

教育会と教員組合

—教育ガバナンス論の視点から—

森川 輝紀*

キーワード：教育会、教員組合、沢柳政太郎、埼玉県教育会、信濃教育会

はじめに —「学政の方法」＝教育ガバナンス論としての教育会—

岩倉使節団の文部担当理事官田中不二麿に与えられた課題は「各国教育ノ諸規則、乃チ国民教育ノ方法……現ニ行ハルル景況トヲ親見シ、之ヲ我国ニ採用シテ施設スヘキ方法ヲ目的トスヘシ」（「事由書（一）」大久保利謙編『岩倉使節の研究』宗高書房1976年）であった。国民教育の内容・方法の調査とともにその制度化の方法についての調査が課題となっていた。また森有礼は「学政ノ目的ヲ明瞭ニシ之ニ達スル方法ヲ确实」（奥羽地方学事巡視中の演説）『新修森有礼全集』2巻）にと、その制度化の方法に腐心することになる。田中・森のいう国民教育制度を実体化するための方法を「学政の方法」ということにする。

まずは「学政の方法」を教育ガバナンス論と等置することについてのべる。ガバナンス論は、1970年代以降、社会科学用語として多用されることになる。その背景には、ガバメント（国家統治）概念で包摂できないような現象が顕在化したことであった。たとえば、環境問題、社会的アクターの活発化などが上げられる。日本にあっては、行財政改革と行政サービス、あ

るいは地方自治論に対応して頻繁に使用されることになる。とはいえ、明確な概念規定が存在しているわけではない。共通しうるのは、国家—国民の対概念を基本にするガバメント概念に包みこめない意味をそこに込めていることである。ここではとりあえず「ルールの設定、運用、強制にかかわる方向づけ」という一般的な理解に立つことにする。そのアプローチも①行政組織の改革、②市場原理の導入、③政策ネットワークなど多様であるが、国家の干与、ないしは行政官僚制の発達を阻止し、共同体の市民性・専門性にもとづく、教育問題の解決をめざす行為を教育ガバナンスと解することにする。

教育問題にかかわる共同体的ガバナンス論の、近代日本における系譜に教育会を位置づけることを課題としたい。当然、そのことは国家、行政官僚組織への抑止の意味と同様に、共同体の個々の成員への抑圧的側面にも留意することになる。

（一）田中の教育議会構想と民衆自奮

近代は国民国家の時代であり、近代教育は、その国民の形成という普遍的課題を担うことになる。しかし、次世代の育成という教育的営為は、また、人類に普遍する営みであり、人々は、その地域の自然性、文化性にもとづく人間形成

* 埼玉大学教育学部総合教育科学講座

の方法を蓄積してきており、その国民教育の制度・方法は、その限りにおいて多様であり個性的なものであった。欧米で発達した国民教育制度をモデルに出発する日本の近代学校制度も、また、いかなる国家をモデルにするかによって、さらに日本の教育文化をいかに認識するかによって、その方法は異なることになるのは当然のことであった。

日本の近代学校制度の出発点となる「学制」は、フランス型の学区制と中央集権的教育行政システムとアメリカ型の教授論によって構成されていると解されている。掲げた理念は、知識才芸重視の開化主義であった。しかし、この「学制」を、本来、日本の近代教育制度を構想すべく欧米に派遣されて、米国での調査をおえ欧州に滞在中の田中不二麿と木戸孝允は「百端粉飾」の開化主義であり、欧米の近代教育、国民教育制度の本質を捉えたものではないと批判していた。つまり、国家の統制主義によってのみ学校制度は発展するものではなく、また、知性は徳性に裏付けられたものでなくてはならないことを認識していた。ただし、徳性に裏付けられた知性の形成としての国民教育の構想は、彼等にしても困難なことであった。欧米社会はキリスト教を道徳的基盤としており、彼等がキリスト教を国民道徳の前提としている点に同意しつつ、日本の近代化にあって、道徳的基盤を何に求めるべきか、その困難性を田中も木戸も痛感していた。それ故に、田中は国民教育を普通教育と愛国心教育と道徳教育の三領域から構成するも道徳教育の内容・方法について具体化の展望を持ちえなかった。愛国心教育は、歴史・地理・言語教育によると展望したが、道徳教育については、家庭教育に待つべきとその場を設定するにすぎなかった。

田中が確信を持ちえたのは、学政の方法としての、つまりは教育ガバナンス論としての統制主義か自由（治）主義かの問題であった。田中はアメリカ流の自由主義論者として後に批判され、定説化していくが、彼を自由教育主義者と

評価するのは事実在即していないといえる。田中は、欧米視察の成果を『理事功程』全15巻にまとめているが、そこに見られる学政の方法論は、統制か自由かの二元論ではなかった。たとえば、ドイツ編にイギリスの視学官パティソンのドイツ教育についてのレポートを翻訳転載している。そのパティソン報告は、ドイツではプロシヤの学政の方法は自治主義であり、ブランデンブルグでは統制主義をとっていること。その結果、プロシヤでは住民が自発的に学校教育に参加している点を評価し、対してブランデンブルグでは干渉主義の結果、住民の自主性が見られないと指摘している。また、田中は、ドイツの統制主義（義務教育の強制主義）は、ルター以来の教育を義務とする宗教観にもとづくものであり、統制は国民的合意があって成り立つものだと理解していた。アメリカ編においても、周知のごとく、田中はマサチューセッツ州の義務教育の強制主義＝不就学者への罰金制を評価していた。つまり、統制か自由かについての彼の認識は、統制は国民的伝統（文化）の基盤があって成りたつこと、また自治主義が住民の学校教育に対する自発性・自主性を喚起しうるものということであった。（拙稿「田中不二麿の統制主義と自由主義について」『埼玉大学紀要 教育科学』54-1, 2005）

そして、教育事業は他の社会資本の整備と異なり、人間の形成という「無限の事物」にかかわるものであるが故に、実際教育に従事する者の英知の結集によらねばならず、自治・自由こそが方法的原理でなければならないと考えることになる。帰国後、文部省の中樞にて腕を振ることになる。まず、「学制」の修正に手をつけることになるが、彼がまず具体化したのは教則の自由化と私立小学校の設置の容認であった。その理由として彼は、「欧米各国ノ経験ニ出ルモ其良法ヲ發明スルハ多ク之ヲ實際従事スル者ニヨリ得テ、其理ヲ机案上ニ論スル者ニ得ル所極メテ甚少キヲヤ」とのべ、中央の机案を強制することは適切ではないとのべている。彼の自治論

は、東京学士会院、教育議會構想に端的に示されている。

1877年6月の「学士会院ノ成立ヲ要ス」で田中は、「抑政府ニ文部アリテ学政綜理ノ權ヲ有スト雖一般開明ニ干渉スル教育ノ事業ヲ挙テ到底數箇吏員ノ要断ニ任スルハ其當ヲ得タルモノト云フ可カラス、宜シク衆智ヲ尽シ公論ノ歸スル所ニ拠テ以テ方向ヲ定サル可ラス」(『文部省第3年報』)と、人間形成という教育的課題は「衆智」を集めた公論にもとづかねばならないと述べている。1878年5月に立案した日本教育令では、教育議會の法制化を提案することになる。

「第64章 教育ノ進歩ヲ謀ランカ為ニ議會ヲ開クコトヲ得ヘシ 第65章 教育国会教育府県会等ナリ」と。この条文は教員集会(第57章)の規程とともに太政官修正によって削除され、陽の目を見ることはなかった。田中は、太政官での審議中に、改めて1878年12月、「教育国会ヲ創設スルノ論」を提言している。

議會ノ人間ニ須要ナル独り政治上ニ止マルノミニアラス教育ニ於テモ亦然リトス、願フニ世ノ教育者夙ニ聡明ノ資アリト雖安ソ能ク有限ノ知識ヲ以テ無限ノ事物ニ接シ其利害得失ヲ甄別随テ施為スル所其宜ニ適スルモ保ツ可ンヤ是レ議會ノ創設ハ教育上最ク可ラサル良図タル所以ナリ」(『文部省第5年報』)

教育という「無限の事物」は教育者の叡智に待たねばならず教育国会は必須だと改めて主張している。彼にとっては、政治的価値と教育的価値は相対的に区分されるべきこと、教育的価値は専門家の衆議に待つべきとするものであった。そして、教育国会の現実的条件として「各地方ノ現況ヲ査スルニ一府一県若クハ数府県連合シテ教育會議ヲ開クモノアリ世論ノ趨ク所ヲ知ルヘシ」と、1876年以後、開催されている大学区教育會議の実績に着目していた。

この田中の学政の方法としての自治論は、通説的には田中の批判者に位置づけられ、国家主義的統制主義をとったとされる森有礼の支持す

るものであった。森は「教育令ニ関スル意見書」で、「小学ハ文部其綱領ヲ聽キ地方之ヲ鼓舞保護シ人民自カラ之ヲ主トナリ成丈政術者ノ制扞ヲ免カレシムルヲ可トス」「学制ヲ定ムルニ方リ、教育法熟練ノ者ヲ集メ其會議ヲ取り成丈全備ナルヲ要ス」(『新修森有礼全集』1巻)と、自治主義と教育議會・教員集会を評価していた。田中の「自由主義」とは、民衆自奮としての自治と、教育専門家による衆議による統制を内容としていた。それ故、森の職分にもとづく統制主義と同一線上にあったといえよう。

(二) 森の「自理」論と教育会

田中は、1880年3月、教育令による公教育の停滞の責任を取る形で司法卿として文部省を去ることになる。同年12月、教育令は改正され、再び中央の統制が強められることになる。時、あたかも、自由民権運動の高揚の時期でもあり、自由・自治か統制かは政治的課題でもあった。しかし、第2次教育令の統制主義が儒教主義復活に直結したわけではない。河野敏謙の統制は、義務教育の最低基準の明確化による就学政策の徹底であった。德育路線の変更を明確にするものではなかった。教育政策の大きな転換は、明治14年の政変にともなうことになる。それは自由民権運動とその思想的背景である英国型の自由主義と立憲制に決別し、プロシヤ型の天皇大権下の立憲体制という欽定路線を選択したことを意味していた。大隈重信及び福沢諭吉系官僚は政権から排除され、薩長閥中心に欽定憲法路線の具体化が進められていくことになった。それにともない、英国流の自由主義哲学に対抗しうるプロシヤ学、政治論を切断了忠孝主義の漢学が推奨されることになる。

この政変後、伊藤博文は立憲体制への移行準備のため、参事院を開設した。後の法制局につながり、法律の立案・審議、更には司法機能(地方長官と地方議會との調整)を持つ強力な機関であった。伊藤が議長に、田中不二磨が副

議長に就くことになる。伊藤は翌1882年に憲法調査のため渡欧し、後任は山県有朋であった。参事院という立憲制への準備機関の副議長に伊藤が田中を抜擢したことは、森の文部大臣への登用と重なる点として興味深いことといえよう。田中の自治主義を国民教育に関する学政の方法と伊藤が解していたためであったといえよう。山県は政変後の地方政情、とりわけ民権派の動向を懸念して、全国各地に、1882年と83年に地方巡察使を派遣し、その調査にあたらせた。田中も1883年、東北北海道に巡察使として派遣され、地方政情を調査している。田中の教育状況に関する報告書の検討によって、改めて田中の学政の方法としての自治論についてみてみよう。

田中の教育問題に関する報告書は、他の巡察使の報告に比して、異色の内容となっている。他の巡察使の報告は、第2次教育令の統制主義と徳育路線の強化が、地方教育の実態にいかなる影響を与えているかを報告している。そして、統制主義によって就学率は上昇しているが、財政不足—民衆が教育費の負担に応じない—によって教育条件が悪化していると指摘し、この対策として教育費の強制徴収の法制化を提言していた。他方、徳育路線の重視は、なお適切な教科書がなく必ずしも効果を上げていないとするものであった。ところが田中の報告は、あたかも第2次教育令など存在しないかの如き視点でまとめられている。就学問題に関しては、地域の経済的、生活的条件を踏まえて分析し、何よりも師範学校における教員養成の実態の調査に力点をおいていた。なぜなら、民衆の学校教育への関心は、良教師によるすぐれた実践を介して昂まるものであると認識していたためであった。また、小学校教育を実際に担う学務委員の実態についても詳細に報告している。(拙稿「田中不二麿の地方巡察便報告書について」『埼玉大学紀要 教育科学』56-1, 2007)

つまり、田中の報告は、国民教育の進展は、地域住民の自主性と教員のすぐれた実践によるとの視点に貫かれていた。第2次教育令後の統

制主義、儒教主義の復活という現実に対して、なお国民教育に関する学政の方法は、地域の自治主義と専門家の衆議による統制という立場を堅持していたといえよう。この田中のガバナンス論は、本格的な国民教育制度構想とその具体化に着手することになる森有礼と同一線上に立つものであったといえよう。

それ故に、伊藤は憲法調査の途次、1882年森有礼とパリで会談し、意気投合し文部大臣の席を約束することになる。二人の合意は、立憲国家日本の国民の形成は教育が担わねばならないとする点であった。それは、旧来の儒教主義的忠孝主義を脱し、かつまた欧米のキリスト教を基盤とする道德教育に代わる新たな視点からの国民教育の方法の「創造」を森に期待してのものであった。教育ガバナンス論としての「自治」主義を共有しながらも、田中と森の立つ時間的位置は決定的に異なっていた。田中は近代国家の教育制度のデザインを期待されたものの、いまだ国家構想の不分明な、したがって国民の内容を特定できない時点での国民教育の構想という難題から自由にはなりえなかったといえよう。つまり学政の方法としての自治主義に傾斜し、徳育に裏づけられた知性を持つ近代人の形成という課題を具体化できなかったのである。

その点森有礼は、明治14年の政変を経て、天皇大権下の立憲体制という国家構想の骨格が確定したもとの国民教育の構想を委ねられたわけであり、田中の立つ地平とは異なるものであった。森は、教育論の前提としての日本における近代国家のシステムについて、自らの構想を提示している。それが『A Representative System of Government for Japan』（『日本政府代議政体論』）であった。その翻訳（『新修森有礼全集』5巻）によりながら彼の国家論をみておこう。森はまず人間の能力は不同であるが故に、その平等性を確保するため国家は、法を作成してきたと認識している。そして、その法は文明の進歩とともにあり、近代にあっては人間行為の外形を律するのみではなく、「信教ハ全ク

各人各個人ノ意ニ属スヘキ」と思想・信条の自由を保護するまでに達しているとのべる。法による平等性を確保する法の制定のためには二つの方法があるとのべ、その第1は、すぐれた代議員を選出することであり、第2には国民教育による国民の知識の向上は必要だとのべる。前者に関して、欧米では納税代議制がとられているが、その導入は日本においては適切ではないと独自の論を展開している。後者については「少年輩ノ心智発達ノ為メニ強迫法ヲ用ヒ且公費ヲ抛テモ国事不得止ト看倣ニ到シ事一ノ事実也」と、義務教育制度の確立が近代の国民形成には必須のことだとのべている。しかし、ここでは国民教育論についてこれ以上は展開せず、日本における代議制について次のように論じている。

森は日本の「特別ナル史的事実」を踏まえなければならないという。第1には「今日ニ至ルマテ一系ノ帝祚連綿トシ永続シ帝位ノ常ニ吾国民ノ中心タリ」と、「帝位ヲ尊崇」することを介して「邦国ヲ愛慕スルノ念」を形成してきた事を指摘する。第2には、欧米のごとく個人を単位に、かつ権利に対応する義務としての納税主義とは異なり、日本では家を単位とし、かつ納税は権利にともなうものではなかったことを上げている。そして、すでに地方にあっては納税代議制をとっているが、「放縦ノ弊」があるとのべている。そこで、森は納税代議制（直接代議制）に代わる間接代議制こそが日本の歴史的事実に対応するとしている。つまり、「教育衛生商業製造理学技術等ニ関スル協会」を設立し、その専門家の協会と地方会から代表を選出し、国会を構成すべきとのべている。地方会からの選出は各戸主会→町村会→郡区会→府県会→国会と間接選挙を重ねて国会議員を選出するとしている。それと同様に各協会も順次各段階の選出を経て国会議員を選出するとのべている。それは「専門の知識」とともに専門性にもとづく高い倫理を求めてのことであった。

森は人間の能力は不同であるが故に、立法官に優秀な人材を選出し、立法にあたらせなければ

ならないと強調する。と同時に、代議制による多数の意志に絶対的信認を認めてはいなかった。立法と行政の関係にあって、立法議會の3分の2の賛成するものは、行政府はそれを執行しなければならないが、それ以外は行政府の判断を優先するとしていた。つまり、3分の2以上の賛成によって、多数の意志を制限し、代わって、専門家の知識と倫理に普遍性を担保しようとするのが森の国家構想であった。

こうして森は、国民教育の課題を「心智ノ発達」と天皇への「尊崇」と国家への「愛慕」という歴史性にもとづく忠君愛国主義・愛国心の形成におくことになる。と同時に、専門家（性）にもとづく統制という方法を求めることになるのであった。ただし留意すべきは、天皇の絶対性を無条件とするものではなかった。森はいう、天皇は「政府ノ機軸」であるが、また「陛下自ら率先開導シ給フ所ノ立憲政体ノ旨ニ背カサル限りハ、臣民利益ノ為メニ万機ヲ固定シ活動セシメ給フ」と、「立憲政体ノ旨」に反しない限り、それぞれの機関の活動にまかせざるべきとしている。立憲政体とは、立法による人間社会の平等性と思想・信条の自由を保護する体制として形成されてきた点を森が前提的に認識していたのは、すべにのべた通りである。決して、元田的儒教主義の道徳的存在としての天皇の絶対性としての忠孝主義ではなかったのである。

文明進歩の基盤としての人智の開発と、愛国心の形成に国民教育の課題を求めた森の次の課題は、その方法についてであった。「学政ノ目的ヲ明瞭ニシ之ニ達スル方法ヲ確実ニスルヲ得ヘキナリ……自理和働トハ」（「奥羽地方学事巡視中の演説」『新修森有礼全集』2巻）と、「学政ノ目的」を明確にした森にとって必要なのは、「学政の方法」であった。その方法として森は、「自理和働」を主張することになる。「自理とは如何、云く町村は町村、府県は府県と能く適當の法を設けて行政官の干渉を受けず各地方を理むの謂にして、決して氣随氣儘の謂に非ず、換言すれば其郡の教育事務は其郡の教育会にて取

扱うことを言うものなり」(「岩手県下での演説」1888年10月12日『新修森有礼全集』2巻)と自理を説明している。各段階における教育会という教育関係者の合議体による運営を「自理」であるとのべている。なぜ、教育会なのか。「全体小学校ノ事業タルヤ或ハ中学校ノコトモ其通りデアリマスガ、中央政府ニ於テ案ヲ立ルヨリ実地地方ニ於テ其任ニ当ル者ガ案ヲ立ルガ適当デアルト思ヒマス」(「府県学務課長に対する演説」1889年2月5日『新修森有礼全集』2巻)と、教育関係者が実際の経験を踏まえて教育問題に対するのが至当であるとのべ、その機関として教育会に期待しているのであった。その会員資格については、①土地家屋の所有者にして25年以上の年齢の者、②土地家屋を有せざるも其郡内に寄留(又は借家)して多年其郡の教育上に付て熱心に其盡力したる篤志家、③教育事業に対して資本金を寄附せる者、④現在教育に従事し2年及至3年以上授業を執りたる教員等とのべている。いわゆる名望家(財産を有し教養ある市民)と教員によって構成されるとしていた。

この教育会の自理にかかわって、森は特に学校長(教員)の任命権を教育会に与えるべきとのべている。「文部省にては、将来此職の任免の権を知事に全任せず、教育会に附する此大権を以てせんと欲するなり」(「宮城県警察本部での演説」1888年10月5日)と、学校長の任命権を教育会へのべている。これは単に府県立学校長のみにかかわることではなかった。森は国民教育普及のキースクールである師範学校生徒の募集に際して、郡長推薦を重視し、卒後の任用も郡長に委ねていたが、それもやがては教育会の事業に移すべきと考えていた。就学対策、学校資本金の確立、教授法の改良のみならず、教員の人事権をも教育会の自理にまかせるべきと考えていた。自理は「一人一家一村一郡一市一府一県ヲシテ各自其区域ニ責任ヲ尽」と期待していたが、学校組織においても同様であった。校長―教員は、それぞれの責任を明確にして学校の自理は成りたつのであり、それは任命権者

の責任に帰すことになると考えていた。任命権者の責任にともなう倫理による自律性を森は求めていたのであった。

田中は「無限の事物」たる教育問題は衆議によらねばならないと一貫して主張していた。何よりも教育現場の経験を踏まえた議論を求めていた。国民教育は、国民が学校教育の価値を実感として認識するとともに発展していくとの見通しを持っていたといえよう。それ故に、第1次教育令の自由主義を批判されても、なお、そのガバナンス論がブレることはなかった。先にものべたが、伊藤がこの田中を参事院副議長に就けた点は軽視できない点を持っているといえよう。自治主義と徳性に裏づけられた知性の形成という田中のガバナンス論への同調性、少なくとも儒教主義にもとづく徳育と統制主義に国民教育を伊藤は展望しえなかったためであろう。それ故、森有礼にパリ会談を契機に傾倒することになったといえよう。田中のガバナンス論を立憲国家の国民教育論として再編したのが森有礼であったといえる。その際、現実的基盤としたのが名望家と教員による教育会における「自理」であった。

(三) 沢柳の「教育世論」と「委員による統治」

いまだ森が生きた時代は、啓蒙の時代であり、教育会の社会的基盤が完全に成り立っていたわけではない。むしろ、教育会という自理組織を介して、名望家と教員を結集し、「教育社会」を形成しようとするものであった。それ故に、行政主導の下での自主・自治という矛盾を抱えこむことになったといえよう。その後、日清・日露戦争を経て、日本の資本主義化は進展し、義務教育制度の普及と学歴の有効性の実質化にともない中等学校制度も整備され、国民の教育的関心も昂まっていくことになる。とりわけ第1次世界大戦を前後して、名望家社会から大衆化する社会への展開が顕著にあらわれてくること

になる。沢柳はその変化を「教育社会という一つの社会」（1914年『異教主義の一致』〔沢柳政太郎全集〕8）の成立と捉えていた。「教育社会」の成立した時代、帝国教育会会長（1916年2月就任）として、教育世論の形成とその権威化、それにともなう事実化を掲げたのが沢柳であった。沢柳は教育社会の世論の形成と権威と事実化について次のようにのべている。

教育社会という一つの社会……其社会の事柄が其社会の世論に依て大体決せられて行く様になることは、望ましいことであろうと思うのであります。……其世論が努力を持ち権威を持って、それが事実となって現れている様にならなければならないと考えるのであります。……其教育界に世論があって必ず権威を持つという様になりたいと思うのであります。（『異教主義の一致』）

沢柳は教育世論の形成と権威化がなされていない一例として、教科書改訂問題をとり上げて以下のようにのべている。

其の如き改正（国定教科書一筆者）は、先づ教育者に依て唱へられなければならぬ、斯の如く改正しなければならぬということは、教育者の多年の経験を基礎として唱導されなければならぬ筈であるのに、そうではないということは、甚だ教育界に取って望ましくないことであり。（同上）

教育世論が形成されず、現実の教育課題に影響を与えていない点を厳しく指摘している。それは、沢柳にとってはジレンマであった。「それは大体に於いて小学校教育の進歩発展は上に立つ官吏とか或いは学者とかの研究によって行はるゝでなく、實際家の充満したる智識によらねばならぬと思ふ」（1914年「今後に於ける国民の覚悟を論じて教育に及ぶ」〔沢柳政太郎全集〕8）と、国民教育の進展は官吏・研究者の研究によるのではなく實際家の智識によらねばならぬと主張している。にもかかわらず、現実には「實際家の智識」の結集としての教育世論の形成が充分にされることなく、官吏・学者の研究に主導

されている点を問題にしているのであった。

沢柳が文部官僚として次官まで務めたエリートであり、また教育学者でもあるだけにその意味は重いといえよう。そこには、既成の教育学者、官僚への強い不満がこめられていた。彼は1909年『實際的教育学』を著し、教育学が一つの思想・論の展開にすぎず、実験によって検証されていない点を指摘した。「学校教育」に限定した「教育的事実」（時間割、学級定員、教材等）の実証的研究の必要性を主張した。つまり、教育問題は学校教育という事実を実験的に検討することによって科学化しなければならないというのが沢柳の立場であった。文部官僚時代、彼は教科書の国定化を支持するが、それは国家による作成とそれに対応する實際家の検証による相互交渉による教科書の充実を見通してのことであった。彼は民間の検定教科書の府県一括採択制にその相互交渉の可能性を見出しえなかったのである。つまりは、沢柳のいう教育世論とは「實際家の智恵」の結集を意味していた。では、何故、権威を持ちえないのか。沢柳は次のように指摘している。

教育界に於いては、教育者が各孤立して一致団結する処がない処からして、教育界の力が生じないのである。……然るに教育者の間に一致共同することが欠けて居るが為めに比較的勝れたる素養を以ってして尚教育者としての権威が十分に他に認識されていないのである。（1920年「拾五年間を顧みて」〔沢柳政太郎全集〕8）

教育社会としての「団結する処」が不十分で、教育世論が形成されていないためだと指摘している。ところで沢柳がいう「団結」「教育世論」は単純に多数の意志の表明に普遍性を求めるものではなかった。彼はデモクラシーについて「貴族政治即官僚政治に対抗するもので……自然の傾向で……又、正当のことであると認めなければならぬ」（1918年「民主主義を論ず」〔沢柳政太郎全集〕8）と、デモクラシーの多数主義を官僚政治への批判として認めるとともに、そ

れが政治の目的を達成する方法にはならないと次のようにのべている。

政治の目的を完全に達するには、どうしたらよいかと考へる時、必ずしもそれに適合せぬものであるからである。……教育・宗教・農工商の各方面の人物の活動は次第に訓練された専門家によって経営されるといふ傾向を示して来てをるのではないか、教育の実績を挙げるには、専門の教育家の力によらねばならぬ。(同上)

デモクラシーより更に一歩進んだ政治を想像すると、既に其の曙光が見えてをるのである。これは一字であらはず言葉がないが、直訳すると「委員による政治」といふのである。(同上)

沢柳はかつて森有礼が代議政体論で展開した、多数ではなく専門家の知識と倫理に近代の価値を認めたと同様のスタンスをとっていた。大衆化しつつある教員社会にあって、いかに教員を結集し、その世論を権威化するのかが彼の課題であったといえよう。結集(教員・参加)と世論の権威化は自由を抑圧する戦前の権威主義体制の下で、参加・動員に傾斜しがちであった。沢柳の団結・教育世論の権威・委員による政治は、権威主義体制下にあつていかなる可能性を切り開くことができたのであろうか。

(四) 戦時下の教育会

田中の教育議会構想・森の教育専門家の代議制による政策立案と教育会による自理の構想、そして沢柳の教育社会の団結(参加)と世論形成・「委員による政治」という、学政の方法＝ガバナンス論は、日本の近代化の進展に即して展開されてきた。しかし、日本的課題は、その衆議、あるいは専門家による討議による世論とその権威化と事実化は、自由なる空間をとまなうものであったかいなかであった。近代欧米社会にあっては、封建制からの開放としての自由主義の獲得、資本主義化にともない名望家(市民)

の自由はやがてその範囲を拡大して民主主義の時代を迎えることになる。しかし、日本の近代にあっては、自由民権運動への対抗としての権威主義的国家構想にいきつくことになる。しかし、経済の資本主義化にともない、権威主義的秩序の基盤であった家、地域共同体からの個の自立は、否応もなく進展していくことになった。それ故に、自由の抑圧下において、大衆の国家への結集のため、社会組織への参加・動員が図られることになる。つまり、参加・動員としての民主主義が自由の抑圧下にすすめられるという、奇形性をおびることになるのであった。

森の教育会による自理構想は、名望家社会を前提にした会員構成をとることになる。しかし、日露、第一次世界大戦を経て、日本社会は、除々に名望家社会から大衆的社会への変貌をとげていくことになる。沢柳の「教育世論」形成論は、教育社会という大衆的社会が現実化した局面での教育ガバナンス論の再構成であったといえる。帝国教育会、各府県教育会の連携による教育世論の全国的形成であり、女教員会をはじめとする教員の階層的結集が大きな課題となったといえよう。しかし教育界が権威主義的国家の下にある以上、権威主義的秩序から自由であることはなかった。大衆化した教員の参加と団結という民主主義的課題は、また同時に自由と対立する権威主義的秩序とともにあったといえる。その隘路を沢柳は、「専門家(委員)の政治」という方法で止揚しようとしていたのであった。

彼はデモクラシーを官僚政治打破の一点において評価していた。しかし、多数者に信を置いていたわけではない。「語りデモクラシーとは、人民による人民の為めの政治で、人民それ自身の為めに人民が総がかりでやる政治と解釈すべきであると思ふ。随ってデモクラシーと民本主義とは自から截然たる区別があることを知らねばならぬ。」(1918年「民主主義を論ず」)と、民本主義との違いを明瞭にしている。「人民総がかりでやる政治」としてのデモクラシーに距離感をもっていた。そこで、理想の政治は「委員に

よる政治」でなければならないと主張する。教育世論の形成と専門性にもとづく統制、そして権威主義国家（行政）という三者の競合の中で、教育会はいかなる位置を与えられることになるのであろうか。

1919年下中弥三郎は「民衆の自治」「教師の専門性にに基づく教育自治」を掲げて、啓明会を設立した。その啓明会に下中の埼玉師範の教え子が多数参加している。その一人であった飯島彦佐久（1917年卒）は、「当時教員が郡視学や町村当局に物申すことは大変なことであった」とのべ、1920年2月の啓明会熊谷大会への参加について「車中一同集まり四民平等的な談合つきず、大宮までの短き感往きの永きに比せられる」と日記に記している。「四民平等的な談合」=自由な談合に清冽な印象を持つことになる。既存の教育会の権威主義的性格の故に、彼らは「四民平等的な談合」の場を求めて啓明会に参加し、やがて県教員会の結成へ向かうことになったのである。教育会が権威主義的組織である限り、それは教育社会で組織した教員を行政に動員する機能を強く持つようになったといえよう。

長野県の信濃教育会の軌跡をみてみよう。大正期、キリスト教、白樺派、西田哲学等をベースにした人格主義的教育論とその実践が長野県各地で展開されるが、信濃教育会はそれ等の自主的活動をバックアップしていた。その反動として1924年、松本女子師範学校付小訓導川合清一郎への弾圧事件が引き起こされた。川合訓導事件とは、修身の時間に国定教科書を使用せず、森鷗外の『護寺院原の敵討』を教材としたことが問題視されたことであった。西尾実（『信濃教育』編纂主任）は、この事件の本質を「こちらは教育的良心を語ろうとし、視察者は只法的要求のみを問ふ」と捉えていた。教育的良心=教育専門家の視点から『信濃教育』は、川合擁護の論調をとることになる。沢柳も、川合擁護の論を寄稿していた。しかし、この信濃教育会も1933年のいわゆる2・4事件による赤化教員逮捕後、その自由を制限ないし喪失していくこと

になる。満蒙開拓青少年義勇軍の派遣に信濃教育会は協力し、参加・動員の機能を果たすことになるのであった。決戦下、1944年大政翼賛組織として、全国単一組織大日本教育会の支部に各府県教育会は再編され、上命下達の戦争遂行機関となっていくのであった。

戦後、敗戦にともなう権威主義的秩序—教育勅語体制—の崩壊にともなって、大日本教育会支部としての各府県教育会は、再び1946年地方教育会として再出発することになった。教育社会の大衆組織として教員と教育を動員した教育会は、権威主義的秩序からの開放としての自由の下で、本来の機能—沢柳のいう世論、権威、事実化—を生み出しえたのであろうか。その再生は、占領軍の権威と労働組合法にもとづく教職員組合の結成という新たな動向の下で、模索されることになる。その具体例を埼玉県を事例にみてみよう。

そこでの視点は、ハンナ・アーレントを借りれば「教育勅語体制」からの開放としての自由から、自由を創出する合議体創設への道は、教育会と教職員組合の一体化を必然のコースとするものであったのだろうかということである。生活権擁護の教職員組合の課題は、複数の存在に対応する公的空間の創設に成功したのであろうか。アーレントはフランス革命は初期には自由の創出を課題としたものの、途中から貧困からの開放を主要テーマとすることになる。それ故に、単一の人民の意志（貧窮への同情）にもとづく専制に帰結することになったという。対して、アメリカ革命は、自由の創出を可能とする政治体を求めたものであり、人民は複数なるが故に全員の参加する公的空間の創出に成功したのだという（志水速雄訳『革命について』ちくま学芸文庫）。生活権擁護を第一義とする教職員組合は、複数的存在たる教育専門家を対象に自由な合議体を創造しえたのであろうか。

(五) 埼玉の教育会と教職員組合

①埼玉県教育会の改組と解散

戦後、大日本教育会埼玉支部の機関誌『埼玉教育』は、1945年9月11日、150号をもって復刊された。その150号の追記は「本会は本部大日本教育会の方針に伴ひ、定款を改正した。官庁中心の経営から、現職者中心の経営となる訳で、従って本誌も会員諸君の活発なる意見を盛り上げたい。……最近教育者団体が、本会系統以外に同職組合として、生活権確保を標榜して生まれた様である。……本会として陣容改革の後、教職員厚生施設の方面に飛躍的進出をせねばならぬと思ふ」と、再出発に際して記している。

①行政主導から現職教員中心に ②教職員組合結成の動向を踏まえ厚生事業の重視をとりあえず意識していた。151号の岡田恒輔会長就任のことばとして、「近時各方面に教員組合を結成せられ、教育会存在の理由に疑念を持つ者あり、教育会の活動に就ても不満の声を耳にします。組合と教育会の関係には研究を要することが少なくないと思いますが、組合の目的は教員の生活権擁護に重点が置かれ、教育会は教育そのものの改善進歩、文化向上発達、教員相互の研究修養、並に其の福利の増進等、大切な使命があると思ひます」と、生活権擁護の組合に対して「教育そのものの改善進歩、……」を目的とする教育会の存在意義を明らかにしなければならないとのべている。

その具体的事業として

- ①研究学校募集（国民学校17、青年学校9、中等学校5）
- ②講習会、新教育についての教師の再教育（文化講習会）
- ③研究発表会
- ④科目研究部の組織（「民主的方法を以て実質的人物を選出委嘱す」）

などに取りくむとしていた。とりわけ、②の文化講習会は、新教育への出発に際して大きな意味をもつことになるが、その点は後に論述する

ことにする。

他方、教員組合に関しては、埼玉県国民学校教員組合（埼玉教）が、46年2月22日に、埼玉県青年学校教員組合（埼玉青教）が3月12日、埼玉県中等学校教員組合（埼玉中教）が6月3日に発足することになる。46年7月、全国単一組織の大日本教育会は、都道府県教育会の連合体としての日本教育会に改組された。それに応じて、埼玉支部の改組にむけた協議が46年8月26日におこなわれ、第2回協議会（9月9日）では、下山、石井、逸見、今成、坂巻、田中、蕨塚の小委員会で原案を作成することが決定された。約半数は組合の代表であった。10月9日の第3回協議会で会則を決定し、翌年4月の改組が決められた。その会則案は「教育会は教育に理解ある者が一体となり県下教育の振興普及……」

（第2条）と、教育者と教育理解者によって構成されるとしていた。その目的達成のために「一、教育立国の実現と教育自主性の確立……八、教育者の地位の向上並に厚生施設の」とりくむとしていた。しかし、この10月案は、47年1月11日の三教組連合対策委員会の教育会改組の申し入れを受けて、3月26日に修正された。

「本会は現職教員が主体となって職能の向上、教育の振興……」（第2条）で、事業から教育立国、教育自主性の確立、教員の地位向上などが削除されることになる。教員の職能の向上を中心課題とした現職教員中心の教育会の再出発を明瞭にしたのであった。47年7月26日に埼玉県教育会は再出発することになる。

この三教組連合体（47年7月 埼玉教組として一体化）と教育会の二本立ては、教育会の役割を「職能の向上」に限定し、教育行政の改革ないしは教職員の生活権擁護の促進は教組が担うとするものであった。というより、占領軍の日本教育会と日教組の在り方にかかわる指示をめぐる中央での傾向を反映した消極的対応としての教育会としての存続であった。47年7月15日の日本教育会総会は、占領軍の指示の解釈をめぐる混乱し意志の一致を形成することができ

なかった。日本教育会は、教育会存続と解釈し、日教組は会員の自由意志による解散か存続かの決定との立場をとっていた。埼教組は7月23日に代表を中央に派遣し、中央での見解の一致を求めている。その際、埼教組と教育会の二本立てが望ましいとの見解をうけ、7月26日の改組大会となったのである。

その後、占領軍が必ずしも二本立ての見解でないことが判明し、9月18日に日本教育会と日教組の共同声明で二本立てか一本化は、それぞれの地方教育会の自由にゆだねられるべきとの見解を発表した。それをうけて、埼教組と教育会は共同声明をだし、会員の投票によって教育会の解散か存続かを決定することになった。47年11月5日の全会員投票の結果、8964：1860で教育会は解散することになった。

②権威主義組織としての教育会批判

この圧倒的な会員投票の結果は何を意味していたのであろうか。埼教組は、この投票に際して、「最近の教組の動向と執行部の所信」(1847. 10. 21)を発表している。そこでは「教育会の歴史性」を厳しく批判している。

半強制的に入会を強要させられ、表面私設とは名のみ、教員の福利を常に宣伝しながら全然官設と等しく地方長官或は之に類する人々が会長となり、我々教員は規約すらもろくろく知らず、そして一部有力教員によって規制され、時々開く教育会議は当局の意思を教員に伝える代用機関であったのである。

私設とは名ばかりの官設の動員機関であり、一部有力教員による当局の伝達機関にすぎなかったと批判した。「地方教育会は、正に戦時の産報に匹敵するものである」と戦時下の教育会活動を総括し、教育世論(教権独立)、教育専門家による権威化と事実化とは異質な統制動員機関であったとしている。それ故に、若干の手直しによる教育会の存続は認められないと結論づけられていた。教育勅語体制下の権威主義から解放された教員の実態に即した批判であり、多

くの支持を得ることになったといえる。当時の学校の雰囲気は教員組合結成に尽力した山下正義は次のように記している。

職員室の民主化 校長は太陽を背にし、火鉢をかかえている。女の先生は休み時間お茶を呑みにくるが壁に向かい無言で呑んで去る。職員会議には、校長発言異議なしわかりましたで終わり。火鉢は職員室のまん中にお湯をかけておく、お茶は談笑しながら呑む。職員会議は毎週土曜日午後開催、議長をきめて決を採り、多数決できめる。職員室はにぎやかに談笑の渦を巻く。

権威主義体制からの解放と民主化の雰囲気をたくみに伝えているといえよう。かつて、大正期、教育会の権威主義と抑圧性に反発し、自由な「四民平等」的な討議を求めた啓明会参加の教員達と重なる状況であったといえる。しかも、今回は労働組合法にもとづく教員組合は法的根拠を与えられ団体交渉権を持っていた。組合の声明も教組運動と文化運動は一体であり、「教権確立を法的根拠を持つ組合によって」とその点を説明していた。行政支配からの教員社会の自律性の法的根拠が与えられたことは画期的なことであった。声明は「米国教育使節団の報告書にも教育の地方分権を奨励している所似も此処に存していると信ずる。かかる教権の確立は団体交渉権をもたぬ教育会ではその実現を望み得ざる所で」と、教育の地方分権は、教権の確立＝教育者の自律性があってのことであり、法的根拠を持つ教員組合が必要であると論じていた。多くの教員が支持したゆえんであった。

③労働協約締結と教育運営協議会

労働組合法にもとづく教育運営協議会発足前に埼玉県では独自の構想にもとづく埼玉県教育審議委員会が1946年9月6日に発足していた。その契機は、1946年7月～8月にかけて県下で開催された県教育会主催の夏季講習会であった。埼玉軍政部は、教育の民主化のため教育会に文化講演会の開催を求め、教育会は各班(郡・市)

から教員を運営委員に選出した。彼等がその運営を担うことになった。8月17日に各地の文化講演会の全体報告会が開催され、その「第4分科会 教育行政ノ民主化」では「官僚独善ノ人事ヲ排シ茲ニ教育審議會ノ設置ヲ要望シ人事制度予算教科書学校管理上ノ諸問題等ニ至ルマデ配慮スル如キ内容ヲ持チソノ構成モ官、学校、市町村、父兄等提携ヲ含メタルモノトス」(『埼玉県教育史』6巻)と教育審議會の設置を要望する意見書をまとめていた。この要望を受けて、1946年9月6日、埼玉県教育審議委員会規程が公布された。委員は教員6名(選出は各教組に一任)、民間4名、県官吏2名で構成し、審議事項は「一、教育行政に関する事項 二、教育内容に関する事項 三、教育行政の運営に関する事項」と定められていた。この教育審議委員会は、1948年11月1日、県教育委員会発足まで存続するが、1947年2月の暫定教育運営協議会の設置とともに実質的機能を失っていくことになった。この審議委員会の設置は、教育委員会創設に先行する事例として注目を集めていた。

この官民提携による「教育行政ノ民主化」は、46年2月に発足した埼玉国教のめざす方向でもあった。発足時の副組合長高井征三は、「この年に教員組合運動の起ってきたため教育的な教育者として恥ずかしくない組合となすため当時の組合は何の組合も斗争的であったので、この斗争より提携の原理に方向づけていきたいという希望から私の気持が組合の動きの方へうばわれてしまったことが……①教育提携による教育立国 ②官民一体 ③官と民の提携による教育ならび教育行政の民主化を唱えたが遂に三番目は斗争の盛り上がりのため、却下されてしまった」と記している。官民連携による教育民主化の主張は、教育審議會の構想と重なるものであった。

しかし、埼玉国教は1946年11月7日の大会で30代の教員を中心に生活権擁護のための「最低生活権擁護獲得対策委員会」設置の動議を可決し、経済的要求の獲得に大きく路線を転じることになった。その提案者の一人、福島愛次郎は「国

民学校の方は校長さん主導でできかかった組合を、われわれ平教員が主体の組合に移行してしまい、生活権をうちたてる経済斗争、賃金斗争を表看板に教員組合らしい組合運動にしていくことになりました。」(『教育運動史研究』7号)と、経済斗争主義、平教員中心の組合に切り替えていったとのべている。その結果、埼玉国教は12月24日の臨時大会で「本組合は組合員が主体となって、自主的に経済的地位の向上を図ることを目的とする」(同5条)と、目的を定めた。

三教組連合体は県と1947年2月24日、暫定の教育運営協議会の設置で合意し、主に人事異動、勤務条件について協議する体制がスタートした。それにもとづき、1947年度の人事異動に際して、とりわけ校長の選出方式は運営協議会で審議選考することになった。学校毎に1~4名(規模に応じて)の候補者選出→部会運営委員会→支部運営委員会で必要数の1.5倍にしぼる→県教育運営委員会で決定という手順をとることになった。4月20日には県と教組は団体協約書を交わし、正式に教育運営協議会が発足し、教員の人事、勤務条件、教育の計画的運営の大綱に関する事項が審議の対象となった。しかし、この運営協議会は翌48年7月22日のマッカーサー書簡と政令201号(公務員の争議、団体交渉権の否認)をうけた8月11日の県の通知によって廃止されることになった。

以後、埼玉教組は埼玉軍政部(民事部)と対立の時代を迎えることになった。埼玉民事部(49年7月1日軍政部を民事部に改称)は、49年7月に埼玉教組は福利厚生を課題とし、教育研究を中心とした教育会を再発足させるべきとの見解を示した。教組の政治的・社会的影響力の拡大をおそれたことであった。教育会解散後も教育会の各教科研究組織は、郡市・班組織として実質的に存続していた。この研究組織(視学と埼玉師付小訓導による中央幹事、17教科×38班=646名の地方幹事)が、県の教育行政に対応して機能していくことになる。民事部の見解は、こうした実情を反映したものであった。こうした

占領軍というあらたな権威の存在と介入によって、再び「教育社会」の一致した教育世論の形成と専門性にもとづく権威と事実化のサイクルは、分岐していくことになった。とはいえ1951年に始まる教組の教研集会を県教委も共催し、「官民提携」による教育世論、専門性にもとづく権威と事実化が、再び機能する可能性をもつことになった。しかし、勤評問題を契機に1959年に県教委は共催を解消し、以後、組合と行政との対立構図が先鋭化していくことになったのである。

(六) 信濃教育会と教職員組合

① 県教組の結成と信濃教育会

教育県と世評に高い長野（信州）の教育を象徴する存在が、信濃教育会（以後信教）であった。その存在と活動は、長野に凝縮される近代教育の光と影を映しだすものであったといえる。占領期、長野県教組のリーダーとして信教に対峙することになる市川慶蔵は、その光と影を次のように記している。

信濃教育会は、明治以来（1886年創立—筆者注）の長い歴史を持つ教育団体である。ある時期において官僚的教育に抗したことも事実であるし、尊敬すべき先輩教育者が多く存在したことも明らかである。……長野県の行政部門には、教育部長・学務課長があって県教育行政の責任ということになっているが、信濃教育会実力者の協力なくしては何事もできないのである。教育部長・学務課長の下に実地に動き処理する視学なるものは、各郡市の教育会から送り込まれる人たちである。

（『黒い嵐—増補改訂版』1974年）

官僚行政に抗して、教育専門家による教育世論の権威化と事実化を推進した信教は、また県の教育行政と一体化、教員を統制する機関でもあった。とりわけ、1933年の「教員赤化」事件を契機とする教員統制、国策（満蒙開拓青少年義勇軍の送出）への積極的協力は、その影を濃

くするものであった。戦後、GHQの指示による大日本教育会支部から各県教育会への改組にともない、1946年11月22日に大日本教育会長野支部は再び信濃教育会へと改称することになる。ほぼ同時期に長野県教職員組合（以後県教組）も結成されることになる。1946年2月の木曾教員組合の結成を皮切りに、3月下伊奈郡教員組合、8月南佐久郡教員組合、9月北佐久郡教員組合、小県上田教員組合、上伊那郡教員組合、11月長野市教員組合が結成された。1946年12月に、教全連参加の北佐久郡教員組合を除く、全教協参加組合は長野県教職員組合を結成した。1947年7月10日には、北佐久郡教員組合も参加する全県単一組織としての長野県教職員組合の結成へと進むことになる。

郡市の教員組合の結成にあたって、郡によっては教育会も支持・同調していた。「下伊那郡で教組運動の火ぶたを切ったものはおもに共産主義の人たちであったが、これに対して教育会の幹部がはじめから全面的に協力し、終始その行動をとりにした。」（『長野県教組十年史』）「北佐久郡で、二十一年九月教育会総会で緊急動議として教員組合の結成が提案され、全会一致で決議された」（駒込幸典『信州の戦後教育はこうして始まった』信濃毎日新聞社、2002年）と、教育会と一体のものとして結成されていた。もう一つの潮流は「木曾教員組合の母体は前年九月、終戦直後に木曾福島町の青年教師たちがつくれた「言いたいことを何でも言う会」であった」（前掲書）と、青年教師達の動向であった。

戦前の教員運動の参加者、あるいは青年教師達の動向が教員組合結成に向かう点は、埼玉県でもほぼ同様であった。大きな違いは、信教が県の教育行政と一体化し、実質的に機能していた点であった。「組合のなかった時期には、教育関係の問題は、県の諮問機関の立場において信濃教育会がこれに当り、また人事問題についても前述「この頃の信濃教育会」の項でのべたような介入を行っていたのであるが」（市川前掲書）と、信教は職能組織としての専門家集団と

しての活動とともに、人事行政にも積極的に関与していた。それ故に、教育会＝職能団体、教員組合＝労働権・生活権にかかわる交渉団体という分化は、実体的に困難な歴史的条件をもっていたといえる。県は県教組と1947年5月23日、労働協約を締結し、教員の勤務条件、教育計画等について県側8名、教組側8名による協議会で協議を開始することになる。これに対応して、人事委員会と称する協議会を県側5名、教組側5名で設置し、教員異動、新卒配当、校長候補選出、視学の人選について協議することになる。こうして、県教組と信教は県教育行政への関与にかかわって対立的状況をはらむことになる。

②教育会の存続か解散か

1947年9月18日に、日教組と日本教育会は教育会の存続か解散かは、各県教育会の自主的判断によるとの合意に達することになる。47年6月の日教組結成後、日教組は日本教育会の解散を求めている。47年7月15日の日本教育会の総会は存続か解散かをめぐって、混乱・流会となっていた。9月18日の声明は、こうした日教組と日本教育会の対立を会員の意思にもとづき解決しようとするものであった。長野県でも、47年7月以降、信教の存続か解散かが大きな課題となっていた。7月11日の更級郡教育会協議員会は、多数決によって県教組と信教の二本立て、信教の存続を決議していた。他方、県教組委員会は賛成55反対1保留5で「信濃教育会は発展的に解消すべきであり、その解散に直ちに着手すべきである」（市川前掲書）と決議していた。その信教の解散か存続かは、長野軍政部リー教育部長（ケリー教育官）の「二本立て」指示によって決着をつけられることになる。なぜ軍政部は「命令」を出すことになったのか。「小県・上田地域では一本化か二本立てかの決着を図る職場投票が行なわれようとした直前の23年2月9日、小県上田教育会長と上小教員組合執行委員長が軍政部に呼び出された。上水内郡教育会でも情況は同じであった」（駒込前掲書120頁）

と、各郡教育会の会員投票を軍政部は強権的に禁止した。その翌日に、リー教育部長は県教組と信教の二本立てを「命令」したのであった。前述の市川慶蔵は「即ち上小教育会及び上水内教育会が総会を開き、まさに解散の決議をしようとしたとき、前述一本化の問題の章に書いた通り、軍政部ケリー教育官の命令により中止されたことはまぎれもない事実である」「信教壊滅を救ったものは、米占領軍の組合弱体化の政策であり」（前掲274頁）と、軍政部命令による存続決定であったと記している。以後、県教組に軍政部は強権的に介入し、いわゆる長野の教育界に「ケリー旋風」が吹きまくることになるのであった。

③信濃教育と「教育の権威と自主性」

1948年8月5日の日本教育会総会で解散の案件が提出され、138：51で解散に決することになる。48年3月には日本教育会の会長に日教組委員長の荒木正三郎が就任していた。信教は、「教育会と教組は表裏一体であると宣言」して就任したにもかかわらず、事業計画もたえず日教組の解散路線を推進したとして不信任案を提出して、解散に反対した。職能団体の教育会の存続を求めたのは、長野・東京・徳島・鹿児島・愛知・栃木・茨城の七府県であった（『信濃教育会九十年史下』）。この七府県教育会を中心に、1949年11月25日に日本教育協会を結成した。協会は1952年8月25日に日本連合教育会となる。連合教育会は、1958年の「特設道徳」問題、その後の勤評問題でそれを支持・容認する立場をとり日教組との対抗組織として存在することになる。ただし、長野にあっては信教は「教育会と教組は表裏一体」との立場を堅持することになるが、その意味については後で検討することにする。占領時、信教と県教組の二本立てを「命令」、第1回県教委選挙への干渉（県教組委員長藤巻幸造候補への反共攻撃）、1949年3月人事での組合指導者の降格人事等、軍政部は反共・組合弱体化の路線から信教の存続を支

持することになる。1949年3月人事で更級郡教育会長として信教系統に「政治的手腕」を発揮した馬場源六の学務課長就任、更級郡教組の委員長にあった市川慶蔵の49年4月の逮捕、翌年6月の退職強制は、その象徴的事例であった。占領行政と一体化して、信教は「政治的復権」=人事行政を握ることになったといえる。

他面、復活信教は、1947年4月には「信濃教育会は、独自の構想のもとに教育研究所を創設し、新教育実施に伴う研究・調査を推進すべきである」との教育世論をうけて、教育研究所を創設していた。専門職集団の「世論」を背景に、研究・調査を踏まえた教育世論の「権威化」の方向を明確にしていた。同時に、図書・雑誌・教科書(国語・理科)・副読本の編纂発行にもとりくむことになる。官僚行政を抑制し、専門職集団によるガバナンスの可能性を持つものであったといえる。占領行政の終焉、そして日教組の教育研究集会の開催にともなって、信教と県教組は、教組は経済活動、信教は文化活動と機能分化していき、新たな関係を築くことになった。『信濃教育会九十年史下』は、「長野県では、教育の文化活動は信濃教育会で、経済活動は県教組で、その考え方が大勢を占め」(241頁)るようになったと記している。もちろん、この表裏一体論の定着は、信教側の評価であった。軍政部による組合攻撃(「ケリー旋風」)による組合の弱体化と、信教による組合「乗っ取り」による「一体化」であった点を見逃すことはできない。(『長野県教育のあゆみ』佐久教育科学研究会、1975)

1951年度の第1回全国教研(日光)に、県教組はオブザーバーを派遣し、第2回大会(高知)から正式参加することになる。ただし、研究レポートは信教の研究を充当したいと申し入れ、信教もそれに応じることになる。そして、1954年度の全国教研長野大会の開催に、信教は全面的に協力することになる。県の教研集会も56・57年度、60年度～72年度まで、県教組と信教の共催で実施している(58・59年度は協力。この

年度には、勤評問題で共闘した高教組の参加。高教組が信教との共催に難色を示したため)。特に留意しておきたいのは、1954年1月28日に「教員の政治活動制限法案に対する反対声明書」(いわゆる教育二法反対)を信教として発表し、「教権擁護臨時大会」を東京都台東区下谷小学校で開催していることである。その声明は「このような法案が成立するならば、教員が一公民として憲法で保障されている自由は不当な制限を加えられ、ひいては教育の権威と自主性が失われる」と、「教育の権威と自主性」の視点から教育二法反対の運動を展開した。信教と県教組のズレ・対立は、この「教育の権威と自主性」の内容をめぐる顕在化することになる。「特設道徳」問題、勤評について立場を異にし、教組の教研集会にかかわる力量の増大にともなって、信教は共催に消極的になり、1973年度から県教組の「中教審答申反対」を理由に共催を解消することになる。

県教組と信教は、占領期の「政治の季節」の終焉とともに、「文化活動は信教、経済活動は教組」と機能を分化し、「共存」することになる。信教は、教育専門家の職能集団として、教育文化の向上を掲げ、その権威化と事実化をめざすことになる。「教育の権威と自主性」を主張、その職能団体としての信教は、果して自由な合議体たりえたのであろうか。復活信教は、占領軍の介入による教組運動の後退とともに官僚行政との一体化を進行させていくことになる。通例は、県下16の郡市教育会の会長が校長会会長であり、教員人事に圧倒的影響力を持つ体制が整えられていく(『長野県教育のあゆみ』258-9頁)。職能的共同体によるガバナンスは、専門性にもとづく官僚制の抑制機能を持つとともに、また、構成員への抑圧統制機能をも持つことになる。信教もその例外ではありえなかった。『長野県教育のあゆみ』は、この点を「職能団体としての腐敗」として批判している。信教を批判するこの書も「信濃教育会・支部の手で明治から今日まで行われてきた郷土史・教育史などの

編集、郷土教材の研究などのもっている積極的意義を認めないわけではない」「本来の意味での職能的結集の必要性をいま否定するものでない」とのべている。専門性にもとづく官僚行政からの自立・自主に、職能団体としての信教の存在意義を確認している。問題は、官僚行政からの自由を担保とする専門性の確立と人事行政に集約される統制をいかに止揚し、「教育の権威と自主性」に根ざす組織たりうるかであった。

おわりに

いわゆる国家主義的啓蒙期、田中不二麿と森有礼は、教育専門家の専門性と倫理性、あるいは名望家層の自立・自主性に教育問題の合議の意味と可能性を見出していた。それが田中の教育議会構想であり、森の「和働自理」の理念であった。第1次世界大戦後の社会の大衆化に対応した教員社会の形成とともに、教員による教育世論の形成、その権威化、それにもとづく事実化を沢柳政太郎は、帝国教育会に重ねて構想していくことになる。世論の形成としての教員の参加・動員は、また教育勅語体制という権威主義的システムの中で、教員の統制機能に一面化しうる可能性をもつものであった。

埼玉県にあっては、県教育会の統制機能に反発し、下中弥三郎の啓明会に一部青年教師たちは参加していた。しかし教育会自体は、一貫して官僚行政と一体化した権威主義的組織として、教員の参加・動員に大きな役割を果していた。それ故に、1947年の教育会の存続か解散かの投票は、圧倒的多数で解散に決することになったといえよう。そして、若手・中堅層教員を中心に、経済斗争重視の教員組合運動を展開していくことになるのであった。

他方、長野県にあっては、大正期、信教は形式的な法的規範を超えた教育専門家による教育問題の研究・調査を推進していた。それ故に、

信教解散を主張した市川慶蔵も信教が官僚教育に抗した歴史を認めていた。同時に、信教が官僚行政への動員・統制機能を持っていた点も明確なことであった。占領期、軍政部の介入があったとしても、信教存続の背景に教育専門家による教育問題の研究・調査の「伝統」に即して、戦後教育にとりくもうとする「世論」があったことは否定できないであろう。「教育の権威と自主性」「教育世論の権威化と事実化」の追求は、教育専門家による教育問題の探究という教育文化の上に形成されるものであった。

教育専門家の自由な合議体の創出にかかわって、『日教組十年史』は、占領期の動向について、次のように記している。

さかんな文化活動を行うには力もたりず、のちに教育研究の一つのモデルとなった文部省研修所（所長城戸幡太郎）主催の教育研究全国協議会の第2回会議（1947年8月）、第3回会議（1948年5月）を後援するなどのことをもって右の方針にいう文化会議に代えていたのが実情であった。日教組傘下各教組の講習会や講演会なども、教育者としての組合員を錬磨する必要と、組合員の古い意識を労働者的に錬りなおす必要とが討議された。中には教組がはじめから教研活動にあまり力をいれすぎると、ひ弱い“よい教師”の集団となる危険があると考える者もあった。

戦前の権威主義的体制、組織からの自由を求め、労働組合法にその解放の手段を見出した教員社会は、生活権を中心とする労働者意識の形成と教育問題の専門的検討による教育の権威化の創出という二つの側面を統一的に展開しえたのであろうか。教育世論の形成と権威化と事実化にかかわる教育会の歴史的位相の検討が求められよう。

（2008年3月19日提出）

（2008年4月25日受理）