

教育運動における地方教育委員会と  
教職員組合の関係構築の視点  
—恵那と宗谷の事例に着目して—

梅田 華

**Viewpoint on Relationship-building between Board of  
Education and Teacher's union in Educational Movement  
—Focusing on the case of Ena and Soya—**

UMEDA Hana

教育論叢 第58号抜刷  
2015年3月

## 教育運動における地方教育委員会と教職員組合の関係構築の視点

### — 恵那と宗谷の事例に着目して —

梅田華

#### はじめに

戦後、教育行政と教職員組合は立場や解釈が異なり、教育問題をめぐって対立し、教育のあり方に様々な影響を与えてきた。古野博明は、制度面における教育委員会と教師（集団）の関係について①教育委員会の教師に対する（職務上の）指導助言関係があること、そして②その関係が本質的機能を果たすには指導助言すべき事柄の形成が重要であることを指摘している。特に②に関しては、教員組合との協議にもとづいて教育委員会の活動範囲を保障している労働協約に着目し、これに関する立法政策や行政解釈が不十分であったとする。以上より、教育労働が従属的労働であることを肯定的に扱っていることが課題であるとした<sup>1</sup>。また、榊達雄は、教育委員会と教職員組合の関係は交渉を基本としているが、その交渉事項についての解釈が異なり、「敵対的交渉」になる傾向があったと指摘する。そして、そうした傾向が、「教育経営当局の姿勢を硬直的なものにする原因の一つになった」とし、アメリカの動向と比較しながら、「純粋な教育条件・教育政策はむしろ協議・関与・参加の対象とすべき」であると提起している<sup>2</sup>。

これらの研究では、教育委員会と教職員組合の関係を労使関係として把握している。とりわけ、榊の指摘は重要であるが、その指摘を踏まえて、教育委員会と教職員組合の関係を検討するとき、両者の関係を労使関係としてのみ把握することに限界がある。すなわち、人が人を育てるという教育の営みにおいて、それを規定する重要な要因をつくりだす教育委員会と教職員組合の関係を、労働者の担い手という労使関係を越えた教育の担い手の関係として捉え直すことで、子どものための教育をつくりだす関係構築が可能となる。労使関係とは異なる枠組みで、教育委員会と教職員組合の関係を捉えたものとして、教育運動における両者の関係を挙げることができる。そうした関係構築の事例は実際に、各地の教育運動の中で確認することができる。

そこで本稿では、労使関係を越えて、教育運動の中で教育委員会と教職員組合の関係を構築した事例を対象とし、両者の関係構築についての視点を整理することを目的とする。具体的には、教育委員会と教職員組合の関係に課題を抱えつつ、しかしそれを乗り越え、教育運動を通じて両者の関係を築き機能させた、勤務評定闘争（以下、「勤評闘争」とする）期の岐阜県恵那地域<sup>3</sup>の教育運動と、主任制問題を契機とした1970年代における北海道宗谷地域<sup>4</sup>の教育運動を対象事例とする。

具体的には、まず1において、勤評闘争と主任制問題における当時の文部省と日本教職員組合（以下、「日教組」とする）、すなわち全国的な教育行政と教職員組合の関係が対立的であったことを確認する。そして、教育行政との関係構築の阻害につながっていたと考えられる、日教組の戦略や教職員組合内部に抱えていた課題を指摘する。次に2において、勤評闘争期に全国とは異なり、先進

的な教育運動の展開を見せた岐阜県恵那地域における岐阜県教職員組合恵那支部（以下、「恵那支部」とする）を中心とした取り組みとその分析を整理する。さらに3において、恵那支部の取り組みに学び、教育行政と教職員組合の関係についても理論と実践の両面で発展的な教育運動を展開した北海道宗谷地域における北海道教職員組合宗谷支部（以下、「宗谷支部」とする）を中心とした取り組みとその分析を整理する。以上を通じて、教育委員会と教職員組合の関係構築について、労使関係にとどまらない教育運動の枠組みから、両者の関係を構築する際の視点を明らかにする。

## 1. 教育行政と教職員組合の関係とその構築を阻害する教職員組合の課題

### (1) 勤評闘争期に形づくられた教育行政と教職員組合の関係

1958～59年、勤評闘争は、その規模、戦略において、その後の日本の教職員組合運動の質を大きく規定するものであった<sup>5</sup>。勤評闘争とは、1957年に文部省が正式決定した教職員の勤務評定に対する日教組を中心とした反対運動である。勤務評定の実施は、勤評、つまり各評定要素についての評定を昇給・人事異動に用いることを可能にした。その背景には、政治的影響力を持つ組合として成長した日教組への脅威感があり、勤評のねらいは、一般の教職員と校長を分断することで日教組の影響力を弱め、政策を浸透させるための教育現場に対する管理体制の強化にあった<sup>6</sup>。また、勤評は、教師に対して「校長や地教委の管理監督権を強化」する側面を有していたことから、教師に対する「国家統制を強め」ることで、国家の考える教育内容を「国民におしつけ」るものであった。こうしたことから、佐貫浩は、勤評は、「教師の権利の問題」であると同時に、「日本の民主教育を守るたかひ」として広範な国民の決起を促し<sup>7</sup>たとする<sup>7</sup>。しかしながら、こうした勤評の「①教師の生活権・団結権にかかわる問題、②教育の国家統制をねらう攻撃、③学校教育の地域と父母に支持された自治的構造を解体するというねらい」は、「必ずしも各地における勤評闘争において自覚的に把握されていたわけではなかった」<sup>8</sup>。そのため、日教組は勤評に対する反対運動を教師の権利を守るための権利闘争として展開し、文部省と日教組は対立関係を深めていく。

こうした対立的な関係は、1970年代中盤の教育政策をめぐる最大の争点であった主任制問題においてもみられる。主任制とは、主任が教委から任命され、特別の手当を支給される制度である。それは従来の教師相互の役割分担の形で存在していた主任を、「校長—教頭—主任というタテの管理機構の中に位置づけ」た<sup>9</sup>。1976年3月の学校教育法施行規則の改正によって主任が制度化されると、問題は各自治会レベルの学校管理規則の是非をめぐる攻防へと移行し<sup>10</sup>、日教組はストライキを中心に抵抗した。

### (2) 教育行政との関係構築を阻害した教職員組合の課題

勤評闘争期から1970年代にかけて、日教組の戦略が抱えていたと指摘されていた課題には、①「校長＝敵」論と②「機械的労働者論」がある。この二つの課題によって、学校・教職員が一致団結できなかったため、教育行政との関係構築も困難であったと考えられる。さらに、教職員組合は「教師の権利を守る」ことを強調するため、教師の権利を攻撃しているとみなした校長や教育行政

との関係は、対立的になりがちであった。

まず、「校長＝敵」論とは、政策によって校長の性格が「行政の末端の管理職としての校長」に転換されたことを学校現場が強く意識することで、教師が校長に対して対立的な姿勢になることである。日教組は、勤務評定を「教師間に差別を持ち込むことを通じて教職員組合の分断・弱体化をねらうもの」と把握していた。その結果、個別地域においては、教育委員会、校長を権力の末端機構を担うものとして位置づけ、運動を展開していくことになった。そこでは教師を中心に、教師の権利を守る運動として「たたかいとしての『職場づくり』」という視点が軸に据えられ、勤評闘争を契機に「校長＝敵」論が生みだされることとなった。

次に、「機械的労働者論」とは、「教師は『労働者である』ということだけを一面的に強調して、教育のとりくみの任務を無視し、教育の専門家として教育に責任をもつ観点が欠落してしまうこと」である<sup>11</sup>。戦後、「教師＝労働者」論、「教師＝聖職者」論、「民主的教師論」といった教師の性格をめぐる、政党が絡んだ激しい論争が続く。「機械的労働者論」のように教師の性格を「労働者の側面」を強調して捉えるか否かが、勤評や主任制をどう捉え、校長、教育行政をどう捉え、どのように運動を進めるかに大きな影響を与える。

「校長＝敵」論や「機械的労働者論」という教職員組合の課題が、全国的に地方教育委員会（以下、「地教委」とする）と教職員組合との対立関係を助長していったといえよう。こうした全国的な状況の中、他の地域とは異なる展開を見せたのが、恵那や宗谷であった。

## 2. 勤評闘争期における地教委と恵那支部との関係構築

### (1) 勤評闘争期における恵那地域の教育運動の展開

恵那において勤評闘争を主導した恵那支部は、勤評を教師の権利の問題であると同時に、「教師をいじめることによって教育をゆがめ、教師の自由と教育の自由をうばう」、「教育の問題」であると把握した。そして、勤評が教育の問題である限り、教育運動の「必須条件」は「父母の支持」であると考えた<sup>12</sup>。恵那の教師たちは、父母の、学校と教師に対する根本の民主的要求を明らかにし、応えていくことで、父母が民主教育を進める力として成長すると考え、徹底して父母の中に謙虚な姿勢ではいっていった<sup>13</sup>。そのうえで、地教委について恵那支部は「地教委といえども父母であることは間違いのないため、勤務評定の本質が理解されないということはない」として「下からの要求に支えられた地教委の自主性を拡大しよう」という方針をかかげた。

以上のような方針は、1957年に「転換の方針」<sup>14</sup>、「勤評闘争」<sup>15</sup>として明文化され、それにもとづいて「恵那教育会議」が発足する。恵那教育会議は「教師と父母の結び付きを基礎として、父母・地域の教育要求を組織することにより、地教委と校長の地域や子どもに対する教育的責任を引き出し、県教委や反動教育政策に対する自主性を守り育てる組織」であるとされた。それゆえ、「平等の立場で話し合うという教育関係者の統一した話し合いの場」であった<sup>16</sup>。

具体的には、1958年3月に、恵那支部、地教委、校長会、PTAが四者会談をもち、勤評規則を延期するという点で一致し、県教委への働きかけを数回にわたって行った。しかし、県教委は1958

年4月29日、勤評実施の声明を発表した。この決定を受けて、前記の四者による抗議集会というかたちで、第一回恵那教育会議（約300名参加）が開催された。その性格は、恵那支部にとっては「抗議集会」であり、地教委や校長会にとっては「報告会」であった<sup>17</sup>。そして、多くの父母は、この会議を通じて恵那支部を理解しはじめるとともに、「勤評を自分たちの問題として真剣に考えはじめ」ることとなった。第二回恵那教育会議（総会）は、1958年8月16日に開催され、約1000名が参加した。そこでは教育問題についての分科会がもたれ、勤評にとどまらない「恵那の教育」を考え語り合う場として機能し、定着することになった。その後も恵那支部は校長、地教委への働きかけを続け、一致点を高めるために努力した<sup>18</sup>。恵那教育会議は勤評闘争後も各地に広がり、1959年末の第二回地区集会には5000人以上が参加し、61年には恵那教育会館が開館され、1963年にはすべての市町村で地区の教育会議が確立されるに至る。しかしながら、恵那支部弾圧の意図を露わにしていた県教委が、教育会議から地教委が抜けることを条件に、高校増設、定員増に応じるとして、教育会議の解散を強要してきたため、教育会議は終わりを迎えることになった。

## （2）地教委と恵那支部との関係構築における視点

恵那地域における勤評闘争、恵那教育会議についての先行研究者は、姉崎洋一、佐藤隆、佐貫浩、森田道雄が挙げられる。ここでは、地教委と教職員組合の関係構築に重要な視点を整理する。

### ① 恵那支部における「校長＝敵」論と「機械的労働者論」の克服

まずは恵那支部が、「校長＝敵」論と「機械的労働者論」を克服したことが挙げられる。

「校長＝敵」論に関して、恵那支部は校長との「協力関係」の強化を重視した。まず、学校教育に対する父母への十分な説得力をもたせ、混乱をなくすためにも、校長も含めて学校としての意見の統一、一致点を追究する必要<sup>19</sup>があることが確かめられた。そして、校長との関係について、校長をすべて敵とみなし、「学校の中に必要以上の混乱をおこしていたことも認めないわけにはいかない」と反省した。管理職としての校長という側面と、校長との協力が必要とされる側面が「ますます多くなっていることを考えなければならない」として、「対立する面を強調」するのではなく、「統一できる面を拡げること努力すべき」ことを確認した<sup>20</sup>。

「機械的労働者論」に関しては、恵那支部が勤評を教育面と労働面との一連のものとして捉えたことが重要であった。恵那支部は、勤評を「子どもの成長を願う国民全体にかけられている問題」と捉えた。恵那では父母の願いに応え、支持を得るための話し合いを通じて「学校・教師集団のあり方」や「よい教師」とはなにかを問い直していく<sup>21</sup>。このように、勤評、学校のあり方、教師の性格について教育面と労働面を区別し、一連のものとして捉えた点が、「機械的労働者論」の克服において重要であったといえよう。

### ② 「方針の転換」にもとづいた恵那教育会議の特質

佐貫は、恵那教育会議の展望を、「父母、PTA とともに行動しないかぎり地教委が拒否するとい

う保障はなく、「校長と教員が一致しないままではPTAの問題にならない」と捉え、そのために「この会議が、教組、地教委、父母（PTA・育友会など）、校長の四者によって構成された」<sup>22</sup>点を評価している。また、森田は教育会議を「教育委員会は教育委員会なりに、校長会は校長会なりに自分達の運動であるという意識で主体的に取り組み、親もまたPTAとして、あるいは一般市民として賛成・反対の立場をのりこえて結集した」<sup>23</sup>と評価している。すなわち、『統一の原則』、とりわけ一致点で行動することと平行して「各団体の独自性を完全に保証するという観点」が「教組が勤評阻止、民主教育を守るという点での運動の指導性を確保する意味からも、また地教委、校長会、PTAの主体性を尊重し、教育会議の公的性格を外部的に主張する意味からも特筆すべきものであった」<sup>24</sup>と述べる。このように、恵那教育会議は、父母・地域住民との関係を第一としつつ、教職員組合、地教委、校長会が話し合う場が設けられたことに加えて、それぞれの主体性・独自性を尊重することで、対等に取り組むことを可能とした。

### ③ 教育面と労働面の統一的把握

地教委と恵那支部との関係構築には、教師と校長の一致、父母・住民への説得と納得、教員と父母による地教委への要求を見通した点<sup>25</sup>が重要な視点であった。これを可能にした出発点は、恵那地域における勤評闘争が、父母との話し合いを通じて、勤評を「教師の問題」から「教育の問題へ」と認識を転換させていった点、つまり教育面と労働面の統一的把握にあると考えられる。

「教職員が一致して勤評に反対していくならば校長を動かすことが出来、校長も含めて学校が一致すれば父母の同意を得られ、学校と父母の一致が実現出来れば地域の教育を代表する教育委員会を勤評反対の立場にたたせることが出来る」<sup>26</sup>。そのためには、当時、教職員組合が、勤評闘争の性格と本質をどのように把握するのかということが非常に重要な問題であった。恵那支部では勤評について「教師の労働者としての権利の問題であるとともに自己と国民の未来にかかわる」<sup>27</sup>と捉えたからこそ、「問題を教員組合運動の枠内に閉じ込めずに、教育を軸としたすべての父母住民を運動の主体と把握し」たうえで反対運動を展開した<sup>28</sup>。勤評の教育面と労働面の統一的把握に到達した点<sup>29</sup>が、地教委との関係構築につながる重要な視点であったといえよう。

## 3. 教育合意運動における地教委と宗谷支部との関係構築

### (1) 宗谷地域における教育合意運動の展開

宗谷では、恵那の取り組みに学びながら、主任制問題を直接の契機として教育合意運動を展開する<sup>30</sup>。宗谷でも、1960年代から1970年代にかけて、行政による不当人事や強制配転、組合活動への不当な働きかけがあり、教職員組合は教育行政に対して対立闘争を行っていた<sup>31</sup>。その中で、1976年4月頃から文部省の主任制導入の動きが北海道でも厳しさを増していった。宗谷支部の執行部は、宗谷の教育運動を三つの側面の独自性と統一性をおさえた運動であると捉え直し、主任制反対闘争との関連づけを検討した。教育運動の三つの側面とは、「①教育制度や教育行政の民主化を求める運動、②子どもの発達を保障する学校づくりと研究・実践活動、③教職員の労働者・国民としての

権利保障と発展を求める運動をハッキリ区別する—そのうえでその相互関連に着目する—ということである<sup>32</sup>。その結果、主任制の直接の争点は、「青少年の発達と教育活動の内容のあり方」と「学校運営と公務分掌のあり方」にあるという判断をする。この過程は「父母や地域、子どもに直接責任を負えるような教育活動をおこなう『学校づくり』」について真剣に話し合うことであり、教職員が地域に入り、父母・地域住民と対話する運動であった<sup>33</sup>。こうして宗谷支部は、「民主教育の確立という、歴史的事業を達成するためには、教職員と父母国民との『教育での合意』を土台に協力・共同の力をつくりあげることが大切」<sup>34</sup>であるとして、いくつかの合意書を作成していく。

1976年6月の「わかる授業・楽しい学校づくりをめざす父母と教職員の合意の訴え」においては、学校現場での教職員の共同の在り方に重点を置き、特に教師の専門職性について言及している<sup>35</sup>。ここにおいて、教育は組織的な教師集団の「共同」を抜きにはできないことから「職責」に重点が置かれるべきだという理解がなされた。そして、教師の役割を、組合員としてではなく、教職員の役割として確認し、初めて「教師の責務」という言葉が用いられた。さらに、宗谷の教育関係者は、主任制反対運動と教育合意運動を区別し、関連づけながら、教育活動、学校運営、特に校務分掌のあり方について話し合い、対置案の内容についても討議を重ねた。全教職員による討議と地域住民の支持署名を経て、1978年11月、校長会、教頭会、宗谷管内教育委員会連絡協議会教育長部会、宗谷支部が「宗谷の教育の発展をめざして—教育活動と学校運営の基本方向についての合意—」（通称、「学校づくりの合意書」）に合意するに至った<sup>36</sup>。この合意書は「子どもを主人公ととらえ、教職員の協力共同、父母の教育参加を柱とする『民主的学校づくり』を目指すもの」であった<sup>37</sup>。これらの合意書に関して、宗谷教育局や校長会が合意の事実を曖昧にしようとしたり、質問攻めを行った。しかし、宗谷支部は話し合う場を設け、交渉や明文化を丁寧に行い、対話の範囲を拡大していった<sup>38</sup>。

以上のように、1970年代から取り組まれた宗谷の教育合意運動とは、「教職員組合だけが主体ではなく、教育行政、管理職、父母・住民が、子どもの学習権保障と健やかな成長を願ってとりくむ幅広い運動」であった<sup>39</sup>。この運動は、①父母・住民と教職員のあいだに教育への「合意」を作り上げることを第一義的な目的としながら、この合意を基礎として②各学校の教職員集団の「合意」を形成するとともに、③教職員組合、校長会、教頭会、管内地方教育委員会連絡協議会等のあいだにも「合意」を構築することを重視したものであった<sup>40</sup>。

教育合意運動をめぐる一連の宗谷の取り組みは、宗谷独自の概念である「共同」で行われた。「共同」とは、「1. 『子どものため』という目的において一致協力し、補い合って教育活動を行い、2. その中でも個人の主体性や実践の多様性を認め合い、互いに学び合うことであり、さらにその目的を子どもの成長・発達の保障するものである」<sup>41</sup>。「共同」のうちの一つは、教職員組合、校長会、教頭会、管内地方教育委員会連絡協議会等、教育関係中間諸団体相互のあいだの合意<sup>42</sup>をもとにした、教育行政と学校・校長・教頭・教師による、特に教育行政・制度の民主化を目的とした「共同」であった<sup>43</sup>。

## (2) 地教委と宗谷支部との関係構築—「共同」に関する分析

宗谷の教育合意運動についての先行研究としては、植田健男、古野博明、宗谷教育調査団の報告書が挙げられる。ここでは、地教委と教職員組合の関係構築に重要な視点を整理する。

### ①宗谷支部における「校長＝敵」論と「機械的労働者論」の克服

第一に、宗谷支部における「校長＝敵」論と「機械的労働者論」の克服が挙げられる。宗谷支部では「教師の責務を労働者としての権利要求と対立させて否定したり、教師の権限を個人の生まれながらの権利のようにみなし」、あるいは『「責任は管理職にある」』といった「誤りの傾向がある」ことが指摘されていた<sup>44</sup>。宗谷支部においても「校長＝敵」論と「機械的労働者論」という課題を抱えていた。しかし、教育合意運動を通じて「教師の責務」と学校の教職員集団のあり方を問い直す中で、それらの課題を克服していく。

「学校づくりの合意書」における「教師の責務」理解の特徴の一つは、「学校運営は管理職である校長も含めて教職員集団として共同して教育活動と学校運営にあたっていくことが確認されていること」である。具体的には「中心的組織としての職員会議のあり方、学校長の役割とその権限、公務分掌のあり方の基本が提起」されている。そして主任制に反対する中で、宗谷支部は「教師の責務と権限と、労働者としての権利要求を矛盾対立するものとしてとらえることなく、これが統一される理論とそれにもとづく運動を重視する」と提言しており、「宗谷支部は、学校長に対する『敵論』の立場はとりません」と明言するに至っている<sup>45</sup>。

また、教育合意運動を通して、「教師の側面と組合員の側面をなぜ区別しなければならないのか」という議論が繰り返行われた。教職員の労働条件と教育運動の矛盾について、宗谷支部婦人部は1977年に「教職員の労働条件の改善は、民主的な教育活動を前進させる前提条件」であること、一方で、「現実的には、悪条件のもとでも、教師は、父母の教育要求にこたえるために努力すべき責務」を有しており、「そこに矛盾が生まれ」<sup>46</sup>と指摘している。そのうえで、「この矛盾」が「父母と教師・教職員集団の分裂・不団結に利用されるのか」、あるいは「統一の方向で克服するのか」が、「運動の前進にとって重要な問題」である<sup>47</sup>と提起した。そして、宗谷支部は教師の場合の教育条件と労働条件の区別と関連の構造を把握し、労働面のみを強調する「機械的労働者論」を克服するために必要な視点を確立した。

### ②教育合意運動の特質

次に、宗谷支部と教育行政機関の関係構築に関わる教育合意運動の特質が挙げられる。

古野は、合意運動の特質について、①「教育合意運動と『主任』制反対運動とをハッキリと区別し、両者の同時的推進を図」っていること<sup>48</sup>、②合意書の発案が「教育活動と学校運営の問題を労使関係という教育行政機関と教職員組合とのあいだの枠組みから解放し」、「合意運動のなかで教職員組合が教育行政機関との対話」を可能にしたこと<sup>49</sup>を指摘している。古野は、「じっさいに教職員と父母、教育関係者の合意、協力共同を得て前進するというためには、あいだを媒介する具体的



なヴィジョン」が必要であるとし、そのヴィジョンとして、きわめて独創的な「合意書」を機能させたことを高く評価している。

植田は、合意運動の特質について、①教育行政の任務が、教育の諸条件整備にあることと教師の責務と教育活動上の権限が検討され、すべての国民が教育に関して発言する権利と責任をもつことが確認された点、②学校教育は父母（住民）との間に形成された合意にもとづいて運営されるべきことが確認され、教育活動を地域的に組織・運営する形態を生みだした点<sup>50</sup>を指摘する。また、このような地域教育（課程）経営は、結果的に教育行政からの不当な支配からの事実上の防壁となり得、それは、現行法制下におけるもっとも現実的な変革の可能性であるとしている<sup>51</sup>。

### ③「共同」の特質—「教師の責務」の捉え直しと、教育面と労働面の統一的把握

最後に、教育合意運動における「共同」の特質、つまり「教師の責務」の捉え直しと、教育面と労働面の統一的把握の関連が挙げられる。

宗谷の教育合意運動と「共同」において、宗谷支部の「教師の責務」理解が重要な役割を果たした。それは、単に父母・住民、教育行政を教育の担い手として位置づけることにとどまらず、「共同」を成立させ、質を高めるうえでも重要な役割を果たす。「教師の責務」の共有によって、教職員集団の「共同」の必要性が確認され「校長＝敵」論をも乗り越えると同時に、「教師の責務」を捉え直すことは「教師の責務」を果たすべき教師の側面と教育労働者としての側面の区別と統一的把握は欠かせなかった。そして、「教師の責務」をどのように果たすかが、「共同」を構築、前進させ、子どもにとっての教育条件のみならず、教師の労働条件をも改善する可能性をもつ。その意味で「教師の責務」を捉え直し、教育面と労働面を統一的に把握することは、「共同」の実現と発展に必要不可欠であるといえる。

## おわりに

本稿では、教育委員会と教職員組合の関係における課題を整理し、教育運動の枠組みで両者の関係構築についての視点を明らかにすることを目的とした。全国的に教職員組合は、「校長＝敵」論と「機械的労働者論」という課題を抱え、そのために教育委員会とは対立的な立場になりがちであった。それに対して、勤評闘争期における恵那では、恵那支部が勤評を教育面と労働面の一連のものとして捉えることで、地教委との関係構築を実現していく。恵那支部は父母の要求に応えるために教職員と校長が一致していくことを重要視し、地教委と校長の地域や子どもに対する教育的責任を引き出し、恵那教育会議を組織した。こうした取り組みは、地域の一致点で合意をつくりだし、各団体の独自性を完全に保証するという観点を重視し、平等の立場で話し合うという教育関係者の統一した話し合いの場として設けられ、自由論議を徹底したものだ。主任制闘争期における宗谷では、「教師の責務」を捉え直す中で、勤評、学校、教師の教育面と労働面の区別と統一的把握の理解を深めた。そして、主任制の直接の争点は、教育運動・教育活動、学校運営のあり方にあると判断する。この過程で宗谷支部は、教職員、父母、地域住民と学校や教師のあり方について対話

し、教職員と父母、教育関係者の合意、協力共同を得て前進するために、「合意書」を機能させた。それにもとづいて「子どものため」という一致点で協力し、主体性や実践の多様性を認め合い、互いに学び合い、地教委と宗谷支部との関係においても対話しながら「共同」した。

以上の教育運動の展開から、教育委員会と教職員組合の関係を、労使関係にとどまらない子どものための教育の担い手の関係として構築するうえで重要な点は、以下の5点に整理できよう。第一に、すべての教育関係者が学校・教師のあり方について話し合い、教育の問題、教師の性格を教育面と労働面と区別し統一的に把握することである。それについて第二に、教職員一人一人、父母・地域住民の理解・支持を得ることである。以上をもとに、第三に、教育委員会に対立をあおらないような丁寧な働きかけを行うことである。第四に、その際に子どもの学習権保障という一致点を明確にすることである。第五に、教育委員会と教職員組合が、対等に相互の主体性・独自性を保障しながら対話を深め、広げていくことである。

今後の課題として、異なる時代・地域を対象とした教育行政と教職員組合の関係についての検討が挙げられる。教育行政と教職員組合との関係は、時代、社会背景、教育政策によって変化すると考えられる。その際に、教育運動の枠組みで、子どものための教育の担い手の関係構築という視点でもって教育委員会と教職員組合の関係構築を追究していくことは、一時的、限定的な教育の改善にとどまらず、継続的かつ地域全体の教育の改善につながる可能性を有するものであると考えられる。

## 【注】

- 1 古野博明「戦後教育改革における『教育委員会と教師(集団)の関係』の精度に関する考察」(『日本教育学会大会研究発表要綱』33、1974年)171頁。
- 2 榊達雄「教育経営と教職員組合運動」(『日本教育経営学会紀要』第38号、1996年)。
- 3 岐阜県恵那地域とは、岐阜県中津川市、恵那市、恵那郡の二市一郡をさす。
- 4 北海道宗谷地域とは、宗谷総合振興局の管区を示すもので、稚内市、猿払村、浜頓別町、中頓別町、枝幸町、豊富町、礼文町、利尻町、利尻富士町を含む地域である。
- 5 佐貫浩「1958～59年の教師の勤務評定反対闘争の研究—教育闘争をめぐる共闘と統一の構造に着目して—<その1>岐阜県恵那地域の勤評闘争の展開と論理」(『名古屋大学教育学部紀要』第33号、1987年)71頁。
- 6 佐藤隆「高度成長期における国民教育運動と恵那の教育」(大門正克編『高度成長の時代1 復興と離陸』大月書店、2010年)204頁。佐貫「競争社会の中での学校の変質と新たな学校づくり」(堀尾輝久編『日本の学校の50年』柏書房、1996年)137頁。
- 7 佐貫「恵那の父母と教師と子どもとの結びあい—戦後の教育運動の展開を通して—」(『季刊・教育運動研究』創刊号、1976年)112頁。
- 8 佐貫、前掲、1987年、76-77頁。
- 9 山崎政人『自民党と教育政策』(岩波新書、1986年)142頁。
- 10 古野「教育基本法改正問題と自治体の教育改革」(『日本教育行政学会年報』(29)、2003年)29頁。
- 11 湯浅晃『戦後教育労働運動の歴史』(新日本出版社、1982年)69頁。

- 12 佐貫、前掲、77 頁。
- 13 佐貫、前掲、1976 年、115-116 頁。
- 14 「資料 1 運動方針の転換 岐阜県教組恵那支部」(「恵那の教育」資料集編集委員会編『恵那の教育資料集—ほんものの教育を求めつづけて—』【1】桐書房、2000 年) 318-325 頁。
- 15 「資料 2 勤評闘争 岐阜県教組恵那支部(臨時協議会)」(「恵那の教育」資料集編集委員会編、前掲書) 325-342 頁。
- 16 佐貫、前掲、1987 年、94-95 頁。
- 17 佐貫、前掲、1976 年、113 頁。
- 18 佐貫、前掲、1987 年、88 頁。
- 19 同上、81-82 頁。
- 20 「資料 1 運動方針の転換 岐阜県教組恵那支部」(「恵那の教育」資料集編集委員会、前掲書) 321-322 頁。
- 21 佐貫、前掲、84-85 頁。
- 22 佐貫、前掲、1976 年、113 頁。
- 23 森田道雄「恵那教育会議の教育法社会学的考察(1) — 「国民の教育権」の実現をめざす地域的運動の実証的研究 —」(『福島大学教育学部論集 教育・心理部門』51、1992 年) 23 頁。
- 24 同上、36 頁。
- 25 佐藤、前掲、209 頁。
- 26 佐貫、前掲、1987 年、72-73 頁。
- 27 同上、91 頁。
- 28 佐藤、前掲、205 頁。
- 29 佐貫、前掲、92 頁。
- 30 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編『第四次宗谷教育調査報告書』(1996 年)、165 頁。
- 31 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編『宗谷教育調査報告書』(1993 年)、6 頁。
- 32 古野「北海道宗谷地域の教育合意運動と公共性」(『日本教育行政学会年報』(27)、2001 年) 166 頁。
- 33 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、7 頁。
- 34 横山幸一、坂本光男『宗谷の教育合意運動とは』(大月書店、1990 年) 51 頁。
- 35 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編『第五次宗谷教育調査報告書』(1997 年)、86 頁。
- 36 横山、坂本、前掲書、52-53 頁。
- 37 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、75 頁。
- 38 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、1993 年、8 頁。
- 39 同上書、11 頁。
- 40 古野、前掲、2003 年、25 頁。
- 41 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、1997 年、118 頁。
- 42 古野「教育合意運動の学校経営戦略」(『北海道大学大学院教育学研究科紀要』(85)、2002 年) 28 頁。
- 43 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、1996 年、33 頁。その他、①学校・教師と父母・地域住民の「共同」、②教職員集団の「共同」がある。
- 44 北海道教職員組合宗谷支部編『宗谷の教育運動』(1977 年) 88 頁。
- 45 同上書、87-88 頁。
- 46 同上書、91 頁。
- 47 同上。
- 48 古野、前掲、29 頁。
- 49 同上、32 頁。
- 50 植田健男「住民自治と学校<改訂・補足版>」(名古屋大学教育学部教育経営学研究室編、前掲、1996 年) 151 頁。
- 51 名古屋大学教育学部教育経営学研究室編『第二次宗谷教育調査報告書』(1994 年)、14 頁。