

第三章 教育実践と方法原理

武田ミキ学長の一日は、教育に始まり教育に終わるといっても過言ではない。その生活が、七十余年にわたって、今日まで続いている。この点については、第一章「教育者武田ミキの生き方」を参照されたい。

さて、七十年を越える学長の教育実践を教育方法の視点から分析すると、そこにいくつかの方法原理を見つけることができる。それを、次の四点にまとめてみた。

1 容認から自律へ

武田ミキ学長は、入学式の式辞で、新生と保護者に対して、本学建学の精神と学生の心構えを熟っぽく語りかける。その内容は「学長からのメッセージ」にくわしい。もっとも、それだけならば、あえてここに記述することではないかもしれない。問題は、その後である。

初志貫徹の意味

大学・短大あわせて八学科の学生に、学長は、一学科ずつ順番に直接語りかける。本学教育方針の徹底をはかるために。時間にして一学科九十分間、八学科では七二〇分間を、四月中に敢行する。

そのなかに、常に出てくるのは次の言葉である。

「みなさんは、入学式の前日までは、広島文教女子大学に行こうか行くまいかと迷ったことであろう。大いに迷ってよい。

しかし、いったん本学に入学を決意したからには、もう迷ってはならない。ぜひとも初志を貫徹しなさい。」

世に悩みなき人はいない。迷いのない人生もない。大学進学をひかえて、大きくゆれ動いたであろう新入生の気持ちに配慮しながら、学長は、ここは新しい決断の時とばかりに学生の自己決定を求めている。学生に対しては厳しい要求を示しているが、その言葉の裏では、本学で学んで卒業しなさいよ、と論じている。学長の口になる「初志貫徹」とは、あなたの学びをどこまでも引き受けますよ、という意味でもある。だから、中退者が出るたびに、学長の心は乱れる。それは、経営者的な発想からではなく、学生の学び心を受けとめてやれなかったことへの、限らない悔いから生ずるのである。

かつて、家庭の事情から、学業半ばにして就学困難に陥った学生がいた。退学を申し出た学生に対して、学長は次のようにいって学生を励ましたという。

「授業料は立て替えてあげるから、就職してから少しずつ返済しなさい。大事なのは、あなたの初志を貫徹すること、ぜひ目標を達成しなさい」。

学長が、どの学生に対しても授業料を立て替えたわけではない。学生の事情を聞き、勉学の意思が強い場合には、あえてこうした対応をしたこともあった。ちなみに、その学生は、卒業後少しずつ授業料を返済して、学長の期待に応えたのである。

学生の指導に関して、われわれ教員に対する学長の要求水準は極めて高い。すなわち、だからほめられるでなく、だれに強制されるでもなく、自分でそれをしたくなり、それをしている自分をうれしく思うように学生を指導してほしい、というのである。

これによってわかるように、学長の求める指導目標は「自律」にある。自律とは、文字通り、自らを律することである。それも、自らの行為を「うれしい」と思える状態にまで高めよ、という。その「自らの行為」を広い意味での「学び」と解するならば、学長の求めるレベルの高さが容易に想像されよう。ところで、学生が自律するように指導するには、かなりの困難が伴なう。まずは、学生をよく知らなければならぬ。教育指導は、相手（学生）を知ることから始まるのであるから。

学生をよく知れ

いったい、学生を知る意義は何か。それは彼女たちがものの本質や道理をよくわきまえ、納得して行

動できるように指導するためである。十人十色というが、学生の能力・興味・関心などはさまざまである。教育の場では、それに合わせた指導が求められる。

学生を知るための具体的な手法は何か。

まず、チューター制がある。これは、一年次から四年次までの全学生と特定の教員とのふれ合いを強め、指導の成果を顕著ならしめようとする制度である。とくに、一年次生では大学生活への適応を、四年次生では就職をめぐって、チューターとの個別面談がくり返される。個別指導ばかりではなく、学科・学年を単位とする集団指導もおこなわれるが、これは、学生たち相互の人間関係を育てるのに効果をあげている。

次に、教育懇談会がある。これは、一年次と三年次の保護者と教員との、学生生活をめぐる懇談会である。その際、教員は、当該学生の性格や進路等の問題をめぐって、保護者の考え方や願いを聞くとともに、本学教育に対する理解を深めようとするのである。

さらに、学生を知る意味で、オリエンテーション・セミナー、大学祭、体育祭など、年間行事への教員参加も大事である。そういう場に学長自ら率先して参加されるので、学生部関係の教員だけでなく、ほとんどの教職員が積極的に参加し、学生とのふれ合いを深めている。

しかしながら、教育指導において最も効果があるのは、ゼミや実験実習による学生理解であろう。例えば、文学部一年次生全員を対象にする一般教育ゼミを新たに設け、一人の教員が十五名前後の学生を

一年間にわたって指導しようとする試みがある。これは、学問研究のねらいと方法を理解させるとともに、学ぶ喜びを共有できる集団形成を意図している。そうすることで、入学後の動揺する学生の心理をとらえ、大学への適応をはかることを可能にしようとする。また、卒業時には、短大生も含めて卒業論文を制作する。これは、二年間、あるいは四年間の学びの集大成であり、人間形成に果たす役割もまた、大きいものがある。

いずれにせよ、教育指導を効果あらしめるには、学生がその大学を好きになり、誇りに思うようになることが必須の条件である。好きこそものの上手なれ、というように、大学を好きになれば、建学の精神も知識技能も学生の納得するものになろう。

小学生のとき、神原ミキは、担任の井上マツヨ先生に心酔した。そのときの心理を、学長は次のように述べている。「先生のおっしゃることは砂に水がしみ込むように私の心を満たすのでした」(『広島文通信』第三六号、「私の教育信念の生成」より)。この点については、大人も子どもも変わりがない。

2 心が形に

武田ミキ学長の好きな言葉に「誠」がある。広辞苑によれば、「誠」とは「人に対して親切にして欺かないこと。誠意」とある。

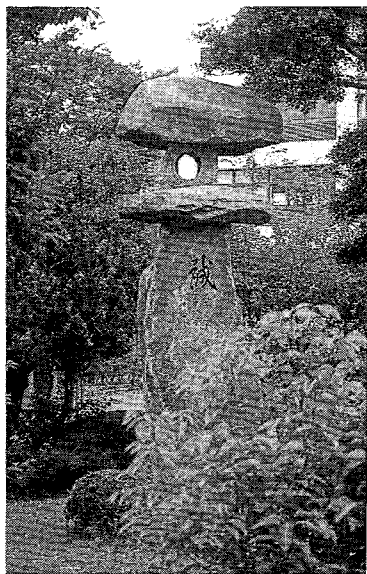
学長は、なぜ「誠」にひかれるのか。それは、早くして両親を失ったという苦難にみちた生活が、「誠」という極めて精神的な価値へのあこがれを強めるはたらきをしたのではないかと思われる。学長にとって「誠」とは、かけがえのないあこがれの星であり、人生の目標でもあった。

ところで、「誠」は、単独で「誠」であり続けるかという点、そうではない。実に、「誠」は「努力」の裏付けがあつて、はじめて「誠」になるのである。「至誠天に通ずる」とは、天をも動かすほどの「努力」の結果なのであつて、努力もしないでみる白昼夢ではない。

「誠」と「努力」の関係を教育の論としてとらえ直すと、「誠」は教育目的を、「努力」は教育方法を示すともいえる。「心か形に」というのは、「誠」という心がどのように具現化できるのか、その方法を問うていると考える。次に、その方法を列挙する。

心を教え、気づかせて

「最高学府に学ぶことが許されることをありがたく思いなさい。親の血と汗の結晶である学費によつ



石灯笼にも「誠」の文字

て、あなたが勉強できる幸せを思えば、怠け心などおきないはずです。」

右の言葉は、あえて苦学の道を選択した体験者には不要なことかもしれない。しかし、九割以上が高校に進学し、三割以上が高等教育を受けている今日では、大学で学べるわが身を幸せに思い、親に感謝することを「教え」なければならぬ。なぜなら、学生たちのなかには、進学を当然のことと思ひ、流汗の服を求め、各地を旅行できるのが学生の特権だと考える者もいるのだから。その一例を次に示す。なお、これは、学長講話を聞いたあとの、一学生の手記である。

「私は、3人きょうだいの末っ子です。兄が2人います。2人とも大学に進学しました。だから自分も当然大学に行くものだと思っていました。この広島文教女子大学に進学すると決まった時は、本当に申し訳ないと思いました。国立大学とちがって入学金や授業料が高いからです。けれど、日がたつにつれその気持ちがうすれてしまっていたようです。『1年生から、下宿をする』と言ひ、その下宿も『バス、トイレ付きでないと嫌だ』と言ひ、結局今のアパートに下宿することになりました。考えてみると、ほんとうにわがままな人間です。学長先生が両親への感謝のことをおっしゃらなかったら、きっと、ずっと感謝の気持ちを忘れていたでしょう。そして、もしかすると、もっとせいたくな生活をはじめようとしていたかもしれません。」

この学生のように一回で「心」に気づくようにするのは至難のワザである。相手の問題意識や周囲の状況にあわせて、くり返し気づかせていく必要がある。何事であれ、相手がそのことを納得して受け

とめなければ教育にならない。

相手の立場になつて

心の問題は、最終的には個人レベルの問題である。他人が立ち入ることのできない、内面の世界の問題でもある。

だからといって、個人レベルでの指導に終始するのであれば、心は育たない。人間が社会生活を営んでいく以上、相手はどう考えるだろうかと思いやる気持ちは大切である。もし、それを欠くならば、心がけのスローガンに陥ってしまう。

たとえば、トイレのスリッパをそろえるという問題は、どう考えたらよいか。美観をそこなうのでスリッパをそろえなさい、という指導であれば、個人レベルの心がけを問うているに過ぎない。それを、次にスリッパを使用するであろうだけか(相手)を想像しながら、その人のためにそろえておこう、という指導に切りかえるのである。

そのイメージする相手は、身近かで、本人が大切に思っている人でありたい。多くの場合、親や友人がこれに該当する。教師もまた、大事と思われる範囲に入りたいものである。そうでなければ、指導が成立しない。ここでもまた、教師が好き、仲間が好き、そう思える自分が好き、といえる人間関係づくりの必要性を指摘できよう。

この「相手」のレベルをとり超えて、一挙に国家、社会のレベルに拡大するとどうなるか。「自分一人ぐらい、見つからなければ何をしてもいいじゃないか」という無責任さや「一人の力ではどうにもならない」という虚しさが支配的になる。むろん、そこからは豊かな心は育たない。まずは、身近かなところで大切に思える相手を見つけ、その数をふやすことから始めるべきであろう。

あなた自身に置きかえて

感謝の気持ちのない「ありがとう」は訴える力をもたない。謝罪の心を欠いた「すみません」も同様である。それぞれの心があれば、その心は、言動や表情となって外にあらわれる。

同じように学長講話を聞いても、「心」のありようによっては、受けとめ方がちがう。そこで、対照的な二人の学生の手記を示そう。

「何よりも驚いたことは、八九歳という高齢にもかかわらず、一時間半の間、立ったまま、力強い声で、ご自分の歩まれた道、信念、私達へのアドバイスをなさった学長の、『気力』だった。これが学長の『生きる姿勢』だと感動した」(A子)

「学長先生は昔を懐かしんでおられるが、それを押しつけるのはどうかと思う。謙虚でつましやかな一面をもった女性もいけれど、それだけでは、この『現世』という世は渡っていけない」(B子)

A子の手記からは、学長の年齢や九〇分間の姿勢を思い、さぞお疲れであろうに、という思いが伝わっ

てくる。しかし、B子のそれから、「学長先生」や「おられる」という表現だけに注目すれば敬意を表しているように思うが、学長の心を心として受け入れようとする姿勢はない。つまり、A子は学長の言葉を自分の生活に生かそうとするであろうが、B子は、学長と自分とを別の次元でとらえてしまう。そこからは自らをふり返り、自分自身のために何ができるか、どこまでできるかを問うことはないであろう。

では、心さえあれば形はどうあってもよいのかというと、そうではない。時に、心が育つのを待たないことだってあるのだから。

3 形が心に

環境が人をつくるという。たしかに、そういう一面はある。しかし、人が環境をつくるのも、また事実である。同様に、心は形にあらわれるが、形もまた心をつくる。ここでは形を整えることによって心を育てる方法にアプローチしたい。「ふしぎに思うこと」と称する、ある学生のメモを示そう。

① 授業中の私語

あまりにひどい。何のために大学に来ているのか理解に苦しむ。

② ゴミのポイ捨て

なぜ平気で捨てるのか、なぜ他人のゴミをひろわないのか

③ 黒板の汚れ

前時の板書が残っていても、なぜ平気なのか。黒板消しにチョークの粉がいっぱいについていても、なぜ平気なのか

これらのことは、建学の精神とあまりにもかげ離れている。

学生が指摘したことは、いずれも、日常よく目にする風景である。ところが、多くの教員や学生の目には、それが見えていない。だから、平気なのである。ちなみに、これを指摘したのは、中年の社会人学生である。それはともかく、形が心を育てることを可能にする具体的な方法に迫ってみよう。

実態の観察を

モノがそこにあるから見えるのではない。音がするから聞こえるのではない。心がそこになければモノは見えないし、聞こえないものである。

それならば、まず、モノをじっくり観察することから始めようではないか。

板書の問題は実に単純である。板書した者が、授業終了時に消して退去すればすべて解決する。教員

であれば、だれでもできることである。

問題は、教室環境の汚れにある。箱からあふれ出ているごみの類、あるいは、机やいすの乱れや落書きなどを、目をそむけさせずに観察させるのである。その際、その汚れは自然発生的なものではなく、人間の行為の結果であることを明らかにしておく。

その点、学長の指摘は細かい。それは、チョークの散乱、黒板消しの汚れ、窓の開閉、電灯の消し忘れ、ノートやプリントなどの忘れものにまで及ぶ。それらは、いずれも教室環境の乱れを「心の乱れ」として認識させようとする、教育的意図である。

ナマの現実を直接経験できない場合、実態観察をより効果的にする方法に映像化がある。問題場面を写真やビデオにとり、これでいいのかと問いかけるのである。映像の時代に生まれてきた学生たちには、言葉よりも感性にはたらきかける方が訴える力が強いことがある。

やってみせて

「形」の指導はレクチャーだけでは成立しない。形を教え、それをやってみせ、しかも学生たち一人ひとりにそれを実際に体験させなければならぬ。たとえば、時間厳守についての、ある学生の手記を引用する。

「学長先生は、予定時刻の十分前に、もう来ていらっしやいました。寮でお話された時もそうでした

が、私達より先にいらっしやって、私話をしていたら注意されました。

この日は、学長先生のお話があるということで、いつもより早く出かけたので良かったのですが、いつもなら授業の始まる直前にやってくるので、この点を改めなければならぬと思いました」

いうまでもなく、学長も一人の教師である。それで、自ら率先垂範で手本（形）を示すのである。その形に触発されて、ある学生は、「授業の直前にやってくる」自分を反省し、学長を見習わなければ、という心が育っている。

教室環境の整理も同様で、学長は乱れた机やいすを自らきちんと並べかえることさえある。そんなときは、黒板に次のようなメッセージが残っている。

「机やいすを動かさないように。学長」

これらは、学長の仕事としてはあまりにも細かすぎるかもしれない。しかし、現実の姿を目にしたとき、学長は黙って通りすぎる事ができない。いうまでもなく、学長も一人の教師であるから。教師であれば、なおのこと、「自分にできないことを人には求めない」の信念をもっていなければならぬ。

形の美しさを味わう

形から心へ迫るには、形が整ったときにそのよさを認め、ともに喜ぶ場を設けることである。

教室美化のポイントは一コマめの授業にある。そのことはあまり知られていない。授業者は約十五分

前に教室に出かけてみよう。数名ではあるが、すでに来ている学生がいるはず。そんなとき、学生と一緒に教室内を掃除するのである。

その際、学生の方からはまず動こうとしないであろうから、教師が、あれこれと指示して室内の美化につとめる。時間にして五分か六分もあれば、たいいてい、それは可能である。

大切なのは、その後である。きれいになった教室内を見て、これこそが、学びにふさわしい場であることを確認させ、そのよさを体感させるようにする。きれいになった教室をみてうれしそうにしない学生はいないだろう。そのとき、よくやってくれたという、ねぎらいも忘れない。それにもう一つ、授業開始時、全員がそろったところで、こんなに教室が整っているのは、一部の学生が働いてくれたからであり、放置した状態ではこうはならないのだ、と指摘しよう。それは、該当者には感謝の意を伝えることになり、それ以外の学生には、だれかが美しくしてくれていることを意識させることになる。

形が心といえ、人間を一定の型にはめ込むことと錯覚するかもしれない。それが型はめになるかどうかは、(3)にいうところの、「形の美しさを味わう」か否かである。美しさやよさを体感すれば、人は、自分もそうありたいと考えて行動するようになる。一方、美しさやよさを味わうことなく表面的な形を強制されれば、人はこれを型はめと受けとるであろう。

4 なすことよって学ぶ

学長は実践の人である。たびたびわれわれが耳にする言葉に、「教育は実践でなければならぬ」がある。いかに高尚な理論であろうとも、それを実践に移すことができなければ価値がない、というわけである。

学園訓に見る、「たくましい、実践力のある人になりましょう」の文言も、そうした関連のなかで理解することができる。

さて、実践力をいかにして身につけるか。「実践力」に関する書物を何十冊読んでも、どれほど正確に記憶しても、それだけで実践力が身につくものではない。所詮、「実践力」は日々の実践を通して身につける以外に方法はない。それを教育方法的に表現すれば、「なすことよって学ぶ」という。

周知のように、「なすことよって学ぶ」はデューイの *Learning by doing* の訳語である。彼は、学びとは経験の再構成であるとして、プラグマティズムの立場から、*Learning by doing* の有効性を説いている。

その点については、武田ミキ学長の発想も同じである。学長の専門は被服構成学である。これは、徹底した実学であり、実習という行為を通して技術を身につけるのである。そうであるからこそ、学長は、

根気よく努力を続けることに独自の価値を見出し出している。その価値とは何か。

実力をつける

学長は、検定によって資格をとって実力をたくわえてきた人である。したがって、資格の取得には極めて熱心で、学生にもそれをすすめる。平成三年四月一日付文書で、学長は全教員に次のように訴えている。

「御承知のように本学には各学科とも二つ以上文部省認可の資格が取得できるようにしております。勿論、実力も大切であります。又、資格も必要であることを私は痛感しておりますので本学の学生にも出来るだけ色々な資格を取らせておけば、社会に出て大いに役立つと思うのです。」

その点だけを見ると、単に資格だけを追い求めているかのように思われるかもしれないが、実際はそうではない。資格は実力が伴ってこそ生きて働くのであり、実力なき資格は紙きれに過ぎない。反対にいくら実力があつたとしても資格として公認されなければ自身を助けることにならない。したがって、学長は、資格と実力の両方を同時に求めようとするのである。

実力をつけるとは、経験を重ねることにより身体全体で学ぶことを意味する。すなわち、知識だけでは学んだことにならないのであって、生きていくための技術・技能と人間らしい心情とが、全体として身につけていなければならない。その意味で、武田ミキ学長は、ペスタロッチーのいう調和的人間像に

近いとは、ペスタロッチー研究者木下太郎の弁。

ちなみに、ペスタロッチーは、頭と手と心臓による人間教育の必要性と可能性に言及したのである。

ここで「頭」というのは知育を、「手」は自立した生活を営んでいける技育を示す。なお、「心臓」とは道徳的心情を育てようとする徳育をいう。

ここ注目すべきは、教育の聖者といわれたペスタロッチーが職業教育の必要を指摘していることである。聖者といわれるだけに、心の教育（徳育）を重視したのは当然であるが、それとともに、職業人として生きていけるようにどの子にも生活力を身につけさせようとしている。この点が、現実の世界に絶望して、空想の世界に教育の夢を描いたルソーとペスタロッチーとの、決定的に違うところである。

武田ミキ学長の教育論は、徳育と職業人の教育の両方を重視している点からも、ペスタロッチー教育論に近いといえる。

無限の可能性を

実力が社会的に認められてくると、人は人生に対して自信をもってくる。これは、自分の力量を過信したり傲慢になったりすることではない。なすことによつて身につけた力量であるので、それは具体的な生活の中でたえず検証され、どう生きるかという目標を形成する。思うに、目標なき人生はありえない。

さて、目標には遠い目標と近い目標とがある。小学生であったところから、学長は立派な先生になろうという遠い目標をもっていた。そのために、増川裁縫女学校を卒業したのである。その次には、いよいよ教員検定試験に挑戦してこれに合格し、あこがれの教職に就いた。その教職も、小学校、実業補習学校、実科女学校と次々に新しい世界を開拓していった。その過程は、第一章にゆずるが、これら求道者の目標設定も、日常の教育実践の質的向上を意図するところから生まれたものである。

思うに、無限の可能性とは、何人も上限はここまでだと決めつけられない、という意味である。ただ、才能と努力と期間を前提にするけれども。

ゆるぎない、人と人との結びつき

武田キミ学長は、卓越した指導力と教育愛とで数多くの教え子を育てた。それも、たんなる教え子ではない。方法的には、ともに喜び、ともに泣き、ともに生活するなかから生まれた教え子である。くわしくは、第II部に記述された教え子の声を参照されたい。

かくして、武田キミ学長の実践は多くの学生・生徒を世に送り出した。そのなかには、武田学園でも働いた人もいるし、各地で職業人として働いている人も少なくない。また、同じ教職に従事する仲間として、今もなお学長を敬慕する者は多い。

こうしたゆるぎない人間関係は大きな財産である。それを可能にしたのが、「なすことによって学ぶ」

という方法原理ではなかったか。一人ひとりの学生・生徒に対して、文字通り手とり足とり、相手の能力にあわせて実地指導をくり返した結果であろう。いわば、生活即教育、教育即生活のなかで、教え子たちは、個別指導という、極めて密度の濃い教育を受け、師弟の絆を強めていったものと思われる。

以上、武田ミキ学長の教育実践を、その指導方法の側面から分析して、四つの方法原理に集約した。これらは、実際の指導場面では相互に関連して展開され、有効に機能してきた。そして、今後もしやうあり続けるだろう。

そのことを確認した上で、いま一つ、武田ミキ教育論になじみが薄い方法原理をつけ加えたい。今後の教育実践をさらに充実させるために。

5 集団指導

武田ミキ教育論の個別指導、あるいは一斉指導については、七〇年以上にわたる実践がすべてを物語っている。さきに示した四つの方法原理は、いずれも、教師对学习者の一対一の関係か、教師对学习者集団の一対多の関係のなかで機能したものである。それは、学長が専門とされた被服構成学と関係がある。すなわち、縫いあげをきれいにしようとすれば必然的に個別指導になっていったのであろう。個別指導であれば、一人ひとりには指導が徹底するが、時間はかかる。また、多人数ではできないので、

必然的に少人数にせざるをえない。教育の成果をあげるために、あえてマス・プロ教育を否定し続けてきた理由が、このあたりにうかがえる。

それはさておき、あえて集団指導という方法原理導入の問題に移ろう。ここでいう集団指導とは、集団行動のように、全員を一斉に、同じ行動に統制しようというものではない。個人よりも集団を優位におく集団主義教育のことではない。それは、集団の課題達成機能と集団維持機能とに着目して、集団のもつ教育力を積極的に引き出そうとする指導のことである。

具体的にはどうすることか。

多数の学習者が協力して活動できる場を日常的に用意することである。そうすることで、力を合わせることの困難さと成果のすばらしさを体験できる。協力・協同のタイプとしては、これを「合力」という。

次には、多数の学習者が何人かに分れて、仕事の一部を受けもつ場を用意することである。たえず仕事全体のバランスを考え、その一部を担当することの意義を自覚することができよう。協力・協同のタイプとしては、これを「分担」という。

さらには、多数の学習者のなかで、リーダーを見つけ、リードする者と、リードされる者の関係をつくることである。これは、教師と子どもとの間の、指導―被指導の関係を安易に学習者の間に拡げようとするものではない。真の意味において「わかる」というのは、他人に納得できるように「教える」ことができて、はじめて成立すると考えたい。協力・協同のタイプでいうと、これは「助力」である。

このような集団指導を導入すれば、個別指導や一斉指導の特色がいつそう顕著になり、消極的な授業風土が一掃されるのではないかと考える。

なお、この場合においても、教科（学問）の性質や学習者の実態、あるいは指導目標をじゅうぶん考慮することである。

（倉田侃司）