

表象能力の発達の観点からの子どもの内での

総合的な学習の成立はどう援助できるか

—ワロンの“intelligence des situations”と“intelligence discursive”の分析を援用して実践例を考察する—

西岡 けいこ

はじめに

広義でのことばを使用し共同体を形成して生きるわたし達人間の間で為される文化伝達行為のすべてを教育としてとらえることができるが、近代社会では、特に、先の世代が後の世代に文字文化に関する意図的教育を行う場として、学校が発展した。近代学校での教育方法の基本理念をルソーに読み取ることができる。ルソーは、『エミール』の第一編の冒頭部分では、「内なる自然」という語を用いて、子どもの教育を、成長していく若木のまわりに囲いをつくって見守る比喩で示し、第二編では、教

師に対する示唆として、子ども達には自分が主人だと思込ませておいて実は教師が主人として覇権を握って子ども達の意志そのものをとりこにせよと、述べる⁽¹⁾。子どもを内在的な自発性を発揮する主体として認めつつ、そうした存在をおとなの意図で囲い込むにはどうしたらよいか、その方法の工夫により、近代学校教育はなりたつ。

おとなの意図での囲い込みには、ルソーに指摘されたように、見守る側面と抑圧してしまう側面との、正負の可能性が内在していた。現在の我が国の社会状況は、負の側面の方をおおきく露呈させている。フーコーによる、学校を、監獄、病院と同列に譬えた分析⁽²⁾が衆目を浴び

てからすでに久しく、菅野盾樹は、学校に派生する諸問題を、閉鎖空間のなかで教師が管理に努めることに起因する「教原病」として分析する⁽³⁾。

そこで、現在、いわゆる教育改革として志向されているのは、おとなの意図性と子どもの主体性とのバランスの力点を子どもの主体性の方にずらすことである。まずなされたのは、長年用いられてきた指導という用語を、援助あるいは支援に変えることであつた。続いて推進されているのは、横断的・総合的な学習の導入である。これは、各教科の内容を個別に時系列に従つて授業する発想に對置される。もとより教科とは、意図的段階的な学校教育システム内部において、教師が生徒達に對して効率的に文化を伝授するために、文化全体を、便宜的に諸々の側面に分断してつくりだしたものである。だから、教科の枠を超えて即ち横断して、総合的である学習を援助するといふ発想は、教える側の意図性を弱めて、子どもの主体性の強調となる。

そうではあつても、学校が、おとなの教育的意図で子どもを囲い込む場であること、そして、文字文化社会の生活に適應できるように表象能力を助長することが重要な課題であることにはかわりない。それはわたし達の社

会の性質による宿命である。本稿の目的は、表象能力の発達という観点からの子ども内の総合的な学習の事例を示し、学習援助の方法を論じることにある。

およそ、教育の方法を考える前提には、学習内容の理解が不可欠である。総合的な学習の内容理解は従来の教科の教材理解で覆いきれるものではない。子どもの心的発達の理解が肝要となる。本稿で、文字記号一般に関する表象能力の発達論として採用するのは、アンリ・ワロン (Henri Wallon, 1879-1962) の見解である。ワロンは、子どもの発達を、おとなとの関係内でおとなの援助によつて引き起こされることとして論究するが、彼の観点からの分析は、表象能力が、まさに子どもの内での「総合的」な発達であることを示す。現在、我が国の学校現場には、強固な教科教育の土壌のうえに、援助概念が先導的に導入されたことによつて引き起こされた混乱がある。それは、皮肉にも、逆に、子どもの内での総合的な学習の成立を困難にしてしまう。

本稿の論構成は次のようになる。「一」で、援助概念の先導的導入による混乱の実践例をあげ、「二」で、その問題点の論拠をワロンの発達研究に求め、「三」で、ワロンの観点から評価できる実践例を示す。以上をふまえて、

「四」で、子どもの内での総合的な学習の成立はどう援助できるのかを論じて、本稿のまとめとする。

一、小学校への援助（支援）概念の導入に伴って引き起こされた混乱の事例

我が国の幼児教育の方法を示す用語としては定着していた「援助」が、生活科の新設とともに義務教育に導入された。その後、平成五年に刊行の生活科の指導資料集では、「支援」という用語が登場したが、それ以前に生活科について刊行された指導書や指導資料で用いられていた「援助」と本質的には変わらない意図であることが示された。そしてまた同年の『小学校教育課程 一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』及び各教科の指導資料で「支援」という用語が統一的使用はじめる。だが、伝統的には幼児教育の方法であった援助（支援）概念の小学校教育への導入は混乱を引き起こすことであった。

混乱の生じる理由を次のように整理することができる。幼児教育では、個々の子ども達が、どれだけ学習内容を達成するべきかということを、教師の側が一律にさ

だめることはしていない。子ども達それぞれが試行錯誤しながら自らの学習を進展する。そのための、物的・人的環境設定を整えることが、幼児教育の方法であり、この方法をさして「援助」といわれるのである。それに対して、小学校教育では、子ども達の学習内容は、国の定める学習指導要領で、一律に決められている。各教科ごとに、時系列にしたがって、難易度が低いと考えられる内容からより高度だと考えられる内容へと、示される。こうした内容を学習させるには、教師主導の一斉授業の方法が効率的であると、伝統的には考えられてきた。そうした教育の場に援助概念が導入されるのだから、教師は混乱する。子ども達それぞれの試行錯誤的体験を保障しようとするのとあらかじめ定められた体系的な知識を習得させようとするのととのふたつを實現しようと、教師として苦慮する挙げ句、全く木に竹を継いだようなどでも言いたいような不整合な展開になってしまいうすがよく見られるようになった。

わたし自身が参観した授業のなかから一例を挙げよう。ある小学校での三年生、地図についての学習の時間のことである。教師は、子ども達それぞれに数時間を与えて、学校の周囲を歩かせ、ひとりひとり地図を作らせた。

そうした銘々の地図を持ち寄つての時間。教師は、「みんな

ながつুক্তた地図を繋げて、学校のまわりの地図をつくらう。まず、東西南北のそれぞれのグループに別れて地図を繋げよう、繋がったらさらにクラスでそれを繋げよう。」と言う。子ども達は、わいわい、がやがや、始めるのだが、すぐに、「繋がらないよう、繋がるわけないよ」という反応。子ども達それぞれの地図は、ここにこんな虫がいるとか、ここにこんなに大きな木があるとか、ここにこんなにいろいろおもしろいおみやさんがあるとか、足で歩くそのときに興味を引かれたものを中心にして何色ものクレヨンを用いて丹念に描きこんだ自分自身の思い入れを記録したような地図である。それを描く時には、他者の地図と距離や方位や縮尺をあわせる、ということも、もとより想定されていない。「繋がるわけないよ」という子ども達を前にして、教師は、大きな一枚の地図をもちだして黒板にとめる。国土地理院作成による学校周辺地図をもとにして、主要な地形や道路だけを記した白地図である。教師は「みんなのつくった地図だとながらないね。じゃあ、今度はこの地図をもとにして、もう一度、地図をかこう」と、言う。子ども達の間からは、「えーっ？もう、一回、かくの？いやだあ」という声が

上がる。

なぜ、子ども達は「いやだあ」と言ったのか。自分の足で歩くということ、その時に心を引かれたものを紙の上に自分なりの表現で再現するということが、子ども達におけるそうした直接的な体験を保障する環境設定を教師はこれまでの時間に行っていた。そうした設定の範囲内でそれぞれの子ども達は、何を描こうかという選択もしたし、どう描こうかという試行錯誤もした。その過程は、それぞれの子ども達自身にとつて、自ら設定した学習目標の追求になつていたともいえる。また、そうした試行錯誤の時間を保障するということで、援助（支援）が実現されていたといえる。ところが、そういう子ども達の意識の流れに対して、教師が投げ掛けた課題、即ち、相互に地図を繋げよう、繋がらないので繋がる地図をもう一度書き直そう、という課題は、あまりに唐突であり、子ども達が自分自身の学習目標として取り込むには到らなかった。

教師が国土地理院の地図を持ち出すのは、三年生の社会科の学習内容として定められているからである。空間を指し示す平面上の記号体系である地図を理解する前提として、実際の空間における経験が不可欠であることは

言うまでもない。ここに、教師が、子ども達に学校の周囲を実際に歩き回らせた意図もある。だが、「えーっ？」という子ども達の声に現れている唐突感、子ども達の内
で納得される学習として成立していない、ということ
を起点として、この授業の難点が整理される必要がある。

難点は、この授業の構想と目的において見られる。まず、個人的で身体感覚的な経験の延長上に、公共的な記号体系を生じる経験を位置づけようとした、構想自体に無理があるのではないかとすること。そして、長い時間を費やしての最終的な到達点が地図記号を教えることであるが、子どもの内での地図記号の有用性の実感こそが、最終目的とされるべきではないかとすること。

それらの疑問に答えるには、人間における表象能力の意義とは何か、その発達とはどのようなことか、さらには、子どもにおける表象能力の発達過程において、図式的な記号がはたせる役割とは何か、といった内容を把握されねばならない。そうした内容に関する指針を得るために、次の「二」で、ワロンの発達論を検討する。

二、ワロンによる「場面についての知能」と

「論考をすすめる知能」の関係の分析

ワロンは、身体感覚による環境の理解に対して、表象による環境の理解は、全く異質なことであり、次のように言う。

「事物について思考するためにはならないものが表象である。表象は事物と人間とを新たに結び結ぶ。事物がそこになくとも、表象は事物を精神においては現前させる。そのような関係があろうがなかろうが、表象は、そこに、生のまま個別的な経験による関係とは別の種類の関係をもたらすのである。」⁽⁴⁾

ワロンは、身体感覚による環境理解をなすのは、「場に対して働く知能」(l'intelligence des situations)であり、表象による環境理解をなすのは、「論考をすすめる知能」(l'intelligence discursive)であると区分して、次のように言う。

「場に対して働く知能と論考をすすめる知能とは逆の方向性のものである。後者は、表象及びシンボルの面において作用し、前者は、感覚運動の面において作用する。後者は、継続する諸契機によって (par moments successifs) 作用し、前者は、諸状況を全体的に捉えて全体的に活用することによって (par appréhension et utilisation globales des circonstances) 作用する。以上のように、両者は逆の方向性の知能であるが、これらは空間を必要とする諸関係にいつの直観 (l'intuition de rapports qui ont pour terrain nécessaire l'espace) を前提としてゐる。即ち、運動的行為が表象化したときがこの直観についての置換、昇華 (transposition, sublimation) であつた。当初、有機体と物的環境との関連の内に埋没していた直観が、心的な図式化 (shématisation mentale) へと変化した。行為と思考との間では、発達は、対立することでありながらもまた同じにおこなつてゐることも説明されるのである (Entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même.)⁵⁾ (下線は引用者)

「場に対して働く知能」が「諸状況を全体的に捉え」るのに対して、「論考をすすめる知能」が「継続する諸契

機」によるとは、この知能が、いわゆることばを駆使する知能であることをさす。ことばは、生の文節であり、順に並べられて意味を表す。

では、そのようにふたつの知能は異質でありながら、「空間を必要とする諸関係についての直観」としての共通項をもつということ、「論考をすすめる知能」とは、「場に対して働く知能」の直観の「置換、昇華」であるとはどういうことか。

ワロンは、〇―三歳までの子どもの発達については『子どもにおける人格の起源』を著す。同書では、子どもの日常的な行動の観察からの「場に対して働く知能」の性質の分析にほとんどが費やされる一方で、表象能力としての「論考をすすめる知能」の獲得は、子どもが自らの鏡像の意味を理解する事例に象徴されて、論じられている。即ち、実際には具体的な「場」の中にある自らのありようを、他者と共有する表象として把握できることとして、自らの鏡像理解は表象理解なのである。表象のことが、「心的な図式化 (shématisation mentale)」とも称される。この進展は、先の状態が次第に変化して後の状態へと移行するという意味でのリニア性ではなく、子どもの内の葛藤が乗り越えられて、飛躍的に起こるこ

ととして論じられている。ここに、先のありようの「置換、昇華」であるという、ワロンの表現の意味をみることができる。⁽⁶⁾

ではまた先の引用文の中で「行為と思考との間では、発達は、対立することでありながらもまた同じにおこることとしても説明される」とは、どういう意味か。

それについては、ワロンが、五歳から九歳ころの子ども達を研究対象にして著した、『子どもにおける思考の起源』の内容に体现されている。同書での発達研究の手法は、子ども達の自然状態を観察するのではなく、個別に研究室に呼び、おとなが話しかけて展開される「対話」の経緯で変化する子どものことばづかいを分析するものである。この手法は、一見すると、乳幼児を研究対象とした際には自然な状態の観察記録をもとに論考していたことは一変するようみえる。だが、彼の研究には終始変わらず一貫した姿勢がある。それは、個体の能力の進展を、人間相互の関係の厚みのなかでとらえることである。この発想は、発生初期を扱った『子どもにおける人格の起源』では、よく知られるように「情動」という観点に色濃く現れていた。表象能力を獲得して後の時期を扱った『子どもにおける思考の起源』では、この発想

は、「対話」分析という手法に結実したのである。子どもがことばを用いることを、ただその個体的な感覚・運動的能力の成熟によってもたらされるのだととらえることはできない。なぜなら、ことばは、個々の子どもの存在に先だつて、既に、その子が投げ込まれて在る共同体の成員間に共有されているからである。子どもは、他者から、意味も分らない状態でうけとつたことばを自分なりに使ってみる。使っているうちに、ことばの可能性に導かれて、様々に異なった使い方ができるようになる、あるいは、ことばの可能性に振り回され、ことばによって使われることにもなる。おとなから問いかけられて始まる対話内での子どものことばの使用を分析することは、ワロンにおいては、子どもの日常的な経験を凝縮させた状態で観察することであつた。⁽⁷⁾

この『子どもにおける思考の起源』で、ワロンは、一方では、ことばを用いる「論考を進める知能」が身体的な経験の範囲を超えていることを指摘して、また一方では、「論考を進める知能」の裏側に「場に対して働く知能」の存在が透けてみえることを指摘する。それが、前出の、「行為と思考との間では、発達は、対立することでありながらもまた同じにおこることとしても説明される」

ということの意味である。

次に具体的な分析例を挙げる。例示するのは、身体的に記憶されていたイメージが「図表的な再構成 (une reconstitution graphique)」を媒介としながら、ことばでの描写として進展することを分析する箇所である。

六歳の子に対して「太陽ってどんなもの？」とたずねると、その子は「こんな線が出ている」と言いながら指で太陽の光線をかくようなまねをした。こうした動作によるよる指示 (la désignation gestuelle) の後に生じるのは、諸々の図式化 (les schématisations) である。図式化 (schématisation) の例として挙げられるのは、六歳半の別の子に対して「月ってどんなもの？」とたずねると、「ある男の人みたいな小さなまる」と答えることなどである。動作による指示や図式化を源泉として (être à l'origine)、図表的な再構成 (une reconstitution graphique) がなるのだと、ワロンはとらえる。

太陽を光線の出ている図柄としてとらえることとか、月がある男の人みたいなまるととらえることは、子ども直接的な経験が変化したものではない。それらは、その共同体内で共有される、ある種の様式 (mode) であり、いわば文化の側から、子どもに与えられてくる。そ

れを受け止めている子どもの発達は、すでに表象を用いることのできる「論考をすすめる知能」の段階にあるのだが、まだ未熟な状態である。表象能力の発達の経緯として、ワロンは、子どもが、ことばによって、個別の物の状態を描写していく際、単純で伝達されてきた形状 (la forme simplifiée, conventionnelle) と、実際に自分自身が発見している形 (la forme perçue) との間をゆきつもとどりつしながら、進展していくのだと、観察する。

ワロンは、七歳の子による事例をあげて、次のように論じている。

「M...ard 7歳

【おとな】「卵ってどんなもの？」(Comment c'est un

oeuf?) ①

【子ども】「楕円形」(C'est ovale.) ①

【おとな】「そいつ？」(Et puis?) ②

【子ども】「ほんのちよつとまるさ」(Un petit peu

rond.) ②

【おとな】「まだ見える？」(Et encore?) ③

【子ども】「端がとんがってさ」(C'est pointu en

bas.) ③

〔おとな〕「それから?」(Et ensuite?) ④

〔子ども〕「とんがっているのは片方でもう片方はそ

う?」(Il y a un côté qui est pointu et l'autre pas pointu.) ④

〔おとな〕「たまごは柔らかか?」(C'est est mou un

oeuf?) ⑤

〔子ども〕「殻は固?」(Dur la coque.) ⑤

この子はかつては、まるを、卵に近い形だと比べていたのであるが、今は、このように、まるから、卵の形を区別するために、際限ない手直しをおこなっているようである。基本形即ち特殊性を除去した形状「||まると楕円形」の間で行きつ戻りつするうちに、こうした形状「||まると楕円形」は、個別の物「||卵」を表すものとしては適さなくなり、子どもは、それぞれの物について細かく描写し続けている。子どもの精神的発達において描写がはたしているのは、個別のものの上に種や類を重ね合わせるなどではない、というのが正確なところである。描写の役割はもつとずっと原初的である。描写としていく経緯を通して、ある物が、多少なりとも複雑なあるいは複合的な構造であることが分かっていくのである

る。とらえきれない状態を、まずは、ある極限的な形状の中に還元する、その後には、それとはどこかが違う別の極限的形状に対応させる、これを繰り返していくことで、最もシンプルな構造からいって、最も唐突な要素が混入した構造にまで辿り着く。子どもの具体的な経験が事物についてその子に記憶させているイメージの複合体によって、こうした分化が促進される。かくして、子どもは、極端な図式を掲げる状態から、正しく叙述できる状態へと進歩していくのである。⁹⁾

この子は、この「対話」以前に、見たり手にとつて感じたりという身体感覚を通して、卵というものを知っている。が、そのことと、卵とはどういうものかを知ることばで語ることは、別次元のことである。ことばで語るうとして、まず出てくるのは、シンプルな図式、まると楕円形である。子どものことばの(2)、(3)、(4)、即ち、「ほんのちよつとまるい」、「端がとんがっている」、「とんがっているのは片方でもう片方はそうじゃない」とは、まると楕円形というふたつの図式をよりどころとしながら、具体的な経験を通して知っている卵のイメージをことばに置き換えていく経過である。

これは、子どもにおいては、「論考をすすめる知能」のレベル内で、他者と共有される表象を用いながらジグザクと進展する、試行錯誤である。と、同時に、「場に対して働く知能」によって得ていた内容を、構成し直していく経緯である。「場に対して働く知能」で得ていた内容がそれ自身の内在的必然性によってリニアに「論考をすすめる知能」へと変化できるのではない。子どもの表象能力は、他者によって、自らの体験の範囲を超えるところから与えられる記号によりかかることによって、自らの体験を整理し直しながら、発達するのである。

以上のように、子どもにおける表象能力の発達過程において、図式的な記号が推進的な役割をはたすことの指摘から、地図記号を学習することの意義を推測することが可能であろう。子どもにとって、地図記号の学習は、閉じた記号体系の学習ではない。地図記号を用いて、自らの身体感覚的な空間把握を再構成していくことと、ことばを用いて思考をすすめる能力それ自体の伸長は、重なるのではないか。続く「三」では、ワロンから得られたこの観点から、ある実践例を検討する。

三、子どもの内での総合的な学習の成立例

文字文化社会への適応能力を育てることが大きな目的である小学校教育は、ワロンのいう「論考をすすめる知能」の発達を導くべき教育である。だが、ワロンが指摘するような、「論考をすすめる知能」の試行錯誤を、学校教育において保障することは、学習指導要領による教科学習の発想、即ち、系列化された学習内容で学習時間を既定する発想によつては、実現が困難であった。それに対して、横断的・総合的な学習という発想は、実現の可能性を大きく広げうる。次に、そうした試みの例をあげよう。

その小学校での総合的な学習の時間の設定についての近年の方針を、一言で言うならば、学習とは学校という囲いのなかで教師が子どもに指導して成ること、という建前をゆるめることである。総合学習として、学校での毎週の時間割りのなかに設定されている時間では、それぞれの進み具合を報告したり、互いに情報交換をしたりする。教室内にいる子どもの数は少ない。教室の黒板に「どこそこへ何のために出かけていつ帰ってくるか」とい

うことを書き残したまま、出かけてしまうからである。学習する内容と目標はひとりひとりの子ども達が自身で独自のものを決める。ひとりひとりのテーマの達成を助けるのは担任の教師にとどまらない、また、学校全体の教師にもとどまらない。家庭、地域の人の積極的な協力が求められる。子どもにとつては、年間をかけての宿題であるが、出来上がった内容について、教師からの評価は示されない。全校あげての発表会があつて、子ども達相互で鑑賞しあうだけである。こういう設定において、子ども達それぞれの選択と試行錯誤が保障されているのである。

この設定のなかで、小学三年生のある女の子が1年間をかけて行った自分の学習は次のようなものであつた。春に、学校の社会科の時間に、地図について学習した。また、学校の友達と学校の周囲を歩いて「探検」するという設定の活動にも参加した。そうしたことがきっかけとなつて、その子は自分の学習のテーマを、「わたしの町調べ」と決めた。一年間の学習の経過は順々にファイイルされている。最初の方の頁には、自分の家とその周囲のようすのイメージをあらわした地図がある。自分の家が円の中心にあつて、円周上には自分でつくつた記号が配

列され、それはいろいろな場所や建物を指し示す。また将来、自分が住みたい家のようすをイラストで描いたりしている。その後、その子は現在の自分の家を起点として歩ける範囲での探検を続けて、場所や建物の写真もとってくる。最終的には、大きな模造紙に国土地理院刊行の地形図に倣つた縮尺と方位での白地図を描き、ここに、自分の撮つてきた写真と、自分で考えた記号と、そして、国土地理院による地図記号とを混在させた作品として、完成する。探検と地図の作成の過程は、同じ小学校に通うこの子の六年生の姉が手伝つてくれたそうである。そしてさらにこの子の興味は、しばらく前に近隣にできて、休日には家族とともに車で出掛けて買物をする、郊外型の大きなスーパー・マーケットに移る。このスーパー・マーケットの内部について、まだ行つたことのない人に向けて、文章やビデオを撮つて紹介する。そのスーパー・マーケットの「いいところ」としてまとめられた項目には、「・ゲームセンターがあつて遊べる。・車がいっぱいおける。・れいぞうこロッカーがあつて食じをしたりしてもアイスクリームがとけない。・エレベーターが外と中にある。・赤ちゃん休けい室がある」と、この子が家族の一員として行動しながら、このスーパー・マーケ

ットを利用する立場で、便利でよいと感じ取られていることがアピールされているのである。そしてまた、このスーパー・マーケット内部で独自に使われている「絵文字」についてのこの子の文章であるが、次のように解説される。「名前 エスカレーター、意味 ここにエスカレーターがありますよ。きをつけて下がりがりましよう。」このスーパー・マーケットの内部でだけ観られる独自の記号を、この子はこんなに、具体的な生活実感も、ち優しく響くことばによって受け止めている。この優しいことばは、この子とこの子が一員である家族に語りかけられてくるものであると同時に、この子の見知らぬ多くの人に向けても語りかけられているのである。記号というものを、単なる置き換えの機能としてではなく、人間関係をとりもつ機能として、この子は着実にとらえている。

以上のことから読み取れるのは、この子が、家族との生活のなかで自分の具体的な経験を抽象化することのできる記号というものに自然に興味を深めながら、自分の体験を他者へ伝えていこうとする志向をもち、自らも記号を考案しながら、やがては、他者によってつくられた記号を自分の生活の文脈のなかに読み込んでいくことが

できる、そうした学習の進展である。家族との人間関係のなかで自分の興味を引く身の回りの具体的な状況を大切にしながら、それを、その経験をしていない他者へも伝えていこうという志向をもち、その過程で見知らぬ他者と共有する手段としての記号というものが一般への興味を深めていく。それは、小学校での学習の目標と重なるのであるが、この女の子はこつこつと一年間をかけて家族との生活のなかでやっていった、その経緯が綴られているのである。

この学習経緯は、まさに、「論考をすすめる知能」のレベル内で、他者と共有される記号を用いながら、「場に対して働く知能」によって得ていた内容を再構成していく、試行錯誤の経緯である。そして、図形的な記号の使用が、ことばを用いて思考をすすめる能力それ自体の伸長と絡みあっていることも、みいだせるのである。

四、まともにかえてく子どもの内での

総合的な学習の成立はどう援助できるか

ふたつの事例の本質的な差異は、費やされる時間数ではない。子どもにおける試行錯誤をどのレベルで保障し

ているかの差異である。

第一の事例は、個人の身体感覚を通して環境を知ることと重視し、それを、絵柄に置き換えるまではさせる。試行錯誤については、このレベルにおいて、許されている。しかし、子ども達がそれぞれ個人的な体験による個人的な思い入れを込めて描く絵は、公共的な記号の発生へは直結しない。それでも、小学校教育を担う教師においては、子ども達に記号を習熟させることが課題である。そこで、教師は唐突に、公共の記号のシステムを提示する。結果、子ども達の主体的な学習意欲は減退する。それに対して第二の事例の子どもの活動には、当初から、公共の記号に触れ、近似的なものを使ってみるという発想がある。生活の必要のなかで使ってみる、その経緯のなかで、記号のありようが洗練されていく。当初の記号は、その子自身の生活にもとづく身体感覚にまわられているが、徐々に身体性が捨象されてゆき、公共の記号へと連続していく。残された学習記録からは、公共の記号に対する関心とそれを自らの生活感覚でよみとることの往復をなす試行錯誤がみてとれる。「論考をすすめる知能」のレベルにおける試行錯誤である。ここでこの子の内で学習された内容は、単一の教科内容に収まるもの

ではない。既存の教科を横断し、結果的に総合的な学習が成立している。

表象を用いる「論考をすすめる知能」の進展のために、「論考をすすめる知能」のレベルでこそ、子どもの試行錯誤が保障されねばならない。

この観点から、第一の実践例をふりかえって、改善の指針を得ることもできる。最初から国土地理院作成の地図を提示しておいてそれを子ども達の生活の中で使わせるのである。そのためには、国土地理院作成の地図という教師の側からの設定が子ども達の側に自分の学習目標として位置づけられるように導く手腕が問題となる。教師が意図したことを、どう工夫すれば、子ども達がそれぞれにとつての学習目標として自覚して取り組んでくれるか。それをみせてくれる教師は、優れた力量をもつとして、衆目に評価されてきた。各教科の枠内でも、そうした実践はされてきたのである。

だが、横断的・総合的学習が小学校に導入されることは、特定の教師の力量ではなく、その学校全体の取組が問われることに通じる。授業時間総数に占める割合は多くはないとはいえ、学校教育を変えていく起爆剤の役割を担っている。

現代の学校はもはや、ルソーが述べたように、權威をもつて子どもを囲いこめる場ではない。それにもかかわらず従来どおりに囲い込もうと努めるならば、結果的に無謀な管理となる、囲うことの負の可能性の方がますます露呈されていく、ひずみの方が大きくなり様々な問題の噴出が続くだろう。この状況のなかで、公教育との連携のしかたを掴みかねている親も増大している。それでも、囲うことには、また、見守るという正の可能性もある。教師は、囲いこむことの放棄ではなく、新たな「囲い」かたもできるはずである。自らが子どもを囲っていることの意図と方法について反省的であることによつて、家庭・地域社会との新たな連携を模索し、家庭での子育て不安に対応しつつ、衰退したと批判されつつづけている家庭・地域社会の教育力を活性化する方向も選べる。援助という方法の眼目は、子ども達それぞれが、試行錯誤しながら学習を進展できるように、物的・人的環境を整備することである。学校を、風とおしのよい「囲い」として、再構成していくこと、そのことが、子どものなかでの総合的な学習の成立を援助する方法だと言える。

註

- (1) ルソー、平岡昇訳 『新装版・世界の大思想 二 ルソー エミール(一七六一年)』河出書房新社、一九七三年
- (2) ミシエル・フーコー 田村俣訳 『監獄の誕生―監視と処罰(一九七五年)』新潮社 一九七七年
- (3) 菅野盾樹 『増補版 いじめ―学級の人間学』新曜社 一九七七年
- (4) Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1942 [一九七〇年版] p. 179
- (5) *ibid.*, p. 239
- (6) 拙稿「H・ワロンにおける『自分という意識』について」『関東教育学会紀要』第一六号 一九八九年 関東教育学会 参照
- (7) 拙稿「H・ワロンの『子どもにおける思考の起源』の子どものみかた―「対」の概念による「対話」分析の検討を通して―」『教育哲学研究』第六八号 一九九三年 教育哲学会 参照
- (8) Henri Wallon, *Les origines de la pensée chez l'enfant*,

tomelli Les tâches intellectuelles, P.U.F. 1947, p. 6.

(9) ibid., p. 6.

※ワロンからの引用文中での対話文に付した①、(1)、②、(2)、③、(3)、④、(4)、⑤、(5)の数字及び「」内は引用者による補足である。