

# 保育の教材と方法とに關するデエー 教授の意見

## 一 教材に就て

幼児教育に於けるシンボリズムは極めて有害なるものである。之れは出来るだけ避けなければならない。斯くて、出来るだけ現實な眞な物、そのまゝによる教育をしようとするには、教材を、兒童の平生親しく接觸するもの、中から取することに注意しなければならない。而して此の理由から幼児教育の教材を家庭生活に取るといふ吾人の主張が生れるのである。

蓋し、家庭生活は兒童の平生最常住に接觸する處のものであるのみならず、倫理的價值に富める多くの教訓が其中に無限に含まれて居る。しかも

## 紹 介 子

吾人が、吾人の幼稚園に於て、教材を家庭生活に限つて居ると、其の餘りに狭いといふことで批評を受ける。しかし、此の狭い處に、即ち教材を限局する處に却つて如何に積極的意義のあるかを考へられなければならない。彼の無暗に範圍の廣い教材（すなはち、工業界、軍隊、教會、國家といふ風に）を用ゆることは、四、五歳の幼兒の經驗の外のことを用ふことは、幼兒に眞の理解を與へないことで、おのづから無意味なシンボリズムに陥らせて仕舞ふことを免れない。のみならず其の知性の發達の上に及ぼす弊害は極めて多からざるを得ない。いろ／＼のことを、眞の理解を持たず、従つて何等眞實な情緒的反應なしに弄んでゆ

くといふことは、幼兒の心を知的に冷淡なものたらしめ、一切の直接現實の經驗に何等の興味をも持ち得ざらしめて仕舞ふ。かくて、彼等が小學校に進んだ時、其の新らしい、嚴格な意味で知的に取扱はるべき教材に對して、何となく既に經驗せるもの、如き感じから、興味が弱いものになつて仕舞ふことも起つて来る。幼兒教育がこんなことをして幼兒の生活を淺薄なものにして仕舞ふならば、其の罪は實に大きいのである。

且又、徒に範圍の廣い教材を用ふことは、幼兒に一つの事から他のことに、次に――心の移つてゆく習慣を養ふ危険がある。全體幼兒には、可なりな忍耐と或種の繼續力を持つて居るものである。勿論、一方には、幼兒に新奇を求める性のあることも事實である。そうしないと彼等は倦んで来る。吾人も亦、決して幼兒教育は單調であつてよいといふものではない。家庭生活は教材として、決して單調のものではない。その中に生活の

諸方面の種々の變化が含まれて居る。たゞ、全體を通じて關聯の感じがある。之れが大切なのである。さて此の關聯といふことは、兒童にとつては只一つに教材そのものに存する。すなはち此場合に於ては、幼兒は、今は此方面のことをし、次の時には、他の方面のことをし、此部分をし、他の部分をするといふ様に、其時々々の注意の向け處は違つても、つまりは家庭生活といふことに統一する。然るに、教材の範圍が徒に廣い場合には其の各部の間に、それ自身としての關聯がないから、外から關係をつけなければならない。そこで強めて造り出した順序で關聯をこしらへるといふ様なことになる。而して此の順序的關係のつけ方は、純ら知的(理論的)な關係である。爲に教師にのみ其の關聯がよく分つて居て、幼兒には少しも分つて居ないといふ様なことが起る。それでは少しも幼兒教育に適しないのである。

## 二 方法に就て

幼兒の教育の方法の要訣は、兒童の自然の衝動と本能とを捕へ、且つ之れを利用することにある而して、之れによつて、兒童の智覺或は判斷を高め又一層有用なる習慣を有せしむる様にしなければならぬ。又、其の意識を廣く且深からしめ、其の意志の統制の力を強からしめなければならぬ。若し此の結果を得ることなくば、幼兒の遊戲は、たゞに娛樂に終り、何等教育的價值を有しないものになる。

ところで、此の二つの要訣（即ち本能の捕捉と利用と）を並び失はない爲には、一般に、構成的作業が一番適當して居ると思はれる。蓋し、構成的作業は兒童自身の衝動に初まつて、一段高い處に結末するものである。而して、此の作業に於て、兒童は實に各種の材料に接觸し、其の接觸せる諸材料は以て實際的に之れを使用しようとする動機を促す觀察を、精確周密ならしめ、作らるゝ出來上りに就て、明瞭なる想像を養ひ、ものゝ計畫に

必要なる工夫發明の力を生ぜしめ、又集注的專心と、遂行に關する自己の責任を経験せしめる。のみならず、其の出來上りは、兒童自らが親しく視且つ觸れ得る處のものであつて、即ちみづから自己の作品を批評し、其の標準を向上せしめる。構成的仕事は、實に之れ等の貴重なる種々の利益を有して居るのである。

しかも、吾人は、幼稚園教育上此の問題に關して、一言して置く必要があると思ふことがある。それは模倣と暗示の心理に就てである。幼き兒童の心が非常に模倣的で、被暗示性に富んで居ることとは言ふ迄もない。又、之れ等によつて、其の粗奔なる力、未熟なる意識が豊富にされ、指導されてゆくものであることも言を俟たない。しかも、茲に深く考ふべきことがある。それは、之れ等の模倣や暗示を用ふるに際して、其の兒童の心との關係である。蓋し全體の原理として、模倣によつては如何なる活動と雖も創造せられることはない。出發は兒童から出なければならぬ。然る後、その茫漠に考へて居ることにハッキリした形を與へ

る爲に、お手本が役に立つて來るのである。即ち模倣の效果は、活動にあるのでなくして、觀念を明確ならしむる處にあるのである。兒童が、實行に當つて迄、其の手本に捕へられて居て、自己の心得に歸ることがないならば、彼はよりかゝるだけで、眞の發達は出來ない。つまり模倣は、はげまし助くるものであつて、創造するものではないのである。

是に於て、教師は、兒童がそれを意識的にあらはして來るまでに、何かを暗示する必要はない。寧ろ、心ある教師は、兒童みづからが自分の本能の意味し要求する處を知らない前に、こちらから察して仕舞ふのである。暗示は兒童の發達なる主なる傾向に一致して、それを外から適宜に刺激してゆく性質のものでなければならぬ。そして、兒童が識らず／＼に求めて居る處のものを誘ひ出すのである。而して、兒童が暗示に應じてゆく態度如何を觀察して居る時に、その暗示が兒童自身の發達を進める役に立つて居るものであるか、或は外から無理に押しつける様な働き方をして居る

ものかといふことが、よく分るものである。

以上と同様の議理は所謂指定作業の場合に於て一層充分に通用する。凡そ、兒童を其の放肆なる勝手の想像に放任して置くことゝ、一々外から指圖することによつて其の活動を支配してゆくことと、此の兩極端の間に、何等中正の途のないと考へて居る人達程不明な人はない。前にも述べた如く、兒童の發達の其の時期に於て如何なる力が發露しようとして居るかといふことを見、而して、如何にして、之れを誘導し、發表せしむるかを知らざるこそ、教師の任務といふものである。然るに、たゞ指定につぐに指定を以てして教育するならばそれは幼兒が以て表出すべき自分の心像を少しも持つて居ないといふことでなければならぬ。更に、徒に指定に盲従してゆくことは、自己統制の力を増すことではなくて、失ふことである。自分以外の原動力に寄りかゝらせてゆくことである。

Dewey: the School and the child の中より