

兒童と教科過程 (一)

デュキー原著
大塚喜一譯

學說に於ける深遠なる差違は決して理由無き事ではなく、又捏造されたるものでもない。それは一個の本義的の問題そのものの中に存する相反せる諸要素より出て來るのである。(本義的とは、其諸要素があるがまゝに見た時矛盾して居ればこそ、問題となつてゐるものである。)即ち苟くも意義ある問題は、一見矛盾せる如き諸條件を包含する。而して其解決は、既に固定されたる語義から離れて、諸條件を他の見地から、從て新しき光の中に於て視る事に依てのみ來る。しかも此改造は思考の勞苦を待たねばならぬ。蓋し、舊觀念の古城を征服し舊知の事項より離脱する此の思索よりは、既に述べられたる所に執着して攻撃を防禦すべき支持物を探し求める事の方が何人にも容易な事であるからである。

斯くして諸學派が起り、意見の諸派が生ずる。各學派は自己に都合のよい諸條件の組を選んで是等を完全なる獨立せる眞理に編成するが、是等を一問題に於ける訂正を要する事項としての考察する事をしなす。

教育的過程に於ける基本的因子は未完成未發達の存在者である。而して或る社會的目標・意味・價值は

成人の成熟せる經驗の中に具體化せらる。教育的過程とは是等諸力の適當なる相互作用である。最も完全なる且最も自由無碍なる相互作用を容易にする様な具合に各々を他に關係せしめる所の概念は、教育學說の精髓である。

然し思考の努力は抑も此處に生ずる。各條件を分離し、他を排除して一を強調し是等を互に相對立せしむる事は、是等の各々が屬する本體を發見するよりも容易である。容易なる事は、子供の性質の中に何者かを又は成人の發達せる意識の中に何者かを把握して、全體的問題への鍵として是を主張する事である。但し斯の如き取扱が行はるゝ時、眞に眞面目なる實際問題——即ち前述の相互作用の問題——は忽ちにして非實際的なる、それ故に不可解なる、理論的問題に變態させられる。斯くして人々は、教育といふ事を確に且其の全體として見る事なく、矛盾せる各條項として見るに至る。吾人は茲に兒童對教科過程、個人的性質對社會的教養の場合を論ぜんとす。教育的見解の他のあらゆる分派の下に此對立が伏在してゐる。

子供は人格的接觸の幾分狭き世界に生活してゐる。事物はそれが密接に明瞭に彼自身の幸福か又は彼の家族や友人の幸福かに接觸するのでなければ、彼の經驗内に入り來る事は困難である。彼の世界は互に人格的關心を有する人々の世界であつて、事項や法則の領土ではない。外界の事實に附合するといふ意味の眞理ではなくして、愛情と同情とが其主眼である。斯かる事情に反して、學校に於て出會ふ學習

の道は、時に於ても空間に於ても無限に長く廣き材料を展開してゐる。子供は彼の親しき物理的環境から、殆ど一平方哩も面積のありそうな廣い世界——然り而して太陽系の際邊までも連れ出される。彼の個人的記憶や因習の小世界は全人類の歴史の永き幾世紀の重荷を負ふ事となる。

再び云へば、子供の生活は組織的全一的なるものである。彼は一題目から他の題目へ恰も一箇所から他の所へ飛歩く如くに速に容易に經過する。しかし其經過や途切れを意識しない。彼の心を領せる事物は彼の生活が持來したる人間の社會的興味の統一に依て互に保持せられてゐる。何でも彼の心の中で最上層にあるものが彼には其時の全宇宙を構成してゐる。其宇宙は液體で流れ易く、其内容は驚くべき速さを以て解體し且再生する。しかし結局、これは子供自身の世界である。それは彼自身の生活の統一と完全とを有する。彼が學校に行けば各種の學科は彼の世界を各部分に分つ。各學科は夫々特有の見地から一組の事項を抽象し分析する。

又、學校では是等主題の各々は分類される。諸事項はそれがもと經驗内にあつた原始の位置から引離されて、或一般原理に關係付けて並べ換へられる。分類は子供の經驗の關與する所ではなく、其諸物は個人的小區劃には來らない。情愛の生活力(生氣)と活動の結帯とは子供の個人的經驗の雜多を互に結合せしめる。成人の心は論理的に秩序立てられたる諸事項の概念に極めて親熟してゐるから、直接經驗の事項が一つの「研究」として又は學習の一分科として現はれる迄に受けねばならぬ分離や改造の多くあ

る事を理解せず又理解し得ない。智能によるには一原理を區別して決定せねばならず、諸事項はそれ自身としてではなく此原理に關係付けて説明されねばならない。是等の事項は全然抽象的且理想的なる一新中心の周圍に再び集められねばならない。是等總ての事は皆特殊な智的興味の發展を意味する。此事は事物を公平無私に客觀的に見る事即ち一個人の經驗内の位置や意味に無關係に見る能力を意味する。それは分析し綜合する能力を意味する。それは圓熟せる智的習慣と、一定の技術の指揮と、科學的精査の裝置とを意味する。分類されたる諸研究は一言にして云はゞ幾年かの科學の產物であつて、子供の經驗より來りしものではない。

子供と學課程との間の是等の見かけ上の偏倚と差違とは、殆ど限り無く廣げられる事も出来る。しかし吾人はこゝには次の基本的相違を示すのみにて充分である。

第一に、狭いがしかし人間的な子供の世界と之に對して非人格的ではあるが無限に廣がれる時空の世界。

第二に、子供の生活の統一と單純なる全心沒我と、學課の専門化と分科。

第三に、兒童生活の實際的情緒的結帶と、論理的分類と配列との抽象的原理

是等の矛盾せる諸要素から異れる教育上の學派が出て來る。一學派は學課の主題の重要なる事に注意を固定し、子供自身の經驗の諸内容をこれよりも輕視する。彼等は次の如くに云ふであらう。

「子供の生活は瑣細な狭い粗雑なるものではないか。然して學習に依て廣大なる宇宙の充實せる複合せる意味の總てが啓示せらるゝであらう。子供の生活は利己的な自己中心的な衝動的なものであるか。然して是等の學習の中に眞理と法則と秩序とを有する客觀的世界が見出される。子供の經驗は其時々氣隨と事情との爲めに混亂せる漠然たる不確定なるものであらう。然して學習は永久普遍の眞理の基礎の上に整頓せられたる世界即ち總てが測定され定義されたる世界を紹介する。それ故に吾人は教ゆ、子供の個人的特質や氣まぐれや經驗を無視し極小にせよ。是等は我等が除去するを要する所のものである。教育者としての我等の仕事は正に是等の表面的な偶發的事項に代ふるに安定せる秩序よき實體事實を以てする事であり、それは勉學と學課の中に見出される。

各問題を諸學科に、各學科を諸課程に各課程を專問的な諸事項と諸式とに順を追ふて分類せよ。子供をして一步一步是等の分たれたる諸部分の一一を收得すべく進ましめよ、かくして彼は遂に全體的基礎を獲得するに至るであらう。全體として見たる時は極めて長く思はれたる道も特殊的段階の一系列として考へらるれば容易に通曉せられる。斯くして主題の論理的細分と連絡とが強調せられる。教授の問題は論理的部分と順序とを與ふる題目を得る事と、是等の各部分と同様に確定せる且階級に分たれたる方法に依て分類する事との問題である。主題は目的を與へ且方法を定める。子供は只成熟せしめらるべき未成熟者である。彼は深めらるべき表面的存在者である。彼の狭き經驗は廣くせられねばならぬ。彼は

受入れ取入れる者で、彼が従順に教へられる様になつた時に彼の役目は果されるのである。

「さうではない」と他の學派は云ふ。「子供は出發點であり、中心であり、目的である。彼の發達彼の成長が理想である。そのみが標準を與へる。子供の成長にすべての學科が役立つべきで、各學科はそれが成長の要求に如何に役立つかに依て價值付けられる。人格や性質は主題以上のものである。知識や教示ではなくして、自己實現が到達點である。智識の全世界を獲得して自己自身を失ふは宗教に於けるが如く教育に於ても恐るべき運命である。且、主題は外から子供の中に入り得るものではない。學習は能動的なるものであつて、内から出發せる有機的同化を實質とする實に我等は子供と共に我等の立場を持ち、彼から出發せねばならぬ。學習の性質と分量との兩方共に定むる者は子供であつて主題ではない。

唯一の意義ある方法は、心の方で出掛けて同化してゆく處の『心の方法』である。而して教科の主題は、靈的食物即心への滋養材料に他ならぬ。主題それ自身だけでは消化して骨や肉や血になる事が出来ない。註、主題を與ふる際には之を受納し同化するべき素質が子供にあるかを先づ考へねばならぬ。主題が子供の情緒を動かし欲求を満し意志を働かせ、斯くして既知の經驗を豊富にし其心に融合同化されて始めて教育の育が全うされるのである。之に反し、凡そ學校内にて死せる機械的な形式的な總ての事物の原因は、正しく子供の生活や經驗課程に従屬せしむる所に發見せられる。かゝるが故に「勉強」はいやなものと同義語になり、學課は勞働と同様になるのである。

是等の二様の説に依て論ぜられたる子供と學課との此基本的反對論は、之を他の言葉に寫して述べる事か出来る。訓練」は學習の課程を擴大視する者の箴言であり、「興味」は「子供」を旗印に畫ける者の合詞である。前者の立場は論理的で後者の立場は心理的である。教師の側に於ては、前者は適當なる訓練と學識とを強調し、後者は子供への同情と其自然的本能を知る事とを要求する。「指導と統制」は一學派の、「自由と創始」は他學派の常套語である。一方に於ては法則が確立せられ、他方に於ては自發が要求せられる。保守派は多年の勞苦の中に達成せられたるものゝ保存を尊び、急進派は新鮮と變化と進歩とを喜ぶ。惰性と習慣性、混沌と無政府なる批難を前より撃ち後より返してゐる。義務の神聖なる權威を無視せるかと一方が叫べば、暴君的專制主義に依て個性を抑壓せる者よとの反擊に會ふのみである。

(以下次號)