

教育熱心による子供の発達の障害の構造

立花 均*

The Structure of the Arrest of the Children's Development caused by Educator's Eagerness

Hitoshi TACHIBANA

Abstract

Many parents and teachers desiring the development of children are eagerly engaged in education. But, in some cases, their very eagerness arrests the development of the children.

Why do such cases happen? In this paper I try to show that eager parents and teachers tend to compel the children to tackle difficult problems beyond their ability and consequently deprive the children of indispensable "movement" for their phased development.

1. 問題設定

親や教師は、子供の発達を願って、しばしば極めて熱心に教育を行なっている。そして一般的に言えば、そのように相手のために良かれと思って熱心に努力することは、決して悪いことではない。

しかし親や教師がいかに子供の発達を願って熱心に教育を行なっても、実際にはその願いどおりの成果をあげられない場合も多い。といっても教育の成果がゼロだといえるのであればまだよい。子供の少なからぬ時間をうばったとか、他のより良い教育を受けるチャンスを失わせたということはあるにしても、親や教師がその子供にことさら実害を与えたわけではないからである。

問題は、親や教師が熱心に教育を行なえば行なうほどその熱心さに比例して子供の発達を阻害する場合である。それも、子供の発達を願った、まさにその分野において子供の発達を阻害する場合である。たとえば、子供の読書能力を伸ばしたいと思って読書指導を熱心に行なえば行なうほど子供を本嫌いにしてしまう、といったようにである。

もちろん、そのようなことが偶然に、また例外的に起こるのであれば、ある意味では仕方のないことだろう。親や教師が熱心であるにもかかわらず他の偶然的な要素

によってそうなるというのであれば、あきらめるしかない。しかしどうもそういう場合だけではなさそうなのである。

というのも、親や教師の熱心さそれ自体が子供の発達を阻害する直接の原因になっている場合がかなりあるようだからである。言い換えれば、子供の発達を強く願って教育熱心になることには構造的に危険な落とし穴があり、少なからぬ人達がしばしばそこに陥っているようなのである。

もしもそうだとすれば、我々は教育熱心が子供の発達を阻害する構造を明らかにする必要がある。そうでなければそのような事態は繰り返し起こり、それは子供にとってはもちろんのこと、親や教師にとってもきわめて不幸なことだからである。またすべての教育熱心が悪いわけではなく、教育にはやはり熱心さも必要である。しかしある種の教育熱心にはそのような弊害があってその構造が分からないといえるのであれば、我々は安心して教育熱心になることもできないのである。

そこでここでは、どのような教育熱心がどのようにして子供の発達を阻害するのか、また逆にどのような教育熱心であれば子供の発達を保障促進できるのかを検討してみたい。そのために、子供に対する熱心さが失敗をまねいた典型的な例と、親がそれほど教育熱心ではなかつ

* 教養部

平成8年9月25日受理

たために成功した経験例とを取り上げて、それに即して検討を進めていくことにする。

2. グレン・ドーマンたちの行なった二つの調査⁽¹⁾

最初に検討するのは、グレン・ドーマンを中心とする脳障害児の治療グループがおかした失敗についてである。脳障害児の治療というのは、たしかに教育そのものの例ではない。しかし脳障害児にある一つの機能を獲得させようとする治療は、子供にある一つの能力を獲得させようとする教育に直接通じるものがある。そしてドーマンたちの失敗例は、教育熱心による失敗の構造について、きわめて端的な示唆を与えてくれるものなのである。

ドーマンたちの治療は、主に直立歩行と言葉の使用という二つの機能を脳障害児に獲得させようとするものである。人間は他の動物に比べて非常に発達した脳に特徴があり、その発達した脳が人間に特徴的なこの二つの機能を可能にしている。したがって脳に障害があると、多くの場合、この二つの面で重大な機能障害が生じるのである。

ドーマンたちは、この二つの機能を脳障害児に獲得させるための、それぞれ独自の画期的な治療法を開発した。しかしここでは直立歩行の治療法の開発過程、それも当初彼らがおかした重大な失敗に焦点をしばって検討してみることにする。

ドーマンたちのグループは、1950年までの数年間、百人の脳障害児たちの治療にたずさわっていた。彼らは当時一般的に行なわれていた方法（温熱療法、手足のマッサージ、腱や筋肉の移植、骨の整形手術、筋肉への電気ショック療法など）を用いて「熱心に、献身的に、精力的⁽²⁾」に治療を行っていた。

しかし治療の効果が期待するほどにはあがっていないように思われた。そこで彼らは、自分たちの治療結果を客観的に評価するために、子供たちが数年間の治療を受けて実際にどの程度良くなったのかを調べてみることにした。

その調査の結果は、総じて「効果らしい効果は見られなかった」と評せざるを得ないものだった。子供たちの経過は形式的には次の三つに分類できた。すなわち、(1)快方に向かった子供、(2)何の変化もなかった子供、(3)悪化した子供、の三つである。しかし快方に向かったといっても、「週に二、三回の治療を二、三年もやって、やっと頭をもちあげられるようになった」とすると、ジョニーが歩けるようになるまでに彼は老人になってしまうだろ

う…。こうした治療は効果的とはとてもいえなかった⁽³⁾という程度のものだった。またさらに、「まったく良くなっていない子どももたくさんおり、その上致命的だったのは、現実には悪化さえしている子どもたちがたくさんいた⁽⁴⁾」のである。

熱心に治療活動を行なってきたドーマンたちは、この調査結果にひどくショックを受けて落胆した。そして今までの治療活動を正当化し、またみずからを慰めるために今度は次のような調査を行ってみることにした。すなわちドーマンたちのもとで治療を受けてきたこれら百人の子供たちと、治療を受けずにほうっておかれた子供たちとを比較してみようというのである。そうすれば、いかに自分たちの治療が大した効果をあげていなかったにしても、ほうっておかれた子供たちよりは良くしており、また少なくともより悪化させることだけは食い止めていたことが実証されるだろう、と期待したのである。

そこで、数年前にドーマンたちの所で一度診察を受け、そのために当時の症状がカルテに残ってはいるが、その後経済的理由や親の不熱心さのために実際には治療を受けにこなかった子供たちを探してきて、その後の症状の経過を調べてみた。すると治療を受けずにほうっておかれたそれらの子供たちは、ドーマンたちの予想に反して「圧倒的にといっていいほどよくなっていた⁽⁵⁾」ことが分かったのである。その子供たちの経過もやはり、(1)快方に向かっていた子供、(2)変化のなかった子供、(3)悪化していた子供、の三つに分類できた。しかし総じてそれらの子供たちは、ドーマンたちの所で治療を受けていた子供たちよりも断然良くなっていたのである。すなわち、「治療をうけない子どもたちのなかのよくなった子どもは、治療をうけた子どもたちのなかの最もよくなった子どもよりずっとめざましく回復していた。そしてまた、最も悪化した子どもをくらべても、治療をうけない子どもの方が、治療して実際には悪化した子どもよりずっと軽かった⁽⁶⁾」のである。

この2回目の調査により、ドーマンたちの「熱心で、献身的で、精力的」(前出)な治療活動は、子供たちを単に良くすることができていなかったばかりではなく、かえって子供たちを「悪くしていた」ことがはっきりしたのである。

ではどうしてそのようなことになったのだろうか。ドーマンたちは、その熱心さにもかかわらず子供たちを悪くしていたのだろうか。それとも熱心であったがために、そのような不幸な結果をまねいたのだろうか。

3. 正常児が直立歩行の機能を獲得する過程

ドーマンたちがそれまでやってきた治療が間違っていたことは明らかだった。しかし正しい治療法についての手掛かりを、当時の彼らはまったくもっていなかった。

そこでドーマンたちは正常児を観察してみることにした。すなわち彼らは脳障害児に直立歩行の機能を獲得させようとしているわけだが、正常児はそもそものようにしてその機能を獲得しているのだろうか、というのである。正常児でも生まれた時からすぐに直立歩行ができるわけではない。一年なり一年半なりの時間をかけて直立歩行の機能を獲得していくのである。ドーマンたちは正常児がその機能を獲得していくプロセスを観察してやることにしたのである。

その結果、ドーマンたちはそのプロセスが次のような特徴をもつものであることを確認した。すなわち正常児は直立歩行の機能を獲得するまでに四つの段階を踏んでいる。その第一段階は、「手足をばたつかせて胴体をよじる」段階である。子供はその段階の運動をしばらくやった後に、第二段階として「腹這い」をやる。そして腹這いをしばらくやった後に第三段階として「四つ這い」をやる。そして四つ這いをしばらくやった後に、第四段階として「直立歩行」ができるようになる⁽⁷⁾、というのである。正常児であればだれもがこの四つの段階を踏んで直立歩行の機能を獲得していくというのである。

そしてドーマンがこの四段階のプロセスについて特に強調するのは、それがまったくの一本道だということである。すなわち、「この道には、一本の回り道も、一本の横道も、ひとつの交差点も、とにかくその道筋を変えるようなものはいっさいなかった⁽⁸⁾」、「正常児であればどの子どもも、この四段階のどこを飛ばすこともなく成長していく⁽⁹⁾」というのである。

もちろん各段階にかかる時間には個人差がある。しかしそれがまったくの一本道であることに変わりはないとドーマンは言う。すなわち、「もちろんこの道筋をそれることは決してないといっても、時間的には明らかに違いがあった。十カ月間腹這い段階が続き、四つ這い段階が二カ月の子どももいれば、二カ月間しか腹這い段階がなく、四つ這い段階は十カ月も続いた子どももある。けれども…歩行発達の四段階はいつもこの順にあらわれた⁽¹⁰⁾」、というのである。

ドーマンはこのように、正常児の直立歩行に至るプロセスがまったくの一本道である点、すなわちそれが四段

階のどこをも飛ばすことのないプロセスである点を特に強調する。しかしこのプロセスについて我々がもう一つ注目しておかなければならない点がある。それはこの四段階はそれぞれが“運動”の段階だということである。ドーマンは正常児が、「この四段階のどこを飛ばすこともなく成長していく」(前出)と言う。しかしすべての段階を飛ばさずにやっていくというのはどういうことなのか。それは各段階の“運動”、つまり手足をばたつかせるとか四つ這いをするなどの“運動”をどれもある一定量行っていくということである。その量は子供によって違いがある。しかしいずれにしろどの子どももすべての段階の“運動”を行なうことでこの一本道を進んでいくのである。

ドーマンはこのプロセスの特徴を我々に理解させるために、次のような一つの想像上の実験を行なってみせる。それは、もし正常児がこの四段階の道を進むことをはばまれたとしたらどうなるか、というものである。すなわち、「正常児が生まれたとき、もしその子どもを何らかの吊り具で固定して空中につるし、そのままの状態で授乳して育てておいて、十八カ月経ったときに、『さあ、もう正常児なら歩ける年齢の十八カ月になったのだから歩きなさい』といってその子どもを床の上に降ろし⁽¹¹⁾」てみたらどうなるか、というのである。つまり普通子供は床の上にいることで四段階の各運動を行なっている。したがって、「何らかの吊り具で空中につるす」というのは、それら各段階の“運動”を子供ができないようにしておくということである。そして普通の子供であれば当然歩けるだけの年齢になってから床の上で自由に運動させてみたらどうなるか、というのである。ドーマンはその結果を次のように想像する。

「その子どもは実際には歩かないだろう。そのかわりに、その子どもは、まず腕や足や胴体を動かし、次に腹這い、つづいて四つ這いをし、そして最後に歩くようになるだろう。⁽¹²⁾」

つまり正常児が直立歩行の機能を獲得するのは、ある年齢に達することによってではなく、直立歩行に至る四段階の各運動をそれぞれ順に行なうことによって行なうというのである。したがってこの四段階の道の子供が進むことをはばもうとしたら、子供たちをただ“運動”させないようにしておけばよい。ドーマンが考えたようにわざわざ空中につるす必要はなく、ただ子供をロープでぐるぐる巻きにして手足の運動を封じ込めておきさえすればよい。そうすれば子どもは各段階の“運動”ができず、

その結果、この四段階の道を進んでいくことをその時点でストップさせられてしまうのである。

4. ドーマンたちの失敗の原因

正常児が直立歩行の機能を獲得するまでのプロセスについてこのような知識を得たドーマンたちは、この知識に照らして改めて自分たちのそれまでの治療法を見直してみた。すると彼らがそこに見出したのは次のような「恐るべき事実⁽¹³⁾」であったという。すなわちドーマンたちは脳障害児を「何らかの吊り具で固定して空中につるす」(前出) ことこそしていなかったものの、子供たちの自由な運動を奪うという意味ではそれと同じことをしていたというのである。つまり彼らは脳障害児たちの身体を、治療のためにということで、「コルセットとかギブス⁽¹⁴⁾」などの治療器具で拘束していた。ところがそれら種々の治療器具は手枷足枷となって脳障害児たちから自由な“運動”を奪い、その結果、彼らは直立歩行に至る各段階の運動を行なえずに発達がそこでストップさせられていたのである。ドーマンはそのことを次のように書いている。

「正常児は歩く前にまず這い、這う前に腹這いをするが、こうした段階を自分なりにたどって歩行へと発達する機会を与えられなかったなら、正常児でも歩くことができないであろう…。ところが、脳障害児の歩行を可能にするという任務に取り組んできたはずの私たちのチームが、実際には歩行の機会を与えどころか、かえってその機会を奪い取ってこの子どもたちの発達を妨げていたのである。⁽¹⁵⁾」

以上のことが、なぜほったらかしにされていた脳障害児たちの方がドーマンたちの所で治療を受けていた子供たちよりも断然経過が良かったのかという説明にもなっている。ドーマンはそれについて次のように述べている。「恵まれない環境の子どもたちの母親は、子どもに私たちの治療をうけさせることができなかったのも、私たちも彼女たちの子どもを治療で金縛りにする機会がなかったのである。そのかわり彼女たちは子どもを家につれ帰り、床の上で彼らの好きなようにさせておいた。この『恵まれない』子どもたちが、どんなに喜んで腹這いになったり這いずりまわっていたか今にしてわかる気がする。⁽¹⁶⁾」

そこでドーマンたちは脳障害児たちの身体を縛っていた一切の治療器具をはずして、彼らを自由に床の上で運動させてみた。すなわち、「脳障害児を床の上に置き、他

の治療をいっさい中止⁽¹⁷⁾」してみたのである。すると、「この実験の結果はきわめて劇的であり、…その後、さらに数多くの治療技術や方法が開発され、またその多くは、概念的にも方法的にも複雑かつ高度に科学的であるが、今日まで、そのどれひとつとして、子どもを床の上に置くという簡単な方法ほど効果的なものはなかった⁽¹⁸⁾」というほどの効果をあげたという。ドーマンはその効果を次のように書いている。

「私たちはすでに正常児が、その発育上不可欠の四段階を通過することを観察したが、脳障害児たちが、この諸段階を正確に再現するのを目の当りにした。この子どもたちは、他のいっさいの治療の助けもなしに、先に述べた正常の発達の順序を正確に踏んで、歩行までの四段階をたどったのである。⁽¹⁹⁾」

もっとも、床の上で自由に運動させるという方法だけですべてが解決したわけではない。正常児であれば、それまで体を縛っていた手枷足枷から解きはなされて自由に運動ができるようになれば、それだけで四つの段階を踏んでやがて直立歩行にまで至ることができる。しかし脳障害児の場合には、自由な運動によって四つの段階のうちのいくつかは進むにしても、多くの場合、途中でとまってしまい直立歩行にまでは至らない。すなわち、「脳障害児は…進歩をくやめて⁽²⁰⁾」しまうのである。

では脳障害児はなぜ発達を途中でやめてしまうのか。また途中で発達をやめてしまった脳障害児たちをドーマンたちはどのような方法で直立歩行にまで至らせたのか。自由に床の上で運動させるという方法の次にくるこういった問題については、今は話が必要以上に複雑になるので触れなくておく。そこで話を少しもどして、ドーマンたちはなぜ脳障害児たちにコルセットやギブスをつけて彼らが運動できないようにしてしまったのか、その原因を考えてみることにしたい。

5. あたかもできるかの如き姿の強要

脳障害児たちになぜコルセットやギブスという手枷足枷をはめてしまったのかは、ドーマンに言わせれば次のように考えてのことだったという。

「私たちは歩けない四歳児を診た場合、四歳児は当然立ち上って歩くべきだと考え、もし歩かせることができないときは、その子どもの全身にまたは部分的にコルセットをつけて、歩けないまでも最小限立たせるようにしてきた。⁽²¹⁾」

そのようにして障害児を立たせることは、ドーマンた

ちに非常な「安心感を与える⁽²²⁾」ものであったという。なぜならば彼らは脳障害児に直立歩行をさせることに熱心に取り組んでおり、脳障害児たちを早く歩かせたいと思えば思うほど、現在の「できない状態」に耐えられないでいたからである。そこで、「コルセットという鉄枷で子どもを補強し、その子を壁によりかかせて、まがりなりにも立っていると満足げに自分にいいかせることができた⁽²³⁾」、というのである。

しかしそのような状態で「立っている」子供たちについて、ドーマンは次のように書いている。

「この子どもを現在の私たちの考え方に照らしてみると、その子がほんとうに立っていたのだろうか、それともただもう倒れることがないといった方が、より真実に近いのかという疑問がでてる。同じ状態の下では、死体でさえ立っているといえないことはないだろうか。頭のてっぺんからつま先まで鉄のコルセットのなかに子どもを閉じこめて、正常児という油絵を描いたが、その肖像画は生命を欠いたものであった。⁽²⁴⁾」

ここでドーマンが言う、「生命を欠いた肖像画」というのは、なかなか意味深い表現である。すなわち生命体とはみずからの力で運動をなす存在である。直立歩行なら直立歩行という運動をみずからの力で行なってこそ生命体である。これに対して生命を欠いた物体（たとえば死体）はみずからの力で運動をなすことはなく、外からの力に突き動かされて、その規定する限りにおいての運動しかない存在である。

では生命体である人間に、みずからの力で直立歩行という運動をさせるにはどうしなければならないか。それには直立歩行に至るまでの各段階の運動（腹這いや四つ這いなどの運動）をみずからの力で順次一つ一つ行なわせて直立歩行にまで至らせるしかない。それをやっていない子供に、今ただちに直立歩行をやるべきだと強要しても、やれないものはやれないのである。それでも敢えてその子供にそれをやることを強要すればどうなるか。みずからの力でできない以上、外からの力をかりてきて、あたかもそれができるかの如き姿を子供にとらせることになる。大人がその子供に早く直立歩行をさせたいと強く願えば願うほど、そのようにさせてしまいがちになる。しかしそのようにして、あたかもそれらしき姿をとらせるために外からの力を子供に加えてしまうと、その外からの力自体が手枷足枷となって子供の自由な運動を封じ込めてしまう。そして自由な運動ができなくなった子供は、発達の各段階の運動をみずからの力で行なうことが

できずに、結局発達がそこでストップさせられてしまうのである。

以上見てきたドーマンたちの失敗例から、どうして親や教師の熱心さがかえって教育の失敗の直接の原因となるのかの一般的な構造が見えてくる。すなわち、ある複雑高度なことを子供に教育する場合、最初は単純幼稚なレベルのことでその子供が無理なくできることから順次自分の力でやっていかせなければならない。そうしてやがて複雑高度なレベルのことまで自分の力でできるようにさせていくしかない。ところが親や教師が教育に熱心で、その子供が今すぐに複雑高度なレベルのことができるように強要して単純幼稚なレベルのことしかできないことを許さなければどうなるか。その子供はできないことをあたかもできるかの如くどうにか誤魔化してやるだろう。しかしいかに誤魔化そうとも自分の能力を超えたレベルのことはできていないのだから、その子供は単純幼稚なことから順次段階を追って自分の力でやっていくことをその時点でやめてしまったことになる。その結果、その子供の進歩はその時点でとまることになるのである。

以上の考察をもとにして、今度は逆に一つの成功例を検討してみたい。それは社会学者の清水幾太郎^{いくたろう}がみずからの幼年時の読書体験を語った例である。

6. 清水幾太郎^{いくたろう}の読書体験⁽²⁵⁾

清水幾太郎の読書体験の出発点は立川文庫であった。立川文庫とは大阪の立川文明堂から1911年以降刊行された講談本のシリーズで、たとえば、『一休禪師』『水戸黄門』『大久保彦左衛門』『荒木又右衛門』『真田幸村』といったものを出していた。清水は、「小学生になると間もなく、…当時の多くの少年と同じように、『立川文庫』の愛読者になった⁽²⁶⁾」のである。

その立川文庫のシリーズを、清水は次のようにして読んでいったという。

「当時の〔立川文庫〕定価は、二十五銭。私が親から貰う小遣いは、平日が三銭、日曜^{えんにち}や縁日が五銭であった。その一部を貯めて行って、私は、次々に『立川文庫』を買った。買えば、その日のうちに読んでしまった。そういう時期が一年間ぐらい続いたように思う。⁽²⁷⁾」

では彼はどうして立川文庫にそれほど夢中になったのだろうか。清水はそれを、「ただ面白かったからである⁽²⁸⁾」と言う。そして読書においては「面白い」ということを大切にしなければならないと次のように言う。

「『面白い』というと、ひどく軽薄なことのようになら

れるけれども、それは、何かが幼い私の心の歯車と深く噛み合ったということである。『立川文庫』は、私が無意識のうちに求めていたものを過不足なく与えてくれたのであろう。⁽²⁹⁾」

しかしその立川文庫に清水が「飽きる」時がくる。彼はそれまで持っていた立川文庫を全て友達にやってしまったのである。清水は立川文庫に飽きてそれを友達にやってしまおうと思うに至った様子を次のように書いている。

「初めのうちは、一冊一冊、新鮮な気持で読み始め、或る満足を感じながら読み終っていたのだが、何十冊か読むうちに、結局、みんな同じことではないか、と思うようになった。そう思った時、私は、騙されたような気持になった。確かに、一冊ごとに標題も登場人物も時代も違っている。しかし、パターンは同じである。まず、父親が悪人に殺されるとか、ひどい貧乏とかいう幼児の不幸があり、次に、仇討に出発するとか、江戸に出ようとかいう決心があり、それから、武芸の修業や奉公の苦勞があり、その途中で、立派な師匠や美しい女性に巡り会うという幸運に恵まれ、最後に、首尾よく仇を討ったり、大名に出世したりする。そういう骨組は、気がついてみると、どれもこれもまったく同じである。ソロソロ誰か親戚な人物が現れる時分だと思っていると、必ず現れて来る。このパターンに気がついてからも、私は何冊かの『立川文庫』を買って読んだ。しかし、それはもう惰性であった。…私は、『立川文庫』というものに飽きたのである。⁽³⁰⁾」

このように、「面白い」から読みはじめ、やがて「飽きる」ことになった立川文庫の読書体験を、清水は次のようにまとめている。

「『面白い』ということが軽薄に見られるのと同じように、『飽きる』ということも評判が悪い。…しかし、人間の精神の成長は、しばしば、飽きるという形で現れることがある。飽きるというのは、今まで面白かったものが面白くなくなるということである。自分の心の歯車と噛み合わなくなるということである。本は同じ本でありながら、心の歯車に何か変化が起きて、今まで面白かったものが面白くなくなるという瞬間は、往々、精神が或る成長を遂げる瞬間である。…精神が成長する瞬間に、面白さということも成長する。今まで面白かった本に代って、新しい面白い本が現れる。…『立川文庫』に飽きた時、私はこの瞬間を通過したのであった。⁽³¹⁾」

それではどうしてそのような精神の成長が起こったの

か。清水は立川文庫を夢中になって「何十冊」(前出)も徹底的に読んだのだが、その立川文庫の読書体験そのものが立川文庫にやがて飽きるような精神の成長をもたらしたと彼は言う。

「何が私を変えたのか。…あの『立川文庫』そのものが私をそこまで成長させてくれたことを忘れてはならないように思う。⁽³²⁾」

では清水の両親は、彼が立川文庫に夢中になっている間、どのような態度をとっていたのだろうか。

7. 清水の両親の態度

清水は、立川文庫の内容は決して高尚でも上品でも芸術的でも科学的でもなかったと言う。そして彼は、そういった本を夢中になって読むことをだまって許してくれた両親に次のように感謝するのである。

「『立川文庫』のことを思い出すたびに、第一に、私は、両親にお礼を言いたい気持になる。私の両親はインテリではなかった。私が本を読んでいたれば、勉強しているものと思っていた。上品でもなく、芸術的でもなく、科学的でもない『立川文庫』を私が読んでいても、両親は、私が勉強しているものと思っていた。もし両親が高級なインテリであつたら、と考えると、私は今でもゾツとする。もし高級なインテリであつたら、忍術、殺人、遊廓、拷問、強姦…そんな話が随所に出て来る『立川文庫』を私の手から取り上げて、その代りに、もっと高尚な、もっと芸術的な、もっと科学的な、そして、もっと面白くない本を私に与えたであろう。⁽³³⁾」

清水の両親は、彼がやがて立川文庫に飽きてそれを「一冊残らず友だちにやってしまった時も、…何も言わなかった⁽³⁴⁾」というのである。

読書においても子供はいきなり高度なレベルの本が読めるわけではない。いかに単純幼稚な本であっても、その子供にとってその時点で無理なく読める段階の本を読み重ねていきながら徐々にレベルを上げていくしかない。そしてその子供が「面白い」と思う本がその子供の「心の歯車と深く噛み合った」(前出)本、すなわちその時点でのその子供の能力にもっともふさわしい段階の本なのである。その段階の本を徹底的に読むことによって読書能力も上がり、子供はやがてその段階の本に「飽きる」、つまりその段階を終了することになる。子供はそうにして読書の段階を一つ一つ進めていくことで、やがて複雑高度な内容の本も「面白い」と思って読めるようになるのである。

ところが親や教師が読書指導に熱心で、子供に読書能力を超えた高度な内容の本を読むことを強要したらどうなるか。自分の能力に見合ったものを読んでる限りにおいては、子供は本から知的にも情的にも強い刺激を受けてそれを「面白い」と感じる事ができる。そしてそれでこそ真に“本を読んだ”と言えることになる。ところが自分の能力を超えたレベルの本だと、そこからそのような刺激を受けることはできないので、ただ目を通してあたかも読書しているかの如き姿をとるしかない。しかしそのようにいつも自分の能力を超えた本ばかりを選んでみると実質的には真に本を読むことはいつもできていないわけだから、その子供の読書能力の向上はそこでとまってしまう。親や教師が、清水の両親とは違って、熱心で立ち入った読書指導をしてしまうと、往々にしてこのような形で子供の読書能力の向上をとめてしまうことになるのである。

(もちろん単純幼稚な本といってもその内容は様々であって、将来高度な内容の本が読めることにつながるものもあれば、そこにつながらないものもあるだろう。また本を「面白い」と感じることにしても、単にレベルの問題だけではなく、本人の好みや指向性の問題もからんでくる。同じレベルの本であっても、動物の物語が面白いと感じるか、また冒険物が面白いと感じるかは子供によって違いがあるだろう。しかしここでは読書におけるそういった具体的で細かな問題には立ち入らずに、ただ子供の能力と本のレベルの関係だけに話を限定しておくことにする。)

8. 遅鈍の工夫と聡明の工夫

ドーマンは、直立歩行に至る四段階の道はまったくの一本道で、少しでも脇道にそれるようなことがあれば直立歩行にはたどりつかないとしている。ところがそのような、ある意味ではまったく融通のきかない一本道を、正常児であればだれもが踏みはずさずに最後の直立歩行にまで至っている。考えてみれば不思議なことだが、どうして子供は皆そのようにまったくの一本道を踏みはずすことがないのだろうか。

それは子供は普通、自分の能力に見合った段階のことしかやらないし、またやろうともしないからである。それに実際問題として、自分の能力を超えたことはできるはずがないからである。そのために子供は、外部から大人がよほど無理に能力以上のことを強要しない限り、常に自分の能力に見合ったことだけをやっている。その結

果、自然と一本道のどの段階をも飛ばすことなく順に一つずつやっていくことになり、やがてだれもがゴールに到達できるようになっているのである。

読書においても子供は普通（清水がそうであったように）、もっぱら自分のレベルにあった「面白い」本だけを読みたがる。親や教師が特にむずかしい本を読むように強要しない限り、子供はそのようにして読書の能力を段階を踏んで進めていくのである。

朱子（朱熹）は、人が何かを身につけようとする際にどうして失敗するのか、その原因を次のように説明している。

「大抵、学を為すは、聡明の資〔資質〕有りと雖も、必ず須らく遅鈍の工夫を做して始めて得べし。既に是れ遅鈍の資にして却つて聡明…の工夫を做さば如何ぞ得んや。(35)」

すなわち、いかに資質にめぐまれた者であっても「遅鈍の工夫」——背伸びをせずに自分を遅鈍の者としてあえて低い段階のことに取り組む工夫——をしなければならぬ。それなのに資質にめぐまれてもいない者が却つて往々「聡明の工夫」——自分の能力がいかに優れているかのように高い段階のことに取り組むこと——をやっている。そのために人は結局は何ものをも身につけることができずに終わっている、というのである。

子供自身はほうっておけば自然に「遅鈍の工夫」をやるようにできている。すなわち子供はみな自分の能力を超えたことをやりはしない。しかし教育熱心な親や教師が子供に「聡明の工夫」を強要してしまうと、子供は自分の能力に見合ったことに取り組むことを禁じられて（だからといって能力を超えたこともできるはずはなく）、その結果、段階を踏んでの発達がとめられてしまうのである。

もっとも親や教師も、わざわざ子供の発達を阻害しようとして子供に能力以上のことを強要するわけではない。彼らはむしろ子供をより発達させようと願ってそのようにするのである。もしも彼らが子供の発達を阻害しようとする悪意からそうするのであれば、後ろめたさもあって子供に高い段階のことを強要する手も少しはゆるめるだろう。しかし親や教師は子供に良かれと思ってやっている自分の善意にゆるぎない自信をもっているの、往々にして子供に対する強要も断固とした厳しいものになってしまう。そのためにいよいよ子供の発達を完全に阻害してしまう結果になるのである。

9. “運動”の保障と促進

それでは親や教師は、子供の発達を阻害することを恐れてただひたすら子供に干渉しないようにすべきなのだろうか。ボルノーは教育者の徳として「忍耐」ということを説いている。すなわち彼はまず、教育者の通弊として「急ぎすぎの傾向」があると次のように指摘する。「母親は、彼女の子どもが何でも『もうできるようになった』のを喜ぶし、…先生は、かれのクラスの学習の進歩を喜び、何かをまだ理解できない遅滞児が申し出てくると、がまんがなくなる。それゆえ、教育の特定の危険としての急ぎすぎの傾向が生ずる。⁽³⁶⁾」

したがってボルノーは、教育者が「園芸家や百姓」と同じように、「待つことができるという技術」である「忍耐⁽³⁷⁾」を身につけなければならないと次のように説く。

「かれら〔園芸家や百姓〕は植物の成長を内部から促進させることはできないのであって、収穫物が熟するまでどうしても待たねばならない。教育者の仕事を成長するがままにまかせることと見なしうるかぎり、前述のことは教育者にも当てはまる。⁽³⁸⁾」

すなわち子供の発達は植物の成長にたとえられるべきものであるから、教育者は子供に干渉することなくその発達を忍耐強く待たなければならない、というのである。

ここで説かれている忍耐とは、子供や植物に干渉せずにそれらに十分の“時間”を与えてその発達・成長を待つことである。ボルノーは、忍耐が“時間”にかかわる能力であることを次のように説明している。

「忍耐は一面において人間の時間との関係にかかわっている。それは待つことができるという技術である。人間は生まれつき、出来事とくに嬉しい出来事を頭の中で先取りし、そのやってくるのを待ちきれない傾向をもっている…。これに対して忍耐は、正しい時点がやってくるまで待つことができる能力であり、したがってまた、自然な性急さを支配する能力でもある。⁽³⁹⁾」

しかし親や教師は、子供に十分の“時間”を与えてその発達をただ忍耐強く待っていればよいのだろうか。たしかにここでは、大人が熱心さのあまり子供に干渉してその発達をとめてしまった例について検討してきた。しかしその結論が忍耐ということになるかといえ、そうではない。

というのもこれまでの検討で明らかになったことは、子供に“時間”を与えることの大切さではなく、子供に“運動”を与えることの大切さだからである。ドーマンが

行なった想像上の実験でも、子供に“運動”を与えなければいかに十八カ月もの“時間”を与えても子供は直立歩行ができるようにはならないだろうということであった。清水が読書においては「面白い」本を読まなければならないと言うのも、面白い本というのは子供をさかんに刺激してその知的・情的な面を活発に“運動”させてくれるものだからである。いかに子供が“時間”だけでは多く与えられても、その間に本を読まなかったり読んでも能力を超えたむずかしい本しか読まずに知的・情的な面での“運動”が十分に起こらなかったのであれば、子供の読書能力が伸びることはないのである。

このことは、一見植物の成長に直接たとえられそうな人間の肉体的発達についても言える。ドーマンは、「重量あげの選手は、重い物を持ち上げるから筋肉が強くなったのである⁽⁴⁰⁾」と述べ、脳障害児の肉体にはちょうどそれとは逆のことが起こっていると次のように書いている。「重度の脳障害を負った子どもの大部分は、私たちの研究所に初めてやってくるときは、肉体的に非常に小さい。すなわち、身長、胸囲、頭囲、体重のどれをとっても、脳障害児たちの約七五％が平均よりかなり劣り、正常児の最低辺から十％以内の子どもより劣る脳障害児が五〇％、それよりさらに劣る子どももずいぶんいる。けれど誕生時には、この子たちも、(未熟児だった子を除いて)平均か、平均に近い体格だった。ところが年齢が進むにつれて、同じ歳の子どもたちと比べてどんどん小さくなってしまふ。…これは、重量あげの選手の場合とちょうど逆の現象である。⁽⁴¹⁾」

すなわち脳障害児は、たとえ肉体に障害がなくとも、脳が手足をうまくコントロールできないので、肉体の“運動”が不足しがちである。そして“運動”が不足しているために、“時間”は正常児と同じだけ与えられているのに、肉体の発達がどんどん遅れていくわけなのである。

倫理的な徳についても、アリストテレスは周知のように、人がそれを身につける原理として、「ヘラシスもろもろの『状態』は、それに類似的な『活動』から生ずる⁽⁴²⁾」、と述べている。すなわち人が何らかの倫理的な徳を身につけるためには、その徳と同類の「活動」を行なわなければならないというのである。彼はそのことを技術上の練習にたとえて——つまり大工の能力は大工仕事をするという「活動」によって身につく、楽器の演奏能力はその楽器を演奏するという「活動」によって身につくことにたとえて——次のように説明している。

「たとえばひとは建築することによって大工となり、

琴を弾ずることによって琴弾きとなる。それと同じように、われわれはもろもろの正しい行為をなすことによって正しいひととなり、もろもろの節制的な行為をなすことによって節制的なひととなり、もろもろの勇敢な行為をなすことによって勇敢なひととなる。⁽⁴³⁾」

倫理的な徳もこのように倫理的な「活動」を積み重ねることで身につくのだとすれば、人間年をとりさえすれば（すなわちただ「時間」を多く過ごしさえすれば）倫理的に高くなるわけではないということになる。

もっとも「運動」とは時間の経過に従って行なわれるものだから、その限りにおいては子供に時間を与えることは必要である。たとえばいかに子供に肉体的な運動をさかに行なわせても、三歳の子供を一年間で二〇歳の肉体にすることはできない。その意味では教育者に忍耐はやはり求められる。しかしだからといって子どもに「時間」だけを与えて「運動」を与えないのであれば、子供の発達はその間とまってしまい、ただ空しい時間だけが過ぎ去ることになる。

したがって親や教師は子供の発達する「時間」を忍耐強く待つよりも、発達に必要な「運動」を保障促進することにまず努力すべきだということになる。そのために、ある時には子供に干渉せずにその自由な運動にまかせ、またある時には子供に干渉して必要な運動を促さなければならない。そしてそのように放任的であれ干渉的であれ、その時々適切な方法で子供に必要な「運動」を起こさせることができれば、それによって子供の発達は促進されるのである。

教育に熱心に取り組んでいる親や教師は、「運動」という観点から自分の熱心さを点検し直してみる必要がある。すなわち同じく教育熱心と言っても、子供の「運動」を封じ込める熱心さとそれを保障促進する熱心さとがあることを知り、自分の熱心さがそのどちらであるのかを点検してみなければならない。そうしなければ、子供のためと思って熱心に行なった教育が、かえって子供の発達を阻害していたということにもなりかねないのである。

注

引用文中の（ ）は原著のもの、〔 〕は引用者によるものである。また引用文中の傍点は全て引用者による。なおルビには引用者が適宜追加したものがある。

- (1) 以下、グレン・ドーマンについては、グレン・ドーマン『親こそ最良の医師』幼児開発協会訳、サイマル出版会、1974年による（Glenn Doman, *What To Do*

About Your Brain-Injured Child, The Better Baby Press）

- (2) 同上書 45頁 (*Ibid.*, p.35)
 (3) 同上書 46頁 (*Ibid.*, p.36)
 (4) 同上書 46頁 (*Ibid.*, p.36)
 (5) 同上書 47頁 (*Ibid.*, p.36)
 (6) 同上書 47頁 (*Ibid.*, pp.36-37)
 (7) 同上書 56-58頁 (*Ibid.*, pp.43-45)
 (8) 同上書 56頁 (*Ibid.*, p.43)
 (9) 同上書 58頁 (*Ibid.*, p.46)
 (10) 同上書 58頁 (*Ibid.*, p.46)
 (11) 同上書 59頁 (*Ibid.*, p.46)
 (12) 同上書 59頁 (*Ibid.*, pp.46-47)
 (13) 同上書 61頁 (*Ibid.*, p.48)
 (14) 同上書 62頁 (*Ibid.*, p.48)
 (15) 同上書 61頁 (*Ibid.*, p.48)
 (16) 同上書 64頁 (*Ibid.*, pp.50-51)
 (17) 同上書 64頁 (*Ibid.*, p.50)
 (18) 同上書 64頁 (*Ibid.*, p.50)
 (19) 同上書 64頁 (*Ibid.*, p.50)
 (20) 同上書 65頁 (*Ibid.*, p.51)
 (21) 同上書 62頁 (*Ibid.*, p.49)
 (22) 同上書 62頁 (*Ibid.*, p.49)
 (23) 同上書 62頁 (*Ibid.*, p.49)
 (24) 同上書 62-63頁 (*Ibid.*, p.49)
 (25) 以下、清水幾太郎については、清水幾太郎『本はどう読むか』講談社現代新書、1972年による
 (26) 同上書 8頁
 (27) 同上書 9頁
 (28) 同上書 9頁
 (29) 同上書 10頁
 (30) 同上書 15-16頁
 (31) 同上書 16-17頁
 (32) 同上書 17頁
 (33) 同上書 11-12頁
 (34) 同上書 16頁
 (35) 朱熹『朱子語類卷八』（『和刻本・朱子語類大全（一）』中文出版社、418頁）
 (36) O.F.ボルノー『教育者の徳について』玉川大学教育学科編、玉川大学出版部、1982年、20頁（なお、以下の本書からの引用文は全て島田四郎訳）
 (37) 同上書 19頁
 (38) 同上書 19-20頁

-
- | | |
|---|-------------------------------|
| (39) 同上書 18頁 | (42) アリストテレス『ニコマコス倫理学(上)』高田三郎 |
| (40) ドーマン 前掲書 227頁 (Doman G., <i>Ibid.</i> , p.183) | 訳、岩波文庫、1971年、58頁 |
| (41) 同上書 228-229頁 (<i>Ibid.</i> , p.184) | (43) 同上書 56-57頁 |