

教育の構造化の基礎 (一)

— 乳幼児教育を中心に —



平岡節

生物学者ホルトマンは、その著書「人間はどこまで動物か」のなかで、哺乳動物の一種である人間は生物学的には、未熟児として生れながら多くの可能性をひめて世にでるところに大きな意味があるといっている。

一般哺乳動物は出世と同時に一人前の親とほとんど同様の行動能力をもつまで胎内生活をすることを原則とする。にもかかわらず、ひとり人間のみは器質的欠陥もなく、完全な人間的組織体をもちながら、生後約一か年を経過しなければ姿勢的にすら人間になりえないのである。しかも、その歩行能力は周囲の人間の行動様式を見習いつつ、自己の努力と周囲の指導によつてものにするのである。

この姿勢の人間化のみでなく、より高度な言語の習得など多くの可

能性は、現実社会の刺激によつてのみ開発されることは、「狼に育てられた子ども」(アーノルド・ゲゼル著)の事実がよく証明している。

この現実社会とはいったいどのような社会であろうか。

人類の発展史において三つの大きな転換期があったと考えられる。その最も古くは生活維持の方法として農耕牧畜をもにした農業革命、ついで一八世紀の産業革命であろう。そして最も新しくは人の住む世界の拡大にいとむ科学のめまぐるしい進歩、それは数百万年といわれる人類の永い歴史のうち、わずかここ十数年来のことである。これは科学革命とも呼ぶべきものであろう。

この科学革命の黎明をつげる現代、人類はかつてみなかった輝や

かしい前進に胸をはりながら、国家間の不安定性は平和を唱えられる度合とはうらはらの関係で増大している。こうした社会情勢のもとで、すでに成人した多くの大人たち一人ひとり、これからをどう生きぬくべきか、社会的指導者でなくてもその目標を失い、自己の所属する社会機構・思想・経済事情の変化に伴い大なり小なり不安にかられ、精神的空白をうそぶいているのではなからうか。

この未来への希望と喪失の矛盾からくる社会的不安な時代を生きぬき、さらにその解決・人類のもつ希望のより一層の発展をめざす人間像をどうもてばよいのか。これは日本のみならず現代の諸国家の中心課題であらう。

それとともに、教育内容は科学の進歩にしたがって増大の一途をたどる。この時にあたって、人間をめぐる諸科学の進歩と相まって、教育の科学的構造化により教育効果を経済的増大を計ることは人類共通の課題となりつつある。

各文化分野に属する個々の知識と個々の実践能力——生産と表現——とその応用ばかりでなく、性格などに関係する社会人としての諸能力など、人間像に対応した教育課題は多くある。

この個々の課題と各課題の実施過程——教授方法——は、全教育体系として相互に調和的に位置づかなければならないであらう。このような教育の科学的構造化、特に乳児から幼児期への全教育体系作成に関する基礎論を私なりにまとめてみたい。

その論拠を人類の発展に大きく影響を与えた——というよりむしろ、その本質ともいうべき労働過程そのものとその発展の法則性にもとめた。というのは、教育は子どものあらゆる可能性をひきだし、しかも歴史的現代の時点で、次代をになうにふさわしい人間のあるべき姿に対応しつつ、「未熟児」を完成させていく人間最高の労働であると考えるからである。

一 労働過程の構造

教育の構造化の前提として、労働過程とその発展過程の構造を要点的に述べておく。(詳細は名古屋短期大学紀要第六号拙稿参照)

労働は一般に生産に関する人間の活動とされている。が、これを広義に解すれば「価値的物質をつくりだす活動」であり、労働過程とは「その価値形成にかかわる人間の活動のすべて」と考えることができる。

この活動には三つの要素がある。まず、個人ないしは社会的要求・その要求の意識化・要求充足への意欲など一連の目的志向性がある。第二に、活動の対象となる物質の存在を必要とし、第三にその目的達成のための手段がある。

その手段を通して対象物は原体とは異なる価値、すなわち新しい性能——原体の性能を基礎にしながら——と具象をあらわし、その

出現によって要求の充足へと向う。

元米、要求は生活に源を發し、労働の結果は何らかの形で生活に還元されなければならない。この要求——期待される価値が、より合理的・機能的である場合、その労働過程を生産活動とよび、より感受性・思想性の表現にあるとき、それは芸術活動とよばれるものとなる。

対象物は労働の結果にあらわれる具象の素材になると、手段に従属した媒材あるいは道具に分けることができる。この素材・媒材・道具はともに人類の初期においては、すべて自然物であった。が、それら労働活動の対象物自体が労働の具象的目的となり、自然物にとってかわり人工物が次第に増加しつつ、今日の物質文化をつくりつつある。

第三の要素、手段も二つの過程をもつ。それは目的・対象物の諸性能に対応した対象物の操作の過程——技術過程と、その全過程で人間関係をどう組織するかという組織過程がある。

技術過程はさらに三段階に分化して考えることができる。つまり、対象物を操作し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技能の段階から、目的と対象物の性能の明確な把握に立って、その操作過程が客観化された技術の段階を経て、やがてその反復により、より高度な技能の段階へと進展する。しかも、目的の明確度と素材のもつ基本的性能をどれほどよ

く理解しているかによって、媒材・道具の選択が適切に行なわれる。

この選択は諸物質について広い知識をもっていることを必要とする。これらの条件は技術過程の段階的進度にも関係してくる。またその進度は操作経験の理論的整理の方法によっても異なってくる。

そればかりでなく、この整理の過程で、多くの物質についての知識・諸法則を發見してきた。こうした諸能力によって、やがて、理論が実践に先行し目的の高度化と目的達成の確率を高めてきた。

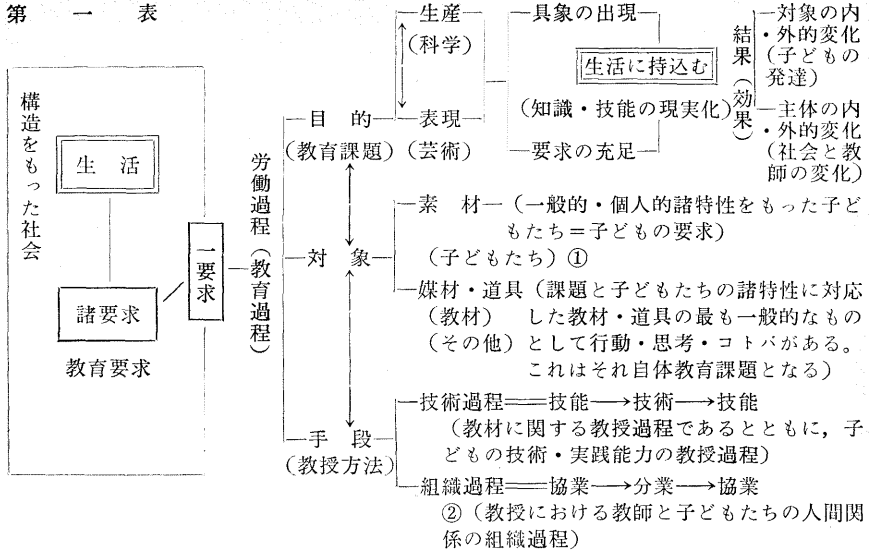
組織過程においても三つの段階がある。それは同一労働過程において、その労働に参加する多数の個人が、同時に同様の活動を行なう原初的協業から、同一目的のもとに個人差——年令・性差その他習熟度など——による分業形態を経て、より高度に分化した社会的分業を前提とした協業へと發展してきた。

この組織過程と技術過程の發展は相互に他者の發展に影響を与え、という関係をもっている。こうして、社会の要求は手段の發展に影響を与え、その發展によって社会組織・社会構造を今日の状態に変化させてきている。

先にもふれたように、労働の結果は、対象物を変化させるのみでなく、新しい具象の出現によって、活動の主体——個人・社会——の生活に変化を与えるばかりでなく、かつその過程で知識・技能を獲得し、主体の内面性にも変化をもたらした。

要するに、労働は個人的・社会的な生活要求に源をもちながら、そ

第一表



- ① 一般労働と教育労働の相異は対象の主体性の有無にある。しかし、その何れも基礎的諸性能がすでに存在するという点において一致する。
- ② 教育労働における対象が主体性をもつことは目的達成の手段に対象自体が参加し、労働の対象であるとともに、労働の主體的役割をになうという二重の役割をもつことである。

の結果は生活に還元され、主体と対象に内的・外的変化を与えた。この労働による主体と対象の変化は労働過程そのものに影響を与えつつ、社会構造の変化をもたらした。(参考文献は前記要参照)

以上の労働過程とその発展過程を、つぎに図解し(第一表)教育の構造化のために労働過程と教育過程を対比させてみる。つまり、この項の各要素に教育過程の各要素をおきかえてみると、教育の構造化が行なわれると考えている。しかし、教育の特殊性をどう組み込むかについてはつぎの項で述べる。

なお↑↓は相互関係的に変化することを示し、()は教育的要素を示すものとする。

二 教育の構造

教育要求

(一) 人類・民族・国家が今日到達した各文化分野には科学的真実性による基礎的なくつかの要素——音楽に例をとるとリズム・メロディー・ハーモニーなど、言語でいえば発音・語い・文法・表現の心づかい・文学性など、科学分野では質量・数・諸法則など——があり、それら諸要素間には系統性が考えられる。これら基礎的諸要素は何か、その一要素先に、あるいは後に何をわからせればよい

か、その配列を明らかにしてかからなければならぬ。

(二) 歴史的現代の時点における人間観に関連して社会人としての諸能力・その全面発達を必要とする。この必要性からいくつかの基礎的要素——たとえば、目的志向性・思考力・実践力・責任感・ユモアを解する・その他性格に関するものなど——が選択されなければならない。

つまり、教育要求は各文化分野の科学的真実性と全面発達の観点からの必要性に応じた基礎的要素の決定・配列——系統性を明らかにしてかからなければならぬ。これは教育内容の本質にかかわる問題であろう。(現代教育科学 No. 80 小川太郎論文その他参考)

期待される人間像と教育要求

以上の教育要求には、その前提として「いかなる人間像をもつべきか」が問題になる。

さきに中央教育審議会が三年越しに発表した(本年一月十一日)後期中等教育拡充整備の一環としての中間報告——今日の国家社会において「期待される人間像」はいかにあるべきか——などは、その是非はとにかくとして、まさに教育要求の基礎的問題に取りくんだものといえよう。

期待される人間像を描き出すことは、人間の最高の、しかも最大の仕事であるといえよう。最高というのは、未来をつくりだす主体にかかわる仕事であることを意味し、最大の仕事というのは、主と

してその手続きにある。その手続きとして、古きよき? 時代を夢みつつ観念的イメージを文字化したとするならば、その人間像は現実ばなれした仙人的性格をもつことだろう。

憲法第二四条——人間としての本質的平等——は国民のもつ人間観を抽象的に表現したものである。この憲法が飾りものになってはならない。そのために「憲法の安定性と可変性、この一見矛盾した二つの要求を何らかの形で合理的に解決する国に、真の立憲主義が固く根をおろす」(東京大学新聞 昭和三七年七月五日)という原則にしたがって、そこにもられた人間観を人間像のなかに具体化していく作業をすすめなければならない。

世はまさに科学革命の時代である。この現代における科学的最高の衆知と資金を投じて組織的に現代社会構造——国家・民族・人類——をあらゆる角度から分析し、この人間観の具体化をさまたげる諸問題と、その人間観の具体化に関連する社会構造・そのより一層の発展のポイントを解明してかからねばならないであろう。

このような研究手続きを経た結果の総和として、歴史的現代における人間の本質的平等を可能にする知識と能力を内容——教育要求——とする科学的構造化された人間像がうかがい上ってくるのではなからうか。

期待される社会像と教育要求

以上のような社会構造の分析の結果は、過去と現在についての肯

定と否定があり、そこからは、個々人の未来像ばかりでなく、社会の未来像が描かれるはずである。

労働における主体と対象の關係にみられる相互変革の法則性と同様に、生物学的未熟児である人間は、対象世界の影響を必須前提条件として人間化する。一方、その過程で対象世界を変化させる。この相互影響を考えるとき、期待される人間像は期待される社会像と無關係に描きだすことはできないであろう。

ここにおいて、社会構造の科学的分析の必要性が明らかになると思ふ。

この社会像との關係において把握された人間像は実現の可能性をもつばかりでなく、その人間像のなかでは、真实性と必要性、科学性と道徳性、科学性と芸術性は矛盾するものとはならないと考える。(後述・幼児の教育⁶³—1拙稿参照)

教育活動の主体と教育要求

教育活動に参加する主体には、教育する主体と教育をうける——教育対象——主体がある。教育活動が他の一般労働と著しく異なる点は、その対象が客体ではなく対象自体が主体性をもつ点にある。この対象の主体性については後に述べることとし、ここではまず教育する主体の側をもう少し分類し、その各主体の教育要求の關係をみてみよう。

教育する主体には①成人した個々人と、②制度——幼児期にあつ

ては幼稚園・保育所——あるいは組織の背後にあり社会の構造化の主軸をなす人たちがあつた。成人した個々人①には教育をうける主体との間が親子の關係をもつものと、制度・組織に属し教師と呼ばれるものがあり、消極的には一般社会人がある。また制度・組織の背後の主軸をなす人たち②には為政者・管理者がある。

この各主体のもつ教育要求の総合が教育をうける主体の発達を方向づける一要因となる。今仮りに、各主体がもつ教育要求が基本的に統一をみず、ズレがあり、しかもいずれかが強力的に他を支配するとすれば、その結果は教育をうける主体の個々の発達を疎外し、発達にヒズミがあらわれるであろう。また逆に各教育要求が統一されたとしても、それぞれが非科学的であつたとすれば、教育対象の要求との間にズレを生じ、その結果は同様な現象をもたらすであろう。

また社会がどのような構造をもつかによつて、各種の主体がもつ教育要求は健全にも不健全になることは、入園・入学に関する諸事は手近な一例であろう。このように個々の教育要求は一般社会構造ともからみ合つて共通性を持ち、これが教育対象の世代的共通性となつてあらわれる。

健全な科学的教育要求は、本質的平等の確立をめざし社会構造を分析し、その社会未来像と關係的に把握された人間像にうらづけられなければならないであろう。

こうした手続きをふむこと自体が、教育する各種主体の教育要求の基本的統一の原動力となろうし、この統一こそ教育をうける主体の全面発達の大切な要因ともなろう。

子どもの発達がどのような姿になるかは、結果的に社会を変化させることになる。(第一表参照)

教育課題とその系統性の決定

(三) 教育する側の要求について、教育をうける側——教育の対象(素材)——の要求を考えなければならぬ。

これを明らかにする必要性は二つある。

その一つは、憲法およびそれにもとづく教育基本法が明らかにしたように、戦前から戦後へと、その教育観が「義務から権利に転換した」(現代教育科学 No. 69 星野安三郎論文)ことにある。他の一つは、一般労働過程において、その素材の諸性能を無視しては所期の目的を達しえないと同様に、子どもの要求を明らかにしなければならぬ。

まず教育の対象の特殊性を考えてみよう。それは個々の対象のもつ諸性能の多様性と対象自体が主体性をもつという二点であろう。

この対象の諸性能の多様性は主体性と相まって、教育機関のみならず生活環境——家庭と構造をもった社会——からの多様な働きかけ

に應ずる精神的・肉体的反応の多様性をうみだす。この反応は主体性をもつ故に受動性のみならず能動性をもつ。(波多野完治 精神発達の心理学一七五——一八七頁) この能動性は既得の諸性能の多様性と相まって、主体性の内容を多様にする。

これらの全過程を通して、個々人の学習と能力の内容の多様化——個人差——をもたらす。一方、発達の法則性にしたがって、その集団あるいは時代の子どもの諸性能と主体性の共通性と特殊性となつてあらわれる。

教育活動の対象のもつこれらの特殊性は、教育をうける子ども自身の要求の内容であり、その要求は外部条件とともに発達の内容と方向に関係する。個々の対象あるいは対象群の要求あるいは発達水準は教育要求の具体化としての教育課題(後述)とその手段の決定に大きくかわりをもってくる。一方、教育課題と手段によって、子どもの要求・発達はかえられるという関係にある。(手段の項参照)したがって、発達は子どもの要求と教育要求・それらの根底をなす社会構造との関係において把握されなければならない。

幼稚園と保育所が、その教育内容の基本的統一を必要としながら、その比重と手段に相異をもたなければならぬ現状は、対象の要求——特に生活環境・社会構造にからまる——の相異によるものであろう。

この発達観に立つとき、実践者の科学的綿密な計画と詳細な観察による実践例は貴重な、資料となる。この資料はさらに実験的研究をくぐりぬげ合理性と実証性をもつことが必要であろう。このような実践的研究に対して、他方、研究室の研究による理論的あるいは合理的仮説が実験的枠をひろげ実践的研究者によって実証あるいは修正されることも必要であろう。この実践的研究と研究室の研究の交流をはかる組織化が行なわれ、実践者・研究者ととわず、そのような組織に所属することがのぞまれる。

(四) いずれにせよ子どもが現実にも所有する諸性能——年令のみにとらわれることなく——に対応させて、先にあげた教育要求の真実性と必要性にもとづく個々の基礎的要素を、どの程度現象面から抽象化し法則性ないしは本質に近づけるかを決定するとき、個々の教育課題の内容が明らかになる。

この教育課題の系統性は、現象性を個別的にとらえることからはじめ、個別性は抽象化され現象性は次第に本質ないしは法則性へとすすみ、やがて本質（法則性）が前面に強くだされ現象性は教材あるいは事例に転化する。したがって、同一の基礎的要素はその水準を高め、姿をかえて幾度か教育課題としてとりあげられるべきものである。——このことは先にあげた基礎的要素の事例にあてはめると容易に了解されると思う。これらの論拠は思考——具体的・抽象化・一般化——と認識——感性的から理性的へ——の発展の

法則性にあることはいまでもない。

発達の初期にある乳幼児期の教育課題が、個別的現象性をもち生活に密着していることは当然であろう。また教育課題が抽象化・一般化する高学年の場合といえども、教材ないしは事例なく、現象から全く遊離したり、知識の現実化なしには、その教育効果は充分期待できないであろう。

先にあげた発達観に立脚し、この課題の系統性を考え、科学の急速な進歩に伴う教育内容の増加を思うとき、系統的教育を乳児からその全面発達を期してはじめるべきと痛感する。

現在筆者他数名で、細々とした共同研究をはじめてはいるが、微力に加えて経済的・時間的制約をうけ、その成果をあげないでいるのが実状である。

そのためにも、前項で提唱した研究組織が高年令層のみを対象とするのではなく、乳児からの系統的研究体制をもつことがのぞまれる。

（愛知女子大学）