

# 兒童と教科過程 (三)

デユキ一原 著  
大塚喜一 譯

若し兒童研究が一般人の心に、或年齢の子供は彼の諸種の目的や興味を其儘の姿で教養さるべく如實に用意してゐるといふ印象を残すならば禍である。興味は實際には、可能なる經驗に向へる態度に過ぎず、それは達成されたるものではない。其價值(効用)はそれが提供する挺子の用に存し、それが表す成就に存しない。或る年齢に於て現はれる現象を何かそれだけで説明のつくもの或はそれだけで盡さるものと見るのは、必ず耽溺と汚損とを來すものである。子供に於ても大人に於ても、或る能力をそれが意識の中にて現在與へられたる段階のものとしてのみ取扱ふ時には、其能力に耽溺する事となる。其能力の眞の意味は更に高き段階へ向つてそれが導出する前進に存する。換言すれば、其能力は(他の)或るものと共に事を爲すのである。此意を解せずして、現在の段階に於ける興味にのみ訴ふる事は、刺戟を意味する、即ち何等之を一定の達成に向つて指導する事なくして絶えず之をかき廻す様な力を働かしむる事を意味する。あらゆる實際的目的に對して、いつも活動の着手と創造とを爲すのみにて達成する事無きは、或る更に完美なる思想や意志を想像せる興味に適合(一致)せざる點に於て、創造を常に抑

壓する事と同様に悪である。これは恰も、子供が永久に味を試みただけで決して食せない様なものである、即ち感情的に彼の上顎を絶えずくすぐるだけで、食物を消化して之を働く力に轉化せしむる事に依てのみ來る有機的満足を得ない様なものである。

斯かる見解に反し、科學と歴史と藝術との主題は吾人に眞の子供を啓示するに役立つ。我々が彼の諸傾向や諸行爲の意味を知り得るのは、只我々が是等を將來或る果實を結ぶべき萌え出でつゝある種子として又は開かんとする蕾として取扱ふ場合に限る。視覺に映ずる全世界と雖も、光と形とに對する子供の本能の意義に就ての問題への解答としては猶小なる感がある。物理學の全科學は、子供の注意を惹ける或る因果的變化の説明に就ての彼の或る單純なる要求の中に含まるゝ所のものを我々に適當に解説する點に於て、決して多過ぎるといふ事はない。ラファエルやコロの藝術も子供が描き且塗つてゐる時に働きつゝある諸衝動を我等に價值付けしめ得る點に於て餘りに偉大であるといふ事はない。

解説に於ける主題の用途に就てはこれにて止めやう。指導に於ける主題の用途は、同様の思想の擴張に過ぎない。事實を説明するとは、之を其生命の動きに於て見る事であり、成長に對してそれが有する關係に於て見る事である。しかも、正常なる成長の一部分として之を見る事は、是を導くべき基礎を確保する所以である。指導とは外的に課する事ではない。指導とは生活過程をしてそれ自身の最も適當なる成熟を自由ならしむる事である。子供の現在の經驗が大人の成熟せる經驗からかけ離れてゐるの故を

以て之を無視する考と、子供の素朴なる氣隨や所爲を感傷的に理想化する考との兩極端は、茲に稍趣を異にして再び考察する事が出来る。子供に外から強制する事と、彼を全然一人にて放任する事とに代るべき他の道を見出し得ない者がある。彼等は他に道を認めないから二つの中何れかを選び、然るに此兩者は共に同じ基本的誤謬に陥つてゐる。即ち、發達はそれ自らの法則を有する一定の過程であり、それは適當にして正常なる諸條件が提供されたる場合にのみ完成されるのであるといふ事を、兩者共に見落してゐる。計算し測定しリヅミカルな系列に於て物を並べる等の際に於ける子供の現在の粗野なる衝動を眞に説明する事は、數學上の學識を含む——即ち人類の歴史に於て丁度斯様な粗野なる始源から成長して來た所の數學的諸式及諸關係の智識を含むのである。是等の二つの間に入り來るべき發展の全歴史を見るには、只子供は丁度今此處で如何なる段階に居るを要するか、又彼の盲目的衝動を以て明瞭と力を獲得せんが爲には如何に之を用ふるを要するかを見ればよい。

更に、若し「舊教育」が子供の現在の經驗に内在せる動的性質即ち發達しつつある力を無視しそれが爲に指導や統制は子供を與へられたる道に押付け其處を歩む様に強制する事だと考ふる傾向がありとすれば、之に對して「新教育」は發達の觀念を全然あまりに形式的な空虚な方法に求むるの危険がある。即ち子供はこれこれの事項や眞理を彼自身の心から「發達」させるものと豫期されてゐる、そして思考を出發せしめ指導せらるゝに要する環境條件を提供せられる事が無いのである。無よりは何物も發達せ

しめられず、教育を受けざる粗野なる心よりは粗野の外何物も發達せしめられない。而して斯の如き歸結は、我々が子供の今達成せる自己を終極と見做し其處より彼自身の力にて性質行爲等の諸眞理を引出す様に誘導せんとする時に確に到來するのである。子供をして單に彼自身の心のみから宇宙を展開せしめむと豫期する事は、或る哲學者が斯く企つる如く、同様に無効である。

(註入、今、新舊兩説の眞目標を綜合して述べれば)

發達とは心の外なる何物かを得る事を意味しない。そは眞に要求さるゝ所に向つて經驗を内部から發達させる意味である。而して此事は、作用の價值ありとして選擇されたる諸能力や諸興味を可能ならしむる所の教育的環境が提供さるゝに非れば不可能である。此の諸能力や諸興味が如何に作用するかは、是等を取圍む諸刺戟と是等がそれに依て練磨される諸材料とに殆ど全く依るものである。指導の問題は斯くして、新經驗の獲得に當つて働くを要する諸本能や諸衝動に對して適當なる諸刺戟を選擇する事の問題となる。此際、如何なる新經驗が望まじきか又それには如何なる刺戟が必要なるかは、目標とせる發達の或る理解がなければ即ち子供に向つて開かれたる可能なる道程を啓示するものとして誘出せられたる大人の智識がなければ、之を告げる事が出来ない。

經驗の論理的な方面と心理學的な方面とを互に區別し又相關係せしむる事は有益であらう——前者は主題それ自身に就て後者は主題と子供との關係に就ての立場である。經驗の心理學的陳述はその實際の

成長に従つてゐる、それは歴史的である。それは事實上起れる一步々々を記述する、不確實にして迂回せるものも能率高く成功せるものもすべて平等に之を取入れる。然るに論理的立場は、發達は完成に向つて或る實際的段階迄到達したと想定する。そして過程を見ずして結果を考へる。この立場に於ては蒐集と配分とが行はれ斯くして、到達せる結果を其最初の出發點より進行して來た實際の過程から分離して考ふ。吾人は論理的と心理學的との差異を、或る探險家が能ふ限りの方法を以て新地方を踏査したる記録と、其地方が餘す所無く探索せられた後に構成さるゝ仕上げの地圖との差異に比較する事が出来る。此二者は互に相依存してゐる。探險家が多少の偶發的な迷路に入れる道に足跡を印するに非れば、完全にして参照の用をなす海圖を作るに利用するを得べき事項が見出されない。しかも斯かる探險旅行は、他人が従事せる同種の探索に依て比較され檢正さるゝに非れば、換言すれば、地理的新事項を學び川を渡り山に登り等した事が特殊なる旅行家の單なる出來事としてではなく、個人的な探險家の生活から全く離れて既に知られてゐる他の同種の事項との關係に於て觀察さるゝに非れば、何人も之より利益を得る事は出來ない。個人的な諸經驗を其最初の發見の時と處とに於ける諸狀況に無關係に互に結合せしめ且秩序付ける事に依て地圖が出來上るのである。

經驗を斯く形式的比喩を以て述べる事は如何に役立つものか。地圖の用は那邊にありや？

左様、地圖は或る個人的經驗を比喩的に代表するものではない。地圖は或る實際の旅行の代りを爲す

ものではない。學習や研究の一科學又は一分科の論理的に形作られたる教材は、個人的經驗の所有せるものと置換へる事は出來ぬ。落體の數學的公式は、我々が平常落下物に就て個人的直接的に經驗してゐる通りに直に成立するものではない。

註) 落體の公式  $s = v_0 t + \frac{1}{2} g t^2$

。 最初物體の重心のありし位置（原點よりの距離）

。 最初物體が直下方に有せし速度

。 地球の引力の加速度（毎秒九八〇秒<sup>2</sup>）

。 引力の作用せし時間

。 其時間の終に於ける物體の重心の位置

此公式は引力以外に其物體に何等の力が働かない場合にのみ當筋るものであるが、實際には空氣の抵抗其他僅かなりとも無限に種々の影響が及ぼされるから多少の差異を生ずる。

しかし、地圖は今迄の諸經驗の摘要であり整理され秩序立てられたる見取圖であつて、未來の經驗への指導者として役立つものである。即ちそれは方向を與へ、統制を容易にし、無用の迷路を豫防し所期の結果に最も速に最も確實に導く道を示す事に依て努力を經濟的ならしむ。地圖のちかけて、すべての

新旅行は彼自身の旅行に於て他の多くの探險家達の成果の利益を受け、しかも最初の開拓の中に含まるゝ精力の勞費と時間の損失とを蒙らない。若し此地圖に依て表はされ傳へらるる先人の努力なかりせば、彼も亦同様なる迷路を繰返さざるを得ないであらう。此比喻に依て知らるゝ如く、我等が一科學又は學問と稱する所のものは過去の經驗の總決算を將來に對して最も利用され得る様に提供せるものである。それは直ちに興味の對象物となり得るものゝ現價計上を表示する。學問はあらゆる方法に於て心の働きを經濟的ならしむ。諸事項は或る共通原理の下に集められてゐて其最初の發見に於ける偶發的出來事に關係付けられる事はないから記憶の負擔は減ぜれる。觀察は便にせられ、我等は何を求むべきか且何處に求むべきかを知る。其有様は恰もよく整頓されたる研究室内にて所要の論文を求むるが如きである。思考が自然に進行して偶發的機會に依て動搖しない様に或る一般的な道筋が引かれてあるから、理路整然と指導せられる。

されば、經驗の論理的表出に就ては終極する所が無い。其價値はそれ自らの中には含まれて居ず、其意義は其立場・外觀・方法に於て見出される。經驗の或程度の論理的表出は、それよりも更に偶然の試験的の廻り道をなせる其過去に於ける諸經驗と、それよりも更に統制され秩序立てられたる其將來に於ける諸經驗との間に入り來るものである。それは過去の經驗に對しそれが最も善用され意義を有し且未來の經驗を多く産み出す様な脈絡ある形を與へる。それが導き出す所の抽象作用や一般化や分類等はすべ

て將來に關する意義を有するものである。

以上述べ來りたる歸結はそれ故に、成長の過程に反するものではない。論理的立場は心理學的立場に對して反抗するものではない。寧ろ、探究され整理されたる結果は成長の過程に於ける批判的地位を占むるものである。それは一つの回歸點を印する。それは吾人が如何に過去の勞力を利用して以て將來の努力を統制すべきかを示すものである。最廣義に於ては、論理的立場はそれ自ら心理學的である。それは經驗の發達に於ける一點としての意味を有し、その辯明は將來の成長を保證する點に其機能を有する。

それ故に、學課及學習の諸分科に於ける主題を經驗の中に再び就かしむる必要がある。主題はそれが初に抽象されたる經驗へと復歸せしめねばならぬ。それは心理學的見地より見るを要する、即ち主題がその起源と意義とを有する所の直接的な個性的な經驗を爲す事の中にそれが轉歸され翻譯されねばならぬ。

總ての學課又は主題は斯くして二様の局面を有す、一は科學者として科學者に對する局面であり、他は教師に對する局面である。是等の二局面は決して反對せるものでも矛盾せるものでもないが、又直に同一でもない。科學者としては、主題は、新問題を見定め新研究に着手し斯くして是等を檢證せられたる成果に持來すに當つて用ひらるべき真理の所與體を表示する。彼には科學の主題は獨立せるものである。



彼は其各部分を互に参照し、新事項を之と聯結する。彼は科學者としては其特殊的領域外に出づるの用はない、若し彼が斯く爲せばそは只同じ一般的種類の事項を更に多く得んが爲である。然るに教師の問題は之とは趣を異にする。教師として彼は彼が教ふる科學に新事項を附加する事に關與しない。即ち新假説を提出し又は之を検證する等の事は無い。彼は科學の主題に關しては經驗の發展に於ける或る段階と形相とを代表するものとして關與する。彼の問題は生命的な人格的な經驗（體驗）を爲さしむる事である。それ故に、教師として彼の關與する所は、主題が經驗の一部となるが如き方法である。それが爲には、(1)子供の現在に於て主題に關係して有用なるものがあるか、(2)是等の諸要素が如何にして用ひらるべきか(3)主題に就ての彼自身の智識が一方子供に要求と所爲とを解説するを如何に助くるか、(4)更に他方子供が成長が適當に指導されんが爲に子供が置かるゝを要する環境（媒質）を此智識が如何に決定するか等の諸問題を解決せねばならぬ。彼は全體的にして且成長しつつある經驗内の相關的要素としての主題に關與してゐる。かく主題を觀る事は之を心理學的に見る事である。（つづく）