

364  
330



\* 0 0 4 3 5 9 4 0 0 0 \*

3

0043594-000

特 2 3 5 - 8 7 3

典型訓導学

水木梢・著

高踏社

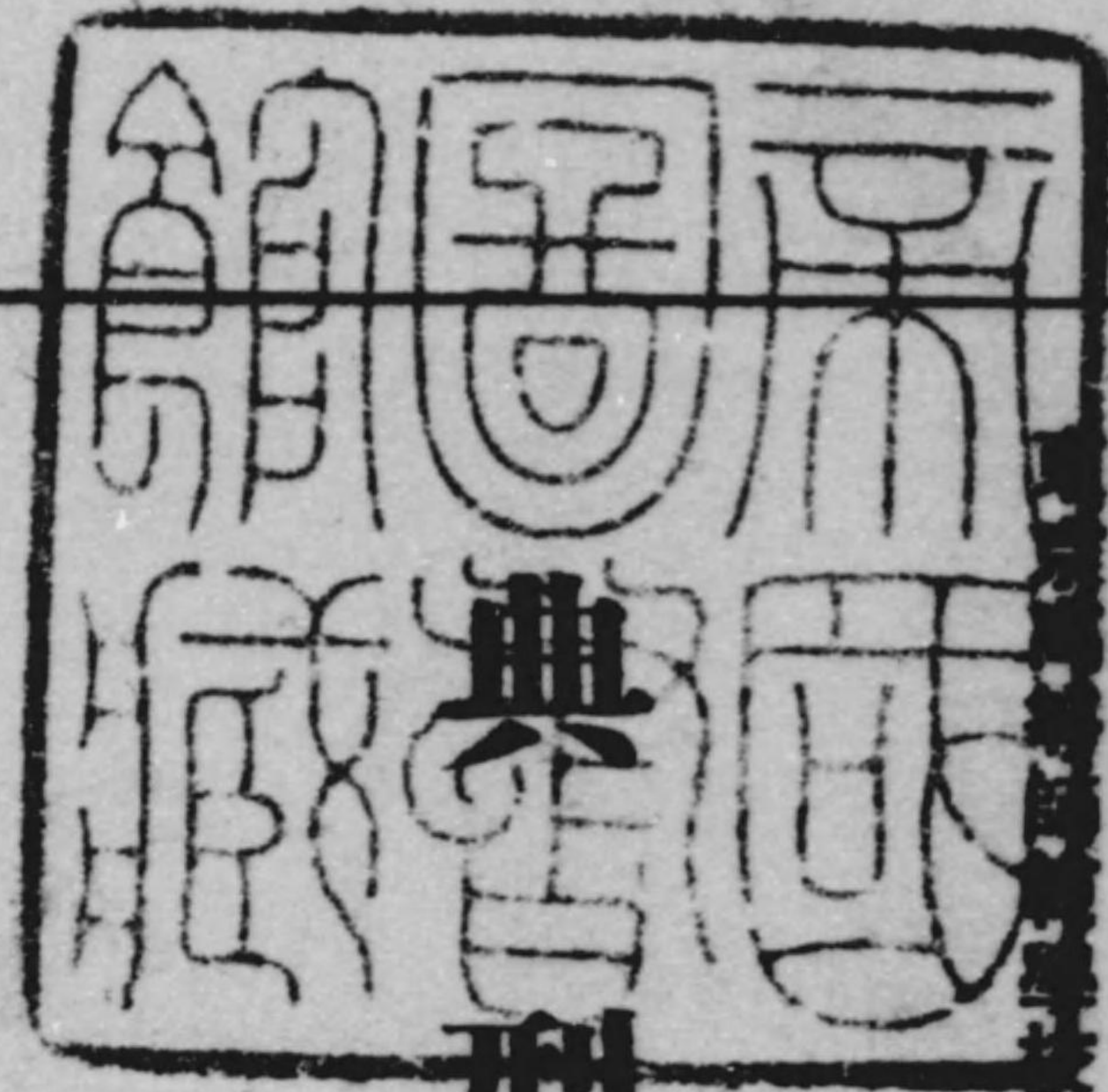
昭和 1 0

AHE

この著作物は、著作権者不明のため、著作  
第 6 7 条の規定に基づき、平成 1 2 年 5 月  
付けで文化庁長官の裁定を受け使用するも

358

特 235  
873



高踏社發行

水木 梢 著

典型  
訓導學

東京 高踏社發行



## 序

現下教育界にとつて最も重大且つ緊急なる問題は、初任給低下問題でもなければ、俸給不渡問題でもない。實に教師自身の質反省の問題である。即ち教師の質に關する問題が、我が教育界の緊急輿論たらねばならないのである。茲に諸氏は、徒らに鼓を鳴らして外に騒然、一犬吠えて萬犬和するの輕舉妄動を暫く止め、先づ靜かに内省の時を持って！自らを靜かに顧みよ。その人格上に於て、その實際教授に於て、更に全的生活に於て、諸氏は教師としての職責に微塵も恥づるところなきや否や。斷じて恥ぢずと昂然たる教師、果して幾人を數へ得るか。想ひこゝに到れば實に寥々の感なきを得ないのである。即ち大訓導たるを自他共に相許す底の、自信に充てる本然的な教育人は、全くこゝに地を拂つたかの觀がある。この緊急なる秋、教育に誠心あるの士は、外に騒然たるより、先づ内なる念々たる内省の炎に、聖火の洗禮を受くべきではなからうか。教師としての職責に内省又猛内省、よろしく大訓導たるの生活深化を計るべきである。

試みに現下教育界に就て觀れば、恰も才士雲の如く、朝にダルトン・プランを唱へ、夕にプロゼクト・メソッドを説き、正に群雄割據の盛觀あり、實に意を強うするに足る。しかしながら一

見華かなる教育界に、教育本然なる使徒たる大訓導を發見することは強ち容易な業ではない。「野に宗教芽生え、殿堂なつて宗教滅ぶ」の西諺の如く、外觀壯麗の教育殿堂の營みなりし今日、教育の眞諦は滅び、全くその形骸にのみ墮し去つたかの遺憾さを想ふ。この危惧果して著者一人の感慨か。吾人の身邊の教師に觀るも、教育の眞生活から脱線し、首席訓導たることを、校長、視學たらんことをのみ念じて、眞に一訓導としての生活深化に重大なる價值と意義を認めることを知らざる者のみである。即ち内なる生命の充足よりも、殿堂の華麗さに眩惑される教師が多い。實に恐るべき謬見、こゝに極れりと云ふべきである。

斯かる教育界の一大謬見、根強い病的傾向を一掃せんとするには、何より大訓導としての念願に立つて、靜かに鋭い自己内省に努むべきである。然らば大訓導の生活、使命とは如何なる意味のものであらうか。贅するまでもなく大訓導の生活は、兒童を介しての榮達への野望の生活ではなく、實に「兒童を人にまで」訓育する敬虔なる人間創造の生活に外ならない。即ち教師は、この價值ある生活、この偉大なる眞使命を的確に把握して以て、唯一無上の生活慰樂者たることを念じなければならぬ。先づ何より緊急なることは、立身榮達を教師畢生の一大眼目とする不純矛盾の謬見を捨て、我が全靈これ兒童の肥料、兒童成長に資する捨石なりとするスローガン、即

ち眞使命を嚴密に把握することである。換言すれば正しき認識への着眼である。古き謬見を捨て去つて、新しき認識から出發し直すことである。

無論大訓導たれと云ふことは、判り切つて寧ろ古臭い常識論である。しかしこの常識が如何に判り切らずに非常識的に閉却されつゝあるか。その使命を忘却し、教師としての生活價值を自ら滅却して悔なき者の如何に多いことか。實に無自覺、教師としての資格ゼロの輩である。即ち大訓導はこの點に留意して、常にその第一歩の使命に内省を深め、兒童生活に參與し、その生活に全我を没入し得ることを念じなければならぬ。

更に惟ふに、大訓導の教職は實に恵まれた唯一無二の至尊の生活である。大訓導は無冠の帝王者である。又輝かしき文化の創造擴充者である。大訓導の生命の息吹きは、兒童の若々しき生命への光となり、彼等を健全なる文化人として成長せしめる。大訓導は「我文化の園に吾が息吹きの花を咲かせたり」と昂言する誇りを持つ。實に大訓導たる者、こゝに想到すれば、自己の限りなき榮譽と職責とに奮起勇躍せずにはゐられない。然るに何ぞ！斯かる至尊の教職を惜氣もなく、自ら一片のビジネス視し、卑俗なる職業人たることを新しがり、愚かにも自ら自己の使命を冒瀆せんとする。想はざるも甚しく、沙汰の限りの謬見と云はなければならぬ。即ちかかるビ

ジネスマンの下に指導せられる兒童こそ、不幸の上なき者である。大訓導は、兒童に生命成長の光と力とを與へる者であるが、職業教育人は兒童に只生活の基準を與へるにすぎない。前者は彼我生命の交流であり、後者は索莫たる注入にすぎない。しかも呪ふべき職業人の如何に多いことか。全く大訓導の出現は、緊急事中の最緊急事である。

最後に云ふ。教育學說の攝取もよし、時に生活安定の對策も亦よし。しかし先づ何より教育の原動力たる、諸氏自身の認識の内省より始めよ。教師は教育殿堂の重要なる柱石である。若しこゝに蝕まれたる柱石の上に、屋上屋を築くの愚を演ぜんか、實に危険この上もない。速かにその柱石たる自らの認識に嚴密なる點檢を下し、猛反省を促し、以て教育の眞諦に大磐石の根底を置く、即ち大訓導たることを念じなければならない。著者はこの點に深く鑑みるところあり、外部世界にのみ眩惑蝕食されつゝある諸氏の教育殿堂に突撃し、茲に明瞭にその病根を示さんとして本書を著すものである。幸ひ諸氏の猛反省への導火線となり、諸氏をして大訓導たらしめるとすれば、著者の欣快はもとより、兒童の幸、之に如くものはない。

昭和十年三月二十日

著者識

# 典型訓導學 目次

緒論 典型訓導概論……………一

- 一 世界情勢と教育者……………一
- 二 孤立日本と教育者……………二
- 三 經濟國難と教育者……………三
- 四 社會情勢と教育者……………五
- 五 東亞の危機と教育者……………七

第一章 典型訓導本質論……………八

- 一 典型訓導の使命……………八
- 二 學級王國の念願……………一七
- 三 道心堅固の生涯……………一七
- 四 即身成佛の信仰……………六三

目次

五 教育第一の凱歌…………… 六九

### 第二章 典型訓導修養論…………… 七六

一 家庭的修養…………… 七六

二 經濟的修養…………… 八〇

三 社交的修養…………… 八五

四 宗教的修養…………… 八九

五 藝術的修養…………… 九三

六 哲學的修養…………… 九八

七 學術的修養…………… 一〇二

### 第三章 典型訓導教化論…………… 一〇六

一 生涯を捧ぐ教育道…………… 一〇六

二 先生といはれる程の馬鹿…………… 一〇八

三 金よりも人を造れ…………… 一一〇

四 説く人、導く人…………… 一一三

五 校長視學は教育家にあらず…………… 一二五

六 教室長は校長なり…………… 一二八

七 教室と活社會に障壁なし…………… 一三〇

八 身を殺して仁をなす…………… 一三五

九 直線は最短距離にあらず…………… 一三五

一〇 怒りて徳なし叱りて徳あり…………… 一三七

一一 感化の鍵を握る人格力…………… 一二八

一二 鐵拳時に超人格力…………… 一三一

一三 先生に殺された生徒…………… 一三三

一四 先生を殺した生徒…………… 一三四

一五 最後の審判は長距離競走…………… 一三六

一六 難い哉親爺教育…………… 一三七

一七 子を持つて知る師の恩…………… 一三八

一八 進む者こそ眞の大訓導…………… 一三九

一九 血と涙の勳八等…………… 一三九

二〇 法に怨は數々御座る.....一四二

### 第四章 典型訓導教授論

一 學理は經驗を導く.....一四三

二 體驗は學理を修正する.....一四五

三 新しきもの必ずしも新ならず.....一四七

四 喰はず嫌ひ.....一四九

五 學習氣分の横溢.....一五一

六 教師と兒童の氣合の一致.....一五三

七 一隅を叩いて三隅を知る.....一五五

八 知識の量より力へ.....一五八

九 朝に道を聞いて夕に死すとも可なり.....一六〇

一〇 苦しんで知るの妙味.....一六三

一一 發見創作から喜悅へ.....一六五

一二 自學自習の習慣.....一六七

一三 形式よりも實質へ.....一七〇

一四 過程から結果へ.....一七三

一五 缺陷なき過程をとれ.....一七五

一六 教授案の練り方.....一七八

一七 教授案の臨機變更.....一七九

一八 教授案固守の態度.....一八〇

一九 研究教授の狙ひ所.....一八二

二〇 練習教授の狙ひ所.....一八四

二一 教師は舞臺裏へ.....一八六

二二 兒童の疑問のとき方.....一八七

二三 發問の仕方.....一八八

二四 難問の答へ方.....一九〇

二五 級決のさせ方.....一九二

二六 先づ隗より始めよ.....一九三

二七 教師は生涯の生徒.....一九三

二八 參觀者に吾關せず焉.....一九五



二九 個性尊重の眞教育……………一九七  
 三〇 新しい學習のさせ方……………二〇八

### 第五章 典型訓導訓練論……………二六

一 來い來い主義の躰け方……………二六  
 二 訓練の二つの仕方……………二七  
 三 教育に明日なし……………二九  
 四 學校三位一體の訓練……………三一  
 五 級風作興の訓練……………三三  
 六 學級個性發揮の仕方……………三五  
 七 學級訓話の狙ひ所……………三五  
 八 個性指導の摺み所……………三六  
 九 公平第一主義……………三八  
 一〇 至誠と熱情……………三九  
 一一 自己の性癖を省みよ……………三一

一二 兒童と共に生きよ……………三二  
 一三 朝令暮改を戒む……………三四  
 一四 兒童と根氣競べ……………三五  
 一五 五つ讚めて一つ叱れ……………三六  
 一六 涙の小瓶を持って……………三七  
 一七 父兄の怒鳴り込み……………三八  
 一八 感化を偉大ならしむる仕方……………四〇  
 一九 體罰も行ひ得る人たれ……………四二  
 二〇 自治訓練のさせ方……………四三  
 二一 千里の堤も蟻の穴から……………四五  
 二二 競争心の利用の仕方……………四六  
 二三 暗示の與へ方……………四八  
 二四 閑暇を與ふる勿れ……………五〇  
 二五 教師信頼心の利用……………五一  
 二六 校長利用の訓練……………五二  
 二七 父兄利用の訓練……………五五

- 二八 牛耳者利用の訓練……………二七
- 二九 身に浸む訓戒の仕方……………二六〇
- 三〇 訓話徹底のさせ方……………二六一
- 三一 黨派を作らせぬ仕方……………二六二
- 三二 喧嘩裁判の仕方……………二六四
- 三三 命令徹底のさせ方……………二六六
- 三四 約束履行の訓練……………二六八
- 三五 讀物訓練の仕方……………二六九
- 三六 宿題訓練の仕方……………二七一
- 三七 御辨當訓練の仕方……………二七三
- 三八 當番訓練の仕方……………二七五
- 三九 金錢訓練の仕方……………二七六
- 四〇 校外監督の仕方……………二七八

### 第六章 典型訓導批評論……………二八一

- 一 教育批評の狙ひ所……………二八一

- 二 經驗と理論の照合……………二八八
- 三 過程と結果の一致……………二九三
- 四 經過の全局を案ぜよ……………二九六
- 五 方法よりも徹底力を見よ……………二九八
- 六 果により因を知れ……………三〇〇
- 七 學習室に漲る雰圍氣……………三〇二
- 八 學習訓練の真相に徹せよ……………三〇四
- 九 教師と兒童の活動量……………三〇六
- 一〇 努力か天稟か……………三〇七
- 一一 大訓導の教授態度……………三〇九
- 一二 大訓導の批評態度……………三一

### 第七章 典型訓導生活論……………三二三

- 一 安住の樂天境……………三二三
- 二 大悟徹底一切は空……………三二六
- 三 死生命あり……………三三八
- 四 人爵か天爵か……………三三九

五	永遠の生命に生きよ	三三一
六	強き者汝の名は教師なり	三三四
七	人生到る所教へ兒あり	三三六
八	清貧に甘んずる人安んずる人	三三七
九	青春に燃ゆる教師	三三九
一〇	初老を知る中年教師	三三〇
一一	餘命少き老年教師	三三一
一二	可憐なる老嬢の教師	三三三
一三	責任重き有夫女教師	三三四
一四	教員の戀愛問題	三三五
一五	子實なき教師	三三七
一六	子實澤山の教師	三三八
一七	家計不如意の教師	三三九
一八	家計富裕の教師	三四一
一九	教員家計のとり方	三四二
二〇	女子教育法の徹底	三四三
二一	公私生活同一論	三四五

二二	數學肌の教師	三四六
二三	文學肌の教師	三四七
二四	理性的の教師	三四八
二五	感情的の教師	三四九
二六	短氣の教師	三五〇
二七	陰鬱の教師	三五一
二八	訥辯の教師	三五二
二九	多辯の教師	三五三
三〇	老練達識の教師	三五四
三一	少壯氣鋭の教師	三五五
三二	自己を知れ	三五八

### 第八章 典型訓導處世論

一	校長職なら眞平御免	三六〇
二	萬年訓導の大訓導たるコツ	三六一
三	首席訓導の大訓導たるコツ	三六四
四	學級擔任の大訓導たるコツ	三六六

五	教科擔任の大訓導たるコツ	三六八
六	女教員の大訓導たるコツ	三七〇
七	市町村長なら此の呼吸	三七二
八	校長視學なら此の呼吸	三七四
九	生徒の父兄なら此の呼吸	三七六
一〇	名校長は贈物の天才	三七八
一一	夫婦共稼ぎ哲學	三八〇
一二	女教師に此の美人	三八二
一三	先生様なら娘を遣らう	三八四
一四	ブルの隣が俺の宅	三八六
一五	夜毎に潜る一六銀行	三八七
一六	代議士なら一日で當選	三八九
一七	俺の首が斬れますかい	三九〇
一八	此の徹底味あり	三九二

### 典型訓導學 目次終

## 典型訓導學

水 木 梢 著

### 緒論 典型訓導概論

#### 一 世界情勢と教育者

現代の世界は、凡ゆる方面に於て世紀末の崩壞期に際してゐる。新しき世紀を生み出すための崩壞期に直面してゐる。政治に經濟に外交に思想に、凡ゆる方面に動搖を示してゐる。この世紀の苦惱が獨り教育界を超然の世界に置くことはない。教育者を獨り象牙の塔に置くことは出来ない。教育は時代を指導し善導し、社會國家の發展進歩をはかることを眞諦とするものであるからこの教育の事に當る教育者が、時代の苦惱を眞に苦惱とし、時代と共に、國家社會の情勢と共に雄々しく生きて行かねばならぬことは云ふまでもない。國民教育者たることを強く自覺しなければならぬ。

これを端的に云ふならば、教育者は眞に深き世界觀を持たなければならぬ。個人的な小我的なプライベードに終始するやうでは眞に非常時日本の國民教育者として立つて行くことは出来ない。由來我が教育者は、その社會的地位の不遇から、自卑的の傾向に陥り、自ら消極的な意氣地なき氣概なき人格化してゐる。かゝる卑屈な消極的な教育者にして、どうして國民教育の充實徹底をはかることが出来よう。明日の日本を背負つて立つ小國民を教育する教育者の氣概の如何は、直接に兒童の心意に大なる感化影響を及ぼすものである。須らく教育者はその世界觀を擴め、自己の國家に對する職務を痛感し、奮起一番して國民教育の徹底に努力することを肝要としなければならぬ。

## 二 孤立日本と教育者

現時の非常時に際して世界觀を確立するならば、孤立日本の危機に慄然たらざるを得ないであらう。隣邦支那は遠交近攻の傳來の政策を放棄することなく、世界の火藥庫として、我が國家擾亂の禍因を作らんとしつゝある。滿洲國承認問題、軍縮問題など、我が皇國日本は實に前古未曾有の一大危機に直面してゐる。産業日本の進展飛躍は實に目醒ましいものがあるが、その前途は

列國の阻止運動によつて多難なものである。要するに我が日本は、文字通りに世界に孤立するものである。世界の憎まれものである。日本の躍如たる力強さを列國の嫉視、恐怖するところに、この大迫害の鐵槌、大壓迫の國難が伴ふのであるが、果して我が國は、内に列國の干涉を反撥しうるだけの充實ぶりをみるものであらうか。想ひをこゝによすれば實に寒心の至りにたえない。孤立日本を救ふものは、要するに國民自體である。こゝに教育者の一大奮起、一大勇猛心を喚起する所以がある。即ち、眞に孤立日本の前途を患ふる教育者は、深く思ひをこゝに至さなければならぬ。眞に日本人らしき不撓不屈の、剛快不羈の人間教育に當ることを肝要とする。歐米崇拜狂の文化人ではなく、眞の日本文化の創造者たる人格を育成し、孤立日本を救ふ人間を育成することをその使命としなければならぬ。それには教育者自らが、この使命を痛感して、不撓不屈の人格修養に努力することを肝要とする。

## 三 經濟國難と教育者

世界觀を深め、孤立日本の多難なる姿を直視するとき、必然に考へられるものは、我が現時の經濟國難と云ふことである。我が對外貿易は非帝に好調だと云ふ、日本商品は世界市場の脅威と

なりつゝあると云ふ、しかし國民の經濟生活は依然として向上せぬ、のみか、いよ／＼窮迫への拍車をかけつゝある。この矛盾についての理由を闡明するのが目的ではないから、こゝではその點にはふれないが、何れにしても經濟國難の深刻さは、吾人の充分體驗しつゝあるところである。この經濟國難は特に孤立日本の我が國に於てその多難さを痛感するものである。事實に於て列國からの經濟封鎖をうけつゝある我が國は、この經濟國難打破に、國民總意の一大奮起を促さなければならぬ。

從來教育者は、教育と云ふ仕事を何か特殊な尊貴なもの、如く誤解し、所謂象牙の塔に立て籠ることを指導者の眞諦の如く考へ、經濟に關する事項を口にすることを恥かのやうに思惟したものであるが、之は大なる誤謬である。社會の凡ての組織機構は、この經濟の支配下にあり、經濟生活の上に組織されるものであるから、教育も亦經濟事情からの支配影響を免れることは出来ないのである。こゝに教育者の經濟的關心、我が國家の經濟國難に對する痛切なる關心事を要求するの所以があるのである。

國家と國家との國威の消長は、思ふにその經濟力の如何にあると云ふことが出来る。今日の國家にあつては、軍旗が商旗の後に進むのである。先づ産業戰、經濟戰である。故に經濟觀念の確

乎たる、經濟實力を有するところの國民を育成すると云ふことが、教育者の重大なる責務でなければならぬ。かゝる經濟的訓練をうけたる國民にして、はじめて經濟國難を打破し、國家の經濟的基礎を確乎不動のものたらしめることが出来よう。そのためには、教育者自身經濟思想を深め經濟教育の充實をはかるやう奮起一番することを肝要としなければならぬのである。

#### 四 社會情勢と教育者

現下の經濟國難は、延いて社會情勢の險惡さを招致してゐる。これは必然の結果である。經濟事情と時代の思想には密接の連關がある。國民經濟の窮乏は、勢ひ赤化思想の擡頭をみるに至つた。今日一般に非常時意識が國民を緊張せしめてゐるために、赤化思想の衰退を示してゐるが、これは決して根絶したものではない。これは流行思潮ではないから、最も怖るべきものである。嘗て社會の耳目を衝動せしめた教員赤化事件は、更に第二第三の事件を豫想される、こゝに國民教育者の猛反省を必要とするのである。如何に時流と共に社會情勢が險惡化さうとも、教育者たるの本分を忘れることなく、また過激なる赤化思想に荼毒されることなく、溫健なる國民思想に立脚する教育者たる事を旨としなければならぬ。國民教育に當る重責を有する者が危險思想を抱

くことほど寒心に堪へざることはない。教育者はかゝる危険分子の掃蕩に努力すべきである。また經濟國難の結果は、滔々たる個人主義、利己主義の弊風を醸成するに至つてゐる。これは實に由々しき社會情勢である。道に殉ずるよりも利を追ふ者が一般であり、利を以て喰はすれば節操の如きは塵芥とも思はぬ、無節操の人物が横行してゐる。全く道義地を拂ひ、人情紙の如く薄き社會情勢である。これは從來の功利主義的な、理智偏重の教育の招致した結果ともみることが出来よう。こゝに吾人は道德教育の必要を痛感せざるを得ないのである。智育と云ふこともとより大切であるが、智だけが全人教育の本務ではない。人間教育を徹底せしめるには、智情意の完き教育でなければならぬ。即ちその徳性の涵養と云ふことを忘れてはならぬのである。何れにしても道德教育の徹底と云ふことは、現下教育の焦眉の急である。そのためには、教育者自身道德の修養に努め、實踐躬行することを旨としなければならぬ。換言すれば、人格接觸による人格教育に奮起することである。

更に今日の社會情勢よりみて寒心に堪へないことは、國民全體に犠牲的精神の缺如せる傾向である。個人的、利己的となつたゆゑに、その心底に社會なく國家なく、一身の安全榮達のみをばからんとする傾向がある。我が日本が世界無比の皇統連綿二千年の光輝ある歴史を有し、今日の

發展を來した所以はもとより御稜威の然らしむるところによるものにちがひないが、また國民の犠牲的精神、無私奉公の大和魂の發揮によるものに外ならぬのである。この犠牲的精神が缺如するとき、國民が私利私慾にのみ走つて國家を失念するとき、皇國は遂に滅亡の運命を辿らなければならぬ。これは火をみるよりも明らかなる所である。故に國民教育者はこゝに奮起一番し、日本國民本來の大和魂の發揮、犠牲的精神の振起に努めなければならぬ。

## 五 東亞の危機と教育者

東亞は今や白色人種の蹂躪になすところも知らざる有様である。東亞の自主獨立は阻止され、西洋文化の移植にその独自の文化を枯死せしめんとしつゝある。この情勢の中にあつて、敢然東亞の自由發展のために孤立奮闘しつゝあるものは、我が皇國日本である。我が國は東亞の盟主であり、我が國民の氣概如何は、單に日本一國のみのことではなくして、東亞の死活に關するのである。この點に想到するならば、我が國の使命は實に重且大である。國民の双肩には、重大なる使命がかゝつてゐるのである。即ち教育者はこの點に深き自覺を持たねばならぬ。東亞平和の大柱石となる將來の國民を育成すると云ふ大自覺に立つて、その教育に當らなければならぬ。

## 第一章 典型訓導本質論

## 一 典型訓導の使命

近時、教育界迫害、教員虐待の事實頻々として起り、今や正に教育界混亂のクライマックスに達してゐる。國亂れて忠臣出づとかいふ、吾人は教育界混亂の今日、大訓導の出現を待望して止まない。しかし、大訓導は名首席又は名校長を理想とするものであつてはならぬ。といふ意味は大訓導とは名首席や名校長とは全然、別個の存在であつて、決して名校長や名首席の卵ではない大訓導はそれ自體に大きい意義をもつものである。従つて大訓導は生涯一訓導として終始するところに、大なる意義を見出さねばならない。一訓導として熟ある誠の教育をするところに、大なる意義を見出さなくてはならない。

やは肌の赤き血潮にふれも見で

淋しからずや道を説く君

女詩人にはさう冷笑されるかも知れない。又世間の榮達を希ふものから見れば、教育そのものを生命とする訓導は、浮世離れをした顔をしてゐるやうにも見えよう。しかしそれは考へる者の

勝手である。

教育とは人を陶冶する作用、人をしてより價値ある人格者たらしむることであるとすれば、教育者の任務は非常に重大である。或る視學が一學級を受持つて本當の教育をして見たいと言つたが、本當の教育は學級擔任訓導の双肩にかゝつて居ると言つてもよい。そこで學級經營案とか學級擔任學とかいふやうな研究も起つて來るのであるが、もつと根本的に大訓導とは、一體如何なる資格をもたねばならぬかを論究する必要がある。それで少しくこれについて述べたいと思ふ。

教育史を繙いてみるに、最も古い教育者は宗教家であつた。宗教は古代文化に於ては最も重要な層をなし、宗教家の人格は殆んど絶對のものとされてゐた。これ宗教家にして教育者たるものが世人の尊敬を受けた所以である。宗教家に次いで教育者の資格あるものとせられたのは哲學者であつた。哲學者は哲人又は賢人として崇高な人格者と考へられ、隨つて人を教育する資格を備ふるものとせられた。東洋に於ては聖賢の如き、ギリシヤの七賢の如き、ストア哲學派の賢人の如きも亦この種の教育者であつた。この種の教育者は理智に於て卓越してゐたばかりでなく、道徳的の意志強く迫力ある人格者であつたがために、その感化力は非常に大きかつた。これこそまことの教育者として具有すべき資格の一大要件であらうと思ふ。



その頃宗教家又は哲學者の如き特殊の地位をもたない一般普通人にして、教育者であつた事例がないでもない。即ち一技一藝に長じた者が自ら進んで教育の任に當つた。文藝に秀でたものは文藝に従事し、軍事的技術に長じたものは軍事的教練を指導した。今日の音楽、遊藝、工藝に關する徒弟教育の如き特殊教育又は特殊教育者と同じである。これ等の教育者は實生活に即する教育を與ふる長所を有してゐるが、稍もすれば卑俗に流れたり、教育的感化が人格全般に徹底しない等の弊害が生じ易い。

然るに文化が漸く進歩して複雑となるにつれ、教育者に組織的専門的修養を必要とするやうになり、こゝに初めて専門的教育者が生ずるに至つたのである。其の最初の専門的教育者は學者であつた。學術は常人の容易に體得し得られぬ専門的文化であるからである。この種の教育者は専門的知識を授くる上に於ては最も適任であるが、情意方面の陶冶に關しては非常に不十分なことがある。のみならず知的陶冶に關しても、その方法手段に就いて考慮を缺くものがないではない。思ひ來れば教育者の素質に就いてその不備を感じずにはゐられない。そこで愈々教育者養成の爲に、特殊の機關を設置する必要を認めるに至つたのである。

佛國のラツサールが一六八四年にランスに教員養成所を起したのが師範學校の始めと稱せられ

てゐる。それから間もなく獨逸にも同様な施設を見るやうになつた。就中ゴーター公が教育的に陶冶せられた教師の乏しいのを憂へ、遺言して師範學校の設立を命じ、その後繼者フリードリッヒ二世が一六九八年に師範學校を興し、その後敬虔派、汎愛派は教育者養成に熱心であつて、フランケやパセドーの學校は教員養成を兼ねてゐた。

かくして師範教育は次第に發達し、その内容の大に進歩したるは、獨のプロイセンで、ペスタロツチの教育法を師範教育に用ひた後のことで、普佛戰爭以後には師範學校の數が特に増加した十九世紀末には師範教育を受けない小學校の教師は獨逸にはその影を見ないやうになつた。

英國に於ける教員養成は多くは私立團體の設立によつてなされてゐたのであつたが、十九世紀後半以後公立師範學校を見るやうになつた。

北米合衆國では十九世紀中葉以後大いに師範教育の勃興に努め、その機關も次第に發達した。以上述べたやうに教育者は次第に職業的に養成せられ、教育に關する技術は次第に進歩したが過ぎたるは及ばざるに若かずで、餘り専門的となつて、その眼界を狭くし、遂には教育者の職能を大觀することの出来ないやうな弊害を見るやうになつた。これは教育者が社會の政治的經濟的な事情を顧慮すること少く、往々にして非常識の誹さへ受ける所以である。川柳に、

先生といはれる程の馬鹿でなし

といふのが、何と皮肉ないひやうではある。しかし教師の社會的事情に疎いのを諷刺したものとして、今尙喧傳せられてゐるとは心憎いことである。ところがその反動として教師又特に校長たるものは、現行法規に基いて學校を運営すべきもので、教育に關する理論或は思想を眼に置かないでよい。など考へるものも生じ、行政的教育者又は外交的教育者などが生れて來たのであるが、この種の教育者が充分教育者としての任務が果されないことは明かである。

以上のやうに教育者のタイプは、それ／＼長所もあり短所もあつて、かうでなくてはならないとか、あゝでなくてはならないとか、その一をとつて教師の資格として一概に斷定することは出來ない。各方面を一身に兼ね具へてこそ理想的的教育者、所謂大訓導といふことが出來よう。

然らばその大訓導たるものゝ有つべき各方面の資格とは如何なるものであらうか。以下それについて述べよう。

優良教師たるべき大訓導の要素は甚だ多く、茲に簡単に述べることは出來ない。こゝに於て私の述べんとするところは、是等の要素の基礎的條件に接觸し、教師の仕事の心臓即ち中樞のことについて説きたいと思ふのである。

一 樂觀主義 良教師の緊要なる要素は、樂觀主義にして、常に活潑なる精神に生きることである。教師にして物事に悲觀し易いものは、病氣に取りつかれたときは猶更悲觀的觀念に支配され、悲觀の犠牲となり、教師が教室に教鞭をとるとき、不知不識の間に、一種の罪を作りつゝあるのである。それは教師の監督のもとにある生徒は、教師の態度常に活々とせず、哀憂の氣室に満つるため、天性、潑刺たるべき子供に永久の害を與へることとなる。子供は教師の憂鬱なる態度を不知不識の中にとり、斯様な教師のもとに長い期間を送るときは子供自身の性格に、教師の憂鬱なる氣分が感染する、教師は不知不識の間に教へること、換言すれば、教師の無形的教授は認識して教へることよりもその結果は重大である。更に約言すれば教師の精神より出でたことは彼が子供に對して、國語、數學、地理等を教ふるよりも、子供の生命を形作る事に影響すること大である。であるから憂鬱、落膽、氣むづかしやの教師が子供を教へる程、その結果の悲しむべきことは、世の中に類例がないであらう。小さき心——如何様にも型が變へられる子供の生命をかくの如き教師のもとにおくことは、子供をして教師の毒に害せられてしまふ。生育の域にある子供は、恰も庭園にある花の生長すると何等の變りはない。花は庭園に養はれて、その生命とする太陽の光りを浴び、むく／＼と大きくなる。然し是に太陽の光を與へなかつたならば、瘠せて見て見るかげもなく衰へてしまふことは何人もよく知つてゐるところである。勿論植物には食糧

として肥料その他を與へなければならぬ。然し如何程食を採らしめても、外部から大きくして與れる太陽の光りを與へないならば、いつ迄もヒヨロ／＼としたものしか出來ない。

子供で充ちてゐる教室に、太陽に比較するものがなかつたならば、教師の教育的努力の効果は透徹せず、感激、躍動なき教授は、死せる教授であつて直ちに忘れてしまふ。心と身が入つてゐないからである。温味のない教授は子供に害あつて一利ない。それは教師が心から躍動する太陽の光線にも比較する熱心さがなければからである。教ふるもの教へらるゝもの間に存在するものは無味乾燥それ丈である。かくの如き状態にゐる生徒を見るに、教師が教授をしてゐる間、生徒は何れも死せるが如く、生氣の見らるゝものがない。之に反して活氣充滿せる教室を見ると、教師の心の奥にある活氣ある熱心さは、教師の顔に現はれ、顔は輝き、態度は生々として、そこよりほとばしり出づるものは、子供の心にしつかりと抱きつき、生徒をして思はず熱心につり込ませる。此處に見らるゝものは、教師にも生徒にも、従つて室内はこれ生氣充溢してゐるといふ有様である。

試に寒中、冷たい土地に穀物の種子を蒔くならば、種子はいつまでも、地中に元の儘であるか

腐つてしまふか何れかであり、發芽するやうなことはない。しかし若しそれを、夏期又は春、暖かい土地に蒔くならば、芽は數日を出でずして、地上に現はれる。然し考へて見よ。土地も、種子も同じものである。唯異るところは、土地の温味と冷さの差があつたのみである。是と同様、此の二つの教室も、教師と生徒があるのみである。然し其處には眼に見へぬ、無味乾燥と、温味の差があつたのみである。唯種子と子供の異るところは、種子は腐つてしまふに對し、子供は腐ることはない。然し子供の精神は腐敗したと變らぬ、そこに子供の生涯に不幸が生れてくる。

吾人は何故子供が冷たい無味乾燥なる空氣に感應せずして、温かい空氣に躍動するか知らないが、それが事實であることを知る。だから吾等は子供を憂鬱の氣風中に浸さしめることは重大なる罪惡であると考へる。教師の心より生ずる冷たい感情、それに従つて教室に充滿する冷たい空氣が、生徒の生命に及ぼす悪影響は、學校設備の悪いことによる影響よりも遙かに大である。

教師は活潑、好感、心に光りを持つこと、常に幸福なる心持にあることが、子供を教ふるに際し、重要なものであることを自覺しなければならぬ。依つて自己は勿論、他から教室内に不愉快なる考への侵入しないやう努むると共に、彼の生徒の酷評をしたり、叱つたりすることは、生徒をして一時的にしても、陰鬱なる氣分を持たしめるものであるから避けなければならぬ。もし

子供が不都合をしたとき叱るまへに、子供をして自ら悪かつたと反省せしめることとし、それには常に愛と同情の態度を以てしなければならぬ。以てこの際ともすれば起らんとする陰鬱の氣分を防がなければならぬ。

もし教師の不注意から、子供の精神を低下せしめるやうなことが起つた場合に、それを救ふことは、却つて困難となつてしまふこと、換言すれば假に生徒を叱りつけたとき、生徒は教育的價値の受能性が低下せしめらるゝこととなり、其の後の生徒は、一時的又は永続的に卑屈の氣分を持つやうになり、一度此のやうに子供がなつたときは、それを子供の氣分に引戻すことは至難又は不可能となることを、常に心してゐなければならぬ。各教授の時間の始めには、先づ第一に子供をして、早く教へて欲しいと思ふ心を湧發せしめる。此の心持を子供に懐かしめることは、子供が教へられるに際し、受應性を多く持たしめることになるから、教育の價値の増大は期して俟つことが出来る。

此の事は子供をして子供の移り氣なるに放任せしめよといふのではない。即ち教師は子供をして、教師が示した事に精神を集注せしむること、即ち今教師が教へんとする事は、生徒のために最善であるとの觀念を以て對せしむることである。然しさればといつて、教師は自己の天性や個性を失ふの必要はない。人は各自、性格の異なるものであつて各自有する性質のよきところを善用して、子供の指導に資せばよいのである。又徒らに放任するといふも程度問題であつて、時には少しく苛酷であるが如くに見へても心に親切を旨とし、愛の心を以て子供に對し、教師の教へんとすることに子供の精神を集注せしめ、感應性を發揮せしむることを主眼とし、教導の任に當ればよす。

二 自信 教師が自己の職分を心に構へ心より生ずる教育に對する努力を、子供の心に達せしめんためには、自信を有しなくてはならぬ。教育の完全なる施行、有効なる指導法に多くの教師が失敗することの多いことは、彼等に自信がないからである。自信のないために教育に對する一定の方針がなく、ために子供をして教師を信頼せしめ、依つて子供が熱心さをもつことがない。此の自信の缺如の原因はいふまでもなく、教師が大抵の場合に、子供を如何にすれば、善導し得るかの問題を知らないことに基因し、それを知らないために、有効に生徒を導くことが出来ないのである。故に教授について最も重要なことは、子供の教導に關する全般の智識を獲得するにあつて、是が完全に習得したのちに於て、確信も得られ、子供の感情も支配出來て、茲に始めて立派な教師としての品格を得らるゝのである。教師は此の外に子供の生涯、即ち子供時代に通有の

特性について、研究しなければならぬ。子供時代には一種の特性なるものがあり、その特性なるものも各人によりて、多少異なるものであるから、もし此の點について教師が何等の研究と用意を有しないとき、教育の失敗に終ることは當然である。單に教員養成の學校を卒業したるを以て、教員としての資格ありとする考へは、皮相の觀察といはねばならぬ。

教師の智識は唯單に、教科書文の智識であつては何の役にもたゝぬ。其れ以外に何物かの價値あるものを併せ有たなければならぬ。それは實際上の研究である。教師は元來理論的であり、書籍的であることを非難されたものであつて、現今は實際上のことに通じなければならぬ、又其の傾向に赴きつゝある。

教員として學校に於て養成されたことは、大抵理論と教科書に於けるものであるから、教員としての職についた時は、先づ實地の研究に没頭し、所謂學理と實際の併用を期することが大切であつて、教師は凡ての一般人よりも、子供の教導について、常識を備へてゐなければならぬ。普通の事に於ける智識も、子供の教育には偉大なる効果のあるものであつて、特別のむつかしいことが教育の効果を擧ぐるものではないのであつて、此の事は三千年の昔も今も變るところはない。教師が教師として一切の要素を學び得て、教師自身が自ら教師としての最善の資格を備へてゐ

ると信じたとき、此の自信は大いに役に立ちて、子供をして思ふやうに自己の赴くところに来らしめ、教導の完全なる目的を達することが出来るのである。是は教師が、自信に基き子供の生命に内面的のものを、しかとつかんだことになるからである。斯様なときには、教師をして自我の境地を離れしめ、生徒の心境に達し、子供の有する發芽を巧みに培養し、智慧と力の圓滿にして充實した發達を行はしめることゝなり、子供はかくの如き資格を備へた教師により、常に最良の教育効果を受くるのである。茲に於て教師は自信をもつことゝなる、教師自身が自信をもつのみではなく、生徒自身も自信をもつ、即ち教師は生徒をして、生徒が教師に絶対に信頼をおく、親切なる味方であることを思はしめるのである。

是がためには、教師は生徒の此の信念を裏切るが如き言語は勿論、態度を示してはならぬ。もし子供に過誤あるならば、教師はその過ちを改むるに、共に協力するといふ念を以てしなければならぬ、叱るといふことは教師が子供に信をおかない證であり、子供は教師に絶対の信頼をせぬことを語るものである、常に愛と親切なる態度が最も教育上の効果を擧ぐるものである。子供の自尊心を傷つけるが如き態度はよろしくない。

三 忍耐 教育の仕事の能率が害せらるゝところの原因は、教師が忍耐心に缺くるにあること

はいふまでもないことであると共に、是は教師の缺點であるといはねばならぬ。大抵の教師はよく働く、又教師はその受くる報酬に對しても働かねばならぬ。しかし働いて、其の効果を俟つといふことに忠實なる教師は少い。教師は生徒に教へさへしたならば、忽ち効果のあるものと思ひそれを直ちに期待する。それは餘りに早い。彼は今日種子を蒔いて、明日其の收穫を得んとするそれは恰も子供が庭に種子を蒔き、それが發芽をなすに幾日を要するにも不拘、翌朝早速それを掘り出して、種子が芽を出したか否を見るが如きである。それでは却つて芽は出ない、餘りに短氣である。教師は生徒に缺陷があることを見出したとき、その缺陷が一日や二日では矯正することが出来ないものであることを知らない。又教師には子供に、數學、地理等を教へても、その教へられたことが、子供の身につくにも相當の時日を要することも知らない。氣短かの教師、忍耐をもたぬ教師は、そこに於て教育の方法、觀察點に過誤を生ずる。そは何れも忍耐、換言すれば時日を俟つことを教ふるものである。これは教育上効果を擧ぐるに重大なる役目を果すものである。であるから教師は一日を以て結果を期待するといふやうな考へを起してはならぬ。教師は部分々をなして、徐ろに其の結果の生れてくるのを俟たなければならぬ。

換言すれば、種子を蒔くこと、土地を耕し、肥料を施し、然る後植物が結實して熟するを俟つて始めて、收穫に着手しなければならぬ。喜んで時の至るを俟つことを得させる忍耐は、世の中に於ける最高の品格であり、就中大訓導にとりては、計り知るべからざる價值あり尊きものでなくてはならぬ。

四 愛 教師の天職を完うする上に於て主要なる要素は、子供に對する愛の精神である。愛なくしては、決して子供の心に達することなく、愛なき教育は皮相であつて、一時的であり、もとより効果の見るべきものはない。教師と子供との精神が相一致し、それによりて最も價值ある教育的効果をもたらすものは愛に外ならぬ。教師から生徒の外形に現はれた容姿、即ち汚れた顔面もつれた頭髮、着古した衣服を通じて、彼等子供の内面に流るゝ生命を見透し得るものは、愛の力でなくてはならぬ。子供の心の扉を開き、その内に教師が途を拓くものは愛といふ不思議な魔力を有するものである。愛とは不思議な言葉であらう、教師が生徒の心の内に達することの唯一の途は、純正なる愛の力である。

しかしもし教師が、此の愛を自然に持ち合はさないときは、如何にして愛をもつやうになるかは重大なる問題でなければならぬ。是に對する答としては、愛は同情より發足されるものであつて、教師は生徒に同情の心を有たずして生徒を愛することは出来ぬ。完全にして安全なる教育

の力は、教ふべき科目の學理的優越を必ずしも必要とするものではない。

寧ろ、生徒の心となり、生徒に同情する力を持ち得る事により起し得られるのである。教師にして、自らの子供の時代のこと、子供時代の経験や心持を回顧し得ないものは、教師として教壇に立つ資格のないものであると断じてよい。子供の心持を回顧しそれを應用して、子供の心となり始めて、教育的に眞の効果を擧げ得らるゝのであつて、教師が單に同情を有てるが如く装ふことだけにては、決して効果の擧るものでないことを記憶しなければならぬ。うはべを装ふといふことは教育界にも随分多い。子供の心になつて同情の心を有するが如く装ふ教師は少しとせぬしかし子供は容易にそれを看破するから、教師がそれによりて、教育上の効果を擧げんと努力しても、それは徒らに勞して効なきことである。眞の愛、眞の同情の念こそ、教師と生徒とを結合せしむるものであり、相融合して、教育上の眞の効果を發揮せしむるのである。

心に愛の觀念を養ひ、教育に資せんと希ふものは繰返し、ペスタロツチ氏の生涯、一向に彼の子供のために盡した事業を學ぶべきである。彼には最上級の愛の心が身體に充溢し、無我、忍耐同情の權化ともいふべき人物であつた。彼は常に子供の中にあつて、彼自身が子供の中に埋れてゐたのであるといふ感じさへも忘れるかのやうであつた。彼は子供の心になつて、教へ導き、子

供は友として教へを乞ふた、子供はボロ着をつけ、見苦しく虫や腫物のあるものゝ中に交つて、彼が病氣であると健康であるとを不問、常に子供の中に彼を見出すのが常であつた。彼は子供に悲みあるとき共に涙を流し、喜びあるとき、子供の如くに喜び樂んだ。彼は常に子供と共にあることを眞に樂みとなし、政府が彼の學校を閉鎖したときは、殆んど喪心せんばかりに嘆き悲んだのであつた。彼こそは眞の子供の味方であり教育者であり、眞の愛の所有者であつた、かくの如く自己を無にして、子供の教育のために盡すといふ事實に對して多くの教育者は果して、赤面せざるものがあるであらうか。それと同時に、吾人教育者として考へなければならぬことは、子供の服裝が汚いとか、或は子供をして、引きつける教育法の困難であるといふやうなことは、畢竟教師自らの力の足らぬことを語るものであるといふことである。もし教師にして、かくの如き愛と忍耐、之に加ふるに同情の念を持つやう修養し得たならば、吾人の屢々耳にする教員の仕事は困難であるとか、負擔が重きにすぐるため、それに耐へられぬとかいふやうなことは、申出る權利のないことの當然であることを認むるに至るであらう。

生徒に對する同情といふことは、教師が自我を捨て、教師自身のよりよきものよりも、寧ろ生徒のよきところを求むるにある。即ち彼が教ふるに際しては、先づ生徒の美點を抽出し、教師の

教へんとする考は後廻しとすべきである。尤も子供の美點を向上せしむるには、教師は少くとも生徒よりも、總てに於て優れるものであるから、教師の有てるよきものを加へてやることは必要である。單に生徒の内面的考察を無視して、遮二無二に、教師自身の教育を施すことはよろしくない。生徒はそれを完全に消化し得ないからである。上面の體裁、虚飾は子供を善導するの途ではない。教師指導のもとにある生徒は、かくの如き状態にあらしめてはならぬ。それに類すること、たとへ教師の標準を高め、評判をよくするやうな方法であつても、それが眞に生徒を導く所以でない場合には、無用のことであるから避くべきである。それであつてこそ眞の大訓導であるといふことが出来る。現今教育界時弊の最も大なるものは、教師間に一の體裁よがりなさんとする傾向の存することである。學校の教師から家庭に送らるる生徒の報告などには、甚だしく不誠實を極めたものがある。それがために眞面目なる教師は、甚だしい不便と、家庭の反對に遭遇して苦しむ場合が多い。

元來學校教師は、一般の他の職業にあるものよりも正直であるを普通とし、それがために却つて誘惑に陥り易い危険があるのであつて、教職にあるものゝ意を用ひなければならぬところである。發育程度の迅速にして、如何様にも導き得らるゝ子供の多くの生命を握る地位にある教師は

重大なる責任を有するものであるとの考へから常に離れてはならぬのであるから、家庭に送るべき通信には、眞實に子供の健全なる發達を希ふ精神に基き、子供が如何なる状態にあり、如何なる途を採るべきかについて報告しなければならぬ。御都合主義のため、家庭の歡心を買ふため、又それによりて何等かの恩惠を受けんための虚飾せる報告などは絶対に避けねばならぬ、それが教師としての勤めであり、又虚飾するが如きことは、自ら自己の天職を輕蔑するものである。

愛は子供に過誤あるを認めない、であるから愛にもとづく教育に於ては、子供の悪いところを索り出すことをしない。愛は善きことを求め、悪いことは求めない、子供がもしよく學ばないならば、それは教師が子供をして學ぶやうに、導き方がよろしくないためであつて、その責は子供よりも教師にある。しかし現今の趨勢を見るに、殆んど大部の教師はこんな風に考へるものはない。教育の効果の舉らないとき、その結果の悪いことは教師の缺點あることをいはずして、子供の缺陷あるがためであるとする。子供が以前に適當に教育されなかつた、子供は懶惰であるとか無性者、悪戯ものである等といつて夫等を何れも、子供が悪いやうにいつてしまふ。しかも事實は大部分、もし右の場合に教師自身省みて、缺點を改めることに努めたとき、自然子供等の、今述べた如き所謂缺陷は矯正されるものである。愛は教師をして自身熱心にならしむると共に、自



己の過誤を求めて、子供の過誤を見逃すものである。

愛は此の世に存在するものゝ中、最も偉大なるものであるとは、ドラムモンド氏のいへるところである。が是を疑つて、反駁するものがないに見るも、是は或意味に於て眞理であるといふことが出来る。愛あるによりて暗き室をも明るくし、冷たき室をも暖かくする。それは教師をして子供の教導に熱心ならしめ、教師の心に生じた熱心は、火花となつて室内に充滿し、それが子供の心に燃えつく。かくして教師と子供の心は合致する。愛は教師を常に愉快にせしめ、それらは従つて子供をも幸福にする。教師をしてかく仕事に面白味を、湧起せしむるとき、すべての困難をも除去せしめ、むづかしい問題も容易に解かしめる。愛は教師の顔に微笑となつて現はれ、それは恰も太陽の光りの如くに、教室内にある生徒の上に注ぎ、子供は此の光りを受けて又ほゝ笑む、愛は子供の胸の扉を開き、ために教師より教へたことは、漏れなく受け入れる。教師が愛によりて導かれたときは、誤りをすることは出来ない、之に反して、愛に誘はれない教師は、教師のなすこと何れも過誤のみである。確かに愛は世界中の何よりも偉大なるものである。と共に教師の生涯中、愛は唯一の目標とすべきものである。

五 忠實 しかしながら如何にして教師は此の觀念に達し得る事が出来るであらうか、此の觀

念に達するまでには、多くの完全なるものを了へなければならぬ。しかして教師は完全なる行ひをなすことについては、何の苦情も反對もしない。しかし現状を見るに、教師の大部分は技にいふ完全の域に達してゐない。であるから、先づ教師は此の點にまで漕ぎ附けることが第一である神は「吾を愛する如く隣人をも愛せよ」と命じてゐる。しかも此の名言は、實行の不可能のものであるとしてゐる。しかし此の名言を實行不可能といふやうに人はしてしまふが、吾人をしていしめるならば、それに達するやうに人が努力しないためである。此の理想に到達する事に困難を感じる毎に、忠實なる人は益々努力をして、到達せんと決心する。しかして、仕事に忠實なる人は、自ら反省して此の弱點即ち理想に到達し得られないところを看破すると共に、理想の最極點には、人間としては到底到達し得られないとしても、忠實に努力する事によりて其の人は何等かの力によりて、それによく導かるゝことが出来る。特に教師は人を導くの地位におかれたものであるから、常に忠實なる努力をなして力を得、以て教師の仕事に過誤なからしめざるやうに心掛ければならぬ。何等の忠實なき教師、従つて力なき教師は恰も、盲人が盲人の手引をなすと變るところがない。

「此の世の不思議は、子供の教師である」と何人かといつた、それは或意味に於て、さうである

かも知れぬ。それは實に盲人に光明を與へるよりも、聾者に耳を與へるよりも、はた亦跛行のものに、正しい足を與へるよりも、偉大なる力を有する。しかして教師は果して、かくの如き不可思議が先に述べた力に接觸せずして、なし遂げらるゝと信ずるのであらうか。

教師は、自己の監督下の子供の永遠の生命の様式を形作りつゝあるものであるといふことに自覺しなければならぬ。子供に讀みきかせること、話をなす一語一語、或は又教授の決定は、子供の生命を生涯を、一時的ではなく永久に變へるものである。教師は生徒の進級について、此の子供は三年級に留むべきとなし、他の子供は四年級に進むべきであるといふ、しかしそれについて深き根據、忠實なる教師としての、研究の結果に基くものでないとき、子供のそれがために受ける影響は、些細のことであるやうであつても實に甚大である。

古來大訓導と言はれたる偉大なる教師は、教育の大方針を自己より出發せしめたものはない。たとへば如何に優れたる才能を有してゐるとしても、人間である以上、多少過誤なきを保し難い。是によりて彼は偉大なる神の手に委ね、神の教へる攝理に基いて、子供の教育に従事する。如何に人間に、智識と理性ありと雖も、人間には個性又は癖ともいふべきものあり、是がために子供の教育に際して、それが子供の内部に侵入したとき、教育上の効果を期することは困難であ

る。して見るならば、人間の智識や才能は、至上の神のそれに比べて、實に微々たるものであるといふべきである。偉大なる教育家は、男子と女子をとはず何れも、自己の才能あるに不拘、それをかくしてまで、謙讓であり、常に神の導きにより、子供の教育に當るべく自己を空しくする

六 沒我 かく論じ來るとき眞の教師としての、缺くべからざる要素は、教師が自己をむなしくすること、換言すれば、自己の癖を忘れると共に、自己の存在意識を忘れることにある。眞の意味の教師とは、教師自ら生活の資を得るために、教鞭をとつてゐるのであるとの觀念を忘れて否かくの如き考へ方はせず、子供の教育のために、生を捧げ出し、それを天職として致々として働くものをいふのである。であるから教師のなさんとするのは、常に子供の生命を築き上げるためには、現實に捉はれることなく永遠のためといふことを目標となすべきで、所謂一時的の糊塗策を以て、家庭や其場當りの成功や讚辭を受けんとするが如きは、決して眞の教師としての價値は零であるといふべく、かくの如き教師のもとに教育せらるゝ生徒の不幸是より大なるはないであらう。

眞の教育者は、自己意識の法則は、沒我の法則に外ならぬことを認める。即ち小麥の收穫を得んとするならば、先づ小麥の種子を地下に埋めて、眼界より沒せしめなければならぬ。大抵の人

はロングフェローの詩の中にある、パリシイの話を記憶するであらう。その詩によりて吾人は、彼が新しき瑠璃を得んために、毎年々々如何に苦んだかを知ることが出来る。彼には貧困と飢餓が間斷なく侵入した。しかし彼はそれをものともせず働いた、彼は遂には家具をさへ、火として燃料の代用とした、しかして彼は家族のものをして、外出せしめ、食を欲するまゝにせしめ、自らは瑠璃の作製に彼の全生命を投入し、それが彼を成功に導く唯一の途であると信じた。

しかり教師は、此の不屈不撓の精神、崇高なる努力を以て自我を忘れ子供の生命に打ち混り以て子供のために、よき或物をもたらすことが義務である。恰もパリシイが自己の瑠璃の上に自己の生命を打込んで、常によりよきものを作り出さんとした如く、教師も亦子供の内面的のもの、内、よきものを引出し、それを益々のび行くやうにしなければならぬ。而して此の際自己のことは自然に一切を忘れ、眞に子供の味方となり、子供の心となることに、終始しなければならぬ。アーノルド、トムプキンス氏曰く、「理論家や哲學者は、特に自己の特徴を表現せんことを努む。しかし尊ばれ、知られ、名譽づけられる教師としては男、女の差を不問、何れも同情の念から出發して、他人の生命に接しなければならぬ、少しでもよき事に向つて進むため、又それに導かんためには没我と、同情の念あるによりて起し得らるゝのみである。」と。(バイセル、ダンカン共

著『教育の最近傾向』による)

教育者の性質については其の他に色々な研究がされてゐる。一九二二年米人ポークス(A. C. Boyce)といふ人が北米合衆國の中北部の三十八都市の視學及び校長に質問書を發してその答へを纏めた。それに依れば、教員として成功するために必要な資格には凡そ次のやうな順位がある。

(一)教授の熟練(二)成績を擧げる(三)個人を鼓舞する(四)學力あること(五)管理訓練の能力。

又一九一五年にベウルフィールド(H. Beel-leafield)といふ人は教育者の失敗する主なる原因について調査した。それによると(一)訓練の力の弱いこと(二)判断力の缺乏(三)學力不十分(四)教授方法の貧弱(五)毎日の下調べの不十分(六)勉強の不足(七)同情の缺損(八)神經質となること(九)社交的性質の缺けてゐること。

次に生徒の側から見た善良な教師の資格に就いても種々な調査がある。一九〇五年にブツクといふ人が、數百人の中學生に就いて彼等の最も好む教師の性質を問ふた。その時に凡そ次の如き答が最も多かつたといふことである。(一)愉快な先生(二)快活な先生(三)樂天的な先生(四)熱誠な先生(五)若い先生。

このやうな教師は生徒に對しては親切で、よい指導者であり、又合理的で生徒の感情を慮り、

公明正大で正義に則り、忍耐強く叮嚀であり、決して神経質ではなく、興奮することもなく、細かすぎる事もなく、怒つたり罵倒したり皮肉つたりすることなどのない極めて理想的教師といひ得るであらう。以上は相當參考になることと思ふ。

要するに教師の評價といふことは、學校長や視學のなすべき事であると考へてゐるのは、甚だしい誤りである。兒童生徒は常に自己の教師の評價を試みてゐるわけで、綽名などは教師評價の變則なるものと見れば、御愛嬌であると思ふ。教師は校長や視學の自己評價を知るよりも自己擔任の兒童生徒が、如何なる評價をなすかその評價の特性は何であるかを彼見する、之が自己反省として價値大である。次に示す表は一三二人の専門學校の學生が述べたる最も明かな特性である之は之等學生に、從來知つてゐる二人の最良教師と二人の最も悪い教師とを挙げしめ、その各々の教師の特性の概要を述べさせて作つたものである。最上の見出のある所に書かれた数は、最上の教師によつて有たれてゐるもので、それ／＼の特性の度数を示し、第二の行にある数字は最も悪い貧弱な教師によつて有たれてゐるもので、それ／＼特性の缺如缺點の度数を示すものである

	(最良)	(貧弱)	(合計)
一、人格、健康、音聲、等	一九一	七四	二六五

二、管理、訓練	六九	七〇	一三九
三、興味	九五	四〇	一三五
四、同情、分別、等(反對、アテコスリ、等)	六五	五三	一一八
五、學識	七三	三三	一〇六
六、公平	三六	六八	一〇四
七、教授ノ熟練、方法	五九	三九	九八
八、自制	一四	六一	七五
九、精力、野心	四〇	二六	六六
十、生徒ノコトニ對スル興味、熱心	五三	三	五六
十一、諧謔性	三八	三	四一
十二、指導性	二四	九	三三
十三、正確	一四	一五	二九
十四、樂天主義	二七	二	二九
十五、公共事業へノ參與	一四	一四	二八

此の生徒の評價に於いて、或る特性の所有或は缺如は、極めて重大なるものであることは明かである。優劣の順序は、意味深いものであつて、教師をして自己を矯正せしめるであらう。又、或る良い特性の所有は、それに相當する悪い特性のない事よりも、遙かに注意を引くといふ事も明瞭である。此の場合注意すべきは、學識とか、教授法とか、生徒の事に關する興味とか、ユーモア、指導性とか、樂天家とか云ふ事柄は、如何に屢々擧げられてゐるか云ふ事である。そして、又不公平及び自制の缺如といふことの否定的特性が、それに相對する良き特性よりも、如何にしばしば感じられるかと云ふ事である。

此の教師の評價に關しては、複雑なる表の作成法が行はれてゐる。一例として次にあげるものは、シカゴ大學師範科に於て作られたものである。元來これは教師をしらべるために作られたものであるが、教師が自己を評價するにも容易に使用し得るものである。即ち左の箇條によつて採點(普通、良好等の如く)を行ふのである。

(酷弱)(貧弱)(普通)(良好)(優秀)

(酷弱)(貧弱)(普通)(良好)(優秀)

第一 個人的用意

一、外觀

二、健康

- 三、音聲
- 五、自持及び創意
- 七、精緻
- 九、熱誠と樂觀
- 一一、自制
- 一三、分別

- 四、知力
- 六、適合と策略
- 八、勤勉
- 一〇、廉潔と眞摯
- 一二、敏活
- 一四、正氣觀念

第二 社會的及び職業的用意

- 一五、學問的準備
- 一七、主要件の把持
- 一九、學校生活に於ける趣味
- 二一、保護者を歡待する能力
- 二三、協力と忠實
- 二五、日常の準備

- 一六、職業的準備
- 一八、兒童の理解
- 二〇、社會生活に於ける趣味
- 二二、生徒の生活に於ける趣味
- 二四、職業的趣味と涵養
- 二六、英語の使用

第三 學校管理

第一章 典型訓導本質論

二七、光、熱及び換氣の注意

二八、教室の清潔

二九、課程の注意

三〇、訓練(熟練を制する)

第四 教授の技巧

三一、目的の的確と明瞭

三一、習慣形成の熟練

三三、思考刺戟の熟練

三四、研究方法、教授の熟練

三五、質問の熟練

三六、主要件の選擇

三七、主要件の構成

三八、指定の熟練と注意

三九、動機的動作の熟練

四〇、個々の必要に對する注意

第五 結 果

四一、學級の注意と應答

四二、主要件に於ける生徒の成長

四三、生徒の一般的發達

四四、社會の刺戟

四五、道德的影響

(最後に一般率の計算を行ふ)

この表の使用に當つて、注意すべき事は、表中「普通」とある事は、平均教師の有する程度を示すものである事である。(ボラアス氏著「思考の教育」による)

善良なる教師は先天的か後天的か、この問題は古來議論のあるところで、ミュンヒ教授の説に従へば、少くとも一部分は生來のものと言つてゐるが、他の調査に依つても大體同じである。しかし修養の効果も決して輕視してはならない。

米國のソーンダイク氏は、教師の成功するに最も重要な要素は、職業的態度と理想との如何にあると言つてゐる。如何にその人が天賦の能力があつても、又如何に豫備教育が完全であつても、この二つに缺くる所があれば教師として成功することは覺えない。尙又コルビンといふ人は第一に業務に關する理想を持つこと、その理想の中で最も重要なものは「奉仕」の理想である。教師は自己を獨りの公僕と考へねばならぬ。従つて彼の生徒を助くることを本當の願望とせねばならぬ。又彼の周圍の社會の教育的興味を促進することを願はねばならない。次は「忠誠」の理想である。教師は彼の職務、彼の同僚並に彼の目上の人々に對して忠誠であること、教師は自己の所信を正直に發表することは時としては義務であるが、又校長視學等に關しては内密に彼れ是れといふが如きは、教師として誠しむべきことであると言つて居る。

更に高い程度の修養が必要とされてゐる。教師は常に學者的の知識、一般的の修養並に教育方法上の技能を増進するに熱心であること、機會のある毎に參觀し、會合、講習會等には出席すべ

きである。少くとも教育雑誌と一つの専門學術雑誌に眼を通し、教育に關する新しい著書は讀み又自分でも論文を書くやうにすべきである、と。

以上の外ミュンヒ教授はその著「教職の精神」の第一章に於て職務の性質を論じて、次の諸項に分けて言つてゐる。

堪能——能力のあること、その一部分は天性に基くものであるが、他の一部分は修養に依つて獲得せらるゝものである。又一部分は就職以前にこれを必要とし、一部分は職に就いた後に現はれて來るものである。

情動——それは、職務に忠實といふことの中に種々含まれてゐる。これには一般的人格的信頼性といふことも含まれてをり、正實といふことも含まれ、又思慮分別といふこともある。又其の上に規律正しい勤勞に喜んで服するといふことも含まれ、色々の事に就いて良心に背かぬやうにする。これらの性質がないと職務に忠實といへない。それに役目に關する有機的な組織の中に自分を織り込んで行くといふことも必要である。

多くの職務には公平が必要である。公平なのは正實の一部分ともなるものであつて、教職にあつても之に注意することが肝要である。殊に同情と眞實といふことは、生徒を取扱ふ上に於て大

切なことである。

品位——この中には適度な公の生活振りといふ事も含んでゐる。それと同時に眞面目な道徳的な情操を含んで居り、他面には適度の社交も含んでゐる。

レーマン教授はこの外に教師には感激性に富むことと熱情的であることの必要をあげて居る。尙この外にケルシエンスタイナーも亦「教師の精神」(一九二二)の中に教育者の精神を論じ、スプランガーの六種の生活形式に基いて教師の性格的タイプを論じ、教師は社會的生活形式に従ふべきものとして居る。その意味は教師は他の人格に感化を與へ社會的活動に興味をもつて居ることを必要とするからであると説いて居る。

尙ケルシエンスタイナーは教師の目標として四つの點をあげて居る。

- 一 個々の人間を陶冶する興味がなくはならぬ。
  - 二 このやうな興味を有効に遂行する能力を具へる必要がある。
  - 三 若い人々に同化する性質を持つてゐなければならぬ。
  - 四 生徒の發達を助成せんとする持続的な意志がなければならぬ。
- これ等も参考とすべきである。がなほこの上に附け加へたいことは、大訓導としての家庭生活

である。如何程學校に於て理想的な大訓導であつても、その家庭に入れば三文の眞價もないやうでは心細い。

#### 先生が歸ればたゞの作男

これを外面的にとれば即ち批難すべきでないが、内面的にとつて教師が學校では立派な先生でも家庭に入れば、全然教育的な心を失つて、惰夫になつてしまふやうではいけない、といふ諷刺にとればよい。要するに教師は學校生活と家庭生活とを離して考へることは出来ない。二重生活があつてはいけない、學校で大訓導であれば家庭でもその心がなければならぬ。特にその子女の教育に關しても、教育的見地からこれを十分育成し、自分の名前や名譽の爲めではなく、子女の力を十分に伸すべく教育し、時によつては小學校卒業だけで、後は本人の腕次第にする。といつた徹底した心持こそ大訓導として持つべき資格の一つではなからうか。

更に大訓導は學校や家庭以外の社會に於て、その浸潤した人格をもつて四圍を潤ほしてもらひたいものである。四角四面になつてゐては如何に學校に在れば大訓導でも、社會では一個の偏屈者としての爪弾きしか與へないであらう。社會にあつては淡泊にしかも潤ほひありたきものである。

#### 花見にもひさごをもたぬ夫子哉

兎に角以上述べたところよりするも大訓導の資格は、何時如何なる處においても善良なる教育者となることである。人を人にまで教育することは貴い天職に相違ない。それが善良な教育者の双肩にかゝつて居ることも既に述べた通りである。自己受持の兒童を善良に導くのも、學校全體をよくするのも、家庭をよくするのも、社會を善導し潤ほすのも、その根源は大訓導の思行に存するを思ふ時、自己の責務を感ぜずには居られない。と同時にそれは非常に貴い事業であることに思ひ到らねばならぬ。

以上述べたことによつて、大訓導として如何なる素質が適してゐるか、如何なる修養が必要であるかに就いては、大體説き盡したと思ふが、便宜上次に纏めて述べよう。

教育に安住すること——何に限らず腰掛にする仕事、二股をかける仕事であつては、そこに熱心といふものがなく、熟練といふものがない。己に熱なく、熟練のない所に決してよい成績は期待し得られないことは言ふ迄もない。人は各々不平をもたぬ者はない。しかし人は各々その適する所を持つてゐる筈である。しかるに自分の不明から、或は他から強制されて教育界に投じたといふやうな人は、時があれば他に轉じようとする。これは無理もないことで、自分の適しない職



業にその身を長く曝すといふことは、自他の損失實に大なるものがある。かゝる人が、一日でも長く教育界に止まるのは、本人の將來の發展のためにも一日を損するものである。このやうな場合には、寸時も早く教育界を去つて他の職業に赴くがよい。

自らその任でないのを知りつゝ、且つそれがために不平滿々であり、或はその待遇に安んずることが出来ないで憂悶はするが、他に轉すべき職業のないために、徒らに鬱悶の情を胸中に藏して、なほ教職に仕方なく止まつて居り、そのため職務に向熱がなく、常に不安を感じ、焦燥を感じてゐるといふに至つては、到底兒童教育の尊い仕事などの達成は出来ないことであり、大訓導の資格は全然ないといはねばならぬ。

兒童愛に燃えること——次には兒童愛に燃えることである。既に自己の天職を教職に在りと信ずる人は、その対象である兒童を愛するといふ念に燃えなければならぬ。教育の本旨は「人を人にまで導く」ことである以上、そこに兒童愛が熾烈に燃えさかることなしにどうしてそれが成し遂げられよう。凡べて仕事の成果を期待せんとすれば、その仕事を受することに出發し、愛することに終始し愛することに完成せしめねばならぬ。教育のことも亦素よりしかりである。この兒童愛に燃えるといふことは、蓋し大訓導たるべき第一條件といはねばならぬ。明治天皇の御製を

拜して一層兒童愛の必要を思ふのである。

照るにつけ降るにつけても思ふかな

おのが治むる國はいかにと

研究心の盛んなること——次に研究心の旺盛なことを擧げたい。研究のない所に進歩はない。千篇一律同じことを繰返して行くのであるならば、必ずしも擔任訓導の手を要しないであらう。しかも教育界の有様は日進月歩、甲論乙駁、紛々として定まる所を知らない有様で、朝に一論が出ると、夕に又異論が出てそれを覆すといふやうな、殆んど渚に寄せる狂瀉のやうな有様である。かうした狂瀉怒濤の眞ただ中であつてその舟である教育を巧みに漕ぎ行く者、それは鐵をも熔かすほどの熱烈な研究心あるのみである。研究——只研究によつてのみその凡ゆる事業を批判しその正當なりと認める所に敢然自己の信念を押し行く、そこに進歩があり、光輝があり、成果が期待されるのである。停滞することは退歩することである。滯水は腐敗を招くといふことは、古來よりの金言である。只研究によつてその進路を打開して行く。そこに大訓導としての面目があるわけである。

各教科の圓滿なる修養に努めること——これも大訓導としての資格として無くてはならぬ一要

件である。いふまでもなく小學校教員は、専科教員の外は中等學校及びその上の學校の如く、學科擔任といふことは許されない。素より場合によつてはその二三科目は許されないでもないが、しかし理想としては飽くまで総合的の知識を必要とする。けれども人によつてはこの科目は好きだがこれは嫌いだといふやうな者もある。そのためにその研究修養が一方に偏してゐるといふ現象は往々にして見受けられる。

しかしこれを大訓導の一資質として見るならば、決して許さるべきことではないのであつて、嫌であるとか不得意であるとかいふやうな學科に對しては、特に努力するといふ精神の確立が欲しいものである。素より人間のことであるから萬能であるといふ事は望まれないし、場合によつては或る範圍では、これを専門家に委囑するのは妨げないが、苟くも一學級を擔任し、一學級を一家とし、その家長として君臨する擔任者としては、その必須科目に對してだけは、甲乙をつけず一律平等に圓滿な修養に努めるだけの熱心と素質を必要とする。

圓滿なる人格の持主たること——これも大訓導として看過することの出来ぬ一大要素でなければならぬ。世上萬般の事務や折衝に於いて、圭角ある人が如何に損をし、他人の疑惑を招くかといふことは、決して想像に難くはない。こゝに圭角といふのは粗削りといふ意味ではない。粗削

りといふのは、いはゞ一種の未製品である。これから一磨きすれば立派なものに仕上がるのである。しかし圭角といふのはやゝ先天的の意味を具有してゐる。けれどもこれを外部に表はさないやうにすることは決して難事ではない。即ちこれを覆ふに人格的修養を以てするならば、圭角は却つて元氣のある言行として他人に不快な感じを與へない。

兒童は方圓に従ひ易く、彩色するには餘りに率直に出來てゐる。彼等は純白純眞である。故に教師の人格は如實に之に反映する。假りにそれが圭角のある擔任訓導であつたならば、どうであらうか。兒童は直ちにそれに染んで了ふに違ひない。彼等は幼稚である、何事をも自ら辨ずることとは出來ない。故に人を通じて眞理を追及するなどいふことは出來るものではなく、彼等は先づその人を見る。即ち兒童は一切を知る前に先づ教師を見る。この意味に於て圓滿なる人格の所有者たることは、實に必要なことであつて、これが如實に兒童に反映する時、その熱心な教化力と相俟つて彼等兒童の崇高な人格を作り上げることを忘れてはならぬ。

反りかへりそれで先生の積りなり

教育感化力あること——魅力があるといふと、一寸語弊があるかも知れぬが、次に述べたいことは兒童を魅する力、感化する力の強大なことである。勿論これは比較的事である。如何に

努力するかの如く見えても、それが口先ばかりであつたならば、如何に兒童が單純であつても承知するわけがない。若し假りにそれが通るとしても、それは兒童が馬鹿である場合か、兒童の無知に乗じて彼等を欺きたばかりの場合かに外ならない。そこで彼等を教化せんとすれば、それは單に口先許りのことでは決して出来ない。必ずそこに初めて教育の偉大なる感化力を發揮することが出来ると共に、教師の絶大なる教育的感化力を發揮することが出来るのである。

世話好きなること——これも大訓導たるの一資格である。擔任者としては飽くまで兒童の面倒を見てやる世話好きの人でなければならぬ。素より先天的に他人の世話をするこの下手な者もゐるが、その人々も兒童愛に燃えるならば、よしその方法は拙劣でも、言語は荒々しくとも、兒童の面倒を見ることは少しも苦しくはなく、それが楽しみであり延いては自分への慰めでもある。少しぐらゐ叱られても打たれても両親は慕はしい。それは眞に子供のためを思つてくれるからである。眞に大訓導と言はれる者は、本當に兒童の世話をする者でなければならぬ。

要するに早く首席になりたい、校長になりたい、といふ野心など捨て、先づ善良なる教育者換言すれば大訓導たるの資格を十分養ふべきであつて、これが工夫と修養とを怠らないならば、大訓導がそのまゝ名首席であり、名校長であるべき筈である。

## 二 學級王國の念願

學級は教育の根幹である。源泉である。従つて、現代學校教育に於ける學級の地位は極めて重要であると共に、不斷に重大なる役目を演じて居る大事實に對しては、何人も否定することは出来ない。かるが故に、現代の學校教育の殆んど悉くは實に學級教育の確立によつて行はれて居ると稱するも敢て過言ではない。こゝに於て苟くも大訓導たるものの學級經營は飽くまで學級中心乃至學級至上主義でなければならぬ。勿論學校あつての學級である。しかし乍ら學級は學校の一機能であり、これに有機的關係を有し居るが故に、學校教育の眞の目的が適切にそれに傳へらるべきであるけれども、事實上兒童の學校に於て受ける教育は學校に於て受けるのではなく、學級に於て受けるのである。この意味に於て、學級は教育の單位であり、學校は學級の延長である。換言すれば學校は主であつて、學級は従であるけれども、その従的學級の内容如何は如實に全學校を左右するのである。これを精神的乃至、兒童の見地から考察するならば、學級生活は確かに主なるものである。即ち一概に學校生活といふも「尻尾だと思つて見たら頭なり」で兒童に於ては寧ろ學級生活を意味するのは餘りに明かである。

凡そ學級に於て受けた印象、感化、教訓等は、兒童の將來を永遠に支配するものである。同志生の意味には卒業生全體といふ意味と、その當時机を並べた級友との二つの意味を含んで居るがこの二つの意味によつても、學級が單に教授の單位ではなく、訓育その他を含む所の教育の單位であることが明瞭である。かくの如く既に學級は教育の一單位なる以上、より理想的な學級の建設を企圖することは、寔に大訓導の必然的任務でなければならぬ。

抑も一學級の兒童の能力は千差萬別である。しかし能力の個人差が多いために、一樣に教育的効果を擧げる事が至難なるに係らず、所謂十把一束式教育を施して居る學級の多いのは斯界の痛恨事である。一方に能力本位主義の教育が主張され、他方に個別的指導法が叫ばれて居り乍ら、一學級の收容人員が徒らに多いのは學級王國の念願を裏切るものである。

「馬鹿な子につける薬を親が持つ」で愚なる息子程可愛いといふのが親の眞情である。素よりこれを無條件で教育者に望むことは無理であるにしても、教育の事業が「個人を育成する」にある以上、終始温情を以て兒童に接すると共に、如何なる場合に於ても兒童の眞の味方であらねばならぬ。

貧民を救はうとして自ら貧民となり、窮民に人間らしい生活を營むべく、へようとして、窮民

と共に窮民として生き、輝かしき文明の下に隠された道德及び智識の深さの底を探つて、社會の將來のために憂懼の念を抱き、しかしてその救助の手段を齎らしたベスタロッツは教育者の慈父であり慈母である。元來家庭に於て親子兄弟が家庭を營む態度こそは人間本來の態度であつて、一切の情愛はその間に育成される。同様に學校教室に於ても亦この家庭的情愛は絶対に必要である。それは教師は學校生活以外に眞の生活は持たないと共に、學校生活の家庭生活は教師の天職であるからである。故に教師が如上の態度を以て兒童に接すれば、兒童も亦自ら學校を自己の家庭と心得て教師に對するに相違ない。尤も學校の家庭化といつても師弟の階段を無視した禮儀作法のない亂暴粗野な状態をいふのではない。禮儀や作法や修養は教師自ら身を以てこれを示すべきである。

#### 惡教師生徒ばかりを叱りつけ

といふやうに教師自らは又具へて居ないことを以て兒童を責めたり、求めたりするやうなことがなく、自己の如く兒童を思ひ、我が愛兒の如く兒童を導くならば、教室は常に和氣藹々たる雰圍氣に包まれるであらう。

兒童の能力が千差萬別であるだけに、それだけ教師としての教育的能力を要する。ふとしたヒ

ントを與へて以來最も嫌ひであつた綴方が最も好きになつたといふ實例もある。劣等生として同級生から馬鹿にされてゐた兒童が、擔任訓導が代つたために成績を擧げた例もある。更に身體的缺陷のあることに氣づかず、或は兒童の精神發達の段階を無視し、或は精神年齢を考慮の中に入れないで、兒童を累する教師の數は決して尠少でない。かくの如く、人の子を育成する教育家の職責や定に甚大であり、その影響は實に測り知るべからざるものがある。

「變り易きは秋の空より日本人」げにも氣の變り易いのは日本人の通弊である。が御多聞に洩れず、教育者亦奇々怪々な教育法であつても、目先が變つて居ると平氣で採用され、それが如何にも研究心に富んだ教師として推賞さへされるのだから驚かざるを得ない。兎に角新し味を帯びるその事に異議がないのである。尖端を行く、その事に不服はないのである。かくしてただ單に目先が變つて居るといふだけで何等教育的創意も伴はず、眞の教育に徹せぬ自稱教育家の人の子を損ふ罪は決して軽くはないと思ふものである。

晩近教育の進歩は誠に顯著なるものがある。これを教育に關する著書に於て見るも眞に汗牛充棟も當ならぬ有様である。が、それは量の問題であつてはならぬ、質の問題でなくてはならぬ。須らく、選擇を嚴にして教育的識見に資するもののみを座右に備へたいものである。要は誠心誠

意、終始一貫を大訓導の信條となし、これがために如何にせば誠心誠意となるか、何を終始一貫すべきかに關しては最善の考慮を拂ふことを忘れてはならぬ。「學級は兒童本位の小社會」は、如何なる場合においても眞理である。若し學級を一つの社會と見るならば、個々の兒童はその社會を構成するメンバーである。彼の「人を人にまで」のモットーは、個人としても社會人としてもその完成を期する上に絶対に必要である。従つて、個性の尊重も自我の發展も、要するに個人そのものの發展が、國家の一員として國家發展の共通の目的のために參與すべく善導すべきである。公共心及び團體生活的教養の缺乏は日本人の共通の缺點である。協同一致の精神、渾然一體の觀念、正義、正直、他人の權利尊重、法律尊重、同情、德義等は口舌や形式で強ひ得べきものではない。教師自らの教養が不知不識の間に兒童に偉大なる感化を與へ、兒童自らの血となり肉となり骨となつて初めて國民教育の實も擧がるのである。如何に校舎が完備し、教育制度が形式的に整ひ、教員に教育的體驗があつても、教育の任に當る教員それ自身が教員としての眞使命を全うする事が出来ないならば、その教員は有名無實である。校舎は無用の長物である。勿論教員は或は自己満足を贏ち得るかも知れぬ。しかし乍らかくの如き教員によつて育成される兒童こそ禍である。兒童は恰も白紙の如く、教員の一言一句、一舉手一投足は直ちに兒童に反映し、しかも兒

童は全然無條件に教員に同化され、感化されるのである。従つて良教員は良生徒を生み、不良教員は不良生徒を生むのは敢て贅言を要しない。茲に於て教員の責務亦重且つ大なりといはねばならぬ。何れにしても教師の教養が電光石火の如く兒童に反映するのであるから、學級は頼もしくもあり、希望の輝きもある。但しこれは大訓導の存在を前提とした場合に限ることを忘れてはならぬ。

「尺虫のやうな兒童の心かな」で兒童の心理には支配的本能もあり屈伏本能もある。承認的行動ある反面に反抗的行動もある。協同的ではあるが競争心が旺盛である。親切心のある一面に弱者いぢめの本能もある。茲に於て教師は兒童の有する是等の本能を正しく導くことによつて學級生活を一層價值ある生活たらしむることが出来るのである。

即ち各個人に對して豊富な生活内容を提供し、兒童をしてこの生活内容を享有せしめ、以て各自の天賦の能力を自由に發揮せしむべき機會を與へなければならぬ。即ち兒童個人の學級化は、學級の健全なる進歩を促すと共に、學級の個人化は個人の天賦の才能を發揮せしむることとなり兩々相俟つて學級の健全が保たれるのであるから、學級に生活する兒童心理の健全なる發達は、學級王國の基礎であり、そこに學級教育の生命がある。

低學年と高學年との差別によつて教授上にも訓練上にも管理上にも教師としての教室經營にそれ／＼苦心の存することはいふまでもない。が、教室は彼等に取つて如何にも住み心地のよいものにするのが最大の條件である。兒童が興味を以て學習するためには、學習に必要な方便的設備も必要である。このためには學級博物館、學級圖書館等色彩ある經營も必要である。動物飼育、植物栽培、美術品の蒐集陳列、物理化學の實驗設備等々を兒童の能力と興味に應じて、適當に經營し、兒童共通の興味ある裝飾にて教室を飾り、個々の學習も、共同の作業も各自のベストを盡し、嬉々として勉學し得る學級生活は、やがて教師と級友が苦樂喜愛を共にするに至るであらう。

#### 先生の徳で教室温まり

といふやうに、かゝる温い氣分は他級兒童にも必ず反映するに違ひない。常に溢るゝ如き同情を以て接し、何事も親切を信條として接する時、期せずして全校兒童は感化され、全校教員の有機的關係を圓滑にし、教員間の精神的融和は求めずして行はれ、堅實、圓滿なる級風は醇良なる校風を作り、かくして郷黨に及び一郡に及び一縣に及び、やがて一般社會人心に及ぶ時、學級王國の念願の實、茲に始めて舉るであらう。蓋し學校の教員と兒童とは有機的關係にあるを以て、

眞に學級王國を實現せんとせば、渾然一體にならなければならぬ。特に校風は級風の延長であるから、學級が完全であれば、その校風は自ら理想的に完成されるのは識者の教へを俟つまでもないことである。

その軀や五尺、その齡や五十、人の天地の間に介在する大海の一滴にも足らぬ。しかしその志や遂に奪ふべからずで、刻苦多年、學徳一世を風靡し、訓化の萬世に及ぼした古來の聖賢は、人格の不滅を物語つて居る。勿論醉生夢死徒らに消光するも一生は一生である。月給は安く、家族は殖えるにしてもこれを離れて外に適當の職業もないからとて不本意乍ら教鞭を執つて居つては遺憾ながらその教育はゼロである。ベストとは口先の誤間化しや、ござなりではない。誠心誠意より出たものでなければ眞正のものではない。如何に努力しても才能の不足な自分の如きものは人なみの經營は企及すべくもない、出來ぬものを行つても無駄である——といふやうな態度の教師は神聖なる教育のために須らく教育界より去るべしである。

爲せば成る爲さねば成らぬ何事も成らぬは人の爲さぬなりけり

で人生の萬事は心の持ち方一つである。世の如何なる仕事に従事するも、苟くも國家社會に何等かの貢獻をなすことを念願せぬものは、人として無價値である。教育の事業は人を導く尊い事

業であるから、自己の終世の事業とし天職として、これ程尊貴な事はあり得る筈はない。

下よりも上を見たがる教育者

眞の教育者の任務は權謀術策を弄して首席や校長の椅子を狙ふ事ではない。「五つまで病んで片目をなくした子供、前へならへが出來やせぬ」こんな子程可愛いものである。自分が代つて前へならへを——いふのが眞の親心であつて、その心がまた教師の心でなくてはならぬ。自分の子供の通學して居る學校の運動會を見に行つた親が、お晝に自分の子だけが麥飯を恥しさうに食べて居るのを見て咽び泣をしたといふ實話がある。貧しき兒、父なく、母なく、兄弟なき兒童のため限りなき人類愛のために、一生を捧げた彼のベスタロッツチの生涯こそは、無自覺なる教員に對する千古の活教訓である。

何のその岩をも透す柔の弓

熱心と努力、凡ゆる難關、凡べての障礙を打開するものは一にこの熱心と努力とによる外はない。人各々缺くる所がある。しかし乍ら、熱心と努力によつて、奮闘を續けるならば、來るべき榮冠は必ずその人を飾るであらう。といふのは凡そ事として熱心と努力に對する効果のないことではないからである。況んや優秀なる才幹の所有者に於て、更にこの武器を有するならば教育の事

業亦易々たる哉ではないか。

「我が身よりも教育を愛する教育家」確固不拔の教育的信念は兒童愛にその行く手を示し、しかして熱心と努力とは徒らに立身出世の方便となさず、教育學術を理解し、批判力を養ひ、理論と實際との融合一致點を發見し、理想と現實との調和を計る。教育的體驗と敬虔なる教育家信念はよく教育の効果を大ならしめ、かくして和氣霽々として春風を迎ふるが如き永住の眞の學級王國が建設されるのである。

### 三 道心堅固の生涯

「人の爲に總べてを希ひ、自らの爲にせざりき」これがベスタロツチの生涯であつた。大訓導たるものも亦この大精神を持つて、縁の下の力持として、その一生を終始するの覺悟がなければならぬ。

既に述べた通り大訓導は、それ自ら独自の意義と使命とを持つて居る。教育といふ安住境を求めてしかも名首席、名校長となることを願ふのでなく、偏へに教室王國を建設せんと念願するものである。その大訓導の教室王國から巢立つ幾多の教へ子が他日大宰相たり、大道德家たり、大

實業家たるものもあるであらう。兎に角それ／＼その能力と努力とによつて、學者、宗教家、實業家、藝術家等國家に貢獻すべき人物が輩出する、別言すれば、國家有用の人物養成が、大訓導の使命でなくてはならぬ。この使命を無視して、教へ子をよそにして政治家、實業家、藝術家たらんとする野望を抱くことは明かに大訓導としての邪道である。大訓導は飽くまでこれ等國家有用の材を養成することに専念してこそ、他の何物を以てしても代へることの出来ない貴い意義を持つのである。

エレンケイは、人の母たるものは火や水と同様に生命の存続の爲めに必要な力を持つて居る單に生殖する力ばかりでなく、育て、愛し、養ひ、躰ける力である母性は、自然の賜物として暖みを持ち、生より死に至るまで人間性らしからしむるものなることを知つて居る。この賜物たるや母としてその子のための守人である、と母性愛を高調してゐるが、吾人は同様に大訓導も亦この偉大な力を持つて居ることを認める。大訓導は全く文化の母胎である。文化の傳達擴充の基礎は、實に教室王國に於て培養さるべきものであり、文化の産出、育成の淵源は大訓導たるものゝ使命でなくてはならぬ。

母性愛の象徴としての聖母マドンナは、又女性美の極致であると言はれて居るが、これは女性



としての天賦を遺憾なく顯現して更に餘りなき點にある。それと同様に大訓導が大訓導としての職分に専念する事は、眞に人間性の美の極致でなくてはならぬ、最高善でなくてはならぬ。

時勢は駭々乎として進歩し、文化は日一日その複雑の度を激加する。従つて文化の母胎であり文化産出の淵源たる大訓導たるものも、教へ子の地位・思想・人物の向上に伴つて自身も人物見識のより一層の研磨を圖ることに努めなければならぬ。社會は轉々として變化し推移してその停止する所を知らない。活動力なき氣魄なき教育者は、やゝもすると此の活社會と交渉を絶ち、自ら好んで仙人的境遇に入るの傾向がある。しかし此の活社會と隔絶して何ぞ活人間を教育し得んやである。次代の國民をして新興の國運を益々發展せしめんとする活教育を施さんとするものは、須臾も活社會の凝視を怠つてはならぬ。活社會と離れては、その思想は必然、固陋頑迷に陥り、保守退嬰に傾き、生氣激刺たる文化内容及び文化價値の獲得は望みても得られない。

しかり大訓導たるものは世界の大勢について透徹した見識を養はんことに努めねばならぬ。一局部に偏せず、政治と言はず、經濟と言はず、美術工藝と言はず、宗教にもあれ、藝術にもあれあらゆる文化の廣汎に亘つてその眞諦を捉へ、考慮裁斷し、以て時代の大勢、文化の歸趨を達観すべきである。勿論、上りや先走りに陥るを避け、飽くまで、中庸の批判的立場を把持し、眞

の意味の尖端人たることを期さなければならぬ。

又人間としての價値は、畢竟價値自身にあるものであつて、大訓導の價値が外部的な地位や財産によつて左右せらるゝものではない。大訓導たるもの、かくの如く人物識見學識に於て不斷の進歩向上を願ふならば、教室王國を巢立つた幾多の教へ子は幾年経つても、彼等が小學時代に於けると同じく教師を尊敬し、慈母に對するが如き思慕念を忘れ得ないであらう。自分の手で全生命を傾注して訓育したその教へ子が、二十年三十年の長年月を經過しても、尙不斷の尊敬を持続するものとすれば、われは文化の各方面にわが生命の息ぶきの花を咲かせたりと斷言して差支へない。この大なる名譽は、大訓導を措いて誰かよくまた負ひ得んやである。匹夫にして百世の師となることも出来る筈ではあるまいか。中學、高等學校、大學で教へられた先生よりも、小學時代の先生が一番懐しいとはよく聞く述懐談である。それ程強い印象を與へる教師、全く小學校教師程貴い職務は他にないと言つてもよい。物は考へ様である。或る弓の大家が外國人に弓道を講義して「的を見るな、吾が心を見よ」と教へたといふ事であるが、大訓導たるもの、心靜かにこの含蓄深い言葉を考へ、その職務の重且つ大なる事に思ひ到らねばならぬ。

不義にして財貨を聚め、大厦高樓に住み、酒池肉林の中に榮譽榮華を貪る人も、良心の呵責は

如何ともする術なく、四隣寂として萬象靜かなる夜半、酒肉の香に醒めたる時の苦悶は身は絹布の蒲團に包まれて居ても、宛然針の筵に座するが如き感があるであらう。

かくの如き人生が果して幸福であり、動物的な物質慾の充足が吾人一生の本懐事であらうか。慾望には知識慾の如くよい方面もあるが、一般によくはない慾望の追求は、自ら汚濁の泥沼を掘るが如きものである。

不義にして富み且つ貴きは我の欲する所にあらず、薄給たりとも家族を養ふに事缺かされば、自ら清貧を心よしとし満足すべきである。家計經濟の方法如何によつては、子女の教育も立派に出来るであらう。老後の保證もされて居る譯であるから、只管貴い教育の事業に終始して、我が建設せる教室王國から幾多の有用の材を國家社會に送り新しき文化、新興の國家建設に參與する人材養成に専念すべきである。

「松下雖陋村<sub>ニ</sub>誓爲<sub>ニ</sub>神國幹<sub>ト</sub>」とは吉田松陰がその村塾に題した識語であつたが、明治維新の風雲に乗じて振古の皇謨を翼賛した幾多の英傑をこの村塾から輩出せしめたのである。感化薰陶の力の偉大なる以て知るべきである。教室王國は新しき文化建設の基礎であり、大訓導はその指導者、育成者たるの意氣と歡喜とを持たなくてはならぬ。

しかしながら縁の下の力持であれといふ言葉を、所謂卑俗な淺薄な意味に解してはならぬ。軍人は矢面に立つて戦ふのであるが、國民全般の後援なくしては戦勝は困難である。社會の種々相に就てみても、表面に立つて事を遂行するものあり、その遂行の原動力を供給するものもあり、兩様相俟つて文化進展の實現を見るのであつて、何れも文化に貢献する點に於ては變りはない。更に文化傳達擴充の原動力が小學教育にありとすれば、新しき文化の建設者たる兒童に熱と力とを與ふるものは實に大訓導の使命でなくてはならぬ。價值ある文化建設者たらしむる原動力を供給するものは實に大訓導の責務である。國家有用の材の養成とは、換言すれば價值ある文化建設者の養成を意味するものであつて、大訓導の果すべき重大なる職分は實に次代の文化建設への參與である。この意味に於て大訓導の人格は不滅である。偉大なる思想、高遠なる理想は相繼いで實現せられ、人類文化の進展に貢献し得る大訓導の責務の重大なるは論を俟たずして明である。理想は現實に對するの理想であり、その現實は理想に對するの現實である。二者は相對的のものであり、關係的のものであつて、共に人格の兩面である。人格の價值は現實に即して理想に生きる所に存する、大訓導が現實の學級王國に即して高遠な理想に生きる事が出来るとせば、幸福は王者を凌ぐものとも言はれよう。大訓導は實にソロモンの榮華を凌ぐ、野の白百合の如き歡喜

と清純に充たされた生活者である。

教職は何等の報償的關係に立つものではない。若し心中に地位、名譽、金といふが如き功利的野望あり以て教育の神聖を汚し、何等無形の楽しみに興味を有しないとせば、教職にあるの資格は絶対にない、と言ふより兒童の將來を害ひ、教育の正道を蹂躪するものである。迷ひ乍らも教職にある如き不見識極まる教師は、一刻も早く十二分の考慮と裁断とにより、執るべき態度を決定すべきである。眞にこの無形の價値を感得し得る人こそ、大訓導たるの資格を有するものである。

更に贅言すれば、大訓導は兒童にとつての踏石であり、踏臺であり、兒童の生活發展への熱と光りとである。兒童はその母胎から母乳を攝取して健全なる發育を遂げるが如く、大訓導の人格識見・學識の一切を攝取し乍ら文化人としての飛躍的成長を行ふ。或はその母胎としての大訓導自身よりも偉大なる發展を遂げる。即ち「ゲートの下に無数のゲートあり」の西諺の如く、兒童をしてゲートたらしめるためには、大訓導は無数のゲートを打つて一丸としたるゲートたねばならない。兒童は大訓導を踏み越えてその成長の彼岸へ邁進する、しかしこの時大訓導は、老朽無氣力の屍となつて兒童に踏み越えられてはならない。踏臺が高ければその飛躍の度も高い。兒

童の將來の飛躍に大なる希望をおかんとすれば、先づ大訓導の識見、人格の高揚を第一要件とする。大訓導は何より兒童と共に成長し、常に兒童と共に生活しなければならぬ。單に兒童の學校にある間だけでなく、卒業の後と雖もそのよき踏石となり、又踏石たるだけの高き廣き識見・人格・學識の修得に努むべきである。

「我常に汝と共に在り」

聖典

#### 四 即身成佛の信仰

即身成佛とは如何、曰く父母の生む所の現身が直ちに佛となることである、即ち個々具足する佛性を發現して解脱得道することである。所がこの即身成佛の信仰が何故に必要であるかといふにそれには明瞭なる理由がある。元來、大訓導たるものには教育的信念がなければならぬ。しかし、その信念は決して俗惡なるものであつてはならない。飽迄、精神的ものでなければならぬ。

しかして、その教育的信念が遂に教育的信仰になることによつて、大訓導としての眞使命が始めて果し得るのである。従つて「信仰の美名の下に利を思ひ」では、その信仰は無價値である。

何處までも「成佛をする決心の大訓導」でなければならぬ。しかるに世には、維れ利、維れ慾、只管自己の榮譽を思ふに急であつて、足下を忘れて大空の星をのみ望んでゐる教員もある。かくの如きは、常に教員の使命を忘却するものであるのみならず、寧ろ教育と教育家の神聖を冒瀆するものである。素より下を顧みると共に時に上を見上ぐる事も必要である。同時に勤勞は神聖であるのみならず、如何なる職業と雖も如何なる勤勞と雖も、公の秩序と善良の風俗を累せぬものであるならば、絶対に神聖であると共に絶対に平等である。この故に教育家としての價値は、小學校訓導と大學教授との間にも何等の逕庭はないのである。若し逕庭があるとすれば、それは教育家の使命を如何に自覺して居るかといふことである。どの程度の教育的信仰を有するかといふことである。

勿論、如何に大訓導であつても、生活を度外視して教育の職責を果すことは出来ない。が、生活のために教育家になるのではなく、教育家の使命を全うすべく生活するのである。換言すれば食ふために教へるのではなく、教へるために食ふのである。素より教育と生活とは兩立せねばならぬ。しかし兩立は兩立であるが、生活が従で教育が主でなければならぬ。

かるが故に眞の教育家は、「教育家教育のために成佛す」で、何時、如何なる場合に於ても、教育そのものゝために成佛するだけの覺悟がなくてはならぬ。この覺悟があり、この決心があり、この信念があつてこそ、眞の大訓導といひ得るのである。これに反して、徒らに、不合理の野心を起し、徒らに教育屋の野望を抱いて或は校長たらんとし、或は虚名を博せんとし、或は榮轉を策せんとする如きは斷じて大訓導たるの所以ではない。

「佛心を持つ大訓導成佛す」大訓導の念願は教育のために即身成佛することにあらねばならぬ。佛心を以て兒童に臨み、即身成佛の信仰の下に一生を教育に捧げる……恐らくこれ位偉大にして崇高なる教育家としての態度は、ないと思ふ。然るに、熟々方今の教育界を瞥見するに、果してかくの如き信仰に即して居る教育家が幾人あるであらうか。少くとも、自己を忘れないまでも、自己を第二に置いて、教育のために兒童のために終生を捧げ、しかして教育のために成佛するものが、幾人あるであらうか。

勿論、結果に於ては教育家として成佛するものがある。が、それは結果であつて、決して豫定の教育的成佛ではないのである。

端的にいへば、それは餘儀なき教育的成佛である。その教育家に若しも與ふるに經濟的有利事業を以てするならば、若しも榮進的轉職を齎らすならば、若しも與ふに好條件を以てしたならば

その教育家は恐らくその好條件や好餌のために現職を捨てたかも知れぬ。捨てぬにしても、捨てんことを欲したかも知れぬ。

いや／＼乍ら強いて勤続三十年

勤続何十年といへば、如何にも殊勝らしいけれども、その勤続何十年の教育家の中には、所謂身の置き處も、捨て處もなきまゝに、不本意乍ら、不平、不満、不快を壓へて勤め続けるものもあるに相違ない。否、實際に於ては單に機械的に教育の任に當り、ござなりに教壇に立ち、いゝ加減の教育を施してその日／＼を利口にすこすことを能事とする教育家も決して尠少ではないのである。蓋し、かくの如きは、即身成佛などは思ひも寄らぬのであつて、教育を手段にし、喰ひものにするとはこの種の教育家のことである。中には、老來頻りに念佛心を起して、一身一向に信仰をこれこととする教育家もなくてはなない。が、その信仰は教育家としての職責を全うするため

の信仰ではなく、信心氣を出した頃には老朽す

で、漸く老いて人生の悲哀を痛感する頃になつて、始めて信仰生活に入るのであるから、かくの如き信仰は教育のために何等の効果もないのはいふまでもない。

何れにしても、教育家は教育に對して眞劍でなければならぬ。全身全軀を教育に捧げなければならぬ。このためには、教育の効果を自覺し、神聖を信じ、粉骨碎身の努力を拂はなければならぬ。恰も武士が死生を超越して戰場に臨むが如く、教壇に立たなければならぬ。換言すれば、武士が戰場に一身を捨てる覺悟を以て戦ふやうに、教壇上に、兒童の面前に成佛する決心を以て教育の任に當らなければならぬ。

惟ふに、教育家の通弊は、無信仰であつても猶兒童を導く事を得るとの誤信者の多いことである。しかし乍ら、單なる教育的技巧乃至形式的の教授法のみによつて兒童を教育し得るものではない。身を捨て、こそ浮ぶ瀬がある。教育に全身を打ち込んでこそ教育の成果がある。若し技巧や形式のみで教育の實を擧げ得べしとせば、須らく俳優を以て教育家たらしむべしである。活動の辯士に教鞭を採らしむべしである。大道商人を以て兒童を導かしむべしである。

精神なき教育は恰も骨のなき鱈の如きものである。信仰なき教育家は恰も技能なき技師の如きものである。如何に熱心であつても、巧妙であつても、兒童を眞に感化し、指導することは出來得る筈はない。世に信仰ほど尊貴なるものはないと共に信仰ほど人を動かすべき威力のあるものはないのである。

松下塾に於て天下の人才を育成した吉田松陰は「死して後已むの精神」を高唱したと共に「斃れて後已む」の意氣を鼓吹した。彼の塾生より、後日明治維新の回天の大業を完成した幾多の人物の輩出したのは餘りに當然の歸結である。「教育のためには何時死んでもよい。死すれば必ず成佛する」——この意氣この信念である。楠公は「死して護國の鬼となる」といつた。私は「死して教育のために成佛すべし」と絶叫するものである。

但し、小訓導を以て甘んじ、小教育家を以て終始すべしとせば吾また何をかいはんやである。苟くも大訓導たらんとする者は、即身成佛の信仰を持たなければならぬ。何も一生であるが、大訓導となつて、兒童のために邦家のために盡瘁するの一生である。しかして、教育の名によつて教育する教育には二つはないけれども、信仰的教育と無信仰の教育との間には、その結果に於て正に千里の差があるのである。

近代文化の進展による合理化文明は遂に我が教育界をして益々機械的ならしめ、形式的ならしめ特に著しく事務的にならしめた。従つて、教育家といはんよりも寧ろ教育屋と稱する方が適當なるものも簇出し、甚だしきは教育の任に當る教育者の中には、夫子それ自身が精神的に教育を授けらるべく適當なものもある。この結果、教育の神聖は蕩然として地を拂ひ、敬虔なる信念の

閃きは影も形も絶無にならんとしつゝある。

これ實に、教育界の痛恨事ではないか、深憂ではないか、今にして大悟徹底せずんば、大訓導の輩出の如きは木に縁つて魚を求むるよりも無謀である。須らく、敬虔なる信念に即し、即身成佛の信仰に立脚してその最善を盡すべしである。蓋し、これ吾人の大訓導に對する熱烈なる念願であり、喝望である。

## 五 教育第一の凱歌

教育は國家發展の源泉である。世に交通機關なく、産業なくとも猶國家は嚴存し、社會の福祉亦増進することが出来る。しかし乍ら、若し教育がないならば國家は暗黒である。社會は唯破滅あるのみである。人心は急轉して蒙昧時代の蠻人に還るのである。

「日の國は神武の御代の昔より教育ならでは夜の明けぬ國」である。この故に歷朝教育に意を用ひさせられざるはなかつた。應仁、戰國の亂世と雖も、各大名、各土豪は教育は忘れなかつた。況んや徳川時代をや、況んや明治時代をや。特に現代に於ける教育の進歩、教育制度の發達は寔に著しきものがある。然らば、何が故に教育は國家社會に取りて須要であるのであるか、他なし

世の一切の文化、一切の秩序、一切の福祉は教育によりて完成されるからである。

吾々は嬰兒の時代乃至稍長じて言語を弄するやうになつても、是非善惡の判断は出来ないのである。然るに、小學校に入るや、先づ文字を知り、修身を教へられ、算術を學ぶ等その他處世に人世に必要な各種の教へを受けるのである。かくして我が國體を知り、我が社會を知り、人倫を知り、五常を知り、常識は加はり、やがて國家社會の一員として價值ある一生を送り、意義ある事業に携はることを得るのである。

「教育なくして何んの己れが人生かな」實に教育は萬事の大本である。世上萬般の産みの母である。

従つて、教育の任に當るものゝ地位は何物よりも尊貴である。神聖である。勿論「旅は道連れ世は情け」といふ如く世の中は持ちつ持たれつである。あらゆる職業、事業等があつて國家社會は圓滿に、完全に發達するのである。けれども就中教育者が、あらゆる他の階級者よりも常に尊敬され、常に崇拜さるゝ所以は何ぞ、それは教育家の任務が飽くまで重大であつて、その影響が絶大であるからである。

或は悪性者を善化し、或は不良兒を善導し、或は發育不完全の兒童を完成し、或は孝子たらし

め、忠臣たらしむるものは教育である。茲に於て教育家はあらゆる人々よりも生存の意義があり國家社會に貢献することが偉大でなければならぬ。

とはいふものゝ教育家は決して經濟的に恵まれてゐないのである。社會的待遇も必ずしも遺憾なしとはいひ得ないのである。が、キリストが「人はパンのみにて生きるものにあらず」といつた如く一般人にあつても、既にパンのみにて生き得るものではないのであるから、況んや飽くまで精神的なるべき教育家としては、愈々益々パンのみでは生き得ないのである。

「精神の糧で教育五十年」五十年の人生を精神的教育に終始した人は東西古今その例決して尠少ではない。恐らく讀者の中にもこの感を深うする多くの殉教的教育家があると思ふ。が、教育にも多くの種類がある。軍事教育に携はるのも教育であり、宗教教育に携はるのも同じく教育であり、各種の専門高等教育に携はるのも教育である。しかし乍ら、眞の教育は國家の要素としての個人を教育するにある以上、教育の第一は先づ、人格を完成する教育であると共に、國家の一人として相應はしき人物としての要素を授けることではなければならぬ。

この意味に於て、教育の基礎であり、根幹であるのは小學教育である。従つて教育家として最も意義あり、價值あり、しかして影響する所の甚大なるものは小學教育である。既に小學教育で

あるからその小學教育に携はる使命は寔に絶大なりといはざるを得ないのである。「訓導は教授の卵を教育す」で、訓導によつて教育されて居る兒童の中には後日の大學教授もあるのである。後日の大臣、大將、博士もあるのである。後日の大發明家、大發見家、大實業家もあるのである。かくの如く訓導の地位は極めて尊嚴である。従つて、訓導の地位の尊嚴なるは國家の地位が尊嚴であるのである。何ものの痴漢ぞ、訓導を以て教諭、教授より地位低しとするや。何者の迂速漢ぞ、訓導を輕視するや。何ものの粹興漢ぞ、訓導の使命を輕少なりとするや。但し、第三者が訓導をかくの如く見る猶忍ぶことが出来る。しかし乍ら訓導の職にあり乍ら、自ら自己の地位と教諭、教授等と比較して等差ありとする如きは斷じて許容すべからざる不見識である。

## 日光の人結構を他に求め

では餘りに無自覺である。不見識である、私は斷言する、本當の教育は唯小學教育にあり、と。若し夫れ一人を育成し、その一家を完成し、延いて一村、一郷、一町、一郡、一縣を教導する事を得んか、その國家は期せずして完成の域に達するのである。勿論、大學教育大いに可なりである。可なりではあるが、大學教育によつて一村、一郡、一町を構成する住民は完全にはならないのである。

大學教授大いに可なり。しかし乍ら、大學教授によつて直接的に地方の振興は期し得ないのである。どうしても訓導でなければならぬ。何處までも訓導の力に俟たなければならぬ。どうしても「訓導しました訓導して國がなり」である。と、いふのは、世に訓導の数は頗る多數である。が露骨にいへば訓導も人であるから、人類の域を脱することが出来ない。依然として自然人である。故に、吾人は單なる訓導を以て終始せんとする人々に對しては多くを求めようとはしない。百尺竿頭一步を進めた大訓導に甚大無限の期待を持つのである。大訓導なるかな、大訓導なるかな、「大訓導や、ああ大訓導や大訓導」、大訓導を禮讚し、大訓導を讚美するに、唯「ああ」の二字を呈するのみである。

そこで、大訓導たるものは教育界最高至上の權威者たる信條の下に、先づ教育第一の凱歌を擧げなければならぬ。コーラスを奏さねばならぬ。マーチを奏さねばならぬ。メロデーを奏さねばならぬ。といつて、單に教育第一と斷じてもそれには自ら限界がある。よつて教育第一の凱歌とは何んぞやといへば、それは教育の使命を以て自己第一の使命と信することである。教育に終始し没頭し得る大訓導の地位を讚美することである。別言すれば、常に教育第一主義の凱歌を奏し乍ら、教育のために勇往邁進することである。一心不亂に教育に専念して、凱歌を天地に轟かせ



ることである。

我がものと思へば輕し笠の雪

教育を第一とする大訓導の大精神の前には何もかも遮るものはないのである。素より如何に教育を第一としても、更に大訓導たる所以を自覺するにしても、時には幻滅の悲哀に打たれることもあらう。時には現實暴露の苦難を舐めざるを得ないこともあらう。しかし、かくの如き事象は教育界ならずとするも、訓導たらずとするも、何人にもあり何事にもある。

須らく敢然として進み、猛然として教へ、毅然として望み、端然として導き、決然として處し苟くも退嬰せず、消極に陥らず、狐疑せず、逡巡せず、教育第一の凱歌のためには、俗情を去り俗事を抛ち、毀譽褒貶を眼中に置かず、一心一向、唯教育のために、兒童愛のために、國家のために、社會のために根限り、精限り盡瘁すべきである。蓋し、かくの如くにして大訓導の大訓導たる所以の眞面目は遺憾なく發揮され、教育第一の凱歌は朗らかに天地に響き渡るであらう。

近時、教員の虐待、教育界迫害の事實頻々として吾人に報ぜられ、正に教育界は受難のクライマックスに達してゐる。しかも教育者は一言の不平を訴ふるなく、教育界を安住境と信じてその職に致々として盡しつゝあるかのやうである。しかしながら、表面平靜を装へる教育界も、事實

に於ては平穩ではない。教員虐待、教育界迫害の事實に對しては、その恨、骨髓に達し、孫子の代まで教員はさせまじと、憤慨の極辭表を當局に叩きつけて、自ら實業界に投じたる人々もある。吾人はかゝる人々の心事には、萬腔の同情と敬意とを表するに吝ではないが、その行動を以て男らしいものと推賞措く能はざる程度にホメ上げることは出来ない。教育は國家の一日も忽にすべからざる重要事である。眞に國家を愛し、兒童を愛する熱誠の士であるならば、隱忍自重して、海路の日和を待つべきである。かゝる見識の人士こそ、吾等が大訓導として推賞の辭を惜まざるものである。

しかし大悟徹底、不動の信念を以て教育に精進する大教育家に、常に幸福が運り來り、輝かしく天地が開くるものとは、必ずしも斷言出来ない。近來各地に於て教員停年制を施行して、教員の地位に不安を興へてゐる。これは教員にとりては呪はしき惡法であり惡制度である。小學教師としては年少氣銳の時代よりも、四十代五十代の圓熟せる時代が最も適はしい。しかるに多くはこの時代に達すると、停年制を以て教育界引退を餘儀なくされる實情である。教員の新陳代謝を人為的に行はんとするこの停年制は、百害あつて一利なきものである。

## 第二章 典型訓導修養論

### 一 家庭的修養

教師は單に學校だけの教師ではない。學校にゐる間、教室に於て兒童に接觸する間だけが、その教育生活の全部ではない。換言すれば教師は一個の職業教育人ではなく、教授技術の切實商人ではなく、その全生活によつて、全生命に亘つての教育人でなければならぬ。學校にゐる間だけ鹿つめらしい尤もらしい顔をして兒童に接し、一步校門を出れば忽ち浮浪漢の氣持になり自由な勝手氣儘の自墮落の生活に陥る、この種の教師は決して少くはないのである。殊に大訓導たるものは、學校に於ける公的生活と、家庭に於ける私的生活とに些かの差異をもみせてはならない。即ち表裏ある生活者たることを恥ぢなければならぬ。古い言葉であるが、公平無私、その裏面を覗かれようと、何等教育家として天下に恥ぢない修養を積まなければならぬ。

尙教師の學校生活と家庭生活との顯著なる相違は、古來幾多の文献に收められてゐる。例へばボツカチオのデカメロンや、ヘブタメロン、ハウプトマンの沈鐘などには、教師のユウモラスな

生活が活寫されてゐる。即ち此の喜劇役者として登場されてゐる。その公的生活として教育者然とした顔が嚴肅なればなる程、その私的生活との矛盾がこれらの作者に喜劇的な効果を與へるのである。先生が家に歸つて只の作男位なら罪も淺いが、決してこの種の他愛なさ程度でないから困るのである。従つて大訓導たるものは、公的生活とその私的生活たる家庭に於ての矛盾を生じないやう、その全生活に於て教育家と云ふ自覺を持つことが肝要である。教育としての仕事は、決して一教壇上のみの仕事ではない。學校に於てのみ精神の緊張を必要とするものではない。その全生活が、全教育であつてこそ、初めて大訓導たるの資格を持ち、教育の實も擧がるものである。殊にその家庭生活の如何は、直接その教師として公的生活に影響するところ甚大なるものがある。

大訓導の家庭的修養に於ては、先づ第一に家庭争議の醜惡さから脱しなければならぬ。蓋し訓導の公職にある者が、九尺二間の裏店住居のべらんめえ夫婦と、何等差異なき淺ましき状態を呈しては、教師としての資格はゼロである。少し汚い川柳であるが、

隣から來て 畢丸をやつと挽ぎ

の圖の如き腕力沙汰に及ぶとすれば、全く人の子の教へ人たる教師の資格はない。或は腕力沙汰

にまで行く元氣なく、家庭の面白からぬ状態に業を煮やし、給料袋を懐に、

一と寝入りしても四壁の笑ひ聲

と嬌笑憧れて遊里に沈淪する。果ては、

きつひ野暮泥坊らしく引つ張られ

と遂には酒毒に犯されて路上に醜態をさらす、この程度にまで自墮落に陥れば、教師の體面完膚なしである。この程度にまで教員としての面目を傷つけ、然も何等悔ひ改むるところなく、家庭混亂の深まるまゝに放任するとせば、遂に救ひ難しと云はなければならぬ。

然しながら大訓導も亦一個の人間たることには疑はない。教師と雖も多くの缺點があり自らその足らざることを知る。勿論感情のない冷血動物でも神佛でもない。従つてその家庭に於て不快な感情を抱くこともあらう。鬱憤に驅られることもあらう。憂鬱に陥ることも何等不自然でなく人間として當然のことである。併しその不満や鬱憤や不快や、所謂夫婦衝突は、多くの場合その要因を夫婦間の餘りに慣れ親しみすぎる點にみ出さねばならぬ。生理的缺陷とか經濟的事情とかの問題外の夫婦衝突は、多く愛して愛に溺れる點に要因するものだと思ふ。即ち愛して敬する事を知らぬが故にである。愛生活のみが夫婦の全的生活ではない。愛すると共に、自他共に敬し、

相手の人格を認めてやらねばならぬ。敬愛、この愛であつてこそ眞實の愛の生活を送ることが出来る。何より相互一致、妻に對する優雅な襟度をしめしてやらねばならぬ。教育勅語の「夫婦相和シ」とは、即ち教育の根元であり、大訓導の家庭生活の示標を教へ給ひたる大御心に外ならぬ。然も大訓導たる者が愛して敬せず、野合の夫婦の如き淺ましきとつ組み合ひをやり、その家庭爭議の餘波が教壇に飛んで兒童に八つ當りする、これでは全く沙汰の限りと云はなければならぬ。大訓導の家庭は、常に温情充ちて春日の如く、人その家庭を訪れば、その優雅さに思はず頭が下るの念を抱かしめる程度に、家庭圓滿を計らなければならぬ。

また敬愛と云ふ態度は、その妻に對してのみ必要なものではない。その子に對しても兒童に對するにも、この敬愛の念が第一要件であらう。教師の中には、その子の面前で「この餓鬼が」と自ら卑下した言葉を遣ふものもあるが、之は誤れるも甚だしいと云はねばならない。親としての自覺、と云ふより大訓導たるの自覺なしと云ふべきである。即ち「人の子はよく育てるが、我が子の教育は駄目である」の皮肉な事實は、この社會に於て決して少くない。兒童を國家有爲の人材たらしめる教育家が、我が子が無頼漢たらしめる皮肉な事實は、世上決して少しとしないものである。然らばこの悲惨なる矛盾は、如何なる點に起因するものであるか。要言すればその教育

態度の内外不一致によると云はなければならぬ。學校教育に於て兒童の生活を認め、その獨立的人格を認めてやる教師が、家庭に於ては我が子を束縛し、その自由な方法を無視する教育態度を採る。嚴に失するかと思へば、一面放任に流れるところあり、自由な獨立の世界を認めて子女を教育することが思はしく行かないものである。即ち子に甘い親馬鹿チャンリンのために、兎角兒童教育程の成績を擧げ得ない。子に甘いと云ふ親の至情はもとより有難い。併しその甘さのためには我が子を束縛し溺愛してはならない。矢張り兒童に對する教育の如く、至情を以て子に對すると共に、その獨立の自由な世界、人格を認めてやらねばならない。自己の人格の一部として我が子を教育することを避け、子は子としての獨立したる人格の世界を確立せしめることが何より肝要である。即ち我が子をも敬愛すること、この態度が大訓導として何より肝要事である。更に云へば教育態度の内外一致である。我が子の教育をも覺束ない教師は、如何に偶然的に優秀なる兒童を教育し得たりとしても、遂に之を大訓導と認定することは出來難い。大訓導はその家庭的修養に就てよろしく念願しなければならぬ。

## 二 經濟的修養

花見にもふくべをもたぬ夫子かな

菊を東籬に摘みて南山をみる。悠々自適の心、五々の春と道學者氣取りをなす中はまだよい。これが、

櫻見にふくべも持てぬ夫子かな

となつては悲惨である。前者は餘裕があるが、後者はふくべを買ふ餘裕もないみぢめさである。併しこの夫子は存外教育界に多い。經濟生活の不如意な教師は、教育界にとつて何ら珍らしいものではない。子澤山の老朽教師は、或は暮夜秘かにその妻女を一六銀行へと走らせて、辛うじて除夜の鐘を聞き、子等は皆營養不良兒となる。従つて、

獨身者唄さんたちに叱らるゝ

の獨身者は、女教師と意氣投じて生活脅威の對策を練る。兎角何れにしる教師の生活は經濟的に樂なものとは思はれない。併しその生活が經濟的に不如意の故に、直ちに教師の人間としての生活價値を左右すべきものではない。既に述べた通り、大訓導の教育家としての價値はその兒童教育の使命、人間創造の上にあるものであつて、外部的な經濟生活の上にあるものではない。オウドハウスの「貧何者ぞ！ 我に兒童あり、我が財産は人間なり、財寶の増加は、兒童を人として

成長せしむるにあり」にみても、吾人は眞實なる教育家の生活の喜悅光明に觸れることが出来る。即ち大訓導はこの點に留意して、貧何者ぞの意氣を持たねばならぬ。

金錢に戀々たること、之も大訓導として恥づべき態度である。大訓導は須らく金錢には超然とし淡々として、一路専心教育の大道に向つて邁進すべきものである。維新の偉人西郷隆盛も浪々生活不如意の極に陥り、屋根は傾き、瓦落ちて床上に月影洩ると雖も何等意に介せず、「天下の屋根すら繕はざるに、我が一軒の屋根何者ぞ」と昂然として云ひ放つたと云ふ。この大西郷の意氣達觀、これこそ大訓導のとつて以て教訓とすべきものである。即ち眼前の虚榮に、生活の充足を計らんとする慾望を捨て、理想を高所に、兒童を人間にまで成長せしむることを以てその限りなき喜悅生活充足としなければならぬ。美服を纏ひたい、美食を採りたい、華やかな社交舞臺に立ちたい、美田を買ひたい、これ皆人間として無理からぬ慾望ではあらうが、寧ろ大訓導は、兒童教育の喜悅にその慾望の一切を傾注しなければならぬ。教員臭いと罵られてもよい。大訓導は須らく清貧を心よしとする人物であらねばならぬ。清貧を意とせざる人物でなければならぬ。

もとより家計の如きものは、一切妻に委して之に立入らぬがよい。細密な家計の上りまで一々

神經を働かしてをれば、到底教育の實を擧げることとは不可能であり、又大訓導たるの面目を失するものである。大訓導は家計の如き、金錢の出入の如き問題には超然として一意専心之教育の理想に向つて邁進すべきである。しかし金錢に超然とせよと云つても、もとより金錢に放縱なれと履き違へてはならない。金錢に放縱なることはやがて金錢に戀々たるの因をなすものである。金錢には超然と、しかしして大體儉約の良習慣を把持することが肝要である。金錢に淡々たる心を持ちしかも金錢の運用法を知る。平常金錢に放縱なる人は公費への出資を吝むが、節儉なる人は之を吝まない。アメリカの某經濟學者は「金持は財を背後におきて之に倒れかゝり、貧者は金を前にして絶えず掴まんとあがく。最もよき金の運用法は、財を右におきて左に移すことである。」と説いてゐる。即ち「右から左へ」の俚諺の如く、金錢運用の要訣はこの點にあらうと思ふ。大訓導たるものは、金を掴まんとして藻掻く淺ましき態度を排し、金を背後に積み上げる拜金主義を捨て常にそのよき運用を計らねばならぬ。今日教師の生活容易ならずとも、決して生活不可能を訴へるまでの薄給ではない筈である。然るに妻女を一六銀行へ走らせ、手内職の遺繰算段、家計のみに追はれて教職を省みず、遂に教師としての體面を汚すが如き者は、畢竟金錢に放縱なるためと云はなければならぬ。即ち大訓導は金錢に淡々たると共にその放縱に流れるを慎み、専心兒童

教育の實を擧げること努めなければならぬ。

また經濟觀念強き教師の中には、教師の餘徳を以てブローカーに似た仕事をなす者もある。その一例を擧ぐれば結婚媒介である。その結果をみれば甚だ結構な仕事であるが、その精神に於て許すべからざるものがある。一訓導は十數組の月下氷人を務め、しかもその有力者關係のみの結婚を取扱ひ、事實上校長よりも權力が高いと云つた者もある。全くこの方法は有形無形の經濟的好結果を得るものであり、また立身榮達の良手段であらうが、之また大訓導たるものゝ採るべき手段ではない。市町村の有力者と關係し、その勢力を學校内外に扶殖し、延いてその經濟生活を多岐ならしめるが如き事は、眞の教育家たる大訓導にとつて唾棄すべき方策である。大訓導には只兒童との生活があるだけである。如何に兒童をして有爲なる人間に成長せしめるか、この念願の外に何等の餘裕をもたないものである。

美田は買はずとも、富豪とはならずとも、その將來、晩年の生活は恩給によつて支持されてゐる。その念々たる努力には、それ相應の恩恵がついてゐる。教育家として、又之以上何を求むる必要があらう。消費なりとは云へ赤貧ならず、衣食の道は十分立つてゐる。しかも自己の調育した兒童は成長し、國家社會有爲の士となり、常に恩師として尊敬の念を以て遇して呉れる。人間と

生れてこれ以上の幸福はない。經濟生活の不如意などは、全く第二義的第三義的な問題である。要するに大訓導は金錢の奴隸と化し去ることを排し、金錢の魅惑によつて教育の大道を踏み誤ることなきやう心がけねばならない。その生活窮乏は十分兒童との愛の生活によつて償はれる。

### 三 社交的修養

社交的修養も亦大訓導にとつて必須のものである。しかしながらこの社交的修養は、決して立身榮達の野望を充たす一方便としての社交術の意味ではない。巧言冷色阿附の所謂八方美人の愛嬌を振りまき、内に反するとも表に恭順の顔を装ひ、東奔西走八面六臂の術策を用ひて榮達を計らんとする意味の社交術ではない。これは勿論一の社交術であつて、鍍金の如く、附焼刃の如く表裏相反するものである。しかし大訓導に肝要なる社交的修養とは、人格的な社交の發露に外ならない。前者は單なる卑劣なる術であり、後者は人格の自然的な顯現である。前者は己を空しく徒に他に媚びるものであり、後者は儼として自己の眞實心に立つところのものである。大訓導即ち眞に人間教育に従事する教育家たらんとするには、先づこの社交性の認識を深めることが肝要である。社交を一種の社交術と心得ぬ判別が必要とされる。

社交にとつて最も重要なものは、眞實心の披瀝であり、まごころである。正直に、少しの飾氣もなく自己をぶちまけて、他の生命に觸れ合ふことである。自ら裸になつて他の生命に躍りこむことである。菅原道眞の歌に

心さへ誠の道にかなひなば

祈らずとも神や守らん

と詠まれたものがあるが、この神や守らんと自ら信する程、自らの眞實を認めることは、なかく容易なものではない。眞實なり、まごころなりと自認を確固たらしめるまでには、何より深い嚴肅な自己内省が伴はなければならない。裸になつて他の生命に觸れると云ふことは、決して本能のままに行動せよと云ふことではない。本能のままに、内心の命ずるまゝに行動するとせば、その結果や怖るべしである。謙讓の美德も何も彼もあつたものではない。従つて眞實の披瀝をその社交の基底とするとは云へ、眞實は内省を伴つて眞實となることを知らねばならない。

教師の中には、内省なき眞實を振廻して眞實と偏屈とを混同する者が多い。明かに自己の誤謬を知り乍ら、尙自説を頑として主張する者がある。しかも之を以て眞實なる學究的態度と云ふ。誤謬も極まれりと云ふべきである。自説の誤謬を發見すれば直ちに反省し、他の教へを請ふべき

が大訓導たるものゝ社交性であり、又禮讓である。徒に偏屈なるは自他を害するの大なるものである。教師はこの點に十分反省し、同僚に對して或は兒童に對して偏屈なる行動を採りつゝありはしないかと内省してみることが肝要である。また多くの教師に共通なるこの偏屈は、必然的にその常識の偏狭さを現はしてゐる。何等社會事象に對する知識慾もなく、趣味も湧かず、我利々々盲者となり、陰鬱となり、おそろしく無口となる。斯くては勿論大訓導たるの條件はゼロである。眞の教育家たらんとせば、何より常識を深め廣め、快活に朗快に、偏屈ならず、陰鬱ならず努めて社交性の開發に自ら努むべきである。

大訓導としての社交性を把握するには、何より圓滿なる徳性の涵養に努めることが大切である。如何に眞實なる教育に念々たる教師と雖も、神経質であり、狷介にすぎれば圓滑なる社交を期することは不可能であり、教師としての任務を果すことが出來ない。狷介にすぎて理窟っぽい教師は、同僚の排するところとなり、兒童の嫌惡を招く因となる。先驅者には必ず多難あり、なごゝ高くとまつて、自らその狷介なることを自負してはならない。また狷介にすぎて孤獨に陥ることも、教師として非社交的となる因である。妥協でなく、他の人格を認め尊敬するところの圓滿なる人格向上に努める事が肝要である。その言語動作の優美純朴化も、社交的修養の最たるも

のである。徒に權門に媚びんとし、所謂お髯のチリを拂はんとする幫閑的態度をとれと云ふのではない。只粗暴を慎めと云ふ意味である。自己の所信にさへ立てば、その言語動作などは何うでもよいと考へることはよろしくない。「俺は教員臭くないぞ」と意味なき豪語をなして、自ら脱線又脱線、徒に奇矯なる言語動作をなして快哉を叫ぶ教師は、教師としての社交性と、教育遂行力を自ら減減せんとするものに外ならない。主角を持つことはよい。意氣も必要である。しかしその主角をして、意氣をして圓滿なる人格にまで到達せしめ、その人格の上に圓滑なる社交性を發揮しなければならぬ。これを八面六臂の古狸的社交術と混同して考へてはならぬ。

次に教師の社交の範圍とは勿論その全生活に對するものではあるが、之を區分して兒童、同僚父兄の三方面にあると考へられる。兒童との社交生活は、單に教室内に於てのみの、正課時間内に於てのみの社交であつてはならない。兒童全般の全生活にしつくりと同化することが肝要である。凡ての兒童が「先生、先生」と親しみ慣れる程度にまで、自己を重心化せねばならない。明るく健康なる社交性を持たなければならぬ。偏頗なる感情でなく、普遍の愛を以て接しなければならぬ。單に有力者の子弟のみ拔目のない社交ぶりを發揮することは、或は立身榮達の社交術を持つ教師とも云へようが、大訓導たる人の社交方法ではない。

更に同僚との社交に於ては、常に虚心淡々たるを必要とする。「雪隠で餓頭」の例でもないが、己の利を得んとして密に術策を計るが如き卑劣なる社交をなしてはならない。父兄或は市町村長縣視學などに對しても、同様である。眞實に敬虔なる教育者たらんとする者の社交的對象は、只兒童あるのみである。兒童の成長、兒童の幸福以外には何ものをも念じない。兒童あつての教育である。教育の美名に隠れて一身の榮達を計らんため、八方社交的術策を弄することは、大訓導たるものゝ採らざるところである。要するに大訓導の社交的修養は、愛の深化、この一語より外にはない。

#### 四 宗教的修養

大訓導が教育家としての唯一無上の公職を完うし、偉大なる教育的成果を擧げるためには、先づ宗教的修養を念ずることが肝要である。教育家は單に經濟的生活を主眼として、所謂生活するためにのみ生活する者ではない。筋肉労働者或は一時的サラリーマンとはその生活關係を異にしてゐる。生活價値を異にしてゐる。川柳に

先生と云はれる程の馬鹿でなし



と云ふ言葉もあり、教師の不遇無能を嘲笑してゐるものもあるが、斯くの如きは自ら教育に對する理解の無能、低能さを證左してゐるものと思はなければならぬ。即ち教師の教師としての主眼は、實業家やサラリーマンの如く、經濟的條件を目的としてゐるのではなく、人間教育を主題とする尊貴の天職たることを知らなければならぬ。従つて經濟上に於ては赤貧洗ふが如きプロレタリアと雖も決して世に恥づる必要はない。寧ろその清貧にあつてこそ教師としての謙讓の美德が養はれる。

諺にも「貧者の一燈、富者の萬燈」と云ふ名言がある。即ち經濟上の富者よりも、寧ろ精神上の富者たるを念ずるのが大訓導の一任務である。また教師としての修養は、この點に出發しなければならぬ。この教育の基調としての意氣を誤ると、「牛は水を飲んで乳とし、蛇は水を飲んで毒となす」の金言の教へる如く、同じ教師としての天職の運用を誤ることとなる。教師であり乍ら教育の眞實の使命發揚を忘れて、猶世間の利害に迷ひ、離合集散、遂に目的のためには手段を選ばざる如き、實に嫌惡すべき事態を惹起するものである。即ち教師としての精神生活を忘却して、外部的生活の華麗さに狂奔して、教育の獨立的崇高の世界、尊貴さを冒瀆するものである。従つて教師は「先生と云はれる程の馬鹿でなし」とその經濟的無能を嘲弄されても決して失望せ

ず、自ら自らの天職を知り、自らを愛し、生かすことに努めなければならぬ。單に、外界の立身成功、富貴榮達に念々たるは、決して教育の眞使命に適合するものでなく、また教師としての使命を果すものではない。

しかしながら現下の教育界をみれば、甚だ寂寥の感なきを得ない。何故ならば、この外部生活の擴充、即ち一身の榮達にのみ汲々として、眞實に兒童愛に燃え、教育愛に燃えるところの教育家の僅少、と云ふより暗夜に星を探すが如き状態にあるからである。即ち利によつて策勵し、利によつて行動する。かくて眼中に兒童なく教育の使命もなしと云つた寒心すべき状態にある。しかもこの利に汲々たる態度を以て當世才子となし腕利きと禮讃される、誤れるも甚だしい傾向にある。この教育界全般の腐敗の秋に當つて、一片の浮雲の如き榮達に超然として、只專念これ教育の眞理の使命に、生きんとする教師の出づることは、吾人の齊しく待望するところである。換言すれば立身榮達の修養を念ずる教師よりも、飽くまで教育の本城に立籠つて教育の理想に向つて突進し修養することを念ずる教師の出現を期待するものである。

然らば教師としての天職に生きんとするには、只物質慾に冷淡なれば結構であるか、吾人は直に否と答へなければならぬ。只教師として物質慾に冷淡であり、教室内で各教科を教科書によ

つて理解せしめるだけで教師の使命が果されるものとは考へられない。教師が教師として生きるためには、よき教師としての修養を積み重ねなければならない。單なる機械的教育に限つて、兒童に理解を與へることは、教師自身の機械化であり蓄音器の如きものである。教育は決して教師の機械的傳達によつて効果あるものでなく、實に感化、教師の人格内容の交流によつて教育の使命に達することが出来るものである。しかして教師の人格内容即ち人格的價値を深化高揚せしめ、兒童對教師の人格を向上せんためには、教師の宗教的修養が何より肝要とされるものである。

しかし宗教的修養と云つても、何も教會を訪れ、佛殿に頼いて線香臭く陰氣臭くなれと云ふ意味ではない。既成宗教の意味とは違ふ。要は教師自身眞實なる眞理の探求者となり、自己を愛し自己を生かすの修養を積むことである。この眞實なる眞人間としての修養の歸着は、とりも直さず宗教の歸着點である。即ち宗教的修養は眞實の眞人間としての修養に外ならない。尙眞人間としての修養について云へば、體驗世界の凝視であり、對人生的交渉、對自然的交渉への眞實なる凝視であり、その凝視の態度は直ちに生活内省の態度に外ならない。「眞實は自己の至寶なり」と云ふ言葉の示す如く、眞實なるものは自己をよく知るものである。自己を知ると云ふことは、自己を愛し生かすことである。汚濁の相の中にあつて獨り超然として人間相を持続する、眞實への

修養を積み重ねなければならない。しかしてまたこの眞實なる宗教的修養は、汚濁の中にあつて人間としての眞實さを保ち、自らへの愛の基調として汎愛にと擴充される。所謂佛陀の衆生佛心、汎愛へと到達するのである。

教師としての眞個の使命は、即ちこの眞實、純眞、汎愛に生きることであると云はねばならない。西語にも「愛を生むものは愛のみ」とあり、また「愛情は善き生活の最大なる基礎なり」とあるが如く、兒童を愛さんとする心を畢竟教師自身の愛の生活から出發しなければならぬ。また俗諺にも「愛してみれば鼻缺も醫とみえる」とあるが如く、如何なる不良の兒童、才德無智の兒童と雖も、教師の愛によつて強く大きく抱擁することが出来るものである。また教師の眞實なる宗教的修養によつて得られた純眞さは、畢竟童心となり、兒童のよき伴侶となる。兒童と共に生活する教師となることが出来る。全く眞人間として強く生きるためには、眞實なる宗教的修養に俟たなければならぬ。宗教的修養によつて純眞を汎愛の世界に確立し、うるはしい心の世界を展開し眞實なる教師たらねばならぬ。

## 五 藝術的修養

エルンスト、ウエバーはその「教育的基礎學としての美學」の中で教育學を三種類に分つて説いてゐる。第一種類のは、教育の一般原理としての哲學的教育學、第二種類のはは實際的教育學、應用的教育學、特殊的教育學など即ち教育の實際に理論的基礎を與ふるものであり、第三種類の教育學は既に嚴密なる科學的性質を失つた、感情の指導に従ひ、直覺の命令に俟つところの藝術的教育であると説いてゐる。しかして教育活動は一種の藝術活動であり、教育は藝術の一種であると述べてゐる。ウエバーの見解に従へば、訓練法の如きも教授法の如きも皆藝術の一種であり、教育的に價値づけられた藝術活動であると考へなければならぬ。勿論教育の仕事は「人を人にまで」陶冶する最も至難なる藝術活動、創造活動に訴へるものである。従つて教師は教育生活の上に立脚して、藝術的修養を積まねばならない。大訓導たることを念ずるためには單に教育家であるばかりでなく、教育的價値の上に立つ藝術家たらねばならない。教育を藝術活動にまで誘致するには教師自身先づ藝術家たることを念じ、藝術活動に燃えなければならぬ。

然らば教師が藝術的修養に入る道は如何。この點に關しては、ウオルガストが明かにその道程を指示してゐる。即ち「藝術教育には方法などは何うでもよい。藝術的に感ずる教師がそのすべてである。」以上の言に依れば、藝術的修養に對しては別に方法論的方法や、或は規範的なもの

はなく、結局教師自身の修養に俟つ外はないことが分る。教育生活を藝術的に感じ直感する修養をなす事が肝要である。しかしながらこの藝術的に感ずると云ふことが問題であつて、物象及び現象を藝術的に感ずるまでには、要するに教師の全的努力に俟つ外はない。その修養の方法としては、藝術鑑賞の生活に入ることである。教育生活としての藝術生活に入ることである。藝術の世界を探索して、眞善美の生活を理念的にでなくして具象的に把握することである。この藝術的修養の不斷の精進によつて教師の品性は高まり、趣味は擴充され、自然及び人生に對する眞の理解は深まり、純眞なる性情となり、愈々兒童の純眞さと相觸れ、その生活は美を深め眞實を求めて限りなく擴充される。

#### 髯喧嘩となりの無學とめにくる

の川柳でもないが、兎角ありがちの私生活、教育生活との矛盾も、この藝術的修養に依つて救はれる。贅言すれば、藝術的修養をなすと云ふことはその私生活としての修養である。雷に表飾りだけの單に教師としての看板だけの、立身榮達の一術策或は方便としての作りもの、修養に資するものではない。一大訓導たらんには、この藝術的修養に依つて全人的にその生活を人格を光輝あらしめることが肝要である。

先づ藝術的修養の前提としては、少くとも文藝・美術・音楽等の三方面に理解を深める事が何より大切であらう。何も文藝作家、美術家、音楽家たらずとも、文藝を味ひ、美術を味ひ、音楽に酔ふ、即ち眞實を知り、美を鑑賞し、所謂ウォールガストの藝術を感じる程度にまで修養する必要があるである。菊池寛氏も「文藝は唯一の人生讀本、社會讀本なり」と云つてゐる。全く味ふべき名言であらうと思ふ。よき文藝を味ふことによつて、吾人は眞實に觸れ、自らの生活をば内省し、自らの眞實を反省し、人生への自覺を持ち、生活擴充の喜びを持つ。又隣人への愛を持ち人類相互の人類愛に燃え、延いて兒童愛、教育愛への高揚となる。又よき文藝の持つ眞實性は必然的に生活氣魄の附與となり、純眞無垢なる教育大道の調歩者たらしめてくれる。言ふまでもなく兒童愛の熾烈なる人格は延いて兒童生活への諒解となり尊敬となる。従つてよき藝術的作品の藝術的修養によつて、大訓導たるの資格が與へられることになる。しかし注意すべきことは、明るく健全なる文藝に親むべき事である。兒童訓育に當る教師の藝術的修養の目標は、飽くまで純情にして明るく健全なるところにあらねばならない。ロシヤ文學の如き暗き陰鬱なるものゝ影響をうけて、愈々陰氣になることは勿論大訓導たるの適任者ではない。如何に深刻と云へ、光明なき深刻さは、明日への光明に輝く兒童の愛とはならない、と云つてフランス文學の如き浮薄なる

不健全なる文藝も不可である。要するに兒童生活への接觸、童心への復歸と云ふ點を考慮して、飽くまで純眞なる藝術的修養の態度を持つことが肝要である。

よき文藝によつて藝術的修養を深める結果として、兒童生活への接觸が圓滑となり、兒童生活への理解、尊敬が招來される事は既に判別したところであるが、美術音楽の藝術的修養によつても亦教師のよき教師としての教育生活が擴充されるものである。殊に繪畫音楽は文藝の理知的なるに反して情愛的であり原始的であり、最も單純なる純粹なる藝術である。その意味に於て繪畫音楽は、兒童の生活により密接なる交渉を持つものである。教師が繪畫音楽によつて藝術的修養を深むるとすれば、教師は兒童の如く天真となり、明るく無邪氣となり、その情操が優美に洗練される。兒童の生活と化し得ることが出来る。ウエバーも有爲なる教師の四條件として、その一に兒童の生活に同化し得る人たることを擧げてゐるが如く、純眞朗快を期することは大訓導たるものゝ必須條件であらねばならない。この意味に於て教師の藝術的修養が何より肝要とされる。教壇にふん張つて閻魔様の如き澁顔をさらす教師、法官の如く儼然たる教師、温味なき情味なき教師に呪ひあれである。しかしながら注意すべきことは、飽くまで教師としての藝術的修養をすることを忘れぬことである。藝術的修養と云ふも要するに教育的修養である。教師としての全人

的修養、大訓導への修養に外ならない。

寒からぬ程にみておけ富士の雪

## 六 哲學的修養

大訓導が眞實な眞人間としての生活に自覺を持つとき、吾人は必ず鋭い内省、自己批判の態度を持つものである。その本然の生活に對する自己生命の成長に對して、鋭い凝視を持つと共にその教師としてのするどい自己内省を持つものである。即ち自己の教育生活の上に靜かに反省の思ひを致す。この場合、いかに大訓導といへ、誰かよく自己の教育生活の現狀を以て足れりとするものがあらう。自己の教育生活への凝視が鋭く深ければ深いだけ、それだけ不安と何かの焦燥を感じるものである。暗い不安と、無量の限りない寂寞の念に驅られて来る。「これではならぬ」「一步でも進まねばならぬ。」と云ふ自己充足の心に驅られて来る。この内省によつて起る求知の心、教師としての眞實の自覺が、即ち教師としての哲學的修養となるものである。即ち眞實を求めて止まぬ宗教的修養は、この哲學的修養とまで進展しなければならぬのである。

西諺にも「眞理と油とは常に上にあり」とある如く、生活の眞、教育の眞は、常に教師の求む

る彼岸にある。ある眞を把握するとすれば、その眞よりもつと深い眞が次の眼前に展けて来る。斯くて常に眞は、求めるものゝ彼岸に限りなく遠くに深く展けて行くものである。また眞を求めて止まぬものゝ生活は、それだけ偉大性を附加して行くものである。眞實に目覺めて哲學的修養をなすものゝ生活は、常に活動的であり、充足からより充足への邁進に外ならない。眞に自己の淋しさを知り、自己の至らぬ姿に想ひ至るとき、敢然として未知の世界、理想の樂土への握手の手をさし伸べる。力強い眞理の力に縋らんとして焦燥する。先人の教へを請ふて自己の教育生活の向上を計り、熱烈なる意氣を持つて古來及び現在の文献に呼びかけることとなる。要約すれば教師の哲學的修養とは、自己の教育生活に對する眞實なる研究的態度の發露に外ならない。教師としての覺醒の上に立つ研究修養に外ならない。

しからば教師の教育研究は、嚴密な意味の哲學的研究に依るべきものであるか否か、言ふまでもなく、嚴密なる學として哲學的修養は教師にとつて必ずしも必要としない。又斯かる抽象的な理論のみの研究は、さ程重大なる事柄でもない。尙今日まで教育學は教育哲學の範圍にまで整理されるに至らないものであり、ヘルバルトの教育學、ナトルプ、オイケンの教育學も哲學的なものゝ限定におかれてゐる今日である。勿論今日米國にあつては、教育哲學の名稱が冠せられてゐ

るものであるが、之は所謂米國流の「哲學」であつて、獨逸式の嚴密なる意味の哲學ではない。従つて哲學的修養とは、只研究的態度の把持と云つた程度に考へて十分である。教育理念に通ずると共に又教育實際に精通し、自ら考へ自ら教育實際指導の方法を、獨斷的にでなく合理的に考究する。この哲學的修養が教師にとつて肝要なる使命であらねばならない。

然し折角教師がその教育生活に自覺を持ち、哲學的修養をなすと雖も、その方法を誤つては一の成果をも擧げ得ないのみか、却て哲學的修養即ち教育研究をなさざる方が有利なる場合もある。哲學的修養にとつて注意すべきことは、徒らにロジックにのみ陥つた研究をなさぬことである。論理的遊戯に陥らぬ事である。單に自己の頭の下さを誇示せんがために、論理的遊戯をなすを以て、哲學的修養と心得ることは誤謬も甚だしいと考へなければならぬ。哲學的修養は飽くまで眞實なるところに、求知して止まない謙讓なる心のがきの上のみ、價值を見出されるところのものである。眞實なる求知心は、決して眞實と謙讓を忘れるものではない。論理的遊戯は僅に論理的遊戯であつて、決して眞實なる哲學的修養の成果とは云はれない。しかし最初は眞實なる求知心、教育生活の眞面目なる自己内省から入つた哲學的修養としても、中途に於て論理的遊戯に惡化する傾向も伴ふものであるから、その點十分注意しなければならぬ。

又偏狹なる研究、濫讀による研究態度も慎まなければならぬ。大訓導の修養は、飽くまで教師としての天職に立脚しての修養であらねばならない。教師の本領を放棄して、偏狹なる一小部門の尙奇的な哲學的修養に耽ることは、もとより教師の本領に反するものである。或はまたその反面に、濫讀に陥り無自覺的に疑ひなき研究態度に陥ることもよろしくない。あれも讀み、これも讀みで單なる記憶にのみよる、理解にのみよる研究は、もとより人格の向上進展に資するものではなく、寧ろ教師としての人格の破産、教育生活の破綻である。勿論偏狹なる人格よりは、普遍的な常識の發達を教師に希求するものではあるが、單なる常識よりも、深い人格的教智をこそ望ましいものと思ふ。この意味に於て教師が哲學修養に當るに際しては、聯絡ある讀書法によつて、一歩々々深い認知によつて、先人の教へを我に生かし、人格内容として消化して行くことが肝要である。

故に「自ら育ちつゝあるものゝみ人を教ふる資格あり」と云ふ言葉がある。全く成長せざる、絶えざる人格の成長なき教師は、教師としての資格を認められないものである。教育の良否は直ちに教師自身の良否にかゝつてゐる。この意味を十分體認し、教師たるものは一日も自己の修養自己の人格の成長を怠つてはならない。即ち哲學的な研究的態度を忘れてはならない。自己の教

育生活を體系化し、合理化し、目的的たらしめることを忘れてはならない。兒童を單なる子供として観ることは、兒童の人格成長の驚異、しかして我の人格内容の無價値に對する驚異を知らざる者と云はなければならぬ。しかし先人の教へ、先人の教育生活と握手せんとして讀書し、自己の哲學的修養の一助たらしめんとすることは、繁忙なる教職にある教師の勞に堪えざるところであるから、時間上の經濟策に就て十分考究することが肝要であらう。

### 七 學術的修養

「智は力なり」とペーコンは云つてゐる。知は力であり、教育の原動力である。知力を伴はない教育の實際から、吾人はその効果を期待する事は出来ない。兒童愛に燃えること、眞實に兒童と共に生きること、この念願は大訓導にとつて第一條件とするところではあるが、又眞と共に知の力を必要としなければならぬ。即ち教育の實際に當つては、その學術的修養を肝要とするものである。大訓導は兒童愛の背後に、文化價值及び文化内容への價值追究への憧憬を持たなければならぬ。兒童をして文化價値的生活者たらしめんとするには、教師の眞摯なる學術的修養と、その努力を必要とする。大訓導たる者は、先づこの點に着眼しなければならぬ。

現代は急速のスピード時代である。教育思潮も亦急速度を以て日進月歩、一日として停滯するところを知らない。昨日の眞理は、必ずしも今日に於ての眞理ではない。あくまでその理想を追究して、教育理論に將た實際教授の上に著しい變化を見せてゐる。従つて大訓導は、時代に即して、時代の主流と共に常に生々と歩むことを念じなければならぬ。徒なる頑迷に陥ることを慎まなければならぬ。その教授の陳腐舊態に陥ることを排しなければならぬ。しかし一部の教師は、教育の眞諦は時代と共に併行し流行化し去るものでなく、永遠に不變なものであり、教師は自己の信念に生きるを以て念願とし、徒に時代の流行に阿附する者は、眞の教育家としての節操なき者なりと強硬論を振りまはすかも知れない。贅するまでもなく、教育の基底は不變であり、信念に生くべきは言ふまでもない。吾人はこの言に反對を唱へるものではない。しかしながら、その理由を以て直ちに時代を無視してよいと云ふ理論はなり立たない。否、大訓導がその教育の眞諦をより深く把握し、その信念をより強く把持するためには、何うしても一應時代に對する、時代の生んだ教育觀に對して正當の理解を持つことが何より肝要事であらう。即ち無意味に沒時代的教師ぶる必要はなく、頑迷なる陳腐さを以て信念強き教師と誤信すべきものでもない。大訓導がその教育觀をより明確に確立し、その教育生活を充足せしめるためには、何うしても時代の

變化に對して常に周到なる注意を持ち、正當なる理解を持ち、即ち常に時代に即した學術修養に心がけねばならない。

要するに大訓導の學術的修養は、その教育觀の擴充、その教師としての實力の養成にあるものであるから、狭く深くでなく、廣く淺く教育全般の學術修養に心がけることが肝要である。殊に近來は時代の推移と共に新教材の簇出するものがあり、昨日の教材今日既に誤謬となると云つた状態であるから、大訓導たる者は教育全般の學術修養はもとより、より廣く一般社會の常識にまで周到なる觀察を下すことを怠つてはならない。毎日發行される教育雜誌は、之を學校經費によつて購讀する方法を採るとか、或は各教師協同出資によつて購讀するとか、兎に角多くの教育雜誌を精讀し、新知識の攝取に心がけることが肝要である。新聞には教育の實際指針に就ては記載されないが、教育問題の報導は教師にとつて必ずしも閑文字ではあるまい。各種學校の教育的講演、講習會にも努めて出席しなければならぬ。只漫然と物見遊山式の講演會出席ではなく、眞摯なる研究的態度で出席し、必ず何等かの有益なる結果を獲得することを心がけねばならない。他學校の參觀も亦大訓導にとつて肝要事である。しかして批評會の席上にては、日頃蓄積したる自己の見識を堂々應ずるところなく披瀝發表する、所謂大訓導たることを念じなければならぬ。

俺は俺、人は人と云ふ頑迷さは、遂に頑迷の外の何ものでもなく、常に進歩的な、向上的な停滞することなき大訓導の採らざるところである。

しかし大訓導の學術的修養が、廣く淺く教育全般に亘るべきことを主眼とするとは云へ、又一教科への研究深化をも必要とするものである。教師にも個性があり、特長があり、専門的な傾向を持つものである。例へば算術科に堪能なる教師もあれば、讀方、或は國史、圖畫科に特殊の才能を有つ教師と云つた風に、何れか一教科への深い造詣を有するものである。之は教師の教育効果を特殊な色彩たらしめる一の力である。即ち算術に堪能なる教師の學級に算術に優秀なる兒童技能科に特殊の才能を有つ教師の學級に技能科成績の學がる事は今更贅するまでもない。換言すれば、教師が一の特殊な教育的才能を有すると云ふことは、延いて兒童の個性伸展に資するところ、大なるものがある。大訓導はこの點に着眼し、全教科への學術研究を深化せしめると共に、一面その特殊才能に立脚して特殊教科への學術的修養を深化せしめることが肝要である。最後に大訓導の學術的修養は空理空論に流れてはならない。飽くまで教育の實際に立脚して、學術的修養に邁進すべきは嗚々を要せざる所である。



## 第三章 典型訓導教化論

### 一 生涯を捧ぐ教育道

凡そ職業として所謂先生を擇ぶものに二種類があるらしい。即ちその一は一時の腰掛けのつもりでこれに入るものであり、他の一は眞に教職を自己の天職なりと心得てこの道に入るものである。何がさてこの世智辛い世の中である。失業地獄の現代である。金の草鞋を穿いて探して歩いた所で、オイソレとよい職業が見つかるものではない。加ふるにこの不景氣である。遠慮會釋もなく全國否全世界を吹きまくる不景氣風の風靡する所、萬物生色なき現代である。

かういふ時代に處してお役人となるには正規の學校を出ても又々試験などといふものにひつかかつて、必ずしもその目的を達するといふことは出来ないし、會社員、銀行員などになるにしても相當の學問が必要であり、情實纏綿の斯界に於ては、よい手引きでもなければ、とても出世などといふことは覺束ない。では商人にならうか、資本がない、のみならず青息吐息四苦八苦の不景氣の中に悩んでゐる商人輩を見ては、とてもなる氣にはなれない。

まゝよグツと下つて百姓稼ぎは肥料をいぢるのが嫌であり、自由労働者をしてはとても身體が承知しない。とつおいつ考へ抜いた末在學中にも補助が貰へるし、出れば直ちにそこばくの月給にありつける。たとへそれが薄給であるにしても、月賦乍ら洋服も着れば靴も穿け、おまけに父兄には敬意を表され、兒童には神の如くに敬はれる。相手の兒童が青つ涕をたらすのは少し癪にさわるが、先づ／＼當座逃れに教職につかうなどといふ手合が前者である。

かういふ手合に限つて長保ちの出来るものではなく、始終腰がフラツイて居り、何がなよい職業もがなと心ここにあらずして、魂魄宙に迷つてゐる。かと思ふとかういふ手合の中から、遂に他に轉ずる機會を失ひ、さうかうしてゐる中に妻も貰へば、子供も殖える、抜き差しならず勤続何十年、しかも致々汲々乎として教化し得たる頭數徒らに多くして、内容は空々寂々、送迎幾十星霜、かち得たるものはそれあまり有難くない、ニツクネーム曰く「わねむり先生」「鼻糞マルメン丹」などといふに至つて、衣食の道のために徒らに後進の躍進を中道に遮り、衆人怨嗟の的となるなどといふ手合も生じて來るのである。

かうした手合は實に教育を荼毒する甚しきものと共に、斯くの如きは斯界のバチルスであるといはなければならぬ。これに反して後者の所謂教職を天職と心得てこれに没入した人にして

初めて大訓導的教化の實績を高調することが出来る筈であり、斯くの如き人に俟つてこそ初めて斯界の向上發展が期せられなければならないのである。實に等しく生涯を教育道に捧ぐるといつても、前者の如く無爲にしてその職を塞ぎ、幾多の害毒をこそ流せ、寸効をだに招來し得ざる所謂食はんがための徒は一日も早く教育界を去れ。吾等は眞に教育を愛し、教育に生き、教育に死せんとする大訓導の出現によつてのみ、その教化の及ぶ所「道に落ちたるを拾はず」の感化がなさるべきを確信するものである。

## 二 先生といはれる程の馬鹿

世に「先生」といふ言葉は随分色々の意味に用ひられる。「先生とうとう参つちまつたね」「先生一寸どうです」から「先生は如何と問へばそんなもの」さては「髻をつかんで春秋を讀んでゐる」——これ等は所謂「先生といはれる程の馬鹿でなし」を表裏から見た言葉や句である。

それ故にかうした川柳の句などから見ても、この場合の「先生」は必ずしも學校の所謂先生を指したものでなくして、世間一般に通用する、軽く相手を呼ぶに親みの中に一種の滑稽味を含んだ「先生」の語を以てしたものを呼んだのであるらしいから、それが必ずしも所謂教職にある

ものを侮蔑した言葉とは請取れない。

しかし乍ら、吾々は天下の教職にある訓導は、悉く「先生といはれる程の馬鹿」であつてほしいと思ふ。又これでなければとても眞個の教育は出來ないではあるまいかと思ふ。古語に「大賢は大愚に似たり」といひ、名僧親鸞は自らを呼ぶに「愚禿親鸞」を以てした。その意や蓋し大賢は大愚に似たりとその軌を一にするものではあるまいか。何はしかし、馬鹿ほど世に恐るべきものはない。一切を度外視して自己の思ふ所に一直線に進む。素よりこれには理性を缺いてゐるから、眞の愚者は同日の談でないことはいふまでもないが、一切の外事に超越して自己の信する所に進むといふ點に於て吾々は教職にある人々に、馬鹿といはれる程の人であつてほしいと希ふ。只一寸ちに自己の天職に向つて突進する。そこには名譽もなければ利慾もない、況んや權勢おや。かくして眞個の教化が達成し得られるのであることを確信する。即ち教育の職に安住せば、そこには月俸の二割減もなければ、初任給の引下げもなく、義務教育費の國庫負擔もなければ、動八等の如きは眼中にあるなし。只あるものは兒童の教化といふ尊い使命！これに自覺するものにして初めて偉大なる教化を招來することが出来るのである。

それ世上の物慾一切眼中になし、しかも營々孜々として勵精する所、そこに期せずして成功の

榮冠、社會の報酬は双手を擴げて待つてゐる筈である。「努力のなき所に成功なく、成功なき所に榮譽あるなし。」先づ報酬を見ずして働け、そこに大訓導教化の一大要素が発見せらるるであらう。

### 三 金よりも人を造れ

「世の中は一に金、二に酒、三に女」などといふことや、「酒なくて何んのおれが櫻かな」などといふことは遠い昔のことだ。金色夜叉の宮さんこの方金に轉ぶが當世で、今では「一にも金二にも金、しかして三に金」であり「金なくてなんのおれが櫻かな」である。故ある哉「金に恨みが數々ござる」は昔も今も變りはない。「金があつて男がようて奥州仙臺陸奥の守なぜに高尾にふられたか」は暫くおいて問はずとするも、「わたしや賣られて行くわいな」のお輕さんから此の後金に恨みが綿々として盡きないのが當世である。

茲に於てか萬人舉げて黄金の奴隷となつてゐるのが現代である。何處を見ても「金が欲しい」の權化ならざるはない。政界を見よ、實業界を見よ。頻發迎接に違あらざる疑獄事件の世相はそも吾人に何を語りつつあるかを知らば、思半に過ぎないであらう。半世乃至は畢生の努力を以て

造り上げた自己の位置を、醜穢なる事件によつて一朝にして棒に振つて了ふ。あまりに思ひ切りがよいとはいふものの、決してその勇氣は衰えたものではない。否思ひ切りがよいのではない。戀々としてその地位にかちりつきたいにはあるが、その不正行爲を法の裁きによつて天日に暴露さるとき、天下の正義がこれを許さぬのである。かくして彼等は槿花一朝の夢と亡んで鐵窓裡に冷い月を仰ぐといふことになるのである。

そのもとは何か？ 曰く「金」である。しかるが故に「金に恨みが數々ござる」ことになるのであるが、今では金の方が愛想をつかしてゐるさうな。教育界も亦その例に洩れない。と申すと現代の教育界に活動される方々に對して甚だ失禮の申分ではあるが、事實であるから致し方がない。勿論それは政界その他に起りつつある疑獄事件の如く、しかく露骨ではない、又その金額に於ても微々たるものであるに違ひない。しかし乍ら、如何に入試問題が緩和されやうとも、依然その影に跡を絶たざる準備教育、さては入試にからまる裏面のかげひき、成績評點の裏面、盆暮のつけ届け、そこにさうした醜怪事が潜んでゐないと誰が斷言し得よう。

金さへあれば凡てが自由の世の中である。萬金を以て購ひ得ざりし節操さへも、現代は些少の金を喰はし、利を以て誘へば獲得する事必ずしも難しとしない。訓導と雖も人間である以上慾の

あるのはいふまでもない。それに終始切りつめられた生活を強ひられてゐる教職員としては他の華かな生活を見ては羨望するのも無理からぬことであり、自分は兎も角、自分に連なる妻子に對して、あゝもしてやりたい、かうもしてやりたいといふ慾念に左右される力は聖人にあらざる以上、決して無理とはいひ得ない。

しかし乍ら、上を見れば如何なる職業にあるものと雖も限りのないことで、これを望んでゐては全く果てが知れたものではない。しかもかゝる小金を貯めるとか、小細工を弄するとかいふ手合の多い中に、「蟲々たる老松の操」「雞群の一鶴」たる氣品を持してこそ、名訓導、大訓導の名を擅にするを得べく、しかしてその肺肝より流露する所の教化こそは、眞個世に尊きものといはねばならぬ。

實に訓導は「金を造るよりも、人を造る人」でなければならぬ。訓導には先づ以て人を人にまで——の一大使命が託されてゐる筈である。この一大使命を達成せんとする烈々たる大勇猛心に燃えるならば、名利それ何物ぞ！ 訓導に於て金は眞に外道であり、名譽を慕ふ心は眞に魔道である。世に訓導にして大訓導の名を擅にせんとする人は、正に茲に目覺めねばならぬ。目前の利益を離脱として、永遠の一大使命——教育——を没却するが如きは、眞に教育界のオーソリテイとなることは至難事といはなければならぬ。

#### 四 説く人・導く人

兒童の前にボードを背に、身は一段と高い教壇上にあつて、眼下を睥睨し、机上に教科書を啓けて、右手高く天上を指し、或は左手の肩より斜に落下する所、意氣軒昂、或は風雲を叱咤し、或は歌々として訴ふるが如く、泣くが如く、或は滔々大河の決する如き雄辯を揮つて、しかも得る所幾何？ 徒らに兒童を華胥の國に誘ひ、武陵桃原の夢を結ばしめる事に至つては、實に笑止の沙汰といはなければならぬ。

かうした人は今時の訓導にないであらうか。教職を衣食の資と心得、教壇を塞ぐことによつて一日を糊塗するを以てその信條とする徒輩は現時の訓導に絶無であらうか。つまり、説きさへすれば——自己の腦裡のありたけを、或は緊縮してその半分位を、兒童が分るまいが分らうがそんなことにはトントお構へなく——能事終れりとするやうな訓導がないであらうか。吾人は密かに嘆ずる。かうした所謂説くことを以て教化の全體なりと誤認しつつある訓導にして、よくその目的を達成し得ざるべきを。否これにより以て、如何に彼等兒童の純真な心が蝕まれ、歪められて

行つてゐるかを痛歎せずには居られない。

訓導は説く人であつてはならない。これは徒らに兒童の依頼心を起さしめると共に、彼等の研究心を銷磨せしめる以外、何等の利益をも招來することのないことを牢記せなければならぬ。訓導は正に兒童の本性を導く人でなければならぬ。「習ふより慣れる」やうにさせる人こそ、眞個の訓導と呼べるべきであると思ふ。即ち彼等の學ばんとする心を巧みに誘發し、これを善導し、時にそのよき助言者となり、時にそのよき解決者となること、これ即ち大訓導たるもの、狙ふ處でなければならぬ。

更に訓導は教へる人であつてはならぬ。抑も教師は兒童よりその學識に於て、將た智識に於て經驗に於て同日の談にあらざることはいふまでもない。しかし乍ら、兒童には兒童の國がある。心がある。そこは大人の絶對不可侵の境地であり、彼等独自の夢の國、現實の世界でなければならぬ。訓導は一介の訓導である。その全知識を傾け盡すと雖も、それをまともに金部受け容れるにしても、若しそのみをも以て成人するものとしたならば、兒童は到底訓導の域を出でないであらう。兒童の時よりして將來の國家を背負つて立つ程の大人物の出現は望み得ないかも知れない。

かくして眞の教育、眞の教化が完成し得たりとすることは出来るであらうか。人各々生れ乍らにしてその獨自性を保つてゐる。その一班に於て共通性を有してゐるとしても、その全班から考へるならば、各人その面貌を異にする如く、天賦の才能も亦自ら差異あるは、蓋し理の當然である。しかるにこの理を度外視して淺薄なる自己の智識を以て一切の兒童を律せんとする、蓋し潜越至極の沙汰といはなければならぬ。名訓導大訓導はその教化に當つて絶對に教へる人であつてはならない。伸ばす人でなければならぬ。彼等兒童の天賦の才能に即して、これを永久に伸展せしめて行く、そこに偉大なる教化の使命を發見する人でなければならぬ。

これを要するに、訓導は説く人であつてはならない。更に教へる人であつてはならない。が、その反對に飽くまで導く人であるべく、徹頭徹尾伸ばす人でなければならぬ。換言すれば、注入することを以て教育の妙諦なりと解せる訓導の如きは實に誤れるも甚しきものであつて、飽くまで彼等を開發する、啓發する、誘發する、といふことを以てその信條とする人こそ眞の大訓導たるを得べく、その教化の効や期して待つべきものがあらう。

## 五 校長視學は教育家にあらず

ゴマ鹽交りの半禿頭、稀に無髻の人もあるが、概ね髻を貯へることによつて儼たる威容を示し辛うじて眼尻の傾斜角度を補ひ、フロツクコートに金鎖襟然、一校に君臨するものこれを校長といふ。かと思ふとその一面に今の若さを金縁眼鏡に示し、みめよい女先生の御給仕の茶に咽喉を濡ほし、暮夜潜かに伺候する有象無象、榮達餓鬼を前にしてニヤリ／＼、「お前達の任免はおれの方寸にあるんだぞ」とにらみを利かして、髻の塵を拂はせることを以て能事と心得てゐるらしい人種、これを視學といふ。「デカと視學アラを拾つて飯を食ひ」などといふ教育川柳は強ち出駄羅目の嘘つ八でもあるまいと思はれる節が多分にある。

しかもこの兩者とも教育界の高位に位して小學教育はすべて乃公等の方寸から出て来るものであるなど、誇示してゐるから世話はない。果して彼等は眞の教育者なるべきか。なる程一校に君臨し、一校の内外事項を執掌し、一同を一堂に會して訓辭を行つてはゐるが、それによつて小學教育の全目的が達成され、彼等は眞教育家といはれ得ようか。自己の意志のまゝに教員を動かして以て一ツバシの教育家面が聞いてあきれる。一步否數歩を譲つて校長は教育者なりとするも視學は決して眞の意味の教育者ではなく、彼等は教育關係者の一員に過ぎない。教育關係者といへば意味甚だ廣範なもので、苟くも學校を經營するに當つては小使、給仕に至るまで教育關係者

たらざるはないであらう。この意味に於て視學の如きは執る事務こそ異れ、その教育關係者たる點に於ては彼等と何等選ぶ所がないのである。

更に、今校長は教育者なりといつたが、果して彼等に眞の教育が出来らるであらうか。延いては彼等が眞の教育者なりやといふ點に至つては多大の疑問なきを得ないのである。何故か？ 如何に名校長と雖も、如何に校長によつて樹立されたる校是が優秀なるものと雖も、これを育成して行く眞の教育者即ち訓導あらざりせば、そは一切空理空文に終つて了ふのではあるまいか。こゝに吾人は校長即眞教育者たる點に多大の疑問を挿まざるを得ないのである。

直接兒童に面接し、その生活を共にするものは校長にあらず、況んや視學おや。實にそれは訓導でなければならぬ。堂々四隣を壓する校長の訓辭、それは往々にして兒童の頭上を素通りする。これを見童の頭に止めて、彼等のものとさせる任務は、實に訓導に課されたる一大使命であると共に、そこに訓導即ち眞の教育者たるの結果が生れて來るのである。

百の名言、千の至言、兒童に於て何等の價值をも存し得ないのである。彼等は只悠々として兒童の天地に悠遊することを念願する。この機微を察して、機に臨み折に觸れて名言至言を彼等兒童の腦裡に印象づける。そこに訓導の眞の教育者としての偉大さがなければならぬ。

實に訓導は一校の土臺石であると共に、兒童の杖とも柱とも頼む唯一無二の教育者である。彼等の努力如何によつて、一校の校風も舉り、一校の頹廢をも來たすといふことになるのであるから、彼等の責は重且つ大なるを感ぜねばならない。茲に於て吾人は、聲高らかに叫ばざるを得ない。「名訓導出でよ」「眞の教育者出でよ」と。教育の高調は獨り彼等の双肩にかゝるものであると共に、彼等の掌中に把握せられてゐる謎であり、秘密である。

## 六 教室長は校長なり

學級を經營するものは訓導であることは今更喋々を要しない處であるが、彼等が各個に名校長たるの覺悟と心掛けて進んで行くなれば、幾學級の集積、幾名校長の集積たる學校の仕事の高揚されて來ることはいふまでもないことであつて、斯くして校風斷然近郊をリードするといふことになるのである。前にもいつた通り、如何に名校長を頂いてゐても、これを運用する部下の訓導に立派な手腕がなかつたならば、その名校長の施政方針の徹底せざるは明かなことで、とても校風の發揚などいふことは覺束ないのである。

しかるに部下訓導が名訓導網を以て組織されてゐたとしたならばどうであらう。校長の意志は直ちに全學級に徹底し、反映し、その集積たる學校經營の如きは易々として行はれて行くに相違ない。實に訓導は一校の柱石である。彼等の經營する學級成績の降替は、直ちに一校經營の興廢に深甚の關係を有するものなるを知る時、訓導としての學級經營上の信念上にも亦偉大なる覺悟を有すべきはいふまでもないことであらう。

しからば學級經營の任に當る訓導は平素如何なる心掛けを以て行くべきか。之は尠くとも學級經營上に於て看過することの出來ない大問題でなければならぬ。即ち訓導の態度そのものが一學級の經營上に如實に反映するものなるが故に、これはこれ實に重大なる問題といはなければならぬ。しからば訓導の學級經營上の心掛、態度を如何に決定すべきか。曰く自己をして校長の位置に置くことである。自分が校長として一校を支配する意氣を以て經營の任に當ることである。

つまり訓導は一教室の經營者、長である。しかして一學校の縮圖であるのであるから、これを大にしては一校を經營するの信念を以てこれに當ることが大切である。この意氣、この覺悟を以て經營の任に當らなければ、眞の教化など出來るものではない。前から再々いつてゐることであるが、兒童が學齡に達して學校に上る。成程學校に入るのであるから、學校によつて教育さるべきは當然のことであるが、しかしそれは大ザツパの謂であつて、彼の眞の教育は學校といふより

も、彼等の學級内に於てなされるのである。實に彼等の學級的教育環境より受ける刺激感化は蓋し甚大なるものがあるのであつて、彼等は學級に培はれ、育まれ、巢立つのである。斯く觀じ來れば、學級生活の兒童に於ける重要性は、學校生活の全班なりといつても敢て過言ではないであらう。

かうした重大性を帯びてゐる學級經營において、「先生は先づ生れたもの」であつたり、「先生は先きに生れたもの」であつたりしたのではどうであらう。教育のこと蓋し思ひ半に過ぎるといはなければならぬ。かるが故に一學級經營の任に當る訓導は、正に常に一校に君臨する校長の意氣を以て當らなければならぬ。といふことは校長の意志のよき傳達者、遵奉者でなければならぬ。如何に一學級に君臨すればとて、一校の校長はどうでも自分はかう思ふからなどい、自分勝手な主義方針で行くのでは、「盲蛇に怖ぢず」の類で教育上の危險の上ないであらう。訓導の學級經營の呼吸、それは飽くまで一校の校長の意氣で行くべきであり、飽くまで校長の代理者たる小學校長、校長の忠實なる支持者、敷衍者、遵奉者として終始することが大切である。

### 七 教室と活社會に障壁なし

眞に學級を經營して、これを育て、行く樂しさは實に訓導にとつて何物にもかへられぬ樂みであり、彼等の日々に伸び行くさまを見ては、自己の粒々苦心が結晶したものであるから、實に涙が出るほど嬉しいに違ひない。學級は訓導にとつて實に箱入娘である。何人にも手をつけさせたくない大寶物である。所が徒らにその蝸屋中に蟄居して桃源の夢を食つてゐると、飛んだ時代錯誤に陥るのだから注意を要する。

自分の大切なものとなると「荒き風にもあてんとぞ思ふ」といふのが誰しもの人情である。所がこれが過ぎると「箱に入れ過ぎて娘を桶に入れ」となり、「惜しいかなあつたら思ふ律義なり」などいふことになる。前者は角を矯めんとして牛を殺すの類であり、後者は融通の利かない木の根ツコを作り上げて了ふといふことになるのである。苟くも理想的な學級經營をなさんとならば、眼は廣く活世間を見、凡ゆる社會相を自己の學級經營方針に取り入れて、時代に順應して行くことを考へなければならぬ。

時代は刻々に進展する。教育のこと又然りであつて、昨日の是も今日の非となり、それに代るべき新しい事が續々として踵を接して來てゐる。然るに自分等が學校時代に教へられた古ノート一冊に頼つてこれを經營上のユートピアと考へ、その間何等の改良進歩を施さず、十年一日の如



くこれによつて恬として恥なしなどいふ連中にかゝつては、學級經營もなんのその、經營が聞いてあきれるのである。

又社會は醜惡な罪惡史である。かうした醜惡な場面を彼等兒童に傳へるに忍びない、などいふ所から極力これをヒタ隠しに隠し「忠臣は孝子の門より出づ」一點張りで行つてゐるなどいふのをよく見受ける。しかし乍ら、彼等兒童が果してよくこれを知らずに過すであらうか。更にかういふことに一切觸れることなしに彼等は成人して行けるものであらうか。「愚かなるものよ汝の名は因循姑息の教師である！」。

彼等には家庭がある。彼等の社會がある。如何なる社會相でも彼等の耳に入れぬといふことは絶対に出来ないのはいふまでもない。かの疑獄事件が騒ぎ出した頃、一國の臺閣に列した者が圍圍の身となつた際、これが質問に遭つてある教師は國民教育上答ふる術を知らなかつたといふことである。かうしたことは、果して兒童教育の重責にある訓導としての取るべき妥當なる方途であらうか。苟くも教育上由々敷重大問題の突發に際し、これを出來得べくんば兒童の前に抹殺せんとし、或は極力これに觸れざらんことを希ひ、或は之に對する對策を豫め樹立してゐないなどといふが如きは兒童に忠實なる訓導、教育の重責に任ずる訓導としてあり得べきことであらう

か。

吾人は「臭いものに蓋」主義を絶対に排斥する。飽くまで公明正大でなければならぬ。一切を兒童の前に暴露して行く。しかもこれに善處して行くことを忘れてはならない。尤も好んで知らせる必要もなく、又絶対に兒童に知らせることが出来ないやうな事項もないではないが、しかし凡ゆる場合に於て、如何なる兒童の質問に對しても、決して不明確な答辯を與へぬだけの用意と準備を必要とする。飽くまで彼等の學級生活に活社會を取り入れることに専念せねばならぬ。そのためには年齢、性別、發育状態に應じて見學も必要であり、新聞を見せることも必要である。兎に角一切を兒童の前に提供して、補導誘掖場合によつては、「禍を轉じて福とす」べく、凡ゆる場合に善惡の判断を誤らざる批判力を養はせ行くといふことも親切なる訓導の正になさねばならぬことである。訓導は常に教室と活社會との間に介在する障壁の除去に深甚の考慮を拂つて、時代に順應する經營をなすことを忘れてはならない。

## 八 身を殺して仁をなす

凡ゆる場合に於て自己を殺すといふことは、人間として堪へ忍ぶべからざる苦痛である。況ん

やそれが人のために自己を犠牲にするとあつては、その行爲や實に尊く、そしてまたよく凡人の爲し難き所であるはいふまでもない。野球に犠牲球、つまりサクリファイヒットといふのがあつて、先づ最初のバッタアが壘に出ると、次の自分は打てる自信があり、又誰しも腕に覚えのあるものは、カンと長棍一振白球雲を縫ふやうな大飛球でも飛ばして三年の溜飲を下げて見たいのが人情である。所がそれが出来るかも知れないが、出来ないかも知れない。そこでこの慾望を——野心を棄て、策戦上からランナーを次壘に進めるべく、自己の長打を犠牲として行く。ここに犠牲打といふものが生じて来る。

訓導は正に教育界のサクリファイヒットアでなければならぬ。苟くも學級經營をなすに當つて自己の慾望を加味してはならない。徹頭徹尾兒童のために、生徒のために、自分の身は粉になつても構はない。ひたすら幼き者を伸すために、こゝに訓導の尊い大犠牲心が天地を貫いて輝いて来るのである。かの「燒野の雉子、夜の鶴」を思へ。更に抱卵より孵化へと過程を辿る牝鶏の苦勞、さては「はへば立て、立てば歩め」の親心を以て訓導の心とせねばならぬ。

教壇上に立つて身ここにあれども心ここにあらず、コート上のかげひきを考へ、家計のことを思ひ煩ふ。こんなことで訓導の重責が果されるものではない。一物を棄てて、自己の天職に精進

する、それでなければ眞の教育者とはいひ得ない。しかし教師と雖も人間である。家族もあるのにこんなことが出来るものかといふかも知れないが、それは思はざるの甚だしきものであつて、只眼前の利益に眩惑されつつある近眼者流のたはごとくに過ぎない。「天は自ら助くるものを助く」といひ、「天は決して仁者を殺さぬ」といつてゐる。否いつてゐるばかりでなく、それが如實に立證されてゐる。一切を顧みずして自己の信ずる處、率ずる所に猛進する、そこに勢力に相當する物質的、精神的のレオードのない筈はないのである。大訓導たらんとするものは、先づ眼前の小利に惑溺することを止めて、眼を遠き永遠の彼方に放ち、「身を殺して仁をなす」の大覺悟がなくてはならぬ。

### 九 直線は最短距離にあらず

「三角形の二邊の和は他の一邊よりも大なり」は敢て幾何の先生を煩はすまでもなく明瞭で、即ち他の一邊はショートカットであり、最短距離であり、近道である。所が理窟はさうであるが、これを社會の事實に徴して見ると必ずしも、直線必ずしも最短距離でないから面白い。

あるセツカチの男、ある野道の一人旅で午飯時にブツ、ブツ、ブツ。と同時に急に腹がシク／＼痛み

出してどうにもかうにも我慢が出来なくなつて側の野雪隠へ飛び込んで悠然とまたがりながら、さて考ふらく、時は飯時だがここで暇を食つた上に、次の驛で又々飯の時間に暇を潰すと時間の不経済ばかりでなく茶代も置かねばならぬ。まゝよ恰度これに入つたが幸ひ、ここで飯を食ふとなると一舉兩得であると、やをら腰の握飯をとりだして、垂筵の間から菜花つゞきの畑に見入りつつ、且つ垂れ且つ食ふ。春甚だ長閑である。所が好事魔多し！一匹の蜂が飛び込んで来て股間の一物をイヤといふ程刺したものである。さすがの彼もこれには吃驚敗亡アツとばかりに立つ拍子に、手にした握飯を下の壺へポチャーン！暫く啞然たる彼は撫然として曰く、どうせ糞壺へ落ちる運命の握飯である。體中を通る手数を省いただけ捷路であらうと。

同じ下に落ちるにしても腹を通らんで何にならう。少しも榮養を與へずに落ちたのでは握飯の意味をなさない。こんな捷徑は捷徑にして捷徑ではないのである。「急がば廻れ勢多の唐橋」とは即ちこのことである。教育のこの悠久なるべきは今更喋々するまでもない。決して一朝一夕になるものではない。しかるにこれを無暗に詰め込まうとする所に幾多の無理が起り、効が少く成績が擧らぬといつては、天を仰いで天道是か非かと嗟嘆し、果ては自暴自棄にまで陥るなどといふことになるのである。

兒童は野生そのまゝである。何等の洗鍊をも加へられてゐるものではない。その代り凡てが純眞である。一片の暗影をさへ止めないのである。彼等は「方圓の器に従ふ」水の如きものであり晒されたる白布の一片である。これに自己の思ふ存分を印して行かうとする所に、訓導の苦心が要る。訓導が善玉を植ゑんとせば、反對に側から惡玉を植ゑつけられて來ることもある。善玉にも染み易いだけ惡玉にも染み易い。一度惡玉に染んだものを又善玉に染め直す。それでよいかと思つてゐる間に又また惡玉に染め返されてゐる。訓導は涙と汗を以て、これに當らなければならぬ。

實に教育のことは永久である。寸時も油斷のあるべからざると共に、急進は絶對的禁物である飽くまで徐々に、「牛の歩みのよし遅くとも……」一步は一步と確實な地歩を堅めて行くのでなければ、眞の教化は期待することが出来ない。

### 一〇 怒りて徳なし叱りて徳あり

「怒るな働け」は、蓋し千古に通ずる名言である。人間怒つてはならない。教育のこと特に然りで、怒つてガミ／＼やつたとて徒らに反抗心ばかりを咬るに止まり、場合によつては、何のため

に怒鳴られるのか意味さへも分らず、只々萎縮して了ふといふものさへあるのであつて、怒つて得の行くことは更でない。だから訓導は決して怒つてはならぬ。とはいふものの、何を語つても耳を藉すぢやなし、折角精神罩めて話をしても、馬耳東風、相手は青涕たらしめて悪戯に餘念がない、などといふに至つては聖人にあらざる限り、腹の立つのは當然過ぎる程當然である。これを知つて怒らず、知りつゝ怒るの中間を行ふ訓導又つらい哉である。

が、實際經營法に於て叱る、たしなめるといふことなしに彼等の玉成の望み得ないのはいふまでもない。教師の戒めは「千斤の重み」がある。それ故にかうした場合には怒らずにこれに代へるに戒めるで行かねばならない。即ち訓練の方針は感情を以てしてはならない。感情の激發する所、怒りは免れ得ないのであつて、これに代ふるに理性を以てせねばならぬ。理性の赴く所、そこにはその處置に何等の怨嗟の聲を聞かざるのみならず、その理性の發露した叱り、戒め、たしなめは彼等を玉成する上に於て、必要缺くべからざるものなるを痛感するものである。

### 一一 感化の鍵を握る人格力

一に二足して三、三三が九をやつてゐること、それは素より教育の一部には遠ひないが、しか

し斯くの如く有意識的にのみ行はるる處に教育の仕事が存在するものと思惟するは非常な誤りではなければならぬ。即ちその反面に於て無意識的に働く教化力をも亦教育上看過してはならない大問題である。無意識的に働く教化力とは何か。曰く訓導の人格的素質！ これである。

二に二を加へて四。四四の十六。早くいへば誰にも出来る問題で、敢て訓導を煩すまでもないことであらう。しかしながら、訓導の人格より受ける無意識的の感化、これは到底その人ならでは考へることの出来ない尊い感化でなければならぬ。訓導は一學級を經營し、兒童は彼を神の如くに尊信する。そこに何人も企及することの出来ない對兒童的感化力が生れて來るのである。彼の學級に於ける一言一行は、兒童にとつては正に金科玉條である。些かも疑義を挿むべき餘地がない。試みに、彼等兒童が家庭の人となつた場合を見るならば、彼等は彼等の弟妹や友人を集めて學校ゴツコである。「私は何先生になります」……彼等は受持訓導の癖をよく飲み込んでゐる。その口調、チェスチュアまでそっくりそのまゝやつてゐるのを見るであらう。事態斯くの如くなるが故に、訓導の責任は實に重大なるものといはねばならぬ。

茲に於てか訓導は不斷の人格的修養を必要とする。先生なるが故にといふ道德行爲上のハンデキヤツプを許されない。彼等は兒童の生活を生活し、兒童の生命を生命とする。そこに燦爛たる

人格的教化の花が咲いて来るのである。若しかりに訓導にして這裡の修養を怠らんか、結果は學級に如實に反映して来る。しかして決してこれは良果を期待することは出来ない。かく觀じ來れば訓導の人格的修養の必要は、實に焦眉の緊急といふべきであらう。

古より神將名將は馬を愛する。軍神乃木は、嘗つて馬を御するに拍車や鞭を以てせず、常に手綱のさばきによつてよく千里を駆け得たと傳へられてゐる。これ素より大將の乘馬術の優秀なるにもよるものであるが、動物特に馬を愛護する精神の發露でなければならぬ。かくして禽獸でさへも、大將乃木の命令一下、よく敵陣を踏み蹂るだけの訓練が加へられたのである。況んや人間をや。旅順の一戰肉弾に次ぐに肉弾を以てする山河流血の白兵戰に於て、如何に勇敢なる日本軍人と雖も、目前に死を臨んでは確かにいやな気持ちであつたに違ひない。しかるに彼等は死を見ること期するが如く、易々として國家の難局に身を投げ出して顧みなかつたのである。これ何故か。曰く大將の軍令の峻烈なる中にも平素の大將の人格の閃きが存し、この大將のためならばと彼等が考へた結果に外ならない。更に大きく考へるならば、明治大帝の宇宙を蔽ふ大感化力に歸せねばならぬ。彼等兵士は、この優渥なる御恵みの中に生き、生きるも死ぬるもこの陛下のためならば、邊にこそ死なましといふ、そこに明治大帝の偉大なる感化力と徳化を看過することは出来ない。

出来ない。

この場合明治大帝は校長であり、乃木大將は訓導である。この有難き陛下を上へに頂き、これを徹底せしめて遺憾なき將軍が一軍を統ぶる、この學級の拔群の大功を樹てたるも亦故なしといふではないか。

## 一二 鐵拳時に超人格力

鐵拳は蠻行である。苟くも文明の今日に於て言論機關の發達してゐる昨今、鐵拳などといふ野蠻な手段に訴へるといふことは何事である、などと開き直る人もないではないが、これは一知半解の僻論である。かの開闢以來文明の駭々乎として進歩してゐる現代に於ても、尙人間の鬭争史は絶えることなく、國と國とは表面平和を装つてゐても裏面には虎視耽々として爪牙をといでゐるではないか。何んすれど鐵拳を以て蠻行なりといふ。鐵拳は今日でも尙人事一切を解決する最後の鍵でなければならぬ。

けれども訓導がその訓育上に於て、何等の制肘なしに無暗にこれを揮つて兒童の頭にゲンコを見舞つたりしたのでは問題である。今はそんな人は澤山あるまいが、昔は随分癪に障るといつて

はなぐり、覺えが悪いといつてはなぐり、いたづらが過ぎるといつてはなぐる。なぐられる兒童こそいゝ面の皮であつた旋風時代がある。素より當時と雖も法令では身體的懲罰を禁じてはゐたが、中々行はれなかつたのである。所が最近これが非常に徹底して來て、兒童の頭をなぐるなどといふことはなくなつて來たのは、喜ばしい現象といふべきであらう。

けれどもその結果、鐵拳時代に比べてその訓育上に熱がなくなつて來てはゐはしまいか。「どうでもなれつ涕垂れ共」などと投げやりの結果が起つてゐはしまいか。かくして訓育の熱の缺くる時、この治下に育まれる兒童の放縱さ加減は實に想像するに難くないのである。吾々は親の大慈悲を以てする訓導に對して、鐵拳を下すの意氣と、熱と、更にこれによつて世上の物議を醸さる用意と修養とがあつてほしいと切言する。

### 一三 先生に殺された生徒

先生が仕置きが過ぎた結果生徒を間接的に死に致したといふことは、昔から例のないことではなくて、我が教育史上屢々散見する所であるが、かうした目前の殺人罪を犯すものでなくとも、精神的に殺人罪を犯してゐる訓導がありはしまいか。吾人はかうしたことを考へるとき、遺憾な

からその絶無なるを斷言することが出來ないのみならず、現に隨所にこれが突發してゐることを痛嘆せずには居られないのである。

試みに吾が教育界を一瞥するならば、かの激甚を極むる入試問題が當局の首鼠兩端を持する彌縫策によつて若干の緩和を得たりとはいへ、これに對する準備教育の根はまだ絶えたとはいふことは出來ない。否これが益々激しくなつて來る傾向さへ見ゆるに至つては、斯界の由々敷大問題といはねばならぬ。これには自家の兒童の力倆を過信し、或は遮二無二高級學校に入學せしめて親の自尊心を満足せしめんがために、三拜九拜して先生をして止むを得ず茲に出でしむるといふ例もなくはない。しかし乍ら、學校當局に於ても入學率の多數を誇らんがために、強いてこれを兒童に課するといふ愚を敢てしてゐるものがないであらうか。

その結果頑是なき兒童の詰込みの苦艱に萬斛の恨を呑んで身も瘦せ、心も細るのである。彼等は遂にいたいけな身を擁して神經衰弱などに捉はるゝに至つては、慘亦よくこれを語るに忍びぬではないか。更に訓導の間接的殺人罪として、彼等兒童の心理状態を辨へず、徒らに規則に拘泥して採點等をなした結果、遂に兒童をして家庭の叱咤に堪へず自殺をすらすさしめるといふ不祥事を惹起した事は決してその例に乏しくないのである。その他數へ來り擧げ去れば、教師の兒童

を殺せる幾多の事例は數ふるに堪へないものがあろう。吾人は茲にその一々を摘記する勇氣はない。心ある訓導は宜しく這裡の消息を察して、飽くまで兒童の味方として終始することを忘れてはならない。

#### 一四 先生を殺した生徒

嘗て自己の教へ子が川に落ちて正に溺死せんとするを見て、敢然身を挺してこれを救ふと共に自分は敢えなくその犠牲となつて落命したといふ、實に聞くもあはれな教育美談があり、活動寫眞にまで仕組まれて普く世の涙を唆つたものである。これは考へやうによつては生徒が先生を殺した一例と見ることが出来る。が一生かゝつても草深い田舎の教師で名もなく暮すべき教師をして、その美談のためにその名を一世に宣傳せしめるに至り、世人の腦裏にこれを強く印象するに至つたことは、考へやうによつては、この兒童が教師を殺すことによつて、その教師を萬世に生かしたといふことになりはしまいか。その是非如何は暫く置いて問はずとするも、この一片の哀史は既に現下腐敗のドン底にある我が教育界に一脈の清涼味を與へ得たことだけは確かであると共に、この訓導一人の存在せることによつて、我が教育界まだ亡びずの感を抱かしめるに十分であらうと思ふ。

しかるに、かうした話は兎も角として現に先生を生殺しにしてゐる生徒がその邊にウヂヤ／＼してゐるのは實に眼障りである。といふのは、嘗ての減俸問題や、度々起る退職の様な場合の手當金の場合である。兎に角勤続數十年、老齡他に轉んずべき職もなくなつた時に於て、この痛棒を加へらるゝことは、この老教師の生命を制するものといはなければならぬ。しかるに該問題の突發するや、自己の關する限りに於ては、よくワア／＼騒ぎ立てるが、これが一個人の問題となると、「長いものにはまかれろ」主義で三猿主義を實行するといふのが現代の行き方である。自分の恩師がどうならうと、一切構つたことでなく、自分さへよければ押し通して行くのが當世である。しかれども心せよ。肉身等もいついつ迄か若かるべき。時の流れは一切を解決して「昨日の人の身は今日の我が身」やがてはこの老訓導と同じ涙に暮れる日が決して遠くはないのである。かうした場合に於て噓齎するも亦如何ともすることは出来ないであらう。具眼の士は正に茲に目覺めて先づ自分等の恩師をしてその食に餓えしめざることを期せ。「情は必ず隣がある」のであるやがてそれが御身等の重大な利益となつて迫つて來るであらう。

### 一五 最後の審判は長距離競走

「棺を蓋ふて定まる」のは人間の價値である。人生の終局は死である。右手に白墨、左手に鞭を持つて教壇上に俯伏して絶命する。これが正に大訓導の大理想でなければならぬ。軍人は戰場がその死場所であり、政治家は議場がその死場所であり、藝人は高座が即ちそれである。人各々その職を奉じてその職に斃れる。世にこれほど美しい死はなく、立派な死に方はない。教師の死場所、かくして正に教壇上でなければならず、これこそは眞に眞の教育家の等しく望む所であらうと思ふ。

かるが故に、斯くの如く一生を教育に委ねんとする教師に於ては、その教育は永遠に——尠くとも蓋棺の瞬間まで続くものでなければならぬ。一時の不成績、不結果はこれ要するに、長い過程の中の一頓挫である。一餘興である。これによつて勇氣百倍し、缺を補ひ、短を矯めて、一意その道に精進する。そこに大訓導としての生命がある。世の訓導にして一時の不成績に落膽するが如きものは、決して眞個大教育者の態度ではない。飽くまで死の瞬間を目標として突進する。かくして教育の大業はなさるべきであると考へる。

### 一六 難い哉親爺教育

生半可通ほど世に度し難いものはない。「生兵法は大疵の元」とは故人が既に喝破してゐる所、例へば醫術の多少心得あるもの、その他凡て淺薄なる知識を鼻にかけるもの、かうした手合が如何に世の中を手古摺らしてゐるかは蓋し想像の外である。何がための専門家だ。儼然とそれがあるのに、それに委せ切れず口を容れ、世話をやきたがる、迷惑ではあるが、お客であれば致方なし、すると愈々つけ上つて増長する。「女子と小人とは養ひ難き」もこの邊のことであらうか。

學級經營につきまといこの種の痛は、所謂知つたかぶりの父兄であらう。教育雜誌の一頁も讀んだか讀まぬに、やれウインネツカがどうの、ダルトンがどうの、事毎に横槍を入れたがる。こちらは父兄であるからいゝ位にあしらつて置くと、いゝ氣になつて色々な無理難題をいふ。父兄の干渉、これほど現代教育をわざはひするものはタントあるまいと思ふ。こんな手合の撲滅はどうするか、これはその都度の場合によつて自らその行方を異にするのであるが、堂々の論陣を張つて彼等を説破して自己の内容を知らせる事が一番よい。かうすれば後機嫌を損するかなどいゝらぬ氣兼ねをしてゐたのでは、永劫彼等のくびきから逃れて自由な自己の抱負を展べることは出



來ないであらう。

### 一七 子を持つて知る師の恩

「さればとて石に布圍は着せられず」で、氣がついた時には親はない。と同じことで、氣がついた時には師がない。人間萬事一切が體驗から割り出されたものでなければ、ほんたうの根強い生命はないのである。「あの人も子供が死んで悲しからう」と悔みはいふが、自分が子供をなくして居らぬと、その感ずる場合に雲泥の差があるはいふまでもない。

そこで、自分が子供を持つて見て、初めて自分の師恩に絶大の敬意を表するといふことになるのである。自分等の兒童もかうだつたらうか、如何に師を手古摺らしたことか、今から考へて見ると實に慚愧に堪えないといふことになる。それから延いては自分の受持ちの學級に對する態度に於ても一段の眞劍味が加はつて來るといふものである。「子は鎧」などいふ古言があるが、これは獨り夫婦間のことばかりでなくして、眞に教育に精進するものゝ味得せざるべからざる一大秘密境でなければならぬ。

### 一八 進む者こそ眞の大訓導

停滞は腐敗を生ずる。流れにして當に斯くの如し、況んや人生おやである。時代は瞬間も停滞することなしに進展する。生々流轉する。かうした時代に處して、晏如として一個所に止まり、何等進展の跡を見せないものはそれが停滞してゐるのみならず、退歩を意味する。それ自身が退歩してゐなくとも、それが停滞してゐる間に環境が進展する。その結果遂に時代に取殘されてるといふことになる。つまりこれが退歩を招來する所以である。

大訓導は正にこの理を明かに辨へて、時代の進運に伴ひ、これに順應してあくまで新時代に生きるの覺悟がなくてはならない。千篇一律の舊套を脱し得ず、醉生夢死の生涯を兒童の前に送迎するが如きは實に教育を冒瀆するものといはなければならぬ。しかして常に進むものこそは、人を導く資格を有するものなるを、吾人は現代の訓導に高調して止まない。

### 一九 血と涙の勲八等

凡そ世に報いされることの薄き、教育者より甚しきものは餘り澤山ないであらう。營々孜々勤

續何十年、人生の過半を銷磨して、その間俸給の昇格するもの、初任給の三倍を出づるものが澤山ないといふに至つては、實に涙なしには聞かれないことであるまいか。しかもこれが數十年の勤績の結果である。如何に考へてもこれでは堪つた話ではない。これでも先づよい方で、中には中途にしてどうともならぬ年齢にあり乍ら、バツサリと首をやられて了ふ。かうなつては泣いても悔いても及びがつかない。「棄つべきものはチヨークなりけり」である。

所が中に運のよい——彼等の中で——人もある。即ち訓導の理想たる校長の地位を勝ち得、一校に君臨するのみならず、「多年教育上の功績輕からず」といふわけで、金子壹封勳八等に叙せられるといふのがある。

サア事だ。一校一村を擧げての大騒ぎである。名校長叙勳祝賀會といふわけで、本校生卒業生さては官村民有志の大祝賀會が開かれて、愉快の絶頂にまで持ち上げられ、校長は嬉しさの餘り感極つて落涙沙汰、遂に口吻いふ能はざるに至り、會衆亦歡喜のクライマックスに達して師弟手をとりあつて涙にむせぶといふ美しい劇的シーンを展開する。

けれども、吾々が密かに想を茲に致す時、實に一校長の心事に想到して意味を異にする落涙を禁じ得ざるものがある。金光燦然たる勳八等！ 賞はぬには優るかも知れないが、それを胸間に

ひからかして、彼が何時まで生きると思ふ。彼が粒々苦心して築き上げた地位、苦心慘憺して教化した教へ子の數千、數萬、かくして、この教育界に貢献せる功勞に對する勳八等を手にせるとき、彼の餘命は幾何あると思ふ。

思ひ廻らせば彼が人生の過半を投入して勝ち得たるものは、たゞそれ勳八等に過ぎぬのだ。即ち血と涙の結晶として勳八等！ かう考へて來ると、校長の胸裡に込み上げて來る歡喜の情に對して、吾等が特種の意味を附することは、果して校長の心狀を冒瀆するものであらうか。否か。

## 二〇 法に怨は數々御座る

その昔——といつた所で約七十年許りの昔、何が何やら分らぬ旋風時代のドサクサ紛れ、それでも我が國では法律なるものゝ制定に苦心したものである。何も一國の準繩たる法律に對して、今更ドウカウ盾つくわけではないが、一體人間をしぼる、制肘する——随分おかしな話だ。日本刑法の創始者は江藤新平と聞き及んでゐる。が、後年彼が謀反罪として眞先きに自分の作つて置いた刑法に引つかゝつて絞首臺上の露と消えた。

「人を呪はゞ穴二つ」といふ語を、こゝに引用するのは甚だおだやかではないが、とかく現今の

教育界の権利を矯め、待遇を劣等にし、彼等を塗炭の苦に悩ましめてゐる現行制度も、何れは誰れかの手になつたものに相違ない。そして斯くの如き、苛酷な法律を制定した人間は、よくもくびれて死ななかつたとさへ思はれる。思へば呪はれたる教育者諸氏よ。卿等は法の桎梏に無限の恨を飲んでゐる筈である。おゝ教育者を律する法に呪われ！

「呪はしきものよ、その名は教育者を律する法である。」これあるがために如何に教育者の自由の手腕が沮まれ、彼等の生活がおびやかされ、生ける屍の生活を餘儀なくせしめられてゐたことであらう。法は人間の作つたものであると共に、その萬全ならざるは言を俟たない。速かに悪法は改善して可なりである。世に先づこの教育制度を律する悪法を改善するの志士仁人はなきや。噫古への人吾に教へて曰く「世に一人の義人もあるなし」矣。

さり乍ら吾等教育者は、法の前に蠅螂の斧を揮ふことは、何等の効なきことである。國家の法律は儼然として存すべきであり、吾等は又之を尊重すべき義務がある。要は法の精神を活用してその運用を誤らざることにある。二十萬小學教師諸君、果して法の運用は誤りなきや、一にも二にも法の條文を楯に眞向から振下して來る、爲政者はなきか。吾等はその監視を怠つてはならぬ。

## 第四章 典型訓導教授論

### 一 學理は經驗を導く

大訓導たることまた難い哉、である。すべて「大」の字の附くものにはさうたやすくなれるものではない。大政治家にも大實業家にも、大盜賊にもさう容易になれたといふ例を聞いたことがない。所謂運の好い人で、勞せずして鰻のぼりにづん／＼昇つたものはないではないが、大抵智慧と財産と身命を賭して捷ち得たものなのである。

大訓導も亦一錢や二錢の駄菓子を買ふやうなわけにはいかない。その理論と實際に通曉し熟達し、自己のものとするためには、あまたの智慧と努力と、殊によつては命をもつて代償しなければならぬ程のものである。であればこそ、かほどにも管々しく大訓導の心得草を書き綴る所以である。

題目には「學理は經驗を導く」と掲げて置いた。所が中には「それは反對だ、經驗こそ學理を系統立てるものであつて、個人があつてこそその思想がある。思想があつて人間が出たのではな

い。學理は學者の實驗や、經驗から割り出された研究録でこそあれ、實驗や經驗を導くものではない。だからこの題目には抗辯する。」と、言はれる方々があるかも知れない。事實自分の經驗をもつてこよなき實と考へ、學理など屁とも思はない頑固な經驗主義者を老巧教師や宗教偏信者の連中に多く見出すことが出来る。これらの御連中にはも早や片言隻句を言ひ出す餘地はない。彼等は「經驗は萬事を決定する」と決定して丁ふ。

しかしながら不幸にして尻尾のない犬を見た人が、「犬とは尻尾なきものなり。」と断定するを笑はない人々があるであらうか。經驗主義者は多くこの愚を演じてゐることに心附かない。人々の間には多くの共通點のある事は事實であるが、それをもつて萬事を決することは出来ない。一人々々にはそれ／＼變つた境遇、思想、外貌、感受性がある。一人が青色だと見るのを、一人の色盲は白色だと見るかも知れない。一人が女は美しいと思ふと一人はきたないと感じるかも知れない。個人の經驗が萬事を決定する理論に従へば、嚴格な意味から百人百色の學理の系統は成り立たない。

學理は實驗や經驗を土臺として築くことがあるかも知れない。しかし、實驗や經驗は、個々の差異をもつ實驗や、經驗ではない。一つの學理のための實驗であり、総合され體系附けられた經

驗なのである。例へば自學自習の實驗の統計を全國にとつてみて、率が何パーセントかの成績を得ればそれが一つの學理をもつてゐるやうに。

そこで大訓導は頑固な經驗のドグマを信する事なく、學理の蘊奥を究め、それを奉ずる心掛けがなければならぬ。學理は經驗を導くものであるから、もつと言葉を換へれば、學理が經驗した所を裏付して呉れる。又は學理が實際の方法を規定するとも言はうか。それらの考へ方はこれ迄の經驗遵奉信者とは全く反對の考へであるが、これで行けばほんたうの進歩はない。我々が固定してゐては零である。日に月に學理が進歩して行く。我々もそれに附いて進歩して行く。茲に大訓導の眞價がある。學理によつて示された教育の實際を經驗し、その經驗を學理によつて裏づけられてゆけば、大訓導としての教育の實際は確固不拔であり、しかも、日に月に進んでやまなう。

## 二 體驗は學理を修正する

「修正する」といふ言葉に注意されたい。兎角もの事は早合點から問題が生ずる。經驗學理を決定するのではなく、修正するのである。修正とは、寫眞屋が寫眞の現像を修正するやうに、補筆

修正することである。我々が學理は動かすことの出来ぬ不動明王の如きものであると思ふのは間違つてゐる。どんなに確固不拔のやうにみえてゐる學理をも、修正、又は顛覆させる事が出来る例へばアインシュタインに依つて在來の自然物理に大革命を來したやうに、或ひは文學が從來の感激性からイデオロギー化されたやうに、又は醫學に於て癌が殆んど不治と決定したものに對して、近時漸くその曙光——立派に治療されるものであるといふ——を認めるやうになつたのだの等、等。

しかし、古老のかち／＼連中になると、一體この修正だとか革命なんて言葉を使ふことにさへぶる／＼慄え上つてゐる。絶えず進歩してやまぬ者は秩序を破壊し、混亂を招くものであるとさへ思つて悪者扱ひし排斥しようとする。さういふ善人にみえるかち／＼の老人こそ最も葬るべき悪者である。よく「としよりに褒められる者に碌なものはない」と言はれるが、實によい言葉だと思ふ。

よき訓導、大訓導とは傳統に忠實な、事勿れ主義の自分の經驗をもたぬ、校長や視學に重寶がられる者であるといふ早合點は暫くまつて貰ひたい。自らの經驗をもつて立派に從來の學理をも修正し、尙大革命をも齎す位明確な認識把持者こそ大訓導として自任してよからうと思ふ。只そ

れが小さい一個のドグマであつてはならぬのは前項にも言つた通りである。

### 三 新しきもの必ずしも新ならず

日の下には新しいものはない。といふ意味のことが聖書に書いてある。素より全智全能の者の前には何ものも新しくはない。時間的にも空間的にもそれは餘りにも知れすぎた事柄ばかりである。所が全能でも全智でもない人間には新しい事が多過ぎる。日本の國土を一步踏み出せば、驚異に値することばかりに出くはす。アメリカの一映畫俳優が來朝した報を耳にすれば、國人はやんやとばかり散集する。ツエツペリンが飛來して來たと言へば辨當持ちでも見に行く。

昔、横濱に黒船が渡來して來たとき、我々の祖先は如何に驚異の眼を向けたであらう。「異人は髪を結はない、猿も同様である。日本では千餘年前から結髪してゐる」と逆にちよん鬚が斷髪よりか進化したものであるかのやうに言つた。と、ある雜誌の「黒船えびそおど」に説かれてゐたが、何と今昔の感があるではないか。兎に角事物を新しがるといふことは、全智全能の神とは異つて人間の通有性でもあらうけれど、思ふにそれも非文明であるほど、無智なものほど新しがるやうである。何故なれば新しがるとは、自分の知らないものに對する驚異又は憧憬であるか

ら。例へば東京では早や新奇でも何でもない斷髮の女が、未開の山奥の村に現はれたとしよう。恐らく老人も女も子供もぞろ／＼ついて來るであらうと思はれる。そこで言ふかも知れない。「女かな、髪も結はないなんて、猿も同然だ」と。

無智なもの程新しがる。だから何でもかんでも新しがる人は馬鹿なのだ。とも言はれる。神から程遠い。とも言はれる。所が新しがりやといふものゝ心理は又一種獨特なものであつて、新しいもの必ず善いもの、眞なるもの、といふやうな一種の誤信をもつものである。つまり自分に定見がないといふ事を暴露してゐるものである。

しかしながら新しいもの必ずしも排斥すべきでもなく、といつて必ず眞理であり得ない。新しいから眞であるとも言はれないと共に、新しいものだから悪いと言ふことは出来ない。自己に定見のない若い教師の中には、新しい學說、新教育主張に一も二もなく降伏して了つて、直ぐにそれを自家藥籠にして了ふものがある。頑固な老朽教師には、これらの若い連中は最も嫌悪されるものである。

勿論、新しきを求める所にこそ人間の進歩もあるのであるが、只新主義、新思想でさへあればなんでもござれではよろしくない。それは頑固な連中の惡罵を聞く迄もなく、大訓導としては戒

むべき事である。それは自分の無定見を暴露し、自分の神に遠い事を證明する一事に於ても。しかして又新しきもの必ず眞ならずであるから。

#### 四 喰はず嫌ひ

世の中に、喰はず嫌ひといふ言葉があるが、こんな嫌な言葉はない。何故なら喰つた事のないものゝ味の分りさうでないものを、こんな人に限つて悪く言ふからである。

食事に限らず、喰はず嫌ひといふことは物の研究に就いても言ふことが出来る。教師の中には殊にこの喰はず嫌ひが多いと思ふが、これは一體どうしたことか、それには又それで色々の理由もあらうけれど、思ふにその主要な理由は一に教師は今迄非常に狭い、型に嵌つた畑に生ひ立つたといふ事にあるであらう。あゝしてもよくない、こうしては悪いと始終校長乃至當局からならまれてゐる感じ、それが彼等を縮ませ、喰はず嫌ひにさせたのではなからうか。

前項に於て新しがりやを戒めて置いたが、何でも中庸を失すると度し難くなるので、同じく喰はず嫌ひも戒めなければならぬ。も一度食事に就いて言つても、例へば長年月或る東北の片田舎ばかりで生活し、他へ出た事のない者は、土地の食物より食はない傾がある。又中部邊りに生活

して外にはみ出したことのない者は、これ又東北地方の特有物はけがららしいものゝやうに言ふ。納豆の事を、「豆のくさつたのなど死んだつて喰はれるかい」といふのを聞く。何と笑止千萬な話ではないか。教育畑に生活して来た教師諸君が又、「他の種々な新研究は我々の聖地を汚す悪魔の領分なり」と言はうものなら又これ笑止千萬である。中には教育外の新研究は素より、新しい教育學說に對してさへ喰はず嫌ひを振り廻すに於ては、もはや言語道斷と言はねばならぬ。

こんな連中は大抵古い、そして頭腦の悪いこつ／＼獨學などして来た人達に多いのであるが、中には性格的に大訓導であると自らも自任し、他からも許されてゐる者にならうか。新しい學說に對して直ぐ飛びついて行く輕卒は重々つゝしまなければいけないかもしれぬが、さりとて「私は嫌ひ、大嫌ひです」と、何でも新の字さへつけば、毛嫌ひするは尙更いけないことだと思ふ。

新研究は、將來のび上らうとする者にとつてはなくてはならぬことである。どんな學說に對しても一應の検討と研究が必要である。取るか取らないかは勿論その批判の力に俟たなければならぬが、新しいものに對する嫌悪は棄つべきものであると思ふ。それどころか、新しい研究を積んで、どし／＼廣い深い學識をもつて型に嵌らぬ縦横無盡な教育が望ましいと思ふ。それでなけ

れば國民生活は救はれない。今迄通りの教育では國家もまことに危いとさへ思はれる。型を破つた教育、革命的な教育、寧ろ今の教育界から解放された國民教育こそ我々國民の持つべきものはなからうか。それには教師諸君の大きい努力、深い研究が殊に必要である。大訓導たるものは自分の口を心配する事勿れ、その首を心配する事勿れ。その命をも心配する事勿れ。只々君の深い研究と愛とによる大きい教育こそ望ましいのである。

## 五 學習氣分の横溢

觀てゐて眠氣を催すやうな教授と、潑刺として生氣の溢れた教授とがある。その原因はたしかに教師と兒童の學習氣分が萎衰してゐるか横溢してゐるかの差にあるかと思はれる。學習氣分とは好學氣分と言ひかへてもよい。學校に於ける好學氣分——之は餘りにも當然過ぎる話である。ところが現代の風潮はその點で實に寒心すべき危機に際してゐる。これは獨りいたくない兒童の學習生活のみではなく、最高學府の大學から、まるで好學の氣分を無くして了つてゐる。

早い話が大學生間に横行してゐるプリントなる怪物である。何も眠氣を我慢して教授の口傳をノートに取るより、自分より速記のうまい連中のノートを謄寫にしたあのプリントを一圓内外で

手に入れさへすれば、實に一學期乃至は一學年の講義が下宿の寢床で半日もあれば卒業が出来るそのプリントにどれだけ間違ひがあらうと、一向お構ひなしに三年過ぎさへすれば學士様であるこんな有難い世の中に誰がコツ／＼机にかちりついてゐるであらう。一事が萬事、誠に我が學界たるや桃源の夢暖かである。今更世間が「これは／＼とばかり學士様」と、其の無知に驚くのは野暮である。

何が彼等をさうさせたか。勿論世間そのものに罪もある。いくら汗水垂らして勉強したところで、一度校門を出れば、忽ち失業！學問の價值やそも何處にある。と高をく／＼りたくなるに無理はない。不景氣で泰平——有難いやうな情ない世の中である。大學生からがこれでは幼い兒童に本氣で勉強しろもないものである。月に一回阪妻の劍劇を、それも家族に連れられて見に行つたことを、大袈裟に墮落呼ばはりする人の氣が知れない。

しかし、そんな水掛論をやつてゐた日には際限がない。隣りが盗人になつたから、自分も萬引位やつてよいといふロジックは成立たない。それではまるで、この頃の軍縮會議と同じことで、相手が相手だと、人の事だけ氣にしてゐた日には、こゝの所暫く戦争の絶えることはない。兒童が睡氣がさすのに同情するのは、世間並とも思ふが、茲に一つ見逃せないことは、學習氣分のない

くなつた原因に、教師の親切が過ぎた點を挙げずにはゐられない。手取早く言へば教授本位であつたからである。今の大學生もその昔は潑刺たる少年で、矢張り訓導の親切で育てられたのである。あんまり痒い所に手の届くやうに世話をされて、大家の令息同様、自分で物を考へる氣力を失ひ、學問することの本質を取違へて了つたのであるから、中學生となり高等學校、大學の學生となつた所で、急に好學の風が養はれよう筈はあり得ない。

學習氣分の横溢といひ、學問氣分の旺盛といふ。要は兒童自身の活動に根ざしたものでなくて何の役に立たう。教師の附元氣はものの三十分と續くものではない。親切であり過ぎてはならぬそれは丁度老婆が孫を育てるやうなもので、過ぎたるは及ばざるに如かない。兒童自身の内部から湧出する力を認めよ。その力を延ばすやうに導く外に、學習を横溢した氣分にまで引入れる道はない。

## 六 教師と兒童の氣合の一致

諸君はサーカスを御覽になつた事があらう。舞臺の天井高く吊した綱の輪に乗つた二人又は三人が、あちらからこちらへ、こちらからあちらへ身體の受渡しをするのである。或ひは火の輪を



くどり、一人の足にぶら下り、その空中に於て種々な曲藝を演じるのである。観客は全く手に汗を握る。一朝誤つて落下すれば千仞の谷間、ならでも優に人の命をとる事の出来る高さ。之こそ曲藝師お互ひの氣合の一致がなければ到底出来ない命に係る大事な場合である。曲藝師の一人に殺意でもあれば、巧妙に過失の如く殺人でもする事が出来る程である。

サーカスをこんな所に引合に出したのは他でもない。教授に於ける教師と兒童の不一致に言及せんためである。教授はサーカスの場合と異つて命に係りない。如何に教師が勝手なことをしやべり、兒童も教師の言など聞かず教場を遊び場と心得ても、それで命には別條ないから幸であるこれがサーカスのやうに、一分一厘の隙が人命に係はるやうでは、教場は屠殺場か決闘場に等しくなつて来る。恐しい事である。

人及び世の中は一體眼に見える事と眼に見えない事、即ち形に表はされた事と精神上の事とに差別をつけたがるものである。「外面如菩薩内面如夜叉」といふ言葉があるが、人は外面善人又は虫も殺さぬ顔をしても、内部——精神的——又は人の見ない所では、どんな悪事を敢へて爲すか分らない。これが精神上の事でもかくれた事でも、全部明るみに曝されるとなると、人の生活は全然善いか悪いか變つて來さうなものである。

教授が精神上の事に屬する事だからとて、教師は世の常の如くこれを等閑に附して居てよいものだらうか。人命に關する事でもないからとて眞劍味を缺いてよいものだらうか。尤もそんな事は承知、そのために教授會もあり、如何によりよく教授をなさんかのために、十分の研究を積んで居る。との抗議も出ようかも知れぬが、その眞劍味たるや道學者の道學、教師の説教、この程度のものではなからうか。之には命のやりとりの眞劍味はない。生活に徹した氣合がない。

大訓導たらんと一たび決した以上、我々は生暖い眞劍味、眞似事のやうな構へでは承知出来ない。まかりまちがへば「命だ」といふ眞劍味に教授の氣分を導きたいものである。それには教師と兒童との氣合の一致がなければならぬ。教師が「エイ」と叫べば、兒童が「オー」と答へる緊張した氣分、これが教場を支配しなくてはならない。そこにこそ生きた教授が行はれる。これこそは名教授だと言はれる教師が、今迄かゝる意味に於てなされた事があるであらうか。このやうな教師兒童の氣合の一致こそ望ましいものである。

## 七 一隅を叩いて三隅を知る

今迄の教師は活動しなければ教授でないと思つてゐた。教師は名教授たらしめんためには如何

に教授しなければならぬかを、細々と案を作つて置く必要があつた。それには生徒は誰れでもよかつた。極端に言へば生徒はよし一年生であらうと五年生であらうと乃至は大人であらうと、一定の教課を教授せんには一つの教案を作ればよいので、只それが如何に教案として完全であるかと問題であつた。教授を受けるものこそよい面の皮で、正に教授のよき稽古臺でしかない。

それで教師は獨り教授の檜舞臺で躍らなければならなかつた。それは一面仕やさい業であつた。一の技巧として十分出来る楽しみでさへあつた。それはセリフを暗誦して、それを立派に生かせばよいので、要するに名セリフは名教授となつたのである。

母親の愛は細々と語り、愛撫する所にあつた。父親の愛は黙示と自由にあつた。今迄の教授が母親の愛にあつたとすれば、今後は父親の愛に移らなければならぬ。それは細々と語らぬことである。勿論細々と語るべき事は肚に藏してある。子供は、語らぬ父親の慈愛を汲み取る事が出来る。汲み取る事の出来ぬのは少しぬけてゐるのである。と同じく兒童も亦教師の語らぬ教授、言はぬ問ひを察し、發表することが出来る。出来る筈である。

開發教育とは古くさい言葉かも知れぬ。しかしこれこそほんたうの教育であらねばならぬ。只肚に藏しあるべき筈の慈父の愛がない時、あるやうな顔をしてそれ駄目である。教師が自分

自ら活動しない教授を勿怪の幸ひとして、何の細案も肚にない時、兒童を操らうとする教師は却つて兒童に操られる愚を演ずる事になる。今迄開發教育の美名の下に散々失敗して來たのは、似て非なる開發教育であつたからである。

項目に「一隅を叩いて三隅を知る」といふ言葉を掲げたが、換言すれば一を語つて十を悟らす教授でありたいのである。勿論一の暗示の爲めには残る九は教師の肚になければならぬのは前にも言及した通りである。この教授によれば兒童の敏鈍は完全に區別される。一を聞いて十一を知る兒童は天才であり、一を聞いて十を悟るは秀才であり、一を聞いて五六を知るは凡才であり、一を聞いて二も悟らないのは愚物でなければならぬ。

随つて兒童の個性を知ることが十分に出来、個性的な教育も亦そこより出發して來る。大訓導たらんものは、そこに留意しなければならぬ。立派な教育、個性教育と口が酸つばくなる程教育畑の人々は言ひもし、聞きもしながら、その實舊陋より一步も出てゐないのは何とした事であらうか。教育者の無能に依るのであらうか。制度の罪であらうか。社會機構の缺陷に歸すべきであらうか。それよりも尙教師自身、眞の教育に目醒むべき事が先決であらう。

## 八 知識の量より力へ

「講談師見て来たやうな嘘をつき」如何にもうがつた川柳である。歴史家が血眼になつて探し廻つても見付らない資料がザラにあると見えて、荒木又右衛門が伊賀越で三十六人をまるで大根でも斬るやうにやつつけるといふのだから素晴らしいものである。が、兎に角色んなことを知つてゐるのは事實で、物知りでなければ出来ない藝當である。中等教員検定を見事パスした歴史家などが足下に寄れない博學なことは事實である。

しかし見物衆はちやんと心得てゐる。見て来たやうな嘘であると。これは講談師ばかりであらうか。訓導たるものは八宗兼學——或はもつと多くの部門に亘つて學問を講ずるといふのであるから、朝に科學を講じ夕に文藝を談ずる所の話ではない。一時間一時間に或は動物學を、美術を文學を、歴史を、地理を、數學を——その博學は到底講談師の比ではない。よくも一人で出来るものであると、我乍ら感心するに違ひない。

それならば博くさへ知つてゐれば教師が出来るかといふに、或る意味では結構間に合ふ。高が子供の知識である。成人の常識で解決出来ないものがある筈はない。それが出来ないといふのは

成人として恥づべきである。難しく言へば八宗兼學でもあらうが、これ位の常識は今の世の中で學問などゝ大きな聲で言はれた義理ではない。そこで教師であるからにはもつと知識の量を増さなければならぬとも考へられよう。勿論自分の怪しげな學問では不満にもなるが、多少ともインテリゲンチヤ臭い人間の知識量以上に増加させることを望む必要はない。

何度云つても同じ事であるが、教育と學問とは同一ではない。まして知識の量を増すことが教育であるやうな原始的な考はもうよい加減に姿を消してよい頃である。必ずしも昔の事を引合に出す必要もないが、ベスタロッツチにせよ、吉田松陰にせよ、當時隨一の學者であつたとはお世辭にも言はれない。現今でもさうである。幾多の世に顯はれない尊い教育家があるに相違ないが、例へば小學校の場合で言へば、その人々が師範學校では中以下の學業成績であつても許すべきである。(成績の悪いのが自慢にはならぬが)それよりも大切なことは力である。知識を知識として終らせない所に教育の眞意がある。

今の世に何よりも先に要求されるものもこの力である。凡ゆる改革、進歩は結局力によつて行はれる。時には暴力の必要さへ認められる。しかし技にいふのは教育をして力あらしめよといふのである。教師に力が欲しいといふのである、熱が足りないのを自覺したのである。物知りに

なることは卑怯になり易い。逡巡し易い。それで教化が出来るものではない。心の底から湧き出る力が年若い兒童に働きかけたとき、そこに知識の量では達成されない何物かを生まないではある。

### 九 朝に道をきいて夕に死すとも可なり

朝に道をきいてとは儒教に用ひられた言葉であらうが、道の眞諦を得たものはたとひ死んでも本望である。又道の要諦を得ることは人間の何よりも大切なことで、たとひその爲に自分の肉をもつて購つても決して後悔する事はない。或は延いて、人の精神は肉體よりも更に更に大切である。この思想が十分盛られてゐるものとみてよい。

ところが世の中の傾向はこの思想に益々逆行する形勢にある。人は精神の料よりも肉體の料を喜ぶ。露骨にいふならば道を聞くよりも金を蓄めることを大切がる。そこで與謝野晶子氏の例の歌が出て来る。

やは肌のあかきちしほにふれもみで

さびしからずや道をとく君

世の中の靈より肉への逆行は、間接にも道を説く君に響いて、教へに今迄のやうに力はいらなくなつたのは事實である。といつて今迄は如何にも道を説くことが多く、食はなくとも教へる主義が多かつたやうにも聞えるが、決してさうではない。勿論中には特志家があつて、教育事業とパンの問題を分離して考へる事が出来たかも知れぬ。がしかし、「いづれも同じ秋の夕ぐれ」で昔も今も依然として餓飢道に近い教育者が多い。

そこでおち／＼教室内で鼻たらし小僧の、譯のわからぬ質問を聞いてゐるよりは、一時も早く若い妻君の處へ歸りたいといふのが先生の心理となつた。生徒の質問を聞いてゐてもパンの代にはならないから。教授がひからびて味がなくなるのは當然で、「私の受持ちは低脳揃ひで質問なんか出来やしない」といふ前に、先生の教授が兒童の心理に働きかけない。兒童の質疑をよび起させる餘地がないといふことに、先生自ら氣附かなければならぬ。

兒童は自然に質疑を持つものである。自然界を見ても風物を見ても、兒童は「あれなあに」何故」を發問して、時には親達を困らせる。疑ひあれば智慧ある徴で、敏感な子供程自然發生的に發問するものである。親は黙つてゐても。だのに教室では時に兒童は啞者になる。いくら教師が尋ねても啞者になつてしまふ。何故？ それは先生の至れり盡せりの教授よりも、黙つて目前に

展開される自然界及物界の方が、より多く児童の心に働きかけるからではなからうか。心こもらない先生の説明は、児童には矛盾だらけでなければ、児童には交渉のない事柄、發問したくとも發問すべき疑ひが起らない。無理ではない。

しかし、時には反對の場合もある。誤りは常に教師側にのみあるとは限らぬ。より多く児童の側にある事がある。それは児童が大きくなればなる程子供らしさ、初々しさが抜ける、周圍に歪められる事と、日本の子供に社會性のないこととに起因する。如何に教授が惻々と児童に働きかける力があつても、受ける方がぼんやりしてゐては、疑ひどころか教師の言ふ事など耳へ入らない。勿論こんなのは児童の中にさうさらにあるわけではないが、兎に角児童が大きくなる程疑問が湧いても、敢へてそれを發問しない傾向のあることは事實で、殊に男生徒よりも、女生徒に多い。發問しないのは疑問が起らないばかりではないので、それがあつても自らの真相をみせたくないといふ甚だ子供らしからぬ見榮が手傳ふからである。

この時いくら教師が質問なさいと言つても駄目で、質疑ある程精巧な證據であると教へて置かなければならぬ。児童に社會性のないことも一理由で、質問ある程精巧であると分つてゐても發言すべき自由さが封じられてゐるのである。これは一面家庭の罪であるとも云へよう。又社會

制度が悪いので、あるインテリゲンチヤの家庭か、交際の多い富裕な家庭か、其他特殊な出入の多い家庭か以外は、児童は人に口を利く機會が與へられない。云はば家族の限られたものに、限られた物をねだる位の發言しか練習されてゐない。それがどうして中々四五十人もの人の中で發言し得られよう。

それで、しかし済まして行くわけにはゆかない。それらの理由から來る難關を先づ取り除いてやる事が大訓導のなすべき事ではなからうか。いやに「質問なさい〜」で、直ちにそのあるないによつて児童の頭腦を判断するやうでは大訓導とは云はれない。發問獎勵することは、只外部からの押付けではならない。教授が児童の心に觸れるべき事は第一條件として、尙その上児童心理の根本的理解に溯らなければならぬ。そしてきくべき疑問は躊躇なく發問すべく獎勵し、養成しなければならぬ。

## 一〇 苦しんで知るの妙味

教授法が全然前の講演式から自發的に、實行されないとしても輿論のあることは事實で、まことに結構な事と思はずにゐられぬ。これは早晚さうなるべき筈で、如何な理窟から考へても自然

の方向である。我々にしても人から聞いた事よりも自ら調べた事の方がどれだけ、後々まで記憶してゐるかわからない。苦しめば苦しむ程記憶は鮮明である。

禪宗では問答法といふのがあつて、道師は道を教へるに悟りをもつてした。直接答へを與へる代りに、問を發して自らその答へを得さすのである。昔からある方法とはいひながら随分進んだ教育法ではある。といつて今の教授を全然問答法にせよといふのではないが、考へさせられる事である。

兒童に考へさせることは時間が掛る。面倒だ。そこで手取早く教師がべら／＼喋つてしまふのであるが、これでは兒童に何の事か少しも分らぬ。少し位時間はかゝつても、出来るだけ兒童の努力を用ひさせ、明瞭な記憶となさねば教授のほんたうの目的は達せられない。ところが兒童の中には、てんで考へようとしないのがあるから事厄介である。手とり耳とりで考へさせるわけにも行かない。そこで又面倒だとなる。

そこで興味ある方法を示す。といふことも一方法であらう。兒童は興味には、極めて敏感である。いやな事でもつひ興味につられてくるもので、釣堀の金魚のやうな他愛ないものである。それには作業の方法もあらうし遊戯の方法もあらう。只じつと考へさせるより身體四肢を活動せし

めて、そのうちに答へさす方法、何と巧妙なわなではないか。

更に又、逆に苦から樂を得さす、苦しませた報償としての興味、これも確かによい方法である。昔の行者は難行苦行して法悦の境に入つた。畫家や彫刻家や作家は苦しんで後完成のよろこびに浸る。この境地は確かに進んだ境地である。つひには苦しみ、努力そのものが完成の無意識の豫測によつて興味と變じて來る。教授が茲まで進展して來なければうそである。いつまでもまやかしの知識と形ばかりの注入では、國民の知力は益々弱るばかりである。「苦しんで知るの妙味」之こそ、兒童に得さすべき妙諦であらう。

## 一一 發見創作から喜悅へ

日の下には新しいものなし。とは古い言葉であらうが眞理である。發見とは新しいものを産み出すのではなくして、あつてもかくされてゐるのを見出すことである。子供がかくれん坊をしてゐる。一人が鬼、他の者は隠れる。「もういゝかい」といひ「まだだよ」といふ。「もういゝよ」といへばさがす。他愛ない話であるが、さがし出した時の喜び、子供は歡聲を爆發させてさわぐ、このこつ、これが教授に必要なのである。

獨自で見出した。と思へば子供はもう宇頂天になる。又次の發見にいそむ。味をしめて、教師は只すこしの暗示でよい、教師は兒童の頭を両手にはさんで方向に向かせばよい。そして手を離して應援すれば、兒童は馬車馬の如く發見へ疾走する。ないと思つたものゝあつた喜悅、かくされてゐたものゝ表はされた喜悅、それを得せしむべく教育することは、教育の最大なるものといはねばならぬ。

創作とは無から有を作り出すことにある。キリスト教の聖書には「神これを創り給へり」といふ言葉があるが、無い所にあらしめる意味である。所が世の中に新しいものゝないに、どうして創り出すことが出來よう。だから創作といふ言葉は嚴格な意味から言へば、意味をなさぬ事になる。所謂作家が何を創り出すか。各独自の創見を表現してゐるとはいひながら、それは幾多の讀物、幾多の見聞から得又は暗示されたものであつてみれば、創作とはいひ難いかもしれない。しかしさう學者らしく嚴格な意味にとらなくてもよからう。兎に角兒童に、それがよし以前教へた事、見聞した事等から來てゐようと、各獨自に意を用ひて新しく作り出すべく、教育することは非常に大切なことである。

それは例へ拙なくとも、兒童の創作になれば、その出來榮え以上に買つてやらなければならぬ。日本には發見や創作がない。と言はれるのを聞くが、これは日本人の強ち國民性ばかりではなく、今迄の教育が發見や創作に無興味で、たゞ知識の注入ばかりを事としてゐたゝめではなからうか。これからの教育が益々發見創作の方向に、傾かなければならぬのは自明の事柄で、大訓導たるものゝ眞價もさういふ方面にこそ表はるゝものであらうと思ふものである。發見から喜悅へ、創作から喜悅へ、とも一度言つて置かう。

## 一二 自學自習の習慣

子供は學校へ行くことを一つの義務のやうに考へる悪い習慣がある。學校へ行くことは自分のためよりは兩親のため、家のためのやうに心得てゐる。だから學校へ行つて歸つてくると大きい仕事でもして來たやうに何かを當然にねだる。家庭は又それを當然のことのやうに許してゐるのである。

こんな心得で兒童が眞實勉學する筈はない。學校に行くことが一つの義務と思ふとき、それは重い負擔となつて兒童の肩にのしかゝる。だから四時間の務めを果せば勢込んで駆け戻つて來るこれでは本當の教育にはならないといふことは、今迄にも屢々述べて來た通りである。

さらば、どうすれば教育施行を完全に出来るか。生徒を義務の心持から解放するには、何によつてそれに代らしめるか、それに二つの方法がある。一つは教授の面白さから釣るのと、も一つは、兒童に學問に對する慾望をさかんならしめる事である。この教授を面白く兒童の興味から入つて行く方法は、前にも一寸觸れたところでもあり、今この自學の問題とは直接の關係はない。そこで第二の慾望——學問に對する慾望——を兒童にさかんならしめるが、どれだけ自學自習に直接の効果を齎すかに言及したいと思ふのである。

(Where there is the will there is a way)「意志のあるところに道あり」といふことがある。

兒童にいくら自學自習の方法を奨励しても兒童にその意志なければ、例へばそれはそれらしくなつてゐても、眞實の自學自習とは言はれない。自學自習をさせんためには、先づその學問に對する意志を起させる事が先決でなければならぬ。彼等に學問に對する慾望が目醒めて來れば、彼等はやかましく父母に急立てられないまでも、教師に奨励されなくても、自ら進んで勉學を樂しむやうになる。教へられない迄も自ら學び自ら習ふやうになる。

勿論家庭とも協力して先づ兒童に地ならしすべきであるが、それには發明家や學者の苦心の傳記など折にふれて話して聞かし、又は他の進んだ學校の生徒の模様など話して、兒童の心に刺戟

を與へることである。好學の刺戟を與へれば、兒童は自然に好學家になつて來る。それは田舎の生活と都會の生活とが如何に人心に刺戟するかの度合の差を見てもわかる。字が讀めるやうになれば、早速良書を與へて讀ますことも必要である。

一旦兒童に好學の兆があらはれば、教師は今度はその自學自習を導いて行けばよいのである。一段落ついたものとしてそのまま刺戟することを中止してはいけない。たえず彼等に適當した話なり讀み物を與へて、そして尙習慣づけるまで自學自習を指導することが大切である。近頃の學生が如何に自學自習の習慣に遠いかの實例に、實にびつくりする程のものがある。それは學校を出れば、人が普通讀書をしたり物を調べたりする事が絶対にないといふことを見てもわかるし、専門學校、大學が殆んど地位を得たい、金を得たいがため、一枚の卒業證書を必要とするのを見てもわかる。彼等の中には、好學の士はほんの數へる程しかない。他は皆平生は教室に出席もせず進級や卒業には一片のプリントで間に合はす。勿論これには内部の色々な事情もあらうけれど、一つの大きな原因は、小學校時代から自學自習の習慣がしつかりつけられてゐない結果ではなからうか。小學教育の大切な所以はこんな所にも存在する。



一三 形式よりも實質へ

近頃文學上のやかましい問題として、形式かイデオロギーかが論じられてゐる。形式主義者は文藝の内容がどうあらうと、それを如何に活かし表はすかと文藝作品の價値を決定する。イデオロギー主義者は文藝の價値はその文藝に盛られたイデオロギーが決定する。といふのである。この問題など今尙喧々囂々としてその結果もわからないやうな有様であるが、これと同じ問題がまた教育界にもないではない。

勿論こちらは文藝のやうに露骨な論争とはならないまでも、ウイネツカシステム等の非常な形式主義が現はれるかと思へば、一般教育界の傾向は實質本位になつたとも言はれる。ウイネツカシステムの學校設備は實に大したもので、動力を備へ器械を置き恰も一小工場の如き觀を呈したとさへ言はれてゐる。日本に於ても東京の復興小學校に至つてはその外觀、その内部の設備共に現代科學のシンボルのやう、また摩登味を加へて一王宮の如き觀さへ與へてゐる。しかも教育界の輿論は漸く形式主義から實質主義に目醒めんとしてゐる。

素より學校の設備——科學的の——は非常に大事であるかも知れない。整はないよりも整つ

た方が何程便利であるかわからぬ。しかしそれがために、實質よりも形式が大切だといふ結論は成立しない。例へば建物が如何に立派でも、土偶の坊に等しい愚人に充たされてゐるのでは、それは何にもならない。反對に藁ぶきのくづれかゝつた校舎でも、創造的教育が行はれてゐるとしたならば、どれだけ尊いものがあるかしのれない。といつて設備の整はぬ事を理想とするものは毛頭ないどころか、現代的の設備は教育施行上是非とも望ましい。只主客顛倒、いづれが主、いづれが従かの誤謬を指摘したのである。

碧梧桐の句に「白い椿赤い椿と落ちにけり」といふのがある。何と飾らずいつはらず自然の儘が寫されてゐることよ。これをその儘教授の事に移し考へることは、少しく奇矯に過ぎるかも知れないが、教授が空疎な言葉で聯ねられ、その實内容は極めてあつてもなくつてものやうなのがあるが、これこそ丁度立派な設備と建築とをもつた、しかも愚人の集りのやうなものである。兒童が、「今日は何を教へられたかなア」と考へても、ちつとも記憶に残つてゐないやうではならぬ。例へ少し位形式に缺ける所があつても、實質ある教授こそ望ましい切なるものである。勿論科學的設備が學校に大切なやうに、實質あつてなほ形式の整ふものこそ最も望むところである。

一四 過程から結果へ

母親が子供に「好い子だから、このお菓子上げますから庭を掃いときなさい」といふ、子供はお菓子の魅力にひかれて、さつさと庭を掃く真似して済まして了ふ。「お菓子頂戴、もう掃きました。」「大層早かつたね」で、見ると上層だけ撫でてある。この流儀が、世の中の至る所で行はれる。老いて樂をせんが爲めに働く。未來の安樂を得んために難業苦業する信仰者がある。だから貧乏人を恤むためには義賊と稱する夜盗も許さるべき論理が出る。主義の爲めには殺人も敢へて差支へないといふことになる。すると世の中はくらやみになる。この道理が間違つてゐるといふこと位は赤子でもわかるであらう。

ところが、奇妙なことには、學校の教授が、多くこの殺人も敢へて差支へないと同じ方法で行はれてゐる。といへば讀者は初めて驚かれるであらう。が、それは事實なのである。しかも教授方法として立派にこれが都會の、田舎の教室を横行してゐる。試みに尋常第何年かの算術の教授を參觀してみ給へ。殆んど誤るところなく答を出さんため式を出してゐる。教師も式が出来れば満點をつける。何とそれはまぐれあたりであらう證據には、式を出した肝心の兒童はその過程の

説明は一向出来ない。少し敏感な兒童ならば數字を並べ置きかへて、あゝでもないかうでもないで、ひねくつてゐれば、教師の求める式位は寸分違はず出来る筈である。その他の學科はみなその流儀でないものはない。

それでは小學教育が不徹底に終つて眞に好學の士が出ないのも宜なる哉と頷かれる。えらくならんための學習、それもよい。しかしその目標と共に何故學習のための學習、學習過程そのものを目的とする學習をしないか。そこは大いに考へなければならぬ所であらう。目的を遠い未來に置いたり學習とは直接の結果にばかり置く。そのことは兒童の學習を形式化し、空疎化するの必然である。

素より結果も非常に大切である。と共にその學習過程をも重んじるやう、さすれば眞に徹底した教授となすことが出来る。大訓導の心得べきことではなからうか。

一五 缺陷なき過程をとれ

ものはその結果よりも過程がより大切であるといふことは前項においても述べたやうに、世の中に流行する誤謬のロジックをとつてきても明かである。同じく學習に於ても學習の目的よりも

なほその學習過程に重きを置かなければならないのは、教授の徹底上明かな歸着點である。

そこでこの重大な學習過程は教授上如何様に取扱はなければならぬか。これは我々の大いに研究を要すべき問題ではなからうか。教授に當つて、その學習過程を徹底せしめて行かなければならぬといふこと位は教師としては心得てゐる筈であるが、それが餘りにも早く通過して結果へ急ぐ様を見ると、案外これが難事業であるからではなからうか。一條の掛け橋を渡る場合、危険を悟ると却つて思ひきり早く走り過ぎるものである。それと同じ心理、學習過程を缺陷なからしめんためには、教師として大きい努力が必要だからであらう。

學習の一つ一つが結果へ到達させる爲の過程と思惟したり、思惟せしめたりしてはまたいけない。學習それ自身が教授の目的と考へ、さう思はしめなくては十分ではない。それ自身が目的である時、一々の學習には力が入り充實して来る。先を急ぐといふことがないから。眼は始終現實をのみみつめ、足下がおろそかにならないからである。その意味に於て、あまりに敏感に未來の未來まで見える人の生活がともすれば空疎になり勝ちな事實は我等は餘りにも知り過ぎてゐる程で、反つて先の見越しのつかぬ鈍な者の生活に、案外根強い粘りを見ることが屢々ある。結果は必然によいので、しかもその必然は却つて企圖した結果よりもよく、そして正確な場合が多い。

次に、學習過程それ自體の中に興味を盛る、又は見出させることが過程を生かす大きい力である興味のない所にどうして我々の心が止まつてゐよう。決してそこには魂はない。人は「修養のために讀書しなくてはならぬ」といふ。そして毎日何頁かの書物を読む。しかもそこに興味はないのである。彼の眼は紙上の活字を追ひながら心は「如何にして金まうけせんか。今日は會社をどういふ口實でサボらうか」等考へてゐるのである。従つて、何を讀んだか、何を教へられたか、それでは一向修養にもならぬ。それで御本人は「自分は毎日何頁かの本を讀んでゐる」と思ひ込み、それを又吹聴するのである。心のない學習は讀まない本も同様である。所が學者になると本を讀む。そのことが面白い。「今日は何々の仕事をしなければならぬ」と思つてゐながらつひ書齋に入つて或書の頁をめくる。そして一寸讀む、となか／＼止されない。興味に引づられて何もかも他の事を忘れて了ふ。この興味を見出すことが、學習過程には非常に大きい役割を演じる。それからもつと學習過程を完全にするためには、全生活をそれに打ち込むことが重大である、といふと非常に大袈裟かも知れないが、しかも事實である。全身打ち込んで他を忘れる境地、それは興味を前提とはするが、なほそれよりは突込んだ氣持ちである。藝術家が入神の技を揮ふのはこの境地である。守銭奴が金錢のために寢食を忘れるのはこの境地である。兒童の學習にこの

域を望むのは或ひは無理かも知れぬが、ある小數者には可能な場合がある。以上のやうな缺陷なき學習過程を望む。

### 一六 教授案の練り方

「畑打や池田の鯉を手取つたり」——この俳句を若し「畑打や池田の鯉を手取りけり」とすれば、田圃の池にゐた鯉は甚だしく生氣のないものになる。「手取つたり」で如何にも百姓がむんずとばかり掴んだ潑刺たる鯉が想像されるではないか。俳句のみでなく、凡そ文を書く者にはこの苦心がされてゐる。一寸讀んだのでは何でもないやうで、然も一言一句が生きてゐなければ、名文とは言はれない。

教授案にしてもその通りである。形式的に又は御座なりに作成したものに生命があらう筈はない。教授案に生命がなければ、教授に生命はない。尤も最初から教授案など眼中になく、天馬空を翔る（積りの）教授をやつてゐる訓導がないでもない。まるで線香花火である。乃木將軍の忠烈が、いつの間にか旅順開城からロシアの國情に及び、果ては赤化防止の名演説に早變りし、我が現代政治はと益々油が乗つて來る教授をする。

これと反對に教室内の言動が一々教授案に離れないやうに專念する餘り、教科書第何行目で笑つて、第何行でボンと卓子を叩くと豫定したやうな教授振りもある。教授案尊重は偉とするに足るけれども、然らば其の教授案が練りに練つたものかといふに、そこが問題である。勿論練りに練つた教授案でさへ、これを萬古不易なものと思はれることが出来るものではなく、又相手は子供でも常に生きてゐる。殊に學習を尊ぶ教授に於ては、そんな形式的な教授案は有害でこそあれ有用ではない。

しかし教授案を作成するからには、努めて凡ゆる方面から考察し、凡ゆる場合を考慮に入れて作成せねばならぬ。あつても無くても同じやうな教授案なら、最初から作らない方が、第一時間の經濟である。そこで教授案の練り方には前に言つたやうに、文豪や詩人が推敲を重ね、名工が刀を作るやうな、眞剣で綿密な努力が必要である。勿論世上に多く出版された先輩の熱心な研究書があれば、之によつて一通りその意見を参考したい。しかし参考書に讀まれては駄目である。如何にそれが上手に作られてゐようと、環境の相違、自分の技術の差等を見無視して、單に模倣することは少しも役に立たぬ。教授案は一つの創作でなければならぬ。創作といふからにはそこに他人の眞似の出來ぬ獨創があつて然るべきである。