

人間の形成に関する一考察

小 高 晋 二

1

本稿は、人間の形成⁽¹⁾において大きく関与するものは何か、ということについて、私なりに考えていることを現段階においてまとめたものである。

さて、人間が人間として形成されていく過程において、どのような要因が関係しているかということについて大雑把に二つの要因を挙げるとすれば、生物学的要因と非生物学的要因とを挙げることができるであろう。ここでいう生物学的要因とは、その種に特有な遺伝的生得的な要因のことであり、非生物学的要因とは、環境的経験的な要因のことである。つまり、極く簡略化していえば、人間が人間として形成されていくためには、人間は、生物学的な発達を基礎としつつ、それに環境との交渉を加えて、人間として形成されていくのだらうということである。ただここでは、人間の形成により大きく関与し得るものとして、環境的な要因だけを取り上げて論を進めていきたいと思う。

なぜならば、教育という作用は、ここにおいてこそ、つまり、人間と環境との交渉の一象面として成立するものであると考えられるからである。

2

人間が環境との交渉において形成されていくと考えた場合、この環境についても少し分析してみる必要があるであろう。すなわち、環境といわれるものも大きく分れば、人間に対して教育上意図的にかかわる場合と無意図的にかかわる場合とがあるであろう。また、環境は、視点を変えれば、自然的環境、事物的環境、人間的環境とに分けることもできるであろう。そして、人間というものは、個人の内に主体性を秘めながら、あるいは、主体性を明確に自覚しながら、今述べたいいろいろな環境との交渉、かわりを通して人間としての形成を進めていくものであると私は思うのである。その中でも、意図的な人間的環境との交渉による人間形成作用が、最も典型的な意味での教育といわ

れるものであろう。つまり、この場合、教育は、誰かが誰かに何かを教えるとか、あるいは、自覚的主体と自覚的主体との間に成立するものとして捉えられるわけである。⁽³⁾これには、もちろん、家庭における教育や、社会における教育の場合でも、それが意識されている場合には、やはり典型的な意味での教育に妥当すると思うのであるが、何といても代表的な場合は、専門的な職業としての自覚を持った教師が学校という場で行なう計画的、組織的な学校教育の場合であらう。

しかし、私は、人間の形成というのは、そのような意図的な人間的環境との交渉による場合だけではなしに、無意図的な自然的環境や、事物的環境との交渉によってもなされると思うのである。例えば、修業僧が山を歩き、滝に打たれ、悟りを開き、僧として立派に成長していくという場合があるかもしれない⁽⁴⁾、またあるいは、「大空にそびえ立つ霊峰によって雄大崇峻な精神を育てられる⁽⁵⁾」という場合もあるかもしれないのである。またもつと大きく捉えれば、地理的な、自然的な風土というような環境も大きく人間の形成に関与してくるのであろう。⁽⁶⁾

このような自然的環境との交渉の他に、事物的環境との交渉ということになれば、今日のように、マス・メディアの発達した状況においては、幾多の場合を考えることができるであらう。ラジオであれ、テレビであれ、テープコーダーであれ、ビデオテープであれ、また書物であれ、これらのものを媒介として人間が形成されうることは確かであると思うのである。また、その人間の属する社会の風俗や慣習、あるいは諸制度といったような社会的環境も事物的環境として考慮すれ

ば、これらも人間の形成には当然何らかの形で大きく関与していることも確かであらう。ただ、このような自然的環境や事物的環境との交渉の場合には、その自然的あるいは事物的環境の側それ自体には、多くは、明確な、直接的な教育的意図があるとは考えられないわけであるので、被教育者の立場に立つ個人の側の態勢、つまり、それを受け取る力、それを感じる力、あるいは、それに対する問題意識の有無といったものが重要な役割を果たすことになると思うのである。例えば、ある書物のある箇所なり、ある表現なりを読んで、大袈裟にいえば、それこそ人生における一大転機を見出す人もいるかもしれないし、また、別の人であれば、同じ箇所、同じ表現に触れても、何の感激もなしに読み過ぎてしまいかもしれないのである。

J・S・ミルは、果たして生きつづけ得ようか、また、生きつづけべき義務があるだろうか、というようなことを考えなければならぬ、人生における精神的な一大危機の状態に陥った時に、たまたま読んだマルモンテルの「回想録」のある一節に涙を流して感動したということである。⁽⁷⁾そして、その結果、ミル自身の告白するところによれば、

この瞬間から私の重荷は軽くなった。私の心中のあらゆる感情は死んでしまったという、重くのしかかってくるような考えも消えた。私はもはや絶望もしなかったし、冷たい木石でもなかった。⁽⁸⁾

という状態にミルは変わったのである。つまり、私にいわせれば、ミルは、その本を読んだということを契機として、いわば、精神的に全く立ち直ったことであろう。しかし、もしミル以外の他の人が、同じマルモントルの「回想録」の同じ箇所を読んだとしても、ミルと同様の結果を得たかどうかは全く疑問であろう。もちろん、ミルの場合であっても、もっと若い時であるとか、もっと老年になってからであるとか、あるいは、何ら精神的に悩みのない時であるとかすれば、その本から受ける影響も、もっと違ったものとなっていたかもしれないのである。

また、もう少しこの種の例を挙げれば、荒畑寒村が社会主義者となつた決定的な動機は「万朝報」に載つた堺利彦・幸徳伝次郎の「退社の辞」を読んだことであつたというし、武者小路実篤が政治家志望から文学志望へ転向したのは、トルストイを読むようになってからのことであるということである。⁽¹⁰⁾

これらの人々の場合も、ミルの場合と同様に、あるいは「退社の辞」を読み、あるいはトルストイを読むことによつてその後の人生に大きな影響を与えられたわけである。

いずれにしても、自然的環境や事物的環境との交渉が、人間の形成に何程か、時としては非常に大きく関与することがあることは確かであると思うのである。

このような自然的環境や事物的環境との交渉による人間の形成は、広義には、教育とも考えられるかと思うのであるが、もう少し限定し

ていえば、唯単に教育というよりは、自己教育であり、自己教育というよりは、自己形成とも呼ぶ方がいいのではないかと私は考えているのである。なぜならば、教育という作用は、本来的には、人と人との関係が必須の要件とと思うからである。

しかし、私の分け方からすれば、人間の形成にかかわると考えられる場合があつて一つ残っている。すなわち、人が、教育的には無意図的な人、あるいは人々との交渉を通じて人間として形成されていく場合である。私たちは、生まれてから死ぬまで、実に数多くの人々の中で生活していく。家庭、近隣、学校、地域社会、職場その他個人個人で差があるにしろ、他の人との接触なしに生活が続けることは不可能に近いであろう。そして、私たちは、それらの人々との交渉の中でいろいろと刺激を受け、また与えつつ人間として形成されていくことは確かであると思うのである。私は、このような教育的には無意図的な人々との交渉による人間の形成こそ、実は、人間の形成に重要な役割を果しているのではないかと考えているのである。もちろん、教育的に無意図的な人々との交渉の場合には、自然的環境や事物的環境との交渉の場合と同様に、一般的には、それを受けとる側に、人間形成への意欲なり、向上心なり、あるいは問題意識なりが、何らかの形であつてこそ、人間の形成に資することができるのであろう。しかし、だからといって、意欲なり、向上心なり、問題意識なりが無ければ、教育的に無意図的な人々との交渉は、人間形成上全く何の役割も持ち得ないかというところ、それは必ずしもそうではないと思う。つまり、受けと

る側が精神的に未熟で、意欲なり、向上心なり、問題意識なりが期待できない場合であっても、積み重ねられた経験などは、無意識のうち
に、その人間の形成に大きく関与するということはいくらでもありう
ると思うのである。

要するに、私は教育を広く人間形成作用として捉えることに賛成で
あるわけだが、人との接触による場合、つまり意図的に教育にたざさ
わる人との接触による場合と、教育的には無意図的ではあるが、その
人との接触が人間の形成上有効である場合とを狭義の、つまり、本来
の意味での教育と考え、無意図的な自然的環境や事物的環境との交渉
による人間の形成は自己形成として、一応区別して考えているのであ
る。なぜならば、教育とは、前述したように、本来的には人間と人間
との関係であろうと思うからである。O・F・ボルノウが指摘するよ
うに、まさしく、「人間は、人間との触れ合いにおいて、人間によつ
てのみ、発達することができるのである」と、私も思うからである。
そして、私は、ここでいう狭義の教育の中でも、特に、意図的、計画
的、組織的教育といわれるものを除いた、教育的には無意図的な人々
との交渉、あるいは、あからさまな意図のない人々との交渉こそが、
実は、人間の形成に重要な役割を果たしているのではないかというこ
とを指摘したのである。⁽⁴²⁾そして、私はこのような無意図的な人々と
の交渉による人間の形成を影響あるいは感化と呼びたいと思うのであ
る。⁽⁴³⁾

ところで、影響とか感化とかいわれるものについて、それを教育作
用のひとつとして考察を加えている場合を私は寡聞にして多くを知ら
ないが、細谷恒夫の場合には、教育的交渉の一類型として感化を挙げ、
感化においては、教育者はその被教者に期待する行為を必ずしもそ
のつどあからさまに示すことをしないものであるとしている。⁽⁴⁴⁾そし
て、細谷は、教育者は被教育者にかくかくの行為をせよと直接明示す
ることなく、自らある行為をすることによって、その行為の意義や結
果を被教育者自身の判断に委ね、教育者の意図は、被教育者の自主的
な判断と見通しにもとづいて実現される教育的交渉を感化とよぶわけ
である。⁽⁴⁵⁾さらに、細谷によれば、普通に「教育的」といえば、少くと
も交渉者の一方が、他の人間形成にあずかるうとの意図をもち、その
意図を実現するために、他人との交渉の仕方を何程かコントロールす
るような場合を意味するわけであるから、⁽⁴⁶⁾細谷の場合における感化に
は教育者の側の教育的意図は存在すると考えられるわけである。従っ
て、私のいう感化とは、教育者の側の教育的意図の有無という点に関
しては相違しているということになると思うのである。

また、感化ということについては、他に正木正の詳細な教育心理学
的分析があり、その中で、感化とは何か、感化の成立する領域、感化
の成立における人間の内面的変化、感化の成立しうる方法などが述べ
られている。⁽⁴⁷⁾

正木によれば、感化とは、超越的価値を志向する人間の実存の領域の変化なのである。¹⁸⁸

しかし、それは単なる変化ではない。己れの己れに対する直接の関係において、価値、秩序の変化が生じ、己れが直接根づいている基盤の地平が拡大し、展開するのであり、従って、実存の意味がかわるのである。これこそ、人間、とくに内的人間の生成であり、成長であるのである。¹⁸⁹

そして、この内的人間の成長をもたらす、その可能性を豊かにしていくのが汝と我の関係であり、この汝と我の関係が、本来の感化の成立の基礎構造をなすものであるという。¹⁹⁰ この汝と我の関係というのは、要するに、汝と我の出会いにおいて、両者がまったく共通の存在の基盤において、己れを問うことによって他を問い、他を問うことによって己れを問うという関係であり、¹⁹¹ 相手を手段として、対象として見る関係ではないということである。つまり、両者は共通の世界における相手なのである。¹⁹² 従って、この汝と我の関係においては、我は汝に対して意図的に作用を及ぼすことはないわけで、あくまでも同じ地平に立っているわけであろう。つまりこの関係を生徒と教師に置き換えれば、感化が成立する場合には、教師の側には教えるという意図が無いということだと思ふのである。

次に、辞典によって影響と感化との語義を調べてみると、影響と

は、「形に影があり、声に響があるように、関係の密接な喩」ということであり、¹⁹⁴ また、感化とは、「感じて心が変わりうつる。わるい者が善い者に感じ動かされて善くなる」ということである。¹⁹⁵ つまり、影響において、形に影が応ずる、ということであれば、形の側、すなわち、人と人との関係では、形成する側の意図は無いということであると思うし、また、感化の場合においても、感じて心が変わりうつる、ということであれば、感じるのは、いわば、形成される側の問題であるので、形成する側には意図は無いということであると思うのである。それゆえ、影響にしても感化にしても、教育ということにあてはめて考えてみれば、人間の形成に寄与する側では、その行為なり態度なりによる教育的効果を意図していないことがその特徴であると思うのである。

4

ところで、このような影響とか感化という作用が行なわれうる人間関係というものは、人間が生まれてから死ぬまでの間に、幾多の場合を考へることができようであろう。例えば、最も基本的な交渉としての父母、近親者との交渉に始まり、近隣の人々との交渉、学校その他における友人知己との交渉、職業上知り得た人々との交渉、あるいは全く未知の人々との交渉などもあるかもしれない。人は、このような人々との出会い、交渉を通じて、人間へと形成されていく部分がかなり多いのではないかと思うのである。以下、いくつかの人間関係の場合

についてその例を挙げたい。

まず、父母、近親者の生き方とか、あるいは彼等の生活的事実などに影響・感化されてその人の一生の生き方の基本のようなもの、あるいは生きていく目的、方法といったものを学び得た場合を挙げてみたい。もちろん、このような例は実に数多くあるであろう。見方によれば、人は皆すべて、それぞれの生まれ育った環境によって多大の影響・感化を受けているといえるであろうが、ここでは、その影響・感化が特に顕著に、また決定的に現われていると思われる例をいくつか挙げたい。

元東京急行会長であり、かなり強引な事業活動で有名であった五島慶太氏の回想によれば、氏がいかなる苦痛、いかなる困難にでもこれに打ちかつという確信を自然と植えつけられたのは、両親の仏教に対する深い信仰の影響であるとのことである。すなわち、氏の述べるところによれば、次のようである。

とくに私の父は非常な法華経の信者で、いわば南無妙法蓮華経の癡りかたまりであった。朝起きたとき、夜寝る前、南無妙法蓮華経を少なくとも五百遍から一千遍ほど唱えていた。当時、日蓮の曼陀羅の前に加藤清正公の木像がかざってあったことを記憶しているが、その前で朝夕唱えていた。それが終らなければ朝飯は食えないし、夜はそれが済まなければ寝られないのである。そういう中に育ったものであるから、両親の仏教に対する深い信仰の影響というも

のを、子供ながらに受け、またそういう両親の話なり、寝なりによって、南無妙法蓮華経と唱えることによつて、いかなる苦痛でもいかなる困難でもこれに打ちかつという確信を自然と植えつけられたものと思う。(中略)私は、こういう父母の下で、心の白紙の時代に感化を受けたために、南無妙法蓮華経というお題目を唱えることによつて、いかなる苦難にも打ちかつことができるという確信を心の底に持ち、「空」という宗教的信念を持つに至つたのである。孔子の仁でも、釈迦の慈悲、耶穌の愛でも、皆この「空」——自己を空しくして他人のために尽すということである。私はこの「空」をもつてこの七十年間を過してきたが、父母が私に与えた感化というものは実に偉大なものだと、今日私は父母に対して非常に感謝している。²⁰

また、作家久保田万太郎氏の場合であれば、ものごころつく前から祖母につれられて芝居を見物させられ、芝居に関する知識をつぎこまれ、その結果、「演劇人として、ぼくを今日あらしめたのは、この祖母だといつていい」という告白を氏にさせる程に、氏はこの「下町の老女としてもめずらしい芝居好き」の祖母に「みえざる教育」を受けたということである。²¹さらに、元衆議院議長星島二郎氏の場合、氏が民主主義に関心を持つようになった背景として幼時の家庭環境を挙げ、次のように述べているのである。

そのころ私の家は十三人くらいの大家族だった。じいさんにばあさん、父に母、兄弟、それに父の妹といったぐあいである。家風はひどく旧式で、食時のときは祖父と祖母は桑の木でつくった脚つきの四角い、大きなお膳で食べる。父母から序列にしたがって、だんだんお膳は小さくなる。当然ごちそうもそれに比例した。普通のときでそうだったから、お正月などはそれはたいへんな差ができた。そういったわけで、一事が万事、非常に階級的な家風だった。私がデモクラシーをとなえるようになったのも、こうした幼時の家庭生活が影響していると思う。

以上三氏ほど父母、近親者、あるいは彼等を含めた家庭環境が及ぼす影響力、感化力の強さの例を挙げたわけであるが、五島氏の場合であれ、久保田氏の場合であれ、また星島氏の場合であれ、父母や祖母たちが、自分達の行為なり態度なりの子どもたちに与える教育的効果、人間形成の意味を明確に意図して、法華経を読み、芝居見物に同道し、あるいは食事に序列をつけるというようなことをしたとは私には考えられないのである。しかし、彼等が上述のようなそれぞれの環境の中でそれぞれ成長し、後年の彼等になっていったのは、本人達それぞれで天分、努力もさることながら、やはりそれぞれの人間的環境の影響・感化の大きさを見逃すことはできないと思うのである。

このような父母、近親者達の生きざまが子ども達に影響・感化を与えるという例は、まだいくらかでもあるであろう。昔からいわれている

ように、まさしく、親の意図、無意図とは必ずしも関係なしに、子どもは「親のうしろ姿を見て育つ」のである。とにかく、人間の形成に父母、近親者達の影響・感化が大きく寄与している場合の多いことは否定できないと思うのである。

次に、友人知己との交渉において大きな影響・感化を受けるといった例を、作家佐多稲子、文芸評論家中村光夫両氏の場合についてみてみたい。佐多氏の場合、彼女は、文学的な目をひらいてくれ、生きてゆく目安を正してくれた人々として文学仲間である「驢馬」の同人達を挙げ、彼等の生き方が彼女に与えた影響の大きさに言及し、次のように述べているのである。

このようにして私は、いわば常識を養われた。この私なりの常識に、文学的な目をひらいてくれたのは「驢馬」の同人たち、中野重治、堀辰雄、窪川鶴次郎、西沢隆二、宮本喜久雄という、若い文学者のグループである。この人たちは私を私は、私のまことの教育者であったとおもう。この人たちは私をはじめから教育しようなどとおもっていたわけではなかったかもしれない。しかし私にとっては生き方の根底で、教えられるというものになった。(中略)このころの「驢馬」同人たちの、文学的精神として浅薄を憎み、純粹を見出すうとしていた態度は、いわばふだんの営みの中のものであった。そしてそれは、影響という関係で私を教育した。(中略)私なりの今日の生きてゆく基礎となったものは「驢馬」同人たちの彼ら自身の営

みによる私に対しての影響という関係で教育したものである。影響というものは人と人との密接な接触によってたしかに沁みてゆくものであり、ごまかしの利かないものといえるだろう。私はそのよき影響を友人たちから受けたのである。

また、中村氏の場合は、ごく端的に「僕自身の経験を省みても、自分の行動を支配する基準をつくってくれたのは、先輩、友人の感化でした」と述べているのである。

佐多氏の場合についてみれば、大切な点は彼女が生きていく基礎となったものを、同人たち自身の営みによる彼女への影響という関係で形成していったということである。つまり、「ささやかなものの中にも美しさを見出し、大仰なものに偽りを見分け」「貧しさを軽蔑せず、つつましくいそしむものに愛着を寄せ」「チビ下駄をはきながら浩然として周囲を意に介」せずといった生活態度や、「世間的常識」の中に卑俗性を見る考えに影響されたということである。そしてそれは、⁸⁰ いてみれば、教育的には無意図的な、同人たち自身の営みからの影響なのである。

その他、職業上知り合った人々との交渉の場合や、あるいは全く行きずりの人々との交渉によって、人が影響・感化を受けるとする場合もあるかもしれない。もちろん、この種の場合は、それを受けとる側の人間の姿勢にこそ問題があることは確かであろう。つまり、その人が、他人の振りみてわが振り直せるかどうか、万人をわが師とする

心構えを持ちうるかどうかという問題であろう。

しかしながら、以上に述べた場合にも増して大きな人間形成的意味を持ちうる場合は、本来意図的・計画的教育にたざざる専門家としての教師との交渉や接触による影響・感化の場合であると思うのである。もちろん、ここで教師との交渉接触をとりあげるのは教師がその本来の職務として意図的に行う教場における知識・技能などの教育そのものに関しての生徒との交渉・接触ではない。そうではなくてむしろ教師が教師としての本来的職務を遂行するに際して伴う教師の思想、態度、人間性の発露や、また教師の本来的な職務からは離れたところで為される生徒等との接触の場合であり、その際の人間形成の重要さを私は指摘したのである。

さて、教師との交渉・接触が父母や近親者、友人・知己との交渉・接触に比して人間形成上より大きな意味を持つ場合が多いと考えられる理由は、その当事者が意識すると意識しないとにかかわらず、教育者、被教育者という関係が一般的に心の片隅で承認されているからであろう。つまり、被教育者の側が、教育者の側に対して、無意識的にせよ、より積極的にかかわっている、何かを期待しているという事情が、教師とのかかわりに重要な意味を持たせる結果となっているのではないかと思うのである。従って、期待される度合が大きい程、教師の行為や態度は生徒達に大きく作用するということになるであろう。F・フレイベルは「人間の教育」の中で

人間ないし幼児や少年を最初に悪くするのは、たいていの場合人間である。他の人間である。しかもしばしば教育者自身でさえあるということこそ確かにきわめて深い真理である。⁸³

と述べているが、人間をだめにするのが教育者自身でさえあるという指摘は、逆にいえば、教育者といわれる立場にいる人々は、他の一般の人々に比して、それだけ多くを期待されていて、その期待に対する裏切りがあった場合に、その反動もまた大きく作用するということではないだろうか。

ところで、教師との接触によって大きな影響・感化を受けるという例は数多くあるであろう。教師のたった一言によって、その人の人生の方向を変えるということもあるかもしれないし、また、たまたま行動を共にしたということを通して、後の人生に大きな影響を与えられたということもあるかもしれないのである。斉藤喜博氏の場合であれば、「後の私に大きな影響を与え」「私が少しは教師をしていることへの羞恥心を持ち、悔恨の気持を持ちながら仕事をしてこられたのは」授業中に本題から離れて象の話をしたり、フランスの詩の雑誌に投稿した話をしたり、どんなできない答案にも及第点をくれた師範学校時代のK先生に「しみじみとした人間的なものを感じさせられ」たからであるということである。⁸⁴ また、非常に卑近な例であるかも知れないが、河盛好蔵氏の場合は、氏が恩師落合太郎と自動車に同乗した折に、自動車の警笛におどろいて道の片側に身を避けた人を見て、窓を

開けて丁寧にもすみませんでしたとあいさつをした恩師の行動をみて以来、氏もそのような場合には会釈することにしたということである。⁸⁴ さらに柴田翔氏の場合には、「口ぐせのように『先生だって人間だよなあ』と言いながら、子供と一緒にになって、校庭でも校舎のなかでもかまわず駆けまわって、校長先生にしかられてあやまっていた」I先生や、「毎時間いつもよれよれの国民服を着て、疲れた表情で影のように教室にはいつてくると、生徒が騒ぐ音が騒ぐまいが、低い単調な声で、手紙の書き方、帳簿のつけ方などを説明して、また影のように教室から出て行った」A先生たちから、「自分の生きのびうる方法を考え」「生きるということについて多くを学」び見てとったということである。⁸⁵

以上、教師との接触によって影響・感化を受けたと思われる例を三つほど挙げたわけであるが、いずれの場合をとってみても、教師の側の行為、態度には明確な人間形成的意図が含まれていたとは思えないのである。つまり、これらの場合、教育者の側では、こういう行為をすれば、あるいは、こういう態度をとれば、それが被教育者の側にどう受けとられるかということについての意識は欠けていたと思われるのである。しかしながら、実際には、それらの行為、態度から被教育者の側は何かを学びとって人間形成の糧としてしているのである。この事実は、本当は、看過することのできない重要な意味を持っているのではないだろうか。

次に、人間が人間に影響を与え、感化を与えるということが成立するのは、どういう場合においてであろうかということを考えてみたい。もちろん、それにはいろいろの場合を考えることができるであろうが、共通していることは、極く当然のことながら、影響・感化を与える側と与えられる側とが共同の経験を有する場合、共同で行動をする場合であろう。すなわち、家庭における共同生活、友人・仲間との共同作業、学校内外における教師と生徒との共同行動などにおいて、影響・感化ということが行われると思うのである。いま、教師と生徒という関係に限ってみれば、教師が生徒に通例の学習内容としての知識、技能、態度以上の何かその人間の形成に有効なものを資料としても与えうる場合は、教師がただ単に教室内で生徒との交渉を持つだけでないに、教師が教師自身の人間性を土台としつつ、教室外での生徒との交渉つまり共同の経験、行動をした場合の方がより多いのではないかということである。加太こうじ氏をして「わたしが今、落語や流行歌を論じ、庶民の歴史に関して書いているのは、すべて先生のたまものだといえる」とまでいわしめているのは、氏の小学校時代の教師であった先生が、遊びにおとずれた氏らと共にまんじゅうを食べ、時には彼等を浅草へ連れていったり、演劇や落語の話聞かせてくれたからということである。先に挙げた河盛氏の場合でも、また加太氏の場合でも、いうなれば、教室外でのつき合いが被教育者のその後の

行動に影響を与えているのである。確かに「影響」というものは人と人との密接な接触によってたしかに沁みてゆくものであり、ごまかしの利かないもの」なのである。

また、ボルノウは学校における祝祭の持つ教育的意義について次のように指摘している。すなわち、

祭りの形而上学的経験、(中略)それは、人間と人間とのより深い共同感の経験である。これは、祭りの気分のなかで、内的必然性をもって、いわばおのずからに完成させられるものである。ひとびとは互いにいっそう親密になり、相互に結ばれ合っているのを感じる。そこでは以前のよそよそしさが突然消えて、内的な共属の感情、ないし内的な共同感が生ずる。しかもそれは、原則的に他のいかなる方法によっても獲得することのできない共同感であり、また祭りの瞬間をこえて後までも持続する共同感なのである。

私は、ここで述べられている共同感の経験というものが、影響・感化が行なわれるための一つの重要な、また決定的な要因であると思うのである。つまり、この共同感の経験を通して人は人に影響・感化を及ぼすことができるのではないかということである。私が教師と生徒との共同行動に言及するのも、この共同感といわれるものの経験の場としてそれを考えているからにはかならない。そして共同感の経験の場は必ずしも「祝祭」の場に限られるわけではないと私は考えるの

である。それゆえ、専門的に教育にたずさわる教師こそ、生徒との共同の行動により積極的にかかわり、そのかかわりの中で自己の人間性を発揮しつつ、生徒の人間形成にかかわるべきだと思ふのである。新聞の報道するところによれば、教師に対する不信は実に根強いということである。⁽⁹⁾ 教師愛や人間味のある教師が少ないと回答した人が調査対象の約八〇%もあり、児童生徒とのふれあいを大切にしている教師が多いと回答した人がわずかに一割という有様では、教師としての在り方が非難されてもいたしかたないように思われるのである。もちろん、これには教師の方で積極的に児童生徒とのふれあいを求めようとしても、それを阻止しようとする何かがある場合もあるようであるから、ただ教師だけを批難するのは当を得てないと思ふ。⁽¹⁰⁾ しかし、ことなかれ主義が蔓延し、教師の積極的行動が管理者側からつぶされるようでは、教師の人間性発揮の場も限定され、教師と生徒との人間的接触も益々薄いものとなってしまふであらう。敢えていえば、同様のことが大学においてもあてはまるのではないだろうか。かつて、生徒は「大学教員は、教育者としての使命にまず徹すべきである」と指摘したが、⁽¹¹⁾ 私も全く同様に思ふのである。大学教員といえどもまず教職にあることを自覚し、学問の研究を媒介としながら学生とより深く人間的接触をもつてこそ教師としての使命が果たせるのではないだろうか。

いずれにしても、人間が人間に影響・感化を与えるのは実践を通じてであることは確かであると思ふ。換言すれば共に行動し、経験、体

験を共有してこそお互いは感化し、感化されるのであらう。そして、教職にあるものはその機会を好むと好まざるとにかかわらずより多くもっていることに思いをいたすべきであると思ふのである。

注(1) 人間の形成とは、ここでは、その人間がその人間に成っていく、という程の意味である。

- (2) 稲富栄次郎「教育の本質」福村書店、一六頁
- (3) 木村素衛「形成的自覚」弘文堂書房、四九頁
- (4) 門脇佳吉編「修行と人間形成」創元社。本書には、修行を通じて悟りを開いていく例がいくつか示されている。例えば、一二八―九頁
- (5) 石山脩平「一般教育原理」金子書房、九頁
- (6) 宮原誠一「教育の本質」(宮原誠一教育論集国土社、第一巻、八一―九頁)、細谷恒夫「教育の哲学」創文社、八六頁
- (7) 朱牟田夏雄訳「ミル自伝」岩波文庫、一二七頁
- (8) 同前
- (9) 荒畑寒村「寒村自伝」(上巻)岩波文庫、一三頁
- (10) 「私の履歴書」(第五巻)日本経済新聞社、二五五頁
- (11) 森昭・岡田渥美訳「教育を支えるもの」黎明書房、二〇五頁
- (12) 学校の教師の場合、職務上行動するときは、明らかに意図的に被教育者の前に立ち現われるのであらうが、そうではなくて、明確に意図的でない場合は、ここでいう無意図的な教育に含めて考えている。従って、教育的に意図的とは、教育者の側が被教育者の人間形成に関与することを明確に意識している場合だけである。
- (13) 影響と感化とを全く同義に用いることは本来は適當ではないと思ふ。なぜならば、感化は人間の語であると思ふが、影響という語は必ずしも人間にのみ関して用いられるわけではないからである。しかし、ここでは、影響という語も人間に関して感化と全く同一に用いられる場合もあるので、並列に扱っておきたい。

- (14) 細谷恒夫「教育の哲学」創文社、一二四頁
- (15) 同前
- (16) 同前、一一九頁
- (17) 正本正「道徳教育の研究」金子書房、第三部感化の教育心理学的構造
- (18) 同前、一三四頁
- (19) 同前
- (20) 同前、一六〇頁
- (21) 同前、一六三頁
- (22) 同前
- (23) 同前
- (24) 諸橋轍次「大漢和辞典」
- (25) 同前
- (26) 「私の履歴書」(第一卷) 日本経済新聞社、五―七頁
- (27) 「私の履歴書」(第二卷) 日本経済新聞社、一七―一頁
- (28) 「私の履歴書」(第七卷) 日本経済新聞社、二〇―一二頁
- (29) 「ほんとうの教育者とは問われて」朝日新聞社、六四―五頁
- (30) 同前、一二六頁
- (31) 同前、六四―五頁
- (32) F. Fröbel: *Menschenziehung*, S. 75 (Fröbel *Ausgewählte Schriften*, Herausgegeben von Erika Hoffmann) 荒井武訳「人間の教育」(上)、岩波文庫、一六四頁
- (33) 「ほんとうの教育者とは問われて」朝日新聞社、八七―八頁
- (34) 同前、一六五頁
- (35) 同前、八二―三頁
- (36) 同前、四九―五〇頁
- (37) 注28参照
- (38) 森・岡田訳・前掲書・一九二―三頁
- (39) 朝日新聞(一九七七・九・一四日朝刊)
- (40) 「いま学校で」(2) 朝日新聞社、一〇〇頁以下によると、教師の積極

的行動が管理者や同僚から冷い眼で見られる場合があるという。
 (4) 生越忠・変動期における大学の役割とその未来(「教育学研究」第三
 六卷第四号、二二頁)