

教職における自律性と教師の団体交渉

Autonomy for Teaching and Collective Negotiation for Teachers

山 崎 清 男

Kiyoo Yamasaki

Abstract

Recently it has been said that teaching should be regarded as a profession. Many studies of profession have already made. This paper attempts to grasp teaching as a profession. I think that a fundamental factor of profession is based on professional autonomy. Then, What is autonomy for profession? Autonomy for profession means, essentially, the recognized right and responsibility of a professional group to manage affairs of a strictly professional nature. In other words, it is the freedom of professional workers for the performance of duty.

Autonomy for teaching means the academic freedom of teachers, and it includes not only interna but also externa in education. This must be understood in connection with teachers' right to education. Therefore, I think that teachers must have something to do with the decision-making of educational policies.

In addition to professional autonomy, we can point out the conditions of labor as another factor for profession. But these two factors are supported and mediated by collective negotiation. In this paper, I simply treat collective negotiation for teachers in U.S.A. I think that collective negotiation is necessary for the establishment of fundamental right of teachers.

I. はじめに

今日、教職は専門職であるべきだといわれているが、ILO-ユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966)においても、そのことがはっきりと指摘されているように思われる。⁽¹⁾ もちろん専門職とは何かということは大きな問題であり、従来多数の研究がなされてきた。そして、それらの多くが指摘するところは、専門職の要件の1つとして「自律性」(autonomy)の享有である。「専門職の特徴の1つは高度な自律性である。専門職労働者は自らの熟練した技術や知識を用いたるために、多くの自由裁量範囲を持たねばならない」⁽²⁾とか「ある認められた専門職の基礎的な特徴は、それが自己決定であるということ、即ち自らの事項を管理するということである」⁽³⁾といわれるように、確立された専門職の基本的な特徴の1つ

は、それが自己の決定権、つまり職業それ自体の諸事項を管理・決定する自己決定権を持っていることである。

教職が専門職の道をたどる場合、この自律性が確立されねばならないが、教職における自律性とは何を意味するのであろうか。特に、それは教育行政といかなるかわりにあるのであろうか。本小論では、教職を専門職として考える際の基礎になる自律性と、専門職を特徴づける他の1要因であり、特にアメリカで問題になっている教師の団体交渉に関して若干の考察を試みたい。

II. 専門職の自律性の意味

いかなる専門職でも、その基本的特徴は自己の仕事で自己で決定する自己決定権をもっているということであったが、自己決定権、即ち自律性とは何か。カットは「自律性とは、外的な機関によって統制されない行動」⁽⁴⁾と定

義する。またスティネットは「専門職にとって自律性とは、本質的に認められた権利と厳密に専門的な性格の事項を管理する専門職集団の責任を意味する」⁽⁶⁾と指摘する。スティネットによると、専門職の自律性とは、専門職集団の自律性を意味することになる。結局、専門職の自律性とは、外部的圧力によらず職業上の意思決定を専門職自らがなすことであるが、この自律性は専門職従事者個人個人の自律性と、スティネットがいうところの専門職集団の自律性という二側面から考えてみる必要がある。

専門職従事者個人の自律性は、組織・顧客(client)のコントロールであり、専門職集団の自律性は、行政コントロールと対抗関係になっているといえよう。組織のコントロールに対する自律性についてみると、医師の病気の診断、治療等のように専門的知識・技能が高度で複雑である時、多くの自律性が認められることになる。これをカツは「要求される専門的知識と技術の程度が高ければ高い程、その職位に付与される自律性の程度は大きい」⁽⁶⁾と指摘する。他方、専門職集団の自律性は制度的規約として職業集団に認められた職業上の自由(例えば、専門職集団による入職者コントロール等)であるが、ベン＝デービットとコリンズは、このような職業上の自由を「創造力を必要とする仕事を、能率的効果的に実行する必要条件である」⁽⁷⁾と言っている。

教職が専門職に値するためには、この社会的認識が必要であるが、教職における自律性とはいかなることであろうか。換言するなら、公教育体制の下で、教職の自律性をいかに把握するかということであろう。

III. 教職の自律性

では、教育における「専門職の自律性」をいかに理解すればよいのであろうか。教職が専門職であるとするなら、教師はいかなる意思決定をなすのか。「基本的に、専門職集団の自律性の範囲は、専門職集団の自由裁量に残された決定や行動の範囲におよぶ。その範囲は、専門職とその練達の機能に依存する」⁽⁸⁾が、これをリーバーマンはアメリカの公教育下で、以下のように分析している。

リーバーマンは、教育の機能については不一致が存在することを認めながらも、「しかしながら、すべての不一致にもかかわらず、もし教職が専門職集団であるなら、教育者によって決定されるべき一定のものがあると我々は言うことができる」⁽⁹⁾として、次の10項目をかかげる。

①教えられるべき教科目と、その際利用される教材(教科書等)。

- ②全学校段階において、誰が入学を許可され、留年をさせられ、卒業認定されるべきかを決定する基準。
- ③生徒の状況(成績)を報告する際の形式。
- ④学区および学区外からの通学を許可するための基準。
- ⑤教師養成機関への入学資格。
- ⑥教師養成期間とそこでのカリキュラム。
- ⑦教職への加入と排除基準。
- ⑧職業行為(professional conduct)の基準と従事者がこの基準に違反した時の処罰権。
- ⑨専門職を指導する人と専門事項を説明する人を決定する。
- ⑩教育における中間目標。

以上10項目をあげずわけであるが、この中には、教育の「内的事項」(Interna)はもとより「外的事項」(Externa)の一部までふくまれることになる。従来わが国では、教育を「内的事項」・「外的事項」の二分割論でとらえてきた。例えば宗像誠也氏は、教育行政とは権力の機関が教育政策を現実化することだとし、教育政策は権力に支持された教育理念であると指摘する。そして「教育行政に関して外的事項と内的事項とを分つことは1つの重要な意味をもつと私は考える。外的事項とは教育の外部的条件に関することを言う。財政を整え、建築し、教員を配置し、学校の開校日を定め、等々の同意によって、学校に学校としての形を与えるのは外的事項である。内的事項とは、教育そのものの内容や方法に関することを言う。簡単に言えば、カリキュラムに関することが内的事項であるといってもいい。……内的事項と外的事項との境界は必ずしも分明ではないが、しかしその極限における質の差ははっきりしている」と述べ、「外的事項に対しては権力の統制が残りなくおよび得るが、内的事項についてはそうはいかないというからである」⁽¹⁰⁾として、二分割論を明白にうち出している。

しかし、五十嵐顕氏や持田栄一氏の批判にもみられるように、⁽¹¹⁾近代公教育体制下の今日において、教育の外的条件と教育実践がからみあっている現実では、内的事項への権力の介入を拒否しようとしても、単にこれを価値的に区別するだけでは拒否しえない。

教育課程の編成と実施とか「適切な教育内容の実現という教育上の配慮に基づいて行なわれる以上、それを可能にするような材料や教室などの施設が整備されていなければ、教育本来の目的を達成しえないことはいうまでもない。逆に教育財政も教育内容の実現の成否を制約す

るものとして機能することは明らかであり、両者はその外形的特徴においては一定の区分が可能ではあるが、その内的性質、つまり両者の基底をつらぬく教育本来の趣旨目的といった観点からは一体不可分であることが看取されるのである。]⁽¹²⁾とするなら、外的事項といえども、国の権力的統制がおよんではならないのが原則であるといえよう。しかし、このような問題に関しては詳細な吟味が必要となるので、簡単に結論を出すことは不可能である。教育の内的事項・外的事項を、宗像はI・Lキャンデル説から引用しているが、⁽¹³⁾ キャンデルはそれをいかなる意味で用いているのであろうか。結論をいうなら、エクスターナに相当する外的事項は概して国家の関心であり、法律で定めるとして以下の項目をあげる。

即ち、強制通学、学年の長さ、教育的衛生的観点から建物や運動場をきめること、教師の資格、給与、恩給をきめること、教育の機会均等をたしかなものとするために学校との共同組織をつくることである。これらは、教育が最も効率よくおこなわれるような諸条件を整備する機構である。⁽¹⁴⁾

これに対し、インターナに相当する内的事項とは主として地方政府のおこなうところのものであり、それは以下のようなものである。

即ち、教師と児童・生徒の進歩発展する教育の側面であり、具体的には教育課程、学習指導要領、教授法、教科書等である。これは法令で厳重に決定したり、上から一方的に与えてしまったりすることのできない教育の例であって、教師の専門的自発性(professional initiative)が強調されなければならない局面である。⁽¹⁵⁾

以上のことから明らかなように、教育のエクスターナとインターナは、それぞれ中央政府と地方政府のおこなう仕事となるのである。キャンデル説によると、エクスターナはもちろんインターナも行政のコントロールに服することになる。しかしながら、インターナにおいて教師の専門的自発性を強調している点、教育のインターナにかかわる政府は自由の主体としての教師の責任意識をおこさせ、彼らの専門的成長を促すことをその任務とすべきことを強調している点、そして教師を教育行政に参加させることを強調している点⁽¹⁶⁾などを見落してはならないと思われる。確かに、宗像説とキャンデル説とは異なっている。宗像氏自身、外的・内的両事項の境界は必ずしも一義的ではなく、広義の教員人事は両側面を含むだろうし、両者は無関係でなく「不離な関係」にあることを認めている。しかしながら、この二つは性質の異なるものであると強調し、⁽¹⁷⁾ 権力の統制を排除しようと

している点などキャンデルのそれとともに一定の評価がくだせるように思われる。

ところで、前述したリーバーマンの教育における「専門職の自律性」論は、内的事項はもとより外的事項の一部も含むものとして注目されよう。というのは、リーバーマンは、公教育を内的事項と外的事項の二分論でとらえるのではなく、両事項の密接な相互依存性に注目して、公教育を目的と手段の区別と統一の論理でとらえようとする。彼は、現代の最も重要な教育上の争点は公教育の目的は何であるかということである、と指摘した後、「教育目的の決定は、本質的に専門職の行為というよりはむしろ大衆のそれである」⁽¹⁸⁾とか「結局、広義の教育目的(broad purpose of education)の決定は、我々の全体社会がなすものであり、手段の選択は教職が決定すべきものである」⁽¹⁹⁾とする。リーバーマンの理論は、公教育の広義の教育目的を大衆または社会全体が「社会的合意」(social consensus)その他の方法で決定し、決定された目的、合意に達した目的をいかなる方法・手段で達成するかは、決定された目的をいかにして効果的に達成するかという観点から、教師集団が自己の経験や教育の事実、その結果などに照らし合わせて、科学的・自主的に決定し、「公教育の能率化」をはかる⁽²⁰⁾よう強調しているように思われる。

また、「専門家決定」を力説することも彼の理論的特徴だといえよう。「能率の観点から、厳密に言えば、すべての人がうけとる目的に到達するために、専門職被雇用者にあらゆる手段を正当化させるということは意味をなさない……しかし目的に関して合意があれば、その時用いられる手段を評価するのは専門家の仕事である」⁽²¹⁾とか、「いくらかの教育決定が連邦官吏によってなされるかも知れないという事実は、それ自体重要ではない。重要であるところのものは、これらの官吏が誰であるか、彼らはいかにして任命されたか、彼らがどのような特定な決定をなす権限をもっているか」⁽²²⁾等々であるという趣旨のことを述べていることから明らかなであろう。

以上のような論点から、リーバーマンは、「専門職の自律性」の範囲、即ち「手段的事項」として前述した10項目をかけるわけである。そこには、外的・内的の区分論における外的事項の一部までふくまれることになる。つまり、彼によると団体交渉過程で決定される狭義の労働条件＝勤務条件を除く、すべてがふくまれることになる。そして、この点に関して最も注目されることは、これら広範囲の「手段的事項」の一つ一つは、結局教育の経験、実践または教育の事実、結果にてらして厳密に科

学的に判断されなくてはならないとして、これら手段の決定を教師の「学問の自由」に属するとしていることである。⁽²³⁾この指摘は重要だといえよう。というのは、教師の教育権(限)の問題を考える際に、「専門職の自律性」論からの接点は、一つの観点を与え得ると思われるからである。教職の自律性とは、教育に関する専門的事項を能率的に処理するために、教師集団に上部機関から便宜的に与えられた権限ではないのである。それは、教師の「学問の自由」を基礎に概念されるべきであり、そしてそれに基づく「手段的事項」の決定・採択として考えられるべきである。⁽²⁴⁾そして、この範囲において教師が教育政策決定に関与することは認められねばならないと思われ。

このことについて、ローゼンタールは次のように言っている。「学級教師たちは、いまや自分たちを組織し学校政策に関係している事項について、自分たちの意見が聞かれるだけでなく、政策決定において積極的な役割を果たし得る保障を求めている。」⁽²⁵⁾、「教師は、少なくともそのリーダーたちは、今や教育事業における彼らの十分な関与に関して検討をはじめている。彼らは恩恵(privileges)ではなく権利(right)について、協議(consultation)についてではなく権能(power)について語りはじめている」⁽²⁵⁾と。

IV. 教師の団体交渉

前述した「教員の地位に関する勧告」は、「教員の給与および勤務条件は、教員団体と教員の使用者との間の交渉の過程をへて決定されるものとする」(82項)とか「教員が、教員団体を通じて公の又は民間の使用者と交渉する権利を保障する法定の又は、任意の機構が設置されるものとする」(83項)と謳っている。これは、教員の団体交渉に関する規定である。専門職の指標として「専門職の自律性」の他に「労働条件」が考えられるが、これら2つの基本的な指標は団体交渉によって支持され、媒介されているといえよう。以下、アメリカにおける教師の団体交渉についてふれてみる。

われわれは、一口に「団体交渉」というが、これに相当する英語は2種類ないし3種類ある。それは以下の通りである。

- 1, collective bargaining.
- 2, professional negotiation.
- 3, collective negotiation.

簡単に説明しておこう。

スティネット、クラインマン等は、1960年ごろから労働条件や他の事柄に関する、教育委員会との交渉において、団体行動の権利を得ようとする傾向があったことを指摘する。その1つは、私企業において発達してきた労働関係における collective bargaining の承認と採用を主張する AFT によるものであり、他の1つは、公務員としての教師の要求に奉仕するために考えられた「専門職交渉」⁽²⁶⁾ (professional negotiation) の承認と採用を求める NEA によるものである。⁽²⁷⁾ スティネットは、「専門職交渉」という言葉が使用されたのは、1962年の NEA の代表者会議の決議においてであるとしている。⁽²⁸⁾ この決議は、専門職交渉の過程に NEA が公式に入ってきたことを示すものである。専門職交渉としての集団交渉協定の最初のもは、1946年ノーウォーク教育委員会とノーウォーク教員連合との間に結ばれた。この協定は、教員のはげしいストライキをひきおこした。こうした過程をへて、1957年にノーウォークの教師たちは、州教育委員会を媒介者として正式な協定を結ぶが、これが今日「専門職交渉」と呼ばれているものである。⁽²⁹⁾

それでは、専門職交渉とは何を意味するのであろうか。専門職交渉とは「地方の教育組織と教育委員会によって、文書化されたそして公式に採用された一連の手段として定義されてきた。それは教育委員会と教育組織が相互の関心事に関して交渉し、こういった問題に関して協定に達し、行きづまりの場合に調停と訴えのための教育的チャンネルを確立する順序正しい方法を与える」⁽³⁰⁾ のである。では、「団体交渉」(コレクティブ・バーゲニング)といかなる差異があるのであろうか。スティネット等によると、①専門職交渉の手続きは、結果として労働関係の先例の適用から、教師と教育委員会を除くが、私企業関係から適用された団体交渉の手続きはそうではない。②調停と訴えのためには、専門職交渉は、手段として教育的チャンネルを通すが、団体交渉の場合は労働関係のチャンネルを通すことになる。⁽³¹⁾

以上が、プロフェッショナル・ネゴシエーションとコレクティブ・バーゲニングの差異であるが、リーバーマンはモスコウとの共著において、団体交渉という意味で、コレクティブ・ネゴシエーションという言葉を用いる。⁽³²⁾ 彼等によると、コレクティブ・ネゴシエーションとは「集団としての被雇用者と、その雇用者が、おたがいに受入れることができる協定(agreement)に達するために、彼らの雇用関係について誠意をもって提議(offer)したりそれに反対の提議をするプロセスとみなされる」⁽³³⁾ という。そして、それは特に教育だけに制限されたものではない。また、彼は現在のアメリカ教育界の雇

用関係が、NEAとAFTとの間で異なることを指摘する。即ち、NEAは、プロフェッショナル・ネゴシエーションを、AFTはコレクティブ・バーゲニングを主張するという。⁽³⁴⁾では以上述べてきた三者の関係は、いかなるものであるのか。結論を言えば、リーバン等は、プロフェッショナル・ネゴシエーションとコレクティブ・バーゲニングが、コレクティブ・ネゴシエーションの方向に統一されることを認めているようである。彼等は、プロフェッショナル・ネゴシエーションとコレクティブ・バーゲニングにとってかわるものとして、コレクティブ・ネゴシエーションが出てきたかという問いには容易に答えることはできないという。理由は、プロフェッショナル・ネゴシエーションと、コレクティブ・バーゲニングの差異が明白でないからである。⁽³⁵⁾

しかしながら、現在のアメリカ教育界では、コレクティブ・ネゴシエーションが非常に急速な割合で発展してきていることを指摘している。⁽³⁶⁾この点に関しては、スティネット等も、政策決定に参加するという教師の要求の高まりは、雇用者一被雇用者関係に新しい言葉を作り出したことを指摘しながら、「プロフェッショナル・ネゴシエーションとコレクティブ・バーゲニングという言葉が、コレクティブ・ネゴシエーションという語句に統合される傾向にある」⁽³⁷⁾という。

以上まとめてみると、現在は「団体交渉」という意味で、コレクティブ・ネゴシエーションという言葉が広く用いられるように思われる。問題は、その意味する内容が論者によって異なることだと思われる。ここで、プロフェッショナル・ネゴシエーション、即ち「専門職交渉」について、もう少し論述してみる。1963年に、NEAは「専門職交渉のための指針」(Guidelines for professional Negotiation)を出し専門職交渉の三つのレベルを提案した。第1のレベルは、単なる承認形式の協定であり、教職を専門職として、地方の教育組織を専門職員の代表として認め、教師の諸問題を討論する教育委員会と教育行政官の役割に関する協定である。第2のレベルは、1のレベルの特徴をふくみ、さらに交渉過程に従われるべき手続きの輪郭を含む。第3のレベルは、2のレベルを含み、さらに行きづまりあるいは強い不同意の場合、公平な第三者の調停ないし実情調査を規定する文書化された訴えの手続きを含む。このレベルを、教育職は求めるべきであるとスティネット等は指摘する。⁽³⁸⁾

また彼らは、公立学校雇用者を一般の公務員から分類しようとしている。そして「専門職被雇用者(学級教師、指導主事、研究員と行政官)と学校の非教育被雇用者(用

務員や技術員等)との間を区別することも必要である」とか「もし、これが妥当な区別であるならば、非教育被雇用者は、一般に区別が専門職被雇用者と公務員との間でなされるとき、一般公務員のグループに入るのがより適当である」⁽³⁹⁾と言う。専門職交渉協定の内容としては、NEAの『指針』によると、「教員補充、学校計画に対するコミュニティの援助、予算準備、カリキュラム、現職教育、学校規模、教員異動、人事政策、給与、労働条件、その他の問題」⁽⁴⁰⁾があげられる。しかしながら、これはあくまで、単なる話し合いでしかないように思われる。スティネット等は、団体交渉や教師のストライキを全面的に否定している。従って彼らの言う、専門職交渉という形態の行政参加は、結局のところ、教師と行政当局の協力・協同にすぎなくなると思われる。

団体交渉(collective bargaining)の発展は20世紀における、雇用者一被雇用者関係における基本的変化の1つを構成する。団体交渉が、私企業における労働者だけの関心であろうと、最初は考えられていた。しかしながら、教師を含めた公務員の雇用関係においても発展してきていることを、リーバーマンは指摘している。⁽⁴¹⁾法律によると、団体交渉とは「適当な時期に会合し、賃金、労働時間、その他の項目、そして雇用条件あるいは協定に関する交渉、あるいはその下で生じる問題等に関して協議するための、雇用者と被雇用者の代表の相互の義務の遂行である」⁽⁴²⁾と規定される。

アメリカ合衆国において、私的雇用関係における団体交渉法制が確立されたのは、1935年の全国労働関係法、いわゆるワグナー法においてであり、1947年のタフト・ハートレー法による改正を経て今日に致っている。そのような背景の下で、1935年以来、AFTもそのような交渉を唱導してきたが、それが確立されるのは後になってからである。ところで、前項において、今日アメリカにおいて、団体交渉というと、コレクティブ・ネゴシエーションをさすようになってきていると指摘した。以下、団体交渉としての、コレクティブ・ネゴシエーションに関して若干ふれてみたい。

1960年を1つの転期として、公教育において、団体交渉開始がさかんになった。これは今まで述べてきた教師の専門職としての要求の高まりも一つの大きな要因となっているように思われる。以来、団体交渉を規定した州立立法が急激に増加してきている。コレクティブ・ネゴシエーションの起源であるが、スティネット等は「明らかに独立した組織の最初のコレクティブ・ネゴシエーションの協定は、1946年の教員連合と教育委員会のそれであ

る]⁽⁴³⁾として、1946年のコネチカット州ノルウォークの教員連合と市教育委員会との間の教員給与をめぐるコレクティブ・ネゴシエーションであるという。しかしリーバーマンは、1960年にUFTによって担われた、ニューヨーク市でのコレクティブ・ネゴシエーションを最初とする。⁽⁴⁴⁾ これらの発端をもって発生、普及するコレクティブ・ネゴシエーションは、リーバーマンによると、以下のような社会的背景に支えられてきた。即ち、(1)学区規程の拡大、(2)故ケネディー大統領による行政命令10988号を契機とした、一般公務員におけるコレクティブ・ネゴシエーションの展開、(3)地方段階での教師の意思提示の貧困、(4)NEA・AFT間の競合、(5)雪ダルマ効果(snowball effect)の波及⁽⁴⁵⁾等があげられよう。

次の表は、コレクティブ・ネゴシエーションに関する州法制定年とその領域を示したものである。教育条件を領域として明文化した州は少いが、教育条件の規定がない場合にも、「人事・教育政策」をふくめ、教育委員会の「管理・運営に関する事項」は法律によって排除していない場合が多い。また、雇用条件は教育条件と切り離しがたい等の理由で、学区の多くは、教育条件に関するコレクティブ・ネゴシエーションを行なっているとみられる。

ところで、リーバーマンは教師の団体交渉に期待しているのは、単なる労働条件の改善だけではない。彼は、以下のように言う。「最近の出来事は、教師がその職業的衰退を逆転するのに絶好の機会を提供している。現在、教師はこの機会を、主に彼らがこれを単により高い給与、より小さな学級、より長い病気休暇を獲得するための機会としてみているので、活用しえないでいる。……この機会と課題は教育における雇用者一被雇用者関係の全体枠組をかえることである。団体交渉は、教師がその雇用条件について交渉する仕方をかえるだけではないだろう。それは教師が自己の考えやエネルギーを流し込む正規の方法となるであろう。このことは、集団としての教師の専門的意見が教育委員会や行政家の恣意的判断にゆだねられることなく、教育事業の重要な部分としての考慮をうけるだろうということを意味する。団体交渉は最初は経済的方法として提唱されたかもしれないが、その究極の正当性は教師のためというよりアメリカ教育のためになすことにある」⁽⁴⁶⁾と。

団体交渉は、単なる行政参加の形態として理解されるべきではなく、教師の労働基本権を高め、教職の自律性を保護し、教職の専門職性を確立する方向で理解されねばならないと思われる。

コレクティブ・ネゴシエーションに関する州法制定年とその領域

制定年	州 名	ネゴシエーションの領域
1959	アラスカ	苦情処理手続・雇用条件その他の条件
1965	フロリダ	あらゆる有資格教職員に影響を有する事柄
	カリフォルニア	雇用条件・雇用諸関係(賃金・労働時間およびその他の条件)
	マサチューセッツ	賃金・労働時間・その他の雇用諸条件
	ミシガン	賃金・労働時間・その他の雇用諸条件
	オレゴン	専門的教職員に影響を有する俸給および経済政策
	ワシントン	カリキュラム・教科書採択・現職教育・教授計画・教職員雇用と任命に関する政策・休暇・俸給と俸給表・その他
	ウィスコンシン	賃金・労働時間・雇用諸条件
1966	ロードアイランド	労働時間・俸給・その他の雇用条件
1967	コネチカット	俸給・雇用諸条件
	ハワイ	労働条件に関係ある問題・人事政策
	ミネソタ	雇用関係の経済的側面・苦情処理
	ニューヨーク	俸給・賃金・労働時間およびその他の雇用条件・苦情処理
	ノース・ダコタ	雇用問題の苦情

T.M. Stinnett et al, Professional Negotiation in Public Education, 1966. 佐藤 進「教育公務員の労働基本権」1969.

市川昭午氏は、教育行政当局が団体交渉を認めることは決してマイナスではなく、むしろ効率的な学校経営管理を究極的には促進することになる。また学校経営管理者の任務を重要ならしめることはあっても、その役割や地位を低下させるものではない。基本的にそれは学校経営管理の成長を促す積極的要因として捉えられるべきであることを指摘する。⁽⁴⁷⁾ また氏は、原則として公立学校教員に争議権が認められるべきだとしている。理由は、教員ストは1か月以上の長期間にわたらぬ限り、国民生活に重大な脅威を与えるとは思われないからである。そして、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れるべきではなく、職業の性格によって判断されるべきであると指摘している。⁽⁴⁸⁾

V. おわりに

以上教職における自律性と教師の団体交渉について概略的に考察してきたが、自律性の問題は内的事項と外的事項という二分論だけでは論じえない内容をふくんでいるように思われる。リーバーマンのいう「目的」と「手段」の分割論は、自律性を考える上で示唆的である。このように考えるなら、自律性の問題は教育行政と密接なかわりをもっていると思われる。それゆえ、教師の教育権との関係において論究されることが、今後の課題として残されているといえよう。また、教師の団体交渉も教職の自律性および教師の労働基本権とのかわりにおいて考察される必要があるだろう。

(注)

- (1) ILO—ユネスコの「教員の地位に関する勧告」の中の、第8章「教員の権利および責任」などの項目にみられる。
- (2) Myron Lieberman;
Education as a Profession, 1956, P. 87.
- (3) T. M. Stinnett;
Professional Problems of Teachers, 1968,
P. 275
- (4) Fred E. Katz;
“The school as a Complex Social Organization - A Consideration of patterns of Autonomy.”
Harvard Educational Review. Vol. 34, No.3.
1964, P. 429.
- (5) T. M. Stinnett; op. cit. P. 276.
T. M. Stinnett;
The Profession of Teaching, 1962, PP. 295 -

- 7.
- (6) Fred E. Katz; op. cit. P. 445.
- (7) J. Ben -David and R. Collins;
“A Comparative Study of Academic Freedom and Student Politics”,
Comparative Education Review, Vol. 10,
No.2, 1966.
内山秀夫・大久保貞義編訳『学生と政治』
未来社所収, 305頁。
- (8) Myron Lieberman; op. cit. P. 89.
- (9) Ibid. P. 91.
Myron Lieberman;
The Future of Public Education, 1960,
P. 20, 24.
なお、⑩の中間目標とは、例えばある教科目において、その教科目が予定している教科目標を達成するために、それに至る手段としての中間的な目標を言う。
- (10) 宗像誠也『教育行政学序説』（増補版）
有斐閣, 1969年, 4—5頁
同 『教育と教育政策』（岩波新書）
などでもふれている。
- (11) 持田栄一 『教育管理』国土社, 1961年
341—362頁
五十嵐頭 『民主教育論』青木書店, 1959年
- (12) 大須賀明 「“社会権”の権利性」
『法律時報』1971年, 1月号, 26頁。
- (13) I. L. Kandel; Comparative Education, 1933.
この著作の第5章が「教育行政」であり、ここにインターナとエクスターナという考えが出てくる。
- (14) Ibid. P. 216.
- (15) Ibid. P. 216.
- (16) Ibid. PP. 217 - 220.
- (17) 宗像誠也 「教育行政」宗像編『教育基本法』, 新評論所収。1966年, 299-304頁。
なお、兼子仁氏は、論文「教育の内的事項と外的事項の区別」の中で、教育法解釈学の立場から、「内的事項」・「外的事項」区分論に対する現代的意義を力説され、その区分論の重要性に着目されている。
(『教育法学の課題』有倉遼吉教授環暦記念, 総合労働研究所, 1974年, 281—306頁)
- (18) Myron Lieberman;
The Future of Public Education, 1960, P. 15.
- (19) Ibid. P. 19.
- (20) 秋元照夫, 勝野尚行他

- 「教職の専門性」概念に関する研究（Ⅰ）
名古屋大学教育学部紀要第14巻所収，1967年，
38—39頁。
- (21) Myron Lieberman; op. cit. P. 59.
- (22) Ibid. P. 73.
- (23) Ibid. PP. 56—76.
秋元・勝野他，前掲論文39頁，
- (24) スライネット等は，自律性を立法機関等が能率の観点から専門職集団に専門的事項の処理を委託した所から生じるととらえている。
T. M. Stinnett;
Professional Problems of Teachers, 1968,
PP. 275—277.
- (25) Alan Rosemthal;
Pedagogues and Power: teacher groups in school politics. 1969, P. 2.
- (26) 専門職交渉ともいう。
- (27) T. M. Stinnett, J. H. Kleinmann and M. L. Ware;
Professional negotiation in Public Education, 1966, P. V.
- (28) Ibid. P.11.
- (29) Ibid. P.7.
伊藤和衛『教師の専門職性と行政参加』
明治図書，1974年，179頁
- (30) T. M. Stinnett, et al; op. cit. P. 2.
- (31) Ibid. P.16.
- (32) Myron Lieberman and Michael H. Moskow;
Collective Negotiations for teachers, 1966.
- なお，リーバーマンは以下の著作の中では団体交渉という意味で collective bargaining という言葉をつかう。
- Education as a Profession, 1956.
The Future of Public Education, 1960.
- (33) Ibid. P. 1.
- (34) Ibid. P. 2.
- (35) Ibid. P. 2.
- (36) Ibid. P.21.
- (37) T. M. Stinnett, et al; op. cit. P. 1.
- (38) Ibid. PP. 17—18.
- (39) Ibid. PP. 21—22.
- (40) Ibid. P.75.
- (41) Myron Lieberman;
Education as a Profession, 1956, P. 334.
- (42) Ibid. P. 334.
Section8(d), Labor Management Relation Act, 1947.
- (43) T. M. Stinnett, et al; op. cit. P. 7.
- (44) Myron Lieberman and M. H. Moskow;
op. cit. P.35.
- (45) Ibid. PP. 55—61.
- (46) Myron Lieberman;
The Future of Public Education, 1960, P. 178.
- (47) 市川昭午「教師の権利闘争と専門性の確立」
『現代教育科学』，1968年，3月号所収，
18頁。
- (48) 同上 19頁。