

Title	新教育運動におけるアンリ・ワロン
Sub Title	Henri Wallon dans le mouvement de l'Education nouvelle
Author	杉下, 文子(Sugishita, Ayako)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1995
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.42 (1995.), p.27- 33
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000042-0027

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

新教育運動におけるアンリ・ワロン

Henri Wallon dans le mouvement de l'Education nouvelle

杉 下 文 子*

Ayako Sugishita

Henri Wallon (1879-1962), un psychologue français, est connu de sa théorie du développement des enfants à base des recherches médicaux sur les anormaux. Mais ses travaux n'ont pas été bien estimés dans le contexte du mouvement de l'Education nouvelle, malgré qu'il était un des personnages importants des organisations de l'époque comme Compagnon de l'université nouvelle, Groupe français d'Education nouvelle et La société française de Pédagogie, le fait qui est souvent souligné.

Dans cet étude, j'envisage montrer une possibilité de comprendre la signification de la théorie et la pensée éducative chez Wallon et son relation avec le mouvement de l'éducation dite 'nouvelle' de son temps. Pour discuter, je traiterai la question du corps sur lequel Wallon mettait beaucoup d'accent dans sa théorie. Cela mettra en valeur la différence idéologique entre lui et ses contemporains, la différence qui pourrait signifier une des limites des ceux-ci ou le mouvement.

序 章

アンリ・ワロン (Henri Wallon, 1879-1962)¹⁾ は、医師として精神病患者や精神薄弱児に接した経験から出発して、独自の発達理論を展開させたフランスの心理学者である。彼はまた、私的な診療所での教育相談活動に携わったほか、フランス新教育グループ (Groupe français d'Education nouvelle) や社会階級差別的な教育制度を問題視する知識人らによって結成された階級協調主義の立場をとるコンパニオン団 (Compagnons de l'université nouvelle) で要職に就くなど、当時の新しい教育運動の主導者の一人としての役割をも担っており、第二次大戦直後の教育改革案であるランジュヴァン＝ワロン計画 (Plan Langevin-Wallon) にも名を残している。

これまでワロンの発達心理学理論は、論敵であったピアジェ (1896-1980) 理論との比較という視点から研究、紹介されることが多く、近年そこから新たなワロン理論の解釈も生まれている²⁾。しかしながら、その理論に現れ

た彼自身の人間観や教育観を、彼の生きた時代の思潮のなかにおいて検討し、ワロンの思想の意義を考察する作業はいまだ十分ではない。上記の2つの組織や、後者の上位組織である新教育連盟 (New Education fellowship) は「新教育運動」という潮流のなかに位置付けられているが、実際には、こうした諸組織の主導者とされるワロンは、どのような意味で「新教育」家であったと言えるのであろうか。

ワロンと新教育運動の関係に関する研究としては、政治色も心理学の学派色も薄い立場からの緻密な文献研究に基づく、フランスの心理学者トラン・トンの『アンリ・ワロンの教育思想』が興味深い。彼はワロンを、「〈子どもと彼らの自発性を尊重すべし〉〈く仕事を教育に用いるべし〉」といった新教育の定型表現に与えるべき厳密な意味を明らかにしようとした、いわば批評家の立場にあったと考える³⁾。

トラン・トンによれば「ワロンは新教育の確信に満ちた支持者ではあったが、モンテッソーリ夫人、哲学者デューイ、ドクロリー博士、クジネやフレネといった教

* 社会学研究科教育学専攻博士課程 (教育思想史)

教育家のような、新しい教育制度や独自の教育技術の創始者ではなかった⁷⁾ わけで、「ワロンの根本的な関心は、20世紀という時代を特徴づける、子どもやその教育の科学の出現という事象そのものの条件を研究し、明確にしようとする事」にあった。

ワロンにとっては、フランス新教育グループの活動への参加は、教師社会や教育の具体的諸問題と接触し、教育実践に関する諸学説を理解し評価する機会だったのであり、彼自身は、「新教育の様々な体系や学説の発展の過程を注意深く追うこと⁸⁾」に専念していた、とされるのである。

確かにワロンは、現実の学校教育活動に関わってはいないし、諸組織の運営に携わった彼の役割も、新教育運動のコーディネーターにあった。しかし、彼と新教育との関係は、このことで語り尽くされるわけではない。ワロン自身が、臨床経験のなかから生み出した発達理論は、新教育運動のなかにおいてどのような位置を占めたのであろうか。そもそも、発達心理学者ワロンは、いかなる意味において「新教育」家であったといえるのであろうか。本稿では、ワロンの発達理論の新教育運動のなかでの捉え直しを試みる。時期としては、新教育運動における初期の一つの盛り上がりの時期である19世紀末から1930年代までを分析対象とする⁹⁾。ワロンの理論の解釈に関しては、心理学の見地から「身体」論を中心にワロン理論の整理を行った浜田の研究⁹⁾を拠り所として議論をすすめていく(本文第2章)。

ワロンの「身体論」の意義を検討するために、多様な側面を持った新教育運動を、まずは被教育者である子どもの「身体」への関与の観点から整理することを試みる。(本文第1章) また、既に述べたように、自身では学校教育活動には関わらなかったワロンであるが、彼の理論は、新しい学校づくりに応用すべく採り上げられていた。ワロンの理論を検討するためのきっかけとして、この議論を紹介する(本文第2章第1節)。最後に、新教育運動のなかでのワロンの発達理論の意義や彼の思想を考察し、まとめにかえたい(本文第3章)。

第1章 新教育運動と子どもの「身体」

20世紀初頭からの資本主義の伸展期には、新しい人材養成への期待から教育に大きな関心が向けられるようになったが、この時期に展開した伝統的教育への反省・批判の動きが、一般的に「新教育」と呼ばれる運動である⁷⁾。「人間の向上、したがって「新時代」に役立つものでなくてはならない」新しい教育は、何よりも「子ども

の人格」を尊重し、子どもを中心に進められるべきものとされた⁸⁾。

この新教育運動の拡がりの基軸となった欧米先進諸国においては、既に1870～80年代に国民的教育制度が法制化されていたが、この「旧」教育体制に対する批判の眼差しが、新教育運動の出発点である。学校制度の統一性や初等・中等教育の連続性の問題から、生徒数の増大に伴うカリキュラムや教育方法、評価方法の見直し、障害のある子ども達への対応の問題、学校の規模拡大に伴う管理運営、教師集団の地位や待遇の問題まで、様々な視点、領域からの「旧」教育批判である新教育運動には、当然のこと、多種多様な側面が存在していた。

1948年に著された『新教育の哲学』において著者のブロックは、新教育の諸実践の考察を通して、この運動が目指した基本的方向を、「子どもの社会化(socialisation)と精神化(spiritualisation)」という言葉で説明しようとしている。旧教育に欠けていた「子どもの性向(tendance)」への配慮の下、子どもの持つ社会的傾向と愛他的傾向を育むべき教育実践が模索された。具体的には、協同作業や協同学習が重んじられ、学校を競争の場ではなく、協力や団結の場にするのが目指されていたのだという。新教育運動において、諸実践に共通して標榜されている「子ども中心」というテーゼの意味するところは、この「子どもの持つあらゆるすぐれた性向(tendances supérieures)」から出発するということであり、そうした性向が「可能な限り活用」されるよう配慮するのが教育者の役割であるという主張である⁹⁾。

特に初等教育段階の授業に、子ども自身が手作業を行う機会が多く設けられた。というのも子ども達の多くが、「知識」を獲得することや思弁的な問題を解くことによりも、実際に役立つ行動の習得に興味を持ち、必要を感じていると確信されてのことである。この頃、教育現場で一般に重要視されてきていた自然科学の領域に関しても、子どもの手作業を重んじて、実験中心の授業を行うことが目指された。数学の授業に際しても、無意味な練習問題の代わりに、子どもの興味を惹きつけるような現実味のある問題が工夫されたのである。文系科目に関しても同様であった。できるだけ子ども達の実感に訴えるように行われるべき歴史や地理等の教科では、子ども達の現実を中心に、彼らの時間的・空間的経験の幅を広げることが目的とされた。読み書きの教授では、学ばれるべき言語が、表現やコミュニケーションの手段として子ども自身の必要性に則した形でなされるべきだとされた。音楽や美術、そして子どものいわゆる「自然な」

身体運動もまた言語と同様にみなされ、芸術や体育の授業が進められた。自身を表現する機会を子どもに与えるのが教育者の任務である、という意識は高まっていた¹⁰⁾。

子どもの、知的というよりむしろ感覚運動的な「性向」を活かそうとし、彼らの自発性を重んじた結果、手作業・実生活での経験・表現としての身体運動などが教育実践で重視されていることを考えると、そこに、子ども（被教育者）の身体を直接的に議論の対象とし、その重要性を強調するという新教育の一つの側面を認めることができるであろう。

身体問題に関する哲学的な議論をふまえつつ、新教育の有するこの側面に光をあてた研究として、我が国においても教育学者の鈴木は論文「身体について-新教育理論と実践の結び目」などがあるが、鈴木によれば、新教育は様々な方法で「身体」を問題にし、被教育者に彼らが「身体を持つ当事者であることを幾度となく気付かせ、身体を凝視し、身体をまさぐり、身体に依拠するように誘った」のであり、そうすることで、子どもや青年を既存の文化や抑圧から解放し、自身を回復させようとする意図が新教育には本来あったのではないか¹¹⁾、という。

この論文において鈴木は、世界新教育連盟の中心的な組織者であったエンソア (B. Ensor, 生没年不詳) の、人間の進化を「形-form」と「生命-life」とそれら二つの「関係性-relationship」の三位一体から成り立つものとする考え方や、新教育家として著名なモンテッソーリ (M. Montessori, 1870-1952) の、人間の本質を「身体(人の地上における営み)」と「知性」と「霊」という三つの要素で説明する姿勢をとり上げて、それらがいずれも、人間を「身体-body」-「精神-mind」-「靈魂-soul」に三分してきた伝統的なキリスト教的身体観と何ら変わりが無いことを指摘している。そしてそれ故に、子ども達は解放されるべくもなかったのだという。つまり、キリスト教的な発想からなる既存の西欧社会を批判することは、同根の新教育運動には無理であったのだと鈴木は考えるわけである¹²⁾。

西欧における新教育の限界がここにあったのか否かは、まだ議論の余地のある問題であろう。しかし、少なくとも、被教育者の身体がどのようにみなされているのかという側面から、「子ども中心」という言葉をさらに検討することは可能であると思われる。新教育は、子どもをどのような存在と考えて教育活動を行おうとしたのであろうか。

鈴木は、ワロンの発達理論やモンテッソーリへの批判等は、全く考察の対象としていない。そこで次章では、ワロンを、彼の生きた新教育の時代のなかに置きつつ、彼の理論における「身体」問題を検討する。

第2章 新教育運動のなかのワロンと「身体」

第1節 新しい学校づくりとワロン

フランスの雑誌『今日の建築』(l'Architecture d'aujourd'hui) の1936年5月号に、建築家モーリス・バレによる「新教育と学校建築」と題された論説が掲載された¹²⁾。当時建設されたばかりの学校建築に関する批評や、新しい建築プラン・教具の紹介、学校建築のコンペの結果等で内容構成されたこの号は、同誌1934年号に続く学校建築の特集号であった。建築雑誌であるだけに凶面等が中心となった記事の多いなかで、盛り上がりつつある学校建築への諸関心をしっかりと方向付ける役を担ったバレの論説では、ワロンの発達理論への大きな関心がはっきりと示されている。

バレは冒頭でまず、心理学や科学的教育学の業績に建築家が目を向けることの重要性と、またそのことが教育にいかに関与するのかその可能性を指摘し、「子どもを身体的・知的に開花させることを目ざす新教育のための場」の原則として以下の三点を挙げている。

- ① 子どもと大人、子どもと周囲の環境-それぞれの間にふさわしい関係を築くこと
- ② 遊びから派生する感覚的活動が、子どもの持つ身体的・知的・社会的活力を解放して明るみに出す(libérer) 役割を担うことが出来るようにすること
- ③ 子どもの個性に逆らわず、子どもに最大限の自由を残しておくこと

バレの記述においては並立して示されている三原則であるが、それぞれの内容を考えるに、②や③は、①に言う「ふさわしさ」の条件として解釈できる。それゆえ究極の課題は②③に留意しつつ①を実現することとよいであろう。

つまり学校という場は、決して大人(教育者)から子ども(被教育者)への、一方的な押しつけの場所になってしまってはならない。子どもに常に「自由」を確保し(③)、遊びに向かうときのような子どもたちの「自発性」(②)に、その発露の機会を与えなくてはならない。つまり学校は「子どもと大人、子どもと周囲の環境とのふさわしい関係」の場とならなければならないということである。

ここからバレが、この様な新しい学校づくりのための

理論的拠りどころを、ワロンに求めた理由が理解できる。というも以下に見るようにワロンは、個人の発達を、他の人間存在や周囲の事物（環境）との関係において考察した心理学者だからである。

第2節 ワロンの発達理論における個人—環境関係と「身体」

バレに影響を与えたと考えられる¹⁴⁾、ワロンのソルボンヌでの講義の記録「自我の意識」のなかでワロンは、ピアジェへの批判を行っている。ピアジェの発達理論においては、人が獲得していく心的な内容の質的違いで発達段階が区別され、それらの段階間の移行（発達）は普遍的な論理にしたがって行われるものであるから、個体の発達にとって環境の影響はごく限られたものにすぎないとされていることに対して、ワロンは反論しているのである¹⁴⁾。

「厳密に一定の年齢に特有だと思われるような心的内容などは存在しない……（個人が獲得する心的内容は—引用者注）多分に彼の環境状況に依存している。」¹⁴⁾

「彼（子ども—引用者注）の考えはもちろん周囲の人の考えを出来上がったままでもらったわけではない。しかし少なくとも……周囲の人が使っている知識技術に同化しようとする努力の結果に違いなく、またそれらの技術はどうしても子どもの活動の目標となるものである。」¹⁴⁾

周囲の人々の話し方の技術も、普段手にする様々な加工品に修められている技術も、また思考や活動の知的な技術も、全てが子どもにとっては模倣の対象である。なぜなら、「彼（子ども—引用者注）自身の活動はこれらの技法に従って現れ、運用されるほかないので、また必然的にそれら技法が目的としている課題を以て自分の課題とせざるを得ない」のである¹⁵⁾。

ピアジェの理論において人は、個人的な閉じた意識をもって生まれ、発達段階を追うにつれて、徐々に意識を外界の人物・事象に向かって開いていき、それらを認識していくことになる。それに対してワロンは人間の発達を、外の世界から自分自身をはっきり分離することのできない状態から、次第に区別・分離できるようになる過程と考えた。

ワロンは自我（心的レベル）の意識を、人間にあらかじめ備わっている原初的・必然的なものとは考えなかったし、自己の身体概念もまた同様に、「具体的で未分化な感受性に属している混乱した印象のなかから」だんだんに区別、識別され、自己の人格に統合されていきながら、獲得されるものであるとした¹⁶⁾。

「自己」は始めは自分の生理器官の欲求のみによって支配される一連の状況の中にばらばらになってあるようなものである。というのは、子どもは始めはそういった要求と関係のある状況にしか反応できないからである。」¹⁶⁾

「子どもが、周囲の人に対しての依存関係を経験していくとき、まず始めはその関係の一部分たることしかできない。しかし少しずつ個別化と同化の長い学習の積み重ねによって、二つのことを同時に覚える。即ち色々な印象の中から、一方では自分に対立した人々の世界を見わけること。一方では自分のものを自分に帰すること、このものによってやがて彼は自分の欲求を他人に対立させることができるようになる。」¹⁶⁾

人はこの様に、生理的かつ社会的な一体感から出発し、様々な経験をしていく過程で、自我の意識つまり心的な自分が在るという観念と、自分の身体が自分のものなのだという感覚・観念を同時に獲得していくのだというのである。

ワロンは、人間と環境の不可分のつながりを主張した。彼の考える個々の人間の発達、その人間を取り囲む他者や事物の存在（環境）と離しては説明できない。そしてさらには、ワロンは、自我の意識つまり人間の知的認識活動と、自らの身体に関する観念と切り離しては考えない。周囲の環境のなかに、身体を持った存在として実際に在るということ抜きに、その人間の認識活動のみをとりあげて議論することは、ワロンにおいては不可能なのである。

第3節 ワロンにおける「身体」の意義

ワロンは「身体」を、既に見たように、あらゆる認識活動のいわば拠点として捉えたが、それだけには止まらない。ワロンの考えた「身体」の意義は、彼の情動論のなかでさらに明らかになる。

発達心理学者である浜田の『ピアジェとワロン—個的発想と類的発想』は、ピアジェの発達理論を社会的な観点から補完するものとしてのワロン理論という従来行われてきたような整理とは一線を画す興味深いワロン研究である。同書では、特にワロンの身体論として、ワロンの理論全体における「身体」の問題があらゆる角度から検討されている。

浜田は、情動を、適応行動を支えつき動かすエネルギーとみなす考え方と、それをむしろ心身の機能を混乱させるものとみなす考え方の、2つの情動論の系譜をおさえた上で、両論を統合する形で情動に積極的な機能を

認めたワロンの情動観を説明している。ワロンの独自性は、情動が人の適応行動を混乱させ、それがその人の身体上に表出してくるのだと捉えるのではなく、その表現・表出活動自体が自分自身を変え、型どる活動 (activité proprioceptive) であるとみなしたところにあると浜田は指摘する。

表現や表出という、他者に何かを伝える為に行われる外界への適応行動としばしば同列に扱われるが、ワロンにおいてはそうではない。ワロンの言う情動行動とは、微笑みや笑い、泣き、怒りなどの、人間にもともと備わっている、幾つかの筋肉運動パターンに沿って自らを型どることである。ある情動が、この様なパターンに沿って身体に表われると、それを見るなり聞くなり触るなりして感知した周囲の他者に伝わっていく。伝わった相手に同様の筋肉運動を引き起こすことさえあり、情動の身体表出はこうして、人と人を結びつけることになるというのである¹⁷⁾。

ワロンの発達理論においては、人間の「身体」の二重の役割が明らかにされている。

一方で、認識活動についての議論では、状況を混沌とした全体としてしかつかめない段階から、他の人間や事物のなかにあって、それらとは異なる存在である自己の意識を獲得していく過程で、実際に環境のなかに在るその人自身の身体は、自他を分かつ大きな契機であるとされた。

他方、情動活動に関する議論では、ある情動活動の表れ方のパターンには、普遍性と、共鳴動作を引き起こす可能性があるとされるが、情動が表現・表出され、他者に伝わるという現象において、その情動活動によって塑形された身体は、人と人を結びつける契機とされているのである。

人間存在を考えると、どのような類のものであれ、その人間の発達若しくは変化は、その人が必然的に持つ身体を離れては議論できず、またその身体が在るところの環境-周囲の他の存在や事物-との関係を無視することも不可能である。

ワロン理論には、鈴木がモンテッソーリらに見たようなキリスト教的身体観、つまり身体と精神、感覚運動的なものと知的・心的なものとを区別して考える態度は見受けられない。既に見たように、ワロンにとって身体-精神関係は、切り離しては議論できないものであるし、情動活動や他者とのつながりという側面まで含めてワロンに描かれる「人間」は、その背後に(身体と精神を統一する役割を担う)「霊」といった形而上学的な概念を必要

とはしていないのである。

第3章 ワロンと新教育～考察

学校教育活動の実践には関わらなかったワロンであるが、彼自身自らの歩みを回想しても、幼少の頃の家庭環境からの影響は語っても学校経験に関しては何もふれていない¹⁸⁾。発達心理学者として、後にその段階の子どもを問題とすることが多くなり、また既に観たように発達における周囲の環境の影響の大きさをとえらようになったワロンを囲んでいたのはどのような学校環境だったのだろうか。フランス第三共和制のもとでの近代学校成立期にあたる当時、ワロンが経験したはずの初等学校の様子を概観する必要がある。

その学校とは、新教育運動からは「旧い」ものとして批判されることになる「共和国の学校」であるが、第三共和制においては、革新の象徴的な存在であった。この時期は、初等教育に無償・義務・世俗化の原則を導入したフェリ法(1881～82年)から、1905年の政教分離までの、近代的教育機構としての学校が充実していく過程にあたる。

例えば子どもの健康や衛生に、注意が払われるようになった。学校建築に関する法律も制定され、学校の建物を相当の配慮・監視の下に置いて、教室の規模とそこにはいるべき生徒数の限定、窓の大きさや個数の規定、机や椅子の改良などが進められた。共和国の学校設立当初の学校の建物またその中での活動に関して進言していた医師らは、民衆の教育に、わかりやすい衛生指導を導入することの必要性を協調し、「濃く立ちこめた蒙昧を突破する、実際的な理性と良識の光」の根源としての学校を求めた。衛生状態を問うことは、普段の生活を問うことに他ならない。学校は、子どもを介してその親たち民衆一般に「公衆衛生の規範や身体の清潔という民主的かつ共和的な価値観」を広める役割をも担おうとしていた¹⁹⁾。

また、新しい教授方法論も登場していた。教師が授業で生徒たちに感覚・知覚で捉えられうる事物を提示し、それを手がかりにして生徒たちが自由に検討・比較活動を展開することを期待する「実物教育」(leçons de choses)に多くの関心が寄せられ、実際に実施されていた。

この言葉は英語の object teaching や object lesson の翻訳で、1867年に万博博覧会の際に、イギリスからもたらされた。子どもに何かを教えようとするときに、言葉だけでなく具体的な事物を、それが無理ならばその

事物の写真を、彼らに指し示すことの重要性を訴えたイギリスからの報告は、時の多くの教育者たちに衝撃を与えた。そしてこの実物教育を、フランス第三共和国の学校も取り入れようとした。いわゆる新教育の時代を待たずして既に、子どもが「感覚で捉えることができる具体的な事物」は、教室に持ち込まれていたのである²⁰⁾。

それゆえに、新教育の批判の対象となったそれ以前の時期の教育実践が、新教育と全く異なったものであるという見方は正しくない。ここからして健康的・衛生的であるという、生きるものとしての「子どもの持つすぐれた性向」や、子どもの持つ感覚的な能力にも注意が払われ、学校のなかにも何らかの形でそれらへの配慮が既に取り入れられていたことが判る。

感覚運動の訓練を最重要視し、そのための「教育的」玩具をふんだんに取り入れたことに特徴づけられていたモンテッソーリの学校に疑問を投げかけるワロンは²¹⁾、モンテッソーリの理論のなかの「旧さ」に気がついていたのではないだろうか。遊びなどの創造的活動から得る感覚的経験を吸収同化することで個性的な自己は作られる、という彼女の感覚・感性への注目やそれを教育活動へ持ち込むことは、精神薄弱児との関わりをなかから生みだされたものであり、その領域における彼女のメソッドの有効性は、勿論ワロンも評価していないわけではない。

しかしワロンは、彼自身のピセートル、サルベトリエール両精神病院での臨床経験や、第一次大戦後に神経損傷者を収容する施設に勤務した経験から、次のように述べている。「健全児は、障害児のなかで見えてくる。但し、この両者を直接的に比較したり、同一視してはいけない。実際、健全児では、さまざまな機能が揺れ動き、ひしめきあひながら、断続的に一步一步上昇していくのに対して、障害児では、それにくらべて反応がずっと固定的で均質的であるし……(それぞれの—引用者注)段階を全面的かつ決定的に成就するという違いがある。」²²⁾

精薄児達は、感覚運動中枢の訓練に熱中するであろうが、その教え込まれた作業のみにのめり込み、全体の進歩にはつなげられていない。身体的な活動も知的活動もあわせて、断続的に発達していくことが本来可能な健全児に対して、感覚運動的なものばかりを強調することは危険である。それは、感覚運動的反応のなかに彼らを閉じこめることであり、彼らの自由な知性や情動の活動を妨げることになるとワロンはいうのである²¹⁾。

ワロンによれば、モンテッソーリが教育実践において感覚運動的な活動に大きな価値をおくことができたの

は、人間の身体やそれに準ずる感覚運動的活動と、知的活動に分けて考えていたが故だと言うことになる。さらにワロンは、モンテッソーリの学級においては、子ども達が個々ばらばらに作業に没頭しており、「モンテッソーリ夫人の人柄が方法にしみこませた魅力、女教師たちが彼女を見習って自分たちにも培うことになった魅力」に引きつけられている子ども達からは、「真の活力が全てなくなって」しまっている、と指摘する。ここでワロンに描写されたモンテッソーリには、「身体」と「知性」そしてそれを統一する「霊」(ここでは、教師に対する絶対的な信頼若しくは崇拜)という、鈴木がキリスト教的身体観と表現した人間観の構造が、明らかに見受けられる。

ワロンは、モンテッソーリに代表される新教育家の眼差しに潜んだ「旧い」人間観、具体的にはキリスト教的な身体観を指摘し、その代わりに新しい観方を提示しようとしていたと言えるのではないだろうか。彼は「旧さ」をより客観的に捉え、表面的な「新しさ」に惑わされはしない新教育の理論家であったといえるであろう。

古代以来のフランス教育学において被教育者の身体がどのように捉えられてきたかを辿った興味深い著作のなかで、著者チボーは、鈴木同様に、初期の新教育家が行っている子どもの身体の重要性の強調は、結局のところ、知的作業とは関係のない身体訓練への関心に止まった、と分析している²³⁾。そして、臓器と筋肉の集合体とそれを統括する脳とを分けて考えるというこの旧来の観方のもとでは「引き裂かれ」ていた「身体」を回復しようとする新しい身体観の模索の出発点を、ワロンの理論に見出す。「もはや心理現象と器官機能は、並置され区別される2つの領域ではなくなり、人間存在と環境との現実の関係を表す」ものとして捉えられているこの思想においては、人間の機能的・生物的な統一性が確保されることになる²⁴⁾。

新教育においては、子どもの持つすぐれた性向の発露としての発達の価値が信じられ、彼らのそうした性向を解放し明らかにし出す(libérer)ことが、教育の役割であると考えられた(第1章参照)。発達心理学者ワロンは、新教育運動の根底にあるこの発達への信念を、他の教育家たちと共有し、運動を推進したのであった。しかし、この様に注目されてきた子どもの持つ特定の「性向」や「発達」を、全人格的な人間存在においてどのように捉えるか、が問題であった。同時代の多くの人々が、身体と知性もしくは精神とを分けて考える「旧い」思想を引き継いでおり、そうして計画される教育の場が、この旧い

枠組みへの子ども達の閉じこめの場にもなりかねないことに危惧を抱いたワロンは、独自の発達理論の構築を通じて、新しい心身統一的な「身体」観でもって子どもに接する必要性を説こうとしていた。結局、ワロンの試みは、当時十分には理解されず、新教育運動の成果としてそれ以上発展することはなかった。この、ワロンの思想を受け入れきれなかったところに、新教育運動の一つの限界を観ることが可能であろう。

注

- 1) Wallon はフランス語読みでは「ヴァロン」であるが、我が国では「ワロン」と表記されることが多いので、本稿ではローマ字読みの後者を取ることにする。
- 2) フランス本国においては、Rene Zazzo 等ワロンの弟子筋が彼の理論を継承している。また日本では、戦後の教育科学研究会の「国民教育運動」との絡みで一次的にもはやされた後あまり関心は引かなかったが、70年代後半になって、発達心理学者の浜田寿美男によって、ワロンの理論を「関係論」として新しい解釈が提起されてきている。
- 3) Tran-Thong, La pensee Pedagogique d'Henri Wallon, P.U.F., 1969, p. 13.
- 4) ibid. p. 33.
- 5) W. ボイド, W. ローソン共著, 国際新教育協会訳『世界新教育史』, 玉川大学出版部, 1969年, においては先駆的運動(1898~1914)/新教育法(1910~1921)/新教育連盟の発足から両大戦間期(1921~31, 1931~39)/第二次大戦期(1939~45)/戦後; 新教育運動の復活のように新教育運動の時代区分がなされているが, この第三期の特に30年代前半までの時期を初期の盛り上がりと捉える。第二次大戦を経ての復活期が「新教育の第二波」などとも呼ばれるように, 後の盛り上がりである。
- 6) 浜田寿美男『ピアジェとワロン—個別的発想と類発想』ミネルヴァ書房, 1994年。
同訳編『ワロン/身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 1983年。
- 7) 田中克佳編著『教育史』川島書店, 1978年, 160頁。
- 8) W. ボイド, W. ローソン前掲『世界新教育史』, 9頁。
- 9) M.-A. Bloch, Philosophie de L'Education Nouvelle, P.U.F., 1948, p. 130-131.
- 10) M.-A. Bloch, op. cit., p. 134, 体育に関してのみ, 清水重勇「身体陶冶論」(『新教育運動の歴史的考察』新教育運動選書別冊③, 明治図書, 1988年, 66-88頁)。
- 11) 鈴木慎一「身体について—新教育理論と実践の結び目」(前掲『新教育運動の理論』, 190-191頁)。
- 12) 同前, 195-197頁。
- 13) Maurice Barret, L'Education Nouvelle et l'Architecture scolaire, in l'Architecture d'Aujourd'hui mai 1936, p. 13-4.
- 14) 同論説においてバレは, ワロンの「講義」を聴講した旨を述べているが, これはワロンが1920年以來ソルボンヌで行っていた児童心理学の講義のことを指すと思われる。「自我の意識」は, 1929年から1931年間の講義録の抜粋の一部であるが, 当時のワロンの発達理論が最も簡潔に表われているという意味で不足はないと考え, ここではバレと結びつける形で採り上げた。
- 15) H. Wallon, La conscience de soi, ses degres et ses mecanismes, de 3 mois a 3 ans, in Les origines de caractere chez l'enfant, Paris, Armand Colin, 1934. 久保田正人訳「自我の意識」『児童における性格の起源』明治図書, 1965年, 258-259頁。
- 16) 「自己の身体を意識し個別化すること」同前, 210頁。
- 17) 浜田寿美男『ピアジェとワロン—個別的発想と類発想』前掲, 190-193頁。
- 18) Entretien avec Henri Wallon, La nouvelle critique, juillet-août 1959; Enfance誌1968年1-2号に再集録(本稿ではEnfance誌を使用) p. 17.
- 19) Julia Csergo, Liberté, égarité, propreté-La moral de l'hygiène au X IX siècle, Paris, Albin Michel, 1988, p. 110, 119-120. 鹿島茂訳『自由・平等・清潔』河出書房新社, 1992年。
- 20) 第三共和制下の学校に関しては, 以下を参考にした。Pierre Albertini, L'école en France. siècle de la maternelle à l'université, Paris, Hachette, 1992, p. 73. Anne Marie Châtelet, Paris à l'école《qui a eu cette idée folle...》, Picard, 1993 掲載諸論文。Michel Lainé, L'école élémentaire en France: Ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992, Thèse de doctorat à l'Université Paris V, 1992, pp. 298-301. Guy Vincent, L'école primaire française-Etudes sociologiques, P.U.F., 1980, pp. 203.
- 21) H. Wallon, Pédagogie condrète et psychologie de l'enfant, Hommage au Dr. Decroly, 1932. 「具体的教育学と児童心理学」竹内良知訳『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書, 1969年所収。
- 22) Wallon, L'enfant turbulent-Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental, Thèse complémentaire de lettre, Paris, Alcan, 1925の結論部。
浜田寿美男, 前掲, 147頁より転用。
- 23) Jaques Thibault, Les aventures du corps dans la pédagogie française, Paris, J. Vrin, 1977, p. 221.
- 24) ibid. p. 23.