

兒童と教科課程 (四)

デユキ一著
大塚喜一譯

吾人が初に記せし如き、兒童と教科課程とを互に相對立せしむる様な二様の見方を學科の主題に就て心に抱く事は失敗である。主題は、科學者の側から見れば、子供の現在の經驗に直接關係を持たない。主題は子供の經驗外に獨立せるものである。斯く考ふる事の危險は單に理論的のもののみではない。我等は實際的にあらゆる方面より脅かされる。教科書と教師とは、兒童に主題を提出するに際して各々其専門の立場より（註、教科書は教科課程本位に、教師は兒童本位に）互に相争ふ。此際主題が受くる修飾や訂正は、或る科學的困難の單なる除去であり且より低き智的水準へ一般的に歸納せしむる事に過ぎない。教材は、生活の言葉として翻譯せられたのではなくて、子供の現在の生活の代用物としてか或は附屬物として其儘に提示せられたのである。

斯かる結果として、次の如き三様の弊害を招來する。

第一に、子供が既に見、感じ、愛せるものと何等の有機的結合をも持たぬ教材は、全く形式的に象徴的なものとなつてしまふ。或考方によれば、形式及象徴は如何程にても高く見積り得る價值を有するも

のである。眞正の形式、眞の象徴なるものは、眞理の確認と發見との方法として役立つものである。是等は個人が最も確實に且廣汎に未開の領域に進出せんとする際の武器となる。又、是等は彼が過去の探索に於て獲得せる所のものを繼承して之を將來に向つて利用すべき手段である。しかも斯かる効用は、象徴が眞に象徴としての意義を有する時にのみ、即ちそれが、個人が既に經過して來た實際の諸経験を速記的に概括し且代表する時にのみ實現せられるものである。之に反し、外から提出されたる、最初の諸活動中に迄導き入れられてゐない象徴は、吾人の言を以てすれば裸の又はただの象徴である。それは死せる且空なるものである。扱て、或る事項は、算術地理文法等の何れにせよ、それが子供の生活の中に於てそれだけの爲に（他の間接的興味等に依らずして）或る意味ある位置を以前に占有した事のある何物かに導かれ且それより抽出せられたるものでなければ、其事項は斯かる死せる象徴と同列に墮せざるを得ない。それは實在ではない、只或諸條件が完成されるれば經驗されるであらうにと想定せらるゝ所の實在の記號となつてゐる。但、是等の諸條件は、他人の知れる何物かの如き事項を突然提示して兒童に之を學習すべく要求するのみにては滿されない。斯の如きは恰も該事項を或る象形文字として取扱ふが如く、若し人が之を解くべき鍵を有する際にのみ何等かの意味を有するであらう。此手掛り無かりせば、そは只心を蝕み且邪魔する所の死せる過重となるべき無駄な好奇心を残すのみである。

此外的提示の第二の害は動機化の缺乏である。如何なる事項や眞理と雖も、何等既有の知識經驗等に

關係無くして)全然新しきものを我物にし且同化すと豫め感ぜらるゝ如きものは無いと同様に、希求や必要や慾望等も亦或動機を、かけ橋として既知より未知に向ふものである。されば、主題を心理學的に見たる時即ち現在の諸傾向や諸活動の成果として之を見たる時は、問題となれる眞理を體得すれば一層適切に取扱はれ得る所の或る障礙を(知的・實際的・倫理的の何れにもせよ)現在に配置するは容易である。此必要は學習に對する動機を供給する。兒童自身の目指す目的は彼をして其達成の手段を獲得すべき道を行かしむ。之に反し、若し教材が單に學ぶべき學科としての外的形式にて直に提示されむか、欲求や目標の結帶環を缺ける事は明瞭である。我等が教授の際の「機械的」又は「死せる」等といふ所の缺陷は、動機と與ふる事を斯く缺けるが爲の結果である。(この缺陷が救濟されたる時)有機的といひ生命ありと云ふは相互作用の意味である——そは精神的要求と素材の供給とを相助的に活躍せしむるの謂である。

第三の害は、最も論理的な様式に整理されたる最も科學的な事項に於てさへ、それを子供に與ふる場合に外的な既製の様式にて提示したのでは其長所をも失ふといふ事である。餘りに難解にして把握されぬ或る方面を排除し且或る隨伴的困難を歸納するが爲には、科學的事項も亦或る修飾を受けねばならぬ。其結果どうなるか？ 科學者にとつて最も意義ある所のものや實際の考究及分類の論理に於て最も價値ある所のは落ちてしまふ。眞に思考を惹起する特質は曖昧にせられ、有機的に働く機能は消滅する。或は我等が普通に云ふが如く、推理力や抽象や一般化の才能は充分に發達せしめられてはゐない。

それ故、主題は其論理的價値に於て空にせられ、且それが論理的立場より見て意義を有するものであるが、「記憶」に對しては只の材料として現はるゝのみである。此事は矛盾を示す、即ち子供は大人の論理的形成からも又彼が先天的に有せる理解と適應との力能からも何等の利益を得ない事となる。斯くては子供の論法は足枷せられ制御せられるのである。

そうして一二世紀以前に科學的生命を得つゝあつた所のもの今は無味平凡なる殘骸となれるもの、詳言すれば遠き以前の人々が或時嘗て經驗した所のものに基いて或他の人が嘗て形成せる所のもの、減弱せる回想、つまり實際に科學ではないものを子供が得てゐなければ我々は寧ろ僥倖といふべきではあるまいか。(斯かる弊害の可能性あり)

上述の諸弊害の連續は尙止まない。誤れる諸學説が互に相反するに當り、反對者の手中に突進するはよくある通弊である。心理學的考察なるものは、或る一方面に於ては輕視される事も推退けられる事もあらうが、全然之を押出す事は(思考の必然上)不可能である。之を戸の外に投出せば窓より歸つて來る。心と其材料との間には何とかして且何處かで動機が訴へられ結合が造られざるを得ない。此結合を無からしむといふ事は問題にはならない。(物心の結合無ければ思考は成立せず)問題となるは只其結合が材料自身の中より心への關係に於て出來たものか又は他の外的起源から課せられたものかといふ事である。若し諸學課の主題が兒童の擴張しつゝある意識の中に適當の位置を有するが如きものならば、若

しそれが彼自身の過去の行爲や思考から産れ出てそれ以上の達成と受納力との應用の中へと成長するならば、然らば所謂「興味」を起しめむが爲に何等方法上の工夫や技巧に頼るの要はない。心理學的に見るとは興味の問題である。興味(關心)はそれが其生活の價値を分有する様な工合に意識生活の全體の中に置かれてゐる。之に反し、外的に提示されたる材料即ち子供に縁遠き立場と態度の中に考へられ發生し彼に反對の動機の中に發展したものはそれ自身斯かる位置を有しない。故に材料を子供に押付けんが爲に冒險的な挺の作用や、追ひ込まんが爲の虚構の練習や、誘餌せんが爲の賄賂等に頼らねばならなくなる。

主題に何等かの心理學的意味を與へんが爲に、斯く三様の外的方途に依頼する事は、茲に言ふ價値があらう。親しみは現狀不滿を感ぜしむるが又何か愛情に似たるものを起さしめる。我等は平常用以馴れてゐる鎖も之を取外せば失ふに至る。最初は恐ろしき顔色をなせるものも風習に依て遂には之を抱くに至るは昔話に語られる所である。無意味なるが故に不愉快に感ぜられてゐた諸活動も、若し充分に永く之を固執するならば好適のものとならう。おさまりの又は機械的な行動に於ても、斯かる作用の様式を要求し且其他のすべての種類のものを除く様に諸條件が絶えず與へらるゝならば心に興味を起さしむる事が出来る。愚鈍なる手段や空虚なる練習が「子供が是等の中に斯様なる「興味」を有する」の故を以て抗辯せられ讚美せらるゝを、余は屢々耳にした。然り、これは最悪の場合である。心は、價値ある働

きより閉め出され好適なる遂行の味を失ふて、斯くて尙漸く知り且爲すべく残されたるレベルまで下落し、幽閉され束縛されたる経験の中に無理に興味を見出してゐるのである。

練習、それ、自體に満足を見出す事は、心の正常法である。而して若し大なる意義多き仕事を爲す事を拒めば、心は其後に残されたる形式的な諸行動に自ら満足せんと試みる——而して此事が餘りに履々續けば、只斯かる諸行動に適應するを得ざる更に熱心なる活動が起らざる限り、我等の學校の成果に氣儘な規則な影響を及ぼすものである。象徴の形式的な理解力と其記憶の再生とに於ける興味なるものは、多くの生徒に於ては實在に於ける原本的にして生命潑濶たる興味に對する代用物となる。而して是等すべての結果、學習の課程の主題が個人の具體的な心への關係外に存するが故に、之を或種の働さに依て心へ關係付けるべき何等かの置換帶（つながり）が発見され骨折つて仕上げられねばならぬ。（註、心と其材料との間に何等かの結合がなければ其材料に對して心が働き様が無い旨を述べたる前説を想起せよ）

主題を働機化せんが爲めの今一つの代用物は對照効果のそれである。課業の材料は、若しそれ自身に興味がなければ、少くとも何か之に代るべき経験との對照に於て興味あらしむるを得る。例へば學科を學ぶ事は、叱られたり、一般の嘲笑を買つたり、放課後残されたり、悪い點を附けられたり、又は落第させられたりするよりは増してである。而して、「訓練」の名に於て行はるゝ多くの事や軟教育の教義に反對して努力と義務との旗幟を掲ぐる事の自慢も、諸種の身體的社會的個人的の苦痛を恐れ嫌ふのを利用

して所謂「興味」の皮相なる姿に訴ふる事に於て何等の優劣もない。斯かる方法に於ては主題は心に訴ふる所も無く又訴へ得まい。それは成長しつゝある經驗の中に其起源と位置とを有してゐない。それ故この訴は外的な千に一位の殆ど無關係な働きであつて、それは全くの反抗と反撥とにより、心が絶えず遠ざからむとしてさまよふてゐた材料を心に再び投げ付けるの用を爲すであらう。

人間性、實に性なればこそ、不愉快よりも愉快に、交替に苦痛を招くものよりも直接の快樂に其働機化を求むる傾向がある。而してそれ故に「興味」といふ語の僞の意味に近代の學説及實際が導かるゝに至つた。教材は、それ自身の特質に就て論ずれば、正に外的に選擇され形成されたるまゝに残されてゐる。それは地理・算術・文法に於て正に然りであつて、斯くては土地や言語や數量的實在に就ての兒童經驗の可能性は開發せられてはゐない。故に心を主題に引付けて置く事が困難となり、注意が散漫となる傾向を生ずる、何となれば他の諸行為や諸心象が心に雲集して學課を放逐するからである。此際正當な道は教材を變形する事である。即ち之を心理學的見地より見ることを詳言すればもう一度之を兒童生活の領域内に見出し且發展せしむる事である。しかし此事よりも、教材を其儘に殘して置いて他の方法の奸策によりて興味を呼起し、之に興味あらしめる事の方容易であり簡單である。これを比喻を以て云へば、教材の無趣味なる事を中間的な無關係なる材料を以て隠す事恰も之を砂糖の衣を以て蔽ふが如くに、子供が全く非本質的なる味を享樂する間に其まづき一片を嚙下し消化するに至らしむるのである。

しかし遺憾ながら此類推は當らない。精神的同化は意識に起る事項であつて、若し注意が實際の教材の上に働いてゐたのでなければ其教材は理解されてゐたのでは無く又子供の才能の中へと働きかけてもゐない。

結 論

然らば、兒童對教科課程の場合如何になるか。其判決は如何？ 我々が出立せし最初の原告被告の申立書に於ける根本的な誤謬は、子供を彼自身の無指導な自發に放任するかさもなければ外から彼に方向を指示するかの二途以外に選ぶべき道はないとの推察である。行爲は應答である。それは順應であり調整である。純粹の自己活動なるものは事實存在しない、何となればあらゆる活動は或る媒質に於て地位に於て且其諸條件に關係して起るものであるから。而して又一方、外から或る眞理を提出し又は挿入するが如き事も事實不可能である。總ての事は、心自身が外から提示せられた所のものに感應する際に受くる活動性に依存する。扱て、學習の課程を形成する所の知識の簡潔に述べられたる財貨の價值は、それが教育者をして兒童の環境を決定するを得しめ斯くして間接的なるものに依て指導するを得しむる所に存する。其最初の價值や最初の指示は教師に對するものであつて兒童に對するものではない。

それは教師に對して曰く「斯様々々のものが眞理と美と行爲とに於て此子供達に向つて開かれたる諸能力であり諸達成である」と。今や一日一日と狀況は兒童自身の諸活動を此方向に向つて彼等自身の斯

かる終極の達成へと不可避に動きつゝある事を見よ。科學や藝術や實業の何れにせよ、それが現今世界の趨勢として卿に啓示さるゝ所より要求せらるゝ兒童天性の發育が向ふべき運命を完成せしめよ。

次に子供の場合を述べやう。此際、自ら主張さるべきものは彼の現在の權利であり、練習さるべきものは彼の現在の受容力であり、實現せらるべきものは彼の現在の態度である。(註、子供の教育が完全ならば彼の現在の年齢に於て是等の諸條件が十分に活躍する。我等は現在存在せる子供の状態を斯かる當に然るべき理想に迄導かねばならぬ。)しかし、我々が教科課程と呼べるそのものの中に體現せられたる所の種族の經驗を教師が賢明に徹底的に知るにあらざれば、教師は子供の現在の權利や受容力や態度が如何なるものなるかを知らず、又如何にして是等のものが主張せられ練習せられ實現らせるべきかをも知らないであらう。(完)

本稿前回(一)及(二)の題「兒童と教科過程」は「教科課程」の誤につき訂正いたします。

モンテツソリー法の講習會

來春一月から六月迄、イタリイローマ市にモンテツソリー女史の感覺練習法の講習會が開催される。講習科 三五〇圓。