

3・11以後の「子ども学」の構想

- 子どもの<命>を守り育む実践学 -

小笠原 道雄

3.11の歴史的な大災害を体験して、わが国の「子ども学」は新たなステージに突入したと考えられる。それは子どもの成長・発達の機序の理解や子どもの存在についての把握の学から、子どもの<命を守り育む>臨床的な「子ども・子育て支援」という実践学への進化である。本稿ではわが国の『子ども学』が「児童研究」を端緒とし開始され、体制化されたアカデミズムのなかで「学科 (disciplin)」として自立化する過程をたどり、60年代、人間科学の「総合学」として心理学からの「人間関係学」、教育学からは「教育人間学」の展開として歴史的に精査した。結論として、現象学的手法による「子どもの人間学」(M.J.ランゲフェルド)研究が、「子ども学」の場合、「学際研究」のひとつとして位置づけられた。しかし3.11の悲慘な国民の体験は、子どもの理論的理解やその把握を土台にしながらも具体的な保育・教育の場における保育者・教育者は無論のこと、保護者や子ども達を含めてその<命>を守り育むことを目標に、「協働」による「臨床の知(恵)」を求める実践学への深化が必然となった。

本テーマでは教育学の原点に立ち返り、この必然となった「子どもの<命>を守り育む」ための教育的<術>としての『教授学 (Didaktik)』、具体的には、その「カリキュラム」化や「方法 (メトード)」を提示することを課題とするが、本稿はその構想の前提条件の精査、考察である。

キーワードは「共感」、「協(共)働」、「共通知(臨床の知)」の『共(ともに)』である。

はじめに-問題提起-

3・11を体験して、わが国の「子ども学」は新たなステージに突入したのではないか。いや、3.11という歴史的な悲慘な経験を踏まえていままでの「子ども学」とはまったく異なる位相での「子どもの命を守り育む<子ども学>」でなくては、その学問の存立意義がない、といい切つてもよいのではないか。それは歴史的な大災害を被り、「親を失った子どもたち」、「子どもを失った親達」の悲嘆にくれるその痛々しい姿、放射能に汚染され自分の家の回りや幼稚園で思う存分遊ぶことの出来ない子ども達を目にして、われわれは今迄一体何を目的・目標に「子ども学」を探

究してきたのか、いや何のための「子ども学」であったのかと痛恨の思いに駆られ、根源的な反省が求められていると考えるからである。子どもの成長や発達の機序を十全に把握するために、科学的に探求するという『子ども学』。科学理論としてはそれは当然のことであろう。だがそれだけに留まる、あるいは理論研究に専念するだけの「たこ壺」に閉じこもる「子ども学」では上記の「親を失った子どもの孤独感」、「子どもをなくした親の喪失感」、さらには「子どもとしての当然の喜び」を体験する時間と空間を略奪された子ども達に寄り添い、それを癒すことはできない。



結論的には、日本という国の位置する自然的地球環境下での「巨大地震の大災害」の「リスク」、そこから生起する人為的な災害、具体的には、今回の東京電力福島第一原発事故にみられるように「核エネルギー時代」に生きねばならない、言わば「リスク時代」、「リスク社会」のまっただ中で生存せざるを得ない「子ども」達に対して「子ども学」は、実践学としてどのように「子ども・子育て支援」が可能なのか、いやもっと根源的に言えば、そのリスクを背負った子どもの「生命を守り育むための<子ども学>」は何のために存立し、そのミッションを果たすためにどのように「子ども学」を構築するかという切迫した課題が3・11を時代の区切りとして提起されているのである。

「子ども学」の基礎部分を担ってきた教育学は、元来「子どもを導く術>(テヒネー)」として生起した科学(学問)である。具体的には「子どもを<より善く導く>」方法や内容をどのようにカリキュラム化してそれを実践するかという『教授学(die Didaktik)』なのである。その学問の原点に立ち返っていまわれわれは「子どもの<生命を守り育む>ための方法・内容を具体的に提示する『大教授学』(J. A. コメニウス)を作成して社会に提示しなくてはならない。

教育史的に見れば、それは17世紀、ヨーロッパに決定的な破局をもたらした「三十年戦争」の渦中で千年王国の出現を確信したボヘミア(現在のチェコ)同胞教団の牧師、J. A. コメニウス(Comenius, 1592-1670)が祖国の独立、キリスト教世界の平和の可能性を期待して執筆した『大教授学(Didactica Magana)』(1657)、さらには、18世紀、スイス革命の内乱(戦争)で親を失った孤児と生活を共にし学園(貧民学校)を経営した教育の天才、J. H. ペスタロッチーの「メトード」(教育方法・術)への思想的上の始原的再帰であり同時に

その現代的超克なのである。このように近代教育学は社会の歴史的な『危機』に遭遇することによって、「子どもを守る、あるいは保護する」学問として、成立、発展して来た。その線上で3・11というわが国の未曾有の歴史的『危機』に直面して、われわれ教育の研究者は3・11以降の「子ども学」を構想せねばならない責務を担っているのである。

以下、わが国における「子ども学」の発展とその進化を概観し、3・11という歴史的な大災害という『危機』を経験した今、具体的に「子どもの命を守り育む<子ども学>」としての<教授学>を構想する。本論はその「構想」の前提条件の予備的考察である。

1 3・11への道のりとしての「子ども学」の発展 - 歴史的考察

1) 児童学研究の端緒

歴史的にみれば、わが国の「子ども学」は人間科学の一部として戦前の「児童学」に始まる。この「児童学」は新制大学の発足間もなく、教育系、心理系、あるいは家政系科学の一部として戦前の「児童研究」を継承、発展させながら、推進されてきた。

それを詳論すれば、わが国の子ども研究は、1890年に創設をみた「日本教育研究会」における当時の欧米一辺倒の教育研究に対する鋭い批判から出発し、中でも、在野の心理学者であった高島平三郎(1865-1945)による「児童研究」が嚆矢とされる。高島は1898年、他の同人と『児童研究』を創刊し、それは1902年以降、同年に設立された「日本児童研究会」の機関誌となった。木内陽一によれば、高島の「児童研究」の発達や視点は「児童に対する興味」に依存し、具体的には「実際の興味」、「詩歌的興味」、「科学的興味」の三種の興味から成立している。だが、児童研究の体系化を企図したこの高島の「児童研究」は、挫折する。その挫折の原因を木内陽一は、科学理論的立場ならびに科学社会学的



立場の両面から説明している。

木内によれば、その弱点は高島自身の科学理論の持つ理論的弱さに起因するという。高島は日本の児童の厳密な観察に依拠して理論を構築しようとする。この意図は正しい。だが、高島の場合、児童の厳密な観察は、教育的行動が所与の教育現象の中にすでに与えられているという前提から出発する。従って、観察(研究)者は所与の教育的行為を正確に見、それを記述し、教育的状況を確定するということになる。ここでの「児童研究」の理論は「帰納的に得られた(略)現実界の秩序を単純化しつつ模写したものになる」(木内)。従って、児童観察用紙に書き留められた「事実」が児童認識の基礎とみなされる。このような「教育現実」の把握の方法は、現象学的方法として1920年代ドイツ教育学でも「記述的教育学」として注目されているものである。残念なことに高島の場合、この「模写論」が思想的にも、論理的にも十分に練り上げられていないことである。

第二の科学社会的観点からの検討では、戦前の学問的心理学の発展からみた「児童研究」ということである。

一般的にわが国の学問的心理学の創設者としては、元良勇次郎(1858-1912)が挙げられる。元良は哲学と心理学をアメリカで学び、スタンレー・ホール(1844-1924)のもとで学び学位を得た。帰国後元良は、(東京)帝国大学で、精神物理学の講義をし、1890年、最初の心理学教授となる、恩師スタンレー・ホールと同様、心理学研究の重点を実験心理学と児童研究においた。その際、学問的心理学の対象に児童研究がおかれていたことは重要である。なお、スタンレー・ホールは二度にわたるドイツ留学(1869-70, 1878-80)を経て、1892年、初代アメリカ心理学会会長に就任し、特に、著名な質問紙調査「新入児の心的内容」(1880年開始)の考案に始まり、児童研究協会の初代会長など、児童研究の指導者として重

要な役割を果たしていることに注目したい。元良の実験心理学の研究はさらに(東京)帝国大学での弟子の松本亦太郎(1865-1943)に継承され深化する。松本は、米国のイエール大学に留学後、官費留学生として1898年から1900年まで、日本人としては最初にドイツ・ライプチヒ大学のヴイルヘルム・ヴント(1832-1920、世界で最初の「心理学実験室」を設置し世界の実験心理学をリードした)のもとで学び、1906年新設の京都帝国大学の心理学の初代心理学教授、さらには1913年、元良の後任として東京帝国大学の心理学教授に招聘され、実験心理学の大御所となった。このようにこの時期には、わが国の心理学研究は制度的にも確立期にあった。1901年には東京に心理学会が設立され、1912年には専門学術誌『心理研究』が刊行された。学会では実験的方法が唯一可能な科学的方法として、大学における心理研究の方法論を強く規定し、民間出身の高島の出番は徐々になくなる。これらの学問的心理学研究の動向は『児童研究』誌の編集方針をも方向転換させる。1907年に新しい編集委員が選出され、1912年には、ドイツのイエナ大学に学んだ医学者の富士川游(1865-1840)が編集長となり、「児童学は児童心身の全面的研究なり」とし、医学的な立場からの児童研究が隆盛をみることになる。

このように第一ステージとしての「児童研究」は、在野の心理学者、教育者高島平三郎による「児童の厳密な観察」(児童観察用紙に書かれた「事実」)を認識の基礎とする科学から開始され、それが、アメリカのスタンレー・ホールの元で学んだ元良勇次郎やその後継者となるべくドイツ・ライプチヒ大学のヴントの創設による「心理学実験室」で学んだ松本亦太郎等によるアカデミズム心理学の制度的定着化に伴う科学的研究として「児童研究」に進化する。同時に、「小児欠陥学(Kinderfehler)」に関心をもった医学者富士



川の「児童研究」の参画は、その体系化に多大な影響をあたえた。

2) 人間科学としての児童学 – 体系化の試みとしての『児童学事典』の刊行

人間科学としての児童学の立場から編集された『児童学事典』(光生館, 1972年)は、わが国で児童学に関する各分野を総合化し体系化することを意図して刊行された最初のものである。それは新制大学が発足し「児童学科」が設置されてすでに20年が経過しての時期である。

周知のように児童学研究は、新制大学の発足間もなく、教育系、心理系あるいは家政系科学の一部として、戦前の「児童研究」を継承、発展させながら推進されてきた。しかしながら、60年代後半から「児童学」(研究)は、教育学、心理学、社会学、医学など数多くの学問領域によって遂行される総合科学として大学の学部や学科として推進されるべきだという主張がなされた。とくに注目したいことは、1960年代から70年代にかけての「児童研究」の状況である。この時期、児童学の各分野では、戦前の「児童研究」に比較して飛躍的に研究が進捗し、研究の深化が図られたのである。しかしながら、研究の深化は同時に研究の細分化をもたらす。これらのことは、児童学に限らず、1960年代以降における、わが国の教育系科学にみられる顕著な傾向でもあった。制度的には、大学院博士課程の整備や専門学会の設立等がそれである。学問の進歩としてこれらの現象は必然的な成り行きでもあった。しかし、学問の進歩としての「科学化」が、人間科学の場合、対象としての「人間」(この場合は児童)を極端に細分化して把握し、理解する結果、生きた子どもの具体的な全体像、活動する具体的な児童の把握や理解が逆に困難になる危険性が強く指摘されたのである。当然に人間科学としての児童学でもその総合化、体系化が要

請されたのである。

具体的に1972年刊行の『児童学事典』を見てみよう。本事典の編者のひとり松村康平は「XII. 思想」の項目で「児童学」を図示しながら詳論している。松村は「児童学」は「人間関係学」の一部である、と定義して、領域的に、児童教育学、児童福祉学、児童文化学、児童(教育)心理学、児童集団学、児童環境学、児童保健学、児童社会学、理論又または基礎児童学を包摂(図示)する領域が複雑に重層化する「児童関係学としての〈児童臨床学〉」を示めしている。これら諸学を包摂する中心に児童保健学と児童心理学を重層的に位置させているのが特徴である。本定義の問題は、児童学を「人間関係学」の一部門とする事によって、総合化を企図しながら逆に、教育的関係(担い方、かかわり方)の細分化を惹起することになる。科学的にいえば、そもそも児童学を「人間関係学」という「科学(disciplin)としての自立性」する学問の一部門として位置付けることに難点があるのではなかろうか。むしろ、今日の言葉でいえば、『総合学としての児童学』よりは、「児童の学際的研究(interdisciplinary research)」と考えるべきものであろう。

教育学の分野では、60年代の教育諸科学の細分化現象に対して、子どもの「人格生成」という視点を基底に、専門分化した諸科学の成果を統合し、固有な研究の対象と方法論的基礎をもった自立的な科学が強く志向された。このような学会における意識形成の中で、かなり早い時期から、教育学を「人間生成の学」として展開し、しかもそれがひとつの「統合的研究(integrated study)」であるという明確な意図に導かれながらも身をもって論究を遂行したのが森昭(1915-1979)である(『教育人間学 – 人間生成としての教育』, 1961年)。森は(1)生物学的次元における「教育以前」の人間生成、(2)歴史的に生成する人類の一員としての個人の、一方はより客観



的な、他方はより主観的な、広義の「教育的」人間生成、(3)「教育以上」の実存的次元における人間生成を考え、おのおのが「人間生成の生物・心理的基底」「人間生成の心理・人間学的考察」「歴史的・社会的における人間生成」の各章にわたって、かつてわが国の教育学の書物では見られなかった程の詳細かつ体系を持って論究している。

このように森は驚くべきエネルギーをもって「人間生成の問題」を徹底的に考えるのであるが、「教育人間学」の体系がいかなるものであるべきかについては結局「考えうるいくつかの可能性のうち、ただ一つを実現したにすぎない」と告白しているのである。そして今後すすめられるべき教育哲学的考究によって、各章の連関が、新たな全体的視野のなかで再検討され、再構成されなければならない、と述べ、この浩瀚な書物を結んでいるのである。森の『教育人間学』の論究は、わが国の教育学が戦前、戦後を通じて世界に誇りうる数少ない業績であるが、各人間生成の次元を統合する総合理論といった面からみれば未完成のまま残された、といえよう。

他方、ドイツ語文化圏を中心とする教育学界においては、1950年代後半から人間学と教育学をめぐる論議が活発になる。それは教育学を人間学的に問い直し、教育学の性格を再吟味し再構築を促す多様な試みとなり、教育学理論に大きな影響をあたえた。

一般にこの期の「人間学」は19世紀の「自然科学的人間学」、20世紀初頭の「哲学的人間学」を克服して、「全体的人間学」(M. J. ランゲフェルド)として特徴づけることができるが、60年代の教育学界にみられる論議は、「教育人間学」として多様な広がりを見せており一義的に定義することはきわめて困難である。しかし基本的には、人間にかんする経験的諸科学と教育学との交流を志向する側面と、他方で、教育を人間の全体性における意味ある必要的事象として人間学的に解

釈しようとする哲学的試み、という二面性をもっているといえる。別言すれば、教育人間学は「人間を教育から、教育を人間から理解する」ことによって、教育学研究に新たな領域を開示しようとするものである。このような教育人間学の立場は大まかに以下の三つに分類できる。(1)教育学的問題意識のもとに人間の諸科学を統合し、教育学に適用する、いわゆる経験的・統合的な教育人間学(ロート, Roth, H.,)。 (2)哲学的人間学の方法原理を継承し、人間を教育といった視点から観察、理解しようとする哲学的な教育人間学(ボルノウ, Bollnow, O. F., ランゲフェルド, M. J.,)。 (3)教育学の体系の一つの学科としての教育人間学(デルボラフ, Dervolav, J.,)である。

このような立場の中で、ロートの立場、すなわち経験的・統合的な教育人間学の立場は、先のわが国における心理学を核とする「児童学研究」と対比することによってその特徴がより鮮明になる。ロートによれば、教育人間学はその教育的な問題設定および教育的な行為に対してつねに生物学的、心理学的、社会学的側面をもっている。それゆえに、教育人間学は人間に関するその基礎科学およびその補助科学を捨てることもまたそこから逃れることもできないのである。そこからロートは自己の「教育人間学」を構想するにあたり、従来の「哲学」ないし「哲学的人間学」において作り上げられてきた「人間」の本質をめぐる理論や学説を教育学に応用する方向に反対して、まず何よりも「人間」の研究に関わる実証的な経験諸科学、具体的には例えば生物学、心理学、社会学、文化人類学等の諸科学において蓄積されてきた膨大な個別研究の諸成果を重視し、それらの豊富なデータと理論を教育学的な問題設定のもとで統合する学問的企てとして「教育人間学」を定義づけている。このようにロートの意図する教育人間学は「データ処理の統合科学」という性格を担うと同時に、人間の科学とし



での教育学を根底で支える基礎研究としての性格を有するものとなる。

それではこのような意味での統合科学としての教育人間学は隣接する人間諸科学に対して、どのような位置にあり、どのように関係するのであろうか。その際、ロートはまず統合の方法原理として教育学に固有な問題設定が必要であるとして、それを「陶冶性」と「目標設定」、及び「発達」と「教育」という相関的な二対四個の基本概念においてとらえ、その問題設定から統合の視点を次のように述べている。「生、精神、社会性が共に一緒になって」教育に課せられた人間を決定する。その場合、教育人間学は諸科学の知識に対して垂直的ではなく、水平的に位置する。この考えによれば、「生物学視点」→「心理学的視点」→「社会学的視点」そして「教育学的視点」といったように「教育人間学」は人間の存在の基底から一義的に<垂直的>に上昇した知識として位置するのではなく、教育学に固有な問題設定の視点からおのおの「生物学視点」「心理学的視点」「社会学的視点」に対して<水平的>にその知識を統合することになる。ここから先に指摘した二対四個の基本概念が論究される。

人間の「陶冶性」に関する課題研究は「教育の必要性」と「教育の可能性」といった二つの面、つまり教育という観点からの人間の存在(Sein)の側面からの究明であり、次にこの「陶冶性」概念の対概念としての「目標規定」概念からは教育の視座から人間の当為(Sollen)の問題が追求される。後者の問題についてのロートの立場を結論的に述べれば、教育の本質が人間形成という価値の問題をわれわれは回避できない、ということである。かくてロートは、現代の人格理論や行動理論の成果に依拠しつつ「一人前に成人し成熟した、責任能力のある、批判的で生産的な人間」像を現代社会における教育目標として提起し、その内容を人格=行動理論の用語によっ

て規定しているのである。

このような人間の「陶冶性」と「目標規定」という基本的な対概念に対して、もう一つの対概念である「発達」と「教育」とはどのような関係にあるのであろうか。ロート自身は、これら四つの基本的概念について「重要なのは陶冶性と目標規定の相互的な解明という認識から発達と教育の相互関係をも新たに規定することなのである」と述べている。教育人間学の対象は、人間をいかにして教育的諸作用のもとで自己実現化し一人前に成熟した人間となりうるかという人間の研究なのであるから、その課題も当然、人間の本質を「発達」の相のもとで、しかも人間の発達を「教育」との関わりにおいて、すなわち「生成」の問題としてとらえ、しかもその生成を「発達」と「教育」との相互連関的過程として究明する場合にはじめて十分に果たされるものと考えたのである(参照、平野正久訳『ロート 発達教育学』(1976年)「訳者解説」)。

以上われわれは、森 昭、H. ロートの「教育人間学」の考察を通じ、両者それぞれに総合化、統合化の立場、方法に違いはあるが(森の場合には「教育哲学」といった視点から、ロートは実証的、経験科学的「教育心理学」の立場から)、教育学の一方向としての「総合的な人間生成の学」として教育学像を見てきた。具体的には、先の「児童研究」や森、ロートに見られる学問の統合化、総合化の手法を考察してきた。ここでの基本的な、かつ難問は、諸学の「統合化」とか「総合化」というキーワードである。

1970年代末、「子ども」と「発達」をキーワードに刊行された『岩波講座 子どもの発達と教育』(全八巻、1979年)は、わが国における「子ども学」研究にとって先覚的業績として評価されよう。その第一巻、「現代における子どもの発達と教育学の課題」で堀尾輝久は「総合的な人間生成の学としての教育



学」のタイトルで学問の総合化について言及している。堀尾は「従来、学問分野の総合化が諸学の王者たる哲学の任務とされてきたが、しかし神ならぬ哲学者は、それをなすことが出来なかった」と述べ、「逆に諸科学がこの哲学的課題を引き受け、その学問と人間全体との関連を問い続けることのなかで(略)しか、総合的人間学の建設は不可能である」と断定しているのである。さらに総合化の専門家(あるいは専門学)は存在しないし、存在しえないとしたうえで、「人間の総合的把握は、関連諸科学が、その固有の方法を通じて、独自の課題を遂行することなしには、その総合化はかけ声に終わろう」と結論している。われわれはこの堀尾の結論を、かつてカール・ヤスパーズ(Jaspers, K.)がその著『大学の本質』(1954年)において、哲学と科学との関係について言及した「諸科学の内に宿る哲学。特殊な一科学全体のうちに実現される具体的な哲学」の提言を想起する。かつて諸科学を指導すべき立場にあるとされた哲学がその王座を失っているとき、ヤスパーズは科学から哲学への道として前述の提言をおこなったのである。「諸学のうちに宿る哲学」とは自律した諸科学それぞれが自己の科学の「課題」と「ミッション」を探求し、それを明示することなのである。換言すれば、ここでは「何のための科学か？」が厳しく問われなければならないことを意味する。

同時に、この期の「教育人間学」研究における最大の問題は、「子ども」があくまでも「発達」「成長」の始期として捉えられるだけの存在で、「全体としての子ども」が問題とされていないという点である。それはあくまでも研究者の目線で捉えられ、作られ、構想された「子ども」でしかない。この状況はまさに中村雄二郎が指摘するように、新たな人間の発見として「深層的人間」としての「子ども」が、60年代、フランスの日曜歴史家(大学に所属しない歴史家の意)、Ph. アリエス

(Aries, Ph. 1914-84)によって発見されるまで覆い隠されていた問題なのである。アリエスは四世紀にわたる資料を駆使して、子どもの遊戯や服装の変遷、カリキュラムの発達等、具体的な日常世界を支配している深い感情や心性(mentalité)を見事に描いているのである。世界を驚愕させたこのアリエスの書物『<子ども>の誕生-アンシャン・レジューム期の子供と家族生活』は1960年にフランスで刊行され、わが国では1980年12月に翻訳本が印象的なフランドルの画家、ブリュゲルの「子供の遊び」(1560)をカバーに、みすず書房から刊行された。

3)『新しい子ども学』の刊行 - 学際研究としての「子ども学」の出現

上記のような子どもに関する研究上の時代背景の中で、1986(昭和61)年、学際的子ども研究の集大成を企図して刊行された『新しい子ども学』全三巻(海鳴社刊)は、わが国の「子ども研究」における記念碑的作品として位置づけられよう。そこでは第一巻「育つ」の冒頭で、編者の小林/原/宮沢による座談会「子ども学のデザイン」が収録され、以下、第二巻「育てる」、第三巻「子どもとは」のテーマでまとめられている。

「児童研究」の問題関心の系譜からいえば、「文化的因子としての子ども観を(略)歴史学などの時間軸と人類学・民俗学などの空間軸の双方から追求し、(略)子ども像を意識化し、検討しなおす材料を提供しようとする」第三巻に注目したい。なかでも、広く子どもをめぐる時代状況のなかで、本田和子によって示された子ども研究の方法を含むその姿勢に注目する。本田は、「近代的科学主義によって細分化された顕微鏡的子ども像をすてて(子どもを)トータルな全体像との間に(中略)関係を結び直そうと、現象学的地平での教育研究・子ども研究が緒につき始めた」と喝破している。無論、この背景には先に示した「子ども観・子ども史」の領域からの衝



撃的な書物、アリエスの『<子供>の誕生』によって「子ども」とは「ある時代に発見された歴史的産物である」ことの自明性が広く流布されたこと、いやそれ以上に、わが国では「子ども」をめぐる多様な社会問題、具体的には、深刻な子ども虐待や家庭崩壊等が「子ども論議」として喧噪化され、焦点化され、その具体的な対応が求められたこと等が指摘されよう。これら子どもをめぐる諸学問、諸現実の動向を注意深く見据えながら、先の本田和子は「子ども論」の多層性を「象徴としての<子ども>」、「マージナルなものへの視座」、「生きられる現象>から」の三方向から論じている。本田のこの指摘は基本的に『現象学的視座』であるが、その際注目すべきは、本田がこれらの論を、「(子ども学の)分類でも整理でもなく、ましてや統合や体系化の企てとは無縁である」と実に抑制のきいた言葉で記述していることである。「子ども」を一義的に捉え、声高に論じ、語ることへの警鐘と論者は受け止めている。

以上のような道のりで「児童研究」として生起し、展開してきたわが国における学際的な学問研究としての「新しい子ども学」は、四世紀半を経ていまどのような方向性を持ち、どのように「進化(深化)」しているのだろうか。

4) 『進化する子ども学』の構想と実践

われわれは暫定的に、「子ども学(研究)は学際研究(interdisciplinary research)」と定義し、それは異なった学問領域に所属する研究者、実践家の協力により、子ども問題の境界にまたがる研究課題を解決する境界領域研究のひとつ、と考える。さらに「子ども学」は、子どもの存在(心と身体)やその成長・発達の機序(メカニズム)をよく理解すると同時にその十全な成長を支援する実践学である、と考える。結論的には、子ども学は「子ども・子育て」についての実践学なので

ある。このような観点に立って、われわれは2009年4月、広島文化学園大学に「子どもの人間学」の視座からの「子ども学」を発足させた。それは「子ども研究」の基礎的理論としての小児科学(健康・看護を含む)、幼児心理学、教育学(教科教育を含む)と「子ども・子育て支援」という実践の領域を重層的に包摂する<子ども>学なのである。換言すれば、学際研究によって獲得される理論の諸成果を「子ども・子育て」の具体的場(トポス)で保育者と研究者、つまり広い意味での教育者が共に「臨床の知」をもとめる<子ども実践学>なのである。その展開を以下、若干説明したい。

(1) 「子どもの人間学」の視座からの「子ども学」

「子どもの人間学」の創始者はオランダの教育学者 M. J. ランゲフェルド(Langeveld, M. J., 1909-89)である。そのランゲフェルドは、1950年代初頭、第二次大戦前のシュプランガー(Spranger, E.), ブーゼマン(Busemann, A.), ポルトマン(Poltmann, A.), ペーツェルト(Petzelt, A.)等を、そして戦後では H. デエップ=フォアバルト(Döpp-Vorwald, H.), ボルノウ(Bollnow, O. F.), ロッホ(Loch, W.), A. フリットナー(Flitner, A.)等のドイツ語圏教育研究者を「子どもの人間学」研究の先駆者として名をあげている。

なにゆえにこの時期、「子どもの人間学」が問題とされたのであろうか。結論的には、子どもを単なる研究の対象物、すなわち「物」としてではなく、「人間」として、それも「部分」としてではなく、「全体」として理解し、把握しなければならないとの基本的態度が社会(教育界)全体に反省的に、強く意識されたからである。具体的な事例をあげて説明してみよう。

すでに言及した「子ども学」の先進的研究と位置づけられる「児童学(Pädologie)」では、実験教育学の提唱者のモイマンに代表さ



れるように、子どもを実験分析的に把握しようとしたり、あるいは「児童学」を、子どもの身体的発達の医学的研究と健康教育への応用と考え、その立場から研究を遂行することが主流となっていたのである。これに対してランゲフェルドは、「人間の自己理解は価値判断と不可分であり、人間は子どもとして始まり、子どもは教育の助けなしにはけっして人間として自己形成できないという事実」であるとの基本的立場を主張する。その上でランゲフェルドは、「方法論的には、教育的に子どもを全体的に理解しようとする試み」として「子どもの人間学」という表現を採用している。その上で、ランゲフェルドの高弟である日本の教育学者和田修二は、「教育学は子どものために再統合されなければならない」として、その再統合の結節点が「子どもの人間学的理解」であるとしている。

①子どもの現存在の理解—生の意味の問い直し

ランゲフェルドは、子どもの人間学の問題として、「子どもであるということのうちに具体的に現れている人間の姿はいかなるものであるか」、「この世界の中に人間として生きることの意味、亦また、目下は子どもという独自の在り方で生きていくことの意味はなにか」を、子どもの現存在に即して問い直すことの必要性を訴えている。このランゲフェルドの指摘からもわかるように、子どもの人間学の特徴は、①人間存在の一形式としての子どもの現存在を理解するという方向と、②子どもの現存在を通じてこれまでの人間理解を問い直すという二つの方向をもっており、③子どもや子どもをめぐる事態を、子どもが志向し、経験している意味に即して理解しようとする点である。ここで注目すべきは、子どもの生を意味の体験と意味の実現の過程として把握するという態度・立場である。換言すれば、客観的な精確さ、数量的を求める科学の対象としての子どもの把握や理解

ではなく、「今まさに成長しつつあるこの(子どもの)人格にとって、それぞれの(個々の)客観的な知識がどのような意味をもっているか」という全体的な総合的な意味連関の中に正しく組み込まれてこそ、初めて意味ある子どもに関する知識となりうるのである」。この立場は、先の実験教育学や社会学研究に見られるデュルケム流の教育科学とはまったく異なる。それは教育学研究における「現象学的」方法である。

②子どもの時間—「発達」の意味の見直し

子どもの生きている意味の世界については、すでに精神科学的教育学や精神分析(学)において着手されてきた。しかしこれらの科学では、「過去がどのように現存在を規定しているかを回顧的にみている」か「未来も過去と現在の刻印の総決算としてながめている」場合が強かった。それに対して、子どもの人間学は、むしろ、過去ではなく「現在における未来への展望、未来への姿勢、かえって現在のあり様そのものを大きく規定している点」を重要視するのである。この視点は極めて大切で、子どもにとって、未来との関係で子ども自身がどのように自己と世界を感じているかが、最も重要な意味をもつからである。なぜならば、子どもは「未来において実現されるべき自己自身を目指して努力しつつ、未来へ自己を投げ入れることによって成長している存在」だからである。

人間の現存在にあってこの過去、現在、未来という三つの異なった時間の次元は、それぞれ個別に存在するのではなく、相互に浸透し合い、同時に関係していること、いわば「異時間重層的存在」(ヘテロクロニー)が人間存在の根本特徴である。その際とくに子どもにとっては、未来との関係で子ども自身がどのように自己と世界を感じているか、あるいは感じ取らせるかが何よりも重要な意味をもつ。なぜなら、子どもは「未来において実現させるべき自己自身を目指して努力し、未来



へ自己を投げ入れることによって成長していく存在」だからである。この子どもと時間性(過去・現在・未来)をめぐる問題は、子どもの「発達」の意味を根本から問い直しを迫るものであろう。いずれにせよ、子どもの人間学は、子どもの現存在の理解を、子どもの時間性との関係から解明するもので(現象学的手法)、従来の児童研究の根本的な再審を求める新たな子ども研究の基礎を形成するものである。「子どもに夢をもたせる」、あるいは「子どもが夢を持つ」という意味内容は、子どもの現存在と時間性の問題から生起しているものである。

(2) 子どもの人間学を基礎とする「子ども・子育て支援」の実践学

ランゲフェルドによって提示された「子どもの人間学」の観点からの「子ども存在」の在り方の理解、すなわち、全体的な意味連関に組み込まれた「子ども存在」、あるいは時間論的にいえば、「異時間重層的存在」としての「子ども存在」、とりわけ子どもの場合、「未来において実現されるべき自己自身の目指す」存在をわれわれはいかに理解し、いかに意味づけるか。この課題はなかなかの難問題である。

これらの難問題に直面して、「子ども学」は、孤立した単一科学として、あるいは単独の学問として構成されるものでないことは自明であろう。それは、子どもの生の具体的な意味連関をみさだめる「実践学」として、日常の具体的な「実践」の場面で、多くの関係者との対話や援助、さらには子ども自身の活動自体の中から把握され、理解されなければならない事柄であろう。とくに、子ども学の場合、子育てに係わる保護者や教育関係者(教育支援者)の立場に立って思考し、実践中で、いや、保護者や支援者との育児術に関する共同作業のなかから生起する、あるいは発見される学問であり、それが「子ども学」の

内容を形成することになる。換言すれば、「子ども学」は、子どもに関する研究者と保護者や支援者が互いに補足し合う対等のパートナーとして真摯に子どもに対面し、対話し、協働することによってはじめて獲得される「臨床の知」を基本とする実践学なのである。

この実践学には、かつてランゲフェルドが教育学の問題点を克服するために述べた言葉が、今、われわれの「子ども学」の指針となる。「単なる教育学の講座や教育学部以上のものが(略)、すなわち、教育と関連する諸領域でわれわれに積極的に加勢してくれる人々が存在すること」、さには、教育学者のパートナーとして「その領域が若い人々にいかなる教育的関連性と影響力をもっているかを共に考えるようになってくれること」が必要なのである。この教育学の問題の克服をわれわれは「子ども学」に置き換えるのである。

このようにして、養育、保育教育にかかわる多くの実践家との協働作業によって支えられる実践学としての「子ども学」は、同時に、「未完の子ども学」としての宿命を背負わなければならないものであろう。なによりもそれは「発見される術」なのである。子どもであるとは何を意味するのかを問い、さらには、子どもでありうるための最も基本的な人間の条件とは何かを問う学問、それは時代状況のなかでつねに変化し、「意味」も「条件」も変容する。その時々の実践の場面において「発見」される「臨床の知」、「臨床の術」として存立するものなのである。

まとめ—3.11 以後の「子ども学」の構想

わが国の「子ども」(児童)研究は、不幸なことに時代の<危機>を契機に進化(深化)、発展してきた。学問の危機、社会の危機、具体的には、科学的な「客観的な(見えない)子ども」学の危機、「虐待」「いじめ」にみら



れる社会現象等々の危機。そして今日、自然大災害と人為的災害という「リスク時代」「リスク社会」に生きる「子ども」の生存の危機。この現代的危機を体感し、それに立ち向かう「子ども学」は一体どのように構想されたらよいのであろうか。ここでは「構想」の基本的姿勢、態度のみを提示したい。

スローガンのようにいえば「子どもの＜命＞を守り、育む」実践学としての子ども学である。このスローガンを誘導する視点として、われわれはすでに「子どもの人間学」(M. J. ランゲフェルド)を中心にその特徴を述べた。

そこでのキーワードは「共感」、「共働」、「共通知(臨床の知)」の「共(ともに)」である。さらにそれを教育的に表現すれば、「つながる」、「動く」、「知る」ということになる。これらのキーワードを『大教授学』としてその内容をどのようにカリキュラム化し、伝えるかを、方法＜術＞(メトード)として提示することがわれわれの課題である。

すでに宗教的指導者、コメニウスは1639年刊行の『大教授学』で「あらゆるひとに、あらゆる事柄を教授する普遍的な技法を提示する＜教授学＞」としてその内容を33章にわたり詳細に提示している。それをいま、「子ども学」に応用すれば「あらゆる人に、＜子どもの命を守り、育む＞事柄を教授する＜臨床的な＞技法を提示する＜教授学＞」となる。

また、ペスタロッチーもそのアンビヴァレントな立場を保持しながらも困難な教育活動の中から実践的な「メトード」(方法術)を示している。ただわれわれは、今回の『実践学としての子ども学』を構想する際、これら宗教的指導者とか教育的天才というレッテルに惑わされてはならない。それは、今回の大災害での東京電力福島第一原発事故で露呈された「専門家集団としての原子力村」の存在、「専門家としての大学教授」の「原子炉は安全である」との発言の信憑性

等々。あげくのはてには、権威をもった某「福島原発事故検証委員会」の『調査・検証報告書』にいたっては、「わが国における＜安全文化＞の欠如」を主要な事故原因としているのである。驚くべき権威主義と形式主義ではないか！われわれの「実践学としての子ども学」はそれとはまったく無縁である。ごくごく普通の「保護(育)者」「教育者」が具体的な「保育・教育」の場で「生きている、活動している子ども」とじかにふれあいながら、「共感し、共働しながら、共通の知(術)」を身につけるということなのである。

なぜいま論者はこのように「ことば」にこだわるか。3.11以降の「子ども学」を構想するにあたって、その前提条件として「言葉」、教育を語ることばをあげたい。いつの頃からか、わが国では教育への絶望からか、教育を語ることばが、貧しくなったのではない。短絡的な、絶叫型のことば、相手を打ち負かすような激しいことば。それは教育を語る作法としては対極にあるまったくの無作法である。それがいかに子どもたちの心を傷つけていることか！

最近論者は3.11の大災害に係わる二書を手にした。一冊はNHKスペシャル取材班『巨大津波—その時ひとはどう動いたか』(岩波書店)であり、もう一冊は福島大学放射線副読本研究会監修、後藤忍編『みんなで学ぶ放射線副読本』(合同出版)である。前者は、宮城県名取市の一地区における「被災時の人間の行動と心理を分析」することを目的にした取材記録である。災害時の人間の行動心理のデータとして実に貴重である。なかでも「津波直前 逃げまどう人びと」にみられる「子ども」のおかれた状況である。(母親「そのおじさんに「子供は?」と聞かれたんですよ。「子供は、公民館のグラウンドの車の中」って言ったら、「子供と離れちゃダメだよ」って(いわれた)。この会話からは災害時における



親と子の「関係」の在り方(知恵)が伝承されていないし、その後の母親の行動からは、災害時における避難行動の在り方(訓練も含めて)がまったく生かされていないのである。したがって、保育所、幼稚園における避難訓練等、たとえマニュアルはあっても実施されたことはなかったのではないかとおもわれる。9月1日の「防災の日」におこなわれるマニュアルに添った緊張感のない「訓練」ではまったく人の命を守れないのである。実践的で徹底した「訓練」(Uebung)を保護者共々『子ども・子育て支援研究センター』の場で各学期に実施すべきだ。これらを軸とする被難に関するカリキュラムの作成は急務である。

後者の『放射線副読本-科学的・倫理的態度と論理を理解する』は、原発事故の教訓から、偏重した教育や広報によって国民の公正な判断力を低下させるような、いわば“減思力(げんしりよく)“を防ぐこと、「答えの出していない問題」について考える、という実に瞠目すべき副読本である。ただ「子ども学」の立場でいえば本著は、小・中・高校での副読本で「保育所や幼稚園の子ども」やその「保護者」を対象としたものではない。われわれとしては本著を参照して、保護者と共に保育所・幼稚園用『放射線副読本』を早急に作成することが必要である。だがこの良書でさえも「子ども」が見えないのである。

今われわれは、「原子力時代」「リスク時代・社会」に対峙して、若い世代、とりわけ「子ども」に対して大人がかかってないほどの重い『責任』を担っていることに気づく。それは放射線災害から子どもを守ることから、核エネルギー問題に見られる核廃棄物処理の問題等々、まさに世代をかけた実に重い責任を次世代に委ねなければならないこと、同時に自然の大災害に対処する知恵をどのように**伝え**＜命を守る＞かという**教育的責任**

を担っているからである。そのためにも戦後わが国の教育を強力に支配してきた＜権威主義＞と＜形式主義＞を克服して、「保育」「教育」を語る「ことば」の作法を身につけ、ひたすら「子どもの命を守り、育む」「活動」を「子ども学」から実践したい。

参考(引用)文献(事典、和書(翻訳書、論文を含む)を中心に列記)

- 松村康平・浅見千鶴子編『児童学事典』, 光生館, 1972, 1980 3版(改訂)。
 依田 新監修『新・教育心理学事典』, 金子書房, 1977。
 森 昭著『教育人間学』, 黎明書房, 1961。
 岩波講座『子どもの発達と教育』, 1. 2., 岩波書店, 1979。
 小林/小嶋/原/宮沢編『新しい子ども学』, 第1巻, 第2巻, 第3巻, 海鳴社, 1986。
 教育思想史学会編『教育思想事典』, 勁草書房, 2000。
 和田修二著『子どもの人間学』, 第一法規, 1982。
 新堀/小笠原編著『教育学』, 福村出版, 1980。
 村田昇編『教育哲学』, 有信堂, 1983。
 中村雄二郎著『熟語集-気になることば』, 岩波新書, 1984。
 小笠原道雄編『進化する子ども学』, 福村出版, 2009。
 小笠原道雄編『Th. リット, 原子力と倫理』, 東信堂, 2012。
 福島原発事故独立検証委員会『調査・検証報告書』, デイスカヴァ, 2011。
 NHK スペシャル取材班『巨大津波-その時ひとはどう動いたか』, 岩波書店, 2013。
 福島大学放射線副読本研究會編『みんなで学ぶ放射線副読本』, 合同出版, 2013。
 K. ヤスパース著, 森 昭訳『大学の理念』, 理想社, 1955。
 M. J. ランゲフェルド著, 和田修二訳『理論的教育学』(上), 未来社, 1971。
 M. J. ランゲフェルド著, 和田修二監訳『教育の理論と現実』, 未来社, 1972。
 M. J. ランゲフェルド著, 和田修二訳『教育の人間学的考察』-未来社, 1979。
 M. J. ランゲフェルド著, 岡田・和田(監)『続・教育と人間の省察』玉川大学出版部, 1976。
 B. ゲルナー著, 岡本英明訳『教育人間学入門』, 理



想社, 1973。
 H. ロート著, 平野正久訳『発達教育学』, 明治図書, 1976。
 O. F. ボルノウ著, 小笠原/田代訳『理解すること』, 以文社, 1978。
 フリップ・アリエス著, 杉山光信/杉山恵美子訳『<子供>の誕生-アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』, みすず書房, 1980。
 J. デルボラフ著, 小笠原・今井共訳『教育学思考

のパラダイム転換』, 玉川大学出版部, 1987。
 小笠原道雄論「教育学的人間学の問題点」, 教育哲学会編『教育哲学研究』第19号, 1969年。
 木内陽一論「近代日本における「児童研究」の発展(1890-1920)」, 日本ペスタロッチー・フレーベル学会『人間教育の探求』第9号, 1996年。

Resümee in deutscher Sprache

Thema: Eine Konzeption der Kinderforschung nach dem Freitag, 11. März 2011 - Praxeologie zum Schütze und Aufzuehung von Kinders<leben>

Prof. Dr. Dr. h.c. Michio OGASAWARA

Das Grosse Erdbeben in Ost-Japan(HIGASHINI HON DAI SHINSAI) vom 11. März 2011 erinnerte die japanische Nation daran, daß ein Mensch vor der Gewalt der Natur nur als ein schwaches 'Schilfror'(Blaise Pascal) existiert. Zugleich wurde nach dem Erdbeben gezeigt, wie die Betroffenen diese Misere am Unglücksort durch die Verstärkung der Beziehung der Menschen untereinander (KIZUNA) bewältigen wollen und werden sowie die schwierigsten Situationen mit grosser Geduld und ihrer geistigen Energie ertragen. Was die Unfallserien im TOKYO-Atomkraftwerk 1 in Fukushima betrifft, wurde und werden diese Ereignisse jedoch von vielen Japanern –nachvollziehbar – als menschliche Katastrophe verstanden.

Es muss gefragt werden, ob und wie die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen die Kinderforschung bislang verstanden haben und ob und wie ihre Vorstellungen mit "sozialen Verantwortung" in einer Beziehung stehen. Hier ist besonders die Kinderforschung gefördert, welche für die Bildung von Kindern eine wesentliche Verantwortung trägt.

Der Beitrag diskutiert die Voraussetzungen und Bedingungen über diesen Konzeption.