

# わが国の戦後教育学におけるワロンの 発達論の受容に関する研究

—堀尾輝久を中心として—

井辺 和杜・七木田 敦

(2021年10月5日受理)

A study on the Acceptance of Henri Wallon's Theory in the Post-War Pedagogy  
— Focusing on the works of Teruhisa Horio —

Kazuto Imbe and Atsushi Nanakida

**Abstract:** Henri Wallon (1879-1962) is a French psychiatrist and a developmental psychologist. He created a unique developmental theory that emphasizes the relationship between posture and emotion through his clinical approach to handicapped children. His theory was accepted not only in the field of Japanese psychology but also in the field of Japanese Post-War pedagogy. This study examined the characteristics of the acceptance of Wallon's developmental theory in the field of Japanese Post-War pedagogy. In conducting the research, I focused on the "developmental pedagogy" conceived by Teruhisa Horio. Horio is a representative of Post-War pedagogy, and his "developmental pedagogy" is an educational theory that became very famous in the 1970s and 1980s. Horio's "developmental pedagogy" embraced developmental psychology, mainly Wallon and Jean Piaget (1896-1980). Therefore, I focused on "developmental pedagogy" and examined the characteristics of Wallon's reception in Post-War pedagogy. As a result, the following points were clarified. First, the findings of Wallon's theory, which Horio emphasized, is the concept of developmental stages. Because Horio used Wallon's theory of developmental stages in combination with the theories of Piaget and others, Wallon was treated as one of the static developmental stages. Second, Wallon's developmental theory was not fully accepted by Horio. This was because Horio did not fully understand Wallon's view of the body. It was the basis of his developmental theory and constituted the framework of his developmental theory. However, Horio's focus was on showing Wallon's view as a fragment of information to be presented according to the developmental stage he was discussing. As a result, Wallon's theory emphasized aspects of developmental stage theory, and the rest was only shown as pieces of information.

Key words: Henri Wallon, Teruhisa Horio, Post-War pedagogy, developmental stage

キーワード：アンリ・ワロン、堀尾輝久、戦後教育学、発達段階

## I. 問題設定

アンリ・ワロン (Wallon, H. 1879-1962) は、フランスの精神医学者であり、20世紀を代表する心理学者である。彼は医師として障害をもつ子どもの臨床に長

く携わり、その経験から独自の発達論を構築したことで知られる。また第二次大戦後には、戦後のフランス教育改革の計画案を「ランジュヴァン＝ワロン計画」として提案するなど、教育プログラムの策定にも積極的に関わっていた。

日本において、ワロンの発達論および教育活動に関する情報の受容は積極的になされてきた。特に戦後以降ワロンの著作のほとんどは翻訳され、ワロンの研究は心理学の領域で一定の地位を築く一方で、教育学においてもたびたび参照されてきた(田中 1982・西岡 1994)。このことは、ワロンが戦後の一時期において影響の大きな人物であったことの証左だろう。

特に後者の教育学の領域においては、戦後教育学<sup>1</sup>の立場から、他の発達心理学者とともに重視されてきた。ここにその代表格として、堀尾輝久(1933-)を挙げることができる。彼は1960年代末から1990年代の時期を中心に「発達教育学」を構想し、「教育に関するこの構想——発達の保障としての教育——は、日本において驚くべき人気を博することになった」(今井 1996;p.161)といわれるように、発達と教育との関係を重視した壮大な教育学の体系として普及した。

その後、日本の教育学界においてポストモダンの風潮が流入してくるにつれ、堀尾を含めた戦後教育学は、その枠組みに限界があるとして批判に曝されることとなる。そのなかで、堀尾の構想した「発達」概念もまた、その責任を担う一翼として批判的に検討されてきた。そこには「発達」概念を歴史的構成から相対化する試み(森田 1994)や、堀尾の「発達」概念の狭さを指摘し、「古い」や「死」までを射程とするライフサイクルとして捉え直す試み(田中 1999)など、堀尾の「発達」概念のオルタナティブを追求する形だけでも多様である。

しかし、当の戦後教育学において具体的に取り上げられていた発達研究が、どのような文脈のもとで取り上げられ、堀尾によってどのような点が重視されながら受容されたのかについては十分に検討されていない。発達研究の受容を観点として戦後教育学を検討することで、その構想においてどのように発達研究が取り上げられたのかという具体的な側面が明らかとなると考える。そのためには堀尾を含めた戦後教育学の学説史的研究だけではなく、発達研究の理論的な異同を確かめながら検討を行うような、発達研究受容の研究が必要であると考えられる。

このような状況を踏まえうえて、本研究は戦後教育学においてワロンの発達論がどのように受容されてきたのか、その特徴を明らかにすることを目的とする。

堀尾の「発達教育学」における具体的な発達論の受容について検討したのものとしては、下司(2013)、藤原(2016)が挙げられる。下司は堀尾によるピアジェの受容に着目し、検討している。その結果、その受容はピアジェの発生的認識論を発達心理学的知見に切り取り、「過度に理念化された」(下司 2013;p.325)発

達の規範を立ち上げるための礎石とされているという解釈がなされた。一方で藤原は、戦後教育学批判の文脈からの下司による堀尾のピアジェ受容の解釈に対し、堀尾のヴィゴツキー受容の立場から下司の解釈に対する批判を投げかけている。

しかし両者が見落としているのは、堀尾がワロンの発達論を特に重視していた点である。「発達教育学」を検討する上で重要な著作となる『人間形成と教育』を著すうえで、堀尾(2019)は「全編を通してワロンの思想が僕の中にある」(p.123)と述べており、「発達教育学」の内容からワロンの受容を問うことは「発達教育学」、ひいては戦後教育学における発達研究の受容の一端を明らかにするという点で、着目すべき観点であるといえる。

以下、まずⅡでは堀尾の「発達教育学」の目的や構造、そしてその構想の動機について確認する。Ⅲでは「発達教育学」において、堀尾がどのように発達論を説明し、その中でワロンや様々な発達心理学者の発達論を、どのように位置づけているのかを前景化させる。Ⅳでは、ワロンの発達論の独自性の前提となっている身体の捉え方から、「発達教育学」におけるワロンの発達論の取り上げ方を検討することで、堀尾の行ったワロンの発達論受容の特徴を明らかにする。

## Ⅱ. 「発達教育学」の目的とフランス語圏心理学への関心

### 1. 「発達教育学」の目的と関係する研究活動

本節では、堀尾による「発達教育学」の目的と関係する取り組みについて確認する。

堀尾における教育と発達への志向は1960年代後半から始まる。堀尾のそれまでの研究は、主に博士論文『教育の思想と構造』(1971年、岩波書店)など、教育と国家の関係を問題意識とするものを中心にあった。

その後は、堀尾の「政治から子どもへ」という捉え方に代表されるように、政治と教育というマクロな観点から、子どもの発達と教育といったミクロな観点への転回が生じたといえる<sup>2</sup>。

「発達教育学」に関する主著となる『人間形成と教育』を出して以後、発達教育学への試みを意識してはいただろうが、発達教育学と銘打った論文はない(横湯 2003;p.54)と指摘されるように、堀尾は子どもの発達に関する研究を全て「発達教育学」として行ったわけではなかった。しかし、堀尾の研究の取り組みを辿れば、1960年代後半から1990年代ごろまでの時期に乳幼児から青年期までの子どもの発達に関する多くの取り組みがあったことがわかる。それらを総称して「発

達教育学」と位置づけることができるだろう。その具体としては、岩波講座から1979年から新たに『子どもの発達と教育』としてシリーズ出版に関わっていたことや、日本教育学会における課題研究「現代社会における発達と教育」として、乳幼児期から青年期までを対象とした大規模な研究を主導的に行っていたことが挙げられる。なかでも堀尾は、特に幼児期・児童期の子ども研究、および青年教育に関心を示していた（堀尾 1994）。これに関連する取り組みとしては、保育者や教師に向けた「発達教育学」の手引書として『岩波の子育てブック幼年期』（1986年、岩波書店）や『中学生・高校生の発達と教育』（1990年、岩波書店）などのシリーズを、保育者らとの共同研究として出版していたことなどが挙げられる。これらの活動からは「発達教育学」における臨床的知見との関係を見ることができる。堀尾（2002）は「発達教育学は臨床教育学知見を含むより包括的で、歴史的、社会的視点を含む総合的な人間学としての教育学へと向かわねばならない」（p.134）と述べており、「発達教育学」は「臨床教育学知見」を包括する、規範としての役割を構想していることがわかる。

このような実践や著作活動を踏まえ、「発達教育学」研究の総括として、1970年代から80年代の論考を中心にまとめたのが、『人間形成と教育』（1991年、岩波書店）である。次節では、ワロンを含めた発達論の受容を検討するうえで本書を中心とした検討を行うが、本書の構成から「発達教育学」全体の理論的な構造や目的が捉えやすいため、ここで確認しておく。

本書は三部構成となっており、それぞれが「発達教育学」における軸となっている。

第一部では、戦後以降、教育学において取り込まれてきた、「発達と教育の相」から「教育的価値」を捉えるという試みを勝田守一を中心に引き上げ、この発想を引き継いだうえで、総合人間学としての教育学の今後が語られている。第二部では、誕生から青年期に至るまでの発達の移行を大まかな年齢による区分から解説し、各段階での発達および教育上の課題を提示することが中心である。最後に第三部では、子ども観・発達観について、「子どもの権利」との関係から、19世紀末から始まる新教育運動の時期、第二次世界大戦後の教育改革の時期を中心に、論じている。

このように、堀尾の構想の頂点には総合的な人間学がある。その中に位置づく「発達教育学」の目的としては、子どもの権利から求められる発達の保障を、「発達の事実」に基づくさまざまな臨床的知見を年齢による区分に位置づけ明らかにしつつ、提供していくことで、教育学としての体系化を目指していたといえる。

さらに第二部から明らかのように、そのなかで発達心理学の知見は、歴史的・社会的環境のなかでのそれぞれの発達段階を踏まえた「発達の法則（すじ道）」を明らかにすることが目的となっていたといえる。

## 2. フランス語圏心理学への関心

「発達教育学」の目的および理論構成について確認したが、それではどのような経緯から堀尾は「発達教育学」を構想するに至ったのか。さらに言えば、そもそもなぜ発達心理学研究、そしてワロンへの関心を強めることとなったのか。本節は以上の点について検討する。差し当たり本研究にかぎりで指摘すると、大きく二点を挙げるができる。

一点目には、勝田守一の『能力と発達と学習』（1966年、国土社）に代表されるように、教育学における発達研究の受容が先駆的になされていたことからの影響が挙げられる。堀尾は東京大学大学院から教育学者の勝田に師事するようになる。以来堀尾は勝田との研究を続けるなかで、勝田による「教育的価値」の概念を引き継ぎ、その内実を子どもの各発達段階において求められる発達保障内容＝学習の権利として措定した（堀尾 1984・堀尾 1989）。このようなかたちで勝田の構想を「発達教育学」として発展させたとする見方から、一般に堀尾は勝田の後継者とされる。これを発達研究の受容としてみると、勝田は主著である『能力と発達と学習』（1964年、国土社）においてピアジェやヴィゴツキー、そしてワロンの発達論を教育学において取り入れる必要性を主張していることが挙げられる（勝田 1964）。そして堀尾はこの流れを汲んだことが、「発達教育学」を構想する要因となったと考えられる。しかし、それは勝田教育学の全くの後継としてでなかった。当初二部作として勝田が構想していた『能力と発達と学習』と、未完に終わった『政治と文化と教育』の関係から見れば、前者に対するウエイトの高い堀尾独自の展開として位置づけることができるためである<sup>3</sup>。いずれにせよ、堀尾の「発達教育学」構想の動機は勝田教育学との関係上に見出すことができる。

二点目としては、フランス語圏心理学への関心であろう。なかでも特に大きな転機としては1969年からの1年間のフランス留学が挙げられる。それまでも勝田からの影響もあり、ワロンやピアジェを通じたフランス語圏心理学への関心から発達心理学に対する知見を深めていた堀尾であったが、研究員として1年間の在外研究を当時パリ第五大学の青年心理学のモーリス・ドベス（Debesse, M. 1903-1998）のもとで研究をした経験は、「発達教育学」構想において大きな要因であったと捉えられる。なぜフランスの発達心理学に関

心を寄せたのかについて、堀尾は以下のように語っている。

なぜフランスを選んだかといいますと、フランス語圏の子ども研究に興味をもったからです。これも勝田さんの導きでもあったのですが、この機会にジャン・ピアジェやアンリ・ワロンの研究成果を学びたいと思ったのです。私が直接ついた先生はモーリス・ドベスという、やはり元心理学者の、青年研究で有名なかたでした。実験心理学的な発達研究はアメリカなどでもずいぶん進んでいたのですが、専門分化していて視野が狭い、という感じは私にもっておりました。フランスの子ども研究はそれに比べればある意味では大雑把なところはあるけれど、しかし研究の背景に、哲学や思想と深く結び合うところで、まさに人間の問題として発達の問題を考えるとといいますか、そういう視点があるというふうに私には感じられていて、この機会にぜひ、と思ってフランスに行きました。(堀尾 1994; pp.406-407)

次節で詳述するが、ドベスはワロンの弟子にあたり、青年期を中心とした発達研究を踏まえ「発達教育学 (l'éducation génétique)」を構想した人物である。ここでの経験がのちの堀尾の構想に大きな影響を与えたことは想像に難くない。また、アメリカ心理学とは異なる志向をもつ、フランス語圏の心理学に関心を持った点にも着目すべきだろう。複雑な教育現実のなかでも、各発達段階に一般的な「発達の法則 (すじ道)」を見出そうとする「発達教育学」において、子どもの全体的な発達を踏まえた検討が発達研究の知見として求められていることからわかる。

このように親交のあった二人の先達から示唆を得たことが、いずれも発達心理学と教育との関係で語られるものであったことは、「発達教育学」へと構想を進める大きな要因となったと考えられる。

### Ⅲ. 「発達教育学」と発達段階論

#### 1. 「発達教育学」とドベス

本節では、「発達教育学」目的および構想の動機を踏まえ、さまざまな発達論の知見がどのように堀尾によって取り上げられてきたのかについてワロンの発達論を中心に検討する。

長年にわたるフランス語圏の心理学との関わりがあったなかで、堀尾の発達心理学の知見を活かす仕事が可能に全面的に押し出されるようになったのは、先に概観した「発達教育学」構想においてである。ここで

は「発達教育学」研究の理論的到達点として捉えられる『人間形成と教育』を中心に、発達心理学の受容における特徴を明らかにする。また「発達教育学」構想を検討する上で重視すべき書籍には、『子どもの権利とはなにか』(1986年、岩波書店)、『子どもを見なおす』(1984年、岩波書店)、『子どもの発達・子どもの権利』(1989年、童心社)が挙げられる。以下ではこれらを踏まえた検討を行なう。

先に確認したように、堀尾は「子どもの権利」のなかで求められる発達の保障内容を、「科学的」・「実証的」な発達心理学の知見から確定させようとした。それは主に『人間形成と教育』では、第二部にて論じられている。

各章の内容を見てみると、自我の発達段階を対象とした「子どもの生活・文化と人間形成——自己意識を中心として」(初出 1987年)、乳幼児と母子関係を対象にした「子どもの発達と母子関係論」(初出 1985年)、乳児期から学童期までを対象とした知能・思考の発達段階を「象徴機能の発達」(初出 1974年)、青年期の発達のみを対象とした「青年期の発達と教育の課題」(初出 1985年)というようなテーマとなっている。特徴的なのは、テーマに合わせた年齢層を対象とするために、いずれも大まかな年齢により区分される「発達段階」の図式の上で発達研究の知見が論じられている点で共通している<sup>4</sup>。

それでは、堀尾による「発達段階」が示される際、誰の提示した発達段階論をどのように活用しているのだろうか。堀尾が「発達段階」の図式を取り上げる際、そのほとんどはピアジェ、ワロン、そしてドベスが中心となっている<sup>5</sup>。なかでも「青年期の発達と教育の課題」においては、以下のようにドベスを重要視している点が特徴的である。

現代の発達研究の流れのなかで、スイスの碩学、J・ピアジェの研究が大変有名だが、——(中略)——ピアジェの発達論からは青年期特有の問題は見えてこない。

とくに、人格発達を問題意識の軸に据えて考えようとする立場からみれば、この青年期問題は、子どもともおとなとも違う固有の特徴をもつ発達の段階として重要な意味をもっているはずである。人格や情動の問題を重視した人にH・ワロンがいるが、彼は幼児期の情動と人格の問題に研究の多くをさいていて、青年期そのものには残念ながら十分に論じてはいない。そして、ワロンの弟子の一人であるモーリス・ドベスが青年期研究を進めることになるのである(堀尾 1994; p.232)。

このようにピアジェは主に認知発達を対象とした領域で発達段階を構想していた。一方でワロンは人格といった広く人間一般の諸力を想定した発達段階を構想しながらも、その主な対象は乳幼児であった。

ピアジェとワロンに対し、ドベスは青年期の心理学を修めたのち、教育学への関わりを強めていく。彼(Debesse, M. 1952/1982)は「発達教育学(l'éducation génétique)」を構想し、「能力の束」ではなく諸力の「一つのまとまり」として捉えようとするワロンから引き継がれる子どもの発達の見方から、青年期までの発達段階とともに、教育内容においても個別の段階を構築する必要性を主張している。

堀尾はドベスの *Les stade de l'éducation* を『教育の段階 誕生から青年期まで』(1982年、岩波書店)として翻訳・出版するなど、留学以降も堀尾とドベスとは親交があった。堀尾の「発達教育学」構想に関しても、「この本(『教育の段階』)自体が『発達教育学』への導入の本だ(括弧内筆者)」(堀尾 2019:p.122)と評価するなど、ドベスの構想を重視していることがわかる。

先に見たように、子どもの権利保障に向け、各発達段階に相応しい発達課題・教育課題を明らかにすることが堀尾の「発達教育学」において求められる発達心理学の役割であった。その点からドベスの主張を改めて検討するとき、ワロンの子どもの全体的視点から捉える発達の構想を引き継ぎながらも、青年期までを見据えた教育独自の段階を提示するようなドベスの構想は、「発達教育学」の理論的基礎を置く上で、最も扱いやすいものであったと思われる。そのため、ドベスによる発達段階論を堀尾が重視したのは、当然の帰結であったといえる。

## 2. 発達段階論と質的転換

しかし、これをもって問われるべきは、それでいてなぜ「発達教育学」においてピアジェやワロンの知見は扱われていたのかという点である。それは、ドベスによる発達段階論とは必ずしも同一でなかった堀尾の「発達段階」の図式に、どのような特徴が見られたのかという問いを通して検討されねばならない。

この問いは、そもそも発達段階論とはどのようなものを指すのかを検討することで明らかになると思われる。赤木(2019)は、1990年以前まで日本の発達研究において主要な概念であった、この発達段階論の最も要素を三点にまとめ、提示している。

一点目は質的転換である。それは「一定の短期間に、心的構造がさまざまな領域にわたって変化すること」(p.165)を指す。例えば、ピアジェの感覚運動期から

前操作期、前操作期から具体的操作期などの以降はその典型となる。二点目は普遍性である。それは「どの子ども発達のすじ道は同じである」(p.165)ことを意味する。三点目は不可逆性である。一点目の質的転換がなされたのちには、以前の段階に戻ることはない、ということになる。

なかでも堀尾の想定する「発達段階」において最も強調されているのは、一点目の質的転換であった。

人間の発達、つまり子どもが大人になる過程というのは、単に連続した過程ではなくて、いくつかの節々があり、発達の段階を画することができます。段階を画するとはどういうことかといえば、発達の前の段階と後の段階をくらべてみた場合に、後の段階は、明らかにその前の段階と連続している面をもつと同時に、非連続な面をもっているということです。つまり、発達には飛躍があるのです。(堀尾 1984;pp.130-131)

発達を捉えるうえで、質的転換を重視する見方は、ワロンとピアジェ、ドベスの発達論に共通する数少ない接点であった。それはワロン、ドベスはフランス、ピアジェはスイス出身というように、いずれもフランス語圏という共通点から明らかになるものである。加藤(2000)は、フランス語圏の心理学は身体と意識、行為と表象などの人間の諸力の関係を、簡単にはつながり得ないという非連続の発想から検討していく傾向があることを指摘している。加藤(ibid)はこの傾向をデカルト以来の心身二元論の超克を目指すという、フランス語圏の思想史的背景にルーツを見出す。一方で、ゲゼルに代表されるような英語圏における量的な増大によって発達を記述する発想を、イギリスの経験論に根ざしたものとして対立的に捉えている。

ここから、本来的に質的転換を有する発達段階論に、フランス語圏由来の非連続の発想があったと捉えられる。堀尾はこの点を重視することで、ワロン、ピアジェ、ドベスによる発達段階論は同じ枠組みを持つものとして捉えていたのである。また、堀尾によってなぜこの質的転換が特に強調される必要があったのか。それは、誕生から青年期までの段階間に質的な断絶を想定することが、明確に段階ごとの発達・教育課題を示しやすいという「発達教育学」における目的に最も適切な要素であったからといえる。

このように、堀尾はさまざまな発達心理学者を取り上げるものの、それらの知見はフランス語圏心理学に特徴的であった質的転換を強調する「発達段階」の各段階ごとへ割り振られていくこととなったのである。

ここで問題となるのは、ワロン、ピアジェ、ドベスの三者の接点である「発達段階論」の質的転換の側面のみが、堀尾において図式的に受容されているのではないかという可能性である。ワロンの発達論の受容という面から検討するとき、ピアジェ、ドベスとも異なる独自性が、堀尾において十分に受容されてきたのかについて問わなければならないからである。

#### IV. ワロンの身体観にみる独自性

##### 1. ワロンの発達論の前提

前節では、堀尾のワロンの発達論の受容がピアジェ、ドベスとの接点となった質的転換を有する発達段階論の一つとしてなされてきたことを指摘した。本節ではまず、ワロンの身体に対する捉え方の独自性について浜田、加藤による図表とともに取り上げ、そこから堀尾の「発達教育学」におけるワロンの受容の特徴を検討する。

ピアジェやドベスとも異なるワロンの発達論の独自性は、その前提となっている身体の捉え方に根ざしたものである。これにはワロンの医師としての経歴も関係していると考えられるが、そのような立場に発達心理学者の浜田寿美男および、同じく発達心理学者の加藤義信が挙げられる。ここでは浜田(1994)による図、加藤(2015)による表とともに、ワロンの身体の捉え方を取り上げてみたい。

ワロンは身体の機能を大きく三つに分け、三者の関係の視点から発達を相を捉えようとした。

一つ目は、活動のタイプが運動行為となる機能である(表1上段参照)。外界からの情報を、五官(視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚)を用いて取り入れ、脳の中核にてそれを分析し、また外界に向けて運動器官を用いて働きかける外界作用的な役割となる。これは図1としては、外の世界→①→⑥→外の世界→①・・・というサイクルで生じるもので、一般に知覚-運動系と呼ばれる単位のことを指す。またそれを本人が感受していることを、モニター機能の位置づけとして、外受容感覚と呼んでいる。

二つ目は、内臓活動を受け持つ機能である(表1下段参照)。身体内部の呼吸器・循環器・消化器といった内臓の働きの状態もまた本人は感受しており、それは内受容(内臓)感覚として位置づけられる。ここでも図1から明らかなように、内臓系の情報を取り込んだ感覚(内受容感覚)器官を通じて、脳の中核に情報を送り、再び内臓系へ働きを微調整させる情報のやりとりが③→④→③→④・・・というサイクルとして生じていることがわかる。この内受容感覚(特に消化

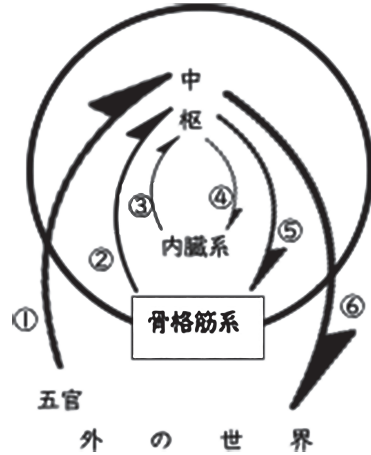


図1 人間の身体の三つの機能系  
出典：(浜田 1994;p.174)

表1 三つの機能系の各活動タイプ別に見た筋の種類とモニター機能 出典：(加藤 2015;p.126)

活動のタイプ	筋のタイプ	モニター機能
運動行為	横紋筋(白筋) 収縮速い すぐ疲労	外受容感覚 <u>自己受容感覚</u>
姿勢活動	横紋筋(赤筋) 持続的 <u>収縮緩慢</u>	<u>自己受容感覚</u>
内臓活動	平滑筋 <u>収縮緩慢</u> 不随意的	<u>自己受容感覚</u> 内受容(内臓)感覚

器官)として感受される感覚に「情動」があり、後述するようにこれが姿勢活動の作用と結びつくことになる。

ここまでは、身体外部との接触面としてのサイクル、身体内部で生じるサイクルとして一般にも想定される回路である。さらにワロンは最後の三つ目において、両者の間に姿勢活動という機能を措定する(表1中段参照)。これは外界との接触面とで生じる運動とも関係する、骨格筋系と中枢のやりとりによる回路であり、かつ身体に座を持つことで、感覚(内受容感覚)器官からの作用とも密接に絡み合う。そのため、上記の二つの機能の中間に位置しているものである。これは図1においては、②→⑤→②→⑤・・・のサイクルが中心となる。具体的には寝た姿勢、座位、立位などの

子どもの運動発達によって基本となる筋肉の動きを中心とした「重力をはじめとする外力に従って生ずる受け身的で外因的な運動」(加藤 2015;p.124)が、その中心的な役割である。それに加え「身体部分相互の関係の調整に関わる運動(姿勢や身体全体の表現的な身振りに関わる筋肉の働き)」(p.124)もまた受け持つため、外界からの影響を受ける際の姿勢を形作りながらも、外界への表現(態度)としても作用するものとなる。

姿勢を通じて表現されるもの(態度)は、一つ目の機能による外界へと物理的・能動的に働きかける役割とは異なる伝達方法である。それが伝える内容は、人との関わりによって成立する「感情の伝播」である。これは先程指摘したように、内臓機能によって醸成される「情動」に由来するものである。すなわちおそれや怒り、喜び、もしくは未分化な感情が、顔の表情も含めた姿勢活動の表現として伝わることで、相対する人に向けて「情動」が伝えられるのである。

またワロンは「三種の運動は相互に多少とも絡み合っており、互いに条件づけあっています」(Wallon, H. 2015[1956];p.364/1983;p.139)というように、三者は影響を与え合う。この状況を加藤(2015)は、図1を基に赤ちゃんの抱きの例から説明している。

見知らぬ他者にいつもと違う状態で抱かれたときの姿勢の状態が自己受容的に感覚され(②の回路)、すぐ姿勢調整の身体の動きに繋がる(⑤の回路)と同時に、そのいつもと違う感覚が内臓系に反響する作用を生み出し(④の回路)、その内臓系の変調が感受されて(③の回路)泣きという表出(⑥)に繋がっていく。(加藤 2015;p.124)

このようにワロンは三つの機能系を措定しつつも、それぞれに作用し合うものであることを指摘するが、この身体の捉えにおいて着目すべき点は、筋肉のタイプから腑分けされていることからわかるように(表1筋のタイプ参照)、生理学・解剖学的な知見がこれらの基盤となっていることである。

以上の構図がある上で、特に重視される概念がトーンズ(緊張)である。一般に身体におけるトーンズの作用は、外界へ働きかけるものとして想定されやすい。これは、例えば手足の運動をする際に極端な脱力状態、もしくは過緊張の状態のどちらであってもうまく操作ができなくなるといった場面からわかる。このような知覚への関係にも触れながら、ワロンは以下のように述べる。

緊張(トーンズ)は、姿勢をかたちづくるための原素材であり、この姿勢は、一方で知覚的調節あるいは知覚的期待と結びつき、他方で情緒的生活に結びついているのです(括弧内筆者)。(Wallon, H. 2015[1956];p.364/1983;p.140)

ここで「情緒的生活」と呼ばれるものは、内臓機能において発生する情動が、姿勢活動による表現として現れているものである。この内臓機能と姿勢活動を常に媒介する役割を担っているのがトーンズとなる。このように、三つの機能系に加え、新たに姿勢—情動系のトーンズ概念を位置づけ、最も重視していた点に、ワロンの身体の捉え方の独自性があったといえる。

## 2. ワロンの身体観から見る「発達教育学」におけるワロンの発達論受容の特徴

ここでは、上記のワロンの身体観の観点から捉えられるワロンの発達論から、堀尾によるワロンの発達論の捉え方を検討する。先に、三者の身体の機能系の相互作用が特徴的であることを取り上げた。ワロンの発達論はその相互作用の変化を、時間軸による通時的な見方によって捉えようとしたものであるといえる。これが、ワロンの身体観から捉えられるワロンの発達論の立場となる。この視点から、発達していくにつれて身体の機能系の回路がそれぞれ優勢になる時期があることをワロンは指摘する(Wallon 2015[1956];p.365/1983;p.142)。これは新生児から乳児までに「情動」が優勢な回路があり、次いで「表象」の発生に向けた時期といったかたちで生じる。こうしたそれぞれの変化が、「情動論」、「表象論」、「自我形成論」などとして検討されていくようになる。ただし、ワロンは固定的な発達の図式を描くことに対してなにより慎重な態度を見せており、各時期に優勢となる回路と別の回路とは、常に図と地の関係にあるだけであり、それぞれは複層的に作用しあっていることを強調する(Wallon 2015[1956];p.365/1983;p.142)。そのため、ワロンは実質的に発達段階ごとに固定的な状態はないとみる立場であり、優勢となる回路はあくまで各段階ごとの大まかな傾向として捉えている。

それでは、堀尾はワロンの発達論をどのように評価していたのか。

ワロンの発達についての全体的な視点、身体と情動と知能の三者に着目しながら全体として心と体の問題ととらえ、知能と情動の関係については、ある時期には情動の活動が非常に有力となり、その次の時期には知的なものへの収斂が起り、外へ向かう

力と内へ向かう力が交互にその機能を交替する（堀尾 1988:pp.133-134）。

以上のように堀尾は、ワロンの発達論の独自性を機能連関、そして時期ごとの優勢な回路の交替にあることを指摘する。この点に関しては上記のワロンの発達論の捉え方と同様である。しかし、その特徴をワロンの身体観に起因するものとは捉えてはいない点において違いが見られる。

ワロンの身体の捉え方は、彼の「情動論」や「表象論」などを身体の優勢な回路が発現した状態の一過程として扱うために、諸論をまとめ上げ、時系列的な発達論とすることに作用していた。この視点を欠いた堀尾によって生じたのは、堀尾はワロンの発達論を断片的にしか利用できなくなったことであった。確かに堀尾は「情動論」、「表象論」、「自我発生論」等を取り上げるものの、それは堀尾の提示する各章のテーマに関するかぎりであり、それらがワロンの発達論として統一的に示され、深められることはなかった。こうして、ワロンの「情動論」、「表象論」、「自我発生論」は、堀尾による「発達段階」の中で、それぞれに関係するテーマが論じられる際、かろうじてピアジェと共に並べられ、扱われるに過ぎないものとなったのである<sup>6</sup>。

またこの理解は、ワロンを師としていたドベスにも当てはまるものであった。ドベスにおいてこのような身体の機能系の関係の図式は生かされておらず、発達段階の区分が活用されているのみである（Debesse, M. 1952/1982）。堀尾においてもドベスにおいても、ワロンの身体観を踏まえた受容はなされていなかったといえる。

そのため、「発達教育学」においてワロンは、堀尾の「発達段階」を構想する一要素でありながら、発達論としての前提となるワロンの身体の捉え方を欠いた受容であったために、その内実となる「情動論」、「表象論」などが断片的な情報として提示されるに留まったのであった。そして、その各段階の内容の埋め合わせを行うかのように求められたのは、臨床教育的な立場から得られる知見であり、そこにワロンの発達論が活かされることはなかった。

## V. おわりに

以上より本研究は、戦後教育学を代表する堀尾輝久の「発達教育学」から、ワロンの発達論の受容の特徴を検討してきた。ワロンの身体の捉え方に対する見方が、堀尾において十分に受容されていなかったことが、発達論としてのまとまりを欠いた解釈となってしまう

た点が明らかとなった。結果的に堀尾は、ワロンを筆頭としたそれぞれの発達論を「発達教育学」上での役割として求められる、規範的な「発達」の一つへと矮小化させてしまった可能性がある。これはワロンの発達論という具体的な発達論の受容を対象に検討することで、明らかとなった点であった。発達論の受容という観点によって、固定的なイメージのついた具体的な発達論こそを対象としながら、具に検討していく必要があると考える。

また本研究では十分に検討できなかったが、ワロンは1920年代の国際的な新教育運動においてもフランス国内では特殊な立場にあった<sup>7</sup>。また戦後間もない時期にはフランスの文部長官を務め、「ランジュヴァン・ワロン教育改革案」を提出するなど、教育改革においても重要な取り組みを行っていた。『人間形成と教育』の第三部においても、このような観点からワロンは多く取り上げられている。むしろワロンの教育に対する実践的取り組みは、発達論以上に堀尾の「発達教育学」に大きな影響を与えていた可能性がある。

今後はこのような側面から検討を行うことで、戦後教育学における総合的なワロンの受容の様相を明らかにする必要があると考える。

## 注

1. ここで対象としている戦後教育学は、「第二次大戦の敗戦を契機に、戦前戦中の超国家主義への反省を軸として形成された日本の進歩的教育学」の総称（下司 2016:p.259）として定義できる。代表的な人物には、宗像誠也、宮原誠一、勝田守一、堀尾輝久が挙げられる。
2. 今井（1996）が「もっとも、発達という問題への堀尾の教育理論の転回によって、『教育と政治』という図式はその教育学的完成を祝うことができたとも言える」（p.161）と指摘するように、両者の関係は断絶ではなく、一貫した問題意識の元での取り組みとして捉える必要がある。
3. 黒崎（2009）は「勝田教育学を継承するとして堀尾輝久が教育学の構想を論じて、『発達と教育の視点が全体を貫く』べきものとしたことについては、そのままこれに同意することができない」（p.72）と述べ、勝田教育学や堀尾の「発達教育学」を同一視し、戦後教育学として批判することに対し疑義を唱えている。
4. 1990年代に入るまで、発達段階論は日本の発達研究の中心であった（赤木 2019）。そのため堀尾は発達段階論を極端に取り入れた論者であったわけでは



- ない。発達心理学者である滝沢武久や、彼の実質的指導者であった波多野完治においても、発達段階論を中心としたピアジェやワロンの発達論受容は見られる。ここでは、堀尾によって「発達段階」が、年齢の区分が中心となる固定的な図式として扱われていることに着目したい。
5. そのほかにも、子どもの自我意識の発達について解説する際はミードや、母子関係論について検討する際はボウルビィ、青年期の発達に関してはホールなどが取り上げられるものの、第二部において発達段階を基軸としながら各論をまたいで取り上げられるのは、ワロン、ピアジェ、ドベスである。
6. ワロンを主題とした論文には、堀尾（1988）が挙げられるが、そこでもワロンの身体の捉え方に関しては十分に論じられていない。
7. ワロンと新教育運動との関係についての研究は、杉下（1995）に詳しい。

## VI. 引用文献

- 赤木和重（2019）「発達研究 教育学における発達論の衰退のさなかで」下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・岩下誠 編『教育学年報11』世織書房：161-183頁。
- Debesse, M. (1980[1952]) *Les étapes de l'éducation*. Paris, PUF. (Debesse, M. (1982) 『教育の段階 誕生から青年期まで』（堀尾輝久・斎藤佐和 訳）岩波書店）。
- 藤原敬（2016）「発達心理学と堀尾輝久——日本教育学における発達心理学需要の再検討——」『立教大学大学院教育学研究集録』第13号：19-31頁。
- 下司晶（2013）「発達——戦後教育学のピアジェ受容」森田尚人・森田伸子 編『教育思想史で読む現代教育』勁草書房：307-329頁。
- 下司晶（2016）『教育思想のポストモダン 戦後教育学を超えて』勁草書房。
- 浜田寿美男（1994）『ピアジェとワロン——個的発想と類発想』ミネルヴァ書房。
- 堀尾輝久（1966）『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店。
- 堀尾輝久（1984）『子どもを見なおす——子ども観の歴史と現在』岩波書店。
- 堀尾輝久（1988）「H. ワロンの仕事——その発達観・教育観を中心に——」『中央大学 教育学論集』第40号：109-135頁。
- 堀尾輝久（1989）『子どもの発達・子どもの権利——子どもを見る目・育てる目』童心社。
- 堀尾輝久（1991a）『人権としての教育』岩波書店。
- 堀尾輝久（1991b）『人間形成と教育——発達教育学への道』岩波書店。
- \_\_\_\_\_ 「子どもの生活・文化と人間形成——自己意識を中心として」岩波講座『教育の方法』第九巻、1987年所収。
- \_\_\_\_\_ 「子どもの発達と母子関係論」「子どもの発達と母子関係論の功罪」（『国民教育』63・64号、労働法律旬報社、1985年）に加筆。
- \_\_\_\_\_ 「象徴機能の発達」「発達の視点、発達のすじ道」下（『教育』国土社、1974年10月）に加筆。
- \_\_\_\_\_ 「青年期の発達と教育の課題」堀尾輝久編『教育の原理』I、東京大学出版会、1985年所収。
- 堀尾輝久（2002）「発達教育学と臨床教育学」小林剛・皇紀夫・田中孝彦 編『臨床教育学序説』柏書房：109-135頁。
- 堀尾輝久・池上悳・近藤真理子・藤本文朗（2019）「H. ワロンと子どもの権利と平和のための9条地球憲章」『国際文化政策』第10号：121-133頁。
- 今井康雄（1996）「見失われた公共性を求めて——戦後日本の教育学における議論——」『近代教育フォーラム』第5号：149-165頁。
- 森田尚人（1994）「発達観の歴史的構成——遺伝・環境論争の歴史的機能」『教育学年報』第3号：101-138頁。
- 杉下文子（1995）「新教育運動におけるアンリ・ワロン」『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』第42号：27-33頁。
- 勝田守一（1964）『能力と発達と学習』国土社。
- 加藤義信（2000）「『発達論』の文化依存性——英語圏とフランス語圏の比較を通して」小嶋秀夫・速水敏彦・本城秀次 編『人間発達と心理学』金子書房：74-81頁。
- 加藤義信（2015）『アンリ・ワロン その生涯と発達思想 21世紀のいま「発達のグランドセオリーを再考する』』福村出版。
- 西岡けいこ（1994）「我が国の教育学研究におけるワロン評価の特色と今後の研究の可能性・子供観の観点から」『フランス教育学会紀要』第6号：72-81頁。
- 田中孝彦（1982）「アンリ・ワロン研究序説（一）」『東京経大学雑誌』第124号：112-142頁。
- 田中每美（1999）「生涯教育から見る「発達」」『臨床教育人間学』第1号：26-37頁。
- Wallon, H. (1956) Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, rééd. in *Henri Wallon OEUUVRES 5 1951-1956*, 2015, Paris, L'Harmattan:pp.343-367.

(ワロン, H. 浜田寿美男 訳 (1983) 「子どもの精神発達における運動の重要性」『ワロン / 身体・自我・社会』 ミネルヴァ書房 :138-148頁。)

横湯園子 (2003) 「堀尾教育学における発達研究考 — 『人間形成と教育 発達教育学への道』 を再読して — 」『中央大学 教育学論集』第45号:47-60頁。