）社会と関係づけてみたとき、一体教育とは何でありどうなくてはならないのか、このようなマクロ的な視角も成立するし、こうした視角も極めて重要な意味をもってくると思う。

注 (1) 専門職のメルクマールを現代アメリカ教職論者たちがどのように規定しているかについて、私自身が検討した範囲でここで整理しておく。T. M. Stinnett—名大紀要論文〔I〕, 61頁, P. E. Burrup—同, 67頁, M. Lieberman—名大紀要論文〔II〕, 111頁, Morris L. Cogan—同, 141頁, A. M. Carr-Saunders—同, 141—142頁, P. E. Burrup—同, 143—144頁, J. N. Eastmond—同, 144頁, A. N. Whitehead—同, 145頁, A. Etzioni—名大紀要論文〔IV〕, 頁。

(2) 斉藤氏は、例えば、次のようにいっている。「授業主義」が感じられるとはいえず、明確な「公私多元論」である。「私は、事務も学校用務も、子どものためにこそあり、子どもの教育のためにこそあるのだと考えているのである。」（『斉藤喜博全集』〈国土社〉第 巻, 頁）、「実践者にとっては、くすぐれた実践」だけがいのちなのである。私はひとりの実践者として学校経営者として、私なりの実践をし、学校の役割を果たしてきたつもりである。しかも、学校から、〈官庁

としての性格)〈企業や工場に似た性質)をぬき去り、事務は子どもたちのためにあるのであり、それ自身が独立した機能を持っているのではないとして、〈現代の学校づくり)をやり、学校本来の機能を発揮させようとしてきたのである。』(同上 頁)、「私は〈教育行政)も〈学校管理)も、人のためにこそあるのだと考えている。教師が創造的な仕事ができるために〈教育行政)も〈学校管理)も〈法規)もあるのであり、子どもたちの学習を保障するためにこそあるのである。学校は探偵社でも新聞社でも通信社でもないから、〈学校内外の規則や組織と、それを通じての情報、資料の蒐集、現実の掌握は、迅速確実)に行なわれなくてもよいのである。」、「文部省とか教育委員会とか、学校長とかは、そういう仕事は学校に生まれるようにするのが義務であり仕事である。そういう本質的な仕事は少しもしないで、むやみやたらと法律を持ち出して学校や教師を規制したり事務的な形式的な仕事を強いたりしているのは、まちがいはなほだしいということになる。そういうことばかりしているとすれば、むしろ文部省とか教育委員会とかは、ないほうが教育はずっと進歩するということになる。」(同上 頁)、「まちがった行政権力の指示や命令を教育の実践に有害だとして拒否することは、公教育の実践にたづさわっているものとうぜんの責任であり良心でもあるからである。」(同上 頁)。

- (3) William A. Yeager ; Administration of the Noninstructional Personnel and Services, 1959
- (4) Arthur B. Moehlman ; School Administration, 1940
- (5) Amitai Etzioni ; Modern Organization, 1964
- (6) 林部一二『学校管理の本質』(明治図書, 1967年)のこの論理矛盾については、名大紀要論文〔Ⅱ〕, 88—89頁。
- (7) 上原専祿『国民形成の教育』(新評論, 1964年), 同『歴史意識に立つ教育』(国土社, 1958年)。
- (8) 『斉藤喜博全集』(国土社)全16巻。
- (9) 遠山茂樹『遠山茂樹証言』(『家永・教科書裁判』証言編3, 総合図書), 同・日教組教研講演, など。
- (10) 遠山啓『しろうと教育談——科学と芸術と教育——』(国土新書, 1965年)。
- (11) わが国現行教育法そのものにおける教育労働認識を以上概観してみたが、今後更に、現行教育法制における「専門職労働としての教育労働」論と「強制労働としての教育労働」論に詳細に論究する機会があらう。
- (12) 岐阜県高教組西濃支部主催の〈「国民の教育」研究会〉(1971年1月18日)で発表した論文
- (13) 名大紀要論文〔Ⅱ〕, 81—83頁参照のこと。なお、「専門職労働」とは何か、の

問題について、医療労働論の視角から、なだいなだ『お医者さん』（中公新書、1970年）が重要な発言をしている。とくに「やぶ医者」論をみよ。

- (14) 詳しくは、同上『国民の教育と教員の教育権』参照のこと。なお、この論文で私は、一つには、およそ次のように書いて憲法学の通説的「学問の自由」論を批判した。「しかし、私は、〈学問実践の自由〉を〈教育の自由〉と等置し、〈学問研究の自由〉を〈教育課程研究の自由〉と等置する憲法学の通説には、とても賛成できない。憲法第23条は、沿革を別とするなら、〈学問の自由〉をすべての国民に保障しているのであって、大学人ないし教員にだけではない。学問は特権的なものではない。しかし、憲法学の通説は、〈学問研究の自由〉と〈学問実践の自由〉の概念内容を上記の如く矮小化してしまっていて、あたかも一般の国民には〈学問の自由〉が無関係であるかの如く考えている。学問は〈象牙の塔〉のなかでという考え方が払拭されていない。さまざまな社会的運動のなかで国民が自主的・主体的に行なっている学習運動もまた、国民の学問研究なのであり、社会運動は一面において学問実践なのである。通説には、こうした観点が、全くもって欠落しているようだ。」と。が、高柳信一氏もまた論文『学問の自由と大学の自治』（東大社研編『基本的人権』第4巻、1969年、東大出版）で、市民的自由と大学人の「学問の自由」の関連を鋭く問いつつ、大学研究職プロレタリアートに「学問の自由」がとりわけ保障されるべき理由を追求している。このなかで、高柳氏が、大学研究者もまた労働者プロレタリアートであるという規定をしているのもあわせ注目される。
- (15) 雑誌「教育評論」（1970年3月号）の前掲論文でこの点若干論究している。
- (16) 日高六郎氏は座談会『教科書裁判と教育権』（雑誌「教育」1970年8月増刊号誌上）で、この点にふれて、「じっさい学問の自由の問題だけについていうと、いまになってもまだ坂田文部大臣は、いわゆる学問の自由は本来は大学の先生だけにあって小・中・高の先生にはないんだということをいっています。しかしぼくが証人にでたとき、教育基本法の第二条を読んだのです。第二条のなかに〈学問の自由を尊重し……〉とあるわけです。……教育基本法はいったい大学の先生だけに適用されるものであって小・中・高の先生とは無関係のものなのでしょうか、と文部省の人に反論したわけです。そういう根本的なことがあきらかになっていないまま、文部省がずっと押しとおしてきているわけですが、ただやはり一方からいうと、大学の教師のほうにもひじょうに責任があると思います。大学の教師がいわゆる大学問題、大学について考えるとき、いつでも〈学問の自由、大学の自治〉というふうにいいますが、しかしほんとうに小・中・高の教師の学問の自由というものを考えたり、あるいは小・中・高の学校における自治を考えた

りしたことがあるでしょうか。大学の教師は〈学問の自由と大学の自治〉というけれども、〈学問の自由と高校の自治〉、〈学問の自由と中学校の自治〉、〈学問の自由と小学校の自治〉とはいわないですね。ですからこういう形でいわゆる権力の側にやられてくるわけです。」(112—113頁)と。

- (17) 鈴木安蔵編著『日本国憲法——運動のための解釈——』(平和新書, 1968年) 100頁。

(3) 教育労働者論批判

政策側教職論が教育労働者論に対してあからさまな敵対的態度をとっていることは、田中耕太郎氏⁽¹⁾や相良惟一氏らのそれをみても明らかであるが、従来からのわが国運動側の一部教育労働者論もまた、教職論に対して消極的態度をとるか(芝田進午⁽²⁾)あるいは否定的態度をとるか(務台理作⁽³⁾、堀江正規⁽⁴⁾)しているといえる。が、「教師＝労働者」規定と「教職＝専門職」規定とは、そうした二律背反の関係にあるのであろうか。私たちは、「専門性」と「労働者性」の関係、更にすすんでは「専門職性」と「労働者性」の関係、をより肯定的に論理的に統一して把えることはできないのであろうか。両者を統一して把えうる論理体系を定立することがここでのねらいである。そのような観点から、以下、従来からの運動側教育労働者論についてだけ若干論及してみることにしよう。

① はじめに、教育労働者論における論点を概観し整理しておこう。⁽⁵⁾ ここでの論点の一つは、「教師＝労働者」規定を存在論的立場から把えるかそれともむしろ価値論的立場から把えるかという問題をめぐっている。こううち、後者の価値論的立場は、「教師＝労働者」規定を「教師＝勤労者」規定と同義に理解しようとし、むしろそれを教師の倫理の側面から把えようとする。だから、いう所の「労働者」概念を「せまくしてはならない」(竹内好⁽⁶⁾)として、当該概念を経済学の観点から厳密に理解し、それをプロレタリアートと規定することに反対している。そして、この立場をとる、遠山啓、重松鷹泰、⁽⁷⁾ら諸氏は、かかる立論の根拠を、一つには、教育労働の特殊性に求め、⁽⁸⁾

プロレタリアートは「自分の意図に反し自己の創意を抑えて働らかなければならぬ」が、教師には「自分の意図や創意をできるだけ大幅に生かすことが当然とされている」(重松鷹泰⁽⁹⁾)などといっているわけである。ついで、後者の存在論的立場は、堀江正規⁽¹⁰⁾、芝田進午⁽¹¹⁾、川村徹⁽¹²⁾、その他の諸氏に代表されるものであるが、そのいずれもが公教育教師をプロレタリアートと規定している。これら諸氏のこの問題についての立論のプロセスにおいては、教育労働は生産的労働か不生産的労働か、生産的労働者とは何か、プロレタリアートとは何か、などの基本問題の理解をめぐって論争がみられ、これらが教育労働者論における第二の論点を構成する⁽¹³⁾。従って「教師＝プロレタリアート」規定は、この規定をとる論者たちの内部でも十分に確定され定立されるまでには至っていない。しかし、これらの諸氏は、プロレタリアートとは「自分自身の生産手段をもたないで、生きるために自分の労働力を売るようになった近代賃金労働者の階級のことである」というエンゲルスの定義を共通に承認して公教育教師を経済学にいう労働者であると規定している。これらの教育労働者論は、圧倒的多数の公教育教師の社会的存在そのものにとりわけ注目したものである。

価値論的立場をとる教育労働者論を第一型、存在論的立場をとるそれを第二型ということにして、この2つの教育労働者論の問題点を浮彫りしておこう。第一型教育労働者論は、概して、教育労働の特殊性に注目するのあまり圧倒的多数の公教育教師の社会的存在への論究において不足している所があり、第二型教育労働者論は、公教育教師の社会的存在がプロレタリアートであることを論証しようとするのあまり教育労働そのものへの論究において不足している所がある、といえるように思う。第一型は教育労働論の視角からの教師論であり、第二型は社会的存在論の視角からの教師論である、といってもよい。ここでは、同じく「教師＝労働者」規定を一応は支持する論者たちそれ自体のなかに、教師の社会的存在そのものにより注目するか教師が従事している教育労働そのものにより注目するかに従って、「労働者」概念

の理解をめぐる論争があるということを指摘しておく。

② ここで詳説することはしないが、第二型教育労働者論のうちでも芝田氏のそれはそれ自体相当に進歩したものであり、氏は「〈教師論〉を〈教育労働者論〉として展開することを大前提としつつ、そのうえでなお、どのような〈教育労働者論〉が真に科学的でありうるかということである」と教師論の問題をまことに正しく提起しているわけである。が、そこにも概念規定(6)に関して混乱がみられ、そのことが氏の教育労働者論を一面的なものにして(6)いる。氏は、まず、「教育労働者」概念のなかに、私たちのいう教育関係労働者のすべてを包摂して理解している。各種の教育関係労働者、保母、主事、その他にも着目している限りで大いに注目される。しかし、そこでの氏の「教育労働」論そのものは、教師の教育労働論となってしまう。このために、教育事務論、教育用務論、その他の教育関係労働論が個別具体的に展開されるに至らず、かくて、保母論や主事論は勿論のこと、各種の教育関係労働者論がそこから欠落するという結果を生んでいる。そのためにも、私たちのいう「教育労働」論それ自体もごく一般的・抽象的なものにとどまってしまうわけである。教育労働と教育関係労働、教育労働者と教育関係労働者、を厳格に区別し、そのうえで、個別具体的にこれらの労働論や労働者論について論究をすすめる必要があるようだ。

③ すでに述べたように、教育労働者論は、概して、教職論に対して批判的な態度をとっているといえる。例えば、務台理作氏は、教職を専門職と規定することは教師を現実の政治に対してアパシーな技術者ないし技師と規定するに等しい、従ってこのとき教育労働は中性的な技術労働に還元されてしまう、だから「教職＝専門職」規定は「教師＝労働者」規定と対立することになる、とこのようにいう(6)。また、堀江正規氏は、現在では工場の労働者でも専門の科学的な知識・技術をもっており従ってそれも一定の専門性をもった技術職だといえる、だから教師を専門職として特別の労働者扱いすることは専門職と一般職が次第に融合しつつあるという時代の趨勢をみないもの

であり、教師を階級斗争の外におこうとするものだ、とこのようにいわけている⁽⁶⁷⁾。

このような両氏の教職論批判に対してここで詳しく反論することはしないが、このような教職論批判は必ずしも妥当だとはいえない⁽⁶⁸⁾。むしろ、私たちは、「教師＝労働者」規定と「教職＝専門職」規定の関係を次のように考えるべきであろう。即ち、前者規定が教師の社会的存在にかかわってなされる規定であるとすれば、後者規定は労働者としての教師が現実に従事している労働の特殊性にかかわってなされる規定である、と。多種多様な職種労働者が従事している労働は、普遍性を有するとともに、それぞれその性格を異にし特殊性を有するわけであるが、それら各種の労働のうち労働者としての教師が従事している労働である教育労働の特殊性ないし本質が「教職は専門職とみなされるべきである」（ILO・ユネスコ『勧告』第6項）ことを要請するわけである。従って、教育労働者論と教職論は、公教育教師への接近の視角ないし次元を異にするものであり、前者は彼らの社会的存在への接近から成立し、後者は彼らが従事している労働そのものへの接近から成立すると考えられるわけである。とすれば、相良惟一氏や高橋早苗氏らのように教職論の立場から教育労働者論を非難し攻撃したり、また逆に市川昭午氏らのように教育労働者論の立場から教職論を非難したりすることが、いかにすじちがいの非難であるかがわかる。ここで、「教職の専門性」とか「教職の専門職性」という概念は、専門職プロフェッション概念も勿論含めて、あれこれの職業従事者の社会的存在に対応した概念ではなく、彼らの従事している労働の質的性格に対応した概念であることをしっかりと確認しておきたいと思う。だから、専門職従事者の社会的存在が多様となるのは至極当然なことなのである。

ここで注意しておきたいことは、教師の従事する労働が「専門職労働」であることを立証し強調することは、その他の職種労働の多くがまた「専門職労働」である（ありうる）ことを少しも否定するものではない、とい

うことである。⁽⁹⁾しかし、さまざまな職種労働のうちには、将来機械化される労働も含めて、多数の「準専門職労働」や「非専門職労働」もあることを認めなくてはならない。この点それぞれの職種労働の本質を個別具体的に論究することによって判定していけばよいわけである。「専門職労働」と「セミ専門職労働」その他の「非専門職労働」との差異についていっておけば、医療労働や司法労働や研究労働などで代表される前者労働が労働そのもののなかに学問研究の成果を導入しうる創造的で自由な精神的労働であるのに対して、後者労働は労働そのものが必ずしも不断の学問研究を要請するわけではなく、かえって「専門職労働」に付随し付随した労働であるにすぎない。だから、「準専門職労働」者や「非専門職労働」者に必要なことは、当該の「労働体系」全体を見通すための研究であり、そのために「専門職労働」に従事する機会と能力とである。特定労働への属身的固定化は、彼らが「労働体系」を見通すことを不可能にする。

ただここで、私たちは、いわゆる「専門性」と「専門職性」を厳密に区別しつつ、両者それぞれの「労働者性」との関連の問題を考えていく必要がある、という点を指摘しておかなくてはならない。「専門性」論は、「教育の専門性」論ないし「教職（労働）の専門性」論として労働者としての公教育教師が従事している固有専門的な労働（＝教育労働）それ自体に着目するものであり、労働者プロレタリアートとしての教師が従事している教育労働それ自体がどのような労働であるのかについて論究するものである。だから、教育労働の特殊性を承認する限り、「専門性」と「労働者性」とは容易に統一的に把握しうるはずである。それに対して、「専門職性」論は、労働者プロレタリアートとしての教師が従事している教育労働の本質からみて教師にはどのような権利（Professional Rights）や労働条件が制度的その他の側面で保障されるべきなのか、この点について論究するものである。総じて「専門職性」論は「専門性」論を近代公教育の構造にそくして論理的に発展させ展開した「教職の権利」論だからである。「専門性」論は教育労働論の視角から教師

に接近したものであり、「専門職性」論は教育行政論の視角から教師に接近したものである。だからこそ、「専門性」と「労働者性」との関連の問題は、宮原誠一氏の論文『教師と人間回復——教室と職場と地域——』⁽⁶²⁾に代表されるように、教育労働論の問題となってくるし、「専門職性」と「労働者性」との関連の問題は、宗像誠也氏の論文『教師の権利斗争と教育の再建』⁽⁶³⁾その他に代表されるように、教育行政論の問題となってくるわけである。また、それは教職の「教育権」と「労働権」との関係にも論及していくのでなくてはならない。

④ 第二型教育労働者論の教育労働論の抽象性を象徴するかの如く、ある種の教育労働者論は、極端にも「教育実践無用論」を展開している。成程、戦後運動側の教師論・教育論にはいわば「分極化」現象がみられ「統一の論理」の模索の努力に欠ける所があるが、しかし、そのうちの一方の極を極端にも「教育実践無用論」にまですすめたかかると見地は、純然たる政治主義のそれだといわざるを得ない。彼らは「無用」の理由として、第一に、近代社会のもとでは教育労働は結局「労働力商品」というヒトならざるモノを生産する労働以外ではありえないこと（『現代と教育』論者たち）、第二に、被教育者は教師の「教育実践」からよりも教師の人格から影響をうけるのであり彼ら被教育者は「教育実践」をとおしてよりも学校外での社会生活そのものをとおして基本的な知識や技術を身につけていること（五十嵐良雄）⁽⁶⁴⁾などの理由をあげている。

このような教育労働論は、全くもって一面的であり、教育労働の従属労働としての・疎外された労働としての普遍性を強調しようとするのあまり極端にも教育労働の特殊性を全くもって無視してしまったものだ、といわざるをえない。政策の論理と実践の論理とを混同し、日常的な「教育実践」そのもののなかに政策と運動の対立がつかぬいてみられること、その意味で「教育実践」が一種の文化・イデオロギー斗争であること、このことへの無知をさらけ出した教育労働者論である、といっておこう。

⑤ しかし、教職論と教育労働者論は、現代の公教育教師への接近の視角（次元）を異にする、というだけでは、論理的・原理論的レベルで問題が解決しえたにとどまり、現実的・運動論的レベルで問題を解決しえたことにはならない。両者の現実の関係がいまいし具体的に論究されなくてはならない。

公教育教師の社会的存在が労働者プロレタリアのそれであるということは、とりもなおさず、当該教師が雇用関係（労働力の売買関係）に入っていることを意味する。そして、その際、雇用機関は国家ないし地方公共団体などの公権力であるか私学理事会などの資本である。しかも、城丸章夫氏も指摘しているように、私たちは、その国家ないし資本の支配権・管理権が、ごく一般的にいて、その内的必然的衝動の一つとして、労働者の専門的技術を一定の枠内に制限したりひいては否定し去ろうとしたりする傾向を有することを認めざるを得ない。教育労働もまた資本（国家）への「従属労働」である限り、そうした支配をうけることになり、かくて教育労働の自律的展開は著るしく困難になってくるわけである。

兼子仁氏は、教育労働の従属労働性を、それが、賃労働であり、自由業と異なって労働場所と労働時間とにおいて拘束された拘束労働であり、管理機関の人事権によって身分的に規制された規制労働である、という3点に求めている⁽⁹⁾。が、近代公教育労働としての教育労働は、むしろ資本の利益に従属せしめられ資本の指揮下におかれた労働だという意味で資本への従属労働なのである。

専門職労働としての教育労働の本質は、それが「労働への研究的接近」を要請するものである以上、労働の自律的展開を要求し「教育外的強制」を拒否しようとする。しかし、公教育教師が国家（資本）に雇用された労働者である限り、彼らの享受すべき「専門職の権利」は制限されたり否定されたりしてつねに危機にさらされている。政策側の「国家の教育権」論や「包括的支配権の論理」その他の多種多様な概念や「理論」がそのためのイデオロギーとして働いている。

公教育教師の社会的存在が労働者プロレタリアであることと彼らが専門職労働としての教育労働に従事していることとは、以上のような意味で鋭く対立し矛盾しているわけである。この点に関して、兼子仁氏は、「自主労働」を「労働内容を基本的にも具体的に労働者が自主的に決定すべきであるような労働」と規定しつつ、「自主労働も他にありうるが、自主性がこれほど本質的で広範囲でかつ法的にも保障されるべき労働者は、研究職のほかはおそらく教員だけであろう」とまでいい、つづけて「近代教育労働者は、労働をふくめて常に全人格的に自主的でなければならず、労働過程においても決して疎外されることが許されない。したがって現資本主義体制内における最も矛盾的存在なのである」といっている⁶⁴⁾。

従って、公教育教員が労働者プロレタリアートとしての自己自身を解放し止揚していく教育（労働）運動のプロセスにおいてのみ、専門職労働としての教育労働もまた、はじめてその理念的本質を順次あらわにしていくことができるのだ、といわなくてはならない。

上記の兼子発言にかかわって付言しておく。教員の「教育権」とは何か、私はこの問題に対して「教員が自己の掌る教育労働をとおして全面的に発達していく権利」であると答えようと思う。だとすれば、教員が「強制労働」「疎外労働」「従属労働」としての教育労働を「自主労働」「専門職労働」としての教育労働にくみかえていくプロセスは、まさに教員がその「教育権」を確立していくプロセスだ、ということができる。

所で、教員の「教育権」は、労働者一般の「労働権」（憲法第27条）の特殊の発現形態であるとみられる。従って、私は、単に「教育権」だけでなくまさに「労働権」一般が「労働者がその労働をとおして全面的に発達していく権利」として理解されるべきであり、労働者には労働外場面（市民的生活）だけでなく労働内場面（労働過程そのもの）においても憲法上の各種の「自由権」などが保障されるべきであると考えるのである。が、憲法学や労働法学の通説は、憲法第27条の「労働権」を「労働者がその労働

をとおして全面的に発達していく権利」としては全くもって理解していない。この点、現行憲法もまた私有財産不可侵の原理（憲法第29条④）に立つブルジョア実定法であるから、その枠内解釈だけが有効だという判断があるからであろう。かくて、それらは、むしろ「労働権」を「労働力商品」をより確実により有利に売る権利として理解してしまっているようだ。この点、別の機会に広く検討・吟味してみる予定にしているが。

しかし、「〈教育〉労働権」についてもそのように解することは、国民の「教育をうける権利」を保障するゆえんでは全くもってない。それ所か、それは国民の受教育権の内容を空洞化してしまうことになる。そして、事実、これまでの憲法学の通説は、「労働権」を「就労権」と規定し、「受教育権」を形式的な「就学権」と同義に解し、そうすることで公教育の国家統制を許してきたのである。

だから少なくとも教職など専門職労働者の「労働権」は上記の如く解されるべきだということになるが、更に、「自治研」の研究成果のうえに立つ芝田進午編『公務労働』⁽⁶⁰⁾は、後述したように、公務労働者一般もまたそうした「労働権」の確立を志向すべきだといっている。

⑥ 一体、教育運動とは何であるか。この概念の定義を宗像誠也氏は「教育理念」と関連づけて行なっている⁽⁶¹⁾。そして、この宗像氏の定義が広く利用されている。が、この概念の定義にあたっては、近代公教育のもとで教育政策に対して教育運動が成立し発展している必然性を究明しておくことも必要である。その必然性を究明して、私は、教育運動を「強制労働たる教育労働を自主労働に転換させるための実践」と規定しておきたい。

もっぱら理念的にみれば、教育労働は、専門職労働、自主労働⁽⁶²⁾、全人格的労働（宮原誠一）、自由で創造的な労働（杉本判决）、などとして規定することができる。この点本章第2節で述べたとおりだ。しかし、近代資本主義公教育体制のもとで、教員が教育労働手段から物的に疎外された労働者であり、かくて教育労働も賃労働であるのが現実であってみれば、教育労働は、疎外された労働、強制労働、従属労働、などであることを余儀なくされる。

国家官僚制⁶³や中教審答申のいう重層構造的職階制ハイラーキーは、専門職労働としての教育労働を強制された労働としての従属労働にかえるのに役立つ。こうした点は、「学問の自由」「大学の自治」の確立を誇る大学教員についてみても、程度の差こそあれ、基本的に同じである。教育労働をめぐるこのような矛盾、つまりその理想的・本質的なあり方とその現実の矛盾から、この矛盾の解決をめざして教育（労働）運動が必然的に発生し発展するのである。だから、それはまた必然的に従属労働であることを強制する国家（資本）の教育理念・教育政策と対峙することになる。

従って、教育（労働）運動は、一面では、被教育者の受教育権をより十全な形で保障するための運動であるとともに、他面では、教育労働を教員の全面発達の契機にかえるための運動であり、その意味で教員の「教育権」の確立の運動である、といいうる。

勿論、このような形で教育（労働）運動を規定した場合、この運動を構成する2つの要素（それをいま「教育実践運動」と「教育条件整備運動」といっておく）の関係構造が問題になる。この点、かつて『戦後教育論研究⁶⁴』のなかで、戦後のわが国における運動側教育論史をつらぬく基本的論点の一つとして指摘しておいたとおりだ。従って、この関係構造の理論的解明はなかなか困難である。この関係構造理解をめぐる論争が、「教育への接近法」ないし教育学研究の方法論の対立をその底にひめているとすれば、尚更のことである。

ここでは、だから、「教育実践運動」もまたここでいう教育（労働）運動のなかに含まれているのであり、前者は後者に含まれたものとして理解されていなくてはならない、ということだけ指摘しておく。

所で、個々の教員にとってみれば、労働管理の実権を学校職場にうちたてる「職場の民主化」実践こそが、彼らの多様な社会的実践の基本でなくてはならない。この点、宮原誠一氏が前記論文『教師と人間回復』で指摘しているとおりだ。しかし、「職場の民主化」実践へのとりくみが著るしく困難な地域においては、ともするとこの点が見落され、例えば「父母との結

合」などが自己目的々に追求されることになる。しかし、たとえ「父母との結合」もまた教育労働者たちの社会的実践の一形態であるとしても、それは「職場の民主化」実践と固く結合されていなくてはならず、「職場の民主化」実践の一環でありそのためのものでなくてはならない。いかにその「民主化」が困難な外形を呈しようと、あくまで「民主化」のための方法を追求しぬぎ、この「民主化」を、学校職場の教育関係労働者の団結をすすめることを基本に、地域の父母たちの自主的な運動、地域における一般労働者たちのさまざまな運動、などと合流しつつすすめる必要がある。

「父母との結合」の実践は、それが職場における教員の「教育権」の確立のための運動や子ども・青年の受教育権保障のための学校職場における教育関係労働者たちの運動などと切り離されて展開される時、それ自体で一体どれだけのレーゾン・デートルがあるといえるか。教育官僚から教育労働者への移行はそうした「民主化」実践のなかではじめて可能だ。

⑦ 第2節では、もっぱら理念的に「あり方」論の視角から「教育労働の本質」論を展開し、この節では、むしろ「近代公教育労働としての教育労働」論の視角からその現実態を若干みてきたが、教育労働の現実態をみようとするとき、一つには更に「公務労働としての教育労働」という視角が成立するであろう。この点、公務とは何か、公務員とは何か、などの問題にもかかわってくるが。

そして、その際、前掲の芝田進午編『公務労働』が展開している次のような「公務労働」論の視点（とりわけ「公務の本質」論）は、公務労働の一種である教育労働にもそっくりそのままあてはまるように思う。第一に、それは、「公務の本質」を「支配者階級の私務」として扱っている。即ち、階級社会はまさに階級社会であるが故に、エンゲルスのいう「無産階級に対する有産階級の支配を永久化した一つの制度」たる抑圧機構としての国家なしには維持できない。とすれば、公務とはまさに「この国家の具体的な機能だから、その本質は支配・抑圧以外の何ものでもない」ということになる。公教

育という公務の現実態は、だから、一つには、国家のこの支配・抑圧機能のうちのイデオロギー的側面をなすわけであろう。

第二に、それは、公務の本質が階級社会のうえに立つ国家の機能であり「支配者階級の私務」である点で不変であるとしても、公務担当者の性格が歴史的に変化してきていることを指摘している。即ち、前近代(古代、中世)国家においては、公務担当者は、支配者の周囲に形成された世襲の貴族・家臣層であり、「一般の勤労人民とは、生れも育ちも違う連中なのであり、みずからも奴隷や農奴を搾取しているという点で、まさしく支配階級の一員なのであった」⁽⁴³⁾わけだ。が、近代統一国家においては、一定の資格要件をもち貨幣で雇用される官僚が公務の専門担当者となる。だから、形式的にはすべての国民に公務担当の専門職員になる道が開かれたことになる。⁽⁴⁴⁾そして、M・ウェーバーが「官僚の倫理」や官僚制についていっているように、彼らには「支配者への忠誠」を条件に「人民に対して特権的な地位」が保障された。⁽⁴⁵⁾しかし、現代国家においては、「近代社会の発展それ自体が生みだす矛盾が、一方では官僚制をかってない規模に肥大させながら、同時にそれが、官僚制を土台そのものから変えていく」⁽⁴⁶⁾条件をつくり出しているのである。なぜなら、第一に、支配機構たる国家官僚制の内部が「本来その敵対物であるはずの労働者階級出身者によって埋めつくされていく」⁽⁴⁷⁾からであり、第二に、「この官僚群の少数の特権官僚と大多数の公務員労働者への分裂」が発展し、大多数の官僚の栄進の道も「特権的地位」もとざされ、しかも彼らの「しごとは工場労働者なみに単純化され、賃金は一般労働者なみ」⁽⁴⁸⁾かそれ以下となるからであり、第三に、疎外が一層深まるからである。即ち、「しごとをすればするほど、それは資本制の再生産を助け、巨大独占の成立を助ける結果となり、同じ出身階層である労働者・勤労人民を抑圧・収奪することになる。労働者・勤労人民のたたかいがかちとった社会政策といえども、それはまわりまわって資本の利益にもなるように、社会は仕組まれている」⁽⁴⁹⁾からである。

芝田氏は、このように現代国家の公務担当官僚を素描しながら、資本主義の発展とは支柱であるべき官僚群の大多数をプロレタリアートとして純化している過程であり、みずからの機構の内部に巨大な敵対勢力をつくりあげていく過程であること、こうして多くの公務労働者が客観的には官僚から名実ともに労働者に移行していくときを迎え、その労働と生活においてはプロレタリアートであることを余儀なくされながら、なお意識において主観的には官僚の枠をぬけきれていないこと、従って、生活・労働における労働者と意識における官僚・特権層の矛盾が現代を特徴づけるものだといっている。⁽⁴³⁾近代公教育労働(者)の現状把握にとってまことに示唆にとむ提言である。⁽⁴⁴⁾

以上、「近代公教育労働としての教育労働」論の一つを構成する「公務労働としての教育労働」をみてきたが、以上少し詳しく「公務労働」論をたどって見たのは、従前の運動側の教育労働論には、教育労働を対立物の統一として把える点に欠ける所があったように思うからだ。つまり、それらは、近代公教育労働をもっぱら理念的にとらえ、その本質的・本来的なあり方を提唱しようとするのあまり、その支配的な現実態が「従属労働」となっていることを必ずしもリアルにみつめようとしてこなかったのではないか。そこに一面的な「主観主義」的接近法があったのではないか。そして、このような「主観主義」の教育労働論が、教育労働運動(これこそまさに近代公教育労働に内在する上記矛盾の止揚をめざすものだ)への一定の軽視を生んでいるのではないかと思う。近代公教育労働をリアルにみつめるプロセスでそれをトータルにとらえるべく努め、教育労働運動(教職員組合運動)こそがその矛盾の止揚をはじめて可能ならしめる運動であることを明示していかなくてはならないだろう。⁽⁴⁵⁾

注 (1) 田中『教育基本法の理論』(有斐閣, 1965年)をみよ。

(2) 芝田進午『現代の精神的労働』(三一書房, 1966年), 同『「教育労働者」論の課題』(国民教育研究所『現代日本教師論』, 1966年, 所収論文)

(3) 務台理作『教師と教育労働』(雑誌「教育評論」, 1962年4月号)

- (4) 堀江正規『これからの教師はどうあるべきか』（雑誌「教育評論」, 1970年4月号）
- (5) 名大紀要論文〔Ⅱ〕の高沼秀正論文『芝田進午氏らの「教育労働者論」と「教職の専門性」』を参照。
- (6) 竹内好『教師について』（『現代教育学』, 第18巻, 1961年, 岩波書店, 所収）
- (7) 遠山啓『技術者としての教師』（国分一太郎・丸岡秀子編『第三教師生活——よい教師になるために』, 1959年, 新評論, 所収）
- (8) 重松鷹泰『職業としての教師』（『教育学全集』, 第13巻, 小学館, 所収）
- (9) 同上, 200—201頁
- (10) 堀江正規『教育労働者について』（『現代教育学』第18巻, 所収）
- (11) 芝田, 前掲書
- 〔12〕 川村徹『戦後教育論』（社会評論社, 1970年）
- (13) この辺の詳細については, 上記の高沼論文のほか, 名古屋大学教職論研究会『教職論研究の方法論(Ⅱ)』所収の田中裕巳論文『わが国教育労働者論の若干の吟味』を参照せよ。
- (14) 芝田『「教育労働者」論の課題』（同前）, 45頁
- (15) 芝田
- (16) 務台; 前掲論文, 名大紀要論文〔Ⅲ〕の98—102頁参照。
- (17) 堀江正規『これからの教師はどうあるべきか』（同前）は, この点について次のようにいっている。「教師の専門職論というのがある。しかし, 専門職とか技術職とかいうことは, 教師だけに限ったことではない。一般の労働者についてもいえることだ。昔からそうだが, 一般の労働者も, 技能を売ることなしには自分の労働力を売ることができなかつた。マニュファクチャー時代は, 手先の技術が非常に専門化して一人前の職人は手の技術の専門家であった。それが資本主義の時代になると, これまで手の仕事だったものが機械体系におきかえられることになり, また職場の中では個人の労働にかわって協業・分業の組織があらわれた結果, 労働は単純化され, 労働者の技能は昔ほど大きな意味を持ちえなくなってきた。しかし, たとえば, 工場で働いている労働者を考えてみると, 多くは高校を出ており, たとえせい範囲にしても, 専門の科学的知識や技術を持っており, この意味ではやはり一定の専門性をもった技術職だといえる。
- もう一つの問題は, 昔は労働者の中に特殊な, たとえば技術だとか, 特別の手工業的な熟練を持った修理工のような存在があつて, 広い意味では労働者の中に入るが, 一般の労働者とは区別されていた。しかし現在では, 一つは技術が発達し, 細分化されてきたということと, もう一つは国民教育が発達して, たとえば

自然科学や技術の一般的な基礎知識を持った人が非常に多くなったということで、一般の労働者と特別な技術を持った労働者との差が次第に少なくなってきている。つまり、共通の利害関係が多くなり、両者が融合してきているというのが現在の状態だといえる。

こうしてみると、教師の場合も、物質的生産に従事しないという点では本来の生産労働者との相違はあるにしても、専門的な技術の所有者としての独自性ということになれば、必ずしもその点を過大に主張するわけにはいかないといってよいのではないか。子どもの教育は、労働対象を加工しているような、物質的生産にたずさわらぬ労働でないことは明らかで、そういう点では一般労働者とはちがった特殊性がある。しかし、現在では、生産技術が非常に発達してきており、必ずしも労働対象に直接加工する人だけを生産労働者とはいわなくなっている。直接的に労働対象に加工はしないが、製図をする人、工程プランを作る人などまで労働者の中に入れていく。このように、直接的に物質的な生産をする人でなくても労働者と考えられるということになると、教師を専門職として特別な労働者扱いするのは、専門職と一般職が次第に融合しつつあるという時代の趨勢を見ないものだといえるだろう。……

ある教育専門家が、教師は日教組の倫理綱領でもいっているようにたしかに労働者だ、しかし、それはふつう経済学などで規定されている労働者という意味ではなく、きわめて教育的な労働者だ、ということのをのべていた。(しかし)、われわれが教師を教育労働者という場合、その労働者という規定は、資本主義的な生産関係の中で、教師のおかれている地位がどうかということにかかっている。……

労働者か、非労働者かという区別は、資本に対して社会的に対立的な位置を占めているかどうかによって決まる。われわれは、資本に対して社会的に対立的な位置にいない人を労働者とはいわない。ただ働いているだけでは労働者とはいわない。……たとえば、私塾の先生を労働者とはいわない。教師が労働者だという場合、私塾の先生とは違ったものとして教師を見ているのだと思う。典型的なのは私立学校の教師で、これは学校資本に使われ、学校資本のために剰余価値生産をしているという意味で、資本に対立的な、客観的地位を持っているわけである。公立学校の場合、直接的剰余価値を生み出さないが、広い意味では一般の労働者と同じような条件で低賃金の長時間労働を強制されているし、仕事の上では研究・教育の自由が奪われている。真の教育、人民の利益に役立つ教育を發展させようとするれば、資本家あるいは資本を代表している政府権力と対立せざるを得ない。……

このように考えると、教師は教育学的に、特別な意味で教師なのだといえる。

方は、教師はいわゆる階級斗争の外に立っているという考え方を必ず含んでいる。そういう内容を持っている点に特徴があるのではないだろうか。」(51—52頁、傍点は引用者)と。

- (18) このうち務台論文への批判は、名大紀要論文〔Ⅲ〕の98—102頁参照のこと。
- (19) この点で、G・クラブ(大橋精夫訳)『マルクス主義の教育思想』(御茶の水書房、1961年)の検討が必要だろう。
- (20) 宮原『教師と人間回復』(雑誌「思想」、1964年2月号)
- (21) 宗像『教師の権利斗争と教育の再建』(雑誌「教育」、1967年5月号)
- (22) 教育労働者編集部『現代と教育——革命的左翼の闘い——』(前進社、1966年)、五十嵐良雄論文『教育以前』(注の24と同じ)など。
- (23) 拙著『戦後教育論研究(一)』(雑誌「教育評論」、1970年3月号)参照。
- (24) 五十嵐『教育以前——私の教育・教師論覚え書き』(教育を考える会『教師とは何か』、三笠書房、1970年、所収)
- (25) 名大紀要論文〔Ⅲ〕の102—104頁参照。
- (26) 兼子『教育労働者の特殊性——教育学の立場から——』(日本労働法学会編『教育行政と労使関係』、総合労働研究所、1969年、兼子『教育学と教育裁判』、勁草書房、1969年、など所収)
- (27) 兼子、同上(『教育行政と労使関係』所収)、27—28頁、39頁
- (28) 芝田進午編『公務労働——現代に生きる自治体労働者——』(自治体研究社、1970年)
- (29) とりわけ注目される発言を若干引用しておく。公務労働者の権利について、「ここにあげた公務員労働者たちは、しごとのなかでも、運動のなかでも、まさに必死になって、みずからの生活をかけたということである。ここにいう権利はせまい意味の権利ではない。権利、労働条件をしごとの中味の問題にまで押しひろげ、勤労住民の前で胸を張れるしごとそのものを、権利として、しかもからだを張って追及したということである。」(同上、303頁)という。ついで、「職場民主化の原則的態度」の所では、「職場の実権を掌握していくこと」を提唱しながらいっている。「職場の民主化、職場に労働組合があるといえる状態は、いったいどういう状態か。たんに一定の労働条件が確保されている状態ではない。職場におけるしごとの実権、具体的にはくしごとの量、速度、分担、方向をきめる力を、第一線の公務員労働者が握っている状態、その力によって職階制賃金体系と結合した人事権を握る職制支配を圧倒しうる状態、そのような力関係を確立しえてはじめて、職場は民主化される。いうまでもなく職場とは、労働の編成によってつくりあげられた組織であり、したがって労働を管理する者が職場の支配

権をもつ。それを握らずにおいて、たんに狭義の労働条件のみに視点をしぼった職場斗争では、決して真の職場民主化を実現することは不可能である。」(同上、346—347頁)と。憲法学の通説における「労働権」や「労働基本権」の解釈に對するまことに痛烈な批判になっていると思う。

- (30) 例えば、宗像誠也『教育と教育政策』(岩波新書、1961年)
- (31) 兼子仁『教育労働者の特殊性』(同前)
- (32) 宮原誠一『教師と人間回復』(同前)
- (33) 「国家官僚制」や「行政官僚制」については、菅野正『現代の官僚制』(誠信書房、1969年)が参考になる。
- (34) 雑誌「教育評論」1970年3月号
- (35) というのは、政策側イデオログたちは、公務を「国の事務」として、教育公務員を「国の事務の担当者」＝「教育行政の最末端の執行者」として、みているからである。
- (36) 芝田編『公務労働』(自治体研究社、1970年)
- (37) 同上、321頁
- (38) 同上、313頁。なお、この点について、村田栄一『戦後教育論』(社会評論社、1970年)参照のこと。
- (39) それは、つづけて、「ここでは人類社会がその誕生以来持っていた社会の共同事務——水利・防災などの本来の公務は、国家の支配手段のひとつとして、国家の手に取りあげられてしまう。公務の基本的性格は、直接生産者すなわち勤労人民の利益と真っ向から対立するものとなる。」(同上、313頁)といている。
- (40) 同上、312—319頁
- (41) 同上、313—314頁
- (42) 同上、314—315頁
- (43) 同上、317頁
- (44) 同上、318頁
- (45) 同上、319頁
- (46) ついで、芝田氏らは、「未来——全勤労者による公務」の所で、次のような形で、公務のバースペクティブをうち出している。即ち、東ドイツでは「すべての勤労者は、まず(学校を卒業して、すぐに行政機関に勤務するというような例はない)生産の第一線に働く。そのなかから何人かが一定期間、行政機関の職員として派遣され、やがて再び生産の現場へ帰ってくる。すなわちすべての勤労者が交替で公務を担当するのである。レーニンが規定した新しい社会での公務執行原則のひとつ、くすべての人が統制と監督の職務を遂行し、すべての人がある期間

《官僚》になり、したがってだれも《官僚》になれない状態が、すでに実行に移されていたのである。」(同上、320頁)と。また、公務そのものについては、支配者階級の私務であった公務は、「理の当然として、階級社会の止揚とともに消滅する。そしてそのあとには、私務でない真の公務——階級社会の成立とともに支配階級の手にとりあげられた社会の共同事務——のみが残る。しかもいっそう豊かな内容をもって。マルクスのことばを借りるなら〈学校や衛生設備のような、いろいろな欲求を共同でみたすのにあてられる部分。この部分は最初から、今日の社会にくらべていちじるしく増大し、そして新社会が発展するにつれてますます増加する〉のである。そして新しい社会での真の公務は、解放された公務担当者による全勤労者のための共同事務といった域にとどまらない。それは名実ともに、全勤労者による全勤労者のための社会の共同事務として、つまりもっとも徹底した民主主義としておこなわれるのである。」(同上、321頁)という。

- 47) 「教育労働運動」論として、最近、労働運動史研究会『教育労働運動の歴史』(労働旬報社、1970年)、望月宗明『教育労働運動』(社会新報、1970年)、などが出版された。

(4) 教育行政論批判

教職論研究は、教育労働の本質に論究することによって教職の「専門職性」を論証する(この論究と論証はいずれもむしろ理念的とならざるをえないが)とともに、教育行政のあり方を求めて、従来からの教育行政イデオロギーを批判したり教育行政の現実態を批判したりしていかななくてはならない。しかも、従来からの教育行政論は、政策側のものであろうと運動側のものであろうと、また、英、米、独、などいずれの国のものであろうと、教職は専門職であるし専門職とみなされなくてはならないということのしっかりした認識に立って展開されえていない。はっきりとこのようにいえると思う。とすれば、教職論の視角から従前の教育行政論に接近して行って、「専門職としての教職」概念を基本にすえてそれらを吟味・批判したり再構成したりしていくことはどうしても必要である。

所で、従来からのわが国教育行政論についていえば、ここでは、政策側のそれと運動側のそれとの間に一層鋭い対立・抗争がみられる。現代アメリカ

教育行政論の「公私一元論」と「公私多元論」⁽¹⁾への「分極化」もおおよそ1955年頃を境として始まり、J・ワルトン⁽²⁾やD・E・グリッフィス⁽³⁾らがその先鞭をつけたが、この点わが国の場合も例外ではない。その対立・抗争は、1956年のいわゆる「任命制教委制」の設置を契機として公然とはじまった戦後わが国公教育の権力的「再編成」の前後から表面化してきているからである⁽⁴⁾。わが国でその先鞭をつけたのは、特別権力関係論の今村武俊、労働組織関係論の木田宏、その後の重層構造論の伊藤和衛、ら諸氏である⁽⁵⁾。

これら政策側教育行政イデオロギーが教職の「教育権」を全面否定しつつ教育行政制度を組立て教育（課程）政策を強行しようとしている点で特徴的であるとすれば、運動側の教育行政学説は、教育法学説なども含めて、教職の「教育権」を「教育課程編成権」と同義に解している点で特徴的である。（以下省略）

注 (1) この概念については、手島孝『

(2) 代表作は、John Walton; Administration and Policy-Making in Education, (1959)。

(3) 代表作は、Daniel E. Griffiths; Administrative Theory, (1959)。

(4) 詳しくは、拙稿『現代政策側学校管理論の考察』（雑誌「教育」1965年11月号、所収）参照のこと。

(5) 詳細に政策側教育行政イデオロギーを批判した論文『国家教育権イデオロギー批判』も近く発表する予定にしている。

あ と が き

この論文で採った「教職論」研究のための4つの接近法は、その後、次のようにその配列をかえるとともに、あわせてそれぞれの接近法のもとで解明すべき問題を明確にすることで「教職理論を展開するための方法論」に発展させている。即ち、まず配列の順序は、

〔I〕 教育労働論

〔II〕 専門職論

〔Ⅲ〕 教育行政論

〔Ⅳ〕 教育労働者論

となる。配列の順序をこのように変更したのは、この論文をみてもわかるように、くりかえし提起してきたこれまでの「4つの接近法」なるものは、わが国教職論研究の現状において、「専門職としての教職」という概念の理解をめぐる諸説がいり乱れて展開されていることに対応させて、この現状を概観し整理しつつ、この概念の理解の仕方についての私たちの一応の見通しをつけるためのものであったことによる。

事実、「専門職としての教職」概念についての各種の思惟様式が、教職論、教育労働論、教育行政論、教育労働者論、などの各種のジャンルのなかで提示されていたわけである。また、事実、「4つの接近法」にもとづくこれまでの教職論研究のプロセスで、私たちは、この概念の仕方に関して、一応の見通しをもつことができた。「教職の専門職性」の確立を提唱することが、現代の資本主義公教育の政策側からの再編成——官僚制化の徹底・強化——に対して、極めて重要な意義を有することを確認しえたわけである。

しかし、これまでの「4つの接近法」が上記の如き限界を有し、このままでは教職理論をポジティブに展開していくための方法論にはなりえないのは、だからむしろ当然なことである。とくに、

- ① 4つの接近法の相互関係は何か、接近法を4つおく必然性は何か、
- ② 教職論研究の全体とのかかわりからみて、それぞれの接近法のもとしてとりわけどのような問題が解明されていく必要があるのか、
- ③ 教職論研究の全体は、どのような問題の解明に集中していかななくてはならないのか、

などの問題がすすんで明らかにされなくてはならない。

これまでの「4つの接近法」に内在するこれらの限界をのりこえるために、この「4つの接近法」を再構成し、教職理論を展開するための方法論に代えたとき、4つの接近法の配列の順序は前記の如くなるわけだ。

では、それぞれの接近法のもとで解明・解析さるべき問題は何か、4つの接近法の相互関係は何か、以下これらの問題についても若干述べておく。

① 教育労働論

教育労働、保育労働、養護労働、社会教育労働、などの「教職労働」がそれぞれ特殊性を有しつつも、専門職労働ないし自主労働としての普遍性を有することを明らかにする。「教職労働」の特殊性と普遍性の関係の問題。そして、その際、専門職労働とは、教育の自由、学校の自治、教育政策関与、などを必然的に要請する労働であることが確認されていなくてはならない。子どもの「発達権」の保障は、専門職労働としての教育労働をとおしてはじめて可能である。また、ここで、教育課程政策分析を中心に「従属労働」論を展開する。

② 専門職論

教職の「専門職性」とか「専門職権限」には、教員個々人の「教育の自由」権、学校教員集団の「学校の自治」権、全国教員団体の教育政策関与権、の3つが少なくとも含まれることを立証する。教育労働が専門職労働であり自主労働であることに対応して、専門職（集団）はあくまで自己の労働の「自主管理」を志向するのである。教育労働が「自主管理」を志向する必然性の論証。専門職労働は一般に自主決定と自主管理を要請する労働であるが、このうちいわゆる「司法権の独立」とか「教育権の独立」は、労働の自主管理の制度的表現にはかならない。だから、労働の「自主管理」体制である「専門職制」は、国家（資本）による労働の管理体制である「国家官僚制」とは両立しえない。私たちは、教員の「教育権」を教員の「学問の自由」権として再構成し、この概念内容を従前のそれよりはるかに広義に解する必要がある。それは星野安三郎氏のいう「公教育の組織権」に近い。

③ 教育行政論

専門職労働としての教育労働は、専門職（集団）による労働の「自主管理」を志向する。が、国家（資本）は、教育権をトータルに掌握しようとし、教員

の教育権を全面否定してくる。それは、国家官僚制のなかに教員をくみこみその専門性を「官僚制的専門性」（菅野正）にかえる。「包括的支配権としての教育行政権」という発想。それを支える「国家の教育権」イデオロギー。

このような政策側の教育行政イデオロギーを詳細に分析しなくてはならない。そして、それにま正面から対置させうるよう「教職の専門職性」論や「教員の教育権」論を構成していかななくてはならない。私たちが教職論研究にとりくんだそもそもの理由は、まさにこの点にあるのであるし、私たちのこの教職論研究のレーゾン・デートルは、まさにこの点でこそ問われているといえる。

ここでは、①の教育労働論と②の専門職論とをうけて、政策側の教育行政イデオロギーを吟味し批判する。教育政策批判、下位教育法令体制批判、なども含めて。

④ 教育労働者論

公教育教員が公教育運営の諸過程で国家（資本）の包括的支配のもとにおかれ「従属労働」を余儀なくされるのは、ほりさげていえば、教員が物的教育労働手段から疎外されたプロレタリアートであることによる。この点の論証。なおすすんで、教育労働は生産的労働か不生産的労働か、教育労働者は生産的労働者か否か、などの問題の解明が必要であるとしても。

だから、教員がその教育権を確立しようとする限り、このような自己の社会的存在の止揚をめざして、教育労働運動にとりくまざるを得ない。強制労働はこの過程ではじめて自主労働に転化していく。教育労働運動とは何かの問題。「労働権」と「教育権」の関連の問題。政策側「教員＝労働者」論批判。

自主労働者、専門職労働者、などの諸概念は、近代公教育のもとでは、それ自体が矛盾的概念である。

4つの接近法のもとで解析・解明さるべき問題と4つの接近法の相互関連は、およそ以上のとおりである。以上の方法論は、現在の私たちの教職論研究の方法論であり、同時に教職理論をポジティブに展開するための方法論で

もある。近日出版予定の『国民の教育と教育権』（福村出版）では、この方法論に導びかれて、できるだけ教職理論の展開をしてみたいと思っている。そのためには各論の一層ほりさげた研究が必要であることはいうまでもないが。

最後に、「教職理論」とは何かの問題について若干論及しておこう。

結論的にいえば、「専門職としての教職」論とか「教職の専門職性」論とかは、結局の所、教職の「学問の自由」権についての理論だといえるのではないかと思う。だから、もしも、「学問の自由」権を「教育権」というとすれば、教職理論とは「教職の教育権」についての理論だということになるだろう。

しかし、この場合、第一に、「学問の自由」権は、もはや決して「市民的自由権」ではなく渡辺洋三氏がいう所の「現代的自由権」の一種であるということ、第二に、「学問の自由」は、「思想の自由」「表現の自由」「労働権」「団体行動権」など教職者の憲法上の諸権利との統一的関連構造において扱えられるべき権利であること、第三に、従って、教職の「学問の自由」権ないし「教育権」は、教職者の憲法的権利（権限ではない）として理解されるべきものであって、それをいわゆる「教育権限」（兼子仁）として捉えることは必ずしも妥当でないということ、少なくとも以上の3点がしっかりと確認されていない。――

次回の本論集論文では、以上の3点をふまえて、私がこれまでにつくりあげここで若干展開してきた教職理論構想を、「杉本判決」を素材にしながら、憲法学的に再構成してみることを予定している。そして、そこで、公教育に従事する教職者の「学問の自由」権がまさに憲法的権利であるが故に、それが「前国家的権利」となりその故に「対国家的権利」となるということを明示することになるだろう。いわゆる「教員の教育権」論は、その憲法学的構成をまっぴらしてはじめて、教育労働運動の指導的理論となりうるだろうし、そうしてはじめて、それは「公教育の組織権」としての「国民の教育権」の確立を志向するいわゆる「国民教育運動」の鍵的理論となりうるだろう、というのが私の現在までの所での理論的仮説である。――

(1971・2・1)