

昭和30年代の「勤務評定制度」の政策的意図 —「勤務評定制度」は戦後教育の自立・発展の教育政策か—

堀 切 勝 之*

はじめに

昭和31年から33年にかけて、日本の教育界を疾風怒涛、狂乱の極地にまきこんだのは「勤務評定」の問題であった。何故、勤務評定制度が導入されたのかということである。穿った見方をすれば、勤務評定を実施して教師の勤務姿勢が正され、戦後の教育の自立と発展を図れると当時の文部省は真剣に考えていたのだろうかということである。当時の日本の歴史的環境は各界において占領政策の残した制度の残務整理的調整と新たな制度設計との整合性の理念化を模索していた時期であり、特に、教育界では戦後の民主的教育政策から中央集権的教育政策への過渡的模索がなされている時期である。それゆえに中央集権的体制を強化する手法として、政府（文教族を含む）や文部官僚によって20年代の戦後教育からの脱却を目指す政策方向として、「教育秩序の確立」・「新学制の充実」の文教施策が掲げられたのである。このような文教政策は公選制教育委員会制度から任命制教育委員制度の制度改革、中央教育審議会の答申（「教育の政治的中立性について」）、日教組教育路線の「偏向教育」の打破、「教育2法」の公布等が背景となっているが、なかでも最もアグレッシブな文教政策は勤務評定制度の制度設計であったのでは。戦後の教育事情（教育制度・教員養成制度・教員問題等）を省察しながら、勤務評定実施に伴う反対声明や表明等を通して、この制度設計に内包される政策的意図と政策実施による予期しない結果（全国規模的な反対闘争・反対運動の展開）について考察を試みる。

1. 勤務評定制度設計の責任不在

1) 都道府県教育委員会に「勤務評定実施」を委ねた文部省の責任回避

昭和31年6月30日の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地方教育行政法）の公布後、10月1日に任命制教育委員会が設置され、昭和32年8月13日に文部省が勤務評定の実施

* 近畿大学教職教育部教授

を傳達し、教育の中央集権的体制を図る一つの手法と化するが、岸信介総理は、「文部省が基準を示してやるようなものではない。県教育委員会の計画のもとに市町村教育委員会において(法律に規定してある)立場を尊重すべきである。文部省は基準を示さないということのほうが正しいのである」と答弁で、地方自治の姿勢を貫くという文部省の動きに变じ、昭和33年4月以降は各都道府県教育委員会で勤務評定の提出を求める方向となるのである。つまり、政府や文部省は勤務評定実施の実行部隊として、教育の「地方分権」を尊重したかのようにして都道府県教育委員会に全権を委ねるといふ手法に出ることによって、文部省と日教組の直接的対決路線を回避する方略をとったのではとも考えられる。しかし、昭和30年代の教育問題は「勤務評定制度」を確立し、実施し、評価し、教員の資質や能力の向上策につながるとか、学校教育の質的向上を図れるほど簡単な問題ではないくらいことは政府も文部官僚も熟知していたはずである。そのことは、当時の政治事情や教育事情はまさに戦後の日本の新しい諸制度の制度設計中であり、憲法改正をめぐる問題(護憲派と改憲派との問題)、1955年体制(55年体制)民主党と自民党の保守合同結成をめぐる問題、再軍備をめぐる問題、米軍基地問題(砂川闘争)、第24回通常国会(社会党統一、保守合同後の初の通常国会:暴力国会と呼ばれる)、暁の国会(衆議院本会議で議長職権による新教育委員会法案の可決)、教育二法案反対声明(在京、10大学長・元学長、関西10大学長による声明)、紀元節復活反対声明(歴史教育者協議会)、日米共同声明(日米安保条約の検討するための両国政府間の委員会を設置することなど)、沖縄民政府長官を高等弁務官(現役軍人)にすることの決定(大統領行政命令による)など戦後処理問題を引きずりながら、新しい制度設計が模索されている。

2) 勤務評価制度設計の未熟性—学校教育の改革的破壊を引き起こす要因—

当時の勤務評定の評価事項や評価内容では教員の資質や能力を測定するなど無理なことである。評価できるという幻想以外のなにものでもない。学校における教育作用は無数の有形・無形の相互作用によって成り立つものであるということを経験過程におけば、如何なる評価システムをもってしても、教員の資質や能力を計測・計量できるものではない。当時の地方の教育委員会レベルで勤務評定を行うなど教職に対する冒涇行為であり、教育委員会の自縄自縛行為である。何のための教育委員会か。誰のための教育委員会か。公選制教育委員会から任命制教育委員会が発足して緒に就いたばかりの未熟で不安定な制度機構で短期的に戦後教育からの教育脱却を目指したとしても、教育政策能力の欠落を示すのみである。例えば、昭和30年代から

50年代にかけて中央教育行政による教育改革の外交辞令的常套標語は、「学校教育振興のため」、「学校教育の秩序回復のため」、「国民教育の向上のため」、「民主的・文化的国家社会のための人材育成のため」、「子どもの教育権・学習権の保持のため」など、変わり映えのしないものであり、時の「政争の具」にされた教育政策はまさに「思考停止」状態の政策レベルで終始している。

それゆえに、当時の混乱した政治事情や中央集権制教育体制化か推し進められた教育事情から察すれば、勤務評定実施や全国学力テスト実施で教師問題や学校教育問題を解決し、国民教育を充実・発展させることができるなど、安直な歴史的環境ではないことが知見できる。同時に、教育制度や教員養成制度の未熟な折に、「勤務評定制度」を導入するという文部省の政策的立ち位置がまさに、学校教育の教育事情を俯瞰できない次元で終始しているということが指摘できる。最も根本的にして致命的なことは、当時のわが国における人事考課の研究レベル、都道府県の教育委員会行政能力のレベル、地方自治の自治能力のレベルから察すれば、勤務評定制度の制度理念・評定方法・評定事項等に関する原理性（理念性・科学性・信頼性・客観性〈評価の基本原則〉）も曖昧であり、勤務評定制度自体が自縄自縛化しており、このことは「勤務評定問題第一次検討」（日本教育学会教育政策特別委員会：1957年12月18日）に明確に示されていることから明らかである。（「勤務評定問題第一次検討」に関しては後方の箇所で触れることにする。）

2. 「勤務評定制度」に包摂される制度設計の問題—戦前の「複線型教育制度」と「師範学校制度」の廃止に伴う教育事情—

占領政策による戦前の複線型教育制度の廃止に伴う米国の単線型教育制度の導入と義務教育の延長は多くの教育問題を抱えこむことになる。特に「6・3・3・4制度」という教育制度を金貨玉条ごとく保持し現在に至っているが、この制度はわが国の歴史的・文化的風土における人間形成に適しているのだろうか。同じ敗戦国のドイツでは米国の占領政策による教育制度改革の導入を拒否し、戦前同様の複線型教育制度を保持している。

戦後の米・ソの軍事的国家戦略の立ち位置から、日本とドイツとを地政的状況から比較して、極東に領土を保有する共産主義国家・社会主義国家の軍事的脅威から防波堤の役割を演じられるのは日本国であり、「極東の軍事的戦略の基地化」を強要している。それは米政府が占領政策期間において、戦前の制度を解体し、アメリカの制度の導入によって半植民地的従属的支配

関係を構築する方略として、「複線型教育制度」から「単線型教育制度」へ、「師範学校制度」を廃止して4年制大学での教員養成制度への制度変更、加えて、「開放制教員養成制度」の導入である。これらの制度設計の導入は、多くの教育問題を引き起こし、悲惨な教育現場を創出していくことになる。それは戦後の教員の状況と教員の需給の状況や終戦直後の学校施設の状況から、以下の資料等で証左する。

1) 終戦直後の教員の状況

終戦直後の学校教育は、校舎の焼失、破損等による教育環境の荒廃のみでなく、教員の不足や無資格教員の悩みも深刻であった。敗戦による価値観の倒錯と社会生活の混乱と窮乏とが、多くの教師に不安と動揺を与え、食糧難や生活苦も加わって教職を離れる者が少なくなかった。教員は、当時の制度下の有資格教員のほか、高年齢の退職教員の再採用によってもまかなえず、教員免許状を有しない中等学校卒業者を助教として採用したが、その中には高等女学校卒業者が多かった。特に北海道、東北などへき地においては、いわゆる「豆訓導」と称して国民学校高等科の卒業者を教壇に立たせるというような事態も生じていた。昭和25年当時の助教論相当の教員数は、全教員数の約4分の1に達し、その約70%近くは女子であった。また、中堅層の教員を欠くゆがんだ教員構成の学校が多く、しかも、助教等の定着率は低く依然として教員不足の状況が続いた。一方、占領政策としての教育関係者の適格審査と不適格者の教職追放に関する指令に基づく措置が厳しく、教育界は大きな不安につつまれながら、新教育への道を歩まなければならなかった¹⁾。

2) 教員の需給の状況

昭和22年4月、新学制の実施に伴い、教員の需給は急激に増大した。ちなみに、20年度における国民学校の児童・生徒数は約1280万人であり、その教員数は31万人であったのに対し新制中学校の完成年度である24年度における小・中学校の児童・生徒数は約340万人増加し、その教員数は約17万5,000人多い48万5,000人となっている。特に新制中学校の発足に際しては、青年学校教員の大多数と小学校教員の中堅層が中学校教員となったものとみられ、小学校の教員構成がさらに弱体化する事態が生じた。また、当時、退職等による教員の減耗は、総教員の約10~11%に当たる5万人程度に達していたとみられ、教員の需給関係は窮迫した状況にあった。このように教員の需要が増大していたにもかかわらず、当時師範学校等への入学希望者は

激減し、また24年から教員を大学において養成するという理念のもとに教員養成大学・学部が発足したのであるが、当初はその志願者数が期待に反して少なく、関係者を憂慮させた。

文部省は、一日も早く教員養成大学・学部の卒業者を教育現場に送るため、当該大学・学部
に4年の課程のほかに2年課程を設け、さらに都道府県に臨時の教員養成所の設置を認め、これ
に対助成するとともに、現職教員に対しては、計画的な現職教育を実施して、その資格と資
質の向上の措置を講じた。26年3月からは、教員養成大学・学部の2年課程の出身者が教員と
して就職するようになった。また、教員の減耗も23年度には11%程度であった者が、社会の安
定に伴い漸減するにいたり、27年度には6%隣、一応の落ち着きを示すに至った。さらに28年
度末には、教員養成大学・学部の4年課程の者の卒業が見込まれるので、これと2年課程を合
わせれば需要数の過半数を占める見通しがたつようになった。高等学校教員の場合は、職業課
程をはじめ一般の教科担当についても、旧制高等師範学校の教員養成所学校の卒業生および旧
制の大学・専門学校等の失業者によって供給されており、さらに27年度末、そして28年度末か
らは大量の新制大学卒業生の就職が期待されるようになった。こうして教員の需給関係につい
ても、ようやく戦後の混乱期から脱却のきざしが見え始めてきたのである²⁾。

3) 終戦直後の学校施設の状況

戦災による学校施設の被害面積は、国・公・私立を合わせて約930万平方メートル、被災学校
数は3,556校で、当時の保有面積の12%強に当たると推定されている。このうち公立学校の被
害は686万平方メートルにも及び、約200万人以上の児童・生徒が学ぶべき教室を失ったこと
にもなる。しかも、その復旧は遅々として進まず、ようやく昭和21年度下半期に至って、当時、
経済安定本部所管であった公共事業費の中から学校の戦災復旧事業費が計上されたが、困難な
財政事情と建築資材の不足のため、本格的な復旧計画は実現されず、わずかのバラックの応急
校舎を建てるのに過ぎなかった。すなわち、戦災復旧事業は27年度までに国立学校において被
災面積の58%、公立学校においては41%が復旧されたに過ぎず、完全な復旧までにはその後な
お10年の歳月を必要とした³⁾。

4) 「1950年8月第2次訪日アメリカ教育使節団に提出した文部省報告書

第三章 教員の諸問題 六 教員に関する今後の問題」

教員の質及び量は、次第に向上の傾向にあるが、財政上および待遇上の障害ならびに地方財

政平衡交付金制度の実施に伴う義務教育国庫負担金制度の廃止等にさまたげられて、前途に多くの問題を残している。

まず教員の質については、1949年度において、小学校の無資格教員の数は、全国平均25.9%にのぼり、中学校では12%となっている。さらに、これを都道府県別にみれば、小学校において最高26.8%、最低2.9%となっている。教員の質を学歴によってみれば、専門学校卒業者は、全教員に対して、小学校において全国平均54%、中学校においては75.7%となっている。これをさらに都道府県別にみれば、小学校においては最高88.2%、最低30.9%中学校においては最高93.6%、最低60.2%となっており、都道府県間における差は非常に大きなものである。また、若い教員の多いことはきわめて顕著で、26歳以下の勤務年数5年未満の教員が、小学校においては50%をこえている現状である。これに対し文部省および都道府県の教育委員会は、現職教育、認定講習および認定通信教育によって教員の再教育を試みてきたのであるが、この場合における受講者の経済的負担に対して財政的援助を与えることが、重要な問題となっている⁴⁾。

以上のような事柄を省察して、戦後の教育制度と教員養成制度の制度設計の問題は行財政上の問題・課題と深く関連していることから、戦後の教育復興計画は遅々として進まなかったことが報告されている。特に、22年に始まる戦後出生児の急増の波頭は28年小学校に達し、以後35年中学校に、38年高等学校に、そして41年には大学の門戸に迫る教育事情を生み出すことになる。またこの「団塊の世代」と呼ばれる世代の教育政策と義務教育の3年間の延長となった「6・3制度」による新制中学校の教育政策は国家・地方の教育財政をひっ迫させる事態となり、教育行政当局は学校数や教員数の増加対策に窮し、一クラス「60人」というマスプロ教育が創出されていく。当然の理であるが、新しい教育制度を充実・発展させていくためには大学制度の拡充政策が欠かせられない。しかし、4年制教員養成制度の設置の遅れは昭和30年代の学校教育に負の遺産を背負わすことになる。それは以下のような戦後の大学設置等に関する「答申」「建議」「公布」等の経緯からも知見できる。

昭和22年から昭和25年までの大学設置等に関する答申・公布等は以下のようになっている。

- 1) 昭和22年7月8日：大学基準協会設立。大学基準を決定。
- 2) 同年11月6日：教育刷新委員会、教員養成に関し建議。
- 3) 同年12月16日：大学設置委員会第1回総会開催。
- 4) 同年12月27日：教育刷新委員会、大学の地方移譲反対。
- 5) 昭和23年1月15日：大学設置委員会官制を公布。

- 6) 同年2月23日：大学設置委員会「大学設置基準」を答申（新制大学設置認可の基準決定）。
- 7) 同年3月29日：文部省、教員養成はすべて大学で実施する旨を発表。
- 8) 同年7月26日：教育刷新委員会、大学の国土計画配置について建議。
- 9) 同年8月24日：大学設置委員会、新制大学審査申請219校を発表。
- 10) 同年12月25日：国立新制大学を昭和24年から開校することを閣議決定。
- 11) 昭和24年1月18日：教育刷新員界、2年または3年制の大学について建議。
- 12) 同年5月9日：新制国立大学入学試験要項を発表。
- 13) 同年5月18日：学校教育法改正（短期大学成立）。
- 14) 同年5月31日：「国立学校設置法」公布。
- 15) 同年12月15日：「私立学校法」公布。
- 16) 同年12月15日：私立大学審議会設置。
- 17) 昭和25年3月18日：新学制実施に伴い、旧制高等学校最後の卒業式。
- 18) 同年8月9日：大学設置員会を大学設置審議会の改組。
- 19) 同年8月29日：大学設置審議会、大学基準改定を決定。
：短期大学通信教育基準を決定⁵⁾。

戦後の教員不足に加え、上述の中の、昭和23年3月29日の「文部省、教員養成はすべて大学で実施する旨を発表」と昭和24年5月9日の「新制国立大学の入学試験要項を発表」により、国立大学の教員養成での教員の初卒業が昭和29年3月となり、小学校教育には教員の資質・能力の問題が制度的問題と表裏していることが指摘できる。前述しているが、昭和28年という年は昭和22年生まれの255万人のベビーブームの波が小学校にやって来た年でもある。しかし、昭和26年から30年までの小学校の学校数は（昭和26年：26,056校、27年：26,377校、28年：26,555校、29年：26,804校、30年：26,880校）⁶⁾ 微増しながら推移していることから、「マスプロ教育」という名称が物語るように「学校の建物ありて、劣悪な学習条件・教育条件」という事態を引き起こしていくのである。それに輪をかけるかのように、「開放制教員養成」の教育条件も不整備のまま、教員養成が行われていく歴史的土壌が作られていくのである。つまり、「開放制教員養成」機関での大学の教員の質的問題を内包しながら、教育学専攻や心理学専攻の学生には「英語の免許状」を出すなど、教員の質の低下は「国民教育」を愚弄するかのよう歴史的経過をたどることになる。このような事態は「教員免許状の安売りの体質化」を温存させ、

教員養成制度の形骸化を生み出し、加えて戦前の「師範学校卒」の教員と戦後の「開放制教員養成制度：大学卒」の教員の確執や、共産主義的・社会主義的イデオロギーを信奉する日教組の闘争体質化と綱領主義・教条主義的体質化は学校本来の「教育」の本質から乖離した教育事情を作り出し、「児童・生徒不在」の学校と化していくのである。このような事態を取捨する方向性として学校教育問題を教員の勤務姿勢に照準にして、為政者（政府・文教族・旧文部省官僚）の集権的体質化を強化していく方略は、反体制化体質の強化を呼び込み、体制・反体制の図式による闘争がまさに政治的イデオロギー闘争化であり、わが国における旧文部省と日教組の政治的イデオロギー闘争は「学校・教職・教師・児童生徒」の属性を体制側と反体制側の政治的闘争エゴの手段にして展開されていく。当然の帰結として、昭和30年代の教育現場の混乱と混迷は、昭和40年代、50年代の学校教育問題に底流していくのである。勤務評定実施後の顕在化していく文部省と日教組の対立的闘争によって、学校教育問題の解決の糸口が見えないまま、有形無形にして学校教育が政治的イデオロギー闘争の渦中におかれ、政府や文部省が想定した戦後の自立・発展での復興政策での「教育秩序の確立を目指す教育政策」に誤差が生じ、学校教育の荒廃化を呼びこむ歴史環境をつくり出していくのである。つまり、「教育制度」、「教員養成制度」、「教員採用の在り方」における制度的・政策的欠陥による学校教育問題を「勤務評定制度」を導入することによって、教員の資質・能力の問題にすり替え、公権力的教育管理体制を推し進める教育政策は、以下のような、1956（昭和31）年から1960（昭和35）年までの政府・文部省の「要綱、法案、設置、表明、通達、公布、要望、告示等」に如実に表れている。

- 1) 自民党文教制度調査委員会特別委員会、教育委員会制度改正要綱を発表（公選制廃止、教員任命権を県教育委員会へ移すなど）：1956年1月16日
- 2) 「臨時教育制度審議会設置法案」を閣議決定：同年1月27日
- 3) 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律案」国会に提出：同年3月8日
- 4) 衆議院本会議、教科書法案を社会党棄権のまま可決：同年3月31日
- 5) 参議院、地方教育行政法案の審議をめぐり混乱、警察隊出動、原案通り可決（教科書法案・臨時教育制度審議会設置法案は審議未了・廃案）
- 6) 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地方教育行政法）公布：同年6月30日
- 7) 地方教育行政法による任命制教育委員会発足：同年10月1日
- 8) 文部省に教科書調査官定員40人を設置：同年10月10日
- 9) 教科用図書検定調査審議会を改組強化し、委員を大幅に増員：同年10月19日

- 10) 松永東文部大臣、道徳に関する独立教科設置の意向を表明：1957年7月30日
- 11) 文部省、教員勤務評定制度の趣旨の徹底，教員服務の厳正について配慮するよう通達：
同年9月20日
- 12) 文部省、学校教育法施行規則を改正、小中高教頭の設置：同年12月4日
- 13) 「公立学校教職員の勤務評定試案：都道府県教育長協議会」：同年12月20日
- 14) 文部省、勤務評定は職員団体の交渉事項ではない旨と通達：1958年1月27日
- 15) 勤務評定、1都38県で強行実施：同年4月23日
- 16) 文部大臣、全国都道府県知事会議で勤務評定の完全実施を要望：同年7月28日
- 17) 文部省に教科調査官、視学委員を置く：同年11月10日
- 18) 文部省、教科用図書検定基準を告示：同年11月12日
- 19) 文部大臣、閣議で勤評神奈川方式は勤評と認めないと文部省の見解を表明：1959年1月
16日
- 20) 文部省に官房長官を設置：同年4月14日
- 21) 教職員の服務等について通達：同年8月6日
- 22) 文部省、道徳指導者講習会を各地で開催（9月6日～9月9日）：同年9月6日
- 23) 昭和35年から教頭にも管理職手当を支給：1960年4月1日
- 24) 文部大臣、国立学長会議で大学教官の責任と学園の秩序確立について要望：同年6月18
日
- 25) 文部省、高等学校生徒に対する指導体制の確立について通達：同年6月21日
- 26) 文部省、初めて校長・指導主事等研修講座（1期2週間）を開催（以後毎年継続）：同年
7月25日
- 27) 文部大臣、日教組は任意団体であるから交渉に応ずる必要はない旨を伝達させる：同年
7月29日
- 28) 文部省、教職員の政治活動に関し通達：同年11月5日⁷⁾

3. 「勤務評定制度」導入の政策的意図と文部省にとって「予期しない結果」

任命制教育委員会を中心とする新しい地方教育行政制度のもとで、教育委員会の最初で最大の仕事は勤務評定の実施であったいわれている。地方教育行政法の46条の「県費負担教職員の

勤務成績の評定は、……都道府県教育委員会の計画の下に、市町村教育員会が行うものとする」という条文によって実施されたのである。そのはじめが愛媛県の財政赤字の事由に勤務評定が実施されたのである。この実施は単なる地方財政の逼迫からだけの問題でなく、教育の官僚統制と日教組対策を根拠にした実施である。当時、政府・自民党は日教組対策に腐心しており、文部省に対して「文部省の措置すべき事項」や「教育委員会の措置すべき事項」を成文化し、全国都道府県教育協議会は、「公立学校教職員の勤務評定表試案」を作成し、都道府県教育員会の勤務評定計画樹立に試案の概要を示し、「特性・能力、職務の状況・勤務状況、特別事項の具体的記述と総合的な評価を総評として示すように示唆を与えている。このような政府・自民党、全国都道府県教育協議会、都道府県教育員会の動静に対して、1957(昭和32)年から1958(昭和33)年まで、「勤務評定」実施に関して、以下のような反対声明が出され、反対運動等が展開されている。

- 1) 日教組、「午後2時授業打ち切り闘争」を実施：1957年3月11日
- 2) 日教組、勤評・不当弾圧反対全国いっせいで職場集会を開催：同年5月10日
- 3) 日教組、勤務評定反対阻止闘争強化を決議、「非常事態宣言」を発表：同年12月22日
- 4) 「日教組：勤務評定反対闘争における職員団体の交渉権と教職員の政治活動について」：
1958年1月30日
- 5) 日教組、東京で「教育危機突破中央大会」を開催：同年3月8日
- 6) 都教組・各県教組、勤評反対闘争展開：同年4月23日
- 7) 日教組・総評加盟労組、「勤評反対・民主教育を守国民大会」を和歌山市で開催(右翼
団体、学生等衝突)：同年8月15日
- 8) 和歌山県で勤務評定実施、県教組は勤務評定阻止統一行動実施、デモ隊と警官と衝突で
混乱：同年6月27日
- 9) 「日教組・高教組：勤務評定に関する共同声明」：同年9月14日
- 10) 日教組、「勤評阻止全国統一行動」を実施：同年9月15日
- 11) 日教組、「労働組合権の侵害」を理由に、日本政府を相手としてILO(国際労働機構)
に申し立てる：同年11月9日
- 12) 日教組、勤務評定反対第2波闘争を実施(同年11月5日第3波、11月26日第4波統一
行動実施)
- 13) 神奈川県教育委員会、独自の勤務評定方式(神奈川方式：自己反省の記録)を決定(文

部省は反対、日教組は賛成): 同年12月9日⁸⁾

以上のような反対声明や反対運動は教育界を震撼させる事態を招き、勤務評定実施後の日教組は、新しい政治的・教育的事態に対する運動指針として「教師の倫理綱領(新)」を昭和36年6月に策定している。その前文は以下のようになっている。

「私たち組合は、昭和27年に「教師の倫理綱領」を決定しました。決定されるまでの約1年間、全国の各職場では倫理綱領の草案をめぐって検討を続けました。「自分たちの倫理綱領を、自分たちのなかからつくろう」これが、私たちの考え方でした。

私たちが、綱領草案をめぐって話し合いを行っていた昭和26年という年は、全面講和か、単独講和か、これらの日本の歩む途をめぐって国論が二つにわかれてたたかわされていた時期です。私たちは敗戦という大きな代償を払って、やっと手中にした「民主主義と平和」を危機におとしいれる心配の濃い「単独講和」に反対してきました。平和憲法に対する理由のない攻撃も、この時代から始められました。このような時代を背景に、私たちの討論は続けられました。そして、「平和と民主主義を守りぬくために、今日の教師はいかにあるべきか」「望ましい教師の姿勢はどうあるべきか」、私たちの倫理綱領草案の討論には以下のような考え方が基礎になっていました。ですから、これは単なる「標語」でなく、私たち自身の古さをのりこえ、新しい時代を見きわめて、真理を追究する者のきびしさ、正義を愛する情熱に支えられた倫理、民族のもつ課題に正しく応える倫理という考え方が、私たちの倫理綱領の基調になっています。以下、私たちの倫理綱領の各項について簡単にふれたいと思います。」⁹⁾

4. 「愛媛県教組闘争声明」(昭和32年12月12日)

差別評定のもつねらいが、教育を権力支配のもとにおき、教員組合活動をおさえつけようとするものであることは、すべての職場であきらかにされていた。昨年、全国のトップをきって愛媛に強行された勤務評定が、われわれの全職場に大きな障害を与え、再びこのような差別評定は、うけ入れることはできないという、教育的信念が、われわれをつよく結びつけたのである。本年10月、県教育委員会が再度評定強行の方針を決定してから、われわれの運動はかつてない発展をとげ、学校をとりまく地域との提携は、一層強化され全国的支援のもとにおこなわれたわれわれ自身の統一行動は差別評定にたいし大きな打撃を与えつづけた。

このようなわれわれの力量に狼狽した自民党は、本性を暴露して教育に介入し、県教育委員会を叱咤激励して、どのようにして評定票をとりつけるかに狂奔した。

すなわち、数次にわたって提出期限を延期し、最終段階には言語に絶する強圧的態度でのぞんできた。県下各地では提出拒否をつづける校長とその職場にたいし、ありとあらゆる脅迫とごまかし、人権を無視した暴力的行為によって、言語に絶する攻撃をかけつづけた。

しかしながら全国の同志と父母、県民の激励によって職場は団結し、校長はいよいよ決意を固め、はげしい強圧のなかにも、なお3百余校が評定票の提出を拒否している。

われわれは勤務評定の意図するものは、民主教育をすすめる基盤をうちこわすものであるがゆえに、教育者の良心にかけてこれをうけ入れることは出来ない。

しかしながら、政府自民党の中央地方をつうじてのすべての権力による暴力的圧力が愛知県教育界を混乱の一途にみちびいている事態をみると、たとえ県教育委員会が、その責任を感じないとしても、われわれの教育者としての良心はこれを座視することにしのびない。われわれはここに大いなる勇気と決断のもとに、新しい段階に進もうとするものである。しかしわれわれはこの暴力的圧力によって、教育を破壊するものはだれか、また真に民主教育を守るのはだれか、ということを開いのなかから県民の前にあきらかにすることができた。また職場ではいよいよ団結をつよめ父母とはなしあい、あかるい営みがつづけられているのであって、差別評定のもつ本質的なねらいは、完全に打ち倒されている。

いま全組合員は闘う意欲にもえ、無限の闘争力を保持している。われわれは今後も、父母県民、働くものの団結のもと全国50万の同志とともに、長期の闘いに立ち向かう者である。

1957年12月12日 第29回愛媛県教組臨時大会¹⁰⁾

ここでの声明は、まさに政治闘争化する方向性を示し、学校対教育委員会の対決路線が保護者・生徒を巻き込む抗争事件の要素を内包することになり、戦後の国民教育の基軸のぶれを大きくする発端となっていくのである。

5. 「勤務闘争での日教組非常事態宣言」(1957年12月22日 日教組第16回臨時大会)

権力による教育の統制が、型にはまった人間をつくりあげ、国民全体を大きな不幸におとし入れるものであることは、われわれがああ悲惨な戦争をとおして、骨身に徹するまで思い知らされたことであつた。

しかし、戦後十年をへたこんにち、日本の教育は、ふたたび重大な局面に立たされている。

世論をまったく無視して強行された任命教育委員会の発足は、政府がほしいままに教育を統制し、政党の教育支配に道を開くものであつた。この1年間、文部省は、視学制度を復活して

教育査察の体制を固め、教科書の固定化を進め、また、きわめて一方的な学校管理規則をつくり、教師のかつどうの自由を拘束しようとした。そして、われわれの憂慮は、すでに現実のものになった。

政府ならびに自民党は、さらにあくない野望をもって、道徳教育振興の美名にかくれて、修身科の復活を企図し、科学的人事管理といつわって勤務評定の強引な実施をはかろうとしている。

とくに勤務評定は、近来急速にすすめられてきた一連の反動文教政策の仕上げをねらって持ちだされたものであることは、疑う余地がない。それは、権力をもって教師をたえず束縛し、その自由を圧殺しようとするものである。またそれは、教育の自主性をうばい、創意によるかっ違な教育実践をおさえ、教員組合活動を封じこめようとする陰険な意図を含んでいる。

愛媛県で見られたように、自民党の教育にたいする介入は、いまや公然たるものであり、その方法は暴力的なものにさえなっている。全国都道府県教育委員長協議会の12月10日の声明のごときは、教育委員会が自民党への積極的な奉仕者となりかわったことを如実に示すものである。かくて、教育は政党の不当な支配に服することなく、国民全体にたいして、直接の責任を負っておこなわれなければならないという教育基本法の本質は、根本的にくつがえされつつある。政府・自民党、ならびに、自主性を喪失した教育委員会のこのような動向は、国民教育の将来にとって、重大な危機をはらむものと断ぜざるをえない。

教育は国民のものである。ひとりひとりの子どもの、生命の伸張にかんすることがらである。また愛する日本の将来にかかわる問題である。その教育に直接の責任をもつわれわれは、教育が国民の手から奪われることを許さない。われわれは、全国民が教育にたいしていよいよ積極的に発言されることを期待し、あいともに、反動的教育行政の動きに厳重な監視と強い抵抗を怠らないことを誓うものである。

勤務評定は、われわれの強い警告にもかかわらず、いまや全国の各都道府県で具体的な問題となる段階になった。このように教育を混乱におとし入れ、ふたたび日本を不幸にみちびく暴挙にたいし、教師の良心は心からの憤りを感じずにはいられない。

ここに、全国50万の教師は、こんにちの状態こそ民主主義の非常事態であることを確認し、覚悟を新たに、ゆるがぬ団結と統一行動をもって、勤務評定を阻止し、教育の権力支配を粉碎するために、ねばりづよく強力に闘いぬくことを宣言する。

1957年12月22日 日本教職員組合¹¹⁾

この宣言は自民党や公権力に対する闘争宣言であり、敗戦の傷跡が癒えない国民感情を逆なでするようなことにも連関し、教育闘争というより、政治闘争化路線を宣言したものである。

6. 「勤務評定は断行する」(1957年12月5日 朝日新聞)

〈自民党総務会決定、党有力者を地方派遣〉

自民党は5日の定例総務会議に松永文相の出席を求め、愛知県教員勤務評定問題に対する対策を協議した。その結果、自民党としては、

- 一 教員勤務評定は確固たる決意を持って既定方針通り実施する
- 二 総評や日教組の反対闘争に対抗するため今後自民からも有力者を現地に派遣する

などの強行態度を決定、とりあえず同日夕刻、全国組織委員会の三浦委員長、森山労働局長、政調会長の高村文教部長らが羽田発、空路現地に向かうこととなった。またこの総務会で「日教組が愛媛県下で反対闘争のため資金をばらまいている時事がある」として問題となり、場合によっては自民党から刑事事件として告発せよとの強い意見が出された。この総務会では福田副幹事長から執行部としては勤務評定を既定方針通り強行する方針だとの決意が表明され、これを満場一致で了承した。このあと松永文相から文部省の考え方やこれまでの経緯について「文部省としても勤務評定についてはこれまでの方針を変えるつもりはない。勤務評定の基準については去る10月22日、23日に開かれた全国都道府県教育委員長会議、および全国都道府県教育長会議などで試案が練られているが、愛媛県の基準とは多少の食い違いが考えられるからこれを調整したい。私がこの実施について“よろめいている”といった報道が一部伝えられているが事実と反する」と述べた¹²⁾。

この報道内容はまさに、教育の素人政治家が国家権力的な政治力をもって学校教育の問題をとやかく言えるほど文部省が脆弱化している証拠を物語るものであり、自民党総務会が文部大臣に諮問するなど、後進国の域を出ない戦後の政治家の資質・能力の問題を露呈しているといえる。このような体質化は自民党一党独裁の政策レベルに反映され、昭和40年代、50年代の教育問題を混迷させていく要因にもなる。

7. 「日教組臨時大会開く」（1957年12月22日 朝日新聞）

“権力との闘争緩めず”

日教組の第16回臨時大会は22日午前10時20分から東京九段会館で開かれた。大会は1日だけで終わる予定で、同日午後勤務評定反対闘争強化の方針をきめたのち、「非常事態宣言」を行う予定。この日の出席代議員は480人で、来賓や傍聴の組合員をふくめ約2,000人近くの来賓であった。大会は「緑の山河」斉唱にはじまり、議長団に成田真澄（東京）林雅代（兵庫）宇根内良子（広島）竹野米吉（福井）伊東良一（青森）の5氏を選出、次いで小林委員長が「政府、自民党は勤務評定を通じてますます暴力的な弾圧をわれわれに加えようとしている。闘争は今後いろいろの困難を伴うとみられるが、われわれ50万組織の全力を結集してこれと闘いたい」と挨拶し、ついで細迫社会党国会対策委員長、（志賀茂雄（共産党）、荒木正三郎（社会党）氏ら国会議員、岩井総評事務局長、宗像東大教授ら来賓の祝辞があった¹³⁾。

8. 「公立学校教職員の勤務評定試案」（都道府県教育長協議会 32.12.20）

一. 勤務評定の趣旨

勤務評定は、一般公務員や、会社その他の企業の職員等について、すでにひろく実施されている。

およそ人事管理は、職員の勤務実績や能力に即応して行われるもので、わが国の公務員制度も職員の実績や能力に応じたいわゆる成績主義を基本原則としており、職員の適性配置、給与の決定、研修、指導、褒章などの人事管理を公正に行うための基礎資料として勤務評定が考えられるわけである。

勤務評定のまだ行われていない職員についても、従来まったく成績の評価が行われなかったわけではなく、上級の職への昇任や、昇給等の人事管理上の措置が、職員の勤務成績の何らかの評価とともに行われてきたのであるが、勤務評定制度はそのような人事管理にともなう成績の評価を組織的に統一的に行い、これを責任ある公式の記録とすることによって評定の結果をより公正にかつ妥当なものにしようとする趣旨の制度である。公正な評定結果に応じた教職員の人事管理によって、志気が高まり、教育効果の向上が図られるものとする。

二. 教職員の勤務評定実施の経緯

地方公務員が昭和25年12月13日に公布され、第四十条の勤務成績の評定については、公布の日から二ヶ月を経過したから実施された。しかも当時は計画を立てるべき任命権者が都道府県

および五大市に分かれ、一部には教育委員選挙施行によって任命権を有する市町村があり、昭和27年11月には、全市町村に教育委員会が設置され、各教育委員会がそれぞれ任命権を有するという状態にあった。このような状態のため、知事部局においては、現在までに30数県について実施をみている勤務評定が教職員については数県しか実施されなかったことは、やむを得ない成り行きと考えられる。

しかし、地方教育行政の組織および運営に関する法律の制定により、任命権者は都道府県に一本化され、制度の変革による困難性は除去された。われわれは遅くとも新年度を期して実施できるよう第3部会を煩わして、試案を作成した次第である。

三. 試案を計画に移す間に留意点

試案は、各都道府県に共通の点を目標として作成されるものである。

各都道府県教育委員会が、教職員の勤務評定を計画する場合は、都道府県の実情を考慮しつつ、この試案を基本的な参考資料として利用されることが考えられる。

勤務評定家一貫う樹立の間に留意すべき点について次のようなことがある。

イ 地方教育行政の組織及び運営に関する法律第46条に、「……都道府県委員会の計画の下に、市町村委員会が行うものとする。」とあるが、都道府県委員会の計画とは、勤務評定の時期、方法、内容の細部にわたって定めることであり、また細部にわたって定めなければ、任命権者としての都道府県委員会の意図する内容が得られないという結果となる。

ロ 実施に関する規定を、規則、通達のいずれかは、各都道府県の実情によって決定すればよい。別に法的な規制はない。規則で制定する場合は、大綱だけを規定すべきであり、評定書等の様式は改正されることが予想されることから、規則の中に規定すべきでないと考ええる。いずれにしても、別紙規則案を参考として決定すればよい。

ハ 評定の内容は、非公開とすることが適当である。

ニ 被評定者を(校長)、(教諭・助教諭・講師)、(養護教諭・養護助教諭)、(事務職員)の四つに分類したが、授業を担当しない教頭、分校主事、定時制主事等は校長と同じ取り扱いをし、授業を担当しない教諭、助教諭、講師は事務職員と同じ取り扱いをする等の取扱い上の問題が残っている。

また、寮母については(養護教諭・養護助教諭)を、雇用員については(事務職員)参考として、作成されるように考えている。

〇〇県市町村学校職員の勤務成績の評定に関する規則（案）

評定要素の観察内容（教諭・助教諭・講師）

(1) 職務の状況

(イ) 評定要素（学級経営）

1. 学級経営は、学校経営の基本に即しているか。
2. 学級は集団としてよく親和し、秩序が保たれているか。
3. 学級内における児童・生徒の編制を教育的に配慮しているか。
4. 学級内における児童・生徒についてよく理解し、掌握しているか。
5. 教室における備品、教材、教具、児童・生徒の整備がよくなされているか。
6. 清潔、採光、換気、保温等保健上の配慮が行きとどいているか
7. 他の学級との協調に努めているか。

(ロ) 評定要素（学習指導）

1. 学校の指導計画が適切に実施されるようくふうしているか。
2. 日々の指導にあたって教材研究その他の準備をよく行っているか。
3. 熱意をもって学習指導にあたっているか。
4. 指導内容は、正確適切であるか。
5. 児童・生徒全体をよく掌握して指導しているか。
6. 指導方法は、児童・生徒の実態に即しているか。
7. 児童・生徒の能力差に応ずる配慮がなされているか。
8. 教科書その他の教材の活用を効果的に行っているか。
9. 家庭における学習についての指導が適切であるか。

(ハ) 評定要素（生活指導）

1. 生活指導について具体的な計画を立てているか。
2. 生活指導、道徳教育を熱意をもって行っているか。
3. 基本的な生活習慣（しつけ）道徳的心情や判断力を育成するためによく研究努力しているか。
4. 豊かな愛情をもって親切に指導を行っているか。
5. 児童・生徒の性格、境遇、希望、悩み等を理解して指導を適切に行っているか。
6. 個々の児童・生徒の健康や安全の指導にじゅうぶんに配慮しているか。

7. 問題児の早期発見や指導に配慮しているか。
8. 児童会、生徒会、ホームルーム、クラブ活動の指導を適切に行っているか。
9. 儀式、行動等における指導がよくなされているか。
10. 校外における生活指導がなされているか。
11. 生徒の進路指導を適切に行っているか。
12. 家庭との連絡をよくとっているか。

(二) 評定要素(評価)

1. 適切な評価計画を立てているか。
2. 計画に基づいて適切に評価を行っているか。
3. 評価の結果を的確に整理し、記録しているか。
4. 評価の結果を指導の改善に役立てているか。
5. 評価の結果について家庭と適切に連絡をとっているか。

(ホ) 評定要素(研究修養)

1. 日頃、研究修養に努めているか。
2. 教育上の必要な研究を熱心に行っているか。
3. 児童・生徒の指導と研究活動の調整をとっているか。
4. 研究の結果を指導の上によく生かしているか。
5. 指導計画をたえずくふう改善するように研究がなされているか。

(ヘ) 評定要素(校務への処理)

1. 分掌した校務を積極的に処理しているか。
2. 正確で間違いのない仕事をしているか。
3. 仕事は必要なときに間に合うか。
4. 仕事の計画や企画はうまいか。
5. 諸表簿は正確に記録され、書類、資料、物品等の整理、整頓はなされているか。
6. 規律に従って仕事をし、秘密を守っているか。
7. 同僚と連絡をよくとっているか。
8. 仕事の報告を的確に行っているか。

(2) 特性・能力

(イ) 評定要素（教育愛）

1. 児童・生徒に愛情を持っているか。
2. 児童・生徒を正しく理解しているか。
3. 教育に対する信念をもっているか。
4. 児童・生徒に親しまれているか。

(ロ) 評定要素（指導力：知識・技能・熱意等）

1. 教養や情操が豊かであるか。
2. 職務に関する専門的な知識、技能をじゅうぶん身につけているか。
3. 指導技術を身につけているか。
4. 児童・生徒に信頼されているか。
5. 判断が的確であるか。
6. 創意くふうができるか。
7. 臨機の措置ができるか。

(ハ) 評定要素（誠実）

1. 勤勉に職務に精励するか。
2. 正直で良心的であるか。
3. 謙虚であるか。
4. 言行が一致して率先実行するか。
5. きちようめんであるか。

(ニ) 評定要素（責任感）

1. 教育者としての使命と職務についての責任を自覚しているか。
2. 義務の履行、約束の実行が確実にできているか。
3. 自発的、積極的に職務上必要なことを行うか。
4. 困難な事態に際会したとき、責任をもって処理に努めているか。
5. 自己の失敗や誤りに対して責任を回避していないか。

(ホ) 評定要素（公正）

1. えいこひいきをしないか。
2. 判断にかたよりのないか。

3. 正しいことを言いたるのに勇気があるか。
4. 上司や有力者にへつらい、取り入ることはないか。
5. 公私の区別をわきまえているか。

(へ) 評定要素(寛容・協力)

1. 習慣に対する理解や包容性があるか。
2. 他人の欠点や誤りに寛容であるか。
3. 同僚等に対して積極的に協力するか。
4. 自説にこだわることはないか。
5. 利己的、打算的なところはないか。
6. 自己の周囲をなごやかな空気にするができるか。

(ト) 評定要素(品位)

1. 礼儀正しいか。
2. 身体や服装が清潔であるか。
3. 身辺の整理、整頓が行きとどいているか。
4. 生活態度が清廉であるか¹⁴⁾。

ここでの稚拙なことから、公務員制度に成績主義を基本原則にして人事管理を行っており、教員も地方公務員であるから勤務評定を実施して、公正な評定結果を人事管理して生かしていくことが「正論」「正義」であるというような次元である。学校教育における複雑な教育作用による教育成果を公正な評価が可能かどうかの判断すらできないレベルであるということである。「法」にあるから実施するという次元である。また、評定要素は別にして、観察内容を考察すれば、明らかなように、如何なる評定者といえど教員の精神活動に関する観察要素など評価できるものではない。実に幼稚な観察内容であることがわかる。

しかし、このようなレベルのことが21世紀という文明社会で、かつ成熟社会と呼ばれる現在において、平然と行われていることは教育界の末期的症状であり、教育行政の「劣化」以外のなものでもない。「教育」という事象を考究したことの無いレベルの官僚役人的教育行政では、国民教育の救済策は見えない。

9. 「職員団体の交渉権と勤務評定との関係について」(文部省通達 33. 1.27)

1月13日付発高秘第二号での照会の標記のことについて次のとおり回答する。

なお、このことについては自治省行政局長とも連絡済みであるから念のため。

記

地方公務員法第40条に規定する勤務評定は、同法第24条、第46条及び第52条等に規定する勤務条件ではない。従って勤務評定の立案およびその実施はいずれも地方公務員法第五十五条に規定する職員団体の交渉事項とは解せられない¹⁵⁾。

10. 「日教組：勤評反対闘争における職員団体の交渉権と教職員の政治活動について」

(33. 1.30)

記

昭和33年1月27日付文部省初中局長名をもち各都道府県教育長宛に発せられた「職員団体の交渉権と勤務評定との関係について」の通達は明らかに文部省の不当な干渉であり、法の精神を曲解することはなほだしいものがある。さらにこれも文部省の指導と思われるが各都道府県教育長名をもって各地方事務局長および地教委教育長等にたいし勤評反対の署名運動、資金カンパが人事院規則（14—7）の教職員の政治活動禁止規定にてい触するものではない旨の通達を流している。日教組本部としては法律顧問団と十分検討の上、つぎのごとき見解をもち、何んら法にてい触するものではないことを通達する。

一 職員団体の交渉権と勤評との関係について

通達によれば「地方公務員法第40条に規定する勤務評定は同法第24条、第46条および第52条等に規定する勤務条件ではない」とあるが、何らその根拠を示していない。

職員団体の交渉権は地公法第55条にもとづいているのであるが、同条によれば職員団体には職員の給与、勤務時間そのたの勤務条件にかんし当局と交渉することができるとあり、勤務は人事院規制にも示され、されに国会答弁においても文部省内藤小中局長がしばしば述べているとおり、人事および給与に適用することが明確である。すなわち人事は職員の勤務条件の一環であり、また給与に深い関連があることは愛媛等の実例をみても明らかである。故に勤務評定は第55条の交渉権の中に含まれる解釈することが至当である。従来人事等については常に交渉をもって来たことは論をまたない。

二 県教育長より各地方事務局長、地教委教育長に対する教職員の政治活動についての見解は次のとおりである。

- ① 勤務評定実施に反対するための署名運動、資金カンパ等は、人事院規則1417にいう政治

的行為ではない。人事院規則1417第6項は政治的行為の定義として、
九、政治的目的のために署名運動を企画し、主宰し又は指導しその他これに積極的に参与すること
三、政治的目的をもって、賦課金、寄付金、会費又はその他の金品を求め、若しくは受領し、又はなんらかの方法をもってするを問わずこれらの行為に關すること
十三、政治的目的を有する署名又は無署名の文書、企画、音盤又は……
十、政治的目的をもって、多数の人の行進その他の示威運動を企画し、……
十一、集会その他多数の人に接しうる場所で……公に政治的目的を有する意見を述べることをあげている。以上のように引用したように教職員が署名運動や資金カンパを行い、また集会、デモを行っても、それだけでは何ら人事院規則にいう政治的行為とはならない。これらの行為が「政治的目的をもって」行われる場合にははじめて政治的行為を行ったことになるのである。

ところで人事院規則で「政治的目的」とは何をいうかは1417の第5に定めてある。すなわち、
六 国の機関又は公の機関において決定した政策（法令、規則又は条例に包含されたものを含む）の実施を妨害することは政治的目的であるという、ところで昭和24年10月28日人事院事務総長通ちょう「人事院規則1417の運用方針」によれば右第五項六項にいう政策の実施を「妨害する」とは「単に当該政策を批判することはこれに該当しない」とのべており、人事院総裁浅井清はその著書において、実施を妨害することは実力の行使をもって、実現を妨げることをいうと解説している。したがって単に勤務評定を批判し、これに反対するために署名運動を行い、カンパを集め、文書、図画を掲示、回覧し、公衆に演説を行い、デモ行進を企画しても何ら政治的目的行為とはならない。

② 前掲通ちょうは勤務評定反対闘争を抑圧する意図をもって不法に発せられたものである。

前項に述べた解釈は従来人事院や文部省の通ちょうにもはっきり書かれていることであり、勤務評定反対の署名運動等が何ら政治活動とならないことは一分教育長もこれを知っているはずで、このことを知りながら、ことさらに教職員を威かくして勤務評定反対闘争を抑圧すべく前期通ちょうを発したものである。

このことは右通ちょうが人事院規則1417を引用しながら前掲本意見書中に引用した傍点部

分、つまり一番大切な部分をことさらに削除し、一見これを読むものをして署名運動やカンパを行えば人事院規則1417に違反するのではないかとの印象を与えんとしていることから明らかで、一種詐術を用いているとさえいえるものである。また参照として人事院規則1417運用方針にかんする人事院総裁の通ちょうをあげながら、その内容を引用していないことも、これを引用すれば誰の目にも勤務評定反対の署名運動は国または地方団体の施策の妨害とはいえないことが明らかになるので、あえてこれを伏せつつ、一見するものにいかにももっともらしい印象を与えるため通ちょうの標目だけを参照文書として掲記したものと解するほかない。

このように他の意図のある通ちょうは通ちょうとしての外観を有していても行政庁の職権を乱用した違法な行為というべきである¹⁶⁾。

勤務評定実施に反対するための署名運動、資金カンパ等は政治的行為ではないこと、「政治的目的をもって」運動を展開していないことを、人事院規則の規則内容に即して、法的に抵触しないことを通達している。

11. 「勤務評定について」

(昭和33年 3月「文部時報」第966号 木田文部次官「勤務評定の実施にあたって」)

「世間で教育職員の勤務評定が政治的意図にいつるものであるかのごとき宣伝を行い、その実施を阻止しようとして「勤務評定絶対反対」の全国的運動をすすめてつある動きがある。勤務評定の内容、方法を問題とすることなく、教育職員の職務と責任の特殊性をたてに、教育に対する不当の支配であるとか、教育の官僚統制とか、教育の画一主義や形式化を助長するなど意識的に政治的論争に持ち込もうとするものごとくである。

周知の如く、勤務評定は、民間の会社や工場においてはつとに採り入れられて実施をみており、国家公務員については数年前から全面的に実施されてきているものである。

小・中学校の教育職員について実施が遅れていたのは、昭和27年に全国に教育委員会が設置され、任命権が付与されるという教育行政上の大きな変革があり、以来、昭和31年の教育委員会制度の改革まで、これらの教育職員の任命権の所属およびその行使について種々の基本的問題が論議されてきたからである。ようやく都道府県の教育委員会が任命権を行使する制度に改革され、人事管理の適正を期しうる教育行政上の体制はその緒についたのである。

他方、前述のように、現行公務員制度は、近代的な成績主義、能率主義をその理念としていたが、戦後の社会的、経済的諸条件の混乱下にあっては、勤務成績の結果に応じた人事管理を

貫くことも社会的要請としてとり上げ得なかったという事情も一因を成していたといえよう。しかし、昨今、社会的、経済的な情勢はようやく安定を示し、社会的要請として、勤務関係における人事管理に実績主義、能率主義が要望されるようになってきている。一定の期間を経過すれば、一律に昇給したり、一定の在籍年数に達していれば昇職するがごとき形式的画一主義は、能率的事務処理の要求される現代の社会においては受け入れがたい。まして、国民なり住民なりの信託を受けて公務をつかさどる公務員の場合にあっては、公務の能率的運営を図るための適材適所主義、能力主義による人事管理態勢が一層望まれる。

このような意味から、現行公務員制度の理念に則り、教育委員会が人事管理の適正を図る目的のもとに、その参考資料のとして勤務成績の評定を実施することは、公務の執行を信託された教育行政責任者として執るべき当然の職責であり義務の励行にすぎない。これを指摘していたずらに政治的論争に走り、勤務実績や能力等に対応する成績主義、能率主義の人事管理の公正を確保し、教育の向上を期そうとするのであろうか。

又、職務の特殊性を理由に勤務実態の正確なものはあくが困難であって、とうてい客観的な妥当性ある評定はできないとし、ひいては情実や権力の介入を招き、職場の人間関係をそこなうという意見がみられる。

しかし、教職に特殊性があるからといっても、現在の公務員制度が理念としている能力実証主義を否定してよいものとは考えられない。また、その勤務の実態は、日常の勤務について指導し監督すべき地位にある校長が、通常の状態において観察していて、なお、把握できないとも考えられない。ただ、言いうるとしたら、教育は一般の事務や作業と異なり、心身未成熟の青少年に対する精神活動がその中心をなしているから、評価の対象とすべき勤務実態が他の職種における場合よりはいくぶん評定者にとって把握しがたい面があるだろうということである。

しかし、そのような勤務様態であるとすれば、むしろ、前述のごとき“定期的な勤務成績の評定”の結果に基づき、人事管理を行わなければ成らないのである。勤務実態の把握の比較的容易なデスク・ワークの職種については、かりに記憶による評定によったとしても評定者によって差が生ずることは少ないとあっていいであろうが、教職のごとき職種について、評定を行う者の評価の対象を定めなければ、人事管理を行う側は、それぞれ捕えやすく、かつ、評価しやすいような事実のみを捕えて職員を評価し、それを参考にして人事を行う結果になるであろう。」¹⁷⁾

木田文部次官の勤務評定の実施に対する考え方に内的矛盾がある。都道府県の教育委員会が任命権を行使する制度に改革され、人事管理の適正を期しうる教育行政上の体制が緒についたのであると述べているが、緒についたばかりであるから、3～5年かけて任命制教育委員会の組織化を充実させ、活性化させていくのが教育行政の常道である。また、社会的要請として、人事管理に実績主義や能率主義が要望される時代であるから、公務員制度の理念に即して、教育委員会が人事管理の適正ばかり、勤務成績の評定を実施することは、公務の執行を信託された教育行政責任者として執るべき当然の職責であり義務の遂行にすぎない。と述べているが、まさに中央教育行政官僚の責任転嫁である。「法」を前提とする法精神は重要であるが、「法」が「法」として劣化したり、時代遅れしたりすることのほうが教育事情を悪化させ、衰退させることがあることが認識されていない。

12. 「教職員の服務等について」（文部省通達 33. 4.12）

このことについては、今でもそのつど御指導をわずらわしてきたところでありますが、日本教職員組合は教職員の勤務評定の実施を阻止するため、全国的な統一行動として来る4月22日全組合員参加による集会を原則として同一年後3時までに都市単位にいっせいに開くことなどを都道府県組織に指示したと伝えられております。

ついては、貴教育委員会におかれては、下記の点にご留意のうえ、伝えられる教職員組合の集会その他勤務評定阻止闘争のために、教職員が服務の厳正を欠き、また学校の正常な運営をそこない、世の指弾を招くことのないよう管下市町村教育委員会ならびに教職員に対し、じゅうぶん御指導願います。

なお、貴都道府県内における当日の状況について開催箇所数、参加人員数、集会開始時刻、授業時間および勤務時間を変更した学校数その他特記事項を4月23日正午までに電話をもって御報告ください。

記

- 一 教育委員会等の当局者に対して勤務評定を実施させないようにするために、いろいろの働きかけが加えられものごとくであるが、明確な態度をもって事態の対処に遺憾なきを期せられたいこと。
- 二 当局に対して多数をもってする集団交渉等も予想されるが、その場合違法または不当な事態に対しては毅然たる態度をもって臨むこととし、その旨を当該職員団体に警告し、状況に

応じ遅滞なく適切な措置をとられたいこと。

三 公務員の争議行為等に関する法律上の見解については、別紙「国家公務員及び公共企業体職員の争議行為等について」(昭和31. 2. 一閣議決定)を参照にし、その趣旨を管下市町村教育委員会および教職員に対し周知徹底されたいこと。

四 勤務評定の実施を阻止するため文書等の配布または示威運動を行うことも予想されるが、これらの行為は法に禁止された政治行為の制限にふれる場合が多いと考えられるので(教育公務員特例法第21条の3、人事院規則1417)、かかる違法行為をすることのないよう措置されたいこと。

五 服務規律をみだし、非違を犯すものに対しては、厳正な措置を講じられたいこと¹⁸⁾。

この文部省通達はまさに、教育委員会が責任当局であるかのような文面で占められているが、勤務評定実施が全国規模的な運動と展開されるなどとは予定外であったと思われる。現在でも同じような通達(いじめの問題への厳しい対応の通達など)が行われていることを考えると教育行政の「思考停止」状態は継続しているといえる。教育現場が権力闘争化し、中央集権的体制化での教育秩序回復どころではないことが穿がわれる。

13. 「全国都道府県教育委員長協議会声明書」(33. 9.11)

勤務評定は、40都県がすでにその実施を決定し、評定書策定も逐次進められている現状にある。

しかるに、日教組は、勤務評定絶対反対を呼号し、勤務実施阻止のため、総評と共闘して、9月15日を期にし、教職員の一斉休暇、早退等を指令し、また、登校拒否等を行わしめて、児童生徒を闘争の渦中に引き入れようとしている。これによって起こる教育界の異常な不安と動揺はとうていこれを黙視することは許されない。日教組および総評は、ただちに、このような暴挙を撤回し、また、教職員は、その職務の重要性にかんがみ、その高い知性と良識により、自主的判断に立って、いやしくも教育者としての挙措を誤り、世の指弾を受けることのないよう、その自重自戒を強く要望する。

保護者ならびに国民各位は、厳正、冷静な態度をもって、事態を判断せられ、正常な教育が推進されるよう、格段の協力を望むものである。

われわれとしては、評定の方法および内容等については、実施の経験に徴し、さらに研究を重ね、改善のための意見は広くこれをきき、より適正な評定が行われるよう万全を期するもの

である。

勤務評定問題については、本協議会は、さきに声明したとおり、あくまでもこれを純教育上の問題として処理すべきものであることを、あらためてここに表明し、教育委員会の責任においてこれを解決すべく、重ねてここにその決意をひれきするものである。右声明する¹⁹⁾。

この声明書で勤務評定の「正義」をうたい、教育界の正常化を切望しているが、教育委員長がどのような教育行政上の役割と責任を持っていることすら知らない国民に向けて協力の要請をすることがどういうことなのか認識不足も甚だしい。このような態度表明のあり方こそが問題であると知見できないレベルであるからこそ、多くの教育課題を残していくのである。

14. 「灘尾文相声明」(33. 9.12)

勤務評定の実施を阻止するため、きたる9月15日を期し、日本教職組合は正午授業打ち切り等の一斉休暇を企画しさらに日本労働組合総評議会はこれに呼応して傘下組合員の子弟を欠席させるなどと伝えられております。

すでに幾たびも申してきましたように、勤務評定は教職員の人事を公正に行うための基礎資料として作成されるものであり、その結果に応じて人事上の適切な措置を講じ、教職員の勤務成績の向上をはかろうとするものであります。教育委員会は、この勤務評定の趣旨に則り、法律の定めるところに従って、必要な措置を進めているものであります。

しかるに日本教職組合や総評等の団体は、勤務評定の実施を阻止するため、集団の力によって教職員には教壇の放棄を迫り、子弟にまでも欠席をしいて、これを紛争の渦中に加えようとするなど、とうてい是認することのできない暴挙をあえて行おうとしております。

教職員の勤務評定の問題は、教育行政自体の問題として処理されるべき事からであるにもかかわらず、日教組は、これらを政府当局の「政治的陰謀」であるとし、「これに対する修正や妥協は絶対により得ないもの」として勤務評定絶対反対を呼号してはばからないのであります。

このように勤務評定をしいて政治問題であるとし、事を解決しようとする立場に立つ限り、巷間いわれておりますような話し合いは、とうてい望めないところであります。また、その主張を貫徹するためにこの秩序を無視した手段を選ばない闘争によって、勤務評定の実施が左右されるがごときは、勤務評定のみならず、行政執行に重大な支障を及ぼし、国民教育の基本を危うくするものといわなければなりません。

ここにおいて政府は、妨害がたとえいかに強く激しいものであっても、これを排除し、非違

を犯す者に対しては厳正な態度をもって正し、勤務評定の実施を推進し、もってわが国教育行政の正常化をはかる決意であります。

この際、教職員諸君は、その職責の重大さに深く思いをいたし、良識をもって事に臨み、いやしくも誤った指導に同調し、国民の信頼を裏切るとき行動に走ることをないように切に望むものであります。

また、国民の皆さんが日教組等の行き過ぎた言動にまどわされることなく、勤務評定問題をめぐる事態を正しく理解され、子弟を紛争の渦中に巻き込ますことのないようご協力を切に願うものであります。

教育委員会当局はもとより、教職員および国民各位に対して、政府の意とするところを申し上げ、国民各位の御協力と教職員の自重および教育委員会当局のき然たる態度とによって、学校の正常な運営が保たれ、わが国教育の歩みに汚点を残す事のないよう念願いたすものであります²⁰⁾。

教育という二文字の深さを認識できない政治家の発言内容である。勤務評定による教員差別化によって、教員の勤務成績の向上や教育行政の正常化をはかると述べているが、単なる立場での声明にすぎない。教育が政治的問題であるという知見すら持ちあわせていない。

15. 「岸首相の声明」(33. 9.13)

教職員に対する勤務評定については、国会を通じて、しばしば所信を明らかにし、また、昨日は文部大臣からも重ねて委曲を尽くし、声明したところであります。

青少年の健全な育成は、最も重要な国政の一つとして、かねてわたくしが重視してきたところであります。しかるに、勤務評定の問題をめぐる最近の総評とその傘下の日教組の運動は政治的意図の下に絶対反対をとえ、目的のためには手段を選ばない闘争に終始しているであります。ために、教育の秩序は破壊され、社会に不安と混乱とを与えておることは、まことに憂慮にたえません。特に来る15日は一斉休暇や登校拒否という方式のもとに、学童を闘争の渦中に巻き込もうとするにいたったことは、世論が強く難詰しているところであり、まことに暴挙というほかはありません。

まず、わたくしは、教職員諸君が、この国民の声を謙虚にいれ、教壇を守り、学童を闘争の渦中に巻き込まぬようにとの父兄の切なる要望にこたえるように訴えます。

もとより、勤務評定の具体的内容についての建設的意見は、じゅうぶんに尊重するところで

ありますが、それはあくまで実施を前提とするものであります。政府としても、実施の結果によって、今後さらに検討を加える用意があることは、申すまでもないところであります。

わたくしは、ここに、重ねて、教職員諸君が、教職の尊い使命に思いをいたし、自主性を堅持し、勇気をもって良識ある行動をとられることを切望するとともに、国民各位の協力によって、教育の正しいあり方が全うされるよう心から念願してやみません²¹⁾。

学校教育の問題に首相が声明を公表するということは、如何に文部省や教育委員会に教育行政能力が問われているかを証左するものであり、また政府や自民党、文部省が予期しなかった日教組の全国闘争運動の展開への禁止的・非難的声明を出さなければならない状況へ追い込まれていたということである。

16. 「日教組・高教組：勤評に関する共同声明」(33. 9.14)

勤務評定の強行をやめ、平和と民主教育を守り抜くために、日教組、高教組は緊密な共闘をもって第一次全国統一闘争の体制をかためてきた。われわれは問題の平和的解決を期待する国民世論を尊重し、その努力を重ねてきた。わけても学長、有識者の誠意ある申し入れについては、「勤評の実施を白紙にかえし審議機関を設けて、その可否を根本的に再検討する」原則に立って、これに応ずる用意のあることを表明した。

しかしながら、当局は弾圧と強行の方針に終始し、世論を無視し、遂に事態解決の最後の機会をも一方的に拒否するに至った。

政府のこの態度は、教育の前途を憂う父母と教師の切なる心情をふみにじり反動文教政策をもって全国民に挑戦するものと断ぜざるを得ない。

われわれはあくまで、教育の権力支配をねらう勤評を阻止し反動的文教政策の撤回を勝ちとるために、全国50万の教師の怒りを結集し、いかなる弾圧をも排除し、既定方針どおり9・15全国統一行動をとり断固闘うものである。

われわれは父母・労働者・学生・全国民とともに、さらに共闘を強化し、全国統一行動を組織して粘り強く闘い抜くものである²²⁾。

ここでは勤務評定を教育の国家権力・公権力による支配であり、反動的文教政策であるとし、弾圧的支配的公権力の行使の撤回を求めて、共同的全国統一行動戦線を実施していく決意が述べてある。このような全国統一行動は、昭和33年10月28日の「日教組勤評闘争：東京・京都・大阪・高知等で10割休暇」に連動し、11月5日の「警職法改悪反対闘争：総評・全労・文

化人・学生・婦人等、統一闘争」、昭和35年の新安保条約締結の反対闘争へと全国的統一行動形態が定着していくのである。

17. 「学者・文化人の勤評反対声明」(昭和33年5月10日)

教育基本法は「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る」と明記している。この原則は、どのような政府のもとにおいてもつらぬかれねばならず、教育は現実政治の干渉を受けずに、のびのびと行われなければならない。

しかるに、ここ数年間の文教政策の動きをみると、この原則が尊重されずに、教育に対して、政治の力がいろいろの側面に加わってきたと感ぜざるを得ない。諸施策を一貫して、いわゆる「国の責任」が強調されてきたが、その実質は、政党内閣による教育統制の強化にほかならなかった。

現に、今問題になっている教師に対する勤務評定の強行は、そのあらわれの一つだと考えざるを得ない。さらに、その勤務評定の方式を見ると、それは教師の自発的創造的な教育の熱意を冷却させ、本来協力を旨としなければならない教師の倫理を破壊する恐れが十分あるもので、またその方式を技術的にみれば、とうてい科学的検討に堪えない粗雑な性質のものである。

いったい、勤務評定の方式は、評定をうける者の納得がえられるものでなければならないということは、人事管理の常識である。いわんや、評定をうけるものの納得し得ないものを強行するために、警察力を用いるようなことは、厳にいましめられるべきことである。要するに、政治の力によって教育が左右されることは、民主主義的な教育の破壊であり、教育を現実政治よりいっそう高い次元におくという考え方を態度とを打ち立てることがどうしても必要である。以上の理由にもとづき、わたしたちは左記のことがきわめて重要である、と考える。

- 一、教師の成績評価は、現実政治と関係なしに、純粹に教育上の研究課題として設定し直されるべきである。
- 二、教育は、教育基本法の原則にのっとり、教師の民主主義教育実践の自信と誇りによっておこなわれるべきであり、一方、教師は、能力、識見と教師としての倫理をたかめるための、厳しい自己努力が期待される。
- 三、教育は、政府の考え方で左右されるべきものではなく、国民が国民のためにおこなうものであるという自覚が、国民の間に確立されることが肝要である²³⁾。

ここの反体声明は、政府の文教政策が教育の責任は「国家」にあるとして推し進めていく姿勢は政党内閣による教育統制であり、警察力を用いたりすることは教育の破壊であると強く警鐘を鳴らし、教育は政治的事情によって左右されることは、教育憲法と言われる教育基本法の精神を否定することであり、民主主義的な教育の破壊であると声明している。また、勤務評定の方式は技術的にも科学的検討に堪えない粗雑な性質であるとも指摘されている。

18. 「勤務評定問題第一次検討」（日本教育学会教育政策特別委員会 1957年12月18日）

【検討の視点】

われわれは、文教政策がともすれば現実政治の教育への介入を助長し、権力による教育支配を強める傾向のあることを、これまでもしばしば指摘し、批判して来たが、最近その全国的な実施が伝えられている教師の勤務評定においても、同じような懸念がもたれるので、このような配慮から、われわれは問題を検討した。

教師の勤務評定については、種々な側面からの検討が必要であるが、この第一次検討としては、まず、「法の規定があるから勤務評定は早急にじっしされなければならない」、という論点をとりあげた。純粋に教育学的な視点からの、または技術的な視点からも検討は他日を期することとする。

ここに一言しておかなければならないことは、教師の成績評価一般と、法律を根拠に教育行政実務の一環として行われる教師の勤務評定とは、一応区別すべき概念であるということである。

まえがき

絶対制下における、上から国民に臨むものとしての官僚制は、近代市民国家においては、国民の統制のもとに国民に奉仕するものとしての、公務員制度によって代わられた。その公務員制度が、複雑な現代の行政において、能率高く運用されるようにとの要求に対する一つの工夫が、人事のいわゆる科学的管理の方式である。しかし公務員人事のいわゆる科学的管理が、局所的合理主義におちいらないための条件は、同時に行政全般の合理化が行われることであり事であり、更にその大前提として、公務員制度が国民の統制のもとにあるとともに、公務員の創意が十分に発揮されるようになっていること、すなわち一言でいうならば、公務員制度が民主化されていることである。このような条件のととのはないところで、人事のいわゆる科学的管理が、形式的に強行される場合には、科学的という粉飾のもと、かえって逆に、官僚制の残滓

の温存強化のために、また政治権力の不当な支配の手段として、利用されることになるであろう。

勤務評定は科学的管理の一環として生まれたものであるが、それが実行をあげるには、評定の技術について精緻な研究の基礎付けがなければならないことはもちろん、更に前述のように、行政全般の合理化と民主化とが必須の要件となるのである。殊に、教育公務員は身分は同じく公務員であるとしても、その職務の性質は、一般行政の事務に当たる公務員のそれとは、いちじるしく異なっている。それ故に、一般公務員の勤務評定にも問題があり、その実施が困難とされているのに、教師の職務の特質を深く思うこともなく、また方法についての十分な研究の準備もなく、粗雑な勤務評定の実施を急ぐようなことがあるとすれば、それは教育行政の科学化どころか、はなはだしい非科学的な暴挙であるというほかない。

科学的管理、その一部としての勤務評定の先進国であるアメリカにおいて、教師の勤務評定はある程度は実施されたが、そのためには、すでに1930年頃までに歴大な研究を蓄積していたことを想起すべきであろう。しかもその後、能率向上のためには、勤務評定よりも勤務の条件や職場の人間関係を改善することの方が重要であるという、人事管理の認識の進歩とも相俟いつつ、特に教師の勤務評定については、その量的な点数評価による段階的格付けのような粗野な方法が、教師の人格を傷つけ、その自発的で創造的な教育意欲をそこない、結局において教育の効果を低下させるに至ることに注意が向けられ、このようなやりかたは漸次減少する傾向を示している事実には注意する必要がある。

現在わが国では、法に規定があるという理由で、教師の対する勤務評定をにわかに全国的に実施することが問題とされている。この論は、同じく法に定めがありながら、一般の地方公務員についてもおおむね実施されておらず、教員公務員についてははっきり実施しないと、政府機関も明言した職階制などをかんがえあわせただけでも、そのまま適用する議論でないことは明らかであろう。

もともと、現行の国家公務員法、地方公務員が公務員制度の民主化をはかるのに十分であるかどうかについては疑義があり、また一般公務員を対象とした公務員身分法を、そのまま教育公務員に適用すべきでないことは、教育基本法および国家公務員制定当時、政府機関が公的に表明しているところである。

教育基本法第六条がいうように、教員が、その特殊の使命と職責とにかんがみて、その身分を尊重されるべきであるならば、国家公務員法、地方公務員法の教育公務員への適用は、多く

の部面で特例を必要とするのであり、したがって、教育公務員特例法とともに根本的に再検討されることが必要なのである。

今はこのような立法論的吟味は暫くおくこととするが、勤務評定に関する現行の法文を教育公務員に適用しようとするならば、その勤務評定は「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」（教育基本法）教育の推進に役立ち、教育が、「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」（教育基本法）ような教育の条件整備の一環でなければならない。

すなわち、教師の勤務評定を、もし実施するというならば、厳に次の条件が守られなければならない。

第一に、内容が教師の職務の本質に即し、方法が科学的であること。

第二に、目的と手段とが、憲法、教育基本法、その他関係諸法規に抵触しないものであること。

第三に、評定を実施する主体が、国民全体に対して責任を負うことのできるような資格を備えたものであること。

しかるに、今教育行政当局が企画していると伝えられる勤務評定は——すでに文部省の指導のもとに愛媛県教委が実施したそれ、および、文部省が国立大学附属学校の教官について実施するように命令したその、内容および影響から考えても——これらの条件を満たすものとは到底考えられず、結果として教師の職責の満足な遂行を妨げ、その教育的意欲を抑圧し、ひいては国民の教育に悪影響を及ぼすことを懸念せしめるものである²⁴⁾。

日本教育学会教育政策特別委員会の検討の視点で重要な事柄は教師の成績評価一般と法律を根拠に教育行政実務の一環として行われる教師の勤務評定とは区別すべき概念であるということである。また、職務遂行の評価基準、評定の結果における識別力、信頼性・妥当性の問題、評定結果に応じた措置の信憑性の問題、教員の職務分析の困難性、職務体制の不明確の問題(学校規模による職務体制の責任性の問題)、「教員は児童の教育を掌る」という職務実践をこえた多種・多様・多量な職務の分析の困難性、児童・生徒の教育効果の測定不可の問題等がほとんど研究・検証されていないというより、研究・検証できるレベルにないことを指摘できる。加えて最も問題視しなければならないことは、地方の教育委員会の専門的能力の問題、評定の実施権者である教育長の教育に関する専門的知識・教養・体験による高度な専門的見識が必要不可欠であるということである。当時の任命制教育員会制度の制度実態から察するに高度の専門

的見識をもつ教育長を期待することは不可能であるということである。また、評定を実施する主体が、全国民に対して責任を負うことができるような資格を備えているかということであり、かつ制度設計者に課せられることは国民教育に責任を負う制度上の機構が構築されているかということである。このことの指摘には裏づけがある。それは、教育法のなかで最も悪法といえる法改正がある。1954(昭和29)年6月の「教育職員免許法」の改正による「校長・教育長・指導主事」の免許状の廃止である。この後、実際的な問題は教育行政能力の問題が先行しており、都道府県教育長会議が提案した「公立学校教職員の勤務評定試案」における「評定要素の観察内容」がいかにも稚拙であるかで見えてくる。

まとめ

財政的事由によって1957(昭和32)年に実施された「勤務評定」に先立って、1954(昭和29)年に「教育の政治的中立に関する法律」、1956(昭和31)年に「地方教育行政の組織と運営に関する法律(新教育委員会法)」が制定されている。当時は憲法改正を意図とした憲法調査会の発足、教科書法案、学習指導要領の改定の動き、国防会議法案の立法化等の企てが行われ、戦前の国家主義体制的手法による学校教育の国家統制が開始される。つまり国家の教育権の発動の開始である。

公選制教育委員会を廃止し、任命制教育委員会を中心とする新しい地方教育行政制度のもとで、委員会の最初にして、最大の職務は勤務評定の実施であった。この実施目的は政府・自民党による学校教育の官僚的統制の確立とそれによる日教組解体対策を公言した戦略目的であり、学校教育問題を「すべて教員の資質・能力の問題にある」という図式化を図ったのである。国家的な教育統制思想は、官僚制の教育統制の方向化を生み出し、当然の帰結として文部官僚の都道府県教育委員会への「天下り」が公然として行われ、国家権力的統制機能の役割が構築されていくのである。加えて、戦後のわが国の民主国家としての国民の「自由の主体」・「権利主体」の思想土壌が踏みにじられ、教育改革という美名のもとで教育政策の責任が全く問われずに不明であり続けてきたということである。

戦後の国民教育の充実、学校教育の復興を願いながら、経済界の圧力的教育要請や要望に政府や文部省が従属的關係におかれ、学校の教育環境・学習環境の整備が遅延化し、経済成長のための教育政策に重点が置かれたことにより、経済発展の負の遺産として昭和30年代から50年代にかけて学校教育の荒廃化(校内暴力事件の多発化)、青少年の凶悪な犯罪の激増、登校拒

否・中途退学者の激増化等、幾多の教育問題が噴出したことで検証できる。

特に教育の中央集権的管理統制政策実施は、昭和30年代に実施された勤務評定実施であり、学校教育の教育成果の是非を教員の資質・能力の問題にすり替え、制度的問題を責任転嫁していること事態を認識できないことがまさに教育制度思想の貧弱性を露呈させたものである。教員の資質・能力の問題は教員自身の問題でなく、「教員養成制度」と「教員採用制度」に深い関りがあるということである。

また、勤務評定実施の背景には、政治体制の背景がある。それは戦後のわが国の政治論争は「保守」陣営と「革新」陣営の論争体質であり、昭和30年の「55年体制」（自由党と民主党の合党の成立：自民党の誕生）の確立によって、文部省は日教組の運動体制（1952〈昭和27〉年の新潟大会で採択された「教師の倫理綱領」：マルクス主義の理論ベースとし、中国共産党の思想背景とする綱領）に対して、保守政治の路線に沿った「集権化」「統制の強化」「教育管理体制の合理化・多様化」の路線を作り上げていくのである。昭和30年代に実施された「勤務評定」は無益で、非生産的な問題を引き起こしていくのである。簡単に結論づけることはできないが、労働思想や政治思想の貧弱性、占領政策による民族の解体政策に翻弄された戦後史の一つであろう。

現在の勤務評定や10年間免許更新制度の実施などは、後進国の政策の域を出ない。まさにこのような制度の実施は、教員養成制度や教員採用の在り方における制度的・政策的欠陥であることを隠蔽するような政策であり、学校教育の問題を「教員の資質・能力」の問題にすり替え、責任転嫁するバッシング的教育政策は「思考停止状態」のレベルでの政策以外のなにものでもない。また現在の教育改革路線における教育政策は、平成12年12月に採択された「教育改革国民会議」（内閣総理大臣の諮問機関）による「教育を変える17の提案」に沿っているものが多い。例えば、教育基本の改正、教員が意欲や努力が報われ評価される体制の確立の要請、外部による評価制度の導入、教育振興基本計画の提唱、大学教員の評価システムの構築、教員任期制度、教職大学院の設置要請等に散見される。

加えて、大学生の学力低下論に乗じて、教員の資質・能力の問題を教員養成機関である大学組織のあり方や大学の教員の問題であり、改善・改良を押し付けてくる文部科学省の在り方が問題である。高等学校の教育の多様化政策を唱導し、大学試験の多様化を認容しておいて、学力問題を受験生や高等学校の進路指導の問題にすり返して、最終的には大学教育の問題であるかのごとき教育政策の責任転嫁の在り方は後進国の教育行政レベルである。経済先進国、教育

政策後進国の在り方では、大学における「評価制度」にかき回され、大学の研究や教育の実質的・肉実的なものは消失し、大学教育の疲弊化を招きかねない事態が到来していると知見する。

戦後の教育政策の「責任転換」の構図は、学習指導要領の改正による教育問題を教員の研修の不徹底や、管理職者の指導力不足の問題にすり替え、子どもの学力問題を教員の資質・能力の問題にすり替え、教育政策の不成就を日教組の政治的イデオロギー問題にすり替え、改革至上主義の教育政策によって引き起こされる学校教育問題を地方の教育行政能力の問題にすり替え、特に、占領期以後の旧文部省・文部科学省は常に国家機構の統制者であるかのような政策意識は、戦前の国家主義以上に性質の悪いものである。戦後の民主国家の理念、基本的人権の理念、平和思想を、学校教育の根本理念と教育実相に照射すれば、以下のような問題点が浮上する。

それは中央集権的な官僚的教育統制による教育の偽民主化の問題、全国学力テスト実施での全国学校ランキング問題、都道府県における学校間格差のレッテル化(学校差別化)、子どもの学力固定的観念での差別化・レッテル化の問題、学級経営の閉塞化(学級内部での教育問題の隠蔽的体質化の増長)、教員の勤務評定による給与格差問題(勤務評定は教員の人格・人間性・資質の評価は不可能)、勤務評定による教員同士の不協和の発現、評定者である管理職者への不信・疑惑の問題(学校内部での協業精神の喪失化)、第三者による学校評価制度の内包する問題など、学校教育は雁字搦めの状況下におかれ、学校教育の自立性(教育の創造的営為)、教員の独自性・独創性は失われ、形式化した、形骸化した教育に沈下し、枯渇した学校教育の危機を招きいれていくことは必定である。

(註)

- 1) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会 昭和47年 757頁
- 2) 同上 763～765頁
- 3) 同上 817～818頁
- 4) 寺崎昌男編『日本現代教育基本文献叢書 戦後教育改革構想 1期 日本における教育改革の進展』日本図書センター 2000年 32～33頁
- 5) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会 昭和47年 140～152頁
- 6) 海後宗臣編『資料 戦後20年史 5 教育・社会』日本評論社 1970年 245頁
- 7) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会 昭和47年 166～177頁

- 8) 同上 169～173頁
- 9) 同上 197頁
- 10) 宮原誠一・丸木政臣等著『資料 日本現代教育史 2』三省堂 1974年 544～545頁
- 11) 歴史学研究会編『日本史資料 [5] 現代』岩波書店 2006年 263～264頁
- 12) 横浜国大現教研教職研究会編著『資料 教育改革と教師論』三一書房 1980年 109頁
- 13) 同上 112頁
- 14) 海後宗臣編『資料 戦後20年史 5 教育・社会』日本評論社 1970年 58～59頁
- 15) 同上 59頁
- 16) 同上 59～60頁
- 17) 同上 60～61頁
- 18) 同上 62頁
- 19) 同上 64頁
- 20) 同上 64～65頁
- 21) 同上 65頁
- 22) 同上 65頁
- 23) 宮原誠一・丸木政臣等編著『資料 日本現代教育史 2』三省堂 1974年 547頁
- 24) 横浜国大現教研教職研究会編著『資料 教育改革と教師論』三一書房 1980年 144～146
頁

参考文献

- 1) 現代日本政治史研究会編『現在日本政治史』法律文化社 1990年
- 2) 横浜国大現教研教職研究会編著『資料 教育改革と教師論』三一書房 1980年
- 3) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会 昭和47年