

教育行政の立場

池 田 進

序

こういう話がある。左の足が沈まぬ内に右の足を出し右の足が沈まぬ内に左の足を出すというふうに迅速にくりかえせば人は水の上を素足で歩むことが出来るという話である。私達は小さい時よくこの話を一口笑ひ話としてきかされたものだ。こんな馬鹿げた論理が不思議なことにはまことしやかに今日大人達の間で行はれているのである。あらゆるものに教育を優先させて教育に金をまわせば教育の効果は上るし、従つて社会も進歩するという論理も何となくこの水上歩行の論理と一寸似たところがあるように私は考える。教育を浮き上らせて了うとかえつて教育の重要性は沈んでなくなつて了うものである。教育行政も教師グループにのみ迎合し、彼等のすきなようにさせてさへ居ればその効果が上ると考へるのも所詮はこの論理を一步も出ないものである。教育行政に於てこうした単純極まる論理が横行すれば結果はどうなるか。校長の職権を否定し青年教師グループの合議制でのみ学校を運営すれば進歩的教育が実践出来るという考へ方も単純なものである。これでは責任の所在が不明になり事態が混乱するだけのことであろう。旭ヶ丘中学校事件なるものも事の起りは責任の所在の不明にあつたようである。校長という職が行方不明になつていたことに平凡な事態を徒らに混乱させて了つた原因があるといえよう。この事件は行政の不手際が如何に事態を混乱させるものであるかを物語るものである。教育委員会側も時の支配政党に媚態を呈したようであるし、学校長は管理者としての能力に欠くところがあつたし、教員側も行政感覚に欠如していたようである。行政感覚があつたならば小理屈をならべて転任拒否に出なかつたであろうし、事大主義的迎合心がなかつたならば懲戒免職処分することに優越感をもたなかつたであろう。教育行政の本筋から云うならば旭ヶ丘中学事件はナンセンス・コメディにしかすぎないのである。子供達を足ぶみさした責任は一体誰にあるのか。先づ解決されねばならない問題である。これは司法処分や行政処分の能力を超へた大きな問題である。教育の事にあたるもののよく反省すべき点であらう。去る一月地上に浮び上つた志賀義雄氏が旭ヶ丘中学事件に言及して新聞記者に、教育者は人の子供をあづかる立場にあるものだから慎重な態度

をとるべきだと語られた由であるが、さすが玄人の社会指導者らしいことばである。校門に赤旗たててうれしがらうでは革命の勝利への途はまだ遠い。

一片の理想でも片附く政策決定とは違ひ、行政は現実処理の事柄として事態はすこぶる複雑である。現実の処理は考へるだけでは事は運ばないものである。それは実際に行へるものでなければならないのである。それだけにあらゆる角度から検討が必要となつてくるのである。必ずしも二で割りきれものとは限らない。法規の力のみでは片付きもしなければ、自由意志でのみ事が運ぶ性質のものでもない。現実を構成する諸要因は実に複雑である。単に封建的とか民主的とかいうきまり文句で片付けられるほど簡単なものではない。現実を基盤とするはづの経験主義的立場に立つ「進歩主義派」の理論に意外にも現実を簡単に割り切るものの多いのは不思議なことである。これは何も日本のみの現実ではない。アメリカのブランメルドなどの理論にも安直な現実論があるように私には思はれる。哲学のことはしばらくここに問はないことにして教育行政の面を考へてみると安直な公式論の如何に横行していることか。その最も端的なあらはれは教育財政論に於てこれを見ることが出来るのである。一例をあぐれば教育税とでもいうべき目的税を課して教育財源を一般財源より分離独立させれば教育の向上期してまちうるとするが如きである。教育税を特設した場合、殊にそれを増額して民衆に課する場合、教育行政当局に対して外部より圧力が加かつてくる例はすでにアメリカに於てみられるところである。その圧力のために教育行政が混乱を来すが如きことあらば教育にとつてまことに不幸なことである。教員組合の圧力におかれて公選教育委員達が人気取りをかねて教師のサラリーなどをいいなりに上げるが如きことあらば民衆の貧困はさらに拍車をかけられることになり日本全体に大きな不幸をもたらすことも十分に想像し得られることである。民主主義の仮面をかぶつた安直な理論の押しつけほど一般大衆に迷惑をかけるものはないのである。自己を民主主義的に完成されたモデルと思ひこんだ輩が指導者づらするほど愚劣なことはない。又これほど一般大衆に迷惑千万なこともない。教育の主権者はあくまでも民衆である。決して教師グループではない。教師が民衆を教へるのではない。民衆が自分自身や自分の子供達をかしこくするために教師をやとつてしているのである。そして自分達の金で教育機関をつくるのである。教育行政はこのすじみちをしつかりつかんでいなければならない。

教育行政の立場は教育をして宣伝へとかりたてるものではない。又支配階級へ忠誓を企てるものでもさらさらない。教育本来の秩序へ秩序づける立場でそれはなければならない。新しい人間の創造、人間のための社会の建設に貢献せんとするならば、ひとは情熱を内にひそ

めねばならない。ある特殊教育に半生をささげた人の体験によれば、ペスタロッチー心酔の情熱にかられてその場に入ってきた人は案外早くそこを止めるそうである。永續きするのは淡淡と入り来つた教師に多いとその人は語るのであるが、一片の主観とすべく余りに客観的に真実であるように私は思う。情熱やいそがしい生活の騒ぎの中に自己を消耗させることは決して創造への途ではない。人間は精神活動の静止している時のみ創造出来るものである。規則正しい、平和な、静かな市民生活の中に創造の泉はわくものである。教育行政の理想とする教育の姿は「平凡」にある。それ以上に又は以下にきわ立つことはその人自身の持ち前なり努力の事柄であつて教育の関することではない。教育万能論は十八世紀にすでに終つてゐる筈である。教育は教育として可能な範囲のことを取り上げればいいのである。教育意識が過剰になつて教育に教育以上のことを要求して動きがとれなくなつてゐるのが今日の教育である。進歩について教えたら進歩が出来ると思ひこんでゐるのである。今日はまさしく教育の喜劇の時代である。喜劇でも悲劇でもない教育の教育に秩序づけるのが教育行政の役割なのである。教育の可能とその限界についてはつきり定義することは教育行政の第一になさねばならぬ事である。

—

先づ教育のことについて少し考へてみよう。教育行政は何よりも教育の行政だからである。教育は石にひしがれた雑草にもたとへらるべきものである。大木のもたない強さをそれはもつものである。何ものにも制約されずに教育が行はれた例はどこにもない。教育はたへず何かに圧迫されているのである。社会革命によつて人類の進歩をもたらさうとするときも革新グループから圧迫をうけているのである。ただ革新グループが教育者の内部に発生するときは教育の自己主張の形で進歩性が成立することになり、教育が社会進歩の推進主体となつてゐるように見えるのであるが、そうした教育者グループは更に強力な外部のグループから援助されていることを想うとき外部の力によつて動かされてゐると考へざるを得ない。日教組といへども総評勢力をはなれては重きをなすを得ないのである。教育が外部の力によつて動かされるということは教育の無力化を意味するものでは決してない。むしろ強化するものである。「ひとりで立つ」ことは考へられるほど強い力をもつものではない。ひしがれたればこそ雑草は石の中に食いこむ力をもつのである。

かつて我が国の教育は主観的観念論的保守勢力によつて推進されたのであるが、その場合原始的な思惟によつて進められたところに教育の末開性が生じたのであつた。敗戦後は進歩グループによつて教育の転回がなされたのであるが、これが果して進歩的であつたかどうか

か。進歩的という名前が普及した割に教育の実質は決して進歩的とは言へなかつたのでないかと私は思う。むしろ社会的停滯は進歩的グループと称するものの中にこそ在つたのではなからうか。主観的観念的態度はこの場合にも著しく見受けられるのである。たとえば世界平和の問題にしてもこれは大人達がその政治的努力に於てのみ解決しうる問題であるのに、徒らに小さき者達に「平和」という概念を教えこむことに於て世界平和が突如成立するかの如き錯覚をいだかしむるのは「平和教育」と称せられるものの観念性を物語るものである。子供を仲好くさせさへすればそれでいいのである。この基本的条件を解決せずに平和を説明するだけで人類社会の平和は実現されるものではない。子供の世界はいづれの世にあつても平和なものである。小学校や中学校の子供をつかまえて平和教育を意識的にすることは子供に対する理解の欠如を示す以外の何ものでもなからう。

教育に圧力を加へると思はれる社会力に、偏見、自負、先入見、党派心、かげ口、速急判断、気まぐれな記憶、などの消極的なものと、郷土のほこり、親が子に対してもつ健全なぞみ、社会の全階級の公教育の支持、国家による教育の道德的財政的支持、などの積極的なものがある。教育の成長を阻害するのは消極的な社会力なのであるが、これが一部の教育者を支配していることに今日の日本の教育の不幸を私は見るのである。今日の高等学校と中学校とに殊に一部の教育者による子供らのおだて上げがあるように思はれるのであるが、慢心せる若い世代者の横暴をここに指摘したいのである。かつて「大衆の叛逆」の中でオルテガは「如何なる助言にも耳をかそうとせず、俺は俺の生活の主人だという気持になつてゐる人」という形容で「慢心せるお若い方」を定義したことがあるが（佐野利勝氏訳文による）このオルテガの「慢心せるお若い方」という表現があたる教師グループがある。これが内部からの教育への圧力となつてあらはれているのが今日の日本の教育の一つの特長ともいへるであらう。私は決して教師の凡てがこうなのだというのではない。又教師が自負をもつて悪いというのでもさらさらない。ただ自己の能力への過度のうぬばれから、又自己の無能力のカモフラージュから、或ひは自己の欲望の充されざる不満から、学校内に於ける不平グループとなり一部の市民と結びついて破壊的活動をする分子を非難したいのである。真の社会革命を志すものは断じてかかる輕輩ではない。レーニンが1920年青年共産黨員に、凡ゆる点に於て学ぶべきことを次の如く警告した。「人類の発達全体によつてつくり出された文化について正確な知識をもち、これをつくり直してこそはじめて、プロレタリア文化をうちたてることが出来るのであつて、この点をはつきり理解せず、それがわからない限り、我我はこの任務を果すことは出来ない。プロレタリア文化はどこからいきなりとび出してきたもので

はなく、プロレタリア文化の専門家と自称する人たちが考へ出したものではない。こんなことを云うならそれは徹頭徹尾たわごとである。プロレタリア文化は人類が資本主義社会、地主社会、官僚社会の圧迫を受けながら築きあげられてきた知識の蓄積を合法的に発展させたものでなければならない。……われわれが共産主義的な結論だけにとじこもり、共産主義のスローガンだけを勉強すればよいということにはならない。これでは共産主義は作り出せない。人類がつくりあげた知識の富で頭悩を豊かにする場合にはじめて共産主義者になれるのである。」「基本的な事実に関する知識によつてあらゆる学習者の知識を発達させ、完成させることは必要である。何故なら吸収された凡ての知識が意識の中で加工されないなら、共産主義はなかみのないものとなり、共産主義者はただのほらふきとなるだろうから。諸君はこれらの知識をものにするだけでなく、それを批判し、無用な若くたを頭に詰めこまないようにし、現代の教養ある人間となるには是非必要なあらゆる事実の知識で自分の頭を豊かにしなければならない。もし共産主義者が最もまじめな、一番苦しい、大きな仕事をやらず、批判すべき事実をよく検討もしないで、出来合ひの結論をもつてきて、これを土台にして共産主義について大ぶろしきをひろげようなどと考へたら、その共産主義者は実にみじめなものとなろう。その上、こんな、うはつらの知識は全く有害である。もし私が自分の知識の少ないことを知っているなら、私はもつとたくさんを知るために努力するであらう。しかし仮りにある人が、自分は共産主義者であつて、これ以上しつかりしたことを知る必要はないのだというなら、その人は共産主義者と似ても似つかないものとなるだろう」と。私が敢てこんなに長くレーニンの言葉を例に引いたのは頭のからつぽなくせに革命家気取に大きいことを言っている自称進歩主義グループに反省してもらいたいからである。西も東も分らない、頭のしつかりかたまらぬ子供ら相手に煽動宣伝を得々とするが如きは少くとも二十世紀の社会主義的教育者のなすべきことではあるまい。共産主義は鉄の規律の上に成り立つものである。レーニンの言葉はよく味うべきものであらう。

愚劣な進歩主義者は社会の進歩にとつて無用のものである。未成年者相手に政治を論じて得々たる輩は政治を解せざるも甚しきものである。政治は大人達の真剣な生活努力の中に成立するものである。政治生活は人間にとつて高度な生活の様態である。政治生活に成功し得るものは若き時代に心身の充実をなしたもののみである。たしかなる知力、逞しき意志力、高潔なる情操、これらはいずれも小さい時からの基礎的訓練によるものである。進歩教育のひとつのモデルと一部からみられている旭ヶ丘中学事件についても進歩的教育はあれでいいのかの見地からもつと考察さるべきだろう。進歩的教育の効果とされる生徒会の委員た

る一生徒がラジオ記者との面接録音をきいてみるに、「アノネ……ソシテネ……アノネ……ネ……」と、数語で簡単に表現さるべき所をダラダラとききづらくのべていた。これなどは性急な宣伝教育の効果である。ほんとうの革新教育ならば、闘士には闘士らしく、言葉少なく力強く自己の言はんとするところを表現し得るように教育すべきであろう。相手に刃をつきつける迫力をもたすのが真の闘士教育というべきだろう。又多弁だけで基礎学力のからつきし出来ていない若者をいくらつくつたとてそれは些かも社会の進歩に役立つものではないのである。ほんとうに社会主義の勝利を信ずるならば、社会主義的教育は如何にあるべきかについてもつと真剣な研究がなされるべきであろう。わけても共産主義的人間はきびしい人間である。所謂自由主義による情緒本位の教育は社会主義建設のプロレタリア階級にとつて百害こそあれ一利なきものである。しばる鉄鎖をたちきるためには鉄以上のものが必要なのである。小市民的な個人主義的自由主義のぬるま湯で、人間の苦悩を味つたこともない若い独善家によつてたくましい子供が頑健な人間に育てられてゆくとは夢にも考へられないことである。かかるやり方では進歩を目指していても結果は転落への教育を生むものであつて真実の進歩のための教育とは縁遠いものである。

社会進歩のための教育は決して浮つ調子のもものではあり得ないのである。熱に浮かれての音頭取では断じてないのである。社会革命の情熱に燃ゆる共産党教育と雖もそれが教育である以上宣伝活動以上のものである。かつてスターリンは「毎年われわれ指導的中核のところへ何千名という新しい青年幹部がやつてくる。彼等は心からわれわれを援助したい希望にもえ、自分の力を発揮しようと思つてゐるが、マルクス主義的教育を充分うけていないし、われわれのよく知つてゐる多くの真理をしらないので、暗中摸索せざるをえない。彼等はソヴェト権力の大成果に呆然となり、ソヴェト制度の異常な成功に眩惑され、ソヴェト権力は何でもできるし、どんなことでもと考えるはじめる。つまり科学の諸法則を一掃し、新しい諸法則をくみだてることが出来ると考えるようになる。このような同志たちにたいしてわれわれはどうしたらよいのか。どうやつて彼等をマルクス・レーニン主義の精神で教育するか。わたしはいわゆる誰でも知つてゐる真理を系統的にくりかえし、しんぼう強くこれを説明することこそ、このような同志をマルクス主義的に教育する最良の手段の一つだと思う」(註一)とのべたが、教育のこつをつかんだ言葉である。基本的な事柄の反復練習はあらゆる種類の教育の定道なのである。社会革命の情熱の中へ身を挺してゆくものにも基本的なものの練磨が要求せられるのである。さらにカリーニンは「私たちは、特別にマルクス主義の本ばかりを勉強したわけではなかつた。……私の話したのは地下活動をしていた私たちの勉強のこと

だが、マルクス主義の根本原理を学ぶのといつしよに、私たちは、ロシア古典——小説家や歴史家や評論家のもの——一口にいへば書物に書かれているあらゆる知識をはじめとして、一般教育の過程をも修めた。工場で働いているときでも、同時に文学、科学、その他のまんべんない教育を受けたものだ。」（註二）と若かりし頃を追憶している。そしてさらに「たとへば、もし、われわれの学校に於けるコムソモールの諸任務の遂行が、数学の勉強を妨げるとすれば、もし数学とか自然科学とかの勉強が、政治知識の初歩の勉強のために追い出されるとしたら、それはまちがったやり方をすることになる。その場合、政治知識の初歩について、少しばかりの本を読んだあるコムソモール員の教育は、上つ面のものにすぎなくなるだろう。会話では、その男はあらゆる問題について、一言のべることができるかもしれない。表面的には教育があるように見えるかもしれない。外面的には立派かもしれない。しかしその男をよくできた教育のある人だとはいうまい。そういう同志に会うと、はじめは非常に好い印象をうける。だが、ほんの二、三時間会話をかわしただけで、その政治知識には、何の基礎もないということ、中学卒業生なら誰でも持つている程度の、自然科学の知識さえないということを知るにちがいない。だからこそ、コムソモール組織は、若い世代に政治知識の初歩を授けるだけではなく、その政治知識が多少ともできた人間なら誰にでも必要な財産と考られるような一般教育部門および知識を土台にもつように心をくばるべきである」（註三）とものべている。これはカリーニンが1926年3月11日ソ同盟レーニン青年共産同盟第七回大会における演説の中のことばである。小児病的な教師達はよくよく味うべきことばであろう。共産党の政治活動を中心とした場合にもかくの如きことが言へるのである。ましてや学校教育の枠内に於て社会進歩のための教育が如何にあるべきか自づと明かなことであろう。基礎的な知識を抜きにしては凡ての教育は成り立たないのである。

さらにソ聯に於ける教育についても少し考察してみよう。ソ聯は今日最も進歩的な政治実験をやつている国である。個人主義的自由主義の立場から見ればそれは全体主義の国であり、鉄のくさりの国であろう。しかしこれらの人人は個人主義的自由主義が時代おくれの考へ方であると忘れてるのである。個人としてすきなことが出来ないという素朴な論理で共産主義を非難することは当らない。個人は常に社会的必然に束縛されているのである。必然からの解放といへども新しい必然の導入を意味するものである。ファシズムから解放されて自由の王国に進んだ筈の私達日本人はいま全く別の束縛にあえいでいる。有毒な黄変米が民衆に配給されようとさへした。水爆実験は時にはるかなる国の個人の生活をおびやかす。国の運命を支配する重大な事柄が民衆の知らぬ間に取りきめられて民衆は運命の波にのまれ

てしまうのである。個人の自由や幸福など要するに観念ごとでしかあり得ない。社会主義国家を笑へたものではないのである。所謂自由主義諸国家の社会主義諸国家への批判は目クソ鼻クソを笑うのと同じである。私達は卒直に社会主義のよさをみとめなければならないであろう。ことに教育について言へばソ聯の教育には注目すべきものがあるようである。ここでも教育が求めている人間はどつしりと落ちついた人間である。

全面的に発達した個人の養成は近代教育のひとつく狙うところである。故にこそ「教育問題にかんする マルクス・レーニン主義の 古典学者のすべての意見と、共産党の決定のなかを、全面的に発達した個人の養成にかんする思想が赤い糸となつてつらぬいている」(註四)のである。この場合全面的に発達した人間とは、肉体的、知的な力と能力が調和して発達した人間であり、広範な普通教育および総合技術教育をもち、整然たる科学的、共産主義的世界観をもった人間であり、社会と国家にたいする自己の道德的義務をあきらかに自覚し、提起された目的の達成において、ポリシェ ヴィキ的意志の性格をもつ、道德的に教育された人間であり、美的に教育された人間である。だから「ソヴェト教育学は、共産主義教育が、相互に有機的に結びついた五つの部分、すなわち、体育、知能教育、総合技術教育、道德教育、および美の教育からなるのである」(註五)。このことはソ聯のみならずいずれの国にも共通に言へることである。ところがどうしたことか、我が国では道德教育というすぐ逆コースときめつける進歩主義者がいるのである。悪かつたのは帝国主義戦争遂行のための道德教育であつて道德教育すること自体は決して悪いことではないのである。むしろ道德教育がなければおよそ教育というものは成立しないのである。殊に真の人間王国の建設に邁進する社会主義国家の教育にとつては道德教育は重要性をおびてくるのである。最近我が国にもその訳本が出た、オゴロニコフ、シンビリョフ両教授のソヴェト教育学には精神教育論という一章をもうけて百六十数頁をさいているほどである。1919年レーニンは「偉大な創意」の中で「共産主義がはじまるのは、平労働者が労働者個人とかその身近かな人たちとかにでなく、遠くの人たちつまり社会全体、まず単一社会主義国家に組織され、ついでソヴェト共和国同盟に組織された億千万人民のものになるべき穀物、石炭、鉄その他の産物の一切を引きうけたり、労働生産性を高めたりするための、自己犠牲的なあらゆる障碍を克服するような配慮を示しはじめる時である」とのべているが、共産主義は高度の倫理性を要請するものである。そしてそこでは道德教育の方法は、教育者が子どもにしつかりしたモラルの確信、道德上の習慣を修得させ、また子どもに道德的感情、意志、精神的に不撓な性格を発達させ、教育する手段である(註六)。以上のことを指摘したのは進歩のための教育に於て道德教育の

面の輕視すべからざるを言いたいためである。我が国に於て青年に対して道德教育をすることの進歩性をくみとり得ない人の多いのは遺憾である。

又知識教育の重要なことも勿論である。進歩の推進力となるのは実にこの知識である。知識の修得を抜きにして進歩はあり得ない。故にこそ過去に於て知識教育はむしろ圧迫されたのである。保守主義者は如何に知識を恐れ、又輕視したか。ル・ボンはその著「群衆心理」に於て、「無用の知識の獲得は、人間を叛逆児に変へる確實な方法である」(註七) となっているが、もとより無用の知識の獲得とは彼の当時の教科書中心の知識注入教育をさしたものであるとはいへ、このことばは如何に知識教育が恐れられたかを示すものである。我が国に於ても戦時中如何に知識教育があしざまに言はれたことか。戦後に於てもプラグマチズムのほこ先きは知識に向けられ、恰もブルジョア社会の敵の如く知識教育は恐れられているのである。そして生活経験教育が進歩主義教育として推奨されるのである。夙にル・ボンは「ただ経験のみが、いまわしい教科書や憐むべき競争試験のかわりに、職業教育をもつてする必要を立証してくれよう。この職業教育が、今日見すてられている田畑や工場や植民地の事業へ青年を立ちもどらせることができるのである」(註八) と言っている。もとよりここでは知識教育によつて精神的抵抗の生ずることを恐れているのであるが、このことを裏からみれば文字による知識教育のもつ強いひとつの力を明瞭に物語るものである。私達は特に戦時中偏知教育という批判的用語をもつて知識教育が輕視された想ひ出をもっている。それは時の為政者達が知的開眼によつて国民に時の国策に対する批判的抵抗のおこるのを恐れたからである。そしてかほりに精神教育とか情操教育とかが完全なる知識教育の無視の上に強調されたのであつた。その結果はどうなつたか。言はずと知れた今日の民族の悲劇を招来したのである。

だのに今日、特に不思議なことに敗戦後知識教育そのものの否定すらもが平然となされてきたし、又現になされているのである。しかもその人達は「進歩主義」の名をすら僭称しているのである。私は敢て言う、貧困日本に必要なのは民主的態度とやら称するものの強制割当よりは鋭い知識の武器なのであると。何ものにも奪ひとられず、民衆を貧困(何も物的なものをのみさすのではない)より立ち直らせるものは実に知力なのである。教育目標に於ける知識の蔑視は教育行政に於ても安価な情緒主義となつてあらはれている。檢察力の貧困は無能な教員をはびこらせる結果に終つている。無能な教員に俸給を払うことから民衆を解放するよう教育行政は筋金をいれられる必要があるのではなからうか。命令監督権なき行政権は世に存在しない。しかし命令監督と言へば民主的行政にあつては禁句とすらなつている。

一握りの少数者から割り出される命令監督は場合によつては否定さるべきであろうが、国民の信頼にこたえる命令監督は否定さるべきものでは断じてないのである。近代社会が進歩すればする程、そのもつ社会集団は個人に対して強い拘束力をもつものである。ひとは他と連関する瞬間に於て自己を超へたものに支配されるに至るのである。このことに目をふさぐのは怯懦というよりほかあるまい。

教育行政には教育行政としての筋がある。教育が教育の筋を忘れたところでは教育行政もその筋を見失つて了うのである。圧力集団におされてふるえ上るようでは教育行政の効果は期待し得られない。教育は予想に反して教育外的な勢力に動かされ易いものであるだけに教育行政は確固たるものであることが要請されるのである。或る意味で教育を教育の本道につきもどすことが教育行政ともいへるであろう。「進歩的な」人達は教育をもつて社会推進の原動力としようとするのであるが、これは社会推進の効果も上げなければ、教育そのものをも充実さすことにもならないのである。それは教育に教育以上のものを要求しているからである。「教育の眞の機能は子供や市民達に、彼等の自然的、人間社会環境への、のぞましい社会的に価値ある馴応のために、最も重要な事実や原理や實際を知らせることであり、又この方法が進行するにつれて、彼等の馴応のために必要と思う他の事実や原理の確認、創造、発見というやり方で、彼等を教えることである。かくして教育はそれ自身では積極的な社会統制過程ではない。それは他の合理的な、社会的に承認された建設的な統制の基礎をきづく手段に外ならないのである。行為、倫理的行為、法律と立法、社会改善の基準は凡てそれが成功するためには、知識や習熟の豊富なもとでに依存するのである」(註九)と教育学者ならぬある社会学者は定義するのであるが、私はむしろこの方が教育の性格をよくつかまへていると思うのである。教育は本来的に良き意味に於ける保守的なものである。それは決して煽動でもなければ宣伝でもなく、将亦生活でもない。教育は要するに教育である。原始社会に於ては生活即ち教育であつた。が文化社会では教育は生活と分離してきているのである。だからこそ学校という特殊の空間、教師という教へる職業人が存在しているのである。未分化から分化へ、これが発展の過程である。分化を未分化へ逆転さすことに今日の問題があるのでなく、分化を徹底してそこから高次の総合へとおもむくことに今日の文化の課題はある。このことを誤解すれば総合的立場と称して未開社会的思惟をひけらかす結果になり終るのである。近頃盛に宣伝された新カリキュラム運動が結果に於て子供等の学力低下という取りかえしつかぬ大失態を仕出かして了つたことを想へば未開的思惟の恐しさがつくづく感ぜられるのである。学力復興のためにも教育行政は万全の努力を払はなければならない

いのである。このためには教育行政は厳然たる権威をもたねばならない。では如何なる権威をか。

本節註(一) スターリン ソ同盟に於ける社会主義の経済的諸問題 (五月書房版上巻14頁)

(二) カリーニン 共産主義教育について (青木文庫版上巻10頁)

(三) 同 10頁—11頁

(四) オゴロドニコフ, シンビリョフ ソヴェート教育学81頁

(五) 同 81頁—82頁

(六) 同 332頁

(七) ル・ボン 群集心理 (創元文庫版95頁)

(八) 前同

(九) L. L. Bernard : Social control in its sociological aspects, 1939, P.662.

二

行政を確固たるものたらしむるためには確固たる行政の権威を必要とする。他の一般行政のことは暫らくおき教育行政についてみるに甚だしくこの権威がほかされている感がある。知識階級をはらんでいる教育界なるが故に一人一人に権威が保有されているとの錯覚からか、行政効果は著しく阻害されているようである。自分ひとりの主観的判断以外のものは凡て強圧と映ずる多少被害妄想気味なのが教師の心理状態である。自分以外のところで事が定められるといきなり、「反動だ」「高圧的だ」……とわめくまことに気の小さい存在でもある。そこへもつてきて教師の仕事は自分よりも年下のものたちを相手に、しめきられた一つの場所で一人で出来る仕事なのである。このことが教師を高慢にもし独善にもさせ、又なまけものにもさせる原因なのであるが、普通このことは見落されているようである。が権威を己れ一人じめにしようということが組織集団行動としての教育実践行動を無力なものにしているのである。かく言へば過去のファッション時代の教育力の強さをもち出して反証する人があるかも知れない。がこれは教師グループが強かつたからではない。中央集権の力が強かつたからである。客観的状況の分析の上に権威づけられて教育集団が組織行動をとつていたならば今日の悲劇は起らなかつたに相違ない。教育行政が全く外部勢力に左右されて了つたのもこの「ひとりの教師」の弱点につけこまれたことによる。今日と雖も依然として教師は無力な一人にとどまつて意識の面だけで気張っているにすぎない。実質的には無力な自己を行政権威にカバーされることによつて強化しようとは思ひつかないのである。そんなことは忌むべき権威的態度として折角の援助も排斥するのである。その最もよい一例は教師に対してなされる客観的人事考課への教師の態度にみられる。不当な人事を排するのには客観的な人事考課の確立が何よりの先決条件であるのに、こんなことは逆コース的なこととして否定す

るのである。矢張り自分一人が一番偉く、少しの欠点も誤謬もないものであるとの王者的感覚をもっているかのようである。そのことがいわゆる「進歩的」グループによる校長の権限否定となつて表はれるのである。

ひとは己れをむなしくすることによつて却つて強くなる。それは強い集団結成へと導くからである。強い権威は又そこにあらはれるものである。教育を不当なる圧迫から守るために教育行政は努力しなければならぬとすれば、かかる行動を可能ならしむる途は教育行政の権威強化において外にはないのである。

行政の権威は何によつて構成されるか。行政過程を活気づける力、行政機構の活動に安定を与へる力、行政者が行動したり又は行動を抑制したりするのを命令し権威づける力、彼の個人的権利とは別な公的位置の権利、これらが行政の権威を構成する。行政者が行動の二者選一に迫られたとき、第一に、法、公共意志などの如き外的力によつて動かされ、第二に、その中にふくまれる事実や環境によつて動かされるのである。第三に、選択は行政者自身の好みや理念によつて影響される。人が法と関連して行動する場合と雖も、法を無視することを恐れるが故に、法を是認するが故に、人々がのぞんでいると彼が信ずることをなさうとするが故に、即ち個人的関心が内部に於て働くが故に、法に即して行動するのである。行政行為の性質を理解するためには内部から動くこれらの動機力を知らなければならない。法が指令するところのもの、そのとき事実や論理が要求するところのもの、慣習や礼儀や公衆の願望などにつき考へてみると、こうした内部動機力の外に、個人願望、最善のもの、最大多数の人々をよろこばすもの、個人の特権に最もよき影響を与へるもの、最も実行し易いもの、最も不利なものなどの一般的な印象或ひは判断力の如きものが更に考へられる。このために、法・事実・理性の力、社会の力、個人的興味又は動機の力……が一体どの点から始まるのかがきめることが難しくなるのである。凡ての公務員が一個のひとであり、各人の心の中に於てさへ公的な権利や関心と、私的なそれとは区別がつかねるものである。行政者の間でも法や事実や社会的慣習に関連してよりも個人的な願望に関連して行動することが非常に多いものである。時には単なる推測や個人的願望で行動決定に導かれることすらある。行政は凡て権力や権威に関するのみでなく、機構や、目的からはじまつてなされるべき仕事やその成果に至るまでの全体の活動などにも関するものである。行政の対象をはなれて行政を考へることは出来ないし、なされるべき仕事に向つて権威が流れる機構をはなれても行政は考へられない。かくて目的、権力、機構、過程、なされるべき仕事、その結果などは行政とよばれる全体の諸部分であり、諸面である。機構は公務員に関連し、規則、慣例記録、形式、公式、

基準、定義、計画、割り当てなどの文書機構に関連する。これらによつて行政活動は分類せられ、権限づけられ、割り当てられ、指図され、体系化されるのである。管理者の性質、彼等が生み出さうとする教育の性質、その中にふくまれる子供や社会の性質、使用する材料の性質、利用せられる時間と環境の性質は凡て私達が行政と呼ぶ機構の本質に貢献するものである。

行政に於て私達は先づ、何をなし、如何にそれをなすべきかを考へなければならない。それが計画である。第二に、仕事の分配計画をなし、それに責任を割り当てなければならない。これが組織である。第三に、なさるべきこと、及びそれをいついかにして推進せしめるかにつき、参加しようとする人々に命令を与えなければならない。これが指図である。第四に、成員の活動を調和せしめなければならない。これが調整である。第五に、結果を査照しなければならない。これが統制である（註）。これらは活動の形式としてそれぞれ異なり、同時にそれぞれ他の多くの型の行動をふくみあつているものである。事実及びその発見の方法を知ること、法が権威づけ、教育のなすべきことを命令するところのものを考へること、事実から最善のなさるべき行為を推理すること、事実に即せざる偏見や習慣を抑制すること、社会的規準とそれを適用するときの民衆の意志とを理解すること、行為はどこで損をし或ひは得をするか、及び善悪の可能性に当面するかを決定すること——これらは以上のべた過程の中にいつもふくまれている知的行為の諸型である。命令や割り当てによつて直接に、情報や示唆や決定によつて間接に、民衆に対する処理、一致、好悪、抑制、指図、手引、助言、強制、無視、非難、——これらは社会的関係の型を示すものである。これらの関係に於て行政的行為は、公的な権利や関心と、或ひは個人的な感情や理解とに関連するのみならず、部分的には他人の願望や行為に関係するのである。かくして身体的行為をふくむ活動が生じ、社会的行為の中には知性のみならず個性がふくまれることになるのである。

知的、社会的、身体的、情緒的行動はそれぞれはなればなれに進みゆくものではない。たとへば主として知的活動のように見える計画をとり上げてみても、他人のなすべき又は責任をもつべき仕事に影響を与えるような仕事を計画するとなると社会的性格をもつに至るのである。かくて私達は行政活動をば、知的、社会的、身体的、情緒的諸要素を、時にはなればなれにであるが通常は結合して使用するものとして考へた方がよいことになる。又、私達はこれを異つた行為の形式として考へることも出来よう、即ち、過程を運転する勢力の四つの型として考へることも出来るであろう。又これらの行為の形式を全く行政者の統制内にあるものとして考へることも出来るであろう。この統制がこれらの諸要素をさまたげないならば

それは自由に用いられて差しつかえないであろう。即ち行政効果を阻害せざる限り、行政的統制は自由に行使さるべきであろう。統制をもつて封建的やり口として排撃することは青年病にしかすぎない。

知的、社会的、身体的、情緒的諸要素のさまたげとなるものは行政者自身の社会的技能の不足から、又は考へや判断から、或いはその欠乏から、個人的好悪から、友人や他の関係集団から、生ずることがある。特定の説や概念や人々や計劃をのみ好む偏見は問題の全側面を吟味する妨げとなり、ひいては行為統制の要因たる公正を知識に否定することになるものである。一度一つの命令が与えられると行政者の中には特権の損失を恐れて、命令を撤回したり変更したりすることを拒否し、正当な活動の機会を知識に与へないものがある。或る人達は自分達の個性や説得者としての力を強く信じて、健全なる事実や論理の力にのみ委任せらるべきものを、彼等の社会的技能にゆだねることがある。又或る人々は論争に勝つことに夢中になつたり、負けると憎悪感情をあらはしたりする。こうなると非個人的、知的、職業的關係が個人的、情緒的なものに逆転することになる。従つて行政者たるものは法、知識、社会規範、個性が行政過程に於ていかに学ばれ行動にうつされるかをよく理解する必要があるのである。

知識は人がそれを所有して応用するときのみ行政活動に於て力となるものである。しかし知識はなかなか得られ難いことがあり、知識を獲得して応用するために人は行動を延期しなければならないことがある。又伝統、風習、礼儀というような社会的慣習が行政活動の基準となることがあるが、これらの社会規範が無視されると行政者の名声を危くするようなことになる。知識や社会基準と同じく個性も亦行政に於て善悪いづれもの役割を演ずるものである。行政者の中には彼等の提案や命令に対する適当な反応を得るために彼等の個性に多くたよる人がある。又その逆のときもある。法、知識、社会基準、民衆の意志、個性と性格は凡て行政過程に於て何等かの役割を演ずるものである。従つてこれらのものを研究することは行政効果を挙げるために必要なのであるが、これが行政機能に於ける倫理の研究になるのである。そしてこの倫理的基盤に強く立つことが行政者をしてその行政行為を強固なものたらしむるのである。

教育に関する法は教育機関を形成し運営する目的、計劃、力を創造するものであるが、これらの法はそれ自身で動くものでなく、人の力によつて実行に移されるものである。この法を実行にうつすことが行政に外ならない。法は二つのことをする。法は強制する、又は権能を与へる。そして指令する。即ち、法は奉仕さるべき目的は何か、法の力の目的は何かを決

定する。法の力は如何に適用せられるか、行政は如何なる手続きを経ねばならぬかを指図する。法の中には行政者によつてまもらべき基準や手続をつくるにすぎないものもあるし、或る法は達成さるべき目的を示すにすぎないし、他の法は特定の時に特定の行為を命令する。即ち法は時に一般的であり、時に特殊的である。それは法が適用される仕事の性質に依存するものである。教育法は一般的であることを特色とするから、教育行政は行動の明細や、或ひは法固有の運営に必要な目的の明細を決定する自由裁量権が与えられているのであるが、この自由裁量権は、法の目的を達成するためにとらるべき行為の種類や方法を、立法者は専門的に一定の事例にあてはめることを知り得ないものであるという明白な理由で、行政者に使用することをみとめられているものである。実際教育活動の場合には如何なる行動が必要かを時機に先んじて何人も知ることが出来ないということは云いいうることである。ある場合に必要なくとも他の場合の事情には適合しないということもよくあることである。教育行政は法や教育哲学的原理などの専門知識や専門家的解釈によつて指導せられねばならないという原理、及び更に、所要知識の多くは行動が計画され又は実際に行動に移される時に先立つて持たれ得ないという原理、を法がはつきり認識するのは自由裁量権を与えることによつてである。

法は立法者や彼等をえらぶ人々が価値ありと信ずるある広範囲な目的を達成することのためにつくられるものである。万人のための教育は今日の社会に於て絶対に必要となつてゐる。私達は教育の本質的価値を信じ、この価値を獲得する仕事は民衆に依存する仕事であり、民衆の政府によつて遂行せらるべきものなることを信ずるものである。公立学校は民衆の支持の上に成立する。法律は民衆の意志であり、民衆によつて育てられた価値の表現であり、民衆の愛する伝統の表現である。法又は法的権力は伝統、風習、信念、感激として、個人についていへば個人的態度、野心、習慣と欲望として、存在するより広い社会的力、社会哲学の形式的表現にすぎないことが多い。即ち法は社会的要求への答として生ずるものである。そして社会的要求に附随する事実に適合するように形づくられる。又民衆の社会的政治的考へや信念を表現する。一つの法が或る期間まもられると、それは、風習、伝統、民衆の倫理の基準となり、個人については、習慣、態度、言語形式となる傾向をもつてくる。

法は私達の要求を表現し、民衆の理想、風習、態度に適合するように作られるものであり、行政の中にふくまれる事実の正当な承認を与へるものであるから、行政行動や決定を形成する単なる力としてのみはみなされ得ないものである。合法的な力を、完全に外部に存在する何かとして、先天的な特に教育自体について言へば生活とはなれて活動する何かとし

て、考へることは出来ない。むしろ私達はそれを民衆の生活や事柄からひき出される一つの力として、即ち、その起源に於ては法的でないがより広く社会的な力、事実的な力、個性や性格の力であるところのものの形式的な表現として考へなければならない。最初は社会に於ける価値の基準として、愛された希望や感激として、日常生活の事実に適合せんとする実際の衝動、即ち、凡て各個人が共通にもつているもの、個人の生活における衝動力として、存在していたところのものが、今や、各人によつて切望され、各人のためになされる行動への統合的志向の宣言としてあらはれるのである。即ち民衆の意志が法となつてあらはれるのである。

その本質上一般的であり自由裁量を許されるという法が、行政に対して完全な統制を加へないとすば、行政者は法と共にその他の力によつても統御さるべきものなることが理解される。この法以外の力がかねてのべきたれる如く私達の知識の力、生活についての私達の事実や哲学の力、社会的慣習の私達の基準の力、個性や性格の力である。法の場合の統制は主として外面的な非個人的なものである。が社会的慣習による統制は外面的な場合と内面的な場合との両方である。即ち習慣を通しては自働的であり、信念や判断を通しては意識的である。習慣や世論は、それが反則を制裁し得るからか、各個人がそれによつて育てられているが故に習熟化していて実際その信奉者となつているからか、いずれかの理由によつてまもられるのである。人が固有の事実を考慮し、それを客観的に処理する能力や性格をもつている場合には事実による統制は外面的なものである。かくして行政権力の性質を分析する場合、法の中にかきとめられたものとしての、課罰権をもつた仮借なき命令権としての民衆の意志についてのみならず、内面的な人間的動機について注意しなければならないということが結論されうるのである。それは、行政者を外部から強制するものは何かについて、彼が変更したりさけたりすることの出来ない力について、問うことである許りでなく、彼が表現したり又抵抗したりする、内部からの衝動力について問うことである。外部から強制するものは何かを問うことが重要であるように、内部からの動機力につき問うことも重要なことである。この二つの力は行政過程にあらわれる場合に如何に異なるか。一が終つて他がはじまる場所は何処なのか。

法が要求に適うためにつくられるとすれば、民衆の政府によつて作られるとすれば、これらの要求が民衆によつて痛感せられ、少なくとも理解されるときにのみ、法たり得るであろう。民衆や立法者は共に事実や環境によつてのみならず、彼等自身の利己心によつて、彼等の信念や伝統や感激によつて動かされるものである。かくて上にのべた如く、法は、民衆が

生活を万人のためにより容易にし幸福にするために必要なものとして感ずる何かをなすための、道具であるにすぎないのである。法は私達の社会生活の諸興味や諸相のあるものを便利にし調和せしめる手段であり、私達凡てがなさうと思う仕事を共働する手段である。又私達は法を、少数の反抗者を抑制するものとして考へるが、そのより大きい目的は、法の目的を達成させたいと思う多数者を手引きする手段として考へられねばならない。法は強制するが、それは私達凡てのものによつて共同に欲せられる目的に向つてのみである。法をつくる目的は仲間の内部で他のものを得るために一の権利を売渡したり、安価で手放したりすることではなく、或るのぞましい目的が万人のために達成せられる計劃に他者と共同参加するためである。

たとへ私達の法がこのように生活からひき出されるとしても、又万人の意志を表現するとしても、一度法となるやそれは私達が尊敬しなければならない強制力としてあらはれるのである。刑罰をもたない法もあるが、多くの法律には特別な刑罰がみとめられている。これらの刑罰は殆んど確実にどの反則者にも科せられるのである。しかし教育自体の本質や過程に関する法は刑罰権が附されていないのが普通である。教育法規は強制としてよりもむしろ指示として存在するものである。これは教育法規が提供する事柄や過程の性質の故にである。しかし教育法規でも違犯に対する罰則が設けられてある場合もあるが、それは先づ遵法がしばしば個人の利害と葛藤するものとみられているからであり、第二にそうした場合行政者の個人的利害がしばしば法の要求を確守することをさまたげることがあるからである。

ここに重要な行政的問題が生じてくる。即ち如何にして個人的利害の力が法の力の効果をさまたげないようにするかという問題である。如何なる種類の権威によつてこの葛藤を防止することが出来るか。もし防止し得ないとしたら如何にして私達は法の力を強化しうるか。利己心の葛藤力に対抗する別な力を法の外におきうるか。法と行政とが共に企図したものを支持するための関心と平行し、又は同一な利己心を発展させる可能性があるかどうか。問題はいろいろと展開されてくるのである。

一方は教育の方向に動機づけ、他方は利己的反教育的に動機づける二つの利己心を人がもつているとすれば、後者が、法律違犯をおそれて支持した前者のゆき方を相殺するに足るほど強くない限り、前者の方を人はえらぶであろう。ここで問題の解決に二方向が考へられてくる。(一)法により大きい強制力を加へること、行政をその正当な目的に忠実ならしめ、相いれない利己心を法が邪魔する助力をするような別種の形式の外的な力を法律に結びつけること。(二)専門職業的であり、自身に於て、正しい行動への有力な動機への基礎となる利己心を

発展させること。この二方向である。個人的な利益を愛するのと同様に、否それ以上に社会に奉仕し、彼の専門職業を強化することを愛する公務員は法の行政をまかすに足る人ということが出来るのである。行政の権威として倫理が問題となる所以である。倫理の事柄に関連して更に次のことが考へられてくる。

風習や民衆の社会的慣例や基準は私達の行動を多方向に型どるものであり、法の如き強制力はないとはいへ、行政に於ける一つの力である。私達の生活方法即ち、私達の伝統、習慣、礼儀、言葉、多くの私達の態度、信念、感激は、集団生活から生れるものである。私達に対するそれらのもつ意味は、それらが物事や考へ方の適当感と安定感に、私達の他人との交渉や処理に、与へる効果の中に存在しているのである。それらは一の社会としての、諸個人としての私達の一部になつて了つていたので、私達はそれらと関連して、考へ、働き、遊び、意志し、恐れ、たのしみ、愛し、にくむのである。又それらは私達に求められ愛される行為や価値の基準を提供してくれる。風習や社会的慣例や伝統などは私達が民衆の大集団の同類であり協力者であるという感じを私達に与へてくれるからである。この民衆の大集団こそ、私達が、一つはそれによつて守つてもらいため、一つはその成員として私達自身より広い表現を与へ、他人の同様の表現を享受する自由をたのしむため、所属したいと欲する集団なのである。

これらの力が、私達がたのしむ何物かとしてか、又無視することを恐れる何物かとしてか、とにかく私達の行為に影響を与へるものだということは何処に於ても明らかなことである。私達はスタイルのいい服装や、正しい話し方や、知的な会話や、丁寧なものごしを欲するものである。そうすることが洗練された行為をあらわし、他人にたのしみを与へ、最善の、他人に知られたいと思う自己をあらはすことになるからである。又私達は他人からこれらの点でレベル以下に考へられることを嫌うものである。かくして快樂という報償、苦痛という罰が私達の行為の選択を待つてゐるわけである。

今日の私達の生活は複雑であり利害関係は錯綜している。各人は全体の文化を形成する大集団の一員であり、又人類の、民衆の、国家の、都市の、地域社会の、教団の、職業の、クラブの、団体の、家族の、他の多くの集団の、成員である。彼の文化、政治、教団、職業、の各要素から多くの伝統や風習が成長してきたのである。こうした伝統や風習は個人がそれらと共に生活し、それらを好み、実践した故に彼自身の個性と性格の確固たる部分となつたのである。伝統や風習は、個人の内部の、又は個人の力として殆んど自動的に活動する、態度、感激、信念、習慣として存在するものである。人が、親切正直に他人に快樂を与へよう

との欲求からか、或ひは自己表現のすぐれた形式からたのしみを得ようとの欲求からか、或ひは他人に気にいられようとか無作法に思はれる苦痛をさけようとかする欲求からか、そのいずれによつて行動するかは決定が非常に難しい問題である。それは行為者自身にすらもわからぬ事であろう。然し何をにおいても問題点は、これらの諸動因が私達を動かすということ、私達の行為を型成する助力をなすということ、多くの場合はむしろ行為を決定するということである。

多くの行政行為に於て行為しようとの最初の刺戟は法律によつて発せられるものである。大抵の場合法律は行為を主導する以上のことをなすものである。法は或る目的に向つて行為を命令するのみならず、かかる行為が如何にして、又何時起るかということ細かく定めるものである。しかし行政者が行動を開始するや否や直ちに、彼は既成の社会礼儀に関連してふるまいはじめるのである。命令を下すようなときには尊敬を得るようなやり方でそうするであろう。その命令の中に道徳的判断をふくんでいるようならば、道徳的基準が指示するままに、行動の選択を考へるであろう。法を遂行する行為に於て人は彼が法と風習のいずれによつてより多く動機づけられるか否かは余り注意しないものである。風習によつて動機づけられる限り、人は彼の行為の選択が、既成の社会的規準により多く依存するか、或ひは彼自身の個人的態度、信念或ひは習慣により多く依存するか、どうかについて気がつかないものである。彼自身の性格や個性の方が、法律又は社会的規準よりも、しばしば最初の動機者となるものである。法、社会的規準、個人的性格の三つがともにふくまれている場合もあり、それぞれが主役を演ずるときもある。しかし一つのみで行政機構を動かすことは出来ないことは明らかである。勢力のこの三つの源泉や形式は唯々、問題、なさるべき仕事、計画や時間割、人人や素材、事実や原理などに当面してのみ効力を発し得るのである。従つて行政機構を考へる場合にはこの三者を連関して考へなければならない。三者とも同じ生物学的社会的根源から生じて発達したものである。さりとて、法、社会的規準、人間的性格、を必要とするときには専門分化することも必要なことである。それぞれが、他のものがなし得ないことをなしうるものである。行政を研究しようとする場合、これらの諸力のそれぞれが、如何に機能しうるか、他の諸力といかに調和してはたらくか、につき理解しなければならない。行政の対象は人間である。あらゆる方法をもち、凡ての問題の只中にある人間であり、現在のみならず過去と将来をもつた人間である。

しかし人間の行為はこれらの社会力のみによつては先導されないし、又形成されない。実際これらの社会力そのものが人間の要求から生れ出たものである。要求は身体的、知的、情

緒的自己に関連すると同じく、その人の環境にも関連するものである。それ自身の進みゆく力が何であろうとも、自己はその発達を環境によつて非常に影響せられるものである。環境によく適合した性質をもつて生れたり、性質が環境によつて破壊されることがなかつたら、それは幸運というものである。しかし知性と要求の満足との不一致が起るのは何故だろうか。人間は知性と共に、又知性に於て成長したものであり、知性の力を応用することによつて広い知識を発展させたのである。人間は学ぶこと多ければ多いほど、環境の事実や、自己の事実や感情をますます迅速に、確実に処理することが出来るのである。人間は早くから要求を満足させるために環境を利用したし、事実を尊敬し、事実を信頼して行動の手引きとしたのであるが、事態が進歩して複雑になつてくれば、観察力や理性力によつて事例に加へられるところのものが重要な役割をするようになつてくることを忘れてはならない。あらかじめきまつた方法で行為することの理由を綜合するような事実が更に必要になつてくるであろう。殊に行政という如き複雑な人間作用になつてくると、単なる一つの事実のみでなく、より多くの事実に基づけられた知識を必要とするのである。

事実の中には、各人がよく認知している事柄に関連をもつような明白な事実の場合がある。如何なる場合にもこうした事実は、大抵の人人の行動を決定にまで導く意味で、態度に影響を与へがちである。この態度或ひは世論は行政者を圧迫するものである。彼がこの態度に屈するか、他の事実をふくんでいる彼自身の判断に従うかは、つまかさねられた事実を得る彼自身の知識や能力によつて、或ひは民衆を信じさせ導く彼自身の力への信頼によつて、民衆の考へに従うことより生ずる損害を判断することによつて、完全な事実に行動をもとづけることから生ずる価値の判断によつて、決定せられるであろう。ここに於て行政者の知性、性格、個性、社会的技能、倫理が凡て吟味されるであろう。

目的に関連する決定に到達する過程は事実のデータの蒐集と分析によつて補助されるものであるが、それは窮極的には事実を超える価値判断によつて統御されるものである。決意は行為の未来に関わりをもつものなるが故に、単に「在る事実」によつてのみは処理出来ない。しかし手段に関する決意に到達する過程は事実のデータの論理的推論にもとづけられるものである。がデータの完全な蒐集などということは到底時間的には可能なことではない。故に充分に実証され得ない前提や仮定にもとづくことも時に必要であろう。国家の最高政策の決定などには高度の叙知的判断を要するのである。教育政策亦然りであろう。又時間的要素よりして、判断は論理的思考、正確なデータによりは、直観、予感、洞察にもとづくことがあるものである。即ち非合理的な判断にもとづくこともありうるのである。しかしこの場合の

成功は精神の成熟に依存する。それは経験や、行動や、責任をとることの成熟によつて到達するのである。行政に於て経験が尊ばれる所以である。若き校長必ずしもいい教育行政能率を挙げ得ない所以はここにある。

かくして事實は、法や社会的基準ほど、行為の先導力に於て力をもち得ないことが理解出来よう。考へらるべきは、こうした力の潜在力に対する行政者の反応である。行政はこうした力を解放して進行させることである。いろいろの事が民衆の間に普及すると一の判断となり、世論の形をとるのであるが、この世論は勘定にいれられねばならない別の他の事實である。事實を知り、判断に到達して民衆は意見と願望とを表現するものである。もしも行政者が、民衆が重要であると信ずるものを無視したり、又は世論を無視すると、彼は無能なものとして、或いは非倫理的であるとして、判断されるであろう。人が法の与へるよりより以上の權威を僭称するものとして、人気を落す以外の効果をもたない事柄に法を強要してごまかすものとして、非難せられるのはこうした場合である。

事實は、決定や行為を喚起する意味に於て力となるといへる。私達は事實や知識によつて導かれる。教育行政に於ては現行法規や社会的規準は合理的な社会的な力より以上のものである。又それらは私達の行為に対して力をもつ事實としても考へられる。たとへば生徒数、教育費比率、カリキュラム、成績記録のような事實としてである。事實を利用しはじめると他の事實に又影響される。私達が事實を利用する目的は抽象的な合理的なものであるのみならず、個人的或ひは社会的なものであり、又より以上にそのいづれでもあるということを忘れてはならないのである。

法や風習と同様に、事實や知識は、そのもつ力によつてのみならず、仕事をなす力によつて、行政過程を力づけ、指令するものである。更に、知識や事實に於て私達は勢力の分離した、独立な、外的な形式をもつのでなく、人がその使用を選択するときのみ、法や習俗の力と結合されているときのみ、行為に影響を与へるものをもつのである。事實や知識を使用するものは人である。彼は性格、個性、習慣、自身の好悪をもっている。或る意味で人間は、将来にしばられているとともに過去に拘束されているものでもある。人間は外部の力によつてのみならず、彼自身の性質によつても行動を動機づけられるものである。仕事をする場合人はいろいろな刺激の中から適当なものを、或るものは内部から、或るものは外部から、選ばなければならない。こうした場合、事實と習慣の間のコンフリクト、習慣と法の、自己と公共善の、コンフリクトが生ずることがある。こうしたときに如何にして私達は公共善に加担しうるのであろうか。

この際考うべきことは、行政権力というものは多くの源泉から生ずるものではあるが、これらの源泉のいずれもそれだけでは自身の勢力を解放展開することは出来ないのである。法は人がそれを把握し応用するときのみ強制する。この場合、力としての法は人によつて選ばれた目的に適合するように、態度や量に於て修正され、解放されるものである。即ち法の効力は一部、他の力の形式——事実と原理、伝統と習慣、民衆の意志、行政者の個人的要求——によつて決定される。事實は人を首肯させるときには力となるが、事實は凡て明瞭にあるのではなく、何かによつて発展させられねばならないものである。これは人によつてのみなされる。社会的基準も又強いものであるが、それは過去から生じたものであり、その使用は現在おこっている価値や事實に関連して形づくられるものであり、習慣は人の習慣であり、人によつて反応されるものである。個人の習慣も又強制的なものであるが、社会的圧力や事実や自身の好みや理性が、私達の行為の決定者としての習慣に対立するようなことが時にあるものである。その秘蔵された価値をもつ風習や法や事實は行為の決定者となるが、それは人間の行為であつて、その人間というのが、民衆への関心のみならず、特に自己に関連する関心をもっている人間であり、法、習慣、事実と原理によつて導かれるが、これらの決定要素への反応なり、その使用なりが、一部彼自身の性格や個性に関連している人間である。

この個人の力が行政的権威に於て唯一の自制能力をもつた要素である。それが公共善に関連して行動するか、教育の要求に一致しない個人的目的に関連して行動するか、に従つて善き又は悪しき効果を生ずるのである。法は人なくして活動的なり得ない。法的責任をもっている人は、伝統や習慣が指図するところのもの、社会的道徳的基準が帰せらるべきもの、世論が従はるべきものを、或る程度決定することが出来るし、又決定しなければならないということとは勿論のことである。又この人は、事実によつて何時導かるべきか、如何なる事実が使用され、如何に理解せられるかを決定することが出来るということも明らかなことである。かくして法の目的はそれを運営する人によつて、部分的に又は全体的に破られうるものである。人は古くなつた伝統、陳腐な概念、誤れる哲学、低い社会的基準で教育を支配しようと思へば支配することが出来る。決定や行為の基礎を与へる事実を無視したり、不当に扱うことも出来る。凡てこれらは、人が無知であるからか、怠けて勢力に欠けているからか、彼の公務の固有の責任に無頓着なからか、教育と何等正当な関連をもたない個人的目的を達成するために、彼の公務の権力を使うからか、いずれかによつてそうなのである。

ものごとを正しい方向に導くのに人は人による支配の原理よりは、法による支配の原理の方がいいということは周知の通りであるが、このことは完全に行はれうるものではない。どう

しても人による支配も入りきたらなければならないのが現状であるから人による支配について私達は関心を払はなければならないのである。私達は行政に於て人間に対して、或る程度の統制を加へている。法は制限を設ける。慣習や世論は人を行爲の相応な基準に拘束する、行政的地位の上位の人はその教育に於て、広い専門的な訓練をもっている、そして常に彼等は若干の個性をもち、職業的希望をもつた人達である。が例外もある。私達の教育法規が私達の社会的、政治的、教育哲学を媒介とすることを確保するためには何をなし得るか。又、私達の行政実践が正当な社会的基準を保持し、古くさい信念や伝統で批判されずに公共的意志を表現することを確保するためには何をなしうるか。行政が、凡ゆる事実を、過去から秘蔵された遺産に適用され将来に向つて変化する傾向によつて指示される予想された要求点に適用される事実として、尊敬する科学的研究の指図に結びついて型づくられるのを確保するのは何をなしうるか。この人の力が、一人の人の力としてでなく、公務の力として活動せしめることをいかにして可能ならしめるか。これらは解決さるべき重要な問題である。

もしもこの人の力がたしかに存在するとすれば、その一部が行政に於ける公務の力であるとするれば、即ちもしこの個人的な関心や衝動をもつ人が行政的決定の法的統制力をもつた公務員であるとすれば、行政のいかなる理論も人による支配の原理を考へなければならないのである。行政に関心を有する凡ての人は、何処で何故に、如何にして、この個人的な力が行政過程に入りきたるかを知らなければならない。そしてそれが教育行政に於て公務の権限や人の正当な役割を妨害することのないように、それを統制する方法について知りうる凡てのことを知らなければならない。

行政理論は、これらのいろいろの形式の力が管理と機能に関連結合されて行政行爲や決定の結果が有効に教育の仕事に調和的に、経済的に、効果的に関連をもつ凡てのものの努力がもたらされるような、目的や原理を發展させることに関はりをもつものである。メールマンなども主張する如く教育行政の目的は教育への奉仕にある。行政は手段であつて目的でないから、他の目的に用ひられる行政権力はいかなるものでも権力の濫用であり誤用であるということになるのである。ものごとを規整すべく法律は多くの点で貧弱である。風習やその他の社会的慣習はしばしば私達をもはや妥当でなくなつて行爲の形式や信念に、余りに強く且つ長く結びつけすぎるものである。事實はそれが間違つて又は不適當に選択され、間違つて理解される時には、権力として濫用されるのである。かくして私達の個人的信念や習慣は私達を間違つて導くことが多いのである。

行政的決定や行爲が公共善と一致するためには、法は比較的に客觀的であり、非個人的で

ありうるから、出来るだけこの性格を大きくするように、法を改善する努力を私達はしなければならぬであろう。特にこのことは教職にあるものの努力しなければならぬ点である。教師は文化及び教育の専門家であるから、立法者に対して専門的な助言をなす責任があるのである。又同時に、民衆の、教育に対してもつ正当な理解や態度を發展させるよう、教師の側から援助も必要であろう。これは単に説得の事柄ではなくして、主として、学校の要求する事実や、学校が何をしているかを提案し、私達の学校の性質や目的を説明することである。如何にして学校の進歩が、民衆の態度や理解によつて、促進されているか或ひは邪魔されているか、は教職者の不断の関心事でなければならないのである。古くさい伝統は間違つた概念へ、誤つた態度へ、従つて誤れる民衆の要求へとみちびかれ易いものである。古い方法はそれがよき方法でなき限り、教育を支配すべきではない。私達の技術的知識の増大、教育の社会的目的の変化に応じて学校を發展させることは、教師や行政者の教育の改善によつて達成されるのみならず、啓蒙された民衆によつても達成されるものである。民衆の理解や態度を、私達の研究や私達の社会の変化が絶へず私達の学校に必要ならしめる変化と同じ歩調をとらすようすることは教職者の責任でなければならない。このためには教職者が名実共に改善發展しなければならない。私は日本の教職者の現状をみると、民衆に対して一日の長ある存在と樂觀的に考へることは出来ない。教職外の民衆の平均知性と、教職者の平均知性と、いづれが高いか、教職者のそれが断然高いと手放しで言いきれないのを私は悲しむものである。日本の民衆は案外知性が高いものであるとむしろ私は考へたい。教師たるもの決してうぬぼれることなく、ひたすら謙遜して自己充実に進むべきが先決問題であろう。九州大学の向坂教授が一月一日号の週刊朝日に十年前のことについて面白い感想を書いておられる。即ち、「ある日、未知の人から手紙をもらつた。自分は教員だが、手紙もいまや民主主義的プロレタリア的に書くべきであると思う、と前書きがあつて次のような文面である。“おい、君は資本論を研究しているというが、おれは経済というものを少しも知らない。どういふふうに勉強したらいいか教へろ。おれは学問がないから、そのつもりで勉強の仕方を書いてよこせ”この調子でたくさん質問が書いてあり、最後に“この手紙に対して君がどんな反応を示すか、おれは興味をもつてまつている”と結んであつた。これは大まじめに書かれた、プロレタリア的な民主主義的な手紙である。戦争中にまつたく自由を奪はれた人間が一ぺんに目かくしを取られた姿が見えるような気がしたのでこの手紙は今もとつてある。組合運動や政治運動の中にも、このようなはね上つた革命がなされなかつたか」と書いておられるのであるが、こうしたはね上つた進歩気取が教育界に今もつて存在しているのではないだろうか。

かつて日本の民衆は「先生といはれる程の馬鹿でなし」と皮肉つたのであるが、これは民衆の知性が教師よりも上廻っていることを感じさせさへするのである。教師が一番知性のすぐれた人間なのだから教育についての最高決定権は教師のみが保有すべきであるとの見解を私はとりたくない。ひとり高きに居らず、下りて衆とともにつけとは熊沢蕃山のことばであるが、封建時代の人間よりも近代社会の人間が傲慢であつていい筈はないと思う。

教育法規の改善につき更に考へてみよう。よりよき法をつくつたり、法を益々専門的たらしめたり、古い法を廃止したりすることの外に、法改善の別の方法がある。各教育委員会は地方の条件に適合するよう法の拡充が可能となる規則をつくる権限をもっている。この領域に於て多くの行政者は注目すべき成果をあげているのである。そこでは決定や行為の全領域を、非個人的な基礎の上に置くのである。そして教育委員会によつて採択されると法的効果をもつが、教育委員会が変更を要するといふときは変更させるようにしておく、政策、計劃処理を工夫するのである。かくすれば学校は安定する。行為が恒久性と継続性を持ちうるからである。各人は前以て、如何なる規律が適当であり、如何なる行為がとらるべきかを委員会規則によつて知ることが出来るのである。

もしも行政が法に甘んじていると、法のこうした形式は所要の変化をさまたげる傾向のあることも可能であるが、行政がそれ自身の手段を鋭くすること、それ自身の規則に従うといふことは行政の仕事であることも明瞭なことである。こうした考へが行政を、気紛れなことをすることから、余りにも個人的にすぎる規則から、好ましからざる集団の圧力から、まもりうるものであることは疑のないことで、これが一部の行政者が規則範典をつくることにためらう理由である。そういう人達は恒久的でない個人的な規則を好むものである。

法律による支配の原理は更に一步を進める。綴込組織、組織表、カリキュラム、記録組織、時間割、予算案、請求及び領収形式、減価償却形式、カード目録、学校行事暦、その他のものなどが私達の行為を規整する効果をもつのである。そうしたものによつて、処理、基準、行為の手引きがつくられるのである。この文書機構が余り発達しすぎると所謂繁文縟礼となつてくる。しかし文書機構は凡ての制度や集団事業が、努力の調整と協力を可能ならしめるためには使用しなければならないものである。教育行政機構に於てもこれは重用せられ、實際面に於ても非常に有用なものになつている。これが軽視されるか、その発達が貧弱であるか、或ひは逆に発達しすぎるか、無修正のままに長く用いられるか、いずれかであると行政上の困難をおこすことになるものである。行政における権威として法を研究する場合は、法そのもの、法規規則、行政方策の三領域に渡つて考へられねばならないのである。教

育行政に於ける文書機構もこれから発生するものである。問題はこれらを教育に於ける科学の発達や社会の変化に歩調を合はせるということである。教育と教育行政とは全く別物であると言ひきれない所以はここにあるのである。教育行政の成功は教育の本質の理解にかかるのである。

風習の力を使用することの改善となると状況は少し異つてくる。伝統、習慣又は礼儀はたやすくすてられるものでないし、一夜にしてつくられたり、修正されたり出来るものではないのである。時に私達は時勢後れのやり方として非難されるものに反対し、その代りに新しい方法を置きかへようとするものであるが、伝統を破壊したり、或いはつくつたりする仕事に公然ととりかかるようなことはしないものである。伝統の破壊や修正をしようとするときには普通私達は模範の実例を示し、それに他人を従はさせるようにしてその実例の名声を加へようとする。即ち私達は、古いものを軽視させ、遂に忘れさせるようにする異つたものを使用して、社会力の一の表現を破壊しようとするものである。学校活動が社会的である限り、このことは学校の大きな仕事の一部であり、学校はこうした人為的な生活方法で充されているところである。こうしたことは学校の実際の各面に於てのみならず、教育の意味の中にも見出されるものである。価値なき、或ひは有害な風習をえり分け、有用なものでその代置をすることは行政の責任でなければならない。学校を指導する哲学に於てか、カリキュラム構成の理論に於てか、教授や管理の方策に於てか、いずれかに於て悪い方法が見出されるとしても、変化を効果づける努力をすることは行政の任務である。

法は長く存在していると伝統になる。が法は何といても民衆の生活の感情や習慣や様式にまだしつかりと根を下していないから、変更し易いものである。しかし伝統や風習となると事は簡単に運ばないのである。殊に古いものに代る新しいものの提出がまづいと逆効果にしかない。教育の側に於ても慎重な態度が必要である。学校は今日、家庭、社会、成人、民衆、産業、政治、教会、社交クラブの活動と緊密に結びつかうとしている。従つて風習や、成人、民衆の現在の態度や意見や感情を処理する必要はますますふへるのである。即ち社会力を処理する必要に迫られているのである。従つて教育行政に於てもこの種の社会力が益々重要になることはかねて度々のべた通りである。このためには社会力の本質を理解することが必要となつてくるのである。学校活動の古い訓練的概念は行政的命令、或ひは冷笑によつて取り消され得ないものである。それは尤もな説明や置換によつて修正されねばならないものである。私達の信念、感情、習慣の中に存在しているからとて、古いものを取り去らうとしないことすらある。古い習慣は私達の性格や個性の一部となつているから容易にとり去

り得ないのである。古びた概念をもっている人は兎角頑固なものである。こうした人に必要なのは助力である。命令でなくて、指導が必要なのである。人は法的権力の使用のみによつて命令することが出来る。事実と論理と実例によつて教へることが出来る。社会力の使用によつて指導することが出来るのである。私達の行政上の誤謬は少なからず、これらの力の混同によるものである。

法を完成するために、社会的基準や方法の力の使用と理解を改善するために、行政者に活動に於て事実を利用する方法を知らしめるために、私達が何をしようとも、私達はなほ次のことを認めなければならない。行政者がよく訓練されていても、よく工夫された規則やすぐれた文書機構をもつていても、すぐれた指導能力をもつていても、彼が彼の個人的利害を、教育の利害のために全くすて得ない限りは食弱な行政者であるということをもとめなければならない。そうした行政者は自分がほめられることや勢力のあることを好む余り、教育について全く真剣であり公平であることは出来ないのである。個人的な性格が行政的活動に影響を与えるものである。が行政に於ける個人的支配、人による支配に対する統御として、この性格の完全な代置となるものは仲々見出せないのである。元来人間というものは彼の公的な責任にてらして自己を統制することは出来ないものであるから、法律とか規則とかいうものを作つたのである。社会力亦自己主張するものである。社会力の賞讃と非難はほこられ恐れられもするが、その違犯者を罰する方法はそれほど恐ろしいものではない。というのはその行為がのろいし、重大な害を加へる程でないからである。善き意味でも悪しき意味でも強い性格の人には社会力は余り問題とならないのである。むしろ彼の方が社会力に影響を与えるほどである。法の手がとどかないところ、伝統や習慣や世論が強制し得ないところ、事実や理性すらもが正しい行為を導き得ないと思はれるところ、性格や個性が不適當なところ、こうしたところこそ性格の力を支持するのにある他の外面的な力が必要とされるところなのである。こうした点は一体どう考へられうるか。二つの方向が考へられる。一は性格を改善せんとする努力を通して、一は職能の中にある専門的な力の発展を通してである。この専門的なというのはその主目的が性格や公務の権威を支持し、社会的統制を拡張することであり、人による支配を公務による支配にかへるという意味である。しかしこのことは職能を外部の助によつて高めるのを意味するのではなくて、自己意識的たらしめることであり、その固有の領域でその成員の職能的行為を統制する意味で自己統制的たらしめることを意味するのである。このことは法的権力によつてでなくて職能によつて実施さるべき社会力によつて可能である。

職能組織の成員は権威的位置を保持することによつて自動的に社会的威信をもつようになる。この威信を長く保持するために各人はある責任をもたなければならない。人の位置というのは単にその役務が高い位地のものであり、高度の仕事の基準を要し、人人からほめたたへられるという理由で威信づけられるものである。人の位置が代表するものは単に科学的合法的善であるのみならず、社会的善である。彼の仕事に於て社会的善の正当な基準を承認するのみならず、彼の職能の高い名誉が高められ尊敬されるのを、積極的攻撃的にまもるのが、公務員の義務である。職能倫理というのはこの意味で社会的善を意味するものである。法に代るのが職能倫理の目的でなくて、行為に対する法の力の影響を超えて一段と進行するのがその目的なのである。又職能倫理は風習の力の代りをするのが目的でなく、風習が適当な或ひは適正な指導をなし得ない領域に於て、現在の社会力を用ひて進んでゆくのが目的なのである。

伝統、習慣、共通の信念、感激或ひは礼儀が私達の行為に対する力となつたのは、各人がその方法が善であると考へたからでなく、何故かを考へずに各人が好み且つ承認しうるほどに長く生活し経験したからである。いわゆる職能的倫理範典は、単に経験にのみもつつかずに、指導原理の要求の研究を慎重にした上での、行為の方法の掟である。出発の時には合理的な方法であつたかも知れない風習の多くや伝統は今ではその合理性や有用性によつて存在しているのでなくて、凡ての民衆からしつかりと承認せられているということに依つて存在しているのである。それらは個人の個性や性格の要素として存在しているのである。倫理範典をつくる場合、それは経験をあらはすものであるが、その経験は比較的最近の経験である。むしろそれは何が善であるかの合理的結論を表現するものである。古い習慣が凡ての関係者に善であつてもなかつても、範典の企図する善は、それが、社会の凡てへの奉仕である教育の奉仕に対する善である。教育者をして教職倫理範典を尊敬せしめるのは、教育者の習慣ではなくてむしろそれが教職的に善き方法であり、教職に於て尊敬せられる方法であるということ意識するからである。個人的な理由でもし人がこうした規則に従はない場合、逆に、非教職的と思はれることを恐れる故に、又教職的と思はれることによつて得られる名望をこのむが故に、そうすることも有り得るからである。

善習慣の問題にしても、今日科学的研究の光にてらして善として決定されたことも、長く用ひられると、凡ての人によつて善と信ぜられる生活の基準方法となるものである。暫らくするとこうした規則は伝統、信念、生活方法の一部、教職上の個人的習慣となる。このことは全体としての職能と、行政者、教師、指導主事の如きそれぞれの職能をして、教職として

知られているもの、即ち人間行為の、比較的に新しい急速に変化する高度に技術的領域をおほっている私達の風習の特殊な外延の建設に着手せしめようとするを単に提案するにすぎないのである。これらの多くは既成の事実であるが、まだまだまちがった実践が存在し、教育者範典とでもいうべきのではわりきれないものが数多くあるのである。

教職的倫理範典はそれが理解され、信ぜられ、従はれるものであつてこそ使用出来るものである。有効であるためには規則は、それが従はるべき合理的な正当な方法を表現するほどに、成員によつて強く信ぜられるほどに、人間の行為が確実に判断せられる明瞭な基準を提供するほどに、それに従へば教職的として知られ承認せられるほどに、無視すれば非教職的としてのレッテルをはられるほどに健全なものでなければならない。

規則はそれに従う人人には快を、無視する人には苦を与へられるようにつくられねばならない。実際に教職者は彼等自身の良き仕事によつて、又他人が正しく仕事を進めているのを見ることによつて、快樂を得るのである。かかる人は教育の根柢を信ずる人達であり、教育が成功するのを見るのをたのしみとする人達である。又こうした人達は不可避免的に正義は彼等自身の欲求であり希望であるが故に正義をなそうとするものである。正しいことをなすことは彼等に個人的な成就感、正しいことをしている同僚への承認感を与へるものである。かかる人々は自分達をも刺戟し他者にも報いるものである。

又人人の中には同僚からの不承認を恐れるが故に、彼等が彼等の位置から最も多く欲するところのものを得る機会にこうした不承認が与へる影響を恐れるが故に、正をなす人がある。彼は善たらんとする恐怖によつ動かされる。自己自身の目標に到達しようとする野心、目標に達しないために罰せられることの恐怖は動機力とは全然異つたものである。前者は個人的な野心、性格によつて与へられているものであり、それは内部からの衝動である。後者は罰の恐怖、何かを失う罰の恐怖によつて支へられているのである。前者の場合には善き行為の目標へ自己の眼をそそいで活動する。他の場合には人の眼は仕事にそそがれているのではなく、間違つた行為をさぐられる機会をみまもっているのである。

もし良き人人が充分に数多く、強く、活動的であるならば、善に対して特別の要求をもたない人々への恐怖を刺戟するような規則を一致してつくり出すことが出来るのである。倫理範典が社会生活の拡張であると同時に個性と性格の拡張である人々の意志を結合することによつて、強制が必要なときには強制し、妨害されても窮極には教職によつてのみならず民衆によつても理解されるに至る有力な一組の習慣をつくり上げることを可能ならしむべきである。

以上私達は行政的な権力や、諸力の性質を分析してきた。この力のいろいろな形式は相互に如何に関連影響し合うか、管理の仕事に於てこれらは如何に関連し合うかについての研究は、何も教育行政に於ける全く新しい企てでなく、現在私達がなしている事の部分的な説明にすぎないのである。教育の実際に当っているもの、教育行政の仕事をしているものはそれぞれ全力を尽して働いているのである。唯それを理論化し、組織化して、更に一層日本の教育を強力に培養するのが今後の私達の課題である。内外いづれもの側からの圧力に対して教育行政の筋を通すことがわけても教育行政者の課題でなければならない。そのためには行政者自身確固たる基盤に立たなければならないのである。即ち教職倫理という基盤にである。本節に於ては内からの利己的圧力とでも云うべきものへの抵抗の暗示をさぐつつもりであるが、外からの圧力についても少し考へてみよう。

本節註、教育行政過程の分析につきすぐれた研究はスタンフォード大学の Sears 教授の諸著作に見ることが出来る。彼の *The Nature of the Administrative Process* はこの方面のすぐれた研究であり、*Educational Administration and Supervision* 誌 1951 年 1 月号にのせられた *Ethics an Element in Administrative Authority* なる論文から本節は多大の示唆を得た。

三

教育は民衆のものであるが故に民衆から教育に対していろいろと要求が出るのは当然のことである。行政路線上の人人が如何に圧力集団の意見なり圧力なりを処理するかは非常に大きな行政能力を要求するものである。この場合所謂強権を発動して一切の圧力をおさへることは教育行政が国家権力に圧倒される手引きにこそなれ、決して教育行政そのものを強化する途ではない。正しい意見をもつた圧力であれば充分にその利点を取り上げべきであろうが行政は公務であるから、いたずらに私的集団の圧力によつて左右さるべき筋合のものではない。圧力集団に対して如何に行政は対処すべきか、1950年前後のアメリカの実例を引いてこの間の事情を考察してみよう。

戦争の幻影におびえると右翼勢力が擡頭しくことは古今東西その軌を一にしている。我が国では明治の昔から近代的精神への右翼的攻撃は盛んであつたのであるが、特に私達になまましいのは昭和のはじめ頃からの右翼攻勢である。満州事変なるものの起りはじめた頃から原理日本社などが活躍して毒にも薬にもならぬ自由主義者グループをいじめたことは私達にとつて記憶も新しいところである。いまこれと同じようなことがここ数年来アメリカにも起りはじめているのである。右翼攻勢には國際的な類型があるかの如くである。皮肉にもアメリカの場合の方がより狂気じみてもいるようである。

アメリカの事情をさぐるため雑誌 *The Nation's Schools* 1951 年 1 月号から六月号まで

にのせられた関係記事を以下に整理してみよう。同誌の指摘するところによればアメリカの教育界における右翼前線組織は次の通りである。

1, アメリカ教育協会 (American Education Association)

これはニューヨークにあつて「我々のアメリカの学校をアメリカ的にする」というのがそのスローガンで Sign Post という機関誌を出している。Milo F. McDonald というのがその長である。

2, アメリカ両親教育委員会 (American Parents Committee on Education)

これもニューヨークにあり、「我々の教育体系における非米活動を暴露し、根絶する」のがそのスローガンで、1940年に Merwin K. Hart によつて組織されたものであるが、現在は存在していないらしい。この委員会の議長は Archibald E. Stevens で、ハートや Maj. Augustin G. Rudd などが準備した文書を配布するのが役目である。

3, アメリカ教会連盟 (Church League of America)

これはシカゴが本拠であり、“News and Views” を出版している。「我々は戦後の世界に於て我がアメリカの体系を保存し得るか (Can We Preserve Our American System in The Postwar World?) という冊子を頒布している。George Washington Robnett が書記長である。

4, アメリカ小企業組織協議会 (Conference of American Small Business Organizations) の教育委員会 (Committee on Education)

これはニューヨークに本部をもち、アメリカの公立学校の教科書や補助教材、特にアメリカ史や社会科学を取り扱うそれらについて評価することを仕事としている。機関誌として「教育批判者」(Educational Reviewer) をもっている。Lucille Cardin Crain が書記長兼主筆であり、George D. Hawkins が議長である。

5, シカゴ経営者協会 (Employers' Association of Chicago)

John T. Beatty が主宰であり Gordon L. Hostetter が副主宰である。「小さい赤い校舎は如何に赤いか (How Red Is the Little Red Schoolhouse?)」というような冊子を出している。

6, 公務研究会 (Institute For Public Service)

ニューヨークにあり、William H. Allen が主幹である。

7, アメリカの公立学校の友 (Friends of the Public Schools of America)

これはワシントンにあり、「教会と学校を分離せよ。公立学校を公共のものとせよ」をス

ローガンとし、「公立学校の友」を発刊している。Maj. Gen. A. Fries が主筆で、Mrs. Cland J. Palmer が主幹である。

8, アメリカ教育の守護者 (Gurdians of American Education)

これは本部がニューヨークにあり、「愛国的アメリカ主義を信用せず、アメリカ社会に急激な変化をもたらそうとする企図をもった宣伝の侵入に対して、公立学校教育を防衛する」というのがそのスローガンである。Maj. Augustin G. Rudd が総主幹で、ラッドは進歩主義教育学者の Harold J. Rugg と戦うためにこのグループを組織したのである。多くのリーフレットや書物を出版している。有名なものが「我が共和国を破壊するもの」である。この書物は「反共アメリカ婦人クラブ (American Women Against Communism)」や「愛国者協会アメリカ連合 (the American Coalition of Patriotic Societies)」のような組織の気にいり、反動的破壊新聞によつて広告されているようである。

9, アメリカ国粋協会 (National Association of Pro-America)

これはシアトルに本部をもちプロ・アメリカとして知られている地方支部をもっている。これはもと、反ルーズヴェルト派であつた保守的な有力者の婦人層から構成された共和党婦人組織がそのおこりである。最近の情報によれば、ニュージャージーやカリフォルニアの地方支部では学校教科書の共産主義的意図に対する自称審判官の役割をしているようである。

10, アメリカ教育国民審議会 (National Council for American Education)

ニューヨークに本拠を有し、「健全な教育の奨励と、マルクス主義と集合主義を我が国の学校と国民生活から排除することとに献身する」ことをスローガンとしている。「教育の防衛者 (Educational Gurdian)」を機関誌としている。そしてまた共産主義的教師や、アメリカの学校や大学における共産主義的教育を暴露するパンフレットを出版している。たとえば「ハーヴァード大学の赤色教育者 (Red-ucators at Harvard University)」や「進歩的教育は不良化を増大する (Progressive Education Increases Delinquency)」を頒布しているのである。Allen A. Zollが副主席であり、Kern Dodge が主幹である。

以上が今日のアメリカ教育界に於て考へられる右翼攻勢グループである。いずれも国粋的なスローガンを用うるところ私達の経験するところと同じである。前向きの力に対する力が後向きになることは物理学の法則のいろはに属することである。この後向き勢力が国家防衛をスローガンとするところに社会科学的不幸ははじまる。

アメリカの今日の公立学校教育に対しては、それがアメリカ社会の母胎である以上、さまざまな立場から批判がなされることはいふをまたないところであるが、上にあげたグループは

皆悪意的なものである。善意の立場からなされる批判に、タイム誌の主幹ロイ・ラーゼン(Roy Larsen)等のつくつている「公立学校アメリカ市民委員会(National Citizens Commission for the Public School)」がある。ここではこうした善意のグループのことにはふれないことにして、悪意のグループのことどもをしるしてみよう。尤も善意悪意ということは頗る主観的なことはで私がいきなりはじめから善意悪意と割りきることは或いは不当かも知れない。立場によつては右翼グループの言ひ分に真実を見出しうるかも知れないからである。

アメリカへ行つた人達のみやげことばとしてもきくことであるが、バサドナ(Pasadena)事件というものがある。このロサンゼルス市の郊外都市に1950年6月小学校の特別税創設に当り、「学校発達審議会」(the School Development Council)が進歩的教育を攻撃した事件があつた。この審議会は公立学校が基礎的なものを教へることに失敗していると非難するのである。一般の輿論も三Rの教育が充分であるとは思つていないのであるが、この派の攻撃は感情的に些か常規を逸するやり方でなされたのである。攻撃は近代教育の全般の計画に対してなされた。この際用いられたスローガンは「進歩的教育は課税の増大になる」というのであつた。プロ・アメリカの組織のメンバーも「学校発達審議会(SDC)」に協力したので、一般にバサドナではプロ・アメリカの地方支部がこの運動を支持したと信ぜられている。彼等は進歩主義の定義も吟味せずに進歩主義を無用なかざりとか、きまぐれとか、共産主義的教育とかいうような表現を用いて酷評した。SDCの統領であるDr. W. Ernest Browerはバサドナの学校を次の諸点をあげて非難している。すなわち、1、学問の競争を除去している、2、学級の廃止、3、親の権威の破壊、4、親の感化の毀損、5、非道徳的無道徳的な性教育教科書や性教育による非道徳性の助長、6、愛国的態度の破壊、7、直接に質問に答へることの否定、教育委員会の会議の便宜主義、同会議で傍聴者にサクラ問答させること、行政の感情化、技術のごまかし……などのような典型的な共産主義的な技術の強調、である。しかしこれらの難点は例証されているのではない。困難点の解決の代りに公教育の領域から進歩的教育、近代的教育という表現をとり出してそれを全体の学校計画を疑う政治的用語として用いているのである。これらの圧力集団は大体が教育税闘争をスローガンとして起つたものらしく思われる。会合も方々でもたれたが、デューキーやキルパトリックなどは嘲笑され、無月謝の公立学校教育はがらくたとして輕蔑されたのであつた。

こうした状況の中に「進歩教育は不良化を増大する」がツォルによつて著はされた。「アメリカ教育国民審議会」もつくられた。そしてこの会の財的援助を懇請する企がなされるようになった。ところでツォルというのはどんな人物だろうか。1948年6月に「アメリカ教

育国民審議会」がニュージャージーの法曹会に編入されるに至つたのであるが、この大言壮語を常とする組織の理事者の中に A. Alderson Zoll II. の名があつた。1939 年ツォルは Coughlin 教父のラジオ放送が拒否されたことに対する反抗としニューヨークの放送局 WMC A の周りにはられたピケットラインの指導者の一人であつた。然し放送局が彼に 7500 弗払うならばピケットラインをとりさつてもいいと申し入れて彼の追隨者を勝手に裏切るようなことをした。彼は WMC A の会長ドナルド・フラムから前払金 200 弗を集めた廉で逮捕されたが、決して告発されることはなかつた。右翼指導者得意の手腕を発揮したのかも知れない。Felix Frankfurter が大審院の判事に任命されたとき、ツォルはその任命に反対し上院に申し出た。フランクフルターがユダヤ人だからというのである。第二次世界大戦起るや軍政官訓練所 (Civilian Military Training Corps) で訓練を受けようと応募し試験にパスしたが、前歴がばれて登録をとりけされた。要するにどこの国にもみられる右翼の典型的なリーダーである。

アメリカ愛国者団体 (American Patriots, Inc.) と呼ばれるツォルの古い組織は 1947 年 12 月の検事総長のリストの中には「全体主義的、ファシスト的、共産主義的、破壊的組織」の一としてのせられていた。破壊的、全体主義的、及びその他の組織された反民主主義的運動の活動を摘発する、ニューヨーク市の組織である「民主主義の友 (Friends of Democracy) は、「アメリカ教育国民審議会が」が結成された後間もなくツォル氏の背景についてのレポートを出したのであるが、F・O・D の主幹である L. M. Birkhead はそのレポートをツォル組織の顧問又はボスとしてリストされている三十五人の人々に送つた。自分たちの名前がつかわれるのを許したこれらの人々の中に二十人はアメリカ紳士録にのせられるに充分な著名の士であつた。著名の士の多くはこの情報を受けとつた時に彼等は直接にツォル組織からの脱退を申し出るに至つた。ここに F・O・D に送られてきた釈明をあげてみると、リーダーズ・ダイジェストの編輯主筆の一人である Stanley High は「私は私の名が利用せられたとき、アメリカ教育国民審議会について詳しくは知らなかつた。併し実情をきけば私の名をかすべき性質のものではない」といつているし、拳闘選手のタニーは「私のような仕事に活動的な人間はアメリカ主義を促進すると断言するような組織には不向きである。私は今日から同組織の顧問たることを止めようと思う」とのべている。更にその他に辞退者を出しているらしい。どこの国でも名士はかつがれるものようである。

アメリカ教育国民審議会の活動につき更に追求してみよう。このグループの初期の出版物の一は “Hew Red Are the Schools?” である。このパンフレットは、非米宣伝家の恐し

い第五列が最近の三十年間学校で活潑に活動したと読者に信じこませるようなやり方で書かれている。社会科教育も彼等に解釈させれば、多数の教師が自由競争の資本主義体制に反対し、社会主義や或る種の集合主義に加担していると思はれるのである。そこで欲せられ、救助せられるに値する多くの愛国的教師にこそ友情の手をさしのべなければならないというのである。更にこのパンフレットは大抵の教師の組織は過激な宣伝家によつて統制されているとのべるのである。そして財政的援助のツォルの訴へがこのパンフレットの終り頃にあらはれてくる。アメリカ教育国民審議会は国家的規模における、学校や大学の破壊的勢力に特に専ら反対する唯一の活動的組織であるというのである。又ツォル一派によれば、学校を破壊するマルクス主義的企てである進歩的教育を抹殺するために基金が必要であると結ぶのである。

もひとつの小冊子は前にあげた「進歩的教育は不良化を増大する」で、これは未知な読者を印象づけるに足る半面真理の賢明な捏造物である。これはデュキーのプラグマチズムは無神論的唯物論哲学であるという誤った前提に立つものである。即ち学校は無神であるから道徳的精神的価値を欠き、道徳的精神的価値を欠くから青少年の不良化は増大するというのが彼等の考へ方の型である。従つて進歩的教育は不良化を増大するというのである。しかしこの考へ方は現実の状況を無視した考へ方であつて、調査に裏づけられたものではないとN・E・AのRobert A. Skaifeは反論する(The Nation's Schools, 1951. Feb. 参照)。この小冊子は愛国主義と宗教とに訴へて結んでいるが、宣伝としては実にうまいものである。最後に我々是我々の父母の信念に帰るべきであり、進歩主義教育の悪に対して警戒すべきことを告げている。「所謂進歩的教育は自由民として我々の生存に必要なあらゆる要素の必然性を否定している。それは成長する青年から独立に考へる能力を奪いとつたし、集合主義的国家のためにのみ知的に条件づけられた無数の民衆を生んでいる。そして安全な自由な凝聚した社会を民衆が維持し得る道徳的基準を無視している」というのである。

それから数年後ツォルは極右主義文献の中で優位を占むるに至つた。1947年以来彼はセールスマン、PR指導者などとして積極的に活動している。ここ数年間L. K. SmithやJoseph KampやMerwin K. HartやUpton Closeと結んでいる。そして資金集めに努力している。1947年12月15日にハートの国民経済審議会(National Economic Council)のために基金募集を懇請する協約をなし、一パーセントの手数料をとることを約束している。1948年1月6日この協約を更新したが、協定はその年の9月に終つて了つていのである。1947年と1948年の間ツォルはヨゼフ・キャンプの立憲教育連盟(Constitutional Educational League)のために積極的に基金募集を援助しているがこの時も手数料をとつている。1949年

クローズのPR顧問として奉仕し、クローズのために三万弗位募金したがその手数料はちやんととつているのである。ツォルとクローズとの同盟は両者のために有利な協定であつた。クローズはツォルの「アメリカ教育国民審議会」のために「彼等はあなたの方の子供を欲している (They want your Child)」という小冊子を書いた。ツォルの “Educational Gurdian” はクローズの “Closer Ups” の郵送とともに送り出され、クローズのも亦ツォルのと共に郵送されたのであつた。まことに賢明な営利方針である。

ツォルと協力した Verne P. Kaub は「アメリカ教育国民審議会」の調査部を受けもつた副主幹として活動した。カウプは前はキャンプの立憲教育連盟のために働き、また Citizens U. S. A. と呼ばれる一つのシカゴの組織で活躍し、反ユダヤ的一枚新聞 The Individualist への投稿者であつた。1947年ツォルとカウプは共同で「教会連邦審議会は如何に赤いか (How Red is the Federal Council of Churches?)」を書いた。アーノルド・フォスター (Arnold Forster) は L・K・スミスのキリスト教国家主義者党 (Christian Nationalist Party) はこのツォルの小冊子を大量的に配布しようとしているとのべている。ツォルは彼のいろいろな愛国的計画への潜在的貢献者である中年の富裕な婦人層を対象として運動するのである。

「アメリカ教育国民審議会」は要するに愛国主義を口実に現行の教育制度や教育者を破壊しようとするものである。エデュケーショナル・ガーディアン誌の1950年10月15日号はヴァージニア州のアーリントン (Arlington) の教育次長である C. Glenn Hass 氏の演説を批判している。それは彼が進歩的教育者の考へ方を支持したからである。ハス氏は七つの根本問題即ち1, 民主主義の保存と拡張, 2, 世界の理解, 3, 身体的安全, 4, 情緒の安定, 5, 知識と技能, 6, 経済能力, 7, 態度と信念の発達をのべたのであるが、それに就いてエデュケーショナル・ガーディアン誌は「情緒の安定と態度信念とは常に両親達によつてその責任を考慮せられてきたものである。近代的教育者は敢て凡ての親達は間違つていると主張せんとするのだろうか。或ひは近代的教育者は彼の職業の範囲を拡張するために知識の授与と精神の訓練からはるかにはなれた領域で、縄張り争いをせんとするのであるか」とくつてかかるのである。しかし卒直に言つてこうした批判を無下に否定しきすることは出来ないように思う。私は今日の日本の浅薄な進歩主義者に対してはこれを同じ批判をなしたいと考へるものである。

ツォル・グループは民主主義の語を嫌い、American way of life という言葉を狭く解して用ゐることを好むのであるが、これに対し進歩主義の側からは、真実のアメリカ的生活方法はかかる職業的防衛者を必要とはしない、アメリカ的生活の強さはそれが自由であるとい

うことの事実の中にこそ存すると反対するのである。双方がいずれも自分達の方こそ自由であるというのだから面白いわけである。元来自由ということばは誰れでもが使へるところにその歴史的役割をもっているのである。最も保守的な政党が自由党と言っているところもあるほどである。

問題はこうした右翼の前線組織に対して中正な教育者や教育行政者達はいかにあるべきかということである。かかる前線組織について知るところがなければならず、また公立学校や高等教育制度の活動に影響をもつ宣伝や、圧力集団の現在の活動は如何なる範囲で、又如何なる態度でなされているかを知らなければならないと最近物故したブキャナン（アメリカ下院圧力活動委員会委員長）はのべてゐるのであるが、同氏が病院で死ぬ数週間前に語つたところをさらにネーションズ・スクールズ誌 1951 年 6 月号から抜粋して紹介してみよう（Lobbying and its Influence on the Public Schools, in Nation's Schools July 1951）

圧力集団は通常は法的決定に影響を与へようと努力するものであると考へられているが、これらの集団の目的や実践は凡ての市民に関心をもたねばならないものである。殊に教育過程に与へるその影響の大なるを考へる時、特に教育者はこれに関心をもたなければならない。これらの集団は彼等の見解を学校そのものに浸透せしめようとするのみならず、更に民衆の考へ方を共通の型にはめようと広範囲な促進圧力活動をなすものである。そして教育の基礎にも挑戦するものである。

真実の教育は事実を調べ、何ものにも支配されない建設的な結論に到達する能力を発展させることを意味するものである。が多くの圧力集団の教育的活動は全く違つた前提に立つものである。これらの集団は彼等自身の偏見に適う事実のみを集めるものであり、又事実を歪めるものである。いずれの場合にも彼等は独立の結論よりも指令された結論に関心をもつようである。彼等は民衆が考へることを欲しない。唯々民衆が受けいれ、それから行動することを欲するのである。一つの意見を説教してそして行動にかり立てようとするのである。自分等の心の中だけに思つていることに立脚して自己の教育的機能についての見解とする。その態度は全く主観的なものである。

これらの圧力集団の活動は教師及び教育行政者に二様の問題を提供する。如何にして学校の中に於ける集団宣伝を探索し、分析し、必要ならばそれと戦うか。又学校外に於けるこれらの集団圧力に対抗するか。如何にして教育体系はかかる佯りの特殊な申立から自由となりうるか。如何にして学校外の集団宣伝が正しく鑑定され分析されうるか。これらの集団圧力はある程度社会的に尊敬せられるために「教育」という名称を用うるが、事實は利己的な宣

伝にすぎないのである。これらはアメリカの凡ての教師や行政者に重要な問題である。というのはどの教育行政区も圧力集団の影響を或る程度蒙らないものはないからである。これらの圧力は外延的なものであり、よく計画されたものであり、且恐ろしく高価なものである。その力たるや決して軽視さるべきものではない。故にそれらがアメリカの教育体系の構造や原則を急激に変化する前に、正当の教育者が彼等に反撃を加へることは至上命題なのである。これはブキャナン議員の言である。

こうした活動についてアメリカ国会委員会 (the House select committee on lobbying activities) も調査活動を開始しているのである。この調査によればこれらの集団圧力ははじめは中等教育及び高等教育に向けられている。ある保守的右翼グループから発した煽動が一つの組織を生み、そこから次ぎ次ぎと教育制度や職員や学生に影響を及ぼそうと直接の努力をするのである。国民経済協議会 (the National Economic Council) や立憲政府委員会 (the Committee for Constitutional Government) のようなグループはパンフレットを書いてあらゆる手段を用ひて学校の中に宣伝するのである。経済教育財団 (the Foundation for Economic Education) のような自称調査教育的集団は不偏不党性を主張して、こつそり教師や教育行政者の間に資料をもちこむのである。この財団や、アメリカ企業家聯盟 (the American Enterprise Association) や Americans for Democratic Action のようなグループの中にはその事務局員や理事の中には著名な教育家をふくんでいる。そして彼等は他の教師や一般公衆にこのグループの見解の尊敬すべきことを確信せしめようとしているのである。このグループは書物やパンフレットを学校の中に配布するだけでは満足しないで、自分等の見解に一致させるため教科書の検閲を企図するのである。彼等はある書物に異議を見出すとそれを学校で使用しないよう圧迫を加へるのである。この種の活動をするのは the Committee for Constitutional Government とアメリカ小企業組織協議会 (the Conference of American Small Business Organization. (CASBO と略され、可成りの勢力をもっている) などである。こうした傾向は益々ふへる勢にあり、教育制度や教育職員を自己の陣営に獲得せんとする運動は益々盛になつている。やがてこうした傾向は日本にも現はれるのであろう。日経連の教育への関心も一の圧力として発展するのではなからうか。

こうした圧力集団によつて使用される最も有効な技術は何か。教育に圧力を加へる効果的な技術はいくつかあるが、圧力技術には基本的な三種類がある。その一は教師の考へ方に影響を与へようとするものである。この目的のためには若干の手段がある。この中最も直接的なのは個々の教師に金を払うことである。仕事の相談、原稿料、俸給、いろいろな種類の特

別研究費などの形式で、とにかく金が教師に支払われるのである。たとへば経済教育財団によつて大学の教師に提供された産業貿易研究費の如きものである。これによつて教師は自分の好みの仕事で六週間見学するよう補助金を与えられるのである。しかしこの種の技術は限られた数の教師にしか用ひられ得ない。そこで次に考へられるのは印刷物を流布することである。書物、パンフレット、無数の補助教材も流される。多くのグループはこの方法を用うるのである。立憲政府委員会はたとへばその意見作製者の中に教師をふくんでいて、彼等が資料を指導するのである。教師の間に流される資料はこの委員会自身によつて支払はれるか、匿名の贈与者による基金をもつた委員会によつてくばられるかするのである。

圧力技術の第二は教師よりもむしろ学生に焦点づけられる。この場合は書物やパンフレットを学生の手へ直接手渡しする。尤も教師が積極的に活動することもある。国民経済協議会 (the National Economic Council) はその高価な刊行物を幾百組となく全国の学校や大学の図書館に送り出す。これらの贈物はいろいろな人や事業会社によつて匿名で寄贈されるのであるが、後で彼等は教育機関への贈物としての刊行物の費用を税から控除さるべきことを主張するのである。立憲政府委員会も亦書物を個々の学生におくるのであるが、分配の費用は上記の場合と同じやり方で工面されるのである。いずれの場合も根本の目的は同じで、グループの宣伝を学生に直接するか少なくとも学生によつて発見せられるような場所におくのである。教師が獲得出来ない場合は圧力集団は彼等の宣伝を、教師の頭をこへて若いものに向つてなすことを辞さないのである。学校への凡ての圧迫の中で、これが最も及ぼす影響の範囲も広く、野心的である。明日の市民の心に影響を及ぼすことに成功するならば他の方法は殆んどいらぬわけである。

最後に、教育に多少とも間接に影響しようとする広い技術が考へられる。学生や教師に接近するよりもむしろ教育行政に圧迫を加へようとするものである。グループ自身によつてするか、地方社会の他の人又はグループによつてか、とにかく教育行政に圧力をかけようとするのである。この圧力はカリキュラム、教科書、教師の態度にかかわりをもつものである。この最もよい例はCASBOの機関誌教育批判者 (Educational Reviewer) のやり口である。この雑誌は季刊誌で、指導主事や教師の間に分配せられるのみならず、地方組織や個々の市民にも渡りをつけるのである。そしてこの雑誌が異議ありとした書物の除去を要求し、教材についての自分達の判断をみとめられることを要求するのである。このやり口も広くみられる類型をなしているものである。ではこうした圧力集団に対する防衛は如何にすべきか。こ

の攻撃に対する最善の防衛は知識と事実である。圧力前線集団活動 (pressure and front group activities) に関する限り、アメリカでは州及び連邦の院外活動法 (lobbying laws) がある。これはこうした集団が何をなし、又はそれをなす金をどこから得ているかを公開することを要求するものである。然しこの法だけでは完全な解決にはならない。がこの法律により、集団活動や財政についての基本的情報を公衆に知らすことが出来るのである。

又圧力集団の活動を暴露する二、三の公共機関がある。それは法的な機関で、たとえば国会圧力活動委員会 (the House lobbying committee) や国会小企業委員会 (the House small business committee) である。これは定期的にいろいろな圧力集団を調査するが、この仕事を連邦的な立場からする恒久的な委員会などはない。故ブキャナン議員は恒久的委員会の必要をといっている。とにかく民衆にこうしたグループについての情報を確実に流すことが必要であろう。

学校自体は如何になすべきだろうか。ここで最初に要求せられることは知識である。教育委員会や教師は出来る限り州や連邦の院外活動法が提供する情報を使つてこれらのグループにつきよく知ることが必要とされている。加之、教師は自分達が献身する価値と方法のことを想わなければならない。教師は真理が教授の最高の目標であり、開化された懐疑主義は窮極の方法であることを知らねばならない。教師はよく事実を判断し、独立の自由な結論に到達しなければならない。教師は教師であつて、グループ又は主義の弁護者であつてはならない。教育行政者はこの要求を強化し、同時に外部の圧迫から教師をまもるべきである。

世論の非倫理的な煽動は民主主義をおびやかすものである。世論の統制は民主主義を危険にみちびくものである。パブリック・リレーションやスローガンや象徴や、その他の圧迫宣伝家の手段が事件を歪め、過度に簡単化するために使われる。民主政治は事件を合理的に決定するために、民衆とその代表者の能力に依存するものである。が圧力集団の宣伝の目的は余りにもしばしば非合理的な、過度に簡単化された、事件への反応を生ずるものである。私達が住んでいる複雑な世界を御し易いものにまで引き下げるためには、スローガンや抽象化を必要とすることは止むを得ぬことであるが、これらのスローガンが思想の代置品となる場合は私達は私達自身を統御する能力の重要な部分を失うことになるのである。これこそまさしく圧力集団がのぞむところのものである。彼等は彼等の目的や理想が、他との真剣な競争に於てその勝敗が争われることをのぞまない。彼等には考える人は必要でないのである。教師たるものは圧力集団の内実をよく知つてそれを学生に知らさなければならない。学校では学生に考え方を教える必要がある。一層詳しく学校は学生に圧力集団のイデオロギーを分析

する手段を提供しなければならない。

圧力集団は伝統的には国会のメンバーに直接に影響を及ぼそうとする組織された努力としてのみ理解された。が近代の圧力集団は立法に関心をもつのみならず、行政、政治行動、教育、世論にも関心をもつのである。更に今日の圧力集団の技術には間接的なものがある。彼等はなおも個々の立法者に影響を及ぼそうと企てるとはいえ、圧力集団は、世論は結局政府の活動に反映されるという前提の下に、絶えず広範囲な事件で世論をつくることに活動的である。圧力集団に関心をもつ事件はますますその性格に於て広範のものとなり、このことが、圧力集団による、公立私立教育に勢力を及ぼそうとする努力に重点をおかしむることになるのである。圧力集団を定義する極め手は、政府の活動に影響を及ぼす目的の下に、直接的にしろ、窮極的にしろ、如何に金を費うかということである。かくして直接にしろ間接にしろ政治の過程に影響を及ぼす周到な努力に於て、一定の量以上のものを使うときにそのグループは圧力集団と云われるのである。

又圧力集団のことを前線組織（かいらい組織）というが、この意味は、その実際の目的、常連、活動の方法、会計維持の資源が、それがのべているところと違っている組織のことである。黒幕がうしろについている組織のことである。会計についてみても表面は会員からの僅少の維持費によつていているというが、あるグループの如きは莫大な金額の領収書をもつていたのである。中には自分達のグループは教育的な調査組織だとして法にふれる圧力集団でないと言うものすらある。とにかく表面を伴わることが彼等の手である。民衆は圧力集団が何を欲し、誰を代表し、その目的追求の方法が何であるかを知らなければならぬ。

更に事態を明らかにするために、上述したCASBOにつき少し詳しくふれてみよう。この組織はNEAの防衛委員会（NEA Defense Commission）によつて、公教育に対してその善意が疑われる組織の一とされているものである。この組織は公立学校に於て使用される教科書や補助教材を、特にアメリカ史と社会科学に関して、検閲を企て、その社会的承認を求めようとするものである。法的に教育委員会に属する機能、即ち教材の評価を敢てひきつこうと企てるものであるから、教育行政者の関心を集めている。この組織はジャーナリズム方面にも相当働いているらしく、ラジオ解説者として有名なフルトン・ルイス（Fulton Lewis）やシカゴ・ディリー・トリビューンは「教育批評者」の提灯もちをしているのである。トリビューン紙は、「教育批評者は主として教科書の著者の偏見を発見し、それから生ずる宣伝を暴露することに関心をもっている。この国の凡ての学校の理事や教育行政者は教育批評者を購読しなければならない」とあるとき書いている。然し議会の委員会（これは故ブキ

・ ナン議員を委員長とする Select committee on lobbying activities のことをいう)は、「CASBOは教育批評者によつて圧力戦術に一層巧妙な貢献をなしている。彼等は個人の自由と経済の自由の原理によつて教科書を批判するのである。又集合主義 (collectivism) のかくされた理論からの自由にもとづいて行動する。その顧問には William Starr Meyers (Prof. emeritus of politics at Princeton University), Lewis H. Haney (Journalist and Prof. of economics at New York University), O. Glenn Saxon (Prof. of business administration at Yale Univ.) などが見出される」とその報告の中にのべている。この雑誌の中に見出される教科書批判の一般の調子や見地を簡単にのべることは難しいとこの報告は又いつている。「教育批評者」の見地が広いか狭いかは問題でなく、それが実際に活動するまでになつたということが問題なのである。共和党政府になつてから更に如何なる発展をしたかは興味ある問題であらうと思う。私は際するに、この組織の名称からして知られる如く、中小商工企業者の、高度商工業企業形態や原理への抵抗のはかなきあがきのあらわれであらうと思うのであるが、かかる動きは世界の然るべき部分に出現する一の類型であらう。

この組織の計画の遠大な目的は明らかで、これはアメリカの学校に於ける教育の正統の基準としての CASBO の哲学をつくることである。ネーションズ・スクールズ誌 1951 年 3 月号は、「我々の教科書がアメリカ的であるべきことは異議ないし、又不快な説の宣伝の具たるべきでないことは我々もみとめる。が自己任命的な専門家による教科書の検閲が特にひそかな目的をいざしている組織の保護を受けて企てられるときは、あのナチスのニュルンベルグの焚書の馬鹿さわざを想起させるのである。又それは教育委員会やアメリカの教師の、高潔、良き信念、卒直な常識を信じないものである。CASBO の援助を受けねばならぬ程、我々の教師は無力とは思われない。CASBO のなすことは他の圧力集団のなすところと同じである。圧力集団は世論の統制にのり出している。教材の独裁もその表われてある。世論がつくられるところ、そこには必ず圧力集団がある」とのべている。又云う、「凡ての市民はカリキュラム批判の自由をもっている。が学校で何が教えらるべきであり、教えられざるべきかは自称自任のグループの機能ではない。かかる決定は凡ての民衆の利害を法的に代表する教育委員会又は州の立法体のなすべきことである」と行政の權威の在り場所をはつきのべている。

アモス・フリス少将の如きはアメリカ教育行政者協会 (American Association of School Administrators, A. A. S. A.) や W. K. Kellogg 財団をも疑うのである。殊にケロッグ財団の教育行政発展 5 年計画をソ連の真似であると非難するのである。これは公立学校

を型にはめて職業化するものであるともいう。又 AASA の教育行政協同計画の目的、性質も誤解せられている。これは教師、教科書に統制を加えるものであり、更に教育を統制するものであるとフリスは言うのであるが、ものは見方でどうにでもなるものである。

前にあげた有名なラジオ解説者フルトン・ルイスはその放送網を通じて「教育批評者」の宣伝広告をなしている。「教育批評者」は個々の学校や大学の教科書の事実的客観的分析を平易な言葉でなし、宣伝の部分を拾い上げ、同時に価値ある部分をも指摘しているという。ルイス氏のような有名な解説者が教科書の中に非米宣伝が浸透しているという人々に協力する程であるから、公立学校の教育的構造とその公衆への関係、非難をする組織とそうする動機とは十分に理解されなければならない。

ここで注目されなければならないことはこうした圧力集団が運動を起すのは、教育公債が発行されようとするときであることである。そこで無知な人々はこの運動にまどわされ易いのである。社会科が赤いと宣伝されるのもこの機会が多いのである。

CASBO によれば社会科学コースの導入や、歴史・地理・公民科の軽視によつて、アメリカの教育体系の中に赤の思想が入るというのである。このグループの非難する点は、公立学校の教科書は、個人企業の原理を破壊する政府によつて歪められた論文や資料が多い、教育の粧いをした半面の真理を秘密にみせて社会主義的な州に向つて民衆を説教する、という点にある。「健全な教育の奨励と、我々の学校や国民生活からマルクス主義と集合主義とをなくすことである」というのがツォルの目的である。これら右翼グループの綱領は、(一)立憲国家的権利の回復、(二)公立学校から「赤」の追放、(三)政府から集合主義の除去、(四)最高裁判所の正義を社会主義の汚れから自由にする。ということである。これも右翼グループの世界的類型を示すものである。

彼等のパンフットから若干の文句を参考までにひいてみよう。

「多くの熱狂者が教師になるのは彼等の好みのイデオロギーの宣伝の為である。我が国の学校では再三再四学問の自由が粗雑に濫用されてきた。このはづべき状況を停止させる今絶好の時である。教師の偏見のみにもとづいた意見を若いものにおしつけるのはほむべきことではないし、真面目なことではない。この教師の偏見は次ぎに教師の弱さや混乱によるものである。(Dolliver Alan K.: Should America's Professors Be Pro-American?)

「我国の教育者の中の無数の赤——如何に彼等の多くが我々の子供の研究のために教科書を書いていることか」(How Red is the Little Red Schoolhouse? Chicago, Employer's Association of Chicago)

「所謂進歩的教育と共産主義は一つである。活動計劃の基底は共産主義がよるところのものと同じ基盤であり、唯物論的、反宗教的基盤である。我々はこの脅威をみとめなければならない。」(Statement by Milo McDonald in the National Republic quoted by George W. Robnett in Can We Preserve Our "American System" in the Postwar World? p. 49.)

「三十年以上も非米宣伝主義者の恐るべき第五列が活潑に我が国の学校や大学で活動してきた。白蟻のように浸食しながら、破壊しながら、穴をほりながら。……これらの破壊力は浸食をなしてきた。更にそれが続くならばやがてアメリカの全体の学校は完全に彼等の統制に服するであろう。現在の傾向を食いとめる速急の手段がとられざる限り、状況は回復したいことになるであろう。」(How Red are the Schools?)

「我が青年を過激主義者にするために努力し、彼等を腐敗させ、道德基準を低めようとし、神や祖国への青年の信念を破壊し、青年から自立心をうばい、その代りに政府や失業手当や補助金に依存せしめるよう企てたり、自由よりは国家主義をもつた方がよいというあまつた理説を青年にだまし教へようとし、この国民が基礎づけられたキリスト教の原理や倫理を破壊し、アメリカ的なことを嘲笑し、共産主義的なことを高揚する有毒な宣伝主義者のサラリーのために、ここ 30 年間諸君の税金は支払われてきた。」(同上書) 等々。

以上の文章よりして知られることははつきりとした類型的言葉である。とに角、アメリカの学校は共産主義教師や赤から桃色までの色づいた教師でみちていると云うことを、ほんとうらしくみせかけることによつて、これらのパンフレットは教師が教授の狂人的方法を使用するよう強制せんとするのである。公認された学校計劃の内容豊かなカリキュラムはつまらぬものとあざけられ、学校は 3 R を正しく教えないといつて非難され、不良化は直接に道德的宗教的価値の訓練の欠如によるものとされるのである。

以上私はネーションズ・スクールズ誌が 1951 年前半期に渡つてのせた論文より圧力集団の米教育界における活動を素描してきたのであるが、もとより NEA の側を通して見すぎた点はあることと思う。しかし圧力集団の運動の力学を示し得たと思う。大体理解しうる如く、大恐慌以来の革新的民主主義に対する悪意から出発しているのである。自己の意志にそぐわぬものを何でも赤呼ばわりすることはこのグループの教養の低さを示すものであるがある勢力にとつて代らんとする別の勢力集団のスローガンと思えば学問的批評は見当をはづれるかも知れない。私達もこれからこれと同じことを体験するであろうが、私達の場合はそれが二度目のことなのであるからアメリカの場合と様相は異なるであろう。しかし処理の技術な

り方法に於てはさして変りなきものとならう。ここに特に5年前の1950年頃のアメリカの
状勢解明を中心としたのはその頃民主主義の金城湯池と考えられていた国の裏面の一端を故
意に指摘したかつたからである。マンスリー・レビュー誌の当面の敵は今日もなおこうした
右翼勢力である。その勢力の侮り難きものあることを示すものであろう。右翼グループから
進歩派教育へなされる批判に於て面白いと思われるのは私達が所謂新教育に対して感ずると
同じ不満が表現されていることである。デューキー哲学にはじまる新教育なるものの限界を示
す意味に於て確かに興味あることをこれら一連の圧力集団は示しているようである。

右翼圧力集団に対して教育行政のとるべき態度は上述により可成鮮明されたと思うが、き
められた法規なり制度なりを通してこれに当ると共に、確固たる客観的事実の論理にもとづ
いて所信を貫くべきであろう。我が国の場合の圧力集団には左翼からのものと右翼からのも
のと考えられるが、左右両翼からの圧力が交錯する中では行政の立場が一方に媚態を呈する
ことは却つて行政を混迷せしむるものである。こんなことをすると左右のいづれにも媚態を
呈せざるを得なくなり行政を全く混乱におとし入れて了うのである。公選委員による委員会
制度になつてから何と行政の混迷の多きことか。旭ヶ丘中学事件の紛糾にしても行政権がも
つとしつかりしていたらあれほど事態を混乱せしめなかつたであらう。行政は迅速に正確に
能率的に現実を処理することである。それは政談でもなければ講義でもない。結果を出さね
ばならぬ実務の処理である。それは機能であり過程の処理である。しかしこのことは行政が
納税人や両親達の業績の調査をしたり彼等と面接したりする厨房仕事であるということを決
して意味するものではない。もとより厨房の仕事をもっている面もあるが、同時にそれは主
人の許で表間での仕事をもするものである。それは時に金銭を扱うこともあるが同時に又予
言者の想像力や夢をもち、明日への高い希望をもっているものである。行政者は他の人にま
して民衆や彼の同僚共働者の代表者であるのみならず、文明の先駆者である当世代の人々及
び文明の先駆者であつた過去の世代の人々の代表者でもなければならないのである。国家の
真に善良な高貴な防衛者たるべき人は自らの中に哲学と精神と敏捷と強さとを結合しなけれ
ばならないとはプラトンの言葉であるが、このことは又教育行政者にもあてはまる言葉であ
る。行政者は力を与える混合物に点火する活力である。力を与える混合物は二つの源泉――
目的の根本原理と常識の根本原理の二源泉から流れ出づるものである(註一)。明確な目的把
握と健全な常識の指導の下にあらゆるプレッシャーの波をきり抜けることが出来てこそ強い
行政と言い得るのである。教育行政は他の種の行政にまして文化的なものだけに圧力も微妙
である。行政としては頭脳の処理が必要なわけである。全体を綜合する広い立場が要請され

てくるのである。圧力集団の処理もその国の当面する現在と、やがて展開されるであろう未来、文化と伝統の中に潜在する過去とに密接に関連してなされねばならない。教育政策を決定するものは誰であり、教育が導かれゆく目標は何であるかはしかし明白にきめられるものではない。あらゆる教育体系はその色彩を教育体系をつつむ全体の文化よりとりきたるものである。決して教育は一色によつて塗りつぶされるものではない。いろいろの色がまざり来るものである。だからこそ教育の中立性がさげられるのである。教育の中立性とは教育の内容を無にすることを意味するのではない。教育の内容をニュアンスの富んだものにするということの意味するのである。教育の中立性をさして教育を無内容化すると言うのは言う人自身の内容の貧困を物語るものである。即ちそれは或る特定のことしか教えられないということの意味するからである。力ある真実の教育はこんなものであつてはならないのである。

教育行政亦一方的立場のものであつてはならない。それはあらゆる立場をつつむ教育を対象とするものである以上、あらゆる立場をつつむものであることは当然であろう。殊に圧力をコントロールするには一つの圧力だけで対しては激突があるだけでおさまりがつかないものである。行政は闘いでなく調整であるから、行政の立場は包括的なものでなければならない。社会は動くものである。動くということは在り又在らざる変化をつつむものである。このことは社会はその過程の中に圧力の相互作用をつつむことを意味するものである。社会の函数である教育はこの変化を効果的に助長するものでなければならない。従つて教育政策も教育行政も社会の傾向の解釈や社会価値の体系に関連してなされねばならないのである。このことは社会的洞察と勇気を要求するものであり、教育行政者や教育行政に重い責任を課すものである（註二）。しかし決して教育は社会を煽動するものであつてはならない。煽動は教育以外の仕事である。最近ともすればこのことが混同誤解されているように思われる。言うまでもなく教育は人類社会の進歩に奉仕しなければならないことは論をまたざる所である。問題はその奉仕の仕方である。学校教育としてしなければならない各般の基礎的訓練もどこされずに平和や自由や保守反動やとおうむ返しする以外の能のない口舌の徒のみが学校から送り出されるとしたら、教育は明らかに人類の進歩に背反していることを示すものである。教壇活動として進歩への奉仕の途は若きものの知的開眼にある。武器としての知性の練磨以外に学校教育の機能はない。知力が確立されたら人間は間違つた判断は決してしないのである。社会の歯車を逆行さすようなことは決してしないのである。又何物をもおそれざる勇者をつくり出すことも出来るのである。マルクスやレーニンはいさゝかから共産主義訓練を受けていたわけではない。彼等の偉大なる行動は成人してから始まるものである。子

供のときは要するに彼等も子供であつた。コツコツと勉強する子供であつた。何人にも負ける知的訓練があつたればこそ苦難にも耐へて不朽の偉業を成就し得たのである。学校で馬鹿げたことをならつても決して人間は馬鹿になるものではないし、それ程人間は本性が馬鹿なものではない。又私達の周辺を見ても、明治に生をうけて、昭和のはじめまで忠君愛国の合言葉の汨濫する中で教育されて居たにも不拘、時勢変れば何の臆する処もなく民主主義の権化をきめこんでいるもの如何に多きことか。昭和20年8月半ばまでは「海行かば」の闘士も半ば以後は社会主義者として、いな、共産主義者としてすらも堂々と活躍出来たのが人間社会の現実ではないか。私は皮肉のつもりでこのことを言うのではない。平凡な人間は転身のあざやかなカメレオンだということを言うまでのことである。林檎の木に林檎の実をならさうとして林檎の実のしぼり汁を林檎の木の根本にかけて肥料とすることは愚なことだということを言いたいまでのことである。馬鹿げた材料で人間をかしこく教育する位の智慧はしばつて出るはずである。法律で保護されなければ、おだてあげられなければ、進歩の闘士が生れないというわれのものではない。また苛酷な取締法規にも不拘、保守反動の嵐の荒れ狂う真只中に敢然と、社会正義のためにつき進む勇氣ある人々によつてむしろ人類社会はこれまで進歩してきた。フランス革命、ロシア革命は人間の勇氣の勝利を示すものであつた。勇氣は抵抗の中に生れるものである。抵抗の基礎となるものは知性をにおいて外に何物もない。革命は人間知性の怒りであり、その勝利を示すものである。教育の目指すものはこの知性の育成である。知性の育成を阻害するものはそれが進歩主義の者の下に為されようとも私達は肯定するわけにはいかない。教育行政は人間の知性育成のための条件をととのへるための行為である。圧力集団との調整も凡てこの角度からなされねばならないのである。

註一、Mort : Principles of School Administration 1946. p. 14 参照

註二、Jesse H. Newlon : Educational Administration as Social Policy 1934. p. 7

四

近代社会に於ける教育行政の目的は二つあつて、ひとつは個人の能力に担応して教育の機会均等を提供することであり、もひとつは国民文化の伝達・理解・発達を可能ならしめる諸条件を組織することである。前者の場合は数十年前位からやつとみとめられはじめたことであり、後者の場合は教育の凡ての国民的体制が促進しようとつとめた目的であつたが、これは中央的存在によつて統制されるという傾向があつた。問題は国民文化の見地から考へるとき、国民文化というものが限定されることと前進することとが同時に出来ないということである。国民文化には保守的な面もあり進歩的な面もあるということ、そしてそれが同時に成

立しないことを私達はよく認識しなければならないのである。教育は国民文化にかかわることである。それだけに問題は複雑である。かつてジンメルは「教育は不完全なのが普通である。その夫々の働きに依つて二つの対立する傾向即ち解放と束縛とに仕へねばならないからである」(註一)。とのべたが、国民文化と関係づけて教育をみるときの言葉はまことに教育の性格をよく表現しているのである。教育の中に立つて教育を見るときは教育のかたちは捉へ得ないものである。過去の絆によつて統制すると共にその絆から解放されて新しい未来のために進みゆこうとすることは教育者の誰しものぞむところである。教育に過去の絆を一切みとめず解放のみみとめるのは教育に年季をいれざる人のすることである。教育に深い体験をもつ人ならばこの二元的相剋になやむはづである。そしていつしか無性格へとおちてゆくのである。山に入るもの山を見ずの譬への如く、教育に熱中してかへつて教育のかたちを見失うのである。これが又教師をして個人独善へと追ひやることにもなるのである。この弊害から救うために教育にかたちをととのへる必要が生じてくるのであるが、教育行政は又この役割を果さなければならない。むしろこの必要から教育行政は生じたともいへるであろう。この意味からすれば教育行政は教育者の外側に立つものにもなるのである。

戦後教育の民主化運動は教育行政が教育の外側に立つことを極力否定してきた。教育行政者は教育専門家たることが要請された。そこで教育長、指導主事、校長の免許状制すら一時は成立した。今日といへども教育行政領域に於て教育専門家の占むる地位はきわめて大きいのである。この現象は近代的教育行政としてはきわめて当然のことであるが、このことが教育の領域に於て決定的発言をなすものは教育専門家に限られるということになると事態は少しく考察を要することになつてくるのである。民主的に見えて甚しく非民主的なことが生じてくるのである。政策決定もすべて教育専門家の云うところのみ従はねばならないとなると、教育が、民衆の教育が、教育専門家の圧力に服することになり、一方的独善的な危険性があらわれるようになるのである。日本が何故軍閥のためについえ去るに至つたか。最高統帥権まで職業軍人の手にゆだねたところに軍国主義化の非運がひそんでいたのである。この点アメリカやソ聯は健全である。軍人の上に政治家が居るからである。しかしこのことは政策作成上の問題であつて、執行はやはりその専門家によつてなされねばならぬのであるから、教育行政は教育専門家によつてなされねばならないことは云うまでもないが、教育行政も行政である以上、行政の専門家によつてもなされねばならないのである。かつてはこの行政専門家(所謂官僚)のみによつて教育行政が運営されたのであるが、教育委員会制度になつてから地縁的教育専門家がこれに取つて代はり、所によつては教育のボス化が行はれはじめ

ていることは十分に注意していいことである。日教組の幹部自体多分にボス化していることはその組織の強化と相俟つて当然のことであろうが、教育行政の混迷の原因がこの辺にも存すること私達はみのがしてはならないと思う。清新な教育外的勢力によつて教育を調整することは教育を健全に発達させる上に時に必要なのである。行政としての専門技術を必要とするのである。単なる教育的情熱によつては教育行政の能率化ははかられない。教育的情熱と行政的能力との不均衡の例はペスタロッシーに於てこれを見ることが出来る。彼にして管理能力があつたならば彼の学園の悲劇的結末は生じなかつたであろう。教授(instruction)と行政(administration)とが分業化するに至つたのも教育実践の上に於て行政固有の技術や原理が必要となつたからである。近代教育行政から行政の専門的技術性や原理を抜きにすることは出来ないのであるから、行政専門家が教育行政の領域に入り来ることは当然なことである。が教育行政の場合の問題は行政専門家が全部教師によつて占められねばならないのかという問題である。即ち、教育専門家とは教師のみをさすのかという問題である。かつてのように内務官僚によつて教師が蔑視されるのは絶対にゆるされないが、教育委員会制度になつてからみられるように教師グループの独善専行も困つたものである。地縁的教育閥による封鎖性は近代性にもとること甚しきものである。筆者は最近次のような話をきいた、私達の身近の或る大都市のことである、教育者出身の教育委員を中心にかつてのその教え子たちをもつて組織する「見えざる組織」(invisible organization)の中で次の校長とか教頭とか噂されることがそのグループの教師たちにとつて大きな安定感を与えているという話である。真偽の程は知らないが、今日の地方の教育情勢を語る一の伝説であることは間違でない。何もこれを悪いというのではない。ただ地縁閥の存在を指摘するだけである。この地縁閥による教員人事が教育の効果をそぐものであることはいうまでもない。教育に客観性が欠如し、するどさがなくなるからである。地縁的教育閥を超へた行政感覚によつて教育行政は調整される必要が特に今日に於てはあるのではなからうか。私が教育外的勢力の存在意義を強調するのは客観的、論理的、純粋な教育行政を可能にするためである。最近日教組大会で子供等の学力低下が幾多の資料にもとづいて指摘されたが、面白いのはこの原因を指導要領の不備にのみ歸していることである。教師自身の努力の不足にもその一半の原因はあるのであるが、これが教師自らによつて指摘されないことは極めて注目すべき事柄である。処によつては学力低下の現象が調査の結果にあらはれてくるとその発表について圧力を加へる教師グループもあるとか聞く。より総明な智慧の立場から教師が指導監督される必要があるのではなからうか。ここにも考へらるべき教育行政の立場があるのである。教育者よりより優位のものの存

在がはつきり認識されねばならない。教育者をピラミッドの頂点としてのみ考へていては教育行政は国民大衆に対して責任を果すことは出来ない。アナーキズムやサンジカリズムから教育行政を解放するためにも教育者の外にあるもの、教育者よりも上にあるものの声をきくことが必要であろう。その声はどこからひびいてくるのであろうか。それは民衆の知性の底からである。教育に関心をもつ民衆が何をのぞんでいるかを知り抜くのは行政者たるものの識見によつて可能である。少なくともこのことが可能なだけの知力を教育行政機関は集めなければならない。でなければ教育行政はいわゆる「大学教授グループ」なるものに左右されるだけのことになる。今日の教育の形式の混乱、内容の貧困、扇動宣伝を招来することになったのは処士横議をおさへるだけの行政力の貧困によるものであると言へはしないだろうか。民衆の教育に何が重要であり、のぞましいかは民衆の中に立つ行政者によつて体得されるものである。いかなる主張や理論が民衆の教育に役立つかを行政者は選択しなければならないのである。この点まで人の意見をかり来らねば出来ないようでは教育行政者たる名に値する資格はないといへるだろう。時に学者なるグループのいはれなき所説に対してはそれをたしなめるだけの迫力をもつて然るべきである。行政が立法を支配するところまで行つては独裁のそしりをまぬがれないが、行政が全く書記的存在に落ちて困つたものである。行政も自らの知力にあらゆるものを培う力を持たなければならない。行政が知性に権威を仰がねばならないということは何も知性を外からかりということではない。自らの力で知性をもつことを意味するのである。でなければ行政は評価活動が出来なくなるわけである。評価能力のない行政は盲目行動になるから時に裁判官からたしなめられることにもなるのである。ここで行政は価値判断をもたねばならないことになる。行政活動は単なる事実分析に止るものでなく価値判断をふくまねばならないのである。行政は人間の行為に関することでもあるからである。

しをしこの価値判断をふくむということについて今一つの問題が生じてくる。即ち政策決定（立法活動）と行政執行との混融という問題である。教育の統制管理を民衆自身の手に於て、或ひは出来るだけそれに接近してなさうとする法による支配の理念の下に今日の教育行政は運営せられている。このために各学区毎に平人主義の教育委員会が設けられているのである。そして権力分離の原理に従つて政策決定の仕事は教育委員会に、政策実行の仕事は教育長に割り当てられるのである。これら二つの機能は事実上分離しているという假定にもとづいてである。抽象的に言へば政策決定と政策実行とは分離して異つた機能をもつているように見えるのであるが、實際的に殆んど分離すべからざるものと従来より考へられてい

る。この事実の理解に欠けると管理の面に混乱と貧困とを結果するのである。政策は大体誰かがその必要を発見し、それから政策がつくれ、最後にそれが成文化されるのである。しかし政策の必要を予見し分析し評価することは必ずしも教育委員の可能とするところではないし、ましてや必要とせられる政策の明細規定に要せられる技術や知識を委員は持ち合せないのが普通である。が教育長は彼の現場との経験や技術的訓練によつて、政策構成の要求を見出し決定する能力をもつものである。教育長がよくこのことを果すときは平人たる教育委員はその結果の評価や、政策が忠実に実行せられたかどうかの吟味を政策実行の初期の過程に於てなすことが出来るのである。この関係がうまく行けば教育行政は円滑に行はれているということが出来よう。又行政執行機能は教育長の完全統制化にあるのではない。教育長の重要なことについての決定はそれが実行せられる前に委員会によつて承認せられねばならない。その承認に当つては教育長は委員会に説明し質疑にも答へねばならない。故にこの過程に於て委員より教育長の諸決定が直接の影響を受けることになるのである。又教育長の統制下におくことのできることについての決定も部下の考へ方や希望を無視してなされうるものではない。関係職員との協議をはなれてなしうるものでない。これら一連の過程を考へてみても政策決定と政策実行とは互に関係をもつたものでそれぞれはなれては機能をなし得ないものである。専門職員の職責及び権限として割り当てられるとはいへ、政策作成と行政機能はそれらが、知る位置にあり、且つ必要な技術的知識をもち、その地位によつて中にふくまれている合法的関心をもっている人々によつて協同的になされるときにのみ正当に遂行されるものである。しかしこのことは政策作成と政策実行とを無差別に混同することを意味するものではない。

最後の段階、権限行使、立法又は行政過程の決定面、に達すると権限の現実的配分が生じてくる。行政者は規則や政策を制定することは出来ないし、契約もすることも出来ない（尤も些細な契約は教育長の専決事項になることがあるが）、これは委員会のみのもつ権限であるからである。委員会は学校職員に直接に命令することは出来ないし、教員を選択したり、カリキュラムを作つたり、学級編成をするというようなことも出来ない。これらの仕事のためには技術的知識を必要とするからである。窮極に於て政策や決定や行政命令にまでみちびかれるこれらの過程のいずれを完了するためにも権限が存在し使用されなければならないが、それはどこまでも最後の段階に於てであつて、これらの過程の初期の段階はいかなる権限も効果をもつことは出来ない。初期の段階に於ては知識と技術が観察や論理の力とともに必要とされるからである。この場合は決定や命令の力は必要ではない。法的力は本質的なもので

あるが行政問題を解決する方法を示すものではない。行政問題を解決するためには仕事や役務についての知識が必要なのであるがこの知識は容易に得られるものではない。立法活動又は行政活動をよくみると法的権威や技術的知識の外に政策や指令を形成するのに重要な役割を演ずる力の別の二つの形式や影響が考へられてくる。このことに就いてはしばしば前にもふれたのであるが、第一は種々な社会力で、これには伝統、礼儀、道徳的美的基準、世論、圧力集団の行為などが考へられる。第二は個人の意志である。即ち個人的な好み、希望、虚荣心、偏見、勇気、謙遜、自説主張、臆病などである。言ひかへれば個性なり性格なりの力である。力のこれらの型のいずれも（即ち法的力、合理的力、社会的力、個性の力）他者の行為に影響を及ぼすものであるから、決定が何であるかを予見することは容易でないのである。これらの力のあらわれ方は人によつて違うものである。又それぞれの領域をもつから知的な力でのみ解決出来る問題を法的力で解決しようとするると混乱が起るし、正しい行為を社会的圧力がさまたげることもある。仕事の分類もしかく簡単なものではない。予算案の制定は立法行為であるが、予算案の実施は行政行為であり、美術コースの学級のために如何なる種類の紙を買うかを決定することは教師の責任である。規則はカリキュラムを権威づけはするがその細いことをきめはしない。又教師の採用を権威づけるが実際に任用することはしない。教師は要求を最もよく判断するものであるからカリキュラム構成の助力をするし、カリキュラムのために必要なものを選択しなければならない。これら教育の実際の仕事は法の力によるよりは知識によつて成就されるものである。即ち為さるべき仕事の性質の知識、それをなすのに責任ある人達の能力、有効性、興味についての知識によつてである。立法と行政のいずれに於ても法的な力の使用は統治過程の一部面として考へらるべきであつてその全体として考へらるべきではない。立法（政策決定）、行政、教授は教育運営の全過程の三つの連結する部面であつて、その全体過程たるや単なる部分の総和以上のものである。全体としての教育運営の仕事の複雑性、立法・行政・教授の諸過程の連結の性質、権威の要素と知識とが実際に於て相互に容易に混同されること、などのことを考へる場合、又、個性と文化又は環境との相互関係、即ち伝統、風習、礼儀、世論、圧力集団などが予算案、施設、人口の増加などの制限と相俟つて、それぞれの役割を一人の人又は数人の人の手中によつて演ずるということを想起するならば、誰に責任があり、誰が権限をもつかの問題が生じてくるのみならず、行為がなされる前に、仕事の性質は如何なるものであり、必要な知識、技能、動機付けの知識を誰がもっているか、必要な力の形式が複雑な仕事に於てそれぞれの役割を成就するために如何にして呼び集められるかの問題も生じてくるのである。行為を合法的にし、社会

の意志にそうものにし、事実や理性が正しいものとして指向するものたらしめ、活潑な行為を動機付けるに適当なものたらしめるためには如何にすべきか……問題は実に多いのである。

かくして行政の領域に於て即ち行政が一方に於て立法（政策決定）と、一方に於て教授活動と接触する点に於て、困難さは管理過程そのものの性質の理解の欠如から生じてくるのである。我々は時に間違つた力を用ひるし、仕事の明確な統一が必要なときに仕事をばらばらにすることがある。又なすべき仕事の性質のためによりもより多く人や事務のことを考へて仕事や責任を割当てるものである。又事実が指導しなければならないところで行為を左右するために外部の圧力を用いることがあるものである（註二）。こうした混乱は行政者にとつて決していい結果をもたすものではないが、現実の問題としてはよくあることである。行政の事実はしかし簡単に割りきれられるものでないことを私達はよく理解しなければならないであろう。事実が簡単に割りきれれると思うことはそれ自体思考の未開貧困を物語るものである。人間は水の上を素足で歩くことは出来ないのである。だからと言つて行政に於てその非合理性を強調することは行政を野蛮化することではない。非合理性を合理的管理の脉路の中におしこむことが必要なのである。地べたをなめづりまわるにひとしい経験的立場では非合理の中にのまれて行政的停滯におちいつて了うであろう。非合理を合理で克服するためには経験的立場を超へて価値的立場に進む必要があるであろう。根本的に言つて教育行政の目的は教育者や被教育者を教育の目標を最も成功的に促進するような条件の下に置くことであるが故に教育行政が価値的見地に立つことは当然のことではなければならない。かつてグラハム郷は教育行政の目的は国の財政力の許す範囲に於て生徒達をその訓練によつて最善の効果をあげしめるような条件の下で正しい生徒が正しい教師から正しい教育をうけるようにすることである（註三）とのべたが、教育行政は教育をよくするための現実的処理であるから、理想と現実とをたくみにおりませることに教育行政のよりすぐれた努力が存在するといへるであろう。よりよきものへの努力の中に教育行政が主観性から脱却することが可能となりはじめるであろう。

（1955年3月8日擱筆）

本節 註一、シンメル断想岩波文庫版 60 頁

註二、Sears : Some Special Complexities of Difficulty in the Administrative Process, in Educational Administration and Supervision April, 1952. 参照

註三、Kandel : Comparative Education p. 211 参照