

日本教職員組合の対立軸を再考する

－第一回教研大会における

「研究型」教師と「組合理」教師に着目して－

高木加奈絵

Re-examining the axis of conflict in the Japan Teachers' Union

; Focusing on the “*kennkyuu-gata*” *kyousi* and “*kumiai-gata*” *kyousi* in the first *Kyouken Taikai*

Kanae TAKAGI

Although it is often said that Japan Teachers' Union (JTU) has an axis of conflict around the political partisanship, that's not the whole story. Morita (2003) refers to the existence of another axis of conflict in the JTU between the “*kennkyuu-gata*” *kyosi* [research-minded teacher] and “*kumiai-gata*” *kyosi* [unionist teacher]. This article examines the nature of the axis of conflict, to which Morita (2003) just alludes, as it was enacted in the first *Kyouken Taikai* [Educational Research Conference].

目次

- I. 課題の設定
 - A. 問題の所在
 - B. 先行研究と対象・時期
- II. 日教組とはどういう組織なのか
- III. 第一回教研大会の概要
- IV. 第一回教研大会における「組合理」教師と「研究型」教師
- V. 結論
- VI. 今後の課題

I. 課題の設定

A. 問題の所在

日教組は1947年に、全日本教員組合協議会（全教協）、教員組合全国連盟（教全連）と大学専門学校教職員組合協議会の3団体が大同団結して結成された。大同団結といわれるゆえんは、全教協が共産党系の

労働組合である全日本産業別労働組合会議（産別）に加盟しており、教全連は社会党系の穏健派会議である日本労働組合総同盟（総同盟）に加盟していたためである（デューク、1976、97-98頁）。戦後初期は、共産党だけが天皇制廃止を掲げており、社会党は天皇制を維持することを認めていたため、左派勢力の中でも合意形成が難しかった（新井、1953）。こうした左派の中でも合意形成が非常に難しかった状況のなかで、日教組の内部でも党派性に基づく対立が当然存在していたが、そうした党派的对立構図を内包しながらも日教組は、なんとか組織を維持することに成功していた。また組織を維持することだけではなく、他労組が党派性に基づく対立のゆえに産別と総同盟の陣営に分かれ、労働組合運動を統合することができなかったなかで、日教組が教員を対象とした労働組合として50万人もの組合員を抱えて誕生したことそれ自体も、当時の状況から考えれば奇跡に近かった。

こうした当時の状況から鑑みると、次のような問いが生じる。なぜ日教組は党派的对立構図を内包す

ることが結成当初からわかっていたにもかかわらず、大同団結の末に誕生したのだろうか。そして、なぜこうした党派的な対立構図を含みながらも、現在に至るまで組織を維持することが可能であったのだろうか。このようにして考えると、日教組の内部には党派性による対立を一旦横においてでも、達成したかった理念や信念、大義があったのではないかと、そしてこうした理念、信念、大義が日教組の組織を維持するために重要な役割を担っていたのではないかと、という仮説が生じる。こうした仮説から考えると、日教組が追求しようとしていた理念、信念、大義は果たして政治的な党派性という軸から読み取ることができるのだろうかという問いが新たに生じてくるだろう。

翻って、従来の日教組の運動方針をめぐる内部対立の構図は、共産党系の組合員と社会党系の組合員の対立という党派性によって語られており（例えば前述のデューク）、たとえ細かく分類したとしても、せいぜい社会党の右派と左派という軸が加わる程度であった（Aspinall, 2001）。確かに日教組の内部対立を党派性によって読み解くことは重要な視点である。しかし、こうした党派性にもとづく日教組内部の対立という解釈の仕方は、日教組の構成員が労働者であると同時に、教育者でもあるのだということを忘れてはいないだろうか。つまり、日教組の内部対立のなかには、教育者としての性質^①と労働者としての性質の間の葛藤というのは存在していなかったのだろうか。さらに言い換えると、当時、教員のほとんどが日教組に加入しているという状況のなかで、すべての教員が何らかのイデオロギーをもち、社共どちらかの陣営に属していたと考えるのは、非現実的ではなからうか。日教組組合員の多様性をとらえる軸は政治的な党派性以外にも複数存在し、政治的な党派性などの軸とある面では複雑に絡み合っているながらも、ある面では独立して存在しているのではないだろうか。

そこで本稿においては、森田（2003）において紹介されている第一回教育研究大会において顕在化した、「組合型」教師と「研究型」教師の対立（B. 先行研究と対象・時期）で詳述）を手掛かりに、上記の問いに回答する。日教組内部の対立を、労働者としての性質が重要であると主張する組合員と、教育

者としての性質が重要であると主張する組合員との間でも起きていたと解釈することによって、日教組の人々が主張していた教育的価値に対して耳を傾けることが可能となるだろう。本研究は、従来の日教組研究が位置づけてこなかった日教組の組合員の教育者としての性質と、労働者としての性質を同時にえがくことによって、日教組の内部対立はより多様であったのだということを示すことができるという点で、意義がある。

B. 先行研究と対象・時期

森田（2003）は、従来、政治的な党派性によって解釈されがちであった日教組の対立構図に対して、異なった視座を与えてくれる。ここではやや長く異なるが、森田（2003）の目的や対象時期を述べるとともに、森田の論考の限界も述べていくこととする。

森田（2003）は、日本の戦後教育が防衛問題にストレートに直結していたという点で、戦後教育が政治的性格を持っていたことを指摘するとともに、反スターリニズムの立場から言論活動をしていた左派知識人の存在を浮かび上がらせることを目的として本稿を書いている。こうした目的の為に、日教組運動が批判されるべきなのはその政治的性格のゆえではなく、全体主義をめぐる歴史認識において決定的な誤りを犯したからなのだと論じ、第一回教研大会における平和教育をめぐる議論に着目する（森田、2003、42頁）。対象時期について森田は明示的には書いていないものの、当該部分では1946年から1951年までが議論されている。

森田（2003）の論考が本稿における重要な視座を与えてくれるのは、第一回教育研究大会（以下、「教研大会」）のなかで、平和教育に関して論争が起きたという文脈で書かれた以下の部分である。

ところが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的対立を反映したものであった。平和教育の議論は現実政治への対応ではなく、「平和を確立できるような人間」へと改造することに焦点

を絞るべきではないかという穏健な意見（東京）は、「現実の政治というものに平和教育のもっとも緊急の問題がある」（香川）といった急進的な発言に圧倒された（森田、2003、22頁）。

森田（2003）によると、平和戦略をめぐる「研究型」教師と「組合型」教師の対立の根底には、平和をめぐる党派の対立が反映されているということである。「研究型」教師と「組合型」教師の対立という対立軸を示している点で、森田の論考は本稿にとって重要な指摘である。

しかしここで疑問が生じる。確かに森田の目的からすれば、平和教育をめぐる議論が防衛問題をめぐる議論に直結し、保革対立が日教組の教育運動にも見出される様をえがくというのは、最終的な目的である反スターリニズム的な左派の存在を浮かび上がらせるためには必要な作業であろう。しかし、こうした「研究型」教師と「組合型」教師の対立を、平和教育をめぐる党派的な対立のみに還元してしまうという解釈は、資料に即して見ると、強引ではなからうか。

森田（2003）によればこうした「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ものの、以下で詳述していくが、実際には日教組の機関紙『教育評論』1951年1月号、伊藤昇「日光大会の印象」という記事によると、他の分科会（この記事で紹介されていたのは学力低下の分科会）においてもこうした対立構図が見られたということが述べられている。学力低下という教育活動に直結するような分科会のなかでさえ「研究型」教師と「組合型」教師の対立がみられたのであれば、資料にえがかれているように、教師の教育者性を重視しようとする組合員と労働者性を重視しようとする組合員の対立という風に解釈すべきではなからうか。

本稿においては、森田（2003）がこうした「研究型」教師と「組合型」教師の対立を党派的な対立軸に還元してしまっているという論じ方に対して疑義をさしはさむ。ここに日教組内部の対立を、教育者性を重視する教師と労働者性を重視する教師の間での対立と見ることが可能かどうかを検討し、日教組運動における対立軸を見直し、教育運動を日教組運

動のなかに位置づけ、日教組内部の対立には党派性以外の要素もあり、複雑であるのだということを示す必要性が生じるのである。

そこで本稿では、森田（2003）が分析している1951年の第一回教育研究大会の議事録をもとに、本当に森田（2003）のいうように、「研究型」教師と「組合型」教師の対立は党派的な対立構図に還元可能なのかを検証する。

II. 日教組とはどういう組織なのか

本章においては、本稿の対象となる日教組という組織はどのようにして結成されたのか、何を目的としているのか、どういった機関があり、どのように意思決定しているのかといったことを『日本教職員組合綱領・規約』（以下、「規約」）などを用いて明らかにしていくこととする。その際、規約の改正は細かい部分に関して何度も行われているため、本章の目的から考えて、本研究の対象とする期間の日教組結成大会で決議された1947年の規約（以下、「旧規約」）と、2014年度現在の規約（以下、「現規約」）を用いて説明する。本章では、旧規約は『週刊教育新聞』1947年6月9日号より引用しており、現規約は2013年の日教組組合員手帳^②より引用している。

前述したが、日教組は1947年に、全教協、教全連と大学専門学校教職員組合協議会の3団体が大同団結して結成された。日教組の結成が大同団結であるといわれるゆえんは、先に述べた理由以外にも、1945年から1955年前後のいわゆる「第一の戦後」期は、共産党の影響力が現在とは比べ物にならないくらい強かったこともあげられる（小熊、2002）。つまり、戦後初期の共産党が「国家独占資本主義と結びついたファシズムの陣営か、それに対抗する社会主義の陣営に、世界が二分され」（167頁）た情勢下では「中立」などありえず、「資本主義の社会体制のまま『中立』を唱える者は、社会主義陣営への参加を拒否しているだけであり、帝国主義が支配する世界の現状から利益を得ている敵対者」（167頁）だとみなしていたことにも起因している。こうしたことから社会党と共産党との当時の距離感が垣間見え、様々な考えをもつ教師の所属する日教組の結成がいかに困難なことであったかが想像できるだろう。

日教組の結成大会は奈良で行われ、このときに規約も制定された。規約には以下のような綱領もともに書かれている。すなわち、

●綱領

- 一、われらは、重大なる責務を完うするため経済的、社会的、政治的地位を確立する
- 一、われらは、教育の民主化と研究の自由の獲得に邁進する
- 一、われらは、平和と自由とを愛する民主国家の建設のために団結する

である。さらに規約の中で日教組結成の目的は「この組合は組合員の経済的、社会的、政治的地位の向上をはかり、教育並に研究の民主化につとめて文化国家の建設を期することを目的とする」（旧規約第五条）と述べられている。組合員の経済的な地位の確立・向上だけではなく、社会的、政治的な地位の確立・向上を図ることが重視され、さらに、教育の民主化と研究の民主化が可能になれば、「文化国家の建設」が達成されると考えられていたことがわかる。また、達成されるべきものとして「教育の民主化」や「民主国家」が掲げられていることから、「民主」的であることが当時重要視されていたことが見て取れる。

ところで実際のところ、日教組はどのような構造になっており、どのように意思決定をおこなっているのだろうか。規約によると、日教組というのは「都道府県単位の教職員組合を以って組織する連合体」（旧規約第二条）である。つまり、都道府県単位の教職員組合を一つの単位組合（以下、「単組」）とし、その単組の連合体が日教組という全国組織であるということである。都道府県によっては、この単組の下に、さらに支部や下位の単組がある場合がある。

日教組の意思決定機関には、大会、中央委員会、中央執行委員会がある（旧規約第十二条）。大会は日教組の中で最高の決議機関であり（旧規約第十三条）、中央委員会は大会に次ぐ決議機関（旧規約第十六条）である。中央執行委員会は、大会や中央委員会から与えられた事項の遂行にあたる機関であり（旧規約第十九条）、書記局が置かれている（旧規

約第二十一条）。

大会は代議員で構成されており、1947年当時は、単組の組合員500名につき1人、端数が250人以上の場合1人が選出されていた（旧規約第十四条）。現在大会は2年に1回開かれることになっており、大会の無い年は臨時大会を開くことが慣例となっている（現規約第13条）。1947年から2000年までは特別な事情が無い限り、毎年大会が開かれていた（日教組手帳2013、30頁）。

1947年当時、中央委員会は単組の組合員のうち5000名までは3名、5000名以上は3000人毎に1人で、その端数は1500名以上1人の割合で選出されていた。また、中央委員会の委員のうち1人は女性から選ばれることが規約によって定められていた。中央執行委員長、中央執行副委員長は中央委員会において選出され、大会で承認されることになっていた。中央執行委員長は、1947年より現在まで、日教組を代表すると規定されている（旧規約第27条、現規約29条1項）。1947年当時は、中央執行委員は都道府県から各1名、学校種別専門部から1名（但し大学専門部と私立学校部は各3名）、婦人部・青年部から各5名で構成されていた（旧規約第26条）。

日教組規約には今も昔も規定されていないが、日教組の最大の集会として全国教育研究集会（以下、「教研集会」）がある。教研集会は1951年の第8回大会で、絶対多数で原案通り可決され開催が決定されている（『日教組10年史』、207頁）。この教研集会は、1980年代後半の400日抗争と呼ばれた、日教組最大の内紛により定期大会が開催されなかった時期でさえ開催されていることから、実質的には日教組の中心的な活動として捉えることができるだろう。

『日教組60年—ゆたかな学びを求めて—』では、教研集会が開催されるようになった経緯を「『教え子を再び戦場に送らない』決意」という見出しをつけた項目で扱っている（14—15頁）。このような項目で扱われるということは、逆コースの改革とよばれたアメリカ占領政策の転換によって日本の教育政策が再び軍国主義化するのではないかという恐れから、自主的な教育実践を行わなければならないという必要性を痛感したことによって教研集会が開かれることになったということを示している。『日教組

10 年史』のなかでは、第一回の教研大会^⑧の様子と教研大会が当時はどのようなものだったのかが、次のように述べられている。

十一月一〇日から三日間、記念すべき第一回教育研究大会が、栃木県日光において開催された。集まったものは、都道府県教組代表各十二名で、傍聴者とも三〇〇〇人に上った。そして、各地方教組はこの大会前それぞれ研究大会を開き、その成果をひっさげて集まったのが各府県の代表だったのである。日教組本部は、七月から教育研究大会準備室をもうけ、七月七日には第一回講師団総会を行った。この間、東京に予定された会場が日光に変わった。八月の全国教文部長会議の決定はさらにこれまでの経過をまとめ、ここに日教組文教部は、講師団とともに、左のごときテーマを決めた。（『日教組 10 年史』、216 頁）

この記述から、教研大会が当時は都道府県代表として 500 人以上が教研大会に参加しており、さらに傍聴者が 3000 人を超えているというかなり大きなものであったということである（教研集会は現在でも日教組最大の集会である）。また、11 月の教研大会のために、日教組本部が 7 月から準備室を設けて準備を行っているという念の入れようであることもわかる。さらに、当初の教研大会は現在のような教科型ではなく、テーマ型のものであり、そのテーマの決定にあたっては日教組中央講師団が深く関わっていることがうかがえる。竹内（2011）によると、この日教組中央講師団というのは、日教組へ理論を提供する東大教育学部系出身の学者のグループであり、日教組の方針に対して助言をしていた学者たちの集団のことであるという。しかし、この日教組中央講師団の日教組への影響力が一体どれほどのものであったのかを明示的に示す資料というのは、管見の限り存在しておらず、日教組中央講師団と日教組の関係性には多くのなぞが存在している。本稿においては、本当に日教組中央講師団の日教組への影響が、竹内（2011）の言うようなものであったのかどうかについて検討するために、こうした日教組中央講師団や教育学部・知識人と日教組との関係性について

も、できる限り述べて行くこととする。

しかし第一回教研大会自体の概要や現在の教研集会との違いが判然としなければ、第四章における議論の焦点が不明瞭になってしまう。そこで第三章においては、第一回教研集会の内容自体に立ち入る前に、第一回教研大会の概要に触れておくこととする。

Ⅲ. 第一回教育研究大会の概要

教研大会は、1951 年 5 月 29 日から 3 日間、兵庫県城崎町において行われた第 8 回定期大会において開催が提案・決定され、1951 年 11 月 10 日から 3 日間、栃木県日光市で開催された。『第一回教育研究全国大会報告書 教育評論臨時特集号』「第一回教育研究大会行事経過報告」には、日教組が大会準備の締めくくりに万全を期すために、中央執行委員会を中央闘争委員会に切りかえ、賃金闘争部と教育研究大会対策部の二つに編成がえを行った（日教組、1952、臨時特集号）という記述があり、大変な熱の入れようであったことがわかる。現在の教研集会は分科会が教科ごとになっているが、当時は日教組と講師団が協議をして決定されたテーマごとに分科会が設定されていた。第一回の各分科会のテーマは以下のようである。

- 第一分科会 地域における六・三・三を通ずる教育計画と研究協力の組織化を如何にするか
- 第二分科会 勤労青少年の教育制度の現状とその教科を如何にするか
- 第三分科会 基礎学力の低下の実態とその対策を如何にするか
- 第四分科会 教職員の職場生活における障害とその打開策を如何にするか
- 第五分科会 学校教育と社会教育との関連統一を如何にするか
- 第六分科会 特殊教育をいかに振興するか
- 第七分科会 学習計画の批判とその再編成をいかにするか
- 第八分科会 児童・生徒・学生を中心とする社会問題の対策を如何にするか
- 第九分科会 幼児教育の現状とその振興策を如何にするか

第十分科会 職業教育の現状とその改善方策を
どうするか

第十一分科会 平和教育を如何に展開するか

(『第一回教育研究全国大会報告書 教育評論
臨時特集号』 目次より)

分科会のテーマは、第二分科会のように教科に関するものや第六分科会のように特殊教育(現在でいう特別支援教育)を扱ったものから、第四分科会のなかで主に話し合われていた賃金に関することや第十一分科会のように平和という政治的な価値と教育を結びつけたものまで、非常に幅広かったことがわかるだろう。これは、職能文化活動という教師の職能向上に関する活動と賃金闘争といった労働組合としての活動を理念的に統合していくという日教組の新しい運動方針が、教研大会のテーマとして、教育そのものに関するだけでなく教育を取り巻く社会や政治・経済と教育を結びつけるというものに結実していった成果といえよう。

さらに、各分科会には教育学者や知識人などで構成された講師団がついており、実際の教研大会にも出席し、助言を行っている。各分科会の講師は次のように構成されていた。

- 1 石山修平(東京教育大学教育学部長)
○周郷博(御茶の水女子大学教授)
○岡津守彦(東京大学教育学部助教授)
- 2 ○山田清人(国立教育研究所員)
藤林敬三(慶応大学教授 中労委委員)
○内山正照(農業総合研究所員)
- 3 ○城戸幡太郎(北海道大学教育学部長)
波多野完治(御茶の水大学教授)
○菅井準一(日本科学史会常任委員)
- 4 ○宗像誠也(東京大学教授)
大河内一男(東京大学教授)
○山川菊栄(社会評論家 民主婦人連盟委員長)
- 5 ○宮原誠一(東京大学助教授 國學院大学教授 二十世紀研究所員)
○中島健蔵(東京大学講師 日本作家組合書記長)
○丸岡秀子(東京都社会教育委員)
- 6 ○木田文夫(日本医科大学教授 医博(精神

医学専攻))

宮城音彌(工業大学教授 東京大学講師 二十世紀研究所副所長)

○松野憲治(教育大学分校主事 盲学校長)

○大島功(日本聾話学校長)

7 ○梅根悟(東京教育大学教授)

○太田堯(東京大学助教授 早稲田大学講師)

8 ○神崎清(評論家 文部省児童文化審議会会長)

○古川原(青山学院大学教授 中教出版編集長)

南博(一ツ橋大学助教授 日本女子大学)

9 ○山下俊郎(東京家政大学教授)

○功刀嘉子(英和幼稚園長 同教員養成課長)

○羽仁説子(自由学園教師 自由人権理事)

10 海後宗臣(東京大学教育学部教授)

○帆足計(前参議院議員 評論家)

○桐原葆見(労働科学研究所長)

11 ○勝田守一(東京大学教育学部教授)

○清水幾太郎(学習院大学教授 二十世紀研究所長)

○海後勝雄(和光学園園長)

○矢川徳光(著述家 民主主義科学者協会会長)

鶴見和子(社会評論家)

(数字は分科会、○は大会出席講師、括弧内は当時の所属;『第一回教育研究全国大会報告書 教育評論臨時特集号』、592頁)

第一分科会の講師である石山修平は、東京教育大学の教授であり、当時コア・カリキュラム運動を推進していた。このコア・カリキュラム運動を推進していた人々が発行していた雑誌には『カリキュラム』があり、この『カリキュラム』の陣営において、中心的な役割を果たしていたのはこの石山である(山田、1982)。この『教育』⁽⁴⁾と『カリキュラム』の二つの流れは考え方の上で溝があったようで、日教組の機関紙『新しい教育と文化』1949年5月号において、『教育』の側にいる国分一太郎が、石山の実践に対して「教育学者の生ぬるさを感じた」⁽⁵⁾(日教組、1949.5、57頁)と批判している。こうした2つの流れがあったにもかかわらず、日教組中央講師団のなかに石山が入っていたことは、日教組ができるだけ広い知見を教育学者から得ようと努力していた⁽⁶⁾あ

らわれであろう⁽⁷⁾。

また『第一回教育研究全国大会報告書 教育評論臨時特集号』によると、当初この教研集会は東京で開催される予定であったが、栃木県教組や日光町（当時）の非常に強い要請によって、日光で開催されることとなった⁽⁸⁾。

そして教研集会が現在においても日教組最大の集会であるのは、定期大会や臨時大会とは異なり一般の組合員も容易に参加できるからである。実際に第一回教研大会においては、傍聴者が約2500人いたといわれている（日教組、1952、臨時特集号、3頁）。教研集会に一般の組合員の参加できるのは、「例え日教組の基本方針に則って推進されるものであるとはいえ、表面的には父兄の支持する教師の職能活動であるから」（日教組、1952、臨時特集号、3頁）である。このように教研集会は父母の要求によって日教組が行っている自主的な集会であるという理由から、教研集会は現在でも日教組の規約に明記されていない。

教研集会の開会にあたって、当時の中央執行委員長である岡三郎が教研集会が開催された意義や時代状況を冒頭で次のように演説している。

この研究大会は城崎大会において決定いたしました自主的教育確立のための原動力になるのでございます。（中略）従来の教育研究は上から下へと押付けられたものが多かったのであります。（中略）われわれは先程申しましたように、日本の講和後にもたらされるところの日本の教育はいかにあるべきか、われわれはここに重き、明確に自主教育の確立を掲げて参ったわけでございます。本大会もこの基本線に基いて討論されることは当然だと思わいたしますが、しかしながら単にその問題に止まらないで、あるいは職場においてあるいは教育研究機関において十分討論された結果を本研究大会において堂々と開陳していただいて、それに基づいてわれわれの今後の行動の十分なる裏付としたい、このような念願を持っておるわけでございます（日教組、1952臨時特集号、4-5頁）。

この岡の演説においても、教研集会が上から押付けられたものではなく、あくまで自主的に開催され

るものであること、そして運動方針上にあらわれたのは日本が独立した際の教育をどうするべきかという使命があったからであるということが確認できよう。この時点では、教研集会がこの先も行われていくのかどうかは必ずしも明確ではなかったようであるが、岡が「われわれの今後の行動の十分なる裏付としたい」と述べていることから、教研集会の意義を当時の委員長が十分に認識していたことは明らかであろう。

この岡の演説は山田清人にとっても印象的であったようで、山田（1982）はその回顧録で岡の印象やこの演説について、次のように振り返っている。

私はこれまで日教組とつき合ってきたのであるが、岡委員長とは口をきいたことはないのである。（中略）そのためか、岡さんに対しては、政治闘争、経済闘争に専念する闘士というイメージしかなかった。これが日光大会の第一日目の冒頭の挨拶を聞いて、岡さんが教育研究推進の意義を十分考えていることを初めて知った。城崎大会の決定、そして日光大会の開催と、岡委員長の熱意が組織をここまで引っぱってきたのであろうと思うようになった（山田、1982、103頁）。

この山田の回顧は非常に示唆的である。山田の目から見れば岡は「政治闘争・経済闘争に専念する闘士」のように映っていたようであるが、岡の冒頭の演説を聞いて、岡が十分に教研集会の意義を考えていたこと、教研集会を推進しなければならないと考えていたことを理解したようである。そして、岡の熱意が無ければ教研集会の開催に至るところまで組織を引っぱることができなかつたと思いつたという。やはり運動方針を決定していた人々は、生活権の闘争と職能文化闘争の統合を意識するだけでなく理解していたために、この時期の執行部が文化闘争を支援し推進していたということがわかる。こうした意味では、執行部の人々も文化闘争の意義を認識しながらも、あまりにもめまぐるしく海外や国内の情勢が変化するために執行部も対応に追われていたので、文化部にこうした任務を託さざるを得なかつたともいえる。

執行部が生活権の闘争と文化闘争の統合を理解し推進していたとして、今まで自らを労働者であると認識し、日教組は労働組合であるということを信じていた組合員らは、こうした運動方針の転換についていけたのであろうか。この疑問は実際の教研大会のなかでの議論の仕方にもあらわれている。次章においてこの問いを検討していくこととする。

IV. 第一回教育研究大会における「組合型」教師と「研究型」教師

本章の議論を先取りして言うてしまう形になるが、第一回教研集会では、日教組の組合員の教育者としての性質と労働者としての性質の葛藤が顕在化し、様々な分科会のなかで白熱した議論が繰り広げられた。こうした白熱した議論について、教研大会の講評において宗像誠也は次のように語っている。

本テーマの研究は極めて高い熱意を以て勧められたのでありまして、いずれの分科会でも少しの緩みもなく非常に活発に議論が展開されましたが、しかしそのうちある分科会では熱心の余り興奮して少し冷静を失ったという場面もあるように拝見しました。熱意はもとより根本的には大切ではありますが、しかしこの度の会合が研究会であったという点からすれば、もう少し深い研究と雰囲気というものもあってよかったのではないかと感じたのであります。(拍手) (日教組、1952、臨時特集号、585頁)

このように第一回教研集会においてはあまりにも議論が白熱しすぎて、深い研究や研究の雰囲気からはやや遠かったようである。このように議論が白熱した背景にはやはり日教組の性質をめぐる組合員の認識の齟齬がみうけられる。そしてこのような性質の葛藤は、教研大会を振り返ったもののなかで、様々な名前が与えられている。例えば先ほどから引用している『第一回教育研究全国大会報告書 教育評論臨時特集号』『第一回教育研究大会行事経過報告』のなかでは、こうした葛藤を以下のように説明し、名づけている。

そして大会会場においては所謂「闘士型」代表による怒号と喧騒が、真面目な研究者の言論を抑圧するという、非民主的な出来事もあったであろう(3頁)。

この文書においては、大会のなかでの教育者としての性質と労働者としての性質の葛藤を、「闘士型」代表と真面目な研究者ということばで表現している。そして、この記録を書いた人から見ると、「闘士型」代表が怒号や喧騒を巻き起こし、真面目な研究者の発言がかき消されたり、抑えられたりしていたようである。

また、教研集会の2日目に行われた座談会の様子が『教育』1952年1月号に「座談会・地方教組文化部長は語る 教育研究組織の将来 日光大会の経験をとおして」という題で掲載されており、そのなかでもこうした対立の様子が述べられている。

宇野(東京)(中略)今日あたりの分科会をのぞいて見ると、来ておられる方に二色あると思う。一つは組合幹部の人、もう一つは研究会型の人と二色あると思います。それからこの二色は分科会においても明瞭に表れております。例えば政策的あるいは予算的に解決する問題については組合型の人はずるどい批判をするが、研究会型の人には全然発言できない。例えば第十分科会の産業教育振興法というようなものについても、組合型の人はその寄ってくる方向については非常によく知っておって発言されるが、ある種現場の先生はそういうものには殆ど関心がない、しかし授業のやりくりなんかについては非常な関心を持って発言をしております。(中略)ただ少し組合があせり過ぎて現場の先生を引張り過ぎたという欠陥がありやしないかと思えます(国土社、1952.1、86頁)。

この発言のなかでは、教研集会に集まった教師のなかでいる二種類の教師の型を、「組合幹部の人」、組合型と「研究会型の人」と分類している。そして組合型の組合員は政策や予算の話になると鋭い発言をするが研究型の教師はそうした議論についていけないもしくは関心がなく、授業に関することには興

日本教職員組合の対立軸を再考する

味をもってたと、宇野は分析をしている。そのため宇野からみると、非民主的とまでは言わないが、組合型の人々が政治や予算の話のなかに研究型の教師を巻き込もうとあせり、その結果、研究型の人や現場の教師を引っぱったというような構図になったようである。

さらに、日教組の機関紙『教育評論』の1951年1月号に、日教組の活動を初めて見た朝日新聞の伊藤昇が「日光大会の印象」という記事をよせている。この伊藤の論考には、当時の教研集会の様子が非常に生き生きとえがかれている。

(中略) 少々分科会をのぞくことにすると学力低下の会場では、学童ならぬ先生方が文字を知らないことを、実物の手紙をもちだして論じている。それを論じている先生の日本語が、またすこぶる地方色豊かな濁音の連発で、失礼ながら失笑をさそわれかねなかったが、考えなおしてみると、こういう風景こそ下から盛りあげてきた全国大会の特徴にほかなるまい。それにしても、そういう真面目な素朴な研究者に対して、質疑となると、攻撃だか、論争だか、揚げ足取りだか、おそらく組合運動にきたえた闘將たちの発言が連発されて、研究者がまごつくというような風景には、やはり考えさせられた。

なんでも、戦後の教師の型に二つあるようである。一つは組合型、もう一つは教室型、あるいはこれを闘士型とカリキュラム型というのだそうだ。そういうことをこの大会場で教わったのであるが、そう聞いてみると、どの分科会にはいってみても、この二つの型の流れが、ちょうどイチョオの黄とモミジの紅のように、色分けされているようだった。それも研究テーマによって紅がかったり、黄がかたり、たとえば「教職員の職場生活」を扱う第四とか「平和教育」の第十一分科会などは、その性質上組合闘士型の腕のみせどころというか、議長議長の発言も積極的で、質疑応答の花が咲きすぎて、講師団を面喰わせたりしていたようである(日教組、1951.1、56頁)。

伊藤の見た学力低下の分科会とは、おそらく第三

分科会のことである。伊藤の描写によると地方の代表者として発表をしている訛りの強い、素朴な研究者に対して、質疑の段になったときに攻撃・論争をしかけ、揚げ足取りをしているように見えるという光景が度々あったようである。伊藤もこうした研究者がまごつくような風景を「考えさせられた」と表現をしている。こうした光景を分科会が終わった後の分科会の報告会場で伊藤は誰かから組合型と教室型、もしくは闘士型とカリキュラム型と呼ぶのだと教わったという。また、伊藤が「戦後の教師の型に二つあるそうである」と述べていることから、こうした表現の仕方は教研大会の以前からある程度は名づけられており、教研大会の分科会の議論の際に顕在化したので大きくとりあげられるようになったと読むのが適当であろう。

伊藤の指摘している第三分科会での光景は、教研大会の議事録のなかでも確認できる。議論の白熱ぶりは、会場に『了解々々』、『議事進行』と呼ぶものあり(日教組、1952.臨時特集号、186頁)という箇所が散見できること、また司会のことばをさえぎる箇所も散見されるどころからもわかる。具体的に組合型教師が研究型教師に対して激しい議論をしている場面も散見されるが、一例を挙げるとすれば、岩手県の代表が基礎学力の向上について発表した後の議論であろう。岩手県の代表は学力低下を示すだけの具体的なデータが集まらなかったため、学力向上のために何ができるのかという研究結果をかなり具体的に、自らの学校の実践をもとに発表をした(日教組、1952.臨時特集号、170頁)。それに対する質疑の様子を抜粋する。

北海道(久保田) 私たちが今日ここに集まってやっているのは、学力は全国的に低下しているかどうかということであって、或る特殊な学校が向上しているからというので、この会合をやっているのじゃない(中略)

岩手(吉田) お答えいたします。県の大会の場合におきまして、いろいろな実態調査のことが出ましたけれども、先ほどからも、各県の方から発表がありましたように結局学力というものは低下しているとも、向上しているとも、即座には断定できない現状にある、そういうところ

の結論に至ったのであります。(中略)(日教組、1951. 臨時特集号、171頁)

この後、岩手は自らの県の状況について、助教の数が小学校で41%、中学校で38%という現状があるので、岩手県教組としてはこの問題を取り上げこの発表者に発表させることによって、これ以上学力の低下がしないようにという意図があったために代表に選ばれたと解釈していたという趣旨の意見を述べている。それに対して北海道は、「結局岩手県は低下しているのか、結論はどうです」(日教組、1952. 臨時特集号、171頁)と迫り、岩手は「低下しているとも、向上しているともいえない…」(日教組、1952. 臨時特集号、171頁)と口ごもっている。

この直後に、奈良が岩手に対して「^新^マ^マ新しい教育に対して反省しなければならない」(日教組、1952. 臨時特集号、171頁)、「^読^み^書^きといたったような領域に限定して子供の實力を判断していくことの如何に危険であるかを提言」せざるをえない(日教組、1952. 臨時特集号、172頁)と大演説を行い、会場から拍手がおきている。こうした奈良の発言は、新しい教育に対しての反省を求めていることからわかるように、新教育に対する批判と新教育の考え方を反映しているコア・カリキュラム運動への批判の両方を含んでいるようである。この発言は一見すると教科や教育に関して語っているようであるが、実は占領軍が推奨し、文部省が導入した新教育に対して批判するという、組合運動の方針を踏襲したものなのである。こうした背景から考えると、奈良の大演説は、岩手の研究発表の内容が、連合国軍や文部省の推奨する新しい教育に対して迎合的だといわんばかりのものであったことがわかるだろう。

またこの分科会ではこの後、学力を上げるためには教育の条件整備がなされなければならないという主張が大阪や徳島からあがり、賃金を上げろという要求の話や教育財政の全額国庫負担を求める意見が述べられ(日教組、1952. 臨時特集号、195-196頁)、議論の方向が状況分析へと変化している。こうした主張は、日教組が今まで行ってきた生活権の闘争の主張と重なるものである。さらに、司会に対する議事進行上の要求によって、議論がストップするという状況も幾度と無く生じている。

こうした日教組内部での性質の葛藤や融和については、教研大会の記念講演を集めた書籍である『歴史と教育の創造』のなかの、日高六郎の論考「解説戦後思想史における教研と記念講演」でも、具体的な分科会を示しながら説明が加えられている。

(中略) 第一回大会では、論議の焦点は「平和と平和教育」の問題に集中し、第二回大会(高知)では、「平和と独立」あるいは「平和と生産」の問題が、とくに組合活動家層の参加者のなかで、激しい形で論じられた。そして、「カリキュラム」教師と「組合型」教師のすれちがいが話題となったり、「子ども不在」の教研大会という批判もあらわれた。

(中略) そして、政治的次元で抵抗するということだけではなく、まさしく教育的次元で、みごとな教育創造を通して抵抗していくということが必要であるということが、教研活動のなかである程度自覚されるようになるのには、いくらかの時間が必要だった。それは、第四次長野集会のころから、大きな潮流になっていく(日高、1972、12頁)。

日高の論考でもやはり、「カリキュラム」教師と「組合型」教師のすれ違いが述べられており、それは第一回教研集会では特に第十一分科会の「平和と平和教育」のなかで、組合活動家層の参加者が激しく議論をすることによって顕在化していたことを示している。

実際に第十一分科会の議論は非常に白熱し、第十一分科会での議論を引き継ぐ形で、三日目の午後に第十一分科会全体会議が行われている。その中では、日高がいうところのカリキュラム教師によって、状況分析を中心とした討議の内容に関して批判がなされている。

東京(関戸) 平和教育を如何に展開するかという題目であって教育である以上は、これが教育者が被教育者に何を要求するかということと共に、被教育者は教育者に何を要求しているかというその両者の実態が明確にならなければ、教育というものは進展しない。しかも第一から第

日本教職員組合の対立軸を再考する

五まで⁹⁾を見て教育者が被教育者になにを要求するか、それが社会教育にしる学校教育にしる被教育者が教育者に何を要求しているかというそういう実態の討議が、率直にいつて明白でない。こういう点を十分討議しなければ第一分科会の問題の解決はできない(日教組、1952. 臨時特集号、577頁)。

北海道(千葉)北海道としては第二の国際理解をどうするかという、この分科会の報告については全面的に賛成いたします。但し国際理解をどう指導するかの問題は飽くまでもわれわれの教室に直結する問題であるためにわれわれはその国際理解を直ちに明日の授業に移行しなければならない。遺憾ながらこの三日間の日程その他の関係から国際理解のための具体的なカリキュラムがこの十一分科会において討議されていなかった(日教組、1952. 臨時特集号、577頁)。

東京の代表者は、平和教育を如何に展開するかというテーマである分科会であるにもかかわらず、実際には教育者が被教育者に何を求めるのか、被教育者が教育者に何を求めているのかという実態分析が不足していると批判している。そして北海道の代表者は平和教育や国際理解教育は非常に重要であり、自らの学校に戻った時にすぐに対応が求められるものであるにもかかわらず、具体的なカリキュラムの検討がなされていないことを批判している。こういった場面でも、同じテーマに関わらず、カリキュラム教師と組合型教師の間では関心に差があり、葛藤が生じていることがわかる。

日高の議論に再び立ち返るが、日高はこのような政治的な次元での激しい議論のゆえに、教研大会が自主教育運動にもかかわらず「子ども不在」であると批判されていたことも指摘されていたことを述べている。さらに、こうした日高がいうところの「カリキュラム」教師と「組合型」教師の融和、言い換えると政治・経済の闘争と並ぶ文化闘争として教研集会が一般の組合員に捉えられるまでには、1955年に行われた第四回の集会までかかったということも示されている。こうしたことから考えると、日教組の執行部が決定した運動方針が一般の組合員に理解

され、浸透していくまでには1951年から1955年までの約5年もの歳月が必要だったということがわかる。

さて、ここまで第一回教研大会における日教組組合員の教育者としての性質と労働者としての性質の葛藤について検討してきた。この葛藤がどのように名づけられてきたのかを並べてみると次のようになるだろう。

「闘争型」代表—まじめな研究者

(日教組、1951. 臨時特集号)

組合幹部・組合型—研究会型(国土社、1952)

組合型—教室型(日教組、1951. 1)

闘士型—カリキュラム型(日教組、1951. 1)

組合型—カリキュラム(日高、1972)

このように並べてみると、それぞれの論者がこの教研大会における教師の性質の違いからくる葛藤をどのように受け止めているのかが垣間見えよう。筆者が本稿において述べているところの労働者としての性質をより強調する言説を教研大会において主張している人々は、闘争型と組合(幹部)型に分類することができ、教育者としての性質をより強調する人々は、研究型、教室型、カリキュラム型と分類できる。労働者としての性質を強調する側を闘争型と表現することは、(非民主的といわれるほど)非常に攻撃的に議論を行っているさまを想起させるだろうし、組合型と表現することは、政治や経済的な議論に偏った議論をしているというさまを想起させるだろう。また、教育者としての性質をより強調する側を研究型と名づけることはより教育研究に傾注しており議論に慣れていないさまを想像させるだろうし、教室型と表現することは教室の外には出てこないという皮肉が込められているようにも受け取れるだろう。カリキュラム型と名づけることは、雑誌の『カリキュラム』のことを指しているのか、もっと広い意味でのカリキュラムを指しているのか定かではないが、研究型や教室型と同様、学校の外のことには疎く、政治や経済の議論になるといつて来ることができないという状況を揶揄しているのだろう。

このように、第一回教研大会においては日教組内部で、教育者の集団なのだから教育についての活動

も重視しようという人々と、日教組は労働組合であり、労働者の集団なのだから労働条件に関する外部環境、政治や経済についての議論をするのが当然であろうと考える人々の間での対立がはっきりと浮かび上がっていたのである。

V. 結論

本稿においては、1951年に行われた第一回教研大会において、「研究型」教師と「組合理型」教師の対立という形で、日教組の組合員のなかでの教育者としての性質と労働者としての性質の葛藤が噴出した様子を記述した。そして、組合員の労働者としての性質と教育者としての性質の葛藤に関する名づけが、それぞれの論者によって異なり、こうした葛藤は論者がその対立をどのように見たのかに依存して名づけがなされているということが明らかとなった。こうした知見から、「B. 先行研究と対象・時期」において記述した森田の認識は、学力低下の分科会においても葛藤が起きていたことだけではなく、様々な論者が様々な名づけをしているが、それは労働者としての性質を強調する陣営を戦闘的に見たかどうか、教育者としての性質を強調する陣営をまじめとみるか閉鎖的とみるかといった視点から名づけられていたという事実からも、政治的・党派的な対立のみに「研究型」教師と「組合理型」教師の対立軸を回収することは難しいということが確認されただろう。こうした知見からは、日教組の内部対立は党派性のみに還元できるほど単純ではない、ということも改めて明らかになった。

本稿の知見は、森田（2003）の知見を修正するものとなっている。森田（2003）はあくまでも「研究型」教師と「組合理型」教師の対立を、平和をめぐる現実の政治の文脈に還元してしまっていた。しかし、第一回教育研究大会の記録を見る限り、「研究型」教師と「組合理型」教師の対立は政治的な問題を扱ったわけではない学力低下に関する分科会でも見られることから、こうした対立を政治的な対立構図に還元してしまうことは適切ではなく、資料に照らすと、日教組の組合員の教育者としての性質と労働者としての性質の葛藤として捉えるべきであるといえよう。

VI. 今後の課題

本稿の目的の一つには、初期の日教組が様々な内部葛藤を含みこんでいながらも、なぜ組織を維持することができたのかを論証するというところにあった。しかし、本稿においては、森田のいう「研究型」教師と「組合理型」教師の葛藤をどう解釈すべきなのか、またこうした葛藤が日教組の中にどれほど広く存在していたのかという論証に終始してしまい、こうした「研究型」教師と「組合理型」教師という対立軸が、どれほど日教組の組織自体の統合や分裂のダイナミクスに影響を及ぼしたのかに関する論証は不十分であったように思われる。こうした点を論証していくことが、今後の課題として残された。

註

^① 広辞苑第六版によると、「性質」には、「①もって生まれた気質。天性。資性。「おとなしい」②物事が持っている特色。「水に溶けやすい」③〔哲〕事物が本来もっているあり方で、それにより他の事物と種類を区別されるもの。→質・第一性質」とある。本稿において性質ということばを用いる際には、主に③の用法による。あくまで問うているのは、「日教組の組合員たちが本来もっているあり方」という意味での「性質」である。そういった意味においては、本稿が論じているのは、組合員が個人的に持っている性質と、組合員が集団化された際の、ある集団の性質の両方という言い方もできようか。

^② 2013年度の規約と2014年度の規約の間には大きな変更がないため、入手可能であった2013年度の日教組手帳を用いた。

^③ 第一次から第三次までは、教育研究大会という名称で行われていた。そのため、本稿ではできる限り第一回の教研大会を指す部分に関しては「教研大会」と表記し、一般的に教研大会を指す部分に関しては「教研集会」と表記した。

^④ 雑誌『教育』は戦前に治安維持法によって出版が禁止された教育科学研究会の機関紙として発行されていた雑誌を復刊させようという意図のもとで、何度も出版社を変えながら残ってきた雑誌である。戦前の教育科学研究会のメンバーには、城戸幡太郎、

日本教職員組合の対立軸を再考する

留岡清男、宮原誠一、菅忠道、宗像誠也、山田清人などがおり、このメンバーのほとんどが戦前に検挙されている。検挙されなかったのは、宗像誠也、重松鷹泰、山田清人だけであったという(山田、1982)。

^⑤ 国分は、石山の指導している福沢村の小学校を視察した際、その学校の校長が二宮尊徳の「新徳教」の信者であり、その思想を用いて教育されている様子を目の当たりにしたようである。こうしたことから国分は、「封建社会が崩壊しようとするときに、それをなんとか維持したいとして、ある地域を中心にできあがった考え方、それを弁証法的な新しい教育の考え方が一致する、こういうわけになるようなんですね。これについては石山さんが批判されているのかどうかははっきりわかりませんが、それにも、教育学者の生ぬるさを感じたのですが…。」(日教組、1949.5、57頁)と述べている。

^⑥ 日教組が中央講師団の選定に非常に苦労していたことは、山田(1982)においても明らかである。

^⑦ 表面的に東京大学教育学部系の人々が多いので、こうした東大教育学部系の影響力が日教組のなかでは強く、指導性を発揮していたということは、『カリキュラム』の流れの中心的人物である石山が講師団に入っているという事実から考えるとやや拙速ではないだろうか。

^⑧ 東京で開催した方が開催費用が安く済むなど、様々な理由によって当初は東京での開催が有力であり、日光町との交渉は頓挫しかけたようである(日教組、1952.臨時特集号)。しかし日光町が東京開催の場合との差額を負担するという提案をしたため、日教組本部もこれを了承し、日光での開催にこぎつけた(日教組、1952.臨時特集号)。

^⑨ これは、司会が設けたテーマを更に細分化した議題である。具体的には、第一 平和は守れるか、第二 国際理解をどう指導するか、第三 平和のための歴史教育、第四 平和のための道徳教育は如何にあるべきか、第五 教師の在り方(日教組、1952.臨時特集号、572-573頁)という内容になっていた。

引用・参考文献

新井恒易『日教組運動史』日本出版共同、1953年
B.C.デューク『日本の戦闘的教師たち』市川博訳、

- 教育開発研究所、1976年
日高六郎「解説 戦後思想史における教研と記念講演」『歴史と教育の創造 日教組教育研究集会記念講演集』一ツ橋書房、1972年
教育科学研究会『教育』国土社(1952年1月号)
日本教職員組合『新しい教育と文化』週刊教育新聞社(1949年5月号)
森田尚人「第1章 戦後日本の知識人と平和をめぐる教育政治—「戦後教育学」の成立と日教組運動—」森田尚人他編『教育と政治—戦後教育史を読み直す—』勁草書房、2003年、3-53頁
日本教職員組合『第一回教育研究大会報告書 教育評論臨時特集号』、1952年
日本教職員組合教育文化部『教育評論』日本教職員組合情宣部(1951年1月号)
日本教職員組合『日教組十年史』、1958年
日本教職員組合『日教組教育新聞縮刷版 第1巻』労働旬報社、1969年
日本教職員組合『日教組60年—ゆたかな学びを求めて—』アドバンテージサーバー、2007年
日本教職員組合『日教組組合員手帳』アドバンテージサーバー、2013年
小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉 戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社、2002年
R.W. Aspinall “Teachers’ Unions and the Politics of Education in Japan” State University of New York Press, Albany, 2001
山田清人『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、1982年

