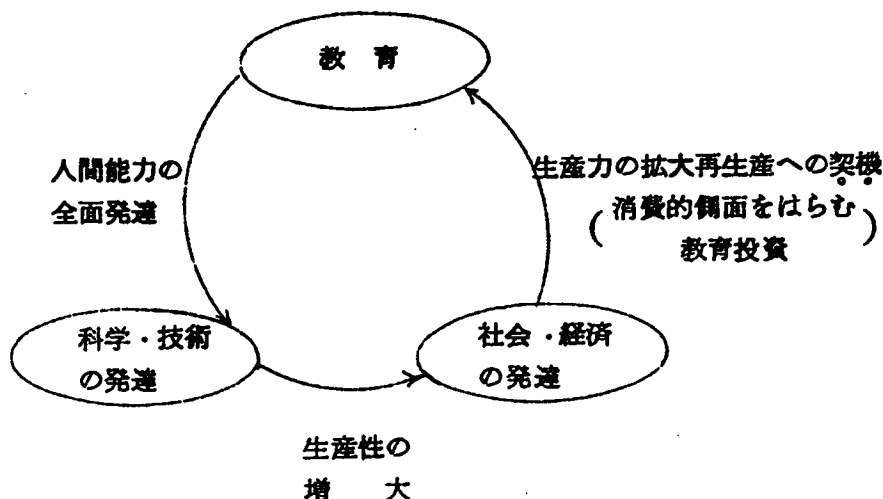


## 第二章 教育的行為の特性

### § 1 経済と教育 — 拡大再生産と教育 —

第一章において、われわれは、教育とは、個々の人間の成長、発達を助けることにより、社会の存続維持、発展に寄与する営みであるとみた。しかし、社会の存続維持、発展を現実のものとするためのより基底的な営みとして経済的行為が考えられる。経済の拡大再生産の営みを通じて、社会の存続維持・発展もはじめてその物質的根拠が与えられ、教育的行為にとっても必須の条件である「ゆとり」も又経済的行為によって保証されることになる。又経済の拡大再生産は、生産性の増大によってもたらされるが、その一部は教育の結果もたらされるものであり、又教育の結果である科学・技術の進歩によって促されるものとみることができよう。すなわち、社会・経済の発達と教育、教育と科学・技術の発達、科学・技術の発達と社会経済の発達との間には、巨視的にみるかぎり、次に示すようなサイクルが成立し、そこに、教育投資といった考え方の成立しうる根拠がある。又、教育的行為が経済的行為に附



随しておこなわれたり、あるいは、教育が、経済発展の手段として重視されたりするものここに原因がある。しかし、こうした経済と教育との関係は、どんな場合にもあてはまる予定調和的關係ではけっしてない。否この経済の拡大再生産の営みと個々の人間の成長・発達をめざす教育との間には、互に相容れない性格があり、両者の結合には予想以上の困難がつきまとう。そのむつかしさは、例えば明治以降の我国の企業内教育の歴史をふりかえってみるならば、明白である。次の事例は、「企業は人なり」の精神から、教育に着手し、教育を受ける者の夢に答えるため、教育をより高度に組織化していくうちに、利潤追求といった企業のもつ第1目標とは相容れないものとなり、多大の努力を傾注した結果築き上げた教育施設を官立、公立に移管したり、又は廃止してしまった実例である。

1865年、(慶応元年) 幕府が私人技師ウエルニーを招いて設立した横須賀製鉄所に附設された技師ならびに職工の養成のための教育機関は、1868年(M・元) 5月24日に明治政府によって一旦廃止されたあと、1870年(M・3) 3月29日横須賀製鉄所饗舎として復興され、1872年(M5) に正則学校、変則学校の2校を設け、前者においては、高級技師の養成のため饗舎生徒を、後者においては技手並びに基幹となる職工養成のため職工生徒を募集、組織的教育を開始している。しかし、1882年(M・15) 6月28日には、正則学校の機能は、工部大学校に委譲され、廃止されている。他方、変則学校の方は、その後専ら技手養成の学校に改組され、海軍省に引継がれ、海軍工学校として存続している。

1875年(M・8), 12月, 三菱合資会社の岩崎弥太郎によって設立された三菱商船学校は4年後の1885年(M・15) 4月に農商務省に移管されている。

1878年(M・11) 3月, 同じく岩崎弥太郎によって設立された三菱商業学校は、7年後の1885年(M・18) に廃止されている。

1899年(M・32) 10月, 三菱合資会社三菱造船所(長崎)に荘田平五郎の手によって設立された三菱工業予備学校は1918年(T・7) 1月工業学校(乙種工業学校)に改組され、1923年(T・12) 2月28日には廃校となり、代りに三菱職工学校が設置され、それが1939年(S・14)の戦時体制下において廃止され、青年学校に改組されている。第二次大戦後の1948年(S・23) 4月には三菱長崎造船学校として再発足しているが、1961年(S・36)には廃止され、中卒養成工訓練はすべて高卒短期訓練(6ヶ月)にとってかわられている。なおこの三菱における企業内教育の歴史については、第三章の学校教育の発達との関連においていますこしくわしくふれるつもりである。

1907年(M・40) 7月22日, 明治鉱業株式会社の安川敬一郎によって設立された技術者養成のための私立明治専門学校は、1921年(T・10) 3月18日文部省に移管され、現在の九州工業大学となっている。

1910年(M・43) 12月19日, 倉敷紡績株式会社の大原孫三郎によって徒弟学校として設立された私立工手学校は、わずか6年後の1916年(T・5) 3月16日に廃止されている。

1914年(T・3) 9月30日, 鐘ヶ淵紡績株式会社の武藤山治の手によって徒弟学校として設立された私立鐘紡職工学校は、12年後の1926年(T・15) 7月21日に廃止されている。

1915年(T・4) 9月に設立された住友私立職工養成所は、1942年(S・12) 3月住友工業学校に改組され、戦後1948年(S・23) 7月に住友工業工等学校に改組され再出発し、1956年(S・31) 尼崎市に移譲され、市立尼崎商業学校と合併され、市立尼崎産業高等学校として現在に至っている。

1917年(T.6)9月27日に川崎造船株式会社の川崎正蔵によって設立された私立川崎商船学校は、1920年(T.9)8月14日文部省に移管され、神戸高等商船学校に改組改名され、その後神戸商船大学となり現在に至っている。

1920年(T.9)4月15日北海道炭鉄汽船株式会社の設立した私立夕張工業学校は、15年後の1935年(S.10)に廃止されている。

1940年(S.15)5月、日東化学工業株式会社の設立した技能者養成所は、1941年(S.16)10月、青年学校に改組され、第二次大戦後、1948年(S.23)7月に日東高等学校に改組され、1955年(S.30)青森県に移管されている。

1941年(S.16)4月、三井金属株式会社の設立した三井鹿間青年学校技能者養成所は、1948年(S.23)4月、高等学校に改組され、1967年(S.42)4月、神岡町に移譲され、神岡町立工業学校とされている。

以上の事例は、歴史的に信頼出来る確かな記録の残されているものなかから、特に代表的なものを拾い出したにすぎない。しかしこれらの事例は、企業内教育が、明治以来、いつの時代においても常に厳しい問題をかかえていたことを物語るものであり、その問題のむずかしさは、企業を支配する論理と教育の論理との間にみられる、互いに相容れ難い性格に根ざすものといわざるをえない。

次の事例は、以上のような相対立する論理を意識しながらあえて教育に着手した個別企業経営者達の言行である。

住友を支えた伊庭貞剛は、明治32年、小倉正恆が洋行することになった時、

「住友はたんに住友のために君を洋行させるのではない。広く世の中の為めにあれかしと希望しているからである。従って君は君の思うように研究して日本で必要と思うことがあれば、それを身につけたらよい。

辞令面は商務研究ということになるが それに拘はる必要はない。帰ってから住友以外でやった方がよいと思うならば、住友を辞めて外に行ってやってよらしい」と訓辞したといわれる。

又日立製作所で教育業務を担当していた児玉寛一が、自社で養成したものが他社に引抜かれ、工場から苦情を申し込まれ、社長の小平浪平に苦衷を訴えたところ、社長は「やめて百姓になるのか」と反問したので、児玉が、百姓になるのではないが、他社の職工になるため去ってしまう旨答えたら、社長に、「やめて百姓になるのでは教育したかいがないが、日本の工業に役立つ仕事ならば大いに結構ではないか、教育者は、有能な技術者、工業人をつくることを目的とすればよい」といわれ、大いに意を安んじたといわれている。

しかし、こうした個別企業経営者の言行がいかにか、個別企業にとって危険の大きいものであったかは容易に想像しうることである。事実、日立製作所で、より高級技術者養成の必要

がでてきた時、「会社の経営ではとかく景気、不景気に左右され学校に盛衰を及ぼすおそれがあり」、それは「教育上面白くない」、従って「専門学校以上は国の経営がよい」という判断から、昭和14年、官立多賀工業専門学校の設立に際しては、強い関心を示し、多額の寄附をおこなうことで、この問題解決をしようとしている。

共に空想的社会主義者ロバート・オーエンの思想に影響され、企業内教育に力を注いだ鐘淵紡績株式会社の武藤山治、倉敷紡績株式会社の大原孫三郎も、ともに、経済の論理と教育の論理の矛盾と斗っている。温情主義経営の提唱者といわれた武藤も、人道教育主義を標榜していた大原も、ともに、重役や株主達、それにより実務的な仕事に従事していた中間管理者層から「営利会社が職工の幸福のみ計っては居れぬ」とか「職工のためだけに多費支出は事業を危くする」といった批判を絶えず受け、更に不況期には、さきに見たごとく現実には彼等の理想そのものを後退させざるをえなくなっている。

又住友の総理事鈴木馬左也は、上記の住友私立職工養成所の設立に際して、「生徒はどこまでも伸ばした方がよい。素質があるならば出来るだけ高い知識を授けた方がよい」という意見に対し、学校教育は「人間を役立たないものに仕立てる」弊害があるとの立場から、

「末は技師、技手になれるというのが如き高きものを掲げての羊頭狗肉の職工教育は不徹底で駄目である。本所は徹頭徹尾職工になるという意外に目的を置いてはいかぬ。本所は学校ではないとの観念を要する」と主張していた。

ところがこの鈴木の本意によって設立されたこの住友私立職工養成所が後に、住友工業学校と改組され、技手養成の学校に変質しており、その後尼崎市に移譲され、現在では公立の商業コースもおく産業高等学校となっていることは、実に皮肉な結果といわざるをえない。

以上みてきたように、企業内教育にとりわけ鮮明な形であらわれてくる経済の論理と教育の論理との矛盾の根源は、いったいどこにあるのだろうか？

隅谷三喜男氏は、その著書「教育の経済学」の中で、「教育は人間にとっては投資ではなく消費であるが、人間のうちにある労働力に対しては投資なのである。」といている。

教育というのは、そもそも、経済とは別個のものであり、個々人のもつ無限の可能性に働きかける営みであり、生涯続く良さを求めての自己変革を援助する行為でもある。それは当然、創造的破壊のくりかえしやそれにとりもなう意外性を前提としてはじめてなりたつものである。従って教育投資にみあう能力の開発などとはいっても、それは、実は、こうした教育のもつより本質的な営みの副産物以外のなにもものでもない。従って、リスクなしの教育投資などというものはいえないことになる。ここに経済の論理と教育の論理とが、直接的、短絡的には結びつきがたい理由がある。

又それ故にこそ、1905年(M, 38)年10月にその発足をみた東京府立職工学校にお

ける「職工適材教育」をその嚆矢とするいわゆる委託教育制度の発達や、連携制度の発達等にみられる企業内教育の公共化の問題が論じられるようになる最大の原因がある。

つまり、そこに、企業内教育が教育を理解する公権力の介入を許し又、その介入を媒介とすることなしには自己の論理を完徹しえない理由がある。

## § 2 政治と教育 —権力と教育—

政治も、教育と同様に、よりよいものを求めておこなわれる社会の存続維持と発展のための営みであり、個々の人間の行動を規制し、時に人々に行動の変容をせまる行為である、といえる。いうまでもなく、こうしたみかたに対しては多くの異論の余地もあろう。特に現におこなわれている政治をみた場合、それがよりよいものを求めてなされているとは、とても感じられないとか、あるいは、それが意図的に悪を求めてなされてさえているといった皮肉なみかたさえできるであろう。しかし、それは、われわれ1人1人のもつ価値観の相異によってそう感じられることであり、実際にそれに参加している人々は、それぞれの立場からよりよいものを求めて行動しているとみて間違いではあるまい。教育的行為が政治的行為に附随しておこなわれていたり、教育が特定の政治目的の実現のための手段として利用されたりするおそれも、この教育的行為と政治的行為との類似性に由来する。

では、政治的行為と教育的行為の相異は一体どこにあるのだろうか？結論的にいって、政治によって個々の人間の行動を規制し、個々の人間をリードする場合、その力の根源が、国家権力とかかわりをもつ物理的強制力にあるのに対し、教育によって個々の人間の行動にかかわり、個々の人間を指導しようとする場合、その行動を可能にするものそれは、ただ相互理解にある、と考える。前者が、相互理解よりも何よりも結果としての行為の変化そのものが問題となるのに対し、後者の場合、教えるものと教えられるものとの教材を媒介とする相互理解が、まずその前提となり、その相互理解の結果教えられたものが、自己の意志で、自らの行為の変更をおこなうというはるかに複雑で間接的な過程を辿る。

そもそも、政治的行為というものは、個々の人間の行為に対し、物理的強制力を行使し得るたゞ一つの合法的機関である国家の力、つまり、国家権力をめぐる、文字通りせめぎあいの行為であり、その権力のもつ支配力のあり方に何らかの影響を与えようとする行為であるといえる。たしかに徳治思想とか、哲人政治といった考え方もあるにはある。しかし政治がいかにか高い理想をかゝげ、その実現を志向しようとも、またそのために時々国家のもつ物理的強制力が極めて間接的なものとなる場合はあっても、その時々合法的と認められる物理的強制力によって裏づけられた支配の論理が、政治的行為の根底となっていることは、否定することができない。

当然、職業的政治家というものは、どのような手段で権力の座につこうか、その権力の座

についたことによって得た支配力の使い方が問題とされ、彼の政治的行為の結果が吟味され、それに対する政治責任が問われることになる。しかして、その責任をとりうる強さをもった政治家であれば、偉大な政治家ともなり得よう。

つまり、政治家の場合、彼がいかなる方法で、いかなる動機と過程を経て権力の座についたかはさほど重要な問題ではない。

しかし、教育の場合、教える者と教えられる者との間の相互理解と、それを基底とした相互自己変革、相互自己脱皮の営みはその原点となる。そしてそれ故にこそ、相手の行為が外見的にどうであるかということよりも、相手がどのような心情のもとに、どのような動機で、行動を変えていったのか、その過程の吟味がどうしても重要なものとなる。

ここに、教育を職業とするものにとって、他の職業人にはみられない性格の苦しみと深い喜びとがある。

つまり、教育において、最も重視されることは、良さを求めておこなわれる教える者と教えられる者との相互交渉のきめこまかな過程にある。そしてその際教育的行為は、政治的行為とは異り、物理的強制力はできるだけ排除しようとする。というのは、物理的強制力の行使は、交渉を一方的なものにし、相互交渉を通じての相互理解を困難にするから。しかし、物理的強制力を極力排除した交渉は、交渉を極めて複雑なものとし、際限のない不確かさと、それともなりいだちと焦燥とにつきまとわれる。それは教育を職業とする者に、耐えがたいほどのいらだちと苦しみとをもたらし。

しかし、それ故にこそより深い相互理解へとつき進んでゆけるのであり、その「みちゆき」の中に、彼は他の職業に従事する者には味わうことのできないよろこびを感じることもできることになる。

教育は、相互理解を深めるためにも政治とは異り、最終的には国家権力にまでゆきつくような物理的強制力を出来るかぎり排除し、それから自律しようとする特性をもつ。従って、政治と教育とが例え同じような目的をもっていたとしても、その達成の方法は、大きく異ってこざるをえない。政治が、結果に対する責任を重視すると同様の重さをもって、教育は、その過程を重視する。当然、教育は政治にくらべはるかに間接的で、はるかに長い波長をもって、個々の人間に働きかける。

政治において革命家は既存の国家権力に匹敵する物理的強制力をもって社会体制を根こそぎ改革してゆこうとするであろう。

しかし、教育に従事するものは、個々の人間に働きかけ、彼のもつものの考え方を改めてゆくことにより、はるかに静かな革命を、はるかに着実におこなうことを志向する。

学校教育法が、その第11条において体罰を禁止していること。

教育基本法が、その第8条において「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これ

を尊重しなければならない。

②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」

と規定していること。

教育における政治的中立性の確立といったこと。

こうしたことは、すべてつまるところ、政治と教育の特性の相異にねざすもので以上みてきた文脈の中で考えることにより、はじめて、その意味の深さを理解することができるものとする。

又、こうした理解を通じて、はじめて、教育の政治に対するアレルギー的拒絶反応を克服し、教育本来の目的実現のために国家権力との交渉も又可能になってくるのではあるまいか。

教育基本法の第10条は、

「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。」

② 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。」ともいっている。

ここで、国家権力に代表される公権力の意志の執行者としての行政担当者の行為つまり行政的行為と、教育的行為とのちがいを明らかにしておく必要がある。

教育基本法は、その第6条において、

「法律の定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。そのためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。」と規定されている。

「全体の奉仕者」というのは、国民全体あるいは、住民全体のための奉仕者ということであり、一般に公務員に対して適用される考え方である。すなわち教員（教育者）というのは、公務員（行政担当者）と類似した性格をもち、社会全体の奉仕者でなければならないというのである。教育が社会の存続・維持及び発展のための営みである以上、それは、当然のことといえよう。

しかし、同じ全体の奉仕者としての行為であっても、教育的行為と、一般公務員（行政担当者）の行政的行為の間には大きなちがいが認められる。

全体の意志の執行者として行政にたずさわる公務員は、全体の意志として定められた法規に忠実に、その命ずるところに従って行為することが要請され、組織上の上司の命令は、全体の意志として、あたかも自己の確信であるかのように遂行することを強いられる。そこに私的判断を加えることは、許されない。機械のごとく冷静に、正確に、迅速に事を処理していく能力が期待される。従って官僚が全体の意志を忠実に執行しているかぎりにおいて、官

僚の石頭をなじり、その冷たさを非難することは、筋ちがいといわざるをえない。

しかし、教員や指導員が、教育訓練の法規や指導要領をたゞ冷静に執行するといった態度、校長その他の上司の命令通りに教えるといった姿勢で、教育上の責任をはたすことは果して、可能であろうか。特に教科書が彼には間違っていると思われる場合、それが、間違っていないかのような態度で、あたかも自己の確信に合致するかのような態度で教えることが、教育上果して正しい行為といえるであろうか。そうではあるまい。

教育においては、教え子の人間的成長こそが、奉仕の対象となるものであり、こうした教え子の人間的成長を助長する営みというのは、単に理性的な相互理解以上に、情緒的信頼関係をも含む人間的共感を前提とし、その上で、時には怒り、時には共に喜びあいながら、教材を共に吟味し、時に教科書の誤りを発見し、それを正してゆくことによって、その目的を達成しうるものである。従って、行政的行為において認められるような、公正無私、冷静さ、正確さ、迅速性といったもののみによってその目的を達成することは不可能なことになる。

教員や指導員がその責任を問われる直接の対象は、一般行政官の場合とは異り、校長、その他の上司ではなく、はるかに不確かな要素をもった教え子であり、その成長に対して責任を問われている。

教育基本法に教育行政のあり方が、特に規定され、それが教育目的遂行にとって必要な諸条件の整備確立を目指すものとされていることも、又教員、指導員に免許制度がしかれ、その専門職化への努力が続けられていることも、すべてこの教育的行為の特性に根ざすものであり又一般公務員と同様に全体の奉仕者とされながら、一般公務員とは異った取り扱いがなされていることも、すべてこの特性によるといわざるをえない。

### § 3 宗教と教育 — 権威と教育 —

宗教を定義づけることは、極めて困難なことである。しかし、宗教とは一般的に、なんらかの意味で自己の有限性に気づいた人間が、無限なるもの、至高なるもの、絶対的なるものを渴仰し、畏敬し、これとかかわりをもつことにより、真の安心立命を得ようとする態度及び心情を基盤とした信仰と、それを支える諸々の行事の体系をいい、教義、行事、制度の複合体であるといえよう。

死すべき存在として有限なる人間が、自らの無力さと、救いのなさに直面し、行きづまりと恐怖と絶望とを感じた時、人間は、その生の危機感をのりこえるため、無限で、全能で、絶対的なものの存在を意識し、それとのかゝわりを実感することによって、心の平安をとりもどし、生の破綻や行きづまりの極みにおいて、肉体をもった限定者でありながら、そのままその存在を超えて生きる再生の道をみだし、希望と勇気とをとりもどすすべを発見した。

以上のような宗教生活、それは現実には求道の生活とみることができよう。有限で、頼りな



く、うつろいやすく、またはかない存在である個々の人間が、永遠に変わらぬ絶対者の存在をこそ真の実在であると信じ、祈りと修業を通じてその実在とかかわりをもつことにより、その絶対者のもつ至高の權威に導びかれ、己れの現状の頼りなさ、とりとめのなさ、うつろいやすさ、みにくさ、みじめさ、救いのなさを超えて生きようとする。これが宗教生活であり、求道の生活であろう。つまり、それは、絶対者の存在を前提とし、そのもつ至高の權威に導びかれ、生命ある限り続けられる生れかわりの道を歩むことであり、絶対者の存在に支えられているとの信仰に裏づけられた無限の自己変革と自己脱皮の生活である。

教育とは、教える者と教えられる者との間にくりひろげられる、よさに向っての相互自己変革の営みであり、よりよいものを求めて無限に続けられる相互自己脱皮の営みである。

とすると、宗教的行為と、教育的行為の間には、顕著な類似性が認められる。教育がその他の社会的行為とともに宗教から分離してきたものであり、宗教制度の一環として学校が発達してきたこと、更にまた現在に至るもなお、宗教教育こそ人間の根底をなすものとする人々が少なくないことなどは、以上のような宗教的行為と教育的行為の類似性からみて、当然すぎるほど当然のことであった。

しかし、絶対者への信仰とその至高絶対の權威とに導びかれておこなわれる無限の自己変革の営みは、至高絶対の權威を奉ずる団体が、複数あらわれた時、その激烈な対立抗争にまきこまれ、神学論争に徹するべきであるはずの權威と權威の争いがやがて物理的強制力をともなり権力闘争すなわち宗教戦争へと発展してゆくや、限りない混乱にひきこまれ、自らの權威を低下させていった。

あらゆる宗教にとって不可欠の至高絶対の權威は、権力闘争へと発展してゆくことにより、自らの聖なる至高絶対の權威の座を相対化し、その權威を著しく低下させることになってしまったのである。しかして、宗教のもっていた様々な教育機能は、権力闘争そのものを收拾することによって成立した近代国家の手に引継がれてゆくことになったのである。

そもそも、近代国家は、一般に、思想信教の自由を認め、政教分離の政策をかけることにより、混乱を收拾し、成立したものであった。従って近代国家の多くは、宗教の教育に対する深い意味を認めながらも、教育を宗派宗教からきりはなし、その対立抗争から教育の営みを守る姿勢をとった。しかしていわゆる宗教教育そのものは、家庭及び各宗教団体にそのまま残されたが、それ以外の教育、すなわち思想信教の自由に触れない範囲の知識・技能を与える教育の営みは、宗教団体からきり離され、世俗の権力機関の管理のもとにおかれ、いわゆる学校に委ねられることになったのである。

わが国においても、明治32年（1889）8月3日、文部省訓令第2号（一般の教育をして宗教外に特立せしむる件）が出され、それ以後、官公立の学校はもとより、私立の学校においても、宗教教育および宗教的儀式はかたく禁じられることになった。もっとも第2

次世界大戦以前におけるこうした政教分離の政策は、思想信教の自由を保障するための政策というよりは、あらゆる教学の根本をなすものとされていた教育勅語の精神を徹底し、神道国教化政策を貫徹するためのものであり、キリスト教、仏教は、この政策の対象とされながら、神道のみは宗教とはみなされず、その対象の外におかれていた。

しかし、明治憲法においては、思想信教の自由は、一応認められてはいたものの、それは、「日本臣民は安寧秩序を妨げず及び臣民たるの義務に背かざる限りにおいて」という制限内での自由であり、より具体的には現つ神である天皇に教学の至高の權威を認め、教育勅語を教学の大本とすることを前提とした上での自由であった。つまりわが国においては世俗の権力機構の頂点である天皇が、同時に教学の至高の權威とされ、他の宗教団体の權威はその下で相対化されていたのである。

第二次世界大戦後、以上のような戦前にみられた国家神道の国教化政策が厳しく批判され、教育基本法第9条には、次のような規定が設けられることになった。

「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならぬ。」

国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

この規定により、宗教的情操の涵養は、教育上尊重されるべきであるとされ、又私立学校における宗教教育は公認されることになった。しかし、国公立の学校においては、宗教教育その他宗教的活動は完全に禁止され、当然神道も相対化され、様々な宗教の一つとみなされるようになったのである。

教育、それは、よさを求めておこなわれる教える者と教えられる者との間の相互自己変革の営みであり、絶えざる自己脱皮の営みといえる。しかし、今日の教育的行為におけるよさの追求は、かならずしも絶対者の存在やそのもつ至高の權威を確信した上でのそれではなく、極めて相対的なよさの追求であり、よりよいものを無限に求めてやまない追求となる。当然よさの尺度は、個々人に求められ、絶対的な尺度は、もしあるにしても、それは個々の人間の胸のうちに存在する可能性が残されているにとどまる。

つまり教育的行為における自己変革の営みと、宗教的求道の行為におけるそれとの最大の違いは、現在においては、教育的行為における自己変革の営みが、絶対者の存在とそのもつ至高の權威といったものをかならずしも前提としてはいないところにある。

いりまでもなく、それは崇高なるものを信ずることの美しさと甘美さとを排斥するものではない。否、もし教える者と教えられる者との間に、よりよいものを求めて努力しつつあるといった相互信頼の絆がなければ、望ましい教育は期待できないであろう。

しかし、それは、絶対者の存在を前提とする絆ではなく、相互に信じあうことの美しさと甘

美さとともに相互に信じこんでしまうことの恐ろしさをも自覚しまたさめていることの輝かしさと、空しさ、しらじらしさといったものをも自覚した上で、それらの矛盾に耐えておこなわれる相互自己変革の営みであるということになる。

われわれは、前節において、教育的行為を政治的行為と対比させ、教育による変革は、教える者と教えられる者との相互理解による相互自己変革の営みであり、それは政治的行為による変革とはちがひ、物理的強制力つまり権力による支配をできうるかぎり排除しようとするところに、その顕著な特色があることを指摘した。

宗教的求道の行為は、政治的行為とは異なり、物理的強制力の行使を前提とする外からの変革ではなく、自ら悦服する至高絶対の權威に導びかれた内からの自己変革の営みである。その点宗教的求道の行為は、政治的行為に比してわれわれのいう教育的行為にはるかに近い特性をもっている。しかし、教育的行為の特色は、個々の人間が、当然自ら悦服するであろう至高絶対の權威の存在をかならずしも前提としてはいないところにある。

政治的行為は、権力の行使に対して無限の責任を問われる。また宗教的求道の行為の責任は、絶対者の存在を信じ、その呼びかけにこたえてゆくところにある。

しからは、教育的行為の責任は一体誰れに対して果されなければならないのだろうか。己れよりも未熟であることを前提とする教え子に対してなのだろうか、それとも彼等の親に対してなのだろうか、あるいは、社会に対してなのだろうか、国家に対してなのだろうか、教育的行為の責任、それは教育の論理に従うかぎりまず教え子の成長においてはありえない。しかし、教える者よりも未熟であることが前提となっている教え子に対して責任をおうということは、一体どういうことなのだろうか。それに、教え子は、1人の教師の教育的行為によってのみ導びかれ成長しているわけではないのである。このことは、第一章において検討した人間形成の事実をみても明らかなことである。彼等は、教師に教えられたことだけを学んで成長しているわけではけっしてない。教えないものも学ぶし、教えたからといって、教師の教えた通り、彼の意図にそって、それを学んでいるとは限らない。こうした直接具体的に責任をとろうにもとりようのないむづかしさに直面し、人々は、よく教育の成果は長い目でみなければという。しかし実際には、長い目でみようとすればするほど、1人の教師の教育的努力の具体的成果は測りがたいものとなってしまふ。彼がおのれの努力の成果をおのれの目で確かめることは現実には不可能に近いことである。従って教え子の成長に対して責任は痛感してはいても、おのれの具体的教育行為に対して具体的に責任をとろうとしても、とりようのないのが現実である。

しからは、教師は教え子の成長に無責任でいられるかという、けもしてそうではない。多くの教師は、自分の教え子達の成長に対し痛ましいほどに責任を感じているのが常である。そこには当然祈りにも似た心情がつきまとう。

教育的行為、それは、人間の成長という、実に莫として、限界の不明確なものに責任をおっている。そしてそれはその意味で、まさに賭けにも似た冒険的行為といわざるをえない。

この賭けにも似た冒険的行為を、絶対者の存在を前提とすることもなしにまた、それにとりなり絶対的權威の裏づけもなしに、おこなわれているのが現代の教育である。

たしかに、教育というものは、教え子を、ものを知らない又出来ない未熟な状態から、成熟した、ものを知り、あることが出来る状態へとぬけ出させるための行為であり、そのためには、教える者は、教えられる者の知らないことを知っており、出来ないことを出来る能力をもっている必要がある。教え子は、自分に持っていない知識や技能を教師がもっているために、時には教師に対しある種の權威を感じ、教師を慕い、時には悦服してくる場合さえありうる。

しかし、そうした教師のもつ知識・技能の高さといったものは、絶対至高のものでもなければ、至高の權威によって裏づけられたものでもなく、それは、やがて教え子たちによって乗り越えられる運命をもった高さなのである。何故なら、教育の論理にかなった教師の最終の願いと最大の喜びは、教え子たちが、自分より以上のものになってゆくことにほかならないからである。

教育的行為の論理、それは、教えるものが教えられるものよりも、相対的に高い水準を持っていながら、その高みから教え子をみおろし、彼等のゆくてを示すといった立場をとるのではなく、己れの高さからぬけ出し、教え子の側に立ち、自分にとって困難であったところを彼はどう通るのか、自分にもまだよく理解できていないところを、彼はどう理解しようとし、どう理解するのか、あるいは自分が理解したより、もっと巧みに、もっと深く理解するかもしれないという可能性を夢みながら、ともに進もうとするところにある。

というのは、いかに優秀な教師であっても、教え子たちが、やがてどうなってゆくのか、彼等の未来を確実に予言することはとうてい出来ないことであり、そうした意味において、教え子にとっての未知なる世界は、実は、教師にとっても完全に既知の世界ではないからである。教師は教え子の予想だにできなかった意外な面を発見しては喜び、思いがけない成長ぶりに目をみはり、彼の思いもかけぬ理解のしかたに啓発されることになるのである。こうした道ゆきのなかに、知識・技能に落差のある教えるものと教えられるものとの間の相互自己変革の営みが始まるわけである。

従って、教えるものが、自分をぬけ出て、教え子の側に立つとはいっても、それは単純に教え子と一体となることではむろんない。それは、いうまでもなくどこまでも、教え子が現状の未熟さからぬけ出す手助けをするためにそうするのであり、いわんや、彼をあまやかすためにそうするのではない。

またそうすることにより、教える者が、自己脱皮、自己変革の契機をつかみ、教える者の自己脱皮、自己変革の営みそのものが、教えられる者の自己脱皮、自己変革の契機となるからそうするのである。

教育的行為の特色、それは、おのれを脱け出て教え子の側に立ち、教え子が未知の世界に入ってゆき自己脱皮と自己変革をくりかえし、成長してゆく、その手助けをしながら、それに触発されて自らも又自己脱皮と自己変革をくりかえしてゆくところにある。

限ることのできない性格の責任を無限定に負わされその意味で賭けにも似た教育的行為において、頼るに足る権威といったものがもしあるとするならば、それは、教える者が現在もっている知識や技能の高さ、人格の高潔さそのものもさることながらそれ以上に「あなた」の側に立てること、教え子の幸せを願ってくりかえされる自己脱皮の美事さ、自己変革の力強さ、自己改造の技術の確かさといったものにあるのではなからうか。

そして、この教育的行為において無限にくりかえされる自己脱皮と自己変革を可能にする力の源泉、それは古くから教育愛といった言葉で表現されてきたものそれにおいて外にはありえないように思われる。深い教育愛に支えられた教え子の幸せを願ってくりかえされる自己脱皮の美事さ、自己変革の力強さ、自己改造の技術の確かさ、そして教え子とともに自分もまた生れかわってゆくことに限りない喜びを感じうる心の広さ、おおらかざそれが、教育的行為における権威の源泉であり、それが、至高の権威の存在を前提としなくなったがために、とかく低次元ではいまる傾向性をもった今日の教育に対して、方向性を与え、更に経済的行為、政治的行為をはじめ、その他諸々の社会的行為にあるいは含まれ、あるいはそれらの行為に附随しておこなわれ、またそれらの行為との密接な関連においておこなわれざるをえない教育的行為に、相対的独自性と、自律性とを与えるものといわざるをえない。

しかして、教育的行為は経済的行為、政治的行為、その他諸々の社会的行為のうちに含まれ、それに附随し、それとの密接な関係においておこなわれなければならないものでありながら、あくまで相対的なものではあれ、人間の成長という固有の視点から、独自性を主張し、自律性を強調せざるをえない。そしてそれ故にこそ、時に経済的力、政治的権力といったもののあり方に対して、厳しい批判者とならざるをえず、その傾向性の故に、とかく、教育的行為は、「美しくもはかない」営みとなりがち傾向性をもっていた。しかし、人間の成長を目的とする教育的行為が、己れの「美しくもはかない」性格に泣きぬれ続けることは許されることではない。というのは、たくましい生命力を前提としない人間の成長などというものはありうるはずもないし、とりわけ教育的行為の直接の対象となる若い世代は、何よりもまず力強さにかぎりない憧憬をもつものだからである。

しかして、教育的行為に力強さとたくましさを与えるもの、それは、人間の成長にかぎりない愛、つまり教育愛においては他にはないように思う。

教育愛の特色、それは、「わたくし」の立場をひとまず抜け出て、他者つまり「あなた」の側に立つことから始まる。この論理は、単に教育的行為の内部で、教え子に対して貫ぬかれるだけではなく、教育的行為そのもの以外の諸々の社会的行為の理解とその教育的変革のためにも適用されうるものである。というのは、くりかえし述べるが、教育的行為と、いうのは、他の諸々の社会的行為のうちに含まれ、それらに附随し、それらとの密接な関係においてのみおこなわれるものであり、教育的行為そのものをそれらの諸々の行為から切り離し、純粹培養できるものではないからである。

教育的行為が、無限に拡散してゆき、無限定な責任の重さによく耐え、自らに課せられた役割をまっとうしてゆくためには、教育的行為をそのうちにはらみ、それと密接な関係をもった様々な社会的行為に対する深い理解と、それにもとづくそれらの行為の教育的変革がどうしても必要である。というのはそれらの諸行為との対話を拒否しては、教育的行為がとかくそうなりがちな「美しくもはかない」性格を克服することはできず、教育的行為に不可欠な力強さを回復することもまた不可能となり、更にその力強さを回復することなしに、その責任を果たすことはとうてい不可能だからである。

人間の成長に対するかぎりない愛の立場から、「あなた」の側に立つこと、それは当然他の社会的行為との対話においても又可能なことである。というのは、それらの諸々の社会的行為の中に教育的行為が含まれており、教育的行為と密接な関係をもっておこなわれているものだからである。

本章においては、教育的行為の特色を、経済的行為、政治的行為、宗教的行為との対比において明らかにするようにつとめた。しかしその目的は、いたずらに教育的行為の独自性と自律性を、その他の社会的行為から切り離し、他とのかかわりを拒否しておのれを主張するためではなく、それらとのかかわりを明らかにし、それらとの対話を復活し、それらに対し何を主張し、何を説得しなければならないのか、それを明らかにするためであったことをあえて付言しておきたい。

教育的行為、それはくりかえして言うが、他の社会的行為のうちに含まれ、それに附随し、それとの密接なかかわりをもっておこなわれるものであり、教育を専門としている者のみによっておこなわれている行為ではない、その点で、それは、民主主義社会における政治的行為と極めて強い類似性をもつものである。民主主義社会において政治をおこなうものは、政治を職業としている政治家のみによっておこなわれているものではなく、すべての人々の政治的行為に支えられているものであることは、周知のことである。教育も又教育をおこなうことを職業とする教師や指導員のみによっておこなわれているものではなく、教育を職業とはしていない教師や指導員以外の人々の教育的行為によっても支えられているものである。教育を職業としている教師や指導員の仕事は、これらの教育を職業とはしていない人々の教育的行為の質の高まりなしに、彼等の仕事の質を高めることはできない。

しかし、いかに民主主義社会といえど、政治を職業とする政治家が必要なように、現代社会においては、教育を専門とし、それを職業とする教師や指導員が必要である。何故かという、あらゆる社会的行為の中に教育的行為が含まれており、これらの教育を職業とはしていない人々の教育的行為によってもまた、今日の教育は支えられている。しかし、これらの人々のおこなう教育的行為は、どこまでも付随的なものであり、人間の成長という目的と視点によって貫ぬかれた行為ではなく、連続がとりわけ重視される教育において、極めて断片的で、偶発的とならざるをえないからである。当然、その意識度、計画度、組織度も極めて低くならざるをえない。

ここに教育を専門とする教師や指導員の存在理由があり、教師や指導員が、意識的、意図的、計画的、組織的教育をおこないやすいように、人為的に、整えられた専門的教育機関、すなわち学校とか職業訓練校といったものが組織されなければならない理由もある。

とはいっても、教育的行為の性格上、社会でおこなわれているすべての教育的行為を学校に吸いあげ、それを組織することは絶対に不可能である。教育的行為、それは人間と人間との交渉のあるところには、どこにでも影のようにしのびこむものであり、他の社会的行為の副産物として派生してくる教育的機能を、その行為から分離して組織するわけにはいかないからである。

従っていかに教育の専門機関として学校が組織され、職業訓練施設が整えられ、更に教育制度、職業訓練制度が整備されても、問題はそれのみでは永遠に解決できないのである。というのは人間の成長、人間形成の事実という視点に立つかぎり、実は社会全体が学校であり職業訓練校といわざるをえないからである。教育的行為のみの純粋培養は出来ることでもなければ、また目指すべき目的でもないのである。

従って、いかに学校や職業訓練校が組織されても、その中でおこなわれていることが、すべて抽象化された教育の論理にかなった行為で満たされているということもできないし、教育の問題は、学校教師や職業訓練校の指導員にまかせておけばよいということにもならない。従って学校の教師や職業訓練校の指導員もまた「教育に関することは、すべて手前共におまかせ下さい」というわけにもいかないのである。

そのみならず、学校や、職業訓練校が組織されれば、組織されたでそのこと自体、人間形成、人間の成長という視点からみて様々な問題をかもし出すものであり、ここに教育の問題のむつかしさと面白さを感じないわけにはいかない。

しかして、こうした学校や職業訓練校にまつわる問題というのは、すべて教育的行為の特性に由来するものであり、これらの問題は絶えざる、相互自己変革の営みを通じて解決してゆく以外に解決しようのない問題といえるのである。つまり、個々の人間の成長が、他のかかわりにおける相互自己変革の営みを通じてなされるように、学校、職業訓練校の問題、

更にはそれを規制する教育制度、職業訓練制度の問題も、それを基づけ、規制している様々な要因との忍耐強い交渉を重ねながら自己変革、つまり再組織、再編、改革を通じて解決してゆく以外に道はないのである。

しかし、この再組織、再編、改革はよさを求めて永遠にくりかえされてゆくべき性格のもので、教育的行為そのものがそうであるように、無限に続く営みといわざるをえない。

次章においては、こうした再組織、再編及び改革の営みが、これからどの方向を志向しなければならないのか、その展望を得るために、学校制度及び職業訓練制度の発達のを、極く大まかに辿ってみたい。ただし、詳細なる史実の紹介は、教育史の講義にゆずることにして、ここでは、第一章において課題として残されていた「職業人形成の事実を照らしてみた場合、あらゆる職業人の形成にとって必要不可欠と考えられる職業訓練なるものが、何故に、いわゆる技能労働者の養成のみに限って制度化されなければならなかったのか」、その問題に焦点を合せて、史実に即した若干の考察を試みたい。