



戦後日本教員研修制度の成立と展開

久保, 富三夫

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2002-03-31

(Date of Publication)

2008-03-17

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲2493

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1002493>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

戦後日本教員研修制度の成立と展開

平成13年12月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

久保 富三夫

目 次

	頁
序 章 研究の目的と方法	1
第 I 部 戦後日本教員研修制度の成立	2 6
第 1 章 教育刷新委員会における教員研修の理念と構想	2 8
第 1 節 「研究の自由保障」理念の形成	2 8
第 2 節 教刷委第 6 特別委員会の発足	3 5
第 3 節 「研究の自由保障」の理念と構想	4 1
第 4 節 教刷委委員の「聖職者教師像」	5 5
第 5 節 教刷委第 6 特別委員会の役割	5 9
第 2 章 「研究の自由保障」の理念と研修条項	6 9
第 1 節 「研究の自由」条項の変遷と消滅	6 9
第 2 節 研修条項の形成と変遷	1 0 6
第 3 節 英訳草案から見る「研修」概念と権利性	1 2 8
第 3 章 教特法研修条項形成の主体	1 5 2
第 1 節 GHQ/C I E の研修条項形成における役割	1 5 2
第 2 節 研修条項形成における教職員組合の役割	1 6 6
第 3 節 研修条項形成における文部省審議課の役割	1 9 5
第 4 章 教特法国会審議の論点と研修制度の成立	2 1 3
第 1 節 教特法案の形成と第 4 回国会への提出	2 1 3
第 2 節 国会審議の論点と立法者意思	2 1 8
第 3 節 労働協約における研修規定	2 3 5
第 4 節 戦後研修制度の成立	2 4 8
第 II 部 教員研修制度の展開	2 7 9
第 5 章 教特法制定後の研修制度の展開	2 8 1
第 1 節 文部省の研修条項に対する認識	2 8 1
第 2 節 教員および教職員組合の研修条項に対する評価	2 9 2
第 3 節 戦後初期の学校 5 日制と教員研修	3 1 1
第 4 節 教職員組合の運動と研修制度	3 1 6
第 5 節 定員定額制の実施	3 2 2

	頁
第6章 教職員組合の研修保障要求運動とその特質	335
第1節 全国組織における研修保障要求運動	335
第2節 地方組織における研修保障要求運動	357
第3節 研修保障要求運動の特質	410
第7章 研修条項に関する行政解釈の変遷	424
第1節 初期の文部省解釈	424
第2節 文部省解釈の転換	434
第3節 地方教育行政当局の解釈	450
第8章 教育法学説にみる研修条項解釈	467
第1節 教育法学説の系譜と課題	467
第2節 対抗学説と論点	524
第3節 教育法学説（通説）の補強学説	530
第9章 判例にみる研修条項解釈	548
第1節 研修権裁判の概観と先行研究	548
第2節 研修条項解釈に関する判例	551
第3節 判例の争点別検討	572
第4節 判例形成と学説・行政解釈の関係性	617
第10章 現行研修制度の実態と課題	631
第1節 校外研修の実態と課題	631
第2節 長期派遣研修の実態と課題	652
第3節 休業・休職による長期研修制度	662
第4節 研修制度の課題とその教育法的検討	678
結章 戦後日本教員研修制度についての総括的考察	697
参考文献一覧	1-17

《巻末資料1》 教育委員会対象調査資料（「教員の長期研修制度に関する調査」）

《巻末資料2》 教職員組合対象調査資料（「自主研修についての実態調査」）

《巻末資料3》 退職者対象調査資料（「研修日獲得闘争についての調査」）

序 章 研究の目的と方法

1. 問題の所在

(1) 教育公務員特例法の研修条項と運用の実態

子ども・青年の学習権を保障するためには、教員の絶えざる研究と修養、すなわち研修 (Study and Self-improvement) ⁽¹⁾ が求められることは言うまでもない。教育公務員特例法 (1949年1月12日公布・施行。以下、教特法) は次に掲げるように、その第3章第19・20条 (研修条項) において、教育公務員に対して研修に努める義務を課し、また、教育行政には「研修条件整備義務」を課している (第19条)。そして、教育公務員には研修の機会が保障されるべきことを規定し、さらに、教員に「勤務場所以外での研修」、教育公務員に「長期研修」遂行の機会を付与することを規定している (第20条)。

教特法研修条項は、公布・施行直後は次のように解説されていた。

「第19、第20条と、本章の条文はわずかに2カ条だが、ここでいわれていることは、非常に重要な意義がある。本章は、いわば教育公務員特例法のヘソとでもいおうか。本章があってはじめて、教育者が一般公務員から切り離され、特別に扱われている理由がはっきりのみこめるのだ、ともいえよう。教員は、絶えず自分を磨かねばならない。自分を高めることなしに、他人を高めることはできない。知識を広く深くし、研究を重ねて行ってこそ、本物の教育が行えるのである。しかし、知識を単に蓄積することを努めただけでは、ほんとうの教育者とはいえない。教育とは、人間と人間とが全心全肉体でふれ合うことだといわれるが、そういう意味で、教員自身の人間としての向上をはかることも、非常に重要な研修である。だから、この章でいう研修の意味は、極めて深いものと解釈することが正しいだろう。」 ⁽²⁾

ここでは、まず第1に、教特法における研修条項の格別の重要さが強調されており、第2に、教員にとってなぜ研修に努めることが重要なのかを平易な言葉で、簡潔に説き明かしている。そして、第3に、研修の範囲を教科教育等に狭く限定せず、「教員の人間としての向上をはかること」を含めている。そして、解説は次のように続けられる。

「本章が設けられた以上、これまでの経験を踏み台にして、教員の研修については、大飛躍をとげるときがきたのである。それは、新教育発展のためにも大事なことだ。それは教職関係者の共通責任ではあるが、もっと大事なことは、教育公務員特例法を定めた政府及び文部大臣の責任である。いいかえれば、この研修に関する2カ条を十二分に生かすために、政府及び文部大臣は、研修の機会をできるだけ多く作り、研修に必要な機関、そのために必要な費用を十分に作るように、全力を集中するのが当然である。」⁽³⁾

さらに、第4には、研修条件整備義務が政府と文部大臣にあることを明確に指摘している。この点は、第20条についての解説の中でも、「監督者や行政庁は、あらゆる機会と場所をつかんで、教員に研修の便宜を与えなければならない、ということである。」⁽⁴⁾と述べている。そして、第5には、第20条第2項の「勤務場所を離れて研修」について次のように述べている。

「教員は、授業時間以外は、職場を離れて、校外で実習や見学をすとか、図書館や大学などの研究室に出かけて勉強していた方が、教員自身にとっても、職責遂行上からも、ずっと有益な場合が多いことは説明するまでもないことだ。そういう意味で、教員の研修を奨励する建前から、述べられていることは常識的だが、特に法文化されたのである。」⁽⁵⁾

「説明するまでもない」、「述べられていることは常識的」という表現から、教員が、「授業に支障のない限り……勤務場所を離れて研修を行う」ことは、当時の文部省の認識としては、至極当然のことであったことが読み取られる。第6に、同じく第20条第2項の、「本属長の承認を受けて」の手續きについて、「書類でとどけるか、口頭によるかのどちらかが考えられるが、普通は口答で十分だらう。」⁽⁶⁾としており、教員の申し出により「勤務場所を離れて」の研修を広く認めていく姿勢を示している。

このように、公布・施行後しばらくの間の研修条項解釈は、第4回国会において下條文部大臣が、「教員擁護の規定」⁽⁷⁾と言い、あるいは「教育公務員を保護する規定」⁽⁸⁾と答弁したように、一般公務員と比しての教職の特殊性を考慮して、教員に不断の研修努力を義務づけるとともに、教育行政は研修条件を整備し、教員に研修の便宜をはかることを義

務づけた法律にふさわしいものであった。

ところが、教特法公布・施行から半世紀以上経過した今日、「研修」と言えば教育行政が実施する教育訓練（Training and Education）的なものが中心となり、教員の自主的・主体的な研修はほとんど制度保障の外に置かれている。「教員の資質向上」のかけ声は、1980年代の臨時教育審議会（以下、臨教審）以来とくにかまびすしいが、その声高さは裏腹に初等・中等教育の学校現場では、子ども・青年の学習権保障のための教員研修という観点からみると、抜本的な資質向上策は皆無に近い⁽⁹⁾。その反面、1960年代以来の教員統制策としての研修行政や研修管理が依然として罷り通っている。

この点について、学会や研究会に参加する場合のサービスの取扱いを例に考えてみよう。たとえば、ある公立学校の教員が研究成果を教育学関係の学会で発表することになったとしても、今日の日本の初等・中等学校のなかでこの教員を出張扱い（旅費なし出張も含む）で派遣する学校はきわめて少ない。職務専念義務免除の取扱いが精一杯のところであり、もしも、その学会参加が、担当授業や職員会議その他の「校務」と重なっている場合は、年休を取得することによってしか参加できないというのが大方の実態である。これが、民間教育研究団体の研究会であればなおさらのことである。その研究会の内容が、どれほど、当該教員の日常の授業実践と密接な関わりがあっても、また、新学習指導要領にいう「総合的な学習の時間」にあたる授業に関して従前から「総合学習」として相当な実践を蓄積している研究団体であっても、これらの研究会への参加を職務として認めるケースは極めて稀であろう。

一方、文部科学省から研究団体として補助金支給を受けている研究会（いわゆる官製研究団体）に参加するという場合には、たとえ当該教員が発表するのではなくても、学会参加や前述のような民間教育研究団体研究会への参加とはまったく異なる優遇を受けるのはほぼ間違いない。それが、文部科学省や教育委員会主催の「研修」会の場合には、たとえどれほど「授業に支障があっても」出張扱いで参加するのがごく当然のこととされている。

また、長期研修については、各都道府県・政令指定都市とも派遣人数がきわめて少なく、教員の強い研修要求を実現できる制度とはなっていない。大阪府・市、兵庫県、神奈川県などが2000年度から実施している「長期研修休職制度」（総称）を無給にもかかわらず相当数の教員が利用しているという実態を見ても、現在の長期派遣研修制度が質量ともに教員の研修要求に対応できないものであることは歴然としている。しかも、新教育大学大学院を中心とした現行の派遣制度は教員統制的側面もなしとはしない。さらに、近年では、

地元の国立大学大学院を中心として、大学院設置基準「14条特例」を「活用」した1年間だけの派遣が増加しており、現職教員にとっての研究機会の拡大という積極的側面とともに、当該教員と大学教員双方の過剰負担や研究機関としての大学院の変質につながりかねない深刻な問題を含んでいる。

(2) 初等・中等学校教員の研究の自由

これらの事態は本質的に、何を示しているのであろうか。それは、実態として、初等・中等学校の教員には研究の自由を保障していないということである。この場合、「研究の自由の保障」ということは、単に規制・制約しないという意味ではなく、すなわち、「実際に教員が自主的・主体的に研究活動を行うための時間的・経済的保障」ということである。

本章においては、教特法研修条項（その前身である教員身分法案要綱案の「研究の自由」保障条項も含めて）以前、日本国憲法および教育基本法の立法過程において、この問題についてどのような認識が形成されていたのかを見ておこう。

今日の「学問の自由」（憲法 23 条）に関する通説的解釈⁽¹⁰⁾は、「教育の本質を、学問の自由＝教授の自由の制限の契機とみなす学問・教育観」⁽¹¹⁾に立っていると考えられる。それは、「(1) 学問の自由を、実質上、大学に於ける特権とみなし、(2) 高校以下の教育の自由、教師の自由の制限論に道を開」くもの⁽¹²⁾である。教育の自由に対する制約だけでなく、初等・中等教育機関の教員には学問・研究の自由は保障されないという考えが導き出されることにもなる。

しかし、憲法・教育基本法の立法過程では、「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ことは明らかである。

そのことを、帝国憲法改正に関わる審議を行った第 90 回帝国議会における議論や教育基本法立法過程での文部省側資料、解説書に依拠して再確認しよう。

1946 年 6 月 25 日の衆議院本会議では、北吟吉議員の質問に対して、金森徳次郎国務大臣が、「大学教授ノ自由ト云フヤウナ狭イ意味ニハ考ヘテ居リマセヌ、学問ノ自由ト云フ言葉ノ持ツテ居ル其ノ総テノ意味ニ於キマシテ、学問ノ自由ヲ憲法ガ保障シテ居ルト考ヘテ居リマス。」⁽¹³⁾と答弁している。

また、9 月 18 日の貴族院帝国憲法改正案特別委員会において、佐々木惣一委員は金森に対して次のような質問をした。

「学問ノ自由ト云フノハ、所謂我々ノヤウナ学者、学問業者ノ自由ト云フコトトハ無関係デ、矢張り人間ノ本質ニ基イテ誰デモ学問ノ自由ト云フモノガアルノダト、斯ウ云フ風ナコトヂヤナイカト思ツタモノデスカラ、ソレデ其ノ意味ヲハツキリトスル為ニ本規定ノ根拠ヲ御尋ネシタダケデアリマシテ、只今承ル所デハ、所謂大学ノ教授トカ、サウ云フモノヂヤナイデセウネ。」⁽¹⁴⁾

これに対して、金森国务大臣は、「今、佐々木委員ガ途中デ仰セニナッタ考デアリマス、学問ソレ自体ヲ狙ツテオリマス、ソレガ大学教授ガヤラレヨウト道端ノ乞食ガヤラウト一ツモソノ観念ニ於イテハ区別致シテ居リマセヌ。」⁽¹⁵⁾と答弁している。

さらに、田中耕太郎文部大臣にも同日の貴族院帝国憲法改正案特別委員会で、田所美治委員から次のような質問が行われた。

「学問ノ自由ト云フコト、第 23 条ノ学問ノ自由トハ、英訳ヲ見マスト云フト、『アカデミック・フリーダム・イズ・ギヤランテイド』トナツテ居リマス、今朝国务相ノ御説明ニナリマシタ所デハ、学問ノ自由ハモツト広イ意味ダ、大学ノ『アカデミッシェ・フライハイト』ダケヂヤナイ、斯ウ云フ御話デアリマシタカラ、多分サウダラウト思ヒマス、学問ノ自由トヤッタノデスカラ、大学ニ於ケル『アカデミッシェ・フライハイト』ダケヂヤアリマセヌ、相互ノ為ノ、或ハ個人ノ研究、団体ノ研究、大学以外ノ研究、凡ソ学問ト名付ケラレル範囲ニ属スルモノヲ総テ含ンデ居ルト云フ意味デアリマセウガ、文部大臣モサウ云フ御解釈デアリマセウカ。」⁽¹⁶⁾

田中文部大臣は、「必ズシモ大学ニ限ル意味デハナイ、総テノ教育機関ニ関係スルモノト存ジテ居ル次第デゴザイマス、或ハ研究機関ニ関係スルモノト存ジテ居ル次第デゴザイマス。」⁽¹⁷⁾として、学問の自由が大学教員に限らず、すべての級の教育機関の教員に広く保障されるものであることを認めていた。

田中の後任として文部大臣に就任した高橋誠一郎も、1947年2月14日、第92回帝国議会貴族院本会議での南原繁議員の質問に対して次のような答弁を行い教育改革の決意を示した。

「教育の目標を真理の探究と、人格の完成と、国家社会の成員の育成に置きまして、

従来の教育に於ける画一と形式の弊を改め、教育の地方分権を行ひますると共に、教育の機会均等と其の自主性を確保し、研究の自由を保障し、……」⁽¹⁸⁾

同じ趣旨は、教育基本法制定時の文部省の法解釈を示す重要文書である『教育基本法説明資料』⁽¹⁹⁾にも明記されている。そこでは、第2条の「学問の自由を尊重し」の説明として次のように述べられている。

「下級学校においても常にこの学問の自由と真理の探究の精神を養って行くこういう意味で『学問の自由』が関係するということができる。学問の自由は広義に解すれば教育の自由とも関係してくるものである。即ち教育に際しては、学問の研究の自由とは別に被教育者の年齢上又は実質上の制限はあるけれども、この学問の自由の精神を拡充してなるべく教育の自由をみとめ、行政面からの干渉をさけ教育をして生氣潑刺のものと致したいと思う。」⁽²⁰⁾

さらに、教育法令研究会編『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）は次のように述べている。

「まず第1に学問の自由を尊重することである。新憲法はその第23条に、『学問の自由はこれを保障する。』と規定したが、これは学問の自由を侵してはならないという消極的な規定のしかたであるが、本法においては、更に進んで、積極的にこれを尊重して行こうとするものである。学問の自由というのは、最も強い意味では、すべての人々が本来持っている真理探究の要求が自由になされなければならないということであろう。この意味では学問の自由の尊重は初等教育においても生かされなければならない。そこにおいて真理というものがあること、人はそれをたつとび求めて行かなければならないことを教え、その心をそだててゆくのは学問の自由を尊重することというべきである。」⁽²¹⁾

このように憲法・教育基本法制定時における「学問の自由」は、上級学校・下級学校を問わず、また学校教育・社会教育を問わず、すべての教育の場に貫かれるべき原理であった。また、「教育の自由」については「条理上の制限」が存在すると考えられていた。すな

わち、田中耕太郎は田所美治委員の『アカデミック・フリーダム』ヲ『アブソルート』ニ御認メニナツタ以上ハ、研究ハ自由ニナツテ居ル、教授モ自由デアリマセウネ、……教授ノ自由モ、研究ノ自由モ、同様ニ絶体ニ自由デアリマスカ、文部大臣ノ是迄ノ御体験ニ基イテ御教ヘ戴キタイ」⁽²²⁾という質問に対して、次のように答えている。

「教授トシテノ活動ニ関シマシテノ条理上ノ制限ガアルト云フヤウニ存ジテ居リマス、ト申シマスノハ、教育ト云フ面ガ加ツテ参リマスト、第一年齢ニ依ツテ、或事ハ教ヘテ宜イコトデアルガ、教ヘルニ適スルコトデアルカドウカト云フ問題モゴザイマスシ、又年齢如何ニ拘ラズ、教育上弊害ガアルカドウカ、教育サレル方ノ側カラシテ、仮令真理デアルトハイエドモ、其ノ学生ノ立場カラ、或ハ生徒ノ立場カラ誤解ヲスル虞ガアリハシナイカト云フヤウナコトモアリ得ルト思ヒマス。」⁽²³⁾

しかし、この「条理上の制限」は、羽田貴史が指摘するように「論理的には大学教員の教授活動にも貫かれるべき原則」⁽²⁴⁾であり、また、『教育基本法説明資料』に「学問の自由の精神を拡充してなるべく教育の自由を認め、行政面からの干渉をさげ、教育をして生氣澁刺のものと致したいと思う。」⁽²⁵⁾とあるように、教育の自由を最大限認めていこうという姿勢であった。

さて、「学問・研究の自由」と「教育の自由」との関係について、今日では堀尾輝久に代表されるような、子どもの学習権保障を根幹とする学説が有力である。この学説では、「学問・研究の自由」と「教育の自由」とは厳然と区別されて認識されるべき事柄であるが、その際、従来の「研究・教育の自由論者」に多く見られたような、「学問・研究の自由」の系として「教育の自由」を導き出す⁽²⁶⁾のではなく、生徒の学習権を保障するという「教育の本質」から「学問・研究の自由」が要請されると考えられている。そして、筆者もまたこの学説を支持するものである。堀尾輝久は次のように述べている。

「教師の研究と教育の自由を、学問研究一般およびそのコロラリーとしての発表・教授の自由と単純に同一視することはできないといわねばならない。ここでは、研究（教育の）が教授の自由を要請するのではなく、逆に、学習権を充足させるための教授（育）という目的によって、研究の自由が要請されているのであり、だから、研究の自由と教授の自由の関係は、いわば逆転しているといわねばならない。教師の研究

と教育（教授）の自由は、学問の自由の系として、それが国民の権利であるがゆえに教師にも必然的に認められた自由と同義ではなく、大学における自由が、いわば学問の民主化とともに下級教育にまで下降してきたものとして、下級教育機関の教師もそれと同等の権利の主体者であるという意味での自由でもない。それは、教育ということがらの本質が、したがってまた、教職というプロフェッションが要請している研究の必要とその教育にともなう自由であるというべきであろう。……こうして教師の研究は、子どもや青年（国民）の学習権を充足させ、『国民の教育を受ける権利』（憲法第26条）の実質を保障するために要請されている。つまり、教育ということがら自体が、教師に一つの学問研究を要請するのであり、そこからまた教師の研究は、逆に教育の本質によって規定（制限ではない）され、その研究の領域と方向が示されているのである。そして、学問の自由の規定（憲法第23条）は、この教師の教育研究の自由をも、それが研究である限り当然に、いかなる制限もなく保障するものである。」

(27)

（3）教育政策の無批判的受容から相対的自立性の獲得へ

前述のように、立法時は教員に豊かな研修条件を保障する趣旨であった教特法研修条項がその展開過程で歪められていった結果、教員は日常的に教育学研究から疎外され、教師の研究と言え、ほぼ「教材研究」すなわち一般的には「授業の準備」を意味するようになってきた。さらに、年ごとに教育の課題が複雑かつ高度化し、教員生活の多忙化が進行すると、いよいよ教員から研究の機会が遠ざかっていく。研究できない教員は教科書の伝達者に甘んじるよりほかはない。そのような教員たちからは、ますます教育政策に対する相対的自立性、教育方針立案能力は失われ、教育政策と教育行政に対する無関心と一方における積極的受容、いずれにせよ双方ともに無批判的受容を現象させる。たとえば、学習指導要領も教科書検定も、いずれも具体的な教育内容をほとんど決定するきわめて重大な問題であり、その改定や検定に際しては、マスコミなどでも一定の報道がなされ、問題点の指摘も行われるのであるが、初等・中等学校の現場ではそれほど話題にならない。議論や研究がなされるのは、学習指導要領や教科書をいかにこなすかという観点に基づくものと、中教審などが次々と生み出すキャッチフレーズをテーマにして、それをいかに実践するかというものが中心である。文部科学省や臨教審、中央教育審議会、教育課程審議会などが「多様化」、「個性化」、「国際化」、「新しい学力観」、「総合的な学習の時間」と言えば、

その言葉の吟味も十分にしないまま全国いたるところの官製研究会や学校現場で、それらの言葉が流行語のように飛び交い、それに基づいた研究会が行われるのである。大きな書店にはその類いの解説書やマニュアル本がズラリと並ぶ。まさに「多様化」「個性化」の画一的な進行である。教育政策立案者は過去の政策の失敗の要因を語らぬまま、新しい政策を次々に展開するが、それを実施する教員もまた、特定の教育政策に基づく教育実践を総括しないまま、次々に実践の看板をかけかえることを繰り返している。

教育基本法第 10 条の直接責任性の理論などは残念ながら大部分の教員は認識していないから、「公務員であるからには政府が決めたことには無条件に従わなければならない。」と信じて疑わないのである。「公務員→全体の奉仕者→国民の意思は国会または政府が代表→国会または政府の決定遵守」という論法が容易に成立し、浸透する。したがって、学問的に様々な疑念、論争が存在する問題であっても、文部科学省が出した一片の通達が絶対的な権威を持つことになる。学習指導要領を多くの教員は法律、あるいは法律と同じようなものだと思っているので、法的拘束性の有無についての議論は学校現場では違和感をもって受けとめられる。

大変深刻なことに、研究の自由を保障されていない初等・中等学校教員は、仕事を真面目にやればやるほど教育政策をトータルに批判する力量を自己の中に形成できかねるのである。教員は、教育政策から相対的に自立することが必要であり、そのためには絶えざる研究活動が求められる。すなわち、教育実践者であるとともに教育研究者としての教師像を一人一人の教員が追求することが肝要である。

実践者と研究者としての教師像の統一という課題について、筆者は「I L O・ユネスコ『教員の地位に関する勧告』の教師像」を一つの指標としたい。

筆者の求める資質の中身は、教育の実践者であるとともに研究者として常に自己の実践を客体化し、子どもの発達や教育学の学問的到達点に照らして、その実践を分析し、新たな実践の方向を定めることのできる教師である。すなわち彼は、学問的真理と子どもの発達についての探求の成果から教育内容を構成し、その実践をまた研究の対象とする教師である。当然のことながら、この教師は学問的真理と子どもの学習権保障のみに忠実であり、他の何者からも自立した教師である。また、個人及び教師集団としての高度の自律性を備えている教師、あるいは教師集団である。

1966年9月21日から10月5日までユネスコ主催で開催された特別政府間会議において採択された「教員の地位に関する勧告」(Recommendation Concerning the Status of

Teachers) は次のように述べている。

「第6条 教育の仕事は、専門職とみなされるべきである。教育の仕事は、きびしい
不断の研究を通じて獲得され、かつ、維持される専門的知識および特別の技能を
教員に要求する公共の役務の一形態であり、……。

第36条 当局は、教員の継続教育のため、教員が団体でまたは個々に、自国および
他国を旅行することを奨励し、およびできる限りこれを援助するものとする。

第61条 教職にある者は、専門的職務の遂行にあたって学問の自由を享受するもの
とする。……

第95条 (1) 教員は、給与の全額または一部を支給される研修休暇をときどき与
えられるものとする。

第115条 教員の給与は

……

(c) 教員が自己および家族の相応な生活水準を確保するとともに、さらに研修を
積みまたは文化活動を続けつつ、もって専門職としての資質を高める手段を提供
するものとし、……」⁽²⁸⁾

すなわち、この勧告は、まず、教職を専門職として位置づけている。そして、専門職性
の所以を「きびしい不断の研究」に求めている。よって職務遂行上「学問の自由」が保障
されることが導かれる。この「学問の自由」とは市民的な自由のレベルのものではなく、
職務遂行上のものであるから、積極的保障を伴う自由であると解される。それゆえに、「研
修休暇」や内外の旅行の奨励、援助、あるいは研修や文化活動を継続するための給与支給
が規定されるのである。本稿は、教師専門職論を考究するものではないが、この勧告には、
筆者の求める教師像、すなわち実践者であるとともに研究者でもある教師像にかなり接近
したものが描かれていると思う。

2. 研究の目的

本研究は、研修保障制度の根拠法である教特法研修条項の成立過程とその後の展開過程
を軸として、主として以下の点について解明するものである。

- ①今日、教特法研修条項解釈は40年近くにわたって鋭く対立しているが、研修条項成立過程研究によって、その立法者意思（「研究の自由保障」理念の存否、権利性、職務性など）と研修条項の形成に重要な役割を果たした主体を把握すること。
- ②教特法研修条項を法的根拠とした戦後日本の教員研修制度成立過程および展開過程の特質を把握する。とりわけ、研修主体である教員および教職員組合が成立と展開にいかなる役割を果たしたのか、そのことが研修制度にいかなる影響を与えているのか解明すること。
- ③研修条項解釈の主たる論争点と、行政解釈・学説・判例の3者の相互関係を解明すること。
- ④研修制度の成立と展開の総合的・統一的把握により、長年の行政解釈と教育法学説との平行的対立状況を打開する契機を作り出すこと。すなわち、行政解釈や初等・中等教育現場の実態と絡み合った議論を展開することにより、「自主的職務研修説」の精緻化と実践的理論化を図ること。
- ⑤現行研修制度の実態を把握し、その教育法的課題を解明すること。とりわけ、研修条項成立過程においても構想されていた一定勤務年数（たとえば7-10年）での長期研修機会の附与制度の創設をめざして、長期研修（派遣・休業・休職）制度の実態把握と課題の明示をとおして、その実現のための条件を探ること。

3. 研究の方法

(1) 研究対象

本研究は、研修保障の根拠法である教特法研修条項および第2次大戦後の教員研修制度の成立過程とその後の展開過程を研究対象とするものである。なお、研究対象については次の2つの限定を設けている。

- ①教特法の研修条項は高等教育機関の教員も含めたすべての教育公務員に適用されるものであるが、本研究の対象とする研修制度は初等・中等教育段階の教員のそれに限定する。
- ②いわゆる行政研修については主たる研究対象とはしない。すなわち、本研究は、教員の自主的・主体的な研修を保障する制度を考察対象とするのであるが、前述のように「研修（研究と修養、study and self-improvement）」という言葉には、本来的に自主

性・主体性が含意されているので、本稿においては、特に必要とされる場合を除いては「自主研修」という言葉は用いない。本稿における「研修」とは自主的研修のことを意味している。それは文部省（現文部科学省）のいわゆる「研修3類型説」における「自主研修」（勤務時間外に自主的に行う研修）との混同を避けるためでもある。さらに、以上の趣旨から、1988年の教特法改正により創設された初任者研修制度については本研究の対象とはしない。

（2）研究方法の特色

次に研究方法の特色を幾つか述べておこう。

第1に、教特法の研修条項成立過程に、5つの側面から多面的にアプローチしようとしたことである。すなわち、教育刷新委員会、文部省、GHQ/CIE、国会、教職員組合が研修条項形成と研修制度の成立にいかに関与したのか把握することに努めた。とくに、GHQ/SCAP 文書中のCIE文書（CIE Records, 国立国会図書館所蔵、名古屋大学教育学部図書館所蔵）や 트레이ナー文書（Trainor Papers, 国立国会図書館所蔵）を活用した研究により、アメリカ側の教特法およびその研修条項に対する姿勢を明確にする。また、教職員組合の関与についても先行研究の空白を埋めることを目指す。

第2に、戦後教育改革に関する『辻田力文書』（国立教育政策研究所所蔵）『戦後教育改革資料』（国立教育政策研究所所蔵）など先行研究で用いられた1次資料を再検討し、新たに、『教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録』（文部省所蔵、筆者調査時。現在国立公文書館所蔵）や『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』（国立教育研究所〈現国立教育政策研究所〉所蔵、調査時。）にあたることによって、教員身分法案要綱案以降教特法案までの諸要綱案・法案の作成時期、位置付けをより正確に把握することに努めた。

第3に、研修制度の成立・展開過程をとおして、研修の主体者である教員の自主的な団結の組織である教職員組合の研修保障要求とその運動を把握することに努める。主として教職員組合史やアンケート調査にもとづき、労働協約締結作業における研修保障要求の取組、その後の教職員組合としての研修保障要求運動の把握に努める。先行研究は、「文部省による自主研修の抑圧」という構図での分析が中心であった。筆者は、その分析視座を否定するものではないが、むしろ、教員および教職員組合に内在する問題について明らかにしようとした。すなわち、研修主体である教員の研修条項についての意識や研修要求の提示等の研究に一つの重点をおいた。

第4に、文献資料に基づく研究だけではなく、独自に3種類の郵送方式によるアンケート調査を実施し、その回答結果と文献資料とを結合して考察を行ったことである。そのアンケート調査とは、①全国59の都道府県・政令指定都市対象の「教員の長期研修制度に関する調査」であり、②全国の都道府県・政令指定都市教職員組合に対する「自主研修保障の実態に関する調査」である。そして、③神戸市立高等学校退職教員に対する「研修日獲得闘争についての調査」⁽²⁹⁾である。これら3種類の調査は、既往の調査には類をみない内容であると考えている。

第5に、研修条項についての行政解釈と学説の系譜の整理にとどまることなく、研修権裁判の判例を広く収集し、行政解釈と学説の相互関係、それらが判例形成にどのように影響しているのか、考察をおこなう。

4. 先行研究の概要と本研究の課題

教特法施行直後に4つの解説書が出版された。それは、1949年1月に出版された文教研究同人会⁽³⁰⁾編『教育公務員特例法解説』（文治書院）、2月に出版された教育法令研究会⁽³¹⁾編『教育公務員特例法一解説と資料一』（時事通信社）、井手成三⁽³²⁾『詳解教育公務員特例法』（労働文化社）、下條進一郎⁽³³⁾『教育公務員特例法の解説』（法文社）の4書である。⁽³⁴⁾これらのうち、文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』を除いては、いずれも法案作成に携わった文部官僚の手になる解説書である。当時の文部省の法解釈を示すものとして重要であるが、研修条項の成立過程については、いずれも概説程度で終わっている。その中で、成立過程をもっとも詳しく記しているのは、教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』（時事通信社）である。

法制定から約10年後、1958年には有倉遼吉・天城勲により『教育関係法〔Ⅱ〕』（日本評論新社）が出版され、そこでは、教特法第19・20条について、法制定直後の解説書よりも格段に精密な法解釈が行われていた。しかし、同書は、研修条項解釈としてはその後の教育法学説の土台をなすものであるが、研修条項の成立過程について解明しようとしたものではない。

1960年代後半から1970年代にかけては、文部省・地方教育行政当局の自主研修権否認と行政研修の強化にともなう教員の自主研修権保障要求の衝突により、研修に関する様々な事件が続発した時期である。この情勢の中で、研修条項解釈の平行的対立状態を打開す

べく、その成立過程にもようやく注意が向けられ始めた。

研修条項成立過程の研究として、最初の大きな成果は、鈴木英一によるものである。鈴木は、『教育行政』⁽³⁵⁾の中で、注釈ではあるが、教育刷新委員会（以下「教刷委」）第6特別委員会における研究・教育の自由をめぐる興味深い議論を紹介している。⁽³⁶⁾それは、第6特別委員会第1回議事録（1946年12月12日）における文部省側の発言と、第3回議事録（1946年12月17日）における関口鯉吉委員⁽³⁷⁾の発言と文部省係官の答弁などであるが、それらを紹介したあと、鈴木は、「以上に明らかなように、1946年12月の時点での文部省の見解は、教育の自由を保障すべく、きわめて革新的であった。」⁽³⁸⁾と結論している。また、同書では、「学校教師身分法要綱案の作成」を記した文部省審議室の「教育基本法制定に当って考慮すべき事項」が注釈欄に資料として掲載されている。⁽³⁹⁾

鈴木はその後、「教育基本法体制における教師の研修権」⁽⁴⁰⁾において、上記『教育行政』の注釈の内容も含めて、研修条項に繋がる理念、もしくは議論を整理している。これは、日本教育法学会第1回学会総会第1分科会における報告である。

その意義は、第1に、従来の研究では、アメリカ教育使節団報告書や教刷委第3回建議に研修条項の出発点を求めていたが、鈴木は、1945年11月20日に文部省官房総務室が発表した「画一教育改革要綱（案）」にまでその起源を遡っていることである。⁽⁴¹⁾

第2に、前述の『教育行政』注釈の第6特別委員会第1回議事録の文部省側発言が田中二郎のものであることが明らかにされており⁽⁴²⁾、その発言を「教師の研究の自由の保障のために教師の身分保障が必要であると主張」⁽⁴³⁾したものだと捉えていることである。

第3に、第6特別委員会での田中二郎や文部省係官、さらには関口鯉吉委員の発言を紹介した後、「こういう議論を経て、教育刷新委員会の建議—研究及び教育の自由を尊重する、再教育または研修の機会を賦与する、研究費を支給する、こういうことに明文化されるわけでございます。」⁽⁴⁴⁾として、これらの発言が研修条項の基本になったという見解を記していることである。すなわち、教刷委の建議ではあるが、研修条項の理念は文部省が提起したと考えている。⁽⁴⁵⁾

第4に、1947年12月9日に、第4回国会衆議院文部委員会において、当時文部省調査局長の辻田力政府委員が「権利としての研修」を強調したことを指摘していることである。

第5に、第4回国会での研究費・研修費支給の明文化の要求に対して、「政府答弁は、財政困難であるということ、将来に向かってその点について努力したいということでこの条項は成立するわけでございます。」⁽⁴⁶⁾と述べ、文部省の国会における約束を確認している

ことである。

しかし、「研究の自由」保障理念の形成において、文部省および田中二郎が重要な役割を果たしたことは事実であるとしても、鈴木の研究においては、教刷委第6特別委員会の役割の検討や、文部省の「革新性」の内実、および、「研究の自由」保障理念の形成主体の中心が文部省（とくに調査局審議課）あるいは田中二郎であったことによるその後の展開に与える内在的問題についての検討は行われていない。

前述のように、1960年代から1970年代にかけて研修権をめぐる問題は、理論的にも実践的にもきわめて厳しい対立状態にあった。そして、研修条項の解釈論のレベルでは議論は平行線を辿っていた。一方では、現場における行政研修はますます強化され、教員の自主的な研究活動は後退を余儀なくされつつあった。また、研修をめぐる幾つかの裁判の判決も出された。⁽⁴⁷⁾判決の内容は、自主研修権の理論を認めるものや、行政解釈の優位性を認めるものなど様々であり、また、1つの判決の中にも両者の主張が入り交じって存在することもあった。こうした中で、中教審は、1978年6月16日「教員の資質能力の向上について」（答申）を発表し、さらに80年代に入ると、自民党も「教員の資質向上に関する提言」（1981年11月17日）を発表した。そして、これらを受けて研修政策の総まとめ的なものとして文部省は「教員の採用および研修について」（1982年5月31日）を通知した。その特徴は、行政研修の体系的な整備充実であり、研修の網を教師生活の縦横にはりめぐらそうとすることである。さらに80年代の後半には、臨時教育審議会（以下、臨教審）答申が出され、1998年には、教特法の改正という形で初任者研修制度が法制化され、「第20条の2」が新たに制定された。

羽田貴史や結城忠の教特法成立過程の研究は、このような時代的背景のもとにおこなわれたといえる。また、戦後教育改革期に文部省調査局長を勤めた辻田力の膨大な所蔵文書が国立教育研究所（現国立教育政策研究所）に寄贈され、羽田がこの資料を調査研究する機会を得たことが、「教育公務員特例法の成立過程そのⅡ」⁽⁴⁸⁾以降の羽田の研究に大きく寄与しているものと思われる。さらに、国立教育研究所所蔵の『戦後教育資料』の目録が整備され一般の利用に供されるようになった点も成立過程研究の前進を作り出した大きな要因であろう。

羽田は「教育公務員特例法の成立過程そのⅠ」⁽⁴⁹⁾、「同前そのⅡ」⁽⁵⁰⁾、「同前そのⅢ」⁽⁵¹⁾、と研究成果を発表し、それらをまとめた研究として、「戦後教育改革と教育・研究の自由」⁽⁵²⁾を発表している。羽田の研究の特色は次の5点にあると考えられる。

第1に、『辻田力文書』及び『戦後教育資料』中の文部省関係の諸資料の発掘・紹介により、従来の資料の空白を埋め、成立過程の把握に厚みを増したことである。この点では、「教育基本法と教育公務員特例法とをつなぐいわば〈失われた環〉ともいうべき」⁽⁵³⁾ 教員身分法諸要綱案及び国立・公立学校教員法諸要綱案が明示されたことが大きい。

第2に、当初の教員身分法から教特法への変遷の中で、教員の身分保障の原理がいかに修正されていったのかを解明しようとしていることである。羽田が言うように、「既往研究では国家公務員法制定による路線変更であることが指摘されているが、その持つ意味に関してはほとんど明らかにされていないといってよい。」⁽⁵⁴⁾ という成立過程研究の課題を克服しようとしたことである。これは、成立過程の段階区分⁽⁵⁵⁾として結実している。さらに、羽田は、1948年9月8日付の国立、公立学校教員法要綱案⁽⁵⁶⁾における「研究及び教育の自由の保障とその限界」条項の消失を、文部省の「教育は国家事務」という考え方と国家公務員法原理が結合し「教育・研究の自由規定が解体されたと言える」と分析している。⁽⁵⁷⁾

第3に、成立過程を、教員の労働運動規制の原理と身分保障・待遇改善及び研究・教育の自由保障の原理との対抗関係によって進行していったものと捉えている⁽⁵⁸⁾ことである。

第4に、このように一見矛盾したような政策は、自由主義的知識人とともにもう一方の民主化主体である（とGHQが指定した）教員組合運動の進展の下で、「文部省は自身の手により民主的『改革』を進め、民主化主体であることを示さずには、自己の存続をはかれない、という矛盾をかかえていた」⁽⁵⁹⁾ことによるものとした。

第5に、既往研究が教特法全般にわたる研究であったのに対して、初めて「研究・教育の自由」条項及び研修条項に焦点を絞り、その形成と変質の過程を捉えようとしている点である。

しかし、羽田の研究は、1948年9月8日付の国立、公立学校教員法要綱案における「研究及び教育の自由の保障とその限界」条項の消失により、「教育・研究の自由規定が解体された」⁽⁶⁰⁾と捉え、1947年12月27日付の教育公務員法要綱案以降教特法までの諸法案に「研究の自由」保障理念が継承されたか否かを吟味していない点に最大の弱点を有するものである。

羽田の初期の研究とほぼ同時期にあたるものが、結城忠「教員研修をめぐる法律問題」⁽⁶¹⁾である。その第1節「教員研修法制の生成」で、成立過程の整理をおこなっている。

結城の研究の特色は、第1に、戦後教育改革期における文部省文書研究の成果を反映していることである。例えば、「画一教育打破ニ関スル検討並ニ措置（案）」、「教職員の教育

研究協議会新設に関する件」、「教員身分法案要綱案（『昭和 21 年作成の』）」、「国立、公立学校教員法要綱案（1947 年 9 月 8 日発表のもの）」が提示されている⁽⁶²⁾。

第 2 に、成立過程における文書、あるいは論議を集約し、「重要だとみられる基本的メルクマール」を 10 項目にわたって示している⁽⁶³⁾ ことである。結城は、その第 3 項に、『研究の自由』および『教育の自由』を尊重し、学校教員に対しても、原則的には、これらの自由保障を予定している。⁽⁶⁴⁾と記している。この点が、羽田の研究との大きな差異である。しかし、結城は、それを立証する作業は行っていない。

羽田や結城の研究は、教特法研修条項の成立過程を研究対象としたものであるが、戦後教員研修制度は、教特法研修条項がそのまま制度化されたものではない。すなわち、教特法が公布・施行された 1949 年 1 月には、すでに戦後教員研修制度の大枠は成立していた。研修制度の成立過程に焦点をあてた研究ではないが、小出達夫「戦後教育改革と労働協約」⁽⁶⁵⁾および北神正行「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」⁽⁶⁶⁾は、1947 年 3 月の文部省と全教協・教全連の労働協約締結が教員身分法の性格に大きな影響を与えた点と、地方教職員組合の労働協約締結交渉を通じての研修制度の確立という点において筆者の研究に重要な示唆を与えるものであった。

また、近年の研究成果としては、高橋寛人「宮地茂氏に聞く－教育公務員特例法制定時のこと」⁽⁶⁷⁾がある。この宮地の証言は、半世紀の時間の経緯や施行後の教特法に対する文部省内での評価等の諸制約を前提とした上で、既往研究に加えて、「研究の自由保障」条項および研修条項形成における田中二郎（当時文部省参事、東京帝国大学教授）の役割の重要性と審議課の内部事情を考察する上で重要な示唆を与えるものである。

さて、教特法公布・施行後の教員研修政策・行政についての先行研究は多いが、教特法成立時からの展開過程を教員の研修保障に焦点をあてて把握し、分析したものはいまだ存在しない。さらに、前記 3－(2)「研究方法の特色」で述べたように、既往の研究は、「文部省による自主研修抑圧」という構図での分析が主流であって、教員の主体的問題に焦点をあてた分析は乏しい。

その中で、筆者が研究上の示唆を受けたものを 2 点あげておこう。第 1 に、伊ヶ崎暁生・浪本勝年「戦後研修行政の展開と問題」⁽⁶⁸⁾がある。同論文は、「1. 戦後教育改革と研究の自由、2. 研究の自由と教員研修、3. 研究の自由の統制、4. 70 年代以降の教員研修関連の重要文書と政策実施の経過、5. “80 年代”研修行政の方向」という構成であり、1－3 を伊ヶ崎、4－5 を浪本が執筆している。このうち、伊ヶ崎の執筆部分は、「教員の

研究の自由」保障の視座から、1970年までの戦後研修行政の展開を分析したものである。しかし、日教組結成前後の教職員組合の「研究の自由」要求については過大評価と思われる点があり、そこが弱点であると考えられる。

第2に、西穰司「戦後における研修行政の特質」⁽⁶⁹⁾をあげることができる。西の研究は、戦後研修行政の展開とその特質について分析したものであり、教員の研修保障を研究対象とする筆者とは視点を異にする。しかし、西が「我が国の戦後教員研修行政の特質」として、第1に「中央当局主導の教員研修」、第2に「教員（団体）および学校の研修行政の受容における問題性」の2点を指摘しており⁽⁷⁰⁾、とくに、後者の指摘に刺激を受けた。西は、「行政当局側の弾圧的といってもよい一連の措置に対し、強い反対の意思を表明し、その阻止に少なからず努力を傾けてきた教員、そしてそれらの教員を中心とした勢力の存在は、教員が伸びやかで豊かな展望をもって日々の教育活動に打ち込むことを志向していたものである限りにおいて、大いに評価されねばなるまい。」⁽⁷¹⁾と述べながらも、次のような厳しい指摘をおこなっている。

「教員個人ないし学校単位で、いわば『下から』の教員研修への取り組みを着実に積み上げ、そこから教育上の成果を産み出すほどには、我が国の教員の多くはその意識においての進歩性も、それを裏づける教育実践の確かな実績も、残念ながら持ち合わせなかったといわざるをえない。むしろ、占領期の教員の多くがそうであったように（もちろん厳しい制約された条件下に置かれていたこととも関連して）、公式的な権威をもつ者に、そして時代の流れに即応し順応することにこそ、自己の主要な存在理由を見いだすといった意識構造や行動傾向をもってたとみたほうが適切かも知れない。このような、我が国の教員の意識構造の内部に宿る卑屈さが、学校全体としても、概して管理主義になじみやすい体質をつくっていると解することができる。」⁽⁷²⁾

筆者は、西の見解に全面的に同意するのではないが、教員（あるいは教員団体）に内在する教育研究における弱点について指摘したところに、筆者と問題意識を共有するところがあると考えられる。西は、同論文の「戦後始動期」においても、「教員団体の対応」という項を設け、日教組の認定講習や教員免許法をめぐる闘争を「まさに教員団体としての真価が問われる教育闘争だといえようが、その内実はきわめて消極的なものであった。」⁽⁷³⁾と批判している。しかし、筆者は、西論文の課題として、次の点を指摘しなければならない

い。それは、この論文の総合的叙述という性格からか、西は、前記第2の特質を実証していないことである。西が指摘していることは具体的にはどのような事象として出現したのか、という点が不明なまま結論のみ記されている。また、地域的、部分的には西の指摘が該当しないすぐれた教育研究活動とその保障要求運動が展開された事実があるかも知れない。教員全体としては西の指摘が適切だとしても、そのことによりすぐれた取組の存在が抹消されてしまうことは大きな損失である。

つぎに、研修条項解釈に関する教育法学説に対する筆者の問題意識を述べておこう。研修条項についての学説を記した論文・著作は数多く存在するが、体系的かつ精緻な論が展開されているものとして、有倉遼吉「教育公務員特例法」⁽⁷⁴⁾、および兼子仁「第3章研修」⁽⁷⁵⁾、同『教育法(新版)』⁽⁷⁶⁾、同『教育権の理論』⁽⁷⁷⁾、青木宏治「第3章研修」⁽⁷⁸⁾がある。

これらの諸論文に記された学説を筆者も研修条項解釈の基盤としているわけであるが、筆者が意識している課題が3点ある。第1に、これらの教育法学説が研修条項解釈論として適切であったとしても、行政解釈と切り結ぶところがなく、両者の対立が平行的に推移しているのみであることである。この点は、とくに1980年代以降において著しい。そのことは、初等・中等教育の現場では教育法学説は力を持ち得ず、実践的には圧倒的に行政解釈が優勢となる1つの要因であると思われる。第2に、教育法学説には、現在の初等・中等教育現場の実態とはあまりにもかけはなれた部分が存在するために、実践に活用される理論となりにくいことである。それは、たとえば、「授業に支障がない限り」の「授業」や「支障がない」についての解釈、「支障があるかないかは職員会議で判断する」という論、研修計画書や報告書などについての否定的見解、学習権の主体である子ども・青年に対する教員の義務という視点の弱さ、所属教員の研修行為についての管理職の把握責任の軽視、などである。これらは、教員統制的研修行政から教員の自主研修権を擁護するためにやむをえなかった側面もあるが、今後、教員の研修要求を広く保障していくためには、克服すべき課題であると考えている。

なお、研修条項の解釈論そのものではないが、筆者が1991年に本研究を始めて以来、重要な問題提起として受けとめているのは、牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」⁽⁷⁹⁾である。筆者が高校教員として勤務しながら感じていた教員研修における問題の所在・改革の方向性を明示したという点で、筆者にとっては重要な先行研究である。牧は、同論文において3つの課題を提起している。

第1に、「研修の目的性」に関わって、次のように述べている。

『『児童の教育を掌る』(学校教育法 28 条 6 項) ことと不可分のものとしての研修は、これまでの教育法学の研究と結びつけていうなら、学校における教師の教育課程編成権とその教育権に深く結びついて理解されるべき事項だといえる。教育と研修の目的性は、不断に自覚化され、実践のなかで検証され、学校教育の自律的更新と結びつけて問いかえされていかねばならぬものと解されるのである。』⁽⁸⁰⁾

第 2 に、牧は、「学校の教育責任と研修権」に関して次のように述べている。

「たしかに、地公法上の研修(同法 39 条)と教特法上の研修とは文理上の意味は異なっているが、学校と子どもという関係からみる限り、むしろ地公法と教特法の間を線を引き、教師の固有の権利としての研修権を主張することから一步すすめて、地公法上の研修を、学校の子どもの直接責任・組織責任性の教育法理から捉えなおし、教師の研修権の論理を準用して再把握することが必要であると思われるのである。」

⁽⁸¹⁾

第 3 に、「研修権の行使とその成果の公表・交流」に関して、次のように述べている。

「研修は、教師の専門職としての内実を形成する営みだから、どのような研修が行われているかは、通常子ども(その代理者としての保護者)にはわからない。研修の成果は、たしかに子どもたちの教育に生かされ、子どもたちに接する教師の人間性をいっそう豊かにしていると感得されることがなければ、教師の研修権は、父母・住民にとっては、抽象的な、特殊利益実現の主張とみえてもやむを得まい。……子ども・親や教師の側からみて、研修権の論理がどのように構築されねばならないかということ、既得権擁護論的観点やせまい意味での条件獲得闘争的に捉えることから脱して考えねばならぬとわたくしは思うのである。」⁽⁸²⁾

牧論文からすでに 20 年近く経緯したが、教育法学説や教職員組合運動は、理論的にも実践的にも牧の問題提起にほとんど応えることができなかつたのではないだろうか。教職員組合は、「自主研修権論」を自ら厳しく点検する作業を怠ってきた。皮肉なことに、筆者の身边ではここ 2-3 年の間に、教員や教職員組合の主体的努力・自律性の結果ではなく、別

のルートから（説明責任、情報公開）、教特法第 20 条第 2 項による研修願いと報告書提出（1 ヶ月毎）が実施されるようになり、また、従来、機械的・形式的に支給されていた「研究委託料」が廃止され、「教職員資質向上推進事業」として、その目的にふさわしい制度にやや接近したという変化が起こっている。筆者の実践的課題の 1 つであったことが、教員内部からの改革努力ではなく、残念なことに「外圧」により実現されたわけであり、筆者を含めた教員および教職員団体の弱点を痛感している。

筆者の力量に余る課題であるとは自覚しているが、本研究を牧の前記および次の指摘に幾許かでも応え得るものとしたい。

「なぜ、いわゆる自主研修が、権利としての実を失いつつあるのかということは考えておかなくてはならない。任命権者やサービスの監督権者による研修に対して、自主研修の優位性を主張することが、理論的には正しくとも、実態として、そのような理論が十分ちからをもち得ていないことについて、すべて外的条件のせいにしてしまうならば、自主研修優位説は衰退の道をあゆむほかはないであろう。むしろ問題は、教師自身が研修の自主性をそこなう事由をすべて外的条件に帰してしまうこと、『自主研修』の貧しさを恥じ、研修の内実をもって子どもたちや親たちの問いかけにこたえるところから出発しなければならない、というところにある。」⁽⁸³⁾

〔註〕

- (1) 以下、本稿では「研修」の語義を「研究と修養」のつづまったものとして用いている。
- (2) 文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』文治書院、46-47 頁。
- (3) 同前書、48 頁。
- (4) 同前書、51 頁。
- (5) 同前。
- (6) 同前書、52 頁。
- (7) 1948 年 12 月 12 日、第 4 回国会衆議院文部委員会での下條文部大臣の発言、「第 4 回国会衆議院文部委員会議録」第 5 号、5 頁。
- (8) 1948 年 12 月 13 日、第 4 回国会参議院文部委員会での下條文部大臣の発言、「第 4 回国会参議院文部委員会議録」第 3 号、16 頁。
- (9) 近年では 1998 年 10 月 28 日の教育職員養成審議会（以下、教養審）第 2 次答申を受け

- て、2000年4月に教特法を改正して創設した大学院修学休業制度（2001年4月発足。無給でしかも専修免許状取得目的に限定。期間は3年以内。休業期間の2分の1を勤続年数に入れる）が資質向上策の「柱」であるという。2001年4月2日現在の適用者は127名（文部科学省調べ）である。
- (10) 法学協会編『註解日本国憲法』上（有斐閣、1953年）460頁に展開される見解が代表的である。
- (11) 堀尾輝久『教育の自由と権利』青木書店、1975年、132頁。
- (12) 同前。
- (13) 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度資料』第31巻、大日本雄弁会講談社、1958年、419-420頁。
- (14) 「第90回帝国議会貴族院帝国憲法改正案特別委員会議事速記録」第16号、1946年9月18日、6頁。
- (15) 同前。
- (16) 同前、8-9頁。
- (17) 同前、議事速記録、10頁。
- (18) 前掲『近代日本教育制度史料』第32巻、1958年、79頁。
- (19) 名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室研究資料第2号、1978年3月。
- (20) 『教育基本法説明資料』、同前・研究資料第2号、6頁。鈴木英一『教育行政』東大出版会、1970年、32頁。
- (21) 教育法令研究会編『教育基本法の解説』国立書院、1947年、69頁。山住正己・堀尾輝久『教育理念』東大出版会、1976年、362-363頁。
- (22) 前掲、議事速記録、10頁。
- (23) 同前、議事速記録、11頁。
- (24) 羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月、23頁。
- (25) 前掲『教育基本法説明資料』、6頁。
- (26) このような理解は今日でも根強いものがある。
- (27) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年8月、331-333頁。
- (28) 兼子仁・平原春好ら編『教育小六法』平成5年版、学陽書房、1993年、735-736頁。
- (29) 神戸市立高等学校においては、1967-1968年にかけて、神戸市立高等学校教職員組合

による週1日の研修日獲得闘争が展開され、1974年には神戸市教育委員会から自宅を含む校外研修を認める通達が出された。この制度は、基本的には今日も維持されており、研修日に対する教員の意識を把握する上で有効であると考えた。また、退職者を対象としたのは、1967-1968年に市立高校教員として在籍した者を調査対象としたことから、必然的に生じたことである。

(30)同会は文部省記者クラブの有志による会。

(31)文部省調査局審議課内に設置された文部省官僚による研究会。

(32)教育公務員特例法成立時の文部事務次官。

(33)当時、文部省調査局審議課事務官。

(34)以下「4解説書」と総称する。「3解説書」と記した場合は文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』を除く3つの解説書のことを指す。

(35)戦後日本の教育改革3、東大出版会、1970年。

(36)鈴木英一、同前『教育行政』241-242頁。

(37)教育刷新委員会委員。東京帝国大学教授。戦前東京天文台長。

(38)鈴木、前掲書、242頁。

(39)同前書、237-239頁。

(40)日本教育法学会編『日本教育法学会年報』第1号〈『教育権保障の理論と実態〉、有斐閣、1972年3月。

(41)鈴木「教育基本法体制における教師の研修権」同前書、69頁。

(42)同前論文、70頁。

(43)同前。

(44)同前論文、71頁。

(45)鈴木の研究の後、教刷委特別委議事録は1990年代前半に至るまで文部省によって非公開の措置がとられていたため、長期にわたり直接に議事録を閲覧することは出来なかった。そのため、非公開時期において、鈴木の前2者（前掲『教育行政』および「教育基本法体制における教師の研修権」）における第6特別委員会議事録の「引用・要約」はとくに貴重なものであった。

(46)鈴木、前掲論文、71頁。

(47)たとえば、松江地裁1969年3月5日大石教諭事件、札幌地裁1971年5月10日川上教諭事件、山口地裁1973年3月29日久保教諭事件、札幌高裁1977年2月10日川上教諭

- 事件控訴審、大阪地裁 1979 年 10 月 30 日矢田中事件などの各判決。
- (48)1982 年 12 月、21-30 頁。
- (49)『福島大学教育学部論集』第 32 号の 3、1980 年 12 月、37-47 頁。
- (50)前掲『福島大学教育学部論集』第 34 号。
- (51)『福島大学教育学部論集』第 37 号、1985 年 2 月、29-41 頁。
- (52)『教育学研究』第 54 卷第 4 号、1987 年 12 月、22-32 頁。
- (53)羽田貴史、同前論文、22 頁。
- (54)羽田「教育公務員特例法成立過程その I」前掲・論集第 32 号の 3、37 頁。
- (55)羽田「戦後教育改革と教育・研究の自由」、23-24 頁。
- (56)前掲『辻田力文書』。
- (57)羽田、前掲「戦後教育改革と教育・研究の自由」、28 頁。
- (58)羽田、前掲「教育公務員特例法成立過程その I」、37-38 頁。
- (59)同前論文、38 頁。
- (60)牧昌見編『教員研修の総合的研究』、ぎょうせい、1982 年、289-323 頁。
- (61)結城忠「教員研修をめぐる法律問題」同前書、291-295 頁。
- (62)同前論文、299-300 頁。
- (63)同前論文、300 頁。
- (64)『産業と教育』第 2 号〈北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書第 19 号〉
1981 年、217-271 頁。
- (65)『筑波大学教育学系論集』第 10 卷第 1 号、1985 年、45-53 頁。
- (66)『戦後教育史研究紀要』第 12 号、明星大学戦後教育史研究センター、1998 年、186-
192 頁。インタビューは、1996 年 11 月に宮地が学長を勤める福山大学において、高橋が
インタビュアーとなって行われた。
- (67)国民教育研究所編『国民教育』第 56 号、労働旬報社、1983 年 4 月、49-65 頁。
- (68)牧昌見編、前掲書、185-222 頁。
- (69)西穰司「戦後における研行政の特質」牧昌見編・同前書、216-218 頁。
- (70)西、同前論文、217 頁。
- (71)同前論文、217-218 頁。
- (72)同前論文、195 頁。
- (73)有倉遼吉・天城勲『教育関係法〔Ⅱ〕』日本評論新社、1958 年、537-547 頁。

- (74) 有倉遼吉編『教育法』〈別冊法学セミナー・基本法コンメンタール〉日本評論社、1972年12月、369-372頁。
- (75) 有斐閣、1978年、319-326頁。
- (76) 勁草書房、1976年、49-71頁。第1編第4章「教師の自主研修権」は、初出は「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』第1号、総合労働研究所、1971年9月、53-61頁。第1編第5章「教師に対する行政研修をめぐって」は初出「教師に対する行政研修の教育法的評価」『季刊教育法』第2号、1971年12月。
- (77) 永井憲一編『教育関係法』〈別冊法学セミナーNo. 115・基本法コンメンタール〉日本評論社、1992年、278-282頁。
- (78) 『季刊教育法』第46号、総合労働研究所、1982年12月、44-53頁。
- (79) 牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」同前書、46頁。
- (80) 同前論文、50頁。
- (81) 同前論文、51頁。
- (82) 同前論文、50頁。

第 I 部 戦後日本教員研修制度の成立

第 I 部は、アジア・太平洋戦争敗北後、実質的にはアメリカの単独占領下で押し進められた日本の戦後教育改革の中で、教員の研修制度、とりわけ教員の自主的研修要求を保障する制度がどのような理念・議論・諸勢力の関係のもとで成立したのか、さらに、その後の展開過程を規定する成立過程における特質は何なのかを把握することを目的としている。第 I 部は次のような構成である。

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 「教特法研修条項形成の主体」

第 4 章 「教特法案国会審議の論点と研修制度の成立」

第 1 章「教育刷新委員会における教員研修の理念と構想」では、1946 年 12 月末に作成された教員身分法案要綱案⁽¹⁾の「研究の自由」条項がどのようにして形成されたのか、その理念・構想の源泉はどこに求められるのか、構想に内在する弱点・限界は何か、「研究の自由」条項形成における教刷委第 6 特別委員会や文部省調査局審議課が果たした役割などについて、教育刷新委員会第 6 特別委員会（1946 年 12 月-1947 年 4 月：渡辺鍔蔵主査）における議論を主たる対象として考察する。主資料は、「教育刷新委員会第 6 特別委員会議事速記録」⁽²⁾ および『教育刷新委員会総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）である。

第 2 章『『研究の自由保障』の理念と研修条項』では、1946 年 12 月の教員身分法案要綱案（および要綱案原案）において出現し、1947 年 9 月の国立公立学校教員法要綱案において消失する「研究の自由」条項と、1947 年 12 月の教育公務員法要綱案以降の研修条項との関係を、「研究の自由保障」理念の継承という仮説のもとに考察する。すなわち、「研究の自由」条項は消失したが、「研究の自由保障」理念は研修条項の中に継承され、教特法研修条項として成立したと筆者は考えており、この点が、先行研究⁽³⁾と大きく異なるところである。また、先行研究ではおこなわれていないアメリカ側資料の調査・分析により、これまで判明していなかった教特法および研修条項成立過程史の空白をできる限り埋めることをめざしている。主資料は、『戦後教育資料』（国立教育政策研究所所蔵）および『辻田力文書』（国立教育政策研究所所蔵）および C I E 文書（国立国会図書館所蔵、名古屋大学

教育学部図書館所蔵) である。

第3章「教特法研修条項形成の主体」では、「研究の自由」条項および研修条項形成過程においてGHQ (CIE、GSなど)、教職員組合、文部省調査局審議課の果たした役割とその要因を考察する。形成主体の中心がいかなる勢力・組織であったか、そして、その要因が何であったかということは、教特法研修条項制定後の展開過程に重要な影響を与えたのではないかと考えるからである。主資料は、CIE文書、『週刊教育新聞』⁽⁴⁾、『日教組回覧情報』⁽⁵⁾、『戦後教育資料』、『辻田力文書』である。

第4章「教特法案国会審議の論点と研修制度の成立」では、教員身分法案—学校教員法案—国立公立学校教員法案—教育公務員法案—教育公務員の任免等に関する法律案—教育公務員特例法案と名称・内容ともに様々な変遷を経て、1948年12月、第4回国会に提出され成立した教特法研修条項の立法趣旨を明らかにし、また、国会審議における論点を把握する。さらに、1947年3月の教職員組合の全国組織による労働協約締結を軸にして各都道府県ごとに締結されていた労働協約による研修制度と、労働協約の失効および教特法研修条項成立後の戦後教員研修制度との関係を考察する。主資料は、CIE文書、『第4回国会衆議院文部委員会議録』・『第4回国会参議院文部委員会議録』と教職員組合史および地方教育史である。

〔註〕

- (1) 『戦後教育資料』V-22 (国立教育政策研究所所蔵) 所収の教員身分法案要綱案は1946年12月26日の教育刷新委員会 (以下、教刷委) 第6特別委員会第6回会議への報告に先立って省議にかけられた要綱案の原案と考えられる。これを修正して、第6特別委員会第6回会議の冒頭に報告された要綱案は、『辻田力文書』(国立教育政策研究所所蔵) 所収のものである。
- (2) 筆者は、1994年8月に文部省において原本を閲覧した。日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、岩波書店、1997年、所収。
- (3) 羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第54巻第4号、1987年、22-32頁。
- (4) 日本教育労働組合の機関紙『Kyoiku-Rodo』を1946年8月31日付の第13号から『週刊教育新聞』と改題し、日教組結成後も『週間教育新聞』として発行を続ける。
- (5) 日教組情報宣伝部編、1948年10月5日付第50号より『教育情報』と改題。

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1節 「研究の自由保障」理念の形成

1. 「研究の自由保障」理念の萌芽

教員の研究の自由を積極的に保障しようという理念は、1946年3月の第1次米国教育使節団報告書以前に、萌芽的形態ではあるがすでに存在していた。

たとえば、それは田中耕太郎において戦後初期から見ることができる。彼は、教員の社会的地位の向上を経済的待遇の改善とともに、早くから強く意識していたといえよう。1945年9月に作成された田中の「教育改革私見」では、「教育者及び学者の待遇の改善並びに社会的地位の向上殊に国民学校及び中等学校職員の優遇」を制度改革の一項目として掲げている⁽¹⁾。なお、「教育改革私見」では、「真理と文化の尊重及び真実の直視」「教育者の真理探究及び文化尊重の熱意が及ぼす被教育者に対する好影響」という文言も記され、教員の真理探究の自由、すなわち学問・研究の自由を保障することが児童・生徒の成長に繋がるという認識が読み取れる。教員の社会的地位の向上についての田中の考えは、1946年6月14日に、文部大臣として地方長官会議で田中が行った説示の中により明瞭に表現されている。

「我が国の教育が国家主義的、軍国主義的に墮した原因は何処にあるかと申しますと、畢竟するに我が社会が教育を十分尊重しなかったという一事に帰着するのであります。教育の不尊重は教育者の面と教育内容の面との両面に現れています。教育者は経済的に及び社会的に教育者に当然与えられるべき待遇や取扱いを受けて参りませんでした。又教育内容は常に国家の政策の遂行の手段と考えられ、国家の興隆や繁栄が教育の第一義的目的と認められ、教育は自主性を喪失し国家の奴隷になってしまっていたのであります。」⁽²⁾

この記述は、研究の自由の積極的保障と直結するものではないが、教員を専門職としての自主・自律の精神を持つものとしていこうとする方向を述べたものであり、「真理の探究」

の重視ともあわせて、理念としては研究の自由保障に帰結するものであると言える。

さらに、1945年11月20日に文部省官房総務室が出した「画一教育改革要綱(案)」⁽³⁾では、「乙. 要領」の「第五」として、「教員ノ広範自由ナル教育活動ヲ推進スルト共ニ教育ノ停滞、化石化ヲ防止スル為教授方法及教育制度ニ改革ヲ行フ」と明記している。さらに「第六. 画一的ナラザル教育実施ノ必須的基盤トシテ左ノ方途ヲ構ズ」として「イ. 教育ノ自主性ヲ確保シ教権ノ独立ヲ明示ス」るための具体的方針として「学問研究ノ自由ヲ明示ス」ることを明記している。また、同時に発表された「画一教育打破ニ関スル検討並ニ措置(案)」では、「教職員ニ人材ヲ吸収シソノ自主的ニシテ重厚ナル教育活動ヲ振興スルコト右ノタメニハ教職員ノ待遇ヲ飛躍的ニ増大シ、教職員ノ研究時間ヲ十分ニ与へ、学校ニオケル教職員ノ定員ヲ増大シ、教員一人当リノ担当生徒数ヲ縮減シ、教員資格ニ関スル制限ヲ徹底的ニ緩和スルト共ニ教職員ノ相互研究、生活向上ノタメノ自主的ナル教員組織ノ発達ヲ促ス」としている。「待遇」「研究時間」「定員」「担当生徒数」「教員資格」「教員組織」など各項目の位置関係はまだ明確にされていないが、「教職員ノ研究時間」の十分な保障が、人材確保に繋がり、画一教育の打破に繋がるという点は、明確に意識されていたとあってよい。ここでは、「研究の自由保障」が単なる理念から、それを具現化するための諸条件を明示していることが注目される。

2. 「研究の自由保障」理念の具現化

(1) 「研究の自由保障」理念の制度化構想

さて、「研究の自由保障」が具体的な制度構想として出現するのはいつごろのことであろうか。管見の限りでは、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』所収(I-140)の「昭二一、六、一六」の書き込みがある「学校教育法要綱」が最初の制度構想であると思われる。そこには、次のように「教育及び研究の自由を保障する」ことが記されている。また、この「学校教育法要綱」の存在は、先行研究では、1946年9月25日付の「教育基本法制定に当たって考慮すべき事項」に教員身分法構想検討の出発点が求められていたが⁽⁴⁾、それより早い段階で教員身分法(教師身分法)構想が存在し、その構想においては、教員に対して「教育および研究の自由を保障する」ことが重要な意義をもつと認識されていたことがわかる。「学校教育法要綱」は、次のように記している。

「三、教師

教師は高潔なる人格と卓抜せる識見とを有し師表と仰がれる人物たること。

(中略)

教師身分法を制定し官吏服務規律及文官分限令の適用を排除し教育及び研究の自由を保障すると共に、教師にしてその対面を汚しその口教育上不適當なるものに対しては懲戒を為しうること。俸給その他の待遇に付いても身分法に規定すること。

教師たることを得ざるもの

1. 禁固以上の刑に処せられたる者
2. 禁治産者及び準禁治産者
3. 破産者にして復権を得ざる者
4. 別に定むる教師身分法に依り免職に処せられ5ケ年を経過せずまたは懲戒を免除せられざる者」⁽⁵⁾

(2) 研修条項の萌芽的形態

一方、研修条項の構想はいつ頃が起点となるのだろうか。この点については、1946年8月の「アメリカ教育使節団報告書に基づく教育対策」⁽⁶⁾(文部省師範教育課)に、下記「教師に長期の研究期間附与」という構想が記載されている。これが今のところ、研修条項の萌芽的形態として最も早い時期のものと考えられる。

「第四章 授業及教師の養成

一、新教育の目的に相応しい教授

二、教師の再教育

○勸告要旨

現職の教師は過去に起こった出来事を解釈しなくてはならぬと共に、新しい世代のものに対して新しい日本に席を占める心口⁽⁷⁾をさせるという重大な社会的意義をもった複雑な仕事に直面していることを知らねばならぬ。

臨時再教育案

[略]

教師の現職教育

[略]

対策

一、臨時再教育案

[略]

一、教師の現職教育

[略]

一、教師に長期の研究期間附与

□⁽⁸⁾年毎に一回、半年乃至一年間の研究期間を附与し、各種の研究をなさしめて質の向上を図る。各種の研究機関、教育研究所等を利用。(此の為に学校教職員の定員を増加せねばならぬ。)

一、大学の開放か師範大学新設か

師範学校卒業後再び研究したいと志す者のために大学への進学路を十分に開くか。又は各行政地区毎に師範大学を新設したい。」⁽⁹⁾

この構想で注目すべき点は、第1に、後の構想に見られるような特定のいわゆる「優秀教員」を対象としたものではなく、全教員を対象としていると解されることである。少なくとも文言上からはそのように理解される。第2に、「教師に長期の研究期間附与」のためには、「学校教職員の定員を増加せねばならぬ」ことが明確に記されている。第3に、現職教員が長期の研究を行う機関の一つとして、大学における研究機会を開くことを構想している点である。第4に、第1次米国教育使節団報告書は「研究及び旅行のための休暇」⁽¹⁰⁾ (“leaves for study and travel”) は指摘したが、勤務としての教員の長期研究の保障については何ら言及していない。にもかかわらず、このような構想が打ち出された点に文部省の独自性をみたい。また、この構想には何らかのモデルが存在するのか、それとも文部省が全く独創的に生み出したのかという点も興味深いところである。

文部省調査局調査課では「諸外国における教員の身分」の調査を行った。その全資料が『時事通信・内外教育版』第37号から連載されているが、注目されるのが第41号(1947年7月23日)に掲載された中華民国の規定である。

「八、待遇

C. 休暇

一身上の理由によって許される休暇のほかに服務奨励のための休暇がある。

1. 教授は連続在校服務7年後成績顕著のものは学校を離れて視察または研究半年より1年を許され、休暇中も有給である。
2. 中学教員が継続して1校に在職満9年になれば1年の休暇を与えられ、研究に従事することができる。休暇中も有給である。⁽¹¹⁾

前記「1」の規定は、1940年8月に「大学及独立学院教員聘任待遇暫行規定」として公布されたものの一部であるが、1941年5月に公布された「国立専科以上学校教授休暇進修弁法」にも同一の規定がある。前記「2」の規定は、1942年11月17日に頒発された「教育部奨励中等学校教員休暇進修弁法」の一部である。『時事通信・内外教育版』に掲載されたものからは分からないが、前者は「成績卓著者」、後者は「成績優良者」がその条件となっている⁽¹²⁾。

1935年頃より、中華民国では教員に対する種々の優遇規定が作られるが、当時の中国では内戦や日本の侵略に対する防衛戦争の最中であり、これらの規定がどれほど実施されたのかは疑問である。

他の国にはこの文部省の調査の限りでは、類似の規定はないようである。ただし、アメリカのペンシルバニア州など幾つかの州では、学区教育委員会が、従来、大学教員に対して与えられていたサバティカル・リーブ (sabbatical leave) とよばれる長期の有給休暇制度を公立学校教員にも作り始めたとされている。「たとえばペンシルバニア州では、長期の有給休暇は、10年間勤務することによって与えられ、さらにその後7年目ごとに与えられた。1930-31年に、この制度を採用したのは、都市部の学区の43%、1940-41年には71%の学区に達した」⁽¹³⁾。1946年の8月以前に中華民国の前記規定やアメリカの例を文部省が把握していたとすれば、いわゆる「長期の研究期間付与」構想は、文部省の担当者がこれらの制度を参考にして発想した可能性があるのではないだろうか。

先行研究⁽¹⁴⁾では、9月25日の「教育基本法制定に当たって考慮すべき事項」(文部省官房審議室)の中で、教員身分法の制定が検討されていることを直接の出発点としている。確かに、教員身分法としてはそこに具体的出発点を置くべきであろうが、研修条項の萌芽的形態が、すでに1946年8月の「長期の研究期間付与」構想として存在していたことに留

意すべきであると思われる。

さて、教刷委は、同年9月7日に第1回総会を開催し発足したが、その第14回総会(1946年12月6日)で第6特別委員会を設置し、教員の身分・待遇と労働運動対策の検討に入った。この第6特別委員会についての考察は第2節以下で行うことにする。

(3) 「研究の自由」条項と研修条項の形成

本節では、「研究の自由保障」の理念が1946年12月26日の第6特別委員会第6回会議に明確な形態で登場したことを確認しておこう。それは、文部省調査局審議課が作成し、同日の第6回会議冒頭に報告された教員身分法案要綱案⁽¹⁵⁾である。この要綱案(「1946.12.26」案)においては、その第12条で「研究及び教育の自由」、第13条で「再教育又は研修」という条項を設け、次のように記載している。また、教員身分法案要綱案原案の「研究の自由」条項および研修条項も掲げておこう。

「一二、研究及び教育の自由 教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し教育に当たっては教育の目的に照らし各級の学校により法令その他学校の定める制約の存することは認めねばならないこと。

一三、再教育又は研修 教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職俸給のまま再教育若しくは研究のため、学校その他の研究機関に入り又は研究のため留学もしくは視察をする機会が与えられなければならないこと。」⁽¹⁶⁾

「一二、研究の自由 教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し教育に当たっては教育の目的に照らし各級の学校により自ずから一定の制約の存することは認めねばならないこと。

一三、再教育又は研修 教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職現俸給のまま再教育又は視察その他の研究のため、学校その他の研究機関に入り若しくは内外の留学視察により自由研究をする期間が与えられること。」⁽¹⁷⁾

また、研究費については、第6特別委員会報告(1947年12月27日)⁽¹⁸⁾と同趣旨の規定がなされている。俸給については、教員身分法案要綱案も同一の内容である。

「一五、俸給 教員の基本給は官吏と同等とする外、その職務の性質に鑑み、教員

には職務俸として政令の定めるところにより一定額以上の研究費を支給すること。」⁽¹⁹⁾

なお、本稿では、これまでも用いてきたが、以下の論述にあたって、前記の教員身分法案要綱案（「1946. 12. 26」案）の「一二、研究及び教育の自由」の系譜に連なるものを「研究の自由」条項、「一三、再教育又は研修」および「一五、俸給」の系譜に連なるものを研修条項と呼ぶことを確認しておこう。

しかし、前述したように、第6特別委員会では、研究の自由保障についての議論が行われていたにもかかわらず、中間報告（1946年12月20日）では、その第3項に、「教員の資格、任免、服務、分限、懲戒、給与その他の待遇について特別の考慮をはらうこと。特に教員の身分を保障するための適当な措置を講ずること」とあるのみである。また、1週間後の報告（1946年12月27日）では、教員身分法（仮称）の制定に当たって考慮すべきこととして「一二、研究及び教育の自由」「一三、再教育又は研修」という項目が掲げられるが、具体的事項は記載されていない。

前述の「1946. 12. 26」案は、第6特別委員会報告（12月27日）の各項目とほとんど対応しており、内容もほぼ一致している。異なるのは、第1に、「1946. 12. 26」案が「一八、労働基準法の適用排除」において「教員については労働基準法の規定は、適用されないものとする」としているのに対して、特別委報告では労働基準法の適用については触れていないことである。第2に、前者が「二〇、労働組合法の適用排除」において「教員は、労働組合法による労働組合を組織し、又はこれに加入することはできないものとする」としているのに対して、特別委報告では労働基準法の適用については触れていないことである。第2に、前者が「二〇、労働組合法の適用排除」において「教員は、労働組合法による労働組合を組織し、又はこれに加入することはできないものとする」としているのに対して、特別委報告では、「教員が教員連盟の外に、団結権、団体交渉権を利用して生活条件の改善及び地位の向上のみをはかろうとする場合に、労働組合法のみによって純然たる闘争的団体として教員組合を組織することは妨げないこと」としていることである。すなわち、「1946. 12. 26」案と第6特別委員会報告（12月27日）とは、ともに職能団体としての「教員連盟」結成を志向する点では一致しているが、教員を労働者として位置づけるかどうかについては、この両者には差異が見られる。これは、「1946. 12. 26」案が第6特別委員会第6回会議の冒頭に配布・説明された後、意見交換が行われているが、この日の

出席委員7名のうち、「一八、労働基準法の適用排除」や「二〇、労働組合法の適用排除」などの「1946.12.26」案に賛成するのは、主査の渡辺のみであり、他の6人は、とくに規制しないという意見と、官吏なみに争議権は認めないという意見に別れたためである⁽²⁰⁾。とくに、第6特別委員会報告（12月27日）では、「研究及び教育の自由」「再教育又は研修」の2項目だけは、項目名だけが記され、それを具体化する文言は記載されていない。なぜ、具体的な記述をしなかったのか、極めて不可解である。

第2節 教刷委第6特別委員会の発足

1. 第6特別委員会の位置

教特法は、1948年12月の第4回国会において、衆議院では4日間、参議院では3日間の委員会審議の後に可決され、翌1949年1月12日に公布・施行された。この法律は、当初の教員身分法案要綱案（「1946.12.26」案とその要綱案原案）からその名称も原理も幾度かの変遷を経ながら最終的に教特法として成立したものである。

教刷委第6特別委員会は、1946年12月6日の教刷委第14回総会でその発足が決定され、同月12日の第1回会議を皮切りに、翌年4月4日までに計12回の会議を開催した。そして、12月26日の第6回会議で文部省から「1946.12.26」案が提示されたのである。このような点から、教特法研修条項成立過程の初期において同委員会の審議が重要な影響を与えたのではないかと推測される。とくに、次の3点から、戦後教育改革期における教員研修理念の原初的形態を把握する上で、教員身分法案要綱案（「1946.12.26」案）および第6特別委員会の議論を分析することは重要な意味を持つものと考えられる。第1に、国家公務員法原理による浸蝕を被る前の段階であること。第2に、研究の自由保障についての構想が出された同委員会審議の前半（とくに1946年12月17日の第3回会議）は労働協約の影響も受けていないこと⁽²¹⁾。第3に、この時点では、教員身分法についてのCIEとの協議がまだ行われていない⁽²²⁾ことである。つまり、戦後教育改革の担い手とされる教育刷新委員会委員や文部省の官僚たちが、1946年末の段階で、教員の研究・研修についてどのような認識を持っていたかを、「純粹」に把握しうるのではないかと考えるのである。

2. 第6特別委員会の目的・委員の構成

(1) 第6特別委員会設置の目的

第6特別委員会は、「教員の身分、待遇及び教員組合」および「教員服務規律」を審議するために設置された。当時、「最低基本給 600 円」をはじめとする7項目要求を実現するための最低生活権獲得全国教員組合大会が組織され、田中耕太郎文相に対しての激しい要求運動が繰り広げられていた⁽²³⁾。そのような状況の下、1946年11月8日、教刷委第10回総会が開かれた。

この総会において、渡辺鍊蔵委員は、次のように、教員の待遇改善および教員組合について特別委員会での審議を提唱した。

「議事にお入りになります前に、ちょっと一般的問題で、あるいはその一部はどこかの特別委員会で早く採り上げて、いたゞくのがよいかもしれぬということがありますので、ちょっと一言申し上げたいと思います。……昨今色々教員の方々が待遇の薄いのを修正してもらいたいというご要望を出しておられます。これは万人がもともと認めており、当局でもさようだと思うのでありますが、このようなことはこの委員会でもやはりどこかの特別委員会でやがて採り上げられるのではないかと思うのであります。どの部会でご審議になるか判りませぬが、あるいは場合に依っては急いでそういうことをどこかで別に一つ委員会を設けるとか、あるいはどこかに託して審議することが必要になるかもしれませぬが、それと共に今大分教員の方々と当局の関係が困難になっております。それをそのままにして行きますとおもしろくない問題になって、まさかこれが一般の労働問題と同じように、労働調停委員会に持って行くとか、全国ストライキになるということになってもおもしろくないように思うのでありまして、……何とか目前の問題につきましても適当な解釈についてお骨折りを願いたい。又委員会としても根本問題について研究を進めるということになれば、遠くない将来に、こんな風に根本的に我々の立場は変るのだ、自分で給料表の作製にまで発言権ができるようになるのだという希望を持つようになって、皆の気持にも幾らか余裕ができて来るということにもなろうかと思えます。なお、そうかと言って三箇月も、半年も待つという訳には行きませぬから、現実の問題も考えて上げる必要がありやしないかと思う。」⁽²⁴⁾

これを受けて、及川規委員が教員待遇問題での経過説明を求め、田中耕太郎文相が詳細な説明を行った。文相は、その最後の部分で次のように述べている。

「たゞ今渡辺委員から建議していただいたこと、私非常に有り難いことだと思います。なおさらそういう意味におきまして、健全なるよ論を起こしていただきたい。しかしながら、教員組合の最近の動き、あるいは五月頃からの行動は、どうも政治的動機に依ってやっているような可能性が随分ある。……私自身が当時いだいておった感じが、最近の教員組合の動きに依って非常に明りようになって参つたと申し上げて宜いかと存するのであります。彼等の計画としましては、始めからゼネストまで持つて行くことは、段階的に決まっておったようであります。」⁽²⁵⁾

田中耕太郎の教員組合とりわけ日本教育労働組合⁽²⁶⁾（以下、日教労）に対する不信感はいきまわっていると言えよう。渡辺は、田中の発言を聞いて前述の提案の2つの側面のうち、労働組合対策的側面をさらに強化することになる。このときより、近々発足することになる第6特別委員会が教員の労働運動対策的性格を色濃く付与されることが確実になるのである。

「今文部大臣のお話を承りまして、過去からの事情がすっかり判かりまして、私どもこういう騒ぎになった始めの代表と称する人達の過激であったことを知って驚いている訳であります。……教育当局はまさかと思っておりましたら、そんな風なことがあるやにも聴き取れたのであります。その点について文部大臣は……暴力をもって威圧するということに対しては、どうか従来通り敢然と闘っていただきたいと思うのであります。しかし一方、教員の自発的の強力な組織を作るといことは急いでやらなければならぬこと、と思いますが、これにつきましても過激な者が先達になって、それに知らずに随いて行く。……その不穏な思想、行動に対しては断固として対抗していただきたいと思いますが、どうかただ今三十番さん⁽²⁷⁾からお話がありましたように、良い組合の発達助成をする具体的の待遇問題を解決するように御配慮を願いたい。」⁽²⁸⁾

特別委員会の設置については、南原繁委員（教刷委副委員長）の次のような意見が支持

され、先送りされた。

「今後全体の教員のあり方はどういうあり方が一番良いかということについては、さきほどの文部大臣の御話のように、官公吏と、労働者との関係もありますので、この委員会ではそういう意味においての組織の問題ということが検討さるべきものだと思います。又それと相まって、教員の待遇ということにつきまして、それをどうするという、こういう段階を経るとかということも研究されてよいのではないかと思います。これが今又一つ問題になっております具体的な問題が一通り特別委員会に移され、それを決定した暁に、それと相前後して研究なさるのがよいのではないかと思います。」

(29)

第 11 回総会（1946 年 11 月 15 日）では、教員のゼネスト突入を心配した及川規委員が再び特別委の設置を訴えたが、南原繁委員⁽³⁰⁾が「今やっておる五つの委員会が済みますれば、教員の待遇であるとか団結権とかいう問題について研究しようということを申し上げて、ご了解を得た積りであります」「ただ今の問題が済めば、根本的に取り上げて待遇問題、団結権、こういうことをやりたいとこう申し上げたのであります。これでよろしいでございましょうか。」と発言して、及川委員の意見は退けられている⁽³¹⁾。

さらに、11 月 29 日の第 13 回総会では第 1 特別委員会での教育基本法の審議に関する質疑応答の中で、主査の羽溪了諦委員や安倍能成教刷委委員長から、教員の身分の問題についての特別委員会を設ける意向が表明された。こうして、12 月 6 日の第 14 回総会を迎えたのである。

これらの経過から重要なことは、第 6 特別委員会が当初から対立する 2 つの任務を持たされたことである。1 つは、後に教育基本法第 6 条として法制化されることになる「教員の身分（の）尊重」・「待遇の適正」を具体化することである。もう 1 つは、教員の労働運動対策としての任務である。そして、ゼネストに向かって益々激しくなる教育労働運動の状況をも反映して、1946 年 12 月 17 日の第 3 回会議の後半部以降は第 12 回の会議までそのエネルギーの大半を後者に傾けることになるのである。

なお、第 6 特別委員会での審議事項については、あらかじめ文部省と渡辺との間で打ち合わせて作成した 11 項目の問題点⁽³²⁾が、1947 年 12 月 12 日の第 1 回会議の冒頭に配布された。この 11 項目について、審議を進めていくという形態をとった。本章の考察対象とす

る「研究の自由保障」構想に関わる項目としては、「(8) 教員の研究の自由その他勤務について特に考慮する必要はないか」という課題が記載されている。

(2) 委員の構成・出席状況と第6特別委員会の性格

委員には、関口鯉吉、及川規、務台理作、芦田均、中田栄太郎、森山よね、有賀三二、渡辺鍊蔵、田島道治、名倉愛吉、児玉九十、木下一雄、呉文炳の13名が安倍委員長から指名された⁽³³⁾。しかし、有賀の希望により代わりに牛山栄治が委員として入ることになり、また、総会終了後、互選によって渡辺が主査に選ばれた⁽³⁴⁾。

委員の職業構成についての特徴をしいてあげるとすれば、13名の委員中、名倉・牛山・児玉と衆議院議員の及川・中田を合わせて5名が初等・中等教育関係者であり⁽³⁵⁾、他の特別委員会と比べると少し比率が高かったと言えるだろう。第6特別委員会の性格上、若干の配慮がされた可能性はある。主査の渡辺鍊蔵は前述のように、この委員会設置の提唱者であったが、その主張は教員の待遇改善・身分保障よりもむしろ組合対策的な発想の色濃いものであった。第6特別委員会における審議の中でも最も徹底的に教員の労働者性と罷業権を否定したのは渡辺である。また、彼は、同委員会発足直前の1946年11月に、当時東宝社長の田辺加太丸により同社の重役として迎えられ、その後社長としていわゆる東宝争議の弾圧に辣腕をふるった人物である。彼は、後に「東宝争議は私に重大な精神的影響を与えた。そして其後の私の活動の殆ど全部を共産党との闘いに捧げしめるようになった⁽³⁶⁾」と述べている。このような彼の立場・思想が、同委員会の審議に重大な影響を及ぼしたことは十分に考えられることである⁽³⁷⁾。

さらに、議事速記録には発言者名しか記録されていないので、出席者については諸資料から推測するしかないが、第6特別委員会の会議は全委員の半数あるいはそれ以下の出席で開催されることが多かったと考えられる。このことを裏付ける資料を3つ提示しておく。

第1には、各会議中に1回でも発言した者の数は、第1回会議の8名が最多であり、多くの場合、発言者は5名程度である。第12回会議は3名のみである。もとより、出席していても発言しないことはあるだろう。しかし、全員出席しても13名の委員会であるから、発言者数は出席者数に近接しているものと考えられる⁽³⁸⁾。

第2には、『辻田力文書』中の「第六特別委員会第九回議事概要」である。これによると出席委員は「渡辺、田島、名倉、森山、中田、児玉」の6名と記されている。議事速記録から判明している当日の発言者5名以外に森山委員が出席していたことがわかる。このよ

うな5-6名による審議が一般的であったと考えられる。「教育刷新委員会議事規則」⁽³⁹⁾第4条と第13条とを柔軟に運用したものであろう。

第3に、教刷委第32回総会（1947年4月18日）での務台委員の「第八委員会の方に主に出ておりましたので殆ど第六委員会に出られませんでした」、牛山委員の「第八委員会の方も兼ねており、余り第六の方には出席致さず、決議の如きも実は深く知らないであったくらいであります。私、二、三回出た時も二、三人の委員で論議したこともあるような訳で」という発言⁽⁴⁰⁾からも、委員の出席状況が芳しくなかったことが裏づけられる。

このように出席者が少なかったことは、それだけ常時出席している委員、とくに主査である渡辺委員の発言力を高め、第6特別委員会の性格をより労働運動対策的にしたものと考えられる。また、教刷委の中の進歩的側面を代表する務台委員⁽⁴¹⁾がおそらく第5回会議と第6会議しか出席していないことは、研究の自由の理念的検討を不十分なものとする要因となったであろう。

〔表1〕 第6特別委員会・発言者一覧⁽⁴²⁾

会議順	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
月日	12/12	/13	/17	/18	/21	/26	1/21	2/28	3/7	/14	/28	4/4
渡辺鍬蔵	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
芦田均							○					
務台理作					○	○						
関口鯉吉	○	○	○	○		○	○			○		○
牛山栄治		○	○								○	
田島道治							○		○	○		○
名倉愛吉	○	○	○	○		○		○	○		○	
木下一雄	○				○		○	○				
森山ヨネ	○		○	○	○	○					○	
及川規	○					○		○				
中田栄太郎	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	
呉文炳												
児玉九十			○		○		○	○	○			
発言者数	7	5	7	5	6	7	6	5	5	4	5	3

第3節 研究の自由保障の理念と構想

1. 研究の自由保障の理念

(1) 第1回会議での議論の特徴

鈴木英一は、当時東京帝国大学法学部教授在任のまま、田中耕太郎文部大臣の要請によって文部省参事として戦後教育改革立法の立案・指導にあたった田中二郎の第1回会議における発言を紹介し、これを「教師の研究の自由の保障のために教師の身分保障が必要であると主張」⁽⁴³⁾したものであると評価している。第1回会議において、重要だと考えられる部分は次の通りである。なお、波線部は鈴木が『教育行政』241頁、および「教育基本法体制における教師の研修権」70-71頁において、引用あるいは要約している部分である（以下同様）。

「田中幹事 今度の教育基本法というようなものを考える場合に、憲法の精神に従って学問の自由、教育の自治性を考えて行くと、あるいはこれから左翼的なものを勉強するという場合も出て来る。それをやるといかにいうのであれが免官になるということになると、教育の自由とかあるいは学問の自由ということを憲法にいっているのが無意味になる。でそういう場合にはやはり一応身分保障して相応しい委員会なり、裁判機関の審査を経て免官なり休職なりの手続きがとれるというように、普通の官吏よりも、もう少し教育の自治性をいう建前からすれば、その身分を反面において保障して置かなくては困るのじゃないだろうかというのが、こういう問題の出た来た所以かかと思います。」

渡辺主査 重要な問題ですね。こういうものを作る必要がありと認めた場合には、年内にこれは少し内容をここで討究する必要があると思う。ただ、そういうものを作ろうというだけでも幾らか纏まりますか。

田中幹事 要綱のようなものですか。

渡辺主査 それまで行かなくても一、二、三、四と並べてこんなことを入れるという風な……

田中幹事 これは大体出来るかかと思います。こちらで御意見を伺ってそれに従って……

及川委員 一つ作って貰いましょう。

渡辺主査 その場合に何か御注文がありませんか。

関口委員 委員会の方から発動して教員の身分を審査するとか、……外には、本人それ自体から身分について審査を願う。再審を願うというような両方から行き得るような身分を裁判する法廷みたいなものを作るのがないとらちがあかん。

渡辺主査 それは協会とか組合が出来れば又そんな所から文句がいえるようになるのですね。

児玉臨時委員 保障する方は必要だと思います。けれども、同時に統制に服しないような我儘にならないようなことが必要です。今はむしろ反動ですから非常にその方が多い。組合運動をやっているのは、殆ど四月から学校に出られないというのがある。

(中略)

田中幹事 教員身分法というものを作りまして官公私立全部を含めて、それによって規律するということになる。今まで私立学校の関係では学校の維持者とか校長の手によって自由に首を切ることが出来た。今度は教育委員会あるいは教員分限委員会、懲戒委員会というようなものの手続きを経なければ出来ないということになる。その点では身分を保障するということになる訳ですが、そういう点はよろしいのでございましょうか。

児玉臨時委員 教育の公共性からそういうことは当然だと思いますね。⁽⁴⁴⁾

この「議事速記録」第1号から次の4つのことが把握できる。

第1に、文部省が、日本国憲法、そして、立案中であった教育基本法の精神に則り、学問の自由、教育の自治性の観点から教員の身分保障を考えていたことである。

第2に、「教員身分法というものを作りまして官公私立全部を含めて、それによって規律する」という田中の発言は、文部省内での検討が第6特別委員会に先行して行われていたことを示している。この点については、すでに鈴木英一や羽田貴史が明らかにしているように⁽⁴⁵⁾、審議課の前身である大臣官房審議室（以下「審議室」）は「教育基本法制定に当たって考慮すべき事項」（1946年9月25日）を作成し、その中で「学校教師身分法要綱案の作成」を課題として明記している。そして、「21-9-29」の書き込みのある「学校教師（員）身分法に関する問題点」⁽⁴⁶⁾では、「C、内容」として7項目挙げられ、その4日前の「教育基本法制定に当たって考慮すべき事項」から内容が具体化されている。とくに、「二、教

師の職（勤務時間の融通性等）」や「五、教育の自由自主性」が記されている点は、教員の研究の自由保障の観点から注目される。

第3に、教員の身分保障についての田中二郎の問題提起を受けて、「要綱のようなもの」を文部省で作成することが委員から依頼され、田中が引き受けていることである。これが省議にかけられた要綱案原案ならびにそれを修正した「1946. 12. 26」案となるのである。第4に、関口委員が、教員の身分審査について本人自身が審査を願ひ出られるようなくみが大事だと主張したことに対して、渡辺主査はすかさず「それは協会とか組合が出来れば又そんな所から文句をいえるようになるのですね」と発言している。これは、渡辺の懸念の表明であろう。児玉委員も「統制に服しないような我俣にならないようなことが大事」であると述べ、ここでも第6特別委員会の議論は身分保障よりも教員統制に重点が置かれがちである。田中は、その法律は教員の身分を保障するものであることを委員にあえて確認し、「そういう点はよろしいのでございましょうか」とわざわざ了解を求めている。

（2）鈴木英一の見解についての評価

検討すべき課題は、第1回会議での「でそういう場合にはやはり一応身分保障して相応しい委員会なり、裁判機関の審査を経て免官なり休職の手続きがとれるというように」という田中二郎の発言を如何に把握するかということである。すなわち、田中の意図は、鈴木英一が言うように、「教師の研究の自由の保障のために教師の身分保障が必要であると主張」しているのではなく、学校の経営者や校長の独断によって教師が解雇されることを認めず、そこに一定の機関としての審議を必要としようとしているだけであって、教師の研究の自由保障が直接的な目的ではなかったとも考えられるからである。

筆者は、次の5点から、田中二郎および審議課は単に解雇の手続きを定めるということではなく、憲法そして立案中の教育基本法に基づき学問・研究の自由および教育の自由を保障する措置として意図していたものと考えられる。

第1に、後述するように、第6特別委員会の第3回会議において文部省係官は、「教員に研究の自由を保障するという意味で……特別の規定を設ける必要がないか」⁽⁴⁷⁾と、研究の自由保障を正面に打ち出した提起を行っている。田中が指導していた審議課の考え方を示すものであろう。

第2に、審議課が原案を作成した「1946. 12. 26」案の「一二、研究及び教育の自由」は次のように教育の自由には制約をつけるが、研究の自由は制約なしに尊重するものであつ

た。

「教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し教育に当っては教育の目的に照らし各級の学校により法令その他学校の定める制約の存することは認めねばならないこと。」⁽⁴⁸⁾

第3に、審議室作成の教育基本法要綱案（1946年9月21日）では、「(二) 教育の方針」の項で「研究の自由を尊重し」と記され、「(九) 教育行政」の項で「学問の自由と教育の自主性を尊重し」と記されていた⁽⁴⁹⁾。学問・研究の自由、教育の自主性を重視していたと言える。

第4に、1947年4月21日付の文書では、「私立学校教員の現状」として「身分の不安定に伴って教員は教育及び研究の自由が享受されなくなる」と指摘し、「私立学校教員を公務員とした場合」には「地位が安定することによって教員の教育、研究に対する自由も保障されることになる」と記している⁽⁵⁰⁾。身分保障が、教育・研究の自由の基盤であることが認識されている。

第5に、田中二郎はその晩年においても憲法・教育基本法を中心とする戦後教育改革の理念を支持し、研究・教育の自主性・主体性を尊重する姿勢を持ち続けていた。

「教育基本法が確立した教育の基本は……これを尊重すべきものであって、その制定三〇年を経過した今日においても、その基本を歪曲するようなことがあってはならないと信じている。……学習指導要領を定めることも、一応、許されると解してよいであろう。しかし、これらのことは、教育が主体性と自主性をもって行われることによって、はじめてその効果をあげることが期待され得るのである。……戦後、学校の教員が自己の使命を自覚し、それぞれ主体性と自主性をもって研究と修養に努め、その職責の遂行に当たっていることは高く評価されなければならない。」⁽⁵¹⁾

(3) 第3回会議での研究の自由保障についての議論

1946年12月17日の第3回会議では、教員の研究の自由保障について集中的な議論が行われた。それは次のような議論に端的に示されている。

「関口委員 研究の自由という意味がいろいろな風に採られるのですが、研究の内容の発表というような部面からの自由ということと、研究のために本人の行動が束縛されない、例えば一定の時間一定の所に勤務するとか研究のためにどこへ行ってもやれるという、そういう自由と、研究の内容の発表の自由という2つの面があります。今までは主に治安に影響するとかいうことのために自由を束縛されて居ったのだが、これはどういうものですか、ほかの社会立法で以てそういうことは取締まるとか何とかして、教員としての行動を束縛するようなことは必要ないのじゃないかという気がするのですが、どういうものですか。

渡辺主査 何か役所の方で考えられて居ることがありますか。

文部省係官 これは寧ろ束縛するという面ではなくて教員に研究の自由を保障するという意味で上官の命令に従って或種の研究をするという、そういう一般の官吏の場合と違って教員には自治性と言いますか、自分の最も適当と思う方向に研究の自由を進めて行く、それを保障するというような意味で特別の規定を設ける必要がないかということと、勤務に付て特に考慮する必要はないか、と言いますのは官吏の場合には官吏服務規律の適用を受けますし、私立学校の教員の場合には今度労働基準法が出来ますと、その基準法によって縛られるということに一応形としてはなる訳ですが、そういう場合にも特別に教員の特殊性という面から勤務時間とか、勤務の方法とかそういうような点について全く独自の点から特別の規定を設けるような必要はないであろうか、そういう風に縛る方ではなくて寧ろ自由闊達な研究をし得るように、身分法の中に保障的规定を設ける必要がないだろうか、そういう意味から問題になって居りませす。」⁽⁵²⁾

関口鯉吉委員と文部省係官の発言については、すでに鈴木英一が紹介し、「こういうことを文部省の係官みずから大胆に主張しています。こういう論議を経て、教育刷新委員会の建議—研究および教育の自由を尊重する、再教育または研修の機会を賦与する、研究費を支給する、こういうことに明文化されるわけでございます。」⁽⁵³⁾と述べ、また、先に検討した第1回会議での田中二郎発言も含めて「以上に明らかなように、一九四六年一二月の時点での文部省の見解は、教育の自由を保障すべく、きわめて革新的であった」⁽⁵⁴⁾と評価している。

第6特別委員会議事速記録の閲覧が可能となり、また、岩波書店から会議録が公刊され

ている現在、第6特別委員会第1回・3回会議における議論の全体像を把握しても、鈴木の評価はほぼ的確であると言える。ただし、鈴木は、「文部省の見解は、教育の自由を保障すべく、きわめて革新的であった。」と記しているが、第3回会議では文部省係官は「研究の自由」と言い「教育の自由」とは言っていないところは留意すべきであろう。「研究の自由」と「教育の自由」の関連についての議論は同委員会では行われていないが、要綱案原案および「1946.12.26」案ではすでに区別されている。また、田中二郎の考えと文部省審議課の考えとの関係はどうだったのか、一致していたのか、あるいは「研究の自由保障」は田中二郎の理念であったのか、田中二郎の考え方に審議課事務官をはじめとした文部官僚たちがどれほど心底からの共感を示していたのか、などについてはさらに踏み込んだ検討を行うことが課題として残された。

これらの課題を解明する上で、重要な示唆を含んでいるのが、教特法の立法作業に関与した文部省官僚たちの証言あるいは回想である。筆者は、従前より、西村巖「文部省時代の憶い出（その2）」⁽⁵⁵⁾や安養寺重夫「教育公務員特例法」⁽⁵⁶⁾に注目してきたが、近年、高橋寛人により教特法立法作業を中心的に担当した宮地茂に対するインタビューの内容が発表された⁽⁵⁷⁾。ここで宮地が語っていることは、半世紀の時間の経緯や教特法に対する政府・文部省内での評価の影響など、さまざまな資料としての制約条件を持ちながらも、文部省と第6特別委員会との関係、田中二郎と文部官僚との関係、調査局審議課内の事務官どうしの関係など、さまざまな示唆を得ることができる。この点については、本章第5節で述べる。

2. 自宅等勤務場所以外での研修

(1) 関口委員・渡辺主査の主張と文部省の見解

教員の研修に関して、自宅等勤務場所以外での研修を勤務として認める考え方は、第3回会議において、まず、関口委員から主張された。

「関口委員 その根本には勤労とか、労務とかいうことの問題があるのだが、教員の勤務ということと一般の官庁職員等の勤務ということとは、根本的に理念が違って居るのじゃないかと思う。単に仕事の分量、性質に依ってそれを片付けて行くための一つの労務というか、使用人というような観念をどうも教員の方に及ぼしてはいかぬ。

例えば今度労働法か何か出来て、或分量の仕事をやるために、或一定の場所に指定された時間出て居なくちゃならぬ、こういうことを教員にやってはたまらない。教員というものはそういう風に何か請負事業のような性質のものではないのじゃないか、人間を作るというのは生産物を作ると同じように考えられるけれども、もっと自由なもので普通の勤務ということとは別格のものとしなければならぬ、その代り実際は家でやって居っても宜い。殊に上級の学校の先生等は学校に居って務める時間よりも、家で以て調べ物をしたり、準備をしたりする時間の方が遥かに多くなくちゃいかぬ。その代り言われなくても二日も三日も徹夜をして、ぶっ通して実験もすれば家で以てやる。時間と場所というものに付ての何等の束縛がないということにしなければいかぬと思う。これは良心的にやらねば出来ないけれども、そこは良心を尊重し信頼して行く。信頼感に基いて義務感というものは自ら本人から出るもので、一つの範疇に押し込めて義務を強いて形に依って義務が完成したという風に見るということはいけない。そうなるという、一定の時間、一定の場所に居りさえすれば宜いということで本当の研究は出来ないことになる。そこが根本ではないかと思う。

(中略)

渡辺主査 大学では一週に二回か三回講義をするのですが勉強する時間はその十倍も二十倍も家で勉強して居る訳ですから、夜遅くやったり、纏ったものでも書く時は二日も三日も徹夜することはあるのですから、労働者とはまるで違う。

(中略)

文部省係官 ……一般に官吏なり或は労務者とはその勤務の方法等に付ても根本的に違う。その違う点をやはり違つて宜いのだということ積極的にはっきりさせて、今関口先生の仰しゃったような趣旨を法の中に謳うということが、教員の立場からすると寧ろ当然で、学校に何時間出て居なくちゃならないというような形で縛られる。それに出なければ給料を減らすとか何とかいう問題が起ることのないように、はっきりそういうことを身分法の中に書くことも考えられるのじゃないかと思ひます。

関口委員 それはどうしても必要です。この間も現に私の扱つて居る学校で出席欠席をちゃんとつけろ、1時間休んだらそれだけ俸給は引くことにしたいというから、馬鹿を言うな、俺に任したら愚図愚図言うなどはねつけたことがあるのです。

名倉委員 確かにそういう特殊な面をはっきりして置かないと、今出来て居る組合の方の関係があるのですが、或組合なんかになって来るとまったく労働法に基づいた

ような解釈で、本当に特定のものが無いからやはり一般労働者に落ち着いた組合を組織して、それに依って一切をやって行くというように進んで居る組合もあるようですが、何かそういう点は教育は違うというような意味が明示されると宜いと思います。

渡辺主査 勤務に付ては特に考慮して、そういう規定を身分法に入れる場合には入れておいた方が宜い、そういう意味ですか。

関口委員 どういう風な形で書くか、精神的な表現だから自律自発に基いて他動的な拘束は出来るだけ避けることというような意味のことですね。⁽⁵⁸⁾

この部分については、次の4点を確認しておくべきであろう。

第1には、1946年12月の時点では、文部省および第6特別委員会委員が、教員の研究を保障する観点から勤務について相当柔軟な在り方を考えていたことである。とくに、それは関口委員において顕著である。関口の「時間と場所というものに付ての何等の束縛がないということにしなければいかぬと思う。是は良心的にやらねば出来ないけれども、そこは良心を尊重し信頼して行く。信頼感に基づいて義務感というものは自ら本人から出るもので、一つの範疇に押し込めて義務を強いて形に依って義務が完成したという風にみるということはいけない。そうなるというと、一定の時間、一定の場所に居りさえすれば宜いということで本当の研究は出来ないことになる」、「自律自発に基いて他動的な拘束は出来るだけ避けること」という主張は、教員の研究保障を基軸として勤務場所についてきわめて柔軟な考え方を象徴しているものと思われる。

第2には、関口が想定しているのは、大学等高等教育機関や研究所に勤務する研究者の研究活動を中心とした勤務のようである。「自律自発に基いて他動的な拘束は出来るだけ避ける」や「一定の時間、一定の場所に居りさえすれば宜いということで本当の研究は出来ない」ということは、初等・中等教育機関の教員を含む広範な教員の勤務の在り方にとって重要な視点であると筆者は考えるが、「時間と場所というものに付ての何等の束縛がないということ」という主張に至っては、筆者も「そうあってほしい」という願望は抱いても、あまりにも初等・中等教育機関の教員の勤務実態とはかけ離れたものとして受けとめざるを得ない。しかし、関口は、自己の主張を大学等高等教育機関の教員に決して限定してはいないのである。

第3には、渡辺主査が「労働者とはまるで違う」と言うのに対して、文部省係官は「一般に官吏なり或は労務者とはその勤務の方法等についても根本的に違う」と勤務の形態・

方法の差ととらえており、労働者性を否定してはいない。教員の研究の自由保障の方策について表面的には一致していても、「労働者とはまるで違う」から柔軟な形態の勤務を認めるという渡辺ら第6特別委員会委員と文部省審議課との認識の隔たりはその根本において大きく、それはこの日の会議の後半に顕在化することになる。

第4に、やや真意を把握し兼ねるのであるが、名倉委員の発言についてのことである。文部省係官は明らかに教員の研究の自由保障の立場から発言しているのだが、名倉はそれをなぜか「肯定的」「共感的」に引き取り、教員に対する労働基本権抑制への期待を表明している。名倉においては、教員の研究の自由保障のための勤務場所についての柔軟な取扱いが、労働基本権抑制への期待との混同を引き起こしているように思われる。しかし、その点について他の委員からの指摘は皆無である。そうすると、この混同は名倉個人のものではなく、第6特別委員会全体のもと考えられないこともない。

(2) 初等・中等教育機関の教員の研修形態

前述の関口にみられるような高等教育機関の教員、専門研究者としての教員中心の議論に不満を表明したのが中田委員の次の発言である。

「中田委員 これは教員の研究という方に、簡単に言えば現職の儘所謂再教育を受けるとか、研究に行く、そういうようなことが現れて居ないだろうと思う。これは国民学校、中等学校に於ては一番要望される。現職の儘学校に行くとか、短期講習に行くとかいうことは非常に望ましい。現職の儘短期の学校に入ることが必要です。」

(59)

この中田発言を契機に第3回会議の議論は、先の関口を中心とした研究保障と勤務形態の理念的検討から、勤務場所以外での教員の多様な研修形態の検討に急展開している。いわゆる交換教師、地方教育研究所の活用、内地留学、海外視察など多様な方法が提言されている。ここで、筆者がとくに注目することが2つある。

第1は、1946年段階における東京都の内地留学制度の存在とその問題点である。これについては名倉委員から発言があり、それを受けて渡辺委員が意見を述べている。

「名倉委員 今中田先生の仰しかったようなことはこれは小さなことですが、東京都

としては国民学校としてやって居ります。三十名か四十名ですか、大学の希望を採りましてやって居ります。現職の儘六箇月の期間ですが、そういう機関、さっきも御話がありましたように、教育研究所ですか、いろいろな機関がちょっと不備じゃないかと思うのですが、教員の方は希望もあるし、制度もあるが、どこへ行ってやるかという、なかなか大学の方から言えば、迷惑なことじゃないかと思う。又前後の関係等もあるのですから、ぽかっと入って聴いてみたところでこれがうまく行かないことがある。何か合理的な施設が出来て行けば宜いと思えますが。

渡辺委員　そういうことは必要です。大学の講義は大体型に嵌まった組織で、一年掛ったり二年掛ったりしてやって居りますから、ちょっと行って半年位で宜いところを聴こうとするのは割合に効果が薄いことがある。やはり教育研究所とか、若しくはそのほかの唯知識を涵養する、そういう研究所とか、講座と言うものを大学にも設けるし、教育研究所が出来ればそこに設けるとか、教員に特に必要なものを供給する設備を考える必要がありますね。」⁽⁶⁰⁾

名倉委員の発言内容には若干事実誤認が含まれている可能性はあるが、早くも 1946 年度に東京都が内地留学生を送り出していたことは、次の記述とも一致しており確実なことである。

「昭和 21 年度において画期的な事業としては教員の大学派遣がある。都教育局は昭和 21 年 9 月都内小学校教員 104 人を選抜して、東京帝大、東京文理大、東京工大、東京美術学校その他の高専校に研究生として 1 か年派遣した。このいわゆる内地留学制度は、教員組合の強く要望していたところで、その後、小中高の各学校教員にまでひろげられ好評を博した事業であった。」⁽⁶¹⁾

渡辺主査の留学期間、大学の授業の特徴についての指摘も的確である。しかし、教育研究所が整備されれば、すべてそこに集中するとなると、大学での研修の持つ意義が損なわれることになる。

第 2 は、自宅における研修が戦前にも「宅調」として存在したことである。これは、中田委員の発言でわかる。

「中田委員 ……高専以上の学校では宅調、自宅に於て調べるという日を与えてあったので、しまいには武道の先生まで休んで宅調という話があったようですが、この宅調の時には文部省あたりから見えまして非常に手厳しい議論があったようではありますが、これは戦争中であつた関係もありますが、こういうことは真面目な先生には必要だと思います。高等専門学校等は毎日出るようになって居るのが原則でしょうが、その中一日位は家に居って調べる機会を与えることも必要ではないかと思う。

文部省係官 今ほかの官庁では研修とか、その他の関係で現職のまま実際に仕事をしないで勉強して居るといった場合が相当あるようですし、又融通性をきかして居る所もあるようですが、教員関係については特に必要であるに拘らず割合に少ない。(中略) そういう場合にもやはり勤務の一般の例には依らないで、特殊の融通性を与えしめるようなことを法的に決めておくことが便宜じゃないかという気持ちなんです。

中田委員 賛成です。ただ、勤務時間等に於ては大体国民学校、中等学校あたりは生徒より早く行って生徒より遅く帰るといったことが建前になって居りますが、その原則は動かぬことにして、尚その間に研究の機会を相当与えるということが必要だと思ひまして、何か法的に現して貰いたいと思ひます。」⁽⁶²⁾

このように、第3回会議では、自宅等勤務場所以外での研修について積極的にこれを認めていく意見が出されていた。長期研修とは異なる日常的な研究条件の保障という点では、たいへん重要な提起であつた。

3. 長期研修構想

第3回会議での文部省係官の発言をみると、長期研修についても第6特別委員会以前に文部省内で検討し、一定の方向性を持っていたことは明らかである。

「文部省係官 ……私達の中で話をして居りますのでは、講義を半年間に切りつめてやって、後の半年は専らその研究をすとか、或は二年講義をすと後一年間は休んで専ら研究をすとかいうような意味で、殊に上の方の学校の場合には教授と並んでその研究を相当徹底してやれる。そういう時間的の余裕を与えるという意味から講義はしない、……殊に高専関係の人達は……途中で1年位、外国へ行けないまで

も内地留学的にどっかの大学に入って研究をするというようなことも必要じゃないかという気が致します。そういう場合にもやはり勤務の一般の例には依らないで、特殊の融通性を与えしめるようなことを法的に決めておくことが便宜じゃないかという気持なんです。」⁽⁶³⁾

文部省係官の発言が高専関係に重点が置かれていたのに対して、前述のように中田委員からは国民学校や中等学校の教員が「現職の儘所謂再教育を受けるとか、講習を受けるとか、研究に行く」⁽⁶⁴⁾ことができる制度の確立が強く要望された。また、中田は教員の研修を保障するためには「教師の定員を増やすこと」の必要性を指摘している。当然の発言ではあるが、初等・中等教育機関の教員の研修保障の観点を欠きがちな第6特別委員会の議論の中では存在感を発揮している。中田の長年にわたる中学校長としての経験が生かされていると言える⁽⁶⁵⁾。教員の研究の自由の具体的保障策を論じた第3回会議のこの部分は、様々な積極的な構想・提案が次々に出され、第6特別委員会の議論の中でももっとも生き生きとしたところを感じられる。しかし、初等・中等教育機関等教員の研修の自由を保障する人的配置については、前述のように中田委員が言及したのみであり、その点で、具体性に乏しい点は否めない。

4. 研究費支給構想

「1946. 12. 26」案は、「一五、俸給 教員の基本給は官吏と同等とする外、その職務の性質に鑑み、教員には職務俸として政令の定めるところにより一定額以上の研究費を支給すること」⁽⁶⁶⁾と規定している。

文部省側は、1946年12月13日の第2回会議において次のように研修費支給の必要性について問題提起をしている。

「幹事 これは現在国民学校から上全部の人に対して大体官吏と同等の待遇をするところまでは制度的には一応出来て居るのです。ところが実際問題としましては、官吏並にはなっていない。大体私達の仲間で申しますと、二級乃至三級、ひどいところは四級位の開きがあるようです。その点が一つであります。官吏並でよいのか、それとも教員は常に研究をして行かなければならぬ。それには食料の点から言っても、

或は電灯その他生活費の点から言いましても、文化費としても書物を買ったりする点からしても、寧ろ官吏以上の待遇が必要じゃないかという問題なんです。」⁽⁶⁷⁾

また、文部省が研修手当の設置を政府内部で強く要求していることが明らかにされている。しかし、研究費・研修費支給についての第6特別委員会での議論は乏しい。文部省からの問題提起を受けて、わずかに、関口委員が「教員として修養ということには社会のどの方面よりも優先的な理由になる。例えば図書館とか展覧会、そういう社会施設を教員は無料で使う。図書館でも教育上の任務を全うするのに必要だということで優先的に金のみならず時間も余計に使えるようにするとか、まあ教養費は教員として十分主張し得ると思う」⁽⁶⁸⁾と発言している程度であり、議論はいつこうに発展しなかった。また、第3回会議において、俸給問題を議論した際に、牛山委員が次のように発言している。

「……こういうことを本当に一掃して、全く俸給という風なものは是は生活保障という意味に於て上は大臣から下、上下というのは変ですが、あらゆる教員に同一の待遇を与える。唯そこに於て職務俸とか、研究費という項目を新たに設けて行く。現に今度の号俸給で校長より教員の方が非常に多いというところは沢山あります。是は事実仕事の性質から言っても、校内に於ける経歴から言っても、又子供や何かを持って居る生活という点から言っても非常に不平等になって居る。そこのところへ職務俸というものを今後置いて、校長だったらその以外に三百円附けるとか、教頭には百円附けるとか、二百円附けるとか、多少官吏の場合に於ても差別を置いて宜いのじゃないか、そこにあまり開きを置くことはいけないけれども、特殊の研究に従事する者の研究費という項目を設けて、それを予算化して何の研究に従事するということは届けを出して、それに対する審査をする。認められたものに対しては一定額の研究費を支給するというをはっきりと予算化して、そういう風な研究の途を与えてやるというようなことで、俸給は生活保障の根拠から行くものと職務俸なり、研究費を別途に考慮する途をはっきり開いて戴いたらどうかと思います。」⁽⁶⁹⁾

この牛山委員の発言は、青年学校長としての彼の経歴や、議論の文脈からしても、明らかに、初等・中等教育機関の教員を対象としての提言であり、生活給とは区別して、実際に研究活動を行う者に対して研究費を支給するという注目すべき考え方を示している。し

かし、この提言は、議論の対象とはならず、そのまま終わってしまっている。こうしたことから、同委員会委員が初等中等教育機関の教員に対する研究費・研修費支給の必要性を強く意識していたとは言い難い。

5. 研究の自由保障についての学校段階による区別

第6特別委員会においては高等教育機関の教員と中等教育機関以下の教員とを区別する意見が出ていた。前述のように中田委員は第3回会議において戦前の高専以上の学校の「宅調」制度を紹介したが、その適用はやはり高専以上に限定した発言をしている。また、内地留学の必要について述べた文部省係官は、「殊に高専関係の人達は……内地留学的によどかの大学に入って研究するというようなことも必要じゃないか」⁽⁷⁰⁾と、とくに「高専関係」を強調している。

第6特別委員会だけでなく、教刷委全体についても初等・中等教育の教員に対する研究の自由の具体的保障の理念は十分に深められなかったと考えられる。たとえば佐野利器委員は第30回総会において、「休暇とか自由研究日とかいろいろ書いてありますが、先日関口委員もいわれたように……身体をあげてその職につとめなければならん立場にあるものが、何時間をどうするかという観念類のものがはなはだ気に入らない」⁽⁷¹⁾と労働協約を厳しく批判した。

佐野委員の発言にあるように、第6特別委員会においては、自宅等で研究することを勤務として認めるように力説した関口鯉吉委員も、第28回総会では、労働協約中の「授業時間担当は1日4時限を基準とする」をとらえて、「この精神は普通の工場労働者と同じで、一定の時間にやればそれで責任を解除されるという気持をここに含んでおる。ここが私は根本問題じゃないかと思う。ただ今申しましたのは、小学校・中学校の教員についてであります……これを厳正に解釈すれば、大学方面の教授の職責は全然勤まらん」⁽⁷²⁾と述べている。

佐野と関口とでは教員の労働者性についての認識は少し違いがあるように思うが、ともに、研究の自由・時間を基本的には保障されている大学教員と、特別に保障しなければ研究の時間が確保できない初等・中等教育機関等教員の問題を混同して論じているところに問題があると思われる。その結果、後者に無定量の労働を強い、研究を行う時間的保障をまったく欠いた見解となっているのである。

一方、高橋誠一郎文部大臣は前述の佐野委員の意見に対して、「将来担任時間を軽減して研究に充てる余裕を持つことは、教育の効果をあげさせる上から申して有意義である。こういうように考えまして、一日四時間を目標とした訳であります」⁽⁷³⁾と答えている。6・3制実施にあたって教員組合との関係修復のねらいもあるが、当時の文部省は、初等・中等教育機関等の教員にも教育充実のために研究条件を保障しようとしていたと言えるのではないだろうか。

このように第6特別委員会および教刷委総会の議論は弱点を持っていたが、教員身分法案諸要綱案では研修条項については学校段階による区別は全く見られない。以後、教特法成立までの諸案においても、研究費支給額の差異を除いては学校段階による区別は明文上は行われていない。この点を筆者は重視する。

第4節 教刷委委員の「聖職者教師像」

1. 教員の労働者性をめぐる第6特別委員会と文部省の対立

教員の研究の自由保障についての渡辺主査や関口委員など第6特別委員会委員の積極的な意見は、大づかみに言うと、「教員は労働者ではない」ということが前提となっていたものである。いわば、労働者であることの否定の上に研究の自由が保障されるという構造であり、戦前からのいわゆる「聖職者教師像」の影響を濃厚に受けていた。

しかし、厳密に言うと、渡辺主査と関口委員の教員の労働者性についての見解は同じではない。当然両者が抱いている教師像も異なっている。関口委員のそれは「研究者」としての教員の側面を一面的に強調したもので、天文学者・気象学者としての彼の研究生生活を全体の教員に押し広げたものではなかろうか。関口が教員の研究の自由を保障しようという意図は理解できるとしても、初等・中等教育機関に勤務する教員のそれは、関口の見解では到底保障することはできない。

さて、第6特別委員会第3回会議（1946年12月17日）は、その後半部において、「各種の教員の身分、待遇上の取扱の問題」についての協議を行った。教員の待遇改善の経過について文部省係官が教員の労働運動の状況も含めて詳細な説明をした後、委員と文部省の見解との対立が顕在化することになる。

「中田委員 ……書類を拒否するとか、或は学校を半日にするとかいうことが、行政的にいけないとすると処分することが出来る。そうすると争議とか、ストライキが実際問題として出来ないことになる。唯全体が纏まって辞表でも出すということ以外にはない。そのストライキをすることの善し悪しは別問題として、一般労働者のやるような仕事に較べて、そこに現在に於て教員がやり得ないような状況にありはしないかと思われるのですが、その点如何でしょうか。

文部省係官 それは解釈がそれぞれ違うのじゃないかと思えます。私一個として考えて居りますのは、現行法の建前から致しますと、教員も労働組合を作り、又労働争議の一つの手段として罷業をするということは許されて居ります。そういう意味から致しますと、教員が争議の手段として教育をやらないということがあった場合に、直ちに官吏としての服務義務に反するというので処分をするということは私は出来ないのじゃないかと考えて居ります。それから……一般の労働者の場合に生産管理は違法だという声明を政府としては出して居りますが、私は一般的に生産管理をしたから直ちに違法だという考え方もとり得ないのじゃないか、個々の行為に付ての問題になるのじゃないかと私は考えて居ります。教育管理の場合に於きましても、普通の教育の仕方、或はより効果的に教育の仕方を自分達独自の方針によってやるということで、しかもそれが実際においてそういう風に行われて居る限りに於ては、生産管理をやれば一般的に違反だ、或は教育管理をやることが一般的に違法だという意味でそれを処分するという事は出来ないのじゃないか、個々の行為が結局その社会通念とか普通の人の考え方というものを標準にするということになると思えます。」⁽⁷⁴⁾

このように、第3回会議の後半は、教員の労働者性とくに罷業権をめぐって、それを真っ向から否定する渡辺主査をはじめとした委員と、教員を労働者として位置づけ罷業権も含めた労働基本権を是認する文部省係官⁽⁷⁵⁾との見解が対立し、委員が文部省を厳しく批判した。渡辺は、「労働基準法の中に教員を含まして規定するということは飛んでもない非常識極まること」、「教員を労働者だなんということは根本から誤って居る」と言い、中田は「一面から言えば師範学校は労働者の養成所だということになってしまう」と文部省を非難する険悪な雰囲気の中で速記中止となったまま、この日の会議は終了している⁽⁷⁶⁾。

2. 第6特別委員会報告の抽象性とその要因

第6回会議の翌日の教刷委第17回総会（1946年12月27日）で第6特別委員会の報告が行われている。本章第1節で言及したように、不可解なことは、「1946.12.26」案では相当具体的な規定がされているにもかかわらず、第17回総会における報告では、「一二、研究及び教育の自由」「一三、再教育又は研修」と項目を示しただけであり⁽⁷⁷⁾、他の項目がいずれも具体的記述を伴っているのと比して、著しくバランスを欠いていることである。ただし、「一定額以上の研究費支給」については「一五、俸給、昇給、恩給」の項で明記されている。この点については、最終報告（教刷委第30回総会決議、1947年4月4日）においても、「研究及び教育の自由の尊重」「再教育又は研修の機会の賦与」と項目名が若干変化しているだけで依然としてこの2項目だけ項目名のみ提示⁽⁷⁸⁾であった。

第6特別委員会の第3回会議で活発に議論され提言された教員の研究の自由保障について、同委員会報告（1946年12月27日および1947年4月4日）はなぜ項目掲示のみにとどまっているのだろうか。「1946.12.26」案でも「22、4、15」の書き込みのある教員身分法案要綱案⁽⁷⁹⁾でも、もっと踏み込んだ規定が明記されているのに同報告にはなぜ反映されていないのだろうか。なお、第6回会議において、「研究及び教育の自由」および「再教育又は研修」の項目についての質問・意見は皆無であり、この点も奇異な印象を受ける。

この理由を明らかにする資料はまだ確認できていないが、筆者は次のように2つのあい異なる推測をしている。

一つは、第3回会議で顕在化した教員の労働者性をめぐる第6特別委員会と文部省との対立、とくに直接的には、1947年3月に文部省が全日本教員組合協議会（以下、全教協）および教員組合全国連盟（以下、教全連）と労働協約を締結したことがその要因ではないか⁽⁸⁰⁾と考えるものである。この点については、前述の第3回会議での議論とともに、教刷委第28回総会（1947年3月26日）での関口鯉吉委員の発言⁽⁸¹⁾、第30回総会（1947年4月4日）での佐野利器委員の発言⁽⁸²⁾は、労働協約の「授業時間1日4時間」、「休暇」、「自由研究日」問題に関するものであったことが注目される。また、主査である渡辺鍔蔵の見解・思想が強く反映されていることも考えられる。すなわち、前述のように、第6特別委員会の委員たちが教員の勤務形態の柔軟性を容認するのは、渡辺を典型として教員の労働者性否定を前提としているのである。ところが、労働協約締結によって労働者性が公認され、そのことにより、第6特別委員会設置の目的の一つであった「教員の労働運動対策と

しての任務」が消失したならば、「聖職者教師像」にとらわれた第6特別委員会委員にとっては、「教員の身分尊重」・「待遇の適正化」というもう一つの特別委員会設置目的も半ば消失したのではないだろうか。したがって、すでに要綱案として作成されていた「教員の研究の自由の尊重と教育の自由の限定的制約」および「一定勤務年数での再教育または研修の機会付与」を第6特別委員会報告に記さなかったのではないかと思われるのである。

もう一つは、これら2項目についての具体的記述を行うことによって、教刷委総会において異論が続出することを懸念した文部省があえて避けたという推測である。これは、第6特別委員会第3会議における「聖職者教師像」を前提とした委員の発言から、田中二郎の判断によって、翌日の教刷委第17回総会での報告では項目名の記載のみにとどめたのではないかと考えるのである。筆者がこの2つ目の推測を行うようになったのは、宮地茂が高橋寛人のインタビューに対して、次のように語っていることに強い示唆を受けている。すなわち、宮地の回想が事実であるならば、第6特別委員会報告作成のイニシアチブは審議課が握っていたことになるからである。

「教員の身分については、昭和22年4月に『教員の身分待遇及び職能団体に関すること』を第3回の建議として建議してもらった。文部省側でつくって、それを委員会に出して、そして委員会の発案だということを出してもらった。当時文部省廃止論も叫ばれていたときで、文部省の言うことは聞かんわけですよ。だから藁の陰にかくれる虫のように、第3回建議で……。この要綱は私が書いたんです。」⁽⁸³⁾

これらの推測の当否にかかわらず、教員の労働者性の否定、すなわち「聖職者教師像」こそが、第6特別委員会の研究の自由保障構想に内在する重大な矛盾であり、第3回会議を中心として研究条件保障のためのさまざまな提案がされながらも、同委員会ではそれを整理し体系化し得なかった大きな要因であるものと思われる。

しかし、教員身分法案の研究・研修条項の形成については、労働協約の締結や、立案作業が教刷委の手を離れ文部省によって進められることにより、「聖職者教師像」との矛盾からは解放されることになる。そして、むしろ法制上は、教職の特殊性を認めず一般の国家公務員と同一の原理の下に位置づけようとする国家公務員法原理との矛盾が重大なものとなるのである。

第5節 教刷委第6特別委員会の役割

研修条項形成の初期段階、とくに「1946. 12. 26」案の形成において、第6特別委員会はいかなる役割を果たしたのであろうか。

第1に、教員の研究・研修の重要性を認識し、そのためには勤務上の配慮を必要とすることを確認したことの意義は大きい。しかし、当時の理論水準、時間的・委員構成的制約から研究の自由保障についての理念的検討は十分に深められたとは言えない。戦前からの「聖職者教師像」が委員の間に濃厚に残存し、それが教員組合の激しい労働運動により一層増幅され、第6特別委員会の性格を労働運動対策により特徴づけていった。その結果、柔軟な勤務形態の必要性を指摘しながら、教員の研究条件保障を否定することにより、研究の自由を実質的には保障しないという自己矛盾に陥っている。

第2に、研究の自由を保障する諸方策についてはほぼ網羅されている。自宅を含む勤務場所を離れた研修、大学等への内地留学、海外留学、教育研究所での研修、交換教師などである。これらは、要綱案原案作成および「1946. 12. 26」案作成に反映され、その後、審議課が立案作業を進める上でも参考にされたものと推測される。ただし、第3回会議以後、整理・体系化するための議論はまったく行われず、言いつ放しに終わっている感が強い。したがって、「第6特別委員会の構想」と言ってもまとまったものではなく、出された意見の総体として捉えざるを得ない。また、研究費・研修費の支給については、第4回国会衆参両院文部委員会の議論と比べても、第6特別委員会委員の認識は弱かったと言えるだろう。それは、教刷委の委員全体としても言えることである。

第3に、第6特別委員会の議論をリードし、方向づけていった文部省審議課の役割はきわめて大きかったと言える。とりわけ、第1回会議において、「教員の研究の自由保障の必要性」を力説した文部省参事の田中二郎と第3回会議における文部省係官⁽⁸⁴⁾の役割は重要である。「聖職者教師像」に基づく教員の研究条件の保障という委員の考え方から、後者の部分だけを採用し、近代的教育労働者としての教師像の中に研究の自由の実質的保障を法制化しようとしたことについて高く評価されるべきであろう。第6特別委員会と文部省審議課との関係については、先に引用した、高橋寛人のインタビューに対する宮地茂の回想が参考になる。教育刷新委員会の存在意義・役割を軽視し過ぎている感もあるが、少なくとも第6特別委員会については、議事速記録を読んだ上で判断しても、かなりの的を得ているように思われる。ただし、教刷委に対する特別委員会の報告書については、少なくとも

主査である渡辺鍬蔵の承認は得ているものと考えられるので、宮地の言うように、すべて文部省のペースで事態が進行したとは考えにくい。

宮地は、また、田中二郎について次のように述べており、これは、教員身分法案要綱案の「研究・教育の自由保障」の理念が田中二郎に負うところが大きかったことを示唆している。鈴木英一などの先行研究の成果を補強する証言であるとともに、田中二郎とその指導を受けて立法作業に取り組んだ宮地との意識のズレをも示している。

「…………田中二郎さんが私の顧問のようになってくれたんです。だから教育公務員特例法は田中イズムがだいぶ入っている。…………田中先生が主張したのは学問の自由、大学の自治でした。しかし私は大学教員をしたことがないから、大学の先生が思うほど大学の自治はわからなかった。田中二郎先生の見解の中には、『それは言い過ぎだろう』と思うこともあったが、どうせ司令部に持って行ったら削られるからね、田中先生にたてつかんでも、ルーミスが削ってくれる。ルーミスのところへは田中二郎先生は行かないのだから。」⁽⁸⁵⁾

第4に、第6特別委員会で教員の研究の自由保障、勤務上の配慮の必要性が言われたにもかかわらず、総会には全くと言ってよいほど反映されていない。渡辺主査の総会での報告は、労働組合対策的な観点からのものにほぼ終始し、同委員会第3回会議で語られた様々な研修の構想にはほとんど触れていない。他の第6特別委員会委員からも、同委員会での議論を補足して報告することはなかった。このことから、教員の研究の自由保障が第6特別委員会委員をはじめとした教刷委委員の中でどれほど重要な事項として認識されていたのか疑わしい。とくに、初等・中等教育機関の教員の研究条件を保障する措置の必要性についての認識が乏しかったように思われる。

第5に、これらの点を総合すると、教員身分法案要綱案形成期における「研究の自由保障」構想の形成の際に中心的な役割を担ったのは文部省調査局審議課であり、第6特別委員会はその構想を追認・修正、場合によっては否定する場であったと言えるだろう。結果的には、第6特別委員会が審議課に対して真に主体性、独自性を発揮したのは、労働運動抑制対策の立案にあったと見るべきであろう。

第6に、同委員会は、発足当初から担った対立する2つの任務、主査である渡辺鍬蔵の立場・思想の反映、研究・研修活動の主体者である教員の側の要求・運動の未成熟など、

議論を深めるには困難な条件のもとで行われたことを忘れてはならない。前掲〔表1〕の「第6特別委員会・発言者数」一覧表でもわかるように、多忙な委員たちが厳しい時間的制約の中で複数の特別委員会を兼任しながら会議を行っていることも、議論の不十分さの要因であろう。筆者は、同委員会が出された「研究の自由保障」の理念と具体的方策の積極的側面については評価したい。同委員会から半世紀が経過した今日、「勤務場所以外での研修」・「長期研修」・「研究費支給」など同委員会が出された構想を初等・中等教育機関においてどれだけ実現でき、また発展させ得ているかを考えるとき、同委員会での議論はその不十分さのみを指摘して済ませることはできない今日的な課題であることを痛感する。

〔註〕

- (1) 鈴木英一編『資料教育基本法30年』学陽書房、1977年、74頁。
- (2) 同前書、93頁。
- (3) 同前書、79頁。
- (4) 羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程その1」『福島大学教育学部論集』第32号の3、1980年12月、38頁。
- (5) 『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』I-140（国立教育政策研究所所蔵）。
- (6) 『戦後教育資料』V-3（国立教育政策研究所所蔵）。「1946年8月作成」というのは文書冒頭余白に「21.8」とかろうじて読み取れる書き込みがあることから筆者が判断したものである。
- (7) 筆者の調査（マイクロフィルム）では判読できなかったが、「構」だと推定される。
- (8) 筆者の調査（マイクロフィルム）では判読できなかったが、山田昇は『戦後日本教員養成史研究』（風間書房、1993年、17頁）で「十年毎」としている。
- (9) 文部省師範教育課「アメリカ教育使節団報告書に基づく教育対策」、前掲『戦後教育資料』V-3、所収。
- (10) 鈴木清訳『日本教育改造案—米国教育使節団報告書—』玉川出版部、1946年、109頁。
- (11) 多賀秋五郎編『近代中国教育資料 民国編下』日本学術振興会、1975年。
- (12) これらの法規は、同前書で全文を見ることができる。
- (13) 牛渡淳「アメリカにおける教員研修の歴史的動向」牧昌見編『教員研修の総合的研究』、ぎょうせい、1982年、352-353頁。
- (14) 羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程そのI」『福島大学教育学部論集』第32号の

3、1980年12月。

(15)『辻田力文書』(国立教育政策研究所所蔵)所収。本稿ではこの要綱案を「1946.12.26」案とよぶ。この、『辻田力文書』所収の毛筆書き込みのある教員身分法案要綱案は、省議での修正を書き込んだものであり、1946年12月26日の第6特別委員会第6回会議に提出されたものと同じの内容であると考えられる。筆者は、これを「1946・12・26」案とよんでいる。なお、『戦後教育資料』V-22(国立教育政策研究所所蔵)所収の最初の教員身分法案要綱案は、第6特別委員会第6回会議での報告に先立って省議にかけられた原案と考えられる。本稿では、これを「教員身分法案要綱案原案」あるいは「要綱案原案」とよぶ。省議で修正したものが、『辻田力文書』所収の教員身分法案要綱案であり、これが第6回会議(1946.12.26)の冒頭に委員に提示された。前述のように、筆者は、これを「1946.12.26」案とよんでいる。

(16)前掲「教員身分法案要綱案」(「1946.12.26」案)、前掲『辻田力文書』所収。「13.再教育又は研修」については、前掲の師範教育課による「アメリカ教育使節団報告書に基づく対策」との共通性に留意されたい。

(17)前掲「教員身分法案要綱案」(教員身分法案要綱案原案)。羽田は、「教育公務員特例法の成立過程そのI」註28(44-45頁)において、この要綱案の作成時期を「1946年12月末から1月中旬」と推測しているが、12月27日の第6特別委員会の報告にはすでに「訓導」という言葉はなく、「教諭」が使われている。また、12月20日の第6特別委員会中間報告では、「二、教員については官級の区別を設けず、各級の学校教員について適当な名称(例えば訓導、教諭、教授等)を附すること」と述べており、まだ「訓導」という名称が用いられていた。それに対して、「要綱案」には「訓導」が使用されている。また、この要綱案には「省議」と記されているところから、12月26日の第6特別委員会第6回会議に先立つ原案と考えられる。よって、「要綱案」は1946年12月27日の第6特別委報告に先立つものと考えられる。

筆者は、「教育刷新委員会第6特別委員会における研究の自由保障の構想」(『日本教育史研究』第15号、日本教育史研究会、1996年、3頁)において、この要綱案を、1946年12月26日の第6特別委員会への報告に先立って文部省省議にかけられた原案であることを明らかにした。

(18)前掲『辻田力文書』所収。

(19)前掲「教員身分法案要綱案」(「1946.12.26」案)。

(20)「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第6号（文部省所蔵、1994年筆者の調査当時）、1946年12月26日。日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、岩波書店、1997年、512-514頁。

筆者は、1992年8月に『教育刷新委員会総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）を閲覧し、また、1994年8月には文部省（当時）において『教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録』を閲覧し、これらを基本資料として研究を進めてきた。教育刷新委員会総会および特別委員会の議事速記録は、その後、文部省から国立公文書館に移管され所蔵されている。そして、1995年から日本近代史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』が刊行され始めた。したがって本稿においては、とくに断りのない限り同書からの引用は行っていない。しかし、参考のために、『教育刷新委員会総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）、『教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録』とともに、『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』の該当箇所も示すことにする。なお、『教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録』の所蔵機関は、筆者調査時の文部省としておく。

教育刷新委員会の成立の経緯、構成、機能と権能の特色、史料の所在、などについては、佐藤秀夫による「解題」（日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第1巻、岩波書店、1995年）を参照されたい。

(21)正確にいうと、1946年11月30日に東京都労働組合連合会（都労連）と東京都との間に労働協約が締結されている。しかし、これは都労連としての統一労働協約書であるから教員の研究・研修に関する具体的事項は含まれていない。

(22)教員身分法について文部省とC I Eとの協議が始まるのは、1947年4月11日の「教員の身分待遇及び職能団体に関すること」の建議以降であろう。前掲『辻田力文書』所収の「教員の身分、待遇に関する問題の経過について」および「私立学校教員を公務員にすることについてのC I Eの私的見解」参照。

(23)全日本教員組合協議会闘争史編集委員会編『教員組合運動史—教育労働戦線の統一まで—』週間教育新聞社、1948年、99-130頁。日本教職員組合編『日教組十年史』同、1957年、38-42頁。

(24)『教育刷新委員会第10回総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）、1946年11月8日。日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第1巻、岩波書店、1995年、212-213頁。

(25)同前『教育刷新委員会第10回総会議事速記録』。同前『教育刷新委員会・教育刷新審

- 議国会議録』第1巻。216頁。
- (26)1946年6月26日結成。組合員11万7千人。議長は岩間正男。
- (27)「三十番」とは、教刷委委員の出席番号。この場合は、名倉愛吉。
- (28)前掲『教育刷新委員会第10回総会議事速記録』。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議国会議録』第1巻、217頁。
- (29)同前『教育刷新委員会第10回総会議事速記録』。同前書、221頁。
- (30)教刷委第11回総会は、安部能成委員長欠席のため、南原繁副委員長が議長を勤めた。
- (31)『教育刷新委員会第11回総会議事速記録』(野間教育研究所所蔵)、1946年11月15日。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議国会議録』第1巻。255-256頁。
- (32)前掲『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』所収の「昭和二二・一二・一二」の日付が記載された「教員の身分、待遇、組合等に関する問題点」(I-93、I-171)と題する資料が第6特別委員会での配布資料であることは間違いないであろう。
- (33)『教育刷新委員会第14回総会議事速記録』(野間教育研究所所蔵)、1946年12月6日。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議国会議録』第1巻、317-318頁。
- (34)第6特別委員会委員を決定した後、安倍委員長が「第六特別委員会には国民学校関係の方が入って居らないことを発見しましたから御苦勞であります、山極さんをお願い致します」(同前書、319頁)と新たに山極武利委員を指名している。しかし、これは「第六」ではなく「第七」の誤りであろう。安倍委員長の発言ミスか速記者の誤記であろう。
- (35)鈴木英一・笠井尚「戦後改革期における教育審議会の委員構成の特質」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第37巻、1991年、371-404頁、参照。
- (36)渡辺鍔蔵『反戦反共四十年』自由アジア社、1956年、336頁。彼の戦後教育改革と教員組合に対する考え方は同書の337-343頁に端的に表現されている。渡辺の思想については、他に彼の著書『日本の力』(章華社、1935年)、『孤独のたたかい』(自由アジア社、1959年)などを参照されたい。
- (37)羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程そのI」『福島大学教育学部論集』第32号の3、1980年、39頁、においてすでに同じ趣旨が指摘されている。
- (38)呉委員は全然発言の記録がない。芦田委員は1947年1月21日の第7回会議のみ発言記録がある。ただし、「議事速記録」から推測すると12月21日の第5回会議の冒頭には出席していたようである。あるいは、会議開会前に顔を見せていたのかも知れない。『芦田均日記』第2巻(岩波書店、1986年)にも、この日は「文部省に行つて、其後

- 登院」(298頁)と記されている。1947年1月21日の第7回会議の際には、「文部省の第六特別委員会に出席」(304頁)と明記されている。おそらく芦田が第6特別委員会に出席したのはこの2回だけであろう。なお、渡辺以外に出席回数が多いのは、中田、名倉、関口、児玉の順であろう。
- (39)文部省教育調査部編『教育刷新審議会要覧』同、1952年、5-6頁。
- (40)『教育刷新委員会第32回総会議事速記録』(野間教育研究所所蔵)。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第2巻、岩波書店、1997年、346頁。
- (41)鈴木英一は前掲『教育行政』の中で「リベラリスト内部での進歩派(務台理作-森戸辰男ライン)」(217頁)と位置づけている。
- (42)「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」より作成。
- (43)鈴木「教育基本法体制における教師の研修権」『日本教育法学会年報』第1号〈教育権保障の理論と実態〉有斐閣、1972年、70頁。
- (44)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第1号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、岩波書店、1997年、447頁。
- (45)鈴木、前掲書、238頁。羽田、前掲「教育公務員特例法の成立過程そのⅠ」38頁。
- (46)『戦後教育資料』V-23(国立教育政策研究所所蔵)所収。
- (47)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、461-462頁。
- (48)前掲『辻田力文書』所収。なお、『戦後教育資料』V-22所収の要綱案原案では、「各級の学校により自ら一定の制約の存することは認めねばならないこと」という表現であった。この修正の意味については羽田・前掲「戦後教育改革と教育・研究の自由」24-25頁参照。
- (49)鈴木編、前掲『資料教育基本法30年』133-134頁。
- (50)「官公立学校教員と私立学校教員の身分待遇に関する法規上の相違」文部省昭和59年度移管公文書『教育公務員特例法』第一冊所収(国立公文書館所蔵)。
- (51)田中二郎『日本の司法と行政-戦後改革の諸相-』有斐閣、1982年、217-219頁。
- (52)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、461-462頁。
- (53)鈴木、前掲論文、71頁。
- (54)鈴木、前掲『教育行政』242頁。

- (55) 『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年、57-59頁。
- (56) 木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規、1987年、236-257頁。
- (57) 高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞くー教育公務員特例法制定時のこと」『戦後教育史研究紀要』第12号、明星大学戦後教育史研究センター、1998年、186-192頁。
- (58) 前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、462-463頁。
- (59) 前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。同前『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、463頁。
- (60) 同前「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。同前『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、465頁。
- (61) 東京都立教育研究所編『戦後東京都教育史』上巻、同、1964年、25頁。
- (62) 前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、464頁。
- (63) 同前。
- (64) 同前「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。同前『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、463頁。
- (65) 中田は1920年に富山師範附属小学校主事に着任後大正新教育運動の県内のリーダーとして活躍。1924年にはヘレン・パーカー女史を富山に招いている。富山県教育会編・発行の『富山教育』110号(1923年1月)に「四つの流れ」、112号(同年3月)に「ダルトン案小観」と題する関連論文がある。1927年より富山県立中学校の校長を5校歴任。
- (66) 前掲『辻田力文書』所収。参考資料中には「政令」として、「小学校及び中学校教員」は「基本給の五分の一以上」、「高等学校教員」は「基本給の四分の一以上」、「大学教員」は「基本給の三分の一以上」という基準が示されている。1947年7月14日付の国立公立学校教員法要綱案(『辻田力文書』所収)では、「大学の教員」は「俸給の十分の二」、「その他の学校の教員」は「俸給の十分の一」が基準とされている。
- (67) 前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第2号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、459頁。
- (68) 同前。
- (69) 前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・

教育刷新審議会会議録』第8巻、471頁。

- (70)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、464頁。
- (71)『教育刷新委員会第30回総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第2巻、263頁。
- (72)『教育刷新委員会第28回総会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）。同前『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第2巻、222頁。
- (73)前掲『教育刷新委員会第30回総会議事速記録』。同前『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第2巻、265頁。
- (74)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、435頁。
- (75)この「係官」については、「幹事」の誤記でなければ、宮地茂の可能性が高い。教員身分法案から教特法案を通じて、最も深く立案作業に関わったのが宮地茂であることは、前掲「文部省時代の憶い出（その二）」での西村巖の回想や前掲『証言戦後の文教政策』での安養寺重夫の証言からも明らかである。また、前掲、高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く－教育公務員特例法制定時のこと」においては、宮地自身が教特法案作成作業の中心的担当者であったことを証言している。第6特別委員会第8回・11回・12回の各会議では「宮地事務官」と明記されている。事務官とは、高等文官試験に合格して入省した者のことであった。ただ、一文部事務官にしては自己の見解を堂々と述べ、また、政府の声明に対する異論も述べていることがやや不自然な感を受けるが、前記の高橋のインタビューによると、教育基本法案の国会審議の際にも大臣の後ろには局長や課長ではなく事務官が控えることになっており、相当の裁量を持たされていたようである。いずれにせよ、当時の審議課での田中二郎を指導者とした研究・議論の水準の高さを示すものであると思われる。
- (76)前掲「教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録」第3号。
- (77)「第六特別委員会報告（昭二一、一二、二七）」前掲『辻田力文書』所収。
- (78)「第六特別委員会報告（二二・四・四）」同前『辻田力文書』所収。
- (79)『戦後教育資料』Ⅲ－39（国立教育政策研究所所蔵）所収。この要綱案は「1946. 12. 26」案とほぼ内容が同一である。但し、「労働基準法の適用排除」「労働組合法の適用排除」「労働関係調整法の適用排除」の3つの条項は線で消されている。羽田「教育公務員特

- 例法の成立過程（そのⅡ）」『福島大学教育学部論集』第34号、1982年、27頁、参照
- (80) 筆者は、かつて「教育刷新委員会第6特別委員会における研究の自由保障の構想」
（『日本教育史研究』第15号、日本教育史研究会、1996年、19頁）において、「第3回
会議で顕在化した教師の労働者性とくに罷業権をめぐる六特委と文部省の対立がその
要因ではないか」と推測した。それがまったく的はずれであるとは思わないが、両者の
対立を決定的にしたのは労働協約の締結にあったことを明確に指摘すべきであった。
- (81) 前掲『教育刷新委員会第28回総会議事速記録』。前掲『教育刷新委員会・教育刷新審
議会会議録』第2巻、263頁。
- (82) 前掲『教育刷新委員会第30回総会議事速記録』。同前『教育刷新委員会・教育刷新審
議会会議録』第2巻、222頁。
- (83) 高橋、前掲「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く」187頁。
- (84) 氏名不記載。しかし、注(75)に述べたように宮地茂と考えられる。
- (85) 高橋、前掲「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く」188頁。

第2章 「研究の自由保障」の理念と研修条項

第1節 「研究の自由」条項の変遷と消滅

1. 法案の変遷と時期区分

先行研究が示すように、教員身分法案の制定作業が文部省内において始まるのは、1946年9月頃と考えられる。そして、教員身分法案要綱案が最初に法案の形態でその姿を見せるのは、同年の12月下旬である。それを起点として考えても、1948年12月の教特法成立、1949年1月の公布・施行まで2年間を要している。法案の名称が、学校教師（員）身分法案－教員身分法案（1946年12月－1947年4月）－教員身分法（学校教員法）案（1947年4月－1947年6月）－国立、公立学校教員法案（1947年7月－1947年9月）－教育公務員法案（1947年12月）－教育公務員の任免等に関する法律案（1947年5月－10月）－教育公務員特例法案（1948年11月－1948年12月）と7度変わっているように、法案の立法目的・対象も、各時期において同一ではない。

羽田貴史は、教員身分法案の制定作業が文部省内において始まった1946年9月から、教特法が公布・施行された1949年1月までを、大きく2期、細かく5期に時期区分しており⁽¹⁾、それは概ね的確であると思われる。羽田の時期区分を土台に、筆者の研究に基づき必要な追加・修正を加えたのが次の〔表2〕である。

「研究の自由」条項と研修条項を中心に据えて各時期の特徴を述べるならば、第1期は「研究の自由」条項と研修条項の形成期である。また、教員身分法が当初の労働運動抑制的性格を薄めて教員擁護の規定としての性格を強めた時期である。第2期は私学教員を教員身分法の対象とすることに対するC I Eの強い反対に遭遇して、法案の練り直しと法案提出準備を進めた時期である。第3期は国家公務員法原理による包摂が進行した時期である。「研究の自由」条項および研修条項ともやせ細り、前者は1947年9月について要綱案から消失する。第4期は研究の自由を具体的に保障し得る研修条項再形成期であり、GHQ/C I Eとの頻繁な交渉の時期である。第5期は法案が国会に提出され審議された結果、部分的修正を受けて成立した時期である。この時期の冒頭において、研修費支給規定が消失した。

〔表2〕 教特法研修条項成立過程の時期区分

第1期	1946年9月－1947年4月
	<p>(法案資料の名称) 学校教師(員)身分法案(1946年9月)－教員身分法案要綱案(1946年12月－1947年4月)</p> <p>(特徴) 教員組合運動対策的契機と身分保障的契機とをもって構想された教員身分法案が、労働運動の高揚・労働協約締結により、労働組合規制条項を削除して、身分保障原則を確立するまで。</p> <p>「研究・教育の自由」条項、研修条項、研究費規定存在。</p>
第2期	1947年4月－1947年7月
	<p>(法案資料の名称) 教員身分法(学校教員法)要綱案(1947年4月－5月)－学校教員法要綱案(1947年6月)</p> <p>(特徴) 先の原則による法案作成が進み、国会上程の準備がされながら、国家公務員法制定により挫折するまで。</p> <p>「研究・教育の自由」条項、研修条項、研究費規定存在。</p>
第3期	1947年7月－1947年9月
	<p>(法案資料の名称) 国立、公立学校教員法要綱案(1947年7月－9月)</p> <p>(特徴) GHQ/CIEの反対により、私学教員を含む教員身分法(学校教員法)を断念した。その後、国家公務員法を前提としつつ、教育公務員に関する特例措置の法案が、国立・公立学校教員をすべて国家公務員とする構想のもとに進展するまで。</p> <p>「研究・教育の自由」条項、研修条項、研究費規定存在。</p> <p>研修条項は「1947・8・25」案で「現職教育」条項に、「1947・9・8」案で「研修義務」条項になる。</p> <p>研究費規定は「1947・8・19」案で消失。</p> <p>「研究・教育の自由」条項は「1947・9・8」案で消失。</p>

第4期	1947年9月－1948年5月
	<p>(法案資料の名称) 教育公務員法案(1947年12月)－教育公務員法要綱案(1947年3月・5月)</p> <p>(特徴) 先の法案が修正され、地方教育委員会法とともに国会に提出されるまで。</p> <p>具体的研修条項、研修費規定存在。</p>
第5期	1948年6月－1949年1月
	<p>(法案資料の名称) 教育公務員の任免等に関する法律案(1948年6月-10月)－教育公務員特例法案(1948年11月-12月)</p> <p>(特徴) 国家公務員法改正とともに撤回、教特法として提出・成立するまで。</p> <p>具体的研修条項存在。</p> <p>研修費規定は教育公務員の任免等に関する法律案(1948年6月)で消失。</p>

2. 「研究の自由」条項の変遷

前記の時期区分に基づいて、法案要綱案の形成と変化、各時期の特質を検討しよう。

(1) 教員身分法案要綱案の「研究の自由」(1946年9月-1947年4月：第1期)

A-1. 教員身分法案要綱案(要綱案原案)

「第四 服務

一一、教員服務規律

教員の服務について左の趣旨の規定を設けること。

(二) 教員は、国民の師表たるにふさわしく常に修養に努め、清廉に身を持すべきこと。

(三) 教員は常に研究に努め、工夫と努力をつくすべきこと。

一二、研究の自由 教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し教育に当っては教育の目的に照らし各級の学校により自ず

から一定の制約の存することは認めねばならないこと。

- 一三、再教育又は研修 教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職現俸給のまゝ再教育又は視察その他の研究のため、学校その他の研究機関に入り若しくは内外の留学視察により自由研究をする期間が与えられること。

第六 俸給その他の待遇

- 一五、教員の基本給は官吏と同等とする外、その職務の性質に鑑み、教員には職務俸として政令の定めるところにより一定額以上の研究費を支給すること。」

(2)

A-2. 教員身分法案要綱案（「1947. 12. 26」案）

「第四 服務

一一、教員服務規律

教員の服務について左の趣旨の規定を設けること。

(二) 教員は、国民の師表たるにふさわしく常に修養に努め、清廉に身を持すべきこと。

(三) 教員は常に相互の切磋琢磨により研究に努め、工夫と努力をつくすべきこと。

- 一二、研究及び教育の自由 教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し教育に当っては教育の目的に照らし各級の学校により法令その他学校の定める制約の存することは認めねばならないこと。

- 一三、再教育又は研修 教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職現俸給のまゝ再教育若しくは研究のため、学校その他の研究機関に入り又は研究のため留学視察をする機会が与えられなければならない。

第六 俸給その他の待遇

- 一五、教員の基本給は官吏と同等とする外、その職務の性質に鑑み、教員には職務俸として政令の定めるところにより一定額以上の研究費を支給すること。」

(3)

A-3. 教員身分法案要綱案（「1947. 4. 15」案）

「第四. 服務

一一、教員服務規律

教員の服務について左の趣旨の規定を設けること。

(二) 教員は、國民の師表たるにふさはしく常に修養に努め、清廉に身を持すべきこと。

(三) 教員は常に相互の切磋琢磨により研究に努め、工夫と努力をつくすべきこと。

一二、研究及び教育の自由

教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと。但し、教育に当っては教育の目的に照らし、各級の学校により法令その他学校の定める制約の存することは認めねばならないこと。

一三、再教育又は研修

教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職・現俸給のまゝ再教育若しくは研究のため学校その他の研究機関に入り、又は研究のため留学若しくは視察をする機会が与えられなければならないこと。

第六．俸給その他の待遇

一五、俸給

教員の基本給は官吏と同等とする外、その職務の性質に鑑み、教員には職務俸として政令の定めるところにより一定額以上の研究費を支給すること。⁽⁴⁾

B－1．教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947. 4. 24」案）

「第四章 服務

第十一条（服務規律）

教員は、その使命を自覚して誠実に職務を尽し、以て国民全体の奉仕者としての責任を果たすことを本分とすること。

教員は、國民の師表たるにふさわしく常に修養につとめ、清廉に身を持さなければならないこと。

教員は常に相互の切磋琢磨により研究に努め、工夫と努力をしなければならないこと。

教員は職務の内外を問わず、その信用を失うような行為があってはならないこと。

教員は任命の権限を有する者の許可を受けなければ、濫りに職務を離れ又は職務の遂行に支障があるような他の職務および活動に従事してはならないこと。

第十二条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

教員は研究及び教育の自由を有する。但し教育については、法令その他学校に別段の定めがある場合においては、それによらなければならないこと。

第十三条（再教育、研修）⁽⁵⁾」⁽⁶⁾

B-2. 教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947. 4.28」案）

「第四章 服務

第十三条（本分）

教員は、その地位と使命を自覚して常に研究と修養につとめ、教員としての品位を保って誠実に職務を果たし、これによって国民全体に奉仕することを本分とすること。

第十四条（服務規律）

教員は、前条に定めるその本分に基づき、左の規律を遵守しなければならないこと。

一、教員は、相互の切磋琢磨により常に教育の目的を達成するための工夫と努力をしなければならない。

第十五条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

教員は研究及び教育の自由を有する。但し教育については、法令に別段の定めがある場合⁽⁷⁾においては、それによらなければならないこと。

第十六条（再教育、研修）⁽⁸⁾

教員は、政令の定めるところにより、再教育又は研修のための機会が与えられること。

第六章 給与及びその他の待遇

第二十条（給与）

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給を受けること。

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給の外、その職務に応じて必要な研究費及びその他の手当を受けることができること。

第一項の俸給並びに前項の研究費及びその他の給与については、別に政令（国

立公立学校教員俸給令) でこれを定めること。

(中略)

私立学校は、その学校の教員に対し、国立及び公立の学校の教員と同等の給与及びその他の待遇をするように努めなければならないこと。」⁽⁹⁾

ここで初期教員身分法要綱案とよぶのは、既出の教員身分法案要綱案原案と「1946.12.26」案、そして、1947年4月15日付教員身分法案要綱案(以下「1947.4.15」案)の3つの要綱案である。これら3要綱案は、いずれも「教員身分法案要綱案」と称され、同じ原理のもとに作成された要綱案であることを示唆している。ここでは、この3つの要綱案の特徴を明確にするために、次の段階の教員身分法(学校教員法)要綱案の最初の完成形態⁽¹⁰⁾である1947年4月28日付教員身分法(学校教員法)要綱案(以下「1947.4.28」案、B-2)をも考察の対象とし、初期教員身分法要綱案に見られる「研究の自由」条項の特質とその変化を明らかにしようと思う。

さらにここで問題とする「研究の自由」とは、国民一般の学問・研究の自由ではなくて、教育に携わる者としての「職務上の研究の自由」である。したがって、それは勤務時間外にかつ自費で行うものをさしているのではない。そのような研究の自由であれば、日本国憲法第23条により、国民一般に保障されているものであり、ことさら教員身分法で規定する必要はないのである。

すなわち、教員身分法で構想された「研究の自由」とは、単に制約を禁止するのみならず、教員の研究を時間的・経済的に保障しようとするものであった。そして、その構成は、第1に、教員が「研究の自由」を有することを宣言し、それを、第2の「研究の機会の保障」と、第3の「研究費の支給」、第4の「職務性の確認」によって実質的に保障するように考えられている。このような当初の構想がどのように変化し、あるいは変質していくのか、これら4つの観点から考察を行ってみよう。

①研究の自由

「研究の自由」については、A-1(教員身分法案要綱案原案)、A-2(「1946.12.26」案)、A-3(「1947.4.15」案)の3要綱案はほぼ同一の規定と考えてよいだろう。「考えてよいだろう」という表現をするのは、「教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと」という規定は全く同じなのであるが、その後の、教育

の自由について制約を設けている箇所の表現が若干異なり、それが研究の自由にどのように反映するのか、あるいはしないのか考察を要するからである。すなわち、A-1が、「教育の目的に照らし各級の学校により自ら一定の制約の存すること」としているのに対して、A-2とA-3は、「教育の目的に照らし、各級の学校により法令その他学校の定める制約の存すること」となっている。この点に関して、羽田は、前者を「内在的な制約」と捉え、それに対して後者が「法令と学校による規制の方向を打ち出したことは重大な理念的問題を孕んだといえよう。」と述べている。しかし、羽田は、『学校の定める制約』という把握を「単なる規制としては理解してはならない。」と述べ、「われわれは『学校の定める制約』とは、単に個々の教師のレベルにおいてのみ教育の自由が行使されるのではなく、教育の集団的性格に依拠して学校単位の創造的自主的な活動を保障するものとして教育の自由が捉えられていたと見なすべきであろう。」という見解を示している⁽¹¹⁾。また、羽田は、「46年12月段階の案では、……田中文相による憲法制定議会における発言をほぼトレースして、内在的制約とも言うべき理解を示していた。これがその後の、4月15日案では、……教育目的・法令・学校の自主立法による制約原理が併存していた。故に、教育の自由の原則的確認と恣意的自由の規制という先のアポリアは、法令に準拠することで総括されたといえよう。」⁽¹²⁾と、法令・学校の定める制約は、「恣意的自由の規制」のためのものであり、「教師の自由を原則として認めた上での制約原理」であったと考えている。筆者も、羽田のこの見解は、事の本質を的確に捉えていると思う。したがって、A-1とA-2・A-3とでは、教育の自由の制約についての差異はあるけれども、それは研究の自由の質に違いを引き起こすものではないと考えられる。

ところが、羽田は、A-1、A-2、A-3の諸要綱案とB-1（「1947.4.28」案）との間にみられる「教員の研究の自由」についての質的变化については立ち入った検討を加えていない⁽¹³⁾。

すなわち、第1に、A-1、A-2、A-3では「教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと」と無条件の保障を規定していたが、B-1によると、「教員は研究及び教育の自由を有する」という表現となり、明らかに前3者より後退した表現となっている。

第2に、A-2、A-3では、「教育の自由」を制約する法令や学校の規則は、「教育の目的に照らし、各級の学校により」定められるものであったが、B-1では、このよ

うな文言は消滅し、「法令に別段の定めがある場合においては、それによらなければならないこと」とされている。すなわち、教育の自由を制約する法令に対する「教育の目的」や「子どもの発達段階」の足枷が外されたのである。要綱案の文言上は、どんな法令でも教育の自由を制限できるのである。ただ、この段階ではそれは「その可能性に道を開いたもの」であるとは言えるが、「教員の研究の自由」理念を変質させたとは断言できない。というのは、この年の6月に作成されたと推測される「国家公務員法案、学校教員法案比較表」⁽¹⁴⁾においても、備考欄に「教員は教育にあたっては、法令の範囲内においては自由であり、上司の命令その他外部の不当な圧迫は断乎排して自由に教育、研究を行うべきものである」⁽¹⁵⁾と明記しており、研究の自由はもとより、教育の自由も原則的には認められているからである。

第3に、条項の名称が「研究の自由」(A-1)あるいは「研究及び教育の自由」(A-2、A-3)から「研究及び教育の自由の保障とその限界」(B-2)へと変化していることである。これは文章構造上は、A-2およびA-3が「研究及び教育の自由の保障」ではなく「研究及び教育の自由」であるから、B-2で「保障と限界」を付加しても意味は変わらないとも考えられよう。しかし、筆者は、後者の案では、「研究及び教育の自由」に対する「限界」を設けることが強く意識された結果、一方で「保障」という言葉が必要となり、結局、「保障と限界」という文言になったと考える。だとするならば、B-2における「研究の自由」は、従来のそれとは質的に異なるものであるのだろうか。それは否と言えよう。なぜならば、限界を明記しているのは「教育の自由」についてのみであり、「研究の自由」は何等制約を設けていないからである。したがって、条項名を正確に表現するならば、「研究の自由の保障及び教育の自由の保障とその限界」と言うべきものである。ただし、「研究の自由」は「教育の自由」と無関係ではないから、後者が制約を受けることは、実際的には前者の制約に繋がることは可能性としては存在する。

以上3つの観点から、教員身分法案諸要綱案(A-1、A-2、A-3)と教員身分法(学校教員法)案(「1947.4.28」案、B-2)を比較対照してみた。この考察から、B-2では、「研究の自由」に対する明白な制約は設けていないが、その保障は消極的になっているものと考えられる。もう一つは、A-2・A-3とB-2は、将来、「教育の自由」に対する制約を設け得る法的構造となり、それを通じて間接的に「研究の自由」をも制約する道を開いたと言える。

②研究の機会の保障

「研究の機会の保障」について、3つの教員身分法案要綱案はほぼ同じ内容と考えられる。強いて違いを指摘するならば、A-1では、「自由研究」という言葉が使われ、この条項で保障される研究の性格を明確に示しているが、A-2、A-3では、単なる「研究」という言葉が使用されており、その性格は前者に比べると明瞭ではない。とは言うものの、いずれも第12条で「教員の研究の自由はこれを尊重し、何人もこれを制約してはならないこと」を明記しており、また、「研究」が本来的に自主的・主体的行為であることを考えると、「自由研究」と「研究」との差異は問題にならないものと思われる。

一方では、A-1が、「期間が与えられること」という表現に対して、A-2、A-3は、「機会が与えられなければならないこと」と一段と強い調子で規定している。このような差異を認めても、全体としてはA-1とA-2、A-3は質的に同一のものと言えるだろう。ところが、この点でもB-2（「1947.4.28」案）は大きく変質している。すなわち、初期要綱案に見られた、「一定の期間その勤務に従事したとき」、「現職・現俸給のまま」、「学校その他の研究機関」、「留学若しくは視察」などの重要かつ具体的規定が消滅し、それらは「政令の定めるところにより」という文言に変化した。この変化は以下の点で、「教員の研究の自由」という理念に質的な変化をもたらす可能性を孕んだものと言える。なぜならば、A-1、A-2、A-3は長期の研究期間を附与される条件としては、「一定の期間その勤務に従事したとき」ということだけであり、その条件を満たせばどの教員にも機会も均等であった。また、研究機関は「学校その他の研究機関」とし広く教員自身の主体性に委ねる方向を示していた。さらに、それは留学もしくは視察という形態を取ることも認められていた。ところが、B-2は、「政令」によって教員の資格や研究機関、研究対象、形態を統制する道を開いたと言えるからである。これは、後に、1947年12月27日付の教育公務員法要綱案（D-1）によって具体的な形態をとって現れてくる。あるいは、早くも、1947年の6月段階でその萌芽的形態は現れていると言えよう。すなわち、前述の「国家公務員法案、学校教員法案比較表」の備考欄において、「5年以上継続勤務した教員が請求したときは、教員の任用について権限を有する者は、半年以内の研修の期間を与えることができること」としたあとに、「成績優秀な教員に対しては研究費、旅費を支給して長期間研修させることができること」と記している。これが当時構想されていた政令の内容であることは、その比較表の構成

から容易に推測できる。前者は、「5年以上継続勤務した教員」すべてに対して附与されるものであるが、後者は、「成績優秀な教員」のみに附与される特典的な研修である。しかも、後者は「研究費、旅費を支給」と明記しているが、前者については費用のことは何も触れていない。このように、研修の機会を得る資格や費用について、教員身分法案要綱案にはなかった差別・選別的な要素が「政令の定めるところにより」という文言によって、導入されるようになっていった。

③研究費の支給

研究費の支給について、3つの教員身分法案諸要綱案（A-1、A-2、A-3）は全く同一の内容である。そこでは、「職務俸として一定額以上の研究費」の支給が規定されている。この点に関しては、表現は変わるが、B-2でもその第20条で同一の規定がされていると言える。すなわち、前者の「職務俸として一定額以上の」は後者では「その職務に応じて必要な」という表現になっている。ところが、大きな違いは、前者が「教員の基本給は」が主語になっており、教員身分法案要綱案の構想に基づき、私学も含めたすべての教員を対象としているのに対して、後者は「国立及び公立の学校の教員は」というように、私学教員を除いている点である。そして、第20条第4項で、「私立学校は、その学校の教員に対し、国立および公立の学校の教員と同等の給与及びその他の待遇をするように努めなければならないこと」と規定して、何とか国公立を包括した法案の体裁を保とうとしている。ゆえに、B-2においても、私学教員にも国公立学校教員と同等の研究費を支給することは、理念としては存続していたと言えよう。しかし、『辻田力文書』中の同案の上記「努めなければならないこと」に傍線が付され、余白に「？」が書き込まれているように、この表現は実質的保障という点で、たいへん曖昧なものであると言わざるを得ない。

私学教員を国立、公立学校教員と共に、教員身分法に含むかどうかは、本稿の課題である「研究の自由」条項、研修条項の成立過程とは直接の関係を持たない問題である。したがって、ここでは立ち入った検討を加えることは避けて、概要を述べるにとどめた。

教員身分法案諸要綱案では、「五、任命手続き」（「五、任用手続き」）と「一七、恩給」の2項目についてのみ、私学教員についての特別の規定を設けていたが、その他は官公私立学校に共通する規定であった。しかしながら、この点についてはGHQ/CIEは

否定的な見解を持っていた。そのことは、1947年4月上旬の段階では文部省にもおおむね把握されていたものと思われる。と言うのは、『辻田力文書』中の、教刷委第30回総会（1947年4月4日）に提出された第6特別委員会報告資料には「官公私立学校を通じて」に傍線が付され、余白に「私立学校の教員を官公立学校の教員と同様公務員とすることはGHQの方針に反するものと考へるが如何」という辻田力によると推定される書き込みがなされているからである。

すでに明らかにされているように⁽¹⁶⁾、この後C I Eとの折衝の中で 트레이ナー⁽¹⁷⁾（Joseph C. Trainor）から私的見解としながらも、私学教員を含むことについて「私学のオートノミー」の観点から強い反対が表明される。B-2では、教員身分法案諸要綱案の「1. 本法の目的」中の「官公私立学校に通じて⁽¹⁸⁾（国立、公立、私立学校に通じて⁽¹⁹⁾）」という文言は消失した。そして、「第6条任用手続」だけでなく「第20条給与」も私立学校教員には独自の規定を設けた。私学教員の問題については、文部省だけでなく、私学関係の教刷委委員や一般私学関係者もC I Eに意見を陳述したが⁽²⁰⁾、C I Eの反対は変わらず、ついに1947年6月5日付の教員身分法（学校教員法）要綱案（以下「1947.6.5」案）では、原文に対して、11ヶ条にわたって「国立及び公立の」もしくは「国立及び公立の学校の」という限定が書き込まれている。そして、名称も原文の「教員身分法」が消されて、「学校教員法要綱案」に変化している。しかし、この要綱案には、単に「教員は」というように原文の私学教員をも含む表現も一般的規定を中心としてかなり残っており、個別的規定は国立・公立に限定しながら、理念としては何とか私学教員をも包摂した法案を作成したいという文部省の意図が読み取れる。この「1947.6.5」案は、C I Eの予想以上の強硬な反対を前にして文部省が考えた苦心の折衷的産物と言えよう。

ここで、B-2以降の教員身分法（学校教員法）諸案の「適用範囲」および「身分」の規定を確認しておこう。B-1（「1947.4.24」案）・B-2（「1947.4.28」案）以外に教員身分法（学校教員法）案として、資料が確認されているものは、従来、「1947.5.13」案、「1947.5.20」案、「1947.5.23」案の3法案であるが、このうち「1947.5.13」案は先行研究の誤認であって実在しない可能性が強い⁽²¹⁾。一方、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』中に「昭和二二、五、一〇」の日付が記載されている「教員身分法（学校教員法）要綱案」が存在する。これを「1947.5.10」案とよぶことにする。したがって、教員身分法（学校教員法）案という名称の法案は5法案である。そして、その後、学校教員法

要綱案（「1947.6.5」案）が作成されるのである。B-2（「1947.4.28」案）は次のように規定している。

「第二条（身分） 教員は、教育を通して全体に奉仕する公務員であって一部の奉仕者ではないこと。

第三条（適用範囲） この法律において教員とは、学校教育法に定める学校の長及び教員をいうこと。」⁽²²⁾

第三条については、「1947.5.10」案、「1947.5.20」案、「1947.5.23」案、そして学校教員法要綱案（「1947.6.5」案）も同様である。しかし、第二条については、「1947.6.5」案は「教員は、教育を通して国民全体に奉仕する者であって一部の奉仕者ではないこと」というように、下線部分が修正されている。すなわち、私学教員を公務員とすることが決定的に不可能になった段階で、なお、私学教員にも適用される法案とするために、「全体に奉仕する公務員」を「国民全体に奉仕する者」という何ともおさまりの悪い表現ではあるが、文部省の苦心惨澹のほどが伺われる。

論述をB-2にもどすと、以上のような私学及び私学教員の位置づけを巡る問題から、給与に関する条項（第20条）は基本的には国公立の教員に限定して規定し、私立学校に対しては、「同等の給与及びその他の待遇」を努力義務として課した。「研究費支給」という理念は変わっていないが、官公私学を包括するという教員身分法案の根本理念はB-2段階ですでに大きくゆるぎ始めていると言えよう。

④研究の職務性

この点については、教員身分法案諸要綱案(A-1、A-2、A-3)及び「1947.4.28」案(B-2)とも、その職務性はきわめて明確に規定されていると言える。すなわち、2つの初期要綱案においては、いずれも、「十一、教員服務規律」において、「研究」及び「修養」に努めることを規定している。また、B-2は、「第十三条（本分）」において、「研究と修養につとめ」ることを規定しているのである。

(2) 教員身分法（学校教員法）要綱案の「研究の自由」（1947年4月-7月：第2期）

B-3. 教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947.5.10」案）

「第四章 服務

第十三条（本分）

〔B-2の第13条に同じ〕（〔 〕内は筆者註、以下同じ）

第十五条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

〔B-2の第十五条に同じ〕

第十六条（再教育、研修）

〔B-2の第十六条に同じ〕

第六章 給与及びその他の待遇

第二十条（給与）

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給を受けること。

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給の外、その職務に応じて必要な研究費及びその他の給与を受けることができること。

国立及び公立の学校の教員の俸給、研究費及びその他の給与については、別に政令（国立公立学校教員給与令）でこれを定めること。

休職を命ぜられた国立又は公立の学校の教員は、その休職中、俸給の3分の1を受けること。

私立学校は、その学校の教員に対し、国立及び公立の学校の教員と同等の給与及びその他の待遇をするように努めなければならないこと。」⁽²³⁾

B-4. 教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947.5.20」案）

「第四章 服務

第十四条（本分）

〔B-2の第十三条に同じ〕

第十六条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

〔B-2の第15条に同じ〕

第十七条（再教育、研修）

教員は、常に教育の目的を達成するための工夫と努力をしなければならないの

であって、このため政令の定めるところにより、再教育又は研修のための機会が与えられること。

第六章 給与及びその他の待遇

第二十三条（俸給）

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給を受けること。

国立及び公立の学校の教員は、その在職中、俸給の外、その職務に応じて必要な研究費及びその他の給与を受けることができること。

国立及び公立の学校の教員の俸給、研究費及びその他の給与については、別に政令（国立公立学校教員給与令）でこれを定めること。

休職を命ぜられた国立又は公立の学校の教員は、その休職中、俸給の3分の1を受けると。」⁽²⁴⁾

B-5. 教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947.5.23」案）

「第四章 服務

第十四条（本分）

〔B-2の第十三条に同じ〕

第十六条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

〔B-2の第十五条に同じ〕

第十七条（再教育及び研修）

〔B-4の第十七条に同じ〕

第六章 給与及びその他の待遇

第二十三条（俸給その他の給与及び研究費）

国立及び公立の学校の教員は、その在職中俸給その他の必要な給与を受けると。

国立及び公立の学校の教員は、在職中、その職務に応じて必要な研究費を受けることができること。

国立並びに公立の学校の教員の俸給その他の給与及び研究費については、別に政令でこれを定めること。

休職を命ぜられた国立又は公立の学校の教員は、その休職中、俸給の3分の1を受けると……………」⁽²⁵⁾

C-1. 学校教員法要綱案（「1947.6.5」案）

「第四章 服務

第十四条（本分）

教員は、その地位と使命を自覚して、常に研究と修養につとめ、教員としての品位を保って誠実に職務をつくし、これによって国民全体に奉仕することを本分とすること。

第十六条（研究及び教育の自由の保障とその限界）

〔B-2の第十五条に同じ〕

第十七条（再教育及び研修）

〔B-3の第十七条に同じ〕

第六章 給与及びその他の待遇

第二十三条（俸給その他の給与及び研究費）

〔B-4の第二十三条に同じ〕⁽²⁶⁾

前述のように、「1947.4.28」案（B-2）に続いて6月までに5月10日付、5月20日付、5月23日付、6月5日付の4つの教員身分法（学校教員法）要綱案が作成された⁽²⁷⁾。「1947.4.24」案や「1947.4.28」案も含めると6つということになる。ただし、最後の「1947.6.5」案は「教員身分法（学校教員法）要綱案」として印刷されたが、「教員身分法」が消されて、「学校教員法要綱案」とされたものが資料として『辻田文書』中に収録されている。この学校教員法要綱案は、国公立学校教員を包括する教員身分法構想から、国立・公立学校教員法要綱案への過渡的形態を示すものである。したがって、「1947.5.10」案、「1947.5.20」案、「1947.5.23」案をそれぞれB-3、B-4、B-5とし、「1947.6.5」案をC-1とする。

これら6つの要綱案のうち、B-2については、すでに考察しているので、この要綱（B-2）を中心として、他の4つの案の異同を考えてみたい。

これら5要綱案の「研究の自由」については、全く同じ文言である。次に、「研修の機会の保障」については、B-2と他の4要綱案とでは文言が変化している。すなわち、B-3以降は「教員は、常に教育の目的を達成するための工夫と努力をしなければならないのであって」（B-2の第十四条第1項）という文言が前段にいれられ、そのあと「政令の定めるところにより、再教育又は研修のための機会が与えられること」とB-2の文言が続

いている。よって、文言の変化はあっても、「研修の機会の保障」についての質的变化はないと思われる。しかし、厳密には、政令の内容を把握しないと断言はでき兼ねる。現段階で、筆者が把握している当該政令草案の可能性をもつと思われる文書は国立公文書館所蔵の「国立公立学校教員の研修等に関する件」である。

★国立公立学校教員の研修等に関する件

「第一条 教員の任用について権限を有する者は、5年以上継続勤務した教員が一定の期間一定の場所において教員として必要な研修を行うことを請求したときはその学校の教育上支障がないと認めるときは半年以内に限り之を許可することができること。但し研修の期間及び場所を変更して許可することができること。

前項の請求をしようとする教員は研修の目的、期間、場所その他の研修に関して必要な事項を詳細に記載して計画書を提出しなければならないこと。

前項の計画書の提出は、学校の長以外の教員にあつてはその学校の長を経由しなければならないこと。

教員の任用について権限を有する者は、研修を許可した教員が研修期間中に計画書の記載事項その他研修目的に反する行為があると認めるときは、いつでもその許可を取消することができること。

第二条 教員の任用について権限を有する者は成績優秀な教員に対してその職務に関係ある事項を研究させるため長期にわたり職務を休んで国の内外に派遣することができること。但しその教員の意に反して行つてはならないこと。

前項の研究に関する事項、場所、期間その他必要な事項はその教員の任用について権限を有する者がこれを指定すること。

第1項の規定する教員の研究に必要な研究費及び旅費についてはその教員の任用について権限を有する者が之を支給すること。

第三条 教員の任用について権限を有する者は教員審査委員会の審査の結果に基づきその他必要があると認めるときはその教員に対して再教育を受けさせることができること。」

この文書は日付不記載であるが、おそらく、1947年5-6月段階のものであろう。そして、同文書は、後述する同一標題の政令草案⁽²⁸⁾の原形であると考えられる。だとすると、

「研修の機会の保障」については、全員対象の長期研修機会が保障されているとともに、それとは別に、研究費・旅費支給での成績優秀教員に対する褒賞的性格が付与された派遣制度を設けることによって、機会均等性がゆらいでいる。

また、「研究と修養の職務性」についても、内容は5案とも全く同じと考えてよい。わずかに、C-1でその第14条が他の要綱案の「職務を果たし」から「職務をつくし」に変化しているのみだからである。いずれにせよ、「研究と修養につとめること」が本分であるとされている。

それでは、「研究費支給」についてはどうであろうか。この点についても、俸給の他に政令に基づいて研究費を支給することが明記されており、5要綱案とも同じ趣旨であると考えられる。

なお、政令の内容については、「二二、六、二七」の日付記載のある「国立公立学校教員の給与等に関する件」がそれを示すものであると考えられる。

★国立公立学校教員の給与等に関する件

「第二条 教員は前条の給与の外、学校教員法第23条の規定による研究費を受けることができること。

第三条 研究費は奉給の10分の1とする。但し教員が現に従事する職務及び担任する学科の種類により増減して支給することができること。

第四条 教員が左の各号の一に該当するときは研究費の一部又は全部の支給を一定期間停止すること。

- 一、その職務に必要な研究を怠ったとき。
- 二、懲戒の処分を受けたとき。
- 三、休職を命じられたとき。

〔以下略〕⁽²⁹⁾

そして、前掲の「国立公立学校教員の給与等に関する件」を修正し、政令案としたものが次の資料である。なお、「二二、七、四」の日付記載がされている。

★国立公立学校教員の給与等に関する件

「第二条 教員は前条の給与の外、この政令の定めるところにより学校教員法第 23 条の規定による研究費を受けることができること。

第三条 教員の俸給その他の給与及び研究費に要する経費は国庫がこれを負担すること。

.....

第四条 研究費は大学の教員にあつては俸給の 10 分の 2、その他の学校の教員にあつては俸給の 10 分の 1 を基準とすること。但し教員が現に従事する職務及び担任する学科の種類により増減して支給することができること。

.....

〔以下略〕

この政令案の研究費規定が後述する「1947. 7. 14」案の原形となるのである。したがって、この研究費規定についての筆者の評価は、「1947. 7. 14」案について論述する際に言及することとする。

さて、前記 5 要綱案の顕著な違いは、私学教員についての問題である。すなわち、B-2 および B-3 では、前掲のように、「私立学校は、その学校の教員に対し、国立及び公立の学校の教員と同等の給与及びその他の待遇をするように努めなければならないこと」として、俸給や研究費の面での官公私学の同一性の理念をかろうじて保っていたのに対して、B-4 では私立学校教員についての文言は全く消滅した。この理由は、先にも述べたが、 트레이ナーをはじめとする C I E 教育課との交渉が難航している⁽³⁰⁾ ことに求められよう。文部省は、「私学関係の刷新委員会委員と若干名の一般私学関係者を加えて.....数回のディスカッションをおこなったが」、C I E トレイナーは一步も譲らなかった。このような状況を踏まえて、B-4 では私学教員についての言及を避けたのであろう。もっとも、この段階では、「文部省としてはなお司令部との折衝の余地が多分にあることを認めて刷新委員会委員その他私学関係者の協力を仰ぎ且つ刷新委員会の建議を基として法律案によって司令部と交渉し、能う限り刷新委員会の建議を忠実に法律化すべく努力する考えである。」⁽³¹⁾ と述べているから、完全に教員身分法から私学教員を除くことを決定したものではない。

以上考察したように、私学教員についての研究費支給規定を欠いたとは言え、この問題は、本稿の課題の射程外であり、そのことによって、研究費支給条項が変質したとは言え

ないであろう。このように、B-1からC-1かけての6要綱案は「研究の自由保障」については同一の水準を維持しているものと考えられる。

(3) 国立、公立学校教員法要綱案の「研究の自由」(1947年7月-9月：第3期)

D-1. 国立、公立学校教員法要綱案(「1947.7.14」案)

「第一章 総則

第三条(教員の本分)

教員は、その地位と使命を自覚して、常に研究と修養につとめ教員としての品位を保って誠実に職務をつくり、もって国民全体に奉仕することを本分とする。

第四章 服務

第十六条(研究及び教育の自由の保障とその限界)

[B-1の第15条に同じ]

第十七条(再教育及び研修)

教員は、常に教育の目的を達成するための工夫と努力をしなければならないのであって、再教育又は研修のための機会が与えられること。

前項の再教育及び研修については別に政令でこれを定めること。

第六章 給与及びその他の待遇

第二十一条(研究費)

教員は、一般の官吏が受ける給与の外、在職中その職務に必要な研究費を受けることができること。

研究費は、大学の教員にあつては俸給の十分の二、その他の学校の教員にあつては、俸給の十分の一を基準とする。但し、教員が現に従事する職務及び担任する学科の種類により増減して支給することができること。

教員が左の各号の一に該当するときは研究費の一部又は全部の支給を一定期間停止することができること。

- 一 その職務に必要な研究を怠ったとき
- 二 懲戒の処分を受けたとき

この法律で定めるものの外研究費については別に政令でこれを定めること⁽³²⁾

D-2. [表題なし] (「1947. 8. 19」案)

「第一章 総則

第三条 (教員の本分)

教員は、その地位と使命を自覚して、常に研究と修養に努め、誠実にその職務をつくり、以て教育の興隆に寄与することを本分とすること。

第五章 服務

第二十七条 (研究及び教育の自由の保障とその限界) ⁽³³⁾

[B-1の第十五条に同じ]

第二十八条 (再教育及び研修)

教員は、常に教育の目的を達成するために研究と工夫に努めなければならないのであって、このため政令の定めるところにより、再教育又は研修のための機会が与えられること。⁽³⁴⁾

D-3. 国立、公立学校教員法要綱案 (「1947. 8. 25」案)

「第一章 総則

第二条 (教員の本分)

教員は、その地位と使命⁽³⁵⁾を自覚して常に研究と修養に努め⁽³⁶⁾、誠実にその職務をつくり、もって教育の興隆に寄与することを本分とすること。

第五章 服務

第十六条 (研究及び教育の自由の保障とその限界) ⁽³⁷⁾

[B-1の第十五条に同じ]

第十七条 (現職教育)

教員は、常に教育の目的を達成するために研究と修養に努めなければならないのであって、このため政令の定めるところにより、現職のまま一層精深な教育を受ける機会が与えられること。⁽³⁸⁾

D-4. 国立、公立学校教員法要綱案 (「1947. 9. 8」案)

「第六章 服務

第二十一条 (教育上の義務)

教員は、不当な支配に服することなく、法令の趣旨に則り、創意と工夫により、

且つ中正を失わず、誠実に教育に当らなければならないこと。

第二十二條（研修の義務）

教員は、常に教育の目的を達成するために研究と修養に努めなければならないのであって、このため政令の定めるところにより、現職のまゝ一層精深な教育を受ける機会が与えられること。」⁽³⁹⁾

前述のようにC-1（「1947.6.5」案）は、私学教員を公務員とすることについてのCIEの強硬な反対に対して、文部省が要綱案の具体的事項については私学教員を切り離すことで、官公私教員の理念上の同一性を残しながら、CIEの意向との妥協を図ったものと推測される。

ところが、1947年7月14日には名称も「国立、公立学校教員法要綱案」に変化して（D-1）、その後、「1947.8.19」案（D-2）、「1947.8.25」案（D-3）、「1947.9.8」案（D-4）と合わせて4つの要綱案が『辻田文書』（D-1、D-3、D-4）および『戦後教育資料』Ⅲ-39（D-2）に収められている。ただし、D-2は正確に言うと、「22.8.19」の書き込みがある案であり、また、表題は記されていない。しかし、時期、内容から考えて、国立公立学校教員法要綱案の一つであることは間違いない。『戦後教育資料』Ⅲ-39所収の同要綱案の「22.8.19」の書き込みの上の部分には、縦書きで「十九日午後三時より小委員会」と書き込まれている。同要綱案は、この日の小委員会で配布された資料に、会議での修正事項を書き込んだものであろう。この資料の冒頭に「調査課長殿」という書き込みがあるので、これは調査課長に配布された小委員会用の資料であると推測される。この「小委員会」とは1947年9月4日付のルーミス⁽⁴⁰⁾（Arthur K. Loomis）による“Teacher Status Bill”という主題のカンファランス・レポート⁽⁴¹⁾に記されている省内の“Teacher Status Bill”研究委員会のことであろう。これら4つの要綱案についても、「研究の自由」、「研修の機会」、「研究費支給」、「研修の職務性」という4つの観点から検討したい。

①研究の自由と研修の機会

「研究の自由」については、D-1、D-2、D-3は全く同一の規定であり、それはC-1（「1947.4.28」案）とも同じである。すなわち、「研究の自由」条項は、C-1以来D-3までの7つの要綱案では不変である。ところが、D-4になると突如として「研究の自由」条項は姿を消すのである。それは、名称は変わったが内容は残ったと

いうようなものではなく、戦後教育改革における教員の研究の自由理念に根本的な変質をもたらすものであった。要綱案の構造から言うと、従来の案の「研究及び教育の自由の保障とその限界」、「再教育及び研修」の2つの条項は、D-4では「第21条教育上の義務」と「第22条研修の義務」という条項に変質したものと考えられる。「教育上の義務」条項では「不当な支配に服」さないこと、「法令の趣旨に則」ること、「創意と工夫」をすること、「中正を失わ」ないこと、「誠実」であることが列挙されており、教員の教育の自由を原則的に認めた上で法令による制約を規定していた従前の条文からは大きく変質している。さらに、この要綱案は、「教育の自由」規定を消滅させただけでなく、従来、「教育の自由」よりは高度の保障がなされていた「研究の自由」規定をも、一挙に消滅させた。その意味で、「研究の自由」保障の観点からは、負の意味において画期的な要綱案である。D-4について、さらに詳細に検討してみよう。この要綱案は、「研究の自由」条項が消失しただけにとどまらず、第22条が「研修の義務」とされているように「自主性・主体性」を尊重する観点は乏しい。1947年9月9日付の「国家公務員法案と国立、公立学校教員法案との比較対照表」⁽⁴²⁾では、次のように記されている。

〔表3〕 国家公務員法案と国立、公立学校教員法案との比較対照表

対照事項	国家公務員法案	国立公立学校教員法案	備考
16. 服務規律等	1. 法令及び上司の命令に従う義務(97) 2. 信用失墜行為の禁止(98) 3. 秘密を守る義務(99) 4. 職務に専念する義務(100) 5. 政治的行為の制限(101) 6. 私企業からの隔離(102) 7. 他の事業又は事務の関与制限(103) 8. 職員の職務の範囲(104) 9. 勤務条件(105)	教育上の義務(21)及び(研修の義務)(22)を加える。	教育上の義務は、公務員法1の法令に従う義務を敷衍すると共に教育の自由とその限界を明かにする。

このように、国家公務員法案の9項目の服務規律、すなわち義務・禁止事項にさらに「教育上の義務」と「研修の義務」を付加するという考え方が明瞭である。これでは、教員の方が、一般の国家公務員よりも厳しい服務規律のもとに勤務しなければならないということになる。「1947.9.8」案は、もともと教員の特殊な職責に基づいて教員の身分保障をはかろうとした教刷委の建議や初期教員身分法構想の理念が国家公務員法原理に包摂される中で、決定的に変質を遂げた法案であるといえるだろう。そこには、もはや、教刷委第6特別委員会に見られた教師聖職論からの優遇の考え方すら見出だせない。『辻田力文書』中に「学校教員について国家公務員法の特例を設ける理由とその要領」という行政調査部⁽⁴³⁾に提出された文書が存在する。同文書については、本節第3項で言及しているので、ここでは具体的にはふれないが、一言でいうならば、一般公務員と教員の仕事との違いのきわめて「正確な把握」と、一方での職務に対応した具体的優遇策の「粗雑さ」「貧困さ」との絶大なるアンバランスがこの文書の特徴であると言えよう。すなわち、国家公務員法原理に縛り上げられているために、教員の職責の特殊性は理念としては把握できても、それを保障する具体策はきわめて限られているのである。それは、筆者には、おそらく当時の文部省がそのことを意図したというのではなく、GHQ/CIEの圧力に屈して教員身分法構想に国家公務員法の能率主義の原理を貫徹させることによって当然の帰結として生じた事態であった。

また、D-2までは、「再教育及び研修」となっていた条項は、D-3では「現職教育」となり、「再教育又は研修の機会が与えられること」は「現職のまま一層精深な教育を受ける機会が与えられること」という文言に変わっている。すなわち「再教育」と「研修」とを一括して「現職教育」とよんでいる。「再教育」というのは、羽田によると、「研究の一環としてよりむしろ任命権者が必要によって行う訓練ともいべきもの」⁽⁴⁴⁾であるのに対して、「研修」は、「研究の機会として教師の請求により任命権者が保障しなければならないものである。」⁽⁴⁵⁾したがって、羽田は「ここには重大な混乱がある。すでに見たように研修と再教育とは区別さるべきものである。」⁽⁴⁶⁾と、D-3とD-4に見られる混乱を指摘している。それは混乱だけでは終わらずに、「研修」の性格にも微妙な影響を与えていることも考えられる。つまり、「研修」とは教員が主体的に行うものであり、また、「研修の機会」という表現は、「研修を行う機会」と捉えることができる。ところが、前者では、「現職のまま一層精深な教育を受ける機会」となっているから、自主性・主体性を前提とする研究よりも受動的な教育・訓練を意味するように受け止め

られる。しかも、後者の案では、内容は前者の案のまま、「研修の義務」という条項に変わっているのである。これは、D-3が、第17条の条文の後半の意味に重点を置いて「(現職教育)」と表示したのに対して、D-4では、第22条の条文の前半の意味を重視して「(研修の義務)」と表示したものであろう。教員の主体性を尊重するのではなく、ことさらに、拘束性を強調するような規定となっており、本来、「研究と修養」という言葉が意味した主体的・自主的・創造的な活動と教育・訓練的なものとの混同が認められるのである。

「研究と修養の機会」については、具体的には「政令の定めるところにより」与えられるわけで、その点からは、4要綱案ともほぼ同旨と言えなくもない。ただし、前述したように、「研究と修養の機会」と言った場合の「研究と修養」、すなわち「研修」の意味するものがD-3以降は教育・訓練的なものと混同される傾向が生じていることには注意を払わねばならない。

さて、前述の政令の所在であるが、筆者は現在のところ、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』中の、「国立、公立学校教員の研修等に関する件」をそれに該当するものとして考えている。日付は記載されていないが、前掲のD-1、D-2、D-3、D-4の国立、公立学校教員法諸要綱案中の「政令」の案であることはほぼ間違いないものと考えられる。さらに、もう少し絞り込むとするならば、おそらく、D-1、D-2の要綱案に対応する政令案であると推定される。筆者がそのように考えるのは、この資料の第二条において、「研修又は再教育」という文言を用いているからである。D-1には「第17条(再教育及び研修)」、D-2には「第23条(再教育及び研修)」という条項が存在するが、D-3は「第17条(現職教育)」、D-4は「第22条(研修の義務)」となっており、もはや要綱案中に「再教育又は研修」もしくは「研修又は再教育」という文言はもちいられていない。また、「国立、公立学校教員の研修等に関する件」の内容は、「研修のための自由日」(第一条)、「執務を休むことを請求」(第二条)、「その教員の意に反して行ってはならないこと」(第三条)など、義務性よりも権利性の色合いが濃い規定となっており、そのことから、D-3はともかくも、義務性を強調しているD-4に対応するものではないと推定される。したがって、同文書は、1947年7月から8月、おそらくは7月に作成されたものではないかと思われるのである。以下、本稿では、同文書を「『1947.7.14』案政令案」とよぶことにする。

★国立、公立学校教員の研修等に関する件（「1947. 7. 14」案政令案）⁽⁴⁷⁾

「第一条 教員は1年間継続勤務し、出勤すべき日数の9割以上出勤したときは、他の法令に規定する学校の休業日の外に、継続し又は分割して10日間研修のための自由日を与えられること。

前項の自由日は本属長に届出なければならないこと。

本属長は前項の届け出た時季に自由日を与えることがその学校の教育上に支障があると認めるときは他の時季に与えることができること。

第二条 教員の任用について権限を有する者は、7年間継続勤務した教員が教員として必要な研修又は再教育のために執務を休むことを請求したときはその学校の教育上支障がないと認めるときは半年以内之を許可することができること。

前項の期間が30日を超える者には俸給の半額以内を減じて支給することができること。第1項の請求をしようとする教員は研修又は再教育のための計画書を提出しなければならないこと。

学校長以外の教員にあつては前項の計画書の提出にはその学校の長を経由しなければならないこと。

第三条 教員の任用について権限を有する者は成績優秀な教員に對してその職務に関係ある事項を研究させるため長期にわたり執務を休んで国の内外に派遣することができること。但しその教員の意に反して行つてはならないこと。

前項の研究に関する事項、場所、期間その他必要な事項はその教員の任用について権限を有する者がこれを指定すること。

第1項の規定する教員の研究に必要な研究費及び旅費についてはその教員の任用について権限を有する者が之を支給すること。

第四条 教員の任用について権限を有する者は教員審査委員会の審査の結果に基づきその必要があると認めるときはその教員に対し再教育を受けさせることができること。」

『1947. 7. 14』案政令案』の特徴としては、次の6点を上げることができる。第1に、第1条に顕著であるが、労働基準法の影響を濃厚に受けていることである。第2に、「研修のための自由日」という呼称は、労働協約の「自由研究日」の影響を受けていると思われると同時に、あえて、「自由研究日」という呼称を使わなかったとすれば、マッカ

一サー書簡（1947年7月22日）とそれを受けた「政令 201号」（1947年7月30日）など、当時の労働協約を取り巻く厳しい環境の反映も推測されるのである。第3に、年間10日の「自由日」は、労働協約書や覚書、さらに労使の協議によって「年間20日の自由研究日」を獲得しているところでは、この政令案では研修条件の低下ということになる。ただし、労働協約が一方向的に失効となる事態のもとでは意義を発揮したのかも知れない。第4に、7年継続勤務の場合、研修または再教育を希望するものに半年間の機会を保障しているが、それは、休職扱いであり、給与の50%以下が支給されるものである。これは、1947年6月段階に作成されたと筆者が推定している「国家公務員法案・学校教員法案対比表」（『辻田力文書』所収、国立教育政策研究所蔵）の学校教員法案の欄に「5年以上継続勤務した教員が請求したときは、教員の任用について権限を有する者は半年以内の研修の期間を与えることができること。成績優秀な教員に対しては研究費、旅費を支給して長期間研修させることができること。」と記されている内容よりは、研修条件としては後退している。第5に、勤務としての長期研修が、教員全体を対象とせず、成績優秀者に対する褒賞的規定として取り扱われていることである。

②研究費支給と研修の職務性

D-1は、一連の諸要綱案の中で、研究費については最も高度の到達度を示すものであると言えよう。なぜならば、その具体性、研究費の額、目的性において全体としてすぐれた規定であると考えからである⁽⁴⁸⁾。

すなわち、具体性については、3点あげることができる。それは、第1に、大学とその他の学校の教員を区別していること、第2に、俸給に対する研究費の率を定めていること、第3に、職務や担当学科により増減できるようにしていること、である。

研究費の額が多いか少ないかは判断が難しい面もあるが、大学以外の教員の研究費が俸給の10分の1であるというのは、今日の低額の「研究委託料」⁽⁴⁹⁾などに比べると給与に対する比率は格段に大きい額のように思われる。しかしながら、当時の給与月額2,920円ベースに対して、教職員組合が都道府県との個別交渉で獲得していた研究費の実態をほぼ反映している率である⁽⁵⁰⁾。また、これより前に、研究費が支給されていた実態もあるが、これは教員の給与増額の一環、すなわち生活費の補助として支給された性格が強く、それと比較して額の多少を論じることはあまり意味のないことである。ただし、正確に述べるならば、D-1に規定された研究費支給規定とまったく同一の内容が、

前述の「国家公務員法案・学校教員法案対比表」⁽⁵¹⁾の「学校教員法」の欄に記載されている。学校教員法の政令案として構想されていたものであろう。しかし、D-2（「1947.8.19」案）において「研究費支給規定」は消失した。D-3、D-4においても復活することはなかった。

さて、最後に目的性についてはどうか。D-1は、教員が「その職務に必要な研究を怠ったとき」には「研究費の一部又は全部の支給を一定期間停止することができること」と規定している。教員の生活費ではなく、研究の自由を実質的に保障するための研究費であることを明確にしており、その限りでは当然のことであり、また、積極的な意味も持つものである。しかし、「研究を怠ったかどうか」は具体的にはだれが判断するのか。あるいは教員審査委員会で判断するのか。この点については、要綱案には規定がない。おそらく政令で規定しようと考えていたのであろう。さらに、この規定は用いられようによっては、教員の研究を統制する手段としても使われ得る。とくに、従来の案が、「その職務に応じて必要な研究費」と規定されていたところが、D-1では「その職務に必要な研究費」という表現に変わっている。何が「職務に必要な研究」かをめぐってはトラブルが発生する恐れは十分にあるだろう。

このように、問題点は孕みながらも、D-1は諸要綱案の中で最も高度の研究費規定を持つことは確かであろう。ところが、前述のようにD-2では給与や研究費に関する規定は全く消滅する。これは、D-3、D-4でも同様である。

研修の職務性の点では、4要綱案とも極めて明確にそれを規定している。具体的に見るならば、D-1、D-2、D-3は、B-3の「本分」条項を基本的には継承する規定により、「研究と修養に努め」ることを教員の本分として明記している。D-4では「本分」条項は消失するが、前述のように第22条を「研修の義務」条項として、その職務性、義務性を明確にしている。さらに、「再教育及び研修」条項（D-2）や「現職教育」条項（D-3）でもその点を補強している。

3. 「研究の自由」条項消滅の要因

それでは、この間の要綱案の変化、とりわけ「教員の研究・研修」をめぐる条項の変化と「研究の自由」条項の消滅の要因は何であろうか。

結論から言うと、結局、筆者もこの要因を国家公務員法原理による教員身分法原理の侵

蝕、包摂に求める点では、羽田と同様である⁽⁵²⁾。しかし、「教育は国家事務」という文部省の考え方が国家公務員法原理による包摂と共に「研究・教育の自由」条項消滅の要因であるとする見解⁽⁵³⁾には同意できない。その理由は後で述べる。

筆者は、当初、国家公務員法の問題とは別に、C I Eあるいは文部省の教員政策の変化がこの時期、すなわち、1947年の8月から9月にかけて起こり、それが要綱案の研究の自由に関する規定を変質させ、ついには消滅させたのではないかと推測した。アメリカの占領政策転換の問題や教員組合運動に対する方針の変化などが、国家公務員法よりも大きな要因として存在するのではないかと考えたのである。そこで、日本側文書とアメリカ側文書⁽⁵⁴⁾に当たったが、筆者の推測を裏付けるような資料の存在は確認できなかった。まず、C I Eに関しては、1947年5月16日のスタッフ・ミーティングにおいて私学教員の問題に関連して教員身分法（Teacher Status Law）が取り上げられた⁽⁵⁵⁾後は、9月4日付のカンファランス・レポートにおいて、文部省側西村巖（調査局審議課長）・宮地茂（同審議課事務官）とルーミスとの協議が報告されるまで、教員身分法もしくは教員の研究の自由に関する事項は筆者の調査の限りでは議論された形跡がなく、C I Eの研究の自由に対する考え方の変化が文部省に圧力をかけて「研究の自由」条項を変えさせたとは考えにくい。

それでは、文部省はどのような見解を持っていたのだろうか。6月段階に作成されたとと思われる「国家公務員法案・学校教員法案対比表」⁽⁵⁶⁾では、前述のように「教員は教育にあたっては法令の範囲内においては自由であり上司の命令その他外部の不当な圧迫は断乎排して自由に教育、研究を行うべきものである。」と明言していた。また、7月1日付で法制局宮内第一部長に提出された「国、公立学校教員を国家公務員法（案）の適用より除外すべき理由」⁽⁵⁷⁾では、次のように述べている。

「一、……学校の教員の職は、他の一般官吏の事務職のように系統的且つ上下の段階的に配列されてその職務の遂行がなされるものではなく、教員間のそれぞれの職務は同一の責任をもって行われなければならないものである。（尤も、教育内容以外の学校の経営に関する事務的な面では一応校長と教員間には命令関係と職責の差異は存する。）従って教員のそれぞれの職務には一応の独立性が認められるのである。……

四、……教員は、他の一般官吏の職階のように責任の濃度、上下の関係等によってはクラス又はグレイドに分ち難い。即ち教員の職務は同一の責任をもって行わ

れるべきものである。従って教員は一般官吏のように職階に応じた給与表は適用され難いと思われる。むしろ教員は職務によって、他の一般官吏の給与の外に研究費のようなものを考慮したい。

六、……学校教員はその職務の特質に鑑み服務規律を厳にする反面、身分保障を積極的に行い、転任等も永くその土地、その学校に留まって教育効果をあげさせる点から能う限りこれを避け、停職、懲戒、免職等の原因及び手続きも教員にふさわしいものでなければならない。」

「国、公立学校教員を国家公務員法案の適用より除外すべき理由」では、このように述べており、教員の自律性を認め、一般官吏とは異なった手厚い身分保障の必要性を主張している。このようなことを考えると、文部省が主体的に研究条項の変質を進めたとも考えにくい。教員組合の運動に対して文部省が警戒していたことは事実であるが、そこからすぐに研究の自由を制約し、ついには、その条項を消滅させるほどには1947年8月から9月段階では事態は進展していない。たしかに、1947年8月21日には政府が団体協約基準により、「ユニオンショップ制の否定、組合の行政参加の否定、組合員以外への人事関与の否定、組合専従制の否定、双務性の強化、など」を明示したが、小出達夫によると、「政府の団体協約基準の影響はそれほどみられない。」⁽⁵⁸⁾という。また、筆者は、労働協約中の研修条件関連項目を検討したが、1947年9月以降に労働協約を締結した15県のうち、北海道、秋田県、神奈川県、山梨県、福岡県、鹿児島県などは、高い水準を維持していると言える。小出の見解は、筆者の検討ともほぼ一致する。

さて、筆者が「教育国家事務観」と「研究・教育の自由」条項の消失を結び付けることに同意できないのは、『辻田力文書』中に次のような資料があるからである。それは、「学校教員について国家公務員法の特例を設ける理由とその要領」という文書であり、毛筆で「二二．九．六行政調査部に提出スミ」と書き込まれている。そこで、「特例を設ける理由」として力説していることは、基本的には、7月1日に法制局宮内第一部長に送った「公立学校教員を国家公務員法（案）の適用より除外すべき理由」と同じことなのである。「教育は文化を傳達し、新しい文化を創造する人間を造り上げなければならない」から、教員は「常に研究と修養に努めなければならない」こと、「その時々々の勢力に支配されたり、不当な支配を受けない」こと、「法令の範囲内で創意と工夫をもって自律的に教育を行うことが必要である」こと、そして「職務の遂行に当っては教員の等級によって責任の軽重はな

いことを、この段階でも言明しているのである。もし、「教育国家事務観」が「研究・教育の自由」を奪うことに繋がるならば、この文書の内容はもっとちがったものになっていたであろう。したがって、筆者は「研究・教育の自由」条項がなくなったが、この理念は以降の教育公務員法案から教特法案の研修条項の中に継承されていったのではないかと推測するのである。「研究の自由」条項が消滅したのは重大な事ではあるが、もう少し事態は複雑に進行したのではないかと考えるのである。

4. 国家公務員法原理による国立、公立学校教員法要綱案包摂の過程

1947年の7月から9月にかけて、国家公務員法原理に国立、公立学校教員法要綱案が次第に包摂されていく過程をまとめると次のようになるだろう。

D-1. 「1947.7.14」案

「第一章 総則

第一条（目的）

この法律は、教員の職務の特質に基きその身分、待遇に関する特則を定め国家公務員法と相まって教員がその地位に安んじて専心職務をつくすことができるようにすることを目的とすること。

第五条（身分の保障）

教員の身分は職務の特殊性にかんがみ尊重されなければならないのであって、この法律に定めるところによりその身分が保障されること。

第六条（待遇の原則）

教員の待遇は、教員が官吏であることの外に、教員としての本分を達成するための必要を充たすべきものでなければならないこと。

第八章 雑則

第四十二条 国家公務員法の適用又は準用⁽⁵⁹⁾」

C-1（「1947.6.5」案）の第1条（この法律の目的）が「この法律は教育基本法の趣旨に則り教員が自己の使命を自覚して職責の遂行に努めることができるように、その身分を保障するとともにその待遇の適正を図ることをもって目的とすること。」であることと対比

するならば、この段階でも要綱案のよって立つ原理に変化が起りつつあることが指摘できるであろう。この第1条の条文は、B-2（「1947.4.28」案）以来不変であったが、D-1（「1947.7.14」案）において、大きく変更されることになった。

その変化の第1は、「教育基本法の趣旨に則り」が消滅した代わりに、「国家公務員法と相まって」という文言が挿入されたことである。「相まって」という表現は、確かに羽田が言うように、「国家公務員法との上下関係は明確でなく、むしろ併存するものとしてとらえて」⁽⁶⁰⁾おり、過渡的なものではある。しかし、「教育基本法の趣旨」が根本原理でなくなったことは、その第6条の「教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が期せられなければならない。」や第2条の「学問の自由を尊重し」という重要な理念から遊離していく条件を作るものであると言えよう。第2は、この要綱案は国家公務員法に対する「特則」であるとしたことである。ただし、前述の羽田の指摘のように「上下関係は明確ではない」。第3に、「第42条 国家公務員法の適用又は準用」という書き込みは、これ以降の国家公務員法原理の浸透を予測させるものであろう。

しかし、一方では、第5条の「身分の保障」、第6条の「待遇の原則」は条項、内容ともにまだ健在であり、教員身分法の原理も濃厚に残存させている。また、本節第2項で先に考察したように、研究の自由に関してもC-1（「1947.6.5」案）と比べて決して後退しているということはない。前述のように、むしろ、研究費支給の点については、積極的な規定がなされていると言えよう。

D-2. 「1947.8.19」案

「第一章 総則

第一条（この法律の目的）

この法律は、教員の職務の特質に基き、その身分に関して、○法に対する特則を定め、教員がその地位に安んじて専心職務を遂行することができるようにすることを目的とすること。

第三章 分限

第十一条（身分の保障）

教員は、この法律に定める事由による場合でなければ、その意に反して、降給され、降任され、轉勤され、休職され、又は免職されることはないこと。

第十三条（降給の制限）

教員は、その勤務成績があがらないと認められた場合の外は、その意に反して、降給されることはない。

第十四条（降任の制限）

教員は、左の各号の一に該当する場合の外は、その意に反して、免職されることはないこと。

- 一、勤務成績が挙がらない場合
- 二、その他その職級の教員に必要な適格性を欠く場合。

第五章 服務

第二十五条（服務の原則）

すべて教員は、国民全体の奉仕者として、又師表として、直接学生生徒児童の教育にあたり以て公共の福祉のために勤務しなければならない、且つその職務の遂行に当っては、全力をあげてこれに専念しなければならないこと。

第二十六条（服務の宣誓）

職員は、政令の定めるところにより、服務の宣誓をしなければならないこと。」

D-2（「1947.8.19」案）においては、第1に、「○法に対する特則」⁽⁶¹⁾という表現に変わり、「国家公務員法」が国立、公立学校教員法要綱案の母法であるという関係が明確になっている。第2に、D-1と同様に「身分の保障」条項が存在しているが、その内容は前者とは大きく異なっている。すなわち、前者では「教員の身分」の「尊重」「保障」を強く打ち出していたが、後者では、それに該当する規定はなくなった結果、「身分の保障」という条項名とは裏腹に、不利益を被る場合を列挙した規定のような感が強い。第3に、このことと関連して、「勤務成績があがらないと認められた場合」には、降給や降任されても仕方がないばかりでなく、免職される場合もあると規定したことである。D-1（「1947.7.14」案）では、その第10条（免職の制限）において、「教員は、左の各号の一によるのでなければその意に反して免職されることはないこと。一、刑法の宣告。二、懲戒の処分。三、第14条の規定によって行われる教員審査委員会の審査の結果に基く処分。」としており、第14条でも、あからさまに「勤務成績」を謳っているわけではない。このように、「1947.8.19」案には、能率主義を原理とする国家公務員法の影響が顕著に現れていると言える。第4に、従来も規定されていた「教員の本分」条項以外に、「服務の原則」、「服務の宣誓」という2つの条項が新たに挿入され、教員の身分待遇の保障のための法案

というよりも、教員の義務を定めた法案というような性格のものに変質してきている。この2つの条項は、国家公務員法第96条（サービスの根本基準）および第97条（サービスの宣誓）とそれぞれ形式、内容が酷似している。とくに、サービスの宣誓については全く同一の文言である。第5に、給与・俸給・研究費などを規定した条項が完全に消滅していることである。これは、国家公務員法原理に包摂されることによって、給与についても国家公務員全体についての給与に関する法律で規定されることになったからであろう。

D-3. 「1947.8.25」案

「第一章 総則

第一条（この法律の目的）

この法律は、教員の職務の特質に基き、その身分に関して、○法に対する特則を定め、教員がその地位に安んじて、専心職務を遂行することができるようにすることを目的とすること。

第五章 サービス

第十四条（サービスの原則）

すべて教員は、国民全体に奉仕すべき教育者たるの自覚をもって教育にあたり、もって公共の福祉のために勤務しなければならないものであって、その職務の遂行に当っては、全力をあげてこれに専念しなければならないこと。

第十五条（サービスの宣誓）

〔D-2の第26条に同じ〕

第六章 功過

第十八条（功過の原則）

教員の執務については、その勤務実績が公正に評定され、その結果に応じて、優秀なものに対する表彰、不良なものに対する矯正又はその他の適当な措置が講ぜられなければならないこと。

第十九条（勤務実績表の作成）

前条の目的を達成するために、任命権者は教員の執務についてその勤務実績表を作成しなければならないこと。

前項の勤務実績表は、教員審査委員会の審査の場合の参考にしなければならないこと。

勤務実績表の作成に関し必要な事項は、政令でこれを定めること。

第二十六条（審査の基準）

教員審査委員会は、教員について任命権者の作成した勤務実績表に基いて教員の功過を審査し、併せて左の各号の事由の有無について審査すること。

- 一、心身の故障のために職務を執ることができないか、又は現に職務の遂行に耐えない状態にあること。
- 二、学力、体力、勤惰、性行、服務規律の遵守、教育能力及びその他教員として必要な事項に基く教員としての適格性。
- 三、現に属する職級の教員の職に必要な又は現に受ける俸給に対して適当な学力、体力及び教育能力並びにその他の事項に基く現に属する職級の教員の職にあることの適格性又は現に受ける俸給の適当性。
- 四、現に勤務する学校の他の教員、学生、生徒、児童、その父兄若しくはその学校の属する地域の住民に対する関係又は教員配置の適正に基く、その学校の教員であることの教育適当性。

第八章 雑則

第三十三条（○法の適用）

この法律において別段の定めをした場合を除くの外、○法の規定はこれを教員に適用すること。」

D-3（「1947.8.25」案）では、国家公務員法原理は一層浸透している。第1に、『辻田力文書』中の、この要綱案資料には「国法七六条」や「国法附則十三条」などの書き込みが多数なされているが、これらは、母法となるべき国家公務員法案との関係を一つ一つチェックしたものと考えられる。国家公務員法の特則という関係をよく反映しているものであると言えよう。また、第33条で、この法律による特例の他は国家公務員法が国立、公立学校教員にも適用されることを明記している。ただし、この要綱案では「国家公務員法」という名称は使用せず、「○法」と表記し、第1条の余白に、「国家公務員法以下同じ」と書き込みが行われている。当時、まだ国会にも法案が提出されていなかったためにこのような表現をしたものであろう。あるいは、近い将来制定される地方公務員法を想定していたとも考えられる。第2に、「功過の原則」とそれに基づく「勤務実績表の作成」はもちろん国家公務員法案の規定を取り入れたものであるが、「審査の規準」の異常とも思える細か

さとも併せて考えると、そもそも教員身分法構想の出発点であった教員の身分保障と待遇の改善という理念⁽⁶²⁾は、要綱案のどこにも見当たらないほどの変質が進行し、ほぼ完成に近づいていると思われる。第3に、このような国家公務員法原理の浸透が著しく進行する中で、「研究の自由」理念の崩壊現象が見られる。そもそも能率主義に貫かれ、それに基づく教員の処分を規定した要綱案の中に「研究の自由」が位置付く余地はない。それは当然、「研究の自由」および研修条項にも反映する。すなわち、「再教育及び研修」条項は、前述のように「現職教育」と名前を変え、従来の「研修」概念が持っていた教員の自主性・主体性は薄められ教育訓練的要素を強めたものと考えられる。また、この要綱案には付箋が挿入されており、第16条の「研究及び教育の自由の保障とその限界」は「教育上の義務」を規定する条項に変化させることが図られていたのである。

D-4. 「1947.9.8」案

「第一章 総則

第一条（この法律の目的）

この法律は、教員の職務と責任の特殊性に基き、その身分に関して国家公務員法に対する特例を定め、教員がその地位に安んじて専心職務を遂行することができるようにすることを目的とすること。

第三章 功過

第十一条（功過の原則）

教員の執務については、その勤務成績が公正に評定され、その結果に応じて、顕功、矯正その他調整の措置が講ぜられなければならない。

第十二条（勤務成績表の作成）

第11条の目的を達成するために、任命権者は、教員の執務についてその勤務成績表を作成しなければならないこと。

〔以下D-3の第十九条に同じ。但し「勤務実績表」は「勤務成績表」に変更〕

第六章 服務

第二十条（服務の原則）

すべて教員は、国民全体に奉仕すべき教育者たるの自覚のもとに、被教育者の人格の完成をめざして教育に当り、以て公共の利益のために勤務しなければならないのであって、その職務の遂行に当っては、全力を挙げてこれに専念しなければ

ばならないこと。

第八章 雑則

第三十四条（国家公務員法の適用）」

〔D-3の第三十三条に同じ。但し、「○法」は「国家公務員法」に変更〕

これまで考察してきたように、「1947.7.14」案から進行してきた国家公務員法原理による教員の身分・待遇保障原理の侵蝕は、ついに、「1947.9.8」案において、「研究の自由」条項の消滅に帰結したのである。9月9日付の「国家公務員法案と国立公立学校教員法案との比較対照表」⁽⁶³⁾の「対照事項」の「16. 服務規律等」の「備考」欄には、「教育上の義務は、公務員法1の法令に従う義務を履行すると共に教育の自由とその限界を明らかにするため。」と記されている。「公務員法1」とは、「国家公務員法案」の欄の「1. 法令及び上司の命令に従う義務（97）⁽⁶⁴⁾」をさすものである。「教育の自由とその限界を明らかにするため」と言うが、この場合の「教育の自由とその限界」とは格段に「その限界」に大きな比重がおかれていることは明白であると言えよう。D-4（「1947.9.8」案）の第21条からは「教育の自由」を保障する理念はもはや読み取れない。「研究の自由」については、これを直接的に制約する文言はないが、保障条項が消失したこと、「教育の自由」の制約からの遡及、そして要綱案を貫く能率主義の原則から考えて、これについても大きく後退したものと考えられる。

9月5日には、GSのマーカム（Marcum）⁽⁶⁵⁾とCIEのルーミスが協議をおこなっているが、ルーミスによると、その場でマーカムは「教員は国家公務員法案のすべての条項にあてはまる。学校教員のための付加事項は“Teacher Status Bill”によって作られる。」⁽⁶⁶⁾と発言している。ルーミスの報告が正確であれば、マーカムは、「国家公務員法案の全条項は教師に適用され、国家公務員法案に規定されていないことだけを、“Teacher Status Bill”で規定する。」というような理解をしていたように思われる。このような理解であるならば、“Teacher Status Law”の必要性は極めて小さいものと考えられていたであろう。また、マーカムはこの時に、府県や市町村立の学校教員を包括する地方公務員法案の立案を示唆した。

なお、 트레이ナー文書には、この「1947.9.8」案を英訳したものが、“The Gist of the National and Public Teachers’ Status Law”として所収されている。第22条の「研修の義務」としては、“Responsibility for Study and Self-culture”という語が使われている

る。すなわち、「研修」は“study and self-culture”であり、国家公務員法の「教育訓練」“training”とは言葉の上では明らかに区別されていることが分かる。しかし、後段は、“shall be given……opportunities for receiving……more profound education”であり、“receiving”という言葉から考えると、その「研修」は実際には教育訓練的な色彩が濃いものになる可能性が強いものと考えられる。

第2節 研修条項の形成と変遷

「研究の自由」条項は、「1947.9.8」案で消滅したことは既に述べ、その要因に関する考察も行った。筆者の現在の研究段階では、先行研究が指摘しているように国家公務員法原理による包摂と考えざるを得ないという事も既に述べたところである。しかし、「研究の自由」条項の理念は、文言としてはその後の法案から消えたけれども、「研修条項」という形態で具体的な保障規定として再生したというのが筆者の考えである。すなわち、それが「1947.12.27」案以降の研修条項であり、そこには、教員身分法諸要綱案からの「研究の自由保障」の理念が継承されていると筆者は考えるのである。本節での課題は、研修条項が如何に形成され、変遷していったか、その過程に見られる特質と、それぞれの法案が「研究の自由保障」の観点からどのように位置づけられるのかを明らかにすることである。すなわち、第1の課題は、研修条項の形成と変遷過程の特質を把握することであり、第2の課題は、諸法案・要綱案の「研究の自由」保障性の考察である。

1. 研修条項形成過程の時期区分とその特徴

1947年9月の「研究の自由」条項消失後に限定するならば、研修条項の形成過程は、時間的に見ると1947年9月から1948年12月にかけての1年3ヵ月の期間である。もちろん、それ以前も「研究の自由」条項とあわせて研修条項の形成・変遷の過程があり、「1947.9.8」案で前者は消滅を迎えた。そして、「1947.12.27」案（E-1）では一度消失した「研究の自由保障」の理念は研修条項として復活したと筆者は考えている。「1947.9.8」案は教員身分法案から教特法案に至る諸法案の中で、「研究の自由」保障の観点からは「最悪の案」であったと言えるだろう。そのような「最悪の案」からなぜ、そして、いかにして「1947.12.27」

案が形成されたのかについても考察したい。

教員身分法案要綱案から教特法案に至る2年間の過程の時期区分は、羽田の研究を土台に筆者が追加・修正したものをすでに本章第1節で提示している。この時期区分でいうならば、本節で考察する研修条項の形成と変遷の過程は、第4期および第5期にあたる。しかし、「1947.9.8」案以降、すなわち、「研究の自由」条項消失後の研修条項に焦点をあてて考察するためには先の時期区分はやや大雑把に過ぎるので、さらに、次のように3期に区分して考察することにしたい。

★第1期 研修条項形成期（1947年9月-12月）

この時期は、全要綱案・草案の中で最も国家公務員法原理が貫徹した案と考えられる「1947.9.8」案が作成された後、国家公務員法案の国会審議、後述するフーヴァーの一時帰国などで教育公務員法立案作業が中断し、その後GHQ内部での検討の結果、12月初めに立案原則が確定され、文部省に通達される。

教育公務員法立案原則がGHQより文部省に通達された後、文部省調査局審議課が精力的に立案作業を行い、GHQ/CIEとの交渉も頻繁に持ちながら、当初の立案原則を大きくはみだす法案を12月27日付の「教育公務員法要綱案」として作成し、12月30日にGHQ/CIEに英訳版を提出するまでの過程である。

★第2期 研修条項検討期（1948年1月-1948年5月）

この時期は、文部省から教育公務員法要綱案（「1947.12.27」案）を受けとったGHQ/CIEが、1月中旬にそれまでの方針を撤回、地方公務員法が制定されるまでは教育公務員法の起草は認めない方針を打ち出してから、それに対する文部省の教育公務員法の必要性を強調する要請・交渉が続けられる過程である。

★第3期 研修条項立法期（1948年6月-1948年12月）

この時期は、とりわけ、1948年1月以降、教育公務員法案の立案に否定的姿勢をとり続けてきたGHQの姿勢が大きく変化し⁽⁶⁷⁾、教育公務員の任免等に関する法律案（以下、任免等に関する法律案）の第2回国会上程へと事態は急展開する。しかし、国家公務員法の大改正という大波により同法案が撤回され、第4回国会に教特法案として上程、成立するまでである。研修条項については、任免等に関する法律案以降は内容に基本的な変化はない。ただし、英訳版については微妙な変化が見られ、注意を要するので、その点については後述する。

2. 研修条項の形成・変遷と「研究の自由」保障性

本章では、先に第1節において、「研究の自由」条項の分析を、「研究の自由」、「研究の機会」、「研究費の支給」、「研究の職務性」の4つの指標からおこなったが、「研究の自由」条項消失後の研修条項の分析に当たっては、「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」という4つの指標から考察することとする。考察の最大の目的は、これらの研修条項が「研究の自由」保障の理念を内包するものであったか、そして、実際に「研究の自由」保障に寄与し得る規定であったかを把握することである。

(1) 第1期 研修条項形成期 (1947年9月-12月)

①研修条項形成過程

「1947.9.8」案の第1条において、「国家公務員法に対する特例」としての国立公立学校教員法案という位置づけがなされるが、この時期の前半においては国家公務員法も未成立であり、地方公務員法制定の有無、それに関連して公立学校教員の身分、さらには、国家公務員法に対してどのような付加条項が必要かなどについて、いまだ流動的・不確定な要素の多い時期である。とりわけ、「国家公務員法に対する特例」を規定することが国家公務員法案の附則第13条に盛り込まれたとは言え、その「特例」を設けることについての解釈は、文部省とGHQ/CIEとでは大きく異なっていた。すなわち、「1947.9.8」案が作成される直前の9月5日には、GS（民政局）マーカムとCIE（民間情報教育局）ルーミスとの協議において、マーカムは、「教員には国家公務員法案のすべての条項が適用される。そして、教員身分法案は国家公務員法に対する付加条項を規定する」⁽⁶⁸⁾と指摘している。GHQとくにGSの考えでは、「特例」というのは、「例外規定」というよりも国家公務員法では規定していない特殊な問題について、母法である国家公務員法を補足するという意味での「特例」であったように推測できる。また、GHQ内部でもGSとCIEとではこの「特例」についての理解も若干異なっていたように推測される。このような「特例」についての日米双方あるいはGHQ内部での認識のズレは、その後も法案形成過程に影響を与えることになる。

さて、12月5日のマッコイ（W.Pierce MacCoy）⁽⁶⁹⁾とルーミスとの協議において“Teacher Status Law”の原則が合意され⁽⁷⁰⁾、翌日、12月6日にルーミスから文部省調査局審議課の西村巖（課長）、宮地茂、安達健二に通達された。その原則は、「①国家公

務員法が母法であること。②国立学校の教員のみが国家公務員で公立学校の教員は地方公務員であること。③“Teacher Status Law”は公務員法の補足であるから、簡単なものにする。」であり、さらに、「教員免許状に関する詳細な規定はこの法案にいない。」「政令も省令も必要としないように立案する」ことなども確認された⁽⁷¹⁾。

ところで、「1947.9.8」案と「1947.12.27」案とは3ヵ月半以上の空白があり、しかも、その内容も「研修条項」をはじめとして相当大きく変化している。この中間に位置する草案は存在しないのであろうか。

C I E教育課の1947年9月26日付週間報告(Weekly Report)において、「教員身分法の最初の草案は非常に不十分なので、国家公務員法案に調和させるには何回もの書き直しが必要である」⁽⁷²⁾と記載されている。この最初の草案というのが、「1947.9.8」案を指すのか、あるいはこの週間報告の週(9月22日が月曜日)に新たに未発掘の草案が提出されているのかは今のところ不明である。

また、『辻田力文書』中に、教員身分法をめぐるC I Eとの交渉経過(1947年4月-1948年1月、7項目)を一枚の文部省内起案用箋に記した資料(以下、「C I Eとの交渉経過」)があり、この時期に対応するものとして次のような記述が行われていることが注目される。

「三、昨年10月21日に国家公務員法が公布されたのでその特別法として教員身分法を制定すべく11月初旬に試案をC I Eルーミス博士に提出した。

四、12月6日ルーミス博士は次のような原則的意見を述べられた。(別紙)」

この資料によると、11月初旬には試案がルーミスに提出されたことは確実のようである。それは、周辺の状況からもよく理解できる。なぜならば、文部省がGHQと交渉する際の窓口はC I Eであるが、教員身分法の生殺与奪の権限はGSとりわけ公務員制度課(C S D…Civil Service Division)長のフーヴァー(Blaine Hoover)⁽⁷³⁾が握っていたと考えられる。たとえば、9月25日にGSマーカムとC I Eルーミスが協議しているが、そこでは、「フーヴァー氏が2週間くらい後に戻ってくるまで、教員身分法については新たな作業をしないで待つておくのが賢明である。」⁽⁷⁴⁾ことが合意されている。

また、10月3日付の教育課の週間報告にも、「フーヴァー公務員制度課長が戻るまで、教員身分法の作業は延期されねばならない。」⁽⁷⁵⁾と記されている。やがてフーヴァーが

日本に戻り、そして、国家公務員法案は10月21日に公布された。前述の『辻田力文書』中の資料「CIEとの交渉経過」が「11月初旬に試案をルーミス博士に提出した」と記しているのは、このような客観情勢にもよく適合しているのである。しかしながら、現時点ではその草案自体は未発掘であるので、その内容については不明である。したがって、この時期の案としては、やはり「1947.9.8」案のみが把握されている草案であり、本稿においても、「1947.12.27」案との間隙は未だ新たな草案によって埋めることはできない。

また、ルーミスが述べた意見を記載した「別紙」の所在は不明であるが、これは前述の教員身分法立案の3原則のことに間違いはない。12月6日にルーミスから教員身分法立案の原則が文部省の西村らに通達された⁽⁷⁶⁾。そして、この後文部省は本格的な草案作成作業に入って行くが、CIE文書によると、その作業に際して文部省はCIEとの頻繁な協議を行っていることが分かる。12月10日、12月12日、12月13日、12月16日と文部省側は西村、宮地、安達、CIEはルーミスが協議している。協議の性格は、概ね、国家公務員法の枠の中に教員身分法を押し込み、最小限の付加条項だけにとどめたGHQ/CIEの方針に対して、文部省が教員身分法の本来の目的に幾らか近づいた優遇措置を提案し、その間で攻防が繰り広げられている。

たとえば、12月12日にルーミスは「国家公務員法の審査の結果、教員身分法に付加する必要のある条項はほとんどないことが判明した。」⁽⁷⁷⁾と報告しているが、翌日、12月13日には文部省側は「告発される者には予備審査の機会が与えられること」及び「身体的理由による休職は1年を2年にのばす。」という2つの提案を行った⁽⁷⁸⁾。とくに、本稿の課題である研修条項に関係が深いのは、12月16日の文部省の提案である。この日のルーミスとの協議で、文部省から「図書館において教員が授業の準備をする時間は勤務時間として認めること」⁽⁷⁹⁾が提案された。また、併せて「結核は教員の職業病であることを宣言すること」も提案された。ルーミスは即座には回答せず、後日の回答を約束した⁽⁸⁰⁾ようである。この報告書には、余白に文部省の提案に対するコメントが書き込まれている。これはおそらく教育課長のオア (Mark T. Orr) によるものであろう⁽⁸¹⁾。オアのものとして推定されるコメントは次のように言う。

「小学校教員が、授業の準備で図書館にいた時間をなぜ労働時間に含まねばならないのか。報酬を支払うには、教員が楽しんでいる長期休暇中の支払いを減額すると

かしないのだろうか。同程度の報酬を受けとっている公務員は休暇もないし、報酬もないのだから。」⁽⁸²⁾

ここには、オア（推測）の教職に対する見解（あるいはC I Eのそれとも言えるかもしれないが）が現れている。第1には、一般の公務員の労働と教育労働との質的差異の無視あるいは教員の研究の重要性についての無理解⁽⁸³⁾、第2には、とくに「小学校 教員」と特定したところから類推される初等教育教員と中等教育教員の研究面での格差の公認である⁽⁸⁴⁾。そして、コメントは最後に「教員や文部省を労働協約にあまり熱中させないようにせよ。」というルーミスに対する指示を記している。このような教員の研修の保障やその他の身分保障に対するGHQ/C I E・GSの消極的あるいは否定的姿勢はその後も続く。

なお、この日の協議の際、文部省側は、「最初の秩序だった草案は、12月27日には間に合わないだろう。できるだけ早く草案を完成するため、正月休みの間も仕事をするつもりである。」⁽⁸⁵⁾と述べており、急ピッチで作業を進めていることがわかる。

この要綱案がC I Eに提出されたのは、1947年12月30日のことである。その記録によると「教育公務員法はまだ仮の案であり、書き直しの指示が予想されること。」が文部省側から表明され、これに対してルーミスは、「GSが非公式に相談に応ずる」ことを伝え、また、「法案の書き直し」の必要性を指摘している⁽⁸⁶⁾。

前述の「C I Eとの交渉経過」（『辻田力文書』）も大まかではあるが、GHQ/SCAP P文書（この場合はC I E文書）の記録と符合する。

「五、右のルーミス博士の意見を基として立案すべく同氏と12月中旬数回に亙って折衝した所、同氏は一応これを了承され、制定の理由を附して12月末までに、法案を提出するように言われた。

六、12月下旬数回の省議を経て試案を作成し12月30日にルーミス博士に提出した。」⁽⁸⁷⁾

さて、このようにして12月30日にC I Eに提出された教育公務員法要綱案（「1947.12.27」案）の研修条項はどのようなものであろうか。この要綱案の研修条項は、教特法の研修条項の直接の土台となるものである。

E-1. 教育公務員法要綱案（「1947.12.27」案）

「第四章 研修

第30条（研修）

教員及び輔導主事は、その職務に基づき、絶えず研究と修養を積み進歩向上をはからなければならない。

前項の目的を達成するために、教員及び輔導主事は、研修の機会を与えられるとともに、この法律に定めるものの他、所轄庁の長は、教員又は輔導主事に現職のまま研修を受けさせる施設を設け、その他研修計画を樹立しこれが実施に努めなければならないこと。

第31条（勤務場所以外での研修）

教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができること。

第32条（勤務時間外の研修）

教員が、本属長の承認を受けて勤務時間外に勤務場所で研修を行うときは、これを勤務とみなす。

第33条（長期の研修）

文部大臣又は都道府県若しくは教育委員会は、勤務成績の優秀な教員又は輔導主事に対してその職務に関係のある事項を研修させるため、長期にわたり執務を休んで国の内外に派遣することができること。

前項の研修の場所、期間その他研修に関し必要な事項は、研修を命じた者がこれを指定すること。

第五章 雑則

第34条（給与）

教員並びに都道府県及び市の輔導主事の給与は、その職務と責任を遂行するために必要な研修費が考慮されなければならないこと。

公立学校の教員の給与は、同種類の国立学校の教員の給与に準じてなされなければならないこと。

第36条（授業担当時間）

教員の授業担当時数は、一週につき24時間を超えないことを標準として、学長又は校長がこれを定めること。」⁽⁸⁸⁾

この要綱案においてとくに注目されることは、「第四章研修」として、1946年12月の教員身分法案要綱案原案（A-1）以来の教員身分法諸要綱案中初めて、研修条項を独立した章に位置づけたことである。さらに、前述のとおり、12月6日の文部省とCIEとの協議で「政令や省令を必要としないように立案する」ことが決められているから、「1947.12.27」案はかなり具体的な規定になっている。

②「研究の自由」保障性

第1に、「自主性・主体性」の点であるが、D-4（「1947.9.8」案）では第22条が「研修の義務」とされていたが、E-1（「1947.12.27」案）の第30条では「義務」という言葉は削除されて単に「研修」と表記されている。また、前者においては「一層精深な教育を受ける機会」と表現されていたところが、後者ではその第2項で「研修の機会」と表現されている点も注目される。すなわち、「教育」が「研修」（「研究と修養」）に変わっている点、および「受ける」という言葉が削除されている点などに、教員の自主性・主体性の尊重が読み取れるものと考えられる。これは、D-3（「1947.8.25」案）でもその第17条「現職教育」の項で、既に「精深な教育を受ける機会」と表現されていたものであり、E-1（「1947.12.27」案）は「研究の自由」条項が辛うじて残存していたD-2（「1947.8.19」案）の水準にまで、教員の自主性・主体性を回復させたものと言えよう。ただし、「1947.12.27」案の第30条第2項の後半部では、「この法律に定めるものの他、所轄庁の長は、教員又は輔導主事に現職のまま研修を受けさせる施設を設け、その他研修計画を樹立しこれが実施に努めなければならないこと。」と規定している点に留意しなければならないだろう。つまり、この規定は、教育行政に対して研修施設などの条件整備を義務づけると共に、教員が自主的・主体的に取り組む研修以外に、教育行政としても主体的に研修を計画し実施することを義務づけていると解せられるからである。「現職のまま研修を受けさせる施設を設け、その他研修計画を樹立しこれが実施に努めなければならない」という文言はそのことを意味している。また、「1947.12.27」案では、第30条第1項の「研究と修養」および第2項の前半部、第31・32・33条の「研修」と第2項後半部の「研修」との間に、その自主性・主体性に関わる質的差異を認識しているものと考えられる。

しかし、後に問題となるような職務命令による強制的な研修を想定していたのか否かは不明であるということも確認しておかねばならない。また、このように規定したのは、

認定講習やその他のいわゆる再教育の場合を想定している可能性もなくはない⁽⁸⁹⁾。

なお、「1947. 12. 27」案の英訳版では、第 31 条は、“Teachers shall be entitled to study and improve themselves, ……”と“be entitled to”という「権利性」を意味する言葉が用いられていることにも留意しておきたい。

第 2 に、「機会均等性」の問題については、「1947. 12. 27」案は 2 つの側面を持っていると考えられる。

すなわち、一つは、第 33 条に規定されている「長期の研修」に関する問題であり、この点については、「勤務成績」が「優秀」であることが「文部大臣又は都道府県若しくは市の教育委員会」によって認められた者に限っており、「機会均等性」は既に損なわれていると言えよう。また、研修内容についても「職務に関係ある事項」と規定されており、何が職務に関係がありまた否かは、所轄庁の長の判断に委ねられていると解せられる。さらに、「研修の場所、期間その他研修に関し必要な事項は、研修を命じた者がこれを指定すること。」になっており、先に論じた「自主性・主体性」の点でも著しく後退していると言えよう。本章第 1 節で述べたように、1947 年の 6 月段階のものと思われる『辻田力文書』所収の「国家公務員法案と学校教員法案との対比表」には、「五年以上継続勤務した教員が請求したときは教員の任用について権限を有する者は半年以内の研修の期間を与えることができること。」と記され、「成績優秀な教員」に対する「長期間研修」とは別に、すべての教員に対して「中期の研修」とでもいうべきものが構想されていた。また、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』所収の「国立、公立学校教員の研修等に関する件」にも、「7 年間継続勤務した教員」が請求した場合には半年以内の研修休職（給与支給額は 50%以内）が規定されている。これらと比べると、長期研修の機会は非常に狭められたし、また、褒賞的性格が強くなっている。

もう一つは、第 31 条「勤務場所以外での研修」及び第 32 条「勤務時間外の研修」に見られる、すべての教員を対象とした研修の保障である。これは、次の点で画期的な規定であると言えるだろう。

- (a) 機会均等性を全面的に保障していること。
- (b) 教員の研修の場所（第 31 条）、時間（第 32 条）を幅広く認めていること。
- (c) 研修の動機・内容に制約を設けず、教員の自主性・主体性を尊重していること。
- (d) 教員に日常的な研修の機会を保障するものであること。
- (e) 教員の職務を無定量の労働とは考えていないこと。（第 32 条の「勤務時間外に

勤務場所で」の文言に留意したい。)

(f) 教員身分法諸要綱案の中で初めて登場した規定であること。

このような第31・32条の規定の背景には、先に紹介した「図書館において教員が授業の準備をする時間は、勤務時間として認めること。」という文部省のCIEに対する12月16日の提案⁽⁹⁰⁾があるものと考えてよいだろう。また、この文部省の見解の背景には、さらに、前記12月16日のルーミスのカンファランス・レポートにオア教育課長とおぼしき人物が記したコメント⁽⁹¹⁾にあるように、この年の3月に教員組合と文部大臣とが締結し⁽⁹²⁾、9月初旬に6ヶ月の有効期限が切れた後改訂のための交渉が難航していた労働協約の存在、及びそれに関連した中央労働委員会（末広巖太郎委員長、以下、中労委）の調停の動向があるものと考えられる⁽⁹³⁾。

次に、第3の「職務性」についての問題に考察を進めよう。この点についても、「1949.12.27」案は、「1949.9.8」案はもとより、その他の従前の諸要綱案と比べても大きな特徴を持っている。すなわち、その第30条第1項で、「教員及び輔導主事は、その職務に基き、絶えず研究と修養を積み進歩向上をはからなければならない。」としており、教員の「研究と修養」が「職務に基」づくものであることを鮮明にしている。

この「職務性」の問題について、諸要綱案を検討してみると、2つの初期要綱案を除いて、「1947.4.28」案で「本分規定」が設けられてからは「1947.8.25」案にいたるまで、おおむね、「教員は、その地位と使命を自覚して、常に研究と修養につとめ、教員としての品位を保って誠実に職務を果たし、これによって国民全体に奉仕することを本分とすること。」というように規定されてきた。そのこと自体が、「1947.5.20」案以降の「教育の目的を達成するため」の「再教育又は研修」⁽⁹⁴⁾という規定と相まって、研修の職務性を明確にしているものであった。それらに対して、この「1947.12.27」案は、「職務に基き」と規定することにより、「本分規定」の「地位と使命を自覚して」や「1947.5.20」案以降の「教育の目的を達するため」という文言よりも一層研修の「職務性」を明確にしたものと言えよう。

第4に、「研修費の支給」については、第33条において、「その職務と責任を遂行するために必要な研修費が考慮されなければならない。」と規定している。これは、「1947.4.28」案から「1947.7.14」案までの「研究費規定」に比べると、「考慮されなければならない」という表現に見られるように後退した規定であることは否めない。しかし、前述のように、教員身分法案が国家公務員法原理に包摂される過程で一旦消滅した「研

究費規定」を教員の特殊な「職務と責任」を全面に押し立てることによって何とか復活させることを狙った苦心の案と考えられる。給与に関する規定はすべて国家公務員法第63条の「給与準則」に基づくこととされた中で、それと抵触しない範囲での支給方法を文部省は探っていたものであろう。また、文部省自体は研究費・研修費の必要性を明確に認めているものとしても重要であると言えるだろう。

さらに、この点については、その背景として、日教組と文部省の労働協約改訂をめぐる中労委が調停に乗りだし、1947年12月20日に調停案を提示したことがあるものと筆者は考えるのである。すなわち、小出達夫の研究によると、調停案ではその本文に次のように記されている。

「(四) 新給与制度を定めるに当っては教育労働の特殊性に鑑み、単に物質的生活のみを考慮することなく、教職員一般がたえず自ら修養研究して、その資質の向上に努力し得る様、これに必要な給与を特別の手当として支給されたい。」⁽⁹⁵⁾

この中労委の調停案は、結局全体としては実らなかったのであるが、小出は「文部省は回答の中で、『教職員の給与に関する制度上の欠陥は前文に御指摘の通りであるから、これが改正に附今後最善の努力をする。なお現行制度の下においても文教に関する指導乃至監督上の窮極の責任者として積極的な努力をする意味合においてこれを諒承するものとする。』と述べている。」⁽⁹⁶⁾と指摘している。筆者はこの点が、文部省をして、いったん「1947.9.8」案では消失させた「研究費支給」規定を「研修費支給」規定として復活することを決意させた要因の一つではないかと推測するのである。

以上考察を進めてきたように、「1947.12.27」案は、国家公務員法原理を貫徹させようとして特例を極力最小限にとどめようとするGHQ/CIE・GSに対して、文部省が初期教員身分法構想に見られた研究・研修の機会保障の理念を具現化させようとした記念すべき草案であると位置づけられるのではないだろうか。

そして、その背景にあつて「1947.12.27」案研修条項形成に文部省を向かわしめたエネルギーは、1946年末から1947年の中央・地方のレベルでの労働協約締結交渉における研修条件改善の運動、および業務協議会等での研修条件改善要求であると考えられる。

(2) 第2期 研修条項検討期 (1948年1月-年4月)

①研修条項検討過程の特質

「1947.12.27」案⁽⁹⁷⁾は、12月30日に西村からルーミスに提出された。これまでの、法案はすべて“Teacher Status Law”もしくは“Teacher Status Bill”と英訳されているが、「1947.12.27」案は名称が改められている。日本語でも「教育公務員法要綱案」とされており、国家公務員法が制定され、また、地方公務員法の制定も決定された段階での、教員に対する新しい特例を定めた法案とすることができる。この際、ルーミスは、「GSが、非公式に教育公務員法案について協議に応ずる用意があること」⁽⁹⁸⁾を西村に告げた。そして、1948年1月6日には教育公務員法案についてCIEルーミスとGS/CSDのマッコイ、ヘア(Hare)の協議が行われたが、その際、GS側より「最初の試験的草案に対してコメントするには、GSとしてより研究が必要である。」ことが表明され、「GSの準備が整っておれば、1月9日(金)に協議を行う。」ことが合意されている⁽⁹⁹⁾。しかし、筆者は1月9日の会議の報告を把握し得ていない。9日には協議は持たれなかった可能性もある。そして、1月14日に、CIEルーミスとGS/CSDブレイン(Blaine)、マッコイ、ヘアの協議が行われている。‘Blaine’と記載されている人物はブレイン・フーバーのことであると思われる。そのカンファランス・レポートによると、そこには、「地方公務員法は少なくともあと1年は実施されない」こと、「教育公務員法は地方公務員法にのっとなって制定すべきものであるから、現在は起草できない」こと⁽¹⁰⁰⁾など、教育公務員法案のこの時点での作成自体を否定する考えが記されている。これはGS側から出されたものであろう。また、「国立学校の教員以外は地方公務員である」こと、「近い将来、国会の立法によって人事院のもとに制定されるはずの国家給与法はすべての教員に適用される」こと、「採用、昇進、解雇に関する教員組合の地位と機能を明確に限定すること」などを規定する「暫定的な法律が必要であろう」とされている。そして、「もしこのような暫定的な法律が望ましければ、文部省に対してすぐに簡単な法案を作ることを勧告すべきである。」とカンファランス・レポートは結んでいる⁽¹⁰¹⁾。GSの姿勢とそれに対するCIEの同意によって、ここに教員公務員法案は重大な危機を迎えることとなる。

このようなGHQ側の教育公務員法案に対する厳しい態度に対して、文部省が作成してCIE教育課に提出したものと考えられるのが、“The Reasons why Educators’ Public Service Law should be enacted”⁽¹⁰²⁾である。教育課が受けとったのは1948

年2月6日であるから、これは1月下旬から2月にかけて作成されたものであろう。この文書の特徴としては、第1に、教育公務員法制定の根源が第1次米国教育使節団報告書、教育基本法、教刷委第30回総会決議であることを明確にしていること、第2に、国家公務員法だけではなぜ不都合なのかについて、詳細に立証を試みていることであると言える。

本稿の課題である研修条項については次のように述べている。

「(3) 教師の教育的訓練⁽¹⁰³⁾ (国家公務員法第73条)

1. 国家公務員法⁽¹⁰⁴⁾ 第73条に明記された事例

人事院と所轄庁の長は、教育訓練の計画を立て、実施しなければならないことを規定した国家公務員法第73条は十分なものでない。それは全く消極的であり、その内容や方法も明らかではない。教員の使命は、文化を伝達することであり、そして文化を創造する人間を育てることである。教員がその使命を立派に果たすためには、彼は継続的に文化を発展させなければならない。だから、教員は他の一般の公務員よりももっと現職教育⁽¹⁰⁵⁾が必要とされる。米国教育使節団報告書は、教員がその職にある限りは、彼の専門的な修養⁽¹⁰⁶⁾は続けられるべきであり、そして教師再教育をも含めてあらゆる現職教育計画に関連して、教師の教育上の過重な負担を軽減し、研究⁽¹⁰⁷⁾や旅行のための休暇が与えられるべきである、と勧告している。(報告書⁽¹⁰⁸⁾第4章、「現職教育」と「教師の福利の増進」に関する節を参照のこと。)

2. 方策

教員に対する教育訓練の根本に関する法制は積極的にかつ具体的に明記すべきだということである。

(4) 職務に専念する義務 (国家公務員法第101条)

1. 国家公務員法第101条の規定

教師が担当する授業は毎日わずかの時間⁽¹⁰⁸⁾に限られている。その他の時間のほとんどは、教員の研究⁽¹¹⁰⁾のために使われるべきである、そして必ずしも勤務場所で行う必要はない⁽¹¹¹⁾。場合によっては、ほかの場所で行われることもある。もし、国家公務員法(第101条)だけ

がこれらの場合に適用されるならば、おびただしい数の教員が毎回所轄庁の長⁽¹¹²⁾の許可を貰わねばならなくなる。

2. 方策

所属長⁽¹¹³⁾の承認を得れば、勤務場所以外でも研究できるということをも明記した方がよいだろう。

(5) 給与（国家公務員法第 62 条）

1. 国家公務員法第 62 条

教員の職責を果たすために、教員は自ずと継続的な研究を要請される。だから、そのような研究に必要な費用は給与の中に特別に含まれるべきである。第 62 条の表現は、たとえ上記のように説明されても、曖昧であり、不十分である。

2. 方策

研究のための費用が給与に考慮されるという明白な規定が教員の職責を完全に遂行するために必要である。米国教育使節団報告書は、『どの段階においても、教員の給与は彼らの職務の重要性にみあった額以下である。したがって、合理的な最低給与表が作られねばならない。』と指摘している。（報告書第 3 章「教員の給与」参照）

1948 年 2 月 12 日のルーミスと西村、宮地、安達の協議では、西村が国家公務員法の附則第 13 条が特例を認めていることを理由に、教育公務員法案の正当性を強調したが、「彼が提案した特例は一つもその必要性が認められない」⁽¹¹⁴⁾とルーミスに指摘されている。GHQ は国家公務員法の例外規定を極力認めまいとする方針を貫いており、文部省が非常に苦労している様子がよくわかる。

そして、3 月 8 日には、教育公務員法案の草案（概要、英文）が承認を求めて教育課に提出されている（これを「1948. 3. 8」英訳概要案とする）。この草案（概要）は、基本的には「1947. 12. 27」案を修正・整理したものであり、その中の 21 項目の条項を載せたものである⁽¹¹⁵⁾。研修条項については、「1947. 12. 27」案の第 30 条（研修）の前半部分が省略されている以外は、若干の修正・付加のみでほぼ同じと考えてよい⁽¹¹⁶⁾。

②「研究の自由」保障性

第1に、「自主性・主体性」については、第2章第1節の(3)で述べたように、「1947.12.27」案(F-1)では、「研修」の英語訳は第30条第2項の後半部を除いては、“Study and Self-improvement”であるのに対して、「1948.3.8」案(F-2)では、“Study and Self-improvement”、“Self-improvement and Training”、“Training and Self-improvement”、“study”の4種類の表現がされている。この表現の異なる理由については既に推論を述べた。いずれにせよ、“Training”を使用したことは「研修」を「研究と修養」から「教育訓練」的意味合いへ変質させるものであるか、あるいは「研究と修養」に「教育訓練」の意味をも付加するものだと考えられる。問題は、“Training”を用いることが文部省の真の意図かどうかという点である。この点については3通りの考え方ができるだろう。1つは、前述のようなGHQの強硬な態度に対して文部省が国家公務員法の「教育訓練」の訳語である“Training”を用いることにより、教育公務員法案の承認を幾分でも受けやすくすることを狙ったのではないかという推測である。2つ目は、文部省自身が1947年度より本格的に実施を始めた教員再教育⁽¹¹⁷⁾を意識したり、あるいは教員の研究の統制を意図して、主体的に変質を図ったのではないかという推測である。そして、3つ目は、前2者の理由が統合されている場合である。このように考えられるので、「自主性・主体性」についてはやや後退していると言えるかもしれない。

ただし、「1947.3.8」案の第8条では、“Teachers are entitled to train and improve themselves leaving their place of service within their service hours, ……”と記されており、“are entitled to”に注目すると、「研修」を権利として確認したものと考えることができる。これは、前述した「1947.12.27」案の第31条の、“Teachers shall be entitled to study and improve themselves, outside of their place of service”という文言を引き継いだものであろう。このように“be entitled to”と記しているのは、諸要綱案・法案の英訳文中、この2つだけである。その意味では、「自主性・主体性」の単純な後退ではないと言えるだろう。

第2に、「機会均等性」については、「1947.12.27」案に関する分析と全く同じである。「長期研修」においては「機会均等性」は損なわれているが、日常的な研修については「機会均等性」は貫かれている。

第3に、「職務性」については、「1948.3.8」案では、前述のように「1947.12.27」案

第 30 条の前半部分が省略されているので、「その職務に基づき絶えず研究と修養を積み」に該当する英文は存在しない。しかし、これは単純な省略であろうから、「職務性」についての変化はないものと考えてよいだろう。

第 4 に、「研修費支給」については、「1947. 12. 27」案と同様に、“necessary expenses for their performance of duties and responsibilities shall be taken into consideration” という表現がなされており、同じ趣旨と考えられる。また、『辻田力文書』中には次のような資料が存在し、この時期も文部省が研修費支給を追求していたことが判る。それは、「懸案事項について」と題する、文部省審議課が作成した資料であり、日付は、「二三、三、一二」となっている。「1948. 3. 8」案の直後に作成されたものである。その中で、「教育公務員法（教員身分法）について」として、「(一) 立案経過」と「(二) 法案内容の概要」が述べられている。「(一) 立案経過」についても興味深い内容であるが、それについての論究はにおいて、ここでは「(二) 法案内容の概要」に次のように記されていることに注目したい。

「D. 教員及び指導主事⁽¹¹⁸⁾ 全般に亘る事項

1. 研修について必要な規定を設ける。
2. 給与について研修費に関する事項を規定する。
3. 結核性疾患による休職期間を三年とする。
4. 授業担当時数の基準を規定する。」⁽¹¹⁹⁾

さて、このような「1948. 3. 8」案に対して、GHQ/CIEはどのような指摘をおこなっているか、研修条項に関連のあるものに絞って、3月8日付のルーマスによるカンファランス・レポート⁽¹²⁰⁾に基づいて見てみよう。

第 1 に、「勤務時間内に勤務場所を離れて研修を行うことができる」という規定に対して、ルーマスは「教員が職務を離れることを法律で認めるべきではない。」と反対している。第 2 に、「勤務時間外に勤務場所で研修を行うときは、これを勤務と見なす。」という規定に対しても、「超過勤務に対する支払いは法律で義務づけるべきではない。」と反対している。第 3 に、「授業担当時数は……1 週につき 24 時間を越えないことを標準として」に対しては、「1 週の授業時数は小学校教員の場合には、1 週間の学校の授業時数と同じである。」として反対している。

このように、GHQ/CIEの研修に関する考え方は、教員の研究・研修の自由（あるいは義務の遂行）を物理的に保障しようという文部省の考え方とは大きく異なるものであったことが確認できるのである⁽¹²¹⁾。

(3) 第3期 研修条項立法期（1948年5月-12月）

①研修条項立法過程の特質

1948年の5月になって、それまで教育公務員法案の制定にほぼ一貫して消極的・否定的であったGHQの姿勢に変化が起こった。それは、次のように、教育委員会法と地方公務員法の国会上程といういずれもGHQが推進してきた法案をめぐる情勢からの方針の転換であったと言えるだろう。

第1に、5月7日の西村、宮地、安達とCIEマクグレイル（Thomas H. McGrail）との協議において、西村からCIEに対して、「6月10日までに教育委員会法案が国会に提出されなければ、今国会での審議は行われまいだろう。だから、間に合うように教員の身分についての検討を急いでほしい」と旨の要請が行われた⁽¹²²⁾。

第2に、5月10日のフーヴァーとルーミスの協議では、研修条項に関係する2つのことが合意された⁽¹²³⁾。1つは、「地方公務員法が可決されるまでは、公立学校教員にも国家公務員法の給与準則を適用する」ということ、2つ目には、「地方公務員法が今国会に提出されるから、教育公務員法案の起草を急ぐことが望ましい」ということである。

従来、一貫して教育公務員法案の立案・法制化に否定的であるか、もしくは消極的であったGHQの姿勢が、地方公務員法および前述した教育委員会法案の問題とも相俟って、この時期から一転して法案成立促進へと変化することになるのである⁽¹²⁴⁾。

この後、1ヶ月の間に、主に大学教員の地位、身分保障についての規定などについて、文部省とCIEとで頻繁な協議が行われている。

さて、教育公務員法要綱案としては、1948年5月10日付のものが把握されている。おそらく、この要綱案（「1948.5.10」案）⁽¹²⁵⁾が教育公務員法案としては最後の形態であったのではないかと推測される。そして、この案は、研修費支給規定が依然として規定されているものであった。それでは、研修費支給規定はいつ消失したのか。

その焦点の時期は1948年6月はじめであると思われる。6月5日付の「教育公務員の」任免等に関する法律案」は次のようなものである。「1947年12.27」案で研修費が復活して以来、諸要綱案にうたわれてきた研修費支給規定がついに消失している。

F-1. 「教育公務員の任免等に関する法律案」(「1948. 6. 5」案)

「第三章 研修

(研修)

第十八条 教育公務員は、その職務を果たすために、絶えず研究と修養を積み、進歩向上に努めなければならない。

2 前項の目的を達成するために、教員及び部局長には、現職のままで、研修を受ける機会が与えられなければならない。

3 この法律に定めるものの外、文部大臣又は都道府県監督庁は教育公務員の研修について、それに要する施設、費用その他の研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。

(長期の研修)

第十九条 文部大臣又は都道府県監督庁は、第十七条第2項に規定する者のうち、勤務成績の優秀な者に対しては、本人の申出によりその職務に関係ある事項を研修させるため、現職のままで、長期にわたり、国の内外に派遣することができる。

(勤務場所以外での研修)

第二十条 教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。」⁽¹²⁶⁾

実は、文部省は、教育公務員の任免等に関する法律案について、各省庁の意見を供覧している。そのなかで、1948年6月1日付の大蔵次官名の意見書は相当大的な影響を与えたのではないだろうか。文部省をして、「1948. 6. 5」案から研修費支給規定を消失せしめた直接的要因は、この大蔵省の強い反対であったと筆者は考えている。

「二、第二十一条(研修費)の規定については、国家公務員法の精神からも、報酬は俸給表によるべきであって、教育公務員に対する個人給与としての研究費は論外であるから削除を要する。

三、第二十二条第二項の『研修に要する費用』については、文部大臣又は教育委員会が単独で認めることは反対である。

四、第四章給与の規定については、この法律が、国家公務員法の例外規定であるならば、例外規定を必要とする理由が明確でなければならない。

第一項は、国家公務員全体について考えられている処であり、第二項は、国立学校の教員の給与の実態が定めていないから無意味であり、第三項は、内容としては当然のことであるが、ここに規定することは不適當である。

教員の給与について、特則を設けるならば、実態について研究すべきである。

以上の理由により本章の規定は全面的に不適當と認める。

五、第二十五条（休職の期間及び効果日）の規定については

一般公務員について、国家公務員法の実務規定が設けられてからこれを規定すべきである。

六、なお、右の他に細目についての疑問の点が多くあるので第二国会への提案はこれを差し控えられたい。」⁽¹²⁷⁾

そして、6月9日に、西村巖がマクグレイルに「任免等に関する法律案」⁽¹²⁸⁾を提出した⁽¹²⁹⁾。「任免等に関する法律案」は、6月29日に、第2回国会に提出されるまでに、部分的な修正を何回か受けるが、研修条項についても、「1948.6.9」案の文言が「1948.6.17」案で若干修正されている⁽¹³⁰⁾。ただしそれは研修条項の趣旨を変えるものではなく、単なる文言上の修正と言えよう。これらの英訳された「任免等に関する法律案」や「23.6.28」の書き込みがある法律案、「23.7.10」の書き込みがある法律案⁽¹³¹⁾、そして、第2回国会提出の法律案は、その研修条項については若干の文言の違いはあれ、ほぼ同旨の規定と考えて差支えないと言えるだろう。また、それは、第4回国会で成立した教特法の研修条項ともすでに同旨のものであった。したがって、「1948.6.9」案から教特法まではほぼ同じものとして一括して分析することが許されるだろう⁽¹³²⁾。

F-2. 「23.6.28」の書き込みがある教育公務員の任免等に関する法律案

「第三章 研修

(研修)

第十七條

教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。

2. 文部大臣又は都道府県監督庁は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実

施に努めなければならない。

(研修の機会)

第十八條

教育公務員には、研修を受ける機会が與えられなければならない。

2. 教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。

3. 教育公務員は、文部大臣又は都道府縣監督廳の定めるところにより、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができる。」⁽¹³³⁾

②「研究の自由」保障性

第1に、「自主性・主体性」の点は、「1948. 3. 8」案で一度後退したところであるが、「1948. 6. 9」案ではそれを「1947. 12. 27」案に近い水準まで回復させたと言えるだろう。その理由は、「1948. 6. 9」案では「研修」の訳語としては、すべて“Study and Self improvement”⁽¹³⁴⁾を用いており、「1948. 3. 8」案のように“Training”を使用している箇所は皆無であるという点である。この背景には、文部省の見識もあろうが、5月10日のフーヴァーとルーミスとの協議以来、地方公務員法や教育委員会法との関係によってGHQが法案促進にその立場を転じたことが影響しているものと思われる。

ただし、「1947. 12. 27」案及び「1948. 3. 8」案では用いられていた“be entitled to”の文言は消え、「1948. 6. 9」案及び「1948. 6. 17」案では、“Teachers may leave the place of service for the sake of their study and self-improvement”⁽¹³⁵⁾という表現に変わっている。教特法の英訳版においても、“Teachers may leave their place of service for their study and self-improvement ”⁽¹³⁶⁾と、ほぼ同様である。

さらに、ここでもう一つ指摘しておかねばならないことがある。それは、教特法第20条第1項及び第3項の「研修を受ける機会」という文言についてである。この点については、すでに、有倉遼吉が、「立法論的にいえば、『研修を受ける機会』とするのは妥当ではなく、『研修の機会』または、『研修を行う機会』と規定すべきであろう。」⁽¹³⁷⁾と指摘しており⁽¹³⁸⁾、筆者もこの見解に同意する。そして、「任免等に関する法律案」の英訳文⁽¹³⁹⁾では「研修を受ける機会」を直訳していたが、教特法案の英訳文⁽¹⁴⁰⁾（「1948. 12. 8」案）及び教特法の英訳文では、すでに前述の指摘の趣旨に添った「研修の機会」または「研修を行う機会」に相当する文言が用いられていたことに注目したい。

★「1948. 6. 9」案

「第18条第1項 “Educational public officials shall be given the opportunities of receiving study and self-improvement.”

第3項 “The Minister of Education or the competent authorities of prefectures may have the educational public officials study and improve themselves for a long period consecutively with their present post retaining.”⁽¹⁴¹⁾

第1項では、「研修を受ける機会」を直訳している。第3項では、「文部大臣又は都道府県監督庁」を主語として「教育公務員に研修させる」という使役の形態をとることによって「研修を受ける」という意味を表そうとしているものであろう。

★「1948. 6. 17」案

「第21条第1項 “Educational public officials shall be given the opportunities of receiving study and self-improvement.”

第3項 “Educational public officials may be allowed to study and improve themselves for a long period consecutively while retaining their positions according to the prescriptions of the Minister of Education or the board of education.”⁽¹⁴²⁾

第1項は前案と同じである。しかし、第3項は「教育公務員」が主語に据えられ、「研修する」という主体的な表現に変わっている。

★「1948. 12. 8」案

「第20条第1項 “Educational public service personnel shall be given opportunities for study and self-improvement.”

第3項 “Educational public service personnel may be allowed to make study and self-improvement extending over a long period of time retaining their current positions in accordance

with the provision ordained by competent authorities」⁽¹⁴³⁾

第1項では「研修の機会」に相当する文言となっている。第3項では、“to make”を用いることによって、前案より一層主体性を明示しているものと考えられる。この段階では、もはや「研修を受ける機会」ではなく「研修を行う機会」に実質的な意味は変化していると考えられよう。なお、1948年12月22日付の『CI&E Bulletin』第2巻第14号、193-201頁に掲載されている教育公務員特例法の英訳も研修条項については「1948. 12. 8」案と同様である。

第2に、「機会均等性」の点ではどうか。「1947. 12. 27」案、「1948. 3. 8」案ともいずれも「長期の研修」の場合は、「勤務成績の優秀な教員」に与えられるものとされ、「機会均等性」を著しく欠いていたが、「1948. 6. 9」案では特定の教員に限定する文言はない。「機会均等性」の面で前進したものと言えよう。

第3に、「職務性」については、「任免等に関する法律案」では「その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」と規定されている。「1948. 6. 9」案および「1948. 6. 17」案では“to fulfill their own responsibilities”と記されている。「研修」の職務性は極めて明瞭であろう。

第4に、「研修費の支給」については、前述の通り、「1948. 6. 5」案依頼の諸法案には一切規定がない。

以上のように、1947年9月に「研究の自由」保障条項が消失して以降の研修条項の形成と変遷の特質を把握し、さらに、「研究の自由」保障性について4つの指標に基づいて考察を行ってきた。そこでは、「1947. 9. 8」案以降は「研究・教育の自由条項」は消失したけれども、「研修条項」は存続し続け、様々な変遷を経ながら、前述のように「1948. 12. 8」案で最終的な形態が形成⁽¹⁴⁴⁾された。そこにおいては、「研修」を教員の「職責遂行」上の義務として明確に位置づけながら、研修内容・研修場所などについても、教員の「自主性・主体性」を否定するような規定は入っていない。第20条の「研修を受ける機会」という「主体性」に関わる問題も、英訳文の変化に現れているように実質的には「研修を行う機会」と解されていたものと考えられる。また、どの教員も日常的または長期的に「研修の機会」を獲得でき、そして、その「研修」は職務の重要な一部であることが明文でもって確認されている。惜しむらくは、「研修費の支給」が条項の中から消失したことである。

しかし、1948年6月-12月段階においては、教特法研修条項は、全体的には、教員の「研究の自由」保障の規定として、すなわち「研究と修養」を具体的に保障する規定として、関係者の努力如何では将来発展していく積極性を内包したものであるとして、存在していたと言えるのではないだろうか。

第3節 英訳草案から見る「研修」概念と権利性

1. 「研修」概念の規定

(1) 戦前における「研修」概念

教員身分法諸要綱案から教育公務員特例法案に至るまで、その研修条項形成の過程において、「研修」という言葉は如何なる意味のものとして用いられてきたのであろうか。本節においてそれを明らかにすることによって、「研究の自由保障」と研修条項の関係がより明確に把握されるものと考えられる。そこで、まず、戦前における「研修」概念を把握し、それと、戦後教育改革期の「研修」概念との異同を考えてみたいと思う。

佐藤幹男の研究によると、「研修」という言葉が公的な文書に最も早く登場するのは、1938年（昭和13年）12月8日に、教育審議会が答申した「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」の中でのことであるとされている⁽¹⁴⁵⁾。その答申中の「師範学校ニ関スル要綱」において次のように記されている。

「国民学校教員ノ教養ヲ完カラシメ、国家ノ進運ニ適応セシムル為国民学校教員ノ再教育ニ関スル恒久的制度ヲ確立シ、教員ヲシテ凡ソ五年毎ニ相当期間ニ互リ研修ヲナサシムルコト」⁽¹⁴⁶⁾

各答申要綱ニ関スル田所特別委員長ノ説明」のうち、「(二) 国民学校、師範学校及幼稚園に関する件」において、次のように述べられている。

「国民学校教員の養成に十分力を尽すと共に他面国民学校教員をして常に時代の進運に適応せる識見教養を得しむるやう特別の施設を講ずることは、国民教育の振興を期

する上に於て極めて緊要であります。之が為第二十項に於て教員再教育に関する恒久的制度を確立し、教員をして凡そ五年毎に三箇月程度の期間に互り、必要なる研修を為さしむることとしたのであります。其の他必要に応じ適宜短期の講習を為すべきは申す迄もありませぬ。再教育の方法等に関しても委員会の論議を見たのであります。単なる講演講習に了るが如きなく教育の実地経験の上に真摯なる研究を遂げ、学行を一体とせる修練を積ましむることが肝要であります。」⁽¹⁴⁷⁾

さて、ここでは「研修」という言葉がどのような意味で使われているかであるが、それを明らかにするために、田所委員長の説明の他の箇所をも見てみよう。

上記田所委員長の説明の中では、「研修」はもう1ヶ所使用されている。すなわち、師範学校の教科を列挙した後に、「別紙教科の備考に記したる如く上述の教科は総て之を必修せしむる外、特定の科目に付一層深く研修せしむることとし一般的教養の上に専門的素養をも積ましめんことを期したのであります。」⁽¹⁴⁸⁾と述べているのである。

ここでは、「研修」という言葉は、「研究」あるいは「学習」とほぼ同義に用いられていると言えよう。

「修養」という言葉は、2ヶ所で用いられている。一つは、「而して第四項は師範学校教育の本旨を明らかにし、特に其の一は学校の教育を挙げて皇国の道の修練を為すを以て旨とし、特に実践躬行以て人の先達たるの修養を積ましめ、教育を以て皇運を扶翼し奉るの信念を養ふこととしたのであります。」⁽¹⁴⁹⁾ もう一つは、新制師範学校の寮舎について述べた中で、「全体として団体的生活の訓練を積ましむる一面家族的親和の中に日常の生活訓練及身心の修養鍛練に力めしむることとし」⁽¹⁵⁰⁾ という文脈の中で用いられている。この2つの用例から言えることは、「修養」とは学問研究の側面よりも精神的な側面、人格的な側面の充実をはかることを指した言葉のように思える。しかし、同じ田所委員長の説明のうち、「(四) 高等教育に関する件」の中の「中等学校教員、高等学校教員及師範学校教員の養成及検定に関する要綱説明」において、「更に學術の進歩、時代の進運に応じて必要な修養を積ましめんが為、高等学校及師範学校に於ける教員の在外研究、内地研究及海外視察等に関する制度を拡充するに力め、其の他特に学識、識見の深化向上を図るに適切なる方策を講ずることが肝要であります。」⁽¹⁵¹⁾ という用例を見ると、「修養」を「学識、識見の深化向上を図る」こととして捉えているとも考えられる。前2者の用例と、後者の用例を総合して考えると、「修養」とは、「学問、教養を身につけることによって人格を陶冶

すること」というような意味で使われているようである。

「研究修養」と言う言葉は、「之と同時に真摯なる研究修養の気風を振作して校長以下全職員一体となって常に新教育に対する研究協議を遂げしむることとし、之が為必要な研究の組織と施設とを整備せんことを期したのであります。」⁽¹⁵²⁾ というように用いられている。

また、「修養」の他に「修練」と言う言葉もよく用いられている。「修練」とは「修養と鍛練」とを縮めた言葉であろう。「鍛練」とは、「身体を強化することによって人格を陶冶すること」というような意味であると思われる。先の引用文の中で、「単なる講演講習に了るが如きなく教育の実地経験の上に真摯なる研究を遂げ、学行を一体とせる修練を積みしむることが肝要であります。」⁽¹⁵²⁾ と述べているように、「研究」と「修練」が対として使用されている場合もある。そのことから、この教育審議会の答申の中で、「研修」と言う場合、「研究と修養」ではなく、「研究と修練」の意で用いているとも考えられなくはない。その場合、「研究と修養」以外に「鍛練」の意が付加されることになる。

佐藤幹男は『近代日本教員現職研修史研究』⁽¹⁵⁴⁾ の第 20 章『『錬成』・『修練』と『研修』』において、昭和期に入って「こうした従前の『研究と修養』の使用法及びその意味内容が徐々に変化していく」⁽¹⁵⁵⁾、「研究と修養の本来の語義の発展としてよりは、実態として強制ではあっても、その効果という観点から、相対的に束縛と感じさせずに、体制に対する内発的支持を喚起するために作られた、国民精神総動員の時代にふさわしい政策用語という性格を色濃く持つものであった」⁽¹⁵⁶⁾ と、さらに考察を深めている。また、佐藤が小川太郎を引用しながら次のように述べているところは、「研修」概念のあり様がきわめて今日的な課題でもあることを示唆しているものと思われる。

「この点で、戦後間もない時期に、戦前の教師の教育研究を総括して述べた次のような指摘は傾聴に価するものといえる。すなわち、戦前の教師の教育研究は、教育の目的と内容の批判を避け、最小抵抗線に沿って、教育技術に集中することになり、『つづく侵略戦争の間には、わずかに許された技術の領域においてさえ、研究は研修と変わり、やがてまた、それによって一切が解決されると考えられた日本精神のるつぼの中にとかされていった』というのである。ここには、大きな制約のもとにおかれていた教師の教育研究が、『研修』という言葉のもとにさらに制限され、ついにはそれが「錬成」の中に解消されていく経緯と動向が端的に述べられている。」⁽¹⁵⁷⁾。

(2) 戦後教育改革期の「研修」概念との連続性と不連続性

戦後、「研修」という言葉が公的な文書で最初に登場するのは、教刷委第6特別委員会の報告(1946年12月27日)において、「13. 再教育又は研修」⁽¹⁵⁸⁾として用いられたことであつたと思われる。しかし、そこでは「研修」の意味についての説明は全く行われていないし、それ以後の文書あるいは発言においても、言葉の定義を改めて行うことなしに、「研修」が用いられている⁽¹⁵⁹⁾。ということは、戦前、教育審議会答申に現れた「研修」を「研究と修養」の意味であると把握する事は、当時の文部省や教刷委などの関係者にとっては、当然視されていたことであつたのではないか。だとするならば、言葉の形式的構成としては、戦前の「研究」と「修養」を合わせた言葉としての「研修」概念を継承していると言えるであろう。

しかし、次の2点について、戦前の「研修」と戦後の「研修」とは大きな違いがあることが認められる。

第1に、前者においては、「再教育」と「研修」とは明確に区別された概念としては用いられていない。「教員再教育に関する恒久的制度」として、「五年毎に三箇月程度……必要なる研修をなさしむる」のである。「再教育」は目的を示し、「研修」は「再教育」のための具体的活動あるいは手段を指すようにも考えられる。ところが、後者では、前述の教刷委第6特別委員会報告以来、「1947. 8. 19」案まで、一貫して「再教育」と「研修」とは区別されて用いられている⁽¹⁶⁰⁾。

それでは、戦後教育改革期において、「再教育」と「研修」とはどのように区別されていたのであろうか。この両者は、教員の主体性の点で大きな違いがあると言えるだろう。すなわち、「再教育」は任命権者が主体的に行うものであり、教員は教育されるべき存在である。「教育」の内容についての決定権は、基本的には任命権者に属する。1947年6月に作成されたと思われる「国家公務員法案・学校教員法案対比表」の備考欄には、「教員審査委員会の審査の結果、その他必要があるときは教員の任用について権限を有する者は教員に再教育をうけさせることができること。」⁽¹⁶¹⁾と記されており、そのことを裏付けている。それに対して、「研修」は、教員が「研究」や「修養」を主体的に行うものである。いかなる研究や修養を行うかの決定権は、基本的には教員に属することと考えられている。「研究と修養」という言葉が使われる以前は、要綱案の該当箇所には、「工夫と努力」(「1947. 5. 20」案、「1947. 5. 23」案、「1947. 6. 5」案、「1947. 7. 14」案)「研究と工夫」(「1947. 8. 19」案)が用いられており、いずれも教員の主体性を前提とした言葉であると言えよう。本来

「再教育」とよぶべき事柄をあえて「研修」と呼称することのねらいが、「相対的に束縛と
感じさせずに、体制に対する内発的支持を喚起するために作られた……政策用語」⁽¹⁶²⁾
であるという佐藤の指摘は的確であると思われる。

第2の違いは、第1の点とも密接な関連があるのだが、戦前の「研修」は教員の主体性
を前提としたものではなかった。すなわち、それは教員が主体的に「努めなければなら
ない」ものではなくて、教員に「なさしむる」ものであり「せしむる」ものであった。それ
は、単に他律的のみならず、「教育に関する勅語に昭示し給へる皇国の道の修練を旨とし、
東亜並に世界に於ける我が国の使命の重大なるを体認せしめ、真に国民として有為の人物
を育成するに力め、光輝ある三千年の国史を貫きて生成発展せる肇国精神を顕揚し、皇運
無窮の隆昌に貢献するに至らしむること」⁽¹⁶³⁾を絶対不可侵の目的とするものであり、そ
のもとで教員の研究と修養の自由が認められる余地は存在しなかった。

したがって、言葉としては「研究」と「修養」を併せたものとしての「研修」という点
で、連続性が認められても、その言葉の意味するところは全く相異なるものであると言
うべきであろう。

(3) 英訳草案との対照による「研修」概念への接近

次に、日本側文書における「研修」という言葉は、どのように英訳されているのか、調
べることにしよう。それは、同じ「研修」という言葉でも、時期・場面によって様々な英
語が用いられているのではないかと、そして、その英語の違いが、「研修」という言葉に込め
られたその時々々の真の意味を把握する重要な手掛かりとなるのではないかと考えるからで
ある。研究の方法としては、GHQ/SCAP Records (GHQ文書)中のCIE Records (CIE
文書)およびTrainor Papers (トレイナー文書)に収録されている英訳資料と日本語原資
料を比較対照しながら、その異同、変遷を分析することによって、戦後教育改革期に構想
されていた「研修」概念とは如何なるものであったか考察したい。それは、従来の日本側
(あるいは日本語)資料からのみの「研修」概念解釈の限界を克服し、より正確な把握を
可能にするものではないかと考えるのである。この英訳作業は、主に審議課長を努めた西
村巖が行ったものである。西村は、微妙な意味の違いを表現するために相当訳語を検討し
ながら、翻訳していったものと考えられる。そのため、日本語では同じ「研修」であって
も、様々な英語が使われており、そのことから要綱案の意図を読み取ろうとするものであ
る。この作業の結果、把握されたことを表にしたものが、次の〔表4〕である。

〔表4〕 「研修」概念の英訳草案との対照

年月日	資料	日本側文書	アメリカ側文書
1946. 12. 27	第6特別委報告	研究及び教育の自由 再教育又は研修 (『辻田文書』)	Freedom of study and education Re-education or study (Box No. 5343, CIE(C)01729)
1946. 4. 4	第6特別委報告	研究及び教育の自由 の尊重 再教育又は研修の 機会の附与 (『辻田文書』)	Respect for research and free- dom of education Providing opportunities for re-education or learning (Trainor Papers No. 33)
1947. 9. 8	国立、公立学校 教員法要綱案	研修の義務 (『辻田文書』)	Responsibility for study and self-culture (Trainor Papers No. 44 ⁽¹⁶⁴⁾)
1947. 12. 27	教育公務員法 要綱案	研修 (『戦後教育資料』 Ⅲ-39)	Study and Self-improvement In-service training Training and education (Box. 5369, (C)02059)
1948. 3. 8	教育公務員法 要綱案概要	研究と修養 研修 研修 研修 研修 (トレーナー文書 No71)	Study and Self-improvement Self-improvement and Training Training and Self-improvement Study and Self-improvement Study (Trainor Papers No. 71)
1948. 6.	教育公務員の 任免等に関する 法律案諸案	研修 (『戦後教育資料』 Ⅲ-39)	Study and Self-improvement (Box. 5605, (D)03854) (Box. 5636, (B)05247) (Box. 5636, (B)05248)
1948. 12.	教育公務員 特例法	研修 (第4国会衆議院文部 委員会議録)	Study and Self-improvement (CIE BULLETIN)

ここから言えることは、第1に、「研修」の訳語については、1946年12月27日から1947年4月4日までは、“study” “learning”などが用いられ、不確定であることと共に、「研修」を英語の単語1つで表していることであろう。よく言われるように、そして、戦前から戦後にかけての「研修」概念の考察の中で述べたように、「研修」が「研究と修養」の意味であれば、英語の単語1つで表す必要はなかったように思われる。この時期、すなわち、教員身分法案要綱案期の「研修」概念には、「修養」の要素が乏しく、ほとんど「研究」あるいは「学習」と同義のものとして考えられていたのではないだろうか。しかしながら、「1946.12.26」案及び「1947.4.15」案の「任用資格」についての条項には、「教員資格は一定の学歴を有する者又は検定試験に合格した者について一定期間の研修を行った後これを附与するものとする。」⁽¹⁶⁵⁾と規定されている。この場合の「研修」は、任命権者が行うものであるから「教育訓練」的なものと考えるのが妥当であろう。そうすると、「研修」が「研究」や「学習」とほぼ同義であるとは言えなくなる。結局、教員身分法案要綱案期には、言葉としては戦前からの「研修」を継承したものの、その概念についてはまだ曖昧なまま、主体的・能動的な研究・学習活動にも他律的・受動的な教育訓練にも用いていたと考えざるを得ないであろう。

それでは、「研修」とは「研究と修養」を縮めた言葉であることが確立するのは、いつ頃のことであろうか。それは、「1947.4.28」案以降のことだと言えよう。

第2章第1節に掲載したように、「1947.4.28」案では、「第13条（本分）」において、「教員は……常に研究と修養に努め」として、初めて「研究と修養」（戦前の教育審議会答申中に「研究修養」という言葉はあったが）という用語を使用した。そして、「第16条（再教育、研修）」では、「教員は、政令の定めるところにより再教育又は研修のための機会が与えられること」と規定され、「研修」が「研究と修養」の意味であることを感得させるような法案の構成になっている。

第2に、アメリカ側資料では、「1947.12.27」案と「1948.3.8」案において、「研修」について様々な訳語が用いられていることである。しかも、「1947.9.8」案⁽¹⁶⁶⁾において「研修」の訳語が“study and self-culture”となり、「研究と修養」を縮めた言葉としての「研修」に相応しい英訳がされた後だけに、興味深い。もう少し丁寧に見ていくと次のようなことが分かる。

「1947.12.27」案の英訳版⁽¹⁶⁷⁾では、「研究」と「修養」をそれぞれ“study”、“self-improvement”とし、「研修」の場合は“study and self-improvement”と表記する

ようになった。これが、以後、教育公務員の任免等に関する法律案、教育公務員特例法案、及び教育公務員特例法の英語訳において一貫して用いられている言葉である。

ところが、「1947. 12. 27」案の英訳版の第 30 条第 2 項の後半部は次のようになっており、第 30 条第 1 項の「研究と修養」及び第 2 項前半部の「研修」と第 2 項後半部の「研修」とでは用語上明らかに区別されている。

“Except as prescribed in this law, the heads of the administrative agency of government where teachers are employed shall provide the institutions for them which will assure them to receive in-service training and otherwise shall establish the plans of training and education and strive to put them into practice at the same time.”⁽¹⁶⁸⁾

すなわち、「現職のまま研修を受ける（受けさせる）」は“to receive in-service training”、「研修計画」は“the plans of training and education”と表現されている。“study”や“self-improvement”ではなく“training”という言葉が用いられている点に注目する必要があるだろう。「1947. 12. 27」案の段階では、同じ「研修」という場合でも、第 30 条第 2 項の前半部と後半部とでは異なった性格のものとして文部省は考えていたものと思われる。それは、前半部が教員の自主的・主体的な「本来的研修」であるのに対して、後半部は、教育行政が主体的に企画・実施する、教員にとっては「受動的な研修」という性格の違いを意識した訳語ではないだろうか。なお、「1947. 12. 27」案において“training”を使用しているのはこの部分（第 30 条第 2 項の後半部の 2 ヶ所）だけであって、第 31・32・33 条ではいずれも“study and self-improvement”が用いられている。

しかし、「1948. 3. 8」案⁽¹⁶⁹⁾では、「研修」を 4 通りの英語で表現しており、「1947. 12. 27」案より一層複雑な用語の使い方をしている。この要綱案概要は、和文のものはまだ確認されていないが、その内容から考えて、「1947. 12. 27」案を整理したものであると言えるだろう。大学及び専門学校の教員の任免と身分についての条項⁽¹⁷⁰⁾やその他幾つかの条項は省略されているが、研修条項については関係ある条項は全て記載されている⁽¹⁷¹⁾ので、「1947. 12. 27」案と比較対照することは適切であると思われる。

さて、「1948. 3. 8」案第三章のタイトルは“Study and Self-improvement”である。これは、「1947. 12. 27」案では第四章の「研修」にあたる。“Study”も“Self-improvement”も

いずれも自覚的主体的な営みを表現する語句であり、他律的なものではない。ところが、第三章 12 条では条項名が “Self-improvement and Training” と表記され、その条文中ではすべて “training and self-improvement” が使用されている (2 回)。そこでは “training” と “self-improvement” の語順が逆転しているのも気になるが、何よりも “Study” ではなく、「訓練、養成、練習、仕込み、調教」というような他律的な活動を表現する “Training” が用いられていることが注目される。ただし、これは前述のように、「1947. 12. 27」案の英訳版ですでに “in-service training” あるいは “training and education” と表現されていたものを “training and self-improvement” に変えて「修養」の意味を表そうとしたものであろう。「1948. 3. 8」案で初めて “training” が登場してきたというのではない。ところが、大きな違いは、「1947. 12. 27」案の英語版では、それ以外には “training” は使われておらず、すべて “study and self-improvement” もしくは “study and improve themselves” で表現されているが、この「1948. 3. 8」案では他の箇所にも “training” あるいは “train” の用例が見られることである。すなわち、第 13 条では、条項名が “Training and Self-improvement in the Places outside of the Places of Service” となっている。これは、「1947. 12. 27」案の「勤務場所以外での研修」を英訳したものであり、この場合も「研修」を “Training and Self-improvement” で表している。条文の中でも、“Teachers are entitled to train and improve themselves……” として、“study” ではなく、“train” を使用している。しかし、第 14 条では、“Study and Self-improvement outside the Hours of Service”⁽¹⁷²⁾ と一転して “Study” が使用されている。さらに第 15 条は、“Long-time Study and Self-improvement”⁽¹⁷³⁾ であり、長期研修が形式的には派遣研修であっても、その行為は自主的・主体的なものと考えられるので、“Study” が使用されているのであろう。

“The Gist of Educators’ Public Service Law” は、文部省が英訳して C I E 教育課に提出されたものである⁽¹⁷⁴⁾ が、どのような意図のもとに、“Study” と “Training” の使い分けが行われているのであろうか。この考察は、「1947. 12. 27」案の英訳版の場合よりも困難であり、たいへん分かりにくい。しかし、文部省がただ漠然とあれこれの用語を無原則的に使用するとは考えにくいので、この間の変化を筆者は次のように考えてみた。

筆者は、前者を自主的・主体的な場合に用い、「研修」に教育訓練的要素を含ませる場合に後者を用いているのではないかと推察する。とするならば、第 12 条は教育行政の研修施設整備、研修計画策定及び実施義務を規定したものであり、教員の自主的・主体的な「研

修」とは異なり、教育行政が主体となる活動を規定した条文であるから、このような訳語、すなわち“Training and Self-improvement”が用いられたと考えられる。第12条の条項名がなぜ、“Self-improvement and Training”と語順が入れかわっているのかについては、「修養」を強調したかったのであろうか。次に、第13条と第14条の差異はどのように理解すればよいのだろうか。この点は、第12条の解釈よりも困難であるが、次のような推論は成り立ち得るであろう。すなわち、第13条は、“Teachers are entitled to train and improve themselves……”であり、この場合の“train”は自動詞として用いられている。その意味は、「訓練を受ける」「練習する」などであり、勤務時間内に勤務場所以外で、第12条に規定された教育行政による研修計画等への参加・受講と対応するものではなかろうか。それに対して、第14条は、「勤務時間外に勤務場所で研修を行う場合」であるから、教育行政による研修計画の受講などとは異なり、自らの課題に応じた自らの計画によっておこなうものであると考えられる。従って、この場合には、“study”が用いられているのではなかろうか。そして、第15条は、「勤務成績の優秀な教員又は輔導主事」を「国の内外に派遣」して「その職務に関係ある事項を研修させる」ものであるから、その点では他律的な要素が強いと言える。しかし、第13条とは違い、長期間執務を離れて研修に専念するのであるから、教育行政による既定の研修計画があるわけではなく、自ら計画を策定し、主体的な態度で進めなければならない。それは、「教育訓練」ではなく「研究」である。そのような意味で、“Training”ではなく“Study”としたものであろう。

このような推論の妥当性については他の批判を仰がねばならないが、いずれにせよ次のことだけは確実に言えるであろう。それは、「1947.12.27」案（英訳版）と「1948.3.8」案（アメリカ側資料）とは、研修条項については基本的に同じ内容であるにもかかわらず、前者が第30条第2項後半部に限り、ごく部分的に“training”と表記したのに対して、後者は第31・32条に該当する条項にもそれを拡大している。これは、前述したように「1947.4.28」案で確立した「研究と修養」を約めた語としての「研修」という意味を変質させ、そこに「教育訓練」の意味を滑り込ませようという意図が働いているものと考えられる。とくに、第12条の「勤務場所以外での研修」を“Training”としたことは、「研修」の意味に重大な変更を加えるものであると思われる。

第3に、前記のような「研修」概念をめぐる混乱は、1948年の6月段階の教育公務員の任免等に関する法律案の英訳版では、すべて“Study and Self-improvement”に統一されることにより克服されているものと考えられる。すなわち、1948年6月段階での「任免等

に関する法律案」の英訳である2つの“The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Officials”⁽¹⁷⁵⁾においては、“Training”という語は一切消えて、「研修」の英語訳はすべて“Study and Self-improvement”に統一されている。それは、成立した教育公務員特例法の英語訳である“The Law for the Special Regulations concerning Educational Public Service” (“CIE Bulletin”)においても同様である。「勤務場所を離れた研修」を規定した部分も“Study and Self-improvement”を用いている。このことは、一旦、「教育訓練」の意味を含めようとした「1948. 3. 8」案段階での意図は撤回されて、「研修」の意味が「研究と修養」という自主的・主体的活動であることが確立されたものとして、極めて注目に値することであると言えよう。

〔註〕

- (1) 羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月、24頁。
- (2) 『戦後教育資料』V-22（国立教育政策研究所所蔵）所収。
- (3) 『辻田力文書』（国立教育政策研究所所蔵）所収。
- (4) 『戦後教育資料』III-39（国立教育政策研究所所蔵）所収。鉛筆で「22. 4. 15」の書き込みがされている。
- (5) 項目のみで条文の記載なし。
- (6) 『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』（国立教育政策研究所所蔵）所収。
- (7) 「法令に別段の定めがある場合」に波線が付され、余白部に、辻田によるものと思われる「学第二十一条」の毛筆での書き込みがされている。「学校教育法第21条」の意味であろうが、おそらく「第二十条」の誤記であろう。「教育の自由」を制約する法令として学校教育法の第20条「小学校の教科に関する事項は、第17条及び第18条の規定に従い、監督庁が、これを定める。」を考えていたものであろう。なお、羽田は「教育公務員特例法の成立過程そのIII」（『福島大学教育学部論集』第37号、1985年2月、38頁）において、原資料に「学第二十条」という書き込みがなされているように記しているが、これは「学第二十一条」とすべきである。なお、羽田の誤記については、既に、高野盛光が「戦後教育改革における教員の研修に関する立法過程」（名古屋大学教育学研究科教育学専攻『教育論叢』第31号、1988年3月、153頁）の〔注〕23において指摘している。しかし、そこで高野は「ただし、これが同時期に確定していた法あるいは審議・

- 構想中の法案のいずれの条文を指し示しているのかは、今のところ明らかではない。」と述べているが、この見解には同意できない。「1947. 4. 28」案の「第5条（任用資格）」の余白に「学法. 九条」というペンによるものと思われる書き込みがあることから考えても、「学第二十一条」が学校教育法第21条（実は第20条）を指すことは明白である。
- (8) 余白部に「研修 EX 在外研究制 内地留学」と書き込まれている。当時、研修の内容としてこのようなことを構想していたものと思われる。
- (9) 前掲『辻田力文書』。
- (10) B-1、すなわち「1947. 4. 24」案が先に作成されているが、第13条の条文の欠如などの点で、完成形態とは言えない。
- (11) 羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅡ」『福島大学教育学部論集』第34号、1982年12月、28頁。
- (12) 羽田・前掲「戦後教育改革と教育・研究の自由」24-25頁。
- (13) 同前。
- (14) 前掲『辻田力文書』。
- (15) 同前。
- (16) 羽田・前掲論文、25-26頁。および、羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅢ」『福島大学教育学部論集』第37号、1985年2月、30頁、参照。
- (17) 戦前ハンプトン大学教育学教授。1945年来日直後は調査・分析課に所属。1946年6月教育課に配属。1947年以降占領終結まで教育課次長を勤める。
- (18) 教員身分法案要綱案原案（前掲『戦後教育資料』V-22所収）および「1946. 12. 26」案（前掲『辻田力文書』所収）。
- (19) 「1947. 4. 15」案（前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39所収）。
- (20) このあたりの経緯は、「教員の身分待遇に関する問題の経過について」および「私立学校教員を公務員とすることについてのC I Eの私的見解」（いずれも前掲『辻田力文書』所収）を参照されたい。
- (21) 「1947. 5. 13」案は「1947. 5. 23」案と同一の法案である可能性が強い。筆者がそのように考える根拠は、本章の註(27)で詳述する。
- (22) 前掲『辻田力文書』。
- (23) 『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』（国立教育政策研究所所蔵）整理番号I-183-1。
- (24) 前掲『辻田力文書』。

(25) 同前。

(26) 同前。印刷された資料としては、「教員身分法（学校教員法）要綱案」という標題であったが、毛筆によって「教員身分法」が一本線で消され、（学校教員法）が太い枠で囲まれて強調されている。

(27) 羽田の研究について、資料の把握の上で、不適切と思われる点がある。教特法研修条項成立過程研究の大勢・本質にはまったく影響のないことであるが、先行研究として他の研究者も踏襲しているので、やや長くなるがあえて指摘しておきたい。

羽田は「4月15日案は、以上のような内容をもっており、これをさらに修正して4月28日案が成立し、さらに5月から6月にかけて4つの法案が作成され、立法化への準備が進められるのである。特に、名称も『教員身分法（学校教員法）要綱案』と確立した4月28日案を含む6つの法案については、その構想・修正部分等、興味ある内容を含んでいるが、紙幅の関係上、その分析は今回は譲らざるをえない。稿をあらためて、国会上程準備作業が進められながら、それが断念された経過について触れることとする。」（羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅢ」『福島大学教育学部論集』第34号、1982年12月、29頁）と述べている。上記引用文で、羽田は「5月から6月にかけて4つの法案が作成され」と述べているが、これはおそらく5月13日案なるものを含めてのことであろう（羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅡ」前掲誌第34号、22頁）。しかし、筆者が調査したところでは、羽田が5月13日案とよんでいるもの（以下「13」日案）は、「1947.5.23」案と原文は同じものであり、それにおそらく辻田が修正加筆したもののことであると思われる。日付が「昭和二二年五月二三日」と印刷されているが、羽田のいう「13」日案は、波線「二」の上の横棒が消えて薄くなっているために「一」のように見える。そのための誤認ではないかと思われる。もし、5月13日案が存在するのなら、5月20日案、5月23日案との関係の説明がつかない。すなわち、法案の内容から見ると「13」日案は23日案とほぼ同じ内容であり、20日案よりは確実に後のものである。「13」日案と23日案との成立の順序は決め難い。たとえば、附則に注目すると、「1947.6.5」案との連続性も考えて、23日案→「13」日案となるが、別の点に着目すると逆の順番になる。いずれにせよ、5月13日案が存在しないのは確実であると思われる。しかし、『辻田力文書』中に確かに、「1947.5.23」案とは別に「昭和二二年五月一三日」と読めなくはない要綱案が存在する。それどころか、おそらく辻田によるものと考えられる毛筆で、「13」日案に「九」、「1947.5.20」案に「一〇」、「1947.5.23」案に「一一」というよう

に通し番号が記されている。この矛盾はどう考えればよいのだろうか。筆者は、辻田が資料を整理するときに同時期のものを間違えて「13」日案として処理したのではないかと推測する。おそらく、「13」日案と「1947.5.23」案とは同じ内容の資料に時期も相前後して修正加筆したものであり、どちらが先かは極めて判断が困難である。

- (28)「国立公立学校教員の研修等に関する件」前掲『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』所収。
- (29)文部省昭和59年度移管公文書『教育公務員特例法』第1冊(国立公文書館所蔵)所収。
- (30)このあたりの事情は、GHQ/SCAP文書中のC I E文書からも裏付けられる。4月25日のスタッフ・ミーティングについて先にその内容の一部を紹介したが、5月16日のスタッフ・ミーティングでも私学問題が議論されている。「私学の校長の代表団が、私学教員を公務員として区分し、そのようなものとして給与を支払うように教育課が努力することを請願した。」ことについて、「それがたいへん複雑な問題であり、すぐに解決できぬこと。」「公的財政措置により、身分保障と公的な地位に伴う威信のほかは何を欲しているのか代表団は明確にしなかった。」とコメントしている。また、「オア氏が私学教員も国立・公立学校教員も含んでいる教員身分法を読み上げた。彼は、 트레이ナー氏が再度代表団に会う前に、教育課員がその問題について案を考えて提出するように指示した。」ということも記されている(16 May 1947, Staff Meeting, Trainor papers, Box No. 51, Reel. 43)。
- (31)「教員の身分、待遇に関する問題の経過について」前掲『辻田力文書』所収。
- (32)前掲『辻田力文書』。
- (33)余白に、「憲法 Academic freedom (学問の自由)」の書き込みあり」。
- (34)前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39。
- (35)「使命」に傍線を付し、余白に「基本法第六条第二項『自己の使命』」と記されている。
- (36)「研究と修養に努め」に傍線を付し、「J. E. R. C. 建議」と記されている。
- (37)教員は、教育については、不当な支配に服することなく、法令の趣旨に則り、創意と工夫をもって誠実にこれに当らなければならないこと。」とされている。
- (38)前掲『辻田力文書』所収。
- (39)同前。毛筆で「(二二、九、九省議了解)」と記されている。1947年9月9日の省議でこの要綱案は了解されたものである。前掲『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』中には、「1947.9.8」案の原案とみられる「国立、公立学校教員法要綱案」(整理番号162-2)が存在する。ごく一部を除いては、「1947.9.8」案と同じであり、また、日付不記載で

もあるので、掲載しない。なお、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』中の「国立、公立学校教員法要綱案」は、「国家公務員法諸規定の教員適用に関する問題点」〈整理番号 162-1〉と一まとまりで保管されていたものであり、「1947.9.8」案における「研究の自由」条項消失の理由が、国家公務員法原理への包摂という筆者の推測を補強する資料である。ただし、前記「国家公務員法諸規定の教員適用に関する問題点」という標題は、文書の整理・目録化の作業を行った古野博明らが付したものである。『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』については、古野博明ら『田中二郎氏旧蔵教育関係文書目録』（北海道教育大学旭川校学校教育講座旭川教室、1998年3月）6頁・25頁を参照されたい。

(40) 1947年7月からCIE教育課員として教育行財政担当。後に第4代CIE教育課長。来日前は、デンバー大学教育学部長も勤めた教育行政学者。

(41) CIE Records, Box No. 5136, (C)00379.

(42) 前掲『辻田力文書』所収。

(43) フーヴァーを団長とするアメリカ人事顧問団受入れのために設置された機関。

(44) 羽田、前掲「戦後教育改革と教育・研究の自由」25頁。

(45) 同前。

(46) 同前、28頁。

(47) 前掲『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』整理番号I-70。

(48) D-1の第21条の研究費規定の原形が、1947年6月27日付「国立公立学校教員の給与等に関する件」および同年7月4日付「国立公立学校教員の給与等に関する件」である。いずれも、文部省昭和59年度移管公文書『教育公務員特例法』第一冊所収、国立公文書館所蔵。

(49) たとえば、ある政令指定都市では、近年まで「研究委託料」として教員一人あたり年間約1万8千円が支給されていた。

(50) たとえば、徳島県では1947年度は月額200円、1948年度は月額300円を支給している。徳島県教職員組合編『徳教組20年の運動小史』同、1967年、6頁。また、千葉県教職員組合は県との賃金交渉で、1948年3月に、本俸3,000円と研究費月額300円支給の覚書きを交換している。千葉県教職員組合編『千葉県教職員組合史』同、1957年、127頁。

(51) 前掲『辻田力文書』。

(52) 羽田、前掲論文、27-28頁。

- (53) 同前、28 頁。
- (54) 日本側文書は、前掲『辻田力文書』・『戦後教育資料』・『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』および『教育刷新委員会議事速記録』（野間教育研究所所蔵）等。アメリカ側文書は、Trainor Papers（トレイナー文書）、CIE Records（C I E 文書）のカンファランス・レポート、スタッフ・ミーティング、ウィークリー・レポート、さらに GS Records（G S 文書）を調査。
- (55) Trainor Papers, Box No. 51, Reel. 43.
- (56) 前掲『辻田力文書』。
- (57) 同前。
- (58) 小出達夫「戦後教育改革と労働協約」『北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書』第 19 号、1981 年、263 頁。
- (59) 第四十一条の次に項目名のみ書き込まれたもの。
- (60) 羽田、前掲論文、27 頁。
- (61) 原文は、「国家公務員法に対する特則」と表記しているが、後で「国家公務員」を一本線で消している。第 7 条は原文から「○法」と表記している。まだ法案が政府と GHQ との間で折衝にかかっていたためであろう。
- (62) それは一方では、教員を「聖職者」として労働運動から切り離す意図をもっていた。
- (63) 前掲『辻田力文書』。
- (64) 国家公務員法案第 97 条に規定されていた。
- (65) Political Affairs Division, G S 所属。
- (66) CIE Records, Box No. 5136, (C)00378.
- (67) 高橋寛人は、「C S D はあくまでも国公法の特例の恒久的な立法に反対し」、「結局、教員法が公務員法の『規定に従属する』旨の条項を加えることにより『暫定法』であるとして法案に賛成した」と述べている。「教育公務員特例法案をめぐる C I E と G S（民政局）および L S（法務局）の対応—1948 年 7 月から 12 月における教特法の立案過程—」『横浜市立大学論叢・人文科学系列』第 49 巻第 1 号、21 頁。高橋の論文は、主として、1948 年 7 月から 12 月を対象時期として、「教育公務員法」をめぐる C I E、G S、L S（法務局）の対立関係を明確に把握したものである。高橋は、論文の末尾に、「以上のように、1948 年 7 月から 12 月までの間、教特法案をめぐる問題の中心は、法案の内容ではなく、教特法と国公法ないし地公法との関係であった。この段階において

教特法制定にとって最も大きな障壁は、国公法に優先する恒久的な督促を作ることに對するCSDの強固な反対であった」(同前論文・41頁)と記している。

(68) “National Public Service Bill”, CIE Records, Box No. 5136, (C)00378.

(69) GS (民政局) の公務員制度課員。

(70) “Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.

(71) “Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.

(72) “Weekly Report of Education Division”, CIE Records, Box No. 5122, (C)07117.

(73) 彼は、公務員制度課長以外に最高司令官顧問、民政局長特別補佐官の地位をも占めた。

この特別の処遇は、彼の前職がアメリカ・カナダ人事委員会連合会総裁の要職であったことから理解できるであろう。

(74) “Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03029.

(75) “Weekly Report of Education Division”, CIE Records, Box No. 5123, (C)07120.

(76) “Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027. 実は、前日、12月5日にCSDのマッコイとCIEのルーミスが協議し、教員身分法立案の原則が合意されている。その原則とは、国家公務員法が母法であること、国立学校の教員のみが国家公務員で、公立学校の教員は地方公務員であること、教員身分法は国家公務員法の補足であるから簡単なものであること。以上の3つであった。なお、12月6日の際は、この3原則に加えて、教員免許状に関する細かい規定は入れないこと、政令も省令も必要としないように立案する、の2項目も併せて通達された。

12月5日の記録は、“Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027、参照。

(77) “Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5137, (C)00408.

(78) “Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5137, (C)00408.

(79) CIE Records, Box No. 5137, (C)00407.

(80) 同前。

(81) 報告書に“Chief, Educ Div Please return”の書き込みがある。オアは、1946年6月から1949年2月まで教育課長。

(82) 前掲、CIE Records。

(83) それは「無視」や「無理解」と言うよりも、アメリカ的な教職観と表現するほうが正確かもしれない。

- (84) 高等教育と初等・中等教育教員との格差は従前から歴然としている。ただし、この場合もオアの指しているのは高等教育と初等・中等教育との格差のことかも知れない。
- (85) 前掲、CIE Records.
- (86) “Legislation” ,CIE Records, Box No. 5137, (C)00409.
- (87) 「C I Eとの交渉経過」前掲『辻田力文書』所収。
- (88) 前掲『戦後教育資料』Ⅲ－39。
- (89) 『辻田力文書』の「国家公務員法案と学校教員法案との対比表」の「備考」欄には「教員審査委員会の審査の結果、その他必要があるときは教員の任用について権限を有する者は教員に再教育を受けさせることができること。」と記されている。なお、教員身分法諸要綱案では「1947.8.19」案までは「再教育」という言葉が使われているが、「1947.8.25」案において「現職教育」とされ、「1947.9.8」案以降は「研修」に包括されたと考えられる。
- (90) “Teacher Status” ,CIE Records, Box No. 5137, (C)00407.
- (91) 「教員組合と文部省をあまり労働協約に熱心にならせるな。」
- (92) 3月8日に全教協と、11日に教全連とそれぞれ締結。
- (93) 調停案の内容は、小出達夫「戦後教育改革と労働協約」(『産業と教育』第2号、北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書第19号、1981年3月、252-253頁)を参照されたい。
- (94) 「1947.8.25」案および「1947.9.8」案は「研究と修養」という文言である。
- (95) 小出、前掲論文、252頁。
- (96) ただし、「本分規定」は「1947.9.8」案では消失している。
- (97) “Educators’ Public Service Law [Public Service Bill for Educators]”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02059.
- (98) “Legislation” ,CIE Records, Box No. 5137, (C)00409.
- (99) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (100) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (101) 同前。
- (102) CIE Records, Box No. 5369, (C)02059.
- (103) 原題は、“The Educational Training of the Teacher”。
- (104) 原文で“the L. P. S. L.”としているのは“the N. P. S. L”の誤記であろう。

- (105)原語は、“in-service education”。
- (106)原語は、“specialized education”。
- (107)原語は、“study”。
- (108)原語は、“only a few hours”。
- (109)原語は、“study”。
- (110)原文は、“is not necessarily to be conducted in his place of service”。
- (111)原語は、“the chiefs of the governmental offices they belong to”。
- (112)原語は、“their chiefs”。
- (113)アメリカ教育使節団報告書のこと。
- (114) “Educators ’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (115) “The Gist of Educators ’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360.
(A)03026.
- (116) 国立公文書館所蔵の文部省昭和 59 年度移管公文書『教育公務員特例法』第二冊所収の 1948 年 3 月 9 日付の「教育公務員法要綱案」は前述の「1948. 3. 8」英訳概要案と一致する。なお、1948 年 3 月 5 日付の「教育公務員法要綱案」も同前『教育公務員特例法』第二冊に所収されている。この研修条項は「1947. 12. 27」案のそれに類似しているが、大きく異なるのは「勤務場所以外での研修」と「勤務時間外の研修」規定が削除されていることである。もう一つは「輔導主事」が「指導主事」に変更されていることである。
- (117)「教職員再教育実施協議会設置に関する件」及び「昭和 22 年度臨時教職員再教育実施要綱（案）」（前掲『辻田力文書』所収）参照。
- (118)「1947. 12. 27」案では「輔導主事」という言葉が使われていたが、この時期には「指導主事」に変わっている。
- (119)「懸案事項について」前掲『辻田力文書』所収。
- (120) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (121)前述の文部省審議課作成の「懸案事項について」（1948 年 3 月 12 日付）では、この時期の C I E との折衝の様子を次のように記している。

「現在では国立学校の教員については国家公務員法の、公立学校の教員については地方公務員法のそれぞれの特別法として、一本の教育公務員法にまとめるべく研究し、目下 C. I. E. 及び臨時人事委員会に折衝中である。而して、臨時人事委員会には非公式ながら一応の了解を得てあるが、C. I. E. は G. S. の

意向をうけて極力国家公務員法の規定によらせたものようであるが目下高等学校以下の学校教員及び指導主事については、事前審査と市立学校教員の任免権者の外は、C I E. のルーミス博士は、一応当局案を了承し近く C. I. E. の意見をまとめた上、何分の返事をするに云って居られる。(ルーミス博士は事前審査は不要、市立学校教員の任免権者は市立教育委員会とする方がよいとの意見をもって居られる。) なお、大学の教員についてはイールズ氏が主任官として審議されることとなり目下 C. I. E. としては当局案について日本側の大学関係者の意向を打診中のものである。」(前掲『辻田力文書』所収)

これを先の3月8日付ルーミスのカンファランス・レポートと比べるならば、C I E と文部省の受け止め方にかなり落差があるのではなかろうか。ルーミスが研修条項に関する規定についても厳しいコメントを付しているのに対して、文部省審議課の認識は「事前審査」と「市立学校教員の任免権者」の問題以外は、概ね了解されたような叙述である。

- (122) “Educators ’ Public Service Law” , CIE Records, Box No. 5139, (D)00185.
- (123) “Pending Legislation Affecting Teachers” , CIE Records, Box No. 5139, (D)00184.
- (124) ただし、このような外在的要因による教育公務員法制定促進であるから、情勢の変化により GHQ の姿勢はその後にも変化する。
- (125) 文部省昭和 59 年度移管公文書『教育公務員特例法』第二冊 (国立公文書館所蔵) 所収。
- (126) 文部省昭和 59 年度移管公文書『教育公務員特例法』第三冊 (国立公文書館所蔵) 所収。
- (127) 1948 年 6 月 1 日付、大蔵事務次官の意見書、前掲『教育公務員特例法』第二冊所収。
- (128) “The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Service”, CIE Records, Box No. 5605, (D)03854、および CIE Records, Box No. 5636, (B)05247. この英訳版の「任免等に関する法律案」のうち、後者の資料 (Box.No. 5636, (B)05247) には、“See Conference Report 9 June, 1948” と読める書き込みがあるので、この英訳版の法案が、6月9日に西村からマクグレイルに提出されたものであると考えられる。研修条項の内容は、第2国会提出法案と同じであるが、この法案では第17・18条に規定されており、国会提出法案が第20・21条に規定していると明らかに異なる。また、前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39 に所収されている「23.6.28」

の書き込みがある法案の英訳版でもない。4章21条附則15条から構成されている点は同じでよく似ているが、この英訳版第5条には「大学行政機関の審査によるのでなければ」に相当する英文は存在しない。なお、この英訳版の日本語原文法案は未発掘である。

(129) “Educators Public Service Law”, CIE Records, Box NO. 5139, (D)00194. この時の協議の中で、第5条に「大学行政機関の審査によるのでなければ」という文言を付け加えることが合意されている。そして、CIE文書〈Box No. 5369, (C)02059〉所収のCIEからGSへのチェック・シート（日付なし）によると、文部省からCIEに6月11日にも法律案が提出されていることが分かる。おそらく、この6月11日に提出された法案の日本語原文が前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39所収の「23.6.28」の書き込みがある文書であろう。それが何かの理由で、「23.6.28」の書き込みがなされたものと思われる。

(130) “The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Officials”, CIE Records, Box No. 5636, (B)05248. この法案では、第5条は修正済みであり、研修条項も第20・21条に規定され、第2国会提出法案と酷似しているが、全43条であり、国会提出法案より2ヶ条多い。これは、この法案の第四章「雑則」が第22-24条の3ヶ条であるのに対して、国会提出法案は第22条のみだからである。なお、日付は手書きで「17 June’ 48」と書き込まれており、その下に「(Complete)」と記されている。内容から判断すると、「23.6.28」の書き込みのある法案よりも後のものであると言わざるを得ない。

(131) 第2回国会に提出された法案と同じ内容のものである。

(132) ただし、後述するように、「研修」の主体性に関して英訳文の中で、「1948.6.9」案・「1948.6.17」案と「1948.12.8」案との間には無視できない違いが有る。

(133) 羽田貴史は、この法律案を第2回国会に上程されたものと考えているようである。それは、羽田が作成した「教育公務員特例法一覧」（「教育公務員特例法の成立過程そのⅢ」、『福島大学教育学部論集』第34号、1982年12月、22頁）において、「国会上程のち撤回」としていることからそう解される。また、「戦後教育改革と教育・研究の自由」（『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月、28-29頁）において、「国会に提出された法案の該当部分を紹介」しているが、それは、「第17条（研修）」「第18条（研修の機会）」となっているものであり、「23.6.28」の書き込みのある法律案から抜粋したものと思われる。これは、第2回国会提出法案とは異なる。第2回国会提出法案の確認は、「第2回国会衆議院文教委員会議録」第23号、4-7頁、もしくは「23.7.10」の書き込みのあ

- る「教育公務員の任免等に関する法律案」(『戦後教育資料』Ⅲ-42 所収、国立教育政策研究所所蔵)を参照されたい。なお第4国会提出法案とも異なることは言うまでもない。
- (134)動詞の場合は、“study and improve themselves”。
- (135) “The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Officials”, CIE Records, Box No. 5636, (B)05247 及び(B)05248。
- (136) “The Law for the Special Regulations concerning Educational Public Service”, CI & E BULLETEN, 22 Dec. 1948, pp. 193-201。 Edited by Mitsuo Kodama, “EDUCATIONAL DOCUMENTS OF OCCUPIED JAPAN” VolumeⅢ, Meisei University Press。
- (137)有倉遼吉・天城勲『教育関係法〔Ⅱ〕』日本評論新社、544頁。
- (138)他に、結城忠「教員研修をめぐる法律問題」(牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年8月、320頁)参照。
- (139)「1948.6.9」案および「1948.6.17」案。
- (140) “The Draft for the Law for the Special Regulations concerning Educational Public Service”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02061。
- (141) “The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Service”, CIE Records, Box No. 5605, (D)03854。
およびCIE Records, Box No. 5636, (B)05247。
- (142) “The Draft of the Law concerning the Employment and Dismissal etc. of the Educational Public Service”, CIE Records, Box No. 5636, (B)05248。
- (143) “The Draft for the Law for the Special Regulations concerning Educational Public Service”, CIE Records, Box No. 5369, (c) 02061。
- (144)実質的には、研修条項は1948年6月9日に形成されている。
- (145)佐藤幹男「戦前における教員講習の特質」(『東北大学教育学部研究年報第30集』1982年3月、85-86頁)および「戦前における教員研修の展開とその特質」(牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、178頁)。なお、1929年(昭和4年)2月発行の『大日本紀国語辞典第二巻』修正六版(松井簡治・上田萬年、富山房、大正5年初版)は、「研修」(けんしゅう)として、「学芸などをみがき修むること。研究。」と記している。また、1936年(昭和11年)1月発行の『新辞典』増補五十五刷(藤村作編、至文堂、昭和4年初版)は、「研修」として、「みがき修めること。研究。」としている。これらから言えることは、佐藤の言う1938年の教育審議会答申以前にも、「研修」

という言葉が存在し、上記のような意味で用いられていたということである。佐藤が、『研修』なる字句が公的に使用されたのは、これが初めてのことでありと考えられる。」(佐藤・前掲論文、178 頁)と述べていることについては、さらに吟味が必要と思われるが、本稿ではこれ以上の考究を避ける。

- (146) 文部省教育調査部編『教育審議会要覧』文部省、1942 年 2 月、24 頁。
- (147) 同前書、88-89 頁。「再教育」と「研修」とは区別されていないことに留意されたい。
- (148) 同前書、84 頁。
- (149) 同前。
- (150) 同前書、85 頁。
- (151) 同前書、132-133 頁。
- (152) 同前書、87 頁。
- (153) 同前書、89 頁。
- (154) 風間書房、1999 年。
- (155) 『近代日本教員現職研修史研究』風間書房、1999 年、397 頁。
- (156) 同前書、398 頁。
- (157) 佐藤幹男『近代日本教員現職研修史研究』風間書房、1999 年、401 頁。引用部は、小川太郎「教師の研究活動」『岩波講座教育』第 8 巻、岩波書店、1952 年、123 頁。
- (158) 「第六特別委員会報告」『辻田力文書』所収。教員身分法案要綱案の原案および「1946. 12. 26」案が、わずかに先立つ。
- (159) 「研修」を明確に定義したのは、教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』(時事通信社、1949 年 2 月)がその 128 頁に、「第二項〔第 19 条の・・・筆者〕にいう『研修』とは、第一項の『研究と修養』を併せて一語で呼んだのであり」と述べているのが貴重な例であろう。「研修」という言葉は、それほど吟味なしに自明のことのようにして用いられている。
- (160) 「1947. 8. 25」案では「研究と修養」という言葉は用いられているが、「再教育」、「研修」は消えて「現職教育」と表現された。「1947. 9. 8」案では、「現職教育」という言葉も消えて「研究と修養」「研修」が用いられ、教特法制定までこの点は変化しない。
- (161) 前掲『辻田力文書』。
- (162) 前掲『近代日本教員現職研修史研究』398 頁。
- (163) 文部省教育調査部編、前掲書、74 頁。

- (164) “The Gist of the National and Public Teachers’ Status Law”.
- (165) 前掲『戦後教育資料』V-22 およびIII-39。
- (166) “The Gist of the National and Public Teachers’ Status Law”.
- (167) “Educators’ Public Service Law”.
- (168) CIE Records, Box No. 5369, (C)02059.
- (169) “The Gist of Educators’ Public Service Law”.
- (170) 「1947. 12. 27」案で「第二章国立学校の教員」の「第一節国立大学の教員」に該当する部分。
- (171) 条文の一部省略は行われている。
- (172) 「1947. 12. 27」案の「勤務時間外の研修」に該当。
- (173) 「長期の研修」に該当。
- (174) “Educators’ Public Service Law” , 8 March 1948, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026. 参照。
- (175) 一つは、Box. 5636, CIE(B)05247 にある資料で、冒頭に、“See Conference Report 9 June, 1948” の書き込みがあるので、おそらく、6月9日に、文部省審議課長の西村巖がマクグレイルに提出したものであろう。これについては、Box. 5139, (D)00194 参照。もう一つは、Box. 5636, CIE(B)05248 にある資料で、冒頭に“17 June’ 48”、その下に“Complete” と記入されているので、「1948. 6. 17」案と呼ぶことにする。

第3章 教特法研修条項形成の主体

第1節 GHQ／CIEの研修条項形成における役割

1. 教育公務員特例法成立過程におけるGHQの役割

教育公務員特例法成立過程におけるGHQの役割については、すでに本稿第2章第2節において、その時々のCIE及びGSを中心としたGHQの動きについて論及してきた。本節では、これまで述べてきたGHQの動きを整理することによって、その教特法成立における役割を明らかにしたい。

第1次米国教育使節団報告書は、戦後教育改革の原点ともいべき書であり、この報告書を契機に様々な教育改革が企画され、実行されていったことは多くの研究者の一致して説くところである。実際に、使節団報告書に基づいて文部省の各部局は改革案を立案し、また、その進捗状況も点検されている⁽¹⁾。調査局の「教育使節団報告書中事項調」⁽²⁾は、「教員の地位の保障」という項目において、「小学校から大学までの教員の地位を保障し以て教育の興隆に寄与せしめることを目的として国立、公立学校の教員の身分法を目下立案中である。」⁽³⁾と記している。また、第2章第2節で述べたように、1948年1月下旬から2月にかけて作成されたと考えられる“The Reasons why Educators’ Public Service Law should be enacted”では、教育公務員法制定の根源が使節団報告書、教育基本法、教刷委第30回決議の3つにあることを明確にしている。さらに、1946年8月に師範教育課が作成した「アメリカ教育使節団報告書に基く教育対策」⁽⁴⁾において、使節団報告書の第4章「教師の福利の増進」の節の「研究及び旅行のための休暇を与へ」⁽⁵⁾を受けてであろうか、早くも「教師に長期の研究期間附与」構想が記されていることも、すでに第1章第1節で述べた。

このように教特法研修条項の源泉の一つを「使節団報告書」に求めることは、それほどのはずれのことではないと考えられる⁽⁶⁾。しかし、そのことは、この報告書を契機として立案・遂行された戦後教育改革がすべてアメリカ側、具体的にはGHQの主導で行われることを必然とするものではないだろう。すでに、戦後教育改革立法の根幹である教育基本法が、日本側の強い主体性のもとに立法されたことは、多くの研究が明らかにしているところである⁽⁷⁾。

それでは、教特法とりわけその研修条項に関して、教員身分法諸要綱案からの形成過程において、GHQはどのように関与したのであるか。

筆者は、GHQ文書(GHQ/SCAP Records)中のCIE文書と、 트레이ナー文書(The Joseph Trainor Papers, or The Joseph Trainor Collection)の調査に当たり、その概要は先に「占領教育文書からみた教育公務員特例法成立過程—CIE文書を中心に—」⁽⁸⁾としてまとめた。そこから判明したことは、教員身分法—教育公務員特例法については、GHQの消極的な姿勢が顕著であることである。とくに、GSはほぼ一貫して否定的な姿勢を続けていたし、CIEにしても、1948年1月から5月までは、GSとともに否定的と言ってもよいような対応に終始していた。とりわけ、研修条項については、具体的な協議記録が数少ないのであるが、それをGHQが推進したという記録はどこにも見当たらないのである。否、文部省との協議では、研修条項に繋がる提案に対して幾度か反対しているという事実が浮かび上がってくるのである。

すなわち、GHQの研修条項に対する見解が具体的に把握できる事項としては、前記の調査から次のようなことが抽出できる。

〔表5〕 研修条項に関する文部省とCIEの交渉事項

年月日	交渉者	内 容	資料
1947. 12. 16	文部省 西村 宮地 安達 CIE ルーミス (オア) ⁽⁹⁾	図書館において教員が授業の準備をする時間は勤務時間として認めること。 小学校教員が授業の準備で図書館にいた時間をなぜ勤務時間に含まねばならないのか。 同じ俸給表が適用されている他の公務員にはなく、教員が享受している長期休暇の分の報酬を減額するのか。	5137(C)00407
1948. 12. 30	文部省 西村 CIE ルーミス	教育公務員法要綱案(1947. 12. 27 付)を提出。 コメントなし	5137(C)00409

1948. 3. 8	<p>文部省 西村 宮地 安達</p> <p>C I E ルーミス</p>	<p>教育公務員法要綱案概要（1948. 3. 8 付）を提出。</p> <p>〔第 13 項目〕勤務場所以外での研修 教員は授業に支障のない限り、本 属長の承認を受けて、勤務場所を 離れて研修を行うことができるこ と。</p> <p>〔第 14 項目〕勤務時間外の研修 教員が、本属長の承認を受けて、 勤務時間外に勤務場所で研修を行 うときは、これを勤務とみなすこ と。</p> <p>〔第 18 項目〕授業担当時間 教員の授業担当時数は、教員に十 分な活動を保障し、かつ専門的力 量を向上させる観点から、一週に つき 24 時間を越えないことを標 準として、学長または校長が文部 大臣または教育委員会の承認を得 てこれを定めること。</p> <p>〔第 13 項目について〕教員が職務を 離れることを法律で認めるべきで はない。</p> <p>〔第 14 項目について〕時間外勤務に 対する支払いは法律で義務づける べきではない。</p> <p>〔第 18 項目について〕一週の授業時 数は小学校の場合には、一週間の 学校の授業時数と同じである。</p>	5360 (A) 03026 5605 (D) 03854
------------	---	---	----------------------------------

1948. 4. 5	文部省 西村 C I E カーレイ (Verna A. Carley)	西村がカーレイを訪問して教育公務員法の必要性を訴えた。 教員が、授業の準備などで放課後（勤務時間を越えて）学校に残った場合には、超過勤務手当への支給を受ける必要がある。 合衆国ではそのようなことはしていない。	5138 (C) 00443
------------	---	--	----------------

このように、GHQにとっては、教育公務員法自体の必要性が認められない以上に、研修条項については国家公務員法の特例事項として規定する必要性が認められなかったと言えるだろう。とくに、教員の研究と修養を実質的に保障する柱の一つである「勤務場所以外での研修を勤務として認めること」について全く理解を示していないところが注目される。この点については、GHQ内部では、文部省と最も接触が緊密であり、教育公務員法の制定についてGHQ内では相対的には文部省に近い立場を取っていたC I Eの見解であることをとくに重視する必要があるだろう。こと研修条項に関しては、GSからの圧力に負けて、C I Eがその代弁者として文部省に厳しい態度をとったというだけではなく、C I E自身の考えによるところも大であると思われる。

当時、文部省調査局審議課長であった西村巖は次のように回想している。

「このようにして第3回教育刷新委員会の建議の趣旨を実現するとともに、国家公務員法の中、それがそのまま教育に適用されれば教員の十分な職能発揮に不利と考えられる点を排除する趣旨で、並々ならぬ苦心のもとに、われわれに充分納得出来る草案を作って宮地氏とわたくしは司令部のルーミス氏のところへ出かけていった。勿論、教員の身分を尊重しつづけているC. I. E. も当然われわれの草案を双手を挙げて歓迎するもののみ思っただけで出かけていった次第である。ところが、あに図らんやルーミス氏は意外にも教員の身分は国家公務員法で十分に保証されている。いまさら屋上屋を架せるようなこんな法律は不必要だとまさに剣もほろろの挨拶であった。われわれ二人は必死になって国家公務員法では教員の身分上に不利な点がおこるかを縷縷説明したが、一向に耳を傾けてくれようとしな。その日は途方にくれたまま呆然と役

所に帰ってきた。」⁽¹⁰⁾

西村自身が「あとがき」に記しているように、30年以上前の記憶を辿ってかかれたものであるから、時間的な関係の逆転や統合は起こっているかもしれない。しかし、その点を考慮したとしても、草案に対するC I Eの否定的姿勢は事実であるだろう⁽¹¹⁾。GHQ/SCAP文書の研究から考えると、前記引用の西村の回想は、1947年12月6日あるいは12月12日の協議のことを指しているのではないかと思われる。ところが、ルーミスの記したカンファランス・レポートによると両日とも草案は提出していないようである。この時期の文部省とGHQ、あるいはGHQ内部の協議経過を簡単に述べると次のようになる。

1947年12月6日には、ルーミスが前日に公務員制度課マーカムと合意した教員身分法立案の3原則を文部省に伝達している⁽¹²⁾。3原則とは、第1に国家公務員法が母法であること、第2に国立学校の教員のみが国家公務員で公立学校の教員は地方公務員であること、第3に、教員身分法は公務員法の補足であるから簡単なものであること、の3点であった。12月6日には、教員免許状にかんする詳細な規定は入れない、政令も省令も必要としないように立案する、ということも指示された。10日にも協議が持たれ、文部省は公立学校の教員を地方公務員とすることに反対の意思を表明している⁽¹³⁾。そして、12日の協議では、ルーミスが教員身分法で付け加える必要のある条項はほとんどないと断言、教員身分法の最重要事項は、地方公務員たるべき教職員の定義であると指摘している⁽¹⁴⁾。13日には文部省が、病気休職を2年にすることなど2項目を提案している⁽¹⁵⁾。さらに、16日にも前掲の表にある事項を含めて2つの提案を文部省が行っている。そして、12月30日に草案（教育公務員法要綱案）がC I Eに提出され、さらに、翌日、C I EルーミスからGSマッコイに提出されている⁽¹⁶⁾。その後、1948年1月6日のGS公務員制度課マッコイ、ヘアとC I Eルーミスの協議では、GSがコメントするにはさらに研究が必要として、具体的な協議を先延ばししている⁽¹⁷⁾。そして、14日の公務員制度課ブレイン、マッコイ、ヘアとC I Eルーミスとの協議で、GHQとして教育公務員法案の立案を認めないことが明確となる⁽¹⁸⁾。なお、C I Eとの協議には西村、宮地とともに安達健二もほぼ出席している。ただし、法案作成の中心は西村、宮地、とくに具体的な立案作業は宮地が中心的に遂行⁽¹⁹⁾したことは前掲「文部省時代の憶い出（その2）」における西村の具体的な叙述からも間違いないであろう。

また、GHQ/C I Eの教育公務員法に対する厳しい姿勢は、次の安養寺重夫の証言か

らも一層明瞭となるだろう。

「そこで、まず私学を除外したということでしょう。しかし、教員身分法が想定したコアのところだけは、温存しなくちゃいけない、というふうには考えていたでしょう。実際には条文をつくって、議論をしていくと、特例は許されない、あれもいけない、これもいけない、ということになっていった。何しろ、国家公務員法の立法時には特例を認めていた学校教員などの例示も、全面改正のときには落とすというほどの内容になっていましたからね。司令部にとって、教育公務員特例法は『招かれざる客』みたいな要素があったのじゃないでしょうか。その意味で、立法に苦勞された宮地さんは言っていましたよ。『これは純国産だよ』と。」⁽²⁰⁾

この安養寺重夫の証言の最後の部分、「立法に苦勞された宮地さんは言っていましたよ。『これは純国産だよ』と。」という箇所は、西村が「このように、教育公務員特例法は全く日本側の主導でできた数少ない当時の法律の一つである。われわれはその成立には秘かに特殊の感慨を持っているものである。」⁽²¹⁾と述べていることと一致しており、教特法は、それ自体がGHQ/CIEの否定的・消極的姿勢の中で、それだけ文部省が相当に苦勞して作り上げたものであると言えるだろう。それは、研修条項についても該当するばかりか、とりわけGHQの抵抗が強かった部分であると言えるだろう。

それでは、GHQは、なぜ、教特法、とりわけ研修条項に対して、このような消極的・否定的見解を持ち続けていたのであろうか。その要因を次に考察しよう。

2. GHQの消極的・否定的姿勢の要因

それではなぜGHQはこのような消極的・否定的見解を持ち続けていたのであろうか。

(1) GHQ/GS主導による国家公務員法制定

第1に、1947年6月からGHQの主導で、ブレイン・フーヴァー（アメリカ・カナダ人事委員会連合会総裁）を中心として国家公務員法制定の作業が本格的に進められたこと⁽²²⁾であろう。すでに本稿第2章第1節で取り上げた1947年7月14日付の国立公立学校教員法要綱案は、その第1条（目的）で、「この法律は、教員の職務の特質に基き、その身分、

待遇に関する特則を定め国家公務員法と相まって⁽²³⁾……」と規定し、これ以降しだいに国家公務員法原理により教員身分法原理が侵蝕されていった。「1947.8.19」案では、「この法律は、教員の職務の特質に基き、その身分に関して、国家公務員法に対する特則を定め⁽²⁴⁾……」として、前者の「国家公務員法と相まって」という対等の独立した法という関係から、「国家公務員法に対する特則」という関係に変化している⁽²⁵⁾。

フーヴァーはG Sの公務員制度課長の肩書きで国家公務員法の制定作業の指揮をとったが、彼は、アメリカにおいても相当な社会的地位を有しており⁽²⁶⁾、しかも、柔軟性の欠如した人物とも評されており、C I Eには彼と対抗する力はなかったのではないだろうか⁽²⁷⁾。羽田貴史は、GHQ/E S S（経済科学局）の労働課長であったコーエンの言を借りて、フーヴァーや顧問団メンバーを評した後に、次のように述べており、この点については筆者も同意する。

「国家公務員法そのものが、いかに、当時進められていた改革や政策に対して、外在的であるかを示していよう。少なくとも、戦後教育改革立法において検討されてきた教師の地位、権利に関する構想とは、恐ろしく隔たったものであった。」⁽²⁸⁾

国家公務員法発足時の臨時人事委員長であり、後、初代の人事院総裁として長く勤めた浅井清の次の叙述からも、フーヴァーの強硬な姿勢、人となりが見え推測される。

「本書を著わすに当り、そぞろに思い出されるのは、故ブレイン・フーヴァー氏のことである。同氏はアメリカ及びカナダ人事委員会連合会総裁の現職のまま、昭和21年、行政調査顧問団の団長として日本に派遣され、次いで総司令部民政局公務員制度課長に就任し、新しい公務員制度と人事行政の科学をわが国に導入した功労者である。……その間同氏は太平洋を超えて往復すること4回、終に在任中病を得て昨年逝去された。同氏の名は、わが国公務員法と共に、永久にわが国民に記憶されるであろう。昭和26年6月。」⁽²⁹⁾

このように、占領下において出版された『国家公務員法精義』では、フーヴァーを賞賛している。ところが、1970年に出された同じ著者の『新版国家公務員法精義』では、フーヴァーに対する評価は一変している。すなわち、次のように厳しく非難しているのである。

「後に公表された『占領行政報告書（いわゆる“Political Reorientation of Japan, September 1945 to September 1948. Section VI”）によると、公務員制度の改革の部に「顧問団と行政調査部（顧問団受け入れのために設置された機関、斎藤隆夫国務大臣を総裁とし、筆者は、その公務員部長であった。）の総裁および各部長との間に組織だった会議が、1946年12月24日に設けられた。」云々とあり、いかにもこの会議が活躍したように記してあるが、実はただ二回雑談したのみであった。また「顧問団と行政調査部は、統合され一」云々とあるが、それはすべて部分的な、技術的な協力にとどまり、最後の仕上げともいふべき、国家公務員法の作成に関与した者はなく、意見を求められた者もいなかったのである。」⁽³⁰⁾

「昭和21年6月11日、フーヴァー氏が片山哲内閣総理大臣を訪問し、彼独特の尊大な態度を演技しつつ……」⁽³¹⁾

「これより先フーヴァー氏は、日本政府側に極秘に改正案を作成したのであるが、元帥の書簡最初の部分に「日本政府ならびに本司令部の代表者間に行われた合同討議から得られた結論」とあるが、これは嘘であって、このような「合同討議」は、全然行われていなかった。」⁽³²⁾

「やがてフーヴァー氏は昭和23年7月28日、苫米地義三官房長官を司令部に招致して、おごそかな態度で、改正案の草案と日本語の訳文とを突きつけた。苫米地氏は、……第一に発した言葉は、『これは修正の余地があるのか。』ということであったが、フーヴァー氏は、『修正は認めない』と、冷然といい放ったのであった。」⁽³³⁾

浅井清の高級官僚としての立場も考慮する必要があるが、フーヴァーの強引な仕事ぶりは浅井の評価を参考にできるものとする。

このフーヴァーひきいる公務員課が強力に1947年における国家公務員法の制定、さらには翌年の改正を推進し、例外規定は極力認めないという厳しい方針は、当初の教員身分法構想に私学教員問題と共に大きな動揺を引き起こすものであった。

文部省は、1947年6月に「国家公務員法に対する意見」⁽³⁴⁾を行政調査部に提出し、6月24日に行政調査部は「国家公務員法案に対する意見」をまとめた。そこでは、天皇や内閣

総理大臣と同様に教職員も国家公務員の適用から完全に除外することが政府の統一した意見とされていた⁽³⁵⁾。

さらに、その後、7月1日には文部省から法制局宮内第一部長へ「国、公立学校教員を国家公務員法（案）の適用より除外すべき理由」⁽³⁶⁾が送付された。このように文部省としては教員を国家公務員法の適用から除外させるべく相当な努力を行っているが、結局は、国家公務員法案の附則で、「特例を要する場合には例外規定を置く」⁽³⁷⁾ことを規定した。しかし、これは、国家公務員法第1条「職員がその職務の遂行に当たり、最大の能率を發揮し得るように、民主的な方法で、選択され、且つ、指導さるべきことを定め、以て国民に対し、公務の民主的且つ能率的な運営を保障することを目的とする。」⁽³⁸⁾を根本精神とするものであって、教員法制を国家公務員法制が包摂するものであった。

GHQとりわけGSの、例外規定はできるだけ認めたくないという姿勢は、1948年11月12日の時点で一旦GHQ内で合意したにも関わらず⁽³⁹⁾、11月下旬になってGSが教育公務員特例法案の附則第23条第2項を強引に作成したことからもわかるように徹底していた。この国家公務員法制の圧力がCIEの動向を強く規制していたことは確実であろう。

占領教育文書の調査によると、国家公務員法との関係のために、CIEは文部省と教員身分法、教育公務員法問題で交渉する際には、独自に判断できない状態におかれていたことが判る。最終的な承認権は実質的にはGS、しかも公務員制度課が有していたと見られるのである。この点は、次の「CIEのGSに対する劣勢」の項で具体的に例証したい。

（2）アメリカ教員の身分保障法制の遅れ

第2に、当時のアメリカにおける教員の身分保障法制の未確立の問題、アメリカの初等・中等教育教員の地位の相対的低さの問題が存在するのではないだろうか。1950年に文部省調査普及局が編集した『アメリカ合衆国における教員に関する諸問題』では次のように指摘されている。

「米国では身分保証の問題が取上げられたのは、比較的最近のしかも短期間に過ぎなかったため、これに関しては他の国に比し、著しい立ち遅れを示している。公立学校においてしかりとすれば、私立学校における教員の身分保障は全く問題とならぬといっても過言ではない。」⁽⁴⁰⁾

それでは、具体的にどの様な点がアメリカ教員の地位を低くしているのか、主に同書に依拠して4つのことを指摘しておきたい。

1つは、教員免許状における、終身免許状と期限付き免許状の存在と、後者の増大による教員の身分保障の後退ということが挙げられる。期限付き免許状は、2-6年の一定期間は有効であるが、その期限を過ぎると効力が消滅するというものである。したがって、期限以後は、2つの条件のもとに免許状を更新しなければならない。その2つの条件とは、「(一)免許状有効期間中におけるその所持者の教育上の実績が満足すべきものであった事と(二)教員再教育」⁽⁴¹⁾である。前述のように、有効期限は2-6年が一般的であるが、州によっては、「2年以上も教職を離れたものに対しては、更新を認めない旨を規定している州」⁽⁴²⁾もあったようである。また、州によっては、双方の免許状を併用し、学歴あるいは継続的勤務年数によって終身免許状を与えるところもあるという。いずれにせよ、終身免許状以外に期限付きの免許状が存在し、しだいにその比重が増大していることは、当時のアメリカ教員の身分保障に否定的影響を与えていたものと考えられる。

次に、教員任用制度の問題である。すなわち、教員の任免が教育委員会に委ねられていることと、毎年契約が主流であることによる問題である。この点について、文部省調査普及局調査課編『アメリカ合衆国の教員に関する諸問題』は次のように述べている。

「教育委員会は、教育専門家である視学官の意見具申があるとはいえ、その構成員の性質上、政治的、宗教的、社会的偏見に基づく非教育的処置を採らないとは保証されないのである。事実こういう問題は極めてしばしば起こったのである。また、旧来一般的であり今日なお原則をなしている毎年の教員契約は、二重の意味で教員の地位を不安定ならしめてきた。即ち1は、教育委員会の性格が悪い時には、非教育的条件を契約の条件とすることで、この結果教員はこの条件を遵奉せねばならなくなる。その2は、契約が毎年なされるために1年の契約が終了するとその次の学年に再任されるか否かは全く保証されない結果となる。」⁽⁴³⁾

同書によると、1940年頃、この毎年任用制度を州で規定しているのは11州であるが、州の契約様式を規定しない18州の農村地帯ではほとんど毎年任用制を取っているので、全州の「約半分はまだ毎年任用制である。」⁽⁴⁴⁾と記している。長期任用制度(1年以上)をとる州は2州、継続任用制度(最初は1-2年契約、その後、3-4年、5-6年としだいに

契約期間を延長していくもの) を採る州は 10 州、そして、永久任用制が採用されている州は 7 州であるという。

ただし、1930 年代の大不況期以降、教員団体の努力により「永久任用法 (permanent tenure law)」の立法が全国的に進み、教員の 44% が永久任用保証を受けているかまたは将来受くべき状態にあると述べている⁽⁴⁵⁾。しかし、この面で最も進んだペンシルヴァニアやカリフォルニアを除いて、永久任用制をとる州の大半は 2-3 年間の試補期間を設けており、最初から永久任用が保証されているわけではないという⁽⁴⁶⁾。

このように、永久任用制が広がってきたとはいうものの、毎年契約の原則は基本的には残存しており、アメリカ教員の地位を不安定なものとする大きな要因となっている。さらに、服務規律の規定についても、とくに学区教育委員会規則のレベルでは、細かい私生活の部類に属することまで規定しているものもあるようである。

「中には日曜日に教会へ行くべきこととか、禁酒、禁煙とか、ダンス・パーティーへの出席禁止とか、女教員の男子生徒に対する関係とか、極めて抹消的なことを定めている学区も多い。」⁽⁴⁷⁾

ただ、若干の州では、これらの規定を禁止する法律が成立し、全国的にその傾向はしだいに強まっているが、なかには、勤務期間中に女性教員が結婚することを禁じる規定が認められている州も残存しているという⁽⁴⁸⁾。

4 つ目としては、教職への就任の際に、公立学校教員に要求されるサービスの宣誓であり、これは、「(一) 州並びに連邦憲法の支持 (二) 国旗尊敬の教授 (三) 法律秩序の尊重 (四) 米国に対する忠誠等を誓約しなければならない⁽⁴⁹⁾。

以上 4 点について述べたが、このような当時のアメリカ教員に対する身分保障の到達段階から考えると、GHQ/CIE としては、特別に教員の身分保障法規を制定する必要性はほとんど感じていなかったのではないだろうか。「教員の待遇改善」については、米国使節団報告書はその第 4 章「教師の福利の増進」の節で次のように述べている。

「教師再教育をも含めて、あらゆる現職教育計画に関連して、現在の教師の過重な負担を軽減し、研究及び旅行のための休暇を与へ、且つ適正な俸給規定を確立することの必要を、再び明示する。」⁽⁵⁰⁾

このように、使節団報告書では、教員の待遇改善の一つとして「俸給規定」がとりあげられており、それ以外にも「過重な負担の軽減」、「研究及び旅行のための休暇」が指摘されていた。

ところが、実際のGHQの政策の展開過程では、教員の待遇改善とは、ほぼ「俸給、給与、賞与の改善」と同義と考えられるのであり、教員の研究面の自由・精神的自由の保障という面では、使節団報告書の格調高い宣言とは裏腹にほとんど何も具体的には打ち出していないと言える。CIE文書の調査によっても、GHQ/CIEの教員待遇の改善に関する資料としては、筆者の調査の範囲では「俸給、給与、賞与」に限られている⁽⁵¹⁾。

また、使節団報告書においても「旅行及び研究のための休暇 (leaves for study and travel)」と表現されており、職務遂行の一形態としての研修の時間を保障するという考え方は報告書自体にも存在していなかったと考えられる。

(3) CIEのGSに対する劣勢

第3に、GHQ内部における力関係、とくにGSとCIEの関係が要因の1つとして考えられるだろう。すなわち、CIEがGSに対して弱い立場におかれていたのではないかということである。それは、もともとGHQ内におけるCIEとGSの力関係の差もあるだろうが、教員身分法案から教育公務員特例法の成立過程については、とくにCIE教育課とGS公務員制度課との力関係の差としてより明瞭に出現していると言えよう。そして、それには、前述のようなフーヴァーの存在が大きな役割を果たしているものと考えられる。すなわち、フーヴァーは、本国におけるアメリカ及びカナダ人事委員会連合会総裁という経歴からしても、GSの一課長と言うにはあまりにも大物であった。また、前述したように、実際に、彼は、公務員制度課課長であるとともに、最高司令官顧問でありまた民政局長特別補佐官という地位も兼ねていた。彼の力の大きさは、1947年9月25日のGSマーカムとCIEルーミスの協議で、「フーヴァー氏が2週間後に戻るまでは、教員身分法についての新たな作業はしない」⁽⁵²⁾ことが合意され、10月3日付のCIE教育課のウィークリー・レポート⁽⁵³⁾でも同旨のことが記されていることでも理解できるであろう。

フーヴァーの問題はこれくらいにして、次に、GS（とりわけCSD、公務員制度課、）がCIE教育課の態度決定にいかに関与したのか、CIE文書に基づいて考察してみよう。

教員身分法の制定を日本側が検討していることは、CIEは初期から承知していたことである。たとえば、1946年12月27日の教刷委第6特別委員会の中間報告は、“J. E. R. C.

REPORT 27 Dec 46”⁽⁵⁴⁾という英訳の教刷委報告の中に含まれている。その中で、“Ⅲ. Report of Sixth Sub-Committee(27 Dec 46)”として、“On determination of the teachers’ status law (provisory) by the previous interim report, the following points should be considered”と記し、その後、15 項目の事項が記載されている。教員身分法案について、1947 年の5月には、私学教員を含むことについてトレーナーより異議が出され、結局、文部省も私学教員を除いた法案の作成に方針を切り替えるということがあった⁽⁵⁵⁾。しかし、この段階ではC I Eは教員身分法そのものには反対していなかった。文部省とC I Eとの折衝が本格化するのは1947 年の9月以降と考えられるが、9月5日のマーカムとルーミスの協議において、マーカムは「教員は国家公務員法案のすべての条項にあてはまる。そして、学校教員のために付加条項として教員身分法案が立案される」⁽⁵⁶⁾と述べ、国家公務員法に対する付加規定としての教員身分法という位置付けを明確にしている。GS側が教員身分法の位置付けを主導的に決め、C I Eはそれを追認するという関係に留意したい。

9月8日には“The Gist of the National and Public Teachers’ Status Law”⁽⁵⁷⁾が教育課に届けられている。しかし、このあと、前述のようにフーヴァーが帰国したため、教員身分法案についてはしばらく作業が停滞する。これも、GSマーカムとC I Eルーミスが協議して決めている⁽⁵⁸⁾。

さらに、12月5日のGSマッコイとC I Eルーミスの協議で、教員身分法立案の3原則が合意されているが、とくに、「国家公務員法が母法であること」⁽⁵⁹⁾を改めて明確にした上で、「教員身分法は公務員法の補足であるから、比較的簡単なものになるだろう」としており、「比較的簡単なものになるだろう (will accordingly be relatively brief)」⁽⁶⁰⁾という見通しは、おそらくマッコイから先に出された見解であろう。これは容易に、「簡単なものでなければならない」という見解に変化し得るものと考えられる。

その後、前述のように文部省側が必死に巻き返して、最初の教育公務員法要綱案「1947. 12. 27」案を作成、その英訳版は12月30日に教育課に提出された。この時点ではC I Eは検討・修正して早いうちに第2回国会に提出することを考えていた。12月31日のマッコイとルーミスの協議でも、「最終草案の提出期限は1948年の1月31日」ということを確認している⁽⁶¹⁾から、GSとしても国会への提出を前提としていたと言えるだろう。しかし、1月14日にGSブレイン(Blaine Hooverのことか)、マッコイ、ヘアとC I Eルーミスとの協議で、地方公務員法が未成立なことを理由にごく簡単な暫定法以外は制定を認めないことを決めた⁽⁶²⁾。これも、その前の1月6日のGSとC I Eの協議の記録から考

えると、GSが見解を表明し、それに対してCIEが同意したものであろう。これ以降、CIEも教育公務員法に対する姿勢を否定的なものに変化させている。たとえば、2月12日の文部省とCIEの協議では、西村巖が教員に対する特例の必要性を訴えるが、ルーミスから「全く必要性が認められない」と一蹴されている⁽⁶³⁾。

このように、教員身分法から教育公務員法の段階のみ考察を加えたが、CIEの否定的消極的姿勢の背景には、CIE担当者自身の考え方だけではなく、GSとりわけ公務員課の意向が絶えず存在しているものと言えるだろう。

(4) GHQ/CIEの研修観

第4に、教員の研修についての彼我の概念の違いからくるものが研修条項についてのGHQ/CIEの姿勢を規定している1つであろう。これは「GHQ/CIEの研修観」とも言えよう。当時のアメリカの教員研修の有り様にCIE教育課のメンバーの思考が規定されていたものと思われる。それは、一言で言うと、研修は教員の個人的な問題であるという考え方であろう。そのような考え方を招来する要因は、研究と修養のための時間と費用という2つの側面から考えることができるだろう。

まず、時間の面では、アメリカ教員の勤務内容はほぼ授業と相等しいと言われる。だから、彼らは放課後になれば、すぐに学校から退出し、大学院の夜間講座や行政当局の教員研修会に参加することができる。また、2ヵ月にわたる夏季休暇には大学院の夏季学期を受講することができる⁽⁶⁴⁾。そのような状況の中では、教員の研修時間を法的に保障する、整備するという発想は出てこないであろう。

次に、費用の面である。アメリカ教員の研修は、自己の資格取得につながり、それは給与に跳ね返ってくる。行政当局の行う現職教育は、「大学院でのコース履修型と異なり、単位および上級学位の取得と結びつかず、身分や給与に直接関係がない」⁽⁶⁵⁾とは言うものの、「その出席は、後の昇給や昇進に影響することが多いとされてきた」⁽⁶⁶⁾のである。前述の毎年契約制度や期限付き免許の制度、あるいは勤務評定の存在と合わせて考えるべきであろう。大学院での学位取得や単位取得については、直接的に給与の増加に繋がるし、また、それのみならず、免許状の有効期間や契約年数の長期化にも繋がる大きな利益を獲得するものなのである⁽⁶⁷⁾。研修→資格取得→経済的報酬の増大が教員を研修に駆り立てる原動力なのであり、自分の経済的利益のために時間を使い、身銭を切って研修に努めても、それに対する報酬は受けることができるのであるから、研修のために制度的な保障をすべきだ

という考えは出てきにくいのである。

だから、研修時間及び研修費支給を法的に保障する必要性は感じられない。要するに、アメリカでは教員の研修は教員個人の問題であり、時間と金を費やして努力すれば、それはやがて経済的地位の向上という形で個人の利益に帰結するものである。個人の利益に結びつくものを公的・制度的に保障する必要は感じられないのである⁽⁶⁸⁾。ただし、長期間にわたる研修については、当時、サバティカル・リーブの制度が都市を中心に広がりつつあった⁽⁶⁹⁾。しかし、この場合も、その研修は職務ではないのであって、長期の有給休暇（もしくは、無給の場合もある）なのである。この点と関連して、第1次米国教育使節団報告書が、教師に研究と旅行のための休暇を与えることを述べているが、それに対する1946年8月の師範教育課の構想は、「休暇」ではなく「職務」としての長期研修期間を与えようと言うものであった。これも、研修についての日米の認識の差異がもたらすものであろう。研究と修養を職務の一環と考えることは、CIEの職員にとっては大変困難なことであったのではないだろうか。研修観については、CIE教育課の主要メンバーであるオア、トレイナー、ルーミスの出身州、活動した州をも考慮に入れる必要があるだろう。すなわち、出身州での教員の身分保障や研修制度がどのようなものであったかという点である。とくに、教員身分法から教育公務員特例法の立案過程でCIEの文部省との交渉窓口であり、デンバー大学教育学部長を努めた経歴があるルーミスがどのような研修観を持っていたのかは、考究すべき価値があると考えられる。

第2節 研修条項形成における教職員組合の役割

「研究・研修の自由」と「その保障」は教職員組合にとって極めて重要な課題である。言うまでもなく、この場合の「保障」とは「制約禁止」にとどまらず条件整備を伴った「実質的な保障」である。今日的な感覚で言うならば、教職員組合こそがこれらを制度的に保障させていく運動の主体であるべき事柄である。

1947年6月に全教協（全日本教員組合協議会）と教全連（教員組合全国連盟）、大学高専教員組合の3者が合同して発足した日本教職員組合は、その3つの綱領の1つに「われらは、教育の民主化と研究の自由の獲得に邁進する」⁽⁷⁰⁾を掲げた。そして、「研究・研修の自由保障」は、1946年12月26日の教刷委第6特別委員会に提示された教員身分法案要

綱案（以下「1946.12.26」案）において条文化され⁽⁷¹⁾、その後、1949年1月12日に公布・施行された教特法の研修条項（第19・20条）において様々な制約付きではあるが法制化された。しかしながら、教特法研修条項形成過程において、教員及び教職員組合はどのような関与を成し得たのであろうか⁽⁷²⁾。本節では、教職員組合の教員身分法案から教特法案に対する対応を主に組合側資料により跡づけながら、研修条項形成過程において教員組合の果たした役割を明らかにするとともに、その間の、教職員組合の「研究・研修の自由保障」のための制度要求の発展過程を明らかにしたい。

1. 教職員組合と教員身分法構想

（1）初期教員身分法構想に対する反発とその要因

教員組合が初期教員身分法構想⁽⁷³⁾をどのようなものとして把握していたか、全教協の機関紙である『週刊教育新聞』の記事を中心に整理してみよう。

教員身分法についての教員組合（全教協）の見解が最も早く表明されたのは、1947年1月6日の『週刊教育新聞』紙上においてである。そこには、初期教員身分法構想に対する教職員組合の強い警戒心と激しい反発が示されている。

「……教育者に対してのみ今なお身分的制約を加え、その人間的権利を圧迫しようとする試みが、しつよくくりかえされている事実を注目しなければならない。すなわち□□⁽⁷⁴⁾発表された『教員身分法』制定の企図であって、田中文相以下反動的文部官僚による教員の労組活動を骨抜きにしようとする陰謀である。……田中文相が、教員の労組活動を否認しつづけ、身分的にしぼりつけようとする底意は、教員を相かわらず保守的な鑄型の中にはめこみ、これを通じて少国民に帝政思想をつぎこもうとするからに外ならない。『教員身分法』は、性こりもなく教員労組の罷業権剥奪を眼目としているが、罷業をやってよいか悪いかは、教員の自主的判断にまかせればよい。……『教員身分法』によって教育者を拘束することは、教育そのものを拘束することであり、日本人民の判断能力を永遠に不具化し中世的迷妄の泥沼に再び引ずりこむであろう。教員大衆はかくの如き悪法に対して徹底的に闘争しなければならぬし、今や自らの手の中にその力を有している。」⁽⁷⁵⁾

この主張は、1946年12月27日の教刷委第17回総会における第6特別委員会の報告⁽⁷⁶⁾を受けてのものであると思われる。この報告は教員の特殊な職責に基づいて教員の身分保障を図る教員身分法構想を提起したものであったが、それは、同時に教員の労働基本権を否認し、教員を労働運動から切り離そうとする意図を含んだものであった。当時の教員組合は、最低俸給600円を含む6項目要求を掲げて、田中耕太郎文相との間に激しい闘争を繰り広げている渦中であつた⁽⁷⁷⁾。また、教刷委委員、とりわけ第6特別委員会の主査として議論を主導した渡辺鍔蔵は、強烈的な反共意識と濃厚な教師聖職者論の立場に立つ人物であつた⁽⁷⁸⁾。そうした当時の情勢から考えるならば、教員身分法構想に対する教員組合の激しい反発は理解できる。さらに、教員組合は最初の教員身分法案要綱案である「1946.12.26」案を見ていなかったものと考えられるので、第6特別委員会報告の「12.研究及び教育の自由、13.再教育または研修」という抽象的な項目のみの提示では、「1946.12.26」案に含まれている「研究・教育の自由と研修の機会の保障」についての積極的構想は察知できなかったとしても無理はない。であるならば、第6特別委員会報告の後半部、すなわち「教員の団結権及び団体交渉権」の部分のみが大きくクローズアップされ、「教育運動弾圧法規」として捉えられても致し方なからう。

しかしながら、諸般の事情はあれ、教員身分法構想とくに初期のそれが内包していた教員の「研究・研修の自由保障」の理念について、結果として当時の教職員組合が正確な評価を下し得なかつた（下せない条件のもとにあつた）ことは、その後の教特法研修条項の形成過程に多大な負の影響を与えたばかりでなく、法成立後の研修条項の具体的展開・発展にも大きな制約を与える条件となつたと指摘せざるを得ない。

(2) 「1週1日の自由研究日」の要求と労働協約の締結

こうして、教刷委の初期教員身分法構想が練られ、それに対して教員組合が強い反発を示している一方で、1947年1月31日、2・1ゼネスト中止指令の日に文部大臣に就任した高橋誠一郎と教員組合との交渉が2月以降行われ、3月8日には全教協、3月11日には教全連がそれぞれ文部大臣との労働協約を締結した。この労働協約の組合側の案文となつたものの1つは1947年2月3日に発表された全教協の「労働協約書案文」⁽⁷⁹⁾である。これは、中央闘争委員会の中に構成された団体契約作成専門委員会が1ヵ月論議して纏めたものであり、1947年1月27日の中央闘争委員会で検討し、承認されたものである。案文は9項131ヶ条にわたっており、当時の教員組合の要求の集約されたものと考えられる。

『週刊教育新聞』の記事によると、この「労働協約書案文」の特色としては、「(一) 完全なるクローズド・ショップ (二) 男女差別の撤廃 (三) 国庫負担による退職金制度の確立 (五) 研究日の要求 (六) 業務協議会」の5項目が挙げられており、5つの特色のうちの1つに「研究日の要求」が掲げられている点が注目される。案文のうち教員の研修に関連のある事項は、「労働時間及業務に関する事項」であり、次のことが定められている。

「(第九条) 教職員の勤務時間は左の通り定める。

- 一、勤務時間は一週 48 時間を最長とする。
- 二、授業時間割当は一日 4 時限以内とする。

(第十条) 一週一日の自由研究日を設ける。 」⁽⁸⁰⁾

交渉の結果調印された正式な労働協約書では、これらの事項は「第四章 休日休暇に関する事項」において、「教職員の勤務時間を一週 42 時間 (最長)、授業時間担当は一日 4 時間限を基準とし、年 20 日の自由研究日を設けること」⁽⁸¹⁾と規定された。自由研究日の要求では後退したが、勤務時間が 42 時間というものであり、その他の規定も含めて当時としては画期的な内容であったと言えるだろう。さらに、この労働協約書を基準として、都道府県単位の組合が各都道府県当局と交渉し労働協約を締結していった⁽⁸²⁾から、自由研究日などの要求は全国的な広がりを見せたと考えられるだろう。その意味では、労働協約書の「自由研究日」とりわけ全教協案文に記載されている「1 週 1 日の自由研究日を設ける」ということが、全国的な教員組合としての研修保障要求の最初の形態として把握することができる⁽⁸³⁾。また、内地留学制度の設置を要求課題に掲げる教職員組合も存在したし、少数ではあるが、教育研究所の設置を強く要求し実現した教職員組合も存在している。しかし、もっとも共通して取り組んだ課題が自由研究日の設置であることは間違いないだろう。ただし、「自由研究日」の要求が広がりを見せても、それは教員の研究・研修要求の強さと直ちに同義かどうかは慎重に考えることが求められる。当時の教員が、食糧の買い出しや家事、休養のための休日ではなく、「研究のための日」をどれほど欲していたのかは、まだ未解明の点である。

ここで重要なことは、教員および教職員組合にとって、研究条件を充実させる方法は、教員身分法案制定運動ではなく、その前に、労働協約締結に向けた取組、あるいは業務協議会での要求など、労働協約を通じての方法が存在したのである。少なくとも、1948 年 7

月のマッカーサー書簡、およびそれに基づく「政令 201 号」により労働協約の失効が一方的に宣言されるまでは、労働協約こそが教員の研究条件保障の制度的根拠であった。

この労働協約に関わる教職員組合の研究条件充実のための運動については、第 4 章 3・4 節で詳述することにする。

(3) 国家公務員法案と教員身分法

①教員身分法に対する日教組の変化

前述のように、「断固粉碎」すべき対象として把握された初期教員身分法構想であるが、1947 年 4 月 15 日の教員身分法案要綱案の審議の際に、労働基準法・労働組合法・労働関係調整法のいわゆる労働 3 法の「適用排除」の条項を削除したようであり、「1947. 4. 28」案からはこれらの条項は姿を消している⁽⁸⁴⁾。この点は、北神正行が指摘するように、前述の労働協約が締結されたことによる変化と考えるのが妥当であろう⁽⁸⁵⁾。この点と合わせて、1947 年 6 月以降、GHQ 主導による国公法制定の動きが表面化してくるとともに、教職員組合の教員身分法に対する姿勢は微妙な変化を遂げて行く。それを示す資料が次の 1947 年 9 月 3 日付『週刊教育新聞』の空間一三（当時日教組法制部長）執筆の「主張『国家公務員法案をめぐって』」である⁽⁸⁶⁾。なお、この年、6 月 8 日には奈良県橿原市において「日本教職員組合」結成大会が開催され、前述の 3 組合が統一して、新たに日本教職員組合（日教組）が発足した。『週刊教育新聞』は 1947 年 6 月 16 日発行の第 55 号より日教組の機関紙として引き継がれている。

この「主張」の特徴は次の 5 点である。第 1 に、国公法案を「わが国官吏制度の画期的改革として認めるべきであろう。」と評価していることである。第 2 に、「徒に身分規定によって拘束する点が強く、消極的な身分保障はきめてあっても、積極的な面のとりあげが極めて薄く、特に労働組合員としての保障は、何ら規定されていない。」と、身分保障よりも身分規定により拘束する面が強いことを把握している。第 3 に、教員身分法については、この時点でも教員を拘束するものとして捉らえているが、同時に「教員身分法 1 本による規定が望ましいところである。」と、1947 年 1 月段階の意見からは、明らかに変化してきている。それは、教員をも一般公務員と同様の「能率主義」の原理のもとに包摂しようとする国公法の登場によって、教員身分法についての態度が、当初の「断固粉碎」という姿勢から、教員身分法によって一般公務員とは異なる原理のもとに身分保障規定を充実させるという意図に変化しつつあるように思われる⁽⁸⁷⁾。それは、

1947年6月から8月にかけて、文部省が、国公法からの教員身分法の独立を追求することによって、教員の職責の特殊性を明確に認識していった経過⁽⁸⁸⁾と同時的に、教職員組合レベルでも進行したものである。第4に、「身分法の内容は、未だ発表されないもので、今はふれられない。」と述べており、教員身分法案要綱案や学校教員法要綱案、国立・公立学校教員法要綱案について教職員組合がその内容を把握し得なかったこと、文部省が秘密のうちに法案作成にあたっていたことを示している。第5に、「由来、教員は国会に提出される法案に対して、極めて傍観的であり、教員に直接関係をもつものにすら冷淡であった。」と、教員の法案に対する関心の低さを憂い、来るべき国公法、教員身分法、地方教育委員会法に対する積極的関与を求めている点である。「由来」とは、戦前のことはともかく、直接的には、戦後の教育基本法や学校教育法のことを指すものであろう。教育法規に対する教員の関心の低さというのは、今日でも一般的には言えるが、当時、賃金問題などの経済闘争で示された教員のエネルギーの大きさに比して、教育立法への関心は低かったことの傍証となるだろう。

10月8日付の『週刊教育新聞』には、「国家公務員法を語る」というテーマで座談会記事が掲載されている⁽⁸⁹⁾。なお、この座談会は、9月30日に神田一ツ橋教育会館で行われたものである。

この座談会では、当時の日教組のおかれている状態が2つの特徴としてよく示されている。

すなわち、第1は、国公法とは別に独立法として教員身分法を制定する根拠となる教育労働の特殊性について、法制部長である空間ですら理論的確信を持っていなかったことである。

「身分を保障されるのでなく二重の拘束をうける危険性が大きい。そこで教組では公務員法の適用をうけず身分法一本でやれないかという意見が強い。しかし、これについてはこれを主張するはっきりした理論付けができない。」⁽⁹⁰⁾

一方、文部省では、国公法の制定がフーヴァーから片山首相に提示された1947年6月以来、教員を国公法の適用から外すための意見書を作成する過程で、一般公務員と教育公務員の職責の違いを明確に意識するように理論的深化を遂げていた⁽⁹¹⁾。空間の「この法律の第1条をみると能率的な運営がうたわれているが、教育の仕事をこれでやるとい

うことは納得できない。」という発言には、国公法の原理と教育の仕事との矛盾は感じとられていることがわかるが、これを論理的に説明することはできない段階のように考えられる。この空間発言に対して、磯田は「教員を特別職にする、公務員法からはずす根拠はただ素直に考えただけで出てくると思う。……教育は国がやると決まったものではない。私立学校もたくさんある。教育の内容は私立も国立もちがわない。教員は本来行政と何の関係もないから本法の適用から外すということは論ずるまでもない。」と言い切っている。委員長の荒木は「第一に国民の世論による批判を経していない、今まで国民は官僚独裁に苦しめられてきたが、民主国になった現在、何故国民に充分検討させないのか、世論の反映もなく国会の審議を素通りするのは、必ず非民主的結果を生ずること、「教員の立場からみれば、本法は教員を束縛して、戦前、教育が国家権力の支配下にあった誤謬を今また犯そうとしている」という2点から国公法案への反対の意思を表明している。荒木の言う民主主義の問題はそれ自体は重要な指摘ではあるが、国公法と教員身分法の関係について正確な把握をした上での発言とは思われない。これらの日教組指導者の理論的曖昧さは、1946年12月以来、当時すでに第1級の学者である田中二郎の指導のもとに教員身分法案の立案作業を進め、また、1947年5月からは私学教員問題についてGHQとの交渉に当たり、さらに、6月からは国公法対策に苦心してきた宮地茂などの文部官僚と、一連の諸要綱案から疎外され（文部省の秘密主義によるものであるが）、初期教員身分法構想の労働運動規制策からこれに対する反発を強め、そのため、教員擁護の規定としての教員身分法構想の理論構築を図れなかった日教組との理論水準の差であると捉えられるであろう。この点は、日教組の教員身分法案から教特法案に至る対応の全体を貫く弱点であると考えられる。当然、そのことは、研修条項の内容、法成立後の具体的展開過程にも負の要因として作用する。ただし、空間が「この法律の第一条をみると能率的な運営がうたわれているが、教育の仕事をこれでやるということは納得できない」と発言していることは、国公法を教員に適用する際の根本的な問題であり、評価されて良い。

第2に、この段階での日教組の迷いがよく現れていると言えるだろう。つまり、国公法の制定を前にして、独立法としての教員身分法を作る運動に力を入れるのか、他の官公労組と共同して国公法の制定に反対する運動に力を入れるのか、という方針の選択をめぐる迷いである。しかも9月30日というとすでに衆議院で法案の審議が行われている段階であり⁽⁹²⁾、決定的な立ち遅れと言えるだろう。空間の「教組では公務員法の適用

をうけず身分法一本でやれないかという意見が強い。」という発言からすると、日教組内部では、国公法の適用から除外して教員身分法を作るべきであるという意見が強いようである。ところが、前述した理論的弱さと他の官公労に対する関係上、執行部は方針を決めかねているのであろう。もちろん、座談会の冒頭に指摘されているように、政府案は7月31日にできながら、8月25日にいたってようやく発表（この間GHQとの折衝）、8月31日、衆議院に上程というように、国民に秘密裏に法案作成作業が進められ、検討する時間を与えないまま国会に提出した政府とその背後にあるGHQに帰すべき責任が大きいことは当然ではある。

②国公法案撤回の方針

このように闘いの方針を決めかねていた日教組執行部が、「その秘密立法、内容の依然たる専制的官僚主義に徹底的に反対することを決定」し、「一、議会闘争を通じてこの法案を阻止する、また外部から請願運動を強力に行う。一、進歩的学者、全産業の各労組民主団体等と提携、法案を世論の審議にうつし、世論による政治を行うべきことを訴える一大国民運動を展開する」⁽⁹³⁾などの運動を行うことを決定したのは、10月2日のことであった。

さらに、10月3日の労働協約に関する日教組と文部省との業務協議会が不調に終わったのを受けて、日教組は、10月6日に「最低賃金制の確立」「生活補給金の支給」「団体協約締結」の3件に関する調停申請を中央労働委員会（会長代理…末弘巖太郎）に対しておこなった。そして、10月7日には「一、全官公労組と同調8・21閣議決定事項と公務員法案撤回のための闘争に全力をあげる。一、労働協約はまず公務員法、教員身分法など諸法律を上から制定し、これに基づいて締結すべきものではなく、あくまでも日教組の既得協約を基として法を作るべきだ。」⁽⁹⁴⁾の二つのことを決定した。

このように、日教組もついに全官公労組に同調して撤回闘争に乗り出すこととなった。この決定で注目される点は、「日教組の既得協約を基として法をつくる」ことを主張しているところである。ここには、この年の3月に、日教組の前身である全教協と教全連が高橋誠一郎文部大臣との間に締結し、これに基づいて地方教組が都道府県知事と締結していった労働協約を根幹として、日教組としての教員身分法構想を発展させていこうという姿勢が現れているものであろう。

また、『週刊教育新聞』第72号の「主張」は魚谷時太郎（日教組法制部員）が「再び

国家公務員法案に就て」と題して執筆している。

魚谷は3点について指摘している。第1は、「特權的な内閣人事院が一般公務員の任免進退の全權を握るようになること」から「一般公務員を反人民官僚機構にくくりつけること」に対する危惧である。第2は、「公務員が人民に対して誠実でなければならない公僕であるということよりも上官に対する忠実が強要せられている」と主張している。第3は、「教員も一般職としてこの法律の適用をうけ、さらにその特例として身分法が適用されることになる。率直にいつて教員は教育の行政的事務を行う視学・課長とちがって直接児童・生徒・学生を指導教化する職務に従事するもので単なる事務的能率とは大いに趣を異にする」⁽⁹⁵⁾ということである。

この時期になると、国公法の本質がかなり正確に把握されるようになったようである。とくに、国公法と教員身分法の上位・下位関係について正しい認識に近づいていると言えよう。ただ、国公法案附則第13条の引用が、「但し、その特例は、この法律第一条の精神に反するものであってはならない」に及んでいない点はまだ理解の不十分さを示すものであると思われる。

(4) 日教組「9項目の申し入れ」

国公法案は10月16日国会通過、そして、10月21日に法律第120号として公布された。国公法成立直後の日教組の意思表示としては、次の法制部の主張が注目される。

「不満やることないけれど、ことここに至ったので、更に次への斗いへのぞまなければならない。即ち、本法の全面修正を近き将来に招来できるよう努力することを前提として、本法施行に際して最も民主的運営のなされるよう斗わなければならない。なお、附則第十三条の定めるところにより、われわれには、本法の特例である教員身分法がでるのである。一般法での斗いが成果を収め得なかったことへの反省を土台として、政府案にかわる日教組案をもって力をつくさねばならない。」⁽⁹⁶⁾

『週刊教育新聞』には長く国公法についての記事が掲載されなかったが、ようやく、1948年1月29日付の第87号に登場する。第87号から89号にかけて空間一三が「文化」欄に3回にわたって連載しているものである。1回目(上)の第87号では、「教育関係法案の重要性—立案に五十万教員の意見を盛れ—」⁽⁹⁷⁾、2回目(中)の第88号では、「教員身分

法に何を望むか—教育関係諸法案の重要性—、最後（下）は第 89 号で、「教員職務の責任と特殊性—教育関係諸法案について—」と題して掲載されている。この空間の主張は、前述の 1947 年 9 月 3 日付『週刊教育新聞』の「主張」や 1947 年 10 月 8 日付同紙の座談会で彼の発言と比べると格段に整理されたものであり、また、日教組の指導者が正面から教員身分法を論じた数少ない論文の一つである。そして、後述する 1948 年 1 月 29 日の文部省への「9 項目の申し入れ」の理論的背景をなすものと考えられる。

3 つの記事の中で、空間が最も力を入れて書いているのは、連載の第 1 回目の論文であるように思える。また、1947 年 9 月段階で、文部省が教員身分法案を秘密にしていたことは前述したとおりであるが、1948 年 1 月段階でもその状態は変わっていなかった⁽⁹⁸⁾。

空間の主張の第 1 は、文部省の秘密主義に対する批判であり、その点を改善し現職教員の意見を法案作成に反映させることを求めるものである。とくに、彼が「われわれは文部省に対し、その法案内容の説明をもとめ、立案過程においてわれわれの意見をきくよう、しばしば申し入れた。ところが、その都度成案ができたなら相談するとのみいいわけをし現在に至っている、秘密を守らねばならないということを理由にして国会上程までずるとひっぱっていく意図であるならば、あくまでもその態度を破さなければならぬ。」と述べていることは、日教組が手をこまねいていたのではなく、再三文部省に法案の説明を求めたが文部省が実質的に拒否してきたことを示すものである。それは、この時点でも空間が「第 2 国会に上程を予想されている教育関係の法案は、さきに成立をみた国家公務員法の特別法としての教員身分法案（身分ということばのもつ封建臭から、別な名称を考えることが妥当である）、……などわれわれにとって極めて重要なものばかりである。」というように「教員身分法」という呼称を用いていることから明らかである。この段階で文部省が立案しているのは教育公務員法要綱案である⁽⁹⁹⁾。この点についての文部省の見解を示す資料は今のところ把握できていないが、恐らく、GHQ との関係から立案段階では内容を明らかにすることは困難ではあっただろう。戦前「天下りの命令法規として出された教育関係の諸法規」が国会での立法によるものに変化したことは極めて重要なことではあるが、空間が指摘するように法案作成の民主化という点では遅れた部分を引かずっていたことは否めない。また、この主張の中で「教育は不当な支配に服することなく、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り国民自らが国民教育のことを定めるといふ、重要な国民の意思は、次々と立案される教育関係諸法規に、如実に盛られなくてはならない。」と述べている点は、教育基本法の理念の具現化を目指したものとして注

目すべきことではないだろうか。

彼の第2の論点、「教育に関する規定は上から示され、教員はそれに盲従すべきものであるという観念」をうえつけられ、「法規に対する無関心の態度」を続けてきた教員に対して、「十分な関心を示」すことを訴えていることである。文部省の秘密主義と教員の無関心、そしてその相互作用、確かに、当時の日教組にとってすべての教育法規の問題に取り組む上での共通した大きな障害であったであろう。

また、「特にわれわれにとって不利であり、不当である法案が上程せられた場合は、批判検討のうえ、その修正のなされるようあらゆる努力をはらわねばならない。而して一度成立した法律に対して研究を怠ってならないことはいうまでもない。」と述べている点は、後の教特法案に対する日教組の態度を示唆するものとして興味深い。

連載の第2回目、3回目は教員身分法の内容についての要望・意見を述べたものである。第2回目の「教員身分法に何を望むか」においては、冒頭、「何よりも教組運動を抑制するもの、従って労働法規を侵すものであってはならない」こと、「教員なるが故の二重の〔国家公務員法との〕義務拘束がかゝってはならない。」こと、「聖職、天職などの美辞をかぶせて教員をまつりあげる観念はすてなければならない」ことを述べている。

そして、とくに研修条項と関連のある問題としては、次のことを指摘している。第3回目も含めて関連箇所を引用しておくことにする。

「経済的、社会的、政治的向上に考慮が払われ、待遇の改善が積極的に講ぜられ、教員の需要を満たす途をひらき、研究と教育の自由が保障されなくてはならない。……現職教員のために内地留学制度をたてたり、自主的な再教育研修の機会を与えるなど研究への機会がひらかれねばならない。」⁽¹⁰⁰⁾

「先述の研究と教育の自由の保障、内地留学制度、自由研究日などの『保障』の項目は具体的にすべきである。」⁽¹⁰¹⁾

「研究と教育の自由保障」「再教育研修」は、1947年4月4日教刷委第30回総会で採択され、4月11日に「教員の身分待遇および職能団体に関すること」として内閣総理大臣に建議された第6特別委員会報告に基づくものであろう。また、「内地留学制度」と「自由研究日」については中央・地方の労働協約の中で確立していったものであり、空間の論文の

中には「研究・研修の自由保障」のための新たな要求はない。ただ、細かい点であるが、「自主的な再教育研修の機会」というように「自主的な」を付けている点は「再教育研修」の在り方を問題とするものとして注目すべきであろう。

そして、空間が『週刊教育新聞』でその主張を連載するのと平行して、1948年1月29日に、日教組は文部大臣に対して「9項目の申し入れ」を行っている。

「日教組中関委員会ではさきに成立した公務員法の附則第13条により文部省は学校教員にたいする特則を立案中なので29日文相にたいし特則の立案にあたっては日教組の意見をきき、その成案を得たならば国会上程前に業務協議会で審議するようつぎの9項目にわたる意見を附して申し入れた。

一、基本問題

- ①教員身分法の『身分』は封建的で適当でないから改めること
- ②教員身分法は労働組合法および労働基準法などの法規をおかさないものであること、従って教員に特別の義務拘束を加えないこと
- ③教組運動をおさえるような措置はとらないで教育労働者として経済的、社会的、政治的地位の向上をはかること

一、任用 (略)

一、給与

- ①教員とその家族の健康で文化的生活を保証する給与の確立について条文をいれること
- ②教育労働の特殊性にかんがみ教員がたえず自ら修養，研究しその資質を向上するに必要な給与を特別の手当として支給するとの条文を入れること

一、能率 (略)

一、分限 (略)

一、ちょう戒 (略)

一、保障

- ①本人の意に反する処分ならびにちょう戒には事前審査も行われるよう措置すること
- ②研究の機会および教育の自由の保障をすること
- ③内地留学制度などを確立すること

④自由研究日一年 20 日の条文をいれること

一、服務 (略)

一、審査 (略) 」⁽¹⁰²⁾

この申し入れの中で、いわゆる研修条項に関連するものとしては、「自ら修養、研究しその資質を向上するに必要な給与」「研究の機会および教育の自由の保障」「内地留学制度」「自由研究日一年 20 日」の 4 点を要求している。基本的には、中央・地方の労働協約で確認した事項を法制化しようとしたものと考えられる。ただ、「研究・研修費」の要求については、申し入れの約一ヶ月前、1947 年 12 月 20 日に文部省と日教組に提示された「新給与制度を定めるに当たっては……教職員一般がたえず自ら修養研究して、その資質の向上に努力し得る様、これに必要な給与を特別の手当として支給されたい。」⁽¹⁰³⁾ という中央労働委員会の調停案と通じるものであることに注目したい。

けれども、当時すでに文部省では、「1947. 12. 27」案を作成しており、12 月 30 日には英訳版が C I E に提出されている⁽¹⁰⁴⁾。そして、その草案では、「勤務時間中に勤務場所以外での研修」「勤務時間外に勤務場所での研修」も規定されていた。それに対して、この日教組の申し入れは、「一年 20 日」の「自由研究日」にとどまり、文部省の草案のレベルにも達していなかった。日常的に教員の研修を保障する積極的な方策は打ち出し得なかったと言わざるを得ない。「1947. 12. 27」案の存在、その内容については日教組は全く知らなかったと考えられる。あるいは、存在は何らかのルートで知り得ても内容は不明であっただろう。それは日教組にとって不利な材料ではあるが、逆に言うと、この「9 項目の申し入れ」は文部省案に影響されない日教組の主体的な構想といえることができるだろう。その主体的な構想が、この段階においても未だに文部省の官僚の作成した構想よりもこと研修条項に関しては低位に在ったということは、教員の研修要求保障の観点からは、負の意味において重要である。

2. 教育公務員の任免等に関する法律案に対する修正要求

(1) 教育公務員の任免等に関する法律案の上程

日教組では 1948 年 6 月中旬の教育委員会法案の国会への上程によって、教育公務員法案は第 2 回国会には上程されず、次期国会にまわされるものと確信したようである。

「教育委員会法案は日教組の修正闘争を無視して……15日夜ついに国会に上程され直ちに文教委員会で審議を進めているが……日教組法制部、政治部では衆参文教委員会と密接な連絡をとり院内での最後の法案修正闘争をつづけており文教委員会も日教組の修正意見を支持しているがその修正は困難とみられている。なお、免許法、教員身分法、私立学校法、学校設置基準法、学校教育法一部改正は次期国会にまわされることになった。」⁽¹⁰⁵⁾

たしかに、6月21日の衆議院文教委員会における平川篤雄委員の質問に対する森戸文部大臣の答弁⁽¹⁰⁶⁾や、6月22日の同委員会での松本七郎委員の質問に対する辻田政府委員の答弁⁽¹⁰⁷⁾からは、第2回国会中に教育公務員の任免等に関する法律案（以下、任免等に関する法律案）を提出する考えは感じられない⁽¹⁰⁸⁾。おそらく、森戸も辻田も次期国会でと考えていたものと推測される。ただし、彼らの答弁では、第2回国会には提出しないとは言い切っていないところを見ると、上程の可能性も考えた表現であったのだろうか。また、この時点でも日教組は「任免等に関する法律案」という名称も知らされておらず、「教員身分法」という名称を用いている点に留意したい。また、教育委員会法案について、「文教委員会も日教組の意見を支持しているがその修正は困難とみられている」というところは、GHQの力の強大さを感じさせる表現である。

結局、6月30日に「任免等に関する法律案」は国会に上程された。おそらく、この時に日教組は初めて研修条項の内容を知ったものと思われる。しかし、法律案の上程について『週刊教育新聞』は次のように小さな記事を掲載しただけである。この法案に対する日教組の関心の度合いを示すものであろう。

「教育委員会法が通過しようとしているときさらに『教育公務員の任免等に関する法律案』が30日衆院法律委員会付託となったが次期国会に持ちこしとなる模様である。日教組では教委法の経験にかんがみ本法案に対して徹底的修正を期して対策をねっている。」⁽¹⁰⁹⁾

(2) 日教組の修正意見

この記事によると、「任免等に関する法律案」に対しては絶対反対ではなく、徹底修正をすることによって日教組が望ましいと考える内容に変えようという方針であろう。その望

ましい内容とは次のようなことである。これは、前述の 1948 年 1 月 29 日の文部省への「9 項目の申し入れ」の趣旨にのっとったものではあるが、要求が具体的であることが大きな特徴である。その理由は、この法案が教員身分法要綱案からの一連の教育公務員法関係の草案の中で、初めて具体的に国民の前に姿を現したものだからである。

「7、教員には研修の機会を与えるべきであり、教員は授業にさしつかえないかぎり『本属長の承認を受けて』勤務場所を離れて研修を行うことができる（第 21 条）がカッコ内は不要だ、また研修については①予算措置を明確に規定し②教育の特殊性に応じて給与の中に研究費を加味し③一年につき 20 日の自由研究日を与える条文を附加すべきだ。」⁽¹¹⁰⁾

前記引用文の①-③は「9 項目の申し入れ」の趣旨を引き継いだものであり、「勤務場所を離れた研修」については新しい要求としてあげられているものである。しかし、その要求は教員組合独自の発想ではなく、文部省の「任免等に関する法律案」に基づくものであった。「カッコ内は不要だ」と言い切り、「届け出などに改める」とは言わないところに、まだ、日教組の研修条項についての理論が粗雑なところが見受けられるように思う。もし「承認」は必要ないとしても、所属長が教員の動静を把握することは、中等教育以下の現実の学校運営から考えて基本的に必要な事柄であろう。

この法案は次期国会に継続審議となった。『週刊教育新新聞』第 111 号（1948 年 7 月 15 日付）はその事実を極めて短い文章で報じたのみであり、日教組としての方針については何も記していない⁽¹¹¹⁾。ここにも、この法案、そして研修条項に対する日教組の関心の程度が現れているのではないだろうか。

3. 国家公務員法改正と日教組教育公務員法草案

（1）国家公務員法の改正

1948 年 7 月 22 日のマッカーサー書簡を受けた政令 201 号（7 月 31 日）に端を発した国公法の改正の過程では、日教組はどのように対応したのだろうか。

10 月 7 日付の『週刊教育新新聞』第 123 号には、佐藤光雄が「公務員法改正と教育の自由」と題して論説を書いている。佐藤は、国公法改正を「民主的な労働組合の発言を封じ、そ

の協力を否定し、ただ一方的に他律的服従を強制する結果になるであろう。」と指摘した上で、とくに国公法が教員に適用されてはならない理由を次のように力説している。やや美文調ではあるが、教育基本法の趣旨を踏まえながら教育の特質を表現したものとして評価できる。この一年ほど前の国公法制定時の『教育新聞』の主張と比較すると、日教組の理論的水準は確かに向上していると言える。

「さて同法は教員にも適用されるわけであるが、自由を生命とする教育の世界にかかる盲従的法律が行われて、果たして教育が成り立つであろうか。個人の尊厳を保持し真理を追究し、平和を希求する人間の育成が果たして可能であろうか。普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざすのが教育の世界である。そこでは独立した思想と創意が尊ばれ、探究の精神が伸ばされねばならない。個人の尊厳と価値の自由な実現をめざす教育の世界に、かかる他律的秩序が強制されては、教育の目的の達成されようはずがない。人間性を否定する抑圧法の出現は教育の自由をうばうことになるであろう。……われらは米国教育使節団報告の次の一文を想起したい。……

人間教育の理想のあるところ、そこには中央統制や官権主義や不当な支配があってはならない。公正な民意の基盤の上に、教える自由と学ぶ自由の解放の鐘がなりひびかねばならないのだ。自由のふんい気を作りだす教育行為は、当面の操作になやむ一般行政から独立し、将来に価値をもとめて自主性をまもるのである。国家公務員法は教員に適用されてはならない。国家公務員は法律の忠実な実施と、政府の仕事の能率的運営を最高の職務とする国家機能の手段そのものであり、教育公務員は自由を生命とし、豊かな人間的要素をいのちとするものであって、両者の性格は本質的にちがうのである。」⁽¹¹²⁾

この論説は、結局、「国家公務員法は教員に適用されてはならない」ことを主張するものであるが、実は、これに先だって日教組では公務員法改訂についての原案を検討していた。それが、9月29日に大綱について意見の一致をみたことが、同じ『週刊教育新聞』第123号で報じられている。それによると、日教組の「公務員法改正案」は「七章四十条」から構成されるものであると言う。ただし、『週刊教育新聞』には「第一章総則（本法の目的、定義、身分）……第四章研修—教員には一年二十日以上の研究日のほか公費でできるだけ研修の機会を与えねばならない……」というような大綱しか紹介されていない。

また、1948年11月4日付『時事通信・内外教育版』は、「教育公務員を公務員法の適用から除外する、ということで、教委法実施にともなって教職員は一般公務員のように人事院には関係なく『教育の自由』と『教職員の自由』を確保するため、別に『教育公務員法』を立法化するという方針をとることとなった」⁽¹¹³⁾と報じている。同誌によると、日教組案は「七章四十一条」にわたるものであると記され、前述の『週刊教育新聞』の「七章四十条」とわずかではあるが異なっている。『時事通信・内外教育版』でも、各条文は明らかにされていないので直接の照合ができないが、『週刊教育新聞』の日教組「公務員法改正案」と『時事通信・内外教育版』の「教育公務員法案」とは基本的に同一のものであろう。

(2) 日教組教育公務員法草案作成の経緯と概要

日教組の「教育公務員法草案」とはどのようなものだろうか。1948年10月5日付の『教育情報』第50号には「教育公務員法草案」（日教組中闘案）が全文掲載されている。日教組が草案を作成したのは、9月27・28日の中央闘争委員会でのこととされているから、『教育情報』第50号はその直後に発行されたものであり、最も早く公表されたものであろう。この前文にあたるには、次のように経緯が記されている。

「第8回中央委員会の決議にもとずいて、中央闘争委員会においては法制部を中心にして『教育公務員法』の草案を作成していたが、9月23日一応の結論に達したので、27、28日の両日中闘にはかり、慎重な討議の末、一部を修正し草案の決定をみた。この草案は中闘案であり、最後決定をみるまでには、各単位組合における大衆討議、中央、地方における公聴会を行う等、民主的な討議を経た後、『日教組原案』が決定され、強力な立法闘争が開始されることになろう。以下中闘案を大衆討議のために全文かゝかげる。」⁽¹¹⁴⁾

中闘案は、2つの大きな柱から構成されている。1つは、「教育公務員の単独立法の理由」を明らかにする部分であり、もう一つは「教育公務員法案」そのものである。

前者については、「1、教育の自由について 2、教職員の自由について 3、教育行政について 4、結語」と4つの課題を設定して教育の本質から単独立法の必要性を立論しようとしている。各課題の内部構成にも立ち入ってみるならば、「一、教育の自由について」は「1. 日本教育制度の原則（極東委員会指令）、2. 米国教育使節団報告書、3. 日

本教育制度に対する管理政策（連合軍最高司令部より日本政府に対する覚書）、4. 教育基本法の精神」の4項目からなる⁽¹¹⁵⁾。「2、教職員の自由について」では次のように述べ、その後、第1次米国教育使節団報告書が引用されている。

「教職員の性格としては、それ自体が人間的性格をもち、またもたされるべきあらゆる条件が必要である。人間的性格をもった教職員がその児童生徒に対して、又児童生徒が教師に対して何ものにも犯されない相互の真の自由が確保される立場におかれなければならない。教職員に人間的が付与されるためには、政治、経済、社会各方面における物心両面が十分に満たされなければならない。」⁽¹¹⁶⁾

「3、教育行政について」では、前2項の教育の本質から必然的に教育行政の在り方が決まるとした上で、それは教育委員会法の目的に集約されると述べている。そして、次に、教育委員会法の目的の根源を「1. 米国教育使節団報告書（教育行政）、2. 教育基本法、3. 教育委員会法の目的」という構成で明らかにしようとしている⁽¹¹⁷⁾。

「4、結語」において述べられていることを要約したものが、後述する『日教組十年史』記載の「中央闘争委員会決定」である。

それは、最後に次のように結んでいる。

「われわれは、教育の本質に立脚し、教職員の職責、並びに教育行政の真姿を理想と現実の中に把握し、その特質を示し、更に、国家公務員との比較、検討によって、両者の根本的差異を明らかにした。このことによって、もはや、教職員が国家公務員と別個な立場におかるべきであり、国家公務員法から独立した法律によって律せられねばならないとの結論を得た。」⁽¹¹⁸⁾

そもそも国公法とその特例との関係は、国公法附則第13条に、「外交官、領事官その他在外職員、学校教員、裁判所の職員、その他の一般職に属する職員に関し、その職務と責任の特殊性に基いて、この法律の特例を要する場合においては、別に法律を以て、これを規定することができる。但し、その特例は、この法律第1条の精神に反するものであってはならない。」⁽¹¹⁹⁾と規定されていることが基本である。その「第1条の精神」とはすなわち、「公務の民主的且つ能率的運営」である。いかなる特例法もこの原理のもとに包摂さ

れることは、国公法の制定時にすでに自明のことであった⁽¹²⁰⁾。第2回国会に提出された「任免等に関する法律案」においても、その第1条第2項で、「この法律に定める規定は、すべて、国家公務員法（昭和22年法律第120号）又は別に地方公共団体の職員に関して規定する法律に定める規定に従属するものとする」と規定されており、国公法および近い将来制定が予定されている「地方公務員法」が優先することを明記していた。1948年の国公法改正では、この附則だけでは不十分として、従前の第1条に4項目を付加しようとしていたのである。その中には、「この法律の規定が、従前の法律又はこれに基く法令と矛盾し又は抵触する場合には、この法律の規定が、優先する」という項目があり、これは「旧制度を築き上げている法令等」の中で「特別法」たるものを排除するための規定であった。これによって国家公務員法については「特別法たる前法をも排除し得るようにした」⁽¹²¹⁾のである。だから、この規定は、これから制定されようとする教育公務員法（任免等に関する法律案）に直接影響を与えるものではなかった⁽¹²²⁾。

日教組は、国公法の「格別の優位性」⁽¹²³⁾を批判して「適用除外」「独立立法」を主張するのならば、本来なら、おそくとも「任免等に関する法律案」の内容が判明した時点でその立場を鮮明にすべきことであっただろう。なぜ、それをしなかったかについては、国公法との従属・優先関係について日教組がよく理解していなかった点もあるかもしれない。しかしながら、それを理解していたとしても、最終的に日教組を単独立法化の方針に踏み切らせたのは、やはり国公法改正の骨子である労働基本権および政治活動の自由の剥奪であり、それに関連して文部省が1948年8月11日に森戸文部大臣から荒木日教組委員長に宛てた通達書の「従来の労働協約協定、申合せ等は無効」⁽¹²⁴⁾であるという一方的な宣言であったと考えられる。

（3）日教組教育公務員法草案研修条項の特徴

この教育公務員法草案（以下、日教組案）は、7章41条から構成されており、第一章総則、第二章教育人事委員会、第三章服務、任用、給与及懲戒、第四章研修、第五章保障、第6章職員会議、第7章労働組合となっている。ここでは、研修に関わる条項を中心にその特徴を考えることにする。

「 第四章 研修 (研修)

第二十三条 教育委員会は教育公務員の研修について、それに要する施設研修を奨励するための方途その他、研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。

(研修の機会)

第二十四条 教育公務員には研修を受ける機会が与えられなければならない。

2. 教員の授業に特別の支障のない限り、本属長の承認を受け、勤務の場所を離れて研修を行うことができる。

3. 教育公務員は教育委員会の定めるところにより現職のままで長期にわたる研修を受けることができる。

第二十五条 教育公務員には一年二十日以上の研究日が与えられなければならない。

(研修費)

第二十六条 教育公務員の研修のために要する費用は如何なる場合に於ても支給されなければならない。

第二十七条 教育公務員の研修のため必要なる事項は教育委員会規則にこれを定める。』⁽¹²⁵⁾

日教組が草案を作成する際に批判的検討の対象としたのは、前述した「任免等に関する法律案」である。しかし、研修条項に関しては、日教組案は基本的には「任免等に関する法律案」と大きな違いはない。日教組案の第二十三条は、前記法律案の第二十条2項「文部大臣又は教育委員会」が「教育委員会」に変わっただけであり、第二十四条も同様のことである。

異なる点は、第二十五条の「一年二十日以上の研究日」と第二十六条の「研修のために要する費用」の「支給」規定である。前者は、1947年3月8日、11日に高橋誠一郎文部大臣と全教協、教全連との間にそれぞれ締結された労働協約に含まれていたことを立法化しようとしたものである。この規定により、「研究日」として年間最低20日を確保し、さらにその上に日教組案の第二十四条第2項の規定により教員の研修の機会を増大させていこうとしたものであろう。後者は、「1946.12.26」案以来、「1947.7.14」案までの各案に一貫して含まれていた研究費の規定を「研修費用の支給」として復活させようとするものである。しかも、「如何なる場合に於ても支給されなければならない」と行政を強く拘束してい

る。なお、研究費規定は「1947. 8. 19」、「1947. 8. 25」、「1947. 9. 8」の3案では消滅したが、「1947. 12. 27」案では第34条で「その職務と責任を遂行するために必要な研修費が考慮されなければならないこと」というように「研究費」が「研修費」に変わり、また、「考慮されなければならない」とトーンダウンしてはいるが、一応、教員の研修活動に対する経済的保障の法的根拠となる規定を考えていた。この「1947. 12. 27」案に「研修費支給規定」が「復活」した背景について、前述のように筆者は、全国的に繰り広げられていた労働協約締結、その後の協議会や教職員組合の要求闘争によって研修費支給が相当数のところで実現されていたこと、および12月20日の中労委の調停をその要因の一つとして推測している⁽¹²⁶⁾。しかるに、「任免等に関する法律案」では、その「1948. 6. 5」案において「研究費・研修費支給」は再び消滅させられ、復活しないまま教特法として法制化された。

また、前記法律案の第20条、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」に相当する規定は、日教組案にはどこにもない。おそらく「努めなければならない」と教育公務員に対する義務を課すような表現なので採用しなかったものと考えられる。

日教組は、前述のように1948年1月29日の文部大臣への「九項目の申し入れ」には「研究の機会および教育の自由の保障をすること」を掲げ、また、法制部長の空間一三が論文「教員身分法に何を望むか」において「研究と教育の自由が保障されなくてはならない」と述べ⁽¹²⁷⁾、さらに「教員職務の責任と特殊性」では「研究と教育の自由の保障、内地留学制度、自由研究日などの『保障』の項目は具体的にすべきである」とまで述べている⁽¹²⁸⁾。にもかかわらず、「教育公務員法草案」には「研究の自由」条項は見当たらない。研究・研修条項で文部省案を上回るものは、日教組案「第二十五条」の「一年20日以上の研究日」規定と、「第二十六条」の「研修費支給」規定のみであると言わざるを得ない。「政治行為の自由」(第十条)や労働組合の「結成の自由」(第三十八条)「運動の自由」(第三十九条)は「堂々」と盛り込まれているのに、「研究の自由保障」はどこにも規定されていないのである。前述したように、日教組案(中闘案)の第1の柱である「教育公務員の単独立法の理由」では「教育の自由」「教職員の自由」が強調されているが、米国教育使節団報告書の文言の引用が大きな比重を占め、独自の理論を構築するものとは言えなかった。また、そこでの「教職員の自由」とは主に「人間的性格をもった教師」つまり「市民的自由をもった教師」を課題としたものであり、研究と教育の自由を深く考究するものではなかったと言わざるを得ない。

この要因の第1は、1948年7月22日のマッカーサー書簡に基いて7月31日に公布された「政令201号」、そして国公法の改正による公務員の労働基本権剥奪と市民権的自由としての政治活動の権利剥奪に如何に対抗していくかということが当時の日教組の運動の基軸であり、最大の課題であったことである。すなわち、日教組案の主眼は研修条項ではなく、第十条「政治行為の自由」、第十一条・十二条「公民権の確立」、第二十八条「保障の根本原則」、第二十九条「勤務条件に関する行政措置の要求」、第三十八条「(労働組合)結成の自由」、第三十九条「運動の自由」、第四十条「争議」、第四十一条「身分保障」などであった。曲がりなりにも教員組合運動の中で作成された唯一の教育公務員法草案が、このような事情のもとに作られたことは、困難な情勢下にあったとは言え教員の研究・教育の自由の理念を深く考究し、具体的に法制化していくことを妨げる結果となったと言える。

第2の要因は、これまで考察してきたように、初期教員身分法構想の中に含まれた労働運動規制的性格に対する教員組合指導部の猛然たる反発、その後の法案作成過程における文部省の徹底した秘密主義により、教員組合内部で主体的にかつ具体的に独自の教員身分法構想を練り上げて行く活動が行われにくかったことによるものであろう。しかも、国公法の制定、その改正による教員身分法原理の動揺と変質は、日教組として教員身分法を組織をあげて考究することの困難性を一層増大させたものではないだろうか。

第3の要因は、結成後一年を過ぎたばかりの日教組の理論的・運動的な到達段階による制約であろう。本稿の冒頭で述べたように、日教組は、1947年6月8日の結成大会で早くも「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」を綱領として採択した。また、行動綱領の中に「一、研究活動の自由と民主化を保証せよ」⁽¹²⁹⁾ということも入った。しかしながら、これらの研究の自由に関する綱領や行動綱領は、大学・高専教協の要求が中心であり、日教組組合員の全体的な要求の高揚の中で採択されたとは言い難いであろう。決して研究・研修要求がなかったわけではないが、まずは生きていくための食糧の獲得、そして、生活できる賃金獲得が組合員の最大の関心事であったことはまったく当然のことである。このあたりの事情、すなわち下部討議の状況を把握するには、地方教組関係資料を詳細に研究することが必要であるが、それは今後の課題として、ここでは次のような記述を考察の参考としたい。

「政治的な成長は組合のその後にかけており経験もまた貧しかったのである。結成一年後の1948年夏以後、組合のぶつかった困難のとき、あるいは世界労連加盟が、

あるいは教科研究の自由や戦争との対決が日教組の中心テーマとなり、また支配権力との対決のしかたのうえで、重大な意義をもったのは偶然ではなかった。しかし、結成大会の段階にあっては、あの悲惨な戦争を繰り返さず、新憲法をわれらのものとせよ、というスローガンがはいらなかったのはやむをえなかった。行動綱領のうち、『研究の自由と民主化』が大学高専教協の要求で、『青年婦人の解放』が各教組の青年婦人の要求でつけ加えられたのは、重要なことである。」⁽¹³⁰⁾

このような制約を持ちながらも、日教組案は、優れた点も含んでいたことは記しておくねばならない。それは、「一年二十日以上の研究日」、「研修費の支給」の保障以外に、「服務の根本原則」として第八条に「教育公務員は教育基本法の本旨に基き、個人の尊厳を重んじ真理と平和を希求する人間の育成を期することに専念しなければならない」⁽¹³¹⁾と規定したことである。また、「第六章職員会議」をおこし、第三十七条に「学校には重要な事項を審議するため職員会議を置かなければならない。職員会議は当該学校の教育公務員をもって組織する。」⁽¹³²⁾と規定している。いずれも、その後の歴史の推移を考えるならば今日的にも極めて積極的意義を持つ問題提起であり、日教組内部はもとより国民的な広がりの中で検討されるべき内容であったと考えられる。

さて、日教組案について組織内部でどのような論議が行われたのか⁽¹³³⁾は、前述のようにまだ把握できていないが、ともかく、「全国代表者会議の決定をへて、要望書を10月29日、各政党・内閣総理大臣・文部省・臨時人事委員会に提出、立法化の運動を進めた」⁽¹³⁴⁾のである。

11月13日には、第三回臨時国会に向けて、「(一) 教育公務員法単独立法について」、「(二) 給与について」、「(三) 教育予算について」の3つの柱の「要望書」を荒木委員長から吉田内閣佐藤官房長官に提出した。教育公務員法関係では次のことを要望している。

- 「1. 教育公務員は国家公務員法の適用を受けないこと。
2. 教育公務員法を単独立法すること。
3. 教育公務員法においては次の事項を必ず保障すること。
 - (イ) 教育公務員は労働法上の組織を結成し得る。
 - (ロ) 教育公務員の政治活動は自由である。
 - (ハ) 教育公務員は地方議員を兼職し得る。」⁽¹³⁵⁾

この「要望書」について、まず第1に指摘できるのは、「研究・研修の自由保障」については日教組の最重点課題ではなく、労働基本権や政治活動の自由の問題が最大の課題であったことである。後者の重要性は理解するとしても、前者を欠落させているところに当時の教員組合運動の大きな弱点があったと言える。第2に、佐藤官房長官は「国家公務員法とは別個に教育公務員法という形で、ちょうど公共労働法がそうであるように、つくられる可能性が多い。しかし、今議会には出されない」と回答したが、荒木委員長から、「われわれのきいているところによると、単独法ではなく、国家公務員法の附属法という形で出されるというのがその点どうか」と質問されると、「これは重要な点だから、もう一度調べてみることにする」と答えている⁽¹³⁶⁾。当時、政府内部でも方針が徹底していなかったことを伺わせる。

さらに、11月15日には、重野書記長が井手文部次官と会談しているが、その場では「教員は教育委員会に属し、国家公務員法とは別個のもので身分規定をすべき」という趣旨の浅井清人事委員長の国会答弁を、井手次官は「浅井氏個人の見解乃至は人事委員会の見解であり、政府を代表するものではない。教員は当然公務員として国家公務員法の適用を受けると政府は考える」と否定している。前述の佐藤官房長官のあいまいさとも結びつく問題であろう。単独立法の問題については、「特例をひきのばして単独立法とする意志はないか」との重野の質問に対して、井手は「ない」と回答している⁽¹³⁷⁾。この時点で、日教組は単独立法としての法案提出がないことをようやく明確に把握したものと思われる。

こうして、「政府の公務員政策は、このような日教組の要望とは逆に国家公務員法に対する特例を設けることを、できるかぎり制限する方向に展開し、日教組の主張するような教育公務員身分制度についての単独立法はまったく不可能となった。そこで、日教組は、当局が制定を予定している教育公務員特例法に対しては、あくまでも批判的な立場を堅持しながらも、1948年末には、『それを修正し今後の運動の足がかりとする』という立場から」⁽¹³⁸⁾ 修正案を用意することになるのである。

4. 教特法案に対する日教組の運動とその意義

教特法案が国会に上程される直前の1948年12月7日付『週刊教育新聞』において金本東治郎（日教組法制副部長）が「国家公務員法と教員の立場」と題して、「日教組では教育公務員法の単独立法を主張している」こと、「教員を国家公務員法または地方公務員法でし

ばることは教育委員会の誕生を政府自体が認識しない証拠」であることを述べている⁽¹³⁹⁾。この段階でも、原則的には単独立法にこだわっていることがわかる。

国会上程前後の日教組の動きは、12月14日付の『教育情報』第60号がさらに詳しく伝えている。

「教育公務員特例法案についてはその内容の概要を教育情報57号で紹介したが、その後国会に上程されないようになり、教員も全面的に国家公務員法の適用をうけることになった。しかしながら、国家公務員法のみでは種々の不合理、矛盾をきたすことはあきらかであり、国家公務員法通過後日教組では連日人事院においてその点を指摘したところ人事院でも返答に全く窮してしまう有様であった。われわれはあくまで教育公務員法立法化のためひきつづき各政党にはたらきかけていたが、国協党ではこの問題を重視し政府が上程しない場合は党の方から提案することになり関係方面との涼解もついたので、ついに政府側では『特例法案』を再び上程することになった。現在の情勢では日教組の主張する単独立法は実現不可能のため、一応この『特例法案』に対する修正を行わせ、今後の足がかりにすることに中斗委としては決定し、次のような『修正案』を作成し各政党に要望することになった。」⁽¹⁴⁰⁾

そして、この後に「教育公務員特例法の『特例』を削除する。」や「教育公務員の中に事務職員を含む。」など10項目の日教組修正案を掲げ、これを「各政党に要望することになった。」と記している。しかし、研修条項に関するものは、「研修に関し、必要な経費の保障を明記する。」というものだけであった。

また、12月21日付の『教育情報』第61号では、「一、教育公務員特例法成立す」と題して、この間の経過と、その時点での日教組の方針とを述べている⁽¹⁴¹⁾。やや長いので整理して引用すると次のようになる。

「12月9日国会に上程された『教育公務員特例法案』は、前号既報の通りの日教組修正案をひっ提げ、法制部を中心にして、連日或は徹宵して議員を鞭撻し、教組出身議員も又政党政派を超越して、協力を惜しまず、共に一丸となって当たったにもかかわらず、僅か2カ条の修正によって、12月13日遂に成立したのである。」

「日教組は、国家公務員法案に対しては（1）公務員法改悪絶対反対（2）公務員法

改悪の場合は、教職員を公務員の枠外に出して、既得権を確保する。

の2原則をたてたのであるが、客観情勢に促応して、第2段の運動に入らざるを得なかった。」

「政府としては早期解散の方針で行った為、文部省としては教育公務員特例法案を出すことは好まなかったが、57号⁽¹⁴²⁾所報の通り国協党の協力によって遂に提案せざるを得ない立場に追い込まれたのである。」

「第2国会に提出された『教職員の任免等に関する法律案』が、異例の措置として休会中審議続行の形で残されていたのであるが、これを中心として纏められたのであるから、日教組の要望する法案としては、甚だ心細い、不満なものであったが、これを一応足掛りとして、第2、第3の修正闘争を予定しているのである。」

「われわれに言はせると（1）任免が主になっていること（2）保護規定が不十分で協約の線より後退していること（3）教職員の給与に関する個条がないこと（4）大学管理機関が不明確な事（5）教育長を選考権者としたこと等については不満であり、さらに一步進めて言えばアメリカ教育使節団の報告書にもある通りに、『自由なる教育を行うためには、先ず教師自身が自由であらねばならぬ』意味からも大いに不満であることは論を俟たない。」

また、第4回国会上程直前の動きについては、金本東治郎による「教育公務員特例法解説」⁽¹⁴³⁾や、1948年12月16日付『時事通信・内外教育版』第135号の「教育公務員特例法を提出」という記事、さらには占領教育文書中の資料からも、これら『教育情報』の記述がほぼ正確であることが裏付けられる⁽¹⁴⁴⁾。

これらは3つのことを明らかにしていると言えるであろう。

第1に、教特法案の第4回国会への提出については、日教組が教組出身議員を中心に議会工作を積極的に進め、最終的には国民協同党の協力によって、ついに、政府を法案提出に踏み切らせたことである。教特法案の第4回国会上程に関しては、日教組の働きは大きかったと言えるだろう。なお、日教組と最も関係の深い社会党が議員提出法案に踏切れなかったのは、先に述べた、教育公務員法の単独立法を主張してきた経緯と、「なれあい解散」

に合意していることからではなかろうか。また、個々の教組出身議員だけでは、議員提案に必要な20名が確保できなかったため、国民協同党の協力が決め手となったものと考えられる。

第2に、日教組が考えていた教特法案の修正は思うようには進捗せず、日教組としては成立した教特法の内容に極めて不満であり、さらに修正闘争を予定していることである。

第3に、その日教組の要求の内容は、研修条項については、研修費支給以外には明確なものがなく、「研究・研修の自由保障」についての豊かな要求を形成し得ていなかったことである。

ともあれ、初期教員身分法構想以来、「研究・研修の自由保障」についての理論的未熟さや文部省の秘密主義から、自らの身分保障の中心法規立案に際して常に文部省の後塵を押し続けてきた教職員組合・日教組が、国公法改正案成立後の情勢の中で、極めて限定された場面ではあったが、初めて教特法案成立に向けての積極的な役割を担ったことは注目する必要がある。

当時、GHQの仲介によって「政府・与野党なれあい解散」のシナリオが決められ、12月中旬までには衆議院が解散されることを前提に審議日程が組まれていた。そのシナリオが決定する以前、文部省-CIEのラインは、11月9日の井手次官とトレーナーとの協議で、第3回国会での法案提出促進を約束し⁽¹⁴⁵⁾ 事態はその方向で進むかに見えたが、その後GSから様々な修正が指示され、12月初めにようやくまとまったものである。ところが、そのときには、12月中旬の解散のシナリオが出来上がっているし、また、下條文部大臣は日教組が教員を完全に国家公務員法の適用外におく単独法案提出を企図していることから、教特法案の国会提出を遅らせたいと考えていたようであり、CIEから法案の提出を督促されるという状態であった⁽¹⁴⁶⁾。もちろん、これに予定通り早期解散を実行したい吉田茂首相らの思惑やGSの意向もからみ、1948年12月初旬の国会をめぐる情勢は極めて複雑な情勢を呈していた。

そうした中で、教特法に最も直接的な利害関係を持ち、衆議院・参議院の中に相当数の出身議員を有する日教組が、「教育公務員特例法案の修正」に運動の重点を移し⁽¹⁴⁷⁾、法案提出のための議会工作に力を注いだことは大きな効果があったものと見られる。衆参両院文部委員会における時間的にきわめて制約された中で、久保猛夫や高津正道ら各委員の熱意ある発言も⁽¹⁴⁸⁾、日教組の取組みが影響している部分があるだろう。その点で、国会審議での法意の確立に日教組が寄与したと言えなくもない。しかしながら、それは何度も

繰り返すように、「研究・研修の自由保障」の理念や研修条項の内容を豊かにする理論的発展を伴ったものではなく、「研修費支給」規定に限られた修正（これ自体の重要性は論をまたないが）を目指すものであった。さらに、現場教員の研究の自由への要求を引き出しそれを保障する制度を組織全体で考究して行く運動ではなく、議会对策の枠内に終始したことは、法成立後の研修条項の具体的展開や日教組の方針であった今後のさらなる修正の行方にも大きな負の影響を与えたものと考えられる。

ただ、このように多くの問題点をかかえた日教組の教特法上程促進並びに修正運動ではあったが、次のことは今日に至る研修条項の歴史上、重要であると考えられる。すなわち、研修条項に最も関心を寄せその充実を願う者が、法案形成の主体であった文部省から現場教員、その集合体としての教職員組合にその軸を移す転換点として把握できることである。一方、1946年12月26日の教刷委第6特別委員会第6回会議に提出された最初の教員身分法案要綱案以来、一貫して立案作業に当たってきた文部省は、審議課長を勤めた西村巖に「このように、教育公務員特例法はまったく日本側の主導で出来た数少ない当時の法律の1つである。しかし、その後暫らくして文部省を離れた後、本法は教員の身分をあまりにも保障しすぎているとかで、あまり評判がよくないという噂を聞いて、今更ながら時勢の移り変りの速さを感じた」⁽¹⁴⁹⁾と嘆かせるように教特法に対する姿勢を急速に変化させていった。教特法公布直後に刊行された解説書の中でも、「本章〔第3章、すなわち研修条項…筆者註〕は、いわば教育公務員特例法のヘソとでもいおうか。本章があってはじめて、教育者が一般の公務員から切り離され、特別に扱われている理由がはっきりのみこめる」⁽¹⁵⁰⁾と記されるように、わずか2つの条項ではあるが「第3章研修」の持つ意義は大きかった。そして、「教員の身分をあまりにも保障しすぎている」という批判の対象であったことも疑いない。文部省の姿勢の変化の一つのポイントが、研修条項にあることは西村の次の回想からも伺うことができるだろう。

「現在伝研は公衆衛生院と同じ敷地に併存しているのであるが、伝研の職員は国立大学の職員である故に、教育公務員特例法が適用せられ、公衆衛生院は厚生省所管である故に国家公務員法だけ適用されるため双方ともに研究を主体とする公務員を抱えながら、伝研は特例法のおかげで比較にならぬほど管理運営が効率的に行われ、従って研究業務もはるかに進歩したと文部省、とくにわれわれの労苦に感謝されたことがある。かくてわれわれはようやく苦勞したかいがあったという思いがしたことであ

た。」⁽¹⁵¹⁾

「研究・研修の自由」の制度的保障を求める運動において、日教組は教特法案の国会への上程、修正要求の場面において、主体者としての役割をようやく果たし始めた。

1947年3月に締結された労働協約の「一年20日の自由研究日」、各都道府県において締結された労働協約の「内地留学制度」などはそれ自体たいへん積極的な意義を有するものであった。しかし、日教組は、文部省が「任免等に関する法律案」を国会に提示するまで、「研究・研修の自由保障」の理念的発展、制度要求の発展を労働協約の規定を越えては実現できなかった。また、組織内にどの程度広がって考究が行われたのかが重要である。

その要因としては次の4つのことが挙げられるだろう。1つは、当時の教員組合における教育研究活動の比重の低さによるものであろう。食糧不足と激しいインフレ、最低生活さえも保障されない低い給与という厳しい状況の中で、成立期の教員組合は当然の事ながら生活条件の保障が最も切実な課題であった⁽¹⁵²⁾。2つ目には、本稿において幾度も指摘した文部省の秘密主義である。そして、3つ目は、労働協約の存在により法制化しなくても実質的に自由研究日や内地留学が実施されたことである。前述のように、マッカーサー書簡とそれに基づく「政令201号」により、労働協約は失効となるが、自由研究日や内地留学についての協定は維持されることが多かったものと思われる。4つ目は、国公法の改正により教員も含めた公務員の労働基本権が奪われ、その回復が闘争の焦点となったことである。第4回国会における教特法案の審議は、きわめて短期日程で行われたが、「義務としてのみでなく、権利としても研修をなし得るよう」⁽¹⁵³⁾位置づけ、また、「教員擁護の規定である」⁽¹⁵⁴⁾ことを明確にするなど研修条項の基本的理念を明確にする上で一定の貢献をしている。また、修正されなかったとは言え、研修費の支給については今後積極的に検討する姿勢を文部省に明らかにさせたことも大きな収穫であると言える。しかし、やはり審議期間の制約と、何よりも日教組が当時独自の「研究・研修の自由保障」構想を持ち得なかったところに、国会での審議の水準を規定するものがあつたと見るべきであろう。

そのことは、法成立後、研修条項を積極的に活用していく立場に立つまでに様々な経験と時間が必要であったことにも繋がるものである。研修条項の立法者意思が歪められていく要因も、ひとり教育行政の側にのみ帰することはできないと筆者は考えている。1960年代後半から1970年代にかけては文部省や教育委員会による行政研修の拡大と教員の自主的な研修に対する抑圧が顕在化し、研修権をめぐる教員と教育委員会・管理職との間に

紛争が多発した。そのうちの幾つかは訴訟に持ち込まれ判決も出されている。そのことにより、教特法研修条項は少しは広範な教員に知られるようになったが、それから30年が経過した今日、全国の教員の中に現在どの程度研修条項の存在やその立法時の理念が認識されているか、はなはだ心もとないものを感じざるを得ない。

教員の職務を遂行する上で絶えざる研究と修養が必要なことは、言うまでもない。教育活動の質を高め、子どもの学ぶ権利を保障するために、研修条項の積極的な規定をもっと活用し、さらに、戦後教育改革期の「研究・研修の自由保障」理念を発展させるような研究と運動が一人一人の教員と教職員組合に強く求められている。

第3節 研修条項形成における文部省審議課の役割

1. 「研究の自由」条項形成における文部省審議課の役割

教育刷新委員会およびその第6特別委員会が、「研究の自由」条項および研修条項形成において果たした役割については、第1章第5節で大要次のように記した。

「第1に、教員の研究・研修の重要性を認識し、そのためには勤務上の配慮を必要とすることを確認したことの意義は大きい。これは『聖職者教師像』と一体のものであり、研究の自由保障についての理念的検討は十分に深められたとは言えない。

第2に、研究の自由を保障する諸方策についてはほぼ網羅されている。これらは、『1946・12・26』案作成に反映され、その後、審議課が立案作業を進める上でも参考にされたものと推測される。研究費・研修費の支給については、第6特別委員会委員をはじめとして教刷委の委員全体に認識は弱かった。

第3に、第6特別委員会の議論をリードし、方向づけていった文部省審議課の役割はきわめて大きかったと言える。『聖職者教師像』に基づく教員の研究条件の保障という委員の考え方から、後者の部分だけを採用し、近代的教育労働者としての教師像の中に研究の自由の実質的保障を法制化するために大きな役割を果たした。

第4に、第6特別委員会で『聖職者教師像』と一体のものであったにせよ、総会ではほとんど議論されていない。教員の研究の自由保障が教刷委委員の中でどれほど重

要な事項として認識されていたのか疑わしい。とくに、初等・中等教育機関の教員の研究条件保障についての認識が乏しかった。

第5に、これらの点を総合すると、教員身分法案要綱案形成期における研究の自由保障構想の中心的主体は文部省審議課であり、第6特別委員会はその構想を追認・修正、場合によっては否定する場であった。

第6に、同委員会は、発足当初から担った対立する2つの任務、主査である渡辺鏡蔵の立場・思想の反映、研究の主体者である教員の側の要求・運動の未成熟など、議論を深めるには困難な条件のもとで行われたことを忘れてはならない。

このように、「研究の自由」条項・研修条項形成の中心的役割を担ったのは、教刷委でもGHQでもなく、また、教職員組合でもなく、文部省であったと言える。とくに、文部省調査局審議課の西村巖一宮地茂ラインが形成の中心であったと考えられる⁽¹⁵⁵⁾。ただし、教員身分法案要綱案から教員身分法（学校教員法）要綱案、そして、国立公立学校教員法要綱案の立案においては、田中二郎が重大な役割を果たしていた。田中は、「1946年7月11日付で文部省大臣官房の事務を嘱託され、同年8月28日付で文部省大臣官房審議室（後に調査局審議課）の参事事務取扱となり、学校教育法案、教育行政改革案、教育基本法案、地方教育行政に関する法案、教員身分法案、地方教育委員会法案等の立案に直接深く関与した」⁽¹⁵⁶⁾と記されている。本稿第1章第2節で述べたように、彼は、教刷委第6特別委員会にも出席して、文部省を代表して教員の研究・教育の自由を保障する旨の見解を述べており⁽¹⁵⁷⁾、さらに、次の諸資料・文献からも、彼がこれらの諸要綱案の立案に深く関与したことは確実であると考えられる。

「それから教育公務員特例法も初期の段階では、私も若干、関係したんですけども、これも田中先生の当初の考え方としては、官公私立を問わず、教員という特殊の職種から言って、特別の法的規制をすべきだという考え方を持っておられたんじゃないかと思うんです。ところが、いつの間にどうして、ああいうふうになっていったのか、公務員たる教育職員についての規定、教育公務員についての特別規定ということになった。……ことに、当時は、地方公務員法がまだ成立する前の段階で、地方公務員法がどういう形になるかわからなかった。地方公務員法はもっと早く制定されなくちゃならなかったのかかわらず、地方自治法の附則で決められた期限を延長

して、なおかつ、延長された期限内にはできないで、のびのびになっている間に特例法をつくらなければならないことになってしまい、そういうことですっきりした形につくれなかったわけです。」⁽¹⁵⁸⁾

「田中二郎は、教育基本法、学校教育法のほか、教育委員会法（一九四八）、教育公務員特例法（一九四九）の立案にも関係したが、教育委員会法は一応形を整えた段階で、教育公務員特例法は途中で、文部省から離れたと語っているので、文部省を去った時期は、一九四七年の終りから一九四八年の初めへかけてであったと推定される。……田中二郎は、教育基本法を中心とする戦後教育重要立法の『産みの親』であるといつて過言ではない。」⁽¹⁵⁹⁾

「学校体系に属する学校の教員は官公私立を問はず、総て公務員としての性格を持ち、自己の使命を自覚し、職責に努める。そのために、身分が尊重され、待遇の適正が期せられねばならない。そのために『教員身分法』が考えられているが、今度の議会に提案されるまでにはなっていない。その主なるポイントは、官公私立の学校を問はず、総て官吏、公吏の身分でなく教員といふ特殊の身分を持つ、教員として公の奉仕者として、教育に関し、国民に責任を負う。そして身分は充分に尊重され、待遇も充分に考慮されねばならぬ。同時に『教員身分法』を考える際に教員、団結権、団体交渉権は認めるが、一般の労働組合としてでなく、教員組合として独自の考え方を持つべしという考え方がある。」⁽¹⁶⁰⁾

ところで、ここで「主体」という意味は、ある人間や組織が、単に命令や強制などの他律的要因によって法案形成に関与するというものではなく、他者の指示から相対的に自立して、自らの意思で法案形成にあたるという意味での「主体」である。あるいは法案を形成し、法律を制定しようとする力の所在とすることもできる。

本章第2節、第3節においては、GHQ／C I E及び教職員組合が研修条項形成にいかなる役割を演じたか、考察を進めてきた。それでは、なぜ文部省が形成の主体となり得たのか、またはならざるを得なかったのか、本節で説明して行きたい。

2. 文部省審議課の研修条項形成意欲の要因

羽田貴史は、「文部省は自身の手により民主的『改革』を進め、民主化主体であることを示さずには、自己の存続をはかれない、という矛盾を抱えていたと考えられる」と指摘し、「戦後教育改革における民主的側面は、このような政治関係を媒介した民主化運動の反映としても把握されねばならない」と論じている⁽¹⁶¹⁾。筆者も、羽田のこの指摘は傾聴に値するものだとは思ふ。重要な視点を含んでいるものであろう。なるほど羽田の言うように、文部省がこの「矛盾」を抱えていることに、「戦後教育改革が、その推進者のもつ政治的性格（たとえば田中耕太郎のそれ）を越えて民主的な内容を賦与された理由があり、教員政策が統制と保障という矛盾を含んで現われる理由がある」⁽¹⁶²⁾と考えられよう。

確かに、1946年から1948年の時点においては、1948年の時点においては、教刷委第12回建議事項「中央教育行政機構に関すること」⁽¹⁶³⁾の学芸省設置案⁽¹⁶⁴⁾や1948年3月15日の臨時行政機構改革審議会幹事会の第1次行政機構改革案⁽¹⁶⁵⁾に代表されるような「文部省廃止」、「中央教育委員会」構想が提案され、文部省の存続は極めて危ぶまれる状況にあったことはすでに明らかにされている⁽¹⁶⁶⁾。このような存亡の危機に立たされた文部省が生き残る道は「自身の手により民主的『改革』を進め、民主化主体であることを示」す以外にはない、と羽田は言うのである。しかし、もし、すべての教育政策の立案作業がこの原理のもとに進行したというのであれば、事実認識を誤ることもなろう。本節の課題である研修条項形成の主体が文部省であること理由は、羽田の論理だけでは説明しきれないものがあると考えられる。なぜなら、本章第1節で当時審議課長であった西村巖の回想記を引用したが、CIEルーミスに「いまさら屋上屋を重ねるようなこんな法律は不必要だと剣もほろろ」に應對された後、西村は続けて、「われわれ二人は必死になって国家公務員法では教員の身分上に不利な点がおこるかを縷縷説明したが、一向に耳を傾けてくれようとしな。その日は途方にくれたまま呆然と役所に帰ってきた。」と述べているからである。文部省が生き残ることが主たる目的であれば、そのままCIEの方針に従って、法案を撤回する道もあったものと考えられる。しかし、西村の回想は次のように続けられている。

「その時のわれわれの心境といえば実に暗澹たるものがあつた。一方には刷新委員会の教育の身分に関しての切実な建議があり、他方にはこのような全く理解に苦しむC. I. Eの態度があり、この間に挟まれてわれわれの進退は文字通りきわまった思いが

した。しかしわれわれ事務当局は教員の身分の保証というのは今後の教育振興の重大な柱の一つとも考えていたのでわれわれは何とかしてC. I. Eを納得せしめて何等かの打開策を講じなければならぬと筆紙に尽くせぬほど苦心して対策案を練った。わたくしはこの時自分の天職を忠実に果たすための日本の若い国家公務員の無上の粘り強さにうたれた。その典型的な姿は自分の直接の部下である宮地君に見たのである。勿論、宮地氏のこの比類ない熱意はすでに法案の成立に成功した同僚の天城、安達両氏に対する役人としての競争心もあったことであろう。しかしそれにもまして、日本の教育のためには教員の身分を適正に保証を図ることが不可欠でありこれを何とか貫徹しなければ真の教育改革は達成出来ぬという国家公務員としての両親の発露に外ならないと考えられる。そこで、同君の熱意に鼓舞されてわたくしは同君と二人でC. I. Eに対する作戦を鳩首相談して次の結論に達した。即ち、法案の全文を最初から熱意のない所へもっていっても気を入れてよんでもらえないだろうし、読んでも良く理解できないであろう。これは数ヶ条宛持って行って時間をかけて何故に教員の身分の保証を特別に規定しなければ国家公務員だけでは教員が不当に不利を被り、従って優れた人物を教育界に招致することが出来ないと縷々説明して、先方が少しずつ理解を示せばさらに次の項に移るように、持久戦で粘り強くやろうと二人の間の相談が決まって、再びルーミス氏と交渉を開始した。最初同氏は一応拒否したもののわれわれが交渉を是非開始してくれと懇願する熱意にほだされてかしぶしぶこちらの言い分に耳を傾けて来た。かくて、ルーミス氏もわれわれの主張を十分に理解(?)するようになり、わが方の熱意にも打たれたことであろうか、ついに司令部のOKを得ることに成功して、われわれはこれで国家公務員としての責任を果たし得たとほっと胸を撫でおろしたことであった。」⁽¹⁶⁷⁾

このように、審議課の西村や宮地の行為は、とても「文部省の生き残りのため」に「民主化主体であることを示」すという範疇にはとどまっていないものと考えられる。また、「宮地氏のこの比類ない熱意はすでに法案の成立に成功した同僚の天城、安達両氏に対する役人としての競争心もあったことであろう。」と記す西村の回想は、「国家公務員としての責任感や使命感」のみで説明されるよりも、かえってその叙述全体の真実性を増しているように受けとめられる。

それでは、研修条項形成の主体が文部省であったということについて、その要因として

は羽田の指摘以外にはどのようなことが考えられるのだろう。

第1に、第1章第1節で述べたように、教育使節団報告書に基づく各課の対策において、師範教育課はいち早く1946年8月段階に「教師に長期の研究期間附与」構想を打ち出している⁽¹⁶⁸⁾。さらに、教刷委はその労働運動規制方針はともかく、「聖職ゆえに」教員の身分保障、研究・研修の自由保障については重視した側面がある。教刷委のメンバーの中にいわゆる「教師聖職論」的な考え方が強いことは、本稿第1章第4節ですでに述べたところである。しかし、その「教師聖職論」は、戦前の全く無権利状態の中で国民教化の忠実な手段としての存在であった「聖職者教師」を継続させるものではなく、その「聖職性」ゆえに「研究の自由」は与えながら、それと引き換えに労働運動からは切り離そうとする新たな「教師聖職論」であったのではないだろうか。だとすると、教刷委の建議を受けた文部省が、教員の研究・研修の自由とその機会の保障に主体的に取り組むことは矛盾したことではないと思われる。

第2に、前述のように、教員身分法構想には田中二郎が深く関与しており、彼は、教刷委第6特別委員会にも出席していた⁽¹⁶⁹⁾。同特別委員会において田中二郎や文部省係官が教員の「研究の自由保障」について積極的な見解を述べていたことは、すでに1970年に鈴木英一『教育行政』⁽¹⁷⁰⁾における要約抜粋によって提示されている。鈴木の見解については、第6特別委員会議事速記録が公開された後に筆者が全記録を閲覧した上で、本稿第1章第2節で肯定的に論述している。そして、第6特別委員会の議論のなかで、田中二郎や文部省係官の果たした重要な役割についても、すでに第1章で指摘している。さらに、近年、高橋寛人が教特法案立案作業の担当者であった宮地茂に対してインタビューをおこなっており、この内容からも、「研究の自由保障」については、田中二郎の考え方がきわめて大きく影響していることが一層明確にされた。それとともに、宮地その他の文部官僚が必ずしも田中二郎の学説・主張に心から賛同していたわけではないことも率直に語られている。ただし、半世紀の時の経過と、前述したように文部省における教特法の評価とも関わって、宮地の発言はやや慎重に受けとめる必要がある。

第3に、文部省が研修条項形成を一身に担わざるをえなくなった間接的要因は、本章第1節で考察したように、GHQがその研修観・教師観において文部官僚が考えるよりもはるかにアメリカ的であったことである。たとえば、1947年12月16日の文部省西村、宮地らの「図書館において教員が授業の準備をする時間は勤務時間として認めること」という提案に対して記されているCIEの否定的コメント⁽¹⁷¹⁾、「1948.3.8」案の第13項目に対

する「教員が職務を離れることを法認すべきでない」、第18項目に対する「一週の授業時数は、小学校教員の場合には学校の授業時数と同じである」というルーミスの見解⁽¹⁷²⁾などはその最たるものであろう。国家公務員法の特例設定、とくに研修条項についてはGHQ/CIEの対応は極めて消極的・否定的なものであり、条項形成を促進する勢力とはなり得なかった。

第4に、もう一つの間接的要因は、教員身分法案要綱案から教特法案成立過程を一貫して貫くその秘密主義である。現在、研究者は、『戦後教育資料』や『辻田力文書』、あるいはGHQ/SCAP文書、さらに、『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』などによって、その成立過程を相当程度把握できるが、当時は一般の国民はもちろんのこと、教職員組合役員、国会議員も諸法案の具体的内容形成過程からは完全に疎外されていた。それは、教刷委の委員ですら言えることである。教刷委にすら報告しないというのは、その秘密主義を象徴しているので、若干触れておくと、1947年4月4日の第30回総会で採択して以来、1948年7月2日の第71回総会での「任免等に関する法律案」配布、7月9日の第72回総会での説明までの間、文部省から教刷委への法案内容についての報告はなかった。1948年1月30日の第54回総会、2月6日の第55回総会で矢野貫城委員がステアリング・コミッティ報告を行った際に、教員身分法のことに取り上げられているが、内容については何も語られていない。この第54・55回の総会の記録について羽田は、「これらの資料からは、もっぱら司令部の意向が教育公務員法の成立の諾否を握っており障害となっていること、トレーナー氏が努力中であることが窺え、西村氏のGSが直接の障害となっていたとする推測を傍証しているように思われる。」⁽¹⁷³⁾と述べている。この点は、本稿において、具体的資料に基づきすでに論証したところであるが、それに付け加えて、第54・55回総会の記録からは、文部省で立案している法案（「1947.12.27」案）の名称がもはや「教員身分法案」ではなく、「教育公務員法案」であることすら、教刷委委員（とりわけ第6特別委員会委員）にも知らされていないものと考えられる。このように法案形成に関する情報が文部省とGHQの独占物である状況のもとでは、それら以外には研修条項形成に積極的役割を果たし得る力を持つ組織は存在し得なかったと考えられるのである。

〔註〕

(1)たとえば、師範教育課の「アメリカ教育使節団報告書に基く教育対策」、「教育使節団報告書の各項目の実施について、の参考資料」、大臣官房適格審査室の「教育使節団の報

- 告書についての調査書」、学校教育局の「教育使節団報告書中の各項目の実施情況について」、調査局の「教育使節団報告書中事項調」など、いずれも国立教育政策研究所所蔵『戦後教育資料』または『辻田力文書』所収。
- (2)前掲『辻田力文書』所収。日付は記載されていないが、内容から考えて1947年6月以降のものと考えられる。
- (3)「教育使節団報告書中事項調」(前掲『辻田力文書』所収)。
- (4)『戦後教育資料』V-3(国立教育政策研究所所蔵)。
- (5)鈴木清訳『日本教育改造案 米国教育使節団報告書』玉川出版部、1946年、109頁。
- (6)しかし、高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く」(『戦後教育史研究紀要』第12号、明星大学戦後教育史研究センター、1998年、186-192頁)によると、宮地は、教特法は「一切米国側からの資料がない」「報告書に書いていない」から「初めからあいてにしてくれない」と語っている(187頁)。また、宮地は、「使節団の報告書もないのにできた法律は教育公務員特例法くらいのものですね」(191-192頁)とも語っている。
- (7)たとえば、鈴木英一『教育行政』東大出版会、1970年、331-332頁。
- (8)拙稿「占領教育文書からみた教育公務員特例法成立過程」神戸大学教育学研究科『研究論叢』創刊号、1993年10月、44-56頁、参照。
- (9)この日、西村たちと協議したのはルーミスである。その協議内容を記したルーミス作成のカンファランス・レポート(タイプ印刷)に手書きでコメントが記入されている。その記入者は教育課長のオアであると考えられる。
- (10)西村巖「文部省時代の思い出(その二)」『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年7月、58頁。
- (11)前掲・高橋「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く」における宮地の証言とも一致している。
- (12)“Teacher Status Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.
- (13)“Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.
- (14)“Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5137, (C)00408.
- (15)“Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5137, (C)00408.
- (16)“Educators’ Public Service Law”, CIE Records, Box NO. 5360, (A)03027.
- (17)“Educators’ Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (18)“Educators’ Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (19)宮地茂が立法作業の中心であったことは、教育法令研究会編『教育公務員特例法—

- 解説と資料一』(時事通信社、1949年)の辻田力による「序」からも明らかである。
- (20)木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規、1987年、246頁。
- (21)西村、前掲「文部省時代の憶い出(その二)」56頁。
- (22)1946年11月30日にフーヴァーがアメリカ人事顧問団団長として来日。1947年4月24日付でマッカーサーに「報告書」“Report of the United States Personnel Advisory Mission to Japan”提出。6月11日、片山哲首相に国家公務員法案の要綱提出。10月16日、国会通過。10月21日、公布。詳しい経過は、浅井清『新版国家公務員法精義』(学陽書房、1970年)1-4頁などを参照。
- (23)前掲『辻田力文書』所収。
- (24)『戦後教育資料』Ⅲ-39(国立教育政策研究所所蔵)。
- (25)正確に言うと、「国家公務員」の5文字は一本線で消して、「法」だけ残している。
- さらに、「1947.8.25」案ではその部分を「○法に対する特則」とし、その上の余白に辻田力のものと推測される筆で「(国家公務員法以下同じ)」と書き込んでいる。そして、「1947.9.8」案では、「この法律は教員の職務と責任の特殊性に基き、その身分に関して国家公務員法に対する特例を定め」(前掲『辻田力文書』)とし、国家公務員法が母法であることをより明確にしている。
- なお、国立公立学校教員法の第1条の規定が国家公務員法原理の浸透と共に変化する過程は、先に、羽田貴史も「戦後教育改革と教育・研究の自由」(『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月)27頁で指摘している。
- (26)元アメリカ・カナダ人事委員会連合会総裁、現最高司令官顧問・民政局長特別補佐官・民政局公務員制度課長。
- (27)CIE局長のニュージェントもアメリカにおける社会的地位はフーヴァーより低いことは認めざるを得ない。また、CIEではなくESS(経済科学局)のことではあるが、1948年の国家公務員法全面改正の焦点である公務員の労働関係規制について、それに最後まで反対した労働課長のキレンは辞職し、帰国している。
- (28)羽田、前掲論文、26頁。
- (29)浅井清『国家公務員法精義』学陽書房、1960年、初版序。
- (30)浅井清『新版国家公務員法精義』学陽書房、1970年、2頁。
- (31)同前。
- (32)同前、5-6頁。

- (33)同前、6 頁。
- (34)前掲『辻田力文書』所収。
- (35)羽田、前掲論文、26 頁。
- (36)前掲『辻田力文書』所収。
- (37)羽田、前掲論文。
- (38) 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度資料』第 17 卷、大日本雄弁会講談社、1957 年、154 頁。
- (39)次の資料を参照されたい。
- “The Draft for the Law for the Special Regulations concerning Educational Public Service” ,CIE Records, Box No. 5369, (C)02060.
- “Educational Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (40)文部省調査普及局編『アメリカ合衆国における教員に関する諸問題』文部省、刀江書院、1950 年、42 頁。
- (41)同前書、32 頁。
- (42)同前。
- (43)同前書、33-34 頁。
- (44)同前書、34 頁。
- (45)同前。
- (46)同前書、35 頁。
- (47)同前書、36 頁。
- (48)同前。
- (49)同前書、36-37 頁。
- (50)鈴木清訳『日本教育改造案 米国教育使節団報告書』玉川出版部、1946 年、109 頁。
- (51)たとえば、次の資料を参照されたい（ボックス番号は省略した）。
- “Budget and Teachers’ Salaries” ,20, Dec. 1946, CIE(A)00704.
- “600 Yen minimum salary bill” ,30, Dec. 1946, CIE(A)00702.
- “Increase in Teachers’ Salaries” ,16, Jan. 1947, CIE(C)00318.
- “Betterment of Pay for Teachers” ,30, Jan. 1947, CIE(C)00318.
- “Teachers’ Unions and Salaries” ,19, Feb. 1947, CIE(C)00325.
- “Teachers Salary Bonus” ,20, Dec. 1947, CIE(C)00412.

“Salaries of Teachers” 21, Sept. 1948, CIE(D)00230.

(52) “Teacher Status Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03029.

(53) “Weekly Report of Education Division” ,CIE Records, Box No. 5123, (C)07120.

(54) CIE Records, Box No. 5343, (C)01729.

(55) 私立学校教員の問題については次の資料を参照されたい。

“Staff Meeting” , 16 May. 1947, Trainor Papers Box No. 51, Reel. 43.

“NOTES TAKEN AT EDUCATION DIVISION STAFF CONFERENCE” , 16 May 1947, CIE Records Box No. 5695, (B)06004.

「教員の身分待遇に関する問題の経過について」（前掲『辻田力文書』所収）。

「私立学校教員を公務員にすることについてのC I Eの私的見解」（同前）。

(56) “National Public Service Bill” ,CIE Records, Box No. 5136, (C)00378.

(57) “The Gist of the National and Public Teachers’ Status Law” , Joseph Trainor Papers, Box No. 44, Reel. 38.

(58) “Teacher Status Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03029.

(59) “Teacher Status Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.

(60) 同前。

(61) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03027.

(62) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.

(63) “Educators’ Public Service Law” ,CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.

なお、前掲『辻田力文書』の中に、文部省の所定の起案用紙に、1947年の4月から1948年の1月段階までのC I Eとの交渉経過の概要を記した資料がある（以下「C I Eとの交渉経過の概要」とする）。それによると、文部省は、1947年の11月初旬に試案をルーミスに提出している。西村巖が「文部省時代の思い出（その2）」（『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年7月、58頁）において記しているルーミスの「剣もほろろの挨拶」はこの時のことかもしれない。

また、この「C I Eとの交渉経過の概要」によると、1月16日に、C I Eルーミスから文部省に対して、GSとの交渉結果が報告された。そこで次のことが言われたと記されている。

「1. 四の原則〔1947年12月6日にルーミスから文部省西村らに伝達した三原則〕の外に教員の人事については、教員組合はこれに関与すべきでない旨を何等

かのかたちで明記すること。

2. 公立学校教員の俸給は、国家公務員の給与表によること。

3. 以上の外は、国家公務員法によればよいこと。」

前年 12 月の文部省との交渉で、ルーミスはかなり理解を示しかけたものの、やはり G S の強硬な方針の前には為す術がなかったものであろうか。GHQ は、ごくわずかの事項のみ規定する極めて簡単な法案を考えていることがわかる。

(64) 金子忠史『変革期のアメリカ教育—学校編—』有信堂高文社、1985 年、226-228 頁。

(65) 同前、226 頁。

(66) 同前。

(67) 同前、229 頁。

(68) 牛渡淳「アメリカにおける教員研修の歴史的動向」(牧昌見編『教員研修の総合的研究』、ぎょうせい、1982 年) 353 頁の「学区教育委員会の政策は、ひじょうに『個人的』であり、それはまた、州教育当局の教員免許政策とともにアメリカの教員研修全体を、『個人的』なものにしている。」という見解は、筆者の推論とほぼ一致するものである。

(69) 同前論文、352-353 頁。

(70) 日本教職員組合編『日教組十年史』日本教職員組合、1957 年、62 頁。

(71) この要綱案は前掲『辻田力文書』所収の「教員身分法案要綱案」である。『戦後教育資料』V-22 (国立教育政策研究所) 所収の教員身分法案要綱案に毛筆で書き込み・修正が行われている。この修正されたものが、1946 年 12 月 26 日の教育刷新委員会第 6 特別委員会第 6 回会議の冒頭に報告された教員身分法案要綱案の内容である。これを筆者は、「1946. 12. 26」案とよんでいる。したがって『戦後教育資料』V-22 所収の要綱案は、省議にかけられた原案だと考えられる。教員身分法案要綱案の最初の形態であると言える。研究・研修条項についても両者の間にすでに差異が見られる。条項名についてのみ言及すると、原案は、「一二、研究の自由」「一三、再教育又は研修」であり、それに対して「1946. 12. 26」案は、「一二、研究及び教育の自由」、「一三、再教育又は研修」である。第 13 項は、条項名は同様であるが、内容は変化している。

(72) 研修条項形成過程における文部省と GHQ/CIE の交渉については、拙稿「教育公務員特例法研修条項の成立過程と立法者意思」(『日本教育法学会年報』第 24 号〈国際化時代と教育法〉有斐閣、1995 年、180-181 頁、所収) を参照されたい。

(73) 「教員身分法」とせずにあえて「教員身分法構想」と表現するのは、教員組合は

「1946. 12. 26」案などの草案自体を見ることはできなかつたものと推測されるからである。

(74) □は判読不能の意味である。以下同じ。

(75) 山本正三「断固粉碎せよ 教員身分法制定の陰謀」『週刊教育新聞』第32号、全日本教員組合協議会、1947年1月6日。

(76) 前掲『辻田力文書』所収。

(77) 全日本教員組合協議会闘争史編集委員会編『教員組合運動史』週刊教育新聞社、1948年10月および前掲『日教組十年史』など参照。

(78) 鈴木英一『教育行政』東大出版会、241頁および拙稿「教育刷新委員会第6特別委員会における研究の自由保障の構想」(『日本教育史研究』第15号、1996年8月)を参照されたい。なお、渡辺鍊蔵は第6特別委員会の設置される直前の1946年11月に東宝に取締役として招かれ、その後社長となり、いわゆる「東宝争議」の当事者となった。戦前は、反軍国主義・反共主義の自由主義者、戦後は徹底した反共主義者として行動した人物である。その思想と行動は、彼の著書『反戦反共四十年』(自由アジア社、1956年5月)に詳しい。

(79) 『週刊教育新聞』第36号、1947年2月3日。

(80) 同前。

(81) 前掲『日教組十年史』538頁。

(82) 労働協約の歴史と特徴については、小出達夫「戦後教育改革と労働協約」(『産業と教育』第2号、北海道大学教育学部産業教育計画研究施設、1981年3月、217-271頁)が詳しい。他に、教員身分法案と労働協約の関係を考察したものとして、北神正行「戦後日本における教員身分保障制度史研究—労働協約締結直後の教員身分法案の分析を中心に—」(『筑波大学教育学系論集』第8巻第1号、1983年10月、41-62頁)がある。

(83) 教員組合の中で最も早く「1週1日の自由研究日」を要求として掲げたのは東京都教員組合の結成大会決議事項においてはなかったかと思われる。1945年12月23日の結成大会では11項目の決議が行われたが、その11番目として、「1週1日自由研究日の設置」が掲げられている(東京都教職員組合編『都教組十年史』同、1958年、33頁)。

なお、東京都中等学校教員組合も早くから週1日の研究日を要求していたものと考えられる。たとえば、『都高教組二十年史』78頁に掲載されている「研究日のこと」と題した木村三郎の文章はそれを物語る。しかし、自由研究日を獲得したのは、他と比べ

- てそれほど早いとは言えず、1947年7月25日の第7回教育業務協議会でのことであった。『都高教組十年史』（1956年4月）41頁または、『都高教組二十年史』（1966年11月）78頁、参照。
- (84)前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39所収の教員身分法案要綱案（「1947.4.15」案）および前掲『辻田力文書』所収の教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947.4.28」案）参照。
- (85)北神、前掲論文参照。
- (86)『週刊教育新聞』第66号、1947年9月3日。
- (87)羽田、前掲論文、26頁、参照。
- (88)依然として、諸要綱案は機密事項とされ、「1947.4.15」案から「1947.8.25」案までの諸案は教育刷新委員会にも報告されていない。当然、日教組もこれらの案の内容は知らなかったであろう。
- (89)『週刊教育新聞』第71号、1947年10月8日。なお、出席者の役職は次の通りである。
空間一三…日教組法制部長、磯田進…政治経済研究所、佐藤眞…全官労常任委員、
荒木正三郎…日教組中執委員長、岩間正男…参議院議員。
- (90)座談会「国家公務員法を語る」における空間一三の発言（1947年10月8日付『週刊教育新聞』）。
- (91)羽田、前掲論文。
- (92)9月26日から衆議院決算委員会、労働委員会、金融経済委員会の3者の合同審査会での論議が始まっている。
- (93)『週刊教育新聞』第71号、1947年10月8日。
- (94)同前・第72号、1947年10月15日。
- (95)同前。
- (96)日本教職員組合情報宣伝部編『日教組回覧情報』第9号、1947年10月24日。
- (97)「教育関係法案の重要性」『週刊教育新聞』第87号、1948年1月29日。
- (98)空間が「教員身分法」という呼称を用いているのも、日教組が法案を知らなかったためであろう。「1947.6.5」案は「学校教員法要綱案」であり、「1947.7.14」案以降「1947.9.8」案までは「国立、公立学校教員法要綱案」である。この時点では「教育公務員法要綱案」となっており、占領教育文書（GHQ/CIE Records）においてもこの「教育公務員法要綱案」において、従来の“Teacher Status Law”から“Educators’ Public Service Law”へと変化している。

CIE Records, Box No. 5369, (C)02059, 参照。

- (99)この段階でも教刷委への経過報告すら行われていない。
- (100)空間一三「教員身分法に何を望むか」『週刊教育新聞』第88号、1948年2月5日。
- (101)空間一三「教員職務の責任と特殊性」『週刊教育新聞』第89号、1948年2月12日。
- (102)『週刊教育新聞』第88号、1948年2月5日。
- (103)小出・前掲論文、252頁。
- (104)「教育公務員法要綱案」前掲『戦後教育資料』Ⅲ-39 および“Educators’ Public Service Law” CIE Records, Box No. 5369, (C)02059.
- (105)『週刊教育新聞』第108号、1948年6月24日。
- (106)「第2回国会衆議院文教委員会議録」第13号、5頁。
- (107)同前「会議録」第14号、9頁。
- (108)同前「会議録」第13号、5頁。
- (109)『週刊教育新聞』第110号、1948年7月8日。
- (110)同前、第112号、1948年7月22日。
- (111)この記事によると次期臨時国会は8月中に開かれる予定であると言う。
- (112)『週刊教育新聞』第123号、1948年10月7日。
- (113)『時事通信・内外教育版』第2巻第129号(渡部宗助編復刻版)大空社、1988年、4頁。
- (114)前掲『教育情報』第50号、1948年10月5日、439頁。
- (115)同前、439-440頁。
- (116)同前、440-441頁。
- (117)同前、441-442頁。
- (118)同前、443頁。
- (119)近代日本教育制度史料編纂会編、前掲書、183-184頁。
- (120)浅井清は『新版国家公務員法精義』(学陽書房、1970年)26-27頁においていみじくも次のように指摘している。「民主的且つ能率的(democratic and efficient administration)という語は、国家公務員法制定以来、人事行政のうたい文句のようになってしまった観があるが、『民主的』と『能率的』ということは、決して同一水準にあるものでないのみならず、矛盾しているとさえ考えられる。もっとも能率的なやり方は、もっとも非民主的な、独裁的な、やり方であるからである。」彼は、同書では、『民主

的』な、わくの中でのみ『能率的』ということを考えなければならない」と述べているが、実際には、「能率的」側面が「民主的」側面を凌駕することが多いだろう。

(121) 同前書、33 頁。

(122) ゆえに、教特法案の附則第 23 条にGHQとりわけCSD（公務員制度課）は「この法律中の規定が、国家公務員法の規定に矛盾し、又はてい触すると認められるに至った場合は、国家公務員法の規定が優先する」という文言を強引に押し込んだのである。

“Revision of Draft of Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026. および “Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02060. 参照。

(123) 金本東治郎「国家公務員法と教員の立場（上）」『週刊教育新聞』第 129 号、1948 年 11 月 18 日。

(124) 『週刊教育新聞』第 116 号、1948 年 8 月 19 日。

(125) 前掲『教育情報』444-445 頁。

(126) 小出、前掲論文。

(127) 『週刊教育新聞』第 88 号、1948 年 2 月 5 日。

(128) 『週刊教育新聞』第 89 号、1948 年 2 月 12 日。

(129) 前掲『日教組十年史』60 頁。

(130) 同前。

(131) 前掲『教育情報』443 頁。

(132) 同前、445 頁。

(133) 『新潟県教職員組合史』第 1 巻は、その 384-385 頁において、日教組が国家公務員法改正反対のみに運動を集中せず、教育公務員法案の制定を方針として採用したことを厳しく批判している。日教組案の内容の論議そのものよりも、その前段階の方針で意見が分かれていたことを示すものであろう。

(134) 前掲『日教組十年史』546 頁。

(135) 『教育情報』第 57 号、1948 年 11 月 23 日、499 頁。

(136) 同前。

(137) 同前、500 頁。

(138) 前掲『日教組十年史』、617 頁。

(139) 『週刊教育新聞』第 132 号、1948 年 12 月 7 日。

- (140) 『教育情報』第 60 号、1948 年 12 月 14 日、524-525 頁。
- (141) 『教育情報』第 61 号、1948 年 12 月 21 日、527 頁。
- (142) 「57 号」ではなく、「60 号」の誤記である。
- (143) 『新しい教育と文化』1949 年 3 月号、日本教職員組合、44-51 頁、所収。
- (144) 研修条項の第 4 回国会での審議については、拙稿「教育公務員特例法研修条項の国会審議の特徴と立法者意思」（神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室『研究論叢』第 2 号、19-37 頁）を参照されたい。
- (145) “Discussion with Vice-Minister Ide”, Trainor Papers, Box No. 42, Reel. 37.
- (146) “Educational Public Service Law”, 1 Dec. 1948, CIE Records, Box No. 5369, (C)02060.
- (147) 12 月 1 日のルーミスからオアへの報告からすると、独立立法は絶対に公務員制度課が拒否することをおそらく日教組に伝えたものであろう。
- “Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02060.
- (148) 前掲・拙稿「教育公務員特例法研修条項の国会審議の特徴と立法者意思」を参照されたい。
- (149) 西村巖「文部省時代の憶い出（その 2）」『占領教育史研究』第 2 号、明星大学占領教育史研究センター、1985 年、59 頁。
- (150) 文教研究同人会編『教育公務員特例法の解説』文治書院、1949 年、46 頁。
- (151) 西村、前掲「文部省時代の憶い出（その二）」。
- (152) 当時の状況は、全日本教員組合協議会闘争史編集委員会編『教員組合運動史』（週刊教育新聞社、1948 年）が詳しい。また、土屋基規『近代日本教育労働運動史研究』（労働旬報社、1995 年）513-533 頁を参照されたい。
- (153) 辻田力調査局長の国会での発言。『第 4 回国会衆議院文部委員会議録』第 2 号、4 頁（1948 年 12 月 9 日）。
- (154) 下條康麿文部大臣の国会での発言。同前『会議録』第 5 号、5 頁（1948 年 12 月 12 日）。
- (155) 西村、前掲「文部省時代の憶い出（その二）」、57-59 頁。安養寺重夫「教育公務員特例法」木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規、1987 年、243 頁。辻田力の「序」『教育公務員特例法一解説と資料一』時事通信社、1949 年、2 頁。
- (156) 古野博明ら『田中二郎氏旧蔵教育関係文書目録』北海道大学旭川分校学校教育講座

- 教育学教室、1998年、2頁。
- (157) 鈴木英一「教育基本法体制における教師の研修権」『日本教育法学会年報』第1号〈教育権保障の理論と実態〉有斐閣、1972年3月、70頁。
- (158) 田中二郎「教育基本法の成立事情」『教育基本法文献選集1 教育基本法の制定』学陽書房、1977年、280頁。なお、引用文中の「田中先生」とは、当時、文部大臣であった田中耕太郎のことである。
- (159) 鈴木英一「戦後教育改革と田中二郎先生」『法律時報』第54巻第4号、日本評論社、1982年2月、40頁。
- (160) 田中二郎「教育法の動向」河野正夫編『教育の新動向』教育出版社、1947年、40-41頁。
- (161) 羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅠ」『福島大学教育学部論集』第32号の3、1980年12月、38頁。
- (162) 同前。
- (163) 1948年2月6日、第55回総会採択、2月7日建議。
- (164) 文部省『教育刷新審議会要覧』、1952年6月、46-47頁。
- (165) 鈴木『教育行政』東大出版会、1970年、582-583頁。
- (166) 同前書、559-598頁。
- (167) 西村、前掲「文部省時代の憶い出（二）」58-59頁。
- (168) 前掲『戦後教育資料』V-3所収。
- (169) 鈴木、前掲「戦後教育改革と田中二郎先生」、40頁、および前掲「教育基本法体制における教師の研修権」70頁。
- (170) 戦後日本の教育改革3、東京大学出版会、1970年。
- (171) “Teacher Status”, CIE Records, Box No. 5137, (C)00407.
- (172) “Educators’ Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.
- (173) 羽田「教育公務員特例法の成立過程そのⅢ」『福島大学教育学部論集第37号』1985年2月、35頁。

第4章 教特法案国会審議の論点と 研修制度の成立

第1節 教特法案の形成と第4回国会への提出

1. 教特法案の立案と「任免等に関する法律案」の撤回

第2回国会の会期末の1948年6月30日になって、教育公務員の任免等に関する法律案（以下、「任免等に関する法律案」）が国会に上程されたが、この国会では会期を5日間延長してようやく教育委員会法（以下、「教委法」）を成立させて閉会となった。当然、任免等に関する法律案は審議未了となったが、国会法第47条に基づく特別の措置により、閉会中も審議が継続されることが決まった。この審議は、参議院文教委員会では9月20日、衆議院文教委員会では、10月8日に行われている。その結果、国家公務員法（以下「国公法」）改正のために、今、審議しても意味がないということで両文教委員会とも実質的には審議打ち切りの処置をとっている⁽¹⁾。同法案はその第2回国会への提出理由も教委法案等の外在的要因によるところが大であったが、第2回国会閉会後のその動向もまた、4つの外在的・他律的要因によって展開しているものと考えられる。

その第1は、7月22日のマッカーサー書簡を受けて7月31日に公布された「政令201号」に基づく国公法の改正である。すなわち、公務員から労働基本権と市民としての政治活動の権利を奪うものであった。この点は、先行研究が必ず指摘してきたところである。

第2は、暫定的な地方公務員法（以下、地公法）案の国会提出の動きである。これは、10月13日に、文部省からCIEに任免等に関する法律案の修正案が提出されたが、その理由としては、教育委員会の11月1日よりの発足、暫定的な地公法案の国会提出の2点が挙げられている⁽²⁾。この暫定的な地公法案は、「政令201号に則して労働基本権の制限など必要最低限の規定だけをとりあえず定める」⁽³⁾のものであった。

第3は、これは教員に対する特例内容の問題ではないという点と主としてGHQ内部の対立であるという点で外在的であると言えるのだが、教特法と国公法の優先関係をめぐるCIE・LS（法務局）・CSD（民政局公務員制度課）の対立である。

第4は、教委法の実質的改正の企図である⁽⁴⁾。1948年8月11日に、有光次郎文部事務次官と民間情報教育局（CIE）教育課長オア（Mark T. Orr）との定期協議が行われ、そ

ここで有光は、“Educators’ Public Service Law”の中に教員の教育委員選挙への立候補を禁止する規定を設けることにより、教委法を実質的に修正する意図を明らかにしている。そして、禁止条項が法定されるまで選挙を延期することをオアに進言するが、きわめて好ましくないとして反対されている⁽⁵⁾。

1948年7月から12月にかけて、教員を保護する、優遇するという発想から教特法の内容そのものの緊急性が強く認識され主張された形跡は、立案に当たった文部省審議課を除いては見られない。研修条項についてもしかりである。

このように、国公法・教委法・地公法・GHQの4つの外在的要因によって規定されている点は、第2回国会時の任免等に関する法律案と同じである。さらに、10月19日に吉田内閣が成立した後は、この4つの要因に、衆議院解散・総選挙をめぐる政府与党（民自党）と野党との政治的駆け引きがGHQをも巻き込んで展開されるという第5の要因が加わり⁽⁶⁾、それらの合成された力により教特法案審議はその帰趨を決定されていったと考えられる。

11月10日の午前中に行われた閣議で、教育公務員法案を臨時国会（第3回国会）に提出することが決まったことを文部省の相良惟一がCIEのトレーナー（Joseph C. Trainor）に報告している。しかし、GSの同意はまだとれておらず、相良はCIEの協力を要請し、トレーナーもこれを承諾している⁽⁷⁾。そして、11月12日には、GSブラウン（Richard C. Brown、民政局国会・政治課立法連絡係長）からCIEルーミス（Arthur K. Loomis）に3点の変更指示をした上で、教特法案をGSが承認することが口頭で告げられた⁽⁸⁾。この間、11月10日には「任免等に関する法律案」が衆議院本会議において政府により撤回された⁽⁹⁾。

2. 教特法案の第4回国会提出

（1）提出遅延の要因

ところが、その後、11月16日のLS（法務局）からGS（民政局）へのチェックシート⁽¹⁰⁾において法務局が教特法案について何点かの修正要求を出したことから、GHQ内部の意見調整が必要となってきた。修正要求のうち、最後まで調整がつかなかったのが、第23条第2項の文言をめぐる問題であった⁽¹¹⁾。

11月25日の第3回国会衆議院本会議において、田淵実夫議員の質問に対して下條康磨

文部大臣は、「教育公務員特例法案は、一応の成案を得たのでありますが、客観情勢によりまして、今議会には提案せられないことになったのであります。……これは次回の国会に提案いたしたいと思っております」⁽¹²⁾と答弁している。ところが、L Sのオプラー (Alfred C. Oppler, 立法・司法課長)、G Sマッコイ (W. Pierce MacCoy, 公務員制度課)、ピーターソン (Gordon W. Peterson, 公務員制度課)、C I Eルーミスが出席した翌 26 日のGHQ内部の協議では、第 23 条第 2 節の修正が「この法律中の規定が、国家公務員法の規定に矛盾し、又はてい触する場合は、国家公務員法の規定が優先する」という文言で合意された後、11 月 27 日に国会へ提出しようとするG S公務員制度課 (C S D) の意向が示されている⁽¹³⁾。

ところが、法案は 11 月 27 日になっても国会に提出されず、その後もなかなか提出されなかった。その理由としては、次のような 2 つのことが考えられる。

第 1 に、第 23 条第 2 項の文言修正は、前述のようにGHQ内部の合意はできたが、文部省との調整がまだできていなかったことである。結局、この点については、12 月 1 日に、文部省が 11 月 29 日に提出した改訂案⁽¹⁴⁾のうち前半部はC S D (公務員制度課) によって拒否され、後半部が承認された⁽¹⁵⁾。なお、拒否された前半部は「国公法附則第 13 条の規定による特例」という箇所であり、文部省と公務員制度課は対極の立場でこの文言にこだわっていたのである⁽¹⁶⁾。

12 月 2 日に審議課長の相良からおそらくルーミスが受け取った第 23 条第 2 項の修正案は、前記 11 月 29 日案の下線部を、“inadequate to exist as the exceptions ” と変更するものであった。しかし、これは当然のことながら、C S Dから拒否されたことが記されている。文部省側もC S Dが最もこだわっている前半部はそのままにして、後半部のみを修正している。これは、意思の疎通を欠いているのか、あるいは、C S Dの意図を知らずながらあえてこのような対応をしているのか、筆者としては判断し難いところがある。最終的に、11 月 29 日の文部省案の後半部⁽¹⁷⁾が国会提出法案となった。

第 2 には、前述の文部省と公務員制度課との対立ほど主要な要因ではないと思われるが、下條文部大臣が日教組の動向を警戒して、法案提出を躊躇しているという状況があったようである。そのことは、ルーミスが 12 月 1 日のオアへの報告の中で次のように記している。

「文部大臣は教員組合の高まる反対を乗り越えて教育公務員特例法が国会を通過できないことを恐れている。教員組合は教員を完全に国家公務員法の適用から除外する独

立法を制定しようとしている。それゆえに、彼は、法案の提出を遅らせたいと思っている。」

(18)

そこで、ルーミスは文部大臣に対して、「強力に法案の国会提出を進めるべきだ。GSが全面的な許可を与えているのだから何を躊躇することがあろうか」と叱咤激励している。さらに、「教職員組合の代表をすぐに呼びつけて教員を公務員制度から外すいかなる計画もGS公務員制度課(CSD)によって即座に拒否されることを言い渡すよう」⁽¹⁹⁾に勧告している。

(2) 教特法案の提出

法案は12月にはいっても提出されず、議員の間からの法案提出を促進する動きが見られるようになってくる。結局、12月8日に政府は教特法案を衆議院に提出したが、たいへん変則的な形での提出であった。『週刊時事通信・内外教育版』は国会提出にまつわる事情を次のように伝えている。

「政府は12月8日、教育公務員特例法案を衆議院に提出した。これは本紙131号で所報のとおり、臨時国会に国家公務員法の改正とならんで提出する予定で準備を進めていたが、諸般の情勢で見合わせていたもので、8日国協党からも同様法案が提出されたのに刺戟されて突然政府案も提出されたものである。なお、同法案中、第5条第2項はつぎのように修正され、衆院文部委員会で9日双方の案をどう取扱うか協議した結果内容的にほぼ同様であるので国協党案は撤回された。」⁽²⁰⁾

すなわち、政府は法案提出を躊躇していたが、国民協同党が法案を提出したので提出に踏み切ったということがわかる。金本東治郎(日教組法制部副部長)は国協党の法案提出の事情について「教育公務員特例法解説」において次のように記している。

「第4国会は解散を常に目前にして実に落ちつかない慌ただしい国会であった。……しかし教育職員に対する何等の措置も講ぜず、国家公務員法一本で教職員を律することになれば、一般大衆の投票で選ばれて教育行政の一切はわが手にありと思うている教育委員会はどこえ行くのか。……見かねた国協党議員諸公は三木委員長を先頭

にして、議員提出法律案としての構想を持って立ち上がった。この懸命の努力は酬いられた。これに対し文部当局がいかなる態度に出たのかは容易に想像ができる。遂に政府案として国会に提案されたのである。」⁽²¹⁾

金本は当時日教組法制部副部長の立場であるから、この段階では日教組は当初掲げていた教育公務員法単独立法の方針を諦め、教特法案の国会での修正成立を当面の目標としていたことがわかる。だから、政府が法案を提出しない中で、国民協同党が議員提出法案として国会に提出することは喜ばしいことであった⁽²²⁾。

ところが、C I E文書中の“FLASH”“SECRET”⁽²³⁾というタイトルの2つの文書からは、この議員提出法案には、国民協同党以外の国会議員やGHQまでもが裏で関わっていた可能性が強いものと考えられる。これらの文書からは、C I Eは教特法の第4回国会提出・成立を望んでいること、衆議院文部委員会の委員らが法案の議員提案を行おうとしていること、議員提案の是非についてもC I Eの判断では決められず、GSウィリアムズ(Justin W. Williams, 国会・政治課長)およびフーヴァー(Blaine Hoover, 公務員制度課長)に承認を求めていること、教特法案は秘密事項とされ文部委員会の委員にも案文は渡っていないこと、議員提出された法案はルーミスから「フランク松本」(Frank Matsumoto)⁽²⁴⁾に渡された可能性が高いことがわかる。

そして、C I E文書中の「フランク松本」の動きと『週刊時事通信・内外教育版』等の国民協同党の動きとは強く関係していると言えるだろう。おそらく、国民協同党の議員提案の動きを受けて、文部委員会を代表して松本がC I Eとの折衝に当たったものではないかと推測される。これについては、第4回国会衆議院文部委員会の理事である久保猛夫は、12月9日の同委員会での質疑の中で、「われわれは別に議員提出でここに出そうと考えたのであります」⁽²⁵⁾と発言しており、そのことから考えると議員提案に関しては国民協同党のみが動いたのではなく、衆議院文部委員会の委員も積極的な動きを見せていたことがわかる。

第23条第2項をめぐる問題に完全決着がついたのが12月1日なのか2日なのか、あるいはもう少し後なのか、筆者は特定できていないので、内閣が教特法案の第4回国会への提出を遅らせたか否かについては断定できない。しかし、当時、少なくとも日教組などは内閣が遅延させていると見ていたようである。

金本東治郎は、「(1) 吉田内閣は早期解散を目論んでいるので、緊急法案以外は提案を

見あわせているのである。(2)日教組は特例法では満足しないであろうし、せつかく提案しても修正されたり、又は否決されたりしては当局者の面々が立たないからである。」⁽²⁶⁾と2つの理由を挙げている。11月末には「なれあい解散」についての合意ができているとは言え、その期日を遅らせたくない政府としては前記(1)は当然考えられることであるし、(2)は前述の12月1日のルーミスからオアへの報告の内容とも一致している。そして、第23条第2項の修正合意が12月2日か3日に完了していたとしたら、その後は、教特法案の国会提出についてはGHQはもはや何も妨害していない。だとすれば、12月になってからの法案提出の遅れは、政府にもその要因があると言えるだろう。

そして、その要因というのが教特法案の内容とは関係のない外在的なものであるところに、任免法案から教特法案の国会への提出を貫く一貫した性格が存在しているように考えられる。そして、そこに発する審議日程の短さ等が、この法案とりわけ研修条項の解釈について曖昧な部分を残したことは否めない。

第2節 国会審議の論点と立法者意思

1. 審議の制約

教特法案は、1948年12月8日に衆議院文部委員会に付託され、翌日12月9日から10日、11日、12日と審議を行い、12日には内閣提案の教特法案を修正議決した。参議院文部委員会でも12月9日に予備審査として付託され、その日から11日、12日、13日と審議され、13日には衆議院文部委員会から可決送付された法案を可決している。

この第4回国会での審議については、第1に、上記のような短期日程であったことを指摘しなければならない。その短期日程の所以は、法案提出理由の外在性、提出の遅れ、そして、GHQの調停のもとに与野党間で合意されていた「なれあい解散」から来るものであろう。また、衆参両院文部委員会で行って審議を進めたために、本来2院制国会が意図している参議院の役割を果たさなかったということも指摘されよう。そのため、研修条項についても、もっぱら「研修費支給」の問題に終始した感があり、他の重要な問題について十分な審議がおこなわれたとは言い難い。このことは、教特法成立後の恣意的な行政解釈を容易にすることにつながったものと言える。当然、このような短期日程での審議に

については文部委員会においても黒岩重治委員や久保猛夫委員から厳しい批判が出ている。12月9日における久保猛夫委員の質疑に対して下條文部大臣は次のように答えている。

「第1点の、この法案提出に触れました点につきまして、まことに私も遺憾に思っております。実はこの法案は国家公務員法と共に審議されると思ひまして、第3国会において提出することを申し上げておいたつもりですが、その後いろいろの事情によりまして、ついに第3国会には提出ができなかつたのであります。しかしその後に至りましてある1点、いろいろ審議の困難な点が逐次良好に向かひまして、大体まとまることになりましたので、今回提出する次第であります。遅れました点につきましては、私どもまことに遺憾に思つておるのであります。」⁽²⁷⁾

この場合、「ある1点」とは、おそらく本章第1節において言及した教特法案第23条第2項の文言のことであろう。下條は弁解に努めているが、第4回国会開会后1週間にわたつて提出しなかつた理由については、何も述べていない。

第2には、審議の制約と言うよりは、審議内容の把握の困難さと言うほうが適切であろう。それは、参議院文部委員会の議事録には極めて速記中止部分が多く、研修条項に関わる議論がなされている場合でも、その部分は把握が不可能であるという点である。たとえば、12月11日の午後は、2時20分に開会し、すぐに「速記中止」となり、3時44分に速記開始、そして3時45分には散会となっている⁽²⁸⁾。すなわち、午後の審議は全く速記されていないのである。この日は、午前中から逐条審議をしており、第19・20条は午後の速記がされていない時間帯に審議されたようである。したがつて、参議院文部委員会で研修条項についてどのような議論が行われたのかは不明な点が多い。

以上の2点の重大な制約を前提としながら、しかし、このような制約の存在は第4回国会文部委員会の議論が低調であることを直ちに意味するものではない。それどころか、短期審議の制約はあつたが、これを通じて研修費の問題を中心として教特法の法意を確立するような議論が積極的に展開されていることは大いに注目されねばならない。

以下、主に衆議院の文部委員会での議論を中心として、法意の確立につながる論点を整理しておこう。

2. 衆議院文部委員会での議論の特徴と法意の確立

(1) 国公法の「教育訓練」と教特法の「研修」の異同

12月9日の衆議院文部委員会における下條文部大臣の提案理由の説明によると、3つの要点のうちの第2に「研修」を挙げ、そこでは、「国家公務員法の教育訓練に関する事項を積極的に拡充明示して規定」したとされている⁽²⁹⁾。この点については、7月2日、第2回国会衆議院文教委員会における細野政府委員の任免法案の要点説明において全く同じ趣旨のことが述べられていた⁽³⁰⁾。

ところで、「積極的に拡充明示」ということは、両者が同じ原理の上に立つものなのか、異なった原理の上に立つものなのか、どのように考えられていたのであろうか。第4回国会では、この点についての議論は行われていないが、重要な原理的課題であるので、ここで考察しておきたい。

単なる言葉の意味から言えば、「拡充」ということは同じ原理の上に発展させたものとおさえることができよう。ところで、ここでいわれている「教育訓練に関する事項」というのは、国公法第73条の第1項第1号(education and training of personnel⁽³¹⁾)のことである。これは、「勤務能率の発揮及び増進」が目的であり、「人事院が計画を樹立し、実施するもの」である。「教育訓練」であるから、そこでは、職員は他律的な教育訓練の対象であって、自主的に研究し修養する主体ではない。「拡充」という語の意味からすると、任免法案や教特法案の「研修」原理は、「勤務能率の発揮及び増進」を目的とし、文部省や教育委員会により他律的に施されるものとされよう。

しかしながら、次の4点からこの考え方は適切ではないと言えるだろう。

第1に、前記の2法案では、「研修」の目的は「その職責を遂行するため」と明記されており、「勤務能率の発揮及び増進」を目的とする国公法の「教育訓練」の原理とは明らかに異なる。

第2には、なぜ「教育訓練」という言葉を使わずに、「研修(研究と修養)」とする必要があったのだろうかという点である。それは、「一般行政事務とは違っておりました、直接に倫理的、文化的、学問的方面に関係しておりました、殊に人間を育成するという宗教家、学者、芸術家に要求せられますような、個性を帯びた創造的な活動である」⁽³²⁾という教員の職務の特殊性から「教育訓練」という他律的なものではなく、「研修」でなくてはならなかったのだと推定される。また、田中耕太郎も、「教育公務員の任務は、学問的、文化的

性質のものでございますから、不断に研究と修養に努力する必要があるのであります。」と述べており、教員の職責は一般行政事務のそれとは全く異なった性質のものであることが明確に把握されていたと言える。

第3には、教員身分法案・学校教員法諸要綱案の立案過程を辿って行けば、教特法案で「研究と修養」「研修」として表現されていることの根底には、「教員の研究の自由の保障」という理念が存在していたことが立証される⁽³⁴⁾からである。

さらに、第4には、「研究の自由」条項消滅後の「研修」概念の変遷について、教公法諸要綱案、任免等に関する法律案諸草案、教特法諸草案を日本語原文と英訳版とを比較対照した結果、当初の“Study and Self-improvement”は途中で“Training and Self-improvement”など「訓練」的概念の侵入を受けるが、最終的な教特法案及び教特法の英訳版では、“Study and Self-improvement”であり、“Training”を排除していることが判明している⁽³⁵⁾からである。すなわち、「研究の自由」条項は消失したが、「研究の自由保障」の理念は、基本的には、教特法の研修条項の中に継承されていると筆者は考えている。それではなぜ、異なる原理に基づくものを「積極的に拡充明示」と表現したのか。これには2通りの理由が考えられる。

第1は、教育公務員に対する特例を設けることについて、GHQとりわけGSの強い反対の中で、国公法を母法とし、必要最小限度の特例のみ設けるということでようやく法案の立案が許可されたことであろう。そのため、要点説明の際には、母法の規定を明確にして、それに対する特例の必要性を述べる必要があった。2法案の「研修」の原理は、先に見たように、国公法の「教育訓練」のそれとは異質のものであり、後者が前者の母規定とは言いがたいのであるが、前述のような経緯から両者を関連づけて説明したものではなかろうか。さらに推測するなら、「積極的に」という表現に実は「教育訓練」から「研修」への質的転換の意味を含ませたと考えられなくもない。

第2は、立案者である文部省当局が、「教育訓練」と「研修」との間の質的差異、原理的違いを明確には自覚しておらず、ほぼ同義語として使っていたのではないかという考え方である。それは、1948年2月に文部省がCIEに提出した“The Reasons why Educators’ Public Service Law should be enacted”⁽³⁶⁾の記述からも言えるのではないだろうか。すなわち、そこでは項目名も「(3) 教師の教育的訓練」であり「国家公務員法第73条は十分なものではない。それは全く消極的であり、その内容や方法も明らかではない。……教員は他の一般公務員よりももっと現職教育が必要とされる」と述べており、国公法の「教

育訓練」と教公法要綱案（「1947. 12. 27」案）の「研修」との質的差異は明確には認識されず、量的問題（「十分なものではない」「全く消極的」「もっと現職教育が必要」）として捉えられているようである。この考え方ではまさに「積極的に拡充明示」という表現が相応しいのであろう。

ただし、この文書も、GHQに対して文部省が教公法の必要性を訴えたものであるから、文部省自体は原理的差異を認識していても、法案作成を認めさせるために、あえて国公法の原理の上での論理展開となったものとも考えられる。だとすれば、第1の考え方と同じということになる。

結局、筆者としては、今のところ、第1の推測が適切であるだろうと考えている。

なお、後に1965年の国公法改正により、第73条第1項第1号の「教育訓練」が「研修」に改訂された。しかし、これは国公法の「教育訓練」の意味するものが変化したのではなく、逆に、「研修」の「教育訓練」化の結果であると考えられる。この場合の「研修」という言葉は、もはや、「研究と修養」（Study and Self-improvement）という原義からは大きく離れ、「教育訓練」と同義の他律的なものに変質している。まさに「研修を受ける」あるいは「研修を受けさせられる」のであり、「研修を行う」のではない。

（2）研修の自主性・権利性について

時間的制約や当時の教員の研修をめぐる問題の未成熟さに起因しているのであろうが、第4回国会では、研修費の問題は相当に論じられたが、辻田発言以外には直接的に自主性・権利性を確立させるような議論はほとんどおこなわれなかった。わずかに、12月11日の衆議院文部委員会において久保猛夫委員が第19条の解釈について、「第1項は、これは与えられた研修の機会と、それから教育公務員がみずから絶えず研究と修養に努める。その両方を言ったものだとは私は理解するのでありますが、そういうふうと考えてよろしいであろうか。」⁽³⁷⁾と述べているのが貴重な発言である。

つまり、久保は、研修を行政当局からその機会を与えられるものと教育公務員自身が自主的に行うものとに分け、第19条第1項はその双方の研修を行う責務を教育公務員に課していると把握しているのである。それに対して、辻田は、「その通りでございます。」⁽³⁸⁾と全面的に肯定している。

この質疑応答は、先行研究では注目されていないのであるが、研修の職務性についての立法者意思を把握する上で重要な意味を持っている。すなわち、今日、行政解釈は「職務と

しての研修」＝命令研修としていることを考えるが、立法者意思はそうではなく、「教育公務員がみずから絶えず研究と修養に努める」場合も当然、「職責の遂行上」必要なものとして認めていることを示しているからである。辻田の答弁を受けて、久保委員は、「そうしますと、文部省としては、教育公務員が自分で求めた機会、方法によって研究と修養に努める場合、その経費を何らかの方法で支出しようとする用意があるかどうか。」⁽³⁹⁾と尋ね、この後研究費・研修費支給の議論が展開されている。久保委員のこの質問からも、立法時、教員の自主的・主体的な研修も職務として考えられていたことは明らかである。

また、直接的に研修の自主性・権利性に言及したものではないが、文部委員会の審議では各所に教職観が語られており、そこでは教職の自主的・創造的性格が強く打ち出されている。この点も、研修の自主性・権利性を考える上で注目すべきであろう。

「教育は常に人間をつくる高いしかも不変な目標に向って行われるものでありますので、そのときどきの勢力によって左右されたり、不当な支配を受けたりすることがあってはならないのであります。従って法令の範囲内で創意とくふうをもって自主的に教育を行うことが絶対に必要であります。」⁽⁴⁰⁾（辻田力、1948. 12. 10）

「この教授力というようなこと、生徒児童に対する人格的な影響力というようなことは、これは一にかかって教職員の研修いかにあるのである。……バートランド・ラッセルの書であったと思うのですけれども、教育の作用というのは、結局成長してやまないところの一つの人格が、未完成のより低い人格に対する成長の過程における影響である。こういうことを彼の著書に書いてあったと思うのであります。はたしてそうだとするならば、その教育の作用というのは、教育公務員というものが研修ということにいかに努め、自己拡充の人生過程をいかに高次なものにするかということにかかっていると云わねばならない。」⁽⁴¹⁾（久保猛夫、1994. 12. 11）

「教育基本法に盛られておりますところの精神も、また教育の自由というところに力点を置いておると思うのであります。従って教育の自由ということはどこまでも保障されなければなりませんとともに、教育者の自由が保証されなければならない。……教育公務員は……機能上国民的、公民的、人間的能力の育成擁護をその職務とするものでありまして、常に自主的活動に任ずべきものでなければならぬと思うのであ

ります。」⁽⁴²⁾ (田淵実夫、1948. 12. 12)

しかしながら、久保を除いては、研修条項の理念的問題についての質疑が十分になされなかったことは、その後の行政解釈による立法者意思との乖離を容易にしたと言える。

さらに、前述の第 19 条についての久保の質問自体の目的が、研修の自主性・権利性と職務性の関係を明確にすることを直接的な目的とはせず、教員への研究費・研修費支給の正当性、必要性を主張するためのものであったことにも留意すべきである。また、前述した辻田の「その通りでございます。」の答弁を受けて久保委員が「そうしますと、文部省としては、教育公務員が自分で求めた機会、方法によって研究と修養に努める場合も、これを職務として認めるのですね。」と確認しておれば、立法者意思がより明確になっていたものと考えられる。久保委員の「その経費を何らかの方法で支出する容易があるかどうか」という質問は、「職務と位置づけるのかどうか」という意味を含んでいるのであるが、やや間接的であることは否めない。当時は、そこまで確認する必要性がなかったとも考えられる。いずれにせよ、第 19 条についての彼の質疑は、解明すべき重要な原理的問題に限りなく接近しながら、委員会での議論の対象とはなりきらなかった。

(3) 研修費支給について

研修費の問題については、12 月 9 日の衆議院文部委員会で久保委員が最初に取り上げた。

「この研修〔与えられた研修と自主研修の双方…筆者註〕をするためには、教育公務員はほかの公務員と違った特別の研修のための費用……すなわち、毎月の俸給、手当のほかに、研修のための費用というものが給与されなければこれはできないことである。……もう 1 つは教員が研修する場合に旅費なり、日当なり、宿泊料なりが消費されてしまう。……ここで教員が研修しようとするならばなお生活に困るのです。こういう規定を設けることは必要であるけれども、これと関連してどういうことを考えておられるか。その考えておられることの 1 つとして先に通りました教育委員会法を、もっと財政的に、いわゆる予算の上で完全なものとするための修正をする意思があるか、用意があるかということ承りたいのであります。」⁽⁴³⁾

これに対して、下條文部大臣は「まことにごもつとも思うのであります。」⁽⁴⁴⁾とは言

い、また、研修費支給の必要性は基本的には認めながらも、教委法の改正や教特法案の修正をする意思は、少なくともこの時点では表明していない。また、下條の回答は、行政研修のために上京するなどのケースを想定したものであり、久保委員の質問の1つ目の趣旨である、本代等日常的な自主的研修の費用の保障については一切何も答えていない。同日、松本七郎委員も、「研修の第20条ですが、……出張費、図書購入費、そういうものを自費でやらなければならぬから、非常に実際の活動がやりにくいということで、第4項として研修に要する費用は、国又は地方公共団体において計上しなければならぬという1項を入れていただきたい。すなわち、第20条の第4項として研修に要する経費が必要だと思いますが、それをどうしてやらなかったのか。」⁽⁴⁵⁾と質問している。

これに対し、辻田は、次のように答えている。

「第3章の研修に関しまして、費用の問題について当然考えるべきであるということは、私たちがまったく同感に存じておるのであります。ただ給与等についての関係は、国家公務員法の本則によるということになりましたので、その第3章の研修の中には研修費に関する点を除いたのでありまして、研修に関する面は別途考究されるべきものと考えます。」⁽⁴⁶⁾

これに対して、松本委員が、「そうすると、この法律でもって経費の保障規定を設けることは、国家公務員法と抵触するということですか。」と問い返したが、圓谷光衛委員長が速記中止を命じた⁽⁴⁷⁾。このため、この後、どのようなやりとりがなされたのかは不明であるが、ここで注目する必要があるのは、辻田が「費用の問題について当然考えるべきであるということは、私たちがまったく同感」であると言い、「研修に関する面は別途考究されるべきものと考えます。」と答弁していることである。すなわち、教特法の趣旨からして研修費は当然支給されるべきものであるが、国公法との関係があるので、それと抵触しない形で別途支給の方法を考えるという意味と解される。これは、研修の職務性を改めて確認したという意味において、さらに、研修を実質的に保障する立場に文部省が立とうとしていたという意味において、重要な答弁であると考えられる。

そして、12月10日の委員会において、松原一彦委員が「御承知のような逼迫したる情勢のもとにありますので……少し順序が逆でありますけれども」この段階で委員会としての修正案をまとめて「関係筋」と交渉することを提案し、これが認められて各党の代表に

よって修正要求が審議を休憩してまとめられている⁽⁴⁸⁾。結局、衆議院文部委員会では4項目の修正案をまとめ、12月11日の午前中に圓谷委員長、松原、久保、松本七郎の4名がCIEを訪問しルーミスとの直接交渉をおこなった。そのうちの 하나가「第19条第2項の後に、第3項として、『国または地方公共団体は職員の研修に関する費用を充当する』という文言を付加する」ことであった。しかし、ルーミスは「費用が非常な重荷となる。経済科学局は丁寧な見積もりなしにはどのような規定も認めない。」と文部省の研修費予測の杜撰さを指摘し、文部委員会の要求を否定している⁽⁴⁹⁾。しかし、文部委員会での久保委員の発言によると、研修費の趣旨についてはルーミスも理解を示す発言をしたということである⁽⁵⁰⁾。

このようなCIEとの交渉を受けて、12月11日の衆議院文部委員会では、教特法案第3章の逐条審議が行われ、その冒頭、前述のように、久保委員が、教員の自主的研修に対して、文部省が研究費を支給する考えがあるかどうかを質問した。この質問を皮切りに、この日はほとんど久保委員が1人で質問を行い、それに対して下條、辻田、劔木亨弘（学校教育局次長）の3人が答弁に立つのであるが、とりわけ、そこでの辻田の答弁を確認しておくことは有意義であろう。辻田は次の4点を答えている。

- ①「研修につきまして、特にそれに要する費用を考えなければ意味のないこととなりますので、われわれといたしましても、原案としては研修に関する費用のことについて、規定をいたしたかった」
- ②「法規の上でそれが規定されなくても、そのこと自体は非常に必要なこととなりますので、予算措置等によってしなければならないというふうに考えておる」
- ③「そこで、学校教育局におきまして、……具体的に研修についての諸般の計画を進め、またそれに要する費用について要求をすべく準備しておる」
- ④「いわゆる普通の研修に要する費用、それからなお毎日絶えず研究に努めなければならぬ関係上、一定の俸給のほかには一定の給与と申しますか、研修費として経費を必要とするというようなことについても、研究を進めている」⁽⁵¹⁾

辻田は、文部省としても、研修費の支給に向けてこのような努力を行っているので「御了承を願いたいのであります。」と締め括っているのである。本稿でも、これを「研修費支給」についての立法者意思として確認しておきたい。

ただし、第4回国会の中でも、上記の立法者意思の動揺を予測させる事態は現れていた。それは、第1に、研究費・研修費の見積もりについての文部省の杜撰さと計数感覚の弱さ⁽⁵²⁾である。それは、辻田の「そのとき具体的には計数をもってその準備をしておったということは申しなかったと思いますが、われわれとしましてはそういう経費に関するのを、この中に規定いたしたかったということをお願いいたします。」⁽⁵³⁾という発言からも伺える。この点こそが、文部委員会の修正要求に対してCIEがそれを拒否する理由の1つとした点であり、委員らは文部省に対して憤懣やるかたない状態であった。辻田の発言に対して、久保委員は、「それが用意されておらなかったのであるならば、これが日の目を見なかったのは当然である。」と厳しく文部省を指弾しつつ、「どうかひとつこれは科学的な基礎に立って、その点を規定の上にはっきりするように将来したいものだ。その努力をお願いしておきたいと思うわけであります。」と結んでいる⁽⁵⁴⁾。

第2には、辻田とともに答弁に立った劔木の発言は、辻田の積極的発言とは微妙に異なる趣旨を含んでいたのである。12月11日の衆議院文部委員会において、圓谷委員長が、日常的な研修としての読書費の支給について質問した。これに対する劔木の答弁は、「実際教育職員としましては、その特殊性に応じて研修の面から申しまして、読書費その他の重要な面があると考えているのでございます。」とその重要性は認めつつも、圓谷委員長の「教育者の読書費というものが、他の公務員の被服と同じ重要なものであるとするならば、1年に相当額の、普通に読めるような金を特に教育者に対して出してもいいと私は考えているのですが、こういうことはもし文部省当局あたりがお考えになるとするならば、国会に提出して世論を喚起して行けば、この問題はむりな考えでないと思うのですが」という発言にもかかわらず、個人への読書費支給は考えず、あくまでも学校図書館・図書室の充実で補うことに固執している。その理由は、「教育者が本を買って読むという場合になりますと、小学校の先生から大学の先生までお読みになる本を、どういうふうにして算定していくかという問題があると思います。」というものである⁽⁵⁵⁾。

これを是認するならば、如何なる研究費・研修費も同じことが言え、結局は、何も支給しないということになりかねない。だとするならば、先にこの日の文部委員会で辻田政府委員が表明した研修費の支給について積極的検討をしていく趣旨の答弁と著しく矛盾することになる。劔木は、この答弁に先だって、「内地留学や海外留学などの長期研修が研修の根幹であり、これらを拡充あるいは実現するために努力している。今これくらいの程度と限定して経費を予定することは非常に危険である。だから経費については規定しない。」⁽⁵⁶⁾

という理解し難い趣旨を述べたが、今また読書費について前述のようなことを言う。結局、あれこれと理由をつけているが、研修費の規定を設けることを検討する、あるいはそれに見合った措置を検討するという姿勢は、少なくとも劔木の答弁からは感じ取れない。

それに比して、辻田の場合は、前述のように、「計数をもってその準備をしておいた」とは言えないものの、研修費支給を規定できなかったことの残念さと今後検討したいという意欲が強く感じられる答弁である。同じ文部省内でも、劔木と辻田、あるいは学校教育局と調査局とで意見のズレもしくは対立があったのではないかと推測される。国会の場においてもこのような食い違いを生ずるということは、単なる意見のズレにとどまらず、研修費を保障すべきかどうか、をめぐる省内の対立があったように思われてならない。そして、筆者の推測が適切であるならば、それは教特法立法の根本精神、すなわち、教員の地位を特別に保障するための法律なのか、あるいは、教員を一般公務員以上に縛るための法律なのか、という点での対立も根底にはあったのではないだろうか。そのように考えざるを得ないほど、劔木と辻田の答弁の食い違いは際立っているのである。

しかしながら、これが短期審議の重大な弱点であろう、議事録の限りでは、衆議院文部委員会の委員の誰一人として、この矛盾を追及せず、前述の劔木の読書費に関する答弁をもって研修条項の審議を終え、圓谷委員長の「第4章に移ります」という一言で、第4章の審議に移ってしまっている。この日の審議は午後1時46分に開会され、午後2時55分に休憩に入っており、その大半は第3章すなわち第19・20条の審議に費やされているが、それでも時間にすると約1時間という短時間の審議であった。しかも、前述の圓谷委員長の読書費に関する質疑を除くと、質問したのは久保委員のみである。このような審議の不十分さは、後に禍根を残すことに繋がるものである。

(4) 研究の自由について

第4回国会において、この「学問・研究の自由」を直接的に質したのは、12月9日の、衆議院文部委員会における黒岩委員である。彼は、「教育者は単に学問の自由を保障されるのみならず、一般社会の事柄につきまして自由に研究し、自由に批評する自由も与えられなければならぬ」と主張し、文部省は、「学問の自由のみを保障」し「他の面について制約を加える」ことを意図しているのではないかと質問しているのである。これに対して、下條は、「学問の自由とともに研究の自由もあることは、私も承知しておりまして、この点も私もお考えと違っておらないと思っております。」と答弁している⁽⁵⁷⁾。この答弁は、羽田

貴史が評価するように、「法案の形式は公務員法の特例でありながら、教師の教育・研究の自由を認める点で、委員会はより進んだ理解に達していたことが了解されるのである。」⁽⁵⁸⁾と言えなくはないであろう。確かに、羽田の「大学の研究者にとどまらず、広く教育者の自由を理解する趣旨が見られる」⁽⁵⁹⁾という見解には筆者も同意するものである。ただ、黒岩の言う、教員が「一般社会の事柄」について「自由に研究し、自由に批評する自由」というのは、どうも教員の市民としての思想・言論の自由や政治活動の自由のことを念頭に置いているのではないかと思えるのである。つまり、国公法の改正で公務員から労働基本権が剥奪された、その文脈からの質問ではないかと考えられる点がある。しかし、彼の質問の意図がどうであれ、下條文部大臣が、「学問の自由とともに研究の自由もある」と答弁していることは記憶すべきであろう。

(5) 議決に示された立法者意思

12月12日、衆議院文部委員会では全会一致で教特法案を可決した。この特徴は、次の4点であろう⁽⁶⁰⁾。

- ①賛成討論に立った5名の委員のうち、田淵実夫、伊藤恭一、大島多蔵の各委員が、教育公務員については国家公務員と切り離して単独立法すべきであるという見解を表明していること。
- ②賛成討論にたった5名のうち、前記3委員に久保委員を加えた4名は、今後の国会で修正していくという条件付きの賛成であること。条件を付けずに賛成したのは与党民自党の水谷昇委員のみであること。
- ③研修費に関しては、大島委員と久保委員がそれを規定すべきことを要求していること。
- ④全会一致で修正議決後、下條文部大臣が重要な約束をしていること。

前記①－④について、具体的に発言を幾つか引用するならば、次のようなものである。

- ①について。「そこで申すならば教育公務員法とも称すべきものを、単独立法する必要があるということを強く主張したいのであります。……将来政府においては教育公務員法案なるものを用意されることが必要であり、また政府においてそれが不可能であるならば、国会において、当委員会においてその立案をなすべき要があるのではないかと考えるのであります。」⁽⁶¹⁾

②について。「われわれとしてはまだあきたらない点がたくさんあり、なお修正を加えたい点がたくさんあります。すなわち今後必要に応じて随時修正することを条件といたしまして、今回はひとまずこの各派共同提案の修正案を採決するということに、われわれ賛意を表すものでありますが、我々の持つ信念の一端を申し述べまして、今後ともこれを適正に、必要に応じて修正することを保留していただきたい。」⁽⁶²⁾

③について。「教育者が本当に教育を行うためには、研修ということが絶対に必要である。研修ということがない教育者は、教育力というものがない。……この教育力というものは、研修のない人にはできないことであり、最も大事なことであります。その研修の規定があるということは、私は非常にけっこうなことだと思っておりますけれども、これもその費用の規定がない。……教育者にせつかくの研修の機会が与えられても、その教育者を経済的に苦しめる結果になっておる。しかしながら、文部当局におきましても……ぜひこの点の規定をこの法案にはっきりするごとく、準備を進められたい。」⁽⁶³⁾

④について。「文部当局といたしましてはあくまで教員の味方でありまして、この法案もまたその線に沿いました教員擁護の規定であるのであります。今後御趣旨を体しまして、また久保委員がお述べになりました4つの御希望等を十分尊重いたしまして、この案が両院を通過いたしましたあかつきには、その運営につきましては遺憾なきを期したいと思っております。」⁽⁶⁴⁾

なお、教特法が「教員擁護の規定」であることは、12月10日の衆議院文部委員会でも確認されている。すなわち、高津正道委員は次のような発言を行っている。

「この特例法は教職員の職務と責任の特殊性にかんがみて、一般の国家公務員法で律せられるよりは有利な点が、大分含まれていることは私も認めているのであります。それならば教職員の地位を確立し、もって教職員をしてその職務に専念させるような便宜をはかるという意味を、この第1条の中へ織り込んで、この法律の目的を明らかにすべきではあるまいかと思えます。……だからこの場合も教育公務員というものはその特殊性にかんがみて大いに保護をするのだ、能うかぎり便宜を与えるのだ、そ

ういう意味を第1条に織り込んでおくべきではなかったかと思うのであります。」

(65)

これに対して、辻田はこう答弁している。

「ただいま高津委員から御指摘の点は趣旨としてはその通りでありまして、仰せの通りの考えでこの法案ができていますのであります。ただ特にそういうことを明記しなかったのは、この『教育公務員の職務とその責任の特殊性に基き』というところに意味を含ませまして、教育者としては特別の使命があるのである。従って特別の保護と申しますか、身分の保障を考えらるべきであるという趣旨から、ここに含ませて仰せのようなことを規定しているつもりでございます。」⁽⁶⁶⁾

このように、教特法が「教員擁護の規定」として立法されたことは国会審議においても明らかであり、それは当然研修条項の理念にも該当するものと考えられる。「研修の権利性」の根拠として重要な視点であるだろう。そして、次期国会以降不十分な点を修正して、「研修費規定」をはじめとして「教員擁護の規定」として充実させていくということも、立法者意思に含まれると解される。

3. 参議院文部委員会での議論の特徴

前述のように、参議院の場合は、審議及び審議内容の把握の制約がより厳しいが、判明している議論の中では、岩間正男委員の発言に注目する必要があるだろう。岩間委員の議論の特徴は、教育公務員の給与並びに研修の費用について、法律や中労委の調停案の面から文部省を追及している点である。これは、衆議院文部委員会においては取り上げられなかった点である。

「法律の第46号⁽⁶⁷⁾……、その第14条の第3項によりますという、『現業に従事する職員、教育職員、税務職員その他その職務について特別に取り扱うことを相当とする事情のある職員については、職務の級の分類及びその各級における俸給の幅につき、政令で、前二項と異なった定めをすることができる。』というようなことがはっ

きりと謳われておるのであります。……昨年の 11 月におきまして、日本教職員組合と文部省との間において、この一つの交渉が持たれた。そうしてその結果、これは中労委に提訴された、その中労委の裁定案の中に、教員のこの給与については、他の一般の勤労者と比べて非常にこれは文化の面において、更に修養費の面において特設の考慮をしなければならない。文部当局はそれについて鋭意努力をすべきであるというような趣旨のことがはっきり調停案として示されておる⁽⁶⁸⁾のであります。……ところが、給与においては、何らそのような特別な教員の給料に対する考慮をなして、そのような特例のようなものを別に規定しなかった。……これに対しまして、一体文部省は、法によって謳われ、更に中労委の裁定案によってもその精神が明示されておるこの問題を、果たしてどのようにこれを聞き、そうしてこれを実施しようとするのであるか……」⁽⁶⁹⁾

井手成三説明員は、「我々関係者といたしまして、可なりこの特殊性という点から別個の表を得ようとしたのでありますが、残念ながら私どもの研究が不十分であったのか、或いは努力がたりなかったというような批評を受けるかも知れませんが、一般の表において教員の俸給を持っていこうという結果になってしまいました。更にこの点につきましては我々としましては、教員の職務の内容等の分析を強く徹底しまして閣僚の了解を得、政府当局の態度を決めるような方向へ持っていきたいと、そういう考えを持っています。」⁽⁷⁰⁾と答えている。

すなわち、文部省としても、ほぼ全面的に岩間委員の意見を肯定し、今後努力することを約束しているのである。これも堅く記憶にとどめられるべきである。

12 月 13 日には、文部委員会での採決が行われたが、5 名の委員が各会派を代表して賛成討論に立った。しかし、無条件にこの法案に賛成する者はだれもいなかった。

「この法案の将来に対する希望としましては、是非この裏付としての経済面の考慮を十分にされることを切望したいのであります。……現状におきまして成るだけ取急いで、この法案を適用しなくちゃならない、立法しなくちゃならないというような情勢を考慮に入れまして、大略的に賛成を表したいと思うのであります。更にこれにつきまして希望条件として附加えて置きたいのであります。先程申しました経済の面の裏付け、この面を十分にされるように、殊にこの法案の中に謳われておりますとこ

ろの第一の問題としましては、待遇改善の点におきまして、ともするというと教員は今まで非常に不遇であった、それから又教員の勤務の特殊性におきまして、文化面それから修養面において、これは他の職務よりもそのような費用において、これは何十パーセントかのもを要求せられておるといのは、当然のこれは誰でも認める状態でございますから、この辺において十全の裏付けをなされる。……現在においても教員の研究費は十分ではありませんが、相当な額が団体協約において出されておる。然るにこの法案においてはその裏付けが謳われない。これについては必ず必要な経費を出すということをはっきり謳われることが、少なくとも現状の線においては必要であります。……こういうような面においてやはり将来におきまして、このような当然教員の研修ということが職務上の特殊性として認められておる限りにおきまして、この裏付をすべきである。」⁽⁷¹⁾

さらに、参議院文部委員会での審議が、衆議院のそれとは大きく異なる点は、反対意見が存在したことである。これは、当時、衆議院文部委員会には共産党議員がいなかったが、参議院では中野重治が委員として入っていたことによる。中野委員の発言の特徴は、教特法を「国家公務員法の教育面への適用であり、教職員の活動を2重に縛るもの」と捉えていることである。また、「この法案は教職員の生活保障には触れていないので、研修しようと思っても実際には不可能である。」と指摘している。そして、結局、この法案はポツダム宣言、日本の教育制度に関する管理政策に対する覚書、日本国憲法、アメリカ教育使節団報告書、日本教育制度の原則に関する極東委員会指令の5つの根本原則に反し、日教組が闘い取ってきた労働3法による既得権を破壊するものとまで言い切っている。そのような側面は考えられなくはないが、中野委員の意見は、教特法の積極的側面、国家公務員法と教特法の矛盾を認識できず、機械的反対に陥ったものと言えるのではないだろうか。法案可決後、衆議院文部委員会と同様に、下條文部大臣は次のような発言をしている。

「私共は、その教育公務員特例法案というものが、教育公務員を保護する規定と考えまして、我々が、文部省はかねてから教育に無能であるという立場から、その実施につきましては、十分皆様方の御趣旨のあるところを尊重いたしまして、その達成に努力いたしたいと思っております。」⁽⁷²⁾

すなわち、第1に、教特法が教育公務員を保護する規定であることを言明し、第2に、文部委員会で賛成の条件として各委員から出された今後改善すべき点についての意見を尊重することを言明している。教特法の立法者意思として、決して忘れられるべきではない。

4. 教特法研修条項の立法者意思

以上、主に第4回国会における研修条項を中心とした審議を辿りながら、その特徴と立法者意思を確認してきたが、まとめると次のようなことになるだろう。

(1) 教特法は他律的要因によって上程された側面があり、審議日程の制約も厳しかったが、審議内容においてはそれらの負の条件を一定程度克服する充実した審議となった。その要因は、主として久保猛夫をはじめとした文部委員の教員の勤務の特殊性に対する相対的に深い理解と、聖職者教師像からのこれも相対的自立性によるものと考えられる。また、辻田調査局長をはじめとする文部省調査局、とくに立案作業の中心であった審議課の西村巖、宮地茂の熱意も指摘せねばならない。

(2) 研修には教員が自主的に取り組む場合と、教育行政当局によって機会を与えられる場合と2つの場合があることが確認されている。そして、どちらの形態の研修をも教特法は職務として措定していることが明らかにされており、今日の行政解釈とは異なっている。

(3) それゆえに、研修費の支給が立法趣旨を実現するためには不可欠の条件として衆議院文部委員会では認識され、修正案の一つとしてC I Eと直接交渉するに至る。C I Eは、財政負担の重さと文部省の予算見積もりの杜撰さを理由にこの修正案を拒否した⁽⁷⁸⁾が、支給の必要性については理解を示したという。文部省もその必要性を認め、今後、積極的に検討する意思を表明している。

(4) 研修条項は、国会での提案理由の説明では、「国家公務員法の規定を積極的に拡充明示」とされているが、それは国家公務員法原理に基づきその特例としてようやく立法を認められた経緯からの表現であり、実際には、国公法の「教育訓練」原理とは異なる

る理念に立つものである。

(5) 研修が義務であるとともに権利でもあることは、辻田局長の答弁だけでなく、文部委員会での議論全体を通して、研究の自由の是認、教員の自主性の尊重、教職の創造的・人格交流的特殊性の認識等から立法者意思として確認することができる。しかし、この義務性と権利性の問題は、文部委員会での議論の対象には全くなっていない。審議時間の制約とともに、当時は議論する必要性が感じられなかったのであろう。

(6) 教特法が教員擁護のための規定であることは、下條文部大臣が衆参両院の文部委員会で言明していることである。議論の中でも、教育公務員がその職責を十分に遂行できるように特別の保障をするのだという趣旨は繰り返されている。この点からも、研修条項が教員に一方的な義務を強いるものでないことは明らかである。

(7) 両院文部委員会の委員の大多数は、教員保護規定としては、教特法はきわめて不十分なものであると考えており、また、国公法の特例法ではなく、教育公務員法であるべきだという意見も根強いものがある。教特法の不十分さは立法時にも認識されており、その不十分な点は、次期国会以降改善することを文部大臣は約束しているのである。

(8) 文部省内の研修条項に対する見解には微妙な不一致が答弁から感じられる。とくに、剣木学校教育局長と辻田調査局長の研修費支給に関する答弁にそれを感じる。しかし、時間的制約からであろう、その点についての質疑はなされなかった。

第3節 労働協約における研修規定

1. 労働協約に関する先行研究

戦後教育改革期の教員の身分保障制度の形成には、これまで考察してきた教員身分法案諸要綱案から教特法案に繋がる教育立法の系譜とともに、1947年3月の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）という当時の教員団体の2大

組織が文部省との間に結んだ労働協約の系譜が存在する。後者については、全国組織の労働協約の影響を受けながらも地方組織のなかには独自の展開を見せたものも存在する。本章第1－2節において述べてきた教特法案の国会審議と時系列的には前後するが、労働協約における研修規定の特徴、および教特法研修条項との関連を考察しておこう。

労働協約についての先行研究としては、小出達夫「戦後教育改革と労働協約」⁽⁷³⁾と北神正行「戦後教員身分保障制度の形成に関する一考察」⁽⁷⁴⁾、同「戦後日本における教員身分保障制度史研究」⁽⁷⁵⁾、同「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」⁽⁷⁶⁾があげられる。

小出の研究は、主として労働協約そのものに分析の焦点をあてており、その対象は、全教協と教全連の労働協約⁽⁷⁷⁾だけではなく、各都道府県教組が締結した労働協約の分析も行っている⁽⁷⁸⁾。後者は、1946年10月30日に締結された東京都から、1948年1月16日に締結された鹿児島県まで1年2カ月の時間差があるために、その間の政治情勢の変化や労働組合の力量の消長、都道府県間の相互影響などにより、画一性・類型性とともな都道府県による多様性も存在しており、小出はそれを的確に描き出している。これに対して、北神の研究の特徴は、もちろん労働協約そのものの内容分析にも力が傾注されているのではあるが、最大のそれは、労働協約と教員身分法・教特法との関係を考察したことにあるものと考えられる。すなわち、戦後の教員身分保障制度が、「政府・文部省サイドによる法制度構想であり、教育基本法－教員身分法という教育立法レベルの法制度構想」と、「これら教育立法とは次元を異にする労働法に基づく『労働協約』という形態をとったもの」の2つの方向で展開されたことに着目し、両者個別の分析を踏まえて、両者の関係分析を行ったものである。そのためか、北神の労働協約研究は全教協・教全連のそれにほぼ限定されており、各都道府県の労働協約については主たる考察対象とはされていない⁽⁷⁹⁾。

筆者は、小出および北神の問題意識をともに共有するものであるが、本稿では、都道府県における労働協約締結過程および締結後の具体的制度化の過程において、教職員組合がどのような研修保障制度を要求したのか、その実現のためにどのような取組を行ったのかに焦点をあてて考察したい。それは、本稿第3章で論述した「教職員組合の研修条項形成への関与」を「研修制度形成への関与」という視点に拡大した場合に、重要な論点を示すことになるものと考えられる。

小出は、都道府県の労働協約を締結時期別にA・B・Cの3グループに分類している。すなわち、Aグループは「日教組協約」が締結された1947年3月まで、Bグループはその

後政府の団体協約基準の出た 1947 年 8 月まで、C グループはそれ以降のものというように分類し、それぞれの特徴について考察している。本稿では、研修保障制度としての観点から時期区分ではなく協約内容に基づいて考察したい。なお、全教協・教全連の労働協約、すなわち「日教組協約」は内容面でもすぐれた研修保障規定を有しており、全国的基準としての役割も果たしたが、それが直ちに教員研修の現実を規定するわけではない。全国的基準としての労働協約を目標としながら、力量があり地方の情勢にも恵まれた地方組織は、「日教組協約」の水準を超える権利を獲得していくが、一方では、「日教組協約」の水準にはるかに到達しない県も存在する。このように、「日教組協約」は全国一律に適用されるものではないので、「日教組協約」にも支えられながら運動を展開し、その結果、具体的な研究・研修条件を獲得していく地方組織の運動に的を絞って考察することにする。

2. 労働協約にみる研修保障規定

(1) 研修保障規定の全体像

筆者が把握している研修保障規定を次に掲げるが、その際、何をもって研修保障規定としているのか述べておこう。狭義の研修保障規定としてあげられるのは、教育研究機関の設置、内地留学、自由研究日、研修費支給、の 4 項目である。鹿児島県のように、「第 11 条 乙組合員の資質向上のため甲は乙と協議して左の制度を実施する。」として、これら 4 項目を掲げている場合もある⁽⁸⁰⁾。実現しなかったが、大分県教職員組合の労働協約原案は、「第 15 条 甲は乙と協議して教職員の資質向上の為、左の制度を実施する」として、「一、乙の負担によらない教職員の研究機関の常設。一、乙の負担によらない内地留学制度の確立。一、自由研究日は 1 年 20 日とする。一、研究費制度の確立。」⁽⁸¹⁾を掲げている。このことから、この 4 項目が当時の教職員組合の研修保障要求の根幹をなすものであったと考えられる。とくに、教員の自律性の水準如何によっては単なる労働条件と混同されやすい「自由研究日」や「研究費制度」だけではなく、「教職員の研究機関の常設」や「内地留学制度」が教職員組合の原案として掲げられていることに注目したい。

しかし、実際の研修条件を規定するものはこの 4 項目だけではない。1 週間あるいは 1 日の勤務時間と担当授業時間は研修条件に確実に影響するものである。また、1 学級の児童・生徒の定員、そして、教員定数の水準も実際に研究日を活用する際に影響するだろう。さらに、予算協議権があるかどうかも重要である。そこで、本稿では、教育研究機関の設

置、内地留学、自由研究日、研修費支給、授業担当時間／日（勤務時間／日・週）、教員定数、学級定員、予算協議権の8項目について、各都道府県知事と教職員組合との間に締結された労働協約の規定を、次の〔表6〕において示すことにする。なお、労働協約本文には規定されていないが、覚書あるいは業務協議会等で確認された事項についても記載する。

前述の4項目を中心にこの表を見るならば、大雑把な把握としては、青森県、山梨県、鹿児島県、山形県、岡山県などの労働協約が研修条件を保障する規定を備えていると言えるだろう。しかし、労働協約の内容を考察する場合に留意すべきことは、その文言と実態との間には大きなズレが存在したことである。したがって、条項がどれだけ具体化されたのか注意深く吟味する必要がある。その点で、参考となるのは、次の3点である。

第1には、全教協・教全連の労働協約や他地域の労働協約とは異なる独自の規定の存否である。そのことをもって直ちに実態に即したものと切り捨てることはできず、検討が必要であるが、少なくとも当該教職員組合の積極的意思を表示したものと受けとめることができるだろう。

第2には、協約についての覚書や了解事項、あるいは但し書き等である。なぜならば、覚書・了解事項・但し書き等には、建て前ではなく実態に照らした具体的合意事項が反映されていることがあるからである。すなわち、目標規定ではなく実現すべき規定として捉えられているということもできる。

そして、第3には、教職員組合の要求運動の記録であり、そこには、その時点での課題・獲得目標が示されている。ただし、この第3の点については、本章第4節「戦後研修制度の成立」と重なるところがあるので、そこにおいて論述することにする。

[表6] 労働協約における研修条件の規定

*「予算」欄の○は予算が協議事項となっている場合(教職員組合史の資料・記述をもとに筆者が作成)

	研究機関	内地留学	自由研究日	研究費	担当授業	教員定数	学級定員	予算	備考
全教協 1947.3.7			20日		基準4時間	学級数×1.5以上 (覚書)	40人以内 (覚書)	○	全26条 覚書6項目 業務協議会規約全5条
教全連 1947.3.11			20日		基準4時間			○	全30条、 了解事項2項目
北海道			20日		基準4時間	学級数×1.5以上 単級小学校は最低2名 中等学校は学級数×2 (覚書)	40人以内 (覚書)		
青森県 1947.5.14 1948.5.14改訂	○	○	20日	○		学級数×2(幼) 学級数×1.5(小) 学級数×2(中)	50人以下 を基準 幼25人 盲・聾・ 養護学校 12人		学術研究の自由確立
秋田県 1947.10.10			20日		基準4時間 (覚書)	学級数×1.5以上 (了解事項)			
岩手県 1947.1.21									全12条
山形県 1947.5.29		組合推薦 現職現給	20日		基準24時間/週 旧制中等学校は 18時間/週	学級数×1.5以上(小) 学級数×2以上(中) (覚書)		○	高水準の協約 研究の自由条項
宮城県 1947.2.24									全8条
福島県 1947.1.25 1947.8.23改訂			20日						
栃木県									
群馬県 1947.3.31			20日 (協定書)			学級数×1.5以上			
茨城県 1947.12.10			20日		基準4時間	学級数×1.5以上(小) 学級数×2以上(中) 学級数×2.5以上(中等) (覚書)	40人以内	○	
埼玉県 1947.4.28			20日 (了解事項)		基準4時間 (了解事項)	学級数×1.5以上 (覚書)	40人 (覚書)		
千葉県 1947.3.14 1947.10.4改訂									全13条附帯事項2条
東京都 1946.11.30									東京都労働組合連合会 としての労働協約

	研究機関	内地留学	自由研究日	研究費	担当授業	教員定数	学級定員	予算	備考
神奈川県 1947.12.4		長期出張	20日		基準4時間	学級数×2目途	40人目途		
山梨県 1947.9.9	○	○	20日		基準4時間	学級数×1.5以上(小) 学級数×1.8以上 (了解事項)	基準50人		事務職員と養護教諭の 配置 (了解事項)
静岡県 1947.8.7			20日		基準4時間			○	
長野県 1947.6.23									
新潟県 1947.5.2									全9条
富山県 1947.11.24							50人以下		
石川県 1947.6.21			20日		原則4時間			○	
福井県 1947.8.1			20日 (校長も)		基準4時間				
岐阜県 1947.10.3									
愛知県 1947.9.26			夏・冬・春 休暇は自宅 研修期間					○	
三重県 1947.2.22									
滋賀県 1947.7.10									
京都府 1947.2.28									
大阪府 1947.5.22	暫定確認(『大教組運動史』第1巻、97頁)								
奈良県 1947.8.26									
和歌山県 1947.10.18									
兵庫県 1947.11.8					30時間以内/週				
岡山県 1947.6.23	○		20日以内	○					
鳥取県 1947.3.20									
島根県 1947.9.19						学級数×1.3以上(小) 中学校、旧制中学校は 法令の基準			
広島県 1947.8.14			20日		基準4時間	学級数×1.5を標準	40人以内		

	研究機関	内地留学	自由研究日	研究費	担当授業	教員定数	学級定員	予算	備考
山口県 1947. 11. 27									
徳島県 不明									
香川県 1947. 8. 11		現職出張 研究		○	基準4時間			○	研究教育の自由条項
愛媛県 1947. 8. 6						学級数× 1.5 以上	40 人以内	○	事務職員の配置
高知県 1947. 8. 11									全教協労働協約書を 確認
福岡県 1947. 11. 17			20日		基準4時間 (小) 基準3時間 (中等 学校、青年学校、 中学校)				
佐賀県 1947. 12. 24									
大分県 1947. 12. 26.									
長崎県 1947. 3. 31									
宮崎県 不明									
熊本県 1947. 8. 1									
鹿児島県 1948. 1. 16	○	○	○	○					

栃木県、大阪府、徳島県、宮崎県については、締結年月日、内容、ともに不明。小出「戦後教育改革と労働協約」では山梨県も不明とされていたが、山梨県教職員組合編『山梨県教組三十年史』（労働教育センター、1982年）65-71頁に労働協約書全文および記述がある。

大阪府については、『大教組運動史』第1巻の「労働協約と業務協議会」という項目に、次の記述がされている。

「労働協約については、中央で締結後、早くから府教組が府においても締結するよう知事に要求していたが、4月5日の第1回統一地方選挙で初の公選知事が決まるということや、府下教組の合同による新組織への移行の見通しがあるのでそれらを待ってからに、と言う事で決着がつかないままになっていたが、5月22日、府教組福田執行委員長と公選で当選した赤間知事との間に、次のような暫定取り決めが行われた。

大阪府下教員組合が近く単一組織に結成されるまで、暫定的にさきに昭和22年3月7日文部省と全日本教員組合協議会との間に締結された労働協約は、大阪府と大阪府教員組合に於ても有効であることを確約する。

大教組結成後、この確認書にもとづき、正式に協定が結ばれたのかどうかは資料のうえで明らかでないが、『労働協約第18条、第19条、第20条（文部大臣・全教協労働協約の関係条項と全く同一となっている）にもとづいて』大教組と知事との間で業務協議会が設置され、7月31日、その規定が両者で調印されている。それによると、協議会は両者からのそれぞれ15人の代表委員で構成され、議長は府側、副議長は大教組側から選ぶことになっており、経費は府が負担することとされている。」

（大阪教職員組合『大教組運動史』第1巻、同、1990年、96-97頁）

(2) 特色ある独自規定

この点では、第1に、青森県、山形県における労働協約が、次に示すように「研究の自由条項」とよべるものを設けており、理念的にも注目される。

「第4条 甲は乙組合員の生活保証の当面の責任者としてこれが確保に任ずると共に、勤務条件の維持改善を行い、乙は組合員の職務に対する責任感の高揚を図り、甲乙協力して民主的教育の興隆並びに学術研究の自由の確立に努力する責務を有する。

教育研究の充実進展について乙が甲にその計画及び実施状況を求めたときは、支障のない限り甲は乙に報告する。

第32条 教育協議会は本協約に基いて左の事項を協議する。

1 民主教育の振興、充実並びに学術研究の自由確立に関すること。」⁽⁸²⁾

「 第8章 研究に関する事項

第21条 甲は乙組合員の研究の自由を認め乙及び乙組合員の研究に便宜を供与する。

第22条 甲は乙主催の講習会その他研究施設の内容を調査の上妥当なものは公認する。」⁽⁸³⁾

『山形県教職員組合四十年史』は、山形県の労働協約が充実した規定を有するに至った理由を次のように述べている。

「山形県の労働協約は、現場の組合員の要求を掘りおこし、それを各機関で討議したものをもって交渉にあたったため、多くの成果をおさめることになった。家族の疾病に他の看護者のいない場合は看護のため必要な休暇を与えるなどは他にあまり例をみない協約であった。とくに『覚書』は県知事に対し教育行政についての高い目標を課し、それにむかって誠意と努力を約束させたことになる。」⁽⁸⁴⁾

なお、「研究教育の自由」を掲げている労働協約としては、香川県におけるものもその一つである。その第9条は、「甲は教職員の研究および教育の自由を保障し、現職のまま出張

研究することを認める。」⁽⁸⁵⁾と記している。

第2に、〔表6〕の通り、全教協、教全連の労働協約書は研究機関の設置、内地留学、研究費支給についての規定は協約書条文、覚書および了解事項を通じて存在しない。一方、都道府県においては、青森県・鹿児島県（研究機関の設置、内地留学、研究費支給の3点すべて規定）や山梨県（研究機関の設置、内地留学）、岡山県・香川県（内地留学、研究費支給）、山形県・神奈川県（内地留学）などが独自の規定を有している。また、教員の研修条件に密接な関係を持つ教員定数について、全教協・教全連の労働協約では「最低2学級につき3名以上」と規定した。これに対して、全教協・教全連の労働協約より高い水準で、かつよりきめ細かく学校種別で定数規定を行ったところが幾つかある。北海道、青森県、山形県、茨城県、山梨県などである。これらの道県においては、日教組結成以前であれば、中等学校教員の教員組合が強力であったとか、結成後であれば、県教組内部における中等学校教員の発言力が強かったことが幾分は影響しているだろう。しかし、主要には、教職員組合の指導者たちの労働協約締結に対する姿勢や課題設定の緻密さにかかっていたものと思われる。

この他に独自の規定としては、養護教諭や事務職員の配置を規定したところが少数ではあるが存在する。養護教諭・事務職員ともに配置することを規定したのは山梨県、事務職員の配置のみ規定したのは愛媛県である。前者は了解事項の中で、後者は労働協約本文のなかで規定している。

もう一つ、注目したいのは、教育予算についての協議権が教職員組合に認められていた県の存在である。これは、山形県、茨城県、静岡県、石川県、愛知県、香川県、愛媛県の7県である。労働協約の規定の中にはその実施のためには予算措置の必要なことが多く、協議権が明記されていることは規定の実現度がやや高かったものと推測されるのである。

（3）覚書・了解事項・但し書き

まず、注目されるのは「北海道教職員組合労働協約の実施指針の一」（以下、実施指針の一）である。これは、北海道教職員組合副委員長本間喜八郎と道庁責任者事務官安斎孫一の両名の名前で出されたものであり、その冒頭に「協約が結ばれたので直ちに之が実施出来るのですが各方面から質問が来ていますので之に回答して実施に支障のない様に致します。尚これは各地区に於いて市支庁と意見が対立すれば困りますから道庁安斎事務官立会で作成したのです。だから之が両者の一致した意見で正しいものです。今後も御質問が積

もったら指針を出します。」⁽⁸⁶⁾とこの文書の目的を記している。このことからわかるように、この指針は北海道教職員組合本部が各地区支部などの下級機関に通達した文書である。実施指針は11項目を一問一答形式で記しているが、そのなかで次に示す第6項、第7項が注目される。

「6、自由研究日、慰労休暇は各人が自分の意思通りとってよいか。

冷たい条文解釈からは之は各人の自由にとり得る権利であるが学校は教育の場所であるから教育上重大な支障を来す事を避けなければならぬし又学校は教職員の協同社会だから一教員が主我的な立場から権利を主張することはいけないがやはり一校の教職員一同で相談し学校経営や教職員の希望で調和点を発見すべきである。

7、自由研究日、慰労休暇は第八条の休日休暇の関係はどうなるか。」⁽⁸⁷⁾

ここには、労働協約の「第7条 1年に20日の自由研究日を設ける」という規定を、実態とはかけ離れた単なる協約上の文言とするのではなく、また、各学校における教育活動に支障を来しても自由研究日の権利を行使するという機械的方針でもない、教職員の合意を尊重した上でできる限り規定を現実化させていこうという北海道教職員組合の姿勢がうかがえるのである。

つぎに、秋田県の労働協約についての「了解事項」⁽⁸⁸⁾（1947年10月31日付で秋田県教育部長荻野憲祐と秋田県教職員組合書記長花岡泰雲との間で取り交わされており、10項目あげられている）の第1項と第4項が注目される。

「1、一学校に於ける教員数は最低2学級につき3名（但し法定員数がこれ以上の時はその法定員数）以上とすること。及び1学級の収容人員を40名以内とすることを協約面より除いたのは、之を業務協議会に附議して改善の努力をすることを否定するものではない。

……

4、第5、及び7条にいう『教育に支障なき限り』というのはいは現在教員数で休暇及び研究日をとる時は幾何の支障を生ずるがそれをいうのではない。」⁽⁸⁹⁾

1 学級の児童・生徒の定員について、群馬県、神奈川県、広島県、愛媛県の労働協約において「40 人以内」もしくは「40 人目途」と規定されている。また、北海道、埼玉県では覚書という形で記されている。そのことの意義をまったく否定するものではないが、筆者は、むしろ前記引用の表現に、教職員組合指導者および教育行政担当者の実態改善への意欲を感じ取るのである。また、第 4 項については、「第 7 条 児童生徒の教育に支障なき限り 1 カ年 20 日の研究日を設ける」についてのものである。これは、「教育に支障なき限り」と制約をかけたことにより⁽⁹⁰⁾、自由研究日が実現不可能とならないように配慮したものだと思われる。すなわち、「研究代替教員」が配置されていない現実においては他の教員が互いに業務を補完せざるを得ない。そのような幾らかの支障はあるがそれは教職員集団で補いあってほしいという趣旨のものであると推測される。

3. 労働協約と教特法研修条項の関係

前掲の北神正行「戦後日本における教員身分保障制度史研究」は、「教員身分法制度形成における労働協約の意味」について、「労働協約が戦後の教員身分保障制度を創り出したという点でその形成の出発点」⁽⁹¹⁾として捉えるとともに、次のように述べている。1947 年 3 月の全教協・教全連の労働協約締結が教員身分法案形成に与えた影響を的確に捉えたものと評価できる。

「労働協約は、教員身分法制定（立案）作業において、労働基本権規制規定を削除し労働法の特別法的な性格を払拭させるとともに、教育法体系のなかで教育基本法との密接な関係（上位一下位法的関係）を明記し、文言上は教員の身分保障をより一層進めるものとして教員身分法を位置づけたといえる。このことは、労働協約締結によってそれまでの教員政策、すなわち教員の労働基本権規制と教員の自主的な活動を促進するための身分保障を図るという 2 面的性格を有する教員政策が、前者の規制という側面を除去し、後者の側面に重点を置く方向に修正されるなかでなされたものであった。つまり、労働協約がそのような教員政策を修正させた結果、その後の教員身分法案が、教育基本法の規定を直接受け、積極的な教員身分保障を計るものとしての性格をより強くもつものとして位置づけられたわけである。そして、このような内容面、法的性格面での修正は、教員の『教員』としての性格を他の『労働者』や『公務員』

という性格に較べて、とりわけ重視しその身分保障のための法制度構想を生み出すことに繋がったと考えられる。」⁽⁹²⁾

もう一つの注目すべき点は、北神が、「前述のような修正を受けた教員身分法案においても、教員身分保障の内容から見て労働協約のそれを超えるものではなかったのである。それは、労働協約が教員の行政参加を基本原理とするものであり、教員が自らの身分保障の内容を決定するルートに参加し得る制度であったからに外ならない。」⁽⁹³⁾と述べていることである。引用部の後半については、筆者も北神の見解に同意するが、前半についてはさらに検討を要すると考える。たしかに、この論文で北神が考察の対象としている教員身分法案は、「教員身分法案要綱案」（1947年4月15日案）と「教員身分法（学校教員法）要綱案」（1947年4月28日案）に限定しているから、教員の研修要求保障という観点から見て、このような見解を持つことは理解できなくもない。しかし、本稿第2章1節で考察したように、この2要綱案には「12. 研究及び教育の自由」（1947年4月15日案）、「第15条 研究及び教育の自由の保障とその限界」（1947年4月28日案）が存在したのであり、この点についての評価を避けて通ることはできない。また、「13. 再教育又は研修」（1947年4月15日案）から「第16条 再教育、研修」への変化の意味把握と労働協約との質的比較も必要である。さらに、前述したように北神の労働協約考察は主として全教協・教全連のそれに向けられており、各都道府県において締結された労働協約の画一性と多様性、とくに多様性についての考察が対象外となっている。小出前掲論文が明らかにしているように都道府県段階の労働協約には、全教協・教全連のその水準から大きく後退しているものも存在する⁽⁹⁴⁾。また、明文化されていたとしても、それがどれほどの実効性を有していたかは、個別の検討が必要である。このような理由で、教員身分保障とくに研修要求保障の観点から労働協約の優位性をただちに認めることは留保したい。

筆者は、小出と北神の研究に学ぶことによって、本稿第2章では論述しなかったあることを明確に認識するようになった。それは、「研究・教育の自由保障」条項が国立、公立学校教員法要綱案（1947年9月8日案）において消失したのち、教育公務員法要綱案（1947年12月27日案）の研修条項形成過程に関わる問題である。同要綱案は「第4章 研修」において、「第30条 研修」、「第31条 勤務場所以外での研修」、「第32条 勤務時間外の研修」、「第33条 長期の研修」が具体的に規定されていた。さらに「第5章 雑則」では「第34条 給与」において「その職務と責任を遂行するために必要な研修費が考慮され

なければならないこと」を明記し、「第 36 条 授業時間」では「一週につき 24 時間を超えないことを標準」とすることを規定した。同要綱案については、本稿第 2 章 2 節で教員研修を具体的に保障する制度として高く評価し、教特法研修条項の原形をなすものと位置づけた。そして、1947 年 9 月 8 日から 12 月 27 日の間の立案作業に関わる資料調査を行ってきたが、教育公務員法要綱案（1947 年 12 月 27 日案）研修条項の形成に結びつく資料は把握できなかった。ただ、次のようなことは推測できる。

すなわち、労働協約は、1947 年 7 月のマッカーサー書簡とそれに基づく「政令 201 号」により失効するが、そこに規定され、そして、各地方の教職員組合の具現化の取組によって、相当な地域差を含みながらも全国的に展開されつつあった研修保障の諸制度が、協約失効後、教育公務員法要綱案（1947 年 12 月 27 日案）の第 4 章・5 章を形成する基盤となったのではないかということである。筆者がこのように考えるのは、教育公務員法要綱案（1947 年 12 月 27 日案）研修関係条項は、「研究及び教育の自由」を保障した初期教員身分法案要綱案とも、労働協約締結後の「教員身分法案要綱案」（1947 年 4 月 15 日案）・「教員身分法（学校教員法）要綱案」（1947 年 4 月 28 日案）とも、国家公務員法原理の浸蝕を受ける 1947 年 7 月から 9 月にかけての国立、公立学校教員法要綱案とも研修関係条項については法案の形式・内容を大きく異にするからである。したがって、「1947. 12. 27」案は、労働協約あるいは覚書や了解事項に規定された、もしくは業務協議会等で決定された自由研究日、内地留学、研修費支給、担当授業時間を文部省調査局審議課が立法作業に反映させたものであると考えられる。これらの条項については、本稿第 2 章で論述したように国家公務員法との関係から GHQ/CIE と文部省との見解の対立を生ずるのであるが、教員研修制度としての自由研究日、内地留学、研修費支給、担当授業時間を法制化することは、すべての公務員から団体交渉権・団体行動権を剥奪するというマッカーサー書簡と「政令 201 号」の趣旨にはまったく抵触しなかったものと考えられる。

また、教特法⁽⁹⁵⁾には規定されなかったが、「第 32 条 勤務時間外の研修」という規定をみると、教員の「勤務時間」という概念が立法作業者に強く意識されていたものと思われる。さらに、「第 36 条 授業時間」において、「一週につき 24 時間を超えないことを標準」としているのは、労働協約の多くが、「担当授業時間 1 日 4 時間を基準とする。」としていたことと符合する⁽⁹⁶⁾。

このように捉えるならば、労働協約は、北神が 1980 年代の一連の研究成果として正当にも位置づけてきたことに加えて、さらに、教特法研修条項形成にきわめて重要かつ具体的

役割を果たしたものとして再評価すべきであると考え。労働協約は失効したが、その研修保障制度は教育公務員法案研修条項から教特法研修条項へと継承され、法制化されたと考えることができるのである。

第4節 戦後研修制度の成立

1. 戦後研修制度成立把握の観点

前節で述べたように、戦後教員研修制度は、労働組合法に基づく労働協約が1947年3月に全教協・教全連と文部大臣との間で締結されたことによって法制的根拠を有することになった。しかし、1948年7月のマッカーサー書簡とそれに基づく「政令201号」により、労働協約は一方的に失効させられた。したがって、1948年8月から12月までは、教員研修制度の法制的根拠はまったく存在しなかったと言える。それが、1949年1月の教特法の公布・施行により再び法制的根拠を持つことになった。そして、研修制度の内容面では、1946年12月に立案された教員身分法案要綱案以来存在した「研究の自由」条項が1947年9月の国立、公立学校教員法案において消失したが、労働協約書および覚書や業務協議会等での確認事項により実施されていた諸研修制度は、1947年12月の教育公務員法要綱案研修条項として法制的形態をもって出現した。

「研修制度の成立」について、筆者は次の観点からこの問題を考察する。

第1に、労働協約の締結については、前述した1947年3月の全教協・教全連のそれが注目されることが多いが、実際に、自由研究日、内地留学、研修費支給、教育研究機関の創設、等々を具体化するのには、都道府県における労働協約締結であり、さらに、その後の業務協議会等を通じた頻繁な協議・交渉、教職員組合の要求運動によるということである。

第2に、したがって、都道府県、地域によって研修制度の成立時期・実態にはかなりの差異を生じており、全国的に一律の制度が貫徹実施されたわけではないということである。

第3に、先行研究における叙述は、自由研究日、内地留学、研究（修）費支給、教育研究機関の創設、の実現あるいは非実現の過程に焦点をあてたものはなく、あまりにも静態的であり、行政当局主導的であり、さらに画一的把握が多い。とくに、戦後教育改革期における自由研究日と研究（修）費支給の実態について、これを解明しようとした研究は未だ

に存在しない。また、内地留学と教育研究機関の創設については、教員・教員団体の要求は捨象され、教育行政が創設した制度としての側面のみが描かれている⁽⁹⁷⁾。そのために、戦後教育改革期の研修制度⁽⁹⁸⁾がいわゆる行政研修として、研修主体である教員の要求とは関連なく成立したかのような誤解を招きやすい。教育研究機関の設置に教職員組合が積極的に関与した記録は多くはないので、行政主導で設置されたと叙述されるのはやむを得ない面があるとしても、内地留学については、先行研究はあまりにも教職員組合の要求を過少に描いてきたことは否めない。また、少ない事例であっても、戦後直後の時期に、教職員組合が教育研究所の設置を要求して運動をした事実は、もっと注目されてよい。

本節では、これら3点に留意しながら、戦後研修制度の成立の様相を、とくに、研修主体である教員と地方教職員組合の取組を中心に論述したい。

2. 地方教職員組合の要求運動

労働協約の締結交渉が始まる1946年11月末頃から「政令201号」により労働協約が失効したとされる1948年7月にかけて、教職員組合はどのような研修保障要求運動を展開していたのだろうか。もっとも、教職員組合運動の中心は生活防衛闘争であり、研修保障要求が運動の中心にあったわけではない。また、研修費支給要求のように表面的には研修保障要求であるが、実態としては生活費の補助的支給の意味合いが強い場合があるので、額面通りに受け取ることは戒めなければならない。このことを前提として、自由研究日、内地留学、研究費支給、研究機関の設置、の4点について、この1年半ほどの期間の運動を検討してみよう。

(1) 自由研究日

「自由研究日」の要求が明確な形で現れるのは、1945年12月23日に四谷第6国民学校で開催された東京都教員組合（以下、都教）結成大会の決議ではないかと思われる。この最終項目である第11項目に、「1週1日自由研究日の設置」が掲げられている⁽⁹⁹⁾。都教代表は、同年12月27日に前田多門文部大臣に会い、直接に11項目の要求を行い、前田は善処を約束したが、具体的な成果は得られなかった。

それから約半年後、青森県上北郡教員労働組合役員会（1946年5月15日）は、「一、県教組決議事項及び案件ニ対シ本郡組合トシテノ協議決定事項」の一つとして「1週1日自

由研究日ノ設置断行」を記している。また、「上北郡教員労働組合提出決議事項」として「十四、1週1日自由研究日の設置」を掲げていた⁽¹⁰⁰⁾。すなわち、1946年5月という早い時期に青森県においても自由研究日の要求が提示されていた。

さて、東京都においては、東京都教員労働組合（都教労）と東京都教員組合協議会（都教協）との各組合は都教育局との間に東京都教育業務協議会を持つこととなり、1947年3月10日に第1回の会合が行われた。そして、同年7月25日の第7回教育業務協議会において、「自由研究日年間20日」が決定された⁽¹⁰¹⁾。

高知県においては、1947年8月11日に労働協約が締結され、その後、運営協議会において諸課題の検討が進められてきたが、「自由研究日・慰労休暇等の実施」についての高知県教育民生部長から各校長宛ての通知が、1947年10月23日付で発せられた。実施の期日は記されていないが、おそらく、1948年4月実施ではなくて、1947年12月あるいは1948年1月実施だと思われる。

「本年8月11日県教組との間に結んだ団体協約に基き、自由研究日、慰労休暇、教職員結核性患者に対する処置等の実施方につき、10月9日の運営協議会に於て協定を得、別記の通り取扱うことになったので御通知する。

尚、これが全般の運営については、教職員個々の事情、学校教育の実情等を勘案して、適切なる措置につき遺憾なきを期すること。

別 記

1週6日の授業を立前とし、自由研究日と慰労休暇のとり方は、各学校長の裁量にまかす。その裁量には教職員の意見を尊重すること。」⁽¹⁰²⁾

また、千葉県では、1948年4月19日より実施した学校5日制についての次のような報告が見られる。

「昨年来職員研究日設置の処、個々研究で職員の出揃はぬ日が多く行事、訓育等に不便を感じたこと。／職員の研究日は之を廃止し全職員毎日出勤に付、訓育行事に好都合である。／6日制の時は個々別々に研究日をとった為、職員全員揃うこと希で訓育、諸連絡に極めて不都合であったが、その弊が除去されたと認められる。」⁽¹⁰³⁾

当該校である千葉県立匝瑳高等学校では、1948年4月19日から5日制を実施しており、この報告書はおそらく1学期末あたりに書かれたものではないかと推測される。だとしたら、「昨年来職員研究日設置の処」の「昨年」は、「1947年」のことだと考えられる。すなわち、千葉県の県立高校では1947年度から研究日制度を実施するところが出現したように読み取れる。

(2) 内地留学（長期研修）

(ア) 科学教育研究室制度の創設

科学教育研究室は、戦後教育改革期における内地留学制度の根幹をなした制度として、広く紹介されている。たとえば、西穰司「戦後における研修行政の特質」⁽¹⁰⁴⁾は、「昭和21年より設けられ、期間3カ月～1年、昭和37年までに国立大学に30カ所設置、この時点までの受講者累計約6,000人。」と記している。また、篠田弘・手塚武彦編『学校の歴史』第5巻〈教員養成の歴史〉⁽¹⁰⁵⁾ 248頁では次のように言う。

「戦後もっとも早い時期の内地留学が、科学教育を担当する教員のそれからはじまったという事実は興味深いことである。それは、昭和21年以降、国立大学の科学教育研究室に派遣されており、研究期間は最低3ヶ月とされていた。」⁽¹⁰⁶⁾

しかし、これでは科学教育研究室制度の成立の実態を捉えるにはきわめて不十分である。そこで、地方教育史や教職員組合史の記述を手がかりにしながら、科学教育研究室制度の実像にできるだけ接近することを試みてみたい。本節では、宮城、山形、鳥取、福島、神戸の各県市の教育史における内地留学制度についての叙述をもとに、同制度の実態を把握したい。

内地留学の制度はどのような経緯を辿って確立されたのだろうか。宮城県教育委員会編『宮城県教育百年史』第3巻・昭和後期編⁽¹⁰⁷⁾は、同県における内地留学制度の成立の経緯を丁寧に述べている。

ことの起りきは、1945年度、文部省が次のような趣旨から科学教育研究室の設置を各帝国大学などに通知したことから始まる。

「(1) これからの新時代においては、科学教育がきわめて重要である。

(2) にもかかわらず、初等中等教育にたずさわる教員の科学の本質特に研究についての体験が不足しており、教授についての実力を欠いている。

(3) そのため、各地の大学・高専校に科学教育研究室を設け、熱意と実力を有する教授・助教授等に委嘱して、前記教員の再教育を図る。(3か月以上)⁽¹⁰⁸⁾

また、その実施要領も示しているが、それはおよそつぎのようなものである。

「(1) 科学教育研究室は室長・主事・指導員で構成する。

(2) 科学教育研究室は、当該地付近の都道府県庁・地方科学教育研究会等ときん密な連携をとり、初等中等教員のうち、科学教育に関し熱意を持つ者を入室させ研究の指導と便宜を与える。

(3) 科学教育研究室の収容人員および指導方法は各大学で適宜決定する。」⁽¹⁰⁹⁾

これを受けて東北帝国大学が科学教育研究室を工学部工業力学科内に置くことを決めたことによって、東北地方におけるこの計画が具体的に進展していった。大学と各県の担当者が懇談会を持ち、目的や方針を確立していった。1946年9月11日の懇談会は東北帝国大学で開催され、目的・方針が次のように設定された。

「目的

(1) 中等学校および国民学校教員の研究能力を養成する。

(2) 現行教科書教材の研究を行う。

(3) 大学施設を利用して実際の技術の修得を図る。

(4) 研究終了後、科学教育のリーダーとなれるようにする。

方針

(1) 研究生の詮衡は各県に委任するも、県下の最優秀者を派遣すること。

(2) 第1回は物理・科学および工学とする。

(3) 現行教科書を物理・化学および工学の3部門に分類し、大学のそれぞれの専門家が講義する。

(4) 特殊講義として、大学の第一線的研究の講義を織り込む。

(5) 研究生に一つの研究テーマを与え、指導教官のもとにまとめさせる。

(6) 科学教育とはいかなるものかについて論文を提出させる。

(7) 工場見学によりその実際を知らせる。」⁽¹¹⁰⁾

こうして、1946年度から科学教育研究室制度による内地留学がはじまった。この年、10月10日から12月18日にかけて70日間の日程で、宮城県から14名、東北6県から合計47名が派遣された。宮城県からの派遣者は、国民学校、中学校、高等女学校、工業学校、農業学校と幅広い校種から選ばれている。午前9時から午後3時までが講義、その後5時まで自由研究を行うという日課であった。先に引用した目的・方針、そして70日間という短い日程からしても、研究というよりも科学教育のリーダー養成、教育訓練の場であったと思われる。1948年度からは、「研究生ひとりひとりにテーマを持たせ、特定の指導員について、各自の研究を深めさせること」⁽¹¹¹⁾に方式を改変した。これは、科学教育研究室制度に質的变化、すなわち研究的性格の強化をもたらしたのではないかと想像される。この年は、東北6県から17名が留学したが、宮城県からは1名だけである。1946年度は70日の期間で14名派遣、1947年度は期間を1カ月に短縮して42名を派遣しているから、それらと比べると大きく後退している。1948年9月4日には科学教育研究室協議会が開催され、そこでは、東北大学科学教育研究室主事成瀬政男教授が、(1)この事業を遂行するための別個の機関を設置することが望ましい、(2)他の学部との協力が必要であるから、学長が科学教育研究室長になれるようにしてほしい、(3)各県の連絡協議機関を作る必要がある、(4)各県ごとに独立の科学教育研究機関を作る必要がある、という趣旨の提案を行った。

1948年11月には宮城県教育委員会が発足し、内地留学生の派遣については、1949年度は、次の3点について大きな改革をおこなった。

「(1) 研究期間を1か年に延長する。

(2) 15名を派遣する。しかも、小学校(3名)、中学校(4名)、高校(8名)にわたるようにする。

(3) 理工(9)のほか、文学(5)、経済(1)等、広い分野にわたるようにする。」⁽¹¹²⁾

1949年10月27日には、科学教育に関する東北6県教育長協議会が行われた。この1949年度には、東北大学への内地留学生は47名(宮城15、青森9、岩手5、山形10、秋田4、

福島4)であり、期間は1年間であった。

このように、派遣期間・派遣人数・研究分野など試行錯誤を重ねながら改善していったことがわかる。そして、1949年度頃には、ほぼ安定した体制を確立し得ていたと思われる。しかし、それは科学教育研究室を担当する大学教員の重い負担の上に成立していたものであった。なお、1950年度に科学教育研究室を設置した大学は、北海道大学、岩手大学、秋田大学、東北大学、茨城大学、宇都宮大学、東京教育大学、東京工業大学、信州大学、富山大学、金沢大学、名古屋大学、奈良女子大学、京都大学、大阪大学、鳥取大学、広島大学、徳島大学、愛媛大学、九州工業大学、九州大学、熊本大学、宮崎大学の23大学で、51年度には28大学に480名の研究生が派遣された。

経費については、1949年度には、文部省から東北大学へは25,000円が交付され(留学生1人あたり532円)、各県が留学生1人あたり3000円程度、大学に補助金を支給していた。山形県では、内地留学制度の成立が宮城県よりは遅かったようであるが、それでも、「内地留学制度は、3～6ヶ月、あるいは1年間の長期に亘り、県外県内の大学に留学せしめて研修させるもので、県教委では、昭和24年度より開設し」⁽¹¹³⁾と記述されており、1949年度には実施されていたものと考えられる。

東北地方から、地域を他に転換して内地留学制度の成立の経緯を考察しよう。まず、神戸市における内地留学制度のはじまりはどうであったかという点、次のように記されている。

「戦後、学制の大改革に直面していた時、市では新教育推進の中心的指導者を得る目的で、国民学校・中等学校の教員のうちから選考した者をその研究主題に応じて、京都大学・大阪大学・神戸大学等へ現職のまま1か年聴講生として派遣する、いわゆる内地留学制度を、県の承認を得て始めた。後には、幼稚園の教員も対象となった。昭和21年度には国民学校2名が、以後毎年7～8名が京都・大阪・神戸・東京の各大学へ派遣され、その研究成果は、神戸市の教育に大きく貢献している。」⁽¹¹⁴⁾

『神戸市教育史』の記述には「科学教育研究室」という文言は登場しないが、「科学の領域については、46年より科学教育研究室の設置が文部省によって勸奨され、全国にわたって実施された。また、他の学問領域についての長期派遣生制度も早くから実施した府県では46年頃より実施され、その後、派遣生についての規定が整備されたと見られる。」⁽¹¹⁵⁾と

記されていることから、おそらく科学教育研究室制度によるものとそれ以外のものが混在しているのではないかと考えられる。

次に、鳥取県については、「教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のまま、長期にわたる研修を受けることができると、教育公務員特例法に定められているが、内地留学制度はこれに該当するものである。しかし、本県においてはこの制度の実施は戦後直ちに始まっている。」と述べ、教特法が内地留学制度の根拠法であることを明言するとともに、一方では、教特法とは関係なく内地留学制度が発足したことを明らかにしている。そして、鳥取県の内地留学制度について次のように述べている。

「文部省の科学教育研究室が鳥取農林専門学校に設けられ、第1回研究生が21年度に募集された。研修期間6ヶ月で、研修内容は、各自の研究テーマによる研究と、学校側講義の受講による基礎知識の充実を主としていた。この科学研究室研究員制度は今日なお続いているが、本県教員がこれを利用したのは初期の数ヶ年である。この科学研究室開設に刺激され、あわせて新教育制度の実施に伴い、教職員の中に、研究熱が急速に高まってきた。その結果、教員を県内外の大学その他の研究機関に送り、1ヶ年もしくは6ヶ月研修を行ういわゆる教員の内地留学制度を、22年度から開くことになった。これによる留学者は左記のとおりであるが、今日なおその利用者は少ない。ただ、教員定数減少の近年の傾向が直接に影響し、代替教員を認められない昨今においては、その数が次第に少なくなっていく傾向がある。……

以上のように、本県内地留学は、鳥取農林専門学校より引き続いた鳥取大学の科学教育研究室研究員制度に始まり、次いで一般内地留学、産振内地留学に及んだ。……内地留学が行われた初期においては、鳥取農専科学研究室は別として、一般留學生の研究期間は1ヶ年であったが、最近では、代替教員を配置しないため、ほとんどが6ヶ月もしくは3ヶ月の短期研修である。」⁽¹¹⁶⁾

この記述から、東北地方の各県と異なるところが把握される。それは、内地留学制度に占める科学教育研究室制度の比重が東北各県と比べると相対的に低くうけとめられることである。すなわち、鳥取県の場合は、1946年度に鳥取農林専門学校に科学教育研究室が設けられたので、この年度から研究生として派遣し始めたが、1947年度にはそれとは別に内地留学制度を創設している。そして、鳥取県においては、後者が中心であったようである。

また、徳島県における制度は次のようなものである。

「長期研究生派遣

昭和 23 年度から実施しているものに長期研究生派遣がある。この制度の趣旨は、『教育上重要問題であって県外に出なければじゅうぶん解決が望まれないような問題を優秀な教育職員に委託して、長期研究生として県外の大学の研究機関に派遣し、問題の解決をはかるとともに教育職員の研究意欲を高め、その資質の向上と県教育の水準を高める』ことにある。このため、現在までの派遣回数は 7 回におよび、その派遣人数は 58 人にのぼっている。

科学教育研究生

同じく長期研究生の一種に、科学教育研究生の制度がある。本県では、昭和 23 年度に当時の徳島工業専門学校に設置された科学教育研究生研究室に委託して、科学教育担当教員の資質向上のためおこなわれた。現在までの入室回数 8 回、入室人員 108 人におよび、本県科学教育振興の上に大きな貢献をしている。⁽¹¹⁷⁾

徳島県の場合は、1948 年度、県外の大学・研究機関での研究を行う「長期研究生」と呼ばれる内地留学制度を発足させた。一方、同年度に徳島工業専門学校に科学教育研究室が設置されたことにより「科学教育研究生」という形での内地留学も始まった。前者が毎年 8 人程度、後者が 13 人程度の派遣者数となる。

科学教育研究生や長期研究生とよばれる通常の内地留学生をどのように選考し決定していたのかについては不明な点が多い。そのなかで、1949 年 8 月 16 日付「高知県教育研究所員及び高知県教育公務員内地留学生募集要綱」は、「本人の自由意志」の尊重を重視していることがよくわかる。

「一 公募

イ 高知県教育研究所研究員（以下研究員という。）及び高知県教育公務員内地留学生（以下留学生という。）は公募により採用する。

ロ 研究員及び留学生の応募は、本人の自由意志による。従って、本属長（校長又はそれに準ずる者以下同じ）は、所属教育公務員の自由意志を束縛しない様特に留意しなければならない。

二 研究員、留学生の種別

ロ 留学生を県内大学留学生及び県外大学留学生の2種とする。

研究題目及び留学する大学は本人の希望による。

四 募集人員

……県内大学留学生約5名、県外大学留学生約3名。

五 研究期間

第2回研究員及び留学生の研究期間は原則として10月から6ヶ月間とする。

九 研究員及び留学生の身分

現職のまま研究に従う。従って両者ともその研究期間中は必要に応じて、非常勤講師または臨時助教諭を雇うことができる。」⁽¹¹⁸⁾

この科学教育研究室制度について、『教員養成』〈戦後日本の教育改革〉322-325頁は、問題点として、「経費の都府県負担あるいは派遣期間の学級経営、学校経営等で、定員制とも関連して、さまざまな困難な条件のもとで実施された」こと、および「科学教育研究室の制度を別として、大学側が現職教育としての受入れ体制を何も用意していないという状況下」で実施されたために、その成果については単純には肯定できないという立場を表明しつつ、「各地域の教員が、教育現場を離れて研究に専心する機会をもち得たこと、ときには県外に出て専門研究者と交流し視野を拡大し得たことなどの利点があったことも否定できない」⁽¹¹⁹⁾と述べている。

筆者も、この『教員養成』の見解におおむね同意するが、一つ重要なことを付け加えるならば、内地留学制度の拡充・整備のために教員や教職員組合がどれほど要求を出し、実現のための運動を展開し得たのかということである。

(イ) 教職員組合の長期研修保障要求

以上(ア)で考察してきたように、戦後初期の内地留学制度は、科学教育研究室制度を中軸にして、都道府県による差異を伴いながら、ほぼ1949年頃には全国的に形成されたものであると言えるだろう。次の問題としては、内地留学制度の形成に教員および教職員組合がいかに関わってきたのかを明らかにすることである。ここでは、岩手、千葉、新潟の各県教職員組合の取組から、教職員組合の長期研修保障要求を考察しよう。

岩手県教職員組合連合会は、1946年11月4日の臨時総会后、岩手県への要求事項を決

議し提出したが、その際に、「八、教員長期研究生を派遣すること」という東北、北海道教員組合協議会の要求事項もあわせて提出した。岩手県の労働協約が締結されるのは、1947年1月21日であるから、その2カ月以上前から長期研修制度（内地留学制度）が教員の要求として存在していたことがわかる。この要求に対して、知事は「都市2名位出す」と回答している⁽¹²⁰⁾。筆者が把握し得たなかで、最も、内地留学制度（長期研修制度）の創設に教員の要求が強く反映され、したがって、教職員組合の運動が大きな影響を与えたと思われるのは、千葉県におけるそれである。千葉県では、1947年度から長期研究生制度が創設され、初年度26名が派遣されたが、制度創設の経緯は「国内遊学＝長研生の獲得」として、次のように記されている。

「2・1闘争の一環として1946年末から、教員が現職のまま大学またはこれに準ずる研究機関において教育問題の研究に専心できる途を対県要求としてかかげていた。国内遊学つまりは長期研究生制度獲得の要求がそれであったが、教員の資質向上に資する機会を開くことはもちろん出世の段階ではなく、営々孜々として研究と実践にいそしむことが、教育そのものの内実を肥大化させるものであり、教組運動にとってもその文化活動面に大いに裨益するとの認識がそこにはあった。数次の対県交渉のすえに県教学課が全面的にこれを承認し、その人選については組合と県との協議の上に決定されることとなり、1947新年度早々から左に示す26名派遣の実現をみたのである。なお、本制度こそは教育現場の新教育を教組が具体的に体得したいとするところから発想され、個人研修にとどまることなく地域の教育課題を長研究生がになって研究にあたり、規定期間の1カ年の研究終了後は、当該課題についての地域の推進者たることが要求されていた。」⁽¹²¹⁾

この年に派遣された26名の派遣先は、東京大学11名（教育学6、史学1、国文学1、社会学1、電気工学1、農学1）、東京文理科大学8名（教育学1、哲学1、国史学2、地理学1、心理学2、物理学1）、東京高等師範学校3名（体育2、動物学1）、東京音楽学校2、上野美術学校1である。学校種別では、小学校14名、中学校10名、高等女学校1名、農学校1名である。氏名を見た限りでは女性は存在しない。なお、26名すべてが4月当初から派遣されたのではなく、規約の制定等の整備を行いながら、6月、9月に追加で派遣されたものである。なお、長期研究生制度は、1947年度は千葉県学務部教学課の管轄

であったが、1948年度からは千葉県教育研究所の事業となった。教育研究所の創設については、後述する。

内地留学の創設について教職員組合が強く関与しているものとして新潟県の場合を見よう。新潟県の場合も、千葉県と同様に教育研究所と内地留学制度の創設とが相互連関的に検討され実施に移されていく。ここではできるだけ内地留学制度にしばって考察したい。既に1948年1月19日の第3回運営協議会の確認事項の中に次の事項がある。

「四、教育研究所設置ノ件

設立準備委員会ヲ設ケテ立案計画シ、実用ニウツス。委員ノ構成ハ左記ニヨル。
県側5名・組合側5名・師範学校側4名（一師・同女子部・二師・青師各1名）・
県会教育委員3名、計17名

五、内地留学ノ件

趣旨ハ全面的ニ賛成デアル。具体的ナコトハ研究シタ上デ、次ノ運営協議会デ回答スル。」⁽¹²²⁾

これからもわかるように、内地留学制度の提案は教職員組合の側から行っているのである。ところが、制度創設に至らぬうちに、「政令201号」が出され、それ以降、県は教職員組合との交渉を避けるようになった。そこで、新潟県教職員組合は、1948年12月15日に、教育研究所設立に関する7項目の要望書を提出した。このうち、内地留学制度に関わる2項目は、「教職員の内地留学を教育研究所の事業として昭和24年1月より実施されたい。」と「留学生の詮衡に際しては本組合より推薦する候補者の名簿を尊重されたい。」⁽¹²³⁾である。

後者の要望の是非については、検討を必要とすると考えるが、ここでは、それほどに内地留学、長期研修の要求が教員の中に強い要望として存在していたものと捉えることができる。ところが、県教委は一方的に決定しようとして各学校に通知し、1月6日に人選を決定する予定であるという情報を県教組がつかんだ。県教組は、ただちに、県教委に抗議し、人選の決定を延期させた。その人選の結果等については、次のように記している。

「組合が最も関心を持ったのは内地留學生の決定であったが、選考決定の結果は小学校定員5名・補員1名の中で、組合推薦が4名、中学校定員5名・補員1名の中で、

組合推薦が5名、高校定員2名・補員1名の中で組合推薦が2名となった。

これらの第1回留学生に対しては、県内は月千円、県外は月3千6百円の研究費と24年1月から40日の研究期間が与えられた。翌年5月、組合が第1回留学生に対して留学の体験からの意見を求めた時に、すべての留学生から研究費は県内でも最低3千円は必要であり、留学期間は最低3カ月は必要であるとの意見が出た。その他さまざまな意見に執行部の意見をも合わせて、24年度以降の留学制度の拡充をはかったものが今日に及んでいる。」⁽¹²⁴⁾

(3) 研修費の支給

本章2節で詳述したように、1948年12月の第4回国会では、研修費支給規定の欠如が議論の焦点の一つであったが、下條文部大臣が「久保委員がお述べになりました四つのご希望等を十分尊重致しまして、この案が両院を通過いたしましたあかつきには、その運営につきましては遺憾なきを期したいと思っております。」⁽¹²⁵⁾と改善努力を表明して、法案はようやく委員会を通過した。

しかし、法成立・公布後、ただちに文部省によって、研修費支給にむけての具体的検討が行われた形跡はない。したがって、研修費支給の獲得状況は、労働協約を踏まえての教職員組合の交渉力・組織力如何にかかっていたのである。

先に考察した各都道府県の労働協約書に、研究（修）費の支給を明記したところは、青森県、岡山県、香川県、鹿児島県の4県のみである。教員の研究保障要求の主要な4項目と筆者が位置づけている教育研究所の設置、内地留学、自由研究日、研修費支給のうち、もっとも制度化が難航したのはこの研修費支給であった。

岡山県教組は1947年6月23日に労働協約を締結したが、その後、同年12月6日の代議員会において1948年度予算に対し教育復興の立場から、最低賃金制の確立、研究費の支給等の諸問題について要求することを決定した。そして、1948年3月にはついに研究費の支給を獲得している⁽¹²⁶⁾。

また、千葉県教員組合は1947年7月21日に県知事に提出した要求書の中で「研究費の即時支給」を掲げた。これに対して、県は、1947年9月2日に、「刻下の県財政に実現は困難な状況にある」と文書回答している。しかし、県教組は同年9月7日に、再び、知事に対して「3、研究費支給の件、これは日本教職員組合関東ブロック協議会の決定により県としての支給を要請する」ことを申し入れた⁽¹²⁷⁾。

島根県教組でも、1947年9月17日に、労働協約を締結した後、「特に力点をおいて取組んだ活動は、（１）6・3制完全実施運動、（２）1,600円ベースの凸凹是正資金の配分。1,800円ベース問題とその差額支給、（３）研究費（1人あたり141円47銭獲得）の支給（12月支給される）、（４）寒冷地手当での創設要求、……」⁽¹²⁸⁾であるとされている。研究費の12月支給という成果を獲得している。

大分県教組は1947年11月24日、「一、来年度予算に於ける旅費額の増額、研究費支給制度の確立」を含む6項目の県知事宛要求書⁽¹²⁹⁾を提出した⁽¹³⁰⁾。これに対して、同年12月4日に知事から、「研究費支給制度については、『要求にそうよう努力する。』」⁽¹³¹⁾という回答があった。

徳島県教職員組合は、1947年12月16日の第2回臨時大会決定で「⑦研究費一人月額300円の支給を含む9項目要求を知事に提出した。1948年、徳島県教組は、「①新給与水準の実施（2,920円ベース）⑤研究費の支給（昭和22年度分県独自に1人200円支給。昭和23年度分1人月額300円支給。国庫補助は別途支給）⑥旅費1人当たり1,000円支給」という成果を獲得した⁽¹³²⁾。1948年11月には県教育委員会が発足したが、県教組は引き続き「研究費に関する件」を主要な要求の一つとして掲げ、1949年秋の闘争では、「越年手当2,920円を要求してたたかい研修費として一律2,000円を獲得した。また各市町村でもそのうえに500円から1,000円をかちとった。」⁽¹³³⁾と記されている。

長崎県教職員組合協議会は、1948年3月15日に県知事宛要求書を提出したが、その「付帯要求」11項目中には「3. 県下各地に教育研究所を23年度に設立せられたい。4. 県外長期教育研究員派遣制度を設けられたい。5. 研究費1人月額300円を本年1月より支給せられたい。」という研修要求に関わる3項目が含まれていた。3月21日付で知事からの回答があり、「『各項にわたり、とり急ぎ回答したが、予算を伴う案が多く、従って直ちに実施に移せないものがある。速やかに予算の承認を得るよう努力する』」というのが結論であった⁽¹³⁴⁾。そして、同年4月21日、6・3制の完全実施のための予算獲得は困難を極めたが、4月20日の長時間にわたる「団交」のなかで、教職員の待遇改善としては次のような回答が出され、長崎県教職員組合協議会の教育復興闘争（6・3闘争）は妥結した。

「研究費は図書費として各学校の図書購入に要する経費を相当額教育費に予算計上する方針である。右は1人年額600円程度とし、学校長へ一括交付し学校長の責任にお

いて図書購入に充当させる。」⁽¹³⁵⁾

兵庫県教職員組合は1948年4月12日-13日の第11回中央委員会において研究費500円支給の要求を決定した。これに対して、1948年5月27日の覚書で、「②県は教員の特殊の立場を考慮して本年4月から研究費として1人月100円宛を支給する。」⁽¹³⁶⁾ことを約束した。これは、一時支給金とは異なり、毎月100円の研究費支給、研究費の恒常的支給という点で重要な意味を持つものであったと思われる。

1950年代以降、研修費支給の実現において、めざましい成果を上げるのが大阪府下の教職員組合運動である。その点は、主として第6章2節で述べるが、1949年の段階における大阪の運動の概要を確認しておこう。以下、『大教組運動史』第1巻⁽¹³⁷⁾の記述を引用する。

「大教組の運動の中で他府県に先鞭をつけ、しかもあまり例の多くないものの一つに研究費（当初は「研修費」ともいった）の獲得がある。

この要求がいつ頃からはじまったかは、まとまった資料がないので詳らかにすることはできないが、岸和田市教組（岸和田支部）の記録によれば、早くも1947（昭和22）年9月29日の支部委員会で、対市要求の回答として、研究費100円支給（月額か一時金かは明らかでない）があった旨報告されている（総合的に判断して100円は月額であると思われる）。翌48年7月には対市要求として研修費月額500円要求を決めて交渉をすすめているが、市当局は、教職員の給与は府費負担であるから府に要求すべきだとの見解をとり、交渉は難航している。同記録によると、49年の12月30日に至って一人1,000円（一時金）が支給されている。

1948年から『衛生都市（支部）代表者会議』あるいは『衛生都市（支部）協議会』が開かれているが、おそらく地域給の格差解消（全府下最高給地一本化）と研究費獲得闘争が主議題になったものと推定される。1950年のはじめには、衛生都市支部の統一要求としてすべての市で研究費獲得闘争がすすめられるようになり、『どの支部が月額500円を獲得できるかで競い合うような動き』にまでなった。

大教組も1948年頃から対市要求として研修費月額500円を打ち出しているが、他の要求の陰になり交渉は進展していない。」⁽¹³⁸⁾

ここでの一つの問題は、研究費・研修費を給与と考えるのか福利・厚生費と考えるのか

によって支給する主体が異なってくることである。教員身分法案要綱案から国立、公立学校教員法案そして教育公務員法案の系譜においては、研究費・研修費は明らかに給与の一部として位置づけられている。しかし、そうすると支給者は都道府県となり、一人当たり支給額は少額でも、都道府県全体となると巨額の支出増となる。それに対して、福利・厚生費と位置づけると服務監督権者が支給するのであるから、当該市町村の財政状態によって格差は生ずるが、財政潤沢で教職員組合の組織力・活動力の強いところでは、研究費支給を実現あるいは増額させやすいのである。大阪府の衛生諸都市は、早くから後者の方向で運動を進めてきたのである。

研修費支給については、生活補給金支給の一環として「研修費」という名目が用いられることが多く、これと本来の教員の研修を保障するものとしての研修費との区別が、困難ではあるが必要である。また、次のような教員の研修費や図書費がPTAから支払われるという問題点もやがて後半に起こってくることに留意する必要がある。

「教職員不足の時期に優秀な教職員を船橋市へ集めようとして、市および教育委員会では毎年研修費を支給した。漸次減少はしたが、市教育委員会発足直後は、他市にとらぬ優遇策が講ぜられた。また各学校PTAは、予算の中から多額の通勤費を支出する等、教職員の優遇策に努力するものが多かった。」⁽¹³⁹⁾

以上みてきたように、教特法公布・施行時である1949年頃には、研究費の恒常的支給が実現されていた都道府県・市町村は多くはない。

しかも、この時期から経済安定9原則に基づく定員定額制が強行され、ただでさえ貧困な教育条件に多大な打撃を与えることになるのである。

(4) 教育研究所の設立

全教協・教全連の労働協約には、「教職員の研究機関の確立」「教育研究機関の常設」などの条項は見当たらない。都道府県教職員組合の労働協約において、この条項を持っているのは、青森県、山梨県、鹿児島県の3県組織のみである。しかし、業務協議会での課題としてあげられたり、内地留学制度の実現を目的として運動するなかで教育研究所の必要性が認識される場合もあった。千葉県、新潟県、高知県、大分県、長崎県などがそうである。しかし、教育研究所の設立は、自由研究日や内地留学、研修費支給などの要求と比べ

ると、教職員組合の積極的な要求とはなかなかかなりにくい課題であったものと思われる。しかし、それだけに、この課題を積極的に掲げて取り組んだ教職員組合の運動や、その成果として設置された教育研究所の有り様には注目する必要があるだろう。

戦後設立された都道府県の教育研究所の中で、最も早い時期のものは1948年4月に設立された千葉県教育研究所であると思われる。そして、それは設立時期が早だけでなく、設立の経緯・理念に大きな特徴をもって発足していることが重要である。正確に述べると、千葉県教育研究所は、同年3月の県会で予算が決まり、4月に千葉県教育研究所規定が設定され、そして、具体的な活動は6月から始められた。この教育研究所設立の中心的な役割を果たしたのは、次に引用する三上文一⁽¹⁴⁰⁾の証言によると、1947年に結成された千葉県教育振興会と千葉県教職員組合であった。

「このような混迷期に、このままではいけない、何とかしなければという自覚と反省がいたるところに盛り上がった。そして次第にその力を結集して行った。このようなさまざまな集団のうち、最も県の教育行政に大きな影響を与えたのは、昭和22年に結成された千葉県教育振興会であった。主なメンバーは加瀬氏（現参議院議員）、狩野氏（前県教育委員、千葉大同窓会長）、荒井氏（現千葉大教授）、ブラウン氏（C・I・E）と宮沢氏（当時の教学課長）等をはじめ教学課の主脳部の十数名の人々であった。この会の目的は今後の千葉県教育を如何に推進して行くべきかの基本的方策を打ち出すことであった。したがって昭和21年度の後半におこった教育現場の新教育を何とか具体的に身につけよう。そのためには俸給を辞退してもよいから、教育問題の研究調査をしよう。そして再出発しようという願望はこの会によって協力に応援された。そして、22年度に全国にさきがけて内地留学生として長期派遣研究生を各種の大学やこれに準ずる機関に送って研究に当たらせる制度が誕生した。……このほか、千葉県教育振興会は直面する問題の解決に精力的な活動を推し進めた。しかしいざ研究討議を行うという段階に到ると、常にはたつき当たった事は、千葉県の教育資料の驚くほどの欠乏にあった。勿論、戦時中までの全国画一の中央集権的な教育行政の時代にはそのような資料は余り必要なかったし、又当時は必要があったとしてもある領域の研究や調査期不可能な状態にあったのであるから、以上の事は単に千葉県のみの問題ではなかった。といて、そのままにしておく事は許されないことである。そこで『千葉県の教育は如何にあるか』『そして、それは如何にあるべきか』の課題究明を専門に

研究調査する機関の必要性が切実な問題としてとりあげられ、具体化されていった。

たまたま時を同じくして、千葉県教職員組合にも、同じ様な要求が起こった。というのは、戦後の1、2年の間は、戦前、戦時の中央集権化された教育に対して地域化された教育が強く望まれてはいたが、それならば具体的にどうあるべきかについては現場教職員を途方にくれさせていただけで何物も与えられなかったというのが恐らくどこにでも見出だされた実態であったろう。そこで正確に資料を基にした地域教育の正しい在り方を究明する必要が痛感され、この事は次第に多くの現場共通の問題要求になっていった。昭和22年度の対県要求として野老委員長、時田書記長（前県教育委員）など教組が全国にさきがけて研究所の設置を要望した主な理由は以上のようなところにあったと考えてさしつかえなからう。」⁽¹⁴¹⁾

教職員組合の側に教育研究活動についての強い要求を持ち合わせた人物が存在したことも、千葉県教組が教育研究所設置を要求し続けたことの要因であるとも考えられる。それは、槍田市之助⁽¹⁴²⁾が当時の県教組文化部長であった元吉善一（豊岡小学校校長）の役割を重視していることから伺える⁽¹⁴³⁾。

このように教職員組合の要求も反映して設立された教育研究所は、その理念にも特色を有していたと思われる。次に引用するのは、「教育研究所の新発足に際して」と題する初代所長である永井修のあいさつ文である。

「私はこの度の研究所の発足に際しまして、特に念願いたしますことは、先づ第一に教育研究と云ふ仕事を出来るだけ自由な制約されないものにしたいと云うことであります。我が国従前の教育研究は主として、与えられたもの、決定されたものについての解説的な研究や補足的な注釈であって、結論は動かすことの出来ないもので、研究とはその決定した結論に着物をきせ、飾り付けをすることで、内容的には何等加えるところがないと云ふものが少くなかったのであります。もっと極端に云えば中央からの方針に対しては批評すること、検討する事は勿論不可能で、ただこの枠内に止まり、枠外に出ないための研究であったとも云えたのであります。今後の教育研究活動はかうした制約を除いた全く自由な批評であり、検討でなければならないことは申すまでもないことだと思ひます。」⁽¹⁴⁴⁾

そして、永井は2つ目に「この研究所が県下1万数千の教職員一人一人の研究所であり相談所でありたい……県下教職員の一人一人の毎日の教育活動と研究所が直ちに結びつくとき、はじめて研究所の氏名が達成せられるものであると思います」、三つ目に「あくまでも千葉県の研究所でありたいと思うものであります。」⁽¹⁴⁵⁾と述べている。この永井のあいさつ文には教育研究所の基本性格として極めて重要な事柄が語られていると思われる。そのことは、同教育研究所が教育行政の思惑だけではなく、教職員組合の要求をも反映して設立されたことと無関係ではないと考えられる。

次に新潟県における教育研究所設立の経緯を見てみよう。新潟県教職員組合と県当局との第3回運営協議会は、1948年1月19日に開催された。そこで「教育研究所設置ノ件」が確認されている。

「設立準備会ヲ設ケテ立案ヲ計画シ、実現ニウツス。

県側5名・組合側5名・師範学校側4名（一師・同女子部・二師・青師各1名）・県会教育委員3名、計17名。」⁽¹⁴⁶⁾

このように県当局と教職員組合が対等の立場に立ち、師範学校、県会も含めて設立準備を進めていくことが確認されていたが、その後の経緯について次のように記している。ここには、行政当局が設置運営する教育研究所に教職員組合が如何に関与して行くのかという点での困難さが早くも現れているように思われる。

「政令201号が出て後、軍政部は県側に対し教組の交渉を避けさせるようにしむけたために、結局県側が一方的に研究所設立の準備を進めたような有様であった。

23年12月初めの調査によると、全国では既に都府県立教育研究所は17カ所、市立教育研究所は4カ所であった。組合としては1日も早く開設させたい。なお、研究所が御用研究所にならないように、研究の自由が保障されるように考えた。それで12月15日は次の要望書を県教育委員会に提出している。

- 一、教育研究所は憲法第23条の精神に立脚したものであること。
- 二、教育研究所は教育委員会直属の研究機関として自主性を持たせること。
- 三、教育研究所は昭和24年1月より発足するように致されたい。
- 四、所員及研究員の詮衡に際しては本組合より推薦する候補者の名簿を尊重さ

れたい。

五、教職員の内地留学を教育研究所の事業として昭和 24 年 4 月 1 日より実施されたい。

六、留学生の詮衡に際しては本組合より推薦する候補者の名簿を尊重せられたい。

七、教育研究所の運営に関しては最も民主的な方法によられたい。

研究所は、「新潟県教育研究所」として 1 月から発足することになったので、組合は研究所員及び内地留学生の候補者名簿を 1 月 15 日までに提出するよう各支部に通知していた。ところが、県教委事務局は組合に何らの連絡もなく一方的に決定しようとして学校方面へ通知し、1 月 6 日に人選を決定しようとしているという情報を入手した。このような一方的な人事では研究所及び内地留学制度が単なる御用機関・御用制度となるおそれが多分に生じたので、12 月 28 日に県教委に抗議し、人選の決定を 1 月 16 日以降に延期させた。」⁽¹⁴⁷⁾

先に、内地留学制度に関する記述の際に言及しているが、高知県においては、内地留学生だけではなく高知県教育研究所の研究員も公募により採用することになっていた。ただし、この研究員は、研究所に常勤する研究職員ではなくて、6 カ月間のみ学校を離れて研究活動を行う一種の内地留学生である。しかし、1949 年 8 月 16 日付「高知県教育研究所員及び高知県教育公務員内地留学生募集要綱」は、研究員制度や内地留学制度が人事統制・教員統制の手段とならぬよう配慮された募集要綱であると言える。この募集要項によると、「研究員……の応募は、本人の自由意志による。従って、本属長……は、所属教育公務員の自由意志を束縛しない様特に留意しなければならない」ことを強調している。そして、研究員には「普通研究員」と「委託研究員」があり、前者は「本人の希望する研究題目について研究し」、後者は「委託研究題目（1. 教科課程に関するもの、2. 評価の問題に関するもの、3. 郷土の研究に関する人文自然両科学面を含む）」について研究する。募集人員は、「普通研究員」が約 6 名、委託研究員約 6 名である⁽¹⁴⁸⁾。

〔註〕

(1)「参議院文教委員会（第 2 回国会継続）会議録」第 1 号、1-2 頁。「第 2 回国会衆議院文教委員会議録」第 28 号、1-2 頁。

- (2) “Amendments to the Draft of Law for Employment and Dismissal of Educational Public Officials” , CIE Records ,Box No. 5360, (A)03026、 Box No. 5140, (D)00233.
- (3) 高橋寛人「教育公務員特例法案をめぐるC I EとG S（民政局）およびL S（法務局）の対応」『横浜市立大学論叢・人文科学系列』第49巻第1号、1998年、24頁。
- (4) この企図は、結局、任免等に関する法律案の改訂という形では実施されなかった。
- (5) “Weekly Conference with Vice-Minister Arimitsu” ,CIE Records ,
Box No. 5140 (D)00216、 Trainor Papers, Box No. 42, Reel No. 36.
- (6) 芦田均内閣がいわゆる昭電疑獄により 10 月に総辞職した後、G Sは民自党総裁の吉田茂を避け、幹事長の山崎猛を首相に推して連立政権をつくらせようと画策した経緯がある。G Sの支持を得ていない吉田は組閣名簿も直接にマッカーサーに提出し承認を求めている。このあたりの事情は、内田健三・金原左門・古屋哲夫編『日本議会史録4』（第一法規、1990年）172-177頁、を参照されたい。
- (7) “Discussion with Mr. Sagara” CIE Records ,Box No. 5369, (C)02060.
- (8) “Educational Public Service Law” , CIE Records ,Box No. 5360, (A)03026.
- (9) 「第3回国会衆議院会議録」第9号、45頁。羽田貴史は「戦後教育改革と教育・研究の自由」（『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月）29頁において、「10月4日に一端撤回された。」と述べているが、これは事実と異なっている。この点については、金本東治郎も次のように述べており、11月10日に撤回されたことを裏付けている。
- 「いよいよ芦田内閣が潰え、吉田内閣が再生し、国家公務員法改正案優先審議の第三臨時国会が開会された。ところが休会中、継続審議となっていたこの『教育公務員の任免等に関する法律案』なるものは、開会冒頭、政府によって撤回されて了ったのであるが」。（「教育公務員特例法解説」『新しい教育と文化』日本教職員組合、1949年3月号、44頁）
- さらに、前述のように、1948年10月8日には衆議院文教委員会で「任免等に関する法律案」の継続審議が行われており（「第2回国会衆議院文教委員会議録」第28号、1-3頁）、その点からも「10月4日に一端撤回された。」ということはある得ない。
- (10) CHECK SHEET” , GS Records, Box No. 2204, (A)01812.
- (11) “Educational Public Service Law” , CIE Records ,Box No. 5369, (C)02060.
- “Revision of Educational Public Service Bill” “Brief Listing of Conflicts between the National Public Service Law and the Draft for the Law for the Special

Regulations concerning Educational Public Service ” etc, GS Records, Box No. 2039, GS(A)00300.

(12) 「第3回国会衆議院会議録」第20号(『官報号外』昭和23年11月26日付)188頁。

(13) “Revision of Draft of Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5360, (A)03026.

(14) “This Law provides for the exceptional cases based on Art.13 of the Supplementary Provisions of the National Public Service Law regarding the educational public service personnel who are national public service personnel. In the event when provisions of this Law are recognized to be inconsistent or in conflict with the provisions of the National Public Service Law the provisions of the National Public Service Law shall prevail regarding those matters.” CIE Records, Box. 5369, (C)02060.

(15) “Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02060.

(16) 公務員制度課は教特法案を国家公務員法と矛盾するものとして捉えていたが、具体的にどの点が矛盾しているかについては、ピーターソンが1948年11月30日付“Brief Listing of Conflicts Between the National Public Service Law and the Draft for the Law for the Special Regulations Concerning Educational Public Service”として教特法中の18ヶ条の条文を挙げて指摘している。国家公務員法の附則第13条に従って、教員の特殊な職責による特別な規定と考えているCIEとは大きな違いがあった。GS Records, Box No. 2039, GS(A)00300.

(17) “In the event when provisions of this Law are recognized to be inconsistent or in conflict with the provisions of the National Public Service Law the provisions of the National Public Service Law shall prevail regarding those matters.”

(18) “Educational Public Service Law”, CIE Records, Box No. 5369, (C)02060. 前記の註(15)とは別の文書。

(19) 同前。

(20) 『週刊時事通信・内外教育版』第135号、1948年12月16日、5頁。

(21) 金本東治郎「教育公務員特例法解説」(『新しい教育と文化』1949年3月号、45頁)

(22) 1948年12月14日付の『教育情報』第60号では、国会上程前後の日教組の動きを次のように伝えている。「教育公務員特例法案についてはその内容の概要を教育情報57号

で紹介したが、その後国会に上程されないようになり、教員も全面的に国家公務員法の適用をうけることになった。……われわれはあくまで教育公務員法立法化のためひきつづき各政党にはたらきかけていたが、国協党ではこの問題を重視し政府が上程しない場合は党の方から提案することになり関係方面との涼解もついたので、ついに政府側では『特例法案』を再び上程することになった。現在の情勢では日教組の主張する単独立法は実現不可能のため、一応この『特例法案』に対する修正を行わせ、今後の足がかりにすることに中斗委としては決定し、次のような『修正案』を作成し、各政党に要望することになった」。なお、日教組は、9月27・28日の中央闘争委員会で教育公務員法草案を決定していた。研修については第四章に規定されているが、義務的規定のないこと、「一年20日以上の研究日」と研修費支給を規定した他は、ほぼ任免法案の規定を踏襲している。

「(研修)

第23条 教育委員会は教育公務員の研修について、それに要する施設研修を奨励するための方途その他、研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。

(研修の機会)

第24条 教育公務員には研修を受ける機会が与えられなければならない。

2. 教員の授業に特別の支障のない限り、本属長の承認を受け、勤務の場所を離れて研修を行うことができる。
3. 教育公務員は教育委員会の定めるところにより現職のまま長期にわたる研修を受けることができる。

第25条 教育公務員には一年20日以上の研究日が与えられなければならない。

(研修費)

第26条 教育公務員の研修のために要する費用は如何なる場合に於ても支給されなければならない。

第27条 教育公務員の研修のため必要なる事項は教育委員会規則にこれを定める。」

(日教組情報宣伝部編『教育情報』第50号、1948年10月5日付)

(23) “FLASH” “SECRET” , CIE Records , Box No. 5369, (C)02059。

(24) 「フランク松本」の「フランク」はニックネームであろう。この人物の候補者としては3人が挙げられる。すなわち、松本淳造（島根県選出。第4回国会衆議院文部委員、

第2回国会当時は衆議院文教委員長。社会党所属。慶応大学理財科に学ぶ。)、松本七郎(第4回国会衆議院文部委員、理事。第2回国会時は文教委員。社会党所属。慶応大学法学部政治科卒。)、松本瀧藏(当時国民協同党所属。政務調査会長、国際部長を歴任、協同民主党時代は渉外部長。明治大学商学部、ハーバート大学大学院経営科卒。)の3人である。前2者は、衆議院文部委員であるという点で有力である。第4回国会での発言の積極性、理事であることなどから、松本七郎の方が有力ではないだろうか。3人目にあげた松本瀧藏は教育公務員特例法案を提案したとされている国民協同党所属であること、英語に堪能であったと思われること、外交畑を歩いてきた人物であることなどが有力な点である。結局、筆者は、松本七郎と考えている。

- (25)「第4回国会衆議院文部委員会議録」第2号、5頁。
- (26)金本・前掲書、45頁。
- (27)前掲・会議録、6頁。
- (28)同前・会議録第2号、12頁。
- (29)同前・会議録第2号、4頁。
- (30)「第2回国会衆議院文教委員会議録」第23号、7頁。
- (31)“The National Public Service Law”, GS Records, Box No. 2039, (A)00323-00324.
- (32)1948年12月14日の第4回国会参議院本会議での田中耕太郎文部委員長の発言、近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料』第33巻、大日本雄弁会講談社、1958年、118頁。
- (33)同前、119頁。
- (34)鈴木英一『教育行政』(〈日本の教育改革3〉東大出版会、1970年)および羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」(『教育学研究』第54巻第4号、1987年12月、22-32頁)の前掲書・前掲論文を参照されたい。
- (35)本稿第2章3節を参照されたい。
- (36)CIE Records, Box No. 5369, (C)02059.
- (37)「第4回国会衆議院文部委員会議録」第4号、2頁。
- (38)同前。
- (39)同前。
- (40)前掲・会議録第3号、2頁。
- (41)前掲・会議録第4号、3頁。

- (42)前掲・会議録第5号、3-4頁。
- (43)前掲・会議録第2号、5頁。
- (44)同前、6頁。
- (45)同前、8頁。
- (46)同前。
- (47)同前。
- (48)前掲・会議録第3号、3頁。“AMENDMENT OF OPPOSED BY
STANDING COMMITTEE FOR EDUCATION TO THE BILL FOR SPECIAL REGULATIONS CONCERNING
EDUCATIONAL PUBLIC SERVICE” , GS Records, Box No. 2204, (A)01812.
- (49) “Amendments of the Educational Public Service Law” , CIE Records , Box No. 5360,
(A)03026.
- (50)前掲・会議録第4号、2頁。
- (51)同前、4頁。
- (52)当時の文部省が財政・計数的な面で有能ではなかったことは、田中二郎の次の証言
からも裏付けられる。「文部省自体としては、財政その他計数的な面では元来頗る弱
体だったように思います。計数的というのは、六三制をスタートさせれば、どれだけ
の人を、又どれだけの施設を、そしてどれだけの予算を必要とするかというようなこ
とについての計数的な感覚がまったく欠けていたというところに、その後の実施の段
階で非常に大きな問題を起す原因があったという感じがします。……文部省が六三
制実施に必要な予算について教育刷新委員会で説明しましたが、どこから出てくる数
字なのか、私は刷新委員会に出ている、全然判らなかつたです。……大蔵省とか
通産省の人達は数字に非常に明るいですね。大蔵省主計局長や主計官ならどれだけの
金でどういう仕事をどの程度しているかということ、その直接の所管事項じゃなく
ても、みんなつかんでいます。ところが、文部省の職員は、今、小学校の児童が何人い
るか、正確な数字はいらない、ごく概要でいいんだと言っても、統計表を見ないと返事
ができませんね。……小学校が幾ら、小学校の教員が全部で何人ということ聞きま
しても、そう正確な数字を聞いている訳じゃない、十万とか二十万とか、その程度の
大体のところでもいいんだということをいっても、『はっきりした数字は判りません』とい
って答えないんです。」(田中二郎「教育基本法の成立事情」、鈴木英一編『教育基本法
文献選集1 教育基本法の制定』所収、学陽書房、1977年12月、281-283頁)

- (53)前掲・会議録、4頁。
- (54)同前。
- (55)同前、4-5頁。
- (56)同前、3-4頁。 劔木政府委員の答弁を筆者が要約したものである。
- (57)前掲・会議録第2号、7頁。
- (58)羽田、前掲「戦後教育改革と教育・研究の自由」30頁。
- (59)同前。
- (60)前掲・会議録第5号、3-5頁。
- (61)田淵委員、同前、4頁。
- (62)伊藤委員、同前。
- (63)久保委員、同前、5頁。
- (64)下條文部大臣、同前。
- (65)前掲・会議録第3号、1頁。
- (66)同前。
- (67)この「法律第46号」というのは、1948年5月10日のフーヴァーとルーミスとの協議で取り上げられている“The National Pay Scale Law”のことであろう。近日中に国会に提出される予定であったこの法案に附則規定を入れることによって、例外規定を当面無効にし、学校教員の給与もこの法律に基づくように彼等は企図したものであろう。
- (68)中労委が1947年12月20日に文部省と日教組に提示した調停案は、教育公務員法要綱案(1947年12月27日付)において、研修費支給規定が復活することに影響を与えたものと推測される。
- (69)「第4回国会参議院文部委員会会議録」第3号、7頁。
- (70)同前、8頁。
- (71)岩間委員、同前、13頁。
- (72)前掲・会議録第3号、16頁。
- (73)『産業と教育』第2号〈北海道大学教育学部産業教育計画施設研究報告書第19号〉北海道大学教育学部産業教育計画研究施設、1981年、217-271頁。
- (74)『教育学研究集録』第6集、筑波大学大学院博士課程教育学研究科、1983年、87-95頁。
- (75)『筑波大学教育学系論集』第8巻1号、1983年、43-61頁。

- (76) 『筑波大学教育学系論集』第10巻1号、1985年、45-53頁。
- (77) 小出はこれらを「日教組労働協約」と総称している。
- (78) 小出は、「小論の対象は、教師及び教員組合が公然と中央・地方の執行権力に参加し、規制し得た時期に限定し、その時期の教育制度を形成した労働協約の分析を試みたものである。それは戦後改革期の第1期における教育制度ならびに教育運動の分析に欠くべからざる作業に位置づくものである（小出達夫「戦後教育改革と労働協約」『産業と教育』第2号〈北海道大学教育学部産業教育計画施設研究報告書第19号〉北海道大学教育学部産業教育計画研究施設、1981年、218頁）と述べている。
- (79) 北神正行「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」において『研究の自由』保障を中核とする教員の研究（研修）に関する規定」の例として、山形県における労働協約書の「第8章 研究に関する事項」が記載されているのみである。
- (80) 鹿教組45年史編集委員会編『鹿教組45年史』鹿児島県教育会館維持財団、1994年、52頁。
- (81) 大分県教職員組合編『大分県教組二十年史』労働旬報社、1970年、86頁。
- (82) 青森県教職員組合編『青森県教職員組合三十年史：年表・資料』1986年、285頁。
- (83) 組合史編集委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987年、168頁。
- (84) 同前書、172頁。
- (85) 香川県教職員組合編『香川県教職員組合運動史』同、1951年、98頁。
- (86) 北海道教職員組合編『組合史』同、1956年、305頁。
- (87) 同前書、306頁。
- (88) 1947年10月31日付で秋田県教育部長荻野憲祐と秋田県教職員組合書記長花岡泰雲との間でとりかわされており、10項目挙げられている。
- (89) 秋田県教職員組合二十年史編集委員会編『秋教組二十年史』秋田県教職員組合、1967年、40頁。
- (90) 筆者はこの制約は自由研究日を実施する上で本来的には積極的意義を有するものだと考える。山形県の労働協約も「第7条 1年20日の自由研究日を設ける。但し生徒の教育に支障ないようにする」と規定している。また、岡山県の労働協約は「第16条 甲は乙組合員に対し校務に支障のない限り1年を通じて20日以内の自由研究日を認める」という規定である。さらに、福岡県の場合は「第8条 自由研究日は1カ年に20

日とし、その実施については業務協議会で定める」と規定している。これは、実施にあたっては具体的取決めが必要であることを予想しているように思われる。

(91)北神正行「戦後日本における教員身分保障制度史研究」51頁。

(92)同前。

(93)同前。

(94)たとえば、富山県・島根県における労働協約書など。

(95)正確に述べるならば、教特法案が形成される前の段階、すなわち、把握している資料としては1947年6月5日に初案がつけられたと思われる教育公務員の任免等に関する法律案。

(96)山梨県の労働協約書は、「第6条2. 授業担当時間は一週24時間を基準とすること」(組合史編集委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987年、167頁)と規定している。

(97)たとえば、篠田弘・手塚武彦編『学校の歴史』第5巻〈教員養成の歴史〉、第一法規、1979年、248-249頁。

(98)「現職教育」という項目で叙述されることが多い。

(99)東京都教職員組合編『都教組十年史』同、1958年、32-33頁。

(100)上北教組35年史編集委員会編『上北の子らとともに』上北地方教職員組合、1982年、115-119頁。

(101)都高教組二十年史編纂委員会編『都高教組二十年史』東京都高等学校教職員組合、1966年、78頁。

なお、「東京都立高校研究日」については、次のような証言〈回想〉もある。

「私などの記憶では当時、賀川豊彦、片山哲、河上丈太郎らの文化人の名を連ねて、教員組合をつくるようにすすめてきたパンフレットに深い興味をひかれていた。それによると登校勤務は週5日で他の1日は教育学問の研究に専心し、文化国家日本を民主運動の教育によって建て直さねばならぬという趣旨が述べられていた。わが東京都中等学校教員組合が週1日の研究日を強く主張した理由のひとつはこのためである。土曜日は休んで日曜日は協会に行くというキリスト教が主流になっている。欧米に比肩し得るようにしたいという社会理想が背景であるが、すでに地方では部分的にも米軍の勸奨で、生徒を含めて5日制が行われたところもあった。とにかく非常な熱意をもって獲得したこの研究日も校長側から

は常に非難されたが、その日 を一時やむを得ず食料買出しに使用したとしても、それによって教員各自の生活が 飢餓状態から守られたであろうし、およそ本来の意義にそって教員の自由な連休に 役立ったことはかなり大きいと思う。時代的に他の社会的経済的諸条件のまだ整わ ない日本では、若干早すぎたきらいはあったとしても、やがて制度上大学に続く都 中教としては、このくらいの理想をかかげて闘ったことをむしろ誇りにすべきでは なかろうか。」(都高教組二十年史編纂委員会編『都高教組二十年史』東京都高等学校教職員組合、1966年、78頁)

「いま高等学校では研究日というのがあるわけですが、あの起りが買い出し日なんです。生活を守るための、ま事実行として出てきたんです。あとでそれを研究日として発展したんでして、現在の授業研究のための研究日とは大分違いますね。とにかく買い出しをしなければ生きていられないんですね。」(座談会〈第3回〉「戦後東京都の教育を語る」における斑目文雄〈都立小山台高等学校長〉の発言、東京都立教育研究所編『東京都教育史稿』〈戦後学校教育編〉東京都立教育研究所、1975年、956頁)

- (102) 高知県教育史編集委員会編『戦後高知県教育史』高知県教育委員会、1972年、611頁。
- (103) 千葉県教育百年史編さん委員会編『千葉県教育百年史』第5巻〈史料編〉、千葉県教育委員会、1975年、441頁。
- (104) 牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、204頁。
- (105) 第一法規、1979年。
- (106) 篠田弘・手塚武彦編、前掲書、248頁。
- (107) 宮城県教育委員会、1975年、987-1013頁。
- (108) 『宮城県教育百年史』第3巻・昭和後期編、987頁。
- (109) 同前。
- (110) 同前書、988-989頁。
- (111) 同前書、993頁。
- (112) 同前書、995頁。
- (113) 『山形県高等学校十年誌』山形県教育委員会、1959年、324頁。
- (114) 神戸市教育史編集委員会編『神戸市教育史』第2集、神戸市教育史刊行委員会、1964

- 年、625 頁。
- (115)海後宗臣編『教員養成』(戦後日本の教育改革 8)、東京大学出版会、322-325 頁。
- (116)鳥取県教育委員会編『鳥取県教育史』戦後編、同、1959 年、164-166 頁。
- (117)徳島県教育委員会編『徳島県教育八十年史』同、1955 年、432-433 頁。同様の記述が、
徳島県教育会編『徳島県教育沿革史』続編、1959 年、1071 頁にもある。
- (118)前掲『戦後高知県教育史』1972 年、621-622 頁。
- (119)前掲『教員養成』、322-325 頁。
- (120)岩手県教職員組合編『組合史』第 1 集、同、1957 年、127・129・150 頁。
- (121)千教組組合史編纂委員会編『千教組組合史』千葉県教職員組合、1973 年、157-158
頁。
- (122)新潟県教職員組合編『新潟県教職員組合史』第 1 巻、1958 年、460-461 頁。
- (123)同前書、461 頁。
- (124)同前書、462 頁。
- (125)「第 4 回国会衆議院文部委員会議録」5 号、5 頁。
- (126)岡山県教職員組合編『結成 10 年記念編集 組合沿革史』同、1956 年、5・7 頁。
- (127)千教組組合史編纂委員会編『千教組組合史』千葉県教職員組合、1973 年、157-159
頁。
- (128)島根県教組十年史編集委員会編『島根県教組十年史』島根県教職員組合、1959 年、
58 頁。
- (129)他の 5 項目は、一、最低賃金制の確立、一、定期増俸の遡及実施、一、1,600 円ベー
ス残額を以て各個人間の凹者引上げ実施、一、超勤通勤手当への遡及支給、一、労働協
約の早期締結。
- (130)大分県教職員組合編『大分県教組二十年史』労働旬報社、1970 年、97 頁。
- (131)同前書、98 頁。
- (132)徳島県教職員組合編『徳教組二十年の運動小史』同、1967 年、6 頁。
- (133)同前書、8-9 頁。
- (134)長崎県教職員組合編『長崎県教組十五年』同、1963 年、58 頁。
- (135)同前書、63 頁。
- (136)兵庫県教職員組合編『兵教組三十年史』1977 年、12-13 頁。
- (137)大阪教職員組合編・発行、1990 年。

- (138) 大阪教職員組合編『大教組運動史』第1巻、同、1990年、248-249頁。
- (139) 教育史編集委員会編『船橋新教育十年の歩み』船橋市教育委員会、1957年、239頁。
- (140) 当時、津田沼小学校教諭。1957年現在は千葉県教育研究所員。
- (141) 三上文一「千葉県教育研究所長期研究生制度の創設」千葉県教職員組合編『千葉県教職員組合史』同、1957年、152-153頁。
- (142) 当時、千葉県教組中執、千葉師範付属小学校教諭。
- (143) 槍田市之助「故元吉先生と県教育研究所」千葉県教職員組合編『千葉県教職員組合史』同、1957年、154-155頁。
- (144) 永井修「教育研究所の新発足に際して」『千葉県教育百年史』第5巻〈史料編〉、千葉県教育委員会、1975年、34頁。初出は『千葉県教育研究所報』1948年9月。
- (145) 同前、33-35頁。
- (146) 前掲『新潟県教職員組合史』第1巻、460頁。
- (147) 同前書、460-461頁。
- (148) 前掲『戦後高知県教育史』621-622頁。

第Ⅱ部 教員研修制度の展開

第Ⅰ部では、1949年1月に教特法が公布・施行され、労働協約締結交渉の糧で形成されていた戦後日本教員研修制度（研修保障制度）が法的根拠に基づくものとなったところまでを考察した。

第Ⅱ部では、教員研修制度の展開過程を考察の対象とする。第Ⅱ部は、次のような構成である。

- 第5章 「教特法制定後の研修制度の展開」
- 第6章 「教職員組合の研修保障要求運動とその特質」
- 第7章 「研修条項に関する行政解釈の変遷」
- 第8章 「教育法学説にみる研修条項解釈」
- 第9章 「判例にみる研修条項解釈」
- 第10章 「現行研修制度の実態と課題」

第5章「教特法制定後の研修制度の展開」においては、法制定・施行直後の研修条項が教員に如何に受けとめられたか、研修条項を根拠としてどのような具体的制度が実現されたのかあるいはされなかったのか、その要因は何かを考察する。

まず、第5章「教特法制定後の研修制度の展開」においては、法制定・施行直後の研修条項が教員に如何に受けとめられたか、研修条項がどのように具体的制度となったのかを考察する。主たる資料は、地方教育史、教職員組合史、高校周年誌である。

第6章「教職員組合の研修保障要求運動とその特質」では、主として1960年代－1970年代にかけての教職員組合が教員の研修要求を実現するためにどのような運動を展開したのか、その成果と弱点について考察する。主たる資料は、『日教組教育新聞』、教職員組合史、教職員組合所蔵資料、筆者による「研修日獲得闘争についての調査」の回答である。

第7章「研修条項に関する行政解釈の変遷」では、教特法立法時からの文部省解釈の変遷をたどり、その論理の変遷・転換を明確にし、その妥当性を検討する。さらに、文部省解釈の変化と地方教育行政解釈との関係についても、そのズレや地方教育行政の相対的自立性の存否に注目して考察する。主たる資料は、文部省関係者・地方教育行政関係者の著作、『文部時報』、『教育委員会月報』、『学校経営』、『学校運営研究』である。

第8章「教育法学説にみる研修条項解釈」においては、研修学説がどのように形成されていったのか、論争点は何か、研修学説の今日的課題は何かを把握することを目的としている。教育法学の通説を学説の軸として位置付けてその発展と停滞の過程を把握する。さらに、通説に対抗する学説（本研究では「対抗学説」とよぶ）、通説の弱点を補強する学説（本研究では「補強学説」とよぶ）の特徴と通説との相互交渉を考察する。主たる資料は教育法学研究者の著作である。

第9章「判例にみる研修条項解釈」では、研修権裁判の判例にあたり、判例という形式での研修条項解釈がどのような内容であり、教育法学説や行政解釈といかなる関係にあるのかを考察する。主たる資料は、教育法学研究者の著作、教育関係判例集、判例時報などである。

第10章「現行研修制度の実態と課題」では、現在、教員の自主的・主体的研修具体的にどのように実施されているのか把握し、その問題点を教育法的観点から考察しようとした。とりわけ、教員の長期研修を保障するとして教特法を改正して創設された大学院修学休業制度の教育法的考察を通して、現行研修制度の課題を解明し、自主的研修要求を保障する制度の確立を展望しようとした。主たる資料は、筆者による「教員の長期研修制度に関する調査」および「自主研修保障の実態に関する調査」、「第147回国会衆議院文教委員会会議録」・同「参議院文教・科学委員会会議録」、である。

第5章 教特法制定後の研修制度の展開

第1節 文部省の研修条項に対する認識

第1部第4章第2節で述べた立法者意思は、すべて研修条項の形成過程と第4回国会両院文部委員会での審議の中で形成されたものである。特に国会での答弁は、政府・文部省が国権の最高機関である国会において国民の前に責任を持って意思表示したものである。ところが、教特法成立直後の文部省関係の諸解説書・論文をみると、第4回国会での文部省答弁を正確に反映させたものは皆無といって差支えない。

法案の国会通過後、最も早い文部省の見解は、相良唯一の「教育公務員特例法の意義」⁽¹⁾であろう。執筆の日付は「1948. 12. 18」と記されている。相良は当時、西村巖の後任として調査局審議課長の職にあり、教育公務員特例法案の直接の責任者としての立場でこの文章を記したものであろう。彼は、まず、この法律を次の3点において「画期的立法」⁽²⁾であると位置づけている。

「まず教職員の身分を律する最初の法律であることにおいて、つぎに国家公務員法附則において許容された最初のそして目下のところ唯一の例外規定であり、しかもなお、明治の中葉以降、待遇官吏、その後官吏そのものであった公立学校の教員の身分を地方公務員に切りかえた特記すべき法規であることにおいて。」⁽³⁾

また、相良は、「研修規定」という項目を設けて解説を試みているので、その特徴を把握しておきたい。第1には、「第19条以下の研修に関する規定も、本法の主要部分を占めるものであり、重要性において他に劣るものではなく」⁽⁴⁾というように、第2回国会衆議院文教委員会での細野政府委員、第4回国会衆参両院文部委員会での下條文部大臣の提案理由説明に則って「研修規定」を重視する姿勢を示していることである。第2には、「研修に関する本法の規定の具体的な活用が強く要請されなければならない」⁽⁵⁾というように、今後、教育現場において、教特法を活用して教員の研修活動の具体的実施に努力する必要性を強調している。第3に、「種々の制約のゆえに、決して理想的なものとはいえない」ことを認めて、「教職員に関する規定の完成は他に期さねばならない」としており⁽⁶⁾、これは、第4章第2節で述べた第4回国会における文部省の意思表明を反映しているものと考えら

れる。第4に、研修についての教育公務員と教育行政のそれぞれの義務については述べているが、辻田が国会答弁及び教刷委総会で明言してきたような、いわゆる「研修の権利性」については何ら言及していない。言及していないだけでなく、相良の叙述は義務性、拘束性が濃厚であり、ここからは「研究・研修の自由保障」という理念は想起できない。研修を義務として捉えるだけでなく、権利としても捉えることの重要性が相良には認識できていなかったためか、あるいはあえて言及を避けたのか、その点はわかりかねる。ただ、本稿第3章第3節で、辻田と剣木の答弁の食い違いについて指摘したが、文部省内における意見のズレ、あるいは不一致というようなものが、教特法成立時期にはすでに存在していたのではないかという疑念を筆者はいただいている⁽⁷⁾。けれども、もしその疑念が実際のことであるとしても、国会や教刷委総会で辻田が明言した「権利としての研修」が文部省の見解でなくなるなどということはいささかもない。とくに、第4章2節で言及したように、第4回国会において、教特法が「教員擁護の規定」として成立した事実を重視する必要がある。

次に、法成立後の文部省の認識・解釈を知る手がかりとしては、1949年の1月から2月にかけて、ほぼ同時に出版された4つの解説書がある。それらは、文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』（文治書院、1949年1月）、文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』（時事通信社、1949年2月）、井手成三『詳解教育公務員特例法』（労働文化社、1949年2月）、下條進一郎『教育公務員特例法の解説』（法文社、1949年2月）である。これらの解説書の性格について、若干の説明を加えておくと、後3者はいずれも文部省官僚による研究会や教育公務員特例法の立案・審議に携わった文部省官僚の著作である。したがって、そこに記されていることはほぼ文部省の解釈、つまり行政解釈であると考えて支障ないだろう。後3者のなかで当時の行政解釈を最も代表するものをしいてあげるとすれば、やはり、文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』（時事通信社、1949年2月）であると思われる。それは、同書は教特法の立案作業を担った調査局審議課の宮地茂が中心的に執筆し、第4回国会提出時の審議課長である相良惟一が目を通し、調査局長の辻田力が監修しているからである。したがって、同書は、先に刊行されていた文部省内教育法令研究会編『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）と同様の位置づけができるものと思われる。辻田は、同書の前書きで次のように述べている。

「本書は、文部省調査局審議課内に設けられた教育法令研究会で研究したところを本法立案当初からその事務に当って来た文部事務官宮地茂君が中心となって筆を執り、これに会員の諸君が協力して取りまとめたものである。これを更に本法立案の所管課長たる相良惟一君が目を通し、同じその所管局長であった私が監修したものである。」

考慮を必要とするのが、最初に掲げた文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』である。文教研究同人会というのは「文部省記者クラブの有志諸君」によるもの⁽⁸⁾ だと言う。けれども、「はしがき」には、「なお、本書解説に当って、文部省の関係官多数にご援助いただいたことを深く感謝する次第である。」と記されており、本書の内容は極めて文部省の解釈に近いものと考えられる。よって、同書も文部省の解釈を示すものと考えて支障なからうとは思いますが、一応、民間人の著作として、他の解説書とは区別して考察するものとする。以下、本稿で「4解説書」と記す場合には、同書も含んだものを指し、「3解説書」と記す場合には同書は含まない。

同書は、第4回国会での論議を、前述の教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』とともに最もよく反映しているものと言えよう。同書の特徴は、まず第1に、他の解説書、とくに、井手『詳解教育公務員特例法』や下條『教育公務員特例法の解説』と比べて、教育公務員特例法における研修条項の重要さが強調されている点であろう。第2に、教員にとってなぜ研修に努めることが重要なのかを平易な言葉で、簡潔に説き明かしていることである。そして、第3に、研修の範囲を教科教育の研究等の直接的な職務との関わりのあるものに限定せず、「教員の人間としての向上をはかること」も含めていることも注目される。

「第19、第20条と、本章の条文はわずかに二カ条だが、ここでいわれていることは、非常に重要な意義がある。本章は、いわば教育公務員特例法のヘソとでもいおうか。本章があってはじめて、教育者が一般公務員から切り離され、特別に扱われている理由がはっきりのみこめるのだ、ともいえよう。教員は、絶えず自分を磨かねばならない。自分を高めることなしに、他人を高めることはできない。知識を広く深くし、研究を重ねて行ってこそ、本物の教育が行えるのである。しかし、知識を単に蓄積することを努めただけでは、ほんとうの教育者とはいえない。教育とは、人間と人間とが全心全肉体でふれ合うことだといわれるが、そういう意味で、教員自身の人間として

の向上をはかることも、非常に重要な研修である。だから、この章でいう研修の意味は、極めて深いものと解釈することが正しいだろう。」⁽⁹⁾

さらに、第4には、研修実施の責任の所在についても、教員個人よりも教育行政のそれを強調していることである。

「本章が設けられた以上、これまでの経験を踏み台にして、教員の研修については、大飛躍をとげるときがきたのである。それは、新教育発展のためにも大事なことだ。それは教職関係者の共通責任ではあるが、もっと大事なことは、教育公務員特例法を定めた政府及び文部大臣の責任である。いいかえれば、この研修に関する二カ条を十二分に生かすために、政府及び文部大臣は、研修の機会をできるだけ多く作り、研修に必要な機関、そのために必要な費用を十分に作るように、全力を集中するのが当然である。」⁽¹⁰⁾

この点は、第20条についての解説の中でも、「監督者や行政庁は、あらゆる機会と場所をつかんで、教員に研修の便宜を与えなければならない、ということである。」⁽¹¹⁾と述べている。

また、同書の特色として、各条項を1問1答形式で解説していることが挙げられるが、その中で、次のような点は注目すべき見解であると思われる。前述の特徴に続けて指摘するならば、第5に、第20条第2項の「勤務場所を離れて研修」についての説明として、次のことを記している。

「教員は、授業時間以外は、職場を離れて、校外で実習や見学をすとか、図書館や大学などの研究室に出かけて勉強していた方が、教員自身にとっても、職責遂行上からも、ずっと有益な場合が多いことは説明するまでもないことだ。そういう意味で、教員の研修を奨励する建前から、述べられていることは常識的だが、特に法文化されたのである。」⁽¹¹⁾

「説明するまでもない」、「述べられていることは常識的」という表現から、教員が、「授業に支障のない限り……勤務場所を離れて研修を行う」ことは、当時の文部省の認識と

しては、至極当然のことであったことが読み取られる。

第6に、同じく第20条第2項の、「本属長の承認を受けて」の手續きについて、「書類でとどけるか、口答によるかのどちらかが考えられるが、普通は口答で十分だらう。」⁽¹³⁾としており、教員の申し出により「勤務場所を離れて」の研修を広く認めていく姿勢を示している。さらに、第7として、第20条第3項の「長期にわたる研修」についても、「大学や研究所で、一定期間、研修をつづける、いわゆる内地留学、長期講習会に出席すること、国内を視察旅行したり、見学する場合、外国留学などが考えられる。」⁽¹⁴⁾と説明している。

前述したように、同書の「はしがき」に、「本書解説に当って、文部省の関係官多数に御援助いただいた」と記されているとおり、これらの見解は「文部省記者クラブの有志」である文教研究同人会の私的なものではないということを再確認しておきたい。文部省に日常的に出入りする記者が文部官僚多数の助言を受けながら、その見解と異なったものを独自に打ち出すとは考えられないのである。

先に示した文教研究同人会編『教育公務員特例法』の特徴と比較対照する形で、教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』のそれを挙げてみよう。3解説書のなかで、当時の行政解釈を最も代表するものは同書であると考えられる。第1の点については後者は前者のように、「教育公務員特例法のヘソ」であるとか、「本章があってはじめて、教育者が一般公務員から切り離され、特別に扱われている理由がはっきりのみこめるのだ」というような格別な強調はしていない。

第2の、教員にとって研修が職責遂行のために必要な理由は、前者よりも「格調高く」説明されているが、その研修観については、若干の疑義がもたれる。

「教育の仕事が文化財の傳達という機能を含んでいることは云うを俟たない。教員が被教育者を教育するということは、被教育者に対して文化を傳達し文化創造主体を育成することである。このためには教員自身が文化財を体得していなければならない。……たとえ難くとも教員自身そのために常に文化財の体得に努め、日進月歩の文化に触れて行かなければならず、又文化に対する愛を絶えず包蔵していなければならない。このことがとりもおさず教員がその職務遂行のためには先ず研さん修養を必要とする所以である。

次に教育は人格と人格の接触交流であるといわれる。教員の職務の遂行は、実に教育者の人格と使命の自覚の中にある。教員の人格の如何は恰も鏡に写る影の如く被教

育者の上に写るのである。……教員に絶えざる修養を要求されるのはこのために外ならない。」⁽¹⁵⁾

その疑義と言うのは、なぜ「研究修養」と言わずに、「研さん修養」と言っているのかである⁽¹⁶⁾。「研さん」と「研究」を同義として用いているのならば問題はないが、あえて「研究」を避けて「研さん」と記しているのならば、すでに法解釈による立法者意思の変更が始まっていると言えるだろう。もう一つは、教育とは「文化を伝達し文化創造主体を育成すること」とは言うが、教員は「文化財を創造」するものとは表現せずに、「文化財を体得」するものとして位置づけているところである。すなわち、教員自身が「文化創造主体」であるという認識が欠けているのではないかと思われるのである。

第3の、「職務としての研修」の範囲についても前記引用文で明らかにされているものと考えられる。すなわち、そこでは、「研修」とは「文化財の体得」、「文化に対する愛の絶えざる包蔵」と「人格の錬磨」であると把握されており、したがってそのような把握からは、「研修」の対象・内容についても必然的に幅広くこれを認めていくことになるだろう。

第4の点についても次のように述べ、前者とほぼ同じ趣旨の説明を行っている。

「教育公務員がその職責遂行のために、研究と修養に努むべき道徳的義務を有することは以上で明らかであるが、教育公務員をして研修の実を挙げしむるためには、一方的に教育公務員に対してのみ強要さるべきではない。即ち他方において教育公務員の研修を可能ならしむるための諸条件が整備確立されなければならない。」⁽¹⁷⁾

第5の「勤務場所を離れて研修」することについても同旨の説明と言えようが、前者に比べると若干控え目な表現であると思われる。

「授業時間その他授業に支障のない場合には、むしろ勤務場所を離れて例えば校外で見学を行い、或は図書館、研究所等に出向いて研修を行うことがかえってその職責遂行上有益な場合が少くない。」⁽¹⁸⁾

第6の「本属長の承認を受けて」の手続きについては、何も言及していない。

第7の「長期にわたる研修」の具体例は前者と同様のものがあげられている。

このように、前記の7点の中では、第1の点について後者が前者ほどには強調していないことと、第6の「本属長の承認を受けて」の手続きについて後者が述べていないことを除いて、他の点についてはほぼ同様の説明が行われている。

それでは、前者では触れていないが後者では言及していることはどのようなものであろうか。それは、第20条第3項の「長期にわたる研修」を説明したものである。「所轄庁の定めるところにより」の具体例として次のように述べている。

「例えば勤務成績の良好な者、或は何年以上勤務した者とか、或は特に研修を希望する者というように、研修を受けることができる者の要件の外、研修の期間、場所、研修に要する費用等について定められるであろう。」⁽¹⁹⁾

ここで重要なことは、「勤務成績の良好な者」が例示されていることである。そして、このことは、その後続く、「本項の趣旨は、優秀な教育公務員に対する一種の褒賞的な規定であるから」⁽²⁰⁾ という叙述によって一層看過できぬものとなってくる。本稿第2章第3節で指摘したように、「1947.12.27」案の第33条「長期の研修」は、「勤務成績の優秀な教員又は輔導主事」を対象とするものであり、研修の機会均等性を著しく損なうものであった。また、これも第2章第2節で述べたように、1947年6月段階に作成されたと思われる「国家公務員法案、学校教員法案との比較表」では、「成績優秀な教員」に対する「長期間研修」と、「五年以上継続勤務した教員」に対する「中期の研修」の2つの構想を打ち出していた⁽²¹⁾。しかしながら、「1948.6.9」案（英訳版）以降は、「文部大臣又は都道府県監督庁の定めるところにより」、「文部大臣又は教育委員会の定めるところにより」、「所轄庁の定めるところにより」と表現され、少なくとも法律上は「成績優秀な教員」に限定しない規定となっている。この点は、国会審議でも第4回国会衆参両院文部委員会議事速記録に見る限り、全く触れられなかった点であるが、この解説書において突如として言及されたものである。「長期にわたる研修」の性格を左右する重大な解釈の変更として注目する必要がある。あるいは、「1948.6.9」案以降も持ち続けていた方針を法制定後に明確化させたものとも考えられよう。

なお、『『現職のまま』とあるのは、現職で現にうけている給与を受けつつという意味であるから、長期研修中は俸給の何分の一を差引支給するという如き不利益処遇を定めることは出来ない」と明言し、「現職のまま」が「現職現俸給のまま」の意であることを

明確にしている点は、「教員の研修保障」という観点からは肯定的に評価される。しかし、研修条項の形成過程から考えると、「現職のまま」と「現職現俸給のまま」とは明らかに異なる意味のものであり、前記の記述はさらに検討を要するものである。また、「長期研修を本人の意に反して強要することは定められないであろう」と述べており、本人の意思が尊重されねばならないことを記している。本人の意に反して、職務命令により本人を教育現場から引き離して、本人の望まない研修を行わせるような行為を排除していると言えるだろう。これらも、国会審議では触れられていない事項ではある。しかしながら、これら2点についての解釈は、教特法が「教員擁護の規定」であるとした文部省の言明、国会の意思に基づいている故に適切な解釈であると考えられる。その点、先の、長期研修に関する「成績優秀な教員」の問題とは質が異なるのである。

ただ、いずれにせよ、第4章第2節で指摘したように、極めて制約された国会審議による論議の不十分さが、その後の恣意的な解釈を生み出す間隙を作り出したことは否定できない。あるいは、恣意的な解釈とは言えないまでも、国会の論議の中での確認の不十分さのために、国会での法意として確立されず、それゆえ、これらの解説書にも反映されていないこともあるだろう。

例えば、羽田貴史は、第4回国会衆議院文部委員会の議論では、「法案の形式は公務員法の特例でありながら、教師の教育・研究の自由を認める点で、委員会はより進んだ理解に達していたことが了解される」「大学の研究者にとどまらず、広く教育者の自由を理解する趣が見られるのである」⁽²²⁾ が、「成立後まもない公権的解釈書では、こうした観点は失われていく。」と述べている⁽²³⁾。そして、その例として、後者の中の次の一文を引用している。

「教育公務員がその職責を遂行するためには不断の研究と修養を必要とする。いかなる公務員もその職務遂行のためには研修をしなければならないであろうが、教育公務員には特にそれが強く要求される。」⁽²⁴⁾

なるほど、同書の中で、教師の研究・教育の自由を認めることが明確にされているとは言い難い。しかし、そこでは研究・教育の自由に制約を加えることも、また、述べられてはいないのである。すなわち、羽田の言うように、「成立後まもない公権的解釈書では、こうした観点は失われていく。」のではなく、「研究の自由」についての質疑・答弁が「瞬間

的」には行われたけれども⁽²⁵⁾、国会での論議の中で「観点」として明確には確立し得なかったと言う方が正確ではないだろうか。

これら2つの解説書に比べると、あとの2つの解説書は研修条項の解説に割かれている紙数も少なく、『教育公務員特例法—解説と資料—』を要約したようなものである。ただし、井手の『詳解教育公務員特例法』は注意を要する。すなわち、この解説書は国家公務員法の構成に基づいて、それに対応する教育公務員特例法の条項を説明したものであり、国家公務員法原理に貫かれた解説書であると言う点が大きな特徴である。

さて、以上の「4解説書」とは、時期も少しではあるが後のもので、性格も異なるものに田中喜一郎『現職教育論』⁽²⁶⁾がある。これは、新制学校管理叢書の第2巻として発行されたもので、「理想の教師」というサブタイトルがつけられている。また、“In-Service Training of Teachers”という英語のタイトルもつけられている。この新制教育研究会の性格は、文部省職員や現職の教員による組織のように読み取れる。なぜなら、同書冒頭に掲げられている「新制教育叢書の普及に際して」という「昭和24年4月新制教育研究会」名の文章には次のように記されているからである。

「我々は新制教育研究会を組織して新しい民主的教育の理念と実際面の研究、各種研究委員会に従事し、過去及び現在における教育の在り方を批判し、将来におけるわが国の教育の動向を探求することに身を挺して来た。その集まりは、主として文部省、その他の委員たちと現に第一線にあつて教育に献身されている人達である。」⁽²⁷⁾

そして、新制教育研究会が文部省の影響下にある組織だとすれば、同書は研修条項との関係で次の5つの注目すべき見解を表明している。

第1に、教育公務員特例法第19条が教師と教育行政当局に「現職教育をおこなう義務を課している」と共に、教師の「研修の権利」を明記していることである⁽²⁸⁾。

第2に、その第四章は、「理想の教師」というタイトルで、その(一)は、「社会に於ける教師の地位」という節である。その中で、戦後も根強い教師聖職論に対する批判を行っていることである⁽²⁹⁾。

第3に、第四章の(二)は、「教師の勤務と経済的地位」を取り上げ、教師の社会的、経済的地位の改善が現職教育の充実、そして教育の改善にとって必須の要件であることを指摘している。さらに、研修が教師自身の自発性を土台とすべきことも明言している⁽³⁰⁾。

第4に、前記の「教師の社会的、経済的地位の改善」のために、教師が教育財政の研究をし、積極的に提言していくべきことを主張している。教師の教育行財政への要求権につながる積極的な考え方を示している⁽³¹⁾。

このように同書は、前述の「4解説書」に対して相当独自性のある見解を示していると言えよう。もちろん、同書は、教育公務員特例法の解説書ではなく、あくまで「現職教育論」を展開したものであるという両者の性格の違いがあるが、当時の文部省の枠組みの中でこの本が執筆され、出版されているならばきわめて興味深いことである。ところが、この田中喜一郎あるいは新制教育研究会の見解を文部省系のものと位置づけるには、筆者の田中や同会に関する研究がまだ不足している⁽³²⁾。

これまでの考察から、法成立後の文部省の研修条項に対する認識としては次のことが言える。

第1に、教特法成立後の文部省あるいは文部省系と位置付けられる諸解説書には、「研修の権利性」について明記したものは存在しない。辻田の答弁に示された「研修の権利性」は、法成立後、1949年になると、文部省内において否定はしないまでも積極的に明示しないというような変質の企てが進行しているのではないかという疑念がもたれる。

第2に、「研修の権利性」は明示しなくても、研修が本来自主的・主体的に行われるべきものであることは文教研究同人会及び教育法令研究会どちらの解説書でも自明のこととして語られている。

「教員は、絶えず自分を磨かねばならない。自分を高めることなしに、他人を高めることはできない。知識を広く深くし、研究を重ねて行ってこそ、本物の教育が行えるのである。」⁽³³⁾

「教員自身そのために常に文化財の体得に努め、日進月歩の文化に触れて行かなければならず、又文化に対する愛を絶えず包蔵していなければならない。」⁽³⁴⁾

「本項（第19条第1項…筆者註）が教育公務員の自覚と良心に信頼し期待するところは大きいのである。」⁽³⁵⁾

しかし、井手成三の『詳解教育公務員特例法』では、「すべての教育公務員に対する教育

訓練即ち研修についてである。」という表現が1ヶ所あり、国家公務員法第73条の「教育訓練」と教育公務員特例法の「研修」を同義と考えているように受けとめられる。そうであるとすれば、研修の「自主性・主体性」の面で他の解説書とも異なる見解を示していると言える。ただし、その後の、第19条第1項の説明、第20条第2項の説明は、基本的に、教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』の記述と一致している。つまり、そこで述べられていることは、「教育訓練」ではなく、教員が主体的に行う「研究と修養」に該当するものであろう。おそらく、「教育訓練即ち研修」としたのは、前述した『詳解教育公務員特例法』の特質によるものであろう。具体的には、同書は、第三章第5節「教育公務員の職階制」、第6節「任用」、第7節「給与」、第8節「能率」、第9節「分限」、第10節「懲戒」、第11節「保障」、第12節「服務」、第13節「退職者に対する恩給」という構成であり、これは、国家公務員法の構成と酷似している⁽³⁶⁾。教特法では「第三章研修」というように一つの独立した章であり、それがまた教特法が研修を重視していることの証しでもあるが、『詳解教育公務員特例法』では、第三章第8節の「能率」のところで、「研修」を取り扱っている。国家公務員法制の原理のもとに教員の身分保障の原理を完全に屈服させた構成であると言えよう。「長年職を法制局に奉じた法制上の練達の士」⁽³⁷⁾である井手らしい解説書ではある⁽³⁸⁾。

第3に、第20条の「勤務時間中の研修」については、どの解説書も、これを教員の研修のために必要なことと位置づけ、「本属長」である「学校の校長（学長又は園長）」⁽³⁹⁾の承認により研修を行うことができるという趣旨を記している。とりわけ、前述したように、『教育公務員特例法解説』では、校長の「承認を受ける手続きは？」という問いに対して「普通は口答で十分だらう。」という見解を記している。

第4に、とくに注意しなければならないのは、第20条3項の「長期研修」に関してである。すでに、『教育公務員特例法—解説と資料—』では、「優秀な教育公務員に対する褒賞的規定である。」⁽⁴⁰⁾という解釈を記していることは指摘した。『詳解教育公務員特例法』では、「所轄庁（文部大臣）は、その定めるところにより特定の教育公務員」⁽⁴¹⁾という表現をしており、「特定の」という言葉は使っているが、「優秀な教育公務員」に類する具体的な文言はない。「長期研修」についてはその対象となる教員の基準を決めることは致し方ないであろうが、その場合も、一定の勤務年数に達した者で希望する者はだれでも「長期研修」の機会を得られるというものでないと、「機会均等」の原則に反することになり、「教員擁護の規定」⁽⁴²⁾であるはずの教育公務員特例法が「教員統制の規定」に変質し兼ねな

い。本稿第2章第2節でも触れたように、研修条項形成過程においても、「勤務成績の優秀な教員又は輔導主事」という文言を入れ、機会均等性を損なうような草案が出された⁽⁴³⁾ こともあったが、最終的には、具体的な条件は記載せずに、「所轄庁の定めるところにより」とすることになった。しかし、「所轄庁が定める内容」については、国会審議でも議事録に記録された限りでは論議されておらず、いずれ各方面の要望・意見も聞いた上で、最終的には「所轄庁が定める」べきものであろう。『教育公務員特例法—解説と資料—』で、「優秀な教育公務員に対する褒賞的規定」と位置づけることは、解説書の域を越えた行為であると言わざるを得ない。

第2節 教員および教職員組合の研修条項に対する評価

1. 日教組の研修条項に対する評価

本稿第3章第2節では、教職員組合が教特法とりわけ研修条項形成過程に如何に関わってきたのかを考察した。本項では、主に日教組情報宣伝部編『教育情報』および『週刊教育新聞』並びに『教育新報』・『教育新聞』⁽⁵²⁾ に依拠しながら、法成立後の日教組の認識の変化を整理する。

教特法案が第4回国会で成立した直後に、同法案成立に対する日教組の見解を示したものが、1948年12月21日付『教育情報』第61号の、「一、教育公務員特例法成立す」と題する記事である。これは、教特法成立の経緯、日教組の運動などについて述べたものである。そこでは、第1に、「甚だ心細い、不満なもの」であるが、これを足掛りとして、「第二、第三の修正闘争を予定している」ことを表明している。

第2に、どこが不満な点かということについては、「(一) 任免が主になっていること (二) 保護規定が不十分で協約の線より後退していること (三) 教職員の給与に関する個条がないこと (四) 大学管理機関が不明確な事 (五) 教育長を選考権者とした事」を指摘しており、根本的には、「教育使節団の報告書にもある通りに、『自由なる教育を行うためには、先ず教師自身が自由であらねばならぬ』意味からも大いに不満である」⁽⁴⁵⁾ と述べている。教員の研修条件保障の観点からすれば、「(二) 保護規定が不十分で協約の線より後退していること (三) 教職員の給与に関する個条がないこと」という指摘が重要である。研修条

項については、日教組の教育公務員法草案では第 25 条、第 26 条としてそれぞれ掲げられていた「一年 20 日の自由研究日」や「研修費支給」が規定されていないことを指しているのだろう。また、「教育使節団の報告書にもある通りに」と、使節団報告書を引用しているが、これが研修条項では具体的にどのような要求になるのかは述べられておらず、また、前年の日教組教育公務員法草案にも具体的規定がないので、当時の日教組が草案以外に何か新しい構想を持っていたかどうかは不明である。

次に、教特法の公布・施行直前に発行された、1949 年 1 月 11 日付『教育情報』第 64 号は「教育公務員特例法解説」を掲載しており、その「六、研修について」は次のように述べている。

「特例法の特例たる所以をもつ一つに研修の章がある。これについても種々規定されているが、それらについては条文を読んでもらうとして、要は教職員である以上その職責を果たすために常に研^まん^まをつまねばならぬことはいうまでもないが、これは他から強いられて行うものであってはならない。しかしながら研^まん^まが十分に行われ効果あらしめるためには、所属庁はこのために要する施設や、研究、修養を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立するに当って格段の相違と工夫をこらすべきであり、われわれもまたそれを要求する必要がある。と同時に『教員は、授業に支障のない限り』（第 20 条第 2 項）とあるからには、教員の定員充足を闘いとらなければならないわけである。」⁽⁴⁶⁾

この解説で、教員組合らしい独自性は 2 点見られるだろう。それは、「研^まん^ま……は他から強いられて行うものであってはならない。」と述べていることと、「教員の定員充足を闘いとらねばならない」と述べていることである。前者は、研修の自主性・主体性の尊重を強調したものである。「4 解説書」でも「研修の自主性・主体性」という文言では表現していないが、井手の『詳解教育公務員特例法』を除いてはその記述の趣旨からして「自主性・主体性」を前提としている。後者は「定数増加」ではなく「定員充足」であるから、定員に不足している教員を補充するという意味であろう。教特法第 20 条第 2 項を実施するためには、教員数の充実とそれによる持ち時間の減少が肝要である。その点では的を得ていると言えるが、果たして定員を充足するだけで第 20 条第 2 項の「勤務場所以外での研修」がどの程度時間的に可能なのかについての分析は行われていない。

当時、日教組法制部副部長であった金本東治郎は、1949年2月6日付『教育新報』第143号において、教特法の解説を行っている。そこでは、「教員も所轄庁も共に研修について法的責任をおわされている」ことを特色の一つとしてあげ、その検討の部分では、「法律にこうした項が現れてきたのは喜ばしい」こととして捉らえている点が注目される。日教組が基本的に研修条項を歓迎していることがわかる。1947年1月6日付の『週刊教育新聞』第32号に掲載された山本正三の「斷乎粉碎せよ 教員身分法制定の陰謀」から考えるとわずか2年足らずの間に大きく状況や日教組の認識が変化したことがわかる。そして、不十分な点として、「予算措置の規定がない」ことを指摘している。また、「訓練式研修は既に意味がないことを当局者は認識すべきである」という指摘を行っている。戦前の訓練式の研修に対する批判であるとともに、戦後の教員再教育や認定講習の実態からの批判であろう。

さて、教特法成立後、日教組関係の文書で研修条項について最も詳しく語っているのは、『新しい教育と文化』1949年3月号に掲載された金本東治郎「教育公務員特例法解説」であると思われる。その研修条項に対する解説は次のようなものである。この解説は、基本的には研修条項を肯定的にとらえており、「一、成立の過程」「二、教育公務員特例法の概観」を述べた後、「三、各条概説」の「(7) 研修について」において次のように述べている。

「特例法の特例の香を添えるものに研修の条がある。教育公務員は常に研究と修養につとめ、いささかも時運に遅れ信託された児童、生徒の教養に陳腐な時代錯誤的教育を施してはならない。教育者にありがちな十年一日の如き自己の体験の再演出に類する教授法は一擲し、絶えず研鑽に努むべきことは筆者が云うまでもないことである。しかしこの研鑽は他から強いられて効果の上るものではなく、自己の職責に自覚する時にこそ効あるものであろう。この考に立つとき所属庁はこのために要する施設や、研究、修養を奨励するための方途、その他研修に関する計画を樹立するにあたって格段の創意と工夫を積んで行うべきことを夢々忘れてはなるまい。あの戦時中のいわゆる訓練式のものがいかに逆効果的のものであったかを考えれば分る。短期間の施設にしても、そのうちには価値高い永年的な研究の結果によるべきもので思いつき、またはおざなりのものであってはならない。その日の生活に事欠いている職員に、なけなしの財布をたたかせてあの草木も萎む盛夏の眞晝間下手な講義を押しつけるが如きは

最も忌むべき愚策であろう。大学等も徒らにもったいぶっていないで、施設の完全利用を計って文化国家建設にふさわしい努力を惜しむべきではない。研修の内容にしても、従来のような短期または長期講習等の狭い研修でなく、もっと広い、高い視野に立っての研修こそ意義がある。要は人間的性格の完全把握のために、その研修をあらしめるべきである。しよせん教育公務員の研修の効果は、それに依るものではなくまさに将来の民主的、平和的、文化国家の社会人たるべき児童、生徒に通ずるものであることを、為政者も世人も分りきっている事ではあるがこの際更に十分認識して、この研修の条章を活かすことを忠言する。」⁽⁴⁷⁾

この解説で注目すべきは次の点であろう。第1に、「特例法の特例の色香を添えるものに研修の章がある」と研修条項を教育公務員特例法の中で高く位置づけていることである。これは、本章第1節で言及した文教研究同人会編『教育公務員特例法の解説』中の「本章は、いわば教育公務員特例法のヘソとでもいおうか」⁽⁴⁸⁾と共通する認識であると言えるだろう。なお、金本は、「二、教育公務員特例法の概説」においても、「次の第三章は特例法の特例たるに値するものであろう」と、研修条項がとくに重要な位置にあることを示している。第2に、「この研鑽は他から強いられて効果の上るものではなく、自己の職責に自覚する時にこそ効あるものであろう」と、研修があくまでも教員の自主性を基本とすることを強調している点である。第3に、「戦時中のいわゆる訓練式のものがいかに逆効果的のものであったかを考えれば分る」と述べ、注入・訓練ではなく、教員の主体的研究・修養であるべきことを指摘していることである。第4には、「従来のような短期または長期講習等の狭い研修でなく、もっと広い、高い視野に立っての研修こそ意義がある。」と研修の内容について「広い、高い視野」を求めているところである。ただし、この「広い、高い視野」というのが具体的にはどのようなことを指しているのかは分かりにくい。瑣末な教育技術ではなく、教育の本質や教育諸科学の研究を指しているように受け止められる。第5に、「研修の効果は……将来の民主的、平和的、文化的国家の社会人たるべき児童、生徒に通ずるものである。」と、研修の成果が児童、生徒に還元されて初めて目的を達するという基本的位置付けを明確にしていることである。今様に言えば、教師の研修は子どもの学習権保障のために行われるということになるだろう。

このように金本の解説は幾つかの注目すべき点を持っている。ただし、自主性、主体性、研修内容の広範さかつ高度さのいずれもが新しい理念を打ち出したというのではなく、立

法者意思の確認と言うべきものであった。強いて言えば第5の観点を明確に打ち出したことが理論的貢献と言えるかもしれない。すなわち、教員の自主性・主体性は強調しているが研究の自由とその保障という観点からの論述は、見られない。また、長期研修の「機会均等性」の問題についても、一言も触れていない。日教組の研究・教育論の進歩とともに、その限界をも示しているものと考えられる。

以上の5つが、教特法成立・公布時の『教育情報』に見られる日教組の見解であるが、注意すべきは、日教組機関紙『週刊教育新聞』、およびそれを改称した『教育新報』においては、1948年12月1日の第4回国会開会から1949年1月12日の教特法公布の約1ヶ月余りの間、教特法についてほとんど報道していないということである。それほど、当時の日教組の運動においても、教特法の比重は小さいものであり、まして、研修条項にいたっては『週刊教育新聞』や『教育新報』を見る限りでは、ほとんどまともに検討された形跡は見られない。組合の各級機関の役員層を対象にした『教育情報』では若干丁寧な解説があるが、一般組合員を対象にした『週刊教育新聞』・『教育新報』では取り上げられていないということは、教特法がそして研修条項が組織全体の問題にはなっていないことを示すものではないかと考えられる。正確に言うと、1948年12月7日付の第132号から1949年1月16日付の第139号までの8号のうちで、教特法を取り上げているのは、1948年12月17日付の「教育公務員法上程、教組、修正闘争始む」という小さな記事のみである⁽⁴⁹⁾。そして、このあと、10項目の日教組修正案を記載している。研修条項については、「研修に関し、必要な経費の保障を明記する」というだけのものである。

2. 教員の研修条項に対する評価

本節第1項では、日教組本部の研修条項に対する評価を考察した。本項では、各地域・学校で日々教育活動を営む教師たちに、研修条項がどのように受けとめられ、どのように評価されたのかを考えてみたい。考察の方法としては、地方教育史、教員組合史、学校周年誌などの文献資料と、聞き取り調査による把握を基に行うことにする。

(1) 地方教育史・教職員組合史に見る教特法研修条項

次に掲げる表は、地方教育史および教職員組合史において、教特法研修条項についてどのほど言及されているかを把握するために作成したものである。なお、労働協約は、1948

年7月31日の「政令201号」で無効とされ、また、全国組織および都道府県ごとの労働協約の締結状況については、第4章第3節において労働協約中の研修規定を中心に考察した際にすでに述べているが、教特法研修条項との比較対照のために、重複する部分もあるが、その概要を〔表7〕として掲載することにする。

〔表7〕の見方であるが、たとえば、「教特法」の欄のみに○が記入されている場合は、教特法についてはわずかでも記述があるが、研修条項には全く言及されていないことを示している。「教特法」と「研修条項」の両方に○が記入されている場合には、教特法だけではなく研修条項についても言及されていることを示している。

なお、「労協」は「労働協約」の略である。「労協」の欄に○が入っている場合には、その文献に労働協約についての言及がある場合である。「労協研修規定」の欄には、当該労働協約に規定されている、「自由研究日」、「内地留学」、「研修費」、「教育研究所の設置」、あるいは「研究の自由保障」などの項目を記載している。なお、労働協約書自体には記載されていなくても、覚書や業務協議会等により確認された事項も記載している。「教特」としている場合には、教特法についての記述、「研修」としている場合には、研修条項についての記述であることを示している。

備考欄には教特法や労働協約との関係は不明であるが、内地留学等の研修に関する事項が記載されている場合にその事項名を記している。また、文献名の欄の（ ）内に府県名を記入しているものは、筆者独自の調査ではなく、小出達夫の研究に依拠したものであることを示している⁽⁵⁰⁾。

〔表7〕 地方教育史・教職員組合史における研修条項および労働協約研修規定に関する記述表

(注) 文献名の欄の()内に県名を表示している場合は、筆者が資料を入手できていないために、労働協約締結日を前掲小出論文にしたがって記入したものである。

文献名	発行年月	教特法	研修条項	労協	締結日	労働協約研修規定	その他
北海道教職員組合組合史	1956. 7			○	47. 10. 3	自由研究日（「校長の了解必要」） 週1日（案）→年20日	
北教組史第二集	1964. 4	○	○			教特：教育公務員法単独立法化の 教特：教公法の単独立法の理由 教特：教育公務員法草案の重点 教特：教育公務員特例法案	
北教組上川地区協議会組合史	1954. 3	○				教特：教育公務員法単独立法 教特：教育公務員特例法成立	研究費
青森県教組三十年史：年表・資料	1986			○	47. 5. 14	学術研究の自由の確立 研究機関の常設 内地留学制度の確立 自由研究日1年20日 研究費、県費補助の恒常化	
秋教組二十年史	1967. 6			○		1年20日の研究日	
岩教組20年史	1977. 6			○	47. 1. 21		
岩手高教組40年史	1988. 12	○	△				
山形県教育史	1952. 3						現職教育 内地留学 週5日制
山形県中学校二十年誌	1968. 2	○	○				
山形県教職員組合四十年史	1987. 3	○		○	47. 5. 2	研究の自由、研究に便宜供与 1年20日の自由研究日 内地留学（組合推薦）	研修費 週5日制 現職教育 内地留学
山形県高等学校十年誌	1959. 2						
山形高教組20年のあゆみ	1968. 5						研修費
宮城県教育百年史第三卷	1975. 3			○	47. 2. 24		内地留学
宮城県教職員組合運動史第一卷	1990. 3	○					
高校の歴史と教師のあゆみ 福島県立高教組の20年によせて	1980. 11			○	47. 1. 25 47. 8. 23改訂	1年20日の自由研究日	
茨教組20年の歩み	1968. 6			○	47. 12. 10	1年20日の自由研究日	
群馬県教育史戦後編 上巻	1966. 3						再教育
群馬県教職員組合四十年史	1995. 11		○	○	47. 3. 31	1年20日の自由研究日（協定）	
群馬高教組二十年史	1968. 12			○	47. 3. 31		週5日制 研修日
埼玉高教二十年史	1975. 8			○	46. 4. 28	1年20日の自由研究日（了解事項）	
千葉県教育行政十年史	1959.					内地留学	
千教組組合史	1973. 11			○	47. 3. 14	内地留学（長研生）	

文献名	発行年月	教特法	研修条項	労協	締結日	労働協約研修規定	その他
戦後東京都教育史上巻教育行政編	1964. 3	○					内地留学 再教育
東京都教育史稿（戦後学校教育編）	1975. 3	○				現職教育	
都教組十年史	1958. 12	○					
都高教十年史	1956. 4	○		○		1年20日の自由研究日	
都高教組二十年史	1966. 11			○		1年20日の自由研究日	内地留学 現職教育
神奈川県教育十五年	1965. 2						内地留学 現職教育
神奈川の教育 戦後30年のあゆみ	1979. 3						内地留学 現職教育
神教組四十年史	1990. 6			○	47. 12. 4	1年20日の自由研究日 長期出張制度（覚書）	
神高教三十年史	1982. 3	○					研修日 週5日制
神高教50年史	2000. 10			○	47. 12. 4	1年20日の自由研究日	
浜高教二十年史	1967. 12					研究費 内地留学	
川崎教育史 下巻	1959. 3						再教育
山梨県教組三十年史	1982. 3			○	47. 9. 9	1年20日の自由研究日 内地留学制度 教職員の研究機関	現職教育
長野県教育史第16巻史料編十	1981. 3						
長野県教組十年史	1960. 10			○	47. 6. 23		再教育 週5日制
静教組三十年史	1978. 11	○		○	47. 8. 7	1年20日の自由研究日	内地留学 研修費
新潟県教育百年史昭和後期編	1976. 3	○	○			研修：研修の義務を課した	週5日制 内地留学 (27以降)
新潟県教職員組合史第一巻	1958. 5	○		○	47. 5.	教特：教育公務員法の立法要求 の誤り 研究日（運営協議会） 内地留学（運営協議会） 教育研究所（運営協議会）	内地留学
県教組10年史（富山）	1957. 2			○	47. 11. 24	1年20日の自由研究日	
石川県教組組合史	1969. 12			○	47. 6. 21		
石川県高校教育十年史	1959. 12.						現職教育
県教組二十年史（福井）	1966. 12			○	47. 8. 1	1年20日以内の自由研究日 （学校長の承認） （学校長の研究日も明記）	
福井県教育委員会十年史	1959. 3						
愛教組三十年史				○	47. 9. 26		
岐教組40年史	1987. 3			○	47. 10. 30		

文献名	発行年月	教特法	研修条項	労協	締結日	労働協約研修規定	その他
三重県教育史第三巻	1982. 3	○					再教育 現職教育
三教組三十年史		○					
(三重)				○	47. 2. 22		
(滋賀)				○	47. 7. 10		
(京都)				○	47. 2. 28		
奈良県教育八十年史	1957. 6	○	○				
戦後教育のあゆみ 奈良	1955. 3	○	○			研修：教員に奨励 県外派遣 (51 より)	現職教育
(奈良)				○	47. 8. 26		
大阪府教育百年史第一巻概説編	1973. 3						週5日制
大教組運動史第1巻	1990. 1			○			研究費
					47. 5. 22 暫定		
昭和24年度堺市教育紀要	1950. 4	○	○				
兵教組十年史	1960. 6			○	47. 11. 8	1年20日以内の自由研究日	
兵教組三十年史	1977. 9			○	47. 11. 8	1年20日以内の自由研究日 (校務に支障のない限り)	内地留学 研究費
神戸市教育史第二集	1964. 7	○	○			研修：教特法19・20条 研修：職場を離れて長期・短期の 研修 研修：不断に研修する義務と権利	現職教育 内地留学
鳥取県教育史戦後編	1959. 3	○	○			研修：職責遂行のため研修と修養	内地留学
(鳥取)				○	47. 3. 20		
岡山県教育史・続編	1974. 3						現職教育
結成10年記念編集組合沿革史	1956			○	47. 6. 23		研究費
島根県教組十年史	1959. 3			○	47. 9. 19		
広教組四十年史第一巻	1988. 5	○		○	47. 8. 14	1年20日の自由研究日	
広島高教組四十年誌	1993. 10	○	△				
香川県教育史	1953. 12			○	47. 8. 11		
香川県教職員組合運動史	1951. 5			○	47. 8. 11	研究費支給努力 研究及び教育の自由 内地留学	
香教組四十年史	1987. 8			○	47. 8. 11		
徳島県教育委員会二十年史	1968. 11	○	○			研修：研究と修養 研修：研修に努めなければならぬ、 施設や研修の計画を立てる	現職教育 週5日制
徳島県教育沿革史続編	1959. 3						週5日制
現職教育徳島県教育八十年史	1955. 3						現職教育 長期研究 生派遣
徳教組20年の運動小史	1967. 12			○	不記載 推定：47. 7～47. 12		研究費

文献名	発行年月	教特法	研修条項	労協	締結日	労働協約研修規定	その他
愛媛の民主教育	1986.7			○	47.8.6		週5日制 要求 (45.12)
戦後高知県教育史	1972.3			○	47.11		現職教育
高知県教組四十年史	1987.1			○	47.8.11		
福岡県教育史	1957.3	○					
福岡市学校教育八十年誌	1955.3						
福岡県教組20年	1970.9			○	不記載	福岡県教職員組合協議会 1年20日の自由研究日	
福岡県教組30年史	1982.2			○	47.3 47.11.17	福岡県国民学校教員組合連合会 福岡県教職員組合協議会 1年20日の自由研究日	
福高教組十年史	1957			○	(47.10 福岡県中等教員組合) …誤記と思われる。 47.11.17	福岡県教職員組合協議会労働協約書に統一 1年20日の自由研究日	
福岡県高教組20年のあゆみ	1970.1	○	○			研修：都高教の研究日	
佐賀県教育史	1992.2						
(佐賀)				○	47.12.24		
長崎県教育の実態と方向	1954.	○	○			研修：他のいかなる職場にも まして研修が必要 研修：当然の権利として法的にも これを認めて 研修：自主積極的研修の機会	48.3 要求 教育研究 所 県外長期 教育研究 員 研究費
長崎県教組十五年	1963.6						
(長崎)				○	47.3.31		
大分県教育八十年第百刊増刷							
大分県教組二十年史				○	47.12.26		
熊本高教組十年史	1963.1						週5日制
十年のわだち	1958.4			○	47.8.1		研究費
鹿児島県教育史下巻	1961.6						週五日制 再教育
鹿教組45年史(本編)	1994			○	48.1.16	教育研究機関 内地留学 自由研究 研究費	

→

(2) 研修条項についての記述の貧困とその要因

ここでは、主として、本節の第1項で把握した地方教育史及び教職員組合史における研修条項記述の薄さについて、その要因を考えてみたい。

まず、第1に、地方教育史及び教職員組合史において、教特法研修条項に言及しているものは極めて少ないことを指摘せねばならない。その精粗の差を問わず、ともかく言及しているものを列挙すると、『北教組史第二集』、『山形県中学校二十年誌』、『群馬県教職員組合四十年史』、『新潟県教育百年史』昭和後期編、『昭和24年度堺市教育紀要』、『戦後教育のあゆみ』(奈良)、『奈良県教育八十年史』、『神戸市教育史第二集』、『鳥取県教育史戦後編』、『広島高教組四十年誌』、『徳島県教育委員会二十年史』、『福岡県高教組20年のあゆみ』、『長崎県教育の実態と方向』、等である。都道府県レベル(政令指定都市も含む)で見ると、言及しているのは地方教育史においては、山形、新潟、奈良、鳥取、徳島、長崎、神戸、の6県1都市である。組合史では、北海道教組、群馬県教組、福岡県高教組、この3つのみである。ほとんどの地方教育史・教職員組合史が、再教育や現職教育には触れているが、その法的な根拠が教特法研修条項にあることを記載していないのである。これは、教特法成立後、研修条項が十分に具体的な展開を見なかったことの反映なのか、あるいは、戦後の教員研修制度が教特法の研修条項とは異なるルートで形成されていったことの反映なのか、検討を要する問題である。また、それは編集者の意識の中に占める研修条項の存在の微小さの反映であるとも考えられる。

とりわけ、教職員組合史において、研修条項への関心が極めて薄いことに驚かされる。言及しているのは前述の『北教組史第二集』と『福岡県高教組20年のあゆみ』のみである。『宮城県教職員組合運動史』第一巻は「教育公務員特例法の公布」と題する1項を設け3頁(教特法関係は実質2頁)にわたって、1947年10月の国家公務員法制定以来の経緯を記述している。しかし、その末尾には、「教育公務員特例法は、教員の任免、分限、懲戒、服務、研修など規定が含まれていたが……」と、わずかに「研修」条項の存在を記しているが、「宮教組の一九四九年大会では、この教育公務員特例法については『結核教員は二年間有給療養が出来る点を獲得した程度で、特別有利な点は獲得し得なかった』と報告されている。」⁽⁵¹⁾と述べている。1949年当時、研修条項の存在などはほとんど関心になっていなかったことを表しているものであろう。これは宮城のみならず、ほぼ全国的な状態であったと思われる。前述の『北教組史』第二集と『福岡県高教組20年のあゆみ』も、厳密にいうと、どちらも本稿が射程とする戦後教育改革期の研修条項については何も述べてい

ないに等しいのである。なぜなら、前者は、1948年の国家公務員法改正に関連した日教組の教育公務員法単独立法の運動から教特法の成立にかけては他の教員組合史よりも丁寧に述べているが、研修条項については、「教育公務員特例法の内容は『教育公務員の任免等に関する法律案』の内容とほとんど変わりなく、主として教職員の任免等の身分に関するもの、研修に関するものなどが中核をなし、給与は含まれていない。」⁽⁵²⁾という形での言及のみであり、その内容は何も語っていない。後者は、教特法成立時の研修条項についての叙述ではなく、1960年代の後半に、福岡県高教組が組織を挙げて運動し、獲得したいいわゆる「研修日闘争」に関するものである。したがって、この「研修日闘争」は本稿の射程をこえるものである。にもかかわらず「研修条項に言及している」としたのは、東京都立高校の研究日設置の由来に関する記述をしているからである。

「わずかに東京都において一九四七年七月、当時の組合と都側が協約した『買い出し休暇』がその後『研究日』として存続している例を数えるのみであった。福高教組でも、研修日設置をたたかう過程で東京都高教組のこの制度を現地に調査したが、その時入手した『研究日実施要領』⁽⁵³⁾が一つの指標となったことは疑いない。」⁽⁵⁴⁾

今日「研修の権利性」を主張する教職員組合がなぜこれほどまで研修条項に無関心でいられたのであろうか。1960年代からは、研修条項に対する関心は高まってきていると考えられる。したがって、それ以降に編集・刊行出版されたものは、執筆者・編者に教特法制定直後の研修条項の展開に関心があったとしても、研修条項を法的根拠として明確に意識した運動の資料が残っていないか、あるいは運動そのものがなかったか、おそらく後者の可能性のほうが強いだろう。戦後早い時期に出版された組合史、たとえば十年史のようなものは、執筆者・编者自体の研修条項に対する関心がそもそも薄かったものと推測される。すなわち、本稿第I部とりわけ第3章において考察してきたように、教特法研修条項は教職員組合が自らの要求に基づき主体的に闘い取ったものではないところにその要因の一つがあるものと考えられる。

そのような中で、『神戸市教育史』第二集⁽⁵⁵⁾が次のように教育公務員の「不断に研修する義務と権利」を認めていることは注目に値する。筆者の調査の限りでは、戦後教育改革期における叙述で、「研修の権利性」を明記しているのは地方教育史、教員組合史を含めて、同書のみである。

「昭和 23 年 10 月神戸市教育委員会の発足とともに『新教育の要請に即応する指導方針』を打ちだし、現職教育を重視する方針を明らかにした。翌 24 年 1 月 12 日に公布された法律第一号『教育公務員特例法』の 19 条には『教育公務員は、その職務を遂行するために絶えず研究と修養に努めなければならない』との規定があり、20 条には『教育公務員には、研修の機会が与えられなければならない』として、教育公務員が職場をはなれて、長期・短期の研究をする場合が規定されている。このように教育公務員は、不断に研修する義務と権利が与えられることになった。」⁽⁵⁶⁾

第 2 に、教特法第 20 条第 2 項の「勤務場所以外での研修」については、2 つの要因が絡み合っていることが分かる。一つは、労働協約の中に盛り込まれている「1 年 20 日間の自由研究日」であり、もう一つは、1948 年から始まった「学校 5 日制」による土曜日の「研究（修）日化」である。もともと、後者は、大抵のところでは教員は登校して研修するなり、その他の仕事をしたのであろうが、次のような記述からは自宅での研究が認められる場合もあったことがわかる。

「教師の人間的な弱点も手伝って、つぎのような弊害も見受けられる。……多くの職員は、土・日の二日休めるということで安易に五日制に賛成し、教育的な悩みは少なく、児童生徒の放任されているものが多い。」⁽⁵⁷⁾

「アメリカの占領以来、本県の高校教育は、前章にも述べたとおり、五日制を実施してきた。……尚、復帰理由を総合するに、五日制と六日制がどちらが教育効果があるかと云う比較論による理由をあげず、唯単に高等学校のみが五日制で、先生たちが六日目を休んでいるというような、皮相な見方をし……」⁽⁵⁸⁾

そもそも、5 日制は軍政部の指導によって実施されたのであるが、学校側の目的としては、週 1 日の研究日が認められているところでは、教員が学校に全員揃う日がなく、学校運営上支障を来しているので、研究日を土曜に集中させようという狙いもあったようである。

「二、実施の目標 左記を是正するにある。

イ、昨年来職員研究日設置の処、個々研究で職員の出揃はぬ日が多く行事、
訓育等に不便を感じたこと。」⁽⁵⁹⁾

「敗戦直後、教職に週一日の研修日が与えられた。しかし現場では、人によって研修
日が異なるため、会議や打ち合わせをする機会がないなどの不便があった。」⁽⁶⁰⁾

すなわち、教特法の制定とは異なる経緯のもとに、かつ先だって、地域的差異はありな
がらも、労働協約による週1日あるいは年間20日の自由研究日が存在した。しかし、これ
は1948年7月31日の「政令201号」によりその後労働協約は行政側から一方的な破棄宣
言がなされる。ところが、その頃から週5日制の広がり⁽⁶¹⁾により教員の研修日は土曜日
に集中される、あるいは研修日がなくなるというような事態が進行していったのではない
だろうか。そうした事態は、教特法研修条項の存在が学校現場にアピールしない要因の一
つとなったと考えられるのである。

また、「政令201号」による労働協約の失効・破棄についても、そのことにより、労働
協約締結とその後の協議会を通じて教職員組合が獲得してきた研修条件までもすべて反古
にされたとは考えにくい。たとえば、新潟県の場合には、1948年8月11日付で「通達書」、
8月20日付で「政令第201号による通達書の具体的措置について」の文書が新潟県知事
岡田正平から新潟県教職員組合執行委員長樋口三代基に対して送付された。この2つの文
書について、新潟県教職員組合編『新潟県教職員組合史』第一巻（新潟県教職員組合、1958
年）は、次のように受けとめている。

「この二つの通達書は各都道府県が政府の指示によって全国一様に出したものであつ
て、その主旨を要約すれば次のようになる。

- 一、対等の立場に於ける団体交渉権は認めない。
- 二、代表者を通じて、苦情、意見、希望、不満だけを表明し得る。
- 三、労働協約、協定、または申し合わせは失効した。運営協議会は消滅した。勤務
時間・休日・休暇・休養については当分の間みとめる。
- 四、専従者は九月三十日までに職場へ復帰せよ。
- 五、違反した場合は政令によって処罰される。」⁽⁶²⁾

本稿の課題としては、この通達が、自由研究日や内地留学、研究費、教育研究所の設置などの研究条件に関わる従来の合意事項について、どのような取扱いを考えているのかと
いうことがある。これらは、「勤務時間・休日・休暇・休養」に該当するとはなかなかいい
難しいところがあり、現在のところ筆者は、県当局の見解を資料上明示し得ない。しかし、
前述の通達に対する新潟県教組の取組は、教員の研究条件に関わる事項の帰趨を示唆する
ものであると言えるだろう。

新潟県教組は、1948年8月29日・30日に県委員会を官立新潟高等学校において開催し、
政令および通達書に対する態度を決定した。政令に対する態度については、日教組が8月
22・23日の中央委員会で決定した政令に対する解釈をそのまま採用した。『日教組十年史』
には記述がないが、前掲・『新潟県教職員組合史』第一巻には、「一、政令に対する態度決
定の件」として、日教組の解釈が引用されている。労働協約については次のような解釈が
とられている。

「(五)、労働協約はどうなるのか。

答 労働協約は有効である。

- 1 政令中労働協約の無効を規定した条項は全然ない。
- 2 但し争議行為に関係ある規定は無効となる。
- 3 第一条の二項により『従前当局のとっていた措置は引つづき有効である』
という規定により、労働協約は当然有効である。」⁽⁶³⁾

そして、新潟県教組として、前述の知事からの2つの文書についての質問書を、1948年
8月30日付で提出した。これは、「一、団体交渉権は認められている。」、「二、労働協約は
引き続き有効である。」、「三、組合専従者は引き続き認められる。」、「四、政府声明並に通
達書は法的拘束力はない。」の4項目の新潟県教組の見解を示し、それについての県知事の
回答を求めたものである。「後日県から来た回答は政府の考えを代弁したものにすぎなかつ
た」が、新潟県教組は、「たとえ政令201号によっても、労働協約中のつぎの事項は
有効であるとして、執拗な対県闘争をくりかえし、実質的には既得権をまもりつづけてき
た」と記し、「政令二〇一号に基づく労働協約中の有効事項（新教組の権利）」を掲げている⁽⁶⁴⁾。その中には、「六、一年二十日の自由研究日を設ける」も含まれている。

第3に、内地留学については地方教育史の多くが取り上げているが、これも教特法第20

条第3項との関係を明確にしているのは次の『鳥取県教育史戦後編』（1959年3月）のみである。

「教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができると、教育公務員特例法に定められているが、内地留学制度はこれに該当するものである。しかし、本県においてはこの制度の実施は戦後直ちに始まっている。……内地留学がおこなわれた初期においては、鳥取農専科学研究室は別として、一般留学生の研究期間は一ヶ年であったが、最近は、代替教員を配置しないため、殆んどが六ヶ月もしくは三ヶ月の短期研修である。」⁽⁶⁵⁾

ここにも述べられているように、教特法が成立したことによって内地留学が始まったのではない。この点も、教特法研修条項がその存在を明示しにくい要因となっているものと考えられる。すなわち、前記の資料が示すように、早いところでは、1946年から、科学教育研究室制度による内地留学が行われるようになっていた。確かに、教特法は、内地留学制度に法的な根拠を与えたが、制度自体は法制定を待たずして既に行われていたのである。

また、当然のことではあるが、ここには内地留学がその後直面した最大の障害が教員定数の問題であったことが示唆されている。

さらに、この内地留学は、教員組合の強い要求でもあったことがわかる。

「甲は乙の推薦の教員が長期にわたって内地教育機関に入学又は入所希望ある場合は現職現給のまま之を認める。但しその内容及びその数は甲乙協議による。」⁽⁶⁶⁾

「昭和21年度において画期的な事業としては教員の大学派遣がある。……このいわゆる内地留学制度は教員組合の強く要望していたところで、その後、小中高の各学校教員にまでひろげられ好評を博した事業であった。」⁽⁶⁷⁾

「二・一闘争の一環として1946年末から、教員が現職のままで大学またはこれに準ずる研究機関において教育問題の研究に専心できる途を対県要求としてかかげていた。国内遊学つまりは長期研究生制度獲得の要求がそれであったが、教員の資質向上に資する機会を開くことはもちろん出世の段階ではなく、営々孜々として研究と実践にい

そしむことが、教育そのものの内実を肥大化させるものであり、教組運動にとってもその文化活動面に大いに裨益するとの認識がそこにはあった。」⁽⁶⁸⁾

第4に、すでに、第4章第3節で述べたように、少数の県ではあるが教員の研究・教育の自由を保障する規定が労働協約の中に盛り込まれていたことである。例えば、次に示す2つの条文は前者が山形県教育労働組合連合会労働協約書（1947. 5. 19）、後者が香川県知事と香川県教員組合との労働協約書（1947. 8. 1）である。

「第21条 甲は乙組合員の研究の自由を認め乙及び乙組合員の研究に便宜を供与する。」⁽⁶⁹⁾

「第9条 甲は教職員の研究及び教育の自由を保障し、現職のまゝ出張研究することを認める。」⁽⁷⁰⁾

これらは、教員身分法案諸要綱案の「研究・教育の自由の保障」と符合するものである。教員身分法案諸要綱案では、「1947. 4. 28」案以降は「研究及び教育の自由の保障とその限界」となるが、それに比して制約をつけていないだけ文言上は「研究・教育の自由」がより保障されていることになる。前記の各県の当局者は、労働協約の案文については、何らかの形で文部省の指導あるいは承認を仰いでいたと思われるので、当時進行中の教員身分法案にあわせて「その限界」をいれなかったことについては何か配慮が働いているのであろうか。

いずれにせよ、こうした規定を労働協約に入れたことについては、当該教職員組合の意識の高さの反映であると考えられるが、これらの組合が教特法研修条項に関心を持って受け止めたという記録は見当たらない。

最後に、『新潟県教職員組合史』第一巻の次の記述は、教特法に関しても大変よく当てはまることであろう。

「経済要求と異なり、法律案闘争は性格が地味なため、組合員一人々々のものになりにくく、全国的な実力闘争にまで高めることは困難であった。日教組は、教育制度改革に伴い、つきつぎと制定される教育関係法律に対し研究と対策をすすめてきたが、

中央執行委員会の法制部の機構では、積極的な法律闘争を進めることは困難であった。したがって、当初は、教育法規の民主的立案と改正をモットーとして、文部省内で立案されたもの、または立案を予想されるものを批判的立場に立って研究し、その立案過程に組合の主張を盛り込ませるといった消極的な方法をとらざるを得なかった。なお、当時はGHQの内意をお伺いしなければ何も出来ない有様で、たとえ文部省と組合の意見が一致したとしても、直ちに法改正または修正は不可能であった。このため、渉外部が中心となって、GHQに対する運動も行わねばならなかった。」⁽⁷¹⁾

さらに、同書は、教特法をほぼ全面的に否定する見解を述べている。研修条項すらいささかの肯定的評価も受けていないのであり、おそらくこうした評価は新潟県教職員組合だけのことではあるまい。

「しかもこの特例法が、今日明かなように、教員に何等の利益を与えず、むしろ教員を拘束するだけのものであるという点からみれば、日教組のセクト主義による失敗であり、日教組の法律闘争の歴史に汚点を残したものであると言える。新教組は、単独立法がこのような結果になるだろうと予想して反対したのであるが、この予想が的中したことは不幸なことであった。」⁽⁷²⁾

(3) 高校周年誌から見た研修条項認識

教員および教職員組合の研修条項認識については、(1)において、地方教育史・地方教職員組合史に記述された研修条項関連記事からの把握を行った。さらに、補強のために高校周年誌から迫ってみることにした。

高校周年誌の調査を行ったが⁽⁷³⁾、教員の研修活動についての記載はほとんどなかった。調査対象誌が限られているので、単純に一般化することはできないが、周年誌に登場する教員の自主的な研修活動が新制高等学校よりも旧制中学校、高等女学校におけるものの方が多いことはやや興味を引く。新制高校では、すべての学校で教育研究協議会がもたれたはずであるが、これについての記述もほとんどなく、わずかに福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編『創立百年』⁽⁷⁴⁾および東京都立小山台高等学校六十周年記念誌編集委員会編『創立六十周年記念誌』⁽⁷⁵⁾の2誌のみであった。

内地留学制度についても、広範に行われていたにもかかわらず、「昭和24年の新制大学

発足と同時に、高校や大学教員を対象に内地留学制度が発足した」⁽⁷⁶⁾等の記載がわずかに見られるのみである。

教員が研修条件改善を教育行政に要求したことについては、大阪府立岸和田高等学校校史編纂委員会編『岸和田高等学校の第一世紀』通史編（1997年）に、『岸和田市史』第5巻よりの引用として、1947年6月17日に大阪教職員組合岸和田支部の発足総会が開かれたときに、「現職のまま市費による大学講座の聴講」が対市要求として決議されたことが記されているのみである⁽⁷⁷⁾。

このように研修活動についての記載が少ないことは、周年誌の編集方針、編集者の意識にも大きく左右されることであり、そのことをもって直ちに、当時の教員の研修条項に対する認識が乏しかったことや研修要求が稀薄であったことを断定することはできないと思われる⁽⁷⁸⁾。しかし、編集方針に入らないということは、当該高校の教育活動の中で、今日あるいは伝統的に、さして重要な位置づけを与えられていないことの反映である可能性は十分に存在する。

（4）聞き取り調査から考察する教員の研修条項認識

筆者が実施した聞き取り調査のなかで、1949年の段階で、教職についていた人は2名であり、いずれも、元京都府立および京都市立の校長経験者である。

この調査で明確にわかったことは、やや意外であったが、教特法公布・施行時に在職していた2名（京都）とも、当時、この法律のことを全然知らなかったことである。その後も、京都では府立・市立ともにいわゆる「研修日」は存在しなかったし、教職員組合として要求することもなかったという⁽⁷⁹⁾。しかし、そのことから第20条第2項が具現化されなかったとは言えない。京都のお二人は、次のように管理職経験も長く、また組合活動も経験しているので、京都の高校現場での研修条項の展開状況について、かなり正確な把握をしているものと思う。

〈聞き取り日…1999/5/16〉

永田照夫…1948年京都市立北野中学、1949年京都市教育委員会、1951年市立西京高校→1963年西京商業高校（単独商業高校に移行）のちに教頭、1974年市立堀川高校教頭、1982年市立日吉ヶ丘高校校長を最後に退職。著書『ある戦中派教師の戦後体験』西村信天堂、1974年。『教育基本法第8条（政治教育）小史』西村信天堂、

1985年。

上村栄一…京都府立鴨沂高校、府立桃山高校定時制教頭、府立田辺高校校長、1980年退職。現在、京都教育文化センター運営委員、鴨沂高校旧職員の会会長。

永田は、教特法公布・施行直後に京都市教育委員会で法制関係の職務に就いている。著書『教育基本法第8条（政治教育）小史』でもわかるように、高校教員の中では相当教育法制に関心の深い人物である。また、上村は、教職員組合活動にも深く携わり、また、教頭・校長として主権者を育てる教育と民主的学校運営に誠実に取り組んできた人物である。これらの人でさえ、当時、教特法が全然印象に残っていないということは、ほとんど一般の教育公務員には認識されていなかったものと考えてよいだろう。

そして、また、興味深いことは、戦後の相当長い期間にわたって、京都においては、教員の自主的な研修活動が、かなり活発に行われていたことが、二人の回想から伺えることである。

第3節 戦後初期の学校5日制と教員研修

研修条項に比べると、学校5日制（1948-1956年）についての記事は高校周年誌、地方教育史、地方教職員組合史とも比較的多い。とくに、各高校周年誌の記述は、地方教育史や地方教職員組合史と比べて具体的であり、5日制実施の理由、実施状況、6日制への復帰の経緯などがよく把握できる。これらの記述からは、学校5日制は、教員の研究日（研修日）とも関連しているものと考えられる。学校5日制実施の要因としては、各周年誌を総合すると、次の4点が考えられる。それは、地方軍政部の指導、教員の研究日確保、生徒の自発的活動促進、日曜日を完全な安息日にする等である。

1948-49年における学校5日制の実施状況は、小学校…23県、中学校…26県、高校…30県であった⁽⁸⁰⁾。諸条件から、校種的には高校が最も実施しやすかったのであろう。小、中学校において実施したところでも、「学校週5日制は、23年度にまず高校から始まり、その後小・中学校でも実施されていった。」⁽⁸¹⁾という長野県のように最初は高校から先行実施したところが多かったものと思われる。

都道府県のなかで、最も徹底していたのは福島、秋田、山形の3県で、これらの県では、

県教育委員会の指示で、小・中・高校が全県一斉に 1949 年 4 月から学校 5 日制を実施したのである⁽⁸²⁾。高橋司『秋田県教育史』⁽⁸³⁾は、その 27-29 頁に次の趣旨を記している。秋田県では、1946 年 5 月 26 日に開催された全秋田教員組合第 1 回大会において、大会決議として 4 項目の要求を決定し、磯部知事に提出した。その第 2 項目が、「食料増産のため労働日 1 週 2 日を是認すること」であり、知事は「労働休日は制度としては認め難いが状況によっては黙認する」という柔軟な姿勢を示した。しかし、この要求は保護者や町村長の猛反発を招き、組合側もついに撤回するに至った。このことは、その後の学校 5 日制実施の際に、他県とは異なる教員側の主体的要因として機能した可能性も考えられる。また、同書においては、1947 年 9 月の水害と週 5 日制の関係が記されている。すなわち、水害からの学校の復旧や学用品の調達が遅れたために、秋田県は文部省の了解を得て、1947 年 10 月から 1948 年 3 月まで、全中等学校と新制中学校のうち 40 校において、5 日制授業を試験的に始めた。全県の中等学校、新制中学、青年学校、小学校の全てで週 5 日制を実施するようになったのは 1948 年 1 月からだという⁽⁸⁴⁾。

群馬県では、1948 年 5 月 24 日より県立高校はいっせいに週 5 日制に移行したが、その際出された県教育部長通達は、この 5 日制と研修日との関係を示している。

「三、実施の条件

5. 学事会、研究会、教員組合の会合等によって 5 日間の授業に支障を来さないようにする。
6. 従って研究休暇は原則として土曜日をあてる。なお慰労休暇もなるべく土曜日をあてるようにする。」⁽⁸⁵⁾

秋田県においても、労働協約に基づく業務研究会において、「県から週 5 日制授業の実施に伴う臨時休暇と研究日を土曜日に振り替える件等 2 件」が提出されたことが記されている⁽⁸⁶⁾。

すなわち、「研究休暇」は従来は各教員によって曜日がまちまちであったが、今後は原則的に土曜日に集中させ、授業日に研究休暇をとる教員がでないようにしたものである。大阪府では、府立池田・春日丘・天王寺・夕陽丘の各高校が先駆けて実施し、1950 年頃には、ほとんどの府立高校で行われた。また、大阪市立高校は、1948 年 10 月上旬を期して全市一斉に実施した。大阪市立中学では 1948 年 10 月に 6 校が試験的に実施し、1949 (昭和 24) 年 4 月から全市一斉に実施した。

さて、学校5日制の目的については、前述の4点（地方軍政部の指導、教員の研究日確保、生徒の自発的活動促進、日曜日を完全な安息日にする）でほぼ言い得ていると考えるが、なお、検討してみると各学校・各地域によって、少しずつ異なっていることがわかる。たとえば、福島県立磐城高等学校では、「教師が現職教養を積む時間とする。児童生徒に完全で質の高い教育を受けさせる。土曜日は余裕ある時間を持って特種研究や家事手伝いをさせる。」⁽⁸⁷⁾の3つを目的としてあげている。また、群馬県当局は、「一週二日の休日をして生徒に自主的勉学或は家事手伝い等の機会を多くすると共に、教師には研究の機会と自家経済援助の余裕を与えるもの」⁽⁵⁸⁾と述べている。大阪府立生野高等学校編『六十年史』によると、府教育委員会が週5日制実施の目的とすることは、①教員の現職教育を行う機会の確保、②生徒の自主的特別教育活動を行うため、③完全授業を行うためであったと記されている⁽⁸⁹⁾。どの説明にも「教師が現職教養を積む時間とする」「研究の機会……を与える」「現職教育を行う機会の確保」という教員研修が目的として掲げられている。実際に、土曜日は、「教職員は日直勤務者を除き研修日扱いとなった」⁽⁹⁰⁾り、「教官の自由研究日を土曜日に定め、教科活動には必ず全教官が当たれるようにし、土曜日は再教育・研究・出張に当てた」⁽⁹¹⁾などの記述でわかるように、土曜日は教員の「自由研究日」「研修日」として使われた学校が多いようである。秋田県教育委員会が1950年に、都会値、漁農地、山間地の3分野から代表的な25校を対象に行った調査においても、「教師が自己の研究をしやすくなった」というのが22校、「変わらない」2校、また、「5日制に対し教師は熱意をもっている」24校、「いない」1校という結果が出ており、教師にとっては魅力的な制度としてうけとめられていたものと思われる⁽⁹²⁾。

以上のように、週5日制は、教員の研修・現職教育と密接に結びついた措置であったと考えられる。特に、再教育としての現職教育や認定講習には役立った。たとえば、「24年度から5日制をとってきており、本校としては、前年度から6日制をとりたかったが、認定講習の為に5日制を維持せざるを得なかった。」⁽⁹³⁾と記述されている。また、滋賀県立膳所高等学校百年史記録部会編『百年史』によると、同校では、1948年5月より1950年度までの3年間、週5日制を実施したが、「旧免許状を新制高等学校の免許状に切り替えるための認定講習」が頻繁に行われ、週5日制を利用して概ね月2回土曜日に実施されたという⁽⁹⁴⁾。さらに、福島県立磐城高等学校百年史編集委員会『創立百年』（1996年）でも、「再教育講習会」の項目で、「講習は長期休業中に集中的に行われたが、平日に行われることもあった。そのため、前述のように授業時間に支障をきたす場合も少なくなく、24年から週

5日制授業が採用される要因のひとつになった。5日制が始まると、講習に土曜日が活用された⁽⁹⁵⁾と記されている。教員の本来的研修にどのように活用されたのかは明らかではないが、「土曜日は、教員の再教育・研究・出張に当てた」⁽⁹⁶⁾という記述からは再教育・認定講習以外の研究にも活用されたとは思える。しかし、週5日制から6日制に戻るに当たって、教員の研究日・研修日をどう確保するのが議論されたという記述は究めて少ない。そのことが、週5日制時代の研究日の実態を反映しているのではないかと考えられる。

この5日制は、1952年から1955年にかけて次々に廃止され、6日制に戻っていく。福島県立磐城高等学校の『創立百年』誌が、「小・中学校の世論は6日制復帰を強く望んだ。県教育委員会は……27年3月31日をもって5日授業制を廃止することにした」と記述するように、とくに小・中学校において、5日制廃止の声が強かったようである。高校においても、「主に生活指導上の問題と進学指導上の問題」⁽⁹⁷⁾によって、6日制に次々に復帰していった。また、1947年10月に全国に先がけて5日制を実施した秋田県では、「当初、行事にわずらわされることがなくおちついて勉強ができるとか、教師にも研究、修養の時間が与えられ、生徒も研究、実習の時間ができたとして歓迎されたが、学力が低下した現状から5日制授業に対して批判が多くなった」⁽⁹⁸⁾という。とくに、1951年9月11日の中学校長会で6日制への改正論が強まったようである⁽⁹⁹⁾。

さらに、1956年度実施の新教育課程が、授業時数週32時間、特別教育活動週2時間、計34時間を時間割に組み込まねばならぬことは、高校における週5日制に最後のとどめを刺したものと考えられる⁽¹⁰⁰⁾。高校においては、全国的に1953年に相当数の学校が6日制に復帰し、1955年にはほぼすべての学校が復帰を完了したのと考えられる⁽¹⁰¹⁾。

このように5日制から6日制への変化は、教員研修の在り方にもただちに影響を及ぼしたはずであるが、この点について明確な記述がされている周年誌はほとんどない。筆者の調査の範囲内では、大阪府立富田林高校と群馬県立太田高校の周年誌において言及されているのみである。

大阪府立富田林高等学校『八十年史』(1981年)によると、富田林高校では週5日制は2年半実施された後に、1951年12月に6日制に復帰するが、その時に、「水曜日と土曜日は、原則として午前中で授業を打ち切り、研修日の便宜をはかるという条件がつけられた」⁽¹⁰²⁾と記されていることである。この「研修日の便宜」の内容が再教育・認定講習の枠を越える研究をどれほど含むのか定かではないが、同校で研修日確保の問題が議論されたこ

とは間違いないだろう。

より重要な記述は『太田高校九十年史』に登場する。群馬県においては、週6日制への復帰にあたって、1953年3月14日に、教特法第20条第2項に基づく「勤務場所を離れて(の)研修」を「校外研修」として確認する協定書が県教委と高教組との間で作成されている。これは、研修条項の展開過程研究の上で重要な示唆を与えるものである。

「六日制復帰についての協定書

一、具体的運用については各校の特殊性を尊重し、職員会議に於て決定をする。

……

三、教師の研修に就いては週一回半日、又は必要ある場合一日にわたらない程度の校外研修の機会を与える。……『群馬県教委と高教組との協定書』⁽¹⁰³⁾

『太田高校九十年史』は、このあと次のように叙述している。

「6日制への復帰は教師の校外研修の機会を著しくせばめることになった。前述の通達では『学校運営に支障なく且つ教員において希望する場合』として研修日を週半日とれることになった。本校もそうであるが、大部分の学校が水曜日の午後を研修日としたようである。しかし、通達によれば、ある曜日に集中的に設けることは避けることや運営については午前と午後を組み合わせる等、同時に学校に不在となる教員の数を少なくすることなどをあげ、午前と午後のいずれでもよいことになっていた。その後、協定書にもとづく『研修日』も時代の情勢の変化とともに昭和62年度より廃止されることになった。」⁽¹⁰⁴⁾

この記述から推察されることは、第20条第2項の「勤務場所を離れて(の)研修」とくに「研究日」は、学校5日制のもとでは具体的に実施されていたが、6日制復帰によって、多くの地域・学校で実施する条件を失っていったことである。6日制のもとで「研究日(研修日)」(週1日または半日)を確保するためには、教職員組合を中心とした強力な運動が必要とされた。しかし、小・中学校においては6日制への復帰によってほとんど研究日(研修日)要求の基盤を失っていった。

そのような中で、たとえば群馬県高等学校教職員組合は、6日制への復帰問題を検討し、

反対する取組み(反対理由は次のようなことであった。「▽生徒○農村高校生の中には、土、日、二日間家の手伝いが出来るから入っていると云う生徒が案外多い。○クラブ活動等に於て、土、日の利用がなければその目的完遂が難しい。○生徒会活動、特に体育等の練習、行事参加に必要である。▽先生○受験、就職指導にフルに活動出来る土曜が必要である。○まとまった研究をやったり、一週間の計画樹立、並びに整理に土曜日が必要である。○公私各種会合に是非土曜日が必要である。▽学校○諸行事の調整上、土曜日が必要である。○完全授業と云う点から五日制の方がよい」⁽¹⁰⁵⁾。同組合は、1953年3月4日の県教育委員会議において、3対2で1953年度からの6日制復帰が決定された後の研修日維持の取組みに力を入れた教職員組合の一つである。3月段階の交渉は、この一点に絞って行われたと言う。そして、3月14日の最終的交渉で教育委員会との間に交わされたのが、前掲の協定書である。なお、3月18日には県下高校長に対する説明会が開催され、その際に次のようなことが明らかにされている。

「○週一回半日と云うのは、土曜日をのぞいてである。

○協定書の第三項、教師の意味は、教職員と云うことである。

○五日間の一日の午後半日を一齐に教職員の研修にあてることは、最善の方法ではないが、職員会議の決定により、教育的立場にたつての学習計画がなされるならば、これまたやむを得ないという指導課長の見解である。」⁽¹⁰⁶⁾

教特法第20条第2項に基づく「研究日」は、このような運動が行われた一部の地域の高等学校において、1960年代後半から1970年代前半にかけて、実現されることになる。研究日(研修日)獲得の運動については、神戸市立高等学校におけるそれを中心に後述する予定である。

第4節 教職員組合の運動と研修制度

1948年7月の政令201号により労働協約が破棄されて以来、教員の研究・研修条件を保障する法令的根拠は存在しなかったが、1949年1月12日の教特法研修条項の公布・施行により、その法令的根拠が約5カ月ぶりに復活したことになる。しかし、法令的根拠があ

るとは言え、現実的には、教職員組合の要求運動と教育行政の研修条件整備作用との関係の中で、研修制度が展開されていく。

教職員組合の研修要求運動のなかで、教特法制定後も最も広範に行われたのは研修費支給要求であったと思われる。しかし、すべての教職員組合史にそのことについての記述があるわけではない。以下、筆者が把握している記述を掲示する。

「年末手当の件については以後引続き交渉をもったが、二十六日午前三時三十五分不満ながら『プラス0.4研修費』の知事案を了承して終わった。」⁽¹⁰⁷⁾

「翌四月二日期末手当〇二五追加要求は研究費として〇二ヶ月道会を通過してしまったのでわれわれの期待は裏切られてしまった。」⁽¹⁰⁸⁾

「 研修費五〇〇円に引上げ

昭和二五年秋、研修費の実態調査を行ったが、組合員は研修意欲が旺盛で、経済負担を堪え忍び、生活費を削減して研修している状況にかんがみ、二六年六月に第二回目の研修費調査を行い、その結果、一二月九日の中央委員会において、四、二〇〇円の研修費（県教組は一、五〇〇円、現行年額一五〇円）、および一ヶ月分の年度末手当支給の要望を決定した。そして、各県会議員に事情説明を行ったが、今までの名目研修費（生活資金）と一緒に考えられており、そこで実態を認識させるための宣伝の必要を感じた。研修費は一応一、五〇〇円として県教委から提案されたが、ベースアップの問題から、これが削除されたため、問題を次年度へ繰り越さざるを得なかった。そして、基準合俸の引上げが一段階つくと、組合はこの実現に力を入れ、組織を動員して交渉を行い、二月県会において漸く二七年度分、五〇〇円の予算計上に成功し、さらに文教委員会に大幅増額の陳情を採択させることができた。」⁽¹⁰⁹⁾

「〈教育予算獲得闘争〉教育予算獲得闘争は教員組合の使命であり、給与闘争を平行して行われた大きな運動である。この活動は組合結成当初からの闘いであり、一九五〇年（S25年）以降も、定員の確保、研究費一カ月七五円から二〇〇円へ、時間講師六〇円から八〇円に、教員住宅建設費、需要費、研究派遣旅費、被服手当等の増額、内地留学生の予算計上等、年を追って徐々にその獲得の足がかりをかためていったの

である。」⁽¹¹⁰⁾

「府立学校教員に月額五百円　大教組も一九四八年頃から対府要求として研修費月額五百円を打ち出しているが、他の要求の陰になり、交渉は進展していない。衛生都市と大阪市の義務制関係支部の研修費獲得の進展から府高教（府高支部）も対府要求交渉を強め、五一年に入って知事との直接交渉も行った結果、昭和二十六（一九五一）年度府教育予算に、府立学校教員に月額五百円（年額六千円）の研修費が計上された。この配分方法をめぐり、均等割りを主張する府高教と研究実績を加味した配分にしたという府教委とが対立したが、最終的には組合の要求通りとなった。

大教組は、この成果を小・中学校教員にも及ぼすよう交渉したが、府側は、研修費は給与でないから、直轄学校以外の教員に府費で支給することはできないとの態度をとった。つまり、研修費はそれぞれの学校設置者が考慮すべきものにしたのである。府高教のあげた成果は、各支部の月額五百円要求にはずみをつけ、各市教委も府が支給を決定したことから、組合の要求を受け入れ易くなり、それぞれの市当局との折衝による予算化を相次いで行い、五一年度から研修費年額六千円支給がほぼ定着するようになった。」⁽¹¹¹⁾

「越年手当二、九二〇円を要求してたたかい研修費として一律二〇〇〇円を獲得した。」⁽¹¹²⁾

教職員組合のみの要求ではなく、PTAも加わって町当局に要求書（懇請書）を提出した事例として次のことがあげられる。1948年3月、北海道知事は1948年5月に研究費3,000円を支給することを約束したが、その財源をPTAからの寄付に求めようとしていたので北海道教職員組合はこれに反対していた。教職員組合以外の各労組には次のような懇請書を届けていた。

「三、一三闘争において我々は五月以降三千円の研究費を獲得しました。知事はこの財源をPTAの寄付に求めると道会に表明し、『道民の皆様へ』と題する広告文を各新聞に掲載し、また直接各PTAに通ちようして寄附を求めました。これに対し我々はあく迄も一般財源より支出せよと反対運動を展開します。二十八日から道会が開かれ

るに当り、各労組におかれても、我々の主張にご賛同下され、知事、道会、各政党に対し申し入れをしていただければ、我々の運動も有利に展開できるものと確信します。各労働組合員の方々も各学校のPTAの会合に出られてこの趣旨を大いに発言して頂ければ幸甚です。右の趣旨を御了解の上御協力下さらんことを切にお願い致します。」

(113)

勤務評定問題が起こり、校長層が組合から脱退していく以前においては、他にもこのような保護者と一体となった運動が存在していたものと推測される。

「 教職員研修費と現職教育費補助－広尾支部便り－

広尾町小中学校連合PTA役員と各小中学校長の合同会議を、去る二月十八日広尾小学校において開催し、昭和二十四年度の教員研修費一人当り、世帯主二千円準世帯千五百円独身千円の割にし年度末に町費より支出するように町当局並に町議会に対し、強力に要請することを決議した。

目下これが要求達成に着々運動展開中である。

左記に懇請書を掲げる。」⁽¹¹⁴⁾

そして、1950年2月20日付で広尾町小中学校連合PTA会長渡辺富治と北海道教職員組合広尾町支部長富久尾広の連名で広尾町長、同町議会議長、同町議会議員宛てに次のような懇請書が提出されている。

「 広尾町教職員研修費支出懇請書

教職員の給与は一般公務員と同様六三ベースに改訂され一応は生活の安定を得て、教員としての本来の使命に後顧の憂いなく専念出来得るものとみられましたが、現在の小・中学校教員の給与と生活の実態は誠に劣悪で、教員としての体面はおろか、日々の生活そのものが、困窮を告げつゝある現状であります。即ち当町小学校教員四十三名中六三ベース本俸家族手当を合算した毎月の手取額は三千円台の者が二十二名、四千円台が七名、五千円台が二名、六千円台三名、七千円以上が六名で三千円台の教員が総数の約五割を占め、六千円以上の者は勤続二十年とか扶養家族持で多い者は八人、九人を有し、国家が憲法で保証した最低の生活すらも困難な状態におかれている実情

であります。教員は一般公務員と異なり、専門職として相当高度の知識技能と高い教養の所有者でなければならぬのに、かゝる給与と生活の状態からして毎月の俸給をさいて研修のため高価な参考書を購入して研究することは、実際に不可能な有様でこのまゝでは教育の再建も、教員の質的向上もとうてい望み得ない実情であります。この度広尾町連合PTAの決議により、この窮請を打開し、当町教育の進展を期すべく、当町小・中学校教職員に対し、相当額の研修費を昭和二十四年度分として、町費より支出方特別の詮議賜り度く、こゝに懇情致す次第でございます。尚十勝管内の他町村に於て教職員に対して、支給済みの町村名と支出額（一人当り）を御参考までに申述べます。

記

幕別町一人当八〇〇円 中札内一人当一、〇〇〇円 大津村一人当二、五〇〇円
芽室町一人当一、〇〇〇円 池田町一人当一、〇〇〇円 本別町一人当三、〇〇〇円
豊頃村一人当二、〇〇〇円 清水町（世帯主一二、〇〇〇円、独身八、〇〇〇円）
他の町村は年度末に於て支給の見込み。」⁽¹¹⁵⁾

なお、先程述べた千葉県教職員組合の場合もそうであるが、要求項目の根拠として教特法研修条項を明示したものは極めて少なく、筆者が把握しているのは次の一例のみである。

「また、研修費は教育公務員特例法第一九条にもとづいて、公立小・中学校教員に、その研修費として一人年額一五〇円あて交付するものであったが、この金額に市町村の公共団体が加算支給することになっていた。山形県では翌年三月一人一律一、〇〇〇円が支給された。」⁽¹¹⁶⁾

それでは、研修費支給要求の他にはどのような要求を行ったのであろうか。内地留学制度と教育研究所の充実要求について考えてみよう。

第4章第4節で述べたように、内地留学制度は、教特法成立以前から科学教育研究室制度として実施されていたが、同法施行によって法的根拠が確立したことは確かである。そのことが、内地留学制度をどのように拡充させたのか否かについては、筆者の現段階での研究では、因果関係を明確にすることは困難である。しかし、宮城県教育委員会編『宮城県教育百年史』（帝国地方行政学会、1975年）によると、宮城県から東北大学科学教育研

研究室として派遣された者は、1946年度は派遣期間3か月、派遣人数14名だったのが、1947年度は期間1か月で42人を派遣している。1948年度は3か月の者を1人だけ派遣している。それが、1949年度から1か年で15名というように飛躍的に拡充を果たしている(100頁)。教特法施行が、この要因の一つであることも考えられなくはない。また、1949年度より派遣先が理・工学部のみから法学・文学・経済学部にも広がっており、また、1952年度からは法学・文学・経済学部が減少あるいは皆無となるが、教育学部への派遣が始まり、1954年度からは理・工学部への派遣を凌駕し、1960年までは、宮城県から派遣される東北大学科学教育研究室生の中心を占めることとなった。このような、1949年度における派遣人数・期間の飛躍的増大、派遣先学部の拡大、1952年度からの教育学部への派遣などは、科学教育研究室制度がすべての教育公務員を対象とする教特法という法的根拠に裏づけられたことと関係があるかも知れぬと思われる。

千葉県においては、1947年度の長期研究生制度の発足、そして1948年度の千葉県教育研究所の設立に千葉県教員組合連盟および千葉県教職員組合が大きな役割を果たしたことは、第4章第4節で述べたが、教特法施行後、すなわち1949年以降においても、千葉県教職員組合は、毎年度の教育予算要求項目のなかに、これらの充実要求を掲げ続けてきた。同組合の研究条件に関わる要求は、研修費要求にとどまることなく総合的であり多様であり、きわめて注目される。たとえば、教職員の研修と資質の向上、各種研究団体の育成、教員養成所の充実、現職教育の常設機関の設置、教員志望者への奨学金支給、研究費の支給、研修・受講旅費支給、長期研究生に対する補助額の増額、内地留学制度の充実、等の要求である⁽¹¹⁷⁾。同じ要求が毎年出されるということは、その教職員組合の教育研究要求の強さを示す指標であるとともに、その要求がなかなか実現しない反映であるという側面や要求項目の検討が十分に行われず前年度の要求項目を形式的に継承しているという側面もあるので、注意を要する。

筆者は、千葉県教職員組合の予算要求書中、教育研究に関わる事項の特徴は次の3点にあると考える。第1には、要求項目は継続性がありながら、少しずつその内容を変えていることである。これは、前述の形式的継続性ではなくて、毎年度、要求項目実現のための運動が行われ、その成果と不成果、状況の変化に対応した要求書作成が行われていることの反映と考えられる。第2には、1951年度要求書を除いては、一貫して長期研究生制度の拡充を要求し続けていることである。これは、教員の研究要求を教職員組合が組織していることを表しており、そのことは研究生の選考の在り方、派遣後の当該教員の教育活動の

あり様にも影響を及ぼしているものと推測される。第3には、千葉県教育研究所の充実についての継続的要求である。このことも、教育行政が教職員組合の要求と切り離されたところで研究所を運営する場合と大きな違いが生ずるものと考えられる。総じて、同組合が教員の研究要求を活動方針に反映させようとしている姿勢がよくわかるのである。全国的にみても、研究費・研修費の支給要求は多くのところで要求項目に掲げられ、教育委員会との交渉が行われているが、教員の長期研修要求と教育研究機関の充実を要求し続けた教職員組合は希少であると思われる。さらに、研修要求ではないが、教員養成に関心を示していることも教職員組合としては特徴的であり興味深い。

なお、1951年6月11日には、産業教育振興法（以下、産振法）が公布施行され、1952年度からは産振法に基づく内地留学生が全国的に派遣されるようになった。特殊教育内地留学生が派遣されるのは、ずっとあと、1966年度からである。

第5節 定員定額制の実施

第3次吉田内閣成立に際して、日教組中央闘争委員会では、2月18日に文部省と団体交渉を行い、その席上、高瀬新文相に要求書を提出したことを報じている。要求書は冒頭で次のように述べている。1949年に入ってから政治・経済情勢を伝えているので、引用する。

「政府はさきに国家公務員法を改悪して、全官公労働者の基本的人権を奪ったが、今まさに労働法規を改変して、一般労働者の権利を抑圧し、経済九原則に基く労働強化、行政整理、企業整備を断行し大衆課税、物価値上げ、インフレ増進による大衆収奪資本家擁護の政策を強行しようとしている。」⁽¹¹⁸⁾

これは、1948年12月19日のマッカーサーから吉田首相への書簡で実行を指示された「経済安定九原則」⁽¹¹⁹⁾と、そして、1949年2月1日にGHQ経済顧問として来日したジョセフ・ドッジによるその強行前夜の情勢を反映しているものであろう。それは、教育にも定員定額制の強行という形で多大な影響を及ぼすことになる。公布施行された教特法研修条項にとっては最悪の環境が待ち受けていたと言わねばなるまい。文相への要求書中の研修

条項と関連するものを挙げると、第1に、「研究費支給」を要求していること、第2に、「教える自由と学ぶ自由の尊重」⁽¹²⁰⁾をうたっていること、第3に、「教育公務員法を単独立法化」することを要求していること、第4に、「定員定額制」に反対していること、であると言えるだろう。研修条項発足当時「定員定額制」が教育の根幹を揺るがす大問題になっていることが分かる。

1949年3月22日付『教育情報』第74号には、3月9-11日に開催された「第十回中央委員会決定事項」が記載されている。その「一、賃金闘争に関する件」では、「諸手当獲得闘争の目標」として「新教育研究助成費」を掲げているが、それは、「再教育講習受講費」と「研究費」の2つからなるものである。また、「超過勤務手当」の要求のところでは、「教育職員の勤務の態様はその性質上画一的に拘束しない。」⁽¹²¹⁾としており、教特法第20条と密接に関連する要求である。さらに、「二、教育予算獲得闘争に関する件」では、次のように重点を述べている。

「三、教職員の定員を確保するために一学級の生徒児童数を40人以下とし教員の定員を一学級小学校1.5人中学校2人として、小中学校教育費国庫負担金の予算計上を要求する。一応六三ベースで計算し1/2国庫負担とすれば総額304億7千万円となる。高等学校教員の定員は生徒20名につき1名とすることを要求する。尚、校長、養護教員、事務職員は右の定員外として計算することを併せて要求する。

六、教職員の研究設備の拡充に要する経費の大幅増額と現職教育を受けるものゝ旅費を支給するに必要な経費の増額計上を要求する。尚内地留学に要する経費を大幅に国庫負担することを要求する。右に要する経費の最小限要求は11億円である。」⁽¹²²⁾

これらはいずれも、研修条項を実質化するためには不可欠の事項であろう。しかし、経済安定9原則の強行実施のプランであるドッジ・ラインは、昭和24年度予算案の超均衡化を通して全面実施されようとしていた。この段階になってくると、教職員組合の要求もやや具体的なものに進んできていると言えよう。

1949年4月5日付の『教育情報』第76号は、「四、定員定額制について」の中で、これが一体どのようなものか、詳細に説明している。これは、定員⁽¹²³⁾定額（給与の平均単価）のワクを越える分については、国庫負担金は支払わず、全額各府県の負担になるというものである。逆に、また定員に達しない場合は実員数だけの負担金を支払う。そのねらいは、

「民自党政府は予算の窮乏にともない、義務教育費国庫負担金を削減しよう」とするものであると言う。しかも、政府はそれを「昨年十月に遡り……強行する意図を示している。」

(124)

このような政府の方針に対して、日教組は、第1に、「先の定員のワクが各府県の実状と教育の現場を無視したものである」こと、第2に、「定額には昭和22年12月の昇給（凸凹修正、定期昇給、男女差撤廃等）が入っておらず、『政令401号』の昇給分も入っていないもので、実績に比し不当に低い。」⁽¹²⁵⁾ ことを批判している。定員の基準も実態より少なく、また、給与単価も実態より低く見積もられているとすれば、定員定額制のもとでは国の負担する金額は不当に低いものとなり、それだけ各府県の負担は増大する。さらに、「昭和24年度予算と定員定額制」については、極めて厳しい予測をおこなっている。

「前年度の単価、すなわち小学校5,569円、中学校6,039円がそのまま踏襲されており、さきの二点の不合理に加えて補正分も含んでいないのである。定員のワクは一学級当り小学校1.35、中学校1.7と減少査定なので、小学校では首切りと教員不足のため自習をやむなくされる学級が増加し、中学校では教科担任制の維持もできかねる実状となる。24年度ではこのように更にワクがきびしくなり、地方財政は配布税、起債、地方税も制限されるから、首切り、賃金の切下げを生じこのために学校経営に重大な支障を来し、教育ならびに地方財政は崩壊の危機にさらされることは火を見るより明かであろう。」⁽¹²⁶⁾

教特法の研修条項、とりわけ第20条の「勤務場所以外での研修」や「長期の研修」を実施するためには、教員定数の充実をはかる必要があることは前述したが、1949年春の日本の教育界を取り巻く情勢は、それを許さぬほど厳しいものがあつたようである。この定員定額制の強行が、経済安定9原則及びその強行策であるドッジ・ラインの一環であることは明らかである。そして、それらの政策の背景には、社会主義陣営との対立を深めつつあつたアメリカが、日本の非軍事化・民主化路線から経済復興・自立・そして反共の防波堤化へとその占領政策を大きく転換させていったことが存在する。

1949年4月19日付『教育情報』第78号には、「地方公務員法制定に関する意見書」を掲載している。これは、4月2日に日本自治団体労働組合総連合、日本教職員組合、東京都労働組合連合会の3者が連名で提出したものである。その「第四、教育公務員の特殊性」

では次のように述べている。

- 「一、個人の尊厳性、個人の価値の実現のための教育の自由—教える自由と学ぶ自由—が確保されねばならない。
- 二、教育の自由が確保されるためには教師自らが豊かな人間的要素をもたねばならぬ。したがって教職員の立場が全面的に自由でなければならない。
- 三、教育の自由並教職員の自由を十分に保障するため教育行政の自主独立性が確立されねばならぬ。
- 四、教育基本法、教育委員会法、教育公務員特例法の諸法律並日本教育制度の原則（極東委員会指令）米国教育使節団報告書、日本教育制度に対する管理政策（連合軍最高司令部より日本政府に対する覚書）等に前記の基本態度が明確に示されている。」⁽¹²⁷⁾

これは、1948年9月28日に作成された日教組中央闘争委員会の「教育公務員法草案」中の「教育公務員の単独立法の理由」の論旨を繰り返したものである。ただ、「四」では「教育公務員特例法」の名称もあがっているが、そのどこに「前記の基本態度⁽¹²⁸⁾」が明確に示されているのだろうか。厳密な書き方とは思えない。

1949年度予算案は4月16日に衆議院、4月20日には参議院を通過し、政府原案通り可決されるに至った。これにより、以前よりその危険性が指摘されていた教員整理が現実の問題となり、以後、教員組合運動の最大の課題となってくる。

「昭和24年度予算は、16日衆院、20日には参院を通過、政府原案通り可決されるにいたった、このうち文教関係予算は347億で総予算の4.92%にすぎず、しかも算定基準が一学級（50人）当り小学校1.35人、中学校1.7人であり、校長、事務職員等を除くと全国平均一学級0.98人となり一学級に一教員の原則が破れるばかりか、山村へき地では一学級50人の編成が困難であるため教員数は生徒数に比し多く、一律に教員数を決められない現状である、さらに地方配付金の大幅削減による地方財政の窮乏化のため教員整理は必至の情勢⁽¹²⁹⁾にあり既に大分、山梨、愛媛の各県には現職教員の整理がはじめられており全国的に波及するのではないかとみられ極めて注目されている、日教組はこれに対し慎重対策をねるとともに22日文部省に高瀬文相を訪れ大臣の

意向をたしかめた、なお6月まで延期されている公務員の議員兼職問題、大学の人事等についても交渉を行った。」⁽¹³⁰⁾

日教組「昭和24年度運動方針(案)」は、これまで考察してきたようなアメリカの占領政策の変化、経済安定9原則の強行実施による緊縮財政、首切り等の厳しい政治・経済情勢の中で、決意を表明している。決意と言うよりも、日教組の組織的弱点の克服を呼び掛けたものであろう。

運動方針案には「定員定額制の廃止」や「教育文化の防衛」が掲げられている。とくに、後者に関しては、次のようにうたっている。

「吉田反動内閣はいよいよ教育文化の破壊政策を強化して大学法その他の反動的教育諸法規の制定、国定教科書温存、思想調査、進歩的教員の追放、教育予算の徹底的削減等各種の弾圧を加え教育崩壊の勢を強めている。」⁽¹³¹⁾

「(ハ) 職能文化の昂揚

1. 組合員の一人々々が自らの封建性を脱却し組合の基本線を堅持しながら各職場における教育研究活動を活発にし更にそれを分会、支部、府県へと拡大し、自主的職能向上の機会をつくる。
2. 職能向上の外郭団体として教育研究所その他の協力機関を育成し後援しその民主的運営をはかる。
3. 文教予算の大幅削減は又科学技術研究機関の機能を著しく衰微せしめている。われわれは教育予算の獲得につとめると共に平和的科学技術の振興と学問の自由を守る闘争を行う。」⁽¹³²⁾

ここには、後に1949年11月の日教組第6回臨時大会で本部から提案され、その年12月の全国教文部長会で論議された「教育研究活動に関する件」の萌芽的形態が現れていると言える。これは、朝鮮戦争の勃発と講和論争の中から「平和教育」の課題が強く意識されたこともあって、1951年5月の日教組第8回定期大会でその開催が決定されることになる全国教育研究集会に結実して行くことになる⁽¹³³⁾。占領政策の転換により、民主主義教育あるいは民主主義の日本の実現が、しだいにアメリカではなく、また文部省でもなく教員のそして教職員組合の課題として自覚されて行く過程であると考えられる。

しかし、第5回国会で難航の末「定員法」が可決されたことによって、政府は「教員四万四千」の整理を発表した。以後各地で教員整理計画が発表され、これが、やがていわゆるレッド・ページとも結び付き、大量の教員が解雇されることになっていく。

本稿の課題との上で定員定額制の持つ意味は次のことである。すなわち、教特法第20条第2項の「勤務場所を離れた研修」や同条第3項の「長期研修」を教員に保障しようとするれば、当然、学級数を大幅に上回る教員数が必要である。ところが、教特法研修条項として法制化されたものの、定員定額制の実施のために予算・定員面での厳しい制約を受けることになったために、研修条項の展開を阻害する大きな要因になったことである。

〔註〕

- (1) 相良惟一「教育公務員特例法の意義」『時事通信・内外教育版』第137号、1948年12月30日、1-5頁。
- (2) 同前、1頁。
- (3) 同前。
- (4) 同前、2頁。
- (5) 同前。
- (6) 同前、5頁。
- (7) 田中二郎の影響を直接的に受けた調査局審議課と学校教育局とでは、相当な意識の差が存在したのではないか。また、田中が文部省を去ったあとは、審議課にも変化が見られたのではないか。
- (8) 文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』（文治書院、1949年）中の井手成三の「序」。
- (9) 同前、46-47頁。
- (10) 同前、48頁。
- (11) 同前、51頁。
- (12) 同前。
- (13) 同前、52頁。
- (14) 同前。
- (15) 教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』時事通信社、1949年、125-126頁。
- (16) この引用文の後の逐条解説の部分では「研究と修養」という条文通りの文言が用い

られている。

(17)教育法令研究会編・前掲書、128頁。

(18)同前、129頁。

(19)同前、130頁。

(20)同前。

(21)『辻田力文書』(国立教育政策研究所蔵)。

(22)この羽田貴史の見解について、筆者は、本稿第3章第3節において、全面的には同意できないことを述べた。

(23)羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第54巻第4号、30頁。

(24)教育法令研究会編・前掲書、127頁。

(25)『第4回国会衆議院文部委員会議録』第2号、7頁。

(26)新制教育研究会、1949年6月。

(27)田中喜一郎『現職教育論』新制教育研究会、1949年。

(28)同前・昭和24年5月付の「序」及び同前、33-34頁。

(29)同前、199頁。

(30)同前、200-201頁。

(31)同前、201頁。

(32)この研究会についてはトラブルが発生しており、そのことが、日教組機関紙『教育新聞』第9号(1949年6月9日付)及び第10号(1949年6月16日付)に報ぜられている。第9号の記事の見出しは「驚いたインチキ講習 新制教育研究会にメス」というものであり、同会が「司令部や文部省を看板にして、怪しげな講習会などを開催し、それを種に書物を売ろうとしていた事実が判明し、各方面の憤激を買っている」と述べ、日教組では調査を行っていることを知らせている。そして、第10号によると、同会が発行している「新制学校管理叢書」10巻と「新制学習指導叢書」13巻の執筆者には、文部省学校管理研究会、学習指導研究会委員が土屋潤身、林政雄ら数名が含まれており、これを利用していかにも司令部や文部省公認の書籍のように見せかけ、これらをテキストとした講習会を企画し、それを公文書とまちがえるような様式で、1949年の2月初めから全国の小中高校長、師範学校や大学の長、PTA関係者に宣伝配布していたというものである。なお、『教育新聞』第10号によると「同会は全くの営利出版業者で理事北尾淳二郎氏と面会、事情を問いただした結果、総司令部やC I E、または文部省などと

直接関係はなく、もちろんその指示によるものではなく、発行図書売り込みのためのインチキ企画なることがはっきりわかった。」と報じられている。

筆者は、修士論文執筆時には、田中についての情報を持っていなかったが、本研究に取りかかってから、田中についての情報を得たので、その点を踏まえて、本稿第7章第3節および第7章〔註〕で言及している。

いずれにせよ、この新制教育研究会の「インチキ講習」「インチキ企画」と書籍の記述内容とは原則的に別の問題だと筆者は考える。

(33)文教研究同人会編・前掲書、46頁。

(34)教育法令研究会編・前掲書、126頁。

(35)同前、127頁。

前掲『現職教育論』ではもっと明快である。

「現職教育が教え込むのではなくて、教師の成長を助けるのであるとすれば、教師に成長の要求がなくてはならぬわけである。……他から命令や指図で強制される性質のものではない。従ってその方法や内容は教師自身の手によって計画され実施されるのが最も理想的であり」(32頁)

「現職教育はまず教師自身の自発性に基かなければならないのである。」(34頁)

(36)国家公務員法では次のようになっている。第三章第2節「職階制」、第3節「試験及び任免」、第4節「給与」、第5節「能率」、第6節「分限、懲戒及び保障」、第7節「服務」、第8節「退職に対する恩給」(近代日本教育制度資料編纂会編『近代日本教育制度資料』第17巻、大日本雄弁会講談社、1957年、162-180頁)。

(37)井手成三『詳解教育公務員特例法』(労働文化社、1949年)の「昭和24年2月2日」付、田中耕太郎の「序」5頁。

(38)同前、第三章第3節「国家公務員法と教育公務員特例法との関係」の記述は他の解説書に比して明快な解説となっている。

(39)教育法令研究会編・前掲書、129-130頁。

(40)同前、130頁。

(41)井手、前掲書、82頁。

(42)1948年12月12日、第4回国会衆議院文部委員会における下條文部大臣の発言、『第4回国会衆議院文部委員会議録』第5号、5頁。

(43)1947年12月12日付「教育公務員法要綱案」。

- (44)『週刊教育新聞』は、1948年12月27日付の第136号からは、「日教組機関紙」のタイトルを外し、営業紙として『教育新報』と改名した。労働組合に対する用紙割り当てがその理由だという。発行所も従来の「週刊教育新聞社」は、137号から「週刊教育新報社」と改名した。この『教育新報』は1949年3月11日付の第150号で廃刊され、新たに日教組機関紙として『教育新聞』が1949年4月11日付を以って創刊される。
- (45)『教育情報』第61号、1頁。
- (46)同前、第64号、1949年1月11日、3頁。
- (47)『新しい教育と文化』日本教職員組合、1949年3月号、50頁。
- (48)文教研究同人会編、前掲書、46頁。
- (49)『週刊教育新聞』第134号。
- (50)小出達夫「戦後教育改革と労働協約」『北海道大学教育学部産業教育計画研究施設研究報告書』第19号、1981年3月、258-259頁。
- (51)宮城県教職員組合編『宮城県教職員組合運動史』第一巻、労働旬報社、1990年、194頁。
- (52)『北教組史』第二集、57頁。
- (53)この「研究日実施要領」は明確に教育公務員特例法第19・20条を根拠としている。
「(趣旨)教育公務員特例法19、20条の精神に則り、教育職員の資質の向上をはかり、研究を深めるため、校務および授業に支障のない範囲内で、学校長の承認を受けて週一日の研究日を設ける。」(福岡県高等学校教職員組合編『福岡高教組20年のあゆみ』労働旬報社、1970年、363頁)
- (54)同前『福岡高教組20年のあゆみ』362-363頁。
- (55)神戸市教育史編集委員会編、神戸市教育委員会、1964年。
- (56)同前、神戸市教育史編集委員会編『神戸市教育史』第二集、623頁。
- (57)長野県教職員組合編『長野県教組十年史』1960年、51-56頁。
- (58)群馬県高等学校教職員組合編『群馬高教組二十年史』同、1968年、142-144頁。
- (59)千葉県教育百年史編さん委員会編『千葉県教育百年史』第五巻史料編(昭和Ⅱ)、1975年、441-443頁。
- (60)神高教三十年史編纂委員会編『神高教三十年史』神奈川県高等学校教職員組合、1982年、40頁。
- (61)1950年5月10日付の『時事通信・内外教育版』第207号には、学校五日制について

の文部省の全国調査の結果が載っている。この記事によると、全国 6,600 を越える学校で五日制が実施されているということである。

- (62) 新潟県教職員組合編『新潟県教職員組合史』第一巻、新潟県教職員組合、1958 年、364 頁。
- (63)同前、366 頁。
- (64) 同前、367-369 頁
- (65)鳥取県教育委員会編『鳥取県教育史』戦後編、同、1959 年、165-166 頁。
- (66)「労働協約書第 23 条」組合史編纂委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987 年、168 頁。
- (67)東京都立教育研究所『戦後東京都教育史』上巻教育行政編、同、1964 年、25 頁。
- (68) 千教組組合史編纂委員編『千教組組合史』千葉県教職員組合、1973 年、157-158 頁。
- (69)1947 年 5 月 19 日調印、組合史編集委員会『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987 年、168 頁。
- (70)1947 年 8 月 11 日調印、香川県教職員組合編『香川県教職員組合運動史』同、1951 年、98 頁。
- (71)前掲『新潟県教職員組合史』第一巻、1958 年、376 頁。
- (72)同前、385 頁。
- (73) 8 8 校 9 7 誌。この調査に当たっては、兵庫県立神戸高等学校所蔵の各高校周年誌を利用させていただいた。とくに、同校教諭永田實氏にはお世話になった。厚く謝する。
- (74)福島県立磐城高等学校、1996 年、545 頁。
- (75)東京都立小山台高等学校、1984 年、81 頁。
- (76)福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編『創立百年』546 頁。
- (77)大阪府立岸和田高等学校校史編纂委員会『岸和田高等学校の第一世紀』通史編、1997 年、398 頁。
- (78)同様の視点は、修士論文第五章第 4 節「地域における研修条項の具現化の様子」において、地方教育史・教員組合史を分析した際にも示している。
- (79)後述する学校 5 日制について、筆者の現段階での調査では、京都府においては、記録がない。議論された形跡さえ残っていない。「総合制」「地域制」「男女共学制」についての記録は豊富であるが。ちなみに、筆者が調査した文献は、京都府教育研究所編『戦後京都教育小史』(同、1978 年 3 月)、学制改革を記録する会編『ああ朱雀』(かもがわ出

版、1993年10月)、教育の明日を考える会編『われら新制高校生』(かもがわ出版、1999年12月)、鴨沂高校旧職員の会編『鴨沂の歩み』(1993年)、同『鴨沂の歩み』第3号(1996年11月)、京都市立西京商業高等学校『創立三十周年記念誌』(1979年3月)等である。

- (80)福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編『創立百年』1996年、558頁。
- (81)上田高等学校記念誌刊行委員会編『長野県上田高等学校校史〈高校第一篇〉同、140頁。
- (82) 福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編、前掲書、558頁。
- (83)高橋司『秋田県教育史』戦後編第1巻、秋田県教育研究所、1962年、27-29頁。
- (84)同前、47-48頁。
- (85)群馬県教育部長通達「一週五日制実施について」(1948.5.21)、群馬県立太田高等学校校史刊行委員会編『太田高校九十年史』群馬県立太田高等学校創立九十周年記念事業実行委員会、1987年、1026頁。なお、この通達は、戦後における群馬県教育史編纂委員会編『群馬県教育史戦後編』上巻(群馬県教育委員会、1966年)254-255頁、にも掲載されている。
- (86)前掲『秋田県教育史』戦後編第1巻、秋田県教育研究所、1962年、31頁。
- (87)福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編、前掲書、558頁。
- (88)前掲『太田高校九十年史』1027頁。
- (89)大阪府立生野高等学校編『六十年史』1987年、120頁。
- (90)前掲『太田高校九十年史』1027頁。
- (91)大阪府立池田高等学校校史編纂委員会『池田五十年史』五十周年記念事業実行委員会、1990年、710頁。
- (92)前掲『秋田県教育史』戦後編第1巻、48頁。
- (93)大阪府立生野高等学校編、前掲書、132頁。
- (94)滋賀県立膳所高等学校百年史記録部会編『百年史』132頁。
- (95) 福島県立磐城高等学校百年史編集委員会編、前掲書、543頁。
- (96)大阪府立茨木高等学校校史編纂委員会編『茨木高校百年史』創立百周年記念事業実行委員会、710頁。
- (97)前掲『池田五十年史』713頁。
- (98)前掲『秋田県教育史』戦後編第1巻、53頁。

- (99)同前。
- (100)大阪府立清水谷高等学校創立記念 80 年史編集委員会『清水谷八十年史』大阪府立清水谷高等学校、33 頁。なお、清水谷高校は大阪府下で 1954 年度も 5 日制を採用していた 5 つの高校の一つである。
- (101)小野田高等学校百年史編集委員会『小野田高校百年史』（山口県立小野田高等学校、407 頁）によると、山口県立小野田高等学校は、1955 年 10 月まで 5 日制を続けていた。また、大阪府立生野高等学校編、前掲書（132 頁）の記述から、大阪府下では、府立住吉高校が 1955 年度も 1 校だけ 5 日制を維持していたことがわかる。
- (102)大阪府立富田林高等学校『八十年史』同、1981 年、118 頁。
- (103)前掲『太田高校九十年史』1102 頁。前掲『群馬県教育史戦後編』上巻、590 頁。
- (104)前掲『太田高校九十年史』1103 頁。
- (105)前掲『群馬高教組二十年史』143 頁。
- (106)同前、148 頁。
- (107)北教組上川地区協議会組合史編纂委員会編『北教組上川地区協議会組合史』北教組上川地区協議会、1954 年、207 頁。
- (108)同前、221 頁。
- (109)山形県高等学校教職員組合編『山形高教組二十年のあゆみ』同、1968 年、96 頁。
- (110)『浜高教二十年史』横浜市立高等学校教職員組合、1967 年、11-12 頁。
- (111)大阪教職員組合『大教組運動史』第 1 巻（1945～1964）、1990 年、249 頁。
- (112)徳島県教職員組合編『徳教組二〇年の運動小史』同、1967 年、9 頁。
- (113)前掲『北教組上川地区協議会組合史—誕生より中立法闘争まで—』166 頁。
- (114)北教組十勝支部編『北教組十勝支部史地区協時代』同、1978 年、19 頁。
- (115)同前、19-20 頁。
- (116)組合史編集委員会『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987 年、219 頁。
- (117)千葉県教職員組合編『組合史 I』同、1957 年、269-298 頁。
- (118)1949 年 3 月 8 日付『教育情報』第 72 号
- (119)1948 年 10 月にワシントンの国家安全保障会議が作成した新しい対日政策のうち経済政策面の指令。トルーマン大統領は、12 月 10 日、デトロイト銀行頭取のドッジにこれらの実行を全面的に委任。

- (120)「教える自由と学ぶ自由」というのは、1948年10月に日教組が発表した教育公務員法草案中の「教育公務員の単独立法の理由」にも「教育の自由」を構成する二つの要素として同じ文言が登場している。けれども、「学ぶ」の主語は教師なのか、生徒なのか、あるいは双方を含めるのか、その点についての説明はされておらず、意味の把握がしにくい。
- (121)『教育情報』第74号、6頁。
- (122)同前、7頁。
- (123)政府の基準による教員定数。その基準とは、1学級を50名とし、1学級あたりの教員数を小学校1.5名、中学校1.8名で計算したもの。
- (124)『教育情報』第76号、4頁。
- (125)同前、5頁。
- (126)同前。
- (127)『教育情報』第78号、3頁。
- (128)教育の自由、教師の自由、教育行政の独立。
- (129)「勢」は判読困難。
- (130)1949年5月2日付『教育新聞』第4号。
- (131)『教育情報』第81号、7頁。
- (132)1949年5月10日付の『教育情報』第81号、8頁。
- (133)『日教組二十年史』、1967年6月、264-266頁。

第6章 教職員組合の研修保障要求運動と その特質

第1節 全国組織における研修保障要求運動

教特法制定直後、教職員組合の研修条項に対する評価あるいはその活用状況があまり積極的なものでなかったことは、すでに、第5章第1節および第2節で述べたところである。本章ではその後、1970年代までの日教組の研修要求運動を考察する。その際、時期を3期に区分して考察することにする。第1期は、1949年1月の教特法施行から文部省解釈が完全転換する1960年半ばまで、第2期は、行政研修の拡大・体系化が進行し、自主的研修制度のあり様がほぼ固定化したと思われる1960年代後半から1970年代までである。なお、第3期は1980年代以降であるが、これについては、第10章「現行研修制度の実態と課題」において考察する。

1. 第1期：教特法施行から1960年半ばまで

第1期における研修保障要求運動の特徴は、分会—支部—県—全国という4つのレベルにおける教育研究集会の創始と確立を中心としながら、研修条件整備要求としては、研修費支給の取組が全国的に行われたことであろう。

遡って、1949年1月12日に教特法が公布・施行された直後、2月18日に、日教組は荒木正三郎委員長らが就任早々の高瀬壮一郎文部大臣を訪ね、要求書を提出した。この要求書の内容は、1、生活権確保、2、労働基本権の確立、3、新学制の完全実施、の3つの柱から成り、それぞれについてより具体的な要求が掲げられていた。この中で「研究費」は「生活権確保」のための具体的要求の一つとして取りあげられた⁽¹⁾。これに先立ち、『教育新報』第143号（1949年2月6日）において、金本東治郎（日教組法制部長）が「教育公務員特例法について」と題して解説を行っている。その中で、研修について、「法律にこうした項が現れてきたのは喜ばしいが、予算措置の規定がない。」と明確に指摘している。このことは、1948年12月の第4回国会でも議論が集中した点だけに、この時点では日教組も研修費支給の課題を意識していたと考えてよいだろう。

また、全国的には、1947年の労働協約で規定されたが、その後棚上げされていた自由研

究日の獲得を目標に掲げて運動していた教職員組合も存在した。例えば、『教育新聞』には次のような記事が掲載されている。

「兵庫県教組神戸支部では廿四年度国家予算を分析し、教育の実態を調査して6・3制の全面的崩壊の危機をつき教育防衛闘争をまきおこせとうつつたえているが、その中で棚上げになつた自由研究日や生理休暇のカクトクをも闘争目標の中に大きくとりあげ、『子供は本当に愛されているのか』『これで日本はどうなるのか』とさげんでいる。」⁽²⁾

また、静岡県教組のように旅費研究費の支給を要求して成果をあげている教組もあった。

「県教組では新年をひかえて強力な給与闘争を展開していたが、年末手当半月分、認定講習、旅費千円、研究費千円、十二月末からの一斉昇給などをそれぞれ獲得、別に県からの借入金千円を認めさせた。」⁽³⁾

1952年10月17日、日教組は「日本文教政策の基本大綱」（第1次草案）を発表した。これは、自由党が「旧教育復活の準備を着々とすゝめ」、「日経連が産業動員の立場から職業教育振興を文部省に要請するなど、財界からの教育に対する介入、中傷が目に見えて甚だしくなつて」おり、「このような反動的な流れに対決するため、日教組では8月以来2ヶ月にわたつて教組の立場から今後の文教政策を検討してきた。」⁽⁴⁾ ことを政策大綱としてまとめたものである。この文書の「教職員養成制度」の第4項として、「教職員の研修は学校を基礎とした校内研究態勢に基礎をおき、大学、学術研究機関との密接な連けいをはかり、研修の基礎的態勢を確立する。特に現行内地留学生制度の拡充をはかるとともに、これらの研究に必要な研究費は、国または地方公共団体の負担とするよう別途に協議しなければならない。」⁽⁵⁾ と述べている。「大学、学術機関との密接な連携」や「内地留学生制度の拡充」、研究費の「国または地方公共団体」負担は評価できるが、この文書にはそれほど豊かな研修保障構想が提示されているとは言い難い。ただし、「内地留学生制度の拡充」という長期研修制度要求が掲げられている点は、日教組の研修方針の歴史の中では注目されてよいだろう。

第1回教育研究大会⁽⁶⁾ は、この前年、1951年11月に日光市で約3,000人の参加者を得

で開催されたが、1950年代においては、参加者は出張扱いが通常であったと言われている。当時の日教組の組織構成も反映して、校長層の参加が多く、正会員（報告者）の全員が校長であるという県も存在した⁽⁷⁾。そのため、教研集会参加をめぐる紛争はまだ発生していない。この時期の教特法の解説書、文部省関係者の著作を見ても、研修条項、とくに第20条2項はほぼ立法趣旨通りに「授業に支障がない限り」「勤務として」適用されていたものと考えられる。

1955年5月の第12回定期大会運動方針案には「斗いの目標」として「一、勤労所得税の減免を中心とする減税をかちとり、実質賃金の向上をはかる」の第11項目に、「教職員の特殊性に基づく研修手当の制度化をはかる」を掲げている⁽⁸⁾。翌1956年5月の第14回定期大会運動方針案では、「生活をまもる斗い」の「(二) 斗いの目標とその進め方」のところに「各職場において、日宿直、地域給等の身近な問題から新賃金についての職場討議をおこすと共に、設置者負担でかちとれる通勤費、住宅手当、研修費等を直接目標として行動をおこす。」⁽⁹⁾としている。いずれも研修費が生活給の一部としてとらえられていることがわかる。

ところが、1957年6月の第15回定期大会に提案された運動方針案では、研修手当もしくは研修費についての要求はなぜか姿を消してしまった。「斗いの目標」のところには、「内地留学生制度の拡充と補助教員の枠外措置をかちとり、単級複式学級補助教員の確保を図る」、「教師の研修活動を強化するとともに中央に教育研究所を設置する」⁽¹⁰⁾ことがあげられているに過ぎない。

それが、1958年6月の第17回定期大会で討議・決定された運動方針では、再び、「斗いの目標」に「大学教官研究費の大幅増額と小中高の研究費を獲得する」、「内地留学生制度の拡充と補助教員の枠外設置をはかる」が掲げられた⁽¹¹⁾。このように、1955年度は「研修手当」、1956年度は「研修費」、1957年度は消失、そして、1958年度は「研究費」というように、呼称も含めて不安定な要求ではあったが、ほぼ毎年、研修費支給が掲げられ、その後、しばらくは、1958年度運動方針の文言が定型となった。

この時点では、「研修時間の確保」という要求が出ていなかったことに留意しておきたい。それは、教員の研修要求の強さの度合いとともに、校外自主研修が広く認められていたことと関係しているものと考えられる。

このような日教組方針とも関連して、地方組織が実現させた研修費実績として大阪府下の例をあげることができる。『日教組教育新聞』第625号（1962年4月13日）によると、

大阪教組郡部衛生都市教組協議会（郡都協）の対市町村闘争が研修費獲得闘争を中心に発展していることが、東谷敏雄大阪教組書記長により報告されている。1961年度の最高額は枚方市で7,500円（年額）、堺と門真（町）が年額7,200円、池田、高槻、茨木、寝屋川、吹田、守口、布施など多くの都市は6,000円である。1961年度の公務員の最低賃金要求額が12,000円であるから、6,000-7,000円というのは当時の要求月俸の半分であり、この研修費の額は今日的にはかなりの水準であると思われる。

さて、1962年度運動方針案の特徴は、労働時間の短縮を運動目標として掲げたことであった⁽¹²⁾。しかし、要求項目から「内地留学生制度の拡充」が消失し「補助教員の枠外設置をはかる」のみが残った。長期研修制度の要求は、この後相当の期間にわたって消失したままとなったのである。

1963年度の運動方針案では、「研修の時間や旅費、研修費が不十分なため、自前の研修があたりまえとなり、……きわめて過重で劣悪な労働条件のもとではたらいしています。」と訴え、これを打開するために「教育労働者としての諸権利を明らかにし、学校における勤務時間や勤務内容を明確化して諸権利を行使すべく権利点検の運動を全職場で進めてきてい」ることを述べている⁽¹³⁾。そして、「たたかひの具体的なすすめ方」において、「研修手当月額一人4,000円の新設をかちとります。教職員の研修費（図書費、研修資料費等）は年をおって上昇し、教員の生活費に不当な圧迫を加えています。さらに、私たちの労働環境は他にくらべて研修が要求されます。したがって研修手当の新設を要求し、中央、地方のたたかひをすすめ、要求実現をはかります。」⁽¹⁴⁾と述べている。研修手当の要求額をはじめ「月額一人4,000円」と具体的に設定した。また、「たたかひの目標」では、「研修手当4,000円をたたかひとる」、「大学教官の研究費、図書費の大幅増額と、小中高の研究費を獲得するとともに減税をはかる」を掲げた⁽¹⁵⁾。1964年度の運動方針案は、5月に開催された第27回定期大会で議論された。「私たちをとりまく情勢」の中で、伝達達講習会や文部教研など「権力のねらう『人づくり』のための『教師づくり』」が「組織化され、体制化されつつあります」と述べ、その現れとして「文部省、県教委主催の官製職能研究活動」、「政府補助金の紐のついた半官製団体の統合と組織化」、「官製教育団体の全国組織である中央教育団体連絡会（中研連）」の発足、自主教研に対する「激しい妨害工作」⁽¹⁶⁾などをあげている⁽¹⁷⁾。1950年代末から、教職員組合と教育行政当局は学習指導要領改訂、道徳教育、勤務評定などをめぐって激しい対立関係にあったが、このなかで、文部省の研修政策が強化され、そのことが自主研修を圧迫するようになっていった。とくに、1962年の

文部省主催の第1回教育課程全国発表大会（いわゆる文部教研）開始により、教研集会との対立関係は決定的となった。「たたかひの具体的なすすめ方」における研修費に関する方針は、依然として「(一) 賃金引上げ、生活をまもるたたかひ」の中に、「研修手当月額一人4000円の支給をかちとります。このため対政府人事院交渉を強化します」と記されている。同年度の運動方針において注目されることは、「労働時間短縮のたたかひ」において次のように述べていることである。

「私たちの労働時間は法律条例にもとづいて1週間44時間－40時間となっています。しかし昨年10月の日教組の勤務量調査によると1週平均60時間の勤務量実態になっています。したがって、私たちはこのような状態を打開し、国際的な1週40時間の労働時間をかちとり、相当授業時間数のための定員増のたたかひと一体化し、総評を中心とする労働者とともにたたかひます。イ. 総評を中心とする労働者とともに週40時間労働の実現をめざしてたたかひます。ロ. 私たちは当面、週当たり担当授業時間数を小学校24時間、中学校21時間、全日制高校15時間、定時制高校10時間とする定員増加実現と、すべての労働時間を週44時間－40時間におさえる職務の点検活動を強化します。また養護教諭、事務職員の職務を一般教員の職務検討と一体的に行ない、労働時間の明確化、本務と本務外勤務の区分、雑務整理の権利闘争を発展させて、教職員の定員増をかちとります。」⁽¹⁸⁾

前年度方針の記述⁽¹⁹⁾との差異は3点ある。第1点は、この間の労働基準法改正のために週法定労働時間が48時間から44時間－40時間に減少していることである。第2点は、勤務量実態が「50時間を越えた」という表現から「平均60時間」に増大していることである。第3点は、担当授業時間数を具体的に提示していることである。翌年度から、とくに活発化する労働時間短縮闘争の骨格となる方針が形成されつつあることがわかる。

2. 第2期：1960年代半ばから1970年代

第2期は、2つのルートからの自主研修保障要求がだされ、その実現のための運動が進められた時期である。1つは、「労働条件改善・超過勤務改善運動からの自主研修保障要求」であり、もう1つは、「自主的教育研究活動推進からの自主研修保障要求」である。

(1) 労働条件改善・超過勤務改善運動からの自主研修保障要求

労働時間短縮の課題を追求していくことは、従来からの賃金・手当問題に関わる研修費要求に加えて、しだいに、研修時間(日)保障の要求を具体化することに繋がっていった。

1965年度の運動方針は、5月に開催された日教組第28回定期大会で討議された。「1964年度のたたかひの総括」において、「四、ILO闘争を中心とする権利擁護のたたかひ」の中で次のように述べていることが注目される。

「(四) 権利拡大、労働条件改善のたたかひは、組織的たたかひとして強化されています。法制的な研究と経験の交流討議を中心とする学習活動、資料活動が量的にも質的にも高まりを示し、権利意識の確立とたたかひに対する確信を強めてきています。

『教職員の権利と労働条件』は僅か6ヶ月間2万4千部が組合員に活用され、ひきつづいて拡大の傾向をしめしている事実は、組織的な資料活動と学習活動がますます重要であり発展していることを端的にしめしているといえます。……」⁽²⁰⁾

また、大会スローガンに、「研修手当の獲得」がはじめて掲げられ、「具体的たたかひの進め方」においては、労働時間厳守の内容として、「研修等校外勤務の原則確認を含む」ことを要求している点が注目される。

「(1) ……各級機関は職場を基礎に10月の期間に勤務量実態調査を可能な限り実施し(日教組調査時報76号参照)実労働時間の確認と、排除すべき雑務を具体的に討議選定し、組織に要求するとともに勤務時間を明確にし超過労働を排除するために校長、教委交渉を強力に展開します。……

(2) 過酷な週60時間労働を打破し、法令上の週40-44時間労働制を実現するため徹底的にたたかひを強化します。なお、各級機関は労基法、条例に定める教職員の労働時間厳守(研修等校外勤務の原則確認を含む)を要求し、教委との確認書をとるとともに、文書通達を出させ、その徹底を追及します。……」⁽²¹⁾

「たたかひの目標」は、表現は若干変化しているが、趣旨は前年度と同様であり、「一、賃金引上げ、生活を守るたたかひ」の中に「研修手当を新設し、月額4000円を支払うこと」、「二、首切り阻止、定員増、生乳給食無償運動、高校全入、教育予算増額、自治体闘争の

たたかい」の中に「結休、休職や内地留学などの長期研修にともなう補助教員の配置をたたかいとる」ことがあげられている。ここでは「長期研修」という言葉が使われていることが注目される。新しい項目としては、「四、労働基本権奪還、権利の拡大と労働条件改善のたたかい」の中に「自主的研修の機会と時間の確保をはかる。」が設けられている。「研修手当」のみの要求から、「自主的研修の機会と時間の確保」も合わせて要求するようになったのは遅きに失したとは言え、大きな前進であった。しかし、「自主的研修の機会と時間の確保」が「五、民主教育を推進するたたかい」ではなく、「四、労働基本権奪還、権利の拡大と労働条件改善のたたかい」の中に位置づけられたことは日教組の研修保障要求運動に大きな課題を残した。

1966年6月の第30回定期大会における「1965年度たたかいの総括」において、1965年10月19日に中村文部大臣から研修手当について次のような回答があったことを記している。それは、「個々の教師に一律支給をおこなうことに問題があるので、研修機関の整備、教研、図書等の充実、研修に必要な旅費の増額などによって善処したい。」⁽²²⁾というものであった。1966年度の運動方針については、(四)労働基本権奪還、権利の拡大と労働条件改善のたたかいの中の「2 権利の拡大、労働条件改善のたたかい」において、「権利点検闘争の全国統一目標については本年度、勤務時間の明確化(研修時間・日を確保するとともに、休憩時間については東京都勤務条例より労働時間を実質的に短縮する)と雑務排除(各職場ごとに1-3具体的項目をきめる)の2項目とし地方到達目標は各県で設定します。」⁽²³⁾とされた。また、「4 交渉権の確立と組合活動自由確保のたたかい」では、「(2)組合の会議への出席、交渉参加は、有利な条例、労働慣行を守るとともに、組合活動を義務免(研修)、教研参加者を研修(出張扱い、出勤扱い)とするよう積極的に闘いを強化します。(4)夏季、冬季等の長期学校休業中の研修に対する登校強制、年休強要等の締め付けに対してはあくまで自主的研修期間として積極的交渉によって排除します。」と記している。「組合活動を義務免」とするという表現であれば、組合活動に従事する場合に職務専念義務を免除するということであるが、その意味は理解できるが、「組合活動を義務免(研修)」としているのはどういう意味であろうか⁽²⁴⁾。この点については、1967年度の運動方針案では、「組合の諸会議や諸活動に出席参加する場合は、有給義務免の権利慣行を守り拡大するようたたかいます。」という表現に修正され⁽²⁵⁾、さらに、1968年度運動方針案では、「組合の会議や諸活動に参加する場合は、有利な条例労働慣行を守るとともに、組合活動を有給義務免、教研参加を研修(出張扱い)とさせるようたたかいを強化します」⁽²⁶⁾としている。

もとにもどって、1966 年度運動方針の「(四) 労働基本権奪還、権利の拡大と労働条件改善のたたかい」の中に「自主的研修の機会と時間を確保するための研修日、研修時間をかちとる。」⁽²⁷⁾を掲げている。

この頃、福岡高教組が週 1 回の「自宅研修日」を獲得し、1966 年 4 月 1 日から実施されることとなった。1966 年 6 月 1 日付『日教組教育新聞』(第 807 号)はこのことを報じている。これにより、高校組織においては、「研修日の獲得」が一举に現実的課題となった。すなわち、1966 年度頃から、各地方の教職員組合中の高校組織が「研修日の獲得」を現実的課題として取り組むようになってくる。本章第 2 節で述べる地方組織の研修日獲得運動はこのような全国的流れの中でおこってきたものである。

1967 年度の運動方針は、5 月に開催された日教組第 32 回定期大会で決定されたが、その内容は日教組の研修保障要求運動の上で相当な意義を有するものであった。「具体的闘いの進め方」において、本年度の日教組の独自要求 5 項目の一つとして「研修手当獲得」があげられている。そして、「研修手当獲得のたたかい」として、「教師職員に対する資質の向上がよき期待され、専門性、要求されながら、現状では教職員の待遇は行政職なみ以下におかれています。法律の上で教員には研修の義務が課されているにもかかわらず、財政的な裏付けが行われていません。実態は、研修のために毎月平均 4,000 円を教職員が負担しています。したがって、中央では研修手当に関する法制化を通常国会に提出するとともに、対文部省交渉を強化し実現をはかります。地方では、独自要求闘争としてたたかいをすすめます。」⁽²⁸⁾と、従来になく丁寧に運動の目的、方法を述べている。前記引用部では、とくに「教特法」の名称を明示してはいないが、「法律の教員には研修の義務が課されているにもかかわらず……」と教員研修の根拠法の存在を明確に意識していることがわかる。単に手当の一つとして研修手当を要求する段階から、教特法制定時からの課題として捉える段階への発展を予期させる文言であった。さらに、「教育研究と実践の自由を獲得していく権利闘争」が 4 つの性格の権利闘争の一つとして位置付けられている。そして、「権利拡大闘争月間の全国統一目標を宿日直廃止(日曜、祝日、年末年始、土曜、月 1 回週 1 回をこえる宿日直および平日日直)、休暇権の確立、変形 8 時間制の阻止と自主研修時間の確保の 3 項目とし、地方到達目標は各県で設定します。」とされた。さらに、見逃しがちであるが、「教特法 20 条にもとづく自主研修の権利確認」⁽²⁹⁾と述べており、教特法第 20 条に法的根拠があることが運動方針の中で明示されている。これは、教特法が 1949 年 1 月に公布・施行されて以来、日教組がはじめて運動方針案の中で教特法研修条項をまともに

とりあげた「画期的」文言と言えなくもない。「夏季、冬季等の長期学校休業中はあくまで自主研修の期間としてその確保をはか」る方針であった。「(五) 民主教育を確立するたたかい」の中にも「研修日の獲得」が位置付けられている。また、「たたかいの目標」において「自主的研修、校外家庭研修の機会と時間を確保するため研修日・研修時間をかちとる。」と述べられている。「校外家庭研修」という言葉は、その後、通常は「自宅研修」と表現されることが多いが、単なる校外研修ではなく「家庭での研修」を明確に打ち出したのはこれが最初であると思われる。あきらかに前述した福岡高教組の「研修日の獲得」という成果の反映であると思われる。しかし、「校外家庭研修」という表現は、教特法第20条2項の趣旨を正確に表したものではない。同法第20条2項は、「勤務場所を離れての研修」のための規定であり、大学・研究所・図書館・博物館・美術館・史跡その他、自宅も含んで、すべての「学校」以外の場所での研修を認める規定なのである。このような表現は教員の関心を高める上では効果があったであろうが、一方では、教員たちに教特法の趣旨についての誤解を与えた部分もあったのではないかと推測される。また、当時はまったく関与の外に置いていたのであるが、「校外家庭研修」という表現は、父母や生徒たちにも「誤解」を与えるところが多かったのではないと思われる。

1968年度運動方針の特徴は、「具体的なたたかいの進め方」において、「現行条例で定められた勤務時間をこえる労働を排除するとともに、このなかで自主的な研修時間、研修日を確保し、この闘いを県全体としてはILO第46回(1962年)総会の決定にもとづく一週40時間制確立のための時間短縮闘争に発展させます」⁽³⁰⁾という見通しを述べていることである。しかし、勤務の見直しや雑務排除の取組みの中で「自主的な研修時間、研修日を確保」することは重要であるが、それが「時間短縮闘争」の一環として行われた場合、日教組・地方教組指導部の思惑はともかくとして、一般の教員・組合員の意識として「自主的な研修時間、研修日」に対する厳しい自律的受けとめ方ができたのか、大いに疑問である。この点については、本章第3節で筆者のアンケート調査をもとに具体的に考察する。

しかし、この運動方針が、翌1969年6月の日教組第36回定期大会における「二、労働時間短縮を中心とする労働条件改善のたたかい」に継承されたのである。

「2. ……時短闘争の具体的要求目標は、……本年度はとくに週40時間、週休2日制をかちとることを当面目標として時短闘争の主要な課題である超勤制度の確立、自主研修時間(日)の確保、雑務(本部外業務)排除の3項目を重点として積極的に

取り組みます。」⁽³¹⁾

また、この方針では、従来と比べて研修制度についての要求内容が具体化している。さらに、日教組の研修要求の中ではじめて「教員研修制度の特質、研修の自主性についての学習を深め」ることを方針化している点も特徴的である。教師の仕事の本質についての深い理解と、自らの権利行使についての高度の自律性なくしては、研修要求は成功しないことに日教組指導部も気づいたものと考えられる。また、1968年11月の全道教研への参加をめぐっていわゆる川上事件が発生していることなども影響を与えているものと思われる。なお、この事件については第9章第1節で言及する。

「4. 教育研究、教育活動の自由を確保するため、教員研修制度の特質、研修の自主性についての学習を深め、研修権の確立に努めます。

(1) 文部省、県教委の指導による研修に対する差別取扱い、組合の教研活動に対する年休強要、長期休業中の自宅研修権の侵害等の攻撃に対しては交渉等を通じて撤回させます。

(2) 授業終了後の校外研修の権利を定着させるため、各級段階の交渉を通じて校長承認の手続きを省略させ、自由利用の慣行を確立させるとともに、東京(高)、福岡(高)のような全1日の研修日を全県的な制度として確立するようたたかいます。

(3) 夏季、冬季の長期休業中はあくまで自主研修期間としてその確保をはかり、登校強制、年休強要等に対しては積極的に交渉によって排除します。」⁽³²⁾

1970年6月の日教組第38回定期大会では、「教職員の労働時間と賃金のあり方」が決定された。この文書は、「まえがき」、「I 時間短縮」、「II 賃金」の3項目から構成されている。「まえがき」の部分では、「教育の本質と教育労働の特性」についての深い洞察が記されており、そのことが時間短縮および賃金要求の理論的基礎となっている。今日に至るまで、日教組の理論研究活動の一つの到達点を示す文書ではないかと思われる⁽³³⁾。研修時間の確保については、「I 時間短縮」の部分で次のように記されている。

「(一) 時間短縮と教育労働の問題点」において、「……また、教育労働者の時短要求は、充実した豊かな民主教育を実現するという観点と教育労働の本質からして自主性・自

律性の保障された研修時間の確保の観点をとくに重視していかなければならない」⁽³⁴⁾とし、教員の労働時間が「①授業時間、②授業の企画、準備、整理の時間、③研究時間、④児童、生徒の生活指導時間の4本を柱として構成される」と捉えている。そして、「①の授業時間が中心であり、授業時間に対応して必須のものとして、②、③、④の時間が確保されねばならない。」と述べている。続いて、教員の過重労働の実態と自主研修時間確保の困難さを述べている。

今日でも、それほど改善されたわけではないが、1970年頃の各学校現場における教員の自主的な研修のありようがいかに劣悪な条件下にあったかは、日教組編『教育評論』第246号の特集「夏休みを自主的に自由に」⁽³⁵⁾が参考になる。

1970年度の運動方針中、研修に密接に関わるものとしては、「(7)自主研修時間の確立。本来的な要求としては、年間の研修休暇の確立という形をとるが、それと同時に週間の自主研修時間の確立を闘いとるといったことが問題となろう。」⁽³⁶⁾と述べている。

注目されるのは、1970年度運動方針において、「自主研修時間」という言葉が初めて登場していることである。さらに、「年間の研修休暇」というのは、教特法立案過程でも構想されていた一定勤務年数等による長期研修あるいはアメリカのサバティカル・リーブに似たような制度のことなのか、あるいは、年間10日あるいは20日というような「研究日」のことなのか、わかりにくい。いずれにしても、「研修休暇」というからには、勤務ではなくて有給休暇を想定しているのだろうが、研修の職務性についての検討が十分には行われていないことが感じられる。「週間の自主研修時間」という言葉も初出であると思われる。1週間の勤務時間のうち、放課後を中心に研修時間を確保するという意味であろう。「研修日」獲得の要求は、高校教員以外には現実的でないので、「自主研修時間」という要求を掲げたものと考えられる。

1971年7月の日教組第39回定期大会で決定した運動方針の「たたかいの目標」では、「(四)労働基本権奪還、権利の拡大と労働条件改善のたたかい」において「自主的研修、校外、家庭研修の機会と時間を確保するための研修日、研修時間の設定を」、「長期休業期間中の登校強制、年休強要に反対、自主的研修期間として確保を」を掲げた⁽³⁷⁾。

この目標は、1972年度の運動方針でも同旨であるが、1972年6月の第41回定期大会では「大会スローガン」の9つの柱のうちの一つに、「指導要領の法的拘束性を排除し、自主研修時間(日)の確保、自主編成運動を発展させよう。」⁽³⁸⁾と「自主研修時間(日)の確保」が掲げられたことが大きな特徴である。1973年6月の第43回定期大会においても、

ほぼ同じ文言でスローガンに掲げられている（「たたかいの目標」の文言も前年度までと同じ）。ところが、1974年の第45回定期大会のスローガンでは変化が見られる。すなわち、「教育課程の抜本的改善、学習指導要領の『法的拘束性』の排除、自主研修権の確立、自主編成運動を推進し、学校5日制を実現しよう。」となっている。「自主研修時間（日）の確保」が「自主研修権の確立」に変化しているのである。これは、学校5日制要求との関係を考慮して「自主研修時間（日）の確保」を「自主研修権の確立」に変えた可能性が強い。「たたかいの目標」においても、少し変化が見られる。従来は、「自主的研修、校外、家庭研修の機会と時間を確保するための研修日、研修時間の設定を」であったが、後半部の「研修日」という文言が削除され、「……確保するための研修時間の設定を」となっている。しかし、その後も、次の②で詳述するように、1977年度運動方針の「具体的なたたかいのすすめ方」の「民主教育を確立するたたかい」の中に、「自主研修日（時間）の獲得」は残存していたが⁽³⁹⁾、1978年度運動方針においてついに消失することとなった⁽⁴⁰⁾。この点、1970年代に入ってからの日教組の研修保障要求方針は一貫性に欠け、動揺を繰り返しているように受けとめられる。前述したように、1962年度の運動方針以来、長期研修要求が消え、1978年度からは「自主研修日（時間）の獲得」も運動方針から消失した。こうなると、教職員組合の研修要求運動は、実は研修要求というよりも行政研修の排除、行政研修に対する抵抗という隘路に入らざるを得なくなる。

さて、時期は遡るが、1971年3月の日教組第83回中央委員会における総括には、同年2月8日、人事院が勧告（意見書）を国会と政府に提出し、その中で提案理由を次のように説明していることを記している。

「（1）自発性・創造性を主とする教員の勤務の特性と、夏季休業等長期の休業期間のある職場に勤務するという特殊性から、教員については1日8時間、週44時間のすべての勤務時間を管理することは適当でない。（2）授業時間外の勤務時間は、原則として教員個々の自律性を基礎に、業務の種類・性質によっては学校外において処理し得るよう適用し、また、学校休業期間については教特法第19条、20条（勤務場所を離れた研修）の趣旨に添った活用を図ることが適当である。」⁽⁴¹⁾

そして、この勧告に対して、日教組は「（1）教育労働の特性が、教員個々の自発性、創造性にあることを強調し、それ以外の時間は原則的に教員個々の自立性に委ね、同時に教

員の自主研修権を認めて夏季休業期間などは研修日とすることを示唆していることなどは一定の前進面であり、文部省が今日まで教職員の自主性を否認し、勤務時間のすべてを管理の対象としてしめつけを行ってきた政策を一応否定したものといえます。」⁽⁴²⁾と評価している。

1972年1月1日から、「国立及び公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」（1971年5月28日公布）が、また、「教育職員に対し時間外勤務を命ずる場合に関する規程」（1971年7月5日付文部省訓令第28号）が定められ、法と同時に施行されることになり、1971年7月9日に文部事務次官通達がだされた。後者について述べた「第二 訓令の内容の概要および留意すべき事項について」において、次のように記されている。

「教育職員の勤務時間の管理については、教育が特に教育職員の自発性、創造性に基づく勤務に期待する面が大きいことおよび夏休みのように長期の学校休業期間があること等を考慮し、正規の勤務時間内であっても、業務の種類・性質によっては、承認の下に、学校外における勤務により処理しうるよう運用上配慮を加えるよう、また、いわゆる夏休み等の学校休業期間については教育公務員特例法（昭和24年法律第1号）第19条（研修）および第20条（研修の機会）の規定の趣旨に沿った活用を図るよう留意すること。」⁽⁴³⁾

この通達の解釈については、1971年7月1日、日教組榎枝元文書記長と文部省西岡武夫政務次官との間に次の合意が得られ、両者が署名した正式文書としての議事録がとり交わされていた。

「一、 超過勤務を命じ得る場合についての文部省案は、別紙一のとおりとして差し支えない。

二、 法の実施にあたっては別紙二に掲げるところによる。

〈別紙一〉

教職員に対し超過勤務を命じ得る場合

以下、省略

〈別紙二〉

一、教職員の勤務時間の管理については、教育が特に教職員の自発性、創造性に基づく勤務に期待する面が大きいこと、および夏休みのように長期の学校休業期間があること等を考慮し、正規の勤務時間内であっても、業務の種類、性質によっては、承認の下に、学校外における勤務により処理しうよう運用上配慮を加えるよう、また、いわゆる夏休み等の学校休業期間については教育公務員特例法第19条および第20条の規定の趣旨に沿った活用を図るよう指導する。以下、省略」⁽⁴⁴⁾

20年以上も前から教特法に規定していることであり、当然のことに過ぎないのだが、当時の自主研修抑圧の実態から考えると、同法の趣旨にのっとった研修行政に転換させるという点では、この合意文書および事務次官通達は大きな意味があった。とくに、「学校外における勤務により処理しうよう」と述べていることは、文言どおりに受けとめると、1964年以来の研修3分類説を見直すことにも繋がる重大な内容が含まれているものと考えられる。このような点で、1970年代前半は、校外自主研修保障を拡大していく可能性をもった時期であったように思われる。そして、実際に、北海道・東京・千葉・高知等々の有力な地方組織では、教育行政当局との間に、自主的研修の機会を保障する趣旨の確認を文書確認を含んで実現したところも存在する。この点は、第2節で詳述する。

もちろん、その確認内容が実態に比して画期的であればあるほど、それを妨害する動きも激しく、単純に確認事項が実施に移されたと見ることは安易に過ぎる。しかし、教員が教特法の趣旨を具現化する方針を教育行政から引き出したことは重要な意味を有すると評価できる。全国的に見ても、1970年代は、自主的研修の機会保障という観点からみると、1960年代以降、行政研修や補助金支給等の研修統制策により後退し続けるなかで、研修保障要求がやや攻勢に転じた時期である。

(2) 自主的教育研究活動推進からの自主研修保障要求

さて、以上見てきたような労働条件改善・超過勤務問題から焦点化されてきた自主研修保障要求とは別に、もう一つの筋として、自主的教育研究活動の推進、教育課程の自主編成の取組の中から焦点化された「児童・生徒の学習権保障」・「教師の学問・研究の自由」に由来する自主研修保障要求が存在した。

第1期の後半には、文部省の研修政策と日教組の教育研究活動との対立が激化していた

ことは前述したが、たとえば、1962年7月の日教組第24回定期大会において決定された教育課程の自主編成方針に関わる方針では、自主編成の取組を圧迫するものとして、「文部省主催の教研集会、講習会」をあげている。すなわち、これらは「私たちのとりくみを圧迫し、教職員を職制支配体制にくみこみ、授業（教育活動）を画一化し、教育の国家統制をはかる当面の重要な攻撃であることを、全国民にあきらかにするためにとりくみます。」と述べている。また、「今日、日教組に加えられている攻撃の特徴的な方向が、職能団体的第2組合の結成と育成にあることを重視し、文部省主催の教研に関連して予想される官制職能研究団体の組織化に対して組織的に対決してその結成を阻止するようにたたかいます。」⁽⁴⁵⁾と述べ、文部省主催の教研集会、講習会と並んで官製教育研究団体の組織化を警戒している。また、全国一斉学力調査反対や教科書の国家統制反対も掲げられている。しかし、この時期の特徴は、政策に反対・抵抗する方針は掲げられていても、教員の日常的な研修条件を改善するための具体的方針を示していないことである。

その意味で画期的だと思われるのは、1965年度の日教組運動方針中の「民主教育を確立する闘い」である。「具体的なたたかいの進め方」の「(五) 民主教育を確立する闘いー1. 教育の国家統制を排除して教育権を確立するため、自主的な教育研究と実践活動を発展させますー(2) 職場や支部段階の研究組織を確立します」において次のように述べている。すなわち、「……支部段階の教研推進委員会、教育課程、教科書研究委員会の組織を確立し、研究、実践の発掘、積み上げ財産化の仕事を発展させます。そのための研修日獲得など組織的なとりくみを強化します。……」⁽⁴⁶⁾としている。「研修日獲得」が日教組の運動方針の中に登場するのは、日教組発足前（1947年3月の労働協約締結時）の自由研究日要求を除けば、これが初めてであると思われる。しかも、労働条件の改善ではなく、「民主教育の確立」と「研修日」が結合されて把握されている点が重要であると考えられる⁽⁴⁷⁾。「具体的なたたかいの進め方」は、さらに、「また自主的な教育研究活動と深く結びつくサークル活動、民間教育団体との連絡、協力関係をいっそう強化するとともに、それらの活動に組合員が積極的に参加します。さらに、地域における父母との結びつきを強め『父母と教育を語る会』をあらゆる校区で組織します。」⁽⁴⁸⁾というような積極的方針を打ち出している。ただし、裏返して読むと、民間教育研究団体での活動と父母との結びつきの2点において重大な弱点が存在していたということであるとも考えられる。「研修日獲得」要求は、1966年度および1967年度の運動方針においても継承されている。

そして、1968年5月の日教組第34回定期大会で決定された「教育課程闘争方針」は、

第1に、教育課程の自主編成活動、第2に、官製研究会の結成阻止ならびに抵抗、第3に、各県教職員センターの設置反対および運営の民主化である、と述べていた⁽⁴⁹⁾。

すでに、この年、1968年3月4日の日教組第76回中央委員会において、「60万教職員の総学習、総抵抗運動」の方針が決定されていた。この中で、「(5)官製教育研究団体の育成強化に反対し、自主的な教育研究運動(民間)を積極的に組織するとともに権力側の官製研究団体を通じての組織分裂工作を排除⁽⁵⁰⁾することが掲げられている。1960年度から始まった民間教育研究団体に対する補助金支給政策が各地域において自主的研究活動の上でも、組合活動の上でも深刻な問題となっていたことを示している。

日教組は、ついで、1968年度の運動方針案においては、「国民の、国民による、国民のための、国民教育の創造」を具体化するために「教育を守る市民会議」の結成を決定した。研修にかかわることでは、「1-(2)……自主的研究体制を確立して職場の自主研究運動をつよめ、一切のおしつけ研究を排除し、授業を本物にするための自主的立案をすすめます。このとりくみは研修時間の獲得、超勤簿必置、学校予算の公開、旅費の民主的配分などをかちとるたたかいをともにすすめなければならない」と、「研修時間の獲得」を明記していることが注目される。さらに、「2-(2)支部段階では研修日の獲得、おしつけ研究の排除行事計画の調整などについて、地教委、校長会交渉をつよめるとともに、職場闘争課題について統一指導体制を強める必要があります⁽⁵¹⁾と「研修日の獲得」を支部の取組の目標として掲げている。ここで、前者が「研修時間の獲得」で、後者が「研修日の獲得」なのは、分会と支部での課題の差異によるものと考えられる⁽⁵²⁾。

1969年6月の日教組第36回定期大会で決定された運動方針では、従来と比べて研修制度についての要求内容が具体化している。さらに、先に「労働条件改善・超過勤務改善運動からの自主研修保障要求のところでも述べたように、日教組の研修要求の中ではじめて「教員研修制度の特質、研修の自主性についての学習を深め」ることを方針化している点が特徴的である。

2つのルートからの研修保障要求を結合させ、運動を大きく発展させる潜在的条件は、1970年頃には熟成しつつあった。

1970年6月の日教組第38回定期大会では、「教職員の労働時間と賃金のあり方という画期的文書が採択されたことを前述した。しかし、一方では、同じ大会に提案された「自主編成運動の総括と方針」の「総括」部分は苦渋に満ちた内容であった。

「自主研修権を確立するたたかいの一環として教研活動にとりくみ一定の成果をあげてきましたが、ここ 10 年推進してきた教育課程の自主編成の運動も、教研集会などでは成果をあげた幾つかの例が紹介されながらも、全国的には日常の職場実践として十分な成果をおさめているとはいえません。もとよりそれには、文部省の改訂指導要領にもとづく伝達講習会や、指導主事、職制を通じての強力な指導・強制が、教職員の自主性、自律性をおさえ、創造を妨げていることはいうまでもないことです。しかし私たち自体の学習不足と、教師の教育権に対する自覚と相まって各級指導部の自主編成に対する手立ての不十分さをも率直に反省する必要があります。」⁽⁵³⁾

「私たち自体の学習不足と、教師の教育権に対する自覚」という表現から、自主編成運動を進めるにあたって教員の主体的問題の存在が垣間見られ、そして、それは相当深刻な状況のように見受けられる。

1971 年 1 月発行の日教組編『私たちの自主編成』によると、「自主編成運動を進める基本的視点」として 6 項目をあげている。その第 4 項目は、「組織的・集団的なものであること」とされ、その中で教師の研修を次のように位置づけている。

「教師に教育の自由が認められるのは、教師が真理にもとづく教育をすすめることができる専門家であるからです。そして専門家の自由はその専門性を高めること、真理の教育にたえず近づくよう努力することが要請されています。それは自らの研修、専門家間の相互の批判・検討を通じてはじめて可能であり、教育公務員特例法が、教師に研修を義務づけ、使用者にそれを保障するよう義務づけているのもこうした趣旨によるものです。したがって免許状をもった専門家としての教師の集団的な学習をほう棄するならば、それは同時に教育の自由をほう棄することになるのです。」⁽⁵⁴⁾

また、1972 年 6 月の日教組第 41 回定期大会における「中教審路線粉碎のたたかいの総括と方針」の中でも、「わたしたちの自主編成の運動は必ずしも集団的・組織的な運動としての広がりを見るまでにいたっていません。」⁽⁵⁵⁾と記されている。このことと関連して、すでに 1970 年 2 月 7 日の第 19 次教研（岐阜市）において、日教組宮之原委員長は次のような挨拶を述べていた。

「……わたしは以下討論を深める素材としてとくに次の諸点を強調したいと思いません。

その第1点は、教育の原点にたちかえって確固たる教育理念を確立し、70年代の教育の創造に積極的にとりくもうということでもあります。……

今日はもはや体制側から打ち出されてきたものを単に批判すればことたりるときではありません。みなさんの要求を具体化し、体系化した革新的・創造的な内容を明示して、国民各層の教育要求にこたえようではありませんか。言葉の強さで運動の弱さを補うという時期はすでにすぎ去ったのであります。

第2点は教育労働者としての研究の自由をかちとり、主体性を確立して勇気と確信をもって教壇に立つ方途を樹立しようということですから。……

18次までの教研をふりかえったときに、わたしたちの教研が世界の教育運動にもその例をみない教育労働者の組織的・自主的教育研究活動であることに大きな誇りを覚えながらも、学校・地域を核とする教研体制の不十分さと教研活動と組合活動の結合・統一の弱さが『影におびえる教師』と『ことなかれ教育』を生み、自主編成より赤本に安易に頼る弊風を生じていることにわたしたちは深く反省する必要があります。わたしは本集会における討論のなかから、ぜひともこの教師の姿勢の問題について『あるべき労働者像』をひきだしていただきたいと心から願っているものです。反省を言葉によって万事を素通りしていくという悪習をいっそうして、謙虚に世論にも耳を傾けながら自己変革への道を求めなければなりません。そして、その変革への道は70年代の進歩と発展の原動力となる主体性・創造性が基本でなければならないと考えるものです。

わたしたちは『教師は主体性を失えば退廃する。教師は自らが自己の改革のためにたたかい、学習と研究を深めない限り停滞と退廃・反動がおきる』という言葉をつくりかみしめてみる必要があります。』⁽⁵⁶⁾

筆者は、教研集会での日教組委員長挨拶を比較検討しているわけではないが、きわめて自省的であり教育研究活動における教員の弱点を率直に認めて、その克服をよびかけるものであり、その点について何ら異議はない。しかし、この時期は、小学校からの「落ちこぼれ（落ちこぼし）」の増大が深刻化していた時期である。教育研究活動も教師の反省や心掛けの問題のみではそう大きな改善は期待できない事態にあった。これまで考察してきた

ように、宮之原の挨拶の時期には、日教組の運動方針から、長期研修要求は外れている。筆者は、とくに、1962年度以来、日教組の要求として長期研修保障が掲げられなかったのは、様々な点において痛恨事だと考えている。その点が、筆者が宮之原の問題提起に基本的に賛同しながらも、それでは日教組はどのような研修要求方針を打ち出したのかと問い返したくなる点である。

たしかに、日教組が努力をしなかったというのではない。1974年8月の日教組第45回定期大会では、『『わかる授業』『楽しい学校』づくりの要求と『教師の力量を高めるための自主編成講座』実施の方針』が決定された。ここには、教育課程の自主編成活動推進の方針として6項目が上げられているが、その第3項目として次のことを掲げている。

「職場闘争を基盤に自主的・民主的な教育研究体制の確立をはかります。

そのために、とくに職員会議の民主化に努力し、教育目標、校務分掌、研究会、学校行事などを民主的に決定する職場づくり、自主的研修日（時間）の獲得、定員増等の教育条件改善のたたかいを推進し研究体制の具体的確立をすすめます。」⁽⁵⁷⁾

一方、第4項目として、『『命令』研修、研究指定校のおしつけ、週案・日案の提出強要、指導案の書きかえ強要、指導主事の一方的学校訪問、時間表、副読本などの承認・許可制など学習指導要領の不当な『法的拘束性』の具体化』⁽⁵⁸⁾につながる事柄を排除すべきものとしてあげている。

そして、第5項目として、「教師の力量を高めるための自主編成研究講座」の実施をうたっている⁽⁵⁹⁾。

「自主教研を中心とする自主編成活動の成果にたつて『わかる授業』『楽しい学校』にしたいという現場教師の要求にこたえるとともに、各県の組織的な自主編成活動をいっそう発展させることを目的とする日教組主催の第1回『教師の力量を高めるための自主編成講座』（74年8月24日より5日間、小・中・高対象約1,000名規模）への参加体制を組織的にすすめます。」⁽⁶⁰⁾

また、1974年度の運動方針では、「教育統制と教職員の思想統制・組織破壊を企図している現職教育の特徴を正しく把握し官製研修反対闘争を強化するとともに官製研究団体の

民主化を積極的に展開します」として5項目にわたって具体的行動を記している。その第1項目は、伝達講習会・新任教員研修会・各種官制研修会に対する中止要求を行うこと、第2項目は、「文部省・教委・校長に対して、研修のあり方として（イ）研修は本来、自律的自発的なものであることを認め、（ロ）官製研修等に『職務命令』による参加強制をしない、（ハ）自主教研と官製研修の取扱いについて差別しない、（ニ）『研修歴』を給与・人事・身分に一切関係させない、ことを要求し、確認させる。」⁽⁶¹⁾ことである。第3項目は、海外派遣研修計画の民主的選考基準の設定、とくに「研修歴」の排除、第4項目として、官制研究会の抜本的削減、第5項目として、官製研究団体の新規結成阻止と規制団体の民主化、というものであった。

この運動方針には、具体的かつ重要な事項が掲げられており、教員研修の面では、この方針に1970年代前半の、教員研修をめぐる文部省と日教組の対立点が明確に示されていると言えるだろう。この引用からも容易に理解できることは、「自主的研修日（時間）の獲得」や「自主編成講座」などの推進すべき積極的事項に対して排除すべき事項の多さである。文部省の研修政策の実施に圧倒され、運動の困難さが予測される。また、長期研修要求については、前述のように1961年度の運動方針までは「内地留学制度の拡充」として掲げられていたが、1962年度には消失し、その後、1970年代になっても運動方針の中に位置づけられなかった。

しかし、この方針策定の2年前、日教組教育制度検討委員会（梅根悟会長）は、その第2次報告において次のような提言を行っていたが、日教組の運動方針にはまったく反映されなかった。このことは、1960年代以降、長期研修の性格を、教員の自主的・主体的研究要求の保障ではなく、行政の必要に応じる命令研修に変質させていくことにつながったものと考えられる。

「研究の機会と条件はすべての教師に平等に与えられ、たとえば六年の勤務に対して一年の研究の機会を有給で保障するなどの措置がすべての教師にとられなければならない。その場合の研究は、大学・研究所のような研究機関での研究を原則とする。研究は教師の権利であり、義務であるから、すべての教師にその機会が平等に保障されなければならない。」⁽⁶²⁾

さらに、1978年5月17日、日教組は中教審に対して意見書を提出した。「一、教職員の

力量を高め民主教育を推進するために」の「(三) 自主的・自発的な研究・研修活動の保障」では次のように述べている。これは、1972年の第2次報告書を土台としたものである。しかし、このような意見書が日教組の運動の中でどれくらいの実践的重みを持っていたのかは明確ではない。すなわち、一人一人の教員の意識に意見書案が作用したのか不明である。内容的な特徴としては、日教組の研修要求の3原則である「自主・民主・公開」が定式化されたこと、研究指定校方式の廃止が追加されていること、その一方で、長期研修要求が消失していることである。すなわち、下記引用部の(4)は、第2次報告書の(5)(前記引用部)の後半部のみを記載し、さらに、不可解なことに、前半部の「六年に一年の長期研修保障」が削除されている。

「自主的な研究活動は教育活動の自由と自主性の確立にとって不可欠であるから、研究活動の機会が十分にすべての教師に保障されなければならない。今日、多くの教職員は、一方的ないわゆる『官製研修』をおしつけられ、その量はしだいに増大し、正常な教育活動さえも圧迫されており他方で、本来の自主的研究の機会は大幅に制限されている。したがって、教師の力量を高めるためには教師の自主的な研究運動への参加が積極的に奨励されると同時に研究の機会・時間・経費の面での十分な条件を保障するための抜本的な改革が必要である。具体的には、

- (1) すべての教職員に対して日常的に勤務時間内に十分な研究の機会と時間、必要経費が保障されなければならない。
- (2) 文部省、教委等がおこなう『研修』は海外研修を含めて、抜本的に再検討され廃止又は民主化されなければならない。実施される場合も自主・民主・公開の三原則が守られる必要がある。また、現行の『研究団体』に対する文部省、教委等の補助金政策は改められなければならない。天下りの研究指定校方式は廃止すべきである。
- (3) 最低都市単位で教師が日常的に利用できる、教科書・教材・教具などを収集した研究施設を、政府の責任において設置すべきである。
- (4) 研究は、大学・研究所のような研究機関での研究を原則とする。教師の研究のために、大学・研究所のような研究機関が開放されなければならない。大学や研究所は、とくに現職の研究のために、教職員および研究施設が充実されなければならない。なお、現在各県におかれている教育センターや研修センターは、運営

を民主化し、研究を自由なものに改革し、内容を充実すべきである。

- (5) 研究は、教師の本務であるから、不当な差別がおこなわれてはならない。いわんや、「研修」歴が給与・人事・身分等に利用されてはならない。
- (6) 教師の研究体制を確立するために、大学や研究所、教育行政当局、教職員団体の3者による協力体制が確立されなければならない。
- (7) 教員以外の職員に対しても、学校職員として必要で有益な業務研究等の積極的な研究活動が奨励保障されなければならない。」⁽⁶³⁾

以上、教特法施行から1980年頃までを2つの時期に区分し、そして、第2の時期については、自主研修保障要求発生の2つのルート別に日教組の要求運動を考察してきた。1970年代前半は、労働条件改善の観点からも、そして自主的教育研究活動の観点からも教員の研修条件を前進させる機会ではあったが、内在的・外存的諸要因から、大きな前進を実現することはできなかつたと言わざるを得ない。

内在的というのは、具体的な運動レベルでは前述の2つのルートのうち前者が後者を凌駕したことである。それは、前述の宮之原委員長の挨拶にあるような教員の主体的問題、すなわち研修保障制度の拡大が子ども・青年の学習権保障と結びついた強力な要求になりにくいという深刻な問題⁽⁶⁴⁾と深く関係している。この点については、教育課程行政のあり方と日本の教員にとっての研修の意義・性格の関係性についての考察が重要であると思われる。しかし、本研究では、課題意識は保持していたが、その考察は行い得ていない。また、組織問題としては、同和教育方針や運動団体との関係、教師論、闘争戦術論をめぐっての内部対立が激化したことがある。

一方、外在的というのは、1960年代以降一貫していることであるが、研修の自主性をかろうじて「維持」するためには、常に文部省の教員研修・教員統制政策への対抗・抵抗を続けざるを得なかつたことである。すなわち、外圧排除のための運動に莫大なエネルギーを費すことにより、積極的な研修要求を構築しその実現に力を注ぐ運動を展開することができなかつたことである。さらに、1970年代前半の研修保障要求の「高揚期」に主任制度創設方針が文部省より打ち出され、教職員組合の主たる闘争課題がこの問題に集中させられたことも外在的な要因として指摘できる。本節での考察はここでとどめ、第3節でより具体的に考察することにしよう。

第2節 地方組織における研修保障要求運動

1. 地方組織における研修保障要求運動の概観

教職員組合の自主研修保障要求は、主として次の3つの項目に分けることができるだろう。すなわち、第1に、校外自主研修の機会保障、第2に、研修費支給、第3に、長期研修の機会保障（海外研修も含む）である。これらの要求は、全国組織レベルにとどまることなく、地方組織においてもその実現をめざして運動が展開されたので、項目別に、地方組織の顕著なとりくみを概観しておこう。

(1) 校外自主研修の機会保障

具体的には、研修日の設置や民間教育研究団体の研究会への職務としてあるいは職務専念義務免除による参加の保障などである。研修日は、戦後すぐに東京都立の中等学校教員（1948年度から高等学校教員）が獲得しており、また、当時の学校5日制のなかで広範な地域で研修日が存在した。しかし、組織的な要求運動の結果獲得したという点では、福岡県立高校における週1日の研修日獲得（1966年度実施）が最初であると言えよう。しかし、周知のように福岡県政の変化を主たる要因として、1971年度には早くも廃止され、わずか5年間の制度に終わった。筆者は、この制度が短命に終わったことを残念に思うものであるが、ただ、次に引用するように、研修日獲得の取組がそもそも労働条件改善のためのものであったことは把握しておく必要があると思う。

「福岡高教組が研修日構想を初めて提起したのは、第14次教研の翌年、第22回定期大会においてであった。

大会では、『労働基本権の確立と権利拡大、労働条件改善をたたかう』との基本方針が確認された。そしてこの権利拡大と点検活動の重点目標の一つとして、年休権完全行使態勢の確立と並んで『労働時間週40時間、5日制をかちとる、それまでは早急に研修日の設置をかちとる』ことを決定したのである。

このように『研修日設置』は、当初は労働時間短縮の過渡的目標として位置づけられ、研修権の確立という視点は必ずしも明確ではなかった。したがって研修日設置も単なる努力目標に受け取られていて、大会ではほとんど議論されていない。研修日が

労働権拡大の側面のみでなく、教育権確立といういま一つの重要な側面をもったたたかひであることが組合員に認識されるのは、以後のたたかひの過程、ことに職場闘争のなかにおいてであった。」⁽⁶⁵⁾

福岡県立高校の研修日制度は短命に終わったが、全国的に与えた影響は小さくなかった。おりしも、本章第1節でみたように、1960年代後半から日教組が勤務実態を詳細に調査・分析し、超過勤務の排除と労働時間短縮を闘争の大きな柱として位置づけ、1965年度運動方針には、「研修日獲得」が初めて掲げられたから⁽⁶⁶⁾、全国の高校組織は福岡県立高校や東京都立高校の研修日に強い関心を抱くようになった⁽⁶⁷⁾。第1節でも述べたが、日教組の1966年度運動方針は、「授業終了後の校外研修の権利を定着させるため、各級段階の交渉を通じて校長承認の手続きを省略させ、自由利用の慣行を確立させるとともに、東京(高)、福岡(高)のような全1日の研修日を全県的な制度として確立するようたたかいます。」⁽⁶⁸⁾と「東京(高)、福岡(高)」を目標として記している。たとえば、横浜市立高等学校教職員組合は、福岡県高教組に先立ち1964年から研修日獲得のたたかひを始め、1969年には、一部を除いて、全日制週半日、定時制1日の研修日を獲得している。

「研修日の要求運動は64年(S39年)にははじまる。65年には教研集会で、研修日設置をテーマに金決分会が研究発表を行った。この間に、各分会内部に、研修日設置を要求するこえは急速に高まっていった。

組合員の強い要望をうけて、執行部は毎年再三にわたり市教委と交渉を行ったが、当局者は『根拠薄弱で問題にならぬ』・『他との均衡の問題もある』として、否定的乃至消極的見解に終始した。

事態の進展をはかるため、67年(S42)に研修日対策委員会を設置して運動をすすめた。しかし当局は「他都市の情報をあつめ、指定都市課長会議で検討し、研修日の必要はない。支持しないときめた」と回答、一方校長会交渉の結果も芳しいものではなかった。

68年もひきつづき執行部・研修日対策委が中心となって運動をすすめた。東京・福岡などが研修日を獲得したことも有利に働いて、遂に市教委は「研修日設置の可否は、市教委が云々すべきものではない。それは校長の権限なので、校長と十分話し合っほしい」と回答、そこで執行部は校長会と交渉を持つとともに、各分会に対して校長

交渉を行うよう指令を発した。各分会は一斉に交渉を開始した。」⁽⁶⁹⁾

東京も福岡と同時期に研修日を獲得したかのように読め、それは事実と異なるが、福岡県の情勢が横浜市立高校教員に有利に作用したことは確かであろう。

また、福岡県や横浜市の研修日獲得闘争よりやや遅れて、沖縄の夜間定時制高校における研修日獲得闘争が行われた。これは復帰前の沖縄のことであるが、1968年の佐藤・ニクソン会談で復帰の目途がついていた時期なので、福岡県などの影響を確実に受けているものと推測される。ただし、沖縄の場合には全日制・定時制間の人事交流促進という特別の事情があったようである。

「1970年4月1日より、定通制夜間部の職員に限り週1日の研修日がとれるようになった。従って、職員交互に週1日の研修日を設け、週5日の時間割りを組むようになった。

教特法によると『教員は授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて勤務場所を離れて研修を行うことができる。』となっていた。『授業に支障がない』ように、授業計画の割り振りを行った。その割り振りは職員会議で定める客観的なものでなければならなかった。

当時、教員の週持ち時間は10～14時間で週5日制になっても負担加重にはならず、時間割り編成で各人が授業のない日を設けても生徒の学習に支障のない状態を維持できる状態にあった。定通制夜間部においては無免許教科を含めて3～4科目の授業を担当していたし、その負担は大きく、教材研究等が所定の勤務場所で処理できないこともあった。その実態については文教局と高教組定通部で調査し、実施可能な状況を検討し、合意していった。

このような状況の中での週1日自宅研修を要求していったことは正当なことであつたし、これが実現したことは大きな進歩であつた。」⁽⁷⁰⁾

この研修日が実施されてからのことは、次のように記されている。

「1971学年以降、全日制から定通制、夜間部への異動希望者は急増した。そして復帰をめぐり1982年に1日研修が行政側から一方的に剥ぎ取られるまで良き制度として

定着し継続されていった。その間、権利や研修権の行使に当っては、片時も学校運営や生徒の就労権、学習権に弊害をもたらすことがないように努力が払われた。たとえば、週1日は全職員が研修日を取らない日を設定することによって全員参加の職員会議を可能にし、逆に、研修日を単に教師自らの研修にとどめるのではなく生徒の職場や家庭を訪問し、十分な時間をとって生徒の教育相談に対応するなどした⁽⁷¹⁾

さらに、後程詳述する神戸市立高校における研修日獲得闘争は1967年度から始まり、1968年度には相当な成果を獲得している。運動のスタートは横浜市立高校より2年ほど遅いがもっとも激しい闘争を展開したのは、1967-68年度でありほぼ同時期である。組合側資料には、両者の連絡は明記されていないが、横浜市教育委員会が、「他都市の情報をあつめ、指定都市課長会議で検討し、研修日の必要はない。支持しないと決めた」と回答しているように、同じ政令指定都市ということで教育委員会としても互いに動向を意識していたものと思われる。

なお、1966年度の運動方針では、「研修日獲得」ではなく、「研修日、研修時間」とされ、組織の多数を占める小・中学校教員にも実現可能な目標設定を行っている。その影響もあるのだろう、1967年には、東京都教職員組合が「自己の研修のための研修時間を週半日設けること」を東京都教育委員会に対して要求している⁽⁷²⁾。また、1972年度の千葉県教職員組合の運動方針には、「家庭研修の獲得に向けて」が掲げられている⁽⁷³⁾。

しかし、この時期は、文部省の「研修3分類説」が行政解釈として猛威をふるい、民間教育研究団体の研究会や組合主催の教研集会への参加が出張や職務専念義務免除の形態では困難となり、そのことをめぐって紛争が多発していた時期でもあった。山形県教職員組合は、1971年7月17日、「長期休業中における研修の取扱い」について県教育委員会と次のような確認を行っている。

「夏休み等の長期休業期間は、教員の自発性・創造性を発揮させることを前提として、教育公務員特例法第19条第20条の規定の趣旨に沿って十分活用するようにする。

1. 事務職員についても教職員に準じて取扱う。
2. 研修については、主催団体のいかんによって差別をしない。」⁽⁷⁴⁾

そのような中で、第1節で述べた1971年7月1日の日教組榎枝書記長と文部政務次官西

岡武夫との間の合意議事録と、同年7月9日の文部事務次官通達が出された。議事録と通達の内容は再掲しないが、これを活用するだけの組織力量を有した地方教職員組合にとっては、自主研修の機会を拡大するための絶好の機会となった。教育委員会と教職員組合との協定書をいくつか紹介しておこう（要点の抜粋である）。

「北海道教育委員会と北海道教職員組合との協定書（1971年12月15日）

1. 通常の勤務日における勤務の取扱いは次のとおりとする。

(1) 通常の勤務日において、教職員が授業の準備・整理・研修および生活指導に関する業務を行う場合は、勤務時間内であっても校長の承認を得て学校外において処理することができる。この場合承認にあたっては、校長のしいにわたらぬよう十分指導し、その徹底をはかる。

(2) 寮母の勤務については、教職員に準じて研修時間が与えられるよう措置する。

2. 長期休業日の勤務の扱いは次のとおりとする。

(1) 長期休業日は、原則として校外研修日とする。

(2) 校外研修にあたっては、事前に研修項目と居場所を届出るものとする。

(3) 帰省の場合は、自宅研修扱いとし、年休届は必要ないものとする。

(4) 海外研修、スクーリング等の場合についても、前記(2)および(3)と同様の扱いとする。

(5) 各種研修会、研究会の参加にあたっては、主催団体による差別扱いはしない。

以下、略」⁽⁷⁵⁾

「高知県教職員組合と高知県教育委員会の確認文書（1971年12月）

第10項 教育が特に教育職員の自発性、創造性に基づく勤務に期待する面が大きいこと。および夏休みのように長期の学校休業期間があること等を考慮し、正規の勤務時間内であっても授業に支障のない限り、承認のもとに学校外における勤務をし、また、いわゆる夏休み等の学校休業期間については、教育公務員特例法第19条、および第20条の趣旨に沿った活用を図ることは当然である。」⁽⁷⁶⁾

北海道については、校長会が、「協定書に対して猛烈に反発し、組合なみにオルグ、チラシ戦術をはじめ、若手校長を動かして、道議会自民党や道教委の間をとび歩くなどした。」

⁽⁷⁷⁾が、この協定書により北海道における自主研修保障は、1960年代の後退から転じて前進することになった。それは、若月雅弘（北教組書記長）が1983年11月17日に札幌地裁においておこなった次の証言⁽⁷⁸⁾でも明らかである。なお証人に対する質問は、「自主的な教育研究活動のうち、全道教研に象徴される教育研究集会に参加する場合、具体的にはそれに参加する権利というかたちで現れてきます研修の権利は、どのように保障されているのか、そのことについてお聞きしたいと思います。」というものであった。

「私はおよそ四つくらいの時期に区切って考えているわけでありまして、差し支えなければその区分を申し上げたいと思いますが、まず第1期は教研集会というものが開始をされました昭和26年から昭和38年までの時期、それから第2期と申し上げたいと思いますがこれは昭和39年、40年という時期、それから第3期であります。これは昭和41年からおよそ昭和48年頃までの時期と、それから第4期ということでございますが、これは昭和48年頃から現在までの時期というふうに別けて考えることができると思います。なおこれは北海道の状況についてという具合に、まず断った上での分類であります。……第1期は教研集会への参加については、出張というものが認められており、かつ道段階においてはこれに対する助成のための予算措置がなされておった時期ということでもあります。第2期と申し上げたのは道段階の予算が打ち切られました。研修義務免措置というものは保障されておった時期と、第3期は研修義務免がもう否定をされて、参加するならば年休だと、そしてその根底にあったものは、教研集会を敵視する政策というものが厳しく打ち出されてきた時期、それから第4期は大体现状に近いわけでありましてけれども、出張で参加する、あるいは年休で参加する、あるいは研修義務免で参加するというような対応があることを、行政当局も肯定的にこれを認めている状況と、このような意味で区分をすることができるのではないかと考えております。」⁽⁷⁹⁾

また、高知県においては、この確認文書を基盤に、1972年6月1日には、諸研修、講習会について、「①すべてについて特に『職務命令』は出さない、②それぞれの会への参加は本人の自主性、自発性を尊重しながら学校の教師集団の中で話しあってきめらるべきで、本人の意思をふみにじって一方的に強制参加させることはあり得ない、③会の運営・内容については、一方的な伝達やおしつけにならないよう民主的な討論の場を保障する」⁽⁸⁰⁾

ということを確認している。さらに、1973年5月18日の県教委交渉において、「教職員の研修は、当然勤務内容にふくまれる。教育は、教職員の自発的、創造的な研修、研究活動を基本とする。従って、研修内容は教職員の個々が自発的に選択するものであり、勤務時間内であっても、その自由は保障され、年休の強要などはない。」⁽⁸¹⁾ ことを確認している。1970年代の前半という時期に、このような確認を行っていることは、特筆されるべきことであると思われる。この後も、高知県教組は、1973年5月に「自主的・民主的な研修活動、教育活動をすすめるための要求書」を提出、さらに、1977年4月には、それまでの要求を集大成し、県教委に対して「研修問題について」とする総合的な問題提起を行った。

北海道教職員組合や高知県教職員組合は、1971年の文部省と日教組の議事録、それに基づく文部事務次官通達を十分に活用して研修保障に結びつけていった組織であると言えるだろう。それは、組織率とともに、その組織に研修権に関する理論が蓄積されていたからに他ならないと思われる。これらの組織以外にも、この時期に多くの県市において、校外自主研修保障の確認が行われた。たとえば東京都の場合は、1972年10月20日の東京都教育委員会と東京都教職員組合との団交の場で、校外自主研修の保障を含む5項目の確認が行われている⁽⁸²⁾。また、千葉県教職員組合と千葉県高等学校教職員組合は、1972年6-7月にかけての県教委に対する運動の成果として、「⑤夏季休業日の扱いについては教特法を尊重し研修としたい。『何日出勤せよ』とかいう指導はしない。……⑥夏季休業中の研修出張は教委主催の研修にたいして職務命令は出さない。校長とよく話し合っ出張を決めるようにしたい」ということを確認している⁽⁸³⁾。

(2) 研修費の支給

これは、研修日要求よりも早くから、日教組の運動方針にほぼ毎年掲げられてきたが、要求運動が盛んになるのは、やはり、1960年代後半からであると思われる。日教組の運動方針に則して、全国各地で研修費支給要求がだされた。月額6,000円くらいの要求額が多かったが、ここでは、全国的に影響を与えた大阪府下における運動とその成果の概要を紹介しておこう。

本稿第4章第4節で述べたように、大阪府では、戦後、研修費支給運動が活発に行われ、1951年度には府の教育予算で、府立学校教員（高校、障害児学校）に月額500円の研修費が計上された。これに刺激を受けた大阪教職員組合の各支部が積極的な運動を展開し、1951

年度には、17市のうち富田林市を除く16市において、年額1,000円-9,500円の研修費を獲得した。そして、翌年、1952年度には全ての市で年額約6,000円の研修費を獲得するに至った。大阪府下の研修費支給額は1950年代後半には減少するが、1960年代に入って、自治体職員の賃金引上げ闘争の成果にも影響されて、大阪教職員組合各支部の要求闘争も成果を上げた⁽⁸⁴⁾。そのことについての大阪教組東谷敏雄書記長の報告⁽⁸⁵⁾は本章第1節に記載している。

研修費の問題を考察する場合に留意しなければならないこととして、実態として研修費の支給が行われている場合でも、それが公費なのかあるいはPTA会費等からの支出、すなわち保護者負担によるものなのかという点である。1970年頃までは、保護者負担による研修費や図書費名目での教員への現金支給が広範に行われていた。

また、第2章第2節や第4章で言及したように、教特法成立過程においては、研究（研修）費支給が構想されていたが消失し、第4回国会の審議でもその支給規定の欠如が批判の対象となった。それに対して、文部省は法制定後の改善努力を約束してかろうじて法案成立にこぎつけた経緯がある。したがって、研修費支給要求は、研修保障の観点からも重要な意味を持っているのである。

（3）長期研修

本章第1節で述べたように、1950年代の日教組の運動方針には、「内地留学制度の拡充」という要求が存在したが、1962年度運動方針において消失した。そして、本章の考察対象である1970年代を通して、長期研修保障が日教組の運動方針に掲げられることはなかった。前述のように、日教組の教育制度検討委員会（梅根悟会長）が1972年6月に出した第2次報告書には一定勤務年数での長期研修構想が掲げられているのだが、具体的な要求として掲げられることはなかった。海外派遣の民主化については、毎年、要求が出されてきたが、自主的な海外留学の機会を保障するための方針は出されなかった。

そのような中で、沖縄県高等学校教職員組合（以下、沖縄県高教組とする）が取り組んだ「本土留学教員の身分保障の運動」は特筆されるべきだと思われる。この運動は、1968年段階では、沖縄の教員が本土の大学院で研究する場合は、休職が認められず、退職せざるを得なかったが、これを沖縄県高教組がとりあげて改善要求の運動を展開し、1970年4月から米国留学と同じ有給休職の扱いを勝ち取ったものである。『沖縄県高教組二十五周年運動史』は次のように述べている。

「知念高校のA教諭が本土大学院で教育学を研究するため、三年間の休職を申請したのに対し、文教局は、『前例がない』と拒否したことから、教職員の権利としての研修権の保障がないことが明らかになり、六八春闘で問題として取り上げられた。教職員が、毎日子どもの要求にこたえられるような、生き生きとした教育活動を行うには、不断の研修が必要である。

一九六八年三月二七日、三〇日、四月三日、教職員の研修について中教委、文教委と独自の団交をもった。

一方、米留教員は、人事委員会規則によって二年間の休職が認められ、その間、給与の70%が支給されていた。

高教組は『職務に関する研究』のために本土の大学院に留学する場合にも米留学並みに措置するのは当然であると主張し検討を申し入れた。

これに対し、文教局は、『A教諭は英語担当であるが、大学院では教育史を研究することになっている。英語教育の指導上とくに留学が必要とは認められない。したがって、有給休暇扱いは人事委規則に反するので、要請に応ずることはできない』と回答し、問題は中教委に持ちこまれた。

中教委は、はじめ文教局の助言どおり、今回の申請は認められないとしていた。

高教組は、『人事委規則は米留職員だけの身分を保障しているのではない。法の下の平等、また学術研究奨励、教育向上の観点から本土大学院留学教員も米留と同様の扱いをすべきである。有給が無理なら今回は無給で休暇のとれる措置をしてほしい』と強く要求した。

結局、中教委は『無給休職で認められる。その補充もできるという前提で文教局に指示する。なお今年中に米留教員と不平等にならないよう基準を作成する』と前向きな回答を出した。本土留学教員について、いままで退職して本土留学していたのを無給休職で留学させることになった。一歩前進であった。

(中略)

六九秋期闘争中、十一月一日午前一〇時から午後七時まで、第六回の人任委員会と文教局の独自団交を行った。その中で、本土留学教員の身分保障について、中教委と一九七〇年四月より有給休職とするとの約束をとりつけた。

本土留学者は、従来、退職をして研修をしていたが、高教組は、独自の交渉の中で、これを無給休職とすることをかちとり、さらに、有給休職にさせ、基本給の七〇%の

保障を約束させたのである。

(中略)

一九七〇年四月二日、中教委で、本土大学院に自主留学する日留教員については、米留と同様に留学期間中は、基本給の七〇%を適用することを決定した。これは、七〇年四月より実施されるが、すでに大学院で研修している留学生についても以後同等に適用されることになった。

次年度からは、選考基準を作成することになっていたが、これについても、高教組に提示され確認されることになった。このことによって、教職員の研究の自由が保障され、私たちの研修権は一段と拡大されることになった。」⁽⁸⁶⁾

アメリカ占領下、そして、日本への復帰決定という特殊な事情があったにせよ、沖縄県高教組が「研究の自由保障」要求のなかに本土留学問題をとりあげて運動を展開している時期に、管見の限りでは、本土の教職員組合は長期研修保障の要求を掲げていない。その間に、海外留学や大学院進学のために退職に追い込まれたり、あるいはそれらの研究機会を断念せざるを得なかった教員が何人も存在するにもかかわらずである。日教組は、前述のように1962年度以来、内地留学拡大の要求をおろしているし、地方の教職員組合においても、長期研修要求を掲げて積極的に運動を展開した記録を筆者は把握できないのである。教職員組合の長期研修、あるいは海外留学への無関心あるいは熱意の弱さ（と言ってもよいだろう）は、基本的には今日まで克服できていないと考えている。

2. 兵庫県における研修保障要求運動

(1) 運動の始まり

兵庫県高等学校教職員組合（以下「兵庫高教組」とする）は、1963年5月の第28回定期大会の運動方針に「五、権利斗争」として「とくに勤務時間を短縮させ、週一日の研修日制度をかちとる」（議案書8頁）ことを掲げた。さらに、「六、教育闘争」において「本年度から教育センターを設置する」（名称：兵庫県教育センター、組合員の拠出による）ことを決定した⁽⁸⁷⁾。

1964年の第29回定期大会提案の運動方針（案）では、冒頭、「兵高教組の現状」を述べている。その中で、「侵される教師の教育権研修権」として次のように述べている。

「教育課程の自主編成がきびしい統制を受けているだけでなく、教科内容も教科書の改編と受験体制、さらには能研テストによって規制をますますつよめられています。それに輪をかけるべく、学校視察、文部教研が行われ自主的で自由な教育研究が圧迫されつつあります。いつの間にか部長課長などというポストがふえ、授業以外に多くの分掌が割当てられて雑務に追いまくられる状態、低賃金をカバーするためのアルバイト、せまい住居と研修費の不足等々は、私達の研修の自由を物理的にも奪い取っています。」⁽⁸⁸⁾

そして、「研修手当月 2,000 円を新たに支給させる。」⁽⁸⁹⁾、さらに、「職場の民主化と研修の自由確保を目標に職場の闘いを強めます。」⁽⁹⁰⁾と述べた。

1966 年 6 月の第 32 回定期大会議案によると、経過報告の「三、権利闘争」の「研修権をめぐる闘い」について、日教組主催の研究集会への参加やヨーロッパ視察旅行（春休み中）を、兵庫県教育委員会が「研修として認めない」として、組合員に年休届の提出を強要した⁽⁹¹⁾。そして、運動方針では、研修日設置と研修手当 4,000 円の支給を要求、文部教研に反対、学校行事計画・職員の研修計画に対する介入を排除することを掲げている。そして、研修権確保、日宿直返上のたたかいを通じて権利意識の確立に努めるとした⁽⁹²⁾。

（2）運動の高揚

1967 年 5 月の第 34 回定期大会議案書では、「代休斗争の成果」として、「研修を始めとして教員の勤務の多様性について当局の認識を改めさせ、ILO 体制による賃金カットの実務を不能にしている」、「勤務時間のわりふりについて権限を校長に委譲させ、研修日かくとくに有利な条件を作り出した」と述べ、その結果、部活動の指導と研修を勤務として認めさせたと述べている⁽⁹³⁾。そして、「研修権について」として次のように記している。

「研修日の設置は、大きな目標として、福岡、東京への視察に始まり、対策委員会の常設、討議資料の作成、学習会の開催とかなりの努力が傾注された。しかし他の諸闘争との関連でこの 4 月から実施に移すという当初の目標は達成し得なかった。だがこれらの努力を通じて研修日設置についての関心はかなり高まり職場によっては討議も進んでおり、部分的には時間割を 5 日制に組んだり、半日の研修を設けたところも出ている。」⁽⁹⁴⁾

この第34回定期大会議案の「斗いの目標とすすめ方」では、「服務規定を廃止し、授業に支障の無い限り研修の自由を認め、週1日の自宅研修日を設けること」としている。そして、「たたかいのすすめ方」では、「研修日設置が職場闘争の中心に据え」られている。また、「9月を目途に時間割りの試作を全分会で行」い、「来年4月から全校で研修日を設置できるよう闘う。」と記されている。こうして、1967年度の1学期末から「全県で研修権かくとくの職場闘争」⁽⁹⁵⁾が始まった。

1967年9月26日に高教組は第35回臨時大会を開催した。この『臨時大会議案書』では、第1号議案「賃金闘争を中心とする秋の斗い」の「一 経過と情勢」の中で「代休、研修、宿日直交渉における問題点」として、「県教委は……研修については法律の条文を無理に曲解し、県教委や校長が命ずるものだけが研修であると強弁し、組合主催の研究会に参加したり、自宅で自由に研究することを研修として認めようとしなす。」と述べている。そして、「二、具体的方針」として「各分会は研修権対策委員会を必らず設け十一月に入ると同時に本格的な取組が行い得るよう準備する」としている。後述するが、神戸市立高校における研修日設置闘争もこの兵庫県全体の高教組の動きの中で始まったものと考えられる。11月30日には、高教組本部において、「研修日設定のための時間割編成会議」が行われており、この会議を契機に「研修日かくとくのための職場闘争」が進展した⁽⁹⁶⁾。1968年5月の『第36回定期大会議案書』は次のように述べている。これは直接的に研修日設置闘争の叙述ではなく持時間数（授業担當時数）の問題に関わるものであることに留意したい。

「研修日についてのとりくみが進むにつれて持時間数の減少と定員増の要求が次第に強まっている。我々は昨年末には一定時数以上の持時間を禁止する措置を始めて要求した。これに対する回答はいまだに得ていないが、これはまだわれわれのがわにこの要求についての十分な意思統一が不足し、要求に迫力を欠いているところにも原因がある。定時制で12時間、全日制では18時間を越える持時間を絶対に認めない方針を立てそれを守っている分会もある。それらの分会の経験にも学びながら、持時間数を減らす運動を本格的に発展させる必要がある。」⁽⁹⁷⁾

そして、「研修日設置について」では運動の到達段階と課題が次のように記されている。

「研修日設置の運動は2年目に入り、教研活動での研修権分科会の設置、3回にわた

る時間割対策会議等の努力が続けられる中で、次第に全組織の問題となって、……分会で研修日設置の目標が確認され約6割の分会で対策委員会が設置されている。実際にこの4月から校外研修日を実施している分会は昨年すでに実施しているところを加えて約20分会であるが、時間割の上では準備されているところも約10分会ある。実施数の上ではまだ十分な前進をかちとったとは云えないし、実施したところでも校外には発表しないことを前提に出勤扱いとして処理されており、今年こそは大勢を制して公然と自宅研修を認めさせるところまでかちとらねばならない。とくに教員の聖職化を企図する新たな攻撃に直面して、研修の自由、勤務の自主管理ひいては教育の自由を守り発展させる上でこのたたかいはさらに大きな意義を持つに至っている。時間割が組めても実施できない最大の原因は、校長の反対を打ち破る力が職場にいまだ出来ていないところにある。研修日の運動はそれだけ切り離していかに研究討議しても成功しない。秋の実力行使を中心に、反弹圧斗争、宿直拒否その他の職場斗争と併せて権力と対決する力を育てる中で始めてかちとれるものである。」⁽⁹⁸⁾

そして、「三、本年度の重点課題」において、6項目中の第2項目に「研修日設置を全校で実現する。」(議案書9頁)を掲げた。ちなみに第1項目は「全員突入をめざして秋の実力行使を成功させる。」、第3項目は「教育三法を粉碎するとともに小学区制確立、私学高校生への補助金獲得の運動を中心に教育を守る総学習総抵抗運動を展開する。」であった。「総学習総抵抗運動」の言葉から、日教組の全国の方針に基づいて運動を展開していることが明確に把握できる。さらに、「教育条件と勤務条件を守るたたかい」の中で、運動の進め方を具体化している。それによると、要求は7つである。とくに、教員研修に関わるものは2つであり、1つは、「研修の自由を認め週1日の自宅研修を認めること」と「全日制18時間、定時制12時間を超える週持時間を禁止すること」である。他の要求項目は、「教職員定数の確保」(9項目からなる)、「クラブ指導費1万円を支給すること」、「部落出身生徒の奨学金」の拡充等、不当人事の排除(4項目からなる)、「教員採用試験問題を公開すること」である。

次に、「研修日設置を全校で実現させる」ために7項目の手順を決めている。

「イ 全職場に研修権対策委員会を必置する

ロ 研修権対策委員会は具体的なプランを作成し、それを分会会議で討議し研修日

設置の方針を決定する。

- ハ 分会は校長に研修の自由、自宅研修を認めさせるまで交渉をつづける。
- ニ 支部は分会の研修権対策委員会の代表を集めて支部対策委員会をつくり、各分会の状況を交流し合うとともに隘路打開について指導する。
- ホ 本部は時間割対策会議を必要に応じてひらき支部分会の状況交流を組織する。
- ヘ 自宅研修を認めない校長に対しては本部支部の校長交渉を行う。
- ト 研修日かくとくと併せて全日制 18 時間、定時制 12 時間をこえる週持時数をなくすことを要求してたたかう。その中から各分会ごとに具体的な定員要求を組織する。」⁽⁹⁹⁾

この時点では、兵庫県における研修日設置は、現実的に実現可能な目標というところまで接近していたと言えるだろう。この大会議案書とともに綴じられていた手書きの文書⁽¹⁰⁰⁾によると、次のような記載がある。

「②研修日設置を全校で実現する

これまでは、生活を守る闘いが中心であった。それについて、教育条件（生徒側）、勤務条件（教師側）を守る闘いを行うべきである。研修日の実現は、全体の 1 / 3 で、しかも不完全なところが多く、完全に実現されているところは、十数校、それも公然とはなっていない。しかし、各職場で、このことが問題になって、とりくみが始められている。今年こそは実現したい。5月29日、研修日対策会議を開いて、いかにして実現していくかを討議する。」

また、この手書き文書には、兵庫高教組本部の武原勉執行委員が阪神支部における実施状況を報告した内容が記載されている。それによると実施されているのは13校である。

さて、翌年にはどのような進展が見られたのであろうか。1969年5月20日付『高教組新聞』は大会議案書を掲載している。そこでは、「研修日かくとく」について、「研修日かくとくのたたかいはすでに2年を過ぎ過半数の職場が何らかの形で研修日を実施している。今年こそは全分会で研修日を実現して完成の年とする中で、われわれの権利意識を一そう強固なものにするとともに、果てしなくふえる雑務の排除を通じて、形骸化された教育体制の改革へ力を蓄える」と述べている。ここでいう「何らかの形」が前述の1968年度議案

書添付の手書きメモの「研修日が実現している」と同様の意味ならば、1968年度から1969年度にかけて1/3から過半数へと大きく前進したことになる。さらに、この『高教組新聞』に掲載された大会議案書は重要なことを記している。それは、「図書費の形で研修費支給を始めて措置させ『研修手当』獲得の手がかりをつかんだ。」という記述である。1964年度は「研修手当月 2,000円」、1966年度からは「研修手当月 4,000円」を要求してきたが、ついに研修図書費という形ではあるが、実質的に研修のための費用のごく一部が「保障」されることになった。なお、金額は明記されていない。

この「研修図書費」の支給は、二つの意味で重要である。一つは、兵庫県立高校において初めて研修のための費用保障のごく一部とは言え行われたことであり、もう一つは、これを契機にPTA会費からの研修費、図書費の支給が廃止の方向に大きく向かっていったことである。1969年頃の状況をみると、名目は「研修費」、「図書費」、「研修旅費」、「出張補助費」、「教科研究費」と各学校で様々であり、金額も2,000-6,000円くらいの幅でまた多様である。正確に述べるなら、この時期、兵庫県下でPTA会費の流用が問題となり1969年度から廃止したところが幾つかある⁽¹⁰¹⁾。なお、神戸市立高校の教員については研究委託料という名目で神戸市から年額8,400円が支給されていた。

1969年6月の第38回定期大会議案書は「研修日かくとく」について、2つの方針を示している。

「イ、研修日かくとくについて意思統一ができ、時間割りもできている職場では賃金闘争と結合して校長交渉を精力的に展開し、実施をかちとる。校長が承認しない場合には実力で実施する。

ロ、研修日かくとくの意思統一ができていない職場では実力行使のとりくみを通じて研修日要求の組織をはかる。」⁽¹⁰²⁾

そして、1969年5月現在の県下各高校の「校外研修日獲得状況」を集約した資料が存在する。これは高教組の支部ごとに実施状況を比較対称したものであるが、これを見ると各支部内の一つ一つの学校の状況も把握できる。この資料から次のことが言える。

①この運動が最も進展していたのは阪神支部と但馬支部である。前者では、「何らかの形で校外での研修日を設けている」は回答数の70%、低く見ても総数の44%⁽¹⁰³⁾で設置されている。後者では、回答数の83%、総数の58%である。ただ、阪神支部も但馬

支部も、校外研修日を校長が公認するのではなく、「黙認」している学校が圧倒的に多い⁽¹⁰⁴⁾。その他も概観しておくとして、県高支部⁽¹⁰⁵⁾が回答数の20%、分会総数の17%、市高支部⁽¹⁰⁶⁾が17%、9%、中播支部40%、28%、市立姫路支部67%、67%、西播支部30%、23%、丹有支部25%、20%、淡路支部20%、14%となっている。ただ、市高支部がこのように低いことは一見実態と合っていないように思われるが、これは、時間割上は「授業あき日」が確保されているが、校外研修はこの時期にはまだ正式には神戸市教育委員会あるいは校長から認められていないことを反映しているのではないと思われる。県下全体では回答率71%（定時制56%）、「何らかの形で設けている」42%（定時制92%）であり、定時制での実施率が大変高い。

- ②校外研修の回数は、週1日が20%（定時制82%）、半日が41%、その他月に何回とか、2週間に1回とかという回数である。つまり、総数の少なくとも42%の全日制公立高校では、週半日以上レベルでの校外研修日が存在していたと言える。
- ③校外の研修日が設けられていない場合に時間割をあけているかどうかについては、市高支部と丹有支部が100%である。これらの学校については、校外での研修を所属長が認めればいつでも実施できるようにはなっているのである。
- ④県立高校の場合、校外研修日を設置していると回答したところが神戸市立高校（市高支部）よりも多いように見えるが、それら県立高校の大部分では校長の黙認という曖昧な状態での設置であって、制度としての安定性を欠いたものである。神戸市立高校の場合は、校長のほとんどが反対しているが、その背景には「その他」の欄に「兵商」（神戸市立兵庫商業高校…筆者注）からの回答として記載されているが、市教育委員会の通達が存在していたのである。神戸市立高校では、時間割り編成上は研修日の準備ができていたから、市教委が校外研修を認めれば、事態は一挙に進展する可能性を含んでいた。
- ⑤校外研修日が設けられていない理由が列挙されているが、これも興味深い。決して、校長だけが反対していたのではなく、教員内部にも反対論、慎重論が存在した。
 - ・時間割操作上無理（県西宮）。
 - ・生徒指導の問題、授業時間数の問題（星陵）。
 - ・市教委の通達（兵庫商業）。
 - ・分会の取組不足、差別的再編（連携教育）の導入（大和田工業）。
 - ・設定しても翌日は、それぞれの持ち時間の消化をしなければならないので、日によ

って5時限もの授業になるため（加古川西）。

- ・農場管理上の理由（県農）。
- ・時間割作成の困難、希望者が少ない（姫路商業）。
- ・分会での取組が不十分。
- ・1日研修日の設置困難点—総合制でカリキュラムが複雑なため（八鹿）。
- ・現在校長と話し合い中、黙認の方向へ持っていくつもり（柏原）。
- ・職員の取組不足と時間割操作の困難及び負担の偏重、研修日以外の日の持ち時間が多くなって反対の意見もある（篠山産業）。
- ・職員の持ち時間の偏在、とりくみ不十分（鳳鳴）。
- ・職員の中で、持ち時間の減少しない限り余計きついという感覚で反対する者が多い（三原）。
- ・カリキュラムの関係ではっきりした研修日は設けられないが、週半日、1／3日程度取り、自由にしている（洲本実業）。

⑥次に研修日そのものではないが、「職員研修図書費」に関連して「PTAなどから研修費的なものが援助されていませんか」と尋ねたところ、金額はまちまちであるが、P費から研修費的なものが支出されていたことがわかる。

（3）運動の停滞と終焉

このように1968-1969年度にかけての大きな前進の後、研修日の全県的確立をめざした結果はどうであったのか。1970年5月の第40回定期大会の議案書は、研修日設置について、これまでと一転して抽象的な記述のみで終わっている。すなわち、「重点課題」の一つとして「研修日のほか、少なくとも法律にもとづく休日、休暇を完全に行使しうるに足るだけの定員の充実をかりとる」と記しているのみで具体的な行動提起はなされていない。重要なことではあるが、「研修図書費を増設させ、職員に5,000円月額支給させる。」「研修図書費を大幅増額させ、当面全職員に支給範囲を拡大させる。」があげられているのみである。これは研修日設置闘争の停滞もしくは挫折を示すものではないのだろうか。

また、この議案書には、気にかかる一節がある。すなわち、「教育文化活動」の項目の中に、「従来、文部教研や諸々の官製研修、研究とのたたかいを『教育活動』として位置づけてきたことの誤りは、70年代を迎えるに当たって十分確認し、組織強化、反合理化の観点から自主研修、研究＝自主労働管理、自主編成をすすめる必要がある。……反合理化闘

争の位置付けによって自主研究体制を日常的に確立していくたたかいとを結びつけることによって権力側の教育攻勢に対抗し、教育の機会均等の実現をめざす他団体、県民との共闘とあわせて、民主的高校教育制度、教育内容を確立していかねばならない。」という箇所である。筆者は、「組織強化、反合理化の観点から自主研修、研究、自主労働管理、自主編成を進める。」という方針に、観念的・機械的な印象を強く受けるのである。

1971年1月21日には第41回臨時大会が開催された。この大会に向けて発行された『兵庫高教組新聞』付録3（討議資料特集号）には、「校内民主化の調査資料—その1—」が掲載されている。これは阪神支部の25分会中20分会の回答を集計したものである。これによると、研修日については、校外研修が認められている高校は20/25と80%の高率に達している。研修日体制のない（時間割をあけていないという意味か）高校が4校存在する。校外研修の頻度については、最も多いのは、「週1日」半数以上の職員が校外で研修を行うというものだった。1969年5月段階では、阪神支部は回答数の70%、高校数の少なくとも44%で校外研修日が設置されていると答えていたのであるから、1年半の間の前進が示されている。

1971年6月の第42回定期大会では、「定員増のたたかい」の中に、「13 労働者として勤務に関する権利を完全に行使し、本務外労働は拒否する。イ、年休権を完全に行使する。ロ、研修日を全校で確立する」と記されている。また、「勤評体制を打破し権利を確立するたたかい」の「②労働基本権確立の闘い」では、「各分会、支部では直ちに校長交渉を行い次の確認を校長からとりつける」として、その4つの事項の一つとして、「授業時間以外の勤務時間は原則として教職員の自主研修（校外を含む）にゆだねること」をあげている。労働条件改善の運動の中に自主研修確保がのみ込まれてしまったようである。

なお、これは1971年度の予算・定員闘争の資料であると思われるが、それによると、高教組の図書費とは別に「研修手当を新設し、全職員に月額5,000円を支給させる」および「研修図書費を大幅増額し、当面全職員に支給範囲を拡大する」という要求に対して、兵庫県教育委員会の見解として、「昨年通り研修図書費として、教特法にいう教育職に年額8,200円、従組、事務職員については、特別超勤名目で2,000円支給する。9月補正でもう2,000円積めるようにしたい」と記載されている。組合側は研修手当を要求するが、これについては当局は譲らず、研修図書費という形で実質的な研修手当が支給されていることを示すものである。

1972年6月の第44回定期大会議案書は、まず、「三、1972年度の重点課題とたたかいの

構想」の中で「重点課題」として4つの課題を示したが、その第3項目として「労働基本権を奪還し、職場の権利を確立する闘いを、教育制度の民主的改革、教育課程の自主編成運動と結合してすすめる」ことを上げた。これに関してさらに、「1週15時間（HRを含む。定時制は10時間）以上の授業を拒否する。卒業必要単位については、これを減少せしめる方向で検討を加える。学校週5日制を含む週休2日制を指向する」など具体的課題を4つ掲げている。しかし、教員研修に直接関係する文言は見当たらない。また、「2、たたかひの構想」の中に掲げられた、「22 労働者として勤務に関する権利を完全に行使し、雑務や本務外労働は勇敢に拒否していく。イ、年休権の完全行使が週休2日制への展望をひらく。……ロ、教職員の労働条件改善のため職務内容を明らかにする討議を積み上げていく。その際、教師の地位、その他についての国際的な常識であるI・L・O、ユネスコの『教師の地位に関する勧告』を参考にし、学習していく」などの事項は、直接的に研修日や研修費を要求するものではない。

このように、1972年の第44回定期大会の議案には、従来取り組んできた「研修日設置」の問題が消失しているのである。そして、日教組の方針を受けて、週休2日制がクローズアップされている。「研修日」設置をあきらめて、週休2日制に方針転換したと考えられなくもない。なお、この定期大会を報じた1972年7月15日付『兵庫高教組新聞』には、日教組教育制度検討委員会（梅根悟会長）が発表した第2次報告が紹介されている。第2次報告要旨として、「自主的な研究活動は教育活動の自由と自主性の確立にとって不可欠である。研究の機会と条件はすべての教師に平等に与えられ、たとえば6年の勤務に対して1年の研究の機会を有給で保障するなどの措置が全教師にとられなければならない。」と記している。このような積極的な報告に対しても、『兵庫高教組新聞』ではとくに論評がない。大会議案書が『教師の地位に関する勧告』に着目し、その学習活動に取り組むことを示したのは、教員研修論を発展させる上で有効であったと考えられる。しかし、週1日の研修日設定要求と週休2日制への志向とは本来的には関連しないはずのものであるが、兵庫高教組の運動方針における研修日要求の消失と週休2日制の登場とは密接な関係を持っているものとする。粗雑になるが、「なんでもよいから学校にいかずにすめばよかったのか。」という疑問もわかざるを得ない。要求に首尾一貫性がないように思われる。

しかし、1973年2月9日付の『兵庫高教組新聞』に掲載されている中央委員会議案によると、「たたかひの目標とすすめ方」の「処分阻止・スト権奪還・権利確立のたたかひ」において、「週1日の研修日制度を全組合員に実現するよう、年度がわりを機にとりくみま

す。」と復活登場している。「年度がわりを機に」ということは、1972年度はあまり取り組まなかったということであろう。

ただし、この当時、兵庫県下の自治体、学校、そして、兵庫高教組は、部落解放運動と同和教育をめぐる大変深刻な状況に直面していた。教員の研修要求等に丁寧に取り組む状況ではなかったといえ、そうだろうと思う。1974年11月22日、その日は、監禁・暴行により傷ついた教師の被害はもちろんのこと、兵庫県・日本の民主主義を進める運動に後々まで重大な被害・支障を与えた八鹿高校事件が引き起こされた日であった。この後も、兵庫高教組はこの問題についての取組みに膨大なエネルギーを費やし、そして、全国レベルの対立も絡み合っており、兵庫高教組の内部対立が激化した。

1975年5月22日付の『兵庫高教組新聞』に掲載された大会議案書では、研修制度に関する記述は、「研修手当を年額15,000円支給させる」、「研修図書費の増額（年額15,000円）」、「官製研究会（新任研、文部教研、海外研修、幹部講習）が基本的に教職員の分裂支配を企図し、論功行賞的な危険な本質を持っていることを明らかにしきびしくチェックするとともに、多様な抵抗闘争を組織してたたかいます。」くらいであり、前年度の大会で復活した「研修日設置」はまたもや消失した。このあたりに、研修制度についての理念・要求の一貫性が疑われるのである。

一方、兵庫県教育委員会は、1970年代後半から学校「正常化」運動にのりだし、人事異動・昇進など様々な手段で高教組を弱体化させていった。そして、1980年には、「研修日剥奪、勤務時間内の組合活動全面禁止を内容とする『服務厳正通達』を出し、違反者には賃金カットと行政処分でのぞむと高教組に通告してきた」⁽¹⁰⁷⁾のである。『兵高教組三十年史』は次のように述べている。

「人事と同様、県会保守派と共謀し、『行革』がらみの公務員攻撃キャンペーンに乗って持ち出してきたことは、もはや明らかだった。高教組は直ちにこれに反論。研修は教特法や地公法で義務づけられており、授業に支障のない限り勤務場所を離れて研修できる、勤務時間は労基法によっても振りかえが認められるし、教育労働はその特殊性からして拘束になじまないことを主張した。県教委は教育長自ら各地の校長会に出向いて督戦するなど実施強化をはかったが、現場の教育実態に立った抵抗も激しく、ために「教育長通達」による一律機械的な禁止をあきらめ、八月末に教職員課長名で『勤務の正常化についてのお願ひ』通知を出し、各校長に具体的運用をまかせること

にした。

そこで組合側は高校長会と協議を続け、九月末、勤務条件、研修のとり扱いについての『合意文書』を交換。『勤務の振りかえ』『回復措置』の扱いを確認し、対外的にもはっきりさせて今後の攻撃をくいとめるとともに、実害を最小限にくいとめ、同時に『組合活動は自前で』の原則に一步踏み出した。また、自主的な研修の重要性を認めさせ、研修権確立のなかみと実態で勝負するあらたな段階に入った。⁽¹⁰⁸⁾

このように、高教組は県教委の「勤務の正常化」攻勢を、校長会との協議・合意によりある程度食いとめるが、1977年度における人事異動方針の大転換⁽¹⁰⁹⁾も大きく影響し、その他の様々な教員統制策により1980年代には高教組の組織率が大きく低下していった。そのような力関係の変化とともに、かつて、単位学校内で管理職に対する組合・分会勢力の優位を背景に、教特法を根拠法としながらも「非公然」につくりあげてきた研修日は、一挙に崩れ去っていったのである。

3. 神戸市立高等学校における「研修日」獲得の運動

(1) 神戸市立高等学校における「研修日」の概要

これまで見てきたように日教組、および兵庫高教組をはじめ各地方組織は1960年代後半から、雑務の排除等の労働条件改善要求とともに、自主研修権の確立をうたい、とくに「研修日」の設置を獲得目標に掲げるに至った。本稿第4章第4節で述べたように、週1回の「研修日」・「研究日」は、戦後教育改革期から東京都立高校において行われ、1966年度から1970年度までは福岡県立高校でも広く実施された。しかし、福岡県では、県政の変動により1971年度からはこの制度は廃止されたし、約50年にわたって維持してきた東京都立高校においても、1990年代に入ってから、相当な改変が行われている。

神戸市立高校においては、1967年度から1968年度にかけて、神戸市立高等学校教職員組合（以下、神戸市立高教組）が全国的・全県の方針のもとに「研修日」獲得闘争を展開した結果、1974年には市教委が次のように文書により自宅を含む勤務場所を離れた研修を認めた。その後、今日まで4半世紀以上にわたってこの制度が維持されている。

「1. 社会の急激な進展に対応し、ひとりひとりの児童生徒の可能性を最大限まで伸

ばすためには、教育内容を精選、充実するとともに教育方法を抜本的に改善することが期待されている。

2. このような期待に答えるためには、教員がたえず研修につとめ豊かな創造性を培うよう努力することが不可欠の要件である。教員は研修会等における相互研究や個人研究によって、教科やその他の領域における研修を深めることが必要である。
3. この目的のため、教科指導、生徒指導、その他の学校の円滑な運営に支障がない限り、教員は所属長の承認を得て学校を離れた場所においても研修の機会が認められるものである。
4. 前項の『学校を離れた場所』の内には、特に必要な場合自宅を含むものである。
5. 生徒の学習権を保証するという立場から、授業時間数が欠けることのないよう、じゅうぶん配慮することが必要である。
6. 授業時間中に学校を離れた場所で研修を行う場合には研修前に研修承認申請を研修後に研修報告を学校長に提出する。

この場合、特に研修の場所、連絡方法を明確にしておき、なお必要な場合は登校すること。

具体的な事務処理については、「市立校園職員出勤簿取扱要領」（神教委学第920号、昭和37年12月21日）により処理すること。⁽¹¹⁰⁾

（2）運動の始まり

神戸市立高校において、「研修日」が創設され維持されてきた理由、課題、示唆などを考えてみたい。神戸市立高教組の関係文書に「研究日」という言葉がはじめて登場したのは、あるいは、組合指導部が「研究日」の獲得を課題として意識し出したのは、1961年頃のことであったと思われる。神戸市立高教組第2回定期大会議案書は、「1960年運動の総括」の「職場をめぐる情勢はどうなっているか」の中で、「このような状勢下であって、職場民主化の斗いは可成り地道に進んできている。……しかし、研究日の獲得は皆無に近く、これも是正していくべきである。……」と述べている。

この記述から2つのことがわかる。1つは、1961年の段階ですでに「研究日」が意識されていたことである。もう1つは、ごく一部ではあるがおそらく定時制高校を中心に実質的な研究日が存在していたことを示している。

神戸市立高教組の正式な要求として「研究日」が掲げられたのは、1964年度であったと考えるとよいだろう。同年度の『第5回定期大会議案書』には、「諸権利の擁護と拡大の闘い」として「労働基準法の完全実施・超勤拒否・年休完全実施・研究日の実施・教育活動以外の雑務の排除・産休・生休等の完全行使」（62頁）というように「研究日の実施」が要求に掲げられた。それとともに、「研修に必要な諸設備、時間を確保し、研究の為の費用を大幅に増額させる」（63頁）ことを方針に掲げた。これは1965年度の大会議案書にも継承されている。

そして、1966年度から研修日設置の取組を本格的に開始した。1966年の『第7回定期大会議案書』は従来と比べて研修要求が具体化しているところに特徴がある。たとえば、研究費については、「26年以降450円に押さえられている研修費について4,000円に増額を申し入れたが、市教委は『他都市と比較し外大と比較してこれ以上の増額はできぬ』とつっぱねている。」⁽¹¹¹⁾と述べている。

この記述から、1951年度以降神戸市立高校教員に月額450円の研修費が支給されていたこと、それを一挙に4,000円に引き上げる要求を行っていることが確認できる⁽¹¹²⁾。この記述の通り「研修費」という名目で支給されていたのならば、少額ではあるが、兵庫県立高校と比べて、また、教員の研修の経済的保障という観点からも注目される。

さて、この研修費については、「運動の目標とすすめ方」の「諸手当の改善」のところで「研修手当を月5,000円に増額する」としており、「研修手当」が正式な名称であったものと思われる。そして、「労働時間短縮」の課題の中に、「(1)研修日を設け週5日制とする。(2)直接生徒教育に必要な時間外勤務は拒否し、研修とする(雑務の排除)」⁽¹¹³⁾と研修日設置要求が位置づけられている。この時点では「労働時間短縮」の課題に位置づけられていることは後の考察のために記憶しておく必要があるだろう。また、「研修日を設け週5日制とする」という表現は、研修日と休日とを混同している疑いが強い。

1966年の11月11日には、研修日設置委員会（研修権対策委員会）が第1回の会合を持ち、福岡高教組の「研修日」設置状況調査に3名が参加した。1967年2月23日の研修権対策委員会では福岡県への調査報告が行われている。また、兵庫県下の状況として、明石商業、県立盲学校、尼崎工業、福崎、佐用などが先進例として説明されている。なお、この時点で、1966年9月以降に「授業のない日」ができたのは兵庫と楠、校長交渉を行ったのが神港と兵庫商業であった。運動は神戸市立高教組あげてという段階にはまだ至っていない。

(3) 運動の高揚

1967年度の『第8回定期大会議案書』は、前年度の「研修日設置の斗い」を次のように報告している。

「真の教育を行うためには、我々が十分な研修を行う必要があり、その権利を『教育公務員特例法』が規定している。更に週1日の研修日をすでにとっている東京と福岡県の先進例に我々もならって、42年4月より研修日を設置すべく取りくんだ。増田会計委員を責任者とする研修日設置委員会が11月11日に各分会書記長を集めて開かれ、その後も数回にわたって討議した。又、福岡高教組における研修日設置以後の調査に増田会計委員、富沢執行委員、松本調査委員の3名が参加した。以上のように、かなりの努力をしたが市高⁽¹¹⁴⁾の力不足のために、十分な成果をあげることができなかった。しかし、御影、産業、大和田、神港では、実質研修日を取ることができた。」⁽¹¹⁵⁾

この議案書では、「9月28日から開かれていたユネスコ主催の特別政府間会議において145項目よりなる『教師の地位に関する勧告』が、日本政府代表の修正案を否決して10月5日に採択された。」と述べているが、教員の研修保障との関係はとくに述べられていない。ちなみに労働基本権については議案書で言及している。

また、この議案書の中で、教師の教育権と生徒の学習権について論じている箇所がある。そこでは、教師の権利と生徒の権利を結合させるものとしての研修日というとらえ方が見られ、研修権と学習権を対立的に捉えていない点は誤りではないが、両者の関係についてそれ以上深めている様子はいかたがえない。また、教師像の捉え方についてはやや一面的にすぎるように思われ、論理の粗さが気になるところである。

「教師が権力に屈することは生徒に対して権力者となることに通じます。生活権、教育権を守り拡大し得ないところに生徒の学習権も保障できないし、生徒に被害をあたえ、社会発展を阻害する大きな壁を作り出します。このような認識が十分でないままサラリーマン化していく教師、さらに反動的で自主研修もやらない、管理職にへつらう教師は生徒の服装をやかましくいい、旧態依然たる授業に満足しており、落第させることに大賛成であり、ついに生徒の信頼がまったくなくなってしまう。……しかし、一方では教師の権利と生徒の権利とを結合させるために研修日をとっている

分会は4分会になっており、また、それらの分会では生徒を落第させない体制が醸成されております。落第させるということの裏には必ず学校から放り出すという前提があるのではないのでしょうか。これは学習権を完全に奪ってしまうものです。」⁽¹¹⁶⁾

議案書は、「真の教育を実践するため、雑務を排除し、教職員の宿直を廃止させ、週一日の研修日の獲得と代休を実力でかちとる」と述べている。「研修日の獲得」は「本年度最重要目標」の一つと位置づけられた。具体的方針については、「民主的、民族的教育を推進する斗い」の中の「教育条件充実」の項目で、次のように記されている。

「(1) 研修日設置を職場斗争の中心にすえる。

- a. 研修権対策委員会を再発足させ、研修日設置の意義について意思統一をすすめ、9月を目途に時間割の試作を全分会で行う。
- b. 11月には職員会議に研修日設置を提案し決定をかちとる。
- c. この決定を校長が認めない場合は徹底的に校長交渉を展開するとともに雑務拒否（命令されない勤務を拒否、宿日直拒否等）をもって闘う。
- d. 来年4月から全校で研修日を実施できるよう闘う。」⁽¹¹⁷⁾

1967年6月3日付の『神戸市高ニュース』No. 20は「研修問題はここから出発しよう」と題して、(その1) 斎藤浩志神戸大学教育学部助教授、(その2) 小川太郎神戸大学教育学部教授の解説・問題提起から討議資料を作成している。市立高教組の最初の研修権理論学習と位置づけることができる。

6月23日には、「研修権、代休権対策委員会」が開かれ、1. 研修権の法的根拠（高教組大西中執）、2. 福岡県における研修権獲得の過程および実情（増田会計委員）、3. 研修日を実質的に実施している分会の状況（御影工業、神戸工業、産業、大和田工業）、についての学習・交流が行われた。

また、この年の7月には組合員中の高校教員全員を対象に「研修日についてのアンケート」を実施しており、その集計が10月の『神戸市高ニュース』（発行番号、日付不記載）に掲載されている。この「研修日についてのアンケート集計」は、神戸市立高教組の組合員の中で、高校現場に勤務する人615名を対象に実施されたもので⁽¹¹⁸⁾、回答者数470名、回収率76.4%であった。「アンケートにより明らかになった点」として次のようにま

とめている。当時の神戸市立高校教員の意識状況をよく示すものである。

- 「1. 授業時数、教材研究に約 60%の人が 1 時間以上－3 時間かけている。
2. 学校での授業の準備が十分できないか又はほとんどできない。
3. その理由は雑務が多いし（約 70%）職場が教材研究できぬような環境や雰囲気であり図書等の設備が不十分である（約 50%）。
4. 雑務の中で担任にしわよせが多く進学就職事務や生徒の取締り、形式的な会議になやまされる。
5. だから自宅での授業準備や教材研究を行う必要がある（約 90%）。
6. 土曜日午後や日曜日すらも休養に使われにくいのが実情だ（約 65%）。
7. なぜかといえば土・日を自主研修や雑務処理にあてねばならないし、又クラブ活動のため家におれないからだ。
8. 読書時間は 1 時間以内約 63%と少ない。
9. 又教養として映画、演劇、音楽、美術、講演等もたまにしか行けぬ（約 42%）ほとんど行けぬ（約 38%）全く行けない（約 12%）と 90%以上の人達が行く機会をもてていない。
10. その結果現在の勤務状態の下では教養を高める事がほとんど全く出来ない者が約 75%もいる状況である。」⁽¹¹⁹⁾

このアンケートは題目からも明らかなように「研修日」設置を進める基礎資料とするものであるから、組合員の回答には一定の傾向が生じることは読み込む必要があるだろう。しかし、1948 年の新制高校発足時から、旧制中学と高等女学校を母体とした兵庫県立高校に比して、実業学校と夜間中等学校を母体とした神戸市立高校は、きわめて貧困な施設・設備のもとにおかれ、神戸市立高校教員は、市民の「県立優位」意識のなかで、教育活動をおこなってきた⁽¹²⁰⁾。生徒の層も小学区制時代（1949-1951 年度）はともかく、1952 年度からの中学区制への移行により、市立高校は高校進学者中の相対的に学力困難層を引き受ける教育機関となっていった。その困難が本当に激烈になるのは、市立高校教員も熱心に取り組んだ高校全入運動の成果として、また、高校進学希望者急増期対策として、県立普通科高校が次々に新設される 1970 年代である。県立高校が開校するたびに市立高校入学者の学力層が低下していき、教科指導・生活指導に市立高校教員は苦闘し続けてきた。1968

年度から始まった「兵庫方式」による入試制度が「輪切り」による市立高校の教育困難を増幅させた。このような神戸市立高校が置かれていた教育課題の重さから考えて、アンケートの回答には「研修日」設置を進めようという傾向が働くにしても、比較的実情に近い回答内容であると考えてよいだろう。

前項の兵庫高教組の取組のところで述べたが、1967年度は、兵庫高教組が「来年度から週1日の研修日を設置しよう」という方針のもとに全県的に力を入れて取り組んだ年である。兵庫高教組作成の「第1次職場討議資料」も配布され、神戸市立高教組作成の「分会々議討議資料—研修日設置について」とともに分会学習会などで使われたものと思われる。各分会での研修日設置要求に対して、学校長は、「教育公務員特例法第20条2項の『本属長』は校長ではない」という論理で責任を回避しようとしたので、この点が市高教組と市教委との交渉の争点となった。このことについて、10月12日付『神戸市高ニュース』No. 39は、「校長は本属長である」という安田教職員課長の答弁を報じている。このことにより、各校長は自らの責任を回避する理由を失った。この1967年度の経過は1968年度の『第9回定期大会議案書』の中で次のように記されている。

「②研修日設置のたたかい

昨年引きつづいて、研修権委員会を設置して、各分会夏期休業中に授業時間割を試作、43年度から未実施分会でも行えるよう方針を立て、校長交渉などの取組を行ってきました。教職員課長は校長会で研修日を各校で実施することを中止させる指示をしたようですが、教育委員会がこのような指示を流すことは教育基本法第10条、教育に必要な諸条件の整備確立を目標とする教育行政を逸脱した行為といわなければなりません。しかもこの時期から一せいに校長が研修日設置に反対の意向を出してきました。本属長の承認による研修を本属長自らが放棄して市教委に従うというのは教育を司る現場の長として、その本質的あり方を疑うに十分です。このような弾圧の中で各分会は討論をおこし、研修日設置にとりくみました。そして数分会で若干の前進を見せております。研修日設置のアンケートでは組合員の82%が設置を望んでおり、大きな要求となっています。今後のたたかいをすすめる基盤は整っています。」⁽¹²¹⁾

そして、1968年度は、「研修の自由を確立し、週1日の自宅研修日を認めさせること」⁽¹²²⁾を目標に掲げた。また、次の記述から、2つのことがわかる。第1に、全国的な情勢

として、東京、福岡から埼玉、兵庫、大阪、京都と「研修日」を獲得する府県が拡大していることである⁽¹²³⁾。そして、もう一つは、「サボリ教師」批判に対抗して、研修権の理論的学習を組合員の中に広げようとしていることである。即席学習の感もしないではないが、組合員に理論的確信を与える上では効果があったものと思われる。

「研修日設置の斗いが、日教組の運動目標の重点になってから、東京、福岡だけにあった研修日が、現在、埼玉、兵庫、大阪、京都と獲得されつつある県が広がってきている。……研修日は教師の権利であり、教育の内容を充実させるために必要なものであることを『小川太郎氏の解説』を基礎にして更に認識を深め、「サボリ教師の言うことだ」という校長、市教委の考え方を排除して、市高全体で本年中に研修日が斗いとれることを目標にとりくむ。……」⁽¹²⁴⁾

前年度に引き続いて、1968年度にも「分会勤務実態調査」が行われている。この年度は、市立高教組の運動の中心が「研修日」獲得運動であったといっても過言ではないだろう。それは、同高教組の機関紙である『神戸市高ニュース』が次のように、たびたび「研修日」の問題をとりあげていることからわかる。

〈1967年度〉

2月4日付「新年度へむけて研修日闘争を前進させよう」（1967年度、『神戸市高ニュース』No. 30）

〈1968年度〉

7月1日付「週1回の研修日を設置しよう」（1968年度、『神戸市高ニュース』No. 7）

7月18日付「ふたたび研修日設置の意義について」（同前No. 11）

9月上旬 「研修日設置を妨害する市教委に抗議」（同前No. なし）

9月27日付「私達の研修を弾圧する不法な市教委通達を撤回させよう」（同前No. 16）

9月30日付「不法な教育長通達に抗議」（同前No. 17）

10月2日付「研修日設置の運動大きく前進」（同前No. 18）

10月23日付「事実を曲げた『朝日』の記事に反論する」（同前No. 21）

11月2日付「研修日など、当面の要求について市教委と交渉」（同前No. 22）

1968年度はどのように「研修日」設置が進捗したのか、1969年度『第10回定期大会議案書』などから把握してみよう。

「(5) 研修権確立のたたかい

研修日設置のたたかいは、昭和41年度から始められ、本年度で3年目を迎えた。日教組高校部の運動目標の重点になって、各府県でもこれの取組が進み、兵高教組でも42年度から本格的な運動の一つとなっている。市高では、定期大会で再重点目標の中に位置付けられて、本年度中に研修権を確立することが決定された。執行部では、9月からの新学期を目途に各分会で①研修日設置の意義を再び学習し、夏休み中に新時間割を作成して研修が行える準備を整える。②分会は校長に研修の自由と、自宅研修を認めさせるまで交渉を継続する。③各学校で校長が研修を認めない場合は、実力で研修をとる行動を行う。との取組を指示した。

各分会では、それぞれ分会討議を行い、8月中に新時間割を編成する努力を行った。しかし、数分会では、十分な分会員の意思統一がみられず、9月に入ってから引き続き分執を中心とした努力が積み重ねられるところもあった。9月3日、分会長、執行委員合同会議をもち、各分会の状況の報告を行って、取組の強化を申し合わせ、とくに学校長に対して研修を認めさせる分会交渉の強化を決定した。校長交渉では、各学校の校長とも、市教委の指示を待つという主体性のなさを暴露し教育行政の末端組織であることの側面が浮きぼりにされ、市高の教育を生き生きとした創造的なものにしていく姿勢を完全に失っていった。その結果、本来学校長にある研修についての承認権に対し、市教委の介入を許してしまった。⁽¹²⁵⁾

この「市教委の介入」と議案書が述べていることは、8月28日の校長会の席上、神戸市教委が「制度としての研修日は認められない」と指示したことに端を発する。市教委の主張は要約すれば、「組合が言う通り、教特法第20条2項の『本属長』は校長であるが、1週1日、授業のない日を設けることは『制度としての研修』である。だから任命権者が指揮監督することも有り得る」というものであった⁽¹²⁶⁾。そして、市教委は、9月18日には、教育長名で次の通達を発した。

「1. 学校長が大多数の教員に、研修日を設けるために週1日授業のない日を設ける

時間割を編成し、これを恒常的に実施することは認められない。

現在、編成している学校については、可及的すみやかに是正されたい。

2. 学校長は、大多数の教員に週 1 日授業のない日を設け、勤務場所を離れて研修することを承認してはならない。
3. 教育課程ならびに時間割編成と実施は、教育委員会および学校長の責任に属することであるから、学校長の管理のもとに編成された時間割以外の時間割を実施することは認められない。」⁽¹²⁷⁾

これに対して、神戸市立高教組は 9 月 19 日より「研修日」獲得の実力闘争に入った。すなわち、時間割をあけている日に、「勤務場所を離れて（の）研修」を校長の承認がなくても行使するというものであった。しかし、さすがに分会により、また分会の中でもバラツキが出たため、1 週間経過した 9 月 24 日で実力闘争をいったん中止した。『第 10 回定期大会議案書』によると「1 週間の実力行使による行動は、不完全ではあるが市教委に非常な動揺を与えた」と市立高教組は評価している。そして、9 月 24 日は、多数の市立高校教員が市教委に押しかけ、市教委⁽¹²⁸⁾ に 9 月 18 日付通達の撤回を求めて激しく詰め寄り、9 月 28 日までに組合と再交渉の場を持つことを約束した。

そして、9 月 28 日には市教委⁽¹²⁹⁾ と神戸市立高教組 6 役との交渉が行われた。この交渉で、教特法第 20 条 2 項の研修の取扱いについての回答があった⁽¹³⁰⁾。これは、研修計画書、報告書を提出すれば勤務場所を離れて研修できるという内容であった。しかし、自宅は除外されていた。

この市教委回答に対して、組合は「①依然として通達は生きている。②時間割り編成の実施は原則として校長にあると認めていない。③自宅研修は除く。の 3 点については、……更に通達撤回を基本とし、市高の要求が実現するまでは、非妥協でたたかうことを確認し……研修権確立の闘争は長期の展望と、ねばり強い各分会のたたかいを続ける中から、研修日を設置していく方針に移行した。」⁽¹³¹⁾ 議案書は、運動の成果と課題を次のように簡潔に述べている。

「この闘いをふり返るとき、①兵商、御影⁽¹³²⁾ 分会等のたたかいが、市高全体の闘いを支え、定時制分会を中心に実質研修権が確立された。②教育に対する、教師の任務と、権利についての認識が深まったという成果は残されたと言える。さらに今後の

問題点としては、①研修権の意義について十分な意思の統一が必要であり、②教育条件（定員増）の斗いを結合させて斗っていくということが大切である。」⁽¹³³⁾

（４）自宅を含む「研修日」の確立

1968年度、1969年度と大きなエネルギーを研修日獲得闘争に投入したが、学校によるバラツキが大きく、また、「自宅研修」についての市教委の壁もあってある一定の段階から先へはなかなか進まなかったようである。そこで、1969年度の途中から市高教組執行部は、この問題を長期的に取り組む課題にその位置づけをシフトしていった。

「（ハ）研修権確立のたたかい

再重点目標として昨年度市高は研修権確立のたたかいに精力的にとりくんだが、その成果と反省の上に立って、執行部は各分会がこの問題に地道に長期的にとりくみ定着させて行くことを目標においた。この問題に関する市高組合員の意識は依然として高く常に各級機関討議の問題点となったが、執行部としては、この問題に関する各分会のバラツキ状況と力関係の中で、所謂『虫食い方式』をとり、各分会の自主的創意性に待つ方向でとりくんだ。具体的には執行委員会で各分会状況の点検を行うほか、2月23日付で、（１）3月初旬までに『研修日獲得についての分会会議』をもち、（２）校長交渉を強めて研修日希望者には全員に研修日を認めさせることを指示し、新学年度への態勢を強化した。」⁽¹³⁴⁾

そして、1970年度の運動方針には、「研修の自由を保障し、週1日の自宅研修を含む研修日を認めること。」⁽¹³⁵⁾とシンプルに記載している。ただし、「自宅研修を含む」という文言が入っていることに留意する必要がある。この時点では、市立高教組と市教委の争点は「自宅研修を含む」かどうかという点が最大のものとなっていたことが伺える。

1971年度の方針も前年度を継承して、「研修の自由を保障し、週1日の自宅研修を含む研修日を認めること。」とまったく同一の文言が記されている。1971年7月14日付の『神戸市高ニュース』（No. 21）には『教育課程研究協議会』に参加の是非について、1971年11月20日付の『神戸市高ニュース』（No. 42）には、宿泊研修会の件、1972年1月14日付『神戸市高ニュース』（No. 51）には「新教育課程編成の件」、1月21日付『神戸市高ニュース』（No. 53）には「文部省主催第10回中堅教員研修会」の件が記載されているが、研修

日もしくは研修権に言及した記事はまったく存在しない。

1972年度『第13回定期大会』議案書には、研修日もしくは研修権に関する記述が皆無であり、市高教組の要求から消失したような感さえ受ける。

しかし、1973年4月18日付の『神戸市高ニュース』(No. 3)に掲載された教育長への「申し入れ書」(1973年4月13日)に「自宅研修の保障」が記載された。

そして、1973年度『第13回定期大会議案書』では、「研修権の保障」という要求を掲げ、新しい教育委員会見解が掲載されている⁽¹³⁶⁾。自宅での研修は今後の交渉に残された。さらに、重要なことは、市教委の事情(小・中の指導主事との関係)から、公に発表することを控えざるを得なかった。

1975年度の議案書には、「教員の研修について」という市教委の通達に掲載されている。この時に、市教委は自宅での研修も認めた。

しかし、皮肉なことに、このあと生徒の状況が年々困難になっていった。

(5) 「研修日」獲得運動の意義と課題

これらの神戸市立高教組の運動とそれに対する校長、市教委の対応から、次の問題点が浮かび上がってくる。

第1に、議案書でも指摘しているように研修権の意義についての学習と意思統一の必要性である。これは、教職観、教師になった動機、学習指導要領や教科書の取扱いに対する姿勢、担当教科の特性によっても、一人一人「研修」という行為についての切実さが異なっており、どこまで認識を共有できるかは大変困難な問題である。しかし、意識的な学習が必要なことは言うまでもない。

第2に、教特法第20条2項の「授業に支障のないかぎり」と学校現場における教師の仕事の実態とのズレの問題である。それは、教特法立案時に描かれた生徒、学校現場と1960年代のそれとのズレであるとも言えるだろう。この点については、1968年の市教委通達も「授業に支障がない限り」ではなく、「教科指導、生徒指導、その他の学校の円滑な運営に支障がない限り」としており、このことについては組合も特段の反論はしていない。神戸市立高校の学校現場の状況からは、この通達の表現は大方の合意を得られたものと思われる。

第3に、研修権を教師の権利であると捉える傾向が強く出ており、生徒の学習権保障のための研修という義務的側面が欠落または弱いという印象を受ける。勤務場所を離れて研

修する場合の自律性は何によって担保されるのかという議論にはなっていない。前述した1968年9月2日の市教委回答に対する組合側の発言として、「研修計画書や研究報告書を細かいことまでごてごてかかせるようでは、自主研修を阻害することになると思うが、内容はどのようなものか」が記されている。よくある発言であり、計画書や報告書の提出が自主研修の意義を損なうようなこと（時間の消耗、研修内容への介入など）なら問題であるが、逆に、自主研修を充実させるために、計画的に時間を使うためのものとして、結局は研修行為を生徒の学習権保障に還元し得るものとしていくために計画書や報告書の作成を積極的に位置づけていくという発想がほとんどみられない。保護者や生徒に教員研修を開いていく場合にも、計画書や報告書は作成することが必要なのではないだろうか。

第4に、研修日に勤務場所を離れて研修するという場合に、「自宅」をどう考えるのかという問題である。その場合に、自宅での研修の必要性としては、自己の研究室を持たない初等・中等教育の教員にとって、果たして学校で研修できるのかという問題が大きい。学校や教科によっても研究条件は異なるが、研究資料の問題、集中できない喧騒な職員室、などの劣悪な研究条件について、もっと強調されてよい。とくに教材研究以外の研究の場合、学校ではまったくできないことが多い。また、学校におれば、予定した研修はできず、生徒指導にほとんどの時間を費やすことが多いのである。

第5に、この闘争が高校教員に限定されたものであったことには留意する必要がある。教特法19条・20条が大学教員のみを対象としたものでないことは自明のことである。そして、それはまた大学と高校教員のみ限定されるものでもない。しかし、実態としては、小学校や中学校教員が研修時間はともかく研修日獲得を求めたという事例を筆者は知らない⁽¹³⁷⁾。また、幼稚園教員の研修保障要求については極めて冷遇されてきた。1970年7月14日付の『神戸市高ニュース』(No. 26)では、「わたしたちにも研修の権利を！」と幼稚園教員が訴えている。もう少し丁寧に述べると、1969年6月17日付の『神戸市高ニュース』(No. 16)に「幼稚園をめぐる」と題して幼稚園教員の研修問題がとりあげられていた。この叫びは、その後幼稚園という過酷な勤務条件の職場実態の中で発展させることは出来なかったが、十分な研修の必要性は校種により変わりのあるはずはなく、教特法の趣旨もすべての教育公務員を対象にしたものであることはいささかも曖昧にしてはならないことである。

(6) 神戸市立高校退職者調査からみる「研修日」の意義と課題

①調査の目的と概要

神戸市立高教組の「研修日」獲得運動について、さらに掘り下げて分析するために、2000年7月-8月にかけて、神戸市立高校の元教員75名に「研修日獲得闘争についての調査」を行った。この運動は、前述したように、1967年度-1968年度を頂点として神戸市立高教組が組織をあげて取り組み、1974年度について神戸市教育委員会が自宅を含む勤務場所を離れた研修を文書で認めた⁽¹³⁸⁾ものである。基本的に週のうち1日は特定の曜日の時間割をあげ、自主的研修が可能なようにしている。今日、選択科目の増加や多忙化、隔週学校5日制、その他の要因により週1日あるいは半日の「研修日」が確保しにくくなってきたが、制度としては基本的に存続している。神戸市立高校における「研修日」制度は、今日、全国的に見て、教特法の立法者意思を最も忠実に体现しているものである。

しかし、休暇との混同や「研修日」取得の教員によるアンバランスなどの問題点も克服できないまま存在し、また、生徒の学習権保障にいかにも還元していくかが問われ続けている。2002年度からの学校5日制により消失する制度なのか、それとは異なる原理で存続する制度なのかということも差し迫った課題である。

このような「研修日」およびその獲得運動の意義と課題を考察するために、この調査を実施した。調査を依頼した75名は、神戸市立高校退職者のうち、筆者が同じ学校で勤務した方で、1968年度に神戸市立高校教員であったと思われる方、あるいは、筆者と同 一校での勤務経験はないが1968年度に組合役員であったと思われる方である。この2つの要件が重複している場合もある。

調査は、調査用紙を郵送し、記入後返送してもらう方式で行った。依頼した75名中、44名⁽¹³⁹⁾の方から回答が寄せられた。また、44名のうち、10名は、1968年度の時点では、他地域の高校、神戸市立中学校、市教委事務局などに勤務していたため、研修日獲得闘争を体験していなかった。この方たちには、その後のことについて回答してもらった。1968年度に神戸市立高校に勤務していたのは34名であり、全員、神戸市立高教組の組合員であった⁽¹⁴⁰⁾。回答者44名のうち、4名は校長経験者、1名は教頭経験者である。集計結果のうち、次に記す記述回答による部分は、《巻末資料3》として掲載している。

《巻末資料3》掲載部分

2. 問1で「ア. 賛成していた」「イ. どちらともいえなかった」「ウ. 反対していた」と答えた方は、その理由をお書きください。
5. 問4で「ア. 外部から講師を招いて行った」と答えた方にお尋ねします。講師のお名前や職業・役職などをご記憶でしたら、お書き下さい。
6. 当時、分会ではどのようなことが議論の焦点になっていましたか。
12. 問11について、そのように思われる理由をお教えてください。
15. 問14について、そのように思われる理由をお書き下さい。
17. 研修日の獲得闘争の中で、あるいは、その後、研修日に関係したことで先生がたいへんご苦勞なされたことをお教え下さい（研修日に賛成あるいは反対いずれの立場からでも結構です）。
19. ②その長期研修はその後の先生の教育・研究活動にどのような影響を与えましたか。お教えてください。
21. 問20で「ア. 強く希望していた」「イ. できればいきたいと希望していた」と答えた方にお尋ねします。それにも拘らず実現しなかった理由はどのようなことでしょうか。お教え下さい。
23. 研修日および研修権、教員の研修全般について、今お考えのことをご自由にお書き下さい。

集計の表記について、たとえば「4M」は「集計番号4番・男性」という意味であり、「35F」は「集計番号35番・女性」という意味である。

なお、神戸市立高教組では、1970年代から1980年代にかけて何度か『市高白書』なる冊子を作成しているが、その1982年度版では、はじめて組合員アンケートを実施している。ただし、定時制・障害児学校・幼稚園・市教委事務局等の組合員を除く調査である。すなわち、全日制高校に勤務する組合員対象のアンケートである⁽¹⁴¹⁾。この結果も考察の素材としたい。

②回答結果と考察

(ア)「研修日」獲得闘争の契機と組合員の支持

まず、問1で約80%の人が「賛成していた」と回答していることに注目しなければな

らない。これだけの支持があったということは、大闘争に発展する条件を有していたということである。

しかし、「研修日」獲得闘争の契機は何であったかを考える時に、問2で26Mが、「『研修日があればよい』という感覚は討議の中で生じたが、主体的に必要という認識は強くなかった。」と述べ、27Mが、「一般的には、『研修日の実現したら、年休の回数が減るからよい』というような意見があり、休みが増えるというような受取り方があり、『研修』という目的意識は稀薄だったと思います。」と回答していることは参考になる。従来から「研修日設置」の要求が存在し、それが高まって大きな運動になったのではなく、全国的な情勢から神戸市立高教組執行部が提起したものと考えられる。その際、23Mは「組合執行部（当時の委員長山本和一）からの強い提起があった。当時の執行部が提起した理由は、日教組本部の方針によると思う。その頃、福岡高教組では、完全に「研修日」がとれたということも刺激になった。」⁽¹⁴²⁾と証言している。

さて、神戸市立高教組の「研修日」設置闘争も、契機は純粋に内発的とは言えないにしても、第1に、事実として、その後大きな運動になり全国的にも稀にみる研修条件を確保し、しかも、それを30年間にわたって維持してきていること、第2に、今日「研修日」の有無とは何の利害関係もない退職した人たちが熱をこめて回答していること、これらを考えると「研修日」獲得を組合としての具体的課題とした組合執行部の着眼点は的確であったと言える。とくに、神戸市立高校が県立高校の新設、兵庫方式による「輪切り」の徹底による不本意入学者の激増により困難を増大させた時期には、後述するように、本来の研修にせよ、趣旨を違えた休養にせよ、過酷な教育労働の中で、「研修日」はそれぞれの教員にとって貴重な役割を果たすことになる。

問1. 同封資料のように、研修日獲得の運動は、1966年より始り、68年に大きな山場を迎えますが、この時点（1968年）で先生は研修日の設置にご賛成でしたか。		
ア. 賛成していた、	27 (M21、F6)	79.4%
イ. どちらともいえなかった、	4 (M4)	11.8%
ウ. 反対していた、		
エ. 記憶していない、	3 (M3)	8.8%
オ. その他	10 (M2・F1…他地域、M5…他校種、M1…市教委事務局、M1…未就職)	

(イ) 研修権理論の学習

学習会の開催や討議資料の作成・配布が盛んに行われたことが問3の回答からもわかる。7割近くの人が学習会の開催をほぼ記憶している。これは筆者が収集している資料からも裏づけられる。ただ、「学習会」の中には、中央委員会や研修権対策委員会での学習、そして分会での学習など様々な形態が含まれるものと思う。また、『神戸市高ニュース』が研修権理論の普及に果たした役割は大きかったものと思われる。研修権の理論の紹介には、小川太郎神戸大学教授、斎藤浩志神戸大学助教授が協力した。後に見るように、この時に学習した研修権理論は回答者の中によく定着しているように思われる。

問3. 組合（市高全体または分会）として研修権についての学習会や講演会を開催しましたか（ご自身が参加されたかどうかにかかわらずお答えください）。		
ア. 開催した（と思う）、	23 (M18、F5)	67.6%
イ. 開催しなかった（と思う）、	2 (M2)	5.9%
ウ. 記憶していない、	8 (M7、F1)	23.5%
エ. その他、	1 (M1)	2.9%

問4. 問3で「ア. 開催した（と思う）」と答えた方にお尋ねします。どの様な形で学習会や講演会が行われましたか。		
ア. 外部から講師を招いて行った、	3 (M3)	9.7%
イ. 組合役員が講師として話をした、	13 (M13)	41.9%
ウ. 市高の討議資料に基づいて行った、	14 (M10、4)	45.2%
エ. わからない、		
オ. 記憶していない、	1 (M1)	3.2%
カ. その他		

(ウ) 当時、分会会議などで議論になったこと。

分会によってかなり意識状況に差があったようであるが、問6では、主として次のことが議論になったことがわかる（詳細は《巻末資料3》に掲載）。

- 単なる休日になるのではないか（研修日と休日の違いを実現できるのか）。
- 同僚に負担を強いることになるのではないか。

- 担任は研修日をとりにくいのではないか。
- 生徒指導がおろそかになるのではないか（学級、部活動）。
- 時間割編成上の問題（1日に同じ科目が重なることがある。研修日以外の日に持ち時間が集中する。）
- 法的根拠の確認。
- 市教委の処分を覚悟で1週間の実力行使にはいるかどうか。

(エ)「研修日」の法的根拠の理解

「研修日」設置要求が前述のように内発的なものではなかったも、神戸市立高教組組合員の要求となりつつあった。組合員一人一人により研修要求に重点を置く者、あるいは勤務条件の改善という面で魅力を感じる者など様々であったが、いずれにせよ関心は高かったものと思われる。また、組合として実力行使の方針を打ち出したので、処分・不利益を覚悟で実力行使に参加するのか、一人一人が決断を迫られた。そのような条件のもとで、となると躊躇する組合員が多くても、それだけ各職場で問題になったことであるので、『神戸市高ニュース』や学習資料などのビラもわりとよく読まれていたであろう。

問7において、「ア. よく知っていた」と「イ. 大体知っていた」を合わせて 78.3% というのは、日本の平均的高校教員像からするとかなり高いものと思われる。さらに、設問の仕方が不十分であったため、「説明を聞いて知った」という人が「カ. その他」に回答しているので、それも含めると、80%近くの人たちはその深さは別にして法的根拠を把握していたと言えるだろう。現在の神戸市立高校教員ではこの比率はおそらく出ないのではないだろうか。筆者は、1968年当時に学習討議資料が配布されたり、『神戸市高ニュース』で法的根拠の説明が行われたことは従前から把握していたが、その浸透度については疑問を抱いていた。前述のようにどこまで深く理解していたのかはともかく、教特法という法律に根拠があるということはよく浸透していたようである。また、神戸大学教授で当時兵庫県教育センター運営委員長でもあった小川太郎氏の「教員の研修権について」が研修対策資料として組合員に広く配布されていたようである。そのことを1名（当時組合役員）が鮮明に記憶していた。小川教授や斎藤浩志助教授は兵庫高教組レベルの研修権理論学習に貢献していたものと考えられる。

問7. 自主的な研修の法的な根拠が教育公務員特例法第19・20条にあるということは、1968年当時ご存じでしたか。

ア. よく知っていた、	15 (M14、F1)	40.5%
イ. 大体知っていた、	14 (M10、F4)	37.8%
ウ. あまり知らなかった、	3 (M3)	8.1%
エ. 全然知らなかった、	2 (M2)	5.4%
オ. 記憶していない、	1 (M1)	2.7%
カ. その他	2 (M1、F1)	5.4%

問8. 問7で「ア. よく知っていた」「イ. 大体知っていた」と答えた方にお尋ねします。どこで（どのような機会に）お知りになりましたか。ご記憶がありましたら、お書き下さい。

・組合の学習会やニュース、分会会議、組合の会議	14 (M12、F2)
・小川太郎論文	1 (M1)
・執行委員や婦人部長など組合役員をされていて	4 (M3、F1)
・本など	3 (M3)
・知人から	3 (M2、F1)

(オ) 研修日と休日の混同

この点は、学校によりかなり差があったのではないか。もともと「研修日」は休日と混同される恐れがあったが、そうならないように意識して取り組んだところとそうでないところ、あるいは取組が一定成功したところとあまり効果を上げ得なかったところでは、「研修日」の受けとめ方に大きな差異が生じたのではないか。筆者はこのように考えて、問9の回答を当時の勤務校別に検討してみたが、特徴は見出だせなかった。ここでは、筆者はむしろ「エ. ほとんどなかった」と4人の方が回答していることに驚いた。ちなみに、この人たちの勤務校は、産業（定）、神戸商業、神港である。産業（定）は1人だけなので比較しようがない。神戸商業、神港については、「ほとんどそう受けとめていた」「かなりそう受けとめていた」という回答もあり、判断しかねる。同一校でも、回答者の所属する学年・部署等の集団の質や交遊関係によって、このように大きな差異が生まれてくるのだろうか。

問9の回答から把握できることは、「ア. ほとんどそう受けとめていた」と「イ. かなりそう受けとめていた」を合わせると50%弱になり、年休と同様に受けとめる教員が相当数存在したということであろう。

この点について、「研修日」獲得闘争時代に神戸市立高教組の書記次長を勤め、後に書記長・委員長を勤めた23Mは、次のように答えている。

◇「公的な場での発言はともかく、内実は、大多数の組合員は休日とうけとめていた。

事実、当時の書記長自身が、『大丸に shopping にいくのも、魚釣りも広い意味の研修だ』と団交の席で発言していた」（23M、1992年8月）。

問9. 研修日＝休日というような受けとめ方は当時の教員の間が多かったですか。		
ア. ほとんどそう受けとめていた、	2 (M2)	8. 1%
イ. かなりそう受けとめていた、	15 (M14、F1)	40. 5%
ウ. 一部にはあった、	12 (M9、F3)	32. 4%
エ. ほとんどなかった、	4 (M4)	10. 8%
オ. わからない、	1 (F1)	2. 7%
カ. 記憶していない、		
キ. その他	2 (M1、F1)	5. 4%

(カ)「研修日」取得とその効果

問11で、回答者の66.7%が「ア. かなり取得した」「イ. 時々取得した」と答えており、「研修日」が広く取得されたことを裏づけている。そのうち、問11で「とても有効だった」と「まあまあ有効だった」の回答数を合わせると89.7%であり、教員自身の教育・研究活動に有効だったことは間違いなさそうである。また、回答者総数の44名に対しては59.8%、約6割の教員が「研修日」を有効だった（教員にとって）と考えている。なお、ご本人も大変悔やんでいるが、回答者のうち2名は治療のための通院にこの「研修日」を充てざるを得なかった。一人は、配偶者の交通事故後の治療・リハビリの介助のため、もう一人は自身の人工透析のために。どちらも研究熱心な教員であるから一層悔しい複雑な思いをしてきたことであろう。とくに、前者は1967年度は研修権担当の執行委員であり、その後の教員の「研修日」の使い方（年休との混同）についても憂慮していた人だけに⁽¹⁴⁴⁾、心ならずも配偶者の介助のために「研修日」を使っていた。

問 12 で「妻の通院付き添いのため『研修日』をあてざるを得なかった。これは悔やまれる」と記しているのはそのような意味が含まれているのである。

一方、問 10 で「ウ. あまり取得していない」または「エ. ほとんど取得していない」と回答したのは 33.4% である。3 人のうち 1 人はたまにしか取得していないことになる。これは、筆者の全日制高校勤務の時の実感とも大体一致している。

「研修日」について、どちらかというとな否定的評価をする人であっても、問 10 で「ア. かなり取得した」または「イ. 時々取得した」に回答した人（「研修日」を利用していた人）は、自身の研究に対する「研修日」の効果については大体肯定的評価をしている。また、大変皮肉なことではあるが、「研修日」獲得闘争の時期に神戸市立高教組の本部役員を勤めた人たちは、「時間割はあけてもらっていたが、生徒指導、部活、分会役員など職場で多忙を極めていたので、とれなかった。」（23M、1992 年 8 月）に代表されるように、役員を終えれば生徒指導部長などの激職や分会長などの仕事のため、「研修日」を思うように取得できなかつた人が多い。

問 10. ご自身の教職生活を振り返られて、研修日はかなり取得された方だと思いますか。		
ア. かなり取得した、	21 (M19、F2)	50.0%
イ. 時々取得した、	7 (M6、F1)	16.7%
ウ. あまり取得していない、	7 (M5、F2)	16.7%
エ. ほとんど取得していない、	7 (M6、F1)	16.7%
オ. 記憶していない、		
カ. その他		

問 11. 問 10 で「ア. かなり取得した」「イ. 時々取得した」と答えた方にお尋ねします。先生ご自身の教育・研究活動にとって、研修日があることは有効な役割を果たしたと思われませんか。

ア. とても有効だった、	18 (M16、F2)	62.1%
イ. まあまあ有効だった、	8 (M7、F1)	27.6%
ウ. あまり有効でなかった、	1 (M1)	3.4%
エ. 全然有効でなかった、		

オ. わからない、	1 (F 1)	3. 4%
カ. 記憶していない、		
キ. その他	1 (F 1)	3. 4%

(キ) 研修日の活用状況

問 12 の回答から読み取れる「研修日」の活かし方としては、(a) まとまった（授業 2-4 時間分の）教材研究、(b) 専門的な学問研究、(c) 市民運動・住民運動のための学習、(d) 読書・講演会への参加など教養を高める、(e) 見学や企業研修、そして、あくまでも結果としての精神的・身体的リフレッシュ、ということができよう。しかし、回答の中にも、休暇と混同していると思われる見られ方も致し方ない使い方もうかがえる。たとえば、30Mの「私事」や「年休をよほどのことがない限りとらなくてすみしました。」、35Fの「母親として家に居ることができた」、43Mの「成長期の息子たちといっしょに夕食がとれたことが一番印象に残っている。」などである。30Mの「英気をとりもどせました。」、21Mの「精神的・肉体的な疲労の回復に役立ったと思う。」、32Mの「平素の勤務のための健康維持」など精神的・身体的リフレッシュの効果は、研修活動の結果として生じてくるべきものであり、それ自体が目的化すればそれは休暇との混同といわれてもやむを得ないだろう。筆者は、研修活動の本気でやれば疲労回復どころではない場合も大いにあると思うのだが。「母親として家に居ることができた。」や「成長期の息子たちといっしょに夕食がとれたことが一番印象に残っている。」は、それは自宅で研修活動を行うことによる副次的産物であり、はじめからそのことを目的としているのではなかろう。しかし、この比重が増すと「研修日」の目的とは異なると考えられ、微妙なところである。

筆者は、最も切実に「研修日」を必要としたのは、12Mのように、教員としての仕事も立派に遂行しながら、組合活動もやり、そして、たまたま自分が転居した地域の大气汚染問題に関わったことから、英語の教師が専門外の勉強を行い、実践的にも兵庫県の公害反対住民運動のリーダー⁽¹⁴⁴⁾として活躍した人物、すなわち教員でありながら、学校の中に閉じ籠らずに市民としての活動にも精力を注いできた人たちであると考え。あるいは、膨大な時間のかかる研究活動に取り組む人にとってである。しかし、より重要なことは、授業という教員にとっての共通の仕事に限定して、その準備、いわゆる教材研究といわれる最低限の研究について考えてみても、通常は、勤務時間内には行えず、

したがって、夜遅くまで学校に残ったり、家庭に仕事を持ち帰ったり、主として休日に教材研究を行うことが一般的であるということである。まして、何か新たな取組を学校内外で行おうとすると、よほど注意をし努力しないと授業の準備がおろそかになるという事態がすぐに現出する。一方、これを恐れると、学校内にとじ籠り教材研究に終始する市民性の乏しい教員が溢れることになる。

(ク) 教員の疲労困憊と「研修日」

退職者に対するアンケートとは直接的にかかわりがないが、「研修日」が休養日のような状態になりがちな神戸市立高校の事情を述べておく。それが「教員の疲労困憊状況」である。本節の冒頭に言及した『1981年度市高白書（アンケート編）』（1982年4月）に掲載された組合員アンケートの間11は次のような結果である。

- 「11. 授業やその他の指導ではげしくやりあうなど、生徒と緊迫した関係に立たされることは、1週間のうち、平均
- | | | | | | | | |
|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------------------|----|
| (1) 毎日 | 7% | (2) 5回 | 1% | (3) 4回 | 4% | (4) 3回 | 9% |
| (5) 2回 | 10% | (6) 1回 | 21% | (7) なし | 48% | 」 ⁽¹⁴⁵⁾ | |

これには、「市高各校とも生徒指導が徹底されてきた中で、まだ過半数以上の教師が週に1度以上、生徒と授業等で激しくやりあうなど、学校現場の苦闘ぶりがうかがえる。」というコメントが付されている。

つまり、これでも事態は改善されつつあるということである。しかし、細かい校則の制定とそれを遵守させるための徹底した指導、授業秩序の維持のための指導、基本的な生活習慣を身に付けさせるための指導、すなわち、いわゆる管理主義教育とともに、生徒の基礎学力向上と自己肯定感を生起させるための教師の献身的努力により、かろうじてやや落ち着いた状況を作り出しているということであって、そのことによる生徒の教師および学校不信、そして教師の疲労もまた激しい。それは、教師の健康を心身ともに著しく損ねるのである。

「12. 現在の健康状態は

- | | | | |
|-----------------|----|---------------|-----|
| (1) ほとんど疲れを感じない | 5% | (2) 時々、疲れを感じる | 36% |
|-----------------|----|---------------|-----|

- (3) 疲れる日が多い 39% (4) からだの具合が悪く医者にいきたい 7%
(5) 現在、医者にかかっている 13%

13. 学校での生活は全体として

- (1) 楽しいことが多い 18% (2) 楽しくないことが多い 32%
(3) どちらともいえない 50%

16. 現在、一番悩んでいることは

- (1) 生徒のやる気のなさ 35% (2) 授業のこと 7%
(3) 学級指導 5% (4) 生徒指導 11% (5) 職員間の雰囲気 9%
(6) 管理職の姿勢 3% (7) 本を読む時間もない 12%
(8) 健康がすぐれない 7% (9) 家族のこと 3% (10) 心配事 1%
(11) その他 2% (12) なし 6%」⁽¹⁴⁶⁾

「生徒のやる気のなさ」に心を痛め、そういう状態では当然授業が充実するわけはなく、毎日「楽しくないことが多い」と教員は心底疲れ果てる。それは教師の健康を心身ともに損ね、教師の仕事の喜びを忘れさせ、学校に行くのが苦痛になる。休日には、ともかく学校のことを忘れたい、学校から逃れたいと思うようになる。このような状態の教員にとっては「研修日」が「からだと心を癒す日」になっても不思議ではない。すなわち、本来生徒の学習権保障のための教員の「研修日」であるが、もうそんな「きれいごと」の世界ではなく、ともかく学校から離れられる日として研修日は意味を持つ。

「朝、ゆっくり眠る」(しかし、こういう時ほど早く目が覚めるのだが)、気分転換に散歩をする、1日のんびりと過ごす、そのような日としての「研修日」が実態として確実に存在した。前掲の間 12 の回答にある「精神的・肉体的疲労の回復」などはこれに繋がる。神戸市立高校の職場というのは、県立高校に比して、そのような特性を歴史的に持っている職場であると筆者は考えている。それだけに研修が必要なのだが、それは理屈としては理解できても追い詰められた教師には、率直に言って、「学校に行かなくて済む日」であり「生徒の顔を見なくて済む日」となりやすいのである。要するに「癒しの日」としての「研修日」である。

しかし、「研修日」を取得できる教員はまだ恵まれている。校務が集中し、「研修日」すら取得できない教員も多数存在する。「研修日」ばかりか、本来休めるはずの日曜日にも部活動の付き添いおよび指導のために貴重な1日を使ってしまう教員も多いので

ある。この人たちのことを考えると「研修日」は取得できにくくなる。したがって、「研修日」を活用するためにはわりきらねばならない。一方、「研修日」を取得したくてもできない教員の中には不満や不信感が沈殿し蓄積する。これを教員集団として自律的に調整できないまま、研修日をめぐる矛盾が激化していった。

(ケ)「研修日」を取得しない理由と取得の不均衡

第1に、問13で、「研修日」を「あまり取得していない」「ほとんど取得していない」最大の理由は自分が担当する（学級、そして部活動）生徒のことが心配だということである。「ア．担当学級の生徒のことが心配だから」と「イ．部活動があるから」を合わせると40%に達する。生徒が欠席・遅刻するのではないか（とくに「研修日」に）、何かトラブルをおこすのではないか⁽¹⁴⁷⁾、他の先生に迷惑をかけるのではないかなど考え出すと心配の種は尽きない。とくに、1970年代後半以降、神戸市立高校は大部分のところで、生活指導の合間に授業に行くかのような、そして、授業でも教科の内容以前に生活指導をしているような状況になってくる。自宅にいても落ち着いて研修できないので、学校で研修したほうが気が楽という考えにもなる。とくに部活動の顧問を中心に担っていると、生徒の中にしっかりしたリーダーがいればよいが、そのような生徒が不在であると顧問がキャプテンの役割まで果たさざるを得なくなってくる。しかも、部活動中に負傷者が出た時にも管理職は顧問まかせで本当の意味での責任を持たないという状況であるから、「研修日」にも学校で研修したり雑用を片付けて、放課後は部活動の指導にあたるというケースが多くなる。ただし、通勤時間のことや研修資料のこと、研修場所など教員によって差異があり、学校では全然研修できない人、あるいは極めて非効率的である人もいるのだが、学校で研修する人が多くなると次第に勤務場所を離れての研修がしにくくなってくる。

しかし、本来は、生徒のことが心配で研修日を行使できないとすれば、心配のいらぬ体制⁽¹⁴⁸⁾を日常的に作れば、解消できる問題である。そのことを実現できる教師集団であるかどうか問われているのだろう。

第2の問題は、「研修日」取得の不均衡である。神戸市立高校では前述のように「授業に支障のない限り」ではなく、「教科指導、生徒指導、その他の学校の円滑な運営に支障がない限り」としているのだが、後者は前者よりも「支障があるかどうか」の判断が難しい。手続き上は、研修は校長に願い出てその承認を必要とするのであるが、実態は

年休と同様の「届け出行為」的になっており、願い出と同時に自動的に研修承認が行われるかのごとくであると考えてよい。所属学年の中でどんな重大な事件がおこっていると、学校がどんなに荒れていようと、まったくおかまいなしに「研修日」をきっちり取得する人もいる。一方で、学年主任や学級担任などは次々とおこる生徒の問題行動への対応のためにまったく研修日を取得できないことが多い。「支障があるかどうか」は実際のところ、校長にはわからないことがほとんどである⁽¹⁴⁹⁾。この「願い出—承認」の過程を丁寧に検討する必要はないのだろうか。

そもそも、まわりの状況にほとんど左右されずに「研修日」を取得する教員の場合は、日常的にできるだけ校務の分担を減らしていることが多いので、「教科指導、生徒指導、その他の学校の円滑な運営に支障がない」ことが多いのではあるが。とくに、部活動の顧問は曖昧な位置づけであるが、実際にはこれを中心的に担うかどうかは、校務（部活動の指導も含めて）の量に重大な影響を及ぼすのである。部活動の負担がなく、しかも、指導部、学年主任や学級担任でなければ、校務の量は激減する。したがって、「研修日」も取得しやすくなる。

この「研修日」の取得状況が原因になって、教員間に感情的対立が起こり、亀裂が入る。「『研修日』を取得しない＝熱心な教員」と「『研修日』を取得する＝サボリ教員」という対立構図ができあがりがちである。さすがに神戸市立高教組も事態を憂慮して、1981年度に、執行委員会名で「研修権を職場に確立させるために」という文書を発表した。この文書は、神戸市立高校の職場の困難な実態、教員の奮闘の状況を述べ、そして市立高校の「研修日」獲得の歴史を再確認し、さらに、教員にとっての研修の意義を法的・教育的に説明している。その上で、「研修日」の取得をめぐる教員間に看過し難いアンバランスが生じていることを指摘し、最後にこう呼びかけている。

「(2) 2学期から学年末にかけて、来年度の研修体制確保のための具体策を追求します。

職員会議、分会会議などで、『研修権』の基本的な考え方についての共通確認を深め、すべての教員が校外研修日（定例研究日）を持てるよう来年度の時間割編成の準備をすすめます。

各職場の実情に即して、学校諸行事、校内打ち合わせ会等、同一曜日に偏らないように配慮し、年間スケジュール、学期のスケジュールを組んでいきます。

この研修日の取り組みは、民主的な学校づくりの一環として位置づけ、研修日の設定という技術的な解決だけに矮小化することなく、研修の成果が日常の教育実践に反映させるよう教師集団の討議を深めて行かなければなりません。

当面する問題については、以上の趣旨にもとづいた討議をじっくりと重ね、

①研修日の代替日をつくるなどの弾力的な運用を考えます。

②校外研修日の『校務分掌代行者』をおき、安んじて校外研修が行なえるようにします。」⁽¹⁵⁰⁾

この呼びかけに応じて、多くの職場で、一時みんなが公平に研修権を行使できるように取り組んだが、生徒の変化・困難化がそれを上回り、結局、学年や学級に直接責任を持つ者は、ほとんど「研修日」を取得できなかったようである。

問 13. 問 10 (3頁) で「ウ. あまり取得していない」「エ. ほとんど取得していない」と答えた方にお尋ねします。その理由はどのようなことでしょうか。該当するもの四つ以内に○をつけて下さい。		
ア. 担当学級の生徒のことが心配だから、	9 (M 6、F 3)	2 5. 7%
イ. 部活動があるから、	5 (M 4、F 1)	1 4. 3%
ウ. 学校の方が教材研究がしやすいから、	3 (F 3)	8. 6%
エ. 雑事を片づけるから、	4 (M 3、F 1)	1 1. 4%
オ. 他の教員がカバーしてくれないから、	1 (F 1)	2. 9%
カ. 周りの先生が研修をとらないから、	3 (M 1、F 2)	8. 6%
キ. 怠けているように思われるから、		
ク. 管理職の評価が悪くなるから、		
ケ. 勤務場所を離れて研修する必要性が感じられないから、	4 (M 3、F 1)	1 1. 4%
コ. 研修日の考え方に賛成できないから、	2 (M 1、F 1)	5. 7%
サ. 記憶していない、		
シ. その他	4 (M 4)	1 1. 4%

(コ) 生徒への影響とその理由

問 10 で、教師自身の教育・研究活動には回答数の 6 割の教員が有効だったと考えていることが分かったが、問 14 の「生徒に良い影響を与えた」かどうかとなると、回答は大きくバラついた。幾つかの回答に記してあったように、生徒への影響について調査したことがないということにも起因する。しかし、教員の「研修日」が生徒にどのような影響を与えているのかということは、たとえ数量的把握が困難であっても、もっと意識すべき事項である。これまで調査したことがないというところに、神戸市立高教組のそして神戸市立高校教員の「研修日」についての意識状況の弱点があらわれている。これは、後述する問 16 と密接に関係するのであるが、第 1 に、神戸市立高等学校の研修日が生徒や保護者と切り離されたところで、教職員組合と市教委・管理職という教員と教育行政担当者内部（すなわち「教育世界」）での合意事項として「密かに」おこなわれてきたことに、根本的な要因があるように筆者は考えている。1974 年に市教委が自宅を含む勤務場所を離れた研修をついに認めたときに、これを公開に耐える制度とすべく教職員組合と教育行政が努力すべきであった。

そして、第 2 には、勤務条件の向上だけでなく施設・設備の改善など教育条件の向上にも力を入れてきた神戸市立高教組であるが、保護者・生徒との共同行動という点では、運動の蓄積が乏しいことである。それは、神戸市立高校教職員の責任に帰することばかりではない。高校全入・増設運動に取り組みながら、県立普通科高校が新設されるたびに市立高校入学者の学習意欲が低下し、教科指導・生活指導が困難になっていった事実、すなわち、市民の県立普通科高校優先意識は、市立高校教員に何ほどかの屈折した心情を形成させたと筆者は考えている。また、1970 年代の高校紛争や八鹿高校事件の影響が長く残存し、部長・主任の公選や職員会議の議決機関としての位置付けなど教員自治という点では高度の水準を維持しながら、保護者・生徒との共同行動を追求するエネルギーは乏しかった。

問 12（記述式）については、自分自身のことであるから確信を持って記述した回答が多かったが、問 15 については、一転して頼りなげな印象を受けざるを得ない。とくに、「良い影響を与えた」「どちらかというとも良い影響を与えた」と回答した場合に記載されている理由は、「こうあってほしい」という願望のように思える。研修の自律性をどう担保するかという点については、神戸市立高教組としては、あるいは各学校の教職員集団としては、ほとんど有効な対策を取りえなかったと言わざるを得ない。

一方、「悪い影響を与えた」「どちらかというとも悪い影響を与えた」と回答した場合の

理由は、歯切れがよい（断定的である）。とくに、7M、29Mの回答は深刻な実態を反映しているものと考えられる。また、問14および問15についての回答状況は、設問に対する回答者の違和感を含んでいるように思われる。問15での42Mの「速効性を求めるのがおかしい」という回答に代表されるように、研修の成果が現れるのには時間がかかるというこれまた当然の理由で、「生徒の学習権保障」との結合が吟味を免ぜられるということになっているのではないのだろうか。「速効性を求めるのがおかしい」ければ、せめて1年単位で、一人一人の教員の「研修日」における研修内容と、その生徒への反映形態や学校運営（学校づくり）上の反映形態を示すことはできるのではないか。筆者は、むしろ「速効性を競わないためにも」教員が何をテーマに研究に取り組んでいるのかを生徒と保護者に説明することが必要であると考え。効果のほどが認められればそれに越したことはないが、認められなくてもどう反映させようとしたかは説明できるのではないだろうか。研究が教育の仕事にどう反映したかを確認することが難しければこそ、説明する必要があるのではないか。

問 14. 市高教育全体から見て、研修日は生徒に良い影響を与えたと思われますか。		
ア. 良い影響を与えた、	6 (M6)	15.0%
イ. どちらかという和良好的影響を与えた、	10 (M8、F2)	25.0%
ウ. 影響なし、	6 (M6)	15.0%
エ. どちらかという悪影響を与えた、	3 (M3)	7.5%
オ. 悪い影響を与えた、	2 (M2)	5.0%
カ. わからない、	12 (M7、F5)	30.0%
キ. 記憶していない、		
ク. その他	1 (M1)	2.5%

(サ) 生徒・保護者に対する説明

問16では、筆者の予想通り、研修日を獲得していった段階でも生徒や保護者に対しては、組織的にはほとんど説明は行われていない。この点は、重大な弱点の一つである。これは、前述のように、市教委と組合との間で「外部に公表しない」という約束が行われていたからである。本当は、毎年、繰り返し説明していく必要があったのである。

また、生徒が教員をたずねて職員室へ来た時に、居合わせた教員が「〇〇先生は今日

はお休みや」ということも多かった。筆者の新任時代の兵庫商業高校では、研修と年休を区別して生徒に返答していたように思うが、それ以後は、教員の中でもあまりこだわる人を見かけない。

とくに「研修日」に限ったことではないが、教員の研修の目的、権利－義務関係から考えても、生徒と保護者に正確な理解を求めることは大変重要なことであるとする。

問 16. 研修日あるいは研修権について、生徒や保護者への説明は当時なさいましたか。		
《生徒に対して》		
ア. 説明した、	7 (M 7)	17. 1%
イ. 生徒会執行部など特定の生徒には説明した、	2 (M 1、F 1)	4. 9%
ウ. 説明しなかった、	17 (M14、F 3)	41. 5%
エ. わからない	1 (M 1)	2. 4%
オ. 記憶していない、	9 (M 8、F 1)	22. 0%
カ. その他	5 (M 3、F 2)	12. 2%
《保護者に対して》		
ア. 説明した、	1 (M 1)	2. 4%
イ. P T A役員など特定の保護者には説明した、	1 (M 1)	2. 4%
ウ. 説明しなかった、	21 (M17、F 4)	51. 2%
エ. わからない	4 (M 2、F 2)	9. 8%
オ. 記憶していない、	8 (M 7、F 1)	19. 5%
カ. その他 ()	6 (M 5、F 1)	14. 6%

(シ) 研修日に関わる苦勞

筆者の初任校は、「研修日」獲得闘争が最も激烈であった学校の一つである兵庫商業高校であり、着任早々、先輩教員から「研修日」の意義について説明を受けた記憶がある。しかし、処分を覚悟して実力行使を一人一人が分会会議で宣言する⁽¹⁵¹⁾、組合員の中から市教委への通報者が出る、校長が板挟みになり辞職する（皮肉なことに神戸市立高校きっての研究志向の校長だったという）などの緊迫した、そして不幸にも犠牲者も出しながら、神戸市立高校の「研修日」が確立されていったことは、神戸大学大学院旧

教育学研究科入学以来、今日までの断続的な調査によってようやく分かったことである。筆者が痛感することは、退職者の方々がこの「研修日」についての様々な思いを在職中ほとんど語る機会なくして、退職していったことである。一方では、「研修日」について語ることは同僚・組合員批判になることでもあり、今だから言えるということもあるのかもしれないと思うのである。そのような同僚間・組合員間の相互批判ができにくいという「なれあいムード」の組合・職場体質に改善すべき問題があるようにも思われる。もう一つは、やはり、「研修日」の実態についての同僚間・組合員間の疑心暗鬼や不信感などの問題が人間関係の奥深いところで亀裂を生んでいるということである。

(ス) 長期研修要求

1990年代前半までの神戸市立高教組の研修権確立の取組は、「研修日」の獲得・行使にのみ集中してきたという問題点を指摘することができる。本来的には、研修費そして長期研修の機会の保障も含めて総合的に進めていく必要がある。研修費については、「研究委託料」という名目で、年間2万円弱の金額が個人に支給されていたので、金額の少なさ等の問題はあるとしても、一応の保障はなされていた。しかし、長期研修制度については、本章第1節で言及した全国組織の場合と同様に、要求の組織化・運動化がきわめて遅れていた。

回答者が30代、40代の頃は、長期研修の制度的保障は乏しく（これは今日でもほとんど同様）、生涯学習時代の前夜であったから、長期研修要求もまだ醸成されにくいなかではあったが⁽¹⁵²⁾、問20の回答のように、30%弱、10名が長期研修を希望し、そのうち7名はその機会を得ている。7名のうち派遣は3名で内訳は情報処理2名、シアトル交換教師1名⁽¹⁵³⁾であった。他の4名は自分で時間と費用をやりくりして、神戸大学（教育、法）や大阪市立大学、神戸外国語大学で学んでいる。忙しい中にも大変生き生きと学んだ様子が記されている。

このことについても励まされるとともに、複雑な思いがする。それは、この人たちが自己の長期研修をできるだけひっそりと進めたことである。派遣研修の場合は、だれがシアトルに行くとか、情報処理研修のため3ヶ月間学校を離れるとか、兵庫教育大学に派遣されるとかはすぐわかるが、自主研修の場合は隠れるようにして行うという、きわめて不当な状態は今日でも変わらない。派遣研修の場合は、給与はもちろんのこと、旅費・日当も支給され、書籍費も支給される。一方、自主研修の場合は、すべて自分でや

りくりしなければならず、よほど理解のある同僚や管理職に恵まれない限り、支援は何も期待できないのが当たり前という状態である。「受験同意書」や「入学同意書」を所属長が書いてくれただけで感謝しなければならないというのが実態である。教員が自主的に長期研修を行う、研究課題に取り組むことに違和感をいだくということが、なぜ初等・中等教育等（幼児教育も）の現場ではおこるのだろうか。そこには、初等・中等教育教員にとって研究活動の占める比重が小さくなっている実情が反映されている。

また、問 21 の回答にも顕著であるが、長期研修など論外という職場の雰囲気、教育実践に打ち込むほど長期研修の機会が得られなくなること、そして自覚できないうちに自己空洞化が進行すること、同僚に迷惑をかけないと内地留学にいけない仕組み⁽¹⁵⁴⁾、「長期研修＝現場からの逃走」という受けとめ方などの問題点が浮かび上がってくる。自主的な長期研修の要求が閉じ込められ個人的処理に委ねられてきた責任は、教職員組合にもある。問 21 に対する 42M の回答にもみられるように、新教育大学大学院の問題がマイナスに作用した点もあるだろうが、前述のように教職員組合の長期研修派遣要求は日教組をはじめとして長年停滞状況におかれていた。正確に述べるならば、今日もその状況を脱し得ておらず、教員の増大する長期研修要求を組織できないでいる。

問 18. 内地留学や兵庫教育大学大学院への派遣、あるいは全く個人的な形での大学院等での研究などの長期研修のご経験がおありですか。

ア. ある、	7 (M6、F 1)	17.5%
イ. ない	3 (M28、F 5)	82.5%

問 19. 問 18 で「ア. ある」と答えた方にお尋ねします。

①長期研修の際の、研修機関、研修形態（派遣か否か）、研修条件（持ち時間の軽減等）についてお教え下さい。

・研修機関（大学・大学院・研究所の名称）（ ）

神戸大学教育学部 1 F. 大阪市立大学 1 2 M. 神戸大学 1 6 M.

甲南大学（情報処理） 2 0 M. 神戸大学法学部Ⅱ課程学士入学 2 7 M.

神戸外国語大学（聴講生） 2 7 M. シアトル 4 3 M.

・研修形態 ア. 派遣、 1 0 M. 2 0 M. 4 3 M.

イ. 個人的、 1 F. 1 2 M. 1 6 M. 2 7 M.

	ウ. その他 ()
・研修条件	ア. 授業担当時間なし、10M.
	イ. 授業担当時間軽減、20M.
	ウ. 軽減措置なし、1F. 12M. 16M.
	エ. その他 ()

問 20. 問 18 で「イ. ない」と答えた方にお尋ねします。長期研修の希望はもっておられましたか（申請したかどうかではなく、ご自身の気持ちとして）。

ア. 強く希望していた、	2 (M1、F1)	5.7%
イ. できればいきたいと希望していた、	8 (M5、F3)	22.9%
ウ. 希望していなかった、	20 (M18、F2)	57.1%
エ. 記憶していない、	2 (M2)	5.7%
オ. その他	3 (M3)	8.6%

(セ) 研修の権利と義務の関係

神戸市立高校の諸先輩を試すような設問になり、申し訳なく思っている。ただ、回答結果を見て、「権利であり義務である」というとらえ方が「イ」と「ウ」を合わせると約 84%であることに安堵している。さらに、立ち入って「ウ」と回答した人も 3 割弱いる。回答を寄せた人たちが、市立高校教員全体の中ではかなり自覚的・自律的に研修活動を行ってきた人たちであるという可能性は十分にあるだろう。

1967-68 年度に神戸市立高教組が発行した学習資料でも、教育公務員は「たえず研修につとめなければならない」（義務）と同時に「従ってその機会が与えられなければならない」（権利）と説明していた⁽¹⁵⁵⁾。

問 22. 研修の権利と義務の関係について、先生のお考えに最も近いものに○をつけて下さい。		
ア. 研修は権利であって義務ではない。	2 (M1、F1)	4.7%
イ. 研修は権利であり義務でもある。	24 (M22、F2)	55.8%
ウ. 研修は教育行政に対する権利であり、生徒に対する義務である。	12 (M9、F3)	27.9%

エ. 研修は義務であって権利ではない。	2 (M2)	4. 7%
オ. わからない。	2 (M1、F1)	4. 7%
カ. その他	1 (M1)	2. 3%

(ソ) 研修権および研修日について考えること

このアンケート調査は、冒頭に述べたように調査対象者が筆者と職場をともにしたり、面識はないが「研修日」獲得闘争の時期に組合役員をしていたという人たちであるから、統計的な問題を云々するよりも、それも参考にはしながら、記述されたことを神戸市立高校における「研修日」とその獲得闘争の意義と課題を考察する資料としたいというのが目的であった。その点について言えば、貴重な証言が収集できたと考えている。

回答の全体を通じて強く感じることは、第1に、一人一人の教員の「研修日」についての受けとめ方、実態に不満や苛立ちを覚えながらも、回答者のほとんどがこの制度を支持し、誇りを表明していることである。もう消滅しても仕方がないという意見は比較的少なく、研修報告など従来の不備を補って本当の意味での研修日として発展させてほしいという願いが伝わってくる。

第2に、研修する主体が存在しないところに、研修権要求は高揚しないということである。本研究は教員研修を保障する制度の成立と展開を考察することを課題としており、それは、もちろん研修主体の存在を前提にしていることであるが、時折、主体の存在そのものに注意を向ける必要性を感じている。ある制度のもとで研修主体がどのような成長をとげていったのか否か、その制度と教員の研修・自己成長との関係あるいは無関係を見ていく必要性を感じている。その意味で、12Mが、筆者の調査に対する回答に添付した「公害反対運動と私」のような教員の自主研修と自己成長過程の記録に強い興味をもった。今後の研究課題の一つとしたい。

第3節 研修保障要求運動の特質

第1の特質は、教特法研修条項と教職員組合運動との歴史的関係、研修条項に対する評価が正確に行われずに、その時々が必要に応じて運動が展開されてきたことである。すなわち、系統的・持続的な研修保障要求運動が展開されて来なかったことである。本稿

第3章第2節で述べたように、教員研修の法制的根拠である教特法研修条項の形成には、主体的・直接的に関与できなかった教職員組合であるが、全教協・教全連の労働協約を基軸としながら各都道府県ごとに展開した労働協約締結交渉を通じて、自由研究日、内地留学、研究費支給、さらには、教育研究所の設立などの研修制度創出には一定の役割を果たした。そのことが、国家公務員法による教員の研究条項の消失にもかかわらず、より具体的な研修保障条項としての教育公務員法要綱案（「1947.12.27」案）の形成に反映されたと考えられる。すなわち、間接的には、教職員組合の研修条件保障要求の運動が教特法研修条項の形成に役割を果たしたと言えるのであるが、このことはその後今日に至るまで教職員組合、そしてそれを構成する教員にほとんど自覚されてこなかった。また、研修条項の積極的側面と限界性、あるいは教特法に対する評価についても丁寧な検討が行われた形跡は認められない。

第2に、前述のこととも関わって、「研修費支給」の要求は、多くの場合、生活給増大要求の中の一要素として位置づけられ、また、「研修時間の保障」の要求は、労働時間短縮の要求の中の一要素として位置づけられてきたことである。すなわち、教員にとっての研修の義務と責任や、あるいは自主研修保障の教育学的・教育法学的根拠を考究することなく、勤務条件改善要求の一つとして受けとめられてきたことである。そして、長期研修要求は、一時期の内地留学拡大要求以外には、一部の地方組織を除いては、ほとんどまともに要求運動を行ったことがない。もちろん、教員の労働条件と教育条件が一体不可分のものということは筆者もよく承知している。しかし、真にこれを一体的なものとするためには、すなわち、労働条件の前進が教育条件の前進に結実するためには、自覚的な主体、すなわち、自主的・自律的に研修行為を行う教員の存在が必要である。そうした自覚的な主体、教員の存在を欠くならば、研修時間の増大や研修費の支給は、教育条件の前進どころか、教員のモラルの後退を結果することもあり得るようにも思えるのである。

第3に、研修保障要求運動を展開していく上で、教職員組合運動にとっては全くの負の要因であったのが、地方教育行政法施行後、とくに1960年代からの教育内容統制・教員管理方策としての研修政策の猛烈な展開であった。そのため、日教組も日高教（日本高等学校教職員組合）も、自主的な研修保障要求運動を展開する以前に、常に行政研修への参加強制や、行政研修を通じての教員統制、補助金政策を通じての研究団体統制に抵抗する運動に取り組み続けねばならなかった。積極的な研修保障要求をうちだす以前に、押し寄せる行政研修・官製研修に反対・抵抗する運動に膨大なエネルギーを費やさねばならなかつ

たのであり、極論すれば、行政研修・官製研修の強制に反対・抵抗することが研修権を守る運動であるという実態も確かに存在したのである。

第4に、前述の反対・抵抗運動でのエネルギーの消耗とも関わって、とりわけ、長期研修要求を組織化できなかったことは痛恨事であり、今日、教師の力量形成の面、たとえば、教科指導における学習指導要領からの自立性、父母との共同や開かれた学校づくりなどの新たな教育課題に対する取組み、文部科学省や教育委員会の「教育改革」方針に対する分析力や自立性、などの面で教員の弱点となって結果している。少なくとも、新教育大学大学院構想が打ち出された段階で、日教組教育制度検討委員会の「改革への提言」中の「2. 自主的自発的な研究・研修活動の保障」⁽¹⁵⁶⁾を中心に、一定勤務年数で希望するものが長期研修の機会を得られるような要求づくり、そして、それを実現するために必要な条件の明確化などの作業が必要であったと考えられる。

第5には、日教組などの教育研究全国集会、いわゆる教研集会への傾斜⁽¹⁵⁷⁾ ないしは依存に注意を払いたい。そこには、「集団主義」偏重とよべるような思考方法が働いていたのではないだろうか。もちろん、教研集会が戦後の教育研究運動の中で果たした役割は正当に評価すべきであろう。しかし、日常的な個人研究の基盤、条件、研究活動のないところで分会教研、支部教研を重ねてみたところでどれほどの意味があるのかと筆者は考えている。教研集会の開催がそれを通して教員の研修条件を整備拡大させていくことにつながるものでなければ、教研集会が形式的行事化し、知的緊張感を欠くものになってしまう。教職員組合のなかには、その教育研究活動といえ、ほとんど教研集会の開催と同義語になっているところも少なからず存在する。

初等・中等教育の教育機関に勤務する教員にとっては、研究的思考方法を意識的に醸成していくことがきわめて重要であると思われる。おそらく、そのことは、学習指導要領や教科書の相対化につながり、教育活動のすべてを貫く教員の自主性・自律性の強化にもつながっていくことではないかと考えるのである。

もちろん、教研集会の質的充実のために、教職員組合が多大な努力を払ってきていることは随所に確認できる。少しだけその例をあげておこう。

「とくに相互に研究しあう教研とともに、自ら学習し、教研の質を高める努力を行い、教研の日常化と教研10年の研究の成果の還流を強化することに努力する必要がある」

(158)

「第 11 次教研は学テ闘争のなかで組織されていった。この教研は、①権力に抗しうる教研とする、②組織全体が取り組む教研とする。③年中行事化を克服する。④合同教研の意義を徹底する。⑤学テ拒否闘争下の職場の実態を深く分析する、という五つの課題を負っていた」⁽¹⁵⁹⁾

前者の引用では、「相互に研究しあう教研とともに、自ら学習し、教研の質を高める努力を行い」と述べており、個々の教員の研究力量形成に着目しているように受けとめられる。後者の引用では、「教研の年中行事化を克服する」ことを課題として掲げている。また、日教組は 1964 年 5 月の第 27 回定期大会（仙台）で第 13 次教研の成果と反省について、4 点に集約して総括を行った。そのうちの第 2 項目として次のことを述べている。

「②自主研究は職場、地域での研究、話し合い、集積が重要であるにもかかわらず、支部教研の日程がきわめて短いことが憂慮されます。このため、十分な意見交換ができず、単なる特定教師の研究発表を聞く会に終わっている傾向のあることを見逃すわけにはいきません。

もちろん、多くの地域では全員参加という形態をとっているために、土曜、日曜以外の日の使用が困難であるという事実はあるにしても、一職場、一テーマでなく、組合員を縦割りにして、分科会ごとに交互に日程を編成して……」⁽¹⁶⁰⁾

「とくに 1 年くらい、教研をみんなのものとするため職場教研の日常化、個人研究から共同研究へということに力点をおいてすすめてきましたが、この結果は、全国教研正会員のアンケートによるレポート作成にあたって何らかの共同研究をすすめたもの 41.3%、職場ぐるみ研究 13.3%、職場の有志による研究 9.6%、サークル研究 18.4% となっており、従来よりも職場、地域での共同研究が深まったことを示しています。また、支部集会も全員参加で取り組んだ支部数は 420 支部 61%に達し、現状のような管理体制、学テ体制のなかで、自主教研に参加すること自体がたたかいであるといえるとき、この取組をかちえたことは大きな前進といえます。

（中略）

しかし、反面、支部集会では土曜日半日という集会が未だ 20 県 180 支部もあり、また内容的な面では、文部教研の浸透、官製研究団体の県内統合、系列化のなかで、

枠内研究、技術主義研究の影響は無視できないものがあり、戦後改訂された教育課程の系統的な追求や教科書の通読、批判活動は未だ不十分といわねばなりません」⁽¹⁶¹⁾

教研集会の問題点を直視し、その改善を図ろうとしている日教組の姿勢は伝わってくる。しかし、教育研究活動振興のために、「1年くらい、教研をみんなのものとするため職場教研の日常化、個人研究から共同研究へということに力点をおいてすすめてきました」という方針には、違和感を覚える。なぜならば、一人一人の教員が自らの研究課題を持ち、研究能力を高めていくことが、当該学校の研究力量の基盤になるのであって、そうした基盤なしの共同研究は、それをいくら推奨してみても実体のない形式的研究に流れることが多いからである。教職員組合の従来の教研活動は、教研集会への参加について出張とすることや職務専念義務免除とすることへの労力は傾けてきたが、日常的な教員の研修保障や長期研修保障についての要求運動が決定的に弱かったと言わざるを得ない。すなわち、個々の教員の研究能力の養成・向上というところに焦点があたっていないのではないかと思うのである。そして、そのことが、前述の長期研修要求の組織化の遅れ、あるいは長期研修に対する「無関心」と深いつながりがあるように思われる。確かに、教職員組合の取り組むべき課題はあまりにも多い。一方では、教職員組合の組織率は減退の一途をたどっている。その教職員組合に対する筆者の批判と期待は「ないものねだり」ではと考えることもないではない。しかし、いかに困難であっても、教員が自らの研修保障制度を拡充させていくためには、その要求実現組織としての教職員組合の役割は、やはり決定的とも言えるほど重要である。

第6に、前記引用部の「枠内研究、技術主義研究の影響は無視できないものがあり」という指摘に関連してのことである。ここには、1958年の学習指導要領官報告示による法的拘束力の強調に象徴される教育課程行政の画一化が、着実に日本の教師から研究の「必要性」、研究意欲を奪い去り、学習指導要領の示すところをいかに効率的に児童・生徒に注入するかという技術主義的訓練に閉じ込めていることが如実に反映されている。本稿では、学習指導要領の法的拘束力の強化、教育課程行政の画一化と教員研修との関係を深く考察することはしていない。しかしながら、この両者には明確な関係、それも教員の研究・研修活動にとっては負の関係が存在することは明らかであろう。したがって、教職員組合が教育課程の自主編成の課題と教員の研修条件の拡大・保障をともに掲げて要求することは理に適っているとと言える。

〔註〕

- (1) 『教育新報』第 148 号、教育新報社、1949 年 3 月 1 日。
- (2) 第 9 号、日教組、1949 年 6 月 16 日。
- (3) 『教育新聞』第 100 号、1951 年 1 月 1 日。
- (4) 『日教組教育新聞』第 190 号、1952 年 10 月 24 日。
- (5) 同前。
- (6) 教育研究全国集会という名称になるのは、1955 年 1 月から 2 月にかけて長野市で行われた第 4 次の集会からである。
- (7) 日本教職員組合編『日教組 20 年史』労働旬報社、1967 年、269 頁。
- (8) 『日教組教育新聞』第 308 号、1955 年 4 月 15 日。
- (9) 同前、第 357 号、1956 年 4 月 20 日。
- (10) 同前、第 408 号、1957 年 5 月 17 日。
- (11) 同前、第 454 号、1958 年 5 月 14 日。
- (12) 同前、第 634 号、1962 年 6 月 22 日。
- (13) 同前、第 672 号、1963 年 4 月 26 日。
- (14) 同前。
- (15) この場合「研修手当」と「研究費」はおそらく同じ意味で使っているものと思われるが、断定はできない。
- (16) 岡山集会の出席者調査結果…職務免 11.4%、年休 21%。すなわち、出張扱いが 68% に減少している。
- (17) 『日教組十年史』（日本教職員組合編・発行、1957 年）、前掲『日教組 20 年史』、『日教組三十年史』（日本教職員組合編、労働教育センター発行、1977 年）における教研集会についての記述のなかで、教研参加者の服務上の取扱いについては、1968 年の第 17 次教研（新潟市）から言及されている。「前年は年休参加者が全体の 3 分の 1 であったのに対し、今年は 3 分の 2 になるという教師の研修権を否定する厳しい攻撃のなかで」…1968 年度定期大会での教研総括『日教組三十年史』540 頁。「全国教研参加の正会員中、年休参加者が 3 分の 2 を超えていたのに対し、今年は約半数が研修または義務免での参加を勝ち得た事実」…1969 年度定期大会での教研総括『日教組三十年史』541 頁。
「教研集会への研修・義務免による参加と、集会の平日開催を実現するための組織的たたかひが強化され、前進しました。杉本判決、教育制度検討委員会第 1、第 2 報告書な

どの学習活動をつうじて、子どもの学習権を保障するためには自主的研修権の確立が不可な要件であるという理解がいつそう深まり、その要求実現のための全組織的取組みが重要な課題となっています。22次教研推進過程では、支部・県集会への『研修』参加闘争と、平日開催要求が、研修権確立のたたかいとして全国的に組織的に展開されました。この結果、県集会の平日開催を17%が実現し、平日休日のものは78%を超え、多くの支部も平日開催を勝ち取りました。また集会参加の手続きについても支部、県、全国集会の義務免以上の獲得に成果をあげています。」…『日教組三十年史』549-550頁。

(18)前掲『日教組教育新聞』第712号、1964年4月14日。

(19)同前、第672号、1963年4月26日。

(20)同前、第752号、1965年4月13日。

(21)同前。

(22)同前、第804号、1966年5月10日。

(23)同前書。

(24)おそらく、各職場で「研修」というように取り扱われた場合には、実態としては職務専念義務免除（略称…職専免、職免、義務免）」の扱いであることが多いので、このような表現になったのではないかと推測するが、運動方針の文言としてはいかにも不正確である。まさか、「職務に専念する義務の特例に関する条例・規則」の中の「研修を受ける場合」（「受ける」という表現自体にも問題があるが）を組合活動にも準用せよという要求ではないと思うが、そのように読まれても致し方がないであろう。組合活動を義務免とするので、研修は一つ「格上げ」して出張・出勤扱いにという意味であろうか。筆者の推測のように、組合活動に従事する場合に職務専念義務を免除するという意味であるとしたら、困難ではあるとしても、条例・規則の中に「職員団体又は労働組合の業務に従事する場合」（「職員の職務に専念する義務の特例に関する条例」1951年3月30日神戸市条例第13号）というような規定を制定する運動を行うべきであろう。このような服務上の取扱いに関する要求の粗さが気になるところである。

(25)前掲『日教組教育新聞』第852号、1966年5月2日。

(26)同前、第899号、1968年4月9日。

(27)同前、第804号、1966年5月10日。

(28)前掲『日教組教育新聞』第852号。

(29)同前。

- (30)同前、第 899 号、
- (31)同前、第 955 号、1969 年 5 月 27 日。
- (32)同前。
- (33)それは、1997 年に刊行された『日教組五十年資料集』（日本教職員組合編・発行）507-532 頁に収録されていることから、現在においても日教組として重視している文書であることがわかる。
- (34)『日教組教育新聞』第 1002 号、1970 年 5 月 12 日。
- (35)日教組、1970 年 6 月号。小・中学校では、夏休みに勤務場所を離れた研修をおこなえるようにすることが大きな課題であった。なお、この中で、納庄一郎（兵庫県教職員組合明石支部書記長）は、今後の課題の一つとして「平日の研修行使をすすめること」をあげている。文脈からは、この平日というのは「学期中の平日」という意味のようである。また、「研修行使」というのは、いわゆる「校外自主研修の行使」という意味のようである。そうすると、小学校については、おそらく放課後を想定しているのであろう。
- (36)前掲『日教組教育新聞』第 1002 号。
- (37)『日教組教育新聞』号外、1971 年 6 月 14 日。
- (38)『日教組教育新聞』号外、1972 年 5 月 25 日。
- (39)『日教組教育新聞』第 1336 号、1977 年 6 月 7 日。
- (40)『日教組教育新聞』第 1381 号、1977 年 5 月 16 日。
- (41)『日教組教育新聞』第 1043 号、1971 年 3 月 16 日。
- (42)同前。
- (43)『日教組教育新聞』第 1060 号、1971 年 7 月 20 日。
- (44)『日教組教育新聞』第 1058 号、1971 年 7 月 6 日。
- (45)『日教組教育新聞』第 634 号、1962 年 6 月 22 日。
- (46)『日教組教育新聞』第 752 号、1965 年 4 月 13 日。
- (47)「そのための研修日」というが、文脈上「そのため」は「支部段階の教研推進委員会、教育課程、教科書研究委員会の組織を確立し、研究、実践の発掘、積み上げ財産化の仕事」のためという意味に解される。しかし、この方針の真意は、その前の「職場の教師集団が主体的・自主的な教育研究体制を確立し、日常的な研究と実践活動を反映させることこそ、自主的教育研究活動推進の基盤です。民主的な職場づくり、研究諸組織を正しく位置づけ、支部段階の自主的研究体制と十分連絡をとりつつ研究体制を確立しま

す」という文言をも受けていると理解したほうがよさそうである。1966年度の運動方針では、「支部段階の教研推進委員会、教育課程、教科書研究委員会の組織を確立し、研究、実践の発掘、財産化の仕事を発展させ、研修日獲得など組織的なとりくみを強化します」と修正されている（『日教組教育新聞』第 804 号、1966 年 5 月 10 日）。

(48)前掲『日教組教育新聞』第 752 号。

(49)前掲『日教組教育新聞』第 899 号。

(50)星野安三郎・望月宗明・海老原治善『戦後教育労働運動史〈1945-69年〉』労働教育センター、1979年、565頁。

(51)前掲『日教組教育新聞』。

(52)教特法第 20 条 2 項の規程によると、研修日の設置は本属長である校長の承認で可能であると考えられるが、実際的には、学校単独では決め兼ねるからであろう。

(53)前掲『日教組教育新聞』第 1002 号。

(54)星野安三郎・望月宗明・海老原治善『戦後教育労働運動史〈1970-78年〉』労働教育センター、1979年、321頁。

(55)『日教組教育新聞』号外、1972年5月25日。

(56)星野安三郎・望月宗明・海老原治善『戦後教育労働運動史〈1970-78年〉』労働教育センター、1979年、241-242頁。

(57)『日教組教育新聞』第 1197 号、1974 年 6 月 11 日。

(58)同前。

(59)1976年6月の第49回定期大会に提案された「1975年度主要なたたかいの総括」では、「中央講座とともに県・支部段階の講座開設は38%、検討中42%、計8割の各県が講座開設、もしくは開設準備という積極的とりくみをみせています」（『日教組教育新聞』第 1285 号、1976 年 5 月 4 日）とされている。

(60)前掲『日教組教育新聞』第 1197 号。

(61)星野安三郎・望月宗明・海老原治善『戦後教育労働運動史〈1970-78年〉』労働教育センター、1979年、330頁。

(62)教育制度検討委員会・梅根悟編『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1972年、128-129頁。

(63)『日教組教育新聞』第 1384 号、1978 年 6 月 6 日。

(64)西穰司の次の指摘は通底するところがあるように思われる。

「教員個人ないし学校単位で、いわば『下から』の教員研修への取り組みを着実に積み上げ、そこから教育上の成果を産み出すほどには、我が国の教員の多くはその意識においての真の進歩性も、それを裏づける教育実践の確かな実績も、残念ながら持ち合わせなかったといわざるをえない。むしろ、占領期の教員の多くがそうであったように（もちろん厳しい制約された条件下に置かれていたこととも関連して）、公式的な権威をもつ者に、そして時代の流れに即応し順応することにこそ、自己の主要な存在理由を見いだすといった意識構造や行動傾向をもっていたとみたほうが適切かもしれない。このような我が国の教員の意識構造の内部に宿る卑屈さが、学校全体としても、概して管理主義になじみやすい体質をつくっていると解することができる。」（「戦後における研修行政の特質」牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、217-218頁）

- (65) 福岡県高等学校教職員組合編『福岡県高教組三〇年のあゆみ』労働旬報社、1978年、222頁。なお、福岡県の研修日の問題については、同書221-242頁・341-346頁、本多淳亮「自主研修をめぐる慣行とその破棄」『季刊教育法』第2号、1971年12月、41-52頁、など参照されたい。
- (66) 前掲『日教組教育新聞』第752号、1965年4月13日。
- (67) もっとも、定時制高校では慣行により、研修日が広範に存在していたようである。
- (68) 前掲、第955号、1969年5月27日。
- (69) 浜高教30年史編集委員会編『浜高教三十年史』横浜市立高等学校教職員組合、1976年、57頁。
- (70) 25周年運動史編集委員会編『沖縄県高教組25周年運動史』沖縄県高等学校障害児学校教職員組合、1996年、251頁。
- (71) 同前書、254頁。
- (72) 都教組20年史編纂委員会編『都教組20年史』東京都教職員組合、1968年、448頁。
- (73) 千教組組合史編纂委員会編『千教組四十年史』千葉教育企画、1992年、381頁。
- (74) 組合史編集委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987年、747頁。
- (75) 『北教組十勝支部史』第2巻、北教組十勝支部、1980年、321頁。
- (76) 高知県教組四十年史編集委員会『高知県教組四十年史』高知県教職員組合、1987年、605頁。

- (77)前掲『北教組十勝支部史』第2巻、327頁。
- (78)第8章第2節で言及するいわゆる厚岸事件に関する審理。
- (79)北海道教職員弁護団・北海道教職員組合法制部『教育権裁判証言集』現場証言編、北海道教職員組合、234-235頁。
- (80)高知県教組四十年史編集委員会編『高知県教組四十年史』高知県教職員組合、1987年、785頁。
- (81)同前書、786頁。
- (82)『都教組50年のあゆみ』1998年、244頁。
- (83)前掲『千教組四十年史』、364頁。
- (84)大教組の研修費獲得闘争については、大阪教職員組合編『大教組運動史』第1巻、同、1990年、248-251頁、271-274頁、686-687頁、参照。
- (85)『日教組教育新聞』第625号、1962年4月13日。
- (86)二十五周年運動史編集委員会編『沖縄県高教組二十五周年運動史』沖縄県高等学校障害児学校教職員組合、1996年、216-218頁。
- (87)高教組関係で収集できた大会議案書等の資料は1961年のものが一番古いのであるが、この年6月に開かれた第24回定期大会の議案書によると、「天下り伝達講習会の開催に反対」や「学会、研究会の民主化を推進し、伝達講習会の共催を拒否する」は方針として存在するが、積極的に研修要求をしたわけではなかった。
- (88)兵庫高教組『組合ニュース』第301号、同、1964年6月13日。
- (89)同前。
- (90)同前。
- (91)兵庫高教組『第32回定期大会議案書』7頁。
- (92)同前書、15-16頁。
- (93)兵庫高教組『第34回定期大会議案書』6頁。
- (94)同前書、6頁。
- (95)兵庫高教組25年史編集委員会編『私たちの歩んだ25年』兵庫県高等学校教職員組合、1977年、65頁。
- (96)同前。
- (97)『第36回定期大会議案書』4頁。
- (98)同前書、4-5頁。

- (99)同前書、11-12 頁。
- (100)大会議事録の一部のように思われる。
- (101)「校外研修日獲得状況」（兵庫高教組蔵）。
- (102)『第 38 回定期大会議案書』 頁数不記載。
- (103)回答のない分会がすべて校外研修日なしとしての比率。
- (104)「校外研修日獲得状況」によると、阪神支部では校外研修日設置 13 校のうち、公認されている市立芦屋と市立西宮西を除いた 11 校が「黙認」。但馬支部では、公認している学校はなく、実施 8 校のうち 7 校が「黙認」、1 校は不明である。当時の、兵庫高教組各分会と校長との力関係によりかなり強引に押し通した印象が強い。それは、強そうに見えて、実は脆弱性にもつながる。
- (105)神戸市内の県立高校支部のこと。
- (106)神戸市立高等学校教職員組合のこと。神戸市立高教組は兵庫高教組の支部でもある。
- (107)兵高教組三十年史編集委員会編『兵高教組三十年史』兵庫県高等学校教職員組合、1982 年、96 頁。
- (108)前掲『兵高教組三十年史』兵庫県高等学校教職員組合、1982 年、96-97 頁。
- (109)「希望と承諾」の原則に基づく異動手続きを廃止し、「勤続年数による計画交流」という名の強制配転方針への転換。1978 年春の人事異動から実施。
- (110)神戸市立高等学校教職員組合編『あすをめざして』同、1989 年、97 頁。
- (111)『第 7 回定期大会議案書』 35 頁。
- (112)「4,000 円」という要求額は、本章第 1 節で言及したように、日教組が 1963 年度運動方針から「研修手当月額一人 4,000 円の新設」と要求金額を明記したことに合わせて、兵庫高教組および神戸市立高教組においても設定したものである。
- (113)神戸市立高教組『第 7 回定期大会議案書』 5 頁。
- (114)神戸市立高等学校教職員組合の略称。
- (115)神戸市立高教組『第 8 回定期大会議案書』 7 頁。
- (116)同前書、34-35 頁。
- (117)同前書、40 頁。
- (118)この当時、神戸市立高教組の組織率は、ほぼ 100%。高校以外に幼稚園教員、教育委員会事務局の指導主事等も組合員。
- (119)『神戸市高ニュース』1967 年 10 月。発行番号、日付不記載。

- (120) 神戸市立高校の歴史の概略については、土屋基規教授との共著「神戸市立高等学校改革の歴史と展望」『神戸大学発達科学部研究紀要』第4巻2号、1997年参照。各市立高校・県立高校の前身については神戸市教育史編集委員会編『神戸市教育史』第2集、神戸市教育史刊行委員会、1964年、205-206頁および494頁参照。また、施設・設備の貧困な実態は、神戸市立高教組編『1973年度神戸市高白書』同、1973年に詳しい。
- (121) 神戸市立高教組『第9回定期大会議案書』11頁。
- (122) 同前書、38頁。
- (123) 埼玉、大阪、京都の経緯については筆者は把握できていない。京都における研修日の存在は、第5章第2節で述べた上村栄一、永田照夫の証言とは一致しない。なお、門田見昌明は「教師の研修をめぐる法制的課題」（有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所、1974年）、373頁において、「東京都、福岡県の慣行は、新潟・千葉・埼玉・静岡・愛知・大阪・広島・宮崎県へも拡大していった」と注記している。
- (124) 神戸市立高教組『第9回定期大会議案書』39頁。
- (125) 同教組『第10回定期大会議案書』13-14頁。
- (126) 『神戸市高ニュース』日付、号数不記載。
- (127) 教育長から学校長宛て通達「教員の研修と時間割の編成について」1968年9月18日付神教委教第496号・神教委指第191号、1969年度『第10回定期大会議案書』15頁。
- (128) 宮田芳彦教育長、玉田総務部長、安田教職員課長ら。
- (129) 宮田芳彦教育長、玉田総務部長、安田教職員課長他3名。
- (130) 1968年10月2日付『神戸市高ニュース』No. 18。
- (131) 1969年度『第10回定期大会議案書』16-17頁。
- (132) 前者は「神戸市立兵庫商業高校」、後者は「神戸市立御影工業高校全日制」の略称。
- (133) 神戸市立高教組『第10回定期大会議案書』1969年、17頁。
- (134) 同教組『第11回定期大会議案書』1970年、26頁。
- (135) 同前書、63頁。
- (136) 『第13回定期大会議案書』1973年、17頁。
- (137) 本章第1節で述べたように、日教組の運動方針には「研修日獲得」あるいは「研修時間獲得」を掲げたことはあった。前記〔註〕(35)には、日教組編『教育評論』第246号に掲載された納庄一郎の「平日の研修行使を進めること」という課題設定を紹介したが、

具体的に運動化された形跡は把握できない。

(138)本節第3項の冒頭に引用している。内容は、ほぼ教特法の趣旨どおりである。

(139)45名から返送されたが、1名は1968年3月末で退職していたので、闘争の山場を体験していない。

(140)当時、同組合は組織率ほぼ100%であった。

(141)調査対象者数は803人、回答者数639人、回収率79.5%。

(142)1992年8月、筆者への書簡。

(143)2000年7月20日、聞きとり調査、神戸市東灘区内。

(144)公害なくせ県民大集会実行委員会事務局長。

(145)『1981年度市高白書（アンケート編）』1982年4月、21頁。

(146)同前書、22-23頁。

(147)当時とくに多かったのは家出、暴力、万引き、喫煙、教員とのトラブル。

(148)副担任の実質化、複数顧問による集団的指導。

(149)だれかが進言しない限り、そして進言しても校長が承認しないということは、学校行事や職員会議等明白な理由がない限り考えられない。

(150)『第23回定期大会議案書』、1982年、144-145頁に収録。

(151)時間割空き日は教員により異なるから、各個人が意思表示する必要があった。結局、処分を恐れて60名くらいの中で8名くらいが宣言したのみであった。処分を覚悟して、8名もの教員が参加したとも言える。

(152)問20で「ウ。希望していなかった」が約57%。

(153)神戸市とシアトル市は姉妹都市であり、シアトルから神戸へ1名、神戸からシアトルへ1名派遣。期間は1年間。

(154)障害児教育など特定の研究課題以外は代替教員なし。

(155)1967年6月3日付『神戸市高ニュース』No.20。

(156)梅根悟編『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1972年、128-129頁。

(157)その対極としての、日常的な教員個々の研修条件保障改善への着目の欠如。

(158)『日教組20年史』937頁。

(159)同前。

(160)944-945頁。

(161)同前書、947頁。

第7章 研修条項に関する行政解釈の変遷

第1節 初期の文部省解釈

1. 教特法成立直後の文部省の研修条項解釈

ここで、「教特法成立直後」というのは、1948年12月-1949年12月のことを指している。この時期の文部省の研修条項解釈については、すでに本稿第5章第1節において論述している。したがって、本節でさらに言及することは重複を免れないが、本章では行政解釈の変遷を考察する際に、次の7つの観点から分析を行うので、それらとの比較検討を容易にするために、この時期の著作についても、これらの観点別の考察を記すことにする。その7つの観点とは、(1) 国公法・地公法原理との差異、(2) 研修の権利性と義務性、(3) 研修の自主性・主体性、(4) 研修内容の制約、(5) 「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性、(6) 「勤務場所を離れて(の)研修」承認についての校長の裁量性、(7) 長期研修について(機会均等性を中心として)、である。

(1) 国公法原理との差異

地公法が公布されたのは1950年12月13日であるから、1949年段階の文部省関係者の著作には地公法との対比は登場せず、もっぱら国公法との対比が記されている。井手成三『詳解教育公務員特例法』⁽¹⁾では、「すべての教育公務員に対する教育訓練即ち研修についてである。」(同前書、78頁)という表現が1ヶ所あり、国公法第73条の「教育訓練」と教特法の「研修」を同義と考えているように受けとめられる。ただし、その後の、第19条第1項および第20条第2項の説明は、基本的に、教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』(時事通信社、1949年)の記述と一致している。すなわち、そこで述べられていることは、「教育訓練」ではなく、教員が主体的に行う「研究と修養」に該当するものである。おそらく、「教育訓練即ち研修」としたのは、内閣法制局での仕事を中心とした井出の官僚としての経歴や『詳解教育公務員特例法』が、国公法の構成と対比させて執筆されていることと大いに関係があるものと考えられる。

(2) 研修の権利性と義務性

教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』では、研究と修養に努めることは「道徳的義務」と述べている⁽²⁾。「研修の権利性」は明記されていない。辻田調査局長の国会答弁に示された「研修の権利性」は、法成立後、1949年1月12日の公布・施行時にはすでに、文部省内において否定はしないまでも積極的には明示しないという文部省内の意思統一が成立しているのではないかとも思われる。しかし、「教育公務員をして研修の実を挙げしむるためには、一方的に教育公務員に対してのみ強要さるべきではない。すなわち、他方において教育公務員の研修を可能ならしむるための諸条件が整備確立されなければならない」⁽³⁾と教育行政の条件整備義務が強調されている。とくに、この点を強調したのは文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』⁽⁴⁾であり、次のように述べている。

「この研修に関する二カ条を十二分に生かすために、政府及び文部大臣は、研修の機会をできるだけ多く作り、研修に必要な機関、そのために必要な費用を十分に作るように、全力を集中するのが当然である。」(同前書、48頁)

ただし、同書は3解説書のように文部官僚自身が執筆したものではなく、文部省記者クラブの有志が「文部省関係官多数」の援助を受けて執筆したものである⁽⁵⁾という点に留意する必要がある。また、同書が3解説書よりも先、1月20日に発行されていることも、同書が立法者意思をもっとも忠実に表現していることの1要因である。すなわち、前述の「研修の権利性」を「積極的には明示しないという意思統一が成立」する以前に執筆が進められたのではないかと考える。その意思統一の時期は、やはり、教特法の公布・施行の前後だと思われる。

(3) 研修の自主性・主体性

研修が自主的・主体的に行われるべきものであることは、前述の井手成三『詳解教育公務員特例法』を除いては、自明のこととして取り扱われている。この点についても、もっとも自主性・主体性を重視するのは、文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』である。

(4) 研修内容の制約

研修内容について、後に言われるような直接的な職務との関わりは当時強調されてい

い。教員に必要な資質を幅広くとらえており、まさに「研究と修養」を求めていると言える。後の行政解釈書とはひと味違うので、引用しておく。

「教員が被教育者を教育するということは、被教育者に対して文化を伝達し文化創造主体を育成することである。このためには教員自身が文化財を体得していなければならない。……たとえ難くとも教員自身そのために常に文化財の体得に努め、日進月歩の文化に触れて行かなければならず、又文化に対する愛を絶えず包蔵していなければならない。このことがとりもなおさず教員がその職務遂行のためには先ず研さん修養を必要とする所以である。次に教育は人格と人格の接触交流であるといわれる。教員の職務の遂行は、実に教育者の人格と使命の自覚の中にある。教員の人格の如何は恰も鏡に写る影の如く被教育者の上に写るのである。……教員に絶えざる修養を要求されるのはこのために外ならない。」⁽⁶⁾

(5) 「勤務場所を離れて (の) 研修」の職務性

どの解説書も、これを教員の「職責遂行」のために必要なことと位置づけている。後の文部省解釈に登場する、「『職責』は『職務』ではない」などという詭弁の要素はこの時期には見られない。すなわち、次のように述べている。

「授業時間その他授業に支障のない場合には、むしろ勤務場所を離れて例えば校外で見学を行い、或は図書館、研究所等に出向いて研修を行うことがかえってその職責遂行上有益な場合が少くない。」⁽⁷⁾

(6) 「勤務場所を離れて (の) 研修」承認についての校長の裁量性

そして、「本属長」である「学校の校長 (学長又は園長)」⁽⁸⁾ の承認により研修を行うことができるという趣旨を記している。とりわけ、文教研究同人会『教育公務員特例法解説』では、校長の「承認を受ける手続きは？」という問いに対して「普通は口答で十分だらう。」(同前書、52頁) という見解を記している。これは、授業に支障さえなければ、基本的に研修の願い出を承認することを前提としているものと考えられる。いわゆる3解説書においては、「口答で十分だらう。」とは述べていないが、それでも相当広く校外研修を認めていた。

(7) 長期研修について

『教育公務員特例法—解説と資料—』では、「優秀な教育公務員に対する褒賞的規定である。」(同前、130頁)と記している。しかし、「例えば勤務成績の良好な者、或は何年以上勤務した者とか、或は特に研修を希望する者というように、研修を受けることができる者の要件の外、研修の期間、場所、研修に要する費用等について定められるであろう。」(同前、130頁)とされており、「優秀な教育公務員に対する褒賞的規定」とは言うものの、勤務年数による機会均等性のある長期研修制度創設の可能性が否定されているわけではなかった。また、『教育公務員は……研修を受けることができる』のであるから、長期研修を本人の意に反して強要することは定められないであろう。(同前)と明記している。

このように教特法公布・施行直後の文部省系の解説書は、教員の自主性・主体性のもとに幅広く研究と修養に取り組むことを保障しようという趣旨が明らかであった。しかし、本稿第4章第2節で指摘したように、極めて制約された国会審議による論議の不十分さが、その後の解釈のバラツキを生み出す間隙を作り出したことは否定できない。あるいは、国会の論議の中での確認の不十分さのために、国会での法意として確立されず、それゆえ、これらの解説書にも反映されていないこともあるだろう。

たとえば、羽田貴史は、第4回国会衆議院文部委員会の議論では、「法案の形式は公務員法の特例でありながら、教師の教育・研究の自由を認める点で、委員会はより進んだ理解に達していたことが了解される」、「大学の研究者にとどまらず、広く教育者の自由を理解する趣が見られるのである」⁽⁹⁾が、「成立後まもない公権的解釈書では、こうした観点は失われていく。」⁽¹⁰⁾と述べている。そして、その例として、後者の中の次の一文を示している。

「教育公務員がその職責を遂行するためには不断の研究と修養を必要とする。いかなる公務員もその職務遂行のためには研修をしなければならないであろうが、教育公務員には特にそれが強く要求される。」⁽¹¹⁾

なるほど、同書の中で、教師の研究・教育の自由を認めることが明確にされているとは言い難い。しかし、そこでは研究・教育の自由に制約を加えることも、述べられてはいない。すなわち、羽田の言うように、「成立後まもない公権的解釈書では、こうした観点は失

われていく。」のではなく、第4国会において、「研究の自由」についての質疑・答弁が行われたけれども⁽¹²⁾、それは、「瞬時的」とでも言うべき不十分なものであり、そのため、国会での論議の中で「法意」として明確には確立し得なかったのである。筆者は、第2章で論述したように、教特法研修条項には、「研究の自由保障」の理念が継承され含意されていると考えている。その観点からは、国会審議は、研修条項に含意されている「研究の自由保障」の理念を明確にはできなかったと言える。

また、その第四「服務」の第12で「教師の教育・研究の自由を認め」ていた「1946. 12. 26」案においても、第11は次のように規定しており、教師にとって、「研究と修養」に努めることが責務であることを明示している。したがって、研修の義務性を述べることは、ただちに、研究・教育の自由に制約を加えることであるとは言えない。

「一、教員服務規律

教員の服務について左の趣旨の規定を設けること。

- (一) 教員はその崇高な使命を自覚し、全体の奉仕者として、国民に対しその責任を果たさなければならないこと。
- (二) 教員は、国民の師表たるにふさはしく常に修養に努め、清廉に身を持すべきこと。
- (三) 教員は常に相互の切磋琢磨により研究に努め、工夫と努力をつくすべきこと。
- (四) 教員は、その職務と両立しないような活動に従事することができない。」⁽¹³⁾

教特法成立から1年後、相良惟一『教育行政法』⁽¹⁴⁾は、研究・教育の自由を尊重することが教特法制定の精神であることを述べている⁽¹⁵⁾。

「新憲法第23条及び教育基本法第2条は学問の自由の保障、尊重を宣言している。学問の自由とは、換言すれば教育の自主性尊重ないしは教権確立のことに外ならない。……教育は、就中政治に対して強く独立性を主張するものであり、政治家や官僚の教育に対する恣意的な監督や統制は絶対に避けられなければならない。教育者の身分を保障し、その創意を遺憾なく発揮させるような立法措置を講ずる趣旨もひとえに教権の確立のあらわれに外ならないのであり、具体的には、さきに教育公務員の職務と責

任の特殊性にかんがみ、教育公務員特例法を制定したのも右の精神の具現ならば…
…。」(13-14頁)

これによると、教特法は「教育公務員の職務と責任の特殊性にかんがみ」で「教育者の身分を保障し、その創意を遺憾なく発揮させる」ために制定された法律と言える。この相良の記述は、第4回国会での議論を継承するものであり、教育の自主性を尊重するものであった。したがって、研修内容、研修の時機についても、教員の自主性を最大限に重んじる趣旨であったものと考えられる。ただし、同書を出したときに、相良の文部省内における位置はどのようなものであったのだろうか。また、前述の教特法成立直後の相良論文「教育公務員特例法の意義」と比較して、教育の自主性尊重を強調しているのはなぜだろうか。さらに、相良の見解を1949年末時点での文部省の解釈と考えてよいものだろうか。これらの点については、さらに検討を必要とする。

2. 1950年代における文部省の解釈

(1) 国公法・地公法原理との差異

この時期は、全体として、研修についての国公法・地公法原理と教特法原理の違いを重視している。この違いを説明する際に、定型的に用いられる「勤務能率の発揮及び増進のために」と「その職責を遂行するために」については、関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』⁽¹⁶⁾が最初であると思われる(115頁)。「勤務能率の発揮及び増進のために」は地公法第39条の文言であり、その公布は1950年12月13日であるから、筆者の推定は当を得ているだろう。なお、同書が1951年6月25日に発行された直後の7月1日に、同じ関口の監修で、文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳解』⁽¹⁷⁾が発行されている。

なお、関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』では、第20条第1項については、「地方公務員法第39条に、『職員には、……研修を受ける機会が与えられなければならない。』と規定されているのとまったく同様である」(118頁)と述べており、この解釈がその後も行政解釈を中心として継承されているが、「まったく同様」なのか、あるいは、「まったく同様」だとしても、「研修を受ける」という文言をどう解釈するのかについては、検討の必要があるものと考えられる。

(2) 研修の権利性と義務性

同書は、「本 19 条第 1 項が教育公務員に対して、研修を行うことを義務付けている」⁽¹⁸⁾と述べている。そして、「一般の公務員に対しては、直接研修を義務付けるのではないのに対し、教育公務員に対しては、直接これを義務付けている」ことに、「教育公務員特例法が、研修を重視して規定したことが窺える」⁽¹⁹⁾という。これに対して、第 19 条第 2 項は、教育公務員が研修の義務を達成するのを援助し、容易ならしめるために、「所轄庁に対して必要な事項の実施を義務付けたもの」⁽²⁰⁾と述べている。「研修の権利性」に直結する文言は存在しないが、「教育公務員自ら研修に努むべき責務を負っているのであるから、教育公務員自身が積極的に研修を行おうとする場合にも、できるだけ便宜が計られなければならないことはいうまでもないであろう。」(119 頁)と述べていることは、「自主研修の保障」という趣旨と理解される。このように考えると、同書は、「研修の権利性」を示唆していると言える。

波多江明らによる『学校運営辞典』⁽²¹⁾においては、教育公務員の片務的義務ではなく、教育行政の条件整備義務も明記しているが、研修の権利性については何も言及されていない。

(3) 研修の自主性・主体性

教師養成研究会編『学校管理』⁽²²⁾では、「教師自身が先ず、良い参考書や資料によって工夫し、実施し、思索し、練習することである。この主体的態度は、一切の研修を貫いている根幹でなければならない。……要するに、研修は、教師各自の必要と希望によって、自発的に進められ、主体的に行われるべき性質のものである。」(237-238 頁)と述べており、研修の自発的・主体的本質について触れられている。執筆者は、五十嵐、小山田、玖村、平沢の 4 名であり、前記引用部のある「第六章教育職員」は、教職員課長の玖村俊雄の執筆によるものと見て間違いないだろう。

(4) 研修内容の制約

教師養成研究会編『学校管理』は、研修対象・内容について次のような指摘を行っている。「教育職員の研修はその担当している教育と無関係に行われてはならない」が、「あまりに近く日々の教務にとらわれて、全体としての人間の成長とか、教育全野を見とおして

の教養とかいうことを忘れてはならない」（142頁）と研修の内容を狭く限定することを戒めている。

（5）「勤務場所を離れて（の）研修」の職務性

前掲『改正教育公務員特例法逐条解説』においては、「研修の職務性」は明確に記されている。すなわち、「教育公務員にあつては、研修を行わずしては、その職責を遂行しえないとの考え方が前提とされていると解せられるのである。」（115頁）と述べ、また、「研究と人格の修養を別にしては、その職務の遂行はまったく不可能であるといっても過言ではない。」⁽²³⁾とまで言っているのである。同書では、第20条第2項の規定により「職場を離れること」を「職務に専念する義務に対して特例が認められたもの」としているが、これは職務性を否定したものではなく、「職場において職務に専念すること」に対する免除という意味だとも考えられる⁽²⁴⁾。また、前掲『学校運営辞典』は、のちにいう「命令研修」も「職務専念義務」を免除されて行うという解釈であり、「職務」を日常の授業・校務と狭く解釈している。

「そこで、教員は、『授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。』（教特法二〇条二項）」旨を規定し、服務に専念する義務に対する特例を認めている」（473頁）。

「この研修に参加を命ぜられた教員は、いわゆる職務に専念する義務（地公法35条）の免除が行われたものと認められる。すなわち、一般に職員は、その勤務時間及び職務上の注意力のすべてをその職責遂行のために用い、政府又は当該地方公共団体がなすべき責を有する職務にのみ従事しなければならないのであるが（地公法35条）、教員については、所轄庁の行う研修に参加するのは、これらの規定の特例として職務専念の義務を免除している」（475頁）。

「職務専念義務」については、そのとらえ方（範囲）について論争があり、年次有給休暇や産前・産後の休暇も職務専念義務免除の一つとしてとらえる考え方が広く存在する⁽²⁵⁾。しかし、これについては、次のような対抗学説が存在し、筆者はこの考え方に同意する。文部省の解釈を検討する上で重要なので、やや長くなるが引用する。

「職務専念義務が免除される場合のうち、たとえば、労働基準法による産後の就業制限は、本質的には就業の禁止であり、また、年次休暇は休暇であって、職務専念義務免除の『免除』とは異なる概念であると解すべきである（中村・前掲 552 頁）。というのは、職務専念義務の『免除』という場合、職員に勤務時間中職務に従事する義務が発生することを前提とし、そのうえで、この義務を免除することであると解されるが、右の産後の就業制限や休暇の場合は、当初から職員に勤務すべき義務が発生する余地がないからである。このような場合をも職務専念義務の『免除』という観念で説明するとなれば、公務員は、本来、1日 24 時間、1年 365 日、つまり、文字どおり常時、職務に従事する義務を負う建前になっているという考え方がとられていることになってしまうが、この考え方は、とうてい近代的な公務員制度になじむものではない。したがって、本条は、広く『法律又は条例に特別の定がある場合』、職員は職務専念義務を負わないとの趣旨を定めているにすぎないと解しなければならない。職務専念義務を負わない場合として、第一に、初めから職員は職務に従事する義務を負わない場合、つまり、職務専念義務未発生の場合があり（例、休日、休暇、休憩時間等）、第二に建前としては職務に従事しなければならないが、この義務がとくに免除される場合がある（例、休職、停職、前述の職務専念義務免除に関する条例・人事委員会規則等に定められている場合等）ということになるであろう。以上のように、本条は、職務専念義務の未発生と免除の両者を包含した条文であると解するのが妥当である（あるいは、前者は、職務専念義務が発生する前提要件レベルの問題であるから、もはや本条で取り扱うべき問題でないと解することも可能であろう）。⁽²⁶⁾

前述の『学校運営辞典』と同時期に出された『教育委員会月報』第 60 号⁽²⁷⁾には、「昭和 30 年度教育委員会事務局職員研修会質疑応答集」が掲載されている⁽²⁸⁾。この応答集の担当は波多江地方課事務官である。この中では、第 20 条 2 項の「研修」は勤務として扱われていない。すなわち、「教員は職務に専念すべき義務を負っている勤務時間中に研修を行ったのであるから、研修を行った時間中勤務しなかったことになる。しかし、許可を得て研修を行うことは地公法 35 条にいう『特別の定』に該当するから、勤務時間中研修を受けて、その時間勤務しなかったとしても職務専念義務に違反したことはない。」と回答している。すでに、1955 年夏の時点において、文部省地方課の解釈に変化が生じているこ

とがわかる。

(6) 「勤務場所を離れて(の)研修」承認についての校長の裁量性

宮地茂『新教育法令読本』⁽²⁹⁾における見解には、「この場合校長は正当な理由がない限りそれを承認すべきであって、みだりに研修の機会供与を拒むべきではない」(127頁)として、教特法第20条第2項の立法者意思が明確に現れている。校長は「授業に支障がなければ」基本的には承認することが法意であることが明記されている。

宮地は、第20条第1項の解説として、「校長、教員はあらゆる機会をつかんで研修に努むべきであるが、一面所轄庁においても、校長教員に対して能う限り研修の機会を与えるようにしなければならない。」と記している。「能う限り研修の機会を与える」という姿勢からは、第2項は、必然的に宮地が述べている読み方となるだろう。

前掲『改正教育公務員特例法逐条解説』においても、「教員については、自ら行う各個の研修の場合でも、授業に支障がない限り、本属長の承認を得て、各種の研究会、講習会に出席し、遠隔の図書館、研究所等に出かけて研究する機会が持てるように規定されたものである。」(119頁)と述べており、「授業に支障がない限り」勤務場所を離れての研修を積極的に認めていく方向が示されている。関口隆克監修・教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳解』(1950年4月)も、「これは校長の承認さえあれば、勤務時間内においてもこうした研修ができる」と述べ、広く校外研修を認めることが示唆されている。

(7) 長期研修について

早くも、同前『新教育法令読本』において、「例えば数年間にわたって勤務成績が良好な者のうち希望者に対しては、数ヶ月間一定の研究機関に派遣して研修させると言うようなことは望ましい」が「すべての校長、教員についてではなく、そのうちの特定の者に限定されるべきもの」と述べており(127頁)、教員全体を対象とするものではないという見解が示されている。これも、「勤務成績が良好」ということの読み方によっては、実質的にはほとんどの教員を対象とすることも有り得るが、素直に読むと、教特法立法作業の経緯において存在した一定勤務年数による長期研修構想は消えていると考えられる。このことは、宮地(文部省企画課長)の『新教育制度入門』⁽³⁰⁾でもほぼ同趣旨が述べられている。

前掲『改正教育公務員特例法逐条解説』では、「特定の者に限定されるべきもの」とまでは述べていないが、「所轄庁は、長期研修を受けうる者の資格要件を勤務成績、勤務年数等

について定めうるほか、研修期間、場所、経費の補助等について適宜定め得るのである。」(120 頁)としているから、実質的には、「特定の者に限定」しているのであろう。なお、関口隆克監修・教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳解』(1950 年 4 月)では、第 20 条 3 項の「現職のまままで」について次のように記している。

「この長期研修とは、たとえば外国又は内地留学を予定するものであるが、この場合現職のまままでということについては現下の状況では相当の困難があるのではなかろうか。従前は教員養成を目的とする学校に入学する場合には、卒業後三ヶ月の間までは休職発令をすることとされ、その間無給として大いに研修の途を開いたのであるが、現在そうした法令の明文の規定はないので、それと同様の取扱いをするためにはこの『現職のまままで』ということとして休職発令することも或は可能であろう。」(131 頁)

第 2 節 文部省解釈の転換

1. 1960 年代初頭における文部省解釈の変化

(1) 国公法・地公法原理との差異

安達健二『改訂版校長の職務と責任』⁽³¹⁾は、教特法第 19 条第 1 項の意義を、「本条は教育公務員の研修が直接その職責遂行のための不可欠の要請である旨を明らかにしている」が、「国家公務員法においては研修について能率増進計画の一環として教育訓練という形」であり「地方公務員法は……勤務能率の発揮および増進の一方途と考えられているにすぎない。」と定型的説明が行われている(319-320 頁)。

また、安達健二は安達健二編『学校管理』⁽³²⁾中の「教育法規」において、「ある事柄について同等の効力をもつ二つの法令に矛盾した規定があるならば、その場合は特別法の方が優先するということです。これが特別法優先の原理ということであります。」(69 頁)と、特別法優先の原理を強調している。元文部官僚である相良惟一は、一貫して教特法が国公法・地公法に優先することを重視したが、文部省関係者がこの原理を強調するのは、管見の限り安達のこの論文が最後である。なお、同書は、校長・指導主事等研修講座での講義を収録したものである。

(2) 研修の権利性と義務性

前掲『改訂版校長の職務と責任』は、「教育公務員に研修の義務があり、教育委員会に研修施設整備等の義務を認めている以上」(321頁)というように、教育公務員および教育行政それぞれの義務を認めている。1950年代と比べての若干の変化は、後者について、「義務」よりも「責務」という言葉を用いることがふえている。一方では、前者の義務は、単なる道徳的義務ではなく、「校長が教員に対して研修命令を出す根拠」とされ、従わなかった場合は、懲戒処分の対象になるという重たい義務とされていった⁽³³⁾。

(3) 研修の自主性・主体性

1960年代に入ると、文部省関係者の論文において、教員の自主的・主体的研修を尊重するという趣旨の表現は見られなくなる。研修の自主性・主体性は、かろうじて、「もとより研修は研修者自身の自覚と努力をまって初めてその効果をあげ得るのであるから、教員の意に反して研修を命ずることは無意味のことが多いであろうが、ある場合には強制的に研修を命ずる必要があることもあろう」⁽³⁴⁾というような文脈で使われるのみである。

安達『改訂版校長の職務と責任』では、「研修の義務→職務命令による強制研修→拒否した場合は職務命令違反による懲戒処分」という論理が述べられている。この論理は、すでに、高石邦男「教職員の勤務時間」⁽³⁵⁾においても登場している。

「教員の研修の義務がここに認められている以上、校長が教員に研修を命じた場合、それは有効な職務命令として成立し、教員は校長の命令にしたがって研修をしなければならない。その命令に従わないで、研修を行わないときは、職務上の義務に違反した場合に該当して懲戒処分を受けるのもやむを得ないであろう。もとより研修は研修者自身の自覚と努力をまって初めてその効果をあげ得るのであるから、教員の意に反して研修を命ずることは無意味のことが多いであろうが、ある場合には強制的に研修を命ずる必要があることもあろう。その場合にはこの規定を引用することも認められよう。たとえば、若い助教諭に、たとえ本人は希望しなくとも、強制的に研修させることが望ましいことも十分予想されるのである。」⁽³⁶⁾

(4) 研修内容の制約

教員の研修内容の多様性を認めながらも、後述する職務性との関係で、実質的には統制

を加えることになっている。研修命令によるもの、すなわち、職務としての研修の場合は、「その研修内容というものは職務に関係あるものでなければならない」のに対して、職務専念義務免除による研修は、「直接役立たなくても、……一般的な教養とか、多少直接の授業から離れたものも必要である。」⁽³⁷⁾と述べている。ここでは、授業に直接関係あることが、職務としての研修の必要条件と考えられている。

これより先、木田宏「教職員の人事管理」安達健二編『学校管理』⁽³⁸⁾では、「研修自体が望ましくない場合は、それを制止することも当然」(107頁)と述べ、教員の研修内容を積極的に統制する姿勢を打ち出した。

木田論文と同時期の「都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から」⁽³⁹⁾には、「研修が職務として捉えられるために理論的には、承認を受けることのできる研修の範囲が、職員の職責遂行とみなされる枠内において限定的に解されざるを得ない」(同前『教育委員会月報』49頁)と述べていることから、教特法が要請している教員の研修の範囲を内容的には学習指導要領の学習や授業方法の研究、教材準備等、形式的には文部省・教育委員会主催の研修会等と、かなり狭くとらえているように思われる。そうだとすると、立法時以降の解釈から大きく変化しているものと考えられる。

ここで展開される論理は、研修内容を「直接職務に関係するもの」と「直接には関係しないもの」に分類するところに特徴がある。研修内容はいきおい教材研究、生徒指導関係など、どちらかという技術的なものに限定されがちである。学習指導要領の内容をいかに効率的に児童・生徒に教えるかという点に力点が置かれがちになる。逆に、教育の原理や教育の歴史、教育制度、子どもの権利等についての基礎的な研究は、「直接職務と関係がないもの」とされる傾向がある。その場合、「多少の幅」は教員の研修には必要だから、それは職務専念義務免除でやりなさいということである。さらに、この判断の際に、特定の教育観による研修内容の選別が行われる恐れもなしとはしない。今村武俊編『教育行政の基礎知識と法律問題』中の「同じ名称の研究会ではあってもその内容はどうか、日教組という教育課程の自主編成とは何か、それが教育現場に及ぼす影響はどうか。……出張命令を発するか否かは、教育長や校長のまったく自主的な判断にゆだねられたことである」(361頁)などに現れている。極端に言うと、「学習指導要領」を批判的に検討することを「禁じていない」研究会、すなわち研究の自由を保障している研究会であれば、職務専念義務すら免除されないこともあり得る。このような筆者の記述は決して根拠のないことではない。たとえば、1960年度より文部省が開始した教育研究団体等への補助金支給がどのような方

針のもとに実施されたかを想起したい。『文部時報』1004号(1961年4月号)の初等中等教育局「教職員研修の強化」は教育研究団体等教育研究費補助金のねらいを「民間における中正穏健な教育研究こそが、教職員の資質を向上し、日々の教育実践に生かされるものである」(53頁)ことをあげている。また、今村武俊(初等中等教育局地方課長)が『文部時報』第1027号(1963年3月号)で示している審査規準の第2項目は「構成員、過去の研究実績、団体の行動方針等について重大な欠陥を有する教育研究団体は、他の条件いかににかかわらず、補助の対象としない」(59頁)というものである。これは、政府・文部省の教育政策から自立的な教育研究団体を排除するための基準と考えるほかない。さらに、『文部時報』第1019号(1962年7月号)の伊藤武「教育研究団体の動向」は数学教育協議会をとりあげ、「この団体は、その当初から、すでに文部省と対決する運命をになって成長してきた関係からか、研究団体というよりも、教育運動を主体とし、その運動を進めるために、内容を研究するという形をとっていることは見逃すことができない」(59頁)と述べている。「非論理的、独善的、飛躍的な考え方」(同前書、61頁)という表現や「研究よりもむしろ闘争を主体とした団体であると言わねばならない。」(同前書、61頁)という表現もあり、教育研究団体に対する乱暴極まりない攻撃と言わざるを得ない。これについては、本山政雄が「教師の研修と教育行政」と題して『学校運営研究』第19号(1963年10月号)において、「行政の立場からは、教師の研修というのは文部省で定めた学習指導要領をいかに効果的に実施するか技術の研修が大事である。したがって、新指導要領を、憲法や教育基本法の立場に立って研究したり、批判したりすることはもっての他のことで、荒木文部大臣のいうように法律違反の研究ということになる。」(77頁)と述べていることが本質を的確についている。なお、この他に、『学校経営』第14巻第3号(1969年3月号)に掲載された小林信郎(文部省教科調査官)「教育研究団体とその動向③〈社会科教育〉」にも文部省の民間教育研究団体に対する姿勢が現れている。

さらに、この時期の文部省解釈では、研修の自主性、自発性、主体性の大切さがほとんど強調されなくなった。そのことと対照的に、教育長・校長に無制限とも思えるような裁量を与えるようになっている。

(5)「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性

高石・前掲「教職員の勤務時間」は、「休業日と勤務時間との関係」の中で、研修を2種類に分類している。一つは、「職務としての研修」、もう一つは、「自己研修」である。前者

は、上司（校長）の「職務命令によって参加するもの」（59 頁）である。高石は、「職員はこの場合は、その命令にしたがって研修に参加しなければならない義務がある」のであって、「その命令に反した場合は職務上の義務違反として責任が追求される。」としている（59 頁）。一方、後者は、「教職員が、自発的に行うもので、勤務外のものとして従事するもの」であり、「自己研修は、職員の職務外の研修であるから、職員の勤務時間内に自己研修をする場合は、職務専念義務の免除（休暇等）をうけなければならない。」（59 頁）。この段階では、「研修3分類説」で登場するような、勤務時間外に行うものが自己研修であるという概念はまだない。第20条第2項の解釈も、同様に、職務としての研修と自己研修の両方の場合が考えられるという。職務としての研修の場合は、本属長の承認は、「当該職員の勤務が本来の勤務場所を離れて行われることについての承認」であり、自己研修の場合は、「当該職員の勤務を離れることについての承認」であるという（60 頁）。興味深いのは、前者に属するものとして、「研究会、講習会に出席したり、図書館、研究所で研究することや、自宅研修が考えられる」（60 頁）と明記していることである。いわゆる「自主研修」もその内容によっては勤務として扱われる可能性を十分に残している。長期休業期間中における自宅研修は、「自宅で研修という職務に従事するものとして勤務の取扱がなされている。」と明記している。

また、休業期間中に私事旅行に出かける場合に、「職務専念義務免除すなわち年次有給休暇の承認を得なければならない。」とされ、高石においては、「職務専念義務免除」の概念が通常よりも広がっている⁽⁴⁰⁾。前述の『解釈通覧地方公務員関係法』等の「職務専念義務免除」解釈に基づくものと考えられる。

しかし、高石論文より1年後に刊行された前掲『改訂版校長の職務と責任』において安達健二は、「この場合の研修は勤務の一態様とみなされるものであるから、研修に要する時間は勤務時間に含まれる」（321-322 頁）としており、職務専念義務免除による研修は想定していない。したがって、この段階では、文部省内における解釈はまだ固定化されていないことがわかる。

ところが、『改訂版校長の職務と責任』から5ヵ月後の木田宏「教職員の人事管理」⁽⁴¹⁾は、次のように述べて重大な解釈変更を打ち出している。

「研修はやはり教職員にとっても、日常の勤務そのものではありません。教育を行なう本来の職務と研修とを同列に置いて、研修は常に職務の遂行であると考えすることは、

行き過ぎであります。平常の勤務状態とは異なった勤務場所を離れて行なう研修が、職員の職務として行われるものであると考えるか否かは、職員の方で決めうることでなく、上司の方で決めるべきことであります。すなわち、上司がその職員の研修を組織の職務遂行上必要と認めて命ずるか否かによるものであります。上司によって命ぜられた研修が職務であり、そうでないものは、たとえ当局の主催するものであっても、個人の立場において行なわれるものであります。」(107頁)

1961年5月から10月にかけてのわずか半年足らずの間に、文部省内でどのような動きがあったのだろうか。この間に文部省の研修条項に対する解釈は大きな転換を遂げていた。そこには、文部省内部の内藤誉三郎を中心とする官僚と、戦後教育改革期に調査局審議課において田中二郎の指導のもとに立法作業を担った安達健二、宮地茂らとの間の対抗関係、そして、前者による後者の凌駕という事実は存在しなかったのであろうか。

前述の安達健二編『学校管理』と同時期の「都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から」⁽⁴²⁾において、教特法第20条第2項の解釈についての重要な変化がおこっている。「教員が勤務時間内での研修を願い出たとき、どのような措置が必要か。」について、次のように解説している。

「職務命令による研修に参加することは、まさに職責を遂行しているといつてさしつかえないが自発的申し出および承認による自己研修が職責を遂行しているといえるかどうかである。研修を申し出て、それが職務として命令された場合はもちろん問題ないが、一般には、教特法第20条第2項の『承認』の中に職務命令が含まれるとか、承認されたことにより職務となるとか解するのが無理である以上、教職員は職務に専念すべき義務を負っている勤務時間中に勤務場所を離れて研修を行ったのであるから、研修を行った時間中職責を遂行しなかったことになる。しかし、承認を受けて研修を行うことができる旨を定めた教特法第20条第2項の規定は、地公法第35条にいう『法律の特別の定』に該当すると解されるから、勤務時間中勤務場所を離れて研修を行なって、その時間職責を遂行しなかったとしても、職務専念義務に違反したことにはならない。」(50頁)

この解説の特徴は、まず、第1に、「職務としての研修」を「職務命令によるもののみ」

と狭く解釈するところにある。そのため、「教職員自身が積極的に研修を行おうとする場合にできるだけ便宜をはかろうとしている」（同前、48 頁）という法解釈と対立を生じ、結局、「第 20 条 2 項の規定は、職務としての研修以外に教職員の自発的な研修を奨励し、勤務時間中にもできるだけ便宜をはかることを目的としていると解する」（同前、49 頁）ことにより、すなわち職務専念義務免除の取扱いをするという解釈によって、この対立を解消しようとしている。一見、現実的な法解釈のように見え、また教員の自主研修を奨励する方向の解釈のようにも見えるが、実際は、「職務としての研修」の幅を狭く固定化させていく役割を果たすものである。従来は、本人から申出があれば「授業（これが『校務』に拡大されているところもある）に支障のない限り」勤務場所を離れて研修することが認められ、しかも、それらは職務として位置づけられていたのである。第 2 に、出勤簿の処理については、それまでの論理展開から一転して鷹揚であることである。「従来から勤務扱いをしているのが通例であり、給与支給面・昇給面での差がない以上、外勤などの用語を用いて出勤簿整理上出勤として取り扱うことも認められよう」と述べ、さらに給与支給についても、「教特法の趣旨にかんがみ、勤務と同様の取扱いをすることが望ましいし、実態としても例外なくそうであろう」と記すのであれば、従来通り、研修を勤務として認めればよいのではないか。

第 3 に、「職責遂行」の必要条件として、職務命令が必要であるかのような記述がなされていることである。教員の職務は、多くの場合、職務命令に基づくのではなく、教員の専門的見地からの判断に基づき、子どもと保護者に直接責任を負って行われるものである。「研修」自体が、教特法に規定されているように、職責遂行のために必須の事柄である。その必須の行為を行う際にも、「校長の承認ではだめだ、職務命令がでない職務として認められない」という論理である。

（6）「勤務場所を離れて（の）研修」承認についての校長の裁量性

『改訂版校長の職務と責任』の中で、安達は、勤務場所を離れての研修の申出があった場合の取扱いについて、「授業に支障のない限り、できるだけ教員の希望にそうようにすることが望ましいというのが、本条の法意であろうが、必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う」（322 頁）と述べている。これは、「本条の法意」を把握した上で、学校現場の事情から「必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う」という比較的丁寧な検討を経た見解である⁽⁴³⁾。

前掲「都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から」は、校長の裁量権を重視するが、「申し出の内容が研究または修養を行うと認められるものであれば校務に別段の支障がないかぎり、教特法の趣旨にかんがみ、承認すべきであろう」（49 頁）としている。広く教員の研修を保障しようという姿勢がまだうかがえる。

（7）長期研修について

前掲・安達健二『改訂版校長の職務と責任』および教育経営研究会編『学校経営の実践』⁽⁴⁴⁾は、長期研修についての見解を示している（前者 323 頁、後者 271-272 頁）。この2つの文献からは、1960 年頃には長期研修を正規の勤務として位置づけるとともに、勤務ではないが「休職を命じる」という形での機会の保障もしていたものと考えられる。当時は、休職給が支給されていたようである。その支給率は各地方自治体の条例および規則によるものと考えられる。

2. 文部省解釈の完全転換

1960 年代初頭の文部省の解釈変化は、1963 年－1964 年にかけて、いわゆる「研修3分類説」として完成される。沢田道也（文部省地方課）「公立学校教員と研修」⁽⁴⁵⁾は、「研修3分類説」に至る重要論文であると考えられる。沢田論文を中心に、この時期の文部省解釈を検討する。

（1）国公法・地公法原理との差異

沢田・同前論文は、国公法には「研修」の字句はなく「教育訓練」であり、教特法において初めて「研修」を独立した1つの章としたことを記している（40 頁）。しかし、国公法・地公法との原理的差異について言及はない。

（2）研修の権利性と義務性

同前論文は、「権利だの義務だのという法的根拠論自体がナンセンスである」と述べ、「法律に書いてあるから権利だ義務だという裏には、自発的研修自体をなんとか通常の職務と同視してもらって、それについても相当の報酬を得ようというみみっちい虫のよさがある」と斬り捨てている（41 頁）。

(3) 研修の自主性・主体性

沢田は、「本来教師の研修は自発的なものである」（同前論文、41頁）ことを強調する。しかし沢田は、研修の自発性を強調することによって、実質的には、「国または地方公共団体の当局もできるだけ便宜をはからねばならない」ことを曖昧にしている。沢田論文には、「研修は本来自主的なものが望ましいが、場合によっては強制せざるを得ない場合もある」というような趣旨の表現は見当たらない。いわく、「教育内容についての特定の研修命令は教員の職務上の独立を冒すものだ」という論は、今日の公教育の在り方を知らないものである。」、いわく、「単に教員個々の自発的研修に期待してその便宜を図るだけにとどまらず、直接に研修を強制することができるのが当然」であり、「そうでなくては、研修というものをわざわざ法律で制度的に保障した意味が生かされない」と言う（42頁）。

(4) 研修内容の制約

沢田は、研修を3分類している。それは、「全く自発的な研修」「職務専念義務免除による研修」「職務命令により強制される研修」である。「職務専念義務免除による研修」については、「大別して次の二つがある。第一は任命権者いわゆる官側が行う研修で自由参加を建前とするものである。……第二は、自発的な研修（第三者の提供する機会の利用を含めて）が勤務時間の流用を必要として、その調節が問題となる場合である」（同前論文、43頁）と述べている。職務専念義務免除するかどうかは、「第一に職務との関連が密接であるかどうか、第二にその研修が職務の遂行に建設的に貢献するものであるかどうか」（同前）だという。「授業に支障がなくても、研修そのものについて公教育経営の側の価値判断をやって便宜を与えるかどうか決めて良い」と述べ、しかも「この判断に不服があっても職員としては文句はいえない」し、「上司の判断に誤りがあるとしても服さなければならない」とまで述べている（同前論文、43-44頁）。まさに、生殺与奪の権限を校長が握り締めているのである。

(5) 「勤務場所を離れて（の）研修」の職務性

沢田の見解では、職務性が認められるのは、「経営の側すなわち当局」が重要だと判断して「職務として命令」したものである。

『教育委員会月報』第162号（1964年2月号）の「行政実例」回答（昭和33・9・13委初第215号、岩手県教育委員会教育長あて文部省初等教育局長回答「教員の夏季休業日に

おける服務について)では、「夏季休業日等の休業日においても、勤務を要する日には、……勤務場所を離れて勤務(たとえば、研修会等への参加、自宅での研修等)すべきである」(73頁)としている。そして、「これらの場合には、もとより勤務扱いとなるが……」(73頁)と明記している。これは、よく知られた行政実例であるが、本稿で、1961年以来、文部省内で地方課を中心として行政解釈の転換が進められてきたことを把握すると、1964年の年初の段階でこの行政実例が示されていることが意外に感じられる。

(6)「勤務場所を離れて(の)研修」についての校長の承認

前記(4)「研修内容の制約」のところで、校長の承認についての沢田の見解は紹介した。そして、「本属長として承認するかどうかは、授業に支障のない(授業に支障がないかどうか自体校長の判断であるが)前提の上でなおかつ自由な裁量に属する」という。教特法第20条第2項の「授業に支障のない限り」は、ここでは「授業に支障のない前提の上で」に変換されていることは注意を要する。沢田は、職務専念義務免除を「納税者の負担において公務員の余分の恩恵」(沢田・前掲論文、43頁)ととらえており、そのために厳しい査定が当然であるという考え方である。沢田は、「特別の余分の恩恵を利用するについて研修の自由(研究、学問の自由と類比して説く者があるが)などというものは無い。」と断言する。これは、かつて宮地茂が『新教育法令読本』において、「この場合校長は正当な理由がない限りそれを承認すべきであって、みだりに研修の機会供与を拒むべきではない」(127頁)と戒めたことはもとより、安達健二が『改訂版校長の職務と責任』において、「授業に支障のない限り、できるだけ教員の希望にそうようにすることが望ましいというのが、本条の法意であろうが、必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う」(322頁)と記したこととも、さらに前掲「都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から」において、「同条第2項で、教職員自身が積極的に研修を行おうとする場合にできるだけの便宜をはかろうとしている。」(48頁)「授業に支障のない場合でも、承認するかしないかは校長の裁量権に属するけれども、申し出の内容が研究または修養を行うと認められるのであれば、校務に別段の支障がないかぎり、教特法の趣旨にかんがみ、承認すべきであろう。」(49頁)という解釈とも、大きく異なっている。

ところが、沢田は、長期休業中の自宅研修については、一転してかなり寛容である。

「勤務場所を自宅にかえるだけで職務として研修を命じるやり方もあった」ことを認め、職務専念義務免除と比べて、「いずれの面からも一長一短で大差はない」が「技術的工夫と

しては後者がまさると考えられる」という程度である（44 頁）。自宅研修の計画書、報告書についても「あまりの厳密さ」には否定的である。本質的に、「勤務場所を離れて（の）研修」という点で共通の事柄について、なぜこのような落差が生じているのだろうか。沢田は、さらに、第 20 条第 2 項の校長への適用について次のように述べている。

「校長だけは、夏休みも必ず学校で 8 時間過ぎなければいけないのだろうかという懸念でもあるようだ。研修ということだけに限っていえば、たしかに校長に対しては教員に関するこの規定は適用がない。しかし、休業中の勤務場所一般については研修の問題とは全然別であり、市町村教委と連絡をとって自宅で勤務することに法的な不都合はないのである。」（44 頁）

沢田は、第 20 条第 2 項は校長には適用されないが、研修とは別の筋で校長には「自宅で勤務すること」が認められるという見解のようである。

3. 文部省解釈転換後の解釈整備

1960 年代後半には、「研修 3 分類説」を整備・補強した行政解釈が確立した。その代表的なものが、文部省地方課法令研究会編『新学校管理読本』⁽⁴⁶⁾ である。また、『学校経営』第 15 巻第 5 号（1970 年 5 月号）の小原孜郎「職務研修と自主研修」⁽⁴⁷⁾ も「研修 3 分類説」を補強するものである。前者において、研修関係の執筆者は小野寺邦男である。後者は、文部官僚のものとしては、緻密であり、検討に値するものである。

また、これらは、1966 年に、ILO・ユネスコ共同の「教員の地位に関する勧告」が採択され、教師専門職論が各方面で議論されたことをも反映している。

（1）国公法・地公法原理との差異

前掲『新学校管理読本』は、地公法と教特法の比較検討を行い、定型の説明が行われており、従来と解釈を変えるものではない。

小原・前掲「職務研修と自主研修」の特徴は、教員の研修を、教員独自の問題として考えることから始めるのではなく、「官庁であれ、民間企業であれ、ある特定の目的をもってしている組織体」から論を始めていることである。次に、公務員の問題に移り、そして、

「これらのことは、教育を職務とする教育公務員についても同様である」という論法である。すなわち、教特法が国公法と地公法（当時、未制定）の特別法として制定された3大趣旨の1つであった教員研修の特殊性を可能な限り小さくみることに力が注がれている。ただ、小原論文においても「教員の研修については、その職務の特殊性にかんがみ他の一般公務に従事している者に比べて特段の配慮が要請されることから、法制度上も一般公務員に比べて恵まれた制度となっている。」⁽⁴⁸⁾とは記している。ILO・ユネスコの地位勧告も引用している。また、教特法の研修規定と地公法の研修規定の差異についても、従来の定型的把握を踏襲しているところもある。とくに、「教育公務員については、受動的な研修のみではなく、教育公務員の自発的、能動的な研修を期待し、その自覚を促していること」(57頁)と述べている。

さらに、小原は、「地方公務員法にいう研修は、任命権者が職員に対して他律的に行なうものであり、教育公務員特例法にいう研修は一般的に自律的研修規定であると言える」(60頁)と言明している。小原は、教特法第19・20条の中の、「研修を受ける」と「研修を行う」の違いに気づき、前者を他律的、後者を自律的と考えている⁽⁴⁹⁾。

しかし、このように把握するならば、なぜ職務としてではなく職務専念義務を免除しなければならないのか、「教育公務員の自発的、能動的な研修」をできる限り職務として位置づけることがなぜできないのかという点についての論考が不足している。

(2) 研修の権利性と義務性

前掲『新学校管理読本』は、第19条第1項を「教育公務員に対する一種の道徳的規定である」とし、第2項を任命権者に対して「研修についての助成義務を課」したものであると述べている⁽⁵⁰⁾。同書は、「研修は教員の権利であるのか、義務であるのか」について、次のように述べている。

「同法第19条第1項はさきにのべたとおり教育公務員の職業倫理を確認し、研修の義務を課してはいるが、このことと研修手当の支給とは一応別箇の問題と考えられる。むろん国あるいは地方公共団体が研修のための便宜を出来るだけ提供しなければならないことはいうまでもない。後者については、教員の研修請求権といったものを認める法意ではなく、教員の研修の重要性にかんがみこれを制度的に保障したものである。したがって、権利か義務かの議論は実益がなく、これらの諸規定をまつまでもなく、

自ら研修にとりくむ姿勢が期待される。」⁽⁵¹⁾

(3) 研修の自主性・主体性

同書では、この点は次のように大変強調されている。もちろん「教師の地位に関する勧告」を利用しているのである。

「教職が専門職であるとするならば、その地位は、専門職にふさわしい地位・待遇等の外的・物的条件の整備等の諸施策もさることながら、なによりも、教職にある者自身の側からの努力によってこそ確立されなければならない。そのためには、個々の教員が教育実践に即した研究に主体的に取り組み、研修活動を強化することによって、教員の集団が社会的に認められる以外にその途はないと考えられる。」⁽⁵²⁾

すなわち、教職を専門職として位置づけるためには、専門職にふさわしい条件整備を促進することよりも、まず、教員自身に対して、専門職にふさわしい研修努力を求める方向に論議が展開されている。

前記(1)で述べたように、小原「職務研修と自主研修」は、「教育公務員については、受動的な研修のみではなく、教育公務員の自発的、能動的な研修を期待し、その自覚を促していること」(57頁)と述べている。

(4) 研修内容の制約

しかし、『新学校管理読本』では、その研究の内容は「教育実践に即した研究」という専門職らしからぬ限定がなされている。文部省の専門職論は教員を狭い枠に閉じ込めようとする傾向が強く存在するのではないだろうか。もっとも、「児童生徒との人格的なふれ合いといった教職の特殊性、この重要な使命にかんがみ、これにたずさわる教員は一般公務員あるいは他の職業以上にその資質向上が要請されるのである。そのためには教科内容、教材、指導方法等に精通しているだけでなく、広く文化的、社会的教養をも身につけていなければならないものである。」⁽⁵³⁾とは述べている。しかし、何と云っても、「教科内容、教材、指導方法等に精通している」ことが重要であり、それが学習指導要領に対する盲従を前提とするものであれば、研究とは異質のものとなるだろう。この点については、『学校経営』第13巻第3号(1968年3月号)の井内慶次郎「昭和43年度の文教予算の概要」が、

研修活動の重点として、「小学校の学習指導要領趣旨徹底」をトップに上げていること示されている。これがこの時期の教員研修にこめる文部省の最大のねらいと言えるだろう。この場合の研修は、「研究と修養」ではなく、ほとんど「教育訓練」の意味である。学習指導要領の趣旨を教員に徹底的にたたきこむことと解される。

(5) 「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性

「研修3分類説」がすでに完成しているので、命令研修以外は「職務性」は認められない。焦点は、職務専念義務免除による研修が認められるかどうかである。『新学校管理読本』は、「この職務専念義務の免除については十分配慮する必要がある。すなわち、本来の勤務時間をさき、かつ、有給であることからしても研修内容は、職務と密接な関連を持つものであるか、研修の成果が今後の職務遂行に役立つものであるかどうかを、あらかじめ提出させる研修計画をもとに吟味しなければならない。研修後には、報告書の提出を求めることも自宅研修制度の趣旨から当然要請される場所である」(151頁)と述べている。

(6) 「勤務場所を離れて(の)研修」承認についての校長の裁量性

第20条2項については、次のような解説が記されている。

「教員の職務の中心をなすのは授業であることにかんがみ、これに支障がない場合に限って本属長の承認を受けて研修できるのである。……この規定により職務専念義務が免除され各種の研修会への出席、長期休業期間中の自宅研修ができる。」⁽⁵⁴⁾

前記引用中、授業に「支障のない場合に限って本属長の承認を受けて研修できる」(149頁、波線は筆者)という表現があるが、これは、「授業に支障のない限り本属長の承認を得て研修できる」という表現と意味が異なってくる。前者は、後者の表現より「勤務場所を離れての研修」を行う機会を得ることが困難になるものと思われる。後者が教特法第20条2項の正確な表現であるが、同書では3箇所中2箇所において「授業に支障のない場合に限って」とされており、これは、偶然の表記ではなく明らかに意識的な表記である。文部省関係者の著作物でこのような表現が登場したのは、前掲・沢田論文において「授業に支障がない前提の上で」としたのに続いて同書が初めてのことと思われ、教特法第20条第2項の趣旨を巧妙に変更するものである。

同書は、さらに、次のように述べて、第 20 条第 2 項の「厳格」な運用を強調している。

「ある研修を職務そのものとして命ずるか、職務専念義務により行わせるか、あるいはまったく自発的な研修として時間外に行わせるのかの判断は研修制度を左右するほどの重要性をおびている。これまでも職務専念義務による研修では公務災害の認定が得られないとして、研修内容にかかわらず職務命令により研修を命じている例がままあった。また、組合活動の一環として行われる教育研究集会に参加するものについて公務出張扱いとしているのも散見された。職務専念義務を免除するについては他の研修の場合よりもその取扱いについては適正に運用するよう留意しなければならない。」⁽⁵⁵⁾

さて、同書は、教特法第 20 条第 2 項の校長への適用についても解釈を記している。

「校長の研修についてもその意義はなんら異なるところはないことはいうまでもない。校長は管理職として常に校務全般について掌握していなければならないのであるが、だからといって長期休業期間中でも必ず在校していなければ、この職責を果たしえないものではない。職責上一般教員よりも勤務場所を離れることが多少制限されようが、学校管理運営の緩急の度合いに応じて自宅等で勤務することは法的になんらさしつかえないところである。」⁽⁵⁶⁾

この解釈は、「校長にも教員と同様に第 20 条第 2 項に基づく自宅研修が適用される」ことを認めたものである。しかし、それは「職務専念義務免除」ではなく、「自宅等で勤務することは法的になんらさしつかえない」というのである。これは、前述の、沢田「公立学校教員と研修」における見解とは異なるものである。すなわち、沢田の見解は、「校長には第 20 条第 2 項は適用されないが、休業中の勤務場所については研修とは別問題である。」というものであった。また、『学校経営』第 15 巻第 10 号（1970 年 10 月号）の「質疑応答」でも、「教特法 20 条 2 項の規定は、……校長の研修も奨励されなければなりません」とした上で、「①自宅で勤務すること、②職務として自宅で研修を行うこと、③職務専念義務免除条例の規定により服務監督権者の承認を得て自宅で研修を行う」の 3 つの形態をあげ、①と②は勤務、③の場合は職務専念義務免除による研修として扱うと回答している。『学校

経営』の「質疑応答」は、文部省の見解と無関係ではないだろうから、1970年段階でも、なお、研修の職務性について文部省解釈の中にも理論的混乱が存在するように考えられる。

『学校経営』第14巻第4号（1969年4月号）の「質疑応答」において、いわゆる「研修日」（週1回授業空き日をつくる）は違法かどうかという問い合わせに対する回答が掲載されている。この問題について論じられているケースはほとんどなく、また、第6章で言及したいいわゆる研究日、研修日も関連するので、ここに引用する。回答は、「違法ではない」と答え、東京都の自由研修日（研究日）や全教協と文部大臣との間に1947年3月締結された労働協約第6条の「1年20日の自由研究日」をも指摘しているあたり、概ね適切な回答と言える。しかし、回答の末尾で次のように述べている。

「なお、教育公務員特例法第20条第2項の規定がご質問の研修日を設ける根拠規定となりましょうが、当該規定は、具体的な研修内容の有益適切性の判断に基づき活用されるべき性格のものであることからすれば、研修日における研修内容・研修成果については、校長においてこれをじゅうぶんチェックできる体制をととのえてかかる要があり、これにまったく関知することなく自由利用を認めることとするについては、非常に疑問が残ると感じられます。」⁽⁵⁷⁾

「研修内容の有益適切性の判断」を校長がするという事は、教特法立法時の趣旨とは異なっている。1948年12月の第4回国会ではそのような議論はされていない⁽⁵⁸⁾、公布・施行後、相次いで出された解説書でも言及されていない。「勤務場所を離れて（の）研修」の届け出については、「口答でよい」とする解説書も存在する⁽⁵⁹⁾。第4回国会で言明されている通り、教特法は多くの不十分さを内包しながらも、「教員擁護の規定」という性格が強かった。したがって、研修内容は広く想定されており、まさに「研究と修養」（study and self-improvement）であった。今日広範に見られるように、研修内容は直接関係深い教科や生徒指導の研修に限るといようなことは全然考えられていなかったことは、前述の教特法成立直後の相良論文や公布・施行直後に刊行された「4解説書」を見てもよくわかる。

ただ、筆者が知る範囲内の教師の研修実態からすると、この回答の「まったく関知することなく自由利用を認めることとするについては、非常に疑問が残ると感じられます」という意見は筆者も共有するものである。しかし、教員の研修内容が適切か否か、本当に校長が判断できるのかについては、大変疑問である。

(7) 長期研修について

海外留学の取扱いに関して、第20条第3項を積極的に解釈しようとしている。同書は、次のように記している。

「長期間海外に留学する場合等の取扱い……については法律上明確な措置がなされていない。教特法第20条第3項に長期にわたる研修について規定されているがその細目については任命権者の定めに委ねている。そこで各地方公共団体では教育委員会規則等を設けていることは前述のとおりである。しかし、独自に制定している地方公共団体は極めて少なく、同一事由による海外留学（研修）の取扱いが各地方公共団体でアンバランスを生じている実情にある。」⁽⁶⁰⁾

そして、「国家公務員については、『学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設において、その職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査、研究又は指導に従事する場合』が休職事由の一つとされており⁽⁶¹⁾、「地方公務員についても、地公法第27条第2項を根拠とする条例でこれと同様の扱いが認められている県もあるが、その数は少なく、今後このような形での措置も一つの方向である」と述べている。すなわち、海外留学を人事院規則あるいは条例を適用して研究休職の扱いとすることである。しかし、同書では、退職手当支給の基礎となる勤続年数上の不利が生じるので、「教員にとって有益適切と認められる海外留学については、教特法第20条第3項の規定に基づく長期研修の取扱いによるほうが、より適切である」として、第20条第3項の活用を提起している⁽⁶²⁾。

第3節 地方教育行政当局の解釈

地方教育行政関係者の研修条項に関する解釈は、従来、文部省の解釈と区別して考察されることはなかった。それはいずれも「行政解釈」として、一括りで考察されてきた。より正確に言えば、文部省の解釈は考察対象とされていたが、地方教育行政解釈は、それと一体、あるいは追随するものとしてのみ扱われ、考察の対象になっていなかった。

しかし、教特法研修条項についての解釈を丁寧に辿っていくと、この両者の関係は必ず

しも一体ではなく、地方教育行政解釈には相対的独自性が認められる。もっとも、後者の前者への追随傾向は顕著なものとして存在するが、研修条項の展開過程をリアルに把握するためには、後者に焦点をあてた考察が必要であり、その実態と前者からの相対的独自性の要因についての解明したい。

1. 1950年代の地方教育行政解釈

(1) 国公法・地公法原理との差異

この時期は、地方教育行政関係者の著作においても、研修についての国公法⁽⁶³⁾・地公法原理と教特法原理の違いを重視している。武田一郎⁽⁶⁴⁾監修・教育実務研究会編『教育実務提要―校長編―』⁽⁶⁵⁾における国公法・地公法原理との差異把握は、文部省解釈のところで述べてきた定型的説明である（133頁）。

また、渋谷徳雄『実務のための教育行政学』⁽⁶⁶⁾は、第20条1項と2・3項を区別して、もう少し立ち入った分析を行っている（183頁）。

(2) 研修の権利性と義務性

教育実務研究会編・前掲書は、「教育公務員にとって、研修はしなくてはならない義務である。……教育委員会はその研修に要する施設……その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努むべき責務を負っているのである。」（133頁）と述べている。

田中喜一郎⁽⁶⁷⁾『現職教育論』〈新制学校管理叢書第2巻〉⁽⁶⁸⁾は、1950年代ではなく、教育公務員特例法公布・施行の年、すなわち、1949年6月に出版されたものである。同書は、第19条1項が「現職教育が教師の義務である」としていると共に、第2項が「教育行政当局に教師のために現職教育を行う義務を課している」（33頁）と記している。

(3) 研修の自主性・主体性

田中喜一郎・同前書は、「『現職教育』という言葉は英語の Teacher Education in Service の訳語であって、Teacher Training in Service 或いは In Service Training ともいわれている。」（31頁）が、後者の表現はあまり用いられなくなっているという。それは、「Training（訓練）ということは、元来技術的な練習という意味に用いられることが多く、上から計画された細かい一定の形に従って熟達を目的として行われることが多く、自発性

が少なく創造性に乏しいものであった。ここでいう現職教育ということが、広い意味の専門的教養の充実発展にあるのであるから、Training よりは Education が適当とされるのである。」(31 頁)と説明している。さらに、「職責を全うするために必要な教師自身の現職教育の目標も方法も教師の考え方によって自然ときまってしまうわけであって、他から命令や指図で強制される性質のものではない」と明言している(32 頁)。このように同書は、最も徹底して教師の自主性を尊重する記述がなされている。

しかし、地方教育行政解釈においては、文部省解釈に先んじて、早くも 1950 年代前半に「研修命令の正当性」が主張されている。1953 年 11 月に刊行された教育実務研究会編『教育実務提要—校長編—』において、研修の義務→研修命令→命令違反は処分という論理を展開している。

「しかし校長がある場合に強制的に研修を命ずることもあり得る。例えば教育委員会主催の協議会、研究会に出席を命ずる等である。このような場合、研修の義務が認められている以上、研修命令指示は有効な職務命令として成立し、教職員は校長の命に従って研修をすべきであろう。その命令に従わないで、研修を行わない時は、職務上の義務に違反した場合に該当して、(地公法 32 条法令等および上司の職務上の命令に従う義務) 処分を受けるのも止むを得ないであろう。」(139 頁)

佐野政雄編『現場の学校管理』⁽⁶⁹⁾でも、同様の趣旨が述べられている。(154 頁)『教育実務提要』および『現場の学校管理』ともに、本人の意に反して研修を命じることが無意味な場合が多いことは、指摘されている。地方教育行政解釈が文部省解釈に先行していることは、当時、教育委員会等の研修会への参加を拒否する教職員組合を中心とした現場の実態から、このような論理展開をおこなっているものと考えられる。ただし、これら二つの著作は、地方教育行政法による任命制教育委員会の発足以前に刊行されており、道徳教育講習会や学習指導要領講習会よりも先行しており、具体的事情については今後の研究課題である。

(4) 「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性

研修は「勤務の一態様」と考えられている。たとえば、前掲『教育実務提要—校長編—』は、「研修は勤務であるとの見地から、その時間は勤務時間に含まれるのである」(140 頁)

と明言している。また、前掲『現場の学校管理』においても、「この場合の研修は勤務の一態様とみなされるものであるから、研修に要する時間は勤務時間に含まれるのである。」（155頁）としている。

しかし、前述のように波多江明らの『学校運営辞典』⁽⁷⁰⁾では、「職務専念義務免除」と考えられている。波多江ら文部省関係者よりも、地方教育行政関係者のほうが、「勤務場所を離れて（の）研修」についての職務性把握は明確であったように思われる。

（５）「勤務場所を離れて（の）研修」承認についての校長の裁量性

教特法第20条2項について、文部官僚が、「校長は正当な理由がない限りそれ（勤務場所以外での研修…筆者注）を承認すべきであって、みだりに研修の機会供与を拒むべきではない。」⁽⁷¹⁾と解釈していたときに、「授業に支障のない限り、できるだけその希望にそうようにすることが望ましいというのが、教育公務員特例法20条第2項の法の意味であるが、必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う。」⁽⁷²⁾という見解が地方教育行政関係者からすでに出されていた。前者と後者とは類似した解釈のようではあるが、力点の置き方が異なっている。後者の解釈の方が、研修を承認しない場合が増えるものと思われる。承認しない場合としては、学校事務（校務）の多忙、研修行使の不均衡の2つの理由があげられている。

2. 1960年代初頭の地方教育行政の解釈

（１）国公法・地公法原理との差異

実方亀寿（東京都教育庁指導第四課長）「教師の研修（一）」⁽⁷³⁾に見られるように、定型的解釈を踏襲している（114頁）。ただ、（３）で後述するように、この差異を命令研修の根拠とする解釈が登場してくることに注意を払いたい。

（２）研修の権利性と義務性

大森晃（都立教育研究所研修部長）らの『学校管理の基礎知識』（明治図書、1960年）では、「研修は義務というよりも権利」という認識が示されている（92頁）。伊藤和衛らの『学校管理〈校長・教頭の職務〉』⁽⁷⁴⁾においても「研修は義務であり、権利」という把握がされている（163頁）。研修の権利性については、1948年12月の教特法案国会審議の際

に辻田力調査局長によって語られて以来、行政解釈では久しく途絶えていたものである。これは、1956年の地方教育行政法施行による教育行政の転換が教員の研修活動に対する統制・抑圧として現象し、それとの対抗関係の中で、研修の権利性が自覚されていったことによるものであろう。それには、もちろん、研究者や教職員組合の教員に対する啓蒙活動が大きな役割を果たした。前掲の『学校管理の基礎知識』や『学校管理〈校長・教頭の職務〉』は東京都立教育研究所に勤務する研究者でもあり、地方教育行政関係者でもある大森や伊藤たちの学問的良心の表明とも考えられる。

また、教育経営研究会編『学校経営の実践』⁽⁷⁶⁾においても、「第19条の第1項は、教師に対してその『職責を遂行するために』研究と修養に努むべき義務を課しているのであるから、その裏づけとして前述の第2項、第3項において、研修をうける教師の権利とその研修の態様を規定し、その主体性をいっそう明確にしているのである。」(269頁)と述べている。執筆者は、大森晃である。

実方・前掲「教師の研修(一)」は、「教師の研究と修養が法律に義務づけられているとともに、特例法第20条(研修の機会)では、『教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。』として、研修の権利をも与えていることは注目すべきことである」(114頁)と明記している。

(3) 研修の自主性・主体性

前掲『学校経営の実践』においては、研修義務から研修命令の正当性を導いている。「研修」の項目は、大森晃が執筆しているのだが、かなり従来と見解を変えてきているのではないか。すなわち、前述したように、大森らによる『学校管理の基礎知識』⁽⁷⁷⁾では、「研修は義務というよりも権利」という認識が示されていたのである。『学校経営の実践』においては、地公法の研修規定と教特法の研修規定を比較して、教育公務員にとっての研修が職責遂行上不可欠のものとされていることをとりあげて、それ故に、教員の研修を保障する方向ではなく、逆に、校園長や教育長が教員に対して研修命令を出す根拠として用いている(266-267頁)。

実方亀寿「教師の研修(二)」⁽⁷⁸⁾も、「研修は『当然勤務』であるから、『参加すべき旨の職務命令を発すること』が可能であり、『理由なくして、参加しなかった者については、職務命令違反として適切な処置を講ずること』(1958.8.8、文地初第432)ができる」という論理が展開されている。一方で、実方は、「研究といったものは、このような自由な雰囲気

気においてこそ育つものなのである」(116 頁)と述べている。

(4) 研修内容の制約

実方・前掲「教師の研修(一)」は、「教師は、自己の担当正面のある部分を担当するというだけでは、その本来の職責を到底果たすことはできない。教育の全体的な理解、全体構造の把握がなされ、それとの十分な関連を保ちながら、自己の担当すべき部面を担当するというだけでなければならなくなってくる」(114 頁)と指摘している。また、実方は、前掲「教師の研修(二)」において、「教育指導に当たるためには、専門とするところの教養のみをもってしては、じゅうぶんでない。いわゆる教職教養としての広い教養がその基本となっていることが必要である。」(113 頁)と述べている。

(5) 「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性

伊藤らの前掲『学校管理〈校長・教頭の職務〉』では、研修は「勤務の一態様」とされている(165 頁)。大森(都立教育研究所研修部長)らの前掲『学校管理の基礎知識』においても、次のように述べられている。

「それ故その本来の職務たる授業に支障のない限り校長の承認をうけて勤務場所を離れて研修を行なうことができるものとしたのである。これが特例法第 20 条第 2 項の規定である。したがってこの場合の研修は勤務の一態様とみなされるものであるから、研修に要する時間は勤務時間に含まれるのである」(93 頁)。

さらに、教育経営研究会編・前掲『学校経営の実践』においても(執筆者は大森)、明確に勤務として位置づけている。

「教師の研修は勤務の一態様とみなしており、出勤簿等の取扱をみても、研修を受けることを命ぜられたとき、または許可を受けて勤務場所を離れて研修を行うときは、『研修』と表示することになっているのであるから、普通自己の職場に勤務しているときと同じ様に、研修に職務専念しなければならない。」(272 頁)

大森晃「教師の勤務時間(三)」⁽⁷⁹⁾は、1949 年 2 月 5 日の文部次官通達(発学 46 号)

を掲載して、「勤務は必要に応じ必ずしも学校内ばかりでなく、学校外で行ない得ること。なお教育公務員特例法第 20 条の規定による研修の場合は当然勤務と見るべきであること」を確認している (117 頁)。実方亀寿・前掲「教師の研修 (一)」においても、「この研修は勤務の一態様として認められている」として、その根拠として前述の文部次官通達 (発学 46 号) があげられている。

このように、この時期の地方教育行政解釈は、研修を勤務として位置づけているが、その根拠となる理論は展開されておらず、1949 年 2 月 5 日の発学 46 号をあげるのみにとどまっている。これは、発学 46 号が否定されると、研修を勤務として位置づける根拠を一挙に失うことを意味していた。

(6) 「勤務場所を離れて (の) 研修」承認についての校長の裁量性

前掲『学校経営の実践』は、「研修が教師にとってかくべからざる必要事であることを考えるならば、できる限り、教師の希望した研修に教師が参加でき得るように配慮してやるべきであろうから、そしてそれがまた立法の趣旨でもある」と述べている (270 頁)。ここには、できる限り教員の研修要求を保障するという姿勢が明確に表わされている。承認するかどうかの基準は「授業に支障があるかどうか」のみであり、研修内容により校長が判断するという考え方は見られない。しかも、教員の研修希望を実現するために、「平生から全校職員の年間の研修の計画を計画的にうちたてて、その場になって『授業に支障がある』というような事態がおこらないように、学校運営に一段と工夫をこらすべきであろう。」(270 頁) と指摘している。まことに、地方教育行政関係者らしい具体的な指摘である。

さらに、勤務場所を離れて研修する場合、その場所が自宅でもよいかどうかについて、次のように考察している。

「自宅において勉強したり、調査したりすることが果して研修と認め得るかどうか。この問題については、……場合によっては、自宅研修として承認することも可能であると解すべきであろう。昭和 24 年 5 月、京都府立医科大学あて発した文部省調査局長の回答によると、自宅研修のあり得ることを認め、しかもそれが勤務の一態様であるとしている。また国立学校長に対する文部次官通牒 (昭和 24. 2. 5、発学 46、教員の勤務時間について) によると、……この趣旨は公立学校にも通用しうると考えられることであろうから、自宅における研修もあり得るという立場も成り立つわけである。

しかしながら、それは……自由に行使し得る当然の権利という解釈ではなからう。」⁽⁸⁰⁾

3. 文部省解釈の転換と地方教育行政解釈

1963年になると、文部省の解釈と地方教育行政当局の解釈に大きな差異が生じている。文部省の解釈転換に地方行政当局が対応できかねている様子が見えてくる。

この時期を代表する地方教育行政関係者の研修論は、伊藤和衛・佐々木渡の『教育法規精解』⁽⁸¹⁾において展開されている。同書には、教特法の立法趣旨を現実化しようという視点がみられる。「研修」についての執筆者は伊藤である。教特法研修条項の解説として、高いレベルに位置づけられるものとする。文部省主催の新教育課程研修会への出席強制についての考察、小・中学校教員の自宅研修の問題、研修の機会は官製研修のみではないこと、研修への参加は教員の自主性が尊重されねばならず、研修への参加を阻止できる理由は「授業への支障」のみであることの確認、さらに、他の同類書ではほとんど触れられていない研修費の問題を取り上げていることなど、注目すべき著作である。

(1) 国公法・地公法原理との差異

伊藤らの前掲『教育法規精解』では、新教育課程についての文部省主催の研修会が、当時さまざまな問題を引き起こしていたことに言及している。とくに、「文部省は県費負担教職員の研修参加を強制できるか」についての考察が行われている。あれこれ法的に考察した後で伊藤は次のように述べている。

「強制的参加を建前としたものは、むしろ『教育訓練』であって、それこそ任命権者が一方的に行なうものであるからである。国公法73条、地公法39条などは、このようにも理解されるし、現に東京都職員研修所が行なっている研修事業は都知事の研修命令によって受講者が参加している。けれども、教育公務員の場合はこのように一律にはいかないように思われる。何となれば、それは教育というものの本質上、教師の自発性が相当に尊重されなければならないからである。」(144頁)

伊藤は、「研修」と「教育訓練」との差異に注目し、これを重視している。この点については、近藤修博（渋谷区立大向小学校長）「勤務と研修との関係」⁽⁸²⁾は、当時、国公法に

は「研修」規定はなく、「教育訓練」規定であることに言及した数少ない論文である⁽⁸³⁾。近藤は、国公法・地公法と教特法を比較し、国公法や地公法では「本人の積極的な意思が尊重されているとはいえない」が、「教育職員の場合は、……本人の積極的意思を尊重し、また責任を課しているともいえるのである」(29頁)と述べている。さらに、「教育訓練」と「研修」の語義のちがいについても触れている。

(2) 研修の権利性と義務性

伊藤らの前掲『教育法規精解』では、研修は「教職員の権利であって同時に義務」であると述べている。しかし、研修条項が本質的に教師の自主性・自律性を重視するものであることは認めている。そして、教職員組合の、研修は「教職員の権利であって義務ではない」という論を「少し行きすぎた理解の仕方ではなかろうか」(145頁)と批判している。大森晃「有給休暇」⁽⁸⁴⁾は、地方公務員の研修と教育公務員の研修の違いを整理している。大森はここでも「研修は教師にとってはむしろ義務というよりも一つの権利であるという立場で規定されている」(112頁)と述べている。また、大森は、研修要員というような人的対策もとられないまま、授業にくいこんで研修が行われている実態に疑問を投げかけている。

現職教育研修会『教育法規の基礎知識』⁽⁸⁵⁾において、研修関係の執筆者は橋本勝三である。だから、同書を地方教育行政関係者の研修論とすることは適切ではないと思われるが、さりとて位置づけが困難なので、ここで取り上げることにする。同書は、研修は教員の「本質的職務」であること、そして、義務であり権利であると考えている。文部省の「研修3分類説」の完成から2年近く経過しているが、文部省関係者も執筆に加わった同書において、このように述べられている点が興味深い。

(3) 研修の自主性・主体性

前記(1)で述べたように伊藤らの前掲『教育法規精解』では、「文部省は県費負担教職員の研修参加を強制できるか」についての考察が行われている。この中で、一般行政職の研修(教育訓練)とは違って、「教育公務員の場合はこのように一律にはいかないように思われる。何となれば、それは教育というものの本質上、教師の自発性が相当に尊重されなければならないからである」(145頁)と述べている。

現職教育研修会編・前掲『教育法規の基礎知識』は、職務命令による研修会への参加や、

それに従わなかった場合に処分することを否定するものではないが、「元来研修は自発性の上に立つものである。研修の高圧的強制は問題であろう」（106 頁）と述べており、強制や処分については抑制的な論調である。

（４）「勤務場所を離れて（の）研修」の職務性

前掲『教育法規精解』によると、この時点、すなわち 1963 年 5 月の時点では、東京都は、1949 年 2 月 5 日付の文部次官通達に基づき、「研修は勤務の一態様」と考えていることがわかる。とくに、都条例による職務専念義務免除との関係について考え方を示している。

「５．研修は正規の勤務か

結論的にいって、研修は勤務の一態様である。この点、昭和 24 年 2 月 5 日発学第 4 号『教員の勤務時間について』直轄学校長あて文部次官通達に応じ、……といている。ところが、東京都条例（昭和 26・2・23 都条例 16 号 3 条 1）のように、『研修を受ける場合』これを地公法 35 条の『職務に専念する義務』からはずしているところがある。こうなると、研修は正規の勤務とみるべきか否かが問題となってくる。しかし、これとて『その職務に専念する義務を免除されることができる』という任意規定であるから、研修が広義の勤務であることに間違いはないように考えられる」（146-147 頁）。

職免条例の「研修を受ける場合」は、一般公務員を対象とした規定であり、教員の研修には教特法が適用され、その場合は「職務」として研修を行うという考え方をしているものと思われる。

佐野政雄（渋谷区教育委員会教育長）編『学校管理の基本問題』⁽⁸⁶⁾では、「研修は、勤務の一態様とみなされるものであるから、研修に要する時間は、勤務時間に含まれるものである」（187 頁）という立場をとっている。同書は、東京都・区教育委員会の教育行政官や中学校長が執筆しているだけに、文部省との見解の差異を示すものとして興味深い。

文部省内では、少なくとも、1961 年段階から、「研修は勤務の一態様」という 1949 年の通達の見直しが始まっていたが、地方教育行政段階（とくに東京都）では、1963 年になっても従来の解釈を踏襲していたことがわかる。

しかし、佐々木渡（都立教育研究所主査）「教職員の管理（一）教職員の服務と研修」⁽⁸⁷⁾

は、1949年の文部次官通達を踏まえながらも、すべての研修を勤務とすることには疑問を呈している。すなわち、「校長が出席を命じたり許可したりした研修については、勤務の一態様とみてよいということであろうか」（124頁）と述べ、「研修はすべて勤務というようにこれを広げていくことにも問題がある」（124頁）としている。なお、佐々木が勤務する東京都の場合は、職免条例により、『研修を受ける場合』は職務専念義務を免除することと規定している」（124頁）と述べている。これは、それまで大森晃や伊藤和衛らが展開してきた説とは明らかに異なっている。文部省関係者の解釈変更が東京都の教育行政関係者に影響したものと推測される。

前掲『教育法規の基礎知識』においては、教特法第20条第2項についても、「研修は勤務時間の一部と見るのである。これは研修は任命権者が設けた講習会等に参加することばかりでなく、民間の研究会などに参加、あるいは自宅研修なども当然含むものと見るべきである」（106-107頁）と立法時の趣旨にのっとった解釈が行われていると言える。同書がこのように述べているのは、執筆者である橋本の個人的見解なのか、あるいは現職教育研修会の一定の議論を踏まえたものなのか、この点についてはさらに調査が必要である。

伊藤和衛（東京教育大学教授）編『教育法規と学校』⁽⁸⁸⁾において「研修」関係の執筆者は中村である。本書では、1967年の時点においても「この場合は、当然の勤務とみられるのが一般である」（120頁）という考え方を堅持している。

前述の近藤修博（渋谷区立大向小学校長）は「勤務と研修との関係」の中で、「これらの研修は、通常の勤務と何らかわらないものであって、むしろ勤務の一態様と考えられるのである。今日一般に行われている校外の研修には、各種の研究会、研究集会への参加、他校参観等いろいろあるが、これらは校長が命じたばあいはもちろん、本人が申出て校長が許可したばあいも、当然勤務の一態様とされるのである。」（29頁）と明言している。これが当時の学校現場の常識であったものと思われる。

（5）「勤務場所を離れて（の）研修」承認についての校長の裁量性

前掲『教育法規精解』（明治図書、1963年5月）では、小学校や中学校教員の自宅研修について解説している。

「この問題については、すでに昭和24年5月15日校調4号で『教員の研修時間の取扱について』京都府立医科大学長あて文部省調査局長の回答があり、大学では教特法

20条2項により、勤務時間中における自宅研修は慣行とすらなっている。これに次いで、高等学校でも週1日程度の自宅研修日をとっているところが相当数ある。問題は小・中学校であるが、これは主として授業時間等の関係から、ほとんど自宅研修日はとっていない。

しかし、教育の性質からいって大学や高等学校では自宅研修日はとれるが、小・中学校はとれないというのはおかしい。教育の重要さからいなら学校の区別はできないはずである。小・中学校教師は授業時間が多いから自宅研修日はとれないなら、なおさら教育効率上自宅研修日があつていい理屈である。

『勤務時間の割振を勘案してその範囲内において』ならば、小・中学校といえども教特法20条2項で、自宅研修の時間をとることは当然できることである。……現に文部省や教育委員会主催の研修会には、勤務時間中、学校を離れて何日も参加しているわけである。このような校外研修と自宅研修は違うのだといっても本質的な区別はできないように思われる。このように見てくると、小・中学校においても自宅研修の時間を正規の勤務時間中にとることは、法規的には可能であるといわざるをえない。問題は事実上できるのかできないのかという点だけである。」(145-146頁)

(6) 長期研修について

佐野政雄編・前掲『学校管理の基本問題』は、「内地(外地)留学の取扱いとその問題点」にもやや立ち入って述べている。問題点としては次のようなことが認識されていた。

「派遣教員の補充が困難という定員の問題とも関係があるのであるが、派遣されたものの仕事が他の教員の上にかかってくることから、そこに感情的な対立や疏隔が起こったりして、うまくいかない場合がままある。次に外地留学もほぼ同様であるが、期間が長いこと、外地と言うことから手続きなどが複雑になるが、内地留学の場合とちがい長期にわたるときは定員増が認められるようである。」(193-194頁)

(7) 研修費の負担について

前掲『教育法規精解』では「研修費の負担はだれがするか」についての考察が行われている。東京都立教育研究所が調査した研修費負担の実情も示されており、興味深いものがある。同書では、「教育公務員の研修に関する費用は、研修権者たる教育委員会が負担すべ

きものである。」と明言し、その根拠としては、「教特法 19 条 2 項に『研修を奨励するための方途』の中に当然含意されている」と考えている（147 頁）。しかし、実情はきわめて貧困であることが指摘されている（147 頁）。これも地方教育行政関係者、とくに研修担当者ならではの指摘である。

しかし、前述のように、同書が、研修は「教職員の権利であって同時に義務」であるとし、また、一般行政職の研修（教育訓練）とは違って、「教育というものの本質上、教師の自発性が相当に尊重されなければならない」と記していることと、研修費の負担について「研修権者たる教育委員会」と記していることとは、どのように関係するのであろうか。同書の記述には、なお検討されるべき課題を残している。

〔註〕

- (1)井手成三『詳解教育公務員特例法』労働文化社、1949 年、78 頁。
- (2)文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』時事通信、1949 年、128 頁。
- (3)同前。
- (4)文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』文治書院、1949 年。
- (5)同前書の文部次官井手成三の「序」および文教研究同人会による「はしがき」参照。
- (6)教育法令研究会編、前掲書、125-126 頁。
- (7)同前書、129 頁。
- (8)同前書、129-130 頁。
- (9)この羽田の見解について、筆者は、本稿第 4 章第 2 節において、若干の疑義を提示した。
- (10)羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第 54 巻第 4 号、1987 年、30 頁。
- (11)教育法令研究会編、前掲書、127 頁。
- (12)『第 4 回国会衆議院文部委員会議録』第 2 号、7 頁。
- (13)教員身分法案要綱案（「1946.12.26」案）、辻田力文書（国立教育政策研究所蔵）所収。
- (14)相良惟一『教育行政法』誠文堂新光社、1949 年。
- (15)相良は第 4 回国会時の審議課長、この時点では文部省調査普及局地方連絡課長。
- (16)関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』学陽書房、1951 年。

- (17) 文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳解』港出版合作社、1951年。
- (18) 関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編、前掲書、116頁。
- (19)同前。
- (20)同前書、117頁。
- (21) 波多江明他編著『学校運営辞典』日本出版、1955年。
- (22) 教師養成研究会編『学校管理』学芸図書、1950年。同研究会は、文部省の安達健二、上野芳太郎、玖村俊雄、東京学芸大学の五十嵐清止、扇谷尚、大島三男、小山田勝治、阪本一郎、二関隆美、東京大学の沢田慶輔、東京教育大学の平沢薫らで構成されている。
- (23) 関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編、前掲書、116頁。
- (24) 兼子仁は、有倉遼吉編『教育法』〈別冊法学セミナー・基本法コンメンタール〉(日本評論社、1972年12月)371頁において、同旨の見解を示している。
- (25)たとえば、地方公務員関係研究会編『解釈通覧 地方公務員関係法』総合労働研究所、1984年、218-221頁、230-231頁、参照。なお、同研究会は自治省公務員第二課の官僚による研究会である。
- (26) 基本法コンメンタール地方公務員法』〈別冊法学セミナー第37号〉日本評論社、1978年。引用部の執筆者は田村和之。
- (27)『教育委員会月報』第60号、1955年8月号。
- (28)「昭和30年度第一回の教育委員会事務局職員研修会は、東京において7月26日から29日までの4日間実施されたが、同席上において受講者から提出された質疑について係官より説明を行ったもののうち、比較的一般的な問題をここに解説し、参考に供することとする」(24頁)という。
- (29) 宮地茂『新教育法令読本』日本教育振興会、1950年。宮地は、教育公務員特例法立案・制定時の調査局審議課事務官、立法作業の実務担当者。その後文化財保存課長。
- (30)宮地茂『新教育制度入門』大蔵財務協会、1953年。
- (31)安達健二『改訂版校長の職務と責任』第一公報社、1961年。
- (32)安達健二編『学校管理』学陽書房、1961年。
- (33)安達『改訂版校長の職務と責任』、320頁。
- (34)同前。
- (35)高石邦男「教職員の勤務時間」『学校経営』第5巻第5号、1960年5月号。
- (36)安達『改訂版校長の職務と責任』320頁、この引用部分は、佐野政雄編『現場の学校

- 管理』東洋館出版、1955年、154頁、に酷似している。
- (37)安達健二「教職員の人事管理」西村勝巳編『校長の任務』学陽書房、1963年、132頁。
- (38)木田宏「教職員の人事管理」安達健二編『学校管理』学陽書房、1961年。
- (39)都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から『教育委員会月報』第134号、1961年10月号。
- (40)年休も職免の一種。
- (41)木田宏「教職員の人事管理」安達健二編『学校管理』学陽書房、1961年10月。
- (42)「都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座演習問題から」『教育委員会月報』第134号、1961年10月号。「研修について」は、48-51頁。
- (43)ただし、この叙述も佐野政雄編、前掲書、155-156頁に酷似している。
- (44)安達『改訂版校長の職務と責任』前者323頁。および、教育経営研究会編『学校経営の実践』世界書院、1962年、271-272頁。
- (45)沢田道也（文部省地方課）「公立学校教員と研修」『学校経営』第8巻第10号、1963年10月号。
- (46)文部省地方課法令研究会編『新学校管理読本』第一法規、1969年。
- (47)小原孜郎「職務研修と自主研修」（講座・学校管理法規演習第14回）『学校経営』第15巻第5号、1970年5月号。
- (48)同前。
- (49)この点について、筆者は、本稿第2章第3節において、教特法成立過程における英訳版を比較対照することと、有倉遼吉「教育公務員特例法」（有倉・天城編『教育関係法〔Ⅱ〕・コンメンタール編』所収、日本評論新社、1958年）を参考にして、自己の見解を示している。すなわち、結論としては、有倉説とほぼ同様であり、本来は「研修を行う」「研修の機会を得る」と表現すべきところが、立法技術上のミスのため矛盾する表現となったものと考えている。しかし、そのような矛盾する表現が最終的な法案に残された要因は、国家公務員法原理の包摂による教育公務員法原理の動揺にあると考えている。
- (50)文部省地方課法令研究会編、前掲書、148頁。
- (51)同前、151-152頁。
- (52)同前、146頁。
- (53)同前、147頁。

- (54)同前、149 頁。
- (55)同前、152-153 頁。
- (56)同前、152 頁。
- (57)『学校経営』第 14 卷第 4 号、1969 年 4 月号、107 頁。
- (58)速記中止部分が多いので、あくまでも議事録に記載されている限りにおいてである。
- (59)文教研究同人会編、前掲書。
- (60)文部省地方課法令研究会、前掲書、153 頁。
- (61)人事院規則 11-4 第 3 条第 1 項。
- (62)文部省地方課法令研究会、前掲書、153 頁。
- (63)1965 年までは、「研修」ではなく「教育訓練」であった。
- (64)お茶の水女子大学教授。
- (65)同書の執筆者は佐口安治（教育実務研究会委員長、元校長）、他小学校長、中学校長、千代田区教育長、荻原博達（文部省大臣官房総務課）などである。
- (66)渋谷徳雄『実務のための教育行政学』学陽書房、1954 年 1 月。
- (67)田中喜一郎『現職教育論』については、修士論文執筆時より読んでおり、注目していたが、田中がどのような人物か不明のままその後数年経った。1999 年以來の高校周年誌調査の際、『日比谷高校百年史』の中に、第 13 代校長として「田中喜一郎」を見つけた。『日比谷高校百年史』中巻、1979 年 3 月、に記された経歴はつぎのようなものである。1897 年東京生れ。1929 年松本高等学校文科甲類卒業。1934 年東京帝国大学文学部国文科卒業。同年北海道庁立小樽高等女学校に奉職、1938 年東京府立第十中学校教諭、1946 年東京都視学官、1930 年指導部主査、1932 年学務部職員課長。1955 年都立豊島高等学校校長。1958 年駒場高等学校校長、1961 年東京都教育委員会指導部長。1964 年日比谷高校校長。
- まだ確定できていないが、『現職教育論』の著者である田中喜一郎とこの人物とは、同一人物であると思っている。だとすると、田中は同書の執筆時は地方教育行政関係者とみなすことができる。
- (68)新制教育研究会、1949 年。
- (69)前掲『現場の学校管理』。
- (70)波多江明他編著『学校運営辞典』日本出版、1955 年 7 月。
- (71)前掲『新教育法令読本』127 頁。

- (72)前掲『現場の学校管理』156頁。
- (73)実方亀寿（東京都教育庁指導第四課長）「教師の研修（一）」『学校運営研究』第8号、1962年11月号。
- (74)大森晃他編著（都立教育研究所研修部長）『学校管理の基礎知識』明治図書、1960年、92頁。
- (75)伊藤和衛他編著『学校管理〈校長・教頭の職務〉』高陵社書店、1961年、163頁。
- (76)教育経営研究会編『学校経営の実践』世界書院、1962年。
- (77)前掲『学校管理の基礎知識』。
- (78)実方亀寿「教師の研修（二）」『学校運営研究』第9号、1962年12月号。
- (79)大森晃「教師の勤務時間（三）」『学校運営研究』第7号、1962年10月号。
- (80)教育経営研究会編、前掲書、270-271頁。
- (81)伊藤和衛・佐々木渡『教育法規精解』明治図書、1963年。
- (82)近藤修博（渋谷区立大向小学校長）「勤務と研修との関係」『学校運営研究』第19号、1963年10月号。
- (83)1965年の国公法改正で「教育訓練」は「研修」に変わった。
- (84)大森晃「有給休暇」『学校運営研究』第21号、1963年12月号。
- (85)相良惟一（京都大学）、高野桂一（奈良教育大学）、林部一二（文部省官房企画室）真野宮雄（大阪学芸大学）、橋本勝三（青山学院大学）、原実（都立教育研究所）、佐々木渡（都立赤坂高校）などの執筆によるものである。
- (86)佐野政雄編『学校管理の基本問題』東洋館出版、1963年。佐野は、渋谷区教育委員会教育長。
- (87)佐々木渡（都立教育研究所主査）「教職員の管理〈一〉教職員の服務と研修」『学校運営研究』第20号、1963年11月号。
- (88)下村哲夫（香川大学助教授）、高野桂一（奈良教育大学助教授）、中村安喜雄（都立教育研究所指導主事）らによって執筆されたものである。

第8章 教育法学説にみる研修条項解釈

第1節 教育法学説の系譜と課題

1. 教育法学説形成以前

1949年1月12日の教特法公布・施行以来、1950年代末までは、行政解釈と学説とは鋭い対抗関係には至らなかった。本稿第7章第1節で言及したように、この時期には行政解釈は研修条項の立法趣旨にほぼ即していたし、また、教育法学説が未形成であったということもその要因である。

教特法の公布・施行直後に刊行された文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』（時事通信社、1949年2月）、井手成三『詳解教育公務員特例法』（労働文化社、1949年2月）、下條進一郎『教育公務員特例法の解説』（法文社、1949年2月）などの文部省官僚によるいわゆる3解説書、および文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』（文治書院、1949年1月）に示された解釈が教育行政担当者の中では普及していたと言える⁽¹⁾。また、これら4解説書の後で刊行された相良惟一『教育行政法』（誠文堂新光社、1949年12月）、宮地茂『新教育法令読本』（日本教育振興会、1950年5月）、教師養成研究会編『学校管理』（学芸図書、1950年11月）、文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』（学陽書房、1951年6月）なども概ね4解説書の解釈を継承していたと言える。

前述の学説史検討の4つの基準に照らして簡潔に述べるならば、第1に、国公法・地公法原理に対する教特法原理の独自性が強調され⁽²⁾、特別法優先の原則が確認されていた。すなわち、教育公務員の研修については、教特法第19・20条が地公法第39条および国公法第71条に優先すると考えられていた。第2に、研修行為における教員の自主性・主体性が尊重されていた⁽³⁾。第3に、研修は幅広く職務として公認されており⁽⁴⁾、職務であるか否かを分かつ基準についてはまだ論点にすらなっていなかった。第4に、校外研修の申出があった場合には、「校長は正当な理由がない限りそれを承認すべきであって、みだりに研修の機会供与を拒むべきではない。」⁽⁵⁾と考えられていた。

2. 教育法学説の形成と発展

(1) 教育法学説の概観

有倉遼吉は、当時、まだ教育法学が学問領域として未分化であった中で、有倉・天城勲『教育関係法Ⅱ』⁽⁶⁾の「教育公務員特例法」(375-627頁)において「逐語解説」に近い緻密な研修条項解釈を行った。この「第3章研修」における有倉の解説が教育法学説としての研修条項解釈の出発点であったと言える。

1950年代末から1960年代にかけて、道徳教育の強行実施、改訂学習指導要領の官報告示による法的拘束力の強調など、教育課程をめぐる文部省と日教組の対立を軸とした教育界の争いが激化した。それに伴って、文部省や都道府県教育委員会の研修行政は、教員統制策としての性格を著しく強めた。有倉が天城勲とともに『教育関係法Ⅱ』を執筆したときは、わずか5年の違いであるが、教員研修をめぐる状況は大きく変動していた。そのような状況下に刊行されたのが、兼子仁『教育法』〈法律学全集16〉⁽⁷⁾である。当時、まだ日本教育法学会は創設されておらず、後に「兼子教育法学」と称される学説体系の構築に向けての第一歩が踏み出されたときである。同書には、まだ熟成していない用語が存在し⁽⁸⁾、また、論理に粗削りな部分が存在するとは言え、今日の教育法学説の通説とほぼ同じ骨格が早くも1963年の時点で形成されていることがわかる。

文部省の研修条項解釈は、1960年代初頭よりしだいに変化を見せていたが、1964年12月18日の行政実例⁽⁹⁾により完全に転換を遂げることになった。すなわち、いわゆる研修3分類説の登場である。この後、1960年代末から1970年代にかけて、各地で研修3分類説に固執する都道府県・市町村教育委員会・管理職と教員との間で教員研修をめぐる紛争が発生し、そのうちの幾つかは教育裁判、いわゆる研修権裁判となっている。主な事例をあげると、北海道白老町立白老小学校の川上宏教諭の全道合同教育研究集会(1966年11月)への参加をめぐる紛争、同北見工業高校の鈴木雅子養護教諭の教育研究全国集会(1970年2月)への参加をめぐる紛争⁽¹⁰⁾、岡山県教職員組合真庭支部の教育研究集会平日開催(1970年10月)にかかわる紛争、北九州市高石邦男教育長による官製教育研究組織の設置・開催(1970年6月)にかかわる紛争、福岡県立高校における週1日の自主研修日の廃止に関わる紛争などがある⁽¹¹⁾。

一方、1970年8月には日本教育法学会が創立され、初代会長に有倉遼吉、事務局長に兼子仁が就任した。教科書裁判における東京地方裁判所杉本判決(1970年7月)の影響もあ

って、教育法学の発展期を迎えた。そのことの象徴として、今日に至るまで唯一の教育法学雑誌である『季刊教育法』が総合労働研究所から1971年9月に発刊された。創刊号には、兼子仁「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」(53-61頁)が掲載され、さらに、1971年12月発行の第2号は「教師の研修権」を特集し、兼子仁「教師に対する行政研修の教育法的評価」、三輪定宣「教員の研修をめぐる財政問題」、伊ヶ崎暁生「行政研修の実態と問題点」、堀尾輝久「教師にとって研修とは何か」等々、今日的にも重要な論文が掲載された。そして、1972年11月には、有倉遼吉編『教育法』⁽¹²⁾が刊行され、教育公務員特例法「第3章研修」は兼子が執筆した。日本教育法学会創立直後の、1971年から1972年にかけての学説の展開を把握しておこう。しかし、これらの論文は、それぞれの課題に応じて重点の置き方が異なるので、ここでは、兼子「第3章研修」⁽¹³⁾をこの時期の最も体系的学説として考察対象とする。

1970年代は、1971年の中央教育審議会(以下、中教審)答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」を起点として、教員の「資質能力向上」と銘打って教員研修の生涯にわたる体系化が始まった時代である。とくに70年代後半になると様々な行政研修が網の目のように張り巡らされ、行政研修ラッシュとも言われる状況を呈した。それを加速させたのが、1978年の中教審答申「教員の資質能力向上について」であった⁽¹⁴⁾。これらの行政研修の強化・体系化が、いよいよ教員の自主研修を圧迫していったことは言うまでもない。文部省と日本教職員組合・日本高等学校教職員組合などは教頭職の法制化や主任の法制化をめぐる激しく対立した。また、教職員組合内部においても、同和教育の問題や教職論をめぐる内部対立が激化した。このような中、1974年に発表された、門田見昌明「教師の研修をめぐる法制的課題」⁽¹⁵⁾は、従来の教育法学説とは異なる視点からの研究であり、刺激的であった。

有倉編『教育法』は、1977年に版を改め『新版教育法』(別冊法学セミナーNo.33・基本法コンメンタール)として刊行された。「教育公務員特例法第3章」の執筆者は旧版と同様に兼子仁である。しかし、「第3章研修」については、ごく一部の字句修正にとどまり、論旨は旧版と全く同じであると考えて差支えない。したがって、有倉編『教育法』以降の新たな学説の提示としては、兼子『教育法〔新版〕』⁽¹⁶⁾をあげることが適切であろう。旧版は1963年に刊行されており、そこに示された兼子の学説については前述したところであるが、『教育法〔新版〕』は、旧版以降の15年間の兼子学説の発展と日本の教育法学の発展を示す体系的学説となっている。簡単に表現するならば、同書は、有倉編『教育法』(旧版・

新版)における兼子「教育公務員特例法第3章」の論旨を継承しながら、兼子「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」⁽¹⁷⁾による補強を行ったものと考えられるだろう。研修権だけでなく、兼子の教育法学説の到達点を示すものと言えるだろう。

教員研修を長期間にわたって研究対象としてきた研究者の一人が、神田修である。神田は、1972年に、「研修組織をめぐる国と地方の役割分担－教師研修の制度的条件と行政研修－」⁽¹⁸⁾を執筆している。先にとりあげた有倉編『教育法』〈別冊法学セミナー・基本法コンメンタール〉⁽¹⁹⁾とほぼ同時期に発表された論文であり、兼子の有倉編『教育法』における見解と一致する部分が多い。神田、兼子ともに日本教育法学会の創立の中心人物であり、両論文の形成にあたっては相互の議論や交渉があったものと推測される。また、神田は同論文以前に、「教師の地位と教育政策－現代日本教員法制論ノート(1)」⁽²⁰⁾を発表している。そして、「研修組織をめぐる国と地方の役割分担－教師研修の制度的条件と行政研修－」執筆後、神田は、「教育基本法と教育公務員特例法－『教員』基本法制の意義と課題」⁽²¹⁾、「教師研修の今日的再編と課題」⁽²²⁾などの論文を発表し、1988年には長年にわたる研修権研究の成果として、『教師の研修権』⁽²³⁾を刊行した。本章では、神田の学説の集大成として、『教師の研修権』を考察の対象とする。同書が刊行された1980年代は1983年の文部省初等中等教育局長通知「教員の採用および研修について」や1986年の臨時教育審議会第2次答申によって、初任者研修制度の法制化をはじめとした教師の生涯にわたる行政研修の体系化が高度に進められた時期である⁽²⁴⁾。

1990年代に入り、有倉編『新版教育法』⁽²⁵⁾は、1992年に永井憲一を編者として15年ぶりに改訂発行された。これが永井憲一編『教育関係法』⁽²⁶⁾である。有倉編『教育法』(旧版)からは20年後ということになる。「序」において、編者の永井が記しているように、改訂といっても「全く新しいものとして編集をやりなお」したものである。教育公務員特例法「第3章研修」についても、『新版教育法』以後、1988年の法改正により第20条の2「初任者研修」が追加されるという大きな変化が生じていた。「第3章研修」(278-282頁)は青木宏治が執筆している。

なお、1993年には日本教育法学会の編集による『教育法学辞典』が学陽書房から刊行された。同書において、「教師の研修権」(250-252頁)は神田修、「教職員の研修」(263-265頁)は門田見昌明が執筆している。

以上、概観した学説は、教育法学の通説を形成するものと言うことができる。それに対して、通説との距離は様々であるが、通説に対する見直しを提起し、あるいは弱点を補強

する学説を紹介しておこう。

第1に、牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」⁽²⁷⁾である。同論文は、教育法学の分野において、自主研修権の発展を願う立場から、最も厳しく教育法学の通説と教育運動を批判し、改善すべき理論的・実践的課題を提示したものである。牧がこの論文に見られるような、教員および教員集団に内在する問題性を痛感するに至った契機としては、牧の1980年代における子どもの人権をめぐる具体的事件についての京都府下奥丹後の教師たちとの交流が考えられる⁽²⁸⁾。牧がこの論文の冒頭で、「すでに教特法上の研修規定に関しては、精緻な教育法解釈論が構築されてきた」⁽²⁹⁾と述べ、その代表的なものとして、兼子仁『教育権の理論』⁽³⁰⁾、永井憲一『教育法学の目的と任務』⁽³¹⁾、門田見昌明「教師の研修をめぐる法制的課題」⁽³²⁾をあげていることからわかるように、牧の研修条項に関する学説は、基本的には教育法学の通説と立場を同じくするものである。しかし、牧の同論文による問題提起は、教育法学説と教員の研修行為の課題を鋭く指摘するものであると考えられる。

第2に、結城忠「教員研修をめぐる法律問題」⁽³³⁾である。結城は、同論文において、教特法研修条項の制定過程を考察し、そこにみられる基本文書や論議から、重要な基本的メルクマールを10項目抽出し、記している。これら10項目は、基本的に研修を権利として認識し、教員の研究の自由を保障するものであり、教育法学の通説の土台ともなり得るものである。結城は成立過程研究の土台の上に、西ドイツ（当時）教員法制との比較教育的検討を行いながら、研修条項についての体系的かつ精緻な解釈を行っている。結城の学説は、教員の研究の自由保障を重視し権利としての研修を認めており、教育法学の通説と共通する所がきわめて多い。しかし、結城は、行政解釈と教育法学の通説の双方を明確に意識して解釈論を展開しており、教育法学界においてもっと広範かつ精深に検討される価値ある業績と思われる。

第3に、森部英生「教員の研修と資質向上」⁽³⁴⁾である。同論文は、伊藤和衛編『現職教育の再検討』⁽³⁵⁾の第4章として執筆されたものである。同論文にみられる森部の学説は、前二者と比べると通説に対する距離が大きい。しかし、教員研修のあり方について、いくつかの点で筆者と見解を共有する部分があり、また、見解は異なるが刺激を受けた問題提起が含まれている論文である。

しかしながら、惜しむらくは、教育法学の通説とこれに対する批判的学説との間での学問的交流が十分に行われてきた事実が把握できないことである。

(2) 学説の形成と発展

学説の形成と発展を考察する場合に、次の4点を軸にみていきたい。それは、①国家公務員法・地方公務員法原理と教特法原理の差異、②自主研修と行政研修の関係、③校外自主研修の職務性、④研修承認についての校長の裁量性、である。ただし、牧証名「研修の目的性・集団性・公開性」については、この4つの視点に区分して考察することが困難であるので、⑤牧証名の問題提起、として論ずることとする。

①国家公務員法・地方公務員法原理と教特法原理の差異

「国家公務員法・地方公務員法原理と教特法原理の差異」という場合に、その意味するところは当然、第一に研修原理の差異ということであるが、本章ではもう一つ、国家公務員法・地方公務員法と教特法の優先関係も含めて学説の形成と展開を把握しようと思う。そこで各論者の学説を主な著作の発行経年にそって、その中心的な論点を整理してみる。

有倉は「教育公務員特例法」⁽³⁶⁾において、国公法・地公法と教特法との差異について4点を指摘している。第1に、「本法が研修と題する独立の一章を設けていること」⁽³⁷⁾である。これに対して、国家公務員法は、「わずかに能率増進計画に関する第73条第1項第1号に『職員の教育訓練に関する事項』をかかげるにとどまって」⁽³⁸⁾おり、また、地方公務員法は、「第3章第7節に『研修および勤務成績の評定』の主題をかかげ、そのうちの第39条に研修に関する規定を設けているが、これとてもきわめて簡単なものにすぎない。」⁽³⁹⁾と述べている。

第2に、「規定内容についてみても、教育公務員について、本法が特に研修を重視していることが理解される。」⁽⁴⁰⁾と言う。「国家公務員法第73条第1項は人事院および関係庁の長に対して『職員の勤務能率の発揮及び増進のために』職員の教育訓練に関する事項について計画を樹立し、これが実施に努めなければならないと定め、地方公務員法第39条第1項は、職員には、『その勤務能率の発揮及び増進のために』研修を受ける機会が与えられなければならないと定めて」⁽⁴¹⁾おり、「そこでは、勤務能率の発揮および増進の手段として研修が考えられている」⁽⁴²⁾のに対して、「本章第19条第1項は、『その職責を遂行するために』絶えず研究と修養に努めなければならないと定めて、職責遂行の不可欠の要素として研修が考えられて」⁽⁴³⁾いるというのである。

第3に、「国家公務員法および地方公務員法においては、職員自身に研修義務を課すことなく、人事院、関係庁の長または任命権者等に研修計画の樹立と実施の義務を課して

いるにすぎないが、本法は、直接に公務員にたいして、研修義務を課している」⁽⁴⁴⁾ことを指摘している。

ただし、これら3点については、有倉が初めて指摘したことではない。第1点目については、教育公務員特例法公布・施行直後の解説書ですでに強調されたことであるし、第2点目および3点目については、前掲『改正教育公務員特例法逐条解説』の中で、指摘されていることである。

第4に、これが最も根本的な問題であるが、一般法としての国公法・地公法と特別法としての教特法の優先関係について明快な整理を行っている。

「……ところで、一般法と特別法の効力関係は、原則として、特別法は一般法に優先するものである。それは、特別法が時間的に後に制定された場合は勿論、前に制定された場合も然るのであって、この意味で後法は前法を破るとの原則の例外をなすものである。ところが、本法は特別法であるにもかかわらず、時間的前後を問わず常に、国家公務員法または地方公務員法の方が優越しているのである。すなわち、本法と国家公務員法、本法と地方公務員法との間に、矛盾または抵触が生ずる場合は常に後者が優越することとなる。けだし、特例法が先に制定された場合には、国家公務員法第1条第5項『この法律の規定が、従前の法律またはこれに基づく法令と矛盾し又はてい触する場合には、この法律の規定が、優先する』、地方公務員法第2条『地方公務員に関する従前の法令……の規定がこの法律の規定に抵触する場合には、この法律の規定が、優先する』との規定が働き、特例法が後に制定された場合には、本法第23条第2項『この法律中の規定が、国家公務員法又は地方公務員法の規定に矛盾し、又はてい触すると認められるに至った場合は、国家公務員法又は地方公務員法の規定が優先する』との規定が働くからである。この場合、矛盾・抵触の意味を吟味しておかなければならない。この意味を広く解すれば、一般法と特別法の間には常に矛盾抵触関係があることとなる。むしろ、矛盾抵触するからこそ特別法となりうるともいえる。たとえば、職員の勤務成績の評定は、国家公務員法第72条によれば所轄庁の長が行うこととなっているのに対して、本法第12条によれば、学長、教員および部局長のそれは大学管理機関が行うこととなっており、両者の間には広い意味で矛盾抵触があるともいえる。しかし、上記諸規定における矛盾抵触の意味は、このように広く解すべきではない。けだし、もしかく解すれ

ば、一般法優越の上記原則のもとでは特例法の成立の余地なく、特例法の規定はすべて無効となってしまふからである。したがってこの場合の矛盾抵触とは、もっと狭く、国家公務員法附則第 13 条但書『その特例はこの法律第 1 条の精神に反するものであってはならない』、地方公務員法第 57 条但書『その特例は第 1 条の精神に反するものであってはならない』と同様に解し、両公務員法第 1 条の精神に反する場合を指すものと解する。」⁽⁴⁵⁾

次に、兼子仁『教育法』〈法律学全集 16〉⁽⁴⁶⁾では、国公法・地公法と教特法の差異については、「教育公務員は研修なしにはその職責を遂行しえないがゆえに、その教育的研修を重視する特例が規定されている」とのみ記され、「有倉・教育関係法Ⅱ 537 頁以下参照」と注記されている⁽⁴⁷⁾。この点については、兼子の見解も、『教育関係法Ⅱ』の解説と同旨であることを示している。

兼子「第 3 章研修」⁽⁴⁸⁾においても、兼子の解説は、『教育法』(1963 年)に引き続いて、あまり詳細には論じていない。すなわち、「一般の行政公務員の研修は主に任命権者が計画する『勤務能率の発揮及び増進』の手だてであるが(地公法 39、国公法 71-3、73)、教育公務員の研修は、言葉は同じでも意味合いが異なり、本条 1 項にいう研究と修養がつづまった語であるとされる(辻田力監修・教育公務員特例法 128 頁)⁽⁴⁹⁾。子どもの教育を受ける権利をより良く実現していくためには、教師の十分な教育研究と人間的修養が不可欠であり、そしてこの研修は本質的に教師の自主性を要請する。」⁽⁵⁰⁾ というものである。当時、兼子が言うように、「文部省をはじめ教育行政機関がとっている法解釈(行政解釈)においては、まず、教育公務員の研修も一般公務員の『勤務能率の発揮および増進』のための研修(地公法 39 I)と同質なものと捉えられ、したがって教員研修の必要性も校長・教頭管理職研修の必要と同時的に論じられる」⁽⁵¹⁾ 状況であればなおのこと、この問題を直接的かつ詳細に論じることによって有倉の解説⁽⁵²⁾を発展させることが期待されたのではないのだろうか。ただし、前記引用部後半の「子どもの教育を受ける権利を」以下については、1960 年代の子どもの学習権を中核とした教育権理論の発展が反映されているものと思われ、注目される。

さらに、もう一つ注目すべきは、兼子が、「本条 1 項は、教育公務員の研修が自主的に研究と修養に努めるべきものであること、2 項は、教育行政当局はそのような研修の条件整備をなすべきこと、を定めており、これは、教育基本法 10 条 1 項が教育の自主性

と教育責任を、同2項が教育行政の教育条件整備義務を規定していること、の研修版であると見られる。」⁽⁵³⁾ という見解を述べていることである。これは、教育基本法10条研究の成果を踏まえて、教育公務員特例法第19条を教育基本法第10条の教員研修への適用と見る学説であり、教員研修が本質的に自主性・主体性を要請するものであること、教育行政の任務が研修条件整備であることの法的根拠を明示しようとしたもので、その意義は筆者にも理解できる。しかしながら、教育基本法第10条と教育公務員特例法第19条の関係について、後者が前者の「研修版」とまで言えるのかは、なお、精緻な成立過程研究を必要とすることがらであり、そう主張するにはやや根拠薄弱ではないのだろうか。

門田見昌明は、「教師の研修をめぐる法制的課題」⁽⁵⁵⁾において、教員研修に関して、国公法・地公法を教特法より優先させようとする研修行政を、教特法の立法趣旨を把握することによって、次のように批判している。この点が、門田見の学説の最大の意義であると考えられるので、やや長くなるが引用しておこう。ただし、門田見の立法趣旨の記述は、特段新しいものではなく、1949（昭和24）年2月に刊行されたいわゆる3解説書の範囲内のものであるが、国公法・地公法と教特法の間を確認する上で有効な役割を果たしたものと考えられる。このことは、教特法成立過程研究の重要性を示すとともに、従来の教育法学説におけるこの分野の研究の遅滞・停滞を補充する仕事として意味があったものと思われる。この点では、国公法・地公法と教特法の間について詳細に論じた有倉・天城編『教育関係法Ⅱ』における有倉の解説においても、教特法成立過程については直接的には言及されていない。

「第三に、教師の研修に関して、教特法の規定があるにもかかわらず、あえて地公法、国公法の研修規定を優先させてきつつある研修行政の捉え方は、教特法の立法趣旨からして批判されねばならない。

日本国憲法およびその精神に則る教育基本法が制定され、その直後の昭和22年4月、教育刷新委員会は「教員の身分待遇及び職能団体に関すること」という決議をし建議した。『教員の特殊な使命に鑑み、教員の身分を保障し待遇の適性をはかり以って、教員として、その職責の遂行を完たらしめるため、政府は速かに教員身分法（仮称）を立案すること。』と述べ、『右教員は学校教育法の定める学校の教員をいうのであって、官公私立の学校を通じて教員はすべて特殊の公務員としての身

分を有するものとする。』内容としては『研究及び教育の自由の尊重』『再教育又は研究の機会の附与』を含むことが示されていた。教育という職務が、その他の一般的な行政職のそれとは異なるものであるところから、国立・公立・私立の教師に共通の身分法を定める建議であった。この教員身分法は結局制定されなかったが、やがて昭和22年10月に国家公務員法が制定され、その際、国立学校の教師については同法を適用し、その職務と責任の特殊性に基づく特例は、別個の法律に規定し、この特例法は将来制定が予想される地方公務員法に対する特例をも定めるものとされた。昭和23年12月9日、両院の文部委員会のなかで行なわれた文部大臣の法案提案理由の説明の中で、特例の第二として研修の点にふれて次のように述べている。『教育公務員は、その職責の遂行上、当然研究と修養に努めなければならないものでありますから、この点について国家公務員法の教育訓練に関する事項を積極的に拡充明示して規定いたしました。』このようにして、一般公務員法とは別個に、『この法律は、教育を通じて国民全体に奉仕する教育公務員の職務とその責任の特殊性に基き』という立法趣旨を第1条に掲げて昭和24年1月12日に公布、施行された。国公法73条と地公法39条は、職員の研修に関する規定であるが、いずれも『勤務能率の発揮及び増進のために』と研修の目的が明示されている。国家公務員については人事院、地方公務員については任命権者が、その計画と実施にあたること定められている。同じく『研修』の用語が使用されていても、その目的・内容・性格の相違は重視されねばならない。……公務員としての医師や裁判官と共通する、専門性・特殊性を持つが故に、あえて特例法が設けられたことが立法の趣旨であった。

以上のような教師の研修の本来的性格と立法趣旨にかんがみ、教育行政・研修行政は、教育及び研修の自由と自律を保障するための条件整備を義務づけられていると同時に、その教育・研修行政は同時に『一般行政からの自律性・独自性』が保留されるべきだという条理がなりたつ。……

右のような、教育条理を基底とした法原理と教特法の立法趣旨からみて、研修行政は、教特法の研修規定をこそ優先させるべきであり、一般公務員の研修規定の安易な適用は排除されるべきである。これを総括して、『自主研修の行政研修に対する優先』と『地公法・国公法に対する教特法の優先』とを結びつけた、教育行政としての研修行政の本来のあり方こそが、あるべき解釈の正しい姿というべきである

う。教師の研修の本質をふまえず、ひたすらに『公務員』という身分を優先させる発想が、教特法に対して公務員法を優先させる解釈を生み出すのであり、その解釈原理として『国家教育権思想』あるいは『特別権力関係論』が現実生きて存在していることも否定できない。……」⁽⁵⁶⁾

なお、兼子は『教育法〔新版〕』⁽⁵⁷⁾においても、有倉編『教育法』における兼子の解説とほとんど同じ内容のことを述べている。

「教師は、子どもの学習権・人間的成長発達権を十分に保障する良い教育を行って教育責任を果せるようにするため、そして教職の専門職性を確保発展させていくため、教育にかんする研究（授業内容や子どもの成長発達状況および教育関係問題の研究）と人間的な修養（教養をつみ人間性を高めること）とに努める必要がある。国公立学校教師についてはそのことを教育公務員特例法 19 条 1 項が、『教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。』と確認している。一般の行政公務員の研修は主に任命権者が計画実施する『勤務能率の発揮及び増進』の手だてであるが（地方公務員法 39 条等）、教育公務員の『研修』は言葉は同じでも意味合いが異なり、右の『研究と修養』がつづまった語であるとされている。教育公務員がこのような研修に『努めなければならない』というのは、教育条理としての一種のサービスの確認であって、教育行政当局が命ずる研修を受ける義務を負うという意味ではない。むしろ教師の研修には、教育条理上、つぎのような権利性が強く伴うものと解される。」⁽⁵⁸⁾

神田修は「研修組織をめぐる国と地方の役割分担－教師研修の制度的条件と行政研修⁽⁵⁹⁾において、国公法・地公法と教特法の差異について述べているが、前述のように、本章では、『教師の研修権』における言説を引用しておこう。

「一般公務員の研修が『勤務能率』をあげることにある（地方公務員法 39 条、国家公務員法 73 条。地方公務員法 39 条 1 項は『職員には、その勤務能率の発揮および増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない』としている）のに対し、教育公務員には`権利としての研修`を保障し、一方、行政側はその条件整

備に任ずるという基本的な確認がなされていたことをあげておきたい。たとえば本法提案理由の補足説明において、政府側は、教師ないし教育公務員はその『職務と責任の特殊性』や職責遂行上、常に研究修養が必要であるが（とくに 19 条）、それは『単に義務的になされるということではなくして』、『権利的にもそういうことができるような仕組みをしておかなければならない』、あるいは『権利としても研修をなしうるような機会を』必要とする（とくに 20 条）のでこれをおいたと明言していた（前掲衆議院文部委員会会議録第 2 号、参議院文部委員会会議録第 1 号、昭和 23 年 12 月 9 日）。⁽⁶⁰⁾

これは、従来の学説を発展させたものとは言えない。神田は、国公法・地公法と教特法の優先関係については、「教育公務員特例法は形のうえでは必ずしも教育基本法（6 条）と整合的とはいいがたく、公務員法が優先する特例にとどまった（教育公務員特例法 23 条）」とのみ述べている。「公務員法が優先する特例」の意味内容については考察が行われていない。すなわち、有倉が『教育関係法Ⅱ』で述べた解釈について神田がいかなる見解を有しているのかは不明である。

青木宏治「第 3 章研修」⁽⁶¹⁾は、国公法・地公法と教特法の差異について、有倉編『新版教育法』⁽⁶²⁾における兼子の記述よりも、詳しい解説を行っている。国公法・地公法を優先する風潮に対して、その誤りを正す意図が働いているのであろう。また、兼子は有倉編『教育法』および『新版教育法』のいずれにおいても、教特法第 19 条を教育基本法第 10 条の「研修版である」という表現をしておき、筆者は兼子論文において珍しく「粗雑さ」を感じた。この部分について、青木は「教育基本法 10 条の教育行政の限界を踏まえた立法者の知見であったと思われる」とやや慎重かつ適切な表現を行っている。教育公務員の研修の性格について、結城忠の学説は教育法学の通説と同旨であると言えるだろう。結城は、「教職の特殊性と研修」として 4 点指摘している。第 1 に、国公法・地公法の特別法である教特法による研修であり、しかも、「同法はわずか 2 カ条の研修条項に独立の 1 章を当てている」ことである。第 2 に、研修の目的は、地公法 39 条 1 項においては「勤務能率の発揮及び増進のため」であり、国公法 73 条 1 項も同旨である。つまり、「研修は勤務能率の発揮及び増進のための単なる手段でしかない」のに対して、「教育公務員の研修は職務遂行上の不可欠の要件として位置づけられている」のである。第 3 に、「教特法は教員に対して直接に研修義務を課しているが、国家・地

方公務員法においては職員自身には研修義務は課されておらず、任命権者の研修計画樹立・実施義務を規定するにとどまる」ことである。第4に、研修の意味内容が行政公務員と教育公務員とは異なる。前者の場合は、「教育訓練」であり、後者の場合は「研究と修養」の意味である⁽⁶³⁾。

結城の学説の特色の一つは、研修の権利・義務関係の把握に見られる。結城は、この点についての教育法学の通説と行政解釈を解説した後、次のように述べている。

「思うに、現行法制上、教員は『研修をする権利』（研修権）を享有しているとみられる。現行法制は教員研修を権利としても構成しているといいかえてもよい。それは、直接かつ第1次的には、教特法20条の……（1項）、……（2項）、……（3項）から読み取れる。教特法19条2項、教基法2条、同10条1項、学校教育法28条6項等の諸規定も、これを補強するのに十分であろう。

ここで、上述した教育公務員特例法の立法過程とそこにおける諸論議を想起しよう。その度合いは未決定だとしても、『研究の自由』『自主的な研修』の保障が教特法の研修条項に結実していることは否定できないであろう。それに、なによりも、国会における辻田政府委員の教特法研修条項の立法趣旨説明（前掲）に注目しないわけにはいかない。」⁽⁶⁴⁾

この引用部にも現れているように、結城の研修条項解釈においては、教特法立法過程研究の成果が大きな比重を占めているのである。そして、ここから先が、とりわけ結城の学説の特徴である。

「直接には教特法第20条によって教員には研修権が法認されていると解されるが、同法19条1項〈教育公務員の研修義務〉および憲法26条〈教育を受ける権利〉との整合的解釈によって、それは義務性をかなり濃厚に帯びた権利だと見るのが妥当である。いうなれば、教員の研修権は、親の教育権にも似て、子どもの学習権・人格の自由な発達に向けられた『承役的権利』（dienendes Recht）ないしは『他者の利益をはかる権利』（fremdnutzieges Recht）として、優れて『義務に拘束された権利』（pflichtgebundenes Recht）だと規定できよう。主要には、権利性は任命権者を名宛人とし、義務性は子どもに向けられているといえる。

ただ、『このような場合における権利と義務は、純然たる私法関係におけるそれの如くには明確に分離しえない』。そこで、この権利の権利性および義務性の強度はケース・バイ・ケースのプラグマティックな判断をまつことになる。⁽⁶⁵⁾

結城は、教特法 19 条 1 項を「条理上、教員の研修の自主性という一種の権利保障をふくんでいてと解しなければならぬ」と読む兼子仁の学説⁽⁶⁶⁾や、「教特法 19 条 1 項は、……教員が自己の職業的任務を自覚し、自主的につくすべき努力目標を訓示的に示したものである」という室井力の学説⁽⁶⁷⁾を批判し、「同条同項は教育公務員の研修を職務遂行上の不可欠の要件としてとらえ、そこで教育公務員に対し直接に研修義務を課したものと解するのが自然であろう。」と述べている。

このような結城の学説に影響を与えているのが西ドイツ（当時）における教員法制である。そのことについて、結城は次のように述べている。

「以上と関連して、西ドイツにおける教員研修の法的位置づけが大いに参考となる。西ドイツといえば、『教師の教育上の自由』や『学校の教育自治』を既に実定法上に確立している国であるが、教員の研修に関してはその義務性が強調される傾向が強い。一言で言えば、『教員の特別な義務』(besondere Pflicht des Lehrers)としての『研修義務』(Fortbildung spflicht)という位置づけである。通説を、以下に、H. ヘッケルに代表させよう。

『教員は国家試験の合格でもって、その養成を終了したわけではない。その後も継続して研修する義務を負う。この義務は教員の官吏としての一般的な法的地位からだけでなく、とりわけ青少年の教育者としての責任 (Verantwortung als Jugenterzieher) から生じる。教員はその教育学的・心理学的・専門学問的知識を深化させかつ新たにすることに継続的に努力する場合にだけ、その教育責任を全うすることができる。』⁽⁶⁸⁾

森部英生は、国公法・地公法と教特法の研修原理の差異に関わって、「前にも触れたように、教育公務員が一般公務員に比べて、どのような意味で『特殊』なのかは、少なからず疑問があるが」⁽⁶⁹⁾と述べ、教育法学説では、ほとんど自明のこととされてきた事

項に重要な疑問を提起しているのだが、そこからの論理展開が行われていない。しかし、国公法・地公法の「勤務能率の発揮・増進」のためと教特法の「職責遂行のため」の差異について、根本的検討の必要性を示唆したものとして位置づけられる。

②自主研修と行政研修の関係（権利性と義務性、自主性・主体性）

この論点に関し、有倉は「教育公務員特例法」⁽⁶⁹⁾において、次の5点の指摘を行っている。

第1に、教特法第19条について、「本条は、第1項において、教育公務員に研修義務を課するとともに、第2項において、任命権者に研修計画の樹立・実施義務を課するものである。」⁽⁷⁰⁾と把握している。

第2に、研修に「要する施設」、「研修を奨励するための方途」の具体的内容を明示している。前者については、「研究室、研究所、図書館、博物館、美術館、公民館、研修所等を指す。」⁽⁷¹⁾とし、後者については、「図書・実験 材料等の充実、研究会・講習会・講演会等の開催、見学・視察・内外地留学等の機会の提供、研修費の支給等を指す。」としている。

第3に、有倉の場合には、「研修権」あるいは「自主研修権」という概念はまだ確立されていない。教特法第20条については、「教育公務員の研修の機会について特に規定したもの」という把握にとどめている。第20条第2項および第3項は、「第1項に定める『研修を受ける機会』の供与を具体化した規定である。」と考えている。有倉は、「第2項および第3項においては、教員または教育公務員の主体性はいっそう明確であり、「教員を主体とする点で前条第2項と異なり、能動的形式を用いる点で本条第1項と異なり、権利性に重点を置いている点で義務形式を用いる前条第1項と異なっている。」ことに注目し、「本条第2項および第3項における研修が、教員または教育公務員の権利であるとの解釈や、教員等の側から自発的・積極的に申し出た場合に属するとの解釈が生じうる。」と述べている。しかし、「このような場合における権利と義務は、純然たる私法関係におけるその如くには明確に分離しえないし、また任命権者の積極的発意の場合を除外しなければならない理由もとぼしい。重点の置き方が異なるにとどまり、他の場合を排除するほど厳密な意味をもつものではないと解すべきである。」と結論している。したがって、第19条2項の教育行政の任務を「研修条件整備義務」とする考え方は明確には形成されていないし、また、行政研修は自主研修を補充するものである

という関係も明示していない。両者は互いに排除せずに並存するという把握である。

第4に、従来の解説書では放置されていた条文中の「研修を受ける」と「研修を行う」という相異なる表現を取り上げ、「研修」という言葉が「研究と修養」と「教育訓練」の2つの意味で使われているのではないかと次の如く考察している。

『研究と修養』が『研修』にあたるのか、『教育訓練』が『研修』にあたるのかについては、疑いがある。人事院規則10-3（教員の教育訓練）第1条には、『各省各庁の長は、職員の勤務能率の発揮および増進のために、職員に対する教育訓練（以下『研修』という。）の必要の程度を調査し、その結果に基づいて研修の計画をたて、その実施に努めなければならない』とあり、『教育訓練』をもって研修と見ている。また地方公務員法第39条第1項の『研修を受ける機会』、本法第20条第1項および第3項の『研修を受ける機会』、『研修を受けることができる』等の文言は、いずれも、『教育訓練』の意味に理解される。けだし、研究と修養は、自律的なものであって、『研究と修養を受ける』との表現は不自然だからである。これに対して、『研修を奨励するための方途』（本条2項）、『教員は、……研修を行うことができる』（20条2項）等の用法は、自律的な意味を持つ『研究と修養』を意味するものといえる。つまり、研修の主体が関係庁の長や任命権者である場合は、教育訓練の意味となり、教育公務員その他の職員である場合は、研究と修養の意味となると解せられるのである。⁽⁷²⁾

「……『研修』とは職員の行う研究修養を意味し、また他律的には、職員の受ける教育訓練を意味する。研修の字義からいえば、研修の主体は職員であるべきであり、本法第19条第1項『教育公務員はその職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない』、第20条第2項『教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる』とあるのはその意味に用いられている。しかし、研修の主体が任命権者その他の機関である場合、すなわち、職員に対して行う教育訓練を意味する場合もある。地方公務員法第39条『職員には、……研修を受ける機会が与えられなければならない。前項の研修は、任命権者が行うものとする』、本法第20条第1項『教育公務員には、研修を受ける機会があたえられなければならない』等の規定は、教育訓練を意味するもの

といえる。国家公務員法には、研修に関する規定を欠くが、能率増進計画の樹立・実施を定める同法第 73 条第 1 項第 1 号『職員の教育訓練に関する事項』がこれに当たるものといえる。⁽⁷³⁾

第 5 に、「研究修養」と「教育訓練」との関係を「決して矛盾関係に立つものではなく、「研究修養自体は、自律的態度であるが、自己の研究修養を完成するためには、他律的な教育訓練を受けることもまた必要である」とし、「その意味では、教育訓練を受けることは、研究修養の一の手段である」と考えている⁽⁷⁴⁾。「教育訓練」自体は他律的であるが、その動機における自主性・主体性の可能性に注目し、「研究修養」の一手段と位置づけたものであろう。

第 6 に、前記第 4・5 のように考察を進めながら、「研修を受ける」という文言における「研修」と「受ける」との矛盾に有倉は苦しんだのであろう。結局、「研修を受ける機会」という表現は適切ではなく、『研修の機会』または、『研修を行う機会』と規定すべきであろう。⁽⁷⁵⁾と結論するに至っている⁽⁷⁶⁾。

上記の論点に関して、兼子仁『教育法』⁽⁷⁷⁾は、自己研修の義務と機会保障があるとともに、教育行政当局が研修を実施しうることを指摘している。しかし、「これは、元来、教育の条件整備と指導助言行政の意味をもつものとして予定されていたのであるが（教特 19 条 2 項・20 条 1 項 3 項、文部省設置 5 条 1 項 21 号 22 号）、昭和 33 年以降道徳教育をはじめ改訂された教育課程国家基準（学習指導要領）の伝達講習会が文部省・府県教委の共催等によって行われるようになり、教育課程行政の方途たる実質をもつにいたっている。」⁽⁷⁸⁾と指摘している。あくまで、自己研修が中心であること、「教員の自己研修計画や教育計画に相反するような研修命令は違法と解されることになろう。」⁽⁷⁹⁾と述べている。有倉の「教育公務員特例法」⁽⁸⁰⁾では、自主研修と行政研修の優先関係は明確ではなかったが、兼子仁『教育法』⁽⁸¹⁾では、「元来、教育の条件整備と指導助言行政の意味をもつものとして予定されていた」とか「教員の自己研修計画や教育計画に相反するような研修命令は違法と解される」とされている。

兼子「第 3 章研修」⁽⁸²⁾は、まず、教員研修の義務性と権利性の条理について次のように解説する。

「本条 1 項が研修に『努めなければならない』というのは、行政当局が計画した研

修を受けるべく義務づけられることではなく、自主的に研究と修養に努める努力義務である。それは一種の服務ではあるが、本条1項は、教育には専門的研究と人間的修養とが不可欠であるという教育条理の確認規定である点に主たる意味があると思われる（同旨、有倉遼吉＝天城勲・教育関係法Ⅱ540頁）。そして、このような教育研究と人間的修養は、教育活動自体とともに、教師の人間的自主性を必須とするので、本条1項はかえって、条理上、教員の研修上の自主性という一種の権利保障をふくんでいると解しなければならない。この教員研修上の自主性は、法文にも『研究と修養に努め』るとか、『研修を行う』（教公特20Ⅱ）とかの、行政公務員に見られない表現がある点に示されているが、その教育条理的根拠が教育学によって明らかにされている。『教師の自己の人格に統合－インテグレート－された特性・知識・技能をその人格に統合しようとする、すぐれて自主的・積極的な関心・態度が必要なのである。たとえば庶務に従事する公務員が、帳簿の能率的処理の方法を教育訓練される場合には、彼は全人格的な自主的態度をもってことに当たらなければならないとはいい難い』（宗像誠也「教師の研修の自主性の主張」教育1959年6月号78頁）。⁽⁸³⁾

核心は、第19条1項は教育公務員に対して「自主的に研究と修養に努める努力義務」を課したが「教育研究と人間的修養は、教育活動自体とともに、教師の人間的自主性を必須とするので」かえって「教員の研修上の自主性という一種の権利保障をふくんでいる」という部分であり、これが兼子説における「研修の義務性と権利性」の意味である。

また、この点のみに限らず、有倉編『教育法』（1972年）における兼子説の特徴は、「教育条理」からの解釈が多いことである。これは、研修条項の本質解明への貢献と同時に、教育法学説と行政解釈との併行的対立状態が続く一つの要因とも考えられる。

第19条が「自主的に研究と修養に努める努力義務」を課すと同時に「教員の研修上の自主性」を保障していることを述べた後、兼子は「自主研修と行政研修」の関係について次のように論じている。

「教員の研修は、教育研究と人間的修養であるから、教員が自主的に計画する『自主研修』が本来的であろう。そして教育委員会など行政当局は、本条2項前半に書かれているとおり、研修施設の設置や研修奨励方法を講ずる（学校における研究資

料・設備の充実・研修費支給・時間内校外研修・内外地留学の保障) などして、自主研修の条件整備に努める義務を負うのであるが、加えて同項後半がみとめているとおり、みずから『研修に関する計画を樹立しその実施に努め』てもよいこととされている(地教行 45 参照)。文部省にも教育関係の研究会主催・研修援助の権限がある(文部省設置五 21・22)。これらは、教育行政機関が計画する教職員に対する『行政研修』とよばれる。……自主研修との関係における行政研修のあり方については、法文の手がかりは少ないが、やはり教育条理にそくして解釈されるべきであろう。既述のとおり、教育行政当局が第一次的になすべきなのは、教員の自主研修を奨励する条件整備であって、みずから計画する行政研修も当然、自主研修を補充するような条件整備的・指導助言的性格のものである必要がある。行政研修が排他性を示し、自主研修に優越してそれを抑制する実質をもつようであってはならない。行政研修は、法的に強制されることなく、参加教師に討論・批判の自由を十分に保障し、むしろすぐれた内容の魅力で教師をひきつけていくという指導助言性をもつものでなければならない。したがって行政研修への参加を命ずる研修命令は原則として適法たりえないであろう(それと旅費つきの出張命令とは別)。(84)

すなわち、教育行政の第一義的任務は教員の自主的研修条件を整備すること(85)、そして、行政研修は自主研修を補充するものであり、かつ、指導助言的性格のものである必要があることを論じている。『教育法』(1963年)と比べて格段の発展が感じられる叙述である。そして、兼子は、このような位置づけであるべき「行政研修が排他性を示し、自主研修に優越してそれを抑制する」ことを厳しく戒めている。兼子は先に発表した「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」(86)および「教師に対する行政研修の教育法的評価」(87)において、これを「自主研修の行政研修に対する優先性」「行政研修の自主研修に対する補充性」という教育条理法的原則として位置づけている(各 58、36 頁)。

さらに、前記引用文後段の「行政研修は、法的に強制されることなく、参加教師に討論・批判の自由を十分に保障し、むしろすぐれた内容の魅力で教師をひきつけていくという指導助言性をもつものでなければならない。」という指摘は、行政研修の在り方を明確に示し、また、行政研修の実態を鋭くついたものと考えられる。とくに、1970年6月に、北九州市の高石邦男教育長が計画通知した当時としては「新型の行政研修」は、研修会への校長による参加命令、批判的言動をとった教員に対する懲戒処分など、行政

研修の原則を完全に逸脱したものであり「違法というほかはない。」⁽⁸⁸⁾とされている。

また、第20条1項の「研修を受ける機会」については、兼子『教育法』(1963年)ではとくに言及されなかったが、有倉編『教育法』(1972年)においては、「本条全体が主に自主研修にかかわっていることにかんがみ、『研修の機会』が与えられるべきであるという意味に条理解釈してよいであろう(同旨、有倉遼吉=天城勲・教育関係法Ⅱ 544頁〔有倉〕)」⁽⁸⁹⁾と述べている。

兼子仁は、その後の『教育法〔新版〕』において、「教師研修の自主的権利性」という概念を提示している。その内容は、「教師研修が教育研究と人間的修養を内容とすることから、第1に教師個々人の自主性・人間的主体性の保障が不可欠であり、第2にそのような自主的研修が教職にとって持つ重要さにもとづき、教育行政・学校管理当局にたいし研修時間の保障など自主的研修の条件整備を要求する権利性が生ずる」⁽⁹⁰⁾ことであると説明している。そして、兼子は、「この教師研修の自主的権利性は、……教育公務員特例法(略称、教特法)によってかなりよく保障されており、全体として『教師の自主研修権』(研修自主権)の原理とよぶことができよう。」⁽⁹¹⁾と述べている。そして、この「教師の自主研修権」は、主として「教師みずからが決める『自主研修』の権利を指す」とともに、「『行政研修』にかんする教師の自主性の保障をも含む」とされている。

したがって、自主研修と行政研修との関係についても、有倉編『教育法』⁽⁹²⁾における兼子の学説と同旨である。教育行政機関は、研修奨励のための方途を講じるとともに、行政研修を計画実施できるが⁽⁹³⁾、教師研修への条件整備としてつぎの2点が付される。

「第一に、行政研修においても教師の自主性を保障すべく、それは法的に強制されることなく優れた内容の魅力で教師をひきつけていくという『指導助言』作用でなければならない。参加教師に討論・批判の自由を十分に保障するものでなければならない。したがって行政研修への参加を命ずる研修命令は原則的に適法たりえないと解される。教師の教育研究としての研修はその性質上、他律的な職務として上から命ぜられるべきものではないからである(教育への不当な支配を禁ずる教基法10条1項に実質的に反しよう)。また教育行政当局から研究補助金つきで特定の教育研究を行うべき学校として指定される「研究指定校」の制度は、子どもをもふくめた公開・研究授業を伴うだけに、いっそう学校教師集団の意思と自主性が尊重されていないなければならない。

第二に、教師の研修としては自主研修こそが基本であって、行政研修は自主研修にたいして補充的にとどまるべきものである。けっして行政研修が排他性を示し、自主研修に優越してそれを抑制する実質を持つようであってはならない。たとえば、改訂学習指導要領を法規として貫徹させようとするような講習会は、行政研修の補充性に沿わないであろう。」⁽⁹⁴⁾

さて、次に、門田見昌明「教師の研修をめぐる法制的課題」⁽⁹⁵⁾は、「教育行政における『指導助言権』の『指揮監督権』からの独立の原理は、研修行政においても当然に貫かれるべき原理である。」⁽⁹⁶⁾と指摘している。それは、実定法上も「文部省設置法5条1項の18、19及び同条2項、地教行法48条、同19条3項などに成文化している。」⁽⁹⁷⁾という。そして、行政研修については、次のように述べている。

「研究・研修の機会としての条件整備を、行政が単独かつ一方的に行ない、その機会への受動的参加を強制する事を法は予定していないといわねばならない。教特法20条1項の『研修を受ける機会が与えられなければならない』という表現は、上述の趣旨からして『自律的な研修を行なう機会』と解すべきであり、しかも『機会の提供』も教師の側の必要と要求によって行なうものと解するのが妥当である。同法19条2項にいう『研修を奨励する方途』、『研修計画の樹立』、『実施努力』は、教育条理に即して解する限り、『自主研修権』の行政による保障を意味しており、行政が計画・実施する行政研修は、教師の自主研修を補充する条件整備的・指導助言的な性格のものでなければならない。」⁽⁹⁸⁾

門田見は、さらに、「教育にとって『自主性』『自律性』が決定的に重要であることは、しばしば自明の理とされながらも、実はこの自主・自律を行政の側が先取りして強制に転化するのが『指揮命令』行政である。そこでは自主・自律の主体が、行政の客体として『対象化』されるという点と、主体によって選び取られるべき価値内容が行政によって一元化され特定化されるという二つの点で、現行法制の原理・理念に反するといわねばならない。」⁽⁹⁹⁾と指摘している。

そして、門田見は、このような『指揮命令』行政の根源を、第1に、「教育」からではなく「政治」から発する研修行政にあると捉えている。すなわち、今日の研修行政は、

『教員対策』あるいは『教職員組合対策』という性格を色濃くもって」⁽¹⁰⁰⁾おり、「教育条理に即した合理的説得的な説明が不可能であるからこそ、最後の手段として『指揮命令』が発せられざるをえない。」と述べている。第2に、門田見は、「行政の側に、『指導・助言』と『指揮・監督・命令』とを意識的無意識的に混同する体質が基本的にある」ことに注意を喚起した。

神田修は『教師の研修権』⁽¹⁰¹⁾において、自主研修と行政研修の関係について次のように述べている。

「一つは、教育委員会、文部省など教育行政・管理権が学校における教師の能力や資質を育成する主体となったり、これを主導する主体となることが決して基本ではないということである。もちろん、教育行政・管理権がまったく教師育成の主体となりえないのではない。現に行政研修の企画や実施が、法的に許容されているからである（たとえば教育公務員特例法 19 条 2 項、文部省設置法 5 条 17 号、6 条 1 項 14・15 号、地方教育行政の組織及び運営に関する法律 23 条 8 号、45、48 条など）。しかし、その場合においても、研修条件の整備（教育公務員特例法 19 条 2 項、教育基本法 10 条 2 項）が基本であって、教育行政権がいたずらに教師を育成する主体として目立つのは本来決して望ましいことではないことを知らねばならない。」

⁽¹⁰²⁾

「教育政策や行政の役割は、教師の自主研修・学習権を保障するために、広く条件を整備することにある（教育公務員特例法 19 条 1 項、教育基本法 10 条 2 項など）。もちろん、行政研修が法的に認められているからこそ、教育行政権はこれを執行できるのであるが、その場合も自主研修・学習を基本にすれば、それを『補充』的なものと考え、位置づけるのが当然であろう。かねてから自主研修の行政研修に対する優位性（行政研修の自主研修に対する補充性）が説かれてきたゆえんでもある（兼子仁「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」季刊教育法 1 号〔1971 年〕、同「教師に対する行政研修の教育法的評価」季刊教育法 2 号〔1971 年〕。）」⁽¹⁰³⁾

兼子は、有倉編『教育法』および『新版教育法』において、第 19 条 1 項を「行政当局が計画した研修をうけるべく義務づけられるのではなく、自主的に研究と修養に努め

る（べき…新版）努力義務である。」⁽¹⁰⁴⁾としていた。青木宏治「第3章研修」⁽¹⁰⁵⁾は、「この規定から行政研修を受けるべき義務が生ずるとすることはできない。」⁽¹⁰⁶⁾という点では兼子と同旨であるが、「自主的に研究と修養に努めるべき努力義務」とは言わずに、「教師に向けられた目標の責務を宣したもの」であると捉えている。そして、青木はその理由を、「教師の研修を義務と解すると『絶えず』の文言は、まさに行政に『絶えず』管理、監督された研修義務が課されてしまうことになってしまう。」⁽¹⁰⁷⁾と述べている。しかし、筆者は、兼子の解釈でよいと考える。問題は、この「努力義務」の名宛人がだれかということである。それは、結城忠が言うように⁽¹⁰⁸⁾、教育行政当局ではなく、学習権の主体者である児童・生徒とその第一義的教育権者である保護者であると、考える。

また、兼子は、第1項は「条理上、教員の研修上の自主性という一種の権利保障をふくんでいる」と解していた。この場合の「研修上の自主性」というのは、管理・統制・制約からの自由のように受けとめられる。これに対して、青木は、「教師は……自主的に教育研究と人間的修養の機会を求める権利があることを本則として読むべきである（その教育学的根拠について・堀尾輝久・教育の自由と権利 140-144 頁）。」と述べ、教師の研修条件整備要求権あるいは研修機会保障要求権とでもいうべき教育行政に対する権利の存在を明確にしている。この点については、兼子説から青木説へと、理論的發展が見られる。

自主研修と行政研修の関係については、「教育行政当局が第一次的になすべきなのは、教員（新版…教師）の自主研修を奨励する条件整備であって、みずから計画する行政研修も当然、自主研修を補充するような条件整備的・指導助言的性格のものである必要がある。」⁽¹⁰⁹⁾という兼子説は、青木説 においても基本的に継承されている。

さて、結城忠は自主研修と行政研修の関係については「この場合、『研修』というタームが「研究」と「修養」の短縮型であるということからすれば、事の本質上、『自主研修』が教員研修の本流をなすべきは当然であろう。現行研修法制も、基本的には、このような立場に立っているとみてよい。」⁽¹¹⁰⁾と述べており教育法学の通説と一致している。

教育法学の通説は、行政研修を排除するものではないが、結城の学説においては、さらに行政研修の容認度が高いと言えるだろう。結城は、現行法制が行政研修をどのようなものとして予定しているのか、教特法 19 条 2 項、文部省設置法 5 条 22 号、同 8 条 13 号の考察から、「現行法制は、教員研修に対する教育行政当局の役割を、基本的には、教員の自主的な研修を『奨励』・『援助』したり、これに対して『専門的、技術的な指

導と助言を与えること』にあるととらえているといえよう。」⁽¹¹¹⁾と述べている。すなわち、「基本的には、条件整備行政・指導助言行政の一環を成しているとするのが妥当であろう」という見解である。そして、「教育基本法 10 条 2 項を教育行政の教育内容不介入原則の表明とみて、行政当局は研修のための諸条件整備をするだけで研修内容にはタッチできないとする学説が存在するが、上述したところにより、このような見解は支持し難い」⁽¹¹²⁾と言う。

また、結城は、「行政研修命令の適法性」について、次のように述べている。

「これまでの検討によって明らかにされた現行研修法制の構造からすれば、行政研修への参加は、原則として、『任意参加の原則』によることが要請されていると解釈される。主要には、現行法制は、(1) 行政研修を条件整備・指導助言行政の一環として位置づけていること、(2) 教員に研修権を保障していること、(3) 自主研修を教員研修の本流とみていること、などがその根拠としてあげられよう。これに、条理的根拠として、研修者本人の自発的意思を無視した『強制研修』は効果に乏しいということが加わる。」⁽¹¹³⁾

この点は、教育法学の通説と一致しているように見える。しかし、結城は、「行政研修命令を一律・無条件に違法だとみる教育法学説にはくみすることができない。……事の性質によっては、研修者本人の意思とは無関係に研修会への参加（特定内容の研修）を義務づけることがありうるからである」と言う。すなわち、行政研修の存在を法的に認める点では、結城の学説と教育法学説とは一致しているが、研修命令の適法性についての解釈が異なるのである。結城は次のように述べている。

「教育主権上の決定を受けて（議会の議決に基づいて）、教育行政当局が一定内容の研修を組織する場合がその典型例である。具体的には、たとえば、教育（法）制度改革や教育課程の改訂に伴って、これに対応すべく実施される行政研修がこれに当たる。この場合は、教員は行政研修に参加し、特定事項について研修する義務を負うといわなければならない。そうすることが、まさに子どもの学習権を保障するゆえんだからである。

前述したように、現行法制上、教員には研修義務が課せられている（教特法 19

条1項)。子どもの利益が求める限り、たとえ自己の意思・信念に反する研修内容であっても、これを習得することは教員としての職務上の義務に属しているとみるべきであろう。それは、あたかも、教職課程の履修が教員になるための必須要件とされているのに対比されよう。

他方で教員は確かに研修権を享有してはいるが、それは、既述のように、子どもの学習権・人格の自由な発達権に向けられた『承役的権利』として、優れて『義務に拘束された権利』なのである。上述のような行政命令研修であれば、子どもの利益に規制されて、これを排除するほどの効力はもちえないと解される。⁽¹¹⁴⁾

この場合に、結城が、「その場合でも、教員には討論・批判の自由が十分保障されなくてはならないこと、もちろんである。行政命令研修もやはり『研修』にはちがいないからである（参加強制＝非研修と短絡すべきではない。）」と述べ、1970年8月の北九州市における懲戒処分事件を例示して、「伝えられるように処分事由が『批判的な見解の表明』だとすれば、このような処分にでた行政当局は厳しく批判されてしかるべきであろう。」⁽¹¹⁵⁾と明言していることはきわめて重要である。すなわち、結城の行政研修命令を適法とする学説には、当該行政研修が「討論・批判の自由」、「研究の自由」を参加者に保障していることが前提されているのである。この点に注目するならば、結城の学説は事の本質を的確についている。そのためか、筆者はこの学説には、理論的にもまた実践的にも緊張感を感じるのである。しかし、一方で、この点、すなわち、当該行政研修における「研究の自由」の保障についての吟味が欠落もしくは曖昧になるならば、結城の学説は歪曲利用される危険性も合わせ持つことを指摘しなければならない。

次に、森部の「行政研修」と「自主研修」の関係についての論点をみてみよう。

森部は、「教職にとって、研修が不可欠のものであるとは、研修が教員の義務であると同時に権利でもあることを意味する。」⁽¹¹⁶⁾と述べている。そして、このように言う。森部の学説の核心は、「当該教員の経験、同種の研究会の機会の有無などを総合的に判断して、自主研修と行政研修の優先関係を柔軟に決めるべきである」という点にあるのだろう。しかし、少なくとも、2つの問題がある。第1に、森部の学説には、当該「研修」の「研究の自由」についての問題意識が欠如している。第2に、森部学説の核心部についての判断の主体はだれなのかが明確にされていないことである。教員自身が判断するのか、校長が判断するのか、そこが明示されていない。あるいは、明確にされたとは

れば、そのことの適否についての議論が生じるであろう。

「思うに、行政研修と自主研修のいずれを重んずべきかというのは、教育法的には、この研修には熱心に参加するがあの研修にはいやいやながら出席する、あるいは、自分から進んで参加する研修は血となり肉となるが強制されて仕方なく出席する研修は単なる浪費にすぎない。といった心がけの問題ではなくて、たとえば、勤務時間中に民間の教育研究会に参加したい旨承認を求めた教員に対し、これと同じ日時に教育行政機関の主催する研修会があるからそちらに出席するよう校長が命じた場合、教員は最終的にはいずれに行くべきかという、ドラスティックな二者択一＝態度決定の問題である。

しかし、先述のように、教員研修には権利性と義務性の両側面があり、また権利的研修と義務的研修とがあって、両者は均衡を保たなければならないものであるという基本的視角から言えば、右のごとき優劣関係ないし主従関係は、行政研修だからとか自主研修だからといった理由だけでこれを決するのは誤りである。当該教員の教職経験、これまでの研修歴、同種の研究会なり講習会が別の機会に開催されるかどうかなどを総合的に判断し、その時々々の優劣なり主従なりを柔軟に決定すべきなのであり、またそれで十分である。そうすると、行政研修と自主研修とではいずれが本来的・基本的であるかといった設問そのものが、すでに適切ではないことになる。その意味で先の『優先性・補充性論』にはにわかに賛同することはできない。」

(117)

③校外自主研修の職務性

次に、校外自主研修の職務性についての論点を整理する。有倉「教育公務員特例法」では、この点については明確な叙述がないが、有倉・天城『教育関係法Ⅱ』が刊行された1958年段階では、行政解釈自体が広く研修の職務性を認めていた。また、次のような注記も存在するので、研修は当然職務として考えられていたと言えよう。「勤務場所を離れて(の)研修」の職務性について言及されていないのは、この時点では、当然職務として考えられており、問題として争われることがなかったからであると考えて支障ないであろう。

「研究会、講演会、講習会に出席したり、他の図書館、研究所を訪ねて研究したり

することが、勤務場所を離れての研修に該当するのは当然であるが、場合によっては、自宅研修を承認することも可能である（昭和 24. 5. 19 校調 4 号京都府立医大あて文部省調査局長回答）。いわゆる夏休み等、授業を行わず、自宅にいる場合も、自宅研修の一種であろう。」⁽¹¹⁸⁾

これまで見てきたように有倉「教育公務員特例法」では「逐語解説」とでもいうべき解説が加えられているが⁽¹¹⁹⁾、「校外自主研修の職務性」⁽¹²⁰⁾や次の（４）で考察する「承認についての校長の裁量性」については言及されていない。同様に、「授業に支障のない限り」の意味についてもまったく言及されていない。1960 年代以降、最も解釈が対立する部分が解説の対象になっていない。すなわち、当時は、第 20 条 2 項はとりたてて解説する必要がないほど自明のこととして円滑に運用されていたものと思われる。教員が授業のない時間帯に校外研修を申請した場合は、校長はそれを承認していたし、その研修は、当然、職務の遂行として考えられていたのである。

兼子仁『教育法』⁽¹²¹⁾は、本稿第 7 章第 2 節で述べた行政解釈の転換期に刊行されたものである。それだけに、「校長の承認をうけて学校外においても『授業に支障のない限り』職務として自己研修を行うことが認められる（教員団体その他による研究会への出席、免許法上の認定講習等の受講、図書館その他教育施設の利用、見学、夏休み等における自宅研修など。このほか、校内研修も重要である）」⁽¹²²⁾と、前記の有倉「教育公務員特例法」よりも明確に述べている。

前述のように、1964 年 12 月の行政実例により、文部省の研修条項解釈は決定的な転換を遂げ、以降、地方教育行政当局の解釈との若干の差異は残しながらも⁽¹²³⁾、いわゆる研修 3 類型説が行政解釈として踏襲されてきている。

この特徴は、命令研修（行政研修一般ではなく）以外は、職務として認めないという立場である。これに対して、教育法学説は立法時からの解釈を継承し教員研修に幅広く職務性を認める立場をとっている。前述の有倉・天城『教育関係法Ⅱ』の際には、教員研修は、実態として広く職務として認められていたから、この問題は論じられなかった。その後の文部省解釈の変化により、重要な課題となったものであり、兼子は、先に、『教育法』（1963 年）において「校長の承認をうけて学校外においても『授業に支障のない限り』職務として自己研修を行うことがみとめられる」⁽¹²⁴⁾と述べていたが、その根拠について明示したとは言えなかった。

兼子「第3章研修」⁽¹²⁵⁾において、校外自主研修の職務性の根拠を2つ指摘している。第1には、「研究」が「教育」に次ぐ職務行為であるという点である。従来の学説では、「職務として自己研修を行うことが認められる」とは述べていたが、職務内容に立ち入って分析することはなかった。兼子は、同前論文において、文部省の研修3分類説を説明した後、次のように述べている。

「しかし、職務命令による場合が正規の職務研修だというのは、一般行政公務員と同一視しすぎて、教員研修上の自主性の条理に沿わない。これに対して教育法学説によれば、本条1項にいう「修養」は教員が個人的に人間として教養をつむことであるが、『研究』は教員が担当する教育に直接関連する研究を行うことであって、このほうは、なるべく勤務時間内に学校内外で教員が自主的に行う活動がそのまま『教育』につぐ職務行為であると解しなければならない。つまり職務研修としての自主研修が基本的なのであって、これは、主たる職務である教育について『教育権の独立』を保障されているのと並ぶ、教員の『自主研修権』であると称することができよう。その法規上の根拠は、憲法23条（学問研究の自由）、26条（教育を受ける権利の条件的保障）、教育基本法第10条1項（教育の自主性）、教特法本条1項、同20条2項（校外自主研修の保障）などに求められるが、結局は前述の教育条理によってうらづけられる（以上につき、兼子仁「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」季刊教育法1号所収、参照）。」⁽¹²⁶⁾

この兼子の学説は、その後のいわゆる自主的職務研修説の土台を形成するものであるが、筆者は、次の2点について弱点ないしは曖昧さを含んでいたと考える。一つは、兼子は、「研究と修養」のうち「研究」に着目して、これが「教育」に次ぐ職務行為であるから、たとえ自主研修であってもそれは基本的に職務研修であると論じているが、この見解の場合には、「研究」ではなく「修養」をおこなう場合には、それは職務研修としては認められないということになるのではないだろうか。この点について、兼子「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』1号は、「しかし、教師にはさらにひろく私的な『修養』（教養を積むこと）も要請されるので、これは職務ではないが、教育公務員の『服務』にあたることになるであろう」（57頁）と述べている。しかし、「職務」ではないが「服務」であるとはどういうことなのか、極めて理解にくい⁽¹²⁷⁾。

もう一つは、「研究」を行う場合でも、「教員が担当する教育に直接関連する研究」と見なされない場合には、職務研修とは認められないということになるのではないだろうか。兼子は、「研究」を「教員が担当する教育に直接関連する研究」と同一視しているが、「担当する教育に直接関連する」かどうかは、必ずしも明白ではない。

なお、兼子「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」⁽¹²⁸⁾では、教師の職務的教育研究が自主独立性を保障されるべき直接的な法的根拠として、教育基本法第2条の教育の場における「学問の自由」、同法第10条1項の教育に対する「不当な支配」の禁止をあげている。さらに、それをうらづける条理的根拠として、次の堀尾輝久論文を引用している。

「内容の科学性や芸術性は、教科や教材の自由な研究の深まりを措いてなく、方法の科学性は、子どもの発達についての科学的認識を基礎とする以外にはありえない。そこから、教師は、科学的真実と芸術的価値にもとづく教育内容研究と、子どもの発達についての専門的知識をもち、……授業過程における教材を子どもの出会いのなかに、子どもの発達の新たな契機をさぐりあて、さらに新たに、適当な教材を準備することのできる専門家であることが要請されている。」⁽¹²⁹⁾

文部省の研修3分類説では、勤務時間内の自主研修は、かろうじて職務専念義務免除の取扱いがなされるにすぎない。それも、研修内容が教育活動と直結し、しかも、研修効果が大きいと校長が判断してようやく職務専念義務が免除されるのであるが、兼子説では、「研究」の場合は職務専念義務免除ではなく、職務研修であると考えるのである。

「教育法学説が採る自主的職務研修説によれば、本項にいう『研修』は主に、前条1項中の「研究」の場合であって、教員の職務に属する教育研究活動であるから、自主的に校外で行われるのであってもそれが職務研修である以上、本来の義務免とは異なり、公務出張として扱われ公費旅費の支給がなされてしかるべきである。ただ勤務時間内に本来の勤務場所を離れるため、主たる職務である授業との調整手続きが必要とされているのである。」⁽¹³⁰⁾

第2に、職務性の根拠として、日本の教員の拘束勤務時間が諸外国と異なり授業時間

以外にも広く及んでいることをあげている。すなわち、「研究」のためには、まず時間が必要であるが、授業時間以外にも拘束されているということは、勤務時間内における「研究」が想定されているものと考えられる。その場合に、勤務場所（校内）以外の場所で研究することが最も効果的な場合が存在するのであり、この校外における研究は当然職務の一環として考えられる。したがって、職務専念義務免除という措置は基本的には適切ではないが、職務専念義務免除が「職務免除」ではなく「本務免除」であるとしたら、適切な措置と考えられる。ほぼこのような論理である。

『教育法〔新版〕』⁽¹³¹⁾における兼子の学説は、校外自主研修の職務性についても、有倉編『教育法』⁽¹³²⁾と同旨である。すなわち、職務性の根拠としては、第1に、欧米諸国の教師との拘束勤務時間の差異、第2に、担任教育活動に関連性を有する研究は職務行為とみるべきことが指摘されている。

ただし、従来の兼子の学説と変化しているのではないかと思われる点が2点ある。第1点は、「担任教育活動に関連性を有する研究（教育関係問題の研究をふくむ）」⁽¹³³⁾という表現である。有倉編『教育法』においては、「『研究』は教員が担当する教育に直接関連する研究を行なうことであって、このほうは、なるべく勤務時間内に学校内外で教員が自主的に行なう活動がそのまま『教育』につぐ職務行為であると解しなければならない。」⁽¹³⁴⁾と述べていた。この点について、筆者は、「教育に直接関連する研究」とは何かは不明であるという指摘を行ったが、『教育法〔新版〕』では、「(教育関係問題の研究をふくむ)」というように補強されている。これにより、教材研究や学級経営・生徒指導以外の教育研究についても職務性が認められる可能性が開かれた。なお、この点については、兼子仁『教育法〔新版〕』において、「教育にかんする研究（授業内容や子どもの成長発達状況および教育関係問題の研究）」⁽¹³⁵⁾と、より具体的に述べている。

第2点目は、「本務たる授業に大きな支障があってはならないが」という記述に関わる点である。すなわち、「大きな支障」と表現したことにより、単に授業が自習になることをもって時間内校外研修の承認要件から外れるというのではなく、学期や1年間の授業計画の中で支障が来さなければ承認されるべきであるという意味を含ませているのではないかと思われる。たしかに、授業が自習になることをもって「支障」と判断するならば、幼稚園や小学校教員には、長期休業中以外は、第20条2項は適用されないことになってしまう。

校外自主研修について、兼子は、「教員（教師…新版）の教育活動にとっての校外自主

研修の不可欠的重要性」⁽¹³⁶⁾からこれを「職務」として位置づけた。この観点は、青木説においても変わらない。異なる点は、兼子は「研修」のうち「教育研究」と「人間的修養」とで「職務性」に差異を見出だしていたようであるが、青木は、「第3章研修」⁽¹³⁷⁾において、この両者の区別はしておらず、「研修」として一括して、「教師の研修は、教育活動を遂行していくうえで必要不可欠であり、絶えず行われなければならないことからすれば、教師の本来的職務に密接不可分であり、その意味では、教師の職務たる性格をもつといえる。」⁽¹³⁸⁾と論じている。

校外自主研修に職務性を認めない文部省解釈に対する批判は、青木説の方が明快であると言えるだろう。兼子は、「教師の教育活動にとっての校外自主研修の不可欠的重要性にかんがみるとき、その機会が勤務時間内に十分に保障されるようにするためには、本項の研修を義務免をうけてする教師の個人的活動と見るのでは不適當であり、やはり自主的職務研修であると解しなければならぬと考える。」⁽¹³⁹⁾と述べていた。これに対して、青木は、次のように文部省解釈を批判する。

「文部省は、それまでの見解を変更し、1964年（昭和39年）に教師の研修には、①勤務時間外に自主的に行う自主研修、②職務専念義務（地公法35）を免除されて行う職専免研修、③職務として行う職務研修の3種類があるとされた（昭39・12・18大分県教育長あて文部省初中局長回答、これ以後、この判断がずっととられている）。この分類を適用すると教師が自主的にみずから選んで研修を行いうるのは①の場合のみになってしまい、わざわざ本法によって研修保障を決定する意味はなくなってしまう。すなわち、③は職務命令で行われるものであり、②についても学校管理者が研修内容が職務性をもつかどうかを審査して、研修を与えるものであり、行政的に研修内容、機会が決められることになる。こうした点で、文部省解釈は、教師の自主的な研修努力を抑圧し、行政研修の優位性、正当性を主張していることになり、本条の意義を誤って理解したものといえる（歴史的考察について、神田修・教師の研修権を参照）。」⁽¹⁴⁰⁾

そして、「本条はこれとは逆に、教師の研修権はその職務に不可欠なものということから、場所、時間、内容を多様に、幅広い機会を教師に与えるべく、その機会を拡張するための規定である。ただ、職務としての研修はまったく自由に行なってよいとするので

ないから、教師の本務遂行の支障など、研修取得手続きにおいて一定の制限を加えたのが2項・3項であるといえる。こうした教師の研修保障を目的とする規定であると解すれば、①勤務時間内に校内外で行われる自主的職務研修、②指導助言的・補充的にのみ教育行政機関によって行われ得る行政研修、③勤務時間外の私的研修と分類し、①の具体的な機会のあり方、手続きを定めたのが、本条2項・3項とする解釈が、規定の文意および研修の条理に適っていると考えられる。したがって、自主的職務研修について給与、参加費（講習料など）、旅費などの支給も適法であり、必要ということになる⁽¹⁴¹⁾と述べている。

結城「第9章 教員研修をめぐる法律問題」⁽¹⁴²⁾は、「自主研修の職務性」についても、教育法学の通説と大筋においては同旨であるが、具体的な問題については異なる見解を示している。結城は、「職務命令に基づく研修だけが職務行為（職務研修）」であるとする行政解釈を紹介した後、次のように述べている。

「しかし、上述したように、現行法制は直接には教特法20条によって教員に研修権を保障しているとみられる。そして、教員の教育活動にとっての校外自主研修の重要性にかんがみて、同20条2項はとくにこれについて規定し、そのための特別な機会を保障したものと解釈される。

とすれば、教特法20条2項に基づく勤務時間内の校外自主研修は、原則として、いちおう職務研修としての推定を受けることになるといえよう。『権利としての自主研修』が『職務としての自主研修』を根拠づけるのである。教特法の立法者意思・自主研修重視の現行研修法体制もこうした解釈を支援しよう。それにそもそも教員に職務遂行上の不可欠の要件として自主研修義務を課しておきながら（教特法19条1項）、研修と教育（職務）を切断し、自主研修の職務性をことごとく否定するのは不条理であろう。」⁽¹⁴³⁾

ここまでの論説は、教育法学の通説と変わりはない。しかし、次の論点の展開が結城説の特徴である。職務性は、「それぞれのケースに即して個別・具体的に決する以外にない」が、「ある程度緩やかに認定されるべきであろう」、そして、その判断権は校長にある、というのが結城の学説である。教育法学の通説が校外自主研修を基本的に職務行為とみる点について、結城の学説は異なっている。

「問題は、校外における自主研修のうちのどこまでが研修権によってカバーされるか（職務行為とみなされるか）にある。この場合、研修内容が教員の本務である教育活動とどの程度の関連性をもつかが重要な判定基準をなす。職務行為と認定されるためには、両者が一体不可分・密接不離であることが要請されているといえよう。もちろん、その判定は現実には難しい。それぞれのケースに即して個別・具体的に決する以外にない。ただ、研究職務の特殊性ならびに上述した教特法 20 条 2 項の立法趣旨を考慮すると、職務行為性はある程度緩やかに認定されるべきであろう。なお、以上に関し教育法学の通説は、行政解釈に対して、教特法 20 条 2 項に基づく「研修」はすべて職務行為とみているようであるが（校外自主研修の全面的職務行為説）、上述したところにより、この説にもくみしえない。……なお、校外における自主研修の職務性の存否についての判断権は、教特法 20 条 2 項により、第 1 次的な服務監督権者たる校長にある。」⁽¹⁴⁴⁾

森部英生「第 4 章 教員の研修と資質向上」⁽¹⁴⁵⁾は、自主的職務研修説を説明した後、次のように述べている。

「これにはしかし、『研修について、勤務上の扱いをどのようにするかは、服務監督権者の裁量権に属する』という見地からの反対がある。後者は現在の行政事例の立場でもあり、文部省は、ある研修を勤務そのものとして行わせるかどうかは服務監督権者が決定するところである、としている（初中局長回答、昭和 39 年 12 月 18 日）。自主研修を一律に職務とする見解には賛成できず、私は、『服務監督権者』が合理的かつ適切に判断・決定するという条件に、後説を妥当と考える。」⁽¹⁴⁶⁾

筆者は、森部が「『服務監督権者』が合理的かつ適切に判断・決定するという条件に」していることは、慎重な態度で適切であると考えている。しかし、疑問に思うのは、実態として「『服務監督権者』が合理的かつ適切に判断・決定」している、あるいは、「合理的かつ適切に判断・決定」するように今後改善する条件・可能性があると、森部は考えているのかということである。森部は、次に引用するように、「研修体系化の救い難い悪用」を憂慮しており、その悪用を行う主体の中には「服務監督権者」も当然含まれているはずである。そのことを森部が認識しながら「合理的かつ適切に判断・決定」

する担保の設定なしに服務監督権者の権限としたことの真意がはかりかねるのである。

「ちなみに、ここで一言しておく、今さら改めてくり返すまでもないことではあるが、教員研修の体系化はあくまでも教員の資質能力の向上に寄与する方向でなされるべきであって、上級機関の教育方針なり行政方針なりを効率よく伝達するための連絡網を中央集権的に整えることは別である、という点である。それは換言すれば、上級機関ないし中央レベルが主催する研修を常に上位に位置づけて優先させるのは必ずしも妥当ではない、ということにほかならない。その意味では、校内研修を教員研修の中核ないし基礎に据えるべきだとするのは、一つの見識と言える。ただ、いつの間にかそれを曲解して、校内研修を研修ヒエラルヒーの基礎（＝末端）に置いてしまうのがこの国の体質であるところ、それはもはや研修体系化の救い難い悪用でしかない。」⁽¹⁴⁷⁾

④研修承認についての校長の裁量性

有倉「教育公務員特例法」⁽¹⁴⁸⁾においては、「承認」の行政的意味について、考察が行われており、「行政処分たる許可を意味すると解」せられている。しかし、羈束行為であるとか、校長の自由裁量であるとかについてはいっさい言及されていない。これも、前項（3）と同様に、1958年の時点においては、争点になっていなかったものと考えられる。

兼子仁『教育法』⁽¹⁴⁹⁾は、「校長の承認は、『授業への支障』を基準とする羈束行為である。研修計画・報告書を提出せしめることは可能であるが、およそ研修の申し出である以上内容的に審査して承認を拒否することはできない」⁽¹⁵⁰⁾と言う。おそらく、これが羈束行為説の最初であると思われる。また、「『授業への支障』の有無が実質的判断を要する場合は、その判定権は職員会議ないし学内委員会に存することになろう」⁽¹⁵¹⁾と述べている。前述の1964年12月の文部省解釈の完全転換、より正確に言うと1960年代はじめより、各学校で主として教職員組合の教育研究集会参加の扱いをめぐる校長の裁量問題が焦点化されてきたのである。そこで、兼子『教育法』（1963年）で「校長の承認は、『授業への支障』を基準とする羈束行為である」と論じられたものである。

兼子「第3章研修」⁽¹⁵²⁾においては、校長の研修承認は羈束行為であるという見解は『教育法』（1963年）と同じであるが、なぜ羈束行為なのかという理由については、「教

員の研修に十分な自主性が保障されるべき条理にてらすとき」(371頁)としか記されていない。この「条理」は、同論文で引用されている宗像誠也「教師の研修の自主性の主張」⁽¹⁵³⁾を指すのであろうが、兼子「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」⁽¹⁵⁴⁾における兼子の記述はより具体的で理解しやすい。

「その際にうけるべき校長の『承認』というのは、子どもに携わる授業への時間的支障の有無を学校として確認するき束行為(法的に拘束された行為)にはかならず、慣行的に支障のないことが明らかな場合には学校内のルールとしての一種の形式的手続きにすぎないであろう。もしそれ以上に校長が『研修』として適切かどうかを実質審査して自由裁量で承認不承認を決めるようでは、校外自主研修がすっかり校長の個人的監督下に入ってしまう、自主研修の法律的保障を無にしてしまうからである。自主研修である以上、どんな内容の研修をどの程度大事なこととして行うかは各教師が判断すべきもので(後述の指導助言をうけることは別)、学校としては授業への時間的支障のないことをおさえておけば足りる。」⁽¹⁵⁵⁾

有倉編『教育法』(1972年)において、兼子は、「授業への支障」を判断する時は「職員会議の審議にかけて決すべきである」と述べている。兼子『教育法』(1963年)においては、「その判定権は職員会議ないし学内委員会に存することになろう」と述べていたが、「学内委員会」が削除されている。筆者は、「本項が校長の承認と書いているのは、授業への支障は教育委員会ではなく校長を中心とする各学校で見きわめるべきものとする趣旨と解され、当然に学校内での校長の専決権をみとめる意味ではない」⁽¹⁵⁶⁾とする兼子の説には同意するが、実際の学校運営上は、職員会議で判定することにはただちに同意できない。研修承認の方法についての職員会議での合意が前提であるが、校長が関係教員(教科主任、学年主任等)と協議の上、校務運営委員会等で決定するのが適切ではないかと考える。

また、兼子説の弱点としては、『教育法』(1963年)に引き続き、依然として「授業への支障」の意味するところが不明確であるという点である。すなわち、授業が欠けることを(自習になることを)ただちに「支障がある」と考えるのか否かという問題である。前記引用文の「学校としては授業への時間的支障のないことをおさえておけば足りる」という表現から考えると、「授業が欠けること(自習になること)」を指しているように

思われる。

「本項にいう『本属長』は、教員の所属機関の長すなわち校長・園長・学長であるが、その『承認を受けて』とは、校長等の裁量判断に委ねる趣旨であろうか（前記行政解釈はそう言う）。教員の研修に十分な自主性が保障されるべき条理に照らすとき、校長の承認は、文字どおり『授業への支障』の有無を確認するだけで裁量の余地のない行為（き束行為）と解すべきであろう。もしその点が判断を要する場合には、当該学校の教育計画にかかわるのであるから、教育条理上、職員会議の審議にかけて決すべきである。本項が校長の承認と書いているのは、授業への支障は教育委員会ではなく校長を中心とする各学校で見きわめるべきものとする趣旨と解され、当然に学校内での校長の専決権を認める意味ではないのである。」⁽¹⁵⁷⁾

兼子は、研究活動の内容について校長などが審査し、それによって承認・不承認を判断することの不当性は指摘されているが、一方では、「教師集団の内部規律や校長の指導助言の対象にはなりうる」⁽¹⁵⁸⁾としている。筆者もこの点については同意するが、それならば、内部規律や指導助言の対象としての計画書や報告書の提出の必要性を指摘する必要があるのではないだろうか。それは、決して校長だけが目を通すものではなく、研修成果の公表という観点から、教師集団やあるいは生徒・保護者にも公開されるものとして位置づけることが可能であり、また必要であると考ええる。

この、「教師集団の内部規律や校長の指導助言の対象にはなりうる」ことについても、兼子「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」⁽¹⁵⁹⁾の記述の方がやや説得力があるように思われる。

「しかしまた、各教師の自主研修が全く他からオフ・リミットなものだというわけではない。校長をはじめ学校教師集団の同僚から有益な『指導助言』をうけることがありうる。とりわけ校長が教職における先輩として教育論的水準の高い指導助言をすることができれば、研修内容の監督など無用であろう。そしてそのような指導助言や自由討議の範囲をこえて各教師の研修内容を動かそうとすれば、それは実際にも法的にも自主研修権をおびやかすことにならざるをえないのである。また、自主研修が教師の教育研究である以上、その成果はあくまで子どもの教育のなかに活

かされるべきものであって、その模様は学校教師集団の内部ではおのずから確認されていくはずである。研修成果の交流を教師集団として組織することはのぞましいが、それとても校長への研修報告書の提出をうらづけるわけではないであろう。」

(160)

筆者は、兼子の記述について、前述のことと関わって、「その模様は学校教師集団の内部ではおのずから確認されていくはずである」という部分を除いて同意する。

しかし、兼子が、「授業への支障なく承認されるべき校外研修が違法に不承認とされた場合……当然承認されるべき研修については校長に承認義務があるのであるから承認があったものとみなして法律関係を考えていくのが適切であろう。」⁽¹⁶¹⁾と述べていることは、学校運営上適切な方法と言えるのだろうか。筆者としては、責任は承認しなかった校長にあるとしても、紛争を拡大・長期化することになるので、教育条理を重視する教育法学説として、果たしてこれでよいのか疑問を感じざるを得ない。当面は、職務専念義務免除あるいは年次有給休暇により当該の研修目的を果すことに重点を置きながら、後日、事を争うという方法が生徒・保護者や同僚の理解を得る上でも望ましいのではないだろうか。当然、その場合は、不承認措置の取り消しは効果がないということになるから、損害賠償請求という方法があり得る。

この点について、兼子は「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」⁽¹⁶²⁾において、「これが、^{ママ}き束的行為確認説につらなる考え方であり、不承認にされなくても承認がない限りはだめだというのは自由裁量説の考え方だが、これでは自主研修権は抹殺されてしまう。」とここでも厳しい見解を述べている。兼子『教育法新版』においては、従来の学説からの変化は認められない。「形式的確認手続きとしての『校長承認』」という表現と「形式的確認手続き（届出制的な実態）」という表現によって、校外研修の承認手続きの羈束行為性、形式性をより明確にしていると言えるだろう。

神田『教師の研修権』では、前項（3）でも引用したように、文部省の研修3分類説に対して、「このような解釈では自主的な職務研修・学習は保障されないだけでなく、研修内容について全く拘束のない研修・学習は勤務時間外のそれだけとなってしまう。別のいい方をすれば、勤務時間内研修（研修形態としてその必要が提起されてきた『校内研修』なども、通常は勤務時間内研修ということであろう）は、すべて『命令』や『研修内容審査』が及ばなければならないことになるし、基本的にはそうした拘束をうけて

いる研修として位置づけられていることになる」(185頁)と述べている。さらに、神田は、「このような解釈は、教師の自主的な研修・学習を基本にすえないばかりでなく、これを勤務時間内・外(校内・外)において広く保障していく、あるいはその『法律的』保障の手だてを考えるとという方向性を持たず、むしろこれを抑制する役割を果たしているといえよう」(185頁)と述べている。校内・校外を問わず「勤務時間内研修」として考察したところに、校長の承認における裁量性を考察する本質的着目があったと言えるのではないだろうか。

青木宏治「第3章研修」⁽¹⁶³⁾は、兼子説との間に大きな差異はないものと思われるが、青木が、校外自主研修の承認問題に言及する前に、「いうまでもなく、本項があることは、通常行われる校内自主研修については教職員の合意(職員会議の承認。当事者教師の合意など)によって、校長の承認などは必要とせずにおこなわれると解される」⁽¹⁶⁴⁾と述べていることは、前述の神田の指摘とも共通するものがあり、教師の教育活動や研修活動の遂行上の基本を示しており、校外自主研修における校長承認問題についての青木説の説得力を増している。すなわち、教員の自主研修は本来的に(場所の如何にかかわらず)その内容について校長の承認を必要としていないことが、校内自主研修の有り様を想起した場合に理解されやすいのである。

「勤務場所を離れて研修を行う場合に求められる『本属長の承認』とは、どのようなものか、が争われている。

本項が教師の校外自主研修の機会を保障していることを前提に、その取得手続、適法要件を定めていることからすれば、校長は『授業に支障のない限り』、教師の校外研修を行うことの申出を承認する義務を負っていると解すべきである。そして、この承認行為については、客観的に授業への支障の有無を判断するものであって、その他、研修の内容、場所、主催者などを考慮して裁量的に行うことは許されない。」

⁽¹⁶⁵⁾

以上の学説に対して疑問を3点あげるならば、第1に、「授業に支障のない限り」の「授業」が何を意味するのかということである。すなわち、字句どおりに「授業」そのものなのか、あるいは、学期とか年間の「教育課程」運営上という意味なのか、さらには、「授業」以外に「校務」も含むのかという問題である。第2には、「授業に支障があ

るかどうか」の実質的判断を要する場合、それはどこで誰が行うのかということである。兼子は、「職員会議の審議にかけて決すべきである。」⁽¹⁶⁶⁾としているが、青木は言及していない。筆者は、判断機関についての職員会議での合意形成を前提として校務運営委員会⁽¹⁶⁷⁾で判断することが学校運営上適切であるという見解をすでに前述した。第3には、兼子は、「教師集団の内部規律や校長の指導・助言の対象にはなりうる」ことを認めていたが⁽¹⁶⁸⁾、青木は全く言及していない。筆者は、この点については、兼子の見解に同意する。

次に、研修承認に関する校長の裁量権についての結城の学説をみてみよう。

「教特法 20 条 2 項にいわゆる『承認』の法的性質は、法律行為的行政行為たる『許可』を意味すると解する校長の承認行為は、教員が公務員として一般的に負っている勤務時間中は勤務場所を離れてはならない義務（不作為義務）を解除し、教員の校外自主研修権を復原させる行為だとみられるからである。

校長は承認権の行使に当たって、教員から申し出のあった事項が『研修』に該当するか否か、職務行為性を帯びているか否かについて判断しうる。否定の場合には、本条に基づいての承認を（職務研修としての承認）を拒否しなくてはならない。肯定であれば、さらに『授業への支障』を基準として承認するかどうかを決することになるが、その場合の校長の判断権は単に特定の法律事実または法律関係の存否についての確認（行政法学にいう、いわゆる確認行為）だけに限定されえないといえよう。すなわち、授業への時間的支障の有無に関する形式手続き的な確認だけにとどまらず、校長の校務掌理権（学校教育法 28 条 3 項）に根拠づけられて、授業以外の校務運営上の支障をも併せて判断できるとみられる。」⁽¹⁶⁹⁾

このように結城は、校長が、第1に、研修事項の研修該当性および職務行為性について判断をし、可であれば、校務運営上の支障を含む授業への支障の有無を判断することになる。第2に、承認不承認の決定に当たり、校長には一定範囲の裁量判断権が留保されている」とする。そして、結城の言う校長の「一定範囲の裁量判断権」とは、「行政解釈が説くような自由裁量（freies Ermessen）ないし目的裁量（Ermessen der Zweckmassigkeit）とまではいかない。これでは、教員に研修権を保障している現行法の趣旨を没却してしまう。」と結城は考える。結局、「教員の研修権に羈束された法規裁

量 (Ermessen der Zweckmassigkeit)」と解されるのである。そして、「法規裁量」であるから、「校長の裁量権行使をめぐっては、単に当・不当の問題だけでなく、違法の問題が生じ、したがって、正当な研修権の行使として承認されるべき校外研修が違法に不承認とされた場合にはこれについて当然に裁判上の救済が及ぶことになる。」と述べている⁽¹⁷⁰⁾。

結城は、次に、「校長の承認権の強度」について考察している。これは、「教員からの研修の申し出について、校長はどの程度までの審査権限を有するかという問題」であると言う。

教育法学の通説は「文字どおり『授業への支障』の有無を確認するだけで裁量の余地のない行為(き束行為)」であり、研修内容については、「教師集団の内部規律や校長の指導助言の対象にはなりうるが、それは研修計画書の事前検閲、報告書の審査、不承認処分といった法的拘束力ある措置をとることはできないはずである」⁽¹⁷¹⁾というものである。これに対して、結城は、「校長は教員からの申し出事項について、その職務行為性・研修該当性の存否を当然に審査しうる。すなわち、研修内容についても一定の判断権をもつ。」⁽¹⁷²⁾と言う。そして、問題の焦点が、「研修内容判断権の内実」に絞られてくる。結城は次のような見解を示している。

「教員に研修権保障がある以上、校長の判断権は研修内容の当・不当には及びえないといわなければならない。研修内容を実質的に審査したうえで(職務行為性・研修該当性に関する審査以外の内容審査)、承認するかどうかを決してはならないということである。また同じ理由で、変更命令権など個別・具体的な研修内容介入権も否定されよう。この面では、校長は指導助言をもって専らとすべきことになる。」

⁽¹⁷³⁾

そして、研修計画書や報告書の提出の可否については、結城は、「教員の校外での研修状況を把握しておくことは、服務監督権者たる校長の職務上の義務に属し、その有力な一手段が研修計画書・報告書だから」という理由で、肯定的に捉えている。「校外自主研修も、それが職務行為としてなされる限り、校長の服務監督権から全的に自由ではありえない。」と考えている。

森部は、第20条2項に基づき本属長が承認する場合の要件について次のように述べて

いる。教育法学の通説とほぼ同旨であるが、授業のみの支障ではなく校務運営の支障も承認判断の条件になっているところが異なる点である。

「いわゆる教組教研をも含めて、どのような研修が有意義であるかはただ本人のみがこれを判断できるのであって、校長といえども本人にとって代わってこれを適切に最終判断できるとは限らない。してみれば、承認申請にかかる研修の内容と意義について本人から合理的な説明がなされ、授業および校務運営に支障なきことが明白であるなら、校長としてはそれ以上の詮索をすることは差し控え—指導と助言を試みることはあるにせよ—、当該教員を信頼して承認を与えるべきであろう。」⁽¹⁷⁴⁾

森部は、自宅研修について、「世上しばしば、自宅研修と称して実際には休養や娯楽や家事に充てている教員のあることが指摘・非難され、現にそうした実態を見聞もするが、さりとてこれをあまりにも厳格に運用しようとするときは、研修が形式に陥って逆効果をもたらすことにもなりかねない。研修管理の強化によってよりも、教員各人の自覚を高めることによって適正を期するのが筋であろう。」⁽¹⁷⁵⁾と述べている。この点に関しては、森部の学説は弾力的であり、教育法学の通説と同旨である。

⑤牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」の提言

教育法学の分野において、自主研修権の発展を願う立場から、最も厳しく教育法学の通説と教育運動を批判し、改善すべき理論的・実践的課題を提示したのが牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」⁽¹⁷⁶⁾である。

牧がこの論文の冒頭で、「すでに教特法上の研修規定に関しては、精緻な教育法解釈論が構築されてきた。」⁽¹⁷⁷⁾と述べ、その代表的なものとして、兼子仁『教育権の理論』⁽¹⁷⁸⁾、永井憲一『教育法学の目的と任務』⁽¹⁷⁹⁾、門田見昌明「教師の研修をめぐる法制的課題」⁽¹⁸⁰⁾をあげていることからわかるように、牧の研修条項に関する学説は、基本的には教育法学の通説と立場を同じくするものである。しかし、牧は同論文によって、次の3つの観点から研修権を考えてみたいと述べ、その理由についても説明している。当時における教育法学説と行政解釈との対立点、および教育法学説の弱点を的確に捉えた研究課題の設定であると思われる。

「第一の観点は、研修権をその目的性との関係で考えるということであり第二の観

点は、学校の教育責任から研修権を捉えかえすということであり、第三のそれは、開かれた研修権ということである。

その理由もしくは動機について少し説明しておこう。第一については省略するが、第二の学校の教育責任という観点は、ふたつのねらいをもっている。ひとつは、いわゆる行政解釈にみられる校長の義務免承認権の論理が、学校の責任（＝校長の責任）論理を根拠としていることへの批判というねらいである。他のひとつは個としての教師の研修権が予定調和的に学校の教育力の水準向上に役立つか否かという問題に答えたいということである。もう少し言葉を加えるならば、学校の教育課程編成権に代表される働きの中で、教師の研修権は学校の教育活動の組織的運営とどのようなかかわりをもっているかということを考えてみようということでもある。

第三の開かれた研修権とは、教師の研修権を任命権者、服務監督権者に対して主張するのみでは十分ではないと思われるということである。すなわち、教師の研修権の行使が、父母・住民にとってどのような意味をもつか、という観点でこの問題を考える必要性を、わたくしは感じている。」⁽¹⁸¹⁾

（ア）研修権の本質とその目的性

牧は、まず、「研修は何に要請されているか」と問う。これに対する回答は、「教育が本質的に研修を要請しているからにはほかならない」ということである。牧は、教特法制定当時の行政解釈⁽¹⁸²⁾を引用し、「教育と研修についてのこの解釈は、文化財の伝達と人格的接触に含まれる倫理性に重点がおかれており（そのことは間違いではないが）、教育的営為の創造的特質と教師の人間的豊かさの必要性にふれるところがない点に問題を感じずるけれども、大筋のところ首肯しうる内容である」⁽¹⁸³⁾と評価した上で、「こんにちでも、原理的にいえば、この理解を行政解釈は否定しているとはいえない。いわば教育の本質は、教師に不断の研修を要請しており、その研究と修養は、教師自らが自発的に選択し、主体的に努力することがなければ、生氣あふれるものとはならず、教育活動に有効に結びつかないことを否定することはできないといえる」⁽¹⁸⁴⁾と述べている。ここにおいて、行政解釈と言えども、教育法学説と研修の本質性把握においては共通の土台にあることを確認している。

そして、牧は次に、「研修の目的性」を問う。その際、「教育の本質をどう理解するかにかかわって研修の目的性の内実が問われる」⁽¹⁸⁵⁾と言い、「こんにち……ひろく

みられる、などということはないであろう」「機械的理解」⁽¹⁸⁶⁾として次のような例をあげている。

「教師たちの外側で作られた計画に従って、あらかじめ措定された教育内容を対象化して検討することなく、ひたすら指示に従って子どもに文化財のエッセンスを注入することが教育であるとみるならば、研修は、注入に必要な技能についての訓練を受けると言う範囲を出ないものになってしまうであろう。そこでの目的性とは教育の効率化ということになるだろうか。」⁽¹⁸⁷⁾

牧は、「研修の目的性」について、堀尾論文⁽¹⁸⁸⁾を引用して次のように語らせている。

「堀尾教授はこのことにかかわって次のようにのべている。『教育が、どこかで決められた一定の文化財を子どもに伝達するという単純な仕事ではなく、文化遺産の伝達（教育の一つの側面）それ自体が子どもの可能性をひき出し、人間的成長を助けるものだという教育観に立ち、その目的に照らして文化財を選びとり、教育内容を編成するという仕事は、じつは、教師自身が一人の人間として、現代をどう生きるかという問いとして教師自身にかえっていく問題である。そして、この問題は、教師の教育内容研究の姿勢と深くかかわり、内容編成の基準としての科学性と芸術性それ自体をどうとらえているかという問題と不可分に結びついている。……教師が歴史的現実を客観的に認識し、これに対して主体的に対決する姿勢を持つことは、むしろ教師としての義務だといってよい。実際、教師が、人間として、今日の状況をどう生きるかという問いとその認識の深まりが子どもの教育目的をも現実に規定している。そして、この教育の目的性が、子ども研究と教育内容研究の方向とその質を規定している。』」⁽¹⁸⁹⁾

牧は、前記の堀尾説を全面的に肯定した上で、「『児童の教育を掌る』（学校法 28 条 6 項）ことと不可分のものとしての研修は、これまでの教育法学の研究と結びつけていうなら、学校における教師の教育課程編成権とその教育権に深く結びついて理解されるべき事柄だといえる。教育と研修の目的性は、不断に自覚化され、実践のなかで検証され、学校教育の自律的更新とむすびつけて問いかえされていかねばならぬもの

と解されるのである。」⁽¹⁹⁰⁾と述べている。

(イ) 学校の教育責任と研修権

牧は、「民間」側において（教育法学説や教育運動のことを指すものと思われる）「学校教育活動の組織化過程と教授・学習過程とを二元的に捉える傾向」を有しており、「研修権は、当然のことながら、教授・学習過程と一体のものとして捉えられ、その対立物として学校の組織化過程・運営過程が捉えられる」⁽¹⁹¹⁾ということが強いと指摘し、一方、「行政解釈は、学校という組織体の運営という観点から研修をとらえ、学校が『住民』に責任を負うための責任ある秩序の論理の中に研修を位置づけることによって、この二つの過程を一元的に説明しようとしてきたように思う」⁽¹⁹²⁾と述べている。

そして牧は、「自主研修権と職員会議の関係をとりあげ、一人ひとりの教師の研修権の確立が、どのように学校の教育責任と結びつくのかを検討してみたい」⁽¹⁹³⁾として、職員会議が、「教職の協議・意思決定・連絡調整の場であるだけでなく、研修の場でもある」⁽¹⁹⁴⁾ことに注目する。牧は、「学校は、まずは学校で働く教職員が英知を集めることによって、より深く子どもを捉え、子どもに奉仕することを任務としている施設である。この英知を集めるということが、とりもなおさず研修に他ならず、そのような場として職員会議は位置づくのである」⁽¹⁹⁵⁾と述べている。このような考察の結果、牧は、次のような課題を提示しているのである。

「このようにみてるならば、いわゆる研修権の問題は、個としての教員の研修権の確立にとどまらない意味をもっているといえよう。たしかに、地公法上の研修（同法 39 条）と教特法の研修とは文理上の意味は異なっているが、学校と子どもという関係からみる限り、むしろ地公法と教特法との間に線を引き、教師の固有の権利としての研修権を主張することから一步すすめて、地公法上の研修を、学校の子どもへの直接責任・組織責任性の教育法理から捉えなおし、教師の研修権の論理を準用して再把握することが必要であると思われるのである。」⁽¹⁹⁶⁾

(ウ) 研修権の行使とその成果の公表・交流

牧は、また、次のように言う。

『行政研修』が自主研修に優位し、自主研修が閉塞された状況に追い込まれている実情については別に論稿が予定されているので、ここでその実態に立ち入ることはひかえるが、なぜ、いわゆる自主研修が、権利としての実を失いつつあるのかということは考えておかななくてはならない。任命権者やサービスの監督権者による研修に対して、自主研修の優位性を主張することが、理論的には正しくとも、実態として、そのような理論が十分力をもち得ていないことについて、すべてを外的条件のせいにしてしまうならば、自主研修優位説は衰退の道をあゆむほかはないであろう。

むしろ問題は、教師自身が研修の自主性をそこなう事由をすべて外的条件に帰してしまうこと、『自主研修』の貧しさを恥じ、研修の内実をもって子どもたちや親たちの問いかけにことえるところから出発しなければならない、というところにある。」⁽¹⁹⁷⁾

教育法学の研究者が教育運動の側、すなわち個々の教師あるいは教師集団に対して、このように厳しい問題指摘を行うことはきわめて珍しい例であると思われる。

牧は、「教育の目的や内容、子どもの捉え方や教え方などを探求する課題は、国民にとって共通のものである。教師の教育権といい、研修権といっても、もとをただせば、国民のこうした探求の自由に基礎をおいている。学問の自由（憲法 23 条）は国民の知的探求の自由であり、教育を受ける権利と教育の責務（憲法 26 条）もまた国民一人ひとりの基本権にほかならない」⁽¹⁹⁸⁾ことを確認している。ところが、「研修は、教師の専門職としての内実を形成する営みだから、どのような研修が行われているかは、通常子ども（その代理者としての保護者）にはわからない」⁽¹⁹⁹⁾（51 頁）のである。したがって、「研修の成果は、たしかに子どもたちの教育に生かされ、子どもたちに接する教師の人間性をいっそう豊かにしていると感得されることがなければ、教師の研修権は、父母・住民にとっては、抽象的な、特殊利益実現の主張とみえてもやむを得まい」⁽²⁰⁰⁾と言う。そこから牧は、「子ども・親や教師の側からみて、研修権の論理がどのように構築されねばならないかということ、既得権益擁護論的観点や狭い意味での条件獲得闘争的に捉えることから脱して考えねばならぬとわたくしは思うの

である。」⁽²⁰¹⁾と述べている。牧は、研修計画書や報告書の提出に対する教職員組合などによく見られる姿勢を例示して批判している。

「たとえば、研修についての機会を与えることについて権限を有する者（たとえば校長）が、夏期自宅研修について、事前に計画書を提出させ、事後に報告書を書かせることについて、それは、自主研修の本態とする教特法の趣旨に反しているとして、報告書等の提出を拒否することが、教師の当然の権利であるかのように捉えたとすると、このような理解はいかかなものであろうか。研修は公権力によって強制されるべきではないという限りに於てその主張は正当性もちうるけれども、実際に、研修の報告書を書くこと自体が、不必要であるとか、無意味であるということにはならないと思われる。」⁽²⁰²⁾

もちろん、牧は、研修計画書や報告書により校長が研修内容の実質審査を行うことを肯定しているわけではない。牧の関心は、教師がその研修内容を父母・住民に対して公開することにより、教師研修の権利性が社会的承認を得ていくことであり、次のように述べている。

「問題はそのような一時的手続きに関することではない。教師が研修の機会を保障されているのは、教師自身の教育的力量を磨き、教授能力、生活指導能力等の水準を高めることが、子どもの発達保障に還元されることが期待されているということの問題としているのである。いうまでもないことながら、ある日の校外研修が直ちにその翌日の授業に役立つというような即効性を研修に期待するとすれば、それはあまりにも近視眼的にすぎる。その限りでいえば、当該の時間内校外研修が、授業に支障がないことが、当該校の教職員によって認められるならば、校長は、研修の実質審査を行うこと無く、形式的手続きのみによって承認を与えることは、むしろ教育活動の常態からいって自然なことといえる。

このように教師の研修についての信頼を前提として、子どもの保護者は、教師の校外研修に理解を示していると考えられるのであるが、より立ち入ってみるならば、研修の成果が公開されることは、同僚である他の教師にとってはもとより、父母・住民にとっては、より望ましいことに違いない。したがって、たとえば、

1年間から2年間程度の期間を単位として、個々の教師が、自らの研修の成果を公開・公表することは、むしろ必要なことであると思われる。研究発表会の形式であれ、研究報告書の形式であれ、一定期間に蓄積された研修の内容を整理し発表し、大方の批判をうけることによって、当該の教師の教育・研究にはひとつの段階が画され、さらにより自己をすすめる契機となるであろう。

私見によれば、校長が、『研修の成果が今後の職務遂行に役立つものであるかどうか』を、瑣末的、卑俗に判断することは、むしろ研修本来の意味をとりちがえ、教育と短絡する発想によるものと思わざるを得ない。教師の研修は、学校に勤務するものと父母・住民に開かれることによって、その権利性が、いっそう強固なものとして社会的承認を得ていくものであると考えるのである。⁽²⁰²⁾

⑥個別学説の特徴

これまで①－⑤において考察してきたこと以外に、個別学説の特徴的論点が見出される。それらの論点のうち、本稿論述の上で重要であると考えられるものを次に記しておくことにする。

(ア) 保護法か拘束立法か

教育公務員特例法が、「保護法」か「拘束立法」かについて、有倉「教育公務員特例法」は「この問題は、個別的規定によって異なり、必ずしも法全体の性格として割り切れるものではないであろう」（404頁）と述べている。確かに、1954年の法改正により第21条の4（公立学校の教育公務員の政治的行為の制限）が追加されたから、1958年段階における教特法を単純に「保護法」とは言えないという点では同感である。しかしながら、立法趣旨に遡って考えれば、第4回国会で、辻田力（文部省調査局長）が「教員擁護の規定」と明言したように、そもそも教育公務員を保護する法律であったことはもっと強調されてよいのではないだろうか⁽²⁰⁴⁾。立法趣旨についての言及がない点に、おそらく教特法成立過程研究の弱さに由来する有倉学説のこの段階での弱点を感じるのである。

「次に本法の性格として問題となるのは、本法は保護法としての性格を有するか否かとの点である。保護法という概念は、法学上、確立された用語ではないが、国家公務員法の性格が保護法であるとする見解があった。その根拠は、同法第1条に、

『(職員の福祉及び利益を保護するための適切な措置を含む)』との規定があり、また人事院の給与改訂の勧告制度があることに求められている(浅井清『国家公務員法精義』52頁)。要するに、職員を保護する目的と制度を有する法律という意味であろう。本法がこのような意味での保護法であるか、または拘束的立法であるかの問題は、第10国会の改正法案に関し、委員会で繰り返し問題となったところであった。その改正において大学における教員の不利益処分審査手続きが簡単になったため、身分保障の面が後退した如き印象を与え、特に保護法であるかどうかの問題とせられたようである。この問題は、個別的規定によって異なり、必ずしも法全体の性格として割り切れるものではないであろう。たとえば、有給休職期間を2年にしたり、研修をうける機会を保障したりする規定は保護的規定に属するけれども、公立学校の教育公務員の政治的行為の制限を一般地方公務員よりも強化している規定の如きは、とうてい保護規定とはいえないであろう。」⁽²⁰⁵⁾

有倉「教育公務員特例法」の後、有倉編『教育法』⁽²⁰⁶⁾における杉村敏正の教特法解説においては、「教育についての主たる担当者である学校の教員について、教育という重大な使命を行う者にふさわしく、その身分が尊重され、その処遇の適正化がはからなければならない」と教育基本法第6条の趣旨を確認している。これは、「保護法」であることの確認であると考えられる。また、「現在では、この法律には、……解釈上争いのある規定も少なくない」(344頁)と問題点を指摘しており、これは、本来の「保護法」の性格の揺らぎ、あるいは改変をめぐる論争と捉えることができる。しかし、杉村は教育刷新委員会建議には言及しておらず、教特法の立法趣旨把握の上での不十分さを感じさせる。

永井編『教育関係法』⁽²⁰⁷⁾における野上修市による「教育公務員特例法解説」は、教育基本法第6条や教育刷新委員会建議と教特法との関係を正確かつ簡潔に把握し、記述している。立法過程の段階から、「教育公務員の身分保障法として、はたして十分な機能を発揮するかどうか、疑問視されていた」(254頁)ことを指摘している。これは、教特法が本来「教育公務員の身分保障法」の性格を有する法律であったことを示している。さらに、野上は現在の問題点についても指摘しているが、これは前述の杉村の問題把握と同様に「保護法」あるいは「身分保障法」としての性格の揺らぎ、改変をめぐる問題点と捉えられる。しかし、杉村そして野上の解説についても、紙幅の制約もあると

思われるが、「保護法」か「拘束立法」かという問題把握は鮮明ではない。この点では、神田『教師の研修権』における次の記述の方が、有倉の問題意識に近いように思われる。

「本法はたしかに労働基本権を制限する公務員法体系の一環として制定され、また教員身分法として問題点を有しないわけではない。しかし、教育基本法につらなる戦後「教師」のあり方とその基本的な特質を現行法の内容としている身分法であることには変わりはなく、またその立法意思にも注目されるものがあるだけに、その趣旨を再確認する必要がある。」(113頁)

「本法が身分・待遇保障法として不十分さを残しながらも、教師にふさわしいその地位や身分保障をめざしたことは確認しなければならない。……その基本に何よりも教育権の独立、教育者の自治を確保していくことが重要であるという認識がみられたことは特筆されるべきであろう。

たとえば本法審議のなかで、政府当局は教育を、一般行政事務と違うとする一方、人間育成という個性的・創造的活動であるとし、そのうえで本法全体がとにかくそのような教育に従事する『教育者の地位身分』を『保障するような仕組みで考えられておる』のだとしていた(前掲衆議院文部委員会会議録第3号)。(208)

(イ) 校外研修内容に関する教師の自律性

有倉編『教育法』⁽²⁰⁹⁾においては、「本項にもとづいて教組教研に参加できるか」という項目は設定されていたが、兼子仁『教育法〔新版〕』⁽²¹⁰⁾においては、「校外自主研修の内容にかんする教師の自律性」という項目を起こして、「教特法20条2項にもとづく時間内校外自主研修は、その研究の内容面については根本的に各教師の自律にゆだねるべきものであって、それにともないその校外研修の場ないし形態は多様でありうる」と述べている。そして、「自宅研修日ないし定例研究日」と「教職員組合の教育研究集会」をとりあげて具体的に論じている。後者については、新たに、「現下日本の教育政策状況においては、教組教研における学校教師たちの教育課程自主編成の研究の集約は多分に教育課程行政との対立を示しているが、これは教育関係活動にかんする教育法的意味の問題であって、労使対抗的組合活動にかんする労働法的意味の対立とは異なる」と述べている点が、有倉編『教育法』⁽²¹¹⁾および兼子「教師の自主研修権をめぐる法解釈論

争」⁽²¹²⁾にはなかった点である。

筆者は、教職員組合の教育研究集会への参加の取扱いをめぐる問題よりも、民間教育研究団体や学会への参加が職務として認められない⁽²¹³⁾、すなわち出張扱いにならないことの方がより深刻な問題であると考えるが、この点については、とくに論ずるまでもなく研修の原理からしてこのような取扱いが不当なことは明瞭であるからであろう、具体的な言及は行われていない。しかし、同じ民間教育研究団体においても、文部省から補助金を受けている半官製団体とその他の団体との差別的取扱いが顕著になっていた時期だけに、この点についての言及が望まれたところである。

(ウ) 教職員組合の教育研究集会（以下、「教組教研」と略す）への参加

この点は、有倉・天城『教育関係法Ⅱ』（1958年）はもとより、兼子『教育法』（1963年）においても論じられていなかったことである。すなわち、当時は、まだ、全国・都道府県・支部段階を問わず教組教研に広範な教員が出張扱いで（職務として）参加することが行われていたのである。1964（昭和39）年の文部省解釈の完全転換以後、これに追随する都道府県教育委員会・市町村教育委員会・管理職と教員との間に教育研究集会への参加をめぐる紛争が続発した。有倉編『教育法』（1972年）において、兼子はこの問題について次のように論じている。

「校外自主研修としていかなる場を選ぶかは各教員の自由であって、客観的にいっても教育研究の実があがっているかぎり研修の場に法的制約はないはずである（学校が認めれば自宅研修もできるゆえんである）。そこで、学会や民間教育研究団体の研究会はもとより、教職員組合の教育研究集会も、本項にもとづく校外自主研修の場となりうる。

がんらい教職員組合は、教員の労働組合・職員団体であると同時に、それにとどまるべきものではなく、ILO・ユネスコ『教員の地位』勧告が研修その他教育問題にとりくむ資格ありとしている『教員団体』（teachers organization）でもありうるはずである。そのような教員団体・教育団体としての資格で教職員組合は、教育問題にとりくむ団体活動をすることができる（同旨、生徒学テ作文発表教員処分事件の山口地判昭和46・10・26 労旬803号、学校日の丸掲揚反対事件の大阪地判昭和47・4・28）。そして教職員組合が主催する教育研究集会である『教組教研』

は、ひろい意味での組合組織活動であるとはいえ、教育労働法の条理上、同時にそれは教員の自主的職務研修の場でもありうると解される（札幌地判昭和46・5・10判時651号105頁は、教組教研に組合活動的内容が一部あったことを理由に研修性を否認しているが、相当な教育研究活動が行われていると見えるかぎり、研修性を法的に否定することは教員の自主研修権の侵害となろう）。事実、日教組が1951年いらい推進してきた『全国教研』は、その研究的内容的・地域的規模の点で、教組の組織力を生かしてはじめて可能な教職員の共同教育研究活動であると見られよう。」⁽²¹⁴⁾

教組教研への参加を出張扱いにできない（しない）理由として、労働組合法が禁ずる不当労働行為としての組合運営経費の供与（第7条3項）にあたるということが言われるが、この点について兼子は「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」⁽²¹⁵⁾において、次のように反論している。

「労働組合の組織的活動であっても、ストライキのように団結強制がおよぶものがすべてではない。教育研究活動は団結強制のともなわない広い意味での組合活動の一種であって、この面では組合は使用者当局と労使対抗関係に立つわけではない。したがって『教組教研』への参加に公費旅費を出しても、行政当局側に介入の意図がないかぎり労働組合法が禁ずる不当労働行為としての使用者による組合運営経費の供与（第7条3項）にあたるおそれはない。むしろ教組教研への参加が自主的職務研修の実績をもつ以上は、公費旅費は法論理的に当然となる。このように、広い意味での組合活動と自主的職務研修権の集団的行使とが重なりあうところに、教育労働者の教育法的な特殊性が見出だされるのであって、教育法の一部を占める『教育労働法』の条理が見極められていかななくてはならないのである。」⁽²¹⁶⁾

（エ）長期研修について

（a）「現職のままで」の解釈

有倉「教育公務員特例法」⁽²¹⁷⁾では、第20条3項の「現職のままで」を「現職現給のまま」と解釈している。その理由は、「本条の研修は、教育公務員個人の都合によって行うものではなく、一定の要件に該当する教育公務員について、任命権者の意思と本

人の希望とが合致した場合に行われる公的なものであるから、現に受けている給与を減額することは妥当ではない」ということである。これは、教育公務員を保護する解釈のように思われる。また、この点は、行政解釈も今日まで有倉と同様の見解を示している。

しかし、筆者は、とくに、次の2点について有倉の解説に疑問を抱いている。第1に、「本条の研修は、教育公務員個人の都合によって行うものではなく、一定の要件に該当する教育公務員について、任命権者の意思と本人の希望とが合致した場合に行われる公的なものである」と言うが、有倉は「一定の要件」として、教育公務員特例法形成過程において構想された「一定勤務年数での長期研修機会の付与」を視野に入れていたのだろうかという疑問である。たとえば、勤続年数7年で希望する教員に1年間の研修機会を与える制度が存在したとしよう。その場合は、「任命権者の意思」は特段作用せずに、一定の要件さえ満たしておれば、「本人の希望」がそのまま実現することになるものと考えられる。あるいは、「任命権者の意思」は「一定の要件」として制度内容にすでに反映されていると考えることもできる。すなわち、「一定の要件」を満たした上にさらに「任命権者の意思と本人の希望とが合致」する必要が必ずしもあるわけではない。第2に、前述のことから、「任命権者の意思と本人の希望とが合致した場合に行われる公的なものであるから、現に受けている給与を減額することは妥当ではない」という論理は再検討を必要とされる。第3に、「現職のまままで」というのは、「教育公務員たる身分を保有したまままで」と解釈して、休職にし、現在の給与よりも少ない休職給を支給することも可能なのではないか。そして、こうした方が圧倒的に多くの教育公務員中の研修したいと切望している人たちに長期研修の機会を付与することが可能となり、さらに、そのことが「一定勤務年数での研修機会の付与」構想を実現する実際的方法であったのではないかと考えるのである。

『「現職のまままで」』との意味するところが、『教育公務員たる身分を保有したまままで』との意味であるか、『現にうけている給与を受けつつ』という意味であるかは問題である。前者であるとすれば、休職にし、現に受けている給与よりも少ない休職給を支給することが許されることになる。休職にされた職員も、職員としての身分を保有するものであるからである。これに反して、後者であるとすれば、身分を保有することはもちろん、現に受けている給与を減少することはできず、したがって、休職ではなく、本条に基づく特殊な取扱となるのである。本条の研修は、教育

公務員個人の都合によって行うものではなく、一定の要件に該当する教育公務員について、任命権者の意思と本人の希望とが合致した場合に行われる公的なものであるから、現に受けている給与を減額することは妥当ではない。したがって、後者の意味に解すべきである。現に受けている給与の全額を支給されるのであるから、その『給与の全額』については、第 14 条第 2 項の『給与の全額』と同様に解せられる。」⁽²¹⁸⁾

筆者は、「現職現給のままで」と解釈することにより、「褒賞的」かどうかは多様であるとしても、実際的には、第 20 条 3 項の長期研修がごく少数の教員を対象としたものになる道を決定的にした側面があると考えている。そして、有倉「教育公務員特例法」⁽²¹⁹⁾以後の諸学説は、たとえば、『現職のままで』とは、出張時現在の給与をうけつつの意であり（有倉・天城、同前書、546 頁、文部省地方課法令研究会・前掲 149 頁）、したがって府県の人事委員会規則にもとづく休職による長期研修とは異なり、本項にもとづく出張長期研修には減給制とすることはできない（同旨、辻田力監修・教育公務員特例法 130 頁）⁽²²⁰⁾というように、「現職のままで」の解釈を論理展開の記述抜きにすべて「現職現給のままで」、「現在の給与をうけつつ」の意味であるとしてきた。また、青木宏治「第 3 章研修」⁽²²¹⁾においては、「現職のままで」の意味についてはまったく言及されていない。

筆者も、一定勤務年数ですべての希望する教員が、「現職現給与のままで」、長期研修を行う機会を獲得することを強く願うものである。しかし、前述のように教育法学説が十分な論証ぬきに「現職現給与のままで」と解していることについては、克服すべき課題として指摘せざるを得ない。少なくとも、次の 2 点についての考察が必要であると思われる。第 1 には、研修条項形成過程における次の事実をどう解釈するかということである。

○教員身分法案要綱案（要綱案原案、「1946. 12. 26」案、「1947. 4. 15」案）

「教員は一定の期間その勤務に従事したときは、現職（・）現俸給のまま再教育若しくは研究のため（又は視察その他の研究のため）……」

○教員身分法（学校教員法）要綱案（「1947. 4. 28」案、「1947. 5. 10」案、「1947. 5. 20」案、「1947. 5. 23」案）、学校教員法要綱案（「1947. 6. 5」案）、国立公立学校教員法

要綱案（「1947. 8. 19」案）

「……政令の定めるところにより、再教育又は研修のための機会が与えられること」

○国立、公立学校教員法要綱案（「1947. 7. 14」案）

「再教育および研修については別に政令でこれを定めること」

○国立、公立学校教員法要綱案（「1947. 8. 25」案、「1947. 9. 8」案）

「政令の定めるところにより、現職のまま一層精深な教育を受ける機会が与えられること」

○国立、公立学校教員の研修等に関する件

「教員の任用について権限を有する者は、七年間継続勤務した教員が教員として必要な研修又は再教育のために執務を休むことを請求したときはその学校の教育上支障がないと認めるときは半年以内之を許可することができること。

前項の期間が三十日を超える者には俸給の半額以内を減じて支給することができること」

○教育公務員法要綱案（「1947. 12. 27」案）

「勤務成績の優秀な教員又は補導主事に対してその職務に関係のある事項を研修させるため、長期にわたり執務を休んで国の内外に派遣することができること」

○教育公務員の任免等に関する法律案（「1948. 6. 28」案）、教育公務員特例法案

「現職のまま、長期にわたる研修を受けることができる」

以上、教員身分法案要綱案から教育公務員特例法案までの長期研修に関する規定の一部を抜粋した。これから考えると、「現職現俸給のまま」と「現職のまま」とは、同一の意味で用いているのではなく、使い分けていると考えるほうが適切であると思われる。「国立、公立学校教員の研修等に関する件」は、国立公立学校教員法要綱案に関連する政令案であると推定されることは、本稿第2章第2節で述べたが、この「政令案」においては、一定勤務年数での長期研修は基本的に「休職」扱いであり、その期間が30日以内であれば無給、30日を超えると最高50%までの給与支給が構想されていたことがわかる。なお、「支給することができる」であるから、30日を超えても支給なしという場合もあり得たであろう。

第2には、次の関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳

解』⁽²²²⁾の叙述をどう考えるかということである。

「教育公務員は、教育委員会の定めるところにより、現職のままで長期にわたる研修を受けることができる。この長期研修とは、たとえば外国又は内国留学を予定するものであるが、この場合現職のままでということについては現下の状況では相当の困難があるのではなかろうか。従前は教員養成を目的とする学校に入学する場合には、卒業後三ヶ月の間までは休職発令をすることとされ、その間無給として大いに研修の途を開いたのであるが、現在そうした法令の明文の規定はないので、それと同様の取扱いをするためにはこの「現職のままで」ということは身分を保有したままでということとして休職発令することも或いは可能であろう。」(131頁)

ここでは、「現職のままで」の意味を「現職・現給のままで」とうけとめながら、それは、現実的には困難なので、「現職のままで」というのを「身分を保有したままで」と解釈して、休職扱いとすれば長期研修機会の実現が可能ではないかという趣旨のように思われる。必ずしも、「現職のままで」＝「現職・現給」ではないことを示すものであると考えられる。

(b) 研究の停滞

第20条3項の長期研修については、有倉『教育関係法Ⅱ』(1958年)では、「現職のまま」についての解説と人事院・人事委員会規則による休職との違いについての解説が行われたが、兼子『教育法』(1963年)では言及されていなかった。

有倉編『教育法』(1972年)における兼子の解説は、基本的に有倉・天城『教育関係法Ⅱ』(1958年)における有倉の解説を踏襲するものである。やや新しい点としては、有倉・天城『教育関係法Ⅱ』(1958年)においても、「本条の研修は……任命権者の意思と本人の意思が合致した場合に行われる公的なものであるから」と述べて、「本人の意思」に反する長期研修はあり得ないことを示唆していたが、有倉編『教育法』(1972年)においては、「本項は『長期研修を受けることができる』と書いており、性質上も長期研修は勤務条件・生活条件に大きくかかわるものであるから、本人の意にもとづくべきで、長期研修を一方向的に命ずることはできないと解される」と松江地裁の判例も示して明確に記していることである。

しかし、筆者が有倉・天城『教育関係法Ⅱ』（1958年）における有倉の解説に対して2つの疑問を提示したが、この疑問に関わる解説は有倉編『教育法』（1972年）においてもなされなかった。おしなべて、教育法学説は第20条2項の校外自主研修の理論構築には熱心であったが、同条3項の長期研修について、これをすべての希望する教員が享受できるものにするための理論構築には不熱心、または無関心であったと思わざるを得ないほど言及が少ない。これは、第6章で言及したように、教職員組合の研修保障要求としても、戦後の一時期を除いては長期研修要求はあまり高揚しなかった。教育法学説におけるこの分野での研究の停滞は、従来、長期研修というと自主的側面よりも教育行政当局が行う褒賞的研修かあるいは実質的な教員処分の一環として長期研修という、いずれにしても命令研修の側面が強かったことにも起因しているのかも知れない。

「本条3項は、教育公務員に任命権者のきまりに沿った長期研修の機会を保障している。十分身についた教育研究や文化的修養となるためには長期の内外地留学が必要であり、とくに海外研修は、日本の教師が国際的教育研究競争に伍し、世界的視野で日本の教育を考えていくために貴重であろう。

『現職のまま』とは、出張時現在の給与を受けつつの意であり（有倉＝天城・前掲 546頁、文部省地方課法令研究会・前掲 149頁）、したがって府県の人事委員会規則にもとづく休職による長期研修とは異なり、本項にもとづく出張長期研修には減給制とすることはできない（同旨、辻田力監修・教育公務員特例法 130頁）。

また、『長期にわたる』とは、実務上3カ月以上とされているようであるが、学年中の時季とも関連し、2項の校外研修とは適宜なふるいわけがなされるべきであろう。本項は『長期研修を受けることができる』と書いており、性質上も長期研修は勤務条件・生活条件に大きくかかわるものであるから、本人の意にもとづくべきで、長期研修を一方的に命ずることはできないと解される（松江地判昭和44・3・5行集20巻2＝3号205頁は、中学教員に担当教科外の長期研修を大学で行うよう命じた町教委の処分を裁量権逸脱として取り消している）。⁽²²³⁾

(オ)「研究休職」

有倉「教育公務員特例法」⁽²²⁴⁾では、第20条3項の長期研修と類似しているが異なる制度として、人事院規則や人事委員会規則による「研究休職」について解説が行われている。2000年度から兵庫県、大阪府・市、神奈川県などで休職に関する条例を活用した「長期研究休職制度」(総称)が発足しているが、それまでは条例に規定されていてもほとんど活用されていなかった。むしろ、有倉が『教育関係法Ⅱ』を執筆した1950年代当時の方が、活用されていたのではないだろうか。そして、その際、現在の「長期研究休職制度」のように無給ではなく、給与に関する条例に基づいて部分的給与が支給されていたものと思われる。

ところが、有倉「教育公務員特例法」以降、この点についての記述はきわめて乏しく、兼子が、「府県の人事委員会規則にもとづく休職による長期研修とは異なり、本項にもとづく出張長期研修には減給制とすることはできない」⁽²²⁵⁾とわずかに言及しているのみである。

「本条による研修と区別すべきものに、休職事由の一としての、『学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設において、その職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査、研究又は指導に従事する場合』(人事院規則11-4第3条1項1号、東京都人事委員会規則11号2条1号)がある。この場合も、任命権者の定める要件に合致して研修と認められるときは、研修の扱いをしよう場合もあるが、しからざる場合には休職となるのである。この点に関し、東京都において、次の如き行政実例がある。

〔行政実例〕休職の事由(職員の休職の事由等に関する規則の取扱いについて)

〔昭和27. 7. 15人委発255号〕

職員が内国又は外国の学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設において、その職員の職務と関連があると認められる学術に関する事項の調査研究又は指導に従事する場合……には、職員からの休職願い出を徴せず、これに対して休職を命ずることができるものであること。」⁽²²⁶⁾

第2節 対抗学説と論点

対抗学説としては次の2名の研究者の著書・論文をとりあげることとする。

第1に、市川昭午「自主研修における自主性の限界」⁽²²⁷⁾である。教員研修についての教育法学説や教員の運動を厳しく批判してきたのが市川昭午である。市川の同前論文には、事実誤認としか考えられないことも含まれており、教育法学説批判としてはやや粗雑であるといわざるを得ない。教育法学説と行政解釈との論争点を正確に把握した上での言説とは思えない。しかし、市川の意図するところをできるだけ積極的に受け止めて、教育法学説の検討材料としていきたい。

第2に、下村哲夫「研修と教師の立場」⁽²²⁸⁾である。下村哲夫は、学校運営の実際や教師の実態をリアルに把握し、その視点から自主研修権に対する批判を行ってきた。ここでは、下村哲夫「研修と教師の立場」における記述に基づいて、彼の批判の内容を検討することにしよう。

1. 国公法・地公法と教特法の差異

市川昭午は、「当局側が企画し、実施する教員研修」への参加を「命ずる根拠は地公法第32条、地方教育行政法第43条に求めることもできるが、特に法的根拠をうんぬんするまでもなく、使用者側の一般的権限に属することである。使用者側が経営効率をたかめるために、労働者に研修を行わせるのはごく普通のことであり、行政当局としても行政サービスの量的増大と質的高度化に伴って、職員に研修を行わせることは不可欠となっている」⁽²²⁹⁾と述べている。すなわち、国公法・地公法の研修原理と教特法の研修原理の差異は市川の学説では基本的に認められない。「差異」を認めているとすれば、「教育当局はそれ以上に積極的に教員研修の実施に努むべきことは教特法第20条の義務づけるところでもある」⁽²³⁰⁾というように、教特法の方が国公法・地公法よりもより積極的な行政研修の実施を義務づけているという意味においてである。

下村哲夫の学説は、国公法・地公法と教特法の差異について、教育法学の通説とも行政解釈とも異なる。国公法・地公法の研修原理と教特法研修原理との差異は明確に認めているのであるが、教育法学の通説とまったく同じではない。微妙に異なっていることは、研修の権利・義務関係についての次の引用部からわかる。すなわち、第19条を「一種の権利

保障」⁽²³¹⁾とまでは読まずに、単に、「教師に研修を努力義務として課した」ものであるとみなす。下村が言うように、「素直な読み方」であると筆者には思われる。そして、20条は「研修の条件整備について請求権を認めたもの」という見解を示しており、これは行政解釈とは明らかに異なる。それでは、教育法学の通説との差異はどうであろうか。筆者は、通説とは異なると考える。すなわち、下村は「研修の条件整備について請求権を認め」ているのであり、研修権を認めているのではないからである。したがって、教員の請求に対する措置のあり様については、任命権者あるいは本属長の裁量の範囲内であると考えているものと解される。

「教師の自主研修権の根拠とされるのは、いうまでもなく教育公務員特例法第19条および第20条であるが、第19条は、先に述べたように教師の研修の重要性を確認し、任命権者に特段の配慮をもとめたものであり、これを直ちに『一種の権利保障』とみなすのにはいささか無理がある。むしろ本条1項は、研修が教職にとって不可欠の要件であるところから、教師に研修を努力義務として課したとみるのが素直な読み方だろう。

第20条は、これを受けて教師に研修を受ける機会を具体的に保障したもので、かりに行政当局がこうした機会の保障を怠るようなことがあれば、教師の側から積極的に機会の保障を求めることができる。その意味でこれは研修の条件整備について請求権を認めたものとみてよからう。」⁽²³²⁾

こう述べた後、下村は、教員の研修の義務について、「学習権の主体である子どもに対して負う義務」という重要な指摘を行っている。これは、結城忠が牧昌見編『教員研修の総合的研究』⁽²³³⁾の「第9章教員研修をめぐる法律問題」において、「主要には、権利性は任命権者を名宛人とし、義務性は子どもに向けられているといえる」(304頁)と述べていることと合致した見解である。

「教師が研修について努力義務を負うというのは直接的には一種の服務義務であるが、より広い意味では、学校において親に代わって子どもの教育を担当する立場にある教師が、学習権の主体である子どもに対して負う義務と理解すべきではないだろうか。子どもは、学校で「教育の専門家」である教師から、「教育を受ける権利」を保障され

ている。教員免許状を手にして教壇に立っても、『教育の専門家』にふさわしい力量をもちあわせない教師は、子どもの『教育を受ける権利』を十分に保障しているとはいえず、少なくとも自分を『教育の専門家』につくりあげていこうとする努力を欠かせない。教師が研修の義務を負うというのは本来そういった意味においてである。」⁽²³⁴⁾

2. 自主研修と行政研修の関係

下村哲夫は、自主研修と行政研修の関係についても、次に引用するたように、「本来、教師の自主的な研修努力を主体とし、教育委員会や教育研修センターは条件整備面を含めて、むしろ補助的な役割にとどまる」という見解を述べており、教育法学の通説と同旨である。ただ、力点の置き方が異なるのは、「教職についてから教師として自立するまでの準備期間」や「教師の役割の変化に応じて新しく必要になった知識・技能の研修」については、むしろ教育行政の積極的な関与を認めているという点であると思われる。下村の学説を具体化すると、前者については初任者研修制度、後者については学習指導要領改訂に伴う講習会などに積極的意義を認めるということになるのであろうか。下村の学説の特徴は、基本的には自主研修を主体としながらも、自主研修と行政研修の関係を固定化するのではなく、教員の力量形成上、必要かつ有効と思われる場合には行政研修を積極的に行うという考え方を示していることである。下村の言葉では、「研修の目的や内容の吟味からある程度まで解明できる」という視点である。教育法学の通説よりも、教員の力量形成の実態にたちいった丁寧な考察を行う方向性が示されている点に筆者は注目する。

「いずれの場合も、教師の自主的な研修努力が肝腎なことはいまでもないが、『先生のあたりはずれ』をなくし、子どもの学習権を保障するという見地からすると、行政当局としても、特に教職についてから教師として自立するまでの準備期間や、教師の役割の変化に応じて新しく必要になった知識・技能の研修については積極的に関与せざるを得ない。一方、社会の変化に対応する研修では、学習指導要領の改訂など特定の部面を除いて教師の自主的な研修努力にまっところが大きい。『教育の専門家』をめざす研修は、その内容からして、本来、教師の自主的な研修努力を主体とし、教育委員会や教育研修センターは条件整備面を含めて、むしろ補助的な役割にとどまる。教師の研修をめぐる論争題にされることの多い自主研修と行政研修の位置づけを

ぐる問題も、研修の目的や内容の吟味からある程度まで解明できるのではないだろうか。」⁽²³⁵⁾

この下村の学説は、基本的には教育法学の通説に近いものであると思われるが、学校運営の実態に合わせて柔軟に対応していこうという考えのようであり、次のように、通説に対しても行政解釈に対しても距離を置いている。

「したがって行政解釈によれば、教師にどのような研修をさせるかは、専ら服務監督権者である教育委員会と校長の胸三寸ということになる。判断に際しては、むろんその研修の内容と職務内容とのかかわりが重視されようが、おおかたの傾向としてまず行政研修が優先され、自主研修が二の次におかれることは避けがたい。あまり気の進まない研修が職務命令で強制され、本当に参加したい研修には年次休暇をとらされるということにもなる。

むろんこうした行政解釈には、いわゆる教育条理論の立場からのきびしい反発がある。教育条理論も、行政研修の存在をまるきり否定はしないが、任命権者の役割は本来教育の条件整備にあり、その意味で、①行政研修といえども、教師の自主性を保障する立場から、法的な強制によるのではなく、すぐれた内容の魅力で教師をひきつけていくという指導助言作用でなければならない、②教師の研修としては自主研修こそが基本であって、行政研修は自主研修に対して補充的な役割にとどまるべきだとする。

したがって、行政研修に参加を命じる研修命令は原則的に適法たり得ないし、行政研修が排他的に自主研修に優越してそれを抑制することは許されないことになる。」⁽²³⁶⁾

行政研修と自主研修との関係についての下村の見解は、次に引用する箇所により明確に示されている。「法的な強制によるのではなく、すぐれた内容の魅力でひきつけるべきだ」という教育法学の通説を批判しているが、教員の実態を考えると、それは「現実にはしかく容易ではな」く、「一人前の教師として必要なコモン・コアは、本人の好き嫌いかかわらずどうしても身につけなければならない」という下村の説は説得力がある。教育法学の世界ではともかく、教育現場では受け入れられやすいであろう。下村学説の重要な点は、このような論理の上に、行政研修と自主研修の役割区分（研修目的・領域による主・従関係）を提示していることである。すなわち、行政研修が行うべきことは、「教職につい

てから教師として自立するまでの準備期間の研修（一人前の教師として必要なコモン・コア）」、「教師の役割の変化に応じて新しく必要になった知識・技能の研修」であり、一方、自主研修によるものは、「社会の変化に対応する研修」も大方においてそうであるが、何よりも『教育の専門家』をめざす研修」であると言うのである。筆者は、前述のように、この下村の見解は十分検討する価値があるものとする。しかしながら、行政研修の役割を理論上認めるにしても、市川説に対する疑問として提示したことと同様に、行政研修の教育研究的（あるいは教育訓練的）水準はどのようにして確保される見通しがあるのだろうか。すなわち、教育委員会や教員研修センターが教員研修のある部分を担うにしても、ここでされる研修の質を問わないわけにはいかない。研修企画者の教育的・研究的力量、大学等研究機関との協力関係、予算措置などの充実がともなってこそ下村の意図が実現するものであろう。下村が行政研修の実態を把握していないはずはないと思われるから、その問題を避けて通ることは下村ゆえに一層看過できないものとする。

「教師の研修をこのような意味でとらえるなら、先に研修の目的と内容でとりあげた研修のうち、教職についてから教師として自立するまでの準備期間の研修は、いわば教師としてのコモン・コアに相当し、教師の自主研修のみに任せておくわけにはいかない。その内容についての論議はあるにしても、全員参加の研修が建て前とされるのはむしろ当然である。法的な強制によるのではなく、すぐれた内容の魅力でひきつけるべきだというのは、研修のあり方として望ましいことには相違ないが、現実にはしかく容易ではない。それは私たちが担当する日々の授業でも同じことだ。一人前の教師として必要なコモン・コアは、本人の好き嫌いにかかわらずどうしても身につけなければならない。それは教師として教壇に立つ者の義務である。

同様に、教師の役割の変化に応じて新しく必要になった知識・技能の研修についても、そうした役割を引き受けたからには、その方面の研修なしにはすまされまい。とすればこれらの研修も自主研修のみに委ねることはできない。

社会の変化に対応する研修は、先にも述べたように教師の自主的な研修努力にまつところが大きい。学習指導要領の改訂にともなって教育内容が変われば、教師にもそれに応ずる研修が求められるのはいうまでもないが、それはこの種の比較的限られた範囲のものにすぎない。この場合、行政研修は必要とされる研修のいわば最低保障の役割を果たすのである。

『教育の専門家』をめざす研修は、教師の自主的な研修努力を主体とし、教育委員会や教育研修センターの役割は、条件整備面を含めて、そうした研修努力をひきだし、助長するところにある。職務命令によって特定の研修への参加を促すのは本来適切でなく、行政研修のほかにできるだけ多様な研修の機会を用意し、教師の自主的な参加に期待すべきである。自主研修に対する奨励金の支給、教育研修センターの施設の開放、大学・研究所への派遣や公開講座の受講奨励などといった措置を講じる例も次第に増加している。教師の研修としては自主研修こそが基本であって、行政研修は自主研修に対して補足的な役割にとどまるべきだとする主張は、この種の研修においてこそ妥当する。」⁽²³⁷⁾

前述の、行政研修の教育研究的（あるいは教育訓練的）水準確保の問題は、下村の次の言説にもあてはまる。「現に存在するバラツキを是正するためには行政研修の必要もまた否定できない」と言う。文脈から考えて「バラツキ」というのは、教員としての最低限持つべき知識・技術、あるいは姿勢に関することのように読み取れるので、そのことについては反論しない。しかし、問題は、行政研修が「バラツキを是正する」内実を持ち得るのかということである。

「マス・プロフェッションとしての教職の特性からして、教師の力量にバラツキの大きいことは冒頭に『先生のあたりはずれ』といういささか不穏当な表現で指摘したとおりである。行政研修の主なねらいは、この底辺をおさえてバラツキの幅を縮小することにあり、その意味である程度の画一性と強制力をともなうことは避けがたい。自主研修はいわばこれを上積みし、『教育の専門家』としての成長を保障しようというものである。専門職の実力を培う研修というところからして、自主研修により大きな期待がもたれるのはいうまでもないが、現に存在するバラツキを是正するためには行政研修の必要もまた否定できない。」⁽²³⁸⁾

第3節 教育法学説（通説）の補強学説

補強学説としては、教育学、教員法制史研究、労働法学の3つの学問領域から教育法学説としての研修条項解釈に与えた影響を考察したい。

1. 教育学

教員の、特に初等中等教育教員の研究の自由の教育学的根拠を解明した堀尾輝久の業績は大きい。堀尾は、すでに、『現代教育の思想と構造』⁽²³⁹⁾において、「学問・研究の自由」と「教育の自由」とは厳然と区別されて認識されるべき事柄であるが、その際、通説的理解のように「学問・研究の自由」の系として「教育の自由」があるのではなく、生徒の学習権を保障するための「教育の自由」から「学問・研究の自由」が要請されると考えるべきだとしていた。堀尾は次のように言う。

「教師の研究と教育の自由を、学問研究一般およびそのコロラリーとしての発表・教授の自由と単純に同一視することはできないといわねばならない。ここでは、研究（教育の）が教授の自由を要請するのではなく、逆に、学習権を充足させるための教授（育）という目的によって、研究の自由が要請されているのであり、だから、研究の自由と教授の自由の関係は、いわば逆転しているといわねばならない。教師の研究と教育（教授）の自由は、学問の自由の系として、それが国民の権利であるがゆえに教師にも必然的に認められた自由と同義ではなく、大学における自由が、いわば学問の民主化とともに下級教育にまで下降してきたものとして、下級教育機関の教師もそれと同等の権利の主体者であるという意味での自由でもない。それは、教育ということがらの本質が、したがってまた、教職というプロフェッションが要請している研究の必要とその教育にともなう自由であるというべきであろう。……こうして教師の研究は、子どもや青年（国民）の学習権を充足させ、『国民の教育を受ける権利』（憲法第26条）の実質を保障するために要請されている。つまり、教育ということがら自体が、教師に一つの学問研究を要請するのであり、そこからまた教師の研究は、逆に教育の本質によって規定（制限ではない）され、その研究の領域と方向が示されているのである。そして、学問の自由の規定（憲法第23条）は、この教師の教育研究

の自由をも、それが研究である限り当然に、いかなる制限もなく保障するものである。」

(240)

堀尾は、また、「教育の本質」と「教職の専門性の本質」から「教師の研修権」が要請されるという考え方を提示している。

「こうして教師の研修権は、教師もまた国民の一人として、探求の自由をもっていることを前提としながらも、すぐれて、教育の本質と教職の専門性にかかわり、その本質から要請されていると考えるべきであり、それは最終的には教師個人に担保されているが、しかし、理念的には、そして現実的にも、職場での教師集団に、さらに、公教育の教師集団に保障されているというべきであり、教師が民主的で探求的な教師集団、職場集団をめざして努力を重ねているという前提のゆえに父母は、教師集団にその教育権を信託し、教師と学校の選択権を留保しているのだとしてとらえるべきであろう。」⁽²⁴¹⁾

そして、堀尾は、教職の専門性の内容を次のように記している。

「教師の教育権限の根拠が、その専門性に対しての父母の教育権の信託にあるとすれば、その信託にたる専門性の内容は、より具体的には、教師が、教育内容に関しての不断の研究をおこたらず、それを子どもの発達の段階と成長のすじ道に即して、教材として構成し、授業を中心とする教育実践を通して、子どもの学習のつまづきや、理解のきっかけを的確にとらえ、適切に指導し、その学習を発見のよろこびにみちた創造的探求的過程として組織する専門家であるということに他ならない。

この過程は、教授学的知見に支えられた、教育技術の適切な駆使をともなう芸術的創造過程にも比すべきものである。

そして、その教育的働きかけの対象は、まさに、現代の日本の子どもたちである。その発達と学習の課題が、現在的であり現実的でなければならない。その状況は、教師もまた共有している。それが認識と心情の共有にまで至るためには、教師自らが、己れの生存と生活を探求的にきり開こうとする学習者・探求者であってはじめて可能である。教師自らが、現代をどう生きるかという課題に自覚的に立ち向かい、

自らの生き方をさぐる主体的生活者であってはじめて、子ども・青年の学習権の保障の責任も果たせよう。

いうまでもなく、このことは、教師の生き方を子どもや青年におしつけることを意味しない。教師も、同時代人として共有する情況のなかで、同じ探求者であるという共感をもちつつ、しかも、古い世代（教師）をのりこえるべき、「新しい世代の権利」を尊重する視点が媒介されていなければ、真に自主性を育てる教育は生まれない。」

(242)

2. 教員法制史研究

第1節で考察した教育法学説は教特法研修条項を文理あるいは教育条理から解釈するものであり、研修条項の立法者意思の解明という点では大きな制約を有していた。その点を克服する上で、大きな役割を果たしたのは、教特法研修条項についての成立過程に関する研究成果であった。これは、本稿第I部の課題であり、また、序章においても先行研究としてすでに論述しているので、ここでは繰り返さない。教特法研修条項を対象とした教員法制史研究は、1960年代後半から1980年代にかけて、鈴木英一、神田修、羽田貴史、結城忠、北神正行らによって取り組まれ、1990年代には高橋寛人が研究成果を発表している。筆者の研究もこれらの先行研究を踏まえて、未解明の課題に挑戦しようとするものである。教員法制史研究の成果は、2年以上にわたる教特法立法作業の中で、前半期においては「研究の自由」保障条項が存在したことを明らかにし、また、その変遷と消滅の意味をどのように読み取るかを考察してきたこと、すなわち、法制史研究を踏まえて、研修条項の解釈を今日的に発展させようとしてきたことであろう。さらに、立法時の諸議論の中から今日にも生かし得る研修理念の存在をくみとり、現行研修制度の改革に反映させようとしてきたことである。

3. 労働法学

青木宗也「研修権に対する労働法的側面からの検討」⁽²⁴³⁾は、教員研修の問題を労働法の側面から検討することを試みた注目すべき論文である。これによって、教育法的検討では解明できなかったことが明確になったり、当時、すでに平行的対立状況にあった行政解

積との接点が見出だされるかもしれないという期待をいだかせる研究である。青木論文の中心は、「研修の職務性」とくに「時間内校外研修の職務性」の解明にあるものと考えられる。

(1) 労働契約と労働者の義務

青木は、まず、「労働契約と労働者の義務」について考察し、「労働者は労働契約の範囲内で、使用者の業務命令に従って労働力を提供することが義務づけられるのみであり、それ以外に労働者は、使用者に労働力の提供義務を負うものではない。」⁽²⁴⁴⁾こと、すなわち、「労働者は、労働契約、労働協約、就業規則の規定に反しない範囲で出された業務命令に従って、労働力を提供することが義務づけられるにすぎない」⁽²⁴⁵⁾ことを確認している。そして、「教育公務員が提供することを義務づけられる労働力の範囲は—それが勤務条件の問題であることから—条例以上の法令によって規定された範囲内に限られる」⁽²⁴⁶⁾。ところで、学校教育法 28 条は、「教諭は、児童の教育を掌る。」と本務を規定しているから、『教育を掌る』本務とおよびそれと直接関連する業務については、教育公務員は労働力の提供を義務づけられることになる⁽²⁴⁷⁾のである。そして、これ以外には、「条例以上の法令の規定で、とくに義務づけられた業務についてのみ労働力提供義務を負う」が「条例以上の法令の定めによる場合でも、その義務が教育権を阻害するものと考えられる場合には、その規定は無効となり、労働力の提供を義務づけられることはない」⁽²⁴⁸⁾と述べている。そして、青木は、「以上のように考えられる範囲で、労働者が労働力の提供を義務づけられた業務を『職務』という」⁽²⁴⁹⁾としている。

すなわち、青木によると、教師の「職務」とは、「教育とそれに直接関連する業務および教育権の侵害にあたらぬ範囲で条例以上の法令で定められた業務」ということになる。

(2) 研修の職務性

青木は、次に、文部省解釈を紹介し、とくに、「職務専念義務免除による研修」に焦点をあてて考察を進めている。その際、兼子仁が有倉編『教育法』⁽²⁵⁰⁾において述べた「本務免除」としての「職務専念義務免除」の可能性について、「右の文意からいって職務専念義務免除は職務免除の意味であって、時間内校外研修は『職務』ではないと主張しているものといわざるを得ない」⁽²⁵¹⁾と否定しているが、妥当な見解であろう。この後、次のように論理が展開される。

「ところで、時間内校外研修が『職務』ではないということは、労働契約上—教育公

務員においては、学校教育法 28 条の本務およびそれと直接関連する業務および教育権の侵害にわたらない範囲で条例以上の法令で定められた業務がその内容一提供することを義務づけられた『労務』⁽²⁵²⁾ではないということである。そして、時間内校外研修を職務専念義務免除扱いにするということは、それが右にいうような『労務』ではないが、それは授業と密接な関連を有し、教育公務員の本来の職務の遂行にとって必要有益なものであるから、職務専念義務免除等の援助を与えるのであり、教特法 20 条 2 項の規定は「教育について一般公務員以上に自発的研修が盛んであるのが通常であり、それは奨励すべき事であるので、教員のみについて職務専念義務免除の便宜を得る手続きを簡便な形で全国的に統一した特例とみるべきもの」であるというのである。しかし、さきの一の項で述べてきたように、労働者の対使用者に対する義務は、『労働契約』の範囲内でのみ『労務』を提供することであり、それ以外になんら『労務』提供義務を負うものではない。したがって、時間内校外研修が『職務』ではなく、『労働契約』の範囲内で労働者に義務づけられた『労務』の提供そのものではないというのであれば、それはまさに教育公務員の道義的責任において任意に果さるべき個人的行為であるということになる。

そこで、時間内校外研修を、そのように教育公務員の道義的責任において任意に果される個人的行為として位置づけることが果たして教育権保障の建前から正しい解釈かが問題となるのである。」⁽²⁵³⁾

青木は、次に、「時間内校外研修を、教育公務員の個人的行為として位置づけることが教育権保障の建前から正しい解釈か否か」を考察する。青木は、「教育は、主権者としての国民、子どもに対して、科学と文化の伝達を通して、ひとりひとりの無限の可能性を开花させるすぐれて創造的・探求的ないとなみである」から、「それ故に、教員は日々の授業と直接結びつく教材研究その他授業の内容等に関する研究を深めることが必要であることは申すまでもないことがあるが、それと全く同質的なものとして、日々の授業と直接に結びつかない教育研究をも深めることが必要であり、「そうした研究を十分に深めることによって、初めてその任務を果たしうる」と断言している。そして、さらに、教師の仕事は、創造的・探求的過程であるから、「以上の研究にプラス教師としての修養がまた必須の条件」であると述べ、次のように結論している。

「この研究と修養をあわせて『研修』という概念が法的に使用されるのであるが、右に検討したように『研修』が、教育労働者が教育という任務を遂行するうえで必須の条件であるとするれば、それ自身『教育を掌る』いわゆる教育労働者の本務の中味であるといわざるを得ないのである。

そして、教育が教育労働者のすぐれて主体的・自発的・創造的な活動として展開されるべきものであり、外部からの強制になじまないものであることは多言を要しないところであり、『研修』がその教育活動を展開するために必須なものであり、むしろそれがその中味をなすものであると考えるとすれば、その研修は、あくまで、教育労働者の自主的な計画に基づく『自主研修』でなければならないはずのものである。そして、そうした自主研修の法的保障の根拠を教育基本法2条の教育の場における『学問の自由』と10条1項の教育に対する『不当な支配』の禁止に求めることができる。

したがって、『自主研修』こそ教育労働者の研修の本来のあり方であり、別に言えば、教育労働者の研修は『自主研修』でなければならないといってよい。」⁽²⁵⁴⁾

このように、『自主研修』そのものが、教育労働者の『労働契約』上の義務として提供される労働力＝職務そのものである」⁽²⁵⁵⁾から、それは「当然勤務時間内において果たすべきものであり、研修時間は勤務時間として処理すべきものである」⁽²⁵⁶⁾と言える。さらに、「それが『自主研修』なるが故に、……それを校外で行うことが効果的だというのであれば、教育労働者の自主的な判断に基づいて校外でそれを行うことが認められる」⁽²⁵⁷⁾のである。

「このように考えてくると、時間内校外研修は、まさに教育労働者の本務行為＝職務であるといわざるを得ないこととなる。ところが、さきに問題を指摘したように、行政解釈は時間内校外研修を職務専念義務免除行為として処理することを示唆するのであるが、その考え方は、結局、それを教育公務員の道義的責任において任意に果たされる個人的行為として位置づけることを出発点としているものと考えられる。行政解釈の考え方がそうであるとするれば、全く誤った解釈であるといわざるを得ないし、さらにいえば、それは教育の本質を見失った考え方を出発点としているといわざるを得ないのである。」⁽²⁵⁸⁾

青木は、なぜ、教特法において、20条2項の規定をわざわざ設けたかについての考察も行っている。この点については、兼子の有倉編『教育法』における解説⁽²⁵⁹⁾と同旨である。すなわち、日本の教員における拘束勤務時間体制をその理由として指摘している。

さらに、青木は、時間内校外研修と職務命令の関係を論じているが、そのなかで、「『授業に支障のない限り』とは『子どもに携わる授業への時間的支障の有無を学校として確認する羈束行為（法的に拘束された行為）に』ほかならないと解すべきであるということになる。要するに、その規定は、本属長＝校長が、時間内校外研修以外の職務＝授業、学校行事等との調整を行う等の措置をとりうる権限を認めたにすぎないものと解すべきである。」⁽²⁶⁰⁾と述べている。この記述からは、「授業に支障のない限り」の「授業」には、「学校行事等」も含まれると青木は解釈しているようであるが、生徒指導等の教育活動や会議等の校務と「授業に支障がない限り」との関係はどのように考えられているのだろうか。

青木の関連論文としては、本論文に先立つものとして「教育労働と勤務時間」⁽²⁶¹⁾がある。ここで、教員の勤務時間の構成要素の考察を行っているので引用しておこう。これは、第6章第1節で言及した日教組の超過勤務問題に関わる労働時間研究の成果である1970年6月第38回定期大会採択「教職員の労働時間と賃金のあり方」⁽²⁶²⁾を踏まえているものと考えられる。

「したがって、当局は、授業時間制の採用を指向しながらも、1日ないし1週間の総勤務時間規制方式によらざるを得ないことになる。しかし、この方式をとる場合にも、教育労働の特殊性への配慮がなされるべきであり、ことに、総勤務時間と授業時間との関係が十分に考慮されなければならない。すなわち、教育労働者の労働は、授業のほかそれに付随して、授業準備、研修、採点、ノート点検、家庭訪問、個別指導、職員会議、その他の本務外労働が課せられている。

ことに、授業時間の増大化は、それに直接付随する授業準備、研修、採点、ノート点検、個別指導等の時間の増大化を必然的にもたらす。したがって、授業時間数の決定にあたって、その付随業務時間数への十分な考慮がされないとする、事実上の長時間労働を押しつけることになり、総勤務時間規制が有名無実なものになってしまうことになるのである。教育労働者の総勤務時間数は授業時間プラスその付随業務時間プラスその他の本務労働および本務外業務の総計でなければならない。

すなわち、授業時間外のそれらの業務が、総勤務時間内に果たしうるように授業時

間数の決定がなされなければならないということである。

つぎに、強調しておきたいことは、教育労働の特殊性から研修時間を勤務時間内に組み入れることの配慮である。教育がすぐれて真理教育でなければならないものであり、その教育が科学的に展開さるべきものであり、それが自発的、創造的に展開されるものであることからいって、教育労働者の研修は、教育活動を行うための必須の条件であるといつてよい。いわば教育を掌るといふ教育労働者の本務の本質的内容をなすものとして研修が位置づけられるべきだと考えられる。それ故に、教特法 19 条 1 項は教育公務員に研修を義務づけ、20 条では、その研修の機会を確保するための規定を置いているのである。総勤務時間の決定にあたって、研修時間を組み入れるよう配慮することこそ、当局側の義務であるといつてよい。

また教育労働者は、より良い民主教育を実現するためにその組み入れを要求する義務があり、権利があるといつてよいだろう。たとえば、高校などで行われている研修日の指定や週何時間かの研修時間指定、年間のまとまった自宅研修期間の設定などを実現することが求められよう。」⁽²⁶³⁾

〔註〕

- (1) これら 4 解説書については、すでに第 5 章第 1 節において詳述し、第 7 章第 1 節でも言及した。
- (2) 国公法・地公法の「勤務能率の發揮増進のため」と教特法の「職責を遂行するため」に着目した両者の差異説明は文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』が最初であったと考えられる。
- (3) 「研修の義務→研修命令→命令違反は処分」の論理は、武田一郎監修・教育実務研究会編『教育実務提要—校長編—』（第一公報社、1953 年 11 月）が最も早い時期のものであると考えられる。地方教育行政関係者の方が文部省より先行しているようであり、この点興味深い。
- (4) 研修を行うことを職務ではないという見解を示したのは、『教育委員会月報』第 60 号（1955 年 8 月号）に掲載された「昭和 30 年度教育委員会事務局職員研修会質疑応答集」が最初であると考えられる。
- (5) 前掲『新教育法令読本』127 頁。
- (6) 日本評論新社、1958 年。

- (7)有斐閣、1963年。
- (8)「教育的研修」、「自己研修」、「研究命令」など。
- (9)大分県教育長宛て初等中等教育局長回答。
- (10)1973年10月、北海道人事委員会は懲戒免職処分を取り消し、停職3カ月に変更した。
- (11)これらについては、浪本勝年「教師の自主研修権の現状－閉塞状況と判例の検討－」『国民教育』第11号（労働旬報社、1971年）85-93頁、参照。また、本稿第9章でも考察している。
- (12)別冊法学セミナー・基本法コンメンタール、日本評論社、1972年。
- (13)有倉遼吉編『教育法』、別冊法学セミナー・基本法コンメンタール、日本評論社、1972年。
- (14)神田修『教師の研修権』三省堂、1988年、26-31頁参照。
- (15)有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所、1974年、365-388頁。
- (16)有斐閣、1978年。
- (17)『季刊教育法』第1号、総合労働研究所、1971年9月。
- (18)『現代教育科学』第180号、明治図書、1972年10月、46-51頁。
- (19)日本評論社、1972年。
- (20)『立正大学文学部論叢』1972年3月。
- (21)『季刊教育法』第23号、総合労働研究所、1977年3月、57-64頁。
- (22)『季刊教育法』第46号、総合労働研究所、1982年12月、6-14頁。同書は、このあと、第49号（1983年10月発行）からエイデル研究所発行。
- (23)三省堂、1988年。
- (24)前掲『教師の研修権』、13-17頁および32-35頁参照。
- (25)日本評論社、1978年。
- (26)〈別冊法学セミナーNo.115・基本法コンメンタール〉日本評論社、1992年。
- (27)前掲『季刊教育法』第46号、44-53頁。
- (28)牧証名『牧証名教育学著作集』第2巻〈教育権と歴史の理論・下〉エムティ出版、1998年、193-196・208-212頁、参照。
- (29)前掲『季刊教育法』第46号、44頁。
- (30)勁草書房、1976年。

- (31) 勁草書房、1974年。
- (32) 『教育法学の課題』 総合労働研究所、1974年。
- (33) 牧昌見編『教員研修の総合的研究』 ぎょうせい、1982年、289-323頁、所収。
- (34) 伊藤和衛編『現職教育の再検討』 教育開発研究所、1986年、79-105頁、所収。
- (35) 教育開発研究所、1986年。
- (36) 有倉・天城勲『教育関係法Ⅱ』 日本評論新社、1958年、375-627頁。
- (37) 同前書、537頁。
- (38) 同前。
- (39) 同前。
- (40) 同前。
- (41) 同前書、537-538頁。
- (42) 同前書、538頁。
- (43) 同前。
- (44) 同前。
- (45) 同前書、402-403頁。国家公務員法第1条は、「……以て国民に対し、公務の民主的且つ能率的な運営を保障することを目的とする。」と規定し、地方公務員法第1条は、「……地方公共団体の行政の民主的且つ能率的な運営を保障し、もつて地方自治の本旨に資することを目的とする。」と規定している。
- (46) 有斐閣、1963年。
- (47) 兼子仁『教育法』〈法律学全集16〉 有斐閣、1963年、235頁。
- (48) 有倉遼吉編、前掲『教育法』。
- (49) 教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』 時事通信社、1949年、128頁。
- (50) 兼子「第3章研修」 有倉遼吉編『教育法』〈別冊法学セミナー・基本法コンメンタール〉 日本評論社、1972年。
- (51) 兼子「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』第1号、総合労働研究所、1971年9月、56頁。
- (52) 前掲『教育関係法Ⅱ』 537-538頁。
- (53) 兼子、前掲「第3章研修」 390頁。
- (54) 前掲『教育法学の課題』 365-388頁。
- (55) 同前書、377-379頁。

- (56) 有斐閣、1978年。
- (57) 『教育法〔新版〕』 有斐閣、1978年、319頁。
- (58) 前掲『現代教育科学』第180号。
- (59) 前掲『教師の研修権』118-119頁。
- (60) 永井憲一編『教育関係法』〈別冊法学セミナーNo. 115・基本法コンメンタール〉日本評論社、1992年、278-282頁。
- (61) 〈別冊法学セミナーNo. 33・基本法コンメンタール〉日本評論社、1977年。
- (62) 結城忠「教員研修をめぐる法律問題」牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、301-302頁。
- (63) 結城、同前論文、303頁。
- (64) 同前論文、303-304頁。
- (65) 兼子、前掲「第3章研修」369頁。
- (66) 室井力「学習指導要領と教員の研修権について」『日本教育法学会年報』第3号、有斐閣、1974年、68頁。
- (67) 結城、前掲論文、304-305頁。
- (68) 森部英生「教員の研修と資質向上」伊藤編、前掲書、85-86頁。
- (69) 有倉・天城、前掲書。
- (70) 同前書、538頁。
- (71) 同前書、541頁。
- (72) 同前書、540頁。
- (73) 同前書、411頁。
- (74) 同前書、541頁。
- (75) 同前書、544頁。
- (76) この点については、本稿第2章第3節でのC I E文書を資料とした筆者の考察を参照されたい。
- (77) 〈法律学全集16〉有斐閣、1963年。
- (78) 兼子、前掲『教育法』235頁。
- (79) 同前。
- (80) 有倉・天城、前掲書。
- (81) 前掲〈法律学全集16〉。

- (82) 有倉遼吉編、前掲書、369-372 頁。
- (83) 同前書、369 頁。
- (84) 同前書、370 頁。
- (85) この法的根拠として、兼子は教育基本法第 10 条 2 項をあげている。
- (86) 『季刊教育法』第 1 号、総合労働研究所、1971 年 9 月、53-61 頁。
- (87) 『季刊教育法』第 2 号、総合労働研究所、1971 年 12 月、34-40 頁。
- (88) 兼子「教師に対する行政研修の教育法的評価」『季刊教育法』第 2 号、総合労働研究所、1971 年 12 月、36 頁。
- (89) 有倉編、前掲書、369 頁。
- (90) 『教育法〔新版〕』有斐閣、1978 年、319 頁。
- (91) 同前書、319-320 頁。
- (92) 日本評論社、1972 年。
- (93) 地教行法第 23 条・45 条、文部省設置法第 5 条 1 項 21・22 号
- (94) 兼子、前掲『教育法〔新版〕』321 頁。
- (95) 前掲『教育法学の課題』365-368 頁。
- (96) 門田見「教師の研修をめぐる法制的課題」同前書、380 頁。
- (97) 同前。
- (98) 同前論文、382 頁。
- (99) 同前。
- (100) 同前論文、384 頁。
- (101) 三省堂、1988 年。
- (102) 『教師の研修権』、同前、三省堂、73 頁。
- (103) 同前書、182-183 頁。
- (104) 有倉編、前掲『教育法』369 頁、および有倉編『新版教育法』日本評論社、1977 年、390 頁。
- (105) 永井憲一編『教育関係法』〈別冊法学セミナーNo. 115・基本法コンメンタール〉日本評論社、1992 年、278-282 頁。
- (106) 同前書、278 頁。
- (107) 同前。
- (108) 結城、前掲論文、303-304 頁。

- (109) 有倉編、前掲『教育法』370頁、同『新版教育法』391頁。
- (110) 結城、前掲論文、305頁。
- (111) 同前論文、315頁。
- (112) 同前論文、316頁。
- (113) 同前論文、317頁。
- (114) 同前論文、318頁。
- (115) 同前論文、319頁。
- (116) 森部、前掲論文、88頁。
- (117) 同前論文、89-90頁。
- (118) 前掲『教育関係法Ⅱ』546頁。
- (119) 第19条について8か所、第20条について9か所、計17か所。
- (120) この場合は「校外自主研修」というよりも「勤務場所を離れての研修」と言った方が相応しい。
- (121) 前掲〈法律学全集16〉。
- (122) 同前書、235頁。
- (123) この点については、第7章参照。
- (124) 前掲『教育法』235頁。
- (125) 兼子、前掲「第3章研修」369-372頁。
- (126) 同前論文、369-370頁。
- (127) 兼子、前掲『教育法』236頁では「服務」について「公務員なるがゆえに一般国民以上にその個人的権利を制限され義務を課されたもの」と説明している。
- (128) 前掲『季刊教育法』第1号。
- (129) 堀尾輝久「現代における教育と法」『岩波講座現代法』第8巻、岩波書店、1966年、192頁。
- (130) 兼子、前掲「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」58-59頁。
- (131) 有斐閣、1978年。
- (132) 日本評論社、1971年。
- (133) 兼子、前掲『教育法〔新版〕』322頁。
- (134) 兼子、前掲「第3章研修」370頁。
- (135) 兼子、前掲『教育法〔新版〕』319頁。

- (136) 兼子、前掲「第3章研修」、有倉編『教育法』371頁、同『新版教育法』、392頁。
- (137) 永井憲一編、前掲書、278-282頁。
- (138) 同前書、279頁。
- (139) 兼子、有倉編『新版教育法』392頁。
- (140) 青木宏治「第3章研修」永井憲一編、前掲『教育関係法』279-280頁。
- (141) 青木宏治、前掲「第3章研修」280頁。
- (142) 牧昌見編、前掲書。
- (143) 結城、前掲論文、307頁。
- (144) 結城、同前論文、307-308頁。
- (145) 伊藤和衛編、前掲書。
- (146) 森部、前掲論文、91頁。
- (147) 同前論文、97頁。
- (148) 前掲『教育関係法Ⅱ』。
- (149) 前掲〈法律学全集16〉。
- (150) 同前書、235頁。
- (151) 同前。
- (152) 有倉編、前掲書、369-372頁。
- (153) 教育科学研究会編『教育』1959年6月号、国土社、78頁。
- (154) 前掲『季刊教育法』第1号、53-61頁。
- (155) 兼子、前掲「教師の自主研修をめぐる法解釈論争」58-59頁。
- (156) 兼子、前掲「第3章研修」371頁。
- (157) 同前。
- (158) 同前論文、392頁。
- (159) 前掲『季刊教育法』第1号。
- (160) 同前書、59頁。
- (161) 兼子、前掲「第3章研修」371頁。
- (162) 前掲『季刊教育法』第1号。
- (163) 永井憲一編、前掲『教育関係法』278-282頁。
- (164) 青木宏治、前掲「第3章研修」280頁。
- (165) 同前。

- (166) 企画委員会と呼ぶ学校もある。法制的根拠はない。
- (167) 有倉編『新版教育法』392頁。
- (168) 兼子、有倉編『新版教育法』392頁。しかし、兼子説では、具体的にどのような過程により対象化されるのかは不明である。
- (169) 結城、前掲論文、309-310頁。
- (170) 同前論文、310頁。
- (171) 兼子、前掲「第3章研修」371頁。青木、前掲「第3章研修」280頁も同旨。
- (172) 結城、前掲論文、310頁。
- (173) 同前論文、311頁。
- (174) 森部、前掲論文、93頁。
- (175) 同前、94頁。
- (176) 『季刊教育法』第46号、エイデル研究所、44-53頁。
- (177) 同前、44頁。
- (178) 勁草書房、1976年。
- (179) 勁草書房、1974年。
- (180) 前掲『教育法学の課題』。
- (181) 牧証名「研修の目的性・集団性・開放性」前掲『季刊教育法』第46号、44頁。
- (182) 教育法令研究会編、前掲書、125-126頁。
- (183) 牧証名、前掲論文、45頁。
- (184) 同前。
- (185) 同前論文、45-46頁。
- (186) 同前論文、46頁。
- (187) 同前。
- (188) 『教育の自由と権利』青木書店、1975年。142-143頁。
- (189) 牧証名、前掲論文、46頁。
- (190) 同前。
- (191) 牧証名、前掲論文、49頁。
- (192) 同前。
- (193) 同前。
- (194) 同前論文、50頁。

- (195) 同前。
- (196) 同前。
- (197) 同前。
- (198) 同前論文、51 頁。
- (199) 同前。
- (200) 同前。
- (201) 同前。
- (202) 同前論文、51-52 頁。
- (203) 同前論文、52 頁。
- (204) 教特法の前身である教員身分法案には教員を労働運動から分離する意図が濃厚に存在したことは事実であるが、この性格は 1947 年 3 月の労働協約締結により大きく後退した。そして、1947 年 4 月 11 日に教育刷新委員会建議「教員の身分、待遇及び職能団体に関する事」が行われた。
- (205) 前掲『教育関係法Ⅱ』403-404 頁。
- (206) 日本評論社、1972 年。
- (207) 同前、1992 年。
- (208) 神田、前掲書、114-115 頁。
- (209) 日本評論社、旧版、1972 年。新版、1977 年。
- (210) 有斐閣、1978 年。
- (211) 日本評論社、旧版、1972 年。新版、1977 年。
- (212) 前掲『季刊教育法』第 1 号。
- (213) 現状については、本稿第 10 章第 1 節掲載の〔表 10〕参照。
- (214) 兼子、前掲「第 3 章研修」371-372 頁。
- (215) 前掲『季刊教育法』第 1 号。
- (216) 兼子、前掲「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」61 頁。
- (217) 有倉・天城、前掲書。
- (218) 同前書、546 頁。
- (219) 同前書。
- (220) 兼子、前掲「第 3 章研修」372 頁。
- (221) 前掲、永井編『教育関係法』。

- (222) 港出版合作社、1951 年。
- (223) 有倉編、前掲『教育法』372 頁。
- (224) 有倉・天城、前掲書。
- (225) 兼子、前掲「第 3 章研修」372 頁。
- (226) 前掲『教育関係法Ⅱ』546-547 頁。
- (227) 『現代教育科学』第 180 号、明治図書、1972 年 10 月、88-91 頁。
- (228) 前掲『季刊教育法』第 45 号、1982 年 9 月、26-33 頁。
- (229) 市川昭午「自主研修における自主性の限界」『現代教育科学』第 180 号、明治図書、1972 年 10 月、90 頁。
- (230) 同前。
- (231) 兼子『教育権の理論』有斐閣、1976 年、58 頁。
- (232) 下村哲夫「研修と教師の立場」前掲『季刊教育法』第 45 号、31 頁。
- (233) ぎょうせい、1982 年。
- (234) 下村、前掲論文、31 頁。
- (235) 同前論文、29 頁。
- (236) 同前論文、30 頁。
- (237) 同前論文、31-32 頁。
- (238) 同前論文、33 頁。
- (239) 岩波書店、1971 年。
- (240) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971 年、331-333 頁。
- (241) 堀尾輝久「教師にとって研修とは何か」『季刊教育法』第 2 号、1971 年 12 月、19-20 頁。
- (242) 堀尾、同前論文、20 頁。
- (243) 青木宗也「研修権に対する労働法的側面からの検討」『教育法学の課題』総合労働研究所、1974 年、389-398 頁。
- (244) 青木宗也、前掲論文、389 頁。
- (245) 同前論文、390 頁。
- (246) 同前。
- (247) 同前論文、390-391 頁。
- (248) 同前論文、391 頁。

- (249) 同前。
- (250) 日本評論社、1972 年
- (251) 青木宗也、前掲論文、392 頁。
- (252) 同前論文、395 頁。
- (253) 同前論文、392-393 頁。
- (254) 同前論文、393-394 頁。
- (255) 同前論文、394 頁。
- (256) 同前。
- (257) 同前。
- (258) 青木宗也、前掲論文、304-305 頁。
- (259) 兼子、前掲論文、有倉編『教育法』371 頁、日本評論社、1972 年、371 頁、
- (260) 青木宗也、前掲論文、398 頁。
- (261) 前掲『季刊教育法』第 10 号、1973 年 12 月。
- (262) 日本教職員組合第 38 回定期大会（1970 年 6 月）採択「教職員の労働時間と賃金のあり方」『日教組五十年資料集』同、1997 年、507-532 頁。
- (263) 青木宗也、同前論文、177-178 頁。

第9章 判例にみる研修条項解釈

第1節 研修権裁判の概観と先行研究

教特法第19・20条、すなわち研修条項の解釈に関わる裁判を通常「研修権裁判」あるいは「研修権訴訟」と呼んでいる。これらの裁判は、1960年代後半より校外自主研修の承認や職務命令による研修の強制をめぐる、教員と管理職・教育委員会との紛争が続発し、そのうちごく一部の事件が法廷に持ち込まれたものである。その背景には、1958年に学習指導要領を官報告示することにより教育行政当局が「法的拘束力」を強調し始め、1960年から教育研究団体に対する補助金支給をテコとした統制政策を開始し、1964年には研修条項解釈をいわゆる研修3分類説に完全転換し、行政研修を急速に強化するという教育政策・研修政策があることは言うまでもない。

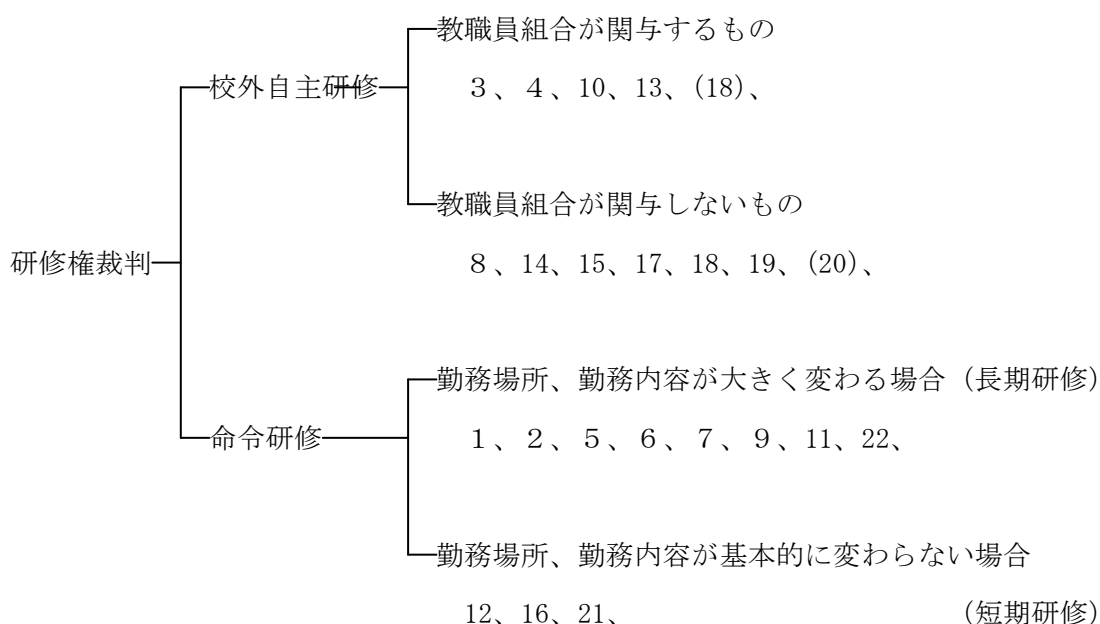
最初の研修権裁判は、大石勝弘教諭が本人の意に反する長期研修命令に関して、1967年に、桜江町(島根県)と桜江町教育委員会を被告として松江地裁に提訴した事件であろう。事件の発端は、1967年4月である。ただし、この事件は、大石教諭が島根大学での特殊教育についての長期研修命令を違法として提訴したものであるから、自主研修の保障ということが直接的に争点になったものではない。しかし、裁判の中では、当然に研修条項解釈が争われたので、その意味で研修権裁判に含むことは適切であると思われる。

自主研修保障が直接の争点となったものとしては、久保輝雄教諭が、1965年に懲戒免職処分の取り消しを請求して提訴した裁判が最初のものであると言えるだろう。ただし、この事件の中心は、文部省の全国一斉学力テストに反対する久保教諭ら宇部市立厚南中学校の4名の教員と大島郡橋町立安下庄中学校の1名の教員に対して山口県教育委員会が懲戒免職あるいは停職の処分を下したことであった。その際、学力テストとは直接に関係のない服務上、職務遂行上の諸問題も懲戒理由としてあげられ、久保教諭については、いくつかの理由の一つに、日教組教研参加のための欠勤があげられたものである。そのため、判例の中に占める教特法解釈の比重はあまり大きなものではない。

したがって、研修条項解釈を中心とした裁判は、前述の大石勝弘教諭が、1967年に、島根県桜江町教育委員会から本人の意に反して島根大学での長期研修を命じられたことについておこした訴訟や、その後、1969年に、白老町立白老小学校の川上宏教諭が全道教研参加による賃金カットをめぐる北海道を相手どって提訴した事件が嚆矢と言えるだろう

(以下、本稿では訴訟をおこした教員らの姓を用いて大石事件、川上事件などと表記することがある)。とくに、自主研修保障という観点からは、川上教諭の裁判が最初であり、そして、訴訟規模の大きさ、判例の持つ意味から言ってもとくに重要であると思われる。さて、これらの研修権裁判は、校外自主研修の不承認に関するものと研修命令の適否に関するものの2つに大別することができる。そして、前者の場合、1970年代後半までは、教職員組合の教育研究集会参加に関する事件が中心であった。しかし、1970年代末からは、教研集会と関係なく、教員個人の研修計画の不承認をめぐる裁判がいくつか出現している。また、後者についても、長期研修だけではなく、教育委員会主催あるいは校内研修への出席命令の効力をめぐる裁判もある。したがって、研修権裁判を大きく区分すると次の表のようになるだろう。なお、表中の番号は後掲する判例番号であり、地裁判決の時期が早いものから順に番号を付している。

〔表8〕 研修権訴訟の要因別分類



研修権裁判の判例研究や教育法学的検討は、1970年代から1980年代前半にかけては盛んにおこなわれ、それを通して教育法学説の精緻化が進行したが、1980年代後半以降は、研修権裁判は多数発生し、しかも多様化しているにもかかわらず、教育法学研究者による研究が活発に行われているとは言い難いように思われる。とくに、1970年代の裁判は、川

上事件を中心とする教研集会への参加をめぐる問題と教育行政当局による一方的な長期研修命令が争点であったが、前述のように、1980年代以降は、組合活動や命令研修とは異なつた問題、すなわち教師の自主研修権が直接的に争点となる問題が裁判になった。〔表8〕において「校外自主研修」－「教職員組合が関与しないもの」に分類される裁判である。これらの場合は、教研集会の性格についての見解が争点とならないので、ある意味では最も「純粹」に「教員にとって研修とは何か」が論点となる。それだけに、教育法学の関与の低調さは惜しまれる。この主たる要因としては、二つのことが考えられる。一つは、1980年代には生徒・保護者が教師・学校を訴えるという形での教育裁判が激増し、その問題の教育法的解明が喫緊の課題となったために、教育法学研究者の主たる関心がそこに移行したためではないかと思われる。もう一つは、当該研修行為が「教職員組合が関与しない」ものであるために、裁判闘争においても教職員組合の組織的取組みが存在しないか、あるいは、存在しても弱いことである。

研修権裁判についての主たる先行研究をあげておくと、概説あるいは全体を論じたものとしては、浪本勝年「教師の自主研修権の現状－閉塞状況と判例の検討－」⁽¹⁾、浪本勝年「教員研修をめぐる政策と判例の動向」⁽²⁾、青木宗也ほか編『戦後日本教育判例大系』第1巻第2章IV「解説」⁽³⁾、兼子仁・佐藤司『判例からみた教育法』⁽⁴⁾、森部英生『教育法規の重要判例』⁽⁵⁾、浪本勝年『教師と教育改革』⁽⁶⁾などがある。

次に、個別の判例研究としては、大石事件については、松本健男「公務員である教員に対する研修命令と不利益処分」⁽⁷⁾、西井竜生「市町村教育委員会は勤務場所勤務内容等の変更を伴う研修命令を発することができるか」⁽⁸⁾、兼子仁「教員の自主研修権をめぐる法解釈論争」⁽⁹⁾、佐藤司「市町村教委の県費負担教職員に対する研修命令権の存否と範囲」⁽¹⁰⁾、尾山宏「教育公務員に対する研修命令が違法とされた事例」⁽¹¹⁾がある。また、川上事件については、小出達夫「教組主催の教研集会参加と賃金カット」⁽¹²⁾、五十嵐義三「教育裁判における教師の研修権－北海道・川上事件を中心に－」⁽¹³⁾、兼子仁「教師による時間内校外研修」⁽¹⁴⁾、兼子仁・佐藤司『教育裁判判例集Ⅱ』⁽¹⁵⁾、門田見昌明「組合教研の研修性と職務専念義務免除の承認権－川上宏先生事件－札幌高裁昭 52. 2. 10 判」⁽¹⁶⁾、尾山宏「教員研修と教員組合活動」⁽¹⁷⁾などがある。

判例研究ではなく報告書であるが、鈴木事件については浦野東洋一『全国教研』参加を理由とする懲戒免職－鈴木雅子先生事件」⁽¹⁸⁾がある。なお、鈴木事件とは、北見工業高校の養護教諭である鈴木氏の教育研究全国集会への参加をめぐる事件であり、概要は次のと

おりである。鈴木氏は1970年2月の日教組・日高教主催の教育研究全国集会に参加するにあたって、職務専念義務免除を申請したが校長は拒否、年次有給休暇についても時季変更を命じた。組合側は職務専念義務免除で参加することを告げ、鈴木氏は全国教研に参加した。1970年3月北海道教育委員会は鈴木養護教諭を懲戒免職処分とした。これに対して鈴木養護教諭は同年5月に北海道人事委員会に不服申し立てを行い、さらに1971年5月に札幌地裁に懲戒免職処分取消請求を提訴した。1972年9月25日札幌地裁による「和解勧告」、1973年10月25日北海道人事委員会は懲戒免職処分を取り消した。

北海道では川上事件以外にもいわゆる厚岸事件など自主研修権に関わる裁判が行われており、法廷闘争の記録として、北海道教職員組合・北海道教職員組合弁護士編『北教組裁判審理闘争史』⁽¹⁹⁾や北海道教職員弁護士・北海道教職員組合法制部編『教育権裁判証言集』〈現場証言篇〉⁽²⁰⁾がある。

その他、個別の判例研究としては、松本健男「公務員である教員に対する研修命令と不利益処分」⁽²¹⁾、西井龍生「市町村教育委員会は勤務場所勤務内容等の変更を伴う研修命令を発することができるか」⁽²²⁾、兼子仁「教師による時間内校外自主研修」⁽²³⁾、下村哲夫「官製研修出席拒否」⁽²⁴⁾、秋山義昭「職務専念義務の免除が地方公務員法46条に基づく措置要求の対象になるとされた事例」⁽²⁵⁾、柳屋孝安「県立高等学校長が教育公務員特例法20条2項に基づく研修の承認を与えなかった措置に裁量権の逸脱・濫用はないとされた事例」⁽²⁶⁾などがあるが、前述のように、決して豊富な研究が蓄積されているとは言えない。

第2節 研修条項解釈に係る判例

本研究の対象は、教員のいわゆる自主研修を保障する制度の展開過程であるが、研修命令の適法性に関わる裁判の判例においても教員研修の自主性についての研修条項解釈が示されることがあるので、ここでは教特法研修条項に言及された判例はできる限り網羅しようと思う。また、直接的には研修条項に言及していなくても、考察上必要と考えられる判例も掲載することとする。なお、1960年代前半より道德教育講習会や技術家庭講習会をめぐってトラブルが頻発し裁判にもなっているが⁽²⁷⁾、これらの裁判では主として学習指導要領の法的拘束性の問題が焦点となり、判例には教特法研修条項の解釈は示されていないので本節においては取りあげないことにする。

〔表 9〕 研修権裁判一覧

以下の判例番号は、たとえば、「3-I-A」のように記している。これは、アラビア数字（研修権裁判を第1審判決の年月日順に並べて通し番号を付したのもの）－ローマ数字（第何審かを示す）－アルファベット（同一判例の何番目の引用かを示す。引用が1例の場合は付記しない）という意味である。

判例番号 1

〔市町村教育委員会は、地方教育行政の組織および運営に関する法律 45 条 1 項により、県費負担教職員に対し、研修員の勤務の態様、勤務場所に変更を来し、また、その将来の身分関係および地位に影響を及ぼすような研修命令をも発する権限を有するとされた事例〕

〔英語及び国語教育に携わってきた教育公務員に対し、その意に反して養護教育に関する研修を命じた命令が、行政目的に妥当する 処分理由が存在せず、裁量権の範囲を逸脱したものとして取り消された事例〕

〔違法な研修命令により教育現場から切り離され、組合活動をすることも妨げられたとして教育公務員から提起された国家賠償法に基づく慰謝料請求が金 5 万円の範囲で認容された事例〕

（事件発生）	1967（昭和 42）年および 1968（昭和 43）年
（概要）	英語・国語担当の町立中学校教諭（組合活動の中心人物でもある）に対して、町教育委員会が島根大学での養護教育の研修を本人の意に反して命じた。
（判決）	松江地裁昭和 44・3・5 判決、 昭和 42（行ウ）2 号、昭和 43（行ウ）4 号、不利益処分取り消し請求併合事件
（原告）	大石勝弘
（被告）	桜江町・桜江町教育委員会
（文献）	教育関係判例集 3119 の 55-3123 の 2、行政事件裁判例集 20 巻 2・3 号・205 頁 1、教職員人事関係裁判例集 6 集 325 頁、別冊労働法律旬報 708 号 9 頁、季刊教育法 2 号 114 頁。

判例番号 2

〔長期研修命令は抗告訴訟の対象としての行政処分ではないとされた事例〕

（事件発生）	1969（昭和 44）年
（概要）	東京都立北高等学校に司書教諭として勤務してきた原告に対して、東京都教育委員会は都立教育研究所における長期研修を命じた。
（判決）	東京地裁昭 45・3・30 判決 昭 44（行ウ）121 号、行政処分取消請求事件
（原告）	進藤藤義

(被告) 東京都教育委員会

(文献) 教職員人事関係裁判例集 6 集 343 頁

判例番号 3 - I

[教職員組合主催の教育研究集会参加のための公立小学校教員からの職務専念義務免除の申請を不承認とした校長の処分が無効とはいえないとされた事例]

[勤務時間合計 24 時間に相当する 7015 円の過払い給与を 3 月後の給与から差し引くことが地方公務員法 25 条 2 項の全額払の原則に反し許されないとされた事例]

[教育公務員特例法 20 条 2 項は、授業に支障がある限りは研修参加の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束し、授業に支障がないときは本属長に研修の承認に伴う授業以外の諸影響を服務監督者の立場において比較考量せしめるための裁量判断権を付与しているものであるとされた事例]

[教育公務員特例法 20 条 2 項にいう勤務場所を離れての研修について、本属長が承認を与えるか否かは、教員の申請にかかるとして、授業に支障がないかどうか、およびそれが研修であるかどうかの 2 点について判断した上で決すべきであり、研修という名目の申出であれば授業に支障のないかぎり、すべて承認しなければならないということはないとされた事例]

(事件発生) 1968 (昭和 43) 年

(概要) 公立小学校教員が、教職員組合主催の全道教育研究集会に参加するため職務専念義務免除を校長に申請したが、校長が承認しないままに教研集会に参加したために、賃金カットの処分を受けた。

(判決) 札幌地裁昭和 46・5・10 判決、
昭和 44・46 (行ウ) 5・3 号、賃金請求事件、不当利得返還請求反訴事件

(原告〈反诉被告〉) 川上宏

(被告〈反訴原告〉) 北海道

(文献) 行裁事件裁判例集 22 巻 5 号 647 頁、教職員人事関係裁判例集 7 集 198 頁、
兼子・佐藤編・教育裁判判例集Ⅱ 271-277 頁、教育判例総覧 14475 頁、判例時報 651 号 105 頁

判例番号 3 - II

《控訴審》

[教職員組合主催の教育研究集会参加のための公立小学校教員からの職務専念義務免除の申請を不承認とした校長の処分に無効事由または裁量権の濫用ないしは逸脱があるとはいえないとした事例]

[教育公務員特例法 20 条 2 項にいう「研修」は給与支給の対象となる勤務に当たらないとされた事例]

[公立小学校教員が、教職員組合主催の教育研究集会参加のための職務専念義務免除の申請について、校長の不承認の意思表示を認識していたにもかかわらず、当日職場を離脱した上、過払分を含む当該月分の給与全額を受領した

右教員は、悪意の受益者に当たるとして、過払分につき不当利得返還義務が認められた事例]

(事件発生)	1968 (昭和 43) 年
(概要)	札幌地裁昭和 46・5・10 判決の控訴審
(判決)	札幌高裁昭和 52・2・10 判決 (確定)、 昭和 46 (行コ) 3 号、賃金請求本訴並びに不当利得返還請求反訴事件
(控訴人)	川上宏
(被控訴人)	北海道
(文献)	教育関係判例集 3128-3134 頁、行政事件裁判例集 28 巻 1・2 号、季刊教育法 24 号、107 頁 2・3、判例時報 865 号 97 頁、教育判例総覧 14528 頁、

判例番号 4

[全国中学校学力調査実施に反対して、勤務時間中に校長に要求し、そのために授業を行わなかった公立中学校教員に対する停職 4 月の懲戒処分が、過酷に失し、社会通念上著しく妥当性を欠くとして、違法とされた事例]

[前記学力調査実施に反対する闘争に加えて、生徒指導要録の提出遅延、無断欠勤等を理由として行われた懲戒免職処分が、懲戒権行使の範囲を逸脱するとして、違法とされた事例]

[教育公務員の研究は、当該教育公務員の担当する教育活動に直接関連する教育研究をすることであって、当該教育公務員の職務内容にふくまれるとされた事例]

[日教組主催の教育研究会は、一面では組合活動の性格を有するとしても、教育専門職員が集まり教育上の諸問題の研究討論を行うものである限り、研修に該当するとされた事例]

(事件発生)	1965 (昭和 40) 年
(概要)	宇部市立厚南中学校及び橘町立安下庄中学校で起こった学力テスト受験拒否・白紙提出事件に関わり、それを煽動したとされた教員が他の諸々の理由もつけて懲戒免職あるいは停職処分となった。その際、厚南中学校の久保教諭は無断欠勤して教研集会に参加したことも理由の一つとして懲戒免職となった。久保教諭は、「特別休暇」を申請したが、校長がこれを承認しなかったため、あとにまかせたまま教研集会に参加したものであった。
(判決)	山口地裁昭和 48・3・29 判決、 昭和 40 (行ウ) 7 号、懲戒処分取消請求事件
(原告)	久保輝雄、(多治比丈夫、国光日出生、原田昭夫、五十川偉臣)
(被告)	山口県教育委員会
(文献)	行政事件裁判例集 24 巻 3 号 214 頁

判例番号 5 - I

〔教職員組合役員選挙に際して配布されたあいさつ状が差別文書であるか否かをめぐって発生したいわゆる矢田事件を契機として発せられた、右を差別文書ではないとする市立小・中学校教員に対する同和教育教育推進校への転任および教育研究所所員としての研修命令がいずれも違法とされ、市に対する損害賠償請求が認容された事例〕

(事件発生)	1969 (昭和 44) 年
(概要)	1969 年におこったいわゆる矢田事件 (同年に行われた大阪市教職員組合東南支部役員選挙に立候補した木下教諭の挨拶状の内容が差別的なものであったとして、同候補の推薦状に名を連ねたり、選挙運動を行った教員らが部落解放同盟から糾弾を受けた事件) に関連して、大阪市教育委員会が当該教員のうち 3 名に対して大阪市教育研究所での研修を命じ、また、その後 6 名を同和教育推進校に転勤させ、さらに、その後再び教育研究所での研修を命じた。
(判決)	大阪地裁昭和 54・10・30 判決、 昭和 48 (行ウ) 56 号・同 49 (行ウ) 34 号・同 50 (行ウ) 41 号・同 52 (行ウ) 16 号
(原告)	木下 浄 ほか 7 名
(被告)	大阪市
(文献)	判例時報 963 号 111 頁

判例番号 5 - II

《控訴審》

〔教職員組合役員選挙に際して配布されたあいさつ状が差別文書であるか否かをめぐって発生したいわゆる矢田事件を契機として発せられた、右を差別文書ではないとする市立小・中学校教員に対する同和教育教育推進校への転任および教育研究所所員としての研修命令がいずれも違法とされ、市に対する損害賠償請求が認容された事例〕

(事件発生)	1969 (昭和 44) 年
(概要)	大阪地裁昭和 54・10・30 判決の控訴審
(判決)	大阪高裁昭和 55・12・16 判決
(控訴人)	大阪市
(被控訴人)	木下 浄 ほか 7 人
(文献)	労働判例 484 号 18 頁

判例番号 5 - III

《上告審》

〔教育委員会がした市立小・中学校教諭らに対する転勤命令及び数次にわたる研修命令が、第 3 者の要求に応じて行ったし意的なもので、右教諭らの思想、信条の自由を侵すものであるから、裁量権の濫用に当たり違法であるとし

て、不法行為に基づく慰謝料請求が認容された事例]

(事件発生)	1969 (昭和 44) 年
(概要)	大阪高裁昭和 55・12・16 判決の控訴審
(判決)	最高裁三小昭和 61・10・16 判決、昭和 56 (行ツ) 40 号、
(上告人)	大阪市
(被上告人)	木下 浄 ほか7名
(文献)	労働判例 484 号 11 頁、判例地方自治 36 号 15 頁

判例番号 6

[東京都教育委員会のした区立小学校長に対する長期の研修命令が、取消訴訟の対象となるとされた事例]

[退職勸奨を受け入れず、退職することを拒否している区立小学校長に対して、東京都教育委員会がした当該小学校長の職を解き、公立学校教員を兼任させる旨の処分及び長期の研修を命ずる処分が、違法ではないとされた事例]

(事件発生)	1975 (昭和 50) 年
(概要)	1975 年 2 月に東京都の公立小学校長の退職勸奨年齢に達したため、東京都教育委員会はこの校長に対して退職勸奨を行ったが応じないため、校長職を解き、小学校教諭に補した (小学校長としての身分は保有)。そして、1975 年度から 1979 年度まで 4 次により各 1 年間の都立教育研究所における長期研修を命じた。
(判決)	東京地裁昭和 55・1・29 判決、 昭和 51 (行ウ) 156 号、不利益処分取消等請求事件
(原告)	林正英 (事件発生時、赤羽台東小学校長)
(被告)	東京都教育委員会、東京都
(文献)	教育関係判例集 3123 の 83 頁、行政事件裁判例集 31 巻 1 号 31 頁 1・2、判例時報 971 号 114 頁、 判例タイムズ 412 号 92 頁、労働判例 336 号 32 頁、労働経済判例速報 1039 号 3 頁

判例番号 7 - I

[市教育委員会が、既に通算 2 年 6 箇月の研修を終えた市立中学校の校長に対してした第 4 次の長期研修命令が、右校長は、長期にわたる右研修を修了したことにより、その能力に相応する程度の研修を達成しており、不必要な研修を命ずるものであるとして、違法とされた事例]

(事件発生)	1978 (昭和 53) 年
(概要)	1977 年、福岡県中間市の部落解放同盟中間地区協議会長宅へ同和地区住民を差別する趣旨の匿名の投書があり、市立小学校長が中間市教育委員会から疑いをかけられたが否認した。すると、中間市教育委員会は本人に対して研修命令をだし、これに従わなかったことで懲戒処分を行った。

(判決)	福岡地裁昭和 57・3・19 判決、 昭 53 (行ウ) 43 号・昭 54 (行ウ) 2 号、研修命令・給与減額処分取消請求、減給処分取消請求併合事件
(原告)	迫田義廣
(被告)	中間市教育委員会、福岡県、福岡県教育委員会
(文献)	行政事件裁判例集 33 卷 3 号 504 頁 2、教育関係判例集 3123 の 90-93 頁

判例番号 7-Ⅱ

《控訴審》

[研修命令に従わなかった校長に対しなされた懲戒処分は、裁量権の範囲を逸脱し、これを濫用したものとはいえないとされた事例]

(事件発生)	1978 (昭和 53) 年
(概要)	福岡地裁昭和 57・3・19 判決の控訴審
(判決)	福岡高裁昭和 58・2・26 判決、 昭和 57 (行コ) 2 号、給与減額処分取消請求等控訴事件
(控訴人)	迫田義廣
(被控訴人)	福岡県教育委員会
(参加人)	中間市教育委員会
(文献)	教育関係判例集 3123 の 86-90 頁

判例番号 8

[県立高校国語担当教諭が英語研修を主目的として行った海外研修旅行申請に対し、校長が、研修扱いとせず、年休扱いするようとの県教育委員会(教育長)からの指導に基づき、研修として承認しなかったことに、裁量権の濫用ないし逸脱はないとした事例] [教育公務員特例法 19 条、20 条は、教育公務員の自主研修権を法的権利として具体的に保障したものと解することはできないとした事例]

[教育公務員特例法 20 条 2 項は、服務監督権者たる本属長に、教員の自主研修を承認するか否かにつき、授業への支障はもちろん、研修の承認に伴う授業以外への諸影響をも比較考量した上で決する裁量判断権を付与しているものとした事例]

[教育公務員特例法 20 条 2 項は、授業に支障がある限りは教員の自主研修の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束しているが、本属長は、授業に支障がない場合でも、授業以外の公務運営上の支障を無視して研修の承認をすることはできず、また、研修の目的及び内容が勤務時間中の勤務場所からの離脱を相当とする程度に教育を施す職務に密接に関連しかつ有益適切なものであること等、研修が客観的にこれを相当とする事由があると認めるこ

とができる場合にはじめてその承認をすることができるとした事例]

(事件発生)	1978 (昭和 53) 年
(概要)	高校の国語科教員が夏休み期間中にアメリカへ語学研修を中心とした旅行を計画し、県教育委員会教育長あてに外国旅行承認申請書を提出したが、県教委は研修として認めなかった。 当該教員は年次有給休暇日数では旅行日程に足りないもので、旅行を中止した。
(判決)	山形地裁昭和 59・8・27 判決、 昭和 55 (ワ) 211 号、慰謝料請求事件
(原告)	小笠原敏夫
(被告)	山形県
(文献)	教育関係判例集 3135-3143 頁、判例タイムス 554 号 285 頁、判例地方自治 8 号 41 頁

判例番号 9 - I

[町教育委員会が、県費負担教職員である中学校教頭に対し、1年にわたる研修命令を発令した場合につき、右命令は、実質上、勤務場所と勤務内容を変更するものであるから、転任命と同様、任命権者である県教育委員会であれば発令することができないものであって、町教育委員会が、地方教育行政の組織及び運営に関する法律 37 条 1 項、45 条 1 項により、これを発令することができるものではないとして、右命令を違法とした事例]

(事件発生)	1979 (昭和 54) 年
(概要)	校長に反抗し、教頭としての職務を果たさないとして、町立中学校教頭に対して埼玉県宮代町教育長が県教育センターにおける長期研修を命じた。これに対して教頭は研修命令が違法だとして取り消し請求訴訟を行った。
(判決)	浦和地裁昭和 61・3・17 判決、 昭和 57 (行ウ) 8 号、
(原告)	戸賀崎弘
(被告)	宮代町
(文献)	判例タイムス 607 号 81 頁、労働判例 474 号 56 頁、判例地方自治 23 号 47 頁

判例番号 9 - II

《控訴審》

[町教育委員会が町立中学校教頭に対してした地方教育行政の組織及び運営に関する法律 45 条の規定に基づく研修命令が引き続いて第 1 次から第 3 次にわたり、そのいずれもが現職のまま約 1 年間学校以外の県教育センターでの研修を命ずるものであっても、それが右教頭にその職務の遂行に欠けるところが多く、その資質の向上等のため長期研修の必要を認めたことによるものであり、かつ、右教頭が県教育センターの指導を拒否したため引き続いて研修

判例番号 10

判例番号 11-I

[公立小学校の教諭に対して命ぜられた研修が勤務すべき場所の変更を伴い、かつ、長期間のものであるときは、このような研修命令は、学校教育法 28 条 6 項にいう「児童の教育をつかさどる」という教諭の主たる職務内容を著しく変更することになるから、その発令権限は、教育委員会にあり、校長にはないとした事例]

[公立小学校長が教諭に対してした研修を命ずる旨の職務命令の取消しを求める訴えが、同教諭が研修を履修したことにより、訴えの利益を欠くに至ったとされた事例]

(事件発生)	1978 (昭和 53) 年
(概要)	主任制反対を中心とする組合活動に対する保護者の不満・批判を背景として、担任教員の学習指導、学級経営について同盟登校拒否など子どもも巻き込んだ紛争となった。この教員に対して、校長が担任を解除し、研修を命じたが、当該教員が従わなかったため、広島県教育委員会は停職処分にした。停職期間終了後、再び研修を命じた。
(判決)	広島地裁昭和 61・11・19 判決、 昭和 53 (行ウ) 16・23 号、懲戒処分等取消、研修命令取消各請求事件
(原告)	篠原久美子
(被告)	広島県教育委員会、佐伯町立津田小学校校長
(文献)	行政事件裁判例集 37 卷 10・11 号 1336 頁、労働判例 492 号 52 頁

判例番号 11-II

《控訴審》

[公立小学校長が同校教諭に対してした当分の間研修を命じる旨の職務命令は、発令制限のない校長によってされ、また、その主たる目的が、研修本来の目的である専門的知識の修得及び人格の高揚ではなく同教諭と生徒の保護者との間で生じた紛争を沈静化させ、同教諭を一時的に同校から排除することにあつた点において、瑕疵を有するが、その実質的な発令者は教育委員会であるとみることもできると及びその目的の主従は相対的なものであることからすると、いまだ違法であることが明白であり、かつ、これに服従すれば違法な行為を行う結果となるということできないから、前記職務命令に対する不服従は懲戒事由に当たるとした事例]

[公立小学校長が同校教諭に対してした当分の間研修を命ずる旨及び同校長が同教諭に対してした学級担任を解除する旨の各研修命令に従わず、再三にわたり授業を混乱させ、児童に不安を与えていたことなどを理由として行われた同教諭に対する停職の懲戒処分が、社会観念上著しく妥当を欠くものとは認め難いとして、裁量権の濫用に当たらないとされた事例]

(事件発生)	1978 (昭和 53) 年
(概要)	広島地裁昭和 61・11・19 判決の控訴審

(判決)	広島高裁平成2・9・13判決、 昭和61(行コ)4、懲戒処分等取消、研修命令取消各請求事件
(控訴人)	金平久美子
(被控訴人)	広島県教育委員会、佐伯町立津田小学校校長
(文献)	行政事件裁判例集41巻9号1456頁、労働判例572号85頁、公務員関係判決速報198号2頁

判例番号 11－Ⅲ

《上告審》

[町立小学校の校長が当該小学校の教諭に対し職務命令として校外での当分の間の研修を命じたことが適法とされた事例]

[公立小学校長が同校教諭に対してした当分の間研修を命ずる旨及び同校長が同教諭に対してした学級担任を解除する旨の各研修命令に従わず、再三にわたり授業を混乱させ、児童に不安を与えていたことなどを理由としてされた同教諭に対する停職の懲戒処分が、社会観念上著しく妥当を欠くものとは認め難いとして、裁量権の濫用に当たらないとされた事例]

(事件発生)	1978(昭和53)年
(概要)	広島高裁平成2・9・13判決の上告審
(判決)	最高裁二小平成3・4・26判決、 平成2(行ツ)210
(上告人)	金平久美子
(被上告人)	広島県教育委員会
(文献)	最高裁判所裁判集民事162号785頁、労働判例587号6頁

判例番号 12－Ⅰ

[市教育委員会が開催を指示した小・中・養護学校教科等教育研究部会は、教育の内的事項に属する事柄について支配、介入するものではなく、教育水準の立遅れの解消、教職員の資質の改善、向上と各種研究組織の整備統合を図ることを目的として設置、開催されたもので正当性を有し、これへの参加を命じた職務命令は適法であるとした事例]

(事件発生)	1970(昭和45)年
(概要)	北九州市では1967(昭和42)年度までは、「教科等教育研究部会」を北九州市教委と北九州市教職員組合が共催してきたが、市教委は単独開催の方針を打ち出し、1970(昭和45)年には強行実施した。これに対して、福岡県教組北九州支部所属の教員5名が会場に押しかけて会運営を妨害した。そこで、市教委はこれらの教員を懲戒処分にした。
(判決)	福岡地裁昭和61・12・25判決、

	昭和 48（行ウ） 8 号、
（原告）	春田 篤 ほか 4 名
（被告）	北九州市教育委員会
（文献）	労働判例 492 号 23 頁
<u>判例番号 12－Ⅱ</u>	
《控訴審》	同旨
（事件発生）	1970（昭和 45）年
（概要）	福岡地裁昭和 61・12・25 判決の控訴審
（判決）	福岡高裁平成 4・3・30 判決、 昭和 61（行コ） 34
（控訴人）	春田 篤 ほか 4 名
（被控訴人）	北九州市教育委員会
（文献）	労働判例 609 号 59 頁、平 4 公務員等労働関係判例集 60 頁
<u>判例番号 13－Ⅰ</u>	
<p>[校長の宿日直勤務命令に違反したこと、一斉休暇闘争に参加するため年次有給休暇の届出を行い勤務場所を離脱したことは懲戒処分の事由となるとされた事例]</p> <p>[教研集会への参加のため職務専念義務免除を申請したが、校長が承認しないまま、本人は教育研究集会に参加し欠勤扱いとなり、さらに懲戒処分の事由とされたが、中間審査中、本人に関する科目の試験および試験監督の業務がなかったから、校長の不承認が裁量権の範囲を逸脱しており違法とされ、この欠勤を懲戒処分の事由とすることは許されないとされた事例]</p> <p>[公立高等学校の教諭が、日教組等の主催する教研集会に出席するため、教特法第 20 条 2 項の承認を求めたのに対し、校長がその承認をしなかったことにつき、当該集会は、一面教員の自主的研修の場たる意義を有するとともに、他面、教職員組合の実践活動としての面を有するところ、当該教諭がこれ参加することにより授業に支障が存在したとは認められないから、当該集会への参加が 組合活動の面を有していたことのみでは同項の研修の承認をしない理由となし得ないとして、当該教諭に対する研修参加の不承認は、校長の裁量権の範囲を逸脱しており、裁量権の濫用として違法であるとされた事例]</p>	
（事件発生）	1968（昭和 43）年…教研関係
（概要）	この裁判に関わる事件は、宿日直事件といわれるものであり、これは、北海道教職員組合の組合員である道立高校の教員が関与した次の 3 つの事案、すなわち 1968（昭和 43）年 10 月の 10・8 闘争（人事院勧告 5 月 1 日完全実施等を重点目標とした公務員共闘の闘争。早朝 1

判例番号 13-Ⅱ

判例番号 14

〔教員の勤務場所での職務内容は、授業のみでなく、他の学年・学級との関連を考慮した教育課程の編成、これに基づく諸計画の立案、学級運営、課外での児童に対する生活指導、学校運営上の校務分担に伴う各種業務があるものであり、授業以外のこれら校務運営上の支障を無視して研修の承認をなしえないことは明らかであるとした事例〕

(事件発生)	1986 (昭和 61) 年
(概要)	横浜市教育課程研究協議会の報告学習会 (横浜市立中山小学校内の) の日に研修願 (自宅) を出して、校長の承認のないまま学習会に参加しなかったのが欠勤扱いとされた。
(判決)	横浜地裁平成 4・11・24 判決、 昭和 62 (ワ) 2967 号、損害賠償請求事件
(原告)	岡 健朗 (当時、横浜市立中山小学校教諭)
(被告)	横浜市
(文献)	教育関係判例集 3119-3119 の 10 頁

判例番号 15-I

〔公立高校で定期考査の採点日とされた日には出勤せず自宅で採点等を行い、形式的には教員から研修願を出し校長がそれに承認を与えるとする取扱いが慣行として行われていても、それは地方公務員法第 35 条所定の公務員の職務専念義務に反する違法なものであり、適法な慣行とは認められないとされた事例〕

〔県立高等学校長が教育公務員特例法 20 条 2 項に基づく研修の承認を与えなかった措置に裁量権の逸脱・濫用はないとされた事例〕

(事件発生)	1986 (昭和 61) 年
(概要)	原告が勤務する県立高校では従来から定期考査の時間割を組む際に、担当科目の考査や試験監督がない日を 1 日確保して、自宅を含む校外で研修できる日としていた。1986 年度 1 学期の中間考査、期末考査、2 学期の中間考査の 3 度にわたって原告は校長に研修願を提出したが、不承認のまま、申請通りの研修を行ったところ、欠勤扱いとなり、賃金カットをされた。
(判決)	神戸地裁平成 2・11・16 判決、 昭和 62 (行ウ) 7 号、賃金等請求事件
(原告)	三島洋
(被告)	兵庫県
(文献)	教育関係判例集 3144-3152 頁

判例番号 15－Ⅱ

《控訴審》	同旨
(事件発生)	1986 (昭和 61) 年
(概要)	原告が、第 1 審判決を不服として控訴した。
(判決)	大阪高裁平成 3・12・5 判決 平成 2 (行コ) 63 号
(控訴人)	三島洋
(被控訴人)	兵庫県
(文献)	教育関係判例集 3152 頁

判例番号 15－Ⅲ

《上告審判決》	同旨
(事件発生)	1986 (昭和 61) 年
(概要)	控訴人が第 2 審判決を不服として上告した。
(判決)	最高裁三小平成 5・11・2 判決 平成 4 (行ツ) 56 号
(上告人)	三島洋
(被上告人)	兵庫県
(文献)	教育判例総覧 14476-14527 頁、判例時報 1518 号 125 頁、最高裁判所裁判集民事 170 号 279 頁 判例タイムス 870 号 94 頁、公務員関係判決速報 246 号 2 頁

判例番号 16－Ⅰ

[現行法上研修会の傍聴を認めた旨の規程はなく、認めるかどうかは教育委員会の自由裁量に属すると思われ、研修会の傍聴を認めなかったことが違法になるとは思われないとされた事例]

[教育委員会が主催した教員の研修会を妨害したことを理由としてされた都立高校教諭に対する戒告処分が、裁量権の濫用に当たらないとされた事例]

(事件発生)	1987 (昭和 62) 年
(概要)	都立日比谷高校定時制の教員が都教育庁主催の生活指導研究協議会において、同集会の傍聴を要求したが拒否され受けをしていた職員に体当たりを繰り返して受け業務を一時中断させたとの理由で戒告処分を受けた。これに対して当該教員が研究協議会は違法であり、それにかかわる処分も違法であるとして取り消しを求めた。
(判決)	東京地裁平成 3・9・9 判決

	平成元（行ウ）55号、懲戒処分取消請求事件
（原告）	大河原礼三
（被告）	東京都教育委員会
（文献）	教育関係判例集 3155-3156 頁、判例時報 1404 号 125 頁、判例地方自治 90 号 52 頁、労働判例 595 号 33 頁、 公務員関係判決速報 213 号 11 頁、平 3 公務員等労働関係判例集 591 頁

判例番号 17-I

〔市立小学校教員がした、ベトナム研修旅行を教育公務員特例法 20 条 2 項に基づく研修として承認し職務専念義務を免除する措置要求に対し、当該要求は地方公務員法 46 条所定の「勤務条件」に関するものではないから取り上げないとした市人事委員会の判定が、当該研修の承認とそれに伴う職務専念義務の免除は、学校の管理・運営に関する事項であると同時に同条の「勤務条件」に関する事項でもあり措置要求の対象となるとして取り消された事例〕

（事件発生）	1989（平成元）年
（概要）	名古屋市立小学校（大高北小）の教員が、1989 年 6 月に国際交流教育のためのベトナム研修旅行を計画し、学校長に対して教特法 20 条 2 項の研修として承認し職務専念義務を免除するよう求めたが、承認されなかった。そこで、市人事委員会に対して研修として承認し職務専念義務を免除するように措置要求を行ったが、同委員会は地公法 46 条に規定する措置要求の対象となる「勤務条件」とは認められないとの判定をした。
（判決）	名古屋地裁平成 2・6・22 判決、 平成元（行ウ）23 号、措置要求に対する判定等の取消請求
（原告）	藤田邦彦
（被告）	名古屋市人事委員会
（文献）	判例時報 1371 号 78 頁・1385 号 206 頁（判例評論）、判例タイムス 763 号 209 頁、労働判例 581 号 62 頁

判例番号 17-II

《控訴審》	同旨
（事件発生）	1989（平成元）年
（概要）	名古屋地裁平成 2・6・22 判決の控訴審
（判決）	名古屋高裁平成 4・3・31 判決、 平成 2（行コ）13 号 措置要求に対する判定等の取消請求
（控訴人）	名古屋市人事委員会

(被控訴人)	藤田邦彦
(文献)	労働関係民事裁判例集 43 巻 2・3 号 531 頁、労働判例 612 号 71 頁、公務員関係判決速報 215 号 12 頁、 平 4 公務員等労働関係判例集 66 頁
<u>判例番号 17-III</u>	
《上告審》	同旨
(事件発生)	1989 (平成元) 年
(概要)	名古屋高裁平成 4・3・31 判決の上告審
(判決)	最高裁三小平成 6・9・13 判決 平成 4 (行ツ) 132 号、措置要求に対する判定等の取消請求
(上告人)	名古屋市人事委員会
(被上告人)	藤田邦彦
(文献)	労働判例 656 号 13 頁
<u>判例番号 18-I</u>	
〔教育公務員特例法 19 条 1 項の (規定の) 趣旨は、職務の遂行として研究と修養を行うことを義務づけているのではないのであり、職務命令により研修を行う場合は格別、その余の自主的研修を職務行為そのものと解することはできないとされた事例〕	
〔教育公務員特例法 20 条 2 項の趣旨は、その文言並びに同法 19 条及び 20 条 1 項との関係に照らし、研究と修養に努めるべき無限定の倫理的研修義務に対応して、職務としての研修のほか自発的な研修を奨励し、勤務時間内にもでき得る限り便宜を図るため、服務上の特例を設けたものと解すべきであるとされた事例〕	
〔市立中学校教員がした、外国研修旅行を教育公務員特例法 20 条 2 項に基づく研修として承認するよう求める地方公務員法 46 条に基づく措置請求に対し、同条所定の「勤務条件」に関するものではないことを理由に取り上げないとした市人事委員会の判定が取り消された事例〕	
〔職務と関連する学習会への参加が、職務に専念する義務の特例に関する条例 (昭和 26 年名古屋市条例第 8 号) 2 条 3 号に基づく職務に専念する義務の免除基準に関する規則 (昭和 26 年名古屋市人事委員会規則第 13 号) に該当するとして、前記学習期間について職務に専念する義務を免除するように求める市立小学校栄養職員からの措置要求に対し、同要求は地方公務員法 46 条所定の「勤務条件」に関するものではないから取り上げないとした人事委員会の判定が適法とされた事例〕	
(事件発生)	1988 (昭和 63) 年
(概要)	1988 年、市立中学校教員である宮崎と平山が各所属校の校長に対して、南京大虐殺遭難同朋

記念館をはじめとした中国視察海外旅行を教特法の研修として承認し職務専念義務を免除するように申請したが、校長はこれを承認しなかったため、市人事委員会に措置要求を行った。しかし、同人事委員会は、措置要求の対象となる「勤務条件」に該当しないとして、取り上げないと判定した。また、市立小学校栄養職員である藤田は、1988年、「88夏期学校給食学習会」（全国学校給食を考える会、東京都学校給食栄養士協議会、日本教職員組合主催）に参加するため、所属小学校長に対して職務専念義務免除の申請をおこなったが、承認されなかったため、市人事委員会に措置要求をおこなった。しかし、同委員会は、「勤務条件」に該当しないとしてとりあげないことを決定した。

(判決)	名古屋地裁平成3・1・25判決、 昭和63(行ウ)37号、措置要求に対する判定等の取消請求事件
(原告)	宮崎邦彦、平山良平、藤田宏子
(被告)	名古屋市人事委員会
(文献)	教育判例総覧 14466頁、判例時報 1386号 83頁、判例タイムズ 763号 201頁、労働判例 585号 129頁、公務員関係判決速報 207号 23頁、平3公務員等労働関係判例集 411頁

判例番号 18-II

《控訴審》

[学校長が旅行期間を「勤務を要しない時間」として指定したことに違法はないとされた事例]

(事件発生)	1988(昭和63)年
(概要)	名古屋地裁平成3・1・25判決の控訴審
(判決)	名古屋高裁平成4・3・31判決、 平成3(行コ)3・4号、措置要求に対する判定等の取消請求
(控訴人)	名古屋市人事委員会(平成3(行コ)3号)、藤田宏子
(被控訴人)	宮崎邦彦、平山良平(平成3(行コ)3号)、名古屋市人事委員会(平成3(行コ)4号)
(文献)	労働判例 612号 71頁・613号 47頁

判例番号 18-III

《上告審》 同旨

(事件発生)	1988(昭和63)年
(概要)	名古屋高裁平成4・3・31判決の上告審
(判決)	最高裁三小平成6・9・13判決、 平成4(行ツ)136号、措置要求に対する判定等の取消請求事件

(上告人)	名古屋市人事委員会
(被上告人)	宮崎邦彦、平山良平
(文献)	労働判例 666 号 16 頁
<u>判例番号 19－Ⅰ</u>	
〔校長の海外研修不承認決定は、名古屋市教育委員会の推進する国際理解教育は各教科領域の中で体系的に指導すべきものであるとの理解を前提として、原告の旅行の目的と原告の担当教科とのかかわりが薄いと判断のもとになされているのであり、それ自体不合理とは認められないとされた事例〕	
(事件発生)	1991 (平成 3) 年
(概要)	名古屋市立中学校の体育担当教員が、夏休み中の中国研修旅行を研修として申請したが校長は承認しなかった。
(判決)	名古屋地裁平成 5・1・25 判決 平 3 (ワ) 2426 号、損害賠償請求事件
(原告)	平山良平 (当時、名古屋市立久方中学校教諭、保健体育担当)
(被告)	名古屋市
(文献)	教育関係判例集 3119 の 51－54 頁
<u>判例番号 19－Ⅱ</u>	
《控訴審》	同旨
(事件発生)	1991 (平成 3) 年
(概要)	名古屋地裁平成 5・1・25 判決の控訴審
(判決)	名古屋高裁平成 5・6・29 判決、平 5 (ネ) 46 号
(控訴人)	平山良平 (当時、名古屋市立久方中学校教諭、保健体育担当)
(被控訴人)	名古屋市
(文献)	教育関係判例集 3119 の 55 頁
<u>判例番号 19－Ⅲ</u>	
《上告審》	同旨
(事件発生)	1991 (平成 3) 年
(概要)	名古屋高裁平成 5・6・29 判決の上告審
(判決)	最高裁一小平成 6・2・24 判決、平 5 (オ) 1676 号
(上告人)	平山良平 (当時、名古屋市立久方中学校教諭、保健体育担当)
(被上告人)	名古屋市

(文献) 教育関係判例集 311955 頁

判例番号 20

[武蔵野市の学校給食栄養士がした出張の申出に対して、教育委員会が承認を与えなかったことが、裁量権の濫用に当たらないとした事例]

(事件発生) 1979 (昭和 54) 年

(概要) 武蔵野市の学校給食栄養士が食品についての見学会に参加するため出張を申し出たが、教育委員会が承認しなかった。

(判決) 東京地裁平成 7・7・20 判決、昭和 54 (行ウ) 102 号

(原告) 小崎光子

(被告) 武蔵野市

(文献) 労働判例 687 号 75 頁、労働経済判例速報 1577 号 5 頁

判例番号 21

[市教育委員会が要綱に基づき学校長の要請に応じて指導員を訪問指導に派遣し同派遣員をして小学校教諭の授業の視察、観察および個別的な指導助言をさせたことは教員の自主的、自発的な研修、教育活動を妨げる違法な職務行為であるとして、前記小学校教諭がした国家賠償請求が、棄却された事例]

[市教育委員会が委嘱した指導員が行った学校訪問について、教師にはいわゆる研修権なるものは認められず、当該訪問指導は相当であるとされた事例]

(事件発生) 1990 (平成 2) 年

(概要) 指導員による訪問指導が教師の研修権を侵害するということと、「指導員」という役職を作ったことを訴えたもの。

(判決) 名古屋地裁平成 8・9・4 判決

平成 4 (ワ) 318 号、損害賠償請求事件

(原告) 新崎道子

(被告) 名古屋市

(文献) 教育関係判例集 3123 の 2-82 頁、判例地方自治 156 号 55 頁

判例番号 22-I

[中学校教諭に対する県教育センターへの 2 年間にわたる研修命令について、教育委員会はその裁量権の範囲を著しく逸脱していないとされた事例]

(事件発生) 1993 (平成 5) 年

(概要) 中学校教諭として採用された元県職員に対して、町教育委員会が、ただちに 2 年間の県教育

センターでの長期研修を命じた。

(判決) 高松地裁平成9・12・10判決
平6(行ウ)1号、研修命令取消等請求事件

(原告) 高橋 敦

(被告) 多度津町、香川県

(文献) 教育関係判例集3125の40(～3125-90) - 3126の93頁、3126-3127頁

判例番号 22-Ⅱ

《控訴審》 同旨(確定)

(事件発生) 1993(平成5)年

(概要) 高松地裁平成9・12・10判決の控訴審
研修命令取消等請求事件

(判決) 高松高裁平成10・6・19判決
平9(行コ)4号、研修命令取消等請求控訴事件

(控訴人) 高橋 敦

(被控訴人) 香川県

(文献) 教育関係判例集3125-3127頁。

第3節 判例の争点別検討

1. 研修権裁判の争点

以上、概観した1960年代後半から今日に至る30年以上の研修権裁判の中で何が争われ、どのような判決が出されているのか考察していきたい。その際、本章第1節「研修条項学説の系譜と課題」における論述との関連上、次の6点について判例を検討することとする。

- ①教員研修の特殊性と教育公務員特例法・地方公務員法・国家公務員法・地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下、「地方教育行政法」）の優先関係
- ②初等・中等教育機関の教員と高等教育機関の教員の研修における差異
- ③研修の義務と権利の法的性質
- ④校外自主研修の職務性
- ⑤本属長の承認の法的性質と不承認の相当性
- ⑥教職員組合主催の教育研究集会の研修性

もとより、これらの争点は互いに連関しているので、争点別に見ていくだけではその意味するところを正確に把握することはできない。判例全体のなかに位置づけて、捉えなおす作業が必須である。このことに留意しながら、争点別の検討を行っていくこととする。

2. 教特法、地公法・国公法、地方教育行政法の優先関係（一般行政公務員の研修と教育公務員の研修の質的相違）

さすがに、教員および教育公務員の研修を一般行政公務員のそれと同等に論じるものは皆無である。しかし、教員研修について、教特法を地公法・国公法、地方教育行政法など他の法律に明確に優先させる判例、すなわち特別法としての教特法の優先的位置を直接的に法律の名称をあげて判示したものは皆無である。したがって、法律間の優先関係を明示しない折衷的見解が多く見られる。

1 - I 「教育公務員の研修は、その職務の特殊性、並びに一般に研修が本人の意思に反して行われる場合は十分な効果を期待できないこと、教育公務員特例法 19 条、20 条が教育公務員の研修につき自主性を基調とし、これを奨励するため任命権者に研

修計画の樹立とその実施を命じていること等に鑑み、事前に当該教職員の意思を確かめ、その意思を尊重して実施することが望ましい」(大石教諭事件・松江地裁昭和34・3・5判決、判例時報574号79頁、教育関係判例集3121頁)

3-I-A「教特法は第3章において教育公務員の研修について特に独立の章を設け、教育公務員の職務の重要性ないし特殊性を考慮して、研修をその職責遂行のための不可欠の要素として考えていることおよび任命権者の行う研修と並んで教育公務員各自の自主的な研修を重視していることは原告主張のとおりである」(川上教諭事件・札幌地裁昭和46・5・10判決、判例時報651号108頁、教育関係判例集3134頁)

3-II-A「控訴人は地方公務員としての身分を有する者であるが、同時に教員であり、教員は、窮極的には対象者の人格的完成を目的として対象者に対し具体的影響力を及ぼす実践的作用を担う者であることから、これにふさわしい能力識見を有する人格者であることが要請され、職務の遂行においても、このための研鑽においても、それなりの自主性及び責任の重要性が十分に認識されなければならない、その身分は公務員であっても、他の一般公務員に比しその職責が特殊性を有することは明らかである(教特法第1条参照)。すなわち、教育基本法第1条、第2条によれば、国の定めた教育の目的は『人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期』するところにあり、その目的を達成するための方針として『学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない』ものとしているのであって、教師たるものが右方針に従いその目的を達成する教育を施すためには極めて高度な知的能力を要請されることはいうまでもなく、教育の本質が教師と教育対象者間の精神的交流を基盤として行われる全人格的なものであることに鑑み、教育対象者に与える教師の全人格的影響には多大且つ深刻なものがあるといわなければならない。それゆえ、理想像たる教師はその教育を施す職責の遂行上まず自ら専門分野における先達たるべき能力と高邁な人格を具有する者であること、しかしてその成果を残りなく良き成果として教育対象者に伝承せしめることが要求されるのであって、教師たる者はかかる理想像に向けて自主研鑽に努むべく、社会一般が個々の教師に要請し期待するところも右の如きあるべき姿の

教師であって、それゆえにこそ教師は単なる専門的職務の従事者たるにとどまらず、いわゆる聖職者としての敬意を表されるべきものといわなければならない。従って、教師にとって研究修養は、自己完成目的に志向された手段であるとともに、教師たる資格を具備するための必要不可欠の要件ともいわなければならない。その自由と自主性は尊重されなければならない。教特法第 19 条、第 20 条において、教育公務員は『絶えず研修と修養に努めるべき』こと、『研修を受ける機会が与えられるべき』ことを明示し、使用者の地位にある任命権者、本属長は、研修のための物的施設、研修実施方法についてこれに協力すべきことを定めるとともに、一定の条件のもとに勤務場所外における研修をも認め得る途を開いているのも右趣旨に副うための規定と解すべきである」（川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 99-100 頁、教育関係判例集 3131 の 4-3131 の 5 頁）

6-1 「およそ公務員である以上、程度の差こそあれ、その職責の遂行のために、絶えず研究と修養に努めなければならないことは当然であるが、とりわけ教育公務員については、その職務と責任の特殊性（教育基本法題 1 条、第 6 条 2 項）から、このことは自明の理であって、なお、その研修の重要性に鑑み、教育公務員特例法第 19 条第 1 項は、これを教育公務員に義務づけるとともに、同条第 2 項は、任命権者に対して研修施設及び同計画等の樹立、実施を義務づけ、更に、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 23 条第 8 号は、任命権者に対し、次いで、教育公務員特例法第 20 条 1 項は、一般公務員の場合（例えば地方公務員法第 39 条第 1 項及び第 3 項）と同様に、教育公務員に対して任命権者の実施する研修を受ける機会を与えなければならないものと定めている。したがって、被告委員会が原告に対して職務命令として研修を命じうることは明らかである」（林校長事件・東京地裁昭和 55・1・29 判決、不利益処分取消等請求事件、控訴。判例時報 971 号 118-119 頁、教育関係判例集 3123 の 83-84 頁）

7-1 「教育公務員は、その職務と責任の特殊性（教育基本法第 1 条、第 6 条第 2 項）から、その職務の遂行のため、絶えず研究と修養に努めなければならない（教育公務員特例法第 19 条第 1 項）ことは自明の理であり、そのために教育公務員には、研修を受ける機会が保障されている（同法第 20 条）。反面、その研修の重要性に鑑み、任命権者又は服務監督権者が職務命令として研修を命じうることとされている（地教行法第 45 条、第 43 条、地公法第 39 条、教育公務員特例法第 20 条）」（迫田校長事件・福岡地裁昭和 57・3・19

判決、研修命令・給与減額処分取消請求、減給処分取消請求併合事件、教育関係判例集 3123 の 91 頁)

7 - II 「教育上の研修は研修者の自主性、自発性にまたなければ研修の成果を多く期待できないことは自明であるから、命令研修とは言っても、研修を命ぜられるものの同意を得ることが好ましいことは言うまでもない」(迫田校長事件・福岡高裁昭和 58・2・26 判決、給与減額処分取消請求等控訴事件。教育関係判例集 3123 の 89 頁)

10 - A 「教師にとって研修は、その職責遂行のための不可欠の要素であり、教特法 19 条及び 20 条 1 項は、教育公務員の研究、修養に対する努力義務を理念的、職業倫理的に規定するとともに、任命権者にもその助成措置を講じ、あるいは可及的に研修参加への機会を与えるべく、一般的義務を定めている。教師という職務の自主性、自発性に鑑みれば、右研修は任命権者の行う研修に限らず、教育公務員各自の自主的、自発的な研修も当然含むものと解せられる」(厚岸事件・札幌地裁昭和 61・10・30 判決、懲戒処分取消請求事件)

13 - I - A 「教育の本質は、教員と児童生徒との人格的な触れ合いにあり、単なる知識技術の伝達にとどまらないものであることから、教育の直接の担い手である教員については、絶えず研究と人格の修養に努めることが求められる(教育基本法 1 条、2 条参照)。教特法 19 条 1 項も教育公務員に対して不断の研修に努めることを義務づけるとともに、自主・自発的な研修なくしてその職責を遂行しえないことを宣言しているところである。すなわち、教員の研修は、教育の本質に根ざすものであり、教育を司る者としての専門性と自主性、自発性を不可欠の要素として成り立つものといえる」(宿日直教研等事件・札幌地裁平成 2・12・26、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 67 頁)

13 - II - A 「(教育基本法 1 条・2 条の…筆者注) 教育の理念、目的を実現するために、教師には、教育の科学性と人間性についての十分な専門的力量が要求されるのであって、この力量を不断に発展向上させて行く上で、教師の教育研究と人間的修養(以下両者を併せて『研修』という。)が必要とされるのである。そして、教師の研修の内容を充実させ、かつ、実践的な成果を上げるためには、教師が自発的・主体的に研修を行うことが望ましく、教特法 19 条 1 項が、教師は不断の研修に努めるべきことを定め、同法 20 条 1 項が、教師には研修の機会が付与されるべきことを定め、一般の公務員には

ない（国公法 73 条、地公法 39 条参照）特別の配慮をしているのは、教師の職責の特殊性に応じた自主研修の重要性を認めたためであるといえる」（宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 107-108 頁）

18-I-A 「一般の地方公務員については、条例の特別の定めとして『職務に専念する義務の特例に関する条例』が定められており、職務命令による研修以外の研修を勤務時間中に受けようとする場合には、この条例に基づき職務専念義務の免除を受ける必要があるのに対し、教員の場合には、教特法 20 条 2 項が地公法 35 条にいう法律の特別の定め該当するので、自ら行う研修であっても、本属長（学校においては校長）の承認があれば、条例の適用を待つまでもなく直接に教特法 20 条 2 項により職務専念義務が免除されるのである」（宮崎教諭・平山教諭・藤田栄養士事件、名古屋地裁平成 3・1・25 判決、一部認容・一部棄却（控訴）、昭 63（行ウ）37 号、措置要求に対する判定等の取消請求、判例時報 1386 号 89 頁）

18-I-B 「教育公務員と異なり、学校栄養職員には無限定の研修義務が課せられているわけではないから、校長の裁量権の濫用により職務に専念する義務が免除されなかったとしても、必然的に年次有給休暇を使用するか、勤務を要しない時間の指定を受けるかして実質的に休暇等を返上せざるを得ないことになるまでとはいえないのであり、職専免規則 2 条 16 号、17 号による職務専念の免除が勤務条件と密接に関係するとまではいえない」（宮崎教諭・平山教諭・藤田栄養士事件、名古屋地裁平成 3・1・25 判決、一部認容・一部棄却（控訴）、昭 63（行ウ）37 号、措置要求に対する判定等の取消請求、判例時報 1386 号 91 頁）

21-A 「児童・生徒に対する公教育の担い手である教育公務員には、その職務の性質に鑑み、絶えず研究と人格の修養に努めることが求められるべきであり、この意味において、教育公務員については、一般の公務員に比べて、研修の必要性が高いといえる。このことは地公法 39 条が、職員の『勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない』としていることに加えて、教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律に特例規定を設けることにより、研修の重要性を謳っていることから明らかである」（新崎教諭事件・名古屋地裁平成 8・9・4 判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3123 の 3 頁）

21-B 「一方、地公法 39 条は、1 項で、『職員には、その勤務能率の発揮及び増進のため

に、研修を受ける機会が与えられなければならない。』、2項で、『前項の研修は、任命権者が行うものとする。』と規定しており、右規定は教育を通じて国民に奉仕する形での公務員である教育公務員にも当然適用があるのであって、教育公務員の研修について前記のような特例措置が設けられているからといって、一般の公務員についての研修に関する地公法の右規定の適用が除外されるというものではない(新崎教諭事件・名古屋地裁平成8・9・4判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集3123の4頁)

22-I 「教育公務員については、教育基本法6条2項により、一般的抽象的な形ではあるが一般公務員よりも強い身分保障が定められ、その職責を遂行するために、自ら研修修養に努めるべきものとされており(教育公務員特例法19条)、一定範囲で自己研鑽を含む教育の自由が保障されているものと解されるから、町教育委員会の自由裁量権にも自ずから合理的な限界が存するものと解するのが相当であり、研修命令の目的及び効果に照らし、裁量権の範囲を著しく逸脱したものと認められる場合には当該研修命令は違法性を帯びるものと解すべきである」(高橋教諭事件・高松地裁平成9・12・10判決、研修命令取消等請求事件。教育関係判例集3125の40頁)

前掲の諸判例の中で、教員研修の特殊性と教特法研修原理の優先性を比較的明確に判示しているのは、1-I、3-II-A、13-I-A、13-II-Aの判例である。この4例に比べるとやや曖昧だが3-I-Aもあげておこう。

まず、1-Iについては、「一般に研修が本人の意思に反して行われる場合は十分な効果を期待できないこと」、「教育公務員特例法19条、20条が教育公務員の研修につき自主性を基調とし」ていること、任命権者が行う研修も「事前に当該教職員の意思を確かめ、その意思を尊重して実施することが望ましい」としていることが判示されている。

次に、3-II-Aについては、4つの特徴が指摘できるものと思われる。第1に、「他の一般公務員に比しその職責が特殊性を有することは明らかである」と述べている点は、他の判例にも同旨のものがみられるが、その根拠を教職および教育活動の本質から導き出す論理展開をおこなっている。教育法学で言ういわゆる教育条理から条文の意味を把握しようとしているところであろう。すなわち、「教員は、窮極的には対象者の人格的完成を目的として対象者に対し具体的影響力を及ぼす実践的作用を担う者であることから、これにふさわしい能力識見を有する人格者であることが要請され」という。第2に、教育基本法第1条、2条に示された教育目的を実現するための教師像を措定し、「教師たるものが右方

針に従いその目的を達成する教育を施すためには極めて高度な知的能力を要請されることはいままでもなく」、さらに、「教育の本質が教師と教育対象者間の精神的交流を基盤として行われる全人格的なものであることに鑑み、教育対象者に与える教師の全人格的影響には多大且つ深刻なものがある」が故に、「職責の遂行上まず自ら専門分野における先達たるべき能力と高邁な人格を具有する者であること」と「その成果を残りなく良き成果として教育対象者に伝承せしめること」が要求されるという。題目としての教育基本法ではなく、その規定するところから教師として要求される資質を考究しようとした点が注目される。教特法制定直後の解説書や田中耕太郎（参議院文部委員長）の国会における発言などの影響が推測される。第3に、理想像としての教師、「あるべき姿としての教師」を追求する余りに、「教師は単なる専門的職務の従事者たるにとどまらず、いわゆる聖職者としての敬意を表されるべきもの」としているところである。この点は、第1章第3節で述べた教育刷新委員会第6特別委員会での議論を想起させるものがある。第4に、「教師にとって研究修養は、自己完成目的に志向された手段であるとともに、教師たる資格を具備するための必要不可欠の要件ともいわなければならない、その自由と自主性は尊重されなければならない」と言い切っていることである。この論理からは、教員の自主研修が「職務」であるという結論が導き出されても何ら不思議ではない。むしろ、そうでなければ論理整合性がないと言すべきであろう。

13-I-Aについては、「教特法19条1項も……自主・自発的な研修なくしてその職責を遂行しえないことを宣言している」と述べている。教員の研修が「教育の本質に根ざすものであり」、「専門性と自主性、自発性を不可欠の要素として成り立つもの」という認識が示されている⁽²⁸⁾。

13-II-Aは、第1に、3-II-Aと同様に教育基本法1条・2条に教員として要求される専門的力量的根拠を求めていること、第2に、その専門的力量的が「教育の科学性と人間性」であり、そのために、教師の教育研究と人間的修養（以下両者を併せて『研修』という）が必要とされること、第3に、教特法が「教師の職責の特殊性に応じた自主研修の重要性を認め」ていることを判示している。

これら4つの判例においては、いずれも、教員研修が本質的に自主的・自発的なものであること、自主研修の重要性についての認識が明確に示されている。前掲引用部分では、自主研修と行政研修との関係について直接的に判示しているわけではないが、自主研修が基調であり行政研修は補充的なものであるという見解になるものと推測される。これらに

続いて、3-I-Aは、簡潔ではあるが、教特法の趣旨把握において、第3章として研修に関する規定を設けたことの意味、研修を「職責遂行のための不可欠の要素」として捉えていること、「自主的な研修を重視していること」など重要な点について首肯している。ただし、自主的な研修と行政研修は並列関係と考えられているようである。

次に、他の判例についてもその特徴、問題点を指摘しておこう。

これらの中で、地公法を重視する認識を示しているのが21-Aおよび21-Bと思われる。まず、21-Aについて問題となるのは、「地公法39条が、職員の『勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない』としていることに加えて、教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律に特例規定を設けることにより、研修の重要性を謳っている」という部分である。とくに、重要な語句は「加えて」である。これでは、教特法が「特例規定」だとしても、それは地公法39条に付加的なものであって、研修の原理を異にするというものではない。また、教特法と地方教育行政法の優先関係も不明である。おそらく、対等とみているのではないかと推測される。これは、この裁判の焦点が「研修の自主性をどう考えるか」という点にあったのであり、また、判旨は教育法学の通説とは対立するものであるから、地公法・地方教育行政法と教特法の関係は詳細に論ずべきであった。判示では結論のみ示されている。21-Bについても、地公法と教特法の関係を何ら吟味することのないままに、並列的に記しただけのものである。総じて21-Iの判例は、一般法と特別法、前法と後法の緊張関係についての認識を欠いた判例であると言わざるを得ない。

7-IIは、この引用部分のみ読むと、前述の1-I等の5つの判例と同様に位置づけられそうにも思われる。しかし、判示のなかでこの部分は整合性のない存在となっている。すなわち、「研修者の自主性、自発性にまたなければ研修の成果を多く期待できないことは自明である」と言い切っているのであるから、論理上は、本人の意に反した強制的な研修命令は否定されねばならないが、この判例では研修命令を安易に肯定する結論となっているのである。10-Aは、教特法19条および20条1項に規定する研修は「自主的、自発的な研修も当然含む」とするが、行政研修との関係は不明確ないしは並列的である。22-Iについては、「一定範囲で自己研鑽を含む教育の自由が保障されているものと解される」と述べているが、これは「教育の自由」ではなく「研究の自由」と言うべきではないのだろうか。もちろん、ここで「研究の自由」という場合には、憲法23条から導かれる一般的・市民的「自由」ではなく、憲法26条の「教育を受ける権利」から導かれる児童・生徒の学

習権保障のための、教師としての「研究の自由」である。

また、教員とその他の学校職員との研修の差異について判断を下したのが 18-I-A と 18-I-B である。判例 18 は、小学校教員 2 名と学校栄養職員 1 名が、前者は夏季休業中の中国への視察旅行、後者は「夏期学校給食学習会」への参加を、前者は教特法第 20 条 2 項による研修（職免扱い）、後者は職務に専念する義務の特例に関する条例および職務に専念する義務の免除規則に基づく職免を申請したが、いずれも認められなかったために、名古屋市人事委員会に対して措置要求を行った。しかし、同委員会が「地公法 46 条に規定する勤務条件に関する措置の要求の対象となる勤務条件に該当するものとは認められないからこれを取り上げることができない」⁽²⁹⁾と措置したことに対して取消請求を起こしたものである。名古屋地裁の判決は、前者と後方で明確に分かれた。すなわち、前者は取り消し請求が認容されたが、後者は棄却された。それを分けたものは、前者は教員であり、18-I-A のように教特法 20 条 2 項が適用されるのに対して、後者は適用されないことである。教員以外の学校事務職員についても教特法が準用されるべきだという学説が見られるが⁽³⁰⁾、この裁判は、さらに学校栄養職員等も含めた学校職員の研修保障の問題を提起している。それとともに、教員の自主研修について他の学校職員とは異なる見解を示した判例としても注目される。

あまりにも粗雑な論理であるといわざるを得ないのは 6-I と 7-I である。6-I は、「教育公務員特例法第 20 条 1 項は、一般公務員の場合⁽³¹⁾と同様に、教育公務員に対して任命権者の実施する研修を受ける機会を与えなければならないものと定めている」と記している。これは、あまりにも粗雑な論理といわざるを得ない。教育公務員特例法第 20 条 1 項の「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない」という条文は、なるほど、地公法 39 条 1 項の条文と類似しているが、だからといって簡単に、その研修主体も同様に任命権者であるとすることはできない。教員研修の自主性、主体性の原理から考えても、また、本稿第 2 章第 3 節で明らかにしているように教特法成立過程ならびに教特法制定時の英訳文からも、教育法学の通説が、「研修を受ける機会」ではなく「研修の機会」と読むべきと推定してきた⁽³²⁾ことには、妥当性を認めなくてはならない。したがって、引用部末尾の「被告委員会が原告に対して職務命令として研修を命じうることは明らかである」というような断言はさけられねばならなかったと言える。7-I については、なるほど地公法第 32・39 条および地方教育行政法第 43・45 条からは「任命権者又は服務監督権者が職務命令として研修を命じうる」と言えるだろうが、なぜ、「教育

公務員特例法第 20 条」もその法的根拠として示されているのか理解できない。

3. 初等・中等教育機関の教員と高等教育機関の教員の研修における差異

ほとんどの判例において触れられていないのが、教特法第 19 条・20 条は大学教員等の高等教育教員をも含んだ教育公務員全体に適用される条文であるということである。にもかかわらず、研修権裁判は、いままでのところすべて初等・中等教育教員に関わるものであり、判例もごく当然のように初等・中等教育教員を想定して論旨を展開しているように思われる。条文はすべての教育公務員を対象としているのに、論旨は初等・中等教育教員に絞るのであれば、そのことを限定しなければならない。この点がきわめて曖昧である。それは、判例のみならず、学説や行政解釈においても同様であると言えるだろう。教特法は、高等教育機関の教育公務員にのみ適用する部分とそれ以外の教育公務員に適用する部分と共通して適用する部分の 3 つに区分されている。とくに断りが無い限りは(たとえば、第 20 条の 2 「初任者研修」のように)、すべての教育公務員に共通して適用されるものと考えるのが当然である。第 3 章、すなわち、第 19・20 条の解釈についてはこの点の自覚が必要である。判例の中では一つだけ、この問題を意識しているものが存在する。それは、次に引用する川上教諭事件に関する札幌高裁判決(1977 年 2 月 10 日)である。

3-Ⅱ-B 「憲法 23 条が一般国民に対し学問的研究、発表を内心の自由ないし表現の自由の面から保障するものであり、教授の自由は右学問的研究、発表の自由と密接にかかわるものということができ、且つ小学校教諭の職務が『児童の教育をつかさどる』(学校教育法第 28 条第 6 項)ものであるにしても、小学校教育の目的と大学における教育の目的は異なる(同法第 18 条、第 52 条)のみならず、教諭の職務内容は研究に従事することをその職分とする大学教授(同法第 58 条第 5 項)のそれとも異なっていることは明らかであり、ひとしく教育公務員ではあっても、その職分を異にする以上、研究の勤務に対する意義は同質ではあり得ず、憲法第 23 条が右の差異を無視して一律に勤務と研究の意味を定めているとは到底解し得ないというべきである。まして自主的研修のように修養の意味をも含むひろい行動の自由に属する教育活動の一般的自由までが、同条によって勤務として保障されているものでないことはいうまでもない。また憲法第 26 条、教育基本法第 2 条、第 10 条も、これらはいずれも教育に

関する理念的規定ないし行政主体に対する配慮義務を定めた規定であるにとどまり、これらの諸規定が教育公務員の自主的研修参加の一般的自由を具体的に保障するのみならず、これを勤務とした根拠規定であるとは到底認められない」（川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 99 頁、教育関係判例集 3131 の 3 頁）

前述したように、この札幌高裁判決は、今日までの研修権裁判の判例の中では相当高い水準に位置するものと評価することができる。大学教授とそれ以外の教員との差異を考察しているのも、研修条項がすべての教育公務員を対象とした規定であることを明確に自覚しているからに他ならない。しかし、その考察は、研究行為についての表面的検討にとどまっており、極論するならば、「小学校教員が校外において教材研究を行うことは勤務ではない」という論旨になる。研究の内容や勤務の中での研究活動の占める比重は、初等・中等教育機関の教員と高等教育機関の教員とでは差異はあるだろう。しかし、それをもって初等・中等教育機関の教員の研究活動が勤務ではないという論理はどのようにすれば導き出されるのであろうか。それは、初等・中等教育の教員は、決められたことを決められた方法で教えるものであるという教育観からしか導き出せないのではないだろうか。だとすると、この判決における前述の教育条理にのっとり、そして教育基本法とまともに向きあったと思われる教職観との極端なギャップはどう理解したらよいのだろうか。

さらに、「教師の研究の自由」の根拠を説く教育法学説は、今日では憲法 23 条の「学問・研究の自由」の系ではなく、憲法 26 条の「教育を受ける権利」の系、すなわち生徒の学習権を保障するという教育の本質に由来するという考え方⁽³³⁾が有力であり、この判例にはその点の認識が欠けていると思われる。なお、教育行政当局が初等・中等教育機関の教員の研究活動についてどのように考えているのかをよく示すのが、山形地裁に 1975（昭和 50）年に提訴された県立高校国語科教員の海外旅行承認申請についての裁判（昭 55〈ワ〉211 号、慰謝料請求事件）における被告（山形県）の主張である。

「2 学問の自由との関係

（一）憲法 23 条の学問の自由は、大学における学問的研究の自由とこれが研究結果の発表、教授の自由を保障したものではあるが、下級教育機関におけるそれを保障したものではない。

学校教育法 52 条は、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、

深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的および応用能力を展開させることを目的とする」とし、大学教授の職務として、研究と学生への教授を規定し、また、大学の重要事項審議権は教授会にあるとし（同法 58 条 5 項、59 条）、学問の自由の具体的保障規定を設けている。

（二）これに対し、下級教育機関である高等学校については、その教育内容を同法 41 条において、「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」と定め、その学科及び教科は監督庁が定めること、教科用図書については、文部大臣の検定ないし著作名義のものを使用することとしており（同法 43 条、21 条）、生徒の知的、精神的、肉体的発達段階に応じた教育を、全国的に教育レベルが区々にならないよう一定の基準に則り授けることになっている。

この規定の内容からも、高等学校教員には、憲法上の教育の自由及びこれと一体をなす研究の自由は保障せられているとは到底いえない。

（三）したがって、高等学校教員には憲法上保障される研究の自由ないし研修権は存しないことは明らかである。」⁽³⁴⁾

すなわち、国定の基準にしたがって決められた内容のことを教えるのが高校教員の職であって、そのためには研究は必要とされないから研究の自由は保障されないという論理である。さらに、国語教育の目的について述べたところを見ると、そこには余りにも貧相な国語教育観が露呈されていることがわかる。

「3 国語教育と語学研修

（一）国語教科において、外国文学や外国事情、文物、世相などを取り上げ、日本人とものの考え方や習慣、生活様式などの異同につき理解を深めること、また、外来語や比較言語学の成果などが国語教科の内で取り入れられることが、国語を理解するうえで有意義であることを否定するものではない。

（二）しかし、高等学校教育は、学校教育法 41 条に規定するように、……この目的を達成するため、国語教科についても、他教科と同様、監督庁である文部省において、高等学校学習指導要領を定め、全国高等学校における国語教育の達成目標を定めている。

(三) 国語教科についてはその目標として……というように総括的目標と具体的目標を掲げているが、その中核は国民の生活に欠くことのできない基礎的な能力を養うこと、文化の享受や創造に資するために広く言語文化に対する理解を深めることという2点である。外国文学、外国事情、外国の文物世相の理解や外来語に対する理解力の増強は補助的なものであっても、教科の一内容としているものではない。この考え方の基本は昭和57年度から実施されている改訂学習指導要領においても変わるものではない。

(四) 国語の科目として取り入れられているものは……現代国語の内容は、A聞くこと、B読むこと、C書くことの3領域から成っているが、その中でB読むことの中に、「ア記録・報告・説明などを読む」「イ論説・評論などを読む」「ウ詩歌、随筆、小説、戯曲などを読む」とあり、この中には近代日本の形成にも影響を与えた「翻訳作品」などを含むことになっている。また、語句の指導面でも外来語の指導なども当然必要になってくる。

しかし、「翻訳作品」は外国の作品に基づくものとはいえ、それはすでに日本語に表現されたものであるとともに、日本の評論・文学の中に骨肉化されたものであり、当該原典を読解する力があることが望ましいものではあっても、翻訳された作品そのものの読解観賞指導の前提とするほどのものではない。

外来語についても、その原語の意味と外来語のおおよその経過と日本語の語い体系の中の位置付けを指導することが中心であって、その語の現地を訪れ、その歴史的風土を見ることが望ましいものであっても必要な条件ではない。

(五) 外国文学を独立した一教科として捉えているものではないので、外国文学を教えるために外国の風俗、習慣、語学の研修を積む必要性は求められていない。また、比較言語学は、大学においてはじめて専門的に履修されることはあっても、高等学校段階においては一切求められていない。

(六) これらのことを踏まえると、国語教師が、国語教育との関連において、英語圏を旅行し、語学の研修を積むことは、国語教科とは直接関係がない事柄といわなければならない。」⁽³⁵⁾

この論理は、単純化して表現するならば、「外国での語学研修や外国の文化に関する知識・理解はのぞましいことではあるが、国語科教員として絶対的に必要なものではない」

ということであろう。「必要なものではない」かどうかの検討はあえてしないが、もし「必要なもの」ならば、教員採用の際にその能力を確認したり、あるいは現職教育においてその能力を獲得させるために、職務専念義務免除ではなく出張として研修の機会をすべての国語科教員に与えるべきであろう。国語科教員に限らず、教員の能力は一律ではなく、担当教科や生徒指導の分野において、最低限必要な能力は皆が保持しながら、それぞれの教員が専門領域、得意とする分野、学問的関心を異にするというのは至極当然のことであって、その多様さがまた生徒の学習活動や人間的成長に積極的影響を与えるのである。したがって、国語科教員の中に、外国での語学研修を行おうとする者がいてもそれは歓迎し激励し、できるだけ研修目的が達成できるようにできる限りの支援をおこなうのが管理職の役割であり、教育行政当局の役割であると考えられる。これを教育法的用語でいうと「研修条件整備義務がある」ということになる。まして、「原典を読解する力」や「外来語の原語の歴史的風土を見ること」を「のぞましいこと」としているのであるから、なぜ、その研修行為を支援する措置がとれないのか、理解し難い。教育法学の通説である自主的職務研修説では、職務専念義務免除という考え方はとらないが、ここではその点は措くとして、せめて職務専念義務を免除するくらいの条件整備はおこなうべきであると考ええる。そのような措置がされないと、實際上、長期休業中といえども外国での研修はきわめて困難である。それにしても、この被告人山形県教委の主張するような国語科教師の能力像（学習指導要領、そして、それに基づく検定教科書が示す教育内容を伝授するのに見合う能力しか持たない教員）によると、高校の国語の授業はきわめて退屈な知的好奇心の湧かないものにしかかなり得ないのではないだろうか。それどころか、学習指導要領が設定する高校国語科の目標を達成することも困難であろう。

これに対して、定期考査中に教員が申請した校外研修願を県立高等学校長が承認しなかった件で裁判となり、1993年11月2日に最高裁第3小法廷で判決が出された事件に関する「上告理由」（上告人…三島洋。上告時、兵庫県立鈴蘭台高校教諭）は、教育学・教育法学の到達点を反映して次のように述べている。

「教師の任務が、子供、青年の^マ人間的^マ発達を保障し、その学習と探求の権利を充足させることにあるのだから、教師は、教育内容、教材についての科学的知見をもち、さらに授業や生活指導を通して、その^マ発達を保障するための、^マ不断の研究に裏打ちされた専門的^マ力量が求められる（堀尾輝久、兼子仁「^マ教育と^マ人権」、岩波書店、88頁）。

教職を維持していくためには、不断の新しい知識、新しい視野、新しい知見や識見、学問的な成果や教育上の技術の獲得に努めなければならない。また、教育を受ける子供達に対して直接に責任を負って、具体的な人格的な立場から子供達の教育を保障し、発展を助長していくという、教育の本質からも、研究が要請されている。まさに研究と教育は不可分一体である。

このように教員は、他の公務員一般と異なり高度の専門性を必要とし、これを取得、維持するための研修が必須なのである。」⁽³⁶⁾

そして、「上告理由」はこの後、戦前の教育の特徴を述べた後、次のように続けている。

「右のような教育体制によって超国家主義、軍国主義教育を押し進め、戦争への道を突き進んだことに対する反省から、教育基本法は、教育の目的を掲げ教育の方針を明示して、前述の如く、不当な支配から独立して国民に直接責任を負って教育を行うべきであるとしているのである。

正しい教育の『内容の科学性や芸術性は、教科や教材の自由な研究の深まりを措いてなく、方法の科学性は、子供の発達についての専門的知識をもち、……授業過程における教材を子供の出会いのなかに、子供の発達の新たな契機をさぐりあて、さらに新たに、適当な教材を準備することのできる専門家であることが要請されている』(堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、327頁)。

また、特定教科書の教材の解釈を中心とした戦前の教育研究と異なり、教育の自由と教育の独立が謳われる戦後の教育研究は、教員が自主的に自らの教育あるいは教材に対して、創造的にこなしていく、または、自らの研究を通して教育を充実させていくことが要請されている。この点からも教員の自主性と専門的な識見が要請されている。このため、教員における研究、研究の自由がことのほか重視されている。そういう趣旨が研修の規定の背後に存在しているのである。」⁽³⁷⁾

山形地裁判決(1984年8月27日)も最高裁第3小法廷判決(1993年11月2日)も、教師の研修権の教育学的根拠については何ら言及していない。とりわけ、最高裁第3小法廷判決に至っては、まったく言及していないと言っても過言ではない。諸判例の中で、最もこの点を掘り下げようとしたのは、札幌高裁判決(1977年2月10日)であると思われる。

それゆえに、前記「上告理由」は、「教員の自由と自主性が尊重されるべきことは、札幌高等裁判所昭和 52 年 2 月 10 日判決（判時 865 号 97 頁）も認め次のように述べている。」として、前掲の札幌高裁判決を引用している。

4. 研修の義務と権利の法的性質

(1) 教特法第 19 条の「研修に努める義務」の法的性質

教特法第 19 条の「研修に努める義務」の法的性質について述べているのは、以下の判例である。

1 - I - A 前掲

3 - II - C 「自主的研修は、本来これを行う者の自発的意思にかかわる自己研鑽の意義を有する事柄であって、それは時間的、場所的に拘束されるものではなく、内容的には意思を離れては無定量、無限定のものというべきであるから、その義務は性質上職業倫理として要求され得るにとどまり、具体的に法的義務としてこれを要求するには適さず、……」（川上教諭事件、札幌高裁昭和 52・2・10 判決、教育関係判例集 3131 の 3 頁）

3 - II - D 「教特法第 19 条、第 20 条において、教育公務員は『絶えず研修と修養に努めるべき』こと、『研修を受ける機会が与えられるべき』ことを明示し、使用者の地位にある任命権者、本属長は、研修のための物的施設、研修実施方法についてこれに協力すべきことを定めるとともに、一定の条件のもとに勤務場所外における研修をも認め得る途を開いているのも右趣旨に副うための規定と解すべきである」（川上教諭事件、札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 99-100 頁、教育関係判例集 3131 の 4-3131 の 5 頁）

3 - II - E 「しかし、教特法第 19 条第 1 項は、『職責を遂行するために』、『絶えず』すなわち場所および時間を超えた無限定のものとして『研究と修養』に努めることを義務づけているのであって、『職務の遂行として』これを義務付けているのではないのみならず、これを給与支給のための勤務とみることは教育公務員にとって極めて過酷を強いることになり、教育公務員の一般的な給与体系に照らして到底是認し得ず、同条はその文言からして教育公務員についても前示理想像たる教職者としての人格能力の具

有を期待する趣旨においてこれに必要不可欠な研究、修養への努力義務を、理念的、職業倫理的意味において規定したにとどまるものと解するほかはない」（川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、教育関係判例集 3131 の 5 頁）

6－I 前掲

8－I－A 「同法 19 条 1 項は、職責を遂行するために絶えず、すなわち、場所及び時間を超えた無限定のものとして研究と修養に努めることを義務づけているのであって、職務の遂行としてこれを義務づけているのではないのみならず、同条の文言からして、教育公務員について教育基本法 1 条、2 条の趣旨を実現するための理想像たる教職者としての人格能力の具有を期待する趣旨において規定したもので、具体的に法的義務として要求したものではないと解するほかなく……」（小笠原教諭事件・山形地裁昭和 59・8・27 判決、慰謝料請求事件。教育関係判例集 3139 頁）

13－II－B 「教特法 19 条 1 項は、教育の重要性、教師の職責の特殊性から、教師がその職責を遂行するために研修に努めるべき職業倫理的義務を負うことを規定したものであって（同条項の文言が時間及び場所を超えた無限定な義務とされていることもこれを裏付けるというべきである。）」（宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 108 頁）

15－I－A 「教特法 19 条、20 条 1 項は、教育公務員の研修（研究・修養）に対する努力義務を理念的、職業倫理的観点から抽象的に規定し、かつ任命権者にもその助成措置を講じると共に、職務命令によるものばかりでなく教員の自発的ないし自主的なものを含む研修の機会をでき得る限り与えるべき、一般的・抽象的義務を定めたものと解するのが相当である。これを教員の研修に対する具体的義務と解し得ないことは、学校等の勤務場所に所定の時間勤務する義務のみを有する教員に対して、さらに勤務として無定量の研修義務を負わしめることはできないものと解されることから明らかである」（三島教諭事件・神戸地裁平成 2・11・16 判決、賃金等請求事件。教育関係判例集 3151 の 4 頁）

21－C 「教育公務員特例法 19 条 1 項は、教育公務員は研修を行わずしてその職責を遂行することはできないとの見地から、『教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。』と規定し、一般の公務員とは異なり、教育公務員については、特に研修義務を直接課しているのである。他方、同条 2 項は、任命権者に対し、教育公務員の研修に要する施設、研修を受けるための方途（例えば、

公開研究会、研究発表会、授業参観、各種講習会・研究会の開催や出席勧誘等）等、広く研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない旨肯定し、教育公務員の研修義務の達成を援助し、これを容易ならしめるために、また自主的、自発的に研修に取り組ませるために、研修の実施に関する諸条件の整備を義務づけている」（新崎教諭事件・名古屋地裁平成8・9・4判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集3123の3頁）

教特法第19条1項については、3-II-Cおよび3-II-Eの札幌高裁判決が判示した「場所および時間を超えた無限定のものとして……理念的、職業倫理的意味において規定した」という把握が一般的になっている。とくに、8-I-Aの山形地裁判決は、ほぼ3-II-Eの引き写しと言っても過言ではない。13-II-Bの札幌高裁判決や15-I-Aの神戸地裁判決にもその影響が明瞭に確認される。そして、この点に限って言えば、教特法制定時の解説書や教育法学の通説と大きな差異が存在するわけではない。例えば、兼子仁は、「本条1項が研修に『努めなければならない』というのは、行政当局が計画した研修をうけるべく義務づけられることではなく、自主的に研究と修養に努めるべき努力義務である。それは一種のサービスではあるが、本条1項は、教育には専門的研究と人間的修養とが不可欠であるという教育条理の確認規定である点に主たる意味があると見られる」⁽³⁸⁾と述べている。また、青木宏治は、「本条1項は、教師の職責として研究と修養に努めなければならないと定めているが、これは教師に向けられた目標の責務を宣したものであり、この規定から行政研修をうけるべき義務が生じるとすることはできない」⁽³⁹⁾と述べている。

しかし、問題は、3点ある。その第1は、このような19条1項把握に立つとしても、同条第2項をいかに把握するのかということである。そもそも、第2項は、文法上やや問題がある条文であり、そのために有倉遼吉は、この意味を読み取るのに大変苦労しており、また、それゆえに丁寧な考察を行っている⁽⁴⁰⁾。それに対して、判例は全体としてきわめて粗雑と言わざるを得ない。たとえば、1-I-Aの判旨は、教員研修において「自主性を基調」とすることの重視にあると思われるが、19条1項については、「これを奨励するため任命権者に研修計画の樹立とその実施を命じている」としている。「これ」、すなわち「自主性を基調とし」た研修を「奨励する」とことと、任命権者が「研修計画の樹立とその実施を」行うこととは、容易には整合しないと思われるが、この点の吟味がまったく行われていない。また、6-Iの東京地裁判決は、「同条第2項は、任命権者に対して研修施設及び

同計画等の樹立、実施を義務づけ」ているという把握であり、「研修を奨励するための方途」が、意図的か否かはともかくとして記述されていないために、ことさらに「研修施設及び同計画等の樹立、実施」が強調されることになり、教員研修の実施主体が地公法 39 条と同様に任命権者であるという論旨が押し出される結果になっている。前記判例の中で、教育法学の通説に近いものは 3-II-D の札幌高裁と 21-C の名古屋地裁の判例であろう。とくに、後者の判例は、教育法学の通説を踏まえたものということができる。しかし、「研修を受けるための方途」を具体的に例示したのは丁寧であるが、例示内容から研修費の支給や長期研修の機会保障が欠落しており、判例の到達点とともに限界を感じさせる。なお、3-II-D において、「本属長」が法的に「使用者の地位」にあると言えるかどうかについては大いに疑問である。

第 2 の問題は、教員の研修義務が「理念的、職業倫理的意味において規定したにとどまる」⁽⁴¹⁾とされるに至る論理展開である。これは、3-II-A の札幌高裁の判例の中で展開されている論理であり、教育法学説では検討されてこなかった論点である。この点について、教育法学の見地からの検討が要請されている。すなわち、「これを給与支給のための勤務とみることは教育公務員にとって極めて過酷を強いることになり、教育公務員の一般的な給与体系に照らして到底是認し得ず」と述べているところである。この見解は、「研修義務を職務上の義務」とすることは「勤務」とみなすことであり、それは「給与支給の対象」となる。しかし、現実には、給与支給は不可能であるから、研修義務を課すことは過酷である。したがって、「研修義務を職務上の義務」とはせず「理念的、職業倫理的意味において規定したにとどまる」という論理であろう。なぜ、このような論理構築を行う必要性があったのか、その目的は何なのかという点が重要である。論旨自体の難点を 2 点指摘するならば、「勤務時間内における研修活動は、教育に次ぐ、あるいは教育と不可分一体の職務上の義務ではないのか」という問いに対する明快な回答が用意できるかということ、そして、「これを給与支給のための勤務とみることは教育公務員にとって極めて過酷を強いることになり」という教育公務員への「配慮」の姿勢があるならば「研修活動への最大限の支援措置」に結びつかないのかということである。例えば、財政支出を伴わない服務上の出張あるいは職務専念義務免除の措置は可能であると思われる。

第 3 には、教員の研修義務について、「理念的、職業倫理的意味において規定したにとどまるもの」⁽⁴²⁾とか、「具体的に法的義務として要求したものではない」⁽⁴³⁾という把握から、短絡的に研修の権利性を否定する見解が導き出されていることである。「場所および時間を

超えた無限定のもの」だから「理念的、職業倫理的意味において規定したにとどまる」というのであれば、勤務時間内における研修については、これを具体的に義務づけるとともに、その具体的保障をはかることが十分に可能であろう。

(2) 研修の権利性

研修の権利性について言及している判例は次のとおりである。

3-Ⅱ-F 「……従ってこれに対応する権利としても具体的にこれを保障するのは親しまないものというべきである」(川上教諭事件・札幌高裁昭和52・2・10判決、判例時報865号99頁、教育関係判例集3131の3頁)

3-Ⅱ-G 「同法第20条では第1において、右一般的義務に基づき具体的に実施される公的研修への参加の機会のみならず、教員が自主的、自発的になさんとする右研修についても可及的に機会を与うべきことを任命権者、本属長の一般的義務と定め、これにより勤務時間内においても、勤務場所においてなされる限り、服務監督権者である本属長の服務監督権行使が随時事実上可能であり、学校運営上の支障が生じないものとして、日常的業務すなわち勤務とはいえない研究修養についても、研修といえるものについては教員の自主性を尊重し、個別的な承認行為を要さぬものとして取扱うことは認めたと解することができる、一方勤務時間内に勤務場所外で行われる自発的研修については、勤務場所を離れることにより本属長の服務上の監督が事実上及ばないこととなる関係上、……同法第20条第2項においてこれを本属長の承認にかからしめた上、右勤務場所外での自発的研修をなすことをも許容したものと解するのが相当である」(川上教諭事件・札幌高裁昭和52・2・10判決、判例時報865号100頁、教育関係判例集3131の5-3131の6頁)

4-A 「地方公務員法上の研修は、任命権者が行うものとされるが(地方公務員法第39条)、教員の場合には、教育公務員特例法の右趣旨に鑑み、とくにいわゆる校外自主研修を認めたものと解すべきである」(久保教諭事件・山口地裁昭和48・3・29判決、行政事件裁判例集24巻3号283頁)

8-B 「したがって同法19条、20条等によってこれに対応する権利としての研修権を具体的に保障したものは到底解することができない」(小笠原教諭事件・山形地裁昭和59・8・27判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ554号298頁、教育関係判例集

3139 頁)

13-Ⅱ-C 「教特法 19 条および 20 条も、右各規定の具体化として、教師に対して自主研修権を具体的に保障したものと解することはできない……控訴人らの指摘する立法当時の衆議院文部委員会における辻田政府委員の提案説明も、教特法が具体的な権利としての研修権を認める趣旨のものであると説明したものと解することはできず、これをもって、前記の判断を左右することはできない」(宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求事件、教育関係判例集 2851 の 108 頁)

18-I-C 「教特法 20 条 2 項の趣旨は、同項の文言並びに同法 19 条および 20 条 1 項との関係に照らし、教員の勤務の特殊性に基づき、右無限定の倫理的研修義務に対応して、職務としての研修のほかにも自発的な研修を奨励し、勤務時間中にもでき得る限り便宜を図るため、服務上の特例を設けたものと解すべきである」(宮崎教諭・平山教諭・藤田栄養士事件、名古屋地裁平成 3・1・25 判決、一部認容・一部棄却(控訴)、措置要求に対する判定等の取消請求、判例時報 1386 号 89 頁)

21-D 「教育公務員の研修義務に対応して、同法 20 条 1 項は、教育公務員には研修を受ける機会が与えられなければならない旨規定し、教育公務員が自ずから積極的に研修を行おうとする場合にできる限りの便宜が図られるべきことを謳っている。そして、この研修機会付与の一般原則を受けて、同条 2 項は、教育公務員のうち特に教員については授業に支障のない限り、本属長の承認を得た上で、勤務場所を離れて研修することができる旨、いわゆる職専免研修について、同条 3 項は、長期研修についてそれぞれ規定している」(新崎教諭事件・名古屋地裁平成 8・9・4 判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3123 の 3 頁)

21-E 「したがって、教師の自主的、自発的、主体的な研修が法律上も期待されているということから直ちに、任命権者が主体となって教師を対象にして研修を行うことはできず、教師はその研修を教師自らが自主的、自発的、主体的にのみ行うことができるという意味での研修権なるものが教師に保障されていると解することは到底できない」(新崎教諭事件・名古屋地裁平成 8・9・4 判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3123 の 4 頁)

教員研修の自主性、主体性ができる限り尊重されるべきことは大方の判例が述べているところであるが、しかし、研修の権利性を明確に認めている判例はほとんど存在しない。

「研修権」という文言は記されていないが、判決全体から最も明確に研修の権利性を認めているものは、1973年の山口地裁判決であろう⁽⁴⁴⁾。また、18-I-Cの名古屋地裁判決もそれに近い判旨であるといえるだろう。

一方、研修の権利性を否定、もしくは、肯定することに極めて消極的な判例はたくさん存在するが、その論理展開上、2つに大別できるものと考えられる。第1には、前項①の研修の義務性の考察を受けて、権利性について判示しているものであり、これは3-II-Fと13-II-Cの札幌高裁判決および8-Bの山形地裁判決、が典型である。すなわち、「理念的、職業倫理的意味において規定した」ものであり「具体的に法的義務として要求したものではない」から、「これに対応する権利としての研修権を具体的に保障したものと到底解することができない」という論旨である。この問題点としては二つあり、(ア)「研修の義務性」の内容が直接的に「研修の権利性」の内容を規定するのかどうかという点と、(イ) 教員の研修は誰に対する義務であり、誰に対する権利なのかという点である。判例はすべて教育行政と教育公務員・教員間の権利・義務関係の有無を前提に論じられているが、果たしてそうであろうか。より具体的に言うならば、「教員の研修権は、……子どもの学習権・人格の自由な発達権に向けられた『承役的権利』(dienendes Recht) ないしは『他者の利益をはかる権利』(fremdnutziges Recht)」であり「主要には、権利性は任命権者を名宛人とし、義務性は子どもに向けられているといえる。」⁽⁴⁵⁾という学説に立つならば、判例のような論理は展開できるのであるかということである。(ウ) 教特法研修条項の立法者意思はどのように考察され判例に反映されたのかということである。

第2には、少数であるが、地方公務員法39条を適用することにより、研修の権利性を否定する論理である。これに該当するのは、21-Aおよび21-Bの名古屋地裁判決であると言えるだろう。ただし、同判決の場合の「研修権」の捉え方は、「任命権者が主体となって教師を対象にして研修を行うことはできず、教師はその研修を教師自らが自主的、自発的、主体的にのみ行うことができるという意味」⁽⁴⁶⁾であり、教育法学の通説(自主的・主体的に研修を行う権利であり、行政研修においても参加を強制されない権利)よりは狭く把握しているために、「研修権」の存在を否定している面もあるものと思われる。一面では同判決は、次のようにきわめて「自主性、自発性」を重視した見解を示したものだとも言える。

21-D 「ところで、教師にはいわゆる研修権なるものは認められず、したがって、地公法39条1項に基づき、任命権者が主体となって教師を対象にして研修を行うことが許さ

れるものであることは右に述べたとおりであるが、そのことは当該研修への教師の自発的、能動的な参加意思というものを考慮しなくてよいことを意味するものでは決してない。教師が授業の内容や方法等について創意工夫をし、その裁量を生かすことは一定の限度でこれを認めるべきで、これなくしては自由にして闊達な教育を期待できないことに鑑みると、その教育活動の前提としての研修への自発的、能動的な参加とその取組みの姿勢こそ望ましく、そうであってこそ、研修の効果も期待できるものであることはいうまでもないところである。したがって、任命権者が教師を対象として実施する研修の内容、実施方法については、必ずしも当該任命権者の完全な自由裁量に委ねられているとみるべきではなく、教師の教育活動の実践に有意義に生かされ、普通教育の目的が達成されるようにこれを実施されなければならないものである。言い換えれば、任命権者による研修の実施といえども、これが普通教育の目的に反し、徒に各教師による自発的教育活動の実践を阻害するなど右自由裁量に範囲を逸脱する場合は、違法との評価を免れないのであって、その限りにおいて原告主張の教師の自主的・自発的研修に関する法的利益を肯認することができるというべきである。」（新崎教諭事件・名古屋地裁平成8・9・4判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集3123の4-5頁）

行政研修の場合に、「必ずしも当該任命権者の完全な自由裁量に委ねられているとみるべきではなく」と述べ、行政研修の内容と実施方法について、「普通教育の目的に反し、徒に各教師による自発的教育活動の実践を阻害するなど右自由裁量に範囲を逸脱する場合は、違法との評価を免れない」と明確な制約を設けている点は大変注目されるものである。

（3）「研修」の語義について

判例の中には、次に掲げるように、「研修」の語義について言及したものがあ

3-Ⅱ-H 「同法第19条第2項及び第20条各項は、第19条第1項における『研究及び修養』とは異なり、文言上は『研修』に関する規定である。しかして『研修』の語は、広義においては右『研究と修養』と同義においてその種類、内容等を問わないものと解する余地もある反面、狭義においては、職務性の強い職員の勤務能率の発揮及び増進のために職員に対して施される教育訓練⁽⁴⁷⁾と解する余地もあるのであるが、教特法

が教員の職責の前記特殊性に基づき『研修』に関する規定を設けている趣旨を考慮すれば、右後者のごとき受容的な、与えられる義務的研修に限定してこれを解すべきではなく、教育に携わる者としての自覚に基づく自主的、自発的な研究修養を包摂するものといわなければならない、特にこれを第 19 条第 1 項の『研究及び修養』と異なる勤務性を付与した規定と解すべき理由はない」（川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 100 頁、教育関係判例集 3131 の 5 頁）

13-Ⅱ-A 前掲

3-Ⅱ-Hの札幌高裁判決は、1960年代前半以来の文部省・行政解釈がもつ「宿命的な誤り」を象徴的に示しているものとして注目される。それは、自主性と職務性の対立的把握である。文部省・行政解釈においては、この両者は決して統合されることなく、対立を続けているのである。すなわち、「教特法が教員の職責の前記特殊性に基づき『研修』に関する規定を設けている趣旨を考慮すれば、右後者のごとき受容的な、与えられる義務的研修に限定してこれを解すべきではなく、教育に携わる者としての自覚に基づく自主的、自発的な研究修養を包摂するものといわなければならない」というように教員研修の自主的本質を正しく把握し、「研修＝教育訓練」論をしりぞけ、「研修＝研究と修養」論の立場に立つことを宣言しているのであるが、同判例の論理は、「したがって研修は勤務ではない」というものである。すなわち、研修の自主性を強調することが職務性の稀薄化に直結する論理構造になっている。このような「自主性と職務性の対立的把握」に固執することは、本稿第 9 章で論じている「新教育大学等への派遣」と「大学院修学休業制度」の関係に見られるように、隠蔽でき兼ねる矛盾を実際に引き起こすことに帰結するのである。

13-Ⅱ-Aの札幌高裁判決においては、「研修」とは「教師の教育研究と人間的修養」の意であることが判示されている。

5. 研修活動の職務性

勤務時間内の校外自主研修活動の職務性について、これを認める判例は久保教諭事件に関する山口地裁判決のみである。すなわち、同判決（4-B）は、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならないのであり（教育公務員特例法第 19 条第 1 項）、その研究は、当該教育公務員の担当する教育活動に直接関連する教

育研究をすることであって、当該教育公務員の職務内容に当然に含まれるものと解するのが相当である。」⁽⁴⁸⁾と述べている。

一方、その他大部分の、研修活動に職務性を認めない判例のうち代表的なものは次の通りである。

3-Ⅱ-E 前掲

3-Ⅱ-I 「してみると、同法第 20 条第 2 項所定の要件のもとに行われる勤務場所外での研修も、その性質上後述する職務専念義務違反となるか否かの点は格別、これを勤務もしくは勤務に準ずるものとして把えることはできないというべきであり、本件教研集会への参加は仮にこれが研修であるとしても給与支給の対象たる勤務に当たらず、従って給与条例第 13 条所定の『勤務しないとき』に該当するといわなければならない。よって、本件教研集会への参加を勤務であるとし、これを前提としてなす控訴人の各主張は理由がない。」(川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 100 頁、教育関係判例集 3131 の 6 頁)

8-C 「教特法の右条項の承認は、これに基づき研修を行う者につき法律上当然に職務専念義務を免除したものと解すべきである」(小笠原教諭事件・山形地裁昭和 59・8・27 判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ 554 号 298 頁、教育関係判例集 3139 頁)

13-I-B 「教特法 20 条 2 項が……規定している趣旨も、右のような教員の職務の特殊性と研修の重要性を受けて、教育公務員のうち、特に教員について、職務としての公的研修のほかに、自発的な私的研修を奨励し、勤務時間中においてもできる限りの便宜を図ろうとするものである。」(宿日直教研等事件・札幌地裁平成 2・12・26 判決、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 67 頁)

13-Ⅱ-D 「自主的研修を行うことが職務上の義務であるとか、職務行為そのものであるとしたものと解することはできず、したがって、同法 20 条 2 項所定の校外自主研修への参加を公務出張(勤務)として扱うことはできず、校外自主研修は、職務専念義務を免除されて行うべきものというほかはない⁽⁴⁹⁾」(宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 108 頁)

17-I-B 「地方公共団体の職員は、法律または条例に特別の定めがある場合を除き、その勤務時間及び職務上の注意力のすべてをその職責遂行のために用い、当該地方

公共団体がなすべき責めを有する職務にのみ従事すべき義務、すなわち職務専念義務を負うものであり（地公法 35 条）、右の除外例である法律に特別の定めがある場合の一つとして教特法 20 条 2 項に基づく研修の承認を受けた場合があり、右承認によって職務専念義務の免除がされるものと解される（藤田教諭事件・名古屋地裁平成 2・6・22 判決、措置要求に対する判定等の取消請求事件、認容〈控訴〉、判例時報 1371 号 81 頁）

17-I-C 前掲

17-I-D 「教特法 20 条 2 項の前提となる同法 19 条 1 項は、教育公務員が『その職責を遂行するため』に研究と修養に努める無限定の職業倫理的義務を負うことを規定しているが、職務の遂行として研究と修養を行うことを義務付けているわけではないのであり、職務命令により研修を行う場合は格別、その余の自主的研修を職務行為そのものと解することはできない」（宮崎教諭・平山教諭・藤田栄養士事件、名古屋地裁平成 3・1・25 判決、一部認容・一部棄却〈控訴〉、措置要求に対する判定等の取消請求判例時報 1386 号 89 頁）

19-I-A 「教特法 20 条 2 項は、服務監督権者たる本属長の承認のもとに教員が勤務場所を離れて研修をすることができる旨を定めているから、教特法の右条項の承認は、これに基づき研修を行うものにつき法律上当然に職務専念義務を免じたものと解すべきであって、これは地公法 35 条所定の除外事由たる法律に特別の定めある場合にあたるということが出来る」（平山教諭事件・名古屋地裁平成 5・1・25 判決〈控訴〉、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3119 の 54 頁）

21-F 「この研修機会付与の一般原則を受けて、同条 2 項は、教育公務員のうち特に教員については授業に支障のない限り、本属長の承認を得た上で、勤務場所を離れて研修することができる旨、いわゆる職専免研修について……規定している」（新崎教諭事件・名古屋地裁平成 8・9・4 判決、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3123 の 3 頁）

これらは、いずれも教員の校外自主研修に職務性を認めず、せいぜい「職務専念義務免除」とする判旨であるが、その結論への過程においては 2 つに分類ができる。1 つは、論証抜きに「職務専念義務の免除がされるものと解される」というように結論づけている判例であり、8-C の山形地裁判決、17-I-B・19-I-A・19-I-F・21-E の名古屋

屋地方裁判所がこの部類であると言える。

13-I-Bの札幌地裁判決、13-II-Dの札幌高裁判決もなぜ職務性が認められないかの論証がおこなわれているとはいえない。

17-I-Cの名古屋地裁判決も、なぜ教特法 20 条 2 項が「職務としての研修のほかに自発的な研修を奨励」していると言えるのかについての論証は行われていない。

もう 1 つは、教特法 19 条第 1 項の「職責遂行のため」という文言に注目して、「職責遂行のために研究と修養に努めることを義務づけているのであり、職務遂行のためではない」から自主研修は「職務ではない」という論理を展開しているものである。3-II-E・3-II-Iの札幌高裁判決、17-I-Dの名古屋地裁判決がこの部類である。従来、教育法学説としては、「職責」と「職務」の関係を厳密に検討した業績は管見の限りでは存在しないものと思われ（とりたてて検討する必要がなかったのだと思われる）、これらは教育法学説の弱点をついた論理であると思われる。しかし、判例においても「職責」と「職務」の関係は明らかになっているわけではなく、「とくに教頭としての職務と責任についての研究と修養をさせるため」⁽⁵⁰⁾や「『教育公務員（特に教頭として）の職務と責任の遂行のための研究と修養』を研修目的として研修することを命じた」⁽⁵¹⁾のような用例、あるいは、「およそ公務員である以上、程度の差こそあれ、その職責の遂行のために、絶えず研究と修養に努めなければならないことは当然であるが、とりわけ教育公務員については、その職務と責任の特殊性（教育基本法第 1 条、第 6 条 2 項）から、このことは自明の理であって」⁽⁵²⁾という用例もある。また、文部省関係者の著作でも次のような表現が存在する。

「教師の職務は、いうまでもなく、児童生徒を教育することである。それは最低限一定の知識を一定の秩序にしたがって授けることを意味するが、むしろ教育の本質は教師と児童生徒との人格的ふれ合いにある。したがって、教師がこの職責を果たすためには、指導しようとする各教科の内容、教材、指導法等に通じているだけでなく、それが広い文化的、社会的教養に裏打ちされていなくてはならない。」⁽⁵³⁾

この場合は「職務上の責任」あるいは「職務とその責任」というような意味で使用されているものと思われる。だとすると、「職責遂行のため」の意味は、「職務上の責任を遂行するため」あるいは「職務とその責任を遂行するため」ということになり、いずれにしても、3-II-E・3-II-Iおよび17-I-Dの判例の論理は通用しないのである⁽⁵⁴⁾。

したがって、3-II-E・3-II-Iおよび17-I-Dの判例が「職責遂行のために」の文言に注目したのは悪くはないとしても、これだけではいかにも論証不足であり、有り体に言えば「こじつけ」あるいは詭弁とも受けとめられなくもない。そもそも、第19条の「職責」という文言は教育基本法第6条の規定を踏まえたものだと考えられるが、教育基本法第6条の「職責」をことさらに「職務」と区別する議論や学説は存在しない。

いずれにせよ、校外自主研修を「職務」として位置づける判例はきわめて少なく、また、教育運動の分野においても、そのことにこだわってきたとはいえない。すなわち、1960年代前半の文部省解釈の転換以降は、校外自主研修を「職務専念義務免除」として認めさせる得るか否かが、実際の攻防の水準になってしまっている。それは、文部省解釈・行政解釈転換後の学校現場における自主研修抑圧の厳しさとともに、その転換に至るまでの教育運動内部における研修権理論の構築・学習活動の弱点の現れと考えることもできるだろう。

6. 本属長の承認の法的性質と不承認の相当性

(1) 承認の法的性質

教育法学の通説は、「授業に支障がない限り」本属長（校長）は承認しなければならないという羈束行為説であるが、判例ではこの説をとるものは現在のところ皆無である。最も教育法学の通説に近い見解、すなわち「広義の羈束行為説」あるいは「柔軟な羈束行為説」とでもいふべき判旨は、次の山口地裁判決である。

4-C 「右勤務時間内の校外自主研修に対して本属長（中学校の場合には、校長と解される）が承認するか否かは、その自由裁量であるとも解し得るが、それでは同法が自主研修の機会を保障した趣旨を没却してしまうことになるから、本属長は、授業に支障がなく、また当該自主研修の内容が研修制度の目的を逸脱するものと認められる場合でない限り、できるだけその承認を与えるようにするのが相当である」（久保教諭事件・山口地裁昭和48・3・29判決、『行政事件裁判例集』24巻3号283頁）

なお、この場合の「授業に支障がなく」という意味は、「校外自主研修当日に担当の授業がなく」というように理解するのがこの判例の読み方として適切であると思われる。この後にも先にも、これに類似する判決は出されていない。教育法学の通説である羈束行為説

は、判例の中では広義に解釈しても圧倒的な少数例といわざるを得ない。

次の3つの判示のうち、10-Bは本属長の判断対象を授業への支障の有無、研修性の当否の2点とし、その目的を「校務の運営と研修との調和をはかったもの」としている。13-I-Cは、「児童生徒側の授業をうける利益と研修による利益との調和を図」ることを目的としている⁽⁵⁵⁾。13-II-Eは、本属長にもっとも広い裁量権を付与するものである。「恣意的な判断が許されるものでないことは当然のことである」というが、それを防ぐ措置については具体的指摘がなく、実態としての「恣意的な判断」の横行を助長する判示といわざるを得ない。

10-B 「教特法 20 条 2 項は、教員が勤務場所を離れて研修を行おうとするときは、本属長の承認を受けることを要求し、教員の申請にかかる行為が授業に支障がないかどうか、研修と称する行為が右離脱を相当とすべき研修にあたるか否かを服務監督権者にまず判断させることによって、校務の運営と研修との調和をはかったものと解するのが相当である。」(厚岸事件・札幌地裁昭和 61・10・30 判決、懲戒処分取り消し請求事件。教育関係判例集 2765 の 51 頁)

13-I-C 「研修のためとはいえ、無限定の勤務場所からの離脱は、当該教員に課せられた教育の中核をなす授業の遂行に支障を来し、児童生徒の授業を受ける利益をも奪うことにもなる。このようなことから、同法 20 条 2 項は、教員が研修のために勤務場所を離れることについて、学校運営の責任者である本属長に授業への支障の有無を判断させ、その承認に係らしめることによって、児童生徒側の授業をうける利益と研修による利益との調和を図ったものといえる。」(宿日直教研等事件・札幌地裁平成 2・12・26 判決、懲戒処分取消請求。教育関係判例集 2851 の 67-68 頁)

13-II-E 「本属長としては、およそ研修の申出であれば、授業それ自体に直接支障がない限りすべて承認しなければならないというものではなく、前記のような多岐にわたる事項を比較衡量した上で、承認すべきか否かの判断をすべきものである。右の判断に当り、恣意的な判断が許されるものでないことは当然のことであるが、事柄の性質上、本属長には広い裁量権が与えられているといわなければならない」(宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求。教育関係判例集 2851 の 109 頁)

(2) 承認・不承認の相当性

判例は、正確には前記の山口地裁判決も含めて自由裁量行為説のみであるが、一律ではなく自由裁量の幅をめぐっては差異が見られる。以下、承認するか否かの具体的判断の基準、すなわち承認・不承認の相当性についてどのような判例が存在するのか見ていきたい。念の為に、第20条2項の規定が、「教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。」であることを確認しておこう。また、教育法学の通説は、前述のように、本属長の「承認行為」は、「客観的に授業への支障の有無を判断するものであって、その他、研修の内容、場所、主催者などを考慮して裁量的に行うことは許されない。」⁽⁵⁶⁾とされている。さらに、本章第1節で述べたように教特法の制定時および制定後の解説書や学説においては「授業に支障がない限り」が何を意味するかは特段解説されておらず⁽⁵⁷⁾、字句通りの意味であったことは明瞭である。すなわち、「授業に支障がなければできるだけ限り勤務場所を離れての研修を認める。」という趣旨であったことは疑いがない。

さて、判例の傾向を大きく把握するならば、教員の校外自主研修を制約する要素が、条文どおりの「授業」から「校務運営」、そして「研修内容」、さらに、「緊急性」も付加されるというように、しだいに拡大されつつあると言える。この点を詳細に検討してみよう。そこで、自由裁量説に立つ諸判例を、「①授業への支障」についての判示と「②研修内容の研修性・緊急性」についての判示に分け、前者についてはさらに（ア）授業への支障の有無のみ判断すればよいとする判示、（イ）授業以外の校務への支障の有無も判断すべきだとする判示に分けて考察を行ってみよう。

①授業への支障

（ア）授業への支障の有無のみ判断すればよいとする判示

13-I-D 「授業に支障が生じるのは、まず、当該研修期間内に当該教員の授業が予定されている場合である。このような場合には、まさにその研修への参加により授業に支障が生じるから、本属長は、原則として同法20条2項の承認をすべきではないこととなる。

次いで、当該研修期間内に当該教員の授業そのものは予定されていないが、当該教員の研修参加による欠務が、当該教員の授業実施のための準備のほか、当該教員

の授業と密接に関連する教育課程の編成や指導計画の作成等への参画に差支えを来し、又は欠務ないし当該研修への参加そのものが当該教員と児童生徒との人格的な触れ合いに影響を及ぼすなど、実質的にみて児童生徒の授業をうける利益を損なうことになる場合にも、教特法 20 条 2 項の授業に支障を来す場合に当たると解するのが相当であり、本属長は、同項の承認に際して、児童生徒側の授業をうける利益と研修による利益との利益考量の上に立つ総合的判断が求められるものであり、その限りにおいて、研修の主催母体や内容等の研修の実態、その態様および性格、教育公務員としての身分に伴う参加の相当性等の事情を考慮できることとなる。

しかしながら、以上に該当しないときは、仮に、研修への参加により授業以外の校務運営に影響を及ぼし、又は地方公務員法上の服務に関する規定に違反する⁽⁵⁸⁾。等の事態が想定されたとしても、特段の事由のない限り、同法第 20 条 2 項の承認を拒絶することは許されないと解するのが相当である」(宿日直教研等事件・札幌地裁平成 2・12・26 判決、懲戒処分取消請求。教育関係判例集 2851 の 67-68 頁)

(イ) 授業以外の校務への支障の有無も判断すべきだとする判示

3-I-B 「本属長は、教員の申請にかかる行為が授業に支障がないかどうかおよびそれが研修であるかどうかの 2 点について判断した上承認不承認を決すべきものと解されるのであって、およそ研修という名目の申出であれば授業に支障のない限り全て承認しなければならないということはできないと考えられる。」(川上教諭事件・札幌地裁昭和 46・5・10 判決、判例時報 651 号 108 頁、教育関係判例集 3134 頁)

3-II-J 「それが右監督権の例外的離脱によって本来的職務として第一義的に行われるべき勤務場所での授業その他の日常的業務に及ぼす支障の有無、更には研修と称する右行為が右の離脱を相当とすべき前示『研修』に当るか否かを服務監督義務上服務監督権者においてまず判断せしめる必要があるため」(川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 100 頁)

3-II-K 「教特法第 20 条第 2 項は、『本属長の承認』とは別に、『授業に支障のない限り』との要件をとくに規定していることに鑑みると、同法は校務の中でも教員の中核的職務たる授業についてはこれをまず優先せしむべく、授業に支障がある限り

は研修参加の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束しているものと解される。しかしまた同法は、研修を本属長の承認にかからしめているのであり、本属長は当該学校運営全般にわたりこれを総括する責務を有し、個々の教員の勤務場所での職務内容も授業のみではなく、他の学年、学級との関連を考慮した教育課程の編成、これに基づく諸計画の立案、学級運営、課外での児童の生活指導、学校運営上の校務分担等に伴う各種業務があることはいうまでもなく、授業以外のこれら校務運営上の支障を無視して職務専念義務免除をなし得ないことも自ずから明らかである。のみならず、校長は教員に対する服務監督権者として研修であるが故に職務専念義務を免除するものである以上、社会的に多義的評価を受ける研修行為については客観的にこれを相当とする事由があると認め得て初めてその承認をすべきものであり、右校務の支障をこえて更に行為の態様、場所等を勘案し、あるいは教育公務員としての身分に伴う参加の相当性等についても諸般の事情を配慮してその当否の判断をすることが必要であるというべきである。」（川上教諭事件・札幌高裁昭和52・2・10判決、判例時報865号103頁、教育関係判例集3131の12頁）

8-D 「それ故右教特法20条2項の規定は、本属長に、服務監督権者として校務の運営に遺憾なからしめる見地から、授業はもちろん、勤務場所での勤務全般に及ぼすことあるべき支障の有無を判断せしめるとともに、教育公務員たる身分を有する教員に職務専念義務を免除し、当該研修をなすことを公に承認することから生ずる広義の学校運営上の影響の有無、程度等をも考慮して承認の当否を判断せしめる意味において承認権を付与しているものであって、校務の中でも教員の中心的職務たる授業についてはこれをまず優先せしむべく、授業に支障がある限りは研修の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束しているものと解される。」（小笠原教諭事件・山形地裁昭和59・8・27判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ554号298頁、教育関係判例集3139-3140頁）

8-E 「本属長は当該学校運営全般にわたりこれを総括する責務を有し、授業以外の校務運営上の支障を無視して職務専念義務免除をなし得ないこともおのずから明らかである。のみならず、右研修扱いとなれば、教員が本来の勤務時間中勤務場所を離れて（有給）研修することになることからして、研修の目的および内容が勤務時間中の勤務場所からの離脱を相当とする程度に職務たる具体的、個別的な教育を施す業務に密接に関連し、かつ右職務に有益適切なものであること等客観的にこ

れを相当する事由があると認め得て始めてその承認をすべきものである。しかして、これらの意味において教特法 20 条 2 項の承認については、服務監督者たる本属長に、研修の承認に伴う授業以外への諸影響をも比較考量せしめたるための裁量判断権を付与しているものといわなければならない。」(小笠原教諭事件・山形地裁昭和 59・8・27 判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ 554 号 298 頁、教育関係判例集 3140 頁)

14-A 「教員の勤務場所での職務内容は、授業のみではなく、他の学年・学級との関連を考慮した教育課程の編成、これに基づく諸計画の立案、学級運営、課外での児童に対する生活指導、学校運営上の校務分担等に伴う各種業務があるものであり、授業以外のこれら校務運営上の支障を無視して研修の承認をなしえないことは明らかである。」(岡教諭事件・横浜地裁平成 4・11・24 判決〈確定〉、損害賠償請求事件。教育関係判例集 3119 頁および 3119 の 7-8 頁)

15-I-B 「そこで教特法 20 条 2 項は、前記責務を有する校長等の本属長(以下、『校長』という。)の右服務に対する監督を教員が事実上離脱する勤務場所を離れての研修を行おうとするときは、校長に、①教員が申出た当該日時場所において研修しようとする行為を承認することにより授業に支障が生ずることはないか、②研修と称する行為が右離脱を相当とすべき研修に該当するかどうかの 2 要件をまず判断させることによって、校長に前記校務の運営と教員の右勤務場所を離れての研修との調整を図ることとしたものと解するのが相当である。

従って、校長は、授業の支障についても、単に予定された授業時間の有無のみでなく、授業に関連する教育課程の編成、生活指導等の教育的措置、学校運営上の校務分担に伴う各種の業務等について、当該学校の具体的教育目標ないし個別的教育状況に照らして実質的に支障を及ぼすか否かの見地から総合的に判断しなければならないと解すべきである。」(三島教諭事件・神戸地裁平成 2・11・16 判決、賃金等請求事件。教育関係判例集 3151 の 5 頁)

15-I-C 「そして校長たる被告東が本件における承認の可否の判断の基準となすべきものは、前記のとおり授業時間の有無のみでなく、具体的には県立普通高校である鈴蘭台高校の生徒に対する教育目的の達成に必要な授業に関連する教育過程の編成、^マ 考査期間中における生活指導等の教育的措置、学校運営上の校務分担に伴う各種の業務等について、実質的に支障を及ぼすか否かの総合的見地であると解さ

れる。」(三島教諭事件・神戸地裁平成2・11・16判決、賃金等請求事件。教育関係判例集3151の5-6頁)

17-I-C 「職務専念義務の免除は、勤務時間中の服務に関する事項であり、これを承認するか否かの判断は必然的に公務の管理、運営と関連する。本件においては、大高北小の校務運営上の影響の有無、程度等を考慮して右判断がされなければならないものであり、原告に対し職務専念義務の免除の承認をするか否かは学校の管理運営事項であるといわなければならない」(藤田教諭事件・名古屋地裁平成2・6・22判決、措置要求に対する判定等の取消請求事件、判例時報1371号81頁、判例タイムズ763号209頁)

18-I-E 「職務専念義務免除による研修は、勤務時間中の服務に関する事項であり、校長が右研修を承認するに当たっては、授業への支障にとどまらず、授業以外の児童生徒の生活指導、学校運営上の校務分掌等学校運営上の支障等をも考慮して判断しなければならないもので、これを承認するか否かは学校の管理運営事項であるといわなければならない」(宮崎教諭・平山教諭・藤田栄養士事件、名古屋地裁平成3・1・25判決、一部認容、一部棄却。判例時報1386号89頁)

19-I-B 「本属長が右承認をなすにあたっては、単に授業に支障がないことのみではなく、教育公務員たる教員に職務専念義務を免除して当該研修をなすことを認めるにつき、服務監督権者として考慮すべき諸事情、即ち、学年及び学級を通じた教育課程や課外の生活指導等、学校運営全般にわたる組織、教育計画、教科毎の指導の分担等の広範な諸事情に照らしての支障の有無をも考慮に入れなくてはならないことも明らかである。右の観点に照らせば、前記の国際理解教育に資すべき研修といえども、担当教科とのかかわりの程度いかんにより、右承認の扱いに差異を生ずべきことも不合理とはいえない。そして教特法20条2項の承認は、以上のような意味において本属長に研修の承認に伴う諸影響を比較考量せしめ、その範囲での裁量判断権を付与しているものといわなければならない。」(平山教諭事件・名古屋地裁平成5・1・25判決〈控訴〉、損害賠償請求事件。教育関係判例集3119の54頁)

以上のように、「授業への支障の有無の判断」だけでは済まされないという判示が圧倒的多数であり、「授業への支障の有無の判断」のみとするのはわずかに13-I-Dの札

幌地裁判決のみである。ただし、この判例では「担当の授業時間の有無」ではなくて、授業に絡む諸問題を含めて「授業」とよんでいるのである。たしかに、「授業」の幅が広がり支障が生じる確率が高くなるが、もし、「授業への支障」がなければ研修不承認はできないと戒めている。すなわち、「以上に該当しないときには、仮に、研修への参加により授業以外の校務運営に影響を及ぼし、又は地方公務員法上の服務に関する規定等に違反する……等の事態が想定されるときも、特段の事由のない限り、同法 20 条 2 項の承認を拒絶することは許されない」⁽⁵⁹⁾というのである。この判示は、条文に規定され、そして、立法時から 1950 年代までは行政解釈においてもそのまま理解されていた「授業に支障がない限り」が、1960 年代以降、「授業に支障のない限り」から「校務運営に支障のない限り」に拡大され、さらに、内容面や緊急性など本属長の裁量範囲がしだいに拡大する傾向に一定の歯止めを掛けようとしたものであり、丁寧な考察を試みていると考えられる。また、条文の「授業」という文言に忠実であろうとしたものであるとも考えられる。しかし、「欠務ないし当該研修への参加そのものが当該教員と児童生徒との人格的な触れ合いに影響を及ぼす」ことを研修が不承認となる可能性のある要因としてあげていることは、恣意的判断を助長することになり兼ねないものであろう。「人格的な触れ合いに影響を及ぼす」場合というのは、具体的に想像し難く、それゆえに、不承認の理由としてどのようにでも使われる可能性を持っているものと思われる。

3-I-B に示されている 1971 年 5 月の札幌地裁判決までは、承認するか否かの基準は、「授業に支障がないかどうかおよびそれが研修であるかどうかの 2 点」であった。当時は、文部省解釈、いわゆる行政解釈においても、同様の見解が示されており、同判決は行政解釈の認識を追認したものであることができるであろう。この段階における文部省の研修政策は、教特法の立法趣旨であり制定後も 1950 年代には維持されていた「授業に支障がない限りできるだけ校外研修の機会を与える」⁽⁶⁰⁾という方針から、「できるだけ校外研修の機会を与えない」方針に転換していた。

この札幌地裁判決の示した 2 点について格段に詳細に判示したのが、3-II-J および 3-II-K の札幌高裁判決である。この判例の特徴は、第 1 に、前述のように、教育法学の通説は羈束行為説をとってきたのであるが、同判決においては、それとは逆の意味での「羈束行為説」が示されていることである。すなわち、「校務の中でも教員の中核的職務たる授業についてはこれをまず優先せしむべく、授業に支障がある限りは研修参加の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束しているものと解される。」⁽⁶¹⁾

という論理である。「校務の中でも教員の中核的職務たる授業についてはこれをまず優先せしむべく」ということは万人が認めるところであるが、「授業に支障がある限りは研修参加の承認を許さないものとして本属長の承認権を羈束しているものと解される。」という解釈が生みだされることは教育法学の領域では議論されてこなかったことであり、これは第 20 条 2 項を設けた目的についての認識なり立場が、研修機会の保障から服務監督へ転換していると言えるだろう。したがって、第 2 には「授業に支障がない」ことは当然のことであり、本属長の判断の対象は授業以外の職務、校務運営に支障がないかどうかにある。第 3 には、授業以外の職務内容が「他の学年、学級との関連を考慮した教育課程の編成、これに基づく諸計画の立案、学級運営、課外での児童の生活指導、学校運営上の校務分担等に伴う各種業務」というように細かく示されていることである。第 4 に、これらの「難関」を突破した上で、なお「行為の態様、場所等を勘案し、あるいは教育公務員としての身分に伴う参加の相当性等についても諸般の事情を配慮してその当否の判断をすることが必要」とされていることである。このように、札幌高裁判決に至っては「職務専念義務免除」という形態においても、ごく稀な場合にしか、第 20 条 2 項の「勤務場所を離れた研修」は承認されないことになってしまっている。

この判決がその後も今日に至るまで第 20 条 2 項に関する判例の基本となっているものである。承認行為の「厳格さ」という点では、当時の文部省・行政解釈の水準をも上回るものであり、文部省・行政解釈にも直接的に影響を与えるものであった。たとえば、『季刊教育法』第 46 号⁽⁶²⁾は「教師の研修問題」を特集しているが、そこに掲載されている野崎弘（文部省地方課長）「研修の制度的しくみ」では札幌高裁判決が引用され、文部省解釈の根拠とされているのである。札幌高裁判決以前の文部省解釈では、「授業に支障のない限り」について、ここまでの立法者意思の歪曲はされていなかった。

②研修内容の研修性・緊急性

これまで述べてきた授業等への支障に加えて、研修内容の研修性も承認・不承認の重要な判断要素とされている。

8-F 「原告が昭和 52 年度および同 53 年度に各申請した外国旅行の内容、とりわけ主目的たる英語研修も、これらによって原告の教養、見識を高め、見聞を広めるものではあっても、国語科の教員である原告の担当教科に直接関係し或いは密接な関

連があるというを得ないことは明らかであるし、……」(小笠原教諭事件・山形地裁昭和 59・8・27 判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ 554 号 299 頁、教育関係判例集 3141-3142 頁)

8-G 「昭和 53 年度においては同じく酒工高の教員高橋茂が同年 5 月 31 日教育長宛に外国旅行承認申請をなしていること、同人は英語担当であり、夏季休業期間中である同年 7 月 25 日から同年 8 月 24 日までの間英語研修のためイングランドおよびアイルランドを主とした旅行につき承認申請したものであるが、右は前記外国旅行承認基準の研修 3 の②に該当し、かつ旅行期間にも問題がなかったため、県教委は同年 6 月 6 日外国旅行承認の決済をなし、その後秋場校長に対しその旨伝え、研修扱いとするよう指導したこと」(小笠原教諭事件・山形地裁昭和 59・8・27 判決、慰謝料請求事件。判例タイムズ 554 号 300 頁、教育関係判例集 3143 頁)

8-D・8-E の山形地裁判決は、先の札幌高裁判決を踏襲したものであるが、研修内容に関わる判断基準についてさらに細かく判示しているのが特徴である。すなわち、「研修の目的および内容が勤務時間中の勤務場所からの離脱を相当とする程度に職務たる具体的、個別的な教育を施す業務に密接に関連し、かつ右職務に有益適切なものであること等客観的にこれを相当する事由があると認め得て始めてその承認をすべきものである」というのである。この判示によると、実際的には研修内容が極めて狭く限定されてくるのは当然であろう。「差し迫った明日の授業のための教材研究、それも学校ではできないこと」のみに限定されるものと考えられる。

15-I-D 「また、本件第 1 研修願の提出された前認定にかかる原告の研修題目からして、被告東においては授業日である考査期間中に原告に校外における研修を認めなければならないような特段の事情がないと判断したことには、違法不当な点は見当たらない。」(三島教諭事件・神戸地裁平成 2・11・16 判決、賃金等請求事件。教育関係判例集 3151 の 6 頁)

15-I-E 「一方、右第 2 研修が授業日に該当するその希望日になされねば、その目的を達しないとか、教育上の必要から極めて緊急を要するものである等の特段の事情が存するものと認めるに足る証拠は存しない。

なお、原告本人尋問の結果中には、右研修は、特定の生徒の生活指導に必要で

あった旨の供述部分もあるが、同じく同結果によれば、当時原告は右生徒の学級担任等の直接生活指導をする立場にはなく、かつその必要とされる理由も抽象的なものであることが認められるので、夏期休暇等の非授業日の到来を待てないような緊急性の存するものであったことは認めることはできない」（三島教諭事件・神戸地裁平成2・11・16判決、賃金等請求事件。教育関係判例集3151の6頁）

15-Ⅲ「原審の適法に確定した事実関係によれば、上告人が本件各研修を行うことにより、各研修予定日に実施される定期考査やその他の校務の円滑な執行に支障が生じるおそれがないとはいえない上、本件各研修を各研修予定日の勤務時間内に勤務場所を離れて行うべき特別の必要性があったとも認め難い」（三島教諭事件・最高裁平成5・11・2三小判決、賃金等請求事件。判例時報1518号126頁）

これらの判例に示された解釈が、実際にどのように適用されたのかを示すのが、8-F・8-Gの山形地裁判決、15-I-B・15-I-C・15-I-Eの神戸地裁判決、さらに15-Ⅲの最高裁第3小法廷判決、19-I-Bの名古屋地裁判決（控訴審の名古屋高裁判決（平5・6・29）、上告審の最高裁第一小法廷判決（平6・2・24）である。山形地裁判決と名古屋地裁判決とは、いずれも夏季休業中あるいは夏季休業中を中心とした海外研修旅行を研修扱い（職務専念義務免除）とすることをめぐる争いであるが、いずれも教諭側の敗訴に終わっている。8-Fと8-Gを比較すれば明瞭であるが、その最大の理由は、担当教科と研修内容との関連性であったものと考えられる。すなわち、小笠原教諭は高校国語科教員、平山教諭は中学校体育科教員であった。8-Gに記されているように、小笠原教諭の同僚である英語科教員は同様の目的での海外旅行が研修扱いとなっている。

15-I-B・15-I-C・15-I-D・15-I-Eの神戸地裁判決および15-Ⅲの最高裁第3小法廷判決については、教員の校外自主研修に関わる問題、否、教員の自主研修に関わる問題が初めて最高裁で争われた事例としても重大な意味合いを持つが、あわせて、その判示内容においても研修機会をより狭める新たな内容が付加されており、看過することができないものである。

すなわち、やや断定的に言うならば、これらの判例に則ると、教員が校外自主研修を承認されるのは、教科担任制をとる中学校・高等学校教員においても、ほぼ長期休業中以外には可能性がないということになる⁽⁶³⁾。なぜならば、この事例は、高校において、

定期考査中の自分の担当教科の試験および試験監督のない日に校外研修願を提出したが不承認となっているからである。すなわち、通常、学期中においてはこれ以上授業に支障のない日は存在しないという日における校外自主研修を不承認としたことを是認する判示であるからである。

判例は前述の札幌高裁判決の論旨を土台としていることは、15-I-B・15-I-Cに明らかに示されている。しかし、重要な付加であると考えられるのは、15-I-Dにおいて、「授業日である考査期間中に原告に校外における研修を認めなければならないような特段の事情がない」という校長判断を支持し、15-I-Eにおいて「右第二研修⁽⁶⁴⁾が授業日に該当するその希望日になされねば、その目的を達しないとか、教育上の必要から極めて緊急を要するものである等の特段の事情が存するものと認めるに足る証拠は存しない」とし、「夏期休暇等の非授業日の到来を待てないような緊急性の存するものであったことは認めることはできない」と述べていることである。筆者は先に、勤務場所を離れた研修が承認されるのは、「差し迫った明日の授業のための教材研究、それも学校ではできないことのみではないか」と記したが、それに加えて、極論すれば、「生徒の生死に関わることの場合のみ」というべきではないだろうか。筆者は教育における効率性の観点を決して無視するものではないが、この判例が「緊急性の存否」を問題とする根底には、教員の研修行為が直ちに教育上の具体的成果を生み出すことを当然とする考え方が存在しており、このような短絡的かつ皮相な教育観を肯定することはできない。また、研修内容としては、学問的・探求的な課題は排除され、いきおい即効的・技術的なものに限定されざるを得ない。

三島教諭の研修課題は、在日韓国籍の担任生徒からの質問を契機として、「在日朝鮮人・韓国人子弟の教育」を主題とし、「本名を名乗る意義」や「進路（特に国籍条項を有する兵庫県、神戸市、小野市の募集のあり方）について」などを個別の研修課題としていた（教育関係判例集 14503 頁）。実際に、同教諭は、参考文献の収集、ビデオ（「ある手紙の問いかけ」「日本列島と朝鮮半島」）の借用と視聴、「在日」生徒指導経験の豊かな教員への相談、また、担当教科である数学のビデオの借用と視聴もおこなったとされている⁽⁶⁵⁾。もし、三島教諭の研修課題が「在日朝鮮人・韓国人子弟の教育」ではなく、数学の教材研究であったとしても、「緊急性の存否」を含むこの判例の論理からは、校長判断が裁量権の逸脱、濫用とされることは考えられない。

なお、神戸地裁での第1審において、原告主張として、「授業に支障のあるとき」とは、

「本務としての授業そのものの有無のみを意味し、これにそれ以外の校務を含めることは教員の研修権保障の見地から許されない。しかも研修予定日に授業が予定されている場合にも、それを休みにしてもその単位の成立に影響がないときには授業に支障がないときに該当する。かつ、この解釈は教育公務員であれば、初等教育機関たる小学校の教員たと大学・大学院の教員たとによって判断に差異をもうけてはならない」⁽⁶⁶⁾と述べている。これに対して、判例は「当該学校が教員の研究機関としての性格を濃厚に有している大学・大学院等と、それ以外の研究機関としての性格が稀薄で、専ら児童生徒の全人格的教育を目的とする教育機関である初等・中等・高等学校等においては、右支障の判断において考慮されるべき重点の置き方に差異が存することは当然である」と述べている。この問題について筆者は次の3点を考える。第1に、「研修予定日に授業が予定されている場合にも、それを休みにしてもその単位の成立に影響がないときには授業に支障がないときに該当する。」という原告主張は教育現場の実態から考えると説得力に欠ける。とりわけ、「単位の成立に影響がないとき」という曖昧な基準を設定しているためにその判断をめぐる紛争が発生することが十分に予想され、また、運用によっては明らかに生徒の学習権を侵害する事態も発生し兼ねない。第2に、原告が主張することは学説としては存在し、そして、教科担任制を取らない場合にはこのように解釈しないと自主的校外研修の機会がきわめて限定されてしまうのであるから、筆者もその意義は認める。また、行政研修の場合には「授業に支障のない限り」どころか、授業があっても勤務として参加するのが当然のようにになっていることから考えると、自主研修との取扱いの落差は余りにも大きく、十分に検討されるべき学説ではある。第3には、教特法の立法趣旨および初等・中等教員における研究保障があまりにも軽視されている現状に鑑みて、筆者が第1に指摘した点を留保するならば、原告主張は大いに強調されるべきことである。これに対して、「右支障の判断において考慮されるべき重点の置き方に差異が存することは当然」と判例が述べていることが、まったくの誤りだとは思わないが、次の3点についての考察を欠いた不十分な判示であると言わざるを得ない。第1には、初等・中等教育における研究と教育の関係をどう捉えるのか、高等教育機関におけるそれとの決定的な違いが存在するのかという点である。第2に、教特法研修条項の構成上、初等・中等教育機関の教員研修と高等教育機関のそれとを分けて解釈することが文理上可能なのかということである。第3に、前記引用部の判示を肯定するとしても、そこからなぜ定期考査中の試験監督も担当教科の試験もない日における校外自主研

修の願い出を承認しないことが校長の裁量権濫用にあたらぬのかという問題である。

(3) 不承認の告知義務

研修申請に対する不承認の場合の告知義務については次のような判例がある。

- 3-I-C 「また、校長が不承認の処分をするにつき、特にその理由を告知すべきことを要求した規定はないから、不承認の理由を告知しなかったからといって処分が違法であるとはいえない」(川上教諭事件・札幌地裁昭和46・5・10判決、判例時報651号108頁)
- 3-II-L 「控訴人は、本件不承認措置は合理的理由が告知されなかったから違法であると主張するが、右措置につき理由の告知を必要とすることを定めた条規はなく、右主張は理由がない」(川上教諭事件・札幌高裁昭和52・2・10判決、判例時報865号103頁、教育関係判例集3131の11頁)

これらの判例に示された告知義務についての見解について、最も問題が含まれていると筆者が考えるのは、3-I-Cおよび3-II-Lの論理である。すなわち、3-I-Cでは「特にその理由を告知すべきことを要求した規定はない」、3-II-Lでは「右措置につき理由の告知を必要とすることを定めた条規はなく」と述べ、いずれも告知義務の明文規定がないことを理由としてあげている。本稿第I部でみてきたように、第20条2項の立法者意思は、教員にできる限り研修の機会を保障しようとしたものであり、法制定後も1950年代においては、条文どおり、まさに「授業に支障のない限り」は承認されるべきものとして考えられていたことは成立過程研究および法制定後の諸解説書から疑う余地がない。したがって、「授業に支障があるかどうか」の判断のみであるから⁽⁶⁷⁾、その点は誰の目にも明白であり、立法趣旨および法制定後の文部省・行政解釈では不承認の際の告知義務を条文中に規定する必要性はなかったのも十分に考えられる。このような意味において、3-I-C・3-II-Lは、研修条項形成の経緯や立法趣旨についての考察を欠いた判示であると言わざるを得ないのである。

また、承認申請者からの意見聴取または弁明の機会についても、「自宅研修承認申請に対し不承認措置をするに当たって、申請者に対し予め意見聴取または弁明の機会を与えることを要する旨の手続規定は存せず、右の手続をとらないでした不承認措置が違法となるも

のではない」⁽⁶⁸⁾というように、告知義務についてと同様の論理が展開されている。この点についても、筆者は、前述の批判を繰り返さざるを得ない。

7. 教職員組合主催の教育研究集会への参加のとり扱い

第20条2項の「勤務場所を離れた研修」の承認に関わる問題という点では、前項（「6. 本属長の承認の法的性質と不承認の相当性」）と同様なのであるが、「研修としての性格と組合活動としての性格」の2面性が共存しているという点で、その解釈において独自の困難さを有するので、本稿では別項をおこしたい。

教研集会への参加をめぐる問題が焦点となった研修権裁判は、これまでに事件としては4件、判例としては6例ある。事件が発生した順に列挙すると、それらは、1968年におこった川上教諭事件（判例番号3、1971年札幌地裁判決、1977年札幌高裁判決・確定）、1965年の久保教諭事件（判例番号4、1973年山口地裁判決・確定）、1969年の厚岸事件（判例番号10、1986年札幌地裁判決・確定）、1968年の宿日直教研等事件（判例番号13、1990年札幌地裁判決、1998年札幌高裁判決・確定）の4事件・6判例である。これらの裁判は、教職員組合が全面的に支援、もしくは組織の重要課題として取り組んできただけに、あらゆる面で大規模な訴訟となり、教育法学の到達点が法廷で展開され、行政側の解釈とぶつかり合う機会を作り出してきた。その点では、1960年代以降、教育法学説と行政解釈が対立しながら、前者は学問の世界、後者は教育現場の世界におけるものとして、相互交渉の稀薄なまま推移してきた双方の理論が厳しい吟味を受ける場として、重要な場であったと考えられる。

さて、教研集会が前記のような2面性をもつことは、すべての判例が認めているところであると言えるだろう。2面性を認めた上で、教研集会の「研修」の側面に着目して教特法第20条2項が適用されることを明確に判示したものは、4-Dの山口地裁判決のみである。その他については、3-I-Dの札幌地裁判決に示されているように、「教特法20条2項の研修といえるか否かはその実体による」という見解である。しかし、「研修といえるか否か」の判断は、3-II-Mの札幌高裁判決のように「いずれに着目して判断をするも校長の裁量権の範囲内の問題」とされており、したがって、3-II-Nのように「研修性より職員団体のための活動性が重視される」と判断される場合には、研修申請が承認されなくても裁量権の逸脱、濫用には決して当たらないような論理構成になっている。

文部省・行政解釈においては、しきりに、地公法第 55 条の 2 第 6 項の「職員は、条例で定める場合を除き、給与を受けながら、職員団体のためその業務を行ない、又は活動してはならない」に抵触するとか、あるいは、労働組合法第 7 条 3 項で不当労働行為として禁じられている使用者による組合運営経費の供与にあたるということを根拠に教研集会への参加を出張扱いはもちろんのこと職務専念義務免除とすることすらも拒否してきた。この点について、札幌高裁は 3－Ⅱ－〇のように、「教研集会の研修性を認めて職務専念義務免除とする場合は、地方公務員法第 55 条の 2 第 6 項に違反しない」という趣旨を判示しており注目される。重要な点は、「不可避免的に伴う右職員団体のための活動は職務専念義務を免除された時間内におけるものとみることが可能である」という箇所である。つまり、人事院規則 17－7 条第 1 項に準ずる条例は北海道条例中には存在しないが、同第 1 項が成立する論理は、「職務専念義務を免除されている時間内における行為である」ことであろう。その論理は、「校長について後記載量判断のもとに研修参加の相当性を認めてその承認をした場合には」、条例の規定がなくても適用され、「右人事院規則の条項と同旨に解されるのを相当」とするのである。教研集会の 2 面的性格から成起する教特法第 20 条 2 項と地公法第 55 条の 2 第 6 項の矛盾にまともに向かい合い、丁寧な考察をめぐらした判示であると評価できるのではないだろうか。

3－Ⅰ－D 「また本件教研集会が教特法 20 条 2 項の研修といえるか否かはその実体によると解せられるところ」（川上教諭事件・札幌地裁昭和 46・5・10 判決、判例時報 651 号 108 頁、教育関係判例集 3134 頁）

4－D 「日教組の教研集会については、それが一面では組合活動の性質を有することは否定しえないとしても、教育専門職員の集まりとしてその内部で教育上の諸問題の研究討議を行うものである限り、研修に該当するものといわなければならない」（久保教諭事件・山口地裁昭和 48・3・29 判決、行政事件裁判例集 24 巻 3 号 283-284 頁）

3－Ⅱ－M 「右集会への参加行為が具有する前記二面性は、その一面のみが他の一面に対し顕著に優越しているものでもないのであるから、そのいずれに着目して判断をするも校長の裁量権の範囲内の問題であるというべきであり、右比較考量の判断に裁量権の濫用ないし逸脱があるとまでにわかに認め難く、他に本件不承認措置に無効もしくは取消事由があると認定するに足る証拠はない」（川上教諭事件・札幌高裁

昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 104 頁、教育関係判例集 3131 の 13 頁)

3-Ⅱ-N 「本件不承認措置は授業等への支障があることを理由とするものではなく、本件教研集会参加行為のもつ前記二面性を比較考量した上、右集会においてはその研修性より職員団体のための活動性が重視されるべきものとして裁量判断したものであるといえることができる。」(川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 103-104 頁、教育関係判例集 3131 の 13 頁)

3-Ⅱ-O 「……控訴人の本件教研集会への参加は、職員団体活動性の面においては右除外事由に当らず、従って右集会への参加を承認することはなるほど地方公務員法の右条項に抵触するかの如くである。しかし、本件教研集会参加の右職員団体のための活動性は研修性と不可分一体のものとしてあるものであり、その研修性を無視できないとすれば、その承認に当り右両面のもつ性格を考慮して承認、不承認を判断すべく、その結果研修の相当性を認めて承認する限りでは、反面において不可避免的に伴う右職員団体のための活動は職務専念義務を免除された時間内におけるものとみることが可能である。そして、前記地方公務員法第 55 条の 2 第 6 項の規定とその趣旨を同じくすると認められる国家公務員法第 108 条の 6 第 6 項については、『職員団体のための職員の行為』(昭和 43 年人事院規則 17-7 条第 1 項)により、『国家公務員法第 101 条第 1 項の規定に基づき職務に専念する義務が免除されている期間中は、給与を受けながら、職員団体のためその業務を行ない、又は活動することができる。』旨を定めており、北海道条例上はこれに相当する規定がないにしても、前示北海道条例第 36 号、第 37 号の趣旨と対比すれば、右人事院規則の趣旨に右各条例の解釈適用上尊重されて然るべきものと考えられる。そうであれば、本件教研集会参加のような二面性ある特殊な研修については、北海道条例上は右人事院規則の条項に相当する規定がなくとも、事柄の性質上、校長について後記裁量判断のもとに研修参加の相当性を認めてその承認をした場合には、右人事院規則の条項と同旨に解されるのを相当とし、この場合には職務専念義務が免除されているのであるから給与が支払われることになっても地方公務員法第 55 条の 2 第 6 項違反にはならないというべきである。従って、本件教研集会参加が一面で職員団体のための活動たる性格をもち、これに給与が支払われることになるからといって、これを法律に反するものあるいは当然に承認し得ない行為であるということとはできない。従って、本件教研集会参加者が一面で職員団体のための活動たる性格をもち、これに給与が支払われることになるからといって、これを

法律に反するものあるいは当然に承認し得ない行為であるということとはできない。」

(川上教諭事件・札幌高裁昭和 52・2・10 判決、判例時報 865 号 102 頁、教育関係判例集 3131 の 10 頁)

13-I-E 「原告齋藤信義本人尋問の結果によれば、同原告が第 1 回合同自主教研釧路集会に参加した当日（昭和 43 年 10 月 19 日）は土曜日で 2 学期の中間考査が実施される日であったが、同原告の出題する科目はなく、また試験監督の役割の指定も無かったことが認められるのであるから、同人が同日に欠勤したことのみでは、同人に前記授業の支障が存在したと認めることはできず、他に同人に前記授業の支障が存在したことを認めるに足りる証拠はない。

もっとも、……同人の本件研修参加への意図は、北教組の指令に従った組合活動への参加の意義が大きな部分を占めていたとみなし得る。しかしながら、すでに説示のとおり、同人については、当日、授業に支障が存在したことを認めるに足りないのであるから、同人の参加が組合活動の面を有していたとしても、そのことのみでは教特法 20 条 2 項の研修の承認を認めない理由とはなし得ない。したがって、同人に対する研修参加の不承認は校長の裁量権の範囲を逸脱しており、裁量権の濫用として、違法といわなければならない。」(宿日直教研等事件・札幌地裁平成 2・12・26、懲戒処分取消請求事件)

13-II-F 「同控訴人（齋藤信義…筆者注）の欠務によって、具体的に授業に支障を生じたものとはいえないが、このような場合にも、なお、同控訴人が自主教研釧路集会に参加することによって、当日に実施される予定であった中間考査やその他の校務の円滑な執行に支障が生じるおそれがあったとはいえないというべきである（最高裁平成 5 年 11 月 2 日、第 3 小法廷判決・裁判集民事 170 号 279 頁参照）」(宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 115 の 2 頁)

13-II-G 「しかし、控訴人 A（齋藤信義…筆者注）については、同控訴人が自主研修釧路集会に参加することによって、当日に実施される予定であった中間考査やその他の校務の円滑な執行に支障が生じるおそれがないとはいえないにしても、その程度は軽微であったと窺えること、及び同控訴人の参加した研修は、その時期でなければ参加することのできない性質のものであり、その意味において、右の研修を研修予定日の勤務時間内に勤務場所を離れて行うべき必要性があったといい得ること、教研集会に

参加することは、職員団体の活動に参加する結果になるとの意味合いがあることを否定することはできないにしても、本件において、職員団体の活動そのものに参加することを目的とする場合とは異なること、その他前認定の諸事情を総合すると、同控訴人の職務専念義務免除について承認を与えなかった校長の措置は、裁量権の範囲を逸脱したものと評価するのが相当である」(宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16、懲戒処分取消請求事件。教育関係判例集 2851 の 116-117 頁)

これらの裁判において、「本属長の承認＝職務専念義務免除の承認」の適否が焦点となっているが、それがただちに当該教員・教員団体の教特法 20 条 2 項理解を示すものではない。本来的には、自主的職務研修説の立場に立ちながらも、前述のような情勢から「本属長の承認＝職務専念義務免除の承認」の適否を攻防線としているということである。

13-I-E の札幌地裁判決については、前述のように、「授業に支障のない限り」の規定を「授業」の意味合いを広げながらも基本的には明文規定に則して解釈したものであるから、教研参加当日、担当する授業のなかった斎藤教諭の行為は「授業に支障がないもの」と見做され、したがって、これに対して職務専念義務免除を承認しなかった校長の行為が裁量権の濫用と判示されているのである。

控訴審である札幌高裁判決においても、結論は同じであるが、13-II-F にみられるように、斎藤教諭の行為は「当日に実施される予定であった中間考査やその他の校務の円滑な執行に支障が生じるおそれがなかったとはいえない」とされるのである。この判示の根拠として、1993 年 11 月 2 日の最高裁第 3 小法廷判決(判例番号 15-III)が示されていることに留意すべきである。判例番号 15 に関わる三島教諭事件の場合も、定期考査中の自主研修のための職務専念義務免除が不承認となったものであった。そして、13-II-G のように、「その程度は軽微であったと窺えること」等によりかろうじて救済されるという論理展開となっている。すなわち、1993 年の最高裁第 3 小法廷判決以降、教特法 20 条 2 項の承認要件はいよいよ狭小に解釈され、授業への実質的な支障がなくても基本的には学期中は承認され得ない状況を呈してきている。現状は、一部の地域・学校を除いては、長期休業中以外は、教特法 20 条 2 項の規定を設けた意味がなくなっているに等しいと言わざるを得ない。

第4節 判例形成と学説・行政解釈の関係性

前節で考察してきたように、研修権裁判の争点は主として①教員研修の特殊性と教育公務員特例法・地方公務員法・国家公務員法・地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下、地方教育行政法）の優先関係、②初等・中等教育機関の教員と高等教育機関の教員の研修における差異、③研修の義務と権利の法的性質、④校外自主研修の職務性⑤本属長の承認の法的性質と不承認の相当性、⑥教職員組合主催の教育研究集会の研修性、であった。本節では、研修権裁判の判例が行政解釈や教育法学説とどのような相互関係にあるのかを考察する。ただし、行政解釈、とくに文部省解釈は、成立過程ならびに立法者意思にはいっさい思考をめぐらさないので、教育法学説との相互交渉を自ら断ち切っていると言わざるを得ない。あるいは、教育法学説や教育法制史研究との関係を断絶したことによってのみ行政解釈が存在し得ると言う方が正確であろう。したがって、相互関係は、行政解釈と判例の間に高度のそれがみられ、教育法学説と判例のあいだに軽度のそれがみられる。教育法学説が判例形成に果たす役割は、判例との相互交渉をどれだけ活発に行うか、その結果として、判例をどれだけ行政解釈の呪縛から脱却させ得るかということにある。行政解釈と教育法学説とは、前述したように、相互関係は極めて稀薄であり、併行的対立状態におかれている。この関係をもう少し丁寧に述べるなら、教育法学説から行政解釈に接近しようという努力は、牧証名や結城忠の学説にあらわれており、本研究もそのことを目的の一つとするものである。しかし、行政解釈が立法者意思を取り入れた場合には、当事者たちは自覚しているかどうかはわからないが、大学院修学休学制度創設のための教特法改正を審議した第147国会における文部省答弁のような論理矛盾が露呈するのである。研修3類型説を改めない限り、この矛盾は解決しない。この点については、本稿第10章第4節で述べる。

研修権裁判の最も初期のものである大石事件（判例番号1）に関する1969年3月5日の松江地裁判決は、「教育公務員の研修はそれが本人の意思に反して行われた場合は十分な効果が期待できないから、本件研修命令が原告の意思に反しても発せられなければならない点につきとくに合理的な理由がない限り本件研修命令は行政目的に妥当する処分理由を欠くものとする」と判示した。これは教員の研修が本質的に自主的なものであることを示したものであり、教育法学説を踏まえた判示と言える。しかし、判例全体については、教育法学説とは対立する点があり、それについては、佐藤司が「市町村教委の県費負担教

職員にたいする研修命令権の存否と範囲」を執筆して検討を加えている⁽⁶⁹⁾。

さて、判例の中で行政解釈やその後の判決への影響の点で、最も顕著なものは、いわゆる川上事件に関する札幌高等裁判所判決（1977年2月10日）であった。教育法学研究者も後述するように次々と証人に立ち、この裁判に深く関与した。川上教諭個人の裁判ではなく、北海道教職員組合がその弁護団とともに組織をあげて取り組んだ裁判であった。

また、札幌地裁における第1審判決（1971年5月10日）についても、教育法学は敏感な反応を示した。すなわち、判決直後の1971年9月に創刊された『季刊教育法』第1号（総合労働研究所）において、兼子仁は「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」⁽⁷⁰⁾を執筆し、「職務研修としての自主研修」を主張した。この中で、兼子は川上事件とともに、1970年におこった北見工業高校の鈴木雅子養護教諭事件をとりあげ、次のように、「校外自主研修の承認＝職務専念義務免除の承認」という誤解が広がっていることを憂慮している。

「この両先生の事件では、いよいよ、現行教育法が『教師の自主研修権』を保障していないかどうか、教組教研は法的に自主研修の場たりえないかが、中心問題となっている。それとともに、校外自主研修を行おうとする手続が、地方公務員法にいう職務専念義務の免除にはほかならないと関係者が思いこんでいるらしいことも注目される。教師の自主研修をめぐる法律論議が教育法学界においてまだあまり展開されてきたとは言えない現状では右のような判決になることもむべなるかなとも思われるが、それだけに今後の論議の展開とつっこんだ問題究明が不可欠だと言わなければならない。」⁽⁷¹⁾

続いて、『季刊教育法』第2号（1971年12月）は「教師の研修権」を特集した。この中で、本多淳亮「自主研修をめぐる慣行とその破棄」⁽⁷²⁾が川上事件に関する札幌地裁判決をとりあげている。また、特集とは別に「判例研究」として、小出達夫「組合主催の教研集会参加と賃金カット」⁽⁷³⁾が掲載されている。小出の「判例研究」の内容は次のようなものである。①教特法の規定する研修には、任命権者の行う研修と教育公務員の自主研修の両者が含まれていることを認めている。②教育研究集会への参加が研修といえるかどうかは、その実体によると解せられるとしている。③前記①②は組合主催の教研集会に職務専念義務免除すら認めない事例に対しては一定の有効性がある。④しかし、本判決は「研修の実体」の判断を校長の裁量に委ねた点で大幅に後退した判決となった。⑤校長の裁量に「明

白な瑕疵」がない限り義務免不承認は適法であるとしたため、教師の自主研修権を否定し得る余地を残した。⑥校長には告知義務がないとしたことは、教師の自主研修の制度的保障を本属長に義務付けている教特法の規定に対し、本属長は、個人的裁量でこの義務を否定し得ることとなる。⑦憲法第 26 条の「教育を受ける権利」のコロラリーとしての教師の自主的「研究と修養」の権限を校長の個人的裁量に従属させている点で、裁量権の濫用を正当化するものである。このように指摘したあと、小出は、教特法の立法者意思を説き、判決が、「以上の教師の研修権・研究の自由の保障に関する立法者意思に対し、何の考慮もはらっていないし、むしろそれを否定する論理である。」⁽⁷⁴⁾と批判している。小出が指摘するとおり、教特法の成立過程および立法者意思に言及しないのは、行政解釈や判例の特徴である。小出が、「教特法の研修規定が何よりも、教師の自主研修権を制度的に保障したものであることは、立法者意思およびその後の文部省筋の解説書からも明らかである。」⁽⁷⁵⁾と指摘しているように、立法者意思を考慮するならば、1964 年に完全転換した後の行政解釈、とくに文部省解釈は成立し得ない。さらに、小出は、「立法者意思は、自主研修をまさに教師の職務そのものであるとおさえて」おり、「それ故、『職務専念義務の免除』として研修の機会保障が考えられること自体おかしいし、ましてや年休による研修などは考える余地すらない。」という。そして、「研修の義務免措置は、研修を職務とみなすところからくる諸問題（公務災害保障、出張旅費支弁）の便宜的回避からくる便法にすぎない。」と明快に言い切っている。

大づかみに言うと、1977 年の川上事件・札幌高等裁判所判決までは、教育法学説と判例の「相互関係」はある程度存在したと言える。川上事件では、次のような教育法学者たちが証人として法廷に立った。札幌地裁では、鈴木英一（北大助教授）と永井憲一（立正大教授）が証言を行った。鈴木は、戦後教育改革の意義、内容、教特法の研修規定の意味、行政研修の問題点、教組教研の実績について述べ、永井は、教師の研修権の法的根拠、教特法の解釈、教組教研の研修該当性について述べた。また、札幌高裁では堀尾輝久（東大助教授）が、教師の研修権の憲法、教基法体制のもとにおける位置づけ、内容について、兼子仁（都立大学教授）が教特法 20 条の解釈、組合教研の研修的性格について、青木宗也（法政大学教授）が研修の職務性、教組教研参加と地公法 55 条の 2、6 項との関係についてそれぞれ証言した⁽⁷⁶⁾。

このような教育法学からの判例批判や法廷での証言が裁判官に学習の機会を与え、札幌高等裁判所の次の判示を生み出したことは間違いない。

「控訴人は地方公務員としての身分を有するものであるが、同時に教員であり、教員は、窮極的には対象者の人格的完成を目的として対象者に対し具体的影響力を及ぼす実践的作用を担う者であることから、これにふさわしい能力識見を有する人格者であることが要請され、職務の遂行においても、このための研鑽においても、それなりの自主性及び責任の重要性が十分に認識されなければならない、その身分は公務員であっても、他の一般公務員に比しその職責が特殊性を有することは明らかである（教特法第1条参照）。すなわち、教育基本法第1条、第2条によれば、国の定めた教育の目的は『人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期』するところであり、その目的を達成するための方針として『学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない』ものとしているのであって、教師たるものが右方針に従いその目的を達成する教育を施すためには極めて高度な知的能力を要請されることはいうまでもなく、教育の本質が教師と教育対象者間の精神的交流を基盤として行われる全人格的なものであることに鑑み、教育対象者に与える教師の全人格的影響には多大且つ深刻なものがあるといわなければならない。……従って、教師にとって研究修養は、自己完成目的に志向された手段であるとともに、教師たる資格を具備するための必要不可欠の要件ともいわなければならない、その自由と自主性は尊重されなければならない。」⁽⁷⁷⁾

前記引用で省略したところに、「教師は単なる専門的職務の従事者たるにとどまらず、いわゆる聖職者としての敬意を表されるべきものといわなければならない。」という表現があるが⁽⁷⁸⁾、全体としての教職の本質を記したものであり、教師の「研究修養……の自由と自主性は尊重されなければならない」と明言している。これは論理必然的に、勤務時間内の校外自主研修についてもその機会をできるだけ付与していくことになるはずであるが、判例はそのようには展開しない。すなわち、その直後に、「論理転換の仕掛け」が用意されるのである。この点については、すでに本章第3節で述べた。

また、教研集会への参加行為の性質について、「一面において自主的研修を行うものであると同時に、これと不可分一体のものとして他面職員団体のための活動を行うものである」と判示している。札幌地裁判決では、「本件教研集会が教特法20条2項の研修といえるか

否かはその実体によると解せられる」⁽⁷⁹⁾としながら、「教育研究活動と組合活動を一体的に発展させることがうたわれ、第20分科会の研究テーマの中には、職員団体の活動と目されるものがかなり存在することが窺われる」から、校長の不承認措置に明白な瑕疵があるとは言えないと判示したことから考えると、一步前進ではある。

このように、札幌地裁判決に対する判例批判、札幌高裁での証言などが、前記の札幌高裁の判決を生み出した。裁判官の学習成果が現れていると言える。しかし、奇異に思えるのは、札幌高裁判決が、小学校教員の「研修」と日常的業務としての「勤務」との関係を考察する際に、依然として憲法第23条から出発して、小学校教員の自主的研修を「勤務として保障されているものではないことはいうまでもない」と判示していることである。すなわち、証人として法廷にも立った堀尾輝久に代表される憲法第26条の系としての「教員の研究の自由」論についての考察を避けていることである。第26条について判例は次のように述べ、憲法第26条の教育を受ける権利を保障することから導かれる「教員の研究の自由」という控訴人および堀尾証人の証言に立ち入った検討を加えることを避けている。

「また憲法第26条、教育基本法第2条、第10条も、これらはいずれも教育に関する理念規定ないし行政主体に対する教育行政上の配慮義務を定めた規定であるにとどまり、これらの諸規定が教育公務員の自主的研修参加の一般的自由を具体的に保障するのみならず、これを勤務たる職務とした根拠規定であるとは到底認められない。」⁽⁸⁰⁾

この点については、1998年7月16日の宿直拒否教研等事件に関する札幌高裁判決の方がやや根拠を明示していると言える。

「(一) 教師の研修権は憲法で保障された権利ではない。

(1) 憲法23条によって保障されるのは、大学における学問の自由であると解される。学問と教育が密接に関係するものであっても、学問の自由と教育の自由は別個の概念であり、同条の学問の自由の下級教育機関の教育の自由までも含まれ、さらに教育の自由から教師の自主研修権が派生するということとはできない。

(2) 憲法26条1項は、教育の機会均等についての規定であり、国民の教育を受ける権利を実現するために積極的措置を講ずることを国に義務付けることを趣旨としているのであって、同条項が、教師の自主研修権の根拠規定になるものとは到

底解されない。教師にとって研修は職業倫理上要求されるものであって、法律上の義務として要求されるものではなく、法律上の権利として保障されているものではない。」⁽⁸¹⁾

1977年2月10日に札幌高裁判決が出された後、1977年6月発行の『季刊教育法』第24号では、門田見昌明「組合教研の研修性と職務専念義務の承認権」が同判例を検討している。門田見はこの判例研究において、結論を導くために判決が展開しているポイントを、①自主的研修は勤務ではない、②教研集会参加は自主研修である、③承認・不承認の反面解釈的羈束裁量権を校長に付与、④広範な自由裁量権を校長に付与、の4点にわたって指摘し、①、③、④について、教育法学説の立場からの批判を加えている。とくに、③、④については次のように述べている。

「右のような解釈は教師の自主研修権を著しく制限しまたは否定する見解といわねばならない。所属長である校長に反面解釈的羈束裁量権と極めて広範な自由裁量権を付与したものと解することは、教育・研修の自由の法理からして指導助言をこえて指揮監督を認めることであり、内的事項に法的拘束力を持った包括的支配権を認めることに他ならない。教特法19条1項にいう「研究と修養」が教師の職業倫理としての本来の意味における自己義務であることを判決は述べ、かつ同条2項の行政による配慮義務を説きつつ、他方20条2項の承認を右のように解することは、判決の論理矛盾というべきであろう。さきにも引用したように、研修を『受容的な、与えられる義務的研修に限定してこれを解すべきでなく、教育に携わるものとしての自覚に基づく自主的、自発的な研究修養を包摂するものといわなければならない』と考えるのであれば、20条1項はむしろ『研修の機会が保障されなければならない』と読みかえる事が可能であり妥当であろう。それを20条2項の解釈にあたって先の如く解することは、教師の研修権に対して管理権をことさらに優越させようという判断であり、教育基本法10条の本旨に背き、教育の自由、研究の自由の条理解釈上も肯定しえないところである。」⁽⁸²⁾

また、札幌高裁判決からやや時間が経過しているが、1977年3月発行の『季刊教育法』第31号において、弁護士尾山宏が「教員研修と教員組合活動」と題する論文を発表している。この論文は、札幌高等裁判所判決の積極的側面とされた、教育研究集会の性格に関

する2面性の把握、いわゆる「併有説」を吟味し、さらに教研集会の性格についての考察を深めたものである。1978年に刊行された兼子仁『教育法(新版)』(有斐閣)においても、札幌高裁判決を踏まえた論述が行われている。一方、行政解釈の側でも、1982年12月発行の『季刊教育法』第46号において、当時、文部省地方課長であった野崎弘が「研修の制度的しくみ」という一文を掲載し、その中で、校外自主研修に対する校長の承認要件に関して、反面解釈的羈束行為説と授業以外の職務内容についての細かい判示を含む札幌高裁判決を文部省の見解として採用している。

このように、当時は、判決に対して、教育法学説が判例批判を行い、それが次の判例に若干の影響を与えるという関係が存在した。しかし、きわめて残念なことに、それは川上事件の札幌高裁判決に対する判例研究・判例批判のあと、「休止」状態となっている。『季刊教育法』が取り扱うテーマは、校内暴力、いじめ、体罰、校則、学校事故など、教員と管理職・教育行政当局との対立ではなく、学校(教員・管理職)と生徒・保護者の間に生じた紛争の教育法的検討にその重点を移した。判例研究の対象もしかりである。

実は、教特法研修条項の解釈が関係する裁判のうち、最高裁まで争われたのは、管見の限りこれまでに6件あり、これらの最高裁判決は、いずれも、川上事件に関する札幌高裁判決以後である。そのうち、2件は木下事件⁽⁸³⁾と金平事件⁽⁸⁴⁾であり、いずれも研修命令の適否に関する判例であるのでともかくとして、あとの4件⁽⁸⁵⁾は校外自主研修の承認に関するものである。しかし、川上事件ほどには、教育関係者はもとより、教育法学研究者でもその裁判の存在は知られていない。

また、宿日直教研等事件に関する1990年12月26日の札幌地裁判決および1998年7月16日の札幌高裁判決は、教研集会への参加について重要な判示をおこなっているが、これらの裁判もあまり知られていない。この事件は、北海道教職員組合に所属する高校教員が、人事院勧告完全実施を要求する一斉休暇闘争への参加、宿日直拒否、教研集会への職務専念義務免除の承認がないままの参加等の行為を行ったことに対して、北海道教育委員会が懲戒処分を行った事件である。とくに、教研集会への参加に関するのは5人の教員であるが、同判決は、この5人のうち、当日、担当授業のなかった斎藤信義教諭に対する校長の研修参加の不承認を、「裁量権の範囲を逸脱しており、裁量権の濫用として、違法といわなければならない。」と判示している。これは、川上事件の札幌高裁判決(1987年)を前進させる重要判例である。にもかかわらず、学界および教育界における認知度は低い。これは、本章第1節でも述べたように、1980年代以降の研修権裁判に関する教育法学の関与

の後退や判例研究の停滞状況が影響している。教育裁判の争点が前述のように移動し、そして、それは子どもの権利を守る点できわめて重要な意味を有していたとは言え、研修権裁判から教育法学者あるいは教育法ジャーナリズムの関心が結果的に遠のいたことは、教職員組合の総体的な無関心とあいまって、教員の自主的な研修行為を極力制度保障の枠外に置く法解釈を生み出すことを間接的に助長したといわざるを得ない。

〔註〕

- (1) 浪本勝年「教師の自主研修権の現状－閉塞状況と判例の検討－」国民教育研究所編『季刊国民教育』第11号、労働旬報社、1971年、85-93頁。
- (2) 浪本勝年「教員研修をめぐる政策と判例の動向」『立正大学文学部論叢』第70号、1981年9月、111-131頁。
- (3) 青木宗也ほか編『戦後日本教育判例大系』第1巻、労働旬報社、1984年、第2章IV「解説」478-479頁。
- (4) 兼子仁・佐藤司『判例からみた教育法』新日本法規出版、1977年。
- (5) 森部英生『教育法規の重要判例』教育開発研究所、1985年。
- (6) 浪本勝年『教師と教育改革』エイデル研究所、1985年、85-94頁。
- (7) 松本健男「公務員である教員に対する研修命令と不利益処分」『別冊労働法律旬報』第708号、1969年6月25日、6-20頁。
- (8) 西井竜生「市町村教育委員会は勤務場所勤務内容等の変更を伴う研修命令を発することができるか」『判例時報』第584号、判例時報社、1970年4月、144-147頁。『判例評論』第134号、1970年4月、30-33頁。
- (9) 兼子仁「教員の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』第1号、総合労働研究所、1971年9月、53-61頁。
- (10) 佐藤司「市町村教委の県費負担教職員に対する研修命令権の存否と範囲」『季刊教育法』第2号、総合労働研究所、1971年12月、114-121頁。
- (11) 尾山宏「教育公務員に対する研修命令が違法とされた事例」『教育判例百選〈第二版〉』（別冊ジュリスト）第64号、有斐閣、1979年、220-211頁。
- (12) 小出達夫「教組主催の教研集会参加と賃金カット」『季刊教育法』第2号、122-130頁。
- (13) 五十嵐義三「教育裁判における教師の研修権－北海道・川上事件を中心に－」『日本教育法学会年報』第1号〈教育権保障の理論と実態〉有斐閣、1972年、64-68頁。

- (14) 兼子仁「教師による時間内校外研修」『教育判例百選〈第二版〉』（別冊ジュリスト）第 64 号、有斐閣、1979 年、218-219 頁。
- (15) 兼子仁・佐藤司『教育裁判判例集Ⅱ』東京大学出版会、1973 年、271-277 頁。
- (16) 門田見昌明「組合教研の研修性と職務専念義務免除の承認権—川上宏先生事件—札幌高裁昭 52. 2. 10 判」『季刊教育法』第 24 号、総合労働研究所、1977 年 6 月。
- (17) 尾山宏「教員研修と教員組合活動」『季刊教育法』第 31 号、総合労働研究所、1979 年 12 月。
- (18) 浦野東洋一「『全国教研』参加を理由とする懲戒免職—鈴木雅子先生事件」、204-205 頁。
- (19) 北海道教職員組合・北海道教職員組合弁護士編『北教組裁判審理闘争史』1987 年。
- (20) 北海道教職員弁護士・北海道教職員組合法制部編『教育権裁判証言集』（現場証言篇）1990 年。
- (21) 松本健男「公務員である教員に対する研修命令と不利益処分」『別冊労働法律旬報』第 708 号、労働旬報社、1969 年 6 月、6-8 頁。
- (22) 西井龍生、前掲論文。
- (23) 兼子仁「教師による時間内校外自主研修」『教育判例百選』（第二版）、有斐閣、1979 年 9 月、218-219 頁。
- (24) 下村哲夫「官製研修出席拒否」『教職研修』1986 年 7 月号、教育開発研究所、108-111 頁。
- (25) 秋山義昭「職務専念義務の免除が地方公務員法 46 条に基づく措置要求の対象になるとされた事例」『判例時報』第 1385 号、判例時報社、1991 年 8 月、206-210 頁。『判例評論』第 390 号、1991 年 8 月、60-64 頁。
- (26) 柳屋孝安「県立高等学校長が教育公務員特例法 20 条 2 項に基づく研修の承認を与えなかった措置に裁量権の逸脱・濫用はないとされた事例」『判例時報』1555 号、判例時報社、1996 年 4 月、189-195 頁。『判例評論』446 号、1996 年 4 月、35-40 頁。
- (27) 青木宗也・兼子仁ら編『戦後日本教育判例大系』労働旬報社、1984 年、30-43 頁など参照。
- (28) しかし、控訴人らの主張としては、「原判決は、教員の研修は教育の本質に根ざすと述べるが、この本質理解は『教員と児童生徒との人格的な触れ合いにあり、単なる知識技術の伝達にとどまらないもの』といった極めて皮相でかつ誤解に基づくものになって

- いる」(「宿日直教研等」事件・札幌高裁平成10・7・16判決、懲戒処分取消請求事件。文部省地方課法令研究会編『教育関係判例集』第一法規、2851の87頁)と批判している。
- (29)『判例時報』1386号、判例時報社、85頁。
- (30)たとえば、兼子仁「第3章研修」有倉編『教育法』日本評論社、1972年、370頁、など参照。
- (31)たとえば地方公務員法第39条第1項及び第3項。
- (32)有倉遼吉「教育公務員特例法」有倉遼吉・天城勲編『教育関係法Ⅱ』日本評論新社、1958年、544頁、および兼子仁「第3章研修」有倉遼吉編『教育法』日本評論社、1972年、370頁、参照。
- (33)堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、331-333頁、同『教育の自由と権利』青木書店、1975年、130-146頁参照。
- (34)『判例タイムズ』第554号、判例タイムズ社、1985年7月1日、292頁、。
- (35)同前書、292-293頁。
- (36)『判例時報』第1518号、判例時報社、127-128頁。
- (37)同前書、128頁。
- (38)有倉遼吉編『新版教育法』日本評論社、1978年、390頁。
- (39)永井憲一編『教育関係法』日本評論社、1992年、278頁。
- (40)有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅱ』〈基本法コンメンタール〉日本評論新社、1958年、541-542頁。この点については、本稿第2章第3節で論じている。
- (41)川上教諭事件・札幌高裁1977年2月10日判決。前掲『教育関係判例集』、3131の5頁。
- (42)同前。
- (43)小笠原教諭事件・山形地裁1984年8月27日判決。前掲『教育関係判例集』、3139頁。
- (44)久保教諭事件・山口地裁73・3・29判決、浪本勝年『教師と教育改革』89-90頁、『行政事件裁判例集』24巻3号283-284頁。
- (45)結城忠「教員研修をめぐる法律問題」牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、303-304頁。
- (46)新崎教諭事件・名古屋地裁平成8・9・4判決、損害賠償請求事件。前掲『教育関係判例集』3123の4頁。

- (47) 人事院規則 10-3 第 1 条参照。
- (48) 久保教諭事件・山口地裁昭和 48・3・29 判決、最高裁判所事務総局編『行政事件裁判例集』法曹会、24 卷 3 号 283 頁。
- (49) 教特法 20 条 2 項は、地公法 35 条所定の職務専念義務が免除される場合として掲げる「法律に特別の定めがある場合」に該当すると解される。
- (50) 戸賀崎教頭事件・東京高裁平成・8・21 判決（確定）、不利益処分取消等請求控訴事件、『判例時報』1336 号、判例時報社、91 頁。前掲『教育関係判例集』3125 の 36 頁。
- (51) 同前判決、同前『判例時報』1336 号、91-92 頁、同前『教育関係判例集』。
- (52) 林校長事件・東京地裁昭和 55・1・29 判決、不利益処分取消等請求事件、同前『判例時報』第 971 号、118-119 頁。同前『教育関係判例集』3123 の 83 頁。
- (53) 高橋恒三『教師の権利と義務』第一法規、1966 年、163 頁。
- (54) 金田一京助ら編『新明解国語辞典〈第四版〉』三省堂、1989 年、618 頁、では「職務上の責任」と記されている。
- (55) 控訴審での控訴人の主張では、「原判決は、授業を受ける利益と研修をうける利益を対立するものとしてとらえ、その調和を論じているが、このことは、原判決が教育の本質と教師の研修の意義を理解していないことを示している」（宿日直教研等事件・札幌高裁平成 10・7・16 判決、前掲『教育関係判例集』2851 の 95 頁）と批判している。
- (56) 青木宏治「第 3 章研修」永井憲一編『教育関係法』（別冊法学セミナー・基本法コンメンタール）日本評論社、1992 年、280 頁。
- (57) 語句解釈に詳細を極めている有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅱ』においても第 20 条 2 項中「授業に支障がない限り」には何ら解説がなされていない。当時は、解説する必要があるほど自明のことであったと言える。おそらく、有倉の問題意識にもものぼらなかったことであろう。
- (58) 右地方公務員法違反行為に対する措置は本来的に人事権を有する教育委員会の権限に属するものである。
- (59) 「宿日直教研等事件」の被控訴人である北海道教育委員会は、「本属長の承認については、原判決のように限定して解釈すべきではなく、……幅広い裁量権があると解すべきである」（札幌高裁平成 10・7・16 判決、懲戒処分取消請求事件。前掲『教育関係判例集』2851 の 102 頁）と批判している。
- (60) たとえば、宮地茂は『新教育法令読本』（日本教育振興会、1950 年、127 頁）において、

「この場合校長は正当な理由がない限りそれを承認すべきであって、みだりに研修の機会を拒むべきではない」と記している。また、立法者意思の片鱗を反映した最後のものとしては、安達健二が『改訂版校長の職務と責任』（第一公報社、1961年、322頁）に「授業に支障のない限り、できるだけ教員の希望にそうようにすることがのぞましいというのが、本条の本意であろうが、必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う」と記している。

- (61) 川上教諭事件・札幌高裁昭和52・2・10判決、前掲『教育関係判例集』3131の12頁。
- (62) 『季刊教育法』第46号、エイデル研究所、1982年12月。
- (63) 幼稚園・小学校教員の場合には従前からそうであったことについては検討が必要であるとする。
- (64) 三島教諭は1986年度の1学期中間考査、同期末考査、2学期中間考査中において各1日ずつ研修願を提出しており、その2回目すなわち1学期期末考査の際の研修申請。
- (65) 「上告理由」前掲『教育関係判例集』14494頁。
- (66) 同前書、3151の5頁。
- (67) 担当する授業があれば普通は校外研修を申請しないであろう。
- (68) 岡教諭事件・横浜地裁平成4・11・24判決〈確定〉、損害賠償請求事件。『教育関係判例集』3119の9頁。
- (69) 『季刊教育法』第2号、総合労働研究所、114-121頁。
- (70) 前掲『季刊教育法』第1号、53-61頁。
- (71) 兼子仁「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』第1号、55頁。
- (72) 前掲『季刊教育法』第2号、41-52頁。
- (73) 同前書、122-129頁。
- (74) 小出達夫「組合主催の教研集会参加と賃金カット」『季刊教育法』第2号、128頁。
- (75) 同前。
- (76) 北海道教職員組合・北教組弁護団編『北教組裁判審理闘争史』北海道教職員組合、1987年、504-505頁。
- (77) 『判例時報』第865号、判例時報社、1977年12月、99-100頁。
- (78) 『判例時報』第865号、判例時報社、1977年12月、99頁。
- (79) 『判例時報』第651号、判例時報社、1972年1月。
- (80) 『判例時報』第865号、判例時報社、99頁。

- (81) 文部省地方課法令研究会編『教育関係判例集』第2巻、第一法規、2851の101頁。
- (82) 門田見昌明「組合教研の研修性と職務専念義務の承認権」『季刊教育法』第24号、総合労働研究所、1977年6月。
- (83) 本章第1節の「研修権裁判一覧」の判例番号5。
- (84) 本章第1節の「研修権裁判一覧」の判例番号11。
- (85) 本章第1節の「研修権裁判一覧」の判例番号15、17、18、19。

第 10 章 現行研修制度の実態と課題

第 1 節 校外研修の実態と課題

本節の標題の「校外研修」は、より正確に表現するならば、「勤務時間内校外自主研修」と記すべきである。しかし、教員の勤務は無定量ではなく、また、教特法第 20 条 2 項の対象とする研修は勤務時間内におけるものである。さらに、序章において述べたように、「研修」という言葉は、本来自主性・主体性を含意するものであるから、あえて「自主研修」とはせず、「研修」と表記したものである。本章の冒頭においてこのことを再確認しておきたい。

さて、今日、校外研修が制度的にどのように保障されているか、その実態を把握することはなかなか難しい。限られた資料から、総合的に考察して全体を類推していく以外はない。その際、忘れてはならないことは、文部科学省の教特法第 20 条 2 項に関する解釈は、1960 年代の半ば以降一貫して職務性を否定していることである。したがって、教職員の側が特段の運動をしなければ、校外研修は職務外の行為としてしか位置づけられないのである。

本節において主たる資料として用いるのは、全国の都道府県・政令指定都市教職員組合を対象として筆者が実施した、「自主研修保障の実態に関する調査」（2000 年 8 月実施）および教職員組合史である。前者の調査については、132 教職員組合を対象に 2000 年 7-8 月にかけて実施した。回答を得たのは、29 組合であり（回収率 22.0%）、統計的な把握は行わずに、筆者の考察の資料とした。回収率は低いですが、寄せられた個々の回答は、教員の研修実態を把握し、また、教職員組合が研修制度についてどう考えているのか把握する上で貴重な資料であると考えている。より正確に把握するためには、回答結果についてさらに現地に赴いての資料発掘や組合役員に対する確認・聞き取り調査などが必要であったが、本研究においてはそれを実施できなかった。その点、今後に課題を残している。さらに、本来、このような調査は、個人の研究として行わずとも、教職員組合の全国組織が正確な実態を把握しておくべきことがらであると筆者は考えている。そのような実態把握が従来行われていないことにも、研修条件拡大の課題についての教職員組合の位置づけの弱さが表れている。なお、後者の教職員組合史については、第 6 章第 2 節と関連させて考察していきたい。

1. 校外研修の実態

(1) 「研修日」について

① 「研修日」の有無と取得状況

戦後初期学校5日制の時期には広範に存在し、1960年代後半から1970年代にかけては高等学校を中心に広がりを見せていた「研修日」の制度・慣行は、今日、ごく一部の地域の高校を除いては、ほとんど存在しないといつてよいだろう。前述の「自主研修保障の実態に関する調査」からは、東京都立、千葉県立、新潟県立、京都府立、広島県立、横浜市立、京都市立、神戸市立の高校においては、何らかの形で「研修日」制度・慣行が存続していることがわかる⁽¹⁾。この他に、一部の県の盲学校、聾学校、養護学校においても「研修日」の存在が読み取れる。

第6章第1節および2節で言及したように、1960年代後半から1970年代前半にかけて、「研修日」・「研修時間」の獲得が日教組や都道府県教組・高教組の運動方針として掲げられ、1970年代には、高校に限定されてはいたが教職員組合の組織力量に応じて相当な広がりを見せた。門田見昌明は1974年に執筆した「教師の研修をめぐる法制的課題」において、「東京都、福岡県の慣行は、新潟・千葉・埼玉・静岡・愛知・大阪・広島・宮崎県へも拡大していった。」⁽²⁾と述べている。実際には、1970年代には、門田見の視野に入っていない政令指定都市立高校をはじめとしてさらに広がりをみせていた。筆者の「自主研修保障の実態に関する調査」では、静岡県・愛知県・大阪府・宮崎県からの回答はなかったのが不明であるが、埼玉県においては「研修日」はすでに存在しないということである。第6章第2節において、兵庫県立高校における「研修日」の設置と廃止について述べたが、全国的に1980年前後の「勤務正常化」の動きにより、廃止されていったところが多いと考えてよいだろう。「勤務正常化」の嵐をくぐりぬけて「研修日」を存続させたところにおいても、1980年代後半から1990年代にかけて、東京都立高校や横浜市立高校にみられるように議会で「研修日」がとりあげられ、それを契機に教育委員会が「研修日」廃止の圧力をかけるという事態が起こっている。これには、1992年8月14日付「読売新聞」(夕刊)に代表されるように、「3日も休むのは」⁽³⁾という見出しをつけて、「研修日」と休日とを混同させて描くことが特徴である。今日も「研修日」を存続させている神戸市立高校においても、土曜日が休日である週の「研修

日」(授業あき日)に校外研修を行う場合は、通常と異なる手続きが必要であるという慣行になっている。神戸市の場合も、教育委員会から持ち出されたのは、「週3日休むのでは市民の理解が得られない」という研修と休日をまったく混同させた論であるが、教員および教職員組合からの強い抵抗はおこらなかった。研修が勤務・職務であることを教員自身が自覚すること、そして、生徒・父母・市民の理解を得るための努力が必要であることが痛感される。

また、このような「研修日」剥奪の攻撃がなくても、選択科目の増加や月1回あるいは隔週学校5日制の導入によって、時間割が組めなくなったとか、生徒指導の困難さなどの理由でなし崩し的に廃止されていったケースが多い。

全日制と定時制とでは後者の方が研修日を維持している学校が多いことは間違いない。ただし、これは「研修日」ではなく「研修時間」の問題であるが、定時制高校(とくに夜間定時制)における勤務開始時刻と職員集合時刻との差について、1990年代に入ってから、一部の新聞等が取り上げたり、市民の中に追及する構えも出てきている。これに対して、たとえば、神戸市立高等学校においては、それまで慣行として職員集合時刻までの出勤(学校到着)としていたことを、教特法第20条2項に基づく研修として位置づけ、月ごとに研修願いと研修報告を提出することを始めた。すなわち、慣行でおこなっていたことを教特法の根拠のもとに制度化させた例であり、きっかけは外圧によるものではあったが、結果的に研修制度を前進させることにつながった。

さらに、都道府県立高校と比べると政令指定都市立高校の方が、その歴史的経緯や教職員組合の組織率、教育行政との関係などから「研修日」を維持している比率が高いと言えるだろう。しかし、政令指定都市立高校においても、週1日の「研修日」を確保しているところは定時制高校以外では極めて少なくなっており、「研修日」が存在しても半日が主流である。

筆者にとってより興味深いことは、毎週決まった曜日の研修日というのは存在しない義務教育諸学校においても、小学校では教研集会の日を研修日に設定するとか、中学校では定期考査の期間に研修日を設定するとか、1年間に何回か研修日を設けているという回答があったことである。岩手県、長野県、山口県などがそうである。山口県では月1回の研修日(半日)が存在しているという。義務教育諸学校において、日常的な教員研修の機会を確保するためにどのような工夫がされているのかを把握することは今後の課題としてきわめて重要であると考えている。

さて、このような少数例の研修日が制度化されているのか、あるいは慣行なのかを判断する基準として、文書の有無が考えられる。この点については、高校組織からの回答のみであったが、文書化されているのは、東京都立高校と神戸市立高校の2つだけであった。このうち、神戸市立高校については、第6章第2節に神戸市教育委員会見解（1974年）を掲載した。

「研修日」の取得状況については、「よく取得されている」のは都立高校のみである。他は「あまり取得されていない」という回答である。あるいは、神戸市立高校の回答のように「個人差あり」と指摘しているところもある。

②研修場所と職務性（高校）

研修場所の問題についての焦点は、自宅での研修を認めるかどうかということである。この点については、千葉県立高校、新潟県立高校、京都府立高校、広島県立高校、神戸市立高校では認められているという回答である。東京都立高校は、周知のように長期間にわたって研修日を確保しているが、1990年代に入ってから、自宅での研修は認められなくなり、現在は、「自宅以外研修として説得力を持つ場所なら可、例えば地学や歴史の先生の場合のフィールド」というような取扱いになっている。

職務性についての位置づけを把握するために、「出勤簿上の取扱いはどのようになっていますか」と尋ねたところ、出勤…新潟県立高校、広島県立高校、研修…都立高校、千葉県立高校、京都府立高校、横浜市立高校、神戸市立高校、という回答状況であり、「職務専念義務免除」はない。この場合、出勤簿には「研修」印が押印されるが、この「研修」の中身が、職務なのか職務専念義務免除なのかということである。教育法学の通説である自主的職務研修説の立場からは、当然、職務として捉えるのであり、筆者の見解もそうなのだが、実態はどのようになっているのだろうか。これについては、今日においては、教育委員会が、とくに、「教職員の研修は、当然勤務内容に含まれる」というような確認を教職員組合との間に取り交わしていない場合には、「研修」という印を出勤簿に押印するにしても、サービス上の取扱いは、「職務専念義務免除」であると考えられる。したがって、研修行為中に事故に遭遇した場合、公務災害とはならない。あるいは、図書館・博物館・大学等に行く場合にも、はじめから出張旅費の支給対象とはならない。この点について、回答の中には、教職員組合として、「研修」のサービス上の取扱いについての把握が曖昧であると感じさせられたものが相当あった。

③ 願い出と報告の方法

『研修願い』はどのような形で行いますか」と尋ねた。この形態は3つに分かれるようである。第1は、最も容易な方法で、「管理職に口頭で伝える」というものである。実は、筆者は、回答項目を設定するときに、現在は口頭での願い出はないだろうと思っていたのだが、広島県の場合には残存しているようである。「残存」というのは、「書類でとどけるか、口答によるかのどちらかが考えられるが、普通は口答で十分だろう」⁽⁴⁾という解説書が存在したように、教特法施行後は広く行われていたからである。第2は、「研修願い出簿」や「研修承認簿」に記入する方法であり、新潟県立高校や神戸市立高校で行われている方法である。第3に、「研修願い出書」や「研修申請書」に記入する方法であり、これは、都立高校、千葉県立高校、京都府立高校で行われている。都立高校はあわせて各学期ごとの願い出を提出しているようである。第4に、2000年度から横浜市立高校において行われるようになった方法で、これは校外研修を否定するものではないが、やや特異というべきものである。横浜市立高校における研修の取得は、2000年度から課業期間中に研修計画書を提出して取得する場合（「申請研修」）、時間外勤務に対する「適切な配慮」として取得する場合（「配慮研修」）、長期休業中に取得する場合、の3つの種類に分かれている。本稿では「申請研修」に絞って言及することにする⁽⁵⁾。

そもそも横浜市立高校における研修制度が2000年度から改変された契機は、1999年末の市議会でも市立高校教員の研修日が問題としてとりあげられ、教育長が「既得権として定期的に研修を認めることは特例法の趣旨に照らし、適切ではないと判断」という答弁を行ったことに端を発している。その後、教育委員会と横浜市立高教組との間で協議が続けられ、合意に至ったものである⁽⁶⁾。「配慮研修」とともに、苦渋の策として考案されたものであると思われる。この「申請研修」のしくみは、①研修計画書提出→（校長の承認）→②研修承認簿記入→（研修実施）→③研修報告書提出、というものである。最大の問題点は、「校長の承認」の段階で教職員人事課との事前協議をおこなっていることである⁽⁷⁾。これは、任命権者が承認の実質的権限を持つことになりかねず⁽⁸⁾、「本属長の承認を得て」としている教特法第20条2項の趣旨に照らして問題が多いと言わなければならない。

一方、研修報告については、千葉県、新潟県、京都府、広島県は、口頭でも文書でも「報告しない」という。研修報告書に記入するのは、東京都立高校、横浜市立高校、神戸市立高校であるが、いずれも簡単なものである。たとえば、東京都立高校の場合には、

学期ごとにA4用紙2枚程度の報告書を提出することになっている。神戸市立高校の場合には、月ごとに各日の研修項目（標題）、研修場所を記入し、その月の研修内容の概要をごく狭い記入欄に書くのみであり、この報告書が教員の研修行為にとってマイナスの要因になっているとは思わない。

④研修日の歴史

アンケート調査では、「成立の経緯」、「かつて存在したか」、「廃止の経緯」を中心に尋ねた。

まず、「成立の経緯」について、回答をそのまま記しておこう。この調査で筆者として初めてわかったことは、2点ある。一つは、都立高校においても「全校・全教員に定着したのは1960年代の中頃から」であること。これは、戦後教育改革期以降、都立高校においてはずっと存在していたという定説とは若干異なり、第6章第1節で述べた1960年代半ばの日教組の「研修日」獲得方針と都高教組の運動により普及したものと考えられる。もう一つは、「買い出し休暇から研修日が始まった」という説は、東京都立高校（その前身の中等諸学校）についてよく言われてきたが、仙台においても同様の経緯があったことである。ということは、他の地域においても買い出しのための名目的「研修日」が存在していたことが推測される。「研修日」が定着していた時期のある4高教組からの回答を次に要約して掲示しておこう。

- ★ 新潟公立高等学校教職員組合…30年程以前の職場の民主化闘争の中で、職場で研修権（教特法に基づく）を獲得してきた。しかし、組合と県教委の力関係の変化、職場の多忙化の進展の中で、取りにくく自己規制も広がってきている。
- ★ 東京都高等学校教職員組合…戦後、新制高校発足前にできた組合（中学校組合）が、年間10日の自由研究日を要求したことが始まり。しかし、全校・全教員に定着したのは1960年代の中頃から。1995年に、現在の「半日」に改悪された。
- ★ 仙台市立高等学校教職員組合…敗戦後、食料難の時代に闇米など、食料を農家に買い出しに行く必要から「研修日」と称して、授業を持たない日を設けることが始まった。もちろん、校長も組合員であったし、切実な要求でもあった。

★ 横浜市立高等学校教職員組合…1970 年頃に校長会との申し合わせでスタート、当初は「自宅」も可とされていたが、2000 年からは、事前申請にもとづく研修について校長が決済する形式となっている。

次に、高校においては、かつては研修日が存在したが 1980 年前後に廃止になったケースが多いことは前述した通りである。今回の調査結果でも、群馬県、新潟県、埼玉県、仙台市において、過去に研修日が確保された時期があったことがわかった。しかし、過去に遡っても、研修日がない県市が存在するということが判明した。たとえば、秋田県、長野県、札幌市などがそうである。ただし、1948 年 3 月の全教協・教全連の労働協約締結を軸として各都道府県ごとに締結された労働協約における自由研究日が回答者の認識の中にあるかどうかは不明である⁽⁹⁾。

どのような経緯で廃止になったのか、回答をそのまま掲載しておこう。

★群馬県高等学校教職員組合…1951 年から「半日研修」(水曜日午後)があったが、80 年代の臨教審路線下の管理・サービス強化と「授業確保」(進学体制強化)攻撃のもとで、攻防があったが、最終的には「一方的破棄」として廃止された(1986 年)。

★新潟公立高等学校教職員組合…力関係の変化と職場の多忙化の進展(研修日のあった時期:1974-1990 年くらい)。

★埼玉県高等学校教職員組合…職務(サービス)適正化攻撃による(存在時期は各々の学校によりまちまち)。

★仙台市立高等学校教職員組合…指導要領改定に伴って、時間割がきゅうくつになってとれなくなった。また、土曜休業もからんでいる(存在時期:1950-1980 年)。

(2) 民間教育研究団体の研究会、学会や組合教研への参加

民間教育研究団体の研究会や学会、組合の教育研究集会への参加が服務上どのような取扱いになっているかみてみよう。

①民間教育団体研究会・学会

調査結果によると、「出張」が秋田県教組、都高教、新潟高教組、和歌山県教組、大阪府教組、全広島教組、神戸市立高教組など7教組、「職務専念義務免除」が秋田県教組、千葉高教組、長野県教組、大阪市教組、山口教組、佐賀県教組、神戸市立高教組など7教組である。これらは、民間教育団体の研究会や学会への参加について、濃淡はあっても何らかの条件整備を行っているものと言える。もちろん、要求し続けなければ出張や職務専念義務の扱いは消滅していく傾向にある。とくに、出張については、文部科学省の教特法第20条2項に関する解釈、すなわち「研修3類型説」とは異なり教特法の立法趣旨に忠実な措置が今日においてもとられているものであり、きわめて注目される。

次に、条件整備がされずに、「年休」を取得しなければならないのは、秋田県教組、秋田高教組、岩手県教組、山形県教組、全栃木教組、群馬高教組、埼玉高教組、千葉高教組、長野高教組、新潟公立高教組（年休が多い）、岐阜公立教組、京都府高、京都市教組、大阪市教組、香川県教組、佐賀県教組、大分県教組（まれに校長判断で職務専念義務免除もある）、沖縄高教組、札幌市立高教組、仙台市立高教組、京都市立高教組の21組合であり、大雑把な把握ではあるが、民間教育研究会には出張で参加できず、年休を取得して参加している場合がおそらく2/3を相当越えているものと思われる。職務専念義務が免除されることもそう多くはない。なお、実質的には職務専念義務免除であると思うが、埼玉県教組、全広島教組は「研修」と回答している。

これを表に示すと次のようになる。同じ服務監督権者のもとでも、校種、地域、学校により取扱いが異なることがわかる。また、学校が直面する課題との関連性などの研修内容によっても差異が生じている場合もあるものと推測される。

〔表10〕 民間教育団体研究会、学会への参加の取扱い

教職員組合名	出張	職専免	年休
札幌市立高教組			○

秋田県教組	○	○	○
教職員組合名	出張	職専免	年休
秋田高教組			○
岩手県教組			○
山形県教組			○
仙台市立高教組			○
千葉高教組		○ (研修)	○
全栃木教組			○
群馬高教組			○
埼玉県教組		○ (研修)	○
埼玉高教組			○
都高教	○		
横浜市立高教組			○
新潟公立高教組	○		○ (年休が多い)
長野県教組		○	
長野高教組			○
岐阜公立教組			○
京都府立高教組			○
京都市教組			○
京都市立高教組			○
大阪市教組	○	○	○
和歌山県教組	○		
全広島教組	○	○ (研修)	
神戸市立高教組	○	○	
山口教組		○	
香川県教組			○
佐賀県教組		○	○
大分県教組			
沖縄高教組			○

②組合教研

組合主催の教育研究集会については、組合活動としての側面と研修としての側面が問題にされてきたので、「出張」で組合教研に参加しているのは秋田県教組、長野高教組の2組合のみである。次に、「職務専念義務免除」になると回答したのは、秋田県教組、山形県教組、千葉高教組、都高教、長野教組、長野高教組（全国教研のみ）、京都市教組⁽¹⁰⁾、山口教組、仙台市立高教組、横浜市立高教組、京都市立高教組（全国教研のみ）、神戸市立高教組の12組合である。

年休を取得しないと参加できないのは、岩手県教組、秋田県教組、秋田高教組、全栃木教組、群馬高教組、埼玉高教組、千葉高教組、新潟公立高教組、岐阜公立教組、京都府高、和歌山県教組、香川県教組、全広島教組、佐賀県教組、沖縄高教組、札幌市高の16組合である。

埼玉県教組と大分県教組については、とくに記載があるので引用しておこう。まず、埼玉県教組は、「勤務を要しない日に集会を組織することも多いが、平日に開催しているところでは、教育職員については『研修』扱い、教育職員以外は『職専免』扱い。全国教研集会は、報告者や研究協力者は『研修』で、傍聴者は2－3日程度は『研修』で1－2日が年休扱い」と回答している。次に、大分県教組は、「都市レベルでは文部教研と抱き合わせ開催のところもあり、そこでは出張。他は年休。ただし地域によっては職務専念義務免除もある。」という。

なお、北海道教職員組合については、筆者の調査に対する回答はなかったが、『北教組研修権裁判証言集』⁽¹¹⁾の記載事項により、現況を把握したものである。

〔表 11〕 組合教研への参加の取扱い

教職員組合名	出張	職専免	年休	教研参加をめぐる紛争
(北海道教組)	○	○	○	過去多数の裁判闘争
札幌市立高教組			○	
秋田県教組	○	○	○	かつては一斉に出張職免を要求する運動として取組み県教委と対立したことがあったが

教職員組合名	出張	職専免	年休	教研参加をめぐる紛争
				現在は、各学校長へ個別の対応を行っているためとくにトラブルは顕在化していない。職場によって異なる態様となっている。
秋田高教組			○	1987年に「職免」で参加しようとした人たちが賃金カットされた(措置要求中)。
岩手県教組			○	
山形県教組		○		組合の教研にも「年休で参加」を強制する校長がいる。
仙台市立高教組		○		参加が3年程前までは黙認であったが、「年休で参加するように」というしめつけが厳しくなっている。
千葉高教組		○(研修)	○	
全栃木教組			○	
群馬高教組			○	
埼玉県教組		○(研修)	○	校務に特段の支障がない場合には「研修」扱いとなることは当然という立場でとりくんでいる。
埼玉高教組			○	

教職員組合名	出張	職専免	年休	教研参加をめぐる紛争
都高教		○		近年、「職場の民主化」や「平和と民族」などの分科会について特定の表現（組合が発行する教研ニュース中の）をめぐる 「これでは教研集会とは認められない。決起集会であるという理由で、「職務専念義務免除」を認めないという都教委の判断が出ており、トラブルとなっている。
横浜市立高教組		○		組合教研の内容によっては、職免がふさわしくないとの指摘があり、昨年、一部見直しをした。
新潟公立高教組			○	
長野県教組		○		
長野高教組		○（全国教研）	○	出張は認めるが、旅費を支給しないと言う校長が出はじめている。
岐阜公立教組			○	
京都府立高教組			○	かなり以前は出張参加を認めていたが、現在

教職員組合	出張	職専免	年休	教研参加をめぐる紛争で
				は組合教研に公立学校を貸さず、極めて冷淡な態度である。
京都市教組		○ (市教組教研)		
京都市立高教組		○ (全国教研)		
大阪市教組		○ (その他)		
和歌山県教			○	
全広島教組			○	
神戸市立高教組	○	○		
山口教組		○		サービス上の取り扱いにおいて「年休」を強要する場合がある。
香川県教組			○	
佐賀県教組			○	
大分県教組	○	○	○	組合教研の場合、地域によっては、職務専念義務免除扱いのところもあると答えたが分科会で組合色の濃い分科会（「職場の民主化など」では年休扱い）となるなどの実態がある（トラブルにまではいたっていないが。）
沖縄高教組		○	○	

(3) 研修費の支給

① 支給の有無

研修費・研究費等の支給について、「支給されている」と回答した組合は、秋田県教

組、都高教、大阪市教組、佐賀県教組（一部）、札幌市立高教組、横浜市立高教組、京都市立高教組（図書券 10,000 円分）、神戸市立高教組⁽¹²⁾の 8 組合である。これに対して、「支給されていない」と回答したのは、岩手県教組、秋田高教組、山形県教組、全栃木教組、群馬高教組、埼玉高教組、千葉高教組、新潟公立高教組、京都府高、和歌山県教組、全広島教組、山口教組、香川県教組、大分県教組、沖縄高教組、仙台市立高教組の 16 組合である。このほかに、埼玉県教組の回答では、「県段階では支給されていないが、市町村段階では支給されているところもある。」と記されている。また、埼玉県教組からは、「1970 年代にはほぼ全自治体で支給されていたが臨調行革路線の下で財政的な側面とヤミ手当攻撃で廃止された。」という経過説明が記されている。長野高教組によると、「学校によって違う」ようである。大阪市教組は、「共同研究費として教員一人につき 2,700 円支給され、各学校で共同で運営し、個人支給しない。」と回答している。

②支給額・形態

支給額と形態については、つぎのような回答状況であった。

- ★秋田県教組…市町村によって異なる。支給といっても、校長会が中心に運営している教育研究会の会費の補助という形が多い。
- ★埼玉県教組…市町村によって異なる。年額で 2,000-8,000 円の範囲。
- ★都高教…学校当たり 13 万円（全・定別）。1980 年代に研修費支給を獲得し、最高時には年 2 万円の図書券が支給された。90 年代に入って、各校 20 万円に減額され、さらに、2000 年度から 13 万円に減額された。
- ★長野高教組…制度として「研修費」はない。旅費を運用上一律、一定額支給する学校がある。私費（PTA）から補助と合わせて研修旅費のように扱っているが廃止の傾向にある。
- ★大阪市教組…1 人 2,700 円。
- ★佐賀県教組…3,500 円程度。
- ★札幌市立高教組…5,000 円（図書券）。
- ★横浜市立高教組…研究図書費 21,600 円。
- ★神戸市立高教組…各学校への支給額は 18,600 円×教員数。使い方は各校により異なる。

回答が寄せられた教職員組合の単純な比率で見ると、1/3の組合が何らかの形で研究費・研修費が「支給されている」と答えていることになる。筆者の調査から全国的状況を類推することは困難であるが、少なくとも次の6点のことは確認できるであろう。

第1に、今日においても、研究費・研修費を支給している地方自治体が相当数存在すること。

第2に、研修費支給が法制化されていないために、教員が何らかの形で研修費支給を獲得するためには、教職員組合の特別の努力を必要としていること。

第3に、したがって、支給の有無・支給額・支給形態は、地方自治体によって多様である。回答では、支給額は、3,000円弱から20,000円強までの大きなバラツキがあった。いずれにせよ、あまりにも少額であることは言うまでもない。

第4に、研修費支給が条例・規則化されていないために、研修費としては、あまりにも少額であっても、「ヤミ手当」として批判・攻撃される側面を有していること。

第5に、前記のこととも関わって、個人支給から学校への支給に転換する傾向があること。あわせて、神戸市に見られるように要綱制定の動きも注目される。

第6に、筆者の調査では、研修費の支給額については把握していないが、この点も、教員の研修保障の上で重要である。民間教育研究団体の研究会・学会に参加する場合のサービス上の取り扱いについては前述したが、「官製」「半官製」の研究会や調査も含めて、教員の研究旅費が極めて低額であることは疑いない。

2. 校外研修の課題

前項で考察したように、教特法第20条2項が保障する「勤務場所を離れて（の）研修」が初等・中等教育の学校現場において、同法立法時の趣旨や教育法学の通説に基づいて展開されているとは言い難い。全国の初等・中等教育学校の教員の大多数にとって、「勤務場所を離れて（の）研修」すなわち校外研修の機会は休業中以外には存在しないと言っても過言ではないだろう。また、校外研修が職務として扱われることはきわめて一部の地域、学校に限定されており、たいていの場合、職務専念義務が免除されるかどうか焦点となっている。しかも、実態としては、民間教育研究団体の研究会や教職員組合主催の教研集会への参加については、勤務上の支援措置は何も取られないことが多いため、結局、年休を取得して参加せざるを得ないというのが大方の実態である。研修費についても、支給

されていない場合が多いし、また、支給されていても少額であり、教特法成立過程において登場した本俸の10分の1の研修費支給構想⁽¹³⁾とは、少なくとも本俸に対する比率の面では隔絶している。

しかしながら、1960年代半ばに転換して以降の文部省の研修条項解釈が日本のすみずみにまで貫徹しているのかといえ、明らかにそうではなく、そこには、教特法成立後、半世紀にわたって続けられてきた教員・教職員組合による研修保障要求運動と教育行政との交渉により具体化されてきた成果が今日においても生きている。そこに、かすかではあるが、校外研修保障の光明が見えているように思われる。

本節では、校外研修の課題を考察するにあたって、とりわけ、研修主体である教員およびその要求実現組織である教職員組合の意識から、主体的な課題を探っていきたい。

(1) 絶えざる学習活動の必要性

筆者の調査において、「自主研修権の法的な根拠が教育公務員特例法研修条項（19・20条）であるということ、貴組合の組合員はお知りだと思いますか」と尋ねてみた。そうすると、「よく知っていると思う」と「大体知っていると思う」とを合わせると17組合が回答している。一方、「あまり知らないと思う」と「ほとんど知らないと思う」を合わせると9組合である。筆者の予想よりは、前者の比率が高いが、回答をよせた教職員組合は、平均以上に研修問題に関する興味が強いことが考えられなくもない。また、「1990年以降、教員研修のあり方、研修権の理論や法的根拠について、組合で文書をだしたり、学習会をされたことがありますか（初任者研修についてのものを除いてください）」という問いに対しては、「ある」と回答したのが、岩手県教組、山形県教組、都高教、長野高教組、新潟公立高教組、京都府高、全広島教組、山口教組、沖縄高教組、横浜市立高教組、神戸市立高教組の11組合である。すなわち、6組合は、1990年代以降、研修についての学習・啓蒙活動をしていないにもかかわらず、「よく知っていると思う」あるいは「大体知っていると思う」と回答したのであり、これはやや楽観的に過ぎると言わざるを得ない。

まずは、研修条項の存在を確認し、次に立法趣旨と解釈の変遷、そして、研修保障要求運動と成果・課題というような筋道で学習会を支部・分会ごとに毎年開催することが大切であると思うのだが、学習・啓蒙活動として、どのようなテーマ・内容のとりくみをおこなったか、回答を次に掲げておこう。

- ★山形県教組…教研前に文書で知らせている。また、事務職員等の研修については、
(長期休業中のみ) 確認書を配布。
- ★新潟公立高教組…「研修日の位置づけについて」など。
- ★都高教…1995年の「研修日」闘争の際、多数あり。
- ★長野高教組…教育文化会議の代議員会。教文委員総会などで行っている。
- ★京都府高…2年前に「20年目研修」が始まり、それ以来学習会、対策会議を行って
いる。昨年(1999年…筆者註)、室井修氏講演。
- ★全広島教組…勤務時間との関係で整理したもの。
- ★山口教組…組合員ハンドブック(毎年発行)。
- ★沖縄高教組…教育長に要請(改善)の要求書を出し、交渉している。
- ★神戸市立高教組…冊子『明日をめざして』(組合員ハンドブック)における、①研
修権闘争の歴史、②研修権保障のための法的根拠の解説。
1995-1996年度は、『教育研究ニュース』で研修権問題を論じる。

(2) 「研修の権利と義務の関係」についての考究の必要性

「貴組合では、『研修の権利と義務の関係』についてどのように把握されていますか」と尋ねた。その回答が次にあげるものである。

- ★岩手県教組…権利は請求し行使していくことで成立します。改廃や後退しないためにも、全組合が承知し、要求し、行使する義務があると思います。
- ★秋田県教組…教職員の研修は、職業的性格からもとめられる義務的な面がまずあってその「義務」を果たしていく方法のひとつとして個人が自主的に
行う研修が認められるべきである。この個人の自主的研修を保障する制度を権利と考えている。
- ★秋田高教組…教育実践に利するものであればすべて研修である。
- ★山形県教組…当然のことととらえている。
- ★群馬高教組…研修は教職員の「基本的権利」であり、父母や生徒に対しては「義務」である。教育行政が教職員の自宅研修を保障するのは義務。
- ★埼玉県教組…資料あり(教育法学の通説)。
- ★千葉高教組…組合としての見解は持っていません。

- ★都高教…教員が本来的な職務遂行、能力向上のため広く研修する国民に対して「道義的」義務があり、教委はその条件整備を行わなければならない。したがって教委や校長に対し自主的に研修する権利を有する。
- ★新潟公立高教組…組合と県教委・校長との力関係にとどまらず、父母・地域の理解が必要。
- ★長野高教組…自主、民主、公開の原則に基づいて、「義務」としての研修（官製の経年研）を民主化していく方針を持ち、当局に求め、おおむねそのようにさせている。
- ★山口教組…研修権は自主的なものであり、民主教育の根幹をなすものである。
- ★香川県教組…法令の通り、研修は教員の義務と同時に権利である。
- ★佐賀県教組…子ども達の学習権保障の責務を果たすためには、教員は自らの研修が十分にその責務に応えられるものでなければならない。
- ★大分県教組…あくまでも自主的な研修権に根ざした自主研究体制の確立が大事である。

(3) 研修の公開性・学習権保障性の追究

次のようなやや挑発的な質問を行った。「自主研修権を発展させる立場から、研修成果を生徒・保護者に明示するため、報告書の作成・公開、研究発表会の開催、研究紀要の作成・配布などの必要性をとらえる教育学者もいらっしゃいますが、これについて貴組合のご意見をお聞かせください」。この質問中の、「教育学者」とは牧証名を想定したものである。これに対する回答状況から、研修主体における課題が幾つか浮かび上がってくる。

- ★岩手県教組…必要ありません。様式 17 号で（1 行で報告する）報告するだけでよいとしてたたかっています。
- ★秋田県教組…一般論として理解できるが、実際に行う際の時間・場所・経費などについてだれがどのように保障するのか、という問題と切り離して論ずることはできないのではないか。
- ★秋田高教組…学校毎に『紀要』が公費で作成・配布されているが、完全公開となっていない。自主的研究をしていない教員も多い（寄稿に偏りあり）。『成果』を形にできない研修もあるので一律にできない。

- ★山形県教組…日頃の実践、子どもたちの指導として成果を返すものとする。文書の作成に費やす時間・労力を考えると、多忙化・形式化以外の何ものでもない。
- ★全栃木教組…文書での発表でおこなう程度でよい。
- ★群馬高教組…『組合の意見』という形はとれませんが、『自主研修』＝『何らかの明示の必要』は本来ではないと思います。
但し『自主研修』（この保障の中身の課題あり）が、父母や生徒、職場教職員に生かせる観点は追求される必要があろうかと思えます。
- ★埼玉県教組…当組合ではそのような立場で議論されたことはありません。むしろ、自主研修権を行使した時に、行政（校長）側が報告書をまとめることを求め、実質的に研修権行使にブレーキをかける役割を果たしている。これに対する反発が強い。したがって、報告書を提出しないとりくみが先行している。設問にあるようにより高い立場から『報告』をまとめるという段階には至っていない。
- ★都高教…本来的にはその成果は教育に生かされるものであり、必須とは思わないが、今日の状況の下では一定やむをえない面があると考えている。
- ★新潟公立高教組…一般論としてはそのとおり。
- ★長野高教組…教文会議では、教育課程などの討議資料の作成、ブックレット（4冊）の発行の他に、各研究会（すべてではないが）が、年度末に研究集録を発行している。
- ★大阪市教組…反対の立場。
- ★全広島教組…義務づけは不要と思うが、説明は必要と考える。
- ★山口教組…自主的な研修の成果は、組合の内外を問わず、実践報告を何らかの形で、生徒、保護者、教職員に返していくことが必要。強制的、形式的なものではない。
- ★佐賀県教組…自主的な集団の中での授業の客観的検証、相互批判、相互研鑽を経て、より高次の研修成果が生み出されていくと考えます。その意味から県教委主催の研修には『自主・民主・公開』の3原則を求めて傍聴に入っています。
- ★大分県教組…何のための、だれのための発表であるのかが問題である。研究者どう

しであれば、研究会等で交流してきている。『発表のための発表会』『よその学校がするから、うちもする』調の発表会等は、職場に多忙化を招くだけであり、最小限、有効な方法にとどめるべきである。

★沖縄高教組…各支部の教研集会の案内（日程・内容）のビラを生徒を通して父母に渡している。

資料…定期大会議案書、教育研究集会冊子、「沖縄県高教組情報」、パンフレット「教育研究シリーズ」「各種研修会について」（県教委教育長への申し入れ書）

★横浜市立高教組…最近発行したパンフを添付しました。資料…「研修」問題討議資料（「ゆたかな教育実践の創造のために」2000年7月）

★神戸市立高教組…義務づけるのは疑問。授業、行事等で生かすべき。

まず、最初に確認しておきたいことは、教職員組合が研修の問題を考える場合には、まったく無風の中に独自の構想をえがくことは困難であり、常に、行政研修と教育行政当局・管理職による研修統制と対峙しながら教員の自主的研修活動が行われるということに留意しなければならない。そのことの厳しさについて、筆者も認識していることを前提としながら、前記の教職員組合の回答について、危惧する点を指摘しておきたい。ただし、前述したように、本研究では様々な制約から各教組に足を運んだ調査が行われていないという制約があることには、十分に留意する必要がある。また、寄せられた回答が必ずしも当該教職員組合の公式的な見解でないことも、明記しておかねばならない。

第1に、研修の権利と義務の関係についての認識を一致させていく努力の必要性を感じる。なぜなら、筆者の質問の趣旨に反対の立場をとる回答の多くは、「報告書の作成」といった場合に、管理職や教育行政当局に対する報告書と受けとめているように思われるからである。それは、「研修の権利は教育行政に対する権利であり、義務は児童・生徒に対する義務である」という把握ではなくて、「研修の権利も義務も教育行政に対するもの」という認識のようである。例えば、岩手県教組、大阪市教組の回答にはそのことが感じられる。しかし、群馬県教組は、権利・義務関係の把握では、「研修は教職員の『基本的権利』であり、父母や生徒に対しては『義務』である。教育行政が教職員の自宅研修を保障するのは義務。」という認識を示しているが、「報告書の作成」には賛同しない。これは、「報告書」ではなく、教育実践の中身で研修成果を還元するという考えであろう。しかし、さらに踏

み込んで考えると、研修成果はすぐに現れるものではなく、また、明示しにくいものもあるだろう。秋田高教組の回答のように、「成果を形にできない」研修もあるからこそ、当面、どのような意図でどのような研修を行ったのか、生徒や保護者に説明することが大事であると考えるのである。

第2に、第1の点と幾分重なりあうのであるが、どこに提出する書類かに関わりなく、報告書を書くことに対する教員の反発の強さと、教職員組合はその反発を代弁する役割を演じざるを得ないという点である。もちろん、この反発の要因の一つは、教育行政・管理職による研修内容の統制に対する抵抗という重要なことであることは承知している。しかし、また一面では、研修の実体・内容が存在しないために、研修報告の提出に抵抗するという教員の存在、そして、教職員組合がそのような教員を守る役割を果たしていることも認めなければならないのではないかと。埼玉県教組の回答は、さすがに回答者は、現状をすべて肯定しているわけではないが、報告書提出に対する教員の強い反発を受けて不提出の取組を進めていると記している。

第3に、予定調和論からの脱皮がなかなか困難であることである。山形県教組、神戸市立高教組の回答は予定調和論に立つものと思われる。岩手県教組や大阪市教組、都高教なども基本的に予定調和論の中にある回答と言えるだろう。

第4に、「自主研修」といいながら、教職員組合の姿勢には案外受け身の所が多い。すなわち、研修の公開性・学習権保障性の担保のために、どのようなしくみをつくりあげていくのかについての主体的考究の姿勢が乏しいことである。これでは、教育行政が何かを提案し、あるいは、上意下達式に押しつけ、それに対して教職員組合が抵抗運動を繰り広げるといふ、従来からの非生産的・消耗的な（まったく無意味であるとは決して思わないが）パターンの繰り返しになるのではないかと。教職員組合における議論をふまえて、研修の公開性・学習権保障性の担保のための積極的提案を、教職員組合から提起することが期待される。

第5に、回答の中から積極的な側面も見出だされる。「一般論としてはその通り」という趣旨の回答が秋田県教組、新潟公立高教組からあった。また、秋田高教組は、紀要の完全公開（生徒・保護者にすべて配布するという意味だろうか）を志向しているものと思われる。全栃木教組は、文書での発表は支持している。群馬高教組は前述のように、生徒・父母・教職員への研修成果の還元を追求する必要性を認めている。全広島教組や山口教組は強制には反対であるが、研修成果を生徒、保護者、職員に還元していく必要性を肯定して

いる。山形県教組や大分県教組が研修報告・発表の形式化に警戒心を表明しているが、これは、現在の学校現場の実態を考慮した場合、十分に根拠のあることと思われる。

第2節 長期派遣研修の実態と課題

長期派遣研修の実態を把握する際の主たる素材は、筆者が、全国59都道府県・指定都市教育委員会に対して2次にわたって実施した「教員の長期研修制度についての調査」⁽¹⁴⁾の結果と、大学院修学休業制度に関わる教特法改正のための国会審議（2000年3月-4月）である。その際、教特法研修条項の立法者意思⁽¹⁵⁾と教育法学説の到達点を教育法的検討の軸とする。

なお、本節では「都・道・府・県」を区別せずに「県」と一括して表記することがある。

1. 教育行政当局の研修法制認識

第1次調査の結果から判断する限りでは、長期研修法制についての地方教育行政当局の認識は、教育法学説の観点からも行政解釈の観点からも決して十分であるとは言えない。第1次調査のⅡ-2-⑧で、新教育大学大学院以外の大学院へ教員を派遣している県に、「この長期研修制度の根拠になる法令・条例・規則は何ですか」とたずねたところ、教特法をあげている県市は19県5市（24/38=63.2%）であった。このうち法律としては教特法のみをあげたところは17県5市である（22/38=57.9%）。残りの2県は「地方公務員法・教特法・地方教育行政法」という回答であった。これらの県において、3つの法律の中で教特法がどのように位置づけられているのか、その優先関係の如何はこの調査では不明である。しかし、少なくとも教特法が地公法および地方教育行政法に優先するという把握はされていないように思われる。

一方、教特法をあげなかったところは14県（14/38=36.8%）あり、その内容は次のようなものである。前記質問項目を正確に把握した上での回答だとするならば、「長期研修制度の根拠になる法令・条例・規則」として、教特法が位置づけられていないことは、長期研修制度だけではなく研修行政全般に影響を与えかねない問題である。

- ・地方教育行政法と「派遣要綱」・・・1 県
- ・規則または「派遣要綱」と大学院設置基準 14 条・・・1 県
- ・規則または「派遣要綱」のみ・・・6 県
- ・大学院設置基準 14 条のみ・・・6 県

2. 研修の自由

(1) 研修機関

①研修機関の制約

第1次調査のⅡ-1で、「新教育大学大学院への派遣と同様に、現職・現給保障による大学院での長期研修制度がほかにありますか。」とたずねたところ、次のような回答状況であった。

◇ある・・・34 県 5 市 (88.6%) ◇ない・・・1 県 4 市 (11.4%)

このことから次のことが指摘できる。第1に、新教育大学大学院以外での長期研修制度が存在しない1 県 4 市では、現職・現給保障での長期研修の機会を得ようとするれば、研究課題を新教育大学大学院の教官構成に適合するべく変更せざるを得ない場合があることである。

第2に、新教育大学大学院以外にも派遣制度が存在する34 県 5 市の中でも、2年間完全に現職・現給保障で長期研修ができるのは、6 県 1 市からの地元大学（主として国公立、一部私立）大学院への派遣のみである⁽¹⁷⁾。さらに、このうち1 市は教育委員会の「指名推薦」により派遣されるので、一般教員には閉ざされている。

したがって、純粹に自己の研究課題から大学院を選ぶのではなく、諸条件の整備状況から、教員が新教育大学大学院を志願する水路に向かう傾斜が形成されていると言える。このようにして致し方なく設定された研究課題であっても、その後の努力により優れた研究成果を結実させる場合があることを否定はしないが、総体としては問題意識の欠如や研究意欲が乏しいなどの問題を生ずる要因になっているものと考えられる。

第3に、新教育大学大学院以外の大学院への派遣の場合も、1 県を除いてはすべて派遣

先が特定されている。これら以外の大学院で研修する場合は、派遣という形態は不可能である。

②新教育大学以外の大学院への派遣者の増加

近年、長期研修制度は、新教育大学大学院から大学院設置基準 14 条(教育方法の特例、以下、「14 条特例」)を「活用」した新教育大学以外の大学院への派遣の相対的比重が増しつつあるように見える。回答のあった 35 県 9 市のなかで、大学院への 2000 年度新規派遣者数は、新教育大学大学院 362 名、それ以外の大学院 385 名、合計 747 名である。すなわち、新教育大学大学院以外への派遣者数が若干ではあるが上回っている。これに、2001 年度から実施された大学院修学休業制度が加わり⁽¹⁸⁾、さらに、府県独自の長期研修休業制度も一部では実施されているから、派遣研修ではないにしても、新教育大学大学院以外の大学院で研修する教員の比重は今後も増大するであろう。なお、1996 年度の新教育大学大学院への新規派遣者数は 481 名、それに対して、新教育大学以外の大学院へのそれは 435 名であり、新教育大学大学院の方が多かった⁽¹⁹⁾。また、1999 年度には、新教育大学大学院へ 503 名、新教育大学以外の大学院へは 448 名が派遣されているという⁽²⁰⁾。

筆者の調査は、回収率 74.6%という限界はあるが概ね全国的状況を反映しているものと考えられ、また、回答の記述内容からも、近いうちに新規派遣者数では逆転するものと考えられる。ただし、新教育大学大学院とそれ以外の大学院とでは派遣期間が異なることが多いため⁽²¹⁾、ある時点での派遣者総数では前者がまだ相当上回っている。やや古くなるが、1994 年度の大学院派遣者総数は、文部省調べによると、新教育大学大学院 926 名、それ以外の大学院 595 名であった⁽²²⁾。

このように新教育大学大学院以外の比重が増すことは、研究機関の制約(新教育大学大学院への派遣者固定)を緩和することであり、研修の自由保障の観点から評価される。研究テーマ・指導教官が適合すれば、単身赴任や一家転住なしで通学できる地元大学での派遣研修の機会が拡充することは、一般的には研修の自由保障に貢献することであると言える。

(2) 研修内容

①第1次調査のⅡ-2-⑥で、新教育大学大学院以外の大学院へ派遣する際に、「研究対象・領域について制約がありますか(担当教科に密接な関係を有する領域および生徒指導に限る、など)」と尋ねた。

「制約」の意味理解についてばらつきが見られたが、質問の意味での制約を設けているのは、3県1市(4/39…10.3%)であった。

制約の実例としては、「担当教科に関係のある領域」(1県1市)、「自分の現在の指導課題」(1県)、「本県の教育的課題を研究領域に盛り込む」(1県)である。

②上記調査のⅡ-2-⑥では「制約なし」と回答したところでも、一部の例外を除いては派遣先は「教育学研究科」や「学校教育関係」、すなわち教育学系の大学院に限定されている。

例えば、社会科の教員が文学研究科において歴史学を研究することは現行の派遣制度では想定されていない。教員研修の本質上、教科教育の土台となる諸科学の学問的力量形成は重要な課題であると考えられるが、現状では、これが「制約」と受けとめられていないところに、より問題性を感じる。

③第1次調査のⅢでは学部等への内地留学(代替教員が配置されるもの)について尋ねたが、Ⅲ-2-⑤の「留学先や研究テーマ等について制約がありますか。」という質問に対する回答は次のようであった。

《留学先》	《研究テーマ》
・制約あり 17県3市(55.6%)	・制約あり 12県2市(41.2%)
・どちらとも言えない 5県2市(19.4%)	・どちらとも言えない6県(17.6%)
・制約なし 7県1市(22.3%)	・制約なし 10県4市(41.2%)
・その他 1県(2.8%)	

地域差は存在するが、留学先・研究テーマ双方の制約から考えて、内地留学の研究領域は、障害児教育、産業教育、カウンセリングにほぼ限定されていると言える。とくに、

代替教員が配置され1年間現場から離れて研修することが保障される場合は、そうである。

大学院への派遣の場合以上に、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」第15条および「同施行令」第5条、さらに「公立高等学校の設置、適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」第22条の2および「同施行令」第5条に基づくいわゆる「研修等定数」の措置がなされるかどうかによって、内地留学の研修条件が規定されている場合がほとんどであると思われる。「研修等定数」の措置がされない場合には、県費・市費単独負担で行わざるを得ないか、あるいは、代替教員なしに「留学」とは名ばかりの制度に転落する⁽²³⁾。すなわち、週1日程度授業のない日を作って大学にいく日に充てるという研修形態である。この場合、授業空き日（研修日）を作るために2-3時間程度授業担当時間は軽減されるが、その軽減分は、非常勤講師の配当がなく、同僚の負担増となることが多い。

（3）研修の自主性・主体性

大学院・学部において研修を行う（受けるのではなく）のであるから、本質的に自主的・自律的な行為であり、研修主体が教員自身であることは自明のことであると思われる。しかし、日本教育大学協会第一常置委員会の「大学院修士課程の運営の実態に関する調査報告書」⁽²⁴⁾の次のような記述から考えると、現職教員の研修の主体性について全く問題なしとはできない。現職教員および教育行政担当者としては大学側の批判にも十分に耳を傾けるべきであると考えられる。

「大学側の求める院生像とのギャップは、まず①派遣教員の大学院教育に対する姿勢について意識されている。具体的には、『面接の際、推薦即入学許可の姿勢が見られ』たり、『入学志望の意欲や動機について問題がある』とされたり、『大学院での講義の受講が〈研修〉の中心だと思いがちなこと』、すなわちこれまでの自らの教育実践を客観化し、考察・分析し、研究するという主体的姿勢が稀薄であることである。だから『自分の研究テーマが鮮明でなく、最初から教官の指導を当てにしている』というのである。」⁽²⁵⁾

「専修免許状取得のみが大学院進学のための目的だと考えている院生の存在については、全

体の1/3が『そういうケースがあると聞いている』と答え、また実際に単位を取得すると論文を作成しないで退学してしまう院生もいるとのことであった。もしも少しでもそういった院生の存在が確かだとすれば、教育学研究科の目的をどう考えるのかの問題とも絡んで今後検討が必要になると考える。」⁽²⁶⁾

また、前述のように、新教育大学大学院への派遣や学部への内地留学の場合に、公募をしていない県が少数ではあるが存在する。これらの県においては、研修の機会均等、さらに、自主性・主体性の確保のためにも公募に切り替えることが求められている。

3. 研修の機会均等性

(1) 研修の機会

①長期研修機会の絶対的稀少さ・地域的不均衡・校種間格差

第1に、長期研修の機会は稀少である。発表者の調査によると、回答のあった44県市の校長・教頭を除く本務教員数（小・中・高、盲・聾・養護学校教員）607,837人⁽²⁷⁾に対する大学院への派遣者（現職・現給保障）総数1217人の比率は0.20%となる。これを「大学院長期研修派遣率」とよぶことにする。これに内地留学生⁽²⁸⁾のうち1年間派遣の120人を加えた比率を「長期研修派遣率」とよぶことにする。筆者の調査では、内地留学については、各県市の派遣期間ごとの人数が把握されていないので、派遣期間を1年間に限定している9県5市をとりだして（120名）大学院への派遣者数に加えて計算すると、「長期研修派遣率」は0.22%となる。実際には、1年間派遣されている者の人数はもっと多いので、それがたとえば、300名だとすると0.25%となる。なお、文部省（当時）調べによる全国統計⁽²⁹⁾をもとに計算すると、1994年度の「大学院長期研修派遣率」は0.18%、「大学（大学院・学部）への長期研修派遣率」は0.22%であり、教員500人に1人くらいの率である。大学院・学部にその他の研究機関をあわせると、0.30%となり、教員333人に1人くらいの割合である。

第2に、長期研修機会は地域間（都道府県間）格差が非常に大きい。「長期研修派遣率」が最も高いのは徳島県で1.42%、最も低いのは北海道で0.05%である。北海道の教員は、徳島県の教員に比べて1/28ほどしか長期研修に派遣される機会に恵まれ

ていないということである。徳島県の次に高いのは山梨県（0.86%）、香川県（0.83%）などである。

第3に、校種間格差である。今回の調査では、校種別の派遣者数はあえて調査項目を設けなかったため、教養審第2次答申（1998年10月）の参考資料（1-（4）-資料2）によると、公立幼稚園教員の学部・大学院への長期研修派遣は皆無である。教特法の対象でありながら、幼稚園教員の研修活動を保障するしくみは長期研修に限らず極めて貧しい状況にある。一方では、行政研修や各種会議が少数の幼稚園教員に洪水のように押し寄せている。こうした中で、日本教育大学協会第一常置委員会の調査（1999年3-4月実施）からは、幼稚園教員の長期研修に対する渴望のようなものが読み取れる⁽³⁰⁾。本稿では立ち入った検討はでき兼ねるが、幼稚園教員の研修保障が重要なそして喫緊の問題として存在することを指摘しておく。

②海外留学は退職

第1次調査のIVでは「海外留学・海外派遣について」尋ねた。これについての回答で、最も衝撃を受けたのは、自主的な海外留学の場合には未だに（2000年8月時点）24県5市（回答総数の29/44=65.9%、本項目回答数の29/35=82.9%）が退職を余儀なくさせられる。3県1市が休職（無給2県1市、70%支給1県）、「その他」2県、「無記入」6県3市であった。また、自主的な海外留学の取扱いを規定した規則・規定が存在するのは2県、ないのは27県6市（75.0%）である。

教育界における「国際化」のかけ声はかまびすしく、また、一般社会の中でも海外留学が増大しているにもかかわらず、自主的な海外研修に対する保障・支援措置は驚くほど乏しい。多くの場合は退職して海外留学をせざるを得ない。後述するように多くの都道府県の条例には、休職による海外留学を可能にすると思われる条項が存在するが、ほとんど活用できていないのが実情である。

（2）派遣希望者の募集

第1次調査のI-2およびIII-2-②において、新教育大学大学院と内地留学（大学院以外）の派遣希望者を公募しているか尋ねた⁽³¹⁾。回答結果によると、新教育大学大学院について派遣者を公募しない県が1県、2001年度には1つ増えて2県となる⁽³²⁾。内地留学生（学部等）の派遣についても8県3市が公募していない。これは、教員統制策となりかねないだ

けでなく研修の機会均等理念、さらには新教育大学設置を審議した 1978 年の第 84 国会における政府答弁の趣旨にも著しく反するものである。

(3) 入学金・授業料・日当等の支給

第 1 次調査の I-3 および 4 において、新教育大学大学院への派遣者に対する諸経費の負担・支給区分を尋ねた結果は次の表のようであった。

	入学金	授業料	交通費	書籍代	宿舍費	日当
教育委員会	3 県	3 県	25 県 5 市		15 県 4 市	17 県 2 市
本人	24 県 5 市	24 県 5 市	5 県	23 県 4 市	12 県 1 市	

調査結果では、日当を支給しているのは 17 県 2 市であるが、他の 18 県 7 市については、無記入であった。旅費規定に定められているものなので、「近距離」以外は支給されているものと思われる。したがって、日当を支給している県市は実際にはもっと多いものと考えられる。

いずれにせよ、新教育大学への派遣研修の場合は、恵まれた経済的（さらに時間的）条件のもとに研修を行うことが可能である。これは、教員の研修条件整備という観点からは、まことに喜ばしいことではあるが、圧倒的多数の教員の貧困な研修条件と比べたときに、研修条件の充実という肯定的側面よりも、研修機会・条件の不均等性（あるいは不公正さ）の拡大という否定的側面を重視せざるを得ない。とりわけ、少数ではあるが 3 県は交通費、日当以外に入学金及び授業料までも教育委員会が負担している。このような「破格の厚遇」を受けることは当該教員のその後の立場、行動に特定の傾向をつくりだすことに繋がるのではないだろうか⁽³³⁾。

長期派遣研修の場合、何を教育委員会が負担し何を本人が負担すべきなのか、適正な負担区分についての検討が必要である。

4. 研修の職務性

ここでは、「14 条特例」をめぐる職務性の問題について言及したい。前述のように、近年、新教育大学以外の大学院への派遣については、「14 条特例」を活用することが多くな

っている。第1次調査のⅡ-2-⑨「新教育大学以外の大学院への派遣と異なる点があれば、お書き下さい」に対する回答から次のようなことが判明した。

それは、1年目は職務としての長期研修（教特法第20条3項）、2年目は職務専念義務免除による研修（教特法第20条2項）と位置づけている県が2県あることである。研修内容・指導教官はおそらく同じであるはずなのに、1年目は、職務であり2年目は職務ではないということは、理論的にどのように説明し得るのだろうか。

さらに、1年目は職務専念義務免除で現場を離れて大学院で研修するが、2年目に現場に戻った際には、たとえ大学院に通学する場合でも職務専念義務免除にすらならず、基本的には年次有給休暇を使うというところが2県ある。当然、先の例より後者の方が研修条件としては劣悪ではあるが、1年目も2年目も職務としては位置づけていないという点で論理的には整合性があると言える。しかし、この場合、1年目についても大学院への「派遣」と言えるのだろうか。

回答からは、2年目の取扱いが不明なところがあり、したがって、前述のような県市は他にも幾つか存在するのではないかと思われる。

5. 研修条件の整備義務

(1) 研修条件整備と機会均等性の対立

これまで見てきたように、現行の長期研修制度はすべての教員に開かれているとは言い難い。したがって、この枠の中では、研修条件を整備すればするほど機会の不均等（不公正）を拡大する。さらに、後述するように、職務性評価の矛盾を激化させている。研修政策の根本的転換が必要である。

(2) 「14条特例」についての教育行政当局の認識

第2次調査の問3で、「14条特例」を活用した研修形態について「この制度について、貴教育委員会・教育庁としてどのような課題・問題点があるとお考えでしょうか。また、その解決のためにどのような対策を講じておられますか、あるいは今後講じられるご予定でしょうか」とたずねた。

「14条特例」による長期研修の増加（27県3市、 $30/44=68.2\%$ ）は、前述のように研修機会の拡大という側面とともに、一方では、当該教員に重い負担を強いていることはお

おむね認識されている⁽³⁴⁾。

派遣先・研修機関が多様化することは全体としては望ましいことであるが、この変化の主要な要因は、「14 条特例」の「活用」にあるから、実質的に大学院への派遣期間は2年間から1年間に短縮されつつある。2年目は、教育現場で通常の勤務をしながら土・日や夏休みを利用して大学院に通い修士論文を作成するという厳しい条件のもとにおかれることになる。このことの教育活動への影響、そして本人の健康や論文の水準等の問題について十分な検討が望まれる。都道府県や指定都市教育委員会のなかには、学校長に対して2年目の教員の負担軽減を文書依頼するなどの措置をとっているところもあるが⁽³⁵⁾、実際に、校務分掌や授業担当時間についての配慮がどの程度行われているかについては判明していない。参考までに、日本教育大学協会第一常置委員会「大学院修士課程の運営に関する実態調査」(1997年実施)によると次のような結果が出ている。

問 10-2 修士論文の作成を控えた2年目の履修に関して、院生の職場では勤務態勢に何らかの配慮がなされていますか。

項	目	大学数	%
1	全体として職場で配慮がなされているようだ	17	36.2
2	配慮されている職場もあるが、されていない職場もあるようだ	22	46.8
3	全体として配慮がなされていないようだ	8	17.0

問 10-3 2年目の指導態勢について教育委員会ないし勤務校との間で話し合いの場をもっていますか。

項	目	大学数	%
1	話し合いの場をもっている	20	40.8
2	話し合いの場をもっていないが、今後は設けたい	9	18.4
3	話し合いの場をもっていない	20	40.8

(36)

さらに、留意すべきは、教育行政当局には大学側の負担増に対する配慮がまったくといってよいほど見られないことである。前述のように、派遣される現職教員への気遣いはある程度あるのだが、14条特例の適用による大学教員の過重負担についてあまりにも無関心と言わざるを得ない。

この日本教育大学協会の調査では、大学をとりまく厳しい情勢などから、14条の適用に「望ましい」32.7%（18大学）、「やむを得ない」49.1%（27大学）、「もっと慎重であるべきである」14.1%（8大学）というように、80%以上の大学が一応肯定的な回答をよせている。しかし、次の記述は、現職教員も教育行政当局も重く受けとめる必要があるだろう。

「……この制度が、院生の負担の下に施行され、研究者養成の場としての大学院に異質の構成員を持ち込んだことから必然的に生まれる学力問題など何一つ解決された訳ではなく、問題は依然として残っていることは肝に銘ずべき問題である。」⁽³⁷⁾

第3節 休業・休職による長期研修制度

1. 条例による府県独自の「長期研修休職」制度

(1) 「長期研修休職」制度の内容と実態

これまで考察してきたように、現行の長期派遣研修制度は、その研究の自由保障の観点からみると量的にも質的にも極めて貧弱な実態にあると言わねばならない。もちろん、筆者は、希望するすべての教員が一定勤務年数（7－10年）で現職・現給保障による1－3年間の研修機会を得ることができる長期研修制度の実現を期待するものである。しかし、長期的にその実現を志向しながら、一方では、現行法制のもとで、財政負担のあまり大きくない方法で長期研修機会を飛躍的に拡大する方策を探求してきた。その過程で把握したのが、人事院規則11－4第3条1項1号と、これに準じて都道府県・政令指定都市が独自に条例で規定している「研究休職」である。それは、「学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設においてその職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査研究または指導に従事する場合、休職とする事ができる。」という趣旨の規定である。多くの都道府県・政令指定都市では、「職員の分限・懲戒に関する条例」の中の休職に関する条項中にこの趣旨の規定が存在する。また、「休職の事由に関する条例」中に規定している場合もある。さらに、この種の規定が存在しない場合もある。

筆者の都道府県・政令指定都市教育委員会対象の調査では、「条例中にこのような規定がありますか」という問いに対して、次のような結果であった。すなわち、3分の2の都道

府県・政令指定都市の条例には「研究休職」規定が存在し、3分の1には存在しないと言える。 ◇ある・・・21 県6 市 (62.8%) ◇ない・・・13 県3 市 (37.2%)

また、この「研究休職」のばあいは、無給とは限らない。「職員の給与に関する条例」等で、無給から全額支給まで各自治体により様々に規定されている。筆者の調査では、「給与の70/100以内」と規定している場合が圧倒的に多い。ただし、実際の支給額は、条例ではなく規則によりさらに制約を加えていることがある。さらに、寄せられた回答から判断すると、教育行政担当者にも、「研給休職」に関する条例の存在は、極めて不十分にしか認識されていないことがわかる。せっかく活用できる規定があっても、教職員組合を中心とした教員の研修保障要求運動がないところでは、死文と化してしまうのである。

むしろ、1950年代－1960年代にこの「研修休職」の規定は活用されていたものと思われる。木田宏『教育行政法』（良書普及会、1957年）328-330頁、有倉遼吉「教育公務員特例法」有倉・天城勲『教育関係法〔Ⅱ〕』（日本評論新社、1958年）546-547頁や高橋恒三『教師の権利と義務』（第一法規、1966年）212頁などにおいて言及されている。

ところが、近年、この条例を根拠として、無給ではあるが現職を保障することにより教員の長期研修を支援する制度が兵庫県、大阪府・市、神奈川県において創設され、いずれも2000年度から実施された。これらは、後述する大学院修学休業制度と類似するものであるが、研修保障の観点からいくつかの点で同制度を上回る内容を有しており、そのため相当数の教員がこの制度の適用を受けている。そのいくつかの点とは、第1に、専修免許取得目的に限定していないためにあらゆる長期研修要求に対応できることである、第2に、休職期間をすべて勤続年数に含むことや公立学校共済掛金相当額の支給などの措置がとられていること、である。しかし、研修成果の児童・生徒への還元を期待し、また、条例上は給与の部分的支給が可能であるにもかかわらず無給としたことは、理論的および実践的に看過できない問題を生じさせている。

この制度の特徴を指摘するならば、第1に、2001年度の適用者は、兵庫県45名、大阪府65名、神奈川県33名であり、大学院修学休業制度の適用者数を凌駕している。これらの府県における大学院修学休業制度の適用者は、兵庫県6名、大阪府0名、神奈川県4名である（2001年4月2日現在、文部科学省調べ）。どちらが教員の研修要求に応えるものであるかは明白であろう。第2に、適用者のうち、3分の2以上が女性であり、年代は40代が最も多く全体の約半分を占めている。第3に、研修機関としては、大学院よりも学部が多い。第4に、全体の約4割が海外留学である。前述のように、従来は、ほとんどが退

職に追い込まれたために実現できなかった願望が堰を切って流出したかのようである。長年鬱積した研修要求が爆発したように思われる。このように無給であっても長期研修の機会を得たいという要求が恒常的なものかどうかは、今後3－4年の状況をみる必要がある。

次に、神奈川県についてのみやや具体的にみておこう。前述のように、2001年度適用者は33名であるが内訳は新規20名、その他、更新7名、継続6名である⁽³⁸⁾。研修機関は、極めて多様である。新規適用者の男女比は男子9名、女子11名、校種別では、小学校2名、中学校1名、高校11名、盲・聾・養護学校6名である。小学校と中学校の教員が少ないことが特徴的である。これは、兵庫県や大阪府とは異なっており、慎重な考察を必要としている。兵庫県は、2001年度にこの制度を適用されている教員45名（2000年度からの継続者を含む）のうち小学校17名、中学校18名である。また、大阪府でも2001年度新規適用者37名のうち小学校12名、中学校13名であり、小・中学校教員の比重が高い。年齢層は、神奈川県でも12名が40代であり、この年代の研修要求の強さを示している⁽³⁹⁾。

（2）兵庫県の旧制度からの示唆

兵庫県は、「職員の分限並びに分限に関する手続及び効果に関する条例」第2条1号に基づき、1993年度まで神戸大学大学院教育学研究科に県立高校教員を毎年2名、2年間「派遣」していた（休職）。この場合、休職であり職務には就かないが、給与の9割が支給されていた⁽⁴⁰⁾。通常は7割支給であるが、下記の「公立学校教育職員等の給与に関する規則」により特例措置が認められていたのであろう。この9割という特例的支給率は、「職員の生活を保障する必要から」⁽⁴¹⁾算定されただけではなく、職務性も加味されたものではないだろうか。いずれにせよ、休職の場合の「ノーワーク・ノーペイ」の原則は、実態として打破されていることを示す有力な一例と言えらる。

なお、兵庫県から神戸大学大学院への「派遣」は、1994年度からは新教育大学と同様の正式派遣に切り替えられた。そのため、一時この条例の活用が中断していたが、2000年度から再びこれを活用して前述の長期研修休業制度を発足させたのである。

「公立学校教育職員等の給与に関する規則」

第50条 条例第40条第5項の規定に該当する場合の給料、扶養手当、調整手当、住居手当、寒冷地手当、期末手当及び期末特別手当のそれぞれの支給割合は、次のとおりとする。

(1) 職員の分限並びに分限に関する手続及び効果に関する条例（昭和 35 年兵庫県条例第 52 号、以下「分限条例」という。）第 2 条第 1 号の規定に該当して休職にされた場合は、100 分の 70 以内（任命権者が特に必要と認め、あらかじめ人事委員会の承認を得た場合は、100 分の 100 以内）

2. 大学院修学休業制度の創設と課題

(1) 大学院修学休業制度の実施状況

改正教特法は、2001 年 4 月 1 日から施行されたが、今年度はまだ大学院修学休業制度を実施しない府県・指定都市が相当数存在する。これらの府県市では来年度からの実施になるものと思われる。

制度発足の初年度にあたる 2001 年度の適用者数は 127 名（うち海外 8 名）である（2001. 4. 2 現在の文部科学省調査）。2000 年 12 月 1 日現在の希望者は 182 名（うち海外 34 名）であったが、大学院に合格して実際にこの制度を適用された人数は大幅に減少している。これは、教特法改正の国会審議での文部省（当時）の見込み（約 1000 名）を大きく下回る。あるいは、教養審第 2 次答申の別添資料「現職教員に修士レベルの教育機会を提供する際の規模の試算例」をも大きく下回っている。この要因は、要綱未確定のため、まだ実施していない県があること、この制度が教員によく知られていないこと、無給であること、専修免許取得目的に限定していることなどであろう。無給の場合における教員の研修ニーズについての文部省の把握にも実態とのズレがあったのではないと思われる。今後 5 年ほど経緯すれば、この制度に対する教員のニーズの程度が判明するであろう。なお、2001 年 4 月 2 日現在の適用者 0 人は 19 県 6 市である（制度未実施の県も含まれている）。なお、前述の国会審議での文部省の見込みは次のとおりであった。

「……千人以上申し出があるのではないか、そういうふうに思っております。」⁽⁴²⁾

「……どれぐらいの人数の方が希望されるか、現時点ではなかなか予測することは難しゅうございますが、千人以上 2 千人ぐらいまでの方が当初希望していただければというふうに思っているところでございます。」⁽⁴³⁾

「……希望者等入れて千人から2千人くらいの間ぐらいは出てくるのではないかと
いう予想を今いたしておるわけでございます。」⁽⁴⁴⁾

(2) 積極的側面

① 自主性・自発性の重視

第147国会における文部大臣や政務次官の答弁の中では、教員研修における自主性・自発性の重要性が大変強調されている。

もちろん、「大学院修学休業制度」創設のための法改正議論であるから、自主性・自発性の強調に傾く点はあるとしても、国会の場における文部省見解の表明として記憶しておく必要があるのではないだろうか。片言隻句にとられることを戒めながら、しかし、国会における文部大臣ならびに政務次官の発言として重視したい。教育現場において、具体的な研修問題を考える際にも活用できるのではないだろうか。また、職務研修＝命令研修に固執しながら、従来の職務研修を「型にはまったもの」と言い、今後は、選択性を取り入れていく方針が述べられている。これは、従来の強制的・画一的な行政研修の行き詰まり⁽⁴⁵⁾を公認したものである。そして、研究の自由を保障するのではなく、あくまで選択性という一定の枠の中での「自己責任性」を取り入れようとしたものである。

「今までの職務研修から自発的な研修へと、研修のあり方がそういうふうさらに深まるということ今回改正が求められるわけでありまして。そういう意味で、教員の資質、能力の向上が求められるということで期待をいたしておるところでございます。」⁽⁴⁶⁾

「まさにその職務と、それにそうした責任が伴うという特殊な一面をもっているということにかんがみて、教員の自主性といいますか、それが特に研修に求められているというふうに私は思うわけでございます。」⁽⁴⁷⁾

「文部省としても……今後、教員の自主的、主体的な研修活動を奨励、支援していくと同時に、職務研修についても、今までのように型にはまったものじゃなくて、もっと選択性、幅の広い選択を持たせて、みずからの意思によっていろいろな研修が選べるような形もとっていく必要があるか、こう考えておりますので、これか

らそういう教員研修の機会が確保できるようにしっかり対応を考えてまいりたい、このように思っておるところでございます。」⁽⁴⁸⁾

また、田名部匡省委員は、「意欲のある人が頑張るという仕組みをやっていないものですから、今も研修制度はあるといっても、余り意欲があって行くわけではなくて、行けと言うから行くぐらいのことでは、必要性は認めますよ、しかし、行った結果どういう効果が出て、どういう評価をされるかということだって恐らくやっていないんだろうと思うんです。」⁽⁴⁹⁾と発言している。現行の派遣研修の実態に対する一つの批判的見解であろう。このあと、中曽根文部大臣が答弁しているが、田名部委員の批判については何も述べていない。

②教特法の研修原理の再確認

(ア)「授業に支障のない限り」の解釈の再転換（立法者意思への「復帰」）

山元勉委員の質問に対する河村政務次官の答弁は、教特法第 20 条 2 項「授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる」の解釈について重要な内容を含んでいるものと考えられる。すなわち、文部省の見解が河村政務次官の答弁通りであるならば、「授業に支障のない限り」についての文部省解釈に再転換が起こっていることになる。第 7 章で詳述したように、1960 年代以降⁽⁵⁰⁾、文部省は第 20 条 2 項の「勤務場所を離れての研修」を極めて限定的に解釈してきた⁽⁵¹⁾。立法時から 1950 年代の「勤務場所を離れての研修をできるだけ認める」姿勢から「できるだけ認めない」姿勢に転換したのである。第 147 国会での河村政務次官の答弁は、そこに限っては、立法者意思に戻っていると言えなくもない。しかし、第 147 国会ではこの答弁について、どの委員もまったく言及しないままに審議が終り、研修条項解釈議論に発展させることができなかった。

「御指摘のように、教員の公務員としてのあり方と、いわゆる一般の公務員のあり方というのは、私はやはり、教員の持っている職能の特殊性からいって、少し違わなければいかぬというふうに思っておるわけでございます。

委員も御指摘のように、教育公務員特例法においても、職責を遂行するために絶えず研究と修養に努めなければいかぬ、こう言っておるわけでございます。そして、

教員においては、研修を受ける機会も与えられなければいかぬし、さらに、支障のない限りは、承認を得て勤務場所を離れてでも研修をやらなければいかぬ、行うことができるというふうにうたっておるわけでございます。」⁽⁵²⁾

なお、「勤務場所以外での研修」についての文部科学省の解釈の変遷は次の通りである。

◇立法直後の「文部省」解釈

「教員の勤務時間は単に被教育者に対する授業時間のみでなく、授業時間以外の時間でも一定の勤務時間中は学校に勤務すべきであるが、この点で他の一般公務員の勤務時間中における勤務場所での執務とやや趣を異にする点がある。教員も勿論授業時間外の勤務時間中はみだりに学校を離るべきではないが、授業時間外その他授業に支障のない場合には、むしろ勤務場所を離れて例えば校外で見学を行い、或は図書館、研究所等に向いて研修を行うことがかえってその職責遂行上有益な場合が少なくない。第2項は、かかる場合に教員が本属長の承認をうけて勤務場所を離れて研修を行うことができることを規定したのである。」⁽⁵³⁾

◇1950年代の「文部省」解釈

「教員は児童、生徒に対し授業を行うことがその本務のうちの大なるものであるから、いやしくも授業に支障を来すようなことがあってはならないが、授業に支障のない限り勤務時間中に勤務場所たる学校を離れて適当に研修することができる。但し教員の職務上の本属長たる校長の承認を受けることを要する（特例法二〇二）。この場合校長は正当な理由がない限りそれを承認すべきであって、みだりに研修の機会供与を拒むべきではない。」⁽⁵⁴⁾

◇1960年代の「文部省」解釈

「教育公務員に研修の義務があり、教育委員会に研修施設整備等の義務を認めている以上、教育公務員に研修を受ける機会が与えられなければならないことは当然である（教育公務員特例法20条）。教育委員会その他当該校長、教員を監督する者その他の関係者はできるだけ校長、教員の研修の便宜を図るようにしなければならない

い。そのような見地からして、『教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。』（教育公務員特例法 20 条 2 項）と規定されているのである。一般に公務員たる者は、その勤務時間中みだりにその職場を離れることは許されないのであるが、教員については、その本来の職務たる授業に支障のないかぎり、本属長たる校長の承認を受けて勤務場所を離れて研修を行なうことができるものとされている。この場合の研修は勤務の一態様とみなされるものであるから、研修に要する時間は勤務時間に含まれるのである（271 頁参照）。教員の右のような申し出があったときは、校長は授業に支障のない限り、必ず承認を与えなければならない法律上の義務を負うものであるか、あるいは学校事務が忙しいときや、ある一部の人たちだけがそのような機会にめぐまれて学校全体の秩序を害すると思われるときは、たとえ授業に支障がなくても拒否してよいものかどうか。授業に支障がない限り、できるだけ教員の希望にそうようにすることが望ましいというのが、本条の法意であろうが、必ずその希望に応ずる義務があるとはいえないと思う。」⁽⁵⁵⁾

「研修はやはり教職員にとっても、日常の勤務そのものではありません。教育を行う本来の職務と研修とを同列に置いて、研修は常に職務の遂行であると考えことは行き過ぎであります。平常の勤務状態とは異なった勤務場所を離れて行う研修が、職員の職務として行われるものであると考えるか否かは、職員の方で決めうるのではなく、上司の方で決めるべきことであります。すなわち、上司がその職員の研修を組織の職務遂行上必要と認めて命ずるか否かによるものであります。上司によって命ぜられた研修が職務であり、そうでないものは、たとえ当局の主催するものであっても、個人の立場において行われるものであります。」⁽⁵⁶⁾

「経営の側すなわち当局はとくに重要な研修は職務として命令するが、申し出があれば自発的研修のある部分についても相対的重要性を認めてこの余分の恩恵を与えようとするわけである。その際、取捨選択、すなわち本属長として承認するかどうかは、授業に支障のない（授業に支障がないかどうか自体校長の判断であるが）前提の上でなおかつ自由な裁量に属する。休暇の場合と違って、授業に支障がなくても、研修そのものについて公教育経営の側の価値判断をやって便宜を与えるかど

うか決めて良いのである。第一に職務との関連が密接であるかどうか、第二にその研修が職務の遂行に建設的に貢献するものであるかどうか。この判断に不服があっても職員としては文句はいえない。ある教育研究団体の研究集会には職務専念義務免除で出席できたが、他の教育研究団体の集会には休暇をとる以外出席を認められなかったとしてもそれは公教育の側での研修内容についての当然の価値判断の結果である。第一にそもそもの上司の判断に誤りがあるとしても服さなければならない。第二にそれは純粹に研修ということがらだけについての判断があったのであって、前提として団体への差別的偏見があるわけではない。第三に特別の余分の恩恵を利用するについて研修の自由（研究、学問の自由と類比して説くものがあるが）などというものはない。」⁽⁵⁷⁾

◇1980年代末の文部省解釈

「……あくまでも地方公務員の場合には、住民あるいは国民の税金によって負担された、そしてそれは勤務時間における勤務を遂行することを前提としているわけでございます、それを研修の場合に、20条2項によりまして研修ができるというゆえんのものは、一つには、ここに書いてございますように『授業に支障のない限り』ということでございますが、と同時に、『本属長の承認』と申しますのは、当該職員が行います研修が本人にとって有益なものであるか、あるいはその研修が学校、勤務場所を離れるということについて、国民の目から見ても納税者の目から見ても当然の、教員の自主研修を認めるべき性格のものであるかどうかという諸般の事情を勘案しながら、国民の負託を受けて教育を遂行する教員が、そういった資質能力の向上のために役立つか、あるいはそれは国民の目から見ても妥当なものであるか、そういうような視点から総合的に判断して、いわゆる責任を負う本属長がみずからの判断と権限において承認をする事柄ではないかと思えます。」⁽⁵⁸⁾

(イ) 研修の自由・機会均等性の拡大

大学院修学休業制度の適用については、研究機関・研究テーマの制約がない。すなわち、専修免許状取得可能が唯一の条件であり、そのことにより研究機関は修士課程・専攻科に限定されているが、従来のように特定の新教育大学大学院や国公立の教育系大学の大学院には限定されていない。また、研究テーマは自由である。したがって、この制

度を使ってたとえば文学研究科で研究することも可能である。経済的保障はないが、研修の自由（規制緩和）は拡大したと考えて良いだろう。

また、研究機関が広がったことにより、現在の研修機会の地域的不均衡（長期研修派遣率の格差…徳島1.42%、〈最低〉北海道0.05%）が改善される条件にはなるだろう。

「そういう機会を多くつくることと、もう一つは、研修をしたいという人が公平にチャンスが受けられるという保障ですね。例えば、これは海外まで出ていくわけですからそのことは小さなことかもしれませんが、地理的によって、近くに大学院がある人とない人とでは大変公平さを欠くといえますか、チャンスの公平さを欠くわけですが、そういう公平さの保障ということでの努力はどのようなふう配慮されているんですか。私は、それはやはり、たとえ離島の教員であろうと、大学院のない地域であろうと、きちっと保障されなければいけないと思うんですが、例えば公平ということについて、地域的な公平さを欠く、そのことへの配慮があるのか。その他、公平さについて配慮したという点はこの中にあるわけですか。いかがですか。」⁽⁵⁹⁾

「……そのためには公平性というものが大変大事であります、この制度は、すべての都道府県に設置されております国立の教員養成系の大学院のほか、専修免許取得のためのふさわしい教育内容が確保されている限りにおきましては、すべての大学院をその対象としているところです。」⁽⁶⁰⁾

このように中曽根弘文文部大臣が「公平性というものが大変大事であります」と述べている。そのこと自体は適切な認識であるだろうが、「公平性」は大学院修学休業制度のみにおいて重要なのではない。文部大臣が「公平性というものが大変大事」であると言うのなら、現行の研修制度、とくに長期派遣研修制度の「公平性」確保、あるいは長期派遣研修制度による研修と大学院修学休業制度による研修との「公平性」確保のための真剣な検討が文部科学省や地方教育行政当局に求められている。

つぎに、この制度により、従来ほとんど退職せざるを得なかった自主的な海外留学⁽⁶¹⁾

が、教員としての身分を失わずに可能になった点は、希望者に道を開くものとして評価されてよいだろう。国会審議でも、松あきら委員が、中国留学を断念した高校教員の例を出している⁽⁶²⁾。

しかし、教員の海外留学希望は修士課程相当に限らずきわめて多様であり⁽⁶³⁾、専修免許状取得に限定していることは大きな制約である。

(3) 問題点

①研修の自由（研修機会）の制約

第1に、専修免許状取得目的に関連しない場合にはこの制度はまったく適用されない。すなわち、すでに修士課程を修了した教員が、さらに研究能力を獲得するために博士課程に進学する場合や、新たに学部教育から受けようとする場合、あるいは、専門的技術の修得のために専門学校で学ぶ場合などにはまったく適用されない。

第2には、無給であることにより、特別の経済的条件を持っていない限り普通は休職することはできず、研修意欲とは別に、教員の経済的条件により研修機会が大きく影響されることである。

②「研修3分類説」の矛盾

衆議院文教委員会では、石井郁子委員が「研修ということの服務上の取り扱いについて……調査室からいただいた資料によりますと、三つありまして、職務命令に基づく研修（職務研修）、二つ目には、勤務時間中の職務専念義務が免除され、給与を受けつつ自主的に行う研修（職専免研修）、それから三つ目に、勤務時間外に自主的に行う研修（自主研修）と……三つあるというふうになっています。今回の研修というのは、この三つのどれに当たるというふうに考えていいのでしょうか。」と質問したところ、矢野重典政府参考人（教育助成局長）は「先ほどおっしゃいました範疇ですと、最初の自主研修というふうに理解しております。」と答えた⁽⁶⁴⁾。「最初の自主研修」という表現は誤りなのですぐに石井委員が「最初のというか、三つ目の自主研修ですね、この順序でいうと」と訂正した。そして続けて「いずれも、この研修というのは、教特法の19条に基づく研修というふうに考えていいのですか。……この19条に基づく研修だというふうに考えていいですね。」と念を押し、これに対して矢野政府参考人は「結構でございます。」と答弁している⁽⁶⁵⁾。すなわち、矢野政府参考人の答弁では、大学院修学

休業制度は「勤務時間外に自主的に行う研修（自主研修）」ということである。これは明白な誤りであって、大学院修学休業制度は、従来の文部省の3分類説では説明できない。第4類として、「職務専念義務免除を免除され（休職し）、無給で行う研修」というものを付加する必要がある。そうすると、文部省は、研修3分類説（一応、1964年12月18日の大分県教育長あて初等中等教育局長回答を画期とする）から⁽⁶⁶⁾「研修4分類説」に転換したのだろうか。この点について、国会ではまったく言及されないままに終わっているので、なぜ、矢野政府参考人がこのような答弁を行ったのかは不明である。

③「自主的職務研修説」の明文上の否定

2000年4月の教特法改正（第20条の3-6、2001年4月施行）は、1988年5月の初任者研修制度実施のための改正（第20条の2、1989年4月施行）に続いて、立法時からの教特法の原理を変質させる恐れがあるのではないだろうか。すなわち、第20条の3-6が「職務ではない研修」を明文化したものだにとらえると、教育法学の通説である「自主的職務研修説」⁽⁶⁷⁾を明文上否定することにはならないのだろうか。

ただ、本節の「大学院修学休業制度の性格」で後述するが、法律の形式からは、第20条の3-6は、「第3章研修」ではなく、「第4章大学院修学休業」として独立した章を構成しているので、研修条項の原理に直接的な影響を与えないとも考えられる。

なお、「自主的職務研修説」の代表的学説を継ぎ経に掲げておこう。

「本条1項にいう『修養』は教員が個人的に人間として教養をつむことであるが、『研究』は教員が担当する教育に直接関連する研究を行うことであって、このほうは、なるべく勤務時間内に学校内外で教員が自主的に行う活動がそのまま『教育』につぐ職務行為であると解しなければならない。つまり職務研修としての自主研修が基本的なのであって、これは、主たる職務である教育について『教育権の独立』を保障されているのと並ぶ、教員の『自主研修権』であると称することができよう。その法規上の根拠は、憲法23条（学問研究の自由）、26条（教育を受ける権利の条件的保障）、教育基本法10条1項（教育の自主性）、教特法本条1項、同20条2項（校外自主研修の保障）などに求められるが、結局は前述の教育条理によってうらづけられる。」⁽⁶⁸⁾

「教師の研修は、教育活動を遂行していくうえで必要不可欠であり、絶えず行われなければならないことからすれば、教師の本来的職務に密接不可分であり、その意味では、教師の職務たる性格をもつといえる。前条および本条で教師に研修の機会を保障していることは、すべて、教師の職務として研修を行うものであることを示している。……本条はこれ（文部省解釈…筆者注）とは逆に、教師の研修はその職務に不可欠なものということから、場所、時間、内容を多様に、幅広い機会を教師に与えるべく、その機会を拡張するための規定である。ただ、職務としての研修はまったく自由に行なってよいとするのでないから、教師の本務遂行の支障など、研修取得手続きにおいて一定の制限を加えたのが2項・3項であるといえる。こうした教師の研修保障を目的とする規定であると解すれば、①勤務時間内に校内外で行われる自主的職務研修、②指導助言的・補充的にのみ教育行政機関によって行われ得る行政研修、③勤務時間外の私的研修と分類し、①の具体的な機会のあり方、手続きを定めたのが、本条2項・3項とする解釈が、規定の文意および研修の条理に適っていると考えられる。したがって、自主的職務研修について給与、参加費（講習料など）、旅費などの支給も適法であり、必要ということになる」⁽⁶⁹⁾。

④研修条件整備義務遂行の遅滞

教特法第19条2項は、任命権者に研修条件の整備義務を課したものと考えられる。この視点から、大学院修学休業制度をみると、きわめて問題性を含んでいる。

第1に、給与支給がまったくなく、すなわち無給であるという問題である。これについては、質疑をおこなった10人の委員⁽⁷⁰⁾のうち9人がその改善を強く要求した。この他、退職手当に関わる休業期間の取扱い、共済組合掛金問題等々、条件整備は身分保障を除いては何もない。中曽根文部大臣は、「休業者に対する経済的支援につきましては、この休業制度の活用状況を勘案しながら、委員がおっしゃったような点も十分に考慮しながら対応していきたいと思っております。」⁽⁷¹⁾と答えている。制度の利用者が少ない場合は、支援措置を考えることもあるという意味であろう。より明確には、河村政務次官が次のように答弁している。

「今後、希望者が予想より非常に少なかったとか、それから、いろいろなことを考えてみて、そういうことも含めていかないと今の教員の資質向上が成り立っていか

ないということであれば、今後の課題としては当然頭の中に置いていかなければいけない問題だと考えておりますので、御指摘があることは十分踏まえた上で、今後の動向を見てということになるのではないかと思います。」⁽⁷²⁾

一見もっともらしい答弁であるが、ここには「安上がりの教員研修システムづくり」⁽⁷³⁾の本音が現れている。とりわけ、この制度が教養審第2次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」を教特法を改正して制度化したものであり、現行の長期派遣研修制度とともに、教員の長期研修機会保障の大きな柱となるはずのものだけに、諸般の事情を考慮するとしても、条件整備の遂行レベルはいかにも貧困であると言わざるを得ない。答申の構想に比してあまりにも矮小な制度である。今後、教職員団体等のよほど強力な要求運動がない限り、利用者が少なかったからといって、有効な経済的支援策を実施する保障はどこにもないと思われる。

第2に、現行奨学金制度の不備とそれについての政府文部省の問題意識が欠如している。すなわち、無給であるなら、せめて日本育英会奨学金の内容改善を行うべきだが、この点、全然措置されていない。すなわち、貸与額の引上げ（生活費に見合う額）と貸与の年齢制限（1994年度に各5歳引き上げた結果、現在修士課程出願時45歳未満、博士課程50歳未満）の引上げもしくは撤廃が必要である。現行制度は、大学院修学休業制度を適用される44才までの教員なら育英会奨学金を受給することはできるが、45才に達していると出願すらできない仕組みになっている。この貸与額の引上げについては、本岡昭次委員がかなり具体的な金額を示して要求している。

「……それからもう一点、要するに、その差が生涯賃金で、25歳ぐらいの方であれば、約400万円になるのではないかとか、30代であれば、200万円、40代でも150万円というふうな試算を、まめな人がおって試算をする人がおるんです。……そこで、奨学金資金制度というものを全面的に利用して、奨学資金というのはいわゆる勉強するための学費を中心に貸付けをするんですが、この場合は、生活費を含めて例えば月50万というのを貸し付けていくと、3年間であれば1800万ですよ。1800万を借りる。それは借りたものだから返さないかぬ、若干の利子をつけて。それで毎月12、3万ずつでも返していったら、これは15年ほどで返せるんですよ、住宅ローンで返していくのと同じように。……だから、日本育英会の奨学資金制

度の中に、この大学院の、無給で現場から勉強する人たちの生活費を込めた奨学資金制度というものを新たにつくってあげることができれば、いわゆる条件整備として一ついい配慮ということになるのではないかと思うんですが、その二点どうでしょうか。」⁽⁷⁴⁾

「……それと、今言った奨学資金制度、これは何も教員の休業制度だけじゃなくて、この制度はいろんなところで、大学院に休業しながら学ぶというふうな研修制度は出てくると思うんです。だから、今の日本育英会の奨学資金制度が、いわゆる学資と教育に必要なお金、若干の生活費も加味されているような感じもしますけれども、今おっしゃったように8万、10万、13万、ちょっとそれは、単身ならいざ知らず、家族を抱えてのそういう状況ではやはり少ないのではないか。もう少し20万、30万という単位のを、どうせ返すということなんですから、検討して、奨学資金の枠の拡大ということについても積極的にこの際働きかけていくべきではないかと思いますが、最後にその点をお聞きして終わります。」⁽⁷⁵⁾

また、質疑・答弁のなかで、公立学校共済の貸付金の話が繰り返し登場するが、これは従来の制度そのままであり⁽⁷⁶⁾、無給で大学院に修学する教員を支援するための措置は、現在のところ何もとられていない。大学院に限らず自己の研修目的の場合には、無利子にすべきである。

さらに、授業料減免についても、委員会審議で指摘されているが、特別な措置は何も考えられていない。無給であれば減免になるかという点、必ずしもそうではないだろう。たとえば、配偶者の収入が基準を上回っている場合には、たとえ本人が無給であっても減免にはならないものと考えられる。この点は、大学院修学休業の場合に限らず、「生涯学習の時代」とは言うものの中高年齢者に対する奨学制度・修学支援制度は大変立ち遅れている。

第3に、受入れ側である大学院の条件整備が課題としてあげられていないことである。前掲山口論文は、「大学教官の際限ない労働強化の上に成り立つ安上がりの教員研修システムづくり」と指摘しているが、このような把握は的確であると思われる。日本教育大学協会第一常置委員会「大学院修士課程の運営の実態に関する調査報告書」⁽⁷⁷⁾によると、大学院設置基準第14条はほとんどの国立教育系大学院において適用され、夜間

開講、時間延長、夏休み等の利用など主として大学教員の過重労働により進められており、研究・教育条件の整備は遅滞している。国会審議でも、教員の研修条件整備、送り出す学校の条件整備（代替教員）は議論されたが、受け入れる大学院の条件整備については、ただの一言も言及されなかった。たしかに、大学院修学休業の場合は、無給ではあるが3年間まで休業が認められているから、14条特例の場合とは異なるだろう。しかし、今後「専修免許状取得」のみが目的の現職教員が大学院に大量に在籍するようになれば⁽⁷⁸⁾、研究の水準低下や変質といったことが危惧されるが、この点については、国会審議ではまったく言及されなかった。

問10 大学院設置基準を適用していますか。

項 目	大学数	%
1 現在適用している	49	85.9
2 適用していない	7	12.3
3 適用していないが、今後適用する方向で検討している	1	1.8

(2は東北・福島・上越・兵庫・神戸・鳴門、3は熊本)

問10-1 現在第14条を適用している大学・学部に向います。2年目の指導体制をどうしていますか。(複数回答可)

1 夜間開講	29大学
2 時間延長	3大学
3 集中制(夏休み等の利用)	41大学
4 修了年限の延長	1大学
5 その他	13大学

(1は新潟大学、その他は個々の学生の事情を出来る限り大学院側が受入れ、休日や土日はもとより特別な時間を設定して、論文指導を行っている。)⁽⁷⁹⁾

第4節 研修制度の課題とその教育法的検討

1. 大学院修学休業制度の性格

大学院修学休業制度の性格を分析することが必要だと考えられる。すなわち、この制度の本質が、研修制度なのか休業制度なのかということである。この点を、立法形式と制度内容の2つの側面から検討してみたが、実に把握し難い。

まず、立法形式上はどのようになっているか見てみよう。研修制度ではなく休業制度として位置づけていると思われるのは、前述のように、第20条の3-6は「第3章 研修」ではなく、「第4章 大学院修学休業」として独立した章を構成していることである。文部科学省の見解⁽⁸⁰⁾も、「研修制度ではなく休業制度であるから第3章ではなく第4章とした」ということであった。しかし、やはり研修制度であると思われるのは、第20条の2（初任者研修）の次に、第20条の3-6として4カ条挿入したことである。「大学以外の学校の校長及び教員」の休職については、「休職の期間および効果」として第14条に結核性疾患の場合の規定が記されているが、休業制度であるならば、「第14条の2」から「第14条の5」として立法化することはできなかつたのであろうか。あるいは、休業と休職との違いを厳密に考えるならば、「第15条の2-5」とすることも可能ではなかつたかと思うのである。

つぎに、制度内容面では、その目的が、現職教員研修、資質向上、条文上は「専修免許状取得」であることは明白である。国会での審議においても、次のように、研修制度として取り扱われている。

衆議院文教委員会において、渡辺博道委員の、「先ほども申しましたように、現在、研修制度として、基本研修から専門研修、そしてまた長期研修や校内研修など、いろいろな形で研修制度が行われております。このたびの教育公務員特例法の改正におきまして、大学院修学に伴う休業制度というものが新たに設けられたわけではありますが、従来の研修制度とこの新たに設けられる休業制度とのかかわりについて、まずお伺いしたいと思います。……」という質問に対して、河村政務次官は、「……今回新たに設けようとしているこの法案に基づきます研修制度というのは、制度といたしますか、むしろ教員側の方からみずから自発的に勉強していく、こういうものをさらに進めようというものでございまして、これが特例法の形で改正によって出てくるわけでございます。」と答えている⁽⁸¹⁾。明らかに「研修制度」であると位置づけた上での答弁である。

また、先にも引用したように、衆議院文教委員会における石井郁子委員の、「いずれも、この研修というのは、教特法の19条に基づく研修というふうに考えていいのですか。つまり、教特法の19条というのは、『教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。』と。職責遂行上、こういう研修が必要だという規定ですね。そのほかもあるわけですがけれども、この19条に基づく研修だというふうに考えていいですね。」という質問に対して、矢野政府参考人は、「結構でございます。」と答えており⁽⁸²⁾、このことから研修制度として位置づけられていると受けとめざるを得ない。

さて、問題は、制度的位置づけの混乱あるいは矛盾が何に起因するのかということである。この要因を次に考えてみたい。

2. 研修の自主性と職務性の対立的把握

混乱あるいは矛盾の根源は、文部科学省が研修の自主性と職務性を対立させていることであると考えられる。第147国会における文部省（当時）の答弁に基づきながら、その論理の矛盾を明らかにしよう。

(1) 職務性の同一性

第1に、文部省の説明によると、大学院修学休業制度による研修に期待される効果と職務研修（長期派遣研修）に期待される効果とは何ら異なるところがないと言わざるを得ない。すなわち、その職務性においては何ら異なるところがみられない。第147国会での目的についての政府答弁をいくつか挙げてみよう。

「この大学院修学休業制度によりまして期待される効果の具体例といたしましては、例えば一つは、修士課程修了を基礎として臨床心理士の資格を得るなど……それから、理工系の教科の教員が児童生徒に対して、各分野における最先端の理論とかあるいは技術を……またさらに、教員が担当教科とかかわりのある学際的な領域を学ぶ、そういうことによりまして、例えば総合的な学習の時間などに、教科横断的、また総合的な課題に関する指導について新たな視野を開くことができることなど、非常に多岐にわたる点について効果があるのではないかと期待をされているところでございます。」⁽⁸³⁾

「……この休業制度を利用することによってさらに、修士課程修了を基礎とした上で臨床心理士の資格を取る、私の地元の山口大学ではそういうことを専門にやっておりますが、そうした高度なカウンセリングに関するような技術とかそういうことは、今教育現場におきますいじめとか不登校等の生徒指導上に極めて期待をされるし、また有効であるというふうに考えられております。

それから、理工系の場合においても、今、最先端の理論、技術を教授することが求められておりますし、子供の科学的関心を高める魅力ある授業をやっていただく、理科の授業は楽しいといわれる授業をやっていただくという期待がそこにあるわけでございます。

また、自分の専門だけじゃなくて、非常に広い範囲の学際的な領域を学んでもらわなきゃいかぬというようなことで、福祉とか環境とか、こういう大きな、新しく地球的規模で出てきたような問題についても視野を広げていただいて、その教育に生かしていただくということを期待しておるわけでございまして、この休業制度によって学んできていただいて、教員の先生方も自信を持って教壇に立っていただく、そしてリーダーシップを発揮していただくということを大いに期待いたしておる、その点がメリットだというふうに考えております。」⁽⁸⁴⁾

「……このような教員に求められる資質、能力、これが非常に高度化、多様化している。そういう状況を踏まえまして、教員がみずからの課題、意識等に基づき、大学の課題等で勉強を行い、また専修免許状を取得することができるよう……」⁽⁸⁵⁾

「……教員の抱えておる課題と申しますか、今日的課題が非常に複雑多岐にわたってまいりまして、質の高い授業をしてもらわなきゃなりません。また、現場には学級崩壊等々いろんな問題もある。しかし、新しい社会と申しますか、新しい大きな変動の中で、国際理解とか情報とか、さらに環境とか、そういうような新しい課題がたくさんあるわけでございます。

そうしたことをしっかり学んだ上で教壇に立っていただく先生をもっと欲しいというのが教育界の一つの願いでございますが、そうした中で、教員の中には、職務命令等にかかわらず、みずから進んでそういうことを学びたいと言われる方がたくさんあるという状況下にございまして、その道を開いていきたいということで……」⁽⁸⁶⁾

「……そのような学問を習得していただいて、また教員としての活動に大いに役立てていただく、あるいは人格的な、さらに幅の広い、視野の広い方になっていただいて、また教育に専念していただくという大きな効果があるわけでありまして、できることならば全員をとりたいぐらいのところですよ。」⁽⁸⁷⁾

さて、新教育大学への派遣目的について、その設置を審議した1978年の第84国会においてどのように述べられていたか見ておこう。

「……この大学院はそれぞれの先生方が専門職としてのみずからの資質、能力を向上させようという、そういう努力を、それを助長するというを目的として研さんの場を提供するということになるんだろうと思います。そして、この大学院を卒業された方は、もちろん現職、現給のままで長期にわたって研さんをされるわけでありまして、再び教育現場に戻って指導的な役割を果たしていただきたい、それはいろいろな面で指導的な役割を果たしていただきたいということを念願いたしますけれども、いわゆる校長、あるいは教頭、そういった限定された幹部の養成のための機関というようには、もとより考えていないわけでございます。」⁽⁸⁸⁾

(2) 自発性≠職務研修

第2に、「あくまで本人の自発的な意思に基づくもの」⁽⁸⁹⁾ということで、職務研修ではなく自主研修であるという。その際に、現行の長期派遣研修と大学院修学休業制度の本質的差異を強調するために、現行の長期派遣研修には教員の自主性、自発性がないかのように描き出している。しかし、それは、実態とは異なる。現行長期派遣研修の場合も、公募をしないわずかの県市⁽⁹⁰⁾を除く多くの都道府県・指定都市においては、派遣を希望する教員自身が研修計画を立案し、教育委員会に申請しているのが普通である。確かに、申請しても全員が派遣されるわけではなく、選考がおこなわれるが、動機における自主性・主体性は、派遣研修の場合と大学院修学休業の場合と異なるところはないはずである。先にも言及したが、1978年の「国立学校設置法の一部を改正する法律案」(新教育大学設置)審議の際にも、文部省高官は次のように明言している。

「大学院で勉強をするという場合に、本人の積極的な勉学の意欲というものをまず一

番大事に考えなければいけないという点は、私たちもそのように考えているわけでございます。しかし、実際にそれぞれの市町村なりあるいは県において、大学院への教員大学院への派遣を含めて、教員の研修については全体の計画が立てられていくわけでございます。そういうぜんたいの研修計画というものと関連で、どれだけの先生方をどのような形で現職のまま、現給のままで大学院に送り出すことができるかということについては、これは事の性質上、御本人の希望だけでは決し兼ねることがあるわけでございます。」⁽⁹¹⁾

「……この大学院はいわゆる教育委員会から推薦を受けてその者を入学させる、受け入れるということではなく、それは、広く全国から希望をして受験をした者について、適切な選抜を行って入学すべき者を決める、そういう一般の大学と同じ入学者の選抜を実施をするわけでございます。」⁽⁹²⁾

「教員が専門職としての資質を向上する、そういう努力をされていく、その努力を助長するための研さんの場としての大学院を設けていこうというその基本の考え方というのは、中教審答申、あるいは教養審答申の建議、鯉坂調査会を通じて一貫しておりますし、また今度の具体の教員大学の構想においても変わっていないわけでございます。ただ、変わっております点は、一つは中教審の答申の際に、そういった大学院の構想というのは、教員のうち高度の専門性を持つ者に対して特別の地位と給与を与える制度を創設するための一つの方法として構想するという、そういう考え方があったわけでございますが、教員大学についてはそういう考え方はとっておりません。」⁽⁹³⁾

「先ほど来御議論のございますように、教員大学の大学院というのは、もちろん大学として全国から希望者を求めて、それについて適切な選抜を実施して入学者を決めるわけでございます。その場合に、基本となる考え方は、大学において勉学をしたいという本人の積極的な意欲というものを尊重するところに、大学の側からすればあるわけでございますが、御指摘のように希望者が非常に多数にわたる場合、あるいは特定の市町村なり、あるいは特定の専門領域に偏る場合等、いろいろな事態が具体的には出てまいるのであると思います。そういうときには、やはりそれぞれの学校、あるいは市町村における状況というものを十分に御判断の上で、本人の意欲というものを尊

重するという観点に立った同意の運用というものが望まれるわけでございます。」⁽⁹⁴⁾

このように、新教育大学への派遣においても、本人の希望や積極的な勉学の意欲に基づくものであることが強調されていたのである。もし、派遣研修が自主的・主体的でないとしたら、そのこと自体が不正常的なことであり、ただちに改善されるべきことである。ゆえに、第147国会で展開された次のような、「本人の自発的な意思に基づくもの」であるから、すなわち自主研修だから職務研修ではないという文部省の論理は成立しない。

「従来から……教員を3教育大学を初めとする大学の大学院等に派遣をしてきたところでございますけれども、これは職務研修の一環として、研修を受ける者、また内容あるいは派遣先等の決定も含めまして、任命権者である教育委員会等が、教育行政上必要との判断に基づいて行われてきたものでございます。一方、……この休業制度は、あくまで本人の自発的な意思に基づくものであります。学習の内容とかあるいは就学先、そういうことにつきましては本人の意思により決定できるものであるわけでございます、この制度を大いに活用していただきたい。……」⁽⁹⁵⁾

「……この制度は、現在の制度とまた違いまして、みずからの意思でさらなる学習をしたい、そういう意欲のある教員が申出をし、またこれが適用されるわけでありませう。」⁽⁹⁹⁾

「いわゆる官製のといふとあれでございますが、職務命令と違っていわゆる自主的な、みずから望んで行かれる……」⁽⁹⁷⁾

「現在実施されております職務研修は、これは任命権者が、研修を受ける者、また研修の内容、派遣先等の決定も含め、教育行政上必要との判断に基づいて行われるものでございます。これに対しまして今回創設する制度は、まさに本人の自発的な意思に基づいて学習内容、修学先等を決定するものでございまして、この点で両者の性質が異なるものでございます。」⁽⁹⁸⁾

「職務研修は、これは先ほど申しましたように教育行政上必要との判断に基づいて任

命権者が決定するものでございまして、そういう意味で一定の数は今後ともそういう形で研修が進められるというふうに考えられるわけですが、今回の研修はあくまでも本人の自発的な意思に基づいてなされるものでございますから……」⁽⁹⁹⁾

「繰り返しになって恐縮でございますが、今行われております職務研修は教育行政上必要との判断に基づいて行われるものでございますから、今回の研修制度とは基本的に性格が異なるものでございますので、そういう意味では、基本的には今回の制度によって現在行われている職務研修に影響があるというふうには考えません。」⁽¹⁰⁰⁾

(3) 職務性の否定＝無給

第3に、したがって「職務ではない故に無給である」という論理、である。河村政務次官の「あくまでも教員の自発的な意思に基づいてやっていただく、しかも休業の間はノーワーク・ノーペイという原則は守っていただかなきゃならぬ」⁽¹⁰¹⁾という発言に代表されるように、文部省は、「ノーワーク・ノーペイの原則」を言うが、ここには問題が2点ある。一つは、教員の自主的な研修行為が「ノーワーク」と言えるのかという問題である。すなわち、前述のように、大学院修学休業による研修活動に期待されていることは、教育活動への還元、生徒の学習権保障という点において、現行長期派遣研修に期待されていることと本質的な差異はないのである。したがって、その研修活動はきわめて濃厚な職務性を有するものである。この点について、文部省自体が、国会審議で石井郁子委員の質問に対して、次のように明確に答弁していることを確認しておきたい。先にも引用しているが、再掲しておこう。「職責遂行のため」の研修であることは明白であり、少なくとも、文部省のように簡単に「ノーワーク」と断定できるものではない。

「……いずれも、この研修というのは、教特法の19条に基づく研修というふうに考えていいのですか。つまり、教特法の19条というのは『教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。』と。職責遂行上、こういう研修が必要だという規定ですね。……」⁽¹⁰²⁾「結構でございます。」

もう一つは、たとえ「ノーワーク」だとしても、必ずしも「ノーペイの原則」は貫かれていないことである。たしかに、育児休業の場合にも無給⁽¹⁰³⁾ではあるが、公立学校共済

組合から給料日額の 40%相当額が育児休業手当金として支給される。これがいわゆる育児休業給である。同様に、介護休業の場合にも 40%相当額が支給されている。

また、休業⁽¹⁰⁴⁾とほぼ類似した取扱いがなされる休職⁽¹⁰⁵⁾の場合にも、多くの場合は何らかの生活保障のための部分的給与もしくは手当が支給されているのが普通である。地方公務員の場合、都道府県・指定都市により給与支給の在り方は異なるが、東京都の場合であると次のようになっている⁽¹⁰⁶⁾。

A. 病気休職（地公法第 27 条第 1 項 2 号）	2 年までは給料、扶養手当、調整手当、住居手当の 100 分の 80 「職員の分限に関する条例」第 4 条第 1 項 「学校職員の給与に関する条例」第 22 条第 2 項
B. 結核休職（教特法第 14 条）	給料、初任給調整手当、扶養手当、調整手当、住居手当、へき地手当の 100 分の 100 「給与条例」第 22 条第 1 項
C. 起訴休職（地公法第 28 条第 2 項 2 号）	給料、扶養手当、住居手当、寒冷地手当、調整手当の 100 分の 70 「分限条例」第 4 条第 2 項 「給与条例」第 22 条第 3 項
D. 学校等での学術に関する調査、研究 または指導に従事する場合 (地公法第 27 条第 2 項)	給料、扶養手当、住居手当、寒冷地手当、調整手当の 100 分の 70 「分限条例」第 4 条第 3 項 「職員の休職の事由等に関する規則」第 2 条 1 号・第 3 条・第 4 条 1 号
E. 外国の政府等に招かれて業務に従事 する場合（地公法第 27 条第 2 項）	給料、扶養手当、住居手当、寒冷地手当、調整手当の 100 分の 70 「分限条例」第 4 条第 3 項 「職員の休職の事由等に関する規則」第 2 条 2 号・第 3 条・第 4 条 1 号

<p>F. 水難・火災等で生死不明・所在不明 になった場合（地公法第 27 条第 2 項）</p>	<p>給料、扶養手当、住居手当、寒冷地手当、調整手当の 100 分の 70 ただし公務上の災害による場合は 100 分の 100 「分限条例」第 4 条第 3 項 「職員の休職の事由等に関する規則」第 2 条 3 号・第 3 条・第 4 条 2 号</p>
<p>G. D－F に殉ずる人事委員会が認める 場合（地公法第 27 条第 2 項）</p>	<p>給料、扶養手当、住居手当、寒冷地手当、調整手当の 100 分の 70（ただし書きを除く） 「分限条例」第 4 条第 3 項 「職員の休職の事由等に関する規則」第 2 条 4 号・第 3 条・第 4 条 1 号</p>
<p>H. 専従休職（地公法第 55 条の 2 第 5 号）</p>	<p>給与を支給しない 「地公法」第 55 条の 3 「給与条例」第 22 条第 1 項 4 号</p>

このように、現行制度を見ても、「一切経済的保障なしの完全な無給」というのは、懲戒処分である停職⁽¹⁰⁷⁾の水準に相当するものであり、「職責遂行のために行う」教員の研修が「自主的・自発的」ということだけで、このような過酷な条件におとしめられるのは不合理極まりない。国会審議においても、山元勉、石井郁子、仲道俊哉の各委員が現行制度のもとでの休業保障・休職給の存在を指摘している。少なくとも、生活保障の観点から、あるいは部分的に職務性を認める観点から、経済的支援措置の具体化は将来的課題ではなくて喫緊の課題であると考えられる。また、学説としても、教特法第 20 条 3 項に関する解釈として次のように記されている。ここで述べられているのは、「休業」ではなくて「休職」であるが、この両者については第 147 国会の審議でも厳密な区別なしに使われており、休職について適用されている事項は休業についても準用され得るのではないだろうか。なお、教特法第 20 条 3 項の「現職のままで」の解釈については、筆者は、教員身分法案要綱案以来の研修条項の形成過程からの考察が必要であると考えており、本稿第 2 章で言及している。

『現職のまま』との意味するところが、『教育公務員たる身分を保有したまま』との意味であるか、『現に受けている給与を受けつつ』という意味であるかは問題である。前者であるとすれば、休職にし、現に受けている給与よりも少ない休職給を支給することが許されることとなる。休職にされた職員も、職員としての身分を保有する者であるからである。⁽¹⁰⁸⁾

「停職処分は懲戒処分として行われるものであり、その期間はだいたい短期間であつて、その間は具体的な職務には従事しえず、しかも停職期間中は給与が支給されない。これに対して、休職は、具体的な職務に従事しない点は停職と同じであるが、おおむねその期間は長期にわたり、一定の場合には一定の給与が支払われる点において、懲戒処分としての停職とは異なる。」⁽¹⁰⁹⁾

(4) 待遇上の差異の過大

第4に、その職務性の同一性、あるいはいささかの「差異」に比して、待遇上の差異が余りにも大きすぎることである。

これまでに、検討してきたように、現行長期派遣研修と大学院修学休業制度による研修とでは、その職務性については同じであると考えられる。もし、まったく同一ではないとしても、大学院修学休業制度による研修活動が教特法第19条に基づいた「職責遂行のため」であることは文部科学省も公認しており⁽¹¹⁰⁾、まったく職務性がないとは文部省も考えていない。これは、論理的にも、常識的にも承服し難いほどの差別的待遇と言わざるを得ない。とりわけ、この2つの研修形態の教員が同一大学院で机を並べて研修活動を行うという具体的な場面を想定すれば⁽¹¹¹⁾、研修の自主性と職務性を対立させてとらえてきた1960年代以来の文部省の論理がもはや破綻していることが明白である。これは、極論ではなく、現実にこれに類似した状況は多くの大学院においてすでに一般化しつつあるのである。

「……一方では、派遣という制度で大学院に行く。しかし、その方々は給与もある。それから出張扱いで、いろいろな交通費もあるし、手当もある。これは都道府県によってもかなり差は、違いは出てくるかも知れませんが、いずれにしてもそういう条件だということ。

しかし一方は、自主研修という名のもとに、非常に待遇上はそういう条件の保障が

ないという点で、ちょっと余りにも差が開き過ぎているのじゃないかということが一つあるのですね。私は、研修という点でいうと、研修の重要性というのは教特法の19条にあるとおりでありますから、やはりその点での条件の保障ということは大事だということが前提にあるのです。」⁽¹¹²⁾

「……強調していますように一方は派遣の研修制度として、一方は自主研修という名の元にいくということ。しかし、余りにも待遇が違い過ぎますよ。……これは私はやはり大学の中に、受け入れる方にもそうだけれども、行く側にも、学校の現場にも、いろいろな矛盾を生むのじゃないかと。教員間の矛盾も、学校の中の矛盾も生じますよ。こういう点、いかがですか。」⁽¹¹³⁾

3. 教育行政の役割

研修、すなわち研究と修養は本質的に自主的・自律的な営みであるという立法時および1950年代の文部省の研修条項解釈に立ち戻り、教員の研修活動を基本的に職務として位置づけることでしか、この矛盾を解決する方向性は見出し得ないものと考えられる。

そして、文部科学省および地方教育行政当局は、教員の職務としての研修条件整備に努力するとともに、むしろ、教員研修、とくに長期研修による教員の力量形成がどのように教育活動に反映されているのか、生徒の学習権保障や学校運営・学校づくりに反映されているのか、あるいは反映しようとしてきたのかということ、生徒と保護者、教員集団に「明示」するしくみ・方法を考究し提案することに力を入れることが重要であろう。もちろん、その過程においては、教職員団体や大学側とも研究・協議を重ねることが必要であるし、あくまでも提案であって教員や各学校への画一的な押しつけはなじまない。また、研修成果の「明示」と言っても、教員の力量形成の内実が簡単に示せるものではない。その実体を一挙に示すことは不可能であり、日々の教育活動の中で長期間にわたって徐々に具体的行為として還元されていくものであろう。しかし、そのことは、教員が長期研修の成果を「明示」しようとする責務を免れることを是認するものではない。すでに、本章第1節で述べたように、研修成果が明示しにくいものであるからこそ、現行の派遣制度においても、研修報告・論文もしくは要旨などを教育委員会に対して教師の側から研修内容を積極的に開示しなければ、生徒・保護者の理解は得られない。研修報告書を提出すること

は大抵の場合義務づけられているが、生徒・保護者や教員集団に対する報告ということは、提言としてはあっても実践的には聞いたことがない。教育委員会や校長に提出することを否定はしないが、生徒・保護者という最も重要な提出先・報告先が欠落しているのではないだろうか。

すなわち、教育行政当局は、研修機会の付与において幅広く職務性を公認するとともに、教員に対しては研修成果の生徒・保護者に対する「明示」責任を強調し、その方法等についての助言を行うことが重要な仕事であるだろう。大雑把に言えば、文部科学省や地方教育行政機関の研修政策は、「研修機会は広く保障し、研修成果の『明示』を厳しく」という方向に転換を図ることが求められている。

筆者は、本来、研修成果の「明示」のしくみは、教員集団が自主的・自律的に創出することを期待している者である。しかし、教員の研修活動が予定調和的に生徒の学習権保障に結果するという楽観的立場には残念ながら立つものではないし、教員集団の自律性についても決して楽観的な見解は持っていない。このような点から、教員に豊かな研修条件⁽¹¹⁴⁾を保障すると同時に、研修成果「明示」のしくみ・方法についての考究・提案および助言は、教育行政の教育条件整備機能として位置づけられるものではないかと考えている。

〔註〕

- (1)京都府立高校および京都市立高校については、第5章第1節で述べた元府立高校校長と元市立高校校長の証言では「研修日」は存在しなかった。
- (2)有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所、1974年)、373頁。
- (3)1992年9月からの第2土曜日学校休日化の場合、その週が「研修日」1日と土・日2日で3日休むということ。
- (4)文教研究同人会編『教育公務員特例法解説』文治書院、1949年、52頁。
- (5)『「配慮研修」の場合は、超過勤務を行った場合に本人が超過勤務記録簿に記入した上で、校外研修を行いたいときに研修承認簿に記入して申請するものである。超過勤務に対する配慮としての研修ということでは、原理的な問題をはらんでいる。そのことについては、横浜市立高教組は自覚的であり、『「研修」問題討議資料』(2000年7月)のなかで、次のように述べている。「この『研修』による運用は、『研修』があくまでも私たちの勤務の一環であることを踏まえれば、時間外労働に対する疲労の回復といった意味

での『回復措置』として位置づけられるものとは必ずしも言えません。その意味では勤務時間の割り振りを含めた『回復措置』をしっかりと位置づけていく運動を進めていく必要があると言えるでしょう。しかし、この『回復措置』の制度的な要求とは別に、『適切な配慮』としての研修を、私たちの義務であり権利である『研修』の取得の機会として大いに活用していくことは大切なことと言えるのではないのでしょうか。また、長期休業中の研修の場合は、実質的には、「研修承認簿」に記入するだけでよい。

(6)もちろん、横浜市立高教組が市議会における議員の「攻撃」や教育長の答弁を肯定しているわけではない。しかし、横浜市立高教組『『研修』問題討議資料』（2000年7月）のなかで、「月2回の学校5日制が世間的にも定着していく中で、『研修日』という形での研修取得が、あたかも私たち教員の時短であるかのような『誤解』があり、それが市会での議員からの攻撃の背景になっていることは押さえておく必要があるでしょう。そうした状況を踏まえた上で、私たちは、研修取得の義務・権利を『研修日』という枠組みの中で捉えがちであったことを、一面で自省的に振り返るとともに、教特法の趣旨に立ち返って改めて条件整備を要求し、研修の意義を見つめ直し、取得を進めることこそが、今求められています。」と述べている。

(7)横浜市立高教組は、教職員人事課との事前協議とともに「研修計画書」の書式の簡素化を求めている。筆者は、「研修計画書」の書式を入手していないので、求めている「詳細さ」の適否については判断できない。

(8)教育委員会は、「承認権はあくまで校長にあり、教職員人事課は各校ごと承認についての調整を行うとの立場」であるという。横浜市立高教組『『研修』問題討議資料』（2000年7月）。

(9)たとえば、秋田県の場合は、労働協約において年20日の自由研究日を規定しているので、それを含むと過去には存在したことになるが、回答ではそのことは認識されていない。

(10)全市で行う「市教組教研」のみで、行政区支部開催の研究会は対象外。

(11)北海道教職員組合弁護団・北海道教職員組合法制部編『研修研裁判証言集』（現場証言編）、1990年。

(12)1999年から個人支給を改変し、各校の資質向上推進委員会が管理・支給。一部、個人支給もあり、各校への支給総額は従前と同じで、18,600円×教員数。

(13)「国立、公立学校教員法要綱案」（「1947.12.27」案、国立教育政策研究所蔵「辻田力

文書」所収)。

- (14) 2000年7月・11月実施、1次調査回収率35県9市=74.6%。2次調査回収率27県4市=72.1%、総数59に対して52.5%。《巻末資料1》「教育委員会対象調査資料」参照。
- (15) 研修の自由、機会均等性、職務性、教育行政の研修条件整備義務の4つから構成されると筆者はとらえている。
- (16) 主として国公立大学への派遣であるが、一部私立大学を含む。
- (17) 1県は情報処理教育については地元私立大学へ2年間派遣。
- (18) 休業者数… 127名、うち海外の大学院10名。2001年4月2日現在、文部科学省調べ。
- (19) 日本教育大学協会第一常置委員会「大学院修士課程の運営の実態に関する調査報告書」
日本教育大学協会『会報』第76号、1998年6月、62頁。
- (20) 2001年5月、文部省科学省の筆者に対する回答。
- (21) それ以外の大学院への派遣は1年間が主流。
- (22) 教養審第2次答申「参考資料」、1998年10月。
- (23) このケースが多いものと思われる。
- (24) 調査は1997年6-7月。
- (25) 日本教育大学協会『会報』第76号、1998年6月、64頁。
- (26) 同前、45頁。
- (27) 文部省『平成11年度学校基本調査報告書(初等中等教育機関、専修学校・各種学校)』
大蔵省印刷局、1999年、より算出。
- (28) 本調査・研究では学部・研究所等大学院以外への派遣を「内地留学」とした。
- (29) 教育職員養成審議会〈以下「教養審」と略記〉第2次答申・参考資料。
- (30) 日本教育大学協会『会報』第80号、2000年6月、39頁。「在学2年間の給与を行政的に保障してくれる(現行の長期派遣制度)ならば、(大学院で…筆者註)学びたいですか」という問いに対する回答の集計表からは、幼稚園教員の46%が「ぜひそうしたい」、42%が「できればそうしたい」と回答しており、他の校種に比べて突出している。たとえば、小学校教員は「ぜひそうしたい」9%、「できればそうしたい」28%である。ただし、この39頁の表と同書126頁の「アンケートの結果、現職教員の実に86%もの者が在学2年間に給与を行政的に保障してくれる現行の長期派遣制度を利用して大学院で『ぜひ学びたい』または『できれば学びたい』と答えているのを見ても、大学院への期待がいかに大きいかかわかる。」という記述には大きな差異があるので、日本教育大

学協会事務局に確認したところによると、「126頁の記述は正しい。39頁の表が誤っているのだが、すでに資料が散逸しており、正確な集計を出すことができない。」ということであった。なお、大学院修学休業制度を審議した第147国会においても、同書126頁の記述、すなわち、「86%」という「過大」な比率が、重要な指標とされている。

(31)新教育大学以外の大学院については調査項目を設定せず。

(32)大学院修学休業制度とのすみ分けだということである。

(33)「……キングロードかスレイブロードかわかりませんが……」小巻敏雄委員、「第84国会参議院文教委員会会議録」第9号、1978年4月27日。

(34)しかし、3県1市は「とくに問題なし」という回答であった。

(35)たとえば、ある県では、研修日の時間割変更やもち時間数などの軽減、部活動指導の免除、長期休業期間の日直当番、プール監視当番等の免除、校務分掌の負担軽減等、かなり具体的な要請を地方教育委員会と所属長に対して行っている。

(36)日本教育大学協会『会報』第76号、1998年6月、69頁。

(37)同前。

(38)神奈川県では、条例の制定・施行以前に1996年度から同様の制度を実施していた。

(39)また、この年代層では、家庭状況によっては無給でも研修する条件がある場合も考えられる。

(40)「公立学校教育職員等の給与に関する条例」第40条5項および「同規則」第50条1号。

(41)木田宏『教育行政法』良書普及会、1957年、359頁。

(42)中曽根国務大臣「第147国会衆議院文教委員会会議録」第10号、5頁、2000年3月31日。

(43)同前、9頁。

(44)河村政務次官「第147国会参議院文教・科学委員会会議録」第12号、3頁、2000年4月20日。

(45)今日の複雑・高度な教育課題に応える力量形成ができかねている。

(46)河村政務次官「第147国会衆議院文教委員会会議録」第10号、2頁、2000年3月31日。波線は筆者による。

(47)同前、5-6頁。

(48)同前、8頁。

- (49)河村政務次官「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、12 頁。
- (50)通常は、1964 年 12 月 18 日の大分県教育長あて初等中等教育局長回答が画期とされる。
- (51) 授業に支障がないという前提の上で、さらに、研修内容・主催者等校長が十分に吟味した上で、職務遂行に有効と判断した場合に限って」というように。
- (52)河村政務次官「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、5 頁。波線は筆者による。
- (53)辻田力監修・文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法—解説と資料—』時事通信社、1949 年 2 月、129 頁。
- (54)宮地茂『新教育法令読本』日本教育振興会、1950 年、127 頁。
- (55)安達健二『改訂版 校長の職務と責任』第一公報社、1961 年、321- 322 頁。
- (56)木田宏「教職員の人事管理」安達健二編『学校管理』学陽書房、1961 年、107 頁。
- (57)沢田道也「公立学校教員と研修」〈学校管理講座 19〉『学校経営』第 8 巻第 10 号、1963 年 10 月号、43-44 頁。
- (58)加戸政府委員「第 112 国会・衆議院文教委員会議録」第 8 号、1988 年 4 月 22 日、37 頁。
- (59)山元勉「第 147 回国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、2000 年 3 月 31 日、6 頁。
- (60)中曽根国務大臣「第 147 回国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、6 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (61)回答総数に対する比率は、 $29/44 = 65.9\%$ 。当該項目回答数に対する比率は、 $29/35 = 82.9\%$ 。
- (62)「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、6 頁、2000 年 4 月 20 日。
- (63)前述の神奈川県自己啓発休職制度による研修先など。
- (64)「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、9 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (65)同前。
- (66) 一応、1964 年 12 月 18 日の大分県教育長あて初等中等教育局長回答を画期とする。
- (67) 1960 年代半ばから行政解釈と鋭く対抗してきた。
- (68)兼子仁「第 19 条」、有倉遼吉『教育法』〈基本法コンメンタール〉日本評論社、1972 年、370 頁。
- (69)青木宏治「第 20 条」永井憲一編『教育関係法』〈基本法コンメンタール〉日本評論社、1992 年、279-280 頁。

- (70)衆議院文教委員会 4 人、参議院文教・科学委員会 6 人。
- (71)「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、6 頁、2000 年 4 月 20 日。
- (72)「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、6 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (73)山口和孝「教育職員養成審議会の描く教師像」『日本の科学者』水曜社、2001 年 4 月号、12 頁。
- (74)「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、5 頁、2000 年 4 月 20 日。
- (75)同前。
- (76) 一般貸し付け 200 万円、教育貸付 550 万円、いずれも年利 2.26%、変動幅 2.26-4.26%。
- (77)日本教育大学協会第一常置委員会「大学院修士課程の運営の実態に関する調査報告書」(1997 年 6 - 7 月調査実施)。
- (78)2001 年度は、制度の不周知や制度未実施の県市があったことも、申請者・適用者が少ない理由であるが、専修免許取得目的に限定した上に現在の休業条件では、将来的にもあまり多くならないと筆者は推測している。
- (79)日本教育大学協会『会報』第 76 号、1998 年 6 月、67 頁。
- (80) 2001 年 4 月 20 日、教職員課企画係の回答。
- (81)「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、2 頁、2000 年 3 月 31 日。波線は筆者。
- (82)同前。
- (83)河村政務次官「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、3 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (84)河村政務次官「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、7 頁、2000 年 4 月 20 日。
- (85)中曾根国務大臣「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、4 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (86)河村建夫政務次官「第 147 国会参議院文教・科学委員会会議録」第 12 号、2 頁、2000 年 4 月 20 日。
- (87)中曾根国務大臣「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、10-11 頁、2000 年 3 月 31 日。
- (88)佐野文一郎政府委員 (大学局長)「第 84 国会参議院文教委員会会議録」1978 年。
- (89)中曾根国務大臣「第 147 国会衆議院文教委員会議録」第 10 号、5 頁、2000 年 4 月 20

- 日。
- (90) 第1次調査…1県2市、3/44。
- (91) 佐野文一郎政府委員「第84国会参議院文教委員会会議録」第9号、1978年4月27日。
- (92) 同前。
- (93) 同前。
- (94) 同前。
- (95) 中曾根国務大臣「第147国会衆議院文教委員会会議録」第10号、5頁、2000年3月31日。
- (96) 同前。
- (97) 河村政務次官「第147国会参議院文教・科学委員会会議録」第12号、10頁、2000年4月20日。
- (98) 矢野政府参考人「第147国会参議院文教・科学委員会会議録」、11頁、2000年4月20日。
- (99) 同前。
- (100) 同前。
- (101) 「第147国会参議院文教・科学委員会会議録」第12号、2頁。
- (102) 石井郁子委員・矢野政府参考人「第147国会衆議院文教委員会会議録」第10号、9頁、2000年3月31日。
- (103) 「地方公務員の育児休業等に関する法律」第4条2項。
- (104) 「国家公務員又は地方公務員としての身分を保有するが、職務に従事しない」…教特法第20条の4、「職を保有するが、職務に従事しない」…地方公務員の育児休業等に関する法律第4条1項。
- (105) 停職の場合、「派遣法第2条第1項の規定による派遣の場合及び育児休業法第3条第2項の規定による育児休業の場合を除いて、官職を保有したまま職員を職務に従事させないこと」…人事院規則8-12。
- (106) 下村哲夫『平成9年版教育法規便覧』学陽書房、1996年、275-276頁より作成。
- (107) 身分と職は保有するが、給与はいっさい支給されない。
- (108) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅱ』日本評論新社、1958年、546頁。
- (109) 原野翹「第28条」青木宗也・室井力『地方公務員法』〈基本法コンメンタール〉日本

評論社、1991年、116頁。

(110)2000年3月31日、衆議院文教委員会における石井委員の質疑に対する矢野教育助成局長答弁。

(111)しかも、同じ学校に勤務していたとしたら、より矛盾が明白になる。このような事態が発生する可能性は十分にある。

(112)石井委員「第147国会衆議院文教委員会議録」第10号、10頁、2000年3月31日。

(113)同前。

(114) 長期研修の面では、「一定勤務年数で希望する者に対して2-3年間の現職現給保障による研修機会の付与」、まずは研修期間1年間の保障。

結 章 戦 後 日 本 教 員 研 修 制 度 に つ い て の 総 括 的 考 察

1. 研究成果

(1) 「研究の自由」保障条項の萌芽と形成

教員身分法案要綱案の「研究の自由」保障条項の原初的形態は、「昭二一、六、一六」の日付が記載された「学校教育法要綱」である。同要綱は『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』⁽¹⁾に収録されており、「研究の自由」に関して、「教師身分法を制定し、官吏服務規律及文官分限令の適用を排除し教育及び研究の自由を保障すると共に、教師をしてその体面を汚し其の□教育上不適當なるものに対しては懲戒を為しうること。」と記されている⁽²⁾。一方、研修条項については、文部省師範教育課が1946年8月に作成した「アメリカ教育使節団報告書に基づく教育対策」⁽³⁾中の「臨時再教育案」「教師の現職教育」「教師に長期の研究期間附与」構想が確認されている最も初期のものである。

今日把握されている最初の教員身分法案要綱案⁽⁴⁾は、1946年12月26日の教刷委第6特別委員会第6回会議での報告に先立って省議にかけられた原案と考えられる。省議の結果修正され第6回会議の冒頭に報告された教員身分法案要綱案が『辻田力文書』⁽⁵⁾所収の要綱案である。

第6特別委員会では、事前に主査の渡辺鏡蔵と文部省調査局審議課とで協議して作成した11項目の審議事項の記載されている「昭和二一・一二・一二」付の「教員の身分、待遇、組合等に関する問題点」に基づいて審議が行われたが、この第8項目に「教員の研究の自由その他勤務についてとくに考慮する必要はないか。」⁽⁶⁾があげられていた。審議事項にあげることに大きな役割を果たしたのは田中二郎である。そして、1946年12月12日の第1回会議で教員身分法の要綱案を作成することが審議課に委嘱され、田中二郎の指導のもとにその作成実務にあたったのが宮地茂である。教員身分法案要綱案は、12月17日の第3回会議での議論も参考にして、同月26日の第6回会議冒頭に文部省から提示された。このように、総合的に見て、教員身分法案要綱案の「研究の自由」保障条項形成に中心的役割を果たしたのは、田中二郎が指導する調査局審議課である⁽⁷⁾。次に、審議課の事務官たちと田中とはどのような関係であったのか、この点について、高橋寛人「〈インタビュー〉宮

地茂氏に聞く「教育公務員特例法制定時のこと」⁽⁸⁾によると、田中二郎に対してあえて異議申し立てはしないが⁽⁹⁾、審議課内が必ずしも「研究の自由」保障構想で意見が一致していたわけではないことを示している。宮地自身は、教員審査制度の実現には意欲を持っていたが、「研究の自由」保障については、さほど関心が無かったと語っている。宮地の証言が事実とするならば、審議課の構想というより田中二郎の構想が教刷委第6特別委員会での議論や教員身分法案要綱案に反映されたと考えられる。このことは、田中の「研究の自由」保障条項形成への寄与の大きさを示すものであるが、また、一面では、その脆弱性の要因でもある。先行研究では、田中二郎と当時の文部省の役割を高く評価する見解がだされてお⁽¹⁰⁾、筆者も「教育刷新委員会第6特別委員会における研究の自由保障の構想」⁽¹¹⁾のなかで、田中二郎の役割を高く評価した。その評価は誤ってはいないと考えているが、田中の担った役割が大きい故の改革の脆弱さについての指摘が欠落していた。

なお、高橋・前掲〈インタビュー〉における宮地の証言もしくは回想については、田中二郎と宮地の見解の相違を示したものであり興味深い⁽¹²⁾が、筆者はやや慎重に受けとめたい。なぜならば、一つは、半世紀に及ぶ年月の経緯による記憶の正確さの問題とともに、教特法については、制定後間もない頃から文部省や政府内部で「教員を優遇しすぎである」とか「天下の悪法」という批判が存在したことである⁽¹²⁾。そのことが、宮地をして、当時の実態よりも田中との距離をあえて置く証言をさせている可能性もあるからである。

(2) 「研究の自由」保障条項の消失と「研修」条項への継承

「研究の自由」保障条項は、1947年9月の国立公立学校教員法要綱案において消失する。この消失の理由は、羽田貴史が論述しているように国家公務員法原理による教特法原理の包摂と考えてよいだろう。これを決定づける資料を発掘しようとしたが、「田中二郎氏旧蔵教育関係文書」⁽¹³⁾中の「国立、公立学校教員法要綱案」(162-2)しか把握できなかった。しかし、同要綱案は、ほぼ「1947.9.8」案と同様の内容であり、しかも「国家公務員法諸規定の教員適用に関する問題点」(162-1)とひとまとまりで保管されていたものである。このことは、羽田が言う、「国家公務員法原理による包摂」という見解⁽¹⁴⁾を補強するものである。

ところが、「1947.12.27」案すなわち教育公務員法要綱案では、研修条項がきわめて具体的規定⁽¹⁵⁾として登場してくる。ここで、筆者は、羽田・同前論文(22-32頁)とは異なり、「1947.9.8」案で消失した「研究の自由」保障条項の理念が教育公務員法要綱案の研修条

項の中に継承され、その後も様々な変遷を経ながら教特法研修条項として法制化されたと考えるのである。

もう一つの問題は、1947年7月以降、国家公務員法原理に侵食されて「研究の自由」保障条項や研修条項を貧弱化させていったにもかかわらず、なぜ、「1947.12.27」案で具体的な研修条項が登場するのかということである。これについては、教職員組合の研修保障要求運動が労働協約締結交渉の中で展開されたことが大きく影響している。すなわち、教育研究所の設置、自由研究日の獲得、研究費支給、内地留学の拡充などを中心に、地域により格差はあるが、全国的に運動を展開した。さらに、日教組と文部省との労働協約改定交渉が難航し、中央労働委員会が調停に乗り出し、1947年12月20日の調停案の中で「教職員一般がたえず自ら修養研究して、その資質の向上に努力し得る様、これに必要な給与を特別の手当として支給されたい。」⁽¹⁶⁾と記したことも大きく影響している。全体としてこの調停案は実らなかったが、文部省は研修費支給の必要性は是認し、積極的努力を約束した。

(3) GHQ/CIEの教特法研修条項に対する否定的姿勢の理由

GHQ/CIEは教特法とりわけその研修条項形成については、否定的もしくは消極的姿勢に終始した。先行研究においても、GHQ/CIEが否定的・消極的であったことは述べられ、断片的にはその理由が垣間見えていたが、本研究によりCIE文書中の研修条項関係資料をすべて調査したことにより⁽¹⁷⁾、その否定的・消極的理由が具体的に判明した。理由は大別すると4種類に分けることができる。第1には、国家公務員法の例外を認めないという硬い姿勢である。第2には、日本の教員の勤務時間が拘束勤務時間制であることとそれと関連して研修制度の日米の差異についての無理解である。第3には、文部省の予算見積もり・要求における計数感覚の弱さあるいは杜撰さである。第4には、GHQ内部の対立・力関係、とくにGS（民生局）とりわけCSD（公務員制度課）の重圧によりCIE独自の判断ができなかったことである。

従来、安養寺重夫「教育公務員特例法」⁽¹⁸⁾や西村巖「文部省時代の憶い出（その2）」⁽¹⁹⁾などでGHQ/CIEの姿勢については語られてきたが、本研究により、高橋寛人「教育公務員特例法案をめぐるCIEとGS（民政局）およびLS（法務局）の対応—1948年7月から12月における教特法の立案過程—」⁽²⁰⁾と合わせて、研修条項については、そのほぼ全貌について解明できた。

(4) 「研修」概念についてのC I E文書からの解明

「研修」とは、「研究」と「修養」を約めた言葉であることは、教特法公布・施行直後に刊行された教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』⁽²¹⁾などにより学説、行政解釈とも定説となっている。「研究」、「修養」いずれもが自主的・主体的営為であることを含意する言葉である。

ところが、教特法第19条、20条の解釈上、「研修」という言葉の用法についての疑念が存在している。すなわち、第19条1項は「研究と修養に努める」、第20条1項は「研修を受ける機会」、2項は「研修を行う」、3項は「研修を受ける」となっており、このうち、第20条1項および3項の「研修を受ける」という表現は、自主的・主体的営為を含む「研修」とは不整合であることが指摘されてきた。そして、有倉遼吉は、「立法論的にいえば、『研修を受ける機会』とするのは妥当ではなく、『研修の機会』または、『研修を行う機会』と規定すべきであろう。」⁽²²⁾としている。

文部省調査局審議課では、法案を主として西村巖課長が英訳して、C I Eに提出しているのであるが、これは一語一句相当注意して英訳しているものと考えられる。したがって、研修条項中の「研修を行う」あるいは「研修を受ける」にどのような英語をあてているか把握することは有倉の考察の適否を判断する上で重要な材料になる。

そこで、1948年12月8日に第4回国会に提出した教特法案英訳版の第20条1項および3項をみると、次のようなものであった。

1項 “Educational public service personnel shall be given opportunities for study and self-improvement.”

3項 “Educational public service personnel may be allowed to make study and self-improvement extending over a long period of time retaining their current positions in accordance with the provision ordained by competent authorities.”

このように、1項は、“opportunities for study and self-improvement”であるから「研修の機会」という意味であり、3項は、“to make study and self-improvement”であるから、「研修を行う」という意味である。有倉は英訳版を見ていないはずだが、彼の推測は的確であることが筆者のC I E文書研究により明確になった。

(5) 研修条項形成の中心

筆者は、研修条項形成を担った主体として、教育刷新委員会、文部省、国会、教職員組合、GHQ／CIEの5者を想定して検討を加えた。その結果、研修条項形成に中心的役割を果たしたのは文部省調査局審議課であることが判明した。本来、研修条項形成の主体となるべき教職員組合は、諸事情から形成主体の役割を担うことができなかった。その諸事情とは、第1に、法案作成が徹底して秘密裏に進められたこと、第2に、教員身分法の立案には労働運動抑制対策としての性格が濃厚に存在したことにより当初から教員組合が強く反発していたこと、第3に、当時、教職員組合の最大の課題は食料難・生活難の打開であったこと、などである。教員の研修要求の強度については単純には判断できない。先行研究では、研修要求の未成熟さが指摘されてきたが、本研究をつうじて考察すると、その指摘のみではやや一面的に過ぎる。労働協約締結交渉を軸として、その中で、研修要求をかかげて粘り強い運動を展開して成果をあげた先駆的な記録も存在する⁽²³⁾。研修条項形成には関与できなかったが、立法要求とは別の次元で研修要求を運動化し、具体的な制度の実現に結びつけていった結成直後の教職員組合運動を正当に評価する必要がある。

(6) 教特法の立法者意思

まず、第1に確認すべきことは、教特法が、「教員擁護の規定」⁽²⁴⁾あるいは「教育公務員を保護する規定」⁽²⁵⁾として制定されたことである。

第2に、研修費支給については規定されていないが、第4回国会において議論の焦点となり、衆議院文部委員会の委員たちが修正提案を出すためにCIEと直接交渉するという事態にまで立ち至った。このような経緯から、下條康磨文部大臣が、「今後御趣旨を体しまして、また久保委員がお述べになりました4つの御希望等を十分に尊重いたしまして、この案が両院を通過いたしましたあかつきには、その運営につきましては遺憾なきを期したいと思っております。」⁽²⁶⁾と今後の改善を明確に約束している。

第3に、教員自身が自ら研修に努める場合と、行政当局から機会を与えられて行う研修と、どちらの場合も「職務としての研修」と位置づけられている。

第4に、機会均等性である。ただし、研修条項の形成過程における諸要綱案・法案においては、「長期研修」の機会を付与される対象が「勤務成績の優秀な教員」に特定される場合と一定勤務年数のすべての希望する教員を対象とする場合とがあった。しかし、教特法では「所轄庁の定めるところ」とされ、法律のレベルでは特定教員を対象とするものとは

限定されていない。

(7) 教職員組合の研修要求と戦後研修制度の成立

戦後研修制度、すなわち、正確に表現すると、教員の自主的研修を保障する戦後の制度の創設に教特法研修条項が直接的に寄与した形跡はほとんど存在しない。なぜならば、教特法が公布・施行された 1949 年 1 月の時点では、すでに、労働協約により発足した年間 20 日あるいは 10 日の自由研究日は学校 5 日制により消滅したところもあったが、逆に、地域によっては学校 5 日制を利用しながら研究日が実施されていたところもあった。内地留学制度については、科学教育研究室の制度がすでに 1946 年度には発足し、1949 年度には同制度のほぼ完成期を迎えていた。さらに、1951 年度からは産業教育振興法に基づく産業教育内地留学制度がスタートした。教特法第 20 条 3 項は、結果的には、これらの制度実態を法的に追認する役割を果たすものであった。教育研究所の設置を要求して運動した教職員組合はそう多くはない。千葉県、新潟県、高知県などが記録に残されているが、このように教育研究所の設置に教職員組合が関与したことは、研究所の研究機能の充実や研究の自由の保障に大きく貢献したと言える。研修費については、教特法施行後も文部省による改善措置は一向に果たされなかったから、教職員組合が地方教育行政当局と交渉の上で独自に獲得する以外になかった。

以上、自由研究日、内地留学、教育研究所、研修費など教員の研修を保障する具体的措置は、教特法の施行とは直接的な関係はなく、それ以前から労働協約締結交渉の中で獲得し、その一方的廃棄後も教職員組合の取組によって維持してきたものである。したがって、この当時は、教特法およびその研修条項についての教員の認識はきわめて乏しいものであった。日教組本部のレベルでも、ようやく 1949 年 1 月から 3 月の段階になって、教特法研修条項を正確に評価し始めるという状態であった⁽²⁷⁾。すなわち、教員の研修を相当程度に保障する可能性を持った法律が制定され、確かに教員研修の法的根拠が備わったのであるが、これを意識的に活用することができなかった。民間教育研究団体の研究会や教研集会への出張扱いでの参加、授業に支障がない場合の校外での研修など、実際には研修条項の恩恵を受けているのであるが、そのことを教員が自覚できない状態が続いた。筆者は、1950 年代における研修条項についての学習活動の推進がきわめて重要であったと考える。この発足時点での教員および教職員組合の側の研修条項認識の弱さは、後の展開過程において、研修保障要求運動に負の影響を与えることになる。1960 年頃より文部省が研修統制政策を

開始し、各種行政研修の強化や、補助金統制を進めながら、1964年12月には、いわゆる研修3分類説をうちだし、研修条項解釈を完全転換させる頃になって、教職員組合がようやく、研修政策に対抗する必要上、教特法研修条項を教員の自主的研修の法的根拠として強調するようになった。

(8) 教職員組合の研修保障要求運動の特質

筆者は、教職員組合の研修保障要求運動を3期に区分している。

第1期は、教特法施行から1960年代半ばまでの時期である。これは、前述したように教特法がほぼ立法者意思に基づいて運用された時期であり、また、教員の研修条項に対する認識がきわめて乏しい時期である。この時期の研修保障要求運動の中心は研修条項に規定されなかった研修費の支給要求であった。この運動はとくに大阪府下の諸都市において顕著な成果をあげ、1961年度の最高額は7千円、多くの都市で6千円を獲得した。これは当時の賃金水準から見て、相当な金額である。この運動は、大阪教職員組合の組織力と同教組郡部衛生都市教組協議会の連絡交流機能を主体的力量としながら、また、個別の市町村（学校設置者）を対象としたものであること、高度経済成長期にあったことと大阪府下の諸都市の人口急増による税収増などの好条件を背景としていた。したがって、全国的には、教員の研修費支給の要求は公的制度によって解決されるのではなく、PTA負担により研修費や図書費という名目で一定の金額を支給していたところが多かった。

第2期は、1960年代半ばから1970年代である。この時期には、「労働条件改善・超過勤務改善運動」と「自主的教育研究活動推進運動」の2つのルートから研修保障要求が出された。前者の筋からは、福岡高教組が1966年度から週1回の研修日を獲得したことに高校組織が刺激を受けて、がぜん教特法研修条項が注目されるに至った。今日まで通じて、教特法の学習会が最も数多く行われたのはこの時期であろう。しかし、この運動は福岡高教組自体が当初は、「週休2日制までのつなぎ」⁽²⁸⁾と考えていたように、研修条件の整備なのか労働時間の短縮なのか、曖昧な状態から出発した。小・中学校では週1日の確保の条件が稀薄とみたのであろう、「研修日・時間」という要求を掲げている。しかし、1970年代半ばに学校5日制の実施が日教組の中心的な要求の一つとなってからは、「自主研修日（時間）の獲得」という項目は、運動方針に入れられたり、除外されたりというように動揺を繰り返した。後者のルートからは、1965年の運動方針に「研修日獲得」が登場した。しかも、労働条件の改善ではなく、「民主教育の確立」と研修日が結合されて把握されている点

が注目される。しかし、概して各種レベルの教研集会への参加を出張あるいは職務専念義務免除とすることに力点がおかれ、専門職教師としての個々の教員の力量を向上させるための日常的あるいは長期的研修条件整備の取組は弱かった。

とくに、長期研修制度に関する教職員組合の要求は、きわめて弱かった。1961年度の運動方針までは「内地留学制度の拡充」として掲げられていたが、その後、1970年代になっても運動方針の中に位置づけられなかった。1970年代以降は、中教審答申（1971年）の中にある新教育大学大学院構想に対する警戒感が強く、積極的な長期研修要求を組織化することができなかった。

なお、1972年には、日教組教育制度検討委員会（梅根悟会長）がその第2次報告書において積極的な研修制度創設の提言を行っている。これを受けて、日教組は、1978年5月17日に、中央教育審議会に対する意見書を提出したが、この意見書からは、第2次報告書の「6年に1年の長期研修保障」が削除されていた。また、特定の地方組織においては研修保障要求を運動の中心的課題として位置付け成果をあげたが、日教組全体としての具体的な研修保障要求運動には発展させ得なかった。

また、第2期において、一部の高校組織では週1日の研修日を獲得したが、その活用による研究活動の進展や教育活動の充実という積極的・本来的側面とともに、学習権保障性や学校組織運営上の問題など克服すべき課題も多く生じた。しかし、十分な総括や改善が行われないまま今日に至っている（問題点については、第6章第3節で詳述した。ただし、今日、ごく一部を除いて研修日はほとんど消滅している）。

第3期は、1980年代以降今日に至る時期である。押し寄せる行政研修ラッシュ、新教育大学大学院の設置と現職教員派遣問題、初任者研修制度の創設問題のなかで、教職員組合運動の研修保障要求運動は、行政研修に対する抵抗にほぼ終始し、積極的な研修保障要求を掲げることではできなかった。さらにこの時期は、日教組の内部対立が激化し、分裂含みの情勢となっていたことも、積極的研修保障要求運動を展開する上では甚だ困難な条件であった。

しかし、何よりも、教職員組合にとって研修保障要求を大きく発展させることができなかった最大の要因は、前述の「自主的教育研究活動推進運動」からの研修要求を中心とした一貫した研修保障構想を作り得なかったことにある。とくに、日教組が研修保障要求を運動方針に掲げた第2期に提言された教育制度検討委員会第2次報告（1972年）を方針化し運動化できなかったことが惜まれる。また、戦後の一時期を除いては、長期研修制度

の拡充要求を展開してこなかったことについては、教員統制策として利用されることへの警戒を考慮するとしても、教員の専門職性についての教職員組合の認識に弱点があるように思われる。

(9) 研修条項解釈の論点

行政解釈、教育法学説、判例を検討してみると、突き詰めると最大の問題は、教員にできるだけ研修の機会を保障しようとしているのか否かという問題に帰結する。この点について、教育法学の通説は肯定的立場にたっているが、行政解釈および判例の大部分は否定的立場に立っている。もう少し具体的に論点を整理すると、次の3点があげられる。第1に、教員の研修行為を職務として認めるか否かである。第2に、職務として是認しない場合にできるだけ研修の機会を保障するのか否かである。第3に、前記2点についての判断の根拠となるものとして、教員に求められる職務遂行上の能力についての見解である。

第1の点については、教育法学の通説は研修を職務として認めているが、1960年代半ば以降の行政解釈および判例は、職務命令によるもの以外はそれを否定している（判例における唯一の例外は、1973年3月29日の山口地裁判決である）。したがって、研修権裁判における論点は、第2の点、すなわち研修申請に対して職務専念義務を免除するか否かと、その判断の根拠としての第3の点に集中している。

第2の点についても、判例の大部分は否定的立場にたっている。しかも、その否定の度合いを次第に強めてきた。

いわゆる川上事件に関する1977年2月10日の札幌高裁判決では、「反面解釈的羈束行為説」がうちだされた。これは、従来、羈束行為説は、校外自主研修の申請が出された場合に、校長は「授業に支障がないことを確認すれば承認することを羈束されている」という意味で使われていたが、同判決は、反対に、「授業に支障があれば絶対に承認しないことを羈束されている」という意味として捉えた。この判旨も、できるだけ研修の機会を与えないようにしようという立場に立つものである。同判決はまた、前記第1の研修の職務性について、教特法第19条1項の研修の義務が職務上の義務だとしても対価が支払われるわけではないので教員にとって過大な負担となるから、それは倫理的なものであり、したがって第20条の研修行為を職務として認める必要性はないという詭弁を弄した。「教員にとっての過大な負担」を理由とするのであれば、研修行為をできるだけ保障する措置を明確にする判決を下すことが論理整合的である。具体的には、研修申請を承認しなかった（職務専

念義務を免除しなかった) 校長の裁量権濫用を判示すればよいのである。しかし、札幌高裁判決(1977年2月7日)は、前述のように「反面解釈的羈束行為説」を唱え、研修機会をいっそう制約するものであった。

さらに、1993年11月2日の最高裁第3小法廷判決⁽²⁹⁾によると、職務専念義務免除が承認されるためには、ごく大雑把に述べても、①授業に支障がないこと、②校務運営に支障がないこと、③行為の内容が研修としてふさわしいこと(研修性)、④今すぐ研修しなければならない緊急性、の4つの要件をクリアしていることを所属長(校園長)が承認しなければならない。④は、この事件の第1審判決⁽³⁰⁾で承認の要件として付加された。しかし、これでは、様々な理由をつけて教員に自主研修の機会を与えないようにしていると云わざるを得ない。この事件は、具体的には、定期考査の際に、自分の担当科目の試験がなく、かつ、試験監督の業務もない場合に、校外自主研修を行うために研修を願い出た教員に対して、校長が承認しなかったにもかかわらず研修を行ったために、欠勤扱いとなり賃金をカットされた事件である。これを当該教員が校長の裁量権逸脱・濫用だとして神戸地裁に訴えた。しかし、原審・控訴審とも原告・控訴人の敗訴、上告審でも上告人の敗訴となった。高等学校の職場において、長期休業中以外に最も校外自主研修を行いやすい日、すなわち定期考査中の研修申請(職務専念義務免除申請)の不承認措置が適法とされたことにより、この判例が今後適用されるならば、学期中の校外自主研修はほぼ不可能になる。

このような判例状況のなかで、1990年12月26日の札幌地裁判決および1998年10月7日の札幌高裁判決(ともに宿日直教研等事件)が、部分的ではあるが校長の裁量権濫用を判示したことは注目される。

なお、行政解釈(文部省解釈)は、1960年代半ば以降、いわゆる研修3分類説に転換し、前記最高裁第3小法廷判決(1993年11月2日)の①-③に該当すると所属長が認める場合にのみ教特法第20条が適用され職務専念義務が免除されるとしてきたが、前記判決以降は、④をも研修承認の要件としている。このように、行政解釈と判例とは緊密な相互関係を有している。しかし、地方教育行政当局の解釈は、全体としては文部省解釈に強く規定されながらも、なお、独自性・多様性が認められる。

第3の点については、行政解釈は、所属長が研修を承認するためには、「職務と密接な関係を持つものであるか、研修の成果が今後の職務遂行に役立つものである」⁽³¹⁾ことを要件としている。また、「教育実践に即した研究」⁽³²⁾であることが強調されている。研修内容が担当教科の授業や生徒指導に密接に関係していることが重視され、それ以外は承認されな

いことが多い。即効性が求められるために、研修内容から学問的・探求的な課題は排除され、いきおい技術的なものに限定される。とくに、長期休業中の海外における研修申請の場合に争点となることが多い。1984年8月27日の山形地裁判決⁽³³⁾は、職務遂行上教員に求められる能力を極めて限定的に解釈した判例として代表的である。これは国語科教員のアメリカ語学研修旅行が職務専念義務を免除されなかった事件である。初等・中等教育の教員は学習指導要領に定められたことを教えられる能力があればよく、余計な学識をつけるための研修は不要であるという初等・中等教育教師観が露骨にあらわれた判例である。

行政解釈、教育法学説、判例の相互交渉の点では、前2者は、1970年代以降、平行的対立状態を今日まで続けている。とくに、教育法学の中心的関心が研修権問題から離れた1980年代以降は、後2者の相互交渉も稀薄化しており、教特法の立法者意思および教育学・教育法学の研究成果と判例との乖離を促進する要因となっている。

教員にできるだけ研修の機会を保障しようという立場に立つなら、その場合に考えられる様々な問題点をいかに解決するか、研修行為をどのように学習権保障に還元するのかなど共通の立場で議論することはできる。理論的には、『『自主的職務研修』という概念を認めるか否か』が最大の論点である。しかし、現段階における行政解釈、学説、判例の断裂の位置は、「自主的職務研修」の認否のレベルではなく、「教員に研修の機会をできるだけ保障するのか、あるいはできるだけ保障しないのか」というより低次のレベルである。しかし、職務専念義務免除を受けるためには前述のように幾多の難関をクリアしなければならない。一方、行政研修には「授業に支障があっても」職務として無理にでも出張させる（旅費日当支給）のである。こういう不合理を判例は是正するどころか、ますます拡大させている。

教育法学説の課題は、2点ある。第1に、研修の学習権保障性についての予定調和論から脱却し、生徒と保護者に開かれた研修理論を構築することである。第2に、教員の研修権行使と学校の教育活動の組織的運営とを統一する研修理論を構築することである。この2点を追求することにより、教育法学の通説である自主的職務研修説が精緻化され、初等・中等教育機関の教員に対して、自己の研修要求についての確信を与える理論となり得るだろう。

(10) 教員研修制度の実態

日常的な勤務時間内の校外研修はほとんど行えず、そして、長期研修もごく一部の教員

しかその機会を取得できないのが実態である。筆者が実施した「教員の長期研修制度の実態に関する調査」⁽³⁴⁾によると、「長期研修派遣率」は0.22%であり、500人に1人くらいの割合でしか大学院や学部で現職・現給保障で派遣されない。しかも、この派遣率は地域格差や校種間格差が大きい。とりわけ、公立幼稚園教員の派遣は皆無である。さらに、海外留学の場合は、2001年度に大学院修学休業制度が発足するまでは、ほとんどの都道府県・政令指定都市で休職を認めなかったため、退職に追い込まれていた。大学院修学休業制度により幾分改善されたとは言え、同制度は専修免許状取得目的に限定しているから、海外留学でもそれに該当しない場合は適用されない。

1998年10月29日の教養審第2次答申に基づく大学院修学休業制度が2001年4月から発足したが、専修免許状取得目的に限定していること⁽³⁵⁾、および無給であることなど、教養審答申の自主的研修行為支援の意気込みとは裏腹に、安上がりのまったく貧相な制度と言わざるを得ない。同制度の利用者が文部科学省の見込みを大きく下回っているのも無理からぬところである。しかも、同制度は今後利用者が増大するならば、研究のためではなく専修免許状取得目的者が大学院生の相当部分を占めることになりかねず、それにより大学院の教育研究機能を変質させる恐れもなしとはしない。

この無給による大学院修学休業制度を教特法を改正して法制化したことにより、文部科学省が教育法学の通説である「自主的職務研修説」を否定し、自主性と職務性を対立させて把握していることが、今後その矛盾をいっそう露呈することになるだろう。文部科学省が「教員に研修の機会をできるだけ保障する」という、研修条件整備義務を有する教育行政当局として当然の立場に立つならば、自主性と職務性の対立的把握から脱却し、両者の統合を前提とした上でなお危惧される点を解決する手立てを考究するという姿勢に転ずるべきである。

2. 総括的考察

(1) 教特法の特徴と研修制度

戦後の教員研修制度の根拠法である教特法およびその研修条項は、主として、形成過程とその後の変遷に次のような特徴を有している。そのことが教員の研修条項認識および研修制度の展開に影響を与えている。

第1に、教特法は、1946年12月26日の教員身分法案要綱案からは2年間をかけてようやく制定された。そのため、法案の名称、内容とも大きく変化しているが、教特法研修条項は、教員身分法案要綱案の「研究の自由」保障条項の理念を継承するものである。

第2に、戦後の教員研修制度は、主として教特法の公布・施行以前に、労働協約締結交渉とその後の業務協議会等を通じて、教職員組合と教育行政当局の協議により実現していったものである。したがって、教特法は研修制度創設の根拠法ではなく、むしろ、研修制度の実態が研修条項形成に寄与したと考えられる。このことが、教員および教職員組合の研修条項認識に負の影響を与えている。

第3に、教特法とくに研修条項は、法制定時には文部省内においては明確な推進者を喪失しており、また、省外における強力な支持基盤が未形成のまま、1949年1月に公布・施行された。すでに、その時には田中二郎は文部省を去り、本来の東京大学法学部教授の職に専念していた。西村巖も省内にはあったが、教育施設局次長に転じていた。

そのことが、国会審議の不十分さとともに、立法者意思を歪曲する行政解釈が登場する要因となっている。教員身分法案要綱案に「研究の自由」保障条項を設けたことについては、田中二郎の果たした役割が大きい。その後も、法案の名称は変遷しても、調査局審議課が一貫して法案形成に中心的な役割を果たした。このように、教特法研修条項の形成には田中二郎とその指導を受けて立法作業にあたった調査局審議課、宮地茂事務官と西村巖課長⁽³⁶⁾の果たした役割が大きかった。それは、過度に田中二郎と宮地茂に依拠していたとも言えるほどである。しかし、教員身分法案要綱案の「研究・教育の自由の保障」条項について、宮地は「それは田中二郎さんだ。」とそっけない⁽³⁷⁾。本稿第1章5節で述べたように、宮地は田中の意見には賛成できない点があったが⁽³⁸⁾、あえて異議をはさまなかったことが語られている。高橋のインタビューにおける宮地の回想・証言は、田中二郎や教育・研究の自由保障規定から極力自らの距離をおこうとしているように筆者には感じられる⁽³⁹⁾。

第4に、第4回国会に提案された教特法案は「教員擁護の規定」⁽⁴⁰⁾としての性格が強かったから、本来的には、教職員組合が制定を要求してもおかしくないのであるが、第3章で詳述したような経緯により、教職員組合はその形成に中心的な役割を果たすことはできなかった。第4回国会直前において、ようやく教特法案成立推進を明確にしたが、それは日教組本部の段階にとどまり、地方組織および個々の教員への影響力をもたなかった。この点も教員の研修条項認識に負の影響を与えた要因である。

第5に、教特法は、「教員擁護の規定」なのか、「教員抑圧の規定」なのか、その性格は単純ではない。前身の教員身分法は労働運動抑制対策の狙いが濃厚にこめられていたが、1947年3月の全教協・教全連との労働協約締結により、教員身分法案要綱案から労働運動抑制対策の側面が消え、「教員擁護の規定」の側面を強化した。したがって、法制定時には「教員擁護の規定」と言えた。ところが、その後、1954年6月に、公立学校の教育公務員の政治的行為に対する制限を国立学校の教育公務員と同様にするための法改正（第21条の4公布）を行ったことにより、「教員擁護の規定」としての性格が著しく動揺した。教職員組合の教特法研修条項に対する姿勢が明確にならなかったのには、このような教特法の性格の動揺が一つの要因である⁽⁴¹⁾。

（2）教員の研修保障要求運動

本研究の特色の一つは、単に研修制度の成立と展開を跡づけるのではなく、研修の主体である教員とその要求実現組織である教職員組合とが、教特法や研修制度について、どのような意識を持ち、自己の研修条件改善のためにどのような取組を進めてきたのかを把握することである。

全体をとおして、日本の戦後教員研修制度の課題として明確に指摘できることは、日本の教員たちは、自らの研修保障要求を結集してその実現のために運動した経験がきわめて乏しいということである。

その中で、記憶すべきは、第1に、1947-1948年の労働協約締結を軸として、自由研究日、研究費、内地留学、教育研究所の設置などの要求を掲げて運動したことである。この運動は、「1947. 9. 8」案において消失した「研究の自由」保障条項の理念を継承し、「1947. 12. 27」案に具体的な研修条項として反映させることに繋がった。しかし、これは主として業務協議会や教育協議会とよばれるものを通じての交渉であったから、幹部交渉であり、教員の多数が運動に参加するという形態ではなかった。

第2に、1960年代後半から1970年代にかけての「労働条件改善」と「自主的教育研究活動推進」の2つのルートからの研修要求保障運動である。1967年度運動方針には、「教特法第20条にもとづく自主研修の権利確認」と記され、教員研修の法的根拠が教特法第20条にあることが運動方針の中に明記された。逆に言うと、教特法研修条項は、法制定後20年近くを経て、ようやく、教職員組合の全国組織によって認知されたとも言える⁽⁴²⁾。研修時間（日）の獲得、研修費の支給を中心に各都道府県・政令指定都市教組が運動を展

開し、1971年7月1日の日教組楨枝元文書記長と文部政務次官西岡武夫との合意文書も活用され、地方によってはこの時期の研修権闘争において成果をあげたところもあった。しかし、全体としては、押し寄せる行政研修の波からかろうじて研修の自主性を守るための取組に終始したところが多く、積極的な研修要求を打ち出すことはできなかった。また、前記2つのルートの中では、結局、「労働条件改善」からの研修時間（日）要求が中心であり、これは容易に学校5日制（週休2日制）への要求に転化し得るものであった。1970年代半ばから日教組の運動方針の「自主研修時間（日）」は毎年動揺し、ついに、1978年度運動方針において消失した⁽⁴³⁾。「研修日」を獲得し維持した一部の地域の高校組織においても、その自律性や学習権保障性等において弱点をもっていた。

このように考えてみると、戦後日本の教員は総体としては、自らの研修要求を保障する制度を自らの力で獲得した経験が未だにないのである。そのことが、教特法研修条項という相当程度に整備された研修保障の法的根拠を持ちながら、研修制度を発展させ得ない教員の側の主体的要因であると考えられる。自らの研修条件の改善を最も重要な課題の一つとして位置付け、継続的に要求運動を展開することは、初等・中等教育の教員が教職員組合が主張するような「専門職」であるための重要な要件でもある。

（3）研修制度の拡充の好機

今日、教育課題が高度化し、また複雑化し、多くの教員がこれまで培ってきた経験や手法では日々の教育の仕事のある程度の自己達成感をもって進めることができないことは周知の事実である。また、教育行政当局も、従来の行政研修について、高度化・複雑化した教育課題に対応し得る研修効果を期待できないことを自覚しつつあるように思われる。その点で、21世紀初頭の今日は、研修制度拡充の好機である。今こそ、教員の多様な研修要求を教職員組合が結集して、長期のそして日常的な研修の機会の確保を継続的に要求し続けていくことが大切である。

今日、研修制度拡充のためになすべき課題は多いが、筆者は、とりわけ次の3つのことを教職員組合の研修要求として検討すべき課題として指摘する。

第1に、教員の質を学識・意欲ともに飛躍的に向上させる確実な方法は、一定勤務年数（7-10年くらい）で希望する者に1-3年間の長期研修の機会を保障することである。研究機関は大学院でも学部でも研究所でもどこでも自由であり、研究テーマも自由である。専門学校で特殊な技術を学ぶことも可能である。ともかく、研究テーマ・研究機関について

は一切制約しない。しかし、研修計画書は相当詳細なものを提出させ、これを、あるいは、その要約をしかるべき方法で公開する。この機会均等原則による長期研修制度は、教員身分法案要綱案原案、そして「1946.12.26」案で構想され、その後も、法案要綱案、あるいは政令案として構想されてきたものである。そして、長期研修は一度で終わるのではなく、次は1回目の研修期間終了後10-15年の勤務によって、再び長期研修の機会を得ることができる。さらに、この制度は幼稚園の教員にも適用される。給与は、全額支給が基本であるが、部分的支給も考えられないことはない。このために必要な予算の額はどれほどか、財政上の具体的・現実的見通しについて考察することが重要な課題であるが、本研究ではその点を解明することはできなかった。筆者の今後の課題として残された。

第2に、教員の研修成果を生徒の学習権保障により確実に還元させるためのしくみを創出することである。地域・学校によって多様な方法が考えられてよいだろう。少なくとも、教員の研修テーマが生徒・保護者に公表され、研修内容が発表会や校内紀要を通じてその概要だけでもわかるようにすることが求められている。この点について、筆者が実施した教職員組合に対する「自主研修保障の実態に関する調査」の回答では、否定的な見解が目立った。その中心を占めるのが「研修の効果は簡単に測れるものではない」という見解と、「おのずと教育実践の中で生かされる」という予定調和論である。前者については、むしろ、「研修→成果の顕現」という短格的なものではないからこそ、生徒と保護者に研修内容を知らせる必要があると筆者は考えている。後者については、教員の研修行為と自律性の実態、そして教育活動における成果実現の困難さを直視すべきである。

また、校長が所属教員の研修活動の概要を把握しておくことは、決して非難されるべきことではない。校長の指導助言はもとより法的にも認められているが、それが研究的観点からのものであればより歓迎すべきであろう。確かに、各専門教科の土台を構成する諸科学について校長が立ち入った指導助言はできかねるであろうが、研究の視点や方法について、教員の計画を聞く中で、指導というよりも有効な助言をすることは可能であろう。

さらに、従来から、個々の教員や教職員組合には、研修計画書や報告書の提出に対する反発・反対が根強いが、筆者はそれには同意できない。もちろん、反対する理由の中には、その計画書や報告書に記載した研修テーマや内容により教員が不利を被る危険性を感じるからだということはよく承知しているし、また、現実には、教員に対する研究・研修統制が行われてきたことは、この40年間の事実が明白にしめている。

しかし、この問題で研修主体である教員が躊躇しては、児童・生徒や保護者に教員

の研修内容を開いていくことに踏み出すことができない。教員や教職員組合は、校長・教育委員会・文部科学省への対抗よりも、児童・生徒と保護者に対しての責任の果たし方にそのエネルギーをさらに振り向けることが求められている。学習権の主体者であり、教育権の主体者である児童・生徒、保護者の教員研修に対する理解と支持こそが、教員統制策としての行政研修の網を自主的・主体的研修行為が突き破っていく最大の原動力であると考えられる。そして、今日の学校教育の中で生起している複雑な教育課題は、教員による厳しい「研究と修養」(study and self-improvement)を求めている。従来のような、画一的な、そして底の浅い行政研修では、今日の教育課題に対応できないと筆者は考えている。そして、そのことは、大学院修学休業制度創設のための第147国会における文部省関係者の答弁にもあらわれている。また、国の制度に先立って、2000年度から兵庫県、大阪府・市、神奈川県などで実施している「長期自主研修支援制度」(筆者による総称)も行政研修の行き詰まりの反映と見られないこともない。

第3に、教育法的課題としては、教員が自らの研修要求とその保障についての理論的自信をもつことである。すなわち、前述した学習権保障と学校組織運営の観点からの教育法学の研究成果を反映させた、より精緻な自主的職務研修の理論を教員自身が獲得することである。その大前提として、「教育ということがら自体が、教師に一つの学問研究を要請するのであり、そこからまた教師の研究は、逆に教育の本質により規定(制限ではない)され、その研究の領域と方向が示されている」⁽⁴⁴⁾こと、および、「研修の義務は児童・生徒と保護者に対する義務」であり「研修の権利は教育行政当局に対する権利」であることを基本認識として保有することが肝要である。

3. おわりに

このように、21世紀はじめの今日は、研修制度拡充の好機であると筆者はとらえている。

しかし、教員および教職員組合の研修保障要求運動は、全国的に活発化しているとは言えない。大学院修学休業制度は、本稿第10章で指摘したように、様々な問題を内包した制度であるが、教職員組合内部においては、ほとんど議論された形跡が見られない。これは、たいへん憂慮されることである。自らを「専門職」として位置付けるならば、その研究の自由の保障や研修条件の改善は、極めて重大な問題である。そして、いかに優れた理念のもとに立法化され、或いは制度化されても、その理念や法律、制度を自己の要求実現のため

めに活用できるか否かは、その法律や制度形成・維持・改変に教員がいかにか主体的に関わったかに強く規定されることは、本研究全体を通じて明確に把握できることである。大学院修学休業制度が「無給」であるから教員の研修要求を満足させないと言うのであれば、制度の改正あるいは新制度の創設を目指した運動が教職員の側から起こされるべきであろう。新教育大学大学院その他大学院や学部への派遣制度あるいは研修費支給についても改善要求が出されてしかるべきであろう。教育行政の側が恩恵的に与える研修機会を待っている、教特法研修条項の立法者意思を研修制度に具現化することができないし、今日的課題に応える研修制度を実現することは不可能である。教員のおかれている多忙で困難な教育活動の現況が研修要求の高揚を妨げている一要因であることは容易に想像されるが、筆者はあえて「それ故にこそ」と考える。

本研究が、教員研修制度と教特法研修条項についての教員や国民の関心を高め、教員の研修保障要求運動の高揚に幾ばくかの寄与ができることを願って、一応の結びとしたい。

〔註〕

- (1) I-140、国立教育政策研究所所蔵。
- (2) 田中二郎は「東京帝国大学教授在任のまま、1946（昭和21）年7月11日、文部大臣官房事務を委嘱され、さらに、同年、8月28日、文部大臣官房審議室参事事務取扱（以下『参事』とする）を命ぜられた。」（鈴木英一「戦後教育改革と田中二郎先生」『法律時報』第54巻第4号、1982年4月、38頁参照）なお、□は、マイクロ・フィルムの文字がつぶれて読み取れないが、文脈から「他」と推測される。
- (3) 『戦後教育資料』V-3所収、国立教育政策研究所所蔵。
- (4) 『戦後教育資料』V-22所収、国立教育政策研究所所蔵。
- (5) 国立教育政策研究所所蔵。
- (6) 『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』I-93、国立教育政策研究所所蔵。
- (7) 宮地茂は「教員の身分については、昭和22年4月に『教員の身分待遇及び職能団体に関すること』を第3回の建議として建議してもらった。文部省側でつくって、それを委員会に出して、そして委員会の発案だということを出してもらった。当時文部省廃止論も叫ばれていたときで、文部省の言うことは聞かんわけですよ。だから蓑の影にかくれる虫のように、第3回建議で……。この要綱は私が書いたんです。」と語っている。
- (8) 『戦後教育史研究紀要』明星大学戦後教育史研究センター、第12号、1998年2月、186-

192 頁。

- (9) 当時の文部省をとりまく情勢や官僚同士の競争心も審議課事務官の姿勢に影響していたものと思われる。宮地の心境については、西村巖「文部省時代の憶い出(その2)」(『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年)が示唆的である。また、宮地自身が前掲・高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞くー教育公務員特例法制定時のこと」において、教育委員会法を担当した天城勲、教育基本法を担当した安達健二、学校教育法を担当した内藤誉三郎らの順調な業務に比しての「非常に寂しい思い」を語っている。
- (10) 鈴木英一『教育行政』東大出版会、1970年、241-242頁。
- (11) 『日本教育史研究』第15号、1996年8月、20-21頁。
- (12) 西村巖「文部省時代の憶い出(その2)」(『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年、59頁)および、前掲・高橋「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く」188-189頁。
- (13) 国立教育政策研究所所蔵。
- (14) 羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第54巻第4号、1987年、27-28頁。
- (15) 第30条「研修」、第31条「勤務場所以外での研修」、第32条「勤務時間内の研修」、第33条「長期の研修」。なお、第5章雑則の第34条「給与」において「研修費支給」を規定、第36条「授業担当時間」において週24時間以内とする。
- (16) 小出達夫「戦後教育改革と労働協約」『産業と教育』第2号〈『北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書』第19号〉、1981年3月、252-253頁。
- (17) 調査一覧は「占領教育文書からみた教育公務員特例法成立過程」『研究論叢』創刊号、神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室、1993年10月、44-56頁、を参照されたい。
- (18) 木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規、1987年、236-257頁。
- (19) 『占領教育史研究』第2号、明星大学占領教育史研究センター、1985年、53-69頁。
- (20) 『横浜市立大学論叢』人文科学系列第49巻第1号、1998年3月、19-50頁。
- (21) 時事通信社、1949年。
- (22) 有倉遼吉「教育公務員特例法」有倉・天城勲『教育関係法〔Ⅱ〕』日本評論新社、1958年、544頁。

- (23)岩手県教職員組合編『組合史』第1集、同、1957年、127・129・150頁、新潟県教職員組合編『新潟県教職員組合史』第1巻、同、1958年、460-462頁、千教組組合史編纂委員会編『千教組組合史』千葉県教職員組合、1973年、157-159頁、など参照。
- (24)1948年12月12日、第4回国会衆議院文部委員会での下條文部大臣の発言。「第4回国会衆議院文部委員会議録」第5号、5頁。
- (25)1948年12月13日、第4回国会参議院文部委員会での下條文部大臣の発言。「第4回国会参議院文部委員会会議録」第3号、16頁。
- (26)1948年12月12日、「第4回国会衆議院文部委員会議録」第5号、5頁。同趣旨の答弁が1948年12月13日、「第4回国会参議院文部委員会会議録」第3号、16頁にもある。
- (27)「教育公務員特例法解説」1949年1月11日付『教育情報』第64号、1949年2月6日付『教育新報』第143号の金本東治郎による教特法解説、金本東治郎「教育公務員特例法解説」『新しい教育と文化』1949年3月号、44-51頁、などがある。
- (28)福岡県高等学校教職員組合編『福岡県高教組三〇年のあゆみ』（労働旬報社、1978年）222頁には、「1965年、第22回定期大会において……年休権完全行使態勢の確立と並んで『労働時間週40時間、5日制をかちとる、それまでは早急に研修日の設置をかちとる』ことを決定したのである。」と記されている。
- (29)平成4（行ツ）56号、三島教諭事件。
- (30)神戸地裁1990年11月16日判決。
- (31)文部省地方課法令研究会編『新学校管理読本』第一法規、1969年、151頁。
- (32)同前書、146頁。
- (33)昭和55（ワ）211号、小笠原教諭事件。
- (34)全国都道府県・政令指定都市教育委員会対象、回収率74.6%。
- (35)博士後期課程や学部、研究所などにおける研究の場合には、適用されない。
- (36)西村は、教特法については、主に、法案の英訳、そして、CIEとの交渉時の通訳に専念した。
- (37)高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞くー教育公務員特例法制定時のこと」（前掲『戦後教育史研究紀要』第12号、191頁）参照。
- (38)特に学問・研究の自由、大学の自治についてのことで、見解の差異が大きかった。
- (39)教特法立案時の宮地の考え方が、今日のそれと同一であったかどうかは不明である。
- (40)下條文部大臣の答弁、「第4回国会衆議院文部委員会議事速記録」第5号、5頁。

(41) もう一つの要因は、戦後研修制度の実態が教特法とは異なる道筋で、つまり労働協約締結とその後の業務協議会等における交渉によって形成されていったことである。

(42) 教特法制定直後に日教組が研修条項を肯定的に評価したことは、本稿第5章2節で述べた。

(43) その動揺の時期の直前に出された日教組教育制度検討委員会（梅根悟会長）の自主的研修保障に関する提言、特に「たとえば六年の勤務に対して一年の研究の機会の保障」（教育制度検討委員会・梅根悟編『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1972年、128-129頁）は、今日にいたるまで教職員組合の要求としてほとんど運動化されていない。

(44) すなわち、憲法第26条の「教育を受ける権利」の系として研究の自由が導かれること。引用部は、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、333頁。

参考文献一覧

1. 著書

- 松井簡治・上田萬年『大日本国語辞典第二卷』修正六版(1916年初版)、富山房、1929年。
- 渡辺鍊蔵『日本の力』章華社、1935年。
- 藤村作編『新辞典』増補五十五刷(1929年初版) 至文堂、1936年。
- 文部省教育調査部編『教育審議会要覧』同、1942年。
- 鈴木清訳『日本教育改造案—米国教育使節団報告書一』玉川出版部、1946年。
- 田中二郎「教育法の動向」河野正夫編『教育の新動向』1947年、30-47頁。
- 渡辺鍊蔵「教育権と教育者の地位の確立」同前書、48-63頁。
- 文部省内教育法令研究会編『教育基本法の解説』国立書院、1947年。
- 宮地茂「教員の地位とその団体」玖村敏雄監修『新教育の動向』愛知書院、1948年、217-251頁。
- 文教研究同人会編『教育公務員特例法の解説』文治書院、1949年。
- 文部省内教育法令研究会編『教育公務員特例法一解説と資料一』時事通信社、1949年。
- 井手成三『詳解教育公務員特例法』労働文化社、1949年。
- 下條進一郎『教育公務員特例法の解説』法文社、1949年。
- 金本東治郎「教育公務員特例法解説」『新しい教育と文化』日本教職員組合、1949年、44-51頁。
- 田中喜一郎『現職教育論』新制教育研究会、1949年。
- 相良惟一『教育行政法』誠文堂新光社、1949年。
- 文部省調査普及局編『アメリカ合衆国における教員に関する諸問題』刀江書院、1950年。
- 教師養成研究会編『学校管理』学芸図書、1950年。
- 宮地茂『新教育法令読本』日本教育振興会、1950年。
- 藤井貞夫『地方公務員法逐条解説』学陽書房、1950年。
- 関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法逐条解説』学陽書房、1951年。
- 関口隆克監修・文部省内教育法令研究会編『改正教育公務員特例法詳解』港出版合作社、1951年。
- 文部省調査普及局編『教育刷新審議会要覧』同、1952年。

小川太郎「教師の研究活動」『岩波講座・教育』第8巻、岩波書店、1952年、115-150頁。

宮地茂『新教育制度入門』大蔵財務協会、1953年。

武田一郎監修・教育実務研究会編『教育実務提要―校長編―』第一広報社、1953年。

渋谷徳雄『実務のための教育行政学』学陽書房、1954年。

前澤廣明編『日本国会七十年史』新聞合同通信社、1954年。

波多江明『学校運営辞典』日本出版、1955年。

佐野政雄編『現場の学校管理』東洋館出版、1955年。

角田禮次郎『地方公務員法精義』学陽書房、1955年。

渡辺鍬蔵『反戦反共四十年』自由アジア社、1956年。

近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料』第17巻、大日本雄弁会講談社、1957年。

近代日本教育制度史料編纂会編、同前書、第31・32・33巻、1958年。

有倉遼吉・天城勲『教育関係法〔Ⅱ〕』（法律学体系28Ⅱ・コンメンタール編）日本評論新社、1958年。

渡辺鍬蔵『孤独のたたかい』自由アジア社、1959年。

大森晃『学校管理の基礎知識』明治図書、1960年。

浅井清『国家公務員法精義』学陽書房、1960年。

安達健二『改訂版校長の職務と責任』第一公報社、1961年。

安達健二『学校管理』学陽書房、1961年。

伊藤和衛『学校管理〈校長・教頭の職務〉』高陵社書店、1961年。

教育経営研究会編『学校経営の実践』世界書院、1962年。

西村勝巳編『校長の任務』学陽書房、1963年。

伊藤和衛・佐々木渡『教育法規精解』明治図書、1963年。

兼子仁編『教育法』（法律学全集第16巻）有斐閣、1963年。

『有光二郎氏談話第二回速記録』（内政史研究資料第65集）1963年2月7日。

今村武俊『教育行政の基礎知識と法律問題』第一法規、1964年。

高橋恒三『教師の権利と義務』第一法規、1966年。

伊藤和衛編『教育法規と学校』（教育管理職のための教育行政講座・第三巻）明治図書、1967年。

文部省地方課法令研究会編『新学校管理読本』第一法規、1969年。

浅井清『新版国家公務員法精義』学陽書房、1970年。

鈴木英一『教育行政』〈戦後日本の教育改革3〉東大出版会、1970年。

林三平「現職教育」海後宗臣監修『教員養成』〈戦後日本の教育改革8〉東大出版会、1971年、298-326頁。

堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年。

有倉遼吉編『教育法』〈別冊法学セミナー・基本法コンメンタール〉日本評論社、1972年12月。

文部省地方課法令研究会編『学校管理法規演習』第一法規、1972年。

教育制度検討委員会・梅根悟編『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1972年。

同前編『日本の教育改革を求めて』勁草書房、1974年。

有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所、1974年。

永田照夫『ある戦中派教師の戦後体験』西村信天堂、1974年。

永井憲一『教育法学の目的と任務』勁草書房、1974年。

尾山宏・中央法律事務所「教育公務員特例法」星野安三郎・山住正巳・尾山宏編『教育法』〈口語六法全書・第24巻教育法〉自由国民社、1974年、575-651頁。

多賀秋五郎『近代中国教育資料』民国編下、日本学術振興会、1975年。

堀尾輝久『教育の自由と権利』青木書店、1975年。

兼子仁『教育権の理論』勁草書房、1976年。

鈴木英一編『資料教育基本法30年』学陽書房、1977年。

田中二郎「教育基本法の成立事情」『教育基本法文献選集1 教育基本法の制定』、学陽書房、1977年、265-286頁。

有倉遼吉編『新版教育法』〈別冊法学セミナーNo.33・基本法コンメンタール〉日本評論社、1977年。

兼子仁編『教育法〔新版〕』有斐閣、1978年。

篠田弘・手塚武彦編『学校の歴史』第5巻〈教員養成の歴史〉第一法規、1979年。

永岡順編『現代学校の探求』第一法規、1979年。

星野安三郎・望月宗明・海老原治善『戦後教育労働運動史〈1945-69年〉』労働教育センター、1979年。

日本教育行政学会編『教員研修の諸問題』〈日本教育行政学会年報第7号〉教育開発研究所、

1981年。

田中二郎『日本の司法と行政一戦後改革の諸相一』有斐閣、1982年。

牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年。

鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983年。

第二次教育制度検討委員会・太田堯編『第二次教育制度検討委員会報告書』勁草書房、1983年。

地方公務員関係研究会編『解釈通覧地方公務員関係法』総合労働研究所、1984年。

浪本勝年『教師と教育改革』エイデル研究所、1985年。

金子忠史『変革期のアメリカ教育一学校編一』有信堂高文社、1985年。

永田照夫『教育基本法第8条(政治教育)小史』西村信天堂、1985年。

芦田均『芦田均日記』第2巻(編纂代表…進藤榮一)、岩波書店、1986年。

森部英生「教員の研修と資質向上」伊藤和衛編『現職教育の再検討』教育開発研究所、1986年、79-105頁。

鹿兒島重治『逐条地方公務員法』(第三次改訂版)学陽書房、1986年。

今橋盛勝「学校の任務と教師の権利・義務(1)」『現代教育法の展開一その領域と課題一』勁草書房、1987年、218-231頁。

安養寺重夫「教育公務員特例法」木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規、1987年、236-257頁。

神田修『教師の研修権』三省堂、1988年。

鹿兒島重治『逐条国家公務員法』学陽書房、1988年。

渡辺宗助編『時事通信・内外教育版』第一巻・二巻・三巻・四巻、大空社、1988年。

現代教職研究会編『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版、1989年。

内田健三・金原左門・古屋哲夫編『日本議会史録』4、第一法規、1990年。

青木宗也・室井力編『地方公務員法』〈基本法コンメンタール〉日本評論社、1991年。

浪本勝年『現代の教師と学校教育』北樹出版、1991年。

永井憲一編『教育関係法』〈別冊法学セミナーNo.115・基本法コンメンタール〉、日本評論社、1992年。

日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房、1993年。

山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。

土屋基規『近代日本教育労働運動史研究』労働旬報社、1995年。

日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第1巻、岩波書店、1995年。

下村哲夫『教育法規便覧（平成9年版）』学陽書房、1996年。

日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第2巻、岩波書店、1997年。

日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第8巻、岩波書店、1997年。

牧柁名『牧柁名教育学著作集』第2巻〈教育権と歴史の理論・下〉エムティ出版、1998年。

佐藤幹男『近代日本教員現職研修史研究』風間書房、1999年。

教育の明日を考える会編『われら新制高校生』かもがわ出版、1999年。

2. 論文

「昭和30年度教育委員会事務局職員研修会質疑応答集」（担当…地方課波多江事務官）
『教育委員会月報』第60号、1955年8月、24-26頁。

高石邦男「教職員の勤務時間」『学校経営』第5巻第5号、1960年5月、56-61頁。

「1.研修について」〈都道府県教育委員会事務局職員人事担当者研修講座・演習問題から〉
『教育委員会月報』第134号、1961年10月、47-51頁。

初等中等教育局「教職員研修の強化」（財務課林部一二）『文部時報』第1004号、1961年4月、48-54頁。

伊藤武「教育研究団体の動向」『文部時報』第1019号1962年7月、56-62頁。

大森晃「教師の勤務時間(三)」『学校運営研究』第7号、1962年10月、114-118頁。

実方亀寿「教師の研修(一)」『学校運営研究』第8号1962年11月号、112-116頁。

本山政雄「教師の研修と教育行政」『学校運営研究』第19号、1963年10月、73-79頁。

近藤修博「勤務と研修」同前書、27-32頁。

沢田道也「公立学校教員と研修」『学校経営』第8巻第10号、1963年10月、40-44頁。

佐々木渡「教職員の管理（一）教職員の服務と研修」『学校運営研究』第20号、1963年11月、118-124頁。

吉本二郎「教師の研修と学校経営」『学校経営』第11巻第5号、1966年5月、43-44頁。

井内慶次郎「昭和43年度の文教予算の概要」『学校経営』第13巻第3号、1968年3月、

13-19 頁。

大森晃「有給休暇」『学校運営研究』第 21 号、1963 年 12 月、111-117 頁。

市川昭牛「教職の専門性をめぐる論争点」同前書第 81 号、1968 年 9 月、68-75 頁。

小林信郎「教育研究団体とその動向（3）社会科教育」『学校経営』第 14 巻第 3 号、1969 年 3 月、93-97 頁。

「質疑応答」『学校経営』第 14 巻第 4 号 1969 年 4 月、106-107 頁。

松本健男「公務員である教員に対する研修命令と不利益処分」『別冊労働法律旬報』第 708 号、1969 年 6 月 25 日。

西井竜生「市町村教育委員会は勤務場所勤務内容等の変更を伴う研修命令を発することができるか」『判例時報』第 584 号、判例時報社、1970 年 4 月、144-147 頁。

「質疑応答」『学校経営』第 15 巻第 10 号、1970 年 10 月、98-99 頁。

小原孜郎「職務研修と自主研修」『学校経営』第 15 巻第 5 号、1970 年 5 月、55-61 頁。

浪本勝年「教師の自主研修をめぐる論調—『教育委員会月報』を中心に—」『季刊国民教育』第 9 号（1971 年夏季号）労働旬報社、135-143 頁。

兼子仁「教師の自主研修権をめぐる法解釈論争」『季刊教育法』創刊号、総合労働研究所、1971 年 9 月、53-64 頁。

浪本勝年「教師の自主研修権の現状—閉塞状況と判例の検討—」『季刊国民教育』第 11 号（1971 年冬季号）労働旬報社、85-93 頁。

小島喜孝「教員政策の展開と教職・研修論」同前書、94-130 頁。

佐藤司「市町村教委の県費負担教職員に対する研修命令権の存否と範囲」『季刊教育法』第 2 号、総合労働研究所、1971 年 12 月、114-121 頁。

小出達夫「組合主催の教研集会参加と賃金カット」同前書、122-130 頁。

五十嵐義三「教育裁判における教師の研修権—北海道・川上事件を中心に—」『日本教育法学会年報』第 1 号〈教育権保障の理論と実態〉有斐閣、1972 年 3 月、64-68 頁。

鈴木英一「教育基本法体制における教師の研修権」同前書、69-73 頁。

青木宗也「教育労働と勤務時間」『季刊教育法』第 10 号、1973 年 12 月、175-180 頁。

室井力「学習指導要領と教員の研修権について」『日本教育法学会年報』第 3 号、1974 年 3 月、64-68 頁。

神田修「教育基本法と教育公務員特例法—『教員』基本法制の意義と課題—」『季刊教育法』第 23 号、総合労働研究所、1977 年 3 月、57-64 頁。

門田見昌明「組合教研の研修性と職務専念義務免除の承認権一川上宏先生事件一札幌高裁昭 52-2-10 判」『季刊教育法』第 24 号、総合労働研究所、1977 年 6 月。

高石邦男「教職員の教育活動と組合活動」『季刊教育法』第 31 号、総合労働研究所、1979 年 3 月、24-33 頁。

尾山宏「教員研修と教員組合活動」、同前書、34-42 頁。

佐藤幹男「明治前期における教員研修についての一考察」『研究集録』第 11 号別冊、東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室、1980 年 9 月、59-88 頁。

羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程その I」『福島大学教育学部論集』第 32 号の 3、1980 年 12 月、37-48 頁。

小出達夫「戦後教育改革と労働協約」『産業と教育』第 2 号、北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書第 19 号、1981 年 3 月、217-271 頁。

浪本勝年「教員研修をめぐる政策と判例の動向」『立正大学文学部論叢』第 70 号、1981 年 9 月、111-131 頁。

鈴木英一「戦後教育改革と田中二郎先生」『法律時報』第 54 巻第 4 号、1982 年 2 月、38-42 頁。

佐藤幹男「戦前における教員講習の特質」『東北大学教育学部研究年報第 30 集』1982 年 3 月、71-89 頁。

下村哲夫「研修と教師の立場」『季刊教育法』第 45 号、総合労働研究所、1982 年 9 月、26-33 頁。

羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程(その II)」『福島大学教育学部論集』第 34 号、1982 年 12 月、21-31 頁。

伊ヶ崎暁生・浪本勝年「戦後研修行政の展開と課題」『季刊国民教育』第 56 号、1983 年 4 月、49-65 頁。

北神正行「戦後日本における教員身分保障制度史研究一労働協約締結直後の教員身分法案の分析を中心に一」『筑波大学教育学系論集』第 8 巻第 1 号、1983 年 10 月、43-62 頁。

北神正行「戦後日本における教員身分保障制度の形成に関する一考察史研究」『教育学研究集録』第 6 集、筑波大学大学院博士課程教育学研究科、1983 年、87-97 頁。

北神正行「戦後教育改革における『労働協約』の位置と機能」『筑波大学教育学系論集』第 10 巻第 1 号、1985 年 10 月、45-54 頁。

羽田貴史「教育公務員特例法の成立過程その III」『福島大学教育学部論集』第 37 号、1985

年 2 月、29-41 頁。

羽田貴史「戦後教育改革と教育・研究の自由」『教育学研究』第 54 巻第 4 号、1987 年 12 月、22-32 頁。

西村巖「文部省時代の憶い出(その二)」『占領教育史研究』第 2 号、明星大学占領教育史研究センター、1985 年 7 月、53-69 頁。

鈴木英一・笠井尚「戦後改革期における教育審議会の委員構成の特質」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第 37 巻、1991 年、371-404 頁。

秋山義昭「職務専念義務の免除が地方公務員法 46 条に基づく措置要求の対象になるとされた事例」『判例時報』第 1385 号、判例時報社、1991 年 8 月、206-210 頁。

久保富三夫「占領教育文書からみた教育公務員特例法成立過程」神戸大学教育学研究科『研究論叢』創刊号、1993 年 10 月、44-56 頁。

久保富三夫「教育公務員特例法研修条項の成立過程と立法者意思」『日本教育法学会年報』第 24 号〈国際化時代と教育法〉有斐閣、1995 年、180-181 頁。

久保富三夫「教育刷新委員会第 6 特別委員会における研究の自由保障の構想」『日本教育史研究』第 15 号、1996 年 8 月、1-27 頁。

柳屋孝安「県立高等学校長が教育公務員特例法 20 条 2 項に基づく研修の承認を与えなかった措置に裁量権の逸脱・濫用はないとされた事例」『判例時報』1555 号、1996 年 4 月、189-194 頁。

高橋寛人「〈インタビュー〉宮地茂氏に聞く一教育公務員特例法制定時のこと」『戦後教育史研究紀要』第 12 号、明星大学戦後教育史研究センター、1998 年 2 月、186-192 頁。

高橋寛人「教育公務員特例法案をめぐる CIE と GS(民政局)および LS(法務局)の対応—1948 年 7 月から 12 月における教特法の立案過程—」『横浜市立大学論叢・人文科学系列』第 49 巻第 1 号、1998 年 3 月、19-50 頁。

3. 地方教育史・高校周年誌

堺市教育委員会編『昭和 24 年度堺市教育紀要』同事務局、1950 年。

上倉裕二編『山形県教育史』山形県教育研究所、1952 年。

香川大学学芸学部同窓会編『香川県教育史』同、1953 年。

長崎県教育委員会編『長崎県教育の実態と方向』同、1954 年。

徳島県教育委員会『徳島県教育八十年史』同、1955 年。

奈良県教育委員会総務室編『戦後教育のあゆみ』同、1955年。

福岡市教育研究所編『福岡市学校教育八十年誌』福岡市教育委員会、1955年。

教育史編集委員会『船橋新教育十年の歩み』船橋市教育委員会、1957年。

奈良県教育委員会『奈良県教育八十年史』奈良県教育協会、1957年。

福岡県教育委員会編『福岡県教育史』同、1957年。

徳島県教育委員会編『徳島県教育沿革史』続編、同、1959年。

山形県教育委員会編『山形県高等学校十年誌』同、1959年。

鳥取県教育委員会『鳥取県教育史戦後編』同、1959年。

千葉県教育委員会編『千葉県教育行政十年史』同、1959年。

川崎市教育史編集委員会編『川崎教育史』下巻、川崎市教育研究所、1959年。

福井県教育委員会編『福井県教育委員会十年史』同、1959年。

石川県高校教育十年史編集委員会編『石川県高校教育十年史』石川県高等学校長協会、1959年。

鹿児島県教育委員会編『鹿児島県教育史』下巻、鹿児島県教育研究所、1961年。

高橋司『秋田県教育史』戦後編第1巻、秋田県教育研究所、1962年。

東京都立教育研究所編『戦後東京都教育史』上巻教育行政編、1964年。

神戸市教育史編集委員会編『神戸市教育史』第2集、神戸市教育史刊行委員会、1964年。

神奈川県教育庁編『神奈川県の教育十五年』神奈川県教育委員会、1965年。

戦後における群馬県教育史研究編さん委員会編『群馬県教育史戦後編』上巻、群馬県教育委員会、1966年。

神戸市立神港高等学校「神港60年」編集委員会編『神港60年』神戸市立神港高等学校、1967年。

山形県中学校長会編『山形県中学校二十年誌』山形県中学校長会、1968年。

徳島県教育委員会『徳島県教育委員会二十年史』同、1968年。

高知県教育史編集委員会編『戦後高知県教育史』高知県教育委員会、1972年。

大阪府教育委員会編『大阪府教育百年史』第一巻概説編、同、1973年。

鳥取西高校百年史編纂委員会編『鳥取西高百年史』鳥取西高等学校、1973年。

岡山県教育委員会編『岡山県教育史』続編、岡山県教育広報協会、1974年。

東京都立教育研究所編『東京都教育史稿』戦後学校教育編、東京都立教育研究所、1975年。

千葉県教育百年史編さん委員会編『千葉県教育百年史』第 5 巻・史料編（昭和Ⅱ）、千葉県教育委員会、1975 年。

宮城県教育委員会編『宮城県教育百年史』第 3 巻・昭和後期編、帝国地方行政学会、1975 年。

新潟県教育百年史編さん委員会編『新潟県教育百年史』昭和後期編、新潟県教育委員会、1976 年。

大分県教育百年史編集事務局編『大分県教育百年史』第四巻・資料編（2）、大分県教育委員会、1976 年。

京都府教育研究所編『戦後京都教育小史』同、1978 年。

教育委員会制度 30 周年記念誌編集委員会編『神奈川の教育 戦後 30 年のあゆみ』神奈川県教育委員会、1979 年。

京都市立西京商業高等学校『創立三十周年記念誌』同、1979 年。

日比谷高校百年史編集委員会編『日比谷高校百年史』上巻・中巻、百年史刊行委員会、1979 年。

大阪府立生野高等学校創立 60 周年記念事業実行委員会編『六十年史』同、1980 年。

長野県教育史刊行会編『長野県教育史』第 16 巻史料編十、同、1981 年。

大阪府立富田林高等学校『八十年史』同、1981 年。

大阪府立清水谷高等学校創立記念 80 年史編集委員会『清水谷八十年史』大阪府立清水谷高等学校、1981 年。

大阪府立富田林高等学校『八十年史』同、1981 年。

三重県総合教育センター編『三重県教育史』第三巻、三重県教育委員会、1982 年。

東京都立小山台高等学校六十周年記念誌編集委員会『創立六十周年記念誌』東京都立小山台高等学校、1984 年。

安積高等学校百年史編纂委員会『安中安高百年史』福島県立安積高等学校創立百周年記念事業実行委員会、1984 年。

小野田高等学校百年史編集委員会編『小野田高校百年史』山口県立小野田高等学校、1986 年。

八十年史編纂委員会編『熊中・熊高八十年史』熊本県立熊本高等学校、1986 年。

太田高等学校校史刊行委員会編『太田高校九十年史』群馬県立太田高等学校九十周年記念事業実行委員会、1987 年。

創立五十周年記念誌編集委員会編『西高の50年』東京都立西高等学校、1988年。

大阪府立池田高等学校校史編纂委員会『池田五十年史』五十周年記念事業実行委員会、1990年。

上田東高校百年史編纂委員会編『上田東高校百年誌』上田東高等学校創立百周年記念事業協賛会、1991年。

佐賀県教育史編さん委員会編『佐賀県教育史』第五巻・通史編（二）、佐賀県教育委員会、1992年。

千葉県立船橋高等学校編『千葉県立船橋高等学校七十年史』同、1992年。

学制改革を記録する会編『ああ朱雀』かもがわ出版、1993年。

鴨折高校旧職員の会編『鴨折の歩み』1993年。

大阪府立八尾高等学校創立100周年記念会「百年史」編集委員会編『八尾高校百年誌』大阪府立八尾高等学校創立100周年記念会、1995年。

大阪府立茨木高等学校校史編纂委員会編『茨木高校百年史』創立百周年記念事業実行委員会、1995年。

大阪府立三国が丘高等学校記念誌委員会編『三丘百年』大阪府立三国が丘高等学校、1995年。

創立百周年記念事業実行委員会百年史編纂委員会編『津山高校百年史』上巻、津山高校同窓会、1995年。

上田高等学校記念史刊行委員会編『長野県上田高等学校校史高校第一編』上田高等学校同窓会、1995年。

鴨折高校旧職員の会編『鴨折の歩み』第3号、1996年。

福島県立磐城高等学校百年史編集委員会『創立百年』福島県立磐城高等学校同窓会、1996年。

大阪府立岸和田高等学校校史編纂委員会『岸和田高等学校の第一世紀』通史編、岸高百年実行委員会校史刊行委員会、1997年。

群馬県立前橋高等学校創立120周年記念事業実行委員会編『前高120年のあゆみ』同、1997年。

百年史記録部会編『百年史』滋賀県立膳所高等学校創立百周年記念事業実行委員会、1998年。

4. 雑誌・判例集・報告書

富山県教育会編・発行『富山教育』110号（1923年1月）、112号（1923年3月）。

『季刊教育法』第2号〈特集・教師の教育権〉総合労働研究所、1971年12月、4-83頁。

『現代教育科学』第180号〈特集・研修制度をいかに確立するか〉明治図書、1972年10月、5-95頁。

『季刊教育法』第44号〈特集・教師の「資質」とは何か〉総合労働研究所、1972年6月、6-61頁。

『季刊教育法』第46号〈特集・教師の研修問題〉総合労働研究所、1982年12月、6-62頁。

文部省地方課法令研究会編『教育関係判例集』第一法規、1971年。

法務省総務局編『教育判例総覧』ぎょうせい、1974年。

『判例時報』第574号、判例時報社、1969年12月21日。

同前書、584号（1970年4月1日）、651号（1972年1月21日）、708号（1969年6月25日）、755号（1974年11月21日）、865号（1977年12月1日）、963号（1980年7月1日）、971号（1980年9月21日）、1336号（1990年3月21日）、1371号（1991年3月11日）、1385号（1991年8月1日）、1386号（1991年8月11日）、1404号（1992年2月11日）、1518号（1995年4月1日）、1555号（1996年4月1日）、

『判例タイムス』第252号、判例タイムス社、1970年11月15日。

同前書、554号（1985年7月1日）、607号（1986年9月18日）、722号（1990年5月15日）、741号（1991年1月1日）、870号（1995年4月15日）。

最高裁判所事務総局編纂『行政事件裁判例集』第24巻3号、法曹会、1973年12月。

同前書、第37巻10・11号（1987年7月）、第41巻9号（1991年6月）。

『労働判例』第484号、産業労働調査所、1987年1月1日。

同前書、492号（1987年5月15日）、578号（1991年4月15日）、587号（1991年9月15日）、604号（1992年6月15日）、609号（1992年9月15日）、612号（1992年11月1日）、613号（1992年11月15日）、656号（1994年11月1日）、666号（1995年4月15日）、687号（1996年4月1日）。

兼子仁・佐藤編『教育裁判判例集』Ⅱ、東大出版会、1973年。

小林直樹・兼子仁編『教育判例百選〈第二版〉』（別冊ジュリスト第64号）有斐閣、1979年。

青木宗也ほか編『戦後日本教育判例大系』第1巻、労働旬報社、1984年。

森部英生『教育法規の重要判例』教育開発研究所、1985年。

土屋基規『現職教員の研修体制の整備に関する実践的施策についての研究』（昭和60、61年度科学研究費補助金〈一般研究C〉研究成果報告書）1987年3月。

日本教師教育学会事務局編『98.10.29教養審第2次答申及び関連資料』日本教師教育学会、1998年11月4日。

日本教育大学協会研究集会昭和61年度実行委員会編集委員会編『日本教育大学協会研究集会発表要旨』日本教育大学協会、1987年3月。

日本教育大学協会第一常置委員会「教員養成大学・学部における大学院の在り方について」（1990年3月）『会報』第60号、日本教育大学協会、1990年6月、27-50頁。

日本教育大学協会第一常置委員会「大学院修士課程の運営の実態に関する調査報告書」『会報』第76号、1998年6月、41-102頁。

日本教育大学協会第一常置委員会「今後における大学院の在り方に関する調査報告書」『会報』第80号、2000年6月、27-132頁。

5. 戦後教育改革関係資料・国会議事録

『辻田力文書』国立教育政策研究所所蔵。

『戦後教育資料』国立教育政策研究所所蔵。

“CIE Records” 国立国会図書館および名古屋大学教育学部図書館所蔵。

“Trainor Papers” 国立国会図書館所蔵。

『田中二郎氏旧蔵教育関係文書』国立教育政策研究所所蔵。

『教育刷新委員会総会議事速記録』野間教育研究所所蔵。

『教育刷新委員会第6特別委員会議事速記録』文部省所蔵（1994年の調査当時。現在国立公文書館所蔵）。

文部省昭和59年度移管文書『教育公務員特例法』第一冊・第二冊・第三冊、国立公文書館所蔵。

『第90回帝国議会貴族院帝国憲法改正案特別委員会議事速記録』国立国会図書館所蔵。

『第92回帝国議会衆議院教育基本法案委員会議録』国立国会図書館所蔵。

『第92回帝国議会貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録』国立国会図書館所蔵。

『第2回国会衆議院文教委員会議録』国立国会図書館所蔵。

『第3回国会衆議院会議録』国立国会図書館所蔵。

『第4回国会衆議院文部委員会会議録』国立国会図書館所蔵。

『第4回国会参議院文部委員会会議録』国立国会図書館所蔵。

「第84国会参議院文教委員会会議録」第9号、1978年4月27日。

「第112国会衆議院文教委員会会議録」第8号、1988年4月22日。

同前、会議録第9号、1988年4月27日。

「第147国会衆議院文教委員会会議録」第10号、2000年3月31日。

「第147国会参議院文教・科学委員会会議録」第10号、2000年3月31日。

古野博明ら『田中二郎氏旧蔵教育関係文書目録』北海道教育大学旭川校学校教育講座旭川教室、1998年3月。

6. 教職員組合関係書籍および資料

日本教員組合協議会闘争史編集委員会編『教員組合運動史—教育労働戦線の統一まで—』週刊教育新聞社、1948年。

日本教職員組合情報宣伝部編『日教組回覧情報』第9号、1947年10月24日。

日本教職員組合情報宣伝部編『教育情報』第50号、1948年10月5日。

同前、57号（1948年11月23日）、60号（1948年12月14日）、61号（1948年12月21日）。

日本教職員組合『日教組教育新聞縮刷版』第1—6巻、労働旬報社、1969年、所収全日本教員組合協議会『週刊教育新聞』第36号、1947年2月3日。

『教育新報』第148号、教育新報社、1949年3月1日。

『教育新聞』第9号、日教組、1949年6月16日。同、第100号、1951年1月1日。

『日教組教育新聞』第190号（1952年10月24日）、308号（1955年4月15日）、357号（1958年4月20日）、408号（1957年5月17日）、454号（1958年5月14日）、625号（1962年4月13日）、634号（1962年6月22日）、672号（1963年4月26日）、712号（1964年4月14日）、752号（1965年4月13日）804号（1966年5月10日）、852号（1967年5月2日）、899号（1968年4月9日）、955号（1969年5月27日）、1002号（1970年5月12日）、1043号（1971年3月16日）、1058号（1971年7月6日）、号外（1971年6月14日）、号外（1972年5月25日）、1197号（1974年6月11日）、1384号（1978年6月6日）。

兵庫県高等学校教職員組合『第 28 回定期大会議案書』1963 年。

同『第 29 回定期大会議案書』1964 年。同『第 32 回定期大会議案書』1966 年。

同『第 34 回定期大会議案書』1967 年。同『第 35 回臨時大会議案書』1967 年。

同『第 36 回定期大会議案書』1968 年。同『第 38 回定期大会議案書』1968 年。

同『第 40 回定期大会議案書』1970 年。

「校外研修日獲得状況」兵庫県高等学校教職員組合所蔵。

神戸市立高等学校教職員組合『第 2 回定期大会議案書』1961 年。

同『第 5 回定期大会議案書』1964 年。同『第 7 回定期大会議案書』1966 年。

同『第 8 回定期大会議案書』1967 年。同『第 9 回定期大会議案書』1968 年。

同『第 10 回定期大会議案書』1969 年。同『第 11 回定期大会議案書』1970 年。

同『第 13 回定期大会議案書』1973 年。同『第 23 回定期大会議案書』1982 年。

神戸市立高等学校教職員組合編『1973 年度神戸市高白書』同、1973 年。

神戸市立高等学校教職員組合編『あすをめざして』同、1989 年。

香川県教職員組合編『香川県教職員組合運動史』同、1951 年。

北教組上川地区協議会組合史編纂委員会編『北教組上川地区協議会組合史』北教組上川地区協議会、1954 年。

北海道教職員組合編『北海道教職員組合組合史』同、1956 年。

岡山県教職員組合編『結成 10 年記念編集 組合沿革史』同、1956 年。

東京都高等学校教職員組合編『都高教組十年史』同、1956 年。

岩手県教職員組合編『組合史』第 1 集、同、1957 年。

千葉県教職員組合編『千葉県教職員組合史』同、1957 年。

日本教職員組合編『日教組十年史』同、1957 年。

富山県教職員組合編『県教組 10 年史』同、1957 年。

福岡県高等学校教職員組合編『福高教組十年史』同、1957 年。

東京都教職員組合編『都教組十年史』同、1958 年。

新潟県教職員組合編『新潟県教職員組合史』第 1 巻、同、1958 年。

熊本県教職員組合編『十年のわだち』同、1958 年。

島根県教組十年史編集委員会編『島根県教組十年史』島根県教職員組合、1959 年。

長野県教職員組合編『長野県教組十年史』同、1960 年。

兵庫県教職員組合編『兵教組十年史』同、1960 年。

長崎県教職員組合編『長崎県教組十五年』同、1963年。

熊本県高等学校教職員組合編『熊本高教組十年史』同、1963年。

北海道教職員組合編『北教組史』第二集、同、1964年。

都高教組二十年史編纂委員会編『都高教組二十年史』東京都高等学校職員組合、1966年。

福井県教職員組合編『県教組二十年史』同、1966年。

25周年運動史編集委員会編『沖縄県高教組25周年運動史』沖縄県高等学校障害児学校教職員組合、1966年。

徳島県教職員組合編『徳教組二〇年の運動小史』同、1967年。

秋田県教職員組合二十年史編集委員会編『秋教組二十年史』秋田県教職員組合、1967年。

横浜市立高等学校教職員組合編『浜高教二十年史』同、1967年。

日本教職員組合編『日教組二十年史』労働旬報社、1967年。

都教組20年史編纂委員会編『都教組20年史』東京都教職員組合、1968年。

山形県高等学校教職員組合編『山形高教組二十年のあゆみ』同、1968年。

群馬県高等学校教職員組合編『群馬県高教組二十年史』同、1968年。

茨城県教職員組合編『茨教組20年の歩み』同、1968年。

県教組組合史編集委員会編『石川県教組組合史』石川県教職員組合、1969年。

福岡県高等学校教職員組合編『福岡県高教組二〇年のあゆみ』労働旬報社、1970年。

大分県教職員組合編『大分県教組二十年史』労働旬報社、1970年。

千教組組合史編纂委員会『千教組組合史』千葉県教職員組合、1973年。

埼玉県高教組二十年史編集委員会編『埼高教二十年史』地歴社、1975年。

浜高教30年史編集委員会編『浜高教三十年史』横浜市立高等学校教職員組合、1976年。

兵庫高教組25年史編集委員会編『私たちの歩んだ25年』兵庫高教組、1977年。

岩手県教職員組合編『岩教組史20年史』同、1977年。

兵庫県教職員組合編『兵教組三十年史』同、1977年。

静岡県教職員組合編『静教組三十年史』同、1978年。

北教組十勝支部編『北教組十勝支部史』第1巻〈地区協時代〉同、1978年。

福岡県高等学校教職員組合編『福岡県高教組三〇年のあゆみ』労働旬報社、1978年。

北教組十勝支部編『北教組十勝支部史』第2巻、同、1980年。

福島県立高等学校教員組合20年史編纂委員会編『高校の歴史と教師のあゆみ 福島県立高教組の20年によせて』同、1980年。

愛知県教員組合編『愛教組三十年史』同、1981年。

兵高教組三十年史編集委員会編『兵高教組三十年史』兵庫高教組、1982年。

山梨県教職員組合編『山梨県教組三十年史』労働教育センター、1982年。

神奈川県高等学校教職員組合編『神高教三十年史』同、1982年。

福岡県教職員組合編『福岡県教組30年史』葦書房、1982年。

青森県教職員組合編『青森県教組三十年史』年表・資料、同、1986年。

愛媛民主教育研究所編『愛媛の民主教育』同、1986年。

三重県教職員組合編『三教組三十年史』同、1985年。

組合史編集委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987年。

岐教組40年史編纂委員会編『岐教組40年史』岐阜県教組、1987年。

香川県教職員組合四十年史編集委員会編『香教組四十年史』香川県教組、1987年。

高知県教組四十年史編纂員会『高知県教組四十年史』高知県教職員組合、1987年。

組合史編集委員会編『山形県教職員組合四十年史』山形県教職員組合、1987年。

北海道教職員組合・北教組弁護団『北教組裁判審理闘争史』北海道教職員組合、1987年。

岩手県高等学校教職員組合40年史編集委員会編『岩手高教組40年史』岩手県高教組、1988年。

広島県教職員組合編『広教組四十年史』第一巻、同、1988年。

大阪教職員組合編『大教組運動史』第1巻、同、1990年。

宮城県教職員組合編『宮城県教職員組合運動史』第1巻、労働旬報社、1990年。

神奈川県教職員組合編『神教組四十年史』同、1990年。

若月雅裕「全道教研への参加にみる研修権保障の容態」北海道教職員弁護団・北海道教職員組合法制部『教育裁判証言集』（現場証言編）1990年1月、234-245頁。

千教組組合史編纂員会編『千教組四十年史』千葉教育企画、1992年。

広島県高等学校教職員組合編『広島高教組四十年誌』同、1993年。

東京都高等学校教職員組合編『研修日剥奪阻止闘争』（資料集）1993年3月。

鹿教組45年史編集委員会『鹿教組45年史』鹿児島県教育会館維持財団、1994年。

群馬県教職員40年史編纂委員会編『群馬県教職員組合四十年史』同、1995年。

日本教職員組合編『日教組五十年資料集』同、1997年。

神奈川県高等学校教職員組合編『神高教50年史』労働教育センター、2000年。

《巻末資料 1》 教育委員会対象調査資料

平成12年7月1日

教育委員会教職員課長様

神戸大学大学院総合人間科学研究科
後期課程2年 久保 富三夫
指導教官 土屋 基規
(神戸大学発達科学部教授)

教員の長期研修制度についての調査のお願い

謹啓 貴教育委員会におかれましては、ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

突然のお願いで申し訳ございませんが、私は、神戸大学大学院総合人間科学研究科後期課程に在籍する院生です。同大学院旧教育学研究科(修士課程)におきましては、「教育公務員特例法研修条項成立過程の研究」を行いました。現在は、修士論文を発展させるべく、「戦後日本教員研修制度の成立と展開」(仮題)というテーマのもとに研究活動を続けております。

近年の子どもの発達・成長をめぐる様々な困難は、従来にもまして、一人一人の教員の資質向上を喫緊の課題としております。とりわけ、教員にとって長期研修は、自らの教育実践を客観的に検討する機会であり、また、子どもの発達についての理論や教育の理念・歴史について、実践経験を踏まえた上で学ぶことのできる貴重な機会です。それは、教員の資質向上、力量形成の上で極めて有効な役割を果たすものと思われまます。

しかしながら、戦後半世紀にわたって各地で行われてきた長期研修の様々な形態、その詳細な実態については、意外と把握されておられません。私は、今後の長期研修の在り方を考究する上からも、この把握がどうしても必要であると考えております。

つきましては、長期研修の諸制度について、都道府県教育委員会および指定都市教育委員会にご協力とご教示をお願い申し上げる次第です。具体的をお願い申し上げたいことは次の二点です。

- ①同封の調査項目についてのご記入・ご教示をお願い致します。まことに恐縮ですが、整理・分析の日程上、調査用紙を7月30日までにご返送くださるようお願い致します。
- ②今年度あるいは来年度から実施される「長期研修休業制度」に関する要綱、その他、内地留学など長期研修に関する資料がございましたら、ご送付いただけませんか。

以上、大変お忙しいところ、繁雑なご依頼を申し上げ誠に申し訳ございません。教員の資質向上を願う研究であるという趣旨をお汲みとり頂き、ご協力のほどお願い申し上げます。 敬具

*調査結果は、研究目的以外には使用致しません。また、個別のデータは公開致しません。

*なお、本調査について、貴課より他の課で対応していただいた方が適切である場合には、申し訳ございませんが、貴教育委員会内で当該課にご転送いただけませんでしょうか。

連絡先 〒659-0095 芦屋市東芦屋町8-2 久保 ^{フミオ} 富三夫 ☎(0797)32-4566 FAX(0797)22-3786

教員の長期研修制度についての調査

() 教育委員会

記入者ご芳名 ()

役職 ()

記入月日 7月 () 日

I. 新教育大学(兵庫・上越・鳴門教育大学)大学院への派遣について

1. 今年度の派遣定員は何名ですか。 [] 名
2. 派遣希望者は公募していますか。
[a. している、 b. していない、 c. その他 ()]
3. 入学金、授業料などの負担について、次の表の該当する欄に○をおつけ下さい。書籍代については、できれば支給額もお書き下さい。

	入学金	授業料	交通費	書籍代	宿舍費	日当
都道府県教育委員会				() 円		
市町村教育委員会				() 円		
本人						

4. 問3の6項目以外に教育委員会が負担している経費があればお書きください。
 - ・都道府県教育委員会 []
 - ・市町村教育委員会 []
5. 修了者に対する給与等の優遇措置はありますか。
[a. ある、 b. ない、 c. その他 ()]
6. 貴教育委員会として、新構想教育大学大学院への派遣についてどのような評価をされていますか。成果と課題、今後の方針について、お教え下さい。

7. 新教育大学大学院への派遣と同様に、現職・現給保障による大学院での長期研修制度が他にありますか。

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

8. 設問7で「a」と答えられた場合、

①今年度の定員は何名ですか。 [] 名

②派遣先の大学院は特定されていますか。

[a. 特定されている、b. 特定されていない、c. その他 ()]

③設問②で「a」と答えられた場合、派遣先をお書き下さい。

[]

④この制度はいつから始まりましたか。 [昭和・平成] 年度から

⑤研修対象・領域について制約がありますか(「担当教科に密接な関係を有する領域および生徒指導に限る」など)。

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

⑥設問⑤で「a」と答えられた場合、その制約の内容をお教え下さい。

[]

⑦この長期研修制度の根拠になる法令・条例・規則は何ですか。

[]

⑧新教育大学大学院への派遣と異なる点があれば、お書き下さい。

II. 内地留学制度 (大学院への派遣を除く) について

1. 内地留学制度はありますか

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

2. 問1で、「a」と答えられた場合、

①今年度の定員は何名ですか。 [] 名

②希望者は公募していますか。

[a. している、b. していない、c. その他 ()]

③代替教員は配当されますか

[a. 配当される、b. 障害児教育を研究対象とする場合のみ配当される、c. 配当されない、
d. その他 ()]

④代替教員はどのような人が配置されますか。該当するものすべてに○をおつけください。

[a. 正規教員、b. 常勤(臨時)講師、c. 非常勤(時間)講師、
d. その他 ()]

⑤留学先や研究テーマ等について制約がありますか。

- 留学先 [a. 制約あり、b. どちらとも言えない、c. 制約なし、
d. その他 ()]

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

[]

- 研究テーマ [a. 制約あり、b. どちらとも言えない、c. 制約なし、
d. その他 ()]

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

[]

⑥留学期間はどれくらいですか (該当するものすべてに○をおつけください)。

- [a. 3ヵ月、b. 半年、c. 1年、d. 2年、e. 3年、f. その他 ()]

⑧留学先の授業料の負担者はだれですか。

- [a. 都道府県教委、b. 市町村教委、c. 本人、d. 授業料免除、
e. その他 ()]

⑨授業料以外にも教育委員会が負担するものがあれば、お書き下さい (交通費、書籍代など)。書籍代等については、できれば金額もお教え下さい。

- 都道府県教育委員会 []

- 市町村教育委員会 []

3. 内地留学制度についての貴教育委員会の評価 (成果と課題) と今後の方針をお教え下さい。

Ⅲ. 海外留学 (自主的な) の取扱について

1. 海外留学 (自主的な) の場合、どのような取扱がなされますか。

- [a. 研修 (現職現給保障)、b. 休職 (給与支給率 %)、c. 退職、
d. その他 ()]

2. 海外留学の取扱についての規則・規定・通達等がありますか。

- [a. ある、b. ない、c. その他 ()]

3. 設問2で「a」と答えられた場合、その規則・規定・通達の名称と制定 (通達) 時期をお教え下さい。

規則・規定の名称 []

制定時期 [昭和・平成 年 月 日]

IV. 「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」による研究について

人事院規則11-4に準じて、多くの都道府県・政令市の「職員の分限・懲戒に関する条例」のうち休職についての条項中に（幾つかの県では「休職の事由に関する条例」中に）、「学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設においてその職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査研究または指導に従事する場合、休職とする事ができる」という趣旨の規定があります。これを本調査では、「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」による研究とします。

1. 条例中にこのような休職規定がありますか。
[a. ある、b. ない、c. その他（ ）]
2. 問1で「a」と答えられた場合、
 - ①休職者に対する給与の支給額は、給与に関する条例・規則の中で、どの様に規定されていますか。
[a. 60/100以内、b. 70/100以内、c. 90/100以内、
d. その他（ ）]
 - ②休職期間は、どの様に規定されていますか。
[a. 2年以内、b. 3年以内、c. その他（ ）]
 - ③教員について、この条項の適用により（分限休職で）大学・その他研究機関での長期研修をおこなった事例はありますか。
[a. ある、b. ない、c. わからない、その他（ ）]
 - ④問③で「a」と答えられた場合、
 - ・給与の支給率。 [%]
 - ・期末手当の支給率。 [%]
 - ⑤問③で「b」と答えられた場合、条例の規定が活用されない理由をどのようにお考えになっていますか。また、この条例を活用することを貴委員会として検討されたことはありますか。

V. 長期研修休業制度について

1. 教育職員養成審議会第2次・3次答申に基づく長期研修休業制度はいつからスタートしますか。
[a. 2000年4月、b. 2001年4月]
2. 問1で「a」と答えられた場合、貴組合が活動されている都道府県・政令市において、何人の人が適用されていますか。できれば校種別にご記入ください。
幼 [人] 小 [人] 中 [人] 高 [人] 盲・聾・養護 [人]
合計 [人]

5. 修了者に対する給与等の優遇措置はありますか。
- a. ある
 - b. ない・・・30県6市
 - c. その他・・・1県（修了時に、新たに採用されたものとみなして、再計算を行い、メリットが出る場合には是正する。）
6. 貴教育委員会として、新教育大学大学院への派遣についてどのような評価をされていますか。
成果と課題、今後の方針について、お教え下さい。
- ◇〈成果〉派遣された者が専修分野全般に関する専門的で幅広い理論・知識を習得し、教員としての資質を高め、学校現場での指導・実践の充実を図ることが可能となる。
〈課題〉派遣を希望する者の人数に対し、派遣枠が少ない（H12の場合、希望12名、派遣実績2名）。
〈今後の方針〉財政事情の許す限り派遣を継続したい。なお、他の大学院への派遣を含め、大学院派遣事業の見直し、検討を求められている。
 - ◇〈成果〉教員としての資質の向上。
〈課題〉長期にわたり学校を留守にすること。
〈今後の方針〉拡大継続の方向。
 - ◇〈成果と課題〉本県の大学院派遣目的は「学校教育に関する理論と実践についての高度な資質や力量を養い、もって本県教育の充実・発展に資する」であり、成果が上がっている。
今後は「大学員修学休業制度」との整合性をどのようにはかっていくかが課題である。
〈今後の方針〉上記の課題について検討中である。
 - ◇視野を広げることができ、現場にもいい形で還元されているように評価している。「大学院修学休業制度」とは別に継続していきたい。
 - ◇教員の資質など指導力の向上に成果を上げており、今後当分の間派遣を継続していく。
 - ◇派遣された教員は、各管内で本県教員の中堅のリーダーとして活躍している。今後も平成13年4月1日より実施となる大学院修学休業制度とは別に、県教委の推薦条件を満たす人材を派遣する予定である。
 - ◇2年間、充実した研修を行い、大学院で研修を深めたことを生かし、学校や地域でリーダー的存在として活躍している。今後も派遣を継続していく方針であるが、新教育大学は遠隔地にあるため、単身で長期間研修をすることになるから、14条特例大学院を希望する教員が増えている。
 - ◇立派な研究成果を上げることも大切であるが、本県としてはそれ以上に大学院での研修経験を生かし、各地域における教育実践者の中核の一人としての活躍を期待しており、今後においても同様である。
 - ◇学校経営、臨床心理、教育指導等の分野で幅広い研究をしている。研修終了後、その成果を本県学校教育に還元し、教育内容の充実等に資するものと考えている。
 - ◇〈成果〉・日常の教育活動の中で、課題意識の深い教員にとって貴重な研修機会であり、派遣された教員のモラルアップはもとより、その研修成果も県の教育行政の中で参考となる点がある。
・大学院研修終了後、地域のリーダーとして幅広く指導力を発揮するなど、本県教育の振興に役

立っている。

〈課題〉・派遣希望者が家族に理解を求める際に、大学院が遠隔地であるために、なかなか理解を得ることが難しい場合がある。・教員の高齢化が進む中、希望者が減少している。

〈方針〉・大学院への派遣は、現職教員の資質・指導力の向上に有効な手立ての1つと考えており、今後も継続していく。

- ◇〈成果〉1. 教師としての資質向上が一層高まり、研究・研修に意欲がある。
- 2. 学校の柱として校長を支えている。

- 〈課題〉3. 研究成果の普及方法。
- 4. 事前・事後研修のあり方。
- 5. 応募者が年々少なくなっている。

◇特色ある学校づくりに向けた各学校の課題や、今日的教育課題に対応する資質能力を高め、学校現場に還元されることを期待して当事業を推進している。

◇県の教育課題解決のための派遣であり、派遣後リーダーとしての活躍が見られる。

◇高度な専門的スキルと実践的指導力、主体的な研究能力が派遣教員に培われ、学校への復帰後、それぞれの分野の駐心的な存在として活躍している。

大学院修学休業制度の利用状況等を勘案しながら、今後の方針について検討してまいりたい。

◇学校及び地区の核となる人物を派遣。

◇県内の公立諸学校の教員（大学を除く）の資質の向上が図られている。教育改革の推進や新しい学校教育の実現に資するものと考えられる。本人の自己負担は大きいですが、現職教員の意欲と主体性を重視し、適切な再教育の機会を今後も提供したい。

◇2年間派遣研修の制度として定着しており、実績も積み重ねてきた。一方、地元のA大学・B大学の大学院への進学が平成7年度より可能になったため、年により希望者数に変動がみられる。今後も継続して派遣する見通しであるが、派遣数は増加予定はない。

◇大切な研修の場として位置付け、教員としての資質を高めると共に、研修終了後は、各地で指導的役割を期待している。

◇教員の資質の向上を図り、地域の中での専門的な指導性を発揮するための中核となる教員を育成する。

◇一定の成果をあげており、今後とも継続する方針である。

◇学校現場での自らの実践を学問的理論で裏付けできた者は将来の地域における教育活動の核となりリーダーとなるべく資質向上につながる機会と評価している。そのためにも単に理論のみ追及しようとするのではなく学校現場で説得力を発揮できる実践を積み上げた教員を派遣するよう留意している。

◇2年間の研修の成果に基づき、地域の指導的役割が期待できる。

◇教員としての力量が高まっている。幅広い視野から教育を見つめるようになってきた。研修内容を広めることが課題である。今後も派遣を続けていきたい。

◇公立学校教員等を長期間にわたって教員として必要な知識及び技術を習得することにより、その資質の向上と指導力の充実が図られ、校内においても指導の中心的立場で活躍し、研修会等でも講師・助言者としてその役割は大きい。今後も資質を一層向上させ、指導力を充実させていくこ

とが必要である。

◇教員の資質向上のために重要な役割を果たしている。

◇研修者派遣枠を広げるため、新教育大学大学院への派遣者枠の一部を14条大学院への派遣者枠へ振り替えている。

◇大学院修了生が教育委員会指導主事や教育センター研究員となって県内の教職員の指導にあっている。また、各学校において研究主任等を務め、リーダー的役割をになっている。
今後も継続予定である。

◇〈成果〉専門研修として重要な制度であり、派遣された者は充実した研究・研修を行っている。

〈課題〉研究・研修内容の職場への還流及び教育実践に結びついているか。

〈今後〉引き続き実施していく予定。

◇今後、研修の機会についてさらに充実していきたい。

◇現職の教員に学校教育に関する高度の研究・研鑽の機会を与え、今日の複雑多様化している諸問題に的確に対応できる人材の育成が図られている。

◇今後とも定数の範囲内で派遣していきたい。

◇個人的な資格取得や資質向上にとどまらず、本市教育の充実に貢献することを目的としている。
研修修了者は、その専門性を生かし、相談機関や各職場で活躍し、成果を上げている。

◇教育現場において見出した教育の課題を大学院において研究し解決策を見出すことによって修了後その成果を直接現場に生かすことができ、これからも積極的に活用していきたいと考えている。

◇長期研修の主目的たる教員の資質向上を図る上で、一定の成果をあげており、今後とも派遣を継続する。

II. 新教育大学大学院以外の大学院への派遣について

1. 新教育大学大学院への派遣と同様に、現職・現給保障による大学院での長期研修制度が他にありますか。

a. ある・・・32県5市

b. ない・・・1県4市

c. その他

2. 設問1で「a」と答えられた場合、

①今年度の定員は何名ですか。

人数	0.5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	計
県数	1	1	2	1	1	4	2	3	1	3	2	3	3	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1						1	38

(脚1)

*初等・中等教育段階の公立学校教員をカバーしているか再確認の必要あり。

②派遣先の大学院は特定されていますか。

- a. 特定されている・・・32県5市
- b. 特定されていない・・・1県
- c. その他

③設問②で「a」と答えられた場合、派遣先をお書き下さい。

地元の国公立大学大学院への派遣が中心である。しかし、3県は地元の国立大学とともに私立大学大学院に派遣している。

④この制度はいつから始まりましたか。

	S												H												
開始年度	45	55	65	75	85	96	06	16	26	31	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	計			
	70	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00			
県数	1	1	5	2	1	1				1	2	4	2	3	3	5	4	1	1	1	1	1	39		

*複数大学へ派遣している県で、開始年度が異なる場合には、個別に記入した。

⑤代替教員はどのような人が配置されますか。該当するものすべてに○をおつけください。

- a. 正規教員・・・14県2市
- b. 常勤（臨時）講師・・・23県2市
- c. 非常勤（時間）講師・・・3県
- d. その他・・・

正規教員のみ	8県2市
正規教員・常勤講師	6県
常勤講師のみ	15県2市
常勤講師・非常勤講師	2県
非常勤講師のみ	1県

計 32県4市

⑥研修対象・領域について制約がありますか（「担当教科に密接な関係を有する領域および生徒指導に限る」など）。

- a. ある・・・7県1市
- b. ない・・・24県4市
- c. その他・・・2県（・教育学研究科、・学校教育関係であること）

⑦設問⑥で「a」と答えられた場合、その制約の内容をお教え下さい。

- ◇担当教科に関係のある領域。
- ◇学校教育に関する理論的、実践的研究。
- ◇自分の現在の指導課題に関係する内容を大切にしている。
- ◇（明文化されていないが）「学校教育において、広くかつ深い専門的裏付けによる高度の理論

的、実践的指導力を発揮できる人材の養成」という趣旨によりおのずと制約される。

◇教科教育、学校教育、障害児教育のコース制でそれに基づいた研修を実施する。

◇概ね10年経験。本県の教育的課題を研究領域に盛り込む。

◇教育学部。

◇当該教科担当教員又は関係職員。

⑧この長期研修制度の根拠になる法令・条例・規則は何ですか。

教特法	27 県市	教特法	4 県 1 市
		19 条	2 県
		20 条	4 県 1 市
		20 条 3 項	6 県 3 市
		20 条 2・3 項	6 県
地公法 39 条	2 県		
地教行政法	3 県	23 条 8 項	1 県
		45 条	2 県
大学院設置基準第14条	8 県		
職免条例	1 県		
独自の要綱・要項・規則	13 県		

◎教特法を制度の根拠としてまったくあげていない県…13県/37県市

⑨新教育大学大学院への派遣と異なる点があれば、お書き下さい。

◎大学院設置基準14条特例による「1年目派遣、2年目現場で勤務」が主流になっている。

22. 5 県市 / 34 県市

違いはない・・・6 県

職免研修であること・・・2 県

授業料、入学金は支給しない・・・1 県

旅費等の規定（県内大学と県外大学との相違）・・・1 県

教育委員会からの指名推薦・・・1 市

大学院設置基準第14条による派遣となる場合がある点・・・1 市

*これを0.5と数えた。

Ⅲ. 内地留学制度（大学院への派遣を除く）について

1. 内地留学制度はありますか

- a. ある・・・26県6市
- b. ない・・・7県2市
- c. その他・・・1県（県立学校カウンセラー養成、重度重複障害児担当教員養成）

2. 問1で、「a」と答えられた場合、

①今年度の定員は何名ですか。

人数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	36	60	91	105	計	
県数	1	3	4		2		4	2		1		2	2		1	1			1	1							1	1		1	1	1	1	31

*初等・中等教育段階の公立学校教員をカバーしているか再確認の必要あり。

②希望者は公募していますか。

- a. している・・・20県3市
- b. していない・・・7県3市
- c. その他・・・1県2市（・市町村教育委員会の推薦により選考、・教員定数については県教委の判断による）

③代替教員は配当されますか

- a. 配当される・・・26県4市
- b. 障害児教育を研究対象とする場合のみ配当される・・・2県
- c. 配当されない
- d. その他・・・1県1市（代替教員としては配当されないが、派遣教員は定数外として位置付けられる。）

④代替教員はどのような人が配置されますか。該当するものすべてに○をおつけください。

- a. 正規教員・・・7県1市
- b. 常勤（臨時）講師・・・24県2市
- c. 非常勤（時間）講師・・・3県1市
- d. その他・・・1県

正規教員のみ	3県1市
正規教員・常勤講師	4県
常勤講師のみ	18県2市
常勤講師・非常勤講師	2県

計27県3市

⑤留学先や研究テーマ等について制約がありますか。

・留学先

- a. 制約あり・・・17県3市
- b. どちらとも言えない・・・4県2市
- c. 制約なし・・・7県1市
- d. その他・・・1県

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

◇今までの慣例による。

◇国立の大学、短期大学、高等専門学校、その他産業教育に関する研修を行うにふさわしい施設。…これに類似した回答が他に1県あった。

◇科学教育及び産業教育はC大学、特殊教育はD教育大学。

◇県で指定。

◇E大学、F大学、県研修センター。…このように特定の大学・教育機関に限定していることをあげた県が他に4県市あった。

◇大学及び研究機関等。

◇障害児教育専攻科のみ、G教育大学、H教育大学、I教育大学のみ。

◇障害児教育の研究が可能な大学。

◇県教育委員会が定めている大学・施設。

◇県内。

◇特殊教育・産業教育に関する研修を行うに相応しい施設。

◇地域（県内）の大学、本県の教育的課題に対応した大学。

◇予算の制約を受ける。

◇旅費予算の範囲内。

・研究テーマ

- a. 制約あり・・・12県2市
- b. どちらとも言えない・・・5県
- c. 制約なし・・・10県4市
- d. その他

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

◇中学校：特殊教育・中学校進路指導に関する内容とする。

◇学校教育に関する理論的・実践的研究。

◇障害児教育。…障害児教育（特殊教育）に限るところが他に3県市あった。

◇カウンセラー養成事業として2人の枠が設けられているが、他については制約がない。

◇県立学校カウンセラー養成、重度重複障害児担当教員養成。

- ◇産業教育の指導力の向上を図るもの。
- ◇特殊教育・産業教育に関するテーマ。
- ◇教科指導、生徒指導、特殊教育、情報教育、学校経営等。
- ◇授業実践に役立てるテーマを設定する。
- ◇現下、本市教育上適切な題目について研究しようとする者。

⑥留学期間はどれくらいですか（該当するものすべてに○をおつけください）。

- a. 3ヵ月・・・13県1市
- b. 半年・・・15県
- c. 1年・・・21県5市
- d. 2年
- e. 3年
- f. その他・・・2県1市（・1年目大学、2年目勤務校から大学へ定期的に通う。・1ヵ月、2ヵ月。・2～3週間。）

⑦留学先の授業料の負担者はだれですか。

- a. 都道府県教委・・・3県1市
- b. 指定都市教委・・・3市
- c. 市町村教委
- d. 本人・・・17県3市
- e. 授業料免除・・・4県
- f. その他・・・3県（・高等学校は1ヵ月当たり25000円を基礎として〈国費〉不足分は個人負担。・国立大は免除で産業界は自己負担、但し文部省の内地留学生は1月25000円が県に支出委任される。）

*国立の教員養成系大学・学部には教育委員会から現職教員を派遣する場合は、授業料免除になるのではなかったか。確認する必要あり。

⑧授業料以外にも教育委員会が負担するものがあれば、お書き下さい（交通費、書籍代など）。書籍代等については、できれば金額（年額）もお教え下さい。

- ・都道府県教育委員会・・・交通費・宿舍費・日当…2県
- 交通費・日当…1県
- 交通費…4県
- 通勤手当・研究旅費・住居手当（県外家賃）…1県
- 交通費・赴任旅費・住居手当…1県
- 旅費・通勤手当…1県
- 旅費・教材費…1市
- 旅費…3県
- 往復旅費…1県
- 支給なし…4県

・指定都市教育委員会・・・図書費・教材費（10万円以内）…1市
旅費・教材費…1市

・市町村教育委員会・・・2県
支給なし…1県

3. 内地留学制度についての貴教育委員会の評価（成果と課題）と今後の方針をお教え下さい。

◇〈成果〉教員としての専門性や資格が得られること。

〈課題〉長期にわたり学校を留守にすること。

〈今後の方針〉継続の方向。

◇成果としては3ヵ月の内地留学で指導方法や指導法を学び学校や子どもたちに還元している。
大学院派遣への希望が内地留学希望者よりふえてきている。

◇派遣教員の資質・力量を高めるという成果はあるが、研究成果や派遣教員の活用を図る方策
について今後検討していく。

◇力量を高めることができ、有意義な制度と評価している。今後も予算のつく限り推進してい
きたい。

◇教員の資質向上に成果を上げており、今後とも継続していく。

◇本県においてはハイテック・プロジェクト事業として位置付け、農業・工業・家庭・商業に
おいて実践し、成果を得ている。

◇より専門的な知識を身に付けることで地域のパイオニアとしての活躍を期待している。

◇大学院と同様。

◇研修終了後、それぞれの分野で指導的な立場で活躍している教員が多い。今後も研修の成果
が学校等へ十分還元されるよう期待している。

◇学校現場、生徒指導等への還元方法の確立。

◇毎年希望者が多く選考検査で数を制限している。研究生・聴講生等で大学で勉強するが、将
来的には単位取得に関してどうするか内規の整備が必要である。

◇派遣後、勤務校をはじめ地域の障害児教育の推進役として活躍している。

◇各教科等の基礎的な力を身につける大切な研修の場と考えている。今後も続けていきたい。

◇高度な専門的スキルと実践的指導力が培われている。今後も継続してまいりたい。

◇学校及び地区の核となる人物を派遣。

◇教員の資質能力を全体的に高めることが可能となり、教育改革の推進や新しい学校教育の実
現に資するものと考えられる。

◇障害児教育について成果をあげており、今後とも継続する方針である。

◇障害児教育についての核となり得る教員の資質の向上をめざし、今後も継続発展させてい
きたい。

◇研修成果を生かし、学校現場での指導的役割を期待。

◇科学技術の進歩や社会の変化に対応した専門教育や障害児教育などの研修によって専門性を
より深化させる効果が大きい。

- ◇目的を持った研修であり、専門性を高めるうえで効果がある。研修したことを広めていくことが必要である。
- ◇特殊教育・産業教育に関する知識・技術の習得、教員の資質の向上・指導力の向上に大いに役立っていると思われる。今後も継続予定。
- ◇大学院入学と同様。
- ◇今後、研修の機会について、さらに充実していきたい。
- ◇授業実践に役立てるテーマで実施しているので成果は上がっている。今後も現状を維持する。
- ◇Ⅲの回答については市費負担の回答です。県費負担については県からの依頼に基づいて行っております。
- ◇教育研究員制度に内地留学が含まれており、大きな成果を上げている。
- ◇現場に復帰して様々な面で成果を発揮してもらっている。今後も苦しい予算の中ではあるが、継続していきたい。
- ◇現行は制度の利用はなく、県の制度である長期派遣研修制度もあるため、将来も制度利用は考えていない。

IV. 海外留学・海外派遣について

1. 貴教育委員会が独自に実施されている教員海外留学・派遣事業をお教え下さい。

独自の海外派遣事業なし…21県4市

◇チャレンジ研修マイプラン支援事業（自主企画により選定、3週間、3人、県が60万円を限度に補助）。

◇クィーンズランド州語学教員交流事業（1年、2名、個人負担なし）。

◇教員等海外派遣事業（16日間20人、2ヵ月間3人、3ヵ月間1人、個人負担…諸雑費、飲食代等）

◇日本語教師派遣事業（中国、1年、4人、個人負担なし）

◇教職員海外研修（課題別研修）（希望地、10日以内、65人、20万円の補助金）。

高校 教職員海外研修（希望地、10日以内、50人、20万円の補助金）。

◇平成12年度教職員中華人民共和国教育事情視察団、10日、16人、旅行費用の不足分（18%）。

◇県教員長期海外専門研修（ヨーロッパ、3～4ヵ国、30日間、6人、個人負担なし）

◇教員海外派遣研修（短期：県団）、派遣先（アジア、オセアニア、欧州、北米）16日間、18人、航空賃+滞在費のうち定額の国庫補助を除く部分。アジア20.3%、オセアニア48.3%、欧州53.5%、北米50.5%。

◇ボリビア国県民移住地教育施設への教員派遣、2年、2人。

◇市立高等学校教員等海外派遣、米国・欧州（隔年）、16日間、2人、1人45万円を限度。

◇海外交換教師、ブリスベン、1年、1名、個人負担なし。

2. 自主的な海外留学の場合、どのような取扱がなされますか。

a. 研修（現職現給保障）・・・1県

b. 休職（給与支給率 %）・・・6県1市（0%…5県、70%…1県、70～100%…1県）

c. 退職・・・20県3市

d. その他・・・3県（・年休、・該当者なし、・本委員会の承諾を受けるのが前提なので個人的には留学できない）

3. 自主的な海外留学の取扱についての規則・規定・通達等がありますか。

a. ある・・・3県

b. ない・・・24県5市

c. その他・・・1県1市（・教特法20条関係、・長期研修休業制度）

4. 設問3で「a」と答えられた場合、その規則・通達等の名称と制定（通達）時期をお教え下さい。

◇海外留学のための無給休暇取扱要領（H4. 3. 31）

◇教育委員会関係職員の自己啓発のための休職に関する要綱（H12. 6. 15）

◇H12. 4. 1

V. 「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」による研究について

人事院規則11-4に準じて、多くの都道府県・指定都市の「職員の分限・懲戒に関する条例」のうち休職についての条項中に（幾つかの県では「休職の事由に関する条例」中に）、「学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設においてその職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査研究または指導に従事する場合、休職とする事ができる」という趣旨の規定があります。これを本調査では、「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」による研究とします。

1. 条例中にこのような休職規定がありますか。

- a. ある・・・21県6市
- b. ない・・・13県3市
- c. その他・・・

2. 問1で「a」と答えられた場合、

①休職者に対する給与の支給額は、給与に関する条例・規則の中で、どの様に規定されていますか。

- a. 60/100以内、
- b. 70/100以内・・・12県3市
- c. 90/100以内・・・1市
- d. その他・・・支給しない 4県2市

80/100 1県
100/100 3県

◇人事委員会規則で定めるところにより、給料、扶養手当、調整手当、住居手当及び期末手当のそれぞれ100分の100以内を支給することができる。

②休職期間は、どの様に規定されていますか。

- a. 1年以内・・・2県1市
- b. 2年以内・・・1県
- c. 3年以内・・・9県6市
- d. その他・・・ 7県（・従事する期間。・規定なし。・必要に応じ個々の場合について任命権者が定める。・当該休職の期間中）

③教員について、この条項の適用により（分限休職で）大学・その他研究機関での長期研修をおこなった事例はありますか。

- a. ある・・・6県2市
- b. ない・・・8県4市
- c. わからない・・・5県1市
- d. その他

④問③で「a」と答えられた場合、

- ・給与の支給率・・・3県2市（0%）、4県（70%）
- ・期末手当の支給率・・・4県2市（0%）、3県（70%）

⑤問③で「b」と答えられた場合、条例の規定が活用されない理由をどのようにお考えになっていますか。また、この条例を活用することを貴教育委員会として検討されたことはありますか。

- ◇教員の場合、職務に関連がある学術に関する調査研究に該当する事例が無い。
- ◇「職員の休職の事由に関する条例」が周知されていないこと、またどのようなケースを想定しての条例であるのか明確でない部分があったように考える。
- ◇活用されないというより、該当者がいないということである。検討はしていない。
- ◇平成12年4月1日に条例が施行され、この制度の運用により実際に休職入りするのは平成13年4月1日からとなるため。
- ◇検討していない。
- ◇昭和63年に派遣条例が定められ、休職として取り扱っていた海外研修を派遣として取り扱っているため、現在の実例はない。
- ◇予算・定数上の問題
- ◇現行の長期研修制度において、研修中の教員に現職・現給が保障されており休職とするメリットがない。
- ◇希望がない。

VI. 長期研修休業制度について 大学院修学休業制度

1. 教育職員養成審議会第2次・3次答申に基づく長期研修休業制度はいつからスタートしますか。

- a. 2000年4月・・・1県
- b. 2001年4月・・・27県6市
- 未定・準備中・検討中…10県市 *10・11月段階での状況を把握する必要あり。

2. 問1で「a」と答えられた場合、何人の人が適用されていますか。できれば校種別にご記入ください。

*この集計表には記載しません。

3. 以下の問いには、問1（4頁）の回答状況にかかわらずお答え下さい。

①研修休業期間はどうなっていますか。

- a. 2年以内・・・1県1市
- b. 3年以内・・・13県3市
- c. その他・・・
- d. 未定・・・9県2市

②研修機関・課程はどのようになっていますか。該当するものにすべて○をおつけ下さい。

- a. 博士課程・・・2県
- b. 修士課程・・・9県4市
- c. 研究生・・・2県
- d. 学部・・・2県
- e. 大学附置研究所・・・2県
- f. 大学各種センター・・・2県
- g. 民間研究所・・・1県
- h. 民間教育研究団体・・・1県
- i. その他・・・

◇大学（短期大学を除く）の大学院の課程若しくは専攻科の課程又はこれらの課程に相当する外国の大学の課程。

◇その職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査、研究または指導に従事できる大学、大学院、研究所等。

◇専攻科も含まれる（法律のとおり）。

◇大学院の課程、専攻科の課程、外国の大学の課程。

◇専修免許状取得が可能な大学院等の課程（大学の専攻科を含む）。

◇専修免許状が取得可能な課程。

- j. 未定・・・2県

③海外留学にも適用されますか。

- a. 適用される・・・12県3市（うち1県は大学院と明記）
- b. 適用されない
- c. わからない・・・1県（個別の判断を要するため）
- d. その他
- e. 未定・・・1県

④研修対象・領域について制約がありますか（「担当教科に密な関係を有する領域および生徒指導に限る」など）。

- a. ある・・・7県4市
- b. ない・・・2県
- c. その他・・・5県（・教育公務員特例法の規定による。・一定の審査を経る。・所持している一種免許状又は特別免許状について専修免許状を取得できる課程であること。・専修免許状取得のため。・専修免許状の取得を目的としていること。専修免許状の前提となる一種免許状又は特別免許状を所持していること。）
- d. 未定・・・

⑤代替教員はどのような人が配置されますか。該当するものすべてに○をおつけください。

- a. 正規教員・・・3県1市
- b. 常勤（臨時）講師・・・9県2市
- c. 非常勤（時間）講師
- d. その他
- e. 未定・・・4県1市

⑥給与支給について。

- a. 有給・・・1県（70%）
- b. 無給・・・12県4市
- c. その他
- d. 未定・・・1県

⑦期末手当について。

- a. 支給・・・1県（70%）
- b. 支給なし・・・11県4市
- c. その他・・・1県（休業期間分を減額）
- d. 未定・・・1県

⑧無給あるいは給与の大幅減額に対して経済的に支援する措置がありますか（厚生団体の制度も含めて）。

- a. ある・・・1県（公立学校共済組合掛金の合計額を支給）
- b. ない・・・6県2市
- c. その他
- d. 未定・・・6県2市

⑨復職後の給与額は休職によって不利になりますか。

- a. 不利になる・・・2県
- b. 不利にならない・・・2県1市
- c. その他・・・1県（国家公務員の例を参考に取り扱う予定である。）
- d. 未定・・・9県3市

⑩休職期間の勤続年数における取扱いはどうなっていますか。

- a. 勤続年数にすべてカウントする・・・2県
- b. 半分カウントする・・・2県
- c. カウントしない・・・1県
- d. その他・・・1県（国家公務員の例を参考に取り扱う予定である）
- e. 未定・・・8県4市

⑪この制度が適用される教員数には枠（「定員」）がありますか。

- a. ある・・・3県
- b. ない・・・3県
- c. わからない・・・1県
- d. その他・・・1県
- e. 未定・・・6県3市

⑫この制度を利用できる勤務年数その他の条件をご記入下さい。

◇未定・検討中。他に2県。

◇①専修免許状取得を目的としていること、②基礎となる免許状を有していること、③最低在職年数（3年）を満たしていること、④条件付採用期間中の者、臨時的に任用された者、初任者研修を受けている者、その他政令で定める者でないこと。他に同趣旨5県市。

◇5年以上勤務した者。

◇「職務専念義務免除」の扱い。

◇3年以上の在籍。他に3県。

◇在職期間7年以上、過去に長期派遣研修を受けていない、長期研修休業終了後も勤務する意思のある者。

4. 長期研修休業制度について、貴教育委員会としてのお考えや方針がございましたら、お聞かせください。

◇教特法による大学院修学休業制度のほか、当面、県独自で研修休業制度を設ける予定はない。

◇「一定の審査を行い選考する」という方針である。

◇本人の希望をかなえる方向で検討したい。

◇教員にとって研修は大変重要なものであるが、大学院修学休業制度については代替教員の配置や海外留学等に関して、実施上問題点があり、研究の余地がある。

◇平成13年4月1日施行にむけ、現在制度の検討中。

◇不明な点が多く、運用に苦慮している。

◇この制度は、教育課題に適切に対応できる人材の育成を図る視点から、職員が自主的に計画する長期の自己啓発を支援するものである。

◇この制度について、どのような方法で実施していくのが良いのかさらに検討をしていく必要。

◇長期研修休業制度の定義がはっきりしていないので、記入できない。

◇教育公務員特例法の一部を改正する法律の施行により給与条例等改正した上で、積極的に推進していきたい。

◇自主的な調査・研究の機会となる制度として、今後とも充実させていきたい。

◇今後取り組んでいく予定である。

◇VIについては、今後、県の動向を見て判断致します。

◇より専門的な知識や技術の習得に役立つと考えている。

◇具体的な制度の整備を進めるとともに、その活用を図る。

平成12年10月21日

教育委員会教育長様

神戸大学大学院総合人間科学研究科後期課程

久保 富三夫

神戸大学発達科学部教授（指導教官）

土屋 基規

「教員の長期研修制度に関する調査」集計結果のお知らせとお願い

拝啓 貴教育委員会におかれましては、日夜、公教育の充実・発展のためにご努力のことと心より敬意を表します。また、この夏以来、水害や噴火、そして地震などの被害をこうむられた地域では今日も大変なご苦労が続いているものと拝察致します。私どもも平成7年1月の阪神淡路大震災のことを想起し、一日も早く平常の生活に戻られることを祈念致しております。

さて、今夏、私どもがご依頼致しました「教員の長期研修制度に関する調査」につきましては、きわめて複雑な質問項目にもかかわらず、ご丁寧なご回答をいただき心より感謝致しております。

調査をご依頼いたしました47都道府県教育委員会と12政令指定都市教育委員会のうち、34都道府県教育委員会と9政令指定都市教育委員会のあわせて43教育委員会よりご回答をいただくことができました。

幾つかの教育委員会からは、集計結果を送付するように強いご要望もいただいておりますので、考慮した結果、回答教育委員会が特定できない範囲での集計結果を、ご協力いただいた43教育委員会にご送付することに致しました。

あわせて、集計作業を行う中で、ご回答いただいた事項について確認したいこと、さらにご教示願いたいことが相当ございます。事実誤認の無きようより正確を期したいと思いますので、恐縮ですが同封の「再質問用紙」にご記入頂きご返送をお願い申し上げます。

お尋ねする項目は各教育委員会によって異なりますが、共通していることは以下の6点です。

- ①「新教育大学大学院への派遣」「新教育大学以外の大学院への派遣」「内地留学」についての派遣人数が公立小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校および幼稚園教員を対象としたものか。
- ②新教育大学大学院以外の大学院への派遣を始められた経緯・要因。
- ③大学院設置基準14条特例による大学院派遣の問題点・課題についてどのように考えておられるのか。
- ④代替教員の給与等についてどのような場合に国からの補助金等が支給されるのか。
- ⑤現職教員を国立教員養成系大学・学部へ派遣する際、どのような場合に授業料免除になるのか。
- ⑥「大学院修学休業制度」（あるいは「長期研修休業制度」）について、その後、貴教育委員会における実施要綱策定について具体化していること。

なお、大変ご多忙の折まことに恐縮ですが、「再質問用紙」は11月11日までに久保宛てご返送いただければ幸いです。

敬具

《問い合わせ・連絡先》

〒659-0095 芦屋市東芦屋町8-2 久保 富三夫

TEL・FAX (0797) 32-4566

「教員の長期研修制度についての調査」

再質問用紙

平成12年10月21日

() 教育委員会・教育庁

記入者 ご氏名 ()

役職 ()

ご記入日 平成12年 () 月 () 日

1. 貴教育委員会・教育庁からは、「教員の長期研修制度についての調査」のⅠ-1「新教育大学大学院への今年度派遣定員」を () 名、Ⅱ-2「新教育大学大学院以外の大学院への派遣定員」を () 名、Ⅲ-2「内地留学制度(大学院への派遣を除く)の派遣定員」を () 名とご回答いただきました。

(1) この数字は、「今年度新たに2年間派遣した教員の数(昨年度から派遣した者は含まない)」と考えてよろしいですか。

() よい、 () よくない

(2) この数字は、貴委員会が任命権者となっている小・中・高・盲聾養護学校および幼稚園の教員についてのものと考えてよろしいですか。

() よい、 () よくない

(3) 上記(1)(2)で「よくない」とお答えになった場合は、「今年度新たに2年間派遣した、貴委員会が任命権者となっている小・中・高・盲聾養護学校および幼稚園教員の数(昨年度から派遣した者は含まない)」は何名ですか。

() 名

2. 貴教育委員会・教育庁からは、Ⅱ-2-④「新教育大学大学院以外の大学院への派遣がいつから始まったか」について、() からとご回答いただきました。

この制度を始めた経緯・要因について、次の中から該当するものにすべて○をお付けください。

①地元の教員養成系大学・学部が修士課程が設置されたことに伴い大学との協議を行ったこと。

②大学院設置基準が改正され「14条特例」が設けられたこと。

③教育委員会・教育庁内部あるいは有識者等を含めた検討委員会を持ったこと。

④新教育大学より地元の大学のほうが経費・家族との関係等全体として派遣しやすいから。

⑤文部省からの指導助言によって。

⑥校長会等、現場の管理職層からの要請があったこと。

⑦教職員団体からの要求があったこと。

⑧その他。

()

3. II-2-⑨の回答状況を見ると、大学院設置基準14条特例により1年間だけ学校現場を離れて大学院で研究し、2年目は現場で勤務しながら週1日、あるいは夜間や夏休みなどに大学院に通うというケースが増えているようです(22.5縣市/34縣市)。

この制度について、貴教育委員会・教育庁としてどのような課題・問題点があるとお考えでしょうか。また、その解決のためにどのような対策を講じておられますか、あるいは今後講じられるご予定でしょうか。

4. 教員を現職・現給保障で大学院・学部等に1年以上派遣する場合、当然代替教員が必要ですが、この給与等については、どういう場合にどの程度国からの補助金等が支出されるのでしょうか。あるいはまったく補助はないのでしょうか。

(1) 新教育大学大学院

(2) 新教育大学大学院以外の大学院

(3) 内地留学(学部、大学以外の研究機関・研修所への派遣)

5. III-2-⑦「留学先の授業料の負担者はだれですか」について、「教育委員会負担」が3県4市、「本人負担」が17県3市、「授業料免除」という回答が4県ありました。

どのような要件を満たした場合に授業料免除になるのでしょうか。さらに、授業料免除の制度的根拠(教育委員会と大学との協議による確認事項であるとか、法令・規則に根拠があるとか)もお教え下さい。

6. VIの「長期研修休業制度」、全国的には「大学院修学休業制度」について。

(1) 平成13年4月からの「大学院修学休業制度」の実施に向けて、貴教育委員会・教育庁でも実施要綱の策定等、準備を進めておられることと推察致します。いただいたご回答には「未定・検討中」という記載が多かったですが、10・11月段階で具体化している事項がありましたら、お教えてください（要綱等ができておりましたら、コピーをご送付いただけると幸甚です）。

(2) 「大学院修学休業制度」を実施する際に困難な点、危惧しておられる点がありましたらお教えください。また、貴教育委員会・教育庁として「教員の資質向上」という観点からこの制度をどのように評価しておられるのか、問題点や今後改善すべき点は何かなど可能な範囲でお聞かせください。

7. その他の質問事項（各教育委員会・教育庁への個別の質問）

◎大変お忙しいところご協力いただきありがとうございました。まことに恐縮ですが、同封の返信用封筒にて11月11日までにご返送くださるようお願い申し上げます。

《巻末資料2》教職員組合対象調査資料

2000年6月27日

教職員組合御中

神戸大学大学院総合人間科学研究科後期課程

久保富三夫

指導教官 土屋基規（神戸大学発達科学部教授）

自主研修についての実態調査のお願い

拝啓 貴組合におかれましては、ますますご発展のこととお慶び申し上げます。

さて、突然のお願いで申し訳ございませんが、私は、神戸大学大学院総合人間科学研究科後期課程2年に在籍する院生です。同大学院旧教育学研究科（修士課程）では、「教育公務員特例法研修条項成立過程の研究」を行いました。現在は、修士論文を発展させるべく、「戦後日本教員研修制度の成立と展開」（仮題）というテーマのもとに研究活動を続けております。

この研究の中で、教育公務員特例法の研修条項がどれだけ教育現場で具現化されているのか、教員の自主的研修の機会を保障する制度がどれ程確立されているのか、あるいは、過去には存在したが現在は消滅しているのか、今日までの様な経緯をたどってきたのか、さらに、その要因は何か、できる限り正確に把握したいと考え、これまで幾つかの予備調査を行って参りましたが、全国的な実態を把握するには至っておりません。そこで、貴組合をはじめとした全国各都道府県・政令市の教職員組合に直接お尋ねしてご教示願おうと考えている次第です。

教育職員養成審議会第2次答申（1998年10月）および第3次答申（1999年12月）に基づく、現職教員の大学院修士課程での研修を拡大するための教特法改正が4月に行われ、また、幾つかの府県では、国に先行してすでに今春から長期研修休業制度を実施し、無給という過酷な条件のもとではありますが、ともかくも自主的な長期研修の途を開きかけています。このように、教員研修をめぐる情勢が動いている最中で、はなはだ回答しにくいこととは思いますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。また、たいへん恐縮ですが、以下のことについてもご協力いただければ幸甚です。

- ①貴組合の定期大会議案書の中の研修（とくに自主研修）に関する記述をコピーしていただくか、議案書自体をご寄贈願えませんでしょうか。
- ②参照すべき文献（教職員組合史等）や組合で発行された冊子・ニュース・学習資料等がございましたら、ご教示ください（冊子等図書館で入手困難な資料についてはコピーをいただけると幸甚です）。

大変厚かましいお願いを致しますが、教員の自主研修発展を願っての調査であるという趣旨をご理解いただき、ご協力賜りますようよろしくお願い申し上げます。 敬具

*調査用紙につきましては、集計・分析の日程上、7月25日までに同封の封筒（切手不要）にてご返送いただけませんでしょうか。

*回答結果については、研究以外の目的には使用致しません。また、個々の回答は公表致しません。

*お問い合わせなどがございましたら、下記までお願い致します。

〒659-0095 芦屋市東芦屋町8-2 久保富三夫 ☎(0797)32-4566 FAX(0797)22-3786（自宅）

自主研修保障の実態に関する調査

() 教職員組合

記入日 2000年 月 日

記入者 ご芳名 ()

役職 ()

I. 内地留学制度（「新構想」教育大学大学院への派遣を除く）について

1. 内地留学制度はありますか

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

2. 問1で、「a」と答えられた場合、

①今年度の定員は何名ですか。 [] 名

②希望者は公募していますか。

[a. している、b. していない、c. その他 ()]

③代替教員は担当されますか

[a. 担当される、b. 障害児教育を研究対象とする場合のみ担当される、c. 担当されない、
d. その他 ()]

④代替教員はどのような人が配置されますか。該当するものすべてに○をおつけください。

[a. 正規教員、b. 常勤（臨時）講師、c. 非常勤（時間）講師、
d. その他 ()]

⑤留学生を決定する過程は、公正だと言えますか。

[a. 言える、b. どちらとも言えない、c. 言えない、d. わからない、
e. その他 ()]

⑥留学先や研究テーマ等について制約がありますか。

・留学先 [a. 制約あり、b. どちらとも言えない、c. 制約なし、
d. その他 ()]

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

[]

・研究テーマ [a. 制約あり、b. どちらとも言えない、c. 制約なし、
d. その他 ()]

「a」と答えられた場合、その内容をお教えてください。

[]

⑦留学期間はどれくらいですか（該当するものすべてに○をおつけください）。

[a. 3ヵ月、b. 半年、c. 1年、d. 2年、e. 3年、f. その他 ()]

⑧留学先の授業料の負担者はだれですか。

[a. 都道府県教委、b. 市町村教委、c. 本人、d. 授業料免除、
e. その他 ()]

⑨授業料以外にも教育委員会が負担するものがあれば、お書き下さい（交通費、書籍代など）。

- ・都道府県教育委員会 []
- ・市町村教育委員会 []

3. 内地留学制度について貴組合としての方針・要求をお持ちでしたらお教えてください。

II. 「新構想」教育大学大学院への派遣について

1. 今年度の定員は何名ですか。 [] 名

2. 派遣希望者は公募していますか。

[a. している、 b. していない、 c. その他 ()]

3. 入学金、授業料などの負担について、次の表の該当する欄に○をおつけ下さい。

	入学金	授業料	交通費	書籍代	宿舍費	日 当
都道府県教育委員会						
市町村教育委員会						
本 人						

4. 問3の6項目以外に教育委員会が負担している経費があればお書きください。

- ・都道府県教育委員会 []
- ・市町村教育委員会 []

5. 修了者が管理職・指導主事等への任用等の面で特に優遇されている実態はありますか。

[a. ある、 b. ない、 c. わからない、 d. その他 ()]

6. 貴組合としては、「新構想」教育大学大学院への派遣についてどのような見解をお持ちですか。

7. 「新構想」教育大学大学院への派遣と同様に、現職・現給保障による大学院での長期研修制度があれば、開始時期・派遣先・定員・研究課題の制約の有無など、お教え下さい。

Ⅲ. 「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」 による研究について

人事院規則11-4に準じて、多くの都道府県・政令市の「職員の分限・懲戒に関する条例」のうち休職についての条項中に（幾つかの県では「休職の事由に関する条例」中に）、「学校、研究所その他これらに準ずる公共的施設においてその職員の職務に関連があると認められる学術に関する事項の調査研究または指導に従事する場合、休職とする事ができる」という趣旨の規定があります。これを本調査では、「『分限・懲戒に関する条例』に基づく休職」による研究とします。

1. 条例中にこのような休職規定がありますか。

[a. ある、 b. ない、 c. その他 ()]

2. 問1で「a」と答えられた場合、

①休職者に対する給与の支給額は、給与に関する条例・規則の中で、どの様に規定されていますか。

②休職期間は、どの様に規定されていますか。

[a. 2年以内、 b. 3年以内、 c. その他 ()]

③教員について、この条項の適用により（分限休職で）大学・その他研究機関での長期研修をおこなった実例はありますか。

[a. ある、 b. ない、 c. わからない、 その他 ()]

④問③で「a」と答えられた場合、

・給与の支給率。 [%]

・期末手当の支給率。 [%]

⑤問③で「b」と答えられた場合、条例の規定が活用されない理由をどのようにお考えになっていますか。また、この条例を活用するよう組合として要求されたことがありますか。

3. 分限休職による研究について、貴組合としてのお考えがありましたらお聞かせください。

IV. 長期研修休業制度について

1. 教育職員養成審議会第2次・3次答申に基づく長期研修休業制度はいつからスタートしますか。
[a. 2000年4月、b. 2001年4月]
2. 問1で「a」と答えられた場合、貴組合が活動されている都道府県・政令市において、何人の人が適用されていますか。できれば校種別にご記入ください。
幼 [人] 小 [人] 中 [人] 高 [人] 盲・聾・養護 [人]
合計 [人]
3. 以下の問いには、問1の回答状況にかかわらずお答え下さい。
 - ①研修期間は怎么样了か。
[a. 2年以内、b. 3年以内、c. その他 ()、d. 未定]
 - ②研修機関・課程はどのようになっていますか。該当するものにすべて○をおつけ下さい。
[a. 博士課程、b. 修士課程、c. 研究生、d. 学部、e. 大学附置研究所、
f. 大学各種センター、g. 民間研究所、h. 民間教育研究団体、
i. その他 ()、j. 未定]
 - ③海外留学にも適用されますか。
[a. 適用される、b. 適用される、c. わからない、
d. その他 ()、e. 未定]
 - ④研修対象・領域について制約がありますか(「担当教科に密接な関係を有する領域および生徒指導に限る」など)。
[a. ある、b. ない、c. その他 ()、d. 未定]
 - ⑤給与支給について。
[a. 有給 (%)、b. 無給、c. その他 ()、d. 未定]
 - ⑥期末手当について。
[a. 支給 (%)、b. 支給なし、c. その他 ()、d. 未定]
 - ⑦無給あるいは給与の大幅減額に対して経済的に支援する措置がありますか(厚生団体の制度も含めて)。
[a. ある(具体的にお書き下さい) ()、
b. ない、c. その他 ()、d. 未定]
 - ⑧復職後の給与額は休職によって不利になりますか。
[a. 不利になる、b. 不利にならない、c. その他 ()、d. 未定]
 - ⑨休職期間の勤続年数における取扱いは怎么样了か。
[a. 勤続年数にすべてカウントする、b. 半分カウントする、c. カウントしない、
d. その他 ()、e. 未定]
 - ⑩この制度が適用される教員数には枠(「定員」)がありますか。
[a. ある、b. ない、c. わからない、d. その他 ()、e. 未定]
 - ⑪この制度を利用できる勤務年数その他の条件をご記入下さい。
4. 長期研修休業制度について、貴組合としての要求やお考えがありましたら、お聞かせください。

V. 民間教育研究団体の研究会や組合の教育研究集会への参加について

- これらの教育研究会への参加は、服務上どのような取扱いになることが多いですか。
 - ・民間教育研究会 [a. 出張、b. 職務専念義務免除、c. 年休、
d. その他 ()]
 - ・組合教研 [a. 出張、b. 職務専念義務免除、c. 年休、
d. その他 ()]
- これらの研究会・研究集会への参加をめぐるトラブルについて、お教えてください。
- 貴組合として、民間教育研究会や組合教研など教員の自主的・集団的研究活動の振興のため、何か方針をお持ちでしたらお教えてください。

VI. 「研修日」について

これからお尋ねする「研修日」とは、教育公務員特例法第20条2項に規定されている「勤務場所以外での研修」を保障するために、週のうち一日もしくは半日設定されている授業のない日のことを指します。地域によっては、「研究日」と称している場合もあります。

- 小学校、中学校、盲・聾・養護学校で、「研修日」が存在する（存在した）ケースがありますか。
[a. ある、b. ない、c. その他 ()]
- 問1で「a」と答えられた場合、その校種は何ですか。該当するものすべてに○をおつけ下さい。
[a. 幼稚園、b. 小学校、c. 中学校、d. 盲学校、e. 聾学校、f. 養護学校、
g. その他 ()]
- 高校の「研修日」についてお尋ねします。
 - 「研修日」が時間割上確保されていますか。
[a. 確保されている、b. 学校、地域により様々、c. どちらとも言えない、
d. 確保されていない、e. その他 ()]
 - 問①で「a」または「b」と答えられた場合、
(ア) それは一日ですか、半日ですか。
[a. 一日、b. 一日が中心、c. 半日が中心、d. 半日、e. どちらとも言えない、
f. その他 ()]
 - 研修場所として認められているものにすべて○をおつけ下さい。
[a. 自宅、b. 図書館・博物館・大学等の研究機関、c. 校外での研究会・講演会・講座、
d. 学校内、e. その他 ()]
 - 問(イ)で「a」「b」「c」の少なくとも一つに○をつけられた場合、「研修日」の取得状況はどうですか。
[a. よく取得されている、b. あまり取得されていない、c. まったく取得されていない、
d. その他 ()]

(エ) この「研修日」の制度は教育委員会の通達などで文書化されていますか。
[a. されている、 b. されていない、 c. その他 ()]

(オ) 出勤簿上の取扱いはどのようになっていますか。
[a. 出勤、 b. 研修、 c. 職務専念義務免除、 d. その他 ()]

(カ) 「研修願い」はどのような形で行いますか。
[a. 管理職に口頭で伝える、 b. 「研修願い出簿」や「研修承認簿」に記入する、
c. 「研修願い出書」や「研修申請書」に記入する、
d. その他 ()]

(キ) 「研修報告」はどのような形で行いますか。
[a. 報告しない、 b. 管理職に口頭で伝える、 c. 研修報告書に記入する、
d. その他 ()]

(ク) 研修内容やその成果についての報告または発表はおこなわれていますか。
[a. 定期的にする、 b. 時々する、 c. しない、
d. その他 ()]

(ケ) 問(ク)で「a」または「b」と答えられた場合、具体的にどの様な方法で報告または発表がおこなわれていることが多いのかお教えてください。

(コ) 学校5日制が2002年度より実施されますが、その時、「研修日」はどうする方針ですか。
[a. 現状を維持する、 b. 縮小しても「研修日」を維持する、 c. 廃止せざるを得ない、
d. その他 ()]

(サ) 「研修日」の制度はいつごろどのような経緯で成立したのかお教え下さい。

4. 問3-①(5頁)で「d」と答えられた場合、

①過去に研修日が確保されていた時期がありますか。
[a. ある、 b. ない、 c. その他 ()]

②問①で「a」と答えられた場合、それはいつごろのことですか。
(例・・・「1950年から1955年くらい」というふうにお答え下さい)
[]

③どの様な経緯で「研修日」がなくなったのかお教え下さい。

VII. 研修権全般について

1. 研修費・研究費等の支給について

①支給されていますか。

[a. 支給されている、b. 支給されていない、c. その他 ()]

②問①で「a」と答えられた場合、その金額をご記入下さい。()

③問①で「b」と答えられた場合、過去支給されていたことがありますか。

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

④問③で「a」と答えられた場合、支給されていた時期、金額、廃止された経緯などわかる範囲内でご記入下さい。

2. 自主研修権の法的な根拠が教育公務員特例法研修条項(19・20条)であるということを、貴組合の組合員はお知りだと思われますか。

[a. よく知っていると思う、b. 大体知っていると思う、c. あまり知らないと思う、
d. ほとんど知らないと思う、e. その他 ()]

3. 1990年以降、教員研修のあり方、研修権の理論や法的根拠について、組合で文書をだしたり、学習会をされたことがありますか(初任者研修についてのものを除いてください)。

[a. ある、b. ない、c. その他 ()]

4. 問3で「a」と答えられた場合、支障なければ文書や学習会、講演会のテーマをお教えてください。

5. 貴組合では、「研修の権利と義務の関係」についてどのように把握されていますか。

6. 自主研修権を発展させる立場から、研修成果を生徒・保護者に明示するため、報告書の作成・公開、研究発表会の開催、研究紀要の作成・配布などの必要性をとらえる教育学者もいらっしゃいますが、これについて貴組合のご意見をお聞かせください。

7. 自主研修権の拡充・発展のために、貴組合としてはどのような取組が重要であるとお考えですか。また、教員研修全般についても、ご意見をお聞かせください。

大変お忙しい中、緊要な設問にご回答いただきまして、ご協力ありがとうございました。心より感謝申し上げます。この調査用紙は、7月25日までにご返送くださいますようお願いいたします。なお、お問い合わせなどがありましたら、下記までお願いします。

〒659-0095 芦屋市東芦屋町8-2 久保富三夫 ☎(0797)32-4566 FAX(0797)22-3786 (自宅)

《巻末資料3》退職者対象調査資料

研修日獲得闘争についての調査 2000.7.12

ご芳名() …ご支障がなければできるだけお書き下さい。

性別 (男 女)

ご年齢 () 才

担当教科 ()

ご記入年月日 2000年7月 () 日

勤務校	1965年度(昭和40年度)	
	1966" (" 41")	
	1967" (" 42")	
	1968" (" 43")	
	1969" (" 44")	
	1970" (" 45")	
	1971" (" 46")	
	1972" (" 47")	
	1973" (" 48")	
	1974" (" 49")	
	1975" (" 50")	
	1976" (" 51")	

1. 同封資料のように、研修日獲得の運動は、1966年より始まり、1968年に大きな山場を迎えますが、この時点(1968年)で先生は研修日の設置にご賛成でしたか。

ア. 賛成していた、 イ. どちらともいえなかった、 ウ. 反対していた、
エ. 記憶していない、 オ. その他 ()

2. 問1で「ア. 賛成していた」「イ. どちらともいえなかった」「ウ. 反対していた」と答えた方は、その理由をお書きください。

3. 組合（市高全体または分会）として研修権についての学習会や講演会を開催しましたか（ご自身が参加されたかどうかにかかわらずお答えください）。

ア. 開催した(と聞)、 イ. 開催しなかった(と聞)、 ウ. 記憶していない、
エ. その他（ ）

4. 問3で「ア. 開催した(と聞)」と答えた方にお尋ねします。どの様な形で学習会や講演会が行われましたか。

ア. 外部から講師を招いて行った、 イ. 組合役員が講師として話をした、
ウ. 市高の討議資料に基づいて行った、 エ. わからない、
オ. 記憶していない、
カ. その他（ ）

5. 問4で「ア. 外部から講師を招いて行った」と答えた方にお尋ねします。講師のお名前や職業・役職などをご記憶でしたら、お書き下さい。

6. 当時、分会ではどのようなことが議論の焦点になっていましたか。

7. 自主的な研修の法的な根拠が教育公務員特例法第19・20条にあるということは、1968年当時ご存じでしたか。

ア. よく知っていた、 イ. 大体知っていた、 ウ. あまり知らなかった、
エ. 全然知らなかった、オ. 記憶していない、
カ. その他（ ）

8. 問7で「ア. よく知っていた」「イ. 大体知っていた」と答えた方にお尋ねします。どこで（どのような機会に）お知りになりましたか。ご記憶がありましたら、お書き下さい。

9. 研修日＝休日というような受けとめ方は当時の教員の間が多かったですか。

- ア. ほとんどそう受けとめていた、
ウ. 一部にはあった、
オ. わからない、
キ. その他 ()
- イ. かなりそう受けとめていた、
エ. ほとんどなかった、
カ. 記憶していない、
- (と思う) (と思う)

10. ご自身の教職生活を振り返られて、研修日はかなり取得された方だと思いますか。

- ア. かなり取得した、
エ. ほとんど取得していない、
カ. その他 ()
- イ. 時々取得した、
オ. 記憶していない、

→ 問13
(4頁)

11. 問10で「ア. かなり取得した」「イ. 時々取得した」と答えた方にお尋ねします。先生ご自身の教育・研究活動にとって、研修日があることは有効な役割を果たしたと思われませんか。

- ア. とても有効だった、
ウ. あまり有効でなかった、
カ. 記憶していない、
キ. その他 ()
- イ. まあまあ有効だった、
エ. 全然有効でなかった、
オ. わからない、

12. 問11について、そのように思われる理由をお教えてください。

13. 問10(3頁)で「ウ. あまり取得していない」「エ. ほとんど取得していない」と答えた方にお尋ねします。その理由はどのようなことでしょうか。該当するもの四つ以内に○をつけて下さい。

- ア. 担当学級・学年の生徒のことが心配だから、
- イ. 部活動があるから、
- ウ. 学校の方が教材研究がしやすいから、
- エ. 雑事を片づけるから、
- オ. 他の教員がカバーしてくれないから、
- カ. 周りの先生が研修をとらないから、
- キ. 怠けているように思われるから、
- ク. 管理職の評価が悪くなるから、
- ケ. 勤務場所を離れて研修する必要性を感じられないから、
- コ. 研修日の考え方に賛成できないから、
- サ. 記憶していない、
- シ. その他()

14. 市高教育全体から見て、研修日は生徒に良い影響を与えたと思われますか。

- ア. 良い影響を与えた、
- イ. どちらかというが良い影響を与えた、
- ウ. 影響なし、
- エ. どちらかというが悪い影響を与えた、
- オ. 悪い影響を与えた、
- カ. わからない、
- キ. 記憶していない、
- ク. その他()

15. 問14について、そのように思われる理由をお書き下さい。

16. 研修日あるいは研修権について、生徒や保護者への説明は当時なさいましたか。

《生徒に対して》

- ア. 説明した、
- イ. 生徒会執行部など特定の生徒には説明した、
- ウ. 説明しなかった、
- エ. わからない
- オ. 記憶していない、
- カ. その他()

20. 問18(5頁)で「イ. ない」と答えた方にお尋ねします。長期研修の希望はもっておられましたか(申請したかどうかではなく、ご自身の気持ちとして)。

ア. 強く希望していた、 イ. できればいきたいと希望していた、

ウ. 希望していなかった、 エ. 記憶していない、

オ. その他()

21. 問20で「ア. 強く希望していた」「イ. できればいきたいと希望していた」と答えた方にお尋ねします。それにも拘らず実現しなかった理由はどのようなことでしょうか。お教え下さい。

22. 研修の権利と義務の関係について、先生のお考えに最も近いものに○をつけて下さい。

ア. 研修は権利であって義務ではない。

イ. 研修は権利であり義務でもある。

ウ. 研修は教育行政に対する権利であり、生徒に対する義務である。

エ. 研修は義務であって権利ではない。

オ. わからない。

カ. その他()

23. 研修日および研修権、教員の研修全般について、今お考えのことをご自由にお書き下さい。

*たいへん煩雑な質問項目にお答え頂き、また、貴重なご意見を賜りまして誠にありがとうございました。厚く御礼申し上げます。同封の返信用封筒(切手不要)にお入れの上、7月末日までにご返送下さいますよう、よろしく願い申し上げます。なお、久保の連絡先は次の通りです。

[自宅] ☎(0797)32-4566, FAX(0797)22-3786

[勤務先] 楠高校 ☎(078)579-1831, FAX(078)521-6450

「研修日獲得闘争についての調査」回答（記述部分）
（神戸市立高校退職者アンケート）

調査実施時期 2000年7月－8月

対象者 75名

回答者 44名

1. 同封資料のように、研修日獲得の運動は、1966年より始り、68年に大きな山場を迎えますが、この時点（1968年）で先生は研修日の設置にご賛成でしたか。
2. 同1で「ア. 賛成していた」「イ. どちらともいえなかった」「ウ. 反対していた」と答えた方は、その理由をお書きください。

問1で「ア. 賛成していた」

・積極的賛成

4M. 教特法にある通り、「研修」は教職員の責務であり、かつ「権利」だと考えていた。しかるに当局側の考える「研修」とは上から与えられたり、命令されたりするもので、我々現場の教職員の考える「研修」とは誠にほど違いのものであった。

私は上からの「研修」も決して全面的に否定するものではないが、実際、本当にひびの教育に役立つのは、まさしく「自主研修」であると考えていた。私は殊に国語科という特殊性もあったが、この幅広い自主研修によってこそ、いろいろの知識を広め、体験を拓げ、あらゆる個性をもつ、ひとりひとりの生徒と多様な教育的接触をもつことが出来、国語科というわくをこえた、幅広い授業、教育が可能だと思っていたからです。「研修」は本質的に自由で自主的なものでなければなりません。

12M. ①教員にこそ研修が必要と考えていた。生徒指導のために研修は不可欠。

②研修日を設けることが実質的に教員の自主研修を促進させるから。

*65年執行委員の時から「教育」というものを根本から考えだし、宿日直拒否闘争（これで文書訓告をうける）を経験し、そして研修権問題も真正面からとらえた。学校外での研修を認められた段階から、市大に聴講に行く等して、研修日（週1日）の定着には葦合高校、神港高校、須磨高校とその実質的定着に意識的に努めた。

*77年葦合から神港に転勤に際しては「週1回の研修日」を当時の葦合校長に条件として転勤した。87年神港高校で教務部長の時、希望者全員に週1回の研修日を時間割に盛り込んだ。この時、時間割を組む前に「希望者には全員保障する」と呼びかけた。

14M. ①自宅研修が大学の先生だけに保障され、実施されていて、高校教師には実施されていないのは許せない（法律が有名無実になっている）。

②十分な教材研究をしなければ良い授業はできない。

③学校ではゆっくり落ち着いて研修できる部屋も参考資料もない。参考書・辞典類、研究材料、新聞の切抜き、録音テープなど研修に必要なものはすべて自宅に置いてある。自宅でこそ良い研修ができる。

18M. 教師は教壇で（授業で）勝負するものと考えていたから質の高い授業を保障するため。

20M. 商業科は殊に時代の趨勢を先取りして教員が研修に励んでいなければ、授業に取り組めないことが大きな理由でした。

22M. 「教師は教壇で勝負する」の考え方があり、教科（簿記）の関係から、各企業での経理の実態を把握するには研修日での校外研修が必要であった。

23M. ・法によっても保障されていた。

・活力ある授業は充実した研修によって裏づけされて展開できる。

◇組合執行部（当時の委員長山本和一）からの強い提起があった。当時の執行部が提起した理由は、日教組本部の方針によると思う。その頃、福岡高教組では、完全に研修日がとれたということも刺激になった。（1992年8月、筆者への書簡。23Mは、今回の調査だけでなく、筆者が修士課程在学中にも筆者の質問に回答を寄せてきている。以下◇印は1992年8月の回答である。）

24M. 日常の勤務時間の中では、教材研究程度の時間ととれても、それ以上のまとまった研修時間とすることは不可能であつたろう。

26M. 教師は自らの研修を主体的に行うべきものであって、その日時、場所は自からの立場を考えた上で、最も効率の高い時と場所を選べばよいものと考えていた。教育行政が必要以上に教師を管理している中で、研修日獲得闘争は、これを改めさせ、また教師自身の自覚を促すにも必要と考えた。

27M. 昭和41年に執行委員になり、当時の山本委員長のもとで、宿日直廃止闘争と研修権の獲得とを、その年の大きな目標にしたと思います。分会や他分会への呼びかけや、オルグのため、勉強した思い出があります。

賛成の理由は実に素朴で、当時、法律を勉強したいという気持ちがあり、たまたま執行委員になり、労働法とか教育行政

の法規を読むうち20条2項の「勤務場所を離れて」とはっきり明文化されているのを知り、これが実現すれば、大学や図書館で法律書が読めると思ったからです。私の場合は、個人的興味からで、教育公務員の責務というようなところではなかったと思います。

28M. 教育実践に多忙で、研修する暇すらなかった。自分のやっている実践が、どのような理論の下に、何を目標してやっているのか、その位置づけすらできないで、日常実践に追われておわれていた。

35F. 教科の力不足と家事労働に時間がかかることから教材研究の時間が足りなかった。

36F. 昭和23. 6. 夫死亡。昭和29年、神戸市教員採用試験に合格して市高に就職したが、男・女の共学する学校で男女別学の家庭科の実態を知り、男女共修の家庭科教育の実現に努力した。そのためには、教科の内容を工夫する研修が必要になって闘争に加わった。

当時、家庭科教育の内容を研究したノートを『神港論議』に掲載したため論議を呼んだが、今昔の感がある。

高齢になってのかけ出し教師は、とかく研修時間のひつようにはさまられていた。

37M. 「研修の自由」を目指していた。①内容の自由、場所の自由を獲得して初めて文部教研に反対し、民間教育団体の研究を保障できた。

研修日設置闘争は、本質的に文部教研反対闘争、研修の自由を確保する闘争として活動家には認識されていた。それ故、この闘争は「民主教育創造の取組」の延長上に位置付けられていた。単に「研修日設置」闘争ではなかった。

38M. ①大学の教員と比べて高校教員は授業時数が比較にならない程多い。そのため研修に充てる時間が少なく、これを拡大させる必要が大である。

②知識の量は20年で倍になると言われている。その全部を生徒達に伝えることは不可能である。何を残し、何を削るかは大问题である。授業に追いまわられていてはそれを考えることはできない。自由な時間と場所で研修する必要がそこから生じてくる。

41M. 教員の研修は、授業の質を高め、広めるものであり、義務であり、当然権利と考えるから。

42M. 研修は自主的に行うものと考えていた。組合教研すらあまり意義は認められなかった。

- 中間的賛成

2M. 広い視野での研修に校外研修は不可欠。

3M. ①研修の必要性は痛感していたから。

②市高の方針であったから。

16M. 研修に専念できる機会が必要。

39M. 教持法の趣旨に賛同していたから。但し現実的諸問題を考えると相当な困難があると考えていたと思う。

40M. 当時、市高教組の執行委員をしていた。

44M. 勉強しなかったから。

- 否極否極の賛成

6F. 決して高い意識があった為ではなく、現実問題として研修日が欲しかったのが正直なところでした。

13F. 研修日は欲しいと思っていたから。

問1で「イ. どちらともいえなかった」

10M. 研修日の目的がはっきりしていなかったように思う。私の記憶違いかも知れませんが、週休2日制の布石であると分会会議で聞いたように思う。研修日の目的が充分知らされていなかったのではないかと。先輩の先生の中にも研修を休日と思っている人があった。担任をもっていると学校外で研修するのは難しかった。

11M. 市高では、昭和20年代に限られた校数であったが研修日をとっていた学校があった。ところが、当時、定員が乙号基準にもとづく配当をうけ、後年のような加配がなかったから、研修日以外の授業時数が多く、又、生徒指導その他で教員間の連絡を密にしなければならなかったから、研修日については賛成反対の声があり、むしろ後者の声が強くなり自然消滅していった事実を経験していたため。

34M. 研修日が制度として設けられる事は賛成だったが、持ち時間が減るわけではないので、研修日を設けると1日の授業時間が増え、自分は研修日がほしいとは思わなかった。

3. 組合（市高全体または分会）として研修権についての学習会や講演会を開催しましたか（ご自身が参加されたかどうかにかかわらずお答えください）。

4. 問3で「ア. 開催した(と認)」と答えた方にお尋ねします。どのような形で学習会や講演会が行われましたか。

5. 問4で「ア. 外部から講師を招いて行った」と答えた方にお尋ねします。講師のお名前や職業・役職などをご記憶でしたら、お書き下さい。

28M. 小川太郎（神戸大学教授）

- 42M. 福岡高教組の中央執行委員
- 12M. 1965年の日宿直拒否闘争後、「教員のあり方」等について伊藤弁護士からの話が記憶に残っている。直接研修権についての話ではなかったと思うが、「教員は最もガードマンには向かない。研修こそ必要」といった話だったと思う。
- 23M. ・先進県の福岡高教組の役員。
・日教組の役員（橋本三郎中執）。
- 27M. 福岡高教組が我々より先に実現しており、福岡まで調査に行きました。
6. 当時、分会ではどのようなことが議論の焦点になっていましたか。
- 1 F. 自分が研修をとった場合、とくに家庭科のような実技伴う教科では、生徒や他の家庭科教師の負担になるのではないかが中心議題であったと思う。
- 2M. 研修日の必要は認めてくれたが、積極的ではなかった。（一部の人のみ）
- 3M. ①単なる休日になるのではないか。
②担任は研修日をとりにくいのではないか。
- 4M. 研修の必要性はだれも理解していたが、具体的に、時間割編成の問題で行きづまり、困難を極めた。この点から実際には不可能だという意見も出て来た。
- 6 F. 兵庫商業高校の現状と、やはり、市高教組から下りてくる事項についてだったように思います。
- 9 F. よく覚えていない。
- 10M. 私自身よく分かっていなかったので記憶に残っていない。
- 11M. 主として法的根拠の確認。
- 12M. ・実際に、支障をきたさぬ時間割が組めるのかという不安。取りたい人と取りたくない人との各種の問題。
・教員にとり研修は不可欠なので各種の障害を乗り越えて研修日を確保すること。
- 13F. 権利はあっても、実施してゆく上で発生する問題点（例、時間割編成面、部活動指導担当面）等。
- 14M. 反対派の主な理由は、クラス担任が1日自宅研修すれば、その日、そのクラスはだらけてしまう。生徒が毎日登校するのだから先生も毎日出勤せよ。それに対して私たちは「高校は託児所ではない」先生がべったりそばについて居なくても、高校生は自治能力を育てておれば、先生のカントク、命令がなくても秩序維持できる。1968年度1年生の私のクラスは自習カントクを拒否し、自習課題のプリントも返上して生徒の自治による自習を試みさせた。
- 16M. 研修日設定のために、他の日に持ち時間が集中する。授業、持ち時間（週当たり）の削減。
- 18M. 覚えていない。
- 20M. 研修権と授業時間割の調整など、事務上の問題が案外問題になっていたように思う。
- 21M. その頃は組合活動にまったく無関心でほとんど記憶するところがありません。
- 23M. ・時間割編成ができるのか。
・研修日をとる者ととらない者との差。
- 24M. 研修日を設けることで
①同僚に負担を強いることになるのではないか。
②生徒指導がおろそかになるのではないか。
などではなかったかと思う。
- 26M. 「研修日があればよい」という感覚は討議の中で生じたが、主体的に必要という認識は強くなかった。そのような中で、1週間の闘争に際しては始業時刻と同時に出勤簿を事務室に引き上げるという脅しに多くは恐れをなして闘争から外れ、出勤簿に捺印せず、研修日をとったのは一般教員50余りのうち、10名程であった。だが多くの者が市教委の処分を恐れる中で、この10名程が闘ったことは嬉しいことであり元気づけられた。
- 27M. ・一般的には、「研修日を実現したら、年休の回数が減るからよい」というような意見があり、休みが増えるというような受取り方があり、「研修」という目的意識は稀薄だったと思います。
・年休とどこが違うかと議論したことがあります。
・意識の高い先生からは「研修を取ってもその日約りに行ったりしたら、次の日、年休に書き直す必要がある。」と分会でいわれたことを覚えています。
- 28M. 皆が一斉に研修日をとるのではなく、時間割にそってとる。「個人の闘いになる」ことが西一闘争として難しいことであった。
- 31M. 申し訳ありませんがよく覚えておりません。
- 35 F. 兵商では早くから取りかかり、新聞にも取りあげられていた。
内容①生徒は1日に同じ教科が重なることがある。

②先生は同じ日に時間が重なるため時間数の多い日と少ない日ができる。

- 36F. 市教委の通達に違反したら処分される。それが、昇給や退職金に響くと損だからにげるのが得だ。自宅研修を望む声が強い一方で、本当に自宅で研修が出来るのかという校長寄りの人は疑問を放言した。しかし深く議論した記憶はない。
- 37M. 人勤完全実施闘争、宿日直拒否闘争を経験し、分会全体の思想レベルでは「反権力闘争」としての自覚が色濃かった。
- 40M. 校務に支障が出てくるという反対意見が多かったように思う（担任が自宅研修をとることで、HR運営がマイナスになるとか）。
- 41M. 差別の撤廃、生徒の就職差別の撤廃、日宿直の撤廃。
- 42M. 設問13のア～コの項目すべて出ていた。その克服に苦労した。
- 44M. よくおぼえていない。
7. 自主的な研修の法的な根拠が教育公務員特例法第19・20条にあるということは、1968年当時ご存じでしたか。
8. 問7で「ア. よく知っていた」「イ. 大体知っていた」と答えた方にお尋ねします。どこで(どのような機会に)お知りになりましたか。ご記憶がありましたら、お書き下さい。
9. 研修日=休日というような受けとめ方は当時の教員の間に多かったですか。
10. ご自身の教職生活を振り返られて、研修日はかなり取得された方だと思いますか。
11. 問10で「ア. かなり取得した」「イ. 時々取得した」と答えた方にお尋ねします。
先生ご自身の教育・研究活動にとって、研修日があることは有効な役割を果たしたと思われませんか。
12. 問11について、そのように思われる理由をお教えてください。
- **とても有効だった**
- 4M. ・まず、「研修日」は心身共にゆとりが出来、日頃の教育活動(授業への反省、生徒指導について考える)を反省することができた。
・ゆっくりと好きな本を読めて、幅広い人間性を養い幅広い視野をもつことができた。
・直接、教科に関係ある所(旧蹟、社寺仏閣、博物館、美術館など)を見聞し、体験をふやし、いろいろと役立ったと思う(現代用語においても古典においても実際現場を見て授業するのとそうでないのとでは非常に違うと思った)。
- 5M. 私は「研修日」獲得運動には関わることも無く、その恩恵にあずかること大でした。中学から高校へ移り、教科指導、生徒指導、クラブ活動のすべての面でとまどいがあり、力不足を痛感していました。また、可書教諭の資格をもっていたために新しい図書室を開設し、その運営を委ねられていましたので、週1回の「研修日」は貴重かつ有益なものでした。獲得運動にご苦労された先輩、同僚の皆さんのパワー、市高組合の結束力に、今もって感謝いたしております。
- 11M. 小生の回答は昭和20年代にもとづくもの。当時は相当な分量の英語学、英文学の資料、作品等に親しんでいたため、ありがたかったと思う。1966年以降は教職職にあったため、「研修日」の活用は無縁のものとなった。
- 12M. 週1回の「研修日」を利用して、69年には大阪市大の公営論講座(宮本憲一氏が中心)を聴講した。70年には大阪大学の丸山先生の指導も受けた(泰永と素ミルク事件)。その他、日頃不十分な教科指導のための研修に大いに役立った。(後年、学年主任や部長を職場の選挙でやらされた年度は仕事の都合上、研修のため学校を離れるということが困難になった。しかし、最後まで週に1回研修のためにあけてもらっていたが)。
- 13F. 効率的に時間が使えた。
- 14M. 学校ではゆっくり落ち着いて研修できない。職員室は駅の待合室のようなさわがしいあわただしい所だ。研修に集中できない。自宅でこそ集中できる。参考文献もすべて自宅に置いてある。
- 16M. 有効に利用し研修できたから。
- 18M. 教材研究に真正面からとり組めたから。
- 22M. 職場(学校)では企業の経理の実態は充分把握できないので、小企業(個人企業)での経理の実態がよくわかった。
- 26M. 当時、校務分掌や組合運動に忙しく、学校では落ち着いて教材研究する時間などはほとんどなかった。したがって日々の帰宅後や日曜日などをそれに当てねばならなかった。このような状態であったので「研修日」は、まことに有り難い日で、大いに有効であった(だが教師の研修は本来、教師の主体性において日常的に行うべきもので学校長の承認を得て特定の日に行うべきものとは考えられない。1週、1ヶ月、学期、年間を通して考えるべきものと思うようになった)。
- 29M. 日本史の専門誌は学生の頃から4種を購読していたが、「研修日」の存在で全て読破し、教科書に反映される以前に生徒に提供できた。
- 30M. ・「研修日」当日が有効に過ごせました(教材研究、私事、研究部活動など)。
・英気をとりもどせました。
・1週間を有効に過ごせました。
・年休をよほどのことがない限りとらなくてすみました。
・学校がすべての分野で円滑にいききました。

- ・とくに「授業」の支障が少なくなりました。
- ・教師の生徒にかかわる姿勢がよくなりました（以前よりもゆとりをもって生徒に接するなど）。
- ・教師の団結と連帯感が強化されたように思います。

31M. 自由研究できる時間がとれて生徒指導（授業、ホームルーム等）に新鮮な気持ちであたることができたと思う。

35F. (a) 和服や着付けを習いに行った。(b) 遠くへ（泊をとまなう）見学に行くことができた。

(c) 母親として家に居ることができた。

41M. 神港は市高中でも、学校運営は民主化されていた。意識（教師）組織等。40年以前（前後だと思）3部長の集団運営であり、教頭は不在であった。教頭が来て（反対→対立交渉を重ねた）、神港ではこれを認めず、対内・外的に教頭は存在させなかった。部長も公選でやった。市高執行部の決定は分会は100%近く実現し、自由に行動できた職場であった。やはり脱落者をかかえこむには色々苦労した。

42M. 計画的に集中して、没頭できた。時間的にも、精神的にもゆとりを持って活動できた。自主研修とは、本来そういうものだ。

43M. 成長期の息子たちといっしょに夕食がとれたことが一番印象に残っている。

44M. クラブ活動（バドミントン部）の指導に役立つと思い校長の許可を得て、研修日に社会人を対象としたバドミントン指導をしていたが、教頭（T）から横槍が入り、中止させられてしまった。残念だった。

- まあまあ有効だった

1F. 教科の関係で定期的に取得が不可能なため一貫した研究がなかなかはかどらなかったように思う。

2M. 妻の通院付き添いのため「研修日」をあてざるを得なかった。これは悔やまれる。本来は研修を行うべきだが私の方針は組合員の意向には合っていない。休日という形を（実質的に）認めざるを得ず。

3M. (a) まとまったテーマについて、調べたり、学んだりできた。

(b) 学校での雑務から解放されて、落ち着いて研修できた。

(c) 公立の図書館へもよく行けた。

10M. 学校以外の講演会等に参加することにより教師の専門バカを補充し、教養を高めることができ、自分を大きくすることによって生徒に還元できたのではないかと思っている。

20M. 教員は、ややもすると一田一城の主型で、他社会の人々や現実から疎い面があるように思う。学校という（あるいは教育界）システムの中で、生徒（生活）指導・学習指導等あれこれ考えがちになるが、研修日を設定することで、教員が他社会の人達や、学校以外の場で交流する機会を得ることが可能になり、例えばコンピュータを指導する場合、ハードの面からしか教授できない指導内容を、もっと幅広く、ソフトの分野に視点を置いて、ユニークな指導ができるようになるのではないか。

21M. (a) 運動の時間が節約できる。(b) 落ち着いた雰囲気での研修できる。

(c) 精神的・肉体的な疲労の回復に役立ったと思う。

(d) 身近に必要な書類や書籍が多く、自由に見ることができた。

24M. (a) 教師として、また人間として見聞を広げることができた。

(b) まとまった教材研究をすることができた。

(c) 例えば「学校案内」など、教育資料をまとめることができたなど。

40M. 1日、じっくりと自宅で教材研究できたことがよかったと今も思っている。

- あまり有効でなかった

25M. 特に昭和58年から59年にかけて月2回通院する必要があったとき、「研修日」を充当できたことで周囲に迷惑を余りかけずにすんだことが記憶にあります。それ以外で研修日を利用して本来の研修をする余裕が無かったように思います。

その他

32M. 平素の勤務のための健康維持。

13. 問10（3頁）で「ウ. あまり取得していない」「エ. ほとんど取得していない」と答えた方にお尋ねします。その理由はどのようなことでしょうか。該当するもの四つ以内に○をつけて下さい。

14. 市高教育全体から見て、研修日は生徒に良い影響を与えたと思われますか。

15. 問14について、そのように思われる理由をお書き下さい。

- 良い影響を与えた

12M. 教育の効果というもの、個々の事例をとらえれば目に見えるものであったり、量的に測定できたりするケースもあろうが、本来的には、時間をかけて効果の及ぶものであろうと考えているし、明確に計量できるとはかぎらないと思っている。まして「市高教育全体」としての観点からは「ア. よい影響を与えた」と思うとしか答えようがない（希望的意見かも）。

生徒に良い影響を与えるためには、教員の資質の高まりが必要で、教員の資質を高めるには研修が不可欠で、研修日を設けることは教員の研修を促すから。教員が研修をしないのは生徒や市民にとって裏切り行為だとも思う。しかし教員の研修は教科研修にとどまらないとは言えない。

- 18M. 授業の質の向上に役立ったと思うから。
- 30M. 同12に列記した内容です。教育が充実・強化されたのではないのでしょうか。
- 37M. 研修日そのものがいい影響を与えたか、どうかは分からない。前述した如く、これは「民主教育」「国民教育」の創造と切り離せない。その視点で良い影響を与えた。
- 41M. 全校生徒を集め(体育館で)教師の講演を促進した。発展した。文化祭・修学旅行・研究授業も改善・充実に向かった。
- 44M. 指導法の勉強が出来たから。

- どちらかというの良い影響を与えた

- 1F. 毎日の授業や生徒指導に追われて、じっくりと自己の教科の勉強が出来にくかったので、研修日に学んだことが即授業に役立ったと思う。
- 4M. ひとりひとりの教師にとって多種多様の研修であり、かつ、その利用度、また授業への利用度、影響度も千差万別で、一概には言えないが、全体として、見聞・体験を拓げる事は直接教育全体に役立っていると思う。
- 5M. 客観的に評価できるものではないが、教員の資質の向上がはかられたとしたら、生徒にとってもよい影響を与えたことになるのではと思う。
- 21M. それがあって助かったという記憶があるから悪かったはずがない。
- 22M. 個人的には有効であったと思う。
- 23M. ・組合の権威を高めた。
・団結して筋道を通して闘えば、困難な課題であっても実現するものだ。
・生徒への教育的成果については調査できていない。
- 26M. 教師の研修日に批判的な生徒も一部にはあったようだが、教師の研修日にはそれに必要な静かな場所、それぞれの先生の学習に便利で効率的な場所が必要であること、さらに教師の研修がひいては生徒のためにもなることが理解される中でどちらかといえば良い影響を与えたと考えられる。
- 28M. 研修が出来たり、雑事が整理できたり、心身ともにゆっくりして出勤してきて、生徒は多分好感がもてたのではないかとと思う。
- 36F. 授業の準備が充分してある時は中身の濃い授業ができて、教師もそれなりに自信を持ち、余裕のある態度になる。生徒は敏感にそれを見抜くので授業が楽しく出来る。

- 影響なし

- 24M. 良い影響、悪い影響のいずれについても、具体的な見聞をしていないから。
- 27M. 学校によってかなりバラツキがあり、特に、「勤務場所を離れて」については、実施当初は市教委(校長)からの目が気になり、きちんとした形では実施されず、積極的な意味で生徒への働き掛けもされていないので、「今日は先生は居ないのか」という程度のことだったと思う。
- 33M. 積極的に取得する教員も少なく、実際に生徒に与える影響は生じてはいなかったと思います。
- 43M. 担任が研修をとってもだれかがそのクラスのHR、清掃等をやっていたので特に影響があったとは思わない。

- どちらかという悪い影響を与えた

- 7M. 父母市民の理解の全くない状態でむやみに研修日(=実働休日)をとる先生方のため、昭和44年ごろに早くも「先生はええなあ。週休2日で休めて」と生徒に日番日誌に書かれる始末で、先生全体への信頼がゆらぎつづけていた。実態がわかっているだけに、こちらもウソの説明はできなかった。
- 10M. 生徒は先生の休日と解していたように思う。研修について話しても理解は得られない。
- 11M. 当時定時制高校に勤務していたが、生徒の質が漸く多様化しかけて、生徒指導に以前より手を加えなければならない状態にあった。全教員が常時対応できればと思ったのは事実である(新米教頭であったせいかも知れない)。

- 悪い影響を与えた

- 19M. 研修日がなくても研修は出来る。授業は自分が自分を教えるのだから文部省の指導要綱はいらない。
- 29M. ほとんどがお休みとして利用し、やがて高校を志す中学教員が「休める」ことを離れた理由とするに至った。このすばらしい制度をつぶした(現実として)のは教師自身であった。

- わからない

- 2M. 担任をしておれば気にかかる(研修日)、生徒は説明しても教師の休日と考えている。教師間で代役するので形の上では支障はないが実質はどうかわからぬ。
- 8M. とれだけ生徒に還元されたか評価できなかったから。
- 13M. 良い、悪い、いずれも強く感じとれるものがなかった。
- 14M. 私の担当クラスは、私が研修日をとることによって私自身の教育活動にゆとりができて、良い授業ができて、生徒に良い影響を与えたと思うが、市高教育全体から見てどうなのかはよくわからない。

15F. エに○印を入れたい思いもありますが……その理由は問13の「シ. その他」にあり、自分の想像に過ぎません。研修日を上手に活用できないできた事が生徒への影響を問うことはできないと考えます。

25M. 本来の研修のために研修を活用していた先生方がどれくらいおられたかはよく分からないから。

31M. 研修の成果を数量的に把握することをしなかった。

35F. 担任であれば学校に居る方がいいと思う。

42M. 速効性を求めるのがおかしい。

・その他

16M. 簡単に結果の現れるものではないが、自分の授業に活かすつもりで研修した。

20M. 生活指導に手の届かぬ生徒をかかえている場合、研修をとることが困難になる。殊に退職後の教育界の生徒の現状を考えると、恐らく、研修権と、生徒の生活指導にかかる教員の指導時間が問題になるのではないのでしょうか。

32M. 因果関係を研究調査したわけではないから。

16. 研修日あるいは研修権について、生徒や保護者への説明は当時なさいましたか。

17. 研修日の獲得闘争の中で、あるいは、その後、研修日に関係したことで先生がたいへんご苦労なされたことをお教え下さい（研修日に賛成あるいは反対いずれの立場からでも結構です）。

1F. 少し記憶が「あいまい」ですが、研修日に本当に自己の研究のために使っているかどうかが同僚内で疑心暗鬼であったこと。

2M. 研修日を休日と考える教師が多い。主旨に反する。これらの教師に反論したが、しかし克服できなかった。到底無理だった。最後には多数に妥協せざるを得ず。

3M. 特に記憶していない。

4M. (a) 研修をとることが怠けている、すなわち悪だという雰囲気をつくわずが大変だった（年休についても言える）
(b) やはり、時間割編成の問題で、研修をとると他の日に授業時数が増え、かえってしんどいという意見も多かった。まず一人一人の持ち時間を減らし、その分、定員を獲得することだと思っていた。

6F. 同僚の間での考え方の違い（研修に関することだけでなく）が個人的なつき合いに支障をもたらしたことがある。

7M. 研修日に学校へ来ている先生に、研修日をひんぱんにとる先生が「とらないとなくなる」とイヤミをいっているのを何度も耳にした。また、「組合でもとるように言え」とも言われ困った。

10M. 先生方の中には研修日を権利と考え、自己都合の良い日にとれると解釈し、生徒の授業が中心であるということをお忘れになっている先生があり、時間割の編成のとき理解が得られず大変苦労した。

11M. 私は、あまり、どんなことにも心労をしない性格でした。闘争が最も厳しかった兵庫商業の山下校長が心労の余り病気になるれ、58才代の中途で校長職を辞され、その年度の終りに退職されたことはいま、なお心に残っています。山下先生程、研修につとめられた先生は少なく、白寿を迎えようとしてされている現在でも、年1冊ずつの割合で立派な著述を上梓されておられます。なお、余談ですが分会側の闘士であった岩崎美観さんと親しくなり、交遊を重ねてきたこともひとつの思い出です。私より少し若い彼も故人となり、無量の思いがいたします。

12M. 積極的に制度の定着を希望していたので自主研修は認められない段階でも大学へ聴講に行く等した。以後ほぼ100%研修日を確保するために努め確保できた。葺合高校でも、又77年神港高校でも、事実上研修日（週1回）はなかったが、転勤した年から研修日を確保し、学校全体に定着するよう努めた。88年須磨高でも同様にした。

14M. 校長交渉をして校長を説得すること。その交渉内容は速記録風にくわしく分会ニュースにして、翌朝分会員に配布したこと。当時は、コピー機がなかったので、すべてガリ板と鉄筆で夜を徹してガリガリと一字々々を原紙に切り込んでいった。翌朝早く出勤してすぐ印刷して全職員に配布した。これを何年間か継続した。時間と労力のいる作業だった。分会会議等で反対派を説得するのにも苦労した。

1968年、市高全体の一週間実力行使のたたかいはそれらの頂点だった。まず、兵庫商業分会が突入するかどうかの分会会議。突入を決意した組合員は一人々々立ち上がって「私は突入します」と発言していった。突入者は8人ぐらいいたと思う。出勤簿には「無許可欠勤」と書かれた。後日裁判になるかもしれないということで、教頭や分教内の校長派は、校長交渉の私たちの発言をメモしていた。1週間の実力行使に突入したときは、毎日夕方から定時制分会へオルグに入って、分会を激励し、校長の不当なやがらせを糾弾した。校長を追及するのはやりがいがあった。それが終わってから市高事務局に結集して、その日の総括と翌日の方針を打ち合わせる。帰宅は連日深夜、午前さま。

そのとき担任していたクラスの生徒（1年生）はピリッと引きしまって、どの先生の授業にもよく集中してとりくみ、私の活動と連帯して、私を支えてくれた（私は単なる分会執行部の一員であって神戸市立高教組の執行委員ではないが、オルグ団に加わって一緒に活動した）。生徒たちは敏感に担任教師が今何のために苦労しているかを察知して私をかげから支えてくれた。うれしく心強かった。苦労したがやりがいのあるたたかひだった。

20M. 私は、当時、情報処理教育の必要性を強く感じていたので、どうしても教員の研修が必要だと考え、個人的にも学校長に訴えたことがある。

- 21M. 養護教諭など、1人しかいない職種の方を保障することにいろいろ気を使った。
- 22M. 時間割編成のとき研修日のことを考慮に入れて編成していた（商業科の場合）ので生徒の授業には関係なかった。
- 23M. 研修の場所として「自宅」を当局が頑として認めなかった。
- ◇研修日闘争が一番おびしくたたかわれた山本和一委員長のもとで、私ははじめて組合役員をしていたが、進んだ分会（定時制、兵庫商業）とそうでない多くの分会とを調整しながら闘争体制を組み立てていくことに苦労した。（1992年8月）
- 25M. 一番苦労したのは教務部長の時で、せめて半日研修は全員に、特に身体面で通院しなければならないときは全日研修という方針を打ち出して教員の共通理解を得ていたように思います。
- 26M. 当時の校長と研修権について個人的に討議し、およそ理解を得るようになっていた（当時私は分会長だったと思う）。だが、校長は市教委をおそれていた。分会会議で外部に漏らさないという条件で研修をとっていたが、ある特定の組合員が市教委に通報し、これを受けた指導主事が来校して、校長は事情聴取を受けた。校長は私に「手を引いてくれ」と言ったが、私は「もう少しだ、頑張れ」と激励した。校長は苦しんだ。特定の教師を私は個人的に誹責したが、公にはしなかった。私も苦しんだ。まもなく神戸市立高教組本部の指示によって闘争を一時中断した。最終的に研修権闘争は成功したが、当時の校長を苦しめることになったのに今も悔恨が残る。
- 27M. クラブ指導に熱心な方からは賛同が得られず、サボリ以外の何ものでもないと言われてやられた。事実、そう言われても仕方ないような研修する人もあり、これが一番いやでした。
- 28M. 私自身「教員は研修しなければならない」という本当の意味が自分のものになっていないのに、「研修日」闘争を打っている自分のええ加減さを痛感している。
- 30M. 定例会（同和教育推進委員会・毎週1回）実施のため、9人の先生の時間割を組むために、教務にご協力願ったことと共通理解を得ること。
- 34M. 時間割作成に関し、職員会議、学年会議、部長・主任会議等の時間設定に苦労した。
- 36F. 家庭科教師は3人で担当していたが、昔気質の年配者で教師聖職信仰があつく、研修を罪悪視されたのでなかなか干渉を無視出来なかった。
- 37M. 実力行使に入ったのは、御影（全定）と康那兵庫のみ。攻撃が集中した。
- 38M. あまり記憶していない。
- 40M. これといった苦労はなかった。
- 41M. 日宿直撤廃で、分会会議（全分会）にオルグをした。年末年始の拒否闘争だった（指名闘争だったため）ので、部分行動で脱落者を出さないよう努力した。
- 42M. 闘争中、全日制が脱落する中で、辛うじて兵庫商業と御影工がスト体制を準備した最終段階（処分を覚悟した）。
- 43M. 学校によっては研修のとりにくい所ととりやすい所はたしかにあったと思う。私のいた学校では、ある部長が一学期は研修をとるのはやめよう等の発言があり、とりづらかったように記憶している。
- 44M. 校長から許可を得ていながら、私に対してよく思っていない歌頭（T）から横槍が入って止めざるを得なかったのは腹立たしい思いをした。

18. 内地留学や兵庫教育大学大学院への派遣、あるいは全く個人的な形で大学院等での研究などの長期研修のご経験がおありですか。

19. 同18で「ア. ある」と答えた方にお尋ねします。

①長期研修の際の、研修機関、研修形態（派遣か否か）、研修条件（持ち時間の軽減等）についてお教え下さい。

②その長期研修はその後の先生の教育・研究活動にどのような影響を与えましたか。お教えください。

1F. 当時、指導要領に「実験・実習を10分の5入れること」という項目が新しく加味され、終戦直後の大学卒業の私にとっては国立大学の設備の整った実験室で、実験に没頭出来たことは、現在大学の講師として教鞭を取るについてもどれほど役にたっているかはかり知れない。

10M. 情報処理の研修であったが、市教育委員会では情報処理に対する将来の展望をもっていなかったため、コンピュータを学校に導入してくれることを再々懇願したが導入してくれなかった。結局、生徒に還元もできずやる気力を失い研修の成果を活かすことができなかった。

12M. 人権問題や環境問題の指導には直接役立った。

20M. 現在では、パソコンによる情報処理教育は当然のように、普及してきましたが、当時（昭和50年頃）はコンピュータ教育は目先の新しがり屋の関心ぐらいいかにしかみられてませんでした。けれども研修によって、情報処理教育の必要性を強く感じ、自信をもって情報処理教育の推進に意見を述べられるようになりました。

27M. その後の教育には直接的には何の影響もないでしょう、強いていえば、論理的に話ができるようになったことでしょう。時たま書く文章が理づめになったと思います。個人的にはあれほど楽しい勉強はありませんでした。午後5時過ぎからの講義、ほとんど休まずに行きました。

神戸外大へも聴講生で行きました。これは授業で役立ちました。

42M. 授業で勝負する以外ないという確信が持てた。

43M. 1年間のシアトルの高校での経験はその後の自分の教科の変更も含めて大変有意義だった。

20. 同18で「イ. ない」と答えた方にお尋ねします。長期研修の希望はもっておられましたか（申請したかどうかではなく、ご自身の気持ちとして）。

21. 同20で「ア. 強く希望していた」「イ. できればいきたいと希望していた」と答えた方にお尋ねします。それにも拘らず実現しなかった理由はどのようなことでしょうか。お教え下さい。

4M. 毎日の教育活動に追われ、具体的には考えられなかった。

6F. 家庭事情がいちばん大きかったと思います。

10M. そういう制度があるということを若年のときは知らなかった。知ったのは高年になってからであった。

15F. ・教科の特質。・勉強する内容が明確にできなかった。
・生活状況の中で不可能。・専門科目以外に関心があった。

21M. 職場の状況、校務分掌、組合役員に選出されたことなど。

36F. 当時、長期に亘り、体育科の講義・生物の授業も担当したりで長期研修など思いもよらなかった（ゆるされない雰囲気だった）。

36M. 日常の授業が忙しく、とても実現しそうになかった。

41M. 他教師の負担を考えて。

42M. 当時兵庫大への長期研修は組合が反対していた。現場逃亡者が好んで希望していた。軽蔑の対象だった。

22. 研修の権利と義務の関係について、先生のお考えに最も近いものに○をつけて下さい。

23. 研修日および研修権、教員の研修全般について、今お考えのことをご自由にお書き下さい。

1F. 少子化に向かい教員数の削減がなされている現在、教員数を減らすのではなく、1学級の生徒数を減らし、出来るだけ一人一人の生徒に行き届いた教育をするために担任複数制で交互に研修をとれるようになればとても良いのではないのでしょうか。

2F. 週休2日制・生徒指導の困難。これから研修日も曲がり角である。減るとすればむなしく感じる。

3M. 研修は教員にとって非常に大事なことです。

4M. 学校によってかなり格差があった。（研修そのもの、また、取得の実態について）。1976年、工業高から普通高へ転任した時、研修日があるのを知らない人がありびっくりした。私は率先して研修日を申請したが、持ち時間が多くて全日はとれず、半日研修をとったように思う（工業より普通科の方が持ち時間が多かった）。当時の私の考えでは、まず普通科高校から意識改革（教員の）をやり、かつ、研修日とれるよう定員獲得の闘争を進めるべきだと思った。ただ、当時と今ではかなり情勢が変化していて、私の理想通りにはいかないとは思っております。

5M. 教科指導のみならず教育全般、社会全般について研修、研鑽を積む必要性は増すことはあっても、減ずることはないと思

います。

- 6F. 言うまでもなく研修は絶対不可欠なものです、大方の理解を得るのは大変困難です。私の教員生活も過去のことになりましたが、理解者が少しでも多くなり、権利が守られ、充分活かされるよう気持ちの上で協力してゆきたいと思っています。
- 7M. 教員の（高校の場合）持時間を（全2時限/日、定1時限/日。ただし定時制は早期に廃止）とし、あとの勤務時間は基本的に研修（校外も含む）のための時間とする。部活動全廃。研修報告の義務づけ。ともかく教員は、授業と研修、研修と授業の気風を確立させる。そのための条件整備ということ。
- 8M. 一般に企業でも研修は不可欠のものであり、教員も研鑽を積み続けるのが当然であり、そのために研修を行うのは義務であると心得る。現在の職場では、研修の意識が変わってきているのではないか。すなわち、権利だけ主張して研修を年休と混同している輩も増えてはいないか。研修日獲得運動から30余年たつ今、先輩の苦闘を思わず曖昧に流している現状に対し、研修の意義と意識改革のための研修をおこなってみては如何。
- 10M. 研修は教師の義務であり、研修するのは当然である。教師には幅広い教養が求められ、人格の高揚が必要である。研修場所については学校教育に差支えない限り教特法に認められているように校外学習を認めるべきである。
研修については折角あるのであるから有効に活用し、休日にならないよう研修報告を提出さすべきである。
- 11M. 研修日、研修権など意識していなかった時代、現在とは比較にならない授業時間の中で、もくもくと教科の研修に当たりすばらしい学力を身につけていた先輩方の姿が目につかびます。研修に関しては以前とは比較にならない好条件にある現在の教職員方の努力が結実されることを望んでやみません。
- 12M. 日常の生徒指導や雑務のためにともすれば研修がおさなりになったりで研修不足になりがちだと、自分の経験から思うのです。やはり、教員の研修を保障するためにも研修日を設け、そのために必要なら教員を増やす等もすべきだと思います。休日があるから研修日は不要という考えではないのです。
あの頃、私ははじめて神戸市立高教組の執行委員を経験し、教育公務員のストライキの経験、宿日直拒否闘争、個人的には公害反対運動等多くの事を経験いたしました。
丁度そんな頃だったので、研修権闘争には専合分会でも真剣に取り組みました。私は、1977年神港高校へ転勤する際、当時、神港高校の校長だった森口先生に、専高の校長室で、「週1日の研修日」を条件に転勤し、神港では、校長了解ということで時間割に組み込んでもらっていた事を思い出していました。必ずしも神港高校では制度が専合高校ほどには定着していませんでした。神港高校で教務部長をした時は、職員会議で、「希望者には必ず全員研修日を1日保障する」と宣言して、その通り時間割を作ったのを覚えています。とにかく、学校現場で制度の定着を願っていました。
さて、先制の御主張の中で、「還元ルートの明示・確立」「生徒・保護者・市民に開かれたもの」という点についてです。教育そのものが市民に開かれたものでなければならぬと同様に、教員の自主研修も生徒・保護者・市民に開かれたものでなければならぬという御主張に基本的には賛成ですが、この事は具体的にはどういう展開が考えられるのでしょうか。生徒・保護者・市民の納得を前提としたもの、もっと言えば保護者等に対する迎合的なものになる可能性も考えられないでしょうか。かつての治安維持法時代の状況を想像するのは飛躍に過ぎるでしょうか。私はやはり、現在の憲法、教育基本法にのっとった教員の自主研修が保障されなければならないと思うのです。この観点で、保護者らに開かれたものであるべきだと考えています。ましてや、「還元ルートの明示・確立」といった視点も「商品売買に伴う利潤の還元ルートの明示・確立」「株主に開かれたもの」と教育活動や教員の自主研修のそれとはまったく違うものだと私は考えています。
以上、かつての教員としての経験からの未熟な意見にすぎません。機会があれば、是非御教示ください。
ふり返ってみれば、教員のスト権、宿日直制度の廃止、研修権、公害反対住民運動、革新首長選出等々、戦後民主主義の大きな高まり、うねりの中で、働く現場、くらしの現場で民主的権利が次々と獲得され、高められたんだなあと思っています。
今、私は自分のかかわった公害反対運動の記録化に取り組んでいます。ここでも「時代のうねり」を感じます。しかし、「時代のうねり」が何か自然現象のように起こってきたのではなく、非常に多くの人々の執念的なかかわりが時代に影響し、またそのうねりに影響を受けていっそうかかわっていったんだと思っています。
なお、同封の「公害反対運動と私」と題するものは、もともと、先年亡くなられた村井先生に10年ほど前に依頼されて書いたものです。先生の企画がボツになり返されてきたものに若干手直しをしたものです。書き出しの一部分は、以前市高の退職協の冊子に載せてもらいましたが、残りの大部分は載せていません。
この文章にも研修日のことを記述しています。御一読下さり、御批判下されば幸いです。
- 13F. 企業の厳しさに比べて、公務員のルーズさが目立つ昨今を苦々しく思います。研修権を大切にすれば、研修報告を提出するのは当然ですが、今は実行されているのでしょうか。私の頃は提出していなかったと思ひやまれます。権利や義務を主張するならば、それに見合う責任を果たすべきだと思います。今もって健在の研修日をどうか大切に、批判にさらされることのない様にと願っています。

- 14M. 研修がいかに大事か、それは退職後の時間講師のときによくわかった。私は退職後引き続き兵庫商業へ7年間時間講師として勤めた。ある年は商業、ある年は社会、と二刀流を使い分けることができたので、失業せずに時間講師を続けることができた。雑務が一切なく授業だけが仕事なので、全エネルギーを教材研究に投入することができて、在職中にはできなかったような良い授業ができた。生まれて初めて「地理」の授業もした。他校の地理のベテラン教師をたずね歩いて参考意見、アドバイスをうけた。遠くは尼崎の芦田先生のところへ訪れて親切に教えてもらい、ビデオ、教材、参考図書、辞典などたくさん貸してもらいました。教え慣れている簿記も授業の展開を工夫してねりあげ、教案をつくり直した。生徒にとってはおもしろくてよくわかる授業、わかれば簿記が好きになる。検定にも合格する。若い先生たちが時間講師の私の授業を見学にくることもあった。時間講師の私に大事な進学クラスの簿記を担当させられたこともあった。時間講師の7年間すべてを研修に打ち込みました。そのことによって、よくねりあげられた、ていねいな教案を作成して授業にのぞむことができた。……
- 15F. 終生学習することの大切は退職近くになればなる程に痛感致し、生徒に申し訳ない思いでした。研修日の活用方法は教師の良心に問い研修日取得時に返って、その意味を再確認(参考プリントを新鮮な気持ちで読み、合点致しています)し、是非共存統させること、今の時間講師研修日では研修日=休日の考え方になる。長期研修を6年に1度程度に設けリフレッシュする必要あり。もっと自分の勉強したいことがしたい時にできる方向に。例えば、この講習会に参加したいができない。授業はないが研修日でない、等々。研修を8h/W分自由に取れると良いと思う時がありました。
- 17M. 自己の教育力を高める為は言うに及ばず、将来の進路(大学教授になるとか)のために研修するのは必要であり、あってもよいが、後者の場合、特に現場を軽んじることがあってはならぬ。どの形態で研修しようが、自覚が望まれる。消極的な意見であって、ある意味で現実的と考えていますが、授業が抜けなくて休みがとれ、研究ができるのは、年休がなかなかとりづらい現状では素晴らしい制度である。重ねて強調したいのはとる人の自覚である。
- 18M. 現在の現場の状況を把握していないので分からないが、研修権闘争の時代に求めていた精神ほどこまでも貫けたらいいものになと思う。
- 19M. 休みをとって研修することは反対。
- 20M. 研修を抽象的に考えるのではなく、研修の具体的な活動を明確にすることが大切だと考える。個人の自由な活動時間であるが、信頼される教員個人の研修権として自覚して研修することが大切だと思う。
- 21M. 週休2日制に向かっている現在、授業時数(持時間)、教師集団の意思統一の機会、生徒とのふれあい、さまざまな観点から再検討が必要と思う。
- 22M. とくに高校教師は「教壇で勝負する」の気構えが大切であり充分な教材研究が大切である。簿記科の場合は教科書の基本も大切だが、小企業の経営実態も把握しながらの指導が大切であったと思う。
・この研修日を利用して展覧会の鑑賞など生徒に還元できる感性を磨くなど幅広い研修行動にあてる。
- 24M. まず、人間として必要な研修、社会人として必要な研修を積むことが大切。そのうえで、教育の専門職として自信の持てる研修を。
- 25M. 退職した者には研修権と週休2日制との関係がよくわからないです。
- 26M. 教師として研修は当然のことであり、本人の裁量のもと主体的におこなうべきものである。本来、何時、何処で、何を研修するかなど逐一本部長の承認を受けて行すべきものとは思わない。本人の主体性と自由に委ねるべきものであろう。
だが、現在の教員全体の実態からみると、行政としてある程度の条件を課すのも止むを得ないかと考える。はやく、このような行政が不要になることを願うものである。
- 27M. 今考えてみて、あの運動の一番の弱点は、賃上げ要求などと異なって、下からの要求というよりは、執行部が上から提起し、指導したことだったと思います(もちろん今でも執行部が主導することもあるでしょう)。研修をするために、丸1日、学校を離れるというようなことは、一般の組合員には頭になかったし(その必要もなかった?)、それほど意識がある人はあまり居なかった。したがって、要求の度合いとしては薄かった。ボーナス闘争などは自ずから違いがあったと思います。いわば、教員の組合としては非常に質の高い闘争でありながら、下部にその質的意識を浸透させないまま、授業のない日を作るんだと説きまわった感があったと思います。
・それから、これは私の勝手な思い込みの面もあるかも知れませんが、この闘争を活動の目玉にするというか、全国的にも先頭を切って獲得するのだというような、他県や他労組に対する対抗心というか、一種の功名心のようなものもありました(私はシンマイの委員でありながら、高教組の青年部長(だったと思う)もやらされ、全国の会で、神戸市高はこんな闘争をしていると紹介し、青森高教組の部長に、「こんなすばらしいたたかいをどう組織したのか……」と言われ、得意になって説明した記憶があります)。
福岡県が革新県政で(当時福岡教組は日教組の中心だったように思う)、進んでいるということで、3人ほど執行部から調査に行きました。

・意義よりも何よりもまず制度として確定したい、運動の成果として定着させたいという、組合活動の高揚を狙った面も確かにあって、上すべりをしてきたことは否めません。

したがって、何のためにという質的な深まりより、何人が何日とったか、時間割をどう工夫したかというような手続きに重点が置かれ、研修日の成果が生徒の授業にどう反映され、影響があったかというような調査や検証はなおざりにされたままきたように思います。

・組合員の間でも、意見の対立が生じ、取らない者には「生徒べったり」と非難し、研修賛成派には「さぼり」と応酬されたりしました。

・技術的な面としては、授業時数には手をつけずに、今のままで、1日授業のない日を作るということで、無理を生じ、1日5時間という人も出て、「これなら研修日要らないから毎日3時間の方がよい」とか、「半日ずつを2回にしてくれ」とか、だんだん、いびつな項末な方向に行っていました。

・そのうち、講座の増加、生徒指導上の理由、部活指導等により、均等に実施できない、そんなにまでして取らなくてもよいということで現在に来ていていると思います。

・貴兄も書いておられるように、市高教員の自覚と、実施に際しての条件整備が十分ないまま現在も実施当初の残滓を引きずって……これが私の思いです。

これからの研修について

・もう、私は気楽な立場で考えるのですが、教員も（特に高校教師は）選別され、大学の教員と同じ様に、採用時か何年置きにか、研修成果のようなものを継続採用の条件として審査されるような時代になるのではないのでしょうか。「研修日がないからできない」などと言ってはおれない時代になる。発足当時の「研修があるからしなければならぬ」の逆です。どうしても必要になれば下からの力も湧いてきます。

・また、一連の高校生の（17才）思いもつかない事件や彼らの心理についても、教委や学者の指導や指示だけではどうしようもないところに来ています。これは、やはり、現場の先生方に正面から立ち向かってもらわねば、仕方がない（ムロン限界はありましようが）。そうすると、任命権者の方からも「この問題、頼むから研修して、答えを出してくれ」と依頼されるような場面もこれからはあるのではないのでしょうか。

・「研修・研修」と正面ふりかざして叫ぶようなことではなく、教員の職務の中に当然含まれていると皆が意識するような日が来ると思います。

28M. 研修日闘争の資料がどこかにあるかも知れませんが、探す余裕もありません。もし当時の資料を読んで答えたら、もっと事実に向けるようなお応えができたかも知れません。お許しください。

29M. 勉強しない又は勉強嫌いな教員ほど休みとして研修を悪用し、市民から指摘されたり、生徒に正面から取り組んでいる良心的な教員を研修日から遠ざけた。自浄作用のない職場を放置したことが今リバウンドしているのだ。

30M. ・研修は、国、自治体の義務（ねばならない）。

・ただし、現場の声（意見）を反映されること。

・上記2項目がバランスよく生かされてこそ「教育」が充実・発展する。

31M. たとえ数量的に研修の成果を把握出来なくとも研修は教員にとって心身共にゆとりある教育にとりくめる大切な権利と想っている。

32M. 基本的には教育各個人の自主性が大切だと思う。しかし、現実には勤務現場の諸条件により困難な場合が多々あり得る。その解決策は教員の自覚を原点に生徒、保護者をはじめ一般国民の理解、政治・経済による保障が必要と思う。

35F. 現状のままで良い。

36F. 神戸商業に転動して、他教科の教師が授業時間を按配して、上手に研修をとっておられるのを知った。几帳面が過ぎて研修日も取らず働き続けてきたが、もっと余裕のある勤務をすればよかったと思う。

37F. 授業とは何か。敢えて「階級」とまで言わなくても、少なくとも生活指導とは何か、を考えるスケールがあまりに小さい。生徒の全人的開花という観点が必要。そのために教師自身が自分の全人的開花を目指していることが必要。

38M. 当時を振り返ってみると、自分は組合員としての立場に誇りをもって学校に行っていたと思う。その意味で研修権も自分の問題としてよりも、全組合員の問題として概念的に取り組んでいたように思います。

39M. 教員として専門性を高めるためには、たゆまぬ研究と努力・実践が必要かと思えます。

41M. 最近の日本の心の荒廃を見ると、戦後の教育（文部省、大学、日教組のあやまりや見識、—自分の努力の足りなかつたことを反省して居る。文部省の目先のことしか考えない戦後50年の反省もなく、技術主義、商業主義に流される現状を見ると、日本の将来は大層暗い（20、30代の投票率の20%は国辱である）。

42M. 週5日制と同様に受け止めている感じが情けない。当時ゼニの取れる闘争ができなかつた執行部の目玉（商品）だったが、組合員の要求を狂気じみて闘った遺産である（ほとんど食い潰してしまつたが、全国に誇れる闘いだった）。

43M. 週5日制に移行すると、現在の体制を維持するのは困難だと思われる。

44M. 休養ではなく、真に研修してほしい。