

北海道の学校事務

—第2集—

北海道公立小中学校事務職員協議会

「北海道の学校事務－第2集－」の発刊にあたって

「北海道の学校事務－第2集－」を発刊致します。

北海道の学校事務を取り巻く今日状況に鑑み、領域実践、とりわけ「学校間連携」のさらなる推進が求められており、合わせてその根幹をなす「領域」の学習と継承は年々その重要性を増してきております。

本協議会はこのような全道的要請に応えるべく、職務検討委員会「答申」並びに「持田栄一氏に学ぶ～学校づくりの理論と実践」を、2006（平成18）年6月8日発刊「北海道の学校事務」に続く第2集として本冊子を編纂致しました。

つきましては、各支部・各会員の皆様には発刊の趣旨をご理解の上、「領域」の深化・発展の一助としてご活用いただけますよう祈念致します。

総 目 次

第一部 職務検討委員会答申

◎答 申…………… P 1

◎はじめようそだてよう学校間連携…P 3

◎各支部の実践編…………… P13

上 富 良 野 町 の 実 践…………… P14

鷹 栖 町 の 実 践…………… P15

士 別 市 の 実 践…………… P16

奈 井 江 町 の 実 践…………… P17

栗 山 町 の 実 践…………… P18

共 和 町 の 実 践…………… P19

富 良 野 市 の 実 践…………… P20

北 見 市 の 実 践…………… P21

遠 軽 町 の 実 践…………… P22

第二部 持田栄一氏に学ぶ

～学校づくりの理論と実践

◎持田栄一氏を読みかえし

そして飛躍を…………… P23

◎持田栄一氏論文より抜粋…………… P24

☆教育とは何かー教育と学校…… P24

一、教育をどうとらえかえすか（1979）

三、学校とは何か（1976）

☆学校事務とは何か…………… P29

ー教育としての学校事務」論の再構築ー

三、学校事務の本質と事務職員の任務

（1）問題考察の視座

（2）教育をどのようにとらえるか

（3）教職「専門職」体制批判

（4）学校の本質的機能

（5）教育行政変革

◎あ と が き …………… P43

職務検討委員会答申

2008(平成 20)年 6 月 30 日

北海道公立小中学校事務職員協議会

会 長 中 辻 明 様

職務検討委員会

委員長 藤 崎 利 男

2006(平成 18)年 11 月 30 日付で諮問のあった事項について、別紙のとおり答申致します。

1. 諮問事項

学校事務の「共同実施」が、全国的にさらに広がりつつあります。「共同実施」は、学校事務の効率化・集中化が目的であり、受け入れている他の県ではセンター化や学校事務職員の非常勤化によって定員の削減が進められるなどの実態も出てきています。

文科省は「共同実施による教職員配置の実践的研究事業」「学校の組織運営に関する調査研究事業」などを実施しており、これらのことによって「共同実施」推進の流れが加速されることが懸念されています。

道内においては、一部自治体で学校事務にかかわり学校管理規則の改正が行われるという、学校事務職員制度にかかわる問題も生じています。

全道協議会としては、2002(平成 14)年 6 月に組織対策・職務検討委員会が「学校事務の『共同実施』について」答申し、全国や北海道の状況をまとめるとともに、制度としての「共同実施」の問題点の指摘などをしています。また、2003(平成 15)年第 53 回網走大会では、シンポジウム「学校事務職員制度を考える」と特別分科会で「共同実施」を取り上げています。翌年から設定された「これからの学校事務を考える」の分科会や 2006(平

成 18) 年第 56 回函館大会の「講座・学校事務職員制度」でも検討してきました。

このような状況下、全道各支部では、「領域」の深化・発展をすすめる「学校間連携」に取り組んでいます。2006(平成 18)年 6 月には、組織対策・職務検討両委員会の答申をもとに「北海道の学校事務」を発行し、これからの実践を紹介するとともに一定のおさえがなされました。その中では、『学校間連携』とは、協力・協働の学校体制を基盤に『学校と学校』『学校と保護者・地域』の連携・協力による課題解決の取り組み」としています。今、学校事務・学校事務職員の存在を確固としたものとするために、「学校間連携」の取り組みは最重要課題となっています。

以上の経過を踏まえ、「学校間連携」のあり方について諮問します。

2. 審議日程等

2006(平成 18)年 11 月 30 日の第 1 回職務検討委員会で諮問を受けた後、2008(平成 20)年 6 月 30 日に至るまで関係機関・各支部との情報の共有を図りながら 9 回の委員会審議を重ねてきました。

この間、昨年 2007(平成 19)年 6 月 30 日には答申に先立ち中間報告を提起し、第 57 回苫小牧大会第 4 分科会及び関係会議において各支部・会員との意見交流の機会を持ちながら慎重に審議を続けてきました。

職務検討委員会	委員長	藤 崎 利 男	(鷹 栖 町 立 鷹 栖 小 学 校)
	副委員長	森 匡 美	(大 空 町 立 東 藻 琴 中 学 校)
	委員	端 徹	(岩 見 沢 市 立 美 園 小 学 校)
	委員	山 本 孝 暢	(富 良 野 町 立 布 礼 別 小 中 学 校)
	委員	村 井 章 彦	(小 樽 市 立 手 宮 小 学 校)

はじめよう そだてよう 学校間連携



かつて、これほどまでに私たち学校事務職員の存在意義を問われたことはなかった。

いま、私たちは実践することから自らの存在意義を社会に問わなければならない。

そしていま、私たちが「学校にすること」の意義が問われている。

私たちは、自らが「共同実施」と対極にいることを明らかにし、

その意味を問い返さなければならない。

職務検討委員会は、今答申において、学校から学校事務を遊離する効率化・集中化による共同実施ではなく、協力・協働による子どもの生活の場としての学校づくりを目指す『学校間連携』を提案します。

全道くまなく「領域実践」が定着しているわけではありません。

もしも、「領域」という言葉が受け入れられないなら、
「学校づくり」に向けた取り組みを進めましょう。

また、「学校づくり」が大げさに思えたならば、

今、実際に学校が抱えている課題…その「課題解決」に取り組んでください。

そのことが全道的な流れを生んで「領域実践」につながっていきます。

そして…これからは一人ですすめていかないこと

～「属人的解決」としないことです。

みんなで取り組んでいく姿勢が大切であり、

教職員・子ども・保護者・地域・教育委員会と意見を交わしながら…

このことが「学校間連携」という枠に自然にシフトしていきます。

「学校間連携」という言葉に気持ちが乗らないのなら

人と人との「連携」をキーワードに実践を積み上げていきましょう。

ただ、今これだけは伝えておかなければならないこと

それは「やらなければ何も変わらない」ということ、

同時にそれは「共同実施」に押し流されることを意味しています。

私たちの志向する学校事務を基に、「連携」を意識し、実践を積み重ねる中で、

これからの北海道の学校事務を確かなものにしていきたいと考えます。



1. 学校事務と学校事務職員を考える

学校事務は、事務職員が単独で事務処理する範囲を指し示すものではなく、子ども・教職員・保護者・地域も含めた協力・協働の教育活動のなかでそれぞれに有機的に作用し合い、「学校づくり」にむけたすべての過程の中に存在します。

これまでも私たちは学校現場に存在してこそできる課題解決を個々人で取り組み、ブロック研修などで交流し、深め合ってきました。しかし、それはともすれば「個人(属人)の実践」として取り扱われ、「事務職員(属職)の実践」～職務として認識されるものとはなっていませんでした。「属人から属職へ」⇒「学校事務職員なら…学校事務職員だから…できる学校事務」を考えること、そして、いままで以上に実践を通して学校での存在意義を確かなものにすることが、今、求められています。

そのために、「領域」の意義を再確認することから始めたいと思います。

学校づくり

属人から
属職へ
今！

2. 「領域」を再提案するー「領域は、生活の場としての学校づくりです。」

(1) 今、なぜ「領域」なのか？

「領域」はわからないという話をよく聞きます。深化・発展なんてとんでもない、まだ定着もしていないのに…という声も聞きます。そんな「領域」のなぜをチョッと。

「領域」は、文部省の「学校教育推進のための条件整備」としての5つの項目(①教育課程 ②教材・教具 ③施設・設備 ④研究・評価 ⑤教職員組織)を批判検討する中で、学校におけるすべての職種が対等平等の立場で学校教育を推進するという観点から、その領域を①教育課程②教職員組織③研究・評価④学校財政財務・教育情報とし、事務職員が主体的に担う活動領域を学校財政財務・教育情報と位置づけたところから出発しています。それまでの「五項目」の考えは、学校事務の处理的業務の範囲を明らかにする上では大きな役割を果たしました。しかし、教育活動とのかかわりから学校事務を創造・展開していくには不十分であったと言わざるを得ません。このことから、「五項目」の限界を乗り越えて、新たな学校事務を創り上げようとする理論と実践がすすめられることになりました。その骨子となるものを挙げると…

- ①学校事務は、教育活動と切り離された個業の処理ではなく学校教育推進の一領域として位置づくものであること
- ②教育のあり方の現状を捉えかえし、民主的で創造的な教育をめざす学校づくり、学びと生活の場としての学校づくりと有機的に結びついて展開されるものであること
- ③学校づくりはすべての教職員が固有の役割を対等平等な関係で果たしつつ、全職員の協力・協働の関係ですすめるものであること
- ④学校財政財務と教育情報が学校事務の主要な担当領域であること

つまり、「学校事務は全職員の協力協働ですすめる学校教育推進の一領域である」との位置づけから「領域」と名付けられました。

1978(昭和 53)年に全道事務研究大会士別大会に領域の分科会が設置されてから約30年。各支部で領域実践のためのさまざまな取り組み、論議と検証が積み重ねられました。

今！！



「五項目」
の限界

「領域」

学校財政
財務

教育情報

二本立て
学校事務
運営計画

- 学校財政財務活動—領域実践の中心的な活動
 - ・ 自律的民主的な学校財政の運営
 - ・ 学校財政のサイクル化
 - ・ 組織的な予算要求活動
 - ・ 保護者負担軽減の取り組み等
- 教育情報活動—学校における人間関係を切り結び社会化・集団化していく活動
 - ・ 事務だよりによるコミュニケーションと学校事務の位置づけを明確にする活動
 - ・ 「学校づくり」に向けた教職員の活動をより有機的に結合し発展させる活動
 - ・ 情報の共有と活用のための諸活動
- 二本立て学校事務運営計画

学校事務は単なる個業ではなく、全職種の協力・協働による「学校づくり」とし、全教職員の共通理解を得るため、領域実践と係業務を分けて提案。

(2) 「学校づくり」の視点の広がりから、あらためて領域を提案します。

領域実践は個業の処理ではないため、機械的にすすめることはできません。「学校づくり」をどうすすめるのか、重点は何か、そのために何が必要か、などをまず教職員が十分に話し合うことが重要であり、事務職員の側からの問題提起や積極的な働きかけも必要でしょう。また、社会情勢の変化や実践の成果を受けて、新たな課題が生まれ、その課題解決に向けた取り組みともなっていきます。教育がさまざまな課題をかかえる今だからこそ、「領域」の重要性・必要性は高まっています。

「学校づくり」の視点の広がり…

環 境

人 権

まちづくり
ネットワーク

- 〈環境の視点〉
 - 子どもが安心して過ごせる環境にやさしい学校づくり～環境問題への取り組み
シックスクール・リサイクル・ゴミ問題など
- 〈人権の視点〉
 - 子どもの意見表明権を保障し、子どもとともに学校づくりをすすめる財政財務活動
 - 共生とバリアフリーの視点からすすめる学校づくり
 - 知る権利の保障と個人情報保護・情報管理の在り方についての組織的な取り組みを通して人権の視点から学校を捉えかえす教育情報活動
 - 子ども向け・保護者向け事務だよりを通じた情報の共有化と双方向性への模索
- 〈まちづくりの視点〉
 - まちづくりを展望した人と人との連携(ネットワーク)
 - まちづくりと連動させた予算要求活動など



3. 「学校間連携」をすすめよう

(1) 今、なぜ「学校間連携」か？

環境や人権の視点など「領域」の深化・発展の歩みは、その課題が学校のみではなく、家庭や地域における関係づくりの中にこそ、より豊かなものとして結実する可能性があります。

今、なぜ、「学校間連携」なのか？の答えの一つはここに 있습니다。私たちが取り組んできた「領域」の深化・発展の一つの帰結として、学校・地域のさまざまな課題を解決する「学校間連携」が求められているのです。

教職員の協力・協働

子どもと共に

保護者・地域と共に

学校間連携

学校・地域の課題解決

(2) 「共同実施」と「共同実施」にむけた調査研究事業

「学校間連携」をすすめるもう一つの要因は、やはり「共同実施」との関わりからです。2005(平成17)年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」を受けた文部科学省は、2006(平成18)年度から3年間で「組織運営に関する調査研究事業」を19道県市(北海道、青森、岩手、秋田、新潟、富山、福井、和歌山、鳥取、島根、広島、山口、徳島、大分、宮崎、札幌市、横浜市、静岡市、京都市)で実施しています。

北海道および札幌市においては、「学校事務の共同実施による事務処理体制」の研究が2007(平成19)年度末まで行われています。

また、「教職員配置のあり方に関する調査研究事業」では、事務職員の業務について、教育課程進行管理業務が例示されるなど、教員が行なっている事務の軽減のための学校事務の方向性が打ち出されています。中教審答申「今後の教員給与のあり方について」では、教員が抱える事務負担の軽減のための、事務職員の学校運営への積極的関与と事務の共同実施の促進、大規模校や共同実施組織に事務長をおく事ができるような制度の整備などの事務処理体制の充実、アウトソーシング可能な業務への積極的運用などが提言されてもいます。

(3) 合理化、アウトソーシングの動き

全国的に、行政の側からも、事務職員の組織の側からも「共同実施」が推進されており、効率化をベースに、職務標準化、職指定による権限強化、兼務発令、拠点校事務職員(共同実施組織の代表)への権限付与、学校事務のセンター化等が行なわれていますが、「民でできるものは民で」の施策が強調され、給与事務や旅費事務など定型的な業務についての民間委託化の動きが、自治体で広がっています。

「共同実施」により、事務処理の効率化をはかることが学校事務の確立をすすめることにつながるといわれます。しかし、効率化・集中化とあわせて合理化もすすんでいる状況を見ると、公務員制度改革、義務教育費国庫負担制度をめぐる動きの中では、より大きな合理化へとつながる危険性をはらんでいるといえます。

今!!!



事務の
軽減?

アウト
ソーシング

効率化
職務標準化
職指定
権限強化
民間委託

効率化
集中化
合理化

「学校間連携」

職務として
より意図的に
より組織的に

(4)「学校間連携」をすすめよう

北海道事務職員協議会は、「共同実施」について注視してきましたが、本当にすぐそこまで来ている「共同実施」の動きに対し、「**北海道の学校事務一領域実践を深化・発展させた学校間連携**」を推し進めています。私たちは『北海道には「学校間連携」が存在しており、「共同実施」の入る余地はない!』と説得力を持って主張できるように、これまでの領域実践で築いてきた学校間の交流・地域との連携等をさらに発展させ、職務として位置付け、より意図的に、より組織的に課題解決のための具体的な取り組みを進めることが求められています。「共同実施」にかかわる調査研究が2007(平成19)年度末で終了したことからも、「共同実施」導入の動きが強まることが十分予測され、早急に「学校間連携」が各市町村に目に見える形で存在する取り組みを進めることが望まれます。



4. 「中間報告」における「学校間連携」の全道発信!

中間報告

2006(平成18)年11月、本協議会より諮問を受けて「**学校間連携の推進に関わる答申**」に着手しましたが、周囲の情勢が刻々と変化する中、全道会員にいち早く状況把握を願い、組織的な取り組みを進める必要があると判断されました。職務検討委員会では5度の会議とその間の各支部・市町村への情報収集、合わせて課題設定委員会が実施した全道調査等を踏まえ、翌2007(平成19)年6月30日付けで「中間報告」を発出しました。報告内では、大きく2つの取り組みについて提案しました。

(1)二本立て学校事務運営計画への取り組み

二本立て～

「学校間連携」を定着させるための手立てとして、まず二本立て学校事務運営計画があります。これまでの領域実践のなかでも、二本立ての運営計画についての論議はされてきました。しかし、結果的に個人的な見解の違いや運営計画に対する意図等々でなかなか取り組みが進んでいない状況にあります。二本立ての論議には、四半世紀以上の時間的経過があり、その根幹をなすところは、私たちが求め続けている「学校づくり」にあります。これまでに培われてきた民主的な職場づくり、あるいは透明性のある財政財務活動とその裏打ちとなる教育情報活動は、学校事務職員固有の職務内容です。今回の二本立て～提案の最大の理由は、「領域」を学校の内外に広くアピールするとともに、その中に「学校間連携」を盛り込んで、啓蒙宣伝する必要性からです。そして、宣伝するからには確実にその歩みを進めていかなければなりません。属人的な実践としての「領域」ではなく、属職としての「領域」をしっかりと学校現場に根付かせることが課題解決の第一歩なのです

アピール!!

属職としての

学校間連携

(2)「学校間連携」を推進する取り組み

中間報告では、『推進計画による「学校間連携」の実態化に向けた取り組み』を提起しました。職務検討委員会としては、組織化を最優先し、組織力によって乗り切る考えが主流でしたが、全道的な「学校間連携」の進捗状況・具体的内容となると、まだまだ進展していない状況にありました。そのため、一人ひとりから始める草の根的な活動を展開することとし、しっかりと下から実践を積み上げ、実態化を目指しました。

組織化!?

実態化!!

5, はじめよう そだてよう「学校間連携」(みんなで創る 昨日・今日・明日)

(1) はじめよう「学校間連携」

2003(平成15)年第53回全道学校事務研究大会・網走大会から「学校間連携」は、その端を発しています。この大会では、『教育改革に対抗する領域の深化・発展』について、共同実施の効率化に対する危険性を指摘し、領域実践に関わって突出した一人の実践ではなく、全体の一步が必要であることが共通認識されました。また、討議の中から、『課題の共有化』・『活動の共通化』・『実践の組織化』といったその後の「学校間連携」の実践を導く言葉が輩出されました。

この大会を契機として、全道各地の会員によって、今まで以上に横のつながりを強固にし、市町村レベルの「学校間連携」を目指して、研究実践がはじめられました。

(2) そだてよう「学校間連携」

2006(平成18)年6月に発刊された小冊子『北海道の学校事務』では、「深化・発展する領域」の一つの視点として「学校間連携」は次のように提起されました。

『学校間連携』とは、協力・協働の学校体制を基盤に「学校と学校」「学校と保護者・地域」の連携・協力による課題解決の取り組みです。

そのためには実践課題を整理し、「学校間の連携」を展望し、まず事務職員が中心になってそれぞれの学校の課題を突き合わせ、課題解決を図っていくこととしました。

また、使用する用語についても、『課題の共有化』・『実践の共通化』と整理され、属人性の打破を目指し、「環境」・「人権」・「学校間連携」の3つの視点から各地域の実践例を示すことで、全道的な「学校間連携」の裾野を広げる狙いがありました。

全国的に「学校事務の共同実施」の調査・研究が進む中、この取り組みは北海道の学校事務の今後を左右する最大の節目と考え、続く2007(平成19)年6月、今後の「学校間連携」のあり方について「中間報告」を発出しました。

具体的提案として、「二本立て学校事務運営計画」による「領域」・「学校間連携」の提起と「学校間連携の推進計画」を策定することによる取り組みの強化を求めました。併せて、『やさしい?「学校間連携」のススメ』、『「学校間連携」にまつわるキーワード集』、二本立て学校事務運営計画の実践例を提示する中で全体的な取り組みとして、一定程度の進捗をみせました。

そして、今答申を出すにあたり、「学校間連携」を『北海道の学校事務における深化・発展する「領域」の「学校づくり」に向けた諸活動』という意味合いから再度定義し、「学校間連携」の今後のあり方について次のように提案します。

「学校間連携」とは、協力・協働による「学校づくり」を基軸として、教育に係る地域・学校課題の解決に向けた「領域」の集団的展開です。

「学校間連携」をすすめる上で、基本的な流れを整理すると…

個々の実践 日々の連携

基本となるのは、個々の実践・日々の連携であり、それを支える学校現場の理解です。

すべての～

- (1) 1つの学校では解決できない課題、あるいは、複数の学校で取り組む方がよりよい解決が図られる課題について、「学校間連携」という新しいテーブルを用意して解決に取り組む必要性について、管理職・教職員に説明し理解を求めます。学校事務運営計画にも「学校間連携」をすすめることを明記します。
- (2) すべての事務職員が参加できる体制について配慮します。
 - ①代表数名で市町村教育委員会に「学校間連携」の必要性について協力と支援を要請します。
 - ②協議会会員でない事務職員と当該校の管理職への説明と参加要請を行います。
- (3) 運営の主体はあくまでも事務職員です。必要に応じて教育委員会職員や地域の方々に参加してもらえよう協力を要請します。
- (4) 何よりも、『まず集まる』ことです。そして、取り組んでいる内容や成果を学校内外に発信し、「学校間連携」を推進する組織を定着させる地道な・確実な実践の積み重ねが必要です。
- (5) 具体的な取り組み
 - 《学校課題の把握》各学校の課題を調査・把握します。
 - 《課題の共有化》 「学校間連携」として取り組むべき課題について整理し、共有化を図ります。
 - 《実践の共通化》 課題解決のための具体的方策を検討します。学校内で取り組むこと、連携会議として調査・情報収集すべきこと、教育委員会に働きかけ協議しながらすすめること、地域の人に協力を呼びかけること等を整理し、各校共通する実践を行います。
 - 《情報の発信》 取り組んでいる内容について情報を発信し、理解を広めます。

エネルギー！

しかし、正直なところ「学校間連携」にはエネルギーが必要です。「一人から集団へ」これまで以上の実践力が求められます。現在、全道各地において、「学校間連携」の進め方はそれぞれですが、着実な実践が全道各地から報告されています。「〇〇会議」「〇〇協議会」等、組織づくりだけにこだわって内容が伴わなかったり、逆に内容にこだわるためにまとまりに欠けるなど、試行錯誤を繰り返しながらも「形は心を欲し、心は形を欲す」というように相互に補完しあいながら充実を期してもらいたいと考えます。北海道のこの実践が民主的な学校事務のスタンダードになることは間違いありません。また、私たちが培ってきた「領域」を次世代につないでいくためにも自信を持って力強く実践に踏み出して下さい。

学校事務 スタンダード



6. 「学校間連携」の具体的推進内容

「学校間連携」で扱うそれぞれの学校で抱える課題も、自然・環境・人間によって千差万別です。ここでは、どの学校にも該当する内容について取り上げます。

(1) 子どもの声を聞くための取り組みをしよう！

学校を子どもの学習の場だけにとどまらず、生活の場として捉えるとき、学校の主体としての子どもの存在を見逃してはいけません。私たちはもっと子どもたちの声に耳を傾ける必要があります。教職員では目の届かない学校の不都合を子どもたちは的確に察知しています。

具体的には、子どもへの調査活動・壁新聞・目安箱・児童会(生徒会)活動との連携等、校内の情報を収集・還流・発信する中で学校課題を把握し、解決に向けた取り組みを展開していきます。そのなかで、子どもに学校のこと・ものを大切にすること・環境のことを考えてもらう機会を設けることから、子どもの権利条約の趣旨につながる諸活動を展開していけると考えます。

(2) 保護者向け事務だよりを発行しよう！

学校における情報発信の取り組みは、より積極的な「情報公開」と「説明責任」が保護者・地域住民の理解を得るために必要となっています。

その中でも、事務だよりを発行することは、発行内容を検討することで説明責任を果たすことと共に、保護者・地域と共に学校環境を考えていく手立てとなります。また、学校事務職員の職務内容を内外にアピールすることにつながります。情報のキャッチボール(双方向性)によって課題が明らかとなり、解決にむけて取り組み、その検証として情報を発信していきます。その連続性の中で人と人とのつながりができ、情報のネットワークが形作られていきます。

(3) 学校課題を解決するための連携をすすめよう！

「学校間連携」は、『自校の学校課題を解決すること』から始まります。ですから学校事務職員が集まって新しく一大プロジェクトを企画するようなものでは決してありません。校内における日常のコミュニケーション(&調査活動)の中から学校課題を見つけ出し、その中で自校では解決できない課題について学校間連携によって解決していく取り組みなのです。これまでの実践の中では、自校で解決できない課題(要望)については、行政に要望を挙げて終わっていました。しかし、これからは学校間連携の話し合いの中で、学校・子ども・保護者・地域・教育委員会(行政)等をつなぐ情報を最大限生かし、課題解決に迫ります。特に行政との連携では、話し合いの中に「行政を加える」事によって、学校・地域の要望を確実に伝えることができ、その結果「行政が変わり」、学校・地域に還元されて「学校が変わり、地域が変わる」ことに繋がっていきます。

「学校間連携」は、結果として『子どもたちに良好な環境を提供できる』ことと、その副産物として、『学校事務職員の学校における存在意義を強くアピールすることができる』といった相乗効果をもたらす取り組みなのです。

子どもの声

**学校の不都合
的確に察知**

**課題解決へ
子どもの
権利条約**

**事務だより
説明責任**

**情報の
双方向性**

ネットワーク

**まずは…
自校の
課題解決**

見つけ出す

**連携する
子ども
保護者
地 域
行 政**

地域が変わる

**存在意義を
強くアピール**

「学校間連携」は森をつくる営みに似ています。

私たちは〇〇学校という樹を、教職員の協力・協働、子どもや保護者との交流、連携、地域の協力、教育委員会への働きかけと条件整備等により、実り豊かに育てるために日々「学校づくり」をすすめています。そして、1本1本の樹を育てながら、多くの人が協力し合い豊かな森をつくりあげていくのが「学校間連携」です。

豊かな森林は、一本一本の樹をさらに元気にすると共に、きれいな水と空気をつくる、土砂崩れなどの災害を防ぎ、森林浴などで元気をあたえるなど、人間が生きていくうえでとても大切な役割を果たします。

「学校間連携」もまた、学校の課題から出発し、学校間の連携によって諸課題の解決を図ると共に、その広がりの中で、地域が変わり、さらに学校も変わっていくという連鎖を生み出します。

たとえば、学校で車椅子のための設備が必要になり、教育委員会と施設改善にかかわる協議をすすめます。一方で、子どもたちがバリアフリーについての学習が計画され、関係団体等の協力をえながら、バリアフリーのために必要な設備や行動について学びます。そして、一つの学校だけではなく、「学校間連携」として取り組むことによって、学校の施設改善にとどまらない、人にやさしいまちづくりにむけた施設や環境整備のあり方、地域や人々の関係づくりをまち全体で考えていくことにもつながっていきます。

「学校間連携」はそのような豊かな可能性をもった実践なのです。

ぜひ、確信をもって「学校間連携」に一步を踏み出して下さい。



※カット・挿絵 ; 大空町立東藻琴中学校(村山悠子さん)

※ 添 付 資 料 ; **学校間連携の実際** ～市町村の実践レポート

加配なし …上富良野町・鷹栖町・士別市
奈井江町・栗山町・共和町

加配あり …富良野市・北見市

制度あり …遠軽町

本答申作成にかかわって、多くの支部・市町村の協力と資料提供をいただきました。紙面の都合上、割愛を余儀なくされた資料もたくさんありました。お心寄せいただいたことに対しお礼申し上げます。

加配を受けない地域での学校間連携の取り組み

【上富良野町】の実践

1. 学校間連携会議が構成された経緯

2006 年度、上富良野町教育研究会（以下 町教研）の学校事務班として、給食費及びコンピュータ整備に関する内容で町内の全小中学校向けの事務だよりを発行しようとし、町教研会長の承認を求めたところ、「発行母体として町教研は適当ではない。内容等も鑑みて町教委とも連携した事務レベルの会議を構成して検討してほしい」との要請を受け、町教委の課長等と協議したところ、旅費等の関係もあり、2007(平成 19)年度から町教研の事務班の会議に併せて上富良野町学校間連携会議を開催することとなりました。

2. 学校間連携会議の基本理念及び構成形態

(1) 基本理念

基本的に町内各校の各種懸案事項について、事務レベルにおける連携を図るとともに、各校の学校運営に資する具体的な提案を行います。

(2) 構成員

- ①町内の学校事務職員
- ②町教委の主幹 1 名・主査 1 名
- ③議題に応じて必要とされる機関の構成員

3. 推進計画及び 2007 年度の内容

(1) 事務だより発行に関する協議

- ①(現状)保護者向け事務だよりを発行している学校と発行していない学校があります。
- ②(取組)今年度は全町共通の保護者向け事務だよりの準備として、まず全校教職員向け事務だよりの発行を行いました。また、保護者向け事務だよりを学校独自で発行している取組を元に、事務だより発行の研修を深めました。
- ③(成果)事務だより発行の意義を共有できた。次年度には職員むけの定期的発行と実践の蓄積、加えて保護者向け事務だより発行に向け取組を進めます。

(2) 学校備品の共有化

- ①(実態)本町で現在運用している学校備品台帳は、学校管理規則に定められた様式でなかったため、管理規則に合わせ新しい台帳を作成することにしました。
- ②(取組)台帳改訂の基本コンセプトは、「全町型」「電子化」「ネットワーク化」。これは、町内各校の備品情報を町のイントラネットを介して共有し、その有効活用を図るというものです。
- ③(成果)既に各校における入力作業は完了に近づいていて、作成中のエクセルを利用した台帳もベータ版が完成。運用は2008年度開始を目指して作業中。

(3) 給食費取扱要綱の策定（事務改善）

- ①(実態)本町では、給食センター方式の学校給食が実施されていますが、その運用については、各校がそれぞれ口頭確認で行っていました。このため、給食の停止や転出入の取扱、給食費の徴収方法、センターへの支払い等々において、各校で全く異なる扱いをしている部分があり、双方に不都合が生じていました。
- ②(取組)各校の担当者異動や給食センター担当者異動があり、明文化された事務要領が必要となり、学校給食の要綱を作成し、毎年度予算会議等で提示しました。
- ③(成果)事務班で原案を作成し、町教委・給食センターの担当者を交えた学校間連携会議にかけ、修正を加えた後、町教育委員会・校長会議・教頭会議での了解を受け、正式に決定されました。

加配を受けない地域での学校間連携の取り組み

【 鷹栖町 】の実践

1. 学校間連携会議の基本コンセプト

鷹栖町教育研究会・学校事務班は、2005(平成17)年度から教育委員会・学校教育課と連携し、鷹栖町学校事務研究会を組織しています。同研究会は、月1回の学校間連携会議を開催し、鷹栖町内の教育財政財務・教育情報に関する課題を的確に把握し、その課題解決に向けて学校現場の共通理解の下、迅速に対応を図ることを目的に活動しています。(4年次)

2. 具体的組織形態

役員は3名の事務職員で互選(会長・事務局長・局員)、教委職員は顧問・局員。

3. 具体的推進計画及び内容(2007年度実績)

月	内 容	備 考
4月	・教育予算概要(教委提示)に関して、各学校の当面する課題との突合せ ・連携会議の年間計画策定(素案)	学校事務運営計画還流
5月	・教育環境づくり調査 ～4月 校内営繕・消耗品等調査(教職員) 5月 予算関連保護者向け事務だより発行	教材備品購入計画還流
6月	6月 保護者・児童生徒向け調査案検討	管内事務研参加報告
7月	・教育予算要望調査 発信⇒回収⇒集約 (～8月)	教材備品納入 7/10
8月	・2007 四町合同学校事務夏季研修会 8/6 比布町・8/7 東川町	
9月	・教育予算要望調査～結果集約と課題の共有化 鷹栖小の遊具全面新設・町内各校のトイレ洋式化について	全道事務研参加報告
10月	・2008 教育予算要望にむけて(共通課題の策定) ・人ねっと(安全で安心な学校づくりネットワーク) 学習会 緊急時のメール配信(鷹小モデル) 情報セキュリティ対策	※配分予算の配分見直しによる消耗品費の増額 ※教育用コンピュータ整備計画 ※2010年度以降の第7次総合振興計画内の校舎大規模改修
11月	・教育予算要望調書突合せ・ヒアリング 人ねっと学習会 第1回～「町財政」(06') 第2回～「まちづくり」(06') ☆第3回～「これからの教育・学校」	町財政課 町企画課 町校長会
12月	・四町合同学校事務冬季研修会 12/25 鷹栖町・1/8 当麻	
1月 ～3月	・「人ねっと通信」(学校間連携会議だより)教職員版～発行 ・新年度学校事務運営計画素案検討	管内事務研参加報告

共 通 の 実 践 …保護者向け事務だよりによる学校事務情報の発信

教職員・保護者・児童生徒への学校づくり調査

組織的な取り組み…学校づくり調査から共通課題の洗い出し・解決に向けた検討

人ねっと(安全で安心な学校づくりネットワーク)学習会

人ねっと通信(学校間連携会議通信～当面教職員向け情報)

加配を受けない地域での学校間連携のとりくみ

【 土別市 】の実践

1 学校間連携会議を進めるにあたっての基本コンセプト

土別市での活動母体は土別市教育研究会（以下、市教研）学校事務班であり、すべての事務職員が所属しています。月1回顔を合わせることから始め、2005(平成 17)年 1 月からスタートしました。加配については、複数配置の業務内容への疑問や不安、未配置校解消に関する様々な意見により受けていません。活動の基本は、「領域を意識した具体的な実践の組織的な展開」であり、「二本立て学校事務運営計画」「学校財政財務」「情報発信（保護者向け事務だより）」「IT を利用した学校づくり」という実践課題を設定し、課題を共有化し、実践の共通化を進めています。

2 具体的な組織形態

【市内小中学校数 17 校 内事務職員配置校 14 校（必然的に事務職員未配置校が 3 校）】

14 人の互選により、班長を選出。班研修（会議）開催は、市教研会長と学校事務班長の連名の文書による招集。場所は土別市教育委員会（以下、市教委）会議室。自主研修という形態のため旅費等の支給なし。服務上も「職専免（有欠）」が多い。毎月の定例校長会議の日の午後に設定。

3 具体的推進計画及び内容

上事協土別ブロック（1 市 2 町）とリンクしている部分が多い。まず、実践課題ごとに担当（実践推進班）を決め、そこが中心となって実践を進めています。全体検証⇒課題整理⇒実践。

（1）「二本立て学校事務運営計画」の取り組み

「領域」を今一度意識し、職務を対外的に周知するため、「二本立て」を推進。「二本立て」での提案校は 7 割強。しかし、「学校間連携」の記述割合が低く、次年度への課題となっています。

（2）「学校財政財務」の取り組み

2007(平成 19)年度は、各学校のコピー機、印刷機、PC の整備状況、そして児童生徒用机、椅子の実態等について交流を行いました。しかし、それらの整備、更新などの課題は、学校間のみでは解決する部分はほとんどなく、「学校間連携」の取り組みが重要と押さえ、私たちからの働きかけによって「教育予算懇談会」が行われ、市教委と話し合う場を設定できました。

（3）「保護者向け事務だより」の取り組み

「保護者向け事務だより」を発行している学校は、市街地の 4 校と周辺校の 3 校の計 7 校。割合でいえば 5 割。年度当初は 3 校だけだったことを考えると大きな前進といえます。発行形態は、学期に一号。発行の有無にかかわらず全員が作成して持ち寄り交流する試みを行い、過去の実践例や既に発行している方々の取り組みを参考に進められ、新たに 4 校が発行に至りました。

（4）「IT を利用した学校づくり」の取り組み

IT に関しては、教育情報活動や財政財務活動という視点から、「学校におけるルールづくり」に事務職員が主体的にかかわることで、児童生徒の個人情報の保護や PC を活用した教育の充実のための望ましい環境を考え、整備につなげていくとりくみを行っています。具体的には、「コンピュータ及びインターネットに関する利用規定」を作成し、IT にかかわる部分での問題点や課題を洗い出し、それらの解決に向けた取り組みに積極的にかかわっていくものです。

（5）「メモの記録化」のとりくみ

日常業務の中で起こった事例や失敗談等を各自が記録し、持ち寄って交流するというものです。一つの実践や事例から、関係する他の事例や別の視点からの話が出たり、参考になることが多いです。内容は、いわゆる「五項目」的なものが多いのですが、「課題を共有化」し「実践の共通化」に向けた取り組みとなっています。土別市の「学校間連携会議」のきっかけとなった実践であり今後も続けていきたいと思っています。

加配を受けない地域での学校間連携のとりくみ

【 奈井江町 】の実践

1. 学校間連携会議を進めるにあたっての基本コンセプト

そもそも学校間連携をどうとらえるかによると思いますが、奈井江町では既存の振興会学校事務サークル（年6回・14時から開催）の中で行っています。

経験年数が30年を超える3人なので、ややもすると自分の楽なスタイルや仕事の囲い込みが出来あがっていますが、3校で連携（意識）して「領域としての学校事務」を定着・発展させることを目的としました。

2. 具体的組織形態

3人の互選により委員長を選出。

開催については、年間の設定日以外の場合、振興会長名での文書が必要。

3. 具体的推進計画及び内容

今年度は、地方交付税を中心とした教育予算の分析、子どもの声を生かす予算要望のあり方、事務だよりの取り組み、二本立て運営計画の検討を主な内容としました。

（1）子どもの声を生かす「子どもアンケート」について

以前から個人的な取り組みとして行っていた「子どもアンケート」を、3校で行うこととしました。3年前から始め、当初は小学校3年生以上が対象でしたが、昨年は全校児童・生徒に対象を広げました。集計や分析、子どもたちへの還元、地域保護者への情報提供などを学校間連携の取り組みとして位置付けて行っています。アンケートの依頼は、「振興会学校事務サークル」で行い、集計した結果を冊子にし、教育委員会・議会文教委員・町企画課へ配布しました。文教委員による学校訪問や、教育委員の予算ヒアリングなどでも内容について話題になるなど、結構反響があります。次年度は、奈井江町の街づくりについての項目を増やし、子どもたちの目から見た「地域」についても考えてもらうつもりです。

（2）事務だよりの取り組み

1校が、保護者向けの事務だよりを定期的に発行していますが、2校はまだ校内向け事務だよりのみとなっています。事務職員の持てる情報量を増やすためにも、事務だよりの交流を進め、各学校でも保護者向け事務だよりの発行へとつなげたい。3校でまとめて発行という形式も検討したい。

（3）二本立て運営計画の見直し

領域としての学校事務をすすめるために、学校運営計画への二本立て記述をすすめています。3校での内容の検討と調整を行い、3校とも「領域としての学校事務（財政・財務、教育情報）」と「各係業務」に分けて記述しています。

（4）年度末反省の取り組み

各学校での学校事務の年度末反省の内容検討。観点や評価についての学習が必要なため、今後、取り組んで行きたい。

加配を受けない地域での学校間連携のとりくみ

【 栗 山 町 】 の 実 践

1. 学校間連携会議を進めるにあたっての基本コンセプト

文科省の「学校事務の共同実施」、地教行法の改正、公務員制度見直し、道財政の悪化の中で市町村配置学校事務職員の配置根拠を明確にする必要があると考え、栗山町のどの小中学校にも事務職員配置が必置であることを内外に明らかにしていく取り組みを行います。

「子どもを主体にした地域環境づくり～そのための学校を中心とした子ども・教職員・保護者・地域住民による地域教育づくり」に、私たち事務職員も「学校間連携」として参画していきます。

2. 具体的組織形態

- (1) 栗山町教育振興会の事務サークルを軸として、月1回程度の会議を保障する体制づくりを意識して行っています。毎回、学校間連携の検討・検証を行うよう心がけています。
- (2) 学校間連携会議等、新たな事務組織のあり方について継続して話し合っていますが、規則などの改正・要望までの結論には行き着いていません。当面、事務だよりの発行元をあえて「栗山町小中学校事務職員」とし、保護者・地教委を含めて発信しています。

3. 具体的推進計画及び内容

- (1) (保護者向け) 学校事務だより発行の取り組み
 - ① 2005(平成17)年度より、各校統一の「保護者向け栗山町学校事務だより『Anrur (アン・ルル)』」を発行しています。加えて、それぞれの学校の実態に応じた事務だよりの発行にむけ取り組んでいます。(学校個別、学校だよりの1コーナー等)
 - ② 町統一の事務だよりを定期的に発行しています。また、校内や保護者からの反応に加え、一番の成果は記事の内容で、伝える意味「教育活動と学校事務・子どもの校内での姿と事務活動とのかかわり等」について時間をかけて話し合い、紙面に反映しています。
 - ③ さらにこれを実態化するため、各学校での年度末反省・新年度計画会議の中で「学校間連携や町統一事務だより発行、二本立て運営計画」について提案することを確認しています。
- (2) 取り組むべき課題の検討

情報公開制度・個人情報保護の取り扱いや、町財政悪化に対応する予算要望活動、備品の共有化等、学校事務の職務として取り組むべき課題の学習・検討を行っています。

その他、予算執行の交流・検討を通した保護者負担経費の分析、各学校共通の予算要望項目の検討、一年の教育活動にかかる経費の算定を全教職員とともに行いながら、町内の学校間で情報交換をすすめ、地域・保護者に伝える取り組みを進めます。

加配を受けない地域での学校間連携の取り組み

【 共和町 】の実践

1. 学校間連携会議を進めるにあたっての基本コンセプト

昨年から、「共和町教育研究会事務部会」（町教研事務部会）として、意識的に学校間連携に取り組むため、学校間連携会議として町教研事務部会を機能させようとしていました。当初は、加配を受けることも視野に入れていましたが、諸般の事情から取りやめ、加配を受けずに学校間連携を推進することとなりました。4人いる事務職員の中で、まだ学校間連携についての考え方や具体的な推進について、完全に一致しているとは言い難く、具体的な推進をめぐる論議の中で、徐々にその考え方の一致点を引き上げていきたいと思っています。

2. 具体的な組織形態

共和町内には、4つの小中学校があります。その4校で町教研の事務局を回し、事務局になった学校の事務職員が、部会の代表になっています。町教研の部会がある日は、午後2時からの開催ですが、それ以外の日は、午前10時からの開催としています。それは、学校間連携会議は「研修」ではなく、「仕事」そのものであることをアピールする狙いがあるからです。会議の名称は「町教研事務部会」とし、月に1度開催することになっています。

3. 具体的な推進計画及び内容

（1）町内保護者向け事務だよりの発行に向けた取り組み

現在、保護者向け事務だよりを発行しているのは1校だけです。4校全てで保護者向け事務だよりが発行されていれば、こうした取り組みもなかったのかもしれませんが、町内の保護者に対する情報の提供が不十分であると判断し、発行に向けた取り組みを開始しました。事務だよりを2名とし、2008（平成20）年5月に1回目の編集会議を持ち、原案作りと検討事項を確認しました。年間3～4号発行することを目標にしています。

（2）備品台帳の検討

昨年、教材備品台帳の様式を変更することが教育委員会との間で決定しましたが、教育委員会が事務部会との協議なしに新様式を決定してしまいました。そのため、現場の声が反映されていないものとなり、教育委員会との協議が必要となりました。

（3）その他

教育委員会への要望及び協議が必要な事項がいくつか出されました。しかし、その内容は「学校間連携」とは異なるものでした。例えば「教育委員会との協議が必要なこと」でも、それは事務職員と教育委員会との間で合意できればそこで完結してしまうことでした。つまり「学校事務職員間連携」でしかないのです。この壁を打ち破ることが私たちの大きな課題であり、それは共和町にとどまらず、後志の課題でもあると考えています。

加配を受けた地域での学校間連携の取り組み

【 富良野市 】の実践

1 学校間連携会議のとりくみの経過

(1) 教育委員会への働きかけ

2006(平成 18)年度の定数改善計画にかかわり富良野東中学校が加配申請をする際に、加配目的及び具体的活動内容に学校間の連携による学校事務の推進を提示するとともに、事務職員配置校による「学校間連携会議」の運営を明記しました。教委との協議は申請内容を基本として行っていますが、大きくは

- 学校間連携会議の目的と活動の理解を得る
 - ・ 全国的に進められている「共同実施」の問題点とその問題点や懸念される事項の解決に向けた「学校間連携会議」の位置づけ
 - ・ 学校課題の解決に向けた「学校間連携会議」の位置づけ
- その目的を達成するために教育委員会への具体的協力要請
 - ・ 4月当初に実施される富良野市校長・教頭合同会議での「学校間連携会議」に関する経緯と目的の周知
 - ・ 「学校間連携会議」の具体的推進にかかわる周知（会議の実施等）
 - ・ 教育長名による会議案内の了解
 - ・ 内容による教育委員会職員等の出席確認

(2) 校長・教頭合同会議における教委からの周知内容

事務職員による「学校間連携会議」の設置目的と定例会議の実施について
(事務職員加配の経過を含め)

2 具体的組織形態

学校間連携会議の「全体会議」を中心とした組織図を作成し、それまで市教研学校事務班で進めてきた「予算検討委員会」「富良野市学校実務要覧編集委員会」を、それぞれ「財政・財務部会」「教育情報部会」と改め、また「全体連携部会」を加え組織しました。教育委員会にもその組織図は提示していますが、組織図そのものが規約・規則等で規定されていません。

3 具体的推進計画と内容

- 定例学校間連携会議の実施（基本的に月 1 回。ただし長休のある月を除く）
- 各部会による推進計画立案と具体的業務の推進
 - ・ 全体連携部会
⇒連携校便りの発行・学校間連携 HP の作成と運営 他
 - ・ 財政財務部会
⇒備品交流・備品購入費の運用・共通予算要求 他
 - ・ 教育情報部会
⇒富良野市学校実務要覧の改編・学校事務の評価・富良野起点旅費

※ 連携事務局

⇒日程調整・会議の進行・連携会議の総括・評価 他

加配を受けた地域の学校間連携のとりくみ

【 北見市 】の実践

1 学校間連携を進めるにあたっての基本コンセプト

- (1) 学校間連携として、どのような成果を設定しているか
- (2) 教育委員会として、加配による成果をどのように設定しているか
- (3) 拠点校として、加配による成果をどのように設定しているか

2 具体的推進計画及び内容

(1) 中期計画案づくり

「学校づくりビジョン」の作成・・・夢のある学校づくり5年計画

- ①市内小中学校全てからアンケート集約 ⇒ 調査項目別途協議
大規模改修など施設・管理備品の充実・情報管理の充実・教材の充実
- ②一覧表作成 ⇒ 加配職員
- ③予算要求への道すじ ⇒ 別途協議
- ④「学校づくりビジョン」の公開

(2) 教育予算の実態調査（05・06・07年）

調査項目＜北見市における教育財政の実態把握・学習会資料＞

- ①一般会計当初予算・当初予算の教育費・当初予算に占める教育費の割合
- ②小中学校費の合計額・教育費に占める小中学校費の割合
- ③小中学校費における経常経費・地方交付税と財政力指数
- ④基準財政需要額の小中学校費・基準財政需要額に対する小中学校費の割合
- ⑤基礎データ 学校数・学級数・児童生徒数・合併前の町との比較検討

(3) 個人情報保護の取り組み

- ①プライバシーポリシーの策定…一日入学・入学説明会での対応
- ②情報管理の啓蒙
- ③子どもの著作権

(4) 学校図書館整備状況調査

その他の文部科学省予算の実態
補助金、交付金等の実態調査および学習

(5) 学校徴収金マニュアル案作成

北見市の現状調査 ⇒ 資料化
徴収金マニュアルづくり 全校配布

(6) 環境衛生検査

照度測定・二酸化炭素・水質・騒音検査の実態と検査結果
改善要求

(7) シックススクール対策

対策の現状

(8) ごみ減量

対策、グリーン購入法

(9) なんでも相談室の開設

遠軽町学校間連携のとりくみ

【 遠軽町 】の実践

1. 基本コンセプト

「遠軽町学校間連携（事務）実施要綱」に記載されているとおり

2. 組織形態

遠軽町立小中学校全15校

役員＝ 代表・副代表（事務局）・記録・地区代表（3名）

3. 具体的推進計画

(1) 2006(平成18)年度

- ① 11月発足であることもあり、組織立てを中心に活動
- ② 次年度の課題の設定

(2) 2007(平成19)年度

- ① 「遠軽町学校事務の手引き」作成
 - ・異動者、初任者の戸惑いの緩和
 - ・現学校間連携協議会会員の業務についての再確認
 - ・書式の統一
- ② 町内各学校間及び教育委員会と学校間の連携の基盤づくり

(3) 2008(平成20)年度以降

- ① 事務職員間連携に留まらない「学校間連携」の面を盛り込んだ遠軽町学校間連携（事務）協議会の推進
- ② 予算要求書の改定（必要な情報を必要なだけ盛り込める）
- ③ 「遠軽町学校事務の手引き」の改定（実際の使用に対応し、随時検討・改定）
- ④ 備品関係（分類・財務規則等）統一

4. 活動の様子

- (1) 年8回の連携会議を開催し、2007(平成19)年度課題である「遠軽町学校事務の手引き」作成に向けた協議を中心に、日常実践の交流や教育委員会よりの周知事項の報告及びそれについての協議を行いました。
- (2) 第1回と第5回の連携会議には、教育委員会より学校教育係長と総務係長を招いて現在おかれている遠軽町の予算状況や、次年度予想される状況、さらに予算要求書の記入項目について教育委員会と各学校事務職員で共通理解を図るための説明会を行いました。
- (3) 「手引き」作成には、全休会以外で担当地区ごとの会議も必要だったため、生田原地区4校、丸瀬布・白滝地区5校、遠軽地区2（南側）3校で数回の地区別会議を行いました。教育委員会には、地区別会議も4km以上の距離の場合は、外勤手当の支給対象としてもらいました。
- (4) 1年間の活動の成果として、「遠軽町学校事務の手引き」を作成。書式及び手続きの統一を図った。
- (5) 何もなかったところから始めた実質1年半ということで、上記にあるとおり事務職員間及び事務職員と教育委員会の連携の基盤づくりとしては思うような活動ができました。課題及び展望として、対外的（校内も含む）なアピールの不足を解消して、事実上の「学校間連携」の橋渡しとなれる組織づくりを目指したいと考えます。

持田栄一氏に学ぶ ～学校づくりの理論と実践



1970 年撮影

持田栄一氏を読み返し、そして飛躍を

持田栄一氏とは 1975（昭和 50）年開催の第 25 回全道事務研究大会（千歳大会）で「教育としての学校事務を問いかえす」と題して講演され、それが私たち北海道の学校事務職員にとって大きな影響を及ぼし、「領域としての学校事務」の基礎となりました。

私たちは、今、「教育を自己教育、学校を子どもの生活の場」ととらえています。

「本来、学校にある現行の教育活動から、自分たちの仕事（本務）であるべきものを再検証することからはじめるべきである。しかし、現行の教育活動の再編成による仕事の再分配であれば、現在の教育活動が無条件で受け入れたことになり、現行教育の変革の手だてがなくなる。したがって、学校事務労働が求める本務とは、既成の仕事の再分配ではない、自らの仕事なのである。」（「持田栄一著作集 5 教育変革の理論」から）

このような仕事観から「領域としての学校事務」を見だし、「北海道の学校事務」として定着してきました。

この 30 年、学校事務・学校事務職員を取り巻く情勢はたいへん厳しく、試行錯誤の連続でしたが、いつも「自己教育」や「生活の場」などに励まされながらのあゆみでした。そして、今、学校事務が岐路に立たされている中、再び「持田理論」に学び、さまざまな課題に照らし合わせ、私たち自身の新たな道しるべを見つけ出していくことが重要になってきています。

今回、私たちは、「持田理論」から次のステップへの飛躍の機会への思いから改めて持田栄一氏の多くの論文から選んで掲載しました。掲載するにあたっては、持田栄一氏の著作権をお持ちの持田郁子様や出版社に相談したところ快諾していただきました。また、著書につきましては学校事務職員の大先輩からお借りをしたところです。

論文のおわりには、持田郁子様からの一筆を載せ、併せて、論文中には持田栄一氏の写真を挿入いたしました。

若き頃読み更けた先輩会員、はじめて眼にする若い会員の皆さん、それぞれが、それぞれの思いを込めて、これを機会に、ぜひ、ご一読ください。合掌

《持田栄一氏について》

1925（大正 14）年生まれ。東京大学教授。東京帝国大学文学部教育学科卒、専攻は教育学・教育行政学。国民教育運動の理論的指導者として、早くからその名を知られ、著書「教育管理」（1961〈昭和 36〉年 国土社）は教育行政、教育管理さらに学校現場及び教育のしごとにとずさわる人たちの必読書。学校で働く人たちの問題に深い関心を持たれ、日教組全国学校事務研究集会開催に尽力された。全道事務研究大会では、第 25 回千歳大会以前に第 12 回函館大会（1962〈昭和 37〉年）でも講演された。1964〈昭和 39〉年、北海道教育行財政研究巡回集会で、札幌・滝川・旭川・北見を訪れている。1978（昭和 53）年 7 月 27 日、逝去。



← 1965 年ドイツ～ワルラス
ゲーテ大学外国人留学生との旅行



1965 年ドイツ～フランクフルト →
現地ドイツ人児童に柔道を指導

学校事務臨時増刊「持田栄一学校事務読本」(学事出版 1980年11月発行)の
第2部「持田学校事務論アンソロジー」より一部を掲載しました。

教育とは何か—教育と学校

一、教育をどうとらえかえすか(1979)

従来、教育はもっぱら個人的なものとしてとらえられてきた。また、教育というと一般的には教育主体が学習主体に一定量の教育内容——知識と技術と道徳を与える営みとして理解され、そのような与える教育と表裏して、学習主体の「生活」や自主性、創造性を尊重することが、観念的に強調され追求された。

近代においては、教育は通説的には以上のようなものとして考えられてきた。

最近、大脳生理学や認知心理学が発達し、人間の成長発達における系統が明らかになり、教育において環境が重要な役割を果たすことが認められるようになるのにもなって、従来における与える教育をより系統的なものにすることによって、学習主体の「生活」と自主性、創造性を観念的、理念的に強調するのでなく、リアルな形でとらえようとする志向が見られるようになっている。また、上記のような動きとかかわって、教育における環境の果たす役割を重視し、幼児の時からしっかりした教育を与えることが課題として自覚されるようになっている。

1960年代における教育の現代化の動向のなかで、デューイ主義教育学批判を旗頭に登場したブルーナー主義教育学は、現代においてみられる以上のような教育動向を理論的に集約し体系化したものといつてよかろう。ここでは立ち入ってのべることは省略するが、1971年の中教審答申において提示されている教育の本質観も上記のような立場に立っているともいえる。

上記のような現代的教育認識は、近代においては表裏する二つの側面として措定されている自己教育と与える教育を統一しようと意図している点において重要な問題を提起するものである。しかし、そこにおいては、教育は依然個人的なものとしてとらえられており、また、「自己教育」と「与える教育」を、学習主体の生活と彼をとりまく環境とを再統一しようとするせっきくの意図にもかかわらず、そこには上記二つの側面を二つのものとしてとらえる近代的思考がとり残されており、ために上記のようなせっきくの意図が、「与える教育」を新しく再生産することに終わっているのである。

現在、われわれは、教育をとらえかえそうとするにあたって、まずは以上のような教育の本質観を問いかえし、超克していくことが必要であろう。

つぎに、もう少し立ち入って、以上の点についてのべておこう。

(1)

「近代」において人間の成長発達と教育は個人的なものとして理解されて来た。このようなところから、近代公教育の現実においては、「個性」を尊重する教育は、異なった「個性」をもった者たちの連帯と協同のなかですすめられるというよりは、むしろ逆に同じような「個性」をもつ者をあつめ、異なった「個性」をもった者同志を「分離」した形で教育することが必要だと考えられる。かくてそこにおいては「個性」の尊重の教育をすすめていくためには、教育を「個人主義」化し、「多様」化していくことが必要だとされる。

中教審答申は、上記のような教育本質観を継承し、そこに視座をおいているが、このような「個人主義」的な教育の本質観が差別と支配の現実を生み、能力主義教育と教育の管理主義秩序を生み出したことは、明らかにいえるところである。

「近代」においては、以上のように、人間の成長発達と教育が「個人主義」的なものとしてとらえられている。しかし、人間がもともと社会的存在であってみれば、人間の成長発達、能力形成は、関係性と共同性のなかでこそすすめられるものと考えられるべきである。すなわち、人間は、人間相互ででき

結ぶ社会的関係のなかで対自然との関係を対象化しこれを変革していくところに、人間的自然としての自らをもつくりかえ変革していく。ここに人間の成長発達があり、能力が形成される。そしてこのような生活的実践のなかで、人間が自主的共同的にすすめていく自己形成を意図化するとともにさらに、それを助長するさまざまな営み、その総体を、われわれは「教育」と呼ぶのである。

わかりやすくいって、人間の能力形成と教育は、社会共同のひろばのなかでこそすすめられる。子どもはあそび仲間との「あそび」のなかでこそ逞しく育つのである。そうであってみれば、一人の子どもを真に「個性」ある人間に育てあげていくためには、異なった「個性」をもつ子どもとの関係と協同のなかでこそ教育すべきだといえる。自らとは異なった「個性」をもった人間とつきあい、彼らのよいところがわかり、彼らと連帯して行動をすることができるようになるなかで、自らの「個性」も深められるのである。

このような観点に立った場合、「近代」における教育の本質観が、従前、共同体のなかに埋没し、かえりみられなかった「個人」を発見したことは評価されなければならないが、しかし、そのような「個人」がアトム的に孤立したものではなく、関係性と共同性——連帯と協同のなかの「個人」、すなわち、「わたしたち」のなかの「わたし」であることを見落した点で、「近代」における教育の本質観は重要な限界をもっているといわなければならない。近代の教育の本質観においてみられるこのような限界のゆえに、近代公教育の現実においては、教育をし、教育を受けることが差別と選別、支配と被支配の体制を再生産することとなっているのである。

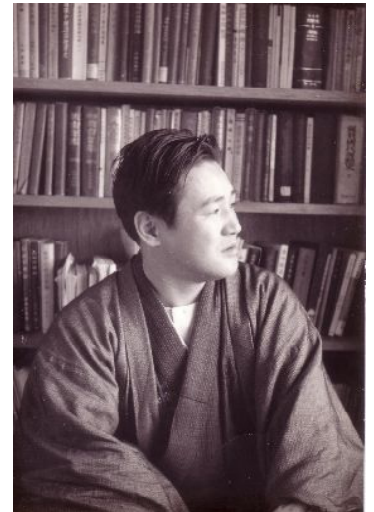
＊

従来、われわれの間では、人間の能力は本来、生得の素質によるものだという考え方がひろく行われていた。この種の能力観が前記個人主義的な教育の本質観と結びついたとき、教育とは人間がもって生まれた素質を最大限に引き出していくことであり、教育によって人間を変えることはできず、できるのは、生得の素質に応じた最大限の教育であると考えられる。教育は個人差をいよいよ明確にし、多様化され、差別と選別を生むこととなる。

近代教育が建前においては「自由」と「平等」の教育を追求しながらも、その現実において差別と支配の教育となっているのは、さきにのべた個人主義的教育の本質観と並んで上記のような能力先天観ともいうべき能力観が近代教育の基調となっていることとかわわっている。しかし、最近、大脳生理学や認知心理学が発達し、人間の能力がけっして先天的なものでなく、教育と環境によって後天的につくり出されていることが明らかにされたのにもなって、上記のような考え方はあらためられなければならない。このことは、「近代」において所与の教育の本質観を転換し、教育とは何かについてあらためてとらえかえそうとする者にとって明るい展望を与えている。例えば、上記のような考え方に立った場合、障害児も教育の仕方によっては一般児以上に豊かな能力をもったものへと育てることが可能となるし、また、それを裏づける実践も数多く報告されているのである。ここまでは、中教審答申もみとめているところである。中教審答申が人間の形成にとって、環境が果たす役割を重視していることは周知のところである。

しかし、上記のような環境の整備ということは、親や教師が一方的に行うものとしてとらえられてはならない。さきにのべた、成長発達の関係性と共同性という観念を正しくふまえ、学習主体の成長発達をたすけ、彼らと協同するため、親や教師自身のかかわり方として、実践的にとらえられなければならない。さらに、学習主体相互の関係をよりよいものとして組織化していくことも重要な環境整備の作用である。

しかし、もともと科学と人間を二分化してとらえるのは、近代的思惟の特質であり、近代公教育体制下においては、環境整備を以上のように教育主体と学習主体、そして、学習主体相互の関係性と共同性の関係において、実践的にとらえる志向が一般化しているとはいえないのである。その結果、環境を整備し子どもの成長と発達を科学的に系統的に保障するという名目のもとに、新しい詰め込み主義がつくり出されているのである。



1958年 国分寺の家

(2)

教育というとき、そこには「自己教育」と「与える教育」がみられるが、従来、この二つの機能は統一されないままに今日に至っている。

さきにものべたように、近代教育の現実においては、本来社会的関係性と共同性においてとらえられるべき教育が個人に分解されて理解されることとかかわって、従来、教育は、学習主体が彼らの生活実践のなかで自主的共同的にすすめる自己教育を発展させる機能というよりは、それからきりはなされたところで、教育主体が学習主体に働きかけ、一定量の知識・技術・道徳を与え、習得させる営みとして理解されてきた。一方、人間の形成において教育と環境の果たす役割がさきにのべたような形で理解される場合、「与える教育」は一段と重要性をまし、詰め込み教育として現存することとなる。教育の実践において教育主体がすすめる教育的働きかけが重要な意味をもつことは論をまたないところであるが、そのような「与える教育」は、「自己教育」——学習主体が生活実践のなかで、自主的共同的にすすめる自己形成を発展させる媒体として位置づけられるべきである。「与える教育」は「自己教育」をたかめるための媒体であって、それ自体が目的化されてはならないのである。しかし、現在、われわれの周囲において「与える教育」は、以上のようなものとしてとらえられてはいない。その結果、教育内容が固定化し標準化され、そのことによって差別と選別、支配と被支配の現実がつくり出されているのである。その内容がいかにも「教育的」であり、「民主的」であっても、教育内容が固定化され標準化されるとき、それによって差別と支配がすすめられることを、われわれは見落してはならないであろう。

われわれは今後「自己教育」に原点をおきながらも、さらにそれを発展させるものとして「与える教育」を位置づけ、従来二つのものとしてとらえられてきた両者を統一的に理解していくことが必要であろう。従来、教育というと一般的には親や教師等の教育主体が学習主体である子どもに働きかけ、一定量の教育

内容を与えることとして考えられてきた。教育において、このような教育主体の教育的働きかけが重要な役割を果たし、それが一つの主軸となることは疑いを入れない。しかし、人間の成長と発達、本来、生活実践を通して自然に働きかけ、社会的諸関係を取り結んでいくなかで、自らの人間をもつくりかえ発展させていくところに達成されるものであれば、教育の原点は、学習主体が彼らの生活実践のなかで自主的共同的にすすめる自己形成にもとめられるべきである。そして、上記教育的働きかけは、それを基礎としてそれと結びつき発展助長させるものとして、位置づけられなければならないのである。



1978年インド旅行

そして、この際、教育が関係性と共同性のなかで進められるという観点に立つならば、教育主体が学習主体に加える教育的はたらきかけ——「与える教育」は、教育主体が学習主体との間に新しい関係性と共同性をきり結んでいく実践といわなければならない。

このようにみえてくれば、教育とは、学習主体がその生活実践をとおして、彼らの自然との関係、人間相互の関係を対象化するとともに、それによってそれを変革し発展させる主体的力量を習得していくこと、親や教師等々の教育主体が彼らとの関係を変革し発展させることによって助長していく営みとでもいえようか。自己教育を基礎としそれを発展させるための学習主体相互の、そして学習主体と教育主体の、そして教育主体相互の関係の変革、ここに教育のカナメがあるといえるのである。

われわれは、教育を以上のようなものとして理解してはじめて、教育の国家支配を批判し超克することができるのである。

「自己教育」からきりはなされた「与える教育」や学習主体の関係との共同性を欠いた教育的働きかけは、いかにもその内容が緻密であり、科学的であり、民主的なものであっても、それは教育の国家支配を批判するものとはならない。むしろ、それは教育の国家支配を補強するものとなるのである。

現在、教育の本質観をめぐって、われわれに問われていることは、体制側が提起する教育内容の非科学性を批判し、これに代る科学的な教育内容をつくり出すことにあるのではなく、教育内容構成をふくめて教育のあり方そのものについての認識を転換していくことである。

教育の本質観について問いかえしていこうとする場合、以上のべて来た点に加えて、さらにつぎの点を付け加えておかなければならない。

さきにものべたように、人間が本来生活実践のなかで、自主的共同的に成長し発達するものであってみれば、教育主体が学習主体に働きかけることは、彼らにとっては重要な生活実践であるから、教育主体は教育実践をとおして自らをつくりかえ、日々成長する存在でなければならない。さきにものべたように、「与える教育」は、教育主体が学習主体に新しい関係性と共同性をきり結んでいくことであるが、それは教育主体が自らを変革していくことを基本として保障されるといわなければならない。

このようにみてくると、教育は「共育」としてとらえられなければならない。

従来、教育という場合、それはもっぱら学習主体の成長と発達を促進する営みと考えられてきた。しかし、そのためには、教育主体が自らを変革することが必要なのである。

教育行政学序説—近代公教育批判（遺稿） 明治図書 1979

三、学校とは何か（1976）

親の教育義務と権利を確認することを教育秩序の主軸におき、また家庭教育原則主義をとりながらも、そこに以上のような問題点があるがゆえに、近代公教育においては、家庭において親が行う教育を「補完」するために学校を設けている。

それでは、このような学校教育はどのような特質をもっているか。

「近代」において「学校」と呼ばれる教育施設は、個々の親が家庭において行う教育においては処理し切れない教育を代行するという意味において社会共同的性格を形式的にはもちながらも、そこにおいては教育の「私事性」原則が支配しており、それは家庭において親が行う教育に代替するというよりは、これを「補う」ものとなっている。

一般的にいうと、学校は、教育のために特別に設けられた環境だといわれているが、「近代」におけるそれは資本主義生産が教育にかける課題、すなわち労働力商品の内実形成という課題を効率的に保障するために特別に設けられた整理された環境であり、そこにはつぎのような特質がみられる。すなわち、そこにおいては、平均化され、標準化され、抽象化された教育が集約的に組織されており、「生活」からの遊離性がつねに批判される。しかし、「近代」における学校教育は、そのように自らを「生活」から遊離することによって教育の標準化を可能にし、労働力商品形成の「教育工場」としての機能を果たし、資本の現実的要請にこたえているのである。そして、このようにして、その現実的機能が労働力商品の内実形成を目的として、教育を標準化し抽象化し、実生活から遊離する傾向にある傍ら、学校は、理念的には、子ども・親・教師の生活共同の場とされているのである。

このようなわけで「近代」において「学校」と呼ばれ、学校教育といわれるものにはつぎのような特徴がみられるのである。

（１）すでにのべて来たことから明らかなように、「近代」において、「学校」と呼ばれるものは、理念ないし形式上は社会共同的な教育の場であることを謳いながらも、その実、家庭において親が行う教育を補完し、「私事」としての教育を保障するものである。この意味において、学校は教育のための生活共同体だといっても、建前と現実とに矛盾があり、その共同性は幻想的である。

一般的にいうと、「近代」において「教育の公共性」といわれるものは、以上のような幻想的共同性を内実としているが、このような意味において、「近代」における学校教育は、もともと公共的性格をもつものであった。

（２）「近代」における学校には、一定の標準化されたプログラムが用意されており、この点において特徴的であるが、この点とかわかって、そこにはつねに、差別と選別、支配と被支配がつくり出され、つぎのような形に仕組まれ運営される。

すなわち、近代における学校は形式的理想的には単一型に仕組まれていながらも、その内実においては、水平、垂直に分化され、多様化され、かくすることによって、階層型に構成されている資本主義社会における労働力構成に対応し、入試や進路指導等の消極的積極的選別機構とあいまって、マンパワー形成——各種の労働力商品の価値的形成を計画的に行うための場となっているのである。そして、このような機能を効率的に果たすために、それ自体企業体と考えられ、その運営において、管理・被管理は明確に区別される。そこにおいては、支配の秩序は、かつての人の人に対する身分的支配から解放され、仕事の体系に客観化される。それに伴って、教職は「専門職」化し、その本務——職務内容は標準化される。また、教職は次第に分化し各種の教職がみられるようになる。しかし、教育の「私事」性と資本による私的領有がつつくかぎり、管理と被管理、経営と作業（労働）は区別されるから、せっきくの教職の分化が職制の強化を相伴することとなるのである。

（３） 「近代」における学校は、建前としては「段階として」“als Stufen” 構成され、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育の学校は、形式上は、同等の価値をもつものとされる。しかし、以上のような現実においては、学校教育の重点は、教育＝労働力商品形成という観点から投資効果の多い後期中等教育や高等教育におかれ、幼児教育等に重要な意味が与えられることはない。

労働力としては質の低い身障児等、ハンディキャップを負った子どもの教育についても同じである。

＊

近代公教育においては、公共的教育施設として、上記のような「学校」に並んで「第二の学校」として、社会教育施設が設けられ、社会教育が公教育として組織された。

一般的に「社会教育」という場合、通俗の意味においては、学校教育以外の教育を呼ぶようである。しかし、このような規定は、「社会教育」と呼ばれる教育領域の歴史的特質を考慮したものとはいえない。いわゆる社会教育は「学校」教育を補う第二の学校として成立したものである。

俗に、社会教育、すなわち「学校以外の場で行われる教育」という場合、「家庭や勤労の場所その他社会において行われる」私的教育と、「学校教育を補うため」に構築された「第二の学校」の体系がふくまれるが、両者はまったく歴史的特質を異にしたもので、両者を「社会教育」の名のもとに一括して論ずるのは機械的である。

かくて、近代市民社会においては、つぎのような教育のシステムがみられるのである。

「私事」としての教育の秩序——私的教育（家庭教育、企業内教育等々）——それを補うものとしての公共的学校教育——さらにそれを補う第二の学校の体系＝社会教育。

しかし、公教育としての社会教育が全面展開するのは、国家独占資本主義——福祉国家教育構想の登場をまってである。

「岐路に立つ学校事務」（学事出版 1974年9月発行）より
一部を掲載しました。

学校事務とは何か

—「教育としての学校事務」論の再構築—

三 学校事務の本質と事務職員の任務

以上のべて来たことを前提として、つぎにそれでは、現在われわれが「教育としての学校事務」の再構築を志向していこうとする場合、どこをどのように問いかえさなければならぬかについて、つぎにわれわれは、この点についてもう少し具体的にみていくこととしよう。

(1) 問題考察の視座

①

まずは、「学校事務」の本質そのものについて問いかえしていくことが課題となる。

＊

近代経営学において事務は、「データと情報の処理」だといわれている。

この定義にしたがうと、「教育事務」は、教育にまつわる「データと情報の処理」を意味し、そのような「教育事務」のうち、学校におけるものがすなわち「学校事務」だということとなる。

学校事務とは何か、このように設問された場合、一応、以上のようにこたえることが出来よう。しかし、上記のような定義においては、何故に、教育にとって「データと情報の処理」が重要な意味をもつものか必ずしも明らかではない。そして、この点を明らかにしないかぎり、それは何ごとものでいてないのと等しい。それは形式的規定ではあっても、本質的実質的規定とはいえないのである。

われわれは、一応、教育事務、学校事務を以上のようなものとして規定しながらも教育の本質とかわって「データと情報処理」のもつ意味を、さらに掘り下げて検討していく必要がある。

＊

本来、「データ」といわれ、「情報」と呼ばれるものは、社会的集団的な人間の実践と認識を組織するための道具となるもので、この意味において人間の生存と生活にとって必須のものである。教育において事務＝「データと情報の処理」が必要となるのは、人間の発達と教育がもともと社会的集団的なものであることによる。事務とは、まさに「データと情報の処理」をとおして人間が自然とかわり、人間相互の関係をきり結んでいく機能をしめくくる仕事であり、人間の存在にとって必須の前提だといえる。「事務は人間の交通関係、相互の結びつきを管理し統制し調整する働き」（北島一司、学校事務1972年4月号所収論文）だというべきである。

このようにみてくるならば、「事務」はすぐれて人間的なものであり、本来血の通ったものであるべきはすのものである。しかし、それにもかかわらず、俗に「事務的である」ということばの語感からもうかがえるように、「事務」は現実的に非人間的なものとして現存している。人間と人間の交通関係をしめくくる道具であるべきはすの「事務」が一人歩きして抽象化され、それによって人間が疎外されるのである。そして、このような現実とは、「学校事務」においてもみられるのである。本来、教育における人間相互の関係—子ども、親、教師、市民、教育行政者の間を共同的なものとしてきり結んでいくためのしめくくりの機能であるべきはすの事務が教育実践から独立して一人歩きし、遂に教育における集団的共同的人間関係を引き裂いている現実、このような現実とは、われわれが日常、われわれの周囲において散見しているところである。出勤簿は本来規律ある集団的行動を教師集団が行うためにこそ整備す

るものであるのにもかかわらず、いつしかそれが自己目的化し、ついにそれによって教師集団の活動が束縛されることとなる。法規や予算書などにおいても同じようなことがみられるのである。

「学校事務」を「教育の仕事」として確立することは、以上のような現状にある「学校事務」の現状をそのままにしておいて、これを教育的に解釈することを意味しない。以上のような「学校事務」の現実、そこにおける人間疎外を恢復することにこそ「教育としての学校事務」の本質がある。この意味で「教育としての学校事務」は、所与の学校事務の現実、本来、人間と人間をつなぐ仕事のしめくくりの機能であるべき「事務」を「データと情報」に物象化し人間を疎外している現実を変革していくことと解すべきであろう。

しかし、以上のようにして、所与の「学校事務」の現実を変革していくためには、当然、近代公教育を問いかえしていくことと表裏の関係において提起されなければならない。

どうしてかという、近代公教育は、さきに(1)において、すでにのべたように、教育を市民個人の「私事」として位置づける秩序を「国家」が保障する体制をいうが、そこにおいては教育を「私事」としてとらえ、「親」個人、教師、教育管理当局が私的にしかかえこむこととかわかって、人間の教育が労働力商品形成に矮小化され、人間が疎外される。このような体制下においては、「学校事務」においては、人間を疎外した形で、「データと情報処理」が一人歩きすることとなる。

この間の事情については、小論の以下の行論において追々明らかにしていくこととしよう。

②

ところで、事務、教育事務、学校事務をこのように規定した場合、近代教育においては教育的営為のいっさいが何等かの形で、「事務」化されており、この意味で学校事務の担い手は、単に事務職員にかぎられるわけではなく、校長も、教諭も、養護教諭も、そして、用務員や給食作業員等々も何等かの形で事務を分担しているのである。例えば、指導要録の記入や内申書の作製等は「教諭」の本来の職務であるが、きわめて「事務」的な仕事だというほかない。養護教諭や栄養士の仕事にもこれに類したものが多い。このようなわけで、学校事務は学校に職を報ずる教職員のすべてに担われているのであるが、このような学校事務のうち、従来、一般的には「事務の事務」とも言える「管理事務」が事務職員の「本務」とされていたのである。

しかし、それは、今までそうであったということであって、今後においても絶対にそうでなければならないということは今後の検討に残されている。また、たとえ、事務職員の「本務」を管理事務一庶務、物品管理、財務にかぎるとしても、その一つ一つの仕事をどのようなものとして運営していくかということになると、われわれは、さらに掘り下げて検討してみる必要がある。

「学校事務」論においては、さきにのべたような課題—いったい学校事務の本質をどのように考えるか、という課題とともに、そのうち事務職員が分担する「事務」は何かという、いわゆる事務職員の「本務」論にかかわる課題を解決していかなければならない。

小論においても、以下の行論において、「本務」論について注意を払っていくこととするが、しかし、そのためには、ここで、一応、以上のべて来たこととかわかって、「本務」論をどのような視角からとらえるか、について二、三のことを指摘しておかなければならないだろう。

＊

結論をさきに要約してのべておこう。

従来において、「教育としての学校事務」論は、近代公教育において「本務」といわれるものを掘り下げて問いかえさないままに、それを教育的観点から再構成することに終始している。しかし、さきにものべたように、現在における「教育としての学校事務」が所与の学校事務の現実を変革していくことを原点として発想されなければならないとするならば、われわれは「本務」を追求していくにあたって、もともと近代公教育において「本務」と呼ばれるものが何であるかを問いかえすことから出発しなければならない。この意味で、従来、事務職員の間で「本務」確立の斗争といわれている実践は、正しくは、「本務」の「変革」による「確立」の斗争というべきであろう。

教職の「本務」という場合、それは、まずは、現代公教育においては高度に発達している教育の分業組織のなかで、それぞれの教職に割り当てられた仕事の範囲を意味している。親との関係において、また、社会教育関係の職員や教育行政機関の職員等学校外の教職との関係において、一方、学校内の他職種の教職との関係において、その教育がもっている仕事の範囲、それが教職の「本務」といわれるもの

の一つの側面である。

しかし、教職の「本務」ないし「職務内容」と呼ばれるものは、単なる「仕事の範囲」ではなく、制度として公定されたものである。

「近代」における行政は「人」の「人」に対する支配ではなく、「仕事」と「仕事」の関係を「職務」・「職階制」として公定しこれから運用することだといわれている。そこにおいては教職にわりあてられた仕事の範囲を公定化し、「本務」化することをとおして教育支配が貫徹する。

この意味において、教職の「本務」は近代公教育体制において、制度化され公定化された教育の仕事の範囲であり、したがって、教職の「本務」を確立することは近代公教育体制をつよめ安定させることとなる。この意味において、教職の「本務」確立論は基本的には教育の管理経営論—「上から」の教育の仕事の組織論の課題である。事実、「近代」において教育管理論・教育経営論と呼ばれるものは各種の教職の「本務」を明確化することを基本課題とし前提として成立し発展し、現在に至っているのである。

現在、われわれの周囲においてみられる公教育体制—教育基本法体制は近代公教育体制であることを基本としながらも、前近代的な意識と制度を多分に温存した特殊日本的なものである。

このようなことから、それが以上のべたような「近代」的特質をもつものであるにせよ、教職の本務を確立することが、教師大衆にとって「一見」明るい未来を約束するものであることは争えない。このような期待は、校長や教諭以外の傍系の職種の教育においてとくに大きい。また、教職の「本務」の確定が教育の仕事の分業化の「上から」の「公定化」であってみれば、これに対する教師大衆の「下から」の組みかえ運動が「権利闘争」という形で提起される必然性は十分にある。



1965年ドイツ フランクフルト

このようなわけで、わたしは、教職の「本務」確立闘争が提起されることそのことについては、別にとりたてて異論をさしはさむものではない。

しかし、そのことは教職の「本務」を確定することが、内包している以上のべたような本質を否定することにはならない。家父長的校長のもと、何でも職務命令で押しつけられる「特別権力関係」型の職場体制に教職の「本務」を確定していくことが一定の意味をもつにしても、客観的には、それは、教師に対する勤務評定の「観察内容」をくわしくし、教師を体制内化するのに役立っているのである。

このようにみえてくれば、教職の「本務」確立運動として考えられていることは、正しく教育関係

者が自主的に規定する分業のシステムと仕事の範囲から制度としての「本務」を論ずることを内容とした「本務」の変革闘争として、とらえなおさなければならない。より厳密にいうならば、そのような「本務」の変革をとおして、所与の「本務」に代る新しい「本務」の体制を作り出す運動としてとらえなおさなければならない。

さきにものべたように、現在、われわれの周囲においてみられる近代公教育は、教育を市民個人の「私事」としてとらえる秩序を「国家」権力によって保障したものであるが、そこにおいては教育の仕事をめぐる分業は私的責任体制を基調とし、子どもと親の関係は、「扶養される者」と「する者」という関係で結び結ばれている。親と教師の関係は近代的契約を基礎とした親の教育義務の委託と被委託の関係として構成されている。この親の教育義務の委託と被委託の関係は教育労働の被提供者と提供者、買い手と売り手の関係だといいい方をかえてもよい。さらに以上のような契約による委託と被委託の関係は、近代における教育企業体である近代公教育体制内部の教育労働の組織にも適用される。

近代公教育における教職の「本務」は、以上のような体制のもとで、教職の一人一人に割りあてられた仕事の範囲にほかならない。

このようなわけで、教職の「本務」は、各種の教職が、教育労働を提供する場合の「契約」と「受け負い」の範囲を意味している。したがって、それは、必然、人間と人間の生きた教育関係を物象化し標準化してとらえることを前提としている。このような教育関係の物象化による標準化が、教育の本質を

トータルに保障するものでなく、それを疎外するものであることは以下の行論において具体的に明らかにしていくところである。

このようにのべてくるならば、現代における教職の本務論が「本務」の「変革」による確立という形をとって提起されなければならないことは明らかである。しかも、そこでいう「変革」ということ自体、「教職」のあり方そのものを含めて近代教育の基本体制そのものを問いかえして提起されなければならないことも明らかである。

今後における教職の「本務」論は以上のような観点に立って追求されるべきある。

しかし、以上のような観点から、教育の「本務」をとらえていこうとする志向は、事務職員の場合のみならず、校長や教諭その他の職員の場合についても十分に成熟しているとはいえない状況にあることをあえてここで確認しておかなければならない。

教育運動の側における教職「本務」論は、現行制度において公定化されている「本務」内容については批判的ではある。しかし、現在の教育運動が、いわゆる民主・国民教育論に依拠し、国家と国民、国家と教育を対置的にとらえ、「現代」における「教育の自由」を所与の教育関係—近代公教育を全面的に変革することとしてではなく、これを制限することとして提起しているかぎり、教職の「本務」論を以上のべたような視角から構築していくことは不可能に近い。とくに、教育運動が以上のような民主・国民教育論的発想のゆえに、近代公教育における教職の現存を批判的に問いかえすことを怠り視野の外にしているかぎり、「本務」論を以上述べたような形で追求していくことは望むべくもないことである。

この意味で、現在、教育の各面において提起されている民主・国民教育論批判は、教職「本務」論の領域においても追求されなければならないであろう。

＊

以上二つの点を前置きして、われわれはつぎに学校の本質と事務職員の「本務」について、さらに立ち入って具体的な検討を加えていくこととしたい。

(2) 教育をどのようにとらえるか

教育をどのようにとらえるか、まず、この点について一言することから考察をすすめていくこととしよう。

①

ひとは教育というと、すぐ、教育主体が学習主体に、一定量の教育内容を伝授し習得させる営みだと考える。このようなところから、教育への関心は、授業のあり方、「何をどのように教えるか」という点に集中する。

現在、多くの親たちは、教育を以上のようなものと考えている。このような傾向は親の間でみられるばかりでなく、教師たちの間にもみられる。「近代」において、学校は、まずは以上のような教育をすすめるために特別に用意された場として成立し発展し現在にいたっている。

近代公教育においては、すでにのべたように教育が市民個人の「私事」としてとらえられることとかわって、人間の教育が労働力商品の形成に矮小化されている。このようなところから「近代」においては、教育は、一定の教育内容を伝授し習得することとして現存する。そこにおいては、教科書—教育内容が物神化され、教授主体学習主体の人間を疎外した形で一人歩きする。

このような現実においては、「授業」自体が卑俗な意味で「事務」化され、非人間化される。当然のことながら、「学校事務」は教育から切りはなされ、もっぱら「企業能率」的観点に立ってすすめられることとなる。

現在、教育変革を追求していくにあたって、われわれは現在、以上のようなわけで、「与える教育」に矮小化されている「近代」における教育の本質観を問いかえしていくことが前提となるが、このことは、「授業」をほんものにしていくために必要なばかりか、「学校事務」を「教育化」していくためにも重要である。

＊

子どもは「あそび」を通して、そして、大人は「労働」の場で、いろいろのことを学び身につけてい

く。総じていって、ひとは、生活実践のなかで自然に働きかけ、社会的諸関係をきり結んでいくなかで、人間的・自然としての自らをも変革していく。

ここに人間の成長があり、発達がある。そして、このような人間の成長と発達を意図的に保障し助長していく営み、それが教育だといえる。したがってそれは、言い方をかえれば、人間が自然との関係や人間相互の関係を対象化し客観的にみつめるとともに、これをつくりかえ発展させていく主体的力を身につけていくことを助ける営みだといってもよいだろう。

このようにみてくるならば、生活実践のなかで、学習主体が自主的にすすめる自己形成にこそ教育の原点があり、教育主体が学習主体に一定量の教育内容を与えることは、それ自体が目的なのではなく、それは「自己教育」（上記のような生活実践のなかで学習主体が自主的・共同的にすすめる自己形成）を助け発展させるためのタタキ台として、意味があるというべきである。

一定量の教育内容を与える教育は教育の一面であってもそのすべてではない。一定の系統立った教育内容を軸として展開される教育主体からの働きかけが教育にとって重要な意味をもつことは全くそのとおりであり、この意味において、「授業」を中心とした「与える教育」が教育の一つのカナメであるということはいうまでもないことである。しかし、そのようにして与えられる「教育内容」は、学習主体によってシッカリと受け止められてはじめて本ものとなる。「わたし」にとって、その教育内容が「何であるのか」を問いかえされないままに積み重ねられた客観的知識は、いかに精緻なものであり膨大なものであっても、真の学力とはいえないのではないか。「近代」における教育の最大の病根はそれにもかかわらず、教育内容を物神化し、学習主体や教育主体とのかかわりをぬきにして一人歩きさせたところにある。現在、われわれの周囲において、教育内容は、外見上改革され工夫されていくのにもかかわらず、ついていけない子どもの数がふえていくという現象がみられるのは、以上の点に原因の一端があるろうかと考えられる。

このようなわけで、教育は本来自己教育に原点をおき、学習主体がその生活実践のなかで自主的・共同的にすすめる自己形成を発展させることを課題とするものとして理解されなければならないのであるが、このようにみてくるならば、「教育の仕事」は「授業」だけにかぎられるわけではなく、子どもの生活を整えるさまざまな仕事——学校保健や学校給食、学校安全等々の一般に「保護」といわれ「福祉」と呼ばれる仕事も重要な「教育の仕事」であるし、学校の人的物的条件、運営組織を整備する仕事も「教育の仕事」だといってよからう。

「学校事務」を「教育の仕事」として追求しようとする場合、われわれは、教育の本質をまずは以上のようなものとして理解することが必要である。われわれは、以上のような教育の本質観に立って「教育の仕事」をとらえていってはじめて、各種の職種の教育関係者が平等の立場で連帯を結ぶことが出来る。一定量の教育内容を与えることをもって教育と考えるかぎり、学校事務や学校用務等の仕事は、教授活動の補助活動としての位置しか与えられない。このような教育認識を前提としてわれわれは、各種の教職——教諭、養護教諭、事務職員、給食関係職員、用務員、警備員等々の真の連帯をつくり出していくことが可能となるのである。

以上のようにみてくるならば、現在われわれは、教職の「本務」をとらえかえしていくにあたって、まずは、教育といわれる営みを、教授活動、養護、学校事務、学校給食等々の側面についてさきにのべたような教育本質観——自己教育論に原点をおいた教育の本質観に立って検討していくことを課題としなければならない。

「教授活動」（＝教諭の仕事）については、すでにのべたことで不十分ではあるが、いいつくしている。

「養護」は、従来、健康指導と健康管理を主だった内容とするものだと考えられ、そのために学校におかれた「スペシャリスト」が養護教諭だと説かれて来た。しかし、さきにのべたような教育本質観に立ってとらえかえすとき、「養護」の仕事は、学習主体が自らの身体と健康を自己管理する力量を形成していくことを助長することを主題として再構成されなければならない。そして、「養護」の仕事をこのような視角からとらえかえた場合、従来、健康指導、健康管理と呼ばれて来た二つの機能をインテグレートしていくことが必要となる。

学校給食についても同じことが指摘出来よう。学校における給食は、子どもに食事を提供することでおわりといった弁当屋の代役でことがすむものではない。食事を与えることをとおして、学習主体が自

らの栄養を自己管理する力量を身体的精神的両面において形成していくことを助長するところにその主題がある。そうだとすると、学校給食は彼等の生活と要求を全面的に発展させるようなものとして運営されるべきである。ここに、いわゆる「教育としての学校給食」の要諦がある。

従来、学校事務は学校運営にまつわる「データと情報の処理」として規定され、そのための「学校事務」の「事務」である「管理事務」を担当するのが、事務職員だとされて来た。しかし、すでに言及したように「データと情報の処理」は学校という教育の場における人間の関係—子どもと親と教育関係者のそして教育者内部の各種の職種間の関係をきり結び、社会化し集団化していくための手段として位置づけられなければならないだろう。

②

「教育」は以上のようなわけで、「自己教育」に原点をおいてとらえかえしていかなければならない。このようなところから、年来、われわれの間では、教育において学習主体、教育主体の自主性と主体性を回復すること、そのため学校を生活化し、生活実践と結びつけることが課題として追求されてきた。現在においても、われわれはこのような課題に直面している。しかし、このような課題は、観念的・理念的に語られてはならない。教育の本質に即し、より具体的な形で考えられていくことが必要である。

とくに、「教育」—「自己教育」を社会的に理解していく観点を忘れてはならない。

ひとは、人間の発達と教育を語るとき、とすると、それを個人的なものと考えがちである。しかし、もともと、人間が「関係の総体」として社会（集団）内的存在である以上、人間の成長と発達と呼ばれる営みもまた、本来社会的なものと言わなければならない。人間の成長といい発達と呼ばれる営みは、人間が自らを規定している諸関係を客観的に見抜くとともに、これを変革していく主体的力を身につけていくことであってみれば、まず個人的なものが確立され、やがて社会的なものが身についていくといったものではない。事実は全く逆である。

聖なる教育

われわれは「教育」—「自己教育」について語る場合、その内実を「関係の変革」への「主体的力の形成」として理解していくことが必要だが、このような観点到立つ場合、所与の「学校」を問いかえし、それを「生活化」していくという課題も、また従前におけるそれとは異なった視角から提起されなければならない。

従来、われわれは、所与の「学校」の現実を近代公教育体制とかかわってトータルに問いかえす視角を欠落させたまま、学校を生活化することを試行してきた。しかし、以上のようにみてくれば、「教育」—「自己教育」が展開されるのに相伴して、所与の「学校」の体制を含めて学習主体をとりまく諸関係は変革更新されるのが当然である。ここにこそ教育の本質があり、学校を生活化することの意味があるのだから、学校の生活化の課題は所与の教育関係—近代公教育体制をトータルに問いかえし変革していくこととかかわって提起されてはじめて、解決への見通しを得るというものだ。20世紀初頭以来、上記課題がくりかえし提起されつづけてきたのにもかかわらず、挫折の歴史をくりかえし今日にきたのは上記のような観点を欠き、「学校の生活化」をもっぱら教育内容方法の問題に矮小化して追求してきたためである。

そうだとするならば、「学校の生活化」という課題を解いていくためにも、われわれは、それを、「近代」において所与の教育関係—近代公教育を変革することそのこととして位置づけなければならない。

「学校事務」を「教育の仕事」として確立していくという課題も同じような視角に立って理解しなければならない。すでに今までの小論の行論の過程において述べて来たことからもうかがえるように、従来における「教育としての学校事務」論、民主・国民教育論に依拠した学校論の問題点は「学校事務」を「教育の仕事」として確立していくことを教育そのものを問いかえし「近代」において所与の教育関係—近代公教育そのものを変革することと表裏の関係においてとらえなかったところにもとめられる。そこでは、「教育」はつねに「よいもの」「価値」的なものとして措定されており、そのような「教育」の仕事の一環として学校事務を位置づける、そのために学校事務と教育行政事務を区別することに学校事務論当面の課題をもとめているところにある。

③

以上のようにみてくれば、われわれはここで近代公教育の本質に簡単にではあっても、言及しておくことが必要であるが、要約するというならば、それは教育を市民個人の「私事」として位置づけると

ともに、そのような「私事」としての教育の秩序を「国家」によって保障しようとするところにその本質があるといつてよいだろう。

「近代化」が進行するのに伴って、かつてのムラの共同体は解体され、市民個人の私的自由を保障することを基本とした近代市民社会が現出する。ムラの共同体においては、家族、隣人によって共同的にすすめられていた教育体制に代わって、親が私的個人的に教育をかかえこむ体制がつくり出される。

近代主義者たちは、このような「近代化」をバラ色に色彩って描き、それが人間と教育の自由を前進させるものだと言っている。そして、このような体制は「教育」を「国家」から「解放」するものだと言っている。

たしかに、教育を市民個人の「私事」として位置づける市民社会の教育秩序はこれを封建的共同体の共同体的規制を基礎として子どもの教育のいっさいがムラの伝統的秩序と名望家の意志によってきめられる体制と比較した場合、そこに人間と教育の自由が一定限度拡充されていることは事実である。

われわれは、このことをみとめるとともに、本来社会的なものである教育を親が、そして市民個人が私的にかかえこむことが矛盾を生み、それが教育の本質を疎外している現実も見逃してはならないであろう。

さらに、以上のように教育が市民個人の「私事」として確立される過程は、近代主義理論家が説いているように、教育が「国家」から「解放」される過程どころか、逆に教育に対する国家からの支配がよりトータルな形で展開される過程であることを見逃してはならない。たしかに、教育の「近代化」と教育が近代公教育として確立される過程は、教育が封建的共同体とそこに基礎をおいた封建的ないし絶対主義国家から解放される過程である。しかし、それは同時に教育が近代的国家の傘のなかにくみこまれる過程であることをわれわれは見落してはならない。

このようなわけで、近代公教育は、教育を市民個人の「私事」として確立する体制であるとともに、そのような体制が「国家」の全面的な支配下におかれ、「国家」によってうらうらされている体制である。

この際、教育に対する国家の支配は、市民個人の「私事」に分解されている教育をかん念的理想的に「外」側からインテグレートすることを課題とするものであるから、物理的強制とともに「共同理念」への市民各人を統合するという二つの方式で展開される。この点すでに(1)において指摘したところである。

さらに、19世紀後半以後においては、教育に対する国家支配は、以上のような市民個人の「私事」としての教育を「上から」部分的に「社会化」するという「改良」措置をとおしてすすめられる。例えば、義務教育無償制度の成立と展開である。しかし、以上のような「上から」の近代公教育の部分的「改良」と「社会化」による体制そのものの安定化、国家支配の強化という措置は、義務教育無償制度だけにかぎられるわけではなく、教育計画の全領域においてみられる。教育における福祉国家構想とは、まさに、以上のような措置を全面的に展開させたものである。

＊

ところで、近代公教育が以上のような本質をもつものであってみれば、学校を生活化することをふくめて、現在、所与の教育を問いかえしていく場合、つぎの三つの点をそのための基本視座にすえなければならぬであろう。それは、「学校事務」を「教育の仕事」として追求していこうとする場合の基本視座でもある。

第一、従来、市民個人の「私事」として保障されて来た教育を「社会共同の事業」として再構築する。

第二、しかしさきにも述べたように、近代公教育においては、市民個人の「私事」としての教育の体制が「国家」によってうらうちされているものであってみれば、上記第一課題を果していくためには、教育に対する国家支配を批判し止揚していくことが課題となる。

近代公教育においては、一方において、教育を市民個人の「私事」としてとらえ、能力主義教育を激化し、差別と選別を激化させるとともに、他方、そのゆえにこそかん念的に人間の共同性と連帯が強調される。そこでは、親と教師の関係が、教育の委託とうけ負いという形でドライな形で結び結ばれておればこそ、「国家」はそこからおこってくる対立と矛盾をかん念的な共同理念を鼓吹することによって糊塗し、両者の関係をインテグレートする。

この意味において、能力主義教育の徹底、「人確法」による教師「専門職」化は、必ず、「教育愛」「地

域の一体性」などからはじまり、「君が代」「日の丸」にいたる幻想的共同理念の強調を伴う。そして、現にこのような事態は、われわれの周囲において現実化しているのである。

いうまでもなく教育を「社会共同の事業」として再構築していくという課題は、以上のようなものとして存在している教育への国家支配を批判し止揚していくことと表裏の関係において理解されなければならない。

第三、さきにも述べたように、現在、われわれの周囲においては、「福祉国家教育構想」の名のもとに、近代公教育、そこにおける教育の私事性と私的責任の体制を、「上から」部分的に「改良」し、「社会化」しようとするところみがみられ、それが教育に対する「国家」支配のテコとなっているのであるが、このような現実においては、上記二つの観点に立って近代教育を問いかえす過程で、そこにおいてみられる「上から」の「改良」―「社会化」の限界を明らかにし、これをこえる「改良」のプログラムを教育運動をとおして構成し保障していくべきである。

「上から」の「改良」―「社会化」は近代公教育を前提とし、そのなかですすめられるものであるから、当然、そこには一定の限界と矛盾がみられる。その「限界」をこえた「改良」のプログラムを構成することは、それが「改良」的措置であることに変わりはないとしてもそれは近代公教育変革への一つの礎石となる。

つぎに、以上のような観点から「学校」を問いかえそうとする場合問題としなければならない二、三の点についてのべ、それらの諸点とかかわって、「学校の事務」の本質と事務職員のあり方をどのように変えるかについてさらに掘りさげて検討していこうと思う。

(3) 教職「専門職」体制批判

「近代」においては、教育を市民個人の「私事」としてとらえることから、子ども・親・教師の関係はつぎのようなものとしてきり結ばれる。

すなわち、子どもの「教育を受ける権利」を保障するのは「親」個人であり、その親の委託を受けて公教育事業体―教育関係者が、彼らの教育義務と権利の一部を代行する。そして、そのような教育関係者は「専門職」である。

このように、「近代」においては、子ども・親・教師の関係は、親個人の私的教育義務と権利を軸とした委託と被委託の関係としてきり結ばれる。現在、われわれの間では、このような「近代」における子ども・親・教師関係が肯定的に理解されている。しかし、小論の今までの行論の過程においてすでに何回かくりかえして指摘して来たように、このような体制が教育の本質的あり方を歪め、教職における人間疎外を招来しているのである。

「近代」を迎え、かつて「聖職」としてあがめられ権威ある教説の使徒として、子どもに対し親に対して君臨して来た教育関係者が「専門職」として位置づけられるようになり、子どもに内包されている発達と教育の法則にもとづき、いっさいの権威から解放され教育を教育として追求し、真理を真理として探究するようになったことは、教育の歴史における一つの進歩であったことは否めない事実であるが、しかし、このような「専門職」としての教職のあり方も、これがさきにのべたような体制―近代的契約を基礎とした委託と被委託の関係を主軸として具体化されるとき、そこにつくり出される教職の現存の姿は、教育に人間的生きがいがかかる真理追求の徒というよりは、「教育の仕事」のうけ負い業者であり、教育労働の販売業者である。したがって、そこでは、人間主体からきりはなされた形で、科学が追求され、教育は人間を疎外したままで「与える教育」に物象化されている。

かくて、子ども、親と「教職」との関係は、共同的な関係というよりは、「教育を受ける」者と「与える」者、「教育の仕事」の「委託者」と「うけ負う者」という形で、それぞれ異なった地平に立ち利害を異にする者としてきり結ばれる。そして、このような体制のもとでは、教師集団内部においては専門化が各種の教職間の協同体制をつくり出すというよりは、職制化を生み、差別と格差、そして対立をつくり出す。そして、このような現実のなかでは、「教諭」と呼ばれる教育「専門職」でも、「建前」上はとも角、その現実においては、子どもや親の要求からかけはなれた存在となり、ことば本来の意味において、教育的機能を果たすことが出来ない。このような傾向は事務職員の場合、一層著しいのである。

さて、以上のようにみてくれば、「近代」に所与の子ども・親・教師関係を前提とし、教職を「専

門職」としてとらえていたのでは、教育を「社会共同の事業」として保障することも出来ないし、「学校事務」を「教育の仕事」として確立していくことも不可能だといえる。

しかし、それでは、現在、われわれは、以上のような「近代」に所与の子ども・親・教師関係―教職の専門職体制をどのように問いかえし変革し止揚していくか。

つぎに、この点についてもう少し具体的にのべていくこととしよう。

①

さきにものべたように「近代」においては、子どもの「教育を受ける権利」に原点をおき、子どもと親・教師の関係は「教育」や「保護」を「うける者」と「与える者」という関係できり結ばれている。このような形で子どもと親・教師が関係するかぎり、形式上はとも角、実質上は、子どもはつねに弱者の立場に立たされることとなる。

われわれは、子どもと親・教師の関係を真に共同的なものとするためには、先に(2)においてのべた教育の本質観、すなわち「自己教育」―子どもたちがかれ等の生活的実践のなかで自主的共同的にすすめる自己形成に原点をおき、それを発展させるものとして教育を位置づけるという教育本質観に立って教育の仕事をとらえかえすことが必要である。

「学校事務」も当然、それに対する子どもの要求を掘りおこし、発展させていくことに基本視座をおいて運営されなければならない。

もちろん、このことは、現実にもみられる子どもの要求のすべてをそのままの形で肯定することを意味しない。社会そのものに矛盾が存在するかぎり、そこにおける子どもの要求にも歪みがみられるのは当然のことである。しかし、われわれは、子どもと教師の関係を真に共同的なものとしていくためには、そのような歪みを正すことをふくめて、子どもの要求を発展させることをいっさいの教育の仕事の基礎とすべきである。さきにものべたように、自己教育―生活的実践のなかでの自主的共同的自己形成にこそ教育の原点がもとめられ、教育とは、まさに、学習主体と教育主体が生活共同の場における相互批判をとおしてすすめる自己変革の総体であり、この意味で「共育」ともいうべき営みであるべきものだからである。

われわれは、この際、「子ども」から学校運営を考え、学校事務を検討していくということの意味をあらためて問いかえし、再確認していくことが必要である。

②

教育を市民個人の「私事」としてとらえ、親・教師の関係を近代的契約を基礎とした委託と被委託の関係において理解する以上のような体制では、親はどうしても、わが子の教育をひとりでかかえこみがちであるが、このような場合、教育はフィクション化されることとなる。子どもをあそび仲間からきりはなし、マンションの一室に閉じこめ母親がかかえこむ教育方式、このような教育方式によって、われわれは「テスト」につよい子どもはつくれるが、真の学力とともに人間的魅力、たくましい身体を合わせもった人間を育てることはできない。最近話題となっている「捨て子」「子殺し」「親子心中」等々の病ましい事実も、子どもの教育を、もっぱら親に私的に背負わせる体制に由来するものであろう。

以上のようなフィクション化された教育に、教育関係者が人間的生きがいを見出すはずがない彼らは、以上のような体制のもとでは必然的に、教育の仕事の「請負い人」としてサラリーマン化されていくこととなる。「受験！受験！」と親がさわげばさわぐほど教師はサラリーマン化していくことだ。

教育を社会共同の事業として保障していくためには、われわれは現在のところ「教育の仕事」の「委託」と「請負い」という形で結ばれている近代において所与の親と教師の関係を問いかえし、両者が共同してことに当たっていく体制を、PTA活動等々をとおしてつくり出していくことが必要である。しかし、われわれは、このような形で、子ども・親・教師の連帯と共同化を語るにあたって、つぎの点を見落としてはならない。

親・教師の提携をつよめるということが、ともすると、現在では二者の関係がきり結ばれておらず、今後新しい関係をつくり出すのだという形で理解されがちである。しかし、「近代」において親・教師の二者はすでに一定の形で関係づけられているのである。

そうだとするならば、子ども・親・教師の提携をつよめるということは、所与の二者の関係を変革することにほかならない。この意味で「PTA」運動が課題としている親と教師の話し合いということは近代公教育体制とそこにおける学校のあり方を変革していくなかで、親・教師の所与の現存そのものをも

問いかえしていくことを内容としてはじめて真に実を結ぶものといわなければならない。

教師「聖職」体制はもちろんのこと、教師「専門職」体制もこれを超克し変革していくことを原理的に展望しないかぎり、親と教師の真の連帯をきり結び、三者の関係を共同化することはできない。

＊

ところで、このような親の教育義務と権利を共同化し、親―教師関係を社会化していく課題に学校事務職員はどのようにかわるべきか。

親―教師関係を社会化し、共同化していくためにはさまざまな実践が多彩な形で展開されなければならないが、その一つに、義務教育無償制を拡大し実質化していく課題がある。

「近代」においては、教育を市民個人の「私事」としてとらえることとかわって、その経費負担においては、「受益者負担主義」が原則とされているが、このような経費負担関係が、以上のべて来たような私的な教育関係―子どもの教育を親が私的にのかかえこみ、利己的に運用する体制を激化する要因となっていることは争えない。

このようにみえてくれば、日本国憲法が第26条第2項において宣言している義務教育無償制の原則は、単に親の教育費負担を軽減するという消極的意味において理解されるべきでなく、より積極的にそれが教育を「社会共同の事業」として保障するための前提としてとらえかえしていくことが必要である。

それにもかかわらず、現在、教育費の公費負担は義務教育諸学校においても「授業料をとらない」とことと「教科書無償」にかぎられており、私費負担はなお大幅にのこされている。

このような現実を改革し、義務教育無償制の範囲を拡大していくことは、こん後の課題としてのこされているが、この点が解決されることは、親―教師関係を共同化し、教育を「社会共同の事業」として確立していくことへの明るい展望をきりひろくものといえよう。

そして、このような課題を親や教師に明らかにし、問題の所在を実践的に的確に明示していくことは事務職員に課せられている重要な課題であるといわなければならない。

その③

子ども・親・教師の関係を以上のべて来たように社会化し、共同化し、教育を「社会共同の事業」として保障していくためには、教育関係者がかれ等の生活的実践、とくにその主軸となっている教育活動において、たえざる自己変革をとげ、日々成長する真に人間的な教職であることが必要だが、そのためには、教職の「専門職」体制―教育の仕事の「うけ負い」体制を変革し、止揚し、教育実践の担い手である各種の教職が自らの手で教育の仕事の個々の過程および総過程を直接にコントロール出来るような体制をつくり出していくことが必要であろう。

この意味で、子ども・親・教師関係を社会化し共同化していくためには、まずは、教師が集団化され、各種の教職の間に「学校」を場として連帯がきり結ばれ、うけ負い関係でなく共同して教育にあたる体制が確立されることが必要である。そのため、われわれは、学校運営において職制が強化され、それが重層構造化されることに反対しなければならない。さらに積極的にいって、学校運営を「民主化」とするとともに集団化していくことが課題となる。

＊

そして、以上のような観点に立つならば、われわれは事務職員をふくめて各種の教職の本務を検討しようという場合、次の諸点に配慮することが必要となろう。

近代公教育体制においては、さきにのべたことからもうかがえるように、それを遂行する実践主体が自ら仕事の内容をきめることが出来ず、教育の委託者である主権者（現実にはその代行者である「議会」、その意志の執行機関である教育行政当局）が、「上から」きめていくこととなっている。その結果、「本務」「職務内容」が確立されればされるほど人間疎外が進行し、教育の本質的あり方と矛盾をおこすこ



1962年 第12回全道事務研(函館大会)に講師として来道した頃の姿

となる。

このように教職の「本務」はそれを遂行する主体が自主的実践的にきめるのではなく、「上から」きめられる。そして、このように各種の教職の本務を「上から」きめていくためには、各職種毎に検討し、それを教育管理局が、インテグレートするという方式がとられる。学校事務職員をはじめ、校長、教諭、養護教諭、給食関係職員、用務員、警備員等々学校におかれている各種の教育関係職種が「学校」という教育の場において集団的に討議し実践し行動するなかで、それぞれの仕事の範囲と内容を自主的にきめるのではなく、それぞれの職種毎に、関係職能団体（あるいは教組や自治労の関係専門部）を主体に職務内容を分析確定し、それを教育管理局がシステム化する方式がとられている。

われわれは、このような体制に代わり、学校という教育の場において、近代公教育を変革していく実践をすすめるなかで、各種の教職が連帯をきり結び、そのなかでそれぞれの任務分担を自主的に決定していくことを「本務」確立の運動の原点におかなければならない。そして、そこに原点をおいて、所与の「本務」を批判し変革していくことが必要である。この意味で「本務」確立の運動は、まさに、所与の「本務」の批判と変革の運動として提起されなければならないのである。

この際、きり結ばれるべき連帯が各種の教職の間にだけ限定されるべきではなく、子どもや親、さらには地域の勤労人民までをふくむものでなければならないことは、言わずと明らかなことであろう。この点、いわゆる「本務」が単に学校（一教育事業体）内部における企業内「分業」だけでなく実生活と学校（一教育事業体）の間の社会的分業をも前提とするものであることを考えれば当然のことであろう。

現在、教職の本務を変革し、その当面の内容を追求していくためには、まずは、そのための主体が以上のような形で構築されていくことが前提となる。

しかし、そのためには、ここで付記するまでもないことであるが、教師「専門職」体制が実践的に止揚されていくことが必要である。このような点とかかわって、教育専門職能団体、教員組合の体質が問われなければならない。

(4) 学校の本質的機能

従来の学校事務論においては、「学校」とは何かという問題を問いかえさないままに、そこにおける事務について論じ、事務職員のあり方を検討して来た。

しかし、さきにも述べたように、「教育としての学校事務」を近代公教育を変革することそのこととしてとらえかえていくという立場に立つならば、いったい「学校」とは何かを問いかえし、現代社会における学校のあり方をあらためてたしかめなおすことを、われわれは学校事務論の課題としなければならない。

次に、この点について二三のことを指摘しておこう。

①

「近代」においては、教育が市民個人の「私事」とされることとかかわって、人間の内奥にひそむものの、理性、精神を基礎として教育が考えられる、そこにおいては、人間の発達と教育は、人間の内奥にひそむものが自己展開することとして理解される。このようなところから、必然、そこでは教育は社会によって規定されるというよりは自律的に展開されるもので、逆にそのような教育によって社会が更新され変革されると説かれることとなる。

また「近代」教育においては、教育の「私事」性原則とかかわって「建前」上は、家庭教育が教育の基礎とされ、学校教育はそれを「補完」するものとされながらも、その実質においては両者の関係は逆になり学校教育が教育の中心となっている。「家庭教育中心主義」の「建前」をうち出す教育の「私事」性原則が同時に、教育を労働力商品形成のための「与える教育」に矮小化しているからである。かくて、近代教育の現実においては、「家庭教育」は「学校教育」の「下うけ」の場となっているのである。

以上二つの理由から、近代教育においては、学校教育が教育の主軸に大きくクローズアップされ、そのような学校教育を拠点として、社会変革をはかることが追求される。その結果、地域における生活破壊はそのままにし、また、地域における生活破壊が進行すればするほど「学校」教育の任務が観念的に強調されるという逆立ちした発想がみられることとなる。その結果、教師たちは、背負い切れないような重荷を背負わされて四苦八苦することとなっているのである。

しかし、さきにのべたような教育の本質観に立つかぎり、われわれは、今後における学校教育のあり方を考えていくのに先立って地域における生活の全局面を、人間の成長と発達にふさわしいものに再構成していくことが必要である。

このようなわけで、われわれは、地域における生活環境一大気自然、道路交通、住宅等々や生活水準一賃金、物価等々の従来の常識からすると、教育の領域とは考えられていない領域を、人間とくに幼い子どもの成長と発達とかかわって批判的に検討し、その変革をはかっていくべきである。

われわれは「学校事務」を考えていくにあたって、従来における範囲や慣例にとらわれることなく、以上のような観点に立って学校教育のフロンティアを拡大していくことが必要だろう。

＊

一方、今まで、教育機関といえば、学校にかぎられていたのであるが、以上のようにフロンティアを地域における生活全体に拡大していくためには学校以外の教育施設を充実していくことが必要である。そのため、一方において社会教育施設を充実するとともに、他方福祉施設と呼ばれる施設の教育機能を再検討していくことが必要だろう。

事務の領域においても、従来「教育としての学校事務」において蓄積して来た成果をこれらの教育施設の事務管理に拡大していくことが課題となる。

②

現在、われわれは、このようにして教育のフロンティアを「学校」をこえて、地域における生活全体に拡大していくことが必要だが、しかし、そのことによって学校の存在価値が低下するわけではない。教育のフロンティアが以上のようにして拡大されればされるほど、地域における生活全体に拡大された教育をしめくくるカナメとして「学校」の担う役割は倍加する。



1964 年自宅前

しかし、学校がこのような課題を果たしていくためには、当然、従来におけるその現存が問いかえされ変革されなければならない。

「近代」における学校は、すでにのべたように、自己教育を発展させるための生活共同の場というよりも、労働力商品形成のためのツメこみ教授の場に形骸化されて現存している。しかし学校がこのような状態にあるかぎり、いくら「児童館」をつくり「遊び場」を用意してもその効果を期待することはできない。子どもたちは、これらの施設を利用するよりは、学校が終わると学習塾へ直行してしまうからである。児童館や遊び場における教育をたかめていくためにも、学校の教育が問いかえされ変革されることが必要なのである。

ところで、家庭や社会における教育に対し、学校教育がどのような関係をもつかという課題は、従来から種々論議されてきたところであるが、いままで、一般的にはつぎのように考えられていた。すなわち、家庭・社会教育においては「人間そのものの教育」(エデュケーション)を学校教育においては「知識・技術の教育」(インストラクション)を、また、前者においては「個別」的指導、後者においては「集団」的指導を主題とする。

しかし、さきにのべたような発達と教育の本質観に立つかぎり、家庭・社会教育と学校教育の関係を、このように機能的に区別するのは、けっしてのぞましいことではない。さきにのべたような教育の本質は家庭・社会教育にも、学校教育にもつらぬかれるべきものであって、家庭・社会教育に対する学校教育の役割は、そのような教育の基礎的部分を分担するところに求められるべきである。

地域における生活実践のさまざまな場において、学習主体が自主的共同的にすすめる自己形成が基礎とし、それと結びつきながらその基礎的部分を担っていく、そこに学校教育の課題があると考えべきである。

われわれは、このような観点に立って所与の学校のあり方を教育内容、教育条件、管理運営の全面にわたって、再検討し、変革していくことが必要であろう。

＊

「学校事務」を論ずるにあたって、われわれはその一つ一つの仕事の質的内実を上記のような観点か

ら問いかえしてみることが必要である。文書管理、物品管理、財務管理、それぞれの領域における一つ一つの仕事が、果して、学校を以上のように子どもと教師、そして親の生活共同の場として構成することを志向して運営されているかどうかを再検討してみることが必要であろう。

従来、「学校事務」の研究においては事務の総量を量的に問題とすることに研究の焦点がおかれ、その一つ一つの事務の質的内実を「学校づくり」実践のなかで検討していくことはどちらかという不問に付せられて来た。学校事務論には、総論ないし概論だけがあって、各論が確立されていないのである。

こん後の「学校事務」論は「学校」変革の実践と運動のなかで、一つ一つの事務のあり方を問題としていかなければならないだろう。

(5) 教育行政変革

「教育としての学校事務」は、「近代」において所与の公教育を問いかえしていくこととかわって提起されたときはじめて実を結ぶ。「学校事務」を「教育の仕事」として確立するという課題は民主・国民教育論に依拠して「学校」―「学校事務」に対する「国家」―「教育行政」からの介入を制限することによって解決されるのではなく、「近代」において所与の「学校」―「学校事務」―「国家」―「教育行政」を変革していくこととして理解されてはじめて解決への展望もきりひらかれるというものだ。

これらの諸点については小論のいままでの行論の過程においてのべて来たところだが、このようにみえてくるならば、現在、われわれが学校事務論を教育の理論において再構築しようとする場合、教育行政について問いかえしていくことがそのカナメとなる。教育行政のもつ教育的意味を追求することこそ、「教育として学校事務」を解明する場合の基本的鍵である。

それでは、現在、教育行政をめぐる何が問われなければならないか。

つぎに、この点について二、三の点を指摘し小論を閉じることとしよう。

①

現在、われわれの周囲には「私事」としての教育を価値化してとらえることとかわって、教育実践とその条件整備（教育行政）のそれぞれの質を問うことなく、機械的に対置してとらえ、前者に対する後者からの介入を制限するところに「教育の自由」をもとめる考え方が一般化している。

この種の考え方の底には、市民社会と政治的国家、国民と国家、「私事」としての教育と教育への「国家支配」を対置的にとらえる考え方がみられるが、このような対置論には問題がある。

教育における「革新」と「保守」を「教育実践」対「教育行政」におきかえることは出来ない。われわれは、教育実践―教育行政を貫通して変革していくことが必要である。教育行政を変革していくことのもつ意味と、そのようにして変革された教育行政が教育実践の変革に及ぼす影響について過小に評価してはならないだろう。

以上のべて来たような形で近代公教育とそこにおける学校を問いかえし変革していくにあたって、教育の条件整備―教育行政が果たす役割は大きい。

「学校事務」が「教育の仕事」として意味をもつのは、まさに教育行政―教育の条件整備が以上のようなわけで、教育実践にかかわりそれを規制するからに外ならない。

そして、以上のようにみえてくるならば、いわゆる「内外区別論」が克服されなければならないことは明らかである。いわゆる「内的事項」についての条件整備（教育課程編成、教科書行政等）と外的事項についての条件整備を機械的に分離せず、以上のべてきたような観点に立って総合化して理解していくことが必要であろう。従来における学校事務論は体制側のものも教育運動側のものも、ともに「内外区別論」を前提としていた。体制側の学校事務論は、内外区別論を前提に学校事務を教育の仕事から排除した。一方、民主・国民教育論に依拠した従来における「教育としての学校事務」論は内外区別論を前提として学校を教育行政から独立したものとして説き「学校事務」を「教育の仕事」として位置づけて来た。しかし、以上のようにみえてくるならば、むしろ内外区別論を克服してはじめて「学校事務」を正しく教育実践と結びつけることが出来るといえる。

②

「近代」の教育行政は「教育の公共性」保障を主眼としてすすめられるものであるが、いわゆる教育の公共性とは、小論のいままでの行論全体をとおして明らかにしてきたような共同的教育の体制を内実

として理解されるべきである。そして、教育行政を以上のようなものとして運営していくためには、すでにしばしば指摘して来たように、「近代」において所与の公教育体制を問いかえし変革していくことに原理的視座をおきながらも当面つぎのような点を課題としていかなければならない。

＊

第一、現在、所与の教育の仕事のプログラムを批判的に検討し、改善していく。

「教諭」にとっては、教科書批判と自主教材の選択等、一般に「教育課程の自主的編成」と呼ばれることが課題となる。「事務職員」は自らの「事務」―管理事務を批判的に検討しこれを変革していくことを課題としなければならない。

このような課題は、各種教職の「事務」確立という課題に集約されるが、「本務」の確立は以上のようにみえてくれば「変革」による確立という手順をふまなければならない。

一般に教職の「本務」は「勤務時間」、「教育の仕事」の内容、「定員」という三つの要因によって規定される。われわれは現在「事務」を確立していくにあたって、上記三つの要因を改良し変革していくなかで「本務」を確定していくことが必要である。

この際、最近の教育政策の動向をみると、「下から」の教育運動がたかまるのに先き立って、「勤務時間」「仕事の内容」「定員」等について「改良」を加え、それによって体制の安定化をはかろうとする動向がみられる。このような動向に対応していくためには、われわれは、よりきびしく「本務」の質を問題にし、「上から」の「本務」構成とそこにおける「改良的プログラム」をこえたものとして確定していくことが必要である。

つぎにもう少し具体的にこの間の事情についてのべておこう。

教職には、現行法制上カッコづきの形ではあるが、労働者としての権利がみとめられている。したがって、われわれは、その「本務」を問題としていく場合、以上のべて来た諸点に加えて、教職の労働基本権をより実質的な形で保障していくという観点を付け加える必要がある。

そして、このような視角から教職の「本務」を問題とするとき、公定化された仕事の範囲と量がいかにあろうと法定の勤務時間内に処理出来るものが「本務」だということとなる。

このような観点は、教師―聖職者論が支配していた現実においては、一般的に支持されるところではなかった。しかし、現在では、教育管理当局者をふくめてみとめるところとなっている。したがって、小論において、わたしが、教職の「本務」の変革による確定という場合、各種教職の「勤務時間」を短縮していくこともそのための課題の一つとしてふくむものである。しかし、「勤務時間」の短縮は「教育労働の提供者」としての教職の条件を改善することを本質とするものであって、現在、教職が疎外労働者としてかかえている諸問題を解決するものではない。

われわれは、「勤務時間」の短縮をふくむ「権利闘争」と公教育変革の運動とを結合していくことが必要であろう。

このような観点に立った場合、教職「本務」論は、小論のいままでの行論においてのべて来たような観点に立って教職の本務をとらえかえた場合、各種の教職が当面とりくまなければならない諸課題を「勤務時間」中には処理出来ないという現実をどのように解決していくかという課題にこたえなければならないこととなる。

ここでくわしく立ち入ってのべることは出来ないが、解放教育実践において大阪府下矢田中学問題が提起している問題は、以上のような課題とかかわって教職本務論にも重要なかわりをもっていることをここに付記しておこう。

結論的にいって、上記のような課題は、定員の拡充によってはじめて解決される。この意味において「定員の拡充」は、「本務」変革の重要な前提であり、内容である。

だが、「教職」としてどうしても行わなければならない本質的な仕事、例えば、とりのこされうちひしがれた子どもたちの面倒を徹底してみていくといった仕事を「権利闘争」のために切り捨てることは断じて許されない。われわれはこのような矛盾を主体的に受け止めることをとおして「教職員定数」を拡充し近代公教育を変革していく実践と運動への展望をきりひらいていくべきである。

＊

第二、教育行政を基礎的生活の場である地域における子ども・親・教師の生活と要求にもとづいて運営していくための措置を考える。

そのため教育委員会公選制を復活することが課題となるとともに地域の教育行政の運営に親・教師・市民が直接的に参加出来るような体制を整備することが必要である。

現に、最近では、多くの地方自治体において教育行政へ親・教師市民を直接的に参加させることが試行されているのであるが、このようなところを多岐にわたるものとしていくために学校—教育の現場における教育行財政の専門家である学校事務職員の果たす役割は大きい。学校事務職員は各種の教育運動に参加し、そこにおけるさまざまな要求を教育行財政論として構成し、教育行政への親、教師、市民の参加を底辺から支えることを課題としなければならない。

とくに、以上のような過程で、現在の地方自治体行政においてみられるタテ割行政を克服していくことが必要である。

近代官僚制は支配のための「経営」だといわれているように、そこには企業体経営においてみられる論理がつかぬかれており、専門化は高度にすすんでいるが、一つ一つ行政機能が生活実践を土台として「下から」総合化されているとはいえない。教育の本質的あり方を保障していくためには、親・教師市民の批判と直接的参加をまっとう、上記のような現実—地方自治体における官僚制とタテ割行政を克服していかなければならないが、このような課題を解決していくにあたって学校事務職員に期待するところは大きい。

どうしてかという、かれ等は教育実践現場の教育行財政事務の執行者であり、地方自治体のさまざまな部局の仕事がかれ等のところへながれこんでいるからである。

学校事務職員は学校—教育現場にしっかりと足をおろし、地方自治体の各種の行政機能を、子どもの発達と教育を保障するという観点から批判的に検討し、変革していくことを自らの課題として追求すべきである。

あとがき

北海道のみならず全国的にも、多くの学校事務職員が持田先生の研究に共鳴し創造的な学校事務をめざしました。理論とは実際に生かされてこそ価値があるのならば、持田栄一氏は教育の場に多くの実践家を育てられ、今なお学校教育に貢献されているといっても過言ではありません。

この度、「北海道の学校事務―第2集―」を発刊するにあたり、学校事務職員として働くための理念や目的の探求に多大なる貢献をされました先生に、あらためて感謝の意を表します。



亡夫栄一はホラ吹きでした。口では民主主義・男女平等をととなえながら、うちでは、お茶をいれたこともなく、洗濯物を干したこともありません。改築にきた大工さんが、「大学の先生も家に帰ればかわいいもんだねえ。オカアチャン、オカアチャン言うて。」と笑いました。

威張っているわけではなく、出来ないように仕上がってしまったのです。

生家は、お醤油の醸造をしていましたが、昭和初期の大恐慌を乗り切ることができず、家計は火の車になりました。けれども、ムスコ（栄一）は裕福なころの生活習慣のままに生きて、進学し、海軍予備学生になり、戦後は東大に学びました。このことは、自分の目標に向かってまっしぐら、周りの苦労は目にも止まらず、という一生にわたる特色をつくったと思います。

月給日前の空財布のときでもおかまいなく、夜中に学生さんを連れて帰り気炎を上げる。その内容は、持田理論と呼ばれるもののようですが、分り難く屈折しているようにも思えました。それは自分にも分っていて、指摘されるとポーッと赤くなりました。

このたび持田の写真と短い文章を乞われ、昔のことをいろいろ思い出しました。顕著にあらわれるの是一目散に歩いている姿です。いつも目標があって欲得は目に入らず、といった姿です。北海道のみなさんも巻き添えにされて、お守りをしてくださったのだと思います。

ソ連が滅びたこともベルリンの壁がなくなったことも知らず、いわんやPCもEメールも知らず、飲んで騒いで勝手に逝きましたが、どうぞ、お許しくださいませ。30年も経って改めて検証して下さると知ったら、赤くなって「ヤア、みんな飲もう飲もう」とか言ってテレたことでしょう。元気でいたら、どんな83歳になっていたかと思いながらお礼申し上げます。

2008. 7. 7

持田郁子



東京大学 学徒出陣前



1978年
お二人でガンジス河を渡る

北海道の学校事務

—第2集—

- 2008（平成20）年8月20日発行

- 発行責任者

北海道公立小中学校事務職員協議会
会長 中 辻 明
(旭川市立共栄小学校)

- 印刷所

岩見沢市上幌向町559番地4
株式会社 組 合 印 刷