

# 戦後日本における学校づくりの概念に関する歴史的考察

石 井 拓 児

名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）  
2004年度 第51巻 第2号（2005年3月発行）抜刷

# 戦後日本における学校づくりの概念に関する歴史的考察

石 井 拓 児

## 1. 学校づくり研究の意義と方法

### (1) 本研究の問題意識

#### (2) 先行研究の検討

#### (3) 本研究の理論枠組みの設定

## 2. 学校づくり概念の発生とその源流

### (1) 学校づくりの源流としての民間教育運動

### (2) 新しい学校組織論・新しい教師集団論

### (3) 持田栄一の「学校づくり」論の検討

## 3. 教育基本法第10条における自由主義的解釈の限界とその再解釈

### (1) 国民の教育権論の発生とその限界

### (2) 70年代の住民・自治体運動と教育基本法第10条の再解釈

### (3) 学校づくりの具体的展開

## 4. 学校づくり概念の考察

### (1) 学校づくり概念の歴史的含意

### (2) 残された課題

## 1. 学校づくり研究の意義と方法

### (1) 本研究の問題意識

戦後日本の学校経営実態を実証的に研究する場合、「学校づくり」という用語の検証は避けて通ることのできない課題である。なぜなら戦後日本の教育実践現場においては、「学校づくり」は、学校組織・運営方法のあり方をめぐるかなり有力なスローガンとして浸透してきたと考えられるからである。そうであれば、「学校づくり」のスローガンの下、どのような学校の組織運営方法が原理的に志向されてきたのか、またその実現形態とはどのようなものであったのかを確かめることはきわめて重要であるということになる。

しかしながら、これまで、「学校づくり」を、そのまま検討対象としながらその実践形態が検証されることは希であった。その理由として、次のような点があげられよう。

第一に、「学校づくり」が、最初から、個別学校ごとの独自性（あるいは地域性）を前提としたものであったため、地域ごと学校ごとにあまりに多様な展開を見せたことがあげられる。このため、「学校づくり」の実践形態を包括的に概念化することは著しく困難であったと考えられる。

第二に、「学校づくり」という用語が、主に教育運動の側から提唱された概念であったということがある。そして、そのことと表裏であるが、第三に、教育経営

研究において、「学校づくり」を研究対象とする自覚が欠如していたことも指摘されなくてはならない。

すなわち、政治的社会的諸関係からの「中立性」を意識するあまり、研究分野において「学校づくり」は、検討の対象から敬遠されることがあったのではなからうか。先に述べたように、「学校づくり」実践の多様性・地域性を包括的に把握し、その科学的・客観的検証がなされるためには、相当な研究的力量が発揮されなければならないが、その課題の主たる担い手は実践者自身に委ねられざるをえなかったのである。

今日、「学校づくり」という用語が、教育政策文書においても随所に見受けられるようになってきている。戦後、民間教育運動の中で確かめられてきた「学校づくり」と、今日の新自由主義的教育「改革」の中で政策的に提起される「学校づくり」とを、明確に区分する視点がどこにあるのかを指し示すことはとりもなおさず重要な課題である<sup>1)</sup>。「学校づくり」という概念が、歴史的にどのような課題を担うものであったのか、その正確な意味内容を確認しておくことは、「学校づくり」の本来的で原理的な課題を明らかにする上でも、かつ今日の政策的「学校づくり」を批判的に克服する上でも貴重な示唆を与えるものであると思われる。

### (2) 先行研究の検討

本論に先立って、まずは、これまで「学校づくり」を通史的・系譜的にとらえようとしてきたいくつかの

研究について検討しておきたい。

中留武昭(1986)の研究<sup>2)</sup>は、日本の学校経営史を概略的にとらえた労作である。とりわけ学校経営に関わって、戦前・戦後にかけて出版刊行された膨大な著作物を、研究的なものから実践的なものをも含んで時系列化した点に方法論的特徴があり、「学校づくり」とよばれる実践・研究についても部分的にはあるが記述がみられる。

しかし、教育経営・学校経営・学校管理・学校づくりなど、類似・関連する基本的な用語について、歴史的・概念的に検証する視点を著しく欠いており、その意味内容を確定しえていたとは言えない。例えば、中留は次のように「学校づくり」の特色を示している。

「(学校づくり論の)ほぼ共通した特色は(1)行政を条件整備サービスに限定したところの機能主義的学校経営に支えられており、また、(2)戦前・終戦直後の学校づくり論をも含めて一貫して国民(住民)の本質的教育要求に根ざした単一校における児童中心の集団主義的組織論的な取り組みを重視していることである」<sup>3)</sup>

「その後もこの民主化=学校づくり論は特別権力関係否定を前面に出して、子供の発達保障や、国民や教師の教育権擁護の運動として展開してきた。…もっとも昭和50年代からは特に学校・父母が一体となった新たな地域づくりの中での学校組織づくりの方向に民主化の対象が動いてきた傾向も見られる」<sup>4)</sup>

ここには、「学校づくり」という語が、一体いかなる段階から発生し、どのような過程を経て形成されてきたのかを示されず、したがって、そこでもった意味内容とはどのようなものであったのかが明らかにされていない。「戦前・終戦直後の学校づくり論」とは一体何を指すのか、「国民や教師の教育権擁護の運動として展開してきた」という「学校づくり」が、なぜ1975年以降、「学校・父母が一体となった新たな地域づくりの中での学校組織づくりの方向」に向かうことになったのかは定かでない。

北神正行(1996)の研究<sup>5)</sup>もまた、同様の問題を含んでいる。北神は、「学校づくり」を対象としながらも、その通史的把握を戦後初期の段階からはじめてしまっており、「学校づくり」概念の発生時期を必ずしも明確には示していない。結果、「学校づくり」概念の意味内容を明らかにすることができていないように思われる。

例えば北神は、60年代以降の学校づくりについて、「学校に対する教育行政の統制の強化の中で、学校の自律性、教師(集団)の自律性が否定されることを、

また行政の合理化が学校現場に浸透することを、学校づくり=職場づくりという考え方の中で、経営の民主化という原理を前面に打ち出すことによって防ごうとした」<sup>6)</sup>と述べているが、ここでいう「学校の自律性」「経営の民主化という原理」はどのようなものを指すのであろうか。「学校づくり」を「職場づくり」と同一視してしまっているため、「学校づくり」概念を正しく捉えているとは言えず、その評価も結局は不正確とならざるをえない。

後に詳しく述べることとなるが、少なくとも次の点を指摘しておきたい。①「学校づくり」はその概念の発生段階から「学校への父母・地域住民の参加」という観点を含むものであり、その意味で「地域づくり」という観点は70年代以降の学校づくりに固有の課題であったわけではない、②したがって、「学校づくり」は、教職員集団内部の「民主化」のみを意味するような「職場づくり」という課題とは区別されなければならないと考えられること、③「国民や教師の教育権擁護」論もまた、そうした実践的観点から変更を迫られ、少なくとも二つ以上の論理構成枠組みを形成してきたのではなかったか、ということである。だとすれば、なぜ「学校づくり」はその概念の発生段階において「地域づくり」という課題を担うこととなったのか、「国民や教師の教育権擁護」論はどのような変遷を辿ることとなったのか戦後を通史的に把握する中で再検討されなくてはならないと考える。

これに対し、田沼朗(1986)の研究<sup>7)</sup>は、学校づくりの概念の発生時期に着目し、その意味内容を確かめようとしている点で評価されてよい。田沼は、「学校づくり」概念の発生時期が50年代にあることを示し、「教師の中に学校の主人公であるという自覚を失っていく者も増加してくるが、他方で、なんとかして『国民のための、国民による、国民の学校』をつくろうとする運動がおこってくる。これが学校づくりの嚆矢である」と述べている。注目すべきは、田沼が学校づくり概念の発生時期を、50年代から60年代にかけての社会状況のなかに見ており、その本質的な意味合いを「『国民のための、国民による、国民の学校』をつくろう」とする点に見出したことである。

しかしながら、そこでの検討は主に教育政策との関係で説明されるにとどまっており、50年代に隆盛したいわゆる「民間教育研究運動」について触れられていない。そのため、「授業づくり」と「学校づくり」を対立的なものとしてみることとなり、その連続面について考察されていないという弱点がある。

また、田沼は、70年代の学校づくりについて、「そ

れまでの制度的理念的探求から、現実の生きた学校に即して、動態的に学校づくりの道すじを考えていこうとする提起であった」「70年代学校づくりは父母・住民の教育要求にどうこたえていくのかを本格的に研究することをせまられたのが特色」<sup>4)</sup>と述べている。本研究でも、基本的な時期区分を、概念発生段階を50年代の教育運動のなかに見出し、さらに70年代以降において「現実の生きた学校に即して、動態的な学校づくり」の実践がすすめられたととらえることを承認する。

ただし、田沼の説明では、なぜ70年代になってようやく「本格的」な「父母住民の学校参加」が追及されたのかについては定かではない。ここには、憲法・教育基本法に対する国民的理解と制度的定着を迫る教育運動との関連性を問う視点を欠落させている問題があることを指摘しておきたい<sup>5)</sup>。

近年のところでは、久富善之（2002）の研究<sup>10)</sup>がある。久富は、戦後教育史を仮説的に四つの時期に区分し、第Ⅰ期を1945年～1959年、第Ⅱ期を1960年～74年、第Ⅲ期を1975年～90年、第Ⅳ期を1991年～、としている。その上で、主に、第Ⅲ期に着目し、「この戦後第Ⅲ期（1975年～1990年まで、引用者注）が、『日本企業社会』の確立＝腐敗期であり人権理解進歩の社会的空白期であったとすれば、まさにその時代に民間的教育運動において『学校づくり』という言葉が『力あるスローガン』であり、またそのような『学校づくり（下からのイニシアティブによる学校活性化）』の典型的実践例が次々と生み出されたのはいったい何だったのか」<sup>11)</sup>と課題提起している。

こうした課題意識に対して、久富自身は十分な回答を示していない。そこには、70年代の社会状況に対する一面的なとらえ方があり、とりわけ国民の憲法意識・教育基本法意識についての視点が欠けている。この時期を単に「人権理解進歩の社会的空白期」と見てよいのだろうかという疑問が残る。

以上のものを、総括的に述べるならば、次のようになる。

(1)「学校づくり」の概念発生の時期について、中留と北神の研究においては不明瞭なままであり、したがってその前史的なものあるいは源流として本来位置づけるべきものまで「学校づくり」としてとらえている。田沼は、「学校づくり」を50年代後半から60年代に入らる段階で登場したと説明している。

(2)「学校づくり」が、「父母・住民の学校参加」とそれにもとづく「地域づくり」の観点をもって具体的に実践展開されたのは、ほぼ1970年代の後半に入ってからであり、そこでは「力あるスローガン」となり、典

型的実践事例が次々と生み出された、とする認識はほぼ共通している。ただし、「父母・住民の学校参加」「新しい地域づくり」という課題意識は、その概念のなかに最初からあったものなのか、70年代に固有な課題としてあらわれたのかはあらためて検討されなくてはならない。

(3)「授業づくり」との関連性を問う視点を欠いている。この視点を欠落させれば、「父母・住民の学校参加」が学校経営上のどの位置にあるのか、その構造が見えてこない。それは「学校づくり」概念の最も積極的で重要な特徴を見出すことができなくなると考える。

この点を指摘することの含意は、次のような点にある。第一に、「父母・住民の学校参加」を、学校教育活動の中心基軸である「教育課程」に関連づけて理解することは、とりもおさず今日の重要な課題である（教育課程経営の理論課題であると同時に実践的課題でもある）ことを意識するためである<sup>12)</sup>。第二に、それは歴史的な課題としても存在していたことを、「学校づくり」の源流に位置づく戦後日本の「民間教育研究運動」が担った課題意識の中に見出そうと考えるからである。

(4)「学校づくり」概念の構造・特質とは、いかなるものであったのか。残念ながら、これまでの研究はそのことの意味を明らかにできていない。

「学校づくり」概念が、歴史的に形成されたことを確かめることは、その構成要素を析出し構造的に解析することである。概念の構造的な理解に向かうような歴史的な検証をこそ、「学校づくり」の研究はすすめてはならないと考える。

### (3) 本研究の仮説枠組みの設定

そこで、本稿は、「学校づくり」を、戦後日本の学校経営実態に即しながらその概念の発生の過程を確かめるとともに、70年代後半から80年代前半にかけてひとつの学校経営スタイルを確立したその実践的諸成果をふまえ、「学校づくり」概念の含意を歴史的に明らかにすることとしたい。

最初に結論から述べるとすれば、①「学校づくり」は、その発生段階から、「父母・住民の学校参加」と「教育内容の自主的決定」をその柱として構想された運動スローガンであった。「学校づくり」概念の源流の中に、「地域」との関係性を問う教育的視点がすでに含まれていた。②また、その運動を支える地域の民主化が必要であった。その合意形成の中心軸に憲法・教育基本法がなければならず、かつ自らの「教師の専門性」を地域に解放するような「新しい教師論」が必要

であった。

③さらには、憲法・教育基本法にもとづく「国民の教育権論」が、当初の「教師の教育権」を中心とするような機械的な解釈の傾向が克服されなければならなかった。とりわけ教育基本法の自由主義的解釈が、「父母・住民の教育参加を保障する個別学校制度規定」<sup>13)</sup>の根拠として再解釈され、地域の合意形成機能を果たす内容として深められることが必要であった。

④こうした諸要素の合流地点は70年代後半であった。

以上の点を確認するため、本研究は従来の「学校づくり」研究の中に位置づけられることの少なかった点を含めて踏まえなおし、新たな歴史像を仮説的に提示することが主眼となる。こうした作業を通じて、「学校づくり」概念の構造・輪郭を浮かび上がらせることとなるが、それはあくまで予備的考察にとどまるものである。

## 2. 学校づくり概念の発生

### (1) 学校づくりの源流としての民間教育運動

「学校づくり」は、1950年代の民間教育運動のなかでみられるようになったというのが通説である。ここでは、「学校づくり」にいたる思想的源流となった50年代の二つの民間教育運動の流れを確かめておきたい。

まず第一に、戦後初期にあらわれた「会づくり」とよばれる実践<sup>14)</sup>や、「学校委員会構想」とよばれる課題の提唱である。とりわけ「学校委員会構想」は、最初、全日本教員組合「行動綱領(案)」(1945年12月1日)の中にすでに見られ、「その発想・着想が米国教育使節団報告書や教育刷新委員会よりもはるかにはやくから」<sup>15)</sup>生まれたものでもあった。学園民主化運動(水戸高校、私立上野高女、霞浦学園)の現実の動きの中で具体化され、後に東京都教育労働組合「教育管理案」(1946年6月20日)や村山俊太郎「学校運営委員会」の構想(1946年10月～)の中で形成されてきたものである。また、石橋勝治・東京四谷第六小学校では具体的に実践されたとされる。

これらの構想・実践が、教育行政機構の組織論とは区別され、学校固有の管理経営論として展開されたことは特筆されてよい。また、「教職員の自治にとどまらない、教職員、父母、児童生徒による自治としている点」<sup>16)</sup>など瞠目に値する。

第二に、50年代に入って盛んになった教科ごとに構成された「民間教育研究団体」<sup>17)</sup>がある。とりわけ新教科として設立された社会科教育に関する民間の研究サークルが出発点となった。「歴史教育者協議会」が1949年7月に、すぐ後に「コアカリキュラム連盟」

(1953年、後の「日本生活教育連盟」)が結成されている。その他、主だったものだけでも、「数学教育協議会」(1952年)、「科学教育研究協議会」(1954年)、「学校体育研究同志会」(1955年)、「新しい絵の会」(1959年)、「技術教育研究会」(1960年)が結成され、ほぼ全教科の構成に関わって、教科研究団体が結成されるにいたった<sup>18)</sup>。教科研究とは異なるものの、「教育科学研究会」も再建されていた(1952年)。

ここで、民間教育研究団体の先駆けとなった歴史教育者協議会の活動方法について指摘しておこう。歴史教育者協議会の結成は、ほぼ同時期に進められた「国民歴史学運動」から影響を受けていた。そのため、各地の研究サークルの活動を土台にするネットワーク的な組織をもとに「サークル」化され、「郷土教育」研究がすすめられたのであった<sup>19)</sup>。このことは、地域単位・学校単位の活動を促進する契機となったと考えられる。

この民間教育研究が勃興してくる背景に「その発見のめがねが生活綴方であったこと」<sup>20)</sup>、すなわち生活綴方運動の展開とその思想的影響が指摘される。50年代初頭には、無着成恭『山びこ学校』(1951年)が発行され、日本作文の会の結成(1951年)、第一回作文教育全国協議会が開催(1952年8月)されている。生活綴方的教育方法から学びながら、「国語科」以外の全教科へその方法が応用されながら深められていき、ほとんどすべての教科にわたって「子どもの生活」「地域の教材化」が意識されることになったと考えられるのである。

また、日教組も第一回教育研究全国集会(教研、1951年11月)を開催している。このとき、日教組委員長岡三郎(当時)は、「ひとつの国のすべての教師が集約されたテーマを中心として、その国の教育をめぐる歴史的社会的な現実としっかり取り組み、各地域ごとに、各県ごとに、相互に討議討論をかわしつつ、ついには、これを全国的に積みあげていくという、世界の労働組合の歴史にも、あるいは、古今の教育の歴史にもかつてないところの大事業」と述べていた<sup>21)</sup>。一般的な「労働運動」とはかなり異なる日本独特の「教育運動論」「教師論」の誕生が、この段階ですでに予定されていた。

いわゆる「自由主義的教育思想＝新教育」との関係において、これら「民間教育研究運動」や教職員組合運動における「教育研究活動」は必ずしも理論的・思想的に一致していたわけではなかった。例えば持田栄一は、「教研はじつは、このような新教育への批判的エネルギーを主体とし、従来のその活動が1951年前後

の日本の社会と教育の文脈のなかで組織化されて成立したものであった」<sup>22)</sup>と指摘しているし、生活と教育(科学)をめぐる論争も、この時期、激しく続けられていたからである<sup>23)</sup>。

しかし重要なことは、学校単位で地域教育要求に即して教育内容を決定する、あるいは国家・教育行政機関がその内容へは限定的にかかわることしかできないとする理解においては、一定の社会的合意が存在していたという点であろう。例えば、重松鷹泰は、「教師と学校経営」の中で、学校経営を能率化するためには教育方針を持つことが大事であることを指摘した上で「この教育方針を確立していくためには、社会の学校に対する期待を裏切らないことが、大切である」と述べていた<sup>24)</sup>。

50年代にあって、すでに色濃く政治体制の「逆コース」がすすみ、教育内容の国家的支配が貫徹される中、まさに教育内容決定のあり方＝すなわち教育課程経営をめぐる問題が焦点となっていた。またその政策動向の中心に「社会科」がおかれるなかで、教師のなかに自主的に「教科課程研究」をすすめる機運が生まれていた<sup>25)</sup>。そこには、いわば「もう一つの教育課程経営の構想」が生み出されつつあったと言ってよいのである。

そうであれば、「教育と政治」の問題が明白になる中で教師が授業研究に向き合うことは、決して教師の「非政治化」を意味したわけではなかった。「教師が自ら固有のしごとにもっときびしく立ちむかわないかぎり、たとえば父母とのあいだに信頼関係を強めていくこともできないのではないか——こういう認識が多くの教師たちの間に深まってきていた」<sup>26)</sup>のであり、さらに、そのための「学校全体としての組織のあり方」や、父母・地域住民を意識する「新しい教師論」が見出されていくきっかけともなったのであった。

## (2) 新しい学校組織論・新しい教師集団論

50年代後半には「勤評問題」「学力テスト問題」さらには各地で「教育正常化問題」が深刻化してくる。これらの問題を通じて、文部省と日教組は激しく対立することとなった。ここでの教育運動は一見高揚したように見えたが、日教組の被害は甚大であり（不当解雇、不当処分者の数は数千人）、日教組の「政治主義から経済主義」への路線転換（1963年）をうながす契機ともなった。

国民教育研究所が行った6県調査（1958年）は、こうした激しい教育運動の高揚とその挫折の中で、問題状況を客観的・科学的に整理する貴重な研究成果を示

した。当時、広範囲に教育運動に対する総括が行われ、きわめて貴重な教訓が導き出されてきたことに注目しておく必要がある。

なかでも山形調査報告書は、「新しい教師集団」を提唱（真壁仁・剣持清一）<sup>27)</sup>し、「おそらく勤評闘争の経験の中から提起された国民教育運動についての最も包括的な構想として、位置づけられるべきもの」と評価されるものである<sup>28)</sup>。この報告書が、教育運動の三つの組織論—「教科組織論」「学校組織論」「教育運動組織論」—を提起したことは有名であるが、とりわけ父母・住民との共同を意識するような、学校を一つの組織単位とする運動論を構想・提唱していたことに着目したい。

すなわち「教科組織論」とは、とりわけ生活綴方思想の影響を受けながら「子どもの全面発達、子どもの人間的、生活的全要求」から出発するような、地域性にもとづいた学校独自の教科内容の編成のことを指している。「各教科と教科外指導がそれぞれ分化して、統一された関係を失っているという欠陥とそれの表裏の関係にある教授技術主義を克服するため」<sup>29)</sup>とする問題意識をみれば、学校単位で教育課程の全体をどのように計画だてるかが問われていたといっていよい。

さらに、そのような教育課程の編成を可能とする個別学校単位の組織運営のあり方を追求しようとしていたのが「学校組織論」「教育運動組織論」であった。「学校組織論」は、「教師の集団化」を課題とし、「教育運動組織論」は、父母・地域住民との「ていけい」を課題とした。その相手は青年・父母・PTAにとどまらず、民間のサークルや学習集団、労働組合、農民組合におよび、その組織は、学校単位で開催する「校区教研」や校区内の地域単位で開かれる「部落懇談会」などの諸形式をあみだしていた<sup>30)</sup>。

また、「(三つの組織論が)どれもきりはなせない関係で結ばれた組織論であり、また同時に運動論でもある」<sup>31)</sup>ことが認識されていた。総じて言えば、「三つの組織論」とは、父母・住民あるいは子どもの教育要求（生活的な要求を含む）をふまえ、個別の学校で教育課程を編成していくことをめざし、父母や地域住民との学校の組織運営の課題と方法を理論化しようとするものであった。また、このとき報告書が『新しい教師集団』とされたように、教師の教育権限の見直しがすすめられたことも特記すべきことがらであろう<sup>32)</sup>。

ここには、単に教育外的条件を整備することのみを目指したり労働条件のみを要求する教育運動とは異なり、また授業の内容と方法を一つの教室の中での実践として捉えその改良にのみ関心を払うような教育運動

とも異なって、教職員の集団づくりと父母・住民との共同による学校づくりへの課題認識が明確化され、またその課題の達成を通じて教育の内容と運動の前進が達成されるという構造的な理解も生まれていたことが示されているのである。

### (3) 持田栄一「学校づくり」論

こうした実践的・経験的諸成果の上に、持田栄一の「学校づくり」論は展開された。研究的に学校づくりの内容と構成にたちいったおそらくは最もはやいであろう研究成果となった<sup>33)</sup>。

持田の「学校づくり」論において、以下のような点が注目される。

第一に、持田の教育内容の編成に関わる理解、すなわち教育課程論である。持田は「教育課程の国家基準について」(1958)の中で、「国家基準」で定められるような「教育課程」に対置させて、個別学校及び地域の単位で教育内容についての議論が行われるような「学校・地域社会における教育課程」の自主的な編成を提起していた<sup>34)</sup>。

また、第二に、そのような教育内容の「質的吟味」に関わって、学校の組織と運営のあり方が問われていた点である。持田は、「教育の内容と方法を子どもの成長発達と教育の法則に即して合法則的に構成することが課題」<sup>35)</sup>であるとしながら、なおもそのような子どもの成長発達を誰がどのようにして検討しうるのであるかという問題があり、教育内容決定の問題は学校組織運営論として捉えられなければならないことを指摘している。

「教科論・教育課程論を問題とすると、われわれは、一方において教材化する文化遺産の内容を吟味するとともに、他面、国民の教育要求との関連において学校のもつ任務と役割、教師相互の間柄、子どもと教師、教師と父母国民の関係を規定する学校の仕組みそのものを問題として問わなければならない。…その教育内容の吟味とそれを実施するための仕組みとしての学校運営が統一的に理解されなければならない」<sup>36)</sup>

持田は「国民の教育要求」から「学校のもつ任務と役割」「学校の仕組み」が規定されるべきであるとし、それゆえ「教育内容」と「学校運営」とが統一的に問われなくてはならないことを述べている。すなわち「教育内容の吟味」を通じて行われるような「教育課程の編成」を、教師集団内部の問題としてだけではなく「子どもと教師」あるいは「教師と父母国民」の関係をも意識すべきであるとし、そのような意味で学校組織運営論のあり方が問われなければならないとして

いたのである。

第三には、学校組織運営の主体として、教師集団のみならず職員を位置づけようとしていた点である。持田は、論文「教育実践と教育の管理＝経営－教科・生活指導研究と学校づくりの研究－」の中で、次のように述べている。

「教科指導・生活指導・学校保健・学校給食・学校事務・学校用務などの教育のさまざまなしごとは子どもの生活のそれぞれの局面を組織するものであり、子どもの生活をたかめ、かれらの成長発達をたすけるという点で、それらのしごとは有機的に統一され密接にかかわりあっている。…具体的にいって、それぞれの学級担任・教科担任教師の間が、そして、これらの教師と養護教諭・事務職員や用務員・給食作業員などの間が、さらには、これらの教師集団と校長の間が系統的に秩序立てられていることが必要であり、また、児童会・生徒会などで結論される子ども自身の意志と職員会議や校長・教育管理作用が教育的に統一されることが必要である」<sup>37)</sup>

子どもの成長発達に関わる教育関係者として事務職員が位置づけられ<sup>38)</sup>、同時に学校の組織運営問題として言及されている。興味深いのは、こうした視点の背景に「生活綴方的生活指導論」の影響がみられることである。

こうして、持田によって理論化された「学校づくり」論は、「教科課程の編成」から、学校単位で作成する「教育課程の編成」へむかう課題意識とともに、父母・地域を視野に入れた実践課題として認識をされていたといえよう。それは、教育課程行政の強力な支配統制の浸透への対抗戦略として形成されたものであり、子どもの生活をふまえた教科編成をめざす教科研究運動の延長線上に位置づくものであった。

しかし、先にも触れたように、教育課程行政が徐々に変質していく中、「学校づくり」とは異なって、「職場づくり」にむかう実践が見られたことも確かであった。それは、教職員組合運動を経済主義的に矮小化し、教師のしごとと役割を一面的に強調するような当時の憲法・教育基本法理解の弱点とも結びついたものであった。次章において、この点についての検討をすすめることとしよう。

## 3. 教育基本法第10条における自由主義的解釈の限界とその再解釈

### (1) 国民の教育権論の発生とその限界性

憲法・教育基本法を運動の中心軸にすえるという戦略的発想は、1960年の日米安全保障条約をめぐる国民

運動の経験のなかでつくられたものであった<sup>39)</sup>。1955年自由民主党の結党、1958年憲法調査会の設置、1960年日米安保闘争をきっかけとして、国民運動において憲法・教育基本法が精神的支柱となりはじめた。

こうした運動戦略が、教育運動にも反映していくこととなった。1958年6月に発足した「憲法問題研究会」には、教育学者で唯一宗像誠也が参加している<sup>40)</sup>。このことは、1959年日本教育学会に教育基本法研究会が、1960年日教組の中に法制部会がそれぞれ設置されていることから伺える。

宗像誠也は、この段階において、すでに内外事項区分論を提唱し、教育基本法第10条の解釈において自説を展開してきていた。しかし、その内容は、田中耕太郎の自由主義的解釈を立法者意思として根拠付けるとどまっており、学校単位で国民の教育内容への関与を正当化するという発想は十分ではなかった<sup>41)</sup>。

田中耕太郎はその著『教育基本法の理論』（1961年）の中で、「第10条第1項後段は、教育が普通の行政的な活動とちがって、児童、生徒等の人格の完成に関係があり、その一生の運命を支配するほどの重要性をもつものであるから、それが国家でなく国民全体に対して責任を以って行われるべきこと、つまり教育と国民との間に特別な親近性が存在することを宣明したものにすぎないのである。これは教育者や教育行政の責任者の心構えに関係する事柄であり、これから何等かの法的効果を導き出すことはできない」「教育が不当な支配に属しないことと、それが国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきこととの間には論理的の関係は存在しないものと解せられる」<sup>42)</sup>と述べている。

しかし、これは、もともと文部省がその解説の中で「一直接にというのは、国民の意思と教育とが直結してということである。国民の意思と教育との間にいかなる意思も介入してはならないのである。この国民の意思が教育と直結するためには、現実的な一般政治上の意思とは別に国民の教育に対する意思が表明され、それが教育の上に反映するような組織が立てられる必要があると思う。このような組織として現在米国において行われる教育委員会（Board of Education）制度は、わが国においてもこれを採用する価値があると思われるのである」<sup>43)</sup>としていることからすれば、1960年を前後して、田中自身が言説を変更した可能性のほうが高い<sup>44)</sup>。

こうした事情の中で、宗像誠也は「立法者意思」の探求を中心として教育基本法第10条解釈をすすめるという研究方法に力点を置き、「立法当時、『直接に責任を負って』ということには意味にまぎれはなかった。

それが教育委員会の公選という具体的な機構と手続きをさしていたことはほとんど疑いの余地がない」<sup>45)</sup>と述べたのであった。いわば文部行政の教育基本法解釈が変更される過程において、自由主義的教育思想の枠内でその解釈をすすめたのが、宗像の教育基本法理解だったのではなかったか。

この後、家永教科書裁判の初提訴（1965年）、ユネスコ「教員の地位に関する勧告」（1966年）などにはげまれ、「憲法・教育基本法体制」にもとづくいわゆる「国民の教育権論」が形成されていくこととなったが、結果としてその内容は強く「自由主義的解釈」の中に規定されざるを得なかった。その内容がさらに国民運動の中で深められ「再解釈」されるには、実に70年代以降の「新しい社会状況」を待たなければならなかった。

## (2) 70年代の住民・自治体運動と教育基本法第10条解釈の再解釈

教育基本法の再解釈へとむかう大きな社会的背景として、「1960年代後半から急増し、70年代半ばに頂点を迎えた」とされる革新自治体運動<sup>46)</sup>の影響は無視できないと考えられる。

京都革新府政は「憲法を暮らしにいかす」の垂れ幕を府庁舎の窓から下ろしていたし、1967年に当選した東京都知事美濃部亮吉は、就任のあいさつで「私は、戦後の新しい憲法と新しい自治法、それを貫く民主主義をたたえる。われわれ都民は相はげましてこれを立派に完成しなくてはならない。これを都政の第一義とします」と述べた。そこでは、「憲法にもとづく地方自治」が目指され、そのもとで憲法の意味内容はさらに深められることとなった。

とりわけ憲法・地方自治法にもとづいた「地方自治論」の深化・発展はめざましいものがあった。「行政への住民参加」論や「住民自治と団体自治」論などの理論的諸成果があり、教育法研究の分野にも多大な影響を及ぼしたと見られる。教育基本法もまた地域の合意のひとつの基盤・土台としてあらためて再認識されていくこととなったと考えられる<sup>47)</sup>。

また、教育運動の分野でも、地域の住民運動と合流する動きがみられるようになっていた。この時期、地域をめぐる構造的変化や地域環境問題が生じ、そのもとで教育荒廃が問題化する中、各地域で教育共同の取り組みが展開されはじめていた。例えば、民主教育をすすめる県民会議（埼玉県、1972年）、民主教育をすすめる高知県民連合（高知県、1972年）、暮らしと教育を守る大行動（高知県、1974年）、教育県民大運動



(奈良県, 1973年), 教育とくらしを守る父母・教職員大集会(東京都, 1975年), 教育と暮らしを守る大集会(京都府, 1976年), 教育をよくする府民大運動(大阪府, 1977年)などがみられる。

地域の生活を守る運動と教育運動が合流しはじめていた。そうした中、あらためて学校単位での教育活動と、地域住民との合意形成が問われる機運が広がっており、その運動の中心軸に憲法と教育基本法が位置づきはじめていたのであった。

さらには、教育基本法の再解釈へと向かった画期として、教科書検定制度と学力テストをめぐる争われた2つの裁判があった。杉本判决(1970年)は教育基本法第10条に関して次のように述べた。

「教師の教育の自由との関わりで、教師は、一方で生徒に対し、生徒の学習する権利を十分に育成する職責を担うとともに、他方で親ないし国民全体の教育意思を受けて教育にあたるべき責務を負う」「10条1項の『教育は…責任を負う』とは、教育及び教育行政のあるべき姿を定めたものであって、責任というのも行政的な責任を意味するのではなく、教育自体によって、『直接に』国民全体に対し対しいわば文化的ないし教育的意味での責任を負うべきものである旨も定めたものである」<sup>48)</sup>

こうした動向を背景に、教育法学の分野でも、教育基本法第10条を学校単位の制度規定として見直す動きもみられた。兼子仁は、「本条1項後段は、公選制教育委員会という住民自治的な教育行政体制の予定をふくんでいるとともに、基本的には各学校の教師と国民との直接的なむすびつきを要請している」と述べ<sup>49)</sup>、神田修は、「学校自治論」に父母・住民を位置づけることを提起して理論的変更を行った<sup>50)</sup>。

### (3) 学校づくりの具体的展開

このようにして、1970年代後半ごろから「学校づくり」は、父母・住民の学校参加という課題を前面に押し出しながら、各地で実践されるようになったと考えられる。

兵庫県城崎郡日高町立府中小学校の学校づくり(1971年～84年ごろ)は、「教職員集団のなかに民主主義を貫くとともに、学校を地域・父母に大胆に開くなかで、学校の再生を実現してきた感動的な歩み」<sup>51)</sup>と評価される、まさに「地域にひらく学校づくり」の実践である。その内容は多岐にわたるが、約めて言えば、「基礎学力定着の取り組みや祖父母・父母とつくる社会科などの教育課程づくり」「生活とからだへの取り組み(生活点検表「ひとりだち」、地域に根ざす

からだづくり)」「書き綴ることの重視(全校日記指導、学年文集づくり)」と、この教育方針を地域と共有した点に特徴がある<sup>52)</sup>。

奈良市立平城小学校の学校づくり(1976年ごろ～82年ごろ)<sup>53)</sup>は、PTA活動を活発化させるとともに、各種の懇談会(地区別懇談会、学級委員部と教師の懇談会、テーマ別懇談会)を開催し、多様な地域単位での活動を重視した。内容も読書会や講演会、文化的行事などが多く、父母・住民が参加し教師とともに授業研究を行う校区教研や父母とともに教科書を検討しあう教科書展示会が開催されていた点も特筆されてよい。

北海道稚内市立稚内南中学校の学校づくり(1985年ごろ～)<sup>54)</sup>は、「一つひとつの学校を基礎単位に、地域のすべての父母・住民、教職員、さらに教育関係者の間に教育への『合意』を形成することを媒介として、父母・住民が教育人権保障の手段を獲得し教育の機構と機能をみずから制御することをめざす住民教育参加運動」<sup>55)</sup>である教育合意運動を背景に、北海道宗谷地方でもっとも典型的にすすめられたものであった。

稚内南中学校の学校づくりの特徴は、①基礎学力を重視する教科学習活動②運動会やマラソン大会などの特別活動の場面に父母参加の仕組みをつくりだす③子どもたちの集団づくり(「学びあい」の時間)④PTA活動の改善(とくに地区単位のPTA活動を推進したこと)、⑤教師の専門性を捉え直したこと⑥教師の集団づくり(教員相互評価システム)⑦予算・人事を学校単位で討議したこと、などがあげられる。

ここにあげた学校づくりはごく一部の実践にとどまらざるを得ないが、次のような点でその共通点を見出すことは容易であろう。

第一に、父母・住民の学校参加を重視し、教科研究や教育課程の編成と学校づくりの課題とを結合させていたことである。そして第二に、学校経営の改善・工夫をとまっていた点である。父母・住民の学校参加の場所を、「地区別懇談会」や「地区別PTA」に、あるいは特別活動の実践のなかに、さらには校区教研や教科書展示会などの場面で多様にしかも独自に追求されていた。

第三には、こうした学校づくりの思想的背景に、生活綴方的生活指導論の影響があることである。横山幸一(稚内南中, 1929年生まれ)、森垣修(府中小, 1932年生まれ)の両者とも50年代に青年教師として教壇に立っており、そこで生活指導論の理論的影響を受けている<sup>56)</sup>。

また、森垣・中谷善之輔(平城小)は、歴史教育者協議会の会員であった。こうしてみれば、50年代の民

間教育運動のなかで青年期の思想形成をおこなった若き教師たちが、70年代から80年代にかけて学校づくりの実践の中で重要な役割を果たしたため、その思想的系譜において連続性を看取することが可能となっている。

#### 4. 学校づくり概念の考察

##### (1) 学校づくりの歴史的含意

以上見てみたところのものをまとめると、次のようになる。

「学校づくり」は、その源流に、戦前教育の遺産を受け継いだ戦後の教育民主化運動と50年代の民間教育研究運動がある。とりわけ生活綴方運動がもった思想的意味は大きなものがあつた。それは、子どもの発達を「生活」からとらえること、そのために教育的働きかけの範囲を狭く学校の教室にとどめず、地域・家庭での子どもの暮らし・生活をも教師の教育的範疇としてとらえかえすことにつながっていったと考えられる。それは学校と地域の密接な連携を通じて学校教育の課題を明らかにする作業であり、さらには子どもの成長発達のためには学校教育活動の再点検だけでなく地域環境の教育的再編が必要だとする認識の発展でもあつた。

一方、50年代後半以降の教育の管理的再編成の過程の中で、相次ぐ教育紛争とその解決を迫る教育運動が高揚したそこでは、管理的・強圧的な教職員管理への対抗の力が、教職員の団結の力にのみあるというのではなく、それがいかに反教育的な措置でありそしていかに政治的な作用の産物として登場しているのかを社会的に明らかにすることを通じて国民の理解と合意を得ることにこそあることを広く示すこととなった。こうした認識の広がり、学校教育の内容を教師が専門的に構成し提供するという教育観の転換を迫り、新しい「教師論」「教師集団論」の形成<sup>57)</sup>をうながすと同時に、地域からの合意を可能とする学校経営のあり方が課題化され、その中で「学校づくり」概念が誕生した。

また、60年代から70年代にかけて、国民的な運動の中心的な基軸に日本国憲法と教育基本法がすえられ国民的解釈が深められ一般化されていくこととなった。「新しい住民運動」の課題が地域の中に新しい民主勢力をつくりだし、学校単位での合意形成を可能とした。そこでは、教師が地域の生活課題を直接に担う運動が生まれ、ひとつの土台を形成した。

教育内容の吟味と決定は国民自身が行うべきものであるとする法認識と、子どもの成長発達を願う父母・

住民と教師との共同の中で教育課程づくりをすすめようとする実践的課題が結びつくとき、豊かな学校づくりイメージが形成されていくこととなったと考えられる。

このようにして、70年代後半から80年代にかけての時期に「学校づくり」の諸要素が合流することとなった。ここに、今日ふまえるべき「学校づくり」概念の源流とその構成要素を見出すことができよう。

しかしながら、「学校づくり」実践は、父母・住民の学校参加を制度的に保障しようとする発想に欠けていたこと、教育課程づくりへと焦点化させる方法論が未成熟であつたことなどいくつかの限界を有していたことは指摘されなくてはならないであろう。それは、教員人事や教育予算の決定過程（外的事項）を学校単位での決定過程の中に含みこむような方法認識の問題であり、教育行政現実により強いられた日本の学校経営の抱える必然的な問題でもあつた。

##### (2) 残された課題

最後に、本研究が積み残した課題とかかわって、いくつかの理論的課題を提示しておきたい。

まず第一に、「学校づくり」思想にきわめて重大な影響を及ぼしたと見られる憲法・教育基本法の国民的理解の深化（変化）を歴史実証的に考察することである。本研究では、「学校づくり」概念の成立にかかわって、その理論的・思想的根拠となるものを梓づけたにとどまっておき、特に教育基本法10条解釈の大まかな変遷を辿ったにすぎず、不十分な検証にとどまらざるをえなかった。憲法の「地方自治」論の深化の過程と教育基本法10条解釈の変遷とをどのように理解すればよいか、その丹念な検証を必要としている。

第二に、「父母住民の学校参加」と「教育課程」の位置を構造的に把握する課題である。今日では教育課程経営研究として対象化されてきているところのものである。本研究では、「学校づくり」の概念の中に、すでにその萌芽を見出しうることを実証してきたが、残念ながらその構造を必ずしも明確にしえたとはいえない。

いずれにせよ、「学校づくり」概念においては、今日ようやく教育経営学研究において課題となりつつあるいくつかの観点について重要な示唆を与えうる内容と意味合いを含んでいることだけは確かであろう。

#### 〔注〕

1) 同旨、久富善之「教科研戦後史のなかの“学校

- づくり”」(教育科学研究会編『教育』国土社、2002年9月号)。久富は「二つの『学校づくり』の分かれ道は何かこそ探求・究明されねばならない」と述べている。19頁。
- 2) 中留武昭「学校経営の理論」(神田修・河野重男・高野圭一編『必携 学校経営』エイデル研究所、1986年)。
- 3) 同上書、63頁。
- 4) 同上書、63-64頁。
- 5) 北神正行「学校づくりと学校経営」(『日本教育経営学会紀要』第38号、第一法規、1996年)。
- 6) 前傾論文・北神「学校づくりと学校経営」(『日本教育経営学会紀要』第38号、第一法規、1996年)。
- 7) 田沼昭「学校づくり論の系譜(上)(下)」(教育科学研究会編『教育』1988年4月号・5月号)。なお田沼「学校論研究の50年」(教育科学研究会編『教育』No.592、国土社、1995年10月号)は、検討対象をひろく勝田守一・中内敏夫らの学校論にまでひろげており、きわめて「父母・地域住民参加の学校づくり」が形成される教育学的思想的系譜を整理しておりきわめて興味深い。
- 8) 同上論文。
- 9) このほか、通史的な検討ではないが時期を限定して「学校づくり」を検討しているものに、佐藤隆「教育政策の『転換』と学校」および佐貫浩「競争社会の中での学校の変質と新たな学校づくりー1960年代の学校と教育認識ー」(いずれも堀尾輝久他編『講座 学校2 日本の学校の50年』柏書房、1996年)がある。とりわけ佐貫の研究は、60年代の社会状況に即して「父母・住民の学校参加」という課題が、教育運動の側で戦略的に出されてくる経緯を説明しており、本研究の課題意識・歴史認識にとって非常に示唆的である。
- 10) 久富・前掲論文。
- 11) 久富・前掲論文、21頁。
- 12) こうした理論課題の提起については、植田健男「これからの学校と地域社会の関係」(小島弘道編『教職研修増刊号 学校経営改革の考え方・進め方 IV 地域社会の学校運営への参画』教育開発研究所、2001年4月号)を参照のこと。
- 13) さしあたり、ここでの意味合いについては、今橋盛勝「教育基本法第10条」(永井憲一編『基本法コンメンタル教育関係法』日本評論社、1992年)の次のような規定を想定している。「10条の解釈論上の残された課題は、教育は『国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである』という一項後半の文言が父母・国民にとって、単なる教育的たてまえとしてではなく、学校・教師との教育(法)的關係を律する法規範としてもいかなる意味をもっているかを明らかにすることである。いいかえれば、教育の直接責任性に基つき、または、そこにすでに内包されている教育責任を問いうる父母・国民の権利とそれらを保障する制度を明らかにすることである」「問われていることは、国家による過剰な教育と教師の教育活動への規制ー不当な支配ーと緊張關係をもち、それらを排除しうる『教育の直接責任性の法理』の究明とそれを保障する制度化である」。
- 14) 中留・前傾論文「学校経営の理論」、47-49頁。
- 15) 新村洋史「戦後教育改革と学校委員会構想ー教育自治論への歴史的覚書ー」『東京大学教育学部紀要第19号』1979年。
- 16) 井深雄二「教育の人民統制」『名古屋大学教育学部紀要』1976年、276-277頁。
- 17) ここでいう「民間教育研究団体」とは、さしあたり「教育上の主張をかかげてこれを固有の目的とし、かつ政府や財界・ジャーナリズム・学閥・組合、とりわけ国家権力から自立し民間にむかってみずからをひらいているものを『民間教育研究団体』とよぶのが戦後の通年である」とする理解に拠っている。詳しくは前掲書『日本教育の戦後史』(三省堂、1987年)240頁。
- 18) このあたりの動向については前掲書『日本教育の戦後史』(三省堂、1987年)が詳しい。
- 19) 「国民歴史学運動」の歴史的総括については小熊英二『民主と愛国』(新曜社、2002年)を参照した。
- 20) 前掲書『日本教育の戦後史』(三省堂、1987年)、243頁。
- 21) 日本教職員組合編『日教組20年史』(労働旬報社、1967年)267頁。
- 22) 持田栄一『学校づくりー教育のしごととは何かー』(三一新書、1963年)、260頁。
- 23) たとえば「教育と科学の結合」「生活と教育の結合」論争などがみられる。詳しくは、船山謙次『戦後日本教育論争史』(東洋館出版、1958年)。
- 24) 重松鷹泰「教師と学校経営」(教育科学研究会編『教育』国土社、1952年10月号)、17頁。
- 25) 1953年、民間諸団体、教科研・日本生活教育連盟・教育技術連盟・日本作文の会・歴教協・郷土教育全国協議会・日本子どもを守る会・教育紙芝居研究会・歴史教育研究会等が「社会科問題協議会」を結成し、社会科改善について反対声明を出している(8.4)。また社会科の誕生にあたって文部省内で関与してき

- た教育学者・教師のメンバーが「社会科の初志をつらぬく会」という研究団体を結成している（1958年8月）。
- 26) 「教育課程のもうひとつの戦後史」（中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦『日本教育の戦後史』三省堂，1987年），269頁。
- 27) 真壁仁編著『新しい教師集団』（三一書房，1960年），あるいは「山形県における民主的教育運動の発展」（国民教育研究所編『全書・国民教育7 地域における教育運動』明治図書，1967年）を参照のこと。
- 28) 佐貫・前掲論文，140頁。
- 29) 真壁・前掲書，270頁。
- 30) 朝日町送橋小学校「生活をそだてる教育」における「金曜会」の組織と実践，酒田市松陵小学校「父母とともにする教育」における「教育研究のあたらしい形と質」の問題提起，米沢市三沢西部中学校の「教育懇談会」実践など。いずれも前掲書・真壁編著『新しい教師集団』に収められている。
- 31) 同上書，271頁。
- 32) 同時期に，五十嵐頭は「新しい教師集団」『教育評論』1959年1月。と題する論稿をあらわしている。
- 33) 拙稿「持田栄一『教育管理』論における学校組織の運営原理」（『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第49巻第1号，2002年9月，14-31頁）を参照のこと。
- 34) 持田・前掲論文「教育課程の国家基準について」19頁。なお，持田の「教育課程の国家基準批判」については，船山謙次『続戦後日本教育論争史』（東洋館出版，1965）に詳しい。
- 35) 持田・前掲論文「教育課程の国家基準と教師の教育権限」39-42頁。この論文は，持田の教育課程論の中でも最もまとまった内容となっている。
- 36) 持田・前掲論文「現代社会における学校と学校運営」4頁。
- 37) 持田栄一「教育実践と教育の管理＝経営－教科・生活指導研究と学校づくりの研究－」（日本作文の会編『講座・生活綴方 第5巻 生活綴方と現代教育・文化』百合出版，1963年），186頁。
- 38) 一般的に公務員労働者である学校事務職員と，教育労働者である教師との「共同」が意識されていたのであり，これは自治体問題をも視野に入れたものであろう。持田は教育課程の地方基準の作成についても積極的な評価をし，学校単位での「教育課程の自主的編成」とは区別して，行政単位での自治的な行政施策の決定を「地域教育計画」と呼んでいる（「批判教育計画」論）。持田にとっては父母・住民の公教育への関与の場は個別学校単位とともに地方教育行政単位におけるそれとがいわば両輪として考えられていたのであるが，ここには「構造改革論」の影響も指摘できよう。
- 39) 例えば，渡辺治「高度成長と企業社会」（渡辺編『日本の時代史27 高度成長と企業社会』吉川弘文館，2004年）。
- 40) 憲法問題研究会の発足の経緯とその活動については，都築勉『戦後日本の知識人－丸山真男とその時代－』（世織書房，1995年），小熊英二『＜民主＞と＜愛国＞』（新曜社，2002年）を参照のこと。
- 41) 拙稿「宗像誠也における『教育行政』概念－戦後『教育行政』研究の基本的枠組み形成に関する一考察－」（『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』第45巻第2号，1999年3月，181-191頁）および「内外事項区分論における概念把握の方法をめぐる問題について」（『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第47巻第1号，2000年9月，93-102頁）を参照されたい。
- 42) 田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣，1961年），869頁。
- 43) 文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（1947年），130-131頁。
- 44) 田中耕太郎の「学校管理」観については別稿で検討を予定している。
- 45) 宗像誠也「教育行政」宗像誠也編『教育基本法－その意義と本質』新評論，1966年，266頁。
- 46) 進藤兵「地方自治と革新自治体」（渡辺治編『現代日本社会論』労働旬報社，1996年），同「革新自治体」（前掲書『日本の時代史27 高度成長と企業社会』所収論文，2004年）参照。および「革新自治体運動」のもった戦後政治史上の意味については，渡辺治「総論」（坂野潤治・宮地正人・高村直助・安田浩・渡辺治編『シリーズ日本近現代史 構造と変動4 戦後改革と現代社会の形成』岩波書店，1994年）の問題提起が興味深い。
- 47) なお，革新自治体下における学校経営の制度論的考察という課題は，現在も残された重要な研究課題となっていると思われる。例えば京都革新府政下ですすめられた「到達度評価」づくりの実践は，行政への住民参加にとどまらない学校単位の教育課程づくりのひとつの形態とみることができるのではなかろうか。
- 48) 第二次教科書裁判＝東京地判，1970年7月17日。
- 49) 兼子仁「教育基本法第10条」（有倉遼吉編『基本

- 法コンメンタール教育法』日本評論社，1972年），78頁。
- 50) 神田の学校自治論の検討は，植田健男「学校自治の法的課題—学校づくりの法戦略—」（日本教育法学会編『講座 現代教育法3 自治・分権と教育法』三省堂，2001年）が詳しい。
- 51) 村山士郎・久富善之・佐貫浩編著『学校の再生1 兵庫県府中小に学ぶ』（労働旬報社，1984年），森垣修「教職員集団とともに父母が参加し支える学校づくり」（『教育実践事典 第5巻』労働旬報社，1982年）参照。
- 52) 同上書，23-32頁。
- 53) 中谷善之輔「すべての校区から行政に迫る教育危機克服の運動—奈良教育大運動—」（『教育実践事典 第5巻』労働旬報社，1982年）。
- 54) 名古屋大学教育学部教育経営学研究室『宗谷教育調査報告書 1号～5号』（1993年～1997年）および名古屋大学教育学部教育経営学研究室『地域教育経営に学ぶ 1号～6号』（1999年～2004年）を参照のこと。その他，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），坂本光男・坪内晃『自立を育てる生徒会活動』（労働旬報社，1992年）。
- 55) 古野博明「北海道宗谷地域の教育合意運動と公共性」（日本教育行政学会第35回大会，シンポジウム「教育行政と公共性—北海道の教育改革を事例として—」報告レジメ，2000年）。
- 56) 横山幸一氏インタビュー（2001年8月4日）。森垣修「自己形成史」（2004年8月24日～27日に名古屋大学で行われた集中講義で配布された資料による）。
- 57) 本論では検討することができなかったが，小林栄三の「民主的教師論」は教師論の戦後史の中で欠かすことのできないものである。他日を期したい。

## **A Study of the Concept of “Gakkou Dukuri” in the post World War II Period**

**Takuji ISHII\***

The purpose of this paper is to illustrate the concept of *Gakkou Dukuri*. The concept of *Gakkou Dukuri*, conceived in the 1950s, proposed that the curriculum should be decided by individual, its parents and committees, who participate in the curriculum-making process.

In 1970s, in Japan, the Constitution, along with the Fundamental Law of Education was re-interpreted by the people. The action, in turn, influenced the trend that followed, in particular, the interpretation of Article 10 of the Fundamental Law of Education. Considering this background, we can better understanding how the local residents' campaign gained force.

As the result, the concept of *Gakkou Dukuri* was not just a theoretical principle, but was put into practice in second half of 1970s.

---

\* Assistant Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University.