Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-21

久保富三夫著『戦後日本教育研修制度成立過程の研究』

神山, 正弘

(Citation)
研究論叢, 13:33-35

(Issue Date)
2006-12

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81008649

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008649

KOBE UNIVERSITY

書評

久保富三夫著『戦後日本教育研修制度成立過程の研究』

神山正弘（高知大学教育学部教授）

はじめに

本書は、著者の「あとがき」によれば、2002年3月に神戸大学から博士（学術）の称号を授与された学位請求論文「戦後日本教育研修制度の成立と展開」を加筆修正して2005年2月に刊行されたものである。

本書の構成は序章及び終章を除けば

第1章教育刷新委員会における教員研修の理念と構想

第2章「研究の自由保障」の理念と研修条項

第3章　教特法研修条項の主体

第4章　教特法国会審議の論点と研修制度の成立

第5章　教特法施行直後の研修制度の実態から成り立つ。

著者によれば、本研究は、「戦後日本の教員研修制度の成立過程を歴史的に考察することを通して、主として、初等・中等教育機関の教員の研究・研修の自由を保障する理念がどのように構想され、法律や制度に反映されたのか、そしてそれはいかなる諸力の合成によるものなのかを明らかにすることにより、戦後日本教育研修制度創立期の原理を解明しようとするもの」である。

ここでのキーワードは、戦後日本、研修制度、教員の研究・研修の自由、制度創立期の原理となるだろうが、評者なりに整理すれば、戦後日本の教育改革において、教員の研究・研修の自由という理念を軸に教員の研修制度がどのように構築されたのかを明らかにするというのが本研究の目的であるとなろう。

ここでは戦後改革における初等・中等教育機関教員にどのような理念的専門技術的変革が求められたのか、戦後日本の新しい教員像はどのようなものだったのかは直接の課題とはならない。また教員制度の変革の中でなぜ研究・研修の自由が課題とならなければならないかについても直接の課題とはならない。

したがって、本研究は、今日的問題意識に立って、教員の研修制度がどうあるべきかを考察するために、その制度の起源である戦後の教育改革にさかのぼって、教員研修の制度原理を明らかにしようとするものであるといえる。

この問題意識を他面からみれば、教育公務員特例法のかつての19条（現行21条）の研修条項、かつての20条（現行22条）の研修の機会条項の立法者意思及び制定環境を考察して、その条理を解明しようとする研究であるとも言える。周知のように、教員の研修とは「研究と修養」の意味であるが、そこに憲法23条でいう「学問の自由」が包含されているかどうかがポイントとなる。一般の解釈は、憲法・教育基本法において、当然に包含されているとされ、それが行政権力によって事実上制限され、形骸化されてきたというものである。本研究の特徴は、それが下位法である教育公務員特例法の該当条項に生かされているということを解明した点にある。

1　初等・中等教育機関教員の研究の自由と研修の自由の法原理上の連続性

①憲法教育基本法の成立過程では、「教授の自由」については「条理上の制約」が考えられていたが、「学問・研究の自由」については教育機関の差異によらず、教員に対して絶対的に認められるものとして認識されていた。

②教育刷新委員会では、「研究の自由保障」理念が具体的条項として現れ「学校教育法要綱」（1946年6月、教員身分法案要綱案1946年12月～1947年9月）、そこでは、自宅等勤務場所以外での研修、長期研修、研究費の支給等が検討されていた。

③「研究の自由保障」が具体的条項案として消失する。これは国家公務員法制の中に教員身分法を取り込む中で行われた。

④研修条項の出現による「研究の自由」理念の継承（1947年12月の教育公務員法要綱案～1949年1月の教育公務員特例法）

久保氏の研究はこの④の論理的事実的実証をめざしたのである。

2　久保研究における論理的事実的実証

久保氏は、「研究の自由保障」理念は、その文言こそ消失したものの教育公務員特例法研修条項として継承されたとことを実証しようとした。

①それまでの検討過程（憲法・教育基本法及び教育刷新委員会における検討過程）では、教員の研究の自由は、「研究の自由」、「研究の機会の保障」、「研究費の支給」研究の「職務性の公認」の4つの柱で成り立っていた。

②教育公務員法要綱案から教育公務員特例法段階では、研修と名前を変えるが、同様に「研修の自主性・主体性」「研修の機会均等性」「研修費の支給」研修の「職務性の公認」の4つの柱で具体化され、研修費の支給条項は政策的裁量で消えているが、他の3つの柱は教育公務員特例法の研修条項に継承されているとする。

③成立した教育公務員特例法の研修条項は、教員の研究・研修の自由を認め、一般公務員やその他の労働者に比べても格段の権利保障を法制化したものである。この理念や事実の追求がその後の教育行政機関や教育運動自体において薄弱であったことがその後の混迷の一要因となっている。

3　「研究の自由」と「研修の自由」

久保論文では、「研究」と「研修」がほぼ同義、同概念とされている。確かにそのように法案準備の過程で用語が用いられてきたことは事実であるが、当初から教師の職務性の一環として研究の自由が用いられてきたことはもっと重視すべきであると思われる。逆に言えば、研究と研修が容易に互換可能な概念のレベルで用いられてきたことをどのように考えるかという問題である。

4　研究の自由と教授の自由

研究の自由は、その前に学問をつけようがつけまいが、真理探究の能力と技能及び倫理性を有する者（一般に研究者）に対する発表の自由を含む職務上の権利である。この意味の研究者に全ての教員が該当することはない。市民的自由としてならば全ての国民がその担い手となるだろうが、職務となると問題は別である。

これに対し、教師にはその職務上教授の自由が求められる。科学的真理への忠誠や人権の非侵害等の能力と倫理がそれに当たる。したがって、戦後改革において教師に

求められた職務上の権利とは教授の自由に他ならない。既成の文化や学問に対する批判的思考の権利や能力である。それは広義には教育の自由の一環である。

戦後の教員研修法制において、軽視されたのは教授の自由であり、この眼目が成立しなかったことが研究・研修の自由の運命を決めたのではなかっただろうか。これはまた、学問の自由の担い手とされる研究者の教授や発表の自由とも関連してくるだろう。

（ISBN 4-7599-1479-X、風間書房、2005年、464頁、15,750円）