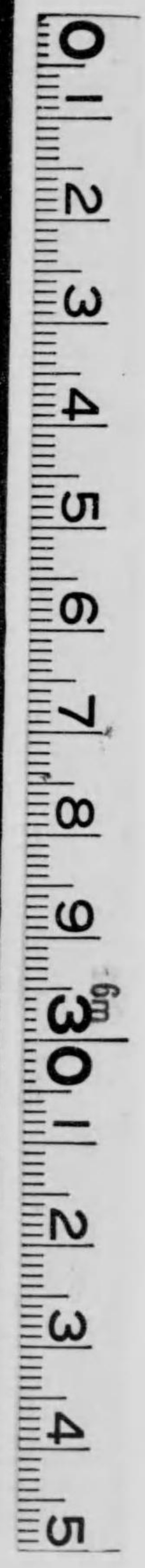


253
336



始





愛知縣岡崎師範學校附屬小學校著

體
驗
生活
深化の眞教育

東洋圖書株式合資會社發兌

大正
15. 2. 27
岡交

□ □
生みの悩みと喜びとは生んだ人でなければわからない。

此の書を生み出すまでに、我が校は已に六ヶ年の努力を續けて來た。大正九年の四月に「眞教育の建設」を目標として設けられた特設學級の子供らは、その楽しい社會への巢立をもはや眼前にひかへてゐる。

特設學級の經營は我々の教育の仕事の上に大きな暗示と深い反省とを與へて呉れた。そしてその研究の結果の取るべきものは悉く取つて以て全校施設經營の上に加へられ、さらにそれ以上のものを生み出した。

晴れた日の運動場には快活な子供らのさゞめきが満ち、引きしまつた教室の中には熱心な研究のための議論や眞剣な生を味ふがための話合ひやの花が咲く。自由研究時間の力ある靜寂、聽講學習時間の落付きある緊張、子供らはその一日一日を命とし糧として、唯喜びに満ちた心で迎へる。

デュキーの主張、新カント派の思想、ベルグソンの思惟、デルタイの哲學、公民教育に作業主義、早教育に自由教育、ダルトンプランにプロジェクトメソッド。思想界教育界は日に月に目醒めつゝある。然して常に混沌として迷ひつゝある。

此の間に立つて常に進みてしかも常に迷はざるものは幸である。体験の貴さは此の幸福を我等の前に齎した。我等は今何物をも躊躇することなく、只ひたすらに向上の一路を辿りつゝある旅行者の一團である。そしてその一團は徒らにみだりに迷はざることの喜びを今しみみゝと感じてゐる。

旅するものには伴侶が欲しい。しかしその伴侶が徒らに旅する心を迷はすものであつたらどうか——我等はよくその禍になやまされる。

果てしなき教育の曠野を旅する人の伴侶として、此の小冊子を世に捧げたい。けれども我等の淺學非才、此の書が遂に「迷はざるつもり」の迷に終りはしない

かを恐れる。幸にして世の公明なる批判と叱正とを得ば、我等の喜びこれに若くものはない。

我等此の稿を起してより已に數月、寒き夜の幾日、幾十日を仄暗い會議室の燈火のもとに審議を重ねた。そして共に苦しみ共に喜んだ。左にその執筆者同人の氏名を録して長き日の勞を謝す。

愛知縣岡崎師範學校附屬小學校

大正十五年一月 主事 幸田 甫

執筆者同人

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 荒木庄作 | 高橋秀雄 | 原田吉三郎 |
| 岩瀬六郎 | 中田脩一 | 原田三郎 |
| 小柳津鏡 | 中山佐太郎 | 原田正雄 |
| 神原喜久治 | 野澤とき | 山田太吉 |
| 神原文太郎 | 長谷部爲吉 | 山本幸一 |
| 瀬戸尊 | 花島龍雄 | 吉本勝治 |

體 驗 生活深化の眞教育 目次

前編 眞教育一般論

第一章 「眞の教育」への直進……………三

- 一 迷ひ＝教師の迷ひ教育の迷ひ
- 二 見識＝眞實を見るための見識

第二章 「眞の生活」への學習……………二四

- 一 生活の分析＝教育の組織の確立
- 二 生活の混沌＝分科ではない生活科
- 三 生活の分化＝學習材料についての省察
- 四 生活の分立＝學習様式の種々相
- 五 生活の分割＝環境の多様と學級施設の實際
- 六 生活の一元＝大きな子供らへの生活科

第三章 「眞の心」を捧げての訓育……………七一

- 一 子供の心＝自由と個性との尊重
- 二 親の心＝子を愛するが故に

後編 眞教育各論

目次

二

第一章 生活に直面する修身教育……………三六

- 一 生活に直面して……………
- 二 修身教育の發展と資材……………
- 三 修身教育の様相……………

第二章 生活深化の國語教育……………一九

- 一 國語の發生と其の發展……………
- 二 兒童の國語生活……………
- 三 國語科分科と其の相……………
- 四 文章への文字……………

第三章 文章讀解への讀方教育……………三五

- 一 讀方學習の材料……………
- 二 讀方學習の相……………
- 三 讀方學習の環境……………
- 四 楽しい悩み……………

第四章 心の像としての綴方……………一八三

- 一 文は心の像である……………
- 二 綴方と生活深化……………

- 三 いふ情感的とは……………
- 四 像となつて……………
- 五 情感の態度の指導……………
- 六 表現の指導……………
- 七 綴ることは生活の全面……………
- 八 教師の幸……………

第五章 能率増進の書方教育……………二〇八

- 一 夢より醒めよ……………
- 二 進むべき目あて……………
- 三 毛筆習字……………
- 四 硬筆習字……………
- 五 力をつける上の諸問題……………
- 六 觀照より表現へ……………
- 七 書方科と個性……………

第六章 數量生活の數學教育……………二三一

- 一 兒童の數量的世界と兒童數學の目的……………
- 二 數學的態度……………
- 三 數學學習の進展……………
- 四 教科書は如何にして學習されるか……………
- 五 兒童の問題……………

第七章 心情陶冶の國史教育……………二七三

- 一 歴史本質觀の一新紀元……………
- 二 個性的認識と文化的認識……………

三

目次

四

- 三 兒島高德の史實を透して
- 五 全我を捧げての眞剣な學習
- 七 國史學習の一般過程と様式

- 四 使命の直覺を溯つての考察
- 六 情操教育への憧憬
- 八 史實に内在する生命交流への學習深化

第八章 經濟高潮の地理教育

三〇六

- 一 滿されざるの悲哀
- 三 地理的心眼の育成
- 五 學習の様式と過程

- 二 愛國の情と經濟思想
- 四 地理學習の深化

第九章 眞理究明の理科教育

三三九

- 一 兒童の理科的生活の擴充
- 三 學習進展の二方面
- 五 自由材料による學習

- 二 自然讀本の讀解
- 四 共通材料による學習
- 六 地下水にまでの理科學習

第十章 生活醇化の圖畫教育

三六九

- 一 生活の醇化
- 三 兒童の美術的生活

- 二 生活醇化と其の姿
- 四 生活に基調を置く學習材料

五 學習指導の系統

六 生活醇化の學習實際

第十一章 生活鑑賞の唱歌教育

三六九

- 一 藝術教育を觀じて
- 三 自覺せる唱歌教育

- 二 藝術教育中唱歌科の位置及び本質

第十二章 生活強調の体育

四一五

- 一 體育問題概觀
- 三 體育實際問題の根本的考察

- 二 眞體育への發展
- 四 見逃すべからざる衛生方面の問題

第十三章 創作工夫の裁縫教育

四四四

- 一 振はざる裁縫教育
- 三 教育の資材
- 五 學習の環境と兒童の歩み

- 二 創作工夫へ
- 四 實習の指導

第十四章 生活歡喜の手工教育

四六八

- 一 生活を基調として
- 三 兒童はかく歩みつゝある

- 二 歡喜と創造創造と鑑賞

目次

五

(まはり)

前編 眞教育一般論

第一章 「眞まことの教育」への直進

外には風が荒れてゐる。空には星が輝いてゐる。その星のやうな崇高さを、教育の仕事に於て見出したい。

生きることの喜び——それをしみじみと味ふのでなくて何の生甲斐があらう。それを磨き深めるのでなくて何の教育があらう。

眞善美に對する無限のあこがれ。

金名譽衣食異性に對する根強い慾求。

それらがのびやかに豊に我等の生に具現する時、そこには華やかにも幸福なる

人々の、「人間の世界」の樂園がある。それは偉大なる生きる力の——生命の力の
こだはりなき實現の姿である。

生きる力の、我等の生活への實現は、時により環境によつて、様々の障害を受ける。貧困や、病苦や、失戀や、孤獨それは痛々しい人生の敗殘の姿である。けれどもその敗殘の境地に於てこそ、尙更に、生きる力の熾烈なるをのきを見る。煩悶と苦闘と、更にその煩悶と苦闘との心の底に湧き出づる生命の泉に、生きることの喜びはより深くしみぐと味はれる。

教育は生きる力を磨き深めることであらねばならぬ。かくして我等の教育のプランの上には、「生活深化」の概念を力強く高潮せずには居られないのである。

生活の深化、生の喜びを深める教育、その教育には、「誰が何と云つても動かぬ所の信念」がほしい。そしてその教育は、熱と愛とからほとばしり出る所の、「眞の教育」であらねばならぬ。

生かぢりの哲學は要らぬ。小理窟を言ふ先生にはなりたくない。教育者が哲學するのは、教育するもの、心を深めるためである。強い信念を得たいがため

ある。飾りのための哲學は要らぬ。

華やかな外形は要らぬ。見かけのよい方法を見せる事に腐心する先生にはなりたくない。外形の立派さは、内容の充實したるがためでありたい。見つめることによつて、其の眞實さを味ふことの出来るぢみなものでありたい。流行を追ふための新しいはでなプランは要らぬ。欲しいものは永久に變らぬ眞實さのみである。ぢみといふことは沈滞の意味ではない。眞面目な眞劍さのあらはれてある。熱烈な眞實の愛を子供等の前に捧げることである。ピストルを撃つなら、撃つて撃つて撃ちまくつて、銃身が焼けて眞赤になるまで撃ちたいのだ。

迷つてはならぬ。迷はされてはならぬ。そして迷はしてはならぬ。迷ふのは信念がないからだ。迷はされるのは見識がないからだ。そして教育者が教へ子たちを迷はすのは、それが眞實でないからだ。迷ふのを恐れるのは、迷はせることの罪の深さを恐れるからである。

一 迷ひ—教師の迷ひ教育の迷ひ

世を迷はす新教育にはどんなのがあるか。それを考へねばならぬ。迷はされない用意のために。

西洋の眞似をする教育

教育の新思潮は必ず西洋から輸入される。それは日本人の創造の力の少いのを示す。模倣に長けてゐるといふことは、眞實を求める人々の誇とはならない。

哲學をふりまはす教育

哲學の理論から安々と教育の實際が生れると思ふのは間違つてゐる。哲學によつて深められた心が、まじめに人間の事實を見つめる時、そこには眞實の事實に即しての教育が生れる。やせ犬が物におびえて虚勢を張るやうな小理窟からこね上げた教育は、浅い上つらだけのものに過ぎない。生かぢりの哲學を恐れるのは、それを恐れるからである。心を深める爲の哲學は、哲學上の知識を覚えこむこ

とではない。

はてて奇抜な教育

はてて奇抜なものには人の心を引きつけるだけの力はある。けれども眞實でないものには飽きが来る。飽きの来る教育は、ちきにすたれる。

宣傳の上手な教育

新しい教育の方法が様々に宣傳される。宣傳の上手下手は名前を付けること、の上手下手と一致する。宣傳もよい。名前をつけることもよい。がそれは眞實を傳へるもの、眞實をあらはすものでありたい。村芝居の流行する地方で唱歌劇を仕込んで賣出したり、よく喋舌る町の子供らによく喋舌る教育を仕込んで、それが何處にも、常に眞實であるかの如き粧を凝らして賣出すのは、宣傳するもの、或意味に於ての腹の黒さを示すものである。

迷はす人もかなり多いが、迷ふ人々もかなり多い。迷ふ人々の迷ひ方にも

一瞥を與へて置かう。迷はない用意のために。
輕卒な迷ひ

人のやることは何でも一寸づつづつ見ねば氣のすまない人々の迷ひ—その迷から禍を受けるのは子供たちだ。

無意識な迷ひ

鹿爪らしい學校施設一覽表を、金科玉條として三十年傳統の古城に籠り、しきりに新教育に反對しつゝ、しかも何時の間にかそれに引きづられてついて行くやうな人々の迷ひ—意識のない所に禍は胚胎する。

心にもない迷ひ

視學や郡長の鼻息をうかがふ校長校長の鼻息をうかがふ訓導視學が迷へば校長が迷ひ、校長が迷へば訓導が迷ふ。—子供たちは永へに浮ばれぬ。

力なき迷ひ

舊教育にも飽き足らないが、新教育にも手を付け兼ねてゐる人々の迷ひ—恐ろ

しくて新しいことには手が付けられぬのだ。臆病は自己を護るけれども、又同時に自己を傷る。

行き詰りの迷ひ

やつて見た。行き詰つた。何といふ苦しいハマてあらう。

教へ子を愛するが故に、眞實を求めるが故に、眞の教育への精進のためにやつて見た。行き詰つた。何といふ氣の毒な立場であらう。信念がほしい。猛進がほしい。もとより頑迷固陋の信念ではいけない。猪突は猛進ではない。絶えず己を磨き自らを深めることに依つて得られる信念、それこそ我々の日夜に望むところの信念である。信念が事實の世界にあらはれるところ、そこに見識があり、猛進があり、更に行き詰りの苦しさに代る安らかさがある。

世は進む。人は進む。教育も亦進む。それは人間の進展の眞實さから、當然かくあるべき姿である。眞理は變らぬけれども事實は變る。進展する。人の生

活は深化する。その進展を、深化を、肯定するでなければ信念は畢竟こだはるための枷に過ぎない。

生の悦びの享受、生活の深化、そこに我々の教育の「ねらひ」はある。我々は此の信念によつてはじめて、模倣よりは獨創の、理窟よりは無言の、はてよりはぢみの、名よりは眞實の、そして素直に眞剣な熱と愛との教育に精進することが出来るのである。

二 見識—眞實を見るための見識

カン／＼／＼／＼、鐘がなる。子供たちはどの子も／＼も頬に大きな日の丸を描いて教室へ入つて来る。—尋五の修身の時間である。

発表と批判、批判と討議、それが繰り返され繰り返されて学習は進む。一人が立つた。可愛い、女の子。

「わたし、此の間先生が廊下を掃いて置きなさいと仰有つたけれど、掃きませんで

した。」

「どうしたの？」

「何故掃かんかつたの？」

「わたし、掃かうと思ふことは思つたけれど、新村さんたちが、フットボールをしてゐらしたから、とう／＼ボールをけりに行つて仕舞つたのだわ。」

「どうして! どうして?」

「あんまり遊びたかつたし、掃くのが嫌だつたし、それに新村さんや長野さんが、早やういらつしやい／＼と仰有るから。」

「ハイ／＼中村さん! それから後の放課は掃かんかつたの?」

「それは掃かうと思ふことは思つたけれど、どうかしてしまつて、其の中に忘れてしまつたの。」

先生はだまつて唯笑つてゐる。目で意見を出せと合圖する。

「中村さん! 私は遊びたくてもすぐに掃いて、それから遊んだ方がよいと思ひま

す。」

「わたしならきつと直ぐ掃くわ。中村さんは何時でもさうだけれど、心でかうと決心したこと、すぐやらずに愚圖々々してゐて、直きにわきの方へ氣が散るからいけないわ。これから、もつと氣を付けなさい。」

口の大きな女の子が立つて滔々と辯じ立て、きめつける。

先生は相變らずにこゝしなながら、

「もういゝでせう。それからまだ何かありますか。」と中村といふ子の方を向く。

「はい、それからまた此の間お母さんに『買ってやらない。』と仰有つたシヨールを、強ねだりして買って貰ひました。」

「中村さん、お下げどもつよねだりしたでせう。それから帽子も、自轉車も、一號のボールも、みなさうでせう。」

「シヨールは未だもとからのがあつたでせう。」

「さう、紙はさみも三つ持つてゐらつしやるわ。」

「此の間見たら萬年筆が筆入の中に何本かあつたよ。」

「あつたよ、あつたよ」

教室の中が俄に蜂の巢をつゝいた様にざわめき立つ。

時間が終つた。廊下の所を歸りながら參觀人がさゝやいた。

「なか／＼元氣だな、女の子であんな風には一寸出来ん。」

「よくやるね」

「思ひ切つたことをいふなあ」

「ヤツバリ子供は純だ」

純眞！ 純眞？ さうだ。よく使はれる言葉だ。

成程あの子たちはよく喋舌る。しかし、お下げ止めのことや自轉車の事や、ボールや紙挟みや、無茶苦茶に喋舌り立て、色めくのは、その色めく心の底に、人のアラをあばき立てたい醜さが一ぱいになつてゐるのではなからうか。それ程でない

しても、友達に對する軽いねたまや、淡い憎しみの心が、かすかながらも頭を擡げてゐるのではなからうか。そしたら純眞といふ言葉は、あの子たちには當らないだらう。

しかし中村といふ子は自分のこと、しかも自分の悪かつた行の反省を、何のくつたくもなさうに正直に話してゐる。又他の子供たちの言葉の中にも、こぼれらしいものはどこにも見えてはゐなかつた。ヤツパリみんな純眞で無邪氣であつたのだらうか。

しかし、さうすると中村といふ子には、恥づかしいと言ふ心持はないのだらうか。大勢の參觀人などの前で、平氣で自分の悪を話して仕舞ふのだから。又外の子たちには、あんなに攻め立てられる中村といふ子に對する同情心といふものはないのだらうか。尤も當人に恥づかしさがちつともないとしたら従つて同情心も起らないわけかも知れないが。

さうしたら、純眞といふことは、つまり恥づかしさを知らぬことだらうか。又同

情の心を持たぬことだらうか。女の子に、よくあるはにかみ、恥づかしめられた口惜しさ、思ふやうにならぬいらだき、又誰でもが持つてゐる同情の心、氣の毒な立場にある人をかばつて上げる心持、——それがたとひ悪い心の持主であらうとも、——それらの一切が無いことがほんとの純眞といふものだらうか。

本當に純な子の心には、恐らくは何のわだかまりもないだらうから、きつと自分の心のありたけを人前でこぼはりなしに話合ふことが出来るであらう。しかし、自分のやつた行に何の恥づかしさも悶へもなしに話す事が出来る程、それ程純な子であつたら、又世の人の誰でもが恥づかしがるやうな事、恥づかしがるべき事にさへ、何の苦しさ何の責任も感じないでゐられる程、それ程きれいな心であつたら、其の子供たちは未だ善惡の世界に入つてゐない子供たちだ。修身以前の子供たちだ。それらの子供が單に事實を事實として話合つて見るだけならば、それが一體何の修身になる。若し又世間といふものにあばづれて、自分で自分の心を胡麻かし、自分の良心の働を麻痺させて仕舞つてゐる様なきたない心の子供であつた

ら、そんなきたない心の上つらだけで喋舌り合ふざんげが一體何の修身になる。罪が身を責めて、自分の非行があさましくて、考へるだけでも惱ましく、思ふだけでさへ恥かしい。そこに自分の心が磨かれる。本當に自分の心が苦しいのなら子供らは其の苦しい心を悉く小さな自分の胸の中だけには到底秘め切れないう。それにしても、大勢の人の前で、平氣ですべてをざんげし得ることのために、彼女等は餘りに勇氣があり過ぎる。内證で先生に話したい。内證で先生に叱られたい。内證で友達から忠告を受けたい。自分で苦しんで自分で罪を償ひたい。眞剣な子供は、きつと自分の修身を人に見て貰ふことを嫌がるだらう。

人の前でやる修身は上つらだけのものだ。深刻なものはそんなに安つほく人前へさらけ出せるものではない。——若し徹底的に深刻なざんげがあつたら、どんなに醜い自分の心でも、すつかり人の前へさらけ出さねば満足出来ないだらうけれども、——修身でやる自己の凝視は、單に若しくは寧ろ樂しむ様なあつさりとした心持で、自分の生活を味つて見るだけのものでもなく、又自分の良心の鏡を罪の

心で曇らして、輕々しく自分をさらけ出したり人をさばいて見たりする様な、純眞さを失つた子供たちのやる、平氣な反省でもない。何にしてもざんげや批判を人の前で平氣でやらせる修身はほんものではない。

多くの人々は、子供は純眞で大人は不純だといふ。それなら汚れない子のどこから不純なものが生れて來るのか。汚れの種がなかつたら、どんな逆境どんな汚れの環境に置かれても汚れの人となる筈がない。汚れがあればこそ祈りが要るのだ。精進が要るのだ。子供にだつて祈りと精進とがなかつたら、本當のきれいな子供にはなり得ない。

純眞とはまぢり氣の無いことだ。きれいなことだ。すなほなことだ。ひねくれてゐないことだ。けれども、人間らしい慾求や情緒を有つてゐないと言ふことではない。唯其の慾求にしつこくこだはらないといふことだ。

慾求や情緒が人間らしく動けば、従つて苦しみもあれば悶えもある。ずるくな

いだけに其の苦しきも深刻だ。その喜びや悲しみや怒りや羞恥や苦しきや悶えを、まざり氣なく眞剣で正直に喜び悲しみ怒り恥ぢ苦しき悶えることの出来ること、それが純眞である。その子供の純眞と不純とをはつきりと見分けるだけの見識がなかつたら、教育者はいつも人の前で修身をやる様な罪を作らねばならぬだらう。恐ろしいことだ。

見識が欲しい。

個性の尊重と自由の尊重とは新教育の守り本尊である。その守本尊に對して、學者はむつかしい理窟をならべてゐるが、生きた事實の上へのはつきりとした活用を教へては呉れない。常にその判断に苦しむのは我々實際家である。凡そ人間といふ人間の有つあらゆる慾求其の一切が悉く満足させられるでなければ、果して自由の世界や個性の實現やは得られないものだらうか。

或人は言つた。慾求が何物かに妨げられて満足を得られない時に、怒つたり、駄

々を捏ねたりしないやうな子供は、生き／＼と伸びる力を失つてゐるのであると。考へて見ればそんな氣もする。意慾の根強いはげしい衝動によつて、衝き動かされてゐる子を見る時、その力のあらはれと人間らしい心の動きとに、一種の頼母しさと愛着とを感じさせられる。しかし、そんな時に怒りもせず、駄々も捏ねず、すなほによくいふことを聞く子供を、伸びる力に乏しい頼母しくない子供として見捨ててしまつたら、一體誰によつてその子は救はれるだらう。

衝動の強い子は、その衝動の強い力を、祈りと精進とによつて、磨き深めて行かねばならない。温順しい子は、その生れつきの温順しい心を無自覺でない眞剣なものにして行かねばならぬ。そこにこそ、眞の個性の尊重はある。春の野にすくすくと新芽を伸ばす若松の緑にも、なよ／＼と秋風にゆらぐコスモスの花の姿にも、同じやうに生きる力の豊かさはある。

衝動を外から抑へるのではなく、我が儘を増長させるのではなく、内から自分を深めさせて行く。温順しいしとやかな女の子は、そのしとやかな心のまゝに、生き

る力の根強さを深めて行く。それが本當の自由の世界へ彼等を導いて行くことになるのだ。

自由教育の學校では、ともすれば、自分の盲目や片意地やから、眞理に従順でない強いて理窟を捏ねまはす子供を見受ける。又喜んで團體の行動に参加しないで、得手勝手な行動を取りたがる子供がある。集れがかゝつてもすなほに集らなかつたり、他人のうたふ唱歌を黙つて聞いてゐるに、騒ぎまはつて稽古の邪魔をする子供がある。そんな子が有る時、其の子に明晰な理智の働きがあつたら、鋭敏な感受性があつたら、又純眞な良心の閃きがあつたらと思ふ。その子を惡むのではない。熱と愛とをこめて心から祈つてやるのだ。

自分自らもすなほでありたいと願ひつゝ、尙そのすなほさと従順さとを妨げる盲目な衝動の力に悩まされてゐる子供を見ると、ときいつもその子の心はどんなに悲しいものだらうと思ふ。其の子に味方してやりたい。その戦に勝たしてやりたい。さうするにはどうして彼等の味方になればよいのか。眞面目な先生のだ

やみはそこにあるのだ。

見識がほしい。

或新しい女がいつた。「責任なんて自分が勝手に作つてゐるものですよ。」と自分で勝手に作つた責任であればこそ貴いのだ。小利口な上手な言葉の口先だけに胡麻化されたくない。

子供の父親が死んだ。それなのに子供は葬式の日の午前中だけ學校へ來た。或人は子供をさうさせた母親を神様の様にほめ立てた。が人の心をそんなに簡単に片付けてしまつてはならぬ。その人の本當の心を聞いて、教へて上げることがあるなら教へて上げたい。泣けることであつたら共に泣いてあげたい。

小學校の先生は、すぐに簡単に子供をさばくくせがある。自由教育はともすれば、子供に人をさばくことを奨励する。安價に人の心やお友達の行爲をさばいて雄辯に喋舌り立ててもすると、先生はいつも喜んでゐる。人が人をさばく。何と

いふ潜越なことだらう。

新しがり屋の中には、いつでも新しがつて皮肉なもの、言ひ方をする人がある。ひねくれた物の見方をする人がある。他人の白いといふことは、何でも一度は黒いと言つて見なければ氣のすまない人がある。又それを喜んでかつぎまはる新しがり屋がある。まじめにせつせと働いてゐる人はみんな良心の麻痺したごまかしの人で、だらしのない自分の生活をみんなぶちまける人は眞剣な人ださうだ。子供はみんなえらくて、大人はみんなへぼいのださうだ。悪戯をしたりすねたりする子は、皆人間らしいよい子供で、すなほにおとなしい子供は、みんな血の涸れたむくろださうだ。

さうした様な鋭い言葉が、ギクリと胸にこたえぬほど、心のしびれた人であつてはならぬ。けれども又さうした言葉の上つらだけに迷はされてはならぬ。眞實を見度い。どの子の一人を取つても同じやうに、赤い血の通ふ人格を有つ可愛い、子供と思ひたい。そして眞剣に愛して上げたい。淺間しく醜い自分の心をし

みくくと恥ぢ入りたい。その悶えの底に、力強い生命の泉の湧きかへるのを喜びたい。

見識がほしい。感激がほしい。精進がほしい。祈りがほしい。そして愛する教へ子のために、眞剣で自分を深めたい。深められた自分の生命の力がラヂオして、おのづから子供の生活を深めて行くことを待たねばならぬ。

子供を上手にあやつつて行く一日の訓練や、一時間の授業はほんとの教育ではない。拙ない訓練の中にも、拙ない授業の中にも、どこか知らず子供を深める力のもつた眞教育の道を見出したい。

第二章 「眞まことの生活」への學習

一 生活の分析—教育の組織の確立

深化する生活の姿を、如何様にでも分析して見たら、恐らくはその眞實の姿を失ふてあらう。それはもう、人間の「生活の事實の世界」のものではなくて、血の氣の失せた「概念の世界」のものになるであらう。

けれども分析して見なければ、どこまでも概念としては明らかにならぬ。概念の上の姿が明らかでなければ、教育の組織をはつきりと細かに立てることは出来ない。教育の組織を明らかにするのでなければ、或許されたる範囲内に於ける教育の各部分の仕事は明らかにならぬ。そして一つも部分といふものを設けることなしに、分擔といふことなしに、常に混沌たる一元の姿のまゝで生活の深化を殘

りなく、常に全體として指導しやうとすることのためには、教育といふ仕事は餘りに大き過ぎる。一つの大きな生命の流れが自然に或部分に分れて、それ／＼に或分擔を受持ちつゝ、それが一つの統一の下に置かれるのが生活の眞實の姿であることを認めて、徐ろに教育の體系を立て、行きたい。

人間は生活をより便利に、より楽しく、より安らかにしようとして、日々に多大の努力を惜しまない。金や名譽や衣食や異性を常に求めて止まない心も、生活の便利や、生活の愉快や、生活の安定を求める心も、結局は同じ心の見方の相異であるに過ぎない。その心の不斷の努力は、方便としての科學や、藝術や、道徳や、宗教を生んだ。汽車も出來た。電車も出來た。ラヂオも、芝居も、活動寫眞も、權利も、義務も、法律も、皆さうした力によつて生れた。

けれど又人間には、さうした表面の便利や愉快や安定やを離れて、考へるために考へる生活がある。味ふために味ふ生活がある。行ふために行ふ生活がある。

概念する生活情感する生活、意志する生活、それが眞實な科學や、藝術や、道德を生んだ。そして祈りの生活は宗教を生んだ。それによつて、人の心はいよ／＼磨かれ、人間の生活はいよ／＼深いものとなつて行く。

生活は一面に於て分割なき混沌の姿を示す。けれども又生活の自らなる深化發展は、他の一面に於て、其の混沌からぬけ出たところの分割の姿を示す。心の要求の向ふ方向即ち「生活の態度」によつて、科學の生活、藝術の生活、道德の生活、宗教の生活を分化する。又社會的個人としての人間の存在は、その個人と社會との關係に於て、様々なる「生活の様式」を分立する。かくして生じた分化と分立との生活は、常に必然的にその生活の實現を區切るところの「時」と「場所」との交渉に於て、又自ら分割の姿をあらはす。然もその分割されたる生活の一つ一つは概念の上にてこそ明らかなる獨立の姿を示せ、生活全體の姿に於ては、互に相依り相連續して、更に大なる一つの生命の流れとして、「より高き統一の混沌」を示す。

此の「より高き統一の混沌」を特に「生活一元」と名づける。

教育の組織は、生活の混沌と生活の一元とから「生活科」の部面を生み、生活の分化から各分科の部面を生み、さらに生活の分立から學習の様式の部面を立て、生活の分割からは學習の時間と場所との部面を設け、しかも生活一元の全體の姿が、そのまゝに「學習一元」の「より高き統一の混沌」の實相である事によつて打ち立てられる。そして教育の組織の各部面が、各々その獨立の境地に立ちつゝ、然も學習一元の實相をどこまでも失はない爲には、その各部面が常にそれ自身にこだはらないところの自由なる運用を得なければならぬ。そのためには、各々の分科は、それが分科なるの故を以て徒らに他の多くの分科から孤立した所の一分科であつてはならず、又各々の學習の様式は、それが様式なるの故を以て、みだりに他の多くの様式から全く切り離された所の一様式であつてはならぬ。學習は只どこまでも、生活によつて生活を學ぶことではなければならぬ。生活を生活させ、その生活を指導することが即ち教育である。

かくしてよく立せられ、よく運用される教育の組織は、永久にその神聖を汚されざるものとして、その生命を確立する。

二 生活の混沌—合科ではない生活科

明るい家庭の夕食後のまどひに、何を思ひついたか、八つの兄が突然「おばけ」と叫んで障子の蔭からこはさうにして現はれて見せたら、三つの妹の子は非常にこはがつて母親の胸にすがりついた。しかし、それを何回となく繰り返した數月後には妹の子は、もはや全くこはがらなくなつて、自分から「おばけ、」とおどけて見せる様になつた。かうして小さな妹は、知らず／＼の間に「何か知らこはいお化け」を學んだ。更に「こはくないお化け」を學んだ。誰が妹にお化けの概念を系統的に具案的に授けたか。人の子はかうして、誰から教へられるとはなしに、すべての生活の中から様々の知識を學んで行く。感情も意志もいつとはなしに培はれ養はれ鍊られて行く。

我々はかうした生活の事實に直面する時、未だ分割せられざる「混沌の生活」そのものであるところの小さな子供達への教育は、豫め豫定された所の時間や場所や教材や教法などによつて、故意に分割され拘束されることのない、きはめて自然のまゝの方法であらねばならぬことを痛感する。合科、未分科、綜合科、その名はどうあつてもよい。未だ分割なき混沌の一つの流に棹さす教育は、唯さうした意味のものでさへあればよい。

或學校の合科の學習で、子供等が兎を飼ふために、兎の餌がどんなものであるかと言ふことや、兎の箱の構造や、兎の肉がどんなにうまいといふことや、兎が大きくなつたらいくらに賣れるだらうといふことやを研究した。箱が出来上ると、その中へ兎を入れて、手をたゝいて喜んだ。草を刈つて來て兎に食べさせた。赤い可愛い、目をたまらなくなつかしいものゝやうに子供等はぢつと兎の顔に見入つたりした。それは本當に涙ぐましいまでに嬉しい光景であつた。

しかし間もなくその美しい夢は破れて、その箱の體積が幾立種であるかといふことの研究が始まつた。それから彼等は兎の目方を測つた。それからその目方を使つて算術の問題を作つた。それから兎の歌を作つた。それから兎の文をかいた。それから兎といふ字の清書をかいた。それから……それから……

先生といふものは、よくも學科に深い執着を有つてゐるものだ。子供らその純眞な混沌の分割なき生活の世界から無理にでも切りはなして、算術や國語や唱歌や體操や……に引き入れよう／＼としてゐるのだ。そして子供は、その先生の目の色や體のこなしで、さういふ研究をいやでも始めねばならぬ様な位置に置かれてゐるのだ。合科することによつて、讀方や算術の個々の力がつくといふことは、必ずしも豫想しなればならないことではない。否それを豫想するが故に、かうして折角の美しい子供の生活が、無慈悲な教師の脚下に、日々ふみにぢられて行くのである。「合科をやれば各教科の力が自然につく。」此の望みが、此の聲明が、どんなに崇つてゐることであらう。

生活深化の教育は、唯小さい子供らの混沌たる生活そのまゝの姿を生活することによつて、いつとはなしに常に全體として、生活をより便利に、より愉快に、より安定に、又より科學的に、より藝術的に、より道徳的に、より宗教的に指導しやうとするのみである。即ち全人としての生活を深めるのだ。どこまでも「分割なき生活の混沌たる姿のまゝに」である。

若し、所謂合科の學習が、讀方や算術などの個々の教科の力が自然に目に見えてくることを豫想して、故意に書物や計數器でこしらへ上げた、特殊の不自然な環境の中へ兒童を追ひ込み、教師の目つきやそぶりのどこかで、なるべく讀方や算術の方へ引つぱり込まうとする教育であつたら、又學校で文字や數へ方を教へて呉れないために、親達が心配して、あせつて、家庭で必死になつて讀方や算術を教へ込むことによつて、讀方や算術がよく出来るやうになることを暗黙の中に望んでゐる教育であつたら、それは見當ちがひの似而非なるものである。「分割なき混沌の生

活」に即しての、生活によつて生活を學ぶことを指導する教育は、それが讀方や算術などの力をつけるやうになるかどうかは知らない。唯いつとはなしに、子供の生活が眞善美聖の方向に向つて深められて行く其の事實を見るばかりである。そして此のほんとの教育を暗々裡に教科を目標とする似而非教育と區別するために、特に生活科と名づける。

合科ではない生活科、それを愛する教へ子の前に捧げる。

小さい子供たちのその生活科は、唯生活をよりよく生活して行けばよいのだ。彼等は未だ豫定を立て、生活を分割することを知らない。兎を飼ふなら兎を眞劍で飼へばよい。兎を愛してやればよい。兎について本當に興味が起つたら、その興味に従つて、自分の好むところを生活すればよい。先生は子供と共に楽しむ子供と共に苦しみ、又子供と共に祈ればよい。合科ではない生活科、それを愛する教へ子の前に、教師の眞心をこめて捧げたい。

三 生活の分化—學習材料についての省察

分割なき混沌の生活の自然なる進展は、その中に内在する人間の心の態度によつて生活を様々に分化する。生活の分化はそれによつて人間の生活を深め、人間の生活をより高き統一へと導く。

同じ一つの小川を見ても、それを見る人の心の態度は、時により場合に應じて同一ではない。或時はその流れの深さ、川の幅、水の含む成分をまで知らうとする。理知の態度による分析である。又或場合には、かすかなるその流れの嘯き、ほのかなるその水邊の匂ひ、夕日の光に染め出された漣の紅。それらの美しさに只恍惚として魅せられるであらう。情感による没入の態度である。又或場合には、その小川の水を引いて、右岸の荒地に美田を拓いたら、左岸の丘のほとりに水車を掛けたら、どんなに村の人々を益するだらうと、意志の態度でそれを眺める。さうした心のそれらの態度が、それらの然るべき對象に向つて働いた時、科學の世界や

藝術の世界や道德の世界やは生れ、修身や國語や算術や地理や……様々の研究の分科を生ずる。今日の小學校の各教科は必ずしもそれが最も妥當なる、分化の各局面であるとは俄に斷定することは出来ないけれども、概観するところ、それら相應の意義と價值とを有する一つ一つの教科であることは、大体に於て認められる。

「教科の學習」は生活から自然に分化した心の態度とその向ふ對象とによつて自ら一つの纏りを有つた獨得の生活を作る。すべて一つの纏りを有つたものは、その纏りの中心がある。生活の態度の進化發展やその對象の開展には、又必ずその纏りに即した所の自らなる系統がある。算術や國語や地理や歴史や言ふまでもないが、唱歌にも圖畫にも必ず或系統を内在する。もとよりその系統案は必ずしも教師の手によつて悉く作り上げられたものでなければならぬといふこととはない。子供の生活の進むに應じて子供の自ら立て、行くところのものが生れれば一層よい。又系統案の成文であるとなないと、その系統案が對象の展開の方

面に於て立てられてゐるか、學習する心の態度の進展の方面に於て立てられてゐるか、或はそれらの互に交渉し合ふ一つの仕事の方面に於て立てられてゐるか、その系統案が如何なる程度に自在なる運用の餘地を秘められてゐるか、各科の本質に應じてそれらに異なるべき筈である。が何れにしても、全然系統を無視したところの自由畫や作問萬能の算術などが、教師の本質を没脚して來た當然の歸結として今や殆ど行詰りの状態に陥つてゐること、それが心ある識者によつて、各方面共鋭い警告を與へられつゝあることを、深く省察しなければならぬ。學習の心の向ふ對象は即ち學習の材料である。各教科の學習の材料の組織は大体に於て、之を共通材料と自由材料との二つに分ける。しかして共通材料には必ず材料の系統を豫想する。

共通材料といひ、又その系統といつても、その選擇が必ず教師の獨斷によるのみ限つたものでないことは已に述べた。即ち若し子供らの力に於て許されるものがあるならば、能ふ限りそれは教師と児童との協定によつて定めて行くべきで

ある。今週の算術は何をやるか、どこをやらうか、何時までにやらうかなど。けれども六年間とか一年間とか、長い間の將來の共通材料については、経験のない子供等の力では到底もくろみをさへ立てることの出来ないことがかなり多い。此の事實から押して見ると、行き當りばつたりでない我等の教育の仕事のためには、若干の教師のもくろみあることは許されなければならぬ。尋常一年の子供に六年卒業の後までの材料の見當を、ざつとでもよいから仕立て、見よなどといふ様な、そんな無理な要求は出来ない。如何に自由解放一點張りの教育であつても「自由に解放して置くことが最もよい教育の方法だ」といふ教師の信條は、もはやそれ自身に於て、教師に大きなもくろみのあることを示す。さうした教師のもくろみにまで子供の意識的な干渉をせねばならぬ様にしむけるのは、児童を生かさう／＼として却つて彼等を苦しめるものである。

全然教師のもくろみを無視した子供ばかりの教育といふものはどこへ行つてもあり得ない。

けれどもかくして許された教師のもくろみも、もしそれ自身にこだはつて、子供の日々に發展して行く姿と没交渉に遂行されるならば、恐らくは子供等をして、遂に罪なき罪のしもとに泣かせるやうな結果になり終るであらう。忘れても心すべきは此の一事である。

共通材料には、「ねばならぬ」といふ責任がつく。これによつて、共通材料は、恰も子供の自由を全然殺してしまふかの疑ひを起させる。しかし子供等が、社會的個人としての人間の存在を自覺することが出来たなら、已にその共通材料のあることによつて、却つて自分を眞の自由に生かして呉れるものであるといふことと「ねばならぬ」責任は當然己自らが自ら求めて負つてゐるところのものである。ととに氣付くだらう。かくして子供は自ら喜んで共通材料をも學習し、又喜んで責任をも感じつゝ、その日その日の課業にいそしむことが出来るであらう。

自由材料は子供らが、それらに己の生活を生活しつゝ、その全生活の廣い對象の中から、その教科に最もよく該當する部分を切り取つて來ることによつてのみ生れる。

眞の子供の生活に即して、眞の教育の仕事を行ふためには、共通材料なるものが能ふ限りに於て少く、自由材料が能ふ限りに於て多くあるべきものであることは論を俟たない。

四 生活の分立—學習様式の種々相

學習の様式を導き出すものは、生活深化の教育に於ては、人間の一般的生活の様式であらねばならぬ。社會的個人としての今日の人間の一般的な生活様式を根柢として、それを更に進展向上せしむべき立場に立つての學習様式であらねばならぬ。かくして分立する學習の様式は個人學習と團體學習との二つである。しかして團體學習は更に之を協同學習と聽講學習との二つに分ける。

個人學習

一人の少女が自分で蠶を飼ふとすれば、先づ自分一個として能ふ限りの努力をしなければならぬ。桑を摘む。葉を刻む。そして自ら給桑も除沙も温度の加減もすべて個人一個の工夫を基調として生活する。けれどもその個人は社會から全く切り離された單獨の個人ではない。隣の娘が仲よしの友達で、その娘もやはり蠶を飼つてゐるとするならば、その二人は互に自分の蠶を見せ合つて、今までの経過を話し合つたり、よりよき飼ひ方の研究をし合つたりするであらう。二人で解決の出來ない程、むづかしい問題にぶつかつたら、二人して蠶上手な叔父さんの家を尋ねて、相談に乗つて戴いたりすることもあらう。

學習の様式が、もしその自由なる第一の境地を求めらば、將にかくの如き個人基本、隣人相助の人間生活の實相を、學習の第一の様式として取入れなければならぬ。かくして個人はその活動のつばさをば、思ふがまゝに張り擴げつゝ、隣人は互に手を取つて導き合ひ深め合ふことが出来るのである。

個人を基調とする學習も、隣人相助の學習も、その間にはつきりとした、豫定的の區切りはない。個人で學ぶも友達に相談するも、先生に教へて貰ふも、全然望に任せられて必要に応じて行はるべき自由なる境地にある。それを強いて今は獨自の學習だから友達にきいてはならぬ。今は分團の學習だから友達と相談してやらねばならぬ。

といふ程それほど型にはまり込んだ仕方に陥つてはいけない。

任意に個人として學び任意に隣人として助け合ふ。この自由なる學習を特に個人學習と名づける。

「先生猫の狂犬がありますか。」と一人の女兒が聞きに來た。其の子がこの奇抜な問を出す眞意は教師にはわかりかねた。しかし可笑しさをこらへて、

「ありますとも。だけどねそれは狂犬とはいはないで狂猫といふのですよ。」

とすなほに答へてやつた。其の子は妙にまじめな顔をして頷きながら歸つて行つた。後できいて見たらその子は今朝學校へ來る道で不意にあらはれたどこか

の猫に噛みつかれた不安を友達に話し、「猫の狂犬ではないか知ら？」とひとりごちしてみんなに笑はれたのであつたさうだ。笑はれて恥づかしくて、お友達には聞くに聞かれず、さりとてその疑問をそのまま分らずじまひにし度くもなし、やつとの思ひで教師の所へたよつて來たのだ。

教師の所へきゝに來る子供の色々な質問の中には、かうしたやるせない思ひのこもつたものもあらう。又きいても聞かなくてもどうでもよい本當の上つらだけの問題を面白半分にきゝに來る子もあらう。自分の力でどこまでも考へて考へぬいた揚句にどうしても力及ばず、如何にも残念だといふ眞劍の氣持で、教師の胸にすがりつく子供もあらう。それらの子供の心持をよく察しての上で教師は子供の質問に答へてやり度い。その子供の平常の行き方と其の時其の時の心の様子とをよく考へて學習の態度を導いてやりたい。個人學習の指導の要訣は茲に存する。

自分の力のありたけを盡しもしないで、漫然ときゝに來た子供には、もつと眞劍

て考へる様な獎勵の言葉や表情を以て、眠れる彼等の内心の力を喚び起さしてやりたい。もう一寸で分りさうなところまで行つてゐる子供や、學ぶ力の一般に優れた子供には、ほんの暗示を與へるだけにしてやり度い。仕事のおそい子供には、お手傳ひさへしてやり度い。頭の悪い子供には、人一倍同情の態度で丁寧に教へてやり度い。修身などによくある悲しい思を訴へて來た子供には、只々愛の眞心で話してやり度い。猫の狂犬を聞きに來た子に、不用意の嘲笑を與へなかつたことが、本當にしみじみと嬉しく感ぜられる。

「個人學習はお前たちの最も自由な天地だ。學習の仕方など教へてはやらぬ。お前たちの勝手にしろ。方法は自分で工夫しろ。」と、どの子に對しても同じやうにつきはなして仕舞ふ教師の氣が知れぬ。教材には教材の本質がある。その本質に即しての「當然かくあらねばならぬ。」學習の仕方がある。その學習に徹するでなければ、ほんとの個人學習の効果はあがらない。その教材の本質に徹する

ことは、どの子に取つても、そんなにやすく、と出来るものではない。それであればこそ、子供の中には個人學習の仕方に困つて、参考書の丸寫しをやつたり、全科學表解そつくりの勉強法をまねたりする。それは「方法の勝手」でさへあり得なくて、「方法の誤りへの捕はれ」である。獨りよがりの勝手な方法と、つまらぬ參考書とに捕はれた方法とに子供を陥れて置いて、學習の自由を高潮する教師は、何といふ無慈悲な「學びの親」であるだらう。

教材の本質に徹した方法を指導してやらねばならぬ。子供を徒らな迷ひと苦みとから救ひ出してやらねばならぬ。さうするのは決して子供を或方法の型に嵌込むことではない。其の教材の本質に目醒めさせてやるのだ。そして本當の自由な學習の境地にまで彼等を引上げてやるのだ。それを唯方法を指導するが故に、其の方法にこだはらせるものであると速斷するのは、其の教師自身が自由とか、獨自學習とかの名にこだはつてゐることでは、かあり得ない。

教材を學ぶなら、先づその教材を學ぶ態度を決めてかゝらねばならぬ。理科の教科は理科の態度で、情感の教科は情感の態度で、眞直ぐにそれに向はねばならぬ。けれども又文章讀解のやうな教材それ自身の力によつて自ら態度の定つて行くものであつたら、すなほに白紙の氣持でそれに望まねばならぬ。すべては矢張りその教材の本質に即して、如何様の態度でも取れるやうな心を養つて置くことが必要である。

かうして態度が決まつたら、その態度で教材をもつともつと深く見つめるのだ。さうした時に、必ず正しい研究の問題が捕へられる。問題が出来たら、その問題を解決すべき最も妥當なよい方法を工夫せねばならぬ。そして其の方法貫徹に必要にして充分なる資料を集めなければならぬ。かうして問題は解決され、その解決は更に、より深い問題を生み、學習は次第に深いものとなつて行く。

一つ一つの問題に對しては、その解決の資料の蒐集や、方法の工夫や、解決の仕事に全精力をあげねばならぬ。出来なければもう一度更にもう一度、能ふ限りの努

力を續けて行くのだ。その努力は、子供の内心の求める心によつて進められて行く。求める心によつてなされる努力は、苦しいけれども、希望に充ちた力強いものである。努力せずにはゐられない、さうした内心からの要求が、他人から強ひられ、壓迫の感から餘儀なくされることなしに、楽しい努力を續けて行くのである。

かうして努力が大きければ、大きい程解決の喜びは大きい。解決を喜ぶ心は、それと同時に、發展の心を起こさせる。団体學習に於ける子供の發表は、すべてがかうした大きな喜びの結果でなければならぬ。若し又どうしても自分で解決の出来ないことがあつたら、止むなく人に教へを乞ふこともあらう。又解決は出来ても、其の解決に自信がなく、其の不安さを大勢のお友達に話して見て、安心を得たい子があつたら、そこに団体學習に持出さるべき問題が生れるのだ。

教材を正しい方法で學ぶことは、常に「創造の生活」を生かすことである。今までの教師は餘りに教材にこだはつた。又餘りに方法にもこだはつた。今まで

の學者や専門家の手によつてなされた業績、其のまゝの結果と其のまゝの方法とを教へ込むか、然らずんば發見させることを唯一の目標とした。自分の知つてゐること、どのかの書物に出てること、でなければ、手をふれて見てさへいけないものと傳統づけられて來た。理科でやるタンポ、の研究が、何も舌狀花冠を持つことや、集約雄蕊であることや、子房下位であることや、種子の散布のよい標本であることばかりに限つたわけはない。今までに未だ餘り研究しつくされてゐない葉の形や花の色や根や莖や白い液汁の中にも、どんなに深い神秘の世界が秘められてゐるかわからない。それを考へないで教師は只自分の狭い知識の中にだけとち籠らうとする。それだから教師は口癖のやうに自由と創造との學習を叫びながら、いつも自分の方へ自分の方へと子供の研究を引つぱりこんで行く。こたはりから脱け切れなくて苦しんでゐる。もつと大膽に子供と共に生活を創造することを望め。そして子供と共に新しいものを發見した喜びを味へ。假令、それが今の人間の生活にはつまらぬことであらうとも。

もとより先人の業績の中には、眠れる我等の心を喚び醒して呉れるものが少くない。だから共通材料といふものゝ必要も生れて來たのだ。けれどもその材料の取扱に於てやらねばならぬ研究の餘りに多くを、子供に望むことは當を得ない。自分の知つてゐるだけの事は、何でも彼でも教へ込まねば氣のすまない教師は、試にもう一度自分の子供の時の心持になつて考へなほして見るがよい。

共通材料でのこたはりから、思ひ切つて脱脚せよ。そしてゆつたりとした新學習の天地に遊べ。さうすることによつて、一見きはめて厄介さうな共通材料にも自由と個性と創造とを生かす、本當の學習の道は開けるだらう。

「僕の家にある茶色のかめに、五百立方糶で水を入れたら七十五へん入つた。

一合糶に五十立方糶で水を入れたら、およそ四へん入つた。茶色のかめにはおよそ何斗何升何合入るか。」

算術の個人學習に、子供がこんな問題を作つたとすると、教師は如何にも算術的生

活の指導がよく出来た様に思つて、有頂天になつて喜ぶだらう。しかし其の子が本當にその茶色のかめに水がどれだけ入るかを知りたくて此の問題を作つたとすればその子は餘つ程頭のわるい、そして廻りくどい仕事をやることの好きな子供だ。一たい先生が、いつもさうした廻りくどいことをわざ／＼やるのを好むから、子供も自然とそれに引込まれるのだ。本當にかめに入る水の量を知りたいのなら、一升枴や五合枴で測りながら水をそのかめに入れて見れば直ぐわかる。そのやり方が一番簡單で一番かしこい。算術的生活の態度を作るといふことは、そんな馬鹿げた生活の仕方をわざ／＼骨折つて教へることではない。

教師があらゆる傳統とこだはりとから脱け切ることは、象が針の穴を潜ることよりも、もつと難かしいことなのだらうか。

何でも子供に恐ろしく細かいむつかしいことを調べさせるのでなくては、新教育の個人學習でない様に思つてゐるのは困つたことだ。子供は何の役にも立た

ない只やたらに詳しいことの調べ合ひに疲れてゐる。先生と子供とが、本當に材料の本質にさへ徹したなら、こんなつまらぬ骨折はなくなるだらうに。

試験や競争によつて學習熱の高まるのを、ほんとの心の底から出た學究欲のあらはれだと誤診してはならぬ。自由進度の認定のためだと言つてやる試験が、子供をして試験のための勉強をさせる様になるのを知らずにゐてはならぬ。進度表を書かせるのもよいが、それが他人との競争心をそよるものであつてはならぬ。子供は競争も好きだ。試験も好きだ。だからその競争や試験がいつまでも子供に好きである様にやらすればよい。けれども大抵の子供は試験を嫌ふやうになつてゐる。又試験や競争のために、大抵の子供は自己をいつはるやうになつてゐる。若し正直な子供が、ほんとの學究欲で勉強してゐたら、その子供は大抵試験には落第するであらう。競争にはまけるであらう。そんな競争や試験だから、だんだん子供の學究欲は減つて来る。そして上手に嘘を言ふことだけを覚えて行

く。共通材料の自由進度で、只一本の道を他人との競走にそゝのかされつゝ、眞直に進ませる個人學習には陥らせたくない。自由進度はどこまでも自分の望む自由材料を廣く自分の環境の中から選んだものであらせたい。そして個人々々の力に應じて、みつちりと勉強させるものでありたい。

団体學習 個人の生活が、單なる個人の生活ではなくて、社會的個人としての存在である限り人間の生活は常に社會の団体といふものとはなれることは出來ない。その団体の一員として、一致の行動を取る生活、それを學習の様式に取入れらば、それは団体學習ともなづくべきものであらう。村の寄合、同業組合の相談會、銀行會社の株主總會、さういふ機會に団体の一員である個人々々が、お互に胸襟を開いてゆつたりと話し合へることは實にたのしい。お互の間に大事な共通な問題があつたら、皆しつかりと研究したい。その大きな理想を學習様式の中に實現するものは、団体學習の一部面としての協同學習である。又現今の社會には

講習會や講演會や演說會が催される。世の文化が進めば進むほどさうした機會は益々多くなつて行く。さうした様々の機會を、常によりよく利用することを學ばせんがために団体學習の他の一部面として用ひられる聴講學習の様式は、形こそ古く、流行には遅れてゐるが、古くあるだけに、それ自身獨自の生命を有つてゐる。全然振り捨て、殆んどそれをかへり見ない今の所謂新教育はどうかしてゐる。進み行く社會の一員として、機會だにあらば、それを捉へて絶えず己れを磨き自らを深め、常にかしこく機にさとく、しかも必ず正しい道をふみしめて行く眞の生活の指導のために行ふところの學習生活の様式は、徒らに新奇をてらふ淺墓な教師の迷ひから、狭く一方にのみ偏し過ぎてはならぬと思ふ。

協同學習 子供らが教室の中でやたらに大聲を張り上げて討議——といふよりは寧ろ、言ひ争ひをしてゐるのを見る時、又かといふ感じを起させられる。學究に忠實であるとの感激をもつ代りに、あゝして又子供たちはいがみ合つてゐるのか

といふ暗い淋しい感じになる。本當の學究の態度の教室であるならば、穩かに平和な喜びの中に底力あるひきしまりの空氣に充されてゐなければならぬ。子供の提出する問題は、自己を見せびらかすための、單なる發表のための、人をさばくがための試みの問題ではなくて、寧ろ己を確めようとするための、内心から湧き起る學究の心を満たさんがための問題であらねばならぬ。そして分らない子はきくのだ。知つてゐる子は教へてやるのだ。みんなして研究するのだ。先生は研究の一員として、その眞劍な空氣の中にひたり込むのだ。同時に子供らの指導者として、年長者としての自分を絶えずしつかり見つめて行くのだ。發表は止むに止まれぬ子供の發表欲からすなほに生れ出たものでなければならぬ。討議は互に愛し合ひ導き合ふものゝ心が形の上にあらはれて色とりどりの花を咲かせるものでなくてはならぬ。

女學校出の娘がある製糸工場へ女工として働くことを志願した。勞働の神聖

とか、婦人の自覺獨立とか、堂々たる意見を述べてひたすらにその切なる希望をあらはした。やがて彼女は立派な一人前の女工として、工場の中にその殊勝な姿を見せてゐた。その頃からその娘のお腹が大きいといふ噂が、口さがない女工等の話題に上つた。或日現業長は彼女を呼んで懇々と説き諭した。無言でうつむいてそれをきいてゐた彼女は、現業長の言葉が彼女の妊娠の事實を指摘した時、きつとなつて面をあげた。彼女の蒼ざめた顔は今や怒に燃えてそのわな／＼とふるへる口の奥からかう叫んだ。

「あなた失禮でせう。處女を侮辱するにも程があるではありませんか。」

現業長が親を呼んで家庭に引きとらせたその夜、彼女の親はあはて、工場に駆けこんだ。

「娘が見えなくなりました。ひよつとして此所に戻つて來てはるませぬか。」

しかし勿論そこには彼女は來てはるなかつた。彼女は愛してゐた男と共に手に手を携へて自由の世界へとあこがれて行つたのであつた。彼女が女工の希望

を抱いたのは、その男との戀仲や妊娠の事實を、親の目からのがれようとする淺い考へに過ぎなかつたのだ。

勞働の神聖？ 戀愛の神聖？ 處女の侮辱？

彼女が女學校出であつたことの値打は、彼女をして彼女の口から女の自覺と處女の侮辱とをしゃべらせたことより外には、遂に何物をも發見されない。

可哀さうなその女工の教育は一たい誰がしたのだ。うつかりすると今の教育は——しゃべらせることにのみ浮身をやつす新しい今の教育は、口先ばかりで人を胡魔化さうとする現代人の大きな缺陷に骨を折つて上ぬりをするやうなことになるであらう。

よく喋舌る子供たちの群の中にあつて、無口な内氣な子が發表を強ひられることにひとり悩んでゐるのもあらう。さうした子をもつとのびやかに豊かな心持

で徒らに恐れず因循でなしに、人前で口の利けるやうな子にしてやりたい。けれども子供らが、調子に乗つて教科書の文章をやたらにこなしたり、人前で自己の同情心をめしひにして、平氣でお友達をさばいたり、はさせたくない。批判よりも前に純眞さが欲しい。間違つて子供を太らせたたくない。口先ばかりでなく、眞實さのある腹の人がほしい。眞面目で眞劍な人がほしい。喜んで團體の中に生きて行くことの出来る、ほんとの生き方を理解した人がほしい。或る地方長官が、發表討議の新しい學校を見ていつた。「あの子たちは個性を伸ばしてゐるのではなくて、癖を戦はしてゐるのだ。」と。

聽講學習 聽講學習はどの教科にでもあつてよい。修身や歴史には、特に利用される場合が多い。講堂訓話やお囃會なども立派な聽講の機會である。聽講學習の或場合には、子供にノートを取らせるのもよい。ノートしながら話を聞き落さず要點を摘まむ。さうした學習のしぶりには、特殊な生活上の技能が要る。聞

きつばなしてなく、ノートを整理したり質問したりする態度はいつもあつて欲しい。

先へ先へと急がせる自由進度の學習や、問題討議が唯一の華やかな場面としていつも研究授業に歓迎される新教育には、反省とか整理とかの場面が乏しい。反省や整理は教師がしてやるのではない。子供自身にさせるのだ。常に自己を凝視め、生活を深めて行くことの指導のためには、學習の反省整理といふことも、なくてはならぬ大切な仕事の一つだと思ふ。

五 生活の分割—環境の多様と學校施設の實際

生活の心の態度、其の對象、生活の様式等によつて概念的に分化し分立した人間生活は、さらに時間と場所とによつて、極めて實際的の區切りを見せ、明らかかな分割の姿をあらはす。

朝起きる、顔を洗ふ、飯を食ふ。本が讀みたくなつて本を讀む。活動寫眞の樂隊

につられて表へ飛び出す。家へ歸つておやつを強請る。残りをボチにやる。

そこには已に連續した一つの生活の中に時と場所とによる幾つかの區切りを有つ。そして其の區切られた一つ一つは、それづくりに一つの生活としてのまとまりを有つ。

けれどもかくの如く全然意識的の豫定を缺くところの、單なる外面的の分割に過ぎない生活は未だ眞の意味に於ける分割の生活ではなくて、「未だ分割なき混沌」の生活であると認める。しかして混沌の生活に即して行はれる教育の手段は、小さい子供たちへの生活科であることは已に述べた。

單に外面的なる分割の生活は、それが豫め豫定づけられたる内面的の目的意識によつて統括される時、始めて混沌たる生活の姿からぬけ出でた所の眞の「分割の生活」を生ずる。

朝起きて遊んだ。そこへ友達が來て今から公園へ遊びに行かないかといふ。午前十時から公會堂に音樂會があることを思ひ出した。午後は野外に出て圖畫

を描きたい。かうして幾つかの目的がはつきりと定められた時、今日一日の生活は時と場所と仕事とによつて明に區切られたところの分割の豫定を有つ。

今から公園。十時から公會堂で音樂會。午後は寫生。

立てられた豫定は、やつてもやらなくてもどうでもよいとはいはれぬ。約束は守らねばならぬ。自分の欲求は満足させなければ、心のどこかにうつろを感じる。自分の作つた責任感が、「ねばならぬ。」との意識を強める。これは人間の生活をその分割によつて、より高き統一への方向に向つて深めて行く自然の働きである。自由と個性とを重んずる教育が稍もすれば豫定なき生活を以て、時間と場所とに區切られざる生活を以て、唯一の教育の手段と認めやうとする傾向のあることは、考へざるも亦甚だしいものと言はねばならぬ。

時間と場所とによつて生活を分割する事は、時間と場所とによつてその生活を束縛されることではない。人間生活の豫定的な目的意識によつて、時と場所とを生かし使はうとするものである。此の立場に立つ生活の分割は、如何なる場合に

もその外面的なる時と場所とにこだはる事であつてはならない。

子供の生活の場所はもとより學校内とのみは限らぬ。又子供の生活の時間が學校の始業時間に始まつて終業時間に終るものではない。従つて子供らの學習の場所と時とが單に學校内の生活のみに限られてゐるといふことはもとよりあり得ない。眞の教育は常に子供の生活の總てを従つて子供の學習の總てを指導し得るの立場に立たねばならぬ。此の立場に立つて、眞の教育の取るべき手段は一つには生活の場所としての學校の環境を能ふ限りよりよきものとする努力を續けること、他の一つには彼等のその全生活を指導すべく、「大きな子供らへの生活科」を設けること、此の二つより外あり得ない。

學校の環境は整理するといふよりは、寧ろ多様であらしめることに努力したい。多様な環境の中に於ける多様な經驗、その生活の指導こそ、眞に子供等の個性を知り個性を生かす學習となり、生活深化の眞の教育の正しき手段となるであら

う。多様に集められ整へられた環境の中にあつて、子供等は自由に読み、自由に綴り、自由に語り、自由に作る。草花を植ゑ、種を蒔き、金魚を飼ひ、教室を飾る。各教室の書棚や、植木鉢や、背面塗板や、樂器や、時計やそれらはすべて彼等のために解放されてゐる。唱歌室も理科室も手工室も運動場も、体操器具も、築山も、泉水も、それから亦先生も、共に彼等の前に許されたる環境である。特に先生は子供の前に許されたるものでなくてどうしよう。先生の爲に別に職員室といふものはない。先生は各教室に机を置いて常にそこで子供等と親しんでゐる。児童文庫も職員圖書室も其の間に何等の區別はない。参考書に児童用と教師用の別け隔てはない。児童に見せずに、かくして置くやうな種本は要らぬ。

背面塗板はいつもよく活用される。童謡や、質問や、切抜きや、時事の報告や、創作の發表や、自治會の記事などで一杯だ。

學藝會運動會遠足圖畫競技會綴方の雜誌「ひばり」の發行。水練會夏季殖民体育小會小遠足その一つ一つを書き上げるいとまもない程多くの事をやつてゐる。

學習の時間は、生活の分割を肯定された教育の方法として當然若干の分割を認めなければならぬ。全然時間割の要らぬ學校の組織は、我等の夢にだに見ることの出来ないものである。次にその實際の概畧を示すこととする。

(八時始業)

八、〇〇—八、五〇	朝會及び自由研究
九、〇〇—九、四〇	第一時
九、五〇—一〇、三〇	第二時
一〇、三〇—一一、〇〇	運動時間
一一、〇〇—一一、四〇	第三時
一一、四〇—〇、三〇	晝食及び運動時間
〇、三〇—一、一〇	第四時
一、一〇—二、〇〇	第五時
二、一〇—三、〇〇	自由研究

(八時半始業)

八、三〇—九、二〇	朝會及び自由研究
九、三〇—一〇、一〇	第一時
一〇、二〇—一一、〇〇	第二時
一一、一〇—一二、五〇	第三時
一二、五〇—〇、五〇	晝食及び運動時間
〇、五〇—一、三〇	第四時
一、四〇—二、二〇	第五時
二、三〇—三、一〇	自由研究

生活深化の學習が、其の正しい生活の深化のために、自由を尊重することはいふまでもない。材料の自由と方法の自由と、時間の自由との三つが、豫定ある目的意識の内面的要求によつて、生活を分割して行く學習時間の運用のために、どうしてもなくてはならぬものは、兒童自ら立て、學習を遂行するところの、豫定及び進度表である。

子供の立てる豫定は、月単位では長すぎる。日単位では短か過ぎる。もとより月単位年単位の豫定でも、子供に立てさせて立て得ないことはないけれども、それは極ざつとした、大まかな、單なるもくろみに過ぎないから、共通材料として協定するには餘りに範圍がばつとし過ぎる。此の意味に於て、共通材料と自由材料とを適當に按配したところの豫定及び進度表を作成して、確定的の豫定を立てる事は、週単位を以て實施することゝしてゐる。しかも其の豫定及び進度表の様式は、學年の高下學級の事情によつて必ずしも劃一するの必要を認めないから、現在では各學級の任意な計劃に委せてある。左に示すものは或學級で試みてゐるもの、

ほんの一例に過ぎない。

豫定及進度表 (大正14年11月22日-11月28日) 年六 (山崎小)

共通材料				自由材料			
科	題	週時数	個人時数	科	題	週時数	個人時数
修	色々	0	1	月	補充問題		
コ	帝國議會	①	②	日	童話集		
ナ	刊誌	⑤	2	月	思出の記		
コ	我が國の農業	3	1	水	補充問題		
レ	孝明天皇	0	②	木	オルガン		
ナ	ソノ州地誌	②	0	水	補充問題		
リ	人の身體	④	3	水	パルカン年忌		
ワ	短冊	②	0	水	手提袋		
ツ	文話	0	①	水	思出の記		
唱	秋の夜	0	2	水	思出の記		
裁	子供の帽子	⑤	0	水	少女俱樂部		
				水	夏礼石		
				水	童話集		
				水	手提袋		
				水	少女俱樂部		

時	生	一	二	三	四	五	自
月	サ	コ	カ	休	休	裁	
火	サ	レ	唱	園	園		
水	サ	ヨ	カ	子	子	裁	
木	サ	理	ヨ	体	レ	裁	
金	修	ヨ	唱	体	理		
土	サ	ヨ	裁				

1 時間制中、○印を書き入れたものは個人學習、(他は團體學習)で毎週の始めに豫定を立てる時に之を記入する。
 2 個人時数(個人學習の時間の数)團體時数(團體學習の時間の数)は教材の一單元についての見積り時数であつて必ずしもその週内に於ける時数を示すもので

五 生活の分割—環境の多様と學校施設の實際

説明

はない。

3 個人學習の時間には、團體學習時間までになし上ぐべき共通材料をやつてもよし、餘裕のある子は自由材料をやつてもよい。

4 進度は毎朝、昨日一日分を記入する。こゝに示したものは、金曜日の朝の記入を終つたものである。

5 共通材料の進度は黒自由材料の進度は赤で記入する。

6 個人學習、團體學習の時数が○の中に入つてゐるのは完了の印。完了の印は、見積りの時数だけ費さなくても、實際の仕事さへ仕上がれば記入してよい。

六 生活の一元—大きな子供等への生活科

學習の場所と時とは單に學校の内とのみは限らない。此の意味に於て、兒童の全生活を指導すべく「大きな子供らへの生活科」を設けることの必要は已に述べたけれども「大きな子供らへの生活科」は、單に此の意味に於てするばかりでなく、「より高き統一の混沌」即ち「生活一元」の意味に於て、更に其の必要を高潮せざるを得ないものと思ふ。

職工の勞働、學者の研究、政治家の獅子吼、それらの生活の其の間々を埋め、生活を連續して行くものは、やはり分割の生活ではなくて混沌なる姿のまゝの生活である。しかもそれは、「より高き統一の混沌」の生活、即ち「生活一元」の最も如實にあらはれた生活の姿である。分化により、分立により、更に分割によつてはつきりと區切られ、一つの豫定ある目的に向つて生活が生活され、生活の態度に於て様式に於て、磨かれ深められたところの、我が渾然としてより深き至人の生活を、その姿の上にはあらはしたところの生活の實相である。だから如何なる職工も如何なる學者も、亦如何なる政治家も如何なる商人も、その専門の立場を離れて、確とした豫定のない、明らかな分割のない個人としての、家庭の人としての、隣人としての、社會人としての生活には、常に生活全體によつて深められたところの鋭い理知の光も輝けば、濫い情感の香も漂ひ、又抑へ難い良心の閃きもあらはれ、清い祈りの感謝も湧く。その高き混沌の姿そのまゝを生活させるところの機會が學校の時間の

中に設けられ絶えずより深くより深くへと指導せられて行く。かうした意味の生活科が、どうして大きな子供らのために必要がないと言はれやう。人間の生活が分割に赴けば赴くほど、我等はその分割なき生活の一面をしつかりと見つめて行かねばならぬ。

かうした色々の意味に於てうち立てられた所の生活科は、その時間内に於て、どれだけの事をせねばならぬとか、どれだけの事をしてはならぬとかいふ範圍と束縛とは有たぬ。従つて又それには材料の系統とか指導の系統とかいふものはない。唯彼等が常によりよく全人としての生活を生活すればよいのである。けれども今試みにその生活科の生活内容を彙類して見るならば、大體次の如くてある。

- 1 其の時其の場合に應じたところの、内心の要求からの生活を生活する。
- 2 生活の豫定構案をする。
- 3 生活の仕方についてのあらゆる研究をする。
- 4 生活の反省鑑賞をする。

教師は唯それらの生活や研究のよき相談相手の立場に立てばよい。此の生活科の學習によつて、個々の教科の力をつけやうと望んではならぬ。常に全人としての彼等の便利なる生活愉快なる生活安定なる生活、眞の生活、美の生活、祈りの生活への深化の指導をしてやればよいのだ。

或子供は、自分のお金を、より有利に貯金しやうと思つて、預金や貯金の種類と、その利率などをわざ／＼聞きに行つた。銀行や郵便局の人々が、親切に教へて呉れたといつて喜んで歸つた。

或子供は昨日の出来事をこまかに反省した。

「昨日歸らうと思つたら、君ちゃん達がほうきを持つて外に立つておいでだからきいたら、「けいちゃんたちは外庭を三人ぎりでおやりのだから、かわいさうで手つだつて上げる」とおつしやつた。私もほうきを持ちに行かうと思つた

ら、深谷さん達が喜代ちゃんの家が遠いからい、がんとおつしやつたが、深谷さんも家が遠いのに手つだつて上げるから、私もほうきを持つて来て手つだつて上げてゐたら、山崎さん達が家へ歸りながら、悪いやうなことをお言ひしたので、ほうきをおきに行くふりをして、山崎さんたちが歸つておいきてから手つだつて上げた。」

或子供は、古い雑誌の繪を切りぬいて、カルタを造つて、自分の考案した仕方でも、うぢきに来るお正月の楽しい遊びをしやうと、その作り方や遊び方のこまかい工夫をノートに書いた。

或子供は、毎年冬になると霜焼がきれて困るので、色々の霜焼の豫防法を研究して實行した。又或子供は、あたり物をした人の話をきいて、びつくりして、食ひ合せの研究をした。

「西瓜とひだら、小豆に河豚柿と蟹、とろろ汁にあひるの卵」等々々何十といふ數が集められた。

或子供は、自分の家に湯殿を作る構案をした。

「お母さんがお風呂においきになると家があく。家があくと遠くの方からわざ／＼薬を買ひにおいでるお客様をことはることになる。それがお氣の毒だから、どうかして家にお風呂がほしい。どこに造つたらよからう？」と書いて、屋敷の平面圖を持つて來た。

「お母さんが夜おそくなつてから、お風呂へ行くのはいやだから、お風呂がほしいといひ暮してゐるけれど、井戸端へすぐ湯殿を作るとお倉の出入の邪魔になるし、物ほしを二階へ持つて行くのは不便だとおつしやるし、先生どこへ作つたらよいでせう。」

とむつかしい相談を持ちかけて來た。

或子供は圖畫用紙から吸取紙を作つた。或子供は硝酸コバルトを布にぬつて簡単な晴雨計を作つて發表した。或子供は詩集や畫集を造つた。或子供は深く、自分といふもの、心を見つめた。或子供は、自分の將來の職業についての研究に餘念がなかつた。

生活科はなくても子供の生活はある。その生活を隨時隨所に指導すればよい筈だ。さうした議論は一應肯定する。しかしそれだけの事では子供の全生活をより深くし、よりよく指導するといふ點に教師と兒童との注意が向はない事實を特に此所に指摘して置く。

生活科では全生活の指導をする。各分科では分割せられたる生活の各部分を指導する。この二つが互に相俟つて全體の人間といふもの、生活を深めて行くものであるところに眞教育の眞髓は存する。

第三章 「眞の心」を捧げての訓育

一 子供の心—自由と個性との尊重

子供が食後に間食をほしがるのを、「そんなにまだ色々のものが入るお腹があるなら、もつとご飯をどつさりお食いなさい。」と叱る母親は、子供の間食が如何に健康を維持し、盛な成長を續けて行くために必要な生理的欲求であるかを知らないのだ。

食後の間食、新鮮な果物や軽い菓子類を、子供が食するのは、それが自然に胃液の分泌を促がして食物の消化を助ける値打がある。子供が菓子類を好むのは、發育のためになくてならぬ糖分をばげしく要求するがためだ。これらの事實は、教育といふ仕事の上に大きな深い暗示をもたらすものである。

子供が悪戯をし、物を欲しがり、残忍なことをも敢てするのは、それ／＼生長の上に必要な欲求としての大きな意味を有つ。その自然なる子供の欲求を却けて、已に出来上つた大人といふもの、考へからすべてを律するのは、許されたる子供の世界の自由を脅かすものであるとの見解は、児童尊重の教育の有力なる根據の一つである。子供の要求を生かし、子供の好きなことをやらせて置け。教科課程ももし作るならその全部を子供の望むものばかりで満たせ。かうした叫びは、新教育としての大きな立場を明示する。

それらの思想の結論から生れるところの教育の仕事は、理論としては極めて簡單なるものとなる。子供の欲求の生々とした實現、それを妨げるもの、一切の排除、子供の欲求をすべて滞りなく満たし得る環境の構成、そして其の中に子供を解放せよ。教師は叱つたり、褒めたり、いらぬ干渉をする必要はない。さうしてさへ置けば子供はぐん／＼伸びて行く。なまじつかな干渉を教師がするから、知らず

／＼の間に子供の心をこはして行くのだ。自由の尊重！個性の尊重！

其の論の如何に力強くひし／＼と我等の胸に肉迫することよ。

二 親の心—子を愛するが故に

けれども二十年三十年、世の荒波にもまれて様々の苦痛をなめ盡くして来た人々の頭は、大切な子供の問題を、そんなに大まかに簡單に、そして大膽にあつさりとは片付けてしまふには、あまりに複雑すぎる。餘りに悩みが大きすぎる。

強盜、窃盜、詐欺、痴情殺人、恐喝、墮落、情死、いまはしい新聞の三面記事を賑はす氣の毒な人々の前身は、よく子に甘い母親の手に我儘一ぱいに育てられたり、繼母の手にいちめ通されたり、冷やかな家庭に濫い父母の慈しみを知らずに人となつたりしたのであることを耳にする。惨忍な活動の映畫や、そのかすやうな甘い戀の囁きの場面を載せた讀物から様々な悪影響を受けてゐることを目のあたり見せつけられる。純な子供を解放する爲には、餘りに社會といふ環境は悪すぎる。如

何に學校でよい環境を整へても、到底子供らをそれらの自然の環境から現在も亦恐らくは將來も切り離すことの出来ない現實の社會だ。

それらに思をよせた時、少くも「現實に即しての教育」では、もつとく、用意周到に考へなければいけないといふ大きな反省を與へて呉れる。

子を思ふ親の心は、雨にも風にもおびえてゐる。卑しい女に欺かれて財産をすつて仕舞つた若者を見た時に、痴情が嵩じて、及物三昧に及んだといふ中年者を見た時に、又虚榮にあこがれて都の空へと家出した小娘が、恐ろしい都會の暗にひそむ悪魔の手にさいなまれて、呪はしい倫落の淵に沈んでゐると聞いた時に、子を持つ親の心は皆ひとしく、只我が子の上に幸あれと祈るより外ないであらう。

まして我が子が知惠の足りない子であるのに、氣付いた時、我が子の幼な心の物欲しさに盗みでもしたのを見出した時、我が子にはなまけと粗暴と卑しさとよりなくて、お友達に嫌はれてゐることを知つた時、子を愛すればこそ親の心はどんな

に惱ましくも淋しいものであるだらう。

大切な人の子を預る學校の教育といふ大きな仕事が、さうした親の心を心とするのでなくて、どうしてうまく行はれやうか。教育！教育！我等の肩の重みの如何に堪え難いものであることよ。

子供の純眞は疑はない。しかし學校へ入學して來るまでに已に傷つき惱んでゐる子をどうするか。どんなよい環境の中へ置いてさへ、教師がほつて置いたらなまけと残忍との方向へより外、行き得ないやうにまでなつてゐる子をどうするか。それらの子供をすら、只放つて置けとの言葉は、我等の心をどう叩いてもひびき返さぬことを悲しく思ふ。

環境悪。さうだ。環境の悪がどうまはつても人間の生活につき纏つてゐる現實の世界である。教育は、其の環境から來る様々の刺戟に對して、それらに異つた反應を現はす個性の様々の姿を有つたところの子供を集めての仕事である。

さうした教育の手段は、どうして只簡單に叱るなとか褒めるなとかいひ切ることが出来やうか。たとひ原理は單一であつても實相は多様だ。子供に應じ場合に應じ最も正しい方法を講じて行かねばならぬ。むつかしい仕事であればこそ教師は生きたそして常に子供の味方であるところの大切な環境として他の多くの環境の中に在つて、重要な位置を占めなければならぬのだ。

生きた環境としての教師の資格は、何といつても愛だ。温かい人間の愛それだ。その愛の心を以て、子供の心を強く、抱擁するのだ。その心で子供と共に生活して行つてこそ始めて子供の生活を本當に導き深めることが出来るのである。

教師の感激、教師の祈り、それは子供らに感激と祈りとに導いて行く。環境の悪いがためにその純眞さが失はれ、虐げられ束縛されて、憎みや妬みや、さげすみや、あらゆる醜いもの、みが芽を擡げてゐる子供でも、感激と祈りとは必ず正しい心を喚び覺まされる。

子供を愛せよ、如何なる場合にも。然しその愛し方は、唯盲目的に溺惑せよといふのではない。本當の仕方であらう。愛し切るのである。子供らの本當の幸福を心から祈つてやるのだ。子供をほめよ。子供を叱れ。子供を勵ませ。子供を鞭で。そのてで、すべて愛するものに委せねばならぬ。

訓練の系統、訓育の施設、それらはもとより必要があらう。併しながらそれよりも尙大切なことは、日々の生活の上にあらはれて来る様々の出来事に對して常にさとく機會を捉へることである。又人々の心が皆々淺薄に利己的に荒んで行く現今の社會を救ふがためには、本當に社會的個人としての人間の存在を自覺させることが大切である。それによつて彼等は常に喜んで團體の一員としての行動を取り得るやうになるであらう。然しそれらのすべての手段は、故意に強いてさうするのであつてはならぬ。「さうせずにはゐられない。」教師の眞心からにじみ出たところのものでなければならぬ。又個人が本當によいものになることによ

つて、自然とさうなつて行くやうな意味のものでなければならぬ。遊びにふけつて井戸に落ちか、つてゐる子供を見たら誰でも思はず走りよるであらう。さうした氣持ですべてが行はれてゐるのでなくてはならぬ。

子供といふものは小さい時程盲目的な衝動に動く。それは善でも悪でもない。衝動のまゝをいつまでも続けさせて行くことが彼等をほんとに純眞であらしめるのなら、教育は神と動物との間にあるべき人間を、動物そのものである人間に墮せしめる方法でしかなくなる。

明日の遠足に天候が危ふかつたら、純眞な子供でも様々に思ひ悩むであらう。將來の準備のための教育はいけないといふけれども、子供の生活の進展は、自然に己れ自ら「將來」といふものについて考へざるを得なくなつて行く。それは明らかに生活深化の方向を辿るものである。けれどもそこに「罪」も「汚れ」も出現する。その罪と汚れとを救ふものは、唯「祈り」より外にない。

社會は愛する子供らの前途に、「幸福」の胸をくつろげて待つてゐる。それと同時に、「魔の手」をひろげて待つてゐる。その光と闇との社會への誕生には、ほんとに眞なるものを見る明と、美しいものに感ずる純情と、善なることを行ふ力と、そして清い祈りの涙とを、はなむけとして贈りたい。

後編 眞教育各論

第一章 生活に直面する修身教育

一 生活に直面して

由來修身教育に對する批難や不滿の聲はなかなか喧しかつた。中には其の價値を疑ひ効果を呪うて、在來の修身其のもの全廢をさへ主張するものも出來た様に思ふ。生活により生活を深めて行く眞の教育を主張する我々は僅か一週一二時間の修身科の時間が修身教育の時間である様に考へたり、又そのみが修身を修身する機會である様に兒童に考へさせる方法には、かなり強い反感を持つものである。否我々は生きることの全野に直面して修身教育を進めたいのである。生活の全圏を擧げて修身を修身せしめたいのである。

一體教壇上の教師には、一學級四五十の兒童を悉く一様に眺める癖がある。

一 生活に直面して

然り教師は學級の全員を一樣に眺める。一視同仁の温いハートの持主である事を必要とする。けれどもよく考へて見れば、彼等兒童には、彼等に集まる各種の刺戟に對して各異なつた反應をあらはす個性を持つて居る。此所に個性重視の必要が生れて來るのではないか。更に兒童各人は各様なる家庭乃至社會を持つて居る。此所に環境の顧慮が考へられなければならぬのではないか。

私は男になりたいのです。弟とけんくわなどとすると、きつとお父さんが「女はまけておくものだ」とおつしやいますから、私はどうしてもまけなければなりません。たとひ弟が理くつが悪くても、私の方が叱られるにきまつて居ます。私はくやくしてくやくしてたまりません。さういふ時には、きつと「なぜ男の子に生れて來なかつたらう」と考へます。けんくわした後、帳面や紙片を出して、「正坊の馬鹿」と何べんも書き、其の上へ「男になりたい男になりたい」と書いたことが幾度もあります。弟は洋服などでも私より澤山あります。「私にも洋服を買つて」とおねだりすれば、「まだよい正坊は男

でらんぼうだからよく破るで」とおつしやいます。こんな時にはほんとうにつまらないと思ひます。あゝ、男になりたい。今度生れて來る時にはきつと男に生れて來たい。

これは尋五N女の作品である。この文を見たN女の両親は何と思ふであらうか。世の一般の親はどんなことを考へさせられるであらうか。平和な温い家庭順風に帆をあげて春の海を渡るやうな家庭、そこにさへ長男可愛いさの人情のあさましさは、力弱い少女の小さい心をいためて居るのではないか。況んや多數の兒童の中には、或は冷めたい繼母の虐げにかなりの反感を抱くものもあらう。酒飲みの父に頭を痛める母親の泣言に、苦しい涙を分つものもあらう。附近にある工場、其の男工や女工の群から、聞くからに、いまは美しい人間性の裏面を見せつけられて居るものもあらう。人情の發現、人間社會の實相、それはあまりにデリケートであり、あまりに複雑でありすぎるのである。全體教師は兒童をよく評價する。さばきたがる。然し果して教師は兒童をさばき得る眞の理解を持つて居るであらう。

らうか。せめても彼等の學校生活だけは理解して居るのであらうか。兒童を理解せよ。それが愛ではなからうか。生活へ直面する修身、生きることを深める修身、此所に我々の主張と念願とが集中されるのである。

二 修身教育の發展と資材

幼學年の教育 幼學年即ち尋一二あたりの兒童の生活は、道德的萌芽を孕んだ本能的な衝動的な混沌の流れではあるまいか。即ち道德意識の發達から言へば所謂徳目未分化の時代である。模倣性が強く暗示に動き易い時期である。従つて斯様な彼等の生活に直面し、本能の流れに棹さしつゝ、衝動の歩みを歩ませながら、彼等の道德的萌芽を培はねばならぬ。だから環境の如何は此の柔い芽ばえの生育に大きな影響を齎すものである。

生活に直面する修身教育に於ては、教育の資材は勿論兒童の生活に求めなければならぬが、また彼等の強い想像方面にも求めなければならぬ。彼等が泣いたこ

と、怒つたこと、賞められたこと、叱られたこと、皆大切な修身教育の資材である。之を指導し判断せしめながら修身書にも歸結を求めるのである。「先生僕おとなり植木鉢をひつくりかへして、あやまつても叱られました。」と言ふ幼い嘆聲は、社會の實相と修身書寅吉の例話との間に、相當距離のあるところを示して居るのであるまいか。そして生活を指導する立場からは、必ずしも教科書の順序を嚴守しないでもよからうと思ふ。童話（寓話、假作物語を含む）は兒童の最も歡迎するところ、之によつて温かい道德的萌芽を培養したい。家庭の楽しみ親子の愛情など、却つて親熊子熊、めんどりとひよこ、親牛子牛の童話によつて柔いヒントを與へた方が、親の恩を個條的に並べるよりも効果が多い様に思ふ。

中學年の教育 尋三四五あたりの兒童になると、徳目もだん／＼分化し、道德的判断力も相應に發達する。そして概念的規範を要求する様になる。従つて反省思慮に訴へて、道德的知見の啓發にも大に力をいたさなければならぬ。兒童の生活記録を見ると、「なぜ朝寝をしてはいけぬか。それは悪い習慣がつくから

……」などと書いて居る。

教育の資材としては、矢張修身書を本幹とし、更に彼等の直面せる實際的経験或は讀書見聞などをも補加し、大に修身書を活用しなければならぬ。殊に兒童の生活記録や綴方などは個別的材料としても共通的材料としても極めて有効なものである。

僕が病氣で寝て居ると、弟が學校からかへつて来て、かばんを掛けたまゝ、「兄さんまだいたいかね。お薬はある？」とたづねてくれた。僕は日頃よく弟をいぢめたり泣かせたりしたので、「よくあれまで心配してくれる」と涙を流してふだんの行を後悔して居た。するとよけい頭が痛くなつたので、思はず「頭がいたい」と言つた。すると隣の間に入るた弟が早速お母さんと呼んでくれた。お母さんに頭をもんて貰ひながらしらすしらすねむつてしまつた。目をあいた時にはもう明るくなつて居た。弟はにこにこして僕の枕もとに居た。ほんとうに兄弟と言ふものはよいものだと思つた。

これは尋五男T兒の文である。我がまゝで粗暴で、弟をいぢめ友達を苦しめ、さしては親まで泣かするT兒にも、麗はしい感謝と、美しい祈りの心とはある。「兄弟と言ふものはほんとうによいものだ」は此の時の彼の衷心の叫びである。此の感謝の涙、此の尊い祈りの心、これが時々彼の頭に浮ぶとき、弟に對する彼の各種の不滿が洗ひながされる時でなければならぬ。果してTを獨り呼んで、受持訓導が同情ある懇話をした時、彼の心は異様に輝いたのであつた。

高學年の教育 尋六や高等科位になると兒童の道德意識は餘程理論的合理的の色彩が濃度にあらはれて來るやうである。だから純徳目的の究明や徳目相互の關係を考察し、基本的徳目や派生的徳目の有機的發展的吟味をなし、更に思索内省の指導をも顧慮しなければならぬ。

自分と言ふものは一體なんであらうか。僕の身體が自分かも知れぬ。けれども身體は心の命令によつて働いて居る。すると自分の元は身體よりも心でなくてはならぬ。それならばどんな心が自分の本當の心であらうか。僕

にはそれが分らぬ。遊びたい心、活動寫眞が見たい心、書物が讀みたい心、悲しむ心、不平をいふ心など色々あるが、其のどれが自分の本心であるか。昨日も先生が良心のことを話された。どんな人間にも良心がある。難波大助でも死ぬときには良心に苦しめられておちつかなくなつたさうだ。喧嘩したり不平を言つたり悪口を言ふ時には、僕の良心が働いて居ない時である。日曜日に遊びすぎて家へ歸つた時、「しまつた遊びすぎた、今夜はどうしてもこれだけ算術をやらなければ寝ない。」などと思ふときには、僕の良心が姿をあらはした時である。ほんとうの自分があらはれた時である。僕はまあ自分をかう考へて置く。(高二男S兒)

S兒の思索した自己、内省した自我は良心である。我々が大我とか超越的自我とか真我とか言ふものに相當して居る様に思ふ。高二あたりの兒童になると、斯様に自己を内省して良心の存在を認め、常に真我の雲霧に覆はれざらんことを希ふ様に思ふ。

一體高等科兒童位には、兒童相應に社會觀や人生觀を構成するものである。従つてこれが指導を怠つてはならぬと思ふ。「僕は家の都合で中學へは行かれない。けれども人間として中學へ行くものよりは立派なものになりたい。親のすねをかぢる中學生が、肩をいからして歩くのを見るとしやくにさはる。然し彼等の方が大人になればよい職業につくのはいま／＼しい。貧乏の家に生れたものは矢張り損だ。」といふ一種の社會觀は、彼等の境遇が生んだのである。其の他近隣の勞働者の様子、富豪の贅澤等、兒童が見聞する總ては彼等の社會觀なり人生觀に影響するのである。殊に自分の友達の死や、両親などの死に際會する時、更に一種の宇宙觀、宗教觀を構成する様に思ふ。「死んだらどこへ行くのだらう。世間の人々の言ふ極樂と言ふのは理科の時にきいた火星か木星ではなからうか。」などと仲々神秘的なことを考へ出す様に思ふ。

つひでに考へたいのは宗教的信念の問題である。信仰の問題である。現代德育の最大缺陷の一として識者の夙に唱道するのは、此の信念の缺乏といふことで

ある。一現代人には成る程科學的知識も相當にある。道德上の心得も一通知つて居る。然し是を統一する信念がない。魂がない。だから科學的知識は時に悪用されぬとも限らぬ。德行上の心得は却つて自己の不善を辯護し他人の行動を攻撃するの具に使用されぬとも限らぬ。

一体信念と言ふものは、吾人の生活を規定し、德行に無限の生命と權威とを齎すものである。科學も道德も藝術も、此の信仰の聖域に於て握手し統一されなければならぬと思ふ。しからば此の聖域を何に求めるか。我々は或種の既成宗教を入れて斯様な境地を開拓することは出来ぬ。矢張り個人は個人の宗教信念を持つべきではあるまいか。此の點は彼の親鸞の態度に學ばなければならぬ。彼は師法然と同様な信仰を持たなかつた。又行者に自己の信念を強いなかつた。だから「親鸞には弟子一人も持たず……」と言つてゐるのではないか。

教育上の資料としては勿論修身書を主系とし歸結として、足らざる點を補ふべきである。彼等の直接經驗は勿論、反省思索讀書新聞雜誌にあらはれたる社會問

題賢哲偉聖の訓言等、適當なるものを廣く蒐集しなければならぬ。そして彼等の生活を深めたい。學校に於ける修身教育の最後を兒童相應の信念的な宗教的な果實で結びたいと思ふ。

三 修身教育の様相

心から心への訓話　こゝに訓話といふものは例話や訓辭や格言などで、彼等兒童を一齊的に誨説することを意味してゐる。從來修身教育の本幹とし重要作業として最も重んぜられた部面である。修身書なども、此の點については實に周到な注意が拂はれて居る様に思ふ。従つて例話を話し訓辭をなすこと、それを修身教育から除き去つたら果して何が残るであらうかとさへ思はせる。

抑々例話と言ふものの修身教育上の價值職能は、奈邊に存するか。勿論學年の高下男女の性別によつて異なるには違ひないが、究竟するところは例話によつて自己を觀ると言ふことではあるまいか。換言すれば自我の覺醒にあるのではあ

るまいか。一体訓話によつて児童が感激するとき、そこに必然的に正善實行と言ふことが豫想されるのであらうか。殊に例話乃至訓辭の示す暗示は却つて反對暗示となつて児童に現はされぬとも限らない。しかしながら我々は斯様な必然關係の存在しないことを認め、反對暗示のあることを認めると同時に、自己を觀ることから蓋然的に其の正善行爲の出現を豫想することが出来る。例話が眞に児童の境遇に適切であり、訓辭が児童の要求と波長を共にするとき、直下の行動が正善であり得ると共に、潜在意識となつて何時かの機會に於てその出現を豫想することが出来るではないか。自分の教へ子のHの書信に

前畧……此頃は毎日多忙に暮してゐます。つらいことも仲々あります。

主人から掛け取を命ぜられてお金の請求に行く時などは、先方はうまいこと言つては期日をのびします。家に歸れば主人に自分の手腕のないことを責められます。こんなにつらい事はありません。然し私は此頃ふと學校の修身のとき先生から「人間は心掛一つ」と言ふことを毎日の様に聞かされた

ことを思ひ出しました。「あ、ここだ、心掛け一つだ、辛いことも心掛一つでどうでもなる。」と思付き再び心を入れ換へて居ります。……(後畧)

卒業後一向音信もないHが、三年目にふとこんな手紙をよこしたことに意外の感を起さずには居られない。然し自分が心をこめてやつた「人間は心掛一つ」の訓辭が突然Hの生活を支配し、夫れがHの立身に大なる影響を齎すと知つたとき實に痛快を感じずには居れなかつた。

例話取扱の重要問題、それは二方面あると思ふ。一は客觀的方面で一は主觀的方面である。前者につきては例話其のもの、質が大なる影響を齎すのである。児童の境遇に適切なるもの、児童の要求に合致するものであらねばならぬ立場から、修身書の例話が年齢の差、時代の差、境遇の差のいちぢるしく異なるのは遺憾である。此の點補充例話を以て補はなければならぬ。次は主觀的方面の児童についてであるが、これは教師の心掛けて相當の工夫はあるやうに思ふ。即ち児童に前以て大なり小なりに問題を持たしめると言ふことである。例へば、よい習慣を作

ることにして、何等此の方面について考へても見ないが必要も感じない時の訓話は風馬牛に陥り易い様に思ふ。よい習慣を作ることなれば、先づ自分に悪い習慣はないか。それをなほすにはどんな方法があるか。そして實行して見てどんな困難が伴つたかと、苦心した時初めて實踐を孕んだ自我の覺醒が行はれるのはあるまいか。話中の人物の

- 一 目的理想が自分の目的理想であるとき
- 二 思慮判断反省が自分の思慮であり反省であるとき
- 三 其の實行の手段過程が自己の實行であり手段であるとき
- 四 其の努力奮闘が自己の奮闘努力であるとき
- 五 其の成功失敗が自己の成功失敗であるとき

此所に他人中に自己を發見するのである。訓辭にしても自己が自ら判断しつゝある時或は自己が眞に共鳴交響するとき、そこに訓辭の中に自己を發見するのである。格言また然り。抑々格言は他人の道德律である。自我と波長を異にし

振動數を異にする格言は死物である。従て格言の選擇を考へると共に、兒童をして是れと波長を揃へさせることが必要の様と思ふ。

温かな相談

こゝに相談と言ふのは一學級の兒童が或問題についてお互に話し合ふ協同學習を意味して居る。修身することが自我の伸長であり生活の深化である限り、兒童獨自の善的境地の開拓發展を考へねばならぬ。然し一面兒童は學級と言ふ團體生活の一員である。従つて自己の生活の深化は學級の道德的發展でなければならぬ。各自がお互に相依據し、切磋琢磨して、自己の伸長をはかると共に、其の學級の道德的文化に貢献するところがなくてはならぬ。それでなかつたら學級生活者としての存在の意義を失ふものである。相談のための相談は過程であつて目的ではない。

相談の問題は修身書と連絡をとる場合と然らずして偶發的のものとなる。例へば早起きの習慣を作るについて、各自が實行案を作製して實行したとする。お

母さんに起して貰ふのが一ばんよいと言ふのもあるし、夜早く寝るといふのもある。目醒時計で起きると言ふのもあるし、便所に行かないで寝ると、朝便所に行きたくなつて目がさめると言ふのもある。是等について反對の意見も出る。お母さんに頼んでも忘れて起して貰へないことがある。目醒時計はなれるとなつても忘れて居る。便所に行かないで置くのはよいが是は衛生上よくない。此所に實行案が一層洗練されて来る。

偶發的の問題で或兒童が特に困つて多數の意見を徴する場合、(例へば小心で困ると言ふことを相談する)には、先づ出題者から

- 一 出題の動機や理由を説明する。
- 二 出題者の説明に質問があつたら各自が尋ねて置く。
- 三 同一の経験や類似の経験、或は他から聞いた話で、出題者に参考になると思ふことがあつたら各自に述べる。
- 四 他人の意見で腑に落ちねば反問する。

五 教師も其の一員として意見を述べる。

六 出題者は反省する。各自も反省する。

偶發的取扱ひの一で各自が見聞した他人の行爲についてお互に話し合ふ場合がある。是れは各自に述べさせて所感を言はせ次ぎに教師の意見を言ふ位でよいと思ふ。例へば

- 一 僕が自轉車で曲りかどまで来ると、向ふからも自轉車が来た。僕が右へよけたので衝突した。向ふの人は倒れたが少しも怒らなかつた。僕に「かう言ふ時には左の方へ大曲りをしなさい」と教へて呉れた。感心な人だ。
- 二 公園で遊んで居ると、學生がお堀の中へ石を投げてるた。悪いと思ふ。
- 三 八幡町の狭い通りで、道の片側に車が一台ある。そこへ運送馬車が来て通れないので、其の馬方は大きな聲でどなるだらうと思つたが、案外やさしく黙つて車を寄せて通つて行つた。やさしい馬方だと思つた。
- 四 お湯屋で「自分には熱い」と言つて、うんと水を入れぬるくした老人があ

つた。自分さへよければ人の事はかまはぬ人だと思つた。

五 電車の中でおばあさんに席を譲つたら、土方風の男が「有り難う失敬」と言うて腰掛けた。僕はしやくにさはつた。車中の人はみな土方の男を見た。六 向ひの小僧君は、主人が居ないと石をたたくのをやめて遊んで居る。あれでは立派な石屋さんにはなれないと思ふ。

兒童の提出した見聞談で、明瞭な断定を下し得るものはよいが、中には随分困難なものがある。其の人の行爲の動機や其の機會を詳細に考へねばならない。従つて輕々しく判定を下してはならぬ。

相談について注意したのは、一般論にも述べた如く、其の問題を提供することの可否を自分で考へさせなければならぬ。吾々の見る或種の修身學習の中には、兒童は喧々としていがみ合ひをする様に思へるのがある。家の恥も隣人の恥も自分の恥も遠慮なくさらけ出して平然たる兒童を見るとはらくする。相談はしんみりとした温い緊張でありたい。揚足とりは害こそあつて益はない。況

んやそれが修身を修身する場合ではないか。世には討議討論に花の咲く修身學習を一の誇りと考へるものがある。片腹痛い。カーライルは

我々の内に於ても外に於ても、器械的なものは表面にあらはれるが、生命的なもの根元的なもの創造は現はれない。我々の思惟に就て言ふも、論理的に形成し得るものは單に表面のみである。議論や推論の領域の下に直觀の領域がある。此の直觀此の沈黙の不可思議な深淵の中に生命が住んでゐる。と言つて居るのではないか。更に我々の聽かねばならぬのは次の言である。

沈黙は心が無活動の状態にあるのでなくて最も緊張した活動をして居る時である。眞の徳が人知れず動く様に思想は沈黙の中に構成される。精神の世界は新しき騒音の發明を中心として開展するものでなくて、却つて新しい價値の發見を中心として音なく發展する。饒舌は思想をかくす術である。言葉は偉大なものではあるが最大なものではない。饒舌は屢々思想を窒息せこめるか、明るみへ出すことに依て枯死せしめる。よく議論する人といふ

知る人といふ、創造する人とは別である。

生きた懇話

是れは一人または数名のものと膝を交へての懇談親話である。人情のあさましさから来る家庭の不満も、人間社會の複雑な纏綿から来る悲哀もここに反省させられ納得させられるのである。眞に児童を愛する教師は、人爵を捨て、赤裸になつて懇談しなければならぬ。教師の熱と愛、これに児童を包み込む。

中には教師が左様に家庭の秘密にまで立入つて児童と相談するのは、それは潜越である。父兄の反感を買ふのみである。と反對する人もあるかも知れぬ。然し今後の修身教育生活により生活を深める修身教育は、此所まで來なければ不徹底である。成る程父兄が反感を持つかも知れぬ。夫れは教師が父兄に信頼がないからだ。誠意が缺けて居るからだ。熱が乏しいからだ。

一 個別的の懇話

これには児童の方から、煩悶なり不満なり疑惑なり失望なり後悔なりがあつて教師に懇話を要求する場合と、教師の方から此の際彼の児童に是非話したいと豫定して話す場合との二通りがある。後者の場合にも教師が直接見聞した場合と児童の生活記録から資料を得た場合とがある。

先生先日學級會で毎週土曜の午後には全部出て運動をする様に定めたが僕はお母さんが病氣だから早く歸ると言つて皆に頼んでもどうしても許して呉れません。(高二丁兒)

斯様な相談を持ち掛けて來たのがある。丁兒の家庭は彼の生活記録によると實に可愛相なものである。母は病身である。家計はあまり豊かではない。子供は多い。丁兒は毎日學校へ來る前にお勝手場の片付から茶碗を洗ふこと、赤坊のおむつを洗濯することまでやつて居る。家に歸れば妹二人と赤ん坊の世話をしなければならぬ。従つて是等の事情は級友の一般に了得させる必要が起きて來る。否更に丁兒の掃除當番を省く位の同情がほしい。

また或時には尋五〇児が父の酒豪を訴へたことがあつた。是は受持訓導の熱誠で全く禁酒されて仕舞て居る。今日何れの學校も父兄懇話會といふのがあつた。教師は通り一篇のことを述べ、父兄は我が子の善ささうなことばかり並べる。是れでどうして其の實が擧らう。父兄も教師も今少し眞劍になりたい。否教師が若し家庭の事情を知悉するならば、父兄がどうして偽りを述べよう。

個別懇談で注意しなければならぬのは、教師はどこまでも秘密を嚴守せねばならぬ。それから所と時とを考へねばならぬ。此の點から今後の學校は受持訓導だけの控室がなければならぬと思ふ。然し現下の事情では望まれない。従つて職員室か作法室か裁縫室又は特別教室の一偶を利用するより外はあるまい。尙教師は決して怒つてはならぬ。赤裸々となつて眞に兒童の相談相手にならねばならない。

二 分團的懇話

家庭の事情の相似たもの、性質のよく似たもの、同一問題で煩悶するものなど數

名宛集めて懇話するのである。長男で一人息子で家庭は豊かな兒童に、自分のことを自分でする懇話や、小使錢を節約する懇話は必要である。但し兄弟仲よくせよの訓話は左程必要であると思はれぬ。

同一の問題を有するものにも二通りの區別はある。即ち同一問題に對して同様な判断を下して居る場合と、全く異なる判断を下して居る場合とがある。例へば「僕はランニングで何時もシンガリになる。いくら練習しても駄目だ。僕の足が扁平足だから、もう練習はやめよう。然しなんだか皆にまけるのが残念でたまらぬ。」と言ふ様な工合に二人が二人とも同じ様に結論を扁平足に求めて居るのがある。ところが

私は丁子さんが氣の毒でしかたがありません。皆は丁子さんがいち悪るだとか頭の腫物の藥が臭いとか言つて仲間はずれにいたします。私だけは丁子さんの仲間になつて慰めてあげたいと思ひます。(尋六N女)

私は丁子さんはきらひではありません。仲間のない丁子さんを氣の毒に思

ひます。けれどT子さんに仲間になると、皆にくまれますから、心では思つても仲間になりません。(尋六S女)

NとSとのTに對する同情心はあまり區別はない様に思ふ。然し其の實行上の勇氣についてはNは進取的であるが、Sは退嬰的である。

性質のよく似たもの同志、此所にまた分團的懇話が生れる。氣の小さい勇氣の乏しいKとTとが揃ひも揃つて「どうしたら臆病がなほりますか」とやつて來る。質問があつても質問する機会を失つたり、研究をしてもそれを發表する勇氣を持たなかつたり、友に遠慮して反對意見を持ちながら述べなかつたりする彼等に對して鼓舞獎勵の後、發表の時間にはよく指名してやることが必要である。

懇談は個別的又は分團的であるから、自由研究時間か生活科の時間、さもなくば修身の豫定された時間で、一般のものが記述や讀書する時に行ふのである。これこそ全くの自由材料の自由進度と言ふ譯になる。

讀書鑑賞

兒童の作品に次ぎの様なのがあつた。

齒がいたみ夜通し泣いた弟に代れるならば代りたく思ふ。(尋四K女)

色づきし柿を見つめて病む兄は淋しく我をそつとみつめつ。(尋五M女)

Kの作品は説明する必要はなからう。Mの作品が創作された動機はMの兄が半々年以上も病床に伏して居た時である。Mは學校から歸れば毎日看病した。病室の裏には大きな柿の木があつて其の赤い玉の様な實が手にとる様に見える。兄があまり柿を要求するので、Mは母に内證で二つばかりとつて兄の前に並べた。然し此の時の兄の顔は淋しかつた。Mは直覺的に兄の病氣のよくない事を感じた。其の翌日の午後Mが柿を並べたと同時に兄は不歸の客となつた。Mは亡き兄を偲ぶ度毎に此の柿のことを思ひ出すのである。此の兄に對するMの切なる情、これがこの三十一文字である。

兄弟は仲よくせよ、喧嘩をするな、兄は弟を愛し、弟は兄を敬へ、と正面から友愛の徳を説き、終りに「兄弟は兩手の如し」と言ふ格言で結ばれた時と、右の様な作品

を數篇提出されて味讀鑑賞させられた場合とは、實に大なる相違が存在する様に思はれる。從來修身教育に於て、兒童の徳性を涵養するには訓辭と例話とを其の最大なる方便とした。藝術的作品などは寧ろ道德教育上害あるものとして退けて居たのではあるまいか。

抑々科學と道德と藝術とは自ら自己の立脚地に於て獨立し、一を以て他と置換へることの出来ないと共に、決して相互に反目すべきものではないと思ふ。否寧ろお互に親和協調して、人生の理想に向つて進むべきであると思ふ。換言すれば眞と善と美とは協同的發展をなすことによつて更に各自の使命を全うすのであるまいか。此の意味から修身教育は文學美術の方面からより多くの援助を受くべきであると信ずる。

歐洲の道德教育家が、夙に此の點に着眼し藝術味タップリの修身書を編纂して兒童に與ふるに比し、冷やかな論理と叙述と説明とに滿されて居る我が修身書は如何にも油氣のきれた熱の乏しいものではないか。勿論教師の感激に富める訓

話があるにしても、あまりに冷やかすぎるのではあるまいか。此の點から修身教科書の文章の如きは一大改造を要することと思ふ。

鑑賞による修身教育には、其の作品の選擇と言ふことが大切な問題である。近時我國でも此の種のもものが漸く刊行されて來出したことは喜ばしい。童話童話を始めとして、其の有益なものについて之れが利用にやぶさかであつてはならぬと思ふ。今自分の取扱つた一文をあげて見よう。

柿丸と梨丸

吉田絃二郎

東の國の柿丸と西の國の梨丸とは、京都の叡山で同じ坊に住んで學問をはげんでゐました。柿丸と梨丸とは、兄弟より睦まじく助け合ひ慰め合つて暮しました。二人がお友達になつてから五年たちました。二人は叡山のたくさんの若い坊さまの中で、殊に立派な坊さまになりましたが、めい／＼自分の故郷に歸らなければなりませんでした。

柿丸も梨丸も學問を卒へたことは嬉しいが、愈別れなくてはならぬとなつて

來ると悲しくてなりませんでした。(中略)

「いつまでもお互ひ忘れない様にしよう。そしてあの星を見る度にお互のことを思出すようにしよう。」二人は夜明けの明星を見ながら約束をしました。やがて二人は霧の中を馬に乗つて東と西に別れました。(中略)

一年二年と東の國と西の國からは絶えずたよりがありました。處が三年目の春、東の國の柿丸からの手紙がぶつくり來なくなりました。梨丸は毎日柿丸の事を案じては東の方の空を眺めて居ました。

ところが、其の年の秋になつて、東の國の柿丸から梨丸の所へ手紙が來ました。それによると、柿丸は去年の冬から病氣にかゝつてもういつまで生きて居られるか分らないといふのでした。東の國と西の國とは大さう距つてゐるしとても尋ねて貰ふことは出來ない。だから僕は君に逢はないで、心靜かに死んで行くのであらうといふやうなことが薄い墨で書いてありました。西の國の梨丸は此の手紙を読んだ時、どんなに驚きもし悲しみもしたか知れ

ません。「どんなに遠い所だつてどうして行かずに居れよう。」(中略)

西の國の梨丸は、或時は辻堂に寝たり或時は草の中で寝たりして、三百里あまりの道のあるきました。高い山には雪が積つて來ました。ところが梨丸は東の國の柿丸の故郷から五十里ばかり手前まで歩いて行つた時、或夜ひどいあらしに出遇ひました。

そこは三十里四方も一つの家もない様な廣い野原でした。あらしの中を歩いても家はなく、辻堂はなく、それに食べるものもありませんでしたので、梨丸はとうとうあらしの中で倒れて仕舞ひました。夜があげてあらしが靜まつた時、梨丸は草の中で眼を開きました。枯草がどこまでも續いてゐました。遠い山の白い雪が雲の様に枯草の上に見えて居ました。

「きつとあの雪の積つた山の向ふが柿丸の故郷に違ひない。」と思ふと胸がをどる程嬉しかつた。けれども、梨丸はどうしても起き上がることが出來ませんでした。梨丸はとうとうあらしの夜から三日目に、枯草の中で死んで仕舞

ひました。

「柿丸！柿丸！」と梨丸は熱に浮かされながら叫びましたが、誰れも梨丸の聲を聞いた人はありませんでした。不思議にも梨丸が枯草の中で死んで仕舞つたのおなじ日に、東の國の柿丸も山寺の中で死んで仕舞ひました。柿丸も死ぬときには「梨丸！梨丸！」と呼びました。柿丸は梨丸が自分を尋ねて来る途中で死んだことなどはとうとう知らなかつたのでした。(下略)

生活記録

修身教育の部面として記述する作業があつてもよい。否是非なければならぬ。見方によつては綴方になるかも知れぬ。一体綴方教育者は同時に修身教育者であらねばならぬ。

生活記録の内容はどんなものかと言へば生活の實際、行動の實際を有りのまゝ、書く部面、生活上に起きた各種各方面の問題、自分の生活實行案、自分の行動の反省

見聞なり讀書なりによつて知れる他人の行動の批評、其の他自分の感激や不や満足、失望や感想などである。

低學年の兒童にはあまり各種の事は要求されぬ。賞められたこと、叱られたこと、泣いたこと、怒つたこと、困つたこと、自分のやつたよいこと、自分のやつた悪いこと等單なる事實の記入である。學年の進むに従つて生活上の疑問を記述する様にした。

湯屋で下駄をかへて行つた人がある。自分は大變困つた。自分はお湯屋の人のを借りてはいて來た。かういふ時にどうするか。

新實君の考へ——はだして家まで走つて來い。

山本君の考へ——隣りから來た人に、後から來る姉さんにもう一足下駄を持つて來るように頼む。

竹田君の考へ——家へ電話をかけて持つて來て貰ふ。

吉松(家の小僧)の考へ——仕方がない。残つた中のよいのをはいて來い。

これは尋三丁兒の問題中の一節である。丁兒はお湯屋の人の下駄を借りてはいて歸つた。翌朝湯屋へ行つて見たが自分のらしい下駄は残つて居なかつた。學校の歸りに又湯屋によつて尋ねたが無い。斯様なときにどうするか級友の二三のものに尋ねたり家の小僧君に尋ねたりして是を記録して置いたものだ。此所に面白いのは小僧君の言である。自分は現代人の道德觀のあるものは此の小僧君の言で十分に代表されるではないかと思ふ。「どうせ無い以上は善いのを穿いて歸れ誰れも知らないから。」あさましい世の中だ。

自己の反省を書くのは中學年から高學年である。「鉛筆の削り屑を塵箱へ捨てるのが面倒なため机の下へ捨てたがよくなかつた。」とか「弟が寝て居たのを見て耳を引張つて起した。初めは面白かつたがあとで可愛相に思つた。」

實行案は修身書と連絡したい。感想の中には或は家庭の事情から来る煩悶や社會の實相人間性のあさましさから起る葛藤學友間に起る諸問題等随分廣くあらはれて來る。中には教師自身が泣かされることもある。反省させられること

もある。成人教育の問題、家庭改良の問題まで考へさせられることもある。

日本人はなぜ公のことを考へないのだらう。自分さへよければ人はどうでもよいと言ふのが多い。先日の大雨で向ひの角の所が掘れて通る人が困るのに市役所からも來なければまた誰もなほさうともしない。僕の家に箱車があるからなほしてやらう。父にはなして裏から土を少し運んだらなほつた。なんだか自分は非常によい事をした様で嬉しかつた。(高二男丁兒)

生活記録の處理は教師が讀んで感想や指導を書いてやる。但し決して輕々しく思付きを書いてはならぬ。此所に教師は見識が必要となつて來る。社會の實狀や人情のデリケートな點の理解が必要となつて來る。哲學も必要だし宗教も必要になつて來る。吾々が哲學するのは自己をてらふためではない。自ら深く生きると共に兒童を深く生かすためである。

生活記録によつて個人懇話の必要も起きる。相談の資料も生れる。訓話も實際化される。家庭訪問の必要も起きる。教師は兒童を理解し兒童は教師になつ

く。ここに眞の教育は生れる。矢張り愛は理解の別名である。

實踐と實演

生きることが修身を修身することであることは前に述べた。

従つて在來の教室修身講堂修身乃至學校訓練は巷間へ社會へと其の歩を進めなければならぬ。少年團としての活動もよい。少年赤十字もよい。交通の宣傳もよい。氏神の掃除墓地の清潔病害虫の驅除等兒童の活動する範圍は極めて廣い。大正十二年九月の關東の大震災には我が校兒童は慰問袋を送る位の悠長なことには満足しなかつた。授業後岡崎驛に至り職員引率の下に驛通過の避難者を慰問した。實に同胞相愛一致協同の生きた修身であり訓練であつた。

あやふい所を命からふゝひなんされる皆さん、心から同情いたします。帝都は焼野となりました。けれども決して心配なさいますな。今後私共は一生けんめいに働いて前よりももつとりつばな大東京を作らうてはありませんか。

兒童の拙い筆つきで書いた慰問狀が、どの位避難者に嬉しかつたことであらう。實行したのは數日にすぎなかつたが、其の後學校及び兒童宛の禮狀は實に數千通の多きに達したのである。

茂太郎さん！愛する茂太郎さん、僕は東京の學校に通つてゐる今年廿四才の學生です（中略）私の汽車がちやうど茂太郎さんの居る岡崎へついたのは夜でした。先生と一緒に數十人の小學生がいそぐと活動して居られるのに氣がつかしました。僕はたまらなく嬉しく思ひました。兒童が然も夜分に！感謝の眼を向けて居る僕の手には、ハガキが渡されました。それは茂太郎さんが學校でお友達と一所に書かれた僕等宛のハガキでした。僕は泣かされました。ほんとうに泣かされました。私共避難者には何をいただいたよりも君等のがんぜないいぢらしい手紙が嬉しいのです。僕の隣に居た人も同じく泣いて居ました。おそらく此の列車中のものは一人残らず泣いたでせう。茂太郎さん僕はあなたを知りませんけれども僕にはあなたがほんとうに自

分の弟の様に思へてしかたがありません、今の僕にはそれほどあなたがなつかしいのです。これを縁にこれから文通して下さい。(中略)大きくなつたら東京へいらつしやい。岡崎師範の附屬の先生方にもよく御禮を言つて下さい。さやうなら。

これは吳市の義雄氏から尋四市川茂太郎君宛の禮狀であつた。此の手紙を讀んで聞かせる時教師も泣いた兒童も泣いたあとで職員全部が泣いた。心より心に通ふ心こそ神にも通ふ心なるらん。

第二章 生活深化の國語教育

一 國語の發生と其の發展

ことばの世界 欲求は價值を生む。雲と來り風と去つた太古の民族も決して、動物の様な淺ましい物欲の擒となつて、單なる「生存」としての存在を續けはしなかつた。よりよく生きんとする欲求の前には彼等ながらに、心からの憧憬と煩悶と焦慮とを捧げつゞけた。之こそ彼等が「生活」への憧憬であり、煩悶であり、焦慮であつた。

彼等の「生活」への欲求は、種々なる形に於て、原始的な生活相を造り、素朴的な價值を生んだ。この原始的な生活相や、素朴的價值やの齎した輝かしい世界こそは、實に「ことば」の世界である。

太古の民族が、充されぬ種々の欲求の爲に有意的に叫び續けた叫聲や、情緒の動くまゝに發し出した反射的叫聲は、何時とはなしに社會的の制約を形づくり、分化を重ねて、遂に「ことば」の世界を現出したのである。かくして發生した「ことば」は次第に發達したる發聲器官と、腦髓との濾過によつて、複雑多様な分岐發展を見るに至つたのである。

文字の世界 古代文化の所産として遺された「ことば」は次代の人々の欲求にあつて改變せられ、更に次代の人々の思想を通して改竄せられ、複雑を重ねるに従つて「口による傳達」は「眼による傳達」に移された。文字はかくして生れた。時間的の「ことば」の世界は今や空間的にも擴大せられたのである。

我が國の國語 我が國に於て、太古より遺され來つた「倭ことば」は一朝文教の傳來にあひ、貪る様に文字によつて書記せられた。かくして文學史上所謂萬葉集時代平安時代を現出した。古今集以後に至つて、言文二体の別を生じ、二体は更に分化して今に及んだ。加ふるに、海外との交通開けて以來、外來思想を伴つて

入り來つた外來語の混用は、時代毎に生れる新成語の使用と相俟つて、いよゝゝ繁雜な國語として今日に遺されたのである。

制約としての國語 個人が抱藏する思想感情を社會的に傳達せしめる爲の國語は、社會的のある制約の上に立つて、はじめて存在の意味を持つ。そしてそれらの制約が、國語の發生に當つて偶然に制約せられたものではなく、ある氣分なり情緒なりが封じ込められて、必然的に制約せられたものである。「ことば」が其の發生に當つて、已むに已まれぬ欲求や、自然の情緒によつて生れ、更に次代の人々の思想感情を通つて、無理のない人生自然の制約を重ねて遺された歴史がそれを物語つてゐる。「ホウネン」といふ「ことば」を何等の意味も知らずに聞いたとしても、どこか殺伐な響は感じられず、「バゾク」といへば、何かしら平和な氣分は持てぬ。「ことば」の持つ力「ことば」の持つ靈は「ことば」の制約に當つて、自らなる制約をよぎなくせしめた。基督は二千年前の昔に於て、すでに「——之にライフあり。このライフは人の光なり。」といつた。文章讀解に於ける内容即形式の

問題や、語句の一語一義の論據も、こゝに迄考を進めて見なければならぬ。

二 兒童の國語生活

國語收得の發展 嬰兒としてこの世に送り出された兒童は、先づ泣聲を唯一のよすがとして、只管に自己の感情を表出し、二三ヶ月を経るに至つては、漸く父母や兄弟の種々な感情に感應する様になる。かくていつとはなしに、身振や表情を伴つて無意義な音聲の表出に移る。「バアー」「マァー」等の叫聲は、しきりに繰り返されて、八九ヶ月頃に至つては、かすかながらも「パツパ」「マンマ」等の片言が交る様になる。正に太古の民族が、欲求や情緒の動くまゝに發し出した叫聲によつて辛くも思想感情を表出して、社會的生活を營んだことと似てゐるではないか。生後一ケ年ともなれば、不完全ながらに、單語を並べて見ようとする様になり、漸く進んでは、説話の体を示して來る。この時期はあだかも太古に發生した「ことば」が、次代の人々によつて漸次に分化發展して行く過程と比べることが出来る。

三才から五才迄の間に於ては木片石塊の類にも、自己の觀念を憶起して喜ぶ。更に進んでは繪畫によつて、その繪の意味を讀まんとする様になる。この時期こそ、讀方に於ける心理過程が潜んでゐると考へられる重要な時期である。

お伽の生活 木片や石塊や、繪畫やが、兒童の想像的伴侶として、意味を認められる時、兒童の生活は正に「お伽の生活」である。兒童が一本の竹片を以て陸軍大將の劔に見立て、獵銃として擔ひ、飛行機として跨がる。更に一片の介殼が賣買遊の貨幣となり、お人形の笠となり、流れ星となる。どうして之等を閑人の戯事や酔人の氣紛れと同一に眺めることが出来るやう。高嶺に澄める月を見上げては「お月さんいくつ。」と語り、籬の蝸牛を見つけては「角出せ槍出せ」と囁す夢想的な奔逸的な彼等の活動は「お伽の生活」を營むものの中に許さるべき特權である。この生活の中に住む彼等には、身邊を包むありとあらゆる物象が、驚異の的であり興味を中心である。「お父さん——これ何といふ字？」と活動廣告の文字を指して父に教を乞ふも此の時期にはじまり「お母さん——わたしの名かう書くのねえ？」

と左文字や倒文字をしどろもどろに書きつけて母に示すも此の時期に始まる。兄のノートに富士山の繪をかき「大日本」などと書き添へて兄といさかひ姉の讀本にアイウエオをかきつけて姉を泣かせる活動は、正に眞剣な學習活動である。之等の兒童が一度學校の門をくぐるや「校規訓練」等と嚴めしい標札の前に導かれ、この標札の前に、無氣力と、虚偽と、虚飾と、欺瞞への洗禮を受けさせられ、すべてが一樣に母體から生れた嬰兒としての國語教授を受けなければならぬ。先生といふチヂサンは、之等の迷惑相な兒童の群の前に、ニコ／＼して見せ、先づ「ハナ」の範語教授ははじまる。けれ共熱心に教へて貰ふ「ハナ」よりも前にハルコの「ハ」や、ナミテの「ナ」として收得せられた樂しかりし生活への回想が、如何ばかり慕はしいことであらう。

教室外の國語 「ハナ」の教授以前に持つてゐる兒童の國語生活を認める事の出來ぬ先生は、やがて國語の收得を國語科といふ特定な時間にのみ認めて、其の他の教科や運動場や家庭やに認める事の出來ぬ先生である。

「皆さん——今から『天』の字を先生が書きますよ。」

と勿體振つて板書をはじめぬ。

「先生僕知つてます」

「僕も」

「わたしも」

その聲を押し拂ふ様に、

「まあ見てゐなさい」

と一喝。静まり返つた兒童を見まはして、やをら「天」の字を指さし。

「おぼえましたか？」

とだめを押し先生の頭には、恐らく先生の持つ一本のチョークの先によつて、一樣に四十幾枚の白紙が染め出されるのであるとの快感が顫へてゐるであらう。豈はからんや、四十幾枚の紙には、已に極めてのびやかな文字がとり／＼に染め出されてゐる。

若し教育といふ仕事が生生活の輔導であるならば、國語科の指導も亦限られた時間にもみ踞して、偏狭な輔導に終つてはならぬ。個性の伸展を目指し、生活深化を目標とする國語科は、先づ兒童の全生活の上に立つて行はれなければならない。

學習の鍵生活の鍵教育の鍵

人の生を此の世に享くるや、其の國の國語によつて先づ生誕の喜は叙べられ、その世を去らんとするや、又其の國語によつて哀別の悲はかはされる。生より死に至る人世萬般の事象は、期する所國語連綴の記録であり、國語構成の歴史である。扉を押し開いて生活の殿堂にわけ入らんとする人達の手には、何よりも先づ開扉の鍵が渡されなければならない。國語は正に生活の殿堂開扉の鍵として我等に遺されたる國民的生活の歴史の遺産である。我等は與へられたる鍵によつて、安らかに殿堂にわけ入り、思ふがまゝに生活を謳歌し、その生活の領域を擴充することが出来るのである。

國語科は各教科の持つ使命を果すと共に、獨自の使命として各教科の出發點をなす。そして學習即生活の基礎の上に立つ生活深化の教育においては學習の鍵

であり、教育の鍵でなければならぬ。

文化の礎

人間は生誕の苦しみのため前世の知識の一切を失つて了ふ。そして白紙の頭腦から出發して、一生を費して人生の意義を解かんとする。そのやうやく解決の緒についた時に、妬みの神は直ちに其の人をこの世から奪ひ去る。

——と誰か言つた。蜉蝣の如き人生に、僅かに生理的機關と心理的可能性とのみを母胎から譲り享けて、全部は迷妄の世間に生を得、白紙の頭腦から出發して人生の謎を解かんとする人間の雄圖は、はかなくも又けなげなものではないか。

かゝるはかない一生の間にも、遺され來つた文化の豊醇なる香に酔ひ絢爛たる色を愛でつゝも、更に輝かしい殿堂を建設して次代に傳達し、永遠に變ることがない。この壯學の爲に、如何ばかり其の國の國語が寄與すべきかを思へ。

文化の華は、國語の枝に開き、

文化の樓閣は、國語の礎の上に光を放つ。

人は今母胎を離れて、已に文化の建設の爲にスタートを切つた。

國語科は、又この壯圖の爲の礎として特に深い意味を持つ。

學習の鍵——生活の鍵——教育の鍵としての國語科は、文化の礎としての使命を鮮かに齎すことによつて、より便利なる生活へ——より楽しい生活へ——より安らかな生活へと歩みを続け、生活は次へくと深まつて行く。かくして生活深化は遂げられるのである。

三 國語科分科と其の相

國語科は「分割されたる生活」の波として「分割なき生活」の中に泡立ち、更に小分科は「分割されたる生活」の水滴となつて、又「分割なき生活」の中に飛散つてゐる。

泡立てる白波。飛散れる水滴。

それ等が如何に單調な生活の流を彩つてゐるか。しかもそれ等の白波や、水滴は全一體としての生活そのもの、相であるのだ。

「先生、お話をして頂戴」

とせがんで、先生を説き落し、聽方に餘念のない兒童は、先生のお話の終るのを待つて

「今度は、僕がおもしろいお話をするよ。」と壇上に飛出し、には、かに話方がはじまる。讀方の「ミヨチャン」の學習が、いつのまにか綴方の「シゲチャン」の創作にかはり、書方にも移る。

低學年の國語科といふ白波は、水滴として飛散らぬ混沌未分の相によつて、悠久の流の中に泡立つてゐる。

學年の發展に伴つて小分科への分割が意義と價值とを齎し、こゝに始めて讀方綴方——書方——話方——聽方の小分科を生ずる。そしてそれ等の受持つ領域は、收得的方面に於て讀方聽方に發表的方面に於て綴方話方書方に求めた。しかし聽方話方は共に「ことば」による方面であつて、文字による讀方綴方書方と相表裏してゐる。この意味から、我々は暫く聽方話方を本書から割愛することにした。か

くする事によつて、これ等各の独自の使命を認めぬと言ふ譯では決してない。

四 文章への文字

「先生、僕こんな字を覺えたよ。」

かう言つて、尋一の一人が紙に書きつけて來たのは、万といふレツテルの商標だつた。

「何と言ふ字かね?」

と尋ねたら、

「カクマンと言ふ字でせう?」

と答へた。

彼等の眼には商標も万といふ一つの文字として映つたのだつた。

この間に立つて、一つの文字ではない事を知らせてやるのが先生だ。

兒童は文字其のものに興味を持つ。一年の教室にある背面塗板には毎日の様

に、小さい手によつて毒滅—仁丹—石鹼—勤儉—左側通行—等の文字が記入せられる。けれ共正しい文字は中々其の中に見出せぬ。正しい文字を教師が板書して、この種の文字を讀まして見れば中々よめる。殊に男湯女湯の文字に至つては讀めない者が稀である。これ等の事から我々は、

- 1 書く事は、讀むことより遙かに後れてゐると言ふ事を知り、
- 2 讀ませれば、可成り面倒な字でも讀めるものだといふ事が教へられ、
- 3 それ等の文字が、如何に彼等と親しい環境に置かれてあつたかがわかり、
- 4 それ等が、教科書の新出文字とは可成り遠い所に姿を見せてゐる事が教へられた。

そして、教へられた之等の事から指導の方針が生れて來る。

片假名は入學以前に於て随分多くの兒童に收得されてゐる。五十音全部讀めるものが四十名の入學者の中で毎年十五六名宛はある。こんな兒童には、語構成のカードでも渡して置くか、カタカナ讀本でも與へて文字の運用になれさせるべ

きだ。まだ收得の出来ぬ兒童には、五十音收得の爲のカードや、五十音讀込の童謡等によつて、遊びの間に無理のない收得を期すべきだ。五十音收得のカードは、繪畫と文字とを両面にかきつけたのがよい。五十音讀込の童謡としては、本校で使用するものにつき、其のハ行だけを示して置かう。

ハヤクデテゴランヨ、

ヒカウキガトホル。

フターツソロツテ、

ヘイタイサンガノツテ、

ホントニハヤイナ。

かうして五十音が讀める様になつたら、一日も早く廣告やレツテルやポスターや讀本を與へて、文章中の文字として運用せしめ、文章の意味と手をとらせる様に早くしたいものだ。

近頃になつてカタカナのお伽讀本が現れて來たが、まだ一般の讀物は平假名の

收得を終つてからでなければ讀めぬ。片假名平假名の混用を恐れる人もあるが實際上心配はない。尋一の三學期頃には平假名の讀みも一通りは出来るやうにしたい。そして一時も早く文章の世界に送り出してやりたい。伊太利の様に國語の最も平明な國では、尋四位でダンテ、ペトルカ、ボツカチオの名篇大作をづんづん讀んで行くといふ事だ。我が國の様に、國語の複雑な國では、機制の爲に費される努力と時間は大きい。早く文章の世界へ送り出し、讀ませることによつて、文字收得の目的も果したい。

兒童は文章の世界へ送り出されてからも、環境の中から文字を收得する事に怠らない。この頃の兒童になると、文字を見ても分解結合しようとする語構成の心理が働いて來る。或日一兒童が「石」といふ字を板書した。そこでその兒童に讀みを尋ねると、「イシ」といふ字だと言ふ。どこで覺えたかを尋ねた所隣の溜屋で石といふ溜の商標から覺えたと言つた。そこで全兒童に、其の字を知つてるかを尋ねたら、

「先生セキです」

といふ。それは石材業の家の子供であつた。

「先生ワと言ふ字です」

といふ子供があつたので、よく聞いて見ると、岩月の「岩」を分解して、「石」を「ワ」と讀んだのだと言ふ事がわかつた。その子供は、岩月といふ子供であつた。

かうして、文字を覚えつゝ、語構成——語構成より文章へと進入するのである。

第三章 文章讀解への讀方教育

讀方は國語科の小分科として、文字による收得的方面を受持つ。

古代文化の數多き遺産は、その多くが「讀むべきもの」として與へられた。

生活の殿堂に押入り、生活の領域を擴め、更に國民文化の建設にあづかる人々は、先づ文字といふ遺産を眼によつて獲得し、文章といふ遺産を眼によつて收得しなければならぬ。

讀方は讀むことによつて、「讀むべきもの」として遺された文化の實相を覗ひ知る任務の上に「讀解力の鍊成」といふ独自の任務を高らかに唱へて、學習の鍵、生活の鍵教育の鍵としての國語科の使命に應へ、文化の礎としての國語科の使命を果すのである。

文章の讀解力は正しく、深く、廣く、讀むことによつて得られる。正しい、深い、廣い、

讀み方は有機的統一體としての文章總體に眼を向けて、その生命に觸れんとする文章讀解によつて得られる。

言葉が言葉として生き、文字が文字として活く場合は、文章といふ形に於てのみ考へられる。「ハナ」といふ言葉は單なる何でもない「ハナ」として存在するのでなく、「ハナガアリマス。」「ハナガサイテキマス。」「コレハハナデス。」といふ文章の相であり、「ハト」といふ言葉も亦「ハトガキマス。」「ハトガトンデキマス。」「ハトガマメヲタペテキマス。」といふ文章としての現れてなければならぬ。

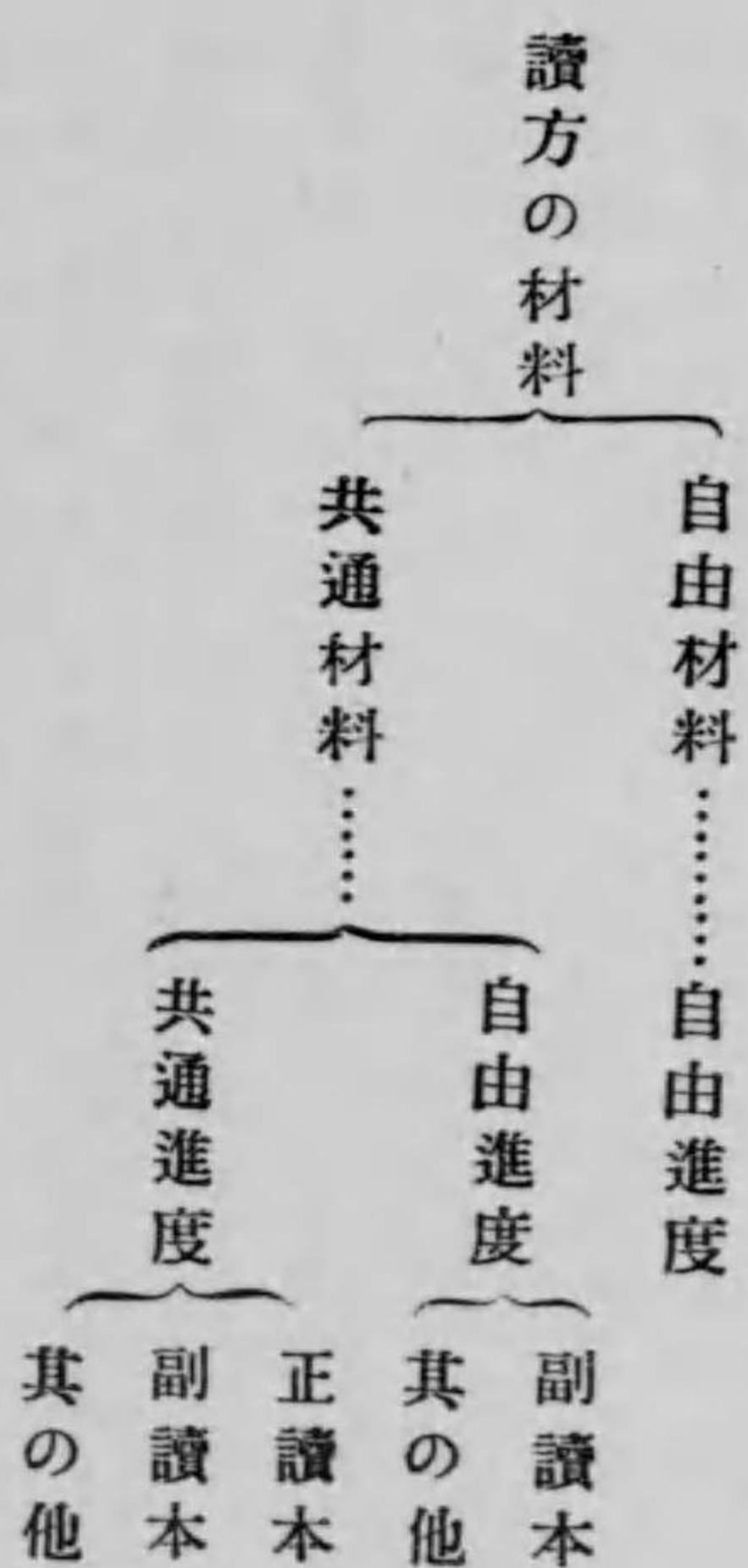
文章讀解への讀方指導は、かくして已に「ハナ—ハト—マメ—マス—」の間より行はれなければならぬ。

一 讀方學習の材料

觀海流の習ひ始めの者が一樣に砂の上に仰向けになつて、「一二三々々」と指導者に足を引つ張り廻されて三角形のダイヤグラムを作る。やがて不安なが

らも、腰丈位の水中で榜示杖に止らせられて、しきりに足を動かし「もうよいか」と時々手を離して見る。砂上に描くダイヤグラムが讀方學習に於ける共通材料であるならば、水中での榜示杖は自由材料といへよう。若し榜示杖での操作にして要領が悪いならば、再び砂上のダイヤグラムに戻つて體かな操作を試みねばならぬ。漸次に浮く様になり、一間又一間と遊ぶことが出来る頃になれば、共通材料は寧ろ榜示杖に移つて、水中が自由材料とならねばならぬ。かくて自由な遊びが得られる様になつては、已に觀海流としての共通材料と別れを告げる時である。更に水府流とか神傳流とかをやつて見たくなる時、こゝに又水府流なり、神傳流なりの共通材料と手をとらねばならぬ。しかしこの頃になつての共通材料は必ずしも砂上に取扱はれることを要しない。讀方學習の共通材料も漸次にダイヤグラムから榜示杖へ—榜示杖から水中へと移つて行く。かくして自由材料の限りない海を自由に遊びまはらせる所に自由材料は存在する。即ち共通材料は、方便としての存在以上には出ない。

二つの材料を進度によつて分けて見ると次の様である。



二 讀方學習の相

讀方學習の様相

學習は個人に始まつて個人に終るものでなければならぬ。語句萬能の注入教授の羈絆から脱して、文章讀解の學習指導に移つて來た近時の讀方學習が個人學習を本體としなければならぬ事は言ふ迄もない。

個人學習と並んで行はれる團體學習も、やがては個人學習に還り來ることによ

つて意味を認める。けれ共兒童を個人學習といふ美しい獨房の中に押し籠めて途方に暮れてゐる彼等を「試行錯誤」や「文化の再建設」やのレンズを透して喜んで眺めてゐる繼母の様な先生があつたら、それは個人學習を履き違へた結果であると言へよう。

方便の相は目的の相ではない。目的に到達する爲に方便は様々の相を示すのだ。團體學習は個人學習への方便だ。過程だ。相互の助成や教師の輔導によつて個人學習へと歩み行く所に團體學習は存在するのだ。

個人學習の過程 個人學習は多くの場合隣人相助の學習を伴つて成立する個人主體の學習である。個人學習の過程は概ね次の様であらう。しかしこれらの過程は、材料と目的とによつて必ずしも一様ではあり得ない。

1 學習過程の一瞥

イ 題材の豫定 (豫定表記入)

ロ 目的の意識

二 讀方學習の相

- ハ 方法の決定
- ニ 學習資料の蒐集
- ホ 大意の把握
- ヘ 精讀
- (一) 節意句意語意の吟味
- (二) 表現法の吟味考察
- (三) 篇意の把握
- (四) 作者想定
- (五) 學習資料による深究
- (六) 鑑賞批評
- ト 結果の記録
- (一) 構成問題
- (二) 感想文圖示表示

- (三) 想像文詩繪畫劇化
- (四) 其の他一般學習事項

8 學習過程と結果の反省 (進度表記入)

2 學習作業の考察

1 題材の豫定 題材の豫定は週毎に各兒の持つてゐる豫定表に記入せられる。自由材料の選材や、共通材料に於ける自由進度の選材は、全く兒童の自由に任せる。共通材料に於ける共通進度の選材は、兒童の協定か時に教師の決定によるかてなければならぬ。題材の豫定表記入の事は已に一般論に述べたから、茲には省くことにしよう。

□ 目的の意識 選ばれた題材の學習によつて何をすべきかの考察に基づく豫想である。學習の過程としては、その題材の究明を待つて始めて可能でなければならぬ。「第六 五代の苦心」(尋讀卷九)といふ題目のみによつて何を學ぶべきかの目的が定まるはづがない。若しも足尾山中の旅宿殘燈小暗き病褥に老父

信季の遺言をきいて決意を固め、歎庵以來四代の苦心を受けて銳意農學を究め國家の富源を開發し得た信淵佐藤氏の苦心談である事を知つたならば明らかにその題材より得べき目的が示される。従つて目的の意識に當つては、少くも通讀なり、大意の把握なりの作業を終つてゐることを豫想しなければならぬ。けれ共それらの豫想を全く認めない迄も、その題目の持つ力によつてある程度迄の内容は理解され、従つて目的も意識せられるものである點を考へて見なければならぬ。「第十八 アメリカだより。」(國語卷八)といふ題目に於ては、渡米の人を中心としてのアメリカの風俗とか習慣とかを聞くのだなといふ目的が意識せられ「第二犬ころ」(同)といふ題目に對しては、何かしらある懐かしみを以て鑑賞して見ようといふ様な目的が意識せられる。只注意すべきはかゝる目的の意識が、文章讀解の過程に於て、一種のこだはりを持つてゐる様であつてはならぬ事だ。

ハ 方法の決定 選ばれた題材の中から、意識した目的を求めんとする爲の能率の考察と選擇である。大體は前記の學習過程によるのであるが、最も適切な

方法は題材と目的意識とがそれを決定する。材料によつては、所謂通讀的の取扱として、通讀や大意把握で終り、ある材料は精讀的の取扱として最後迄の過程をとる。あるものは篇意の把握に止め、或るものは鑑賞に入る。

兒童をして思ふまゝに學習せしめ、學習の實りを充分に收めしめんが爲には、周到な用意を以て方法決定の事に當らしめねばならぬ。

ニ 學習資料の蒐集 讀方學習に於ては、文章に直面してその文章から汲み取ることの出来る泉を以て限度としなければならぬ。

讀方學習が時に學習資料の蒐集に偏して、卓上積んで資料の山をなす様な滑稽を見せられることがある。しかもそれ等の資料が文章讀解の爲に最も有効に使用せられるならば、児童の身邊勞せずして得ることの出来る木石や、申譯の様に一寸一瞥を與へる位の物迄を、僅かに文章中の文字位に機縁を求めて蒐集せしめ、資料あるを知つて教科書あるを知らぬといふ様な教室を見せられる時、いつも私達は淺ましい事に思ふ。勿論兒童はその本性として蒐集することそれ自

身に興味を持つものであり、蒐集された資料が全く無價値なものではないであらう。けれ共讀方當面の作業として之を見る時、それは煩はしい二次的な作業である。資料蒐集の意味は文章讀解の道程に於て、更に讀解後の檢覈に於て、のつびきならぬ物の間に見出したものである。

ホ 大意の把握 大意把握は、文章の縮約である。より高次へより高次へと目指す一種の統覺である。

大意把握は、通讀によつて、極めて大要の意味を掴む場合と、精讀を終つてはじめて決定せられる嚴密な場合との二つに區分せられる。こゝに言ふ大意把握は前者の場合であつて、精讀に入るに先立つて先づ文章の概略を知り、之を骨子として細部の精察に入るのだ。全體の概略から部分の細部へ、——さうだ。正しい文章の讀解はこゝから出發しなければならぬ。——丁度醫者が誰の手であるかを知らずに患者の手を握つて脈を見、後で患者の全體を見るのではない様に——この大意は、従つて細部の精察を終つた後の大意によつて補正せられる運命を持つてゐる。

へ 精讀

(一) 節意 句意 語意の吟味 文章は完結した思想の一單位である。

文章の精讀といふ事は文章の節意句意語意が示す概念群の從屬關係を精細に吟味考察して、篇意を把握し、文章の底に流れる生命に共感する事である。

學習の標的が、語句から文章自體へ移つて來た新しい讀方學習に於ては、把握した大意を翳して節意の吟味に入り、節意吟味の爲に句意の考察に進み、句意の考察の爲に語意が穿鑿せられる。

語句は文章中から抽出された時より概念化せられる。

うちの子ねこはかはい子ねこ。

くびのこすずを ちりくならし、

まりとざされては、えんからおちる。(國讀卷三)

試みにこの歌の中から「くび」といふ語句を抽出して眺めた時、歌の中のそれに

まして、いかに概念化せられたかを知るであらう。

文章から出發して語句へ向ふことは、概念的抽象的な語句から離れて、觀念的具象的な語句を求め、それによつて全文を正しく視はんとする所にある。抽出された語句にのみ先づ着目する者の前には、換言法が冷やかに待つてゐるばかりである。「影響」を「さしひびき」と換言して兒童をあつげにとらせたり、「僕は腹を建立しました」と應用させたりする様な學習に終らせたくないものだ。

語句の吟味に當つて、文章中の語句として考へなければならぬ讀解法に於ては、從來の教授法で解釋の爲に擧げられた様な語句から一步進んで、その語句が文章の一部分として如何程の重要な位置に置かれてゐるかといふ事によつて擧げられる新しい語句の眺め方に移らねばならぬ。

(尋讀卷九第十三西洋の子供)の課に於て外國に久しく滞在してゐて、二三ヶ月前に歸朝した國野といへる人の土産話の一節を引いてそれを示さう。

……西洋の子供は、大人の言ふ事をよくきゝます。例へば往來て、かべに樂書をし

たり、又は人のじやまになる遊をしたりしてゐる時ど、こか、女中、が通りかゝつて、『そんなことをするものではありません。』と言聞かせると、子供はすなほに、すぐそれをやめます……。』

この一節の中から、從來の語句として抽出さうとしたら、「往來」と「すなほ」位なものであらう。然るに私が文章の一部分として重要な位置に置かれてゐる語句としたのは、「どこかの」「女中」「すぐ」別な意味での「すなほ」の四つである。「そんな事をするものではありません」と言聞かせたのが「女中」でしかも、名も知らぬ所も知らぬ「どこか」の女中である事によつて、如何ばかりこの文章に力が漲つて來るか。又口さがない剛情な日本の子供から推して、「すなほに」「すぐ」といふ語句が、如何に文章中に活躍してゐるかを思へ。更に同課の

國によると、りんごの木などを通路の並木にしてゐる所もあります。……秋になると、きれいな赤い實が手のとゞく所にもたくさんなつてゐますが、それをとる子供はめつたにありません。公の物だといふことをよく知つてゐる

のです。或時、私がりんごの並木の下を歩いてゐると、學校歸りの子供が、何かしきりに話し合ひながら、私の二三間先を歩いて行きます。やがて美事なりんごが木の下に落ちてゐるのを見附けて、一人がそれを拾ひ上げました。どうするかと思つて見てゐると、木の根本の人のふまない所に置いて行きました。私はつくづく感心しました。

といふ一節に於ても同様に、「通路」「並木」「公の物」「つくづく」などを擧げてゐる間は駄目である。進んで、「めつたに」「見事な」に迄及ばねばならぬ。國こそ違へ、子供心に變りのないものを、時にはきれいな赤い實をもぎ取る子供もあらうにとの軽い反感は「めつたに」といふ語句によつて、如何に快い響が兒童に與へられる事だらう。「我も人間なれば——」と水兵の母も言つた。人間性の自然に立つてこそ、偉人も傑士も高德も欽慕私淑的となるのだ。「母も人間なれば——」は兒童にとつて、「西洋の子供も子供だから——」でなくてはならぬ。この深い精察の上に立つて、「めつたに」といふ語句のデリケートな働きを見なければならぬ。

更に人のふまぬ所に置かれたりんごが、「見事な」りんごである事を考へて見ねばならぬ。若しも「腐つた」りんごであるならば「人が踏んで、這つて轉びでもするといけないから」といふ様な方向へ判断が向けられ「公の物だ」といふ事をよく知つてゐる」といふ文旨と離れてしまふではないか。文章死活の岐路に立つて、「見事な」なる語句が、如何に重要な一役を持つてゐるかを思はねばならぬ。

(二) 表現法の吟味考察 精讀の作業に於て、表現法の吟味考察をする時を考へて見たい。團體學習の場合によく

「皆さん——この文の中で一番うまいと思ふ所はどこですか」

といふ問を聞かされる。そんな時に、兒童が我勝ちに示摘する所のものは、徒らに美辭麗句か、しからずんば、奇矯警句ばかりである。文章の内面に迄深く突入して、その文章の持つ内容が如何に切實に盛られてゐるかの表現に着目しない。勿論兒童の考察力や吟味力を以てしては其の多くを望むことが無理かも知れぬ。け

れ共表現の美としいへば、華やかな奇抜な技巧にのみ着目する様に導いて來た教師の罪も考へて見なければならぬ。

「奥様あのとよは」とさも心配さうにたづねた。(國讀卷八 第二十二啞の學校)

この一節は、生れつき啞のとよといふ娘をのこしてハワイに出稼してゐた信吉が、三年振て歸つて來た時の叙述の總てである。

信吉もまた生活苦の前には、啞の子供と波濤萬里を隔て、稼がねばならなかつた。雨につけ、風につけ、異境の空に信吉は、如何ばかり恵まれぬとよの身の上を思ひ暮した事であらう。

今や、時を得てとよとまのあたり相會ふ喜び、無事を祝する歡び、それが信吉の全部でなくて何であらう。

「奥様！あのとよは!!」

信吉は世話になつた家で歸つて來た挨拶ももどかしげにかう言つた。
ゆるみのない表現——切實な表現——信吉の心を盛る爲の只一つの表現。

そこを味つて見ねばならぬ。

内容は、それを盛る只一つの形式を見出した時に如實な表現が得られる。如實な表現に於ける技巧は「技巧の爲の技巧」ではなく「無技巧の技巧」である。

内容が只一つの形式によつて表現せられた時、私共は表現の巧を思ふ。

内容は形式だ——形式は内容だ

内外一如の上に立つて、正しい表現法の吟味考察が得られるのだ。

(三) 篇意の把握 篇意は、一篇の文章をなす作者の思想感情であり、作意であり文旨である。

文章讀解の目標は、篇意の正しい把握にある。

正しい篇意は正しい讀解によつて得られ、正しい讀解は作者を正しく讀むことによつて得られる。

けれ共所詮は自己の心より以上には出る事は出來ない。かく考へた時、私共が作意を得たり篇意を把握し得たりとなすものは、自己でしかないといふ事になり、

文章讀解の方向に就て明らかに一つのディレンマを見なければならぬ。しかし文章にはその文章の持つ力、持つ靈が、他の文章の持つ力、持つ靈の何れを以てしても置き變へる事の出來ぬものである事を我々に認めさせる作意なり、文旨なり、篇意なりが存在する。従つて我々が自己であるとすると其の自己は單なる自己ではなく、作者でもあるかの様な自己であるべきはづである。この自己を得て我々は作者を讀み得たりとなす境地を得ることになり、こゝに正しい讀解が行はれ、正しい篇意が把握されたとしなければならぬ。

こゝ迄考へて見ると、我々が讀解に當つて作者以上に讀んだり、作者以下に讀んだりすることは、免れることの出來ない止むを得ぬ事であらう。

兒童の童謡や俳句やを讀んでそのあどけない純な表現に感激したり、微妙な技巧に驚嘆したりした後、一度その作者である兒童から、それが書き誤りであつた事やそんな氣持ではなかつた事を聞かされるに及んで、一種の悲哀を感ずる様な經驗は屢々持つ。兒童への愛や祈りからも、そうなるものだ。けれ共輕忽な作意を

得て感激したり驚嘆したりしたのでは、正しい祈りや愛にもならない。

節意、句意、語意の吟味も、従つて自己への氣隨氣儘な作業ではなく眞劍な篇意把握への作業である。篇意の把握は、先に述べた精讀によつて得られる大意把握の事である。

篇意へ——篇意へ

こゝに文章讀解の悩みが潜み、文章讀解の喜びは秘められてゐるのだ。

(四) **作者想定** 篇意は、文章をなす作者の思想感情であり作意であるといつた。そして、篇意を把握する事が文章讀解の目標であると言つた。篇意把握といふ事は、従つて作意把握といふ事であり、作者の思想感情の把握といふ事である。こゝに作者想定といふ問題が交渉して來るのだ。

作者想定といふ事は、篇意を客觀的に置いて眺める事である。文章の示す意味によつて、年齢——男女——老幼——風采——容貌——地位——位置——等と想像して、之等から作り上げた人物を讀者の前に据えて見る事である。こんな作業が文章に臨む毎

に、きまりの様に行はれてゐる讀方學習から、私共は先づ兒童を救ひ出さねばならぬ。お定まりの様に、

「作者はどんな子でせう？」と尋ねる。

「おとなしい子だと思ひます」

「きつとよく出来る子だと思ひます」

と答へる。更に

「いくつ位な子だと思ひますか」

と尋ねる。いつの間でも作者の年齢といへば、自分の年齢できつと納まりがつく事に慣らされてゐる兒童は、すかさず

「何才です」

「何才だと思ひます」

と答へる。こんな指導に養はれて、出鱈目に持ち出してくる作者想定も困つたも

のだが、作者想定が文章讀解に當つていつでも通過しなければならぬ關門でもある様に考へ、我自らを投げ込んで味ふべき鑑賞文や、事實の單なる記載に止る様な説明文に迄も、作者を持ち出して來る子供も困つたものである。

(尋讀卷九、綠の天地)といふ所を學習して、
のびろ／＼、のびるだけのびろ。

太れ／＼、太るだけ太れ。

と十二才位な子供が桐の木や稻の苗を見て歌つてゐた。としたらどんなにつまらぬあつけないものであらう。若しも我自らを「綠の天地」に投込んで伸る力太る力を、我自ら犇と抱きしめ、押へんとして押へ切れぬ私の歡の聲としてこの文に臨む時、そこには文章の底に溢れてゐる泉を掬する事が出来るであらう。

更に(尋讀卷六、ガン)の習性を説明した文章に於て、特定な作者を想定して迄も「ガン」の列を作つて飛ぶことや寒暖による習性等を説明させねばならぬだらうか。かゝる文章は直ちに文章の事實に直入して讀解する努力の外に注意は分

流せぬ。作者想定も飽く迄文章讀解の爲の手段だ。方便だ。

(五) 學習資料による深究 先に蒐集せられた學習資料は精讀の過程に於て、必要に應じて利用せられるけれ共、又篇意把握を終つて檢證の意味に於ても使用せられます。學習を深める。参考書繪畫はこの間に繰廣げられ模型標本實物はこの間に觀察せられ、教師は又有力なる資料としてこの間に彼等の相談に應じる。

學習資料として辭書の使用を認める。最も概念的な辭書の中から觀念的なものを抽出さんとする努力は、そのまゝ文章の讀解である。

自學の聲は、辭書の使用をいよく要求し、文章讀解への讀方は又辭書の使用をますゝ要望する。

けれ共我が國の辭書字引の類が、餘りにもクラシカルな遺物としての假名遣や、枕詞や、接頭語接尾語の綱に縛られ、漢字の扁旁冠脚等の習慣に禍せられて、一字一語の爲にも少からぬ時間を空費して補ふ所がない。こんな辭書に飽く迄頼つて

學習のすべてを解決させようとするのは、ある意味に於て學習の自殺である。我々は學習材料によつて豫め纏められた自習書様のものゝ使用をも認めたい。そして一般の辭書の使用にも、尋四位からぼつゝ慣れさせて行きたいものだ。

(六) 鑑賞 篇意が把握せられると共に、更に進んで私共は文章の底に潜む生命に觸れ、そこに溢れる泉を掬して深い喜びを感じようとする欲求がある。

理知的の文章では一通りの篇意把握を以て讀解の終りを告げるべきであらうけれ共、情動的の文章の如く、言外の餘韻を聞く事によつて始めて篇意の確把が遂げられるものにあつては、鑑賞の境地に迄進まねばならぬ。

鑑賞は想像によつて行はれる。多分の想像力を具有してゐる者程、豊かな鑑賞が得られる。けれ共文章を置去りにした不羈奔放な想像は、眞の鑑賞にあづかる事は出来ぬ。紅葉散りしく奥山に鶯を想像し、若葉色濃き山路に雪を想像する様な狂人の様な想像が、何て眞面目な鑑賞にあづかり得ようか。

「やぶこうじの赤い實に並んで、春蘭のつぼみのふくらんだのも見える。」(國讀卷

九若葉の山道」といふ文章の一節を鑑賞するに當つて「春蘭」といふ草花を全く知らないとしても、何かしら、しをらしい草花を想像して見ることは出来よう。けれども共一通りの氣分が醸成せられるだけで、ことなく革痒の感がある。若しもあの細長い葉の間から、一莖長くつき出でて、一つづつ帯綠色の花を開いてゐる姿を想像が出来た時に「やぶこうじ」のあの落ちついた赤い實と並んで、若葉の木立の下草に明るみを見せてゐる情趣が物寒い迄に鑑賞せられるではないか。

正しい鑑賞は正しい理解の上に立つ。

情感的文章の學習に於ては、文章の持つ力や讀者の態度やによつて、已に學習の最初から鑑賞的の作業は續けられる。けれども共學習の途中に於ける鑑賞的の作業は深い眞の鑑賞ではない。深い眞の鑑賞は、篇意の把握をまつてはじめて可能でなければならぬ。「知るは愛するの始めなり」と聖哲プラトーンも言つた。すべては正しい理解を伴ふ事によつて、より正しい深い鑑賞が得られるのである。

(七) 批評 主觀的の色彩を持つて鑑賞が行はれる一方、客觀的の色彩を持つて

批評が存在する。批評は文章に對する價値の評價である。従つて批評者としての讀者は、作者より一步高い境地に立つてゐることを認めねばならぬ。この境地が多くの場合、兒童に望めることであらうか。勿論兒童の中には、四才で作曲したマイエルベールや、十才で老成人の如き文翰を作つたといふ新井白石の様な天才がかくれてゐないとは言はぬ。けれども共學習材料の多くは、兒童以上の作者によつてかゝれてゐることをゆるさねばならぬ。

文章讀解の過程に於て、篇意把握のための方便として、批評に似た穿鑿を試みることはある。

我が國ハ國民皆兵ナリ。男子ハ十七才ヨリ四十才マデノ間、何人モ兵役ニ服スル義務アリ。——(國讀卷九、第八我ガ陸軍)

の一小節で、兒童の「男子ハといふ限られた國民であるならば、國民皆兵といふのがまちがひではなからうか。」とか「何人モといふ言葉では、事實と矛盾してはならないだらうか。」とかの吟味穿鑿は、一見批評に似てゐるやう。けれども「國民皆兵」と

いふ概念が明らかになり、兵役に服する事實が明らかにせられるに及んで、自ら氷解すべきものであつて、眞の批評とは同形異質なものである。かゝる吟味穿鑿の態度を考へた時、それは明らかに篇意把握の爲の「問題」として發せられたものであつて、文章を批評せんとする態度ではない。

「この文章は叙述の順序がまづい」

「この文の考は間違つてゐる」

こんな、文士氣取の先生の口眞似だなど頷かれる様な生意氣な批評的の言葉を讀本の文章に平氣であびせかけてゐる兒童を見せられる時程腹立たしい思のする事はない。要は作者に對する態度の問題である。

ある小學生が院展の繪に向つて批評を試みた。その話を聞いた人達は異狀な天才兒として驚嘆したが、或有名な畫家がそれを聞いて「小學生位では感心する位で澤山だ。」といつた。

この畫家の言が眞に天才兒かも知れぬ小學生に對して、必しも當つてゐるとは

言へぬ。けれ共一面の眞理がその中に暗示されてゐるではなからうか。

ト 結果の記録 學習の結果は學習の過程に於ても必要に應じて「ノート」に記録せられるけれ共、すべての讀解作業を終つて整理を重ね、精選した文字として記録されることが望ましい。記録せられた學習の結果は、多くの場合、團體學習の材料となるのである。

學習の過程に於て「書取」とか「語句の應用」とかいふ仕事が生徒の様に取扱はれることがある。あだかも一時限の終の十分足らずを割いて喰つ付けた様なこれ等の作業を取扱はぬことが、永久に文字語句收得の機會を失ふのであるかの様に。

然し文字や語句が、文章や言語として我々の生活の血管を通つた時、何時とはなしに自己の文字や語句となるものであることは、「ことば」の歴史が之を物語つてゐる。この自然の理に逆つて、型の様に取扱はれる書取や語句の應用には無理がある。

一體「教育は百年の長計だ。」などと、口では言ひながら、學校の先生程氣短かなものはない。試験管に投入れる刹那に試験紙が色を變へるやうに、話した事が讀ませた事が直ぐその場で兒童の血管を通り肉となつて了ふものだと思へすぎるのが學校の先生だ。私達は徐ろに生活癡視の上に立つて百年の計を定めたいものだ。申し譯の様な喰つ付けた様な「書取」や「語句の應用」等も、せめてはこの結果の記録に於て、必要感を伴つた使用により無理のない練習がしたい。

チ 學習過程と結果の反省 豫定した題材の學習によつて豫期の目的を達することが出来たか。豫期以上の獲物がありはしなかつたか。方法上に蹉跌はなかつたか等の反省によつて次の學習の参考に資する。進度はこの反省を終つて進度表に記入せられるのである。

個人學習の指導者

1 指導書の心 大は天體の運行より小は微生物の發生に至る迄悉く我等に與へられたる課題である。課題は制約である。我等は課題といふ自然の制約

の中に於て、ゆるす限りの自由をもち得る。

兒童の個人學習といふ自由な學習も亦、如何なるか制約の中に於てのみ可能である。

個人學習に使用せしめる指導書は正しく導かんとする制約である。しかも兒童はこの制約の中に於て自由である。それは兒童の自由な歩みを助長こそすれ妨げるものである筈がない。「そろ／＼お歩きなさい——手を引いてあげます。」といふ心は正に指導書の心でなければならぬ。

2 教師の暗示 教師は個人學習に於ける有力な學習資料であるといつた。しかし人格者としての教師は、参考書や繪畫や標本模型等と同様ではない。靜的な資料ではなく動的な資料である。冷やかな存在ではなく熱し切つた存在でなければならぬ。傍觀者であると共に絶えざる暗示者でなければならぬ。兒童の個人的自發活動も、教師に漲る愛の光に照しつゝ、暗示の波を寄せる所に生き／＼して來る。

或新らしい學校を參觀した人が、「――先づ教室へ這入ると、児童はつまらなさうに、何やら書いたり話し合つたりしてゐた。先生はと見ると、廊下の雑巾がけに餘念がなかつた。恐らく自學主義の實證をこの一時間に示したのだらう。新教育も困つたものだ。」と言つて笑つた。

若し參觀者の先づ感じた様に、「つまらなさうに」児童が學習してゐたのであつたら、參觀者と共に心から悲しまねばならぬ。けれ共児童の作業中に見せられる親切ごかしの机間散歩をも、この參觀者と共に悲しみたいものだ。

眞剣な學習の前には、外見を問ふ餘裕を持たぬ。型は末だ。心だ――心だ。

愛の閃めきは雑巾の中にもある。

我々はとらはれた型から脱して、正しい教育へと突進したいものだ。

團體學習の過程 團體學習は主として教師の輔導助成によつて成立する學級本位の學習である。團體學習は個人學習を経た後に行はれる事が多いけれ共直ちにこの學習に入ることもある。

1 學習過程の一瞥

イ 題材の協定 (時に教師の選定)

ロ 目的の協定

ハ 方法の協定

ニ 學習資料の蒐集

ホ 方法の展開

(一) 問題討議

(二) 研究發表

(三) 鑑賞發表

ヘ 學習過程及び結果の反省と批判

2 學習作業の考察

1 題材の協定

團體學習の題材は個人學習の後に行はれる場合には已に定まつてゐるから選定の必要はなく、又教師が特にある題材を選んで團體學習に

臨む時も選定の必要はない。その他の材料が直ちに團體學習で取扱はれる場合には、豫め協定しなければならぬ。

□ 目的及び方法の協定 團體學習が個人學習を経た材料によつて行はれる場合には題材選定の必要がないから直ちに目的及び方法の協定から出發する。
ハ學習資料の蒐集 個人學習から移された團體學習に於ては、特殊の物の外蒐集の必要を認めない。

ニ 方法の展開

(一) 問題討議 兒童の問題は題目ではない。疑問として生れ解決を欲求してやまぬ極めて眞剣なものでなければならぬ。パーカー教授は「問題は單なる質問ではない。兒童の心中に疑惑と不審との兩者を包藏する心的状態だ。」と言つた。「枝じやくとりは、形が桑の小枝に寸分——どうですか。」等とあたりを見廻し「違はない」と一生が答へるのをまつて「よろしい」と席につく様な問題の爲の問題や、教師が劣等兒を追求する質問の骨を呑込んだ優等兒が、態々劣等兒の爲に

作り上げた問題を以て、劣等兒の悲痛な顔色と時間の空費との外何の代償もない劣等兒いぢめの問題が、如何に問題討議といはれる時間の多くを蠶食してゐる事だらう。たとへ、疑惑や不審やを包藏する心から生れた問題であつても、それが眞剣な文章讀解へと進む爲に必要なもののであるならば、その時間中に取扱ふべきではなからう。更に問題討議の脱線で全學習時間を充てしまふ様な經驗は、特に低學年に於て誰しも多く之を持つてゐる。意識の明らかな分流を見ぬ、思考力・判斷力・推理力等の幼稚な低學年の兒童では己むを得ぬ事である。教師は之等を漸次に中心へ中心へと歩み寄せさせる所に努力が在るのだ。脱線は高學年迄もゆるすべきではない。

節意・句意・語意は、中心に向つて提出せられる力強い有効な問題によつて明らかにせられ、篇意ははつきりと把握せられる。力強い有効な問題——これこそ、問題討議に於て要望する問題である。

……。中央氣象臺は是等の報告によりて、各地の氣壓晴曇雨雪風の方向強弱・溫度等を記入したる天氣圖を作り、毎日、其の日の夕刻より翌日の夕刻までの全國天氣の大勢を豫告す。之を全國天氣豫報といふ。(國讀卷十二、第四課 天氣豫報と暴風警報)

といふ一節の問題討議の時間であつた。ある兒童から

「全國天氣豫報とは何ですか。——私にはよくわかりませんが——。」
といふ問題が提出された。或兒童は

「其の日の夕刻から、翌日の夕刻迄の全國天氣の大勢を豫告するのを言ふ。」

と答へた。しかし提出者はそれだけの答では中々承知が出来なんだ。そして

「只其の日の夕刻……豫告するだけで、全國天氣豫報といはれるてせうか」と食込んだ。そして尙自分の考をのべ立てた。

「私はやつぱり、この節のはじめの『中央氣象臺は』からでなければ不十分な様に思へて仕方がありません。」

更に一生は言つた。

「僕は全國天氣の大勢を豫告するのが全國天氣豫報だと言ひたい。」

議論は「中央氣象臺は……。」の一派と「其の日の夕刻……。」の一派と「全國天氣の大勢を……。」の一派とに分れて暫く續いたけれ共果てしがつかなんだ。そこで教師は「之」といふ代名詞を研究して見ることによつて解決せよと言つた。「中央氣象臺は……。」の一派は、他の二派特に「全國天氣の大勢を……。」の一派に向つて、

「若し『全國天氣豫報といふ事がはつきりせぬから、もつと詳しく、わかる様に言つて下さい』と誰か言つたら、何と答へますか」

と突込んだ。「全國天氣の大勢を……。」の一派も詳しく説明することになれば、結局敵陣へは入り込んで屈服することになるので、随分惱んだ揚句、

「それは、全國天氣の大勢をわかる様に説明した文であつて、どうでもよい文だ。大切な所は、どうしても『全國天氣の』からでなければならぬ。」

と報いた。議論は漸次に、「全國天氣豫報」といふ概念が豫告された豫告そのものを指してゐるか、豫告の本質とか實體とかを指してゐるかの二つであることが明瞭になり、遂に文章の「之」といふ文字の機能から、直前の豫告そのものが、こゝては「之」即ち「全國天氣豫報」と見た方がよからうといふことで收まりがついた。

以上の例によつて「單なる問題」の形であつても、用意深く提出された場合には「問題の爲の問題」に終らないで、文章讀解の上に、如何に力強く有効な働をつとめるかが覗はれるではないか。

(二) 研究發表

研究發表は、理知的方面の研究による發表である。「自己の讀んだ事を自己の言葉として言つて見る迄は、完全なる意味は把握せられぬ。」とフューイは言つた。發表する歡びの中に文章の意味は領得せられ、内面的生活の發展擴充は遂げられるのだ。發表する事は歡びだ。研究は研究することそれ自身に目的はある。けれ共發表する歡びの爲の研究でも結構だ。しかし發表することに歡びの持てぬ兒童のためには、やつぱり發表の歡びを味へる様に

祈つてやりたい。

研究發表に於ては、全體の兒童に研究題目を與へて、研究の結果を發表させる機會を作るのもよからう。分團によつて部分の研究をさせ、分團毎に代る／＼發表せしめることもよからう。任意な題目をとらへて任意に研究させた結果を發表させるのもよからう。

發表すべき研究は單に機械的の書記に終つて、それが機械的の朗讀發表に終るのや、自習書や参考書の類を之も機械的に片つ端からべら／＼讀み上げる朗讀發表には終らせたくないものだ。そして發表する兒童も發表しない兒童も悉くその發表にあづかつてゐるのだといふ緊張味を教室に見たいものだ。

研究發表は、必らずしも「ことば」による事を要しない。或は文章として、表圖として、手工品として發表してもよい。かうした發表には、背面塗板を利用するのが一番便利だ。背面塗板があいてゐるなければ、紙へかいて壁にピンで押して置くのもよからう。

(國讀卷九、第九兩將軍の握手)の學習の時であつた。

- リエージュの要塞は、リエージュ市街を中心として、周り三十三哩、大小四百門の大砲を備へすこぶる丈夫な要塞。
 - ベルギーは中立國である。
 - 四十二種の大砲のたまが地上で爆發すると、四四m四方の大穴があく。
 - 四十二種の大砲のたまは○位。(板上に實尺で圓をかく。)
 - レマン將軍……ベルギーの軍隊中で、その人ありと知られた將軍で、リエージュ要塞の指揮官であつた。
 - エンミツヒ將軍……ドイツの將軍で、リエージュ攻撃の時、ドイツの第十軍團長として、總指揮官として、勇名をとゞろかした英雄である。
 - 歐洲大戰……(西曆一九一四年六月二十八日)
- 埃匈國フェルジナンド大公を、同國ボスニヤ州の首府サラエボにて塞國の

一青年が銃殺したのが直接の起り。

以上の様な文字が、地圖迄かき添へて背面塗板に發表された。この研究の上に立つて、レマンとエンミツヒ兩將軍の涙の握手は、次の學習に於て情感的に一層深められたのであつた。

(三) 鑑賞發表 鑑賞發表は、文學的鑑賞の結果としてなされる。

鑑賞は對象の中に美を見出して之を愛し樂むことである。讀方作業として行はれる鑑賞は必ずしも没我の境地であることを豫想しない。紙上自ら涙を以て潤し、机上自ら快哉を叫ぶやうな讀書と雖も、讀み行く文字の蔭には微かに理知の考察が蠢めく。鑑賞に於ける想像が不羈奔放であつてはならぬといふ事も、鑑賞の蔭に働く理知の考察と離れられぬからだ。

鑑賞の發表は鑑賞ではない。鑑賞の結果の發表である。團體學習に於て眞の鑑賞が得られるのだと思ふ所に誤りがある。他生の發表によつて獨自の鑑賞の

糸は用捨なく切られて行く。辛うじて作り得た境地は最早独自の境地ではなくて寄木細工である。鬱蒼たる森林の静寂に浸つてゐる時、他の兒童によつて小鳥の囀りが附加へられ、桃花色濃き渡船場のほとり、渡守の爺さんに耳かたむけてゐる時、忽ちにして年若な渡守に取かへられる様な悲哀を豫想しなければならぬ。

一體眞の鑑賞の心境は言葉では表はされない。「最も明瞭な考は言葉であらはずにさして困難を感じないが、最も大きな考、即ち最も充實した最も深刻な考は、只言葉をかりて指示する丈だ。」と文豪メーテルリングも言つた。所詮は、主観硬化語として忌嫌はれてゐる「淋しい様な——静かな様な——一寸言へん様な——」以上に出れない境地であるかも知れぬ。

私共は、鑑賞發表といふ作業に兒童に独自の鑑賞の境地を委ねることは出来ぬ。眞の鑑賞は深い個人學習に依て得られなければならぬ。鑑賞發表といふ作業に見出す存在の意味は、鑑賞眼を養ふ爲の手段として、方便としてである。——勿論兒童の發表の歡びを思ふまゝに得しめる方面もあるが。——かくして、相互に發表し

つゝある道程に於て、他生の發表に對してある感激をもつ事はあるけれ共、文章の力によつて與へられた直接的な美的快感ではなくて、飽迄二義的なものである。

鑑賞の發表も、また必しも「ことば」による場合ばかりではなく、想像文として、詩として、繪畫として、劇化として、時には手工作品として發表せられる。

……母はばくらうに向つて、「この牛はうちのものと同様にして、かはいがつてゐたのですから、どうぞよい所へやつて下さい。」と幾度もくくたのみました。

ばくらうが牛をひいて歸りかけると、うち中の者は門に立つて見送りました。もうと一聲ないた時には、母も姉もなみだぐみました。(國讀卷六、第九、牛かへ)

この文章の學習に當つて、「ばくらうが牛をひいてかへりかけると」といふ一句に着目して發表された尋三男の想像文を次に示さう。

表に遊んでゐた三郎が走つて来て、「ぼうやのモーモ。ぼうやのモーモ」と泣きました。ばくらうは、「をじさんがかりて行くだけだ。」と言ひました。三郎はそれでもないてゐました。ばくらうは、きたないぼうしをかぶりながら「おじやました。」と言つて、牛を引いて行きました。

如何にこの兒童の美しい涙が、賣られ行く牛に注がれてゐるかを見よ。「ぼうやのモーモ。ぼうやのモーモ」と泣き叫ぶ頑是ない弟、冷たい博勞の心にも流石にこの場面から逃れるべく無愛想なため方を見出して、「をじさんがかりて行くだけだ。」といはせた眞實さ、きたない帽子の下から、「おじやました。」とはき出す様に漏らされた挨拶、心憎い迄の表現ではないか。

私は今この項を結ばんとして、ひそかに「主觀硬化」といふことを恐れる。正しい鑑賞は、正しい理解の上に立つと先に私は言つた。正しい理解といふ事があまりに硬化された主觀によつて築き上げられてはゐないだらうか。「馬には角

がある」といふ話を笑ふものは、角のある馬を知らぬからだ。「木によつて魚を求むるが如し」といふ命題は、南米に住むボンミー・フィッシュといふ木登りの魚を知らぬ人にのみゆるされる。月は圓きもの、鎌の様なものとより外想像の出來ないのが私達である。ある學級で、「三角な月が出た」と見た兒童があつた。これが滑稽や巫山戯から生れた眞實味のない發表であるならば、兎も角、眞實な發表であつたならば、「三角な月」の存在を認めて、その兒童の鋭い直觀の前に襟を正すべきであるかも知れぬ。我々はこの間に立つて、特に鋭敏な直觀と洞察の力とを要望する。

ホ 學習過程及び結果の反省と批判 學習の結果は、各自の反省を重ね、教師の綿密懇切な批判によつて、來るべき學習に應ずる。

團體學習の教師 個人學習に於ては、教師は傍觀者であり暗示者であつた。團體學習に於ける教師は、團體の一員であり輔導者でなければならぬ。團體學習は、輔導者としての教師と兒童との溫き融合の境地に於てはじめて成果を收める

ことが出来る。只管に兒童を驅つて、思ふまゝに引き廻す親切には、悲しい學習の型のみが残される。

米國のある蟻の中に、並はづれて腹の大きなのがあつて、そこには美味しい蜜が一杯貯へられてゐる。この蟻は、只冬の間天井にブラ下つてゐるのみで仕ごとはない。腹のへつた蟻共は、ぞろ／＼と天井へ匍ひよつて、その蜜をのむのだといふことだ。

飲みに行く蟻共の舌に、蜜としての一昧を與へるだけであるならば、この蟻の持つ使命は、單なる「食糧品倉庫」と何の選ぶ所はない。教師の持つ使命は、かりにも、單なる「食糧品倉庫」であつてはならぬ。討議に、發表に、思ひ／＼に働きたれた兒童の渴は、教師の温かい豊かな蜜の一昧によつて醫してやらねばならぬ。

三 讀方學習の環境

兒童文庫學級文庫共に兒童の孚み親だ。靜謐な氛圍氣の中に、きつと見開いた

眸——笑みに崩れる赤い双頬——頁を繰り進む快い音——それらを見つめて、一人々々の成長を希つてゐる孚み親だ。

兒童文庫には文學的の讀物を中心として集めたい。そして學級文庫には、學級に關係のある自習書や、参考書や、辭書の類を中心として藏めたい。

教室の壁には、兒童によつて新聞記事の切抜が貼られ、背面塗板には、研究事項や、童謠や歌や俳句などが書かれる。學級の雜誌は發行され、ポスターや廣告は吊される。

共通材料のみによつて砂の上にダイヤグラムをかゝせ、一向に水の中へ連れ込まれなかつたのは昔の讀方だ。とり／＼の榜示札や、更には紺碧の海原も、自由な材料として兒童を待つてゐるのが今の讀方だ。

泳いで／＼泳ぎ廻らせたい。

深い讀解は、廣い讀解を得て、ますます學習は——生活は——深まつて行く。かくして文章讀解の使命が果されるのだ。

四 楽しい悩み

「文章讀解への讀方。」それは餘りにも言ひすぎた提唱であつた。そして餘りにも眞剣な高唱でもあつた。

文章の底に溢れる泉を、掘り下げ掘り下げ進み行く眞剣さは、涙ぐましいものではないか。

金子教授は嘗て、獨歩の小唄

沖の小島に雲雀が揚がる

雲雀が住むなら、畑がある

畑があるなら、人が住む

人が住むなら戀がある

を引いて「誰れでも『畑があるなら人が住む』迄の取扱は出来るだらうが、一歩を進めて人間性の爲の國語教育——『人が住むなら戀がある』といふ本營牙城に迄徹する取扱が至難だ」といはれた。

雲雀から——戀へ

文章讀解の妙諦は、實にこゝにあるのだ。

現實には戀がある

理想には雲雀がある

戀をわすれて雲雀に憧がれるローマンチシズムは、戀を知つて雲雀を愛づるネオローマンチシズムに書きかへられた。

雲雀は美しい

戀には醜い悩みがある

雲雀から畑へ——畑から人へ——人から戀へ——と掘り下げて、醜い現實の悩みを知つた時、はじめて美しい雲雀にも悩みを知る。——それが文章讀解だ。

學習には悩みがある。

それは現實の悩みだ—美しい者の持つ悩みだ—楽しい人の持つ悩みだ。

腹からの笑ひといへど—苦しみの底にあるべし

うつくしき極の歌に、悲しさの極みの想—籠るとぞ知れ。

と詩人シエレーは雲雀の悩みを歌つた。

美しい者の持つ悩

ましい人の持つ悩

さうだ—私共は、この美しい悩み—楽しい悩み—によつて、文章讀解の讀方へと
精進をつゞけよう。

第四章 心の像としての綴方

一 文は心の像である

よき文はよき心より生まる。よき文を産み出さんには、良き心の持主となるこ
とが必要である。其のよき心は深き生活を營むもの、持つ心である。そして深
き生活とは眞を追求し、善を愛撫し、美に憧憬れる姿にわけて見ることが出来る。
けれ共何れも己の生活をよりよくせんとする努力であつて、其の努力が強ければ
強い程深き生活をしてゐるのである。だから人間生活の實相は、これらに向つて
の不斷の努力の過程であつて結果でないことに氣付く。そして其の努力が科學
を生み、道德を生み、藝術を生むのである。

然してそれらの心の努力が、一たび文字に具象した時文章は生れるのである。

一 文は心の像である

故に其の文章は眞善美いづれの姿をも以て現れて来るはずである。この意味に於て「文は心の像であり」得るし、何れの文にも其の人の現れて来ることを否むわけには行かぬ。けれ共眞はより多く理智の所産であり、理智は概念の世界であり、抽象の世界であるが故に、普遍であり類性的客觀的であるが、善美はより多く情意の所産であり、情意は直觀の世界であり、具体の世界であるが故に、主觀的であり、個性的であるといひ得る。しかして個性を伸ばすことは個人を意義あるものにするばかりでなく、延いては社會をも完全にする意味に於て、吾人は個性的なる情意方面により多くの價值を認めないわけには行かぬ。

兒童の生活といへども眞善美への價值創造の一步々々である。故に其の生活から生れ出る文章に又理智的のものと情意的のものとあり得ることは勿論である。したがつて綴方の時間に現れて来る文章が、この各相を具へて居ることも當然である。けれども文章は内容即形式であつて、この形式にもられる内容は必然的に其の内容にかぎられ、此の内容をもる形式も亦必然的に其の形式に限られる

が故に純然たる理智の文章は眞を追求するための學科の發表に任せても差仕へないことになる。水中の小動物の習性についての研究論文は、理科の指導として取扱はれなくてはならないし、學校前の道の勾配についての實測計畫書は、算術で取扱はなくてはならぬ。醫學の論文が文學者の手によつて評價されることは、安當でないばかりでなく不都合である。若し其の場合文章が整はないとするならば、内容に即して最も妥當な人によつて指導が行はれて行かなくてはならぬ。從來各學科に斯うした發表がなかつたとすれば、當然今後はふれて行かなくてはならぬ問題である。

けれども情感的文章に至ると各學科でふれ得ることが少ない。又あるとしても更に其の必要を痛感する。教育が兒童の生活を深化せしめることであり、其の深化は個性を實現さすことによつて、よりよく期することが出来るとするならば、一層個性的である情意方面の教育に留意しなくてはならぬことになる。彼の情意を育むことに努める圖畫手工唱歌等が、いづれも独自の表現形式をもつて居る