

求めてきた「生活」の理念

峰 地 光 重

本日、ここに広島大学教育学部のご主催によるベスタロッチー祭が催され、私もその席に加わらせていただきましたことは、まことにありがたい幸せと存じ、感謝しております。

ことにこの栄えある席上におきまして、ベスタロッチー賞をいただきましたことは、身にあまる光栄と存じます。いただきますしましたベスタロッチー先生の御像は大切に保存いたしまして、とこしえに家宝として、いや私の書齋の教育神としてまつらせていただきたいと思っております。

私は、今年の七月、満七十五才を迎えますので、すでに人生の晩年に足を踏みこんでおるわけでございます。が、今回いただきましたこの榮譽を考えますと、何か胸のなかに老いらくの血ながら、ふつふつと醗酵してくるような気がいたします。今後、驚馬に鞭打ちまして、一層教育の道に励みたいと思えますので、よろしくご鞭撻・ご指導いただきますようお願いいたします。

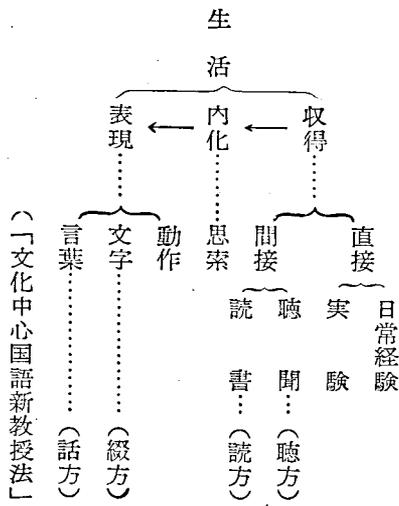
次に、今回の受賞を記念して何か私の歩んで来た教育の道について話して欲しいとの申し入れがあり、ここに一時間を

いただきました。私の歩んで来ました教育の道の経緯をかいつまんで申し上げたいと思います。

私が「生活指導」ということばを成語化して世に問うたのは、大正十一年出版の「文化中心綴方新教授法」の上でのことでありました。それは、東京大学の宮坂哲文教授が「より正確には、峰地氏のこの書において『生活指導』ということばがはじめて使われたとみなすべきであろう。」（「作文と教育」昭和三十二年四月号）と述べておられます。

そして、同教授は、私のその生活指導の概念規定のくだりととりあげ、「生活綴方のいわば先駆的な表現である。」と公表しています。同教授はさらに、「上田庄三郎氏が『新しい拓野は二、三％の文学少年にはなくて、七、八％の有像無像の青少年にある』『優れた内容をもったまづい表現の綴方の、貧弱な内容をもつまい文章よりもよいとする』『新しいあの子を見出して行く』と、まことに大胆にいい放った生活綴方の主張のいわば先駆的表現といっているいである。」とも言表しています。

その後、私は「文化中心国語新教授法」上下二巻を發表しました。これは、大正十四年のことであります。その上巻のなかで、生活を上位概念として位置づけました。つまり生活を目的概念としてとりあげたわけです。それを表解すると次のようになります。



ここではプラグマチズムの哲学や唯物論の哲学とは異質のものであるということを表示しておるわけです。次のように解釈されております。

「認識を教育の実利の下に従える説、即ち概念の真なるか偽なるかは、この概念が、いかばかり実用上有用であるか否かによって定まる。」(「入沢教育辞典」)

ここでは実利というものが上位概念として取りあげられ、

生活はその下位概念、従属概念として引き下げられています。つまり、認識のそれは基礎となり、認識から發展して行動化され、あるいは表現化されます。そのような関係から考えると、プラグマチズムは、生活を下位概念として取り扱っていることがあきらかであります。

それから唯物論においても、物が上位概念として取り上げられ、生活は下位概念として位置づけられておるのみならず、宗教などは否定されている。宗教は阿片だということが、そのころさかんに使用され、宗教は否定されていたわけです。ところが最近、シベリアのハバロフスクの状況ですが、あそこには一千体の仏像があり、そして二百年前の寺院が現存している。それをソ連政府は近ごろ修復する運びにしたということを知っています。これはソ連政府が誤謬であったということを知っています。生活は空疎化してしまうと私は思うのですが、いかがなものでしょうか。宗教と教育の関係については、後にややくわしく述べる考えであります。

次に私は、同書で「生活とは生命が対象と交渉する、その相である」と規定しました。その生命というのは、子供の生命、教師の生命、教材の生命、それらがそれぞれ対象をもって交渉する相をさします。そこで、ここに一つの実例をあげてみたいと思います。

九月のある日、放課後の清掃作業のときのことでありまし

た。二年生の育也、節雄の二人の子どもはその当番でした
が、「今日は、おそうじ、いや。」と言って、かばんを
肩にかけて、さっさと教室を出ていってしまいました。私
は残った二人の子どもと、ほうきを動かしながら考えまし
た。どういうわけだろう、二人ともそろって掃除を拒否する
は？原因らしいものは何も心当たりはない。これらの気まぐ
れがそうさせたのか？とにかく抗議だけはしておいた方がよ
からう。そう考えてほうきを持ったまま、玄關のところまで
行ってみました。二人は玄關前の庭石に腰をかけています。

「きみたち、今日は当番だろう。」「はい、当番です。」
二人ははっきり当番だということを認めています。「当番な
らば、おそうじするのがつとめだろう。」「でも、いややも
ん。」「いやでも、つとめというものはしなければならぬの
だよ。」「けれども二人は腰をかけたまま動こうとはしない。
「つとめできないものは、ねこや犬とおんなじだ、それで
もよろしいか。」「いいとも。」「二人はそういって平気です。
私は腹にすえかねるものがあつたがふたたび教室にはいって
いって「育也君や節雄君はどうしてもおそうじがいやだとい
うから三人でやりましょうね。」「そういってみんなでほうき
を動かしていました。そのうちに教室の入口の方から「ワ
ン、ワン」と子どもの声がしました。みると節雄が四つんば
いになって、教室の中にはいって来た。「ぼく、おそうじや
るよ。」「さっき私が、つとめできないものは猫や犬とおな

じだ、といったことばを、自分も猫や犬のようなものだった
ことをいみじくも演出してみせたわけです。ハッハ、ハッハ
とみんなは笑うし、節雄もハッハ、ハッハと笑いながらほう
きを持ちました。けれども育也はついに姿をみせませんでした。

それから三日めのこと、育也はげしい腹痛をうったえだ
しました。私は救急箱から胃腸薬をだして与えますと、間も
なく育也は、げげげと吐きだしたのです。そのなかになんと
二十センチもある大きな蛔虫がいるではありませんか。私は
古新聞をもち出し、その蛔虫や吐瀉物の後始末をしたのです
が、かれは吐いてしまうと、けろりとしてにこにこしました
した。あんな大きな蛔虫に胃壁をつつつかれたので、あんな
にも苦しかったのか、それにしてもあの掃除当番の日、育也
がどうしても腰をあげなかったのは、身体の模様が悪かった
のが原因だったろう。私は抗議をいっただけで何ひとつ小言
をいわなかったのはよかった、としみじみと考えこむのであ
りました。その次の朝、育也は私のところによってきて言いま
した。「先生、このあいだ、おそうじしなかったこと、ごめ
んね。今日は、ばくひとりでやるからね。」「いや、きみひ
とりでしなくてもいいよ。みんなでやろうぜ。」「と言って肩
に手をかけてやったのであります。

生活指導のばあいの心理は、はじめに対象と対立する相互
対立する段階がある。上述の例でいえば、掃除を中心にして

子供と私とは相互に対立したのです。それから、その次が相互理解。それから三番目に相互肯定、こういう三段階をとるわけです。ここでは掃除を中心にして育也と私とが対立した。次に腹痛のあった事実から、育也と私が相互理解の段階にすすむ。さらにそれが相互肯定の段階に及んだわけであり
ます。

その相互肯定のしかたなのですが、私の考えていたことが全面的に子どもにも肯定してもらえたということ。それからもう一つは、私が叱らないということ。あの時叱っていたなら、これは非常に私はつまらん教師だったと思うのです。つまり、何も叱らないでも自然な形で肯定の境地に入ったのです。その肯定のしかた、子どもの肯定のしかたにユニークなものがあると思います。

次に、私は「教材が成長する」ということを申しあげます、教材が成長するとはどういうことを指すのでしょうか。たったひとりの画家北斉の「富岳三十六景」の出現によって富士山の山の形も色も見かわるようになり成長しました。そして、これはおとなの場合でありますけれども、子どもの場合においても、それが可能であると思うのです。

ねばつつじ

みろくさんからおるとき

ねばつつじのはなをとりました

ひとつむねにつけてくんしようだといいました

ぎょうさんむねにつけました

そしてはなうりむすめといいました

ほおのはをとって

かさにかぶりました

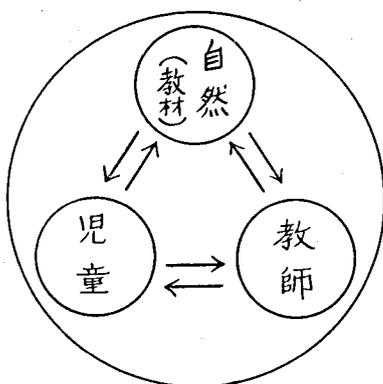
一ねん まつだ かなえ

ほおの葉は笠のようにひろがっていますから、それをかぶるとちようどうまく笠になるのです。これは、一年生の入学して間もない五月のことでありまして、この時のこの作者のかなえさんは、まだ五十音が全部書けなかったのです。それで「ねばつつじの『ば』はどうかきますか。ぎょうさんの『ぎょう』というのはどうかきますか。」いちいちきいて仕上げたのがこの一篇の詩なのです。

標高四百三十六メートルの平凡なみろく山がこの一作によってすばらしい楽園として成長したと言えます。教材が成長したばかりではありません。教師である私も、学級の子ども全体もいっしょに成長したといえると思います。

次に「生活とは、生活が育つ教育の場である。」ということとばを私は申しております。これを一口で言いますと、児童・教師・教材の三者が、弁証法的なからみ合いをみせつつ進展するもの、そしてその各々が十全に生かされながら、その一方では相互に制限を受けつつ、各個にはなく、組織的により高次のものへと進展するものであります。この三者の

総合する場、あるいは志向する所が即ち「生活」であると思
います。このことは「はらっぱ教室」という小さな文集の
あとがきに書いてあるのでありますが、実はこの境地をうち
出したのは大正十五年の雑誌「教育論叢」(十二月号)にお
いてでありました。そこでは次のような図解をかかげて、教
育の場の意味を解説しております。



△説明▽

1 矢じるし||相互交
渉の姿

2 大圏の内は教育の
場。圏外は生命が
飛躍し發展する觀
照(空)の世界。

教師側からは児童と自然(教材)へ交渉する。児童側から
は教師と自然(教材)へ交渉する。同等の立場で交渉する。
自然側からは教師と児童へ交渉する。このような相互関係が
生まれてくるわけでありませう。これら三者相互の間には①対
立 ②理解 ③肯定の関係が生まれ、真の肯定の境涯に達し
たとき教育の効率は十全なものとなるのだと思ひます。

ここでもうひとつ、上述の図解について説明しておく必要

があります。児童と教師と自然をとりまく大形の○、すなわ
ち大圏の意味するものについてであります。

第一の意味はさきに述べたように、児童・教師・自然の三
者が平等の立場において肯定にいたる場の意味であること
は、理解していただいたと思ひます。

第二の意味は、上述の三者の肯定がさらにより高い觀照の
世界に飛躍する意味をシムボライズしたものでありま
す。哲学や美学では、觀照(Contemplation)といつてい
ますが仏教ではこれを「空」といっているようであります。

島村抱月は「芸術講話」(大正六年四月)において觀照の
心理ならびに、宗教との關係を次のように述べています。

觀照とは蓋し、その圏中に現われた人生の種々の事柄
を一々十分に活現させて、自分にかまはず、又うっかり
他のことを考えて不注意であるといふ如きことなく、充
分に注意力をも感覺力をも、その方面に充実させ、すべて
を自分のことかのやうに痛切に同情して心内に營む、その
場合に、おのづから不断とは違つて、眼前の全人生が平等
に十分に自己内に展開し暢達するやうに覺えて、そこに其
の人の人格相応な一種の瞑想が起つて来る、この全体の氣
分を指すのである。かような氣持が藝術の至極なる境地で
あつて、つまりこれで我々は本當の人生、深い全体的な人
生の意義といふ如きものを味ふやうになる。宗教的とも名
づけられよう。人生の第一義を想う心である。

(島村抱月著「芸術講話」27~28頁)

ここで抱月は「宗教的とも名づけられよう」と、大まかな表現をしています。私はそれをもう少し詳述しておきます。

空思想すなわち空観について、「哲学大辞書」(大正十一年同文館刊)は、次ぎのように解説しています。ここではその要旨のみを引用しておきます。

大乘仏教共通の空思想は、畢竟、破執の意にして一切差別の定執を超脱せしめ、諸有の觀念の繫縛より解脱せしめんとするの意に外ならず、されば一切皆空と説き、空と説き、魔を空し、仏を空すと雖、實在を空するに非ずして、實在に對する主觀的妄執着の打破、超脱を教ふるに外ならず。

(哲学大辞書第一卷 五五二頁)

觀照や空觀の心理は、要するに實在に對する主觀的妄執、執着の打破を教えることというふうにかえたらよからうかと思ふのです。そこに教育の理想境があると私は考えているのであります。

ところで先ほど述べたところにちょっとあと戻りせねばなりません。

さきに相互對立から、相互理解へ、さらに相互肯定の各段階の経緯について語りましたが、今日、相互理解の必要に就いては、事實に即して主張されていますが、相互肯定についてはあまり主張されていません。

主義や主張にこだわると、相互肯定の境地に入ることができません。Aの主義者とBの主義者との間でも對立ばかりあ

るわけではありません。お互いは生活者なので、思想を「生活」のルツボに入れて加熱すると相互肯定が可能となるのであります。たとえはことごとに対立しているとみられる共産主義國家と自由主義國家が、ともどもに手をつないで南極大陸の開発にあたっているではありませんか。これは主義を超えた相互肯定の境涯です。何と美しい世界でありましょう。さきに相互「肯定の境涯に達したとき、教育の効率は十全なものとなる」といいました。この主張と、南極大陸の開発の事實と考えあわせていただきたいのであります。

ここでその相互肯定にいたる操作としての二値論理について少し語っておきましょう。

二値論理というのは、二つの異質のものを比較して、そこからあるいは帰納し演繹して一つの正しい結論に到達する方法をいうのです。たとえば、天と地、陽と陰、夜と昼、生と死など二つのものを比較し、帰納し演繹して、最後にそれらを統一するのであります。たとえば、生と死とは全く反對の極のものですが、それが相互に肯定され統一体となったとき、生生死即涅槃の高度な境涯のものとなるのだと考えられるのです。

以上述べたことは、ベスタロッツチー先生が死去の二年前、すなわち八十才のときに到達されたといわれる「生活が陶冶する」という思想に根源するものと思ひます。

ご静聴、まことにありがとうございました。これで私の講話を終わらせていただきます。

(昭和四十年二月十三日 講演、のち加筆)