

教育の機会均等と中立性の人間学的基礎

The Anthropologic Foundation for Equal
Opportunity and Neutrality of Education

田 中 健 一

序

機会均等は、日本国憲法が保障する永久的権利としての基本的人権の尊重の立場に立つ教育の一原理であり、厳意では「教育行財政上の概念・原理」とされるが、私は「教育の機会均等の原理 principle of equal opportunity in education」を単なる教育行財政上に限るべきではなく、広く「教育全体の考察と実践の上に基礎とすべき大原理である」と解する観点に立つ。すなわち、今日常に問題となる「教育ならびに教育行政の中立性」の要請にもつらなるこの原理は——単なる教育目的遂行のための手段としての条件整備 *externa* を担当すると一般にいわれる「教育行財政も広義の公教育活動である⁽ⁱ⁾」と解すべく、逆に「公教育活動も広義の教育行政である⁽ⁱⁱ⁾」とみられる以上——当然「教育目的観や教育内容・教育方法の実践面 *interna*」にも要求されるべき原理でなければならない。

ところで、教育諸問題の根底に要請されるべきこの原理重視の前提的根拠を、単に人権尊重に求めるに止めず、私はそれがいかなる人間学的基礎に立つかを把えたい。「教育の機会均等」や「教育ないし教育行政の中立性」の思想を強調するものは多いが、特にその根拠を「教育的人間学上に求めようとする」のが本論の意図するところなのである。

蛇足ながら、私は教育の諸問題考究の基底を日本国憲法ならびに教育基本法の理想とするところにおき、そこに私の位置を確認し姿勢を整えることを明言する。それは、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した「平和憲法」の理想実現を、その精神をうけた教育基本法前文が「根本において教育の力にまつべきもの」とするからである。

I. 教育の機会均等ならびに中立性の真意

(一) 教育の機会均等

フランス革命後は民主的思想が蜂起し「万人に教育の機会均等を」との主張高まるが、それ以前ではわずかに特例的な思想家や教育事実を除き、一般に学校教育の機会に恵まれたのは一部特権階級のみであった。上代ギリシヤ特にアテネの教育では、貴族階級の閑暇 *Skholê* の消費場即教育機関として、いわゆる学校 *school*, *Schule*, *école* の起源があるほどであり、プラトーンの教育論や *Akadēmeia* の教育事業も貴族主義な哲人君主というタレント本位の支配者のための自由教育であるが、下層の生産者階級（例えば *Gerbergesellklasse*）や奴隷階級にいたっては全くの教育圏外におかれて専ら手工的労働職業の訓練を

身につけたにとどまる。中世においても、キリスト教のモナスティック・スクールやキャセドラル・スクールも僧侶や上流子弟という特権階級のみを対象とした⁽³⁾。この事情は、わが国においても同様で、漢字・儒教や仏教の伝習に始まる自覚的教育は王室・貴族・学者・僧侶・政治家等に行なわれても民衆間には及んでいない。大宝の学令規定も「首都の大学は五位以上子孫及東西史部子」「地方の国学は郡司子弟」と限り、平安初期の都の大学の構内外に設けられた「曹司」も、もとより各種の私的な氏の子弟のための独占学院（寄宿舎）であり、僧空海建設の「綜芸種智院」のみは庶民を対象としたが、20年も継続しない状態であった⁽⁴⁾。

やがて、キリスト教教育を民衆に普及し勸奨につとめて、教育行政的に特筆大書すべき事蹟をのこしたカール大帝 Caralus Magnus の「義務就学的制度のような訓令」をみるにいたる。又、中世後半には西欧各地に「教会や国王から束縛されたくないとする学者と学生との私的かつ自由な研究団体 universitas」が発生して、いわゆるユニヴァンティの起源となり、他方ギルドの発達とともに商工市民階級の勢力抬頭に伴い、中等や初等の教育機関の前身が誕生し、しかも教育が世俗的生活近接的なそれへ転向するが、これらはまだ真のデモクラシクな精神や教育の機会均等の理念に立つものとはいえなかった。こうしたきざしは、ルネッサンスや宗教改革の運動に伴ったヒューマンズムの思想、又、啓蒙運動につれて起るネオ・ヒューマンズム思想の自覚からである。

ルーテル M. Luther の宗教改革は教育及び学校の組織や制度の改進にまで及び、一方学校設立・維持の義務を教会にでなく世俗的な都市・官庁に負わせ、他方一般民衆に男女・貴賤・優劣の別なく、しかも差別を設けた教育を義務的に強制したが、ここに「厳意の教育機会均等思想」を見るのであり、次いで啓蒙運動と必然的な内的関連をもつ教育学者の代表として、「世界図絵 Orbis Sensualium Pictus」や「大教授学 Didactica Magna」等の著者コメニウス J. A. Comenius がでる。近時、むしろ「新教を基礎とする自由解放の教育学者」として把えられてきた彼は、これら著書を通じて「教育受権の一般国民への解放と初等教育の無償な義務的国民教育」を指向した「教育の機会均等や教育の独立自主性」の提唱者なのであるが、遺憾ながら彼には悪平等的扱いがみられた。

かかるコメニウスの教育的意図が、ルソー、コンドルセ、ペスタロッチあるいはフレーベル等によって展開されてゆくが、なかならず、政治的・経済的・宗教的・教育的に弾圧され奴隷化されていた当時のスイスの貧民大衆とその子弟の解放・救済のための画期的活動をする闘士 Kämpfer がペスタロッチ J. H. Pestalozzi なのである。彼の処女著「隠者の夕暮 Die Abendstunde eines Einsiedlers」は、人間本性平等観に立ちつつ、人間固有の本質と平等の権利を有しながら従来除外されてきた一般民衆を、その精神的貧しさから救うための、純な人間性の素直な発展をはかる事業としての教育の権利を社会権として把え、その平等を絶叫し、教育の機会均等・門戸解放を強調し実践してゆく彼の祈りの書である。

キャンデル I. L. Kandel によれば、厳意の教育権の最初の主張者はローラン・デュルスヴイル Rolland d'Erceville (1734-98) であるが、フランス大革命と人権宣言発表に前後し、アンシャン・レジム時代のように、カソリック系諸教団の統制支配下にあった中等教育、指導者階級子弟対象の私的教育施設に任せず、教育を「国家自らの手で設立維持する公教育 l'instruction publique」の理念、つまり国家や社会が「支持するが支配しない教育」「政治的・宗教的権力を超えた自由独立な教育」たらしめ、同時に「能力に応じて

教育機会を万人に拡充する」というすぐれた近代的教育理念を唱道し、その公教育計画の制度化をはかったのがコンドルセ M. J. A. Condorcet と「コンドルセ案」であった。しかし、彼の計画は、理想にすぎると評され、タレラン C. M. de Talleyrand 等の教育案とともに、その実現の機をえなかったが、今日のフランスの民主的な教育制度や教育行政のあり方を示唆した雄大な「教育の機会均等や中立性」の構想として教育史上の意義大なるものである。

現代に入るや、ジャン・ゼー Jean Zay やルネー・カピタン R. Capitant らを経て、1948年にはランジュヴァン Paul Langevin 等による「ランジュヴァン教育案」が提出されるが、このレポートの幾つかの原則中すべてを貫く基本原理が「正義 justice」の原理であり、キャンデルはこの「justice」の原理を英語の「equality of educational opportunity」と同義語と解している。ランジュヴァン改革案は、義務教育年限の延長や万人に中等教育をとかの「平等面」の保障のみでなく、各人の能力に応じた最大限伸長をはかるための教育の「差別面・多様面」を併せ重視するものである。かれにあっては、「正義の原則」は正しく、一面「無知からの解放」を指向する社会的保障確保の平等面を、他面「各人能力の最大限発展を万人に保障せんとする」差別面・多様面を含む教育の機会均等の原理であり、文字通り社会的正義の原則、ヒューマニズムである限り、単なる空文的制度たりえず「かくれた授業料の廃止や学校分布の不平等の是正」まで徹底的に実現されねばならないとされた。このゆえにこそ、ランジュヴァン案は主としてフランスでも現実的財政的理由で行きなやみつつも、本案の精神を反映しながら、その具体化の努力が今日払われてきているのである。

今や、ユネスコ憲章(1946年発効)もその前文で、まず教育活動そのものを重視し、次いで第1条の数項の一つで、この理想の前進に言及し、更にはジュネーヴで開催された国際教育局 International Bureau of Education in Geneva の「第九回国際公教育会議」(1946)によっても、本原則が国際的基盤に立って確認され、六項目の勧告が採択され、加盟諸国の文部省へ提出せられたが、前半四項目は「ガイダンスないし職業的進路指導面の機会均等」を、後半二項目は「教育機会均等の経済的措置面」を勧告されるにいたった。また「世界各国民の基本的人権の闘争の頂点」ともいえる「世界人権宣言」(1948)も、まず前文で教育に期待をかけ、本文第22条や第26条で直接的に教育権や教育の機会均等の原則にふれ、それに関する誓約の完全実現を憲章的に宣言するのである。

あるいは、「第一次アメリカ教育使節団の報告書」(1945)も、教育の機会均等の角度から諸分野にわたる積極的提案をなし、つづく「第二次対日アメリカ教育使節団の報告書」(1950)も、第二章「小・中・高等学校における教育行政」では「教育機会の拡大と活動の増加」の項を設け、「教育計画は各個人がその能力に応じて最高度に発達する機会を与えるために、変化に富み、効果的に運営され、上手に教授されることが肝要である」と、本原理を拡大解釈してふれ、戦後の日本の教育改革、特に広義の教育機会均等の理念の実現に多大な寄与・貢献をしてきた。

以上、概観してきた「教育の機会均等史」によって、その真意は自ら明らかである。

教育の機会均等の概念は、往々、コメニウスのとったような「万人に同一教育 same education を均一的 uniformly に与えること」と誤解されるが、それはデモクラシーの根本原理に反する悪平等であり不可能でもある。その真意は「人種・信条・性別・社会的

身分・経済的地位または門地等」のような子供個人の左右しえない外的要因によって教育上差別しない（平等の原則に立つ）で、子供個人の「自由な能力・個性・意思・希望等」の内的要因に基づいて差別し（差別の原則に立つ）て、つまり平等と差別の両原則に立つ正義の立場で、教育を受ける機会を妨げる諸要因を除去し、教育を与える機会を公正平等に保障するにある。したがって、この原理は真の自由平等のそれと矛盾せず、それに支えられるもの、すなわち、多様性ある教育の施設や課程等を用意し、各教育機関間等に縦横の通路を開きなどして、整備された教育制度等を通して広く教育の門を開き、「性能に応じた公道 open road according to abilities を万人に公正平等に開放し⁽⁸⁾」、かくして一定基準までを平等に、基準以上は各個人の可能性・希望等に基づいて公正な自由競争を保障するものである。それは、万人を悪平等扱いして「同一水準しかも最低水準に to the same level and to the lowest level に引下し⁽⁹⁾」水準低下 leveling-down をもたらずのでなく、かえって各個人の性能と熱意に期待し、その「努力と大望 labor and ambition」によって自由に水準以上となること leveling-up を求めることとなるのである。要するに教育の民主化によって学校に正義をとり入れることである。かようにして、教育の機会均等は公正な自由と公正な平等を保障するところから、それは自ら法制的・経済的・教育指導的原則とならざるをえないのである。

わが国の場合、教育の機会均等の根本規定は日本国憲法第14条・第26条等がうたい、これをうけて教育基本法第3条がこの原則の基本を掲げ、この精神を一貫して、学校教育法を始めとする教育諸法規が、一応は法制的ならびに経済的な実現措置を具体的に講じている。すなわち

A) 学制法規的措置では

① 明治この方の複線型学制を改編し、6・3・3・4制の「各個人の内的能力に応じた、自由進学可能な単線型」の合理的制度を確立し、

② 「万人に中等教育をsecondary education for all」の理念を実現せんとして、小・中学校9年の義務教育 compulsory education を無償で保障し、

③ 男女間就学上の平等の保障措置をとり、

④ 勤労青少年の修学機会を保障して、高等学校定時制課程や通信教育、大学の夜間学部を正規課程として設置し、

⑤ 盲聾者等の教育機会を保障して、それらの学校や教育にも公正な自由と平等の原則を実現し、

要するに、封建社会的学校体制に残存した差別性・階級性を除去して、万人に開かれた学校組織を一応樹立した。

B) 経済的措置としては

① 「日本育英会法」等による奨学育英制度の拡大、

② 「高等学校の定時制教育及び通信教育振興法」によるそれら教育の振興措置や、夜間課程をおく高校における夜間給食の実施、

③ 義務教育無償の実現としての生活要保護世帯並びに準世帯の児童・生徒への教科書及び学用品の購入費・学校給食費・修学旅行費・通学用交通費・医療費等の無料支給、

④ 「僻地教育振興法」による補助、

⑤ 私学教育振興のための援助、

⑥ 社会教育や青年学級の発達振興のための援助、

等が配意・措置せられてきている。

しかし、以上は教育の機会均等の「法制的および経済的措置」すなわち「教育行政的措置」の実現にほかならない。従来、教育の機会均等の原理はかかる狭義の行政的領域のみで解釈・措置されてきたが、今日、「教育公務員の行なう教育活動も広義の教育行政作用と見る観点⁽⁶⁰⁾」から、又、教育の機会均等が「教育に関するあらゆる面の機会の公正な均等」と解釈できる限り、その措置は当然「教育指導の実践的措置」にまで及んで実現せられるべきものである。それは、各人能力の個人差を既定の事実として肯定・尊重し、多様な教育の課程や内容を用意して学習指導・生活指導・進路指導等のいずれの面でも、全生徒とその全人格・全生活を対象として公正平等な教育指導措置をとることである。このように教育指導上で各人の能力・適性等に応じた正しい機会を保障する措置は、いわゆる「個人差に応ずる教育⁽⁶¹⁾」あるいは「教育・教授の個性化の原理」ととなえられるものであるが、われわれは「教育指導面の機会均等」と解するものである。

教育の機会均等の概念を教育実践上にまで拡大解釈するものに、東独憲法及びキャンデルの所論がある。ドイツ民主共和国憲法第39条は、明かに「教育の機会均等」を規定し、しかも他国のそれのように経済的措置のみでなく、「いずれの児童をも対象とする肉体的・精神的および道徳的能力を全面的に発達させることができなければならない。青少年の教育課程は両親の家庭の社会的また経済的状态によって左右されてはならない。むしろ社会的事情により不利益を被っている児童には特別の配慮をしなければならない。人民のいかなる階層の出身であっても才能ある者は、専門学校、高等学校、大学へ通うことができなければならない。学校の授業料は無料である。義務教育の学用品は無料である。専門学校、高等学校、大学への通学は、必要あるときは生活扶助およびその他の措置によって助成される⁽⁶²⁾」と、まず教育指導実践上に要求し、それにつづく経済的措置もソヴェトの憲法らと同程度に具体的規定である。

又、キャンデル I. L. Kandel もその著で、教育の機会均等と能力・適性の問題にふれ、それが機会の同一をでなく、あくまでも個人の能力・適性に応じた教育の適応の保障こそ、その真意であると執拗なまでに「equality of educational opportunity can only be interpreted to mean the adaptation of education to the abilities and aptitudes of the pupils⁽⁶³⁾」と強調し、さらに「たとえ、これらの準備や条件が充されたとしても、他の方面の問題として、学校内部での教育的機会の均等化 equalizing educational opportunities within the schools が検討されなければならない⁽⁶⁴⁾」と、教育の機会均等の今日的な動向——物質的経済面の機会均等の拡充以上のもの——を志向している。これは前記の「国際教育会議」の勧告や「第二次対日米教育使節団」の報告の提案とその軌を一にするものである。

要するに、教育の機会均等の理念の実現措置として、「法制的、経済的、教育指導的の三側面措置」があるが、それが単に法制的措置にとどまる限りは法の上の空文に終るものゆえ、その実現には経済的措置が現実化されねばならないが、しかもまだそれが最終措置ではなく、いわばこれら二者の行政的措置は「教育指導上の機会均等の実現措置の手段」であり、「その最終実現措置、したがってその最終目的は教育指導上にある」とせねばならない。かくて教育機会均等が形式的から実質的、究極的に結実するといえよう。

ところで、デモクラシイの原則では、万人がその人生目的追求上、本質的な自由平等の権利をもつが、いわゆる自然権いな社会権としての基本的人権は、教育に関していえば

「機会均等の教育権」を意味し、その真意は以上のものである。しかも今や、教育機会均等は単なる原理・原則 principle や主張 claim や宣言 declaration ではなく、スターリソンの解すべき「憲法」（実定的性格をもつ道の総計算）に明記されるものである。しかし、周知のように日本国憲法は、古典的基本的人権の保障の点ではかなり進んだ内容をもつが、社会権の規定では概して抽象的で貧弱といわれ、教育の機会均等の保障にいたっては前記の東独憲法等に比し、極めて非具体的で不徹底さを露呈しているのである。しかし、ともかく教育の機会均等は国民大衆の支持する国家権力の施策や教育者の教育愛によって拘束的に義務づけられたものといえる。ところが、問題となるのは、拘束的に義務づけられた教育行政や教育実践上の教育機会均等措置が、逆に不当支配によって阻止されることである。ここに教育行政や教育活動の中立性が課題となるのである。

(二) 教育の中立性

およそ、中立の立場も、以前のスイス的中立のような消極的に自己の安全をのみ守る一種の孤立主義は、今日的な真の中立ではない。中立が真に本来の積極的なものたるためには、対立する諸体制の共存を実現し、深意の全体を容認するもの、したがって自由・平等に裏づけられた公正な機会均等を実現できねばならない。ここに機会均等と中立との関係がみられる。

「教育の中立性」も、一方「教育の政治的中立性 political neutrality of education」の意味と、他方「教育の中庸・中道性 moderation of education」との二面的解釈ができるが、厳に分離すべき両者ではない。

A) 教育の中立性とは、一般には「教育の政治的超党派性」を意味し、教育が政治的・経済的・社会的に、なにかんずく政治そのものから中立であるべきをいい、したがって「教育の中立性」と「教育の政治的中立性」とをシノニムとする。教育史上、この面の主張者は前記の教育機会均等史にみたところであるが、ここでは「民衆教育及び人間教育のための教育の政治的中立性」のたたかひの悲劇的实践者として知られる幼稚園 Kindergarten の創始者フレーベル F. W. A. Fröbel のみあげるにとどめる⁽⁹⁾。彼は児童中心主義の近代教育学的諸思想の強調者であるが、なかでも「自由主義的愛国思想をもって、教育に対する政治的権力の圧迫に抗した教育の中立性思想」のための闘いに生涯をおくり、史上に名誉ある地位を築いた。その主著「人間教育 Menschen-erziehung, 1826」は述べて訴える。

「教育、教授及び教訓 Belehrung は、根本的には、又その第一の特徴においては、必然的に受動的・追隨的でなければならず、命令的・規定的・干渉的であってはならない」

「自由な思索的な自己活動的な人間、自由な平和な、かつ、喜びにみちた生命を造り出すために、教育と政治は合自然の結びつき、ヒューマニスティックな結びつきをもたねばならない」と。又、

「国王陛下、子どもに関する仕事はいかなる党派にも属することはできません。そのゆえに私の仕事は党派の分野の中では保護されませんでした。……幼稚園の仕事が保守党によって排斥されるならば、反対党がそれをとりあげ、その結果、それが党派的な問題にまきこまれるという結果になります。……陛下……一物をも乞い求めることのない七十才の一老人の願いを子どもの名において聞きとどけて下さい。……子供に関する仕事を党派的な問題におちいらせて、墮落させることのないようにして下さい。……幼稚園の理論と実践とをご検討なさって下さい」と。

これは、かれの幼稚園教育が「無神論への子供の教育をめざす社会主義体系の一環であるから、かれの原理にしたがった学校等をプロイセン国家は容認できない」の理由で、1851年禁止令が発せられるや、その解除を望む教員の抵抗集会の求めに応じて、彼がヴィルヘルム四世に認めた建白書の一節であった。

日本国憲法第19条・第20条・第23条も、思想・信教・学問の自由を保障して教育の中立性にふれ、これをうけた教育基本法第2条・第8条・第9条・第10条もそれに関連規定し、更に、旧教育委員会法第1条や、いわゆる「教育二法」として騒がれた「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」や「教育公務員特例法の一部を改正する法律、すなわち、'公立学校教員の政治的行為の制限'」も、一応は法規的に、この要請をとりあげている。しかし、その解釈をめぐる立場の相違上の諸疑問が残されている。教育基本法第10条（教育行政）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なわれるべきものである。教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行なわれなければならない」とうたうのに直結して、旧教育委員会法第1条が「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なわれるべきであるという自覚の下に、公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行なうために、教育委員会を設け、教育本来の目的を達成することを目的とする」と規定したが、この両条文は、教育及び教育行政の民主化——特にその中立性・自主独立性——を高らかにうたいあげたものである。

およそ、新憲法はその前文で「人類普遍の原理」として国政の性格・あり方について掲げるが、その国政にかかわりをもつ教育ないし教育行財政、したがって教育者ないし教育行政者は、すべての国民のもの、すべての国民の信託にかかわるものであり、国民の総意により、国民の幸福のため、国民に代り国民に奉仕して行なわれるべきもの、したがって、それらが国民の総意をはなれてはその権威をもたぬもの、特定権力による壟断・独断専行は、それらの不当な支配にかかわるものである。ここに、それらの政治的・経済的・社会的独立権の問題がそれらの中立性確保の問題に一致してとりあげられるのである。

ところで、教育や教育行政が政治一般から中立であらねばならぬのは、一方教育の本質に根拠があるとともに、他方政治そのものの本質からも規定せられるからである。元来、教育自体は人格的・内面的・私事的・非政治的性格のもの、自由創造的たるべきもの、したがって保育助長・奉仕 promotion・service すべきものであり、しかも影響を環境（国家・社会・教師・政治・宗教等）から受けやすく、さらに公共的性格をもつにいたったものである。その目的は、次代を荷負い文化・社会の改進をはかるべき人間の創造能力の開発伸長にあり、その手段は、知識・道徳・芸術・技術等の創造的諸文化内容を修得・伸展させる為に、整備確立された行財政的条件の下で、できるだけ創造的な方法・技術を駆使するにある。したがって、不当な干渉支配、政治力で色づけられた一方的な教育行政や教育課程の運営は、創造的な人間形成を抑圧し偏向せしめ、自由な創造的諸能力の開発を阻む結果を招くのである。他方、政治や一般行政の本質は、国家的・権力的・統制的・公共的・非人格的な形式的作用行為であり、大小にかかわらず強制的支配力をもつもの、その目的は国家社会の秩序を維持し、法制的経済的に不備を補充するにあり、その手段は立法・行政・司法で強制的に統治運営するにある。かく、本質の異つた教育と政治とが、公教育では教育制度や教育行財政上で密結せざるをえず、ここに両者の正しい相互関係の決定が困難となるのであるが、特に公教育が財政的に support される結果としての行政的 co-

control が警戒されざるをえず、かくして教育や教育行政が国家・政党・官僚・財団・組合から、いな市民や教師自体からも、政治的・経済的・社会的に不当な支配干渉 improper control or undue interference をうけない地位におかねばならぬとされるのである。

このために、コンドルセが教育の機会均等をはかるとともに、「教育を宗教団体の手から解放して社会の手によって公的組織構成し、又、教育を政府から中立の académie の管轄下におくべきこと」を提案したのは有名であり、その実現として今日、フランスの教育行政制度が、学者や教育者中心の「高等教育審議会」による中央教育行政と、各大学総長による「地方教育行政」とで樹立・運営されているのである。

B) 他の「教育の中立性」の解釈は「教育の中庸・中道性あるいは全体性」というべきものである。ウシンスキー K. D. Uschinskij (1823-70) も、古い詰込教育に対する反動としての新学校教育が、他方の極端な自由放任主義教育に走ることで、前者に劣らぬ別な欠陥を露呈することを指摘し、「教育はその中道を歩むのが正しいあり方⁶⁷」と、しばしば述べる。この意味の「教育の中立性」は、次のような諸方面にわたり、今日教育学上の定説として要請されるものであるが、余白の関係上その詳述は割愛する。

① 教育の目的上——教育の中道的な目的観は、それを単なる知性の育成でもホモ・ファーベルの形成でも、又、単なる道徳的人格の育成でもなく、教育目的の本来性に立つ未来像ともいうべきもの、それは要するに「各個人の所与的諸性能を最大限に伸長した人間、全人的人格、すなわち、諸性能を一応調和的整体的に偏せず発達させ、その上に何か個性的特殊な創造的性能を最大限に伸長させ、いはばデフォルマシオンさせた各個人(個人)即社会人即職業人たる人格の育成」である。かような教育目的達成のための条件ないし手段としては、自ら教育の内容や方法、その他教師や教育行財政のあり方の中道性が要求される。

② 教育内容やカリキュラム上——一方に偏した教育内容やカリキュラムでなく、その多様性 diversity が適当に要求されるのである。特に、公立学校教育上、宗教的にはどの宗派・宗旨にも偏せず寛容であり、政治的にも一方の党派・イデオロギーに偏らず、その取捨選択能力を各子供に期待しつつ用意しようとするものである。

③ 教育の方法・教授法上——オルセン E. G. Olsen が対照させるような「アカデミック・スクールの詰込ないし統制的訓練」と「プログレッシブ・スクールの自由放任」、あるいは教科の指導法としての「古典的な上からの教授法」と「新しい下からの自発的な学習法」また、その具体的方法原理としての「個別・個性化」と「集団・協同・社会化」、等々のいずれにも偏せず、かえってそれらの全体的総合的・統合的中道性をこそ尊重することとなる。

④ 教育評価上——教育評価上の個別化の原理と社会化の原理ともいうべき「絶対評価 absolute evaluation」と「比較評価 relative evaluation」のいずれをも重視することとなる。

⑤ 教育者の中立性——教育者に前述の各方面の中庸・中道的活動が要求されるが、別して、「教育者の政治的中立性」が求められ、問題とされる。教育基本法第8条(政治教育)や、いわゆる「教育二法」の規定が、この問題に関連する。この際、教育者が個人または市民として、いかなる政治的立場をもつも自由であるが、それが公教育活動上に表わされて一方的な影響を生徒等に与えることは、教育者の政治教育の自由と限界の問題として政治的中立確保の実際上困難なところで、警戒されざるをえない。いわば「教育者は—

党一派に偏せず政治教育をしなければならない」というディレンマに立つが、これが解決の道は、結局、教育者の政治的中立性に対する良識・自覚・手腕・責任にかかることとなる。

⑥ 教育行政の中立性——教育者のあり方の機会均等や中立性の問題には、次のことがユニークに関連するとして強調できよう。即ち、いつ、いかなる場合にも要請される教育者の血肉的状态の教育愛でさえも、又他の何職にもまして尊重される教育者の教育的創造性すら、拘束的な不当支配力（国家権力・政府・政党・財団・官僚・組合等）や社会体制が、それを阻害するものであることである。教育者がそれらいずれかの不当支配によって、いかにその個性や創造性を抑圧され、文明が分化の傾向を強める中で、彼がいかに規格化されたオートメーション過程の一精巧な歯車の意味しかもたないかは熟考されるべき現象である。要するに、教育行財政上の権力や制度の適否が教育の実践を左右し、それらの原理が適正を欠くと教育の実践が教育本来の姿勢や方向を失い、その意義や内容が阻害され、時には卑屈な方便たることを余儀なくされるのである。

かくて、教育行政や教育実践の中立性確保の為に、一方教育行政制度を、日本もフランス型の中央教育行政制度とアメリカ型の地方教育行政制度に抜本的に改組し、その長所を採用するとともに、教育財政制度も、根本的に、強力な地方教育交付金制度の発動と一般財政から独立した独立教育税等の解決とをはかり、誤った support と control からの解放が必要であり、他方教育者の自覚・自主に基づく教育実践的解決がなければならない。明治維新以降、わが国は、教育ないし教育行政に対し自覚的追求・創造的努力を怠り、教育も教育者も教育行財政もその在り方に一貫して創造性を欠いてきたが、それらの在り方としての民主化・自由化・自立化・創造化・先駆化があくまでも要請される。だが、かかる誤謬の根底に、われわれ日本人の「人間観の誤り」があることを指摘し、その是正を求めたいと意図するのである。

Ⅱ．教育観と人間学的基礎

人間が肉体的・精神的な存在であることは常識的にいわれている。動物と神との中間的存在としての人間は、動物よりは少し高度に創られ、神よりも少し低度に創られたといえる。ところで、われわれは、これまで「人間とは何か」と問題にしてきたのみであるが、これは人間の物質的・肉体的な面、有限で説明可能な動物的一面のみを問題視してきたわけであり、人間の性能をいわば過少評価した問いであった。いわゆる人間の精神的なもの・神の面は無限で神秘的で驚異的な面であり、この関連面を疑問視するとき、人間の性能を過大評価して「人間とは誰なのか、神なのか、スーパー・マンなのか」と問わねばならない。実際は物・神の両界にまたがる人間は、「人間とは何で誰なのか」いな、むしろ「人間とはどうして人間なのか、なぜ人間といわれるのか」と問われるべき存在なのである。「人間とはどうして人間なのか、なぜ人間は人間といわれるのか」の問いには、「人間とは何か誰なのか」とともに「何が人間的なのか、人間的であるとはどういうことか」の両疑問が含まれていると解釈できる。実に「なぜ人間は人間なのか」の問いこそ、人間の全体的実体を問うものであると思惟するが、次のようにのみ、私には解釈できるにすぎない。

「なぜ人間は人間なのか、人間といわれるのか」。それは、一方「人間が物・神の人間本性を具えるからであり」、他方「人間がその本性の最大限成長をはかり、それを最大限

に発揮するからである」と。前者は「人間本性」にかかわり後者は「人間の創造力の開発・発揮」という教育の問題につらなる。ここに、人間を問題とするとき、必然的に「人間の本性」と「人間的であるための創造力の開発・発揮を目的とする教育」が関連的にとわれることになるのである。

ルソー J. J. Rousseau が主著「エミール *Émile, ou de l'Éducation*, 1762」の冒頭で、「教育とは人間の形成 *Bildung* に関する事実であること」を明言し、カント I. Kant も「教育学について *Über Pädagogik*」なる講義の始めに、「人間をして人間たらしめるのは教育である」ことを強調しているが、けだし両者とも教育学上の卓説である。

こうして、「教育が人間をして『人間的にする、作用である』ことは常識的に認められるところとはなったが、問題は「人間とは何か誰なのか、否、人間はなぜ人間といわれるのか」、又、「教育は人間をどんな人間に、あるいはどんなに人間的に形成するか」である。「人間はなぜ人間といわれるのか」に対しては「人間が人間の本性を生来具えるからであり、又それを基とした創造力を最大限に開発発揮するから」であり、これは「人間がどんな人間本性を生具するか」の人間学・人間本性論の問題である。「教育は人間をどんなに人間的に形成するか」の問いは、「教育はどんな創造力ある人間を形成することを目的とするか」の教育目的論となる。本論題は、主として「教育と人間学」の関係に移る。

(一) 硬教育の立場と人間学

オルセン⁹⁹は、1910年までの学校タイプを古典的学校 *academic school* とよび、その教育方法の基調 *keynote of method* を「強制的訓練 *repressive discipline* (*spare the rod and spoil the child*)」であるとす。上代スパルタの教育、旧約聖書箴言第29章にみるような特にローマ・カソリック的修道院教育、あるいは仏教、とくに坐禅・接心等にみる禅宗の道場教育と、その強い影響下にあった鎌倉以降の武士教育や、明治以降の軍隊教育及びその模倣といえる師範学校教育等がこれである。ここでは、教育上「教授」が最も重要な活動を示す概念として慣用されてきた。古く大宝の学令中に見る「凡博士助教皆分経教授学者」という動詞の教授の語が、明治以降もわが国教育界の中心活動を示すものである。教師が絶対的権威をもって臨む「寺子屋式教授」「鞭うち訓練」を根本原則とするこの「硬教育」の基底には、人間を動物的なもの、いな猛獣の危険な本能的存在あるいは石塊・木片にも似た無価値なものとする人間観、人間生命を自然と同視し、人間と動物の相異を単なる量の相異に還元し、人間も他動物同様な本能的存在とする自然科学的人間学や、人間の本性を原罪説や無明観に見るような性悪観 *innately evil* が横たわっているのである。かかる人間本性悪説は、中国戦国時代の荀子の性悪篇や古代ローマの第一の思想家とされたセネカ *L. A. Seneca* の根本思想にもみられ、又、日本民族の根底的思想の一であったといえる。ともかく、世界の大宗教や大思想の根底に古くからみられたこの立場は、「子供の内部にある悪の本性」と「家庭をはじめとする社会の悪なる外的影響」の両面に警戒し、絶対的真理を既修した聖職の職業的教師（その好例が *Sophistes*）により、絶対的善の原理を体系化した教科書を通して、笞や槌の道具で子供を順致し子供の頭に *indoctrinate, hammer in, plaster on* し、躰ることが教育であるとする。ここには、教育行政上の「教育機会均等」の理念も「教育の中立性」の要請もなく、戦前わが国のような国家主義的・中央集権的・官僚的・勅令主義的な教育行政と、その所管下にあった「教師中心・教科書中心 *teacher-center・book-center*」の教育が横行したのである。

しかし、かかる硬教育とその基礎となる人間学・人間本性観の立場もすべて否定すべきであるとは断言できないのである。

(二) 軟教育の立場と人間学

硬教育とはコペルニクス的大転換をみせるものに軟教育の立場がある。オルセンが「1920～1930年を頂点」とする児童中心主義 *child-centered* の自由放任主義 *let-alone* 的な進歩主義的学校 *progressive school* の出現であり、Ellen Key や米国新教育協会の運動、A. S. Neill の自由・自治主義の学校運営等がみられる。わが国でも大正期の「児童の村」等で実践された自由主義の学校教育の根底には、中国の孟子や古代ローマのシセロ M. J. Cicero の性善説 *innately good* があり、特に教育学上のコペルニクス的大改革者となったルソーの「エミール」の冒頭にみる人間生来善観、換言すれば、神に似て作られた人間、神の肖像としての人間、人間の本性を一種神的な観念力たるロゴスであるとみる人間観、人間を *homo sapiens* とみる理性的人間学が横たわっているのである。

「子供は生来、神のように善なる傾性を具え、彼自身特有な見る・考える・感じる手段方法や能力をもつ存在である」から、それをそのまま、ゆがめず、あたかも園丁がその植物を見守り保護するように、人間本来内在の自然性を自発的に完全に成長伸展させることを教育と考えるのである。no support, no control を理想とするアメリカ教育行政の根拠にはかかる人間学・人間本性観があるといえもする。かかる教育や教育行政の立場も極端な自由放任主義には与しえないが、この教育観や人間観にも一理ありといえよう。

(三) 機会均等・中立性の教育と人間学

第三の立場に立つ学校型を、オルセンは古典的学校や児童中心学校を脱した1940年以降の *community school* とよぶ。それは要するに、従来のような地域社会（生活の大陸）から隔離した（島の中の）学校ではなく、学校と地域社会等との密結・共同的教育を意味する。

もともと、「教育, *education, Erziehung*」の語義が示すように、「おしえそだてる」と「ならいそだつ」、「内にあるものを誰かが上に引きあげると外へ引き出す」作用には、依他性と自発性、教授と学習の両活動が含められており、又、教師と生徒という教育の当事者同志が相互に「教育の主体であり同時に客体である」と考えられる限り、教育にあっては、統制と自由、教師の理念と生徒の現実、等の矛盾的両面が無視されるわけにはゆかない。教科の指導上においても、「教授」が往々教師・教科書中心の知識伝授という形式的画一的統制に陥るのを防ぐに、「学習」という生徒の自発的経験的活動をもって充し、「学習」が子供の興味・要求中心の自由任意となりがちなのを制するに教師・社会の理想的要請面を重んじて「教授ないし指導」し、要するに両作用による相互補足・採長補短が必至となる。今日、教科の指導上の用語としての「教科教育法ないし学習指導法」は、教授と学習を統合する意味の教授-学習法 *teaching-learning method* であり、オルセンのいわゆる「仕事の責任 *task responsibility (We have a job to do)*」あるいは「進歩した統制 *improved control*」において、「各教科を通して教育（全人的人格を育成）する方法」であるといえる。ここに、教育においては、理想と現実、教師と生徒、学校と地域社会、教授と学習、知識と経験等々の矛盾的諸契機⁽⁸⁾の全体的統合観において諸問題が考察・処置されねばならぬという命題が真理となる。

事実、教育上の全体的弁証法的統合観は諸方面に要求される。前述のように、教育目的観上にはもとより、カリキュラム上の「形式主義と実質主義」「共通必修科目と選択自由科目」「教材単元と経験単元」等々の統合、教科教育法上にも、要請原理としての「個性化と社会化」の統合、学習形態上の言語学習・視聴覚学習・思考学習・実験作業学習等の総合、具体的方法の一面としての「構案法 project method と問題法 problem method」の調和的統合、教授-学習法といえども単なる教育技術ではなく、教育諸科学に裏づけられた教育技術に支持されながらも、それに生命をふきこむ教育哲学的なもの、教育者の精神的なものが要求せられ、結局、教師その人の全人格が駆使する全体統合的・力動的・創造的活動でなければならぬとされるのである。教師観においても、「ソフィストの教師観とソクラテスの教師観」「道元的と日蓮的」「聖職者的と労働者的」等々の統合こそ真正とされ、それゆえに、山鹿素行の「聖教要録」の師道論中の「聖教之師」と「一技之術之師」とが統合的に要求され、又、シュナイダー F. Schneider の「教育者と教師 Erzieher und Lehrer, 1928」にみるような、極めて矛盾的な人間諸特性の全体弁証法的発現者こそ、「真の教育者にして教師」「人間形成者にして知識・技術等の教授者」であるとする考えが生れ、「諸方面的性能の矛盾的統一者たる指導者即学習者」たるべき「教育者 educator, pedagogue 即教師 teacher, instructor」に、個性的、専有的なものを強調されながらもむしろ諸性能の円満調和性・全体統合性いなか中立中庸性が要求されるのである。この立場から、教育活動を広く教育行政作用にも拡大解釈する場合、当然、前述の「教育の機会均等の理念」や「教育ならびに教育行政の中立性の要請」が至当と解されるが、かかる観点の根基となる人間学・人間本性観を次に課題とせねばならない。

人間学上、人間観については、古来人間の一面あるいは部分をとらえて、各種人間観とした。自然人 homo naturalis, 知性人 homo sapiens, 工作人 homo faber, 道徳人 homo moralis, 宗教人 homo religiosus, 言語人 homo loquens 等々。しかし、今日では人間を全体的人間 the whole man と一般的に観られている。それは、自然的人間学や理性的ないし哲学的人間学のいずれか一方、あるいは人間性の性悪説や性善観の一面に立つのではなく、実に人間の全体観を妥当としているのである。「人間学を自然的人間学と哲学的人間学とははっきり区別することは最近50年間に不確実なものとなっている……人間学という言葉は今日ではもはや両者の単なる寄せ集めを意味するのではなく、元来人間が創造的存在であるという根本性格を考慮にいたした全体的人間を教育や発達は問題とするのである」と、ランゲヴェルド M. J. Langeveld はのべる。人間本性論については、南宋の朱子の「理気の学説」、ロック J. Locke の「白紙説 tabula rasa theory」があったが、いわば直観論で何らの科学的実証根拠をもたなかった。が、オルセンが「過去30年間に多くの実験的かつ科学的経験が、その全体的意味において、人間の成長発達や学習に関するわれわれの現在もつ観念の客観的基礎を与えてきた」とのべ、ミード M. Mead 等人類学者や生物学者の科学的実証的研究に根拠をえてとる「人間本性無記説 innately amoral」と「環境条件説 environmental conditioning」が今日のものとされるのである。

デューイ J. Dewey も「生具の衝動 primitive impulse はそのままでは善でも悪でもなく、ただ、それが環境的な事物のいかんによって善とも悪ともなる……」とのべて、適当な教育的環境の準備の必要を力説するし、リード H. Read も「われわれは全面的に善悪いずれかの一方をとることをやめて自然中立 natural neutrality の仮定に基づいて論義を進めよう。……人間の本性が生来中立であるとの仮定……」の説に立脚しながら、「教

育の基礎を芸術におくことによって、個人の自発的創造力を解放し、人格の全体的統合発展をはかり、社会悪の病根を根絶して世界平和を建設せねばならぬ」と高説する。

ここに、人間性の無記観とはその中立（中性）的未分化全体観に立つもの、環境条件説とは環境（教育・教師・教育行政等）のあり方の重要性を高唱するものである。その真意は、人間本性があらゆる矛盾対立する人間的諸性能——動物性と神性、悪性と善性、平等共通性のものと差別個有性のもの、受動性のものとともに能動性のもの、等々——を、まさに弁証法的に統一する人間生命力の未分化な潜在的可塑的素質 *potential predisposition* であり、従ってそれは単に受動的に環境に条件づけられ決定されるのではなく、逆に能動自発的に環境に働きかけもするもの、要するにそれが自然的・社会的・文化的環境に条件づけられ条件づいて、人間個人の特有な知性・習慣・道徳等、具体的ないわゆる個性 *individuality* あるいは人格 *personality* を形成・顕現するとの謂である。この人間の先天的 *apriori* と一応いえる本性が未分化全体的・中立的なものであると共に、人間が本質的に矛盾的・弁証法的発展をなす存在であるといわれるが、ここに後天的 *aposteriori* な環境の作用が全体的・中立的・弁証法的発展的である要がある。逆にいって、教育や教育行政が一方に偏せず、自由と統制、支持と支配よろしきを与えて真正に中立的であり、その機会均等が要請される根拠を、全体的人間学・全体的人間観、人間本性無記観に立てざるをえないのである。

結 び

およそ、人間の形成は、その人間の生具の本性（素質面）と、教育ないし教育者あるいは教育行政のあり方（環境面）との輻輳的相乗的作用によるものであることは、ステルン W. Stern の輻輳説 *Konvergenz-theorie* 以来、教育学上の常識である。

教育の目的は、国家や特定権力者のためではなく、あくまでも、創造的な個々人の最大限の完成におかれるべきで、それが同時に社会・文化の改進黨、国家の発展への寄与につらなるにすぎない。この教育目的の独自観は、あくまでも守られるべき真理であり、このゆえに独自の目的観に立つ教育は、常に最善に進歩向上的で、常に時代に適應し、否、社会に先駆する全人的創造的個性人を造るため、政治的権力・経済的圧力・社会的勢力その他から自由・自主・独立・中立的な、教育独自の在り方をせしめられなければならない。

ペスタロッチが「討究 *Meine Nachforschungen, 1797*」において、「人間は環境を造るが、しかし又、環境は人を造る」とのべたのは実に卓言であった。教育は究極的には、人間的素質と環境との両者の無限の弁証法的進展に力めるような知性的・意志的・創造的人間を育成せねばならないが、その際、教育諸問題の考察と解決にあたって、われわれが全体的、弁証法的発展的立場に立ち、あるいは真正な機会均等的・中立的立場を求めてゆくべきだとするのは、その人間学的基礎を全体的人間学・人間観あるいは人間本性無記観におくを妥当と思惟してである。

参考及び引用の文献

- (1) 安藤亮雄，教育行財政概論，教育大学講座，教育行財政7，昭. 26. p.3-13.
- (2) 今村武俊，教育行政の基礎知識と法律問題，昭. 42. p.69-76.
- (3) 石山修平，西洋古代中世教育史，昭. 27.
- (4) 高橋俊乗，日本教育文化史，昭. 8. p.25-101.
- (5) 長田 新，教育哲学，昭. 34. p.48.50.

- (6) I.L. Kandel: The New Era in Education, 1955. p.89.
 - (7) *ibid.* p.83.
 - (8) *ibid.* p.74.
 - (9) *ibid.* p.112.
 - (10) 今村武俊, 前掲。
 - (11) 東京学芸大学教育研究所編, 個人差に応ずる教育, 昭. 36.
 - (12) 大石義雄編, 世界各国の憲法典, 昭. 34. p.502. 大沢章編, 世界の憲法, 昭. 33. p.148.
 - (13) I.L. Kandel, *ibid.* p.251.
 - (14) *ibid.* p.94-95.
 - (15) 田花為雄, 教育の原理 (学校篇), 昭. 40. p.117.
 - (16) 岩波次男訳, フレーベル著「人間の教育」(2), 世界教育学選集, 1960. p.173~185.
 - (17) 柴田義松訳, ウンスキー著「教育的人間学」(1)(2), 世界教育学選集, 1960.
 - (18) 斎藤数衛訳, A.J. Heschel「人間とは誰か」日米フォーラム, 1966.2. p.40-45.
 - (19) E.G. Olsen and Others, School and Community, 1947.
 - (20) 長田 新, 改訂新版「教育学」昭. 38. p.69.
 - (21) E.G. Olesn, *ibid.*
 - (22) 和田修二訳, 教育の人間学的考察, 1966. p.54-5. (M.J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 1956.)
 - (23) E.G. Olsen, *ibid.* p.30.
 - (24) J. Dewey, Democracy and Education, 1916. p.134.
 - (25) H. Read, Education through Art, 1945.
- (その他)
- W.G. Reeder, The Fundamentals of Public School Administration, 1951.
 - 伊藤和衛, 教育の機会均等—義務教育費の財政分析を中心として—, 昭. 40.
 - 鈴木祥蔵, 教育と人間形成, 昭. 30. p.1-20.
 - 共立講座, 世界の教育3, 世界の教育制度, 昭. 33.
 - (以下省略) するが多書の引用文にお許しを乞う。