

専門職志向からみた 教職改革案の検討

〔Ⅰ〕

勝 野 尙 行

目 次

〔Ⅰ〕 学制改革答申における「専門的 職業としての教職」論批判

- (1) 「専門的職業」観
- (2) 「専門性」観と「修練」
- (3) 専門職労働と「学問の自由」
- (4) S・ウェーユの「専門家」批判
- (5) 1970年代の教員政策

——以上、本号——

〔Ⅱ〕 学制改革答申に対する個別的批判

- (1) 学校管理組織論批判
- (2) 教員養成制度論批判
- (3) 現職教育論批判
- (4) 教員団体論批判

〔Ⅲ〕 教職理論研究への現代的課題

私たちの名古屋（大学）教職理論研究会は、ここ数年来、共同して「専門職としての教職」理論（以下、単に「教職理論」ともいう）研究に取り組み、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（第14巻から第18巻まで、都合5回）その他に論文発表したり、本年の6月に私の編集で法

律文化社から『教育実践と教育行政』を出版して、そこで私たちの教職理論（構想）をはじめて展開したりしてきている。そこで、そうした教職理論研究の視角から中央教育審議会（以下、「中教審」という）や教育職員養成審議会（以下、「教養審」という）などの学制改革に関する最近の一連の答申に対して、以下若干の吟味・批判を加えていってみようと思う。が、はじめにつきの3点をことわっておかなくてはならない。

第一に、私は、1971年度の日本教育社会学会第23回大会（1971年10月、於・明星大学）において、課題研究「教師論」の1971年度テーマ「専門職業としての教職」に提案者の一人として参加し、同じ題名の論文「専門職志向からみた教職改革案の検討」を発表したが、この論文はそれを補充したものだ、という点である。私としては、いますこし十分に補充してここに発表したかったのであるが、雑件におわれて思うにまかせなかった。近く単独出版を予定している『公教育法制度の基本構造』（仮題）にこの論文を収録する際には、納得のいくまで補充してからにしようと思っている。

第二に、ここでの学制改革に関する中教審答申その他に対する吟味・批判は特殊「教職理論」研究の視角から行なっている、という点である。ここでいう「教職理論」研究とは、「教職の専門性」「教育の専門性」「専門職としての教職」などの諸概念のそれぞれの内容とそれらの相互関係との確定をめざす研究をいう。

*教職理論研究の課題は何かという問題について、これまでもこのようにいつてきたので、ここでもこのようにいつておくことにする。しかし、このようにいつただけでは、必ずしもその課題を的確に捕捉し表現しているとはいえない。私たちとしては、教職理論をむしろ教育労働運動の理論として構想してきているわけだから、もっと公教育の現実態、とりわけここでの教育労働運動にコミットさせる形でその課題を定立しておくべきであろう。そこでひとまずここで教職理論研究への課題を列挙してみれば、

- ① 教員の教育権（教職の専門職性といっても同じ）の現実存在形態

- （その由来も含めて）の捕捉、
- ② 教員の教育権の理論の法学的構成と教育学的構成、
 - ③ 教員の教育権の確立のための教育労働運動のあり方（その現実動態も含めて）の模索、

の3つぐらいに要約できるであろうか。つまり教職理論とはその現実存在形態ともかかわらせながら教員の教育権の理論を構成し、その確立のための運動に理論的示唆を与えようとする理論だ、とでもいえようか。

ここで、このような教職理論研究の視角から、中教審・教養審などの学制改革に関する答申を吟味・批判しうる理由についていっておけば、第一に、これらの答申は、そこに「教職の専門性」「専門的職業としての教職」などの諸概念を導入していることから明らかなように、そこにある種の教職論をとり入れているからであり、第二に、しかもこれら諸概念の内容を特有な仕方では認識して、その認識に対応させ照応させる仕方でその学制改革を構想しているからである。もっと正確に言えば、その学制改革構想に対応させ照応させる仕方で、これらの諸概念の内容を観念しているからである。そうだとすれば、これらの答申が導入している教職論そのものを点検することをとおして、その教職論と照応する形で展開されている学制改革構想を吟味し批判することも可能となるわけである。

第三に、ここでの学制改革に関する中教審答申その他に対する吟味・批判は、中教審の「初等・中等教育の改革に関する基本構想」および教養審の『教員養成の改善方策について（中間まとめ）』を主たる素材として行なっている、という点である。周知のように、1967年7月に文部大臣が中教審に対して『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』を諮問して以来、中教審、教養審、社会教育審議会（以下、「社教審」という）その他の審議会は、文部大臣に対してつぎのような学制改革に関する一連の構想を答申してきた。すなわち、

- 1969年6月 中教審第21～第23特別委員会
『わが国の教育発展の分析評価と今後の課題（中間報告）』
- 1970年1月 中教審第26特別委員会
『高等教育の改革に関する基本構想試案（中間報告）』
- 1970年4月 社教審
『急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について』
- 1970年5月 中教審第25特別委員会
『初等・中等教育の改革に関する基本構想試案（中間報告案）』
- 1970年11月 中教審第25特別委員会
『初等・中等教育の改革に関する基本構想（中間報告）』
- 1971年5月 教養審
『教員養成の改善方策について（中間まとめ）』
- 1971年6月 中教審
『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』

などの答申がそれである。そして、これらの答申のうち、「専門職としての教職」にいう「教職」のうちには、保育園^{*}保育母、学校教師などのほか、社会教育関係の主事も含まれてくることから、社教審答申および高等教育の改革に関する中教審答申についても吟味・批判を加える必要があるが、ここでは、検討の対象を初等・中等教育の改革に関する中教審答申および教員養成制度の改革に関する教養審・中教審の答申に限定して検討してみることにした。

*なお、「専門職としての教職」にいう「教職」概念の理解をめぐる議論があり、それを、私たちがように保育園保育母、学校教師、社会教育関係主事など、言葉のもっとも厳密な意味における「教育労働」への直接的従事者に限定することに異論がないわけではない。が、この問題について詳

説することは、ここではしない。ここでは、一つには、相良惟一氏らのように教育行政職をも専門職プロフェッションのうちを含めて、校長職・教頭職のような「教育管理職」こそまさに「専門職中の専門職だ」といういい方で、あくまでも学校組織を重層構造職階制の原理によって組み立てようとする場合がある^①けれども、R・G・コーウィン^②などが指摘しているように、官僚制重層構造原理と専門職制単層構造原理とは本来的にあい容れない組織化の原理なのだ、ということをも指摘しておこう。A・エツィオニ^③のいうように、教育行政「権限」は、もともと専門職権限（Professional Authority）ではありえないのであるから。二つには、「専門職としての教職」にいう「教職」は私見のごとくに理解されることを認めるがゆえに、そこから「専門職論は教育労働者（＝専門職）と教育関係労働者（＝非専門職）を差別するイデオロギーだ」と結論する場合があるけれども、「主労働」としての教育労働そのもの、この教育労働を補助する「補助労働」としてのその他の教育関係労働、これらの労働を調整し指揮する教育管理（労働）によって「公教育労働」が組み立てられていることを認めるかぎり、これらの「職種労働そのもの」の差異に由来して専門職・非専門職の差異が生ずることを否認することはできない、ということをも指摘しておきたい。なお、この問題については、後日私の「教育事務労働」論をよりまとまった形で展開し、そこでよりポジティブに答えることにする^④。その際には、とくに、補助労働者たちの対国家（対行政）的諸権利＝教育条件整備権について詳説してみたいと思っている。

以上の3点をことわったうえで、ここでの中教審・教養審などの答申の吟味・批判をおよそつぎのような順序ですすめてみようと思う。はじめに、第Ⅰ章では、「専門職としての教職」にいうところの「専門職」ないし「専門的職業」そのものについてのこれら答申の理解の仕方を点検しながら、これら答申がその基礎にすえている「教職の専門性」論および「公教育労働」論の吟味にすすみ、そうすることでそこにおける「専門的職業としての教職」論の特徴を従前の文部省側教職論との比較において明らかにする。ついで、第

Ⅱ章では、「専門職としての教職」理論研究の視角から、これらの答申における、学校管理組織論、教員養成制度論、現職教育論、教員団体論などをそれぞれ個別に吟味し批判しつつ、総体としての「公教育運営」のあり方について論究してみる。そして、第Ⅲ章では、教職理論研究への現代的課題は、「専門職としての教職」論体系の核心に位置する教員（団体）の「専門職権限」ないし「専門職の自律性」と、「国民の教育権」理論がいう教員（団体）のいわゆる「教育権」との関連の問題を解明することだ、という理解に立って、この両者の関連の問題に論究してみたいと思う。

*このうち、本論文〔Ⅰ〕は、以上3章構成論文のうち、第Ⅰ章にあたるものである。適当な機会をみつけて、その〔Ⅱ〕〔Ⅲ〕を発表していこうと思っている。が、教職理論研究の現代的課題については、これまでの「専門職としての教職」論に内在する問題点をクローズ・アップしながら、またそれらの問題点と関連させながら、前掲『教育実践と教育行政』（法律文化社、1972年6月）の拙稿のなかでも、かなりの程度まで論及しているし、この論文〔Ⅰ〕でも若干明らかにしているので参照されたい。

註 ① 相良惟一氏は、教育行政職は「専門職中の専門職だ」というだけでなく、教育管理（労働）をも専門職労働として扱っている。すなわち、「教員は教育専門職に従事する者であり、教職とは高度の専門職である。……このことはすべての教員についていわれているところであるが、校長、教頭に関しても同様であると考えられる。一般の教員が専門職に従事する者であるとすれば、校長、教頭は、専門職中の専門職に従事する者であるといえよう。……ILO条約体制下の教育管理職員である校長、教頭は、教育管理についての専門職に従事する者であることが求められているといつてよいであろう。」（『教員の地位勧告と教職の専門性』明治図書、1967年、115ページ、傍点・引用者）「以上述べた専門職理論や、あるいはまた専門職たるための要件は、ひとり一般の教員についてのことながらにとどまるものであろうか。いな、そうではなく、このようなことは、校長・教頭の職についても、そのまま、そっくりあてはまるのである。その意味は、校長・教頭も単に職員であるが故に、専門職に従事する者であるというのではなくして、校長・教頭という地位、身分すなわちステータスがそのまま専門職であるということなのである。それのみか校長・教頭の職は、専門職中の専門職とよばれるべきものとする。」（『校長・教頭の職務と責任』明治図書、1967年、176ページ、傍

点・引用者)などという具合にしてである。

- ② Ronald G. Corwin ; A Sociology of Education, 1965, pp. 217—264.
- ③ Amitai Etzioni : Modern Organization, 1964, pp. 75—93.
- ④ さしづめ, 拙稿「教員の学問の自由と教育権」(勝野尚行ほか『国民の教育と教育権』福村出版, 1971年) 333—336ページ参照のこと。なおここで, 「教授会の自治」と職員・学生の参加の問題に関して, 高柳信一氏がつぎのように発言していることを紹介しておこう。「大学の研究教育のあり方に関し, 大学の自由に関し, 学生が重大な疑問を感じ, 問題を提出した時, 教師側が教授会の自治や管理権を楯にとって, 実質論議を拒まないということ, それが保障されるべきであります。それが私のいう教授会のみ自治の否定, 実質的な意味での学生の参加であります。それから, 大学における事務労働者としての一般職員の役割も一般に考えられているより重要だと思います。大学の研究教職活動の歪みや矛盾は, 事務職員にしわよせされ, そのなかでも一番弱い臨時職員などに矛盾が集積的にあらわれてきます。この矛盾や歪みが自由な批判として出て来る態勢ができていけば, 大学は, それを弱者のぎせいにおいてこれにおしつけることをせずに, 外の行政権力との関係でこれを解決して行かざるをえないことになると思うのです。大学が教師研究者同士ももとよりですが, それだけでなく, 学生, 職員の自由な批判によって, 研究教育上の矛盾や歪みを弱者の犠牲によって内部的にごまかしてしまうことをせず, 対外的に正しく解決してゆくこと, これは大学の退廃を克服してゆく重要な契機になると思います。」(高柳信一「学問の自由と教育」をめぐる討論のなかで〔『教育権保障の理論と実態』日本教育法学会年報第1号, 有斐閣, 1972年〕59ページ)。

学校のなかでは, 事務職員などの教育関係労働者は, さしづめ, 「主労働」者に対する「補助労働」者として位置づけられるが, 補助労働者の側からしてみれば, 「主労働者たちは自分たちが補助するに値する教育・研究をしているのか」を教育労働者に対してきびしく問うことになるであろう。

〔Ⅰ〕 学制改革答申における「専門的職業としての教職」論批判

「専門職としての教職」理論研究の視角から前記の中教審・教養審などの答申が導入している教職論そのものに対して内在的な吟味・批判を加えていくことがここでの課題である。が, もちろん, 前記した一連の学制改革に関

する答申内容に対する批判は、多種多様な視角から多面的・多角的に行なわれることが可能でもあり必要でもある。そこでいま、中教審答申に対する批判の基本的な視角についていえば、すくなくとも、公教育論、教育労働（教育課程）論、教育行政論の3つの視角をあげることができるであろう。以下、これらの視角のそれぞれについて概説しながら、中教審答申の若干の特徴を浮彫りするとともに、ここでの批判の視角を位置づけることをしておこうと思う。

まず、このうち、第一の公教育論の視角に立てば、中教審答申における「公教育の任務」論、「公教育の目的」論などが主たる吟味・批判の対象となるのであり、とりわけ中教審答申などが「〈国の教育〉としての公教育」観をとっていることが問題となるであろう。このような「公教育」観は、従前の教育行政論でいえば、高石邦男^①、林部一二^②、田中耕太郎^③その他の諸氏の教育行政論のなかでも開陳されていたものであるが、中教審答申「中間報告案」は、まことに端的に「公教育の任務」について、

「国家における国民的なまとも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）

「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もをはかることは公教育の任務である。」（傍点、引用者）
 などといっているのである。このような公教育観が「国民の自主的営為としての公教育」（「杉本判決」）の思想とまったく異質・対立的なイデオロギーであることはもちろんだが、ここには、「諸個人の相互関係によって構成される社会の公共概念」（渡辺洋三^④）としての「公」概念の「国家」概念へのすりかえがある、といわなくてはならない。

ついで、第二の教育労働論の視角に立てば、中教審答申における学校体系論、教育課程論、コース制論、教育方法論などが主たる吟味・批判の対象となるのであり、とりわけ中教審答申が公教育労働を「国家・資本の利益への

従属労働」にくみかえていこうとしていることが問題となるであろう。^{*}

*もともと、このうち、学校体系論は、「特殊教育」論、幼稚園教育論、大学教育論などとともに、学校制度論の視角から独自に問題とすることも可能であろう。

中教審答申が公教育労働を国家・資本への従属労働にくみかえようとしていることは、さきの答申の「公教育の任務」論からも十分に推測されうるのであるが、さらにたとえば、答申が教育労働そのものに関する上記の諸論のなかで開陳している諸提案が清水義弘氏の提案しているそれとほとんどまったく合致していることから、この点はうかがわれるのである。というのは、清水氏は、たとえば『現代日本の教育』^⑥のなかで、

「なによりも、国民経済の観点から見ると、学校制度というのは、人材の供給機関になっているということを認識しなくてはならない。…そこで、問題になるのは、国民経済あるいは産業社会からの人材要求に対して、果していまの学校制度はマッチしているかどうか、いいかえれば、学校制度の人材供給量は適切であるかどうかということである。」^⑦（傍点、引用者）

という観点、つまり「資本の要求する人材の開発」という観点から、高等教育と「準高等教育」の区分、後期中等教育の多様化・系統化、五歳入学の義務化、中学と高校の一本化、学年制・進級制の再検討などの必要を説き、総じて「能力主義の教育」原則にもとづく学校制度の再編成を提唱している^⑧のであるが、中教審答申は、まさにこのような清水提案をうけているとみられるからである。なお、後述するように、「能力主義の教育」が直接に資本の側から提唱されていることはもちろんである。

ついで、第三の教育行政論の視角に立てば、中教審答申における、学校管理組織論、教員待遇論、教員養成制度論、現職教育論、教員団体論などが主たる吟味・批判の対象となるのであり、とりわけ中教審答申が公教育労働を「教育行政権力による強制労働」にくみかえようとしていることが問題となるであろう。^{*}

*もつとも、このうち教員養成制度論、現職教育論などは、そこでの教育課程内容・研修内容に着目するかぎりでは、教育労働論の視角から吟味・批判されることになるであろう。

中教審答申が公教育労働を教育行政権力によって強制された労働、つまり公権力による「強制労働」^⑧にくみかえようとしていることは、答申が、

「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、戦後の学制改革のころから主張され、その考え方を今日でも強調する人々がある。しかし、日本国憲法のめざす国家理想の実現のために国民の教育として不可欠なものを共通に確保するとともに、つねに新たなくふうによって改善された標準的な内容・程度の教育をすべての国民に保障することは、政府の国民に対する重大な責務である。」（傍点、引用者）

などといっているように、「公教育の組織・編成・運用権」^⑨（星野安三郎）としての「教育権」を国家に帰属する権能として捕捉していることから明瞭である。中教審答申によれば、「先導的試行」による学校体系の開発、教育計画の策定、公教育に関する研究開発・そのための体制づくりなどの教育政策の決定権はもちろん、学級編成、教員定数、学校の施設・設備・教材などの教育条件の基準設定権、すすんでは教育課程の編成基準の設定権などが国家の「教育権」に属するのである。とすれば、公教育教員の「学問の自由」権や教育権は全面否定されることとなり、公教育教員にはもっぱら教育行政権力によって編成された教育課程の執行が強制されることとなるからである。

さらにまた、中教審答申は、公・私立学校に対する地方教育行政の一元化、地方教育行政の広域化などの施策をとおして教育行政体制を「整備」することとあわせて、校長の経営権の確立、重層構造的職階制の導入、いわゆる上級「専門」教員の養成と配置などの措置をとおして学校内管理組織を「整備」することを提案している。が、このような提案にもとづいて学校管理組織が

「整備」されるなら、本来、「水平社会」(horizontal community)^⑩であり「平等者社会」(community of equals)^⑪であるべき「教育社会」「学校社会」が「垂直社会」(vertical community)にかえられるだけでなく、学校管理組織そのものは、まさに教育労働を強制労働にかえる装置として、行政管理者たる「調整者たちへの実践者たちの隷従」(S・ウェーユ^⑫)を強制する装置として、機能することになるであろう。

さて、以上のように、中教審答申の批判は、いくつかの視角から可能であるが、とくにここで、「専門職としての教職」理論の視点は、第三の教育行政論の視角の一つを構成するというを指摘しておかなくてはならない。というのは、従前のわが国教職論においては、しばしば両者が混同して理解されているけれども、「教職の専門性」「教育の専門性」などが教育労働(教育技術)論のジャンルに属する概念であるのに対して、「専門職としての教職」は教育行政(教育組織)論のジャンルに属する概念だからである。すなわち、「専門職としての教職」「教職の専門職性」などの諸概念は、それらの概念のもとで「教職」労働=教育労働そのものが要請する固有専門的な知識・技術・経験などに論究する「教職の専門性」「教育の専門性」「教育の専門家」などの一連の諸概念と異なって、この「教職の専門性」概念をその立論の基礎にすえながらも、公教育教員(保育園保育士、学校教師、社会教育関係主事)が享受すべき対国家(対行政)的諸権利について論究するものだからである。^{*}

* これまでのわが国の多くの教職論は、そのうちのもっともすすんだものについてみても、「教職の専門性」概念のもとで「教職は専門職である」ということを主張してきたというものの、「教職の専門性」それ自体を「教職労働の専門性」「教育の専門性」と同義に理解してしまい、「専門職プロフェッションとは何か」という問題についての本格的な研究を欠いているために、いうところの専門職を「専門職」プロフェッションというよりは「専門家」スペシャリストのごとくに規定しているのである。したがって、そこでの論究は、いきおい「教育労働はどのような労働か」「教育労働を掌るのに必要とされる能力・資質は何か」などの問題の解明に向か

うこととなったのである。そして結局、それらはそこで、教員(集団)の教授権だけを主張してきたが、しかしむしろ「専門職としての教職」理論のもとでは、教員集団の学校の自治権こそが主張されてしかるべきなのである。

この点、たとえば現代アメリカの教職論の論究の方向と好対照をなしており、アメリカのそれは、それら教育労働論のジャンルに属する諸問題にほとんどまったく論及することなく、むしろもっぱら「教員の地位」(status of teachers) ないし教職労働の諸条件に論究しているのである。

だから、アメリカとわが国でのこれまでの教職論を対比させつつ両者の特徴を浮彫りするとすれば、およそつぎのようにいえる。すなわち、M・リーバーマンに代表される現代アメリカの教職論は、A・M・カーサウンダーらの専門職の定義に学びながら「教職の専門職性」論を展開しようとしている。が、その専門職性を「教職(労働)の専門性」論によって基礎づけようとする問題意識は極めて稀薄であり、専門性論を欠いているといってもよい。反対に、わが国の教職論は、教育労働(技術)研究から学びながら「教職(労働)の専門性」の内容を明らかにし、そうすることで「教職の専門職性」を理論的に基礎づけようとする問題意識はかなり強烈である。が、「専門職プロフェッションとは何か」という問題についての本格的な研究を欠いているために、それが「教職の専門職性」論として十分に展開されるまでにはいたっていない、と。このような両者の相違がどこからくるのかについては、別に論究してみなくてはならないが。

さて、以下この章では、一連の学制改革答申が導入している教職論そのものについて概観してみることにしよう。中教審・教養審などの答申は、では、「専門的職業としての教職」「教職の専門性」などの諸概念の内容を、それぞれどのように捕捉しているのであろうか。答申の「専門的職業」観そのものからみていくことにしよう。

註 ① 高石邦男『学校経営の法律常識』明治図書、1966年。

② 林中耕太郎『学校管理の本質』明治図書、1966年。

③ 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、1956年、同『法の支配と裁判』有斐閣、1955年。

- ④ 拙稿「教員の学問の自由と教育権」（勝野尚行ほか『国民の教育と教育権』福村出版，1971年，第三部論文）第一章をみよ。
- ⑤ 渡辺洋三「公教育と国家」（「法律時報」1970年8月臨時増刊）48ページ。
- ⑥ 清水義弘『現代日本の教育』東大出版，1965年。
- ⑦ 同上，7ページ。
- ⑧ 同上，8—18ページ。
- ⑨ マルクス。
- ⑩ 星野安三郎「学問の自由と教育権」（鈴木安蔵・星野安三郎編『学問の自由と教育権』成文堂，1969年）15—26ページ，ほか。
- ⑪ Myron Lieberman ; Education as a Profession, 1956, pp. 153, 484—487.
- ⑫ Simone Weil ; Oppression et Liberté, 1955 (石川湧訳『抑圧と自由』東京創元社，1965年) 57ページ。
- ⑬ 現代アメリカの教育論では，教育技術・教育労働そのものに論及した Harold W. Massey, Edwin E. Vineyard ; The Profession of Teaching, 1961, など はむしろ例外であって，たとえば Myron Lieberman, T. M. Stinnett, Ronald G. Corwin, Alan Rosenthal, などは，その研究をいっそう教員（団体）の権利論に集中してきている。そこでは，教員の労働条件，教育課程編成権，教員団体の労働基本権—教育政策形成への関与権，教員養成制度形成への関与権，などが主たる問題とされているからである。

（Ⅰ）「専門的職業」観

教養審答申はまず，教職が「高度の専門的職業」であることについて，つぎのようにいっている。すなわち，

「教職は，教育者としての使命感と深い教育的愛情を基盤として，広い一般的教養，教科に関する専門的学力，教育理念・方法および人間の成長や発達についての深い理解，すぐれた教育技術などが総合されていることが要請される高度の専門的職業である。」

と。詳説するまでもなく，教育者としての「使命感」および深い教育的愛情という2つの資質，一般教養・教科教養・教職教養などに分類されうる教養的能力，これらの資質と能力とが教員に要請されることをもって，教職もまた高度の専門的職業であることをいったものである。専門的職業の特徴をも

「もっばら専門職従事者に必要とされる資質と能力の側面から捕捉しようとしたものだ、

と、いってよい。

ついで中教審答申は、教員団体論を展開したところで、教職が「特別の専門的職業」とみなされるための要件に論及しながら、まずつぎのようにいっている。すなわち、

「国民は、教育を尊重し、教育に大きな期待をよせている。したがって、教員の地位が高い専門性と職業倫理によって裏づけられた特別の専門的職業として、一般社会の尊敬と信頼を集めるためには、教員が自主的に専門的な職能団体を組織し、相互にその研さんに努めることが必要である。教員自身が、そのような教育研修活動を通じ、不断にその資質の向上に努めるならば、その建設的な意見は社会的に評価され、国民の期待するところにこたえることになる。」

と。答申が「高い専門性」および「職業倫理」のもとで何を概念しているかについては順次明らかにしていかななくてはならない。が、答申が「高い専門性」と「職業倫理」とによって専門的職業を特徴づけながら、教職がそのような「特別の専門的職業」としての社会的評価をうけるためには、教員が相互に「研鑽」・研修に努め「不断にその資質の向上」をはかる必要がある、といっていることは一目瞭然である。中教審答申もまた、もっばら相互の研鑽・研修をとおして形成される資質——専門的能力と倫理的資質——の側面から専門的職業の特徴を捕捉しようとしているわけである。

中教審答申はまた、教職が「専門職」プロフェッションとみなされなくてはならない理由について、つぎのようにいっているのである。すなわち、

「教職は本来＜専門職＞でなければならぬといわれる理由は、それがいわゆるプロフェッションの一つであって、次のような点において一般的な職業と異なった特質をもつことにあるといえる。すなわち、その活動が人間の心身の発達という基本的な価値にかかわるものであり、高度の学問的な修練を必要とし、しかも、その実践的な活動の場面では、個性の発達に

即す的確な判断にもとづく指導力が要求される仕事だからである。

このような職業にふさわしい資質は、教員の一生を通ずる不断的努力によってしだいに養われるものであって、……初等・中等教育の教員の養成確保とその地位の向上について提案したのも、この考え方にもとづいている。」

と。ここで答申は、専門職プロフェッションの特質を、その労働が人間（の発達）にかかわること、高度の学問的な「修練」を必要とすること、人間の個性（の発達）にそくした指導能力を必要とすること、の3点に求めたうえで、教職もまた専門職プロフェッションでなくてはならない、といているのである。いますこし要約していえば、中教審答申はここで、教育労働もまた「修練」によって形成される指導能力を必要とする労働である、だから教職もまた専門職プロフェッションとみなしうるのだ、といていることになる。したがって、ここでもまた、専門職の特質が専門職従事者の能力・資質の側面から捕捉されているといいうるのである。

さて、以上私は、中教審・教養審の答申における専門職論を抽出しながら、それら答申がいずれも専門職プロフェッションの特徴ないし特質をもっぱら専門職従事者に必要とされる資質・能力に求めていることを指摘してきた。が、中教審答申における専門職論のこのような特徴は、さらにまた、中教審答申がその専門職論をもっぱら「教員の養成確保とその地位の向上のための施策」（第一編第二章第二の9）および「教員の資質の向上と処遇の改善」（第二編第一章の3）において開陳していることによっても確認することができる。というのは、このうち、前者「教員の養成確保とその地位の向上のための施策」は、教員養成、試補制度（新任教員の実地修練）、現職教員の研修と再教育、専門的職能団体としての教員団体の研修などについて論じながら、教員に必要な資質・能力の形成の仕方に論じたものであり、後者「教員の資質の向上と処遇の改善」は、同じように、現職教員の再教育・研修その他について論じながら、教職にふさわしい資質の養成の仕方に論及し

たものだからである。中教審答申がもっぱら教員の資質・能力の形成について論じたこれらの箇所においてその専門職論を開陳しているということは、答申の専門職論の上記の特徴を端的に示しているといつてよいだろう。

ところで、中教審・教養審などの答申における専門職論が以上のように特徴づけられるとすれば、さしづめまず、専門職のメルクマールをもっぱら専門職従事者に必要とされる資質・能力に求めること、そのこと自体の是非が問題にされなくてはならない。^{*}

*以下、このような答申の専門職論そのものに対して若干の吟味・批判を加えていくのであるが、従前の教職論研究に関してあらかじめつぎのことを指摘しておかなくてはならない。すなわち、従前の職業社会学ないし専門職社会学においてもいまだ「専門職プロフェッションとは何か」をめぐる論議に決着がつけられていないこともあって^①、わが国および諸外国におけるこれまでの教職論研究は、いまだ「専門職としての教職」概念の内容を一義的に確定するまでにいたっていない、ということである。従前の教職論研究の問題情況は、そこに一定の進歩が認められるとはいえ、まさに多種多様な教職論の乱立にあるといつてもよいほどであり、専門職プロフェッションとは何か、専門職の基本的・第一次的なメルクマールをどこに求めるか、いうところの教職とは何か、教職もまた専門職とみなせうとするならその必然性は何か、などの諸問題に対する解答はいわば各人各様の情況にある、といつてもよいほどである。だから、「専門職としての教職」という概念内容の理解の仕方を専門職プロフェッションの理解の仕方にしたがって分類するとすれば、そこに、

聖職論

専門技能職クラフト論

専門技術職スペシャリスト論

専門職ジェネラリスト論

の4つの型をあげることができるのである。したがって、教職理論をポジ

ティブに展開していくことは、なお将来の課題となっているわけである。

なるほど医療労働、司法労働、研究労働その他の労働によって代表される専門職労働が、非専門職労働、準専門職労働^⑧などと異なっていて、極めて複雑・高度な労働であってみれば、まさにそのことに対応して、専門職従事者には特有な資質・能力の習得が必要とされることは確かである。この点、ここであらためて指摘するまでもないことであろう。だからこそ、専門職の理論は、専門職労働の従事者に必要とされる資質・能力は何か、そのような資質・能力はどのように形成され高められるべきかなどの諸問題にも論及せざるをえないのである。しかし、にもかかわらず、もしも「専門職としての教職」論がこれら資質・能力の問題に論及するだけにとどまっているとするなら、そしてそれが専門職のメルクマールをもっぱらこれらの資質・能力に求めるだけだとするなら、そのような教職論は、専門職の理論としてはまったくもって展開されておいていない、ということになるのである。というのは、第一に、専門職労働者としての公教育教員（保育園保育、学校教師、社会教育主事など）に必要とされる資質・能力を「専門職労働としての教育労働」論によって基礎づけていない、という点においてである。公教育教員に固有専門的な資質・能力の習得が必要とされるのは、いうまでもなく、専門職労働としての教育労働の本質がそのことを要求するからである。とすれば、公教育教員の資質・能力に論及するに際しては、あらかじめ、専門職労働とは何か、どのような意味で障害児教育労働、保育労働などの教育労働もまたそのような専門職労働というのか、という問題をほりさげて解明しておかなくてはならない。さもなければ、その資質・能力について、どのようにでも恣意的にいうることになってしまうからである。

第二に、専門職労働者としての公教育教員に必要とされる資質・能力によって公教育教員が享受すべき対国家（対行政）的諸権利を基礎づけていない、という点においてである。すでについておいたように、もともと、教育労働の本質は何か、その本質に対応して公教育教員にその習得が要求される固有専門的な資質・能力は何か、などの諸問題それ自体は、教育労働（教育技術）

論のジャンルに属する問題であり、本来、「教育（労働）の専門性」「教職（労働）の専門性」などの諸概念のもとで論究されてしかるべき問題なのである。たとえ「専門職としての教職」論もまたこれらの諸問題にまで論究していかざるをえないとしてもである。が、これに対して、「専門職としての教職」理論は、これらの諸問題についての論究の成果をふまえ「教職の専門性」概念をその立論の基礎にすえながら、専門職労働者としての公教育教員が享受すべき対国家的諸権利について論究するものなのである。つまり、「専門職としての教職」「教職の専門職性」などの諸概念それ自体は、教育行政論のジャンルに属する概念であり、これらの概念のもとでは、本来、「専門職の自律性」（M・リーバーマン^③、T・M・スティネット^④、その他がいう Professional Autonomy）「専門職権限」（A・エツィオニ^⑤ら^⑥がいう Professional Authority）「専門職の権利」（A・ローゼンタール^⑦ら^⑧がいう Professional Rights）などの概念内容こそが論究されなくてはならないのである。したがって、「専門職としての教職」についていうのであれば、公教育教員の資質・能力に論及するだけにとどまらず、すすんでまた、そのような資質・能力にてらして公教育教員に保障さるべき対国家的諸権利を明示していかなくてはならないのである。

総じて、教職理論（専門職理論）にとって必要なことは、教育労働（専門職労働）論を基礎にすえて「教職の専門性」（「労働の専門性」）論を展開するとともに、さらにその「専門性」論を基礎にすえて、そこから論理必然性をもって、公教育教員（専門職労働者）が享受すべき対国家（対行政）的諸権利の内容とその法的性格とを明らかにしていくことなのである。そうしてはじめて、その教職理論（専門職理論）は、まさに専門職理論として展開されえている、ということになるのである。

この点、専門職の定義に関してもまったく同じである。すなわち、中教審・教養審などの答申のそのように、そこで教員に必要とされる特有な資質・能力を指摘するだけでは、教職の「専門性」の内容を定義したことにはなっ

でも、教職を専門職として定義し教職の専門職性を明らかにしたことはすこしもならないのである。教育労働もまた専門職労働の一種であることから教員には特有な資質・能力の習得が要請されること、まさにそのことを論拠として、専門職労働者としての教員が享受すべき対国家的諸権利を明示してはじめて、教職を専門職プロフェッションとして定義し特徴づけたことになるのである。社会的・共同的な労働過程が、すでに一般に指摘されているように、労働の技術過程とその組織過程との2過程によって仕組まれているとすれば、専門職の特徴は、すぐれて後者の組織過程において発現することになるからである。以上のようなわけで、中教審・教養審などの答申の「専門職」論そのものは、その実、教育労働（教育技術）論の次元からすこしも論理的に発展せしめられていない、そのためそこから専門職労働者が享受すべき諸権利論をまったくもって欠落させている、そのような「専門性」論であるといわなくてはならないのである。

さて、以上、「4つの接近法」といういい方で呼んでいる私たちの「〈専門職としての教職〉理論の研究Ⓐ方法論」を一部明らかにしながら、答申の専門職論を批判してきたのであるが、ここで、ILO・ユネスコの『教員の地位に関する勧告』（1966年、以下『勧告』とする）に論及しつつ、専門職理論の特徴を「国際常識」のレベルで浮彫りしておこう。この『勧告』が専門職理論の一つの指導的原則として作成されていることについては、相良惟一氏もつとに強調しているところであり、何人も異論のないところであろう。相良氏は、この点について、

「教職は専門職であるということ、それは教育専門職とよばれるべきものであるということは、このたびの勧告草案のなかに、数えきれないほど出てくるのであり、このような教職観こそ、実はこの勧告草案の根本的精神をなすものであり、それはまた全体を通じ一貫して見られる考え方さえあるのである。したがって、専門職理論について十分な理解がない限り、本勧告草案に関する根本的な理解把握は、およそ困難なのではあるまいか

と思われるのである。」^⑧

とさえいっているのである。事実、『勸告』は、「指導的諸原則」についてのべた第3章の第6項で、

「教育の仕事 (teaching) は専門職とみなされるべきである。この職業はきびしい継続的な研究 (continuing study) を経て獲得され維持される専門的知識 (expert knowledge) および特別な技術 (specialized skills) を教員に要求する公共的業務 (public service) 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、個人的および共同的な責任感 (a sense of personal and corporate responsibility) を要求するものである。」^⑨

とのべて、その指導的原則の一つとして専門職理論をとる旨明らかにしている。が、『勸告』はいうところの「専門職」をどのように概念しているのだろうか。なるほど、この第6項で『勸告』は教職が専門職とみなされるべき根拠として、公教育教員に、不断の学問研究をとおしてはじめて習得され維持されるような専門的な知識・技術、個人的・集団的な責任感の2つを保持することが要求されることをあげている。つまり、教職労働もまた、教員に特有な知識・技術・責任感などの保持を要求する専門職労働の一種であることを根拠として、教職もまた専門職とみなされるべき旨いっているわけである。が、『勸告』は、これらの知識・技術・責任感などをあくまで教職が専門職とみなされるべき根拠としてあげているのであって、それらを専門職そのものの属性ないし特徴としてあげているのではない、という点に注意しなくてはならない。それは、「専門職」という概念そのもののなかでこれらの知識・技術・責任感などを観念しているのではないのである。というのは、『勸告』が教職もまた「専門職とみなされるべきである」というとき、『勸告』は、明らかに公教育教員を対国家的関係のなかにすえてこのことをいっているのであり、そこで公教育教員にもまた専門職一般が享受している対国家(対行政)的諸権利の総体が保障されてしかるべき旨いっているのだからである。つまり、『勸告』は専門職そのものの属性ないし特徴をむしろもっぱ

ら対国家（対行政）的権利の側面から捉え、いうところの「専門職」概念のもとで専門職一般が享受している諸権利の総体を観念しているのだからである。だからこそ、『勸告』は、「教育の進歩における教員の基本的な役割、ならびに人間の開発および現代社会の発展への彼らの貢献の重要性」を確認しながら、教員団体の教育政策関与権（第9項、第10項の11、第75項）、教育課程編成における教員の学問の自由権（第61項）、教員の研修権、教育団体の労働基本権（第82項、第83項、第84項）、教員の市民的諸権利、などの教員および教員団体の対国家的諸権利を列挙していくことになるのである。

以上のことから、『勸告』がその指導的原則とした専門職理論もまた、専門職従事者たちの対国家的諸権利についての理論にほかならない、ということが知られるであろう。そのような専門職理論をその原則の一つにすえていればこそ、この『勸告』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^⑩）とまで評価されているのである。

もちろん、『勸告』は専門職理論の基本を明示しているとはいっても、それは、第一に、教員および教員団体の享受すべき諸権利を体系的に列挙しているとは必ずしもいえないし、第二に、教職もまた専門職とみなされるべき根拠として、教員に要求される知識・技術・責任感などをあげ教育労働の本質を示唆しながらも、これらの根拠に^{*}てらして教員および教員団体が享受すべき諸権利が何であるかを系統的に明らかにすることをしていない。したがって、教育労働の本質を解析・解明しながら、その本質に^{*}てらして教員が享受すべき対国家的諸権利（おそらくそれらは「教員の教育権」概念のなかに総括されうるのであろう）を体系的に列挙していくこと、このことが教職理論研究にとっての現代的課題の一つとなっているのである。もちろん、それら対国家的諸権利の法的性格（事項的特権か職務権限か基本的人権か）を明らかにすることも、その現代的課題の一つであるが。

* 教員の教育権の内容を系統的に明らかにしようとする場合に、解明さる

べき基本問題は何であるか。以下この点について説明しておこう。

専門職労働を学問的労働と規定したとき、学問的労働としての教育労働そのものが、この労働に直接に従事する教員に対して、学問的自由の保障を要求してくることについては、ここで詳説するまでもあるまい。教育労働研究の自由と教育労働実践の自由とがいずれもあわせ保障され、しかもこの2つの自由がいわゆる「理論と実践の統一」の原理にしたがって有機的に結合されたとき、そのときにはじめて、教育労働は学問的労働＝専門職労働となってくるからである。したがって、これまでの教員の教育権の理論は、概して、教員の教育権を教員（集団）の教育課程編成権ないし「内的事項」編成権と規定しているのである。それらは、教員の「学問的自由」を教育課程＝内的事項とかかわらせて捕捉しているとみてよい。

しかし、教員の「学問的自由」を、そのようにもっぱら教育課程編成とかかわらせて捕捉するだけでは、必ずしも十分ではない。かえってそれを公教育の「労働様式」(芝田進午¹⁰)の総体とかかわらせて把えなおす必要がある。つまり、教員の「学問的自由」権は、教育労働そのものを学問的労働たらしめるためのもっとも根元的契機であり、直接には教育労働実践そのものから要請される自由権でありながら、さらに公教育の総体にまで波及していく憲法的自由権であらざるをえないのである。どうしてそうなるか。これまで、この問題に対しては、内的事項と外的事項の関連性、教員人事の両面性などの理由をあげて答えるのがつねであったが、私にはこれだけではどうもその解答があまりに一般的にすぎて説得力が乏しいように思われるのである。私自身は、もっと近代公教育の基本構造とかかわらせながら、この問題に答えていく必要があるように思っている。

とすれば、さきの基本問題は、まさにここにこそあるといわなくてはならないだろう。この論文の後半では、この基本問題に対しても、できるだけ私の解答を出すように試みる。

註 ① この点、Morris L. Cogan; Toward a Definition of Profession (Harvard

- Educational Review, Vol. XXIII, No. 1, winter, 1953) をみよ。
- ② この概念については、Amitai Etzioni ; Modern Organization, 1964, A. Etzioni ed. ; The Semi-Professions and Their Organization, 1969, etc.
- ③ Myron Lieberman ; Education as a Profession, 1956, pp. 87—123.
T. M. Stinnett ; Professional Problems of Teachers, 3rd edition, 1968, pp. 275—294.
- ④ A. Etzioni, op. cit., pp. 75—93.
- ⑤ Alan Rosenthal ; Pedagogues and Power, 1969, pp. —7, 54, etc.
- ⑥ これについては、勝野尚行編『教育実践と教育行政—教職理論研究序説—』(法律文化社, 1972年6月)の私の序章論文をみよ。
- ⑦ 相良惟一『教員の地位勧告と教職の専門性』明治図書, 1967年。
- ⑧ 同上, 15ページ。
- ⑨ 英文は、International Pedagogical and Trade Union Review, FISE “Teachers on the World”, 1967・2に収録された ILO・UNESCO “The Recommendation concerning the Status of Teachers” より。
- ⑩ 宗像誠也ほか『教師の地位に関する勧告』と日本の教育行政(東京大学教育学部紀要第10巻, 1968年)。
- ⑪ この点については、前掲『教育実践と教育行政』の第二部第一章の拙稿参照。
- ⑫ 芝田進午『社会観入門』弘文堂, 1970年, 34ページ。

(2) 「専門性」観と「修練」

では、中教審・教養審などの答申は、教職の「高度の専門性」とか「専門職としての資質・能力」などについていながら、どうしてその「専門的職業としての教職」論を「専門職の権利」論として展開することができなかったのか。ついで、この点がきびしく問題にされなくてはならない。

もちろん、その理由について、これらの答申がいわゆる「国家の教育権」論をとっているからだ、ということもできる。国民(子ども、両親、教員など)の教育権の否定のうえに立って国家の「教育権」を承認するかぎり、たとえば公教育教員の対国家的諸権利を主張しうるはずもなく、その意味で、元来、「国家の教育権」論と「専門職としての教職」論とは両立しえないものだからである。

が、答申の教職論そのものをできるだけ内面的にトータルに批判していく

ためには、その理由を、いうところの「専門性」ないし「資質・能力」そのものの答申による捉え方のなかに求めていかななくてはならず、いま一步ほりさげていけば、それらに対応しているところの「公教育労働」認識に求めていかななくてはならない。そこで以下、答申の「専門性」論ないし「資質・能力」論を点検しながら、その基礎にあるこれら答申の「公教育労働」認識を明らかにしていくことにしよう。

中教審答申は、教職に必要とされる「高い専門性」の内容を教員の資質と能力の側面から捉え、そのような資質と能力は、養成・採用・研修・再教育の過程でしだいに形成されるのだとして、つぎのようにいっている。すなわち、

「教職は、本来きわめて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度な資質と総合的な能力が要求される。そのような資質と能力は、その養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成されるべきものであろう。」

と。答申が「高い専門性」の内容を資質と能力からなるものとして捕捉していることは明らかであるが、いうところの「高度な資質」および「総合的な能力」がより具体的にどのような資質・能力を指すのか、必ずしも明瞭でない。このうち、教員の資質に関しては、別の箇所では「使命感」「職業倫理の高揚」などをいっている程度なので、後に詳しく論究することにする。が、教員の能力に関しては、別の箇所でもその内容をより具体的に明らかにしている。すなわち、「学校段階の特質に応じた教育課程の改善」（第一編第二章第二の2）のところで、中学校においては基礎的・共通的な教育課程をより深く修得させながら「個人の特性の分化にじゅうぶん配慮して将来の進路を選択する準備段階としての観察・指導を徹底すること」、高等学校においては「生徒の能力・適性・希望などの多様な分化に応じ、高等学校の教育内容について適切な多様化を行なうこと」、を提案した後、「多様なコースの適切な

選択に対する指導の徹底」（第一編第二章第二の3）のところで、つぎのようにいっているからである。すなわち、

「教育は、個人の可能性の發揮について不断の希望をもちながら、しかもできるかぎり客観的に個人の特性を見きわめて、教育の適当な段階ごとに適切なコースを本人が選択できるように指導するという重要で困難な仕事を担当しなければならない。」

「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ことが重要である。この仕事は、高度の専門的な研究と訓練を必要とする分野であり、教師の指導能力を高める努力が必要である。」

（傍点、引用者）

などと。また、「個人の特性に応じた教育方法の改善」（第一編第二章第二の4）のところでも、「個人の特性に応じた教育方法を活用して教育目標の達成をいっそう確実なものとする必要がある」という観点から、グループ別指導（能力別編成）、個別学習のための教育機器の積極的活用、無学年制、進級・進学の例外的措置（とび級制）などの採用を提唱しながら、

「グループ別指導や個別学習の方法によって教育効果を高めるためには、教職員の配置数や施設・設備の改善充実とともに、教員の積極的な意欲と指導能力の向上をはかるための方策が講じられなければならない。」（傍点、引用者）

といっているからである。以上の引用から、答申が公教育教員に必要とされる専門的能力をどのように観念しているか明瞭であろう。答申によれば、教員に必要な能力とは、児童・生徒の特性をできるだけ早期に見極める能力であり、生徒が自己の能力・適性に見合った教育課程を選択するよう指導する能力であり、その能力・適性を効果的に開発するための能力なのである。

それは、「能力・適性に応じた教育」ないし「能力主義的教育」をとおして、児童・生徒の特性を一面的・奇形的に開発し発達させるための能力だ、

といってもよいだろう。答申が「その養成・採用・研修・再教育の過程を通じてに形成されるべき」能力といているのは、一つには、このような「人材開発」能力にほかならない。

ところで、「能力主義の教育」による「人材開発」こそ、極めて切実な資本の要求にほかならない。ごく端的に言えば、それは、「これ以外では企業はきびしい国際化・労働力不足時代を生きぬけないものである」として提唱されている「能力主義管理」^①の一環に公教育をくみいれようとするものである。この点、たとえば、日経連能力主義管理研究会編の『能力主義管理——その理論と実践——』によっても知ることができる。というのは、それが、「能力主義管理」という概念について、

「能力主義管理とは、労働力不足・賃金水準の大幅上昇・技術革新・開放経済・労働者の意識の変化など、経済発展段階の高度化にともなうわが国企業経営をめぐるきびしい環境条件の変化に積極的に対応して、従業員の職務遂行能力を発見し、より一層開発し、さらにより一層有効に活用することによって労働効率を高めるいわゆる少数精鋭主義を追求する人事労務管理諸施策の総称である。」^②

と定義したり、また、「企業における人間尊重」に関連して、

「企業における人間尊重とは、業務の上から考える限り、従業員の職務遂行能力を発見し、十二分に開発し、かつ発揮する機会と場所と環境を与え、またそれに応じて処遇することであり、能力主義管理の実践に他ならない。」^③などといって、「企業経営をめぐるきびしい環境条件の変化」のなかで企業が「生きぬく」ためには、一人ひとりの労働者の能力や適性を発見し開発し活用する必要があるとしながら、学校教育に対してつぎのような要求をだしているからである。すなわち、

「企業人を育成する学校教育制度についていえば、個人により、4歳あるいは5歳での小学校入学、小学校から高校までの飛びこえ進級、落第の厳正なる実施、大学における完全なる単位制の導入→学年制の廃止（単

位をとり終えれば何年でも卒業できる)などの能力主義を早急に検討してほしい。個人別格差を無視した一律的な画一進級制や学年制は、今日における最大の人間不尊重であり、国家的損失であり、若者から意欲を減退させている。学校教育が能力主義で運営されれば企業はそれを受けつげばよいことになり、是非考えてほしい。」(傍点、引用者)

という要求がそれである。学校での「能力主義教育」のなかで児童・生徒・学生の能力や適性が的確に把握され十二分に開発されていくならば、企業での「能力主義管理」はそれをうけて最高度にその労働能力を活用しうることになる、ということをついたものである。それは、反面からいえば、心身障害児の「切り捨て教育」を提唱していることになる。

また、「能力主義の教育」とは何か、「人材開発」とは何か、などの問題を解明していくうえで、つぎのような清水義弘氏の発言にも注意しておくべきであろう。

「わが国の戦後の教育は、量的普及面にはかなりの進歩がみられたが、マンパワーの素質や能力を発見し、これを開発するという面においては、欠ける点が少なくなかったようである。」^⑧

「個人の能力の尊重は、民主主義の理念であり、産業社会の近代化に大きな役割をもつ。工業化の進んだ社会では、資本主義・社会主義を問わず、生産力の要求による人間の階層分化はさげがたい。資本主義だからこそ、もっと能力主義を徹底させるべきである。」(傍点、引用者)

「人的能力政策は、将来における人口の変化と、技術革新の急速な進展とを想定し、人的能力の向上をはかるとともに、これを十分に活用して、いっそうの経済発展をうながすことを目的としている。」(傍点、引用者)

「最近では中学卒が少なくなったので、企業では高校卒を採用する傾向が非常に目立ってきている点を考えてみる必要がある。なかでも、普通課程の大半は就職し、そのうちの何割かは作業部門に就職しているということは考慮に値する。ところが、現在では、これらのひとに対してはなん

の職業教育も実施していないので、企業では適応訓練なり技能教育なりを実施しているのである。これはあきらかに二重教育であり、二重投資である。……したがって、これらの点について教育界と産業界とは、ロスをなくする対策を考えてみる必要があると思う。^⑧」

などという発言がそれである。このような清水発言は、資本の教育要求をまことに端的に代弁したものであるというほかないが、清水氏はさらに『20年後の教育と経済』^⑨や『教育改革の展望』^⑩のなかでも、資本の「人材開発」要求を代弁して、つぎのように発言している。すなわち、

「わが国のように資源にめぐまれない国では、国民のもつすぐれた才能を発見し、これを開発することがたいせつである。これなくしては、経済発展をはかり、国として自立することができない。このためには、全体としての教育水準を高めるとともに、才能開発の教育に真剣に取り組むことが必要である。」^⑪

『「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」という教育基本法第3条は、『ひとしく』に重点がおかれ、『能力に応ずる』ことが軽視されたきらいがある。……もちろん、機会均等の実現を阻む理由はなにひとつない。むしろ、それは完徹されてしかるべきである。しかし、機会均等の意味は、経済的、産業的要請の観点から、もはや形式的でなく、実質的に解釈されねばならない。同時に、私事ないしは家事としての教育は、国や企業の見地から公事として再編成される必要がある。」（傍点、引用者）

「戦後の学制ほど、産業社会（独占資本はその一部）の要求にこたえなかったものはないといえる。それは中小企業の要求ばかりでなく、大企業（よければ独占資本といいかえてもよい）の要求にも屈しなかった。たとえば、日経連は、昭和30年ごろから、中級技術者養成のために、『専科大学』の設置を要望してきたが、いまだに実現をみない。専科大学案の可否は別として、日経連といえば、わが国でも最有力の経済団体ではないか。

その要求も通らぬという現状だ。……たしかに、大企業だけに奉仕する雇用計画はよろしくない。しかし、戦後の学制は、大企業にたいしても、またとくに中小企業にたいしては『奉仕』することを忘れてきた。¹⁹⁾

「戦後の教育制度は、人間的要請や政治的要請にこたえてきたが、産業の要請にはこたえることが少なかった。その結果が、今日技術者・技能者の大量不足となってあらわれている。大多数の父母にとって、子弟を高校・大学に入れることは、よき就職を得ることであり、この意味で高校・大学は職業と結びついたが、産業とは結びつかなかった。職業と産業のちがいは、まさしく個人所得と国民所得のちがいである。公教育というが、この公教育は私事として(あるいは家事として)利用されたにすぎない。この事実を厳密に考えるならば、わが国には、まだ公教育は存在しないというべきではないか。

産業社会の求める人材の量と質、将来の雇用の見通しについては、すでにのべた。これからの学校制度は、社会的需要に見合う人材の供給計画をたてるべきである。このためには、まず、雇用の量に対応して教育組織(大学の学部・学科編制、高校の教育課程・生徒定員構成など)の再編成をはかるとともに、つぎには、雇用の質(たとえば技術革新)に応ずる教育内容・方法の改造をおこなうことである。¹⁹⁾(傍点、引用者)

などと。このような清水発言をみるならば、氏が提唱する「能力主義教育」「人材開発教育」「産学協同」の背後にある「公教育」観が、まさにずばり「資本のための教育」観にほかならないことがはっきりと知られる。

以上のようにみえてくると、中教審答申の教員の能力論の基礎にすえられているのは、まさに「従属労働としての教育労働」論だ、といわざるをえないのである。公教育労働を資本への従属労働として捕捉しておればこそ、答申は、いわゆる「能力主義の教育」を提唱したり、教員に対して資本のための「人材開発」の能力を求めたりすることになるのである。答申の要求する

「人材開発」能力とは、したがって、「資本の要請にこたえて必要な人材を資本に供給する能力」にはかならない、といわなくてはならない。まさにそれこそ、資本に有益な「労働力商品の生産」能力だといえる。

ところで、このような「能力主義教育」は、学校での学習を人間的発達の契機から、人間的疎外の契機にかえてしまう。学習それ自体は、本来、人間的発達の契機なのだから、「学習による人間疎外」ということは、すでにそれ自体矛盾である。しかし、いま「学習による疎外」をもって、① 学習することをとおしてのいっそうの学習意欲の喪失、② 学習することをとおしての仲間との人間的連帯感の喪失、③ 学習することをとおしての社会観のいっそうの歪曲、④ 学習することをとおしての生きるめあての蒙昧化、などの諸現象を総括的に概念するとすれば、このような「学習による人間疎外」はまさに普遍的に認められる現象となっており、今後の「能力主義教育」「人材開発教育」の進展は、この疎外の度合をいっそう深めることになるだろう。

ついで、教養審答申もまた、いうところの「専門性」の内容を教員に必要とされる資質と能力の側面から扱っていることは、さきに引用して示しておいたように、教員に必要とされる資質と能力にてらして教職もまた「高度の専門的職業」であると結論しつつ、すぐそのあとでつづけて、

「したがって、教員の養成はこのような専門性がじゅうぶんにつちかわれるよう配慮されなければならない。」

といっていること、また教員養成課程のあり方について、

「一般の大学・学部における教員の養成は、教員の専門性をつちかうために必要とされる教育課程を、じゅうぶん履修できる充実した課程において行なわれるようにすべきである。」

「教員養成のための教育課程は、教職の専門性の確立を保証するとともに、豊かな人間性の形成に寄与するものであることが期待される。」

などといっていること、などから明らかである。では、教養審答申は、教員

に必要とされる能力および資質の具体的内容をそれぞれのようによに捕捉しているのか。このうち、教養審答申の能力観は、つぎの3点を指摘することで明瞭となるであろう。答申はなるほど、「教育に対する要求の高度化などにかんがみ、一般教育科目、基礎教育科目、専門教育科目（教科専門科目、教職専門科目）などの各分野が、それぞれの機能や特色を発揮するように」すべきだ、などといっている。が、第一に、一般教育科目などにおいてとくに配慮すべきこととして「豊かな教養とスポーツ、趣味などを通じて人間性豊かな魅力ある教員」とすることをあげている。ここには一般教育に対する極端なまでの軽視があるといわなくてはならない。そして、一般教育を軽視すればするほど、専門教育で養成される「専門性」は、知的技術的「専門性」から技能的なそれに転化していくのである。

第二に、教科教育の研究について、道徳教育の研究、特別活動の研究なども含めて、教育課程の構成・内容・指導方法について『教育課程の研究』として実証的、実践的に履習させるように配慮する」といっている。が、教科教育の研究を『教育課程の研究』として実証的・実践的に履習させる」ということは、各教科の教育課程編成に関する自由な学問的研究をいうのではなく、所与の教科教育課程をもっとも効果的に児童・生徒に履習させるための「専門的技能」(specialized skills)を習得させるよう学生を「訓練」(training)していく、ということであろう。

第三に、小学校教員養成および中等教育教員養成のための教育実習をそれぞれ8週間以上、6週間以上に延長することとともに、その教育実習を「教育の方法および『教育課程の研究』の授業と有機的に関連させて実施する」ことを提案している。とすれば、教育実習は、もはや「学問実践」としての意味をもたず、教育技能を練磨するためだけの実習となるであろう。

とすれば、以上のような教養審答申の能力観は、いうところの教員の能力が「専門的技能」にすぎないものであることをより明確に示しているといつてよいであろう。

だから、朝日新聞社説「教員の養成には何が大切なのか」（1971年6月3日）もまた、この教養審答申は教員養成の改善よりもむしろその改悪さえもたらすであろうと批判し、その理由について「教員が高度な専門職であるとする場合、それが具体的に何を意味するかについて、この報告がつきつめて考えていない」ことに由来するといっている。より具体的にいえば、教員養成の場合、医師や技師などの養成の場合に比較して、その専門教育とともにとくに重視されなくてはならない一般教育へのいちじるしい軽視があり、ためにそれもまた「高度の専門性という言葉を使ってはいるものの」、その概念内容が「狭い意味の職人的なもの」に矮小化されてしまっているからだ、というのである。まことに当を得た批判となっている。

以上の中教審・教養審の答申における教員の能力観の点検をとおしていうことは、これら答申の能力観は「従属労働としての教育労働」観に対応したそれであり、答申のいう専門職は「専門技能職」にほかならないということである。

ついで、教養審答申の資質観についていえば、答申はまず、「教育者としての使命感」と「深い教育的愛情」の2つをあげ、これらが「高度の専門的職業」としての教職に必要なとされる資質的基盤だといっていた。この点、すでに引用して示したとおりである。が、答申はまた、教員養成大学における教育課程の特色についていったところで、幅広い学力の付与、教育実習の重視、教育の実践的諸分野に関する教育の重視などとともに、「教員としての人間形成」「教職意識の涵（かん）養」などをあげている。そしてまた、とくにこのうちの教育実習に関して、

「教育実習は、学生に教職についての啓発的な経験を与え、教職に対する意欲と使命感を喚起し、児童に対する理解を深め、教員として必要な専門的知識・技術を修得させる上で重要な意義を有する」

といい、教育実習は学生の「教職に対する意欲と使命感」とを喚起するよう組織されるべきだという。以上のことから、教養審査申が、教員に必要な資質として、すくなくとも、

- ① 使命感
- ② 教育的愛情
- ③ 教職意識

の3つを考えていることは明瞭であろう。そこで、教養審査申の資質観をより具体的に明らかにするため、このうち中教審査申も提唱していた使命感および教職意識（「職業倫理の高揚」という形での）の2つについて論究してみよう。

使命感とは何か。

多くの論者たちが教員の使命感について論及しているので、ここではそのうちの若干に論究しながら、いうところの使命感が何であるか、できるだけ浮彫りしてみる。

中教審査会長の森戸辰男氏は、その著『日本教育の回顧と展望^⑮』のなかで、「よい教師」の資質に論及しながら、まずつぎのようにいっている。すなわち、

「『よい教師』は、何よりもまず教育使命感を持たねばならない。この使命感は、封建的教師像から、ある程度には師範タイプからも——西洋では、初期市民社会の職業観がある——継承されたものであるところから、今日では一部の人々によって封建的遺物として強く排撃され、しばしば功利的な職業観やプロレタリアの教師観に代られようとしている。しかし私のみるところによれば、『よい教師』の最高の要素は、まさにこの資質に^⑯求められる。」

と。このようにいって、森戸氏は、「有識専門職」としての教師の望ましい5つの資質——自由・独立な人格者、広い教養と視野に立ち豊かな人間性をもつ、高い教育科学と技術の習得者、教育の社会性についての認識をもつ、

使命感——のうち、使命感こそ「最高の要素」であると位置づけ、すすんでその内容にふれてつぎのようにいっている。すなわち、

「ところが、この極めて大切な教師像の要素にたいして、残念なことに、改革された戦後の教員養成制度においても、革新的な組合運動によっても、十分な関心と努力が払われていない。前者は専門的教育技術者の養成に力点をおき、後者は功利的な職業人か、階級的な教育労働者の育成をめざしているからだ。なお危機の教師像として、師範タイプに見出された祖国とその伝統にたいする愛情と国民の連帯結束への関心は、相似た内外の危機に直面している現在の日本において、改めて想起されてよいのではなからうか。」^⑧（傍点、引用者）

「このさい若い人にたいして国家再建のために教育のになう役割が根本的に重大なことを認識させるとともに、現在の、また将来の教師に対しては、彼らが新たな使命感を体して、確信と誇りをもって教職に精進し、それを基軸とする人間形成に努力するようにながすがすがしいことが、何よりも望ましいのではないか。なぜなれば、教職の近代化職業化の健全な姿は、資本主義的な営利主義的職業化でもなく、階級主義的ないわゆるプロレタリアート化でもなく、さらに単なる高度の教育技術職化でさえもない。それは新たな教師の使命観と、それを基調とする人間形成への努力をその最も重要な要素とするものだ、と私は確信している。」^⑨（傍点、引用者）

などと。氏によれば、「有識専門職」従事者を特徴づけるもっとも重要な資質の一つは、この使命感にほかならないのであるが、いうところの使命感とは、「祖国とその伝統にたいする愛情」「国民の連帯結束への関心」「国家再建にとっての教育の役割の認識」などに由来する資質を指すのである。

使命感についてより端的に語っているのが相良惟一氏である。相良氏は、その著『教員の地位勸告と教職の専門性』^⑩において、「教員は国家から国民を教育するという崇高な使命を付与されて」いるのだとして、つぎのようにいっているからである。すなわち、

「教育に関する国家の役割が両親のそれに比すると補助的、第二次的であるということは、教員の役割もそうであるということである。このように、教員は両親に対しては補助的な立場に立つが、国家からは、国家の教育に関する役割なり、責務なりを果たすために重要な職分を与えられている。実際、教員は国家から国民を教育するという崇高な使命を付与されており、そして同時に両親からはその子どもの教育を委託されているのである。」^⑧

「両親や国家が教員に対し、期待し、要求しているところのものは、単なる教授という労務の提供にすぎないのであるか。そうではなくて、教育というものは、もっと倫理的なものであるべきはずである。教育基本法にいう『使命』という字句は、そのために使われたのではあるまいか。教育家の使命こそは、被教育者の人格を形成し、真理を教授することにある。あらゆる職業のうちで、宗教家のそれに近いものがあるとするならば、それは教職であろう。教員は両親とともに神の人間創造の活動に参加するのである。…まことに教員は一つのことば、一つの行ないによってではなく、全身全霊をもって教育にあたるべきである。」^⑨（傍点、引用者）

などと。ここに引用した相良氏の聖職論的教職論については、別の機会に詳細に吟味し批判しなくてはならない。が、以上の引用から、相良氏が、公教育は国家の教育であり教員は国家から一定の職分を与えられているのだという前提に立って、国家が教員に期待し要求するところにこたえるべく、全身全霊をもってその職分を果たすことに教員の使命をみていることは明瞭であろう。したがって、相良氏によれば、使命感とは、国家によって与えられた職分をとおして積極的に国家に奉仕しようとする意思にほかならない、ということになる。

教職意識とは何か。

教養審答申が「涵養されなければならない」といっている教職意識とは何であるか。すでに指摘しておいたように、教員に要請される資質に関連して、

中教審答申は「職業倫理の高揚」をいていた。そして、高揚した職業倫理によって涵養されるのがここでいう教職意識にはかならないとすれば、問題は「職業倫理」が要請する倫理的資質は何か、ということになる。

では、職業倫理とは何か。高山岩男氏の『教育と倫理』によれば、高山氏が「われわれが社会生活において特殊の職業に従事し、特殊の職能を分担している以上、この職能を完全に発揚し、卓越して遂行することが職業倫理に他ならない^⑧」といているように、職域倫理、職能倫理などとも呼ばれる職業倫理は、何よりもまず、あれこれの職能の特殊性に由来する固有な倫理でなくてはならず、そのうえでその職能を「立派に果し、優秀に卓越して実現する^⑨」ことを要請するものでなくてはならない。だから、既存の資本主義的分業の体制を批判しながらその止揚の必要を説くような「労働者一般の倫理」は職業倫理の名に値しない、ということになるのである。高山氏が日本教職員組合の『教師の倫理綱領』を非難するとき、その基礎におかれているのは、以上のような職業倫理観にはかならない。高山氏は、日本教職員組合の倫理綱領は、教師の職域倫理を何一つ説かず、ひたすら労働者倫理だけを説いている、といてそれを非難しているからである。

こうして、高山氏によれば、高山氏自身が、「職業の分化の上に社会の正常運営が行なわれている以上、相互の分際を守り、自分の領域を不当に越境してはならぬ^⑩」「社会の調和とそれに応ずる社会倫理の調和は、各職業倫理が他を犯さずに自分の分限を守るところに成り立つ^⑪」などといっているように、あれこれの職域＝職分に自己の実践を限定し、その分際＝分限を守りながら、ひたすらその職能的技能を練磨することを求めるのが職業倫理だ、ということになる。

以上の中教審・教養審の答申における教員の資質観の点検をとおしていいことは、答申のいう専門職はいちじるしく「聖職」に傾斜したそれだということである。高山氏のそれはより「近代化」されてはいるが。

以上私は、中教審・教養審の答申における「専門性」概念の内容を明らかにするため、答申の「資質・能力」観をみてきたのであるが、教員に必要な「専門性」を以上のような内容で捕捉していればこそ、答申はこの「専門性」を「修練」によって形成し高めようとするにもなるのである。中教審答申が専門職プロフェッションの特質の一つに「その労働が高度の学問的な『修練』をとおして形成される指導力を必要とすること」をあげていることはすでに示した。が、たとえば中教審答申は、

「中学校はもとより、高等学校についても、さまざまな資質・能力・関心をもつ多様な青少年に対する教育指導の方法についてじゅうぶん修練を積んだ教員が必要となり、そのための教員養成大学が重要な意味をもつといえる。」

として、教員養成大学がほかならぬ修練の場である旨いっているのであるが、その「中間報告案」がすすんで、

「教員養成を目的とする高等教育機関は、教員としての資質・能力の育成と資格の付与にふさわしい教育課程とじゅうぶんな修練によって教職につく者の専門性を高めるもので……」

といっているように、教員養成大学での修練によって高められるのは、答申がいうところの「専門性」にほかならないのである。そして、「専門性」を高めるためのこの修練は、試補教員制度などとして現職教育のなかにももちこまれ、中教審答申が、

「教職への自覚を高め実践的な態度を確立するためには、今日多くの職業で行なわれているように、まさに教育者としての第一歩を踏み出そうとする段階で、職場の先達と責任者の指導のもとに徹底した実地修練を行なうことがもっとも効果的である。」

といっているように、新任教員はすべて、任命権者の計画と職場の責任者および先達の指導のもとで、一年程度の実地修練をとおしてその「専門性」を高めてはじめて、教諭に採用されるということになるのである。

ところで、修練とは何であるか。教育公務員特例法第19条・第20条などという研修が、すでに一般に指摘されているように、研究と修養との合成語であるとすれば、答申のいう修練は、さしづめ、修養と訓練との合成語だということになる。すなわち、それは、研修概念のうちに含まれる学問研究の契機を排除してそれを「技能的訓練」にかえるとともに、学問研究と切断されたそのうちの「人間的修養」の契機をま正面におしだした概念なのである。

* もっとも、相良惟一氏は、教育公務員特例法の研修概念そのものに論じた際、すでにそこから学問研究の契機を排除し、それは「教授能力の練磨」のためのトレーニングについていったものだ、といていた。が、修練という概念は、このような相良氏らの「研修」概念のもとでの思惟内容をより端的に表出しそれなりに発展させたものだ、と解される。

そうだとすれば、答申のいう「専門性」は、まさにこのような修練によって形成されるそれだといわなくてはならない。というのは、答申のいう「専門性」のうち、使命感とか「教職意識」などはまさに「人間的修養」とおして形成される資質にはかならないし、専門的技能はまさに訓練（training）をとおして形成される能力にはかならないからである。修練によって形成される「専門性」とは、まさに「拝跪主義」と「経験・こつ・勘」とを必要な資質・能力とする「聖職的技能職」のそれだといわなくてはならない。

「ある種のギルドと強く結びついた特定の専門的職業資格の取得には、大学院教育は必ずしも必要としないのではなからうか。例えば、司法官や役人には博士号は不要であろう。医師にしても、臨床医は必ずしもこれを必要としない。医術の修得と医学の研究とは別個のことがらだからである。従来、この分野では、研究者ではない専門的職業人に対して博士号が与えられてきたとみてよい。私の考えでは、専門大学なかんずくプロフェッショナル・スクールには大学院教育も博士号付与も不要である。」（傍点、引用者）

これは、すでにみた「学制改革」論者、清水義弘氏の発言であるが、専門職の資格取得には大学院教育は必ずしも必要とされない、専門職としての臨

床医には「医術の修得」こそが必要なのであって「医学の研究」は必要ではない、などといっていることから知られるように、専門職従事者の「専門性」の内容を訓練によって形成される技術・技能として扱ったものである。労働実践そのものとその労働実践研究とをいっそう高いレベルで結びつけ、専門職労働の科学性ないし学問的労働性をいっそう高めることこそが要請されているときに、専門職者と研究者とを区別し、医学研究と医術の習得とを区別することによって、専門職を専門技術職ないし専門技能職にかえてしまおうとするものである。

註 ① 日経連能力主義管理研究会編『能力主義管理——その理論と実践——』日経連弘報部，1969年，25ページ。

② 同上，17ページ。

③ 同上，18ページ。

④ 同上，100—101ページ。

⑤ 清水義弘『現代日本の教育』東大出版会，1965年，75ページ。

⑥ 同上，98ページ。

⑦ 同上，109ページ。

⑧ 同上，162—163ページ。

⑨ 清水義弘『20年後の教育と経済』東洋館出版社，1961年。

⑩ 同『教育改革の展望』東大出版会，1970年。

⑪ 同『20年後の教育と経済』26ページ。

⑫ 同上，46ページ。

⑬ 同上，52—53ページ。

⑭ 同上，55—56ページ。

⑮ マルクスのつぎのような「疎外された労働」概念を参考にしている。「労働者は彼が富をより多く生産すればするほど、彼の生産の力と量が増大すればするほど、それだけますます貧しくなる。労働者がより多くの商品をつくればつくるほど、彼はますます安価な商品となる。事物世界の価値増大に直接に比例して、人間世界の価値低落が増大する。労働はたんに商品を生産するばかりではない。それは商品としての自分自身および労働者を生産する。しかもおよそ商品を生産するのと同じ割合で。」

「対象の獲得は、労働者がより多く対象を生産すればするだけ、彼の領有できるものがますますすくなくなり、彼の生産物すなわち資本の支配下にますますお

ちこむほど、それほどはなはだしく疎外としてあらわれる。」

「労働者が彼の労働の生産物にたいして一個の疎遠な対象として関係するという宿命のなかにこそ、これらすべての帰結がよこたわっている。というのは、この前提によれば、労働者が骨おって働けば働くほど、彼が自己に対立してつくりだす疎遠な対象的世界がますますすくなくなる、ということはあきらかである。」

（マルクス『疎外された労働』1844年〔大月書店版選集補巻4、296ページ以下〕より）。

このようなマルクスの「疎外された労働」論は、「学習による疎外」論ないし「疎外された学習」論に大きな示唆を与えるものである。なお、岩本憲氏の『方法主義教育の克服』（黎明書房、1965年）は、「疎外された労働」と「疎外された学習」の相互関係を鋭く追究したものである。

- ⑯ 森戸辰男『日本教育の回顧と展望』教育出版、1959年。
- ⑰ 同上、ページ。
- ⑱ 同上、ページ。
- ⑲ 同上、ページ。
- ⑳ 相良惟一『教員の地位勧告と教職の専門性』明治図書、1967年。
- ㉑ 同上、172ページ。
- ㉒ 同上、172—173ページ。
- ㉓ 高山岩男『教育と倫理』創文社、1968年。
- ㉔ 同上、417—418ページ。
- ㉕ 同上、417ページ。
- ㉖ 同上、335—343ページ。
- ㉗ 同上、420ページ。
- ㉘ 「相良惟一証言」（教科書検定訴訟支援全国連絡会編『家永・教科書裁判第2部証言編Ⅰ』総合図書、1968年）268—271ページ。
- ㉙ 清水義弘『教育改革の展望』17—18ページ。

（3） 専門職労働と「学問の自由」

さて、以上私は、中教審・教養審などの答申における「教職の専門性」論を点検しながら、これらの答申がその基礎に「従属労働としての公教育労働」論をすえていることを明らかにしてきた。が、「従属労働としての公教育労働」論をその基礎にすえて、そのような教育労働観に照応させる仕方では「専門性」を概念しているかぎり、その「専門性」論を「専門職の権利」論にま

で論理的に発展させることはけっしてできないのである。なぜなら、すでに明らかにしてきたように、「従属労働としての公教育労働」観に照応させる仕方では「専門性」を観念するかぎり、専門的資質は聖職的資質にかわり、専門的能力は専門的技能にかわってしまうからである。そして、このようにして聖職的技能職に転化せしめられた「専門職」にとっては、それが「従属労働」従事者となるかぎり、对国家（対行政）的権利が保障される必要はすこしもないのである。聖職的技能職にはなぜ对国家の諸権利が保障されるまでもないか、この点についてはここで説明するまでもなく、しごく明瞭なことであろう。公権力への「拝跪主義」こそ、聖職的技能職の本質だからである。

そうだとすれば、これらの答申がその「専門性」論を「専門職の権利」論にまで論理的に発展させえなかった必然性について、それは、これらの答申が、一方では、教職もまた専門的職業の一種であると定義しながら、他方では、公教育労働をもっぱら国家・資本への従属労働として捕捉し、それを「専門職労働」(professional work) としてはまったくもって捕捉しえないでいることにある、といいうることがわかるであろう。あるいは、その必然性は、これらの答申が専門職労働とは何かの問題についてほとんどまったく論究することなく、まことに恣意的・独善的な仕方でもってその「専門性」を概念していることにある、といってもよいだろう。

中教審・教養審などの答申のように「専門的職業としての教職」についていうのであれば、当然に、専門職労働とは何か、どのような意味で教育労働もまた専門職労働であるといいうるか、などの諸問題について十分に論究したうえで、まさに「専門職労働としての教育労働」論をこそ、その「専門的職業としての教職」論の基礎にすえなくてはならない。そして、そのような教育労働観と正確に照応させる仕方では、教職の「専門性」の内容を確定していく必要がある。が、中教審・教養審などの答申は、その「専門性」論および「専門的職業」論の基礎に、まことに安易に、「専門職労働としての教育労働」論とはまったく異質・対立的な「従属労働としての教育労働」論をす

えているのであり、そのために、いうところの専門職を聖職的技能職にかえてしまうことになったのである。

では、いうところの専門職労働とは何か。

私たちのこれまでの教職論ないし専門職論の研究成果をふまえていえば、専門職労働とは、労働への絶えざる「研究的接近」が要請される「学問的労働」ないし「科学的労働」のことをいうのである。この点、従前の専門職論によっても、すでに相当程度まで明らかにされているとみられる。

たとえば、M・L・コーガンは、専門職を定義して、

「専門職とは、その実践が、学問または科学のある部門の理論構造についての理解と、その理解にともなう諸能力とに依存するような職業をいう。」^①

といっている。A・M・カーサウンダーらもまた、専門職労働を「知的専門的技術」(intellectual specialized techniques)の習得を要求する労働として特徴づけたうえで、専門職のこの技術は「学問それ自体の研究を基礎にして習得された知的技術」である点で単なる技能(mere skills)とは区別される、といっているのである。このようにいうことで、M・L・コーガンやA・M・カーサウンダーらは、専門職労働が、当該労働のあり方に関する学問的研究とその研究をとおして習得された「専門性」との2つを要求する労働であることを明らかにしているのである。A・N・ホワイトヘッドもまた、その著『観念の冒険』^②において、専門職労働に関してつぎのようにいっている。すなわち、

「専門職という語は、その活動が理論的分析をうけるとともに、それがその分析からひきだされた理論的結論によって修正される、そのような職業を意味する。この分析は、この職業の目的とその目的を達成するための活動のあり方とに向けられる。そうした分析は、行為の結果が予見されるように、それらの諸活動が関係する事物の性質についての一定の理解に立っていないなくてはならない。かくて、理論にもとづく予見と事物の性質の理

解にもとづく理論こそ、専門職に不可欠のものである^④。」

と。つまり、A・N・ホワイトヘッドによれば、「習慣的な活動と個人的実践の試行錯誤によるその修正^④」とによって特徴づけられる技能職 (craft) の労働に対して、専門職労働とは、労働の対象および労働実践そのものが労働目的まで含めてトータルに理論的＝学問的な研究の対象とされるとともに、まさにそうした理論的＝学問的な研究の成果に従って労働実践そのものが修正され発展せしめられる、そのような労働をいうのである。だからこそ、A・N・ホワイトヘッドは、「理論との関係」(concern with theory) を専門職 (労働) の基本指標とさえしたのである^⑤。

なおまた、さきのM・L・コーガンの指摘するところでは、“Profession” という言葉が記録されている最初の文献 (1541年) では、この言葉は「学問職」(a learned vocation) を指していたのである^⑥。専門職 (労働) と学問ないし科学の始源的不可分性を暗示したのものとして、極めて示唆にとみ興味深い。

以上みてきたように、従前の専門職論はすでに、専門職労働が、その労働実践のあり方に関係する学問の研究とその学問研究のプロセスではじめて習得される「知的専門的技術」とを要請する労働であること、いいかえるなら、労働実践そのものとその労働実践の学問的＝理論的な研究との結合が要請される労働であること、を明らかにしているのである。

ところで、労働実践のあり方が学問研究の対象とされると同時にその労働研究の成果によって労働実践そのものが変革されていくということは、いわば「学問の論理」にしたがって労働が自律的に展開されていくということの意味するが、そのためには「労働研究の自由」はもちろん「労働実践の自由」もまたあわせ保障されていなくてはならない。理論にとって実践は、その理論の形成の源泉的契機であるとともに、その理論の真理性の検証の契機でもあるからである。とすれば、「労働研究の自由」と「労働実践の自由」とで構成される「学問の自由」こそ、専門職労働をそれとして成立せしめる

もっとも根元的な契機だということになる。

ところで、教育労働に関していえば、それもまた以上のような専門職労働として捕捉されてきたとは必ずしもいえない。この点、たとえば、A・エツィオニ^⑦やR・オーエンズ^⑧らが、「知識の創造と適用」労働としての専門職労働と教育労働とを区別して、教育労働を「知識の伝達」^⑨労働としての準専門職労働と規定していることから明らかである。

が、これまでのわが国における教育学研究は、すでに相当程度まで、教育労働もまた専門職労働ないし学問的労働として捕捉されなくてはならない、ということをも明らかにしてきているのである。

そして、そうした教育学研究の成果のうえに立って、「学問的労働としての教育労働」論を基礎にすえて、公教育教員の対国家（対行政）的権利としての「教育の自由」に論及してみせたものの一つが、いわゆる「教科書裁判」における「杉本判決」であり、それを生みだした一連の「原告・準備書面」^⑩である。そこでここでは、杉本判決における教育労働論に論及しながら、それを中教審・教養審などの答申のそれと比較してみることにしよう。もちろん、杉本判決は、ILO・ユネスコの『勧告』を「最近における教育に関する国際世論のうちもっとも権威あるもの」と評価し、そのうち「教職者（teaching profession）は専門職的任務（professional duties）の遂行にあたって学問の自由（academic freedom）を享受すべきである」旨規定した第61項にとりわけ注目しているのであるが、専門職理論を指導的原則として目的意識的に「専門職の権利」論を展開したものではない。だから、「専門職の権利」論の視角からみれば、そこには多くの不足が認められる。たとえば、杉本判決は、教員集団の「学校の自治」権、教員団体の教育政策関与権・労働基本権などにすこしも論及していない。が、教職理論研究の視角からみても、それが、教員の対国家的諸権利のうちでもっとも核心的な権利であるとみられる「教育の自由」を一定の教育労働論によって基礎づけるとともに、すすんでこの教

員の「教育の自由」が憲法23条の「学問の自由」を法定法的根拠とする憲法的権利であると結論した点で、その論理展開は大いに注目に値するのである。

杉本判決によれば、教育は「発達可能態としての児童、生徒に対し、主としてその学習する権利（教育を受ける権利）を充足することによって、子どもの全面的な発達を促す精神的活動」なのであるが、「児童、生徒の学び、知ろうとする権利を正しく充足」しながら彼らの全面的な発達を保障していくためには、第一に、真理教育が要請されるのである。「誤った知識や真理に基づかない文化を児童、生徒に与えることは、児童、生徒の学習する権利にこたえるゆえんではな」いからである。とすれば、このような真理教育をすすめるために、教員には教育内容に関する不断の学問的研究が要請されることになる。ついで第二に、教員がそうした学問研究の成果を「児童が真に教えられたところを理解し、自らの人間性を開発していくことができるような形で」与えるために、一定の教育的配慮が必要である。とすれば、このような教育的配慮を正しく行なうために、教員には教育方法に関する不断の学問的研究が要請されることになる。

杉本判決は教育労働そのものに関しておよそ以上のようにのべ、教育労働が教育の内容および方法の2つの側面からみて教員に対して不断の学問的研究を要請する労働であることを明らかにしながら、

「してみれば、憲法23条は、教師に対し、学問研究の自由はもちろんのことと学問研究の結果自らの正当とする学問的見解を教授する自由をも保障している」と解するのが相当である。」

と結論しているのである。杉本判決の「教員の学問の自由」論の基礎に「学問的労働としての教育労働」論がすえられており、後者から前者が論理必然性をもって提起されていることは明瞭であろう。

およそ以上のようなわけで、「専門職としての教職」についていうのであれば、すくなくとも、公教育教員の「学問の自由」権を主張せざるをえない

*
 のである。

* もっとも、この「学問の自由」の内容およびその法的性格をどのように把えるかの問題については、若干の論議がある。第一の論点は、教員の「学問の自由」を「教育課程研究の自由」と「教育課程編成の自由」とで構成される自由とみるか、それとも「公教育研究の自由」と「公教育実践の自由」とで構成される自由とみるか、の問題である。前者の場合であれば、さしづめ公教育の「内的事項」が教員の認識と変革の対象となるが、後者の場合であれば、まさに公教育の総体が教員（団体）の認識と変革の対象となるであろう。第二の論点は、以上の問題ともかかわるが、この「学問の自由」を渡辺洋三、川口是、大須賀明ら諸氏がいつているような意味^⑩で「現代的自由権」とみるか、それともむしろ「内面的自由」とみるか、の問題である。もしも「学問の自由」権をも「現代的自由権」として把えたとすれば、「学問の自由」権を享受しうる物的諸条件の請求権もまたそこに含まれることになるからである。第三の論点は、「学問の自由」権の享有主体（研究者か教員か国民か）の理解をめぐる問題である。

ところで、公教育教員の「学問の自由」については、いますこしすすめて論究しておかなくてはならない。というのは、この「学問の自由」の法的性格の理解をめぐるてもまた、若干の論議があるからである。

杉本判決その他は、教育労働を学問的労働にくみかえていくためのこの「学問の自由」権を教員一般に保障されたいいわゆる「制度的保障」として捕捉している。そして、このような把え方は、従前の憲法学が憲法23条をもっぱら大学教員の「研究条項」として把えていたのと比較すれば、それを教員一般の「教育条項」にまで普遍化したものだという点で大きな意義をもっている。杉本判決は教員一般の「学問の自由」を憲法的権利にまで高めたのだからである。が、この「学問の自由」を特殊教員の「制度的保障」とみている点では、杉本判決もまた従前の憲法学の地平をこえていないのである。ここで詳説することはしないけれども、私自身は、憲法学がわが国現行憲法

の第11条・第97条などの解釈のなかで展開している基本的人権論にてらし、この「学問の自由」権をも国民一般の前国家的・自然権的な基本的人権の一種として把えなおす必要があると考えるのである。そうしてはじめて、この自由権もまた、対国家（対行政）的關係においては不可侵・不可譲な絶対的権利として発現することになるし、したがってまた、公教育教員が公教育の総体を認識と変革の対象となしうる権利としても発現することになるのである。実はこのような視角からみるとき、従前の憲法学には相当深刻な論理矛盾が内在しているといわざるをえなくなるのであるが。

が、中教審・教養審などの答申は、従前の文部省側の教育行政論と同じく、専門的職業としての教職についていいながら、公教育教員の「学問の自由」権にまったく論及していないのである。むしろ反対に、これらの答申は、専門的職業としての教職についていうことによって、教員の「学問の自由」権を全面否定しようとしているといえるように思う。いいかえるなら、教員の「学問の自由」権を全面否定するために、まさにそのために「専門的職業としての教職」論を導入しているとさえみられるのである。したがって、以下、この点を論証していかななくてはならない。

しかし、この点の論証にすすむ前に、専門職プロフェッションの享受すべき「学問の自由」とは何かの問題について、いますこし論究しておきたいと思う。S・ウェーユらの「専門家」批判をあとづけながら、この問題について論究してみよう。

註 ① Morris L. Cogan ; Toward a Definition of Profession (Harvard Educational Review, vol. XXIII, no.1, winter, 1953) p.48—49.

② A. M. Carr-Saunders, P.A. Wilson ; The Professions, 1933, pp. 284—287.

③ Alfred N. Whitehead ; Adventures of Ideas, 1933.

④ Ibid., p.57.

⑤ Ibid., p.

⑥ M. L. Cogan, op. cit., p.34.

⑦ Amitai Etzioni ; Modern Organization, 1964.

- ⑤ Robert G. Owens ; Organizational Behavior in Schools, 1970.
- ⑥ A. Etzioni, op. cit., pp.78, 87.
- ⑩ 教科書検定訴訟支援全国連絡会編『家永・教科書裁判第1部準備書面編1, 2』（総合図書, 1967, 1969年）に収録されている。
- ⑪ 詳細は、勝野尚行編『教育実践と教育行政』法律文化社, 1972年, 第二部第一章論文, 勝野尚行ほか『国民の教育と教育権』福村出版, 1971年, 第三部論文。
- ⑫ 拙稿「教員の学問の自由と教育権」（勝野尚行ほか『国民の教育と教育権』）の第三章「教員の学問の自由権」をみよ。

（4）S・ウェーユの「専門家」批判

前掲の『教育実践と教育行政』の第四部第一章論文^①でも詳説したように、私自身は、「教職は専門職とみなされるべきである」という教職のあり方に関する法規範的規定と、「教員は賃金労働者である」という圧倒的多数の公教育教員の現実存在規定とは、その現実具体的な関係についてはともかく、その論理的な関係においては統一的に捕捉しうるしそのように捕捉されなくてはならない、と考えている。

しかし、このような私見の発想は、すでにわが国でも十分に定着した発想になっているとは必ずしもいえないのであり、事実、「教員は<専門職労働者>である」という規定に対しても、さまざまな立場ないし観点から疑問や批判が寄せられているわけである。したがって、私自身、たとえば田中耕太郎、相良惟一、高橋早苗・田辺多命次ら諸氏による教育労働者論の批判、持田栄一、務合理作、堀江正規、市川昭午ら諸氏による教育専門職論の批判などに対して、これまでに遂一吟味・反論・批判を加えることをしてきた^②わけである。

が、ごく最近、八木正『現代の職業と労働』^③をとおして、さらにスペインの哲学者、オルテガ・イ・ガセットおよびフランスの哲学者、シモーヌ・ウェーユらもまた、いわゆる「専門家」というものに対して極めて痛烈な批判を加えていることを知った。そこで以下、彼らの「専門家」批判を検討し、

専門職の享受すべき「学問の自由」の内容について考えてみたい。

オルテガ・Y・Gは『大衆の反逆^④』のなかで、「専門家の本質的狀態」について、およそつぎのようにいっている。すなわち、

「専門家」はなるほど「自分がたずさわっている宇宙の微々たる部分に関しては非常によく『識っている』が、それ以外の部分に関しては完全に無知なのである。」^⑤

「彼は、自分が知らないあらゆる問題において無知者としてふるまうのではなく、そうした問題に関しても専門分野において知者である人が持っているあの傲慢さを発揮するであろう。」^⑥「文明が彼を専門家に仕上げた時、彼を自己の限界内に閉じこもり、そこで慢心する人間にしてしまったのである。」^⑦

「この補償のない一方的な分科化の最も端的な結果は、今日、かつてないほど多くの『学者』がいるにもかかわらず、たとえば1750年ごろよりもはるかに『教養人』が少ないということである。」^⑧

などと。ここでオルテガ・Y・Gが「専門家」の範疇に加えているのは、たとえば彼が「今日、政治、芸術、宗教および生と世界の一般的な問題に関して、『科学者』が、そしてもちろん彼らに続いて医者、技術者、財政家、教師等々が、いかにばかげた考え方や判断や行動をしているかは、誰でも観察しうるところである」^⑨などといっていることから知られるように、いわゆる「学者」だけではなく「教育の専門家」である教員でもあるのである。つまりそれは、狭義の「学者」を指すのでは必ずしもなく、より広義の「学者」、すなわち私のいう専門職をも指すのである。

オルテガ・Y・Gがここで、①「専門家」の無教養さ、②「専門家」の専門外領域における傲慢な態度の2点から「専門家」を批判していることは明瞭である。このうち第二の点はともかくとして、私たちはオルテガ・Y・Gがいわゆる「社会的分業」のなかで形成される「専門家」に「教養人」を対置させたことの意義を、相当程度まで認めざるをえないだろう。オルテガ・

Y・Gのように「専門性」と「全面性」とを無媒介に対置させることは正しくないけれども、資本主義的分業が専門家をして自己の能力を一定の「限界内に閉じこめる」ように仕向け、専門家をして「無知なる『専門家』」にかえるからである。現代においても、「私どもは、大学紛争や公害をとおして、専門家が部分システムの管理においてはきわめて有能であり、一見文明を飛躍的に発展せしめたようにみえても、大局的にみた場合、いかに人間性を傷つけ、真の意味の文化を歪める結果をもたらさざるをえなかったかをいやというほど知らされました^⑧」という形での「専門家」批判があらわれるゆえんである。社会的分業に由来する「専門家」のこのような「無知」＝無教養の克服の方途について、高柳信一^⑨、宮原誠一^⑩ら諸氏が追求しているのは、まさにそのためである。

ところで、オルテガ・Y・Gが「専門家」のいわゆる「無知」を「社会的分業」の所産として扱っているのか、それともいわゆる「工場内分業」の所産として扱っているのかは、必ずしも明確でない。が、S・ウェーユの『抑圧と自由』^⑪における「専門家」批判は、それがむしろ「工場内分業」＝「労働内分業」の批判に焦点づけられているだけに、より鋭いものになっている。S・ウェーユはまず、専門職ないし専門家の「専門技能職」への転化を、つぎのような形で指摘している。すなわち、

「工業における官僚制のこの発達^⑫は、まったく全般的な現象の最も特徴的な側面であるにすぎない。この現象の本質的な点は、日毎にはげしくなる専門化にある。あらゆる種類の機械を理解し操縦することのできる熟練労働者が、ただ一種の機械に奉仕するように自動的に訓練された専門別の人足^⑬に取って代られるにいたった。工業に生じたこの変化、これはあらゆる領域に生じた進化の影像である。労働者がますます技術的知識を失っているとすれば、技術者も、労働の実際を知らないことが多いばかりでなく、かれらの能力は多くの場合、まったく制約された領域に限られている。…それに、技術者が自分の利用する知識の理論的基礎を知らないことは、言うまでもない。科学者はまた科学者で、技術的問題に無関心^⑭でいるだけ

でなく、さらにそれ以上に、理論的教養の本質そのものであるあの全体的見解を、全く欠如している。……専攻以外の諸科学に関して、真に能力を持つ科学者は絶無である。科学は不可分な全一体を形成するがゆえに、本来的に言えば、もはや科学者は存在しないで、ただ、かれらの精神では決して包括できない全体の歯車であるところの、科学研究の人足がいるだけだ、とすることができる。」(傍点、引用者)

と。労働の専門化(specialization)の進行にともなって、物的生産労働者、技術者、科学者などのいずれもが官僚制(bureaucracy)のなかにくみこまれ、「専門別の人足」に転化している資本主義的分業に特有な様相を画きだしたものである。資本主義的生産の工場内部における分業(=専門化)の発達が、物的生産労働者だけでなく、技術者や科学者のような精神労働者=専門職をも捕え、専門職を専門技術職スペシャリストないし専門技能職クラフト、つまり「専門家」にかえてしまうにいたることを指摘したものだ、といってもよい。

では、このような専門技術職ないし専門技能職の特徴はどこにあるか。すでに明らかなように、それは、もはや彼らによっては理解できなくなった「全体」、そのような「全体」のなかに彼らが捕えられてしまっている、という点にある。S・ウェーユはいつている。

「ほとんどすべての領域において、制約された能力の限界内にとじこめられた個人は、彼を凌駕する全体のなかに捕えられており、自分の全活動をその全体に合わせて規制しなければならず、しかも、その全体の働きを理解することができない。」(傍点、引用者)

と。彼らの専門性が「官僚制的専門性」にかえられることをいったものである。では、より具体的にいつて、「専門家」が「全体のなかに捕えられ」るとか、その全活動を自分自身で「全体にあわせて規制」するとかいうことは何を意味するか。このことは、「単に調整するというだけの職能」にすぎない「管理的あるいは官僚的職能」が「根元的な重要性」をもって立ちあらわれ、「本来の意味の労働」を自己に従属させるにいたる、ということの意味

する。もっといえば、それは「執行者たちの調整者たちへの隷従」を生むにいたるということの意味しているのである。S・ウェーユはいつている。

「われわれの全文明は、専門化の上に築かれており、専門化は、執行者たちの調整者たちへの隷従を意味する。そして、こういう基礎の上では、抑圧を組織し完成することができるだけで、抑圧を軽減することはできない^⑬。」と。つまり、「本来の意味の労働が、機械に媒介されて、労働を調整するという職能に従属させられているような、そのような生産制度^⑭こそ資本主義的生産制度だ、というわけである。

そして、S・ウェーユは、労働力の売買の関係としての「労働契約関係」と労働力の使用・処分の関係としての木田宏氏らのいう「労働組織関係」とをはっきりと区別しながら、いまや資本への労働者の隷従は、労働組織関係においてこそ決定的となったとして、つぎのようにいう。

「すでにマルクスにおいても、資本主義を規定するところの現象、すなわち労働力の売買が、大工業の発達の過程で、勤労大衆の抑圧における従属的因子となったことが見られる。勤労者の隷従に関していえば、決定的な瞬間は、労働市場において労働者が自分の時間を雇主に売る瞬間ではもはやなく、工場の敷居を越えて企業に捕えられるその瞬間である^⑮。」

と。労働契約関係と労働組織関係との関係をどうみるか、資本への労働者の隷従の主要な因子をどこに求めるか、などの問題については当然に異論がありうるが、私としては、S・ウェーユがここで「労働組織関係における資本への労働者の隷従」にとりわけ注意を向けている点にとくに注目したい。というのは、従前の労働者の「労働権」「労働基本権」などについてのわが国憲法学者たちの「経済主義的理解^⑯」の一面性＝抽象性を、このようなS・ウェーユの指摘は鮮かに浮彫りすることになるからである。

このようにして、S・ウェーユは、資本主義的な労働組織関係のなかにおいて、第一に、専門家が、専門的知識・技術の理論的基礎を知らず、理論的教養の本質である全体的見解を欠き、専攻以外の諸科学に関する理解能力

をもたない、などの理由によって「専門家」に転化していること（専門職の専門技能職への転化・変質）、そして第二に、このような専門家の「専門家」への転化にともなって、「専門家」たちが「調整者たちへの隷従」を強制されるにいたっていること、以上の2点をかなり明確な形で指摘したのである。

さて、以上かなり詳しくオルテガ・Y・G および S・ウェーユの「専門家」批判をみてきたが、その理由は、一つには、このような S・ウェーユらの「専門家」批判が、わが国公権力の現実の教員政策そのものに対してはもちろん、すでにみてきた中教審・教養審などの専門職観ないし教職観などに対しても、かなり正確に的中しているように思うからである。そしてしかも、その批判がわが国専門職一般の支配的な現実存在形態に対しても、かなりの的を的中しているのではないかと思われるからである。

すでにみてきたように、中教審・教養審などの学制改革答申は、そこに特異な教職論を導入して、そのなかでとりわけ「専門職」の資質・能力に注意を向けながら、専門職的資質を聖職的資質のごとくに、専門職的能力を専門技能職的能力のごとくに画きだすことによって、専門職プロフェッションがあたかも「聖職的技能職」にはかならないかのごとくに説いていた。このことは、それらの答申が、まさに S・ウェーユらが批判の対象としている「専門家」として教員をイメージしつつ、そのような「専門家」にまで教員を形成しようとしていることを意味している、といつてよいだろう。

が、いまや私たちには、S・ウェーユらの「専門家」批判を検討することによって、中教審・教養審などの答申がとくにそこに教職論を導入したならぬのの一つが明らかとなった。というのは、これら答申は、直接には、専門職とみなされるべき教職を聖職的技能職にかえてしまおうとしているのであるが、そうすることによってこれらの答申は、「調整者」としての教育行政権力への公教育教員の「隷従」を制度化しようとしている、と解されるからである。S・ウェーユが指摘しているように、もしも国家など公権力が教職を聖職的技能職にかえてしまうことに成功したならば、教職従事者たちは、彼らによ

って理解できない「彼らを凌駕する全体の なかに捕えられ」てしまい、「教育行政権力からの指示がなければ何事をも満足になしえない」というような状況がそこに生まれてくるだろうからである。

要するに、中教審・教養審などの答申がそこに教職論を導入したねらいの一つは、まさに、S・ウェーユらが批判の対象とした「専門家」を現実に出すことであり、そうすることによって「国家による国民教育」（マルクス）の体制をより整備することにあつたのである。

また、S・ウェーユらの「専門家」批判をやや詳しくフォローしてみた理由は、いま一つには、それが、専門職プロフェッションが本来享受すべき「学問の自由」が何であるかを、反面からよく私たちに教えてくれていると思うからである。

専門職プロフェッションが専門技能職クラフトに、専門家が「専門家」に変質し転化していくプロセスは、専門職労働者たちもまた人間として本来享有しているはずの「学問の自由」が、順次に矮小化され空洞化されていくプロセスである。いいかえるならば、専門職労働者たちも本来享有しているはずの「学問の自由」権が、国家（資本）の制度枠内的自由権に矮小化され、さらにはそうした枠内自由権さえもが国家（資本）による侵犯をうけることで空洞化され、彼らが現実享受する「学問の自由」権が本来彼らが人間として享有しているそれといちじるしく乖離したものになっていくプロセスで、専門職プロフェッションが「無知なる知者」（オルテガ）としての専門技能職クラフトに転化していくのである。専門技能職の現実に享受する「学問の自由」は、もはや所与の目的ないし所与の課題をもっとも効率的に達成するための専門技能についての研究と試行の自由にすぎないであろう。その意味で、そこからは、対国家（対行政）的な権利性は去勢されてしまっているのである。「専門家」の労働権についてみれば、それは労働管理権をも内在させた本来の意味での労働権ではまったくなくて、その反対に、経済主義的な形で把えられた「労働権」にすぎず、いってしまえばそれはいわば「就労

の機会を与えられる権利」に転化してしまっているのであろう。

では、専門職プロフェッションに要請される「学問の自由」とは何か。

この問題に対する解答は、以上の考察からすでに明らかであろう。第一に、それは、「労働そのもの」をトータルに認識と変革の対象となしうる自由でなくてはならない。つまり、労働実践そのものの目的・内容・方法のいずれもが自由な研究の対象となり、自由な研究の成果にもとづいてその目的・内容・方法のいずれもが自由に修正され発展させられるのでなくてはならない。A・N・ホワイトヘッドも示唆していたように、^⑧専門職にとっては労働の目的そのものが自由な研究と実践の対象となることがとりわけ必要である。

第二に、それは、それが「労働そのもの」をよりトータルに認識と変革の対象となしうる自由であるためにも、その労働の条件・組織・制度などを認識と変革の対象となしうる自由でもなくてはならない。

「労働そのもの」のあり方をトータルに問いつづけるためには、それへの「絶えざる研究的接近」が可能となるためには、どのような労働組織や労働条件が必要となるか。またそのためには、たとえば教員養成制度や研修はいかにあるべきか。これらの諸問題についても自由に問い自由に研究するのでなければ、そして自由な研究のためには自由な実践がその基礎にすえられていなくてはならないとすれば、これらの条件・組織・制度についても自由に試行し自由に実践しうるのでなければ、「学問の自由」を真にエンジョイしているとはとてもいえない。

すくなくとも教員の「学問の自由」の内容だけに関していえば、それをこのように解し、このようなものとしてそれを確立していはじめて、S・ウェーユのつぎのようなごく正当な要請ないし願望、すなわち、

「われわれは、われわれすべてを不具にするところの、この専門化（特殊化）を排除することによって、完全な人間を作りたいのだ。われわれは、労働者に単なる訓練をではなく、技術の充分な理解をあたえることによって、肉体労働に当然の尊厳をあたえ、また、知性を労働によって世界と接

触させることによって、知性にその本来の目標をあたえたいのである。人間と自然との真の関係は、搾取に基づいたあらゆる社会において、〈労働の知能労働と肉体労働とへの汚辱的な分裂〔分業〕〉によって隠蔽されているが、われわれはその関係を明白にしたいのである。われわれは人間に対して、すなわち個人に対して、人間が固有の職能としてもっているところの、自然・道具・社会そのものに対しておこなう支配を返してやりたいのである。労働者への物質的労働条件の従属を回復したいのである。^⑧（傍点、引用者）

という要請にこたえることができるであろう。

以上のことを労働権という概念でもって示すならば、それは「管理された労働」への「就労権」をいうのではけっしてない、ということになる。反対にそれは、労働管理権をも内在させた意味での「労働への権利」「労働をとおして自己の全面発達を達成していく権利」となるだろう。労働権は「労働のなかに、また労働をとおして、自己自身の意思を表現していく権利」となるだろう。それは自分たちの労働を自分たちで管理する権利となるだろう。

さて、専門職としての教職が享受すべき「学問の自由」の内容を以上のように把えなおすとすれば、「教職の専門性」の内容、もっと具体的にいって教員に必要とされる専門的な資質・能力の内容がどのようなものでなくてはならないかが、おのずと明らかになってくる。すでに詳説するまでもなく、その専門的な資質・能力について端的にいうならば、それは、公教育の総体を認識と変革の対象となしうるような力量だ、ということになってくるだろうからである。

ところで、教員の「学問の自由」や教育労働権の内容を以上のような形で捕捉することは、現代ではすでにすこしも突飛なことではない。この点、すでに前掲論文「教員の学問の自由と教育権」のなかでも若干論証しておいたが、^⑨ここで山口正之『現代社会と知識労働』^⑩からも若干の引用をして示しておこう。山口氏は「もしほんとうにすべての人が国家の統治に参加するならば、もはや資本主義は維持されないであろう。そして、資本主義の発展は、それは

それで、『すべての人』がほんとうに国家の統治に参加できる前提条件をつくりだす。このような前提条件の一つは、すでに一連のもっとも先進的な資本主義諸国で実現されている、だれでもが読み書きができることであり、つぎには、郵便、鉄道、大工場、大商業、銀行業等々の大規模で複雑な社会化された機関によって幾百万の労働者が『教育と訓練』をうけていることである^④』というレーニンの発言をうけて、

『すべての人がほんとうに国家の統治に参加できる』条件は、二つあるといってよいであろう。一つは、徹底した政治的民主主義、もっとも先進的な民主的共和制が存在するということである。もう一つは、すべての人が、ほんとうに統治と管理をみずから執行できる能力をもつということである。この能力は、また、統治と管理の社会化、分業にもとづく協業化が、どれほど発展しているかによって規定される。この二つの条件が充たされるとき、形式的なブルジョア民主主義ではなしに、『ほんとうにすべての人が国家の統治に参加する』真の民主主義、新しい人民の民主主義を実現することができる。勤労者が、現代の発達した社会の生産と分配の複雑で精密なネットワークをみずから運営するためには、高い文化水準、科学的な管理技術、広く深い実務的専門知識を身につけていることが必要である。したがってまた、勤労者のなかで、このような知的能力をもった科学的文化的教養のある勤労者が多数を占めていることが必要である。^⑤』

という。また「全住民が行政に参加するときだけ、われわれは官僚主義と徹底的にたたかい、これにたいして完全な勝利をおさめるまでたたかうことができる。ブルジョア共和国では、これは不可能なばかりか、法律そのものによって妨げられている^⑥」とか「われわれは、わが国にこれらの障害がのこらないようにしたが、いままでのところ、勤労大衆が行政に参加できるようにすることには、成功していない。法律以外に、なお文化水準というものがあって、それはどういう法律にも従わせることができないのである。この低い文化水準のために、ソヴェトは、その綱領によれば勤労者による行政

機関でありながら、実際には、勤労大衆によってではなく、プロレタリアートの先進層による勤労者のための行政機関となっている^②』とかいうレーニンの発言をうけて、山口氏は、

「『文化水準』や『統治能力』について考える必要があるのは、プロレタリアが政治権力を掌握したその後のことである、というふうに考えるものがあれば、それは、まったく正しくない。それは、ブルジョア民主主義革命とプロレタリア社会主義革命の『根本的な相違』を会得していないものだといわなければならない。」^③

と明言しているのである。

その他の点でも、この山口正之氏の『現代社会と知識労働』からは教えられるところが多いが、ここではとくに、国民大衆の「行政能力」「統治能力」の陶冶、それら諸能力の実践的形成を、氏が労働運動の現代的課題とみていることに注目しておきたい。^④

註 ① 拙稿「専門職労働者論」（勝野尚行編『教育実践と教育行政』法律文化社、1972年）。

② たとえば、同上論文。

③ 八木正『現代の職業と労働』誠信書房、1972年、207—217ページ。

④ Ortega y Gasset; *La Rebelión de las Massas*, 1930. (神吉敬三訳『大衆の反逆』角川書店、1967年)。

⑤ Ortega · y · G, 神吉訳、120ページ。

⑥ 同上、121ページ。

⑦ 同上、122ページ。

⑧ 長州一二「新しい経済・社会像を求めて」（エコノミスト1971年4月25日）19ページ。

⑨ 高柳信一「学問の自由と教育」（『教育権保障の理論と実態』日本教育法学会年報第一号、有斐閣、1972年）。

⑩ 宮原誠一「教師と人間回復」（『思想』1964年2月号）。

⑪ Simone Weil; *Oppression et Liberté*, 1955. (石川湧訳『抑圧と自由』東京創元社、1965年)。

⑫ S · Weil, 石川訳、18—19ページ。

- ⑬ 同上, 57ページ。
- ⑭ 同上, 21ページ。
- ⑮ 同上, 16ページ。
- ⑯ 詳細は、拙稿「教員の学問の自由と教育権」（勝野尚行ほか『国民の教育と教育権』福村出版, 1971年）。
- ⑰ Alfred N. Whitehead; *Adventures of Ideas*, 1933, p. 57.
- ⑱ S. Weil, 石川訳, 26ページ。
- ⑲ 拙稿「教員の学問の自由と教育権」。
- ⑳ 山口正之『現代社会と知識労働』新日本出版社, 1972年。
- ㉑ レーニン「国家と革命」（『レーニン全集』第25巻, 大月書店）511ページ。
- ㉒ 山口正之, 同前, 158—159ページ。
- ㉓ レーニン「ロシア共産党（ボ）第八回大会」（『レーニン全集』第29巻）172ページ。
- ㉔ 山口正之, 同前, 161ページ。
- ㉕ また山口氏は、レーニンが別のところで「ソヴェト的な国家的統制と記録という思想を大衆のなかに植えつけるための闘争」、——「この闘争は世界史的な意義をもつ最も偉大な闘争であり、ブルジョア的＝無政府主義的自然発生性にたいする社会主義的意識性の闘争である」（レーニン「ソヴェト権力の当面の任務」『レーニン全集』第27巻, 256ページ）といていることをうけて「『ブルジョア的＝無政府主義的自然発生性にたいする社会主義的意識性の闘争』が、資本の支配にたいする階級闘争の真の内容であることを銘記しなければならない。管理からの自由ではなく、管理によって自由をかちとることが、歴史の課題であることを知らなければならない」（山口, 同前, 162—163ページ）とか、「資本主義的発展は、現代のプロレタリアートを高い知的水準と管理し統治する能力をもった社会勢力に鍛えあげることによって、民主主義社会主義的意識性が、ブルジョアの無政府性を最終的に克服し、すべての搾取の源泉にとどめをさすことができるような客観的な、また、主体的な条件を、急速に成熟させつつある」（山口, 同前, 163ページ）とかいっているのである。

（5）1970年代の教員政策

では、中教審・教養審などの答申がことさら「専門的職業としての教職」についていう理由はどこにあるか。最後にこの問題に論及して本章のまとめにかえることにしよう。

これらの答申が導入している教職論が、すでに詳説してきたように、そこから「専門職の権利」論をまったくもって欠落させたそれであるかぎり、それは、「特別権力関係論」「重層構造論」など従来からの文部省側教育行政論に導入されているそれとまったく同類の教職論だといえる。すでに別の機会に明らかにしたように、^①事実、従来からの文部省側教育行政論は、そのなかで「職務の専門性」「教職の専門職性」「教育の専門家」などの諸概念を提起しながら、これら諸概念の内容を特有な仕方で捕捉することによって、公教育教員の「教育の自由」「学問の自由」を否定し、教育行政権の包括的な支配はまた「専門職」労働としての教職労働に対しても及びうるのだ、と主張していたのである。が、このことは、従来からの文部省側教育行政論が、教職論をいわば「労働管理論」として展開していたことを意味する。

しかし、これに対して、中教審・教養審などの答申は、従前の労働管理論のレベルからいま一步ふみこんだところで、その教職論を展開しているように思われる。そこで以下、その特徴をできるだけ浮彫りしながら、1970年代のわが国教員政策の動向を予測してみよう。

すでに若干いっておいたように、教育行政法制度は、それが近代資本主義公教育法制度のそれであるかぎり、国家など公権力による「教育関係労働」に対する「労働外的強制」の装置以外ではありえない。

したがって、私たちは、中教審答申などが学校労働組織は、専門職制単層構造の原理とおよそ異質・対立的な、官僚制重層構造の原理にもとづいて再編成さるべきだと提案したり、政策側の教育行政イデオログたちが「教育行政権は教職員の労働に対する包括的支配権だ」と強弁して教職員に対して教育行政権力への全面的服従を強要したり、あるいはD・C・ロルティエが近代公教育法制度、とりわけそこでの教育行政法制度のなかには教職員一般(の法的権限)は存在しないなど^②といったりしていても、すこしもそのことだけで驚いたりはしない。だから、すでにみてきたように、中教審・教養審などの学制改革答申の教職論が、「専門職としての教職」にいう「専門職」概

念の内容をまったく歪曲し空洞化してしまっただうえで、「教育行政権力による労働の包括的支配は『専門職』労働としての教職労働にも及びうるのだ」といっているとしても、それもまたこのような主張を行なってくるだろうことは、私たちには、すでにあらかじめ十分に予測しえていたことなのである。

中教審・教養審などの学制改革答申の問題の核心は、したがって、これまでの政策側の教職論と同じく、それらがそのような主張をしていること、そのこと自体にあるのではけっしてない。

では、中教審・教養審などの学制改革答申がそこに教職論を導入して、それらがことさら教員の資質・能力について論じたのはなぜか。問題の核心はどこにあるか。

結論を先取りしていうならば、政策の側が、現行の公教育労働を「＜国の教育＞としての教育労働」ないし「労働力商品の生産」労働に全面的に再編成していくうえで、そのような従属労働を教職員に外から権力的に強制するだけではもはや足りなくなり、教職員がもっと内から自発的・積極的に従属労働に献身するよう、彼らの資質・能力をその方向にむけて形成していく必要が生じたこと、答申がことさら「専門的職業としての教職」「教職の専門性」などの諸概念を導入して、教員の「専門職」的資質や「専門職」的能力にとりわけ注意を向けた理由は、まさにここにこそあると考えられるのである。^③ 国家など公権力の側が教職員の内面的な資質・能力までも全面的に掌握し、国家など公権力が自己の意図するところに向けて教職員を自由に操作できるようにすることをねらっているからだ、といってもよい。

だから、1970年代のわが国教育政策が、もしもこのような中教審・教養審などの学制改革答申が構想する路線に正確にしたがって展開されていくとするならば、国家など公権力の側は、① 「教頭職の法制化」の試行などにもみられるように、いっそう執拗に強力に、教育行政法制度のいっそうの集権化・学校労働組織の重層構造職階制原理にもとづく再編成など、総じて教育行政法制度のいっそうの官僚制化^④をすすめるとともに、そのことと平行して、

② すでに文部省による「研修実態調査」にもみられるように、教職員の研修内容とか教員養成課程内容などへの干渉・容喙をなおいっそう強めながら、教職員の内面的な資質・能力の全面的な掌握をめざして、その教職員管理をすすめることになるだろう。国家権力の側が教職の「高い専門性」を「その養成・採用・研修・再教育の過程を通じてしだいに形成」していき、国家など公権力が全面的に掌握し自由に操作しうるような「専門的力量」にそれをくみかえようとするであろう。もちろん、教員養成制度の再編成とかいわゆる「文部教研」の実施などとかかわらせてみるなら、国家によるそのような追求＝志向は、すでに現実にはじまっているといわなくてはならない。しかし、60年代においては、その追求はむしろ主として教員養成に向けられていたのに対して、70年代においては、試補教員制度、上級「専門」教員の抜擢と再教育などの答申の提案にみられるように、その追求は、むしろ主として現職教員の再教育に向けられることになり、その意味でよりいっそう本格化することになる、といえるように思う。

ここであらかじめ、ごく大まかな形でいっておくとすれば、50年代が「特別権力関係論」「労働組織関係論」などによって公教育秩序＝学校秩序の外形を整えた時期であり、60年代が「学校経営近代化論」によっていま一步深く学校の内部にふみこんだところで学校秩序の内部を「整備」し合理化し「国の教育」の能率化をはかった時期であったとすれば、70年代の政策目標は、「国の教育」の直接的担い手である教職員の内面的資質そのものの国家権力による掌握におかれることになるだろう、ということである。私は、戦後わが国の教員政策史は、およそ以上のように概括できるのではないかと思っている。この点、おって近く単独出版を予定して前掲の『公教育法制度の基本構造』のなかで、詳細に明らかにすることになるろう。

学制改革答申が、「専門的職業としての教職」とか「教職の専門性」などの諸概念を導入して、教員の資質・能力の「専門職」性をとりわけ強調した理由について、私はおよそ以上のように考えているのであるが、このことを

教員の享有（憲法11条・97条）する「学問の自由」権（憲法23条）とかかわらせていうとすれば、つぎのようになるだろう。

これまでの政策側の教育行政イデオロギーが「教育行政権は包括的支配権だ」といっているとすれば、また政策側の教職論が「教育行政権力の包括的支配は、『専門職』労働としての教職労働にも及びうるのだ」といっているとすれば、このような労働管理イデオロギーに導かれた教育行政は、現実具体的な場面では、教員の「学問の自由」権を全面否定するにいたるだろうことは明らかである。それは、いわば外から権力的に、教員をして自己の享有する「学問の自由」権の公権力による侵害・剥奪を甘受することを余儀なくさせるのである。そのようなイデオロギーは、国家など公権力がいわば外からの「労働外的強制」によって、教員の「学問の自由」権を暴力的に侵害し剥奪するように導くことになるのだ、といってもよい。

しかし、このような強権的な教育行政＝教職労働管理は、結局のところ、早晚破綻せざるをえない。なぜなら、「学問の自由」権を現実に享受したいという教職員の人間的・類的な願望・要求、自分たちもまた「学問の自由」権を憲法的基本的人権として本来享有しているのだという教職員の憲法認識などそのような強権的な教職労働管理とは、ま正面から根本的に対立しているからである。

では、その破綻を食い止めるにはどうしたらよいか。その方法は二つしかない。一つは、そのような強権的な教職労働管理をただちにやめることであり、いま一つは、そのような教職員の願望・要求・認識のいっそうの成長を「その養成、採用、研修、再教育の過程を通じて」食い止め、できるならそうした願望・要求・認識の成長の芽をはやめに摘み取ってしまうことである。

中教審・教養審などの答申が追求しているのは、まさにこのうちの第二の方法なのである。だからこそ、これらの答申は、教職を「聖職的技能職」にかえてしまおうとしているのであり、教員の資質・能力をもっぱら「修養」と「訓練」とによって形成しようとしたり、使命感や「教職意識」だけをもっ

ばら強調したりするのである。学問の研究から切断されたところでの「人間的修養」が何をもちたらすか。私見では、そこで形成されるものこそ、「国家への拝跪主義の精神」にはかならないし、田中耕太郎氏らのいうところの「公の奉仕の精神」＝「順法精神」^⑧にはかならないのである。

要するに、60年代までの教育行政は教職員の「学問の自由」権を制限し剥奪することを、もっぱら労働管理そのもののレベルで追求していたが、70年代の教育行政の基調とされる中教審・教養審などの答申は、いま一步ふみこんだレベルで、教職員の資質と能力とを聖職的資質と専門的技術とにかえてしまうことで、より根底的に、「学問の自由」権を享受したいという教職員の人間的願望・欲求・要求まで摘み取ってしまうよう、提案していることになるのである。学制改革答申は、したがって、教職員の「学問の自由」権をより根底的に剥奪するために、まさにそのためにこそ、そこに教職論を導入したのだ、とみてよいであろう。

もちろん、このような方法は、さきの破綻を食い止める方法たりえないであろう。むしろかえって、このような施策は、現在および将来の教職員からのなおいっそう強力・広汎なレジストをうけることになるであろう。というのは、このような政策は、否応なしに教職員のより根元的な人間的欲求に挑戦することになるからであり、その反人間的性格が順次教職員大衆にも明らかになっていくだろうからである。

私自身は、中教審・教養審などの学制改革答申がことさらそこに教職論を導入して、それらがとりわけ教員の資質・能力に注意を向けた理由を、およそ以上のごとくに理解している。

そして、もしも私のこのような分析的推定が正しいとするならば、1970年代のわが国の教育政策は、一つには、国家など公権力が教員の内面的資質を全面的に掌握する方向ですすめられることになるだろう。つまり、1970年代においては、国家など公権力が意思する方向に自由に操作することのできるような教員の確保を、国家など公権力は、一貫して、より執拗に、より強引

に、追求することになるだろう、ということである。

- 註 ① 拙稿「教育学研究の方法論」(「岐阜経済大学論集」第4巻第2号)。
- ② Dan C. Lortie; *The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching* (Amitai Etzioni ed.; *The Semi-Professions and Their Organization*, 1969) p. 4.
- ③ 勝野尚行編『教育実践と教育行政』(法律文化社, 1972年)の拙稿・序章論文参照のこと。
- ④ 官僚制 (Bureaucracy) の制度的構造の問題については、おって Max Weber の見解にまでさかのぼって検討してみることにするが、ここでは、Ronald G. Corwin の指摘にならって、官僚制とは、「専門化」(Specialization)とその調整 (Coordination) のための「標準化」(Standardization)と「集権化」(Centralization) の3つの原理にもとづいて組み立てられた制度のことだ、ということにしておく (Ronald G. Corwin; *A Sociology of Education*, 1965, pp. 38—39)。
- ⑤ 詳しくは、前掲『教育実践と教育行政』の拙稿・第四部第一章論文参照のこと。