

Title	戦後の教育労働運動についての一素描： 日本教職員組合編「日教組二〇年史」の批判的考察を通じて
Sub Title	A sketch on post-war teachers' labour movement : a critical review of "Twenty years' history of the Japanese Teachers' Union"
Author	飯田, 鼎
Publisher	慶應義塾経済学会
Publication year	1968
Jtitle	三田学会雑誌 (Keio journal of economics). Vol.61, No.3 (1968. 3) ,p.348(86)- 360(98)
JaLC DOI	10.14991/001.19680301-0086
Abstract	
Notes	資料
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00234610-19680301-0086">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00234610-19680301-0086</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## 戦後の教育労働運動についての一素描

八六 (三四八)

——日本教職員組合編「日教組二〇年史」の  
批判的考察を通じて——

飯田 鼎

- 一、はしがき
- 二、教育労働と国家権力——マルクス、エンゲルスの教育思想を中心として
- 三、「二〇年史」における問題点

最近、単組および単産の組合運動史の編纂が盛んに行われており、日本労働組合運動の支柱ともいえるべき大単産労組が、戦後二〇年の労働組合運動の歴史のなかで果たした役割を確認すべく、きわめて精力的に、二〇年史編纂にとりこんでいることは喜ばしいし、高く評価しなければならない。本書も、このような一連の成果のひとつであるが、日本労働組合運動のなかで特異な地位をしめる日本教職員組合が、一九五七年の「二〇年史」につづいて「二〇年史」をまとめたことはまことに意義深いものがある。筆者はすでに、「みいけ二〇年史」を通じて、戦後の炭鉱労働運動史についての簡単な考察を試みたのであるが、この「日教組二〇年史」もまた戦後日本

の労働組合運動の前進と後退、矛盾と苦悶を象徴するものとして、労働運動研究者にとって、無視することのできない価値をもっている。そこで筆者は、優に一〇〇〇頁を超えるこの大きな著作によって、まず第一に、二〇年間にわたる日教組の運動の跡を辿り、その問題点をめぐり出すこと、第二に、日教組が、日本労働組合総評議会ひいては日本労働組合運動のうえで、どのような役割を演じてきたか、そして最後に、五〇万を超える日本の小、中学校教師諸君の「血と涙」の歴史ともいえるべき本書「日教組二〇年史」にたいし、一個の学問的労作として、一労働運動史研究者の立場から、史料批判を行いたいと思う。そのまえに、基本的に重要なことがある。まず労働者としての教師、あるいは、教師の労働としてのいわゆる「教育労働」の意義について考察し、とくに国家権力と教育との関係について考察することからはじめなければならない。

(1) 「戦後炭鉱労働運動史の一鱗——みいけ二〇年」を読んで  
(三田学会雑誌、四二年十月号)。

## 二

「教育労働者」というような言葉が一般に使用されるようになったのは、第二次大戦後の民主化過程のなかであった。かつては「聖職」として一般の労働者とは区別され、戦前の絶対主義的天皇制のイデオロギーの国民への伝達者として、軍国主義教育を無条件に強制され、その結果、あの侵略戦争への協力、そしてその結果として教え子は戦場に駆りたてられるという惨ましい体験を通じて、偽善的な聖職者意識をかなぐり捨て、「働く労働者」としての自覚にめざめた時にはじまったといつてよい。とはいっても、われわれは一般に、教育というものの「労働」としての特殊性から必然的に伴わざるをえない教育労働者の一般の労働者との共通性と同時にまたその異質性をも没却することはできないのではなからうか。もちろん、上からの国家権力によって権威づけられた聖職者意識は問題ではないが、しかしそれにもかかわらず、教育を労働として考察した場合に、他の労働とは区別されるべき何かがあるといえるのではなからうか。それでは、その「何か」とは一体何であろうか。

いま経済学的に考えるところで、教育というものを、「一定の児童ないし学生を対象として教師が行うところのサーヴィス」というように、きわめて狭義に且つ具体的に把握した場合、それを産業上の分類からすれば、教育という事業はあたかも第三次産業部門に相当すると考えられるかもしれない。しかし、教育事業が、厳密にいつて第三次産業に属すると考えるのは正しくない。何故ならば、いや

戦後の教育労働運動についての一素描

しくもそれは営利事業ではなく(但し、その意味は、学校経営を営利事業と考え、教育事業を私物化している学校経営者がいないということではない。現実にはむしろその反対!である)、教育とは本来、営利の対象とはなりえない性質のものであって、真の意味での教育というのは、いわゆる採算のとれないものであり、利潤概念を前提とする産業のなかに含めることは到底できない。教育事業をそうしたものと考える立場に立つならば、そこで働く労働者(教師は、普通一般の労働者と生活条件を同じくすると同時に、それとは別の異なった諸条件によって制約されざるをえないのである。いわゆる労働者は、みずからの労働によってつくり出される価値の一部を、労働力の価格(賃金)として支払われるものであり、それを規定するものは、労働者の生活に必要な生活資料の価格である。<sup>(1)</sup>この点は教師といえども同じであるが、しかし教育労働の他の労働との決定的な相違点は、前者の労働対象が、人間であることにある。教育(Education, die Erziehung)とは、その言葉の語源が明らかに示しているように、「子供のもつ才能をひき出すこと」であって、外部から強制し、おしつけ授け与えるところのものではないのだが、ともかく教育労働の対象は、物ではなく人間であるところから、当然、つぎのような注目すべき結果がうみ出される。すなわち、まず第一に普通一般の労働者自身が、その知的・技術的水準において、その国民の教育程度を反映していること。そして第二には、労働の体化としての生産物は、ひとたび労働者の手を離れるや、商品市場を媒介にして消費の場に入り、労働者との関係は完全に断絶してしまうのだ

が、教育労働の場合にはその効果は永続的である。その対象としての人間が、経済社会における必要な労働力ないしそれぞれの専門的・技術的労働力の担い手となりうる潜在的可能性のため、一方において、労働力の質的側面に大きくかかわってくと同時に、その労働力の担い手としての人間労働者の意識の成熟にも深いかかわりをもたないわけにはいかない。その意味において、近代資本制国家は、その資本主義的再生産構造の維持のために、教育にたいして、つぎの二つの面で重大な関心をもたざるをえなかったし、たえず強く要求しつづけたのである。すなわち一方において、豊富、低廉であって、しかも良質の労働力の供給を可能にする手段としての教育、そして、他面、被教育対象を資本制国家の政策に容易に順応させ、反体制的・反国家的な思想や行動を抑制するための教育。この二つは、いうまでもなく離れがたく結びついているのであるが、これを實現するためには、資本制国家は、初等教育を義務とすることを要請されるのである。とくに資本主義がおくられて発展し、上からの近代化が、文明開化の名のもとに急速に行われたわが国の場合、小学校設置を府県にすすめて、廃藩置県の実行のながで開化への動きを示そうとし、文部省がこれを統轄していくようになる一面と、国家神道的な動きとの間に、混乱・混沌、ときとしては動揺さえ起きたのであって、結局、フランスの整然とした教育体系に範をとったといわれる「学制」が出来上ったのである。従って、最初から強い国家的な統制のもとにおかれ、「小学校ノ教科書ハ文部大臣ノ検定シタルモノニ限ルベシ」(二八八六年「小学校令」第十三条)の方針

のもとに、天皇制絶対主義擁護のための教育がはじめられた。しかし教育が、わが国のように、最初から国家の統制のもとにはじめられる場合とちがって、ヨーロッパにおいては、任意な自主的な市民教育、大衆の啓蒙運動の発展のなかで、初等教育の重要性が認識され、そうしてある程度成長した教育運動にたいして、国家権力が、教育を国家的事業として、その政策の内部に包摂しようとする意図の強化、すなわち、国家的統制を加えようとする動きを示すとき、ここにこのような政策に反対し、市民としての人間の完成、つまり、国家権力政府および教会から独立した教育を要求する人々との間に、闘いがはじまらざるをえなかった。それは、労働者階級の幅広い運動の目標とも一致していた。わが国の場合には、さきのべたような事情のために、この闘いは表面からかくされ、国家権力によるはげしい弾圧のためにおしつぶされてきたのであった<sup>(3)</sup>。ヨーロッパにおいて、一九世紀以来、主として社会主義者によって、注目すべき理論的・実践的問題として提起されてきたことを忘れてはならない。そのひとつの例として、ここでは、マルクスとエンゲルスの教育論について簡単な考察を試み、現代につながる重要性をもつ問題として考えてみたいと思う。

マルクスとエンゲルスの「共産党宣言」は、一八四八年、フランス二月革命の前夜、プロレタリアート解放を高らかに宣言した歴史的文書であるが、そのなかで彼らは、つぎのようにのべている。

「だが、と諸君は言う。君たち共産主義者が家庭教育を廃止して社会教育と代えるのは、もっとも親密な関係を廃止するもので

ある、と。

でも、そういう諸君の教育も、やはり社会によって決定されてはいないだろうか？ 諸君が教育を施すその社会的諸関係によって、学校などをつうじておこなわれる社会の直接、間接の干渉によって、決定されてはいないだろうか？ 社会が教育にはたらきかけるのは、なにも共産主義者が発明したことではない。共産主義者は、ただこのはたらきかけの性格を変えるだけである。ただ教育を支配階級の影響からひきはなすだけである。

資本主義社会においては、教育が支配階級の道具と化している事実と、共産主義者の任務は、教育を支配階級の影響からひきはなすことであることを強調したのち、「共産主義革命は、従来の所有諸関係とのもっとも徹底的な絶縁である。だから、この革命の発展過程で従来の思想ともっとも徹底的に絶縁することは不思議ではない」として、その一〇項目にわたる諸方策の最後に、

一〇、すべての児童にたいする公共の無料教育。今日おこなわれている形態での児童の工場労働の撤廃。教育と物質的生産との結合、その他。

を掲げていることに注意しなければならない。共産主義者としてのマルクスとエンゲルスの教育にたいする基本的な観点は、(一)教育を支配階級(国家権力)の影響からひき離すことと、(二)公共の無料教育という二つの面が不可分のものとして把握されており、この二つの面を補う形で、(三)工場における児童労働の禁止、(四)教育と物質的生産との結合が、より高い次元の問題として出てくるのである。す

戦後の教育労働運動についての一素描

なわち、(一)と(二)とは、ブルジョア的な社会の枠内でも獲得しうるものであるが、(三)および(四)は、プロレタリアートの解放という社会革命を目標とすることによってはじめて成り立ちうるのである。それゆえマルクスは、そのゴータ綱領批判において、「ドイツ労働者党は、国家の精神的・道徳的基礎としてつぎのことを要求する。」「一国家による一般的な平等な国民教育、一般的義務教育、無料教育」という綱領にたいしてつぎのように指摘することを忘れなかつたのである。

「平等な国民教育」？ この言葉でなにを考えているのか？ 今日社会で(また今日の社会だけが問題なのだが)教育がすべての階級にとつて平等でありうると信じているのか？ それとも、賃金労働者だけでなく農民の経済事情からいっても負担できる最小限度の教育——国民「小」学校——へ、上層階級も強制的に引き下げられなければならない、と要求するのか？

「一般的義務教育、無料教育」、前者はドイツにさえあるし、後者は国民学校についてはスイス、アメリカにある。アメリカ合衆国の二、三の州では高等の諸学校も「無料」になっているが、それは実際には、上層階級が自分たちの教育費を一般の税金から支弁することを意味するにすぎない。……

学校にかんする節では、すくなくとも、国民学校とむすびつけの工業学校(理論的および実際のな)を要求すべきだったろう。「国家による国民教育」はまったく不適當である。一般的な法律によって国民学校の財源、教員の資格や教授課目などを規定す

ること、また、アメリカ合衆国でおこなわれているように、州の監督官がこれらの法律的规定の実行を監督すること、国家を国民教育者に任命することとは、まったく別のことである！逆に、政府と教会のどちらも、学校にたいしていかなる影響もおよぼしえないようにしなければならぬ……。反対に、国家が国民からはなだ手あらぬ教育をあたえられる必要があるのだ。」<sup>(5)</sup>さらに、「児童労働の禁止」についてつぎのようにのべている。

「児童労働の禁止」ここでは年齢の制限を明記することが絶対に必要なであった。児童労働の全般的禁止は、大工業の存在と両立できない。だからそれは、空疎な、かなわぬ望みである。それを実施することは、——よしんばできるとしても——反動的であろう。なぜなら、種々な年齢の段階に応じて労働時間を厳格に規制し、またその他の児童保護の予防手段を実行しさえすれば、少年時代から生産的労働と教育とを結合することは、今日の社会を変革するもつとも有力な手段の一つであるからである」<sup>(6)</sup>。

ここには、「共産党宣言」において、明白に規定された教育と国民、そして国家権力との関係が、一層発展させられた形で、しかも詳細にのべられている。すなわち、ラッサール主義の影響の根強いこのゴータ綱領の教育論にたいするマルクスの批判の要点は、教育というものが、国家権力と宗教のいずれからも独立でなければならぬという観点を基として、少年時代から生産的労働と教育とを結合することの重要性、そしてそれが社会変革のもつとも有力な手段のひとつであるという認識である。

また一八九一年、社会主義鎮圧法の試練を経たのちドイツ社会民主党はエルフルト綱領において、教育にかんして、七条に一項を設けている。

七、学校の非宗教性、公立国民学校への義務就学。公立国民学校における無料の授業と学用品および食事の無料支給、また学力優秀で学業継続に相当するとみとめられる高等教育施設の男女学生についても同じ。<sup>(8)</sup>

これにたいしエンゲルスは、修正草案として、学校の非宗教性、公立国民学校への義務就学。いっさいの公立教育施設における無料の授業と学用品の無料支給<sup>(9)</sup>を掲げている。

以上のようなマルクスとエンゲルスの教育論は、今日のわれわれにも示唆するところきわめて多いのであるが、とくに国家権力と教育との関係は、きわめて印象的であるといわなければならない。資本制国家は何故に教育を国家政府の政策に従属させようとして全力をつくすのか、ここに重要な問題が存在する。それは、国家権力から独立した本来の教育が、社会批判から進んで国家の政策にたいする批判、そしてやがては社会変革への途につながっていること、まさしくマルクスとエンゲルスの教育論が示しているように、社会変革の担い手としての労働者の教育にほかならないことを、本能的に感じとっているからである。このことから、当然に、国家権力は、教育に重大な関心をもち、それを政府の自由な支配と干渉のもとにおくために、教育労働者の運動にたいしては、他の一般の労働

者とは比較にならないほどのあらゆる手段を駆使して対抗しようとする。そしてそのことは、戦後の日本教職員組合の運動の歴史が、まことに雄弁に物語っているといえよう。

- (1) マルクス、資本論、第一巻第二分冊(岩波文庫版)
- (2) 岩波講座22、(別巻1)二二九頁、「歴史教育の歴史」参照。
- (3) 第二次大戦前における注目すべき運動としてアメリカのブラグマティズムの影響をうけた生活綴り方運動がある。しかしこれはまことに例外的ともいえるユニークな運動であった。これについては、久野収・鶴見俊輔共著「現代日本の思想——その五つの渦——」(岩波新書)所収、「日本のブラグマティズム——生活綴り方運動」が興味深い。
- (4) マルクス・エンゲルス全集(大月版)第四卷四九一—四九二頁(「共産党宣言」)。
- (5) マルクス「ゴータ綱領批判・エルフルト綱領批判」(国民文庫版)五八—五九頁。
- (6) 前掲、六〇—六一頁。
- (7) The General Council of the First International, 1864—1866, The London Conference, 1865. Minutes, Moscow, 1964. pp. 343—346.

一八六六年、「個々の問題に関する臨時中央委員会代表に対する指示」のなかにはつぎのようにのべられている。

「男女の児童と少年とを社会的生産の大事業に参加させる近代工業の傾向は、資本のもとでは、いとわしいものに歪められているとはいえ、進歩的な、健全な且つ合法的なものであるとわれわれは考える。合理的な社会状態のもとでは、九歳に達したすべての児童

戦後の教育労働運動についての一素描

は、誰かれの差別なく、生産的労働者とならなければならない。……しかし、現在のところでは、われわれが労働者に属する男女の児童だけを問題としなければならない……。われわれは、教育というものを、つぎの三つに理解している。

- 第一に、知的教育 (Mental Education)
- 第二に、体育 (Bodily Education) 体育学校や軍事教練で与えられているようなもの。
- 第三に技術的訓練 (Technological Training)——これはあらゆる生産過程の基本的諸原則を伝え、同時に、児童と少年にあらゆる職業の初歩的な道具の実際的使用と取り扱いをほどこすもの。知的教育、体育、技術的訓練の段階的・漸進的な課程が「少年労働者のクラス別分類に応じて定められねばならない。技術学校の費用の一部は、その製品の販売によってまかなわれねばならない。有給の生産的労働、知的教育、肉体的訓練、総合的技術的訓練の結合は、労働者階級を上流階級や中流階級よりもはるかに高い水準にまで引きあげるであろう……」
- (8) 前掲、「ゴータ綱領批判・エルフルト綱領批判」、一一〇頁。
- (9) 前掲、一〇二頁。

三

教育にたずさわる労働者の運動も、日本の労働運動の一翼を形成し、全体としての労働組合運動のなかで、自己の課題を見出し、その解決のために全力を振ってきたことは当然であるが、しかし、日教組の運動には、他のいずれの単産にもみられない、いわば日教組

の特殊な体質が実に色濃くにじみ出ている点が実に特徴的である。この点を明らかにするために、また読者の便宜のためにも、この「二〇年史」の内容を目次について知っておく必要がある。

- 第一部 敗戦から日教組結成一〇年まで
  - 第一章 敗戦から日教組結成にいたる歩み
  - 第二章 占領政策の転換と日教組
  - 第三章 文教政策の反動化と日教組
  - 第二部 勤評闘争から安保闘争への昂揚
  - 第四章 勤務評定反対闘争
  - 第五章 地方財政確立と賃金・権利のたたかい
  - 第六章 管理規則・専従制限とのたたかい
  - 第七章 教育労働戦線統一への努力と組織問題
  - 第八章 教育の国家統制に抗して
  - 第九章 安保条約破棄のたたかいを中心に
  - 第三部 賃金・権利・教育など諸闘争の発展
  - 第一〇章 新しい運動路線の確立
  - 第十一章 賃金闘争の前進と現状
  - 第十二章 ILO闘争を中心とする権利拡大闘争
  - 第十三章 教育条件整備の闘争の前進と現状
  - 第十四章 教育闘争の前進と現状
  - 第十五章 日教組の組織と現状
  - 第十六章 平和闘争の前進と現状
- この目次をみれば明らかのように、日本教職員組合は、たんなる

調とする政策と照応するものであり、政府の文教政策の反動化に対する抵抗の姿勢を必然的にしたのである。まことにこの朝鮮動乱を契機として、政府の文教政策における反動化は、急速なテンポをもって進み、従って日教組にたいする政府の圧力ははげしくなり、日教組の抵抗の姿勢は強化されていった。国家権力の教育政策と日教組との対立点は、(一)教育の中立性の問題、(二)勤務評定の問題、(三)組織問題、(四)学力テストの問題であった。このほかにも、さまざまな対立点があったが、以上の四つの問題こそ、日教組が、その全組織をあげて闘わなければならない重要な問題であった。ではその意義は一体どこにあったのであろうか。

これらの問題について論ずる場合に、日教組の組合員の大多数をしめる公立小・中学校の教職員は地方公務員であり、一方においてこれらの人々の給与は都道府県の地方公共団体の財政に依存するとともに、他方、地方公共団体もまた、例のシャッアップ勸告以後、平衡交付金によって財政的に国家権力の強い統制と干渉のもとにおかれていることである。政府はしばしば、このメカニズムを通じて、地方財政を圧迫し、それによって主として地方公務員としての公立学校教職員の組織、すなわち日教組にたいする弾圧を強化していることであり、いわゆる「教育の中立性」なる問題もこれと密接にかかわっていることである。すなわち、一九五三年、中央教育審議会(中教審)が、文部省の助言機関として設置され、教育にたいする国家の統制を強化しようとしたが、岡野文相は一月一七日の閣議に、「義務教育学校法案の骨子」を提出し、議会の了承をえた。その根

戦後の教育労働運動についての一素描

労働組合ではない。賃金労働者の労働条件を維持し改善する永続的な団体としての労働組合の一類型ではあるけれども、それ以上に、国民の教育を擁護する結社としての政治的、性格を根強くもっていることがわかるであろう。その最大の理由は、戦前のわが国における教育にたいする国家権力のきびしい統制、教育の自由を奪われ、ひたすら、天皇制軍国主義の教育を強制されたことの結果にたいする熾烈な反省がそれを支えていることは明らかである。戦後平和憲法とこの精神に基づく教育基本法のもとで、民主的な教育が保障されて以来、敗戦の結果とはいえひとたび獲得された基本的な権利が、国家権力によって侵害され、再び奪いかえされるのではないかという警戒心が、日教組の運動のなかに流れているのであり、また事実政府は、そのような野望を一時も忘れたことはなかった。この書物の内容は、このことを如実に示しているといえる。

日教組の運動が、日本労働組合運動のなかで特異な地位を鮮明ならしめたのは、占領政策の転換を決定的ならしめた一九五〇年、朝鮮動乱の勃発を契機としてであった。この年は、総評の結成にみられるように、日本の労働運動史上、画期的な意義を担っている。日教組は、すでにこの年の二月、「早期全面講和・永世中立」を根幹とする「講和に関する声明」を発表し、朝鮮動乱の勃発に際しては、非武装中立の新憲法の精神の支持を表明した。しかし、この朝鮮動乱は、アメリカのアジア政策の転換をもたらすと同時に、対日政策の転換を決定的にした。この変化は、日教組の「全面講和・中立堅持・軍事基地提供反対」を内容とする講和声明の基本方針を基

本的な狙いは、教職員の給与を全額国庫負担とすることにより、教員の身分を従来の地方公務員から国家公務員に変更し、それによって組合活動も大幅に制限しようとするものであった。たまたま、この年の総選挙と、自由党政府にたいする日教組のはげしい反対運動によって、義務教育学校職員法案は成立するに至らなかったが、政府の日教組対策の中心が、教育の国家的統制とそのための日教組の組織破壊にあったことはいうまでもない。国家権力によって教育の中立性の擁護の名のもとに、その中立性を侵す行為が公然と行われるのは、教育そのものの本質としてすべての権威にたいする容赦ない批判と分析につながっているからであり、そうした立場に立つ教師にたいする国家権力の対策は、学童のこのような教師の影響からの排除、日教組の弾圧によって、そのいわゆる「中立性」を確保しようとするものであった。いわゆる教育二法案、すなわち「教育公務員特令法の一部を改正する法律案」、「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する法律案」は、そのような意図をもつものである。前者は教職員の政治活動を国家公務員と同じく禁止しようとするものであり、後者は、児童・生徒に対し、特定の政党を支持もしくは反対させる教育を行うことを教唆、煽動した場合、あるいは、支持または反対するに至らしむるに足りるための教育を含むとされ、特例法においては懲役一年罰金三万円以下、中立法では懲役三年罰金一〇万円以下の刑事罰が規定され、学校教育に警察や裁判所が介入できるようになっているというひどいものであった。このような教育二法案が、強引に上提されつつあった背景とし

ては、いわゆるMSA協定によって日本の再軍備の強化を、アメリカの経済援助を代償として、とりきめた池田・ロバートソン会談があるのであるが、日教組の平和憲法擁護・非武装中立の公式声明は、これと真向から対立するものであった。かくして、平和教育Ⅱ偏向教育という論理をもって、真の意味での「教育の中立性」を侵犯する政府の行為は、京都市旭ヶ丘中学校事件をはじめとする「二四の偏向教育の事例」となってあらわれたのである。これをもって、政府は、教育二法案の必要性を世論に訴える恰好の宣伝材料としたのであった。教育二法案は、一九五八年五月、一部修正のち可決されたのであるが、この時期を契機として、政府の教育政策の反動化は急速にすすむ。自民党が発表した「うれうべき教科書の問題」による民主主義的な教科書の排撃、教育委員任命制の問題など、教育二法の反動的内容を実質的に完成するための方策が着々ととられたのである。ここに強調しておかなければならないことは、政府の教育政策は教育財政政策と密接不離な関係においてあらわれ、地方財政への官僚的統制と支配を通じて、日教組への圧迫を次第に強化していったのであって、この点は、この後におこった勤務評定反対闘争の過程で、もっとも明白に暴露されるのである。

これより先、日教組は、一九五一年五月、第八回大会において、世界教職員団体総連合(WCOTU)への加盟を決定し、七月、マルタ島で開かれる第五回総会の中心議題が「教師の倫理」であるところから、この討論に参加するために、日教組は、日本の教師の倫理観をまとめる必要に迫られ、東大助教(当時)宮原誠一、お茶の

水大教授、周郷博、元京大教授、柳田謙十郎の諸氏を招き、「教師の倫理」についての意見の交換を行い、倫理綱領の内容として、①教師は労働者である、②労働階級の果すべき民族的役割、③教師と使命、④教師と政治、⑤子ども的人格の尊重、⑥教師と平和の六項目を基本とすることが考えられ、前記の方々を中心に、さらに多くの学識経験者を加えて、「教師の倫理綱領」草案を作成し、広島でひらかれた第二〇回中央委員会に提案され、一九五二年六月の新潟で開かれた第九回大会に決定された。これはまことに日教組の基本的な姿勢と教育者の集まりとしての理念を象徴すると思うので、その「前がき」と項目の全文を左に掲げてみよう。

「これまでの日本の教師は、半封建的な超国家主義的体制のもとで、屈従の倫理を強いられてきた。  
日本の社会体制が、まったく違った観点から再建されなければならぬ今日、われわれはこれらの因習をたちきり、新たな倫理をもたなければならぬ。倫理はたんに普遍的な永遠なものではなく、具体的な、特定な時代と民族にあたえられた歴史的課題をかちとるためのたたかいかいを通じてつかみとらなければならぬ。しかるに今日、われわれの社会は、ますます貧乏と失業を一般化させ、民族の独立さえも危機におとし入れられている。

破壊的近代戦争の脅威が、内からも外からも、この歴史的な課題についての認識と、その課題解決への意志をゆがめてきている。このような状態のなかで、人権を尊重し、生産を高め、人間による人間の搾取を断った平和な社会をもとめようとするわれわ

れ人民の念願は、労働者階級の高い自主的成長なしには達成されない。教師はいうまでもなく労働者である。日本の教師は、全労働者とともに、事態が困難を加えれば加えるほど、ますますその団結を固めて、青少年をまもり、勇気と知性をもって、この歴史的課題の前に立たねばならぬ。右の認識にもとづいて、われわれはつぎの倫理綱領をきめる。

- 一、教師は日本社会の課題にこたえて、青少年とともに生きる。
- 二、教師は教育の機会均等のためにたたかう。
- 三、教師は平和をまもる。
- 四、教師は科学的真理に立って行動する。
- 五、教師は教育の自由の侵害をゆるさない。
- 六、教師は正しい政治をもとめる。
- 七、教師は親たちとともに社会の頹廃とたたかい、新しい文化をつくる。
- 八、教師は労働者である。
- 九、教師は生活権をまもる。
- 一〇、教師は団結する。

この「倫理綱領」のなかでもっとも注目すべきことは、そのなかに流れているつぎの三つの精神である。もちろん、これらは、教育の政府Ⅱ国家権力からの排除Ⅱ教育の中立性という根本思想から発するものであるが、まず第一に民族の歴史的課題の解決のための教育倫理、第二に、平和教育の倫理をして第三に、労働者階級の一員としての自覚の倫理である。このような倫理綱領が制定された背景

戦後の教育労働運動についての一素描

には、日米安保条約以後の日本の政治の反動化、これにたいする広はんな国民的抵抗——たとえば内灘にみられるような基地反対闘争——や文教政策の反動化があったのであるが、とくにこの倫理綱領にたいしては、政府・自民党からののはげしい反撃が加えられたのであって、そこにもられた、民族の歴史的課題のための教育、平和のための教育、そして労働者階級との連帯のための教育が、いかにおそれられたかを物語っている。勤務評定問題が、突如としてあらわれたのは、このことと無関係ではありえない。

すでにしばしば指摘したように、政府の文教政策は、教育の中立の名のもとに、実質的に教育そのものを時の政治権力の意のままとし、その支配のもとにおこうとするものであり、従って、真の民主的教育とは、これに反対し、政府Ⅱ国家権力の支配や介入から独立して、むしろこれを自由に批判することであり、またそのようなものとして、はじめて正しい教育理念もしくは教育思想が存在しうるのであることは、すでに筆者が論じたところである。いまひとつ、政府の文教政策の他の側面として、地方財政への圧迫、地方公共団体における教育関係予算の削減、それを通じての日教組にたいする圧力の強化、すなわち地方公務員たる資格から国家公務員に編入し、教育を国家的統制のもとにおくことによって一切の政治活動の自由の剝奪の企図が露骨に示されることとなる。その意味で、差別昇給と勤務評定の強行とは、まことに象徴的であった。

昭和三十一年、地方財政再建法の適法をうけ、それを理由として、教職員の一〇割の定期昇給を七割しか予算しなかった愛媛県は、三

割の昇給ストップという差別昇給の方針をうち出し、十月一日から任命制の新教育委員が発足するや、新教育委員会法第四六条「県負担教職員の勤務成績の評定は、地方公務員法第四〇条第一項の規定にかかわらず、都道府県委員会の計画の下に、市町村教育委員会が行うものとする」という条項によって、教職員の勤務評定を行うことを決定した。

愛媛県での闘争に端を発して、全国的問題に発展し、愛媛、高知、福岡、鹿児島、和歌山などにおいてももっぱら闘われた勤務評定反対闘争は、日教組の運動の歴史のなかでも、もっとももり上ったものであると同時に、実に日教組の組織のもつ強さと弱さ、長所と欠点をもっともよく示している。従って、闘争のこの部分にかんする本書の叙述は、もっともすぐれている。しかしそれにもかかわらず、日教組のこの闘争は、何故に勝利しえなかったたのであろうか。

しばしば指摘されるように、学童の父兄にたいし、勤評阻止闘争の意義を十分に理解させえなかつたこと、たとえば、「勤務評定は、戦争への途」というような単純な論理では、差別が職場における日常的な事実となっていて、むしろそれに馴らされている労働者の場合、完全に日教組の側に立たせることができなかつたというような事実と、PTAが一部の有力者の父兄によって牛耳られており、そのため日教組にたいする圧力団体として作用するというような客観的な状況があつたことは疑いえないが、それにもまして、闘争の場における主体的なとりくみ方に大きな問題があつたのではなからうか。

た日教組の組織上の問題についてふれなければならぬ。この「二年史」においては、組織問題は、第七章において、「教育労働戦線統一への努力と組織問題」として、もっぱら戦術的な問題としてとりあげられているのであるが、日教組の組織の体質は、闘争の面でのどのような影響を与えているであろうか。日教組の組織は、都道府県単位になっており、執行部は、各都道府県代表として一名あて選出されている。そして各都道府県の教職員組合の集合体として日教組が構成されるのであるが、ここにいわゆる経済闘争における日教組の困難な問題が存在する。給与の面において、都道府県相互間には、かなりの格差が存在し、それはまた各地方自治体の財政状態にも関連している。すなわち、労働条件の問題は、全体として国家公務員の諸規定が準用される以上、賃金闘争において、公労協と統一闘争を組むことは可能であり、また事実、経済闘争は、そうした方式がとられているのであるが、また教職員が地方公務員であり、その給与が地方財政によってまかなわれる以上、その地方財政の状況によって、給与の面での地域間格差が必然的に生ずることとなる。すなわち、概して、東京、大阪などの大都市においては、生計費も高いが、他方、地方の県に比較して勤務地手当を中心として給与も高くなるような仕組みになっているといわれる。このような格差の存在は、それなりの理由があると考えられるが、反面、教育的効果の面で、大きなマイナスになってはいないであろうか。本来、生活し易い便利な環境に入れば入るほど労働条件がよくなり、後進地やいわゆるおくれた県に行けば行くほど格差が拡大するといよ

か。第一八回臨時大会において、福岡県代表がいきみじくものべたように、「労組のたたかひの中心は賃金闘争や首切り反対闘争だ。これらの闘争で実力行使をしなかつた日教組が、権力とのたたかひに実力行使をするところに悩みがある。福岡が実力行使できたのは、まえに賃金闘争で実力行使しているからだ」という意見は、日教組執行部にとっては千鈞の重みをもつ教訓といふべきであろう。もちろん、この闘争の過程で、たとえば神奈川県方式の評価、すなわち、「勤評は実施できないし、やれば教育効果が低下する。教育効果をあげるにはまず条件整備が必要である。教育行政者は校長を評定できないし、校長は教師を評定できない。勤評の規則制定は行わない。以上の四点をもつても、この闘争でわれわれは、一応の権力攻勢をくいとめ、平和と民主主義を守ることができた」とする評価は、甘いものであつたといわなければならない。それは労資協調の思想につながるものをもっており、その意味では、第二〇回臨時大会において可決された岩手修正案の結論、「しかし、神奈川県教組が県教委との間に教育効果をあげるための人事行政措置として反省録の問題にまで話し合いを進展させ、その成案をうるための骨格についてとりきめを行なつたことについては、新しい人事管理の方式に陥る危険をもふくんでおり、警戒と今後さらに深い検討が必要である」という一節は、その後の日教組の運動にとってきわめて示唆的であつた。それは、すなわち、管理規則の制定、専従制限の問題につながるからである。

われわれはここで、どうしても闘争の過程において明らかにされたような事実はないであろうか。このような事情が存在するとすれば、優秀な教員は大会やその周辺に集められ、その他の地域は、いわゆる日の当らぬ場所とならないであろうか。日教組はこの問題についてどのような対策をとつたのであろうか。本書には、まったくふれられていない。この問題をとりあげることは、組織上の一大問題ともなり、分裂の危機をはらむものであるかもしれない。しかしあえてこの問題を提起してこれに立ち向い、これを解決する方向をうち出すことなくして、日教組の組織強化をはかることはできないように思われる。日教組にとって重大な勤評反対闘争にしても、差別にたいして徹底的に闘う姿勢を示しながら、しかも完全な勝利をしめることができなかつたのは、教職員が、全体として極端な低賃金水準である上に、すでに日教組内部における賃金格差をはじめとして、生活上の日常的要求にたいするとりくみ方に不足があつたのではなからうか。この点は、学力テスト反対闘争とも密接に関連してくる問題である。

文部省は、一九五六年九月、初めて全国的な抽出労力調査を小・中学校の最高学年について実施し、そして翌年の九月には小・中のほか、高校最高学年をも対象に加えて行った。そして一九六一年になると一〇月七日に全国の中学二、三年生全員を対象に一斉調査の方針を決定した。これにたいして日教組執行部は、

「今年度より強行実施されようとしている中学校生徒の当局による一斉学力テストについてはその意図が教育内容の国家統制、改悪教育課程の押しつけの手段であり、人材発掘に名をかりて一

部の資本家に奉仕する人間形成をめざすものであり、民主教育と逆行し、国民に背を向ける教育政策であることを明らかにし、労働者、民主団体、父母大衆に訴え、広範な反対運動を展開する必要がある」との基本的立場を表明した。

基本的な立場としては正しいが、このような抽象的な表現で果して、現場の教師や父兄に充分に説得力のある説明をなしうるであろうか。福岡代表が大会においてのべたように、「学力テストは、教師に対する勤評のムチ」であり、神奈川および東京代表も同様のことをのべているが、学力テスト勤評の反動的な文教政策という関連を、どのように組合内部で把握し、国民一般にも訴えるかが問題であったと思う。国民大衆には、事の本質が十分に把握されず、そのためまた父兄の十分な支持をうけることができなかったという事実は重要であると思う。

限られたスペースで、〇〇〇頁をこえる「二〇年史」の秘めている問題を十分にとりあげることが出来たとは決して思わないが、問題の指摘は以上で終り、つぎに、史料としての「日教組二〇年史」について、気がついたことを若干のべさせていただくこととする。

(一) どの組合の「年史」にも共通してみられることであり、またある程度やむをえないことかもしれないが、年次大会の記録を中心として重要な事件、闘争の経過の叙述が主要な内容をなしている結果、現場の労働者としての教師の発言や苦悶がほとんど記されていない。

(二) 運動をすすめるにあたって、地域の労働者、とくに父兄(P・

T・A) 対策についてほとんど書かれていない。

(三) 政治闘争と経済闘争との関連をどのように理解し、それをどのようにに下部の教職員大衆に宣伝したか、理論的に少しも明らかにされていない。

(四) 都道府県単位の組織と本部執行部との矛盾や葛藤あるいは組織上の矛盾などが、正しく評価されているとはいえない。自己の弱点を暴露するのにもっと勇敢であってほしい。

以上、勝手な妄評を列ねたが、これらが、今後、わたくしたちの仲間、五〇万教師の代表としての日教組の来るべき輝かしい「三〇年史」のなかに生かされることを切に望む。

一九六七・一二・三十一

〈追記〉 本稿の作成にあたって、今年一月、早稲田大学で行われた経済学史学会における研究報告のうち、札幌短期大学の中野徹三氏の御報告「マルクス・エンゲルスの教育思想と児童労働論との関連」に示唆される所多く、「参考資料」を利用していただいた。更めて御礼中上げる次第です。

### 研究ノート

## 消費部分の分離による 高等教育投資の過少性

林 英 明

〔一〕

教育の需要行動を経済的な面から分析する場合に、教育需要は費用―収益関係にもとづく投資としての側面と、文化教養のようないわゆる *psychic gain* を得る消費としての側面を同時に持っているために、教育費の投資部分と消費部分へのふり分けの問題が常に存在していた。そしてこの問題が明確にならないかぎり、収益率や過少投資額の推定、他の投資機会に対する有利性の比較などは正確な意味を持たない。

この問題は、もっとも投資的性質が強いと考えられるために、通常では教育費が全額投資と前提して収益率などが計算される高等教育(大学と短期大学)においても無視することができない。

すなわち高等教育の場合においても、その需要のかなりの部分が、賃金市場における収益変化に影響されない消費としての需要であることが、統計的にも認められてきた。

たとえば、もし高等教育の需要が完全に投資行動であると考えら

消費部分の分離による高等教育投資の過少性

れるならば、教育需要量の戦略変数である大学入学者数または卒業者数の変化率と、収益の一つの指標である大学卒平均賃金と高校卒のそれとの格差の変化率との間には、正の相関があると考えられる。そしてこの考えかたにしたがって、Friedman and Kuznets は、

一九三三年と一九四八年との間における米国の大学の各学部卒業生数変化率と各学部に対応する職業別賃金変化率との間には、まったく順位相関が存在しないことを計測している。(1)(2)

わが国においてもたとえば、大学卒男子製造業平均賃金と総平均賃金との格差の一九五八年価格による実質額と、高等学校新卒者数と短大を含む大学進学志願者数との比である進学志願率の、一九五八年を基準とした各年度の変化率との間には表1のような順位がある。

そしてこの順位では、5%水準においても順位相関は存在しない。

ただしこれらの場合は、高等教育を需要する時点における行動の動機を問題にしているのであり、このことと、大学を卒業して就業