

教壇往来

一 教室は教師と生徒とからなる一つの歴史的存在と見られる。そこには個人としての教師、生徒と、その個人によって作られ、その個人を包むところの歴史の世界とがある。歴史としての教室は、教師 および生徒の個別精神を主体とし、その作為に依存するかぎり主観的存在であると同時に、教師および生徒の存在と行為とから独立に、これと対立しかえって逆に両者を規定し、包容して、その存在および行為の地盤となる客観的存在である。教室の精神は、その依存する点よりすれば、教師および生徒の個人精神でありながら、同時に、両者を超えて自己を維持するところの普遍精神である。それは主観に宿り、主観と合致しながら同時に主観を超え、それに対立する客観的精神と言われる。

二 教師は自ら個別的の精神としては、どこまでも同じく個別的の精神としての生徒と同列位にある。教師 はあらゆる意味において、常に自己を教壇の上ではなく、教壇の下において見出すもの、彼自らが生徒の間に伍する

一 生徒たるにすぎないのである。生徒を離れて教師なく、生徒の作為に即するかぎり 教師である。しかしながら他面において教師は、その教室の主人としては、生徒より超越し独立に、これと対立し、生徒を規定し、生徒の個人的変化にかかわらず自己を維持し、常に生徒の存在、行為 の地盤となる意味を有するのである。教室が生きるとは、教師に関していえば、教師のかかる二面性が緊密に生々澆漑として進展していくことにほかならない。

三 努めて興り、怠りて滅ぶは歴史の姿である。教室は戦場にも比すべく、教師は生徒に対してのみならず、また自己自身に対して、不断の戦を挑む者でなければならぬ。自らの安易を計り、自らを高しとする者は、ついに歴史の外に逐われねばならぬ。戦を避け、恩情主義の妥協をこととする者は、個別的関係にのみ墮し、戦より離れて、超然嚴罰主義をとるものは、超越的關係に偏して、ともに教室の 澆漑たる歴史的生命を浪費磨滅させるか、枯死させるかに終わるのほかはない。

四 教師は、かくのごとき相矛盾する二面性により、絶えず自己分裂の危険に直面しながら、しかも、自己の

統一を維持して行かねばならぬのである。矛盾分裂において、自己は絶えず否定されながら、その否定を通して、自己の肯定的統一を獲得するためには、否定と肯定との交互運動を超えた静的統一に立つものでなければならぬ。かかる静的統一を根底として、教師は、いかなる否定をも自己に許容し、その否定を通して、自己を肯定せんとする者なのである。勿論、かかる否定による肯定統一は、直ちにまた新たな否定によって破壊されてしまふべきものであるかぎり、どこまで進んでも、相対的統一を脱しないのであるが、その全体的根底としての静的統一は、それによって相対化されず、かつてその相対を超えて、自己の絶対性を現前せんとするのである。

道徳的行為実践が、相対的統一の立場であるならば、その根底としての絶対は、現前は「信」の体験といわれ得よう。かかる意味での「信」の不足は、かの相対的統一の分裂と停滞とを生ずる。すなわち教師は自らを固化して、道徳的偶像化するの余儀なきにいたり、それはまた教師生徒の分離にほかならず、「信」に疎きゆえに、道徳的相対的否定は、教師にとってはあたかも自己を傷害し、自己の人格を破壊するかのごとく感ぜられ

る。教師はそれに耐えぬのである。温情主義といい、厳罰主義という、いずれも教師と自己自身、および生徒との間の分離関係を充たさんとする埋草にすぎない。

否定を経ざる単なる一方的独断的肯定によって、両者間に橋梁を渡さんとする卑屈なる術策にほかならぬであらう。

五 しかしながら一歩退いて考えると、「信」の指さすところの絶対は、相対を外部より統一するため「理念」とのみ考えられ易いのである。教育をもって、理念が相対的現実に対する作用関係であると考えことは、一応、何人にも華かな教育の幻影を生むに充分である。しかし理念は、相対的否定を経ず、それを超越せぬものとして、いまだ主観性を脱せぬものであるから、したがって理念的統一は、抽象的主観的統一にとどまり、決して相対の全体的根底たるに堪えない。

しかも、かかる主観的統一を相対界に強制せんとするところに諸々の主義が生れる。主義とは、教室における相対的統一において、自己を否定することによってのみ、再び自己の維持回復を見るはずの教師が、その自己否定を通さずして、逆に教室を率い、教室を支配せ

んとすることにほかならぬ。

六 特殊は、普遍に「おいてある」と言われるが、その「おいてある」は、単にその場所に、静的に包まれ、含まれていないことではない。特殊は、単に普遍から生み出されるものではなく、普遍の外に独立し、普遍に背き、これに対抗することの出来る個体である。しかもまた、かかる背反抗にもからわらず、飽くまでその普遍に包まれるという動的緊張関係にあるのである。教師はそれ自身、特殊として常に生徒に裏切られ、生徒によって傷つけられ、背かれる可能性に曝されているものと言わねばならぬ。かかる相対的關係における否定をさらに超えて、教師が自己を自覚し、自己の根底を発見して行くところの、かの動的緊張関係こそ教師の安住地であろう。それは、教師自身のみえざる背奥への「信」であつて、決して生徒への樂天的な信頼ではない。これに反し誤つて普遍の一方的統一、支配に重きをおき、生徒は教師に従順なるべき者、謙讓なるべき者と前提する結果は、生徒の離反に処するに、権威をもつて強制する嚴罰主義をとるか、あるいは寛容をもつて誘ひ招く恩情主義に走るかのほかはないであろう。両者はとも

に、教師自身の自覚を含まない点において一である。故にいづれの主義も「教師自身のため」とは言い得ずして、ただ「生徒のため」との、一方的口実に藉るのほかはないのである。

生徒の離反はそのまま教師の、教師自身に対する背反にほかならぬことが忘れられているのである。教師が生徒を容れることは、何よりもまず自己が自己に帰ることなのではないか。

七 それどころではない。教師は先ず生徒の現実を与えられたものとして端的に承認し、少なくともこれに教師の主觀的改廢取捨を加え得ず、その限りそれに無条件に随順するのにならぬ。教師はなんらの優越にもおらず、自己と生徒とを同等同列位の契機とする、与えられた直接の現実から無前提に、なんらの成心なく、素直に出発せねばならないのである。しかしながら、与えられた現実に随順することは、現実にとどまり、現実に束縛されることではない。それは真々現実に生き、現実を生かさんがための一面的態度にほかならぬ。教室の精神は、教師生徒の共同行為によつて成るとともに、教師生徒はかかる教室の精神を通して自己の自覚の

内容を求めねばならず、この精神を改革発展させて行かねばならぬのである。この現実随順と、現実革新とは、一を離れて他はない。いたずらに主義、理想によって現実に臨まんとするも、裏に現実に入り渡るの準備を欠いてのことならば、結果は推して知るべきであろう。

八 しかしながら、この事たる言うは易く行うは難い。相矛盾する二面性の相対的統一としての教師は、その自己の矛盾分裂に際して、自己の行為の中に、如何にするも自己の作為に属し、自己の作為の結果として認め得ざるものに出会うのである。自己の行為努力の中に、それらを超えたある予定性を見出さざるを得ないのである。教師は自己の矛盾分裂の奥に、自己の運命に逢着せざるを得ぬのである。この運命は教師の行為における主観客観統一を始終その底から破って、分離と背叛とを惹き起すのである。したがって、かかる主観客観の合一の結果としての教室は、教師の自覚がいかに深められよ。うとも、その自覚の光の及ばぬ闇を、自覚内容に比し尽しえざるある物を、その底にもつものなのである。教師の運命が内から教師を裏切ることが、外、教室が否定的に教師に対立する所以である。かかる教室の運命性を軽視して、楽天主義に陥つてもならないし、ま

たこの運命性の前にたじろいで自失自棄に墮してもならぬ。かかる否定の原理としての運命に正面し運命に侵入し、運命を超えるのでなければ精神の自覚は実現されぬ。

教室は運命との戦場であるともいうる。ここにおいて、運命の否定原理こそは反って精神の動的生命を維持するものといわねばならぬ。否定のなきところ生命はない。闇のなき所光はない。しかもかかる光を生む闇、運命の闇黒そのものをも底から包む世界こそは「信」の世界と言われる。

現実是不断に移り動いて行く。それはまた不断の崩壊であり創造である。一瞬の停滞もない。

人は運命の流れの上にあつて、進むか退くかである。とどまることは許されぬ。

「信」の前に「運命」は、その始終の姿においてまさしく凝視されるのである。

昭和八年 記

高知師範学校文芸部誌『白菱』第三号に寄稿

