

教育組織経営における「学級」の時間的・情報的管理機能に関する一考察 —指定教習所のシステムとの比較を通じて—

大島 隆太郎*

A study on the time and information management function of the class system in educational organization management: Through comparison with the authorized driving school system in Japan

OHSIMA Ryutaro

要約：教育組織において学級には、継続的な教育を行わせるために、時間的・情報的管理を集団的に行う組織経営的機能がある。制度としての学級に関する先行研究は、児童生徒の規律化などを含め、学級がいかなる教育的機能を有しているかという側面からの分析や評価が中心であった。これに対し、本論では、学級が、学校組織において教員が分業を行う際の単位集団となっていること、さらに、教育は一定の期間をかけて継続的・計画的に行われる時間的営為であることに注目して、学級が学校組織の中で、組織経営上、どのような機能を有し、また、学級の組織化によっていかなる裁量を教員に付与しているのかについて検討する。そして、この検討を、学級を組織せずに、一定の体系化された教育を行う組織である指定自動車教習所における教習の制度的設計と管理の法制との比較により行う。

教習所の教習の枠組みは、法制のレベルで、単位時間ごとの教習内容を詳細に規定しており、各教習所や指導員の現場的裁量は、学校と比してもかなり限定的なものになっている。このような単位時間レベルにまで標準化された教程を用意すると同時に、教習原簿により個別の進捗の情報を管理し、各回の指導員が別の者になったとしても継続的に教習内容を提供できるような仕組みとなっている。これに比較するとき、学校は、単位時間レベルまでの外部的な統制・標準化がないこととの引き換えに、個別の教員が自身の裁量として授業の進捗を管理すべきことになっており、それに関する情報は担当教員が管理するような仕組みとなっている。そして、これを学級

* 龍谷大学文学部講師

という集団的な形で実施しているといえ、この点において、第1に、学級には、進捗管理に関わる情報を集団単位に縮約し、各教員が記憶・処理できる程度に抑制する機能があり、第2に、教育の需要を集団に整理することで、教員の量に伴う制約の中で、必要な教育を展開させる機能があるというべきである。

キーワード：分業／学級制／教員の裁量

Abstract: Within educational organizations, classes have management functions that collectively oversee time and information to enable continuous education. Previous research on classes as institutions has primarily focused on analyzing and evaluating their educational functions, including student disciplining. In contrast, this paper examines the functions that the functions that the class unit serves within the school in terms of organizational management, specifically the discretion granted to teachers through the organization of class. The paper focuses on two aspects: the class as the basic unit for teachers to divide labor within the school, and education as a temporal operation conducted continuously and systematically over a defined period. This examination compares the institutional design and legal frameworks of authorized driving schools in Japan, which do not organize classes, with the schools of public education.

The framework for driving schools is regulated at the legal level, with detailed specifications for each instructional unit. Consequently, the discretion granted to individual schools or instructors is considerably more limited than that granted to schools. While providing such a standardized curriculum down to the unit-of-time level, the system also manages individual progress information through instruction logs. This enables continuous instruction even when different instructors are assigned to each session. In contrast, schools lack external control and standardization down to the unit-time level. Instead, individual teachers are expected to manage lesson progress at their discretion, with related information managed by the responsible teacher. This is implemented as a collective in the form of a class, and, in this respect, it can be said that a class system has two functions. First, the class serves to condense information on instructional progress management into a group unit, limiting it to a level that individual teachers can remember and process. Second, by organizing educational needs into groups, it enables the necessary education to be carried out within the constraints imposed by the number of teachers.

Keywords: division of labor / class system / discretion of teachers

1. 本研究の視点

(1) 分業の単位としての「学級」

本論では、組織経営論的観点から、「学級」の制度が、教育組織で経営上いかなる機能を有し、組織的単位である学級の各担務者たる教員に対し、どのような裁量を付与しているかを考察する。このとき、本論が目を向けるのは「分業」であり、その「分業」において各教員は何を管理しているのかを問題とする。つまり、本論は教員の業務にとっての「学級」の制度的機能を論じるものである。そのため、「学級」の生徒に対する教育的機能や教育的効果、そのための実務的ノウハウ等に関心はない。すなわち、膨大な先行研究等がある、教育技術として学級の空間、場や人間関係等の形成方法を問題とする「学級経営」や、主に教育経済学・教育財政学の関心となる、効果的な教育環境に関わる「学級規模」等は扱わない¹⁾。

さて、筆者は、拙稿(2025)にて、教育組織の構造に関する議論、特に疎結合(ルース・カップリング)概念の利用を批判する目的で、経営組織論を参照しつつ、教育組織での分業と統合に関する基礎的検討を行った。この中で、筆者は、分業の単位の把握のために「単位教育」(「教員」と「生徒」という二者により、1つの区切られた空間で、設定された単位時間あたりに行われる教育(大島2025:14))という概念を導入し、この「単位教育」が時間的・空間的に配置され、「時間割表」の下で、教員が、基本的には時間シフトの加味された並行分業を行うのが、教育の組織の基礎的な特徴である、と論じた。また、そうした分業に際して、多くの場合、教員は、他の教員や管理職等からの同時的な監督(モニタリング)を受けない単独での業務遂行を求められるため、「専門職」化の戦略が有効性を持つことも指摘した。しかし、この中では、教員に求められる具体的な経営上の能力の内容や、過去の筆者の研究(大島2023a、2023bなど)との理論的關係を十分に論じないなどの問題も残した。

こうした問題を念頭におき、本論では「学級」の制度に注目する。学級は、拙稿(2025)でも「単位教育」の典型であると論じ、牧(1980:30)により「『学校』教育を実際的に展開するために設けた教育実践の単位の一つ」とも定義されて、実際、各教員が個人である程度「管理」すべきものだからである。しかし、そもそも「学級」の制度自体に関する先行研究は、多くが児童・生徒の教育の問題として議論するために、教員にとっての分業の視点を十分に有しているとは言えない。また、「学級」や「学級という制度」の研究は、上掲のような関心を除けば、主に教育史学や教育社会学の領域で担われてきたと言え、制度論となる場合も社会システム²⁾としての

評価になるものもある。

そのような中で柳（2005）は、イギリスにおけるモニトリアル・システムから学年学級制への展開を評価する際に、官僚制と分業制の問題に触れる（同：2章、3章、さらに198頁）。しかし、英国の史的展開では組織論的な視点を有する一方で、明治期日本での等級制³⁾から学級制への展開では、分業制の導入からチェーンシステムの形成に至っていないとして、天皇制国家における児童の規律化という国民教育の目的によって評価する（同：142-146）。ただし、複数の先行研究が、同様に、日本での学級制導入・成立には森有礼文相期の教育政策における教育観の変化を指摘する（濱名1983、山根2000など）ため、これ自体は通説的な評価であるだろう。だが、この日本での転換期に生じていた、教員の不足問題は、経営論的な視点で分業と学級制度の関連を検討するとき無視できない。学級制の導入以前、1872年「学制」は、16等級の等級制を採用していた。だが、1学校で少なくとも16人を要する、理想的な「1等級1教師制」は、当時の教員事情や財政事情からは実現不能で、複数等級を1教師が担う「合級制」が普及した（濱名1983：149）という。この状況を経て学級制の導入・制度化に至るが、これは「生徒数という基準によってクラスを編成し単級学校を公認した『学級編制等ニ関スル規則』⁴⁾は、何らかの意味で等質なクラスを編成し、一斉教授によって教育能率を高めていくという方向とはほど遠く、明らかに人的物的費用の軽減を優先したものであった。」（山根2000：69）や「学級の制度化は当時不足しがちであった正教員を行き渡らせるための一方策であった。」（平井1995：88）などと評価されている。

したがって、これを踏まえると、経営論的には、日本の場合、柳の言うように分業制の実現に先立って学級制が導入されたというより、分業させようにも労働者供給が追いつかないため理想とする等級制の実施に必要な教員が足りず、学級制によって、現にいる教員数で対応可能な程度の量に教育供給の形式を整理した、と評価する必要が生じる。また、このような学級を教員需要の把握単位とする仕組みは、今日に至る義務標準法（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）の原理に通じるものであって、学級の制度には「分業」の単位区分化以上の機能があることを同時に示唆する。

しかし、一方で、学級を社会学的な視点から規律化装置として強調し、学校病理の原因と断ずる柳は、同書の最後に、どれだけ学級制を利用するか（児童・生徒をどれだけ「学級」という事前制御された空間世界に隔離すべきか）、どのように学級制を利用するか（学級制の多様化と選択制の強化）という2つの課題を提示し、学級制の弾力化を主張する（柳2005：211-215）。このような主張に対し、経営論的な立場からは、いくら児童生徒の教育上問題があるからといって、柳が主張するような学級制の弾力化を行ってしまっても、学校は必要な教育を提供できるのか、と

問わなければならないのである。

(2) 本論の視点：「学級」による時間および情報管理の効果

そこで、本論では、まず「学級」が有する時間管理の効果に注目する。

そもそも、教育は時間的営為である。どのような内容・方法の教育であれ、学習者が何らかの知識・技能を獲得するために一定の時間を要すること、また、そのために特に学校のような組織化されたものでは、所定の時間をかけて計画的になされるからである。それゆえ、学校教育を規定する一連の法制の中には、当然、「時間」を管理、規定するための諸条項があると指摘される。例えば、学年の開始と終了の期日（学校教育法施行規則59条）、授業の終始時刻の設定（同60条）、休業日（同61・62条）等のほか、配当授業時間数や単位授業時間の長さの標準を定める教育課程関連の規定（同別表）も、教育組織における時間資源の分配方法を定めるものとして指摘できる。しかし、このような枠組みだけで、教育の組織は学習者に対して、秩序だった計画性のある教育を連続的に提供しているとは言えない。各学校や教員の裁量による部分があるからである。

そして、このような法制による枠組みの設定と各学校の裁量による実施の関係を、上述の拙稿（2025）で論じた「分業」の視点で理解するとき、これは学校教育経営に必要な役割が垂直分業として教育行政を含む学校教育のシステム全体で制度化されており、また拙著（2023a）の議論を加味すると、日本では、各教員は教授部分の技能に特化される形で一定の裁量を与えられて各学校・各学級で分業を担う状況があると指摘される。ただし、拙稿（2025）の議論は、同時的、または、せいぜい1日から週レベルの時間的・空間的資源利用のあり方を扱うのみで、日を跨ぎ、1年程度まで⁵⁾の中長期的な時間的・空間的管理までは論じきれておらず、時間的営為であるという教育の特徴を十分に考慮していない。

ところで、拙稿（2025）に想定したような教育組織の特徴には、例えば映画、舞台芸術、音楽、講演など「劇場」でなされるものと、次のような類似性と差異を指摘できる。これらも1回あたりの会場の定員があり、人数管理を行う点、また、シネコン型の劇場などのように複数の会場を同時に管理する場合、会場使用の時間割表が作成される点で、教育の組織における空間利用と同様の構造がある。だが、これらは、1回（＝1つの時間枠）限りでプログラムが完結することを前提し、異なる日に設定して2回以上継続し、その間、参加者が同一のメンバーであることは通常要求しない。この点が、「学級」を組織する教育組織とは異なる。「学級」というのは、一定の期間、例えば、学年や学期の間、同じ教員、同じ生徒集団であるように構成員を固定する仕組みだからである⁶⁾。

では、なぜ、教育組織ではこのような仕組みが存在するのだろうか。継続的な教育を行う際、論理的には、複数回にわたって実施される所定のカリキュラムまたはプログラムを終了するまでの期間⁷⁾、教員と生徒集団を同一の人物・メンバーに固定化するか否か——「固定しない状態」とは、ランダムに教員や生徒集団のメンバーが、都度、組織内（外）から入れ替わるという意味である——で、次の4パターンがあってよい。

- ①教員が毎回同じで、生徒集団も毎回同じである。（教員固定、生徒固定）
- ②教員が毎回異なって、生徒集団は毎回同じである。（教員非固定、生徒固定）
- ③教員が毎回同じで、生徒集団は毎回異なる。（教員固定、生徒非固定）
- ④教員が毎回異なって、生徒集団も毎回異なる。（教員非固定、生徒非固定）

さらに、これは生徒の集団化を仮定している⁸⁾ので、生徒を個別に教育するならば、

- ⑤教員が毎回同じで、生徒は毎回1人である。（教員固定、生徒個別）
- ⑥教員が毎回異なって、生徒は毎回1人である。（教員非固定、生徒個別）

という2つのパターンも加えられる。

このように、論理的には6種類の方法が考えられる。だが、学校で用いられるのは、通常①である。1つのプログラムを完了するまでに必要な所定の単位時間を常に同じメンバーで受講し、その期間、同一の教員から授業を受ける。これが「学級」の制度を用いる学校の制度的特徴であるとも言える。

しかし、これに対して、前節で見た柳の主張の検討にもつながる、次の疑問を呈することができる。そうではなくて、都度、異なるメンバー、異なる教員によって連続的、一貫的な教育を組織的に実施することはできないのだろうか。また、学校が上記のような仕組みでなければならない理由はあるのだろうか、と。

そして、実際に、固定せずに教育する仕組みを考え始めるとき、教育の連続性や一貫性を担保するために必要な隠れた経営的条件として、教育の進捗状況を情報として管理する仕組みの必要が浮上してくる。前回までにどこまで教育が行われているかを把握できていれば、人が変わっても、対応できる可能性が生じるからである。そこで、本論でもう1つ注目するのが「情報」の管理の側面なのである。

このような考察から、連続的な組織的教育を行うための「時間管理」と「情報管理」が、組織経営上、考慮すべき問題となる。そして、本論ではこの考察のため、指定自動車教習所（以下、文脈上明らかな場合、単に教習所とする。）の仕組みに注目する。教習所は、先述の柳（2005：40）が等級制の例であるとも指摘しているが、基本的に「学級」によらず、④の形式の学科教習と⑥の形式でも可能な、大部分は個別に行う技能教習からなる。こうした性質である教習所は、どのように、「学級」を組織しない形式での一定の「カリキュラム」を有する教育を実現しているのだろうか。そこで、次節ではこれを検討し、ここから示唆される点に基づいて3節にて「学級」という仕組みが教育組織の中で果たしている機能の析出を試みることにする。なお、教習所に関する先行文献は警察官僚等が実務的関心から執筆したもの⁹⁾が多く、研究的に体系化されているとは言えない。これを前提に、本論では学校法制の検討にならった法令等の整理を行う。

2. 「学級」のない教育的組織としての教習所法制の概要と特徴

(1) 教習所を規定する法令等

まず、指定教習所とは、道路交通法99条及び他の規定によって、自動車教習所（免許を受けようとする者に対し、自動車の運転に関する技能及び知識について教習を行う施設。同98条1項）のうち、都道府県公安委員会に対し同98条2項に定める届出をしたもの（届出自動車教習所）の申請に基づき、関係法令等に定める要件を満たすものについて、本来、都道府県公安委員会の権限で行うべき免許試験及び免許に関する事務の一部を実施できるものとして、当該地方公安委員会が指定した教習所を指す。そして、ここにいう関係法令等には、①道路交通法（以下、道交法、または、単に、法）、②道路交通法施行令（施行令）③道路交通法施行規則（施行規則）、④技能検定員審査等に関する規則（平成6年国家公安委員会規則3号）（審査規則）、⑤指定自動車教習所等の教習の基準の細目に関する規則（平成10年国家公安委員会規則13号）（「教習の基準細目」）、⑥交通の方法に関する教則（昭和53年国家公安委員会告示3号）（「教則」）、⑦指定自動車教習所の教習の標準について（通達）（「教習の標準（通達）」）、⑧指定自動車教習所業務指導の標準について（通達）¹⁰⁾等が列举できる。これらが国の主たる法令等で、これに加えて各都道府県公安委員会や同警察本部（都は警視庁）の担当課が規程（都道府県公安委員会規則）や事務処理要領（通達）等を作成している。

なお、このうち⑥は教習所について直接何らかを規定するものではない。だが、第1に、法108条の28第4項「国家公安委員会は、道路を通行する者が適正な交通の方法を容易に理解することができるようにするため、次に掲げる事項を内容とする教則を作成し、これを公表するもの

とする」に従い作成され、法97条3項により運転免許試験の出題範囲となる。また、第2に、教習所で行う学科教習を規定する⑤の別表第五、第六にて法108条の28第4項各号の言及があることなどから、まさに「教則」として教習所の教習内容を実質的に拘束するものである。また、これは昭和53年の告示であるが、全部改正による改訂を行う学習指導要領とは異なり、道交法等の改正に応じて都度、必要箇所を部分改正する運用であるので、2025年12月時点では、令和6年国家公安委員会告示47号による改正を受けた状態が最新である。この点は、⑦と⑧も同様で、同時点での最新は令和7年10月24日付警察庁丙運発572号（⑦）、同573号（⑧）となっている。

これらの法令等で教習所は制度設計されており、法99条に定める指定の基準は、これらにて「人的基準」（＝法99条1項1号から3号が求める教習所管理者、技能検定員、教習指導員等の教習所職員等に関する基準）、「物的基準」（＝同4号が求める教習等を行うための教習所施設、教材、自動車等に関する基準）、「運営的基準」（＝同5号が求める教習時間・内容、教習の管理方法、教習の成果¹¹⁾等に関する基準）の3つに区分・整理されている。本論では、紙幅の問題もあるので、このうちの「運営的基準」に該当する教習所の教育内容の部分を中心に、「人的基準」の一部を指摘しつつ検討を進める。

（2）教習内容の統制と進捗管理の方法、指導員・検定員の「専門性」

教習内容は法令により以下のとおり規定される。法99条1項5号は「当該自動車教習所の運営が政令で定める基準に適合していること」とし、施行令35条3項1号にて「教習の科目並びに教習の科目ごとの教習時間及び教習方法が内閣府令で定める基準に適合していること」とさらに委任する。そして、施行規則33条（教習の時間及び方法）で、1項で技能教習（1号）、学科教習（2号）に分けて、それぞれ別表第四の一と第四の二で教習の科目、教習の科目ごとの教習時間の基準を、5項で教習の方法の基準を詳細に定めて、さらに6項で「前各項に定める教習の科目並びに教習の科目ごとの教習時間及び教習方法の基準についての細目は、国家公安委員会規則で定める」とする。これを受けた「教習の基準細目」は本則全5条と附則、別表からなり、1条＝教習の科目、2条＝教習時間、3条＝教習の方法、4条＝大型免許の技能教習に関わる規定といった形でそれぞれ基準の細目を定める。このように、まず、法令レベルで法律－政令－内閣府令－国家公安委員会規則と4段階に及ぶ詳細な規定があり、さらに警察庁の「教習の標準（通達）」でこれら法令の規定を整理した具体的な指示を与える構造となっている。また、「教則」に関しては、先述の通り、「教習の基準細目」の別表中で指示がある他、「審査規則」における技能検定員等の審査細目に言及があるため、「教則」を理解した者により、「教則」を踏まえた教習を実施する形

式であると言える。

次に具体的な教習内容の規定について、施行規則33条及び別表第四、「教習の基準細目」、「教習の標準（通達）」を参照しながら詳細に検討する。ただし、単純化のため、具体的な数値等は、最初の免許として普通（自動車）免許（AT限定でない）を取得するケース¹²⁾を扱う。

まず、教習の時間に関して、施行規則別表第四は、「一 技能教習の教習時間の基準」、「二 学科教習の教習時間の基準」の2つの表からなり、別表第四の一は「基本操作及び基本走行」と「応用走行」、別表第四の二は「学科（一）」（応用走行に必要な知識）と「学科（二）」（学科（一）の内容を除いたもの）と分けて記載する。このそれぞれの前者が「第一段階」で仮免許試験までの段階、後者が「第二段階」で路上教習を含む段階である。1 教習時限はそれぞれ50分と定め、普通免許の場合、技能教習35時間（第一段階12、第二段階23）、学科教習26時間（第一段階10、第二段階16）であって、技能教習のみ別表の注記（備考2）に「この表に定める教習時間の時限数は、教習を受ける者の技能の修得状況に応じ延長するものとする。」と指示がある。また、施行規則33条5項の各号で免許の種類・条件等に応じた方法や、各教習時間のうち、運転シミュレーター等の利用、無線教習の時間の上限、教習を受ける者の1日あたりの教習時間の上限等に関する規定がある。

これに加え、「教習の基準細目」では、1条で科目の基準を別表第一から第六に具体的に指示している。このうち、別表第一から第四までが技能教習に関わる事項で、第一が大型・中型・準中型、第二が準中型、普通、第三が二輪、第四が第二種、別表第五・第六が学科教習に関わる事項で、第五が第一種、第六が第二種の免許にそれぞれ対応する。そして、これらの表に列挙されたそれぞれの教習方法や教習時間等について、2条、3条で指示を加えるという形になる。例えば、普通免許の応用走行について、別表第二の7号「危険の予測その他の安全な運転に必要な技能に基づく走行」、8号「高速運転に必要な技能に基づく走行」に関して、2条9項でそれぞれ1時限行うことと指示するといった具合である。

そして、これらを踏まえた「教習の標準（通達）」（内容は2025年末時点）では、それぞれの免許の種類等に応じた教習の項目を整理した表が示されている。普通免許の場合は、「第5 普通免許・AT普通免許に係る技能教習の標準」（48-54頁）、「第14 第一種免許に係る学科教習の標準」（109-114頁）が関連する。このうちの学科教習第1段階の場合には、「教則」に掲げるうちの「教習の基準細目」別表第一から第三が指示する第1段階の技能教習の部分に関わる14の項目名とそれぞれに対応した内容が列挙されているという形式で（109頁）、これを法定の10時限の中で実施することが求められる。

このような枠組みであるため、実施者たる各教習所に、教習の内容や方法の決定について一定の裁量が認められるのは、実際にどのような基準を満たした設備を用意し、経路を設定するか、法令・通達で指示された項目を法定時間数の中でどのように配分するかという部分に限られ、多少裁量があると認められる部分も技能教習第2段階の項目15（特別項目）（地域特性等からみて必要性の高い運転技能を習得する。）くらいにとどまる。この項目15も「山道での運転、雪道での運転、都市高速道路等での運転、特殊な駐・停車の仕方、その他地域特性等に応じた運転」の中から選択し、「1時限を超えて行わせないこと。」（(3)教習時間ウ（52頁））という教習時間への制限が課せられている（通達）。このように、教習所の教習内容は、基本的に、国が設定する内容・時間・方法に従うもので、各教習所の裁量はあまり大きくないと評価される。

そして、このような教習内容・時間・方法の詳細な設定の下、「業務指導の標準について（通達）」の方で、教習の進捗管理については、教習生ごとに教習の実績等を記録した教習原簿の作成を求めている（第3 運営的基準に関する指導 1 教習原簿の作成（23頁））。この様式は、別記様式第1号として同通達の中で形式の標準を指示し、各項目と時間ごとの進捗が把握できるようなものになっている。

こうした枠組みの下、教習所に配置すべき技能検定員、教習指導員の資格の設定は簡単には以下のようにになっている。この具体的な認定の方法は「審査規則」に規定され、技能検定員も教習指導員も都道府県公安委員会が実施する審査に合格することが要件である。それぞれ必要な技能と知識¹³⁾を、実技試験、面接試験、筆記試験等で評価することになっている。ただし、註13に示した通り、知識と技能の教習、検定での評価に求められる能力に限定されたものであり、教職課程にある教育課程論・各教科の指導法に相当するような教習を設計するための知識技能等が含まれているとは言えない。また、学歴要件などもなく、各施設におけるOJT（on the job training）的な能力開発で対応できる資格のあり方と言える。

(3) 本節の整理

以上に示した教習所のシステムを、第1節で論じた視点から教育組織論的に整理する。

そもそも、教習所で教えられることは、厳密に見れば免許の種類に応じた学科・技能という区別はあるが、基本的に「運転に関すること」のみである。しかも、それが法令等で単位時間レベルまで高度に標準化されている。そして、技能教習については、大部分は個別に、かつ、それぞれの進捗に応じた指導が求められるので、これを多数処理するためには、同一時間帯に複数、1対1で配車と指導員の配置ができる用意が必要となると言える。この点を考慮すると、学校以上

に並行的分業で成立しているのが教習所の組織であり、指導員に要求される基本的な能力は、全員同じであるべきことになる。つまり、どの種類の免許の学科教習も技能教習も、可能ならば検定の実施も、すべての項目を問題なく一通り実施できる要員を多数用意しておくとき、教習所の指導員配置において、最大限、融通の利くような効率的人員の利用ができることになる。ここには、それぞれの教習生が次に行うべき内容、担当となった教習の内容を、教習原簿の記録や学科の項目名に照らして判断し、その要求に応じた指導を行える能力も含まれる。

このように、①外部的に各時間の項目まで標準化された教程に沿って、②全段階を指導できる職員たちを多数用意し、③進捗状況の情報を個別に管理する手段をシステム化できていること、加えて、④教育の内容は単科的で、教程全体の完了に至る必要時間は最低60時間と短期であり、学習の順番にもある程度自由度があって、比較的短期間で複数回、同一内容を展開可能なものである、という点が、教習所の教育組織的特徴として指摘できる。それゆえに、教習生が、各自の望むタイミングで教習を開始し、学級のような形式で組織的に管理されず、個別の進捗に応じた教育を個別的に受けることが可能になっている。これが少なくとも教習所において「等級制」による教育提供を可能としている仕組みであると考えられる。

3. 考察

前節の議論から、第1に、個別に行われる自動車教習の進捗管理の方法と比較して、学校教育における教授の進捗管理の方法には次の指摘ができる。まず、前節で論じた通り、自動車教習は、各時間単位で実施すべき内容が法令等で高度に標準化され、指導員個人のそれに関する裁量は極めて限定的である。そして、この指導者個人から外部的に管理された「カリキュラム」表に従い、教習原簿を用いて、個人の進捗を管理する仕組みである。

これに対し、学校教育でのそのようなもののあり方は、まず、いくら学習指導要領と国家的規制のある教科書に拘束される日本の学校といえども、標準授業時数の各時間で実施すべき詳細な内容は教育行政の側で決定されておらず、各学校・教員の裁量である。ここには自動車教習と異なり、①学年の形式で1年を単位に、その中に複数の体系的な教科目等が設定されているように、学校の課程は期間が長く、扱うべき内容が多いこと、②また、詳細な到達段階に区切ることが容易でなく、教科によっては取り上げるべき順序を順不同にできないことなど、教育供給側の論理による教育実施上の現実的な制約に由来する背景も指摘でき、各学校・教員の裁量に委ねた方が、それぞれの状況に応じた調整も可能という意味で効率的にもなりうる。一方で、教習原簿のような、毎時の学習の進捗状況を個別的に記録管理するような仕組みは、学校には公的に用意¹⁴⁾ ま

たは要請されているとはいえず、実際のところ、学級という集団を単位的基礎に、各教員の裁量と責任で管理しているのが伝統的な姿だろう。このとき、教科担任制で同一の教員が複数の学級に対して同じ展開の授業を実施する場合、クラスによって指導案・計画の通りに展開せず、進度差が生じることもある。だが、その調整等は、場合や必要に応じて当該学級の生徒らの合意を得て、担当の教員自身で行えば済む。学級担任制ならば、クラス間の詳細な調整を必ずしも必要としないので、より担当者の個人的管理になりうる。また、そうした進度管理に関する情報は、当該の教員（か生徒）が知っている、分かっている状態であればよいので、文字記録等の他者に伝達可能な形式には必ずしもされず、当該の教員個人の頭の中で「記憶」されているだけの状態にもなる¹⁵⁾。そうした形式化が特に必要となるのは何らかの事情で学年途中¹⁶⁾で担当者の交代が生じ、引き継ぎが必要となる場合くらいだろう。

このように、学校の場合は、単位時間レベルまでの外部的な統制・標準化がないこととの引き換えに、個別の教員が自身の裁量で授業の進捗を管理すべきことになっており、それに関する情報は担当教員のみが把握すれば十分である。そして、これは、学級を単位に集団的に行われるもので、個別の進捗状況までは問題としないところも重要である。

そして、こうした集団的管理は次の点でも教育の組織経営上、機能するというべきである。第1に、進度管理に関わる情報を個から集団単位に縮約し、各教員が記憶・処理できる程度に抑制する点である。もし個別に管理するならば、クラスの生徒数だけ情報量が大きくなり、かつ、その正確な記録管理が必要になる（大島（2023b：15-17）に関連の議論）。生徒数が膨大になれば、当然、人間の記憶や処理能力の限界を容易に超えてしまうだろう。

第2に、教育の需要を集団に整理することで、教員の量に伴う制約の中で、必要な教育を展開させる点である。特に学校は、教習所と異なり、個別の始期でそれぞれ同じ展開の教育を提供するには、実施すべき事項が多すぎ、そのような受講を可能にするには、膨大な教員数や教室が確保されなくてはならない問題がある。より実務的には「時間割」——組織経営論的に見れば組織内で競合する資源である教員や教室・教材使用のシフト表である——の編成が不可能になる問題として表面化するだろう。結局、こうした資源的制約のもとでは、学年の開始などを固定し、「学級」に組織化して、教育の需要を「時間割」編成可能な程度に縮約・整理することが、現実的な実務上の課題として要求されることになる。ただし、当然、このトレードオフとして、学校には個別的な学習状況には対応しづらいという構造的課題が発生することは言うまでもない。

以上から、「学級」には、集団化による教育需要の整理と、進捗を含む集団的時間管理を行い、その管理を教員個人の裁量に委ねて、情報の管理と処理も同時に行わせる経営的機能があると言

える。これは一定の期間にわたって継続的に体系化された教育を組織的に行うための経営的または制度的な条件の1つを表現したものと言えるだろう。そして、このことは、こうした機能を効率的に代替する方法が用意できない限り、柳が問題視するようにいくら教育的影響の面で問題があっても、「学級」は、教育の経営管理上、必要悪的に利用され、児童生徒はそこに組織化されなければならないことを意味するだろう。

そして、以上で論じた通り、各教員は、各「学級」での時間的・情報的管理に関する一定の裁量を有すると言えるが、同時に、これは各教員にそうした能力を要求することで成立しているものとも言える。これを踏まえると、教員養成の段階で、少なくとも教員には組織経営の文脈でそのような役割が実務上要求されることを、明示的または理論的に言及する必要があると考えられる。もちろん、教職課程で、教育課程論や教科等の指導法が必修として設定され、計画的に授業設計できる能力が要求されていることも部分的には対応するだろう¹⁷⁾。しかし、ここで主張しているのは、本論の議論があくまでも制度論的・資源管理論的な関心から展開されているように、教育経営の側面で要求される教員の専門性であって、教授的・教育的側面から一定の距離を置いた形の能力である。この指摘は、与えられた裁量に対応して、専門的技能者として適切に業務遂行するために求められる実務的能力がいかなるものか理論的に検討する際の1つの示唆となるだろう。

4. 結語

以上、本論では、「学級」を組織しない教育的組織である指定教習所のシステムを検討しながら、学校組織にて「学級」が、継続的な教育の実施のために、集団としての時間的・情報的管理を行う機能があることを指摘した。そして、これが教員に要求される専門性の問題にも関係することを論じた。なお、本論の中では十分に指摘しなかったが、教員を特定人物に固定することにより、毎時間ごとの担当者のシフトを都度決めるという手間が生じないようになる点も、「分業」に注目するとき重要な意味を持つと言えるだろう。

ただし、この議論では、1つの単位空間で展開される教育内容が1つであること、組織化された学習者たちは1人の教授者から同時に同じ学習内容に取り組むことを、暗に前提している点は注意を要する。これは、従来の近代公教育の形式では当然視されるが、決して教育の組織での教授・学習の唯一の形態ではない。例えば、ある種の個別指導塾のような、1つの学習空間の同時時間帯に学習者が複数おり、指導者はその空間に1人だけいるが、各学習者の学習する内容は、学習者個人により異なるという意味で「個別化」された形態も想定できる。さらに、学校は、通

常初習者を念頭に、〈教授者からリアルタイムでライブ的に講義されることを想定する〉ので、教員を空間に1人しか配置しないとき、複数の異なる内容の学習者を同時的に同一空間に配置することは時間利用の点で非効率になる¹⁸⁾。だが、〈〉部分の「制約」が緩和される時、例えば、各学習者は、事前に、または、組織外部で録画された講義動画を、1人1台の端末で各自の需要するものを視聴して、課題演習する形式ならば、各教室での学習は「個別化」され、あえて学級の形で集団的に管理する必要はなくなるのかもしれない。このときには、時間割に拘束される程度も低くなり、また、各教室の「教員」が自ら講義を実施する必要が必ずしもなくなる点で、教員に要求される能力や「専門性」も変質することも考えられる。そして、その進捗を電子的に管理するとき、当然、人間の手で管理可能な情報量に対する制約も緩和される。

つまり、今日のICT技術の発展は、従来の学校の前提だった時間的・空間的・情報的な制約からの解放を可能とするようにしてきているため、本論の議論はもはや過去の問題となる可能性さえあるのである。しかし、同時に、コンティンジェンシー理論が、組織形態は技術との関係で決定される問題でもあるとする¹⁹⁾ように、こうした技術的変化が従来とは異なる教育組織のあり方を可能とする可能性を持つという新たな課題を提示しているとも言える。もしかしたら、それは、すでに例えば一部の広域通信制高校の形で、現実存在し始めているのかもしれない。こうした点は教育組織論が取り組むべき課題の1つだろう。

注)

- 1) 国立国会図書館サーチ (<https://ndlsearch.ndl.go.jp>) で「国会図書館資料」に限定して「学級経営」「学級規模」を検索すると、それぞれ、13,832件（図書5699件、雑誌8081件）、372件（図書101件、雑誌252件）がヒットする（2025年12月18日時点）。
- 2) 例えば、ニコラス・ルーマンの学級論を扱う鈴木篤（2021）など。
- 3) 等級制とは、いくつかの基準的段階（等級）を設定し、最初の級から順に実施して、個人の修得状況を評価し、一定の修得状況に到達したと判断される場合に次の段階に進級させる仕組みを指す。
- 4) 明治24（1891）年文部省令12号
- 5) 1年を超えると、学制そのもの、各学校または校種間をまたぐ全体的な教育課程の設計の問題にもなる。部分的には拙著（2023a：84-93）で論じたが、これは本論の射程を超える。
- 6) 以下、これを本論での「学級」の機能的定義とする。ただし、この定義では、大学の開講科目・担当者ごとに、通常、半期2単位の期間に限り集団化される「クラス」など、初等中等

教育段階の学級とはやや性質が異なるものも、理論上、区別なく「学級」となる。

- 7) ただし、この部分では便宜上、1つの教科目だけを考える。
- 8) 大島 (2025: 15) の議論が、集団化されない個別の状態を考慮しているため。
- 9) 藤森 (1964)、畠山 (1998、1999)、林 (2011)、細田 (2003)、片桐 (2023)、国枝 (1973)、長倉 (1973)、中井 (2014)、仲山 (1964)、四方 (1976)、園田 (2006)、鈴木四郎 (1973)、山岸 (1998)、吉田 (1997) (ABC順) 等が列挙される。
- 10) ⑦と⑧の通達には、それぞれ「指定自動車教習所の教習の標準」と「指定自動車教習所の業務指導の標準」という文書が添付されている。
- 11) 施行令35条3項3号にて、所定の期間内に当該教習所の教習を終了して、運転免許技能試験を受けた者のうちの合格者の割合が95%以上であることなどを求めている。
- 12) 法令は、現有の免許、取得しようとする免許の区分 (第一種免許、第二種免許、仮免許)・種類 (運転可能な自動車等の区別) に応じて教習内容を指示する。
- 13) 技能検定員は、技能検定に関する技能 (技能検定員として必要な自動車の運転技能、自動車の運転技能に関する観察及び採点の技能) と技能検定に関する知識 (「教則」の内容となっている事項、自動車教習所に関する法令についての知識、技能検定の実施に関する知識、自動車の運転技能の評価方法に関する知識) (以上、審査規則4条1項)、教習指導員は、教習に関する技能 (教習指導員として必要な自動車の運転技能、技能教習に必要な教習の技能、学科教習に必要な教習の技能) と教習に関する知識 (教則の内容になっている事項その他自動車の運転に関する知識、自動車教習所に関する法令についての知識、教習指導員として必要な教育についての知識) (同12条1項) となっている (それぞれ第一種免許の場合)。
- 14) 法制上、公的に管理記録されるべき指導要録は、学年など一定期間ごとの成績記録等を各教科等について記載することにされるものであるので、単元レベルでの履修・修得状況を把握するようなものではない (大島 (2023b: 15-17) に関連の議論)。
- 15) もちろん各教員が自分のために備忘録的に記録化することも当然否定されないが、それは、毎時、教員間で組織的に共有されるような必要のあるものとは言えない。
- 16) 学年が変わるタイミングでは、前学年までの教育課程はすでに完了されているべきものであるため、途中の経過的情報は必ずしも要求されない (大島 (2023a: 266) に関連の議論)。
- 17) 反対に、教習所の場合、こうした側面が外部的に管理されていて十分な裁量がないからこそ、指導員には知識と実技の能力さえ要求すれば済む制度設計であるとも言える。
- 18) 志村 (1994: 262-263) が、そのような状況に置かれる単級学校・複式学級の課題として、

1つの学年の子に対して費やす教授時間が減少する問題を指摘している。

19) これについては大島（2025：12）に簡単に整理したので参照せよ。

引用文献

藤森俊郎（1964）「運転免許行政の課題」『警察学論集』17巻11号、1-22頁

濱名陽子（1983）「わが国における「学級制」の成立と学級の実態の変化に関する研究」『教育社会学研究』38集、146-157頁

畠山雅英（1998）「指定自動車教習所の教習課程等の改正経緯」『月刊交通』29巻6号、26-40頁

畠山雅英（1999）「指定自動車教習所の職員講習の見直し」『月刊交通』30巻12号、4-10頁

林正己（2011）「自動車教習所における運転者教育」『月刊交通』42巻6号、12-20頁

平井貴美代（1995）「明治期学級担任配置の研究：学校経営的関心の対象としての学級担任配置」『学校経営研究』20巻、86-100頁

細田まさる（2003）「指定自動車教習所の現状等について」『月刊交通』34巻5号、10-19頁

片桐裕（2023）「指定自動車教習所の成り立ち、在り方、そして今後（上）（下）」『自動車学校』59巻9号・10号、各2-16頁

国枝英郎（1973）「運転免許制度概説：その法理と運用の実際」26巻12号、17-39頁

牧昌見（1980）「「学級」とその編制の課題：教育経営学的考察」『日本教育行政学会年報』6号、29-43頁

長倉真一（1973）「運転者管理の現状と課題」『警察学論集』26巻12号、1-16頁

中井宏（2014）「自動車教習所の現状と課題」『交通科学』45巻1号、1-2頁

仲山順一（1964）「指定自動車教習所について」『警察学論集』17巻11号、46-73頁

大島隆太郎（2023a）『日本型学校システムの政治経済学：教員不足と教科書依存の制度補完性』有斐閣

大島隆太郎（2023b）「教育行政の政府間・機関間関係における権限と「情報」の所在に関する事例的考察―教員免許・義務教育の履行に関する法制の検討から―」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』43号、1-28頁

大島隆太郎（2025）「教育組織の構造に関する理論的考察：教育組織における分業・資源配分の「単位」と調整の制度」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』45号、1-26頁

四方修（1967）「今日における自動車教習所の重要性とその指定制度に関する疑問について」『警察学論集』20巻6号、25-45頁

- 志村廣明 (1994) 「単級学校・複式学級教育の歴史的研究:北海道庁編『単級複式編制教育研究録』にみる単級学校・複式学級教育の諸問題」『聖徳学園岐阜教育大学紀要』27集、257-266頁
- 園田清 (2006) 「自動車教習所における運転者教育」『月刊交通』37巻11号、12-19頁
- 鈴木篤 (2021) 「ニクラス・ルーマンの学級論に関する検討:非対面型授業の対面型学校教育への代替可能性と限界」『教育学研究』88巻1号、1-13頁
- 鈴木四郎 (1973) 「指定自動車教習所の制度と若干の問題点:初心運転者教育の機能とその効果」『警察学論集』26巻12号、66-90頁
- 山岸直人 (1998) 「指定自動車教習所の教習課程等の見直し」『警察公論』53巻7号、32-40頁
- 山根俊喜 (2000) 「明治前期小学校における生徒集団の区分原理の展開:「日本的」学級システム形成(2)」『鳥取大学教育地域科学部教育実践研究指導センター研究年報』9号、61-70頁
- 柳治男 (2005) 『〈学級〉の歴史学:自明視された空間を疑う』講談社
- 吉田英法 (1997) 「指定自動車教習所の役割とその課題」『月刊交通』28巻9号、1-3頁