

# 教育の構造化の基礎(二)

— 乳幼児教育を中心に —



平岡 節

## 教育課程の構造

(ii) 各基礎的要素は文化分野の分類によって、科学的に、系統的つながりとひろがりをもっている。

この各文化分野にわたる基礎的要素はそれぞれ教育課題として個別の現象性から本質(法則性)へと高まっていく。この個別の現象的課題は、教育課程のすすむにつれて、抽象的課題を経て、やがて一般的な本質(法則性)そのものが課題となる。

今かりに、一文化分野の教育課題の構造を象徴的に図解してみると第二表のようになると考えられる。

なお、各文化分野の教育課程は、教育課題の現象性から本質へと、ほぼ同一水準を保っている。

第二表

教育課題要素	現象性	→		本質へ
	低次	個々の要素	系統性	高次
	1	2		

注: 階段型太線は教育課程の仮想的区切りであり、数字はその進度——一般的には年令あるいは学年を示す。小さな○印は個別的課題を示す。

この文化分野の教育課程は真実性の教育であるが、これとは別に、必要性に基づく基礎的要素が教育課題としてある。この課題は

真実性の教育と同様の過程をもって、真実性の教育課題と有機的関連性を保つように構造化される。この二系統の有機的構造が全教育課程の全貌であろう。

(六) 真実性の教育を中心に、幼児期の実践からこの姿を考察してみよう。

「この花は何いろ、キイロ・あの花は何いろ、アカイロ」と個別に「花の色」が押えられている。この場合、目下の課題は「この花、あの花」にあるのか、それとも「色的一般化」あるいは「花の色」にあるのか。三種の課題の何れであろうか。その水準は異っている。ところが「まだ他に、どんな色の花があるだろうか」の問いかけがあったとき、はじめて課題は「花の色」であることが確実に判断される。この問いかけに対して「シロ・ピンク——」と答えがでて、それに対するいろいろの実証的体験をくぐらせた結果「花には赤いのも黄いろいのも……いろいろの色がある」(まだみたこともないものもある)と「この花、あの花」をはなれて抽象化される。

この目下の課題「花の色」が、この水準に到着するまでには、それ以前に乳児期を終わる頃「ハナ」は一つの花の固有名称(音声的記号)として理解(語いの獲得)されることから始まる。次いで「ハナ」「ハナ」「ハナきれいね」と色と形のちがうあれこれの花が個別的に指示される。この段階での「ハナ」は「みどりの葉っ

ば」と明確な区別をもたないまま、他をひきはなして「美しい存在」として印象づけられる。この時の「ハナ」は固有名称から分類的名称へと更新(知語・語いの更新)がされる。

これとは別に「形」と「色」の弁別についての心理学研究資料を参考にしつつ、別の課程がすすめられ、やがて「ハナ」と「色」が結び付いて課題は「花の色」となる。

「花の色」についてのこの水準は、まだ現象的であり本質的ではない。しかし、ごく自然に「きれいね」と付け加える。実は、この無意識にいう「美しい」は「花の色」の本質——種の保持——に一步をふみ込んでいるのである。しかし、幼児期におけるこの本質への一步前進がさらに科学的分野として明らかに第二歩へと進みうるには、それは他に多くの課題を必要とするのでかなり時間がかかる。

この水準での「美しい」は「花の色」の本質への第一歩ではあるが、むしろ、幼児期にあつては芸術性への発展の基礎としての比重——可能性が大きいのではなからうか。

また「花の色の変化」についての教育「ちぎり取った花の色はクロクになった、キタナクになった」と生活体験と密着した知識と感情を通して「花はとらないでおこう——とてはいけない」——必要性——衝動性の克服と社会的行動の規律——という課題に発展させることが出来る。

目下の課題が「花の色」にある場合「この花、あの花」は教材である。が逆に「この花、あの花」が課題である時は「花の色」は二者の比較の一つの要素となりさまざまな相異と類似点を明らかに——分析——しながら、「この花、あの花」の知識が名称において抽象化されるであろう。さらに「すでにこの花には名称がある」と、この次元での一般化が行なわれる。

(E) 「現象性から本質へ」の過程をもう少し詳細に考察してみよう。

ながい全教育期間を通じて、教育課題は現象性から本質へと大きな一本の筋をもっている。(第二表)しかし、この筋は教育対象の各階層に応じて、いくつかの新しい基礎的要素を加えつつ、低次元あるいはより高次元において、それなりに現象性から抽象化しながら、漸進的に本質へと進むものであろう。つまり、教育課題の現象性から本質への系統性は単純な直線形状ではなくジグザグ状に深さとひろがりを増していく。その過程で現象的課題は各要素とつながり文化分野の所属を明らかにしていき、教育年限の進むにつれやがて一つの要素はそのまま教育——あるいは研究——課題となり専門化する。この段階になると、一般的な基礎的要素はさらに分化し、より基礎的な新しい要素に挑戦する。この専門化は同時に他分野との境界をとりのぞき、最尖端の諸知識、能力を駆使——あるいは協

力——し、広い視野に立つことが可能あるいは必要となる。

全教育課程は現象性から本質への階層的平面的つみかさねでなく、「ら線状」——傾斜面をもって——に登っていくものであろう。

(保育問題研究季刊 No. 4・拙稿・教育の過程—ブルーナ)

(F) 今、乳幼児の「食前の手洗いの習慣」——必要性——の教育を例に、その系統的構造性をさぐってみよう。

「マンマだから手を洗いましょう」というのはきわめて初期的  
な、しかも現象的個別的課題であり、「手が黒くなった、きたないから洗いましょう」は手洗いの習慣のより本質に近づくことになる。それはやがて「洗って気持ちよくなった(主観的)。ホラ、こんなにきれいになった(客観的)」と気持ちの自覚と事実を確認し、「きたない」「きれい」の語いが即物的に習得の課題を添え、「もうきたないところはなにか」注意深く手洗いの目的の自立的完全化——主体性——へと課題が進められる。

さらに「手を洗う」という簡単な行為は、「手のよごれを洗いおとす」とことと「水分をふきとる」という行為に分析して課題が計画されるであろう。この計画にそって、水道栓のひねり方と水の出方の関係から、水の出し方・石けんあるいは薬品・タオルの用い方とその機能、それらと汚れ——付着物——の内容関係など、その課題は技能——必要性——と知識——真实性——に關連的にひろがりを

もってくる。

しかも「気持ちがよくなった」「うれしい(これは手洗いの技能が上手になった満足感)」という主観的側面と「きれいになった」「何もついでない」という客観的側面が対応して押えられていかなければならない。

汚れについての知識も現象的に「手が黒い」から「黒いものがついている」というコトバに変えられる。つまり「汚れとは付着物である」「どうしたから何々がついた」ことがわかり、汚れに関してより本質的知識が生活と結び付いてとらえられる。この段階になると「汚れ」についての知識が課題となり、「手を洗う」ことは教材的性格をおびてくる。

この過程で別個の「おやつ前の手洗い」が共通的に意識され「きたない手で、ものを食べるのは気持ちが悪わるい。洗おう(汚れをとりよう)」と知識の現実化が主観と結び付いて行なわれる。

こうして「食前の手洗い」は科学的内容を系統的に徐々に含むことよってその行為の本質に迫り——バイキンに飛躍することなく——もう一度「ごはんだから手を洗わなければ……洗おう」という習慣の確立が行なわれる。いいかえると習慣は形の上から入るかも知れないが、教育課程——系統性のある教育課題——の実施によって技能と知識にうらづけられた行為に高められていく。

この全過程で主体性を高めるといふ一つの教育要求に関する教育課題がおり込まれていることは先きもちょっとふれたが、幼児としてより高年令層になれば、手洗いに関する備品などが、教師の全面的配慮にまかされるのでなく、教育課題として、その配置、改善などを取り上げるなかで、主体性を育てることが、その系統性を追ってでてくるであろう。

(ウ) この系統的各課題は各時点における子どもの学習内容の中心にすえられるのであるが、それ以前の課題は中心課題実施の過程——手段——で「より定着させる」とこと副次的課題としており込んでいなければならない。

また中心課題実施のある時期では、後統する課題が顔を出してこなければならない。つまり、系統性は各課題の間に科学的連続性をもち、各課題を中心にその後、左右の課題を副次的にかかえ込んでいる。

実施の過程で、それ以後の諸課題は、教師の「援助」あるいは「保護」によってなされるが、系統性のすすむにつれ、それらは暫時、子どもの学習内容に移されていく。従って、一つの教授過程に含まれている仕事は教師と子どもによって分担され、課程が進むにつれその分担内容、分担形態は変更されていく。(手段の項参照) このことを他の角度からいえば、どのような時点においても、一つ

の学習が二者の協業によって完全に行なわれていることを原則とするといえよう。

従って、教育課程の構造化は、教育諸課題の有機的系統性と、教材・手段の関連的構造化をぬきにしてはありえない。このことは労働の構造と考え合わせれば容易にうなずける

この意味においても、一般的教育課程の実施に当って、子どもの諸反応——学習内容と定着度——をみとどけ、いそがず形式的に流さず詳細な現場の個別的具體性をもった教育課程が必要となる。この個別的現場に即した教育課程をすすめることこそ、教育対象の主體性の教育を可能にする。

この複雑な構造をもった教育課程を便宜的に年令に区切って行なっているに過ぎないのである。この意味においても、乳児からの系統的教育課題と課程の研究の必要を痛感する。

(4) ここで、幼児教育界の「領域」と教育の構造化の關係に問題をうつしてみよう。

教育課題の個別的現象的段階にある時期においては、特に課題と教材の區別が意識の上で明確になっていることが必要であろう。

多くの現象はいくつかの基礎的要素が関係し合っているのが普通であり、同一現象はいくつかの文化分野から、これを教育課題としてとりあげることができる。従って、教育課題の現象的段階におい

ては教授形態——手段——としては単元学習形態をとるとしても、課題と基礎的要素との關係の明確化・各課題をどの文化分野とどこでどうつなぐかの見通しをもっていなければならない。

日本の幼児教育界の一般的傾向は、単元カリキュラムを採用しながら、教授形態は充分単元学習形態をとらず、小学校以上で採用している授業形式をとっていることがある。またかなりの課題が明らかにされている場合でもその各課題間に科学的系統性に欠けるのではないかと思われるものもある。先の単元方式の矛盾は課題と手段の非構造化であり、後者は課題そのものが羅列的式であり——やや系統性があるにしても、人間観との関連に非科学性を内包していることもありうる。

現象性を当面の課題とする場合、教育者の側に、その現象の背後にあるいくつかの基礎的要素の何を押えようとするのが、意識の上でしっかりとらえられていることが要求される。この意識が明確になれば、次にくる教育課題は何か、も明らかにならうし、教授方法——手段——も必然的に明らかになってくるというものである。

これらの關係が明らかになることによって教育課題の系統性と課題に対する手段も明らかになるばかりでなく、課題と教材の混乱も解消するであろう。つまり、各課題には、それぞれ独自の教材と手段を用意する必要がある。

こうした構造化が行なわれた実践過程では、子どもの諸活動・諸発言あるいはその他の反応のみどころ・押えどころも明らかになる。それら反応に含まれたいくつかの意味・価値——本質につながる——を見出すことができ、そのいずれをとりあげるかが当然決定されてくる。このような実践こそ、教育者が自己の計画——手段も含む——路線を独走し、教育者の要求と子どもの要求のよく出合った姿——両者の要求の統一——であり、その教育効果に大きな期待がもたれるのではなからうか。ここに教師自身——教育する主体——の進歩の一要因がある。

これら個別的・現象的教育課題が内包する諸問題が、乳幼児期の精神発達未分化とからみ合って——未分化であるとする——こと自体が乳幼児に対する科学的研究の未開拓を意味するであろうが——その教育内容の分類を「教科」とせず「領域」としているのではないかと推察される。「領域」につながる教育は、教育課題と教材・教授手段が構造化をもたず、混然と「未分化」状態におちいる危険をはらんでいる。——教授形態の未分化的であることを否定するものではない——しかし「領域」が五輪のマークの重なる部分のよう——に各文化分野への発展の基礎と考えるにしても、文化分野への分類による基礎的要素の抽出と系統性の研究が急がれよう。このことを別の側面からいえば、経験主義の克服の必要を意味している。

乳幼児教育界にある「未分化」ムード、「領域」概念が、その教育の構造化・科学化をさまたげていると考えるのは独断にすぎるであろうか。

教育課程に次いで、実施過程を考えてみなければならない。

### 教育の媒材

(一) 労働の対象のうち媒材・道具は、素材のように直接生産物——具象的目的——に変移されるのではないが、「人間の働きを労働対象（素材筆者註）に伝え、対象に所定の変化を起こさせ」（技術論 田辺振太郎35頁）手段に従属しながら労働の投入をうけ、目的達成を助けるものである。この一般労働の媒材と同様の役割をもつものが、教育活動にもいくつかある。（第一表参照 幼児の教育 64巻7号）

設備・備品（註）ここでいう備品とは、事務的管理上の分類によるのではなく、教育構造上の分類である。従って教材としての備品は除いた）制度あるいは組織的施設は、ある特定の人たちが一定時間生活をする場であるとともに、期待される価値にみ合った教育を積極的に行なう場である。

この教育は形態的に授業形態と生活形態に分けて考えられるのが

一般的である。この二つの形態による教育効果は、個々の人間のなかによく融合されるよう組織されなければならない。しかも、それが施設外の生活内容をくみ上げる一方、他の場における生活に反映されるようにも配慮されなければならないであろう。元來、教育は人間の生活のより向上を願う生活要求に根源をもっているのであるから、学習内容は直接的・間接的にせよ生活から遊離することなく、生活に還元されなければならない。これは一般の労働が生活要求に端を発し、その結果が生活にもちこまれて要求が充足されるのと同様であろう。

この生活要求は環境的諸条件を背景とするものである故に、地域性をもっている。従って、設備・備品はそこで生活するすべての立場の人間にとって地域性のある生活的機能を有することを考えなければならない。とともに積極的に教育上の機能を備えていることを条件とする。さらに、これらの設備・備品は空間的存在として、機能性ばかりでなく美的要素を兼ねそなえていることが求められる。

つまり、設備・備品は機能的側面と美的側面から地域性をもち教育効果を助け、生活を保護・向上させることを条件とする。

**教材** 一般労働において教材を用いることが、人間の肉体的限界をのりこえ、自然を克服し、よりよく目的を達成することができるのと同様に、教育課題の実施において、文化財——教材——を用い

ることによって、より確立な効果が期待される。

この教材が労働の目的内容と素材の諸性能に対応して選択されなければならないのと同様に、教材にも次のような選択条件が考えられる。

- ① 課題が何であるか、その個々の課題は二文化分野における教育過程、あるいは全教育課程のなかで、どのような位置にあるか。
- ② 対象となる子どもの年令的個別的特性、既得の諸知識、能力。
- ③ 子どもの生活環境としての地域の諸条件——この条件は年令・教育課程が高度な水準になると克服されていく。
- ④ 最後に、教材は教育がどのような手段によって行なわれるか、その課題に対する手段の観点（現代教育科学 No. 75 梅根悟論文）から考えなければならない。

**行動・思考・コトバ** 教授過程においてなされる教師と子どもたちの諸行動・思考・コトバが教育の教材として考えられる。（認識過程の心理学―ワロン参照）これらは、それ自身が基礎的要素として教育課題となるが、他の課題の実施過程において教材となる。それは人間の労働によって作り出された生産物が他の労働過程において教材として用いられるのと全く同様である。

**既習の知識・技能** これらは「より定着させる」目的の性格をもちながら、教材的役割を果す。

（愛知女子大学）