

教育の絶對境

倉橋惣三

月のまるい晩であつた。門の前の道をぶら／＼している
と、いろ／＼の人の通る中に、赤ン坊を背におい、大きな包
みを兩手にさげ二人の女の子を右と左につれた、おかみさん
といつた風の人が、子どもといつしよに唱歌をうたいながら
通り過ぎた。

くしのはのように、なつたり

まんまるになつたり

にっぽんじゆうを、てらす。

親と子と、どつちが面白いか分らないほど、楽しそうに聲
をあわせている。そうして、歩きながら、かゞむようにし
て、小さい子といつしよに月を見上げた顔は、よくわからな
いが、にこ／＼しているに相違ないことが、その歌の聲でわ
かる。わたしも、つりこまれるように月を見上げると、お月
さんもまんまるな顔を、にこ／＼している。やがて、その歌
の聲がだん／＼遠のいて行つたと思つたと、おつかさんが、聲

を立てて笑うのが聞えた。子どももいつしよに笑い聲を立て
た。背の子が何か可笑なことでもいつたのでもあろうか。
後を見送つていたわたしも、聲を立てて笑い出しそうになつ
た。何が面白いのか、親子たちは、月を浴びながらまだ笑い
聲をつゞけて歩いてゐる。

赤ン坊の背おい方といふ、兩手の大きい風呂敷包みとい
ふ、殊に洗ひざらしらしい着物の着方といふ、時節柄、くら
しひのらくそうにもない主婦のようだが、今は、世帯のことか
んか忘れきつてゐる。月のよさになんて、そんな風流な上
の句をつけてはいけない。若し何んとか言うならば、月にあか
るい子らの笑顔を見てといおう。世帯のことなんかばかりで
はない。自分が母であることを忘れきつてゐるらしい。あ
の唱歌だつて、子どものために歌つてやつてゐるのではな
い。わが子らの相手をしてやうために歌つてやつてゐるの
ではない。そうでなかつたら、あんなに面白そうに心から歌ま
る筈がない。あの笑い聲だつて、あんなに心から大きな聲が
出る筈がない。わが子の相手、まして、わが子の教育なんて
いうような意識は、心のどここの隅にもない。そんなものがあ

つたら、第一、子らと同じようなあの軽い歩き方が出来るものでは無い。全くわれを忘れてるのである。

月に浮かされてと、またしても、そんな詩人のようなことをいつてはいけぬ。そりやあ、あのおかみさんだつて、月色美の恍惚を感じないことはあるまい。しかし、月光のエクスタジーだからといつて、ひとりで、あんな唱歌をうたつたり、あんな笑い聲を出したりして、浮かれ歩いていたら、それこそ、我れを失つた月下の狂女だ。あんな子どもつぽい唱歌に興じ、あんなに子どもつぽく大きく笑えるのも、わが子といつしよに月を見ているからだ。月光美に我れを失つてゐるのでなく、わが子に我れを忘れてゐるのである。母でもなく教育者でもなく、わが子と一つになりきつてゐるのである。母の責任、教育の任務も、そうした意識としてでなく、わが子といつしよに歩いていることに溶け込んでいるのである。意識は屢々すきまをつくる。そんなすきまもなく觸れあつてゐるのである。

わたしだつて、その時こんなことを考えた譯ではない。月と親と子と私との世界へしばらくは溶け込まされていたのであつて、こんなことを考えたのは、後からのことである。そうして、貴いことだなあと思つた。

わたしは、幼稚園で、若い先生が幼児といつしよに遊戯をして、どつちが面白くどつちが相手されているのかしらと思つた場面を見ることがある。年功の先生が、幼児のふざけを制

しようとしながら、自分も笑いこけてゐる瞬間に出あうことがある。つまり、教師としての我れを忘れてゐるのである。

朝から午後まで、毎日そうでもどうかとは思われるが、そうした情景こそ、教育のクライマックスだと、しみじみ見とれるのである。その時、先生の心に、教育者としての意識のすきまがない。先生の心にすきまがないから、幼児の心にもすきまがない。一方にあわせようと思つてゐる間は、いつまでたつても調子が一つにならない。弾き込み唄い込んで、互に意識のすきまが無くなつた時、曲はクライマックスに達する。教育は勿論音曲ではない。しかし、調子があわなければならぬことは同じである。初めからの調子はずれば論外として、どんな名手でも、意識のすきまがあつては、眞に調子に乗つて來ない。さて、弾き手と、唄い手とは、その間隙がどつちにあるか、なすりあいも出來ようが、教育ではそうであるまい。幼児の方は、いつでも名手である。

教育の出発は目的である。準備は計畫である。用意は工夫である。すべてこれ周密明確な意識の業である。その意識の世界では教育する者教育される者の對立がつよく、しかし、その兩者が、はつしと投合しあうことなしには、教育はいつまでも對立のおあいてかからみあいに止まる。眞の教育は對境に入ることは出來ない。ぞうした對立仕事でも、教育による結果は得られるであらう。が、いつまでたつても、教育の効果は生れないであらう。教育し、教育されている満足は感ぜられるであらう。が、そんなことで、教育の至境の味は

味われないであらう。

あの月下の子は、ほんとうに母と共に歩いてゐる幸福を味わうことによつて、眞に親を體驗してゐる。唄い手は、ほんとうに弾き手との合奏の喜びを味わうことによつて、眞に藝を體驗する。教師も亦、子どもらに、時にこうした幸福と喜びとを味わねばならない、自らも教育の幸福と喜びを體驗することは出来ないであらう。

ペスタロッチが、ブルグドルフ郊外の河原で、子どもらといつしよに小石を拾つたのも、フレイベルが、リーベンスタインの丘で、幼児たちと遊びくらししたのも、つまりは、教育のこの絶對境の貴い畫面である。勿論、この二大教師がこういうことをしたのは、その深い教育の目的と計畫と工夫とが、大きな基底になつてゐる。たゞの子ども好きが、子どもらと河原遊びをし、たゞの『馬鹿爺さん』が、子どもらと鬼ごつこをしたのではない。しかし、その目的のためにし、その計畫を實現し、その工夫を試行しただけでは決してない。いろ／＼の小石を拾ひ集めることが、子どもと同じに、或は子ども以上に面白かつたのである。晴れやかな丘の上を駆けまわることが、子どもと同じに、或は子ども以上に楽しかつたのである。——と共に、もう一つ見落してならぬ大事なことがある。すなわち、子どもらといつしよにそうすることが嬉しかつたのである。だからこそ、我れを忘れたのである。——もう一つ重ねて言う。その行動と子どもと自分とが、ただ

一つの教育の絶對境の中に、貴くも没入してゐるのである。貴いと共に羨ましい。

ペスタロッチやフレイベルを引きあいに出すと、教育の中の特殊な例のようになる。しかし、藝術においては、こうした至境は特殊でもなんでもない。この至境が先きに立つてのみ、すべての藝術が生れるのである。少くも、この至境を體驗しない者から眞の藝術は決して生れないことが、通念にさえなつてゐる。教育では、どうもそうでない。この至境の味わいなしに、教育が、その必要や理論だけから論ぜられて、それだけで、教育家だと思ひもし、いわれもしてゐる。藝術家と自ら思い世にいわれる者には、そうしたことは許されない。但し、教育と藝術とは、その社會的本質において、同じでないから、この點も亦同一ではないであらう。しかし、社會的本質としてとなく、その當事者の生活的本質としては、必ずしも別のことであるに限るまい。教育と藝術社會に生れる出發はどうあらうとも、その到りつく究極の境地は、實際藝術家と實際教育家とにおいて、異なることはない筈である。そして、この究極を本質として考えれば、教育も藝術も同じ本質のものといえる。たゞ違ふところは、藝術家は、その創作心から此の至境が得られ、教育家では、子どもから此の至境に到る機縁が與えられる點である。月夜の親子がえらい長い論になつた。