

# 教育の構造化の基礎 (三)

乳幼児教育を中心にして



## 教育の手段——教育技術

(三) 教育課題の達成を計るために、課題の内容と対象年齢に依じて教材を一教授過程にどう持ち込み、学級をどう組織するかを先ず考えなければならぬ。次に、教育課程の進みにつれて、その手段はどう変化させればよいかを考える必要がある。第三に教育の二形態——授業と生活・施設内外の生活をいかによく融合させるか、その手段がある。これらすべてが教育技術の中身ではなからうか。この教育技術が中身の検討もなくカンとかコツに依存し「なればばできる」徒弟方式からぬげだし、科学時代にふさわしい筋道をもた

ければならない。

戦後、技術主義の克服が叫ばれた。この克服は「政治主義か教育実践第一主義か」の対立のなかでなしとげられるものではなく、(西滋勝) 今まで述べてきたような社会構造との関係における全教育の構造化のなかで、教育技術が中身の検討をふまえて構造化されるとき、はじめて可能になるのではなからうか。

技術主義は、実践第一主義あるいは職能主義とよばれている。教育 No. 141 佐藤秀夫論文・教師の課題 現代教育学 18 西滋勝

(三) 一般労働過程における手段の構造化に対応させて、まず一課題に対する教授手段の一般的構造化を試み、これを中核にして他の教育手段——教育課程と形態——を考えることにする。

平岡節



この際、教育活動に参加する主体には、教授者と学習する主体のあることはすでに述べたが、このことは教授手段の構造化に当たっても、つねに意識していなければならない。

学習の確立を目ざし、教師は子どもたち・教材その他を含む対象にどう取り組むか、子どもたちにそのとり組ませ方をどう進めるか、という一連の計画——技術過程がある。この技術過程の諸計画を進めるなかで、教師と子どもたち・子どもどうしの人間関係をどう組織するか、その組織水準をどう高めていくかの計画——組織過程がある。

この二過程はいずれも労働過程にみられるそれぞれの発展の法則性にのっとり、三段階の区分ができる。

**技術過程** 一般労働過程の分析においてすでに述べたが、もう一度ここでくりかえすと、対象と試行錯誤的に操作し——行動——、いつか目的に到達することはできるが、その順序・方法などが充分意識化されていない——思考の参加の充分でない技能の段階から、目的に対応しつつ試行錯誤のなかで得た対象の諸性能についての知識を用い、その操作の確立を高め、操作過程が客観化された——思考のコトバされた技術の段階を経て、再びより高度な技能の段階に進展する。(人間性と人格の理論 芝田進午・技術論 田辺振太郎 その他)

この技術過程の三段階に沿って、子どもたちに教材を提供する筋

道を考えてみよう。

真向から課題に立ち向かわせるのでなく試行錯誤的過程を充分与え——初期的技能の段階——その体験を教授過程に正しく位置づけていくことをする。(遊びの項参照) すなわち、体験の思考的整理とそのコトバ化の指導を通して課題の内容が習得され、その定着をめざして再び教材にとり組ませることを計る。——技術的段階——この学習——意識化・客観化の進歩は、教師が活動開始以前にもつ一連の子備知識と能力が関係する。それは課題とその背後にある基礎的要素との関係・教育課程での位置など目的の明確な把握度および子どもたちと教材などの基礎的諸性能を知り、それらを駆使する能力をもつことである。一方、子どもたちにとって、技能的段階での教材の試行錯誤的体験の思考的整理・コトバ化により知識の習得と教材の操作技能的段階から技術的段階——物的操作のみではなく——への進歩をもたらず。

この進歩が、さらに量的体験を経て技術過程の第三段階、すなわち知識と技術の定着をもたらず。これが一課題の教授過程の一つの筋道であろう。

ところが、この筋道をふむだけでは個々の子どもによって学習水準は異なるばかりでなく、学級指導として現実性を欠く。そこに組織過程の介入があり、それによって、学級水準のより高度化と個人的差異のより縮少が計られる。この二過程が相互依存的に發展する

という一般労働の法則性を把握していることは教授手段としても重要なことである。このことは学級という複数制の教育のねらいでもあろう。

**組織過程** 一般労働における組織過程の筋道をここでも、もう一度たどっておこう。

労働に参加する諸個人が同時に同一作業内容を行なう原初的協業から、同一作業過程を個人差に応じて分業することを経て、個別的分業を行ないながら最終的には社会的協業をなす形態に発展する。

学習するということは、一般労働の素材が労働の投入をうけ具象的目的に変化すると同様であろう。しかし、素材自体が主体性をもつ故に、手段が一般労働と異なることは技術過程より一層組織過程において留意しなければならない。

すでに述べたように素材に相当する子どもたちが多様な諸性能と主体性をもっているため、教授過程において課題に向かって相互に異なった役割をにないつつ参加し全体的水準をつくり上げることに着目しなければならない。この場合、教授過程は一方交通でなく教授→学習という交流過程であるから、教師は特異な役割をもちその交流を助けつつも、その活動に参加する一員としての自覚に立たねばならない。

まず、原初的協業において個々の子どもに教材を提供しつつ試行錯誤的過程をふませながら、教師は子どもと共感的に体験を整理し

ていく。

この過程で教師の働きかけ・よびかけに数人の子どもがよく反応してくる。この反応は他のいく人かの子どもたちにも積極的に影響を与える。ここに個人差による分業形態がみられる。この積極的影響のより拡大をめざし、その反応を各自のコトバと行為で反復発表——伝達の役割をになわせ、それを受けつぐ子どもの増大を計る。このことは発表者自体にとっては思考の整理の機会ともなる。この個々の発表内容は全く同一ではなく、完全とは限らない。それらが相補い完全へと近づける作業をすすめるなければならない。これは各自の学習内容の確立と定着の機会でもあろう。この過程で、子どもどうしの影響がより積極的にすすむために教師は個々の考え・反応をつなぐ作業をしなければならない。

この教師の役割分担が明確に使用されると、子どもたちは互いに他の意見を直接うけとり——教師を媒介とせず——意見の交換・他人の意見に自己の判断を加え批判・あるいは賛否を行なうことができる。この段階まで進むと、教師は子どもどうしの媒介の役目というよりは、課題の達成をはかる指示を与える役割を果さねばならない。ここには、子どもの間に前段階よりかなり明確な役割分担の相異があらわれながら全体的協業が行なわれ、高い水準の学習効果を示す。また教師に対する子どもたちの意識は学習活動において質的相異を認めつつ学級の一員とするようになる。

この一教授過程としての組織過程は技術過程との関係があり、その作業内容・役割分担形式は対象年齢・課題によって多様であることはいうまでもない。

(四) この一課題の手段としての技術過程・組織過程の筋道をふむことは、早くも生後十二か月を過ぎた子どもたちの教育に適用できることを筆者(共同研究)は体験している。

たとえば、子どもたちの日課を進めるなかで行なう諸行為・習慣形成——おやつへの準備・玩具のかたづけ・寝具の出し入れなどと結び付けて事物の名称・動作の呼称などコトバの獲得と事物操作技能と認識の教育(幼児の教育61—10—11拙稿参照)を行なう手段の実験がそれである。

今、それを簡単に述べると、最初保育者はモデル的役割をもち、子どもたちの模倣活動を誘発し原初的協業形態に持ちこむ。その活動に伴って課題をおりこみ、名称・呼称その他をコトバ化する。やがて、教師は個々の子どもをコトバで動かし、——指示・命令など——子どものコトバで動くように心がける。つまり、生活をコトバで組織する。これは分業形態である。次いで、一つの日課を作業内容に分割し、各々の作業に各一名の保育者が参加し、グループごとに保育者と子どもたちが原初的協業あるいは分業的分担をなし、全体的に一つの日課をなしとげ完成されるよう組織する。子どもたちはこの各種作業は原初的協業時に卒業しているから、社会的協業時に

は、それらの能力の習熟と他との能力のアンバランスを調整しつつ共同でなしとげる。従って、彼らはかなりよく他人の能力を知り、指図したり拒否している姿がみられ、思わず驚かされることしばしばである。

(五) 技術過程と組織過程は一教育課題の手段の筋道であるばかりでなく教育課程——あるいは集団生活・年齢——のすすむにつれ、とられる教育の手段の系統性である。

技術過程の構造から次のことがいえる。行動(技能)が思考(知識)に先行し、やがて事後、その行動の整理(思考)をコトバ化し行動の確立と知識を獲得する。この獲得された能力はやがて見通し能力となり行動に先行し事前の計画性をもつようになる。

従って、年齢のわかい子どもを対象とする程、行動を伴う形態と個人的行動内容(組織過程)の多様性を可能にする条件が必要となる。時間的に多くを必要すると同時に教材あるいは教具・遊具を量的に豊かにすることが関係してくる。(教育の進むにつれ、第一段階的過程は縮小される)この段階では個人的に思考の整理を技能的指導が教師の役割となる。またこの頃組織過程の原初的協業形態にみる同時同作業的課題教育を行なう。この一時期を過ぎると、これらの思考の整理・客観化を学級の日課に持ち込む。その積み重ねにより、個人的あるいは学級として、事前の計画性を与える。この計画性ができるだけ「今から」「あした」というように短期的なも

のへとすめる。

こうして組織過程にあつては、人間関係をどう組織するかの筋道に沿って学習水準を高めなければならない。

先ずその人間関係の構造化の系統性をたどってみよう。

個々バラバラに見える子どもたちも他人の存在が活動を誘発し模倣的行動にかりたてるといふ心理学的証明のあることは衆知のことである。このことは原初的協業の可能性を明らかにしてくれるものである。がしかし、この段階では他の何れの段階より教師の個人的指導が大きな役割をもち、個人的課題を必要とする。従つて、教師と個人的人間関係を確立しなければならない。この教師との個人的人間関係は、学級集団で一人の教師の語りかけに対して同時に一斉に子どもたちは答え反応する時期である。このような姿は教師との個人的つながりの積み重ねの結果であり、集団生活の最も初期においては個人差が——語りかけの内容理解とからみ——あり、一斉反応さえみせない。

この一斉反応は、教師とのつながりを示す反面、子どもどうしはまだ充分つながりをもたないことを示すものである。そこで、教師は個人的反応を一々うなずくなどして一応うけとり、一斉反応の中心をみんなのものにするため、仲介の労をとらなければならない。

この教師の仲介は子どもたちに他を意識させ、子どもたちどうしをつながりの契機となる。この仲介役の仕事はさらに水準を高め、子

ども自身に直接子どもに語りかける機会を提供しなければならない。その場合、子どもどうしが顔を見合せる位置を与えつつ、なお語る子どもの教師とのつながりの強いことを考慮し、教師の側に呼び、教師との接触を与えたり、語る内容をもう一度翻訳・通訳するなど、個人的指導を行なうことをしなければならないであらう。発表の態度などは、人間関係の確立後の課題である。

このような過程を経ているうちに、子どもたちは他人の反応に関心を示し、一斉反応に否定的態度を示すようになる。ここで、教師の呼びかけに対する答えは「みんなできこう」「みんなのものにしよう」という指導を積極的にすすめる。この学級指導時の指導と並行的にあらゆる機会を用いて、子どもどうしをつながりをつくる手段の工夫をしなければならぬ。(あそびの項参照) このつながりが学級に行きわたる頃に小集団による作業、あるいは学習を行なわせる。

例えば室外にでる時、歌を歌うことなどチームワークを余り必要としない内容から、次第にその水準を高めていく。この系統性はチームワークを必要とする分業に進む可能性を保証するものである。当番制なども、このチームワークの一つの現象である。それはグループの規律を守るあるいは運営を組織的にすることを意味する。ここでは、運営に必要な作業内容が分析的にとらえられると同時に、当番と非当番の役割分担が明らかにされなければならない。

当番は全体を、非当番は全体のなかに自己を位置づけ、相互に分担を遂行して全体を完成する。

このような過程を経て、学級全体が小集団ごとに異なる作業、あるいは学習を行ない、全体的目的を達成するような課題を提供するなかで、子どもどうしと教師は質的相異を認めながら役割分担を完成する一員としての人間関係を成立させる。この社会的協業段階は同時に技術過程の第三段階——計画性——と対応するようになる。

年中行事などは、これら技術過程と組織過程の水準に見合った手段で行なうことがより効果的であり、またそのことが各水準を引き上げる最もよいチャンスともなろう。

(六) 次に、授業形態と生活形態・施設内外の生活の統合をはかる手段を考えなければならない。施設内外における生活に関係する教育は一般に「生活指導」と呼ばれる教育内容において考えられている。ところが学校教育においては、授業時間の合間、幼児教育においては自由遊びという形で多くの場合、教育計画・教育課程のなかに正しく位置づけられていないのではなからうか。

幼児期の「自由遊び」については次項でふれることとし、施設の内外の統合について少し述べてみよう。

今まで述べてきたことを、ここで一応まとめてみることによって、この統合の構造化は解決されるように思う。

文化分野の真实性・社会人としての必要性の諸要素を具体的教育

課題とするとき、それぞれ独自の教材と手段を有するが、課題のいくつかは他の課題の手段の過程で補強される。つまり、学習された知識・能力は他の手段として用いられる。

この各課題には独自性がある反面、各課題の間には、人間観に関連した統一的手段あるいは教育方針と称せられるものがある。

この教育方針の中身を吟味してみると、実は必要性に基づく基礎的要素のものである。従って、子どもをとりまくあらゆる種類の人間が教育要求の一致点を見出す努力をしなければならないであろう。人間観についての意見の交流・社会構造との関連において教育要求なかでも必要性について検討あるいは研究をすることがなければならぬ。親として教師への要求・教師としての親への要求が、これらを基礎にしながら、社会構造との関係・個々の子どもの特殊性を考慮する筋道が必要となろう。

こう考えてくると、教育方針の中身つまり必要性の教育の手段として組織過程は大きな位置を占めてくる。

### 遊びの位置づけ

乳幼児期の教育を考えると、その思考水準からいって、「遊び」を位置づけることを忘れることはできない。

教育の構造化として、この遊びを「自由遊び」と課題の実施手段

としての「課題遊び」に大別してみる。

### 自由遊び

「自由遊び」は個々の子どもに個々の課題を設け個別的教育を行なうことを見落すことはできない。が一般的に「人間関係の自発的組織化能力」を共通課題とするといえよう。その他必要性に対応する諸課題はこの「自由遊び」のなかで達成される。つまり、これらの諸課題は「自由遊び」時の遊びの内容を教材とし、その遊びの展開過程——人間関係の組織化の過程を手段とするとともに遊びがよりよく発展するために、技術過程において述べたように遊具の使用能力・身体的機能など技術に関する一連の教育手段をおり込む必要がある。この二過程を相互にからませて発展させていくことを考えなければならぬ。

つまり、遊具に対する技術能力が、遊びの発展を助け、その能力が遊びへの参加を容易にし、ひいては人間関係の組織化を促進する。この法則性からも、技術の初期的段階・組織の原初的段階において遊具は充分準備されることの必要性があり、それぞれの水準に応じた遊びの内容を教授する必要がある。

また自由遊び時にみられる自発的活動内容は、子どもの社会的知識が反映されることは、多くの研究がこれをよく示している。

(Under standing Childrens Play: 幼児のあそび 指導とその記録

福井研介編訳(友だちと遊ぶ子どもの姿 浅野寿美子編著)

従って、その遊びの内容は教育計画に持ち込み、課題を設定することができ、その結果は逆に子どもの遊びの内容を豊かにし、課題を確実に定着させる手段とすることができる。「遊びは子どもの生活である」とはよくきくことであるが、このように「自由遊び」を教育計画の軌道にのせるとき、授業と生活の融合を可能にする一つの契機となる。

### 課題遊び

これは一般学校教育における授業と全く同様に、各種の課題を設け、教育課程に組み入れる。ただ、乳幼児期の思考・目的志向性の水準からいって、遊びという名称と形式をもつに過ぎないのである。従って、「課題遊び」は授業形態への移行として形態的系統性——手段——に組み入れ計画されるものであろう。

つまり、「課題遊び」は、対象年令、あるいは発達水準に対応した課題と手段と内容とする。

「自由遊び」「課題遊び」の別なく、遊びは個人的能力に応じて子どもは活動しうるものであるから、技術過程・組織過程の初期的段階にある子どもの教育手段として重要な位置をもつ。

この遊びの位置・授業形態の初期的位置、つまり、手段としての位置が明らかになれば、必然的に「自由保育か一斉保育か」の対立は解消されよう。

(愛知女子大学)