



|                  |                                                                                   |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 教育行政における自治原理の基礎的考察                                                                |
| Author(s)        | 小出, 達夫                                                                            |
| Citation         | 北海道大學教育學部紀要, 23, 109-144                                                          |
| Issue Date       | 1974-03                                                                           |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/29101">https://hdl.handle.net/2115/29101</a> |
| Type             | departmental bulletin paper                                                       |
| File Information | 23_P109-144.pdf                                                                   |



# 教育行政における自治原理の基礎的考察

## A Basic Study on Professional Autonomy of the Teaching Profession

小 出 達 夫

### 目 次

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 第1章 課題の設定とその意義            | 109 |
| 第2章 教育過程の構造と教育行政における自治原理  | 115 |
| 第1節 教育労働過程                | 116 |
| 1 教育労働の技術的過程              | 116 |
| (1) 教育労働そのもの              | 116 |
| (2) 教育労働手段                | 122 |
| (3) 教育労働対象                | 126 |
| (4) 小 結                   | 127 |
| 2 教育労働の組織的過程              | 128 |
| (1) 労働の組織的過程の基本構造(その覚え書き) | 129 |
| (2) 教育労働の組織的過程の特質         | 131 |
| (3) 教育労働の組織的過程の資本主義的形態    | 134 |
| 第2節 教育労働と教師の認識過程          | 137 |
| 第3章 小論の位置づけと今後の課題         | 139 |

### 第1章 課題の設定とその意義

最近、教育行政における地方自治原理の積極的位置づけが多くの論者により主張されるようになってきている。それは、国民の「教育を受ける権利」という基本的人権への行政権による広汎な侵害状況が国民的に明らかになってきている事態と、教育のみならず国民の生命・自由・幸福追求の憲法的基本権(憲法13条)に対する行政権力による破壊状況に対し、「地方自治を媒介とすることによって、ことばをきつくいいますと、権力と対決する」<sup>(1)</sup> 諸条件が、国民の政治的エネルギーの中に蓄積されてきていることの反映である。

従来、地方自治の問題は、行政法学、憲法学においては、「国の統治体系の一部として理解されてきた」<sup>(2)</sup> のであり、「全体に対する部分」<sup>(3)</sup> として位置づけられ、行政事務の再配分、国家の地方公共団体への立法的・行政的関与の限界論、自治立法権、財政自主権、補助金行政等々をめぐる行政

法学上の問題に主として限定され、憲法学においてもどちらかという第8章の解釈論に限定され、「団体自治」「住民自治」論に終始したり、地方自治権と国の行政権との相対的比較の問題として論じられてきたにとどまった。

このような憲法学、行政法学の理論状況は70年前後より転回をみせはじめた。「日本国憲法第8章に規定されている地方自治は……現在においては憲法の定める国民の生存権や生命・自由・幸福追求の権利の具体的な保障の体系の一手段として考えられるべき状況にあるといつてよい」<sup>(4)</sup>、「地方自治の問題はかくして単に統治機構の問題にとどまらず、国民の基本的人権の問題にもかかわってこざるをえない」<sup>(5)</sup>という指摘や、「憲法論として地方自治は、わずか数ヶ条の問題になるのではなく、少なくとも人権条項と平和条項全体とのかかわりでとらえ直すべきだ」<sup>(6)</sup>という問題提起が行政法学、憲法学上の中心的課題にまで至ってきた。

かかる問題の提起・手法は、当然とはいえるが広汎な現状分析・認識を土台として、あらためて憲法第8章を憲法原理全体とのかかわりでとらえなおそうとするものである。

このような憲法学・行政法学上の理論状況の中での一応の到達点は、地方自治が憲法上の制度的保障であるということは、憲法25条・13条に根拠を得てはじめて可能になるのであって、それを「原点」として理論的再構成をなすべきであるという点にある。<sup>(8)</sup>

以上の視点とは別に、憲法学・政治学の分野から地方自治論の再構成の重要性を提起しているものがある。たとえば、「レーニン生誕百年記念法学シンポジウムの記録」をみると、稲子恒夫氏は次のようにのべている。「1903年の党綱領と1917年の党綱領改訂案はきわめて重要な問題を提起しております。これらの綱領ではもはやブルジョア的ではない民主主義、しかし社会主義には至っていない民主主義が提起されております。なおこの問題の検討にあたりまして特に地方自治の問題が非常に重要であるということが名古屋で論議されております」<sup>(9)</sup>。この指摘は、地方自治の問題を国の統治構造上からも再検討されなくてはならない点の提起となっている。それは資本主義社会を前提としていながらも、「一般に考えられるかぎりでもっとも完全にもっとも徹底的に実行され」<sup>(10)</sup>た民主主義の実現過程における統治構造上の問題、なかんずく政府形態のあり様と結びつきの地方自治の位置づけの問題であり、民主主義の問題である。

憲法・行政法学上の地方自治論の再構成の理論的視点は、大体以上のものとして把握されようが「教育を受ける権利」「学問の自由」（更には「教育の自由」「教師の教育権の独立」）などの憲法的基本権を基底とする地方自治論の再構成は、多くの論者からの問題提起はあっても<sup>(11)</sup>いまだ構造的理論化に至っていない。とはいえ、以上の憲法学・行政法学・政治学等の到達点および理論構成上の出発点の意義を確認することは、教育法学・教育行政学の場合にもきわめて重要である。

次に、「教育行政における自治原理」のおおよその理論状況を把握する上で参考とすべき所論と関連法制度の若干の推移について必要な限りで簡単におさえておきたい。

まず注目しておきたいのは、最近の西ドイツにおける状況についてである。この分野では、兼子仁、千葉卓氏などのすぐれた成果があるので、一応それらを前提としてみることにする。<sup>(12)</sup>

西ドイツは周知のように連邦制をとっており、各州は独自の憲法・教育行政法を有している。また伝統的に団体自治の法制的な確立を志向してきた国である。英国で形成されてきた住民自治が、西ドイツにおいて最近どれほど確立してきたかはともかくとしても、従来の行政法学上の観念でいう地方自治が前提とされてきた国家制度をもつ国といつてよい。その国で、1950年代に入り「管理されすぎた学校」（Verwaltete Schule）という現実の学校状況に対する批判が「教育学界から噴

出」するに至り、それを契機としてH・Heckelら教育法学者から、「学校教員の教育権の独立」(Pädagogische Freiheit der Lehrers)の保障が叫ばれ、「60年代前半においては各州の立法によって陸続と実現されるに至った」<sup>13)</sup>

それらの立法規定のいくつかをあげてみると、Selbstverwaltung in den Schulen (「学校自治」、Hamburg, 1956)、Pädagogische Selbstverantwortung (「教員の教育的自己責任」Nordrhein-Westfalen, 1958)、Pädagogische Freiheit und Eigenverantwortung (「教育の自由」ないし「教員の教育権の独立」および「固有責任」、Hessen, 1961、Saarland, 1965)、unmittelbare pädagogische Verantwortung (「直接的教育責任」Baden-Württemberg, 1964)などである。<sup>14)</sup>そして、このような「学校自治」「教員の教育権の独立」「直接的固有責任」は、60年代後半に至り「行政法学書中にも受容される段階」にきているといわれる。<sup>15)</sup>

もんだいは、このような教育行政法学上の概念が形成されてきた経過であり、理論的根拠である。経過がVerwaltete Schuleに対する批判であることは確かであるし、又批判の対象となった事態が、法改正、立法というかたちで克服されるところに地方自治(団体自治)の積極的側面が首肯されるという面は認められてよい。とはいえ教育法学が科学としての独自の領域を構成する為には、かかる相対性(現象のあとを追うかたちでの法概念とその体系の形成)は克服される必要がある。かかる問題意識に立つて西ドイツの上記すう勢(教員の教育権の独立、学校自治概念の形成)をみると、その法概念の形成過程の理論的契機となったのは aus der Sache heraus (条理上)の論理であったように思われる。<sup>16)</sup>現状分析は、ただちに aus der Sache heraus に結びつくものではない。„Sache“の内部構造が問われる必要性はここにある。西ドイツにおいてこの過程が理論上どこまで把握され、蓄積されてきているかは不明であり、今後の課題でもある。<sup>17)</sup>

小論においては、地方自治の保障が一応前提になってきた西ドイツにおいて、それとは別に(ないしそれとの関連で)「教師の教育権の独立」(教師の「教育の自由」)や「学校自治」が立法化されてきた経過のもつ必然性に注目しながらも、なおかつその必然性の理論的解明は独自の課題として残されている、という課題意識が一つの前提になっている。かかる課題意識は、教育行政における地方自治(団体自治、住民自治)、学校自治、教師の教育の自由、子どもの教育を受ける権利の相互関係の内部構造の理論的解明という小論のテーマにつながるものである。

つぎに筆者の課題意識の形成および限定にあたり参考となったものに、Myron Liebermanの問題提起がある。<sup>18)</sup>

勝野尚行氏らの研究を通してみる限り、リーベルマンの研究手法については多くの示唆をうける。周知のようにアメリカの教育委員会制度は、Layman Controle と Supenintendent System (行政委員会制度と教育長システム)を基本原理として形成されてきた。それは、団体自治、住民自治、教育の自主性、を基本原理として形成された制度であり、かつ戦後日本の地方教育行政制度の改革原理ともなったものである。リーベルマン自身の批判の対象は、この教育委員会制度にむけられる。彼の批判の基底には、教職の地位(Status of the teaching profession)の規定要因としての Professional autonomy の観念が存在する。<sup>19)</sup>教育科学における実践、理論の循環運動を保障し、「政府の圧倒的権力」(overwhelming power)<sup>20)</sup>の排除を図るためには、教師(集団)の professional autonomy が前提となるが、教育委員会制度はこれに対する侵害となっている、というのがリーベルマンの状況認識である。<sup>21)</sup>ここで注目したいのは、彼の professional

autonomy of the teaching profession の概念内容である。

彼は従来の説にみられるところの、公教育を内的事項 (Intera) と外的事項 (Externa) の区別と統一でとらえ、freedom of teaching を前者にかかわる概念とし、後者については公権力の機能・権限とする方法を批判する。<sup>22)</sup> じっさい、戦後日本の教育改革をみても肯定できるのであるが、教育委員会を含め行政権力は Interna にも深くかかわってきており、逆に教師は Externa を規制しえないという矛盾に直面しており、かつこれらの矛盾は、教委公選という民主主義原理で合理化される。同時に教師集団の Professional Autonomy は侵害され、公教育に教育科学の成果を導入することは阻害される。

Lieberman は、以上のような矛盾を内包する教委制度は、科学がまだ独自の領域をもたなかった 18・9 世紀的産物であるとする。<sup>23)</sup> そして彼は、従来の理論的前提に対し、公教育を目的 (broad purpose) と手段 (means) にわけ、前者は social consensus により形成され、教師はこの過程には「戦略的視点」から参与するにとどまり、決定された目的・合意をいかなる手段で達成するかは外的事項といわれるものも含み教師集団の professional autonomy に属するとする。そして、この手段の決定過程には住民は「勧告」の形で参加する。また、手段的事項 (教科目、中間目標、教員養成期間・課程・内容、教育条件、学校制度、学区制度……) は、厳密に科学的に決定されなくてはならず、それは教職者の「学問の自由」に属するとする。ここで、教師の学問の自由とは「教育内容・方法の研究・発表の自由」「教育手段の研究・採択の自由」の両者で形成され、教育行政機関がこれら手段の決定をすることは「学問の自由」の侵害である、と規定する。<sup>24)</sup>

以上、勝野氏の研究に依拠しつつ、リーベルマンの理論展開を筆者なりにおいてみた。ここで注目したいのは、公教育の実施過程を目的と手段にわけ、目的は国民が決定し、それにもとづきつつ手段は科学的成果に依拠せざるを得ないが故に教師集団の professional autonomie に委ねるとする発想、及びその根拠を「学問の自由」に求めている点である。筆者はかかる理論構成はじゅうぶん合理的根拠をもつと考える。しかし、教師集団のオートノミーの根拠を「学問の自由」のみに求めるところには疑問をもつ。教師の学問の自由を規定したさきの二点については、それを「学問の自由」と定義するかどうかはともかく、筆者も肯定しうるが、それを「学問の自由」概念で包括するには更に吟味が必要であろう。又、教師集団のオートノミーを「学問の自由」に求め、その内部構造を吟味することなく、そこから理論構成が始まるのであれば、この点に不十分さをいさぐ。かかる不十分さを明らかにすること自体、小論における筆者の課題意識でもある。

それはともかくとしても、リーベルマンの指摘は、現在の日本における教育行政論 (法制論) に重要な問題提起をしている。筆者は戦後教育改革における改革原理の問題は、それなりにかなり徹底した地方自治の保障の制度になっていたと考えるが、そこでは教師集団の自治 (学校自治) および教師集団による教育行政参加の法制化がほとんどなされず、むしろ教師集団による教育行政の規制が極力否定された、とみている。たしかに当時、「教育の自主性」は強調された。しかしそれは「一般行政からの独立」として解釈されがちで、教師集団の自治 (オートノミー) は法定化もされず、教師集団による教育行政のコントロールに至っては占領軍当局により完全に否定された。<sup>25)</sup> 筆者はこれこそアメリカ民主主義の限界、「名望家自治」による形式民主主義であると考えてきた。その意味でリーベルマンの理論展開には共鳴するところが多い。教育行政における地方自治原理は、憲法学、行政法学の形成してきた団体自治、住民自治概念のみで理論的再構成は不可能であり、それに無限定的に使用されてきた「教育の自主性」概念を付加しても理論的構成としては弱い (それ故、単純な公選教委

復活論には賛成しがたい)。その中に「教師集団による自治」をいかに位置づけるかが依然として理論的課題になっている。

かかる問題意識を更に触発するものとして、さきに多少ふれたが1917年のソビエト革命の後におけるレーニン、クルプスカヤ等の教育行政における地方自治についての原則的(綱領的)指摘があげられる。革命後における政府形態の組織論上の基本原理が民主集中制にあることはいうまでもないが、そこでの(地方)自治の位置づけは、民主集中制と矛盾しないという把握である。「実際には、民主主義的中央集権制はけっして自治を排除するものではなく、むしろ反対にその必要を前提とするものである。」「ところで民主主義的中央集権制が自治と連邦制をけっして排除しないのと同様に、それは国家のさまざまな地方が、いなさまざまな共同体さえ国家生活、社会生活、経済生活の多種多様な形態をつくり上げるきわめて完全な自由をすこしも排除せず、むしろ前提としているのである」「同時に真に民主主義的な意味に理解された中央集権制は、地方的特殊性だけでなく、地方的発意、地方的創意、共通の目的をめざす運動の多種多様な方途、方法および手段をも完全に支障なく発展させるという歴史によってはじめてつくり出された可能性を前提とするものである。」<sup>26)</sup>

統治構造、政府形態上の以上の基本的把握を前提として、教育行政における地方自治原理については、クルプスカヤの「地方自治体学校綱領」(1917)、「学校と国家」(1918年 国際主義者教員組合第1回ロシア大会の主報告)が参考となる<sup>27)</sup>

彼女の主張の結論を筆者なりにまとめると、「一般的法律により国民学校の財源、教員の資格教授要目を規定すること」と「政府による国民教育」とは全く別であり、「逆に政府と教会のどちらも学校に対してどのような影響をおよぼしえないようにしなければならない」「科学と教育はあらゆる権力の干渉から自由」であるとするマルクスの指摘<sup>28)</sup>によりながら、具体的には、学校委員会の設置(教員組合代表、住民代表により構成される。一般的基本的原則が守られていくことだけを監督)、住民による教師の選挙・解任制(学校の官僚的性格の根絶のための制度)、学校の「内部組織の仕事」「教授の仕事」上における「学校自治権」(アフタノームナ)の保障、「教育と生産・生産労働との結合」原則の具体化、教師の活動についての住民への報告義務、などにまとめられよう。<sup>29)</sup>

このようなクルプスカヤの指摘からは、多くの理論的課題が折出しうが、ここではとりあえず以下の点を確認しておきたい。それは社会主義への移行期としての当時において、教育行政における地方自治(住民自治)原理は中心的課題のひとつに位置づいているが、同時に「学校の自治権」がその中核に位置づいている点である。この点において、アメリカ教育委員会制度や戦後日本の教育改革原理とも著しい対照をなしている。

以上、筆者の課題意識との関連で必要な限りでの理論状況ないし歴史事象にふれてきた。筆者はかねて教育行政における自治原理は、教育労働の内在的構造の要求するところであり、他の行政領域とは異った論理構成が必要であると考えてきた。それは、子どもの教育を受ける権利を保障するところの制度形態を規定する基本原理に位置づくものであり、単に従来いわれるところの団体自治、住民自治概念で処理しきれるものではなく、「教師集団による学校自治権」がそこにどう位置づけられるかが重要であり、そのためにも、教育労働の構造を原理的に明らかにすることが必要となると考えてきた。

また、筆者は、教育行政は教育労働の組織をどう規定するかにかかわるところの一種の組織労働、管理労働に位置づくものであり、また教育法は、一方で法が直接に干渉しない自治行政領域を前

提としながらも、以上の意味での教育行政のあり方を法規範化したものであり、その意味からも、教育法、教育行政は、教育労働の組織のあり様と不可分のものとして位置づけられる。教育行政、教育法制度が教育労働の組織的過程の外延であるとする筆者の視点からしても、教育労働の組織構造の原理的把握が必要であり、かつこの場合においても、教育行政における「自治原理」は、教育労働の組織とそれを規定する教育行政・法制との媒介原理として重要となる。

それ故、小論の叙述は、その多くが、教師の教育過程を構成する労働過程・組織過程・認識過程の分析とそれらの相互関係に中心がおかれ、それを基底にすえた限りで結論づけられようところの教育行政の基本原理の明確化が意図される。それは、いわば、憲法26条の「教育を受ける権利」の対象的構造の明確化といえる作業であり、かつそれとの対応関係で教育行政における自治原理の基本構造の解明の作業といえる。

<註>

- 1) 全国憲法研究会「討論・地方自治の危機—憲法学における地方自治論の再構成のために—」の中の奥平康弘発言『ジュリスト』№416(1969.2) 39ページ
- 2) 室井力「地方自治と地域開発」『ジュリスト』同前 27ページ
- 3) 山下健次、全国憲法研究会 前掲討論 40ページ
- 4) 5) 室井力 前掲論文
- 6) 山下健次 前掲発言
- 7) たとえば、室井力「地方公共団体に対する国家関与」(『都市問題』1970.2)では、「しかし問題は、……国民の日常生活と具体的にかかわる地方自治体の諸行政・施策が国家的関与によっていかに歪められつつ中央集権的に画一化され、地方自治を空洞化する傾向があるかという分析であり、それに基く国家的関与の限界論をみい出すことであろう。」と現状分析の必要性にふれている。
- 8) 針生誠吉は、地方自治論の憲法学的再構成の「原点」は、当面、憲法13条におくべきであるという。それは、憲法25条だと、国家による広汎な人権の侵害の個人的救済にまだ限界があり、かつネオ・フアシズムへの対抗原理としては、社会権より自由権に根拠をおく方が有効である、という氏の発想にもとづいている(1973.9の公法私法研究会—テーマ・憲法学における地方自治論の再構成—での針生誠吉報告、および針生「統治構造の基本原則と動態」(『現代の憲法論』敬文堂1970)参照。なお針生報告についてはジュリ№546参照)
- 9) レーニン記念シンポジウム実行委員会『われわれの当面する国家・法の諸問題とレーニン』1970.56ページ。なお、1917年党綱領改訂資料には、「3. 広範な地方自治、特別の生活条件と住民構成をもつ地域には自治地域制。国家の任命による地区・地方官庁はすべて廃止する」、「8 国民教育の事業を民主的な地方自治機関の手に移すこと。学校のカリキュラムと教員の選定とに対する中央権力の干渉をいっさい排除すること。教師は直接住民自身によって選定され、住民はのぞましくない教師を解任する権利をもつ」など書かれている。
- 10) レーニン『国家と革命』岩波文庫 64ページ
- 11) 兼子仁「憲法23・26条、教基法10条の体系的解釈」(法時44巻8号)、同『教育法学と教育裁判』(65〜69ページ)、牧証名『教育権』(205〜207ページ)、神田修「教育における国家統制と住民自治」(『季刊 教育法』2) 永井憲一「特別活動の条件整備と学校自治」(『同4』) 大槻健「職員会議と教育の自由」(『同5』)、渡辺洋三「公教育と国家」(法時41巻10号)その他参照
- 12) 兼子仁「西ドイツにおける教師の教育権の独立」(『季刊・教育法』№4) 千葉卓「西ドイツの教育法関係文獻」(『教育権理論の発展』日本教育法学会年報第2号)など参照
- 13) 兼子仁 前掲論文参照  
 なお、Pädagogische Freiheit der Lehrers の兼子氏の訳語については、妥当と思われる。Heckel, Hans: Rechtliche Bindung und Pädagogische Freiheit der Lehrers, in: Die Deutsche Schule, 1966, 58Jg., SS. 398-406 参照  
 また、西ドイツにおける伝統的団体自治の保障(連邦制)がただちに行政における民主主義の原理の確立に連続しないことは、以上の経緯をみてもわかる。
- 14) Heckel, Hans, a.a.O., S. 398  
 兼子仁 前掲論文 167ページ

- 15) 兼子 前掲論文 170ページ それによるとThomas Oppermannは、「教員の教育権の独立」を *Autonomie der Kultur* の一内容としている、という。
- 16) 兼子 前掲論文 166ページ
- 17) 兼子氏はこの点で、T. Oppermannが「条理にもとづき」(*Kraft Natur der Sache*)を、子どもの「ひとしく教育を受ける権利」(*gleiches Recht auf Bildung*)と結びつけて理論構成をしている点に注目している(前掲論文 170ページ)。とはいえこの権利、更には *Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung* (子どもの教育への権利)が教師の「教育権の独立」や「学校自治」とどう構造的に結合するかは不明。
- 18) M. Lieberman自身の論文等については筆者は、未だふれていない。勝野尚行氏らのリーベルマン研究(主として名古屋大学教育学部紀要所収の「『教職の専門性』概念に関する研究[ ]」を参照)の業績を通してみた限りにおいて、参考となったという意味でとらえてほしい。
- 19) 勝野尚行他 前掲論文 38ページ
- 20) 同 前 70 ページ
- 21) 同 前 71 ページ
- 22) 同 前 38 ページ
- 23) 同 前 71 ページ
- 24) 同 前 38-39ページ
- 25) 教師の教育委員立候補に対する占領軍の弾圧事件、教職員組合の労働協約再締結に当っての弾圧(1948年)などを想起されたい。
- 26) レーニン「論文『ソビエト権力の当面の任務』の最初の草稿」1918.3.28 全集27巻 210ページ 大月書店
- 27) 『クルプスカヤ選集5』17・36ページ 明治図書 1972
- 28) マルクス『ゴータ綱領批判』をさす。
- 29) クルプスカヤ「地方自治体学校綱領」『クルプスカヤ選集5』

## 第2章 教育過程の構造と教育行政における自治原理

小論の叙述を進めるにあたり、教師の教育過程<sup>(1)</sup>を、教師の労働過程および認識過程の統一過程とし、労働過程を教育労働の技術的過程・教育労働の組織的過程にわけ、以上の諸過程の統一体(労働過程・組織過程・認識過程)<sup>(2)</sup>として教育過程をおさえることとする。それぞれの過程の内容・相互関係などについては以下各論で展開するが、その前提として労働過程概念を適用したことの意味にふれておきたい。なぜなら一般に労働過程概念は自然素材の形態形成<sup>(3)</sup>を意図する生産労働に適用され形成されてきた概念だからである。いうまでもなく公けに組織された教育労働とその組織は、機械制大工業に伴う生産労働の社会的分業の進行に伴い、生産労働から分化し、相対的に独立した社会的分業であり、教育労働は、労働過程の契機をなす労働力そのものの育成にかかわる労働であって、マルクスの労働過程論がそのまま該当するわけではない。

教育労働過程が労働過程と同質か異質かをここで問題としているのではないし、『資本論』第3編第5章第1節で対象とされている労働過程が、教育労働過程と同質でないのは当然である。にもかかわらず労働過程の諸契機とそのもつ意義、相互関係などは、教育労働過程においても特殊的に妥当しうる。

教育労働過程分析に当り、一般の労働過程論を前提としつつ叙述を進めるのは、教育労働が、人間的自然である対象(子ども)の変革を、手段を用いて目的意識的に実現するすぐれて高度の合目的労働として位置づけられうるからであり、労働の技術的過程と組織的過程との統一としておさえたマルクスの労働過程論が内包する諸要素、その相互関係、構造等が、教育労働過程の構造を明らかにし

その過程における教育労働の意義、更には教育労働における組織論を明らかにし、それを前提として教育制度論を構築していく上で有効であるからにはかならない。

<註>

- 1) 中野徹三は教育過程を社会的生活過程それ自身として位置づけている。同時に「狭義的教育——計画的に組織された独自の社会的生活過程としての教育過程は、典型的には学校教育として現われる」とのべている。筆者のここでの「教育過程」とは、この後者の意味としてである。参照、中野徹三「教育の本質と人間観」(日本標準テスト研究会『現代教育研究 6』1969 19-20ページ)
- 2) 芝田佳午『増補改訂 現代の精神的労働』三一書房 1962 240ページ
- 3) マルクスは、この点を生産物の側面からみて「形態変化」といっている。参照『資本論』(国民文庫版(2) 65ページ)。「形態形成」については、芝田『人間性と人格の理論』(64~65ページ)参照。
- 4) 教育労働過程論をマルクスの労働過程論とのかかわりで論じているものとしては、とりあえず、『講座 民主教育の理論 下』(明治図書 1967)所収の中野徹三論文(30ページ以降)および中野前掲論文。芝田「教育労働論」(前掲『現代の精神的労働』所収)、H.カルラス『マルクス主義教育学の構想』(41ページ)など参照。なおマルクス自身も、教育労働を「非物質的生産」の場合の内の「(2)生産物が生産行為から分離されえない場合」として位置づけている(『直接的生産過程の諸結果』国民文庫版 124・5ページ)。

## 第1節 教育労働過程

労働過程は、一方で労働そのものが、労働手段を媒介として労働対象の形態形成を実現するところの技術的過程と、他方では労働相互間の関係としてあらわれるところの組織的過程(協業・分業・管理労働などの)との統一過程として把握される。本論は、かかる労働過程の構造を前提としながら教育労働過程の構造と特質を明らかにする作業を通して、教育労働の制度形態(教育労働組織)を規定する基本原理を明らかにする。その際、教育労働の技術的過程に相当するものを教育労働の技術的過程、また組織的過程に相当するものを教育労働の組織的過程とする。

### 1、教育労働の技術的過程

教育労働の技術的過程の諸要素は、教育労働そのもの(合目的的教育活動)、教育労働手段、教育労働対象である。教育労働そのものは、教師自らの肉体的・精神的能力の活用であり、教育労働手段は、本質的には「教育内容」<sup>(1)</sup>、実体的には教材であり、教育労働対象は子どもの発達諸能力である。そして教師は、自らの教育労働力を使用しつつ、教育労働手段を媒介として、労働対象である子どもの諸能力の変革を実現する(教育労働対象の形態形成の実現<sup>(2)</sup>)。

以下これら諸要素の内容・特質・相互関係を明らかにしつつ教育労働の組織を規定する原理の考察に入ることとする。

#### (1) 教育労働そのもの

##### 教育労働力の構成要素

教師の教育労働力は、精神的能力と肉体的能力の統一であり、精神的能力が、(イ)自らの身体的諸器管の規制・統制能力 (ロ)労働対象および労働手段の構造、法則性の認識能力および両者の相互作用を自らの行為を媒介として組織する能力 (ハ)完成さるべき労働の結果を目的として表象する能力(目的表象能力)を主要な構成要素としている点は、労働力一般の場合と基本的に同様である。

以上の点をおさえた上で、教育労働の特殊性に即応しつつ、教師の教育労働力の構成要素をより具体的に規定すると以下のものが考えられよう。

- (1) 基本的教育目的の実現の保障となる具体的・個別的教育目的の表象能力と、基本的教育目的の内部構造の体系の形成能力
- (2) 「現代科学が明らかにしたもっとも一般的・基本的な概念や法則およびそれらの連関の体系そのものである」ところの「現代科学の構造」と、その「正確な射映」としての「教育内容の構造」の形成能力、およびこの「教育内容の構造」に規定されつつそれが「実体として加工」された「教材の構造と授業過程」を形成する能力<sup>(3)</sup>。
- (3) (1)(2)を前提としつつ、それとの関係で、「人間的自然」であるところの子ども諸能力の発達の法則性の認識能力（教育労働過程を通して）。
- (4) 教育労働対象である子ども（学習集団）の学習の組織化の能力（教育労働そのものは、子どもの側からみると子どもの認識の組織的過程の主要な契機をなしている）。
- (5) 教育労働力集団（教師集団）の組織化の能力。教育労働の技術的過程に照応していかに教師が教育労働の組織的過程を組織するかという能力（なおこの能力は教育労働の組織的過程にかかわるものである、ここでは必要な限りにおいて触れるにとどめる）。

これら諸要素を前提として、以下では「教育労働そのもの」の特質を明らかにしたい。

#### 科学労働・技術労働の結合労働としての教育労働

(2)の「教育内容の構造」の形成、「教材」とその「構造・授業過程」の形成自体は、必ずしも「教育労働そのもの」ではなくその不可分の前提作業である。それはまた独自の科学領域を形成するところの対象でもある（教育科学領域）。教育科学の成果は、教師の教育労働力、教育労働そのものおよび教育労働手段に対象化されて、教育労働過程は成立する。教育労働そのものと教育科学は、実践と理論の関係といってよく、今日では教育科学の前提なくして、子どもの形態形成の確実な実現はありえない。

ところで、科学労働一般は、科学者が特定の研究対象にみあって科学労働の「労働手段」（実験手段、計算手段などの）を設定し、それを媒介として対象の構造・変化・発展の法則性を明らかにする。そこでは科学者が「労働手段」を支配し、自らの科学労働を媒介としてこの過程は成立する。

他方、教育科学の対象およびその基本課題は、教師の教育労働過程と子どもの形態形成過程との統一過程における子どもの形態形成の必然性の論理の解明にある。そしてこの形態形成の必然性の論理は、「教育内容の構造」更には「教材・授業過程」に対象化され、内包される。そして教育科学の科学労働の主体からみた場合、「教育内容の構造」（および個別教育内容）、「教材の構造・授業過程」（および個別教材・個別授業過程）および教育労働そのものは、その科学労働の「労働手段」を構成し、教育科学者が「支配」する対象である。なぜなら以上の諸要素を支配し得ない限り教育科学の成立の前提が失われるからである。しかし、ここで「教育労働そのもの」は、教育科学の研究主体からみた場合「支配」の対象としての「手段」に位置づけられ得るものかどうか、或いはそう位置づけないと教育科学は成立しえないものなのかどうかを検討されなければならない。

子どもの形態形成を必然化する論理が対象化されるところの「教育内容」は、それがそのまま教育労働過程の教育労働手段に位置づくものではない。「教育内容」は、一方で直接的な教育労働手段としての教材とその配列に実体として対象化されるとともに、他方で教師の教育労働能力に対象化されることが必要条件である（この点では、たとえば自然科学の成果が生産労働に生かされる場

合、その成果は主要には労働手段に対象化される。その際、その成果が生産労働に直接従事しているすべての労働主体の精神的能力に対象化されるということは、必ずしも絶対の必要条件となるものではない。)

なぜなら、教育労働において形態形成が実現される主体は、自然素材そのものではないところの子どもであり、子どもの認識能力そのものだからである。子どもの認識過程は対象反映過程と組織的過程との本質的統一であり、「教育内容」の対象化された教材は子どもの直接的認識対象であり、他方この対象を認識するための組織的過程の主要な契機は、教師の教育労働そのものである。そして、子どもの認識対象(教材)が内包している諸概念、法則等はそれ自体としては、子どもにとっては「一つの表象」「一つの名前」<sup>(4)</sup>ないし「形式的概念」にすぎないものであり、それが子どもにとって「主観的概念」から「客観的概念」に転化するためには、子どもの思惟過程の契機をなす判断(Urteil)、推理(Schluss)等の思考過程が意識的に組織される必要があり、<sup>(5)</sup>教師の教育労働そのものはこの過程のもっとも主要な契機として位置づくものであり、これなくして子どもの形態形成は実現されえない。その意味で教師の教育労働は、教育科学の検証労働であり、教育科学の形成に当っての不可欠の科学労働の領域を形成する。

以上のことから、「現代科学の構造」を正確に射影したところの「教育内容及びその構造」は、直接的教育労働手段としての教材に対象化され実体化されるばかりでなく、教師の精神的能力に対象化されていなければならないことが確認される。

さて以上の点を前提として、教育科学の科学労働の主体である研究者と、この科学労働の「実験手段」として位置づけられた教育労働そのものの担い手である教師との関係をみてみたい。「現代科学の構造」が正確に射影されるところの「教育内容」が教師の精神的能力に対象化されるということはどういうことか。それは、教師が単に「教育内容とその構造」を把握し、それに自らを適応させればよいということではない。教育科学労働の主体が「教育内容」に関係すると同じように、教師自らもそれに関係し「教育内容」を支配し、規制し、形成するということではなければならない。なぜなら教育科学が仮説として設定した子どもの形態形成の必然性の論理は、他方そのまま教師自らの論理に実質的に転化していないならば、授業における組織過程を自由に規制し、組織しえないからであり、かつ仮説としていた論理が子どもの形態形成の必然の論理になっているかいないかは、なによりも直接その教育労働を組織する教師が検証できるところだからである。つまり「教育内容とその構造」の形成、「教材の構造・授業過程」の形成という教育科学の独自の領域における課題は、教育科学者の課題であると同時に教師自らの課題であり、教師はたえず教育労働過程を媒介として、「教育内容」の構造・体系性、および教材・授業過程の総体を吟味し、検証し、かつ新たにそれらを形成していく主体であり、かかる意味で教育科学の形成の領域のにない手であり、教師を教育科学労働の主体として位置づけることが教育科学の形成・発展の重要な契機となるのである。要するに、科学労働として教育労働が位置づけられ、教師の教育労働過程が教育科学の検証・形成過程として位置づけられないならば、教育科学の形成は不可能であり、その帰結として子どもの形態形成の必然性の解明は不可能となる。このことは、教育科学の形成においては、教育科学者(および科学者)と教師との共同の科学労働を不可欠とすることをも意味する。

以上、教育労働のもつ科学労働としての側面をみてきた。つぎに、教育労働のもつ技術労働としての側面をみてみたい。教育労働は教育科学の成果を意識的に教育労働過程に適用するという意味で技術労働といえる。一般に生産労働においては、「労働の技術的過程は、技術的労働と科学的労働に

分化」<sup>(6)</sup> し、かかる分化はそれ自体生産力の飛躍的拡大と人間による自然の支配・規制を一層確実なものとしてきた。他方、教育労働の場合、科学労働と技術労働は教師において統一された過程として存在することが、子どもの形態形成を必然化する前提条件となる。これは、教育労働における対象の性格に規定され、かつその反映としての教育労働の特殊性といえる。

なお、教育労働過程における技術の問題は、教育労働手段の叙述部分で触れるが、教育労働のもつ技術性（「客観的法則性の意識的適用」としての教育労働<sup>(7)</sup>）は、教育科学の存立基盤が子どもの形態形成の必然性の論理を教育労働過程を通して解明する点にあり、かつ教育労働そのものは、子どもの形態形成を実現するところの形態形成労働にはかならないことの必然的帰結である。教育労働のもつ科学労働性は、教育労働のもつ技術労働性を媒介として実現し、又後者は前者なしには存立しえないと同時に、前者の側面を一層高める契機となるのであり、教育労働はこの両側面の不可分の統一体である。ここから、教育労働における学問の自由（教育科学の形成）、教育の自由（教育科学の成果の検証・適用労働）の両者の保障が必然的帰結としてでてくる。教育労働においては、学問の自由が保障されることはとりもなおさず教育の自由の保障であり、教育の自由の保障は学問の自由の保障でもある。前者のみが保障され、後者が保障されないのは、それ自身背理である。同時に両者は、子どもの形態形成の必然性の洞察とその実現（子どもの学習権の実現）とに収斂されるのであり、このことは、「子どもの教育を受ける権利」の内実がとりもなおさず教師における「学問の自由」「教育の自由」の保障である、ということ意味する。教育労働のもつ性格から規定されるところの教育組織の規定原理が、「学問の自由」「教育の自由」でもあるということである。

#### 合目的労働としての教育労働

つぎに、(1)の教育労働力の構成要素とかかわって、教育目的と教育労働（合目的労働）との関係を考察する。

いうまでもなく、教育労働のもつ意義は、それが合目的労働であり、労働対象に目的を実現する労働である、という点に求められる。いいかえれば、教育労働の主体は、目的表象能力のにない手そのものであるということである。教育労働の技術的過程が無秩序無統一にならず、無目的な試行錯誤にならない為の条件は、教育労働力のもつこの目的表象能力に求められる。教育労働が合目的労働であるということが、とりもなおさず教育過程の成立の基本的要件であるといえる。<sup>(8)</sup>

この点（教育目的と教育労働の技術的過程とのかかわり）を立ち入って考察する。

まず基本的な点として次の4点をおさえる必要があると思われる。

- (1) 「人間の目的は、客観的世界によって生み出されたものであり、その世界を前提としている」という点
- (2) 合目的的活動は、客観的世界の法則性に依存する、という点
- (3) 合目的的活動の実現は、手段により可能となる、という点
- (4) 合目的的活動は、「真理」（概念と客観との合致としての真理）への接近の媒介物である、という点<sup>(9)</sup>

(1)について。公教育が社会的共同事務として組織されてきた歴史は、とりもなおさず、それを組織化する「目的」が社会的に形成され、社会的に独立した機能として、公教育の社会的意義を確認してきた歴史にはかならない。「実際には、人間の目的は客観的な世界によって生み出されたものであり、その世界を前提とし……それを与えられたもの、現存するものとしてみい出す<sup>(10)</sup>」のである。教育が公的に組織されてきた歴史をみるならば、その形成過程はともかくとしても、「社会的合意」と

しての教育目的に従属してこなかった教育は存在しない。教育がより公的に組織されればされるほどこの教育目的は、教育をそして教育労働主体まで拘束してきたのである。その教育目的が実質的に「国民的合意」であったか否かは別としても、このような教育目的と教育労働とのかかわりは否定しえないといえる。そしてその社会が階級的に利害の対立が存在する場合には、この目的は「異り対立した目的」として形成される。そこでの「目的の基本的合意」は、「たたかいぬかれた社会的闘争の歴史的総括としてのみ可能」<sup>(11)</sup>であるが、実際には、支配的階級の利害にかかわって形成されてきた「目的」が、法的、行政的強制力を獲得し、他方の「目的」を排除しつつ公教育の組織化の基本方針として浸透する。しかし、ここにおいてはかかる対立関係にある「目的」の「社会的合意」は、結局国家の統治形態、政府形態のあり様にかかわる問題であり、民主主義の発達の場合にかかわる問題であり、かつ実質的な「社会的合意」の形成は、とりもなおさず階級対立の止揚の問題であることを確認して先へ進む。

(2)について。教育労働が合目的的活動であるということは、教育労働の目的意識的实践は、客観的世界の法則性に依存してのみ可能だということである。「人間は、その実践的活動にあたって自分の前に客観的世界をもち、それに依存し、それによって自分の活動を規制する」のであり、「外界すなわち自然の諸法則は人間の合目的活動の基礎である」<sup>(12)</sup>。教育労働の場合の対象的世界(子どもの形態形成)の法則性は、自然的物質の物理・化学的諸法則ほど単純ではないことは肯定せざるを得ない。そこには比較的安定した法則性も存在するが、依然として不安定・未確定の分野はなお残る。しかし、この事実、教育の目的と合目的的活動とが客観的世界の法則性に依存しなくてよいということの意味しはしない。だからこそ、教育労働は、その対象の形態形成の必然性の解明において、既成の成果に依拠しつつ、たえず対象の形態形成の必然性の推理の形成とその検証を自らの課題とし、対象的世界の合法則性にせまり、それを基礎として自らの活動を展開しなければならない。そしてこの活動は、教育労働の対象である子どもに依存する。対象の形態形成を総体として実現できない場合には、あらためて自らの「推理」と「手段」を吟味し、一步でも対象的世界の合法則性にせまらざるを得ない。そしてかかる実践のサイクルが、教育労働の「客観的世界の法則性」にせまる唯一の過程であり、教育労働という合目的的活動の基礎を形成するのである。

(3)について。教育労働における目的および対象の形態形成の推理は、「手段」に客体化されてはじめて対象と結合し、その結果として対象の内に目的の実現をみい出す。「目的は手段によって、客観性と結合し、そしてこの客観性の内で、自分自身と結合する」、「手段は目的の実現である推理の外的な媒概念である。したがって目的の内にある理性的本性は、手段の中で、それがこのような外的な他のものの内で、またまさにこのような外面性を通じて自己を保障するものであることを示すのである」<sup>(13)</sup>とする指摘は重要である。教師が目的を自ら表象するということは、「目的の実現である推理の媒概念」としての「手段」を自ら形成し、支配しうるものでなければならない。教育労働の目的であるところの子どもの科学的認識の発達の保障という「理性的本性」は、手段のもつ科学性に依拠してはじめて可能となる。そしてこのことは、手段が目的に規定されるということとともに、手段のもつ独自の意義を物語る。つまり手段のもつ科学性それ自体、独自の領域で究明され、蓄積されていくものであり、目的とは相対的に独自に形成されつつ、同時に目的のもつ「理性的本性」の実現の展望を開くものである。それ故、目的の設定者が、ただちに手段の形成者となるものではない。手段のもつ独自の領域があるからである。つまり、「客観的世界の法則性」が対象化された手段の形成とその手段を実践の過程で支配し規制する労働そのものがあってはじめて目的は実現されるのであり、

かつ目的そのものとは相対的に独自のこの過程があつてこそ、はじめて「目的」のもつ「主観的理念」「理性的本性」は、意識的目的に転化し、教育労働力のもつ「目的表象能力」は実質を伴うものとなる。<sup>(14)</sup>「手段」が教師にとり強制されたもの、疎外されたものとして位置づけられる条件の中においては、かかる「目的」「手段」「実践」「客体的世界と目的との結合」の統一の整合性は図られず、けっきょく、目的のもつ「主観的理念」「理性的本性」はそれとしておわるか否定されることとなる。

(4)について。以上みてきた「目的」「手段」「実践」「客観的世界との結合」の相互関係を認め教育労働の組織論の基本原則に位置づけることは、教育労働における「真理への接近<sup>(15)</sup>」を可能にする教育科学の形成の基本的前提である。そして、教育目的を実現する過程での教育科学および教育労働の固有の任務を認めることが重要である。合目的労働である教育労働が、教師にとり強制された労働ないし非目的意識的活動であるならば、教育労働における「真理への接近」は不可能であるばかりか、教育労働のもつ社会的意義・責任にこたえうるものとはならない。

また教育労働の目的は、子どもが自らのおかれている客観的世界を事実にもとづき、より科学的に把握でき、人間と自然、人間と人間との関係において自らが主体的・意識的にその世界を規制し、制御しうるための基本的諸能力を形成する点にあるのであって、その意味からしても教育労働が「客観的世界の法則性に依存」することは、教育労働存立の基本的前提である。

以上の意味において教育労働（合目的的活動）は、「真理への接近」の媒介物にはかならない。

教育労働が目的に規定されるということとそこでの教育労働及び手段の独自の任務（教育科学の形成とその意識的適用）を認めることは矛盾しないし、かつその保障なしには教育目的を実現するという教育労働の社会的責任は果たしえないといえる。教育労働における「学問の自由」「教育の自由」の保障と、「社会的合意」により形成された教育目的の実現に教師が社会的責任をおうということとは表裏をなす関係に位置づくのである。<sup>(16)</sup>

以上、教育労働力の構成要素と教育労働そのものが教育労働過程においてもつ意義についてふれてきた。

一応、ここで既述しておく、教育労働過程における主体的労働条件である教育労働は、そこにおける客体的労働条件<sup>(17)</sup>としての教育労働対象の形態形成の実現を、教育労働手段を媒介として図る労働である。そしてその実現の為に教育労働に要求されるものは、科学的認識に裏づけられた目的表象能力と、その目的を実現するための教育労働手段の形成、教育労働手段と対象との相互作用の組織化、労働過程そのものを対象としての認識の科学化、教育労働過程から形成されてくる一定の科学的認識の成果の労働過程への再適用などである。いいかえれば、子どもの形態形成という合目的的活動は、教育労働のもつ科学労働、技術労働としての側面が統一的に教師自身に保障されていてはじめて可能となる。

そして以上の指摘は、教育労働過程において教育労働の主体がこの過程を直接に支配しうるものとして制度的に保障されていなければならないことを要請する。この要請にこたえた制度的保障概念が、教師における「学問の自由」「教育の自由」（教師の教育権の独立）であり、両者は「教育を受ける権利」保障の重要な契機をなすとともにまた、同時に、教育の国民に対する「社会的直接責任」（例えば、教基法10条1項の如き）を実現する上での不可決の前提となる。

<註>

- 1) ここで「教育内容」として定義しているものは、高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題(その1)」(北大教育学部紀要第19号)論文におけるそれである(8-10ページ参照)。
- 2) 芝田『人間性と人格の理論』64-65ページ。
- 3) 高村前掲論文 8ページ
- 4) レーニン『哲学ノート』国民文庫版(上)193ページ
- 5) 同 前 147ページ参照
- 6) 芝田『現代の精神的労働』46ページ
- 7) 武谷三男「技術論」『弁証法の諸問題』理論社 1965 190ページ
- 8) この点について、Heinz Karras は「教育者の労働活動としての教育は、社会的な教育目標に従属する、あらかじめ確定された諸目標に向けられているべきであり、そしてその進行の途中でも計画がたてられ、統御がなされなければならない」としている。ハインツ・カルラス『マルクス主義教育学の構想』田中昭徳訳 43ページ 明治図書 1963
- 9) レーニン『哲学ノート』国民文庫版(上)155-161ページ参照
- 10) 同 前 159ページ
- 11) 山口正之「現代の技術革新と管理労働の社会化」『現代と思想』162 36ページ 青木書店 1973
- 12) レーニン『哲学ノート』国民文庫版(上)157ページ
- 13) 同 前 159ページ
- 14) カルラスも指摘するように、教育労働そのものは、意識的・目的志向的活動であり、それが故にこそ教師は期待される労働の成果についての明確な観念の把握が要求され、労働の結果の思考的先き取りがなによりも教師個人において要求されるのであり、その成果達成のための手段、方法の熟考、及びその過程のコントロール、結果の評価等の能力が要求される。カルラス 前掲書 39・40ページ参照。
- 15) レーニン『哲学ノート』前掲161ページ。
- 16) 教育労働における「学問の自由」「教育の自由」と教師の「社会的直接責任」との関連については、世界科学労働者連盟「科学労働者憲章」の以下の指摘が参考となる。  
「科学労働者は、もし彼らがその才能を十分に発揮することを可能ならしめる諸条件のもとで働いているならば、しかもその場合にのみ社会に対する彼らの責任を十分にはたすことができるのである」  
「科学の維持と発達に対する主要な責任は、科学者自身がおわねばならぬ。なぜなら科学者のみがその仕事の本性と前進が必要とされる方向とを理解することができるからである。しかし科学の使用に対する責任は、科学者と一般大衆との連帯責任でなければならない。……それと同時に社会自身は科学によって提供された諸可能性を評価し、また利用する能力と進んでそうする意思とをもたねばならぬ。これは自然科学ならびに社会科学の方法と結果をひろく教育することを通じてのみ達成される。」(パナール『歴史における科学IV』755ページ みすず書房 1961)
- 17) マルクス『直接的生産過程の諸結果』国民文庫版 18ページ参照

## (2) 教育労働手段

一般に、労働手段とは、労働過程の中にあつて「人間の活動が労働手段によって、一つのあらかじめ企図された労働対象の変化をひきおこす」ところの不可欠の媒介物であるといえる。つまり、労働手段は、人間の労働が労働対象のもつ可能性(matterとしての存在)を現実性(formとしての存在)に転化させうる媒介物である。<sup>(1)</sup>

### 「教育労働手段」の定義

まず、「教育労働手段」の定義にふれておきたい。教育労働手段の定義としては、たとえば、「学校・教材・実験用具……」とか、<sup>(2)</sup>「教師の人格的存在全体」が教育労働手段であり「黒板・教科書・かけ図……」は「補助手段」として規定する例<sup>(3)</sup>がある。前者は、教育労働手段が技術的過程においてもつ意義との関連で規定の仕方に阻難があるのに比し、後者は前者のもつ欠陥を一步克服したといえるが、<sup>(4)</sup> 教育労働手段のもつ意義を教育労働の技術的過程・組織的過程の統一過程の中で

おさえるべきものと思われるのに、技術的過程においてのみ規定している点で、なお疑問をいただく。

筆者は、教育労働手段を、本質的には体系性をもったところの「教育内容」とであると考え。そして、すでにふれたように、この「教育内容」は一方で実体として加工され、再構成された教材とその配列（直接的労働手段）に對象化され、他方で教育労働力（および教育労働そのもの）に對象化される（かかる複雑性が教育労働手段の規定に一定の混乱を生みだしている）。とはいえ、教育労働對象の形態形成に本質的意義をもつのはこの「教育内容」であり、その体系である。「教育内容」のもつ「もっとも一般的、基本的な概念や法則およびそれらの連関の体系そのもの」を、教材、教育労働を媒介として子どもが認識し、かつそれらを自らの客観的概念として支配し、規制しうようになっ  
てはじめて子どもの形態形成が実現されたといえるのである。教育労働そのものが、「一つのあらかじめ企図された労働對象の変化をひきおこす」ところの不可欠で本質的な媒介物が、「教育内容」といえる。

そして他方、教育労働手段の本質としての「教育内容」の体系性・統一性こそが、教育労働の社会化（共同化<sup>(5)</sup>）の主要な契機でもある。機械制大工業において、結合労働・共同労働（協業）が労働手段の「技術的必然」<sup>(6)</sup>であること、つまり労働の社会化の契機が労働手段の体系性にあることは教育労働にあって教育労働の社会化の契機が「教育内容」の体系性・統一性にあるということと照応する。労働手段が生産過程において個別労働と結合労働とを結ぶ環であると同じように、教育労働手段の本質であるところの「教育内容」は教育労働における個別労働と結合労働とを結ぶ環であるといえる。マニユファクチュア期における労働組織の分割原理が「主観的」であったのに比し、機械制大工業においては「客観的分割原理」に転化し、その契機が労働手段そのものの変革にあった。労働手段が労働組織におよぼすこのような規定性は、教育労働手段と教育労働組織との間にもみられるのである。教育労働手段は、一方で教育労働の技術的過程において對象の形態形成の不可欠の媒介物であるとともに、他方では教育労働組織のあり様の規定要因でもある。

教育労働手段を「教師の人格的存在全体」とする前記規定は、労働手段のもつ以上の意義を十分認識していない規定といえる。たしかに、「教育内容」は「教師の人格的存在全体」に對象化され、かつ教育労働對象の形態形成において主要な意義をもつのであるが、このことは「教育労働そのもの」が教育過程においてもつ意義に集約されればすむことであると思われる。個別労働と結合労働を結ぶ媒介が労働手段であり、かつ子どもの形態形成にとり重要なのはこの結合労働が生み出す教育力であるということからして、教育労働手段は、本質的には「教育内容」であり、実体的には「教材とその配列」と規定すべきものと思われる。

それでは、「学校・実験器具・黒板・かけ図……」などはどのように位置づけるか。結論的には中野徹三氏の規定する如く教育労働過程における「補助手段」として位置づけてよい。<sup>(8)</sup> マルクスの労働過程論でいうところの「補助材料」に相当するものとして位置づけられ、<sup>(9)</sup> 校舍・机・黒板・照明具等々は「労働の遂行そのものの助け」として「補助手段」を構成し、運動用具・筆記用具などのように労働過程の中で「消費される」ところの「補助手段」として位置づけられうるものもある。これら「補助手段」として位置づく教育労働手段は、「補助」であることによりその意義を低下するものではない。教育労働を組織していく上で決定的に重要なものも含まれる。補助手段は教育労働を合目的的に遂行する上で、必要なものでその教育労働のあり方に規定されて存在するものであり、その意味で教育労働の主体がきめられうるものでなければならない。<sup>(10)</sup>

教育労働の技術性と直接的教育労働手段

教育労働手段の本質規定が「教育内容」にあり、かつこの「教育内容」のもつ体系性・統一性が教育労働をして結合労働たらしめる契機であることについてふれてきた。以下では、教育労働過程において直接使用される教材（とその配列）などの直接的教育労働手段の意義とその性格についてふれたい。

「教育内容とその構造」の実体化され加工されたものとしての教材（とその構造）は、多様でありうる。なぜなら「もっとも一般的・基本的概念・法則・体系」などで構成されている社会的現象、自然的素材は本来多様で複雑で総合的であるからである。だからといって客観的世界の認識にせまりうるところの、加工された子どもの直接的認識対象（教材）が多様のままとどまってよいということではない。児童の形態形成を必然化するところの一定の普遍性をもった教材の形成が必要となる。

直接的労働手段である教材の一連の体系および一連の授業過程などは、教育科学が一定の水準に達した段階では、技術としての一定の普遍的性格をもちうるものとなる。これは、その教材を使用し授業過程を組織する教育労働の過程が「客観的法則性の意識的適用」過程として位置づくようになればなるほどそうなる。「人間はこれらの反映（対象的世界の人間の脳髄への反映—筆者註）の正しさを自己の実践および技術のうちで検証し、適用しながら、客観的真理に到達する」<sup>(11)</sup> のであり、「人間は主観的理念から『実践』（と技術）を経て客観的真理へ進んでゆく」<sup>(12)</sup>。なぜなら、技術はその本質において「外的諸条件（自然の法則）によってそれらが規定されている」<sup>(13)</sup> からにはかならない。

教育科学が、教育労働過程で検証を経ながら明らかにした教授法則（子どもの形態形成の必然性の推理）は、「客観的法則性の意識的適用」としての技術（技術労働）を媒介とし対象の変革を可能とする。教育科学は、教育労働をして普遍的技術労働たらしめ、かつ直接的教育労働手段の形成において、技術性をもつ教材の形成を可能ならしむる。教育労働の主体は、教育労働および直接的教育労働手段が技術性を確立し得て、真に自由になりうる（「自由とは必然性の洞察である」<sup>(14)</sup> という意味での自由）。そして、直接的教育労働手段が一定の領域で、技術性を獲得するや、そのもつ普遍性を媒介として、その領域での他の教師の教育実践の技術性を高めうる可能性はそれだけ大きくなる。教育労働（実践）が技術にまで高められること、直接的教育労働手段が一定の体系性を形成し、技術性を獲得することは、教育労働が「主観的・心理的・個人的なるものであり、熟練によって獲得される」ところの「技能」<sup>(15)</sup> の段階にとどまっている事態を基本的に変えうる。「技術」としての教育労働に転化することは、子どもの形態形成に総体として社会的責任を負う教育労働にとっては不可欠の課題である。直接的教育労働手段の形成のもつ意義とその重要性は、以上の指摘との関連で把握される必要がある。まさに「技術は、これ（技能—筆者註）に反して客観的である故に、組織的社会的なものであり、知識の形によって個人から個人へと伝承ということが可能なのであります。」<sup>(16)</sup>

そして、「技能」としてとどまっている教育労働の段階に即応する直接的労働手段をして、「技術」の段階に照応するそれに高めるための前提は、教師における「教材選択の自由」であり「教育課程の自主編成」の制度的保障であるといえる。「教育内容」および直接的教育労働手段は、このような条件の保障の中ではじめて「人間的労働力の発達の測度器」<sup>(17)</sup> としての意義をもちうるものとなる。

#### 教育労働手段の体系性

教育労働手段は、子どもにとっては認識の対象であり、子どもはそれを媒介として客観的世界の認識に到達しうるのである。かかる意味で教育労働手段が、体系性・統一性を保持しなければならないことは当然である。ここで問題としたいことは、「もっとも一般的・基本的な概念や法則およびそれらの連関の体系そのものである」ところの「現代科学の構造」が、どのような順序性・規則性をも

て配列されて「教育内容」の基本構造を構成するか、という点である。

子どもにとって客観的世界は、はじめは「思惟と概念を欠いている対象」として、また一定の概念が与えられたとしてもそれは、「一つの表象」あるいは「一つの名まえにすぎない」のであり、他方客観的世界の「対象がその真にあるところのもので有る」ようになるのは、「思惟諸規定および概念諸規定のうちにおいてである」といえる。<sup>18)</sup> 子どもは、もろもろの概念とその相互の諸関係をとおして、はじめて客観的世界の認識に到達しうるのである。このことから教育労働手段は、子どもの思考が客観的世界の対象にせまりうる概念体系の総体として形成されている必要がある。また、子どもにとり、かかる概念体系は、単にそれとして記憶の対象になるのではなく、その認識の主観性が客観性に転化していく過程に必要な推理を絶えず保障しうるものとなっていないなくてはならない。「主観性は推理を通じて客観性へと展開していく」<sup>19)</sup> のである。それ故、概念体系としての教育労働手段は、かかる子どもの主観性に依存しつつ、その認識能力の発達レベルにおいて子どもに可能な推理を通して客観性にせまりうるそういった概念体系の規則性の総体として形成されていることが重要となる。概念の認識レベルでの発達が、「始元におけるまったくの『形式的』な概念から一判断 (Urteil) へ、それから一推理 (Schluß) へ—最後に概念の主観性からその客観性への転化へ」<sup>20)</sup> という道筋をとるとするならば、かかる道筋を前提としつつ、個々の概念、概念体系の規則性を教育労働の実践と検証を経て、教育労働手段の総体 (体系) にまで高め形成していくことが、教師にとっての任務の基本にすえられねばならないし、このような教育実践ぬきには教育労働手段は形成されえない。教育労働手段は、教師個々の及び集団のこのような実践・検証の結果の集積された総体として自らを形成してはじめて一定の体系をもった「教育内容」となる。

そして、教育労働手段が一定の体系をもつことは、とりもなおさず教師個々の教育労働を結合労働として結びつける。教育内容の体系性は、教育労働の結合性に対象化されるのである。労働手段が「人間の労働力の発達の測度器であるだけでなく、労働がその中で行われる社会的諸関係の表示器である」<sup>21)</sup> とするマルクスの指摘は、教育労働手段の場合においても基本的に妥当する。

#### <註>

- 1) マルクス『資本論』 国民文庫版 (2) 65ページ
- 2) 芝田進午『増補改訂 現代の精神的労働』 277ページ 三一書房 1962
- 3) 中野徹三『教育の本質と人間観』『現代教育研究 6』 21ページ 日本標準テスト研究会 1969
- 4) 同 前 22ページ
- 5) 労働の「社会化」を「共同化」と同義語に使用している指摘としては、マルクス『直接的生産過程の諸結果』(国民文庫版85ページ) そこでは「社会化された(共同的な)労働の生産力」、『資本論』(国民文庫版(3)125ページ) 「機械は……直接に社会化された、すなわち共同的な労働によってのみ機能する」など参照。
- 6) マルクス「こうして労働過程の協業的性格は、今では労働手段そのものの性質によって命ぜられた技術的必然となるのである。」(『資本論』 国民文庫版(3) 125ページ)
- 7) マルクス『資本論』 国民文庫版(3) 115ページ
- 8) 中野徹三「人間変革と教育の理論」『講座 民主教育の理論 下』 32ページ 明治図書 1967
- 9) マルクス『資本論』 国民文庫版(2) 66ページ
- 10) 教育の「内的事項・外的事項」論は、この点からも再吟味される必要がある。
- 11) 12) レーニン『哲学ノート』 国民文庫版(上) 170ページ
- 13) 同 前 158ページ
- 14) 武谷三男「技術論」『弁証法の諸問題』 186ページ
- 15) 同 前 186-7ページ なお芝田『人間性と人格の理論』 66ページ参照

- 16) 同 前 187ページ
- 17) マルクス『資本論』 国民文庫版(2) 63ページ
- 18) レーニン『哲学ノート』 国民文庫版(上) 193-4ページ
- 19) 同 前 153ページ
- 20) 同 前 147ページ
- 21) マルクス『資本論』 国民文庫版(2) 63ページ

### (3) 教育労働対象

教育労働の対象は、「人間的自然」そのものである。教師は、まさに「物質的自然そのものを変革するところの自然、すなわちもともと高度に発達した自然である『人間的自然』（人間性）を労働対象とするのであり、学校教師は『児童の頭脳に加工する』のである。」<sup>(1)</sup>

ここでは、教育労働対象が教育労働過程においてもつ意義について二点ふれておく。一点は、教育労働対象は教育科学における「科学的概念形成の契機」<sup>(2)</sup>であるということ、他の一点は、教育労働対象は教育労働における目的が実現される主体そのものであるということである。

労働対象が、「科学的概念形成の契機」であるということは、とりもなおさず、対象のもつ属性構造、運動（変化）の法則性が対象の形態転換（形成）をはかる人間の労働（実践）を通してはじめて明らかにされうる、ということにはかならない。「人間は、自然質料の形態転換を生ぜしめることを通じて自然の法則を発見する」<sup>(3)</sup>のである。

教育労働においてもこのような点は確認されうる。教育労働対象の形態形成の必然性の論理の解明は、対象の形態転換を図る教育労働の中ではじめて可能となる。その意味で、教育労働対象は、子どもの発達の法則性（教授学的法則）の解明（科学労働としての教育労働）の契機そのものである。

一般に形態形成とは、「質料」（matter）の「形態」（form）への転化を意味し、「可能性」「無活動」「受動的」な「質料」を、「現実性」「活動的」「能動的」な「形体」へと人間の労働を媒介として転化することを意味する。<sup>(4)</sup>教育労働の場合に即していえば、この過程は教育労働対象である子どもの概念習得（形成）過程であり、「可能的」な能力の所有者である子どもが、「現実的」な能力の所有者に転化していくことにほかならない。

ところで、教師による対象の形態形成労働は、それ自身、子どもの形態形成の必然性の推理を含むものであるとともに、その必然性の論理を確定していく過程である。しかし、現実の子どもは、複雑性・偶然性をもつ多様な存在であり、「現在、このような偶然性を必然性に転化させ、科学的な概念や法則性の習得を確実に保障する客観的な授業過程を確定することのできる一般原理はまだ見い出されていない」<sup>(5)</sup>のであり、それ故に教育労働対象の発達の法則性の解明は「実験的方法によってしか達成できない」<sup>(6)</sup>のであり、「実証的な科学研究として発展せざるをえない」<sup>(7)</sup>のである。

このような意味からしても、教育労働対象が教育科学における「科学的概念形成の契機」であるということのもつ意義は重要である。教育労働対象は、単に教育労働が対象化される主体であるにとどまらず、教育労働のもつ科学性を確立していく契機そのものである。それ故に、子どもが「教育を受ける権利」主体であるということは、逆に教育労働の科学性を要求するものであって、必然的に「学問の自由」「教育の自由」（必然性の洞察としての）概念と構造的に結合しているといわざるをえない。

つぎに、教育労働対象が教育労働過程においてもつ意義は、教育労働対象は、教育労働の目的の実現される主体である、という点である。

教育目的および合目的的活動と客観的世界およびその法則性との相互関係、目的実現における手段の位置、更には教育目的に対する教育労働の相対的独自性および両者の相互依存性などについては既にふれた。ここでは、子どもが教育目的の実現される主体そのものだということのもつ意義についてのみふれることとする。それは、教育労働対象のもつかかる位置づけが、教育労働と国民主権原理とを結合する結節点であるということにはかならない。教育における国民主権原理と教育労働とは、子どもが教育目的の実現される主体であるということにより直接かつ具体的に結びつく。教育労働とその組織が、本質的に「社会的共同事務」であり、公教育が政治過程を媒介として組織されるということの基底には、以上の教育労働対象のもつ意義が存在する。

教育行政権が教育目的を直接規定しようとする政府形態下において、教育行政における団体自治（国からの自由）原理が積極的に位置づけられ、教育行政における住民自治、更には地方教育行政府をも含めて教育労働の国民（住民）への「直接責任」原理が法原理としても立法化されてきた背景には、教育労働対象のもつ以上の意義があるからにはかならない。

また、教育労働対象が教育目的の実現される主体である、ということは、教育目的の形成の主体である国民が、同時にその基本目的の実現された結果、経過等を何らかの形態で規制しうる権利をもつということである。これは、教育労働の社会的直接責任に対応する国民の権利である。また、後にふれる「教師集団による学校自治権」の保障原理と対応して意味をもつ権利でもある。

そして、この規制の様式の具体的あり方は、様々でありうる。既述したクルプスカヤの提起した形態、アメリカの教委制度型の形態、それを批判するリーベルマンの提起する形態、更には社会主義におけるそれ、また資本主義から社会主義への移行期におけるそれなど、社会構成体・統治形体・政府形態等の違いにより多様であるが故に「規制」の具体的な形態の分析は歴史的手法によってのみ可能となる。とはいえ、規制の形態の制度化は、住民による自治、教師集団による学校自治が前提となっていてのみ可能である。

#### <註>

- 1) 芝田進午『増補改訂 現代の精神的労働』 275ページ
- 2) 芝田『人間性と人格の理論』 65ページ
- 3) 同 前 65ページ
- 4) レーニン『哲学ノート』国民文庫版(上) 115ページ、芝田『人間性と人格の理論』 64, 5ページ  
参照
- 5) 高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題」 10ページ
- 6) 同 前 12ページ
- 7) 同 前 5ページ

#### (4) 小 結

以上、教育労働の技術的過程についてふれてきた。教育労働そのものについていえば、それは科学労働・技術労働の両側面の統一された労働であり、ここに教育労働の特質（他の労働と比べ相対的にではあるが）があり、かつそれは教育の基本目的に責任を負うところの合目的意識的活動であることの意義と内容にふれてきた。とりわけ、基本的教育目的の実現（教育の社会的直接責任）、教育科学の形成（教育労働における学問の自由の保障）、教育の自由（教育労働対象の形態形成の確実な保障）、子どもの教育を受ける権利（子ども自らの形態転換の実現）の四者は、相互に教育過程において内部的に統一された構造にあることについて明らかにしてきた。

教育労働手段については、その本質的規定は「教育内容」（高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題（その1）」北大教育学部紀要第19号で明らかにしているところの）であり、「教師の人格的全存在」であるとか、直接授業で使用する教材などではないことにふれた。教育労働手段は、対象の形態形成を実現する本質的契機そのものであり、かつ教育労働の結合性・協働性を必然化する契機であるとおさえたからにはほかならない。そして、この教育労働手段は、専門的研究者との協働を媒介しながらも教師集団が教育労働過程を通して形成するものである点で他の労働過程における労働の主体と労働手段との相互関係とは相対的に異なる点に特質がある。この点は後述の教育労働の組織的過程においてふれるが、一応ここでは以上の点をおさえる必要がある。

また、「教育内容」の形成自体「学問の自由」の保障する対象であるが、「教育内容」の具体化加工化したものとしての「教材」「授業過程」等は多様でありうるが、同時にそれらは「技術」としての普遍性を獲得していくものとして志向されるのであり、そのためにも、「教育の自由」更には「教材選択の自由」「教育課程の自主編成権」などが要求されるのであり、その保障なくして子どもの発達を「ひとしく」保障する教育労働・教育組織の形成はありえないのである。以上の指摘は、教師の教育活動は、一定の統一性・体系性を絶えず志向していく過程であることを意味するが、それは教師にとって「学問の自由」「教育の自由」が前提となつてはじめて可能だ、ということである。

この点で、たとえば「註解日本国憲法」が、その23条解釈で「下級教育機関」では「教育の本質上」教材・教科内容、教授方法等の「画一化が要求される」として、ただちに「教授の自由」の制限の論理に結びつけているが、これは論理の逆転というほかない。むしろ教育活動の一定の統一性・体系性は教育活動に要求されるのであるが、その為にも「学問の自由」「教育の自由」が教師に前提的に保障される必要があるのである。

教育労働対象については、それが教育科学形成の契機そのものであるとともに、基本的教育目的の実現される主体そのものである点にふれた。そして、教育労働対象が教育目的の実現される主体であるところから、この目的実現を通しての国民と教師との相互関係が規定される。教育の基本目的の形成主体が国民であること、その目的実現の過程においては教師集団の「学問の自由」「教育の自由」（両者を統一したものとしての教師集団自治）が保障されるところの相対的に独自の活動領域が存在すること、更には教育目的の実現過程・結果に対する国民の批判・規制の一定の制度形態が保障されうること、などが原理的におさえられなければならない。

以上の教育労働の技術的過程の内部構造から析出される諸原理の統一的に保障された基本原理が「教育行政における自治原理」であるといえる。しかし、以上の叙述は教師個人々の教育労働の技術的過程を中心としての分析であり、教師集団の教育労働の内部構造といえるものではない。それ故、以下教育労働の相互関係を規定する内部構造の分析に入る。

## 2 教育労働の組織的過程

教育労働の技術的過程は、それ自体、科学の発展、教育科学の発展、民間教育運動の発展に即応しつつ、大きな発展を示してきたし、その可能性も増大してきている。教育労働の技術的發展自体はその「技術的境界」をもつものではない。むしろ、技術的課題は日をおって多様化・複雑化してきていると同時に集中の傾向にある。にも拘らず教育科学者を含め教育労働者の技術的努力は直接には生かされず、技術的可能性の実現は、技術の上での境界からではなく、教育労働をめぐる社会的・組織的な境界に直面し、それらが大きな桎梏となっている。そこには明らかに教育労働における技術的過

程と組織的過程との矛盾の現代的特殊な構造が存在する。

ここでは、かかる問題意識を前提として、教育労働の組織的過程の構造の分析・解明が図られる。この解明は、筆者の視点—教育制度自体、教育労働の組織的過程の一環であり、その外延である—からして、教育法制度論を展開していく上での前提的基礎作業とならざるを得ない。<sup>(1)</sup> 更に、教育労働の技術的可能性を阻害する社会的限界の構造を政府形態論を含めて問題とする中で、教育労働の労働過程分析を政府形態論と意識的に結合することにより、今後の理論的展開をも提起したいと考えている。しかし、小論においては、ただちに政府形態論と結合するのではなく、それへの媒介としての教育行政制度における自治形態の基本構造をおさえるにとどめざるを得ない。

教育労働の技術的過程は、教育労働の主体的要因と客体的要因との相互関係において成立する過程であり、教育労働の組織的過程は、教育労働の場における教育労働主体相互間の関係において成立する過程（分業・協業・管理労働）である。前者は、教育労働の技術の問題であり、後者は組織の問題である。教育労働は、これら両過程の不可分の統一の中で実現される。教育労働が両者の統一過程であるということは、教師による教育労働の対象化は、同じ対象に働きかける他の教師による教育労働の対象化との結合においてはじめて意味をもつものであり、かつかかる結合労働において自己の労働の実現も可能となる、という点にある。そして、これら個別労働と結合労働とを媒介する環が教育労働手段（「教育内容」）にはかならない。

また、教育労働が両過程の統一過程であるということの意義は、教育労働の主体にとっては、対象の目的意識的な変革を実現することにより自らの労働能力の変革を実現し、かつ結合労働における「社会的接触」<sup>(2)</sup> そのものが自らの労働能力の変革を一層発展させる、という点にあり、他方、教育労働対象にとっては、個別教育労働の総和が生み出す独自の教育力こそが、自らの形態形成の契機である点に求められる。「他人との計画的な協力のなかでは、労働者は彼の個体的制限を脱して彼の種属的能力を発揮する」<sup>(3)</sup> からであり、かつ教育労働における中心的課題が、教育労働対象に総体として働きかける個別教育労働の総和（それ自体個人的には創造不可能な）だからである。

また、個別協働単位外との社会的接触の拡大（精神的・物質的交通関係の拡大）は、教育労働主体の認識の組織的過程の拡大を通して、労働の技術的・組織的過程の発展を一層可能にする（この点は、教師の認識過程のところでふれる）。

以上の点を前提として、ここでは教育労働の組織的過程なにかんづく協業形態の基本構造を中心に明らかにしていきたい。なぜなら教育労働の組織的過程にかかわってくる種々の諸問題—校長・教頭主任制度、職員会議制度、教委の学校管理制度、住民の教育行政参加制度、国の行政権による関与制度—の構造的把握は、それら諸制度が教育労働の協業形態を規定するものであり、更には、教育法そのものも教育労働の組織とそのあり方を規定する規範として位置づくものであるだけに、教育労働の協業形態の基本構造の解明は、ここでの中心的課題となる。

#### (1) 労働の組織的過程の基本構造（その覚え書き）

教育労働における協業の基本構造の解明に入る前に、概括的に生産労働における労働の組織的過程についてふれておくこととする。

協業（Einheit der Arbeit）は、「同じ生産過程で、または同じではないが関連のあるいくつかの生産過程で、多くの人々が計画的にいっしょに協力して労働するという労働の形態」<sup>(4)</sup> と規

定できる。そして「他人との計画的な協働のなかでは労働者は彼の個人的制限を脱して、彼の種属能力を発揮する」。つまり協業はそれ自体個別労働の総和以上の生産力を創造するのであり、協業ぬきに人類の発展史は考えられない。この事実は、人間の本質が社会的存在であり、共同体的存在であることを示す。

他方協業は、それ自体すでに分業 (Teilung der Arbeit) を内包し、労働過程の内から精神的労働・肉体的労働が分化し、更には技術労働から科学労働が分化し、又組織労働、管理労働が分化・発展する。協業が一つの生産力であるとともに分業もまた一つの生産力である。<sup>(5)</sup>

近代以降の分業の発展をみると、分業形態の規定原理は、マニユファクチュア期にみられた労働過程の「主観的分割原理」から、機械制大工業がもたらした「客観的分割原理」に移行してきた。その契機は機械体系の発現であり、労働手段の変化が分業の形態を変革した。

もともと「機械は……直接に社会化されたすなわち共同的な労働によってのみ機能する」<sup>(6)</sup> のであり、「こうして労働過程の協業的性格は、今では労働手段そのものの性質によって命ぜられた技術的必然となる」<sup>(7)</sup> のである。他方、この過程はマニユファクチュア期の「独立手工業の結合体」であった結合労働を、機械体系を運用する「部分労働者の結合労働体」に転化せしめ、生産物を「個人的生産物」から、「社会的生産物」に転化せしめた。<sup>(8)</sup>

このような分業・協業の発展は、同時に分割された個々の労働過程の調整・統一・指揮など、労働過程全体を統一的に組織する労働 (組織労働・管理労働) の発生を必然的たらしめてきた。なぜなら協業は他人との計画的で目的意識的な協働であることからしても、そこでは「多かれ少かれ一つの指図を必要とする」のであり、これにより「個別的諸活動の調和が媒介され」「比較的大規模な直接に社会的または共同的な労働がそれにより実現」されるからである。<sup>(9)</sup>

このような組織労働・管理労働は、集団的労働の具体的な労働過程そのものが必要とするのであり、機械体系にもとづく労働の大規模な社会化を統一し、組織する労働として不可欠の有用労働として存在する。そして、この管理労働は、その外的拡充 (種々の情報の収集、保管、利用) と内的拡充 (生産過程の計画・組織・執行・統制) の双方を通して、労働力要因と生産手段関係要因との計画的結合を図る「生産的性格」をもつ労働として、ますます不可欠となる。<sup>(10)</sup>

しかし、「相互に独立な個別的労働過程を一つの結合された社会的労働過程に転化するための物質的条件」<sup>(11)</sup> を付与したものが、私的所有の原則に裏づけられた資本であったという事態の発展は、協業・分業の組織化およびそれと不可分の管理労働を資本の機能に属せしめた。「指揮・監督・媒介の機能は、資本に従属する労働が協業的になれば、資本の機能になる」<sup>(12)</sup> のである。

かくして、「賃金労働者の協業は、ただ単に彼らを同時に充用する資本の作用」<sup>(13)</sup> となり、「彼らの諸機能の関連と生産的全体としての彼らの統一とは……資本のうちにある」<sup>(14)</sup> こととなる。その結果、「彼らの労働の関連は……彼らの行為と自分の目的に従わせる他人の意思の力として彼らに相対する」<sup>(15)</sup> 事態がすすむ。

その結果、労働過程の「統一性と意義」<sup>(16)</sup> とを資本が代表する資本主義的協業・分業形態は、労働者をして「一つの部分機械に仕える」<sup>(17)</sup> 付属物たらしめ、労働者の精神的能力を吸収し、その「個人的生産力」を一層貧しくし、彼らをして「資本への労働者の絶望的な従属」<sup>(18)</sup> 物たらしめる。「資本の社会的生産力が豊かになることは、労働者の個人的生産力が貧しくなることを条件とする」<sup>(19)</sup> のである。

同時に「機械は労働者を労働から解放するのではなく、彼の労働を内容から解放する」<sup>(20)</sup> のであり、「労働者が労働条件を使うのではなく、逆に労働条件が労働者を使う」<sup>(21)</sup> こととなる。かくして

「個々の機械労働者の細部の熟練などは、機械体系に物体化されていて、それといっしょに『主人』の権力を形成している科学や巨大な自然力や社会的集団労働の前では、とるにも足りない小事として消えてしまう」<sup>22)</sup>のである。

また、管理・指揮労働にしても資本の特有な機能として「特殊な性格をもつこととなる。」<sup>23)</sup>つまり、それは一面での労働力の最大限搾取を実現する機能となり、労働者の抵抗を抑圧する機能となり、他面では大規模な生産手段の使用の監督の機能となり、賃金労働者の協業の統一をはかる機能となる。そしてこれらは、賃金労働者の集団のそとにおいて図られる資本の機能となる。

その結果、資本主義的組織労働（管理、指揮労働）は、二重の側面をもつこととなる。一方では集団的労働過程の技術的必然として「生産的性格」をもつが、他方で「不生産的」「寄性的性格」をもって機能する。前者は「共同的な労働過程の性質から生ずるかぎりでの指揮」<sup>24)</sup>・管理の機能を果たす労働であるが、それは後者に規定されて労働者に技術的従属を強いるものとなり、後者は、「資本主義的、従って敵対的性格によって必要とされる限りでの機能」<sup>25)</sup>となり、兵營的規律、スパイ的管理、イデオロギー的幻想の注入などの機能を果たす労働として展開し、産業下士官の特殊な集団を形成する。

この二重性は、「指揮される生産過程そのものが、一面では生産物の生産のための社会的労働過程であり、他面では資本の価値増殖過程であるというその二重性」<sup>26)</sup>に由来することはいうまでもない。

以上を要するに、生産労働の場合、その組織的過程なかんづく分業・協業形態を規定する要因は一方で労働の技術的過程の一契機である労働手段であり、他方ではその労働がおかれている社会の生産関係なかんづく所有関係である、ということである。その結果、私的所有制のもとにおいては、労働手段の所有者が分業・協業組織を労働手段を媒介としながら規定することとなり、労働手段の直接の使用者であり、結合労働の主体そのものである労働者は、自らの労働組織については何ら干渉しない存在となる。またそれ故に協業に不可欠の結合労働相互間の統一・媒介・調整・指揮等の組織労働（管理労働）の主体も資本家となる。

かくして、「工場法典では、資本は自分の労働者に対する自分の専制を、よそではブルジョアジーがあんなに愛好する分権も、それ以上に愛好する代議制もなしに、私的法律として自分かつてに定式化しているのであるが、このような工場法典は、ただ大規模な協業と共同的労働手段、ことに機械の使用とにつれて必要になる労働過程の社会的規制の資本主義的戯画であるにすぎない」<sup>27)</sup>、とマルクスのいわしめた事態が一般化される。そこにおいては「労働過程の社会的規制」に対し、労働の当事者はもちろん、国民の干渉も一切認められないところの私的所有の原則が憲法的秩序となり、「法の支配」の及ばない資本家による「私的自治」の名による「専制」領域が形成されるのである。

## (2) 教育労働の組織的過程の特質

生産労働における組織的過程の以上の構造（原理的構造とその資本主義的形態）を前提として、つぎに教育労働の組織的過程について考察する。それもさきにふれたように教育労働の協業形態を中心にみていきたい。

教育労働の協業は、教育労働手段（「教育内容」）の技術的必然である。この点は、生産労働における協業が機械体系により規定された技術的必然である、ということと基本的に同様である。しかし、後者の場合は、機械体系がもたらす労働過程の客観的分割原理が前提としてあり、それが分業の

あり方を規定し、個々の労働の技術をも直接規定し、その技術的必然として部分労働の結合としての協業形態が生まれる。そこでの労働の統一性は現に存在し、労働の質をも規定するところの機械体系のもたらす統一性である。

特に、資本主義的協業形態においては、「彼ら自身の労働の社会的な諸形態—主体的・客体的な—または、彼ら自身の社会的労働の形態は、個々の労働者には全くかわりなしに形成された諸関係」<sup>28)</sup>として協業は発現する。それは労働者が、生産の客体的要因を支配し、所有しえないところに帰因する。また、それ故に生産労働の目的（使用価値そのものより剰余価値そのものが目的になるのであるが）についても労働者は基本的に関与しえない関係におかれる。

これに比して、教育労働の場合の統一性・協業性は、教育の基本目的（およびその具体化としての個別的、具体的目的の体系的総体）によるものであり、教育労働対象に共同労働の総体としてかわるという意味でのそれであって、具体的に個別労働の場で使用される直接的教育労働手段（教科書教材などの）による技術的必然としての統一性ではない。<sup>29)</sup>つまり、「何を教えるか」が教育労働の共同的統一性を必然化するものであって、「何で教えるか」がそうなのではない。そして、既に技術的過程でのべたように、かかる「教育内容」の体系の形成自体、教育労働集団が中心になって形成するものであって、どこか別のところで形成されるものではない。この点については既述したので多くはふれないが、教育の基本目的に規定され、かつ「現代科学の構造」に規定されながらも、いかなる科学的概念・法則・体系を「教育内容」として体系的に再構成し、それらを、いかなる順序性をもって配列するかということ（つまり「教育内容の体系」）は、教師集団および教育科学者の固有の任務（科学領域）であり、かつそれは、教育労働過程を通してしか確定できないからである。<sup>30)</sup>

更に、技術的過程において既述したように、基本的教育目的それ自体は、教師が決定権をもつというものではないが、目的の実現は客観的世界の法則性に依存し、かつ目的のもつ「理性的本性」「主観的理念性」は、目的実現の手段と合目的実践のもつ科学性と結合してのみ、客観性に転化しうるのである。ここに、目的の実現の際の手段のもつ、また合目的労働のもつ相対的に独自の任務課題が存在する。手段・実践の科学性が保障されない限り、目的は「主観的理念」にとどまらざるをえない。そして、「基本的教育目的」に対して社会的責任をおっている教師は、手段・実践の科学性を確立する独自の固有の任務を果たすことにおいてのみ、その社会的責任を果たしうるのである。この「手段」がとりもなおさず「教育内容の体系性」にはかならない。それ故、目的による教育労働の統一性・協業性は「教育内容」の統一性・体系性に転化されてのみ実現されうるし、「基本的教育目的」のもつ「理性的本性」「客観的理念性」は、意識的目的に転化する。つまり教師は、その固有の任務を通して「目的」を必然性の付与された「目的」に転化しうるものであり、その意味で「目的」をわがものにするのである。資本主義的協業形態における目的が剰余価値の実現にあり、使用価値の実現にあり、使用価値の実現という目的すら労働者とは無縁のものである事態とは、この点においても異なる。

教育労働においては、このように「教育内容の体系」を教師集団が形成することは、とりもなおさず、教育労働における「社会的労働の形態」（協業のあり方）を自ら形成し、規制するというにはかならない。いいかえれば、教育労働の協業の組織化の主体は、教師集団であるということである。教育労働の協業は、教育労働手段の技術的必然であるということは、以上の点がおさえられてはじめて意味をもつ。

「人間が一つの意識的存在であるのは……ただまじく彼が一つの類的存在であるからにはかな

らない。ただこのことによつてのみ彼の活動は自由な活動である」<sup>31)</sup> 「(他人との) 共同体においてはじめて(各)個人は、かれの素質をあらゆる方面へむいて発達させる手段を(もつ)。したがって共同体においてはじめて人格的な自由は可能になる」<sup>32)</sup> 「現実的な共同体においては、個人たちは、かれらの連合のうちに、そしてまた連合によつて同時にかれらの自由をも獲得する」<sup>33)</sup> というマルクスの指摘は、多少意味あいとは違ふとはいえ、教育労働における協業と個別教育労働の相互関係をおさえる上で重要である。また、バナーの「より自由で、しかもよりよく組織された科学」というのは、自由と組織とは互いにしりぞけあふことではなく、おぎないあふことだから一へ向つて部分的にせよ前進があれば、それは社会の前進である」「形式的でない協同研究と内部の民主主義とを最大限に用いることによつて、自由は組織とむすびつくことができる」という指摘<sup>34)</sup> も、教育労働の組織論を形成していく上で重要である。そして、「自由」と「組織」との整合的統一は、教育労働の場合でいえば、教育労働の協業の組織化の主体が教師集団である、ということにはかならない。子どもの形態形成の「必然性の洞察」(教育の自由)は、かかる意味での教育労働の協業を前提として、はじめて可能となる。

さて、以上の点がおさえられるならば、教育労働における「管理労働」の性格と、私企業における管理労働の性格の相違が明らかとなる。

生産過程における管理機能は、直接労働そのものの指揮、監視、監督などが主要な機能であり<sup>35)</sup> かつ労働の主体的要因と客体的要因との具体的・個別的・直接的結合を図る機能であり、そのことによつて労働の統一性を確保する。他方、教育労働の場合は、さきにみてきたように、統一性の基礎は「教育内容」の体系性にあるのであつて、それをいかに教材に実体化し、具体化し、教育労働の技術的過程を組織するか、というところにはない。それ故に、生産過程における如く労働の遂行過程そのものを指揮・監督するという本来の管理労働自体は、教育労働の場合存在しないし、教育労働の主体的要因と客体的要因との結合をいかにばかり、指揮し、統制するか、という管理労働は存在しない。仮に、かかる管理労働が存在するとすれば、それは、「教育内容」および直接的教育労働手段の「私的所有・支配」が前提となっている場合であり、教育労働の場合、かかる前提はそのまま認められるわけではない。

教育労働の協業形態において、生産労働における管理労働が本質的に有する機能である労働そのものの指揮・監督・命令などの管理機能は存在せず、そういった管理機能は、教育労働の組織の内在的必然ではないことの確認は重要である。<sup>36)</sup>

しかし、以上の指摘は、教育労働の協業の形態において、組織労働が無用であるということの意味するものではない。教育労働が本質的に協業形態をとるところからくる労働相互間の調整・統一・指揮などの組織労働は生まれざるをえない。それは、協業の実現に必要な限りでの調整機能・計画機能・統一機能・指揮機能にはかならず、また組織労働の外的拡充(種々の情報の収集、保管、その他)にはかならない。それらは、一方では、共同労働の実現の際に必要な統一意思の形成・執行機能であり他方では、共同労働の実現に必要な補助労働的な機能にとどまる。<sup>37)</sup>

以上の教育労働の協業形態の基本構造が規定するところの教育労働組織の法制度的形態が、「教師集団による学校自治」形態である。教育労働の協業形態の基礎単位は学校であり、協業の組織化の主体が教師集団であるということは、「教育内容」の体系の一定の部分領域を基礎として形成される学校における教師集団のオートノミーの保障ということにはかならない。そして、かかる「教師集団による学校自治権」の保障は、さきにみてきた教師における「学問の自由」「教育の自由」と矛盾

するものではなく、相互依存、相互規定の関係としてある。

### (3) 教育労働の組織的過程の資本主義的形態

ところで、いままでの叙述はできるだけ論理的叙述に限定してきた。歴史的叙述は捨象してきた。今までの叙述の前提は、教育労働とその組織は、本質的に社会的共同事務であるという確認であった。

しかし、歴史的には、かかる「社会的共同事務」は、その資本主義的形態として発現してきた。そこでは、「村の橋や校舎や公有財産から……国立大学にいたるまでおよそ社会成員の共通の利害はたちまち社会からきりはなされて、より高い一般的な利害として社会に対立させられ、社会成員の自主的活動の範囲からはなされて政府の活動の対象とされた」<sup>39)</sup>のであった。

たとえば、1848年フランス共和制憲法の「教育は自由である。教育の自由は法律の定める条件に従いつつ国の最高の監督のもとで享受されなければならない」(第2章第9条)をみてもわかるとおり、「すべての自由はブルジョアジーがそれを楽しむさいに他の諸階級の同様の権利によって妨害されないように調整された」<sup>39)</sup>であり、「憲法のどの条文もそれ自身の反対命題を、すなわちそれ自身の上院と下院をふくんでいるからである」<sup>40)</sup>かくして「共同利害は、個別および全体の現実的な利害からきりはなされて国家として一つの独立な姿をとる」<sup>41)</sup>。国家は、「ブルジョアジーがかれらの所有およびかれらの利益の相互保障のために外部ならびに内部へむかって必然的に自分たちに与えるところの組織の形態にはかならない」<sup>42)</sup>のである。そして「そうならば、法(Recht)もおそらく法律(Gesetz)に帰着させられてしまう」<sup>43)</sup>のである。

それでは、「社会的共同事務」の執行者としての教育労働組織が「全ブルジョア階級の共同事務を処理する委員会」としての国家なかんづく行政権力の掌握するところになる帰結は何か(国家—行政権力の教育権説の本質は何か)。

それは、まず「教育内容」の形成の主体を行政権力とする(かつて試案であった学習指導要領の法的拘束性の主張)。ついで、「教育内容」の実体化され、加工されたものとしての「教材」に対する行政統制が並行する(行政権力による恣意的教科書検定制度、教材使用の届け出制から許可制への転化)。いいかえれば、教育労働手段の行政権力による「私的独占・支配・規制」の体制の確立である。それはちょうど資本主義的企業における労働手段の私的所有制に対応する(しかし、教育におけるこのような制度は、資本主義社会において必ずしも自明の制度ではない)。

その結果、教育労働過程の構造の現象形態は、私的所有のもとでの労働過程のそれと基本的に同様となる。

教育労働の技術的過程の主体である教師の教育労働手段への技術的従属、合目的労働のもつ意識性の喪失、対象の形態形成の必然性の洞察とその実践プロセスの否定(教育の自由の否定)、などが教育労働の技術的過程において結果する。

また、教育労働の協業の組織化の主体は、教師集団ではなく、行政権力の末端機関としての校長に転化する(これは「教育内容」の形成主体が行政権力であることの必然である)。結合労働の生み出す独自の教育力は、教師集団のそれではなく、行政権力の所有となる。

以上の結果、「管理し、結合する能力をもち、また現実それを担当していながら、しかも人間の物的関係および諸物の社会的な関係に従属することを余儀なくされているという矛盾は耐えがたいものであろう」<sup>44)</sup>という事態が一般化する。教師相互の労働を通しての「人格的關係」は、行政権力により形成される教育労働手段を媒介としての「物的關係」<sup>45)</sup>に転化する。

他方、協業における技術的必然として発生する「組織労働」（労働そのものを指揮・監督する労働ではないところの）は、指揮・管理労働に転化する。そこでは教育労働そのものの監視・指揮・命令としての管理労働、教育労働の主体的条件と客体的条件の直接的結合を個別的・具体的に指揮・監督するところの管理労働が中心となり、それらは独任制機関に集中する。その結果、管理労働は、寄生性・腐朽性・抑圧性を強化する。同時に、一群の管理者集団（教頭・主任制度）の形成と職階制の導入が結果する（直接的管理者集団の創出）。

しかし、事態はそれにとどまらない。直接的管理者集団に対する管理機能もまた強化される。それに伴って、直接的管理者集団の権限は、たえず上級行政機関へ吸いあげられ、管理能力（組織能力）のすいあげと、管理労働の形式的「技術化」が進行する。それは、官僚の中央集権化となって、全国的集中管理システムとして体制化される。「それは、管理者たちみずからがその頭脳の労働部分をうばわれ、ただ資本の命令にのみしたがうように機械化されてくる条件をつくり出すので、労働者にとっては、制度的、機械的に労働強化が強制されるようになってくる」<sup>(46)</sup> という私企業における傾向と全く同じ事態が一般化する。教育労働における管理労働の形式的技術化（法制度化）が全国的なものとなる。

この事態は、教育労働を規定する具体的目的、学校設置の目的が、行政権力により自由に設定される事態と併行する。かかる教育目的の行政権力による「私的支配」は、目的実現の手段をも行政権力の掌握するところとなる。「国民的合意」として形成された教育目的（たとえば、日本国憲法・教基法）は、行政権力により形成される教育目的に転化する。

以上の結果、教育労働と科学との結合は歪められ、原則的に否定される。一方で行政権力に掌握された「教育科学」が形成され、「教育力」に転化する。他方で、子どもの形態形成の必然性の論理を解明する教育科学の成立基盤は失われてゆく。

以上が、「社会的共同事務」としての教育労働とその組織が、「社会成員の自主的活動の範囲からはずされて政府活動の対象とされた」結果の基本構造である。

しかし、他方かかる事態の進行は、一方でそれへの対抗要因を生みだす。

それはまず「国民的合意」として形成された教育の基本目的と、行政権力の「目的」との矛盾の認識の一般化としてあらわれる。教育目的そのものは、「客観的世界の反映」であり、客観的世界が対立した階級に分化した社会であれば、行政「目的」とは対立した国民の「理性的本性」を反映する目的の形成は必然的である。住民・国民の組織化の進行に応じて、かかる目的は「社会的合意」としての実質をもつ目的に転化するとともに、行政権力による教育の「私的独占」への批判は一定の政治力を形成し、政治過程に実質的に「参加」してくる。

また、「社会的直接責任」を負う教師にとって、「物的諸関係」として位置づけられる自らの社会的労働と社会的直接責任との背理に対する認識は深まり、「諸物の社会的な関係に従属することを余儀なくされているという矛盾」は「耐えがたい」ものとして一般化する。教育労働の社会化と管理労働の私的支配の矛盾の認識の一般化といえる。そのような中で、これらの認識は「分業によって人格的な諸力（諸関係）が、物的な諸力へ転化されているのを、再び廃棄することは、それについての一般的な表象をわすれさせることによってはず、ただ個人がこれら物的な諸力をふたたび自分たちのもとに包摂して分業を廃棄することによってのみできる」<sup>(47)</sup> という実践的課題意識や、「現実的な共同体においては、個人たちは、かれらの連合のうちに、そしてまた連合によって同時にかれらの自由をも獲得する」<sup>(48)</sup> という課題意識へと転化する。

さきにみてきた、「教育の基本目的」の「国民的合意による形成」（教育における国民主権主義の確認）、教師の学問の自由・教育の自由の統一的保障（基本的教育目的にもとづく子どもの形態形成の必然性の論理の理論的・実践的解明と、教材・授業過程の自主的・創造的形成を前提としての教育労働における普遍性をもつ技術の形成）、教師集団による学校自治権の保障（教育労働の協業組織の主体としての教師集団の位置づけの確立）、教育目的実現過程への住民の一定の参加形態の保障（住民自治権の保障）、など教育労働の組織的形態を規定する内在的原理は、以上の教育労働組織の資本主義的形態の克服にとって、実質的意義をもって顕在化する。更に、資本主義的政府形態の過度的特殊性に規定されて、団体自治が積極的側面をもって位置ついてくる。そしてこれらの組織原理は、「教育を受ける権利」保障の制度形態の基本構造であり、教育行政における自治原理の基本構造でもある。

<註>

- 1) 国家の法制度、行政制度自体、無前提的に規定されるものではなく、法制度、行政制度が適用される対象の構造（組織構造）に規定されて存在するものといえる。「社会化された生産諸手段自体が個別的単位に配置され、ここに一定の労働者集団が組織されること、いいかえれば、生産単位が個別的に組織されてあることが必要であるが、同時に、国家そのものもまた、これに応じた一定の編成をもっていなければならない」（藤田勇『社会主義のもとでの所有・労働・民主主義』『季刊 科学と思想』№8 115ページ 新日本出版社 1973 傍点筆者）という指摘は参考となる。
- 2) マルクス『資本論』 国民文庫版(3) 30ページ
- 3) 同 前 35ページ
- 4) 同 前 29ページ
- 5) 芝田進午『人間性と人格の理論』 75ページ
- 6) マルクス『資本論』 前掲125ページ
- 7) 同 前 125ページ
- 8) 同 前 47・49ページ
- 9) 同 前 37ページ
- 10) 橋 博「生産理論とその問題点」『経済』 №109 341ページ 新日本出版社 1973
- 11) マルクス『資本論』 国民文庫版(3) 37ページ
- 12) 同 前 37ページ
- 13) 14) 15) 同 前 38ページ
- 16) 同 前 87ページ
- 17) 同 前 186ページ
- 18) 同 前 187ページ
- 19) 同 前 87ページ
- 20) 21) 22) 同 前 188ページ
- 23) 同 前 38ページ
- 24) 同 前 40ページ
- 26) 同 前 39ページ
- 27) 同 前 190ページ
- 28) マルクス『直接的生産過程の諸結果』 国民文庫 135ページ
- 29) 前掲高村泰雄論文では「教育内容」と教材をわけることにより、教育が科学と結びつく道が開かれた、と指摘している。
- 30) 生産労働の場合には、手段と対象の機械的・物理的・化学的屬性の両者の相互作用を図れば必然的に対象の形態形成は可能となるが、教育労働の場合このように一律的でないことは事実が示している。このことが逆に、教育労働の場合一層、教育労働手段を教師集団が自らの固有の科学労働、技術労働を媒介として形成していかなければならない根拠でもある。
- 31) マルクス『経済学哲学手稿』 国民文庫 106ページ
- 32) 33) マルクス『ドイツ・イデオロギー』 岩波文庫 113・114ページ
- 34) パナール『増補 歴史における科学』 752ページ

- 35) 角谷登志雄『経営経済学の基礎』 49・69ページ ミネルヴァ書房 1968
- 36) 生産手段の私的所有を原則とする資本主義社会であっても、公けに組織された教育は、本質的に社会的共同事務であり、そしてこの事務をどう組織するか—教育労働手段の形成の主体は誰か—ということは政治過程を通してのみきまるのであり、かつ政治過程における民主主義の到達レベルによって異った形態をとるからである。
- 37) 事実、教育労働が機能する際に通常みられるところの、教育課程・時間割編成、教科書・教材の採択、学習指導計画、学校行事とその年間計画、学級編成、校務分掌、予算、決算などの結合労働に不可欠の機能をみても、教師の教育労働そのものを直接に対象とする管理労働はない。むしろ、これらは、結合（共同）労働を実現する際に必要な機能であり、共同労働を保障し、労働間の調整・統一を図る上で必要な前提となる機能であって、「管理労働」として独立した部門を形成する労働ではない。
- 38) マルクス『ルイ・ボナパルトのブリュメール18日』 国民文庫 146ページ
- 39) 40) 同 前 36ページ
- 41) マルクス『ドイツ・イデオロギー』 岩波文庫 44ページ
- 42) 同 前 93ページ
- 43) 同 前 94ページ
- 44) 山口正之「現代の技術革新と管理労働の社会化」『現代と思想』112 63ページ
- 45) マルクス『ドイツ・イデオロギー』 113ページ
- 46) 長谷川広『労務管理論』 16ページ 青木書店 1960
- 47) マルクス『ドイツ・イデオロギー』 113ページ
- 48) 同 前 114ページ

## 第2節 教育労働と教師の認識過程

教師にとっての認識の対象は、「教育内容」に対象化されるところの客観的世界そのものであり同時に「教育内容」を媒介としての子どもの形態形成過程そのものである。

前者は、「現代科学が明らかにしたもつとも一般的・基本的な概念や法則およびこれらの連関の体系」を明らかにするという独自の科学領域が有する課題に結合された対象であり、それ自体、労働過程を媒介として確定されていくものであり、後者は、「教育内容」を前提としながらも、そのもつ基本的概念・法則・体系を子どもの形態形成にとって最も確実に保障する教材・授業過程に加工し、再構成していく認識活動であるが、その過程自体やはり教育労働過程を媒介として確定されてゆくものである。

このような過程をへて形成される「教育内容」および教材・授業過程の総体は、それ自体教師の教育労働の協業過程を通して検証されていくものであって、教師の集団的認識過程を必然化する。集団的認識・集団的実践・集団的再認識の過程をへて、教育労働手段の本質的規定をなす「教育内容とその体系」は形成され、子どもの形態形成はいっそう確実なものとなる。

同時に、集団的認識は、個別的認識（個別教育労働を前提としての）の集団化であるが、集団的認識過程は「総合的認識」<sup>(1)</sup>の形成をめざすものであり（「教育内容とその体系」の形成）、かつ「総合的認識の目標は一般に必然性である」<sup>(2)</sup>ことからして、場所的・時間的に限定された特定の子ども集団（学校単位の）の形態形成に責任をおっているところの学校単位の教師集団の「総合的認識」として確立されていることが必要である。集団的認識活動自体、場所的・時間的に限定された認識活動ではないが、その認識活動の中で形成されてくる「総合的認識」は、学校単位の教師集団の認識として把握されていることが必要となる。

それ故、教師の集団的認識の組織的基礎単位は、協業として具体的に独立した単位として存在す

る学校の教師集団である。つまり、学校は、教育労働の協業形態として一つの統一体をなすとともに、集団的認識が統一され対象化される場としても一つの統一体をなしていなければならない。集団的認識は、たえず拡大し、他方集中するが、教育労働の協業形態に規定され、その拡大する集団的認識自体、学校単位の教師集団に統一され、凝縮されていくことが、教育労働の実現の前提となる。

このことは、教育過程における認識過程、労働過程、組織過程は、学校単位として統一された過程として公教育制度の基礎をなすことを示す。そして、「学問の自由」「教育の自由」「教師集団による学校自治権」は、以上の諸過程に照応した制度的基本原理であるといえる。

他方、すでにふれたように認識の組織的過程は、それ自体歴史的・時間的・空間的・場所的に無限の広がりをもつとともに、かかる広がり自体が認識の対象反映過程をより一層科学化し、一般化する重要な契機をなしており、「全人類の集団的認識の発展」<sup>(3)</sup>を保障する。認識の組織的過程（先行世代の間接的経験、その抽象化としての概念体系のひきつぎ・加工・訂正・創造、更には個人的認識の相互伝達・媒介・批判）<sup>(4)</sup>の拡大は、逆に教育労働の技術的過程・組織的過程に反作用し、子どもの形態形成を一層確実なものとし、教育目的を一層意識的な教育目的に転化せしめる。

以上のことからいいうことは、既にみてきた学校自治・教師集団自治は、決して「局部的自主管理」や「分権的自治」を意味するものではない、<sup>(5)</sup>ということである。学校自治・教師集団自治、更には教師の教育の自由自体、かかる認識の組織的過程の意識的拡大（「精神的交通関係」の拡大といってよい）を必然化するものであるし、かつ、それなしには不可能である。そして、この際留意すべきは、教育労働の協業形態の組織化の主体が教師集団である如く、認識の組織的過程の組織化の主体が教師集団であるという点である。「一個人の発展は、かれが直接また間接の交通をもっている他のすべての個人の発展によって制約されている」<sup>(6)</sup>「生産者も自分のうちにあたらしい素質を生み出し、生産によって自身を発展させながら自分自身を変化し、新しい諸力およびあたらしい観念、あたらしい交通様式……を創造することによって自己を改造する」<sup>(7)</sup>「彼らが何をなしうるかということとは彼らの意思に依存せず、さまざまな対立が到達した高さと、階級諸対立のそのときどきの発展程度の基礎をなす物質的な生活条件、生産諸関係および交通諸関係の発達に依存している」<sup>(8)</sup>という指摘、更には「一地方で獲得された生産力、ことに発明がその後の発展にとってうしなわれてしまうかどうかは、もっぱら交通のひろがりにかかっている」<sup>(9)</sup>などの指摘は、「教育内容」、教育労働の技術・組織と教師集団の精神的交通関係との相互関係・相互依存性にも基本的に該当する。

じっさい、現下日本の教育行政をみると、その行政統制の中心が、教師の精神的交通関係の支配・規制にあることからみても、以上の指摘は重要である（自己研修権の否定・許認可制、教育課程研修会、その他各種研修会の横行とそれと結合した人事考課などは、教師集団の精神的交通関係の行政権力による「私的所有、私的支配」といってよい）。精神的交通関係の「私的支配・独占」は単にそれにとどまらず、教育労働の技術・組織の「私的支配・独占」に照応する交通関係であり、「自分たちの力こそ、生産力（教育力と読みかえてほしい―筆者註）であるところの個人たちが、分裂したまま、互に対立して存在する」<sup>(10)</sup>ところの教育労働組織に照応する精神的交通関係にほかならない。

このことは、逆に「自分たちの力こそ、生産力であるところの個人たち」のもつ力は、「ただこれら個人の交通と連絡とのうちにおいてのみ現実な力になる」<sup>(11)</sup>のである。階級社会における教育労働者による精神的交通関係の自己形成・自己支配は、このような意義をもつものとしてとらえられる。まさに「同じ条件、同じ対立、同じ利害」<sup>(12)</sup>は、交通関係の拡大により、共通の階級条件へ発展するのである。

以上みてきた、教師の認識の組織的過程の拡大は、単に「教育内容」や教材・授業過程にかかわるもののみにとどまらない。公教育がそこから分離し独立してきたところの生産労働の技術的組織的過程、更には人間の社会的・政治的・精神的生活諸過程の中で形成される社会的・個人的認識、欲望・課題意識・目的意識などとの認識の相互交換を図ることが、教師にとって重要となる。なぜなら、教育目的自体、このような人間の社会的諸過程に規定された人間の「欲望」にその根拠をみい出すものだからにほかならない。

教育労働における、教育労働手段の教師（集団）による形成・支配・規制の保障・教育労働の協業形態の組織化の主体が教師集団であること、その中での個別教育労働、結合教育労働の整合的統一は、他方、教師（集団）の認識の組織的過程の「社会化」を必然化し、両過程は互に対応しあう。「労働が自己活動へ転化することと、これまでの制約された交通が個人としての個人の交通へ転化することが互に対応する」<sup>13)</sup> のであり、個別教育労働の実現の自由が、教師集団による協業の組織化を前提としてはじめて可能であるように、教師の精神的交通関係も、「万人のもとに包摂されることによってでなければ、決して個人のもとに包摂されることはできない」<sup>14)</sup> のである。

教育労働における「学問の自由」「教育の自由」「教師集団による学校自治権」「研修権」などの保障、およびこれら全体を保障しうる制度としての「教育行政における自治制度」の確立は、以上のような教育労働の技術と組織、およびそれらと教師の認識過程（なかんづくその組織的過程としての精神的交通関係）との相互関係の内部構造の本質的把握があって、はじめて統一的に把握できうるといえる。

#### <註>

- 1) 2) レーニン『哲学ノート』（上） 国民文庫 179ページ
- 3) 芝田進午『人間性と人格の理論』121ページ
- 4) 高村泰雄 前掲論文 4ページ
- 5) 藤田勇「レーニンの国家論について（続）」参照、『経済』1790・9
- 6) マルクス『ドイツ・イデオロギー』221ページ
- 7) マルクス『資本主義的生産に先行する諸形態』
- 8) 布施鉄治『行為と社会変革の理論』118ページ 青木書店 1972
- 9) マルクス『ドイツ・イデオロギー』80ページ
- 10) 11) 同 前 102ページ
- 12) 同 前 78ページ
- 13) 14) 同 前 104ページ

### 第3章 小論の位置づけと今後の課題

本論の位置づけを最後にふれておきたい。本論はもともと以下の構想の一部として位置づけていたテーマであった。(1)教育行政における自治原理の基本構造—特に教育労働の構造とのかかわりにおいて (2)行政過程の民主化と地方自治—地方自治の行政学的、政治学的位置づけの吟味 (3)教育行政における自治形態の展開過程（主として戦後日本における） (4)以上をベースにしての教育権論の理論的検討。

しかし、じっさいは(1)の考察にとどまった。その他は今後の課題としたい。また、教育行政論はいわば教育労働の組織論にかかわる問題であるだけに、組織論の検討、更にはそれとかかわっての労務管理論（管理労働・組織労働論）の検討も必要になっている。それも、単に資本主義社会における

そのみでなく、社会主義社会およびそれへの移行期における教育行政の制度形態を以上の視角とのかかわりで追う必要があると考えている。本論で考察してきた教育行政を規定する基本原理の現象形態の発展過程をおう必要があると考えるからにはほかならない。

また、(4)と関連しては、本論で明らかにしてきたいくつかの基本原理は、現在の憲法・教基法法制に整合的に位置づけるものと考えており、その意味でより意識的に教育権論として筆者なりに再構成し、かつそれとの対応関係で現在の教育行政の諸現象の矛盾構造を折出する作業も必要である。そして、この際、特に教育財政にかかわっての分析が必要となる。なぜなら、教育行政のあり様を内在的に規定する教育労働の構造が要請するいくつかの行政原理は、実は教育財政をめぐる現下法制度により著しく侵害されているからにはほかならない。なかんづく補助金行政の内包する教育統制の論理の折出と、その憲法、教基法法制との矛盾構造は重要な課題となっている。本論が扱ってきた教育行政における自治原理の考察は、この分野での行政行為をも規定するに足るだけの理論構成にまで整理されていないけれども、当面の課題としておさえていることを付言しておきたい。

以下、むすびにかえて、本論との関係で二点について記しておく。一点は、現在の教育権論をめぐる、本論で明らかにしてきた点とのかかわりで最低必要と思われる筆者なりの見解をのべておく。なぜなら、本論の位置づけは、教育行政における自治原理の究明ではあるが、それは同時に憲法26条でいう「教育を受ける権利」の対象構造の考察でもあるからである。もう一点は、教育行政における地方自治論をめぐる筆者なりの位置づけについてである。最近、このテーマをめぐる多様な理論展開がみられるが、それらの整合的で統一的把握を本論とのかかわりでする必要を感ずるからにはほかならない。

(1)教師の「学問の自由」「教育の自由」の憲法的位置づけに関連して(憲法26条の教育権の対象構造)

従来、教師の「教育の自由」ないし「教育権の独立」(職務権限の独立)の法的位置づけをめぐる多様な見解が展開されてきた。それは大別して二点に整理される。ひとつは、教師の「教育の自由」は憲法規範が内包する権利なのか、それとも実定法上保障されている職務権限の独立なのか、をめぐる議論であり、他のひとつは、教師の「教育の自由」が憲法的権利であるとするならば、それをどこに求めるかをめぐる論議であった。

前者についていえば、教育法学会の設立当初から、教員の「職務権限たる『教育権の独立』」への批判がなされ、<sup>(1)</sup> かつその後の状況は「職務権限の独立」論者も、教員の「教育権の独立」は、憲法26条の「教育を受ける権利」により保障され、かつその内容をなすものだとされるにいたって、<sup>(2)</sup> 「教育権の独立」ないし教師の「教育の自由」が憲法的権利であることが大方の確認されるところとなっている。

問題は、教師の「教育の自由」の憲法的根拠をどこに見い出すか、という点にある。現にここにあげた論者においても、またその他の論者においてもその根拠はまちまちである。総じて、憲法23条・26条、憲法的自由に含まれるもの等があげられる。しかし、同時にこれら多様な理論状況も最近かなり収斂してきているといつてよい。

たとえば、教師の「教育の自由」を憲法23条に求める有倉説も、「教育を受ける権利を学習権と解し、その反面から『教育の自由』をみちびき出すことも不可能とはいえないであろうが、学習権と教育の自由との相関関係を解明する必要がある」<sup>(3)</sup> としている。文化・教育的基本権の土台となる基本権として国民の教育権をおさえる影山説も、「26条の教育権をいかにして教育内容そのものを

保障する具体的権利として理論構成しうるかが基本問題なのである」とし、26条の対象的構造の明確化の必要性を強調し、かつ大学問題との関連でいっているのであるが、「文化・教育的基本権を相対的に自立した基本権の存在形態とみる場合……23条と26条の不可分の内的関連……が原則上明確にされるべき課題はとくに重要である」<sup>(4)</sup>と指摘している。更に牧証名氏は、「子どもの生活と発達の過程および教材の科学性の検討において専門的力量を有する教育労働者の教育の自由もまた子どもの権利に由来する」「もう少しいうなら、何をどのように学ぶのかという子ども＝国民の学習権の内実に規定されるものとして『教育の自由』がとらえられる」<sup>(5)</sup>として、教師の教育の自由を子どもの「権利」に由来するものとする。

いずれにしても、教師の「教育の自由」を憲法26条との関連でおさえること、いいかえれば憲法26条の「教育を受ける権利」の対象的構造が明らかにされることこそが、教師の「教育の自由」の憲法的位置づけにとり不可欠の作業であることが確認されるに至っており、それとの関連で教師における「学問の自由」と「教育の自由」との相互関係も明らかになるといえる。そして、この作業したい、従来「教育の自主性・自律性」といわれてきた不確定概念の明確化にもつらなる作業であるといえる。

小論は、主要には教育行政における自治原理をメインテーマとするが、以上の論点に対しても筆者なりの結論を出す必要がある。戦後改革期における教育の地方分権・地方自治・民衆統制などの諸制度は「教育の自主性」の保障の制度形態として位置づけられていたことから、また最近の地方自治論の再構成が基本的人権の保障の制度形態として地方自治を再把握するという基本的視点をもってのことからしても必要と思われる。

筆者なりの見解を結論的にいえば、教師の「教育の自由」は、26条の「教育を受ける権利」保障に不可欠の、また前提をなす権利であり、基本的教育目的（憲法・教基法上規定されているところの）実現に責任を負い、それにそった子どもの形態形成に責任を負う教育労働にとっては、「教育の自由」「学問の自由」は相互に分離しておさえながらも、両者の統一的保障こそが「教育を受ける権利」保障の不可欠の前提になる、ということである。

教師の教育労働が科学労働と技術労働の両側面の統一労働であること、子どもの形態形成を確実に保障するためには教育科学の形成が不可欠でありそれ自体教師の教育実践をへることなしに形成しえず、教師における学問の自由の内実であること、教育科学の形成にとり教育労働はその検証労働（科学労働）であり、かつ一定の教育科学の成果の意識的適用としての技術労働をなすものであり、教育の自由の保障なしに教育科学の形成ひいては子どもの学習権の保障はありえないこと、「教育の自由」とは、とりまなおさず、教育の基本目的にみあった子どもの形態形成の必然性の解明とその実践であることなどについてはふれた。

ここで教師にとって学問の自由とは教育科学の形成であることの確認が必要である。教師にとって学問の自由が保障されるということは、一般的に学問研究の自由が保障されるということではなくそれを前提としながらも、教育科学の形成の主体そのものであるところに教師の学問の自由の保障の積極的意味が存在する。また、教育科学の形成にとり教師がその主体であると同時に、教育科学者さらには一般の科学者との共同作業が不可欠であることについても既にふれた。そして、教育科学の形成がなによりも「教育内容」の形成にあることからして、教師以外の研究者の教科書執筆の自由なども、この教育科学の形成労働の範囲に属し、その意味で教科書執筆自体学問の自由の保障の対象であるといえる。

それ故に、教科書執筆自体、教育科学の形成という学問の自由に属する権利であるが、同時に教科書の内包する「教育内容」は、教師によるその意識的適用および検証労働という独自の過程を通して（教育の自由の対象領域）再構成される関係にあり、それ故に、教育過程においては、学問の自由と教育の自由とは一応独自の領域をなすものの統一過程として位置づけた方がより事実在即するし、「教育内容」と「教材とその構造・授業過程」とを分離することによって教育と科学との結合を一層確実にしうることと同様に、教師の教育権論においても「学問の自由」と「教育の自由」をわけた上で統一した方が一層教育における科学労働と教育労働との有機的結合をはかりうる法論理構造になりうると考える。従来、教師における「教育の自由」と「学問の自由」とが混然として一体化されそこから教師の教育の自由を、23条の「学問の自由」の内容を拡大しそこに位置づけようとする無理があったと思われるが、「学問の自由」と「教育の自由」を原理的にわけた上で、その内在的構造から統一されていることとおさえた方がよいと思われる。

現に、教師の「教育の自由」を23条に求める理論構成があり、それは教師の「教育の自由」を学問研究成果の「教授の自由」ととらえる。これについての筆者の見解をのべておく。

学問研究の自由およびその成果の教授の自由と、教育労働における「学問の自由」「教育の自由」の相互関係とは、それぞれ異なる。論理的には、前者の場合「学問の自由」と「教授の自由」の内的関係は必然的なものではない。「学問の自由」はそれ自体として意味をなすものであり、「教授の自由」の保障がなければただちに「学問の自由」自体存在しえないものではない。これに反し、教育労働の場合、そこで保障すべき「学問の自由」は、「教育の自由」の保障なしには存立しえないものであり、「学問の自由」の保障は必然的に「教育の自由」保障を含むものである。なぜなら、教育労働にあっては、保障すべき「学問の自由」権の対象は、教育労働と子どもの形態形成の実現の相互作用およびそこにおける形態形成の必然性の解明にあるからにはほかならない。それ故に、大学における「学問の自由」と「教授の自由」との対応関係の拡大化としてではなく、教育労働の内在的構造から両者の対応関係をとらえ憲法規範の原理的構造にまで高める必要がある。筆者の論理からいくと「教育を受ける権利」のコロラリーとして教師の「教育の自由」「学問の自由」は位置づけられるべきであり、そこでの「学問の自由」は同時に23条からも保障されているとみるべきものである。また23条の「学問の自由」が教育科学領域に適用される際には、教師のみならずひろく研究者・国民の教育科学形成の自由をも含まれるものであり、また教師の場合には研修の自由も23条の保障する範囲に入るものといえる。

(2)つぎに、教師の「学問の自由」「教育の自由」などの制度的保障形態としての「教師集団による学校自治」および、教育行政における地方自治についてふれる。

「教育自治」ないし「教師集団による自治」「学校自治」などの用語は筆者がこと改めてつくり出した用語ではない。「各学校には、教育権の主体である父母国民から切実な教育要求が寄せられてくるが、学校教員が集団的な教育自治権を有してはじめて有効に国民の教育要求に応える『教育責任』を果たすことができる」<sup>(6)</sup>とか「教育労働者は、科学を教え、自立的な主体としての国民を育てることに集団として責任を負っているのであるから、労働主体の自主性と教育労働集団の自治・自律が要請される」<sup>(7)</sup>などあげられよう。

ここで結論として指摘しておきたいのは、教師の「教育の自由」と「教師集団による学校自治」との相互関係および「学校自治」と「国民の教育権」「住民自治」との相互関係についてである。

前者についていえば、既にのべたように、教師個々の教育労働と学校自治（協働労働の組織化）

との関係は、分業と協業との関係であり、両者を結合する環が「教育内容」の統一性・体系性にあるということ、つまり教育労働における分業のいない手が同時に協業の組織者でもあるという関係であるといえる。そしてこの両者のかかる関係を保障するものが、「教育内容」の形成の主体が教師集団であるということにはかならない。つまり、教師の「教育の自由」と「教師集団による学校自治権」との両者は、教師集団が形成するところの「教育内容」により統一されるが、それら全体が、子どもの「教育を受ける権利」保障の対象的構造をなすといえる。

つぎに、国民の教育権、住民自治権と教師集団による学校自治権との関係について要約する。公教育における国民（住民）と教師との結びつきは、教育目的を通してのそれである。既述したようにこの結びつきは、子ども（教育労働対象）が教育目的の実現される主体であるということ、教師の教育労働が合目的的活動であるということ、教育の基本目的の形成者は国民以外に求められえないことなどによる。現に、教育基本法・児童憲章・「教師の地位に関する勧告」（ユネスコ）中の目的規定国際連合教育科学文化機関憲章（ユネスコ憲章）、人権に関する世界宣言など、その主体・形式はともかくとしても、教育の基本目的についての国民的・国際的規定は多くみられる。このことは、公教育の目的はとりまなおさず人間の経済的・社会的・政治的・精神的生活諸過程の中で形成される社会的歴史的、個人的認識・欲望・課題意識・目的意識などの中から形成されるという歴史的事実に根拠をもつ。同時にこれらの目的の実現の為には、専門的・科学的教育実践が要求するオートミーの制度的保障を不可欠とするが、そしてこの保障によってのみ教育の基本目的の有する「理性的本性」は教師の意識的な目的の表象とその実践に転化し、子どもの学習権の保障につらなる。同時に、「教師集団による学校自治権」は、教育目的の実現過程への住民の「監視」「批判」等の「国民の教育権」の行使を排除するものではない。むしろ、この住民の権利行使保障に対応する制度形態として「教師集団による学校自治権」は位置づく。同時に教師の目的意識も、かかる国民・住民の権利行使との対応関係の中で一層目的意識的なものとなる。そして、この住民の権利行使の具体的形態は一概には規定しえないが、その実現に当り、教育行政における地方自治制度は前提的保障といえる。

この点については、渡辺洋三氏は、「（公教育の一筆者註）社会的組織化の担い手は、一方において子に代って教育要求を出す親権者集団であり、他方において専門家としての教師集団である。この両集団の緊密な有機的むすびつきによって公教育の機能は有効に発揮されるであろう。これをいかに制度的に定着させるかはさまざまな条件によるし、また形態においても多様な形態がありうるとおもわれるが、ここでは基本的視点を示すにとどめる」<sup>(8)</sup>としているし、また牧証名氏も「国民の基本的人権としての教育権を保障するのに関係する若干の問題を要約する」として5点にまとめ、そこで「(4)教育機関における自治を確立すること (5)地域の住民が直接、教育管理運営に加わり、自治を真に住民の利益にかなうものとする」をあげ、「国民の教育権の実証的形態を実現することは、いまなお開争の課題であるというほかない」<sup>(9)</sup>として、その具体的制度形態にはふれていない。

筆者も本論においては、教育行政における自治原理を構成するいくつかの基本的行政原理にふれてきたが、それ以上の具体的制度形態にはふれてきていない。それは小論の限界を越す作業である。いわば教育行政・法制の具体的制度及び制度史を分析する視点、更には現行憲法・教基法法制と教育行政制度の実態の矛盾的構造を明らかにしうる視点の形成の作業であるといえる。また、小論においては、国家の政府形態を含めて教育行政の国家的トータルシステムについての視点の形成は欠落している。教育行政を教育労働の組織的過程の外延として、また教育行政機能を教育労働を対象とする組織労働（管理労働）の一環としておさえる筆者の観点からいっても、更には教育行政の組織労働の対

象が大規模になればなるほど、教育行政機能の全国的システム化は不可避であり、そのことからいっても、教育行政における自治原理・自治形態と全国的トータルシステムとしての教育行政機能との相互関係の分析の方法論の確立はせまられている。全国的にシステム化された教育行政の「社会化」を実現する法原理・制度形態はそれ自体教育行政学の対象領域である。また教育労働における協業形態が初等教育より高等教育にいたるまで一貫した体系性を要求される事態の推移は、それだけ一層それらの教育労働の協業形態を実現する組織労働の機能が全国的な規模に発展せざるをえないことをものがたる。

更に社会的総労働の目的意識的・計画的実現とその管理労働の社会化が現実のものになる場合においては、そこから形成されてくる教育要求とそれを基底とした教育諸制度への構想は教育行政のトータルシステムのあり様の検討を不可避とする。しかし、かかる課題の遂行は、その教育労働のおかれている社会の国家形態・政府形態・法形態との相互関係において把握してのみ意味をもちうるのであり、今後の課題としたい。

<註>

- 1) 有倉遼吉「国民の教育権と国家の教育権」『季刊 教育法』1 1971
- 2) 兼子仁「憲法23条・26条および教基法10条の体系的解釈」法時44巻8号 1972・6
- 3) 有倉「憲法と教育」『公法研究』32号 1970・10
- 4) 影山日出弥「憲法学と教科書裁判」法時41巻10号 1969・8
- 5) 牧征名『教育権』204ページ 新日本出版社 1971・7
- 6) 兼子 前掲論文
- 7) 牧 前掲書 205ページ
- 8) 渡辺洋三「公教育と国家」法時41巻10号 1969・8
- 9) 牧 前掲書 207ページ