

# 教員の教育実践と教員団体の役割

大 脇 康 弘

## I 本稿の課題

教員団体研究のアプローチとして、教員団体の基本的性格と機能を究明する原理論、教員団体の現状を分析する実態論、および教員団体運動の目標、戦略、戦術を提示する運動論という三つが考えられる。

しかし、わが国における今日までの教員団体研究の動向を概観すれば、運動論レベルの研究が圧倒的に多く、実態論研究は極めて少なく、まして原理論研究は皆無といってよい。換言すれば、教員団体に関する著書、論文は数多くみられるが、それらの内容は教育運動論の視点から個別領域ごとの問題を扱い、しかもその時々を巡る政治状況に色彩られたものがほとんどなのである<sup>(1)</sup>。これは、教員団体が一つの運動体的性格を担っており、教育に関する政治的、経済的、社会的諸状況の変化に極めて柔軟に対応していかなければならないからであり、そのための理論が要請されているからである。けれども、教員団体研究が運動論の構築ということに限定されてしまってはならない。また運動論研究は原理論を踏まえた実態論研究と相互浸透させつつ進めていかなければ、極めて近視眼的で現状即応的なものに終始し、やがて教員団体運動の独自性を見失うことになろう。

こうした教員団体研究の現状認識にたてば、教員団体の原理論の構築が早急に進められねばならないことが理解される。そして、そのための視座と考究方式は以下のように設定できよう。さしあたり、教員団体は教員の自主的組織であり、教員の共同利益を追求する団体であると定義できる。この定義をより原理的に緻密化していくためには、第一に、教員の職業行為(教育労働)の本質と内容の分析を踏まえて、その教育労働との関係のなかで教員団体の基本的性格や機能を究明していくことが必要である。

また、従来各国の教員団体の基本的性格は労働組合と専門職団体とに大別されてきたが、現在わが国や西欧諸国の教員団体は両団体の性格を併せもつようになってきている<sup>(2)</sup>。ただし、両団体の性格が教員団体の内部において矛盾を孕みつつ共存しているのが実状であろう。したがって、労働組合および専門職団体の基本的性格や機能の分析を踏まえて、それとの比較検討を通して教員団体の原理論を構築していくことが必要である。これが第二の考究方式である。

以上の方法論的意識にたって、本稿は、第一の考究方式から教員団体の基本的性格と機能を明らかにすることをめざして、その第一歩として教員の教育実践と直接関係する教員団体の役割

の究明を課題として設定する。それ故、本稿では教員の労働・生活条件などに関係する教員団体の役割については問題としない。本研究の考察の基本的視座は次の通りである。

- (1) 教員の専門的能力の向上と教員団体の役割
- (2) 教員集団による学校の自主管理と教員団体の役割
- (3) 教員団体による教育行政権の侵食
- (4) 公教育体制の変革と教員団体の役割

次に本研究の基本的概念である「教員」および「教員団体」の定義をしておこう。「教員」(Schulmann)とは、近代公教育制度の成立とともに確立された職業(教職)の実体的表現であり、公教育学校において直接教育活動に従事する職員の総称である。したがって、歴史貫通的に使用される社会的役割の実体的表現である「教師」(Schullehrer)という概念を用いない。また論述上、管理的地位にあって直接教育活動に従事することを本務としない校長、教頭は「教員」から除外することにする。そして「教員団体」とは、こうした公教育学校の全教員を組織化し、その共同利益を追求しようとする志向性をもった教員の団体の総称である。それ故、各教科、各学校段階ごとに、ないし特定の思想に基づいて組織される教育研究を主目的とする教員の団体(「教育研究団体」)とは区別される。

以上、「教員団体」を定義し、研究対象の限定を行ったが、本来的には「教職員団体」として研究対象を設定するのが理論的にも現実的にも妥当であろう。つまり、教員と教員以外の職員(事務職員、用務員、給食作業員等)との職務の差異や相互関連性を踏まえて、教職員の共同利益を追求する「教職員団体」の基本的性格と機能を明らかにすべきであろう。しかし、現実の公教育学校においては、教員以外の職員は未だ教員に対抗するだけの力も地位ももちあわせていないので、<sup>(3)</sup>本研究では「教職員団体」の中核としての「教員団体」を問題にしていくことにする。なお、以上の論述から理解されるように、本研究の対象は資本主義社会における教員団体である。

## II 教育実践の具体的実現過程と教員団体の役割

教育労働(教育実践)<sup>(4)</sup>をプロセスとしてみれば、図1のように組織化過程と具体的実現過程の統一として把握できる。

一般に、労働過程は労働そのもの、労働対象、労働手段の三契機(本質的構成要素)からなりたっている。教育労働過程の場合、労働そのものは教員の労働力であり、その中核に位置するのがコミュニケーション能力である。また、労働対象は生きた人格としての子ども(人間的自

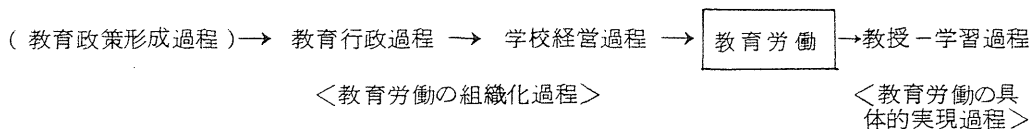
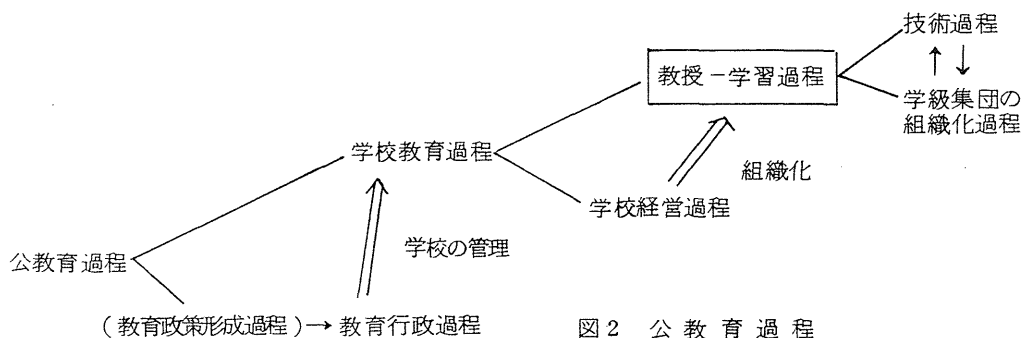


図1 教育労働の過程

然)であり、労働手段は教育内容を実体化した教科書、教材・教具、および学校の施設・設備等である。そして以上の三契機を相互連関させるものが教育実践技術<sup>(5)</sup>である。つまり教育労働(教育実践)は、教員が教育実践技術を適用し、労働手段を組織的に運用して、子どもに意図的計画的に働きかけるという構造を持っている。

そして、公教育体制下の教育労働の具体的実現過程(教授-学習過程)はその組織化過程を通して浸透してくる教育法規、教育行政(基準行政、指導行政)、学校経営によってトータルな形で枠付けられている(図2参照)。たとえば、教員の教育労働は教員政策などによって、



堀内孜「『学校経営論』と『公教育論』」を参照  
ただし、若干の修正を加えた。) )

子どもは義務教育という強制就学の形態において修業年限、学年などが、また労働手段の重要な構成要素である教育内容は学習指導要領、教科書検定などによって大きく規定されている。このように枠付けられている教育労働過程における教員は、教員政策をはじめとする外的枠付けを一般的には自己規制という形で内在化しているのであり、教育労働は一定の枠内で自由裁量の許された労働ではあるが、決して教員の意のままになる労働ではないのである。

教員は公教育体制をその末端において担う者であり、文化遺産の公式の伝達者であると同時に、子ども集団の管理者として学校社会に立ち現れる<sup>(6)</sup>。換言すれば、教授-学習過程において、教員は子どもに対して教授者、管理者として、固定的な役割を付与されて立ち現れる。つまり、

教員は子どもに文化諸形象を教材化した教育内容を「客観的真理」、「科学的知識」として一方向的提示し、伝達していく存在として、規定されている。

こうした規定を受けている公教育体制下の教育労働の本質は次のように把握できる。資本主義社会は商品経済原則が貫徹した社会であり、人間の労働力の商品化を基礎にして成立している社会である。それ故、教員が労働力商品の所有・販売者（賃金労働者）として立ち現れるのと同様、子どももまた未来における必然的可能態としての労働力商品として規定されている。

教育労働とは基本的に未来の労働力商品たる子どもに意図的計画的に商品価値を付加する労働として枠付けられているのである。労働力商品への価値付加とは、体制維持イデオロギーの形成と労働能力（＝労働力）の基礎陶冶という二側面が総合的に行われることである。<sup>(7)</sup>この二側面の具体的内容は資本主義の発展段階によって異なるが、一般的には次のように把握できる。体制維持イデオロギーの形成は、直接的に現体制を肯定するという色彩ではなく国民意識の形成および「社会的－技術的分業を尊重する」意識の形成（道徳意識と市民的職業的良心の形成）<sup>(8)</sup>を通して行われる。また、労働能力の基礎陶冶とは、社会的－技術的分業の要請、すなわち労働のさまざまな「地位」と「職種」に応じて専門化されるべき労働能力を基礎的に陶冶することであり、これは体制維持イデオロギーの形成を基盤にしてはじめて保証されるのである。<sup>(9)</sup>このような公教育学校において付加される商品価値の標準化・画一化したものが学歴である。

上述のことを子どもの側からみれば、彼が将来安定した生活を送るためには、教育の「私事性」原則が貫徹している公教育体制の下で、私的、排他的に自己の労働力商品としての価値を高めていかなければならない。そのためにはより高度な教育を受け、より高い学歴を取得することが要請されるのである。

以上のような社会的規定をうけている教員と子どもは、教授－学習過程において「教授する者」と「教授をうける者」という一方向的・非互換的關係として立ち現れる。しかも、両者を媒介する教育内容が実体化された教材は、学習指導要領や教科書検定によって行政的に規制されており、それが教員－子ども関係の上に「客観的真理」、「科学的知識」として前提的に指定されているのである。もちろん、教材の扱い方は教員の自由裁量に委ねられているが、一定の枠内をこえることは許されない。

このように教員、子ども、教材という三要素からなる教授－学習過程は総体的に規制されているのであり、そこにおける支配的価値は労働力商品としての価値の高度化である。現時点においてこの支配的価値を単純化して言えば、「より多くの知識を記憶すること」である。この支配的価値実現のために「受験体制」、「テスト体制」と形容される学校教育体制が仕組みられ

ているといっても過言ではない。しかし、本来知識の獲得は〈思考の能力〉、〈言語の能力〉、〈記憶の能力〉からなる〈認識の能力〉の発達と密接な関係性を有している<sup>90</sup>のであり、今日の学校社会においては〈記憶の能力〉という価値が極めて肥大化し、〈認識の能力〉を構成する他の二つが矮少化されているのである。ここでは社会的分業として教育機能を担っている公教育学校が「知識学校」、「教授学校」として存立していることの問題性は問わないが、今日その中心的機能である知識の伝達さえ極めて矮少化されていることに深刻な問題が潜んでいる。つまり、現存の教授－学習過程が非人間的なものに墮し、子どもも教員も疎外されているのである。

(11)  
すなわち、現代の子どもは、文化諸形象の内化を核心とする自己形成的意志行為である学習行為（学習活動）から疎外され、学校において自己実現を妨げられているのであり、彼は「落ちこぼれ」、「学習意欲喪失症」、「登校拒否症」、学校内での暴力行為、非行、自殺等々といった形で、今日の学校教育体制に反逆しているのだと把握すべきであろう（もちろん、このことがすべて学校教育に起因するとはいえないが、主要な原因であることにちがいはない）。子どもは本来より人間的に自己を発達させ、自己実現をはかっていきたいという内的欲求を内に秘めているのであり、今日の学校教育において、こうした欲求が余りにも満たされていないところに問題が存在するのである。

しかし、このような教育の病理現象はあくまで氷山の一角であって、すべての子どもが学校社会の支配的価値である高度な学歴の取得という第一義的目標と、自己の全面的発達という目標との深刻な葛藤に直面していることに目を向ける必要がある。子どもはこうした内面的葛藤を通して、資本主義社会の基本的意識形態であるエゴイズムおよびそれと表裏一体のニヒリズムに洗礼されていくのである。現在、こうした子どもの自己疎外の意識化が広範囲にわたり、しかも低年齢層化する傾向にあることは極めて深刻な問題である。こうした子どもの自己疎外を克服する道を探究するために、さしあたり次のような子どもについての認識を出発点としよう。

子ども（人間）は自然存在であるとともに歴史的・社会的存在である故に、子どもの発達は遺伝質、本能といった生得的・個体的条件と歴史的・社会的条件によって規定されている。こうした子どもが将来、社会において自己実現をなすとげ、社会の様々な矛盾を克服していくためには、現代社会の文化的価値体系および人間の尊厳、生命の尊重に貫かれた生活実践の価値体系を認識し、それに基づいて主体的に実践していく能力を獲得しなければならない。教員はこうした子どもの自主的集団的自己形成（人間的諸能力の全面的発達）を助長・援助するため

に、日々子ども（集団）に対して意図的計画的に全人格的に働きかけていくことを目指さなければならない。

しかし、「知識学校」として現存している公教育学校において、このような方向性をもった教育労働の実現は極めて困難である。それ故、こうした志向性をもちつつも、まずは教授－学習過程における教員と子どもの疎外克服の諸条件を醸成していく道を探っていくことにしよう。現存の教授－学習過程を変革し、教員と子どもとの真の協働的意志関係を成立させていくための方途は二つ考えられる。第一は、子どもの学習活動や学力に関して直接責任を負っている教員が、今日の学校社会における支配的価値をくつがえすだけの専門的能力を獲得し、向上させていくことである。第二は、子どもの学習主体としての確立である。このことは、子どもの学習権を保障していくということだけではなく、子どもは学習する意志をもち、自らの学習活動および教員の教授活動を評価しうる学習主体であり、教授－学習過程を質的に転換していく内的可能性を孕んだ存在であると捉え返していくことを意味する。つまり、子どもが教員の教授活動を評価する権利をもった学習主体であることを承認することである。ここでは前者の問題を具体的に検討していこう。

人間の能力の構造は、系統発生的な発達の観点から捉えれば、①生命維持の能力（生理的能力）、②環境順応の能力（感受の能力、運動の能力、模倣の能力）、③環境学習の能力（認識の能力）、④価値実現の能力（社会的能力、創造の能力）⑤以上の総体としての労働の能力という5つのレベルからなる<sup>(12)</sup>。そして、「上位の能力は、それ以下の能力を前提とし、その基礎の上に開花する」<sup>(13)</sup>のである。文化諸形象の伝達・創造（伝達の側面が強い）という社会的機能を担っている公教育学校は、人間形成といった理念を掲げてはいるが、基本的には子どもの認識能力の発達をはかっていく組織であるといえよう。しかし、既に述べたように、今日の学校教育においては〈記憶の能力〉という価値が肥大化しており、知識の伝達ということさえ十分なされているとは言い難い。

このような現状認識にたって、子どもの認識能力の発達、つまり学力形成という教育的価値の問題が再検討されねばならない<sup>(14)</sup>。学力とは「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した」<sup>(15)</sup>認識能力と規定できるが、ここでいう学力は、あくまで人間的諸能力の全面的発達と結びついたものでなければならない。したがって、教育内容もそれにふさわしいものが組織される必要がある。

教員がこうした子どもの学力を形成していくためには、子どもの認識活動を組織化していく専門的能力が必要である。つまり教員には、単にテストだけでなく、一時間一時間の授業におい

て、子どもの発言、表情、身ぶり等によって彼の理解度を測定し、子どもに「わかる」授業を保障していく能力が必要である。この専門的能力を客観的な知識・技術の問題として捉えれば、それは、①子どもの能力の構造・発達に関する知識、および子どもの実態を把握する技術、②専門科学に関する知識、および教科教育に関する知識・技術、③授業を科学的に組織し、展開していく知識・技術、④学級集団を組織し、指導していく知識・技術からなる。教員が専門的能力を獲得していく際の基盤となる知識・技術の学問的蓄積は、これまで別々の研究領域においてなされてきた。つまり、①の領域は教育心理学、教育思想研究で、②の領域は専門科学、教科教育学で、③の領域は教育方法学、教授学、授業研究で、④の領域は生活指導研究、集団主義教育論の研究等、それぞれ研究が進められてきているが、必ずしも体系化されているとはいえない。

したがって、現在大多数の教員は自己の教育実践を通して経験的にしか専門的能力を獲得していけないという状況におかれている。しかも、経験的に獲得された専門的能力は主観的で人格的依存性が高く、必ずしも一般化できないものが多い。それ故、教員の教育実践の道標たりうる科学的理論が切望されているのである。その科学的理論は、学力形成を中核とする子どもの人間的諸能力の全面的発達という教育的価値を基盤にして、③を中核に①②④を統合し、体系化した教育実践に関する科学（「教育実践科学」）である。この「教育実践科学」は、未来の労働力商品への価値付加を行うよう組織化されている教育労働を否定し、克服していくための科学である。これは、教育研究者、各分野の専門家、教員との協働体制の下ではじめて実践的科学的理論たりうるのである。そして、「教育実践科学」の構築において主導的役割を担うことを期待されているのが教員団体である。

教員団体は教員集団の共同的利益を追求する自治的組織であり、教員の労働疎外を克服していくための団体である。公教育体制下の教育労働は、①資本主義的賃労働という形態における疎外、②教育労働の内部における疎外という二重に疎外されている労働である。したがって、教員団体は、教員の賃金、労働時間、その他の労働条件の維持・改善をはかっていく機能だけでなく、教員の教育実践の自律性（教育実践の目的と内容の自己統制）を獲得していく機能をも担っているのである。教育実践の自律性を獲得していくための内的条件が、教員の専門的能力の向上であり、外的条件が、教員の職務権限の拡大や教育条件の整備・向上などである。

そして、教員の専門的能力の獲得・向上において重要な役割を果たすのが、教育実践の法則性を示す「教育実践科学」である。この科学的理論構築は少数の研究者の力だけでなしうるものではなく、多数の教育研究者、各分野の専門家、教員の密接な協力関係が要請されるのである。さらにこうした協働体制を組織し、研究を進めていくためには、多大な人的、物的、財政的負

担が要求されることはいうまでもない。それ故、教員の代表である教員団体の組織力が要請されるのである。つまり、子どもの学力形成を核とする人間的諸能力の全面的発達という教育的価値の実現をめざし、それと対立する公教育学校における支配的価値を否定、克服していくような教育実践の道標たりうる「教育実践科学」の構築において、教員団体は主導的役割を果たさなければならないのである。<sup>16)</sup>

ひとりひとりの教員は、「教育実践科学」の構築において、自らの教育実践の分析、検討を通して、その法則性を明らかにしていくとともに、その科学理論を実践的に検討していくという役割を担っているのである。現時点において、教員はこの理論構築への参加を通して、教育的価値の具体的内容を明確化しつつ、それに見合った専門的能力を獲得していかなければならない。これを教員団体からみれば、「教育実践科学」の構築のなかで、現在極めて不明瞭となっている教育的価値を明らかにし、教員集団におけるそうした価値の共有化をはかり、教員の専門的能力の向上を支援していかなければならない。そのために、教員団体は教員の現職研修を進めていくための多種類の活動を組織していくことが要請される。それは、教員の自主的研究活動を組織化していくことを基本原則とし、具体的には各種の研究会への援助、教員団体主催の教育研究会、講演会の開催、教育出版物の刊行等が考えられる。

ところで、教員の専門的能力の獲得・向上という問題は、入職後だけでなく、入職前の教員養成および入職時の教員採用人事における問題でもある。それ故、教員団体は、教育的価値にふさわしい教員の専門的能力の獲得・向上のために教員養成教育の期間、内容、方法等に関して発言権を行使し、また、教員としての資格を審査し、適格者に対して免許(Licence)を付与する教員免許制度の運営に関与し、さらに教員採用人事に対しても一定の発言権を行使していかなければならない。今日これらの事項は、国、地方自治体の教育行政権に含まれているが、これまで述べてきたことから理解されるように教員団体が積極的に関与すべき事項である。

また、教員の専門的能力と密接な関係を有しているものに教育労働過程の労働手段である教育内容がある。これは教員の知的精神活動に媒介されてはじめて労働手段になりうるという特殊性をもっている。このことから、授業中心主義(「二十坪の内」主義)にみられるように、教育実践において教員が国家、地方自治体の規制から一定程度自由になりうるという幻想が生じやすい。しかし、教員は、法的規準性・拘束性をもつ学習指導要領に準拠し、教科書検定を通過した教科書を使用することを法的に強制され、教材の使用に関しては教育委員会への屈出が義務づけられているのである。それ故、教育内容に関する教員の自由裁量は極めて限定されたものであり、さらにこうした外的枠付に対して教員の自己規制が強く働くのが一般的である。



つまり、教育内容は総じて国家、地方自治体によって規制されているのである。

もちろん、教育活動を計画的・系統的に展開していくためには、現代の一般諸科学における「一応確定された一般的、基礎的概念や法則」を「『すべての子どもに理解可能な順序』という原理」に即して構造化することが必要であり、それを個人的恣意に委ねないためには公的基準が要請される。しかし、公教育が未来の労働力商品たる子どもへの価値付加を旨とするものである以上、国家は学習指導要領に代表される形式的な公的基準を通して自らの意思を浸透させていくのである。したがって、教員団体はこうした公的基準の形式性を批判し、教育的価値の論理に合致した実質的な公的基準を確立していかなければならない。そのためには、教員団体が国家、地方レベルにおける教育課程行政に関与し、公的基準の実質化をはかっていく必要がある。また、教育的価値の論理に即した教育課程の研究開発が進められねばならない。

教員が以上述べてきた専門的能力を発揮していくためには、教育実践の自律性、すなわち教育実践の目的と内容の自己統制が可能な諸条件を醸成していかなければならない。以下、教育実践の組織化過程に関わるこの問題について検討していこう。

### III 教育実践の組織化過程と教員団体の役割

#### 1. 教員集団による学校の自主管理

教育実践は、教育行政、学校経営によって学校という場において組織的に仕込まれている。教員は学年・学級や教科を役割分担し、それぞれ固有の立場から教育課程を展開していくのであり、教科間の関連性、学年間の系統性をもった教育課程の全体計画は教員の分業と協業によって実施される。そこに学校教育の組織的性格が存在するのであるが、このことが必ずしも高度な協働関係を有する教員集団の存在を意味するわけではない。学校に働く教員は偶然的・他律的に共同の仕事を営むようになっただけであり、各々質的に異なった教育観をもっているのが普通である。したがって「個々の労働者（教員-引用者注）にとっては、自己の労働は、個別的労働過程のように思われ、他の労働者との協業は、その個人にとっては、外在的、他律的なもののように見える。『社会化』された教育にとって組織性の要請は、客観的必然であるにもかかわらず、個々の労働者には、それが個別的労働の総和のように思われ、組織的運営が外在的管理として映ずる」<sup>(18)</sup>のである。学校がその教育力を高め、高度な教育的価値を実現していくためには、教育的価値を共有している目的意識的な教員集団の集団的力量が必要であるということは既に指摘されてきたところである。<sup>(19)</sup>

学校経営とは本来こうした教員集団の形成すなわち、教員が各自の教育実践を集団的に検

討することを通して、専門的能力を高め、教育的価値を検討し、共有化していくという教員相互の協働関係を構築していく機能でなければならない。しかし、実際は、学校経営機能を中心的に担っている校長は、教員集団の代表者であると同時に教育行政機関の代理者であり、この二つの役割間の葛藤に悩まされている場合が多い。そして、校長が教育行政機関の代理者として行動するならば、教育的価値を共有化している教員集団と敵対的に対立する場合がおこりうる。こうした場合、教員集団は子どもの学力形成に直接的責任を負い、かつその責務を遂行していきうるにたる専門的能力を備え、日々教育実践を展開している直接的当事者であるという重みを基盤に、教員集団に共有化されている教育的価値の權威で、学校経営者としての校長の權威を否定し、学校を集団的に自主管理 (teachers' selfmanagement)<sup>(20)</sup> していく方向をとるべきである。このことは、従来校長によって掌握されていた学校経営権 (校務掌理権) を教員集団が侵食 (encroach) していくことを意味するが、これは現実的には極めて困難なことである。しかし、教員集団の連帯を基盤に、教育行政機関の代理者たる校長の一方的な意思による学校経営権の行使を抑制し、経営権を一步一步もぎとっていくという長期的展望にたてば、決して不可能なことではない。換言すれば、校長の学校経営権の絶えざる侵食とは、学校における教員の発言権、拒否権、自治権を絶えず拡大していくことなのである。<sup>(21)</sup>

校長の学校経営権を侵食し、学校の自主管理をめざしていく主体は教員団体の職場組織を核とする教員集団である。教育的価値を媒介に結合している教員集団の集団的力量がこの職場闘争の成否を決定するといっても過言ではないだろう。前節でみたように、教員団体は「教育実践科学」の構築、教員の専門的能力の向上、教育課程の研究開発を通して、教員集団における教育的価値の共有化をはかっていくという重要な役割を担っていた。さらに教員団体は、教員が自らの教育実践の目的と内容を集団統制していくために、学校の自主管理闘争を展開していかなければならない。その闘争主体は一般教員集団であるが、その核となるのが教員団体の職場組織 (分会) である。ただし、必ずしも教員団体のメンバーがその闘争のリーダーである必要はなく、要は教育的価値を内在化しているリーダーシップ能力の所有者が中心者となればよいのである。また、教員団体の全国組織、地方組織はその闘争を外から人的、物的、財政的に支援していくことが要請される。なかでも、職場闘争を組織していくリーダーの養成、メンバーの教育といった思想闘争が重要となるであろう。

## 2. 教員団体による教育行政権の侵食

教員集団による学校の自主管理闘争（校長の学校経営権の侵食）は、学校を外側から大きく規制している教育行政との厳しい緊張関係をもたらす。国、地方自治体の教育行政機関は基準行政や指導行政という形態を通して、学校を管理しているのである。つまり、教育行政機関は、教育実践の内容と質を支える教育内容、教育条件、教員の労働条件等を教育政策の策定、実施を通して統制しているのであり、教員集団による学校の自主管理を進めていくためには、教育行政機関の教育行政権を侵食していくことが必要になる。その際の侵食主体となるのが教員団体の全国組織、地方組織である。学校の職場闘争は学校外の闘争と連携してはじめて大きく前進しうるのである。

教員団体による教育行政権の侵食もまた、「教育実践科学」の構築において明らかにされ、教育実践を通して検討された教育的価値の論理に即したものでなければならない。侵食すべき事項は教育行政権に含まれるすべての事項であるが、そのなかで重要なものは、①教員の職務権限、②教育条件、③教育課程、④教員養成教育、⑤教員免許制度、教員採用人事に関する諸事項である。

侵食していく方式としては、①通知説明方式、②意見表明もしくは諮問方式、③共同協議方式、④共同決定方式、⑤団体交渉方式<sup>(22)</sup>が考えられるが、それぞれの事項や教育状況に応じてそれにふさわしい方式が選択されるべきである。

## IV 結び

公教育体制下の教育実践（教育労働）が、基本的には未来の労働力商品たる子どもに意図的・計画的に商品価値を付加する労働として枠付けられているという認識にたって、あるべき教育実践の映像を探究しつつ、それと直接関係する教員団体の役割を明らかにすることが本稿の課題であった。その内容を要約すれば、①教育的価値の実現→②教員の専門的能力の向上→③教員による教育実践の目的と内容の自己統制→④教員集団による学校の自主管理（校長の学校経営権の侵食）→⑤教員団体による教育行政権の侵食ということになる。

これまで述べてきた教員団体の役割を機能的に整理すれば以下のようになる。

### 1. 教員の専門的能力の向上をはかる機能

- ① 「教育実践科学」の構築における中核的役割 — 教育的価値の具体的内容を明らかにし、教員集団における教育的価値の共有化をはかっていく。
- ② 教員のための現職研修活動の組織化

③ 教育課程の研究開発

2. 教員集団による学校の自主管理機能（校長の学校経営権の侵食機能） — 教育的価値実現に直接責任を負っている教員が専門的能力を発揮できるような学校の協働体制を創造していくこと。学校の自主管理の主体は職場組織を核とする教員集団である。

① 学校組織（教育組織、運営組織、事務組織）の徹底的民主化、効率化

i) 職員会議の議決機関化、ii) 教育課程の自主編成、iii) 校内人事の民主的決定

② 学校の自主管理闘争を組織していくリーダーの養成、メンバーの教育

3. 教育行政権の侵食機能（教育政策策定への関与機能）

① 教員の職務権限の拡大をはかる機能

i) 教育課程の編成権

ii) 教科書、教材・教具の採択権

iii) 自己研修権

※ 教員の職務権限は教育労働の組織的性格からして、個々の教員というより、教員集団全体に割り当てられる場合が多い。

② 教育条件の改善に関し、国や地方教育委員会と交渉、協議

ex. 学級規模、教職員の定数、教員の異動計画（転任、昇降任、退職）、学校の施設・設備など。

③ 国家、地方レベルにおける教育課程の基準決定、および研究開発への参加

④ 教員養成教育（養成の期間、内容、方法など）への発言権の行使

⑤ 教員免許制度の運営への関与 — 教員としての資格審査と適格者への免許（licence）付与への関与、および教員採用人事への発言権の行使

本稿は、教員団体が学力形成を核とする子どもの自己実現という教育的価値を実現していくための役割を担っているという視点に貫かれている。しかし、公教育学校における支配的価値である複雑労働力商品化という価値と全く対立する教育的価値の完全な実現のためには、公教育体制の変革 — そのためにはその基盤である資本主義社会の変革が要請される — が必要である。公教育体制は、形式的には社会共同の事業として仕組まれているが、実質的には「教育の私事性」原則が貫徹している体制である。それ故、教授—学習過程における教員と子どもの教育的関係を創造し、教育的価値を完璧に実現していくためには、現存の公教育体制を実質的に社会共同の事業として再構成・変革していくことが必要である。公教育体制の変革は資本主義社会の変革なしには達成されないとしても、公教育体制という外被のなかに、新たな教育

体制の内容を形成していくことが必要なのである。それ故、公教育体制変革のための諸条件を醸成していくためのベクトルが必要である。それは、教員集団が、教育的価値の共有化を基盤に、一方で学校経営者や教育行政機関に自分達の発言権や自治権を承認させていくと同時に、他方で子どもの保護者である父母の多様な教育要求からの自律性を確保し、かつ、「教育の私事性」原則に対応する父母のエゴイズムを揚棄していくというベクトルである。本稿は前者のベクトルを論述してきたのである。

最後に、本研究は従来の教員団体研究に対する一つのプロブレマティック（問題提起）を意図している。その意味で序論的考察の域を出ていないかもしれないが、考察の不十分な点はいずれ稿を改めて検討したい。

#### <註>

- (1) 吉本二郎、永岡順編『学校経営総合文献目録』第一法規、1977年の「教員団体」の項を参照のこと。
- (2) 現在、西欧諸国の教員団体を、〈専門職団体〉－職能研究－保守党支持－上層中流階級への帰属意識－管理職者加入、〈労働組合〉－労働運動－革新党支持－労働者階級への帰属意識－管理職者排除といった二分法的に類型化することは実態としては困難であり、各国の教員団体は専門職主義（professionalism）と労働組合主義（unionism）を融合的に取り入れていく傾向にある。（市川昭午『専門職としての教師』明治図書、1969年、P.20、P.P.91-95）ただし、こうした動向が教員団体のあるべき姿に近づいているのか否かは理論的に厳密な検討が加えられねばならない。
- (3) 教員以外の職員、とくに学校事務職員の研究は、北島一司氏などによって進められてきている。しかし現時点において、学校事務職員を教員と同等の地位や力をもったものと認めることは極めて困難であろう。これは単に法制度上、別規定となっているだけでなく職務の差異に起因していることが大きいと思われる。
- (4) 「教育実践」と「教育労働」という概念の実体は同一であり、公教育学校における教員の教育活動を指し示しているのである。

「教育実践」という概念の歴史的成立は昭和初期であり、それは「当時現場をがんじがらめにしていた天皇制教育体制のもとで、教師が次第に自己の教育の目的と内容・方法にたいして主体性と自律性を確立していき、さらに、働きかける子どもの生活とその内面のリアリティについて、認識を深めていったこと、そしてそれらの上になって、自己の教育的働きかけを理論

化することの独自性を次第に自覚していったことと直接結びついていた」のである。つまり「教育実践」は、「天皇制教育体制にたいする教師の抵抗運動のなかで次第に自覚されていった概念であり、したがってそれは何よりも一定の価値観的方向性を含んだ概念であった。」（坂元忠芳「教育実践と教育科学」『教育』1978年1月、P.9、「教育実践」という概念の歴史的成立に関する実証的研究に、海老原治善『現代日本教育実践史』明治図書、1977年、がある。）この点に関しては興味深い問題であるが、今日では「教育実践」という概念が内包するものは極めて広く、かつ多義的である。

一方、「教育労働」という概念は戦前における教育運動のなかで、教員の労働が賃労働であり、かつ階級的性格を帯びていることへの認識と結びついて成立した概念である。今日「教育労働」の明確な概念規定がなされているとはいえないが、資本主義社会を基盤とする公教育体制下の教員の職業行為の本質と内容を、その普遍性と特殊性という両側面から総合的に究明していこうとする一定の分析視角を内包している概念であることに留意すべきであろう。

以上のように、二つの概念の成立、発展過程は異なっており、「教育実践」は教員の職業行為の具体的実現過程と、「教育労働」はその組織化過程と密接な関係をもった概念である。しかし、教員の職業行為の二つの過程は、本来内面的に結びついているものであり、二つの過程を統一的に把握することによってはじめて教員の職業行為の全体像が把握できるのである。以下、この視点にたって、二つの概念を同等のものとして扱うことにする。

- (5) 教育実践技術とは、子どもの発達と変革を目的とする労働手段（学校施設・設備、教科書および教材・教具など）の組織的運用における客観的法則性の意識的適用である。
- (6) ウォーラー(W. Waller)は、学校集団が基本的には支配する教員層と服従する子ども層との永遠の対立をはらんだ専制的政治機構であるとし、教員は制度的威信を維持するために子どもとの社会的距離を保つ必要があることを指摘している。(W. Waller, *The Sociology of Teaching*, 1932, 石山脩平・橋瓜貞雄訳、『学校集団』明治図書、1957年)
- (7) 海老原治善『教育政策の理論と歴史』新評論、1976年 P.P. 19-29
- (8) L. アルチュセール、西川長夫訳『国家とイデオロギー』福村出版、1975年、P. 21
- (9) 同上、P 20
- (10) 中垣啓「能力の構造」東京大学教育学部紀要第13巻、1973年、P. 214
- (11) 桜井均「授業への問いの論理と課題」東京教育大学大学院教育学研究集録第15集、1975年、P18
- (12) 中垣啓、前掲論文、P.P. 212-216 なお、中垣氏は本論文において精緻な能力の構造モデルを提出しており、示唆的である。

(13) 同上、P. 215

(14) 教育的価値の根幹に位置する学力についての教育学のコンセンサスは未だ確立されていない。学力問題は少なくとも戦後における学力論の史的展開を踏まえて論議されねばならないが、本稿ではその余裕がない。ここでは、戦後学力論争史の素描を試みた次の論文をあげるにとどめ、いずれ稿を改めて検討することにする。

須藤和昭「文献解題、戦後の学力論」『国民教育』第15号、1973年、木下繁弥「形成すべき学力の中心は何か」『現代教育科学』1975年10月号

(15) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二・三の問題」『科学と思想』16号、1975年4月、PP. 94-95

(16) 「教育実践科学」の構築において、教員団体と並んで民間教育研究団体が重要な役割を果たすことはいうまでもない。両団体が如何なる役割を担うべきかといった理論構築のための協働体制に関する問題は今後の検討課題である。

(17) 高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題(その1)」北大教育学部紀要、第19号、1972年、P.10

(18) 牧証名『教師の教育権』青木書店、1976年、P.187

(19) 1960年代にはじまる協力教授組織の研究は、教員集団の協働体制の形成を旨としたものであるといえよう。また、斎藤喜博氏を中核とする島小、境小の教育実践は、教員集団の集団的力量に支えられたものであった。(『斎藤喜博全集』全18巻、国土社参照)同様なものとしてヴェー・スホムリンスキー、杉山明男訳『中学校の教師集団』明治図書、1962年がある。

(20) 自主管理の思想とは、生産手段の私的所有を廃棄し、生産手段の国有化を説く伝統的な社会主義理論とは異なり、労働力の商品化に起因する疎外の解放、つまり労働者が全社会構造のあらゆる段階で主人公にならなければならないとする一種の社会主義理論である。(新田俊三「『自主管理論』の概念」季刊『労働者自主管理研究』1977年、参照)

自主管理とほぼ同義である労働者統制(workers' control)の思想とは、第一に、労働者による産業の自主管理、すなわち労働者の自主管理的な社会主義を追求しようとする思想であり、第二に、経営者の一方的意志による経営権の行使を労働者が抑え、もぎとっていくという職場闘争の思想である。この二つは以下のように相互補完関係にある。つまり、「経営権の一方的な行使を抑制していく職場での抵抗闘争の前進、職場における資本の管理秩序を解体していくような労働者統制の強化が、自主管理的な社会主義社会を実現するうえで不可欠な前提」であり、「逆にまた、自主管理的な社会主義の思想が、生産現場における労働者の統制力を鼓舞するうえで不可欠な刺激」であるという関係において結合しているのである。(戸塚秀夫

「労働者統制の示唆するもの」同編『労働者統制の思想』亜紀書房、1977年、P.199  
P.202)

- (21) もちろん、校長が教員集団形成のリーダーとなることが最も望ましいが、その場合、校長と教育行政機関との緊張が激化することになる。
- (22) ①～④は「経営参加」の方式である。木元進一郎「労働組合の『経営参加』」森山書店、1972年、P.45