

初期日教組運動における教育労働者概念の諸相

—教育者性と労働者性の葛藤に着目して—

高木加奈絵

The various aspects of the “Kyouiku-Roudousya” concept in the Japan Teachers’ Union’s movements in early postwar years
: A focus on the conflicts between the aspects of educator and laborer

Kanae TAKAGI

The purpose of this paper is to analyze the “Kyouiku-Roudousya” concept and to re-examine the axis of conflict in the Japan Teachers’ Union (J TU)’s movement from 1947 to 1951. The reason why I focus on these years is that 1947 was the year when the J TU was organized and 1951 was the year when it held its first Kyouken Taikai.

I found that the “Kyouiku-Roudousya” concept had three aspects. The first aspect was to identify educators with laborers. Second was to emphasize the nature of labor and to claim the particularity of educational labor. Third was to emphasize the nature of educators more than the nature of laborers. And then, the relative strength of these aspects of discourse depended on the social situation in which the J TU found itself, and also the way scholars and intellectuals participated in its activities.

These findings suggest that the J TU had not only the political axis of conflict but also that of “educators-laborers”. And if we don’t address this “educators-laborers” axis, we will misunderstand why the J TU acted so hard in the postwar years.

目次

1. 課題の設定と先行研究
2. 教育労働者概念の諸相
 - 2-1. 労働者性と教育者性の混乱期
 - 2-2. 日教組内部での概念に関する議論の収束期
 - 2-3. 教育学者・知識人の影響と概念の新局面
3. 結論と今後の課題

1. 課題の設定と先行研究

本稿の目的は、日本教職員組合（以下、日教組）が結成された1947年から、日教組が第一回教育研究

大会（以下、教研大会）を開催した1951年までの「教育労働者」概念を分析することを通して、初期日教組運動の内部にどのような葛藤があったのかを明らかにすることである。

日教組は1947年に、全日本教員組合協議会（以下、全教協）と教員組合全国連盟（以下、教全連）が大団結して誕生した。結成当初の日教組は、公務員である教師にも労働三権が認められていたため、労働組合として活動することが可能であり、「教育労働者」概念を用いることによって教師を労働運動に駆り立てることができた。しかし1948年夏に公務員の争議がゼネラルストライキに突入する様相を呈してきたため、同年7月22日にマッカーサーから芦田首

相に向けて公務員の団体交渉権と争議権に制限を設けるよう書簡が送られた。このマッカーサー書簡に基づいて同年7月31日に政令201号が出され、教師を含む公務員は団体交渉権と争議権の行使を禁止されたため、日教組は運動方針を転換することを余儀なくされた。この運動方針の転換については、1949年2月の別府大会と1949年5月の飯坂大会において激しい議論が行われ、1950年の塩原大会で新運動方針が決議されたことによって一度収束し、1951年の教師の倫理綱領の作成と教研大会の開催をもってこの議論は一区切りした。

話は前後するが、日教組結成以前の教員組合である全教協は日本共産党（以下、共産党）系のナショナルセンターである全日本産業別労働組合会議（以下、産別）に加盟しており、教全連は日本社会党（以下、社会党）右派系のナショナルセンターである日本労働組合総同盟（以下、総同盟）に加盟していた（デューク 1976：97-98 頁）。そのため日教組は、主に教師の倫理綱領や「教育労働者」概念に着目されることにより、共産党から強い影響を受けているとの見方がメディアからだけでなく学者においても強い¹。

このような見方は、先行研究の中で日教組は冷戦構造の中でどのような政治勢力の影響を受けてきたのか、それに伴って日教組内部にどのような政治的党派性に基づくグループが形成されてきたのかが中心的に論じられてきたことを背景としている²。例えば森田（2003）は、第一回教研大会における平和戦略をめぐる生じた「研究型」教師と「組合型」教師の対立に着目している。しかし森田は「研究型」教師と「組合型」教師の対立を、次のように平和教育をめぐる党派的な対立に還元してしまっている。すなわち「翌日の議論は一転して、平和戦略をめぐる政治論争として白熱した。この対立は、のちに『組合型』と『研究型』の矛盾として表現されたことによって政治的含意があいまいになったが、平和運動内部に根深く存在していた党派の対立を反映したものであった。[中略] 穏健な意見（東京）は、[中略] 急進的な発言に圧倒された。そして[中略] 共産党系会員による発言が相次いだ」（22-23 頁）。

森田によれば「研究型」教師と「組合型」教師の

対立は、平和運動をめぐるしかなかったようにえがかれているが、実際には学力低下の分科会においても「研究型」教師と「組合型」教師の対立が存在している⁴。資料に即して考えたとき、学力低下という教育活動に直結するような分科会の中でさえこうした対立がみられたのであれば、当時の対立軸に関する表現は、教育論を重視する組合員と労働運動を重視する組合員の対立と解すべきではなかろうか。

他方で竹内（2011）は、第一回教研大会のテーマに平和教育が設定されたことに着目し、これが設定された理由を左派社会党の平和問題懇談会の影響であると論じている。

このように森田と竹内は同じ教研大会の部会の分析をしているにもかかわらず、森田は共産党系の組合員がヘゲモニーを握ったと解釈しており、竹内は左派社会党の影響があったと分析している。この矛盾は、日教組内部の対立軸を党派性のみで語るところに起因するのではないだろうか。

このような視点で当時の教育労働運動を見たとき、「教育労働者」概念を共産党からの影響の証左であるとみなしてよいのかどうか疑問が生じる。そこには党派性による対立軸に加えて、教育者－労働者という軸が日教組内部に存在しており、こうした対立軸が「教育労働者」概念を巡って顕在化していたのではないだろうか、そして日教組を取り巻く当時の状況に加えて、この対立軸が運動方針を左右してきたのではないかという仮説が設定できよう。

そこで本稿は、日教組が労働組合としての性質を奪われ組織的に動揺していた1947年から1951年までの「教育労働者」概念について資料⁵に即して分析し、日教組内部に教育者性を強調するのか、労働者性を強調するのかという対立軸が存在していたことを明らかにする。

こうした知見は、党派性に着目されがちであった日教組運動における対立軸を見直し、教育者性と労働者性の相克が日教組運動の方針に影響を与えていたことを明らかにする点で意義がある。換言するならば、本稿は日教組が当時、「教育労働者」概念について議論することを通して、労働運動全体のなかで自らをどう位置付けるかということ議論していたのであり、こうした日教組の背景を考察することな

しに日教組の党派性を語ることは、日教組に対する見方をゆがめてしまうということを示唆するという点でも意義があるだろう。

2. 教育労働者概念の諸相

2-1. 労働者性と教育者性の混乱期

1947年から1948年前半までの「教育労働者」概念は、日教組の組合員の労働者性を強調して語られているものが最も多いが、労働者性を強調する言説の中にも様々なバリエーションが存在している。例えば、1948年2月19日の『週刊教育新聞』「教育の地方分権を語る一下」という記事では、教師を「教育労働者として考える場合[中略]、雇用関係は単純にしてもらわねば困る」と述べられている。これは、教師と他の労働者との間で給与問題に関して齟齬が生じることを危惧し、教師の労働者性を強調することで他の労働者との均衡を保とうとしている論考と捉えられよう。

また、同じく1948年3月25日の『週刊教育新聞』「文化組合的偏見に対して(上)」という記事では、「教員組合一般の労働組合に共通の性格の他に、特殊の性格を持っていると大部分の教員は信じ込んでいる。これは偏見であり、この偏見が労働組合としての教員組合の活動を鈍らせ、他の労働組合との協力を阻んでいる」「学童が不良化しなくてもすむように社会を変革し得るものは誰か。その中心勢力は教員組合をも含めて労働組合にまで結成された労働者である」と強い調子で主張されている。

しかし、こうした教師を一般の労働者と同一化する言説が多数存在する一方で、同じ時期に教師の労働者性を強調しながらも「教育労働者」概念を一般の労働者とやや区別するために用いている言説も存在している。例えば『週刊教育新聞』1947年2月24日⁶の「コクバン—教育労働者の在り方」では、「二・一ストについて自己批判されたように、われわれ⁷教育労働者は組合主義に立ち、一般市民及び農民を味方にできなかつたということ⁸を考^マうべきである」と述べられている。この記事を読む限り、二・一スト⁸における全教協の運動では他の労働者と全教協の連

帯は強まったのかもしれないが、教育労働者の活動が市民や農民からは支持を得られなかったという反省がなされたのだろう。このようにこの記事は、日教組の結成以前に既に教育労働者を一般の労働者からやや区別し、市民や農民との連帯を訴えたものであるということが出来る。

『週刊教育新聞』1947年12月10日⁹号「主張 復興への闘い」も、教育労働者概念を一般の労働者からやや区別するために用いている。

われわれ教育労働者は父兄を通じて廣く労働者、農民、市民と直接に結びついており、われわれの教育復興闘争は單にわれわれの^マ低生活権養護に止らず、労働者、農民、父兄を含む父兄大衆と児童の要望をわれわれの要求に具體的に結びつけるとき、ほんとうの強い力となって結集され全國民的闘争として推し進めることができる。

この記事は、教育の復興をすすめるためには新制中学の寄付問題や子どもの遊びの問題などといった日常的問題を真剣に取り上げ、解決への努力をしなければ、最低賃金闘争や教育復興といった問題が解決することはないと述べられたものである。この文脈では、教育労働者はその職業の特性上、父兄を通じて労働者、農民、市民と直接に結びついているから、教育復興という要求は、國民的闘争として押し進めることが可能だと主張されている。この論理展開によれば「教育労働者」概念は、教育労働者と一般の労働者や国民との闘争を目指しながらも、一般の労働者と異なる部分がある、という使われ方をしている。そういった意味においてこの記事は、基本的には教育労働者の労働者性を強調しながらも、教育労働の特殊性を述べた言説として捉えることができよう。

こうした、教員組合と労働組合はその性質上の差異はないと主張するために用いられていた「教育労働者」概念や、教育労働の特殊性を意識しながらも、労働組合と教員組合の差異をさほど意識しないという「教育労働者」概念が大勢を占める中で、当時は

戦前の封建的な性格のなごりとして批判的に捉えられがちであった教育者としての教師を強調した言説や、教育者としての教師と労働者としての教師という性質の融合を意識した言説がいくつか存在している。

その一つに、1947年9月17日『週刊教育新聞』の柳田謙十郎¹⁰の論考「組合運動と私」がある。柳田は「組合運動も大切なことであるにはちがいないが、また学問すること、人の子を一生懸命に教えることだってゆるがせにしていることではない」と述べ、さらに、「組合運動の中心は、むしろこの運動それ自身の中にあるのではなくて、学問、教育、経済的生産力の健全な発展にあるのではなくてはならない」と主張している。彼の主張の核心は、「教育者はもともと自己と自己の仕事の尊さを知らなくてはならず、組合運動からは「ほんとうの教育的価値創造の自覚がほとばしり出ることを願ってやまない」という部分にある。これは日教組の経済闘争がもっとも華やかかりし頃に、教員組合が教育者の集団であることを忘れてはならないと主張した言説である。

また、1948年第二巻第一号『新しい教育と文化』「日教組の文化活動」という座談会での、当時の日教組文化部長であった黒岩武道の発言では、教育者性と労働者性の融合が語られている。黒岩は教員の再教育という文脈で、教師の労働者性と教育者性について、「労働者の面と過去の教育者の面というものを統合、刷新して、教育者であり労働者であるという新しい意識を自覚する」、「その念願は結局労働者と教育者が統合されて、さつきおっしゃったように、生活と完全に一体になったものを築いていく」(45頁)と述べている。

この黒岩の発言は、単に労働組合の文化活動を真似るだけではなく、教師の「教育者」としての性質に鑑みて、教師のなかにある教育者という「古い」価値観と、教育者もまた労働者であるという「新しい」価値観との統合をめざしたものと解するべきであろう。こうした教師の教育者性と労働者性の統合という形での教育労働者を目指すという黒岩の発言は、この当時、教育者という言葉が「古い」ものであり、はがすべき殻もしくは捨てるべきものであると語られていた¹¹中であっては、かなり勇気のいる

主張であったことだろう。

さらに、1948年4月29日の『週刊教育新聞』「あるべき教育者の姿」という記事では、貧困などに耐え要求をせずに教育を行う教師と、労働運動に明け暮れ、教壇を棄てる教師の「総合」こそが、今後のあるべき教育者の姿ではないかと主張されている。

しかし、柳田や黒岩、「あるべき教育者の姿」の記事の中で、教育者性を強調したいくつかの主張については、より深い分析が必要であろう。つまり、柳田の主張する「学問、教育、経済的生産力の健全な発展」をめざす「教育者」や、黒岩の「教育者であり労働者であるという新しい意識を自覚」という言葉の先にある「教育者」は、単純に「聖職者」としての「教育者」へと回帰することを目指すのではなく、新しい価値を持った新しい時代の「教育者」へと古い「教育者」を刷新しなければならないと主張しているのである。こうした点で「教育者」とははがすべき殻ののだと主張している言説と、柳田や黒岩などが主張している「教育者」とは、実は同じ論理構造のもとで導かれているといえよう。換言すると教育者としての教師を強調するような言説もまた、聖職者としての教育者からは脱却しなければならないと述べているので、新しい時代の教師像を求めていたという点では、労働者としての教師を主張する人々と一致する面が多いのである。

2-2. 日教組内部での概念に関する議論の収束期

教育労働者という言葉が新たな局面を迎えたのは、具体的には1949年11月に栃木県塩原で行われた第6回臨時大会の新運動方針の中である。1948年後半から1949年後半の間には、本稿の扱っている資料の中で直接的に「教育労働者」概念を論じているものは管見の限り存在していない。それは、仮説的には政令201号の影響が考えられる。政令201号発効後の日教組の機関紙のなかでは、この政令に対してどのように対応するかという問題で議論が持ちきりになり、文化活動に関する記事は一旦縮小している¹²。

日教組の大会は、政令201号が発効された後に矢継ぎ早に2回行われ、その大会のいずれでも日教組内部の左右対立が激しく、議論が紛糾したことで知られている¹³。この別府大会と飯坂大会のいずれで

初期日教組運動における教育労働者概念の諸相

も、教育労働者という言葉は運動方針などの文書で用いられず、労働者という言葉で主張が展開されている。例えば1949年2月11日の『教育新報』の社説「紛糾した別府大会」では、労働者という言葉で、別府大会の白熱した議論の様子が伝えられている。

この記事によると、「教育者として」という意見は人情論に過ぎず、「労働者の良識」に訴えるという思考方法が徹底されていないことを憂いている。この記事からは、別府大会の時点では、日教組の労働組合としての性質を強調するというにはまだ有効性があつたことがわかる。

しかし1949年11月に開かれた塩原大会の頃には、公務員のストライキ権が奪われたことが明確になり、日教組はいよいよ運動方針の転換を迫られた。この塩原大会で決議された新運動方針の中では、教育労働者という言葉が登場しており、次のように用いられている。

基本方針

労働運動をめぐる情勢並びにわれわれの内部的な一般情勢の分析から、この際組合を真に強力なものに再建しなければならない段階にあることを確認する。よってわれわれは組織を維持強化して運動を推進し、その本来の使命を達成するため、日教組の主体性を確立して闘う

このためには、われわれの中に根強く温存されている封建的残滓と小市民的な傾向を打破して教育労働者としての立場を明らかにし、組合員の経済生活の安定と労働条件の改善を中軸とする教育復興のために闘わなければならない。しかも尚教育労働者としての立場は現実には職場をはなれて存在するものではないがゆえに、他面われわれは職能資質の向上と教育内容の民主的充実とを図ると共に、職場を民主化し闘うための態勢を確立することが重要である、(『教育新聞』、1950.11.24)

この新運動方針では、日教組が労働組合として経済闘争を行うという労働組合としての正当性が担保

されなくなったことにより、従来までの生活を守る闘争を中心に据えつつも、教育復興の一環として職能資質の向上や自主的な教育内容の充実を行うということを打ち出した。こういった文脈から、上記の「教育労働者」概念は、労働者として生活を守る運動は続けつつも、教育者として主体的で自主的な教育を行うことができるような資質を身につけなければならないのだ、と主張が展開されている。運動方針で文化活動だけではなく職能文化へも着目したことは、これまで生活を守る闘いや教育予算獲得の闘いを中心として運動を展開してきた日教組にとって、大きな変化であった。

日教組の大会で、こうした教育労働者の教育者性と労働者性が融合されるような形での「教育労働者」概念が決議されたにも関わらず、塩原大会の新運動方針が掲載された同日の1949年11月24日の『教育新聞』には、日教組の大会に関する座談会の記事の見出しとして、「基本的には同じだ—教育者と労働者の立場」とつけられている。この座談会は、各新聞社の記者と、日教組の出版部や情宣部の組合員が対談をしたものである。結論としては「教育者も教育の民主化と、生活権を守ることはちがうようだがほり下げてゆけば一致するし、一致されるべきだ、そうしなければ人格分裂者のおかしいものになる」という発言に象徴されるように、教育者も突き詰めて考えれば労働者であるという考えで、この座談会の出席者全員が一致している。こうした教育者すなわち労働者という考え方は、先の日教組の新方針である教育者性と労働者性の融合というよりも、労働者性の強調に傾いた教育労働者観といえる。塩原大会の時点でも、組合員の中での日教組の新たな運動方針や組合員自体の位置づけは、まだ混乱状態にあり、浸透していなかったのだろう。

1950年は、日本の独立と国際社会への復帰が近付いていたということもあり、日教組だけでなく日本全体で全面講和か単独講和かという議論が行われた年であった。『教育新聞』でも、全面講和を目指すべきであるという主張が紙面をにぎわせている。それは単独講和によって日本が独立した場合に、日本は冷戦のなかでアメリカ側の陣営につき、直接的な軍事衝突が起きた時に日本は再び戦争に巻き込まれて

しまうのではないかという懸念があったからである。こうした理由で日教組は平和運動へと力を入れていくようになっていった。

「教育労働者」概念が再び日教組の機関紙上に登場するようになったのは、年をまたいだ1951年4月20日『教育新聞』の、城崎大会の議案に関する記事である。この記事は、当該号のトップ記事であり、見出しには「第一次大会議案決 組織行動を統一強化 教育労働者として闘う」とある。教育労働者という言葉は、具体的には基本方針の5番目に出てきている。

⑤これらの任務を達成するためには日教組の組織の維持強化が必要である、組織内部には若干の脆弱性をもっていることを卒直に認めなければならない

このときに当つてわれわれは教育労働者であり、教組は労組であるという階級的立場に立つて、他労組と強く提携し、組合員の日常要求をとりあげ、これを解決する闘いの中で欠陥を克服し、組織の統一強化を図らなければならない

言い換えると、今後の日教組の運動方針としては他労組と協力関係を取り結びながら、公務員である教師から奪われた争議権や団体交渉権を再び取り返す闘争を行うことによって、組織の統一強化を目指すということである。争議権や団体交渉権を取り戻すためのスト権ストという手法を使うためには、日教組は「教育労働者」概念を用いて、自らの労働者性を強調しなければならなかった。ここでの「教育労働者」概念は、スト権ストを行うために、教師の労働者性を全面に押し出すような概念として用いられているのである。

2-3. 教育学者・知識人の影響と概念の新局面

ここで非常に興味深いのは、1948年8月以降、日教組と教育学者や知識人がより接近していくという事実である。それは正式な日教組の機関紙となった『教育新聞』上に、宗像誠也や宮原誠一、勝田守一、清水幾太郎などの教育学者や知識人のコメントがほ

ぼ毎号、載せられるようになったことからわかる。また教研大会の講師団に多くの教育学者や知識人が参加していたことから、日教組と教育学者や知識人との交流は明らかであろう。この日教組中央講師団は、当時、文部省の教育研修所（後の国立教育研究所）に勤めていた山田清人が助言をする形で、日教組の教育文化部が中心となって選定していた（山田1982）。さらに日教組が1952年に新潟大会で決議した「教師の倫理綱領」の作成にも、多くの教育学者や知識人が関わっていたことから、日教組と教育学者、知識人との交流の様子がよくわかる。「教育労働者」概念の変化や、自主教育運動の高まりと加速は、日教組の組合員だけではなく、こうした教育学者や知識人からの影響や援助もあるようである。

「教育労働者」概念については、宮原誠一の論考¹⁴が興味ぶかい。この記事は「教育労働者」概念の変更を日教組に求めるという形で、日教組の運動方針について踏み込んだ発言、批判がなされたものである。

…平和をまもる闘いはもとより、日教組の全活動が正しい路線にのるためには、教育労働者としての教師の自覚がもっともしっかりもたれることが必要であるように思われる。私がとくにここでいいたいのは、教育労働者としての教師の自覚は、教師もまた労働者であるというようないいかたで、教師を労働者一般に解消させることによってではなく、むしろ逆に労働者としての教師の特殊な性格と任務、つまり教育労働者の特性をあきらかにすることによってたかめられるのだということである。

教育労働者の特性は、なによりもまず教育労働そのものの特性にもとづく。[中略]日教組が職能文化面で闘うということは、細部のことはともかく不動の戦略的一線でなければならぬ。

職能文化人か教育労働者かなどという俗説の生じる余地はそこにはない。日教組が職能文化面で立ち遅れているのは、教育労働者

初期日教組運動における教育労働者概念の諸相

の組合としての自覚に徹していないからである。平和をまもる教育労働者の闘争方針を、城崎大会は明確にうちださねばならぬ。

この宮原の日教組の闘争方針に対する批判と「教育労働者」概念の転換を求める姿勢は、職能活動が立ち遅れ労働運動寄りになっていた今までの日教組運動を批判し、教員の集団としての性質に立ち返ることを求めている点で、当時としては大胆な主張である。実は文化活動や職能文化活動に対してもっと日教組が取り組むべきであろうという主張は、組合員のなかからも度々なされていた¹⁵。しかし宮原は、単純に職能文化活動に取り組むという従来の文化活動重視の主張からさらに一步踏み込み、教育労働そのものの特殊性に立ち返ることで、職能文化活動を重視するという形での方針転換を求めているのである。

こうした教育学者や知識人の考える「教育労働者」概念は、その後、「教師の倫理綱領」に結実していった。1951年に行われた宮原誠一、勝田守一、周郷博、柳田謙十郎らの座談会¹⁶の中では、教師の倫理と「教育労働者」概念との関係性について議論が行われている。

勝田 教師は労働者であり、社会の最大多数をしめているのも労働者である、という基本的な考えがはつきり体認されなければならぬと思う

石井 しかし、実情は教師は労働者であるという^{ママ}が、心から納得されていない場合が多いのではないでしょうか

周郷 ただ労働者というのでは納得されないでしょうね

勝田 未来社会の問題がそこで考えられるべきではないだろうか、つまり教師の使命は労働者の民主的な共同社会という未来社会の建設にあるという考え方で

周郷 教育労働者という概念もそういう目的、使命がはつきりすることによつてすべての教師に納得されるようになると思

う[中略]

勝田 労働者のための未来社会を実現させるために、教師が努力しなければならないという自覚が必要になつてくる、それがすべての倫理の基本になるという点を強調すべきだ

この議論は、一見すると以前と同じような教師と労働者を同定するものに見える。しかし「未来社会の問題」という発言にあるように、教師の役割を労働者の民主的な共同社会及び未来社会の建設に求めるという論法は、教師という職業の特殊性を強調する語りとして捉える必要がある。つまりこの座談会の出席者は、教師もまた労働者であるけれども教育労働は未来社会の建設という特殊な使命を持っているのだから、一般の労働者とは異なる「教師の倫理」に基づくことが必要なのだ、と述べているのである。そしてここで述べられている「教育労働者」概念は、教育労働の特殊性を強調するとともに、労働者と共同して作る社会の建設を目指していることから、単純に教育を特別視し聖域化するのではなく、労働者性と教育者性との融合を目指しているのである。

上記の座談会の記事が掲載された次週の『教育新聞』には、「教師の倫理綱領」の草案が掲載されている。「教師の倫理綱領」は、1952年の新潟大会において、この草案どおりに可決された。「教師の倫理綱領」には、「教師は労働者である」という項目があり、以下のようにその理由が説明されている。

教師は労働者である 教師は学校を職場として働く労働者である。教師は労働が社会におけるいっさいの基礎であることを知るが故に、自己が労働者であることを誇りとする。歴史の現段階において、基本的人権をことばの上ではなく、事実のうえで尊重し、資源と技術と科学とをあげて万人の幸福のために使用する新しい人類社会の実現は、労働者階級を中心とする勤労大衆の力によってのみ可能である。教師は、労働者としての自らの立場を自覚して、強く人類の歴史的進歩の理想に生き、いっさいの停滞と反動を敵とする。

この項目が前段と後段に分かれているということに着目すれば、次のように解釈できよう。すなわち、前段の部分では、教師もまた学校を職場とした労働者であるという論理展開によって、教師は労働者であるとしている。しかし、後段を言い換えると次のようになるのではないか。つまり、教師は労働者としての自らの立場を自覚するという段階の後に、「強く人類の歴史的進歩の理想に生き」る、すなわち万人の幸福のための未来へと歩みを進めるといふ段階がやってくる。そして、未来へと進むための段階を停滞させ、万人の幸福に反するようなことをするのは敵であり、教師はそうした敵と闘う必要がある、と。

このように「教師の倫理綱領」の「教師は労働者である」という項目を解釈した場合、この文脈での「教育労働者」概念は、教師＝労働者という考え方が基盤にあり、その上に未来の幸福を導く特殊労働者である教師があるという二段階論で構成されているといえるのではないか。このようにして解釈するならば、この項目は教育労働者としての性質と、教育労働者としての性質を融和させようとしていたとも見ることができよう。

しかし「教師の倫理綱領」における「教育労働者」概念は、第一の段階である教師は労働者であるという段階をクリアしなければ第二の段階の特殊労働者としての教師に進むことができないという二段階論に立つが故に、教育労働の特殊性を捨象しているかのように誤解される効果を生み出してしまい、あるイデオロギーや党派性に偏った教師を日教組が求めているように解釈される要因となってしまった。

3. 結論と今後の課題

ここまでの議論を総括すると、以下のようになるだろう。政令201号の発効の影響を受ける以前の教育労働者概念は、教育労働者を一般の労働者と同一視するものが最も多かった。また、教育労働の特殊性を意識しながらも、結局教師は労働者であり、労働者意識に目覚めなければならないのだ、という言葉も存在していた。教師＝労働者と直接的に主張す

る言説も、教育労働の特殊性を認めるが結局は教師＝労働者なのだと言説する言説も、その主張の根底には、戦前の教師が担っていた教育者＝聖職者という役割を払拭し、教育者＝労働者という意識を持つことによって自己批判をしようとするという考え方があった。こうした教師を労働者として認識するように主張する人々は、教育者ということば自体を戦前の教師像を回帰させるものであるとして、避ける傾向があった。

しかし、こうした教師＝労働者という言葉が大多数を占めるなかで、教師の教育者性を忌むべきものとして捉えるのではなく、教育者性を認めながら労働者性と融和させていかなければならないのだと主張する人々も存在していた。こうした人々は戦前の教師に染み付いてしまった聖職者＝教育者という図式に対しては、その封建制を強く批判していた。こうした教師の教育者性を労働者性と融合させようとする人々は、教師が教育者という自己認識を捨て去るということに対しては懐疑的であり、教育者ということばを使い続けながらも、その封建制を打破し、新しい時代の新しい教師に生まれ変わることを目指そうとする戦略をとっていた。

つまり、この時代の教育労働者概念は、教育者を労働者と完全に同一視し、教師もまた労働者であると宣言するような議論、教育労働者の労働者性をより強調した議論、教育労働者の教育者性をより強調した議論、の3つのパターンがあったということである。

政令201号以降の教育労働者概念は、政令201号の発行後行われた1949年2月の別府大会、1949年5月の飯坂大会では用いられず、1949年11月に行われた塩原大会で再び登場する。別府大会、飯坂大会では教育労働者ということばではなく、労働者ということばが用いられており、「教育者として」という教育者の良識に訴える議論は人情論であるという批判まで起きている。しかし、政令201号の影響は避けがたく、日教組が塩原大会において生活権の闘争だけでなく、職能資質の向上や自主的な教育内容の充実を目指すという方向に方針転換したことを受けて、教育労働者ということばが日教組の基本方針のなかに盛り込まれた。この基本方針のなかの教育労

労働者概念は、教育論の重視の方向性と労働組合性の統合を図ろうとする日教組の姿勢がみられるものであった。こうした日教組の急激な方針転換についていくことができなかったのか、この時点でもまだ、教育者と労働者の立場は基本的に同じなのだという言葉が存在していたり、スト権を取り戻すためのスト権ストを正統化したりするために、教育労働者概念の労働者性を強調する言説が登場している。

教育労働者言説が、教育論を重視するような方向性で語られるようになったのは、日教組内部に教育学者や知識人の流入が目立つようになったことからであった。教育学者や知識人は、それまでの日教組運動が労働組合運動寄りになっていたことを批判し、今後の日教組の運動のなかには、文化活動や職能向上のための運動が位置づけられなければならないと主張している。こうした教育学者や知識人の主張のなかにもさまざまなバリエーションがあったものの、こうした議論は教師の倫理綱領の「教師は労働者である」という項目に結実していく。この教師の倫理綱領の教師は労働者であるという項目は、まずは教師が労働者でなければ特殊労働者としての教師に進むことができないという二段階論で主張していたという点で、教育労働者としての性質と、教育労働者としての性質を融和させようとしていたのである。

こうした知見は、先行研究が日教組運動を政治的な運動として認識し、その内部での葛藤を政治的党派的な対立とみてきたのに対して、日教組が労働運動内部でどのような位置づけにあったのか、そうした労働運動のなかでの位置づけのために教師も労働者であるということをどのように主張せざるをえなかったのかを実証的に明らかにするとともに、日教組が行ってきた教育運動の側面をも考慮しなければ、日教組運動の本質を見誤ってしまうことを示唆している。

本稿では、教育者性と労働者性のいずれを強調するのかという対立軸を持っていた日教組が、教育政策にどのように影響力を及ぼそうとしていたのか、また労働運動のなかでどのような役割を果たそうとしたのかについてまでは論じることができなかった。本稿の日教組内部の対立軸理解を踏まえ、日教組運動と教育政策、労働運動の動きを重ねて検討するこ

とを今後の課題としたい。

さらに本稿では、教師の倫理綱領の「教師は労働者である」という項目について、二段階論としての解釈を提示したものの、教師の倫理綱領の作成に誰が、どのように関わっていたのか、またどういった意図でこうした項目を設定したのかということは未だに明らかになっていないために、本稿で提示した「教師は労働者である」の項目に関する新たな解釈が本当に可能なのかに関してまでは考察することができなかった。こうした課題は教師の倫理綱領の作成過程に関する分析によって、より詳細に検討される必要がある。

註

¹ 例えば「教育労働者」概念をもって日教組が共産党の傘下にあるとみなしている論考としては徳久（2008）がある。こうした日教組と共産党のつながりを自明視するような議論の背景には、当時の日教組中央執行委員で、教育二法の国会での議論の際に日教組反対運動を展開した石井一朝の証言が影響している。石井一朝の影響に関しては、2014年の日本教育学会での広田照幸らの発表においても指摘されている。

² デューク（1976）やAspinall（2001）など。

³ 本稿においては、引用文献のなかでその論考を書いた論者が付したのものに関しては（ ）で表記し、筆者が引用文献を中略した場合に付したのものに関しては、[中略]と表記している。

⁴ 伊藤昇（1951）「日光大会の印象」『教育評論』1月号。

⁵ 本稿は、『日教組10年史』、『週刊教育新聞』、『教育新報』、『日教組教育新聞』、『教育評論』、『明かるい学校』、『あかるい教育』、社会社版『教育』、世界評論社版『教育』、国土社版『教育』を参照し、教育労働者概念に言及されていた論考を分析に用いた。また『日教組教育新聞』を本稿では『教育新聞』と表記している。以下では、分析で取り上げる論考について、本文中もしくは文末脚注に出典を記載するこ

ととする。

⁶ この記事が書かれた時点では日教組は結成されていない。

⁷ 『週刊教育新聞』の記事のなかでは、「われわれ」の2番目の「われ」は繰り返しの記号となっているが、本稿では読みやすさを考慮して現代仮名遣いとした。

⁸ ニーストとは1947年2月1日に実施が予定されていたゼネラルストライキのこと。決行直前にマッカーサーの指令によって中止となった。

⁹ この記事が書かれた時点では、既に日教組は結成されている。

¹⁰ 柳田謙十郎とは当時の哲学者である。

¹¹ 『週刊教育新聞』1947年1月20日「主張『教壇死守』はスト防止のインボウだ」や、小松攝郎「文化主義の克服—教員組合と文化活動—」(1948)『新しい教育と文化』1948年6月号、伊豆公夫「文化啓蒙團體として」(1948)『新しい教育と文化』1948年7月号にこうした意見が見られる。

¹² こうした文化活動の縮小傾向は、日教組の文化活動を中心に記している機関紙『新しい教育と文化』のなかでさえ、生じている。

¹³ 第4回別府臨時大会と第5回飯坂定期大会。

¹⁴ 1951年5月25日『教育新聞』宮原誠一「週間直言 平和を守る教育労働者」。なおこの記事の見出しは、旧漢字が用いられているが、記事の本文は現在と同じ漢字が用いられていた。以下でもそうした箇所がいくつか存在する。

¹⁵ 例えば『日教組十年史』には、文化活動の計画が1947年8月の時点であったものの、「さかんな文化活動を行うには力もたりず、のちに教育研究の一つのモデルとなった文部省研修所(所長城戸幡太郎)主催の、教育研究全国協議会の第二回会議(一九四七年八月)、第三回会議(一九四八年五月)、を後援することなどのことをもって、右の方針にいう文化会議に代えていたというのが実情であった」(79頁)と記述されている。

¹⁶ 1951年7月6日『教育新聞』、「教師の倫理について 日本民族の課題に應え得る倫理観を」

参考文献

- 大河内一男(1951)「教育労働者と教員組合」『思想』, 岩波書店, 324—333頁。
- 竹内洋(2011)『革新幻想の戦後史』, 中央公論新社。
- 徳久恭子(2008)『日本型教育システムの誕生』, 木鐸社。
- 森田尚人(2003)「第1章 戦後日本の知識人と平和をめぐる教育政治」『教育と政治/戦後教育史を読みなおす』, 勁草書房。
- 山田清人(1982)『シリーズ日本の教師⑤ 教育研究運動の証言 教研集会“生みの親”の記録』, 労働旬報社。
- B.C.デューク=市川博訳(1976)『日本の戦闘的教師たち』, 教育開発研究所。
- R.W.Aspinall(2001)“Teachers’ Unions and the Politics of Education in Japan”, State University of New York Press, Albany.