

「をしへそだつ」考

松 浦 伯 夫

1. 序

教育の語義について、教育学の入門書や概説書などに、従来しばしば述べられたものは、education（教育）がラテン語の educatio（抽き出す）を語源とするものである。⁽¹⁾これによると教育は、被教育者の生来もつ能力や可能性をひき出す活動となり、いわゆる児童中心主義教育の理念になり得るものである。

他方、教育（pedagogy）の語源をギリシャ語の paidagogika（教育）に求めるものもある。それはギリシャ語の pais（子ども）、agogia（導くこと）の結合した語とするものである。⁽²⁾この意味の教育活動は被教育者に対する外からの作用に注目したもので、いわゆる教師中心主義教育の理念になり得るものである。

中国においては通常『説文』を典拠としている。『説文』では「教」は「教」であって、「上所_レ施 下所_レ效也 从_二攴_一𡗗⁽³⁾」とあり、（从は従と同じ）、さらに「𡗗」即ち「𡗗_レ放也」⁽⁴⁾で、「放」は「攴」にして「なろう」とか、「真似る」こととしている。「攴」は「攴_レ小擊也」⁽⁵⁾とあるので、たとえば子どもが、いたずらなどした時、注意するために、肩などを軽く叩くことを表わす。したがって、これらを総合した「教」は、子どもをして親や教師を真似させることであって、その真似るのに不十分であったり、不真面目のときには、軽く肩などを叩いて忠告するということを示す。

要するに「教」は「上の施す所」に「下」が真似るという、いわば注入的教育活動を表わし、教師中心主義教育の理念となるものである。

「育」は「育」であり、上の「𦵑」は子(𠂔)の字を逆にしたものである。「𦵑」は『説文』に「不順忽出也、从到⁽⁶⁾𠂔」とある。この意味についての『説文』における説明は満足なものではない。山田孝雄は、明の魏校の撰『六書精蘊』を援用して、それは母体から子どもが生れ出る際、頭から出ることを表わし、生れたばかりの嬰兒を示しているとし、したがって「育」は「𦵑」(嬰兒)に「月」(肉)が次第について成長することを表わすとしてい⁽⁷⁾る。なお「育」は『説文』に「養⁽⁸⁾𠂔子使⁽⁸⁾作⁽⁸⁾善也」とあるから、身体の成長のみでなく、「子を養って善をなさしむる」精神の涵養の意も含むと解せられる。いわば「育」は被教育者を中心に教育を考える児童中心主義教育の理念になり得るものと言える。

このように教育の語義を語源的に説明した場合、西洋、中国の双方に、教師中心主義教育と児童中心主義教育の両説の理念になるものを有することが明らかになった。それではわが国の場合、古来、語源的にいかにかえられていたのであろうか。

2. 教 え

1) 現今、「教え」あるいは「おしえ」と書くが、ふるくは「をしへ」と書いた。「をしへ」について国語大辞典などに語源を多数列挙している。中でも『日本釈名』は「をしへ」は「おさえ也人の悪きをおさえてよき事をしらしむる也」として、ヲシへはヲサへの転としている。また『日本古語大辞典』に松岡静雄は「ヲシ(食)、アへ(饗)の約」とし「親は子に食物を摂ることを教へるのが自然の習性であるから、転じて教訓の意となったのであ⁽⁹⁾ろう」としている。これらは、いずれも教育者が被教育者に対する活動であ⁽¹⁰⁾って、中国の「教」、西洋の pedagogy と同傾向のものである。

『大言海』は『教』の語源として「愛(ヲシ)ムト通ズト云フ」立場をとっている。これは、西洋、中国に見られず、わが国独自の見解であるので、本稿では、この立場のものを論考する。

2) 「をしへ」は「をし」(愛)を基に生じた語とする例について。

「をし」の語源については、林甕臣（1845—1922）は『^{ウオーン}呻噫如』の意。愛欲の情、切に迫る時におのづと『をゝ』と指し発する音声である。赤兎などが空腹になって『母の乳』を切に乞ふ時、口を窄め尖らせて『をゝ』と発するもの⁽¹²⁾』としている。加茂百樹も「このヲシは笑と一統^エの語か。又は可^{ヲカン}賞のヲの如く、愛すべきに向ひて自ら出でらるる声なるべし⁽¹³⁾」という。要するに「ヲ」を愛情の情の激しいときに無意識に出す音声とすることができる。

「をしへ」については百樹によると、まず「惜^{ヲシ}」と「愛^{ヲシ}」とは同根と解し、「惜^{ヲシ}」は「愛くあるものはすて難きものなり」とし、「教^{ヲシヘ}」は「斯ては惜しと思ふところより愛^{ヲシ}経るなり⁽¹⁴⁾」と説明して、愛惜の情から「をしへ」の生ずるものとしている。この見解に立つものには、谷川士清（1709～1776）の『倭訓栞⁽¹⁵⁾』や野之口隆正（1792～1871）の『嚶々筆語⁽¹⁶⁾』第一、さらに大島正健の『国語の語根とその分類⁽¹⁷⁾』等に見られる。

『日本書紀』の欽明天皇23年7月「汝の命と婦と孰が尤だ愛^{イノチ}しき^{イヅレ ハナハ ヲ}」とある。また鴛鴦^{ヲシドヲ}を惜鳥とも書くことがあるが、この鳥はつねに雌雄つがいであるので、相愛の模範として婚礼の祝詞や祝物の模様で使用される。「あの人物は惜しい人物だ」とか、「あの子を死なしたことは惜しいことだ」という場合、その人物や子が愛すべき存在であるという意味を含んでいる。愛は惜しむである。

『万葉集』の「香久山は畝傍^ツを愛しと耳梨と相争ひき……」⁽¹³⁾は大和三山を歌って有名である。この場合、「をし」は「愛する」の意であって、惜しいという心と愛する心とが、同じになっている。

『源氏物語』の幻の巻の中に「花惜しみ給ふ心ばへども深からずいといはけなし」とある。「いはけなし」は「稚氣甚し」（子どもめいている）である。したがって、年若くまだ幼くおいでになるので、花を惜しむ、いわば花を賞美したり、いとおしく思い愛しなさるような気持なども深くない、という意味になる。「惜しみ」は「愛する」である。

『拾遺和歌集』の恵慶法師の歌に「いまよりは紅葉のもとに宿りせじをしむに旅のひかずへぬべし」⁽¹⁸⁾ ⁽²⁰⁴⁾とある。すなわち「紅葉を賞美し愛でてしま

って、いたずらに旅の日数を重ねてしまうので、これからは紅葉のもとには宿をとらないでおこう」というもので、「をしむ」は「愛でて賞美する」である。

『後拾遺和歌集』の坂上定成の歌に「よそながらをしき桜のほひ哉たれわがやどの花と見るらん」⁽¹⁹⁾ ⁽⁴¹⁵⁾ とある。この歌を山岸徳平は「よそながらのみ見るは、をしき花の匂ひにて、近くも見まほしきに、何人か我宿の花と愛し翫ぶらん、うらやましやとの心也」⁽²⁰⁾ と通釈している。「をしき」は「惜しい」と「愛し翫ぶ」の両義をもつ。

『続後撰和歌集』の「をしむべき庭の桜は盛りにて心ぞ花にまづうつりた⁽²¹⁾る」⁽¹²⁵¹⁾ も「をし」は「惜し」であり、「愛し」である。

3) 漢文でも愛と惜は同義に用いている。『陽子法言』孝至卷第十三に「事_レ父母_一、自_レ不_レ足者其舜乎。不_レ可_レ得而久_一者、事_レ親之謂也、孝子愛_レ日⁽²²⁾」

(父母につかへて、自ら足るとせざる者は其れ舜か。得て而して久しべからざる者は親に事ふることを謂ふなり。孝子は日^ヲを愛しむ。)すなわち親思いの孝子は、父母の年齢を思い、父母への孝養に日^ヲを惜しむのである。

『大載礼』曾子立事編に「君子愛_レ日以学、及_レ時以行⁽²³⁾」(君子日^ヲを愛しみ、以て学ぶ、時に及んで以て行ふ)。また『三国志』呉志呉王五子孫和伝に「志士愛_レ日、惜_レ力⁽²⁴⁾」(志士は日^ヲを愛しみ、力を惜しむ)とあり、いずれも「日を惜しむ」である。

徳川時代の儒者、佐藤一斎(1772—1859)は号を愛日楼と称し、それを自分の書斎の名としていた。

4) 古来、わが国では「をしへ」(教)は、愛惜の情をこめた「をし」を基にした語である。

野之口隆正は、その著『嚶々筆語』第一(1842刊)に、如上の愛、惜、教の三者の関係を次のように説いている。「古典に愛の字をヲシとよめり。鴛鴦ををしといふことばに、愛ノ字の義と、惜ノ字の義とふたつありとしるべし。へふるとはたらくは皆迎へ合するところにて、愛とおもひ惜とおもふところへ迎へあはするしわざを、をしへをしふとはいふなり。善人をば愛し^ヲ

と思ふところより、善^{ヨキ}うへにもよからんとをしへ、悪人は惜とおもひて直ることもあらんかとてをし^{ヲシ}ふ」と述べ、「人を教るほどの人は愛^{アシキヒト}へ惜^{ヲシ}ふのころをはづさず、人を善道へみちびくべきなり」と、平明に論考している。⁽²⁵⁾

また、大島正健も「ヲシキ（惜）は愛すべき義又愛憐堪へ難き義なり」とし「ヲシフル（教）は愛を加へて学ばしむるなり」と断言している。⁽²⁶⁾

このように、教える者の心中に、まず子どもへの「をし」（愛）の情があって、それが行為として外に表われた活動を「をしへる」（動詞）といい、その動作そのものを「をしへ」（名詞）と名づけたと考えられる。

わが国、古来の「をしへ」の理念には、このように教育者の心の内に、あたたかい「をし」（愛）の心情がこもっていて、それが溢れ出して表われた活動という意味をもっている。西洋の教育思想家には、プラトンやペスタロッチーをはじめとして、教育愛を重んじて論じている者は多いが、わが国古来の「をしへ」という語は、それ自体が「をし（愛）」に由来する点に注目すべきであろう。

3. 育 つ

1) 「育つ」は五段活用の自動詞であって、自然に、あるものが自力で成長する場合に使う語である。「育てる」は下一段活用の他動詞で、あるものが外から、よく育つように手をさしのべる場合に使う語である。

「育つ」の基になる語は「たつ」である。子どもが自力で「立つ」の「たつ」である。いわば子どもが内部にもつ生命力の成長の結果、力が充実して、いままで立てなかった子が、「一人立ち」することである。これが「育つ」である。

この場合の「そだつ」の「そ」は接頭語であって深い意味はないという説がある。しかし、例えば「知らぬ顔」と「そ知らぬ顔」とは同義であって、「そ」は意味のない単なる接頭語であると言っても、「知らぬ顔」と「そ知らぬ顔」とは語感としては異っている。いま「そ」を接頭語とする例を瞥見して、確認したい。

2) 古事記に「沫雪^{フツユキ}の若^{ワカ}やる胸^{ソノ}を曾^ソ陀^ダ多^タ伎^キ……」という歌がある。その「そだたき」の「そ」は接頭語であって、岩波『古語辞典』では「素手抱き」としている⁽²⁷⁾。小学館『日本国語大辞典』では「語義未詳、『そ』は十分にの意」として「そだたき」を「しっかり抱きしめる意⁽²⁸⁾か」と記している。いずれも「そ」を無意味の接頭語にしていない。

また、薬師寺にある仏足石の歌は「三十^{ミソヂ}あまり二つの相^{カクチ}や八十種^{ヤソグサ}とそだれる人の踏みしあところ稀にもあるかも」である。三十二の相好（顔つき、容姿、人相）が円満に具足していると歌っているものであって、「そだれる」の「ソはソナへ（具）のソに同じか」と岩波『古語辞典』で述べて「そだれる」を「足り具⁽²⁹⁾わる」と解している。また加茂百樹は「添足^{ソタル}⁽³⁰⁾」と解している。いずれも無意味の接頭語にしていない。

なお前掲の「そ知らぬ顔」の場合は、新村出編『広辞苑』では、「ソは代名詞のソ（其）か。一説ソラ（空）の約⁽³¹⁾とも」と記して、この場合も「そ」を無意味の接頭語とはしていない。

また百樹は「育つ」について「拾遺『松が枝の通へる枝を埒にてすだてらるべき鶴のひなかな』のスタテは巢立なり。これらによりて鳥の子を養ひ立つより起る語にて巢立の義という説あり。羽^{ハククム}合と云ふ語に思合されて、さもあるべしと思へど添立⁽³²⁾の義と云ふ説も捨てがたし」と述べている。

大島正健は、「育つ」は「背立つなり、即ち背長の延ぶなり⁽³³⁾」という。

このような例にしたがって「そだつ」を解するならば、「素立つ」（手助けなしに自力で立つ）、「そ立つ」（十分に自身で立つ）、「具立つ」（力が具つて立つ）、「其立つ」（子どもそれ自身で立つ）、「空立つ」（何の助けもなしに自力で立つ）、「巢立つ」（親離れして独立する）、「背立つ」（大きくなって立つ等の解釈ができる。この解釈の結論は今後の専門家の研究で明らかになると考えるが、「そだつ」の基の語は「立つ」であることは否定できない。

4. 育 ち

「育ち」は、「育つ」という動詞から転成した名詞である。一般に「育ち」

が良い、あるいは「育ち」が悪いと言う。これは成長発達の過程の良し悪しを言う。類似の語に「質^チ」という語がある。これは人の人柄や物品の性質を言う。

動詞の「立ち」の接尾語化した「だち」は「育ち」の意味になる。『古今著聞集』(1254)巻12に偷盗について記している。米を船で三河から熊野へ海上輸送中、海賊に襲われ、海賊に米を奪われようとしたとき、この船に乗り会わした行快という怪力の僧が海賊を屈伏させた記事である。行快がそのとき「此の辺の海賊は、さだめて熊野だち^{ヤツバラ}の奴原にてこそあるらめ⁽³⁴⁾」と言っているが、この「熊野だち」とは「熊野育ち」の意である。また『平家物語』巻第九に「此馬は信濃国井上だちにてありければ、井上黒とぞ申ける⁽³⁵⁾」とある。「井上だち」とは「井上の牧場で育った馬」の意で、「井上育ち」「井上出身」にあたる。井上から旅立って来た馬の意ではない。鎌倉中期または末期の成立とされている『源平盛衰記』巻三六に「三ノ戸立^{ダチ}ノ馬也⁽³⁶⁾」とあるが、これも「三の戸育ち」の意である。東北の三の戸付近は昔から良馬の産地であった。

鎌倉時代に、寺で子どもを預って俗体のまま学問させることが行われた。その子どもを「児^{チゴ}」と呼んで、「児」出身のものを「児立^{チゴダチ}」と称した。『沙石集』(1283年脱稿)に「百姓ガ子ナリケレドモ、児^{チゴ}ダチニテ、歌ノ道^(ママ)チ心エタリケルトゾ⁽³⁷⁾」と記している。また『参考源平盛衰記』巻四二に東寺本平家物語からの引用文がある。それによると、源義経が屋島の平家を追って、阿波から讃岐へ山越えしたとき、そこの土民が観音講を行っていたので、弁慶が部下の中の「児立」の武士に観音講式を読みしめるため「此中ノ児立ノ人読給へ⁽³⁸⁾」と言ったと、記している。すなわち「だち」は出身、育ちの意である。

5. 育 て る

「育てる」とは、教育者が被教育者をして自力で成長発達するようにするの意味を表わす語である。それは、あくまでも被教育者が自力でもって成長発達することを大切にする。したがって、その力を他から助長して、成長発

達を速めることは許されない。いわんや他からの抑制も許されないのである。

『孟子』卷第十三の公孫丑章句上に有名な「勿⁽³⁹⁾助長」の文がある。宋の一農夫が苗の成長の遅いのを心配して、苗を一株づつ抜き出して、帰宅して家人に、今日「予助_レ苗長矣」（私は苗の成長を手伝ってやった）と言った。その息子が不思議に思って田地に行ってみると、苗はすでに枯れていたという物語である。いわば苗の根元の草を刈らずに、苗そのものの成長を助けようとして苗を引延ばすような助長を戒めているのである。

現今、一般に教育界では「助長」は無批判によい言葉のように使用している。しかし『孟子』では助長の弊を指摘している。わが国、古来の「育てる」の真意は、子どもの自力の成長発達を重んじ、助長も抑制も介在せしめず、ひたすら子どもの自力の成長発達そのものを守ろうと、世話する行為である。

したがって「育てる」には西洋の education の語源に見られるような子どもの生来もつ能力を引き出すという積極的開発の理念は存在しない。いわんや pedagogy の語源にある指導、命令という理念も含まれていない。

6. 「おしえそだてる」と恩頼

「おしえそだてる」とは、まず、教師が子どもに対して、「をし」（愛）のこもった心をもって働きかけるのであるが、その行動の主なものは、愛のこめられた「ことば」である。子どもが、その「ことば」に接して、教師の愛のこめられた心に触れて、子どもが奮い立ち、自己活動をおこして、「たつ」＝育つということが生じる。この場合、教師の「をし」（愛）のこもった「ことば」を、わが国古来の思想でいうならば、教師の「御^ミ霊^{クマ}」あるいは「御霊賜ひて」にあたる。

元来、「御霊」とは、神や天皇の加護、恩恵のことである。たとえば万葉集に「すめろぎの御霊助けて…」⁽⁴⁰⁹⁴⁾とあるのは「皇祖皇宗の御魂のご助力を下されて」の意である。万葉集の「吾^アが主^{ヌシ}の御霊賜ひて春さらば奈良の都に召^メ上げ給はね」⁽⁸⁸²⁾にも「御霊」がある。天平2（730）年12月6日、筑前国司山上憶良が聖武天皇に「謹^{クダマツ}みて上る」歌であるが、憶良が都を遠く離

れた筑前国司を五年つとめたので、都へ帰りたく思い、天皇にこの歌もって「あなた様のお心添えを賜わりまして、春になりましたら、奈良の都へ召し上げて下さいませ」と懇願したのである。「御霊賜ひて」は「お心添え下さいまして」「お心をおかけ下さいまして」等に当る語である。教育においては、教師の「御霊賜ひて」子どもが育てられているのである。

また「みたまのふゆ」ということばがある。漢字では「恩頼」^{ミタマノフユ}を当てている。『日本書紀』の神代上に大己貴命と少彦名命が天下を経営されたとき、種々民生に尽力されたので「百姓今に至るまで^{ミナ}威恩頼を蒙ふれり」とある。景行四年、垂仁百年の項にも「恩頼」の語がある。「みたまのふゆ」の「ふゆ」は「殖ゆ」「振ゆ」「触ゆ」などの意とされている。要するに、神や天皇の御心にふれて、いわば御恩をうけたことで、人々がそれぞれ活力を得て、幸せに活動できることを表わした語である。

このようなことは教育現象には、しばしば見られることであって、かの松坂の一夜、本居宣長は賀茂真淵の「御霊のふゆ」＝「恩頼」によって、その後三十五年に及ぶ『古事記伝』の研究の原動力を得たことは有名である。巨匠の警歟のもつ教育力は偉大である。

子どもは本来、自己活動するものである。いわゆる「たつ」存在である。教師の「恩頼」によって、いわば教師のご恩をうけて、子どもは奮い立ち、向上するのが教育の現実である。このように師弟間の心の交流を「恩頼」の思想をもって考察すると、師弟関係は親子、夫婦、主従などの関係より深い契と考えられるのである。

室町時代初期の成立とされている『義経記』巻二に「親子は一世、男(夫)は二世の契」⁽⁴⁰⁾とあり、「今君を見参らせ、御目にかかり申(す)事三世の契」⁽⁴¹⁾とのべて、主従の契を三世としている。したがって中世、すでに親子一世、夫婦二世、主従三世と各間柄に濃淡を意識していたようである。親子関係における孝道は最も具体的で身近に日々実践すべきものとして一世とし、夫婦関係は親子関係に比して、その貞操堅持の実践に、ときに生命をかける苦労の大なることを重視して二世とし、主従関係における忠君の実践には、親子、

夫婦関係に見られない厳しさで命を賭して尽さねばならないことを重くみて三世の契としたようである。

それでは「師弟の契」については、どのように理解していたのであろうか。『義経記』巻六に義経の言として「師弟は三世の契⁽⁴²⁾」とある。また同書巻二には義経が兵書六韜を鬼一法眼に学ぶために会ったとき、法眼の態度が甚だ無礼なので、義経は法眼を斬り捨てようとしたが、思い直して、たとえ六韜の「一字をも読まず共、法眼は師なり。義経は弟子なり。それを背きたらば、堅牢地神の恐もこそあれ、法眼を助けてこそ六韜兵法の在所も知らんずれと思召し⁽⁴³⁾」怒りを押えて、計略をもって六韜を写し取ったことを記している。ここにも師弟の契の深いことを示している。なお『弁慶物語』にも「親は一世の契なれども師は既に三世の恩也⁽⁴⁴⁾」とある。

また安然和尚の作と伝える『童子教』には「一日学一字三百六十字、一字当千金。一点助他生、一日師不疎、況数年師乎。師者三世契⁽⁴⁵⁾」とある。安然和尚は宇多天皇の頃の僧で、阿弥陀三尊の信仰を説いているので、浄土信仰の興隆後の作である。なお永享2（1430）年の『出法師落書⁽⁴⁶⁾』にこの書の記事があること等から、この書の作成年代の下限を推測できる。ほぼ鎌倉時代の末頃の作とされている。

さらに御伽草子『御曹子島渡』には「師弟の契約と名のるぞや。七生の契也。一字千金のことはり、師匠の恩は七百歳と説かれたり」と、師弟の契を七生とし、七度生まれ変わっても尽きない関係としている。

従来、歴史家の指摘によれば、中世における主従関係は、近世と異なり、主従の間の恩顧と奉公との交換関係に立つ結びつきである。それに対して師弟関係では、弟子が一方的に利益を享受するので、必然的に七生の契の思想が生ずる。しかも、古来「恩頼」の思想をもつわが国の場合、七生の契のような深い契の教育理念が生じることは、不思議ではない。

かくして「おしえそだてる」という行為は、教師の「をし」（愛）の心のあらわれの教育活動に、子どもが教師の心にふれて「恩頼」として、子ども自身が自己教育をなし、「一人立ち」していく過程であると言えるのである。

7. ま と め

1) 上述のごとく「おしえ」には、教える者の愛情と教えられる者の恩頼との心の交流がある。

平安時代初期から見られた家学や、和歌、書道、彫刻、芸能等における秘伝・伝授の生成や、現今の家元制度や学閥の発生には、この心の交流が介在するようである。しかし、その人間関係は閉鎖的である。

近代の教育は開放的でなければならないとすれば、開放的な人間関係における心の交流の生じやすい教育形態を考究することは、現今の課題であろう。

2) 「おしえ」は、子どもに対する愛情を教師がもっているという前提のもとに、為される活動である。その意味で現今の教員養成学校において、その愛情をどのようにして養成するかは重要課題である。

かつて森有礼は師範学校令第一条に「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス」と規定し、但書に「生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」とした。この場合の「信愛」は森の原案では「友愛」であったが、元田永孚の意見で「信愛」に変更したと伝えられている。⁽⁴⁹⁾もちろん「信愛」と「おしえ」の愛情とは異っているが、このような気質にかかわることを「備ヘシ」めようとした点は注目すべきである。

現今の教員養成学校において、「おしえ」の概念のもつ「愛情」を「備ヘシムル」とすれば、如何にすればよいのであろうか。

3) 「おしえ」という活動は、「そだてる」即ち「一人立ち」させることを目指している。現今の学校や学級は、その「おしえそだてる」の理念にふさわしい諸条件を具備しているのであろうか。

明治5年の学制以来の教授組織は、児童の学習進度に即した「等級」制であって、等級は各児童の学習内容の進度の水準(grade)を示していた。児童達はその進度に応じて学習時間を各自異にした。当時の修業期間は一応の基準として一級六カ月であったが、学力によって臨時進級や飛級が認められていた。いわば一人ひとりが、生かされやすい制度であった。

しかるに明治18年文部大臣に森有礼が就任して、「教育ノ主義ハ經濟ニ帰⁽⁵⁰⁾ス」の考えに立ち、等級を学級へ転換した。第一次小学校令下の「小学校ノ学科及其程度」によって教員の担当する児童数の基準を設け、第二次小学校令下の「学級編成等ニ関スル規則」（明治24年）によって「課業の階級」（grade）でない「授業の組合」（class）として学級の概念が定められた。他方、明治18年、一級修業期間が六カ月から一カ年に改められた。その結果、学年方式の授業時間の周期に統一され、学級としての団体的授業が定着した。したがって一段と授業は集団化を強め、従来の児童各自の学習よりも、全児童に一斉に教え込む傾向を強めた。この画一的注入授業に対する反省に立って、大正時代を中心に新教育の出現したことは周知の通りである。

戦後、新しい教育制度で教育の機会均等は実施されたが、十分に子ども一人ひとりの心に触れ、各自に「一人立ち」なさしめる教育に到達したであろうか。「落ちこぼれ」「登校拒否」「非行の若年化」等の教育問題が新聞に断えず記事にされる一方で、穂積隆信『積木くずし』（桐原書店、1982）が数百万部販売されたことを報じている。問題児に悩む人の多いことを示している。他方、黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』（講談社、1981）が六百万部以上販売されたと報ぜられたが、かつての教師と児童の心の触れあった教育へのノスタルジアとして、あるいは現今の学校の対蹠的存在として、読まれたとも考えられる。

今や、教師と児童の心の交流を容易ならしめ、児童をして「一人立ち」を促すような新しい学級の理念の発見が渴望されている。

4) 「そだてる」は、助長や助成を介在せしめないで、子ども自身の「一人立ち」を目的にしたことばである。そのような子ども自身の「一人立ち」に適した教育内容・方法とは、いかなるものであろうか。

古来、儒教教育では素読が行われた。その教材として『孝経』や『大学』などの比較的やさしいものを用いた。⁽⁵¹⁾七八歳頃の幼少の子どもにとっては、たとえその語句を暗記暗誦できても、一般にその意味を解し得なかった。しかし、その子どもが、年を重ね、人生経験を積む間に、その真意を解し、漸

次、成人としての行動の基準を理解し、「一人立ち」へ自学することができたと考えられる。

同様のことは、明治23年発布された『教育に関する勅語』についても言える。この勅語の内容については、現今、種々批判がある。しかし、かつて児童は小学校入学式以来、この勅語に接し、恰も素読のような「一人立ち」への教育的役割を果たした面があった。

現今、特定の宗教が人々の生活を律している地域では、その宗教の教義や宗教的行事が、その地域の子どもに、素読のような役割を果たしているのではなからうか。

現今のわが国の教育では、かつて、子どもに課した儒教教育の素読のような役割を果たすものはない。このまま放置しておいてよいのであろうか。もし必要とすれば、何をもってすればよいのであろうか。

以上の諸問題についての究明は、いずれも現今のわが国の教育にとって重要であるが、後日を期したい。

注

- (1)(2) 教師養成研究会著、教育原理 学芸図書、1955年、5頁
- (3) 段玉裁著 説文解字注、台北芸文印館 1970年 128頁
- (4) 同上 750頁
- (5) 同上 123頁
- (6)(8) 同上 751頁
- (7) 山田孝雄著 文字より見たる教育の真義 朝日新聞社、1941年、19～20頁
- (9) 貝原益軒 日本釈名、巻中、皇都書房梅福軒蔵版 1721年 20丁
- (10) 松岡静雄著 日本古語大辞典 刀江書院 1937年 1384頁
- (11) 大槻文彦著 大言海第4巻 富山房 1935年 942頁
- (12) 林甕臣著 日本語原学 建設社 1932年 161頁
- (13)(14) 加茂百樹著 日本語源下巻 加茂百樹翁記念刊行会 1940年 460頁
- (15) 谷川士清著 倭訓栞後編巻之三（複刻本、すみや書房、1969年）24丁
- (16)(25) 日本随筆大成巻5、吉川弘文館 1927年 115頁
- (17)(26) 大島正健著 国語の語根とその分類 第一書房 1931年 134～140頁
- (18) 山岸徳平編 八代集抄上巻 有精堂 1960年 448頁
- (19)(20) 同上 687頁

- (21) 松下大三郎, 渡辺文雄編 国歌大観 角川書店 1951年 240頁
- (22) 四部叢刊初編19, 台湾商務印書館 1967年 32頁
- (23) 清阮元編 皇清經解12 台北復興書局 1967年 917頁
- (24) 四部備要 史部 三国志冊四卷14, 台湾中華書房 1966年 5丁
- (27)(29) 大野晋外編 岩波古語辞典 岩波書店 1974年 742頁
- (28) 日本大辞典刊行会編 日本国語大辞典 第12巻 小学館 1974年 392頁
- (30)(32) 加茂百樹著 前掲書上巻 1940年 583頁
- (31) 新村出編 広辞苑第二版 岩波書店 1981年 1309頁
- (33) 大島正健著 前掲書 90頁
- (34) 日本古典文学大系84 岩波書店 1966年 347頁
- (35) 日本古典文学大系33 岩波書店 1960年 224頁
- (36) 源平盛衰記(慶長古活字版) 第五冊 勉誠社 1977年 315頁
- (37) 日本古典文学大系85 岩波書店 1966年。中世寺院の児(チゴ)については平泉澄著『中世における社寺と社会の関係』至文堂 1926年 311～315頁に詳述。
- (38) 参考源平盛衰記, 下 復刻本 臨川書店 1982年 370頁
- (39) 武内義雄, 小林勝人訳注 孟子(岩波文庫) 1936年 78頁
- (40) 日本古典文学大系37 岩波書店 1959年 91頁
- (41) 同上 77頁
- (42) 同上 259頁
- (43) 同上 85～6頁
- (44) 横山重, 松本隆信編 室町時代物語大成第12, 角川書店 1984年 226頁
- (45) 日本教育文庫教科書編 同文館 1911年 10～11頁
- (46) 新校群書類従第18巻武家部 内外書籍 1932年 225頁
- (47) 日本古典文学大系38 岩波書店 1958年 114頁
- (48) 家永三郎著 日本道德思想史 岩波書店 1954年 73頁
- (49) 倉沢剛著 小学校の歴史Ⅱ ジャパンライブラリー ビューロー社 1965年 756頁
- (50) 森有礼全集第一巻 宣文堂書店 1971年 581頁
- (51) 海後宗臣外共著 日本教育史 目黒書店 1938年 152—3頁, 高橋俊乗著 近世学校教育の源流 永沢全港堂 1943年 440頁, 石川松太郎著 藩校と寺子屋 教育社 1978年 78～80頁