

日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討

—教職の専門職性の一特性として—

葛西耕介

A Historical Development of Theories concerning Collective Professional Autonomy of Teachers in Japan: Towards Professionalisation of Teachers

Kosuke KASAI

The aim of this study is to trace a historical development of theories arguing teachers as a profession should collectively regulate themselves as well as the government. The sprout of the thought can be found in the policy of the Ministry of Education (MoE) and the labour movement of teachers in the early post-World War II period. Whilst the ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966), influenced by M. Lieberman, urged a few researchers to explore such theories, these theories have not sufficiently been developed in Japan. Since there had been the intensive conflict between MoE and teachers, and an education law principle restricting activities of MoE to laying the conditions, teachers and academic circles were not willing to be involved in making educational policies.

目次

はじめに

- I. 教師の集団的自律性論の検討の視点
 - II. 戦後における集団的自律性論の端緒
 - A. 戦後改革当初における文部省の集団的自律性論
 - B. 戦後直後における教員組合運動の集団的自律性論とその挫折
 - C. 教育公務員特例法下の文部省の集団的自律性論
 - III. 「教員の地位に関する勧告」の集団的自律性論とその後の学説
 - A. 「教員の地位に関する勧告」の集団的自律性論
 - B. リーバーマンの集団的自律性論
 - C. 教師の教育行政参加論
 - D. 日本教職員組合の「教員の地位に関する勧告」への反応
 - E. 教育政策「協議」対象説（その1）
 - F. 教育政策「協議」対象説（その2）
 - G. 教育政策「団体交渉」対象説
- おわりに

はじめに

一般的に専門職といった場合、医者にしても弁護士にしても、職務執行における個人的な自律性の他に、専門家協会などによる専門職規準の設定や入職統制・資格剥奪といった集団的な自律性が、その基本的な特性の一つとして含まれている（たとえば、石村善助1969 [1977] : 25- ; Carr-Saunders&Wilson1933 : 286）。そして、この集団的自律性の検討は、専門職化の過程にある教職にとっても、研究上、政策上の重要な課題となっている（佐藤学2011 : 52-53）。

この点、わが国の学説や教育政策・法制についていうと、教師の集団的自律性—対内的な自己統制と、対外的な行政統制の両面がある—を実現するものとしての全国的な単位の専門家協会（教員団体）の役割は、医者や弁護士のそれのように追及されてこなかったといえよう。教師の法的地位の問題を扱ってきた教育

行政学・教育法学についてみると、各教師が教室で行う授業の内容・方法についての個人的な自律性、および、子ども集団を共通にする各学校の教師集団の自律性については、豊富で精緻な学説が展開されてきた⁽¹⁾のに対して、教員団体を主体とした教職の専門職規準の設定や養成過程への関与、入職統制や教員資格の剥奪、さらには教育政策の統制やその形成への関与といった職能的集団的な自律性については、それほど豊富な蓄積はされてきていない。すなわち、展開されてきた学説の特徴を大雑把に述べるならば、自律性の主体の点では、教員団体による集団的自律性よりも、各教師の個人的自律性および各学校の教師集団の自律性に着目してきた。また、自律性の及ぶ対象の点では、内的事項・外的事項を含めた全面的なものよりも、外的事項については教育行政の条件整備義務の対象とすることによって特に内的事項を対象としてきた。そして、自律性を及ぼす形態の点では、政府・当局と教師（集団）の権限が及ぶ対象の重なり合いを前提にその時々交渉や協議による綱引きをするというよりも、政府の一定範囲を超える関与を法規範により予め禁じる権限の線引きを重視してきた、と一応いよう。

例えば、わが国における内的事項・外的事項区分論（以下、内外区分論とする。）の提唱者である教育行政学者の宗像誠也は、内外区分論を教師と教育行政との間の線引きをするものとして用い、内的事項について教師と教育行政との間でのやり取りの余地を認めていない。「外的事項とは教育の外部的条件に関することをいう。〔中略〕内的事項とは、教育そのものの内容や方法に関することをいう。〔中略〕内的事項と外的事項との境界は必しも〔マ〕分明ではないが、しかしその極限における質の差ははっきりしている。」「教育行政の両者に対する作用の仕方は、事実として、異なっている、あるいは異ならざるを得ない、ということが認められるであろう。外的事項に対しては権力の統制力が残りなく及び得るが、内的事項についてはそういえない、という事実である。教師と生徒との接触の機微—それがまさに教育の本質なのであるが—には、極端に言えば、いかなる法律も行政手段も踏み込めない。」（1954 [1969] : 4-5）⁽²⁾

しかしながら、このように学説が内的事項の防御に傾斜せざるを得なかったのは教育政策・法制に大きく起因するとみるのが公平であろう。また、いくつかの

集団的自律性論の展開の試みと同時にみておくべき点は、内外区分論を精緻に展開した論者も、あとでみるように、外的事項について、あげて教育行政の条件整備義務の対象とするのではなく、教員団体による集団的自律性の対象として相当に具体的に論じている点である。

本稿では、このような全体的な見通しの下、戦後直後から1970年代までの間に専門職の一つの特性である集団的自律性を教師について論じる数少ない学説を俯瞰しその特徴を論じることで、教職の専門職性を検討する一助としたい⁽³⁾。以下では、まず、日本の学説を見ていくうえでの視点を示し（Ⅰ）、次に「教員団体」を主体として教師の集団的自律性を重視するILO・UNESCO「教員の地位に関する勧告」（1966年。以下、勧告とする。）を基準に、その前の時期と後の時期とを区切ったうえで、前の時期における政府＝文部省側と教育運動側との対抗の中での集団的自律性論の端緒とその後の展開を検討し（Ⅱ）、後の時期における勧告の日本教職員組合（以下、日教組とする。）の運動や学説への影響を検討する（Ⅲ）。

Ⅰ. 教師の集団的自律性論の検討の視点

教師の集団的自律性をどのような視点から検討していくべきかは、教師の専門性と労働者性という古典的な論点と関係して展開されてきた。そこで、この議論を簡潔に考察し、その後学説を検討する際の視点を得たい。

戦前において教師は、個人的・集団的自律性はほとんど認められておらず、また、待遇・労働条件も恵まれていなかった。すなわち、明治初期には主知主義的な教育観の下にあった教師も、次第にその人格や思想にまで規制が加えられるようになり、権力機構の末端での訓育・徳育の担い手とされていく。たとえば、「殊ニ道徳ノ教育ニカヲ用ヒ」とする1881年の小学校教員心得や、学問と教育を切り離し「順良・信愛・威重」の養成を求める1886年の師範学校令では、教師は聖職者的に位置付けられ、教師の自律性は否定されていた。また、その後、教師の数は増加するとともに、教師の出身階層も氏族から農民へと変化し、教師の社会的地位・待遇は下落していく。このような状況は、教師をして自身の労働者性を意識させていくが、種々の条件

が教員運動の隆盛を許さなかった(岡本洋三 1973:193-200-)。こうして、創造的・専門的教師像と、1930年代初期の教員運動が提起した労働者としての教師像との統一という課題は、戦後に残された(寺崎昌男 1973:27-28)。

戦後改革は、教師の専門性と労働者性の実現を目指すものであった。たとえば、アメリカ教育使節団報告書は、「教師は、最善の仕事をするためには、考え、語り、行動する自由をもたなければならない」として自律性を論じ、また、「あらゆるレベルで教師の給与はその仕事に比して、決定的に低い」として適正な給与を勧告した(United States, Education Mission to Japan 1946:27,30)。そして、戦後当初は、争議権も含めた労働三権が教師にも当然に保障された。このように、専門性と労働者性の両者の保障が、論争性を含みつつ、教師の専門職性の確立の基軸となっていく⁽⁴⁾。

こういった専門性と労働者性は、二律背反のものとして対立的に論じられていた時期があった。そこでは、教師の社会的存在形態(階級)の次元の評価と、教師の職務行為(労働行為)そのものの次元の評価との混同が、議論を複雑にしてきた。すなわち、一方に、社会的存在形態の次元で教師が労働者であると評価して、教師を専門職であるとみる立場を“反動的”だとして批判する議論(たとえば、芝田進午 1969:268-269)があれば、他方に、教師の職務行為そのものの次元でこれが専門的なものであり専門職であると評価して、教師を労働者だとする議論を国家の教育機能の有効な達成のための脅威だとして批判する議論(たとえば、田中耕太郎 1961:693)があった。

しかし、思うに、古典的な専門職である牧師・医者・弁護士とは異なり、学校に組織化された近現代の教師については、社会的存在形態の次元で自由職業的な専門職だとは評価できず、労働者性を肯定せざるを得ない。同時に、被用者とならざるを得ない近現代の教師にも、雇用者の所有物とはならない人間を育てるという職務の本質上、教師の職務行為そのものの次元では雇用者からの自律性が古典的な専門職同様に認められなければならない(高柳信一 1972:25)、専門性をもつのである。そこで、本稿では、「専門性」を教師の職務行為そのものの次元で高度に学問的な行為を行なっていること、「労働者性」を社会的存在形態の次元で自己の労働力を守る被用者であることを意味することと理

解し、「専門性」と「労働者性」とは、相互に矛盾せず、両者とも同時に教職に備わっていると把握する⁽⁵⁾。

このような専門性と労働者性の議論とも交錯して、教員団体(以下、教師の集団的自律性を実現する主体を総称する場合、こう呼ぶこととする。)を、職能団体として把握するか、労働組合として把握するかが問題となる。一般的に、職能団体と労働組合との異同は、次のようにいうことができる。

職能団体の目的は、当該資格をもつ個人の専門性の維持・向上や当該専門職集団全体の待遇・利益を保持・改善することであり、さらには、これをもってクライアントや社会全体の利益に資することも含まれよう。したがって、この目的を果たすため、活動は研究促進や相互扶助の他、養成課程・入職基準・専門職規準・関係政策の作成にも及ぶのが自然であるし、さらには、自己統制として専門職規準に達しない構成員を排除したり、専門性の水準に応じて構成員の階層化を行ったりすることにも帰結する。そして、行政統制の手段・形態としては、提言、政策形成への参加・協議に加え、労働基本権によるのとは異なる意味での団体交渉、団体協約の締結、争議行為も考えられよう。もともと、職能団体の統制力の強弱は、その職能団体の方針や強制加入についての法制によって多様になりうる。

他方、労働組合の目的は、労働条件の維持・改善その他経済的地位の向上を図ることである。したがって、この目的を果たすため、活動・規律統制の対象は賃金や労働時間などの労働条件に限られ、労働内容や経営事項については介入・統制できないのが原則である。また、自主的に労働水準を高度化したり構成員内部の階層化をしたりすることは、労働条件の改善に背反するので、本来的には行わない。そして、目的達成の手段・形態としては、憲法上の労働基本権として、団体交渉、労働協約の締結、争議行為を行なうことができる。もともと、労働組合の雇用者への統制力の強弱は、ユニオンショップ制をとるのか否かなどによって左右され、闘争的にも協調的にもなりうる。

しかしながら、教員団体が労働組合の形式をとった場合には、労働組合について述べた以上の議論は、教師の職務内容の特殊性から修正される。すなわち、集団的自律性の対象の点では、労働条件に留まらず労働内容(この場合、教育内容となる。)についても及び、また、集団的自律性を及ぼす形態の点では、雇用者と

の一定程度の協力を基礎とした手段が必要になる。さらには、労働組合の構成員を教師のみに限定するべきかどうかの問題もある。

すなわち、教師の労働内容は、子どもの人間形成という専ら子どもの利益に向けられた特殊なものである。そして、それは教師が子どもとの直接の関係性の中で専門性を発揮することを保障されなければ実現されない。したがって、教師の労働内容の決定は、通常の労働とは異なり雇用者の指揮・命令によるのではなく、教師の専門性に任される必要がある。他方で、そのような教師の労働内容の特殊性ゆえ、教師の労働条件の変更は子どもの学習条件（教育条件）を左右する。したがって、通常の労働とは異なり、労働条件への被用者（教師）による統制にも、内在的な制約がある。このように教師の職務内容の特殊性から、教員団体を通じた教師の集団的自律性の対象は、一方で、雇用者である当局の教育政策⁶⁾にも及ぶ。他方で、労働条件であっても、集団的自律性を及ぼす形態の点で、被用者と雇用者との対立よりも子どものための協力を基礎とした形態が必要になる。例えば、教師の専門職性が尊重される専門的折衝の性格を団体交渉にもたせたり、争議権の行使の仕方にも制約をかけたりすることが考えられる。さらに、労働組合の構成員についても、専ら子どもの利益のために働く点で教師と共通する校長、さらには教育行政職の加入の可否も検討すべき問題となる。

このように、労働組合の形式をとっても、教師の労働内容の特殊性ゆえに、より良い労働条件での労働力の買い取りを行動準則とするわけにはいかず、教師が自らその労働の質（教育内容）を担保する必要が出てくる。そしてこのような労働組合と職能団体との接近は、教員団体が職能団体の形式をとる場合にも同様である⁷⁾。

以上のようにみえてくると、教員団体による集団的自律性の検討の際には、①集団的自律性の組織とその構成員の点、②集団的自律性の及ぶ対象の点、③集団的自律性を及ぼす形態の点、に着目する必要がある。以下では、こういった基本的な視点をもちつつ、学説を検討していく。

II. 戦後における集団的自律性論の端緒

戦後の教育史は、政府＝文部省側と教育運動側との間に対抗関係をもちながら展開されてきたが、両者の間の集団的自律性の捉え方には、個人的自律性の捉え方同様、開きがある。結論を述べておくと、政府＝文部省側の集団的自律性論は、戦後改革当初の時期に思想としては端緒があり⁸⁾、労働者性とそれに基づく集団的自律性を否定するというその中核的思想の延長線上で政策が展開されていき、また、勧告もその思想に沿って解釈される。他方、労働条件事項に加え教育政策事項をも対象とする教育運動側の集団的自律性論は、戦後直後の時期に教員組合運動によってある程度実現されたものの、その後、力関係上、後退を余儀なくされ、教育政策のうちの内的事項を対象とした各教師また学校教師集団による自律性論に傾斜する。以下では、これを具体的にみていきたい。

A. 戦後改革当初における文部省の集団的自律性論

戦後改革においては、「教員の身分が特殊なること」に着目した「教員身分法案要綱案」（以下、要綱案とする。）が文部省審議室により作成された⁹⁾。要綱案は、「官公私立学校に通じ」た教師像、高等教育機関とそれより下級の教育機関とを相対的に区別しない教師像を語り、「研究の自由」も規定した。同時に、労働三権を全面的に否定し、職能団体（「教員連盟」）の組織化¹⁰⁾も規定していた。この要綱案は、小さくない修正が加えられ教育公務員特例法に帰結していく¹¹⁾が、ここでは、この要綱案を、教師の集団的自律性についての文部省の戦後改革当初の思想を示すものだという意味で検討したい¹²⁾。

まず、要綱案は、各教師が教室で行う授業の内容・方法についての個人的な自律性については、独立した権限を認めるものでも人権としての性質を認めるものでもない。すなわち、要綱案は、教育を国家事業と捉え、教師を国の行政を担う一機関と位置付けており、教師を国家から切り離れた位置に置いていない¹³⁾。たとえば、教員の「身分」の「特殊」性から、「官公私立の学校に通じて教員はすべて」公務員とし（一、二項）、私立学校の教員含め「全体の奉仕者」（一一項）であるとするが、その「全体」は、容易に国家に等置される意味をもつ¹⁴⁾。また、国家的制約を超越しうる「研究

の自由(一二項)が「尊重」されると規定するものの、それは職務執行そのものの自律性である教育・教授の自由を認めるものではない(「但し教育に当っては教育の目的に照らし各級の学校により自ら一定の制約の存することは認めねばならないこと。」。)このように、「研究の自由」を授業とは切り離されたところでのみ「尊重」し、他方、教授・教育を学問的・学術的側面から切り離しているから、要綱案は教師を授業においては既存の知識を伝達するものだと観念している⁽¹⁵⁾。また、教師には、「崇高な使命を自覚」し「国民の師表」となることを「服務規律」として求め(一一項)、「教員連盟」の目的の中でも「徳操の涵養」「社会奉仕」(一九項)という教師像を規定しているから、教師を生徒の道徳的な模範となるものと位置付けている。

要綱案のこういった個人的自律性の限定的な捉え方は、国家の内部に留まる職能団体としての「教員連盟」を規定する集団的自律性の捉え方に帰結する。

まず要綱案は、労働条件については、一切、教師の集団的自律性の対象としていない。すなわち、要綱案は、「教員連盟」の目的から「生活条件の改善、地位の安定」を脱落させ⁽¹⁶⁾「教員連盟」に労働組合性を併存させていないと同時に、当時、労働組合法上、警察・消防・監獄で勤務する者にも禁止していた労働組合の組織・加入を教員にも禁止している(二〇項)。また、「第六 俸給その他の待遇」として「俸給」「昇給」「恩給」(一五～一七項)を規定し、同時に労働三法の適用を排除しているため、これらを団体交渉の対象としていない(一八、二〇、二二項)。したがって、労働条件については職能団体としての「教員連盟」によっても、労働組合を組織することによっても、教師が集団的に統制を及ぼす道は絶たれている。

それに対して、教育政策については、「教員連盟」による団体交渉の対象としている。すなわち、「教員連盟」は、教育関係者が幅広く入っていた戦前の教育会とは異なり、「学校に勤務する教員を以て組織」とし、その目的を「知能の研磨、徳操の涵養及び社会奉仕の向上」「福祉増進及び相互扶助」に加え、「教育制度の改革、教育内容の充実及び学校運営の民主化」と規定する(一九項)。したがって、「教育制度」といった外的事項と、「教育内容」といった内的事項を含む教育政策全般を対象とした関与を認めるものである⁽¹⁷⁾。そして、その関与の形態としても、「教育を停廃せしめる争

議行為」は禁止しているものの、「団体交渉をなし又は団体協約を締結すること」を認め、労働者性に基づく団体交渉とは異なる、「教員の身分」が「特殊」であることに基づく教師固有の交渉形態を規定している(二二項)。また、「団体交渉」が行き詰まった場合の解決としては、「調停または仲裁」を、通常の労働紛争とは異なり、「教育委員会」に請求するとしており、この点でも一般的な労働者とは区別している。このように要綱案では、教師の集団的自律性は、労働組合ではなく職能団体によって行使されるものと把握されている。

こういった要綱案では、国家事業としての教育を遂行するという点で、「全体の奉仕者」「国民の師表」である教師だけがもつ特殊な役割としての教師の「特殊」性が語られ、子どもとの直接の関係性を持ち高度に学問的な職務行為を行なうという教師の専門性は意識されていない。そのような教師の「特殊」性の捉え方が、労働条件を対象とする組織自体を禁止し、労使関係を否定して労使一体—「教育権の独立」論とも交錯してくるであろう一であることを規定するなど労働者性を否定する規定にも帰結している。このような要綱案の規定は、教師集団を行政の効率的な遂行のための協力者とするものであって、集団的自律性を発揮する主体と位置付けていると見ることは困難である。実際、文部省が教師を労働運動から遠ざける手段として教員連盟を位置づけている点は、刷新委員会の議論の中に見て取れる(たとえば、日本近代教育史料研究会編1997a: 515-526, 543)。

B. 戦後直後における教員組合運動の集団的自律性論とその挫折

前節で見てきたように文部省が教師の集団的自律性を否定的に理解したのに対して、教員組合運動は戦後直後の時期には、教員組合を主体とし、労働条件のみならず教育政策をも対象として、文部大臣との団体協約の締結という形態によって、集団的自律性を発揮した。本節では、その挫折も含めて、展開を俯瞰する。

(1) 戦後直後の時期における集団的自律性の発揮

戦後直後の時期には、教育労働運動が力をもった。これは、1920年代の日本教員組合啓明会、1930年代初期の日本教育労働者組合(教労)・新興教育研究所(新教)の運動を基礎にして、教育労働運動が復興したも

のであった(土屋基規 1995: 52, 617)。この時期の教員組合は、構成員の労働条件を維持・改善する労働組合であることを前提にしつつも、戦時中からの職能団体であった日本教育会を解散させ、教育内容についても責任を担う職能団体的性格を示した。

例えば、全日本教員組合行動綱領案(1945年12月1日)には、「組合の教育行政への全面的参加」「組合による教員任免権の確立」「組合による教員の再教育」「組合による教員の養成」が謳われている(星野他編 1979a: 14)。また、教員組合運動の力は強く、全日本教員組合協議会(全教協)・教員組合全国連盟(教全連)は、文部大臣との間での労働協約の締結に至る(1947年3月)。この労働協約は、組合が文部大臣と「協力して民主的教育の興隆に努力する責務」(全教協1条)・「相共に協力して教育全般の民主化を確立」(教全連)を謳う。これは、労働組合を、教員自身の地位の向上(労働条件)のみならず、国の教育政策についても文部大臣と「協力」して主体的役割を果たすものと位置づけたものといえる。

具体的にみていくと、典型的な労働条件である給与につき「大綱規定」を協議の対象とし(全教協3条、教全連5条)、教職員の「任用罷免転勤賞罰」「任免転勤賞罰等」といった人事に関する「原則的基準」についても組合の代表が入り協議する中央・地方の人事委員会により決定するものとする(全教協11条、教全連12条)。したがって、これら労働条件の決定を行政の専断に委ねず、労働組合によって強力に規制するものであった。また、「業務の刷新に関すること」「教育の計画、予算及運営に関する事項」を対象とする「業務協議会」(全教協18-19条)・「教育協議会」(教全連25条)が文部大臣との間に設置され、こういった教育政策事項が教員組合の関与の対象として認められた。しかも、関与形態の点でも、協議会での決定事項を労働協約とし拘束力をもたせるものであった(全教協20条、教全連26条)⁽¹⁸⁾。このように、この時期の教員組合は、労働条件について争議権を背景に当局と対等に交渉をするのみならず、教育政策についても協議会を設置して交渉対象とし、その結果の労働協約による当局の拘束という実効性のある形態で関与・統制し、集団的な自律性を発揮した。

その後、教員組合運動は全教協と教全連との組織統一による日教組により担われる。2つの労働協約は継

承される。結成時の綱領(1947年6月8日)は「経済的、社会的、政治的地位の確立」とともに「教育の民主化と研究の自由の獲得に邁進する」を掲げ、引き続き、労働条件のみならず教育政策についても関与する意思が示されていた。こういった教員組合運動による集団的自律性の発揮は、専門性にどの程度基礎づけられていたかはなお検討の余地があるが、労働者性を基礎とするものであった。

(2) 1948年以降における集団的自律性の否定

こういった労働協約は、その後、マッカーサー書簡=政令201号(それぞれ1948年7月22日と31日)の超法規的な介入によって破棄される(同年8月11日)。そして、国家公務員法や労働法の改正、地方公務員法の制定(1948~1950年)によって基本的には今日に連なる体制となり、政府=文部省側と教員組合運動側との力関係が大きく変わる。教員組合は労働組合法の適用から除外され「職員団体」となる。人事の基本方針や実施要領につき、当局と書面による協定・覚書などを交わしている地域はあったものの、全体として、教育政策についてはもちろん労働条件についても、その決定は国家・地方当局によって排他的に担われ、教員組合による集団的自律性は否定されていく。これに対して、日教組は、労働条件についてはストライキも含めた形態で統制を及ぼそうとするし、教育政策についても、たとえば教師への諮問を求めるという形態で、関与する意思を示す。しかし、政府との敵対関係が強まっていく中で、そのような関与・統制は現実には期待できなかった。他方、教育政策のうち内的事項面については政府の関与を制限し、むしろ教師(集団)が積極的に担っていく運動を展開する。

この点を具体的にみていくと、まず、労働条件については、1958年に労働条件に関わる勤務評定の導入に対してストライキを行っているし、65年以来「賃金は労働者の団結の力によって闘いとる」の原則が採られ、66年以降毎年ストライキを行っている(星野他編 1979a: 390, 359)。

教育政策については、その外的事項面では、関与の形態として、教師への諮問を求めている。たとえば、「日本文教政策の基本大綱」(1952年、星野他編 1979a: 250-257所収)では「教育行政に対する教師の発言権は確保されなければならない」とし、「教育政策」

の決定は政府・国会のみによるのではなく「真に民主的に選出された中央的教育議審機関」(マ)の議を経ること、「教師の行政参加を確保するために、中央、地方に、教師を主体とする専門的諮問委員会の制度を確立する」としている。また、この草案が全国的な討議に付された後の草案である「民主教育確立の方針—第三次草案」(1960年。星野他編1979a:257-273所収)では、教育行政の役割が条件の確立と整備のためのものであるという内外区分論の理解が示されたうえで、公選制教育委員会制度の復活や、中教審の権限強化・民主的運営とその委員の民主的選出が論じられる⁽¹⁹⁾。ただ同時に、その実現には「真に民主主義的な政権の樹立が必要」だとし(上記「日本文教政策の基本大綱」、また、「教師の倫理綱領」でも教育行政との協力というよりも「組織と団結」により「たたかう」ことを基調としている(しかも、1952年版に比べ1961年版の方が、その傾向は強くなっている。たとえば、まえがき、八項、一〇項)。したがって、教育行政への実効的な関与は、現実には、期待していなかったとも推測できる。

それに対して、内的事項については、むしろ政府＝文部省の関与こそ排除して、学校教師集団がいわば排他的に担う運動を展開していった。たとえば、教育研究全国集会(1951年から)や、研修権を根拠にした自主研修を積極的に行い、教育課程の自主編成運動(1956年から)は、その後の学習指導要領の改訂・教科書検定の強化(1958年)や悉皆の学力テストの実施(1961年)といった内的事項についての統制の強化に対抗するものであった。学説も内的事項についての教師の自律性に関する議論を活発に展開した。たとえば、国分一太郎、斉藤喜博、中島太郎、細谷恒夫らは授業における「教育技術の専門家」としての教師像を示した(秋元・勝野他1967;同1969)。教育思想の研究によって教育内容に対する国家の中立性が基礎づけられ(勝田・堀尾1958)、宗像の内外区分論が兼子仁によって精緻化されていった(兼子他1963:118-)。

このように、労働協約の破棄以降、労働条件についても教育政策についても日教組の集団的自律性が厳しく制限され、その結果、内的事項の防御に傾斜した運動と学説が展開されていった。

C. 教育公務員特例法下の文部省の集団的自律性論

次に、以上で見てきたような教育運動側に対抗して

いた政府＝文部省側による1948年以降の教師の集団的自律性の認識をみていく。この点、「教員の特殊な地位」から「官公私立」を区別せず、また、高等教育機関と初等中等教育機関とを区別しない要綱案をもった戦後改革当初の時期と、教師についても一般公務員法の原理に従属させる教育公務員特例法制定(1948年12月)以降の時期とでは、その政策的な断絶性が指摘されるのが一般的である。しかし、本稿では、その断絶性を踏まえつつも、要綱案以来の基本的な思想における連続性について、代表的な教育政策や文部省関係者の著作・論文⁽²⁰⁾などから、把握したい。

まず、やはり、各教師が教室で行う授業の内容・方法についての個人的な自律性について、独立した権限を認めるものでも、人権としての性質を認めるものでもない。その背景にある、教育を私事的なものではなく、むしろ国家事業性から捉え、教師についても国の行政を担う一機関と位置付ける思想は、要綱案から連続している。その思想は、たとえば、教育委員会制度に伴い地方公務員となっていた教師を国家公務員化して政治活動を制限する義務教育学校職員法案(1953年)、政治的行為の禁止を当該自治体に留めない教育公務員特例法改正と、私立学校教員をも規制の対象にして国家を中性の保持者とする(斉藤正1954:10-,79,88)政治的中立確保法の制定(ともに1954年)に見出すことができる。1947年に『教育基本法の解説』を執筆した安達健二は、1954年にも「新憲法下の教育基本法においても、私立学校の事業が、旧憲法下と同様、特許公企業と考えられている」とするし(安達1954:74。宮地茂1950:50も同旨)、また、他の論者も「教育は国家の行政作用の一つとして行なわれ」と明言する(高石邦雄1960。同旨、今村武俊1966:104-;高橋恒三1973:55)。このような思想の下では、「研究の自由」の限りで教育課程の自主編成を認めるように(今村1964:144)、研究の自由と教育・教授の自由も引き続き区別される。

こういった教師の個人的自律性の捉え方が、教師の集団的自律性の捉え方にやはり対応する。すなわち、要綱案同様、労働者性をもたない職能団体の育成を重視し、同時に労働組合を制約するのである(今村1963;福田繁1962;滝沢博三1965;今村1966:245-246)。

労働組合についていえば、B節(2)でみた経緯によって成立した現行法では、教職員組合は、労働組合法

の適用のない「職員団体」に留められ、労働協約締結権は否定されて法的拘束力のない書面協定を認めるに過ぎず、また、争議権は否定されている（地方公務員法55条2項・9項、37条）。賃金や労働時間など典型的な労働条件についても「職員団体」に当局との対等性を認めて団体交渉という形態によって決めるのではなく、実質的には行政が決定を独占している。要綱案同様、労使の対等性を認めず行政が労働条件を決定するこの思想は、時間外勤務手当の代わりに一律の教職調整額を支給する給特法（1971年）、教師の待遇の向上を先行的に規定する教員身分法案（1972年）や人材確保法（1974年）にも表れている。教育政策についても、協議したり参加したりする制度的保障はされていない。

職能団体についていえば、文部省は1962年に教育研究団体の育成を強化し始め、大日本教育会を発端とする日本連合教育会、校長会などを職能団体と位置付け、また、1975年には職能団体である日本教育会が設立されている。しかし、こういった団体は、構成員を教師に限定せず職能団体性を欠いていたり、関与の対象の点で調査研究・研修という“純粋な”職能団体に留まっていたり、待遇改善を目的としている場合にも団体交渉や団体協約という強力な手段・形態を採っていない。そのため、全体として、対内的な自己統制という点でも、対外的な行政統制という点でも、専門職としての集团的自律性を発揮しているものとは評価できない²¹⁾。このように要綱案以来連続する専門性と労働者性の否定的理解が、集团的自律性の否定的認識へと帰結している。

III. 「教員の地位に関する勧告」の集团的自律性論とその後の学説

II章で見てきたように、政府＝文部省側と教育運動側との教師の集团的自律性についての捉え方は、特に1948年以降、厳しい緊張関係を伴いながら二つの大きな潮流を形作ってきた。こういった対抗関係の中で出されたILO・UNESCO「教員の地位に関する勧告」（1966年）は、「ここ数年来、教師論、いな教育論の焦点が、国際的にも国内的にも教職の専門職性の問題に絞ら」（市川昭午 1969：1）れてくるほどの影響をもった。勧告は多くの文献の発表を触発し²²⁾、教師の集团的自

律性論の学説的な発展を促し、教員組合運動にも参照されている。文部省は、この勧告によっても教師の集团的自律性についての捉え方を変更していないものの、教師を形容する言葉として「専門職」という言葉を用いるようになる（相良惟一 1966：162-163）（II章3節参照）。

そこで以下では、まず勧告の意味内容を把握するために、勧告そのもの、これに影響を与えたとされるリーパーマンの議論、「教員団体」を重視する勧告とは異なる教師の教育行政参加論、をそれぞれ検討したい（A節からC節）。次にそういった勧告と日教組の運動や学説との異同を検討することで、教師の集团的自律性論の日本での展開をみてみたい（D節からG節）。

A. 「教員の地位に関する勧告」の集团的自律性論

この勧告は、「教員団体」（teachers' organisations）に労働条件のみならず教育政策をも対象として、しかも種々の形態での関与を論じ集团的自律性を広く認めている点に特徴がある。同時に、教師の個人的自律性も当然に認めている。すなわち、「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。（Teaching should be regarded as a profession.）」（6項）としたうえで「教育職は専門職としての職務の遂行にあたって学問上の自由（academic freedom）を享受すべきである。」（61項）とし、一切の視学・監督制度は、教員の助長・援助に留め、「教員の自由を害してはならない（not to diminish the freedom...of teachers）」と規定する（63項）。これらから、勧告は、教師の職務遂行に人権の性質を認めているとの評価も可能である²³⁾。

勧告の規定する教師の集团的自律性についてみていくと、「教員団体」の関与形態が、労働条件を対象とする場合と教育政策を対象とする場合とで相対的に区別されている。

すなわち、一方で、労働条件については、「教員団体」に、当局と対等な団体交渉・労働協約の締結、さらにはストライキ権の行使という形態を当然に認めている。具体的には、賃金と労働条件（working conditions, conditions of employment）を「交渉（negotiation）」の対象とし（82-84項）、給与表（scales）の決定を「労働協約（agreement）」の対象とし（116項）、また、勤務評定制度には「事前協議」に加え「承認」（prior consultation...and acceptance）を要求している（124項）。

ただし、専門職性から要請される入職統制に関わる「入職を規定する方針 (policy governing recruitment into employment)」については、「教員団体」との「協働 (collaboration)」(38 項) を規定するに留め、当局との対等性までは規定していない。

他方で、労働条件とは区別される「教育政策 (educational policy)」については、「教員団体」に事項に応じて「関与」「協力」「協議」「参加」の形態を規定しているが、これは、当局と対等性を前提とする「交渉」の形態とは異なり、当局の最終的な決定権限・優位性を認めるものであるといえる²⁴⁾。具体的には、「教育政策 (educational policy) の決定」への「関与 (be associated with)」(9 項) や、「教育政策とその明確な目標の決定 (defining educational policy and its precise objectives)」(10 項) について「緊密な協力 (close cooperation)」を謳い、「教育政策 (educational policy)、学校機構 (school organisation)、および教育活動の新たな発展」(75 項) を「協議 (consultation)」の対象としている。したがって、「教育政策」については、行政当局の専断は認めていないと同時に、「教員団体」が政府と対等に交渉できるものともしていない。同様に、「協議 (consultation)」の対象として、現職教育の制度の樹立 (32 項)、昇進の職業的な基準 (professional criteria) の決定 (44 項)、懲戒問題を扱う機関の設置 (49 項)、一週間の労働時間の決定 (89 項)、新しい学校の設定 (110 項) を規定する。また、「参加 (participation)」の対象としては、「新しい課程・教科書・教具の開発 (the development of new courses, textbooks and teaching aids)」(62 項)、「教員の職務遂行に関する専門職規準 (professional standards)」の決定・維持 (71 項) などを規定する。

このように、勧告では、労働条件については団体交渉、さらにはストライキを認め (84 項) 「教員団体」に当局との対等性を前提に強い統制力を認めるが、教育政策については、外的事項面 (教育条件²⁵⁾) に加え内的事項面についても、当局の原則的・最終的な決定権を前提にしている。このような勧告は、一方で、「協議」による教員団体の教育政策への関与を認めるものであるから子どもと直接の関係性を持つ教師 (集団) がより適切に子どもへ応答することを可能にする面をもつ。他方で、ときに教師と子どもとの直接の関係性を切断しうる教育政策の最終的な決定権を当局に認め

るものであるから、内的事項をオフリミットとする内外区分論とはまた異なることも指摘できよう。²⁶⁾

B. リーバーマンの集団的自律性論

このような勧告についてはリーバーマン (M.Lieberman) の影響が指摘されている。また、リーバーマンは、後にみる市川昭午や勝野尚行の集団的自律性論にも影響を与えている。そこで、教師の集団的自律性についてのリーバーマンの議論を概観し、勧告と対照してみたい。

団体交渉 (collective negotiations; collective bargaining; professional negotiation. See, Lieberman, et al. 1966 : 1-2, 418) についてのリーバーマンの議論は、教師が関心をもっているという理由によって団体交渉の範囲を「教育政策」にまで広げるような立場には反対し、民主的に選出された教育委員会 (school boards) の権限との関係から、交渉範囲を「労働条件」に限定する。ただし、教師の専門性ゆえに「教育政策」についての「協議」²⁷⁾ を保障するというものである。これは、同時期に、アメリカの NEA が専門的折衝 (professional negotiation) として、AFT は団体交渉 (collective bargaining) として、労働条件に限らず教育政策をも含めた包括的な折衝・交渉領域を認めていた (高橋哲 2011 : 58) ことと比べると、「教育政策」を団体交渉対象から協議対象へと“格下げ”する点に特徴がある。

すなわち、Lieberman, et al. 1966 : 226-228 では、団体交渉 (negotiations) が及ぶ「労働条件」(conditions of employment; working conditions) と団体交渉が及ばない「教育政策」(educational policy) とを区分する²⁸⁾。そして、その理由を、小学校での外国語の実施如何や高校に普通科以外を設けるか否かといった「教育政策」は、「労働条件」のように教師の死活的な個人的利益に影響を与えないことに見出す。教師がそれらに関心をもっているのは確かであるので、「教育政策」は「協議 (be consulted)」されるべきであるが「団体交渉 (be negotiated)」されるべきではなく、真の協議 (genuine consultation) は、必ずしも団体交渉 (collective negotiations) ではないとする (ただし、労働条件と教育政策は、財政上も運営上も相互に関係しているとして、両者の区分の困難さを論じている)。

加えて、リーバーマンは、団体交渉の範囲を明らかにするために、ともに団体交渉の対象とはならない、

教師によって決定されるべき「専門職事項 (professional matter)」と、なんらかの行政的な形態によって決定されるべき「雇用事項 (employment matter)」という概念を出す (Lieberman, et al. 1966 : 241-242)。そして、ある決定や政策がそのいずれに分類されるかは、いずれへの分類が公益に資するかで決まるとし、①入職基準の設定や教職からの排除は「専門職事項」であり、また、②どの学校で雇いまた異動させるかは「雇用事項」であり、ともに団体交渉の対象とならないのに対して、③これらの手続きのあり方は団体交渉の対象になるとする。また、別の著書では、学習指導要領 (courses of study) を含むカリキュラムの内容決定や教科書と教材の選択などを、「専門職事項 (professional matters)」だとする (Lieberman 1956 : 102, 97)。

そして、教育計画 (educational program) の領域は、教師の雇用契約の領域であるというよりも、より政治的・公的な政策の領域であるとする。これは、カリキュラム、教育方法 (methodology)、教育的優先事項 (education priorities) についてもあてはまる。だから、教師はこれらに関心があり専門性をもつとはいえ、労働条件と同様の意味で団体交渉が可能だと見なし、協約化するのには非現実的であり²⁹⁾、協議の対象に留まるとする。これらについても団体交渉が可能だとすると、住民が教育委員会選挙を通じて、政策を変更することができなくなるという不都合を指摘するのである (Lieberman, et al. 1966 : 243-245)³⁰⁾。

このように、労働条件については団体交渉の対象とし、教育政策については団体交渉という強力な形態を選択せず当局の原則的な優位を前提とする協議の形態に留めているという点で、リーバーマンの議論は、勧告の立場と基本的に合致している。そしてこの議論が、後で見る、市川昭午や勝野尚行に影響をもつことになる。

C. 教師の教育行政参加論

勧告は、労働組合性を基礎とする「教員団体」の行政当局との対抗関係を前提に、労働条件については団体交渉で、教育政策については協議の形態で集団的な統制を及ぼしていくものであった。本節では、こういった教員団体を主体として統制を及ぼそうとする勧告とは異なり、教師の教育行政参加をいう議論を見てみる。

この議論は、教育に見合った教育行政の実現という正当な問題意識から、教員団体による教育行政統制(集団的自律性)という形態ではなく、教師個人・教師代表が直接に教育行政を担うという形態を主張する。その結果、教師と教育行政職との区別が相対化・捨象され、行政の統制という視点は弱まることになる。

持田栄一の「教授学習過程と管理経営過程の統一」のテーゼにおいては、教師が子どもと直接の関係性をもつという教師の固有の専門性が、他の教育関係職との関係で相対化されている。そのため、「管理経営過程」に対する統制という視点は、弱まっている。これは、後述の勝野が、教育の「技術過程」と「組織過程」という持田と同様の範疇を用いて、教員団体を主体として教育行政を統制するという集団的自律性論を展開したのとは対照的である。

すなわち、持田の議論では、「教職の専門性」を克服されるべき近代教育の組織原理と捉える (持田 1965 : 346³¹⁾)。持田によれば、近代においては、教師のみならず事務職員や養護教諭さらには教育長や指導主事も含む「各種教職」は専門化・標準化される。そのため、教師の「教育権限」が「固有の権限」として認められる。そして、「教育職能団体の組織化がすすめられ、それが教育の管理経営に参加することになる」(同 : 347, 373, 433)。日本の場合、近代的教職体制が前近代的な教職体制を残存させ形式的にしか実現されていない(重畳構造)が、それでも、「現代」における課題は「近代教育」の遺産である、歪められた形でしか実現されていない「教職の専門性」原則を継承し、本来的に担っている点を具体化していくことだとする (同 : 424-425)。このような把握から、持田は、教育と教育行政を対立的に捉えて展開してきた厳格な内外区分論を否定的に捉える (同 : 435-436, 200-, 216-)。そして、教育行政をむしろ福祉行政・積極的助長行政と捉え、「現代教育の論理にみあうように教育行政の構造を改良していく」のである。

こういった持田の議論は、「教職の専門性」における「教職」に、教育行政職のトップである教育長も含めており、教師の労働の学問的・教育的な意味での固有性・特殊性が捨象されると同時に、被用者である教師の自律性は雇用者である教育行政との関係でこそ問題となるという点があいまいになってしまう。

また、伊藤和衛の議論は、より明確に福祉国家観に

基づく教師と教育行政との協力を論じ、両者の区別を捨象する。すなわち、教育行政と教職員との対立関係はアブノーマルであり、内的事項と外的事項、行政職員と教育職員とに分けることは不合理だとし、むしろ、教育（行政）においても、経営・管理・作業という機能は相互関連の関係だとする。そして、「わが国教育行政の前進する方向を、福祉国家におき（伊藤 1974 : 36⁽³²⁾）、権力行政から給付行政への道を予測する。勧告についても、教師と教育行政との関係を協調的に捉える立場から読み取る。すなわち、「協力」や「参加」を謳う勧告の 9・10・71・72 各項を引用して、勧告の主旨は、教員団体を「教育行政そのものに『協力』的に参加させるべきだということ」だとし、また、アカデミックフリーダム（61 項）についても、「一部に強調されるような国や地方団体の教育行政機権の関与のスキを与えないようなものとして勧告されていないことに注意する必要がある」（同 : 42-43）と読み取る。

そして、具体的な教師の教育行政参加の形態として、地方教育行政においては、教育委員会の指導主事、管理主事、事務局職員を教師出身者とする、中央教育行政においては、教育課程審議会をはじめ各種審議会に委員として日教組代表を参加させるべきだとする（同 : 46-48）。ここでは、その参加主体に教師の代表としての性格があるとしても、その教師個人の責任で職務を遂行したり意思決定に参加したりするので、教員団体を主体として集団的に統制を及ぼす団体交渉や協議の場合よりも、教育行政とは対立する教師固有の専門性に基づく主張を貫けないことになる。確かに、労働条件の場合とは異なり、教育政策については教師と教育行政とが専ら子どもの利益を図るという点から協力関係にあるべきだが、教育政策をめぐる両者に激しい対立があり得、その場合には、教師の教育行政参加のみでは教師固有の専門性が反映されないことになりかねないのである。

また、伊藤は、学校教師集団の経営参加として、教育課程編成への教師の参加を論じる（同 : 57-⁽³³⁾）。伊藤はこれを、ドイツの第一次大戦前から第二次大戦後に発展してきた経営参加を念頭に、「組織構成員が当該経営の管理運営に加わり、政策策定やその執行過程に対し一定の権限と責任をもつてするところの行為が法的にも是認される状態」と捉える。その上で、内外区分論では学校教師集団固有の権限とされる教育課

程編成について、伊藤は、これが経営事項であることを前提にそこへの教師の参加を論じ、こういった理解が勧告（62 項）にも合致すると主張するのである（同 : 75-76）。

このように、持田と伊藤の議論では、教師と教育行政職との区別が相対化・捨象され、教師の専門性を実現するために行政を集団的に統制していくという視点は弱まることになる。そこでは、当然、教師と教育行政とを対立的に捉える内外区分論は否定的に扱われる。

このようにみえてくると、勧告の特徴は、一方で内外区分論とは異なり当局に教育政策決定についての優位を認め、他方で教師の教育行政参加論とは異なり教師の集団的統制を論じる点にあるといえよう。

D. 日本教職員組合の「教員の地位に関する勧告」への反応

本節では、前 3 節の検討によって性格が明らかになった勧告が、代表的な「教員団体」である日教組の運動に、どのような影響を与えたのかを検討したい。

II 章 B 節で見た通り、日教組の運動は、戦後直後においては政府との「協議」による「協力」という立場を採るものであった。しかし、その後、日教組による労働条件への団体交渉・労働協約の締結や争議権の行使が法的に制限されるとともに、教育をめぐる日教組と政府＝文部省とは次第に対立が深まったこともあり、日教組は教育政策のうち外的事項面については教育行政の条件整備義務の対象だが、内的事項面については各学校の教師集団が決定権限をもち政府の統制を基本的に認めないという内外区分論に依拠するようになっていった。

それに対して、勧告は、当局のカウンターパートを各学校レベルの教師集団ではなく「教員団体」としたのであった。そして、一方で、「教員団体」の規制・関与の対象を労働条件に加え教育政策（内的事項と外的事項がともに含まれよう）についてまで広く認めるものの、他方で、内的事項の決定権については、教師のアカデミックフリーダムを肯定しつつも、当局の最終的な決定権を原則的に認めるものである。また、「教員団体」による教育政策への関与の形態は、当局と対等な「交渉」ではなく、「協議」「参加」など協調的なものとされた。

結論的に言えば、こういった勧告によっても、内外

区分論に依拠する日教組の教師の集団的自律性の捉え方や運動方針は、基本的に変化しなかったと把握できる。

第一に、教師による自律性の対象が引き続き内的事項に留まり、外的事項に広がってっていない。すなわち、日教組は、引き続き内外区分論を堅持するので、勧告を援用する場合も、勧告がアカデミックフリーダム（個人的自律性）を論じていること（61項）の強調に比べると、勧告が「教員団体」の集団的自律性を外的事項を含め対象を広く認めている点については、強調されていない³⁴⁾。たとえば、中教審答申への意見（1971年11月15日。星野他編1979b:214所収）や、19次教研における宮之原貞光日教組委員長のあいさつ（1970年2月7日。同1979b:241所収）は、勧告のアカデミックフリーダムの部分のみを取り上げている。また、宗像誠也が日教組委員長との共著において、勧告の読み取りの中で最も強調したのも、61項のアカデミックフリーダムであった（宗像他1967:17）。

第二に、集団的自律性を及ぼす形態が引き続き団体交渉やストライキであり、「協議」や「参加」の形態は採られていない。すなわち、勧告が労働条件についてストライキを認めているという点に日教組が着目したこと（たとえば、日本教職員組合編1967:349-350）に比べると、勧告が教育政策についての積極的関与を認める多様な形態（「関与」「協力」「協議」「参加」）を提示したことについては、着目が弱い。確かに日教組はこの点に言及し、その理念を肯定的に評価しているものの（宗像他1967:20,34,78,84-85,110-113,172-174）、それに沿った具体的な制度・形態を提案したり、運動を展開したりするには至っていない。たとえば、日教組による勧告の解説である日本教職員組合編1968:182が、勧告の「教育政策決定への参加」部分について、「当面の課題」と題して、次のように引き受けているのが典型的である。「教員団体として日教組が団体交渉権を確立して文部省と対等の立場にたって交渉し、必要な労働協約を締結するよう運動をすすめるとともに、教育政策に[マ]についても発言権をもち教育政策決定に参加することはきわめて重要である。／それは単に各種教育関係審議会に教員団体代表を送ることによって足りるというように倭少化[マ]してはならない。／教員団体が、認められない教育政策が一方的に強行されつづけるような教育の権力支配を根絶する

ことである」³⁵⁾。また、1973年の43回定期大会では、教育政策（のうちの教育条件）とも重なってくる学級規模の縮小に関して、定数法の改正を求めてストライキを組織する方針を決定している（日本教職員組合編1997:344）ように、関与の形態としてストライキではなく勧告の示す「協議」や「参加」を具体的な制度としていくことには消極的であり、また、それは現実的には困難であったのである³⁶⁾。

こういった集団的自律性を及ぼす対象が外的事項に広がらないことと、集団的自律性を及ぼす形態が「協議」「参加」の形態を採らないという2つの特徴は、その後の1970年に、梅根悟を代表として設置された第一次教育制度検討委員会の報告書³⁷⁾にも見出すことができる。すなわち、まず、関与の対象という点ではやはり限定的である。たとえば、教員団体の教員養成過程への関与や免許状の付与・剥奪は論じられないし、採用については、教育委員会による採用を前提としたうえで、公正性の点から「採用試験は、都道府県内にある、教育学部をもつ大学から推薦された大学教員の代表を主たるメンバーとする採用試験委員会の責任においておこなわれるようにすべきである。」（教育制度検討委員会1974:471）とするに過ぎない³⁸⁾。次に、関与の形態という点でも、教育政策の決定について勧告のような協力を前提とした「協議」の形態は採らず、当局との対立を前提とした「拒否権」という強力な形態によることを提言している。「真に国民の権利が実現されるためには教職員の労働基本権にもとづく交渉権の行使とともに、教育政策の決定やその実現に教職員が拒否権を留保しつつ参加する権利を保障すべきであると私たちは考える。」（同1974:365-366）³⁹⁾

他方、1981年に大田堯を代表として設置された第二次教育制度検討委員会では、報告書全体として、「協議体方式」を重視して「参加」を基調としており（教育制度検討委員会1983:24,65-69）、「協議」を重視する勧告に接近している点は興味深い。すなわち、中教審などの審議会の委員の選任は主として関係団体・機関の推薦にもとづき任命するとし、また、勧告の種々の項目を引用しながら「文部省と教職員団体との協議・交渉等の拡大」を主張している点（同1983:263-264,257-258）が注目される。さらに、地方レベルでも「教職員の教育行政参加と協議制度の確立」として教委と職員代表との定期的な協議の場を設け、「教育計画」

「個々の教育施策」を決定する際には「教職員およびその団体の意見を必ず聴く」、教委の各種審議会には教職員代表が参加する（同 1983：270）としている⁴⁰。

しかしながら、全体としてみれば、日教組の勧告への反応は限定的であったといえよう。

E. 教育政策「協議」対象説（その1）

次に学説を見ていくと、勧告の示した「教員団体」による集団的自律性、そして、勧告に影響を与えたリーパーマンらの議論を、いち早く日本で論じたのが市川昭午である。市川は、専門職にとっての不可欠な要件は、職務を実施する際の判断行為の自主性（個人的自律性）だけではなく、職務を実施するに足る資格要件の自主規制を含むとし（市川 1969：39, 72, 113, 27）、集団的自律性論を展開する。

市川の議論では、しかし、教師の個人的自律性の点で、教師はなおも国家の行政内部（行政の一機関）に位置付けて把握されている。すなわち、市川は、Stinnett, et al. 1963 を引用して、専門職にとっての自律性の基本原理は、「当該問題に近接しており、しかもその職務を行なう専門分化した能力を有するところに権限と責任を分権化することによって、仕事の効率的な遂行をはかる」ことだとし（市川 1969：36）、また、「教師の教育権といわれるものは実は行政『権能』（power）に支えられた教育権限である」（同：122）と把握する。そこから、後述の勝野とは異なり、教師の職務遂行そのものに「人権」行使の側面を認めない⁴¹し、職務権限の独立説をも否定している（同：54-、255, 165。兼子他 1963：123-参照）。

他方、教師の集団的自律性については重視する。すなわち、「専門職とは、職業集団としてのみ成立する概念であって、個人としての孤立した専門職というものは存在しえない」「教員の専門職性は教員団体との関連においてのみ把握することができる」（市川 1969：72。同旨、162）とする。そして、一方で教師の労働者性を認め、教員団体の労働組合性や労働条件に対する労働基本権としてのストライキ権を肯定しつつ（同：151-152）、他方で、教員団体が専門職組合への道をたどるものと把握する。すなわち、「教師は本来的に専門職労働者（professional worker）たることを運命づけられているのであって、専門職的性格と労働者の性格とを兼ね備えた職業として捉えられるべきである」（同：

108。なお 18, 21）『労働組合主義』（unionism）と『専門職主義』（professionalism）とは決して相容れないものではないし、両者はむしろ融合していく傾向にある」（同：95）とする。それゆえ、市川はその活動として構成員の資質水準の維持を重視し、そこから、教員養成機関の認可といった入職者の質的なコントロール、「競争と評価」（同：98）、非専門的な仕事の下位の補助員への転化、無能力者・無気力な人々の自主的な排除（同：111-112）が重視される。

団体交渉の対象についてみると、明示的ではないものの、リーパーマンに準拠しているといえる。すなわち、市川は、管理運営事項を理由に団体交渉事項と協議事項とを単純に割り切るのではなく、「教師の専門職性と教育の公共性を挿入して立法論的に再構成すれば」、A「労働条件」については、a 勤務条件の中の教職免許基準の設定やそれに基づく教員資格の付与ないし剥奪は専門職の組織集団である教員団体にその実質が委ねられるが、b 採用・解任・転任・配置などは行政当局が行ない、ただ、c その基準はその他の労働条件とともに団体交渉の対象になるとする。他方、B「教育上の諸問題 educational issue」については、a 専門技術的・方法的事項は相対的に独立した教師の職務権限となるが、b 教育政策の大綱や基本方針は、議会や教育委員会が決定すべきであり、その際、協議により教員団体の意見を聞くことは有意義だが、労働条件のように協約締結を要求するのは無理であるとする。ただ、どのような方式で協議するかという手続きは団体交渉の場で協定することが可能だとする（同：150-、164。なお、45）。

市川の議論を勧告と比較してみると、A-c については、勧告が「入職を規定する方針」について教員団体との「協力」を要求し（38 項）、「昇格」は教員団体との「協議」により定められた「職業的な基準」による（44 項）、「懲戒問題を扱う機関の設置」につき教員団体との「協議」（49 項）を規定するのと同様、または、市川の方が「協議」に留まらず基準を「団体交渉」の対象としている点で勧告よりも強力な集団的自律性を認めるものである。また、A-a については、勧告が教員養成について「教員団体」の関与・統制を規定していない（勧告 5 章。なお、現職教育につき 32 項参照。）のとは異なっている。総じて、市川は A の面、すなわち、入職統制を含めた労働条件については、

勧告よりも強い集団的自律性を認めている。

他方、Bの面についてみると、「教育政策とその明確な目標の決定」に「緊密な協力」をいい(10項)、「教育政策の決定」への「関与」(9項)、教育政策についての「協議」(75項)を認めつつ、当局に決定権を留保して教育政策への教師の集団的自律性を限定的に捉える勧告やリーバーマンと同じ立場に立っている。このような「教育の公共性」ゆえに教育政策の大綱や基本方針は議会や教育委員会が決定すべきだとする市川の理解—リーバーマンと同様であるが—は、議会制民主主義を重視するいわゆる国家教育権説に接近するものであるともいえる⁽⁴²⁾。また、アカデミックフリーダムという勧告や、カリキュラムや教科書選択を「専門職的事項」とするリーバーマンと比べると、市川は教師の個人的自律性を制限的にしか認めていないため、行政への統制の実効性は弱いようにも評価できよう⁽⁴³⁾。

F. 教育政策「協議」対象説(その2)

勝野尚行は、それ以前の研究が内外区分論に傾斜し各教師が教室で行う授業の内容・方法についての個人的な自律性(教育の「技術的過程」)しか論じてこなかった点を批判し、教員団体による集団的自律性(教育の「組織的過程」⁽⁴⁴⁾)についても積極的に展開すべきだと主張する⁽⁴⁵⁾。そして、教育法学における外的事項概念の未成熟・消極的関心、教職員の団結(行動)権や入職基準への論及不足を指摘し、「教育労働法学」を提唱する(勝野1976:12,83,417)。

勝野の議論を見ていくと、まず、教師の個人的自律性の点では、わが国の学説が積み重ねてきた内外区分論を継承する。すなわち、専門職労働従事者の社会的存在が自家営業の自由業から賃労働者になったことを理由として対行政的権利である自律性が専門職の属性の中に含まれてくるとし、その個人的自律性の法的性格を人権である学問の自由から基礎づける(同:50,66-67,148)。

次に、教師の集団的自律性の点についてみると、勝野はリーバーマンの労働者性を基礎にした団体交渉論を評価する(同:386,408)。すなわち、リーバーマンの功績は、「労働力商品の売買・管理の関係」と「労働内容の管理関係」とのうち(同:24)、前者についてまで踏み込み、ここでの教育労働者の権利(労働基本権、

特に、争議権。同:25,78-81)を問題にしたことだとし、労働条件については団体交渉の対象であり、ストライキ権も認められるとする。

他方で、勝野は、「スティネットに比較して、リーバーマンは教員を労働者性の側面からだけとらえようとしている」(同:425-426)と評し、教育政策の形成につき教員団体を関与させようとするスティネットの専門的折衝論(professional negotiation)⁽⁴⁶⁾も撰取すべきだとして検討する(同:352-)。しかし、結局この点ではリーバーマンに依存し、教育政策のうち外的事項(教育条件)については協議の形態による関与に留める(同:416-417)。

その結果、勝野は、「労働条件」(上記A-a~c)について、基本的には市川同様である(同:413,638)。他方、「教育上の諸問題」(上記B)のaについては、市川とは異なり学問の自由という人権性を帯びた教師の個人的自律性の対象とするものの、bについては、市川と同様「協議」の形態での関与しか認めない。勝野は、このbにおいて行政からの侵犯に対する対抗手段について、スティネットの検討を踏まえ、労働者性ではなく「教育者性」「専門職者性」に基づく「表現の自由」による教師固有の団結(行動)権を提起する(同:416-417,309,425-426)点に独自性があるが、こういった集団的自律性の行使が具体的にどのようなものになるのか、専門職性に基づく固有の争議権まで含むのかは、明らかではない。なお、勝野はこのような教師の個人的・集団的自律性の享受は、市川のような立法論としてではなく、1947年教育基本法10条1項の直接責任規定によって要求されるものだとする(同:595)点が特徴的である。

G. 教育政策「団体交渉」対象説

以上のような教育政策について団体交渉を認めず協議に留める学説に対して、兼子仁は、教員労働組合を主体として、労働条件のみならず外的事項面と内的事項面を含む教育政策について団体交渉を認め、さらにストライキを認める。

兼子がこのように教師による統制の対象に労働条件のみならず教育政策をも含めるのは、教師の労働条件と子どもの学習条件(教育条件)との重なり合いを重視するからである。すなわち、兼子は、「教員の労働条件(勤務条件)」に固有な特殊性として、それが「教員

日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討

の生活条件」であると同時に、「子女の教育がより良く行なわれるための前提条件」のことを意味する「教育条件」でもあるとする(兼子1969b:86)。また、逆に、他の教育条件のあり方が「全人格的に自主的でなければならぬ」教師の人間的生活にとって重大な条件であるとする。

このような点から、集団的自律性の形態については、「教育行政参加・学校経営参加は、一般の労働運動における『経営参加』とはかなり本質的にちがう意味を担う」としたうえで、団体交渉、意見具申、協議、共同審議などの教育行政参加がありうるとする。また、「団体交渉や行政参加だけで現実には事足りないときは、組合活動における正規の強力的手段であるストライキへと向かう必然性を持つことが性質上否定できないところである」(同:91-92)として、「教育条件スト」は一般的に禁止されている「真正政治スト」ではなく、教員労働運動の特殊性から「不真正政治スト」として許容されるべきであるとする(同:93-94)。

兼子1974は、教師のストライキ権をさらに具体的に論じる。ストライキの対象について、「経済的な労働条件・勤務条件」だけでなく、子どもたちの教育がより良く行なわれうるような学校制度・学校運営など「固有な『教育条件』のあり方」は、「団体交渉の対象となり、又争議行為の目的たりうる」とする(ここでは、「教育条件」と「教育政策」とは区別されていない。全国学力テストの実施強制を挙げて、「教育条件スト」は「教育政策」に反対するものだとしている)。

そして、ストライキが認められる段階についても立ち入って検討し、教育委員会や校長といった学校の管理者が違法不当な国の「教育政策」の実施の学校管理権を発動してきた段階においては、「教職員組合の団体行動権をもって対抗することが許されるものと解すべき」だとする。また、それ以前に、国の「教育政策」が違法不当に打ち出されつつある段階においても、組合は、教育委員会に対し、是正に努めるよう「予防的に交渉」していくことができようとする。同時に、兼子は、「スト当日に子ども・生徒が登校しないように事前指導することは、労働者としての義務ではないが、子ども生徒の『生活指導』に当るべき教師としての職責には入ると言えよう」として、教師の他の労働者と異なる特殊性を論じている⁽⁴⁷⁾。

勧告との関係について検討すると、兼子は、「教育政

策、学校組織・人事・教育活動にかんして当局と協議する権利」を認める勧告を引用しつつ、「団体交渉の延長線上において、ストライキを行なうことは、教育労働者の基本権行使と解されてよい」としており、「教育政策」については「協議」に留める勧告とは異なり、教職員組合に労働基本権としてのストライキ権によって、より強力な集団的自律性を認めるものである。こういった兼子の議論は、労働条件について強い統制を認めている点で教師の労働者性を基礎としていると同時に、子どもとの直接の関係性をもち高度に学問的な職務行為を行なうという教師の専門性ゆえに教育政策についても集団的自律性の対象とするものであるといえよう。

おわりに

以上、教師の個人的自律性とは区別される集団的自律性についての代表的な学説を検討してきた。改めてまとめると、次のようにいえる。

文部省の要綱案は、国によって助長され労働組合性を欠いた「教員連盟」に、教育政策を対象とした団体交渉を認めていた。しかし、同時に、教師に労働組合の結成をも否定することで、教師が労働条件を対象として団体交渉をすることはもちろん、統制をする道を一切否定していた。ここには、子どもとの直接な関係性の中で高度な学問的労働を行なっているという教師の専門性を否定し、国家事業としての教育の遂行を教師との協力の下で進めようという思想があった。その後、政府＝文部省側は、教育運動側との対立が深まる中で、教育政策に対する教員団体の団体交渉を論じることはなくなるが、要綱案の思想は、教育公務員特例法下でも基本的に引き継がれ、教職員組合の労働組合性や教師の個人的・集団的自律性は制限され続けた。

それに対して、戦後直後の教員組合運動の中には、集団的な自律性の発揮が見られた。労働組合が主体となり、労働条件を当然に団体交渉の対象とし、内的事項と外的事項を含む教育政策についても「協議」と労働協約による拘束という形態での関与が実現された。しかし、その後、政府＝文部省側との対立によって、教育運動側の労働条件についての統制は制限され、教育政策についても関与が認められなくなる。その結果、内外区分論により、内的事項を対象として教師の個人

的自律性、学校教師集団の集団的自律性を及ぼすことに傾斜していった。そのため、内的事項面では、相当高度に教師・学校教師集団に自律性を確保することになったものの、外的事項については、関与の意思は示しつつも、教育行政の条件整備義務性に譲歩することになる。

勧告は、政府＝文部省側や、教育運動側とも異なり、労働条件については団体交渉の対象とし、教育政策(内的事項と外的事項を含む)については当局の最終的な決定権を認めつつも、「教員団体」の「協議」「参加」の形態による関与を認めるものであった。それは、教師個人が直接に教育行政に参加することをいう議論とは異なり、教師の労働者性と専門性に基礎を置いた、「教員団体」による集団的自律性を重視するものであった。そして、労働条件はもちろん、教育政策についても「教員団体」に種々の形態での関与を認める面があったと同時に、教育政策について団体交渉まで認めることは、明確に避けていた。ここでは、子どもと直接の関係をもつ教師の判断に教育政策を優先させるものであるから、教師の専門性認識になお課題があるともいえる。このように勧告は、政府＝文部省側とも、教育運動側とも、異なる集団的自律性論に立つものであったが、政府＝文部省側も、教育運動側も、基本的にはそれまでの立場を維持したまま、勧告を引き受けた。

勧告、そして、その背景にあるリーバーマンの議論を基本的に継承し、日本で展開したのが、市川昭午と勝野尚行であった。市川は、労働条件を対象とした団体交渉やストライキは肯定するが、教育政策については議会制民主主義を重視し、また、教師の個人的自律性を強く認めないため、教員団体に協議の機会を与えるにとどめた。基本的に内外区分論の立場に立つ教員組合運動や学説には、そういった政府＝文部省による内的事項への原則的な決定権を認める議論は受け入れられるものではなかったと推測される。

他方、勝野は、内外区分論を前提としてリーバーマンの議論を引き受けた。また、市川とは異なり、そういった教師の集団的自律性は、立法論としてではなく、実定法上に根拠づけられるとした。しかし、教育政策については、なお団体交渉の対象であることを否定し協議の形態に留めた。

それに対して、兼子仁は、労働条件に加え教育政策

についても、団体交渉の対象だとする立場をとった。これは、教師の労働条件と子どもの学習条件(教育条件)との重なり合いを重視するものであった。

本稿はこのように、日本で通説的に展開されてきた内外区分論とは異なり、外的事項を含む教育政策についても関与を論じる教師の集団的自律性論の展開をみてきた。そして、勧告を含めて、教師の集団的自律性論にはヴァリエーションがあることをみてきた。また、そこでは、労働者として労働条件に対する団体交渉を認めることが子どもの利益にもつながることが意識され、同時に、専ら子どもの利益を図るためには、教育政策についても教師に関与を認める必要があることが意識されてきていることを示した。この教育政策への関与の形態には、協議、団体交渉、そして、教師の専門性に基礎をもつ専門的折衝のそれぞれがあり、それは教師の専門性の理解に左右されているといえよう。いずれにしても、教師の集団的自律性論は、このように労働者性と専門性が基軸となっている。

こういった本稿での検討は同時に、日本で通説的に展開されてきた内外区分論は、教師の専門性を極めて重視した結果維持されている議論であり、内的事項を含む教育政策について行政当局の最終的決定権を前提とする議論(たとえば、勧告)と比べ、相当に革新的であるということも示していた。さらに、教育政策についても教員団体の協議や団体交渉を肯定するという教師の集団的自律性論が日本でそれほど発展してこなかったのは、政府＝文部省との対抗関係・力関係の中で困難であったことが指摘できる。そして、そういった現実とともに、思想的には、一方で、政府＝文部省側においては、教育を国家事業だとし教師をその中に位置づけ、労働条件についてすら通常の労働組合と同様の団体交渉が及ばないという思想的な特異性、他方で、教育運動側においては、労使協調・福祉国家的な国家観が教員組合運動の中に大きな根をもっていなかったという我が国の特徴を指摘できよう。

本稿は、検討した論者が限られていることに加え、検討した論者についてもその内在的な論理に沿った全面的な把握をできたわけではないという限界がある。日教組の運動の展開についても、断片的な把握に留まっている。80年代以降の展開も含め教師の集団的自律性論に関する学説と運動の展開を、より丁寧に検討することが課題である。

【註】

¹⁾ 兼子仁は、教師個人に「授業内容編成権」「教科書使用裁量権」「補助教材選定権」「教育評価権」「生活指導権」「懲戒権」があり、学校教師集団が職員会議を通じて行使すべきものとして、「学校（職員会議）の教育課程編成権」「教育校務分掌の自治権」「学校教育措置の決定権」「懲戒処分権」があるとする（1978：415-453）。たとえば、この教育課程編成で学校教師集団という把握を重視するのは、「各学校による教育課程編成は、『教育をつかさどる』教師の教育権行使（学校教育法二八条六項〔現、37条11項一引用者〕）を全校的に束ねたものと見られ、教師集団が、一体となって行なってはじめて共同の責任を分担することができる」（同：440）からである。堀尾輝久も、教師の研究と教育の自由において、「ひとりひとりの教師の自主性と主体性」に支えられた「学校教師集団」を重視する（1971：332）。

²⁾ 兼子仁は、より精緻に、内外区分論を発展させる。ここでは、内的事項を「教科教育内容・方法、教材選定、成績評価とその表示、生活指導、学校行事・クラブ活動指導、年間教育計画、クラス編成・入退学進級判定や懲戒処分などの児童生徒身分取扱い、クラス担任などの教育校務分掌、教師研修等」とし、外的事項を「施設設備、教職員の人事と勤務条件、教育予算編成・執行などの教育財政、教育費の父母負担、学校環境、学校制度、等」とし、外的事項は「児童生徒の学習条件と教職員の勤務条件とに大別されよう。」とする（1978：350-351）。

³⁾ 教職の諸特性の全体像や、地位論から役割・実践論にシフト（今津孝次郎1996）する80年代以降の専門職論の展開については、本特集の福嶋論文「教職の専門職性の再検討という課題」を参照されたい。

⁴⁾ 本稿では、教職の「専門職性」とは、教師の地位や身分、権限、自律性等を対象とした「専門職性」（狭義）と、教師の「専門性」とを合わせた概念として用いている。労働者性は、教師の地位や身分、自律性に関わる。

⁵⁾ 以上は、多数の論者の議論を整理したうえでこの問題を論じた勝野尚行1979：283-；同1989：700-の議論を参照。

⁶⁾ 以下では「教育政策」は、教育内容（内的事項）についてのそれと、教育条件（外的事項）についてのそれを含むものと把握して論じる。

⁷⁾ アメリカの職能団体性の強いNEA（National Education Association）の労働組合への接近、労働組合性の強いAFT（American Federation of Teachers）の職能団体への接近、それによる専門職組合主義（professional unionism）の出現が典型的である。

⁸⁾ 相良惟一は、専門職論が、刷新委員会の建議や教育基本法に「少なくとも潜在的に存在していた」とする

（1970：9-10）。有園格（1986）は、教育政策側も含め専門職論を通史的に検討するが、「第一期」を「昭和三〇年代」に置いている。

⁹⁾ 全文は、永井憲一（1975）によった。この要綱案が作成された時期について羽田貴史は、「46年12月末から1月中旬の時期にかけて作成された」とみるべきとする（1980：42）。

¹⁰⁾ こういった上からの職能団体の組織化は、日本側教育委員会（「教員協会または教育者連盟」）でも教育刷新委員会（「教育者連盟」）にも見られる。

¹¹⁾ この過程の先行研究として、山田昇1971；羽田貴史1980；同1982；同1985；同1986；嘉納英明1993a；北神正行1982；同1983；久保富三夫2005；高橋寛人2006；南新秀一2011などがある。

¹²⁾ 本稿では、教育刷新委員会（以下、刷新委とする。）の思想よりも文部省の思想に着目したい。刷新委の建議「教員の身分待遇及び職能団体に関する事」（1947年4月4日総会採択、同11日第3回建議事項）では、文部省の要綱案とは異なり、労働基本権への制約が緩和されているが、それは労働組合運動の高まりにより余儀なくされたに過ぎず、刷新委が文部省とは異なり自由主義的・革新的であったということを意味しない。たとえば、教員の身分その他待遇等に関することを担当した第六特別委員会の議論でも、労働三権を全面否定する要綱案の立場を「理想案」（日本近代教育史料研究会編1997a：512）と評価している。このような国民的基盤からの遊離は、刷新委の抱える本質的な問題点であった（三羽光彦2009：74）。さらに、少なくとも第六特別委員会に関する限り、議論は全体として文部省の用意した路線に沿って進められている。すなわち、全12回のうち第1回から第5回までは、渡辺鏡蔵主査が「文部省の方にも連絡して、「問題にすべきであるということ」を打ち合わせ」た11項目の「問題点」（同：437）を議論し、第6回には、文部省（審議室）作成（同：525-526）の「教員身分法案要綱案」に沿って議論がされ、また、この要綱案の文言や番号がそのまま「建議」に継承されている。この点、CIE（民間情報教育局）のオアー中佐は、CIE内部での報告書（1946年9月2日付）で、「文部省の役人たちは、二つの報告書〔アメリカ教育使節団報告書と日本側教育委員会報告書—引用者〕を読んだ形跡がない」、「JEC〔日本側教育委員会—引用者〕に文部省プランを提出し、その承認を得ることを希望している」などと怒りをあらわにしている（久保義三1984：405）。これは直接には要綱案についてのものではないが、この時期の文部省の態度を描写している。このようなことから、文部省の思想の検討が必要と考える。

¹³⁾ 同時期の田中耕太郎は、要綱案の思想とは異なり、教育の国家事業性を否定していた。たとえば、「教育は一

般文化現象と同じく、私的、民間的性質を有しており、本来国家の活動の範囲外に位するものである。」(1948: 59。同旨 55, 62, 65, 87) とし、「両親の第一次的な教育権」を重視していた(1940 [1946]: 26; 1951: 116, 121)。また、田中は、要綱案同様、官公私立学校に区別がないとしたが、それはむしろ私立学校の方を学校の原則的形態と見たうえでのことであった(1948: 87)。こういった点からは、要綱案や教育基本法の思想と田中耕太郎の思想との間には齟齬があるようにも思われる。しかし、その後田中は、福祉国家(1961: 9, 166, 647)や国家の政治的信条の保持および公民教育の必要性(1961: 610-612, 636-637, 715)、私立学校の国家的性質の側面(1961: 164, 658-660, 664)を強調するようになる。そして、「教育をなす権利は両親のみが有するものではない。義務教育に関する憲法第二十六条第二項の反面からして国家に教育する権利が認められることになる。」(1961: 150)として、いわゆる国家教育権説の礎を築いていく。こういった田中の思想には、教育の私事性が国家に回収されていく内在的な論理必然性があった可能性がある(1961: 648, 702, 714を参照)。田中の場合、教育の私事性の肯定は、個人と国家権力との緊張を認識する自由主義思想に基づくものというよりも、カトリック信仰から国家を相対化するという保守主義思想に基づくものであるといえるが、このことと関係しているようにも推測される。今後の検討課題としたい。

⁽⁴⁾ この要綱案は、教育基本法(1947年3月成立)の6条を展開する教員身分法に展開していく原案である。文部省の『教育基本法の解説』(教育法令研究会1947)は、同条の「公の性質」と「全体の奉仕者」について、国家が教育の事業主体であること(93-94頁)、教員は私立学校の教員も含め「公務員的性格」(100頁)をもつことを述べる(教育が国家的事業だとするのは、鈴木英一編1978a: 14も同旨)。この点、憲法15条の「全体の奉仕者」における「全体」は戦前ドイツの行政法に由来し結局のところ国家を意味するが(河合義和1986: 40-)、こういった **people** よりも **nation** に基礎をおこうとする思想は、「国民全体」に対する直接責任規定(10条)にも含まれている可能性がある(平原春好1959: 49-; 小国喜弘2007: 27-; 古閑彰一2009: 278参照)。このような教育基本法は、秘密裏に作成され国民的関心も低く、また、「ゼネスト体制の解体などの動きの一環に、旧支配層は、教育基本法を位置づけよう」と試みていた(鈴木英一1970: 333-335)。その後の歴史的経過の中で1950年代半ば以降、教育基本法は教育運動側によって評価されるようになるが、要綱案は以上のような教育基本法の思想に基づいている。

⁽⁵⁾ 倫理的宣言的規定が多い教育基本法の中で「学問の自由を尊重」という規定(2条)は一見異質であるが、

これも本文で述べたのと同じ思想にたち、教師の教育・教授の自由規定としての性質は弱い。教育法令研究会1947: 68-71は、「学問の自由」(2条)の「最も広い意味」においては、高等教育機関のみならず、「初等教育においても生かされなければならない」とするものの、その意味内容は、「そこにおいて真理というものがあること、人はそれをたつとび求めて行かなければならないことを教え、その心を育ててゆく」ことだとし、権力との緊張関係で捉えているわけではない。そして、「学問の自由」の「普通という意味」は、「大学」「研究機関」の学問の「研究」の政治的干渉からの自由だとし、ここでは「学問の自由」の享有主体として初等中等学校(教員)が除外されている。また、「学問の自由と同様に、教授の自由が認められるであろうか」と問い、条理上の制限だけでなく法令上の制限をも述べ、広く制約可能性を認めている。このように、「学問の自由」は、高等教育機関と区別される下級教育機関や、研究と区別される教授行為自体には適用されていない(以上、同旨、鈴木英一編1978a: 6; 鈴木英一編1979: 20-21)。ここには、戦前以来の学問の自由と教育の自由とを分断する思想、さらにそこから大学教育とそれより下級の教育機関の教育とを区別したり、大学における研究と教授とを区別したりする思想(堀尾1971: 318-)がみられる。なお、刷新委に提出された文部省審議室作成の「教育基本法要綱案」(鈴木英一1978b: 133-134所収)に「研究の自由」が規定されていた(2条)ことに関連して、確かに、山崎文部次官が「研究の自由」の他に「教育の自由がないか」というとそれは当然なること」と答えている(日本近代教育史料研究会編1997b: 41)が、基本的には以上のような思想基盤のうえでのものと理解される。刷新委員会での学問の自由の議論については山住・堀尾(1976: 341-)、戦後教育改革での教育・研究の自由の変遷については羽田貴史(1987)を参照した。

⁽⁶⁾ 刷新委員会に先行する「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」(1946年4月)は、「教員協会または教育者連盟に関する意見」で、この団体の目的の1番目に「生活条件の改善、地位の安定」を挙げているが、この項目のみが要綱案では削除されている。また、同報告書は、「教員協会または教育者連盟」の労働組合性と争議権の享有を認めたとうえで、その行使を避けるべきだとしていたが、この点も要綱案では異なっている。

⁽⁷⁾ さらに、懲戒(一四項)や、「任命後七年毎」の定期審査(一〇項)をする「教員審査会」には、「連盟員」と「当該教員の属する学校の教員」が含まれており、自己統制によって職業的な質の水準を維持するという集団的自律性の発想が読み取れる。しかし同時に、「教員審査会」には、教育委員会の委員もほぼ同数で含まれてい

日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討

る（「参考」欄、一〇項）点にも着目すべきである。

⁽¹⁸⁾ 全教協・教全連との労働協約について分析したものとして、嘉納英明：1993b；小出達夫 1981。こういった教員の教育行政への関与が教育委員会法の条項に反映され、また、労働協約は学校段階の管理運営制度の在り方をも規定していった（北神正行 1985：49）。

⁽¹⁹⁾ なお、教員養成への関与については、師範学校の復活反対といった主張は行うものの、日教組として積極的に教員養成に関与したり入職統制をしたりすることは主張されていない。

⁽²⁰⁾ 『教育委員会月報』19 卷 12 号（1968）に、それまでの 19 年間（1949~1968 年）に掲載されたもののうち、「今日なお益するところが少くない」論文十編が選択・再掲されているので、これを中心にみていく。

⁽²¹⁾ このような立場は、自由民主党 1972 にも共通する。すなわち、そこでは、「教員の採用、任期、研修、争議行為の制限、身分保障等専門職としての教員の身分を確立するため教員身分法を制定する。」とし、教師を「公の奉仕者」とした私事性の否定、「人間愛」「使命」「心を育てる」といった道徳性を重視した教師専門職像、「教育研究団体の助成」「争議行為の制限」といった教員団体像がみられる。中央教育審議会 1971 も同様に、「教育者が自主的に結成する専門的職能団体の役割」について、「みずから専門的水準の維持向上をはかるとともに、教職に不可欠な職業倫理の高揚と建設的な提言によって教育の発展に寄与」するのみならず「教育施策の適切な改善と強力な推進に協力するようになることが期待される」として政策の推進の協力者と位置づける。同時に、教員組合をけん制して「すべての教員と教員団体は、教育の政治的中立を確保するため、その組織が強い政治的性格をもち、教育の場に政治的活動を導入して教育の中立性と学校の秩序を乱したりすることのないように努めなければならない。」としている。

⁽²²⁾ 勝野尚行 1979：4 は、勧告に触発されて発表された文献として、宗像誠也他（1967）、日本教職員組合編（1967）、相良惟一（1967）、中川督之助他（1968）、市川昭午（1969）、持田栄一編（1969）、高橋早苗他（1970）、などを指摘する。勝野らの共同研究（秋元・勝野他 1967；1969；1970；1971；1972）も勧告を念頭に置いている。森戸辰男も自身が ILO・UNESCO 合同専門委員会の委員として取り組む中で教師＝専門職論の影響を述べる（森戸 1973：89-91）。

⁽²³⁾ ただし、61 項の「承認された計画の枠内で (within the framework of approved programmes)」とする同項後段を合わせて読むとき、また、大学とそれ以外の教育機関とを区別する ILO2012：87 を参照するとき、勧告はアカデミックフリーダムを貫徹していないと読み取ることもでき、論争的である。1950 年以前に遡る勧告の成立の端緒と経

緯については、八木英二 2005 が詳しい。

⁽²⁴⁾ この点、中山和久は、ILO の議論の経過からして、「交渉」が労使対立的であり合意を要するのに対して「協議」はそうではないとの一般的な理解を否定し、労働者団体の意思の関与の仕方をそれぞれの場面にふさわしい言葉で表現したものであって、これらの「言葉の一つ一つに法律上の効果が異なるような、画然とした概念区分があつて用いられていると見ることは、不適切だ」（中山 1968：45）とする。両者の相対的な区別を前提に、柔軟な解釈が必要となろう。

⁽²⁵⁾ 勧告も、教育条件 (conditions for effective teaching and learning) という概念を用いている（第 9 章）。その中には、学級規模 (class size)、補助職員 (ancillary staff)、教材用具 (teaching aids)、労働時間 (hours of work)、有給休暇 (annual holidays with pay)、研修休暇 (study leave)、教員の交流 (teacher exchange)、学校建築 (school buildings) などの項目がある。これらの項目への教員団体の関与については、労働時間についての教員団体との「協議」や、学校建築への関係職員との「協議」を除いて、明示していない。

⁽²⁶⁾ 中山和久は、84 項の制定過程に、「教師のストライキにたいする根強い敵意が内在する」ことを示し、ユネスコ・ILO の現在もっている限界を指摘している（中山 1965：23）ように、勧告が労働条件について真に強い統制を認めているといえるかは、なお検討の余地がある。労働条件に加え労働内容すなわち教育政策についてまで労働組合的性格をもつ「教員団体」に「協議」の機会を認める勧告は、一方で、専ら子どもの利益を図るという教師の労働の特殊性ゆえの帰結であるが、他方で、種々の対象への「協議」の機会を認めることで教員団体と当局との正面对決を避ける譲歩の意味ももっているといえる。この点、中山は、勧告の協議や協力について、企業内での協議・協力を謳う ILO94 号勧告（1952 年）、ある産業内での全国的規模での労使の協議・協力の促進を謳う 113 号勧告（1960 年）の影響に触れ、この発想が「階級としての労働者の立場において危険を感じる性質をもつものである」ことを指摘する。ただし、同時に、「団体交渉の場以外に、もう一つの発言の場を提供するものであって、団結権、団体交渉権を侵害するものではないということが規定上も明らか」（中山 1967：55-56）だとしている。

⁽²⁷⁾ Lieberman は「協議」(consultation) を、通知 (notification) と交渉 (negotiation) との中間に位置すると把握している (Lieberman, et al. 1966：419, 1)。

⁽²⁸⁾ Lieberman, et al. 1966：227 は労働条件は通常次のものを含みうるとして、給与表 (salary schedules)、授業時間 (teaching hours)、昇進 (promotions)、異動 (transfers)、現職教育 (in-service courses)、各種休暇 (leave)、学級

規模 (class size) などを列挙する。なお、Lieberman 1956 : 357 では、団体協約 (a collective agreement) でカバーされるべき諸項目を列挙している。

⁽²⁹⁾ ただし、行政への抵抗ができないという意味ではなく、行政によるアカデミックフリーダムの侵害や教科書の不当な使用禁止などに対しては、教員団体は、団体交渉により作られた教科書選定手続きのような方法で、行政に断固たる措置をとることができる、とする (Lieberman, et al. 1966 : 245)。

⁽³⁰⁾ こういった民主政原理に基づく理由の他に、リーバーマンがカリキュラムや教育方法などいわゆる内的事項について「協議」の対象に“格下げ”したのは、NEA も AFT も、団体交渉の対象だと主張しながら実際には実現できず、行政の専断を許していることへの問題意識があるようである (Lieberman, et al. 1966 : 244)。

⁽³¹⁾ ドイツ留学以前に書かれた本書では、持田はいわゆる構造改革論の立場に立っている (持田 1965 : 48)。後年は把握の仕方が異なってくる。持田の専門職論を検討したものとして秋元・勝野他 1969 : 97- ; 1970 : 104。持田の立場の変遷については佐藤晋平 2008 の整理を参照。

⁽³²⁾ 初出は 1967 年。

⁽³³⁾ 初出は 1970 年。

⁽³⁴⁾ 宗像他 1967 : 126 で深山正光は、勧告では、「教員養成制度の運営や政策の決定、教員養成の実際についての、教員団体の参加が含まれていない。この点は、決定的な弱点である」と読み取り、教師の集団的自律性の対象には教員養成が含まれるべきだとその視点を示していた。しかし、日教組は、教員養成制度について積極的関与を要求する政策は出していない。

⁽³⁵⁾ 勧告は労使協議の思想をもち「協議」「参加」の形態を重視しているのに対して、日教組は、団体交渉・ストライキの形態に傾斜し、労使協議の思想を警戒している。たとえば、宮之原貞光 (当時、日教組委員長) は、勧告が、近代的労使関係論—労働者の団結は労働条件についてだけでなく国の政策一般に発言する社会的な制度であると捉え、労組は社会的パートナーであると位置づけ企業内での労使の協議・協力を謳ったりする—に立脚していることを批判的に捉えている (日本教職員組合編 1967 : 54-55)。

⁽³⁶⁾ 関与の形態についてストライキの形態を採る場合にも、生徒に対する保護要員の配置や授業時間を避けるなどその態様や戦術をめぐって、日教組内部にも異なる立場があった。これは、教師の労働者性と専門職性をどのように考えるかという問題であり、校長や職員会議の位置づけ、教師と父母との関係などにも関係して実践的に深められていった (全日本教職員組合 1997 : 172-, 372-, 380, 438 ; 日本教職員組合編 1997 : 229, 249, 315-316)。岡本洋三 (1997 : 142-) も、教育や教育政策に対する運動実

践についての態度の点での日教組内の二つの潮流を論じる。こういった対立は 1974 年の聖職者論争で顕在化する。

⁽³⁷⁾ 教育制度検討委員会 1974 は、基本的な立場として、「教職員の団体とその団体行動は、労働者の権利であるにとどまらず、教育の進歩にとって不可欠な条件である。」(同 : 458) といい、労働者であることと専門職であることは矛盾しない (同 : 459) と捉える。また、労働基本権については、ストライキ権も含めた完全実施を前提として、勤務評定や人事を管理運営事項だとする制限を撤廃すべきだとする (同 : 467)。

⁽³⁸⁾ 同旨、日教組「中教審に対する意見書」(1978 年 5 月 17 日。星野他編 1979b : 372 所収)。また、第二次教育制度検討委員会でも、第一次同様、教員養成・免許状付与における教員団体の独自の役割は論じられていない (教育制度検討委員会 1983 : 218-225)。選考や採用が行政の独占となっていることを問題としつつも、採用について教委と教育長に助言や意見を提出する「教員採用委員会」の創設に留め、「教職員団体」もその委員の推薦主体となるが、大学関係者、父母住民を代表する団体と並列的であり、独占的な役割を与えられているわけではない。これは、教員選考基準、手続き、試験問題の作成をする「教員選考試験委員会」でも同様である (同 1983 : 233-234)。第一次教育制度検討委員会よりも具体化されてはいるが、これらの委員会の設置は公正の確保を目的とするものであり、専門職としての教師の集団的自律性による統制という原理には立っていない。

⁽³⁹⁾ 同旨、教育制度検討委員会 1974 : 369-370, 467。この点、自治体レベルの審議会への「教職員」の参加 (同 1974 : 372)、国レベルの審議会の「教育関係者・・・が正当に参加し影響を与えうる審議会に改組」(同 : 374) という「参加」の主張はあるが、煮詰められていない。他方、内的事項については、「教育課程の編成は、職員会議の決定事項である」としながらも、このことは個々の教師の創造的探究的営みを職員会議が統制することを意味せず、「教育内容の編成権と教育の自由は、実際には、各教師に委ねられている」(同 : 177) とする。ここでは、国の関与、国との協議は想定されていない。日教組は、教育課程については 74 年に「中央教育課程検討委員会」を発足させ、76 年に『教育課程改革試案』を発表することで、「教育課程の自主編成」の条件を整えていく。

⁽⁴⁰⁾ 私費負担軽減という教育条件についての運動は、中央地方の財政問題を明らかにした「学校白書」の作成 (1957 年以降)、60 年代の条例制定の直接請求運動、70 年代以降の国会への教育条件整備の署名運動へと展開していった (田中秀佳 2012) が、これは日教組の教育条件に関与する強い意思を示していると同時に、関与の形態の点では、全体としては、当局との「協議」「参加」を追

求するものではなかったといえる。

⁽⁴¹⁾ ただし、職務遂行に人権性を認めないのは、当時の教育法学の主要理論においてもそうであった（たとえば、兼子他 1963 : 126 ; 兼子 1969a）。

⁽⁴²⁾ 教育における民主主義は、当然に実現されなければならない。しかし、それはまず親の教育権と子どもの学習権の充足を目指す民主主義であって、学習と教育が実際行われる学校レベルでの親と子どもの意思の表明と教師（集団）の応答が実現される必要がある。この点は、別稿に期したい。なお、教職の専門職性と親との関係については、本特集福嶋論文「親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定」が学説を検討している。

⁽⁴³⁾ ただし、市川は、教師の個人的自律性について、固定的に捉えているわけではないこともまた指摘する必要がある。すなわち、市川は、「究極的には、教師の職務権限の独立、アカデミックフリーダムの享受を支持する」とも述べ、その条件として、「国民の学校選択権の拡大」の他に、「教職の専門性の確立」を挙げる。「要するに教師の職業的自律性は、法制上の権利というよりは専門職化の程度によって規定される性質のものであり、それによって実質的に達成されるべきははずのものである」（1969 : 126, 111）。このように、市川の教師＝専門職論は、専門職化の程度を問題とする社会学的な研究と、専門職性を教育権独立の根拠としようとする制度論的な議論の双方を視野に入れた議論である（市川 2010 : 91）。ここには、教師の自律性の根拠となる専門職化の程度が低いことや、官僚制の専門職に対する保護機能に鑑み、国家・自治体、国民（親・子ども）、専門職団体という3つの権力の相互牽制の下にのみ教師の自律性が認められる、という市川の動的なバランス論（市川 1969 : 69, 151）がある。これは、「当局側にとって団体交渉を認めることは決してマイナスではなく、むしろ効率的な学校経営管理を究極的には促進することになる。」（同 : 150）という理解にも表れている。

⁽⁴⁴⁾ このように個人が自然に働きかける労働の技術的過程と、集団的に計画し協力するという労働の組織的過程（対象は、労働条件および労働内容がある）という範疇（芝田進午 1961 : 63-、73- ; 持田 1965 : 16-17 ; 秋元・勝野他 1967 : 43-44 参照）を学校教育についてみた場合、技術的過程が各教員による教室での授業の実施にあたり、組織的過程のうち労働条件を対象とするものが外的事項の組織的過程、労働内容を対象とするものが内的事項の組織過程であるといえよう。勝野は、教育の技術的過程のみを扱う議論を「教職の専門性」論とし、教育の組織過程をも扱う議論を「教職の専門職性」論とし、「教職の専門職性」論の構築を唱えた（秋元・勝野他 1967 : 43-44 ; 勝野 1976 : 375 ; 同 1979 : 343-）。

⁽⁴⁵⁾ 勝野は、学校職員集団による内的事項に対する集団

的な自律性はそれまでも取り上げられてきたことについては、評価している。「教育権が各学校教員組織に授権されるという発想形態をとる『教育権限の独立』説〔兼子仁『教育法』（旧版、1963年）の立場—引用者〕は組織集団に着目した点で成程教師個人に授権されるとする『教育の自由』説〔宗像の立場—引用者〕より現代的である。しかし『教職の専門性』はまた教師個人や個別学校教員組織によっても発揮され行使されるとしても、それは何よりもまず教職者の集団、具体的には全国教員団体を単位として発揮されるのでなくてはならない」（秋元・勝野他 1969 : 94）。

⁽⁴⁶⁾ 専門的折衝は、教育政策形成への教員団体の関与を認めようとするものである。一般的な労働者に対する教育専門職者（教育行政職を含む）の固有性の点から、団体交渉とは異なり、労働法の適用から除外され、ストライキも制限されるというものである（勝野 1976 : 353- ; Stinnett, et al. 1966 : 2, 16）。

⁽⁴⁷⁾ 以上、同旨、兼子 1978 : 337-342 ; 同 1993 : 231-241。また、兼子は、外的事項を教育行政の条件整備義務に委ねるのではなく、「外的事項の決定に関しても教育界各層の教育行政への参加権が今後しだいに慣習法のおよび立法的に形成されていくことが望ましい（学校自治、教組交渉性、地域父母・住民参加性など。）」とする（1978 : 351）。

【参考引用文献】

- 秋元照夫・勝野尚行他（1967）『『教職の専門性』概念に関する研究-1-』『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』14号, pp. 37-73
- （1969）『『教職の専門性』概念に関する研究-2-』『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』15号, pp. 65-162
- （1970）『『教職の専門性』概念に関する研究-3-』『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』16号, pp. 91-124
- （1971）『『教職の専門性』概念に関する研究-4-』『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』17号, pp. 47-84
- （1972）『『教職の専門性』概念に関する研究-5-』『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』18号, pp. 83-112
- 安達健二（1954）「学校教育の主体」『教育行政』16号, pp. 69-78

- 有園格 (1986) 「専門職論の成立と展開」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, pp.35-65
- 石村善助 (1969 [1977]) 『現代のプロフェッション』第2刷、至誠堂
- 市川昭午 (1969) 『専門職としての教師』明治図書出版
- (2010) 『教育政策研究五十年—体験的研究入門』日本図書センター
- 伊藤和衛 (1974) 『教師の専門職性と行政参加』明治図書出版
- 今津孝次郎 (1996) 「教師専門職化の再検討」『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 今村武俊 (1963) 「職能団体と職員団体—教育研究団体の育成強化に関して」『教育委員会月報』14巻11号, pp.91-96
- (1964) 「日教組と階級闘争(全)」『教育委員会月報』15巻11号, pp.77-159
- (1966) 『教育行政の基礎知識と法律問題』改訂版、第一法規出版
- 岡本洋三 (1973) 『教育労働運動史論』新樹出版
- (1997) 「二つの運動史に学ぶ—『教職員組合運動史』『日教組五十年史』」『人間と教育』16号, pp.136-143
- 勝田守一・堀尾輝久 (1958) 「国民教育における『中立性』の問題」『思想』411, 417号(再録:堀尾輝久(1971)『現代教育の思想と構造』岩波書店)
- 勝野尚行 (1976) 『教育専門職の理論—教育労働法学序説』法律文化社
- (1979) 『教育実践と教育行政—教職理論研究入門』全訂版、法律文化社
- (1989) 『教育基本法の立法思想—田中耕太郎の教育改革思想研究』法律文化社
- 兼子仁 (1969a) 「教科書裁判と憲法の教育条項」『法律時報』41巻10号, pp.108-114
- (1969b) 「教育労働者とその特殊性」(『教育法学と教育裁判』勁草書房所収)
- (1974) 「教育法と労働法—教育労働者の争議権をめぐる」『現代法と労働法学の課題—沼田稻次郎先生還暦記念』総合労働研究所
- (1978) 『教育法』新版、有斐閣
- (1993) 『入門教育法』第6版、エイデル研究所
- 兼子仁・磯崎辰五郎 (1963) 『教育法/衛生法』有斐閣
- 嘉納英明 (1993a) 「戦後教育改革における教員身分保障制度成立に関する研究-2-教員身分法制定構想の展開過程を中心に」『琉球大学教育学部紀要 第一部・第二部』42号, pp.183-197
- (1993b) 「戦後教育改革における教員身分保障制度成立に関する研究 (I) —労働協約の締結過程と内容分析を中心に」『教育行政学研究』2号(熊本大学・教育制度・学校経営研究室) pp.171-188
- 河合義和 (1986) 「憲法15条の「全体の奉仕者」の解釈について」『日本法学』52巻2号, pp.231-261
- 北神正行 (1982) 「戦後教育改革における教員身分法制定構想の位置とその展開過程」『学校経営研究』7号(大塚学校経営研究会), pp.57-73
- (1983) 「戦後日本における教員身分保障制度史研究—労働協約締結直後の教員身分法案の分析を中心に」『筑波大学教育学系論集』8巻1号, pp.43-62
- (1985) 「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」『筑波大学教育学系論集』10巻1号, pp.45-54
- 教育制度検討委員会 (1974) 『日本の教育改革を求めて』勁草書房
- (1983) 『第二次教育制度検討委員会報告書—現代日本の教育改革』勁草書房
- 教育法令研究会 (1947) 『教育基本法の解説』国立書院
- 久保富三夫 (2005) 『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房
- 久保義三 (1984) 『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂
- 小出達夫 (1981) 「戦後教育改革と労働協約」『産業と教育』2号(北海道大学教育学部産業教育計画研究施設), pp.217-271
- 小国喜弘 (2007) 『戦後教育のなかの〈国民〉—乱反射するナショナリズム』吉川弘文館
- 古関彰一 (2009) 『日本国憲法の誕生』岩波書店
- 斉藤正 (1954) 『政治的中立の確保に関する教育二法律の解説』三啓社(再録:平原春好編(1998)『日本現代教育基本文献叢書 教育基本法制コンメンタール』15巻、日本図書センター)
- 相良惟一 (1966) 「日教組の諸君! 教師はやはり聖職である」『日本』9巻7号, pp.156-163
- (1967) 『教員の地位勧告と教職の専門性』明治図書出版

日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討

- (1970) 「教職の専門性と研修について」『教育委員会月報』21巻11号, pp. 4-12
- 佐藤晋平 (2008) 「教育行政学をめぐる環境変動と理論転換—持田栄一理論の権力言説に注目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47号, pp. 491-500
- 佐藤学 (2011) 「教師教育の国際動向—専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報』20号
- 三羽光彦 (2009) 「近代日本思想史における教育刷新委員会—いわゆる自由主義的知識人の国家観・社会観に関連して」『岐阜経済大学論集』42巻3号, pp. 73-91
- 芝田進午 (1961) 『人間性と人格の理論』青木書店
- 芝田進午 (1969) 『現代の精神的労働』三一書房
- 自由民主党 (1972) 「教育改革 第一次試案教員の養成教育並びに身分・待遇の根本的改革について (中間報告)」自由民主党政務調査会・文教制度調査会・文教部会 (文部省『教員養成の改善方策について—教育職員養成審議会建議』出版社不明, 1992年、に付属)
- 鈴木英一 (1970) 『教育行政』東京大学出版会
- 鈴木英一編 (1978a) 『教育基本法説明資料—1947 (昭和22)年』名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室
- (1978b) 『資料・教育基本法30年 別巻』学陽書房
- (1979) 『第九十二帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」関係の部』名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室
- 全日本教職員組合 (1997) 『教職員組合運動の歴史—近代教育の夜明けから全教結成まで』労働旬報社
- 高石邦雄 (1960) 「公教育における教師の立場」『教育委員会月報』12巻7号, pp. 65-70
- 高橋恒三 (1973) 『教師の権利と義務』新訂3版、第一法規出版
- 高橋哲 (2011) 『現代米国の教員団体と教育労働法制改革—公立学校教員の労働基本権と専門職性をめぐる相克』風間書房
- 高橋早苗・田辺多命次 (1970) 『専門職—教師の地位と待遇』第一公報社
- 高橋寛人 (2006) 「教育の論理に基づく教員身分保障制度構築の必要性—教育公務員特例法の制定経緯の検討から」『教育学研究』73巻1号, pp. 15-26
- 高柳信一 (1969) 「憲法的自由と教科書検定」『法律時報』41巻10号, pp. 59-69
- (1972) 「学問の自由と教育」『日本教育法学会年報』1号, pp. 16-53
- 滝沢博三 (1965) 「職員団体と職能団体」『教育委員会月報』17巻9号, pp. 10-15
- 田中耕太郎 (1940 [1946]) 「教育に於ける権威と自由」(『教育と権威』勁草書房, 1946年所収。初出は『中央公論』1940年3月7日)
- (1948) 『新憲法と文化』国立書院
- (1951) 「教育権の自然法的考察」法学協会雑誌69巻2号, pp. 99-125
- (1961) 『教育基本法の理論』有斐閣
- 田中秀佳 (2012) 「私費負担軽減運動の歴史と到達点」世取山洋介・福祉国家構想研究会編『公教育の無償性を実現する—教育財政法の再構築』大月書店, pp. 416-454
- 中央教育審議会 (1971) 「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 (答申)」
- 土屋基規 (1995) 『近代日本教育労働運動史研究』労働旬報社
- 寺崎昌男 (1973) 「解説 教師像の展開」寺崎昌男編『教師像の展開』(近代日本教育論集第6巻) 国土社
- 永井憲一 (1975) 「『教員身分法案要綱案』『学校教師 (員) 身分法に関する問題点』など (資料)」『立正法学』8巻3・4号, pp. 87-106
- 中川督之助・関広延・古谷佳朗 (1968) 『専門職—教師の賃金』合同出版
- 中山和久 (1965) 「国際常識における教師の地位」『教育評論』175号, pp. 16-23
- (1967) 「『教員団体』をどう理解するか」『教育評論』206号, pp. 52-57
- (1968) 「団体交渉と協議」『教育評論』210号, pp. 41-45
- 南新秀一 (2011) 「教師の地位と身分に関する戦後初期の論議における教職の専門職性—教育公務員特例法成立に至るまで (その1)」『国際文化学部論集』12巻1号, pp. 1-29
- 日本教職員組合編 (1967) 『教育労働者の権利』労働旬報社
- (1968) 『教員の地位と日本の闘い—ILO・ユネ

- スコ勧告を職場から確立するために』日本教職員組合
- (1997) 『日教組50年史』労働教育センター
- 日本近代教育史料研究会編 (1997a) 『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録』第8巻 (第五特別委員会・第六特別委員会) 岩波書店
- (1997b) 『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録』第6巻 (第一特別委員会・第二特別委員会) 岩波書店
- 羽田貴史 (1980) 「教育公務員特例法の成立過程-1-」『福島大学教育学部論集』32巻3号, pp. 37-48
- (1982) 「教育公務員特例法の成立過程-2-」『福島大学教育学部論集 (教育・心理部門)』34号, pp. 21-31
- 1985 「教育公務員特例法の成立過程-3-」『福島大学教育学部論集 (教育・心理部門)』37号, pp. 29-41
- (1986) 「戦後教育労働運動と教師の地位—上—」『福島大学教育学部論集 (社会科学部門)』40号, pp. 1-18
- (1987) 「戦後教育改革と教育・研究の自由—教育公務員特例法の成立過程における自由規定の検討」『教育学研究』54巻4号, pp. 382-392
- 平原春好 (1959) 「『国民全体』に対する『直接』の『責任』」日本教育学会教育政策特別委員会第一部会編『教育基本法研究中間報告—第十条を中心として』日本教育学会教育政策特別委員会
- 福田繁 (1962) 「教育研究団体を育成・強化しよう」『教育委員会月報』14巻7号, pp. 4-6
- 星野安三郎・望月宗明・海老原治善 (1979a) 編『資料戦後教育労働運動史』1巻、労働教育センター
- (1979b) 編『資料戦後教育労働運動史』2巻、労働教育センター
- 堀尾輝久 (1971) 『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 宮地茂 (1950) 『新教育法令読本』日本教育振興会
- 宗像誠也 (1954 [1969]) 『教育行政学序説』増補版、有斐閣
- (1961) 『教育と教育政策』岩波書店
- 宗像誠也・榎枝元文・中山和久他 (1967) 『教師の自由と権利—ILO・ユネスコ勧告を中心に』労働旬報社
- 持田栄一 (1965) 『教育管理の基本問題』東京大学出版会
- 持田栄一編 (1969) 『講座マルクス主義 6 教育』日本評論社
- 森戸辰男 (1973) 『第三の教育改革—中教審答申と教科書裁判』第一法規出版
- 八木英二 (2005) 「教師の人権と教職の役割変化—教師ストレスに対応するILO・ユネスコ『教員の地位に関する勧告』の展開過程」『部落問題研究』171号, pp. 40-97
- 山住正己・堀尾輝久 (1976) 『教育理念』東京大学出版会
- 山田昇 (1971) 「教職員団体」海後宗臣編『教員養成 戦後日本の教育改革 (8)』東京大学出版会, pp. 353-409
- 横井里佳 (2001) 「占領期における『教員の地位』に関する研究—教育刷新委員会審議録の検討を中心に」『教育行政研究』10号, pp. 43-109
- Carr-Saunders, A. M., Wilson, P. A. (1933) *The Professions*, Clarendon Press.
- International Labour Organization (2012) *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession*, International Labour Office.
- Lieberman, M. (1956) *Education as a Profession*, Prentice-Hall.
- Lieberman, M., Moskow, M. (1966) *Collective Negotiations for Teachers: An Approach to School Administration*, Rand McNally.
- Stinnett, T. M., Huggett, A. J. (1963) *Professional Problems of Teachers*, Macmillan.
- Stinnett, T.M., Kleinmann, J. H. Ware, M. L. (1966) *Professional Negotiation in Public Education*, Macmillan.
- United States. Education Mission to Japan (1946) *Report of the United States Education Mission to Japan: submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, 30 March*, U.S. Govt. Print. Off.