

教育の内容と方法

— 僻地教育の場合 — (第一報)

鯀 坂 二 夫
中 島 昌
野 口 澄 男

I 提 案

(1) 山 桜 の 歌

つづらおり峻しき坂をくだり来れば橋ありてかかる峽の深みに
おもはぬに村ありて名のやさしかる小雨の里といふにぞありける
先生の一途なるさまも涙なれ家十ばかりなる村の学校に
人過ぐと生徒等はみな走せ寄りて垣よりぞ見る学校の庭の
ひたひたと土踏みならし真裸足に先生は教ふその体操を

歌人牧水は、とある山奥の分教場を過ぎてこのような歌をよんでいる。それは人々の心に美しい感傷を誘うに十分である。しかし、山桜の歌によまれた僻地の教育は多くの課題にみちている。学校は、峻しい坂路を下った谷深きところにあり、——交通、通信、文化施設は——小雨の里と名付けられたこの部落は、僅か10戸ばかり、——小村落集団の課題は——養蚕をした家の壁を抜いて分教場が作られ、——学校施設の程度は——恐らくは単級であろうか、一人の先生が一途に教えている。——僻地の教師をめぐる生活、教育内容、方法、人間関係は——旅人が通ると子供たちは皆んな学校の垣に走りよって好奇の眼でながめる。——子供の経験の狭さ、あさき——山里の静けさは先生の踏むその体操の足音を伝える——教師の人格の浸透度と教育の方法は——絵であり、詩きながらであるこのようなところでも、教師と子供と親たちは、激しい近代社会の波をうけなければならない。「僻地の子を守れ」山桜の歌はこのように私たちに訴えるかのようである。私たちは、その訴えに誘われて山に入った。僻地社会の構造とそれが教育に与える影響、小規模学校に於ける学習や生活の効果を確実にする方法上の課題、その課題を解く具体的な試み、これらのものが構案の中心課題であった。僻地の学校と云えば、人々はすぐ複式、複々式を連想し、同時同題材を思い浮べるであろう。私たちの試みは、このような立場に対しては、少なくとも異端である。私たちは学習の原本の形は、自学であると仮定し、特に小規模の学校の場合のように、教師が子供を、あたかも掌に入れ、じっと見つめることが容易に出来るような場合には、個々の子供の能力や特性が、先ず尊重さるべきであり、その能力を自由に伸ばし得る内容と方法がある筈であると考え、しかしながら、教師の労力の負担や、教授の能率の調和を図る方

法をも考慮に入れ、異題材による学習実施の実験を試みようとしたのである。

(2) 経過の素描

このような試みは甚だしい困難と不確さを伴う。私たちは、先ずこの試みのために適当な僻地社会の学校と理解ある協力者を見出さなければならない。かりにそれがあっても、僻地という特殊な事情と、子供たちの学習や生活の全面に亘る長期の観察を必要とするために、試みの経過やその結果は正確な統計や図式にあらわれ難く、或はその成果が私たちの一人よがりになるのではないかというような良心の囁きがいつもつきまとう。私たちはこれらの悪条件を知りつつ、しかし、ためらうことなく進もうとした。僻地と、その子供たちが、私たちの魂を呼んだのであろう。この報告はそのような条件の下での報告なのである。

対象として選んだ知井村（現在美山町知井）との交渉は昭和27年頃から始まっている。しかしこの村と京都大学とは、既然大正10年から深い関係にあった。それはこの村の殆んど大部分を覆う原始林が京都大学の演習林となって以来のことで、戦前はその演習林の賃借に支払われる謝金によって、この村の財政が支えられたという。従って村人の大学に対する気持は、非常な好意にみち、私たちの提案は言葉通り卒直に受入れられ、協力もまた格別であった。特に知井小学校長中野英三郎氏、現在の助役大牧寛太郎氏、田歌分校三上昇氏、その他多くの方々のなみなみならぬ好意に対しては表現し難い感謝を今もなお持ちつづけている。直接この報告の資料をまとめるための調査は昭和31年の秋一週間、及びその不備を補うものとして昭和33年の初夏五日間に亘って行なわれた。方法としては質問紙による方法を避け、出来得る限り、直接的に親しく農家を訪れ、或は田畑に足を運んで、村人の真実な声をきき卒直な答を求めようとしたのである。学校に於ける実践活動は三上氏の苦闘のあとを主として野口が採集し、地域の調査は中島が担当した。

幸に昭和29年版「山村に於ける青年の生活」重松俊明編、京大人文科学研究所調査報告第12号は、知井村の隣村にあたる鶴ヶ岡村を対象として行なわれたもので、その中に見られる村の生活構造、青年の経済生活、青年の生活意識、結婚という事などは、知井村の場合も共通な点が多いと思われたので、このような分野については同報告を参考にされたい。ただ二つの村を比較して、端的に云えることは、知井村の方がその豊かな山林資源の故に経済的に裕福であるという点である。

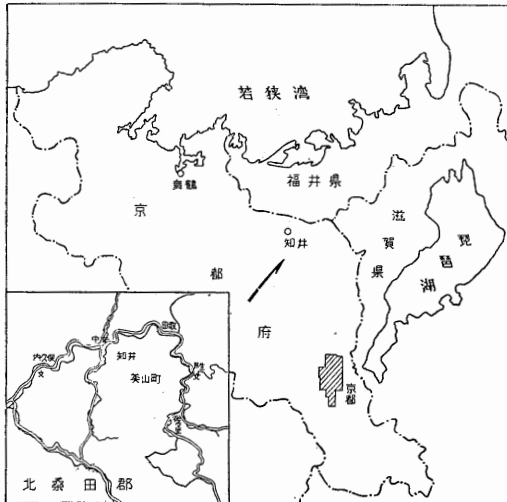
また、正木教授は、その整然たる研究の中で僻地の学校教師や、人間関係などを中心とした業績を残しておられる（教育の底にあるもの、その他）。従ってこのような領域については、私たちは多くの時間をかけていない。

Ⅱ 部落の構成

(1) 自然環境

北桑田郡は京都の北西部にあたる。京都市からバスで約4時間ばかり、途中、安掛から由良川に沿って北西に上ると、北桑田郡美山町知井の田歌という部落に着く（図1）。この部落は周囲を標高700米から800米の山々に囲まれ、海拔300米の高所に位している。この部落を南北に分けて、その山峽を由良川が流れ、バス道路が川に沿うて走っている。東南方約7軒に芦生、また南

図 1



方約4軒に佐々里の二部落があり、西方約6軒には知井の中心である中部落がある。丹波高原の山深きところ、まさに僻地山村の部落として地理的に閉鎖された社会である。田歌はこのような地勢にあるので山林面積がその大半を占め、村有林 102町余、私有林 826町余であるのに比べて、田畑は約14町5反とい

表 1

	面 積
村 有 林	102町3段6畝
私 有 林	826〃9〃3〃

但し私有林には個人持ち名義持ちを含める

う割合である（表1参照）。農家及び非農家でも殆んどが山林労働に従事しているから、この部落は山村部落と呼ぶことが出来よう。天候は不順であり、12月から3月にかけて積雪が多く、積雪寒冷単作型の部落である。

(2) 部落の構成

田歌は総戸数33戸、総人口 182人であり、そのうち農家戸数28戸、人口 166人、非農家戸数5戸、人口16人となっている。しかし、現在ここに居住する人口は 164人で、総人口との差18人は、他村或は他都市への出稼職業人である。

(3) 職 業

農家の田畑所有面積戸数別は、表2の如く1町以上の所有者は皆無であり、1戸平均5反2畝

表2 田畑所有面積別戸数割合

面積	0~1反	1~2	2~3	3~4	4~5	5~6	6~7	7~8	8~9	9~1町	1町以上	計
軒 数	0	0	2	8	3	6	6	2	0	1	0	28
割 合			7%	28%	10%	21%	21%	7%		6%		100%

の田畑所有ということになり、農家による現金収入は、各世帯によって差があるが、全般に低いと見られる。田畑所有面積に対して山林所有面積は村有林、私有林を合計すると約66倍強であり、田畑と山林に関しての単位面積の経済的価値比較の基準が見出し難いので、その比較は困難であるが、この部落では、平均して林業及びその労働から得られる現金収入が大きな経済的支柱である。兼業について見ると、農家28戸のうち、兼業の内容は、商業1、公務員1（農業が従業である）であり、残りの26戸は、造材業、製炭業に従事している。非農家5戸は、4戸が造材製炭業、1戸が日雇である。このように農家であって兼業していない世帯が0ということは部落の地

理的条件下からむしろ当然であると思われるが、近代産業の圧力は山地経済にも十分に滲透を見せ、現金収入ルートの関係から資本家所有の造材、製炭業に従う部落民が多くなったようである。

この部落の農業従事労働量は、男性と女性とを比較すると女性の方が多い。しかし、農繁期間の男性の労働力は当然不可欠であるので、かりにその経営が規模に於て零細であっても、その期間中の男性は全く兼業を離れることになる。そのため他県からの労働力が導入されることになり、時には農繁期を過ぎても、その有力な現金収入のルートを逸するということもあるのである。

(4) 生活と労働の時間

労働日数は表3でわかるように年間、260～270日が圧倒的に多く、72%強を示している。これはもちろん農業兼林業全体の労働日数であり、秋から冬にかけての積雪期間を100日強と見ると、この積雪の期間が非労働日数（但し、製炭業に従事することがある）の大部分と考えられ、その他は殆んど休日なしの肉体労働が続けられている。それは、稼げる時に稼ごう、というようなものでなく、遙かに深刻な経済的背景と仕事の性質そのものが、村人たちをしてこのようにさせているのである。

表3 労働日数

日数	150	180	200	250	260	270	290	300
軒数	1	1	1	3	7	11	3	1

表4 一日の活動時間（保護者調べ）

起床時刻					
	5時	5.5時	6時	6.5時	7時
軒数	6	5	3	1	0
就寝時刻					
	20.5時	21時	21.5時	22時	22.5時
軒数	2	5	3	4	1
仕事に行く時刻					
	6.5時	7時	7.5時	9時	
軒数	4	4	6	1	
仕事から帰る時刻					
	17時	17.5時	18時	18.5時	19時
軒数	2	2	7	2	2

夕食後就寝までの使用法（割合の多い順）

- 1 雑談
- 2 ラジオを聞く
- 3 新聞を読む
- 4 マージャン
- 5 夜業
- 6 子供の学習をみる
- 7 神仏礼拝

現金収入の調査は困難であったが、年間収入高最高26万円、最低6万円、平均12.3万円と考えられる。出来得れば主業兼業別労働日数、現金収入及び世帯人数の割合及び「カブウチ」に関係した生活必要品などの関係から部落の経済状態を見るべきであったが、一般に明確な数値の発表を嫌ったため、己むを得ない結果になった。しかし、一応年間平均収入12.3万円、平均家族数5人という平均値から見ると、山村生活としては中程度と考えられる。

田歌に於ける成人の1日の活動時間は表4に見られる通りである。我々は人々の活動時間と就寝時間、その時間配分と活動時間内の行動様式などからその生活状態を見ることが出来よう。特に僻地社会に於ては保護者の教育に対する関心、認識、或は実践などの面にこのことが大きなかわりをもっと考えられ

る。表4から見ると、保護者の起床時刻は5時～6時が普通であり、家族内の主要な働き手も、当然共に起床する。そうして一応7時半頃までには全員仕事に出かける。一般に農山村では婦女子は労働源として有力であるが、この部落もその例にもれない。仕事からの帰宅時刻は17時～19

表5 児童の希望調査 1.2年組13名3.4年組10名
(但し 3.4年のみ2項目選択)

A 村、学校に対して

項 目	1.2年組	3.4年組
道路を良くして欲しい	0	1
校舎をもっと良くして欲しい	1	4
本校で勉強したい	2	0
学校に遊び道具が欲しい	0	4
野球が出来る場所が欲しい	3	8
もっと多くの本が欲しい	7	3

B 父母に対して

項 目	1.2年組	3.4年組
父母にやさしくして欲しい	1	1
家で勉強を教えて欲しい	1	1
育友会に出て欲しい	0	3
仕事から早く帰って欲しい	1	4
本をもっと買って欲しい	2	6
町にもっと遊びにつれて行って欲しい	8	5

C 一番うれしいのは(但し一度)

項 目	1.2年組	3.4年組
遠 足	8	2
祭	0	2
ぼん踊り	3	0
学校で勉強する	2	4

労働の重荷もさることながら、親と触れ得る時間の短かさを学校集団の生活によって補おうとする心情の要求の表現ではあるまいか。

1ヵ月の休日日数は都会に於けるそれと異って、活動の性質上必ずしも一定していない。

(表6参照) 休日は大部分畑の仕事、牛の草刈、薪仕事などの雑用に過ごされる。ここでは人々の生活設計が依然として伝統や因習によって強制をうけ、そうした事は、村人たちの現在の職業に対する考え方にも関連しているのである。それはしばしば人間の幸、不幸

時までであり、就寝時刻は20時半～22時までであるので、家庭で子供たちと生活する余暇の時間は2～4時間と推察される。しかし労働源として重要な意味をもつ婦女子の立場では、この僅かな余暇でさえも、多くの雑用に当てられるのが現状であり、家庭での大人たちの夕食後の余暇時間が、子供たちとの接触に向けられる場合は少なく、その時間的慌しさは、家庭に於ける教育の全面に影響を与えずにはいないであろう。

このような時間配分に対する保護者への児童の希望(表5参照)が現実となって表われている。(1) 町にもっと遊びにつれて行ってほしい (2)仕事からもっと早く帰ってほしい (3)育友会に出てほしい、がそれである。(1)については後述の1ヵ月の休日数が関連している。また学級通信による保護者の気持、農繁期における子供についての調査からも、子供とその親とが互に触れあおうとして触れあう時を持つことの出来ない悲しさが現実を読み取れるのである。学校で勉強するのが一番うれしいと答える子供の訴えは、家庭に於ける

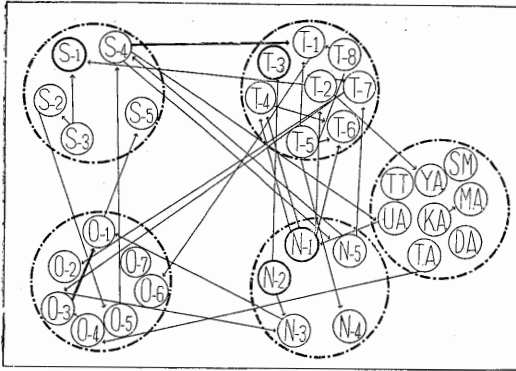
表6 1カ月の休日日数

	無し	2～3日	4～5日	10日	雨以外無し
人 数	4	7	2	1	1

一休日の使用法一

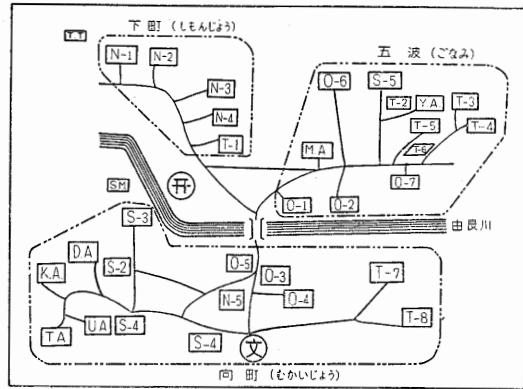
1 休養をとる 2 雑用 3
他全部雑用は畑仕事、牛の草刈、薪仕事等である。

図 2



U.A. T.A. D.A. K.A. M.A. Y.A. は T.A. を除き部落外からの移住者、太円は形式的実力者を示す。T.2→S.1 は T.2 から S.1 へ嫁入（太縁は嫁入を示す）

図 3



にもかかわる満足、不満足の感じの中にあられる。この部落で現在の職業に明確に不満の意を示したのは三世帯（製炭業日雇）であった。この場合経済的余裕のないことは時間的余裕のないことをも意味するから、この不満は、最低の文化生活をも享受出来ない因習の壁に対する批判をも含めた不満であるといえよう。そうしてこの不満グループは、「カブウチ」に加わっていない出稼世帯である。満足グループは農業を主とした土着の家庭であるが、この満足グループも先祖から残された財産に対する愛着や義理、生活環境が強いる因習的絆のために、己むなく満足を示しているものが多いと思われるのである。

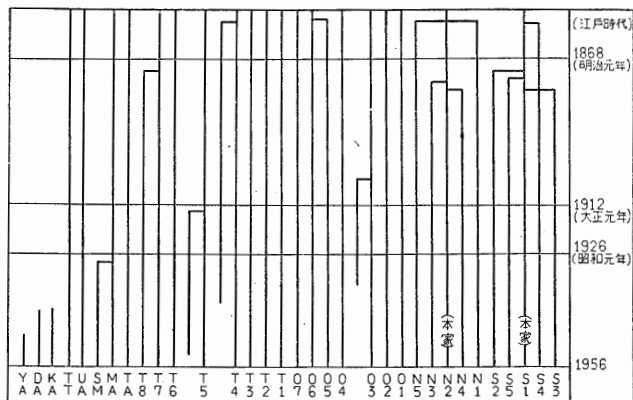
(5) 「イットウ、カブウチ、コウ」

由良川によって南北に分れた南側を向町（むかいじょう）、北側は更に東西に分れた東を五波（ごなみ）西を下町（しもんじょう）と呼んでいる。この村は姓別に見ると高野、野口、大牧、新谷の4つの姓に大別されるが、図2の血縁関係から見ると全部落が血縁関係を結んでいる。しかし、この場合その姓別が「イ

ットウ」を形成しているか否か、明確に把握することは困難であった。

「カブウチ」に入っている世帯は27世帯であり、これは農家戸数と一致している。向町、五波、下町は講による分け方と思われる（図3）。分家して向町から五波に移った家も講はやはり向町で結んでいる。この講組は2月に山口講を各所で結び、株山植付株の計算を行う。こうした勘

図 4



定講と「カブウチ」の関係は、今回の調査では明確でない。講結びはそのほかに伊勢講、愛宕講、観音講がある。伊勢、愛宕講については1ヵ月、1世帯150円の積立貯金をして、それは春に廻り持ちで伊勢、愛宕に参拝する費用に当てられる。実際は講の経費徴収と同時に、電燈代を徴収するから、むしろ後者の方が主になり、伊勢、愛宕講に対する因習が強いというわけではないようである。観音講は毎月17日に由良川を境として二つの地区に分け、観音念仏をとこなえて供養を営んでいる。また分家関係を見ると、江戸時代の分家年代は不明なものが多い。S家、N家は本家分家の関係が明らかであるが、O家、T家は特の姓を名乗っていたものが、江戸末期及び明治初期にO.T.の姓に変更したものとされている。従って本家分家の関係はS家、N家のように系統立たない。何れにしても図4によってこの部落が定着性の強い村落構成をもっていることが理解されるであろう。

Ⅲ 村人の意識

(1) 保護者の教育意識

田歌のような小さな社会でも、明らかに大きな歴史の流れの力をうけて、村人は自己自らの開眼を迫られている。それは或は無意識的であるかもしれないが、自然的環境の束縛と保守的生活の感情に支えられながら、教育に対する、否定と肯定と妥協の矛盾を互に内在させて、村人の教育への態度は次第に変わりつつあるように見受けられる。たとえば、「子供が成長するにつれて、親の云う通りにならないが、このことを如何に考えるか」という問に対する解答をまとめて判断すると、保護者は一応子供の自主性を問題にし、その自主的行動を認め、そのもつ教育上の現代的意義も、またそれが郷土社会に於ける因習や伝統に対する革新的判断の力となることも知っている。しかし、それは「時代の流れだから仕方がない」というような表現になって表われており、またしばしば自主的とは放任ということと同意義に理解され、それは学校に於ても、また家庭に於ても「時の流れ」による「移り変り」的な原理であるとして考えられている。しかもそのことが、従来就学前の子供に対して習慣的に行なわれていた家庭に於ける老人、特に姑への子供の委託ということとも、悪しく結付いて、「時代の流れ」という言葉は遠い過去から現在まで続いている前教育的な人間関係をも不当に正当づける勢を示そうとしている。またその言葉は、特に家庭内に於て、その権力保持を依然として認めようとする家長権の名残りが強い場合には、子供と老人との中間的存在としての保護者に対して己むなき黙認を取らせることのある意味の根拠にもなるのである。

「親孝行についてどう考えるか」という問に対する多くの一般的な答を要約すると「子供は親に対して素直に従い、家庭内では親中心主義で生活する時、家庭は平和である」が最も多く、特にこのような解答は家長の権力を依然として肯定しようとする家庭に多い。この村の相続について触れてみると、家長は家の主として農業、山林監理、製炭、造材など一切の仕事に関する指揮者であり、結婚、分家、相続についても一家の主としての権力を保持し、また部落の行事には一

家を代表して出席する。家長権は普通長男が相続することになっており、男がいない時は婿養子、子供がいない時は夫婦養子、準養子、或は幼児を養い、将来相続させる場合などが見られる。相続の時期は家長が55～60才。相続人が35～40才。それに孫があるという年頃のようにある。この部落でも他の農山村と同じように長男は大体に於て大切にされ、二男三男の相続は分家と同時に、財産分けをして、機を見て村外に独立する方が経済的に有利であると考えた家もあるので、その相続はまちまちのようである。

このような家長権に伴う意識の強さが、先述の親孝行に対する答にもあらわれているが、しかし、また中には「強制的に押しつけようとは思わない」とか「子供が自由に育ってくればよい」とか「親が年老いたら、アメリカ式に養老院へやられるのではないか」という風に、肯定、否定、不安、投げやり、妄想などが感得される。また青年層、或は将来家長的存在になるべき人々のもつ家長権、或は家庭生活に対する革新的意欲は、ここでは消極的であり、むしろ保守的という言葉に相応しい考え方が強く読み取られる。小さな郷土社会に滲透して来る外的素因が不明確であり、しかも混乱した未来という妄想をかり立てる場合には、人々は知性の自由な解放よりも、むしろ安定した、確実な保全の道を選びたがるのもあろうか。

(2) 余暇生活——遊び、ラジオ、読書、映画など——

ここでの余暇は主として家庭の雑用に費される。もっとも村人の言葉によれば、いわゆる「暇つぶしの仕事」には、強制的な、また実用的目的のための手段ということだけでなく、多分に快楽的気分を含んだ自由意志による活動という意味のあることも見逃せない。このような場合には労働は創造的要素を含んだ活動であるが、時として遊びの要素をも含んでいるのである。また一方田歌のような、小さな閉鎖的な社会でも余暇生活の中に都市的娯楽とでも名付けられ得るものが急速に滲透して来たことは事実である。いろいろな旅行会が作られたり、運動会への積極的参加、旧い時代に見られたトバクが家庭マージャンに変わり、ラジオをもたない家庭が殆んど無いなどその例であろう。子供たちはビー玉、めんこ、魚釣、水泳、雪積、スキー、ままごと、剣劇などを楽しんでいるようであり、その際、遊びの種類と地理的条件の如実な関係が見られる。しかし子供たちはこれらの遊びに決して満足しているのではない。児童の希望調査(表5参照)では「学校に遊び道具が欲しい」「野球の出来る場所が欲しい」「多くの本が欲しい」「町へ遊びに連れて行って欲しい」等の様々な願望があらわれている。また保護者側からは「変った遊びはないかと、いつも子供が気にしている」「大人の世界に入って交りたい気持ちが多分に見受けられる」「勝負的な遊びをして困る」などの意見が目立つほど出された。

表7、田歌分校来訪者及び催物要領から、この部落では大体1ヵ月に1回の割合で映画会が開催されていることが判る。これは殆んど青年会、婦人会の主催によるものであり、映画の内容選抜は、その運営委員によって為されている。また時として学校独自で教育映画を見せる時もある。多くの場合、青年団や婦人会の計画の下に行なわれる映画会は営利的目的をもった催物であるので必ずしも教育的に効果の多いものであるとは限らない。

教育の内容と方法：鯉坂・中島・野口

表7 田歌分校来訪者及び催物要領

m=男性 f=女性(昭和31.4.1-10.30)

月 日	訪 校 者	要 領	月 日	訪 校 者	要 領
4 1	子供数名	入学式	3	農業技術員婦人会 多数	婦人会幻燈会
2	中学生数名		6	先生	
4	1名(m)		8	村民多数	参院投票日
5	1(m)		14	〃	映画会
6			17	婦人会員	
7	4(f)		19	先生	
10	2(先生)				
11	1(m)		8 16	村民多数	映画会
12	4(f)		20	1(m)	
14			21	小中学生	ソフトボール大会
16	1(f) 2(m)	三、四年育友会 職員会	24	村民多数	映画会
20	2(f)		31	〃	育友会
23	1(f) 1保健所員				
25	1(f) 1(m)		9 1	4(f)	
27	育友会長, 校長他		8	2(f)	
30			11	2(m)	
			14	婦人会員	
5 2	2(f)		18	1(f)	
3			19	父兄多数	
4	婦人会役員		20	婦人会員保健所員	婦人会
5	婦人会の人々	のど自慢大会 ソフトボール大会 婦人会(衛生映画)	21	〃 6	
10	婦人会保健所 6		22	〃 多数	
11	教育委員会より 2		26	〃	婦人会踊練習
14	婦人会員		27	〃	〃
15	1(m)		28	〃	〃
19			29	〃	〃
21	教育長, 教育委員 3				
23	育友会員		10 5	教育長教育委員主事	
26	校長他分校教員多数		7	育友会員	
			9	婦人会員	婦人会
6 2	区長	婦人会 〃 映画会 婦人会 予防注射	11	区長 1(m)	
13	指導主事		13	1(f)	
14	婦人会多数		15	区長	
15	〃		17	本校児童36名	
18	村民多数		22	遊地教育関係者15名	参観
20	保健所員		24	1(m)	
26	医師区長		26	1(f)	
30	1(m)		28	校長他多数	青婦合同会
			29	婦人会員	婦人会
7 1	1(m)		30	多 数	映画会

ここでの保護者の読書の傾向及びラジオの聴取の傾向については明確な結果は把握出来なかったが、多くの人々が本に親しんでいるとは云えない。読まれたとしても農業や林業に関する、即

表8—I 理科教育に対する希望 (調査人数12人)

a		
項	目	人 数
もっと実験や実物観察を多くして欲しい		1
日常生活にすぐ役立つ様な事を教えて欲しい		5
科学の本をもっと読ませる様にして欲しい		5
もっと採集や見学など盛んにして欲しい		1
もっと高い知識を授けて欲しい		0
もっとむづかしい理屈を教えて欲しい		0

b		
項	目	人 数
物事を深く観察する様にして欲しい		1
物をていねいに扱う様にして欲しい		3
科学的な知識を豊かにして欲しい		2
最後迄やりぬく態度をしつけて欲しい		6

表8—II 理科学習の内容についての希望

a 保健衛生について		
項	目	人 数
日光温度熱水空気と保健の関係		7
運動と健康保持との関係		1
住居や着物と健康との関係		1
正しい食べ方		2
休息と慰安について		1

b 生産技術について		
項	目	人 数
はかりの扱い方と原理		3
温度計湿度計の扱い方はかり方		2
田畑の耕し方種のまき方		4
病虫害及びその駆除		2
肥料の与え方		1

c 日常生活について		
項	目	人 数
電気の利用法		3
飲料水の利用法		3
衣服の手入れ保存法		2
食物の貯蔵法		4

d 天然資源について		
項	目	人 数
木材の利用法		12

e 災害防止について		
項	目	人 数
火災の知識と災害対策		7
風害の知識と風害対策		5

f 交通通信について		
項	目	人 数
ラジオの原理と取扱い方		5
電車自動車汽車の原理		5
電話の原理扱い方		1
星と方位		1

g 文化生活について		
項	目	人 数
ラジオ受信機		3
模型製作		1
動物の飼育		6
昆虫の採集		1
植物の採集		1

ち生活に直結した雑誌類が多い。またラジオは殆んどすべての家にあり、云わば唯一の文化生活の根源でもある。しかし、その聴取についての教育的顧慮は殆んど見られない。教育的顧慮の点に関して考察すると、表8によれば、教育の内容についての希望は、郷土の生活に直接的に役立つ事柄、科学的知識の教授、忍耐心の修得などに要約することが出来よう。表9にあらわれた子供の基本的生活習慣について見ると、特に目立つのは食事の作法と睡眠時の習慣が他に比べて問題が多いことである。即ち、飲物をこぼさないように飲める子供が低学年（低学年は1，2年組高学年は3，4年組とする）で約50%，箸を使用しないで食事する子供が低学年30%，食事のと

表9 基本的生活習慣調査 (1.2年13名 3.4年10名)

A 食 事

項 目	1.2 年組		3.4 年組	
	Yes	No	Yes	No
飲物を飲む時自分でお茶わんを持って飲みますか	13	0	10	0
その時こぼさぬ様に飲めるか	7	6	9	1
はしを使って飯を食べるか	9	4	10	0
はしの持ち方は正しいか	13	0	9	1
茶わんとはしとを両手にもって食べられるか	13	0	9	1
初めから終りまで独りで食べられるか	13	0	10	0
だいたいこぼさぬ様に食べられるか	2	11	9	1
食事の前後のあいさつが出来るか	8	5	6	4

B 睡 眠

項 目	Yes		No	
	Yes	No	Yes	No
床についてから傍に誰がいなくても独りで寝れるか	6	7	10	0
ひとりでねまきを着かえられるか	9	4	10	0
「おやすみなさい」「おはようございます」が云えるか	5	8	6	4
床に入る前言われなくてもおしっこに行けますか	6	7	10	0

C 排 泄

項 目	Yes		No	
	Yes	No	Yes	No
おしっこの時独りで便所に行けるか	9	4	10	0
おしっこの時誰かがついて行けば便所でひとりで用がたせるか	13	0	10	0
大便の時ひとりで行けますか	13	0	10	0
便所へ行った時独りで紙が使えるか	13	0	10	0
夜起こせばひとりでおしっこに行けるか	13	0	7	3
起きなくてもひとりでおしっこに行けるか	9	4	10	0

D 着 衣

項 目	Yes		No	
	Yes	No	Yes	No
手伝いなしで着物をぬげるか	13	0	10	0
手伝いなしで着物がぎれるか	13	0	10	0
着物や下着や帯やひもを前で堅結びに結べるか	13	0	9	1
その帯やひもを花結びに出来るか	13	0	10	0
くつをひとりではくか	13	0	10	0
パンツをひとりですっかりはけるか	13	0	10	0
帽子をひとりでかぶれるか	13	0	10	0

E 清 潔

項 目	Yes		No	
	Yes	No	Yes	No
朝起きた時独りで口をすすぐか	13	0	9	1
ひとりで歯ぶらしをつかえるか	4	9	7	3
ひとりで顔を洗えるか	13	0	10	0
洗ったあとひとりでふけるか	13	0	10	0
手を洗う時ひとりでせっけんをつかえるか	13	0	10	0
髪はひとりでとかせるか	7	6	10	0
はなをひとりでかめるか	13	0	10	0

きによく御飯をこぼして食べる子供が低学年で80%, 食事前後の挨拶の出来ない子供が、高低学年共に40%, 歯を磨かない子供が低学年70%, 高学年30%, 床についてから誰れかそばにいないれば眠れない子供が低学年50%, 見られるのである。これは児童に対する無自覚な放任主義, 又は「かまっておれない」という生活や労働の時間配分から来る制約, 或は子供が老人にまかされているという宿命的な依存主義など, 生活の意識的, 無意識的なしわよせの中に子供たちが生活していることから生じた現象ではあるまいか。「仕事から早く帰ってほしい」という子供の願望も僻地社会の生活のきびしさの前には, はたしていつ達成されるか。その日も遠いかのように感ぜられる。かりに生活の基本的しつけに対する親の関心があったとしても, 子供たちとの触れ合いの時間の少なさがその実現を阻むのであって, そのことは当然両親と子供たちとの親和度を低めるのではあるまいか。そうして, このような点からも子供の生活の秩序立てということに関しての学校の特別な役割が生じて来るのである。

また, ここで見られる事実は家庭の和, 不和と子供のしつけの関係である。「両親のことはとやかく云わない」「困ったことは打ち聞けられる」「両親が現在一緒に生活している」という子供は, その逆の子供よりも調和の度合に於て優れ, 毎日歯を磨く子供はその逆の子供よりも調和の度合に優れている。家庭の和, 不和が子供のしつけにかかわりをもつということの一端が, ここでも伺われる。学校に対する協力という点については, その程度はまた種々であって, かりにこれを分類すると協力的, 非協力的, 中間的の三つの型が見られる。協力的な家庭では, 子供が学校に行く時でも時間の厳守, 準備の完全を心がけ, 学校で目ざす生活の基本的しつけと, なるべく同じところに, その焦点を合せようと努めている。また, 教材の整備や, 子供の学習の進歩に対しても絶えず責任を感じ, 教師との話合いの時間を見出すことに努力を惜しもうとしない。これに対し, その反対の家庭は, しばしば子供の機能的欠陥をそのまま学校に持ち込み, 学校に対する家庭の協力要請を拒否して, 却って紛争の場これを用いたり, 或は学校に対する積極的な反対行動を取る場合さえも見受けられる。中間的家庭の態度は, また, まちまちであって, 云わば学校依存の傾向が強く, 形式的であり, 冷淡でさえもある。

育友会にどの程度出席したか, の質問に対し, 無欠席4, 良く出た4, 普通4, ほとんど出ない2, 全く出ない1の割合であり, 後の三者の理由は職業や仕事の為めというのが殆んどである。育友会の事業の主なものとしては給食設備の改良, 図書充実の為めの先進地区の見学, 冬期の除雪作業や薪の準備などへの協力などがその実践記録に見られる。また教育に関する諸問題を, 教師と積極的に話合う機会を持ちたいという自主的な傾向もないではないが, 教育的関心の平均値はまず普通というところであろう。

(3) 統合の問題

このような背景をもちながら, この分校には現在, 学校存続問題が生じている。田歌から離れて西方6軒に中村の部落があり, ここに分校の本校があつて, 分校の5年生以上はそこに通学している。中村には診療所, 郵便局, 理髪店, 食堂, 旅館などがあり, 中学校, 高等学校分校もあつ

て、そこはこの山間地帯の中心である。従ってそこへの学校統合の問題は村全体としては当然な課題であると云われよう。「分校を廃止して、本校に統合すべきか否か」の間に對しては分校存続が11，廃止統合が2，無意見が1という姿であつて、その存続の理由としては、6 軒の通学は子供には肉体的に負担が大きく、また、統合の爲めに必要とする費用を以て、少しでも分校の設備を充実せよというのが一般である。もちろん、バス使用の場合、通学による経済的負担も理由として挙げられている。

統合賛成の理由は、僅少の人数で、しかも設備の不完全な分校では、子供の全人的発達は望めない。多少の経済的負担は覚悟しても本校と統合すべきであるというのである。家庭の和、不和、学校への協力、非協力など複雑な——かりに少ない戸数であっても——關係を擁し、社会的経済的に問題を含んだこの小さな郷土社会の教育の場が6 軒はなれた地に移された場合、学校と家庭との關係は如何になり行くであろうか。また一方、たとえ複式教育の特長が生かされ、更に改善を加えられ、設備充実の可能性が将来に期待出来るとしても、僅少な児童数、教師定員の枠から来る課題解決に對して村人は、はたして何と答えるであろうか。このような僻地社会に於ては、教育の課題は、都会に於けるよりも、はるかに強く郷土の課題と関連をもつようである。

(4) 学校と社会

オルセン* は学校の郷土社会に對する指導として次のような点を挙げている。

- (1) 学校は成人教育の中心として働くものでなければならない。
- (2) 学校は協定した計画を強化するため、郷土社会の諸材料を利用しなければならない。
- (3) 学校は、そのカリキュラムの中心を郷土社会の構造や、その諸問題の中に置かなければならない。
- (4) 学校は郷土社会の諸活動に参加することによって、その社会を発展させなければならない。
- (5) 学校は郷土社会の教育的な努力を組織立てる指導者でなければならない。

我々は多くの問題を含みもつ小さな僻地社会に於て、学校と家庭、子供と村人とに、このような立場から具体的な貢献が出来るのではないかと考えたのである。

子供に對することは別として、学校が家庭の生活を変革出来るとは何人も信じないであろう。しかし、その方向に一步進むことは出来る。生活は教育的な意味を含みもつのであり、また、教育は生涯の長きに亘つて連続するものであるから、学校の設備や施設は、当然、子供たちばかりでなく、成人に對しても使用されなければならない。親としての役割に欠陥がある場合、子供の性行が悪くなるのを防ぐ立場から、両親教育のプログラムを立てることは、学校の教育の効果を遙かに効力のあるものにする。田歌では青年会や婦人会が、学校を中心として蚊、蠅、ねずみ、蛔虫駆除などを、保健所と連絡を保ちながら実際に実行しているうちに婦人学級や青年学級結成の氣運が高まり、その成果は顯著にあらわれつつある。このような動きは、やがて学校を郷土に於ける社会的、教育的核心であるという共通の意識に誘うであろう。この場合、僻地小規模の学

* E. G. Olsen : School and Community, p. 17~18

校に於ける教師、教育の内容、方法の問題が一つの重大な役割を果たすことになる。

Ⅳ 僻地教育の課題 —— 先ず地域の特徴から ——

(1) 僻地社会

僻地の多くは交通困難で文化におくれた場所である。そこは地理的に封鎖された地域である上に、歴史的にも開放の力は弱く、社会的な人間関係は常に固定しがちである。文化の流れのよほどこんなところでは、今もなお封建的な気風が根強く残存し、前近代的なものの考え方や生活の仕方は、テレビやラジオとともに生きている。多くの僻地社会は経済的に貧困であるか、或は貧富の差が甚だしく、その職業の種類も少ない。労働はつねに過重であり、老若男女が等しく、その負担に悩まされている。少数の新らしい開拓地の場合を除けば、殆んどが保守的、伝統的な生活習慣の束の中にその生活の毎を送っている。従って、民主的な社会の建設というようなことを目指して社会科の指導を進めたり、迷信や邪教を払拭しようとして科学的な物の見方を教えようすると、教師は思いがけない障害と、現実遭遇することも少なくない。このような意味で、多くの場合教育に対する保護者の関心も、決して深いとは云えない。

(2) 子供の問題意識

このような封鎖的な生活環境に成長する子供は、その直接経験の範囲も狭く学習の意欲や問題の意識も低調になりがちである。特に多くの僻地では、その生活の実態は、労働以外に考える余暇のない生活であり、自ら求めて、何事かを試みるというゆとりなどはない場合が多く、個の自由や、自由なるべき個は常に伝統的な社会集団や家の中に没してしまい、そのようなきびしい生活の中に生まれる子供たちは、いつしか社会の正しい方向を見つめる力も、また、彼等の周囲に押しよせる現実の課題に対する合理的な分析や解決を考える力をも摘み取られてしまいがちである。自主的、自律的生活の態度、じっくり考え、また考え合うというようなことを身にしつけることは特に僻地の学校生活の全面に於て重要なことがらとなる。

(3) 子供のことば

封鎖的な社会の中で、その毎日を単調な生活のうちに過ごすことに習慣づけられると子供たちは共通語の必要も強く感ぜず、また、少ない言語によって意志の疏通が行われ易くなり、従って日常の用語も貧弱で、自由に自分で自分の考えを発表したり、協力して話合うというような経験から遠ざかることになる。このことは郷土社会に於ても、また家庭に於てもそうなのである。従って、せめて学校に於ける学習指導の場合、“話し合い”と“協同”は大事な役割を荷うことになる。

(4) 設備、教材、教具

僻地は多く経済力の貧困を伴うので、設備、教材、教具に乏しく、そのため子供に自主的学習活動を行わせる場合に教師はなみなみならぬ困難を覚える。また教師の学習指導も抽象的になり易く、悪しき意味の教科書中心、教師中心の弊に陥りがちである。

(5) 先生を見る目

僻地の学校では子供に父母の如く敬愛され、兄弟の如く親われている先生も多い。それは確かに事実である。しかし、つぎのような場合のあることも忘れてはならない。僻地の人事管理のむつかしさ、微妙さがうかがえる。

(前任地で)「〇〇先生は今度〇〇の小さな学校へ転勤してんやそうな」「ほう、何か悪いことがあったんやなあ」

(赴任地で)「今度の先生は、町の大きな学校から来やはったんそうやな」「ふん、そうかい。あの先生何んでこんな小さな学校へ来やはったんやろ」「前の学校でなんやら悪いことがあったんやそうな」「そうやるなあ」「そうだとも。この話はわしが町で聞いて来た話やで間違いないわ」

(僻地を守る先生に)「あの先生はこの学校に長いなあ」「何年になるやろ」「5年にもなるやないか」「よっぽど成績が悪いんやな」「あかんのやてあの先生。それで町の学校へやってもらえんのか」「〇〇先生は1年で出て行かはったが、よっぽどよい成績やったんやろなあ」

—— 学級の編成から ——

(1) 編成の規模

僻地の小規模の学校は、都会の大規模の学校と違った学級編成上の苦悩をもっている。そこに見る学級の編成は複式、或は複々式であって、そのことから来る教師や児童のうける様々な負担は重い。それは生活指導の場合も、また学習指導の場合も同様である。たとえば学習指導の面のみから考えてみても、

(i) 同時間に2個学年或は数個学年の児童を指導する場合、適切な方法があるか

(ii) 現行の教科書は複式という事情を考慮に入れないで編纂されているが、複式の場合如何にこれを利用するか

(iii) 集団による指導をどうするか。特に入学当初の指導を如何にするか。

というような事情はだれにでも気づかれる心配である。

(2) 指導計画

現在複式学級で行われている学習指導計画の主なものは

(i) 学年別に指導する計画

(ii) 同単元で指導するが、A年度とB年度は異なる単元で指導する計画——即ち、2個学年の学習領域を2カ年かけて学習する計画で、いわゆる2本案と云われるもの

(iii) A年度もB年度も同じ単元で指導するが、指導内容に幅をもたせる計画——即ち、いわゆる1本案といわれるもの。

などである。これらは、それぞれに特色のある指導計画であるが、具体的に検討してみると、なお、多くの問題が残されているようである。

たとえば(i)の場合は学年別に発達段階に応じた指導がなされるという利点はあるが、教師の指

導が不十分になり、また学級社会の持つ教育的な意義がないがしろにされやすいという欠点を持っている。(iv)の場合は、2 個学年複式学級で最も多く採用されている計画で(i)の欠点を補う利点をもっているが、逆に子供の発達段階に即応する指導が困難であるという欠点を持っている。また、その計画を理論づける基本的な考え方が明確にされていないために、単に一般の単式学級のように取り扱うことが出来れば便利であるという理由が強く表面にでているところに大きな問題がひそんでいる。(v)の場合は、(i)と(iv)の利点をかねあわせて持っているが、教師がなみなみならぬ指導の準備を必要とすることや、うっかりすれば学年別指導のもっている欠点に追いこまれることや、担任教師が変わった場合に、引きつぎが困難であることなどの欠点を持っている」(複式学級の学習指導計画例、昭33年)

このようなことが原因となって僻地の教師の負担が都会地の教師に対して遙かに重く、それに比べて子供たちのうける教育上の恩恵が著しく低い現状を人々は卒直に認めるであろう。しかし問題はここにある。この教師の負担を調整し、子供たちのうける恩恵を豊かにすることが、しかも、教育の本筋を通じて可能になる方法はないか。これが先きにも述べた私たちの問題なのであった。しかし教育を通じて僻地社会の解放や前進をはかり、子供たちが直面する問題に解決を与えつつ、遙かなる将来への希望と準備を確実にすることは困難な事柄である。その困難を少しずつでも和らげようとして、一番手近かな教室での学習活動の検討が試みられた。

V 学習指導上の試み

(1) 解決への第一段階

多くの僻地を訪れ、そこの子供たちや先生や親たちに面接し、また学校の学習活動を見せられて、私たちが先ず感じたことは、僻地の学校では、そこに特有な教育上の条件や問題が卒直に取り上げられるべきであるということであった。それは教育の内容に於てはもちろん、方法上の問題についても、そうでなければならぬ。即ち、その特殊性を如何に掴むかは、教育上の一般性に対する配慮にもまして重要であると思われたのである。特に、方法的に考えて、小規模学級の特色を最もよく発揮することは、是が非でも検討されなければならない事柄である。生活を含めた広義の学習の効果を確実にし、また、僻地社会にありがちな特殊な社会的風土を開拓して、更にそこの子供たちの全人的教育を成し遂げようとするには、そこに不足し、そこに必要なものを、しかも、そこでこそ採られ得べき方法に於て考えなければならない。私たちはこう考えたのである。

たまたま、個性や個人の能力の尊重、自学自習を強調したパークラスト Parkhurst* の Dalton の町に於ける試みや、大正の末から昭和の初めにかけての我国の自由教育や全人教育の提案者の試みなどを身近かに体験したことのある私たちは、そのことが学習の面だけでなく、広く子供たちの生活設計や性格形成の基礎を培いうるのではあるまいかという希望にも似た、また、確信に

* H. Parkhurst : Education on the Dalton plan.

近い気持ちで次のようなことを提案したのであった。私たちの方法上の原理は、「自由と協同」につきるかも知れない。我々は何よりも先んじて子供たちに自由を与えなければならない。自主的な学習や生活は、真に子供たちに自由を与えることなしには不可能である。彼等には時間の自由、探求の自由、選択の自由が与えられなければならないのである。特に僻地という封鎖社会の伝統と因習の中に、多くの生活時間を送る子供たちにとって、せめて学校に於てだけでも、自由を与え、責任を持たせ、卒直な発表や明るい話合や徹底した批判の時を与えることがないならば、子供たちは、伝統の中の良きものと悪きもの、取るべきものと捨てるべきものに対する対応の方法も身につけることが出来ず、また新しい社会の建設への積極的な意欲も、少年の日の萌えるような夢を夢みる時も二つながら持ち得ないであろう。彼等はその素質に於て必らずしも都会の子供に劣るとは思われない。学校で行なった知能検査がこれを証明している。ただ彼等の置かれた生活の環境や教育の方法に於て、それを与え、それを整える大人の側に問題があるのではないか。彼等は十分に信頼され、尊重さるべき可塑性をもち、伸びるべき萌芽を宿しているのではないか。その萌芽に対して差し伸ばさるべき手と、その手を差し出す方法とに欠けるところがあるのではないか。そうしてその方法上の最も大きな欠陥が彼等に自由を与えないことにあるのではないか。多く教え授けることのみを考え、子供が自ら学ぶことに信頼しない結果ではないのか。もちろん、教育活動、特に学習活動に於て教授のもつ意味を軽く見ようとするのではないが、如何に教え授けたとしても子供の側に、自らの自由の於て、進んで学ぶ態度と能力がなければ、教授そのものの効果もあがらない筈である。学習の効果が、子供たちの自主的な注意に関連することが最も大であることを証明したモリソン Morrison の原理もこのことを根拠づけるものではないかと云いたいのである*。学習の基本的な原理は、何ものにも先んじて自学である。真の動機づけとは、子供自らの自己動機づけである。教師に出来ることは、良き条件をととのえ、適切な刺激を与えるだけではないか。これが私たちの仮説であった。そうして私たちはその仮説の実験者を田歌分校に見出したのである。

もちろん、自由を与えると云っても、ただそれを目的も方法もなく投げ与えるのではない。パーカストの場合がそうであったように、教師によって、細心に計画された指導案が必要なのである。それは子供と大人と社会の興味や要求を十分に調和し、教科そのもののものつ論理や系統や意味を巧に織りなして、即ち、経験と論理との総合の形をとりながら、経験深き教師によって編まれなければならない。その場合、或は人々によってそれは外からの強制であり、注入ではないかと云われるかもしれない。またそのような心配を人々に与える憂えは十分にあるのである。しかしそのことに対してデューイとともに私は云いたい。子供たちは、彼等を取りまく環境の経験界の中に投げ出される。しかもそのすべての経験が決して教育的であるのではない。従って、それらの中から教育的に意味深き経験を選んで子供たちに準備することは大人の為すべき第一の仕事であろう。その経験の沃野を彼等は自ら歩き、走り、旅しなければならない。そのためには、幾筋かの

* H. C. Morrison, : The practice of teaching in the secondary school. p. 81.

道が設けられることが必要になる。何れの道を行くか、それは子供の自由である。子供は多く教師と相談しながら——（ここに未熟のもつ依存性と可塑性の意味がある）——彼自身の道を行くであろう。その場合、その道は、彼の道になり、彼は我が道を行くと自覚するであろう。これが単なる外からの注入や強制でないことは了解されることである。このような立場から、「手引による学習」が先ず試みられた。国語、算数、理科、社会についての手引が準備されたのである。

先きに僻地の子供は共通に経験の量及び質に於て貧困であり、問題意識がまた弱いと述べた。この場合、経験の量は、視聴覚の教材を十分に活用したり、遠足や旅行や見学などの実施によってある程度の埋め合せはつくでもあろう。しかし問題はその質を深めることである。この場合、新しいもの、未知のことがらを注入することも一つの方法ではある。しかし、はたして感覚的に捉えた事象を、まとまった形に於て抽象化し得る能力があるか、否か。また、若しそれが無いとすれば如何にしてその根源的な能力を子供たちに与えるか。ここにその問題を解く鍵があるのである。経験を豊かにするとは、経験の質を深め、その内容構造を改めること、即ち、見聞した事象に対する考え方や態度を高かめること、いいかえれば児童自ら求め、自ら考え、自らの生活を建設しようとする態勢になることである。手引はこのような、自らなる建設の設計の暗示である。子供たちが自らそれによって水中えの飛躍を試みようとしてその上に立つ踏台なのである。それは間接指導の場合には教師に代る役割をも果たし、子供たちを自主的に進ませる道程でもある。例えば国語の場合を例にあげると、(1)学習のめあてが与えられ (2)幾度か通読し (3)更に詳しく文意の内容を把握する段階が示され (4)研究と練習の時間が続き (5)参考資料とその活用が示される。（ここでは一応国語を媒介として論ずることにする。）

手引きによる国語学習の目的は、しかしながら、本来の国語学習のそれと何等変るところはない。それは、国語の基礎的学力の充実を目指しつつ、児童の自発的な学習と、教師の直接指導の有機的關係に於て、児童の能力に応じ、児童が主体的立場に於て正しい国語を習得し、その能力を伸ばすことにある。そのために、学習を自主的、集中的に繰返えさせ、児童の言語活動を自発的、自覚的にし、自然的な言語生活の中にあつて、生きた言葉を身につけ、豊富な言語生活に入るように指導し、また自ら考え、自ら味合う基礎的態度を養い、児童の発達の段階に応じ、その興味や関心を深めつつ、児童が解決を必要とする問題を、経験や知識の有効な使用と、創造的思考によって自ら解決していく態度を培い、また、そのために図書、教具、参考資料を工夫し、活用するよう学習に幅をもたせようとするのである。

かりに、(1)の学習のめあてについて述べるならば、多くの場合、それぞれの単元で、何を学習していくかは文章で示され、それを読むことによって子供は自己動機づけを行うことになるが、しかし、単元のねらいや、文の内容によっては必ずしもそのことを必要としない場合もある。

何れにしても次のような諸点に対する注意が必要である。即ち、児童の学習意欲をもちあげる工夫、地域的課題の附加、絵や写真を見せたり、話合いの適当な利用、平易な表現と長文を避けること、難かしい漢字にはふりがなをつけ、だれにでも読めるように準備すること。(2)の段階で

は先ず読めるようになることを主眼とし、新出漢字の読み方と筆順、予想される抵抗文字、文脈で理解し難い言葉の解説をすること。(3)の段階で、内容を把握していく方法としては、設問の形式をとる。設問の領域は概ね次のようなものを学習活動の順序に従って排列する。即ち、文意、節意の検討、事件の進展、物語のすじのまとめ、作者の心情や登場人物の人柄に触れること、様々な情景、心の動きの描写表現の鑑賞、構成や段落の研究、場合によっては思考のすじみちを示したり、解答例を示して研究の方法を体得さすこと、文を絵にして示し、文と絵との関連によってすじみちの把握を助けること、などである。(4)の段階では、単元のねらい、文の内容によって何を主眼とするかが決められるが、次のような諸点が着眼されるであろう。即ち、作文や感想に類したものでまとめる。文章の中から適当な書抜きをさせる。言葉の分解結合によって語意の練習を積む。熟語、反語、類似語などの研究をする。敬語の使い方の考察、劇化、など。

さて、このような学習形態が成功するか否かは、手引きの良否にかかると云っても過言ではないので、手引きの作製には十分な研究と努力とが必要であることは云うまでもない。次に手引き作製のため苦心した諸点を挙げる。

- (1) 手引きにもりこむ問題の排列は、教師の指導案と同じ順序による。
- (2) 手引きの形成と内容は単元のねらい、児童の実態によって当然変るべきものである。
- (3) 設問は誰れにでも解決できるものから、次第に思考力を要するものへと発展せしめ、それを適当に混ぜ合せる。
- (4) 児童の能力に応じ、難易の巾をもたせるが、同時に、単元のねらいに関連させて設問を配置する。
- (5) 初歩的な段階では、細部に亘って指示することが必要であるが、次第に児童の自主性や工夫に委せるような形も考える。
- (6) 優秀児を更にのばし、遅進児を出来るだけ引き上げることに常に留意する。
- (7) 図書、教具、参考資料の活用法を明示する。

もちろんこのような手引きを使用しながら、(1)個人の自学学習、(2)手引きのまとめ、或は補助としての一斉学習、(3)グループによる共同学習の形が適当に採用される。その中でも(1)が最も多く、(2)は主として学習のめあてを決める場合、漢字の読み、筆順、語意の適正を確かめる場合、設問に共通な困難を感じている場合、学習内容を更に深くまとめようとする場合、学習の準備、資料の活用法を指示する場合、内容把握のしかたを具体的に指示する場合、に用いられ、また(3)は漢字の読み、語意をしらべて教え合う場合、学習資料を蒐集し、それを活用し整理する場合、参考資料が少なく、共同使用する場合、共同製作、劇などを演ずる場合、発展的な問題を解決し、討議する場合、相互評価を行なう場合、などに用いられる。特に手引きを利用する場合の一斉指導は、その時期と方法を誤らないよう留意しなければならない。この場合の一斉指導は、いわゆる教師中心の一斉指導とは本質を異にするのであって、児童の個別指導と表裏一体の関係を保つのである。そのためには次の諸点に留意することが必要である。(1)一斉指導の手がかりとして常に児童の学習態度、特にノートに注意、問題に対して如何に答えているかを理解しておくこと。(2)まとめの段階では言語活動が中心となるので、話す、聞くの態度の養成に留意すること。(3)主体的な表現を重視し、自由に発表させて解決の粋をおしつけたり固定したりしないこと。(4)発表の内容については、なるべく相互評価を行わせること。

このような手引きによる学習を実施してあらわれた効果を国語に例をとって反省すると次のようである。

- (1) 学習意欲が盛んになり、興味をもって自主的に学習するようになった。
- (2) 能力に応じて計画的に学習しようとする態度が見られるようになった。
- (3) ノートに対する愛着心が養われつつある。
- (4) 書く力、まとめる力がついてきた。
- (5) 読書力が増加してきた。
- (6) 高学年に於ては、家庭学習を自主的にするようになった。
- (7) 辞書や参考書を活用する技能が向上した。
- (8) 発表を進んでやるようになった。
- (9) 児童の学習過程の診断が容易になった。
- (10) 思考力が養われつつある。
- (11) 複式学級の異教材指導の難点が解決されつつある。

なお手引きによる学習に対し児童も父兄も積極的な賛意と希望と興味とを表明している。

手引き学習に対する児童の意見を見ると、全員が手引きを使用した方がよく勉強出来ると答えている。その理由としては、(1)自分で進んで勉強が出来る。(2)家に帰ってよく勉強できる。(3)自分で考えて勉強するのでよく頭に入る。(4)先生がおられなくても勉強が出来る。(5)話を聞いているのだと退屈するが、手引きだと退屈しない。(6)よく漢字が覚えられる。言葉の意味がよく分るようになった。(7)くわしくしらべられる。ノートがきれいになった。(8)よく本が読めるようになった。(9)参考書や辞書がよく使えるようになった。(10)みんながよくやるので自分もやるようになった。(11)文章のすじがよく分り、まとめ方が分るようになった。

また児童のもつ手引きに対する希望は次のようである。(1)もっとわかりやすく、はっきりと書いてほしい。(2)もう少しむづかしい問題も出してほしい。(3)参考書をもっと買ってほしい。(4)問題の分らないところはもっとよく教えてほしい。何れも見逃せない反省の資料である。

また父兄が手引き学習を如何に見ているのかについて調査した結果、25名中21名が手引き学習の方が子供はよく勉強していると答え、不明が3名、否定したものが1名であった。手引き学習をするようになってから子供たちの学習面に現われた効果については、(1)自分で進んで勉強するようになった。学習意欲が出て来た。(2)家庭学習をよくするようになった。(3)分らない点をどしどし聞くようになった。(4)父兄の家庭での指導が楽になった。(5)学習して来た内容が家庭でよく分る。(6)教科書以外の本をよく読むようになった。(7)文のあらすじをよく掴むようになり、考える力がついて来た。

また手引き学習に対する父兄の希望としては、(1)手引きにたよりすぎないように。(2)問題解決の出来ない児童にはよく指導してほしい。(3)学習のあとをよく点検してほしい。(4)良い参考書を揃えてやりたい。(5)家庭学習に時間を多く割かれ、手伝をあまりしなくなった。などが挙げられる。

3, 4年に対して行なわれたこの形態の学習は国語, 算数, 社会, 理科について実施された

が、このような形態をとることによって、複式学級という立場からの学習の障害が少なくなり、学習は全般的に、流動的に、生気を帯びるようになったことが教師によって確認されている。また能力差による学習の難点、巧みに避けられ、特に能力の劣った児童に対する教師の直接的な指導の手が従来よりも遙かに容易に与えられるようになったと報ぜられている。

(2) 解決への第二段階

手引きによる学習が、第二の段階としての自主的個別指導による学習への基礎をなすことは以上の説明によってすでに明らかであろう。自主的学習は手引による学習の発展した形となって現われる。このような学習形態のねらいは、第一に自主的学習態度や、能力を養うことであり、第二に児童の能力、性質、興味、関心などに適合した学習を行なわせることによって、個々の児童の能力に応じた学習の向上をはかることである。そうして第三に興味と希望とをもって、学習を自発的に推進し、個別指導の徹底をはかることである。

このような目的達成のために、(1)学習の手引き (2)一週間の学習計画表 (3)教室経営案 (4)学習進度表 (5)家庭学習の計画表、が準備される。

(1)の学習の手引きについては改めて述べない。

(2)の学習計画表は、この自主的個別学習を最も顕著に特徴づけるものと云うことが出来よう。普通の場合では学校の一週間の時間割は学校によって作られ、児童はこの固定した時間割に従わなければならない。しかし、自主的個別学習の場合には、一週間毎に、時間割は自由に児童によって編まれるのである。もっとも、児童が自由に配分を許されるのは毎日の午前中の学習時間で、そこでは、主として手引きによる学習が行われ、午後は、午前中の学習に対する教師の側からのまとめの為の一斉学習や、手引きを使用しない学科、例えば体操や音楽が学習される。もちろん、午前中の自由な時間の編成も教師との相談によって決められるのであって、各学科の進度によって、教師は適切な示唆を与えるのである。また、問題によって手引きによる学習が不適当であり、一斉学習がより効果的であると思われる場合には、予め教師の側から、特定の曜日と時限を決めて、これを行なうようにしている。児童は、各自、その時間割を編む場合、当然、その時間内にすべき学習の内容を決める。そうして、その計画の立案が教師の示唆に負うのはもちろんであるが、一方手引きがまた教師に代って彼等の計画の指導的役割を果たすのである。

このようなことから現われた効果を、教師は次ぎのように述べている。(1)児童が、自分で、前もって学習の内容を知るので予習としての家庭学習が整備されたものとなる。(2)また、学習に対する児童の興味を増大する。(3)児童は自分の能力に合致した学習を行なうことが出来る。(4)毎週の計画を自分で立てるということ自体が、大きな教育的効果をもっている。(5)来週の学習は、今週の学習をもとにするので、反覆学習としての効果が著しく現われる。

教室経営の合理化。児童個人が、同じ時間に異った学科の学習を行なうところから切実に考案される。田歌では、教室は実験室として、またしばしば教官室もそのために解放される。従って各教室には、それぞれの学科の学習に適した教材や参考書、備品などが割当てられ、配置され

ている。

学習進度表。 進度表には教室用（即ち児童用）のものと教師用のものが準備される。教室用には単元毎に児童各自が記入し、教師用には、教師が詳細に亘って、例えば、手引きに出てくる練習問題についての子供たちの解答の正誤なども記入されるように考慮されている。これは、云わば教師の直接指導の基礎資料とも云うべきもので、児童の学習の全貌はこの表の中に見ることが出来る。

家庭学習の計画表。 自主的学習態度を養うためには、学習は学校だけではなく、家庭に於ても同様に行なわれなければならない。児童は、各自、自由に下校の際、その計画を立て、それに基いて家庭学習を実施し、その結果を記入するように態度づけられる。

このような準備と計画の下に、子供たちはその学習に、教師はその指導に専念したのである。それは小規模ではあったが、しかし、確かに一つの注目すべき試みであった。子供たちは、知的学習に於ける自由を持ち得たに止まることなく、その学習の計画、その生活の設計に於て、自由と責任とを担ったのである。僻地社会の因習に耐え、それを開拓し、新たな郷土の建設にやがて邁進するであろう子供たちは、すでにその少年の日に「自由と協力」を自分のものになさなければならない。この試みはそれを実際に具現することの可能性を確かめる目的をおびていたのである。

この際指導上留意すべき諸点は次のようである。

- (1) 教師は常によき助言者として自主学習を阻害せぬように助言、指導し、個々の児童の能力、性質を把握し、それにすべての学習の基礎をおくべきこと。
- (2) 常に児童の活動に注意し、障害となっている点を見出し、児童がよく理解するよう指導を惜しまないこと。
- (3) 常に児童が興味と希望をもって自主的に学習を推進するよう指導すること。
- (4) 個別指導の中心を学力の劣ったものにおき、その学力の向上につとめること。
- (5) 学習を手引きによって縛ることなく、相当程度自由な学習を行わせること。
- (6) 各教科とも、単元によって手引き学習が好ましくないとと思われるときには一斉指導を実施すること。
- (7) 進度表の記入は各時間毎に、必ず児童各個に記入させること。
- (8) ノートの点検を怠らないこと。
- (9) 午後のまとめの一斉指導に於ては、出来得る限り、自主的学習の結果の発表の方式によること。

このような立場からの実践のあとを顧みて、次のような率直な反省が教師によって加えられている。

- (1) 児童は今迄の教師中心の学習よりも、興味を以て学習を自己のものとして自主的に行なうようになった。
- (2) 今までの教師中心の形式で8時間位を要した学習が、5時間位でやれる位に能率化した。
- (3) 児童の学力が一般に向上している。
- (4) 特に遅進児の向上が目覚しい。

- (5) 自主的に考えるという習慣が出来はじめた。
- (6) 発表力ができて、児童が明朗活発になった。
- (7) 全児童が分らないままに進むことはない。
- (8) 更に学習の手引きを改善するような研究が必要である。たとえば、児童ともっと話し合う時間を設け、児童の意見を手引きに反映させることなどが考えられる。
- (9) 社会科、理科の場合、特にグループ学習と調和の必要がある。
- (10) 教材、教具、参考書の購入による設備の充実をはからなければならない。

自主的学習と云えば、学習の形は個人学習であり、また学習する子供の性格も、余りに自己中心になるのではないか。そうして、その結果として「協同」という態度と、ほど遠い生活の様相があらわれるのではないか。人々はこのような心配を持つかもしれない。この心配は、確かに適切な批判、反省に促がされてのことである。自学学習と云われるような学習の形態をとる場合には一応このような疑念のもたれることを覚悟しなければならない。

このような質問に対する答は、しかし、理論的にもまた実践的にも十分に与えられる。先ず、学習は、かりにそれが協同の形で集団的に行なわれる場合でも、その集団性の中で個々の子供は、独自の立場と能力に於て、集団的協力学習による結果と過程とを我がものとしなければならない。個人に於て我がものにならない集団の学習はあり得ない。しばしば使用される集団思考というような学習活動も集団という力の場に於て、その力を媒介にしながら、また、集団による討議や実験を通じて、ある結果を生ずるのであるが、しかし、その結果と過程の両方を、各個人が自己のものとして把握——（もちろん集団のものとして感ずる自己の）——するのでなければ、学習は成立しない。すでに、集団が、と云う場合には個人が現在するのであって、個人の現在を抜きにしては、集団の学習など云うことは無意味である。集団による協同の学習の結果が時として、まともにくいのも、その集団の中に於て、あくまで個の自由な存在を認めなければならないからである。自然科学の領域のように、実験による結果が、常に客観的にあらわれる場合には、集団学習は多く、相互分担、相互援助のための協力となる。しかし、個の判断の自由が多分に許さるべき精神科学の領域に於ては、集団による一致が実現すれば幸であるが、しばしば集団中に対立的として認められるような過程と結果が出ることも稀ではない。その場合でも、しかし、その対立が集団の協力的活動によって生じたという協力性だけは含みもたれるが、個人の学習面から考えると集団一般という抽象的な人間による学習があるのでなく、あくまでも学習の主体は個人であるのである。

小規模学校の場合には子供たちは同一の狭い社会圏に生まれ、特殊な社会風土の中に成長しているので、集団の関係は様々な長所と短所をもってあらわれる。個人の身体的力量による関係や、家庭の財産関係、格式関係から来る、子供なりの集団形成の様相も見られる。しかし、ごく一般的な立場から、子供たちは或る意味で、ごく自然な小集団の生活面を、しかも継続的にもつので、真の意味での協力関係とは如何なる姿であるかを身につけるためにも、彼等は学習と生活

に於て協同的訓練を自らもち、また学級によっても与えられなければならない。

児童会や学校行事はもちろんであるが、教科の学習に於ても、「協同」という態度は、自主、自学とつねに並用して用いられる。進んだ子供と遅れた子供とが、各々その能力の差をもちながら互に助け合い、支えあって協同に営む学習の場は、きびしい自学的学習と同時に適当に按配されて行なわれる。また、経済的に恵まれない田歌のような場合には教師と児童とは常に協同して教材、教具の製作にあたっている。そうしてそのこと自身がすでに貴重な学習の場面を展開していることにもなるのである。

(手引きによる自学学習に並行して、グループの学習、或は一斉学習が如何なる場合に行なわれるかは前述した。)

Ⅶ 結 語

我国の僻地教育の場合には、前述のように、内容及び方法上に於て多く一本案、或は二本案がとられている。これは僻地の学校の多くが、いわゆる複式編成の学級組織をもつことに原因すると云うことが出来るであろう。かりにしばらくこの現状を認めたとして、この両案はそれぞれに明らかな長所と短所とをもっている。「複式学級の学習指導計画例」——小学校3、4学年社会——(文部省)は可成りこの点を顧慮したものと云える(8～9頁)。また、同書は改訂された学習指導要領に見られる著しい分科主義の立場に対して、現在残された唯一の、総合主義の余地を含みもつと云い得るであろう。

しかしながら、私たちが試みたのは、そのような考え方に対する根底からの反省であり、僻地教育——複式学級——一本案・二本案という線を強く揺り動かす試みであった。そうして私たちは若し普通の教師が、多少の教育技術と教科への関心、子供に対するたゆみない注意と個別指導の態度を失わないならば、この目的は確実に達成されると云いたいのである。その意味で手引きによる学習、自主的形態の学習の実践は更に多くの関心のもとに検討されていい教育の問題だと思う。余りに早く複式の定まった学習の類型を予想してそれをあてはめようとするのでなく、小規模学級であればあるほど、大規模学級に見られないその特徴を巧に生かして、学習本来の立場に立って、子供の自学的態度の啓培とその最大限の活用を試みなければならない。

このことは、第一に、学習本来の立場を堅持することに忠実であろうとする態度であり、第二に、さなきだに苦勞の多い僻地の教師の心身両方の重荷を軽減することに役立ち、第三に、僻地社会の歴史的社会的特殊性の中に伸びる子供たちに「自由と協同」とを与えて、その人間としての成長をたすけることにはかならない。この報告の念願は、そのような試みへの、一つの捨石となることにあったのである。