

## 社会性発達序論 (続)

### Ane Introduction pour le Developpement sur la Socialisation (suite)

谷 口 雅 子

Yaguchi Masako

社会科教育講座

(2001年9月7日受理)

#### 抄 録

小学校社会科は低学年で、社会科と理科を廃止して生活科が誕生するという大きな変化を遂げた。その生活科設置の理由の一つに幼児教育との関連があげられている。確かにこんにちでは幼児教育の普及は著じるしく、又そこにおいては主に児童中心主義的教育観に基づく教育が行なわれている。ところが小学校に入学すると、学校は学ぶ事を軸に組織されていて、子どもの興味・関心は、教師の教えた事に関連する限りで尊重されるようになり、それに適応しがたい子ども達の出現も予想される。本論では生活科の実践、および生活科と社会科とをつなげて小3以降の社会科に生活科での学びがいきるような実践のあり方に示唆的でありうるように、幼児期～小学校低学年における子どもの、社会的発達(生活のなかでどのように社会についての「知」を構成していくか)についての概観を試みる。

はじめに

- I. 「社会的」とは
- II. 子どもへの関心と教育的意志の出現
- III. 種の特性としての社会性
- IV. 子どもの社会的発達の様相(以上前号)
- V. 文化による社会性の違い(以下本号)
- VI. 遊びと労働のなかでの発達
- VII. 幼児教育と小学校教育とをつなぐ

#### V. 文化による社会性の違い

文化差は一国内における差(例えばブルデューは、大学での専門分野決定が性を区別する支配的価値観にどのように影響されているか等について論じている)、と国家間での差が考えられる。まず一国内での文化差(これは階級差、性差或いは地域差-異なる歴史を反映している-による)について取り上げる<sup>20</sup>。

一国内での文化差としては、通常子どもが養育される家庭のあり様の階層ないしは階級による差というものがまず考えられる。階級による文化差を、言語コードの違いによる社会化の違いとして捉えたのが、イギリスのバーンステインである。イギリスではこんにちに至る迄貴族制度が維持さ

れており、労働者階級の子どもはやはり労働者としての生を選びとっていく<sup>21</sup>という点で、学歴による地位上昇を願望する日本とは異なる。言語社会化論発想の背景と言えよう。階級差は身体的特徴(背の高さ、眼や髪の毛の色等)や訛といったように外部に現われている(服装なら変える事ができても、身体的特徴は消す事はできず、訛の矯正もかなり困難である)が、言語運用の面での階級による違いを彼は問題にする。「言語は、社会集団に機能上関連する思考、感情、行動の様式を生み出し、統合し、とりわけそれを強化するもっとも重要な手段の一つである」(『言語社会化論』萩原元昭編訳, 81年, 明治図書, p67)。言語を習得していく子どもには従って「言語によってある種の観念や一般化の手続きが、他の観念や一般化の手続きに優先する形で助長される」(同p68)。これはサピア=ウォーフ仮説の同一言語内での主張である。サピア=ウォーフ仮説(サピア『言語』泉井久之助訳, 57年, 紀伊国屋書店)は、例えば雪を区別する多数の語をもっている言語と、一〜二語しかもっていない言語の違いに対応してのそれぞれの言語使用者の世界把握の違いを想定している<sup>22</sup>。それに対して彼は言語使用の様相、即ちコードに着目する。コードとは意味あ

る事を発話する際にどのような要素を用いるかという形式に関連する。「様々なことばの形式つまりことばのコードは、一定の社会関係の形式を象徴しており、また話し手同士の性質を統制し、さらには話し手に対してそれぞれ異なった次元の適切さと関係性を作り出す」(『社会階級・言語・社会化』カラベル他編『教育と社会変動』下, 所収, 潮木守一他訳, 80年, 東大出版会, p243)のである。彼は限定コードと精密コードという二つのコードをイギリス社会の内に見出す<sup>23</sup>。限定コードは「構成員が共通の同一性を持つことを前提とした形態の社会関係によっても生み出される」(前掲『言語社会科論』p138)。「このコードの主要な機能とは、個人的な経験をことばによって信号化することを制限することによって社会関係の形式を限定, 補強することである」(同p160)。又精密コードは「相対的に顕在的な意味の準備と伝達」(同p161)をその機能とする。「個人化されたいし個性的な象徴のことばによる構成, 交換を容易にする。精密コードは、独自性と個人差に対する感知能力を促進する方向で話し手を規制するし、意識を組織する複雑な概念の階梯に到達する可能性をもつ」(同p161)。習得していく言語コードに対応して意識の特定の形式, 社会的同一性等が個人に伝えられていくと考えられている。この言語コードは、言語を習得するのが、子どもがそこに成長する家庭においてであるから、必然的に家庭の在り様と関連させられる。即ち言語のコードに対応して、地位的家族と個性中心的家族が区別される。限定コードは地位的家族に関連する。メンバー間には、年令の上下、性別等によって上から下へ、男から女へという支配-従属関係があり、各員は相手がどのように行動するべきかに関してなんの疑問もない。子どもは、親に対しての子どもであるから、さらに男の子或いは女の子であるから、という形での地位に基づく命令を受ける。性別や年令による行動規範を理由として命令されるのであるから、期待されている行動は、その地位に応じて誰もがするべきと判断されている。つまり男の子であるなら当然～すべし、といった要請であるから、自己を自己と同様(性と年齢において)である他者とはあえて異なる自己として意識する事になるような、子どもの個性的である面は育たない。「女の子は～」「男の子は～」といった親の規範が子どもに受けわたされて、労働者階級の文化が再生産されていく事になる。他方精密コードに関連する個性中心的家族においては、構成員は互いにその

個性的である面を認めており、相手に何かをしてほしい時にはその理由を説明して同意してもらう形をとる。地位的家族における命令に対するに、言葉によって明確化された他者の意志、動機、感情といったものが子どもに提示される。それは子どもに自己と異なる他者を意識させ、自己意識を発達させる。

地位的家族は、性差に関しても明らかな価値基準を子どもに伝えるので、性別役割規範を養育の過程で学んでいく。個性的家族の場合には、規範が伝えられないかと思われるが、フェミニズムの立場からの言語研究によると、通常のコミュニケーション場面が性差にもとづいて構成されている(スペンダー『ことばは男が支配する』秋葉かつえ訳, 87年, 勁草書房)という事であり、一国の性差別的文化は、養育者の意図の如何に関わらず子どもに伝えられると言える。さらにコールバーグの道徳的判断の発達に関する研究に異議を唱えたギリガンの観点からすると、学校は合理性と業績主義という点で、女に期待されてきた他者への配慮を優先する価値判断に低い評価を与え、結果的に女の子の自己意識を低める役割を果たしている。

精密コード、限定コードを彼は社会階層(階級)に関連させている。即ち精密コードは上流階級、限定コードは下層階級に一般的なコードである。そして上流階級は、特に親密な間柄で使用される限定コードと精密コードとを随時用いるのに対して、下層階級の子どもはもっぱら限定コードのなかで育ち、そして精密コードが支配的である学校に入学すると、まずは精密コードを学ばねばならない。その点で既に精密コードを使いこなしている上流階級の子どもに遅れをとる。又単に遅れをとるにとどまらず、上流階級の文化を基準とした学校文化に適応する事難く、時には学校不適応症状に陥る事にもなる。さらに学校の教育方法と家庭のあり様とのずれという点に問題を絞っての適応の困難についても指摘している。彼は「見える教育方法」と「見えない教育方法」を区別する。「見えない教育方法」は幼児教育の場で主流である、所謂児童中心主義的教育観に由来する。教師と子どもの関係では、教師は直接の命令によってではなく、暗示的な形で子どもを統制しようとする。子どもは自分自身の行動を自分で規定していく存在である事が許されているが、子どもの行動の全てが承認されるわけではない(そうであれば、教育は無用である)。子どもはあるコンテキストにおいて適切に対処する事を模索しつつ

学ぶ。つまり子どもの自由は教師の意図の枠内の自由である。文脈が適切に提供されている時、子どもは教師の意図に気づく事なく自由でありえる（典型的にはルソーの『エミール』に描かれている）。教師としては、子どもを暗黙のうちに支配しながらそれに気づかないでいる。こうした「見えない教育方法」は、限定コードが支配的で、子どもに役割が付与されるような仕方で社会化された子どもには適応が困難である。与えられた役割を適切に果たす事を学習してきたのに、「見えない教育方法」は子どもが自ら役割を構成し、行動していく事を期待していて、指示を忌避しているからである。下層階級の子どもは、言語コードの点で学校に適応するのに困難を覚える上に、そこに取り入れられている教育方法の点でも学校は親しめない場所なのである（前掲カラベル編書所収論文）。「見える教育方法」、「見えない教育方法」のそれぞれにおいて、子どもは評価される点が異なる。「見える教育方法」においては、子どもは知識、態度、行動の点で何が評価されるかがわかる。他方「見えない教育方法」においては、教師の子どもについての理想像は明示的でないから（教師自身も意識的でない場合がある）、子どもは自己像を手さぐりしつつ教師と関わっていく。「見える教育方法」におけるよりも一層個の感情・価値観・判断基準等を評価されると言える。つまり「見える教育方法」の場合には、教師の枠組みに合致しているか否かが評価基準であって、個のあり様そのものが評価されるわけではないが、「見えない教育方法」においては明示されない基準のために個は人格をまるごと評価されると（意識化されない形であれ）感ずる。

バーンステインの言語社会化論に触発されて、遊びを観察して、下層階級の子どもの遊びとその他の子どもの遊びに違いを見出している人もいる。「スラム街のアパートの子ども」は、感覚的遊びにふけるが、おもちゃや積み木を使って、計画した物を作ろうとするような遊びは観察されなかったという。又母親の育児態度は赤ん坊に対して積極的に応答を返すようなものではないが、これも子どもが世界を探索していく事を奨励するようなものではない、と述べている（ピアス編『遊びと発達の心理学』赤塚徳郎他訳、83年、黎明書房、pp137～140）。貧困な家庭の母親が子どもへの適切な応答を返さない場合、子どもは当然に自分の行為への確信を持ってない。そういう状態は子どもの自己意識の発達にとって貧しい環境と言わざるを得ない。ブルーナーも「失敗の文化」を指

摘している。貧しさの為に自分の欲しい物が手に入らない、或いは社会的承認の欲求が満足させられるような適切な支持を得られない等の挫折の経験の積み重ねにより、学習の場面での探究心や、仕事における開拓的精神等が育たないという事である（『認識の心理学 中』平光昭久他訳、78年、明治図書、p267）。

バーンステインは社会学者であるが、心理学者は、人間観に対応しての養育態度の違いを観察している。自己の努力がむくわれる条件にある階級と、努力の如何によらず現在の生活条件の下で生きる事を定められていると考える労働者階級との現実に対する見方の反映として、乳児を「大人と交渉する事のできる有能な存在」と見るか、「生まれつきによって規定されるところが大である」存在と見るか（前掲三宅『子どもの個性』p21）、という異なる見方がある。こうした違いが「母子の相互交渉の頻度」において差を生み出しており、その差は特に「言語的な働きかけ」の点で大であったという（同上）。まだ言葉を返してくれない乳児に対して積極的に話しかける、その言語がバーンステインの言うところのコード差をとまっていれば、子どもが成長の過程でそれぞれの特性を獲得していくのは当然であろう<sup>24</sup>。

ブルデューは、言語に限らず趣味、慣習行動といったものが親から子に伝えられる事による階級の再生産を論じている。階級の差異として捉えられるものを経済のみとせず、「経済資本、文化資本、社会関係資本をも加えて、実際に利用しうる手段や力の総体としての資本の総量」（『ディスタンクション I』石井洋二郎訳、90年、藤原書店、p178）とする。そして学校教育へのアプローチは「主として相続文化資本の量と、学校教育制度への投資傾向の大きさによって決まる」ので、高等教育機関には「文化資本の最も豊かな層出身の生徒が占める割合」が大きくなる（p185）。学校階梯を昇るにあたってそれ相応の成績のみでなく、経済的要因が大である事は常識であるが、彼の研究の特徴は、慣習行動や趣味といった文化資本が学校への接近度を左右するということにある。「一見したところ最も無意味に見える身体技法」が「（階級間、年齢間、男女間）の分業あるいは支配の分業を最も直接的に表現する諸原理」を表わしている（p337）、つまり家庭の文化的環境の違いが子どもに受けわたされ（文化資本）、「何が適合して何が適合しないかを感じたり予感したりできるように」（p337）する。文化資本は「一種の方向感覚」（同）として機能

し、成績の如何に関わらず高等教育機関への進学に違和感を感じさせたりするのである。趣味の良い連中の行く所であって、自分には合わない、或いはああいふ場ではやっていけない（適応できない）といった感覚的な拒否の状況である。ブルデュー自身が労働者階級の出身でありながら大学の教師への道を歩んでおり、自身の経験が反映されていると思われる。

ブルデューは高等教育への進学等の人生の方向決定にあたって、養育の過程で身につける文化的差（ディスタンクシオン）が機能している事を論じているが、アメリカの教育学者アップルは学校教育自体が階級の再生産の機能を果たしていると論ずる（『教育と権力』浅沼茂他訳、92年、日本エディタースクール出版部、p68）。

以上一国内での分化した文化による社会性の違いについて述べてきたが、大体は一つの国といった形でまとまっている一定の社会の社会組織の在り様が、他の国と異なる事により社会性は異なる。パーソンズは「パーソナリティ体系も社会体系もともに行動の体系であり」（前掲『核家族と子どもの社会化』上巻 p56）、「パーソナリティと社会体系とは単に相互依存的と言うよりも、むしろ相互に浸透し合っている」（下巻 p240、下線は原文では傍点）と捉えるので、一定の国に一定のパーソナリティ特性が見られる事になる。もっともアメリカ社会で一般的であった核家族を、男女の役割分業型の養育環境として社会化に適合的であるという彼の論は、フェミニズムの観点から批判される事になる（例えばグレンン『フェミニズムの知識社会学』坂本佳鶴恵訳、91年、勁草書房）

社会構造と人間存在のあり様との関連は、人間性の普遍性に関心を寄せて所謂未開社会でのフィールド・ワークによる研究を進めてきた文化人類学者により主張された。古典的な研究としては、マーガレット・ミードの『男性と女性』（上・下、岩男寿美子他訳、61年、東京創元社）がある。前述した性差は、一国内での社会的処遇の違いによる異なる社会化についてであったが、彼女は、太平洋諸島のフィールド・ワークから、その社会の個人の性格的特性が養育の仕方から理解できる事、又西洋において、それぞれ男性的、女性的とされる性格特性が、或る社会においては逆の性の性格特性である事を観察し、性的に異なる性格特性を自然的なものとしてきた西洋社会の常識・科学的研究の前提を批判した。それぞれの社会で男・女に一般的である性格特性が全く

逆であったりするのであれば、そうした特性は当然に当該社会の所産である。女性的・男性的性格を自然的に決定されたものとみなしてあやしまなかった人々にとって、衝撃的な事実だった<sup>25</sup>。ところで社会組織の違いは、生活資料を得る仕方に関連しているようである。例えば女性が経済の責任者である社会においては、西洋社会における男性的性格が女性に一般的である。又資源に乏しく近隣の部族を攻撃して生活資料を奪ったりするような社会では、西洋社会において拒否されるような攻撃的性格が望ましい性格となっている。

もっとも現在ではミードの主張するように「男女の役割は相互に交換可能である」とは言えないと主張されている。「仕事を性によってどのように割り当てるかは、でたらめではなく、一定のパターンがある」、その一般的なパターンの構成には「子育てとの両立可能性が最も重要な要素である」という（西田利貞『人間性はどこから来たか』99年、京都大学術出版会、p124）。サル学から人間性との連続性を言う論に対して、所謂未開社会のフィールド・ワークに従事したゴドリエは、両性間の関係をそれぞれ社会がコントロールする事による諸社会の違いを言う。ミードが未開社会と高度文明社会との比較で論を展開したのに対して、未開社会間の違いをもたらし「観念」の意義を主張する論である。「男女が自然に働かかける主要な生産力を構成しているこの社会で、この生産力が十全に有効であるのは、ただ協業諸形態をつうじて、共同化されたばかりだけである」（『観念と物質』山内昶訳、86年、法政大出版会、p64）。そして共同化は「両性間の縁組のための規則を規定し、この縁組から生じる子供の地位を確定するなど」の「親族関係の生産」（pp64～65）を通じて作動する。つまり「社会のなかでの行為者の位置と地位を正統化する表象」（同 p13）即ち「観念」が未開社会の違いをもたらしとする。マルクス主義の「下部構造と上部構造との区別」に関して「『観念的』現実とは、思考の外で、思考以前に、思考なしにうまれた物質的關係づけ、たんなる思考への反映では決してありえない」（同 p12）から「水準や審級の区別でもなければ、同じく制度間の区別でもない」とする（同 p13）。

文化による社会化の違いに関してはさらに地球上の六地点での子どもの観察による研究がある（ホフィティング夫妻の『六つの文化の子供たち』（名和敏子訳、78年、誠信書房）。同時に同一の事項について調査したもので、六地点は、文化的複

雑性の度合いによって区分されて選ばれている（日本の沖縄の一地域も含まれている）。それによると、社会の発展段階と子どもの社会化の違いとを関連づける事ができる。即ち「複雑な文化のなかで育てられた子供たちは、より単純な文化のなかで育てられた子供たちよりも依存的一支配的であり、養育的一責任的という点では劣っている。そして世帯構造が完全に核化した文化のなかで育てられた子供たちは、世帯の典型構造が核家族的でない文化で育てられた子供たちよりも社交的一親密的であり、権威的一攻撃的ではなかった」（同 p114）。こうした違いは、発展段階の異なる社会の生活のあり様を考えてみれば、理解される。例えば、文化の複雑性の度合いの低い社会、即ち自然に従って生活資料を得ていて、祖父母と孫との世代で無変化であるような社会では、当然の事ながら、前世代から伝えられた知識が相変わらず有用であるから、子の世代より親の世代の方が重要視され、子が親に従う事が望ましいという事になる。単に倫理としてでなく、実利的にも親世代の知識に従うべきなのである。それに対して、自然を征服して人間の都合のよいように利用しようとする工業化の進んだ社会は変化が激しく、新奇に事業を起こしていくような開拓者精神が賞賛される。子は、親とは異なる活動に従事してその生活を楽しみあげていく事が期待されているのである。単純な文化の社会で育つ子どもは、親と同様な生活をする事で社会に適応した人間でありうるから、権威的性格を身につけるだろうし、兄弟が多いから、養育の面で責任を持たされる事にもなる。又ニューヨークという高度工業化社会に育つ子どもは、核家族化し、少子化した社会で、専ら大人世代との関わり多く生活する中で依存的性格を身につけよう。親密的・社交的というのも、アメリカ社会における成功を保証するものが何であるかを物語っている。

もっとも複雑度の低い社会であっても、移動性の狩猟採集の社会と農耕民の社会とは異なるようである。移動生活をする場合比較的小さな家族単位であり、育児に当たっては「自律性と自信とを重視」する、農耕社会はより大きな集団のまとまりを示し、収穫期までは消費量を調節する等が必要なので「従順と服従に重点」をおいた育児がなされ、自律性はあまり重視されず、他方性役割は厳しく区別されているという（ヴィトキン他『認知スタイル』島津一夫監訳、85年、ブレーン出版、pp113～114）。

文化の違いによるしつけの男女差についての傾

向性を見ようとしたのは、バリーらである、既存の民族誌資料をもとに、2人の研究者が11段階法の独立評価によりしつけを評価したもので、それによると少年期後期の方がしつけの強度が強く、同一項目に関するしつけの男女差は、少年期後期に大きくなるが、特定の項目がどちらの性に強調されるかは、既に少年期前期の男女差にそのきざしがみられると言う（原ひろ子「多様な文化の中から」原他『新らしい子ども学』第3巻、86年、海鳴社、pp446～447）。

文化による差については、日本とアメリカという高度工業化社会、即ち社会組織の点では、共に複雑である国における違いも研究されている。『母親の態度・行動と子どもの知的発達』（柏木恵子・東洋・ヘス編著、81年、東大出版会）である。母子コミュニケーションに関する比較研究である。それによると、米国の母親は言葉で自己主張できるようになる事を重視するが、日本の母親は子どもに親が考えている事を感じとらせようとする。米国の母親は、子どもの行動を制御する必要がある時には命令するか、そうする事の必要性を説明する。他方日本の母親はモデルに訴えるか、感情移入に訴えるという事で、感覚的に分からせようとする（p10）。又日本の母親は統制・命令にあたって何らかの理由を述べる場合には「個人的・主観的理由」を述べたり、原因と結果を述べて、指示・命令を明示しない事が多く、米国の母親はルールを用いるという事である。発達期待に関しては日本の母親は、子どもが早期に大人の命令・指示・禁止に従う事を望んでいるが、米国の母親は、子どもが友達間で、自己を主張し、リーダーシップをとる、思いやりをもち、協調できる、といったように同輩との集団生活をうまく行なう社会的スキルを早く身につける事を期待している（pp74～87）。この比較研究を行なった柏木は、自己主張・実現的面と自己制御面とに区分して「自己」の発達をみると、日本の子どもは「自己制御面が3才から7才の期間中はほぼ一様に上昇してゆくのに対して、自己主張・実現面がその間の前半に急激な上昇をみせた後は、その伸びは頭打ちになってしまう。」そして「就学直前には、社会的場面での子どもの行動は強い制御的傾向で特徴づけられてくる」、「自己抑制の著しい発達がことに女兒にある」（『子どもの「自己」の発達』83年、東大出版会、p166）、「子どもが抑制的に行動を制御する強い傾向をもち、またそのことに子どもは価値を認め、満足を感じている」（同 p170）事を明らかにしている。日本の

母親の育児態度や発達期待はいわゆる日本文化論といった形で既に日本人の心性の特徴として述べられている点（例えば浜口恵俊『人間主義社会日本』82年、東経選書）を実証したとも言える<sup>26</sup>。

そうした発達期待が子どもにかなり早い時期に内面化されており、各国の個人はそれぞれの文化を背景とした育て方により、いわばその国に適応した人間となる（一般的に言って）。逆にはこんにちのいわゆる帰国子女の問題が生じて来る事にもなる。又それぞれの文化を長い間支配していた学問的伝統も、育児・教育活動の基盤をなすものとして見逃しえない。例えば、日本の学問的伝統である儒教は、知行合一をその基本的考えとしてもっているが、それは、人間に対して、師の教えを受け、その教えを実行する事を求める、知ることを行なう事とは切り離されており、実行のレベルは人間の誠実さの問題とされ、実行の困難を知に戻って検討する回路はない。これに対して、パソコンをその祖に持つ西洋の科学的精神は、行動・実践（実験）を通してこそ知に至りうる、という考えである。知の正しさを、師の権威が保証している儒教と違って、近代科学・技術を成立させた帰納法は、知を客観世界に住まうものとしている。東西の学問観・人間観の違いはこれまで種々論じられてきている<sup>27</sup>。

## VI. 遊びと労働のなかでの発達

種としての人間を動物と異なった存在（歴史的存在）にしたのは労働である。遺伝子レベルでは人間と猿とはかなり近縁であるが、猿との違いは、人間が道具を作る事であると言われる。猿も例えば食物を手にいれるのに適当な木の枝を用いたりするが、まだ存在していない（つまり眼前にない）食物を手にいれる為に枝を折りにとって準備する事はない。実現しようとする物のイメージがあり、そのイメージを現実のものとする行為が労働である。エンゲルスの「猿が人間になるにあたっての労働の役割」という、よく知られた論文では、労働を通して人間が高度の文明を作りあげてきた事が動物との対比で述べられている。

労働は目的的活動であるから、何かを実現しようという意図がまずあり、その実現を目指して、材料・道具・方法等を考え、即時的欲求（飽きた、疲れた、等）を抑えて実現の為に努力し、実現された物が意図通りであったかどうかを検討し、うまくいかなかった場合には、どこに問題があったかを反省するという一連の活動であるか

ら、当然に身体・思考・意志力、を発達させる。

種としての人間が労働によって猿に似た動物からこんにちに至る文化を形成するような発達を遂げてきたとすれば、個人の歴史において発達に関与するのはまず遊びである。

人間が何故遊ぶかについては、スペンサーの余剰エネルギー説、即ち生存を維持する為に全てのエネルギーを消費するのではなく、ある程度の生産力の発展した社会において、余剰のエネルギーが放出されるのが遊びであるという説や、スタンレー・ホルの反復説、即ち子どもは種の歴史を再体験するという説（例えば狩猟時代を子どもは遊びで表現する、これはある世代によって習得された技術・文化的体験が次の世代に遺伝するという仮説に基づく論である〔ミラー『遊びの心理学』森重敏他訳、80年、家政教育社、p157〕）、フロイトの願望実現説（加用文男「虚構的行為を伴うあそびに関する理論的諸問題」『東大教育学部紀要』18巻、78年、p203）等がある。エリス『人間はなぜ遊ぶか』（森林他訳、85年、黎明書房）には遊びの古典理論・近代理論・現代理論として計13の理論が紹介され、各々の理論の問題点が指摘されている（pp92～93、pp142～144、p197）。現代理論とは遊びと労働とを連続線上に捉えるものである（p196）<sup>28</sup>。

ピアジェは、所謂彼の臨床的研究方法と自分の子どもを生後すぐから克明に観察する事により、遊びの出現の順序を把握し、遊びを通しての思考の発達の様相を描いた。初め生物学に興味を示した彼は、有機体が食物を外部から取り入れて消化し（同化）、環境の変化に応じて有機体をある程度変化させていく（調節）という事に類比させて、人間の発達を捉える。遊びは、環境との間での新しい相互作用の結果を自己内にとりこんで適切に位置づける機能を果たしており、特に象徴的遊びは同化として捉えられている（ピアジェ『遊びの心理学』大友茂訳、67年、黎明書房、p12）。

まず実践の遊びが出現する。「感覚－運動的水準でみられる遊びの唯一の形式である」（ピアジェとイネルデ『新しい児童心理学』波多野完治他訳、69年、クセジュ文庫、p63）。これは、自分ができるようになった事を、ただそのできるという事を楽しむかのように繰り返す事である。例えば、歩き始めた子どもはただ歩く事に熱中する。ところで出現の順序で区別された遊びがその後消えるわけではなく、実践の遊びはおとなの身体的活動への嗜好（スポーツへの熱中）という形

で存在している。もっともエリクソンは「機能遊び」は遊びでなく、遊びとして最初に現われるのは役割遊びであるとしている（『子どもの遊びの理論の基本的諸問題』天野幸子訳『ソビエト心理学研究』17・18号所収、74年7月、p41）。身体を動かす事に想像がつけ加わると、象徴的遊びとなる。脳の発達にともなって記憶の能力が発達し、今ここに無い物を手元にある物で表わして体験を擬似的に反復する。現に在る物により無い物を心のうちに呼び起こす、それは言語使用の能力に相同な能力である。言語使用にあつては無い物を全くその形を異にする物（音）によって心の内に存在させるが、象徴的遊びにおいては、形態の点で或る程度非在の物を連想させるような物を用いて非在の物をその場に出現させる。例えば木の葉を皿の代わりとする、それは木の葉を手がかりに皿をその場に存在させる事である。言語においては言葉が指示する物と言葉の物理的側面（つまり音）とは全くなんの関連ももたない（イヌを犬という音で表わしたり、dog という音で表わしたりする）が、遊びにおいては全く形態の異なる物を何かに見たてる事を子どもは拒否する。従って象徴的遊びの出現と子どもの言葉の発達とは平行的な現象である。岡本夏木によれば言語活動は象徴的遊び等と同じく象徴的表現活動の一つである（岡本『児童心理』91年、岩波、p118）。しかし言語と異なるのは、象徴的遊びが現実の自我への「同化」の機能を果たすという事である。ピアジェによれば、子どもはいやおうなしに「自分にはわからない年長者たちの社会的世界や、まだよく理解できていない物理的世界」に自分を適応させていかねばならないので、「自分の自我の情意的諸要求はもとより知的諸要求すらわれわれ成人のように満足させる事ができない」、それゆえ「現実への適応という動機ではなくて、むしろ逆に現実の自我への同化という動機にもとづいた領域の活動を、気のすむようにやれることが必要不可欠なのである」（ピアジェ他前掲『新しい児童心理学』p61）。そして象徴的遊びは「自分自身によって構成され、自分のしたいままに従わせようようなある象徴的言語によって支えられた同化」（同p62）である。言語使用においては、あくまで社会的約束に従いつつ自分を表現せざるを得ないが、遊びにおいては固有の表現手段を用いて自分の願望、要求が実現できる。エリクソンも遊びを「現実の世界ではかれの思うようにならない人ばかりでなく、このような情勢の全体を、その参加者をも含めて、一つにまとめ、自分がその

支配者」になる事であるとしている（エリクソン前掲書中巻、p56）。

象徴的遊びは、行為を正確に再現する事に関心がある段階から、行為のルール表現へと、その遊びの様相が変化する。例えばままごとで、母親役になって料理をする様子を丁寧表現する事から、母親のする役割は料理であり、赤ん坊の世話であり、といった理解を簡単に表現する事へと、といった変化が見られる。するとルールのある遊び（鬼ゴッコ等）の出現に至る。もっともヴィゴツキーによれば虚構場面には必ずルールが含まれている。例えば実際の姉妹が姉妹ゴッコをする時、現実には少しも姉らしく又妹らしくは行為していないのに、いかにもその役割らしく行為する（『児童心理学講義』森岡修一他訳、76年、明治図書、p31）から、象徴的遊びが可能になる時点ではルールのある遊びも可能と言えよう。ガーヴェイは「反復的で予測可能な行動パターン」（イナイナイバア、といった遊び）にルールのある遊びをさかのぼらせている（『「ゴッコ」の構造』高橋たまき訳、80年、サイエンス社、p175）ので、明確なルールのある遊びを楽しむ以前に、ルールに従って楽しんでいる時期があると言えよう。

労働に従事するなかで衝動を抑えて目標達成に向けて自分を律する事を学んでいくが、ルールのある遊びも、ルールを守らねば遊びにならない、という点では衝動の抑制に寄与する。このような意味でヴィゴツキーは「遊びは子どもの発達の最近接領域をつくりだす」（ヴィゴツキー前掲書p45）と言う。現実には可能でない行動を遊びのなかで実行する事を通して、現実にも行動できるようになっていくという事である。大人の遊びを念頭において論を展開しているカイヨワは、「いかなる富も、いかなる作品も生み出さない」という点からして、遊びを労働や芸術と異なる（『遊びと人間』清水幾太郎訳、70年、岩波、p7）とするが、いかなる活動が展開されているか、という点で把えるなら、エリスが遊びと労働をつなげたように、遊びも労働も意識・態度等の面で人間の精神的成長に寄与する。或いはドベスが言うように幼児期の遊びは「本来の遊びだけでなく、芸術や労働や祈り等、後になると多種多様な活動として定義されるような活動を全部集めたもの」（『教育の段階』堀尾輝久他訳、82年、岩波、p68）と捉えるべきなのだろう。

さらに労働に類似した遊びに構成的遊びがある。これは象徴遊びから発達してくる（前掲『新

しい児童心理学』p63)。輪にした紐の中に入って、電車ゴッコを楽しんでいたのが、小さな電車を作り、レールを作り、駅を作り等して電車を走らせて楽しむといったようなものである。ルールのある遊びを楽しむ（即ち衝動の抑制がある程度可能になる）ような段階で出現する遊びと言えよう。カイヨワの言うように遊びは「自由で任意の活動」（p7）であるとしても、構成遊びは労働に限りなく近い活動と言える。労働と異なって自由意志で遊びを途中で放棄する事がありえても、遊びの楽しみはむしろ自分の意図した物を作りあげる事の方に重点があるからである<sup>29</sup>。

社会的発達という点では象徴的遊び（役割遊び）或いはごっこ遊び等論者によって用語は種々である）・ルールのある遊び・構成遊び等が意味ある。高橋たまきはごっこ遊びの発展を、1.ストーリーの長期化、2.ストーリーの広範化、3.構造の重層化、4.エピソードの詳細化（『乳幼児の遊び』84年、新曜社、pp93～96）、として捉えている。例えばストーリーを時系列的に統合し、個々の行為を意味あるエピソードに転換し、ままごとの中で子ども役の子どもがままごとをする等の複雑性（入れ子構造）をみせるようになる。象徴的遊びを楽しむ子どもは物事の順序づけや事物の機能的意味をごっこの中で再認しているのである。ごっこをするとは、テーマと状況が設定され、役割を配分し、エピソードを考え出し<sup>30</sup>、役割を演じるために必要な物を他の物を見たてて事で調達し、演じる事でストーリーを展開し、なんらかの問題が生じた場合には遊びの続行に熱意をもつ限りでその解決に努力する等がなされる。つまり友達と話し合い、協力しといった事で協力的行動やコミュニケーション能力の発達が期待されるし、ごっこのテーマや状況の設定等からして目標設定能力・構想力、さらに問題解決能力等の発達が期待される（ガーヴェイ前掲書 p170）。

玩具を用いて遊ぶごっこが小学校以降の社会科学習の土台を作るようなものである事を、イーファー・トゥアンが述べている。イギリスの子どもに教師が飛行機から庭を見たらどのように見えるかを模型で示させると、ピアジェの言う自己中心性の段階にある5～6歳の子どもでも正答する、それを彼はミニチュアの家・人形等を用いて遊んだりした経験（ガリバーであるかのように上から人間界を見下ろした経験）に基づいて答える事ができたと解釈する。「子供にとっても大人にとっても、飛行機上の操縦士から風景はどのように見えるだろうかと想像する方が、丘の向こう側にい

る農夫から風景はどのように見えるだろうかと想像するよりも容易」（『空間の経験』山本浩訳、93年、ちくま文庫、p55）なのだ。子どもが熱中するゴッコは、先に述べたような能力の発達という点で意義づけられるが、さらにより狭い意味で社会科学習（地図の理解）に寄与すると言える。

ピアジェ理論に従って幼児教育の場で遊びによる発達を意図した実践を展開したのが、アメリカのデブリースらである（デブリース他『ピアジェ理論と幼児教育の実践』加藤康彦訳、92年、北大路書房）。社会性の発達という点では例えば集団ゲームのいろいろが考え出されている（pp150～172）。

幼児教育の場に労働的活動を取り入れる事は、マカレンコの実践に刺激されて、戦後日本で一般化した。ロシア革命後の親をなくした子や家庭を自ら離れた子ども達を共産主義社会の実現に役割を果たす人間に育てようとする彼の実践は、戦前既に日本に紹介されていたが、『愛と規律の家庭教育』が戦後日本社会の言わば家庭崩壊状況の中で指針を与えるものとして歓迎されたのである。そしてそれは、幼児教育の場では、当番や係といった組織的・集团的活動（『岩波講座 子ども』の発達と教育 4 幼児期、79年、p279）や、遊びと労働とが合体したような活動（例えば、前述したような構成遊び）として取り入れられている。又飼育・栽培活動も盛んに行なわれている。飼育・栽培活動は生活科の誕生後はその学習活動としても取り入れられている。

労働は即時的欲求を抑えて目標達成のために行う事であり、従って労働的活動も同様に、衝動的行動が普通である幼児における衝動抑制や、現在の時点にのみ生きているような幼児に、近い未来であっても見通しをつける事ができるようにする事を目ざして取り組まれている。こうした活動が社会科学習の土台作りに寄与している点としては時間認識・因果関連の認識を促すと考えられる。ピアジェの臨床的研究で、芽が出たばかりの植物から実るまでを四枚の絵で示して、順番に並べさせると、植物を育てた経験のない子どもは適当に並べる事しかできない、という結果が出ている。つまり飼育・栽培活動を通して、時間の経過に従っての変化と、変化の要因といった事について漠然とした形であれ子どもが把む事が出来るようになると思えられる<sup>31</sup>。

又幼児教育の場で重要な位置づけを与えられている絵本を見る・読む事は、原因・結果の関係の認識の土台をなすと考えられる。物語を読む時、

誰もが常にどのように話が展開するかを（意識化する事なしに）想像しつつ読んでいる。意外な展開を意外と思う事その事が推論している事を示している。子どもが物語を楽しむ、それは学校教育を通して子どもが獲得していく論理的思考の土台をなしていると考え事ができる。

ところでサルを使って母子間の関係等を研究したハーローは、サルや人間の子どもに接触遊び（とっくみあいの遊び等）を見出している。実践の遊びとも言う事ができるかもしれないが、ただ歩き回るような遊びの場合には他者の存在・非在は無関係であるが、接触遊びはその言葉通りに他者との身体的接触を楽しむものであり、サルの場合にこうした遊びによって「社会的役割が形成され、また変移する」（ハーロー前掲書 p79）と言う。人間の場合親にとってとっくみあい等は制止しないでいいものかどうか迷うような行動であるが、ハーローはこうした遊びが「子どもの社会化過程において、中心的な役割を果たす」、「この遊びのなかで、社会的交流のルールが形づくられ、直接的な欲求や攻撃衝動のコントロールが確立されていく」（p78）と述べて、重要な意味を付与している。こうしてみると単におとなから見て実質的に学習であると思われるような遊びに目を向けて、そうした遊びのための場面設定に留意する、というのは、遊びの発達の役割に関しての狭い見方とした方がよいだろう。犬のようにじゃれあっている、或いはケンカしていると思われるようであっても子どもにとっては楽しい遊びであり、発達の意味を有しているのである。この接触遊びは、こんにち問題になっているイジメの問題で、その原因に関して示唆を与えてくれると思われる。イジメは昔からあったとする論があるが、しかしこんにちのイジメはいつでもどこでも子どもに限らずおとなの間でも見られるイジメとは、やはり何かが、或いはどこかが違っている。そして幼児期早期の接触遊びの欠如が関係しているのではないかというのが私の想像するところである。少子化社会において、十分に子どもに目の届く親が、攻撃的行動とも見える接触遊びを制止し、他方、それ以前子どもの世話を基本的な部面に限らざるを得なかった忙しい親は、そうした遊びをしている事すら気づかなかった、こうした接触遊びをめぐる親の対応の違いがあったのではないだろうか。言葉の暴力や無視にとどまらない身体への攻撃迄も含むこんにちのイジメは、身体的レベルで仲間と取っ組み合いを楽しみつつ、相手への攻撃を大事に至らない程度に加減する事を学

習する経験の欠如がもたらしたのではないだろうか。

## VII. 幼児教育と小学校教育とをつなぐ

こんにち学級崩壊といった事がマスコミ等できかんに取りあげられている。その際幼児教育が一要因だとの論が新聞で取り上げられて驚いた事がある。以下のような論旨だった。学級運営や授業がまずくて崩壊に至るのではない、ベテラン教師の学級も崩壊に陥る。学級に秩序を確立しようとする教師の言動が少しも子ども達に受け入れられないからである。学習がつまらないから勝手に遊び回るといふのなら教師として努力する事を厭わないが、そもそも学校では学習するといった意識すら子どもには無い。そこで、親のしつけ放棄と共に小学校以前の教育に目が向けられたのである。知識の伝達を主としていない幼児教育の場では、確かにルソーの消極教育論に基づく実践が主流であるようで<sup>32</sup>、小学校以降の授業のイメージで幼稚園を観察するなら、放任していると見えるだろう。しかしルソーにあっては教師ルソーの教育的意図がエミールに見えないだけである。親なり教師なりが子どもの言動の全てを容認しているのであれば、そこに教育は無い。ここでは崩壊現象の要因を云々する事はせずに、小学校教育と幼児教育とのつながりについて述べる。核家族化と少子化の進行している現状においては、少人数の幼稚園から、統合により大規模化が政策的に進められてきた小学校への適応が以前よりも困難になっていると思われるからである。

小学校教育の初期段階において、幼児教育とのつながりを考慮する事は、これまでも取り組まれていた。例えば、私立成城小学校は昭和10年代後期～戦後初期の段階に、「遊び」と「散歩」の時間をおいている（拙著『社会科の基礎』93年、近代文芸社、p80）。少子社会のなかで社会的経験が狭小化しているこんにちの子どもには、特に幼児教育との関連を意識した学習を考えていく必要がある。

幼児教育実践の記録を読む時、小学校以降の実践記録との違いに気づく。幼児教育実践の記録では子どもの姿を詳細に述べる報告の形をとっている。小学校以降の教育においては、文化遺産の伝達を軸にしてカリキュラムが構成され、授業が展開されているのに対して、幼児教育においては知る事よりも、生活習慣等の行動の形成に重点がおかれているからである。又集団生活を始める場で

ある幼児教育においては、教師対子どもの人数も小学校よりはるかに少なく規定されていて、ひとりひとりの子どもに眼がとどく。他方将来の社会のいない手に共通の教育的経験を与えるものとしての普通教育（小・中学校教育）においては、時間・空間・教師数等に関して、国の経済的措置の可能な程度におさえられている。例えば学級崩壊現象への対応として一学級当たりの児童数減を要求する声があるが、文部省は国の基準としては従来通りとし、各自治体の経済的負担による教師増を容認するにとどまった（2000年の決定）。こうした制限ある小学校で幼児教育実践とのつながりを考える時、まずは、日本の社会科誕生の際の思想的背景をなしているデュイの「経験による教育」の精神を活かした実践が思いおこされる。1958年の学習指導要領改訂により、経験主義社会科の性格が消えた後も、これまで、子どもを学校の外に連れ出しての調査活動やコメ作り等の活動が社会科授業においてなされてきた。体験的学習活動と呼ばれるこうした活動は、今後も大いに取り入れられていくべきものと考えるが、さらに、自他理解を促進するような学習が考えられる。少子社会のなかで、子どもは、せいぜい親・教師・クラスの友達くらいと接して生活しているに過ぎない。そうした子どもに多様な人間の存在に気づかせるのである。幼児教育の場では「お話しの時間」等により、子ども達が昔話や創作童話等に親しむように配慮されているが、小学校ではカリキュラムで保証されている文学に親しむ時間というのは相対的に減少しているし、なによりも内容的な違いがある。幼児教育で取り入れられている昔話等には「悪」が存在しているという事である。昔話における「悪」に関しては、小児精神療の治療にたずさわっているベッテルハイムが、昔話等の「悪」に十分親しむ事で回復していく様子を述べている（『昔話の魔力』波多野完治他訳、78年、評論社）。現実の「悪」ではなく、ファンタジーの世界で「悪」に親しむ事で、例えば親に対して抱いているイメージ（理想像）と現実の親とのずれを修正していくようになるというのである。彼の論の影響であるのかどうか定かでないが、戦後に昔話・童話の「悪」を抜き取った結末への改作が行なわれていた、それに対する反省がみられる。もっとも小学校生活科・社会科では、ファンタジーではなく現実を取り上げて、その多様性を知らせるべきだろう。

学校は、同じである（同一年齢という点で、或いは同じ地域に住むという点で）が、ひとりとし

て同じ人間はいない、という事を経験的に学んでいく事ができる場として、子どもが社会について学んでいく際に意義ある場である。自然科学の知識は、特に学級という集団で学ぶ事が望ましいとは必ずしも言えないだろうが（学習意欲といった点は別にして）、社会的知識に関しては学級・学校といったやはり社会的場で学ぶ事が意味である。まず日常接している人々も又自分と異なる感情・思考をもつ存在である事を十分に知る必要がある。子どもは親を自分の親を通して知っているが、親はみなそうした親だという意識化されていない思い込みをくずす必要があるし、教師も又種々様々な個性の人間として在るという事を知る必要がある。多様な教師の存在に気づくには、クラス担任制が好ましいかどうかがあらためて検討されるべきだろう。もっともここで論じている小学校初期段階においては現行のようであってもよい。ところで98年改訂（2002年度より完全実施）の学習指導要領「社会」では、小学校3、4年についてはまとめて述べており、その先導的試行であるのか、3、4年を一緒にしたクラスで社会科指導をしているところがある。しかし、特別活動であれば、モンテッソーリの考える如く異年齢集団において子ども相互の関係が望ましい方向に発展する事が期待されるが、認識の発達をめざす教科の学習では良い影響関係がありうるかは疑問である。ピアジェの思考の発達段階論からすれば、子どもは現発達段階を越えた知的内容を、その発達段階に相応した形で受け入れる。例えば量の保存の段階に達していない子どもに、質量の保存を教授しても、教授された材料に関して保存を言う事ができるだけである。粘土の団子の形を変えても重さは同じ、と教えられ、ではジュースを形の違うコップに入れたら、と問われると誤答する、等である。どのような材料に関しても何かがつけ加えられたわけではないから変わらない、という事を考える事ができて初めて保存概念を得たと言える、それは論理的には $A \pm 0 = A$ とわかる事であり、教えられてではなく、自ら気づく（構成する）形で獲得する知識である<sup>33</sup>。社会科における内容を単に事實的知識の増大とするのではなく、ピアジェが『児童の世界観』でとりあげたような、公正や平等といった道徳的判断に関わる概念、『判断と推理の発達心理学』（滝沢武久他訳、69年、国土社）でとりあげた、事象間の関係のつけ方（因果のつながり、心理的つながり、論理的つながりの三種、pp18～19）、帰納的推論等の知的発達をもめざすのであれば、異年齢

による学習の意味あいには薄れる。

社会科では、いろいろな仕事をしている人の苦労・工夫等を学習する際に、その仕事をする人になってみる、という事でゴッコがとりいれられたりしている。しかし親の過保護が言われている状況では、ゴッコを通しての仕事理解は、何をしているかについての表層レベルの理解にとどまって、他者の仕事にかけける思いを想像的に思いやるような理解に達するのは困難だろうと思われる。体験的学習活動として例えばコメ作り、パン作り等を取り入れた方がよい。むしろ経済大国日本での生活をあたりまえと考えている子どもに多様な子どもの生活があり、あった（日本の過去において）事を知らせる必要がある。

ブルーナーは「人間」というカリキュラムを開発し、例えばエスキモーの子どもの生活を知らせる等している。もっとも知識の構造を言う彼の学習観にもとづくカリキュラム開発であるから、多様性の理解ではなく、普遍的人間性の理解が目指されている<sup>34</sup>。それに対して多様性に焦点を合わせた学習は、解釈学でいう「地平」のくみかえに関わる事である。ブルーナーは科学の成果を次代に伝えわたすにあたって、従来言われてきた如くレディネスを問題にするのではなく、どの年齢段階の子どもにも或る科学の分野の基本を理解させる、と主張し60年代の日本に影響を与えた。しかし解釈学は、科学的研究が自明視している事実把握に、研究者の解釈枠組みを指摘する。よく知られているだまし絵が例に出されるが、地と図との転換により若い女に見えたり老女に見えたりする。即ち事実が一義的に確定されるものではなく、既に何かが地と前提されていて事実が把握されるが、地が異なれば違った事実が現われてくるという主張である。例えば公害問題に関して被害者と公害発生原因企業の雇用者とは、地は当然に異なっており、従って見えてくる事実も異なる。こうした解釈学の観点に立てば、日本の子どもに異なる地の存在を知らせる必要がある、という事である。例えば低学年では家族が取り上げられる事が多いが、外観からして日本人と異なる欧米の例ではなく、日本人と同じように見える中国や韓国の家族を取り上げて、異なる事について知らせると共にどうして異なるのかへの興味を喚起する（子どもが自分で調べるように指導する）のである。

方法の点では、クラスでの他者理解という意味で話し合いが有意義である。しかし小学校段階での話し合いはかならずしもうまく行なわれていな

い。それは十分に考える時間無しに意見を言わせているからであると思われる。何か言わねばという事で思いつきの意見を述べる。それに対して又思いつきの反論が出される。活発な討論がなされているようでも、その場かぎりの話し合いで、話し合った事がその後の子どもの生活に生きていないという事があまりにも多いようである。これは一授業時間のうちに教師の説明、話し合い、資料による読み取り等多様な学習活動が用意されていて、話し合いには数分を費すのみという授業構成のせいでもあろう。一単元の或る時間全部を討論に使うような授業を考える方がよい。そしてその話し合いのためにはまず十分に練りあげられた考えを文に表現させ、それらの考えのいくつかを発表させ、それについての討論をしむ方がよい。こうした討論は、メタ思考の未発達な段階の子どもには困難であるが、逆に他者の考えを知る事から、思考について思考するというメタ思考のきっかけとなると考えられる。その際には教師が考えの違いの根底にある価値観の違いをつかんで討論を組織する必要がある。例えば、郷土教育全国協議会<sup>35</sup>の実践（小学6年、栗飯原総胤「世界の国ぐに」『生活と教育』66年1月号）がある。認識変革の教育をめざす会の立場での授業をめざして、価値認識の素朴な形としての好悪を出発点に話し合いを展開しようとした実践である。事前に世界の国について、好きな国、嫌いな国、その理由、を書いてもらう。そして同じ国について好悪が分かれていたので、まずその事を取りあげる。同じ国について半数が好き、他の半数が嫌いと言っている、どうしてかと問う。そして子どもが書いた理由のうちの二つだけを黒板に書き、子どもとのやりとりの後に「Aは、生産が計画的だから『きらい』だと言っているんだな。それなら、Bは、ソビエトの、どの点について『すき』だと言っているのかな」と言う。ここに至る迄の子どもとのやりとりは教師がやや強引に「生産」という語を子どもに言わせたりするような展開だが、A、Bが生産が計画的である点で好きだ、嫌いだと言っている事をはっきりさせ、同じ事について好きと嫌いというように意見が異なっている、その事をさらに考えさせる。この後の展開も子どもに好きや嫌いを「何をもとにして判断する?」と問うて子ども達が答えに苦しんでおり、成功した話し合いとは言えないが、同じ点についての判断が異なる事を子ども達に明確にする、そのような教師の指導性は評価できる<sup>36</sup>。同調圧力にさらされていると言われるこんにちの子ども達には特

に、同じ点についての意見（好悪だから感情か）の違いから、事実を知る事への関心を引き出すような授業が求められていると思われる。

ところで討論を組織する以外に、方法的には子どもが問う授業が考えられる。教師としての望ましいあり方として十分な「子ども理解」があげられるが、しかし大人である教師が子どもの思考の展開を的確に予想して授業を構成する事は、特に経験の少ない教師にとってはかなり困難であるし、ベテランの教師であっても「読み」が当たったというような授業はあまり経験できない（授業がうまく進んだと満足できる事はあまり無い、という教師の実感がある）。そこでむしろ教師の役割としては社会的事象に子どもを会わせ、その事象に対して子どもが問いをもつようにしていく授業が考えられる。

通常は教師が子どもに問い、子どもが答える。教師はもちろん子どもが興味・関心をもって授業に参加するようにと発問に苦心するのであるが、子どもとの間にズレが生じて授業がうまく進まない、というのはよくある事である。例えば、社会科の初志をつらぬく会に所属する教師の実践記録（小学4年、白岩善雄「平地のくらし」『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選集 1』74年、明治図書）に現われているところである。前時迄に「昔の調布は農業が中心で」「今の調布の街は農業が減って住宅地がふえ」た事を学習してきている。そこでまず教師が「調布の人たちがこのごろどんな仕事をしているだろうか。……予想を立ててみてください」と言う、「前より農業が少なくなっている」等の発言がある。その後に教師が「調布市の職業別人口グラフ」を提示して分かった事は、と問うと「工業が農業の4倍近くまである」と言う。この発言に対して「前時とのつながりからいっても、先の予想の段階からいっても、農業の減少が当然最初の発言に表われると予測していたのが、見事にはずれた」と記録に注記している。しかしこうした予測をする方がおかしい。前時迄の内容として農業の減少が把握されている上に、さらに予想として又農業の減少が述べられているのであるから、資料を元に又もや農業の減少を言う子どもは寧ろそれまでの授業の流れからはずれているのである。さらにグラフを見て最大量に目を引かれるのは自然である<sup>37</sup>から、これまで問題にしていた農業と人口数最大の工業とを関係づけて述べる事は予想されるべきであった。教師は「調布市の職業構成の相関的な動き、たとえば農業人口の減少がサービス業や工業人口

の動態と密接に関係することなどに着目させ」ようと考えているが、しかし職業別人口グラフからは相関的動きは捉えられない。グラフは一時点の数値を表わしているに過ぎないから、他の時点の数値も知り、関係づける事で相関的動きを言う事ができる。一つの資料を元に子どもに発言させても教師の期待するような相関的動きについての発言は出てこず、農業人口減少が何をもたらしかに関心をよせた発言が続いた後「まあ、それはそれとして」等中断して、やはり相関的動きに関わる問いをする。子どもと教師との間にズレのあるこの授業は、教師が子どもの思考の流れを掴まえそこねたという事だろう。

通常の授業は教師が問い、子どもが答えるという形ですすむ。しかし教師は自分が知っている事を子どもに問うのであるから、ズレに気づく事難しく、そして子どもは教師と違って自分の考えを説明するに十分な言語能力を有しているわけではないから、ズレを感じてもどうズレているのかを説明できず教師の進める授業に従っていく、といった事態がありうる。ズレの発生は、例えば社会科の授業で典型的な「なぜ」発問の場合にもありうる。「なぜ〜」と問うても、その「なぜ」には、「なぜPということが起るか」という問いと「なぜそうであるのか」という問いがある（ヘンベル『科学的説明の諸問題』長坂源一郎訳、73年、岩波、p3）。後者の問いは「そうでないかもしれない」事を想定して問うているが、前者の問いはPの真偽は問題にせず（真である事を前提にして）それををもたらしす事態（事実）は何かを問うている。教師なり、子どもなりが「なぜ〜」と発言しても、互いに別の意味で受け取っていて、その違いに気づかなければどうなるだろうか。子どもが教師の問いに答えてもそれが教師の期待するものでなく、そしてそれが教師の問いの仕方によるのに教師がそれに気づいていない、そうした経験を繰り返せば、子どもは問われて考えるのでなく、教師が期待している答えを探す事に努めるだけとなるだろう。教師は子どもに考えるような発問を工夫したつもりでも、子どもは問われて考えているわけではないという事態である。

ナチ・ドイツの敗北後イスラエルでユダヤ人虐殺の責任を問われて裁かれたアイヒマンの法廷を傍聴したアーレントは、「何も考えていない」（下線は原文では傍点）彼に強い印象を受け、「利害なり意志」がなくても「悪を為す」事ができるのではないかと考える。「彼が仕事をしているときには、きっと決まり文句だけでしゃべっていたに

違いないが、それを証人台でも使った」（『精神の生活』佐藤和夫訳、岩波、94年、上巻、p6）。「常套句、決まり文句、因習的で規格にはまった言い方や行動様式というのには、現実から我々を守るという……機能がある」（p8）。前節まで述べてきたように子どもの成育過程には、決まり文句等を学んで子どもが社会に適合的であるようになる側面がある。そういう状況に対して、学校がどのような問いも許容する空間となり、つねに何故と考える人間（「山びこ学校」の無着成恭の指導の言葉だった）が育てられていく事を期待したい。文化的再生産の循環を断ち切るに学校教育の役割を過大視する事はできないが、しかし単に再生産の役割を果たすとのみ論じているわけにもいかない。

子どもが問いをもって自ら調べていった時、その成果を本にまとめる（ここにちではパソコン利

用によりそれほど面倒ではない）、そしてそれが次の学年の子ども達に利用される、という事も考えられる。日本で大正～昭和期に新教育が展開された同時期に、日本が摂取した新教育思想に同じく刺激されたフランスの地方公立小学校の教師だったフレネは、後に住民・教育行政当局との衝突により私立小学校を開くが、そこでの教育（フレネ教育）から知られる事は、子どもが知的興味を有して調べたいと思った時友達が調べてまとめた本をまず手に取るという事である。大人が子ども向けに書いた本も有意義であるだろうが、しかし子どもの関心の所在とのくいちがいがあるようである。特に小学校前期段階は、ピアジェの思考の発達段階からすれば、大人の想像を超える思考の相を示す。大人が子どものためにと思って著わした本もなにかしら子どもの興味と食い違っている、という事があるようである。

## 註

- 20 文化を説明する仕方には大きく分けて二つあると言えよう。即ち「還元主義者達＝マルキスト、新古典主義的経済学者、正統的フロイト論者、社会生物学者達がいる。かれらの基本的な前提は、すべての時代とすべての場所での人間の生活と文化と動機の、構造と内容の同一性を含んでいる」。そこで文化の変差は「深いレベルでの同一性を隠しているような、表層的な表明であると解釈する傾向にある」。他方「文化現象学者達」がいる、彼らは「それぞれの文化の独自性は、歴史を共有する民族の象徴化であると主張し、普遍的と思われる人間の生活の各側面に、その歴史から導き出された、独特の様式を有する意味を賦与する」（ルヴァイン『文化と人間発達』小林修典編・訳、96年、大学教育出版、p63）。
- 21 例えば、前掲ウィリス『ハマータウンの野郎ども』では、学校文化への反逆という形で労働者の親の文化が子ども達に伝えられていく様子が描かれている。
- 22 仮説には二つの読み方がある、とブルーナーは見ている。「強い方の読み方は、言語とは、思考がそこに流し込まれる鋳型である」というもので、「弱い方では、言語がわれわれの思考に掛かる外套であって、外套を通じて思考の姿が示されている」というものである。彼は強い方の読み方には「抵抗を覚えた」という（『心を探して』田中一彦訳、93年、みすず書房、p257）。又日本人論のなかに日本語の特徴と結びつけているものもある。「日本語で文法上の主語がはっきりしていない、あるいは必要ではないということと、日本固有のある傾向の間には何らかの繋がりがあるようだ。その傾向とは、主体を環境に溶かし込み、人間と事物の一体化を尊び、言葉によるコミュニケーションを貶め、他の言語活動を尊重し、理性の働きよりも感受性を高く位置づけ、自然や自然的なものや気分や雰囲気や風土を讃美するというものであり、これは要するに人格の個別化を排斥し、共同的な一体性を称揚するという傾向である」（ベルク『風土の日本』篠田勝英訳、88年、筑摩文庫、p334）。
- 23 限定コード、精密コードの考え方に刺激されて文化人類学的研究がなされている。限定コードは「伝達の体系であると同時に統制の体系でもある。同様にして、儀式は連帯性を創出し、宗教的観念はそれなりに懲罰を含意する」（ダグラス『象徴としての身体』江河徹他訳、83年、紀伊国屋書店、p114）との視点からである。
- 24 育児様式による子どもの性格形成をいうのは一つの理論的立場（フロムの立場）であるだろう。つまり「当該社会の代表的パーソナリティが、生活様式としての文化（たとえば育児様式）によって形成されたり、あるいは社会的要請に対応したかたちで構築される」とみなすのである。しかしマーガレット・ミードは「文化の全体的パターンの個人における小型複製だと解した」（浜口恵俊「人間科

学のパラダイム・シフト」東洋他編『文化心理学』97年、東大出版会、p66)。

25 現在ではミードの研究成果が批判されている。

26 彼は「基本的動機づけ傾向」として、他律主義－自律主義、消極主義－積極主義、合理主義－情緒主義、自然主義－禁欲主義、確定主義－融通主義、普遍＝論理主義－個別＝状況主義、を挙げている(同 p172)。そしてそれに基づき、西洋的個人主義を(1)自己中心主義、(2)自己依拠主義、(3)対人関係の手段視、の3点で特徴づけ、日本的間人主義を(1)相互依存主義、(2)相互信頼主義、(3)対人関係の本質視、の3点で特徴づけている(同 pp149～150)。もっとも上記の「二項対立はふつう価値に関して中立ではないので……二つには重要性和優先の順位に応じて序列があると認める必要がある」(アダム『時間と社会理論』伊藤哲他訳、97年、法政大出版、p248)だろう。

日本対欧米の比較論は、和辻哲郎の『風土』(35年)を始めとして枚挙にいとまがないが、そうした日本論・日本人論への批判がなされている(杉本良夫「これでいいのか日本人論」杉本良夫他編著『日本人論に関する12章』82年、学陽書房)。日本における日本文化論の流行を青木保は、敗戦後の4期に区分して(『日本文化論の変容』90年、中央公論社、p28)、「『拝外』と『排外』という二つのサイクルが回転している」(p175)とみている。

日本人論等が文化の型を前提するのに対して文化を「完結した統一体」とみなすような研究を批判する考えもある(ロサルト『文化と真実』椎名美智訳、98年、日本エディタースクール出版部、p36)。統一体としての文化概念では「交換過程、内部の不一致、食い違い、矛盾は無視され、共通したパターンがあることが強調される」(p44)からである。

又文化の違いに関わるものとして通例生産様式が言われるがコミュニケーション様式も同様に重要であるとも主張されている(グッディ『未開と文明』吉田禎悟訳、86年、岩波、p67)。

27 この点については「社会科教育実践史研究の方法論」において論じた(平成8～10年度科学研究費補助金研究成果報告書『質的評価を媒介にした社会科及び生活科の授業改善に関する研究』研究代表者森谷宏幸、99年、所収)。

28 現代理論は、猿を使つての実験的研究や、サル学から唱えられるようになったものだろう。チンパンジーの知恵実験に見られるような、猿が、その辺にある棒を道具として使用する、それは遊びで十分にモノを扱った経験のある猿に可能である、という事が言われている。

29 遊びの分類は、ピアジェのようにその出現の順によるものの他に、遊ぶ子どもの他の子どもとの関係から分類する仕方がある。これも出現の順にひとり遊び、平行遊び(同じ場で遊んでいるが、遊びを共有していない、しかし一人がその場を離れると残された子どもそのうち遊びをやめてしまう事が観察されているので、友達がいて遊びが続く、といったものである)、協同の遊びである(前掲ミラー『遊びの心理学』p231)。

30 エピソードを考え出すにあたっても、前節で論じたような、一定の社会内の文化差が観察される。例えば、一台のこわれ自動車が原っぱにあり、その自動車の独り言「一人ぼっちじゃつまらない」を想像し、さらに話を発展させた時、労働者街の子ども達は「自動車をなおすところにおいておじさんになおしてもらおう」という話を考え出したが、白金幼稚園の子ども達は「銀行からお金をだして、自動車をなおす」という話を考え出したという(天野章「つたえあい保育の展開」72年、文化書房博文社、pp18～21、『実践保育学講座 3』所収)。

31 子どもの思考の特性、カテゴリーの形成に関しては拙稿「社会科教育による子どもの発達」(『福岡教育大学紀要』第2分冊、第37号、88年)で論じた。

32 幼稚園と保育所の教師395名に、指導やしつけに対して有している信念を質問紙により調査した結果では、99%が「子ども中心型」に分類されたという(梶田正巳『授業を支える学習指導論』86年、金子書房、pp140～141)。幼児教育の場では教師は「やりとげるように見守る」や「子どもの生みだすイメージを第一に指導」(同上)する事を自己の教育活動と意識している(意識通りであるか否かは別にしてーキング『幼児教育の理想と現実』森林他監訳、北大路書房、84年、はイギリスの幼稚園の長期観察から、教師の意識としての児童中心主義と現実との乖離を描いている)。

33 科学の構造を言うブルーナーは、ヴィゴツキーの発達の最近接領域の考えに従って、いまだ保存の概念を構成していない子どもに対して、粘土やジュースを用いての保存概念を獲得させるを試み、その際に大人の言葉かけ(ラベリング)により $A \pm 0 = A$ に子どもが気づくようにしている。こうし

て保存を獲得した、と主張するブルーナー（『認識能力の成長』下巻、岡本夏木他訳、69年、明治図書、p79）に対して、ピアジェは「比較級やその他の特性をもったより高度に発達した言語を使用する訓練」をしたのであって、再テストの時には「より洗練された言語を使った」が「操作的思考においてはほとんど何の違いも生じていなかった」、「ことばは彼らの思考過程を変えはしなかった」と反論している（ピアジェ他『遊びと発達の心理学』赤塚徳郎他訳、83年、黎明書房、p25）。つまりあくまで学習によるのではなく、物理的経験より論理—数学的知識を構成していくとの論である。

- 34 ブルーナー等が開発したのは「人間観の確立をめざす」（前掲『教育の適切性』p106）ものである。人間的存在とはどういうことなのか、いかにして人間は人間的になったのか、どうすれば人間をもっと人間的にすることができるのか、という三つの問い（p107）に対して、1. 道具を製作すること、2. 言語を使用すること、3. 社会を組織すること、4. 人間になって長くなった子どもの期間を支配管理すること、5. 世界を説明せんとする人間の強力な衝動、という5つの主題（p108）でもって答えんとするカリキュラムである。学習方法としては「実習」として「道具の設計」（『教授理論の建設』田浦武雄他訳、黎明書房、66年、p122）や「ゲーム」（同p124）等が考案されている。
- 35 ある一つの事実に対する「価値判断のもとになる認識」で「本質的に価値観（世界観）に繋がっている認識」を「価値認識」といい、「事実（教材）に対する価値判断のちがいをみんなの問題として意識させ、その価値判断の論理が科学的であるかどうかを、相手の論理に学びながら、自分の生活をふまえて考えさせる」ように、「話し合い学習（集団の討議）」をしていく、これが「認識変革の教育」である（谷口雅子他「郷土教育全国協議会社会科教育研究における〈フィールド・ワーク〉について」（本紀要第26号、77年、p38）。
- 36 生産が計画的である事についての判断が異なっているが、計画的な生産の様子を具体的に知らずに好き、嫌いと言っているだけであるのに気づき、どのようなものであるかを知りたいという事で「世界の国々」について事実を調べる事へと学習は展開していくのだが、計画的な生産を嫌いという子どもは「作物や製品の種類も生産量も自分かってにきめられない。自由がないから」と言っており、好きという子どもは「ある品物だけ余りすぎたり、たりなくなりすぎたりしないだろう。／だから、会社のことだけ考えているのではなく、国民全体のことを考えているのだと思う」と言っている。従って「判断のもとになる考えが正反対だ」と言った抽象的な事を子どもに言わせるよりは、品物を作る側か、使う側か、どちらの側に立って好き、嫌いと言っているのか、その事をはっきりさせて立場によって計画的である事の意味が異なる事に気づかせた方がよかった。
- 37 「比較はしばしば認識の原初的な形式である」又「それとともに認識の初歩的な形式である」（ルビンシュテイン『一般心理学の基礎 3』（吉田章宏他訳、～年、明治図書、p37）と言われるから、比較に言及する事は自然である。