

教育者の創造性と權威性

荒井貞雄

序

一、教育現實成立の條件

- 1、自我意識の發生とその内容
- 2、自我意識と他我意識との關係
- 3、社會我と教育現實
- 4、相互影響の起る理由

二、教育現實に於ける教師の創造性

- 1、教育診察力と治療手腕
- 2、教師の創造的知性と人生觀

三、教育者の權威性

- 1、矛盾の世界に於ける教師と權威性
- 2、相互作用に表れる教師の權威性
- 3、民主的教育場に於ける教師の權威性

結

教育者の創造性と權威性

序

はじめに、教育と云ふことの意味と教育者の關係を少しく吟味することにしたい。

わが國に於て、「教育」と云ふことは、「教化」と云ふことと同じに用いられるにいたつたのは江戸時代であつた。それ迄は、「教」と云ふ語が専ら用いられて居つた。「教育」と云う語が、廣く用いられるようになったのは、最近の安政年間（西曆1853—4）以後のことである。

英語の Educate の語原は educate である。これは、ギリシヤ語では παιδαγωγία、ドイツ語では erziehen である。これらの語は、すづれも、「引き出す」、又は「導き出す」の意味である。

今日、生活教育、民主主義教育又は、學習者の個性を伸ばす教育等の原理が、さかんに唱えられて居る。これは畢竟するところ、學習者のうちに潜在する未開發未發達なる可能性を引き出し、それを伸ばすと云ふことにすぎない。

若し、個々の學習者に各々の教師がついて指導、即ち、今日云うガイダンスが徹底するならば、それは、まことに成功した教育結果を得ることは、言を俟たない。然しながら、それは個々の指導者を得ると云う前提がなければ、不可能な事に終るのである。又、近年、諸科學の著しい發達に伴い、教育科學も長足の進歩をとげ、教育技術は、教育學の中心的課題の感を呈して居る。しかしながら、いかに進歩した技術でも、それを用いる教育者に、その仁を得なければ、技術は生かされないのみならず、教育のまкруみは果されない。そこで、どうしても

教育に携わる人の「人間としてのあり方」が、凡ての鍵となるのである。教育者が、どんな心理状態又は動機に於て、技術を決定し、教育現實を規定するかと云うことについて、具體的に、しかも、ダイナミックな分析的解明をすると云うことは、教育の根本問題の一つである。そこに、教育の本質的なものを具現する途が、横たわつて居ると考えられるのである。それ程、教育者の人間としてのあり方は、教育現實、現象と云う過程の中にあつては、基本的に力學的可能性であると云うも過言ではない。しかも、教師の資格として、理念的に超人間的な理想像を指摘するのではなく、人間教師の姿、少くとも、理想像に向つて、全身全靈をさしげ、意識的努力の中に、遺憾なく成長して居る教師の姿を捉えようとのところだが、この小論文の目指すところである。

一、教育現實成立の條件

引き出す、導き出す、と云う教育の根本的なものは、常に教師の側に於て考えられがちなことは當然のことである。しかし、又、この教育現實を學習者又は被教育者の側に立つて分析する時、それは被教育者自身に對する自覺、或いは自我の意識に對し、教師又は彼を含めた環境が何等かの影響を受けることである。或いは、どの位でも、自分が外部からの刺激を攝取することにより、どの位でも、成長發達したときの事實でなくてはならない。即ち、教育現實 (Educational fact) 又は、教育現象 (Educational phenomenon) の成立の條件をこのように規定して、教師との關係を扱つて行く前提とした。ここで、最も必須的な要素は、被教育者の自己意識である。このことは、眞似る、教化、感化と云うような、教育現實に於ても、それらは、被教育者の自己意識に

基いて形成されて居ることを認めざるを得ない。そして、同時に、これらの教育事實は、各民族、否、人間の意識生活の始まると同時に、はじまつたものであることも肯定されるのである。

ルソウ (Rousseau, J. J.) は、教育の現象は人の出生と同時に始まると主張した。もう一步さかのぼつて、わが國では、特に江戸時代には胎教について説いたものが尠くない。アリストテレス (Aristales) は、その「政治學」の中に教育の重要な一部門として胎教を擧げて居り、中國の朱子も、有名な彼の「小學」の註に、妊娠時の母親の感情、意識の重要性を述べて居る。然し、近年の遺傳學及教育科學の進歩に照してみる時、胎教と云い、ルソウの出生と同時に始まる教育現象説等は教育環境に屬するものであらう。

1、自己意識の發生とその内容

ボールデン (Baldwin, J. m.) は「自我の意識は他我との相互行爲、特に眞似る行爲の結果である」と指摘して居る。それは、丁度十ヶ月、十二ヶ月の赤坊が、母の口を見て、自己の口を意識し、その口唇や頬の動きを眞似ると云うことにより、自分は自我を持つて居ると云う自我意識がはじめて成立するのである。この眞似ると云う行爲が度重なるに従つて、他我から示されるものに注意すると同時に、自我意識の上にたつて、感情、動機等の心理現象を學ぶのである。この學ぶ過程は、自我意識 (Consciousness of self) と他我認知 (awareness of others) との間の均衡を保ち乍ら、眞似たり、退けたり、して居る間に、自己意識は、一步一步判然とした状態に發達するのである。これは、ボールデンの云う排出過程 (Ejective Process) であつて、(一)、漠然と自己と云う感じをもつこと、この段階では、外界に對し精神及身體は自己であり、これは精神的物理的的自我意識である。

第二の段階は、或る反應をする、特に他人の前で何かする時に、自分の身體は外界の事物と同じに感じ、自分の感じだけが自己である。又は、他人が自分を對象として反應するときに、その反應に特別の注意を拂うことに依り自分が他人の反應に注意して居ると云うその事に對して自分と云うものを意識する。これは精神的自我意識である。以上の段階を経て、第三の完全なる自己意識即ち一切の思想、認識行爲等を先驗的に制約することの出来る恒常的據點にまで成長發達するのである。この不易なる自己意識こそ能動的に感情し、意志し、思考する根據となるのである。これが純粹自我意識である。この如き自己意識の發達階程が教育現實に最も大切な要素となるのである。

2、自我意識と他我意識との關係

生物學に於て、細胞は、初め獨立したものであることが明かにされた。その細胞が集團をつくり、次第に分化し、相互に依存的となり、遂に孤立して居つては存在出來ないようになつた。こういう細胞が循環組織、神經組織のような複雑にして精密なる器官や組織を形成し、更に、それ等の有機化された集りが完全に發達した一有機體と進化したのである。

生後、數ヶ月の乳兒は、精神物理的的自我さえも未だ目覺めない社會的生物であるが、精神の表現機關である身體の成長につれて、精神自我、純粹自我等の意識自我に發達する。その發達の度に應じて、自他の意識が分化されると同時に、自他間の交渉が始まる。その交渉が深まり、自然物や自然現象から受ける影響等が加わつて、自我意識の複雑性を帯びるのである。そこに、自ら情感し、思考し、意志するところの常に不易な自己性を保持す

る純粹自我なる意識がかもし出されるのである。しかも、この自我は、自他間の相互作用により、その發達發展は止むところを知らないのである。これは精神發達の過程である。

この生物學的進化の法則は人間の生活體と云う有機體にも、そのまま當嵌まるのである。即ち、未婚者であつた個人が、本能に従つて夫婦となり、相互の生活保護の爲めに、家庭と云う小集團をつくり、多くの子を創る分化作用が行われ、二人の集團が數人の集團になり、相互依存の諸作用が展開されたのである。その單一家庭集團が多數集つて村落となり、町となり、都市となり、國家となり、國際社會と發達したのである。人類社會が高度に有機化された今日に於ては、如何なる人も、如何なる時にも、又如何なる場所に於ても、既に孤立的に生存を維持することは出来ないのである。この人間生活の相互依存性即ち社會性は人間本來の本質の一つであると云うことに異議はないのである。

3、社會我と教育現實

人間性の根柢に社會性即ち相互依存性の横たわつて居ることに就いては、既に、理解出來たと思う。ここで、「われ／＼」即ち多數の自我の集りの中に於ける自我を社會我と呼び、その「我」について少しく分析して置く必要がある。クレーイ (Cooley, C. H.) の云う「鏡に映つた我」が、自我意識の發生であり、同時に社會我的出發點⁽²⁾である。即ち、それは、ミード (Mead, G. H.) の云う「自分に對する、私の觀念は、私についての隣人の觀念である」⁽³⁾。それは、とりもなおさず、自我を客觀視したものであり、眞の自我をそこに發見するのである。眞の自我を發見した場合には、自我を他我に對照すると云う過程を経て、はじめて、その發見が可能とな

る。その過程に於ては、發見のみならず、眞の成長發達が可能になるのである。そこには、自我の發見、發達が可能であるのみならず、複數自我即ち「われわれ」の意識をも發見し、形成されるのである。この社會我の意識が自我と他我間の生きた相互影響の作用を展開する基臺であり、同時に、それは純粹又はなまなる教育事實を形成するのである。ポールデンの指摘する眞似ると云う現象と鏡映我即ち社會我とは歸一をひとしくするのである。これを、デューキ (Dewey, J.) は、次のように彼の解釋をして居る。即ち、「人間は共通點がある故に共同生活をなし、交通 (Communication) の手段により共通の物資を獲得し、共同社會を組織する爲めに、共同理解 (Common understanding) 同類精神 (Like-mindedness) の手段を用ゐる。……一個人は他の個人が考へたり、感じたりしたことを聞くことに依り、それだけ、大なり小なり、彼自身の態度を改める。又、同時に、その自己の經驗を語る人も、幾分なり共、聞き手から影響を受けるのは自明である」個人としても社會としても、交通の手段により、精神的の生命の連續を計ると共に、經驗を更新し、それに依り各個人は進歩發達するのである。かくの如く、交通は社會我間に於ける相互影響であり、教育手段である。特に、これが成人と未成熟者との關係になると、彼の言う「生活の必要としての教育」になるのである。

教育作用に於て、社會性の重要なことを強調するクリーク (Kriech, E.) は自我意識と他我意識間の無意識的相互影響が教育事實の根底である⁽⁵⁾と云う。それは、直ちに社會生活そのものであり、その基盤の上に、意圖的にして計畫的な教育のいとなみが展開されるのである。即ち、教育作用は意識及無意識的相互影響であり、その基臺は無意識的社會生活中に起る自我他我間の相關にあるのである。このクリークが主張する無意識的複數社會

我又は無意識的相互影響なる作用は自我の發達を進める上に、極めて根本的にして重要な根據である。この點に關して小林澄兄氏は特に「形成されながら形成する」と云う見解をもつて解説が試みられて居る。

4、相互影響の起る根據

意識的にせよ、無意識的にもせよ、自我と他我間に相互に影響する事實の起る根據は何處にあるか？
これに對する答案は、先づ、S-R 原理そのものである。

即ち、第一は人間の根本的本性の一つである外界からの刺激に對し注意し、それが快適又は生命保存に必要なものならば、之を受領し、不快にして、又、必要なものならば、之を排退する。これを本能の立場から見るとば、好奇、自己保存、模倣等であり、否定さるべくもない。第二は反應する本能である。人間は意識的に無意識的に刺激に對し反射的に、又思考の後に反應する。これは反應、適應又は順應本能である。第三は生後一ヶ月頃から始まるさまざまの表現作用である。純粹自我意識の始まる頃から、自己表現の要求は旺盛となる。それは、先づ、身體的表現に始まり、次第に精神的、知識的、美的方面への表現と發達して行くのである。手段としては動作、感情、言語等の媒介に依るのである。特に言語は最も有力な手段でその方法も種々ある。これは表現、傳達本能である。

かくの如く、人間の本能的なものの上に、人間は相互に作用し、影響するのである。そこに教育現實を可能ならしめる種々なる要因が深く、又淺く存在して居るのである。特に成熟者が未成熟者に直接作用し、影響すると云ふことは、教育現實の本質であり、血の通つた生きた力學的な具體の一つである。

二、教育現實に於ける教師の創造性

既に、序節で述べたように、教育目的を實現する爲には、その本質的具體として、教育者の人間としての在り方がその基盤であるとの見解は動かし得ぬものである。しかも、理想像に對照しての教師と云うよりは、教育の場に於ける、日常、無制限に展開される教育現實又は活動の中に現われて來る普通の教師の姿……と云つても、それは被教育者とともに苦しみ、ともに楽しみ、ともに學習し、ともに成長する人間としての教育者の姿である。

普通の教師の姿。これは、前にも述べたように、普通の人間生活をする人間教師の生活である。その彼は、人間としての唯物的な一般社會の通念的な規定性から開放されるわけにはいかない。彼は、この通念的な社會規定のうち在りながら、他の多くの異つた職に従事する人々とは、自ら異つた、自己の主體的使命觀をもつて、教育目標の實現に向つて、易々として不斷の努力をして止まない姿である。

彼は、教室に於て、社會に於て、家庭訪問に於て見聞し、接觸するあらゆる人間關係に於て教育問題を意識し、把握し、最善の技術を用意して、誤つた診斷と治療をほどこさない決意を持つ彼なのである。又、彼は、絶えず、教育目標を意識し、吟味し、健全なる人生觀を維持する爲に常に哲學する彼である。他面に於て、彼は教育目標を具現する爲に、未熟者の正確な實體を捕え、最善の技術を選択する力、自由にそれを驅使することの出來る技能と診斷結果を正確に解釋する洞察力の持ち主である。少くとも、かくの如き力をみがぐために瞬時たり

とも惜しんで努力する教師である。

教育愛は教育現實の根源であると共に教師の本質的性質である。普通の多くの今日の教師はこの愛を自己の中に奥深く自覺して居る故に使命觀に満たされ、職場に生命を賭して居るのである。第二次大戰後の日本のどこの小學校へ行つても、そこには、復員教師又は、その職について間もない先生の間に、教育の使命觀に徹した多くの先生を見出したのである。勿論、教職の永い經歷をもつた先生の中にも、こんな先生は相當數居られよう。

近年、教育者の本質的性情を考える時、著者の腦裏に、直ちに往來するのは學校法人須磨浦學園小學校のW先生である。數年間にわたり、二人の女兒を彼に托した。保護者として、然し、著者の教育的立場から、彼の無意識のうちに、多くの資料を提供していただいた。この小論文はその資料に依つたもの、又は示唆を受けた部分が非常に多い。彼は五十歳を越える教育者であるが教育的情熱も成長も未だに旺盛である。二人の女兒はその期に於ての十二分の發達を遂げ、人生の基礎工作に健全なものが導き出されて居る。

1、教育診察力と治療手腕

近代の如く、社會が分化し複雑性をおびるに従い、教師は教育の専門技術を無視しては職業人としては成り立たない。又、一概に教育技術と云つても、教育の對象、時、場面等により、使用すべき技術の種類、度合等が相違しなければならぬ。何故ならば、後に述べる教育場は、ストラトマイヤー (Stratmeyer, F. B.) が指摘して居る(7)ように、極めて複雑した性質のものである。又、同時に、この場は、レヴン (Lewin, K.) が、場の原理で説明して居る(8)ように、主體の内部情態と環境的全體の事情との間に行われる作用であるため、場は常に變轉す

るものであるからである。

従つて、教育現實の起る場は個性的 (Individualistic) であり、特質的 (Characteristic) である。特に與えられた場は教師自身を含めた力學的構造をもつて居ると云うことが最も重要な意味づけをするのである。かゝる場の連続である教育に於ては技術は決して固定化されたものではなく、絶えず改造發展すべき性質のものである。

かくの如く、教育現實の起る場に於て、最も大切な要素は教育技術と云うよりは、技術を選定し、改善する判断力、即ち教師の教育診断力、洞察力、又は聰明さである。正しい觀察と深い理解の出来る力又は叡智である。正木氏は、これを教育的叡智（ウイジ）と呼び、次の三つの理由で絶対必要だと強調して居る。即ち、

一、「教育の現實的要求というものは個々の分析を容れ得ない複雑な形態をもつて現前するものである。……個々の事象の背後には多くの人間關係が擴がつているのである。現實の教育問題に處し、解決の方法を與えねばならぬ時には、全體の連關をとらえていかなければならない」。

二、教育的な問題においては、その解決の方法をおくらせることが許されない場合があると同時に、又、その解決の方法をおくらせねばならぬ場合とある。

三、教育的解決方法が充分に、そして確實に効果的であつたか否かの判定の困難の場合が多い。合理的にして効果的な教育方策を決定する事は極めて必要なことである。

著者の僚友大伴博士は、未熟者の生活を知能、學業、特殊能、性格、身體、就學狀態及家庭狀態の七方面から、

出来るだけ統制された科學的技法を以て檢診し、彼として「正當な生活」をしていないなら、どの方面に、どの程度に、どのような状態に於て缺陷があるかをつきとめることが教育診斷であり、その缺陷に對し、「正當なる生活」をいとなみ得るような場に置こうとするのが教育治療だと云つて居る。教育現實の起つて來る場で、教育對象である生徒の缺陷をつきとめる知性、正當な生活を營み得るような場をつくる知性が、教育診斷、教育治療の主體的必須要素であることが觀察されると思う。

以上により、教育場に於ける教育者の立場が如何に重要なものであるかと云うことについては理解出來たと思ふ。教育事實は常にユニツクな性質を持ち、従つて百分成功に導く爲には、亦、ユニツクな方法が要求されるのである。決して柳の下に、常に、同じようは居ないのである。然かも、その教育現實の中には未熟者と共に教師が躍如として存在して居るのである。さきには成功した教育技術であり、教育方策であつても、次の場では不満足なものとならう。又、さきには正當な生活場であつても、次にはそれは正當な生活でないこととなるのである。それは、教育現實がかもし出される場合は、常にユニツクであり、流動であり、非合理的複雑のものであるからである。それ故に、現われ出た被教育者の教育的實體を正確につきとめ、すべてをかけて効果的な處置をせざるを得ないのである。實體をつきとめる爲に如何なる道具と技術を選ぶべきか、治療に當つて如何なる刺戟を與え、如何なる環境に置くべきかと云うことの決定は、その教育場に於ける教育者即ち教師の主體的な診察力と治療腕に俟たねばならない。その診察力と治療手腕とは、目標をもつ教育活動から觀るならば、それは方向づけであり、改造であり、生産であり、亦、創造でもある。云いかえるならば、教育場に於て、教育現實と

日々取り組んで居る教師にはより高い教育効果をあげるためにその診察力と治療手腕を要するのである。この力と手腕を發動せずしては教育作用は麻痺状態に陥るであろう。教育効果は、教師の用うる診察力と治療手腕にかゝつて居るのである。この教師が用うる力と手腕は教育の中樞的本質を形成するのである。

2、教育者の創造的知性と人生観

前節に述べたように、教育現象又は現實の發生する場合は極めて複雑であり、個性的であり、又、特殊な性質のものである。それは被教育者を圍む全體が影響するのみならず、其の時に於ける彼の内的な精神状態が作用するからである。この場に於ける彼の實體を検査するには、第一に如何なる道具と技術を使用することが最も正確な素材 (Data) が得られるか、第二に、その得た素材に如何なる解釋 (Interpretation) を加えるか、或いは得た素材の信頼性を先ず吟味するか、若し信頼性が低い時には、改善された道具と技術を用いて素材の再集をするか、第三に、解釋に基いて如何なる處置をするか、即ち教材と刺戟と環境の再検討をして不必要又は有害なる要素を除去し、必要なものを加附する。第四には、改善された處置に於ける現實の結果を吟味し、場合によつては、更に異つた處置をする心構えをする。第五には、一應効果的な反應を得たならば、より効果的な反應を得るため次のよりよき處置を準備する。かくの如く、教育目標の實現に向つて、教師の用いる知性は泉の如く全く無盡藏であり、如何なる教育現實に對しても最善の効果を得られるように知性は臨機應答の活動をするのである。この教師の知性の活動は創造的性質を持つたものである。即ち、與えられた素材に教師の知性を働かし新しい要素を加えて被教育者に潜在して居る可能を導き出す作用である。これを教師の創造的知性と呼ぶのである。この

知性を被教育者との關係に於て分析するならば、一面に於ては、高度に發達した知性、價値に對する妥當な判斷の出来る聰明さ、生命と絶對者との妥當なる相關等、程度の差こそあれ、未熟なる被教育者に比べれば遙かに高い綜合知性を教師は所有して居るのである。これはシュブランガアの所謂理論的人間である。

他面に於ては、被教育者と同一水準に立つ協同者として、その若き生命を共生し、その生命に浸透しながらより高き目標の實現に志向するのである。

これは、教育的創造知性の側面圖である。

檢診と治療の結果が合致しないとき、教育的創造知性は一段とその質、量ともに増大される可能性はあるのである。又、合致したときと云えども同様に増大する。何故ならば、それはその時だけに通用する性質のものであつて、その次の瞬間には、その場に適應する知性が必要に迫られるからである。これは要するに、教育的創造知性なるものは、決して恒常的に固定した性質のものでなく、教育者の人間としての在り方が常に進展成長すると共に成、不成の教育作用を通じて進歩増大するものであるからである。

この教育的創造知性の成長と云うことは、教師の人間としての在り方に極めて重要な即ち彼の成長の基盤となつて居るからである。診察、治療の教育經驗は教師をして教育的確信を得せしめると共に創造知性の成長を促進せしめる結果となる。

さきに述べたように、大伴氏は被教育者の檢診を七つの方面からすると云う。その中の性格方面には遺傳、醫學等方面も當然加えねばならぬ場合も起り得る。否、當然加えねばならぬであらう。又、宇宙に於ける絶對的存

在と被教育者間の相關々係も診ねばならぬ場合もしばしばあるのである。これに依り、容易に理解出来るように教育診察と治療とは人間生活の全領域に交渉を持つのである。特に、社會性、唯物性、宗教性等は人間の本性であるからである。教育作用の経験を重ねるに従い、教師の檢診視野は次第に擴大されるのである。生活に對し、人生に對し、教師自身の経験は偉大なる先哲より繼承した文化遺産の先禮を受ける事により、擴大され、基礎づけられる。かくして教師の人生觀、世界觀は健全なる基盤の上に、いやが上にも充實されるのである。利己を克服した無の心境に於て、その職に黙々と没頭する前述の須磨浦學園のW教師の姿の如きは、けだしその典型的存在である。

教育的創造知性の成長發達は、單に教師の人格の成長を促進せしむるのみならず、彼をして、彼を圍む社會に於ける教育問題に頗る敏感たらしめるのである。又、同時に、彼は學校、社會を問わず教育目標に對する意識がその鮮明度を増し、教育場に面しては想像以上に情熱と實行力が發揮されるのである。

以上で自明の如く、主として教師の立場から觀たが、教育場に常に登場する普通の今日の教師が、刻々起つて來る教育現實に對し、誠實と健康とをもつて、取り組むならば、教育目標を達成するには、如何なる技術を、何時、如何ように驅使するかと云う工夫が絶えず、凝らされるのである。この工夫をすると云うことが創造知性である。創造知性は人間の他の職場にも缺くべからざるものである。それが教育場に適應された時、それは教育的創造知性として、教育學の本質的基盤となるのである。更にこの知性が教師の経験と、文化遺産の洗禮を受けて成長する時、教師の人格と人生觀はその成長に正比例するのである。

三、教師の權威性

權威と云う意味は、ここでは、眞理と云う實體から受領する主觀的感情であると述べて置くことにする。眞理の實體とは絶對價值であり、最高の價值の具現された姿でもある。權威は發散されたり、示されたり、命令されたり即ち強制されたりして現れるものでない。それは、權力、威力、宣言と云うような意味でないこととを前提としたい。それは、親である故をもつて子に對し權威をもつものでなく、絶對無利己的愛の具現者としての父の姿から子が受ける神々しい印象又は感情である。又、それは、教師は彼を超越する一つの偉大なる道德的人格の註釋者であると云うことをもつて教師は權威を持つと云うことにはならない。彼の偉大なる人格に接する彼の生徒が彼の人格に對して持つ尊敬、信頼等の感情の綜合體が權威の實體である。或いは、學者が彼の専門とする學又は技術についての最高の知識、技術を持つて居る故、世間で通俗的に彼は權威だと云うが如く、又は、權威が生じたと云うが如き性質のものでもない。學者が持つ最高の知識、技術、人格等に對し、彼に接する人々が受け取る尊敬と云う感情だと云い得るのである。

1、矛盾の社會に於ける教師と權威性

教師は社會を構成する各個人の成長發達を助成し、社會機構の維持發展に重要な役割を演ずる教育と云うはつきりした仕事に對しての責任者である。謂わば、教師の社會に於ける役割は極めて大である。従つて、教師に對する社會的地位評價は通念的には高いのである。この社會的地位、評價は、その社會の文化水準のパロメータ

である、と同時に、そのパロメータはその社會の歴史的規定に制約されて居るのである。

教師の權威性と云う問題を取りあげる時、今述べた現在教師が置かれている社會の歴史的規定と、第二に、前項で分析した教育者と被教育者間に起る相互影響、教師の教育的創造知性及人生觀の成長段階の心理的原理を基礎條件とせねばならぬ。

日本に於けるように、國民が有史以來はじめて經驗する敗戦の混亂社會に於ては、教育者に課せられた使命は實に重大だと云わねばならぬ。この秋に當つて、最も重要なことは、世界史的觀點と非利己的世界觀に立脚した教育哲學の再検討は最も急を要する業であると思う。それは恰も破れた獨逸國民に對し、祖國再建を憂慮しながら「獨逸國民に訴う」と毅然として叫んだフイヒテの心境に近いものを感じるのである。今日の日本の教育者はフイヒテの如き信念に基いて教育思潮、教育目標、教育課程、教育指導、學級及學校經營、社會教育教育評價、制度組織その他諸々の教育面の革新的探究に向つて眞摯なる努力がつけられて居る。

然るにもかゝらず、混亂期にある社會の常として、教師の社會的地位評價は、一般的に、悲劇的な現象を示して居るのである。この現象は、勿論、客觀的事態に原因するものであるが、又、同時に、教師の主體的内面の世界にも深く影響を及ぼして居るのである。日本教職員組合は、その教師の倫理綱領に、廣義にもせよ「教師は勞働者である」、「教師は教育の自由の侵害を許さない」と宣揚せねばならぬ所に、悲劇の影響の一面を雄辯に物語つて居るのである。この悲劇的矛盾について少しく考えを進めることにする。

既に述べたように、教育者は、一面に於て彼と被教育者間にかもし出される相互影響なる心理的社會的「間柄」

を形成すると云う精神的交渉が生ずるのである。他面に於ては、社會の文化遺産を傳達し、創造し、文化社會を維持すると云う、歴史的社會的機能を果たさねばならぬのである。社會一般はこの機能を果たす能力と知性と人格とを教師に要求し、又、認知して居るのである。これが屢々教師の仕事が聖職と呼ばれたゆえんである。然るに彼は一般社會人と同じように生活の資を獲得して行かねばならぬと云う現實に面し、種々なる條件の下に比較的低い生活條件に止むなく置かれて居るのである。しかも、彼等がより高い生活條件を得ようとの努力も教職員なる故をもつて政治的、社會的制約を受けるのである。強いて高い生活を望むならば轉職せねばならぬのである。これが第一の悲劇的矛盾である。

第二の悲劇的矛盾は、社會一般は教師を聖職にある教養と高い知性の具現者であることを期待し乍らも、他面に於ては教師なる職業に魅力と希望を持たないと云う強い傾向にある。それは「會社、銀行に就職出来ねば止むを得ないから學校の先生でもやる」と云うのが近代の大學卒業の學生氣質である。

第三の矛盾は、教師は止むなく低い生活に甘んぜねばならぬ。教師の仕事は心と心、魂と魂との接觸を含む人間製造の精神事業であり、嚴密なる意味に於ては物質的報酬では殆どその測定は不可能である。然るに、社會に於ける一般評價の標準は貨幣に依る計度によりなされて居るのである。物質的報酬が低いから一般には教師の聖職に對して低い價值付けをする結果となる。ここに、常に深い問題が潜在して居る。その中でも、最も憂慮に堪えないことは、素質的に教師適格者を除いては、眞の教育者の卵が孵化出来ないことと、有能なる教師が轉職することである。これは教師の現實と社會の彼等に對する態度の關係が彼等の動搖を來した結果にすぎなく。

第四の矛盾は、教師の個人差に基因する能力の差異である。教育者が置かれて居る教育目標の達成と云うことは、各自の能力と努力は長年月の期間には非常に大きいギャップを來すのである。そこに多くの問題を残し、教育の仕事複雑にする。現代の教師の多くは自己のペースで歩もうとしない。

第五の矛盾は教師の悩みである。教育に使命を覚え、日夜必死の努力をつずけて居る教師の反省から必然的に生ずる當然の産物である。それは自己の現實の姿と理想像との間隔の餘りにも大きい矛盾を反省し、自覺から來る悩みである。けだし、この矛盾は望ましい矛盾であるのである。

以上、教師の置かれて居る社會の客觀的事態による悲劇的矛盾性及彼等の主體的内面の世界から生ずる矛盾性について分析して見た。かくの如き社會的身分の教師は果して彼等の權威なるものを保持出来るだろうか。

前述の如く、權威なるものは、自己なる主體側からは無爲の性質のものである。即ち、權威の實體の表現手段が特殊である。それはどこ迄も示される性質、即ち積極的なものではなく、消極的な性質のものである。

客觀、主體の何れを問わず、教師の面する矛盾性を解決する途は三様に分けられる。その一つには、他の職業にあるものと同列に教職を置き、教育を専門的職業として大いに技術面を強調し、社會機能としての役割を完遂することである。かくすることに依り、社會的な悲劇矛盾を解決することである。その二は教師は教職は聖職にして社會的矛盾の如きは意に介しない超然態度を取り、黙々とその職に精進することである。仙人の生活態度である。その三は、現在最も要請されて居る教育哲學に徹することである。即ち教育の本質である教師の倫理に生きることである。

解決の一は餘りにも現實的で教育の本質的なものとの矛盾を招來し、教育を根底から動搖させる危險性が多分に包含されて居る。この解決方法には教師の權威と云うことはおおよそ望めない事である。解決の二は餘りにも非現實的で極めて少數の限られた教育者のみが實行出来ることである。のみならず、生活教育を行うには幾多の困難に出會うことになる。解決の三は教育における理想的性格、その使命觀的な自覺に立つて、迫り來る悲劇、矛盾、それが客觀、主觀を問はず、を超えて、身をもつて教育目標の實現に邁進すると云う教育者の人生觀の上に立つことである。それは、正木氏が云う「教育の天職意識と同時に、教師の悲劇性二元性を充分に自覺し、しかもこの悲劇を自己の運命として積極的に引きうけんとする態度である」¹⁾。かくの如き主觀的自覺に立つ時、情熱も創造的知性も旺盛となり、内面的形成即ち教育人格は修鍊される結果となる。そこにはじめて悲劇も矛盾も少くとも解決の糸口は客觀的に提出されるのである。亦同時に、教師の權威なる問題も本質的に主體的に解決される結果となるのである。

2、相互作用に表われる教師の權威性

教育現實成立條件の節で述べた様に、自我意識は外部から受ける影響と内部的に形成されて居る意識との作用で新しい自我意識が新しく形成される極めて複雑性を帯びたものである。教師と學習者と結び合うと云うことは教師は外部からの影響であつて、又、教師も學習者からの影響は外部からであり、相互に影響する作用である。これは、如何なる意味からしても、教育の中核である。教師と生徒が直接ふれ合う作用である、この作用により、生徒は感情し、意志し、思考して自己なる性格、人格が形成されるのである。別の表現をするならば、生徒の側

から、相互作用と云う現實過程に於ては、生徒は教師の精神生活の中に入り込んだことである。生徒は、かゝる過程に於て、一應安定感を味わい、次の外部からの影響を待機の態勢にあるのである。これは生徒の教師に依存して居る姿であり、鏡映我の姿である。然かも、それは無意識的な相互影響の情態である。而も、この状態に於て教師の創造的知性は遺憾なく働き、生徒の成長に資することである。又、同時に、教師も相互作用の原理に従い成長するであろう。かくの如き態勢に置かれた生徒はその教師に對し信頼と尊敬の念を意識の中に、無意識の中に催すのが常である。之が即ち本來の教師の權威である。

更に教師の側から相互作用の過程の中に躍如として現れる教師の姿を少しく分析しよう。もともと、教師はより高き教育効果を擧ぐべく精進して居る。相互に作用する過程に現れる生徒を診察し、創造的知性を動員してデエータを吟味し解釋を加えて最善の治療を施して居るのである。それは全く無我即ち自己を無にして目的遂行に没頭して居る姿である。他面に於ては、生徒なる對象から影響を受けて更に成長して居る姿である。彼には生徒に對し、權威又は絶對優性感を示す又は與えよとの意識は毛頭ない。キルパトリック (Kilpatrick, W. H.) の云う、「只、彼の天賦の業に生きて居るに過ぎないのである」⁽¹²⁾。即ち、生徒の成長の爲め教師はよき刺戟である。そのよき刺戟たらん爲めに生徒に直接々觸することにより教師自身成長して居るのである。この姿は彼は彼の職業を天職と心得、宇宙の原動力である絶對價值者から與えられた使命であるとの強い自覺に基いての姿である。この姿を目のあたりに見たり、觸つたりする生徒が感受するものが教師の權威である。

この教師はあゝしたい、こうしたい、こうありたい、あゝありたくないと云うような取り越し苦勞の態度では

ない。それは、むしろ、忘我即ち佛教で云う「無心」とも云うべき、當面の事に一心一ぱいにかゝる態度であり、自己なるものを超え、自己なるものを捨てた境地である。それは、神とか佛とか絶対價值者の意志、力が彼の内に流れ込み、それが旺んに活動して居る状態である。人間としての教師彼の個性なり本質がその状態にあらわれ居るのである。さきに述べたように教育的診察力、治療手腕の基底である知性は確かに創造的性質のものである。その創造知性が無我の境地に於て自由自在に活動する状態は教育者の業でもあるが同時に、それは宗教的境地に於て行われる業である。このように天職として生きて居る教師の姿を分析するとき、教師の權威なるものが生徒の魂の中に發生する根源が明瞭になつたと思う。著者は再び次のようなことを強調するであろう。個人的利益、名譽心等利己中心的なものが無意識な中にどの位でも動いて居る間は如何に教育的診斷、治療、創造的知性が優れて居つても、そこには教師の眞の權威と云うが如き要素は發生することは、心理學的構造上殆んど不可能なことである。何故ならば、ブルウバアチア (Brubacher, J. s.) が云うごとく、神の業の一部分を責任をもつて遂行すると云う哲學のない教師には人間形成の本當の仕事は出来る筈はな^(註)。

3、民主的教育場に於ける教師の權威性

次に、相互作用の行われる教育場に於て、治療の基底をなすガイダンスの過程に於て、現われる教師の權威について、少しく分析をせねばならぬ。

學習を目的とする教育場に於て、特に生活教育に就いて教師と生徒は互いに伸びる爲めに一體とならねばならぬ。ボウア (Bower, W. C.) はこの關係を「學習責任を分擔」又は「學習の協同社會 (co-operative Com-

community of the learning⁽¹⁴⁾)と表現して居る。學習の内容を決定することも、その内容を分析することも、批判も、評價も、學習結果の扱い方等もすべてそこに集つた教師、生徒の討議により取り運んで行くのである。故に、かかる學習場に於ては討議、報告が學習の主たる方法となるのである。又、その學習場の指導原理はデューキーが云う價值に對する協同精神である。そこではお互いが全く自由な、平等な、主觀的から客觀的狀態に於て物事を考え且つ學ぶ状態と雰圍氣を創り出されるのである。そこでは、教師は教えるのではない。學習集團のうちの有力なる一員である。生徒にも教師にも、その場は眞理の實體を協同で探究する場である。協同探究の過程の中に切つても切れない人間關係の成立がかもし出されるのである。

この場合、教師は火付役であり、調整者であり、完結者であり、専門技術者であり又討議の中心的指導的な存在である。

これを生徒の立場で見るとは、ローヂヤス (Rogers, C. R.) が主張する、生徒は専門家から示唆された条件により自發的に決定し、處置をする⁽¹⁵⁾、と云うことになるのである。

この教師及生徒の立場は、今日最も強く叫ばれて居るガイダンスの中樞的實體である。かくの如き人間關係に於て、教師の權威性なる現象が隨所に現れるのである。

結

以上、教育の本質問題である教育者に關し、その創造性と權威性を教育と云う事實の中にとらえて少しく分析

吟味して見た。勿論、この二つの因子で教育者の實體は明かにさるべくもない。文章に於ては教育愛の分析を進めよう。

文 獻

- ① Boldwin, J. m., *The Individual & Society*, 1911. Macmillan p. 20f.
- ② Cooley, C. H., *Human Nature & The Social order*, chaps 3.
- ③ Mead, G. H., "The Mechanism of Social Consciousness", *Jr. of Philo., Psycho. & Scientific Methods*, 1912 IX 401-19.
- ④ Dewey, J., *Democracy & Edu*, 1916, Macmillan pp. S. 19 f.
- ⑤ Kreick, E., *Erziehungs philosophie*, 1930 (菅富榮次郎、佐藤正夫共譯) Pp. 38-46.
- ⑥ 小林澄兄、*教育學概論*、一九五三、福村書店、三章
- ⑦ Stratmeyer, Forkner & Mekism, *Developing A curr. for mod. Living*, 1947, pp. 95 f.
- ⑧ Lewin, K., *Principles of Topological psycho*. 1936
- ⑨ 正木正、*教育の人間*、同學社、昭二八、八頁
- ⑩ 大伴茂、*最新教育診斷法*、一九五〇、母之友社
- ⑪ 前掲、二三頁
- ⑫ Kilpatrick, W. H., *Education & Social Crisis*. 1932, Liveright. pp. 76 f.
- ⑬ Brubacher, J. S., *The Public Schools & Spiritual Values* 1944. Harper, chaps. IV V.
- ⑭ Bower, W. C., *Character Through creative Experience*. 1930 chicago u. p. 182 f.
- ⑮ Rogers, C. R., "Divergent Trends in Methods of Improving Adjustment" *Harvard Edu. Rev.* XVIII no 4, 1948 p. 209 f.