

いわゆる準備練習について

オットー・サロモン

横山悦生 訳

教育技術(*uppfostningskonst*)において、何か適切でないものが「労働教授」としばしば呼ばれているが、それを単独で議論することはできないし、また議論してはならない。このことはいくら強調しても良い。普通教育(*almänbildning*)のために肉体労働を使うべきだと言う、何百年前から常に繰り返されてきた主張は、その主張者の教育学の見解と密接に関係しているのと同じように、いろいろな方向から進められてきた方法は同様にその教育学の見解と密接に関係していると見なすべきである。しかし問題は、前者は教育の目的であり、後者は教育の方法である。精神と肉体の力の、できる限りの全面的な発達を通して人を生活のために準備するように努めることが理性的な教育にとって明白であると考え人には、組織された肉体労働を彼の教育システムの中に位置づけなければならない。この点で何を為すべきかについて一致していることは、どのように為すべきかについて一致していることと同じではない。目的についての意見の一致は、必ずしも手段についての意見の一致をまったく前提としない。教育論の歴史は、しばしば違ったやり方で同じ最終目的に到達しようとすることを証明している。

恐らく各時期はその時期を生きた人によって、古いものと新しいものとの闘争の時期が転換期とみなされてきた。古いものが盾の後ろにある時に、新しいものが大きな歩幅であるいはゆっくりと止めることができないように前進する。この不断に進行している闘争の中に個々人や全人類の発達や進歩の一つの要因を見るために、古きものを全て悪いものと見なす必要はないし、逆に新しいものを全て良いものと見なす必要はない。古きものがその役割を果たし、演劇のオセロのように舞台から去り新しいものに場所を譲るが、新しいものはしばしば新しいものでなくて、その時に古いものが新しいものにとってかわったものである。人類の発展は一直線ではなくジグザグな道を行き、その道は連続する反応を通して前進する。その反応の一部はより悪い方向に後退するが、他の一部はよりよい方向へ前進するという特徴がある。これらの反応は世の中のすべてのものと同様にその発展に必要である。もし個々の人間が同じやりかたで常に遂行するならば人間が次第に機械化され、遂行されるべきことを考えることもなく興味もなく遂行する。しかし、それに対して人間が元気になることを強いられると、抵抗を克服することやまたは自分自身が抵抗を生み出すことが重要になる。人類全体もそうである。人類全体は発展の道に前進するための構えと覚悟を必要としている。その理由は克服すべき偏見が大きいことと、とり除きたい不正がこの偏見と同じ程度深く根付いているからである。しかし、ひとつの方向の偏りが反対の方向への偏りを生みだしやすい。揺れる振り子は真ん中で止まらない。振り子はある程度目標を超えてしまう。平衡状態になるまでに多くの左右の揺れを必要とするが、平衡状態になれば振り子の原動力は減少するか、完全に失われてしまう。静止状態はエネルギーが無い状態と必ずしも同じではないが、死んだような眠りの状態と同じである。上述のことは、レッシングが考える人間にとっての努力の意味である。彼によれば、「もし神が自分の前に立って、片手に真実を持ち、もう一方の手に真実を求める努力を持って、神がどちらかを選べという。私は答えるであろう。神よ、真実を求める努力を私に与えて下さい。真実は私にはふさわしくないで、真実はあなた自身が持っていてください。

人類としての人間は、個人としての人間と同じようにある程度の変化を必要としている。人間は何か新しいものを追求しなければならないか、または人間が何か新しいものと思えるようなものを追求しなければならない。より広義の文化の歴史は、これについて確かに多くのことを述べることもある。教育技術に関することの一部は、これについて少なくない例を提供することができる。これから述べるのは、その例の一つである。

教授法に関することで、次の問題よりも重要で深い意味を持つものはまず存在しない。「教育学的に擁護できる教育方法は、抽象的なものから具体的なものへ進んでいくべきか、またはその反対に具体的なものから出発し抽象的なものへ進んでいくべきか？」このことは教科や教授法についての論争の中心であることを容易に確信できるに違いない。

すなわち、この点においてわれわれはまさしく 18 世紀の終わりから始まっている転換期にいる。この転換期にルソーの有名な本『エミールあるいは教育(*uppfostran*)について』による影響によって、伝統的な古い教

育方法、すなわち抽象的な世界に対する突撃が始まった。それは子どもの本性と特にその精神生活についてのよりよい知識に基づいていた。また、それはより適切な選択やより適切なやり方への要求を提出した。この点にこそ、新しい教授法と古い教授法との間に闘争が生じ、現在も闘争が行なわれ、これからも続いていくことは疑いがない。その最終的な結果を知ることができる。しかし、その成果は実践的な教授に関してゆっくりと成熟する。というのは、古い教授法は深く根づいており、依然としてしぶとい抵抗をしているからである。

多くの点で興味深く、多くの知識を示している『教育学辞典』において、高く評価されているフランスの教育学者であり、学校改革者でもあるブイソンはとりわけ以下のように書いている。「人間が子どもを教えようとするとき、その授業を抽象的な概念から始める、すなわちすべての概念の中で最も抽象的な概念である一般的な概念から始めることが、至るところでどの時代でも最初のやり方であることを、教育の技術の歴史は示している。基本的な教科の最初の授業でもそうである。一人の子どもに読むことを教えることに関して、10人中9人の教師は子どもにすべての文字を一つ一つ発音させるやり方しか知らない。しかし、子どもにとって個々の独立した文字は、現実とのつながりのない、使い方のわからない、価値のない、抽象的なしるしにしか過ぎない！教師は文法に関して定義から始める。その言葉のほとんどは小さな子どもには理解されない（子どもは「文法という言葉も」「技術という言葉も」「正しい」という言葉もこれらの抽象的な言葉を理解できない）。さらに教師は子どもに文の成分—抽象的なものの新しい連鎖—を列挙させる。教師は文の各成分について定義や規則や例外を示して授業を続ける。教師は算数の授業で、数字、単位、偶数奇数や自然数、四則計算等々の抽象的なものについての定義を与えることで、何かの具体的な例をあげることなしに、論理的にあまり正しくない方法に従う。

地理は、一連の準備的な概念から入る、すなわち概念が実態に適用されるとすぐに一連の定義と概念のよって準備的な概念は抽象的な概念の下におかれる。すなわち定義や一般的な概念は子どもにはあまりに難しいので、子どもは自らの経験に基づいて考えることはできない。地球が丸いということを確認するための感覚の助けを子どもは持たない。また、回転軸や赤道や軌道や回転の定義を理解するための感覚の助けを子どもはもたない。それゆえにいろいろな教科で教師の活動の最初から彼らの望みであったのは、次のことであった。教師が教えている科学について一般的な基本テーゼから出発して、その基本テーゼをいくつかの抽象的な概念に分け、一つ一つのこれらの概念を定義し、生徒にこれらの概念を学習させる。その定義から法則や公式を導き、科学の理論的な仕組み全体を定義から定義へ、章から章へと説明することを教師は続ける。次に練習や例や問題の形で先の定義や法則や公式を適用することで終わる。」

10人の教師の中の恐らく9人の教師が自分の授業の際になぜこうした方法を使うのかを説明することは難しくないのであろう。それは逆転したやり方であり、馬鹿げたやり方であると強い表現を使うことに全くためらいはない。教師は自分の説明を論理的にし、一般的なことから個別のことへ、基本テーゼからその適用へ、単純なものからより複雑なものへと導きたいという全く単純な理由からそうするのである。しかし残念なことに、教師はここで基本テーゼと結論について説明者（教師）がすでに知っているところの科学における論理的で容易に見通せる説明と、子どもの理解の自然なプロセスや子どもが知識に到達できる方法、人類が知識に到達した方法とを取り違えている。しかし、これらの二つの道は互いに逆方向である。子どもは大人のような見方をしていないし、そうすることも出来ない。古い時代の人類と違うように子どもは現在の人類が持っている外的及び内的な世界についてのイメージは大人と同じではない。大人にとって抽象的なものは、具体的な現実と同じように理解することが容易である。大人は具体的な現実から抽象的なものを引き出し、また具体的な現実から大人はまとまりをつくる。子どもにとってはそうではない。それゆえ教師が自分の観点から見るとき、より単純なものからより複雑なものへと進むとき、それは子どもにとって反対の道を行くことになる。

これを示すいくつかの例を挙げよう。三角形は3つの直線によって区切られた平面であるが、直角三角形については「一つの直角と二つの鋭角からなる」ということを定義に加えなければならない。論理的な観点から見て、直角三角形は一般的な三角形よりもより複雑である。同じように定義としての形は平面の形よりもより単純であり、平面の形は四つの辺のある形よりもより単純である。それはまた平行四辺形よりもより単純であり、また平行四辺形は長方形よりもより単純である。有機体、植物、木、トウヒ、モミも同じである。論理的に見れば、それぞれの下位のカテゴリーがより複雑なものになり、最も近い上位のカテゴリーよりも複雑なものになる。しかし、われわれの理解にとってこれらすべてが「単純で」純粋な抽象化であり、それらはわれわれの外的な感覚にとって接近しやすいものではない。それらの感覚の助けによって、われわれは直角、鋭角、鈍角をもった三角形を理解することができる。しかし、当然角度の点で定義を持たない三角形を空想の力をか

りてその像を描くことはできない、また思い浮かべることができない。われわれは感覚によって木を知覚するとき、常にそれは特定の木、例えばヒノキ、白樺、樫、ブナ、または他の木の種類に属する個体である。一般としての木は一般としての馬と同じように自然界の中で見つけることができない。自然界では、黒い馬、黄色い馬、茶色の馬などがわれわれの感覚の前に現れるが、色の点で何も言えない馬は実際には存在しない。一般的な概念としての三角形、木、馬はわれわれにとってしばしばかなり面倒な抽象化のプロセスを通してのみ存在する。そのプロセスにおいては思考の助けによって、ある三角形が他の三角形と区別され、ある木が他の木と区別され、ある馬が他の馬と区別されるものを取り除かれ、すべての三角形、すべての木、すべての馬の共通の特徴だけが残される。自然や物質的な現実においては、論理的な意味での単純なものは存在しないのであり、多くの定義や多くの特徴をもつ複雑でないものは何もない。この意味においてより単純なものからより複雑なものへと移行することは、外的な感覚によって知覚できないものから始め、そこから外的な感覚で知覚できるものへと導くことと同じであると言えよう。このことは大人や教師の思考方法であり、すでにできあがった抽象は大人や教師にとっては道具として使えるものである。しかしこれは現実に子どもに当てはまるであろうか？

ルソーはこの問いに答えてきた。子ども時代は抽象の時期ではなく、感覚による知覚の時期であり、知性の年齢に達するまでは子どもは概念ではなく、像を受けとる。「われわれは子どもの立場に自らをおくことができない。われわれは子どもたちの思考に入らない。われわれは子どもたちにわれわれの考え方を貸そうとしている。つまりわれわれは常にわれわれの論理を追っている。われわれは子どもたちの頭脳に狂ったこと間違っただことを覚え込ませようとしている」。感覚は人間の能力のなかで最初に役立つものである。それゆえ最初につくられるのは感覚であろう。感覚はそれ自体最も忘れられる、あるいは無視される能力である。精神に入ってくるすべてのものごとは感覚を通して入ってくるので、人間の最初の知覚は感覚の知覚である。われわれの最初の哲学の教師はわれわれの足であり、手であり、目である。すべてこれらのことを本によって置き換えるのはわれわれに考えることを教えない。それは他人の思考を利用することを教える、多くのことを信じることを教えるが、それは何かを知ることではない。一つの技術を練習する際に、使う道具を準備することから始めなければならない。思考することを学ぶためには、思考能力の道具である感覚や感覚器官を訓練しなければならない。ルソーは『教育技術の自然の福音書』においてこの精神で語っている。さらに彼は人間の最初の知覚の形成がいかに起こるべきかについてよく参考になる指針を残している。その指針はとりわけ子どもの最初の教育の分野で重要なアイデアを与えたものであった。彼の叙述の全体を通して以下のような警告が赤い糸のように貫いている。具体的な現実を、子どもの外的な感覚の前に現れてくる具体的な現実を個々の授業の出発点にしなさい。抽象が空疎にさせる、または間違わせる危険が存在する限り抽象的なものを避けなさい。授業においてそのような逆さまのやり方によって、子どもは「単語」以外には何も学ばなくなる。「さらに単語、常に単語しか学ばなくなる。

このようにしてペスタロッチが登場した。彼の偉大なる仕事は教育における愛だけではなく、本当の意味で実りある授業のためのきわめて重要な基礎として、直観教授を導入したことである。彼が何よりも授業からなくしたかったのはこの空虚なおしゃべりであり、「子どもにとってなんの背景も持たないものごとについて、無駄なおしゃべりである。それは、子どもが理解していない、心の中にも抱いていないものごとについての無駄なおしゃべりであり、それを記憶と想像力で満たすことによって、生活における実践的な日常知をそれらによって説明するようなことに導く」。学校の悪は「人間の魂が感覚的な直観から明白な概念にまで高められるという永遠の法則のもとに」すべての授業が組織される時にのみ最終的になおすことができる。ペスタロッチがかなり鋭く強調しているが、二つのすぐれた教授方法はなく、またあり得ない。「すなわち、自然の永遠の法則に完全に従う方法が唯一のすぐれた方法である」。すべての教育的な教授(bildande undervisning)は、いわば子ども自身から引き出さなくてはならない。「私が何であるかのすべては、私のしたいことすべては、私のすべきことすべては、私自身から来ている。それならば、私の知識もまた私自身を出発点としていないであろうか？」ペスタロッチはさらに述べる。「あなたは肉体的な生命的な存在そのものとして、五つの感覚以外の何物でもない。したがって、あなたの概念(begrepp)における明晰さと暗さは、絶対的に必然的に外的な対象物とあなたの五つの感覚との間の近さと遠さからきている。すなわち、あなた自身か、またはあなたの考え(föreställning)があなた自身の中で統一されるような中間点からきている。いろいろな教科に関係するすべての知識は、究極的にはわれわれの周りの世界から徐々に受け取る感覚的な印象に基礎があり、自然にしたがった教育(naturenlig undervisning)は子どもたちにこれらの感覚的な印象を区別することを教えずにはならな

い。これらの感覚的な印象は、本来は混乱と不明確さによって特徴づけられる。しかし、感覚的な印象は計画的な組織化によって最初は確定化へ、次に確定化から明白化へ、最終的には明白化から明瞭化へと次第に高められる。またはペスタロッチによって表現されたように「意識に対象の全体や形や名称を与えることを通して、それについての私の知識は確定化された知識になる。私が次第に対象のすべての他の性質についての知識を得ることを通して、私にとってそれは明白化された知識になる。すべてのこれらの特徴の間の関連について意識することを通して、最終的にそれは私にとって明瞭化された知識となる」。ペスタロッチによれば、これは暗い直観から確定化された直観へ、確定化された直観から明白化された考え(föreställning)へ、明白化された考えから明瞭な概念(begrepp)へと導かれる唯一可能な道である。「キノコが雨天のもとでどんな堆肥からでも急速に伸びてくるのと同じように、漠然とした知識は太陽の光の中ですぐに消え、澄んだ青空はその存在にとって毒と認めなければならない。」

さらにペスタロッチは叫ぶ。「友よ！もし人類の教育の本質のために私が何を成し遂げたかを振り返って問うならば、あらゆる知識の絶対的な基礎として、直観が教育の最高の基本テーゼであると定めたことであると思う。

ペスタロッチ自身が具体的な事実から出発した教育をどのように考えたかについての具体的な例をあげることは確かに興味深い。彼の有名な本『リーンハルトとゲルトルート』のある章は教育学の卓越した基本文献の一つとして知られているが、優れた例である。章の題名には次のように書かれている。「本ではなく、技術ではなく、生活それ自体が教育と教授の基礎である」。この章は、スウェーデン語に翻訳したセイファースによってなされた抜粋の中には入っていない。それゆえ、われわれはその内容の本質的なものを要約の形でここに再現しよう。

「生活それ自体は全範囲においてその子どもたちに影響を与え、子どもたちをつかむ。子どもたちがどのように生活に順応するか、生活を利用するかは、生活の教育がどこから出発し、話し言葉を学ぶことがいざ何かに従属的なものとしてついてくるかによる。生活は発音の練習をする以外の時にも話している。子どもたちはそこから単純な単語を組み立てるが、自分の子どもたちに話すことを教えるような一面的な意図はほとんど一言すら見られない。本来の話すことの教育を通して子どもたちに知識を身につけさせる意図もない。生活は本来の教材として子どもたちがすでに知っているものの名前を子どもたちに練習させるといった余計な努力は一度もしない。名前の練習という理由で子どもたちがすでに知っている名前を彼らの耳に入れることはしない。生活は実際子どもたちのレベルにしたがって、言葉を通して生活の事実に関する知識やこれらのものに関する子どもたちの経験の結果や子どもたちの観察による印象に関する知識を促す目的をもってのみ、子どもたちが知っているものについて語る。このような観点に導かれて、自然な言葉を使うために、生活は自分の子どもたちに教育の言葉を決して使わなかった、あるいは教えている母親の言葉を使わなかった。母親は自分の子どもに「これがあなたの頭ですよ」とか「これがあなたの鼻ですよ」とか「これがあなたの手ですよ」とか「これがあなたの指ですよ」とか、言わなかった。また、「あなたの目はどこにありますか」とか「あなたの耳はどこにありますか」とか「あなたの髪はどこにありますか」等々も言わなかった。逆に自然な言葉を話すために、母親は心配の言葉や心配に満ちた言葉を使い、その子どもが必要としていることとかかわって、現実の心配に駆られて語りかけた。「来なさい。手を洗ってあげましょう」「髪を櫛で整えましょう」「指の爪を切ってあげましょう」「鼻水を拭いてあげましょう」「頭を傾けすぎないでね」。母親が子どもたちに話すことを教えたやり方は、母親が話しているときはどの瞬間でも、子どもの立場や関係や必要や義務と関係のないような、人間のためにならないような、空疎なおしゃべりはまったくなかった。母親が自分の子どもに語りかけた一つ一つの言葉は、子どもの生活や環境と最も密接な関係があった。この点において、それらの言葉は生きていることそれ自体であった。言葉によるこのような教育は、母親の実際の指導の精神に隠されていて、いつもそこから出発し、いつもそこへと向かった。母親が子どもに手で触れるごとに、母親が子どもに視線を送るごとに、それらが子どもの心をつかみ、その魂に生命を満ちし、子どもの手をあらゆる必要で有用なもののために活動させた。目に見えない精神について母親自身が意識せず、目に見えない精神が徐々に前進する真実と力へと母親を高めた。この真実と力によって、われわれ自身の自然がわれわれの世代の力を発達させている。われわれの教育技術の影響は、その真実と力と一致しなければならない。その真実と力は、残念ながらわれわれ人間の墮落によって教育技術の影響と対立しているが、もう一つの結果は、一人一人の子どもにそれぞれの年齢に応じて、思慮深く、はやくできて、活発で、それらがその年齢で当然あるべき姿であることが要求され

る。学校で教えられる多くのことについては知らないけれども、自惚れではなく、素晴らしいことでもなく、疲れを知らなく、それで満足し、その立場にしては知っていたことやできたことすべてにおいて完全であったという結果になった。

子どもたちが知っていることは半端ではない。子どもたちに成熟した観察を通して、子どもの力を発達させる練習を通して、環境から明白な意識へ導かれることによって、子どもたちはそれを知る。子どもたちができるとすべてに命を与えるとき、彼らが知っていたことについて、ごく単純に、しかし自信を持って力強く表現することができた。子どもたちはあたかもその場で学んだのではないかのよう、以前に子どもたちがその知識を知っていたかのよう、母親が目の前で表現したことすべてを理解した。事実まったくそうである。母親の教育は本来何かを植えつけたのではなくて、ただ子どもたち自身に眠っている力を発達させたものである。その力を通して子どもたちが外から経験し、自分自身と自分の力を通して獲得したものとして理解したことを受け取る。それは、子どもたちに加えられた、未知のものではない。

子どもたちが話すことを学んだ方法が子どもたちの生活と結びついていたのと同じように、計算の知識と技能は、生活を出発点として子どもたちの生活の現実と関連させられていた。母親は子どもたちと一緒に部屋の長さや幅を歩数で計算した。偶然、一つの部屋に5本の指のように5つの窓枠が一つの列にあったとき、母親は2列の窓をとり、10という数を直観させる際に、指の助けだけよりも進めることができた。子どもたちは紡いだときに糸の本数を数えることができた。撚糸を紐によじったときに、糸車の回転数を数えることができた。母親は、短いと長い、狭いと広い、鋭いと鈍い、丸いと角ばっているという直観性を明らかにすることを通して、測定の基本を子どもたちに教えた。母親は子どもたちに自然の現象に最も多面的なやり方で注目させた。家庭生活の中で、つまり台所で、部屋で、馬舎で、森で、畑で、子どもたちの前に自然現象が現れた。母親が注目させたのは、自然現象への参加の形態ではなかった。自然そのものが子どもたちの生活の出来事や義務や喜びや必要において、子どもたちの前に現れた。食事の準備をしたり、かまどに火をつけたり、薪と水を運んだりして子どもたちが母親を助けることで、一方で対象物についての単純ではあっても正確な直観を通して、火や水や空気や風や煙の作用を知ること子どもたちは学んだ。静止した容器での水、噴き出している泉の水、水が塩の溶かす作用や火を消す作用等々、さらに薪の炭や灰への変化や腐敗への移行を学ぶ。しかしこれらすべてのことは多く語ることで子どもたちが学ぶのではなく、どのように対象が子どもたちの外的な感覚の前に現れ、どのように子どもたちの前で変化したかに注意を集中することで学ぶ。母親はこれらすべてを考慮して形成された直観力と注意力によってこれらの現象が自発的にもたらした印象に子どもたちを完全にまかせた。母親は子どもたちが自分自身で進めるよりも教育を通してさらに一歩進めさせることは考えていなかった。しかし、母親が子どもたちに実際に教えたことや子どもたちが実際に学ばなければならないことを子どもたちは完全に学ばなければならない。完全なものだけが利用でき、完全に学んだものだけが次に進むことができると母親は強く主張した。

この世界におけるすべてのもの、少なくとも人間と関わるものすべて、人間によって生み出されるものすべてが相対的である。子どもの教育において具体的なものから出発し、抽象的なものに導くべきであるという法則は次のように正しく理解されなければならない。人間は比較的より具体的なものから一歩一歩より抽象的な世界に入り込まなければならない。その際直観性はそのように立てられる建物の基礎であるだけでなく、構造物であることが理解されなければならない。直観的なものと具体的なものはいつも一致するとは限らない。確かにわれわれの外的な感覚に入ってくる限り、具体的なものは常に少なくともある程度直観的なものであるが、しかしながら各人がよく知っているように本来の意味で具体的と呼べない《内的な直観性》が存在する。それは物質的なものでもなく、目に見えるものでもないからである。しかしそれは意識には抽象的な概念よりも比較的物質的なもの、目に見えるものとして現われる。直角三角形やフリーチョフによるヴァイキング船の操舵に関するイメージは「善良さ」「高潔さ」「勇敢さ」などの完全に抽象的な概念と比べて具体的な像として思い浮かべられる。心眼で呼び起こされたこれらの直観は具体的なものの近くにある。意図的にあるいは無意図的にそのような像が呼び起こされるが、それらは以前に外的な感覚の媒介によって完全に理解されたか、または前述の方法によって少なくとも一度は意識にもたらされた要素を合成したものである。人間はこのようにして見る機会があった人物やものや事件のイメージを思い起こすことができる、あるいは何かについて書かれたものを読んだり、聞いたりしたことについてのイメージを思い起こすことができる。あるいは模写を見たイメージや、最後には実際に存在しないところの外的な感覚によっては観察されることが不可能であるファンタジ

一を合成できる。教師は目の前にたとえ存在しなくても、自分の学校や教室や生徒たちを見ることができると同じように、どのようにグスタフ・アドルフがルッツェンの戦いで戦死するのか、英雄カール12世がベンデルの地でトルコ人たちをいかに手なずけるかについて、教師が当然どちらも目撃することがなかったとしても見る事ができる。しかし人間はもっと多くのことができる。人間は自分自身あるいは他人が見たことのイメージを頭の中でつくり上げることができるだけでなく、起こったことがないから観察されていないことについてのイメージも作ることができる。グスタフ・アドルフは絶対に自転車に乗った人ではなかった。しかし人間は困難なく空想においてこの雪の王が二つの車輪のついた鋼鉄の馬に乗って突進する姿をイメージすることができる。これと同様に人間が三つの尾を持つ猫や翼のある牛をイメージの中で呼び出す。しかし、現実の世界ではそのような化け物に出会ったこともなく、出会う可能性もない。クローマン氏が言うように「空想の世界は、抽象的な可能性の世界である。空想することで、自由になったり、危険を伴ったりする」。

しかし、人間が最初に出会うのは感覚を通して直接に理解した世界であり、抽象的な可能性の世界ではない。それゆえ子どもは大小の概念に到達するまでは、最初に大きい人と小さい人、大きい子牛と小さい子牛、大きい家と小さい家とを観察し比較しなければならない。《寛大さ》の概念が明瞭に理解されるまでは、ある人が困窮している人々にお金や有用な物を与えることに気づかなければならない。また語られているのを聞き、読まなければならない。さらに翼のある牛や三つの尾をもつ猫を空想できるまでは、普通の牛や普通の猫を見た体験がなくてはならない。自然も人間の生活も子どもに具体的なもの、すなわち複雑な現実を提供する。それはまさしくより大きな直観を伴うからより理解しやすい。もぎ取られた枝は、幹と繋がった枝と同じくらいよい直観の教材ではない。1匹のライオンが実際にどのように見えるかについてのイメージは、この動物の個々の特殊な部分の直観を通しては明確にはならない。ライオンの頭や手足やたてがみや尻尾等を知ることによってでも、そうした各々の部位を後にこの動物へと組み立てることによってでも明確にならない。たとえライオンが当然各々の部分よりもより複合的なものであったとしても、子どもにとってライオンそのものは個々の部分よりも理解しやすいものである。それは、煙の出ている煙突の家屋は、個々の比較的単純な部分(ドア、窓枠、敷居、パネル、煙突、等々)よりも子どもの理解能力にとって容易であるのと同じように。

ペスタロッチからの引用されたものがわれわれに示しているように、直観という段階にある子どもたちにとって、複雑なものを単純なものにして、その教育の出発点をいわゆる個々に区分された要素にしてはならない。そうではなくて、互いに具体的な現実と結びつけるべきである。その方法はいわば分析—総合であるべきで、すなわち最初に具体的な現実を直観すること、次に子ども自身によって試みられた直観したものの分析、直観されたものを構成部分や要素に分解すること、最終的にはそれらをいろいろなやり方で総合することで行なければならない。その総合である「あなたの爪を切ってあげましょう」は、「これは爪である」、「これは指である」「どれがあなたの爪ですか?」「どこにあなたの指がありますか?」に先んじていなければならない。残念ながら直観することの預言者である父ペスタロッチはあまりにも多くの後継者たちから誤った理解や解釈をされてきた。ペスタロッチに由来する直観教授は、これらの後継者たちにおいては以下のようなものである。女教師があたかも上手なやり方で直観の対象である一羽の雌鳥の羽を抜いた後、子どもに抽象化された要素(羽)を見せ、言葉で説明している。子どもたちを木と木の間長い間止めておくがゆえに、森というものをまったく忘れてしまう。文字は殺し、精神は生かす。多くの直観の講義は意味のない言葉になってしまう。ペスタロッチはそれに反対して登場した。子どもたちを文脈のない要素で学習させるような間違っただ道にいろいろな教科を導いただけではなくて、ほとんどあらゆる実習教科もその道に導くようにしてきた。ストゥールマン方式、それに類した製図の方法、いわゆる準備練習(förförning)を含んでいるスロイドや手芸(handarbete)の多くの方法は、これについての証言を示している。

どのようにそこへ到達したのであるか? 私の立場から言えば、この説明の基礎は次のことに求めるべきである。人が学識や科学一般がその内容を表すところの論理的な形式を使うことで見栄を張るからである。有名なイギリスの心理学者であるジェームズ・サーリー氏は教師のために出版した心理学のハンドブックにおいて、これについて次のように語る。「論理的な配慮は心理学的な配慮とは異なって、教科内部のいろいろな部分(そして教科と教科)の間の関係を対象とする。論理的な配慮の視点は心理学的な配慮の視点とは別である。われわれ教師は子どもがどのようなものであるか、子どもが最初から何ができるか、どのように子どもの理解が出発点から前進するのかを配慮しない。知識の全体をすでに得られたものとしてみなし、最高の順序は何であるかに従って、知識の個々の部分が体系的で系統的なシステムとして叙述されることを重視している」。

教授にそのような学問的、論理的なニュアンスを与える努力によって必要な直観を何度も無視してきた。教師は自然的なものを素朴なもの（学問の裏付けのないもの）と考え、何か人工的なもので補おうとする。子どもはその人工的なものには慣れていない。素朴なものは普通にある具体的なものや直観的な説明を通して、子ども時代の個人や子ども時代の人間にわかりやすい。

聖書の多くの物語はなんと素朴であり、同時になんと直観的なものであろう。素朴であることによってなんと力があるのだろう。年寄りの召使いであるエレアザールが若い娘とどのように出会ったかについての美しい物語を例として取りあげよう。彼は主人の息子に嫁を連れていくために送られた。神はエレアザールにレベッカがふさわしい人物として「暗示 (tecken)」を与えた。ここにはまったく抽象的なことは述べられていない。しかし、ほとんどの子ども、すべての子どもがこの「暗示という言葉が本来何を意味するのかについて誤って理解している。この物語は抽象的ではなく詳しく明白である。エレアザールが次のように話したと聖書で語られている。「私の主人であるアブラハムの神よ、今日にでも私のもとに来てください、主人アブラハムを見守りください。私は井戸のそばにいます。この町に住んでいる人たちの娘たちはここに水を汲みに来ています。今一人の少女が来れば私はその娘に言うでしょう。壺をここに出して、私に水を飲ませてください。少女が言います。飲みなさい。あなたの駱駝にも水を飲ませましょう。この少女こそ神がその召使いイサクに与えたものです。それゆえ私は神が主人に対して慈悲を賜ったと理解します。

直観的な方法で出会いについて描写すると、一人一人の子どもは困難なしにこの出会いが示しているものをいくつかの聖書の挿絵の中から示すことができる。さらに聖書は語る。レベッカがエレアザールの依頼への答えとして次のように言う。「ご主人様、お飲み下さい。」すぐに自分の手で壺を下げて、彼に飲み物を与え、この後に付け加えた。「駱駝たちにも全部飲ませてあげましょう。」それで小さな子どもたちでも神がエレアザールの祈りを聞き届け、「暗示」を与えたことが理解できるでしょう。そのような物語はその複雑な本質にも拘わらず、よい教育のための素晴らしい出発点となる。したがってそれは「願いの実現」「暗示」のような単純で抽象的な概念よりも、その直観性を通して子供の理解能力により肉薄する。

サガ（物語）や通俗の物語の分野でも同じである。アンナ・サンドストロームにより最近出版された作品である、『北欧の最初の繁栄時代』における北欧人の旅についての生き生きした描写を読んでみるといい。

アンナはその本の中で、野蛮なヴァイキングが威勢あるフランク王に与えた印象を「リアリスティック」（これは「直観的に」と同じ意味です）に描いている。このことは、ヴァイキングの旅や生活の理解とともに、北欧人が世界史に初めて登場したことを理解するためのなんと素晴らしい出発点であることか！

「かつてフランク王が旅行してフランスの南海岸の岸辺に予告なく行った。彼が食卓に座ったときに何隻かの船が港の外側に現れ、ヴァイキングが略奪するために上陸した。カール王は立ち上がって東向きの窓の方に行って、そこでしばし沈黙して泣いていた。誰も王にその理由を尋ねる勇気がなかった。」あまり成熟していない読者ですら、ここで叙述されている状況がすぐに理解できる。この作家が王やヴァイキングやヴァイキング船についての、多かれ少なかれ正しい定義を始めに与えることを通して、単純なことから始める、あるいは要素から始めることよりも、上で引用した話の具体的な内容のほうがはるかにによりよく理解できる。各教科はそうにして直観的なやり方で提示される。その際、教師は常により具体的なものから出発し、より抽象的なものへと導く。最も無味乾燥な教科でさえもそのようなやり方を通して面白くなる。教育学それ自身、諸々の分類や下位の分類で抽象的に扱われると消化しにくい、ルソーの『エミール』やザルツマンの『小さな蟹の話』のように、教育学が直観的な叙述の対象にされると教育学はまったく違って興味を呼び起こすものになる。われわれの時代においては、授業を出発点として具体的なもので構想するようなことがますます多くなっているのは、より良いことである。そこから生徒は次第により抽象的なものへと導かれる。この点である過剰はまた別の過剰を生み出すことに注意しなければならない。純粹に抽象的な説明による、子どもの年齢にとって不自然なものが逆の過剰を生みださないように注意しなければならない。子どもに抽象的な世界を見させることをあまりに先延ばしにすることは不自然でさえある。人間が一般的思考の立場にまで高められる世界、すなわち直接目に見えるものだけではなく、単純化された、明白で明瞭な概念を理解することを学ぶことをあまりに先延ばしにすることは不自然である。

ビューイソンは、以下のように書いている。「一人ひとりの生徒にとって、一つ一つの教科にとって、直観的な形をはなれ、抽象的なものへ移行する、最も適切な時期を正しく見極めることが真の教育技術です。抽象化や一般化が要求するものを理解するための努力を行わないことを習慣化した子どもは、ある種の精神の怠惰や

愚かさに陥る危険を招く。あるいはきわめて厄介なことを理解する困難さを招く危険がある。

古いやり方と新しいやり方との差は、学校の教科に関しては特に数学の授業の際にとりわけ幾何学で現れる。よく知られているように、昔からの基礎的な幾何学の授業は『ユークリッド原論』を使用してきた。その本はおそらく紀元前 300 年くらい前に書かれた。その本では有名なギリシャ人の数学者が最も重要な基礎幾何学のテーゼを科学的な体系にした。多かれ少なかれ修正や疑わしい改善をしたこの本は、若者に幾何学的な真理を知らしめただけではなく、同時に若者を論理的で厳密に科学的な思考の世界に導いた。

私の前に二冊の教科書がある。その一つは、P.R. ブローケンイェルム著『ユークリッド原論—第 1 分冊から第 6 分冊と第 11・12 分冊』(1859 年/ 第二版)で、他の一つは P.G. ラウリン著『幾何学の教科書』(1895/ 第二版)である。最初に挙げた本はよく使われた証明であるページの折込みや修理された形跡がある教科書で、後者は 1 回、目が通されただけの美しい装飾があり、汚損のない新品同様の教科書で、これらの本はわれわれが「古い方法」と呼んでいるものと「新しい方法」と呼んでいるものとの違いを説明するときのよい例になる。この「古い方法は単純な要素を出発点としてはいるが、ただ表面的にペスタロッチ的であり、「新しい方法」はペスタロッチ精神によって影響された、具体的なもの、直観的なものを基礎にしている、それを通して子どもは曖昧なものからイメージから明白で明瞭な概念に徐々に導かれる。前者と後者の場合におけるやり方を以下に示す。

三十年くらい前にブローケンイェルムの教科書に馴染んだ人ならば、「科学的な語彙と記号の説明」から始まることを思い出すはずである。幾何学の世界に導入させられる十一歳の子どもにとって、以下の言葉が何を意味するかについてすぐに知る意欲が満たされる。定義、命題、公理、仮説、定理、直接的及び間接的証明、変換、公準、問題系、補助命題、例解等々。子どもは自分も他の子どもも以下のように学ばせられる。「命題とはそこにおいて何かを肯定し、何かを否定する一つの定理である。あるいはそのなかで何か成されることを決める一つの定理である。」「公理とは、一つの命題であり、人が肯定したり否定したりする命題である。それは人が証明する必要がないほど自明である。その解釈が十分に論理的であるためには、これらの「定義」は実際に本来の意味での説明ではなく、暗記して学ばねばならない。多くの生徒の耳には確かにこれらの定義が言葉の組み合わせのおむ返しに聞こえる。それは子どもにとって具体的な意味を何も持ちえない。すなわち「しあわせな愚か者」と同じように、人間に理解不能なことを理解するのは難しい。例えば、公準 (postulat) の定義である、公準とは「一つの命題」であり、現実において遂行することが不可能である何かを行わなければならないと想像することもそれに含まれている。より成熟した年齢になり、思考能力がしかるべき方法で鍛えられた後に頭の中で曖昧だったこれらの言葉の意味を理解することが可能になる。しかし、三年生の頭脳では公準はかなりの混乱を引き起こすにちがいない。実際的な能力のある子どもは公準が実際に遂行不可能なことが遂行可能であることを想像することがかなり滑稽であることを見出すはずである。確かに彼はそんなおかしいテーゼに基づく科学の価値について高い評価をしないだろう。

これらの「説明」の後に暗記して覚えなければならない 27 の定義がある。それらの定義を通して「菱形は平行四辺形であり、その中ですべての辺が同じ長さのものである」一方「正方形は二次元の 4 つの辺りの形であり、そのすべての辺は同じ長さであり、すべての角度は直角である」ことを知る。定義は一つのことが他のことと区別される特徴をすべて並べたものを意味するが、これらの定義を考え、これをそれぞれ組み合わせ、以前に定義についておむ返しにいったことをこれらの定義と組みあわせるような愚かなことをする生徒がいるならば、菱形と正方形との関係を正しく理解することは難しい。前者は平行四辺形であると言われる。一方、後者は平面の 4 つの辺の形と言われる。その両方が同じ長さの 4 つの辺を持っている。27 の定義が十分に習得された後、いわゆる公準や公理という他の抽象的なものが次に来る。証明することができない何かを証明することを扱う公準に生徒はかなり興味がでてくるだろう。しかし、それらの意味についての正しい理解に生徒は達することはできない。たとえ生徒が所与の直線を好きなだけ引くことの可能性についてためらうとしても、それに対して 2 つの点を繋ぐことができないことを理解することは困難である。教科書や教師はなすことができないことを生徒に要求するので、なおさら理解できない。公準の後に 12 の公理に移行しなければならない。それらの学習は、幾何学的な構造物が建てられるべき基礎ができていない。一面では、「全体はその部分の一つ一つよりも大きい」という明白なことを暗記することになぜ悩まされるのかを問う原因を生徒が持つことになった。他面では教師も生徒も後に証明されるべき 12 番目の公理の正当化をどう考えてもできない。なぜならば、一つの公理は証明される必要がまったくないことをその直前に学んだからである。その 12

番目の公理は確かにいろいろな世代の若い数学者の中に特に難しいものとしてみなされてきた。それは多くの若者に愛すべき教師を困らせる当然の理由を与えてきたからである。

定義、公準、公準を説明することを出発点として、次に幾何学的な諸テーゼを証明することを始めなければならぬ。この点でも具体的なもの、直観的な方法で理解したものは、概念の説明に使われなかった。形を描く際に、何の配慮もなされなかった。教師は古い方法によって、形ができるだけ少ない情報が与えることが生徒の科学的訓練にはもっとも良いという理解を、即ち直観は純粹に思考の分野には侵入すべきではないという理解を逆に持っていたように思われる。同様の授業の結果は以下ようになる。数学の弱くて、論理的な能力も弱い生徒はその証明を単に暗記し、それゆえ文字記号の変更が起こった場合に困ってしまう、このような状況を多くの人が証言することができるはずである。それに対して、数学の得意な生徒は証明や問題解決を使うことについてはかなりいいかもしれないが、抽象的に記述され、理解された幾何学的真理を実際生活で直面する具体的な課題に適応するとなると、全くわからないと感じ、迷う。すなわち、教科書や黒板の幾何学が実践的な方法で獲得された経験を通して確認できたことに何度も驚きを感じるのである。三角形のどの辺をとっても、2つの辺りの長さをあわせると他の一辺よりも長いということは、確かに生徒は証明できる。しかし、このテーゼと近道は遠回りの道よりもより距離が短いということとの関係について、ほとんどの生徒は驚くほど無知である。幾何学は本来土地の測量を意味する、ギリシャ語の言葉であることを科学的に教育された教師はずっと以前から忘れてしまっている。

われわれの代表者となった、ラウリン講師の幾何学の教え方はいま述べたことと正反対の位置にある。彼は不十分な、あるいは間違っ理解された公理や定義で生徒の記憶に負担をかけるのではなく、直観を学習の基礎にする。子どもの前に立方体がおかれる。その小さな幾何学学習の初心者は立方体の面、辺、角を見るようにわかりやすく導かれる。サイコロの辺はまっすぐであり、面は平らであることを困難なく学ぶ。同様にどの面やどの線が横と呼ばれるものであり、縦と呼ばれるものであるか、これらの表現がどこから来たものであるかを困難なく学ぶ。次の説明でもサイコロを出発点として、平行している面や平行線の説明や、直角や形や四角形の説明が来る。このようなやり方で直角とは何かを理解させることは、古いやり方に従えば直角は補角が同じ大きさである角度であると暗記させるよりも子どもにとってはよりやさしく、より確かではないか。なぜならば、私が苦労して得た経験によって少なくとも以下のことを知っている。補角は長い間何かわからないことであった、大きな努力でもってのみ徐々にわかるようになった何かである。なおさら、教科書の「二つの線（辺）の間の傾き」という明確ではない定義では、その概念は決して明らかではない。直角の場合、同様の「傾き」が縦線と横線の間で起こることを、暗記することは学んだが、そのことを理解することを学べなかった。実物教材として他の立体によって、ラウリンは長方形、平行四辺形、円、三角形についての知識へと導く。また、長さ、広さ、高さ、円周、中間点、円柱の軸、三角すいと円錐の先端などについての知識へと導く。これらの調査に基づいて、子どもたちはいくつかの基礎的な幾何学のテーゼ（以下に示す）を困難なしに理解する。(1)立体は長さ、広さ、太さをもつ。それは一つまたは複数の面によって限定される。(2)面は太さがない。面は、球や卵の表面のように閉鎖された、境界のない面もありうる。一つの面の境界は線である。完全に閉鎖された面は形と呼ばれる。面は平面であり、凸凹でもありうる。(3)線は幅や太さがなく、長さだけがある。線は、円の線のように閉鎖されていることもありうる。線は二つの点つまり境界点によって限界づけられている。線は直線でもありうるし、曲がっている場合もありうる。面はあらゆる方向に直線を引くことができる場合に、平らである。(4)点は大きさも形もない。

子どもたちは次のように進んでいく。直線について、直線が実際にどのように引かれるかについて、円の線について、角度と線をまわすことを通して角度の作り方について、角度の測定と円の線との関係、平行線について、三角形とその類似性について、平行四辺形について、直線の形の面積の測定について、同じ形の再現とその実践的適用について、以上のことについて学ぶことができる。しかし、これらすべてさらに多くのことは空中に浮かんでいるものとして学ばれるのではなく、具体的な現実が提供することの必然的な結果として学ばれる。抽象的な概念から出発するのではなく、人類がそれらを発見した時代と同様な方法で子どもたちの感覚に紹介される。抽象的な概念は直観から派生する。それは外的感覚によって知覚される。そのやり方は、表面的観察者にとっては学問的でもないし、科学的でもないように見えるかもしれない。それならばそれでもいい。それは子どもの本性にもとづいているので唯一の正しいやり方である。結局、授業における最大の技術はできるだけ自然であることにある。

次にスロイドについて話を移そう。『ゲルトルートはいかにその子どもを教えるか』の第12書簡におい

て、ペスタロッチは技能の教育は知識の教育と同じように生物学的な法則にもとづいていなければならないことを強調している。知識に関することはその教育方法が漠然とした直観から明瞭で明白な概念に導かれるのと同じように、技能に関しては最初の不器用な試みから、遂行における正確さが増えていくような、理解における明瞭さが増えていくようなやり方を見出すことができるはずである。ここでさえ子どもたちはより具体的なものから出発し、より抽象的なものへと導かれなければならない。また、子どもたちにとって最も身近にあるものから始めなければならない。そこから子どもにとってより小さく見える最終目標に向かって徐々に前進していかなければならない。しかし、以前に述べたように、ますます多くの教師たちが知識や技能の指導の際に自然なやり方ではなく、不自然なやり方に陥るような誘惑によってそのようなやり方が長く続けられてきた。教師たちは自然の法則に従って子どもたちを扱うならば、そのやり方があまりに単純すぎて、技術的ではないかのように思えたようである。教師たちはよりよく考えてきた。つまり、授業は一つの技術である。技術を行うことは自然なやり方とは明白に別物であらねばならない。それゆえ教師たちは子どもに理解できない定義で始め、いわゆる問題を理解する年齢に達していない子どもたちに立てている。それゆえ書き方や製図や手芸(handarbete)やスロイドなどの実習教科において実践的な作業で最も具体的でない形態の「準備練習(föröfningar)」という逃げ道をとった。これらの方法を開発した人たちは、もしこのような表現が許されるならば、方法の適用者たちは、技術(konst)と奇妙さ(konstighet)という二つの概念を取り違えた、大変な誤りに陥ってしまった。授業は確かに一つの技術として理解され適用される。しかしこの技術はそれができるだけ子どもの自然の要求を尊重し、考慮に入れる場合だけ本物であるという見方から離れてはいけない。子どもの立場に立ちなさい。子どもがあなたの立場に立つことを要求してはいけない。子どもの目で見るとしなさい。子どもにあなたの目で見るとしなさい。以上のことは教師はつねに念頭に置かねばならない警告である。それは自分が教える際にこれ以上忘れやすいものはないからである。

したがって灰色の理論からではなく、子どもからわれわれの方法のアイデアを取るべきである。われわれの子どものために生きようという勧告は、われわれが小さな子どもに献身するというだけでなく、子どもの性質や発達のプロセスを知ることにも努めることを意味する。しかしこの興味ある、非常に注目すべき研究は、学校の机に座っている子どもたちに対してだけではなく、子どもたちが自然の本能の導きの下にいて人間の人工的な導きの下にいない、もっと小さな子どもたちに対してなされなければならない。フレーベルが指摘したように、おそらく私たちは子どもたちの行動の中に人類の最初のよろよろした、知識や技能に至る道での最初の一步の小さな繰り返しを見出す。というのは人類が個人の集合をなすようにある意味で各個人が人類全体を反映しているし、両方にとってその発達のプロセスがよく似ているからである。方法を生み出し適用するわれわれ教師が行うべきことは、自然の道と異なる新たな道、全く反対の方向に進む道を切り開くことではない。そうではなくて、この道を奇麗にし、平坦にすることを通して子どもが前に進むことを容易にすることである。これこそが教師の任務である。しかし残念ながらその任務が強く意識されるべきなのに、知識の習得においても技能の獲得においてもそのことが意識されていない。どちらの場合も自然の道とは反対に進もうとしてきた。この自然の道が具体的なものから抽象的なものへと徐々に進める一方で、教育技術は知識を伝える際に出発点として抽象的な概念を採用することによって、あまりにも長く逆の道を進んできた。技能の獲得の際にも同様に抽象的な準備練習を採用してきた。

一人の子どもが一つのペンを手に持つ。現実やファンタジーの世界からものを描くためにペンを使うように努力する。子どもは煙の出ている煙突や、頭に帽子を被った人や、帆船や、机や椅子、「長靴をはいた猫」、大きな蠅に乗った少年を描く。おそらく輪郭はかなりしっかりせず、釣合いのとれたものではないかもしれない。おそらく家はぼろぼろで、家の窓は目立つように斜めに歪んでいる。遠近画は不十分である。これらすべては描いている子どもにとってはあまり意味がない。ここで働いている想像力は欠点を無視したり補ったりする。どんなに技術を極めた芸術家でもペンは魔法のように紙に作り出した像に満足している子どものようには満足できない。それはまったく単純なことで、普通に発達した人間には何かを生み出したり行なったりする欲求が内在しているが、その欲求を子どもが使うことができたからである。どんな道具も同様であるが、ペンも一つの道具である。ナイフ、のこぎり、カンナ、錐、これらのすべての道具は子どもの手もとで作り出すという溢れ出る欲求に役立つ。われわれが何と呼ぼうと、少なくとも子どもの思考において利用できる性質を持つ何かをつくり出す欲求に役立つ。

子ども自身が見出した遊びは厳密に言えば同じ目的を持つ。子どもは常に何か具体的なもの、実際の生活における現象をまねることを追求する。子どもは自分自身を建築の親方として想像し木の棒で家を作る。また自

分を技師と見立てて、庭に池を掘ったり、砂の塚で小さな砦を作ったりする。自分を将軍だと想像して錫のおもちゃの軍隊を指揮する。子どもは自分を校長であると想像して、木または紙で作った一団のふざけた男の子たちを叱る。子どもは巻かれた布で作られた赤ちゃんの世話をし、水と砂を材料としてパンケーキを作る。子どもは「泥棒と警察」、「ネコとネズミ」、「たかと雄鶏と若鶏」、あるいは何と呼ぼうと、遊ぶ。これらの遊びは子ども自身の発見能力による生産物である。それらは活動欲求や想像力や身体の運動の必要性を満たすものである。以上のことは、自然の道である。技術の道はいつも同じものであるだろうか？

「少年とおもちゃ」というよく知られた詩を書いたレングレン女史による詩を以下に引用する。

「私は少年が旗と綱をもった樹皮の船を作るのを見た。

その少年はなんと喜んでいたことか！

高慢で無愛想な男が来た。その男は船と旗は馬鹿げたことだと言った。

みてください。子どもの喜びはすべて消えました。

分別のある人がなんと悪いことをしたか。」

例えば、線画やスロイドのような技能の練習と関連していろいろな方法を検討する際に、上述の詩をよく思い出す。傲慢な教師は家の輪郭はいろいろな方向から引かれる直線から成り立っていることを示し、証明し、子どもは家を描くことを許可される前に家を成り立たせている線の組み合わせを通して、まず線を正しく描くことができなければならないとする。単純なものからより複雑なものへ進んでいかなければならない。これらの教師の見解によれば、線がものを構成しているが、線はものを模写するよりも単純であるとする。確かに上述のことは論理的な観点からは正しい。馬という抽象的な概念が具体的な馬である“ブルンテ”よりも単純であるという意味と同じように、直線はものよりも単純である。子どもにとって抽象的なものである馬よりも特定の馬の方がより早くより簡単に知ることができる。心理学的に見れば、最も複雑であるのは抽象的なものである馬であって、特定の馬ではない。以上に述べたことと同様に、子どもにとって家は家を形成する線よりも理解しやすい。ペスタロッチは正しく次のように言う。「自然は子どもに線を与えない。自然は子どもにものだけを与える。それゆえ、子どもがものを正しく理解するために線が子どもに与えられなければならない。子どもが線を見るだけにならないように、子どもからものを奪ってはいけない。」これらの言葉は子どもに横線、縦線、斜線を引かせることによって線画(teckningsundervisning)の授業を始める教師によってだけでなく、手芸(handarbetsundervisning)やスロイドの授業の際に子どもの生きる喜びに基づいて何か有用なもの、利用できるものを作る代わりに、子どもたちに縦引き、横引き、斜めに削る、何と呼ぼうとこれら抽象的なものを練習させることを通して、そのことに障害物をおく教師が考えるべき言葉である。私は深い悲しみを持ってそのようなやり方が作られ、適用されるのを見てきた。私は深い悲しみを持ってそのようなやり方で教師がスロイドの実習室を学校工場に変え、そこで子どもたちにパンの代わりに石を提供してきたかを観察してきた。まるで氷らせるような風が教育学的な作業の分野、すなわち人間の技能に関する教科でさえも通り、それらの実際の教育的価値を凍らせた。多くのところで、特にフランス、イギリス、ドイツ、デンマーク、アメリカの学校で、そういう状況にあるように見える。われわれの国ではその警告を聞くべきである。教育学的な理想を視野からのがさないようにするべきである。子どもたちをわれわれの教師にしないような傲慢であってはならない。教育的なスロイド教育の方法はいかに進むべきかを子どもたちから学ぶ。「具体的なものから抽象的な練習へ」という、夏の北欧学校会議で提案された基本的なテーゼは我々の指針である。「まあ、賢い人はなんと悪いことをしたのでしょうか。」

小さな子どもに歩くことに慣れさせたい、あるいは子どもに歩くことを教える（これは不正確な表現であるが）とき、自然な教育学的機転の感覚(en naturlig pedagogisk taktkänsla)は、何か一定の目標を与えることを通して子どもに必要な努力に向けて励ますように導く。多くの場合は父親か母親のどちらかがその教師となる。「ギッケ、お母さんのところに来なさい。」「ギッケ、机の上にあるおもちゃをうまく持って来なさい。」同様に純粋に具体的な課題がその小さな世界市民に出される。確かに歩くことを学ぶような抽象的な要求ではないので、ギックはこの技能を習得する。一人の子どもが歩くことができ、何かを運ぶまでに確実に歩くことができなければならないので、歩くこと自体が学ばなければならない、技能の応用は将来の問題になるという賢明な結論に、健全な理解を持った両親は至らない。さらに歩く技術において自分自身が教師である小さな子どもの考えを何千と見ることができれば、なぜ子どもたちが自分の小さな足で歩こうとしているのかという理由は、確かに抽象的な歩きではなく自分を移動させることができる技能は、意図的であれ、無意図的であれ、それを満たすことができるための必要条件である。

道具の利用ということも全く同じような状況にある。年長の子どもは具体的で目に見えるものをやりたがる。ナイフで削ること、鋸引き、鉋がけ、旋盤による穴あけ、接合部の穴あけ、ほぞ作り、スロイドの分野の他のあらゆる練習はそれらの練習によってなされる具体的なものとの関係において何か抽象的なものとして存在している。例えば鉋がけの技能は植木鉢にさす四角い棒をつくるための前提であるというとき、確かにそれはある観点から見れば正しいであろう。しかし、子どもが鉋がけの技能を習得するまでは植木鉢にさす四角い棒や他の日常生活に役立つ物を子どもに作らせるべきではないという結論をそこから引き出すとき、泳ぐ技能を獲得するまでは水に入ってはいけないと主張するのと同じ間違いを犯すことになる。すなわち、子どもが自分の母親のところへ移動したり、何かを手にとりたいという意図で近づくときに歩くことを最もよく学んだり、水の中で遊んでいるうちに泳ぐ技能の基礎を習得するのと同じように、鉋の助けによってもものが作られるという条件のもとで鉋がけの技能が最も確かによく習得されることを無視している。また、子どもが日常生活に役立つものをつくる時の方が抽象的な準備練習でこぼこの道で獲得されるときよりも多くの技能を獲得することは、少なくともそれを理解したい人にとってははかり多く経験が疑いなく示している。その理由は明白であると思われる。それは興味であり、私たちの理解や行動にアイデアを与える強力な原動力である。子どもが具体的な馬に関心を持ち、それに対して馬という概念や哺乳類という概念にあまり興味を持たないのと同じように、それとはまったく別のやり方で結果が目に見える作業によって技能を獲得し、技能を高めることができる。

私は鉋がけについて語った。子どもにルバンク(平鉋の一種)の技能を習得させたいときに二つの方法がある。古い伝統的でより手工業的な方法と、とりわけスウェーデンの教育学的スロイドで用いられた方法、私がペスタロッツ・フレーベル的と呼ぶ方法がある。前者では子どもに木の断片を与え、この木片で鉋がけの練習を命令する。確かに子どもは一定の解決すべき課題を与えられるが、この課題はこの小さな労働者に本当の興味を呼び起こさない。この課題によってなにごとも子どもに道具に興味深いものにするのか十分に考慮されていない。すなわち道具が生産の手段であり、何かを作り出すことが考慮されていないからである。道具の使用が新鮮な快感をもたげ、すなわち好奇心と呼ばれるものを刺激するが(それは本当の興味と混同されてはならないが)、子どもがその前におかれた課題に注意を向けることができる。子どもの技能は上達する。しかし、やがて子どもは自分の好奇心が満たされたと感じる。注意は散漫になり、鉋の動きが不規則になり、鉋がけされる木の表面が作業の進行とともに平らでなくなり、練習している技能が上達するよりもむしろ次第に下手になっていく。こういう事態がなぜ起こるのかを理解することは簡単である。同様になぜこうしたことが起こるのかを理解することも簡単である。最初の好奇心が満足させられると、子どもはその作業に力を入れて作業を遂行する直接の理由を失う。すなわち、このスロイドを行う子どもは練習がうまく行っても行かなくても結果は同じであることを知っており、すなわち何にも利用されない木片であることを知っている。子どもはおそらく尋ねる。「わたしの努力が何の結果ももたらさないのに、なぜこれを上手にする必要があるのか？」教師は子どもに準備練習の意味を明らかにすべきであること、すなわち準備練習が未来の労働の遂行を容易にすることを目的としていることや、あるいはそれ自体は正しい「テーゼ」である、「人間は最善を尽くすべきこと、このことについての自覚に満足を見出すことに教師が異論を提出することができるのではないか。準備練習で苦勞するのを運命づけられている教師が、同様の説明とお願いで子どもの関心を維持しようと努めていることを私はよく知っている。しかし私にとってこのことはそのような教師が子どもの立場に立つこと、子どもの目で見えることを理解しないことのさらなる証明以外の何ものでもない。大人と発達した人間にとって十分に説得力あることは、理解と道徳感覚がまだ発達していない子どもにとっては説得力のあるものではない。このことは鉋そのものを製作することに従事している人はその製作中の道具を使いたいことと同じではないだろうか。特にスロイドを通してわれわれは子どもを抽象的な思考と倫理的な感覚へと導こうとする。子どもがまだ発達しておらず、またはまだ発達しているはずがないところから、その教育を出発したがることは本当に教育的に弁護できることであろうか？確かにそんなことはできない。「すべてを正しい時期に」と「すべてを正しい場所に」はこの点で注目すべき真実であり、それゆえ大人にとって十分に適切であるやり方は子どもにとって必ずしも適切ではない。

それに対して、スウェーデンの教育学的スロイドはまったく違った方法で進む。私がとても確信している方法はこの百年間に苦勞して生み出した教育技術の分野での基本テーゼととてもよく調和している。そこでは教育者はできるだけ授業を直観的にするとともに、道具を使うように、すなわち何かを作りたいという欲求に自然に子どもを導くことにしかるべき考慮を払う。教師は「鉋がけを学ぶためにこの木片を使ってくださいとは

言わない。その代わりに「これから花瓶の棒を作りなさい。そのために木片をできるだけ上手に鉋がけしなければなりません」と言う。このことは具体的な対象から出発してより抽象的な練習に導くことである。鉋がけの練習自体を望ましい時間にわたって当然継続させることができる。たとえば完成した花瓶に立てる棒が一辺 12 ミリであるならば、最初の材料が 20 ミリあるいは 25 ミリであってもよい。スロイドをする子どもに一定の太さまで木片を鉋で削ることが指示されてもよい。この練習そのものは性質にしても時間の長さにしても準備練習とまったく同じである。準備練習で獲得できると考えられるものは練習で疑いなく獲得できる。両者の大きな違いは、両方の練習が子どもに課されるその「形」にある。すなわち抽象的な準備練習にはできないことが、実際の対象に適応される練習にはできるのは、子供の興味を喚起し維持させることである。準備練習の際には鉋がけが進むにしたがって注意と努力が弱くなる一方で、子どもが鉋がけで何か利用できるものが見つかることを知っている場合はまったく反対のことになる。道具が初めに決めた線に近づくほど子どもがますます注意と努力を鉋がけに向ける。スロイドを行う子どもが最高の努力をする。その理由は最終的な形に近いところでの誤りは作業のすべてを台無しにするとその子どもが理解しているからである。子どもは単に鉋がけするだけではなく、注意し、よく考えながら鉋がけをする。したがってこの具体的な形態のもとでの練習は、教育的な点のみならず技術的な点でも抽象的な準備練習よりもかなり大きな結果をもたらす。

ここで検討された問題はきわめて重要である。抽象的な準備練習から始まる労働教授と実際のものを対象とするスロイド教育との間の選択は、本当は二つの正反対の教育的な方向の間の選択である。一方の枠組みの中ではわれわれは教義的な学説から出発し、それに基づく宗教教授、文法の規則から出発する言語教授、抽象的な地理概念や定義で始まる地理教授、出発点として目、類、種という枠組みを設定する生物教授、子どもにいろいろな計算方法の規則を暗記させることから始める算数教授、「公理」や「定義」の地位、名誉と尊厳などの言葉の集合を小さな子どもにまずあわせる幾何教授と出会う。さらにわれわれは、すぐ始めから一つの調子が綺麗に取れるような練習をさせる歌唱教授、文字の代わりに棒を書くことを練習させる書き方教授、対象を描く代わりにただ線を引く練習をさせる線画教授を見出す。道具を使った作業に関する準備練習は、古くて名誉ある人たちの団体において見られる。もう一つの枠組みでは手順はまったく反対である。子どもに興味の近くにある、具体的なもの、直観的なものがここでは出発点となる。ルソーがアイデアを与え、ペスタロッチとフレーベルが結論を与えた二つの違った方向の間の闘いは百年以上も続いている。古い見方は一步一步でしか退かなかつた。しかしながら子どもの教育が子どもの本性にもとづくべきだと考える人には、この闘争の最終的な結果は疑いがない。

(1895)