

# 教育における自由と指導

東京女子高等師範學校教授

吉

田

昇

戦時中の強制から解放されて、教育はその本来の姿をとりもどすようになって来た。自由な雰圍氣が、教育に活氣を興えているのである。しかし、それとともに極端な自由の弊害もいろいろと話題に上っている。われわれは教育を振興するため正しい自由さを、今こそ確立すると共に、そのあり方を吟味しなくてはならない。この問題について一つの示唆を興えるものは、幼児の教育である。幼児の教育はこれまで自由ということが屢々主張され、その考え方が教育の基調となつてゐるからである。誰でも幼児に接するものは、その能力を思うまゝに發揮させ、のびのびと育て、ゆこうと願うのである。この分野では指導ということよりも、自由な活動の方が何よりも必要だと見做されるからである。フレールにしても、モンテソリーにしても、幼児の教育に關心をもつたものは、この點を強く指摘して、新しい教育の原理をうちたてた。教育における自由ということは、他のすべての分野で先立つて、幼児教育の領域では動かすことの出来ない原理となつたのである。このために、戦時中ですら、幼児教育に強

制的な指導の原理が導入されて来たのは最も遅く、且つ最も輕微だつた。暖き愛につつまれた自由の雰圍氣は、それほど幼児教育の生命ともいふべきものとなつてゐるのである。それ故、この分野においていかなる指導が缺くべからざるものであるかを知ることが、他の段階での問題に連關する大切な事柄であると思われる。

○

この問題を吟味するためには、先づ自由なる雰圍氣に於ける幼児が現實にいかなる指導を受けてゐるかということが明らかにされなくてはならない。完全に自由を興えることを標榜する學園として代表的なものは、モンテソリーの「兒童の家」である。こゝでは、一切の指導はさし控えられ、兒童の自由は徹底的に認められる。教師は進んで教えようとしてはいけない。兒童の興味を伸ばし、その間に答えるだけである。だが、それではこの樂園は兒童を指導することはしないのであろうか、否、その反對である。モンテソリー自身、或

る學校の受持ちの教師が全く兒童を放任して、秩序が亂雑になつたといふので、彼女自身が、これに代つてよい態を興えたといふことが書かれている。また、この學園を視察した人々も、直接的な指導こそ見られないが、間接的な指導のためには、十分に手がつくされてゐることを記している。例えば、生徒が靜肅を保つことにしても、音を立てないで歩く遊戯が示唆され、生徒は教師でないにしても、多くの仲間から靜かにするように要求されるというのである。即ち、完全なる自由といつても、生徒の各人の欲する活動は、必ずしも純粹に生物學的な要求のみによつてゐるわけではなく、その興味の方角を決定するものは、或る場合には教師の示唆であり、更に生徒同志の模倣によることが多いのである。

このような、間接的な指導が行われていることは、單に不可避な混入としてのみ認めるわけにはゆかない。このような指導は、かえつて幼兒の教育に必要なものだからである。若しも、幼兒に何等の指導も行われないとするならば、幼兒の自然な成長というものも決して望むことはできないからである。幼兒が言葉を感じるにしても、自然に模倣するだけでなく、この模倣を或る場合に賞讃し、他の場合に非難する人がいるからこそ、幼兒は正しく言葉を使用するようになるのである。若しも幼兒が全く放任されて、正しい言葉の使い方も多くの年月を試行錯誤によつてやつと獲得するようであれば、到底正常なのびくした發達は望めないであらう。まして、道徳的な觀念とか理想とかいふ兒童に理解できないようなこ

とは、指導なくして到達されないとこゝろである。しかし、このような指導を受けたものゝ方が、圓滿な發達をとげることには、一般の家庭に育つたものと、戦争による浮浪兒とを比べて見れば、明瞭であらう。浮浪兒は一切、自分の價值判断のみによつて行動するため、食生活にのみ強い關心をもつて居り他の事柄に無關心となり、その價值觀が偏狹となるため、正當の發達をとげるために非常な困難に遭遇するのである。かくて、自由な勞働氣につままれた幼兒教育の分野において、最も自由を主張する學園すらも、指導の要素を多分に含んでゐることを知らなければならぬ。

### ○

教育における完全な自由が標語として掲げられ、一切の指導を排除しようとするモンテソリーの學園すら指導を行つてゐるとするならば、一切の指導が排除されるべきなのではなく、教育的に誤つた指導のみが排除されるべきであると考へなくてはならない。しからば、悪い指導とは一體何であらうか。モンテソリーの思想の中に現われる間接指導の思想を推しすすめて言えば、次のように要約されるかも知れない。被教育者の求めるもの、つまり、被教育者の意欲とか興味とかに基いてゐる手段方法について指導が爲されてもよいが、その意欲とか興味とか思想には指導が行われてはならないと。この考え方は、一應兒童の人間としての權利をも尊重し、その指導をも可能にする様に思われる。教育において兒童の興味

とか動機を正さざるだけ尊重するという近代教育學の精神をも満足させるものといえよう。しかし、被教育者の動機と方法とを指導すべきものと指導すべからざるものに峻別することは果して妥當なことであらうか。

○  
教育の現實を捉えてみるならば、各人の實際にもつては、動機、興味、態度をそのまま手を觸れるべからざる神聖な殿堂と見做すことは、かえつて教育の正しい理解から遠ざかることになりはしないであらうか。動機とか興味とかは、決して先天的傾向のみに基くものでなく、環境の影響を大いに含んでいるからである。人間は、或る行動を行つて、満足な結果を得ると、その專柄に<sup>10</sup>のヴェクトルを感じるようになり興味を示す様になる。そして、このことが繰返されると、急激に變化しない一定の態度を形成することとなる。このように満足な結果を興えるものは、或る場合には、その人自身に原因をもつてゐる。食欲とか健康感とかを含む感覺的な満足はこの種類に屬する。より高い程度のこと柄については論理的な整合とか、道德的な正しさを得るといふような、情操的満足が、その標準となる。しかし、多くの場合、この他の人々の判断を基礎とする賞讃と非難が入つてくる。即ち、満足な結果といふことのなかには、他の人々の賞讃を得るといふことが、重要となつてくる。既に例としてあげた、幼児がはじめて言葉を感じる場合でも、その發音に對して、大人の

賞讃があることが、必要不可欠の條件となつて来る。道德的な行爲や美的な評價についても同様のことがいわれる。他の人々の賞讃と非難が言葉で現わされなくても、どれほど強力なものであるかは、チリングがドイツの初等學院で試みた實驗によつて明らかである。この實驗とは、體操のとき右手を舉げるべきときに指導的な位置にある幾人かの生徒に豫め内緒で、申渡して左手を舉げさせた。そして、間違つた生徒を、皆に指摘させたところ指摘されたものは正しく右手を舉げた子供達だつたといふことである。この場合は、生徒各自の自分自身で行う判断よりも、集團の評価の方が結果の満足不満足に遙かに強い影響を興えていることが知られるのである。同様に繪畫の批評について、専門家の意見が、全體の人々に強く影響するという事實も實驗によつて知られている。この様な事柄から、各人の持つてゐる興味や態度が必ずしも、自分自身のものでないといふことも言えるのである。このような反省からモンテニーユのように、自分の判断以外は、一切頼らないようにしようとする態度も生れて来る。モンテニーユは次のように述べてゐる。

「他人のために暮すのはもう澤山。……何故、我等は、そういう自然及び理性の掟に逆いて迄、自己の満足を他人の権力下に繋ぐのか。……わしは、自然的要求は如何なる限界までゆくものかを考へて見る。そして、我が門口に立つ哀れな乞食がわしよりも愉快そうで健康なのを眺めて、自分を彼の立場に置き、彼のような心持にならうと試みる。」

モンテニエがすゝめるものは、健康と節度ある快樂と理性の満足とである。このやうな態度をとれば、各人は他の人々の評判によつて左右されず、心裕かな生活ができるというのである。實際、評判の影響を受け入れることが、いかに多くの弊害をつくり出してゐるかは、ルソーの「不平等起原論」によつても鮮やかに描き出されてゐる。彼によれば、權勢と評判が、人類の極度なる不平等と不幸とをつくり出したといふのである。

しかし、このように悟ることは、哲人の姿である。ひとびとが、このような状態に到達することは、一つの理想である。だが、すべての人間が最初から、自分の感覺的な満足と理性的な満足しか求めなかつたとしたならば、果して文明の進歩はあり得るであらうか。ひとが己の満足を捨て、他の人々のために盡そうとする氣持がなくなれば、社會も文化も崩壊するに違いない。勿論、このような氣持ちが、他の人々の意見によつてではなく、自分自身の理性によつて行われることが望ましいことは當然である。だが、善行は自然に人の心に生じて來るものであらうか。むしろ、行くことによつて學ぶという教育學の原則で示すように、初めは、他の人々の意見によつても、實際行われてはじめて、身についたものとなつてゆくのではあるまいか。言葉も、ひとに束縛するためではなく、われわれの思想を述べるために存在すべきものであるが、これを學ぶときには、ひとの賞讃と非難によつてこれを學び、それを使用することによつて束縛を離れてゆく

より仕方はないのである。「汝自らを知れ」という言葉は、多くの事柄について一定の態度がとられるようになつた後に、これを自分自身の最も満足する事柄を中心として、統一し再組織する青年期に與えらるべき指標なのである。

このように考へて來ると、意欲には自由を、問題の解決には指導をという原則も、幼兒期の教育に確立することは困難となつて來る。われわれは、よい指導と悪い指導の判別を知るためにモンテソリーの理論よりも寧ろ實際の方法から學ばなければならぬ。モンテソリーが、明らかに避けてゐるものは、直接的な指導である。間接的な指導というのは、兒童が指導されてゐるという感じない指導である。その指導が兒童の興味自體を變革するものであるかどうかは問うところではない。沈黙への關心は兒童には豫め存在しなかつたかも知れない。しかし、兒童が指導されてゐるという感じないうちに、これに興味をもつならば、この指導は爲されてもよいのである。このような指導の仕方は、兒童の意欲を弱めることがないという點に最も大きな特色をもつてゐる。この指導によれば、兒童が劣等感に陥つたり、學園を嫌ひになつたりする懼れはない。このようにして、初めて兒童がのび／＼と自信をもつて發表することが出来るのである。自から自信と責任をもつて事を處理する民主的な人間も、このような教育から生れて來るのである。モンテソリーの方法

が有効であると認められたのも、このような長所をもつていたからである。しかし、モンテッソリーの方法が、この様な點にその長所をもつているとするならば、教育の方法を間接指導にのみ限ることは果して正しいことであらうか。直接に大人が兒童を指導するときでも、大人と子供の間に強い愛情でつながれているときには、子供は何等指導されていることを感じないで、その評價に従うことがある。家庭における價値の評價が知らず識らずの間に、兒童に浸み込んでゆくのは、このような経路によるのである。このような直接指導は兒童の意欲を弱めることもないし、劣等感も起しはしない。そして、兒童に理解出来ない事柄については、或る程度このような大人の指導は必要なのである。若しこの指導が大人から與えられるから、兒童の自主性を害するというのであれば、モンテッソリーの行う間接指導のなかに、兒童の相互の間に強い影響があり、純粹な自主性といふ點から言えば、一層問題である點を含んでいることを挙げればよい。こゝにおいて、問題は、直接間接といつた形式的な差別が善悪を決定するのでないことが知られるであらう。要するに、兒童の意欲を弱めないように、のび／＼と成長せしめることが肝要なのであつて、何がこれを妨げているかということは、個々の具體的事例について研究されるべきなのであつて、これを形式的に判定する標準は、かえつて幾多の行き過ぎをつくり易いのである。民主主義的ということについても、青年期に至るまでの全教育道程を経て、十分に自分自身の判断に立つ

て行動できる人間がつくられ、その内容が人間性に立脚したものであればよいのであつて、すべての段階をおしなべて、一つの形式で判断することは正しい見方ではないと考えられる。われわれはモンテッソリーの教育界に與えた大きな刺戟と卓見に感謝すると共に、これが教育における自由と指導の正しい理解に導かれるように望むものである。

### ○幼稚園教員認定講習會 東京女子高等師範學校

期日 第一期七月二十一日から五日間

第二期十月八日から五日間

會場 東京女子高等師範學校

課目(第一期)

新法法及び教育基本法(四時間)

文部省調査局審議課長 西村 巖

學校教育法及び同法施行規則(六時間)

文部省學校教育局初等教育課長 坂元 彦太郎

新教育法原理(五時間)

東京女子高等師範學校教授 倉橋 惣三

教育心理學(第一期 八時間)

東京女子高等師範學校教授 牛島 義友

衛生養護(三時間)

東京帝國大學助教醫學博士 瀨川 功

幼兒遊戲指導(九時間)

東京女子高等師範學校教授 戸倉 ハル

なお第二期課目は、教育心理學、保育要領、實地研究、參觀、協議等が計畫されている。