

## 目次

巻頭言 よく学びよく遊べ／堀場 正夫…………… 4

子どもと家庭／平澤 興…………… 5

### 特集 教育における精神復興

教育・家庭・社会／鯉坂 二夫……………11

子どもの理解と指導のために／辰野 千寿……………17

子どもの能力を伸ばす家庭学習の素材／木原健太郎……………20

創造性の開発／四宮 晟……………26

家庭教育振興に関する行政施策／田淵 武臣……………33

特別寄稿 日本人のくらしの美／保田與重郎……………40

### 研究報告

構造から見た「問題」の研究／近藤 達夫……………52

インドネシアの教育事情／岩本 時雄……………59

特別寄稿 国語教育の現状／築島 裕……………47

### 全日本家庭教育研究会実践報告

文書による教育相談を顧みて／松尾 悟……………62

学童期の健康相談に関して／林 富士馬……………64

全家研運動の1年／杉森隆晃……………67

関連資料 財団法人 日本教材文化研究財団設立趣意書……………70

寄附行為……………70

昭和48年度事業報告書……………74

全日本家庭教育研究会設立趣意書及び規約……………75

# よく学び、よく遊べ

「よく学びよく遊べ」といふのが、明治の末葉から大正時代にかけてほどこされたわが国の学校教育の訓であつた。そのころ、この訓のころをさながらに謳ひこめた「散歩唱歌」といふのがあつて、われわれは小学校へ上ると先づこの唱歌を習ひおぼえ、5月の遠足には早くもこの歌を唱ひながら菜の花やれんげ草の咲く田園へ繰りだしたものであつた。「来れや友よ打ちつれて、愉快に今日は散歩せん」に始まる歌曲である。作詞は、さきに「鉄道唱歌」で知られた大和田建樹で、春夏秋冬の4章から成り、春15節、夏10節、秋15節、冬10節といふなかなかの長篇である。

これが学校唱歌の一つとして制定されたのは明治34年であるが、以来この唱歌は民間にも広く行はれ、国民的な愛唱歌の一つとなつた。この唱歌がそんなに広く唱はれ、特に童心に親しまれたのは、四季折々の田園風景を叙して、花あり鳥あり、山あり川あり、その中に自然の子として遊ぶたのしさを味はせてくれたからだ。言ひかへるなら、わが古典時代の詩歌や絵画の主題であつた花鳥風月とか月雪花とか、あるひは山水の美観を自らに会得せしめ、その中に遊ぶおもしろさやよろこびを教へてくれたからだ。近ごろ、さういふ学校唱歌があるかどうか私は知らない。

聞くとところによると、近ごろの児童は、たまに田園へ連れて行つても、屋内でトランプ遊びなどに興じてみて、自然を友として遊ぶことを知らないといふ。そのよい例が、デパートで昆虫などを売り出し、それが理科の実験観察用に飛ぶ如く売れてゐることである。従つて児童生徒は、花の花弁が何枚あるとか、昆虫の肢や羽根が幾つあるとかいふ解剖的知識はあつても、自然との親和による鑑賞のしかたを知らない。これは哀しいことであり、おそろしいことである。工業化・都市化による自然環境の破壊がその因をなしてゐるといへばそれまでだが、この歪みの因はそればかりでもなささうだ。たとへば現行の社会科の歴史分野の教科書や参考書を見ると、殆どが産業革命以後の西洋の史的方法——唯物史観をもつてわが国固有の歴史を歪曲し、大学生でも多くはその公式をまる含みにしてゐるだけで、記紀の時代や万葉以後の歴代の古典について精神史を確めようとしなない。これは、涙が水分と塩分とから成つてゐることを知つてゐるだけで、同情といふ涙の味を知らないのに似てゐる。これは、まことの生ける人間の歴史ではない。ここに於て思ふ、今日の児童生徒には、先づ勉強や勤勞の半面に於てプラスとなるやうな健全な遊びの心を養ひ育てることだ。また現代の最も大きい社会問題の一つは、機械化等により新たに獲得した余暇をいかに用ふべきかを考へ導くことではないかと。本来、学芸の営みは余暇に属するものであり、遊びの最もすぐれたものであつた。

財団専務理事 堀場正夫

# 子どもと家庭



理事長 平澤 興

## 親自身と子供の生き方

家庭教育は、特に子供の性格づくりに最も大切で、教育の中で最も基礎的なものであり、人間づくりの点からはただ幼時だけの問題ではなく、正に人間生涯の問題である。

家庭教育を論ずるには、先ず家庭の構成とその雰囲気を考えて見ねばならぬ。近頃は核家族が多いから両親と兄弟、合せて4、5人の家庭が多かろうが、祖父母のおられるところもある。先ず何よりも望ましいことはこれ等の人々がみな健康で、仲よく暮らすことである。

金があるとか、地位が高いとか、学問があるなどということは、結構なことだろうが、しかし、それよりももっと大事なことは、両親のあり方である。

親の立場として先ず考えねばならぬことは親自身の生き方と、子供に対する考え方である。どうも近頃の子供は、わがまま勝手なことを聞かぬとか、自分さえよければよいとか、昔のように忍耐がないとか、口だけはうまいが信用できないとか、いろいろのことが言われるが、本当にそうだろうか。たしかに一部にはそうした面もあるが、そうだから今の若者はだめだという見方には、私はそのまま賛成できないのである。

本来環境に適応して生きるのが、生物の本能であるから、子供や若者が社会に適応して生きるのはむしろ当然で、まだ深い思考力のないものとしては、まことに自然の姿だと思われる。上に述べた子供に対する悪口は、むしろ今日の社会一般のまねであり、われわれは子供を責める前に先ずこういう社会をつくり出したわれわれ大人を責めねばなるまい。

更に悪口の個々についても、ただ昔の感覚で見るだけではなく、変転してやまない社会なり、世界なりを見て考えねばならぬ。昔は親や目上の人のいうことは何でもただ唯々諾諾と聞くのがよいように教えられたが、今日はそうではなく、その内容と自らの判断によって諾否をきめるように教えられており、子供は時にはむしろ学校と家庭の考えとの間にはさまれて苦しむことさえもあるのである。

子供に忍耐がないことなども、どうも子供だけに責任があるのではなく、社会全体がそんな風になり、昔は世の中が貧しくて、とてもそんなことでは生きて行けなかったが、今は昔に較べると豊かで楽になり、あまり忍耐力がなくとも何とかやって行けるようになり、恐らくそんなことも関係しておるだろうと思われる。しかし、私は決して子供にどんな欠点があってもよいなどと言っておるのではなく、忍耐力などというものはどんな時代

にも必要なもので、何か一つ自らの理想を達成しようなどということになれば、忍耐力なくしては絶対に不可能である。

## 子供は親の鑑

ここで私が特に言いたいことは、家庭の親が、自分では少しも考えずに、昔のままの感情で、子供に勝手のことを言うようなことはせず、自分でも謙虚に学んで時代におくれぬよう努力すべきだということである。親も出来るだけよい人間になるよう努力するということは大変大切なことである。これは、何も親が、今日既に完全な人間だとか、学問が深いとか、もの知りだとかいうようなことではない。どんなに努力をしても完全とか、過去のない人間などにはなれないと思うが、親として大切なことは、今日既に出来た立派な人間であるというような感覚よりも、よく自らの足らざるを知り、自分もよりよき人間になろうとまじめに真剣に努力することである。

世の中には屢々地位の高い人の子供に不良がでけたり、名もなき人の子供に傑物ができたりするが、親としての立場からよく検討すると、実は後者の親の方が、前者の親よりも人間としてすべれていることが多く、いろいろと考えさせるのである。

よい子供を持つに必要なことは決してただ学歴や地位ではなく、最も大切なのは親の心のあり方である。わけても幼児には母の心のあり方である。もとより中学・高校と進み、複雑な社会的問題などがかわると父の存在は次第にその重さを増すが、まだ自らの批判力を持たぬ幼稚園とか小学の前半ぐらいまでの子供にとっては、母の重要性は絶対的だと言ってもよからう。教育は遺伝と環境だと言われる如く、両者は共に重要だが、始終子供と

生活を共にする母は子供にとっては、正に遺伝の面からも、また環境の面からも二重の重さを有し、この点では昼間家を留守にする父とは異なるのである。

私は越後の農村生れで、昔のことで、母は小学校を出ただけでもむずかしいことは知らなかった。しかし、実にやさしく、しかも人の何倍もの忍耐力を持っていた。そんなことで、母のぐちや、へこたれた姿などに接したことはなく、また母のいう悪口なども聞いたことはなかった。子供の時は母の偉さなどは何も分らなかったが、しかし、年とともにそうしたやさしい母の姿は忘れがたく、どうしたとか、10数年来、母を思い出すごとに路傍の石仏を思い出すのである。私は大変母によく似ているとのことであるが、嬉しいことだと思う。父は非常にきびしい人で、子供の頃は、よく「お前は意志が弱い。男は何よりもしっかりした意志を持たねばならぬ」などと言われたものだが、この父も、中学2年頃からは全く私を信頼して、「お前が考えてよいと思うことは父も賛成だし、お前が悪いと思うことは父も反対である。だからこまかな事はいちいち相談しなくとも、自分で考えてやりなさい」というようなことで、私のやることについては全く私にまかせ、殆ど干渉がましいことはしなかった。

今になって、つくづく私が有難いと思うことは、父も母も私に勝手な注文はせず、自らよき人間になろうと一生懸命に努力していたことである。

親が仕事をなまけながら子供だけに勉強せよとか、自分はずるいことをしながら、子供にだけはよい人間になれとか言っても、それは無理というものである。誠実、勤勉、愛情、忍耐、克己など人間にはいろいろ望ましいものがあるが、しかし、これはことばでいうか



ら、いくつにもなるので、実際まじめにやることになれば、どこかで重なっておるものだと思う。たとえば、誠実一つを本当にからだにつけ得れば、他のことも自ら出来るようにならざるを得ないのである。たとえば、誠実と言っても、己自身に対する誠実、他人に対する誠実、物に対する誠実、仕事に対する誠実などいろいろあるが、真に誠実であろうとすれば、そのどれも怠ってはならぬのであり、それにはどうしても克己も、忍耐も、勤勉も、愛情も、みな必要になり、これなくしてはとも出来ないのである。

だが、こうした基本的のことは、口でいくら教えても、その親なり、家庭なりの生活の中に、自然にそうしたものがとけていなければ、とても、そうしたものは子供の心にも、からだにも、つくものではない。「人の悪口をいうな」と言いながら、親が人の悪口を言っておるようでは何の意味もないし、また、誠実とか、正直とか言っても、親がものをごまかしたりしているようでは、逆効果はあっても、子供は決して、そういう風にはならないのである。

あらためてむずかしいことを教えなくとも、家庭の中での毎日の話が、人をほめたり、今日の仕事ごとに感謝したりするようなことであれば、自らそれは家庭全体の気分となり、また子供たちの気持ちともなるのである。職業の選択などについても、親が仕事を熱心に、楽しくやっておれば自然子供もあわてずに、やるべきをやるようになるのではなからうか。

## 学歴よりも心のあり方

終戦直後のことであるが、急激な社会の変化で、子供を大学に出す資力がなくなり、大変悲しんでいた母があった。実は、子供はあ

まり上の学校を望んでおらず喜んである薬品店に勤めることになった。ところが、その子供は、この方向にすばらしい能力を持っていて、まもなく大学を出た学士の兄までも世話できるように成功したが、これなどは大いに考えさせられる例である。大学へはいるのもよいが、学問がきらいでただ大学の卒業証書だけが目的のようなら、あまり意味がなく、すきな仕事があるなら、むしろその方へ進むのがよいように思われる。尤もこれには親の方にも口さきだけではない職業の尊重とか、人生のあり方などについてのしっかりした考え方が必要である。ただ何となく体裁のよい職業につけたいとか、かっこうのよい人間にしたいなどという考え方は、どうかと思われる。まじめに、ある考えを持ってやるなら、下足番だって日本一ぐらいになればよく、もとよりどんな職業でも、やりようによっては、みな社会に必要なものだから、どれも大切なものである。

リンカーンが大統領の時である。ある朝、秘書が急用で大統領をたずねると、大統領が靴磨をしていた。秘書はかねてリンカーンが田舎もので品がないなどという悪口を聞いていたので、この時とばかり、思いきって忠告のつもりで、

「閣下、大統領のお身分でそのようなことをなさらずとも——人に見られますと具合が悪うございます。」

と言った。するとリンカーンは微笑をうかべながら言った。

「ほう、靴磨は恥ずかしいことかね。そりゃ君、まちがっていやしないかね。大統領も靴磨も、同じく世のために働く公僕だぞ。世の中にいやしい職業などというものはないはずだ。ただ、いやしい人間はあるがね。」

このリンカーンの「世にいやしい人間はあ

るが、いやしい職業はない」との考えは全くその通りで、リンカーンなどは、ただそれを口でいうだけではなく、腹の底からそれを信じていたのである。この考えは人生を真に幸福に生きるには極めて大事な考え方だと思うが、今でもなかなか、充分には理解されていない。もう一つ、聞いて感心した話がある。それはドイツのハンブルグ大学工学部のコンクリート教室での話で、教授の処方に従って、種々の物質をまぜてコンクリートをつくっていたある技術者のことである。この人は、ある日本からの教授に対してこう言ったそうである。「実際にコンクリートをつくりあげる仕事では、私は世界第一です。同じ物質をまぜても、くわしく見ると、決して全く同じものが出来るというものではなく、ちょっとした手加減で多少は異なるものが出来るのです。そこが実際上大変大事なことですが、処方によって、実際コンクリートをつくりあげることでは、私はその処方を考え出される教授の方よりも、私の方がうまいのです。私はもう30年以上この仕事をやっているのですが、いつも私がここで世界一の仕事をしておるのだと思うと、大変毎日が楽しいのです。」

仕事は本当にこんな風にやりたいものだ。だが、それには殆んど無限の努力がいる。庭づくりで日本一でも、大工として、左官として日本一でも、また靴磨として、或は米づくりで日本一でもよいではないか。問題はいやいやながらやる仕事ではなく、何か喜びをもってやれる仕事なら何でもよいではないか。

### 子供の能力と努力

さて家庭教育と言っても、家庭は社会の中にあるのだから、社会を無視しては出来ず、その意味では、親は社会のあり方に無関心で

はおられない。この頃世の中で、淋しいことの一つは、私どもの子供の時のように人の善意を信じて生きるのではなく、先ず「人を見たら鬼と思え」と言わぬばかりの警戒がいきり、不安があるということである。不信と不安は、むしろ現代社会の特徴の一つとも言われようが、何としてもこれはいやなことであり、われわれの努力で何とかして、少しでもこういう社会をよくしたいものである。

私はへんびな越後の農村に生れたが、有難いことに、貧しいながらそこは善意に満ちた人々の集りで、何の不信も、不安もなく、のびのびと人々を信じきって生きることができた。この頃しみじみ考えることは、私の人間づくりにはこうした郷里の空気が大きく影響していることと思われる。

先般新聞をにぎわした高橋佐織ちゃん（6才）の記事なども、実はただひと事ではなく、いろいろ考えさせられる節がある。11か月も隣人につれられて各地を廻ったわけだが、どうやらこの隣人、坂口学（45才）もそう悪者とも思われず、子供はすっかりなついていたとのことである。当時、佐織ちゃんの家では、母がなくなり、父は仕事で忙しく、あまり佐織ちゃんの面倒を見てくれる人がなく、ついお人のよい隣人になつき、つれ出されたものようである。確かに特殊のケースではあるだろうが、ただ親がおらぬとか、とも稼ぎなどで親の愛に飢えている子供が少なくはなく、しかも、これはただ親のわがままとかいうような問題だけではなく、確かに親としても、また社会としても改めて深く考えねばならぬ問題である。

さて子供の能力の問題であるが、一般的に言って、子供は殆んど無限の可能性を持っていると言っても過言ではない。人間では脳の発育は断然他の動物を圧し、特に人間の高度

の精神活動に応じて、その活動の本部、即ち精神中枢のある大脳表面の発達はずばらしく、これは頭蓋骨のすぐ下にあつて脳全体を上から蓋うておようになっている。この大脳表面には凡そ 140 億の神経細胞があつて複雑な構造を示すが、驚くべきことには、普通人はもちろんいかなる天才もまだこの 140 億の神経細胞を全部利用した人はないとのことである。よく利用する筋肉がよく発達するように、神経細胞も利用すればする程、よく発達するが、利用せねば次第に衰えるのである。文字通り人類にとって宝の山であるが、この大脳皮質の細胞が充分利用されず、そのまま埋れてしまうのは、何としても残念なことである。

特に子供を見る場合、親が注意せねばならぬことは、学校の成績である。この注意は厳密に言えば悪い場合は勿論であるが、よい場合にもやはり適當の注意がいるのである。何よりも第一に知って置いてもらいたいことは、学校の成績が必ずしも、その子供の全能力を顕わすものではないということ、いわゆる知能指数なども、ある程度までの参考にはなるが、これとても決して、その子供の生涯を決定するほどの確かなものではないということである。頭の働きには速さとか深さとか、獨創性とか、いろいろの面があり、学校の成績には何よりも速さと記憶力などが主に働き、たとえば研究などに必要な深さとか、獨創性などは余り関係しないようである。たとえば大政治家チャーチルとか、進化論の提唱者ダーウィンとか、人生の大部分をアフリカ原住民の医療につくしたジュワイツァーとか、或はまたアメリカ大統領アイゼンハワーとか、かつての総理大臣池田勇人氏などは何れもいわゆる学校秀才ではないが、後年第一級の社会の指導者となっているのである。こんな例はいくらでもあるが、要は親とか、先生はか

くれた子供の長所を間違いなく見出して、あまり学校の成績のみをがみがみ言わず、何とか子供の長所を見出して、子供に希望を持たせ、子供をすきな方向に伸ばすことである。人間の精神中枢には 140 億もの神経細胞があり、天才でさえも、なおかつ全神経細胞を使わぬことを思うと、人類の将来には、まだ大きな夢が残っているようである。

精薄の山下清君のような人でも、その才能を見つけて、適當な指導を与えれば、あれだけの画がかけられるようになるのである。これは例外というよりは、科学的に考えればむしろ、才能を見出して適切な指導を与えれば普通考えられるよりも遙かに大きな能力の展開があるということを示すものだという一般の法則を暗示しておるものと思われる。盲聾啞の三重苦のヘレンケラー女史なども、とかくその成果に感心する余り、天才扱いされるのであるが、これなども理解ある両親、すばらしい指導者サリバン女史の助けと、その上史上最大ともいうべき努力が加わつての結果で、決して天才とか、例外とかいうべきものではなからうと思われる。すぐれた人々をすぐ天才扱いにするのは、とかくなまけ者が多いようであるが、そうした表面的な見方をせず、傑人のうしろにある人なみはずれた努力を見落してはならぬ。

尤も努力などということばは、どうも字面が固くて、何か始終鉢巻でもしているような感じがするが、いつまでもそんな姿では疲労が多くて楽しい努力とは言われず、始めは自己に鞭うつ努力であっても、やがて時と共に、そうした固いものがおちて、おのずから微笑と興味が湧くような姿に変わるが、そうならなければ望ましい努力の姿とは言われぬ。

若者の特長は昔も今もそうは変わらず、その溢れるエネルギーにあると思うが、若者の教

育で最も大切なことは、この無限のエネルギーに楽しい方向を与えることである。しかし、どのスイッチをおすと最も効果的であるかということは、一人一人違って、兄弟でも必ずしも同じではないが、親にも教師にも最も大切なことは、一人ごとに最も適当なものを見出し、若者が喜んで自らの力で進むようにすることであろう。

もとより子供は、年とともに成長するのであり、なるべく早く自ら考える習慣をつけるようにすべきであり、大学の入学試験にまで父兄がついて行かねばならぬようでは、恐らくどんな秀才でも、その人の将来には大した

期待は持てないだろうと思われる。

最後にもう一度くりかえしたいことは、親たるものは何等かの意味で子供の鑑たるべきもので、ただいたずらに子供に求めるだけでなく、自らもよりよき人間たるべき努力をつづけること、及びその子供に深い目で、他人には分らぬよさを見つけて、子供が安心して好む道をすすめるよう努めることなどである。そして親子ともども、どうしても身につけたいものは、前に述べたような広い意味で誠実と、これを達成するための克己、忍耐、勤勉などである。

(元京都大学総長・日本学士院会員)

公立学校本務教員の補職状況と産休代替教員数

(47.5.1現在)

区分	教頭	進路指導主事	児童生徒指導担当教員	保健主事	司書教諭	舎監	産休代替教員
小学校	21,579	—	661	17,589	244	17	2,552
中学校	9,899	7,121	2,777	8,130	169	394	1,057
高等学校	4,647	3,026	1,227	2,995	551	2,907	303
盲学校	75	42	4	49	2	440	19
聾学校	104	63	21	75	1	558	41
養護学校	220	119	28	148	3	510	67

公立学校教員で学校外に勤務している者

(47.5.1現在)

区分	計	指導主事	教育委員会事務局等勤務者・その他	留学者
計	6,404	4,155	1,035	1,214
小学校	1,947	1,255	220	472
中学校	2,689	1,951	271	467
高等学校	1,686	942	572	217
盲学校	14	2	2	10
聾学校	21	4	5	12
養護学校	47	1	10	46

義務教育人口推計表 (昭和48～53年度)

(財務課調)

区分	47年度	48	49	50	51	52	53	
小学	1学年	1,670,069	1,547,409	1,844,355	1,874,434	1,874,695	1,918,891	1,991,324
	2 "	1,713,763	1,669,321	1,546,719	1,843,531	1,873,597	1,873,857	1,918,034
	3 "	1,623,308	1,713,358	1,668,926	1,546,354	1,843,095	1,873,153	1,873,413
	4 "	1,594,749	1,622,976	1,713,004	1,668,582	1,546,035	1,842,714	1,872,766
	5 "	1,566,688	1,594,309	1,622,528	1,712,530	1,668,121	1,545,608	1,842,204
	6 "	1,551,155	1,566,805	1,594,427	1,622,648	1,712,656	1,668,239	1,545,722
	校計	9,719,732	9,714,178	9,989,959	10,268,079	10,518,199	10,722,462	11,043,463
(指数)	(100)	(100)	(103)	(106)	(108)	(110)	(114)	
中学	1学年	1,566,532	1,551,524	1,567,174	1,594,797	1,623,020	1,713,048	1,668,617
	2 "	1,608,571	1,565,186	1,550,345	1,565,983	1,593,585	1,621,786	1,711,746
	3 "	1,528,592	1,607,898	1,564,607	1,549,771	1,565,404	1,592,995	1,621,186
	校計	4,703,695	4,724,608	4,682,126	4,710,551	4,782,009	4,927,829	5,001,549
	(指数)	(100)	(100)	(100)	(100)	(102)	(105)	(106)
合計	14,423,427	14,438,786	14,672,085	14,978,630	15,300,208	15,650,291	16,045,012	
(指数)	(100)	(100)	(102)	(104)	(106)	(109)	(111)	

(注) 1. 盲・聾・養護学校の小学部および中学部は、それぞれ小学校および中学校に含まれている。

2. 推計方法 (1) 47年度は「学校基本調査」による実数である。

(2) 48年度以降については次の方法によった。

小学校 (イ) 1年生—昭41.4から昭42.3末までの出生者と、昭47.5.1現在の第1学年の入学者との割合を、昭42.4.1から同43.3.31までの出生者に乗じて、48年度に入学する1学年の数を推計した。(昭和49年度以降の1年生についても48年度と同様に推計した。)

(ロ) 2年生以上—46→47年度の学年進級率を乗じて算出した。

中学校—2年生、3年生については学年進行による進級率を乗じて推計した。1年生については前年度小学校6年生の入学率を乗じて推計した。

3. 沖縄は含まれない。

# 教育・家庭・社会

## — 道徳教育の基盤 —

甲南女子大学学長 京都大学名誉教授 鱈坂二夫

ソヴィエットの打上げた人工衛星が、つい月に到達したと報ぜられるとほどなく、同じソヴィエットの宇宙ステーションから月の裏面の写真が送られてきたと発表された。アメリカの宇宙飛行士たちは、月面に立ち、そこに車を走らせ、月の石を地球に持ち帰った。その月の石は、万博の白眉として人々の目を驚ろかした。

これは、確かに驚異に価する報道に相違ない。しかし、多少の年月と叡知と財力をもってすれば、その他の国々の場合でも、あえて不可能なこととは思われない。しかし、人間が、人間の真実に到達するのは、果たしていることであろうか。学校や家庭や社会をめぐっての人倫の課題、道徳教育に対する深い関心はここからも生ずる。このことは政治や経済の体制の相違、文化の類型のいかんを問わず共通に重要な課題である。もちろん、道徳と政治、経済、文化とが無関係だということではない。そればかりか、道徳の背後にある歴史的、社会的基盤を考えることによって、それらのものの相互浸透の相関を理解することもまた当然な要請であろう。

私はかつて次のように書いたことがある。「子どもたち、日本の子どもたちが、いま問題のさなかに投げ出されている。多くの社会

施設は破壊され、家庭はその住居を失い、経済的疲弊に悩んでいる。政治的不安定は増大し、それはただちに家庭に反映した子どもたちへの影響となる。破壊された学校は、古きものと新しきものとの混乱に迷い、設備の不十分さと生徒数の過多によって教師の負担は激増している。街頭には無秩序と虚偽と不安定がみちあふれ、子どもたちは、いつも、そのしぶきを浴びつづけている。それは美しい草花や木々の若芽を、ふりつもる煤煙や塵埃が覆いつくして、春の光の、無惨にもさえぎられた状態にも似ている。健康であり、明朗であり、学究的であるべき学生の生活が崩壊して、学問とアルバイトの間に、不思議な現実を経験しつつあるのが、その現在の様相である。若い人々、若い人々がこのような生活に耐えつつ、粗末な栄養に支えられて、冷たい冬の日の屋根の下に眠ろうとする。それは敗戦後の正視できない社会相である。」

やや誇大に過ぎるといわれるかもしれないがこの表現を私は敗戦直後したためたのであったが、それから20年、このような事実は払拭し得ない痕跡を感じやすい若い人たちの胸に刻みこんだに違いない。そうした現在、彼らを取巻く新しい日本の世相、依然として続く暮らしの苦しさ、汚職、暴力、巨人のごとき

マスコミの圧力、恐らくは世界共通であるこのような事情に対して、教育は決して手を拱ねたわけではない。ホーム・ルームに、児童会に、生活指導に、かなりの努力は続けられたものの、しかし生活の中核を貫く道徳的支柱の課題は、なお取り残されていたといえるであろう。

### 道徳教育の困難性

道徳教育は、その内容や方法において至難な課題をはらんでいる。それは道徳と教育という二重の重荷を同時に荷なわされ、そのいずれもが、それぞれに深刻な問題をもっているからである。かりに道徳という問題だけを取り上げてみても、理論的ならびに実践的に考察して、道徳そのものにかかわる幾多の課題は、いまだに謎として残されている。とくに道徳的価値判断の基準のごときに至っては、われわれはその明確な決定に困難を感じざるを得ない。何が善であり、また何が悪であるか、あるいは誠実や正義、愛情や自由などの事実とその解釈を可能ならしめる道徳の尺度を、われわれはしばしば世の中のしきたりや日常の常識に求めることはあるが、さらに厳密な倫理学的理解や説明ということになると何人も異常な困難さに当惑させられるに違いない。

また、一つの国、一つの社会の精神文化の理解というようなことは、この上なく至難なことであり、それに如何にして近づくかという方法上の問題もさることながら、文化そのものの流れ、その流れの源泉、その分れゆく方向や流れの力などを見きわめることは学問上なみなみならぬ苦勞を伴う。道徳についてその歴史的背景や社会的基盤を検討したり、あるいはその哲学的原理的研究を加えたりす

る場合には、つねに前途に横たわるこのような険阻な道行を覚悟する必要がある。東洋においても、人性これ善なりと見る立場があれば、他方において人性これ悪なりといい、さらに、人性これ偽なりと説かれてもいる。時間、空間の限定を超えて、普遍的な法則を設定しようとして苦悩する人もあれば、個々の具体的特殊を唯一の根拠におこうとする立場もないではない。教壇に立って、子どもたちの側から、このような原理上の課題に触れるような提案がなされた場合、だれが果たして安易な解答を与えることに満足するであろうか。

道徳教育のもつ困難性の第二は、一人一人の子どもが生い育つ家庭や地域社会の事情の相違である。家庭のしきたりや職業、郷土の歴史や社会的事情が、物の感じ方、考え方、価値批判の仕方に影響を与えることを認めた後、われわれの前に並んだ数十人の子どもを相手にして、その子どもの一人一人の相違と同時に、その子どもたちの出会い経験の源泉である家庭や近隣関係の多様性に思いを馳せるならば、彼らのもつ課題の特殊性と、その特殊性に取り組む道徳的反省や決断、その道徳的心情や道徳的知見の性質に関して、どのような判定を下すべきか、また個々人に特殊な道徳能力をいかに伸ばし、家庭や郷土の伝統といかに関係さすかに、深刻な悩みを感じない人はいないであろう。

第三に、不断に成長しつつある子どもの発達段階にしたがって、道徳的価値判断の能力上の相違を思うとき、子どもの身体的、心理的発達と道徳教育の内容や方法をいかに調和するかは緊要な事柄である。とくにその一般的共通的特徴の理解にもまして、子ども各自のもった代理不可能な特殊の特徴にいたっては、その正当な把握は容易ならぬ困難性を伴

う。

第四に、道徳教育を行う教師自身にかかわる困難である。私はときどき若い先生から次のような訴えをうけることがある。

「この未完成な、しかも罪業深い私が、いかなる権威があって、あの純真な子どもたちに人倫の道を説きましようか」と。そうして、その人の道徳的良心が鋭ければ鋭いほど、悪の意識も強く、また反省の力も徹底的であるに違いない。そうして、もしその人が自己悔悟の方向のみに自己を押し進めて行った場合、恐らくは前述のような深刻な質問を自らに向かって発するに違いない。善悪二つながらを所有し、その両者の葛藤に悩み、しばしば、なすべき善をなさずして、なすべからざる悪を犯しがちな私を顧みて、私自身、はたと絶壁の端に立たされて、眼下に切り立った断崖の深かさにおののかされるにも似た思いをもつことが再々である。目に見えた、実験や証明の可能な事柄の教授の場合でも、その方法上の苦心にはなみなみならぬものを感じるのが普通であるが、こと、魂の世界に触れた、目に見えず、証明もほとんど不可能な道徳教育の場合には、薄水を踏むにも似た思いの教壇実践が続くのが、ある意味で当然であろう。

道徳の基準を規定することが至難なことがらであり、歴史や社会の変遷とともに道徳についての考え方、感じ方も変わることを述べた。伝えられた歴史のあとをたずね、また、具体的な社会的事実の比較研究によって、私たちはそのことを知ることができる。たとえば、人々にとって、つねに切実であったに違いない愛情や結婚についての考え方を取り上げてみるならば、われわれの身近かに起った、そうして現在も起りつつある事実のなかに、驚きに価する移り変わりのあることを何人も感じとるであろう。そのような変化が、人間

の存在や人格にかかわる考え方の根本的な変革に由来することはもちろん、その変化が、実に夫と妻の間に、親子の間に、あるいは、広く社会生活の現実にさまざまな光と影とを投げ与えていることを否定することはできない。

## 道徳教育の可能性

私は毎日多くの学生に接し、街頭や駅頭に数知れぬ若い人たちを見る。大げさにいえばあたかも怒濤のごときこれらの人々の一人一人がもっている思想の示譜、考え方の方法、生活に対する態度などは、恐らく私たちの若かった頃とは、いちじるしい隔たりがあるであろう。古人も「老いては子に従え」といったように、あるいは、従うよりはほかに道がないほどに、その隔たりは大きいかも知れない。そうして、その隔たりをいかに埋め、いかにつなぎとめるかは文字通り困難なことに違いない。また、しばしばそれらの人々相互の間に、あるいは、私たちとの間には、はなはだしい混乱さえもある。この混乱は、深い不安の原因ともなって、場合によると虚無や自己否定を生み、自らを捨て、自らに背くこともないではない。その態度が、他人に対して向かうと、さらにその結果は悲しむべきものとなる。

このようなときに、かりに道徳を否定する立場に立つ人でも、恐らくはこの混乱を喜び、無道徳をもって足れりとするのではないであろう。何人もその現代を憂え、道徳の理によって、道の立つことを念じ、それを追求めるであろう。このような追求の態度そのものも、すでに道徳的ではあるまいか。社会の混乱や不安定を肯定するとともに、その秩序や安定を求める人間性の底に、道徳教育の可能



性を見ることができないのではないか。ギリシアの昔、ソクラテスは「汝自らを知れ」と教え、自らを知るとは、まず自己の無知を知ることだと説いた。しかし、そのことは決して無知に止まれと教えたのではない。

問題を前に述べた若い先生の訴えにもどそう。深く自己を顧み、身の行の定めなさを悔んでいるこの良心の鋭い人々は、このような自分が何の能力があって子どもに道徳を説き、人の師として面目を保てるであろうかというのである。その心情のうるわしさ、心根のゆかしさに感歎せざるを得ないのは私一人ではあるまい。かつてリップスも教えたように、「他人の人格とは、自己の人格の反影である」というような言葉のもつ意味をしみじみと反省した場合、他人と自己とを結ぶ人間関係の切実さと、その関係に立ち入るまでの自己の人間としての内容や本質についての自信に十分な満足を感じている人は、その良心が鋭くあればあるほど、いよいよ数少ないものといわなければなるまい。とくに人間的感化といわれるような、深い情緒的、根源的事実に思いたれば、その方法が指示的であると非指示的であるとを問わず、相手に対する我自身の全人格的基盤の真実の姿に格別な責任を感じ、責任をもたざるを得ない。教壇に立ち、子どもたちを前にして、深く昏迷に陥ることのあったことを私は今もなお記憶しているばかりか、現在の日々が、その昏迷との悪戦苦闘でさえもあるといたい。道徳教育不可能の訴えは、ここに至ってきわまると言ってもよいであろう。

私はここで、かつて月輪中学校の校長であった蒲生先生のことを思う。先生はすでに終戦の直後から、中学校期の子どもたちの非行の問題を憂え、その指導という至難な問題に取組み、また、現在の教育に真の意味の人格

的脊骨の支えを与える必要のあることを感じ、教頭とし、校長として、身を以て実践に当られた。その骨肉を削っての精進は、前任校において激務に耐え抜こうとしたあげく、心身極度の疲労に陥った事実をもっても知ることができよう。月輪中学に再任されたのは校長としてであったが、さまざまな世評の中に、敢然として屈せず、日頃の信念を貫いて道徳教育の日々に傾倒されたのであった。そのような努力、熱意、誠心を裏切って、3年生の十数人が不純な性的非行を行ったというのである。子どもたちを信頼し、全身を傾けて、その良き成長を念願しつづけた人にとって、それはまさに晴天のへきれきでもあり、たとえようのない驚きでもあったであろう。天地の崩る思いが、一時に先生をとりこにしたに違いない。友人たちの慰め、激励の言葉よりも、先生を死に誘う力の方が遙かに大きかったのである。

この問題は、しかし、さまざまな問題をわれわれに投げかける。道徳教育に反対の陣営からは、あれほどやっても、こんな結果ではないか。だから、道徳教育は不可能であり、また不必要であると。時間特設やテキスト使用は効果がない、生活への直結があるのみだと。——事実、月輪中学では、生活指導にも配慮が払われ、努力もされた——。この批判には私は承服しかねるのである。また、ある人々は、あまりに学校に責任を負わせすぎる。月輪中学の場合、家庭や社会の影響の方がはるかに大きかったのではないか。私はこの意見には従う。家に残っても、母親の声も聞かれず、その微笑も待ちうけない場合、感じ易い少年たちの情念はどのように動くであろうか。父母の間に、いざごのたえる間もなく、それにくわえて暮しの貧しさに襲われるというような時には、変動の激しい少年の日の激



情は、いずれに向かって奔走するであろうか。1軒の家に部屋数4つ、1つの押入れを含めて5家族が住まっているというような生活では、子どもに見せてはならないこと、聞かせてはならないことを覆いかくせることの方が稀有であるというほかはない。とくに身体的成長においては、ほぼ完成の域に達し、しかも社会性や精神性において、はるかに未熟な青年前期の子どもたちにとって、そうでなくても肉体の奥底から彼を誘う本能の力を何びとが如何にして支え得るであろうか。しかもそれが月輪中学の問題の子どもたちの現実であったのである。道徳的教育において、私はむしろ学校よりも社会に、さらに強く家庭に基礎を求めたい。どのように教師によって、かりに献身的な努力がなされるような場合でも、子どもの生活の根底を支え、培う家庭が無力では人格形成という至難な教育は崩れ去る場合の多いのがむしろ当然であろう。

私が問題としたいのは、このことに加えて、再び人間自身のことについての事柄である。アウグスチヌスやルソーの懺悔録を読んだことのある人は、恐らく誰でも感じたに違いない。それは人間の悪なる心、悪への傾向性と、善なる心、善への傾向性との間の葛藤の悲しさである。それは人間の実存にもかかわる悲劇性の現実である。私自身、いくたびか、なすべき善をなさずして、なすべからざる悪に走った思い出をもっている。いつとはなしに頬に伝う涙のあることに気づきながら、己の行為の責任に少年らしい恥と覚醒を覚えた夜のあったことを忘れない。月輪中学の一少年は、諄々として説き聞かす先生の言葉にひたすらに心打たれ、別人のごとき態度で悔悟し、自ら誓書を認め反省のまことをあらわにしながら、その翌日、また同じ非行を繰り返している。人々はそれを反省の不徹底と言い、

にくむべき裏切りの行為であると言うであろう。たしかに、そうであるに違いない。しかし、ただそれだけであろうか。さきに述べた人間の限りない悲しみに根ざした、逃れ得ない根源的な誘いが彼を——その罪を悔い、その悪を避けようとする彼のかすかな善への傾向性をひたむきに阻もうとし、また悪の深淵に彼を引きもどすのではないか。

このような問題の提起は、決して悪を道徳的に許し、これを見逃がそうというのではない。善をすすめ、悪をしりぞける道徳の場合には、悪は悪としてただされるのが正当である。道徳的責任と、自律的命令とが要求されるのもまた当然すぎることに違いない。しかし、かりに、そのゆえに正法の根底に宗教的世界の慈悲や恩寵の事実を追求するのではなく、一度でも己れの悪しき行為に対し、かすかな改心や悔悟の意識をもち、それを告白するまでのささやかな責任をとったとすれば、それを一つの美しい道徳的世界のあらわれと見ることはできないであろうか。彼は翌日、また再び同じ悪を犯すかもしれないのである。そのような不確かさ、たよりなさにもかかわらず、また、意志の弱さ、もろさを認めながら、私はこのわずかな道徳苛責の心をもつことが道徳教育の可能性をわれわれに教えると思うのである。人間のかなしみ、悩みを卒直にうけとめながら、善への傾向性のきざしに光を与え水を注ぐことが道徳教育の端緒ではないのか。ワイルドも「罪はにくむべきである。しかし、悔い改められた罪ほど美しいものはない」といった。意志の鍛錬はそのつきにくる問題なのではあるまいか。しかもそれが子どもたち自らの内面の声として聞かれ、自由な、端緒な改心の情として現れることが、その生命であろう。どこまでも彼自身からでなければならない。もちろん、しばしばその

ための刺激が与えられ、条件や環境の設定も考えられなければならない。それにしても子どもたち自身による善、悪二つの世界から、善への飛躍が、かりに僅かでも期待されなければなるまい。道徳に対する社会的背景の責任を強く要求するのあまり、個人の荷なうべき責任を無視することは許されない。

私はいま、善悪二つに悩み、しかし、かすかな善への声に傾こうとする心根に道徳の可能性が見出されるのではあるまいかと提案したのである。それは人間性の悲しみのうちに、それをあたためながら、人間としての理を求めようとするところでもある。「われは神の子である」「我れを信ずる者は永遠の生命をうける」と説いたキリストは、「われ汝らに仕えんために来たれり」といって弟子たちの足を洗い、使徒パウロも「われ罪人のかしらである」とその深い悲しみを吐露して、その真情を訴えた。また悪人成仏を説き聞かせた親

鸞の場合のごとき、人間本性の根源に見る実存の姿を如実に表現したものをいうべきであろう。我々がしばしば耳にする道徳における価値葛藤の問題の場合でも、提示された問題の間に見られる価値の葛藤を推論や判断によって解こうとしたり、あるいは生活の具体性に訴えて、歴史や社会の課題ともあわせ考えながら解決しようと試みる先きに、まず、深く自己の内面に存在する矛盾的存在としての人間の悲しみに対決してなくてはならない。そうして、その矛盾を見失うのではなく、むしろ、それに徹しきることによって生ずる積極的な力を待つべきではなからうか。

私が月輪中学の蒲生先生と同じような苦境に身をさらされるであろう多くの先生方に期待したいのはこの点である。そうして、この点において、私は道徳教育の可能性の一つを見出したいのである。

(当財団常務理事)

# 子どもの理解と指導のために

## 個々に応じた合理的な教育を

筑波大学副学長 辰野千寿

最近、子どもの教育に対する親の関心は非常に高まり、「教育ママ」といったことばさえも使われている。また、幼児期から、能力開発のための教室に通わせたり、小学生の段階から、学習塾へ通わせたり、家庭教師をつけて勉強させる人もふえている。

親が子どもの教育やしつけに関心をもち、熱心になることは当然であるが、ときに行き過ぎたり、子どもに対する考え方がまちがっていたりするために、批判の対象になったりするのである。そこで、ここでは、教育を正しく行なうために必要な子どもに対する見方、考え方をあげることにする。

### 子どもは子ども

明治から大正のはじめにかけて、「子どもは、小さいおとなである」といった考え方が流行したことがある。このような考え方に立つと、子どもは、おとなよりも不完全であり、未熟なものとされ、そこで、子どもの自主性は認められず、おとなの権威を押しつけられるか、おとなの社会からほっておかれるかのいずれかであった。

それに対して、大正の終わりから昭和のはじめには、「子どもは、小さいおとなではない」という考え方があらわれた。子どもは、ものの見方や考え方において独自の特徴をもち、おとなとは質的にちがっていると考えたのである。この考え方は、当時の教育界にも

影響し、教育の基本として、①子どもの自然性を自由に伸ばす②子どもの興味に訴えて、学習意欲をひきおこす③教師は、監督者ではなく、指導者、助言者である、などが強調された。これは、いわゆる児童中心主義の教育といわれ、自由主義的な教育として注目された。しかし、その後、このような考え方に基づく教育は、自由放任主義になり、子どものわがままを認め、子どもの興味本位になったというきびしい批判をうけた。また、子どもを社会から遊離させ、子どもを無力にするといわれた。

そこで、このように、子どもを単に小さなおとなと見るのがまちがいであると同じように、子どもとおとなをまったく切り離してしまう児童中心主義も誤りであるという考えがあらわれた。つまり、「子どもはおとなになるものであり、おとなにさせられなければならないもの」と考え、子どもをいつまでも子どもと考えないで、おとなへひきあげることがだいじだというのである。一言でいえば、子どもをおとなとの連続において考えるのである。

このように、児童観は、時代とともに変化したのであるが、今日においても、それぞれの児童観がなお続いており、教育やしつけについての考え方のちがいになってあらわれている。たとえば、きびしい教育を主張する人は、「子どもは、小さいおとな」といった児童

観をうけついでおり、あまい教育、子ども本位の教育を主張する人は、「子どもは、小さいおとなではない」といった児童観の影響をうけているのである。しかし、先に述べたように、それぞれの児童観には批判もある。したがって、子どもの教育やしつけにおいては、一方にかたよらず、子どもの発達、子どもの立場を考えながら、よしあしを判断して合理的に教育することが必要である。

### 年齢相応

あることがらを教えたり、あることをしつかけたりするとき、心身の発達がそれを学習するのに適しているかどうかを考えることが必要だといわれている。子どもに読み書きを教えるのは、ある年齢、たとえば六歳に達しなければだめだと考えるのは、そのあらわれである。この考え方では、その年齢に達しなければ、それを教えるのは早すぎる。その年齢に達するまで待とうというのである。つまり、成熟を待つ考えである。

そこで、昔から、あることを学習するのに適した暦年齢や精神年齢を決めたり、発達段階に分けて、その段階の特徴に応じた教育を考えたりしてきたのである。この場合には、各年齢ごとに多数の子どもを選び、身体の発育、運動能力の発達、知的機能の発達、情緒や社会性の発達などを調べ、多数の子どもの平均的傾向を基にして、何歳になれば、だいたいどの程度のことができるのか、何歳から何歳までは、このような特徴をもつと決めたのである。

しかし、このような発達の標準から個々の子どもの学習の時期を推定するには、やはり限界がある。その理由としては、次の点があげられる。

第一は、発達には著しい個人差があるということである。たとえば、歩くといった比較

的はっきりした機能でも、早い子どもは十か月ごろから歩きはじめるが、おそい子どもは、二歳になることもある。このような開きがあるので、満一歳になったから、すべての子どもが歩くことを練習する時期に達したとはいえない。知的機能の発達においても、個人差は著しい。同じ六歳でも、精神年齢でみると、四歳から八歳ぐらいの広がりが見られる。それでは精神年齢を基にして学習の時期を決めてはどうかということも考えられるが、この場合には、身体的成熟や社会的成熟がそれに伴わないことがある。たとえば、六歳で精神年齢八歳の子どもと、八歳で精神年齢八歳の子どもでは、精神年齢は同じく八歳でも、身体的発達や運動能力の発達では、後者のほうが一般的にはすぐれている。

このように、発達には、いろいろの面で個人差があるので、暦年齢や精神年齢だけでは、学習の時期を決めにくい。

第二は、学習に適する時期は、しぜんに起こる成熟だけでなく、経験によっても影響をうけるので、新しい教育のしかたが考えられると、発達の速度や傾向がちがってきて、いままでの年齢標準をあてはめることができないということである。たとえば、テレビや絵本などの影響により、いまの子どもは、昔の子どもに比べて、字を早くから覚えるというのは、それである。

とくに、最近では、「いかなる教科でも、その教え方をくふうすれば、いかなる時期の子どもにも効果的に教えることができる」といった主張もあらわれている。こうなると、成熟を中心として学習の適期を考えるよりも、どのような形で、どのような順序で、どのように教えるかということに重点が移ることになる。

このようにみえてくると、子どもの発達は、一定の段階をへて次の段階へと、一定の順序

に従って展開するが、各発達段階の年齢的区分は固定したものでなく、教育のしかたや経験の与え方によって、その時期を相対的に早めることができる。また、教え方をくふうすることによって発達段階にとらわれずに効果的に教えることもできることになる。

したがって、従来の発達段階の年齢的区分にとらわれ、何歳は、どの段階だから、これを教えることはむりだと決めてしまうのはゆきすぎである。発達段階についても、柔軟に考えることが必要である。

#### 要求不満

教育やしつけでは、本人がやる気を出して行動することがもっともだいじである。そこで、子どもの要求に訴え、それに基づいて動機づけを行ない、要求を満足させるような行動をさせるように指導するのである。一般には、要求を満足させる行動が強められ、逆に要求を満足させることのできない行動は除去されると考えられている。

ところが、ある要求をもち、それに基づいて動機づけられ、行動をおこしても、うまく目標に到達できないことがある。この場合には、不満足に終わることになる。このように、個人の要求がなんらかの障害によってはばまれ、実現されないで不満足に終わる場合を要求不満といい、これがこうじてくると、いわゆる不適応をおこし、問題行動をおこすと考えられ、子どもの教育やしつけでは、子どもの要求を理解し、それを適度に満足させていくことが強調されている。つまり、子どもの要求に訴え、それを満足させることがだいじだとされている。

ところが、実際には、賞を与えると安心してしまったり、うぬぼれてしまったりして、やる気が出ない場合がある。このような場合には、罰を与え、要求不満をひきおこしたほ

うがよいこともある。

このことは、学習の実験でも示されている。たとえば、いままで与えていた報酬をとりあげると、要求不満がおこるが、この要求不満が、次の学習反応を早めることが示されている。したがって、要求不満は、必ずしもマイナスに働くだけでなく、場合によっては、プラスの効果をもつものである。このようにみると、要求不満を恐れる必要はない。教育やしつけにおいても、このことをもう一度考えなおすことが必要である。いわゆる過保護で、すべてに満ちたりた生活をしている子どもよりも、要求不満を体験している子どものほうが積極的な意欲をもつということもある。

#### 発見学習

このごろの教育界では、〇×式テストは、記憶した知識の程度を調べるだけでよくないとか、知識を記憶させるよりも、思考力や創造力を伸ばす学習指導がだいじだとかいわれている。たしかに、この主張も正しい面をもっている。

ところが、親や学校の段階で扱われるときには、またゆきすぎがおこりやすい。たとえば、子どもの思考力や創造力を伸ばすのには、発見学習による指導がよいとされている。この方法は、法則や原理などを理解させるとき、子どもにいろいろ経験させ、子ども自身にそれを考え出させるやり方である。ところが、基礎的な知識をもたない子どもに、自分で考え出させるといってもむりな場合がある。時間とエネルギーの浪費に終わる場合がある。それよりも、むしろ教師が子どもの理解できるように説明し、教えるほうがずっと効果的あがる場合がある。したがって、どんな方法も万能ではないことを念頭において、教材の種類、子どもの能力などから、もっともよい方法を用いるようにすることが必要である。

# 子どもの能力を伸ばす 家庭学習の素材

木原健太郎

## 1 パリの学校と家庭

昨年(1973)ごく短い期間ではあったけれどもパリからロンドンに遊ぶ機会があった。平塚先生とOさんのお世話でOECDの会議のための一人旅であった。今年(1974)、これもまたたいへん短い日数であったが、西ドイツでの滞在の後、パリの友人たちに再会する機会があった。いろいろなことの一つとして、フランスの、とくにパリの学校と家庭について考えさせられた。

パリは、フランスの中では一種の植民地である。植民地は、どこでもおなじく、一風変わっていて、いろいろな人種が集まっているところである。そして、ここに不動産をもって悠々とその利子で食うというよりも、何か一旗あげようとしている人びとの集まった土地である。

パリ、それはヨーロッパの中でももっとも観光に値するところである。人情も厚い土地である。だから植民地というのはおかしいと、人びとは言うかもしれない。けれども、古い、農村経済で支えられている堅固なフランス全体の社会の中では、やはり植民地なのである。けれども、学校や家庭のあり方は、植民地的ではなく、近代的ではあっても、フランスの田舎都市とおなじく古いタイプをそのまま残している。

例えば家庭での勉強がそうである。

パリの小学校では、原則的には教科書を家にもってかえることができない。学校の備品なのである。もっとも父兄がこれを街で買おうとすれば買うことができる。一冊八百円から千円くらいの値段だ。古本屋に行くと、必要なところだけ切り抜いた使い捨ての教科書が雑本として置いてあることから、そのことがうかがえる。

教科書を学校にもってかえれない子どもは家に帰って何をするのか。友だちと遊んでいるのだろうか。いや、そうではない。これはまたわたしたち日本人が不審がり、そして、ああ、そうかとばかり考えこむところなのだが、友だち同士で遊びまわるといった風景はたくさん見られないのである。石と煉瓦の家並みの街のせいではなからうが、友だちと誘い合って日暮れまで遊びまわるといことは、中産階級の家ではあまりない。友だち同士が遊ぶには、多くの場合、母親があらかじめ先方の母親に電話しておくのが常識。「宅のマリが、何時ごろうかがいたいと言っていますか」といったぐあいだ。そして、都合がわるければ、「せっかくですが」「ノン(否)」なのである。

家にかえてきた子どもに対して学校が課す宿題には暗誦が多い。しかも古典が多い。現代ものなら、さしずめ保田與重郎氏の「日

本浪漫派」の美文だろう。その前のものでは漱石、鷗外のものとか、頼山陽の「日本外史」の一節だとか、さては「平家物語」の断章だろう。異様に思われるかもしれないが、その辺りのものが小学校高学年でどしどし暗誦教材として家庭で要求される。要求するのは学校である。

おまけに、家庭学習がおろそかになると、一週間に一回くらい、子どもが持ちかえる成績表や連絡簿でこっぴどく叱られる。そればかりではない。一学期に一回の父兄との懇談会で、「あなたの子どもさんは……」と、みんなの父兄の前でやられる。

これは、パリに四年住んで、中学生と小学生を普通の学校にやってくる母親や父親から聞いた実話である。フランス人を妻にもち、パリに数年滞在しているある日本人学者の話でもある。

## 2 アメリカの学校と家庭

せんだって、ある著名な学者が三人ばかりアメリカから東京にやってきた。そして、平塚先生のお世話で、その人たちが、期間を置いて、次々にわたしたちの研究所を訪れてくださった。その人たちの話を一つにまとめてみると、アメリカの学校と家庭の様子は、フランスの場合とだいぶ違うようだ。

アメリカにも、古い学校がある。また、新しい学校もある。新しい学校の中には、これまでのような画一的な教え方や、家庭で暗誦教材を親といっしょにやらせるようなことをまず打破しようというところがある。だいたいアメリカの小学校は一クラス30人に満たないのが普通だが、この30人という小規模でも、まだ子どもたちの能力を伸ばすには限界があると考える。そして、一週間単位で、子ども

に勉強の計画を立てさせる。その計画について、学校の先生がいろいろと助言する。先生の指導は、子どもたちの学習全体とか、生活全体に及ぶ。ある子どもは、その計画の一部を実施するにあたり、図書館を利用する。ずっと高学年になると、勉強のため、何曜日の何時から何時までは、学校に行かないで家で調べるということもありうる。

新しい、世の中で言う「良い」学校は、だいたいインテリの父兄が好むところであることは、洋の東西を問わずおなじであるらしい。アメリカの、新しい「インテリ学校」は、多くの場合、有名な教育学者の主張を実行に移した学校である。「××先生ご指導の学校」というのはわが国にもあるが、それは、講演にその先生を頼むだけではない。その主義主張に共鳴した父兄が、自分の子どもを入学させる学校でもある。また、お母さんたちが篤志で、午後の図書館の管理などを率先して引き受ける「教育パパ」・「教育ママ」の学校でもある。

また、有名な先生だけでなく、その先生が指導している「××大学教育学部」の学生たちが、無報酬で率先してこの学校に奉仕する。教育実習は、日本のように形式的なものではない。

上のような学校に子どもをやっているアメリカの50歳がらみの著名な学者は、それでも、「これからの学校教育は、家庭に浸透してきているさまざまな学習教材を前提として進めなければならない」と断定した。

「今でも学習ワークブックや、カセットテープや、ビデオテープなど、教材は街にあふれている。その洪水はもっと大きく、深くなるだろう。この渦中で、学校でないとできないことをやるのだ」と、その先生は結論を言った。



### 3 学校の教材・家庭の教材

「教材」を文字通りに解釈すると「教える材料」になる。「教材」は、これまで三つの段階をへて今日に至った。第一の段階は、先生が子どもに教えるための教科書教材であった。第二の段階では、教材は、親と子の出会いでつくられるもの、先生と子どもの出会いの場面でつくられるものだという考えになってきた。そして、教材といっても、何も書かれたものやでき上がったものに限定すべきではなく、話し合われることも、内容によっては教材になるのだといった風に考え直されるようになった。そのうちに世の中の教育観ががらりと変化してきて、第三の段階に入ってきた。

第三の段階の教材というのは、先生中心も結構だが、子ども中心の教育観にならないかということが真剣に考えはじめられてきた段階のものである。そうした段階は、いつごろから、どのようなかたちではじまったのであろうか。今日の多くの学者は、歴史的であるとともに比較的な立場で、多分、イギリスにおける1957年(昭32)以前にすでであった「形にとらわれない学校」(インフォーマル・スクール)あたりからであろうと指摘する。リセスターシアという、毛織物の小規模工場の多い、したがって有名校に子どもをやって偉くさせようという考えはあまりない地区でのインフォーマル(形にとらわれない)教育もしくは学校あたりから、そうした考えが広がってきたのではあるまいかと考えるのである。もっとも、子ども中心ということは、アメリカのデューイも、キルパトリックも古い以前から唱えていた。けれども、デューイやキルパトリックは、教育の目標をキチンと押えることをしなかったし、何よりも、目標に合わ

せて教材の中味を、社会の今日的な要求に関連させてつくる仕事に積極的でなかったもので、アメリカにおいては、1958年(昭33)以降の知的教育を必要視するムードの中で消えかかろうとしていた。イギリスのリセスターシア・スクールといわれる「形をもたない」教育の場では、キルパトリックが工夫をこらしてある種の型に入れてしまった子ども中心の学習というスタイルさえ否定する。もっと素朴な、学校の原初的な姿へと、教師や子どもたちを帰していこうとする。それが注目を浴びるようになったのは、何とかして学校体系を変革したいというイギリスの中央教育審議会が、ブラウデン女史中心にいろいろと研究し、調べた1963年(昭38)8月以降である。ブラウデン委員会はその報告書を1966年10月に発表し、リセスターシアのインフォーマル・スクールにおけるような、本当の意味での子どもの一人ひとりをたいせつにする教育が必要であるということに盛りこんだ。子どもの一人ひとりを重視する教育は、すなわち子どもの学習の成立ということを中心的な視座に据えて教育を考えていくことである。ここから、教材もまた子どもの学習ということを念頭に置いたものにならないといけないことになる。

教材をはっきりと子どもの教材として見直していこうという見解は、はなばなしい科学者たちの指導による主知主義的な教材づくりが批判を浴びはじめる1960年の後半、つまり昭和40年あたりからアメリカにおいても注目を浴びるようになる。そして、この傾向は今日までつづき、学校における学習のための教材も、そしてまた家庭における学習教材も、万事、子どもの学習にポイントを置き、押しつけでない学習のための教材という姿勢をとっている。



## 4 勉強が楽しくなる教材

勉強が楽しく、そしてタメになる本——こういったキャッチ・フレーズが今日でも広く言われているかどうか、わたしは知らない。けれども10年くらい前までは、こうしたことがよく言われたものだ。ほんとうに、勉強が楽しく、しかもタメになる本があったらよいものだと思う。フランスの子どもが「モンテニョの随想録」をどのように楽しく暗誦しているのか、フランスの子どもたちに聞いたわけではないから知らない。日本の子どもたち、例えば小学校の4、5年の子どもが「草枕」の冒頭を暗誦するときどんなに楽しいか。おそらく「楽しさ」とは別ものが子どもたちにはあるだろう。マンガやテレビの方がもっとおもしろいであろうことは、子どもたちに聞くまでもなく、わかりきったところである。楽しさが子どもたちにあるとするならば、それは、おそらくリズムに乗って暗誦していくにつれてしだいに覚えていく、ある種の征服感、あるいは「できつつある」という成功感がこんこんと湧き出てくるところにあるのだと思う。わたしは、幼少のころ、吉田松陰の「土規七則」を北側の障子窓の側の机上で暗誦させられていたころのことを、そのように回想する。

子どもの教材にはさまざまある。けれども、それが学校で与えられる教材にしる、家庭で与えられるものであるにしる、上に書いたことには、大局的に見てまちがいはないように考えるのだがどんなものであろうか。

## 5 本質的なことに迫る教材

楽しくてタメになるということばにわたし

が抵抗を感じるのは、「タメ」という実利的なことが厭だからである。「タメ」という目的性を抜きにしたところから生まれる「三昧の」境涯がほんとうの文化的な生活なのだろうが、今日のわたしたちは、多忙な、目的を追う生活にあって、目的から逃避するときだけしか、三昧の生活に入れなくなった。けれども三昧の生活が自分の仕事とピッタリ一致した一瞬をもとめてわたしは生きているように思う。

「タメ」を考えないで三昧にひたり、しかも三昧の生活が無欲であるだけでなく無為になるとき、人びとは「ああ、おれはダメだな」と感じるに違いない。つまらないテレビの娯楽番組を見た後、人は、楽しさに似た「おもしろさ」の後の空しさを痛感するだろう。むかしの人は、それでも、「おもしろうて、やがてかなしき×××かな」とみずからのあわれさと相手のかなしいひたむきをうたいあげることができた。けれども、今日の社会的環境で子どもやおとなが接しうる点景には、人のあり方の本質に迫るものが、しだいに視界から遠ざかってしまってきている。

わたしは今ここに「本質」といったが、本質的なものは、しばしば「おもしろい」ものではありえない。本質的なものは、人とわれとの根本的なことにかかわるものであって、それはおもしろさとはまったく縁遠い<sup>かな</sup>愛しいものである。愛しいという表現はあまりにも文学的であるかもしれないが、また、人間的なものでもある。

少し厄介な表現になるが、アメリカ中心の教材開発は1960年（昭35）代に入って、知識の基本的な構造を追いもつめながら、新しい構造をもとにした教材をつくることに努力を傾けた。ところが10年たって人びとが気づいたことは、人間の営み<sup>いとお</sup>がもっている愛しさに欠けているのではないかということであった。

「構造」と「愛しさ」の間には何段にもわたる断絶があるのだが、それについての説明は改めての機会に待つしかない。が、いずれにしても、知的な構造にもとづく技術的な展開が、それをを用いる「人間」の問題に、曲折しながらも打ちあたっていったことはまぎれもない事実であった。「構造」が、それによってつくられる教材と、これを用いる人と人の関係を省察しないうちに空しいものに化してしまったことは、わたしたちにいろいろなことを教えてくれる。

教材が、教える側と学ぶ側の愛しさの关系到根源的に立ち還らないと、まことに空しいものになる。そのことを、20年近い教材開発の歴史はわたしたちに語りかけている。とともに、単に主知主義的な「構造」でなく、もっと本質的なものとのかわりを保たないと、あまりにも過剰な、雑多な知識を表層的に提供するだけのものにとどまる。

本質的なもの——そのとらえ方はさまざまであろう。今まで記してきたような、人間的な根源性に帰るものもあろう。そこまでいかないものもあろう。そうしたことはさまざまであるにしても、もっとも大切なことは何であるかを真剣に追もとめているものを子ども一人ひとりに投げかけないかぎり、それは生きて働く教材にはなりがたい。このことに留意したい。

## 6 子どもが「かかわり」をもてる教材

わたしのところでは、現在、部外の有識者十数人に集まってもらって新しい教材づくりを進めている。今年で3年目に入り、後1年で結果を発表しなければならない。

いろいろな試行錯誤をくりかえし、十数人の人たちに迷惑かけながら漸く一つの結論に

到達しかかっている。それは、旧来の検定基準や、教科書のスタイルにとらわれないで、どうしてもかくかくでないと教材にならないというものを考えなければなるまいということである。

例えば、今日の教科書は文章の記述によって考え方の筋道を立てようとしている。場合によっては、画をパッパッと提示するだけで、後のアプローチ（攻め）のしかたは教師にまかせた方がよいこともありはしないか。これが一つの考えである。

ついでこんな考えもある。結論とか、「……なります」といった理想的なものを結びにしないといけないような感覚が、今日の教材づくり屋さんにはある。その感覚を捨てなければならぬのではないか。

3番目に次のような意見があった。単に読むだけではない。また考えさせるだけではない。もっと積極的に子どもがかかわり合いをもとうとするような教材でなくてはならないのではないか。たいへん極端になるが、今のような教科書でなく、子どもが書きこめるような教科書もあってよいのではないか。

この3番目の考えに対して、他の人びとは理窟ではわかるが、今の無償交付の教科書制度ではダメだと冷笑した。すると若干の人が、そうした現行の制度のことはともかくとして、子どもたちの学習を保証するには、そこまでいかない一人ひとりの子どもを救う学習指導にはなりにくいことは事実に近い、と援助した。

十数人の人びとは、今日の現場の先生たちの中にあってはケシ粒みたいな少数の存在である。けれども、少なからぬ先生たちはきっとこれに賛成してくれるだろう。

子どもたちが積極的にかかわり合いを意識するだけでなく、そこで作業しながら実質的

に食いついていける教材。それが学校教育の当事者の口から出たのは意外であった。とともに、事態はかなり深刻なところまできていることを物語っているようである。最後に一人の先生が言った。「ワークブックのような教科書。考え方によっては、それもあってよいね」。

家庭においては尚さらそのことが言われるかもしれない。子どもが自主的に学習する過程でみずから積極的なかわり合いを確認できる仕事。それは暗誦だけで終らないものかもしれない。あるいは書きこむだけでもいけないかもしれない。たいせつな、本質的なことにとりくみながら、しかも、この本質的なものに迫る道行きで、書いては消し、消しては書くことのできる、そして、子ども自身のみずからの足跡と未来に向っての展望を確認できる認識票（アイデンティ）。それが家庭における教材であってもよいだろう。

## 7 家庭と学校の関係の上で

わたしがよく引き合いに出すものに「主体的学習」というのがある。昭和26・7年ころ、「学力向上運動」はなやかであったころ、愛媛県で生まれたものである。その後20年の間に、主体的学習の提唱のしかたはさまざまに変貌したようだ。今日それがどのようなかたちで結実しているか、くわしいことは知らない。けれども、運動のはじめのころの状態に

ついては見聞することが多かった。

主体的学習の一つのポイントは、学校における授業は、学校生活と家庭生活の双方をくりこんだ全生活での集約の場であるという点にあった。だから、授業の40分か50分で一つのまとまりをつけるということは考えない。家庭でやったこと、家庭でやるであろうこと、これらを全体的に考え、そうした巨視的な考え方の中で、一校時一校時を構想するというのである。

主体的学習をせまくとれば学習訓練様式としての性格をもつ。安易に言えば家庭学習を前提とした学習指導ということにもなる。わたしはそうした安易な考えにくみすることはできないけれども、古くて新しいタイプにおける家庭学習と学校における学習は、ここに言われる主体的学習というスタイルをとるまでもなく、もっと大きな構想の上で関連させられてよいと思うのである。そしてこの場合、家庭では、単なる暗誦学習でもなく、「一人でやりなさい」と言いつけての学習でもなく、子どもとその将来にとってもっとも本質的なものに深くかかわりをもてるような教材に向って、子ども自身があるいは苦心し、あるいは手ごたえを感じながら足跡を書きとめられるような制作教材。それが子どもの能力を伸ばす家庭学習の素材になるのではあるまいかと考えるのである。

（当財団評議員・国立教育研究所第4研究部長）

# 創造性の開発



—その学校教育と家庭教育—

四 宮 晟

いま世界を挙げて創造性の開発ということが叫ばれている。

わが国でも、その学校の教育方針の中に「創造性の豊かな子どもに育てる」という意味の一条が入っていない学校は稀であるといつてよいであろう。

私が学校長として在任した千葉大学教育学部の附属小学校では、昭和41年以来昨48年まで、7年間この人類の現代的テーマにとり組んできた。

ある人は言った。「長い間この学校では創造性の研究をしてきたので、嘸かいろいろな発明や発見が出たことでしょう」と。

「創造性を育てる」ということは、一体どういふことであろうか。奇想の持ち主、発明・発見家をつくるのが創造性教育なのであるうか。

以下私は学校教育において、児童期という年齢的発達段階において、その教育はいかにあるべきか。そして家庭にあっては、親はどのように子どもを見守り、指導し、しつけたらよいか。7年にわたる実践的、実験的教育研究の一端にふれながら、そのあり方を論述するであろう。

## 1 現代と創造性

誰しも親となれば自分の子どもが賢い子どもに育てて欲しいというのは、親共通の願望

であり、教師としては担任の児童たちが賢明な発達をとげることを願わない教師はない。

ただしかし、この際の賢明さをわれわれはどう扱えたらよいであろうか。試験に臨んでよい成績をおさめ、知能テストにおいて秀れた指数に到達する児童を賢いと称してよいのであろうか。

近年、時代の変貌の目まぐるしさは全く目をみはる許りである。従って、世代間に通ずる生活の原理の存在が困難となり、現今では祖父の教訓を有難いものとして聴く孫の姿を認めることが稀となってきた。

往時の如く思想、生活にさしたる大きな変化のみられなかった時代にあつては、生活経験の累積は正しい人生の洞察のためには尊重すべきことであつたが、今日では一般的には、年をとることは可塑性を失うことを意味し、時代からとり残されることと同義な場合も屢屢である。

思想が時代的持続性を失い、世代間を貫く統一原理が見られないとなれば、現代に生きることは過去よりも未来に目を向けることであり、古いものよりは新しいもの、歴史的・伝統的なものよりも未知の新しいものが求められることとなる。

更にまた、われわれの生活環境の移動は激しく、学校環境も小学・中学・高校と小刻みな段階に区切られており、就職後も職場の移動が頻繁である。

現在のみならず、今後のわれわれの生活は長年に亘って緩慢な変化を迎えるのではなく、日進月歩の学問・科学の進展を含め、目まぐるしい変貌を遂げることは必定であろう。

われわれは好むと好まざるとに拘らず、このような社会的変動性、生活環境の多様性への適応を余儀なくさせられるであろうし、積極的にはかかる状況を自らの力で創り出し、考え出していくことが望まれることとなる。

若し上の推量が現実化するとすれば、これからの賢さは単に知識を深め蓄積することだけでなく、知識を解体し、新しく結合し、具体化する能力や態度を育成することが重要である。ましてわが国の如く資源の乏しい状況下では、創造性の開発がなお一層求められることである。従って日本の子どもの未来像を語る中で、創造性の夢が子どもの育成をその中に含まないとすれば、それこそ重大な片手落ちとなるであろう。

尤も創造性の育成は単に時局的テーマであるにとどまらない。人間は他をもってかえることのできない個性的存在で、それぞれの人生を創造的に生きており、人類の歴史もまた創造の過程であることに思いをいたすならば、創造性の開発は人類永遠の課題といわざるを得ない。

## 2 創造性とは何か

さて、しからば創造性とは一体何であろうか。手もとの国語辞典（広辞苑）によれば、「新たにつくること」とある。

また創造性の研究者恩田彰氏は「新しい価値あるもの、またはアイデアをつくり出す能力、すなわち創造力およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格をさす」という。

ここで先ずわれわれは、創造性教育の立場

から、「新たに」もしくは「新しい」ということがどういう意味をもつかを考察しておく必要があるであろう。

私どもが「新しい」と称する際には、①社会、人類にとって新しいという基準で判断する場合と、②個人にとって、言い換えればその本人にとって新しいという基準で判断する場合とを類別することができる。

マズロー(Maslow, A. H.)は創造性に「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」とを区分しているが、前者は科学者、発明家、芸術家などに見られる創造性で、社会的に新しい価値を持つか否かの基準で判断され、後者は人間なら誰でも持つことのできる創造性で、その個人にとって新しい体験であるとされるものである。

この二つは相互に関連をもつものであろうが、決して同一ではない。ただ教育の視点から重要視されるのは後者である。

なるほど、子ども工夫発明展などにおいてわれわれは文化や科学技術の革新をもたらす如き創造活動に触れることもできるが、すべての子どもにこの種の創造性を期待することは不可能といわねばなるまい。

勿論、創造性教育の効果の余録として、アイデアに富んだ発明・発見や独創的表現があらわれてくることは望ましいことであろうが、創造性開発を目指す学校の児童・生徒たちに目立った発明・発見が見られないからといって、創造性教育の成果があがっていないと即断することは許されない。

この観点から、児童に期待する創造性は必ずしも社会、人類にとってはじめての創造である必要はなく、本人・個人にとって「新しい」創造であってよいのである。

つぎに創造性教育の立場から考慮されるべき第二の点は、はじめてつくり出し、新しい

ものを考え出し、さえすれば創造と名付けうるかといえば、やはり厳密には、価値あるものを新しく生み出した時に、われわれはそれを真の意味での創造と呼ぶべきなのであろう。

筆者が嘗て校内を歩いていたら、階段の手摺りを実に巧みに滑っておりる児童を見かけたことがあった。危険なので注意はしたものの、この芸当はこの校舎の設計家が想いもしなかったであろう仕ぐさである。そういえば、東京教育大学附属小の手摺りには、滑降防止用と思しき木片が所々打ちつけられてあるのを思い出す。

また、コンクリートの平らなスペースのあるあちこちで、児童たちは卓球とも庭球ともつきかねる球技を下敷きをラケット代わりにして盛んに行なっている……。

など、子どもたちはまさしく、新しく何かをつくり出し・考え出し・表現することの天才であるが、しかし上に掲げたような類いの行動は広く創造的活動とはいえても、人類文化や人間生活の上から極めて価値の高い創造活動であるとは考えられない。

児童の示す創造活動は、子どもたちの発達に伴ってやがて真の価値高い創造につながるものが期待される行動ではあるが、それよりも更に基本的で、自由画に見られるような(技術の巧拙は問題外の)何かと自由に表現するだけの段階であるから、テイラー (Taylor, C. W.) のいうごとく、「表現的創造性」と名づけることができる。

また、児童の創造性は新しく一社会的・文化的に一価値あるものを生み出す本来の創造性への前段階としての活動であり、ポテンシャルとしての創造性であるので、「前創造性」とも称しうるであろう。

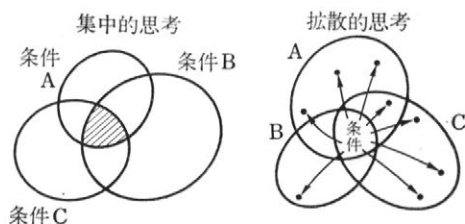
以上によって児童の創造性を、ごく一般的に、その年齢的発達段階を考慮に入れて定義

すれば、「その子どもにとって新しいものを考え出したり、表現したりする働き」となるであろう。

### 3 創造性の内容

それでは更に立ち入って創造性の働きの内容の考察に進もう。

創造性といえば、われわれは直ちに集中的思考(考えられた条件とその相互の関係を考察して、一つの解答にしめくりをつける思考)よりも、拡散的思考(与えられた条件は僅かであるが、そこから関連あるすべての分野に含まれることがらを考え出す思考)を創造性と考え易い。



無論、拡散的思考は創造性の重要な一領域であることは否定できないが、前述の児童期における創造性の定義に従えば、彼らが単に知識を記憶しているとか、きまった判断、型どりの考え方を行なうだけでなく、

①物事をあたりまえとして見逃すことなく、そこから新しい問題をみつけ出すこと。

②これまでの考え方ややり方にとらわれずに、自分に適合した考え方ややり方をつくり出すこと。

③物事を多面的に検討し、他のことと関係づけて考えること。

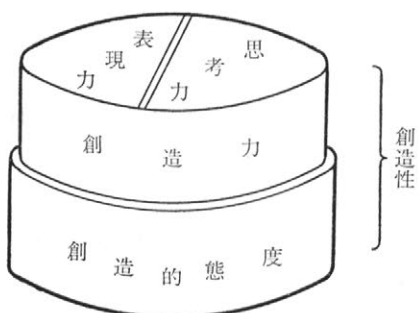
④一見して複雑にみえるものでも、基本的なものの組み合わせから成り立っているものとして把えること。

⑤視察や実験において得られた内容を整理、分類し、他の現象や事象と関連づけて考えること。

などの思考は、児童期での創造的思考活動のあらわれと考えられる。

また、社会的生活や行動の側面では、単に習慣とか慣習に従って行動するだけでなく、自ら新しい、よりよい生き方を求め、改善・工夫を凝らしながら進んでいくことも創造性そのものであるとし、芸術活動の本質をなすと考えられる創造的表現力が、創造性の重要な領域であることは説明を要すまい。

表現する働きと思考する働きは全く別個なものではないが、下の図では便宜上区分して描いてみた。



なお、ここで等閑視できないことは如上のような創造力が存分に発揮されるための基礎的役割ともいえるべき創造的態度があるということである。創造性の概念は、この態度を含めてはじめて総括的概念としての構造化が可能になるであろう。

創造的態度の第一の側面として重要なことは、主体性・独自性・持久性を尊重しなければ創造性が発揮されないことである。新しい状況に出会った時、それまでに身につけた知識・経験を十分に活用し、問題を解決するためには、上にあげた如き態度が身につけていなければならない。

また第二の側面は、今後の時代はビッグ・サイエンスの時代であり、更には人類が相互にその平和と幸福を希求し合わなければならない時代であるので、創造的能力や創造的思考がどれほど個人として身につけていようとも、他人の独自性を受容し共通の目標に向けて協調することができなければ、集団としての創造性が発揮されないということである。

殊に日本人は共同研究・協力活動が不得手で、わが国に独創的な人物の現われにくい一つの原因は、創造性が育つ創造的風土（雰囲気）が欠けているからだとの指摘がある。これは日本の家庭教育、学校教育、社会教育すべての教育の分野に亘って深く反省を要する点であり、他人の独自性に対して寛容である態度、他人の考え方・立場を受容する態度、その中でこそ一人々々の創造性が伸長することを忘れてはならない。集団の協力による創造的活動の習慣、そのために必要な態度、性格を体得させることは創造性教育の重要な領域である。

#### 4 創造性の開発

最後にわれわれが実験的に行なった創造性開発の研究成果にもとづき、創造性伸長のための条件を一研究された範囲内に限定して一記そう。

##### ①情緒性を重んじること。

幼児期を通じて精神作用の中心的存在であった情緒性は、児童期においてもなお全精神生活の基礎である。子どもが恐ろしいと感じる時、彼の知的作用も意志作用も全く萎縮することを考慮しなければならない。

千葉大学附属小の研究では、児童たちが学級社会の中で教師や友人に受け入れられているという情緒的安定感が、創造的学習にとっ



ての重要な基盤であることは勿論確められたが、更に国語科では読みの理解を深めるために感想の話し合いと読みとを交互に作用させると有効であること、社会科では心情を大切にすることによって学習問題の構成、解決が容易になること、図工科では心情を中心とした理解にもとづく構想によって表現の深まりが見られることなどが実証された。

家庭でいえば、子どもの気持ちを大らかに明るくのびのびと育てること、そのためには親の気持ちが大らかで明るくのびのびしていることが緊要で、このような家庭の雰囲気の中で新鮮な感覚、探究的で自由な思考、自主的・独立的・貫徹的創造の態度が伸びていくのである。

#### ②具体性を重んじること。

周知の如く思考の発達 は 具体性から抽象性への方向をたどるので、児童期のうちは創造性の開発もまた、具体的生活体験にもとづいた指導が望まれることは言うまでもない。

上の点を明確にした、われわれの研究での例をあげるならば、テコの学習の際、実際にテコを手で押させて実感させたところ、学習意欲や学習問題の構成などに創造性が增大したことを実証した理科の研究、粘土あそびをとり入れた一年生の実験群が、統制群に比してすぐれた学習効果をおさめることを明らかにした図工科の、粘土による表現学習の実験的研究などがある。

感覚というなまの体験は、この期の子どもたちにとって実に重要な学習のパネである。

これを家庭教育に移していうならば、親は親の言葉による観念的、抽象的指示だけでは創造性の豊かな子どもには育たないこと、実物に則した指導がいかに重要であるかを認識することである。

#### ③未分化性に応じた指導を行なうこと。

幼児心性の特徴である未分化性は児童期に入ってもなおその特性を可成りの間持続する。

従って既に①において述べた如く、児童の心的特質は情緒と思考、情緒と意志とが未分化な関係にあり、情緒は思考の分野のみならず、精神生活全領域を染めなすが故に、情緒が抑制された場合には、創意工夫の力も意欲も挫折しておわる。

同様に②においても、具体性と抽象性、具体性と観念性とが未分化な状態にあるために、思考の際、対象(実物)と行動(操作)を伴えばその思考活動は活発化し能率化するが、そうでない場合は活動が進まなくなる。

従って①と②とを併せ考察すれば、児童期の創造性教育にあたってはその心性の未分化性に注目し、その十分な理解の上に立って指導が行われるべきだということになるであろう。

#### ④教師中心・注入主義では創造性が育たないこと。

児童の創造性は、

- ・子どもに問題を発見させ疑問を抱かせる。
- ・子どもに自分の考えを出させるようにする。
- ・きまった考え方・見方・価値観を強制しない。
- ・教科書以外の教材をも活用する。
- ・自由で受容的な雰囲気をつくり発言させる。
- ・えこひいきなく、ひとりひとりを受け入れる。……

このような指導を行なう教師の下で伸びていくといわれる。

その実証は、音楽科、体育科、道徳領域の研究で明瞭に見られている。即ち教師の指導を多くして学習させる組(指示的学習群)と、要点の指導以外はできる限り児童自身に工夫



させる組（非指示的な学習群）との両群を構成し、同内容の学習を行なわせると、後者は前者に比して転移力、問題解決力、技能、学習意欲、価値観創造力などがすぐれるという結果が得られたのであった。

この状況は家庭にあっても同様で、子ども自身の達成に任せるべきものに親が必要以上の手を貸すなど、いわゆる教育ママ的な扱いの下では創造性は芽生えようもない。子どもは当面する課題を自らの力で解決する過程を通して、自己の支配する世界を拡大し自信を獲得していく。そしてそれが次の学習へかきたてるのである。

#### ⑤動機づけを有効に行なうこと。

ブルナー（Bruner, J. S.）は学習の意欲を喚起するために内的動機づけを重視し、驚きの利用・疑惑をもたせる・いくつもの答をもつ不確かな問題の提起・困難さとの遭遇・矛盾の提示などの有効さを説いているが、われわれの研究（創造的学習）でも、以上の如き内的動機を誘発するための刺激の有効が認められた。

理科の実験授業が行なわれた時のことである。児童はそれ以前までは電流を水流と同じ概念で把え、電線を折り曲げると豆電球の明るさが減ると予想していたのであるが、電線は折り曲げても曲げなくても同じ明るさであるという実験に接し、非常な驚きを示し、この驚きが電流概念の学習を極めて意欲的にしたことがあった。

また算数科では、依存関係（兄は今年7才、弟は5才です。2人合わせた年が30才になるのは今から何年後ですかのように、ある数量を把えるのにどんな数量と関係づけるか、その中のどの数量で決するかなどを考える）学習で、条件を過不足にして提示する問題（お菓子和箱……1こ25円のおかしを箱につめて

もらいました。はこ代は10円です。おかしをいくつつめてもらったのでしょうか）を経験させると、条件に過不足のない問題（18このみかんを兄が弟より6こ多くなるように分けるのはどうしたらよいか）に直面した時も、条件の関係をよく吟味するようになることが実証されている。

ブルナーらの主張一年少時は外的動機づけも必要止むを得ないが、年齢が増加するにつれこれを感じ、学習それ自身の中に報酬を見出す内的動機を増大させることの必要性については、学校教育担当者も家庭教育の担当者も改めて考慮しなければなるまい。

#### ⑥自己評価・相互評価をとり入れること。

従来評価といえば教師が一方的に児童の学習過程や学習結果を評価していたのであるが、われわれはこれを一歩進め、最近の形成的評価研究の一環として、児童の自己評価並に相互評価を学習場面の中に積極的に採り入れてみた。その結果は（紙面の都合上）詳述できないが、評価という動機づけによって、自ら問題を発見する力、自ら探究しようとする意欲、表現力など創造的学習態度が伸長することが実験的に証明された。

従って家庭でも親が一方的に評価を下したり、結果のみを重視したり、子どもの蹉跎に際して直ちに解決の方向や方法を全面的に示したりすることなどについて深く反省する必要があるといえよう。

以上実験的研究を通して得られた結果を要約すれば、小学校での創造性開発は、

①発達的には情緒性、具体性を基盤として心身の発達に則応することを即ち児童の心性の未分化性に応じた指導であるべきこと、換言すれば思考だけの云々では効果を期待できないこと。また、

②注入主義では創造性が育ち難いこと、動

機づけが有効な結果をもたらすことから、心理的には自発性をバネにして創造性は開発されること。一が立証されたといえる。

われわれの研究は、これらの二つの点即ち未分化性と自発性とが、創造性の扉を開くであろういくつかの鍵の中の二つのキイであることを7年間かけて明らかにしたことになるが、最後にもう一つ明確となった事実は、

③教師が創造性を高める努力、工夫をすれば、それなりの効果もたらされることが知られたことであった。

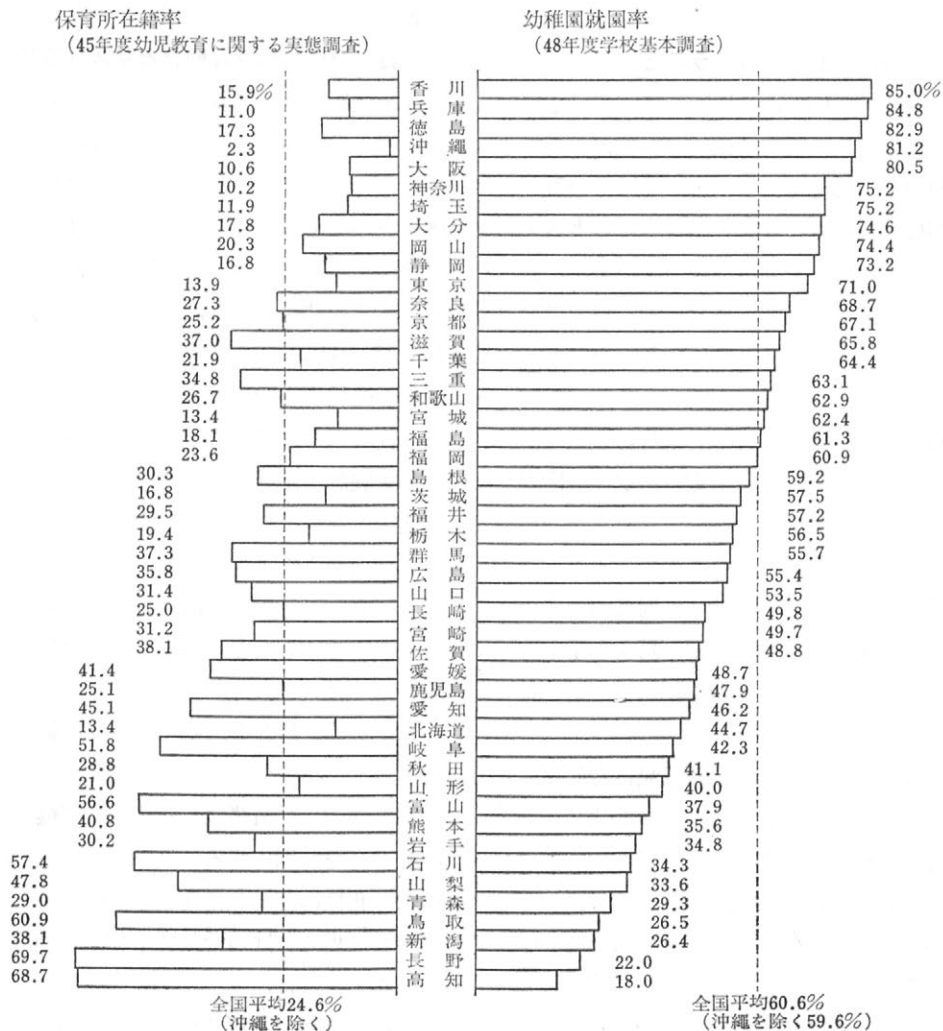
そしてこのことは家庭の親の指導のし方、子どもへの接し方にも通ずることである。

参考文献

- (1) 四宮晟監修 千葉大学教育学部附属小学校著 「全教科事例現場における教育研究法—創造性追求7年のあゆみ—」 新光閣書店 昭和48年6月刊
- (2) 四宮晟編著 「創造力を強くする法」 三晃書房 昭和49年5月刊
- (3) 千葉大学教育学部附属小学校 研究紀要第1号～第8号 昭和42年5月～昭和49年5月刊

(当財団評議員・千葉大学教授)

幼児教育の普及状況



# 家庭教育振興に関する国の行政施策

家庭、学校、社会の連携の重要性

田淵 武臣

## 1 家庭教育と生涯教育

昭和46年4月30日、社会教育審議会は、「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」の答申を行い、社会教育振興の基本方策を指示した。その中で、家庭教育、学校教育、社会教育の三者の連携の重要性、家庭教育の振興について指摘した。また、同年6月11日の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」において、教育体系の総合的な再検討—家庭教育、学校教育、社会教育の役割分担の明確化と再編—の必要性を強調している。今年に入り、社会教育審議会は、4月26日、「在学青少年に対する社会教育の在り方」についての建議を行ったが、ここにおいても三者の連携の必要性が強調された。

これらの答申・建議は、いずれも生涯教育の観点为基础にして、人間の生涯における各時期の学習課題に応えるための学習環境の整備を図ることの必要性を指摘しているものといえる。そして同時に、生涯教育というべきlife long integrated educationの中の「integrated」に重きを置く考え方に立っているとみえよう。

このように体系化された教育の中における家庭教育の位置づけとその正当な評価は、これらの一連の答申や建議の中で明らかにされ

たことに特に注目したい。

## 2 家庭教育と社会教育行政

家庭教育は、「親又はこれに準ずる者が、子に対して行う教育」であり、家庭教育そのものは、親と子のふれあいを通じて子どもの健全な心身の成長をはかることを目指して行われる私的な教育である。この私的な性格の故に、家庭教育と行政とはいかなる関係に立つことができるかが問題となる。個々の家庭教育のあり方に行政が介入できないことはいうまでもあるまい。家庭教育は親の考え方のちがいによって、目標、方法等も親の教程に多種多様であるはずのものである。

ところで、この私的な教育である家庭教育を、より効果的に行うためには、親が、子どもの心身の成長に関する知識やこれに基づく教育上必要な知識、技術、態度を身につけておくこと、すなわち、家庭教育に関して親が学習することは極めて大切なことである。親が家庭教育について学習することは、社会教育の中の成人教育に属するものであり、こうした親の学習要求に応えるための条件を整備することが社会教育行政の役割りである。

このことに関し、教育基本法第7条（社会教育）では、次のように規定されている。

家庭教育及び勤労の場所その他社会におい

て行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。

### 3 行政施策の概要

#### 1 行政施策の沿革

戦後、家庭教育に関する国の予算が計上されたのは、昭和37年度が最初であった。この時の予算は、家庭教育資料の作成のためのものであり、現在でも、この事業は、家庭教育振興の事業の中で大きな柱の一つとなっている。

昭和39年度から、市町村が開設する家庭教育に対する補助が開始され、昭和44年度からは都道府県に対する間接補助に切り替えられ、学級数、学級単価の若干の増加をみながら今日に至っている。

昭和42年度には、家庭教育調査指導についての都道府県・指定都市に対する補助が開始され今日に至っている。

昭和45年度から、家庭教育テレビ番組「親の目子の目」の委託放送を開始した。

昭和47年度には、若い両親を対象にした家庭教育（幼児期）相談事業についての都道府県への補助が開始され、はがき通信、巡回相談及びテレビ放送を組み合わせたその方法のざん新さ、事業規模の大きさ等から、家庭教育振興施策の中で一新紀元を画するものともいえよう。

昭和49年度には、社会教育審議会から「乳幼児期における家庭教育の振興方策について」の建議が行われた。そして、これに基づき、指導者用の資料を作成配布することとしている。

以上、現在まで続いている事業をもとにその沿革を簡単に記したが、全体のすう勢としては、子どもの発達段階からみると、小中学

生の少年期中心であったものから、乳幼児期にまで及んできており、学習方法からみると、集会的な学習から、テレビ、はがきなどの通信手段や巡回相談による親の個別学習にまで及んできており、学習条件の整備が多様化、体系化してきたといえよう。

#### 2 行政施策の分類

現在、国が行っている家庭教育振興施策を便宜分類すると次のとおりである。

##### A 施策の内容による分類

###### a 直接、親の学習要求に対応する施策

家庭教育学級、家庭教育（幼児期）相談事業、家庭教育テレビ番組「親の目子の目」、家庭教育録音教材、団体助成

###### b 親の学習要求に対応するための行政基盤を整える施策

社会教育審議会建議「乳幼児期における家庭教育の振興方策について」、家庭教育調査、家庭教育資料、家庭教育事務担当者会議、団体助成

##### B 国、都道府県、市町村等の役割分担による分類

以上、A及びBを組み合わせて図示すると次のとおりである。

家庭教育振興に関する国の施策の分類

区分	直接親の学習要求に対応する施策	親の学習要求に対応するための行政基盤を整える事業
国	家庭教育学級への補助（対県） 家庭教育幼児期相談事業への補助（対県） 「親の目子の目」の制作放送委託（対民教協） 家庭教育録音教材配布	家庭教育調査事業への補助（対県市） 社会教育審議会建議「乳幼児期における家庭教育の振興方策について」 家庭教育資料の作成配布 家庭教育事務担当者会議開催
都道府県	家庭教育学級への補助（対市町村） 家庭教育（幼児期）相談事業の実施	家庭教育調査の実施
市町村	家庭教育学級の開設運営	家庭教育調査の実施（但し指定都市）
社会教育関係団体	団体助成	団体助成

### 3 行政施策

#### (1) 家庭教育学級

家庭教育学級は、両親等が子どもの家庭教育に関し、一定期間にわたって計画的継続的かつ集団的に学習する機会である。

家庭教育学級への国の補助は、昭和39年から、8,134学級への補助をもって始められた。当時、家庭教育学級の開設を奨励した理由には、家庭教育の重要性が説かれていたにもかかわらず、婦人学級等の学級講座で占める家庭教育に関する学習の割合は20%にも満たなかったこと、学習者は婦人中心であり、ひろく父親参加を求める必要があったことなどがある。

補助単価等は、昭和39年度は、市町村への直接補助で、3万円学級に対する1万円補助であったが、昭和42年度から4万円学級に対する2万円補助となり、昭和44年度には都道府県への間接補助に切り替えるとともに、6万円学級に対する2万円補助となり、今日に至っている。

この間、国庫補助学級数も着実な増加を示している。この中では、従来、少年期の子どもを持つ親の学級が多かったが、近年乳幼児期に係る学級が比較的増加している。こうした伸びは、関係者の努力と両親等の学習要求の広がり示すものといえよう。

文部省では、家庭教育学級の事業が、住民にとって最も身近な市町村が開設するものであり、家庭教育振興にとって基盤となる事業であることにかんがみ、去る昭和46年11月15日に、「家庭教育学級の開設および運営について」の社会教育局長通知を出し、家庭教育学級の開設運営に関し、所要の組織の設置、発達段階に応じた学習内容、学習方法のあり方などを明らかにして一つの指針を提示した。

また、先般、家庭教育学級の開設運営に関

年次別家庭教育学級・  
講座開設数、参加者数

年 度	開 設 数	参加者数
39	8,323	597,023人
40	10,016	696,940
41	11,158	722,894
42	12,834	779,032
43	13,697	795,913
44	14,903	1,197,409
45	14,570	776,308
46	19,102	1,098,903
47	18,536	1,030,275
48	18,622	1,026,350

する指導方針や問題点を都道府県教育委員会の主管課に照会したところによると、問題点として指摘された主な事項は次のとおりである。

- ①学習内容の無計画性、方法のマンネリ化 41県
- ②乳幼児学級の少なさ、父親参加の少なさ 33県
- ③指導者の量と質 27県
- ④開設場所が小学校に偏っていること 22県
- ⑤学級運営体制の弱さ、自主性の少なさ 15県

こうした状況から、都道府県教育委員会は、学習内容（特に乳幼児）の充実に力をいれるとともに、家庭教育学級の配置に関し、子どもの発達段階、親の人口規模、学習の場所、市町村の実態等を勘案して、広域行政の視点から、全体計画及び年次別整備計画を策定することが緊要である。

#### (2) 家庭教育（幼児期）相談事業

この事業は、昭和47年度から新たに始められたが、1事業当たりの経費規模の大きさ、事業内容の多様性から、極めて特色のある事

業である。

これは、幼児期の家庭教育の重要性にかんがみ、幼児を持つ若い両親等が当面している家庭教育上の課題の解決を助ける目的で行うもので、この事業を実施する都道府県教育委員会に対し、所要額の2分の1を国が補助している。

この事業は、次の3つの方法を組み合わせて行っている。

第1に、幼児（第一子）を持つ親に対して年間10回程度、「はがき通信」によって指導する。

第2に、幼児の家庭教育上の具体的な問題について親の個別相談に応ずるため、心理学者、医師等で編成する巡回相談班を県内各地に派遣して、「巡回相談」を行う。

第3は、「テレビ放送」による相談指導である。放送内容は、「はがき通信」や「巡回相談」で親の質問や相談のうち頻度の高い事項をとりあげて、解説を加えたものである。この放送は、都道府県教育委員会が、県域をカバーする民間放送局に番組の製作、放送を委託して行うものであり、放送時間は1回15分以上、放送回数は年間26回以上、カラー番組となっている。

1事業当たりの所要経費は、予算上2,750万円である。昭和47年度は12県が実施、昭和48年度は30県が実施し、昭和49年度は38県が実施する。

この事業は、その事務量としては膨大なものであるが、画期的な事業であること、若い両親から大変好評を博していること等から、各実施県とも、各々工夫をこらし、事業成果の一層の充実向上に努めている。

この事業の成果として次のようなことが考えられる。

- ① 若い両親の幼児の家庭教育についての

認識が深まり、社会教育への関心が高まってきていること。

- ② マスコミ関係者が幼児期の家庭教育の重要性を認識し、社会教育一般についての理解が深まったこと。

- ③ 「集まる社会教育」から「届ける社会教育」という新しい方法が、この事業を通して一般の人々に理解されてきたこと。

また、この事業の一層の充実向上のためには、次のことに十分留意することが大切である。

- ① この事業は、はがき通信、巡回相談及びテレビ放送で構成されているが、各々の個々の役割を明確にし、相互の関連を密接にすること。

- ② この事業でとりあげる幼児期の家庭教育に関する学習内容については、各実施県内の親の生活環境や学習要求などを実証的に把握して設定し、各県ごとに特色ある事業とすること。

- (3) 家庭教育テレビ番組「親の目・子の目」の放送委託。

この事業は、テレビを媒介として全国的な規模で、家庭教育に関する情報を提供するものであり、昭和40年度から実施されている。

この事業は、財団法人民間放送教育協会に番組の制作、放送等を委託して行っており、その概要は次のとおりである。

主題 「親の目・子の目」

対象 成人及び青少年特に家庭婦人

時間・回数 1週1回、1回30分、年間52回

形式 カラー番組でフィルム構成

放送局数 民間放送局32社

放送時刻 家庭婦人の視聴に都合のよい時刻（局ごとに決める）

また、テレビ教育番組の利用についての調

昭和48年度家庭教育（幼児期）相談事業実施状況

県名	対象者		はがき 通信 通信回数	巡回相談		テレビ放送				
	年齢	人数		巡回数	相談件数	放送回数	放送期間	曜日	時間帯	放送時間
北海道	3	42,000	10	20	1,000	26	48.7~49.1	土	B	13.15~
岩手	3	8,246	10	30	1,110	36	48.7~49.3	日	B	16.30~
宮城	3	14,000	10	24	2,400	29	48.9~49.3	日	特B	17.00~
秋田	2	7,390	12	14	323	35	48.8~49.3	土	B	11.00~
福島	3	12,000	10	19	506	30	48.9~49.3	日	特B	9.30~
栃木	2	14,000	8	22	1,193	26	48.10~49.3	日	B	8.45~
群馬	2	13,000	10	30	821	30	48.4~49.3	土	A	21.15~
埼玉	3	43,000	8	12	713	39	48.7~49.3	日	B	8.30~ (20分)
千葉	3	38,000	10	11	562	26	48.8~49.3	火	特B	22.00~
神奈川	3	58,982	8	15	912	26	48.10~49.3	日	B	9.30~
新潟	2	14,000	8	10	495	26	48.10~49.3	日	B	9.30~
富山	3	7,872	10	10	241	26	48.9~49.3	水	B	17.05~
石川	3	7,000	10	12	684	26	48.10~49.3	日	B	8.00~
静岡	3	25,572	8	10	603	26	48.9~49.3	土	B	17.45~
愛知	3	51,800	8	30	692	40	48.7~49.3	日	B	10.30~
三重	3	12,411	10	20	546	26	48.10~49.3	日	B	12.15~
兵庫	2	43,000	9	12	759	26	48.7~48.12	日	B	10.45~
鳥取	3	3,881	9	10	565	26	48.8~49.1	日	B	10.30~
島根	3	3,960	10	11	253	27	48.6~48.12	日	B	9.45~
岡山	3	13,300	10	24	532	26	48.10~49.3	日	特B	10.30~
広島	3	21,000	10	12	300	26	48.7~48.12	日	B	9.30~
山口	3	12,000	9	14	1,000	27	48.7~49.1	土	B	11.00~
徳島	3	5,178	9	12	639	35	48.6~49.1	日	B	9.15~
香川	3	6,650	9	11	542	29	48.9~49.3	日	B	9.00~
愛媛	3	10,000	8	10	200	26	48.7~48.12	日	特B	14.15~
福岡	3	31,000	8	10	170	26	48.9~49.3	土	B	12.00~
長崎	3	10,200	10	20	1,000	40	48.7~49.3	日	B	9.00~
熊本	3	9,400	8	11	266	26	48.10~49.3	土	B	13.00~
大分	3	7,118	9	16	310	26	48.10~49.3	日	B	17.15~
鹿児島	2	11,000	10	17	850	30	48.6~48.12	日	B	15.30~
計	3才 2才 <sup>24</sup> 6	556,960	278	479	20,187	—	—	—	—	—



査研究も併せて委託しており、全国各地で視聴者、放送事業者、社会教育行政関係者による研究協議会も行っている。

昭和49年度においては、テレビ放送については月1回程度は家庭教育における高齢者の役割を扱うことにしており、また、各地での研究協議会においては家庭教育（幼児期）相談事業でのテレビ放送のあり方についての研究をすることにしている点に特色がある。

#### (4) 家庭教育録音教材の配布

この事業は、家庭教育学級等に適切な学習教材を提供するために、市販されにくい教材作製を制作者に依頼してこれを買上げ、視聴覚ライブラリー等に配布するものである。ここ数年は、家庭教育学習シリーズとして、乳幼児期編、少年期編、青年期編を配布したが、昭和49年度は、社会教育審議会建議「乳幼児期における家庭教育の振興方策について」を生かして、乳幼児期に係る録音教材を予定している。

#### (5) 家庭教育調査

この事業は、都道府県・指定都市教育委員会が、家庭教育振興施策を策定するのに必要な調査を行うもので、所要経費の2分の1を国が補助している。調査内容としては、家庭教育に関する親の学習要求(学習内容や方法)に関するものや学習活動の実態などがおもなものである。

特に今後、充実した調査を行っていくためには、次のような点の配慮が大切である。

- ① 調査の実施に当たっては、調査の専門家を企画委員会などの組織を設け、企画及び実施体制の整備を図ること。
- ② 調査結果を分析して、親の学習要求に基づく学習形態、学習内容、学習方法等を明らかにし、家庭教育振興のための行政施策の企画立案に活用すること。

#### (6) 社会教育審議会建議「乳幼児期における家庭教育の振興方策について」

昭和49年6月24日、上記の建議が行われた。

この建議は、生涯教育の観点から、その始期に当たる乳幼児期の子どもに対する教育の重要性にかんがみ、さきの社会教育審議会の答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」の趣旨をより具体化するため、従来、未開拓な分野とされていた乳幼児期の家庭教育に関する学習内容をできるだけ体系化し、家庭教育の振興に役立たせようとするものである。

特に、この建議は、家庭教育の学習内容に関するものとしては、画期的なものであり、その活用が期待される。

この建議の要点は次のとおりである。

##### ア 建議の内容

乳幼児期の家庭教育の重要性及び乳幼児期の家庭教育に関する親の学習の重要性を明らかにするとともに、乳児期及び幼児期の区分により、それぞれ①その発達の意義、②生活の展開の特徴、③身体、運動機能、言語、情緒などの心身の各機能の発達とその特色、④心身の発達と家庭環境や社会環境とのかわりを検討し、乳幼児の心身の発達の一般的傾向や法則を明らかにするとともに、それに対応する教育上の一般的な指針を述べている。

##### イ 乳幼児期の家庭教育のねらい

①その未熟性を守ることを重視しながら、適当な刺激（助長と抑制）を与えること。

②身体の発達だけでなく人間らしい心を育てること。

③個性の芽ばえを大切にし、それを伸ばすように工夫すること。

④心身の発達には個人差があることを知ること。

そして以上のような着眼点に立って、日常



生活の中で親等が配慮すべきことを例示的に提示した。

なお、建議に当たっては、次のような点に特に留意していることを付記しておく。

①この建議は、乳児期と幼児期の2本立てとして、各時期における心身の発達の一般的法則性やこれに即応する家庭教育の特色を明らかにしているため、親の学習要求にきめこまかく対処できること。

②審議においては、心理学、医学、教育学、社会学等の各分野の学識経験者の協力により、相互に関連領域について総合的検討を行い、乳幼児期の家庭教育に関する学習内容をできるかぎり体系化したこと。

③この建議は、今後、家庭教育相談事業、指導者研修事業、家庭教育関係資料の作成など、家庭教育の振興のための諸方策をすすめる際に活用されることが期待されるが、特に家庭教育学級を拡充して、ここにおいて社会教育主事や公民館主事等によって十分に活用されることが期待される。

#### (7) 家庭教育資料の作成配布

この事業は、都道府県等が行う家庭教育振興施策の企画・立案の参考に供するため、文部省において所要の資料を作成・配布するものであり、いずれも指導者向けである。

その第1弾は、昭和39年度から41年度にわたり作成された家庭教育資料（第1集～第3集）である。その後も各種の資料を作成配布したが、最近では、「家庭教育に関する学習

事例集」を作成した。これは、昭和46年度からの3カ年計画で昭和48年度に完成した。利用の便を考慮して加除式としており、その内容は、乳幼児期、少年期、青年期の各発達段階に応じた家庭教育と純潔教育の事例で構成されている。この資料は、各都道府県市町村の家庭教育事務担当者の協力を得てその実践事例のうち特色あるものをまとめたものであり、効果的活用が期待されている。

昭和49年度には、新たに、「乳幼児期の家庭教育に関する指導資料の作成・配布等」に要する予算が計上され、前述の建議の内容を周知徹底するための地区別の研究協議会と、建議を基礎にした指導資料の作成配布を行うこととなった。

#### (8) 家庭教育事務担当者会議

これは、国と都道府県教委等との意思疎通の円滑化を図るために行うものであり、文部省が主催している。

#### (9) 団体助成

文部省では、家庭教育の振興を目的とする全国的な組織を持つ社会教育関係団体が行う事業に対し、求めに応じて指導・助言するとともに補助金を交付している。

現在、財団法人ファミリースクールが行う幼児期の家庭教育地区研究集会及び財団法人修養団が行う若い母親1日教室の事業に対し補助している。

(文部省婦人教育課)



# 日本人のくらしの美

保田 與重郎

日本の過去の史実の中に、美についての評論や、議論や教説や教学といった形のもの、無かつたわけでない。千数百年以前にすでに、文学の批評や、詩論の形をなす書物もあつて、それをも一つの伝統とし、ほぼ一貫して、同一国語と単一民族の観念で語られてゐるのだから、今日の世界の歴史の上ではむしろ異例の国がらである。

文明と歴史が、単一民族で維持され、「文明」の「歴史」を以て、権力政権や財力支配などの争奪以上に高貴なものと考へてきた点では、我国は他国にくらべても特別の異例を事実としてゐるのである。

美や、芸術、文芸に関係する観念の文学が一筋を守つて長く伝統し、しかも侵入民族による中継交替をうけず、融和した民族が、国民としての単一のものをつくり、これを大事に伝へたといふことは、世界の現状ではまことに奇蹟に近い。しかもこれが実にわが国と民族と歴史における天皇の御意味にて、これを「文明」ととなへ、皇神の道に言霊の風雅として顕はれるとする。

しかし、この点で少し注釈をいへば、平安朝以前の大倭朝廷の時代文壇にあらはれた、当時の支那大陸で行はれた詩論形式を模した著述に、我々の美観からみて、歴史的意味があるといふことではない。むしろ万葉集のや

うな古典に、何ごともなく描き出された美観の叙述とも見られるものに、極めてあざやかで、また珍らしく、味ふかいものがあるといふことに重点をおいてゐるのである。

文芸についての、この系譜の考へ方は、明治以降の官学、勿論当時の私立大学学風もふくめてであるが、そのころに行はれた近代的な学芸の論理では理解し難かつた。近昔につくられた「国学」のものの考へ方や感じ方を、多少自己啓蒙せぬ限り、全く難しい話である。往時は「国学」はミクニマナビであり、フルゴトノマナビでもある。

我々が近代において、困難したことは、古心とか、古道とかいはれる、当然の日本人としてもつて生れた、最も自然なものを、素直に発足の原点として、理解する方法の恢弘だつた。我々が古事記や万葉集を、さらに下つては源氏物語のやうな文学を理解し、それに対するよろこびやうれしさを自身にさとり、心のうき立つやうな生気を味ふといふこと、一言でいへば、詩文学にふれて、己が天地の始めに今在るといふ生々の感動を得るときは、近代風といふべき明治以降の官学風のものの考へ方や論理を放下した後であつた。しかもこの放下の事業は、今に於ても誰にあつても、殆ど完了してゐない。閉した昼の部屋に少しづつ光がさしこんでゐるのに目をこらす如き

始末である。このことは、自国の古典に限らない、隣国の古の聖人の述べられた二三の教典、しかも二千年以上の長い間、我々の祖先がくりかへしくりかへし学んできた典籍を味い知る時にも当る。例へば、「大学」のやうな古典、下つては唐宋の諸家の作品に対する観賞に於ても、この事情ほぼ同じである。私見でいへば、わが国文明の歴史は、兩度の鎖国時代に恢弘の緒を示し、近代において開明の時代を得てゐない。しかも日は傾き、道は遙かである。天下は即ち乱世である。

国史を顧みるに第一次の鎖国は、王朝文学を生み、近昔の鎖国は、「国学」といふ文学を生んだ。鎖国の原動をなしたものは、単なる権力政治や経済の問題でなく、国際間の権勢陰謀の疑心でもない。多くの条件と原因の重なり合ふものがあつた。その一つはわが民族の意識せずしに持し來つた、文明の精神であつた。くらしのこころとその思ひである。

京洛千本のあたり、皇宮の近くで、異国の神の教へを説く教団の僧侶が、白昼に牛馬をおひたて來つて、これを一撃に奢殺し、それをむさぼり喰ふに、その解剖の血が小川をなして流れるのを見た時、京人の民衆が不安動揺するのは、今日からは想像できない恐怖である。キリシタンを禁止せよといふ判断には民心の感情があつた。西洋侵略の情勢判断に、当時の権力政治家が無知でなかつたといふ理由に加へて、京都の平和な市民の恐怖と不安に対する豊太閤の町内奉行たちの心配といふものも、極めて大きい作用をした。この事件とその事情の根柢に於て、日本人のこころとか情緒とか、ひいてはくらしぶりを考へなければ、異教禁止令の理解も外相の論に終り、かりそめにもくらしの風儀の優雅さとか、「ものゝあはれ」の実感の手引がうかび出な

い。我国では近昔ですら、鹿猪を喰ふといふ太古米の食生活を行ふに當つて、これを<sup>クヌリク</sup>藁喰ひととなへ、諏訪明神の神許の護符をいただいて始めて安心、畏み食していたのが、わが都市の、通常家庭のくらしの感情だつた。このやうなくらしの中の心の底の思ひや、それから發生する感情や情緒をさとめることは、極めて近いこの百年間が、千年の昔のやうに遠くなつた。これが今日の日本であるといふことを知るなら、ことの始末は国籍喪失の文学の流行に嘆く程度ですまない。しかし我々は、ただ絶望すべきであらうか。私がしか思はないのは、絶望すべきであらうかと、ことばとしていふことを知つてゐる人が、いまでも無数にゐるからである。彼らは声なき民といふやうな存在でなく、その日々の中で、文明を黙々と考へてゐる。そのやうな人々の知は頭脳にあるのでなく、古雅な表現をすれば腹に据つてゐるといふ、また最近代に生きてゐる素朴原始的な勇者の間でつかわれてゐる言葉でいへば、肌で知つてゐる。この<sup>ハツ</sup>腹と<sup>ハツ</sup>肌との「知」は、時勢をかへる大原動力だつたが、議論や対話で認識されない。

近昔の日本の農人にとつて、牛馬は家族にて、下店に同居する、それは同胞に似てゐた。この気持は農でないすべての人々にも感情として通つていた。大宝令以來わが国の農民は<sup>オホミツカフ</sup>大御宝であり、他は一括した賤である。しかしこの意は階級貴賤の別でなく、至高文明觀念をふまへたうへで、現代風にいへば、職業の社会学的分類だつた。

我国史において、美についての觀念学は、千数百年継続の史実をもつが、それらは、日本人の美のあり方に、考え方の重さをおく時は、第二義のものである。美を論ずることに観点を置くかほりに、くらしそのものに美觀

を実現したのである。ことさらに有害といふ必要はないが、無益に近く、それが第三者の手にわたり、心の稚い、知つたかぶりを以て教養と思ふ如き一部若者を害するといふ弊は無きにしもあらず、彼らはそれによつて他人を傷つけること寡いが、自らを傷つけ、自らの心にゆとりない殺伐の人生から、その生涯の殆どに亘つて、離れ得ないのである。今日美の制作に従ひ、美の評論を試み、また美の学問をなす人々の間には、美といふ観念を妄想してゐる例が多い。実相を見る時、思ひ半ばにすぎたものである。わが文部と現場教育者の美的教育の方法を見ても、芸術の作品にふれて心をゆたかにし、心うれしくすることを尊しとする風は絶えてない。さういふ素朴自然な態度の代りに、知識として芸術品の作者を云々し、制作時代を云々する如きゆき方は、むかしの日本人の学問についての考へ方や、くらしぶりからいへば、美の生産とならず、その行為は第二義のものであつた。芸術が人間のくらしにとつて何であつたか。芸術は人間のくらしに何を徳用したか。人間としての感情でうけ入れる時、正しく単純なものを、ことさらに美術論や美術史として、知識だけに心をかたむけ、さらに大きくひきくくめて「文化史」といふやうなことばで、ものを知識として見、それを幼童に教へることに意味があるであらうか。知識偏重教育の一例である。今日の百科辞典は、共通の裝飾的知識としてつくられてゐるが、さういふ考へ方には、人の創造力や造形力を消滅させるといふ作用しかない。人は造形するゆゑに新しくなり、創造によつて自然にかへり、万人が子供だつた時にもつことのできた、天地開闢の進行の中に、いつもあると感ずることが、今生の最大のたのしみである。

私は幸ひに東洋人であり、国学の学びもいささか心得るゆゑに「くらし」に対して、またその根源となる「歴史」に対し、近代風といふ西洋とは異質の考へをもつことができる。「歴史」というものは権力といふ仮相の世界の、妄念の争奪を描くことであるか。権力の争奪には、僅少の善がともなつても、これは権力や野望のかかはるところでなく、その関係者に、人の自然の徳と善のなほ残るものあつた証に他ならない。陰謀や、ねたみや、貪慾や、それにつづく殺戮や支配欲、などといった悪心の修羅場を人間と人類の大事の歴史の場と見なすべきであらうか。さういふものを記述することが、「歴史」の著述の目標であらうか。学問の目的となすべきことであらうか。人類と人間と人道は、必ず「文明」の到来をめざしてゐる筈である。幸ひにも我々の二千五百年学び来つた海彼渡来の聖人の学問には、三代の治を恢弘するといふ文明の理念と歴史の目的があつた。わが国学においては、近昔に入つて、これをさらに清浄にし、道の信実の実証によつて、論理的に精理された。本居宣長の明らめられたところは、支那の黄老の詩人たちの心情をほめて、その観念思想を深奥で正しくされたものである。道あるゆゑに論らず、道はただもの<sup>アツツ</sup>に到るの道なるゆゑに、並行して争はずといふ類の発想そのものさへ要なしとなされるところと、この時に我々は教はつたのである。

明治維新の最も大きい原動力の一つとなつた吉田松陰もまた神の如き人だつた。野山の幽居中に、国学を言霊の道から学ばれたことから、安政の獄中、死の7日前に、わが国の「大学」は、「天朝の御学風」によるべしと感悟された。松陰はその大綱をすらのべてゐないが、この一言は、天来の新風として人心に

通じるものがある。往時の知識人には、「小学」「大学」の区別についての基本思想があつたといふことを、ここで念頭にしておく必要がある。また言霊の道といふのは、今日語でいへば、国語の正統仮名遣の学問である。餘事ながら、旧時代の心ある教師がこれを子弟に教へる時、7日を以て足ると申された。むかしはあたりまへの人にして、自然な人々が多かつたのである。あたりまへの日本人といふあたりまへとは何かといふことは、あたりまへの人には説かずしてみなわかるものである。

永遠の活力のある民族は、天下大乱下の民族を救ひ導く聖賢英雄の体で感じとる。対話や弁証によつて英雄を判断するといふ如きは、未熟を瞞着する加工である。征服思想である。活力ある民族の信とするところでない。大衆が自らの師を知り、英雄を直感するといふ能力は、その民族の永遠の新しさを証する生命の手形である。この能力を失つた民族は悲しく、即ち滅亡の民族である。生命は能と力を伴ふ。英雄は国民大衆をあざむきはしない。野望に向つて組織しない。組織は人が人を支配する様式である。英雄の存在は、その気象の発動する時、四方を風化する、これを天命といふのは、無為にして生産する自然を人為人工化したところの観念論にて、四方風化は、人心創造の自然現象である。自然現象は、平常のもの如く、時に奇蹟の如く、造物主の力の働きの如くに、至高至大である。この平常には、一定といふことがない。われわれの肉体を仮想と知り、死という仮想を知ることが一定であるが、靈魂においては、千変万化常道はない。靈魂の不滅について、古来人類は妄想をもちつづけた。靈魂についての観念では、妄想と正知とが、混在して人類を支配し

来り、今もそれはつづいてゐる。古来日本人の自然なくらしぶりには、この正知を自然とした。教学や道の論に偏向することがなかつた。日本人の自然は、オノヅカラといはれ、またカムナガラといった。黄老の詩家文人が、今生の自然人情の中で、綿々と造形した人心の風景観は、古来の日本人のくらしの心では、ものにゆく道があるといふただの風景だつた。さりながらその風景こそ、天地の恩恵と、遠御祖の積善の風景だといふ感情が、論をなさず、詩文の綿々さへ造形せず、あたりまへのくらしの原則基辺をなしてゐたと考へられる。今日においては、この恩恵と積善を、一つの「神」の観念に形成してゐるが如くに理解しても、さして大誤ないと考へられるのが、わが国の「神社」である。ここには偶像も観念学もない。タブーを感じる宗教秘儀もなく、ただ礼儀作法の儀式だけがあつた。「氏神」とよび、「鎮守」といふよび名が、稚な心になつかしいのは、「神社」が無名の神であり、天降りの記憶であつた。村も人もここから発生したといふ回想がもとをなす。この神は、一つでなく、ただ何となく神々であり、名は徳用によつて無数である。数としての八百万神といふのは、無数をいふ。即ち天地の始めの心をいふ。天地の始めは、無であつて、しかもこの無は限りない生産の働きのもとである。稲の実が草と成長して、また実をなして米となる。この循環をあらはすのは、進化論でも、進歩思想でもない。循環は天理である。これが昔の日本人のくらしをうつして、さはやかに、清らかにしてきた因である。清貧を尊んだのは、唯物思想や、進歩思想では理解できない。至善に止まる心を高しとしたのである。

日本人のくらしは、建材に色彩や飾りをつけて、装飾の美をなすものでなく、専ら乾布

でふきあげて、炊ぎのすすや、けむり、自然のままに磨きあげて、淡々とただふき込み木目の美しさを出すことに、くらしのしきたりとして満足するような時代に始り、それが観念論化へ移つてゆくのは近昔である。木々の繁る山河の景色は、雨水にめぐまれた国民に、潔癖のくらしを教へたが、豊かな水に感激し、大切につかふことも教へた。この教へはわが家庭教育の大本の一つだつた。

我々の祖先が、神社に集つて新嘗ニヒツメを行つたことは、天皇スメラミコトが天降りの時天上の神々から事よさされてこられた風儀と、全く同一の考へ方の行為である。

わが国の地上肇国の神話は、この地上に天上の風儀をうつし、この地上を天上と等しくするといふにあつた。これがわが神話によるわが神国思想である。この天つ神の事よさは新嘗によつて行はれる。年毎に新しく永遠に行はれるといふのが、神国永遠思想の根拠だつた。この「神国」についての理解は、北畠准後の言論を正しくよみとる時の、重要な心得である。偉人の思想を解説する者が、その時の一般的な思想や、信実を知ること努力せずに、表現末端の不足を批評しこれを得意にいふが如きは、黄吻の我意、見戯の理窟にすぎない。人間の成熟心は、恩恵を知り、尊敬を知ることであつて、この二つの心術を知らないものは、今生に人として生れながら、その心人に到らざる、不幸の存在である。わが国旧時代の伝統のくらしでは、この尊敬と恩恵を、教理や宗教論や神学として説くことなく、日常の行儀作法としてしつけとした。そこに道があらはれるといふ議論などはしないのである。その根柢に、ものあはれといふ感情をもち、そこに人間の生命の本義信実を感じとつてきた。これは人が人として生き

てゐるといふ意味だつた。ものあはれを、近代西洋風の美学や哲学の観念で説かうとした類の、明治開国後の学風の殆どは、今生の無感情と無感動からつくられた、権力の誇示や虚栄の類で、阿房宮思想の近代的な一つの形である。

釈迦の教へは、南都佛教系の学僧などによつて、深奥な哲学の論とされたが、日本人のくらしぶりでは、佛教を優美な儀式として了つた。また端正でつましい行儀作法とし、つひには、ものあはれを、ゆたかにこまやかに、また深いものとしたのである。孔子の教へも、大方は典雅な儀式となつて、あるひは我が朝廷のある時代において、この古の聖人の感情さへ始めて生かされたかと思はれる。一頃の朝廷の政治は、礼楽の観念を美化し、支配や権力の争闘や、外交謀略の類にあるのではなく、政治を儀式とし、進退行儀作法の美の造形としようと思つた。日本人の古人の殆どすべての人が考へ、他国では殆どすべての人が考へつかなかつたところである。この事實は、そこに神ながらの道があつたか、無くなつていたかという区別を示すだけのことである。

我が国の近昔までの教育は、専ら家庭に於て、人の心にもものあはれを教へるといふことが念願だつた。それは冷厳な封建の世の母たる女性の心情でもあつた。我が国の千五百年の歴史のうち、また文明の恢弘を念願とした時代に於て、わが国では、すでに学校の形式や図書館の設備があつた。千数百年の今日まで、それが始つた時の形を伝えてゐるところもある。そして我国の正統な佛教の寺院では、学問研究の学校といふ使命観を、近昔まではもちつづけてきた。

儒教の学びから、我国人は、遠い昔の時代

すでに、道徳の徳目をたてた実践倫理学をつくつたが、これは「大御宝」の以外の人々、官吏や学生や工人などといった人々のサービスの教へだつたのである。その頃も道徳の根源としたものは、人の心にもものあはれを知らずにあつた。それは道の論としてでなく、歌のやうな文芸の風雅によつて教へられた。人の初心をいつも大事とすることは、天来神より与へられた心を開闢することだつた。それは家庭の教育で行はれる。その時とも素直に知られたことは、今生の大事とは、清浄なくらしぶりとその心のすずしさにあつた。この気質が最も極端に振舞はれたのが、近世に於て、芭蕉とこの翁をしたつた人々の心のもちやうだつた。彼らは草庵を住家とし、思ひ立つた時には、こともなくこれをたたんで、旅に死ぬことを意としなかつた。邸宅も寺院も教会も、この人々には仮相であつた。無であつた。教団の組織を悪と断じて、宗教改革を唱へ、無教会主義を以て外国の宣教師を批判するといふ形の振舞もしなかつた。多少さういふことに知をもち、考をもつたやうだが、それ以上のことをしなかつたのは、まことに至大至広のころのはたらきといはねばならぬ。千万人を殺して平和が到来するかも知れない、一人を殺さずして平和が到来するかも知れない。五千年の人類の歴史で、三代の治がくづれたあとは、両方とも何の成果をもあげてゐない。人を殺す側の、その時代の移り変りを「歴史」と考へることは、妄想に偏向が加つてゐるのである。今日の「歴史学」だけが歴史の学びではない。先王の道の恢弘を期し、また願望して、絶学を興す努力をつみ重ねてきた人々の志の歴史にくらべ、その意義と価値の高低をいふことが、私にとつては歴史の学びの時務であり、また修身の倫理学で

ある。農に営々とつとめ、この生活は政治権力と無縁と宣言する漢人の思辨と、さういふ観念をもつ以前に、黙々と天恵を積善に造形することとは、くらしの事実のうへで異つてゐる。多少荒々しい表現だが、老子の片言の発せられる前提に、そのさきの太神原始に、人にも風景にも「道」があつた状態と、そこに生きた人々のくらしのころのけじめを、私は改めて考へることを、わが先人によつて教へられた。老荘を難ずるのでなく、それを敬するゆゑに、宣長大人の感得された思想が、いささかわかつたのでなからうかと、私は反省して思つたことである。

仏教の教学を家庭教育とする以前に、情緒としてとらえて、子弟の行儀にしつけて、これをものあはれの中へ入れおさめたことが、日本の近昔までの家と人のくらし方だつた。途方もないわるい時代の、関東の民草の作つた「東歌」を、風俗の歌を例としてみようか。それらが倭朝廷に対する忠誠のあかしとする解釈を一応ゆるすとして、さらば彼らは倭朝廷の何に忠誠したか。それは権力や威勢に対しての奴隷の態度でなく、風雅に対するおのれの誓ひだつたのである。人の世における悲しみや親しみをいひつつ、一つに帰するものは、ミヤビだった。ミヤビとモノノアハレには、説明なくして、心にひびきあふものがある。それあることが、今生に、この国土の風景の中に、人として生れたよろこびの大なるものである。「愛」は憎に通じ、佛説においてもこれを批判してゐるが、「親しみ」は有でなく、慾でなく、さはやかにすずしい無である。親しみ心にあつては、有限の生の慾の悩みはなく、無と死がある。この死は永劫のものにて、永久とも、悠久の生といつてもよろしいが、実に瞬時にして永久である。進



みも動きもせぬ、一定に止つたところの至上のものである。もし至善に止るといつてもよく、はた至美に止るといつてもよい。進むことも求めることも、その思ひにきざすことのない、永劫の実である。それがものあはれである。その永劫は寂寥感を味はせるが、それは窈窕無窮にして、空気の如くに天地充滿の相がある。ここに於て、魂の不滅が妄想からはなれ、正知に到る。靈魂不滅の妄想は、その妄想と同次元に立つその否定論もあはせて、近代人文科学の、一面の論理しか知らない者の、不幸な無明である。靈魂の不滅は死後において実証されるものでなくして、今生、当今、即座の感動に於て、充滿した実感となる。これは最も平凡の人に与へられた神々の恩恵である。また人が人間であるといふことの証でもある。他界は、死後のものである。在るが如く無きが如く、定かでないが、今生に於ける他界の観念は、今生の風景の中で、一切を仮相と観じたあとに残る光華明彩の世界である。道元の威丈高な言論は、権勢歴史の中に於ける人生処世の達観である。親鸞の一向は現世今生の達観であらう。詩家文人の感情としての、ものあはれの世界のみを、心の棲家とされなかつた人の如くに思はれる。これは批判の言を弄してゐるのではない、私自身の今生のあはれをのべたにすぎない。明治の鴻儒といはれる元田永孚先生の思想に、近代西洋文化の論理を旨とされたのは如何したことであらうか。春畝公の憲法義解にも、さすがに武士道的徳目的道徳観はあるが、皇朝風雅のものあはれに欠如する。修身徳目の並記は、キリスト新教風に考へた肝要の善であるが、わが国の人々のなつかしみしたし

むところと同じ心術でない。肝心のものは、かりにいへば、ものあはれ、少し遡つていばみやびである。美を行儀作法の最高に造形えした時は、その表象は、つつしみぶかく、ものしづかで、さわやかにすずしい、美という観念さへ消える。これは日本の美術の大本、縄文上期の造形にも、この気品をただよわせてゐるのである。

修身には異質の如くさへ見える本と末の二つがある。本は道、末は人工の道徳論である。修身の究は、「小学」の教えの基本ともされた灑掃應待より始まり、人の進退の美しさにあらはれる。わが国の素朴なしつけでは、行儀作法である。人の眉目がみな美しく、その言葉はみな詩歌であり、振舞は舞ふ如き美術、言語は音楽である。子女の滝然百媚生ずるの美しさは、芸能歌舞の技芸よりも、尋常の身のこなしの進退にあらはれるものである。この現前浄土の空想は、凡そ人間歴史の有終の理念にして、止まるべきのところと私は思ふ。人間の「歴史」のめざすところ、歴史の書として文人の著述するところは、その止まることを恢弘すべく志を行為に立て、天下四方を風化した魂を記述すべきものにて、領地の争奪、人間の殺戮、争闘や陰謀、いつはりとだましあひ、僅々二十年の榮華と物慾のために権力に執着し、人を信じ得ず、道義を傷つけ、あげくに常住不安の日常に責めさいなまれた如き、異常性質の持主の現世的仮りの繁榮や支配を著述するものでないと思ふ。左様な歴史のみを「歴史」と思ひこみ、さうした観点からの史伝や文学を目的とすることは、文人一期の使命でない。古人のひそみにならば男子一生の仕事でないのである。

(当財団理事)

# 国語教育の現状



## 文芸偏重の教科を正せ

東京大学助教授 築 島 裕

高校進学率が80%に上り、大学進学率が30%に及ぼうとしてゐる現状は、教育の普遍化、教育水準の向上といふ点から見て、確に好ましい現象であらう。その原因は、従来の学歴重視の社会的風潮に加へ、国民所得の上昇によつて、父兄が上級学校進学の学費に耐え得るやうになつたことと、更に子供の数が減少して、親は一人か二人の子供に教育費を注ぎ込み、その将来の“出世栄達”を熱望する所に、大きな原因が見出されるやうに思はれる。

戦前、大学卒業者の数が1%にも満たなかつた頃は、エリートとして社会の指導的地位に立つことは、むしろ自然の成行であつた。しかし近年のやうに多数の卒業者が世に送り出されるやうになると、大学卒業生は必ずしもエリートではなく、大学の中でも少数に限られた学校でなければ、社会の指導的地位に立つことは困難となつてきた。そこで、特定の大学への入学試験が激烈な競争となり、受験生やその父兄たちが血眼になるといふのは、自然の成行である。確に受験勉強は陰鬱なものだし、すべての事が享乐的な現代の世の中になつて、殆どただ一つの、刻苦を強ひられる此の事態は、多くの人々にとつて誠に「地獄」であり、忌はしいものと感ぜられるのは無理ないことであらう。

入学試験の試験地獄を解消しようとして、種々の方策が立てられてきてゐるのも、全く右の発想に基くものである。そしてこの方策として、高校入試については、公立高等学校の増設、学区制の実施などが提案され、実行されてゐるし、また大学入試については、国立大学の試験期日の統一化などが計画されてゐる。しかし、現実には“試験地獄”は年毎に激化し、大学浪人は半数に及び、高校はいふに及ばず、中学や小学校の有名校に入学するための予備校までもできて大繁昌といふ状態である。

大学や高校の学校全体の定員の総計を考へれば、必ずしも入学希望者全員を入学させるのに不十分ではないであらう。しかし問題は、特定少数のいはゆる有名校に大勢の受験生が殺到するから生ずるのである。“有名校”が社会的に高く評価されてをり、その定員が一定である以上、どんなに学校を増加させようと、試験地獄は絶対に解消するわけではない。これは至極簡単な道理である。この試験競争を解消しようとするならば“有名校”を社会的な圧力か何かで抹殺するか、または入学定員を無制限にして、希望者全員を入学させるしか方法はないであらう。現に、東京大学に無制限に入学を許可して、あとで学内の試験で

厳しく振り落せばいいといふやうな議論も時聞かれる。現に外国の大学ではこのやうな制度を実行してゐる所もあるわけだが、日本の、殊に国立大学では、その頑強な官僚機構によつて、恐らく実現不可能であらうし、仮に実行に踏切つたとしても、恐らく数万人が押掛けて東京大学は破裂してしまふことであらう。

東京大学の学生の生活調査の結果なるものを知らされたが、それによると、父兄の平均収入が、一昨年(昭和47年)で三百余万円であつたとのことである。これは、全国の所得平均の二倍以上であつて、東大生が、現在では一部の有産階級の子弟に限られてきてゐることを示してゐると思はれる。激烈な入試を突破するためには、単に本人生来の能力ばかりでなく、浪人も許し、塾に通はせたり家庭教師を附けたりするやうな物質的・精神的援助ができるやうな恵まれた家庭の子弟でなければ果し得なくなつてきたのではないだらうか。

一方、可愛い我が子を“陰惨”な試験地獄の苦しみには遭はせたくないといふ“親心”も当然であつて、大学へ直結するいはゆるエスカレーター式の私立学校へ入学させようとする執念も大変なものらしい。聞く所によると、某有名私立大学へ直結してゐる幼稚園に入るための予備校があるとか。全く驚き入つた話である。

入学試験が、その準備のために青年に対して多くの時間と労力を要求し、しかもその努力が、単に試験に合格するだけの効用しか持つてをらず、大学入学以後の、更にはまた永く一生に亘つても、殆ど効用がない、と一般に考へられてゐる所に、入学試験反対論や改善論の最大の要因があると思はれる。しかし、入学試験は、そのやうに単に一時的な効用だけしかないものなのか、それとも別にメリットが認められるものなのか、更にはま

た、そのやうな弊害が、試験制度そのものの中にあるのか、それとも試験の実施方法や試験問題の中にあるのか、もつと詳細に考えて見る余地があるのではなからうか。

私は昭和17年と18年とに旧制の高等学校を受験したが、その頃も入学試験は激烈な競争で、試験地獄といふ言葉も既に存在し、受験雑誌も予備校も模擬試験もあつた。ただその頃は、受験人口が遙かに少数で現在とは比べものにならなかつたのであらう。私は文科に入学したから、試験勉強で苦勞した数学や物理などはその後さほど役に立つた覚えはないが、意識の底には残つてゐて、自分の物の考え方全体の中で一つの基盤をなしてゐるもののやうに思はれる。英語や国語の知識は、その後の勉強にとつて、大いに役立つやうに思ふ。一回の失敗を挿んで2年余に亘る試験勉強は、人生勉強になつたとは思はないが、学力増進のためには決して無駄でなかつたと信じてゐる。

試験勉強がないと、人間は「張り」を失つて、怠惰に流れる傾向がある。それによつて個性を伸す機会を失ふといふのは、むしろ少数であつて、大多数の人にとつてはそれによつて自ら勤める結果になるのではなからうか。

私の考へでは入学試験そのものは、少くとも日本の現状では強ひて廃止したり縮少したりする方向にもって行く必要はないやうに思はれる。むしろ問題は、その実施の方法と試験問題の内容にあるのではなからうか。

一つの大きな問題は、国立大学の試験期日の統一の問題である。全国を学区制にでもするなら話は別だが、私はむしろ各大学の期日をバラバラにして、もつと多くの受験の機会を受験生に与へ、それによつて大いにストレスを和げる効果を視ふべきではないかと思ふ。伝へられる所によると、文部省では、現行の

二期制を一期制にもつて行きたい意向とのことであつて、一期校と二期校との格差を解消するのが目的だといふが、そんなことで目的が実現できるわけがない。また、それによつて受験地獄が緩和されるといふ理屈は、全く非論理的であつて、私にはどうしても納得できない。

私立大学の入学金のことも問題であらう。国立大学の合格発表の前に納入を締切つて、“迂り止め”のために数十万円を納付しなければならぬといふ現状は、どう考へても異常である。入学式もしない内に半年分の授業料を何故徴収しなければならないのか、全く理解に苦しむ所である。外国にもこのやうな例は見ないと聞いてゐる。受験生(の保護者)の弱みにつけ込んだあくどいやり方と言はれても弁解の余地はないのではないか。このやうなやり方を黙認してゐる文部省にも責任があると思ふ。国立大学の期日をバラバラにすれば、私立大学の迂り止め入学金を支払ふ必要は大幅に減少するのであつて、この年来の悪弊は、このあたりでそろそろ清算すべきではないかと思はれる。

試験問題の内容についてもいろいろ懸案があらう。私の印象では、全教科に亘つてであるが、現状ではあまりにも瑣末で個別的な知識を求め過ぎてゐるやうに感ぜられる。もつと体系的、総合的な知識や判断力を考査するやうに、一段の工夫をすべきではなからうか。数年来、〇×式を排して“論述式”に就くべきだといふ議論が行はれ、ある程度実行されて來てゐるが、趣旨としては全く賛成である。しかし私立大学などでは、数日の間に数万枚の答案を処理する必要から、依然として〇×式乃至は選択肢の中から記号で答へるやうな問題が幅を利かせてゐる。現状として止むを得ないとしても、その採点方法の上で若干の

改善の余地があると思ふ。例へば、1 2 3 4 5の選択肢の中で、3が正解といふ場合、満点が5点ならば、3を5点とし、1 2 4 5を0点とするのが普通であるが、全く話にならない誤答の1 2 4と、少し正答に近い5とを、共に0点とする所に問題があるのであつて、例へば5を答へたものには2点を与へるといふやうに傾斜をつければ、〇×式の弱点は相当に是正される筈である。このやうな細部に亘つての工夫は、未だ色々余地があるのではないかと思はれる。

国語の入学試験の問題について、古典の問題の場合は比較的客観的な解答が期待されるのだが、現代国語の問題の場合は、往々にして解答の規準が不明確であつて、出題者乃至は採点者の主観によつて左右されるのではないかといふ危惧を持つのである。試みに市販の問題集とその解答を見ると、私が試みに解いて見た解答と一致しない場合が非常に多い。勿論問題集の編纂者の誤のあることもあらうし、私の考へ違いもあるかも知れないが、何れにしても、もつと客観性のある出題と解答とを期待すべきではなからうか。これは、高校、中学の現代国語の教科内容にも関係することであつて、現在のやうにあまりにも教材の範囲が茫漠として取りとめがなく、指導要領そのものも極めて難解な抽象的な表現しか取つてゐない現状では、教師も生徒も、そして入試の出題者も揃つて困惑し、延いては、現代国語の試験勉強をいい加減にし、投げやりな風潮を惹起し(これは残念ながら受験生の現状のやうである)種々の弊害を生ずることは明である。

大体、現代国語といふ教科そのものに、まだ体系的な構成が備はつてゐない。主として明治以後の文芸作品を中心として、組立てられたのがこの分野であるが、体系的な研究よ

りも、個々の作品の鑑賞、評論、或いはそれを模範文としようとする意図などが中心であったことに問題が残つてゐるやうに思はれる。今後は、明治以降の近代文学の「文学史」と、それが日本の近代思想及び文芸思潮の中でどのやうな位置を占め、又役割を果たしたかといふ見地から、構想を立てるべきではなからうか。そして、漱石・鷗外・芥川といったやうな、古典的作品を中心として、思想史的乃至文学史的知識を体系的に整備して、それを教科書に反映するようにすべきではないかと思はれる。一方、表現法については、単に文芸作品を文範とするやうな態度から脱して、もつと幅広く、現代生活の万般に亘つて、実用的な方面についても効用があるやうに、段階的な教授法を研究すべきではなからうか。大学生のくせに、うそ字ばかり書くとか、手紙もろくに書けないとかいつた非難がよく聞かれるが、これは案外、文芸偏重の国語教育の副産物であるのかも知れない。

文芸作品は、古来常に本邦の文章史の中心を成して来たものであつて、それが言語芸術とも言はれるやうに、言語の中で最も洗煉された表現であることは今更言ふまでもないことである。又、文学の観賞、それを踏へての創作が、情操涵養の爲に必要であることも当然である。しかし、若しこの線を押進めて考へるならば、現在の国語教育は、極めて多くの点で不備を指摘しなければならぬ。第一は、文学創作活動の一中心は恋愛の問題であり、男女間の情愛の機微を取上げることであるのに、高等学校の国語科ではこの重要性を全く無視してゐる。これは現代国語についても、古典についても、言へることである。未成年の生徒の教育の場にこのやうなテーマを持たむことの可否については、いろいろ問題もあろう。しかし、現状は、あまりにも極端

な道德主義——といふより寧ろ現実離れした潔癖主義に偏り過ぎてゐるのではあるまいか。「徒然草」にしても、隠遁者の非社会的な趣味生活や、空想的な懐古趣味に走った章段だけが取上げられて、「女は髪をめてたらんこそ人の目立つべけれ」の段に見られるやうな、女性観を述べた面などは避けてしまひ、その結果、教科書だけで見ると「徒然草」といふ作品の全体的なイメージがひどく偏つたものになってしまうことは、疑いもない事実である。このやうな方針によつて編集された教科書は、凡そ現実離れした遊戯的な文学に過ぎないやうな印象を与える結果となり、日本古典の実態から大変外れたものを、古典だといつて教へ込むことになつてしまふのではあるまいか。

もう一つの大きな中心は、宗教性の問題である。日本文学は、古来、宗教性が乏しいといはれてきた。万葉、古今以来、花鳥風月への詠感を三十一文字といふ短詩形に托して表現することが、文学表現の中心的潮流を形成してきた日本では、宗教的な表現が文学作品の主流とならなかつたことは当然だつたかも知れない。しかし、一方では、聖徳太子の三経義疏、弘法大師空海の三教指帰、真鸞の歎異抄、道元の正法眼蔵など、多くの優れた宗教的著述が現れたことも見逃すことができない。問題は、それらが何れも日本文学の流れの中に入らず、それとは別個に一部の仏教教学の学徒の中だけで伝へられてきたことによるのである。従つて、それらの作品は、万葉集や古今集のやうに、後代の人々に直接多くの影響を与へたことは無かつたであらう。しかし、我々の祖先の生んだ偉大な遺産を、現代の我々の立場から振り返つて見て、そこに何等かの現代的意義が認められる場合に、それをこそ古典と称すべきであるとすれば、こ

これらの宗教書も、古典教育の中に、何等かの形で取入れられて然るべきものと思はれる。現に、真鸚、道元、日蓮のものなど、一部の教科書には採用してあるが、極めて断片的であり、又その思想史的位置づけなどについても、もつと丁寧な解説などを要するのではあるまいか。

西洋の近代思想がキリスト教思想の上に成立つてゐることは言ふに及ばないが、明治以来、日本に西洋近代思想が取入れられるに伴つて、キリスト思想が流入したことは、大きな問題である。それが日本の精神風土の中にとのやうに育成されて来たかといふ問題は一往別としても、内村鑑三その他の人々のキリスト教思想についての文献や、それに基づいた作品などは、もつと重視せらるべきではないかと思はれる。しかし教科書の現状を見ると、「特定の宗教に偏する」といふことで、宗教的教材は極めて警戒されてゐる。大體現代の日本では、宗教に関心の無い人々が極めて多い上、宗教と迷信とを混同したり、宗教と非近代的思想とを同一視したりする向が極めて多い。このような誤解を修正し、宗教についての正当な認識を教授することは、必要である。日本のように、神道、仏教、キリスト教、それに純粋な宗教といふには問題もあらうが、儒教など、過去現在を通じて日本の社会全般に大きな影響を及ぼしたこれらの宗教及びそれに基づいた思想を、もつと体系的に、又文学作品など具体的な文献に即して教授することは、もつと真剣に取上げられてよい問題なのではあるまいか。

私の考へを卒直に申せば、戦後の新しい文学作品などは、未だ声価も完全に定つてゐないものが多いのであり、教科書に収めるのは、それ以前の、いはば何等かの形で「古典」と

しての評価の固定したものに限定した方がよいのではないかと思ふ。

国語教育の現状が、文学偏重になつてゐる原因には色々あると思はれる。一つは、古来尊重されて来た「歌文の道」の伝統がなほ生きつづけてゐるためでもあらうが、他の一つは、国語の教師の多くが、和歌、俳句、小説などの愛好者であり、又多くの場合、自ら創作者であることにもよるものであらう。大学で、将来国語の教師を目指してゐる学生の中にも、このような種類の人々が極めて多い。その一面、彼等は、文法や漢文が苦手である。卒業して教師になつて、仕方なく文法や漢文の授業を受持つことに非常な苦痛と嫌悪の情を抱く人が多いやうである。しかし、文学だけが国語ではないのであり、又、国語科で生徒に教授すべき内容は、文学の他にも、もつと多く、広範囲に亘るのが当然であるから、このやうな大学教育の現状をも大いに改善の余地があることと思はれる。

私の恩師である故時枝誠記博士は、国語教育について、「惚れさせない教育」といふことを強調してをられた。教材の魅力に引き込まれて、うつとりさせてしまふやうな教育、教材の中に見らる思想をそのまま学習者の思想に移入させる教育を排し、真に批判力を養成すべきであると主張されたのであるが、右に述べた私見も全面的にこれに通ずるものである。しかし教育界の現状は、このやうな考へ方を受け入れることについて、極めて閉鎖的であり、依然として一種のムード的な非合理主義、文芸至上主義が支配的であるやうに思はれる。このやうな状態が続けば、合理的な頭脳を持った学生生徒たちは、いよいよ国語といふ教科から疎遠になつて行くばかりであり、斯界の将来のために憂へる次等である。

(当財団評議員) (49.8.18)



# 構造から見た「問題」の研究

研究報告

当財団常務理事 近藤達夫

## 1

3年前の大阪で実施したシステム研修会の折に、A県の某小学校の先生からおもしろい話をきいた。

あるとき、算数の時間で集合名詞を扱い、子どもたちに犬の集まり、猫の集団、猿の仲間、馬のむれ、などをあげさせたところ、「あれッ、国語の勉強だッ」「先生、国語の勉強なの？」といい出したそうである。

そこで先生は、子どもたちの“動揺”を静止して、国語の勉強でなく算数の勉強であることを、おごそかに宣告した。ところが、子どもたちは「変なの」とか「どうして？」とかなかなか納得しない。とうとうその一時間、何となくざわついた授業になってしまったという。「説明しようと思ったんですが、どうも自信がなくて、できませんでした。中には“算数の国語なんだよ！”とか“いやちがうよ、国語の算数さ”なんてやり出すものが出て、あの時はほんとに困りました」とその先生は話してくれた。その後、同じようなことをE県でもきいた。

とにかく“算数の国語”とか“国語の算数”とか、子どもの知恵は大したものだと思う。A県の先生は立往生し、E県の先生は「ふざけないで！」と叱ったが、いったんきまった軌道を出ることが、如何に困難なものか、考えさせられたことである。

数に関係のない「算数」の学習があり得るということに対して、子どもたちが示した様々な“当惑”や“不審”は如何にも自然な感じである。しかも、そうした状況の中で、思いがけぬ“柔軟さ”も示したことに、実に興味深いものを覚えた。

一見ふざけているように見えても、それが意外に“真相”を捉えていることが多い場合を、私たちは経験的に知っているはずである。いわゆる“ユーモア”とか“遊びの精神”といったものの本質が“自由”にあることも、この場合の理解にとってたいへ

ん密接な関係があるだろう。よく問題にされる“創造性”といったことも、本質的に“自由”な精神をいったものであろう。

人間は、自分の認識の座標系に入って来ない対象に直面したり、自分の思考習慣に対応しない事態に出会ったり、手持ちの“文法”では歯が立たない状況におかれたりすると、たいてい「口がきけなくなってしまう」ものであるが、結局、人間の精神が何かに捕えられ、そのために“開放的”でないことがあるからである。

## 2

如何なる学問も、学問である以上、本質的に“自由”でなければならない。しかし、それぞれの学問における言語を見ると、中には、言葉の外延は驚くほど客観的であるのに、その内包は極度に主観的であるものがあり、一口に“自由”といってもいろいろな問題が見られるのである。外延が客観的でありながら内包は主観的であるという言葉の在りようでは少くも本質的な“自由”を意味しないであろう。

数学の“言葉”は、言葉が認識や表現の道具として、いわゆる“客観性”に堪え得ないものであることを、十分に承知したところから始まった。だから、数学には“客観性”に対する安易な“軽信”もなく、“自由”に対する恣意な“楽天”もない。数学が“諸学の学”といわれるゆえんであろう。この意味で数学の精神こそ学問の“自由”を代表しているといえるであろう。

さて、数学の“問題”には、一定の要求に適合した“答”を求めると、何か確実に成り立つことを論証するものとの二つが考えられる。私の中学時代には、作図だけを要求する「用器画」という科目があったが、何のためにやらされるのかまるで“意義”を解し得なかった記憶がある。幾何の“問



題”にも作図を求めるものがあつたが、それは必ず“証明”と結びついたものであつた。“答”を要求する“問題”は数学の場合「求答問題」といわれることが多いが、その実質は「計算問題」といえるように思う。国語科や社会科の場合にも「求答問題」という言葉が使われたりするの、この意味でおかしいことだと思われる。数学の場合には“計算”がつきものであるのに、国語科や社会科の場合にはそうすることがないように思う。計算に相等するような“操作”または“行為”が明確にされていない。できないのではなく、考えられていないのではあるまいか。

ともかく“答”を出すための計算と、“証明”を進めるための論証とが、数学の“問題”解決における基本的な行為といえるであろう。また、“問題”の状況を数理的に整理し、それを手がかりに、数学的に解決可能な“形”または“言葉”にまとめるという、いっそう根本的な“行為”が考えられる。そして、これに最もよく対応する“問題”を普通に「文章題」と呼んでいるようである。

### 3

言語行為の“仕方”を訓練するのが国語教育の目標であることを、時枝博士は繰り返して説いて来られた。それが現場の教育実践にどう活かされているか、私のかれこれ十年来の大きな関心となっている。

以前、漢字の読みのテストにおいて、面白い問題が持ち上つた。すなわち、漢字の読み(がな)をカッコの中に書かせる“問題”で、果して読みが出来たか出来なかったか判定できるものかという疑問が投げられたのである。書いていなくても読めていたかも知れぬではないか、書きまちがったことが直ちに読みまちがったことにされるのは、不合理ではないかという“理窟”である。

この“理窟”に引きづられ、対策として漢字と絵とを対応させる“問題”が考案されることになつた。しかし、絵に描けない漢字の扱いに窮し間もなくご破算になつてしまつた。漢字を見たら反射的に読みを思い浮べ、直ちに表記できるようになるよう、繰り返して“練習”させることこそ必要な対策であつたのに、言語行為における連合的習慣の役割を忘れて、漢字の読みと書記の間の隙間を認識論的に解釈したものであつた。実際にあつたことである。

国語科の場合、数学科のように「計算せよ」「証明せよ」「因数分解せよ」「二等分せよ」といったような、“問題”における具体的な要求が明示されに

くい。授業においても、教材は提示されているのに、何を学習するのがわからないことが、しばしば見受けられる。思うに根本原因は、国語の学習が“読み方”とか“話し方”とかいう言語の実践的な技能・態度の獲得を主眼とすることに、十分な理解がもたれていないことにあると思われる。簡単なことであろうか。実際にはなかなか容易でないということであろうか。能力や態度の訓練に力を入れるよりも、まづ教材の素材的内容の受容に目が向けられるのも、そのためであると思われる。そういうわけで、国語の学習が、社会の学習や理科の学習に酷似したものになりがちなのであろう。国語の実践と国語の教育とを混同しているのが、根本の原因でもあるといえる。

### 4

書字、筆順、語順、文順、文脈、段落、要約、大意、語義、構文、表現、語調、主題、語感、語法等々いずれもたしかに“問題”とすることができる。しかし、分割されたものが果して適切かつ妥当なものかは、常に反省されなければならない。また、分割が分割に終わっただけでは意味がないのであつて、必ず何時か総合されなければならない。その場合、ただゴタゴタと総合するのではなく、例えば“読み方”という言語的理解の“技能”および“態度”として、主体的に総合されるよう考慮しなければならない。

以前、森鷗外の「山椒大夫」の中の安寿と厨子王の別れの場面を教材にした授業を見たことがあつた。授業の終了十分程前に、「それでは、安寿がどんな気持で、どんなふうに見送つたか、考えてみましょう。これまでのことを思い出して、自分の意見をいってください」と、先生が子どもたちに誘いかけた。「ハンケチを振って涙をポロポロ流しながら見送つた」、「つま先立って手を振りながら見送つた」、「厨子王の名を大声で呼びながら見送つた」、「高い所へ少しづつ登りながら見送つた」、「しゃがんでしくしく泣きながら見送つた」というような“答”が次から次へと出された。しかもこれらの“傑作”はすべて認められ、最後のものだけが、「それでは見えないでしょう」と批評されただけであつた。

鷗外はちゃんと書いている。「安寿は泉の畔に立って、並木の松に隠れては又現れる後影を小さくなるまで見送つた。そして日は漸く午に近づくとこの山に登ろうともしない。」と。

してみると、先生が子どもに求めたことは、読解というよりは“絵”や“音楽”の鑑賞に近いものであったのではないか。作品の表現の事実に関係もない“連想”を楽しむということは、果して“読解”といえるかどうか疑わしい。しかも、作品の“鑑賞”というものは、正しい“読解”に基づかねば成り立たぬものである。

サルトルは“ガラスのように透明な言葉”があり得ると考えている。しかし、そんな言葉があるはずはない。判断ぬきの純粋に客観的に存在だけを示す“言葉”など存在しない。いわゆる“記号”にしても、純粋に実在と同格同列のものとはいえない。記号といえど言葉の一種である以上、必ずいくばくかの判断にかかわっているに相違ない。ただ並の言葉に比べれば、普遍性と客観性が著しく強いといえる。

ともあれ、連想の恣意性にわれわれが陥りがちなのは、言葉がめいめいの連想においてしか理解されないものだからである。つまり“ガラスのように透明な言葉”など存在しないからである。しかし、逆にそれだからこそ、われわれは“読み方”とか“書き方”とかを必要とするのである。連想を野放図にすることは、何ら“読み方”の問題ではない。想像をたくましくすると自体は、何も悪いことではない。が、

それは“読解”とも“鑑賞”とも関係のないことである。

## 5

江戸時代の学者で、大名の行列を“行烈”と書いて、一般のそれと書き分けていた人がいるが、今日では、そんな書き方をする人はいなくなった。ということは、言葉における主体的立場が曖昧になったことを意味するのであって、必ずしも“進歩”を意味しない。実在を透明なガラスのように透けて見させる言葉など存在しないのであるから、対象を主体の意識において書き分けるというのは、言語行為として当然な“態度”といえる。しかし、今日では、言葉が主体から脱け出して、もっぱら“外在的”な道具としての“普遍性”ばかりがものをいう状況になっている。こうして“客観的”な言葉という言語観が生れた。

しかし、言葉は主体的立場においてしか存在しない。どんなにガラス張りの言葉であっても、それを透して見えるのはやはり“主体”のはずである。国語教育が特に心がけるべきことは、言葉を主体の側

にとり戻すことだといってもいいだろう。

「自然」という言葉がある。しかし「自然」なるものは存在しない。在るのは「海」とか「山」とか「空」とかだけである。しかしその「海」も「山」も実在ではない。実在するのは「広い海」とか「高い山」とかだけである。ところが「広い海」なるものも「高い山」なるものも存在しない。存在するのは「静かな広い海」とか「峻しい高い山」とかだけである。しかし「静かな広い海」も実在ではない。実在するのは「春の静かな広い海」とか「この夏の静かな広い海」とかだけである。

類概念を実在に近づけていくと、言葉が自然に多くなり、時間もかかる。しかも、実在に一致することができない。必ず実在の何歩か手前にいる。これが分析というものである。その反対に、実在からどこまでも遠ざかるのが総合であるが、これも、どこまでいっても実在から離れ切ることができない。人間は実在からギリギリのところまで離れて、やっと“神”とか“天”とか“自然”とか“数”とかを発見した。しかし、これらの言葉が実在の影を完全に消しているわけではない。かくしてわれわれは、分析において実在に一致し得ず、総合において実在を離れ切れないのである。

## 6

小学校の社会科は、教科の内容がフラグメンタルで、しかも網羅的であり、その上、如何なる“能力”を要求するのか、明らかでない。理念的な目標規定はあるが、具体的に、如何なる“学力”がめざされているのかはよくわからないのである。

一般に“知識教科”とか“内容教科”とかいわれているようであるが、肝じんの“知識”習得の“方法”については、何も明らかにされていない。学問性に欠けるゆえんである。国語科では“読み方”とか“話し方”とかが眼目であり、数学科では“計算”とか“証明”とかを可能にする数理的能力が眼目であるように、社会科では何がめざされる能力であるか一向に明らかでない。俗に“暗記もの”という名称が使われるのも、まんざら理由のないことではないようである。しかし、それに甘んずることが、本当に望ましいことかどうか、考えてみる必要があると思う。

最近、「お母さんが一日のうちでいちばんいそがしいのはいつですか」という問いかけで、①あさ ②ひる ③ばん ④おきやくさんがきたとき ⑤うちのひとがみんなうちにいるとき、という選択肢から一つ選ばせる“問題”を見た。流石に“正答”の

表示はなかったが、それはおそらく“正答”の表示さえしなければ、これでもいいと考えたからであろう。

母親の多忙なくらしに目を向けさせること（どういわけか父親に対するこの種の問いかけはほとんどなかった）は、大いに結好なことであるが、この問題の作者は、ひょっとすると“多忙”に普遍性があるとでも考えているのかも知れない。ともあれ、気持ちはわかるが“問題”としては一考を要するところであろう。

社会科の“問題”に“整理する”ことを求めるものが、積極的に考えられていように思う。何も“混沌”とした“迷路”だけが、“整理”を必要とするのではない。“事実”を選び出すことも“中心的傾向性”を見つけることも“特徴”をつかむことも“連続関係”をとり出すことも、“帰趨”を洞察することも、“構造”を解析することも、すべてが“整理する”ことに包括されると考えることができる。例えば「ウェストファリア条約が最初の国際会議といわれるのは如何なる事実に基づくことか」という“問題”においては、“三十年戦争”にかかわる様々な“事実”を“整理する”ことから始めなければならない。

## 7

戦後に入って来た“アメリカの社会科”においては、もっぱら対象の共時的空間的把握に目が向いて、対象の通時的時間的把握に目を向けることが十分ではない。そういういわば“単眼的”なものの見方や考え方に主力が注がれるため、個別なもの、一回的なもの、質的なものに対する“目”がきたえられる機会を失いがちである。ヴィダル・ド・ラ・ブラシュは「歴史とは時間の上に描かれた地理であり地理とは空間の上に描かれた歴史である」といっているが、こういう“複眼”を育てる手だても用意も、今の社会科にあるとは思われない。中学校でも然りである。高校でさえ覚えないものがある。こういう言い方は実も蓋もない話であるが、要するにもっと“学問性”を取り返すことが先決である。それならば今の社会科の中でも、できないことではないと思うのである。

“概念”とか“知識”とかを教えたなら今度はそれを使わせるだけの“問題”を与えるということばかりやっているのは、一考も二考も要することである。“内容”を頭の中に“貯蔵”させるだけでは、何時

まで経っても“暗記もの”に終るほかはない。“暗記”するより仕方ない“内容”もあるが、何から何まで“暗記”というのは“芸”のない話である。

“問題”の状況が複雑で、容易には取り組めない事態に出会った場合、ものをいうのは“整理能力”であろう。他の教科でもいえることだが、社会科などは特にこの“能力”の学習に力を入れる必要があるのである。記録のとり方、分類の仕方、範囲のとり方、共通の発見、異質の識別など、整理の“下位能力”ともいべきものが機会あるごとに“練習”できるように考えたいものである。

ただ“問題”を“解決”することはばかり考えるのではなく、むしろ“未解決に耐える精神”を自覚を通して感得または認識せしむることが、社会科などでは特に大切なことであると思う。ただ“答”さえ出たらそれでおしまいという“問題”だけでは、決して十分ではないのである。

## 8

現実というものは分析できない。分析できるのは言葉だけである。現実というものを分析可能と考えるのは錯覚にすぎない。実際にやれることは“現実”という言葉の分析である。この次元の差を無視し現実をどこまでも分析可能と考えるならば、否応なく“観念的”唯物論に陥るか、または“観念的”な現実主義に墮するであろう。

言葉は同時に実在と判断を示す。だれかが「きれいな花」といえば、それはきれいな花の実在を示すと同時に、それについての判断もあらわしている。従って、言葉は実在だけを示す記号のようなものだと考えるのは、言葉に関する素朴反映論ないし実在論であって、一種の自然主義的言語観といえるであろう。

われわれは「そんなことをいうものではない」とか、「真実なものは一つもない」ということは「真実である」とか、「人間のやっつてことで無意味なものは一つもない」とかいったりする。言葉が“もの”と“こと”の両方にかかっているのである。

何も彼も疑わしいとしても、疑っていること自体は疑うことができないというデカルトの“コギト”には、懐疑主義など微塵もないのである。それは「確かなものは一つもないことは確かだ」といったのと同じことであるからだ。

判断にかかわることと、実在にかかわることとの

間には、明らかに次元の差がある。言葉は常にこの次元の差を一身に負っている。ところがギリシアのソフィストたちは、この次元の差を意識的に無視して、それから生ずる様々な『詭弁』を楽しんだ。つまり彼らは、『詭弁』を『詭弁』と承知してやったのである。このことは極めて重要なことである。『ユーモア』とか『遊びの精神』とかいわれるものに通ずることである。

## 9

理科の『問題』では、測定、観察、計量、説明（証明）といったようなことを要求するものが考えられる。物理（的）の教材では多くの場合、数学が用いられ、しばしば計算的処理で解決される。しかし、ここでは『何故』というきき方の『問題』を考えてみたい。例えば『水が100度で沸とうするのは何故か』、『上に投げたものが落ちてくるのは何故か』、『ものが燃えるのは何故か』、『潮の満ち干けが起るのは何故か』といった類である。現象の背後に現象の根拠となっている法則を説明する『問題』といていい。現象の背後といたが、実は現象の前提になっている『法則』から、現象そのものの成り立ちを説明（証明）する『問題』である。結果が前提に含まれているのである。あるいは、前提が結果に含まれているのである。このように前提と結果の関係が、相互作用の関係になっていて、構造的に見れば、前提→結果という線形ではなくて、{結果→（前提→結果）}といったような複合的構造である。

ところが、例えば『蟬がなくなるのは何故か』とか、『ノミがはねるのは何故か』とか、『風が吹いて花がクルクル廻っていると蜜蜂が花にとまらないのは何故か』というような『問題』がある。前記の物理的なことがらと本質的には変りないが、答え方はいっそう厄介である。蟬がなく理由は蟬にきかねばわからぬことだ、と考える人があるかも知れない。また、ある人は、それは問い方が悪いのだ、何故かときくから答えられないのであって、如何にときけば『ミンミン』とか『ジージー』とか答えることができるというかも知れない。尤もな考え方である。

しかし、それで終ったのでは仕方がない。蜜蜂がクルクル廻っている花にとまらないのは、彼の眼が物の全体像（個眼の集合像）をとらえるように出来ているので、クルクル廻っている花では全体像が結像しにくい状態をしているからである。何も恐れてとまらないのではない。ノミがはねるのは、二酸化炭素の刺激のためだといわれるように、彼らのは

ねたくてはねているわけではない。蟬がなくのも何らかの『理由』があつてのことにはがいない。生物に『意志』を仮定するのは、一種の『擬人法』だといえよう。この意味から、何故かときくことを排すべきではないのである。

ところが『お盆に墓参りするの何故か』とか、『春が来ると種蒔きするの何故か』とかのように、くらしの『慣習』や行為の『目的』を説明させる『問題』もある。

結局、一口に『問題』といっても、要求する『答』の側から見ると、多種多様である。読み方の『技能』を求めもの、『計算』や『証明』を求めもの、単純に『知識』を求めもの、『整理能力』を求めもの、『法則』や『原理』に基づいた説明を求めもの、『構造』から説明することを求めもの、『目的』とか『慣習』を説明することを求めもの、などが考えられるのである。

授業などで『何故』『何故』いってんばりの発問がよく見かけられるが、単に『発問の技術』という問題にとどまらず、根本的に『問いとは何であるか』を考えることが、必要なことであると思う。

『問題』にしても、教えたものごとをただ使わせるだけといった一種のマナリズムが見られるが、検討されねばならないことだと思われる。

## 10

学習者は『問題』が与えられたら（あるいは見つけたら）、まづ敏活に、そして韌り強く、十分注意して取り組まねばならない。逆にいうと、そういう『精神』や『態度』を要求する『問題』でなければならない、ということである。こういう『精神』や『態度』をまるで必要としない『問題』が、果して『問題』というに値するか疑わしいが、大切なことは『問題』との出会いによって、少しづつでもそういう『精神』や『態度』が培われていくことである。

『問題』の知覚はできてその『意味』が理解できないという場合には、否応なく『意味』を見出すことに力を入れなければならない。それでもなおわからないという一種の『認知不能症』を呈することもあるだろう。しかし普通は先づ『問題』が与えられており、その状況は複雑難解でも、適切な『整理』をほどこすなら、解決の『手がかり』は見つかるはずである。ところが、一般には『問題』の状況は明瞭であつて、『解法』だけが『かくされている』場合が多い。また、『問題』も『解法』も知れていて、ただ『答』だけが『かくされている』場合も多

い。「解法」も「答」も共に不明な「問題」は比較的少ないといえる。要するに、「問題」と「解法」と「答」の関係が、余りに「閉鎖的」な構造をもつ場合は、学習者は「考える」必要がないのである。どこかの部分が「開放的」になっていないと、ほとんど「考える」余地はない。一般に「結果」だけが「開放」された「問題」作りが多いと思われるが、もっと「解法」の部分を「開放」した「問題」が工夫される必要があろう。ガニエなどが「発見される問題」を主張しているのも、決して「空想的」なことではない。前にいった社会科での「整理問題」なども、このことに酷似したものといえる。

## 11

とにかく「平坦な道」ばかり歩かせていては、決して「力」がつくはずはないのである。学習には「苦勞」がつきものであるが、その「苦勞」にもよりけり、本当に「苦勞」に値するものかどうか、十分に吟味されねばならない。真に必要なことであるならば、決して「苦勞」させることをためらうべきではないと思う。

通常ややもすると、学習の「量」が大きな「悩み」となり、「量」から少しでも身軽になりたいというのが、学習者一般に見られる傾向である。結局は「記憶」にばかり負担のかかる学習が強いられているからではないかと思われる。数学のように「理窟っぽい」教科になると、何時の間にかあきらめが先に立ち、ただ「敬遠」するばかりとなる。その結果「答」まで「マル暗記」してしまふ勉強法ともなりがちであるが、これは笑えない問題であろう。

「問題」が出されると、出来たか出来なかったか、ということだけが問題になって、それ以外のことがほとんど関心の域外にあるというのでは、「問題」の積極的な「意義」を見逃すことにならう。「問題」が何時も授業の「後」ばかり追うことになるのは、止むを得ないことであるにしても、もっと積極的に、「問題」との出会いそのものが「学習」であることを、考えてみたいと思うのである。極論すれば「問題」との出会いを措いて学習の「機会」はあり得ない、ということもいえると思うのである。

練習→応用→発展→テストといった区分と流れを考えることは、無意味とはいわないけれど、どちらかといえば、やはり授業を中心にした考え方であるように思われる。内容から見た「程度」とか「範囲」とかは当然考慮されねばならないが、それだけ考えれば済むということではない。「問題」を作る場合

にも、一種の「素材主義」または「内容主義」が強く意識されるものらしい。これは、当然といえば当然だが、「問題」の構造や機能についても、目を向けたいものである。それと同時に、教科における言葉の役割についても、学力に結びつく主体的立場を明確にしたい。

## 12

数学で、数字、記号、文字式、多項式、式表示、オープン・センテンス、アルゴリズム(プログラム)などの言葉が用いられているのを見ても、数学と言語の深いかかわりが察知できる。さらに、定義、帰納、推論、論証、加法、交換、集合、群、環、体、抽象、順序、位相、近傍といった概念(言葉)でも、私には「数学的言語行為」と解される。それらを、数学的思惟における「言語要素」または「単位操作」と考えることもできるが、それよりも、数学的言語行為の特定の「局面」と解するほうがいいのではないか。同様に「方程式を数学的文章として読む」ということにも、数学が一つの「言語」であることがうかがえる。さらに数学においては「図形」もまた一つの「言語」と考えられるのである。グラスゴー大学のリッチモンド教授が「 $\llcorner 6363$ は、ある意味では、 $63$ を $2$ 回含み、別の意味では $101$ 回含む $\gg$ 」といった文章に含まれている意味をいえといわれると、口がきけなくなってしまうがちである」といっているが、数学と言語の関係を示す面白い話である。

要するに、「言語」の数学的使用ということではなく、数学が一つの「数学的言語行為」そのものと解されるのである。従って、数学の教育も、国語の教育と同様に、数学的言語行為そのものが成り立つように、様々に質の異った「問題」(練習)を通して、その知的精神的「能力」を築いていくことが考えられるのである。斯く考えることは、「言語的還元」の過ぎたものであろうか。

ともあれ、言葉に関する積極的な関心をもつことが、重要な課題であると考えられる。今日、教育の過程が光と音の感覚に依存する傾向を強めているが、言葉の機能を無視して教育の成り立つ道理はない。言葉に対する「不信」の原因を、ミシェル・フーコーは「言葉と事物との対応関係の喪失による言葉の意味の死滅」にあるといっているが、それだけのことではないはずである。言語における主体的立場の喪失こそ、問題の根本である。

「授業」にしる「問題」にしる、Z・P・ディーンズ博士のいうように「ロック・クライミングの道」がなければならぬ。近頃のマルチ・メディア

ア・コミュニケーション・システムにしても、単に「平坦な道」を用意するだけのものならば、何も根本的な解決にはならないであろう。そういうことにわれわれの「目」は向き易いが、もっと根本的な、そしてもっと身近な「問題」を改善していく努力が必要であろう。その方が先決問題である。

13

結局「問題」には「正解」のあるものもないものもある。また、「正解」があっても一つだけの場合も複数個の場合もある。そしてまた、複数個の「答」の中でどれが「正解」かきめかねる場合もあり、全部が「正解」であるという場合もある。要するに「答」イコール「正解」とは限らないのである。

さらにまた、単に複数個の「答」があるというのではなく、一つ一つの「答」が「正解」の不可欠な要素をなしているものもある。一般的にいうと、「問題」における「答」は常に「解の集合」の中にあり「答なし」という「答」さえ含んでいると考えられるのである。「解の集合」から「問題」に適合した「正解」を見つけることが「問題」を「解く」ということの意味である。従って「問題」の持つ条件の吟味がキーワードになるといえる。

どんな「問題」にも「正解」は一つしかないと思いついでいる向きもあるが、余りにも単純な誤解である。それでは「問題」のヴァリエティー——面白さ——が得られないのは当然といわねばならない。

現実の生活において、われわれはしばしば「答」の出ない「問題」に出合ったり、「答」が出て何れが「正解」かきめかねる「問題」に出合ったりしている。これが実際「問題」というものである。学習においても同じことであろう。前に「未解決に耐える精神」をいったのも、このことと深くかかっている。要するに「問題」に対しても「答」に対しても、もっと慎重な学習経験を与える必要があると思うのである。

一附記一

- ① 国語教育については時枝誠記博士の「国語学原論」や「言語本質論」から多くのご教示をいただいた。また、福田恒存氏の「言葉の機能に関する文学的考察」にもいろいろと示唆を頂戴した。記して感謝の意を表したい。
- ② 数学については私は全くの「門外漢」である。トインビー史学がアマチュア史学といわれるのと同じ意味で、「アマチュア数学」というものがあり得るかどうか、私にはわからない。私の場合はいわゆる「下手の横好き」ということであろうか。とにかく日頃から「哲学的」な関心はもってきた。ここでは、いろいろな「まちがい」を犯しているかも知れない。ご教示を切に乞う次第である。
- ③ 日常言語の含意化＝文学言語、日常言語の明示化＝論理言語というロラン・バルトの分析、言語の経験的使用と創造的使用を峻別して、後者のみ「真の言語」を認めるモーリス・ブランショの解釈などは省略した。
- ④ 強い風が吹いているとき蜜蜂が花にとまらぬのは、本文でいった理由の他に、風のために花のにおいが散ってしまう（そうなると花は蜜蜂にとって存在しないに等しい）ことや、風のために蜜蜂が飛びにくいことなどを考えることができる。ただ、この「問題」は何となくきめ手を欠いた不安が残るかも知れない。しかし、きれいさっぱり割り切れる「問題」ばかりあるわけでないことも知っておきたいことである。
- ⑤ 「構造」ということが社会科などでどう学習されているのか、残念ながら余り明らかではない。レヴィ・ストロースの場合は、「交換」が社会の「構造」と解されているが、注意すべきことは、彼は必ずしも「歴史」を否定してはいないということである。ピアジェがいうように、「構造」を考える場合、全体性の変換と自己制御の三つの性格が「構造」に含まれることを、まず承知しておかねばならないと思う。
- ⑥ 神戸市の小学校の先生たちが中心になって、「解けない問題」を試みている「文章題の会」の実践研究は、なかなか興味深いものがある。「問題」が解けるためには、どんな条件が必要であるかを考えさせるわけであるが、それにもいろいろな場合（方法）が考えられると思うのである。(序章完)

研究紀要既刊目録

昭和46年版第1号

この第1号については、既に在庫がありません。ご諒承ください。2号, 3号は残部僅少ですが、ご希望の方は直接お申込みねがいます。

昭和47年版第2号

- ・特集 教育のシステム化 (2)
- ・特集 幼児教育と教材 (2)
- ・講座 人間の特性 (平澤興)
- ・授業のシステム設計 (報告)

昭和48年版第3号

- ・特集 算数・数学教育の現代化
- ・視聴覚教育の現状
- ・創造性の教育
- ・問いと答えの論理

B 5 判 128 P 価480円 75円 B 5 判 132 P 価500円 75円



# インドネシアの教育事情

## 強制でない義務教育

岩本時雄

### 1 教育の現状

日本から南へ10時間の空の旅、赤道を越えたところに、常夏の国インドネシアの首都ジャカルタに着く。5千余の島々に、1億3千万の人口、強い太陽の日射と多量の降雨量で緑一ばいの国、年中百花咲乱れ、まことに自然に恵まれたところである。

7、8世紀ごろからは、高い文化をもった、いくつもの王国が興亡をくりかえした。仏教が栄え、ヒンズー教、回教が伝わり、宗教文化が花開き、自然の恵みの中に、今日の人情豊かな民族性が育っていった。17世紀からは、約300年のオランダの植民地政策、その後遺症は、独立後の近代国家への歩みに、遅々とした前進の足かせとなっているものがあるといえよう。

私はコロンボラン専門家（視聴覚教育）として、昨年11月から6カ月、去る5月半ばまで、バンドン教育大学に勤務し、教育の実態にふれることができた。

耕して天に至るといふ風景のジャワ、バリ島がある一方では、ジャングルにおおわれ交通不便な島々、最近まで人喰人種であったとか、石器時代そのままの生活をもつ西イリアンのようなところもある。たくさんの島々には多くの種族が住み、話す言葉もインドネシア語の方言というものでなく、全然ちがっ

た50余の言葉が使われ、しかも人口分布はジャワ、バリ島にその3分の2が集中し偏在している。それは島々の開発と文化の偏在となり政治的な統一の問題ともからみあっていて“多様性の中の統一”という国民統一の合言葉となっている。そのために教育の普及と充実、標準語としてのインドネシア語の普及、特に放送教育による方法が急がれている。

独立によって教育は、インドネシア国民のための教育とはなったが、その前進をはばんでいるのは、経済の貧困であるといえよう。一応学校制度は定められ、小学校6カ年が義務教育といわれているが、義務という強制はない。小学校就学率60%といわれるが、地方では20~30%の就学率である。

学校は国立と私立に分れ、公立学校はない。私立には国の援助の度合によって、4種に分れているが、教育費の援助額は極めて少ない。

校舎の不足から2部授業が多く、3部授業もある。午前の学校、午後の学校、子どもにとっては半日授業である。一つの校舎を4つの小学校が共同、交替で使用している学校を参観したことがある。

校庭も狭く、運動場のない学校も多かった。運動施設もないところが多い。バドミントンのコートはよく見かけた。雨の多い所のせいかな、ラインは割竹を地面にはりつけてあった。道路にはみ出して朝礼が行われ、通行人は道



の片側をよけて通っていた。

電気の無い学校も多い、ガラス窓のない校舎、乏しい教材教具、それもほとんど教師の自作であった。教科書が足りないのか、買えないのか、教師が教科書を板書し、児童は帳面に書き写して教科書のように使っていた。

それでも学校に行けることは、子どもにとっても大へん嬉しいことである。学校に通わせるには親の負担が大きい、入学金、月謝、各種の寄付、卒業金など、集った金は校舎の修理、教材費、州の役所への納金、教師の月給などに使われるなど、教育財政の貧困にも原因がある。

薄暗い教室、粗末な黒板、児童の机上には帳面と鉛筆だけ、しかしどの教室からも、活潑な先生の声、明るい児童の声、物はなくとも乏しくとも、教師と子どもの学習の場からは楽しい雰囲気の学習が展開されていた。

学校の先生方とのミーティングをもって、教師の気概があふれ、施設の不足にも不満の声なく、児童への愛情あふれる発言、教育への積極性に、外観的な教育実態を訂正しなければならなかったと思った。

## 2 学校教育の歩み

### (1) オランダの植民地時代

ながい植民地としての支配下の教育は、インドネシア人のための教育ではなかった。1942年(昭17)の状況では、読み書きのできるインドネシア人は、全人口の10%弱という、極めて高い文盲率で、その教育政策としては、ただ植民行政に必要とする最少限の対照となる者のみの教育であった。

初級教育について、当時2つの教育コースがあった。一つは植民政策に必要な、極めて少数のインドネシア貴族の子弟だけが、比較

的短い年数で、高い教育を受けることができた。次に現住民のための教育は次のようになされていた。

A、村落にある住民の学校は、インドネシア人の教師により、その地方の土族語、またはマレー語により教育された。

B、主として都市にあるオランダ式の学校では、オランダ語によって教育された。

1940年の総人口6850万人として、その年の小学校卒業者数は7,790人、中学校卒業者教1,130人、高等学校卒業者は、僅かに240人となっている。

大学教育についてみると、工科大学が1919年に、法科大学1904年、医科大学が1926年に創立されているが、インドネシア人で大学教育を受ける者は極めて少く、1940年の大学卒業者は37人で、当時の大学における学生の割合は、インドネシア人が約25%、ヨーロッパ人が60%、アジア系外国人15%（ほとんど中国人）をしめた。

### (2) 日本占領時代

第2次世界大戦中は、オランダを排除し、日本軍の軍政下において、インドネシア人による民族独立を旗印にして、国民大衆の普通の教育にすばらしい足跡を残しているといえる。45、6才以上の人でたどたどしい日本語、日用語だけとはいえ、強い親近感をおぼえた。遠い昔の記憶をたぐりよせるようにして口ずさむ日本の歌、“うみゆかば”“君が代”そして“愛国行進曲”など、親切な兵隊さんに教えてもらった日本文字は忘れたといい、その会話の中に、当時バンドンに居た兵隊さん達が、現地人の教育によせたその業績は、今も忘却の霞の中に没しないていた。

大学の中の集団訓練で、集合整列、行進、隊列変えなど、昔私が体験した教練の方式とほとんど同じだった。

### (3) 独立後の教育

1945年の独立宣言後、インドネシアの教育はめざましい発展を続けているといえよう。教育財政は貧困とはいえ、第2次5カ年計画に、40%の教育投資が計画されているということである。6334制の推進、教育の普及に努力し、国立学校増設、校舎建築の増加、教科書の普及と充実に力め、教員給与の増額に努力がはらわれているという。

## 3 教育援助の課題

コロンボプラン参加国としてのわが国は、発展途上諸国に対する技術協力事業のうち、教育技術援助として、理科、農業、工業、視聴覚教育の分野、教育機材の供与とその教育利用の指導助言者としての教育専門家が毎年6カ月の短期派遣が行われている。

発展途上国が、日本の教育技術援助に寄せる期待は大きく、特に優れた工業技術により生み出された数々の教育機器の優秀性をたたえ、その教育方法の革新のための導入を渴望しているといえよう。その機器の機能特性を生かし、その国の実情にあったソフトウェアの開発が、今後の教育課題であると思う。

今回の供与機材は次の通りである。

VTR（ビデオテープレコーダー）2セット

シート録音機（シンクロファックス）10台と附属品

OHP（オーバーヘッドプロジェクター）2台

幻灯機（スライド、プロジェクター）7台

集団反応分析機（アナライザー）1組

その他附属機器、部品、教材作成材料等々多数送られた。OHP、スライドプロジェクター以外の機器は、ほとんどの先生方が、初めて見た、触った、取扱ったということであった。研修参加の各学部の先生は極めて熱心であった。出席率が良く、視聴覚教育の理論と実践の手ほどきの感があり、40時間の研修に、学長からの終了証が手交され、教育方法における視聴覚的方法の特技者として高く評価されるとのことで、ほんとうに頑張りがいのある勤務であったと思う。

IKIP・BANDUNG（バンドン教育大学）は、中学校・高等学校の教員養成の大学で、国内に8つあるIKIPの中でも、バンドンでは、教育方法の改善に積極的な研究が進められ、AV教育、マイクロティ칭が、目下各学部の共通研究課題であった。

このたびの研修内容は次の通りであった。

- 1, 教育の現代化と教育方法の改善
- 2, 教育機器と教材の教育的意義
- 3, 機器の種類、構造、機能と教育的特性
- 4, 機器、教材の教育利用の方法
- 5, 機器の操作実習
- 6, 教材の自作法と実習
- 7, 自作教材の発表と検討
- 8, 機器機材の保守、管理、運営法
- 9, 研究授業（学生に実地授業実施）
- 10, 視聴覚教育について全体討議

以上を講義と実習をとりまぜて、楽しく密度の高い研修を行った。これらを通じて国際親善の実を育てることに終始努力してきた。

（当財団理事）

## 文書による教育相談を顧みて

松 尾 悟

家庭教育の確立と振興をめざす全家研運動の一環として、文書による教育相談の業務を開始してから3カ月間の相談業務の報告である。相談領域は、「学習に関するもの」「進路（進学）に関するもの」「健康に関するもの」「生活に関するもの」の4領域を設定しての文書相談である。昭和49年5月～7月に至る3カ月間に収受し、回答処理した件数は181件であり、その地域は29都府県にわたり大部分は都市在住者からのものである。もっとも4領域といっても、生活と学習の間、健康と生活の関連といった両者それぞれが互に相渉るものが多いだけに、その回答は直截的に行われ難いものがある。

相談件数の領域別内訳は次の通りである。

- I 中学生に関するもの  
59件（学習26，進路17，健康9，生活7）
- II 小学生に関するもの  
122件  
低学年（1年～3年）  
（学習21，進路0，健康13，生活29）  
高学年（4年～6年）  
（学習24，進路8，健康13，生活14）

これは殆んど保護者からの相談であるが、中学生における59件中32件は生徒からの直接相談である。その内訳は

学習19，進路7，健康3，生活3  
となっている。

実際受理した相談カードに記載された相談事項を読み通してみても、その行間にかくされたもの——学校や家庭ではもはや指導の限界を越えたところのきめ細かい理解や指導を必要とするようなケース——を感知しても、面接対話がなされないことにもどかしさをおぼえるものが多い。生活行動や学習などの事例にしても、不適応や行動の困難がどこに胚胎するものか、出生から成育歴、生活環境その他の要因について調査した上での診断、指導の方法をきめなければならない。

教育相談には、専門的な知識・訓練が必要であることは言うまでもなく、特に心理学的な理論や診断、指導の技術に卓越していなければならないであろうことも言うまでもない。したがって前述の4領域については、それぞれの専門家に回答を委嘱して業務の処理をすすめている現状である。

これらの相談内容から教育上の問題点を考察するには、母胎件数が少量にすぎると思われるが、収受した相談事項から観取されるものを若干取り上げて学習・生活に関して考えてみたいと思う。

### 学習に関する相談事項

小学生に関する学習関係事項45件は同じく生活関係事項43件と相渉るものが多いが、概括すれば、  
—学校における学習成績をあげるための学習方法をどのようにしたらよいか。  
—学習の方法がわからないから指導してほしい。  
—学校での学習と家庭での学習との関連について教えてほしい。  
といった内容のものである。

言うまでもなく、学校での学習は、基礎的なことからについての知識・技能・能力・態度の習得と訓練修得にあらう。しかしながら相談事項の内容を仔細にみると、親の子に対する期待があまりにも過剰であり、先取的というか、先物買いといった期待が大きく浮かび上がっているようである。学校での学習内容の定着よりも、明日の明後日の学習へと急ぎ、中学生にはより有名の高校への進学、高校生にはより高名の大学への進学と、先きの段階における役割を期待する親のあせりが大きいのではなからうか。この親のあせりは子供のあせりを追いあげて、成績中心主義にもついた評価や差別を通して、子供を学業不適応から逃避へ、さらには非行に傾いていく例が非常に多いことは周知のことである。中学生より直接よせられた学習19，進路7の相談内容はすべて高校進学についての受験勉強や受験技術の相談で

あった。昼夜の別もないほどの受験勉強の生活を訴えている。かといって、現在の学校教育制度や学歴主義的な社会構造を根本的に改めないかぎり、現在の学習のやり方に変化を求むべくもないことかもしれない。

かように考えれば、現在の家庭での教育の基準は、あげて「予期的社会化」といった考えを中心としているようである。生活にかかわりあう問題であるが、家庭という家族集団の中での子供には、子供なりの役割が期待され、その役割を遂行していく中で子供たちにとって内面化され体得されていく「自己改造」や「未来社会を担う」ためのねばり強い自律的に生きぬく力が育つように家族の協力を期待したいと強く感じられる。

### 生活に関する相談事項

子供の生活に対する事項は実に多様であり多岐にわたっている。

- 一特定の2, 3人の友達としか遊べない。
- 一内気な性格で、大ぜいの中には溶け込んでいけない様子である。
- 一おとなしすぎて友達ができない。
- 一自分の思い通りにならないとすぐに友達とけんかをする。
- 一感情がはげしくすぐにおこってしまう。
- 一きめられた時間内で最後までやりとげる力をつけたい。

中学生からの相談には、

- 一友だちがいない。学校は授業をうけるだけになってしまった。
- 一親しい友だちがない。ひとりで悩むことが多い。といった友人がなく孤独の悩みを訴えたものが意外に多いことが注目される。反面、家庭では、両親が小さいときからいろいろと細かいことに注意しすぎたからだろうかとの反省の訴えもある。

これらの内容から考えられる点は、教育の場が学校の他に家庭から社会へのひろがりの中の生活にもあることの見落としが感じられることである。家庭教育に求められる根元的なものとして次の諸点が問題として提起されてはいただろうか。

- 1 血縁という関係に結ばれた家族の生活する家庭という場での教育とは何であるのか。
- 2 親密な家族が起居を共にする日常生活の中で、習慣やルールを学びとることや、是非こうあってほしいと思われるところの心情や態度はどのように培うことができるのか。

いっぽうでは、家庭をめぐって活動している地域

社会、さらにひろがりをもつ社会生活への参加という問題の提起があるのではなからうか。

- 1 子供たちは地域社会を中心として日常の生活を営んでいる。
- 2 この地域社会という教育の場に子供たちが、どのように自発的に参加するか、しかも参加する子供たちの年齢層は大きな幅をもっている。

実際にこの地域社会においての生活には、弾力性と融通性のある内容や方法が多様に用意され行われていることがわかる。しかも、最も注目しなければならないことは、この生活の内容や方法が、子供たちの手によって考案され進められていることであろう。

地域社会での子供たちの遊びの生活の実態の中には、将来の生活のための準備ではなくそれ自身が子供たちの生活であり、自己抑制や自己改造の教育の場面ではないだろうか。換言すれば、子供たちが、将来の大人としての準備ではなく、なによりも子供として生きることを学びとっているのが地域社会という場であることを認識しなければならぬ。

- 1 子供たちは自然と共に、自然に生きていかなければならない。
- 2 将来、大人としての人生を自力で生きぬくことができるように準備しているのが子供たちの遊びの生活の中にあるのではなからうか。

このような訓練を与え損うことのないようにせねばならぬ。

これらの諸問題を含めて、新しい教育の方向として提言されているものに「生涯学習」の考えがある。その意味するものは、“いつ、どこで、何のために、何を、どのような方法で”学習したり、教育したりするのか。つまり家庭・学校・社会の協業としてのシステム化がどのように準備されるのかという大きな問題につながるものである。

前述の学習における諸問題にしる、生活の諸事項にしても、結局は、成績中心主義的な考えを中心とする傾向の中に、学校に対し教師に対しての不安がみられる。雑多な知識を幼少の頭脳にやたらに詰め込むことが家庭教育であり学校であるといった考え方の傾斜は危険きわまりないし、本当に与えなければならぬ知識の与え方がわからないところに、家庭の、学校の教育の混乱不安があるのではなからうか。人的・物的・空間的・時間的に限られた学校の機能と、子供の立身栄達を期待し願う親の論理に学校はどのように対応しようとするのか、改めて問い返されなければならぬ時期に来たのではなからうか。

(全家研教育相談本部員)

## 学童期の「健康相談」に関して

林 富士馬

豊中市教育委員会主催で行われた昭和48年度、家庭教育講座の第2日目、即ち、昭和48年7月4日、豊中市立、原田小学校で、山上昭寿氏が講演した「現代学童期の親子衛生」の内容を、山上氏自身が1冊にまとめた小冊子を、近頃、手に入れた。

山上氏は、学校医ではなく、一般の開業医の1人であるが、疾病単位の専門医の必要と共に、「ホーム・ドクター」(家庭医)として、医に関して博学な医者も亦必要であるという抱負から、その時の講演を自分で、その1冊にまとめ、無料で希望者に頒っているのであった。

Prof. Adalbert Czerny は、小児科医として、これからの小児科医は、教育者としての医師であるべきことを力説しているが、(わが国でも、せめて、性教育用語ぐらいは、統一する動きがあってもよい) そうなると、その分野は、直接、医学のほかに、児童学、教育学、家政学、社会学、生物学、環境衛生学などのほか、道徳、倫理、宗教といった生活と教育との広い分野の交流が必要になってくるのは、当然である。

山上氏のその小冊子は、そういう大抱負のための、ひとつの契機になることを念じてのことだと読みとれた。

小児科の町医者として、父のあとをついでから、幾時の間にか25年近く終った。そして、その間の私の小さな経験からの信念は、小児

科の疾病に対しては、その予防も治療方法も、先づ、家庭環境の躰が如何に大切かということであった。そして、当今、そのことが忘れられ、多くの人々は、ただ、病気に対して、医者への投薬と注射とにたよりすぎるということであった。(例えば、夜尿症に対して、灸療法でも、漢方でも、催眠療法でも、結局は、おなじく、それらを、ひとつの手段として利用することが忘れられている)

これらのことは、具体的に、ひとつひとつの症例について述べなければ、私の意をつくすことは出来にくいだが、嘗て、数年間、朝日新聞の家庭欄で担当した「健康相談」も、現在、担当している全日本家庭教育研究会編集の「ポピー」の健康相談も、私はその立場で執筆して来た。

そういう私には、山上氏のこの小冊子は、なまじ専門家の学術書より、示唆するところが多かったので、この機会に、この紙員の許す範囲で、紹介しておきたいと思立ち、筆を執るのである。

さて、その小冊子は、六章から成り立っている。

第一章では、親子関係を、民族史的に振り返っている。

第二章には、現代親子の世代と社会背景として、敗戦後、祖国自身が国家目標を失い、混乱のなかに、せめて我が家族だけはという、エゴイズムのな心から核家族と称し「マイホ

ーム主義」に没頭している現況が述べられている。

今日のように、すべての分野で、科学が発達して、専門的に整備体系づけられてくると、所謂一般の人、素人は自分で考えるということをしないうで、すべての事を、その道の専門家に依存するのはよいとしても、自らは努力することなく、その結果を待つだけの状態になり、併も、その待った結果が自分の思い通りでない、不平不満を云つてただ騒ぎ出すという性急な一面が、大人にも子供にも多くみられる現代一般社会の気質であると指適している。

その原因の1つを今日の子供の生活の中に求めると、玩具をみても、多くは、ワン・タッチシステムであり、以前のように、石をならべ、木をけずり、考え、工夫をこらし、時に祖父母や両親の智慧をかりとすることがなくなっている。また、食品にしても、ステックあり、インスタント食品があつて、母の手作りのでき上るのを待つという辛抱がすくなくなっているのである。

育児のことも、型にはまった流行の育児書にたより、哺乳も、人工栄養、離乳も、インスタント食品といった具合で、先輩格の祖父母の総合的なよい智慧を、生活の体験のなかに生かす方法を知らなくなっている。

第三章には、子供の発育をみつめるために必要な医学的尺度について書かれている。

要するに、男子はより男性的に、女子はより女性的に漸次成人化してゆくわけであるが、この成長の著しい期間を思春期、または青年期と呼ぶ。この時期は、一面、精神的離乳期とも云われているが、一体、何歳位から始まるのか、研究者によって種々のようである。Kroh (1903) は13歳頃とし、Piaget (1973) は11歳か12歳頃から始まるとしている。一方、

我が国の法律、児童福祉法によれば、満18歳までを児童とし、少年法では、20歳未満とし、18歳をもって刑法適用年令としているが、一般社会では、満20歳を成人式としているのは、御承知の如くである。

現在の医学界では、遠城寺(1965)他、Nelson et al (1964)、Fanconi et al (1967) らは、12歳～18歳迄を思春期、青春期 (Puberty adolescence) と考えている。また我が国の医療面では、満15歳までが一応小児科の対象にされている。

第四章には、子供の成長期、発育期における二、三の特長と注意点として、A、身体面について、B、栄養面について、C、発育加速現象について、D、精神面について、と四つの項目から考察がなされている。

思春期最大の特長は、初経の来潮であるが、初潮は、明治時代は平均15歳3カ月であったのが昭和42年では平均12歳11カ月になり、昭和25年生まれ的女子平均は11歳8カ月という年令になっている。

併し、初経の早く現われるものが、発育が早いとは限らず、むしろ遅く現れるものより、月経の正順化が遅いことが多い。

こういうことも、「躰」と共に、一般の父兄は、子供を把握するために、一応知っておいてよいことだろう。

栄養障害、低栄養が発育に及ぼす影響は当然なことであるが、現在、食糧、その他食品が充分なのに、栄養失調状態がみられるというのは、朝食をしない子供、間食、飲料水による満腹、インスタント食品だけの多食ということが、からんで来る。

よく、背が低いことの相談を受けるが、それは栄養障害の他に、単純性思春期遅延症、早老症、原発性小人症、遺伝性、また各種内分泌疾患も考えなければならない。併し、親

や子供本人が必要以上に、そのことに神経過敏になっていることの方が多い。

又、「やせ」についても、おなじことが云えるが、勿論、体質的（遺伝素因、体型）や精神的（神経的食思不振症）のほかに、内分泌疾患（甲状腺機能亢進症）、糖尿、尿崩症、シモンズ病、アジソン病）などを、又、先天性疾患も一応、担当医として考えてみるのである。

むしろ、近頃では、過剰栄養から来る、学童の肥満症が問題になっているようである。

10歳未満で、肥満を来たしたものは頑固であると云われているが、12~14歳位に皮下脂肪が沈着して肥ってくる傾向がある。通常は身長が発育で50%位の脂肪の消失がみられるので、身長さえ伸びれば、ある程度、カバーできるのだから、活発な行動や運動を奨励し、劣等感の削減を図ること。

野菜や、糖分の少ないものを多く与え、食事は蛋白、カルシウム、鉄、ビタミンB<sub>1</sub>、Dに注意する。

この際、断食療法は窒素平衡を負にし、身長が発育が抑制されるし、食欲抑制剤（クロールアンフェタミン）等の長期使用などには充分な注意が必要で、むしろ、よくない。

第五章には、性への配慮として、性への配慮、教育開始を行う糸口は、幼稚園頃、少年と少女のトイレの違いくらいからはじめ、小学校低学年で植物や動物の生殖の理解を教える程度で始めるのが順当ではないかとの考えが述べられている。

とにかく、性教育などのことは、ジャーナリストチックに取扱わず、むしろ、漸次に、医学用語に近い正確なことばを教え、理解させて行くべきだと思う。

以上、どの一項目についても、今迄に要約して来た十倍以上の紙数が必要なことばかりであるが、一事が万事ということがあるので、例えば、子供の性への質問に対して答えるとき、答を延期せず、即答すること、答の中に俗悪なことばを使わぬこと、などを指して、私は、かりに「躰け」というのである。

環境がいくら人工的に進歩した文化社会に発展しても、人間はやはり自然界に生存する生物の一種族でもあるのだから、私は、山上氏と共に、医学の立場から、知育、徳育と共に、体育ということの必要を繰り返すのである。

（精義堂院長）



# 全家研運動の1年

## 家庭教育復権運動の展開

杉 森 隆 晃

全家研運動とは一体何なのだろうか。

—いつからか念頭を離れないようになったこの自問が、改めて今また新しいかたちを帯びて私の前に立ち現れる。

一昨日、私たち二人の本部員は、山陽筋から車を駆って中国山地内の小盆地に入った。その小さな都市で、ある書店社長と全家研支部の設立について話合うためであった。おいとまする頃になって、

「原価で計られる具体的なモノとしての教材を差引いたあとの部分の全家研運動とは、つまるところ何でしょうか。」といった意味の鋭い質問を頂いた。

「うまく言えないのですが、そのモノをきっかけにして引出された各家庭内、家庭と家庭、あるいは各地域社会の無数の対話ではないでしょうか。私たちは、どうやら、ある具体的な家庭教育教材をきっかけにして、無限の教育対話の新しい流れをつくり始めたような気がするのです。」—咄嗟に口をついて出た私の言葉が正しかったかどうかは別にして、全家研運動についてのかねての自問に対する数多くの答のうち、少くとも一つだけは言い当てることができたように感じた。

その夕、私たちは、緑一色に塗りこめられた中国山地をひたすらに走り抜けた。九十九折りの道の辺に夏草の穂が戦ぎ、深い谷合の道は鯛の声に充ちていた。いつの間にか、私たちのまわりを梅雨の終りの激しい驟雨が包み、やっと小息みになった頃、萱葺き屋根の交じる小さな集落が神寂びた古社を中心に寄り添っているところを過ぎた。私たちはそこで小憩をとり、神前にぬかついた。つい先月立寄った出雲国一の宮と同じ名の社であった。

「どうも出雲系の神様と御縁がありますね。」同行の本部員の言葉に私たちは思わず顔を見合せてはほえんだ。たしかに、「御縁」があった感がなくもなかった。母親セミナーその他の道すがら、全くたまたまに御詣りした紀州の伊太郎曾神社、それに日前・国懸神宮、葛城山腹の高鴨神社、出雲の熊野神社、その何れもが偶然にも出雲系であるらしかった。

「我々は現代の語部なのかもしれない。」私の戯

れ言を受けて、二人はまた笑い合った。

目的地の山陰の小都市に着いた頃、既に夕闇が包み始めていた。私たちは地元の支部を訪ねて翌日の母親セミナーを打合せ、さらに宿に入ってから、ある年若い、旧知の男性モニターの方と深夜まで語り合った。—私たちが普及しているのは「全家研」と「ポビー」の二つであって、この二つが正確親切に伝えられたらあとは会員が会員を次々につくってくれること、事業的にこの仕事に携る人も、どこか地域社会の伝道者という心持を忘れないこと、そして、各地支部を結んだ同志的な助け合いの事例さえ出始めていること、等々と、ほとんど口が酸っぱくなるほど訴えたあとで、やっと私たちは、既に幾度となく体験したある不思議な共感に到達した。そして、「よくわかりました。私も全力を挙げてこの仕事に賭けてみます。」と力強く言い切ってくれたこの青年と、文字通り肩を叩き合って別れた。

翌日午前、ある婦人モニターの設けた席で10人ほどのお母さん方に私たちの運動の主旨をお話した。旧制女学校最終期の同級生グループというそのお母さん方の丁重でさわやかなお礼の言葉は、そのままこの土地の折目のようなものを連想させた。その日の午後は支部主催の母親セミナーで、ざっと20名ほどの方が集られた。会が終わってから、一人の年若いお母さんから、この教材を沖縄まで送ってもらえるかどうかについての御質問を受けた。聞けば、御主人に転勤が多く、近々沖縄に移る可能性があるからとのことであった。ある感動に似たものが私の体を走った。—この私たちにこれほどにも信頼を寄せてくださるその元は、そもそも何なのだろうか。そして、全家研運動とは、別の言葉で言えば一体何なのだろうか。私は、ひとしきりまた自分の胸の中にその言葉を探した。

木を見て森を見ず、と言う。しかし、「森」の正確なイメージを伝えるためにはその森の中の一部の「木」の樹相を描写することもまた必要なかもしれない。「全家研運動の1年」と題するこの一文を、

「私たち」——つまり、ある本部員の近況リポートから始めたのはこの趣旨からなのであった。今や、私たち本部員の行動形式は、無党派、無宗教の、あるいは、あらゆる政治信条、信仰を超越した遊説あるいは伝道というに近く、その訪問先は、一般家庭からPTA関係、小・中学校、寺院、教会、塾、団地とあらゆる場所に至り、その対話形式もまたあらゆる型に及ぶようになった。しかもその日程は月を追って過密化する。とにかく何か定かならぬものが私たちをある流れの中に投じている。そして、その流れは誰かが意図的に仕組み得たものではなかった。

以下、時の経過にしたがって、おおよその全家研の足どりを迎ってみよう。

●昭和48年7月14日、東京で催された日本教材文化研究財団の理事会、評議員会は、全日本家庭教育研究会の組織と運営について審議し、全家研を、家庭教育教材「ポピー」会員の保護者を対象として財団のもとに再組織することを決定した。顧問として御参画いただいたのは平澤興先生、三輪知雄先生、鯉坂二夫先生、平塚益徳先生を始めとする全9名の方であり、委員として選任されたのは林部一二先生、勝部眞長先生、四宮晟先生を始めとする全14名の方であった。財団により企画開発され、新学社教友館の手で先導試行的に普及されていた「ポピー」は、この日を期して全家研により運営普及されることとなった。

●7月から8月にかけて、鯉坂先生を講師とする教育講演会が各地先発支部主催で開催され、全家研運動の拡大にとって大きな契機となった。このころ、先発支部のいくつかは、地域内生徒数の10%に当る会員をつくるに至った。

●8月18、19の両日、初の全国モニター大会が徳島で開催され、大きな盛り上がりを見せた。

●9月27日、各支部に所属して「ポピー」の拡大、全家研運動の推進に御協力頂くお母さん方の呼称を「サービスマン」から「ポピーモニター」に改めた。これは、会員と共鳴者の増大につれて、普及する側とされる側との境界が次第に薄れてゆくという現実、言葉の上でも対応したものに他ならなかった。

●10月11日から3日間にわたり、全国3会場に分れて第2回全国支部長幹事会を開催、第2年度企画を中心に各種議題が討議された。

●昭和49年1月21日から27日にかけて全国4会場で第2回全国支部長大会が開催された。相会する方100余に及んだ。

●2月から3月にかけて、全国の各支部ごとに、本部員も参加してモニター会議が催された。一人で何百

会員と普及した方、自宅で近隣会員のポピー学習の面倒をみてあげている方までであり、多くのことを学んだのは本部の側であった。

●4月から5月にかけて、会員数はさらに急カーブな増大ぶりを見せた。また、すでに前年から現れていた現象だが、各地の支部が地元出身の老練な教職経験者を顧問として迎え、会員子弟の教育相談、学習助言、モニターの研修指導に当るという展開形式が目立って増加してきた。また、公民館行事、あるいはPTA行事など公共的な集りの中で全家研運動の主旨を述べさせて頂く事例が現れ始め、特異な事例としては、団地の自治会活動の一部に全家研が加わるというケースまで出てきた。

以上はごく大まかな全体の足どりであるが、全家研の発想と理念、目的と事業、組織と運営等については「全日本家庭教育研究会設立趣意書」にゆずって、ここでは詳述しない。要するに全家研の発想の根底にあるものは、趣意書前文にもあるごとく、近來の急激な社会構造の変化が惹き起しつつある家庭教育姿勢の崩壊現象に対して、「家庭こそ文明の学校」という確かな視点を改めて据え直そう、ということである。この「社会構造の変化」の内容としては、たとえば全国的な都市化、均一社会化の問題、核家族化、地縁喪失社会化の問題のほか、高学歴社会指向が生み出す学校教育の相対化現象など様々なものがあるのであるが、これら要因はそれぞれが因となり果となり合って、果てしない混乱と昏迷の影を私たちの家庭の上に落しているかに見える。

全家研の発想の起点はおおよそ右のようなものであるが、この「文明の学校」としての家庭観の中核を成すものは、実は、私たちが師とも仰ぐ平澤興先生から全家研のために頂いた次のようなお言葉なのである。

母よ 尊い母よ

日本の子らに美しく逞しい魂を

世界の子らに誇らしく清らかな心を

偉大な母よ

恐らく、この言葉について注釈や注解は要るまい。私たちは、母親に捧げられたこの無限の畏敬と祈りの中に、全家研のあらゆる行動理念の元になるものを酌みたいと思うのである。また、平澤先生のお言葉をより具体的に実践綱領化した「全家研綱領」を御紹介すると、次のごとくである。

家庭こそは文明の根底

いたわりと思いやりの心、正義と克己の魂の育てられる場所である。

全日本のすべての父母に、人倫にもとづいたしつけと家庭教育を薦めよう。

父母こそは教育の主体者。

人と物をいづくしむ、しみじみとした感謝の生き方を行い啓示する人である。

全日本のすべての父母に、こどもを導くことの自信と矜りを、そしてこどもには学びのよろこびを与えよう。

この綱領に表された私たちのねがいと、趣意書前文中の「文明の学校」としての家庭観とは、つまるところ平澤先生のお言葉に籠められた祈りの中に帰一するものなのであろう。私たちのねがいは、言葉を換えるなら、現代という「文化」極まる地平に「文明」、あるいは「文明の心」を恢弘したいというに尽きるのである。

全日本家庭教育研究会とは何か。それは、本部と各支部、各会員家庭とが名状しがたい共感で結ばれ合ったある組織である。それは組織、団体であって同時に一つの流れのようなものでもあり、今も日に月に共鳴の輪を拡げている。私たちの組織、運動の特異な点は、具体的な家庭教育教材の普及拡大と全家研運動の拡大という二つのことを一つとして展開している点であらう。各地域社会ごとの教科書学習に完全密着した復習教材「ポビー」は、ある一面では正課の完全補強、授業の完全理解運動として家庭、学校の支持を受け、さらに別の一面では、「ポビー」に組込まれた両親用の手引が、親子共同学習、手づくりの教育の運動として共感の輪を拡げている。私たちの確信の源泉を成すものは、いたずらな教育外注の姿勢に何らかの自覚の眼を向けた各家庭ごとに着実なポビー学習の定着が起り、そこから、授業をよく理解し、自主学習の軌道乗せが成功した小・中学生の大群が確実に作り出されているという動かしがたい事実である。この事実が、実は、普及する側と普及される側との境界を消してしまったことにつながっているのである。私たちは、正確に親切に何かを伝えさえすればよいのだ。その伝達は確実にこの「事実」をつくり、この「事実」はまた口伝えで風のごとく各地域社会を走って、新しい無数の「事実」をまたつくってゆくのである。

全家研運動の全体は、今や、いくつかの他の流れをも合せて、今後その水量をさらに豊かにしてゆく

ように見える。たとえば、それらは、私たちの対話形式が誘発した一種のサークル活動や、母親のための算数セミナーなど教科内容にはいりこんだ自主学習運動であるし、あるいはまた各地の支部が地元出身の元校長先生方の情熱と結んだ形で企画する様々な行事などである。それらは現代の画一化、均一化社会の流れの中でどこか郷土の共同体回復志向の色合も帯びてきている。これらのいくつかの流れを合流したり派生したりしながら、私たちの運動の全体は、この豊かな社会、依託加工教育思想の社会の只中に、家庭教育の復権運動、家庭の教育主体性回復運動として足跡をしるしてゆくのであろう。

思うに、現代の教育状況の昏迷とは、詮ずれば現代史そのもの、人間観そのものの昏迷の教育領域における反映ということなのであろう。もし「教育」が病んでいるとすれば、それは私たちの文化が病んでいることにほかならない。教育や文明とは、恐らくは、時代の連鎖、世代の積重ねの中でだけ成立する、ある連続的な何かであって、「近代」が考える個我の原理だけでは律し切れない何かなのであろう。私たちの現代社会を動かしている巨大な規範は、合理主義と大きな生産力を伴った、いわば「近代」の原理とも呼ぶべきものであるが、本当はしかし、これとは別に「伝承」の原理とも呼ぶべきものがあって、この二つの原理のバランスの上に私たちの社会は動いているように見えるのである。この「伝承」の原理とは言葉で促えがたいが、眼を凝らせば、私たちは、小は個人の立居振舞いから大は国家の行動パターンの中にまでそれを見ることが出来る。それは、世代の積重ねの中で人間の肌の温みだけが伝え得る素朴な折目のようなものであり、風土と結びついている点でどこか共同体の原理のごときのものである。この二つの原理の相関は、現意識や理性に対する無意識領域の対応関係にどこか似ている。伝承の原理が極度に抑圧される社会は病むほかはあるまい。正しい均衡を回復する道は、恐らく、私たちが実生活の一部で「近代」原理を超克するところから始まるのであろう。そのためには、有効で生活化に堪え得るあるシムボルが必要となる。「ポビー」と「手づくりの教育」に対する幅広い共感の輪は、なぜかそのようなことをしきりに考えさせる。もし、——もし、私たちが、これらのことをより正確に伝達し得るようになったとき、私たちは、あるいは本当に現代の語部となるのかもしれないと思うのである。

(全家研本部委員)