

# キャンデルにおける「教育の自由」の性格

## —— 1930年代の進歩主義教育批判を中心に ——

佐藤 修 司

The Character of "Educational Freedom" in I.L.Kandel  
— Mainly about his Critique to Progressive Education in 1930' —

Shuji SATO

Kandel's theory of division between interna and externa has been recognized as the framework for protection of teacher's right to educational freedom. The right is individual's freedom from control of his own state and from any intervention outside. But, educational freedom in Kandel was thought as a social right protected and promoted by the state. He thought that individual must become free existence by getting his own group culture and mastering self-discipline. Teacher's freedom is needed only for realizing the best education for that purpose. Therefore, this freedom is restricted by the supervision system of teachers, namely teacher preparation, appraisal, promotion, and etc. by an education authority. Further, from its own nature the freedom is regulated by speciality, neutrality, professional spirit, public's will, and etc..

### 〈目次〉

はじめに

#### 第1章 児童中心主義批判

1. 子どもへの不介入
2. 教科と教師の位置

#### 第2章 社会改造主義批判

1. 新社会秩序の構築
2. 論争的問題の取扱
3. 教師の政治的役割

#### 第3章 「学問の自由」批判

1. 「学問の自由」
2. 終身テニユア
3. 教育の自立

#### 第4章 「教育の自由」の性格

1. 自由の外在的制約
2. 自由の内在的制約

おわりに

### はじめに

キャンデルの内外事項区分論は教師の教育の自由を擁護するための制度的枠組みとして、日本では理解されてきた。機会均等の保障のために教育の外的事項、つまり

学校建築、衛生、就学義務等に関する権限の集権化を容認し、他方、国民文化の自由な発展を促進するために教育の内的事項、つまり教育内容や教育方法等に関する地方の自主性、教師の自由を擁護し、権力的介入を禁止する理論として位置づけられたのである。このキャンデル理解に対して、キャンデルは教師の教育の自由ではなく、地方の自主性を中心的な擁護対象としていたのであり、内外事項区分論は中央と地方との行政上の権限配分を論じたに過ぎないとする反論がなされてきた<sup>1)</sup>。

日本の教育法学におけるキャンデル理解は、この批判、反批判を中心として形成されてきた。しかし、教育法学界の一般的な理解としては「教師の教育の自由」の擁護者としてキャンデルは位置づけられてきたと言ってよいだろう。例えば、兼子氏は1963年の旧版教育法において、キャンデルの所説を「内的事項に関する職務上の独立説」の中に含まれる「教員の教育の自由説」に分類している<sup>2)</sup>。この説では、教師は真理の代弁者であるが故に権力の統制を受けるべきではなく、憲法23条の学問の自由の一貫としての教授の自由が保障される。それ故、教師の教育権は大学教員の教授の自由と同様に自由権の具体化であり、児童に対し権力から自由に教育を行う個人的権利だとされるのである。

確かに、キャンデルは1910年の博士論文以来、教師の

教育の自由を一貫して追求し、主張し続けていた。そして、地方の自主性以上に、教師の専門的力量に裏付けられた自由の行使を、最良の教育の実現に不可欠のものと位置づけていたのである<sup>3)</sup>。けれども、1933年の著書「比較教育」で内外事項区分論を論じた箇所において、「各学校が実践的に行政の単位となるような分権型システムは、教育の成功の基礎として健全なる教員養成が確保される限り、教育の自立(autonomy of education)を意味するものでもなければ、無政府主義の危険(the risk of anarchy)を意味するものでもない」ことや、「自由は最良でも相対的なものだが、教師の専門的力量が確保されれば、自由の濫用(abuse of freedom)に対する防御となる」ことが指摘されている<sup>4)</sup>。

キャンデルが内的事項における官僚統制からの自由、商工業組織での効率原理からの自由を主張していたことは明確であるが、この叙述からわかるように絶対的な自由を承認していたわけではなかった。単に自由の制約要因として教員養成が設定されていることにとどまらず、自由そのものについてのとらえ方が違っているように思われる。学問の自由と同じ自由権として教育の自由が設定されているのであれば、自由の相対性や、自由への制約は問題にならないだろう。

結論的に言うならば、キャンデルの所説を教育の自由の擁護と見るか、行政上の事務区分として見るかの見解の違いは、キャンデルが有していた「教育の自由」のこの特殊な性格から生じたものと考えられる。このことはキャンデルが「教育の自由」に関連して叙述した著作物を、内外事項区分論に限定せず、全体として把握し、教育観、学校観や、諸主体間(公衆、親、教師、行政等)の関係認識などを含めて整理することにより明らかになるだろう。

特に重視しなければならないことは、1930年代に集中している進歩主義教育批判である。比較教育学の泰斗としてのキャンデルの評価は普遍的に認知されており、日本でも周知の事であるが、教育哲学の分野で進歩主義教育を批判し、本質主義(Essentialist)を擁護したことは日本ではほとんど知られていない<sup>5)</sup>。むしろ、キャンデルはこの批判によって、進歩主義の側から保守主義者、伝統主義者、時には反動として性格づけられ、「教育の自由」や「学問の自由」の否定者としてとらえられていた。この点で、日本とは正反対の評価が行われていたのである。このことは第一次米国教育使節団報告書の第1章「日本の教育の目的および内容」における「自由」や「責任」の概念を理解する上でも重要な意味を持つであろう(キャンデルは第1章の問題を担当した第1

委員会の委員長であり、起草委員であった)。

本稿では、まず、第1章で児童中心主義に対して行った批判を取り扱う。ここでは教師の教育の自由よりは、教育過程で子どもに与えられるべき自由の性質を論じる。キャンデルの自由に対する基本的な考え方が示されていると考えられるからである。次に第2章では、1929年の世界大恐慌の後に影響力を持った社会改造主義に対する批判を扱う。この時期には、資本主義経済の行き詰まりを前に、児童中心主義への批判が行われ、学校を通じた新社会秩序の構築のため、教師の積極的役割が期待されることになった。この積極的役割に関するキャンデルの批判を整理する。第3章では、社会改造主義との関連が深い「学問の自由」、終身テニユア、教育の自立の主張に対する批判を扱う。最後に、第4章で、教師の教育の自由の外的制約と内的制約を整理する。ここで、キャンデルが有していた「教育の自由」の性格を明らかにする。特に、自由観や、専門性と公衆との関係が重要になるだろう。そして、最終的に日本におけるキャンデル理解が二分されていることの要因を探るとともに、キャンデルの「教育の自由」論に含まれている問題点を整理する。

## 第1章 児童中心主義批判

### 1. 子どもへの不介入

キャンデルが「教育の自由」に関連して批判を行った対象は、児童中心主義が有していた成長観、発達観であった。児童中心主義は教師の教育の自由よりは、教育過程における子どもの絶対的自由を重んじ、教師や教科による子どもへの不介入を主張するものであった。子どもは自らの必要と関心に従って成長することが許容されるべきであり、その自由で、内発的な成長は外的な介入によって妨げられてはならないとされる<sup>6)</sup>。子どもは自らの必要に即応して成長するのであり、また、自らの問題が自らの経験から生じてきた時にそれを解決することで成長するのである。永遠の真理や永続的な価値は存在せず、大人が子どもに自らの道徳性の基準を強制することは許されない。そのため、子どもは自力で行動基準を発見し、どの行為が真実であるかを発見しなければならないことになる<sup>7)</sup>。

この成長観のもとでは、教育が子どもとその経験の間に介入することは許されない。教育は学習者の衝動や性質から出発し、社会経験への直接的、積極的な参加を通じて、経験を再形成、再構築する過程だと定義される<sup>8)</sup>。教育はそれ自身の固有の目的を持つのであり、成

長は内部からの発展の過程でなければならない。そして、教育過程は子ども自身の必要や関心や目的を中心とし、学習者は外的な目的によって統制されてはならない。本来的に子どもは柔軟であり、成長に適応でき、経験から学ぶ能力を持っているのだから、子どもは絶対的に自由でなければならない<sup>9)</sup>。子どもは自由に自らの行動基準を開発し、自らを表現し、自らの選択した活動に取り組むことになる。

キャンデルは自由が内的な衝動に従う権利であるとするこのような主張に対し、神秘主義的、非合理的なものであると非難する<sup>10)</sup>。その非難の理由の第一は、成長が環境からの影響を不可避的に受けることであった。成長は子どもの内的な要求のみに従うような、自己決定的なものではありえない<sup>11)</sup>。子どもは自分が存在している社会の人的、物質的環境から逃れることはできないのである。個人は社会的環境の中でのみ、また、社会的環境を通じてのみ自己実現ができるのであり、その環境は自由な成長に一定の制約を課していることが認識されなければならない<sup>12)</sup>。

関連して、第二に、成長には方向付けが必要なことが挙げられる。成長は社会が子どもの教育を委託した人々、つまり教師の心の中にイメージとして保有され、そして、一定の目的に向けて注意深く選ばれた環境を通して方向付けられることを必要とする<sup>13)</sup>。子どもの必要や経験は無批判的にすべてが採用されるのではなく、目的や目標に照らして選択されなければならない。自発的な成長のための環境を与えるだけでは不十分であり、その環境が適切に順序づけられた経験を与え、自由の中での成長を可能にする技能、知識などの必要性、重要性が子どもによって認識されるようになっていなければならないのである<sup>14)</sup>。

第三に、学校と社会との関連である。社会過程としての教育はその目的を国民が支持する文化から抽出する<sup>15)</sup>。このことは、社会が自らの維持・発展のために教育制度を維持している事実から必然化されるものであり、よって学校や教師が社会や公衆と無関係に、子どもの生理学、心理学のみに基づく成長原理を採用することは許されない<sup>16)</sup>。学校は個人の自発的な自己表現のための単なる真空地帯ではなく、個人と社会との調停を行い、社会が価値を承認する諸活動の分担の機会を提供する社会的組織だとされる<sup>17)</sup>。

第四に、自由を可能にする条件である。人類の歴史は外的な統制や恐怖に対する隷属からの解放の歴史であるとともに、自己統制を人間が学んでいく歴史でもあった<sup>18)</sup>。つまり、自らの自由に対する一定の制約を受容し、

他人に対する自らの責任と義務を認識することによって自由になったのである。また、自由は他のすべての権利と同様にかち取られるべき権利であり、同時にすべての権利はその使用に際しての責任を含んでいる<sup>19)</sup>。子どもは責任を承認し、自分を規律することを学び、自らの利益と社会の利益との衝突を調整する方法を学ばなければならない<sup>20)</sup>。

キャンデルは外的介入を排除した絶対的な自由を意味する「自由な教育」(free education)を否定し、「自由のための教育」(education for freedom)を積極的に肯定する<sup>21)</sup>。自由は子どもの本来の権利ではなく、子どもが獲得しなければならないものである。子どもは教育を通じて、道徳律に対する信頼を知的に受容することを学び、そのことによって自由を獲得することになる。そして、その獲得過程では権威や規律が不可欠であり、その権威は自由の精神の中で教師によって行われなければならない<sup>22)</sup>。新しい学校の仕事は児童を徐々に指導して自由の領域に入らせることであり、その自由は社会が最も貴重であるとみなすものを修得することから得られる。そのようにして教育は子どもを外的規律から自己規律へと進ませるのである<sup>23)</sup>。

以上のように、キャンデルにとっての自由とは生来的に与えられる権利ではなく、獲得されるべきものとしてとらえられていた。その自由とは外的な介入が欠如している状態を指すのではなく、各個人が自由な存在となること、つまり、自らを規律することができ、現実の社会の中で主体的に活動・貢献することができる能力、態度、性向を指すのである。その自由の獲得には、社会が歴史的に蓄積してきた知識、文化を修得し、社会の一員として成長することが求められる。キャンデルは教育が単に既存の社会の維持のためだけでなく、未来へ向けての発展の保障をも機能として含むことを認めるが、既存の社会を無視した未来を構想することに強く反対していた。また、知性や理性こそが自由への道を開くのであり、感性、感情にのみ依拠することは責任や義務を欠如させた自由を生み出し、結果的に非合理主義へとつながると警告するのである<sup>24)</sup>。

## 2. 教科と教師の位置

キャンデルの整理によれば、児童中心主義の成長観、教育観のもとでは、教育内容を事前に確定したり、教科を学習対象として設定することは許されない<sup>25)</sup>。①学校の仕事は子どもの関心や経験から出発しなければならないこと、②教科事項(subject matter)の組織は知識の必要を生み出す問題、状況、活動ではなく、事実や情

報や知識に依拠していること、③このような教科事項が本から獲得され、教育が形式的で、言葉だけの、本中心のものになっていること、を理由にして教科事項と、教育課程の計画的組織化が排除される<sup>26)</sup>。

教科や計画的組織化は外的な経験や権威の挿入であり、子どもの自由で自然な成長を妨げることになる。そして、知識は実際の状況の中で獲得される時のみ価値を持つことが強調される<sup>27)</sup>。知識は活動に先行して存在する特定量のものではなく、新しい状況や必要に対応して新しい知識を創造するために材料を獲得し、目的を選択する中で、活動から成長するものであり、また知識自体が活動的なものとされる<sup>28)</sup>。このように、知識の不確定性、活動との不可分性が強調されることによって、知識の時間的連続性や、知識の体系性が無視されることになると、キャンデルは非難する。教科を排除することは子どもの成長過程で身につけるべき社会的価値が放棄されることになり、結果的に子どもが自由の享受主体へと成長することを妨げることになるのである。

これに対し、キャンデルは教科の価値を高く評価し、過去から現在に受け継がれた文化的な遺産として、また、子どもが社会の成員となるに必要な環境に関する情報として重視するのである。そこで、教科が児童の環境理解に貢献すること、教科の価値が環境に対して関連を持つこと、子どもがその関連性を理解し、認識すべきことを指摘する<sup>29)</sup>。教科を出発点とするのではなく、出発点を児童の関心と経験に見だし、それを教科と呼ばれる一団の人類の経験に組み入れなければならないとしている。

一方、児童中心主義においては、教師は、経験のための適切な環境を提供するために存在しなければならないが、指導と助言をのぞいては介入してはならないものとされていた<sup>30)</sup>。教師は案内をし、求められたときに援助を与える環境の一部であるが、幅広い、豊かな経験を背景とした長期的計画を持ってはならない<sup>31)</sup>。なぜなら、教師は子どもが出会うであろう状況や問題を予測することができないからであった。このような前提のもとでは子どもの自由や意図は問題とされても、教師の自由や意図は問題とならない。

キャンデルは教師が明確に教育過程の一部を形成しており、子どもが成長する際の環境と同様に、子どもの自由に対する制約の一部であることを強調する<sup>32)</sup>。子どもが真に自由になるためには、思考、選択し、自主性を発揮するように訓練された精神と、機知が必要になるが、これは、教師が指導助言以上のものを与えなければ獲得されないとするのである。

子どもの発達には、社会の観点からみて価値があり、重要であると承認される経験の選択を意味する。それ故、教師は社会が学校を設立している目的と、その目的達成の方法を明確化する責任を負うことになる<sup>33)</sup>。教師は規律の意味を認識し、子どもが通常の生活や精神の基礎としての規律の重要性を理解するように、また、自らの意志でその規律を受容するようにしなければならないのである。

キャンデルにとって、子どもが自由な存在へと成長するためには、過去からの経験や現在の状況についての知識を教科として子どもに伝えること、その際に教師が積極的な役割を果たし、効率的な知識の伝達を行うことが必要だったのである。子どもにとっては環境と教師が外的な制約要因として存在することになる。この外的制約要因からの働きかけ、外的規律が自己規律へと転換されることによって子どもは自由な存在となりうる。それ故、教師の専門性は生徒の発達段階、理解度を見極めるだけでなく、環境から価値ある学習対象を抽出し、子どもへと伝達することをも内容とするのである。

## 第2章 社会改造主義批判

### 1. 新社会秩序の構築

進歩主義教育は1920年代の終わり、特に1929年の世界大恐慌以後、社会改造主義の影響が強まることになる。キャンデルは進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) と国際新教育連盟 (New Education Fellowship) が個人主義や児童中心主義から、計画や共同や集団的意思をもとにした、学校を通じた社会再構築の方向に転換したことを非難している<sup>34)</sup>。アメリカ教育の失敗の原因は自由放任原理の受容と、倫理的、道徳的基準、責任感覚の欠如にあるのだから、進歩主義者は自らの教義がもたらした結果を検討し、社会的無秩序の原因を取り除くことに関心を向けるべきだとするのである<sup>35)</sup>。

キャンデルの批判はカウンツ (Counts, G.S.) に集中することになる。このことは、カウンツの「学校は新社会秩序を構築するのか」(Dare the School Build a New Social Order?)<sup>36)</sup>と題する論文に対して、「学校は新社会秩序を構築できるか」(Can the School Build a New Social Order?)<sup>37)</sup>と題した論文で徹底した批判を行っていることからも見て取れる。キャンデルはカウンツが個人主義の崇拜や児童中心学校に対する教育実践批判を行っていること、社会文化による教育システムの意識的統制を主張していることに賛同するが、その文化

の内容や具体的な提言に対して批判を加えることになる<sup>39)</sup>。

キャンデルが整理するところでは、当時の主張は大恐慌に始まる社会的混乱の原因を、搾取、競争精神、利己的精神や自己中心的利益・目的の礼賛、ひいては資本主義経済秩序に求めていた<sup>39)</sup>。そして、その解決の方策として、新社会秩序を構築するため、個人の利己性を集団的意思に転換すること、社会全体の集団的意思に服する社会計画を採用することが提起された。つまり、社会的危機の打開のため、資本主義経済体制そのものの改造が目指されるのである。そして、教師は大衆の奉仕者として、精神的な指導者として集団を形成し、権力を握ること、それにより特権階級から権力を奪い、大衆に権利を与えるような新社会秩序の構築を援助することが求められる<sup>40)</sup>。教師は教室の内外ですべての重大な事項（政治的、社会的、経済的問題）についての自分の個人的見解を表明する権利を持つとされる。なぜなら、教師はその時代や特定の階級の利害を代表するものではなく、また、他の集団よりも幾時代もの知識や知恵を自由にできるからであり、さらに、この時代のプラクティカルな人間に比べて利己的に行動したり失敗したりする危険性が少ないからである<sup>41)</sup>。また、学校は児童中心学校から地域社会学校(community-centered school)へと転換されることになり、成長の方向付けとして、児童の必要と関心よりも、地域社会における生活と資源が重視されることになった<sup>42)</sup>。

このような構想に対して、キャンデルは第一に、学校が社会秩序の道具であり、社会の奉仕者であることを指摘する<sup>43)</sup>。新社会秩序がまず創設されて後に、学校の性格がそれに適合するように変化したのであって、新社会秩序の構築に学校が関連することはなかった。学校は既存の社会秩序を維持し、そして、公衆(the public)が決定したときのみ新社会秩序の構築を援助する道具でしかないのである。

第二に、社会計画の困難性である。社会計画は個人主義の原理に忠実でなければならず、独裁者や官僚に社会計画を任せるとはできない<sup>44)</sup>。そこで民主主義における社会計画は関連するすべての個人の同意をとまなうて作られなければならないが、これは不可能に近い。キャンデルはニューディールの「緩やかな集産主義」に対しても強い懸念を抱いていた<sup>45)</sup>。個人の自由を、集団的意思による計画的統制の下位に置くことに対して、自由主義擁護の立場から反対していたのである。

第三に、転換期の社会では生じている種々の問題についての最終的な解答が用意されていないことである<sup>46)</sup>。

問題の持続期間もわからなければ、子どもが成人に達したときに同じ課題が存在しているかどうかも明確ではない。社会内の種々の人々、集団が解答を捜して得られないときに、教師の個人的見解に基づいて新社会秩序に向けた教育を行えば、生徒の心を閉ざす危険が生じるのである。

では、キャンデルはどの範囲まで許容していたのであろうか。確かに、教師は現在の危機を生み出している諸条件と、危機を低減させる社会の創出に必要な諸条件を、自分が扱っている子どもを通じて他の集団よりもよく識別することができる<sup>47)</sup>。教師が教育を受けて、知的分野にその職を有する最大の集団の一つであるところから、その諸条件を識別する義務を持つことは認められる。しかし、それは個人として、市民としての教師の義務であって、学校内での教師は中立を守っていなければならない。

真実の教育は、生徒が知識を獲得する緊急の必要性を認識し、事実と偏見との区別ができ、証拠の衡量と判断ができ、獲得された情報に基づいて結論を導くことができ、社会の転換期、危機の時期に生じる問題を認識できるように援助することだとされている<sup>48)</sup>。それ故、新社会秩序の構築といったユートピア的構想に取り組むのではなく、自由と平等、寛容と開放の精神、現状に対する批判的態度と知的感受性を若者に与え、懐疑主義ではなく、研究や思索に基づいた啓蒙を行い、社会的責任や共同意識を基礎とする個人主義の理念を発展させることを学校は行うのである<sup>49)</sup>。

このように、キャンデルは新社会秩序に向けた、学校内での教師の活動、教育の自由を明確に否定していた。教師は自らの専門性に基づいて、教科としての知識も含めた科学的な判断力を子どもに与えなければならない。その意味で中立性や科学性が教師に求められることになる。

## 2. 論争的問題の取扱

新社会秩序の構築と密接に関連するが、キャンデルは教師が教室内に論争的問題(controversial issues)を持ち込む自由を持つかどうかを問題としている。社会改造主義では、学校が新社会秩序の構築を目指し、社会進歩のための積極的な機関となるため、学校の外界の諸問題とその解決方法が学校の中に持ち込まれなくてはならないとされる<sup>50)</sup>。それによって、学校はよりよい理解力を開発し、社会進歩の方向づけの基礎を発見できるようになり、また、子どもは自分の住んでいる環境の問題に敏感となって、その解決能力を身につけることにより、

地域社会生活の有能な参加者になれるからである。

そして、事前に確定され、論理的に組織、区画された教科は廃棄されて、家や産業、医療などの経験の単位に置き換えられる<sup>51)</sup>。永続的な真実や価値は認められず、時々の生活、活動の中から各人の価値が導かれるのである。それ故、学校は、社会問題の解決、解決技術・方法の獲得、個人の関心の開発、余暇的、技術的能力の開発、そしてさらに、享受されるべき経験において、最大限の自由を子どもに提供しなければならない。つまり、生徒自身が生活問題を選択、決定し、計画、調整を行うことになるのである。

論争的問題を学校に導入しようとするこのような主張に対して、キャンデルが挙げる反対の理由の第一は、新社会秩序の構築に対してと同様であるが、社会が決定に到り得ていない問題を学校に持ち込む点である<sup>52)</sup>。優れた諸個人、諸集団によってさえ結論が得られていない問題、公衆が決定しておらず、支持してもいない問題、また、解決に失敗している問題を学校が社会に先行して取り扱うことは明確な非難の対象であった。そのような問題の解決能力を学校は持たない以上、取り扱ってはならないのである。また、現在の経済秩序の欠点を学校が分析するところまでは許容されても、新しい秩序への代替を主張することは認められないとされる。

第二に、すべてのレベルのすべての生徒が論争的問題を論じる能力を有しているとの前提である<sup>53)</sup>。子どもが地域社会の問題やその解決方法を扱う準備ができる前にそれらに触れてしまうと、成長してその問題に直面した時、これらの問題とその解決方法をかかつて扱ったことがあると思い出す以上のことができるのかどうか<sup>54)</sup>。そして、早熟化が知的な好奇心や成長にとってしばしば妨害となることを指摘している<sup>55)</sup>。

第三に、すべての教師が論争的問題を扱う能力と、このような自由を行使する資格を持っているとの前提である<sup>56)</sup>。キャンデルは無資格教員、教員養成の不備などを指摘して、教師の専門的水準の低さを問題とする。もし教師が現在の社会的問題を完全に自由に論じられるとすれば、教師は歴史、政治学、社会学、経済学、法律学、公的関係 (public relations)、社会心理学、教育学について多少とも知っている責任がある<sup>57)</sup>。そのような専門性を有しない以上、論争的問題を論じる自由は許容されないことになる。

第四に、教科の廃棄の問題である<sup>58)</sup>。社会科のみが残り、アクティビティ・メソッド、プロジェクト・メソッドにより論争的問題が扱われることになる。これに対し、キャンデルは、論争的問題を一つの箱の中に押し込

むことによって論争的な思考 (controversial thinking) が結果的にすべての教科から隔絶されることを指摘する。教科こそは民族の経験が純粹化されたものであり、過去における論争的思考の成果だとされる。過去の論争の問題を学習する場合には、その問題の生成、問題解決への努力、解決方法、そして、その解決が不十分となった状況の発生を総体として考えることができる。それ故、教科の廃棄に反対するのである。

第五に、教師の意図の問題である<sup>59)</sup>。生徒が論争的問題の討論の結果として何事かを行うことは期待し得ないのであるから、教師にとって論争的問題を扱うことから得られる満足は、自分に取り組んでいる問題を提示し、論じる自由を享受することから来るものでしかない。また、学問的なものに時間を浪費することなく、論争的問題を扱うことで、世界の運命を確定することに一種の代理参加している気分になれる。つまり、教師がやりたいことを自由にやるところから来る自己満足が、論争的問題の主張に含まれているとするのである。

以上の批判からわかるように、論争的問題を教室内で自由に取り上げ、討論することにキャンデルは厳しく反対していた。専門職的自由についてこの制約は遺憾に思われるだろうが、教師は社会が教師に課している制限を十分に知った上で教職に就くべきだとも述べている<sup>60)</sup>。ここでは教師に対して現代的な論争的問題に対して教室内で触れないこと、つまり、教室内での授業の政治的中立が求められることになる。これは、論争的問題の解決困難性、将来予測の困難性と、教師の専門性、専門的責任感の双方から要請されるものとされていた。

### 3. 教師の政治的役割

以上の批判からわかるように、キャンデルは学校内、教室内での教師の政治的な中立を強く要求していた。当然、教師は学校外において個人として、市民として行動し、思考する権利を有するわけだが、それを常に学校内で行いうるわけではない。教師は共和黨員でも民主黨員でも、また社会主義者や共産主義者でもありえるが、学校内では外部の個人的バイアスを離れる義務を持つのである<sup>61)</sup>。

その義務に反して、公衆が何の決定も行っていない新社会秩序や新社会計画を教育プログラムに持ち込むこと、社会の同意を得ていない方向に向けて学校内での指導権を取ることは、教育の政治的中立性を壊し、すべての集団の学校への介入を誘発することになりかねない<sup>62)</sup>。自由主義的、革新的団体が学校にはいる権利を保障されるならば、他の圧力団体を学校から排除する理由がなく

なるのである<sup>63)</sup>。

一方、教育者は、会社と同様に学校を開かれたものにしておくことが、社会の安全にとって重要であることを公衆に確信させる義務を持つ<sup>64)</sup>。しかし、教育プログラムに社会計画や新社会秩序が持ち込まれれば、それが理論においてどれだけ正しくても、その開放性が壊される危険性が生じる。宗教教育に関する対立で混乱が生じたときに、結果的にすべての宗教教育が学校から排除されたことと同様なことが起こりかねない<sup>65)</sup>。教師が自分の社会的、経済的、政治的な主義を主張しようとして学問の自由を要求する場合、公衆は学校で教えられるすべての現代的な、または論争的な問題を拒絶することができるのである<sup>66)</sup>。

以上のことは授業に関連することと考えられるが、キャンデルはそれ以外の面でも政治的中立を要求していた。教師が社会内の諸力に対抗するために教育専門職組合 (the union of teaching profession) を組織したり、集団として権力を握ろうとすることをキャンデルは批判している<sup>67)</sup>。学校を通じた新社会秩序の促進のために専門職集団 (a professional group) としての教師が団結すること、組織化された教師が新社会秩序を目指す計画を検討、採用することを主張することは、学校を深刻な社会的、政治的混乱に投げ込むことになる<sup>68)</sup>。教師が社会の特定の政治的集団と同盟して権力を掌握、利用しようとするのは、学問の自由でも、教育でもなく、プロパガンダであり、教室内での教義の自由な宣伝に過ぎないと結論づけている<sup>69)</sup>。

また、より一般的に、職業や専門職や共通利害を代表している集団 (groups representing trades, professions, or other common interests) はいかなる処置を求める場合もその提唱者として団結すべきでないとも述べられている<sup>70)</sup>。このような組合至上主義 (syndicalism) の例は、法律や医療や退役軍人や教師において事欠かないが、全体として公衆の利益にとって有害だったとするのである。さらに、教師が終身テニユアを求めて労働組合的方法に訴えることに対しても反対している<sup>71)</sup>。雇用不安が教師の専門的な団体精神 (a professional esprit de corps) の形成を阻害することにより、教師が労働組合的方法 (trades union methods) に訴える危険性があることを指摘している。

以上のことから、キャンデルの主張した教師の政治的中立性は二つの要素から成立していることがわかる。第一は公衆の意志である。教師は公衆の意志に反する社会計画や社会秩序を学校内で主張することが禁じられる。これは言葉通りの意味での中立性ではなく、公衆の意志

に即応し、乖離しないことを意味する「中立性」であったと考えられる。この「中立性」を越えることは、法律などの強制的手段の発動を呼び、教師の行動、発言が制限される必然性を指摘しているのである。第二は教師の専門家精神である。自らの利害の実現のために団結すること、労働組合的な方法を取ることは、学校外の政治団体と同盟することは、専門家精神に反するものとして非難される。キャンデルは教職を専門職へと引き上げることと同時に、教師の意識を労働者から専門家としてのものへと転換させることを目指していたのである。キャンデルの「中立性」はこの専門家精神から離れないことも意味していると考えられる。

### 第3章 「学問の自由」批判

#### 1. 「学問の自由」

社会改造主義の要求は、形態としては教師の積極的な政治的役割を想定した上で、学校内外での教師の種々の活動を活発化させようとするものであった。それに対して、「学問の自由」や終身テニユア、教育の自立の要求は、主には教師の活動を外的な制約から解放することを目的とするものである。しかし、「学問の自由」などの要求は社会改造主義のものであり、形態としての違いはあっても同質のものであった。この要求は、教師の政治的役割が外部から制約されないための条件整備としての意味合いを持っていたのである。

それ故、キャンデルは教師の教育の自由を要求しつつも、「学問の自由」やテニユアを求める当時の運動について厳しい批判を行っていた。自分は他の人々が子どものための自由を主張していた時にも、常に教師の専門的自由を弁護してきたのであり、「公衆→教育委員会→教育長→指導主事→教師」の間の恐怖の上にアメリカの教育制度が成立していることを問題としてきたとするのである<sup>72)</sup>。

当然、キャンデルは学問の自由を全面的に否定するわけではない。学問の自由は自由主義的な理念であり、歴史的には、特定の領域を設定して、そこで専門家が真実や知識を前進させる機会を有するように導入された理念であると規定される<sup>73)</sup>。ところが、主張されている「学問の自由」は、教師が資格の有無に関わらず、時間、場所、教科を選ばずに好きなことを自由に話せることを意味するもので、これは「教養の足りない人間」(half-educated man) の特権に過ぎない。この学問の自由の歴史、理念についての誤った解釈が、「学問の自由」の要求に対する批判の第一の理由である。

第二は、教師の専門的力量や、自由の行使に伴う責任、義務の問題と切り離されて要求が行われていることである。主張者は、平均的教師のバックグラウンド、教養、専門的養成、勤務年数をほとんど考慮していない<sup>74)</sup>。単に問題の全側面を提示するだけでなく、積極的に立場を明らかにするような「学問の自由」の特権を、どれだけの教師が使用する資格を持っているのか。アメリカの現状は、学問の自由を担保するような専門的力量と責任感覚に程遠いものであった。教師は自らを自由にしてくれる内容や技術を修得していなければ、自由を許容されない<sup>75)</sup>。そこで教員養成の改善が求められることになる。と同時に、資格外のことについて学校で自由に話すことは非難されることになる。教師は児童が修得すべき事実を知っていなければならないと同時に、自らが修得していない領域にそれを許容する「学問の自由」の訴えの背後に隠れることは許されない<sup>76)</sup>。

第三は、公衆との関係が無視されていることである。公衆は教育制度によって共通の関心と社会的伝統を保持、伝達することを望んでいるにも関わらず、「学問の自由」の主張者は社会変化ばかりを強調し、公衆の期待を無視している<sup>77)</sup>。そして、公衆は教育制度の機能に利害関係を持たないかのように無頓着に「学問の自由」が要求されている。公衆が決定していないことや、公衆の意志に反することを学校、教師が行う自由は認められないのである。

第四は、主張者の意図の問題である。主張されている「学問の自由」は、実際には学問の自由ではなく、特定の方向に学校と教育を向ける自由であり、その方向は学校が存立している集団文化とは違っている<sup>78)</sup>。結果的に、学問の自由の外観のもとに、学校を自らの社会的・経済的・政治的見解の公表のための機関として把握することになっている<sup>79)</sup>。学校を圧力団体の束縛から解放すると称しながら同じ過ちを犯しているのである。教師が中立でありえないことと、権力の掌握とその最大限の利用が主張される場合、求められているのは学問の自由ではなく、学校内でプロパガンダを行う権利と、プロパガンダを行っても保護されるテニユアを持つ権利に過ぎない<sup>80)</sup>。

これに対し、イギリスでは、責任に基礎を置き、専門的養成や専門的理解から発生するものとして専門的自由 (professional freedom) が言及されており、また、学校に現代的問題の研究を導入しようとする運動が教師団体からではなく、公衆の中の責任ある、啓蒙的な部分から出てきていることが高く評価される<sup>81)</sup>。教師が公衆か

ら学問の自由をもぎとるのではなく、公衆こそが教師を鼓舞して学問の自由を担保するよりよい養成を求めさせるのである。

キャンデルはアメリカの現状から考えて、学問の自由を要求する前に、教育の現状を調査し、平均的教師の資格を検討することが必要だとする<sup>82)</sup>。事前に訓練を受けた専門的事項でさえ、教師はいまだに自由ではなく、また、教育内容・方法の作成・開発、教科書の選択、教育政策についての討論に自由に参加する機会もほとんど持っていない。この状況を把握して、改善を図るとともに、公衆の心の中に、教育に対する理解と評価を創造することがなされなければならないのである。

以上のことから判断すれば、キャンデルの目指す「学問の自由」では、行使主体としての教師に対して、自由に相応する専門的力量と責任感覚が自由行使の条件として課されることになる。さらに、公衆が自由に対して支持を与えていることも自由行使の条件になる。また、実際の自由の行使は、資格を有する教科と、生徒の発達段階等に合わせた時間、場所に限定される。そして、自由行使の結果として行われる教育内容は学校の存立する地域社会の文化に対応し、公衆の共通関心、社会的伝統の保持・伝達に沿っていなければならないのである。

## 2. 終身テニユア

当時、「学問の自由」とともに要求されていた終身テニユア (permanent tenure) に対してもキャンデルは反対していた。実態として、教育委員会が教師を採用・解雇する際、スポイルシステムによる政治的影響が強く働いており、また、教育サービスの専門的性格に対する認識が非常に弱いことから、恣意的な裁量権の濫用が行われていた<sup>83)</sup>。さらに、専門的な理由付けとしては、1年毎の選任によって不適格教師が排除でき、さらに教師の専門的成長が鼓舞されることが挙げられていた。これに対しては、解雇の恐怖によってのみ刺激される専門的向上は考慮に値しないとしてキャンデルは反対する。1年毎の選任は、不適格教師の排除には好都合であっても、能力ある教師に対して不安を与え、効率的な教育サービスを期待し得なくなる。これは経済的に浪費にしかならない上に、職員の流動化が不安や不満を生み出し、労働組合的な方法が取られる危険性が生じてくるとして反対するのである<sup>84)</sup>。

その一方、教師に終身テニユアを与えようとする運動の側では、終身テニユアによって地位についての不安から教師が自由になり、年毎の選任に伴う危険から解放されること、それによって学校の効率性が促進されること、



専断的で自由裁量的な権限が合法的な手続きに代えられること、結果的に公衆の教育に関する利益が守られることが主張されている<sup>85)</sup>。

この終身テニユアの提案へのキャンデルの反対理由は明確である。つまり、この制度のもとでは、不適格教師が保護され、教師の解雇は不道德や不従順や義務の無視以外にはほとんど起こらなくなるからである<sup>86)</sup>。考慮されるべき最も重要な問題は、公衆の教育的利益や、学校における児童の福祉、成長と、教師に対する公正さとが両立する方法で、健全かつ安定的な教育専門職を助長することだとされる<sup>87)</sup>。テニユアの問題は教師の権利の問題ではなく、有能な教師と学校内での効率のサービスの向上、確保の問題なのである。そこで、解雇の際の適正な手続きの問題よりも、不適格教師が容易に発見され、処理されるような専門的基準を確立することの方が重要だとされる。

そして、キャンデルは当時の州法や判例を検討した上で、裁判所は当局が解雇に関する法的規定を実行したかどうかを審理を限定していることを明らかにしている<sup>88)</sup>。規定された救済手続きが取られたか、裁量権の濫用がないかを審理するのであり、契約違反でない限り、解雇事由自体の合理性を審理することはほとんどない。それ故、当局はこれらの法律の範囲内に権限を限定して裁量権を行使し、恣意的行動を慎み、学校と公衆の利益の観点から決定を行うことを、手続きの合理性として求められるに過ぎない。

このような裁判所の傾向から考えれば、テニユアに関する法律の健全な原理を探求し、解雇の場合の審理や告発の適正な機構を決定し、明確な専門的基準を確立することが緊急に求められる<sup>89)</sup>。これは法的な権利、義務の問題ではなく、専門的に究明されるべき問題として措定されるのである。

キャンデルは「学問の自由」と同様に、テニユアの問題も、教師の権利の問題としてはとらえていない。公衆は、無能な教師の排除を容易にする保障により、教育制度の進歩を保護・促進する権利があるとの前提にたつて、その上で、彼は効率的な教育サービスの提供に必要な諸条件を考察するに過ぎないのである<sup>90)</sup>。テニユアは教師の権利ではないし、教師の恣意的採用・解雇は行政当局の権利ではない。後述するように、キャンデルは公衆の教育に対する権利を実現する方策として、学校の効率性と学校内の児童の福祉を測定・評価する専門的基準と、それをもとにした教員管理システムを想定していたのである<sup>91)</sup>。

### 3. 教育の自立

キャンデルは学校内での教師の政治的中立性を要求し、外部の政治団体等との同盟を非難する一方で、教育専門職の自己決定 (self-determination of the teaching profession) や教育の自立 (autonomy of education) の要求に対しても非難を加えている<sup>92)</sup>。この専門職的決定の危険性は法律や医学などの専門職によって十分に証明されてきたとするのである。

また、「学問の自由」の要求とも関連するが、教育理論家が自らについて、教育科学の独立性 (independence of their science) と職業上の自己決定 (occupational self-determination) から得られる自由を求めて闘争していること、そして教師について、自治権 (the right to autonomy) と、本来の性質に照らした技能の追求 (the pursuit of their craft in the light of its own inherent character) を主張していることに対し、科学としての教育の自立を要求するものだとして明確に反対している<sup>93)</sup>。

その主要な非難の根拠は、教育が国民規模で組織された諸集団の明示的、暗示的要求により統制されている公的な事業 (a public affair) であること、中央でも、地方でも社会を構成する諸集団の関心や援助が不可欠な共同事業であることであった<sup>94)</sup>。教育のように社会の安定性や将来のメンバーの成長が依拠している機関においては自立は不可能なのであり、絶対的な自由は立憲社会では存在し得ない<sup>95)</sup>。学校は特定の社会的、国民的目標を達成するために意図的に創設された機関であり、国民が自らの欲する形態の学校を所有し、個人の獲得すべき経験を規定するのである<sup>96)</sup>。

教師は社会や国家の機関として、自らが奉仕している公衆のために一定の目標を実現するために採用されたものでしかない<sup>97)</sup>。それ故、教育における自立とは、教育内容の選択や教育過程が教育哲学に照らして組織されることを意味するに過ぎないのである<sup>98)</sup>。そして、教師は自分が奉仕している社会の文明や文化についての理解ある解釈を行い、それらに学校内での意味を与える責任を負うことになる。つまり、教師の仕事は国民が支持する文化を解釈し、心理学の貢献に基づいて、個人がその文化を獲得する最良の方法を考案することなのである<sup>99)</sup>。

にもかかわらず、生理学や心理学に基づく哲学や方法によって成長がすべて決定されるとの原理に立って教育目的を決定しようとする、専門的自立を求める運動が存在していること<sup>100)</sup>、教育が自立的で、自己充足的なものであり、自身の発展法則にのみ服すると信じている教

育者がまだ存在することを問題としている<sup>101)</sup>。このようなことは、教育が社会過程 (social process) であって、学校の第一次的機能が多種多様な社会文化から、集団、社会、国民国家の自己保存のために必要な側面を選択し、共通の関心、忠誠対象、感情を確立することだということを理解していないとされるのである。

また、教育と政治を切り離そうとする主張については、それがアメリカ政治で生じている政府や行政の墮落に光を投げかける点でのみ、役立つに過ぎないとして否定される<sup>102)</sup>。教育と政治の分離も、政治への教育の従属も、両者とも民主主義の性質を理解できていないとされるのである。

キャンデルは政治と教育との密接な関連を重視し、各国の比較研究の結果として、国家の政治理論 (the political theory of the state) が、達成されるべき教育目的を決定するのであり、教育は実際の政治 (practical politics) であるとの結論を下している<sup>103)</sup>。国家の政治的性格によって行政の制度と性格 (集権型か分権型か、公衆の発言権の有無) が決定され、支配的政治理論から生じる哲学によって教師の養成と地位 (上位下達の兵士か自由な専門職か) や教育課程、指導要領、教師の役割が統制され、政治の目的によって教育の目的 (教化や宣伝か批判的判断力の開発か) や、学問的、専門的自由・研究の国民文化に占める位置が規定されるのである。

そして、民主主義的形態の国では、国家は個人の集合体であって、国家の行動は個人のすべて、または多数の意思を代表するものであり、国家の本来の性質は自由 (liberty and freedom) であり、国家活動の範囲は正義の維持だと考えられている<sup>104)</sup>。教育は政治の反射 (the reflex of politics) なのであるから、教育の民主的形態は民主主義への信頼なしには不可能である<sup>105)</sup>。学校は民主主義の防御と保持のために、新しい世代が民主主義のための闘争を評価し、その意義と重要性を理解できるように大きな努力を払わなければならない。民主主義の学校の役割は、教育と政治とを切り離すのではなく、全体主義国家による攻撃を受けとめて、いままで以上に強力に教育を「政治化」 (politicize) することなのである。

以上のように、キャンデルは教育が外的な環境からの影響を受けることを否定し、子どもの発達にのみ注目し、教育独自の目的を追求することに反対していた。そして、教育と政治とを切り離し、政治からの影響を排除する主張に対しても、国家や政治と教育との不可分性を指摘して反対する。教育は国家の政治的性格によって規定され

ており、それから逃れることはできないのである。教育は政治そのものであり、全体の政治システムの中の一部に過ぎない。それ故、民主主義国家における教育は民主主義の擁護・発展のために最大限の努力を払うものでなくてはならないとされる。教師は自分が奉仕している社会、文化に対立している内容や、隔絶している内容を教授する自由は存在しないのである。

このように、キャンデルは歴史的、客観的に教育が政治と不可分であったことを比較教育学の成果として導き出すだけでなく、現実的、主観的にも、教育に携わる人間が政治や公衆の意思に反して行動することを非難していた。その点の区分は行われていなかったのである。キャンデルは当然、民主主義を擁護し、全体主義を非難するわけだが、政治体制を問わず、公衆や社会と教育、学校との分離はありえないし、あってはならないと考えていたのである。

## 第4章 「教育の自由」の性格

### 1. 自由の外在的制約

キャンデルが主張する教師の教育の自由は、形態としては内的事項に関し、国民文化の自由な発展を保障するために官僚的統制、中央集権を排除し、さらに教育の商品化、標準化を防ぐために、商工業組織における効率原理の適用を排除しようとするものであった<sup>106)</sup>。そして、自由の必要性は、教育実践原理の変化、つまり、個々の環境や子どもに即応する教師の専門的力量的必要から生じてきたものであった。同時に、自らが自由であるものだけが、他者を自由にできるのであり、識別力や判断力を有する自由な市民を育てるには教師が自由でなければならないことや<sup>107)</sup>、教育は疑いや恐れの中で行われることは不可能であり、教育の目的である自由に関わる専門職は、公衆から信託された職務に対する自らの責任を認識した教師という、自由な専門職を必要とするのだといった論拠も挙げられていた<sup>108)</sup>。

この教師の教育の自由に対する制約として想定されたのは教員養成であった。教師の専門的力量的の向上と、専門的責任・義務の自覚が教育の自由の必要条件として設定され、これが自由の濫用や無政府状態を防ぐものとされたのである。具体的には、国民教育 (national education) の意義についての知的理解力を持ち、哲学を有し、児童心理学を通じた理解力を持ち、教科内容と、それを児童のレベルに応じて配分することを修得し、(教育の) 水準についての一定の考えを有する教師を育成することが目指される<sup>109)</sup>。同時に、教師は担当する

教科の修得者であるだけでなく、学校と、文化的・社会的・政治的・経済的な国民福祉 (national welfare) との関係を理解することが求められた<sup>110)</sup>。

しかし、当時のアメリカにおいて教育の自由を担保するはずの教師の専門的力量は、無資格教員、教科外担任、職業的威信の低さ、入職者の学力水準の低さなどにあらわれるように非常に低いものであった<sup>111)</sup>。そのため、具体的には、教員養成機関を大学レベル程度に引き上げ、養成期間を長くすることと、広い一般教育や、教育課程に関連する専門的知識を教師希望者に身につけさせることが提言されていた<sup>112)</sup>。

さらに、キャンデルの構想は養成段階にとどまらない。教職に必要な能力や適性を有さないもの (incompetent teachers) を教員養成機関への入学段階だけでなく、入職段階と、3年の試補期間での観察によって振り分けることを提案している。入職段階で一般教養や専門的養成 (general culture and professional preparation) の基準を設定して試験を行うのである<sup>113)</sup>。その際の教育能力 (teaching ability) の適性試験では、人格、学識、教育実践の技術、知性 (personality, scholarship, skill in practice teaching and intelligence) が測定される。

それから1年の試補期間契約で採用、3年まで更新を認め、その間に一群の監督者、つまり、指導主事や校長などによって特別な保護、注意が試補に与えられる。そして、生徒の記録が検討され、当該教師の人格と教育能力についての記録が蓄積される。その段階を経てようやく不定期テニユア (indefinite tenure) が与えられることになるのである<sup>114)</sup>。明示的には書かれていないが、この不定期テニユアは終身テニユアと違い、不道徳、義務の無視、不従順 (immorality, neglect of duty, and insubordination) などがあった場合や専門的基準を満たせなかった場合にはいつでも解雇されることになると考えられる。つまり、3年や5年といった期限をつけずに、解雇事由が生じるまでは在職を保障するテニユアに過ぎないのである。

そして、その後の職務の質についての適切な記録に基づき、能力原理 (principles of merit) による昇進判定が行われる。そのことにより教師の自発的な専門的成長が継続され、通常以上の給料の増加という追加的誘引が与えられると考えられている<sup>115)</sup>。その際の教師の教育能力と教育効率 (teaching efficiency) についての評価、測定の基準は教師の参加のもとに当局によって決定されることとなる。その基準が教師と公衆の両方の支持を受けるものであることをキャンデルは求めている

る<sup>116)</sup>。

基準には、学級での教育技術の向上だけでなく、同僚との協力の意志・能力と、専門的な解釈・研究、教育測定基準による児童の成果の評価が含まれ、総合的な判断がなされる<sup>117)</sup>。児童の評価については、試験可能な知識を引き出せる能力ではなく、社会的状況の中で意味を持つ人格を中心とするとされている<sup>118)</sup>。特に、これが内的事項への効率原理の適用ではないことが強調されている。

キャンデルはこのような専門的基準によって、教職不適格者の排除が科学的、合理的裏付けをもって容易に行われうようになること、有能な教師が解雇の恐怖から解放され、専門性の向上の動機付けを受けることを期待していたのである<sup>119)</sup>。また一方、解雇は専門的基準によるものだけでなく、不道徳、義務の無視、不従順などを理由とするものも容認されていた<sup>120)</sup>。

以上のように、キャンデルが教師の教育の自由の外在的制約としていた教員養成は、単に養成による教師全体の専門性の向上を意味するだけでなく、不断の評価による専門性の向上欲求の刺激や、不適格者の排除をも含んだ、全体的な教員管理システムを想定するものであったと考えられる。養成段階から入職、退職に至るまでの職業生涯全体にわたり、さらに職務内容と教師の人格にまで及ぶ監督・評価システムに合格したもののみが教育の自由を行使する資格を有することになる。キャンデルにとって、自由は、教師全員がアプリアリに有している権利ではなく、このような資格保有者の職務上の必要から要請される必要要件に過ぎなかったとも考えられる。

また、教育の自由の外在的制約となる教員管理システムは内在的制約と異なって、行政的な統制として実現されるものであるため、教師の実践を間接的に拘束することになり、実質的に自由そのものを変質させる危険を持っている。基準設定への教師の参加や、基準への教師と公衆の同意が条件とされ、基準そのものの科学性、公正性や教育適合性が強調されるものの、その危険に対する自覚は持たれていない。

## 2. 自由の内在的制約

このように教師に対する行政的統制は自由の外在的制約としての教員管理システムに限定されていたわけだが、ここまで述べてきたようにキャンデルは教師の教育の自由に対する種々の内在的制約を語っていた。全体に共通するものとして挙げられる第一の制約要因は教師の専門性である。専門性から要請されることは、教師が子どもの発達段階、理解力に応じて、時や場所を選んで教育活

動を行わなければならないことである。さらに、専門的養成を受けて資格を付与された分野でのみ、専門的自由に基づいた発言、教育が許容されることになる。そうでない分野について、専門性に裏付けられずに子どもへの働き掛けを行うことは認められない。

第二の制約要因は教師の中立性である。特に政治的中立性が教師には求められる。学校外で個人として市民として思考し、行動することは自由だが、それを学校で自由に行うことは許されない。新社会秩序の構築を目指し、論争的問題を教室で取り扱うことなどは政治的中立を犯すことになる。また、新社会秩序構築を目指して学校外の団体と同盟したり、権力の獲得を目指すことに対して、非難が加えられる。

第三の制約要因は専門家精神である。専門職には一定の原理に基づいた専門的判断が要請され、それ故に、一定の養成期間、資格要件を求められる専門家は労働者や職人から明確に区分されたものととらえられる。そして、終身テニユアや「学問の自由」の獲得などを目指して教師が組織的に団結し、組合的方法に訴えることは反対される。

第四の制約要因は公衆の意志である。教師は公衆の意志に反する教育を扱ってはならないし、公衆が決定していない、検討してもいない方向に向けた教育を行ってはならない。なぜなら、子どもを含めた公衆こそがよりよい教育を求め、不適格な教師を排除する権利を有しているからである。学校は公衆によって維持されているのであり、公衆の福祉の増進、文化の伝達などの目的に適應していなければならないのである。第二の中立性は、政治的に両極端に偏向しないことや、科学にのみ忠実であることなどを求めるものではなく、あくまでも公衆の意志に沿っていることが「中立性」の中身なのである。それ故、民主主義社会における学校は民主主義の擁護のために積極的な役割を果たすことが求められる。

第五の制約要因は環境である。子どもが居住し、成長していく環境こそが、子どもの成長、発達の方向性を決定するのであり、教師が独自に設定することはできない。教師は環境から子どもに伝えるべき要素を抽出し、子どもの発達段階に応じた伝達方法を見いだすことが求められるに過ぎない。これは教師による教育内容の決定に制約を加えることになる。

以上の五つの制約要因はキャンデルが有していた自由観と、公衆と学校との関係についての見方によって生まれたものと考えられる。キャンデルは自由を単に外的束縛、介入の欠如と定義することに反対していた。彼が重視したのは、客観的な、状態としての自由ではな

く、主体的な、存在としての自由であったと言えよう。自由は一人ひとりがかち取るべきものであり、外的な規律を内的な規律として受容し、社会の成員となるに必要な知識や技術を身につけることによってのみ人間は自由な存在となりうるのである。

教師は子どもが自由な存在となるに必要な教育を行う責任を負うことになる。あくまでも、教師の教育の自由はそのための最良の教育を実現するために必要であるから要請されるに過ぎない。つまり、自由は教師の本来の権利としてではなく、職務上の特性から要請される権限なのである。このような自由は「国家からの自由」といった状態としての自由を意味するものではない。存在としての自由を求める個人の権利と社会の必要が「国家による自由」を要請する。ここで、教育の特質（個々の発達段階や環境に対応した教育実践）と文化の特質（発展には個々の主体の自由と地方分権が必要）から内外事項区分論が導かれ、教師の教育の自由が求められることになる。国家は自由放任の立場に立つのではなく、社会的、経済的、政治的安全のための条件を創造するために積極的な権限を持つのであり、個人が自らの価値を高められるように十分な種々の教育機会を提供することが国家に求められるのである<sup>121)</sup>。

その意味で、キャンデルの主張したものは、19世紀フランスで、共和制国家による公教育の組織化に反対し、宗教勢力の教育への影響力の維持・拡大を目指した「教育の自由」とは異質な、現代的「教育の自由」であったと結論づけられる<sup>122)</sup>。このような自由であるからこそ、子どもや公衆の権利に対応して、教師による恣意的な教育が排除され、自由の制約要因が問題となるのである。

次に、公衆と学校との関係であるが、これまで繰り返してきたように公衆こそが学校の存廃、目的、内容を決定する権利主体とされていた。教師の教育の自由はこの公衆の権利と違背しない限りにおいて認められるのである。この点では、ラッセル(Russell, W.F.)が内外事項区分論を主張するにあたって、公衆こそが教育内容・方法を決定し、教師を採用・解雇する主体であるとしていたことと似ている<sup>123)</sup>。しかし、ラッセルの場合、公衆の意志は地方の議会と行政当局によって代表されることになるのであろうが、キャンデルの場合は、教師への行政的統制は容認されておらず、公衆が意思表示をするルートは具体的には論じられていない。また、個々の親や公衆(住民)と学校との関係も明示されていない。

つまり、キャンデルは、公衆の意思の問題を教師の専門性の中身の問題に解消して、具体的に制度として民衆統制、素人統制を考えることはなかったのである。もち

ろん、選挙によって公衆の意思が議会や行政に反映されることは明らかだが、それは条件整備にとどまることになり、内的事項に関しては、個々の公衆と教師との直接対話しか想定されていないように思える。また、公衆の選挙による議会、または教育委員会の統制を受ける行政の役割も、内的事項に関しては教師の専門性の向上のための指導助言にとどまる。

結果的には、教師が有すべき専門的力量と責任の中身に、公衆の意思の尊重や、環境からの教育内容の導出などが包摂される構造になっているのである。その意味で、キャンデルは教師の専門性の向上と、その中身の吟味こそが公衆の権利、利益を実現するものと考えていたのであろう。つまり、民衆統制に代わるものとして想定されていたものは、教員管理システムであり、専門的基準による教師の評価、監督だったのである。その基準への公衆の同意は触れられているが、基本的には「素人による支配」ではなく、「専門家による支配」に信頼が置かれていたと考えられる。

## おわりに

キャンデルが主張する「教育の自由」は、大学教員が有する自由権としての「学問の自由」とは異質のものであり、個人の社会権を前提とした「国家による自由」を目指すものであった。この「教育の自由」の中に位置づけられる内外事項区分論は、「国民の教育の自由」を前提とした教育行政原理であったと結論づけられると同時に<sup>124)</sup>、国家、公衆、子ども、教師の関係と役割の原理的転換を背景とするものであった。特に、キャンデルにとっての自由とは、外的介入の欠如としての、状態としての自由ではなく、自己規律と社会への参加・貢献を意味する、存在としての自由であったことが注目される。

キャンデルの構想は兼子氏の分類で言うならば、「教員の教育権限の独立説」に最も近いであろう<sup>125)</sup>。この説は、社会権としての教育を受ける権利が、自由権としての「教育の自由」を大幅に制限し、外的条件整備だけでなく、内的事項における教育の中立性を要求する権利として措定され、宗教的、政治的、行政的中立を要請するものとされている。もちろん、キャンデルの場合は、教育実践原理の転換が教師の専門性の質を代え、専門的自由を要請するようになったことが「教育の自由」の論拠となっている点や、体系的教員管理システムが「中立」の制度的保障として想定されている点、公衆と教育との関わりの点で違っていることは明らかである。

一方、内外事項区分論を中央・地方政府の間の事務区

分原理ととらえることも誤りであった。キャンデルは子どもの自由や教師の自由の質を問う中で行政のあり方、公衆との関係を考えようとしていた。内外事項区分論は「教育の自由」論の中で統一的に理解されるべき行政原理なのである。これは、教師による内的事項についての専断的な教育の自由、民衆統制の放棄を意味するのではなく、自由が本来的に要請する制約から、教師の専門的責任の問題を扱う構造になっていた。

このようなキャンデルの構想については歴史的意義と歴史的制約の双方から見る必要があると思われる。意義とは、当時のアメリカの教師たちの専門性の低さと、一方での行政当局による内的事項の画一的統制に対する対案として構想が出されていることである。官僚統制と効率原理の適用から教師を解放し、専門的自由を前面に押し出すことが当時は高い意義を持っていたと考えられる。

制約とは、第一に公衆の意思の実効的反映ルートが意識されていないことである。このことは公衆という非常に抽象化された概念を使用し、個々の住民を具体的にとらえていないことからわかる。当時の住民や親の教育意識の低さに対する危惧から、それらの主体に積極的な役割を期待していなかったのである<sup>127)</sup>。もちろん、キャンデルの構想していた教員管理システムから考えれば、決して内的事項に関する自由放任が意図されていたわけではないことは明確だが、民衆統制の観点は存在しなかったといってよい。専門的基準への公衆の同意、行政による基準決定といった点はあっても、むしろ、専門家と素人との対比の中で、素人による支配ではなく、専門家による支配が選択されたと言うべきだろう。

第二に、社会や公衆の利益が単一のものとして存在するとの前提である。1930年代は主に経済をめぐる社会的混乱の中で意見の対立が顕在化した時期であった。資本主義的経済秩序、政治支配構造に対する批判が明確となる。選挙の中でその少数意見が反映されなかったとしても、考慮に値しないものとして切り捨てられてはならないものである。にもかかわらず、抽象的に公衆の意思が語られ、公衆内部での意見の対立は無視されることになる。

第三に、その公衆の単一的意思、利益が教師の専門性によって実現されるとする前提である。専門性と公衆の利益とが一致しない場合が想定されておらず、最良の教育の実現が同時に公衆の利益の実現であると考えられていた。この最良の教育の中身について意見の食い違いが起きる可能性は大きい。それは全面発達を目指す教育と、詰め込み型の受験教育との違いを見ても明らかである。

第四に、教師の専門性に対する公衆の規制の問題であ

る。第三のことと裏腹になるが、教師は公衆の意思から離れることが許されないのであろうか。例えば、社会全体がファシズムへの道を進んだり、経済成長至上主義の方向に走っている時に、教師がそれに反する教育を行うことが許されないのか。教師の専門的責任感、科学性などが公衆の意思と抵触する可能性は大きいのである。キャンデルはこの場合、教師が公衆の意思を変更するために最大限の努力を払うことを求めるわけだが、変更されるまでは教室内での実践を変えることはできないことになる。

第五に、内在的制約と外在的制約との関連である。内在的制約に対する違反から生じる罰則が教師に直接に適用されることは想定されていない。ある意味では教師に対する注意事項、指導助言事項であり、キャンデルの意見表明に過ぎないとも言える。内在的制約として挙げられたものが法律化などによって外在的制約に転化しないよう、教師の自制を求めていたとも言える。しかし、専門的基準の不充足をふくめた解雇事由の中には、当然のことながら内在的制約に関わる内容が実質化されることになる。にもかかわらず、外在的制約としての教員管理システムが肥大化することへの歯止めは考慮されていないのである。

以上の制約の他にも、外的事項の問題、外的事項と内的事項との関連の問題など、扱われていない問題は多い。これらの制約を解消するだけの理想的制度論を組み立てることが可能なのかも問題として残されよう。また、本稿では扱えなかったが、当時とその後のアメリカにおける、主に法学上の「教育の自由」、「学問の自由」とキャンデルの理論との関連や、本質主義、進歩主義双方の「教育の自由」に関わる理論的構造、動向を探ることにしたい。

### 《 註 》

- 1) 拙稿「キャンデルの内外事項区分論をめぐる諸理解—「比較教育」における区分論の位置と構造—」(『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第10号, 1990.7)
- 2) 兼子仁・磯崎辰五郎『教育法・衛生法』有斐閣, 1963年, pp.124-5
- 3) 拙稿「キャンデルにおける教育の自由と統制—内外事項区分論の析出過程と理論構造—」(『東京大学教育学部紀要』第30巻, 1991.3) 参照。
- 4) Kandel "Comparative Education" Greenwood Press, 1933, p.217

- 5) Brickman, W.W. 'I.L.Kandel-International Scholar and Educator' The Educational Forum, 15-4, May, 1951, p.410.

キャンデル自身も自らが保守主義や、反動として性格づけられていたことを論稿の中で認め、自らは自由主義者であるとの反論を行っている。(Kandel 'Academic Freedom for Teachers' Teachers College Record, Vol.37, Dec., 1935, p.189)

1955年の進歩主義教育協会の解散、2年後の"Progressive Education"の廃刊についてのキャンデルのコメントは'A Controversy Ended' (The Educational Forum, Jan., 1958)参照。全体として彼はデューイ(Dewey, J.)やボウド(Bode, B.H.)を評価し、その解釈者による誤った理論化、実践化を否定する形態をとっている。

- 6) Kandel 'American Philosophy of education' The Educational Yearbook 1936, p.359, "Conflicting Theories of Education" Russell & Russell, p.117, 'Prejudice the Garden toward Roses?' American Scholar, 18-1, 1939, pp.77-8

また、キャンデルは進歩主義教育の側からの宣伝として作られたフィルム「時間の行進」(March of Time)において扱われた伝統的學校が50年前の形態のものであり、一方の進歩主義の學校が最も成功している現代的な実験學校であること、現在の伝統的學校では数多くの改革が行われて大きく変化してきていることから、その宣伝の問題性を指摘している。(Ibid. pp.73-5)

- 7) Ibid. p.78
- 8) Kandel 'American Philosophy of education' op.cit. p.358
- 9) Ibid. p.359
- 10) Kandel "The End of an Era" Educational Yearbook 1941, p.52
- 11) Kandel 'Prejudice the Garden toward Roses?' op.cit. p.77
- 12) Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.117, p.27
- 13) Kandel 'Prejudice the Garden toward Roses?' op.cit. p.77
- 14) Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.121
- 15) Ibid. p.512, Kandel "Comparative Education" op.cit. p.866
- 16) Kandel "Comparative Education" op.cit. p.212

- 17) Ibid. p. 353
- 18) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. p. 119
- 19) Ibid. p. 27
- 20) Ibid. p. 120
- 21) Ibid. p. 121
- 22) Kandel 'The New School' Teachers College  
Record, 33, Mar., 1932, p. 508
- 23) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. p. 122
- 24) キャンデルは、児童中心主義の前提となっている  
プラグマティズム哲学について、社会的安定のため  
の共通の分母として価値や真実などを認識せず、人  
格の成長の基礎として、認識不能な力への降伏とい  
う個人の自由のみを許容する潮流であり、非合理主  
義の崇拜を表わすものだとして厳しく非難する。根  
底には、知性や理性への反抗、感情への理性の従属  
などが存在し、それが結果的にナチへの道を開き、  
教義による大衆操作や熱狂を可能にしたととらえら  
れている。(Kandel "The End of an Era" op.cit.  
pp. 51-2)
- 25) Kandel 'Prejudice the Garden toward Roses?'  
op.cit. p. 76
- 26) Ibid. p. 78
- 27) Ibid. p. 76
- 28) Kandel 'American Philosophy of Education'  
op.cit. p. 360
- 29) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. p. 125
- 30) Kandel 'The New School' op.cit. p. 510.  
'Prejudice the Garden toward Roses?' op.cit.  
p. 76  
キャンデルは児童中心主義の理念を批判するわけ  
であるが、児童中心学校全体を批判するわけではな  
い。理論と違って、児童中心学校の実際は、教師中  
心学校であり、ある教師が学校を離れると実践が萎  
んでしまうことになっている。そこでの優れた教師  
は教科の豊かな把握が可能な教師であり、自らの一  
定のイメージ、パターンへと子どもを導き、教育過  
程で積極的な役割を果たしていることを指摘する。  
(Ibid. p. 79)
- 31) Ibid. p. 78
- 32) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. pp. 121-2
- 33) Ibid.
- 34) Kandel 'Education and Social Disorder'  
Teachers College Record, 34-5, Feb., 1933,  
pp. 359-60  
キャンデルは、社会的危機に対応して突然「驚く  
べき心の広さを示し (astounding manifestation  
of open-mindedness) た」と表現している。
- 35) Ibid., p. 364, p. 367
- 36) John Day Pamphlets, No. 11 (New York, 1932)
- 37) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' The Kadelpian Review, 12-2, Jan., 1933
- 38) Ibid. p. 149
- 39) Kandel 'Education and Social Disorder'  
op.cit. pp. 359-60
- 40) Kandel 'Mobilizing the Teacher' Teachers  
College Record, Jan., 1934, pp. 474-5, この論文  
は進歩主義教育協会の社会・経済問題委員会の「わ  
が国の教師への訴え」(A Call to the Teachers of  
the Nation) を批判したものである。
- 41) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' op.cit. p. 149
- 42) Kandel "The End of an Era" op.cit. p. 223
- 43) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' op.cit. p. 148
- 44) Kandel 'Education and Social Disorder'  
op.cit. p. 366
- 45) Kandel 'Mobilizing the Teacher' op.cit. p. 477
- 46) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. p. 86-7, Kandel 'Whose Controversial  
Issues?' The Educational Forum, Jan., 1940,  
p. 214
- 47) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' op.cit. pp. 148-9
- 48) Kandel "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. p. 87
- 49) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' op.cit. p. 152
- 50) Kandel "The End of an Era" op.cit. pp. 223-5
- 51) Ibid., pp. 225-6, Kandel 'The New Deferred  
Values' School and Society, 54-1384, July 5,  
1941, p. 13, "Conflicting Theories of Education"  
op.cit. pp. 82-5
- 52) Kandel 'Can the School Build a New Social  
Order?' op.cit. pp. 150-1
- 53) Kandel 'Whose Controversial Issues?' op.cit.  
p. 214

- 54) Kandel 'The New Deferred Values?' op.cit. p.13 p.264
- 55) Kandel 'Whose Controversial Issues?' op.cit. p.215 79) Ibid. p.261
- 56) Ibid. p.213 80) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.191
- 57) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.190 81) Ibid. p.194-5
- 58) Kandel 'Whose Controversial Issues?' op.cit. pp.214-5 82) Ibid. p.195
- 59) Ibid. p.215 83) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. pp.127-9
- 60) Kandel 'Can the School Build a New Social Order?' op.cit. p.151 84) Ibid. p.129
- 61) Ibid. p.149 85) Ibid. pp.129-30
- 62) Kandel 'Education and Social Disorder' op.cit. p.367 86) Ibid. p.130
- 63) Kandel 'Can the School Build a New Social Order?' op.cit. pp.151-2 87) Ibid. pp.135-6
- 64) Kandel 'Education and Social Disorder' op.cit. p.367 88) Kandel 'Tenure of Service of Teachers(Cont'd)' Teachers College Record, 26-3, Nov., 1924. p.204
- 65) Kandel 'Mobilizing Teacher' op.cit. p.477 89) Ibid. p.204
- 66) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.196 90) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. p.135
- 67) Ibid. p.196 91) Ibid. p.128
- 68) Kandel 'Can the School Build a New Social Order?' op.cit. p.151 92) Kandel "Comparative Education" op.cit. p.864
- 69) Kandel 'Liberalism and Education' The Educational Forum, 1-3, Mar., 1937, p.264. Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.86 93) Ibid. p.45
- 70) Kandel 'Can the School Build a New Social Order?' op.cit. p.152 94) Ibid. p.212, p.864
- 71) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' Teachers College Record, 26-2, Oct., 1924. p.129 95) Kandel "The End of an Era" op.cit. pp.142-3
- 72) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.189-90 96) Kandel "Comparative Education" op.cit. p.866
- 73) Ibid. p.191. Kandel 'Liberalism and Education' op.cit. p.264 97) Kandel "The End of an Era" op.cit. p.143
- 74) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.190 98) Kandel "Comparative Education" op.cit. p.212
- 75) Kandel 'The New School' op.cit. p.510 99) Ibid. p.866
- 76) Kandel 'Mobilizing the Teacher' op.cit. p.477 100) Ibid. p.212
- 77) Kandel 'Academic Freedom for Teachers' op.cit. p.190 101) Kandel 'Education and Social Forces' The Educational Forum, 14-1, Nov., 1949. pp.6-8
- 78) Kandel 'Liberalism and Education' op.cit. 102) Kandel 'Education and Politics' The Kadelpian Review, 14-2, Jan., 1935, pp.113-4
- 103) Kandel "The End of an Era" op.cit. pp.58-60. Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.55
- 104) Kandel 'Education and Politics' op.cit. pp.114-5
- 105) Ibid. p.120
- 106) 拙稿「キャンデルの内外事項区分論をめぐる諸理解」参照
- 107) Kandel 'Liberalism and Education' op.cit. p.269. Kandel 'The Control of Teachers' School and Society, 40-1029, Sep.15, 1934, p.354. Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.72



- 108) Kandel 'The Control of Teachers' op.cit. pp. 351-4, Kandel 'Freedom and Bias in Education' The Kadelpian Review, 15-1, Nov., 1935, p.7, Kandel 'Education cannot Thrive on Fear and Suspicion' School and Society, 76-1979, Nov.8, 1952, p. 298.

この叙述は、レッド・パーズや忠誠宣誓、進化論に関わる法律について行われたものである。30年代半ば以降のファシズムの台頭、戦後の社会主義、共産主義運動などに対抗したアメリカ国内での教員統制の要求に関連して主張された。

- 109) Kandel "Comparative Education" op.cit. p.217  
 110) Ibid. p.523  
 111) Kandel 'The Teacher's Right to be Ignorant' School and Society, 51-1330, June22, 1940, P.754  
 112) Kandel 'The Profession of Teaching' School and Society, 52-1345, Oct.5, 1940, pp.285-6  
 113) Ibid. pp.286-7  
 114) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. pp.136-7, pp.142-3  
 115) Kandel 'The Profession of Teaching' op.cit. p.287  
 116) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. p.129  
 117) Ibid. p.143  
 118) Kandel "Conflicting Theories of Education" op.cit. p.69

個性(individuality)は人が生まれつき持っている姿であるが、人格(personality)は人が集団文化を共有するにつれて変化していく姿であるとされている。(p.75)

- 119) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. p.138  
 専門的基準の開発によって、例えば、解雇が行われる際の「教師にふさわしくない行為」(conduct unbecoming a teacher)「学校の最善の利益」(the best interests of the school)といった曖昧な基準による、行政当局の恣意的な裁量権の濫用を防ごうとしていたのである。  
 120) Kandel 'Tenure of Service of Teachers' op.cit. p.135  
 121) Kandel 'Liberalism and Education' op.cit. pp.266-7  
 122) フランスの19世紀における「教育の自由」につい

ては多くの論稿が発表されているが、最も新しいところでは内野正幸「教育と自由主義－歴史的－考察」(『ジュリスト』978号, 1991年)参照。

- 123) 拙稿「キャンデルにおける教育の自由と統制」参照  
 124) 兼子仁『教育法』有斐閣, 1978年, p.123  
 125) 兼子仁・磯崎辰五郎『教育法・衛生法』前掲, pp.126-7  
 126) Kandel "Comparative Education" op.cit. pp.218-9

キャンデルは教育委員会の投票率の低さ、選挙での教育問題の比重の低さを指摘し、親集団の組織化が親自身の自己教育の手段となることを期待している。