

講演

子供学と〈大人と子供の関係史〉

宮澤 康人

(東京大学名誉教授、放送大学教授)

はじめに

ただいま、ご紹介いただきました宮澤康人です。このような機会をいただきまして、ありがとうございます。

前之園さんから伺ったところでは、こちらで、「子供学」の研究・教育の体制を計画していらっしゃるとのことですが、「子供学」には、私も私なりに、いささか関わりを持ったことがあります。それで前之園さんは声をかけて下さったのだと理解しております。

ただ、私の子供学研究は、まだ実を結んでおりませんので、できあがったモデルのようなものを提示するにはほど遠い段階にあります。けれども、この段階で、もし私に、「子供学」の研究と教育の理想的な組織をつくれ、と言われたらどうするだろうか。そんなことを考えますと、今すぐに思い浮かぶのは、とくに次の三つの点を心がけるだろう、ということです。

一つは、生理学とか心理学とか、いわゆるミクロな視点で子供の問題にアプローチする分野と、社会学や人類学のようなマクロな視点でアプローチする分野の、両面への目配りができる柔軟で、視野の広い専門家をそろえることです。

と言いますのも、子供学に限らず、人間を研究する学問においては、いつも、例えば心理学的アプローチと社会的アプローチの両者の間に深い溝があって、互いに、相手の限界や非現実性をあげつらって、反目する傾向が見られるからです。この溝を埋めようとする意識をもつ研究者が集まるだけで、子供学が総合的な学問になる可能性が生まれると思います。

もう一つ心がけたいのは、子供を関係において、とくに大人との様々な具体的な関係において観る力を養うカリキュラムを用意することです。

関係の中で子供を観なければいけない、ということはすでに決まり文句のようになっていますが、実際には、子供を単独の実体であるかのように見なして、その独自性を固定して主題化する研究が多いように見受けられます。教育心理学や児童心理学が現場の実践者から役に立たない、と見られがちなのは、子供を大人との具体的な関係において見ていないことに最大の原因があるように私には思えます。つまり、研究者である大人の、子供との関わりが隠されているために、現実の子供の姿が抽象化されてしまうのではないのでしょうか。

三つ目は、子供と大人の関係を総合的、動態的に観る力を、教員たち自身が養うために、共同研究の場を作り、それを辛抱強く持続することです。

子供学は本来、総合性を持つ学問ですし、また総合的でなければ実践的であり得ない領域です。総合性は、広い範囲の専門家をただ寄せ集めただけでは生まれません。専門家が互いに越境しあって、よその土俵で自由に議論するという研究文化をつくることが求められます。いわゆるインターディシプリンの考え方では、ディシプリンの殻が堅くて、限界があります。むしろ、トランスディシプリンという発想に転換しなければだめでしょう。そういうトランスディシプリナリーな子供研究のレッスンの場になる可能性を、＜大人と子供の関係史＞という認識枠組みは備えているのではないかと私は考えております。

最初からいきなり、我田引水の結論めいた話しになって申し訳ありません。以下、子供学に関連したシリーズとテキストの編集に参加した、私自身の体験を振り返りながら、総合的で実践的な子供学を展望するための、参考材料を少しでも提供できればと思います。

1) 『新しい子ども学』シリーズの編集の体験から

私が、子供学なるものの全体構成について、少し本気で考えることになったきっかけは、『新しい子ども学』シリーズ全3巻の編集に参加するようにと誘われた時であったように思います。

これは、今から20年ほど前、1985年の末から1986年の春にかけて、刊行されたものですが、企画はそれより2年ほど前にスタートしています。現在ではもちろん絶版となっていますが、当時としてはなかなか野心的で、斬新な企画だったのではないかと、自画自賛しております。

野心的で、斬新な企画となったのは、まず編集の中心に、小林 登さんという小児科学のお医者さんがいらしたことによるものであろうと思います。小林さんは、当時、世界小児科学会の会長を務め、とくに、新生児の免疫学についての専門的研究では世界的な権威でしたが、一方でたいへん視野の広い、柔軟な考え方の持ち主で、フィリップ・アリエスの『子供の誕生』にいち早く注目した一人でした。アリエスの英訳本が出版されたとき、1962年ですが、ちょうどそのころロンドンに留学していた小林さんは、早速それを読んで、「バーンと叩かれたような気がしました」と語っておられます。「ああ、子どもを見る見方にもこんなのがあるのかと」(『新しい子ども学』1、3頁)。

それで、小林さんは、それ以後、「小児科の学生に講義するとき、いちばんはじめに文化史的な子どもの見方という話しをするんですが、いつもアリエスの話しを入れるようにしているんです」(同上、4頁)とも言っています。そういう、巨視的な文化への関心があるところから、当然、文化人類学の原ひろ子さんとの接点は生まれます。原さんは、子育て文化にはとくに関心を持っている文化人類学者です。

もう一人、小嶋謙四郎さんは、児童心理学でも、いちばん年齢の低い新生児の心理学を

かねてから専門としていらっしゃる方ですが、新生児心理学というのは、そのころ、心理学の中では学問的市民権を認められていなくて、小嶋さんは異端者的な扱いを受けていたようです。私は、小嶋さんとは、面識がありませんでしたが、小林 登さん、原ひろ子さんは、小嶋さんとはすでに旧知の間柄のようでした。

小林さん、原さんと私の接点は、ある子供をめぐる共同研究（「都市と子ども」）のプロジェクトで一緒になる機会がありまして、それが縁で、私にも声がかかったというわけですが、私に声がかかったのは、あまり旧来の教育学っぽくない発想で、子供研究をしている奴だからという理由があったと私は解釈しています。

そのためでしょうが、『新しい子ども学』シリーズは、各方面からは、わりあい好意的な反響でもって迎えられたのですが、教育学の分野では、ほぼ黙殺されたに近い扱いを受けたような印象をもっています。

執筆者の専門分野は、そのころとしては類書がないほど多岐に渡っています。内容案内のパンフには、「学際的な子ども研究の成果」と謳われています。

小児科学・医学と人類学の分野の方が多いのは、当然のことですが、特徴的なのは、オーソドックスな児童心理学や教育学の専門家がほとんど登場していません。教育学の中で周辺的な分野である教育史の何人かを除くと、教育学者は、吉田章宏さんただ一人といってもいいくらいですが、吉田さんは、ご存じの方もいらっしゃると思いますが、現象学的心理学の立場から、教育実践へのアプローチに挑戦するという点で、教育心理学と教授学の両方の分野において、かなり異端的な位置を占める方と言っていいと思います。

そういったことを背景にして、このシリーズ全3巻の構成も、それまでの、教育学主導の講座の類とは違っています。

第一巻は「育つ」、第二巻は「育てる」、第三巻は「子どもとは」となっていますが、従来の教育学主導の講座だと、まず子供とは何か、子供を育てるとはどういうことか、教育とは何か、という原理論が最初に来て、その原理論を前提にして、原理の応用編である各論が続くという具合ですが、このシリーズでは、順序が逆になっていて、「子供とは何か」という問いが、いちばん最後に来るような構成になっています。

つまり全体として、＜こども＞をより深く理解していこう、という探究的な姿勢で貫かれているのであって、子供とはこうあるべきである、という規範から出発して、子供をどう教育するかという実際の課題を立てるという、教育学的な構成にはなっていない、ということです。

そういうことを受けて、第三巻は、宣伝パンフレットのセールスポイントにも、「さまざまな歴史・文化の中の子ども像を検討、われらが内なる子ども観の再考を迫る」とあります。それで、イスラーム教徒社会の子供、とか、「蚤民^{ダンミン}」という中国の船上生活者（親子代々、船を唯一の住まいにして、船に生まれ、船で死んでいく人たち）の子供がでてきます。それから、採集狩猟をなりわいとする原初生活を生きる人たちの子供、など、従来の教育学講座にはもとより、児童心理学や、比較教育社会学にも登場することのなかった

子供の姿が記述されています。

それだけでなく、考古学が対象とする時代の子供の図像分析や、美術史の材料を使って17世紀オランダの子供イメージを検討した論考もあります。その森 洋子さんは、さまざまな遊びに打ち興じている子供の群像を描いた、ブリューゲルの有名な作品を長年研究してきた方です。その功績を認められて、ベルギー政府から賞状をもらっています。今でこそ、美術史の材料と方法を使った子供文化の研究は珍しくありませんが、20年前にはかなり斬新な研究だったと思います。

子供観の研究では、イタリアの親たちの子供観を取りあげたことや、ソヴィエトロシアの、1920年代の児童学（パイドロロジーと呼ばれます）を取りあげたことも、それまであまり例のないことでしたが、やはり、いちばん珍しかったのは、なんといっても、「浄土真宗」の子供観と、現象学的心理学の子供理解を取りあげたことだったのではないかと、と思っています。

自画自賛ばかりしているようすみません。20年前の、編集のときに感じた熱気を想い出して、つい力が入ってしまいましたが、その当時、私は一抹の不安も抱いていました。

「不安」というのは、「新しい」と看板を掲げてはいるものの、本当に新しいのだろうか、というところにありました。確かに、子供研究の視界を広げたいという熱意はあり、それなりに努力をしました。

けれども、原初社会やイスラームやアジアの特殊な民族に注目するのは、文化人類学ではとうの昔からやっていたことでしたし、子供の発達の生理学的側面とか身体性に注目することなどは、小児科学の方からすれば、ごく当たり前のことで、それを新しいように受け取っているのは、編集者のなかでも教育学の私だけかもしれない。精神主義的偏向を犯していながら、そのことをきちんと自覚できない、教育学という分野に長いこと携わってきた私だけだったのかもしれない、と考えたこともありました。

それともう一つ、視界は広げたものの、それを統合していく枠組みの新しさを出せるだろうか、という不安もありました。この点では、このシリーズは成功したとは言えません。執筆者間の交流と対話の機会がほとんどありませんでした。

2) 子供研究における身体性の強調

教育学において精神主義的偏向が強いことは、体育学が、教育学の外部に存在する事実象徴されているように思います。体育学の方々は、体育学が教育学の一部とは考えていないようですが、教育学のほうでも、知・情・意という精神面への働きかけに関わることだけが、教育学の研究領域で、身体面は、体育学か、さもないと、小児医学の研究領域と思いこんできた節があります。最近でこそ、子供の身体性ということを、教育哲学者も口にするようになりましたが、それでもなお、教育学の原理論では、相変わらず、体育はちゃんと位置づけられていないように見えます。

そういうところから逆に、「心の教育」こそが大切だ、というようなスローガンが安易に唱えられてしまうのではないか、と思います。「心の教育」、「心の教育」といわれますが、『子どもたちのライフハザード』、というルポルタージュを読むと、いま緊急に大切なのは、「からだの教育」ではないかと思えて仕方がありません。

『子どもたちのライフハザード』は、ご承知かもしれませんが、瀧井宏臣というフリーのルポライターが去年、出した本です。「ライフハザード」とは生活破壊という意味ですが、子供たちの「体温異常という危険信号」から始まって、子どもたちのからだの異常が次々に報告されています。「夜更かし」によって「生体のリズムが攪乱」されているとか、運動不足と偏った栄養の取り方が原因で、糖尿病などの成人病がすでに小学生に表れているとか、背筋力の弱体化で、自分の体重もまともに支えることができず、授業中にじっと座ってられないので、歩き回るどころか、床に寝転がったりさえする小学生が増えているとか、女子中学生の半数が、将来の育児に耐えられないほどのレベルまで腰の筋力が低下している、といったこわい話が延々と続きます。

なかでもこわいのは、「こどもの慢性疲労症候群」と呼ばれる症状で、原因はまだよく解明されてはいないようですが、たぶん乳幼児期のTVの見すぎや、周りの人間との身体的接触の不足や、逆に周りの大人の心理的過干渉による子供の「過剰な自己抑制」等々の要因が複雑に絡み合っ、て、子どもの前頭葉が発達不全を起こしているのではないかと推察されているようです。いずれにしても、心というより、その心が働く基盤としての脳という器官がおかしくなっているようなのです。著者は、こういう警告を発しています。

“世論は「学力低下」という表に現れた表面的な現象に右往左往しているようだが、地底の奥深くで静かに進行するこの不気味な地殻変動にこそ目を向けるべきではないだろうか”（162頁）。

こういう状況を見ると、「心の教育」を主要な目標とするのは見当はずれで、「からだの教育」こそが緊急課題である、と認識しなければいけないはずですが、教育学の身体軽視、精神主義はいまだに根強いように思われます。その意味では、身体性を含めた、全存在としての子供の発見は、教育学ではまだ、成し遂げられていないとも言えます。

3) アリエスの「子供の発見」とルソーの「子供の発見」との違い

ここで、「子供の発見」ということについて、アリエスの『＜子供＞の誕生』にからめて若干、考えてみたいと思います。

『新しい子ども学』の第一巻の冒頭に、私たち編著者の座談会が収録されています。その最初の発言で、小林 登さんは、中村雄二郎が言う「子どもの発見」にふれて、こういうことを言っています。

中村雄二郎によると、第二次大戦後に、人間研究に関わる三つの発見があった。それは、レヴィ＝ストロースによる未開人の発見、ミッシェル・フーコーによる狂人の発見

(これはフーコーの『古典主義時代における狂気の歴史』を指しています)、それから、アリエスの子どもの発見、この三つの発見です。その背景には、いったい何があったのか、という疑問が小林さんから私に指し向けられます。

私は一応、「第二次大戦後の西欧知識人の自己批判、というより、むしろ自己否定の意識が学問的な形をとって表れたということではないか」、「西欧近代が今までよしとしてきた進歩の思想とか、合理主義とか、強者を高く評価する思想への批判が三つの発見の背景にはある」と答えています。言い換えれば、「理性ある大人という西欧近代の人間モデルへの信頼が、20世紀半ばには決定的に崩れ、それに代わる人間のイメージが求められてくる」、その探求の果てに、西欧的理性とは対立する存在である未開人や狂人とともに、子供が「発見」される、ということになります。

ただ、「子どもの発見」といわれることは、すでに18世紀のルソーの『エミール』において成し遂げられた、というのが、教育思想史の通説となっています。そのルソーの発見とアリエスの発見はどこが違うか、ということに関して、当時の私は、ルソー以来の子供の発見といわれているものは、近代の子供の発見を肯定的に捉えていた、つまり、子供に対して「教育的配慮」をするようになったことを、近代西欧文明の進歩の証である、と肯定的に見ているのに対して、アリエスの場合は、近代の子供への配慮が、陰に陽に、実は子供への管理になっている、というふうに否定的な捉え方になっている、そこが違う、とその当時は答えています。

ところがあとになって、違いはそれだけではない、ということに気がつきました。ルソーとアリエスの違いは、子供を「関係」の中で捉えているか否か、というところにある。実体論か関係論かの違いを、もしパラダイムの転換として決定的に重要であると見なすのであれば、ルソーとアリエスの発見の違いは、決定的なものであろう、ということです。

もう少しくだけて言うと、ルソーの子供の発見とは、子供を単独の学習主体として実体的に捉えることだったと思います。眼差しを、子供という実体に集中することによって、子供の、大人とは違う独自性を見いだすことができた。けれども、こちら側にいる、子供を見ている主体としての、親、教師、あるいは子供研究者なども含めた、大人自身の存在を死角に置いてしまう。そのために、教育主体である大人たちが、実はその中に巻き込まれているはずの、子供との関係そのものが、見えなくなってしまう。

それに対して、アリエスの功績は、子供に対する大人の関係を発見したところにあります。子供との関係を生きる、大人自身のあり方を自己認識したことです。それに比べると、ルソーの発見、そしてその系譜に連なる児童心理学の子供の発見というのは、大人の思い通りにならない子供という実体の、大人とは異なる性質の発見というレベルにすぎません。ところが、アリエスの発見というのは、あえて言えば、子供の身体性や無意識を含む、子供の全存在と関係し合う、大人自身の身体性や無意識レベルを含めた関係の発見、とさえ言うことができるのではないかと私は考えるようになりました。

無意識の概念には、いろいろと難しい問題が絡んできますが、それはさておきますと、アリエスの、子供の無意識と関わる大人の無意識の発見、ということは、目に見える関係や、大人が意識できる以上に深い関係性が、子供との間には隠されている、そのことに気づく契機を私たちに提供してくれているように思います。

アリエスのそのような視点は、方法論としては、彼の巨視的な歴史研究によって見いだされたものです。つまり、時間軸に沿って大きく遡ったところから生まれた視点ですが、それと並んで、同時代の別の文化との比較という空間軸に沿って、視野を広げる可能性も示唆しています。

例を一つあげますと、日本と西洋の伝統的な子育て文化の違いがあります。それを、おおざっぱに性格づけると、日本の場合は「植物栽培モデル」で、ヨーロッパの場合は「家畜訓練モデル」と言えそうな気がします。「植物栽培」の文化は、対象に直接手を加えないで、環境を整えるという方法を取ります。作物のまわりの雑草を除去してやるとか、日当たりや風通しをよくしてやって、作物の内部にある自然成長力を守ってやる、というふうな、対象に間接的に働きかけるやりかたです。子育ての場合も、主体になるのは、身体面ばかりでなく、精神面も含めて、子供自身の内部にあって、内部から自然に発現してくる力である、という見方になります。

西洋では、それと対照的に、手に負えない野獣を家畜へと馴らすように、子供に鞭を加えて馴らしていくやり方です。“鞭を惜しむと、犬と子供はスポイルされる”という諺があるくらい、教育する側の明確な意志の強さが前面にでてくる子育て文化です。西洋では、鞭は教育行為を象徴するものですが、日本では、子育てに鞭を使うということは、教育文化の伝統にならなかったのではないのでしょうか。そのようなことを指摘した歴史研究を読んだ覚えがあります。

明治以降、そういう「植物栽培モデル」の教育文化は、西洋のそれに比べて能率が悪いとか、目標を達成するには効率が悪い、という理由で、ネガティブに見られるようになりました。また、とくに高度成長時代以後の、親の放任や過保護を助長する精神的風土にもなっている、というので、とかく批判的になり易いのですが、日本の子育て文化の貴重な遺産であるという面もあります。それに西洋でも、いわゆる新教育以後の教育方法の思想には、「植物栽培モデル」が取り入れられているようでもあり、かえって、西洋の方が、「家畜訓練モデル」の子育て文化を、次第に反省してきたという流れもあります。

『新しい子ども学』シリーズを素材にして、私の子供研究に対する考え方的一端をお話してきましたが、これの編集に前後して私は、子供への認識の地平を広げるために、あれこれと試みをくり返していました。その一つに、児童文学作品を読むセミナーがあります。そのことを少しばかり、紹介させて下さい。

4) 子供のイメージを読むこと-児童文学の効用-

実は昨年も、放送大学で、「<こども>のイメージを読む」というテーマでセミナーを行いました。そのときの科目案内には、こういう意味のことを書きました。

「児童文学作品には、児童心理学の教科書を読んだだけではわからない、具体的な生きたこどもの姿が描かれている。そこに表現されているイメージを読むことを通して、こどもの思考や行動を理解する方法を学ぶ」。

取りあげた作品は、ケストナーの『飛ぶ教室』、ロビンソンの『思いでのマーニー』、今江祥智の『ぼんぼん』、佐野洋子の『わたしが妹だったとき』でしたが、参考文献に選んだ、ピーター・ホリンデイルの『子どもが大人と出会う場所』という、子供文学論の本がたいへん示唆的で、勉強になりました。これは、子供文学が、子供と大人の関わりを媒介するメディアである、ということの意味を理論的に掘り下げていたので、ちょうど私が考えております、大人と子供の関係史という主題にも響き合うものがあって、心強い気がしました。

こういうセミナーで、何度も、よく取りあげた作品は、『エミールと探偵たち』とか『トム・ソーヤー』とか『ピーター・パン』とか『トムは真夜中の庭で』とか『クロードディアの秘密』といった、ほぼ児童文学の古典に属するものばかりでしたが、私は、こういった作品を読む方が、児童心理学の教科書を読むより、子供の生きた全体像を理解するにはよほど有益である、ということはずっと以前から考えておりました。

その上、私が教育学の領域に迷い込むきっかけの一つに、いわゆる児童文学への関心があったものですから、教育学をやっている人には児童文学に関心を持つ人が当然、たくさんいると思いこんでいました。ところが、中に入ってみると、驚いたことに、そういう人がほとんどいなかったのです。少なくとも、私のまわりの教育学者には見当たりませんでした。

これは、1970年代の終わり頃の話ですが、東京大学の、教育哲学・教育史研究室の大学院生の有志が、「子ども・青年研究会」というのを始めたことがありました。その研究会が、「児童文学を教育学的に批評する」というテーマを立てたので、何か問題提起をして欲しい、という声が私にかかりました。私は、教育学者たちが、児童文学を面白いとは思っていないし、作品もろくに読んでいないことをすでに知っていましたから、「児童文学の教育学的批評の前に」というタイトルの話題を選びました。

私の主張は、教育学的批評をするなどと意気込む以前に、作品を内在的に理解する努力をすることの方が先ではないか、子供のイメージ表現の豊かさそれ自体に感応できるように、教育学の子供観の転換をはかること、教育学者の子供に対する感性の貧困を改めることの方が、いま必要ではないかという、聴く人にとってはいやみともとれる問題提起をしました。

その発言が、あとで活字になったときのあとがきに、私は重ねてこう書きました。

「教育学者は一般に何故、児童文学にあまり関心をもたないのだろうか、という疑問は私はかねてから抱いていた。いまだにその理由はよくわからないが、何か隠された理由があるに違いない。教育を研究関心の対象に選んだときの動機がそうさせるのかも知れない」

その「隠された理由」は、もしかすると、『プラトニック・ラブ』という本の中で、ドイツの政治学者ハンス・ケルゼンが、プラトンの政治家としての挫折と哲学者への転向の動機について下している解釈で説明できるかも知れない、とも考えました。ケルゼンによると、プラトンの教育への熱意は、政治への熱意の代償だったのではないか、つまり、大人を実際に統治することに挫折したために、屈折した熱意が、子供という対象に向けられたのではないか、ということになります。

教育学者が、一般に、政治家になりそこなった学者かどうかは、議論の余地のあるところですが、少なくとも、政治家になりそこなった教育学者の目には、子供らしさをそれ自体として肯定的に描き出す子供文学などは、それこそ、見戯に属する、つまらないものと映るであろうと思います。ですから逆に、児童文学の方は、教育学の児童文学軽視を、子供からの視線の欠如と見て、それに反発することになります。

これは、少しひねくれた観測のように映るかも知れませんが、しかし、児童文学と教育学との不幸な対立は、子供をどの地点から見るか、子供とどう関わるのか、という根本問題に遡って、その原因を探らなければならない、根の深いテーマのように思います。

子供をどう見るかということに関連して、ここで、子供観について私が考えていることに一言ふれます。

私は、子供観というのは、世界観に似ていると思っています。世界観が、世界と人間との関わり方の表現であるように、子供観は子供と大人との関わり方の表現である、と理解するのがよいだろうと考えています。関わり方の表現である、というところから、子供観には、関係の仕方の違い、関わり方を表現する主体の違い、表現の仕方の違い、といった、いくつかのレベルの違いが表れるのは当然のことです。

子供観を表現する主体が、親であるのか、教師であるのか、それとも研究者であるのか、その違いによって、子供観が違ってくるのは、それぞれの、子供への関わり方が同じではないからです。子供を純粹に客観的な対象として見ることができる、という考え方も、実は、近代科学の方法論的立場にたつ、専門研究者の子供への一つの特異な関わり方を示している、とみるべきであろうと思います。さきほどの、児童文学と教育学の違いも、一方が子供の子供性をそのまま認識して、表現しようとしているのに対して、もう一方は、子供を子供でないものに、つまり大人に変えよう、変えようとする意図が強い、という、両者の関わり方の違いに根ざしているかも知れません。

5)『子供の世界』編集の体験から

『新しい子ども学』シリーズのあと、子供学の仕事としては、放送大学に移った直後に、『子供の世界』という番組を作る機会を与えられました。ただ、これも、私が東京大学を定年以前に急にやめて、放送大学に移ったという事情に絡んで、十分な準備期間がないまま走り出したものですから、不本意なところはいくつもあります。それに、すでに前任者たちが、つくっていた研究者の人的ネットワークも存在しました。私一個の方針だけで全部を作り上げた科目ではありません。

構成は、ご覧のように、全30の章だてになっていまして、3章の人間以前の動物の子供の段階から始まって、5章・6章にありますように、ヒトの誕生以前の、母胎にいる状態からの身体の発育、それから、母子関係、父子関係の中の子供を経て、子供の情緒や知性の発達と発達障害をとりあげます。続いて、子供を取り巻く人間関係システムの広がりということで、家族、幼稚園・保育所、学校、そして学校の外へと広がる子供の仲間集団が取りあげられ、このシステムの広がりの一応の締めくくりとして、17章の「子供の生態系」を展望することになります。

子供が生きる世界を「生態系」として捉える認識枠組みは、当時は新しい発想だったと思いますが、その担当者である磯貝芳郎さんは、そういう発想の下に長いあいだ、子供研究をしてきた方です。ご自分では社会心理学の専門と名乗っておられます。

「子供の生態系」という認識枠組みの背景には、アメリカ合衆国の発達生態学者である、ユーリー・ブロンフェン布伦ナーの the Ecology of Human Development という1979年に一冊の本にまとまった仕事があります。この本は、『人間発達の生態学』と題して、磯貝さんたちの翻訳で刊行されています。

ブロンフェン布伦ナーは、1980年代に、日本に3回やって来ました。そのうちの最後の機会には、磯貝さんの東京学芸大学と私の東京大学で、「子供の生態系」を主題にして、小さなシンポジウムを開いています。

人間発達の生態学という見方は、大変野心的で、大きな可能性をはらんでいる認識枠組みであろうと私などは考えていますが、野心的すぎるためか、発達心理学者にも教育学者にも十分に受けとめられていないのが残念です。

けれども、発達社会学とか発達社会史とかいわれる分野では、ブロンフェン布伦ナーが提起した課題を、事実上は取りあげた研究が進んでいるように思います。ただしそれも、ブロンフェン布伦ナーのいうエコシステムの一部を取りあげているにすぎないようです。

システムの一部しか取りあげていない、ということは、まだ、子供の世界が、生態系としてはもちろん、システムとしても取りあげられてはいないことを意味します。私がなんとか形にしようと、模索している、大人と子供の関係史も、子供の世界を、子供をめぐる

生態系のいわば進化として捉えようとしているとも言えます。つまり、大人と子供の世代間の関係を、ミクロとマクロの両面に渡って、全体として、しかも、歴史的変動の中でダイナミックに捉えたい、と私は考えているのですが、それとBronfenbrennerの、『人間発達生態学』のねらいは、私自身が気づいている以上に、近いのかもしれませんが。もう一度、Bronfenbrennerを読み直して見ようと、今回あらためて思うようになりました。

少し脱線しましたが、『子供の世界』の編集の話しに戻ります。

「子供の生態系」で中間のしめくくりをしたあと、「子供の性差と異性認識」、大人の世界を代表する仕事の世界に子供がどう入っていけるか、という問題を扱った「仕事の世界と子供」、それに続いて「遊びの世界と子供」というテーマが来ますが、ここはあるいは順序を逆にして、遊びの章を先に持ってきたほうがよかったかもしれません。そのあと、活字文化である「本の世界」と子供、「映像文化」と子供、そして「大都会の中の子供」、さらに、国民国家社会の外部に出て「異文化体験」をする子供の世界、それから、「原初社会」の子供の世界を取りあげます。

27, 28章では、子供の権利という考え方など、子供を取り巻く法の世界を検討したのち、いちばん最後のテーマとしては、子供を取り巻く環境として、もっとも大きい人口動態に注目することになりました。ほんとうは、現代の自然環境破壊の問題と結びつけて人口問題を考えるべきだったのですが、力およばず、子供が多産多死する前近代社会から、少産少死の近代社会への大まかな変化にふれることしかできませんでした。つまり、人口問題を社会環境の問題として見るだけにとどまっていて、人口問題を、自然と人類文明の対立の問題として、根底的に考えることはできなかったのが心残りです。

けれども、人口動態そのものでさえ、教育学の研究課題になることが皆無に近かった状況では、人口問題を子供問題として重視したこと自体が功績ではなかったか、と思います。また自画自賛になりましたが、ただ、少子化で日本経済は将来たいへんことになる、なる、とこれほど騒がれるようになった現在でも、人口問題が、教育学の重要研究課題にならないのは不思議な気がします。

以上が、『子供の世界』のコンテンツのあらましです。協力していただいた、執筆者の専門分野は、かなり多岐に渡っています。拾っていきますと、「動物行動学」「産婦人科学」「発達心理学」「幼児心理学」「社会心理学」「教育社会学」「児童学・児童文化論」「文化人類学」「法学」というところで、社会科学系統の主な分野で、登場しなかったのは、経済学と政治学くらいです。子育てに要する経費の経済学とか、子育て文化のヘゲモニーをめぐる政治学といった問題はもちろん重要なテーマですが、全体のスペースの制約と、企画上の流れの都合で設定することができなかったものです。

このほかにも、取りあげ損なった重要なテーマは、いっぱいあります。編集が一段落ついた時点で、すぐ思い浮かんだ問題を「前書き」に列挙しましたが、「戦争と子供」、「犯罪と子供」、「差別と子供」、「死と子供」、「自然と子供」、「機械文明と子供」、「発展途上国

の子供」、といったテーマが書いてあります。

もちろんこの他にも、いろいろとあるでしょうが、やはり、いちばんの心残りは、先ほどもふれましたが、現代の自然環境破壊が未来世代としての子供に及ぼす深刻な影響という問題を正面から検討するテーマを設定できなかったことです。これ以後も、環境問題を教育の原理論の中に位置づける工夫を何度か試みてはみたのですが、なかなかうまく行きません。長期的に見て、地球生命圏の破壊は、21世紀の最大の問題になることは必定です。それなのに、それを正當に位置づけることができない教育学や子供学の学問体系には欠陥があることは確かです。けれども、その欠陥を克服する道筋は、私にはまだよく見えません。

6) 関係のなかの子供—子供概念と大人概念の相互規定性—

子供学、という主題に直接かかわる私の主な仕事は、『新しい子ども学』と『子供の世界』ということになります。間接的に子供学に関わる、という言い方をするとすれば、私のこの間20年にわたる仕事は、そのほとんどが、子供学に関わる、と言ってもいいと思います。この度、子供学という演題をいただいたことで、そのことにあらためて気づきました。

間接的にというのは、子供学という用語を正面からは掲げていなかったということです。そのかわりに、〈大人と子供の関係史〉という看板を掲げ続けてきました。子供学ではあるけれども、それは、大人との関係の中にいる子供を研究する、という意味です。

今から15年ほど前になるでしょうか、フランスで、『女の歴史』という全5巻のシリーズが売り出されました。それは、世界中で注目されて、日本でもすぐに、藤原書店というところから翻訳ができました。『<子供>の誕生』のアリエスとも縁のある、アナール派の成果ですが、その最大の特徴は、女の歴史を、「女と男の関係の歴史」と捉えているところにあります。宣伝のキャッチフレーズには、「アナール派が達成した“女と男の関係”を問う初の女性史」とあります。また、「女と男の関係の歴史」をラディカルに問う“新しい女性史”の誕生、ともありますが、女の歴史は、男との関係の歴史以外ではありえない、という基本的なコンセプトに貫かれたシリーズです。逆にいうと、男の歴史も、実は女との関係の歴史以外にはあり得ない、ということにもなる、と思います。

このシリーズが現れたときに、私は、子供の歴史とは、大人との関係の歴史以外にはあり得ない、という考え方の正当さが裏づけられたような気がして、たいへん心強く感じたことを覚えています。世界観が世界と人間の関わり方の表現であるように、子供観は、子供と大人との関わり方の表現と見ていいのです。アリエスの子供の発見は、アナール派の女の発見と同様に、子供との関係の発見であって、やはりルソーのそれとは違うのです。

女とは何か、男とは何かということが、女と男の相互規定によって決まるように、子供とは何か、ということ、つまり子供性は、大人性との相互規定によって決まります。すな

わち、子供とは何か、という、それは大人でないものです。では逆に、大人とは何か、という、大人とは子供でないものです。冗談を言っているように思われてはいけませんから、もっときちんとした、本田和子さんの、〈こども〉の定義をご紹介します。

本田さんによりますと、子供というのは、関係概念であって、「ある構造の中心にあつて力をもつものの側から見て、同種、同族でありながら、ちょうど対関係にあるもの、すなわち年齢の大きいものに対して小さいもの、成熟に対して未成熟、独立に対して依存、支配に対して服従などの関係にあるもの」（『大百科事典』平凡社）となっています。

このように、大人と子供は、相互規定的な概念で、セットになった対概念です。ところが、これまで、子供観を大人観と意識的にセットにして追究するというやり方がとられてきたとはとうてい言えません。未成年、未成人という言い方もありますが、これは、一方に、成人の概念なり、イメージがあつて、それに対比して、いまだに成人ではないもの、と概念化しているわけです。つまり、子供とは、大人でないもの、と言っている、ということです。

この、成人と、未成年の線をどこで引くかは、今では、事柄ごとに、法律で決められています。何歳までは結婚してはならない、とか、何歳になれば選挙権があるとか、といった具合です。この線引きは、国によって、また時代によって違っていることは、ご存じの通りです。その意味で、子供の概念は、歴史的で、相対的な概念です。どういう文脈の中で、それぞれその線引きが表れたか、という問題は、子供研究の重要で、興味のつきないテーマです。

このように、子供研究は、必然的に、大人と関係している子供を対象にすることになります。そういう意味で、〈大人と子供の関係史〉というテーマを掲げながら、私は実は、子供研究にずっと携わってきたのだ、ということも許されるだろうと考えるようになりました。

これまでお話ししてきたことから、すでにお分かりのように、私の子供研究の中心的モチーフには、教育学批判があります。と同時に、もう一方では、かつての「児童学」の、子供を孤立した発達主体と見なしがちな、子供中心主義をも批判しなければいけない、という課題意識があります。〈大人と子供の関係史〉を主題にした、ゼミナールを始めようとした時の、最初の趣旨説明に、こういうことを記したのを覚えています。

〈大人と子供の関係史〉の中核をなす、「“教育関係史”はヒトという種が成長する過程でであう様々な人間関係の構造と機能の歴史的変化のあり様を理解することを目指すものとなるだろう。それには、かつての、教育史が侵していた、主観的教育意図史的偏向と、それへの反発・反動であった、学習主体史・子供青年史的偏向の両方を批判できる視座を築かなくてはならない」。

この基本方針のもとに、もたもたした歩みではありますが、私はずっと勉強してきたつもりであります。あれこれと与えられたテーマで試論を書くときにも、その副題に、

「大人と子供の関係史の視点から」とつけ加えたことが何度もあります。15年ほど前に、放送大学の「発達と教育」専攻に移ってから、このモチーフを、『子供の世界』の編集以外のところでも生かそうと努めました。『近代の教育思想』というテキストでも、近代教育思想の構造の特徴として、「教える主体の目的意識性の強調と学習主体としての子供の自発性尊重との葛藤」という〈大人と子供の関係史〉的テーマを軸に据えようとした。放送大学で最後の仕事となった、大学院のテキスト、『教育文化論』のサブタイトルにも、わざわざ、「発達の環境と教育関係」という言葉をつけ加えました。

そして何よりも、この20年間細々ながら続けております、「大人と子供の関係史研究会」があります。その研究会が発行した『大人と子供の関係史 論集』も、ようやく3号雑誌を抜け出して、しばらく前に第4号をだすことができました。これがそれです。少しばかり派手な色の表紙ですが、これからもっと、この研究の自己主張をして行こうという意志表示の現れでもあります。これもご参考までに置いて行きますので、ご覧いただければ幸いです。

残された時間も少なくなりましたので、二つのキーコンセプトに絞ってお話します。

7) 〈ホモ・エドゥカンス〉批判と〈タテ・ヨコ・ナナメの関係システム〉の成立条件

私の、「大人と子供の関係史」の、少なくとも一つのライトモチーフは、教育学批判と同時に、かつての児童学・パイドロロジー批判をする両面性にある、と申しあげましたが、その場合のキーコンセプトは、「〈ホモ・エドゥカンス〉批判」と、「〈タテ・ヨコ・ナナメの関係システム〉の成立条件の探究」という、二つに集約されることになろうかと、当面は考えております。

時間がないので、詳しくお話しすることができませんが、「ホモ・エドゥカンス」というのは、教育するという行為に人間の本源的な特徴を見る、そういう人間観をあらわす概念で、半ばは、私の造語と言ってもいい用語です。おそらく、どの事典にもまだ載っていない言葉であろうと思います。

このホモ・エドゥカンスという人間観が、教育学の前提にあるのではないか、その人間観を理解して批判しなければ、教育学を根底的に批判したことにならないのではないか、というのが私の考えるところです。これは、ちょうど、ホモ・エコノミクスという人間観が、経済学を成り立たせている前提としてあることに対応しています。

ホモ・エコノミクスは、「人間とは本来利己的であり、合理的に自己の経済的利益を求めて行動する動物であるとする」人間観です。また、「ホモ・エコノミクスは、近代のデカルト主義的合理人の経済面での現れである」（『社会学小辞典』）と言われます。もし、損を承知で理由もなしに、同じ商品を高い値段で購入したり、わざわざ利子の安い銀行に預金する（非合理的な行為をする）人間がふつうであるとすれば、経済学の理論は成り立ち

ません。

それでは、教育学においてホモ・エコノミクスに対応する人間像は何か、ということを考えてみますと、ホモ・エドゥカンスということになるのではないか、というのが、私の思いつきです。この人間像は、もう一つの近代人の自己認識である「ホモ・ファーベル」とも重なっています。

「ホモ・ファーベル」とは、自然を主体的に作り変える能力に人間の本質をみる人間観です。私はこれを、「加工主体」とか「制作主体」と呼んでいます。もう少し詳しく言うと、「ホモ・ファーベル」とは、「人間が自然界・人間界から自立して、自然と人間を対象化し、(それに) 技術的工学的に立ち向かい、この世界を人間にとって望ましいものに・・・作り替えるべきである、と考える人間観」である、と事典では説明されています。

ホモ・ファーベルとホモ・エドゥカンスという人間観には共通して、対象に働きかけて対象を、自分に都合の良いものに変容させるという、人間の主体的能動性の強調があります。ホモ・エドゥカンスは、ホモ・ファーベルの教育思想版と捉えることができる、と私は考えています。

ホモ・ファーベル＝ホモ・エドゥカンスという人間観を根底にもつ以上、例えば児童心理学のような、子供を理解する科学は、材料工学のような役割を担ってしまいます。材料工学というのは、加工する対象の性質を利用して、加工の効率や精密度を高めるものですが、児童心理学の子供理解は、子供を上手に操作して、子供を大人社会にとって都合の良いもの作り変える技術的知識に変換されてしまいます。

ところが、こういう仕組みは十分に自覚されているとは言えません。子供のための子供研究、という善意の足元にある落とし穴に気づかないかぎり、子供の大人不信は消えることはないでしょう。そういう意味で、ホモ・ファーベル＝ホモ・エドゥカンスという人間観は本格的な吟味の対象にならなければなりません。

もう一つのキーコンセプト、＜タテ・ヨコ・ナナメの関係システム＞の提唱というのはこういうことです。

近代化される前の、いわゆる伝統指向社会においては、親だけでなく、オジとかオバとか、近所の先輩とか、年長の遊び仲間といった、まわりの年長者がそれぞれ、子供の成長過程ごとに、なんらかの意味でモデル・教師の役割を果たしていました。つまり、タテとナナメとヨコの人間関係のシステムが、全体として、子供を社会化し、成人化する機能を担っていたということです。

世代間の関係は、けっして、親子の関係だけでも、特定の教育専門家との関係にも閉じこめられてはいませんでした。タテとナナメの世代間の関係システム、そしてその中に、同世代の子供のヨコの関係が組み込まれていました。もちろん、大人世代の中のヨコの関係もそこに絡まっています。そのようにして、大人と子供の間には、複雑なシステムをなしつつ、全体として、世代再生産の機能を果たしていました。

そういうシステムにおいて、ある特定の「ナナメの関係」が、独自の機能を果たすこと

もあります。タテの關係に本来的に潜む対立的要因が顕在化して生じる葛藤を緩和するために、例えばニューギニアの一部族にみられる<ワウラウア>と呼ばれる、若者とその母方のオジとのナナメの關係などがあります。

以上とは対照的に、近代の教育關係は、いかにも狭い特殊な大人と子供の關係に閉じこめられてしまいました。

近代の家族が、親以外の大人の影響力をできる限り排除しようとして、子供を家族内に囲い込んだことは、アリエスの子供史研究以降よく知られた事実となっています。

近代の学校も、教師以外の大人の影響力を遮断するばかりか、年長の子供が年少の子供におよぼす影響さえ嫌い、子供社会に自然発生的に存在した、異年齢共存の集団を解体することに腐心します。そして、ただ一人の大人の指導者である担任教師の下に、同一年令の子供たちだけの集団を編成してきました。これが、近代学校の学年・学級集団であることはご承知のとおりです。これは、制度化されたタテの關係（教師・生徒關係）とやはり制度化されたヨコの關係（同一年齢の子供・子供關係）という、二つの編成原理が共存し、かつ対抗もする人為的な学習集団です。

「ナナメの關係」の排除は、次世代育成を、徹底して計画的、合理的に統御しようとする近代の教育主体＝ホモ・エドゥカンスの立場からも、どうしても必要なことと考えられたようです。

「ナナメの關係」が排除された結果、親も教師も、それぞれの純粋な（と思われた）タテの關係の中で孤立して、子育てと教育をしなければなりません。ところが、孤立してタテの教育關係を貫くことがいかに負担であるかは、子供の友人になりたがる親と教師があとを絶たないという事実にも明瞭に示されています。親も教師も、子供たちとのヨコの關係へと逃れたくて仕方がないのです。

こういう観点に立つて見ると、現代社会の教師の孤独がよくわかります。教師は、次世代育成の専門家ですが、その意味は、かつての共同体の關係システムの中では、すべての大人が、なんらかの形で担っていた、タテとナナメの教育關係を一手に引き受けさせられる、ということです。他の大人は、次世代のモデルとしての役割を免除され、別の、いわば非教育的な職業に専念するのですが、その大人たちに成り代わって、未成人を社会化する役を務めなければなりません。他の大人の支援なしに、しかも大人の代表モデルに仕立て上げられた特殊な大人、これが近代社会の教師の姿です。そのことを私は、大人世代と子供世代の二項対立における、「第三項排除」の生け贄としての教師、と表現したこともあります。この構造が、いつも学校教師を孤立に追い込むのではないのでしょうか。

いま、教育に關係性の構築を唱える人はたくさんいますが、その多くは、父の權威、教師の權威といった、タテの關係の復権を考えているようです。もちろん、タテだけでなく、ヨコの關係の復元を重視している人もいますが、今なにより大事なものは、タテやヨコでなく、ナナメの關係であろう、と私は考えます。しかし、ナナメの關係が単独に機能を発揮するということはありません。タテとヨコの關係があった上でのナナメの關係で

す。タテ・ヨコ・ナナメという関係システム全体が大事なのであって、その中の有機的な一環に位置づけて、ナナメの関係を重視していくことが肝要になるでしょう。

む す び

以上のように、＜ホモ・エドゥカンス＞批判ということと、＜タテ・ヨコ・ナナメの関係システム＞の成立条件の探究、ということを目指して、私はこれからも、＜大人と子供の関係史＞を考えて行きたいと思っていますが、そういう＜大人と子供の関係史＞という発想は、これからの、新しい子供学を作っていく上で、必ずなんらかの貢献ができるであろう、と予想しておりますし、そうなって欲しいと願っております。

「はじめに」で結論的に申し上げた、いわゆるミクロな視点とマクロな視点の、両面への目配りができる柔軟で、視野の広い専門家をそろえることも、子供を大人との様々な具体的な関係において観る力を鍛えるカリキュラムを用意することも、子供と大人の関係を総合的、動態的に観る力を養う教員たちの共同研究の場作りも、すべて、子供学の実践性に関わることです。逆に言うと、子供たちが生きる現場への、なんらかの実践的な関わり感覚を失わないことが、大人との関係の中に生きる子供の姿を、ミクロとマクロに、そして総合的、動態的に観る認識枠組みを保障する基盤であろう、ということです。実践性が要請し、かつその実現の条件をもたらす総合性と言うこともできます。

終わりのほうは急ぎ足で、おわかりにくかったことでしょうか、長い時間、ご静聴ありがとうございました。

参考文献

- ブロンフェン布伦ナー, U. (磯貝芳郎・福富 護訳), 1996. 『人間発達の生態学』川島書店
ホルンデイル, ピーター, 2002. (猪熊葉子監訳) 『子どもと大人が出会う場所―本のなかの「子ども性」を探る―』柏書房
小林 登・小嶋謙四郎・原ひろ子・宮澤康人編著, 1985-86. 『新しい子ども学』全3巻 海鳴社
宮澤康人編著, 1988. 『社会史のなかの子ども-アリエス以後の＜家族と学校の近代＞』新曜社
宮澤康人・星 薫編著, 1992. 『子供の世界』放送大学教育振興会
宮澤康人編著, 1993. 『近代の教育思想』放送大学教育振興会
宮澤康人, 1998. 『大人と子供の関係史序説』柏書房
宮澤康人, 2001. 「＜関係システム＞が生みだす＜教育主体＞」『大人と子供の関係史 第四論集』大人と子供の関係史研究会
宮澤康人編著, 2002. 『教育文化論-発達の環境と教育関係-』放送大学教育振興会
宮澤康人, 2004. 「教育関係の誤認と教育的無意識」(高橋 勝他編『人間形成論における関係性』川島書店)
宮澤康人, 2004. 「ホモ・エドゥカンスの教育的無意識と＜自己＞の大きな物語」(藤田英典他編『教育学年報10-教育学の最前線-』)
瀧井宏臣, 2004. 『子どもたちのライフハザード』岩波書店

参考『子供の世界』目次（原稿の10頁）

- 1 子供の世界への探検
- 2 子供研究の歩み
- 3 動物における子供の世話
- 4 動物における子供の発達
- 5 母胎という世界
- 6 子供の身体
- 7 母子関係の中の子供
- 8 父子関係の中の子供
- 9 子供の情緒の発達
- 10 子供の情緒障害と行動上の問題
- 11 子供の論理と思考方法
- 12 子供の知的障害
- 13 家族という世界
- 14 幼稚園・保育所という世界
- 15 学校という世界
- 16 仲間集団と子供
- 17 子供の生態系
- 18 子供の性差と異性認識
- 19 仕事の世界と子供
- 20 遊びの世界と子供 I
- 21 遊びの世界と子供 II
- 22 本の世界と子供
- 23 映像文化と子供
- 24 大都会の中の子供
- 25 子供の異文化体験
- 26 「原初社会」の子供
- 27 子供と法 I -関わりの諸局面
- 28 子供と法 II -「子供の権利」とは何か
- 29 人口動態と子供
- 30 子供の世界を理解することの難しさ

本稿は、総合文化研究所が2004年度に開催した子ども学科開設に向けての講演会の内容を同氏がまとめたものである。