

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—

横井里佳

第1章 本研究の課題と方法
第1節 課題設定
第2節 「教員の地位」論の先行研究
第3節 研究の方法
第2章 教員養成・資格制度構想と「教員の専門職性」
第1節 教育刷新委員会以前における議論
第2節 教員養成制度構想と「教員の専門職性」
第3節 教員資格制度構想と「教員の専門職性」
第3章 身分保障制度構想と「教員の地位」
第1節 教育刷新委員会以前の議論
第2節 教育基本法第6条に関する審議と「教員の地位」
第3節 教員の身分保障制度構想と教員団体に関する審議
第4章 教育刷新委員会における「教員の地位」観
第1節 教員の専門職性に関して
第2節 教員の労働者性に関して
結章 今後の課題

第1章 本研究の課題と方法

第1節 課題設定

1. 問題意識

「教員」とは、近代国家成立以降、国家権力を用いて整えられた教育制度のなかで、直接に国民の教育に関わる部分を担当する者を指す。その意味で、「教員」が生まれたのは、明治維新以後、我が国に近代国家制度が取り入れられた後のことであると言ってよい。

このようにして、近代国家とともに誕生した、あたらしい存在である「教員」は、以下に挙げた3つの特徴を合わせもっている。この3つの特徴が、義務教育課程を担当する「教員」という職業が公務員的一种であるにもかかわらず、一般公務

員とは違った地位を特別に与えられるべきだと考えられてきた所以であると思われる。

また、以下に挙げた「教員」のもつ特徴ゆえに、教員に対する政策をILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」¹⁾に基づいて検討することは、国家の教育制度が意図するところを検討し、現在の教育と「教員」のあり方を考えるための一つの視点になりうると考える。

それでは、義務教育課程にある「教員」がもつ特徴を、以下の文のなかであきらかにしてみたい。

第一に、「教員」は、教育を担当する直接の責任者である。この役割は、「教員」が教えることを主要な仕事とする職業である限り、「教員」と生徒との間で、また「教員」と生徒の保護者等の間で、「教員」への普遍的な見方であると言ってよいだろう。

ここで強調したいのは、「教える者」である「教員」と、「教えられる者」である生徒との関係は、信頼と尊敬を基準にした、普遍的な関係であるべきだという点である。「教員」は、別な言葉で言えば、免許等で認められた「教員」であれば無条件に先生という名で呼ばれて、子どもたちの人間形成に、制度のひとつとして強制的に関わるという恐ろしい仕事である。もしそこに尊敬も信頼もないならば、「教員」が子どもたちに教えられることは非常にせまく限定されたものになるしかないと考える。

従って、他人の人間形成に強制的に関わる者である「教員」が、その職務を遂行するためには、社会のなかに用意された適切な「教員の地位」と尊敬が必要不可欠である。なぜならば、学校概念が変化しつつある現代社会において、学校の「教員」は尊敬すべき存在であるとする社会的な認識がなければ、「教員」は免許をもった人であるにすぎないとされてしまいかねないからである。

この点について、ILOユネスコ「教員の地位に関する勧告」のなかでは、第5項に、「教員の地位」の重要性を強調するというかたちで「教員」のあり方に該当する内容が述べられている。

第5項 教員の地位は、教育の目的および目標に照らして評価される教育の必要性にふさわしいものとする。教員の適切な地位および教育職に対する社会的尊敬が教育の目的および目標の完全な実現にとって非常に重要であることを認識するものとする。

ここに見る「教員の地位」が意味するのは、「教員」の「教える者」という本来の存在意義にかかわった内容であると考えられる。

第二に、「教員」は「教える者」である一方で、国が定めた教員養成制度によって養成される存在である。この点において、教員養成をする機関が国家であるという点に注目したい。

まず、「教員」は学校制度を担う存在である。この「教員」の性質によって、学校で育成される国民の性質が決定される。そして、教員の性質は、

教員を志した者の本来の性質に加えて、教員養成制度の方針がある程度の方向性を持たせると言っているのではないだろうか。おおげさに表現すれば、教員養成制度が国をつくるのである。

現在、学校制度に対する人々の認識が変化しつつあり、「教員」の人間形成における位置が以前ほどの重みを欠くようになったように思われるが、やはり「教員」は子どもたちに影響を与えずにはおかない存在である。従って、教員養成は、その国に育つ人間の生成に関わる重大な契機となるのである。それだけに、教員養成制度は国家の意思によって左右されやすいという面を持っていると考えられる。

反面、教育の目的は、「人格の全面的発達ならびに共同社会の精神的、道徳的、社会的、文化的および経済的進歩を目指すとともに、人権および基本的自由に対する深い尊敬の念を植えつけるもの」²⁾である。この教育の目的は、人がどの国に生れたかを問わず、国家の利益を離れて、普遍的に誰にでもあてはまるものであると考える。ここに、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の第五章において、教員養成の国際的な目標が大きく取り上げられた意義があると考えられる。

第五章のなかで、とくに第19項では、教員養成課程の目的を述べている。

第19項 教員養成課程の目的は、一般教育および個人的教養、他人を教育する能力、国の内外を問わず良好な人間関係の基礎をなす諸原理の理解ならびに授業および実例によって社会的、文化的および経済的な進歩に貢献する責任感を各々の学生に育成することとする。

この項の注目すべき点は、教員養成課程が育成すべき内容のひとつに「国の内外を問わず良好な人間関係の基礎をなす諸原理の理解」を明記している点である。もし「教員」が先に述べた教育の普遍的な目的を志し、「良好な人間関係の基礎をなす諸原理」を理解するようにどの国でも養成されるならば、「教員」は「教える者」として、子どもたちの厳密な意味における教師となれるで

あろう。

第三に、とくに義務教育課程における「教員」は、教育行政組織の一員である。

この点について、「教員」が教育行政組織の一員である理由は、教育が国家の発展にとって重要な課題のひとつであることにある。国民に対する教育権保障が国の責務であるのと同時に、先に見た教員養成課程の問題と関わることだが、教育によって国民を育成することが国の政策の根幹にかかわるのである。

そこで、教育を担当する「教員」の身分保障、待遇等に関する法律制定は、国家政策の一端として重要になってくる。なぜならば、教員養成課程でつくりあげた「教員」が、国の意向に沿ったかたちで動く手足となれば、国家の発展のために必要だと国が考えたとおりの教育を、国の隅々にまで実施できることになるからである。

法律制定によって教員の「教育の自由」の範囲を決定し、教育活動に制限を加えれば、教員統制は非常に有効に行われる。このことは、戦後の教員政策が、学習指導要領の法的拘束力を強めていった例に見るように、次第に教員の「教育の自由」を束縛する方向に進んだことから明白である。この傾向は、戦後の国家が国民に対して、確実に同質の教育を保障することを重視しすぎたあまり、教員の「教育の自由」に基づいた教育活動を信用できなかったことに原因があると思われる。

しかし、「教員」は本来的に国家からの自由を持たねばならない。なぜならば、「教員」は「教える者」として子どもたちに対する者であり、この性質が「教員」の基本であるからである。そして、教育の対象となる子どもは、育ち方もおかれた環境も多種多様である。そのため、子どもへの対応の仕方は、子どもに合わせて変化しうものでなければ、教育的効果が発揮されないと思われる。

従って、国家による教育目標の方向づけや教員の統制は、もしあるとするならば、必要最小限であるべきであると考えられる。国の教育に対する役割は、教員が教育活動に専念できる環境を整えるこ

とのみに限定してもいいのではないだろうか。国民に同質の教育を保障することも大切であるが、教育の質の維持および向上を「教員」に託してもいいのではないかと考える。

この点で、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」では、第6項等³⁾で、「教員」を専門職であるとみなしたうえで、「教員」の教育の自由および身分・待遇の保障の国際的な基準を定めている。

第6項 教育の仕事は、専門職とみなされるものとする。教育の仕事は、きびしい不断の研究を通じて獲得され、かつ、維持される専門的知識および特別の技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また、教員が受け持つ児童・生徒の教育および福祉に対する個人および共同の責任感を要求するものである。

ここでは、「専門職」という言葉に託して、教育と「教員」が国家から自由であるための条件を決定したのだと言ってよいのではないかと考える。教員は、「受け持つ児童・生徒の教育および福祉」に対する責任を果たさねばならないが、もしそれが国家が求めるものと違う場合には、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」に従うならば、「児童・生徒の教育および福祉」を優先するべきであると解釈できるのである。

ここまで、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」に照らして、「教員」の3つの特徴を見てきた。これらの3つの特徴は、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」というふたつの言葉のなかに、複雑にからみあって吸収され、勧告のなかに表現されている。そして、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」は、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の名称のなかにうたわれている「教員の地位」という言葉で象徴される。

ここまでに見たように、「教員の地位」は、国民の教育に関わっているのと同時に、国家政策と密接な関係をもっている。この点を考慮すると、「教員の地位」を検討するとき、ILO・ユネスコ

「教員の地位に関する勧告」によって定められた国際基準を検討の根拠とすることは、非常に重要な視点となると考える。教育は、生まれ育つ国家がどのような方針を持っているかにかかわらず、すべての人間が等しく享受できる幸福追求のための手段であるという、本来的な性質をもつ活動であるからである。そして、「教員」は、国家によって養成され、行政制度の一員であるけれども、第一に教育の目的を達成するために活動するべき存在であると考えられる。

現在、教員の不登校、子どもの不登校、いじめ、学級崩壊、学習への無気力無関心、協調性のなさ、加齢する受験戦争、学力格差の広がり等、教育荒廃と呼ばれる問題が次々と起こっている。これまでに見たように、国民を形成するひとつの要因が教員政策であることを考えると、このような問題を引き起こした戦後の教育政策には、どこか重大な欠陥があるのではないかと思われるのである。

そこで、わが国の現在に至る教育政策のなかで、特に教員政策を取り上げ、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」にかかげられた国際基準に従って、もう一度、戦後改革の根源のところから検討してみたいと考える。

2. 対象の限定 (1) - 「教員の地位」

ここで、現在に至る教育政策のなかで、特に教員政策を取り上げる際に、なぜ「教員の地位」に注目する必要があると言えるのかを述べたい。

まず、先に見たように、「教員の地位」は、教育政策と密接な関係を持っている。それは、「教員」が、教育制度のなかで鍵となる重要な役割を担っているからである。そのために、教員は、教育活動に関する統制や身分等に対する制限を受けてきた。そして、このような制限の結果、「教員の地位」は、あまり保障されていないと言っているだろう。

例えば、教員は教育公務員特例法第19条において、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」と定められている。この条文から、教員の教育の自

由のひとつの形態として、自主的な研修権が導かれる。

しかし、実際には、初任者研修、主任研修等、教員の研修が、1971年中教審答申以降、次第に行政機関による命令的性質を強めてゆく一方で、自主的な研修は軽視される傾向が生まれた。その結果、教員の研修権は、守られていないと言っている状況になっている⁴⁾。

次に、教員の教育の自由を阻害するものとして、学習指導要領がある。この学習指導要領は、1947年、「試案」として編集された当初、「手引書」であり、法的拘束力はなかった。この当時、学校における教科編成権は教員の手にあったが、その後、1958年に内容的な大改変が行われ、「官報告示」という形式をとるようになった。そして、この「官報告示」という形式が学習指導要領の法的拘束性を主張する根拠とされ、文部省の関与が強化されることとなり、現在に至っている。

このような学習指導要領の法的拘束性の主張と、1956年の地方教育行政法の施行により、各学校における教育課程の編成権が大幅に制約された⁵⁾。

その他、教科書検定制度や教科書の採択権に関する問題等、様々に「教員の専門職性」を侵害する制度がある。これらの制度に通じるのは、「教員」に教育の自由を認めず、文部省を始めとする教育行政機関の権限を強めようという姿勢である。

以上に見たように、学校の教育活動における「教員の地位」は、現在、あまり認められていないと言えると思われる。

また、労働者性の側面では、教職員組合には団体交渉権がそもそも認められていない⁶⁾。

これらの法制度的制限以外にも、「教員の地位」の重要な側面である「教育職に対する社会的尊敬」⁷⁾という意味においても、現在のところ、社会的尊敬はあまりないように思われる。この原因のひとつは、学校教育が、先に述べたような制度的な制約に拘束されてしまったため、「教員」が魅力ある教育活動が出来にくくなっていることにあると思われる。その結果、学校教育を体験してきた人々が、「教員」に対する尊敬の念や魅力を

感じにくくなってしまったのではないかと推測される。

一方で、このように社会的尊敬を得にくくなっている反面で、「教員」の権限と責任が適応しないという奇妙な現象が起こっている。権限は、先に見たように非常に小さく、責任は非常に重い。このことは、家庭や地域の教育力の低下が叫ばれている中、学校教育に期待される内容が増大し続けている一方で、制度的に制約された現在の状況では対応しきれないために、人々の学校に対する期待と不信感が共に成長している結果なのではないかと思われる。この期待と不信は、不登校、いじめなどの学校で起きる多くの問題にあおられて、なぜ学校へゆくのかを問い直すところまで進んできている。

これらの状況から、「教員」が「教員の地位」にかかわる数々の自由や権限を制約された結果として、学校に対する不信感がつり、学校教育における「教員」に対する敬意が薄れていると判断できるが、その反面、重大な責任を課せられているという点で、「教員」は、教育の担い手である個人として期待されていると言えるのではないだろうか。

言いかえれば、教育活動に対する制約から逃れた「教員」は、信頼に足る者であるのではないだろうか。「教員」の基本である「教える者」と「教えられる者」との関係に限定すれば、教員が「教える者」として依然として期待を受け、尊敬を寄せられていると考えてもよいのではないかと思われる。

この「教員」の基本である「教える者」と「教えられる者」との関係は、教育の原点である。そこに、現在の混迷のさなかにある教育状況を立ち直らせる鍵があると考えられる。そして、このような教育の原点を制度として実現するために、「教員の地位」の保障は、国際的な基準によって確立され、国家制度のなかで実現されなくてはならないのではないだろうか。

また、数々の教育問題に対する対応策として、学校への市場原理の導入や、親や地域の学校参加

が様々に言われて久しいが、これらの理念のなかには、学校改革、教育課程編成への参加など、「教員の専門職性」にかかわる内容が含まれたものもある。

これらの理念を実現するためには、「教員の地位」が確立されていることが必要であると考えられる。もし「教員の地位」の軽視が、親や地域の学校参加、市場原理の導入という新しい学校のかたちのなかで、子どものよりよい発達のために必要だという理由で肯定されてしまうならば、学校運営に関与するという意味での「専門職性」を得る一方で、「教員」はこれまでの制度のなかで最低限守られてきた身分保障さえ失ってしまいかねないからである。教員の身分保障が危うければ、子どものために働くという教員の本分をまっとうできるのか、疑問である。

以上より、「教員の地位」は、教育制度を見る際の重要な視点になると考える。そしてまた、「教員の地位」を考えることは、今後の教育の指針ともなると言えるのである。

3. 対象の限定 (2) 一教育刷新委員会審議録

先に見たような「教員の地位」に関する議論が白熱しはじめたのは、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が採択された1960年代のことである。教育刷新委員会が設置された1946年当時には、まだ「教員の地位」という表現は、現在のよ様な「教員の専門職性」と「教員の労働者性」をあわせもった意味では使われておらず、身分・待遇の適性という意味で用いられていたにすぎなかったと言っているであろう。

しかし、「教員の地位」という言葉はまだ使われていなくても、現在の「教員の地位」に含まれる概念は、占領期の段階ですでに存在していたと言っているであろうと思われる。この概念は、1946年3月31日に報告された米国教育使節団報告書や、この米国教育使節団のために1946年2月7日に設置された日本教育家の委員会が作成した「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」⁸⁾等、1946年春からの直接に戦後教育改革に

かかわるうごきのなかに散見される。

様々にある占領期の史料のなかで、特に教育刷新委員会審議録を中心に検討する意義は、教育刷新委員会が戦後教育改革において、教育の根本理念を含めた教育にかかわるすべての制度に関して、政策立案担当者であったことと、我が国の「教員の地位」に関する概念について、意識的に、継続的に集中して討議した機関であったことにある。

教育刷新委員会は、日本教育家の委員会の構成員を母体として委員会を形成し、臨時委員を必要に応じて参加させるかたちで行われた。この委員会には、当時の我が国における著名な教育学者、学校の教員等、教育に関わるさまざまな人材を全国から集め、1946年8月10日に、「教育に関する重要事項の調査審議」⁹⁾を行う機関として、内閣直轄の委員会として設置された。

ここでは、占領下であるにもかかわらず、自由な審議が原則的に保障され、審議結果を設置者である内閣に建議することとなっていた¹⁰⁾。そして、戦後教育を決定する教育基本法等の重要な法律に関する審議を行っている。

従って、この審議録のなかには、当時の教育に関する多種多様な立場からの考え方が結集されており、また現在の教育の目的や、彼らが抱いていた新しい教育への理想、理想とする教員像とそのため「地位」保障の考え方等が明確に現れていると考えられる。そして、この当時の議論は、現在までの「教員の地位」関係の議論から見ても、教職員の赤化を気にかけすぎなどの時代的な制約はあるものの、おおむね遜色のない内容となっている。

これらの議論を検討することは、現在に至る教育政策の基本的な部分を探る上で重要であると思われる。また、当時、教育にかけた願いを知ること、教育を考える際に、重要な参考になるのではないかと考える。

第2節 「教員の地位」論の先行研究

「教員の地位」の理論的な面に関する先行研究は、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」

が採択された1960年代を中心として、膨大な数に昇る。このことは、「教員の地位」が、教育制度において重要な地位を占める概念であることを物語っていると考えられる。

一方で、占領期に関する研究は、こちらも膨大な数に昇るが、教育の基本理念に関することや教員養成、教育資格の問題、アメリカ側と日本側の政策的なやりとり等を詳細に研究したものが多く、このうち、「教員の地位」は教員養成、資格、教育の基本理念等に間接的にあらわれる部分も多いので、一部で言及しているものもあるが、まとまった記述ではないと思われる。従って、「教員の地位」概念を直接取り上げたものは、散見する限りでは、ほとんどないと言ってよいだろう。

本研究は、教育刷新委員会で行われた「教員の地位」に関連する議論を、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の内容をよりどころとして検討するものである。また、研究の対象とする教育刷新委員会の議論は、戦後につくられた教育基本法、教育公務員特例法、教育職員免許法等を作成するためにされたものであるため、ここでは、本研究の先行研究として、各法の解釈を扱ったものではなく、「教員の地位」の理論的な面を直接取り扱った研究を取り上げたいと考える。それらの研究のなかで、特に際立った特徴をもつ著作として、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」以後の研究のなかから、相良惟一、兼子仁、市川昭午の3人を取り上げたい。

1. 教員の専門職性

教員とは専門職性をもつ職業であるという議論は、戦前において、ごく少数ながら存在している¹¹⁾。しかし、本格的に「教員の地位」の一環として「専門職性」が議論されるようになったのは、戦後のことと言っていいだろう。特に、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が採択された1960年代前後には、白熱した議論が見られた。

このILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」では、教員は「専門職性」をもつ¹²⁾と同時に、「労働者性」をあわせもつ¹³⁾存在であり、「教員の

地位」は「専門職性」と「労働者性」から説明されることが確認されている。

このうち、教員の「専門職性」と「労働者性」の関係について、教員には「専門職性」があるという点については、論者は一様に認めている。しかし、「教員の専門職性」を認めるという同じ前提に立ちながら、「教員の地位」に関する議論は、大きく分けてふたつに分かれた。ひとつは「教員の専門職性」と「教員の労働者性」は相容れないとする説、もうひとつは「教員の専門職性」と「教員の労働者性」は相補関係にあるとする説である。

「教員の専門職性」を認めるという立場から、「教員の労働者性」を否定する説と肯定する説という全く逆方向の理論が導かれた原因は、「教員の専門職性」に託した意味が、両説において違ったことではないかと推測する。

まず、「教員の労働者性」を否定する論理につながる見解について述べたい。

この見解をとる研究者として、相良惟一を例に挙げたい。相良惟一は、教育制度の目的について、全国民に対して、等しい程度の義務教育を受ける権利を制度として確実に保障することを目指していると思われる。この目的のもとに、強固な制度によって、どんな人材を用いても全国的に等しい教育を行い得ることを目標にして制度を考え、その結果、国家による統制を肯定する理論をつくりあげたと推測される。

このような考え方に従って、相良惟一は、教員に対して、教える技術を持つという意味のみにおいて「教員の専門職性」を要求する。そして、「教員といえども勤労者たる半面を有する者なのであるから、その勤労にふさわしい待遇が与えられることは必要である」¹⁴⁾と、教員の待遇の面について考慮を示している。しかし、一方で、教員は精神的・倫理的な職務であるという教員の大変重要ではあるが一面的なひとつの側面のみを強調し、国民の期待に背かないためという理由に基づいて、教員の自由な精神活動および実際の活動を抑制するための理論を展開する¹⁵⁾。

このような理論の仕組みのもとで、相良惟一は「教員の専門職性」に関して、次のように述べている。

まず、教員は「金銭的報酬のみを目指すものではないところの、ある種の精神的、人格的職業であること」¹⁶⁾を前提とする。そして、専門職であるための条件を、「その職業に従事するためには、特殊の能力、特殊の技能を必要とすること、なお、その職業につくには、公に認められた、一定の資格を必要とすること—このことは、免状のごときものが必要であるということである—さらにまた、その職業に関しては、世間一般から高い評価なり、認識なりがよせられるものであることなど」¹⁷⁾と列挙している。

ここに見られるように、相良惟一は、「教員の専門職性」の内容として、教員が個人として倫理的・人格的に優れており、特殊の能力・技能と資格を持っていることを、まず望んでいる。ここで言う「教員の専門職性」の内容とは、教員個人に限定されている。この点が、相良惟一の「教員の専門職性」の理論のなかで、とくに注目すべき点であると思われる。

また、個人としての「専門職性」を求める一方で、教員が専門職の確立のために職能団体としての組織を結成すること自体は望ましいとしているが¹⁸⁾、専門職集団としての自主性、自律性というものを全く求めていない。この意味で、相良惟一は、「教員の専門職性」のなかに自ら列挙した特殊な能力や技能、優れた人格というものが教員には備わっていることを信じていないのではないと思われる。もし教員がそれらの条件を充たしているならば、精神的・倫理的職業であることを理由として、教員の自由な活動を抑制する理論にはならないのではないかと考えるからである。

このような教員への不信を根底にし、国家による統制を肯定する相良惟一の理論に対して、教育は基本的に国民にゆだねられるべきであり、国家の介入は出来る限り排除すべきだとし、「教員の専門職性」の内容に、教員の自主性と自律性を求める説がある。こちらの説は、「教員の労働者

性」について、「教員の専門職性」とは密接不可分な関係にあり、相互に補完する関係であると述べている。

こちらの説は、兼子仁¹⁹⁾、宗像誠也²⁰⁾、堀尾輝久²¹⁾、市川昭午²²⁾、神田修²³⁾、勝野尚行²⁴⁾等、錚々たる人々がおり、著書も大部にわたっている。いずれの著書も特色があり、代表的なものを選ぶのは難しいが、ここでは、その著書のなかで直接「教員の専門職性」と、のちに見る「教員の労働者性」に言及している兼子仁と市川昭午を特に例として取り上げたい。

まず、兼子仁は、「教員の専門職性」に関して、以下のように述べている。

「現行教育法制における『教職の専門職性』の法原理の諸要素およびそれに連なる教育法制度は、つぎのとおりと解される。①教師の学校教育活動の自主性の保障（教師の教育権）、②学校教師の自主研修の責務と権利（教師の自主研修権）、③学校教師の専門資格を公証する教員免許状制、④学校教師の特別な身分保障。これらの専門職性は、学校教師の労働者性（被用者・給与生活者たること）とは矛盾せず両立しようが、たしかにいずれも一般の労働者や公務員には存しない教職の特殊性を成している。」²⁵⁾

ここで、先に見た相良惟一とは大きく違う点は、兼子仁が「教員の専門職性」に対して、学校教育活動や研修に対する自主性を求めている点である。この「自主性」は、兼子仁の「教員の専門職性」の中核をなしていると言ってよいだろう。

兼子仁が自主性を教員に求める理由は、「教職の特殊性」にある。この点、先に見た相良惟一は、教職は倫理的・精神的な職務であることを理由に自主性を抑制する理論を打ち出したが、兼子仁は、おおむね同質の内容を指す「教職の特殊性」という理由から、自主性を求める。この相違の原因は、国家と国民のどちらに信頼をおくかという点にあると考える。相良惟一は教員への不信を基礎に理論を作りあげたが、兼子仁は、専門職性をもつ教員への信頼を基礎にしていると思われる。その意

味で、兼子仁の「教員の専門職性」は、真に教員の専門職性を認めたものであると言えるだろう。

一方で、市川昭午は、専門職の属性に関する定義のなかで一番肝心なのは「職務を実施する際の判断や行為の自主性と、職務を実施するに足る資格要件の同業集団による自己規制である」²⁶⁾と述べている。そして、「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。教員の専門職性と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」²⁷⁾と述べる。

この見解は、兼子仁の現行法制度に基づいた立場から述べた見解に加えて、「専門職の特徴は何よりもその自律性にある」²⁸⁾とし、専門職を職業集団として存在するとする点が特徴的である。ここで、市川昭午が主張する「自律性」とは、教員団体による教員の採用、免職等、同職間で取り締まる性質をもつ内容も含むものとなっている。ここで言う「自律性」は、現行法制のままでは望めないものであるが、「教員の専門職性」を追求し、向上させてゆくものと言っていると思われる。

これらの説は、前述の相良惟一の「教員の専門職性」論と比較すると、教員に倫理性・道徳性が備わっていることを要求する点では同じであるが、教員と教員団体の専門職としての自主性と自律性を重んじているという点で、教員と教員団体をはるかに高く評価していると言えるだろう。しかし、次項で詳しく見るように、実際に教員団体の権限を認めるか否かという点で、市川昭午は結局のところ、相良惟一と結論を同じくするように思われる。

2. 教員の労働者性

次に、「教員の労働者性」に関する見解は、「教員の専門職性」に関して少し述べたが、相良惟一「は「教員の労働者性」を否定し、兼子仁・市川昭午等は「教員の労働者性」を、「教員の専門職性」を補完し、密接不可分な性質であるとして肯定する。

まず、両説ともに、「教員には身分保障と待遇

の適正は必要である」という点に関しては同意見である。そして、相良唯一の「教員の労働者性」が許容している内容は、待遇の適正を保障する点までであると推測される。なぜならば、彼は、教員が団結して待遇に関する団体交渉権を行使する権利には一言も言及せず、「教員が単なる労働者にすぎないと割り切ってしまうと、そこに身分の尊重を主張する根拠は薄れるのではあるまいか。教員が単なる労働の切り売りをしているものではなく、何か崇高な、精神的業務に従事していると考えられればこそ、その身分の尊重が要求されるのである」⁹⁰と言っているからである。ここでは、もし教員が「崇高な、精神的業務に従事」しているならば、労働者ではないと言っている。この考えの根拠には、労働者とは、「単なる労働の切り売り」をする者であるとして一段低く見ていることがあるように思われる。

また、相良唯一は、以下に引用する部分で、教育基本法第6条2項の解釈として、教員の待遇の適正に関して言及している。

「ここでいわれていることは、教員の身分の尊重とその待遇の適正である。後者についてはいうまでもない。教員とて、霞を食べて生きていくわけにはいかないのであるから、適正妥当な待遇が与えられなければならないし、とくに教育の振興のためには、教員には人材を集める必要があり、そのためにも良い待遇を与えることが肝要である。営利のために教員になる者はほとんどあるまいが、教職に従事する者に生活に関する顧慮をさせないで、自己の職分にまい進させるためにも、教員の待遇の適正化は不可欠である。そしてまた、これこそ教育行政の要

ここでは、確かに相良唯一は「適正妥当な待遇を与え」ることの必要性を認めている。それが「教育行政の要てい」であるとし、教育行政が担当することも認めているが、教員は、教育行政が彼等に与えた待遇に納得して就業し、自己の職分に邁進しなくてはいけない存在であると考え、彼等が労働条件に関する要求をする権利は全く認められていないと考えられる。

このことは、先に検討した相良唯一が「教員の専門職性」に求めた、特殊な能力・技術をもち、倫理的・人格的に優れているという要件を考え合わせると、相良唯一が「教員の専門職性」と「教員の労働者性」が相対する性質であるとする理由が明確になる。相良唯一にとって、「労働者」であることは専門職者であることよりも一段低いことである。もし教員が倫理的・人格的に優れた専門職者であるならば、職務の遂行に意義を見出し、与えられた待遇に例え不満があっても、「労働者」のように待遇に関して云々するはずはないと考えているのである。

以上のことから、相良唯一の考える「教員」とは、公人としての性質を主張するばかりで、私人である側面を全く考慮に入れない「教員」と言えるのではないだろうか。

一方で、兼子仁は、「学校教師も、みずからの人間労働の対価たる賃金・給与で生活を立てている労働法上の『労働者』にほかならない」⁹¹と断言する。

そして、「教員の労働者性」の性質に関して、注目すべき主張を展開している。彼は、「学校教師の労働条件や身分保障は、教師の人間としての生活条件であることに加えて、子どもたちが良い教育を受けるために必要な『教育条件』でもある、という教育法的特殊性を伴っている」⁹²という考え方を打ち出した。この考え方は、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」が表裏一体の関係にあることを言い表していると考えられる。そして、団体交渉権に関しても、「教職員ストには子どもの学習権保障に積極的なかわりを持つ要素すら存する」⁹³としている。

また、教員の人事に関して述べている文章のなかで、「子どもの人間的成長発達を人間活動によって指導していかなければならない教師には人間的主体性がぜひ必要であるから、教師人事においては教師の人間的主体性の証しである思想良心の自由や私生活の自由の尊重がきわめて重要である」⁹⁴と言っている。ここでは、先ほど見た相良唯一が全く考慮しようとしなかった教員の私生活

の自由、思想良心の自由の重要性が語られている。これらの私生活の自由、思想良心の自由は、私人としての「教員」を考える際に、忘れてはならない考え方のひとつであると思われる。

このように、兼子仁は、教員の身分保障・待遇の適正に関して、私人としての権利を追求するかに見える教員の労働条件整備要求は、子どもの教育環境整備要求という公的な側面をもつという理論を構築した。そして、「教員の専門職性」において自主性を重んじたことを基礎において、「子どもたちが良い教育をうけるために必要な『教育条件』を損なわないために、教員の労働条件や身分保障の維持や向上の必要性を述べる。そして、教員の団体交渉権は、子どもの学習権保障のための、ひとつの手段であるとするのである。

以上に見るように、兼子仁は、「教員の労働者性」に、私人としての教員が待遇の適正を要求する権利に加えて、「教員の専門職性」をまっとうするための積極的な意義を与えていると言えるだろう。

一方で、市川昭午は、「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を兼ね備えた職業として捉えられるべきである」³⁵⁾と述べる。ここで言う「専門職労働者」とは、「職務を実施する際の判断行為の自主性と、職務を実施するに足る資格要件の自主規制、専門能力に対する同僚による判定」³⁶⁾をする組織をもち、かつ雇用者としての形態をもっている存在を指している。

そして、このように定義した上で、「原則として公立学校教員には争議権が認められるべきだと考えている」³⁷⁾と述べるが、争議権を認めるにあたって、兼子仁のように全面的に肯定するのではなく、「ただ、教員が公務員なるが故に、それだけの理由で一方的に労働基本権を制限さるべきでなく、職業の性質によって判断さるべきである」³⁸⁾という制限を加えている点が市川昭午の特徴である。

市川昭午が制限を加える理由は、教員団体の交

渉事項と協議事項を分けて考えることにある。この区分の境界は微妙であり、具体的な状況によって流動するものとしつつ、以下に引用した部分に見るように、「教員の労働者性」に関する内容は協議事項であり、協約締結を成すことができるが、「教員の専門職性」に関する内容は交渉事項であり、協約締結には向かないとする。そして、「公共利益」を理由に、教育政策の決定や基本方針は議会が決めるべきであると論を展開する。

「教員団体の交渉事項と協議事項の区分に、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、おおよそ次のごときものとなろう。まず勤務条件の中、教職免許水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。とはいっても、実際の採用、解任、転任、配置等は行政当局によって行われ、その基準はその他の労働条件と共に団体交渉の対象となる。次に教育上の諸問題 (educational issue) の中、専門家としての教師の自律的判断に待つべき専門技術的・方法的事項は、相対的に独立した教師の職務権限とされるが、教育政策の大綱や基本方針は、公共利益を代表する議会や教委が責任をもって決定すべきであり、専門家としての教師あるいは教員団体の意見を徴することは有意義だが協定の必要はない。要するに教職の専門自律性を無視することは近代教育の否定であるが、教員によって教育が独占されることも中世的教権主義への復帰となる。現代社会の政治統合や国民生活において教育が強力な武器になればなるほど、教育の権力構造におけるバランスオブパワーが大切になってくるのである。」³⁹⁾

ここで市川昭午が述べているように、教員の資格水準や免許の交付等に関する実質的な権限を教員団体に認め、また専門技術的・方法的事項のみではなく、教育政策の大綱や基本方針に関しても教員団体の意見を聞くことが有意義だと言っている点は、大変評価できる点である。しかし、彼の意見は、こうして、「教員の専門職性」の実現と

しての「教員の労働者性」を認めつつも、結局のところ、教員団体には「教員の労働者性」はもとより、「教員の専門職性」でに関する権限さえも付与していないのではないかと考えられる。

市川昭午が、教育政策等の実質的な決定権を認めているのは、議会や教委などの立法機関や行政機関なのである。彼は、その根拠として「公共利益」を挙げているが、教育は、人が個人として幸福を追求するための手段のひとつとなるものであるから、ひとりひとりの教育要求に従って柔軟に変化すべきものである。そして、議会に見るような政治の論理とは違い、教育においては、多数派の利益のために少数派の要求を押しつぶしていいものではないと考える。従って、どのような統治形態をもつ国家であっても、教育とは、権力構造に最もそぐわない活動なのではないかと思うからである。

結論として、市川昭午の「教員の労働者性」に関する考え方は、原則として争議行為を認めるとしている点は非常に評価できる。その点で、兼子仁の「教員の専門職性」と「教員の労働者性」は密接な関係にあるという考え方で、外見は似ているように思われる。しかし、争議行為の対象とする内容に、勤務条件等を設定しているものの、これらの協約締結の必要はないとしている点で、教員団体は争議行為は行い得るが、「公共利益」を守るために、教員団体による争議行為の結果を、議会などが立法する際の参考とする以上の効果を望めないという結論が導かれる。従って、本質的な考え方としては、倫理的・精神的な職務であることを理由に、一切の「教員の労働者性」に言及しない相良惟一と大差ないと言えるのではないだろうか。

3. 「教員の専門職性」と「教員の労働者性」の関係

これまでも言及したが、ここで、先に挙げた3名の論者の見解における「教員の専門職性」と「教員の労働者性」との関係を経括し、本研究の「教員の地位」論に対する立場を確立したい。

まず、相良惟一は、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」を完全に対立するものと考えている。その理由は、「教員の専門職性」とは、教員が労働者であることを否定した上に確立されるものと考えているからであると思われる。

それに対して、兼子仁は、自主性を基本においた「教員の専門職性」を実現するために、「教員の労働者性」は必要不可欠な要素であるとする。この考え方は、教員が団結権や団体交渉権を行使して労働条件の改善を図ることは、「教員の専門職性」から導かれる、子どもの学習条件の改善を図ることと同義であるとする解釈を元に行っている。

一方で、市川昭午は、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」は、兼ね備えられた性質であるとする。そして、教員集団として、自律性というかたちで実現される「教員の専門職性」は、団体交渉権の行使という「教員の労働者性」の発現により確立されるとする。しかし、団体交渉そのものは、「公共利益」や「職業の性質」を理由として、制限を加えられるものとしている。この点で、「教員の労働者性」はもとより、「教員の専門職性」に関する権限を十分に認めていないといえる。

ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の第8項において、ここに見たような「教員の専門職性」と「教員の労働者性」の関係をあらわす内容が述べられている。

ここに見るような、教員団体による自主性と自律性にかかわる内容は、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」のなかに多くみられる。例えば、第9項では、教員団体は教育政策決定に関与することが出来る勢力となるべき存在であるとされている。また、この条項の内容として、第38項では、教員の採用や、教員の義務および権利に関する規定を制定する際に、教員団体の協力が必要であることが定められ、第44項では、昇格について、「教員団体との協議によって定められた厳密に専門的な基準」を参考に、教員の適格性を客観的に評価して行うものとされている⁴⁰⁾。

また、「教員の労働者性」について、ILO・ユ

ネスコ「教員の地位に関する勧告」では、第8項、第45項、第84項等で、労働条件に関することと、教員団体の権利を定めている。ここでは、教員の労働条件および身分保障は、「教育および教員の利益にとって不可欠のもの」⁴¹⁾であるから、「教員がその職業的任務に専念できる」⁴²⁾ために必要な労働条件を用意し、雇用条件等に関して、雇用者たる行政機関と教員との間に紛争が起きた場合には、紛争解決のために教員を含めた合同機構が設置されるべきであること、教員団体は団体行動をとる権利をもつこと⁴³⁾が定められている。

以上に見るように、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」においては、教員自身が教員集団として教育政策に関与し、職務遂行上の行動規範や身分保障、倫理綱領等を定める際に関与する必要があること、労働条件と身分を保障されること、団体交渉権を保持することを示している。

このような「教員の専門職性」と「教員の労働者性」の解釈について、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が意図する「教員の専門職性」と「教員の労働者性」の内容を最も素直に認めているのは、教員集団による自主性・自律性、団体交渉権の肯定、前向きな両者の関係の解釈という点から、兼子仁であると言えるだろう。

一方で、相良惟一については言うまでもないが、市川昭午の見解は、職務水向上の行動規範や身分保障、倫理綱領等に関する団体交渉を認めているという点で、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」と一見似た内容に見える。しかし、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」は、「教育の進歩における教員の果たす不可欠の役割ならびに人間性の開発および現代社会の発展に対する教員の貢献の重要性を認識し」⁴⁴⁾た上で、教員団体が教育政策決定等に「関与」する勢力となり、「協力」する団体であることを望んでいるのである。その意味で、「公共利益」を理由に、教員団体の影響を排除する方向に結論を進める市川昭午の見解は、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」に照らしてみると、自主性・自律性に基づく「教員の専門職性」を充たしていないと言える。

また、雇用条件等に関する紛争解決のために合同機関を設置することを求めているILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」に対して、労働条件に関する団体交渉の結果について、教員団体の影響を極力弱める立場に立っている点から、「教員の労働者性」という点でも、不十分であると考えられる。

以上の検討に基づいて、本研究では、「教員の地位」に関して、以下のような立場に立つことにする。

本研究は、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」を、教育刷新委員会の議論を通して「教員の地位」を考える際の手がかりとするものである。従って、「教員の地位」が確保された状況として、教員と教員集団が自主性と自律性を持つことを軸に考えたい。

具体的には、教員が専門職として、個人としての技術・能力、優れた人格を有するとともに、教員集団を形成する権利をもち、その集団が労働条件に関する団体交渉権を持つものとする。ここで行使される団体交渉権が対象とする内容は、教員集団による団体交渉は教育条件改善のための契機となるとする考えから、教育政策の決定、採用・罷免・懲戒等の身分保障に関する規定の決定、待遇に関する決定、倫理綱領の決定に関係する内容も含むものと考えたい。そして、教育制度に関して、労働条件に関する団体交渉による結果を、ただ単に参考にするだけでなく、十分に反映させる制度を望みたいと思う。

以上のような「教員の地位」は、現在のところ、実現されていないと言っている。その点で、理想論であるかもしれない。しかし、私は、この研究のなかで、教育刷新委員会の委員たちが目指した教育の新しい可能性を、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」という国際的な基準に基づいて、検討してみたいと思っている。

本研究が対象とする教育刷新委員会の議論は、1946年11月3日に新憲法が公布された時期に、我が国の教育の未来像を議論したものである。従って、この委員会の中で行われた議論は、この国の

教育がいつか到達する可能性に向けて行われているものであるという点で、この国の教育の理想像を語っているのだと考える。その点で、本研究がとる「教員の地位」に関する立場は、教育刷新委員会審議録を検討する上でふさわしいものであると考える。

第3節 研究の方法

本研究では、前述の理由により、第1に教育刷新委員会審議録を検討することを中心とする。そして、教育刷新委員会の前身が、米国教育使節団に協力するためにつくられた「日本教育家の委員会」であったことから、「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」と、「第一次米国教育使節団報告書」を取り上げ、教育刷新委員会におけるの議論の原形となるものとして、検討する際の手がかりとしたい。

第2章では、教員の資質に関する議論として、教員養成、資格制度を取り上げたい。これらは「教員の専門職性」にかかわる重大な部分であり、各委員が養成制度等の独自の構想を述べる際に、教員とはどういう存在なのかという理想を直截的に語る人が多い部分である。また、養成・資格制度のあり方や、その制度を推す理由等について、さまざまな見解が出ており、見るべき点が非常に多く、面白いと思われる。

第3章では、「教員の地位」に直接かかわる内容として、「教員の専門職性」にかかわる身分保障制度構想と、「教員の労働者性」に関する団結権や団体交渉権に関する内容を検討したい。ここでは、教育基本法を制定する際に、教員の身分保障にかかわって議論された部分と、教育刷新委員会の第六特別委員会で行われた議論、身分保障にかかわる内容を扱っている総会の議論を取り扱う。停年制、審査制等、教員の資質向上というよりは、資質の維持のための淘汰の理論があらわれるのがこの注目すべき特徴であるが、この議論は、専門職性の維持と労働者性の保障の関係が、表裏一体と言ってよいほど密接にかかわりあっている部分であると思われるので、慎重に検討したいと考

えている。

第4章では、教育刷新委員会の「教員の地位」観の構造を検討したい。ここでは、第2章と第3章で見た教育刷新委員会の見解を、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」という「教員の地位」を構成する構造をもとに、総括してみたいと思っている。そして、この総括の過程で、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が採択された後の現在の「教員の地位」観と比較し、教育刷新委員会が、新しい教育を担う「教員」に求めている理想像を描き出したいと思っている。

-
- 1) 1966年、ユネスコ「特別政府間会議」採択
 - 2) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」第3項より
 - 3) 他には、第8章、第9章のなかで、教員の専門職性について言及している。
 - 4) 鈴木英一他編『教育と教育行政 教育自治の創造をめざして』勁草書房 1992年 151頁参照
 神田修著『教師の研修権—学校教育と教師の地位—』三省堂 1988年 参照
 - 5) 鈴木英一他編 前掲書 121～123頁 参照
 - 6) 鈴木英一他編 前掲書 157～158頁 参照
 - 7) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」第5項より
 - 8) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第1巻』1982年 三一書房 65～74頁
 - 9) 「教育刷新委員会管制」より 昭和20年8月10日『官報』に掲載
 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録第13巻 関係史料』岩波書店 1998年 3頁
 - 10) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店 1995年 xix頁上段参照
 - 11) 沢柳政太郎著『教師及校長論』第一書房 1908年（『沢柳政太郎全集』第1分冊 第一書

- 房 1940年)
- 12) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
第6項に明記されている。そのほか、勧告の全体にわたって、教員は専門職であることが繰り返し述べられている。
 - 13) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
第82項、第83項、第84項において、教員は給与および労働条件について、教員団対と教員の使用者との間の交渉を持つことができ、また交渉が決裂した場合には「他の団体に通常認められているような他の手段をとる権利を有する」と定められている。
 - 14) 相良惟一著『教員の地位勧告と教職の専門職性』明治図書 1976年 151頁
 - 15) 相良惟一著 前掲書 157～158頁 参照
 - 16) 相良惟一著 前掲書 151頁
 - 17) 相良惟一著 前掲書 151頁
 - 18) 相良惟一著 前掲書 154頁 参照
 - 19) 兼子 仁著『教育法』有斐閣 昭和38年
『教育法新版』有斐閣 昭和53年
 - 20) 宗像誠也他著『教師の自由と権利 ILO・ユネスコ勧告を中心に』労旬新書 昭和42年
 - 21) 堀尾輝久著『現代教育の思想と構造』岩波書店 1971年
 - 22) 市川昭午著『専門職としての教師』明治図書 1969年
 - 23) 神田修著『教師の研修権－学校教育と教師の地位－』三省堂 1988年
 - 24) 勝野尚行著『教育専門職の理論 教育労働学序説』法律文化社 1976年
 - 25) 兼子仁著『教育法新版』有斐閣 昭和53年 311頁
 - 26) 市川昭午著 前掲書 13頁
 - 27) 市川昭午著 前掲書 72頁
 - 28) 市川昭午著 前掲書 36頁
 - 29) 相良惟一著 前掲書 169頁
 - 30) 相良惟一著 前掲書 169頁
 - 31) 兼子仁著『教育法新版』前掲書 332頁
 - 32) 兼子仁著 前掲書 327頁
 - 33) 兼子仁著 前掲書 338頁
 - 34) 兼子仁著 前掲書 330頁
 - 35) 市川昭午著 前掲書 108頁
 - 36) 市川昭午著 前掲書 72頁
 - 37) 市川昭午著 前掲書 151頁
 - 38) 市川昭午著 前掲書 152頁
 - 39) 市川昭午著 前掲書 150～151頁
 - 40) 他には、第49項、第62項、第71項、第72項等によって、教員の懲戒、教育過程や教科書の開発、職務遂行に関する職業上の基準、倫理綱領などの規定に関して教員団体が関与する必要性を提示している。
 - 41) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
第45項より
 - 42) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
第8項より
 - 43) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
第84項より
 - 44) ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」
前文より

第2章 教員養成・資格制度構想と「教員の専門職性」

ここでは、教育刷新委員会の中で行われた議論のうち、「教員の専門職性」の内容のなかで、「教員」という職につく前に完成される資質に関する議論として、教員養成制度構想と資格制度構想を取り上げたい。

第1節では、まず教育刷新委員会の議論の背景として、1946年2月に出された「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」と、1946年3月31日に出された「第一次米国教育使節団報告書」に見られる「教員の専門職性」に関する部分を検討する。

「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」は、1946年1月9日に民間情報教育部から発された「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」⁴⁶⁾によって、「教育使節団ノ仕事ヲ容易ナラシメ且ツ使節団ノ研究ト発見ニヨリ日本ノ教育制度ガ最大限ノ利益ヲ享ケンガ為」⁴⁶⁾に結成された「日本教育家の委員会」によって作成されたものである。この委員会は、各種の国公立の学校長、宗教家、評論家などで構成され、文部大臣の所轄とされたものであり、のちの教育刷新委員会に改組された⁴⁷⁾委員会である。従って、教育刷新委員会で行われた議論のひとつの原形として、ここで検討するにふさわしいと考える。

また、「第一次米国教育使節団報告書」は、「戦前の軍国主義、超国家主義教育の根本的批判の上に立った民主主義教育のひとつの方向性を示すもの」⁴⁸⁾であり、「戦後教育改革の鍵」⁴⁹⁾であると評価されている文書である。また、教育刷新委員会は、「米国教育使節団報告書」に報告された内容に沿って議論が行われた委員会である⁵⁰⁾ことから、ここで検討すべき文書であると考えられる。

第2節では、教育刷新委員会の議論の中から、特に教員養成制度構想について、「教員の専門職性」の確立をいかに考えているかという視点から検討する。教育刷新委員会の第五特別委員会と第八特別委員会における教員養成制度に関する議論、

また、教員養成に該当する内容を検討している総会における議論が主な検討対象である。

第3節では、教員養成制度と複雑に関係して議論されている内容であるが、教員資格制度構想に関する教育刷新委員会第八特別委員会と、これに該当する内容の総会の議論を題材に、委員が「教員の専門職性」をどのように考えていたかという点を検討したい。

第1節 教育刷新委員会以前における議論

1. 「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」にみる意見

この報告書は、先に見た経緯でつくられ、第一篇と第二篇「意見」からなり、あきらかになっているのは第二篇のみである。そして、「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」は、文部省と米国教育使節団に、1946年2月に提出されたものとみられている⁵¹⁾。

「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」⁵²⁾は、(一)教育勅語に関する意見、(二)教権確立問題に関する意見、(三)学校体系に関する意見、(四)教員協会又は教育者連盟に関する意見、(五)教育方法問題に関する意見、(六)国語国字問題に関する意見の、6章から構成されている。このうち、教員養成・資格制度等、教員の個人的な資質の形成に関する部分を、順に検討したい。

まず、第3章「学校体系に関する意見」の中で、「これ等の案は日本委員の総会の決議となったものでなく、参考案として大多数の委員の賛成を得たもの」⁵³⁾として、ふたつの学校体系に関する案が出されている。第1案と第2案では、教員養成の行い方に関して、少し違いが見られるように思う。

まず、第1案の中では、師範学校に関して、以下のように意見を述べている。

「(八) 師範学校(現行)は総てこれを改造して、教育大学とし、教育大学への入学資格は他の大学と同様にすること。而して教育大学の卒業生は小学校及び初等中学校の教員となり得

ることとするとともに、他の大学の卒業生も一定の試補期間を経たる後これ等の学校の教員たり得ることとする。』⁵⁴⁾

ここでは、師範学校に代わって教育大学を作り、そこで教員養成をすること、教育大学は他の大学と同等の入学資格をもつこと、ここで養成された教員は、国家試験や試補期間なしに教員となること、まず提言されている。この見解は、師範学校の位置を、それまでの中等教育課程から高等教育課程へと移すことを提言している点で評価できる。しかし、教育大学を卒業すれば小学校及び初等中学校の教員になり得るとしている点で、ここで言う教育大学の性質は、師範学校に酷似したものと言えるだろう。

一方で、「他の大学の卒業生も一定の試補期間を経たる後これ等の教員たり得る」としている点からは、教員免許開放制度がうかがわれる。ここに言う「他の大学」が指す大学が、教員養成課程を持たない大学を指すのか否か断言できないが、もしこの報告書の内容が、のちの教育刷新委員会における議論と同様に、教員養成課程を持たない大学を出た者も、試補期間を経るという条件を充たせば小学校および初等中学校の教員となれるという制度を構想しているならば、現在の教育制度のなかの教員養成制度よりも開放性の強いものを想定していると言えるだろう。そして、大学で養成される「教員の専門職性」について、教育を行う技術的な面だけを重視するのではなく、大学教育で得られると思われる人間的・倫理的な面を重視する考えであると思われる。

一方、第2案に見る師範学校に関する意見は、以下のとおりである。

「一、師範学校に深く結びついている因襲は一掃すべきであるが、義務教育方面に携わる教員を養成するには各府県に教育大学のあることが望ましい。多数の教員を補充して行く為にはかかる大学のあることが好都合である。但し教育大学は他の大学と全く同じ立場にあるものであり、その学生は何等特別の特権もなく、又卒業生は小学校、初等中学校の教員となり得る

外特別に義務を負うこともないようにすべきである。』⁵⁵⁾

ここで明確にされていることは、第1案に加えて、教育大学に進んだ学生には、小学校、初等中学校の教員にならない道も確保されているという点である。この進路選択の自由が確保されたという点で、この「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」のなかには、教員免許制度の開放制の原則が認められると断言している。

また、教育大学の卒業生には特別の特権はないとしているが、第2案では他大学の学生が教員となる方法についての言及もない。教育大学の学生に特別の特権がないなら、他大学の学生と同様に試補期間を受けることになるのか、あるいは他大学の学生は教員にしないのか、この文章だけではどちらであるのか判定しがたい。このことを「教員の専門職性」の確立の観点から考えると、前者の場合、「教員の専門職性」に求める内容を、教育の技術ではなく人間性に求めることになり、後者の場合、人間性よりも技術が大切であるということになる。

この点について、この報告書では、第5章「教育方法問題に関する意見」のなかで、教員の資格に関して言及している。

〔四〕教育方法の用意なき教師の無資格

教師の資格が、その人格にあり、その教科の知能にあるは言を俟たないが、児童の生活活動を主対象とする限り、方法の教育科学的用意なきものは、教師の資格なきことも当然である。戦時中、教育方法に理解なき助教が、如何に国民学校の児童に不利であったかは已むを得ない事情であったとしても、中等学校の教師に知識本位で、教育方法軽視の風であったことは、中等教育の発展の障碍であったのであるといわれる。』⁵⁶⁾

この文章からは、教員の資格、すなわち教員に求められる専門職性の内容として、人格、教科の知識に加えて、教育方法の用意が求められていることがわかる。従って、知識と人格と、教える技

術が備わった人物を、教育大学で育成したいと考えているのだと思われる。

また、教育大学の学生に何を教えるのかという点については、第5章「教育方法問題に関する意見」のなかに、「(一) 教師の就任前教育及就任後再教育における教育心理学の重視」⁵⁷⁾という一文があることから、教える技術に加えて、教育心理学を重視するものと思われる。この教育心理学が、教育大学で教えられる教育の技術の中に含まれるのだと推察される。

以上より、この報告書においては、教員に対して、人格に優れ、専門科目に関する知識を持ち、かつ「教える技術」を持っていることを要求していることから、「技術を持っている」という意味での「教員の専門職性」を重視していると言える。

また、「教師の資格が、その人格にあり」と言い、教員を教育大学や一般大学で育成すると言うとき、その育成された人格の中に、「教員の専門職性」の確立のために不可欠な要素である自主性・自律性が含まれているか否かという点について、この「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」からは明らかではない。しかし、第1章「教育勅語に関する意見」のなかで、天皇に教育勅語に代わる詔書を求めているが、その主調として、「一、人間性（個の完成と相互尊重、寛容協和のこころ、宗教的情操等々）、一、自主的精神（自発創意的な生活態度等々）、一、合理的な精神（批判性、思考性等々）、一、社会生活（自由と責任、自活と遵法精神、社会的正義等々）…以下略」⁵⁸⁾とあることから、詔書という形式に問題はあっても、日本教育家の委員会は、戦後の国民に対して、個の完成という意味での人間性、自主的精神や合理的な精神などを求めていると考えられる。

このことから、教育大学や一般大学で育成される教員たちの育成方針にも、少なくとも自主的精神や個の完成という意味での人間性が含まれるものと思われる。

2. 「第一次米国教育使節団報告書」に見る意見

「第一時米国教育使節団報告書」は、正式には「連合軍最高司令官に提出された日本派遣アメリカ合衆国教育使節団報告書 (Report of the United States Education Mission to Japan submitted the Supreme Commander for the Allied Powers)」という。この報告書は、「前書き」、「序論」、第1章「日本の教育の目的及び内容」、第2章「国語の改革」、第3章「初等及び中等学校の教育行政」、第4章「教授法と教師養成教育」、第5章「成人教育」、第6章「高等教育」、「本報告の要旨」から構成されている。

このうち、教員養成制度と資格制度に関する部分を、「教員の地位」に関する視点から順に検討してゆきたい。

米国教育使節団報告書では、まず、「序論」において、教員の仕事の目的を述べている。

「教師たると行政官たるとを問わず、教育者というものの職務について、ここに教訓とすべきことがあるのである。教師の最善の能力は、自由の空気の中においてのみ十分に現される。この空気をつくり出すことが行政官の仕事なのであって、その反対の空気をつくることではない。子供の持つ測り知れない資質は、自由主義という日光の下においてのみ豊かな実を結ぶものである。この自由主義の光を与えることが教師の仕事なのであって、その反対のものを与えることではない。」⁵⁹⁾

ここでは、教師の仕事の理論的な説明として、自由主義の光を子どもたちに与えることとしている。このような仕事ができるような教員を養成し、資格を与えることが、「第一次米国教育使節団報告書」の目的となる。

一方で、具体的な教員の資質の内容として、「教師がその専門の仕事に対して適当に準備ができさえすれば、教授の内容と方法を、種々な環境にある彼等の生徒の必要と能力並びに彼等が将来参加すべき社会に適応せしめることは、教師の自由に委せらるべきである。」⁶⁰⁾と述べていることが参考になるだろう。この文章から推測すると、教員は「専門の仕事」として「教授の内容と方法」

を取り扱うことになる。そして、「教授の内容と方法」に関する能力は、生徒の能力や環境等の状況に対応できるだけの高度な水準を求められるのだと解釈できる。このことから、「第一次米国教育使節団報告書」が教員に求める「教員の専門職性」には、高度な教授の内容と方法に関する知識と技術を持っていることが、まず第一に挙げられるであろう。

このことは、第4章「教授法と教師養成教育」のなかで確認できる。この第4章では、戦前・戦中までの教育のあり方を「教師達は何を教えるべきかまた如何に教えるべきかを厳密に命ぜられているのである。授業は全体的に見て、形式的で極まりきった型のものであった。指令された内容と形式から少しも外れないように、視学官たちは印刷せられた教授要旨が厳重に守られているのを見届ける義務を負わされていた⁶⁹⁾と批判した上で、このような状況の中にあっても、「あらゆる不利な条件の下にあるにもかかわらず、その授業振りに非常に美事な柔軟性を持たせ得た教師たちが少なからずあった⁷⁰⁾と評価している。そして、「民主主義的教育は、生徒の個人差を認識すること、個人の可能力の発達に力点をおくこと、及び社会的な集団に気持ちよく効果的に参加することを究極の目的とすること等によって、特色付けられる。」⁷¹⁾と述べ、民主主義教育を実践するために、「教師の再教育」が必要となるとし、また「教師の現職教育」が必要であるとする。ここに、「教員の専門職性」を継続的に向上させてゆこうという意図が読み取れる。

ここで必要とされる「教師の現職教育」は、「教師の集会」⁶⁹⁾、「講習会及び協議会」⁶⁹⁾、「教師のための出版物」⁶⁹⁾、「教師相互の授業参観」⁶⁹⁾、「監督官」⁶⁹⁾、「旅行」⁶⁹⁾、「教師の福利改善」⁷⁰⁾であるとされている。この現職教育は、再教育として臨時に当時教職についていた教員を対象として考えられたものである⁷¹⁾と同時に、教員となった後も、引き続き資質向上のために訓練する必要を認めて考えられたものである⁷²⁾。従って、「第一次米国教育使節団報告書」では、教員には継続して「教

員の専門職性」を高めてゆく必要があると考えていると言える。ここで言う「教員の専門職性」とは、教える技術や能力、知識等に関することであると思われる。

一方で、教員の養成について、「第一次米国教育使節団報告書」は「専門的な準備教育はあらゆる型の教師達に、そして各々の型に属する全部の教師達に及ぼされるべきである。」⁷³⁾とする。そして、小学校の教員養成課程について、以下のように述べている。

「すべての小学校の教師達が師範学校を通過するように要求されない限りは、と言ってもそれは恐らく実行し難いことであると共に望ましからぬことであろうが、さもない限りは、彼等が通うすべての学校で教師達の養成教育に対する計画を立てることが必要であろう。更にまた臨時の場合を除いては、教育機関において特定の準備教育を受けないでは、如何なる教師も免許を与えられないように、教師の教育に関しての資格を修正することが必要であろう。この意味は、例えば、系統的な準備教育を受けない限りは、中等学校、専門学校、実業学校または大学等を単に卒業しただけでは、如何なる教師も授業する許可を与えられるべきではない、ということになる。」⁷⁴⁾

ここでは、小学校の教員に関して述べられているが、教員免許を得るためには、教育機関における系統的な準備教育を受けなくてはいけないことが定められている。この準備教育の考え方から推測すると、「第一次米国教育使節団報告書」においては、教員になるためには「準備教育」が絶対不可欠であると考えていると思われる。

一方で、系統的な準備教育の用意がある大学を出れば、教員となる資格を得られるのである。このことは、「教員の地位」の確立の観点から見ると、特定の準備教育を経た者のみが教員となる資格を得るという点で、「教員の専門職性」は十分に確保されるのではないかと考えられる。

逆に、教員になるための特定の準備教育を経ない者が教員となる途は考えられていない。こ

の点で、「第一次米国教育使節団報告書」では、「教員の専門職性」に関して、特定の準備教育で身につける技術を重視していると推測される。

では、この準備教育で身につける内容とは何だろうか。

この点について、「第一次米国教育使節団報告書」の中では、次の3つの内容が示されている。第一に、「言語の熟達及び伝達の手段等の如き要素をふくむ全般的な所謂高等普通教育。文学及び美術の評価識別をふくむ現代文明の理解。近代の世界における科学の地位についてある程度の知識、近代国家の公民が直面する、経済的並に政治的性質を有する特殊な問題についてある程度の理解。」⁷⁹⁾が必要であるとする。ここに見られる内容は、教育の技術や能力というよりは、各人の教養の深さであると思われる。これが「自由主義の光を与える」という教員の仕事を遂行するために必要な、個人としての資質にあたるものなのだろうか。

第二に、「教員養成教育は、彼が教えるべき教材についての特別な知識を要求する。初等教育の教師の場合には、この教授の領域は種々雑多である。更に上級の学校ではそれは順次専門化されるようになる。」⁸⁰⁾とする。ここで言うのは、教材に関する知識を持っていることである。この部分は、まさにこの報告書が「教員の専門職性」のうち、個人の技術にあたる部分を重視しているひとつの証拠と言ってよいだろう。

第三に、「教員の専門職性」のうち、教える技術等に関する部分について、以下のように言及している。

「第三に、教師は彼の仕事の専門的な面の知識を持たなくてはならぬ。彼は比較教育史及びその社会学的根拠について、またその中において彼が教えねばならぬその制度の組織について、及び実験と児童に関する経験とを通して、最も効果的であると認められている教授方法について、ある程度の知識を持っていないとならぬ。この専門的な仕事は、児童と学校の観察、及び監督下における教授をふくむべきである。この

専門的準備教育は、その完全な形において、少くとも初等及び中等学校のすべての教師達に及ぼされなくてはならぬ。」⁸¹⁾

この部分からは、教員となるための準備教育段階において、すべての教員となる者が専門職としての技術的な知識と、制度や社会学的根拠等の広範な知識を持たねばならないとしていることが読み取れる。

ここでは、「教員の専門職性」を構成する自主性の観点から、教員の準備教育の中に「制度の組織」や、その他広範な知識が含まれている点に注目したい。ここには、はっきりとは書かれていないが、教員に「制度の組織」やその他広範な知識を求める理由は、自主性を育てることにあると推定できると思われる。

一方、戦前の我が国において、教員の準備教育を担当する学校であった師範学校に関して、「米国教育使節団報告書」では、「師範学校の教育計画は、日本人にはおなじみの形式主義型と、日本の全教育界に共通の天降りの指令とをくり返しているだけで、暗記式の学習に重きを置いている」⁸²⁾と批判しているが、同時に、教師のわずか半数程度の者しか師範学校出身者でなかったことも批判している。この報告書では、師範学校の教育内容には賛同していないが、全面否定をしているのではなく、師範学校という教員の準備教育機関があったことは評価していると思われる。教育の専門的な内容を取り扱う準備教育機関があることが重要だとしているのである。

従って、師範学校の全面廃止論ではなく、「師範学校を強化し、教師の養成教育を改善しようとするような数種の主要なる勧告案」⁸³⁾として、師範学校改革のための「勧告案」が続いて記されることになる。

この「勧告案」では、師範学校を高等教育機関のひとつとすること、師範学校内の教育を自由なものにすること、師範学校が再教育のための手段を提供することが主に勧告されている。以下に、準備教育段階における「教員の専門職性」の確立に関すると思われる部分を抜粋して挙げる。

「師範学校は、もっと優れた専門的（教師としての）準備教育と、更に十分なる高等普通教育を施すように、一層高い水準で再組織されなくてはならぬ。即ちそれは教師を養成するための専門学校または単科大学となるべきものである。…中略…師範学校の学生の選抜は、中等学校から始めるべきであり、そして教育に向くような人柄と適質とを有する青年が、入学を志願するよう勧められなくてはならぬ。

…中略…師範学校は、免許及び授業に対する標準を保持する上に必要と思われる場合を除いては、政府職員から特定の指令を受けずに、教育の理論と実際を発展させる自由を持つべきである。そのカリキュラムは、将来教師たるべき者を1人の個人として、また公民として教育するようにしなくてはならないのであるから、自然科学、社会研究、人文科学、及び芸術などのような普通科目の面に重きを置く必要がある。児童の研究は教師養成の準備期間中、特に重要なものでなくてはならぬ。カリキュラムには家庭と学校との関係の研究を設けるべきである。到る処で見学、関与、及び教育実習に対してもっと多くの時間が与えられなくてはならぬ。…後略…」⁸⁰⁾

ここでは、教員養成課程を高等教育レベルに置くべきだとする重要な提言がなされている。この点は、「教員の専門職性」の確立の観点からは、専門職であるための条件を厳しくしたという点で、非常に重要な提言であるといえる。そして、「教員の地位」を、社会的な意味においても専門職としても、向上させることになる。

同時に、師範学校の学生の選抜は中等学校から行い、「教育に向くような人柄と適質を有する青年」を入学を志願するよう勧めている点も注目に値する。この点からは、米国教育使節団報告書では、「教育に向くような人柄と適質」というものは、教員養成課程で育成できるものではないと考えており、始めから個人に備わっているものと思われていることが推定される。

このような、始めから教育に向いている人柄と

性質をもった人物に対して、師範学校では、普通科目に重点をおいた自由な教育を行い、また児童の研究が重要であるとする。そして、ここも特徴的な点であるが、「見学、関与、及び教育実習」という、実際に学生たちが経験して学ぶことを重視している。この点で、「米国教育使節団報告書」では、教員として子どもと最初に対するとき、すでに経験に基づく「教員の専門職性」をも身につけていることを要求していると考えられる。

また、単科大学や総合大学における教員養成については、「教師の養成教育のための計画は、その本質的な点で師範学校に対して推挙したものと同様なものが立てられなくてはならない。即ち、それは広い範囲の普通教育、教えられるべき学科に必要な課程の適当な集中、教育の課程、及び監督下の授業実習等を備えるべきである」⁸¹⁾としている。ここでも、師範学校と同様の「監督下の授業実習等」を備えた準備教育が行われるべきであるとしている点から、「米国教育使節団報告書」では、教員の教える技術という意味での準備教育を非常に重視していると言えるだろう。

以上に見たように、「米国教育使節団報告書」が要求する「教員の専門職性」のうち、教職につく前に身につけることを要求される専門的な知識・能力に該当する部分は、かなり高度で広範なものであると言える。この点で、序論のなかで、「我々の最大の希望は子供にある」⁸²⁾とし、また第1章「日本の教育の目的及び内容」の最後の部分で、「如何なる国民たるを問わず、その中における児童の地位を率直に認識するところから出発する」⁸³⁾と言明しているように、「米国教育使節団報告書」は、教育の対象者である子どもの権利の保障が、教員養成課程に関する勧告の中にあっても、基調となっていると言えるだろう。

3. 両報告書の相似点と相違点

「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」と、「第一次米国教育使節団報告書」の教員養成制度・資格制度に関する相似点として、まず目につくのは、教員養成課程を高等教育レベ

ルに置くとする点である。この点で、両者は意見を一致させており、「教員の専門職性」の確立の見地から考えると、双方ともに「教員の専門職性」に要請される内容を高いものに設定したいと考えていると思われる。

また、それまでの師範学校に見られた、天降り式で硬直した性質を批判する立場に立つ点でも、見解の一致が見られる。そして、教員養成大学で扱われるべき内容として、「教員の専門職性」を確立するための広範な知識や教科に関する知識、児童心理に関する知識等を求めている点で、一致していると言えるだろう。

一方で、教員資格に求められる要件について、双方で意見の相違が見られる。この点は、両者の教育に対する基本的な考え方があらわれている部分であると考えられる。

「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」では、教員養成大学に関して、2つの案を出しているが、このうち、第1案は、教員養成大学以外の出身者も、一定の試補期間を経れば教員となれるという点で、「米国教育使節団報告書」とは立場を異にしている。第1案では、試補期間を経ることを条件に、米国教育使節団が教員養成にあたって最も重視した準備教育を経ることなしに、教員となれるのである。

「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」に見られる日本側の見解には、「教員の専門職性」の中身のひとつである教える技術に対する考え方として、まず人格の完成を優先とし、教える技術のようなものは教えられるものではなく、見て覚えるべきものだとする考え方があるように思われる。一方で、米国教育使節団では、教員に向けた人格や適性を持った人物に対して、教える技術やその他の専門的な知識を教えることを教員養成であると考えている。そして、教壇に立つ教員は、すべて専門職者として準備教育を受け、一応完成された教員とすることを重視している。米国教育使節団は、試補制度に見られるように、教員になるための専門教育を受けなかった者が教壇に立つという危険性を排除したいと考えて

いるように思われる。

このような米国側と日本側の考え方の相違は、米国側が個人を出発点としているのに対して、1946年当時の日本側は、国を第一に考えていたことに原因があるのではないかと思う。そして、「教員の専門職性」の準備教育段階における確立に関する見解の相違は、のちの教育刷新委員会のなかで行われた教員養成・資格制度に関する議論のなかにも登場し、主な争点となるのである。

第2節 教員養成制度構想と「教員の専門職性」

この節では、教育刷新委員会で行われた審議のうち、教員養成制度に関する審議を、「教員の専門職性」の内容をどのように考えていたのかという観点から検討してゆきたい。

教員養成制度に関する審議は、まず師範学校制度に対する批判から始まる。ここで、「米国教育使節団報告書」は師範学校の全面廃止論ではなく、改革論であったことを考慮しつつ、師範学校のような性質を批判しているのかを検討する。ここで対象とするのは、教育刷新委員会第2回総会（1946年9月13日）、第7回総会（10月18日）から第10回総会（11月8日）等である。

次に、師範学校への批判をもとに、第10回総会（1946年11月8日）において、第五特別委員会を設置して教員養成に関する審議が行われることとなった。第五特別委員会の審議の結果、第17回総会（12月26日）において、大学における教員養成の原則が確認された。第五特別委員会の審議の中では、総合大学における教員養成と、単科大学における教員養成というふたつの考え方が示され、「教員の専門職性」のうち、個人の能力・技術に関わる部分に関してどのように考えていたのかを推測させる議論がなされている。

そして、第17回総会（12月26日）に確認された、大学における教員養成の原則に基づいて、具体的な養成制度の検討のために、第26回総会（1947年3月7日）において、第八特別委員会が設置された。この第八特別委員会の審議から、学芸大学構

想が出されている。この構想は、教員養成を目的とする特別の機関を構想したものであり、第30回総会（4月4日）から第34回総会（5月9日）まで、これに関連した審議がされている。これらの審議の検討を通して、1946年から1947年当時、「教員の地位」に関する内容のうち、「教員の専門職性」のための資質がどのように考えられていたのかを探りたいと思っている。

1. 師範学校制度に対する批判

第9回総会において、務台委員⁹⁰⁾は、教員養成全般に関する重要な意見を述べている。

「教員養成の問題を考えるに付きましては、教員養成と言いますと、従来のように政府とか、国家が上の方から一つの目的を持っていて、その目的を命令の形で押し付けて来て、大変窮屈な形で画一的に行うものだというような考え方が能く行われているのでありますが、そういう考えは一擲して行かなきゃならないと思うのであります。それで社会自身がこの教育の主体になって、そうして学校を自分達の学校と考え、その教師も、自分達が自分達の後継者の為に責任を持って作らねばならぬというように考えて行くことが非常に望ましいことと思うのであります。」⁹¹⁾

ここでは、社会が学校を自分達のためのものと考えるといふ根源的な考え方が述べられている。この務台委員の見解は、「教員の地位」だけでなく、教育全般にとって、非常に重要な考え方であると言っている。この見解は、「教員の専門職性」から求められる教員の自主性・自立性の確立は言うまでもなく、教員養成が国家から離れるべきだとしている点で、非常に先進的なものであったと思われる。

このような意見は、教育刷新委員会の委員たちの共通の見解であった師範学校への批判から生まれたと見られる。

彼等の師範学校に対する批判は、師範学校全面廃止につながる批判をする者と、師範学校改革につながる批判をする者に、おおきくふたつに分け

ることが出来る。これらの批判の理由は、両説とも師範学校教育が孤立的で画一的であったことにある。

まず、全面廃止論をとなえる論者として、関口鯉吉委員⁹²⁾がいる。彼は、第7回総会（10月18日）において、「今度のような変な戦争が起り、その結果が又惨憺たるものになって来た」4のは、「日本の教育、殊に普通教育は徹底しておらず、本当の智慧が磨かれていない」⁹³⁾ ことにあるとし、その原因を「最もなるものとしましては、児童教育の任に当る所の先生方の学力が足らぬこと、或は又一部に於いて先生としての資質に欠けた所があるというようなことが因ではないかと思ひます」⁹⁴⁾ と、教員の問題が最も深刻であることを指摘した。そして、教員養成に関する指摘として、「それには、今の画一教育を廃する、鑄型に嵌め込んでやるような上からの指導力を余程緩和して、教育の自立性というか、創造性というものも尊ぶということが一番必要じゃないかと思ひます」⁹⁵⁾ と指摘している。そして、物質的にも精神的にも、教員の生活を豊かにすることの必要性和、教員の社会的な地位を非常な尊敬に値するものとする必要性を述べている。

この関口発言には、「教員の地位」のうち、「教員の専門職性」から求められる自立性や創造性を教員養成過程に採り入れようとしている点で、非常に評価できる。

このような師範学校の画一性に関する批判は、他の委員の発言にも見られる。例えば、務台委員は、師範型というものに対する反省から、以下のように述べている。

「従来の師範学校の画一性と孤立性から多分出て来たものではないかと思ひます。…中略…将来の教師の問題に付て一番大事なことは、徹底的にこの画一性と孤立性を破る、もし教師になる上に便宜なような方向を持って居る大学が出来るとしますれば、それは徹底的に画一性を去らねばならないものであると思ひます。」⁹⁶⁾

務台委員は、このように、それまでの師範教育

が画一的で孤立的であったことを批判した上で、義務教育を担当する教員は原則として大学教育を受けることが理想的であるとし、「出来るだけ一般的な教養を身につけることの出来るような方向を取って居る大学が望ましい」⁹²⁾と述べている。

このような、教員養成から「画一性を去る」とする意見は、師範学校批判の根底であったと思われる。ここでは、「教員の専門職性」の確立のために必要な教えるための技術を軽視しているわけではないが、教員となる者が自由で自主的な教育を経たものであるべきだとする点で、「教員の専門職性」のうち、自主性を涵養しようとする方針を持っていると考えられる。

この見解にたち、しかも特別な教員養成制度を廃止する論をとる者として、天野委員⁹³⁾がいる。彼は、教員養成のための特別な制度を、きっぱりと否定している。天野委員は、第8回総会において、「特別な教員養成機関を作ることは是非止めて貰うことが必要だということを考えております。そして普通の大学を出た人、その大学は人文的な色彩を多分に持った、そういう大学を卒業した人たちが教員となって活躍することが望ましい」⁹⁴⁾と述べている。この意見には、普通大学での教員養成という見解があらわれている。そして、教員は職場において育てられるべきだとする論を展開している⁹⁵⁾ことから、教育の技術は教えられて身につくものではないとする見解をとっていると思われる。

一方、これらの教員養成のための特別機関を否定する見解に対して、木下委員⁹⁶⁾は、師範学校改善案をとっている。彼は、第7回総会において、関口鯉吉委員等の述べる師範学校教育の悪い点を「一掃致しました教員養成の学校を考えまして、極めて強い教授力を持ちました、教授と学生の資質を十分に向上し得るような制度を考えるのがいいのだと思うのであります」⁹⁷⁾と述べる。このような意見は、第8回総会において、及川委員⁹⁸⁾らによって支持され、第9回総会においては、教育者たらんとする志を持つ者のために、「その自分の志を反省し、或は反省しつつ学ぶ所の学校とい

うものが必ずなければならぬ」⁹⁹⁾という形で、支持されている。

また、第9回総会において、務台委員は、「私は或形の養成機関というものの設置はどうしても必要だということを考える訳であります」¹⁰⁰⁾と立場を表明した上で、「良い教師になる為には、教師としての訓練が必要であるということでありませう」¹⁰¹⁾と述べている。この見解は、「米国教育使節団報告書」の中で、教員となるためには特別の訓練が必要であるとしていることを基盤とし、「教員の専門職性」のうち、個人の技能・能力の部分は、教員養成機関で特別に行われる訓練で培われると考えていると思われる。

このようなふたつの見解は、一見対立しているように思われるが、先に見たように、師範学校制度の画一性、孤立性に象徴される性質を批判するという点で、同一の根を持っていると思われる。廃止派と改革派の両見解の相違点は、務台委員が指摘しているように、「教師になるには何も特別な訓練ということをやする必要がない。学科に付ての実力があれば、教師としての資格は十分与えられる」¹⁰²⁾とする考え方と、教師になるには訓練が必要であり、また教育者となるための志を持っていることが重要であるとする考え方との対立であったと考えられる。

このような見解の相違は、のちの第五特別委員会、第八特別委員会における教員養成に関する議論の中で、対立となってあらわれている。これらの議論は、「教員の専門職性」のための準備教育という点から考えると、双方で「教員の専門職性」のうち、個人の技術・能力に関する部分の意味を違えているという点で興味深い。特定の教員養成機関を廃止する考え方の人々は、「教員の専門職性」に求められる個人の技術・能力とは、専門科目の知識や自主的な精神であると考えていると思われる。一方で、特定の教員養成機関設置を支持する人々は、廃止論者の見解に加えて、教えるための技術の訓練や、精神的な面では志を持っていることが大切であるとしているのである。

2. 第五特別委員会における教員養成構想

1946年11月から12月にかけて行われた第五特別委員会では、上級学校体系に関する事項が審議されているが、この中で、さまざまなかたちでの教員養成機関が提案されている。これらの提案の中で、まず大きな論点となったのは、教員養成を、学校制度の中のどの部分で行うかという議論であった。

まずひとつめの説は、大学で行うとするものである。この説をとる代表的な委員は、木下委員である。木下委員は、「今度の大学の性格が、高等な職能教育を行うということであって、色々の専門の職能の方面の人物を作る。本当の学術の研究は、研究科若しくは研究院に於いてやるという風に、私は伺っております。その大学の性格として高等なる職能を行うというのに、教員だけは、それは高等なる職能の中に入れてよいくというのには、私は、教員だって立派な一つの高等なる職能教育としての大学の性質を持ってよいのではないかという風に、考えるのであります」¹⁰⁰と述べている。

ここで、木下委員は、大学で養成する他の司法官などの専門職と同様に、教員も大学で養成すべきだと考えている。従って、木下委員の見解は、教員個人の技術・能力という観点から、教員になるための準備教育を大学教育で行うという高い水準を求めている点で、「教員の専門職性」を高く設定したいと考えていると思われる。

このような木下委員の見解に対して、教員養成は大学教育の中で行うのではなく、6・3・3あるいは6・3・3・4の学校制度の上に、1年か2年の教員修養養成所のようなものを作って行うとする見解がある。この見解は、原則としては大学で行うのが望ましいとした上で、教員となる人数を確保するという意味で提案されたものである。このことは、佐野委員¹⁰¹の「全部大学の卒業生としたからといって、数字が多くなるわけのものでもなかろうと思う。或は却って少なくなるのではないかというような懸念もされるのです。数字を満たす、適格者の数を多くするという点からいっ

ても、私はもう少し下の所を考えて置く方がよいのではないかという心持がするのです」¹⁰²という発言から推測される。同意見は、他に天野委員¹⁰³などに見られる。

現在で言えば高校を出た者に1年か2年の準備教育を与え、教員とするというこの見解は、基本的には大学における教員養成を理想であるとしているが、教員になる者の数を確保するための妥協案として提案されているものである。この点で、「教員の専門職性」の確立という点から見ると、先の木下委員らの大学における教員養成という考え方よりも「教員の専門職性」に求められる能力を低くてもよいと見積もっていると言える。しかし、準備教育を与えるべきだとしている点で、教員の教える技術という面を重視しているとも言えるだろう。

また、戸田委員¹⁰⁴、務台委員らによって、教員養成は総合大学で行うべきだという考え方が提示されているが、この考え方は、「総合大学として、お互に肩を並べて切磋琢磨させる中に、人間陶冶ということに特に必要な方面を注意するような人間を養成すること、それが教員養成として最も重要なことじゃないかと思えます。」¹⁰⁵という戸田委員の発言に、その趣旨があらわされていると思われる。

この総合大学で教員養成を行うという考え方は、教員養成を大学で行うか否かという見解の相違とともに、教員を志す者が準備教育の段階で身につける専門職性の内容に、密接に関連している。準備教育で何を身につけるべきかという議論は、第五特別委員会で議論された、「教員の専門職性」に関する二つ目の論点となった。

この考え方に関して、教員には教える技術を教える制度が必要とする説と、人間的陶冶が必要とする説、人間的陶冶と教える技術の双方を必要とするという折衷案の3つが出ている。これらの説は、先に見た総合大学での教員養成問題と複合的にからみあって構成されているので、誰がどの説をとっているかを示すのは難しい。ここでは、「教員の専門職性」確立に関する考え方を検討す

る立場から、委員たちが双方が必要であるという立場をとっていることを承知の上で、人間陶冶を目指すか、それとも教える技術を重視するかで分類して考えたい。

まず、教える技術も必要だと主張する主な人物は、務台委員である。彼は、教える技術というようなものは自分で覚えるものではないかという小宮主査¹⁰⁹の意見に対し、第9回総会と同様に、以下のように述べている。

「一つの組織を作る、その学校の中で、例えば学年というようなものがあって、相手の子供の智力が段々発達して行く、そういうようなものを相手にしてやるには、唯一人の人が自分だけの、何と言いますか、天才的というか、創意的な方法、そういうようなものだけで出来るのじゃないと思います。全く客観的な、共同の一つの技術が要るのです。それが学校の組織を成立させて来るのです。」¹¹⁰

この考えは、「教員の専門職性」とは、個人の資質だけによって成立するものではなく、集団として「専門職」となるのだという考え方をしているように思われる。また、教える技術が「教員の専門職性」の中で重要な位置を占めると考えていると思われる。

この点について、天野委員は、「教育というものは、技術とか或は方法を、その本質にしておるものだと思う。…中略…教育の方法というものは、歯の技術とか、獣医とかいうのとは違うので、これは一般人間的な一つの方法なんじゃないかと思う。…中略…そういう方法の修得というようなことは、寧ろ職場に譲って、一般人間の教養ということが重大だということをいわれるのですが、教育者に於いては益々そうではないかという風に、自分は思う」¹¹¹と述べている。この見解からは、天野委員も「技術とか或は方法」を重視しているが、それは教えられるものではないと考えていることがわかる。このような考え方は、小宮主査¹¹²や、戸田委員も取っている。

一方で、木下委員は、大学で教員養成を行うという文脈で、以下のように述べている。

「唯国民学校なるが故に低い程度の知識で宜いのだということは、私は今までの国民学校の教育というものの考え方が、少し間違っているのじゃないかと思えます。教育というものを考えます場合には、もっとむつかしいものと考えて、やさしいことを教えるからというようなことで、程度の低いものでも間に合うということではなく、それだから私は、今日の師範教育が何十年間えらい失敗をして来たのじゃないかと思えます。

大体教育者になる位の者は、立派な見識を持って、仮令子供と雖もその位の見識を持ってやるのでなければ、教育は本当に値打を發揮して来ないと思う」¹¹³

この考え方は、「教員の専門職性」のうち、個人に求められる能力という点で、非常に高いレベルを要求しているものと考えられる。また、このような深い見識を持った者が教員となれば、教育活動における自主性も期待できると思われる。この点で、この考え方は非常に評価できるものである。

折衷案の代表的な見解としては、佐野委員が第2回委員会において、「私の根本の思想は、教員としてのみの学校に、四年も五年も居るということに対する疑問があるものですから、ほかの文学なり医学なりというものの普通の学校で修業した人が、一年が二年、教員の修業をした方が、むしろ教師として良い人が得られるのじゃないか、希望も、熱意も持てるのじゃないかという心持ちがする」¹¹⁴と述べている。

この見解は、先ほどの教える技術を重視する見方と、人間陶冶を重視する見方の双方のよい点を取り入れており、だいたいの委員がこの両説をうまく取り入れた折衷案をとっている。

この見解は、第五特別委員会の教員養成過程に関する考え方の結論とも言えるものである。この見解に従えば、教員になるための準備教育として、専門科目に対する深い見識と、教える技術を身につけることになるので、「教員の専門職性」の確立という点から、第五特別委員会における教員養

成構想は、「教員の専門職性」のうち、個人の能力・技術に関する部分の育成に関して、理想的な制度を構想していると言えるだろう。

また、教員となるための準備教育とは少し外れるが、第2回委員会において、佐野委員の「大学の科目に付てもバラエティがあり、卒業というか、外へ出て働く資格を得させるに付ても、いろいろなバラエティがある」¹¹⁵⁾ 教員養成課程を考えてみてはどうかという発言に対して、星野委員¹¹⁶⁾ は継続教育に関することと解釈できる意見を述べている。

「大学の下と申しますか、二年で止めなければならぬ人があつたとすれば、今仰つたやうに、そういう人は出て、二年なり三年なり働いて、そしてあとまた大学に帰つて来る。そこでまた二年勉強するという制度は、非常に宜いのじゃないかと思うのです。

それは非常に望みを与えますし、働く者も希望を持ちますし、世間に出て一度働いて来るということは、学生として帰つて来た時の気分も違うものですから、そういうことにして置けば、二年で必要のある者は出してしまつて、また帰つて来て勉強するという便法があると非常に宜いのじゃないかと思つます」¹¹⁷⁾

この意見は、大学と職場を出入りできる養成機関として、「米国教育使節団報告書」が「教員の再教育」の部分での提案を思わせる内容となっている。この見解は、教員の人数の関係などで2年で教職についた者が大学に帰つて来る事が出来るとする趣旨だが、継続教育のひとつであると考えてよいのではないだろうか。この案は、第五特別委員会の結論には組みこまれなかったが、教員の継続教育を制度として整えようとしている点で、「教員の専門職性」のうち、個人の技能・能力に関する部分を向上させるために、教員の学習環境に幅を持たせるという点で、非常に有意義な提案であると言えるだろう。

第五特別委員会では、以上に見た教員養成制度に関する審議の結論として、以下のようなものを決定した。

「教員の養成は、総合大学及び単科大学に於て、教育学科を設けてこれを行う」「そこには幾つかの講座があつて、そしてその中の何と何を聞いて、なおその上に実習などをして、人が教員になれるという意味での教育学科を設ける」¹¹⁸⁾

この結論は、第五特別委員会の中間報告の中の一つとして、第17回総会（1946年12月27日）で説明された。この中の「単科大学」に関して、総合大学で教員養成を行い、教育専門の大学は置かないという趣旨とは違うもののように思われるが、小宮主査は「単科大学の中に教育学科を置く」¹¹⁹⁾ と第17回総会で解説している。従つて、単科大学においても、総合大学における教員養成と同じやうに、専門科目に関する深い知識と、教えるための十分な知識を得られる場になると考えられると思われる。

3. 第八特別委員会における教員養成構想

第八特別委員会は、1946年12月27日に行われた第17回総会で、第五特別委員会の建議となつた、「総合大学及び単科大学に於て、教育学科を設けてこれを行う」という教員養成制度が抽象的であることと、第五特別委員会の教員養成の方針では教員の供給数が足りないのではないかという点を理由に、さらに具体的な議論をするために作られた委員会である。この第八特別委員会で行われた審議は、主に教育大学に関するものであつた。

第八特別委員会と、この委員会の中間報告が行われた第30回総会から第34回総会では、教育大学を認めるか否かで意見が対立している。この場合も、「教員の専門職性」の観点から検討すると、第五特別委員会の時と同じく、「教員の専門職性」のうち、個人としての資質に関する部分に関する教育をどのように考えるかという点が論点となっている。

まず、第八特別委員会では、城戸委員¹²⁰⁾ の「国民大学のようなものを作って、教員になる者が主としてそこに入って来べきもの^(ママ)のだけれども、教員にならない者でもいい。大体そういう所で教

員養成を目指した大学を作らず。高等学校を皆それにしてしまっ、そうすれば教員の養成もうまく合理的に行くのじゃないかという、名前は国民大学でもなんでもいい」¹²⁰⁾という意見をもとにして、学芸大学案を作っている。第八特別委員会は、学芸大学を推進する立場を一貫して取っている。

このような意見を出した城戸委員は、教員としての訓練を非常に重視する立場をとっており、例えば以下のような発言をしている。

「普通の大学を出た者はそれだけで教員の資格がないので半年でもいいから別に教員としての訓練を経るということが必要じゃないかと思う。ただ学科だけやったということではなくして小学校の教員として中学校の教員として必要なこと、そういう点が重要じゃないかと思う。今までの先生は国家主義でそういう点が欠けておった。そうかといって教師の訓練が要らないかというそうではなくて、デモクラチックになればなるほどそれだけの訓練が必要だと思いますが、教師としての本質的なものは単なる学力というだけじゃないと思う。」¹²¹⁾

この意見は、教員養成の基本にかかわる重要な問題に触れている。教員として必要なのは、学問の深さや人格だけでなく、教員としての特別な訓練であるという見解は、「教員の専門職性」のうち、教える者としての個人の技術・能力を育成する部分に関する理解を示していると言える。

また、城戸委員は、第五特別委員会の教員養成制度に関する見解について、「教員になる場合には相当他の医科とか何とかと同じように教育に関する専門の技術というものを相当深く研究しなければならんということを余り認めない立場じゃないかとも思いますがね。」¹²²⁾と述べ、また「それが現在の教育学というものが余り学問でもなし、外の専門の学科と比べるとなんだか常識的であって、やってもやらなくてもいいのだ、だから専門の学問（引用者注：教育学以外の学問）を身につけて置きたいというような感じがするので、教育学そのものが専門の学問でそれを身につけることが教師としての一つの特権でもあるし、誇りでも

あるというような教育学が出来ないからじゃないでしょうか。」¹²³⁾という見解を示している。

この教育学が専門の学問と思われていないことを指摘した意見は、これまでの教育刷新委員会の議論の中で、教育大学を否定する考え方の理由として、師範学校の性質の批判以外の別の側面を指摘したと言えるだろう。また、この見解は、「教員の専門職性」の確立が教員になる前の準備教育の段階で行われるならば、教育学が専門的な学問として確立することが非常に重要な要素であることを指摘している。

このような城戸委員の見解をもとにした第八特別委員会の学芸大学構想は、第30回総会などにおいて、教員養成を専門に行う機関は作らないとする第五特別委員会の方針に矛盾するという指摘を受けた。その結果、第30回総会、第31回総会、第32回総会などで、倉橋委員、木下委員ら、教員には特別な、専門的な訓練が必要だとする意見をとる人々と、安倍委員長、小宮委員、戸田委員等、学識や教養を重視するべきだとする人々の間で、激越な論争が起こっている。その趣旨は、第五特別委員会のとときとだいたい同じような意見の交換であったが、第32回総会において、倉橋委員が教員養成に関する基本的な姿勢を述べている。この見解は、「教員の専門職性」の観点から教員養成を考える際に、注目に値すると思われる。もっとも、委員たちからは、教員養成を主とする機関をつくるという見解について、大反対を受けている。

「教員養成は良き教師を作ることが大事で、一人一人が良い教師になってくれなければなりません。良き教師は教養の広い人であり、その教育において優れた人であり、希くば本来的天分を持っておる人であることが一番良いでしょうが、それだけでは教員養成ということはつきないと思います。殊に教育が〔近世〕社会組織の中にこういう風に入っておる限りにおいて、私はそこまでの理想主義的のことでは足りないと考えるのであります。

先程務台さんは育成を主とするというその主ということをもそんなに厳格に考えないで行くの

だというが、私は厳格に考えなければ今日の教員養成の本当の任務は満たされないと思います。」¹²⁵⁾

この見解は、教員養成がどのようなものであるのかを示していると考えられる。倉橋委員は、この見解のなかで、教員を志す者のうち、あまり向いていない教員がいるという事実を考慮していると思われる。そして、もし向かない者が適当な訓練を受けただけで教壇に立った場合、子どもたちが迷惑を被る危険性も考慮しているのだと考える。この考え方は、「米国教育使節団報告書」に見られた、子どもの権利を第一に考える思想に、非常に近いと思われる。

これまでに見た城戸委員、倉橋委員の見解は、教員養成の役割が国民に与える直接の影響を考慮できているという点で、「教員の専門職性」の確立を、教育を受ける立場から考えた優れた意見であると考えられる。

一方で、城戸委員、倉橋委員の見解に対して、他の委員が反対を表明した理由ももっともであると思われる。倉橋委員の教員養成だけを行う機関をつくるという見解に対しては、教員の特別な訓練を重視する立場をとっている木下委員でさえ反対している。この反対理由は、教員養成だけを目的にした機関で育成される教員が、非常に狭い視野しか持たなくなり、似通った性質を備え、画一化してしまい、師範学校を通った場合と同じ結果になってしまうという懸念を根拠としていると考えられる。

教員養成の問題は、対立するそれぞれの立場が説得力を持っており、非常に難しい問題であると思われる。これは、「教員の地位」を構成する「教員の専門職性」確立の観点からも、容易に答えを出せない、複雑な内容を持っていると思われる。

この争点について、第31回総会において、安倍委員長¹²⁶⁾が以下のように総括をしている。

「教員養成の問題についても教員というものは特別な教育をしなければならぬ、殊に教育学的の素養を非常に必要とする。それからそうい

う教育学的というか、或は教員養成という特別の組織を持っておる学校で教育者の養成をしなければならぬという考と、一般的教養もしくは学問というものが出来ておれば教員は十分に出来る。そういう風にして教育家的或は教授法的の資格というものが教員に重大な要素だと考えたことが妙に教育者というものを専門的にし、教育者は自分だけだというような意識を与えた、それが現在の師範教育の弊害であるという考方と両方あって、相当社会においてもこれが対立し、刷新委員会でもその対立が相当あると思います。」¹²⁷⁾

このような分析ののち、安倍委員長は、この点をいかにげんにすると、教員養成の刷新という目的に混乱をきたすことになるという見解を述べている。

一方、第八特別委員会の主査である務台委員は、この部分に関する見解を以下のように述べている。

「教員としての特別な教養が要るとか要らないとかいうことはこういう委員会で決められるものだろうか。これはやはり意見の違い、もっと煎じ詰めれば根本的な人生観みたいなことにも関係してくるのであって、人に依って余程違うんじゃないかと思えます」¹²⁸⁾

以上に見た教員養成の根本的な考え方に対する審議の結論として、第八特別委員会では、学芸大学に関する問題を、教育者の育成を主とするものとして結論づけた¹²⁹⁾。ここに見る務台主査の方針どおり、教員養成の方針に関する考え方は人によって違うもので、相容れないものとして、教員養成を「主とする」という曖昧な文言で規定したのである。

また、教員の資格に関しては、別に審議することになった。

第3節 教員資格制度構想と「教員の専門職性」

本節では、教育刷新委員会で行われた教員資格制度に関する制度に関する審議を、「教員の専門職性」確立の観点から検討したい。対象とするの

は、教員養成制度に関する審議に続いて、主に第八特別委員会において行われた審議である。

ここでは、教育刷新委員会で行われた審議を、その内容から3つに分けて検討したい。まず、国家試験制度に関する審議として、第八特別委員会第8回委員会（1947年5月23日）、第9回委員会（6月13日）、第10回委員会（6月20日）、第11回委員会（7月4日）を取り上げる。この審議課程では、文部省によって提示された国家試験の全面導入による無試験検定の廃止をテーマに、教員の資質は試験によって個人別に検定できるのか、それとも教員養成課程を通ったという事実を重視すべきなのかという問題が議論された。この問題に関する審議は、教員の資質とは何かという根本的な問題を含んでおり、非常に面白い内容となっている。また、教員資質の判定が出来るのかという問題は、「教員の専門職性」の確立の面から、重要な問題であると考えられる。

次に、国家試験制度の代案として出された試補制度に関して、第10回委員会（6月20日）、第11回委員会（7月4日）、第12回委員会（7月18日）、第39回総会（7月18日午後）で行われた審議をもとに検討する。試補制度は、国家試験制度の反対派と賛成派の双方の言い分を取り入れてつくられ、第八特別委員会の結論として賛成されたものである。この試補制度の主な目的は、教員養成課程を通らなかった者に、教員になる道を開くことであつたと思われる。この審議の中で、教員の資質とは、試補期間のように、実際に教壇に立ってみなくてはわからないとする考え方のもとに、教員養成課程を出ることは教員免許を得るのではなく、任用資格を得るだけだとする説が主張された。この点からは、「教員の専門職性」のうち、資質に関する部分に対する考え方が推察され、面白い内容となっている。また、試補制度に関して、教員検定委員会の構成も考えられているが、この委員会の中に教員も入れるべきだとする考えが述べられており、「教員の専門職性」の重要な要素である自律性を思わせる内容となっている。

次に、第40回総会（9月19日）、第13回委員会

（9月26日）、第41回総会（10月3日）、第42回総会（10月24日）では、試補制度は、教員の特別の訓練を無視しているのではないかという理由で司令部の懸念があつたことが報告されたことをもとに、試補制度に関する考え方の修正が行われている。ここでは、司令部の懸念というかたちで、「教員の専門職性」のうち、教員の技術的な面はどうするのか、また子どもたちに対する責任はどうするのかという当初の試補制度に欠けていた面が指摘され、それを修正するかたちで、試補制度と教員養成課程の峻別の考え方が現れ、試補制度の性質は、訓練期間ではなく試験期間であることを確認されている。

1. 国家試験制度に関する審議

国家試験制度に関する審議は、第八特別委員会第8回委員会において、文部省の意見の表明から始まった。国家試験制度構想に関して、文部省係官¹³⁰⁾は、以下の6つの特徴を挙げている。

まず第一に免許主義とすること¹³¹⁾、第二に、試験内容として教職的教養と一般教養を重視すること¹³²⁾、第三に原則として国家試験とすること¹³³⁾、第四に免許更新制とすること¹³⁴⁾、第五に学科内容の分け方について分科制度と総合的な文科・理科の免許制度とすること¹³⁵⁾、第六に検定機関を常設すること¹³⁶⁾であつた。ここに見る文部省の意図するところは、「無試験検定制度はやめなければいかん」¹³⁷⁾とし、「検定試験の基準はいつも最低限の要求」¹³⁸⁾にして、「教員の専門職性」の水準を維持することであつたと思われる。また、国家試験を基本的に個人に対して行うことに対して、文部省側は第9回委員会において、「その他の施設、条件が整いさえすれば、大学はやはり認可されなくちゃならないだろうと思うのですけれども、唯それだけの設立を許したのだから出た者は同じだということでは、なんだか私どもの方では不安があるので」¹³⁹⁾と発言している。

このような、従来の学校を出れば教員資格が与えられる師範学校制度への批判をもとにつくられた国家試験制度に関して、第八特別委員会では反

対派と賛成派に分かれて論争が繰り広げられた。

まず、反対派として、稗方臨時委員11が第8回委員会の最後に国家試験反対意見を表明した。稗方委員は、国家試験を通った者は「多くの場合偏った教育者で、試験勉強の名人が合格する。そういう人が教授に従事しまして、何ができるか。自分の試験勉強ばかりやっておるといような利己的で、個人主義的な人が多い」12と批判し、個人に対する国家試験ではなく、学校を評価すべきだと意見を述べている。

「国家試験は制度は反対じゃありませんが、その学校を試験すべきものであって、国家試験は国家の調査に合格したものが卒業には無条件で資格を与えるので、大体信用のない学校にその資格を与えるのは無理なんで、一割とか、二割とか標準を設けて、学校で自粛して悪い生徒は進級させない。そういうふうにしてその学校が申請したものは無条件で免状をくれる。これは全く学校を目標とすべきものであるということが私の従来の考え方ですが、一体個人の試験で、あんな形式な文検^(ママ)140みたようなものをして、そういう要するに形式的な一時の試験をやってその人の能率が分かるものでない。学校を良くすれば生徒も自然に良くなる。」141

このような考え方は、個人に対する国家試験を実施すれば、大学の教育内容を規定してしまうのではないかという危惧¹⁴²をひとつの理由としている。この点に関する懸念は、他の委員も共有するところであるが¹⁴³、教員養成は自由な教育内容に基づいて行われるべきだとした教員養成制度に関する考え方に立脚していると考えられる。

また、倉橋委員¹⁴⁶は、先に第八特別委員会でも審議した教員養成制度に関して、教員養成を主たる学芸大学というのを定めたことに対して、国家試験を行うことは「教員養成を主としたらということの意味が大いに矛盾して来ると思いますし、あるいは教育に関する課程を履修したということにも意味が弱くなって来る。」¹⁴⁷と述べている。そして、「教員というものは学校という堂々たる組織体の中に働いておる」¹⁴⁸から、医者の場合の

ように個人としての資格を国家試験をやるほど重視しなくてもよい、と述べている。

牛山委員¹⁴⁹も反対派のひとりである。彼は、教員資格の性質について、以下のように述べている。

「一体教員の資格というふうなものそれ自体を何か検定する、決めるということさえも抽象的にどういう資格を持っておる者に教員として適当であるかどうかということも言い得るだろうと思いますけれども、何か判定し得ない一つのものが教員そのものにあるのじゃないか。そういう資格というようなものを機械的に定めることは到底不可能じゃないかということが言えますが、それから又学科試験のみの簡単な試験ならばできますが、それ以外の検定ということは到底できないと思う。」¹⁵⁰

牛山委員の見解は、国家試験反対派の意見の基本となる部分を述べていると思われる。ここでは、国家試験で判定できるのは、「教員の専門職性」のうち、学科に関する知識や教える技術の知識など、知識に限定されたものであるとし、それ以外の「何か判定し得ない一つのもの」は国家試験では判定不可能だとしている。ここで言う「何か判定し得ない一つのもの」とは、教えるための知識を持っていることと、教えるための技術を持っていることは違うと考えた上で、教員となるための資質や、教える技術を身につけているかどうかに関する部分であると思われる。

国家試験反対派である稗方委員、倉橋委員の学校を中心とすべきだとする意見も、国家試験で教員の何を見るのかという点を問題の焦点として考えると考える。国家試験反対派の彼等は、「教員の専門職性」のうち、知識に該当する部分が不必要だとは考えないけれども、基本的に自由な教員養成課程で育成される、教員の資質として備えるべき性質の方を、より重視しているのである。

一方で、国家試験肯定派の主な主張は、学校の特権排除を目的とし、教員となる者に機会均等を与えることを重視している。城戸委員¹⁵¹は、国家試験の目的について、あくまでも個人を対象に

行ふべきだという前提の上で¹⁵²⁾、以下のように述べている。

「学校を卒業したから資格を与えるという、学校に或る特権を与えずに、その代り教師となる者のために何人にも機会の均等を与える、そういう機会を与えるために国家試験をやる。国家試験というものは教師となるもののために非常に機会均等を与えることになると思います。」¹⁵³⁾

また、学芸大学との関係については、「今度の学芸大学でも何もそこを出たから必ずしも教員にならなくてはいけないということはありません。教員になろうとするものは検定試験を受けるとことは当然だと思います。これは一つの義務で、自由のための義務なんだから何も統制主義でもなんでもないとします」¹⁵⁴⁾と述べている。城戸委員は、その学校が教員養成を主とする学校であっても、学校を主体とした教員資格の認定は形式に流れてしまい、また「何等かの方法でその個人の能力というものを検定しなければいけない」¹⁵⁵⁾という考え方を基本として、機会均等の見地から、あくまでも個人を対象に国家試験を行ふべきだと主張している。

この考え方は、「教員の専門職性」の観点から見ると、個人の能力に関して、何らかの基準を設けようとしている点で、教員となる個人に対する「教員の専門職性」の確立を、資格の面から確立しようとしている考え方であると評価できる。また、ここで城戸委員が述べている「機会の均等」は、教員養成課程を経なかった者にも教員となる道を確認したいという、試補制度構想に見られる考え方を現していると思われる。

一方、国家試験反対派は、国家試験ではどんな能力を見るのかという点について懸念を持っていたが、城戸委員は、国家試験で判定する個人の能力について、以下のように述べている。

「学科試験をやっちゃんかんとします。だからどういう試験をやるかということは、教員選抜法の問題で、チャーチャーズ・セレクションはどういう標準でやって行くか。…中略…殊に

一般の大学で、それを要求した所で私は困難じゃないかと思う。総合大学とか帝国大学のような所を卒業した者に資格を与えるということは結局学力ということだけについてはある程度まで信用ができるかも知れないけれども、教師としての資格に対してはそう信用ができないのじゃないか。」¹⁵⁶⁾

また、城戸委員は、別のところでアメリカを例にあげて「学力は中程度のものが却って教員としては非常に良い、優秀な所謂天才的な者は却って教師として余り適当でない、教師を選ぶには別に基準があるということをおったのですが、私もそう思います」¹⁵⁷⁾と述べている。そして、城戸委員は、第八特別委員会で行われた教員養成制度に関する審議において、教員の特別の訓練ということを非常に強調していたことを考えると、城戸委員が国家試験で判定するとしている教員の資質は、教える学問の水準の高さではなく、児童心理学などの教える技術に関する内容についての知識であると考えられる。

この教える技術を身につけているかどうかという点について、城戸委員は国家試験で判定できるとし、国家試験反対派である稗方委員、倉橋委員、牛山委員らは判定できないとした。この点で意見の対立が見られたのだが、第八特別委員会では、「教員の専門職性」に関する資質として、教える技術を重視する立場に一貫して立っていると言えるだろう。

2. 試補制度に関する審議

国家試験に関する反対派と肯定派の討議は、第八特別委員会の主査である務台委員が、両者の妥協案として試補制度構想を出したことによって、双方とも試補制度を理想とすることでおおむね決着を見た。この点で、第八特別委員会は、「教員の専門職性」に関する資質のうち、教える技術を身につけているかどうかを重視していると考えていいと思われる。

一方で、試補制度構想は、教員養成課程を通らなかった者に対する門戸開放を原則としているこ

とが重要な特徴としている。このことは、当初、教員養成を主とする機関をつくらないことを教員養成の基礎としていたことと関連していると思われる。この点に関して、務台委員は、試補制度の期間に関して、以下のように解説している。

「試補制度をやるという場合に、自ら或る年度と期間というようなものが考えられると思いますが、その期間を考える時に、これは教員養成を主とする大学或は普通の大学で教師になるに必要な一定のコースを通過して卒業した者、それから始から教師を志望せずに、そういうコースを通過して来ない者、この二種類の卒業生が大学から出るわけでありますが、そういう者を試補制度においては、その時期などに或る差をつける必要があらうと思います」¹⁵⁸⁾

ここでは、すでに試補期間について述べているが、試補制度の前提として、教員養成課程を経なかった者も教員となることを予定していることがわかる。この点について、教員養成課程を経ない者も教員となり得る道をつくらねばならないという考え方は、菊池委員¹⁵⁹⁾、稗方委員¹⁶⁰⁾、川本委員¹⁶¹⁾、関口鯉吉委員¹⁶²⁾等も共有している。

試補制度は、これらの教員養成課程を出ない者に対して、「そういうものは訓練をしなければなりませんから、そういう者には試補制度をやる。普通の大学を出て教育の課程がないために他の学校に行って教育の課程を受けるといふ訳にも行かないし、それから大学を出ずに検定試験で出て来る人は勿論そういうコースを通過しておらないから、そういう人達のために試補制度というものは必要じゃありませんか」¹⁶³⁾という方針で求められていた。この点で、教員養成課程を通らなかった者に対する、教員となるための特別な訓練は、試補制度というかたちで補完されることになっていると考えることが出来る。こちらの見解は、試補制度を教員養成制度の一環と見ていると思われるが、この点で、教員が専門職性を備えるための準備教育として、試補制度が考えられていたと言える。

また、務台委員が国家試験制度の反対派と賛成派の妥協案として作った試補制度案は、大学で教

員養成課程を修了したなどの適任証というようなものを作って、それを持った卒業生を各学校長が採用するとするものである。そして、以下のような性質をもつと述べている。

「だから初めから資格を持って行くのじゃなくして、初めは皆同様なんだ。教育委員会の審査のようなものを経て一人一人の資格が決まる。だから学校が資格を持っておるのじゃなくして、一人一人がそこで審査委員会の公正な基準にかかるが故にその資格を得る。それが丁度国家試験のような形になるというようなことを考えて見た」¹⁶⁴⁾

ここでは、大学卒業とは任用資格を得ることであるとする考え方が見られる。この考え方は、試補制度とは資格認定制度であるという性格を決めるひとつの考え方となった。この点に関して、牛山委員は、以下のように述べている。

「任用制度でやるが、学校において教職の課程といいますけれども、これは余程教員の現場から遊離している嫌いがあることは事実である。そこで何か教員としての課程を現場で行わせると、やはりこれも教職的課程と見ると、そのために一応学校において課程を終ってから、試補なら試補をやることによって、その時に資格を得るということにしてもいいじゃないかと思えます。」¹⁶⁵⁾

また、稗方委員も、「学校を卒業しただけで果して教育者として適当かどうかというので、試補制度を認めるという意味で私も賛成です」¹⁶⁶⁾と述べ、城戸委員、倉橋委員等も賛成している¹⁶⁷⁾。試補制度とは資格認定制度であるという点について、第八特別委員会の意見は一致したと言える。

この試補制度を資格認定制度として意見が一致したという点は、「教員の専門職性」を第八特別委員会がどのように見ていたかを知る手がかりのひとつである。第八特別委員会では、先に述べたように、「教員の専門職性」のうち、個人の資質に関する部分として教える技術を重視しているが、その技術は、教育実習なども含んだ大学における教員養成課程だけでは育成されえないもので、教

壇に立ってみなくては知り得ないものであると考えていると思われる。また、実際に教えるための資質は、実際にやらせてみなくてはわからない性質のものであると考えていると思われる。

また、試補期間を通して審査をする検定委員会について、基本として都道府県の教育委員会にまかせるという方針が確認されている¹⁶⁸⁾。そして、検定委員会には、「現職における者も含めた意味」¹⁶⁹⁾で学識経験者を入れるとしている。この点に関して、稗方委員は、「私は教員も入れた方がいいと思います。教員、それから教育官吏、及び学識経験者をもって構成するというように。」¹⁷⁰⁾と意見を述べている。

現職教員を資格認定のための検定委員会に入れるという点は、試補制度が資格認定制度として考えられていることを考えると、「教員の専門職性」を制度として保障するという観点から、教員が専門職として自分たちの職業を管理することに加わられるという点で、非常に重要である。教員は、ここで専門職としての自律性を発揮することを期待されていたと考えていいと思われる。

試補制度が「教員の専門職性」という観点から、もうひとつの重要なことは、試補期間中の教員候補者は教員定数内になるのかという点である。この件は、文部省の玖村係官から、教職課程を経ていない者を試補として扱うと、一学級持たねばなくなり、問題ではないかという指摘があった。

「試補を定員内におくとすれば、なにか教職的課程を経ていないものを同じ試補として扱うということは理想的な考え方じゃないと思います。もし定員内に入れて学級を持たせるならば、教職的課程をおえていなかったものに対しては一箇月なり二箇月再教育をしてから学級を持たせるような方法をとるのが理想であって、同じ試補にしてしまうということはこの点教職的課程ということの重要性を無視することになるんじゃないかと思います。」¹⁷¹⁾

この点は、試補制度構想がCIEからの批判を受け、変更する原因となったところであった。試補制度を定員内とするならば、この制度は「教員の

専門職性」の保障という点から見れば、教員養成課程を終えていない者が責任を負って教壇に立つことを許すことになり、「教員の専門職性」の育成を意図としながらも、逆に「教員の専門職性」を阻害する制度となってしまうと考えられる。

しかし、この件に関して、木下委員が、試補は講師、嘱託の身分で定員外におくのがいいと意見を述べている¹⁷²⁾が、城戸委員は「理想からいえば定員を決めておいて、試補は定員外としてやるのが一番いいと思いますが、財政上の問題で困ると思う。」¹⁷³⁾と述べている。そのほか、務台委員、矢野委員等が予算の問題から定員内とするしかないと述べている。この意見に関して、文部省の玖村係官は、「教員の専門職性」の保障という観点から、父兄の反対が起こる懸念を述べている。

「教諭の場合と、それから今の試補の場合と問題になりますことは、教諭にしているのかどうか見当がつかないからすぐに試補しておくのだという、殊に大事な人の子供を託するということから父兄側から反対が起るとすることも相当考えられる。ああいう人に家の子供を持って貰うことが困るということが教育委員会を通じて行われるということも起るだろうと思う。」¹⁷⁴⁾

この意見に対して、務台委員、矢野委員は、試補となる者は大学出で、程度も高いのだから、そういうことが父兄にわかれば問題ないのではないかと意見を述べている¹⁷⁵⁾。一方、木下委員は、原則として試補は定員内に入れたいとするのが当然だと言っているが¹⁷⁶⁾、結局、財政的な問題から、試補は定員内とされたらしく、文部省でしかるべくやることになった¹⁷⁷⁾。

この議論の経緯を見ると、第八特別委員会では、「教員の専門職性」のうち、個人の技術・資質の育成には熱心であったが、「教員の専門職性」が教員全体として保障されることについては、木下委員や城戸委員の発言に見るように軽視していたわけではないが、財政問題よりも軽い問題として扱われていたように思われる。この点が、第八特別委員会における試補制度構想の欠点であったと

考えられる。

こうして、試補制度は教員資格の基礎とする制度として、務台委員によって、教育刷新委員会第39回総会で報告された¹⁷⁸⁾。

3. 試補制度修正案に関する審議

第八特別委員会の試補制度案に対して、第40回総会で、矢野委員から、司令部の見解として「教員の特別の訓練というものについて重きをおかなさ過ぎるように思う」¹⁷⁹⁾という報告がなされた。この点について、日高等学校教育長¹⁸⁰⁾から詳しい解説がなされた。

「教員になる者に試補制度を設けまして、教職的教養を経ない者でも一年間学校で以って実習するというような考え方で一年間試補をすれば正式の教員になれるというような、そういう方針がありましたのに対して、司令部の方では教職的教養なしに学校の先生になるということは、生徒に犠牲をかけることになるからしてこの点はよく考えてほしい、これが教員不足の臨時の已むを得ない処置としてならば理解できるけれども、これが永続的な制度になることについてはもう少しその点を考慮してほしいという、そういう意見がありました。」¹⁸¹⁾

この見解は、第八特別委員会第12回委員会において、玖村係官から提出された疑問点に重なる部分であった。あのときは財政問題を優先させ、文部省にまかせるとしたが、務台委員は、この司令部の見解に対して、「履修しない者を試補制度だけで教員にすることについて問題が起って来たようであります。」¹⁸²⁾とし、「この問題は相当重大なことと思います」¹⁸³⁾と返答している。こうして、第八特別委員会において、試補制度修正案が検討されることとなった。

9月26日に行われた第八特別委員会第13回委員会では、務台委員から、司令部の不満足な部分について、「試補制度そのものが司令部の方では不満足であるというわけではない。では現職的教養を受けない者を受けた者と一緒に試補に立たせるということに不満があるように考えられるのであ

ります」¹⁸⁴⁾と見解を述べている。この見解をもとに、この日、熱心な討議が行われた。

まず、倉橋委員と城戸委員は、教員養成課程を経なくては教員になれないとした教員養成制度に関して決めた内容と、試補制度の内容というのは食い違いがあると述べ、変更すべきだとした¹⁸⁵⁾。他の委員も、教員養成制度構想と試補制度構想には矛盾があることを認め、変更することについては異議がないこととなった。この点に関して、倉橋委員は、矛盾を生んだ原因を以下のように推察している。

「プロフェッショナル・コースの中には実習が補われておる。その実習するにはどこかの生徒を相手にしなければならぬ。それはです、おかしな言葉ですけれども、空間的には教壇に立つことなしにはできないわけですね。だけれども、それともうプロフェッショナル・コースを通過して来た者が教壇に立つのと同じに見られません。だから観念的にいえば、六ヶ月と一ヶ年が長さの違いだけに考えたのが間違いで、同じ試補といっておるけれども、片方は資格のある者です。それがすぐにはならないで六ヶ年の本当の現場をその人がやっておるのです。もっと練習のためにやっておるという意味でしょうな。だから同じに試補という言葉だけで長さだけの違いにしてしまったのが観念的に違いがある。」¹⁸⁶⁾

この見解では、第12回委員会までの委員会で、試補制度を資格認定制度とし、大学卒業は試補になるための任用資格であるとした見解のなかで、試補制度を資格認定制度としての性格と、教員養成課程を通らなかった者の練習期間としての性格を混同してしまったことを反省している。また、教員養成課程を経なかった者は「一人が全責任を持って教壇に立ちゃいけない」¹⁸⁷⁾という、「教員の専門職性」の保障という意味での基本的な考え方にも言及されている。この見解をもとに、試補制度の性格とは、試験期間であることが認められた¹⁸⁸⁾。ここには、試補制度の「教員の専門職性」のうち、専門職としての信用を保障する点で弱いという弱点への反省が見られると言える。

この反省のもとに、教員養成課程を経ない者については、「何か特殊な、適切な教育機関を特設いたしまして、それに絡ませて、そういうふうないわゆる教職的課程を改めて履修するような一つのコースをどっかへ設置するようにして、それを半年なら半年受けなければならないというふうにしたらどうかと思います」⁴⁵⁾という見解が生まれた。この見解は、第八特別委員会の試補制度修正案の内容となった。

教員養成課程を経なかった者については、試補機関に入る前に別のコースで教員養成課程を受け、「試補制度に立つときには同じ資格で立つ」⁴⁶⁾というこの見解は、当初の試補制度案の、「教員の専門職性」から検討すると現れる欠点をうまく補っていると見える。こうして、修正された試補制度案は、第41回総会において、務台委員によって報告された。ここでは、教員養成課程を経なかった者が試補に入る前の制度について、務台委員の発言を引用したい。

「私が考えましたのは講習会をここで考えておるのでありまして、いろいろな場所で、ただ普通の大学を出て、それから教師を志望した人が受け易いような機会を作って講習会をやる、そういう講習会を履修した者は大学で正式に履修した者と同じ資格にする、こういう案であります。」⁴⁷⁾

務台委員は、続けて、このような講習会は現在のところ、実現は難しいが、教職課程を課している大学や他のところでやれるものと意見を述べている。また、この講習会の内容として、「教生を含んでおるような教職的課程でありますから、例えば教育学だとか、児童心理学だとか、教授法だとか、そういうようなものを含んでおるわけです」⁴⁸⁾と、この講習会は教員養成課程とだいたい同じ内容を指すものであるとの見解を示している。

こうして、第41回総会決議「教員養成に関すること(その二)」の中に、試補制度は以下のように位置付けられることとなった。

「二、教諭試補期間

- 1 教職的課程を履修した者は実務従事期間六ヶ月
- 2 教職的課程を履修しなかつたものは教職的課程に関する担当期間の教育終了後従事期間六ヶ月但し、臨時措置とする
 - イ 教職的課程を履修した者は、実務従事期間六ヶ月。
 - ロ 教職的課程を履修しなかつた者は、実務従事期間一カ年。」⁴⁹⁾

以上に見たように、教育刷新委員会の教員資格制度に関する方針は、教員養成課程を大学で履修しなかつた者も、教員になれる道を確保するというものであった。この方針は、教員養成制度構想と考えあわせると、「教員の専門職性」の確立という観点からは、以下のように考えられる。

教育刷新委員会では、「教員の専門職性」のうち、個人の技術・能力に関する部分については、大学において行われる教員養成課程も重要であると認識している。その上で、教員になるには教員養成課程で培われる技術的な要素だけでなく、教員になろうという志や学問的な内容の深さ、人間性というものが大切であると考えていたと思われるのである。

45) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第1巻』三一書房 1982年 64頁

46) 「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」第5項より『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 64頁

47) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店 1995年 ix～x頁参照

48) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説『戦後教育の原点2 米国教育使節団報告書』現代史出版会 1975年 19頁

49) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説 前掲書 21頁

- 50) 伊ヶ崎暁生・吉原項一郎編・解説 前掲書
42頁参照
- 51) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説『戦後教育の原点2 米国教育使節団報告書』現代史出版会 1975年 50頁参照
- 52) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第1巻』三一書房 1982年 65～74頁
- 53) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 67頁
- 54) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 67頁
- 55) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 69頁
- 56) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 73頁
- 57) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 71頁
- 58) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 65頁
- 59) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 87頁
- 60) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 90頁
- 61) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 102頁
- 62) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 102頁
- 63) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 102頁
- 64) 職員会議を手始めとして、各都道府県、村、都市において、あらゆる教師たちの「特定の学科の教師や、ある種の学校の管理者や、学校改革のために団結することを望む教職関係者など」の専門的な集会が必要とされるというもの。このような専門的な集会は、「文部省並に都道府県及び都市の行政官庁が助成して、援助を与えるべきもの」であるが、最も効果があるのは、「教師自身で組織するもの」であり、「教員組合をはじめ、あらゆる種類の教員の団体は、これを組織する自由を与えられなくてはならぬ」とする。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 105～106頁
- 65) 教師養成機関は、協議会や講習会のような特別な専門教育手段を、現職教員に提供すべきとするもの。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 66) 「教師に関連する諸問題の論議や、実際に行って成功した授業の報告等」を広く取り入れることを提言し、専門的な出版物と関連して、通信講座の提案をしている。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 67) 「現職教育の最も効果的な面の一つ」として、授業中の他の教員を参観し、「引続きそれに関連した教育上の目的及び方法を論議すること」であるとする。参観は、学校内だけでなく、遠い学校であっても出かけてゆくことができるようにすべきだとしている。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 68) 「教師の養成教育を継続して進めるためには、優れた監督の大切なことを忘れてはならぬ」とし、視学官の専門的な資格を思いきって高めるべきだと提案している。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 69) 日本の教師たちが他の国々を視察したり、他国に留学したりすること、日本の教師と連合国の教師たちの交換（留学）が出来るだろうという希望を述べている。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 70) 再教育等のために、現職教員の負担を軽くし、研究や旅行のための余暇を与え、十分な給与を定めることが必要としている。
- 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁

- 71) 「現在学校に在る教師に必要な援助と指導を与えるために、臨時の訓練計画が必要である。」『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 104頁
- 72) 「既に奉職中の教師を引き続き訓練するために別な方策が立てられなければならぬ。」『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 105頁
- 73) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 106頁
- 74) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 107頁
- 75) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 107頁
- 76) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 107頁
- 77) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 107頁
- 78) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 108頁
- 79) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 108頁
- 80) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 108頁
- 81) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 109頁
- 82) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 86頁
- 83) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』前掲書 96頁
- 84) 務台理作, 東京文理科大学長
- 85) 日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店 1995年 186頁
- 86) 関口鯉吉, 東京天文台長。もと文部省専門学務局長。
日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第13巻』岩波書店 1998年 29~31頁の委員名簿参照。
- 87) 日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店 1995年 137頁
- 88) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 137頁
- 89) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 137頁
- 90) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 138頁
- 91) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 147頁
- 92) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 146頁
- 93) 天野貞祐, 第一高等学校長。のち, 文部大臣となる。
- 94) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 172頁
- 95) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 172~173頁参照
- 96) 木下一雄, 第一高等師範学校長
- 97) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 144頁
- 98) 及川規, 衆議院議員
- 99) 倉橋発言。『教育差新委員会会議録 第1巻』前掲書 192頁
- 100) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 186頁
- 101) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 186~187頁
- 102) 務台発言。『教育刷新委員会会議録 第1巻』前掲書 186頁
- 103) 日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第8巻』岩波書店 1997年 122頁
- 104) 佐野利器, 東京帝国大学名誉教授
- 105) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 85頁
- 106) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 85頁参照
- 107) 戸田貞三, 東京帝国大学文学部長
- 108) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 76頁
- 109) 小宮豊隆, 東京音楽学校長

- 110) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 77～78頁
- 111) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 83頁
- 112) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 77頁参照
- 113) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 23頁
- 114) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 23頁
- 115) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 29頁
- 116) 星野あい, 津田塾専門学校長
- 117) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』 29頁
- 118) 小宮主査がまとめとして発言している。『教育刷新委員会会議録 第8巻』 129頁
- 119) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』 434頁
- 120) 城戸幡太郎, 教育研修所長。もと北海道学芸大学長。
- 121) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第9巻』 岩波書店 1997年 272頁
- 122) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 271頁
- 123) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 290頁
- 124) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 298頁
- 125) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』 前掲書 343頁
- 126) 安倍能成, 国立博物館総長。教育刷新委員会の委員長であり, もと文部大臣, 学習院院長。
- 127) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』 前掲書 314頁
- 128) 『教育刷新委員会会議録 第1巻』 前掲書 315頁
- 129) 「教員養成に関すること(その一)」
 (一)、小学校, 中学校の教員は主として次の者から採用する。
 1. 教育者の育成を主とする学芸大学を修了または卒業したる者。
 2. 総合大学及び単科大学の卒業生で教員としての必要な課程を履修した者。
 以下略
 『日本近代教育百年史6』534頁より引用
- 130) 氏名, 官職名等不記。
- 131) 「詰り従来の学校を卒業資格として考える方をやめて, 総て免許状の有無ということが教員たるの資格があるかないかということになる。」
 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第9巻』 岩波書店 1997年 374頁
- 132) 「今日の教育科学の進歩した時代にはもっと教職的教養というものの内容が複雑でありまして, 又そういう教育技術も決して無視する訳には行きませんので, その教職的教養を重んじ, それから一般的教養は殊に従来は足りなかった。そういう試験は殆どやらなかったのですが, 今後は一般教養ということも入れて教員たるの資格を検定したい。」
 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 375頁
- 133) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 375頁参照
- 134) 「単に一度取った免状で一生涯やって行くということでは, 教育界が沈滞する一つの原因にもなるように思います。」
 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 375頁
- 135) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 376頁参照
- 136) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 376頁参照
- 137) 係官の発言。『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 376頁
- 138) 係官の発言。『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 377頁
- 139) 文部省学校教育局師範教育課長 玖村敏雄の発言。『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 404頁
- 140) 稗方弘毅, 和洋女子専門学校長
- 141) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 386頁
- 142) 文部省教員検定試験の略称。「文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験」という名

- 称で、1885年（明治18年）から開始された。 414頁
- 143) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 386頁
- 144) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 391頁と410頁の稗方発言参照。
- 145) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 374頁の務台委員と矢野委員の発言参照。
- 146) 倉橋惣三，東京女子高等師範学校教授
- 147) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 392頁
- 148) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 402頁
- 149) 牛山栄治，東京江戸川青年学校長
- 150) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 403頁
- 151) 城戸幡太郎，教育研修所長
- 152) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 339頁，397頁の城戸委員の発言参照。
- 153) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 414頁
- 154) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 415頁
- 155) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 415頁
- 156) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 398頁
- 157) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 409頁
- 158) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 407頁
- 159) 菊地龍道，東京都立第一中学校長。『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 434頁の発言参照。
- 160) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 434頁参照
- 161) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 414頁参照
- 162) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 417頁参照
- 163) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 414頁
- 164) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 400頁
- 165) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 432頁
- 166) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 436頁
- 167) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 432頁～436頁参照
- 168) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 453頁
- 169) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 455頁 文部省の上野係官の発言。
- 170) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 456頁
- 171) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 464頁
- 172) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 465頁
- 173) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 465頁
- 174) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 465頁
- 175) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 465頁 矢野委員，務台委員の発言参照。
- 176) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 466頁
- 177) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書 466頁参照
- 178) 「日本近代教育史料研究会」編 『教育刷新委員会・教育刷新委員会審議録 第3巻』 岩波書店 1996年 45頁参照
- 179) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書 64頁
- 180) 日高第四郎，文部省学校教育局長
- 181) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書 66頁
- 182) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書 67頁
- 183) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書

67頁

- 184) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書
468頁
- 185) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書
496頁参照
- 186) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書
472頁
- 187) 玖村師範教育課長の発言。『教育刷新委員会
会議録 第9巻』 前掲書 476頁
- 188) 『教育刷新委員会会議録 第9巻』 前掲書
474頁参照
- 189) 牛山委員の発言。『教育刷新委員会会議録
第9巻』 前掲書 475頁
- 190) 務台委員のまとめの発言。『教育刷新委員会
会議録 第9巻』 前掲書 476頁
- 191) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書
88頁
- 192) 『教育刷新委員会会議録 第3巻』 前掲書
89頁
- 193) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編著
『戦後日本教育史料集成 第1巻』 三一書
房 1982年 345頁

第3章 身分保障制度構想と「教員の地位」

第3章では、入職後の教員の身分保障、権利等に関する議論を検討したい。従って、ここでは、「教員の専門職性」の自主性・自律性と、自主性・自律性を実現するための「教員の労働者性」のあり方に関する議論を取り上げたいと考える。

第1節では、第2章と同様に、「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」と、「第一次米国教育使節団報告書」を検討する。ここで語られている内容は、教育刷新委員会の中で、とくに教員の団体をつくるときに参考にされているので、ここでとりあげるのにふさわしいと思われる。これらの報告書では、「教員の専門職性」に求められる、職能団体としての教員団体に言及している。この点で、「教員の地位」のうち、「教員の専門職性」に関しては重点をおいている。一方で、教員の待遇などを考慮している点で、「教員の労働者性」にも配慮していると言える。

第2節では、教育刷新委員会が教育基本法に関して議論した部分を取り上げて検討したいと考える。ここでは、教員の身分と待遇を保障することを方針としているので、「教員の地位」に関して、教育における基本的な姿勢を示しているという点で評価できる。しかし、「教員の労働者性」と「教員の専門職性」のために不可欠な要素であると思われる団結権を認めるが、ストライキは認めないとしている点が興味深い。この教員の団結権に関する見解は、第3節で見る第六特別委員会の基本方針となった。

第3節では、教育刷新委員会第六特別委員会において、教員の身分保障と待遇に関する議論と、教員の団結権に関する審議がなされているので、この議論を検討の対象としたい。

まず、教員の身分保障について、この特別委員会では前提として教員の身分保障を行うべきだとしている点が評価できると思われる。そして、どうしても教員に向かない者に対する対処として、停年制と審査制をあわせた制度を構想している。この停年制と審査制は、「教員の専門職性」を維

持し、向上させるために非常によい効果をもって
いると思われる。

次に、教員の団結権に関して、教育基本法のと
ころで方針となった、教員には団結権は認めるが
罷業権は認めないとする考え方をもととし、審議
が行われている。ここでは、「教員の専門職性」
の見地から、教員団体をまず職能団体とすること、
この職能団体を現職教員だけでなく教育行政官や
一般の地域の人、学校関係者等で構成するとして
いる点から、「教員の専門職性」を柔軟なものと
評価していると考えられる。一方で、「教員の労
働者性」の点からは、罷業権の代わりに教育委員
会に裁断を仰ぐ方法を考え出しているが、この方
法が本当に教員の労働条件や生活の向上に役立つ
のか、疑問が残るところである。しかし、基本的
に職能団体として組織された教員団体に、生活の
向上などの要求もしていけばよいとしている点か
ら、全面的に「教員の労働者性」からの要求を否
定しているのではない点を評価したいと考える。

第1節 教育刷新委員会以前の議論

1. 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

まず最初に、「教員の地位」に関して言及して
いる部分を、以下に引用したい。これは、第5章
「教育方法問題に関する意見」の最後に出てくる
文章である。

「(五) 教師の過労問題

教育の方法、殊に児童の生活活動を主対象と
する方法が、澆刺たる教師の精力によってのみ
実現せられ得ることは言を俟たぬ。しかも此点
において、現在の教師に対する社会的尊重、そ
の日々の職務の理解、その身分保障は、決して
適正なりといえない。此の欠点が解決せられな
い限り、教育方法は最も深い障害を免れない
であろう。教育のため深憂とするところであ
る。」¹⁹⁰⁾

ここでは、教員の社会的尊重、職務の理解、身
分保障が教育のために必要な契機であると述べて
いる点で、「教員の地位」が重視されなくてははい

けないと言っているのだと解釈していいと思われ
る。

しかし、このように「教員の地位」の重視の必
要性に言及している反面で、この報告書では、教
員団体の争議行為を禁止する方針をとっている。
これでは、「教員の地位」の尊重を行うのは行政
の仕事であるとし、教員側は与えられた身分や待
遇に意見を述べる機会を与えられていないとして
いるのと等しいのではないだろうか。

ここで、「教員の地位」に関する問題として、
第4章「教員協会又は教育者連盟に関する意見」
がある。この中で、まず「教員協会又は教育者連
盟」、すなわち教員団体に関する本質を述べてい
る。

「一、其の本質

教員協会又は教育者連盟は本来憲法の保障せ
る結社の自由に基き協力互助の精神に則りて構
成せらるる教員の自発的自治的団体たるべきも
のとなす。従て教育行政当局も又学校長も其の成
立を抑圧すべからざるは勿論、寧ろ進んで其の
成立を奨励し且其の堅実なる発達を助長すべき
ものなり。」¹⁹¹⁾

教員団体の本質に関して、「教員の自発的自
治的団体たるべきもの」とする点については、
「教員の専門職性」の内容とする自主性・自律
性の観点から、たしかにそのとおりであると評
価できる。そして、このような団体を結成する
ことを、校長や行政当局が奨励すべきだとする
点も、なかなか進歩的であると言っているとい
う。

そして、教育団体の目的として、以下のよう
なものを挙げている。

「二、其の目的

教員協会又は教育者連盟は其の自主的、組織
的活動に依り左記の目的の達成に努むべきもの
となす。

- (一) 生活条件の改善、地位の安定
- (二) 知能の研磨、徳操の涵養、社会奉仕の向
上
- (三) 教育制度の革新、教育内容の充実、学校

運営の民主化

(四) 福祉増進, 相互扶助¹⁹⁶⁾

ここに見るように、教員集団の活動目的のなかに、「生活条件の改善, 地位の安定」という、「教員の労働者性」から要請される内容に加えて、「教育制度の革新, 教育内容の充実, 学校運営の民主化」が含まれていることは、「教員の専門職性」が求める自主性・自律性の観点から考えると、すばらしく進歩的な内容であるように思われる。教員集団は、教育制度の革新や教育内容の充実, 学校運営の民主化について、教育の専門職として働きかけを行うことが出来、教育制度をつくるひとつの勢力となることが出来ると、この文章からは読み取れるように思う。

しかし、争議行為に関しては、立場を一転させて否定している。

「四、教員協会又は教育者連盟と労働組合

教員協会又は教育者連盟は待遇改善を主要目的とする限り其の性根に於て普通の労働組合と略同様にして、現存せる教員組合にして労働組合法に準拠して設立せられたるもの少なからざる実状あり、併しながら教員は其の職責上青少年の訓育指導に当るべき重大使命を有することに鑑み、協会又は連盟の目的達成手段は常に慎重穩健を旨とし戯に軽挙盲動を戒め、労働争議に類するが如き行動は努めて之を避けることを要す。」¹⁹⁷⁾

結局のところ、この報告書によれば、教員団体は、教育制度の革新, 教育内容の充実, 学校運営の民主化といったような「教育の専門職性」に関する内容に関する活動を行うことが出来るが、争議行為による要求が出来ないことになる。従って、ここに言う教員団体が行う活動は、教員団体内部で行われる向上計画のみに向けられ、生活条件の改善や地位の安定という極めて労働者性の高い内容に関する労働争議行為についても、避けなければいけないことになるのである。

このように、教員団体の組織と目的を認めるが、教員団体に争議行為を認めないというこの部分は、「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」の進歩性を示すとともに、限界をも同時に現していると言えないだろうか。やはり、教員団体が争議行為を行うことに関しては、教育刷新委員会の中にも受け継がれることであるが、日本側にはどうしても抵抗があるように思われる。

以上より、本報告書では、「教員に地位」のうち、身分保障, 社会的尊重等の必要性に関する理解を示しているものの、これらの教員の側からの実現の手段を奪っているという点で、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」を併せ持つ「教員の地位」の実現については不十分であると考えられる。この争議行為の忌避について、戦後初期の文書のなかにおいてさえ、「数年を出でずして教育の反動化の途へ転回していく内在的な契機」¹⁹⁸⁾を内在させていたとする見方も存在している。

2. 米国教育使節団報告書

一方、第一次米国教育使節団報告書では、「教員の地位」に関する内容として、直接、「教員の専門職性」や「教員の労働者性」をあらわす言葉は見られないが、戦前における教員には、「教員の専門職性」確立に必要な自主性・自律性が認められていなかったことに対する反省を元に、教員団体組織や教員の教育の自由の必要性等について言及している。

まず、序論では、「我々の最大の希望は子供にある」¹⁹⁹⁾ことを理由として、「誤った教授法をやめるだけでなく、子供達の心情を硬化させることなくその心を啓発するように、教師や学校やの準備をして、できる限り公平に機会を与えてやりたいと思っている」²⁰⁰⁾とする。この部分が、米国教育使節団報告書の基本姿勢にあたると考えられる。

また、この「我々の最大の希望は子供にある」ことに関して、「結論」の部分で、米国教育使節団報告書の提案は、すべて「如何なる国民たるを問わず、その中における児童の地位を率直に認識するところから出発する」²⁰¹⁾としている。ここに見るように、序論と結論との両方に、繰り返し子どものために教育制度を整えることを目的とすることが述べられていることから、「児童の地位を

率直に認識する」ことは、米国教育使節団報告書が提案する日本の教育の根幹をなす考え方であると理解される。

この点で、第一次米国教育使節団報告書は、「教員の地位」は「児童の地位」のためにあるという理論をとっていると考えられる。

また、序章の中で、教員の仕事について、以下のように述べている。

「教師の最善の能力は、自由の空気の中においてのみ十分に現される。この空気をつくり出すことが行政官の仕事なのであって、その反対の空気をつくることではない。子供の持つ測り知れない資質は、自由主義という日光の下においてのみ豊かな実を結ぶものである。この自由主義の光を与えることが教師の仕事なのであって、その反対のものを与えることではない。」²⁰²⁾

ここに、教員の仕事とは何か、という問題が、教員の仕事を持つ思想的背景から説明されている。ここで言う自由主義について、米国教育使節団報告書では、詳しい説明をしている。長い引用になるが、「教員の地位」を構成する「教員の専門職性」の重大な要素となる自由主義について、明快に述べているので、ここに挙げたい。

「我々は、すべての種族、すべての国民が、何かしらそれ自身にとって、また全世界にとって役立つものを、その文化的資源から創り出す力を持っていることを信じている。これが自由主義的信条である。我々は画一ということを信奉するものではない。我々は教育者として個人差や、創意や、自発性に対して絶えず心を配っている。これが民主主義の精神である。我々は我が国の制度をうわべばかり真似たものを見せられて、よい気になったりはしない。進歩発達と社会進化を信ずればこそ、希望と生新な力の源として世界到るところに存在する、種々な分化を歓迎するのである。」²⁰³⁾

このような自由主義的信条に基づいて、教員は子どもたちに「自由主義の光を与えること」を仕事とする。従って、その仕事の内容とは、子ども

たちに画一性を求めるのでなく、個人差や、創意や、自発性を育てるものであると理解できる。

このような仕事を行うためには、教員自らが精神的に自由であり、また職業としての自由を保障されているべきであると考えられる。この点、米国教育使節団報告書では、第1章「日本の教育の目的及び内容」の中で、従来の日本の教育制度は「高度に中央集権化された十九世紀の型に基づいた」ものであり、「教授の各水準において、吸収されるべき一定量の知識があるものと断定し、生徒の能力や関心の相違を無視する傾があった。その制度は、規定、教科書、試験、視察等によって、教師が職業上の自由を活用する機会を少なくした」²⁰⁴⁾と言っている。そして、その結果として、「社会の各層にひそんでいる、多くの才幹と能力の一大貯蔵所を、ギセイに供してしまった」²⁰⁵⁾が、幸いなことには、「日本の教育の向うべき方向を自ら考えて、次第にそれに気付きつつある教師がある。そのような教師は、正しい意味の指導による刺戟と激励を期待して待つて居るのである」²⁰⁶⁾。そして、「新しい型では、出発点は個人でなければならない」²⁰⁷⁾としている。

ここで言う「個人」とは、「子供にも大人にも、同様にあてはまる」²⁰⁸⁾ものであるとする。そして、教育の仕事とは、「個人を社会の責任ある協力的成員たらしめるよう準備」²⁰⁹⁾することであり、教育の目的について、「この議論の要旨は、日本の国民文化の保存のためのみならず、その充実のためにも、教授と研究の自由が助成されなければならないということにある」²¹⁰⁾としている。この部分からは、「教授と研究の自由」という「教員の専門職性」に関わる内容が、個人を大切にするという新しい教育のかたちには必要不可欠であるという考え方が読み取れる。米国教育使節団が提案する教育制度にとって、「教員の専門職性」は必要不可欠な要素なのである。

この「教員の専門職性」の内容である「教授と研究の自由」に関する教員と中央官庁との関係について、本報告書では、以下のように述べている。

「結局中央官庁は教授の内容や方法、または

教科書を規定すべきではなく、この領域におけるその活動を概要書、参考書、教授指導書等の出版に限定すべきということになる。教師がその専門の仕事に対して適度に準備ができさえすれば、教授の内容と方法を、種々な環境にある彼等の生徒の必要と能力並びに彼等が将来参加すべき社会に適應せしめることは、教師の自由に委せられるべきである。²¹¹⁾

この部分は、まさに「教師の自由」の保障を明確に表現している部分であると言えるだろう。教員は、専門職として教授の内容や方法、教科書についての、中央官から統制されないという自由を保障されるのである。この部分に関連して、教員が専門職として関わるべき内容として、カリキュラム²¹²⁾、教科書の選定²¹³⁾が挙げられている。

また、第三章「初等及び中等学校の教育行政」では、まず「教育の基本原則」として、「国民の奪うべからざる普遍的な権利は、主として教育の方途によって保護されるものである。学校は人々の経験を補充し豊富にするために設けられる²¹⁴⁾とし、そのために、「人間の人格を至上の重要性を持つものと認め、国家をその目的達成の手段と認めるような方式に基づいてなされるべきである²¹⁵⁾とする。そして、このような方式をとるために、「第一に、教授、教授監督、または行政に関して学校と交渉をもつ職員は、教育者たるに十分な資格をもたなくてはならぬ、そして、教育組織の一部として設けられた人または機関に与えられている機能によってその地位に任命されるべきものである²¹⁶⁾とし、「第二に教育計画の管轄を現在よりもっと分散させなくてはならぬ。全機構の一定の段階において、権力と責任の縦の線を、明確に切断しなければならぬ²¹⁷⁾としている。

この章で強調されているのは、「国民が等しく教育を受ける権利が保障されるべきことと、国家権力による教育内容に対する干渉を排除すべきことの提言²¹⁸⁾である。そして、初等及び中等学校における教員の権利について、以下のように述べている。

「教師には他の公民のもつ一切の特権と機会を与えるべきである。任務を立派に果すには、教師は、思想と言論と行動の自由をもたなくてはならぬ。青少年の最高の利益と教師自身の福祉増進を達成するために、教師は地方的、都道府県的、及び全国的夫々の水準において、自発的な協会を組織すべきである。教師の協会は率先勇敢に行動し、また他団体と密接に協力する自由を有すべきである。²¹⁹⁾

ここでは、「教師の協会」という名称で、思想と言論と行動の自由を持った教員団体の組織を作ることが勧告されている。この「教師の協会」とは、これまでに見てきた「教員の専門職性」の実現を考慮に入れている米国教育使節団報告書の趣旨から考えると、教員が専門職として結成すべき教員団体を指していると思われる。ここに、「教員の専門職性」の確立から要請される教員団体の必要性が明記されているのだが、この団体の性格は、第4章「教授法と教師養成教育」のなかで、「教師の集会」という項目のなかで説明されている「あらゆる型の学校のあらゆる教師達の、専門的な集会²²⁰⁾であると思われる。

この集会は、「特定の学科の教師や、ある種の学校の管理者や、学校改革のために団結することを望む教職関係者など²²¹⁾の集会も想定されており、また「教員組合をはじめ、あらゆる種類の教師の団体は、これを組織する自由を与えられなくてはならぬ。思想をひろめるために集会を催す権利は、如何なる原則にも優る決定的な民主主義原則である。²²²⁾としている。この点から、米国教育使節団報告書では、教員が専門職として団体を組織し、「教員の専門職性」を向上させるための集会を開くことを奨励していると考えられる。そして、対象となる内容のなかに、「学校改革のために団結することを望む教職関係者」による集団も考えられている点から、米国教育使節団報告書に含められている「教員の専門職性」のなかには、学校改革に関係することや、学校の管理等に関わることも含められていると思われる。この点、「教員の専門職性」に求められる要件である自主

性・自律性を十分に考慮していると言えるだろう。

一方で、この「教員の協会」は、「教師自身の福祉増進を達成するため」に組織されるものであるという点で、「教員の労働者性」にも配慮した表現であると思われる。また、教員には「他の公民のもつ一切の特権と機会を与えるべきである」とする一文から、教員団体も他の公民と等しく、争議権を持つことを認めているように思われるが、一方で、教員団体が争議行為を行い得るものかどうかという点に関して、米国教育使節団報告書では、一切言及していない点に注目したい。

また、「教員の労働者性」の側面から、「教員の給料」について、米国教育使節団報告書では、「あらゆる部面において、教師及びその他の教育関係職員の給料は、彼等の仕事の重大性とつりあいの取れない標準以下のものである。…中略…国家及び都道府県の教育指導者たちが、すべての教育関係職員の合理的な最低給料表を作成して、それに応じて適正な法律が制定せられるよう勧告する」²³⁹と述べている。教員の給与面に関する待遇の改善は、重要な改革内容であったことを、ここで指摘したい。

3. 両者の相似点と相違点

以上に見た「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」と「第一次米国教育使節団報告書」に見る、「教員の地位」の保障という観点から見た相似点と相違点は以下のとおりである。

まず、相似点として、双方ともに、教員が自主的に団体を組織し、専門的な内容を対象とする集会を持つことを推奨していることから、「教員の専門職性」から求められる、教員団体の自主性・自律性を尊重している。教員団体が発揮すべき自主性・自律性のなかに、学校運営の民主化や学校改革に関する内容が含まれている点で、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の中に見られた、教員団体の自主性・自律性と共通する見解を持っていると言っている。

また、「教員の労働者性」という観点からは、

教員団体の目的のひとつに、双方ともに「生活条件の改善・地位の安定」「教師自身の福祉増進」という表現が挙げられていることや、「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」には教員の身分保障や社会的尊重の重要性が明記され、「第一次米国教育使節団報告書」には仕事の内容に適正な給与体系の作成の提案がなされていることから、共通して、「教員の労働者性」のひとつの側面である一労働者としての教員の生活の保障が重要であると見られていると思われる。

一方で、「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」では、教員団体の争議行為が否定されていた点について、「第一次米国教育使節団報告書」の中では、争議行為に関して一切の言及がなかったことから、双方とも教員団体による争議行為を肯定しなかったという共通点がある。この点は、1946年という時代の制約もあるのではないかと思うが、教員団体による争議行為を肯定しないという点で、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が「教員の地位」の確立のために求めている教員団体の団体交渉権に関して、十分ではないと言えるだろう。

次に、両報告の相違点であるが、これは本質にかかわる問題ではないかと思われる。

「第一次米国教育使節団報告書」では、「教員の地位」に関する保障や、その他の教育改革事項について、「児童の地位を率直に認識するところから出発する」ものであるとする考え方をとっている²⁴⁰。そして、第3章「初等及び中等学校の教育行政」の中の「教育の基本原則」において、「民主政治においては、個々の人間は卓絶した価値を持っている。彼等の利益を国家の利益に従属させてはならない。」²⁴¹と言っている。

ここに見るように、「第一次米国教育使節団報告書」では、卓絶した価値を持った人間としての「児童の地位の認識」から、「教員の地位」がなぜ保障されねばならないかという理論が生まれるのだが、一方で、「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」には、このような個人を重視する言葉は見られないように思われる。そ

ればかりか、第1章「教育勅語に関する意見」において、天皇に詔勅をたまわりたいとする意見を述べている。以下に、その内容を挙げる。

「一、従来の教育勅語は天地の公道を示されしものとして決して誤りにはあらざるも、時勢の推移につれ国民今後の精神生活の指針たるに適せざるものにつき更めて平和主義による新日本の建設の根幹となるべき国民教育の新方針並びに国民の精神生活の新方向を明示したもう如き詔書をたまわり度きこと。

二、右詔書は学校にある児童生徒学生並びに教職員を対象とするものとなるも、更に一般国民にも親しく御呼びかけたもうものであり度きこと。

三、右詔書はその主調として

一、人間性（個の完成と相互尊重、寛容協和のこころ、宗教的情操等々）

一、自主的精神（自発創意的生活態度等々）

一、合理的精神（批判性、思考性等々）

一、社会生活（自由と責任、自活と遵法精神、社会的正義等々）

一、家族及隣保生活

一、国家生活、日本民族共同体

一、国際精神

一、平和と文化

等の諸精神を重んぜられたきこと。』²⁸⁰

この新しい詔勅の中に盛り込まれる要素として、数々の内容に加えて「国家生活、日本民族共同体」が混じっている点が注目に値する。日本教育家の委員会においては、国民個人のために、自主的精神や合理的精神などの涵養や、これらを育成するための「教員の地位」の確保が必要であったのではなく、日本という国の「国家生活、日本民族共同体」という名の「国体の護持」が大切だったのだと言えるのではないだろうか。

この日本教育家の委員会の方針について、『教育勅語』にかわる『詔書』に象徴される天皇を頂点とした政治・経済機構のもとに、民主的な教育制度の改革を期待するのが所詮無理なことであることを考えられなかったところに、文部省を頂

点とした日本側委員会のそもそもの限界があった²⁸¹とする厳しい指摘があるが、まったくそのとおりだと思わざるをえない。このような国家を第一とする考えをもとにして「教員の専門職性」と「教員の労働者性」を考えると、教員団体には、専門職としての団体であることのみを求め、争議行為を否定する理論につながるようになってしまふのであろう。

以上に見るように、「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」と、「第一次米国教育使節団報告書」には、教育を誰のためにするのかという根本的な考え方の点において、重大な相違があったと言えるだろう。

第2節 教育基本法第6条に係る審議と「教員の地位」

ここでは、教育刷新委員会で行われた審議のうち、教育基本法に関連して議論された審議を検討の対象とする。具体的には、教育の目的・方針、教育基本法に関する内容を扱った第一特別委員会で行われた審議のなかで、教員の身分保障・待遇に関する条文に関して議論が行われた第8回委員会（1946年11月1日）、第9回委員会（11月8日）、第12回委員会（11月29日）と、11月29日午後に行われた第13回総会が対象となる。このうち、第13回総会においては、及川委員²⁸²から教員の身分を「公務員としての性格を持つもの」と定めることに関して、疑義が出されている。そして、第13回総会では、教員の身分保障は教育者にとって重要な問題であるので、第六特別委員会を設けて行うことになった²⁸³。

1. 「教員の身分保障」に関わる審議

1946年11月1日に行われた教育刷新委員会第一特別委員会第8回委員会と、同年11月8日に行われた第9回委員会では、まず、教育基本法要綱案の各条項の解説と審議のひとつとして、教育基本法に盛り込まれる「教員の身分保障」に関する条項案の解説が、文部省側参加者である文部大臣官房審議室参事事務取扱田中二郎（以下、田中参事）、

文部大臣官房審議室長関口隆克（以下、関口隆）によって行われた。この解説をもとに、この第8回委員会と第9回委員会で行われた審議では、主に待遇の適正と団結権、団体交渉権という「教員の労働者性」とともに、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」に関する問題は密接な関係にある点から、「教員の専門職性」に関わる発言も見られる。

まず、第8回委員会では、羽溪主査²³⁰によって、教育基本法要綱案のうち、学校教育と教員にかかわる条項案が読み上げられた。

「八、学校教育の公共性、『すべて学校は、公の性質をもつものであって、国又は公共団体の外、法律の定める法人のみが、これを設置することができるものとする。学校のは、公務員としての性格をもつものであって、自己の使命を自覚して、その職責の遂行に努めなければならないこと。これがため、法律の定めるところにより、その身分が保障せられ、待遇の適正が期せられなければならないこと。』²³¹

このうち、後段の教員に関する部分の解説として、田中参事は以下のように述べている。少々長い、「教員の身分」というものを、公立学校の教員であれ私立学校の教員であれ、特別なものとしてひとくくりに取り扱おうと述べる重要な部分であると思われるので、以下に引用する。

「学校の教師⁽⁷⁷⁾は、公務員としての性格を持つものであって云々という所は、これは大体教員身分法というようなものを考えたかどうか。これは官吏たる教員の場合には、官吏法の一の特例的な措置で、それから私立の学校の教員の場合には、現在の労働組合法とか労働関係調整法とか、労働基準法というものに対する特例として、両方からの特例として、教員という身分に付いて特別な考え方を作って行く。それは一種の公務員的な性質を持つものだということにして、その教員の使命とか、或は任務の保障とか、或は待遇の問題、将来恩給の問題とかいうような問題迄その中に取込んで規定して行ったらどうか。組合の問題などに付きましても、今

のような労働組合法による組合というような形ではなくて、教員の使命に鑑みた特殊の組合というもので、やはり生活保障を助長し得るような方法を考えて行かなければならない。」²³²

ここでは、教員という身分は、「一種の公務員的な性質を持つ」ものであるとしている点に、まず注目したい。私立学校の教員も含めて「一種の公務員的な性質を持つ」とは、教員が公的な資格を持ち、職務に公共性があることを言い表していると思われる。この点で、「教員の地位」が社会的に尊重される基盤となるという意味で、「教員の地位」を高め、尊重する方針であると考えられる。

この点に関して、務台委員²³³が「私立の学校で教師の身分に関する学校の処置に関して教師が不服な場合に、それが不当な処理を受けた、そういうような時に、こういう身分保障法によって、国家の判断を受けるといようなことが出来ることになるわけですか」²³⁴と確認しているが、田中参事は、この身分保障法を根拠にして裁判所に訴えることが出来るようになるかと返答している²³⁵。この応答からは、「教員の地位」の内容のうち、「教員の専門職性」に基づく身分保障は、国家の保護を受けるものとして予定されていることが推定される。

また、「教員の使命」「任務の保障」を教員身分法の中で定めることの中には、「教員の専門職性」に関わる様々な自主性に基づく活動に関しての配慮があると思われる。この点に関して、11月8日に行われた第9回委員会では、学校と教員の身分保障に関する条項案について、務台委員が興味深い発言をしている。

「自主的な精神を発揮する為に必要な、というような意味が出れば、こういうことを何故言うかということが分かるように思うのです」²³⁶

この発言は、第9回委員会における「学校は教育の使命を達成し、又学問の秩序を保持する為に必要なことを定めることが出来る。手続きとしては、恐らく学校の総意によってそういう規則が出来るのであろうことを期待しておるわけですから、

学園の自由と自主性という意味で、こういうことを申し上げたのです」²³⁷⁾という関口（隆）幹事の発言に端を発している。関口（隆）幹事は、学校内における政治活動に関する問題に関連して、このような発言をしているが、他にも、「学園の自主性の尊重という形で、学校に一切を委ねて行く。六（政治教育、引用者注）の方は所謂教育の中の部分であって、この八（学校教育の公共性に関する条文、引用者注）の方はそれ以外のものを含めております。この規則というのは、決して政治に限るわけではなくて、あらゆることが決められるわけで、包括的なものです」²³⁸⁾と発言している。このことから、学校教育において、自主性の尊重が非常に重要視されていることが推定される。

ここで、学校における自主性の尊重が強調されていることから、教員が学校で活動するにあたって、自主性が尊重されていると見てよいと思われる。この点で、「教員の専門職性」を構成する自主性・自律性というものは、学校内の活動に限定するならば、教員に十分に保障されていると考えられる。

そして、「待遇の問題、将来恩給の問題」という点で、それを「教員の使命」や「任務の保障」と同列に並べて語っている点から、文部省の教育基本法要綱案では、「教員の労働者性」が存在することについて、肯定していると思われる。

「教員の労働者性」に関するもう一つの問題として、「組合の問題」があるが、ここで言及されている組合は、労働組合ではない「教員の使命に鑑みた特殊の組合」である。従って、ここで言う教員の組合は、専門職としての組合であると思われる。専門職としての組合である場合、専門職であることの要請から、労働条件等に関する「教員の労働者性」の側面が軽視される危険性があるが、それでも、この組合に、「生活保障を助長し得るような方法」を考えていこうとしている点は評価できるだろう。

一方で、教員の組合による活動に関しては、特に団結権、団体交渉権について、教員身分法の制限を受けなくてはならないとする見解を示してい

る²³⁹⁾。この点で、文部省の見解では、「教員の労働者性」に基づく労働条件改善要求等が、「教員の専門職性」と表裏一体となって、子どもの教育を受ける環境の改善につながるとする見解はとっておらず、団体交渉権の行使による労働条件改善要求等は、学校運営や教育行政の邪魔をしかねないものととらえていると推定される。

このことは、次の田中参事の発言で確認されるだろう。この発言は、務台委員の「課業をストライキの対象にしてはいけないとか」²⁴⁰⁾ ということを教員身分法の中に入れるのかという質問に対して、返答されたものである。

「そういうようなことも書きたい。制限すべきではないかということを考えております。それから、団体交渉というようにことをいいます場合にも、教科内容とか、教育方法とかいうような問題に付きましては、やはり、一定の方針というものを決めて行くということで、経済的の待遇のことも限定して行くというようなことも、必要ではないかと思っております。」²⁴¹⁾

ここでは、団体交渉を一応認めているが、教科内容や教育方法に関する内容に関しては行政側が一定の方針を決める役割を持ち、教員団体による方針決定への参加は考慮されていないように思われる。この点で、団体交渉による「教員の専門職性」の実現は認めていないと考えられる。また、経済的な待遇に関しても、団体交渉を一応してもよいが、限定するのは行政側であるとしている点で、団体交渉権を認めながらも、その効力については何も保障していないのに等しいと言えるだろう。

また、この田中参事の発言に続いて、関口（隆）幹事が興味深い発言をしている。

「学校の先生が組合を拵えて、その中で学校教育を管理してしまうというような、教育の内容迄管理してしまうというようなこと、校長の方針と違い、学校で決めた方針と違って管理してしまうというようなこと、そういうようなことは、やはり制限されなければならない。」²⁴²⁾

この発言の中で想定されている「学校教育の管

理」「教育内容の管理」は、教員組合と学校運営者である校長等の協力による集团的自律的運営ではなく、教員組合による事実上の学校教育の支配であると思われる。もし教員組織が子どもたちの要求とは違う方針をもっている場合、このような事態が起これば、その学校は組合の方針によって運営されることとなり、学校が国民の意識とは離れていってしまうことになるとと思われる。このような教員組合による支配への懸念をもとに、文部省は教員組合の団体交渉の効果を制限するような見解をとったのだと考えられる。

このような見解の原因は、当時、共産主義への警戒が非常に強かったことも理由のひとつであると思われる。学校が政治に利用されることに関して、教育刷新委員会の委員や文部省は、非常な懸念をもっているのである。

また、第9回委員会では、教員の団体交渉権について、関口（隆）幹事が以下のような詳しい見解を示している。少々長いが、「教員の労働者性」を構成する重要な要素である団体交渉権に関して、教員の身分や待遇を保障することで、その行使を抑制しようという方針がよく現れていると思われるので、以下に引用する。

「大臣の議会に於ける教員組合に関連した答弁では、一方では教職員の待遇を向上させて行くこと、一方では教員が教職員たるの自覚に徹すること、この両面が両方共うまく行くことによって、ストライキ運動とかいうようなことが起こらないようになることを期待したい、こういう言い方をされておるのであります。結論としてそういうことのないということを希望するけれども、そういう状態を惹起して置きながら禁止するというような行き方を執ることは、やはりどうも面白くない。従って団結権に付ては禁止するとか、色々制限する形を執らないで、寧ろそういう行動が起らないで済むような状態に持って行くことを考えたほうがいいんじゃないかというような考え方から、教師身分法というものを別に拵えまして、その方で教師の使命を謳い、又教師の立場を擁護し、待遇の改善も

地位の保障もして、そういう根拠を作って、そういうことに重きを置いて、その一部の中で団体交渉とかいうことは、挙げる必要があれば挙げるという方がいいんじゃないか。」²⁴³⁾

この発言の「教師の使命を謳い、又教師の立場を擁護し、待遇の改善も地位の保障もして」という部分等から、教員の団体交渉権を発動させないための前向きな姿勢が見られる。この点は、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」の観点から、経済的な制約や立場としての弱さ等を教員から取り払い、彼等が自由に活動できるための保障を与えようとしている点で高く評価できる。もしこのような状況が行政側の努力によって作られるなら、それは「教員の地位」のうち、「教員の労働者性」にとっては、理想的な在り方だと言えるだろう。

しかし、問題点として、教員が「教員の専門職性」に基づく欲求から、よりよい教育環境の実現のために行政側に交渉する権利であり機会である団体交渉権を、最少限に抑えようとしている一貫した方針がある。行政側が、「教員の専門職性」の実現としての自主性・自律性を十分に発揮できる環境を、関口（隆）幹事が言うように整えてくれる場合はいいが、先に見た学校内の自主的な運営以外のところで、例えば行政側の方針では教員が直面している子どもの状況に適應できない事態が起きた場合、教員は教育の専門職として行い得る行動が限定されてしまうことにならないだろうか。この点で、関口（隆）幹事が述べる教員の団体交渉権に関する方針は、「教員の専門職性」を制限する機能を持っていると言えるだろう。

この点について、第8回委員会において、務台委員が「共産党とか或いは社会主義の人だって、教員身分法というものが反動的になると、教員の自由を抑えるというような形になりはしないかと思う」²⁴⁴⁾と懸念を示していることは、自主性・自律性を尊重する「教員の専門職性」を考える上で、注目に値すると思われる。この務台委員の発言に対して、教員身分法の趣旨について、関口（隆）幹事は以下のように返答している。

「実は、身分法の内容に付きましては、制限

的部分だけではなくて、身分を保障したり何かする方が^(マア)一体主なんですから…」²⁴⁵⁾

ここに見るように、教員身分法の主な目的が、教員の身分を保障するという肯定的な目的のためであれば、教員身分法は「教員の専門職性」と「教員の労働者性」を、団体交渉権の制限つきながら保障し、「教員の地位」を向上させる法律として有意義なものと思われていたと言えるだろう。

2. 教員の身分保障の在り方に関する審議

次に教員の身分保障に関する審議がなされるのは、1946年11月29日に行われた第一特別委員会第12回委員会である。ここでは、芦田委員19の発言が契機となって、教員の身分保障の是非に関する議論が行われた。

芦田委員は、関口（隆）幹事の「私立学校の先生に対しても、身分の保障なり恩給なりというものが出来るようにしたい、こういう含みを持って未分の保障ということを入れたい」²⁴⁷⁾という、教員の身分保障に関する解説に対して、「法律による身分の保障というのは、例えば公けの弾劾でなければ、その地位を失わないとかというようなこと」²⁴⁸⁾と指摘した。この点は、第一特別委員会の第8回委員会において、田中参事が、私立学校の教員も、身分保障法を根拠にして裁判所に訴え出ることが出来るとしていた²⁴⁹⁾ことから、芦田委員が指摘する法律による身分の保障も、教育基本法要綱案の中で言う教員の身分保障の射程に入っていると思われるが、この点について、関口（隆）幹事は、「教育委員会のようなものを通らなければ、ただ校長なり何なりの都合で以て、突然解職したりするようなことが出来ないようにしたい。そういう意味の保障は採り入れたいと思います」²⁵⁰⁾と述べている。

このような法的に安定した地位という意味での身分の保障は、教員が「教員の専門職性」に基づいて、自主的で自律的な活動を行うために、非常に重要なことのひとつであると思われる。

しかし、芦田委員は、法律による身分保障がいかに官僚制を腐らせたかについて意見を述べ、

「いけない者はいつでも止めさせるということの方が、却って弊害が少ない」²⁵¹⁾とまで言っている。そして、身分保障によって「怠ける者も良い者も同じように取扱われてしまう」²⁵²⁾ことを理由とし、校長に教員の任免権を持たせ、不適格であると校長が断じた場合は免職するという制度を提案した²⁵³⁾。

このような芦田委員の考え方は、例えば会社の立て直しのためなどに早急な制度改革を必要とする場合には、有効なものかもしれない。実際に、現在、社会で話題になっているリストラの先駆的な考え方であると思われる。しかし、教育にふさわしい方法であるか否かという点について、非常に問題である。

教育は、多種多様な子どもたちを相手に、柔軟な方法で最大限の効果を上げてゆくべく、教員が「教員の専門職性」から導かれる自主性と自律性によって行われてゆくものである。そのために、学校における自主精神の尊重や、「教員の専門職性」確立のために必要とされ、養成される資質などが重要となるのである。そして、学校内での方針が統一されていることよりも、教員ひとりひとりが自主性と自律性をもって教育にあたることの方が、より良い未来を形成するひとつの手段であるという教育の特殊性に合致していると思われる。

しかし、芦田委員の提案は、校長の意見に与しない教員はすべて免職されてしまう危険性をはらんでいる。そして、校長の考え方のみにしぼられ、学校という教育の場が画一化する危険性を持っていると思われる。

また、不適格者の排除という話の中で、芦田委員の意見には賛同しないものの、務台委員は、「誰が見てもあれは不相当だというようなものは、適当に辞めさせるような、そういう余地を持った身分法でなければ、困ると思うのです」²⁵⁴⁾と述べている。ここに見る不適格者の排除の理論は、教員の身分、待遇等に関する審議を行った第六特別委員会の中で、停年制構想や審査制構想というかたちで、比較的主要な論点として議論されている。このことから考えると、不適格者の排除の理論は、

「教員の専門職性」のうち、技術や適性に関する個人的な部分に関する質を維持するためには必要な議論であると言えるかもしれない。しかし、これらの不適格者の排除の理論は、悪意ある用いられ方をする危険性の方が大きいのではないかと思われる。どちらにせよ、「皆の頭の持ち方が変わらない限りは駄目」²⁶⁶⁾なのである。

一方で、務台委員は、弱い立場である教員の身分を保障することが、「教育をしっかりとやること」²⁶⁷⁾につながり、「教員というものは非常に弱い者で、訴える所はないし、今迄圧されれば圧されて、我慢して来たということが、色々な弊害のもとにもなったと思うのです」²⁶⁷⁾と述べ、教育において教員の身分保障がいかに大切かについて、以下のように解説している。

「やっぱり、人間だから理想的になれないので、それで上に対しては相当強くしなければならぬし、下にはやっぱり寛大にならなければ、教育ということは、役所のように命令だけで行くわけではなく、単り単りがやはり相当独自性があって、子供を預って行かなければならぬ。校長が内部で余力を持つということは弊害が起ると思う。しかし何かの形で校長の身分を保障することは必要であると思う。…中略…又一般の教員も、やはり何かの意味で身分保障ということがないと、それはやっぱり教員の宿命的な弱さというものから出られないのではないか。」²⁶⁸⁾

この見解は、教員の独自性の確保、すなわち自主性の確保という見地から、本来弱い立場である教員の身分を保護することの重要性を述べているものである。この点で、務台委員は、教育の場における自主性という意味での「教員の専門職性」を非常に大切に考えているものと思われる。そして、務台委員の見解は、この日の委員会の「教員の身分保障」に関するおおむねの意見となったと見られる。

第3節 教員の身分保障制度構想と教員団体に関する審議

ここでは、主に第六特別委員会で行われた、教員の身分保障と団結権、団体交渉権に関する審議を対象に検討したい。

第六特別委員会は、1946年12月6日に行われた第14回総会において、教員の身分、待遇及び教員組合について審議するために作られた。この委員会では、全12回の委員会のうち、前半を身分保障、待遇に関する問題に、後半の半分以上を教員組合に関する審議に費やしている。

ここでは、まず始めに最初に教員の身分保障、待遇に関する問題を検討したい。対象となるのは、第6特別委員会第1回委員会（1946年12月12日）、第2回委員会（12月13日）、第3回委員会（12月17日）、第4回委員会（12月18日）、第16回総会（12月20日）、第5回委員会（12月21日）、第6回委員会（12月26日）、第17回総会（12月27日）である。

これらの会議で行われた審議では、はっきりした教員の立場が確立されることが必要であるという考えを前提としつつ、後進に道を開くため等の理由により、停年制・審査制構想が検討された。この議論には、教員に求められる能力・技術等、個人的な資質とはどういうものかという議論が含まれており、「教員の専門職性」の確保という観点から、非常に興味深いところである。また、審査制を導入する場合、審査委員会の中に現職教員を入れるべきだとする等、教員が専門職としての自律性を期待されていることがうかがわれる議論が行われるなどの注目すべき審議が行われている。

また、「教員の労働者性」の面について、停年制・審査制等を経てやめたあとのための生活保障制度が必要であると述べられている点にも注目したい。

次に、第六特別委員会の主要なもうひとつの審議課題である教員組合の問題について、第六特別委員会第4回委員会（1946年12月18日）、第5回委員会（12月21日）、第6回委員会（12月26日）、

第18回総会（1月10日）、第7回委員会（1947年1月21日）、第21回総会（1月31日）、第8回委員会（2月28日）、第9回委員会（3月7日）、第10回委員会（3月14日）、第11回委員会（3月28日）、第12回委員会（4月4日）、第30回総会（4月4日午後）で行われた審議を対象として検討する。

これらの会議では、主に第六特別委員会の主査である渡辺委員²⁶⁰の主導によって議論が行われている。ここでは、「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」や「第一時米国教育使節団報告書」等を参考にしながら、教員に団結権と団体交渉権を認めることを前提に、罷業権（ストライキ権）を行使させないためにどうするのかという点が審議の中心とされた。そして、教員聯盟という教員組織を設立することを目的にし、この教員聯盟には職能団体としての性質だけを求めるのか、それとも労働組合的性質を含めるのか、団体交渉の相手は誰か、争いがあった場合にはどうするのかという議論が行われている。

この議論では、まず「教員の労働者性」の観点から、教員はただの労働者ではないと主張していること、ストライキ権を制限することを前提としていること、教員組合は労働協約を結ぶべきではないとしていること等が注目される。一方で、ここで教員団体として議論されている教員聯盟は、現職教員以外の教育関係者を入れるべきだとしていたり、教員聯盟では職能団体としての性質を強くもつことを期待している点等から、「教員の専門職性」に観点からも、興味深い議論となっている。

1. 教員の身分保障・待遇に関する審議

教員の身分保障制度に関して、まず、「はっきりした教育者の立場があった方がいいのじゃないかと思います」²⁶⁰という意見が基礎となった。この見解は、それまでの教員の身分・待遇に関する規定が官吏と同じであった²⁶¹ことに対し、「もう少し道義的の面を強調した方がいい」²⁶²、「大体官吏と教員の職務は違うので、同一に律することは妥当でない。」²⁶³等、他の委員の賛同を受けている。こうして、教員は官吏とは別の法律によって、

身分等を規定されることとなった。

この身分保障に関して、田中幹事²⁶⁴は、「教員の身分の保障については、一般官吏法の定める分限懲戒に関するような規定から外して、むしろ裁判官の身分の保障との中間位の所に持って行くというような身分の保障は必要じゃないだろうか。」²⁶⁵と見解を示している。この見解の解説として、田中幹事は、教員の学問の自由を保障するという見地から、重要な見解を述べているので、以下に引用したい。

「今度の教育基本法というようなものを考える場合に、憲法の問題に従って学問の自由、教育の自治性^(アツ)を考えて行くと、あるいはこれから左翼的な問題を勉強するという場合も出て来る。それをやるといかにいうのであれが免官になるということになると、教育の自由とかあるいは学問の自由ということ憲法にいらっているのが無意味になる。でそういう場合にはやはり一応身分保障して相応しい委員会なり、裁判機関の審査を経て免官なり休職なりの手続きがとれるというように、普通の官吏よりももう少し教育の性をいう建前からすれば、その身分を反面において保障して置かなければ困るのじゃないだろうかというのが、こういう問題の出て来た所以かと思えます。」²⁶⁶

教員の身分保障は、学問の自由や教育の自由の保障のために必要であるとするこの見解は、「教員の専門職性」を、当時どのように考えていたのかを知るひとつの手がかりとなる。この見解は、身分を保障することによって、教員の教育活動における自主性を保障する趣旨である。従って、「教員の専門職性」のひとつである自主性も、身分保障によって尊重したいと考えていたと思われる。

この文部省側の田中幹事の意見に対して、関口鯉吉委員は、「委員会の方から発動して教員の身分を審査するとか、あるいは官辺の筋から委員会に研究して貰うという外には、本人それ自体から身分について審査を願う。再審を願うというような両方から行き得るような身分を裁判する法廷み

たいなものを作るのがないらちがあかん。』²⁶⁷⁾という意見を述べている。この場合の「委員会」は、教育委員会のようなものを指すとしているが、関口鯉吉委員の見解では、教員を免職あるいは休職させる場合には、常に委員会を通して行わなければならないというものである。この意見には、渡辺委員らが賛同を示し、教員の身分保障は委員会を通して行われるという方針が定まった。

これらの教員の身分保障に関する見解の中で画期的な点は、免職されたり休職されたりした本人から委員会に対して審査や再審を願うことが出来るという点である。この本人申し立てが予定されていることによって、教育刷新委員会における教員の身分保障制度は、「教員の地位」を保障するという意味で、より優れたものになったと思われる。

また、教員の身分保障に関して、中田委員²⁶⁸⁾は、「現職の儘或学校に行くとか、短期講習に行くとかいうことは非常に望ましい。現職の儘短期の学校に入ることが重要です」²⁶⁹⁾と、現職教育の保障に言及している。この見解は、「教員の専門職性」を高めてゆくことにつながり、非常に評価できると思われる。

また、教員の身分保障は大切だとする意見があった一方で、「絶対に免職できないというのじゃ困る」²⁷⁰⁾という意見が第六特別委員会を支配していた。このような見解は、当時、教員組合活動が激化していて、殆ど学校に出てこないような教員がいた²⁷¹⁾ことに対する懸念を教育刷新委員会の委員や文部省が持っていたことが原因のひとつであると思われる。また、一度教員になったら死ぬまで教員でいるのは困るという見解をもとにし、停年制構想と審査制構想が審議された。

このふたつの構想は、「後進に道を開く」²⁷²⁾ためや、不適格者の排除²⁷³⁾、「普通の社会、役人なら相手が大体対等のものであって、自然淘汰が行われるけれども、教員は大体被教育者と教育者が対立して居る。その相手と全く違う。淘汰の行われるチャンスがない。だからその自然淘汰に代わる何かがないか」²⁷⁴⁾という趣旨で、互い

の欠点を補うかたちで構想された。

まず、停年制に関して、牛山委員²⁷⁵⁾は、「本当に公正な一つの主張を強く主張し得る立場の人を保護することが非常に必要であります」とし、教員の身分に関する事務をとる教育委員会が民主的に自覚した委員会となればよいが、そうでない場合の危険に触れ、以下のように述べている。

「そういうときに一つの精神力となって敢然として教育の尊厳を持続しようとするものはやはり校長であり、教員であると思う。そういう時にその地位を安定なものに停年なら停年ではっきりすることに依って、尚一そう強く主張し得るのじゃないかと思うのです。そういう意味に於て自由に動かし得る立場に置くということは、余程考えなければならんことと思います。」²⁷⁶⁾

牛山委員の停年制に関する見解からは、「教育の尊厳を持続しようとする」などの表現に、専門職である教員の自主性の尊重を重視していることが推察される。このことから、牛山委員の停年制に関する見解は、教育委員会からも保護すべきだとする点で、教員の身分保障という意味があると考えられる。

また、牛山委員は、教育の持つ性質から、停年制を推している。

「教育の効果ですが、国民学校は殊にですが、非常に珍しい教育をやって人気を煽る人がある。又こつこつと無能者の如くに教壇に立って居る人間が十年、十五年後にその教え子の中から非常に傑出した人物を出す人がある。非常に派手にやって居て何等生徒に見るべき成果を挙げ得ない人もあります。そういう風な教育の性格から言っても、どうも相当期間の保障がなければいかん。」²⁷⁷⁾

この点は、教育活動はすぐに効果が出るものではないから、教育の効果をどのように測るのかという、審査制の重要な問題について指摘している部分である。停年制ならば、短期間では成果が出ないが結果としてよい教育をする教員を保護し、教育の質を維持するという効果が期待できると牛山委員は考えていると思われる。

このような停年制構想について、資質のよくない者も保護することになるのではないかという危惧が述べられている²⁷⁸⁾が、その点に関して、牛山委員は「自然の精神訓練又はその人の道徳的な面に於て排除され得る途は今後あると思う」²⁷⁹⁾と述べている。

また、停年制は「惜しいのは中等学校でも国民学校でもそうですが、有能な者が他の無能な者と同様に取扱われる場合がある」²⁸⁰⁾という指摘を受けているが、この点は、審査制が支持される大きな理由となった。この理由をもとに、審査制は、停年制を前提として、「五年毎に再審査をする、その意味は別にどんどんはねるという意味でなしに、大多数はその儘でしょうが、著しい欠点のある人は除かれる」²⁸¹⁾という制度として構想された。

審査制構想の中で、「教員の専門職性」の観点から興味深い点は、審査委員会の構成である。この審査委員会について、「地方教育委員会と教育者協会と両方から委員会を出してやることも出来ますね。これは地方委員会(ママ)でなく教育者の方も入った方が宜いようですね」²⁸²⁾という見解が述べられている点である。ここで言う「教育者協会」とは、第六特別委員会で教員の身分保障に関する問題とあわせて審議されている教員組合で言う、「教員聯盟」という職能団体にあたる。第六特別委員会では、この職能団体は、次項で見ると、現職教員以外に行政官や学校関係者、一般の人も含めることが予定されている。従って、この見解によれば、教員の能力などを一定期間ごとに審査する委員会には、教育に関わる人の団体の構成員が含まれることになる。この点は、「教員の専門職性」を構成する性質のうち、自律性を保障することを意図していると考えられる。

また、審査制と停年制構想について、離職後の身分保障、生活の保護を社会制度として考えなければならないという意見²⁵⁾からは、「教員の地位」を「教員の専門職性」からだけでなく、「教員の労働者性」に関しても保障しようと考えていたことがうかがわれ、興味深いと思われる。

また、この身分制度に関連して、待遇の問題が

議論されている。文部省の幹事²⁸⁴⁾は、第2回委員会において、教員には「寧ろ官吏以上の待遇が必要じゃないかという問題」²⁸⁵⁾を提起している。この点に関して、「教員として修養ということは社会のどの方面よりも優先的な理由になる。例えば図書館とか展覧会、そういう社会施設を教員は無料で使う。図書館でも教育上の任務を全うするのに必要だということで優先的に金のみならず時間も余計使えるようにするとか、まあ教養費は教員として十分主張し得ると思う」²⁸⁶⁾という意見が出されている。この見解からは、「教養費」という名目で教員を優遇しようという「教員の専門職性」の向上のための配慮がうかがわれる。

また、待遇の問題に関しては、給料と席次の問題が指摘されている。木下委員は、教員の待遇が俸給制度となっているが、このような俸給制度は「経済上の待遇の問題、それが今までの関係で月給の高い低いが階級であるかの如く思われる。それであるから俸給の上がるというようなことが非常な問題で席次と一緒にとなっております」²⁸⁷⁾と述べ、教員の中には「席次ということは考える必要がないと思っております」²⁸⁸⁾と見解を述べている。この意見は、給料の多寡と、ここでは「席次」と言われている社会的な地位は、密接な関係にあることを明確に指摘し、一方で、教員の中に上下関係があるべきではないとする考え方を示している。教員は同等であるべきとするこの考え方は、教員を専門職であると評価していると考えられる。専門職であれば、その職務が自主性と自律性を持つことから、教員の中には「席次」のようなものはないはずだからである。

この俸給制度は席次をつくるからいらぬとする木下委員の考えに対して、関口鯉吉委員、渡辺委員等は、俸給制度ではなく、一級、二級という官等を廃する意見を出しているが、俸給制度はそのものは、「一級二級三級という級別によってなくとも、何かそこに色々なものを決める場合の基準というものがある方が便宜じゃないか」²⁸⁹⁾とされ、俸給制度は予算の関係など、実務的な理由から残ることとなった。しかし、教員の内部での

「席次」はないという点では、一致していると言っていいと思われる。

2. 教員の組合と団結権に関する議論

まず、教員は労働者かどうかという点において、渡辺主査は労働基準法に絡ませて以下のように述べている。

「労働基準法の中に教員を含まして規定することは飛んでもない非常識極まることだと思います。また教員を労働者だなんていうことは根本から謝って居る」²⁹⁰⁾

このような、教員はただの労働者ではないとする考えは、文部省、教育刷新委員会の委員ともに持っていたと考えられる。教員はただの労働者ではないから、一般労働者のための労働基準法とは別に「教員身分法が必要になる」²⁹¹⁾という見解が、第六特別委員会の基本方針となっていると思われる。

一方で、団結権に関しては、憲法の趣旨から否定は出来ないとしている。

「国に対して個々の教員が当たったのじゃ、とても生活権の擁護も出来ない。教員が多数団結して初めて正当な主張が出来るという考え方、それが民主化の途だという考え方だろうと思います。ですから力を認めるというのではなくて、正当に使用し得る方法としてそういう団結権を保障して、教員の場合にもその意味での団結権は、之を否定することは憲法の趣旨から言って出来ないだろうと思います。唯その主張の仕方そのものに今の労働者とは立場が違うのだということで、教員らしく主張する方法を認めるということで、教員組合という特殊の組合を認めていったらどうだろうという考え方が、今の報告書（引用者注：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）の中にも現れて居るのだろうと思います。」²⁹²⁾

この見解には、団結権とは生活権の保障のために必要不可欠なものであるとする、「教員の労働者性」から見て妥当な考え方が見られる。この見解の中の「教員らしく主張する方法」とは、「争

議という形でなくて、公正な機関の判断に訴えてそれを大衆的なものにするというような行き方」²⁹³⁾を指している。

この団結権は認めるが罷業権は認めないとする見解について、務台委員が教員の仕事に関連させて、以下のように述べている。

「教育者は一般に今まで虐待されながら、聖職とか精神的事業ということで実際は非常に悪い生活条件に置かれながら、何も言えないようにされて来た。然るに終戦後それが開放されて自由が与えられ、社会性、政治性を持つことが出来るようになったため一挙に闘争的な所まで飛込んで行くようなことになって来たと思います。併しこれは教育者の要求というより人間として生きて行かなければならぬ、子供も育てなければならぬ、という一個の人間としての要求でそういうものはどこでも抑えられない。ところが問題はストライキです。ストライキというのは労働者の最後の武器である。併し教育者というものは教育という仕事を運動の手段にしてやるということは大きな問題じゃないか。そこに矛盾があると思う。」²⁹⁴⁾

この見解では、教員も生きてゆかねばならない一人の人間であるという意味での「教員の労働者性」は十分に認識されていると思われる。また、第六特別委員会では、ストライキはいけませんが、「何かそれに代わる闘争の手段」²⁹⁵⁾を与えればよいとしているので、別の闘争の手段が、教員の主張を示すための有効な手段たりえるのかどうかという点が、「教員の労働者性」の観点からの疑問である。

このような考え方を背景に、第六特別委員会では、職能団体としての「教員聯盟」と労働組合を別々の組織としてはどうかという見解が出された。この見解をもとにして、まずはじめに職能団体があって、労働組合的な要素はあとで職能団体に含まれるというかたちにするか、それとも別の団体をつくるかという議論がなされている。

ここで、労働組合は別に作らなくてははいけないとする説を主張するのは芦田委員²⁹⁶⁾であるが、

芦田委員は、「労働組合というものは闘争の団体じゃない。生活権を維持するために必要とあれば争議をしても宜いが、労働組合法というものはもっと清いものだ」²⁹⁷⁾という考えのもとに、教員が労働組合を作るのは当然のことであるという考え方をとっている。この見解は、職能団体である教員連盟が生活権にかかわる内容も扱えばいいとされ、労働組合は作らなくてもよいとする意見に吸収されるかたちとなった。こうして、教員の団体は職能団体を主とするという見解が第六特別委員会の主な意見となっている。

このうち、職能団体である教員聯盟に関して、「教員の専門職性」の観点から興味深い発言が行われている。この教員連盟は、「他の種別の労働組合と連合を作ることは出来ない」²⁹⁸⁾団体であり、「教員の地位の向上を図る」²⁹⁹⁾ことを目的として、自発的に³⁰⁰⁾作られる組織である。また一方で、「教員連盟は或る目的を達成するために団体交渉をなすことができる」³⁰¹⁾が、「団体協約で学校の先生の俸給を決めるなんていうことはどうもおかしい」³⁰²⁾から、団体交渉は出来るが団体協約はかわせない団体とされている。また、このような教員連盟が出来れば、「わざわざ労働組合に入らなくとも、教育会が教員の生活改善問題に対して政府と穏当な、品の宜い交渉をやって呉れる。政府もそれを尊重する。それとなら胸襟を開いて話合う。こういうことになるなら教育会を改組して、教員連盟という形にして、それで教員の身分の運動をすれば宜いじゃないか」³⁰³⁾としている。

また、この教員連盟が俸給などについて団体交渉を行う相手方は誰かという議論もなされているが、この部分に関しては速記中止とされている³⁰⁴⁾ため、結論はわからない。しかし、渡辺委員が第18回総会において、争いがあった場合は教育委員会に訴えて採断をしてもらおうという趣旨のことを言っている³⁰⁵⁾ので、教員団体が団体交渉の相手とするのは各都道府県に置かれた教育委員会であり、「穏当な、品の宜い交渉」とは、教育委員会に訴え出て判断をおおぐことであると考えられる。この方法が本当に教員の生活権を保障す

ることになるのかどうか、「教員の労働者性」を確保するという面からは疑問である。しかし、生活圏を保障するための運動もしていいとしている点は、評価していいと考える。

一方で、第六特別委員会では、教員連盟を構成するのは誰かという問題が議論された。この点は、教員団体がどのような性格を持つものかという点で、「教員の地位」の観点から非常に興味深い点である。

この件に関して、教員連盟は「教育会」という、当時地方で作られていた教育組織を取り入れたり改組したりする方法で、「教育会」の性質を教員連盟に継承させようという考え方が主であった。この「教育会」とは、「一般の人も入れるということは、教育会としてはそこに啓蒙的な意味もある」³⁰⁶⁾という発言や、「あらゆる階層が之に関連することは今後必要と思う。その意味に於てやはり教育者以外の相当多く入って行けば教育会は面白くなる。」³⁰⁷⁾などの意見に見るように、各地域における教育の民主化の啓蒙の意図をもった組織であったと思われる。この組織を利用することで、教員連盟には一般の人も入るという方針が一応定まった。

一方、行政関係者などについて、「行政官の教育関係者の方は成るべく自分は教育者だという立場に立ちたいという希望はある。地方行政に当って居る人は、ただ教育者という現場を一時離れておるので、又帰るかも知れん。こういう考えから成るべく教員の仲間に入りたい」³⁰⁸⁾という意見を入れ、「聯盟の目的から言えば入った方がよい」³⁰⁹⁾ということに決まった。また、教員聯盟には学校事務官等、学校で働く人も含めると考えている³¹⁰⁾。

こうして、教員聯盟は、現職教員を主に、理解者である地域の一般の人や行政官、学校事務官等の学校関係者を構成員とする組織であると方針が決まった。この組織の性格は、以下の佐野委員³¹¹⁾の発言に見られるように、地域の文化の向上なども目的とするものであった。

「私は教員の仕事、なすべき仕事というもの

は、唯学校で預った生徒だけを教育するだけが仕事じゃないと思うのです。矢張り自分の属する部落の文化向上には責任を持つものでなければならぬ。その責任観念がなければならぬ。それを連盟として大いにやって貰いたい。一体団体というものは、組合は別だけれども、何の団体でも、団体を作るといのは研鑽したり、奉仕したりするのが本当の目的であるべきだと思います」³¹²⁾

以上のように、第六特別委員会では、教員連盟を現職教員だけの団体ではなく、教育関係者全体の団体にしたいと考えていた。このような、一般の人や行政官を含めた多種多様な人物で組織された団体であれば、その活動内容は教育にかかわるあらゆることを対象にしたものとなると思われる。この点で、第六特別委員会では、「教員の専門職性」が示す専門職の内容を広くとらえ、教員と教育が持つ可能性を最大限に発揮することを願ったのだと考える。

194) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 73頁
 195) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 三一書房 1982年 69頁
 196) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 69頁
 197) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 69頁
 198) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説 『戦後教育の原点2 米国教育使節団報告書』 現代史出版会 1975年 58頁
 199) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 86頁
 200) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 86頁
 201) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 96頁
 202) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書

87頁
 203) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 87頁
 204) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 88頁
 205) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 89頁
 206) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 89頁
 207) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 89頁
 208) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 89頁
 209) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 89頁
 210) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 90頁
 211) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 90頁
 212) 「カリキュラムと学科課程はかくして中央官庁と教師の協力行動の結果として生ずるものである。」『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 90頁
 213) 「主として経済的理由により、教科書の選定を全然教師の自由に任せてしまうことはできない。教科書の選定は一定の地域から出た教師の委員会によって行われるべきである。日本の教育者達のみがよくこの仕事をなするのである。」『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 90頁
 214) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 98頁
 215) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 98頁
 216) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 99頁
 217) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 99頁
 218) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説 前掲書 37頁

- 219) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 100頁
- 220) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 105頁
- 221) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 105頁
- 222) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 105～106頁
- 223) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 101頁
- 224) 第一次米国教育使節団報告書序論と、第1章「日本の教育の目的及び内容」の結論より 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 86頁, 96頁
- 225) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 98頁
- 226) 『戦後日本教育史料集成 第1巻』 前掲書 65頁
- 227) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説 前掲書 59頁
- 228) 及川規、衆議院議員。神奈川県視学の経験がある。
日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第13巻』 岩波書店 1998年 29～31頁の委員名簿参照
- 229) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』 岩波書店 1995年 317頁参照
- 230) 羽溪了諦、龍谷大学長
- 231) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第6巻』(以下、教育刷新委員会審議録とする) 岩波書店 1997年 114頁
- 232) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 115頁
- 233) 務台理作、東京文理科大学長兼東京高等師範学校長。
- 234) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 115頁
- 235) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 115頁
- 236) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 127頁
- 237) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 126頁
- 238) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 126頁
- 239) 関口(隆)幹事の発言。『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 115頁
- 240) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 117頁
- 241) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 117頁
- 242) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 117頁
- 243) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 127頁
- 244) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 117頁
- 245) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 117頁
- 246) 芦田均、衆議院議員。もと総理大臣。
- 247) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 168頁
- 248) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 168頁
- 249) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 115頁
- 250) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 168頁
- 251) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 168頁
- 252) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 168頁
- 253) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 169頁
- 254) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』 前掲書 173頁
- 255) 芦田委員の発言。身分保障が制度として確立されたとしても、制度を運用する人物が、

- じわじわとやめさせる方向に持ってゆく等の慣例をやめなくては、なんにもならないという文脈で発言している。『教育刷新委員会審議録 第6巻』前掲書 173頁
- 256) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』前掲書 172頁
- 257) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』前掲書 172頁
- 258) 『教育刷新委員会審議録 第6巻』前掲書 172頁
- 259) 渡辺鏡蔵, 前東京商業会議所理事
- 260) 名倉委員の発言。名倉愛吉, 東京高田第五国民学校長
日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第8巻』岩波書店 1997年 439頁
- 261) 1887年(明治20年)7月30日に公布された勅令である官吏服務規律というもので規定されていた。
- 262) 関口委員の発言。関口鯉吉, 東京天文台長。もと文部省専門学務局長。
『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 438頁
- 263) 及川委員の発言。及川規, 衆議院議員。
『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 438頁
- 264) 田中二郎, 前文部大臣官房審議室参事事務取扱。
- 265) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 446頁
- 266) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 447頁
- 267) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 447頁
- 268) 中田栄太郎, 衆議院議員。もと富山県立高岡中学校長。
- 269) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 463頁
- 270) 関口鯉吉委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 446頁
- 271) 第六特別委員会の各所で, このような組合活動に熱心すぎる教員に対する懸念が繰り返して述べられている。
『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書
- 272) 関口委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 449頁
- 273) 名倉委員の発言より。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 450頁参照
- 274) 関口鯉吉委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 453頁
- 275) 牛山栄治, 東京江戸川青年学校長
- 276) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 455頁
- 277) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 456頁
- 278) 文部省の幹事の発言。氏名, 官職名不明。
『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 451頁参照
- 279) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 456頁
- 280) 中田委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 450頁
- 281) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 482頁
- 282) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 496頁
- 283) 関口鯉吉委員の意見。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 455頁
- 284) 氏名, 官職名不明。
- 285) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 459頁
- 286) 関口鯉吉委員の意見。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 459頁
- 287) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 440頁
- 288) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 440頁
- 289) 田中幹事の発言。『教育刷新委員会 第8巻』前掲書 441頁
- 290) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書

- 476頁
- 291) 文部省係官の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 476頁
- 292) 文部省係官の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 486～487頁
- 293) 文部省係官の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 487頁
- 294) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 512頁
- 295) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 512頁
- 296) 芦田均, 衆議院議員。
- 297) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 517頁
- 298) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 516頁
- 299) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 516頁
- 300) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 525頁参照
- 301) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 518頁
- 302) 芦田委員の意見。
『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 517頁
- 303) 渡辺委員の意見。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 521頁
- 304) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 518頁参照
- 305) 日本近代教育史料研究会編 『教育刷新委員会会議録 第2巻』岩波書店 1997年 16頁参照
- 306) 中田委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 531頁
- 307) 名倉委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 530頁
- 308) 名倉委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 538頁
- 309) 渡辺委員の発言。『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 538頁
- 310) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 538頁参照
- 311) 佐野利器, 東京帝国大学名誉教授
- 312) 『教育刷新委員会会議録 第8巻』前掲書 566頁

第4章 教育刷新委員会における「教員の地位」観

第2章、第3章では、教育刷新委員会で行われた「教員の地位」に関する審議を、教員養成制度構想、教員資格制度構想、身分保障制度構想、教員団体に関する構想というように、各構想ごとにまとめて検討してきた。教育刷新委員会でも審議されたこれらの構想では、「教員の地位を」、「教員の専門職性」と「教員の労働者性」のふたつの性質を一緒に議論して議論していると思われる。この原因は、「教員の地位」というものは「教員の専門職性」と「教員の労働者性」のふたつの性質が表裏一体となっているものであるため、実際の制度構想を審議する過程では明確に区別する必要がなかったのだと考えられる。

そこで、ここでは、教育刷新委員会で行われた議論を「教員の地位」の向上という観点から意義付けるために、「教員の地位」の密接不可分な性質である「教員の専門職性」と「教員の労働者性」というふたつの性質から、検討してみたいと考える。

まず、第1節では、「教員の専門職性」を検討したい。ここでは、教育刷新委員会の審議の中で、「教員の専門職性」がどのようにとらえられていたのかを総合的に検討したいと考えている。教育刷新委員会で行われた「教員の専門職性」に関する議論は、教員養成制度や教員資格制度から推定される専門職としての教員個人に求める技術的水準の高さ、審査制などに専門職集団としての自律性を期待している点などから、現在の水準から見ても遜色のないものであったと思われる。

第2節では、「教員の労働者性」に関する検討を行いたい。こちらの「教員の労働者性」のうち、待遇や身分保障に関しては、教育刷新委員会はきちんと配慮を見せている。この点は非常に評価できる点である。一方で、団結権に関しては、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」で示された現在の基準から測ると、罷業権の行使を徹底して阻止しようとしている点で、不十分であったと言

えるのではないかとと思われる。

第1節 教員の専門職性に関して

これまでに見たように、教育刷新委員会の審議は、「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」や「米国教育使節団報告書」の影響を受けながら、敗戦までの我が国で行われてきた教育制度への反省と新しい時代への期待を基本として行われたと言えらる。

敗戦までの我が国において、教員に対して、教員は聖職であり、天職であるとする伝統的な見方がされていたことは周知の事実である。この教員聖職観・教員天職観は、「教職は運命的に与えられたもの」であり、「教職は神聖な職業であって、知徳のそなわった人のみが召しだされて、その職につく栄誉を与えられるものであるから、その活動の代償としての給与、報酬などについて積極的な関心をよせることはつつしむべきであるといういわゆる清貧に甘んずる考え方が内在していた」³¹⁾。そして、戦時下においては、このような聖職観はことに強調される一方で、我が国は軍の統制下におかれ、徹底した中央集権体制のもとで、教員は教育行政組織の末端として、「米国教育使節団報告書」で指摘されているように、自主的な教育活動もゆるされず、自律的な活動ももちろんなく、天降り式で固定化された指導を繰り返すだけの存在となっていた。

また、教員資格制度や教員養成制度についても問題があった。師範学校では、教育の内容と教える技術を重視し、厳密に組まれたカリキュラムに従って、「形式的で決まりきった型」³²⁾から外れないように行われていたとされている。それでも、このような師範学校を出た者は、「教員の専門職性」のうち、個人の技術という点では水準を保っていたと「米国教育使節団報告書」でも評価されている³³⁾。ここで問題なのは、教員資格を持たない教員が、特に初等学校では大勢いたという点である。

このような状況への反省に立って、教育刷新委員会では、「教員の専門職性」のうち、教員個人

の能力・技術・資質に関わる点について非常に高い目標を設定し、教員の準備教育に自主性を涵養する目的を含めていた点が、「教員の専門職性」の確立という点から評価できる。

教員個人の能力・技術・資質に関係する制度構想は、教員養成制度と教員資格制度である。これらの構想が「教員の専門職性」を向上させたことと断定出来る一つの鍵は、それまで中等教育であった教員養成機関を、大学と同じ高等教育であると設定し、教員になれるのは原則として4年制大学を出た者とした点である。この点で、「教員の専門職性」は、教員になるためには高い教養を要求されるという点で向上し、また、敗戦までの我が国における、社会的な職業としての漠然たる「教員の地位」を向上させたと言える。

また、教育刷新委員会の教員養成・資格制度案は、教員として教壇に立つためには特別な訓練が必要であるという一貫した方針に貫かれている。この点で、教員資格制度構想のところで登場した試補制度構想は、教員養成過程以外を出た者に教員となる道を開くことに熱心になるあまり、準備教育を軽視したかに見える結論に一次的にたどりついたが、結局は準備教育を経てから試補に立つことにしているため、試補制度も教員の特別な訓練を軽視しているのではないと思われる。

これらの準備教育の中では、一般教養にあたる内容や各学科の専門的な内容に加えて、児童心理学などの、教員となった時に子どもに直接対応してゆくための技術や知識を重視していた。教える技術に関しては、敗戦までの師範学校でも教えられていたようだが、教育刷新委員会の構想では、準備教育の内容は基本的に各学校の自主性にまかせることとなっている。そのために国家試験制度を否定し、試補制度構想を創り出したのである。準備教育が、教員となるための特別な訓練に重点を置きつつ、非常に自由な内容をもつものとした点で、教育刷新委員会における教員養成制度構想は、より民主的な制度構想となったと言えるだろう。

また、教員養成課程を持たない一般大学を出た

教員志望者に対して、広く門戸を開いた制度を構想したという点で、教育刷新委員会で求められた「教員の専門職性」の資質は、広く柔軟なものであったことが推測される。

教育刷新委員会の構想では、このような教員養成課程を経ると、教員養成大学であれ、一般大学であれ、大学を出ただけでは試補になる資格を得るだけであって、教員となるためには、教員資格を得るにはある一定の試補期間を経なくてはならないとしていた。資格制度構想について、試補制度という極めて実践的な資格授与制度を考え出したという点で、「教員の専門職性」とは実際に教壇に立ってみなくては身につかないものと考えていたと思われる。そして、この試補制度は、教員資格に対して、「教員の専門職性」を準備教育だけで備えられる知識や技術以上に、経験によって得られる内容も備えることを要求していると考えられる。試補となった者は、予算の関係で残念ながら否定されてしまったが、基本的には定員外であるとされていたことを考えると、試補制度は個人の能力・技術・資質に関する「教員の専門職性」のさらなる向上を願って、より高いレベルで要求していたものであると考えられる。

また、本来の、試補を受けている者は定員外とする試補制度では、準備教育を終えた見習教員を雇用することになり、結果として教員は多く配置されることになる。この点で、子どもたちの教育条件の向上にも役立つ構想であったと思われる。

次に、教育刷新委員会では、教員の身分保障に関して、教員は教育委員会のような委員会を通さなければ、免職や休職、懲戒処分には出来ないと言われた。そして、不当に解雇されたりした場合、私立学校の教員であっても、不満があれば教員身分法に基づいて裁判に訴えることが出来ること、審査委員会のようなものに訴え出る権利があることが確認されている。この点で、教員の身分保障は、非常に手厚いものになっていると思われる。また、これらの身分保障は、教員の教育活動の自由や精神の自由を阻害しないために考案されたものであるから、この点で、「教員の専門職性」の

自主性を尊重していると考ええる。

また、本論文では、「教員の専門職性」に関して、個人としての技術・能力、優れた人格を有することに加えて、教員が集団としての「教員の専門職性」を持つことを重視し、教員集団を形成する権利をもち、その集団が教育政策の決定、採用・罷免・懲戒等の身分保障に関する規定の制定、待遇に関する決定、倫理綱領の決定に関する内容を対象とする団体交渉権を持つものと定義した。これらの点について、教育刷新委員会で行われた審議を検討したい。

まず、先に見た試補制度であるが、この試補制度を終えた者を審査する審査委員会には、教員が入ることが予定されていた。教育刷新委員会の議論の様子から考えると、この審査委員会に入る教員は、第六特別委員会で構想された職能団体としての教員団体から出されるであろうと思われる。従って、試補制度構想が資格認定制度であったことを考えると、教員は専門職として資格認定に携わることが予定されていたと考えられる。

また、身分保障制度に関して、ここでもある一定期間ごとに行われる審査制が審議されていたが、この審査委員会に教員が入ることとなっている。この点で、教員は専門職として、罷免・懲戒等に携わることが予定されていると言える。

一方で、このような内容に関する団体交渉権については、教育刷新委員会で教員団体として構想された教員連盟が、教育行政官、現職教員、一般の人や学校事務官など、あらゆる教育関係者によって構成されるものとされており、教員連盟が団体交渉権をもつこととされていた点から、教育政策の決定などに関する団体交渉権は認められていたものと思われる。また、この教員連盟は、あくまでも自主的な組織であることを予定されている点で、「教員の専門職性」のもつ自主性を保障していると考ええる。

以上の点で、教育刷新委員会において、「教員の専門職性」は非常に高く評価され、専門職団体としての自主性・自律性という点においても、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」の水準

から見ても、「教員の専門職性」は十分な内容であったと言えるだろう。

また、教育刷新委員会の教員連盟構想の「教員の専門職性」の捉え方は、非常に高く評価できる。この教員連盟は、先に書いたように、あらゆる教育関係者によって構成されたものであり、ここで、教員の生活条件の問題も含めた教育関係の事象を対象とすることになっていた。この点で、教育刷新委員会では、「教員の専門職性」を、あらゆる立場にある人々と協力して教育をよくしてゆくための能力であると考えていると思われる。この点で、教育刷新委員会における「教員の専門職性」とは、現在言われている「地域の教育参加」なども視野に入れた、非常に柔軟なものと考えられていると言えるだろう。

以上より、教育刷新委員会では、「教員の専門職性」に関して、教員個人に対しては非常に高い水準の技術・能力・資質を要求し、団体としての教員に対しては、自主性・自律性を考慮に入っていた。従って、教育刷新委員会における「教員の専門職性」観は、現代から見ても十分なものであったと考える。

第2節 教員の労働者性に関して

ここでは、「教員の専門職性」とともに構成する「教員の労働者性」について検討したい。

敗戦までの我が国において、教員とは聖職であるとする教員観があったことは、先に見たとおりである。教員は聖職であるから、待遇や労働条件など、教員が人として生きていくための物質的なことに興味を示すべきでないという考え方に従って、戦時下では「教員の労働者性」のうち、教員が生活向上のための団結を行うことは保障されない状態であった。そして、敗戦までの財政難のなかで、教員の給与は低くおさえられ、不払いさえも起こっていたと言われる。

このような状況にあって、戦後改革期に教員たちが組合を組織し、労働運動を起こしたのは当然のなりゆきであると思われる。しかし、教育刷新委員会では、第六特別委員会の議論などに見るよ

うに、組合活動の激化によって教育の悪化が起こることを非常に心配し、教員にはストライキ権をえない方針で審議が進んでいる。

その一方で、戦前の教員に対する悪い待遇への反省に立ち、教育刷新委員会が求めた「教員の専門職性」の水準が高いものであったこともあり、教員の待遇を改善すべきだとする意見は、教育刷新委員会の基本的な方針であったと言える。この点について、教員の給与や労働条件を、教員が組合を組織して団体交渉を出来る限りしなくてもよいように、給与の水準を引き上げるべきだとした点で、「教員の労働者性」のうち、教員の生活権の保障という面で、教育刷新委員会で行われた議論は高く評価できると考える。

しかし、教育刷新委員会では、教員は労働者ではないという基本方針をもってたと見られる。この点について、教育刷新委員会では「教員の専門職性」を高く設定していることから、教員は労働者ではなく、専門職者であると考えていたと思われる。そして、以下の教員の団結権に関する議論に見るように、教育刷新委員会にあって、専門職者であることと労働者であることは両立しないことであると考えられていたと考える。

教員の団結権について、基本的にこれをさまたげることは出来ず、その団体が生活向上などのために団体交渉権を行うことも認めなくてはならないとした点は、教育刷新委員会では一致していた。この点は、「教員の地位」のうち「教員の労働者性」を認める大前提として、敗戦前の我が国において、教員組合活動が抑制されていたことを考えると、非常に重要な前進であったと考える。

しかし、「教員の専門職性」の部分で述べたことだが、ここで予定されていた教員団体とは、第一に職能団体であり、労働組合としての性格は付随的なものとされ、あるいは労働組合の活動のために別組織をつくるものとされていた。この点で、教育刷新委員会では審議された教員連盟とは、専門職の労働組合であったと考えられる。その点で、教員連盟は「教員の専門職性」の要素である自主性、自律性をもち、あらゆる教育関係者を含んで

構成されていたのだと言える。

この教員連盟では、自主的な講習会を開くことなどの専門職的な活動のほかに、教員の労働条件、生活向上などに関する事柄も扱うものとされている。ここで、「教員の労働者性」のうち、労働条件や生活向上などを要求するための能動的な側面は、一応保障されているかに見える。しかし、教員連盟が起こせる生活向上等のための活動は、ストライキ以外の穏やかで上品な交渉方法にすると、教育刷新委員会では決定している。具体的には、教育委員会に申し出て裁断をおおぐことになっている。

この能動的な「教員の労働者性」という点について、教育刷新委員会の方針についてはいくつかの懸念が残る。

教育連盟という組織は、本当に教員の生活向上のために活動するかどうかという点で、まず疑問である。教育連盟は、先に述べたように、基本的に職能団体であり、専門職組合として構想されている。そして、教員以外にも、教育行政官や一般の人などのあらゆる教育関係者によって構成されている組織である。従って、ここで決定されることは、「教員の専門職性」の観点から見れば、教育政策の深いところまで関わり、地域の文化水準の向上にも貢献するだろうと思われるし、子どものためにも非常にすばらしい教育方針を定めることが出来るだろうと思われる。従って、教員の労働条件の保障のひとつのかたちである、「教員の専門職性」から求められる「教員の教育の自由」の保障について、うまく機能してゆくだろう。

しかし、教員の生活の向上などの、一見、教員のためだけに貢献するような性質の「教員の労働者性」についてはどうだろうか。この点について、教員の生活向上に関する問題は、教員の給与は地方公共団体が支払うものであるから、地域に住む人々にとっては現金に関わる問題である。従って、教員が教員連盟に依って生活向上を図ろうと考えても、教員連盟の構成員である地域の一般の人々の生活を脅かす問題として反対に会うかもしれないと考える。また地域の中には所得の低い家庭も

あるのだから、教員が生活向上を強調してゆくことは反感を買う危険性も高いと思われる。

それに、教員連盟には教育行政官も入っているのだから、教員連盟で決められた方針は、教員の待遇問題も含めて、その地域の教育方針となってゆくと思われる。従って、教員連盟が教育委員会に対して申し出をしたところで、教員連盟と行政が対立する場面はなさそうだと思う。この点から、教員の生活向上などについては別組織としての教員組合が作られることになると思われるが、労働組合が作られたところで、他の職種とは連携できないことも決められていることなどから、結局は教員連盟の下部組織のようになってしまおうと思われる。

また、教員連盟は専門職組合の性格が強いものであるから、教員には専門職としての活動を求めることになるだろう。この点において、「教員の専門職性」の観点から、教育の発展のためには教員連盟は高く評価できる。しかし、教員連盟は専門職組合としての色彩が強いがゆえに、「教員の労働者性」の側面を軽視するという性質をもともと含んでいるのではないかと考える。専門職であることを追求することと、労働者であることは、第一章の先行研究で見たように、相反する性質であると考えられる者が多いと思われるからである。

もしも、この教員連盟において、「教員の労働者性」を保障するように要求することは、子どもの教育条件整備要求にもつながるという兼子仁のといった考え方が生まれるならば、教員連盟で教員の生活向上等を扱うことが可能になると思われる。しかし、教育刷新委員会の審議では、教員のストライキは子どもの教育環境の悪化につながるという立場を一貫して取っている。この点から考えると、教育刷新委員会では、「教員の労働者性」のうち、能動的な側面に関しては抑制する方針だけを持っていると言えるだろう。

この点は、もし教育委員会の裁断に不満があった場合、教員がどのような行動を取れるのか、明示していない点にもあらわれていると考える。この点を明示しなくては、せっかく教員に団結権や

団体交渉権を保障しても結局のところ、何の効力もないことになってしまい、強い雇用者に対して弱い被雇用者が団結して意思表示をし、約束を結ぶという団結権の意味がなくなってしまうのである。この点において、教育刷新委員会では、基本的に教員は専門職者であり、専門職者である以上、とくに生活条件などの私的な面に関することには、行政側が与える待遇に満足して、訴え出るべきではないと考えているのではないかと推測できると思う。この「教員の労働者性」に対する考えは、戦前における聖職者観が専門職という言葉に代わっただけで、本質は変化していないと思われる。

これらのストライキ権を制限する教育刷新委員会の「教員の労働者性」に関する方針は、現代の国際的な基準であるILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が、第8項、第45項等で「教員の労働者性」を「教員の専門職性」とともに両立する性質とし、特に第84項において、「雇用条件等から生じる教員と使用者との間の紛争の解決を取り扱うために、適切な合同機関が設置されるものとする。この目的のために設けられた手段および手続きが尽くされた場合または当事者間の交渉が決裂した場合には、教員団体は、他の団体にその正当な利益を守るために通常認められているような他の手段をとる権利を有するものとする」と定めていることから見ると、一步遅れていると考えられる。教育刷新委員会が教員団体に保障したのは、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する報告」で言う「適切な合同機関」を設置するところまでである。教育刷新委員会では、その後、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」で保障されている「他の団体にその正当な利益を守るために通常認められているような他の手段」を、教員団体に与えなかったという点で、現在の国際的な水準から考えると、致命的な不十分さがあったと言っているといえる。

以上より、教育刷新委員会における「教員の労働者性」に関する審議では、「教員の労働性」のうち、待遇に関する面では、教員が労働組合活動をしなくてよいほどに良い待遇を与えることを決

定している点で、全面的に評価できる。しかし、教育刷新委員会が保障した「教員の労働者性」とは、行政側が与えるものであり、教員側が団結権や団体交渉権を用いて得るものではない。この点で、「教員の専門職性」のうち、身分保障制度構想に教員側から訴え出る制度が含まれていたことを参照すると、教育刷新委員会では、教員側からの自発的な要求を軽視していたのではないことがわかる。従って「教員の労働者性」のうち、能動性の強い団結権、団体交渉権について、実際的な手段を与えていないという点で、教育刷新委員会では、「教員の専門職性」を高い水準とした反面で、あえて「教員の労働者性」を否定したのだと考える。

313) 高橋早苗・田辺多命次 共編『専門職 教師の地位と待遇』第一公報社 1970年113頁

314) 「第一次米国教育使節団報告書」第4章「教授法と教師養成教育」より、師範学校教育の批判をしている部分から引用。

「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第1巻』三一書房 1982年 102頁参照

315) 「第一次米国教育使節団報告書」第4章「教授法と教師養成教育」参照 前掲書

結章 今後の課題

本研究では、「教員の地位」を考えるために、対象を「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」と、「第一次米国教育使節団報告書」、それから教育刷新委員会で行われた審議に限定して考察した。

本研究の基本的な目的として設定した、占領期における「教員の地位」に関する議論を、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」を基準として、国際的な水準から検討することは、教育刷新委員会の審議録に限定するならば、達成できたと考えている。この研究によって、戦後改革の基本的な政策を形成したと言われる教育刷新委員会において、「教員の地位」が「教員の専門職性」を重視し、「教員の労働者性」については不十分な審議に終わったことがあきらかになったと自負している。

しかし、占領期に行われた議論の中で重要なものは、もちろんのことながら教育刷新委員会だけではない。教育刷新委員会議事録の中にも何箇所か「速記中止」というかたちで示された司令部との関係、文部省が作成した教育基本法、教育公務員特例法、教育職員免許法などの成立過程における議論や成立後の解釈、新聞などに発表された民間の人々の反応など、数え上げればきりがなほどの史料がある。これらの史料のうち、特に司令部関係と文部省関係の文書の検討なしに、占領期における議論は語れないし、教育はすべての人に関わる問題であるから、新聞などに掲載された意見なども重要な史料であると考えられる。

この点で、本研究は、占領期における「教員の地位」に関する議論の研究として、山裾を昇りかけたところである。占領期の研究として、本研究には課題はまだ山積みされていて、途方にくれてしまいそうなほどである。

一方で、教育刷新委員会の審議過程を検討するという点で、本研究では会議録だけを扱ったが、発言している委員たちの個人のすがたが見えてこないという点で、理論研究としていささか浅い研

究だったのではないかと反省している。教育刷新委員会では、教育の本質的なところから枝葉に至るまで、教育にかかわるさまざまなあらゆる内容を網羅している。教育制度は、次代の人間をつくるために、最大限に理想的な制度とするべきものである。この意味で、教育刷新委員会の会議録では、委員個人の教育に関する考え方や人間観、人生観、過ごしてきた過去といったものが、発言の端々にあらわれ、圧倒されてしまった。特に、この教育刷新委員会の審議のうち、「教員の地位」に関する議論の鍵となっていると思われる務台委員、関口鯉吉委員、城戸委員、渡辺委員、牛山委員など、本研究に発言を引用させていただいた人だけでもかなりの数に昇るが、次に研究論文を書くときには、彼等個人の思考の軌跡をたどってみたいと考えている。そうすれば、教育刷新委員会の審議の中で、彼等がなぜそういう見方をしているのかという点が、言葉の流れからの推測の域から出て、色鮮やかに浮びあがるのではないかと思うのである。

また、これは私個人の課題となることだが、教育制度とは、先に書いたように、人間を作るための制度である。その意味で、ある個人が持っている教育観というものは、その人の持つ人間観、生きてきた背景、志をどこに置くか、などの個人的な要素に左右される一方で、これらの個人的な要素は、特に教育刷新委員に選ばれた人たちは年齢の高い人々であるので、動かしがたい信念に似たものになっていると思われる。その点で、私はまだ人生観、人間観など、生きるための基本的な姿勢をつくりあげていないために、彼等の教育観、人間観というものに対するとき、圧倒されるだけに終わってしまったように思う。

この意味で、教育刷新委員会会議録には、これまでに読んだ様々な文学よりも、人間のなまの美意識が現れているようで、本研究で教育刷新委員会会議録を扱ったことは、とても楽しい経験であった。この楽しさを、次にこの教育刷新委員会会議録を読むときにもっと楽しむために、私は自分という現象をしっかりと把握し、造形しておきたい

と考える。

また、私は今回、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」を検討の基準においたが、このことは、私に教育にとっての国家とは何なのだろうかと考えさせるきっかけとなった。私は、教育とは、人間として生まれた者が幸福を実現するための手段であると考え。しかし、教育が目指す「幸福」というものは、生まれた国によって違うものなのだろうか、それとも人間であればみな同じなのだろうか、と考え、教育が人類普遍の幸福を追求する手段であるならば、教育には国際基準があれば十分なのではないかと考えた。世界のどこの国であっても、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」第3項で述べているように、「教育は、最初の学年から、人格の全面的発達ならびに共同社会の精神的、道徳的、社会的、文化のおよび経済的進歩を目指すとともに、人権および基本的自由に対する深い尊敬の念を植えつけるものとする。これらの諸価値の枠内で、教育が平和ならびにすべての諸国民間および人種的集団間または宗教的集団間の理解、寛容および友好に貢献することを最も重視するものとする」ことを目標とする教育を行うならば、世界の構造も様子も、もっとよい方に変わるであろうと思われる。

以上のように、私にとっての研究の課題は山積されており、まだまだ道のりは遠い。しかし、本研究での成果および本研究において明らかになった課題は、私の今後の研究のための確かな手がかりとして、私のゆく先を示してくれることだろうと思う。