

子ども学と教育方法学

——子どもをとらえる視点——

杉山直子

要旨

21世紀になり、教育学部とは異なる意味合いで大学に子ども学部が設立され、子ども学が生まれてきた。このような子ども学が生まれる歴史的必然性を探り、教育学と比較しつつ子どもをとらえる視点について考察する。その考察から、教育学・教育方法学へのさらなる発展を探究した際、子どもの今の姿をありのままに受け止め、そこから今の大人や社会をとらえ直し、よりよくしていく視点が必要であることがわかる。一人の人間としての子どもの今をとらえることにより、教育対象としての子ども観を超越したところに新たな教育の在り方が発見されるのである。

キーワード：子ども学，教育方法学，子ども，遊び

はじめに

21世紀にはいり、これまでの教育学部とは異なる意味合いで子ども学部を設置する大学が出現、また子ども学を探究する子ども学会も設立された。

子ども学部は、2003年から多くの大学に創設され東大阪大学、東京成徳大学、白梅学園大学、梅光学院大学、中国学院大学、浦和大学、帝京科学大学、西九州大学などで、主として、保育士、幼稚園、小学校教員の養成を行っている。その背景には、大学の経営戦略と、保育と教育のすり合わせがある。後者は、学問としての保育学と教育学、子どもに関わる専門家として保育士養成と幼稚園・小学校教員養成、これらの融合・共存をどのように行うのかという大きな課題を抱えている。政策的背景である幼保一元化、保育・幼児教育と小学校教育の接続・連携をも考慮すると、これらの課題解決の中心は、発達主体としての子どもの側の視点を重視することである。

また、2003年に日本子ども学会が設立された。人工的な成育環境のなかで、子どもたちが健やかに育つ成育環境づくりをいかに支援していくのかという課題に向け、自然科学の生物学的な視点と人文・社会科学の文化的視点とのすり合わせをはかり子どもの全体像をとらえ直すことを目的としている。とくに、子どもの生命の仕組みや生態系について考える生物学的な視点を重視する立場である。学問的位置づけとしては、医学と教育学が重なる位置づけである。

私自身が学んできた研究分野は教育方法学であり、一般的には、学校教育（とりわけ授業論）が主である。教育目的・教育内容を追究しつつ、発達主体としての子どもの自己活動を引き起こす教育方法を探究してきている。そこでは、絶えず子どもの今をとらえてこようとしてきた。子どもの発達、子どもの学力、子どもの心、子どもの体、子どもの生活、子どもを取り巻く社

会…。また、保育に関することも、養護も含め、教育にすべて含めこむ視点で学んできた。生活指導に関する内容では、子どものみならず保育者や教育者・保護者の生活をも捉えようとしている。一つの領域を究めようとするのは、その領域の視点で様々なものを捉えようとする事となる。人間に関する学問は、科学の発達とともに部分的に発達したり、細分化したり、ある部分が強調されたり、総合化・統合化が図られたりし、複雑に関わり合っているが、おそらく私は教育方法学の視点でそれらを見ているのである。しかし、その視点で見つつ、学ぶことにより、さらに自己の学問的とらえ方も発達するはずである。本論文では、自分の専門領域である教育方法学が、新しく成立した子ども学（とりわけ、大学の子どもの学部における学問として）から、学びとるべきことを考察していく。

I、子どもをとらえる視点

1、教育における「子ども」

子どもに関わる学問として教育学という分野が、古くから存在している。

人間は独自で不思議な動物であり、目的を持って環境に働きかけていくことにより、環境を生き易いものに変えつつ、人間自身も自らを発達させてきた。そして、教育という他の動物にはあまりみられない独自性が、社会・文化をさらに発達させ、人間自身をも発達させていった。そして、個体においても、他の高等な組織体制の動物と比べ極めて未熟な状態で生まれることにより、保護者から養育されつつ、生まれた時代・社会の環境から保護者・大人を通して教育を受け、環境に働きかけ働き返されつつ、飛躍的に発達していく。そして、教育により、人間そのものが時代を経て発達してきたように、個々の人間も個々の生育史を経て発達していく。このように、原始時代から今日に至るまでの人類の歴史と、その時代時代に生まれた赤ん坊が成人し発達していく個人史とを重ね合わせると、人間と教育というものの関係の不思議さを感じる。

教育の概念は、養育という子どもに食を与えて育てることに、社会・文化的価値を伝えることが加わり、生まれてきたといわれている。教え育てるということは、親をはじめとする大人が次世代に、共に生活しつつ生きていくための術を伝達し、次世代の者たちは、伝達されたことにさらに自分たちの世代が発見したことを加えて、さらなる次世代に伝達をしていく。このようにして、人間は社会や文化を発展させてきた。その社会で生き、次なる社会を創造するためには、共有・伝達することが増加すれば、教えることも増加する。それらを記録に残す必然性が生じ、文字が発明される。文字の発明は、学校を成立させる要因ともなる。生まれおちた時代の生活、社会、文化を教わることで、人間は生まれおちた時代・社会で人間として育っていく。そのような人間の独自性が、教育学を成立させてきた。そこには「教育の対象者」としての未だ社会を担っていない子ども、すなわち「育つもの」「育てるべきもの」「次世代後継者」として子どものとらえ方がある。

次世代後継者に関しても、現在が未来に引き継がれることのみを求めるのでは無い。17世紀に教授学の父と呼ばれるコメニウスは、人間と人間が傷つけあう戦争を引き起こさない次世代を

育てるために、すべての事をすべての者に、いかにわかりやすく、いかに楽しく伝えていくのか、そのためには学校はどうあるべきか、を考察した。その際、人間の学びの特徴（感覚から認識へ）をとらえつつ、大量の知識を子どもにとって簡単なものから複雑なものへと系統づけ教えることの重要性を説いたのだ。彼が、唱えたように人類の破滅を救うために、教育は重要な役割を担ってきた。そこには、現在よりも、「よりよい未来・明るい未来を創造する次世代後継者」を育てようとする大人の希望を担う形での子どものとらえ方がある。

しかし、要求ばかりでは子どもは大人に育っていかない。ルソーが、合自然の原理を唱え、子どもの時期には子ども特有のものの見方や考え方があり、子どもの発達の自然とともに、それを大切にすることを主張した。ペスタロッチは、この合自然の考え方を引き継ぎ、家庭・生活・学校と人間の発達とを結ぶ教育を考察し、知識や技能の習得（陶冶）が人間性の発達（訓育）に組み込まれるような学びの必要性を唱えた。そこには、「教育を受ける主体・生活主体」としての子どものとらえ方がある。彼の考え方が、その後の教育学の根本理念となっている。

教育学が発達とともに、教育学方法学も発達してきていた。人間がよりよく生活できるために、次の時代・社会がよりよくなるために、伝達すべきことは何か。それらの精選や系統づけはいかにすべきか。それは、科学の論理の精選・系統化か、それとも子どもの側の論理ですべきか。それらを、いかに習得させていくのか（Bildung）、誰もが持って生まれている人間としての発達可能性をいかに引き出すか（erziehung）、この二つをいかに統一しつつ教育を行うのか、以上の「いかに」の部分で、教育方法学（教授学）は成立・発展してきた。そして、人間の発達・人間そのものについての追究を含めて、教育が行われる場面をとらえようとし発展してきた。そこでの子どもは、「未だ人間としての自然が十分に開花されていない人間性を引き出さねばならない」「発達可能性を多く持つ」存在であり、「自ら学び発達する主体」として「子ども」ととらえる。主体的活動としての自己活動を引き起こすためにも、「子どもの論理」を追究しようとするのである。

以上、教育学・教育方法学で捉えられる子どもに関して、概観してきたが、子どものとらえ方が、「教育の対象」になってしまうことは否めない。社会を担う者、教育する者である大人と対比され、未だ社会を担っていない、未来に向けて発達しつつある主体でありつつも、大人への過程としてのとらえられる「子ども」の姿がそこにはある。

2、20世紀と子ども

産業革命後の産業の変化の影響を受け、20世紀では子どものとらえ方に劇的変化が生じた。子どもに焦点があたり、子どもが中心となる状況が生まれてきたのだ。

20世紀に入った頃、20世紀は「児童の世紀」とエレン・ケイは表現した。ここでの児童は、「子ども」と置き換えてもよいだろう。20世紀初頭には、国の成立と国民教育、人権思想、経済的余裕、産業の変化、家庭の変容、医学の発展、科学の発展や学問の細分化などがこの「子どもの世紀」という言葉を成立させた。大人になる年齢は伸び、その分、子どもの期間は長くなった。子どもは、人間であるとともに、発達権・学習権が保障されねばならない存在となり、子

も（一般的定義：18歳未満）が大人とともに働く時代は終焉を迎えたのだ。（もちろん、先進諸国のとらえ方である。）労働や生活から解放された子どもから、「保護されねばならない」としての子ども像が生まれてくる。

子どもの側に焦点があたり、教育も子どもの興味・関心から始まることを主張する立場、子どもが自己選択、自己評価し、個別学習をすることを主張する立場が生まれた。その後、20世紀は、日本の学校教育においても、子どもが中心（児童中心主義）となったり、大人や社会が中心（教科・学問中心主義）となったりと、社会・国際問題が生じるごとに、大きな振幅の繰り返す時代となった。その背景には、一方では、人間としての個の自由・平等を求める教育思想の存在があり、もう一方では社会の構成員としての人間のとらえ方の存在があり、さらに状況により前者・後者のどちらかに力点を置く、経済や国の思惑がその背後には存在する。

実際の子どもの発達に焦点をあてるとどうであろうか。高度成長期以降、豊かさの中での子どもの発達疎外が問題となり、現在に至っている。そうしたなか、1970年代後半、正木健雄が調査・研究した子どもの体の異常は当時大きな衝撃を与えた。その他、キレる子どもや神戸児童殺傷事件にみられる残虐な事件、学級崩壊など、子どもの問題はからだや心や思考形式そして行為・行動に至るまで、未開拓の状況になってしまった。このように、子どもの発達疎外の問題が叫ばれて久しいが、次々と新しい課題が生じ、教育での対応は十分に行われていない。発達疎外とは、人間としてのからだ・心・頭の発達が十分でない状況であり、人間疎外的環境から引き起こされる。人間は、環境に働きかけ変革することによって、環境を変え、人間自身も人間社会も発達してきた。しかし、放任・過保護・過干渉という誤った子ども観・教育観のなか、子どもの側に物・人・自然などへの自己の欲求・要求のもとで働きかける経験が激減している。子どもが発達する上で、子どもに保障すべきことが、保障されていない、或いは、間違っただけで保障したつもりになっている、そんな大人たちの存在が、子どもが育たないという状況を生み出しているのだ。

一方で、20世紀終わりには、個々が、アダルトチルドレンやトラウマなど、成長過程での傷について語ることが可能になり、一時は流行りにまでなった。大人が、自分自身が大人になりきれない理由について考えようとしたのだ。それはある意味自虐的にみえるものまで登場した。しかし、それは、やはり必然性があったのだ。大人が、今の個としての「私」の成立根拠を追究しはじめたのだ。子ども時代にどのように育てられ、それがどのように自分をつくっていったのかを考えることにより、隠されがちであった個々の事情が一般化される機会をもち、遺伝的・自然成長的な人間の発達概念よりも、環境論的発達概念が重視される契機となったのである。また、自己を中心にして物事をみることの大切さや、子ども期の子どもの側のとらえ方を明らかにした功績は大きい。しかしながら、あくまでも自己の視点のみで自己史を語り自己の物語のなかで物事をとらえる傾向や、今の自分がうまくいかない場合に問題なのは自分ではなく他者・大人・社会のせいにしてしまう傾向も生み出してしまった。個々の大人が自己主張する時代が到来する中、それでは社会は成り立たないことを理解する者が、我慢する時代・翻弄される時代がやってきた。クレームを言う者と聞かざるをえない者、自己の要求ばかり訴える者と要求を聴こうとす

る者などの、二極化の時代である。もし、自分自身で自分の要求を叶えようと自ら働きかける術を知り図る者が大人であり、その際他者のみをあてにし必要とする者が子どもであるならば、大人の子ども化の時代がやってきたのだ。からだも心も頭も全面的調和的に発達してきた真の大人が存在するとすれば、その人間が本当に生きにくい時代となってきたかもしれない。

さらに、生涯学習基盤社会となり、諸科学の急速な発展とともに子ども期に学校教育で学んだことのみを、大人になり活用できる時代ではなくなった。人間の側からの生涯学習の観点よりも、社会から要求される生涯学習の観点が強くなってきている。新たなものが次々に生まれてくる時代に、それを受け入れこなすだけでも時間を奪われる忙しい大人の時代である。子どもたちは、それを簡単にこなす時間と余裕があるが、大人は仕事をしつつ応用的にこなさねばならない。

20世紀は子どもの世紀であったが、同時に大人が大人になりえない、或いは困難な時代、だから内面的に大人になりたくない者が続出する結果を生みだしてしまった。

3、21世紀は「大人の世紀」？ ―子ども学から大入学へ、そして人間学―

20世紀は、子どもの時代が延長したり、子どもの時代が拡大したりする「子どもの世紀」であったのかもしれない。社会・時代の変化とともに、子どもと大人の境の不透明化と、大人の子ども化、それとともに子どもの大人化（外面なら可能であろうが、認識・情緒などの内面では無理である）の時代となったのだ。20世紀に育った者たちは、21世紀には大人の年となっている。いつまでも「私」のみにこだわることが可能な、子どもと大人の境界が見えにくく、さらに子どもが大人になりにくい社会環境にますますなっている。

このような中で、20世紀には、子どもは「保護されるべき存在」としての地位を確立したように見える。子どものための文化は多く生まれ、子どもに関わる科学も発達した。しかし、保護されていない状況だから「保護されるべき存在」として子どものとらえ方が、あることを忘れてはならない。

まず、「子どもが人間としての内部に持つ自然性」は、保護されねばならない。食や睡眠など、生物であり動物でもある人間としての自然性や、人間としての自然性が護られなければならないし、自ら護る力を持つような働きかけが必要である。

そして、「子どもが利用される状況から」保護されなければならない。子どものための産業は発展し消費の対象になったり、大人にとり自己の癒し（この言葉も消費の対象になっているが）の対象になったりし、大人から利用される時代になった。また、子どもを残していることが、大人にとって自己の純粋性を正当性化するための手段となり、利用される時代となった。大人が、自覚のないまま内面的に子どもでいることが出来る時代となった。「子どものため」という言葉が一人歩きをし、子どもが「保護されるべき存在」であることが利用される時代にもなった。

さらに、子ども不在の中で、「大人たちが勝手に作り上げていく子ども」観から、護られなければならない。子どもは今を生きている。子どもが「私」の「今」をもっと語る＝表現する機会が必要であり、子どもを中心にいた子ども文化の創造が求められる。

そのように考えていくと、20世紀末に「子ども学」が生まれる必然性はあった。本当に「子

どもが護られなければならない時代」になったのだ。安易に考えてしまうと、「子ども学」は、以上のような大人の問題が、吹き込む場所になるだけになる危険性がある。あれやこれやの子どもに関わる雑学が、理念もなく集まる場所となれば、子ども学は発達しないであろう。子どもを利用する者や子どものままの大人たちの居場所になるだけである。保育・教育など人間に関わる学問・科学が、子どもを中心にして結びつき、研究対象として子どもを利用するのではなく、子どもの未来(すなわち大人)社会に向けていかにすべきかを、協働で問い続けなければならないのである。

そして、教育の立場から見れば、以上のことを踏まえ21世紀の今日、これまでよりももっと、子どもの「今」の「私」を「ありのままに受け止めること」が必要なであろう。もちろん、それだけでは子どもの未来は保障されない。「育つもの」「育てるべきもの」「次世代後継者」「未だ人間としての自然が十分に開花されていない人間性を引き出さねばならない」「発達可能性を多く持つ」存在であり、「自ら学び発達する主体」として、子どもをとらえていくことは時代を超えた普遍的なとらえ方である。しかし、そのためには、まずは、子どもの「今」の「私」を「ありのままに受け止めること」が必要なのである。そこで観える子どもは、今の時代の姿そのものであり、大人の姿そのものである。また、この時代に生きる子ども共通の姿でもあり、かけがえないその子らしさでもある。子どもそのものを知ることにより、大人は自分を観、自分たちがつくってきた社会を観るのである。そして、よりよい未来を共に創るために、「子どもと共有する時間・場・文化・生活を護る」ことに努力し、共に生活者としての今を創ることが求められるのである。このように子どもと関わるには、大人であることが必要である。子どもが目指すべき大人の姿が追究されねばならない。次の時代は「大入学」がテーマになるのかもしれない。しかし、それは、子ども学の成果を踏まえた大入学であり、その背景には、人間がよりよく生きていくための学問・科学を踏まえた「人間学」が横たわっているはずである。

II、子ども未来学における「子どもと遊び」のとらえ方

1、子ども未来学流子どものとらえ方試論

(1) 子ども学とは何かについて、教育学との違いとともに考えてきた。教育学における子ども観は、ありのままを受容しつつも、ある価値観、目的・目標に向けて、個や社会の発達に向けて、働きかける対象として子どもを観る。子ども学の視点を考えれば、子どもの「今、ありのまま」を、社会・環境やその子らしさの視点で知り理解することが主となり、見方を変えれば、子どものありのままの姿から大人や社会や人間を観ることである。

(2) 子ども未来学について考えるならば、例えば、子どもの未来か、子どもが(は)未来か、子どもを未来にかというように、子どもと未来の関係性の中で多様に解釈できる。子どもの未来、そこでは大人が子どもの未来を創るのか、子どもが未来を創るように育てるのか、今存在しない子どもたちの未来のことか、になる。未来がどうなるのかという価値観がどうしても考慮されなくてはならない。そのベクトルが生じることで、目的・目標が生じ、そのための内容、方法

も生じてくる。

(3) (1)(2) から、羅列的・総合的ではなく、ある方向性を持った立場性が必要である。そこには、人間が獲得してきた権利を人間である子どもにも当然保障したり、子ども独自の権利を保障したりし、「子どもの権利」を理念のみでなく実際に保障することを、立場性の中心に置き、その方向性と具体的姿を探究しなければならない。字の表現においても、「子供」から「子ども」へ、そして「こども」へと、拘束される意味合いを削り、束縛されない自由を獲得してきた。個として、大人に従属しない、親によって差別・偏見をもたれない一人の人間としての、個が重視されることがもっと要求されていくこととなるであろう。そのなかで、「子ども」「こども」を用いる意義が問われていくであろう。

2、子ども未来学流とらえ方による「遊び」

2009年度子ども未来会議では、「遊び」について語るパネリストの一人になった。これまで、遊びについて学んだり専門書に表したりしつつも、その正答の捉え方に、自分でも戸惑いを感じていた。また、乳幼児の教育現場や研究者の声そして一般的な方の声などを聞きつつ、やはり表面的であったり一面的であったり個別的であったりし、何か腑に落ちない部分を感じていた。(もちろん、同じような感じ方をする者たちはいるが、未だ答えがでていないようでもあった。)以上のことを、子ども未来会議では、まとめつつ、様々な立場で考える機会を得た。以下、そのことに関して、子ども未来学流のとらえ方(私論ではあるが、学としてはとらえようとする)について述べる。

それは、子ども自らの視点(まさに今、興味・関心があり、その方向性について社会からの肯定的・否定的評価の観点なし)と、子ども自身が気づかない或いは気づいても出来ない視点(人間として必要な経験、発達の見通しをもった活動、時代・社会のなかでの必然性など)の両者の必要性である。大人とりわけ教育者が、両者を繋げ子どもが自ら未来を創り出すように力を育てることである。この考え方で、遊びについて考察をしてみる。

遊びは、長い歴史のなかで問われてきた。一つは、発達に意味を持つとされる遊びであり、もう一つは、子どもに脈々と伝えられ変化していく子ども主体の遊び文化である。この二者は、機能面において重視されている。すなわち、乳幼児期の発達に必要な「自己活動」という視点である。現在、幼稚園教育要領などでは、幼児教育は「環境を通して」とともに「遊びを通して」行うものと述べられている。この考え方の本来の意味である「自己活動」の重要性をもっと問う必要がある。

しかしながら、現実には、「自己活動」の視点よりも、教育的効果が問われすぎているのではないか。例えば、教育場面(保育園・幼稚園など)における遊びと、そうではない遊び(場合によっては非・反社会的で、いたずらや危険なものも含む)の両方が子どもにとって必要であり、前者のみ・後者のみの主張は、子どもを中心として考えると不十分である。

しかし、教育場面での遊びが多様化し拡大していくなかで、子どもの全生活に広がり、家庭においても大人の監視下のもとでの遊びが主流にならざるを得ない状況にある。場合によっては、

非・反社会的で、いたずらや危険なものも含めての遊びをどのように保障するのが、緊急の課題なのかもしれない。今、その子が興味を持ち惹きつけられて行っている活動をどのようにとらえるのかという視点、そこにその子らしさがあることを忘れてはならない。

さらに、遊びに関して次のことがいえる。大人とりわけ教育者は、自己の経験や個別のパターンを安易に一般化してはならない。個別な経験を、特殊と一般のなかで吟味していく思考形式が必要である。実は、自己の経験を、特殊か、どの部分が特殊か、或いは一般化出来るかと振り返ってみること、自己を主観的でありつつ客観的にみることができることが、思春期を経て自己葛藤をし、問題解決に適切に向かい合おうとする大人の一つの姿である。自分の時代の遊びを自己の発達の中で振り返ってみること、そして自己の独自性を意識することで一般化すべき部分がみつかっていくのである。

このように見ていくと、現在の社会で遊びをとらえる場合に、大人の保護・介入のもとで行われ発達の保障をするような遊びと、大人の保護・介入がない子どものみで行う遊びとに、大きく分けて考えるべきである。前者は、発達上必要な経験としての遊び、個々の発達・集団の発達・それらの相互作用から生じる発達を促す遊び、文化や科学へ繋ぐ活動としての遊びである。後者は、まさに「その子ども」の「今」、「ありのまま」でその子どもの居場所であり、その子どもを表現するものとしての遊びである。個々の子どもの脈絡のなかで、個々の遊びは位置づいているのである。

教育の対象として子どもをとらえていくと、本来子どもの最も自由な自己活動であり、居場所でもある子どもの遊びも、教育の対象としてのみとらえられる恐れがある。一人の人間としての生活全体の中で、子どもを観ることで、新たな教育の在り方が、発見されていくであろう。

参考文献

- 吉本均責任編集（1987）『現代授業研究大事典』明治図書
正木健雄（1983）『子どもの体力』大月書店
佐瀬一男、尹龍澤編著（2006）『子ども学へのプレリュード—誰もがたどった道そして誰もが忘れてしまった道—』北樹出版
広田照幸（2009）『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店