



Title	教育理念としての 子どもと発達 理解：「子ども期と子ども観」研究の序論的考察
Author(s)	宮盛, 邦友
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 119, 177-195
Issue Date	2013-12-25
DOI	10.14943/b.edu.119.177
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/53829">http://hdl.handle.net/2115/53829</a>
Type	bulletin (article)
File Information	AA12219452_119_09.pdf



[Instructions for use](#)

# 教育理念としての〈子どもと発達〉理解

## ——「子ども期と子ども観」研究の序論的考察——

宮 盛 邦 友\*

### 【目次】

0. はじめに
1. 勝田守一における発達論の射程
2. ジャン＝ジャック・ルソーにおける子ども論の視野
3. フィリップ・アリエスにおける子ども史研究とその反証
4. 現代における子どもと発達研究とその展望
5. おわりに

【キーワード】 子どもの権利, 教育の公共性, 臨床教育学, 子ども期と子ども観

## 0. はじめに

本論文は、「子ども期と子ども観」に関して、その重要な古典の位置を占めている研究の検討を通して、課題を明確にすることを目的としている。

「子ども期と子ども観」という研究課題に、いま、なぜ、取り組まなければならないのか。その契機となる問題は、以下の二点に集約される。

第一は、「子ども条例問題」である。日本の各地域・各自治体において、「子どもにやさしいまちづくり」をスローガンとして、子ども条例づくりがさかんに取り組まれている。子ども条例とは、「①1994年に日本も批准した国連『児童(子ども)の権利に関する条約』を子ども支援やまちづくりに活かすことを主要目的の一つとし、②従来進められてきた子育て支援や青少年育成の子ども施策のなかに子どもの権利の視点を盛り込むとともに、子どもの権利を尊重する子ども施策を展開するものであり、③子ども施策やまちづくりを総合的かつ継続的に推進していくための法的根拠となる条例<sup>1)</sup>」のことである。子ども条例問題については、擁護する研究者が、現実の子どもの権利保障・救済の観点を強調しすぎるあまり、それに対して批判する研究者が、子ども条例の理念となっている子どもの権利条約の解釈に関わる教育学的な批判をおこなってきた。この論争を解きほぐすためには、規範レベルであれ事実レベルであれ、「子どもとは何か」という子ども研究に関する根本的な問いについての教育学的吟味をおこなわなければならない。

第二は、「教育における発達論批判」である。西田哲学とボルノー、ランゲフェルドをつなげた教育人間学を展開する研究者を中心として、教育学において発達論を批判する生成論が積極的に議論されている。それをリードする一人である矢野智司は、近代教育批判という観点から、「教育学を支えてきた発達観の、生成の理論からの捉え直し<sup>2)</sup>を試みる「意味生成の教育人間学」を提示し、さらに、「贈与と交換の観点から教育を問うことで、これまでの教育学の地平

\*北海道大学大学院教育学研究院教育社会発展論分野 助教

は、教育の諸問題を解決しようとする問題解決の地平ではなく、問題の語り方を問い直す地平へと転回する<sup>3</sup>という「贈与と交換の教育学」、すなわち、「生成と発達の教育学」を提起している。教育における発達論批判をめぐることは、擁護・批判それぞれの研究者が、お互いに、発達と生成を対立させながら論争する傾向にあった。この論争を解きほぐすためには、発達と生成の関連を問いながら、「発達とは何か」という発達研究に関する根本的な問いについての教育人間学的・臨床教育学的吟味をおこなわなければならない。

この二つの問題は、別個の問題であり、安易に結びつけて議論することは避けなければならない。その上で、あえて二つの問題提起を重ねてみると、教育学理論に関する重要な課題がその内にあることに気がつく。すなわち、それは、「子どもと発達」という仕方で議論してきた問題は、教育学にとって基本問題であるが、あるべき教育理念としてそれを論じてしまうと、その概念の歴史的登場に関わる社会的文脈を忘れてしまい、イデオロギーの対立、あるいは、研究方法論の違い、という不毛な結果におさまってしまう、ということである。そして、これら二つの問題においてふまえられなければならないのは、「教育における国家理解」であり、問題の核心は、子どもと発達において国家をどう位置づけるのか、に関わっている。

このように考えると、「子ども期と子ども観」という研究課題は、これまでの教育学説を前提とせず、再度、検討しなおさなければならない主題ということになるわけである<sup>4</sup>。

なお、「国家」概念については、英語で言えば、state, nation, governmentなどの類似概念があるが、ここではひとまずそれぞれの概念の位置関係を問わないでおくことにしたい。

## 1. 勝田守一における発達論の射程

「子どもの発達と教育」研究は、教育学理論のパラダイムを、「『政治』から『子ども』へ」と転回させた、教育学の中核ともいえるべき研究領域である。その方向づけの萌芽の研究であり、現在においても大きな影響を与えている著作の一つに、勝田守一『能力と発達と学習』(1964年)<sup>5</sup>がある。

「教育学入門」というサブ・タイトルが付されている『能力と発達と学習』は、未完の続編である「政治と文化と教育」(1968年)<sup>6</sup>と併せて、「批判的教育学」・「人間学(ないしは人間の科学)としての教育学」<sup>7</sup>の樹立をめざす教育学構想としての位置を占めている<sup>8</sup>。

その問題領域の設定は、以下の通りである。

- 第一章 人間の能力をどうとらえるか
- 第二章 人間が成長するとはどういうことか
- 第三章 人間の学習を指導する条件はなにか
- 第四章 能力の発達と人間的価値の実現
- 第五章 教育における諸権利はなにを意味するか
- 第六章 教育は社会の歩みとどうかかわるのか<sup>9</sup>

第一章から第四章までは『能力と発達と学習』において、第五章と第六章の一部は「政治と文化と教育」において、それぞれ検討がなされている。教育を説明する論理は、次の五点になる。第一は、「能力から学力へ」である。両者の関係は、「『学力』〔中略〕は、一つには人間が科学(自

然科学・社会科学)として組織して所有している文化に参加しながら、事物・世界を認識する能力を自己のうちに育てることによって、自己を解放していく面と、現代の発達しつつある生産方法に組織されている技術を、技術学として学びとる能力を育てることによって、現代の職業の中に参加しながら、自己を確立していき、自己確立のために環境を変革していくという面を含んでいる」、ということである。第二は、「発達から成長へ」である。両者の関係は、「社会的に形成され、歴史的に蓄積された知識の本質的なものを、自己の所有とすることによって、主体が成長するという意味を含んでいることをとらえることである」、ということである。第三は、「学習から教養へ」である。両者の関係は、「子どもたちの祖先がつくり出した文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力〔中略〕を私たちは真の意味において『教養』と名づけてよいと考える」、ということである。第四は、「教養から教育へ」である。両者の関係は、「教育には可能性がある。そこには子どもの成長を社会の進歩とともに考えようとする思想がある。その思想は、教育を真に子どもたちの成長のためのものにしよと努力と、子どもたちの成長によってこの社会の進歩をねがう希望とを統一しはじめている」、ということである。第五は、「政治と文化と教育」である。これらの関係は、「政治、文化、教育は、それぞれが単なる人間活動の組織として、区別されているという単純な仕方ではとらえられるものではない」、ということである。これら全体を通して、勝田は、「教育研究の成立する前提とその本来の領域」・「教育研究が、教育研究として成立するための場所」・「教育学を構築する前提」<sup>10</sup>を明らかにしようとしている。

このような『能力と発達と学習』の解釈については、研究課題に着目をした「〈最近接領域〉論／科学の〈相対的独立性〉／〈教養〉の本質」<sup>11</sup>、研究方法に着目をした「教育学という歴史人間学」<sup>12</sup>、中核的課題に着目をした「閑暇としての学校の全体性の回復」<sup>13</sup>、などの指摘がなされてきた。

それらの解釈に加えて、『能力と発達と学習』の前提たる課題意識、すなわち、国家による発達を基礎とした教育に抗った、人間による発達を基礎とした教育をいかに構想できるのか、という点を見逃してはならない。勝田は、1950年代後半からの福祉国家論が台頭してくる中で、「本質的に労働と人間の能力の自己回復とその解放と社会的奉仕との関係の新しい確立をふくむヴィジョンが『福祉国家』批判の根底になければならないだろう」というところに初発の問題意識をもつ。問題は、人間と社会・国家の関係づけにあるが、これらを対立的に把握することでは問題解決にはならず、「政治や経済から影響を受けている必然性の中で、教育という事実が成り立ち、そしてこの事実が人間の意図的な努力を含んでいるとすれば、この意図的な努力が幻想や虚妄でなく、それが逆に政治や経済にはたらきかえすことができるためには、またはたらきかえすとはどういうことをいうのかを明らかにするためには、人間の成長するという過程、人間の能力が発達するという事実の意味をとらえることからはじめなくてはならない」という仕方では教育と教育学を具体化しようとする。そのことを通して、「教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に教育政策に対して根底的な批判を遂行しなくてはならない」<sup>14</sup>、と人間と社会・国家を関係づけようとしたのである。すなわち、勝田の『能力と発達と学習』は、人間発達の普遍的法則を理論として説明しようとしたのではなく、教育政策に対抗する限りにおいての人間発達の原理を実践として説明しようとした、ということ射程に入れていたのである。

例えば、能力の把握の仕方について、勝田は、「人間がその心と身体で、特定のなにごとかを

自分で思うようになしとげることのできる力、そしてそのことで社会がそのねうちを認める結果が生み出される身に具っている力」と能力を定義しているが、これは能力の目的的规定・社会的規定からの定義である。このことをもって能力の発達を理解してしまうと、問題の本質を見失うことになってしまう。勝田は、「私たちが、ここで考えなければならないのは、能力といわれているものの本質的な規定なのだ。能力を所有するのは個人だが、それが能力として認められるのは、社会的需要との関係においてなのだ」<sup>15</sup>とも述べているが、これは、国家による教育政策によって必要とする能力が決定されており、人間はそのことを無自覚的に受容しながら、あたかも普遍的な能力が存在するような錯覚をもっている、ということの意味しているのである。つまり、能力の国家的規定がふまえられなければならないということになるのである<sup>16</sup>。

勝田が発達の国家的規定を問題意識としてもっていた観点からすると、直接的には、天野貞祐の「国民実践要領」(1953年)との対決、間接的には、京都学派の人間学との対決だったのではないか、という予想が立つ。つまり、規範的人間学に対する事実的人間学、あるいは、実体的発達論に対する関係的発達論、として、勝田は、「人間学としての教育学」を論じたのではないか、ということである。

このような文脈の中で、子どもがおとなへとになっていく際の中核となる概念が、「教養と文化」なのである。勝田は、「現代の社会、つまり子どもたちがそこで生活する社会は、知識と技術とによって機械や器具や施設やそしてもっとだじな社会的諸関係や世界への感応の仕方を、一般に『文化』とよばれているものとして所有する社会である。この社会は子どもたちにとって、その生活の母胎である。父母たちが、そして民族が、そこで生まれ、『文化』を創り出し、維持してきた社会的生命の土壌である。しかし、そこではすべてが子どもたちを快く迎えるのではない。子どもたちはそこで、この社会の諸面とたたかわなければならない。たたかいは、社会と自分と民族の生活の真の母胎とするためである。このたたかいは、子どもたちの祖先がつくり出した文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力を必要とする。その能力を私たちは真の意味において『教養』と名づけてよいと考える」<sup>17</sup>、という。ここに、『能力と発達と学習』と「政治と文化と教育」をつなぐ、〈発達・文化・教育〉という相を見出すことができるのである。例えば、ある社会集団に存在する伝統文化を、その集団の一員が、強制的ではなく、主体的に自分のものとしていかにして取り入れていくのか、あるいは、教育内容という文化を、児童・生徒たちが、受動的ではなく、積極的に自分からどのようにして学ぶのか、ここに教育学的人間学の思考方法がある。

勝田は、人間を説明する原理としての発達の構造を展開しているが、子ども観については、十分ではない。しかし、それを読み解くカギを見つけることはできる。ジャン＝ジャック・ルソーの『エミール』である。勝田は、『能力と発達と学習』においても、くりかえし、『エミール』第一篇についての言及をしている<sup>18</sup>。すなわち、勝田の抱える問題は、ルソーにまでさかのぼらなければならないことになるのである。

## 2. ジャン=ジャック・ルソーにおける子ども論の視野

「子どもの発見」と「子どもの権利の宣言の書」<sup>19</sup>と言われ子ども研究の古典の位置にあるのが、ジャン=ジャック・ルソーJean-Jacques Rousseauの『エミール、あるいは教育について *Emile ou de l'éducation*』(1762年)<sup>20</sup>である。

『エミール』は、「人は子どもというものを知らない。子どもについて間違った観念をもっているので、〔中略〕この上なく賢明な人々でさえ、おとなが知らなければならないことに熱中して、子どもには何が学べるかを考えない」ので、「私たちが本当に研究しなければならないのは人間の条件の研究である」ということを目的として、「私たちは生きはじめると同時に学びはじめ。私たちの教育は私たちとともににはじまる」<sup>21</sup>という子ども観をもっている。それに基づいて、子ども期を児童期と青年期に分けて、児童期においては消極教育に関して、青年期においては宗教教育・女子教育・市民教育に関して、様々な側面から展開されている。原典に目次はないが、その内容から目次を付けてみると、以下ようになる。

序文

第一篇

序論／乳幼児の教育／特に言語指導について——第一期より第二期へ

第二篇

序章／幸福論／徳育／知育／体育／感官の訓練／終章

第三篇

序章／自然関係の学習／社会関係の学習／判断力／終章

第四篇

序章——情念の指導について／人間関係(道徳)の学習——人間の研究／宗教教育／サヴォア人助任司祭の信仰告白／性教育／趣味の育成について——規制された情念

第五篇

はじめに——結婚への教育／女性について——女子教育の原理／結婚について／旅行について——市民教育論／終章<sup>22</sup>

このような内容で構成されている『エミール』については、「ルソーが〔中略〕子ども時代の各々の時期の特性を考え、各々の時期をそれとして充実させながら、子どもの人間としての成長を実現する教育のありかたを全力であげてさぐったものである」<sup>23</sup>、「ルソーにおいては、真の人間(おとな=成人)を形成するためにこそ、まずは、それとは違った存在である真の子ども(成童)を完全に育てなければならないのである。〔中略〕彼の主眼はあくまでも、現実の社会と文明の矛盾に対するきびしい批判であり、その克服方法にあった」<sup>24</sup>、という指摘がなされてきた。「子どもの発見」の意義は評価するが、その観点を「個人」に求めるのか、それとも、「社会」に求めるのか、によって意味合いが変わってくることになる。

その評価は、個人と社会のどちらか、と二者択一におちいるのではなく、その基盤となっている「国家pays / état / patrie」に求める、というのが妥当であるように思われる。なぜならば、国家と教会による専制政治の打破をめざすフランス革命期において『エミール』が執筆されたことを想起すれば分かる通り、新しい国家を担う市民をどのようにして育成するか、そのための子どもの教育の筋道をいかに見通すのか、という国家構想の基礎としての教育をルソーは多くのフランス市民に訴えたかったからである。そのことは、ルソーが『エミール』と同年

に、『社会契約論*Le contrat social*』<sup>25</sup>を出版していることからしても理解は可能であろう。『エミール』の中には、このことを意識した記述として、「あなたたちは社会の現在の秩序に信頼して、それが避けがたい革命に脅かされていることを考えない。〔中略〕私たちは危機の状態と革命の時代に近づきつつある。その時あなたたちはどうなるか、だれがあなたたちに責任をもつことができよう。人間がつくったものはすべて人間がぶち壊すことができる。自然が押し出したしほのほかに消すことのできないしほはない。そして自然は王侯も金持ちも貴族もつくりださないのだ』<sup>26</sup>を見ることができると述べている。

その国家に対するルソーの現状認識は、「公教育はもう存在しないし、存在することもできない。祖国のないところには、市民はありえないからだ』<sup>27</sup>というように、国家を祖国として、祖国における市民は存在しない、として理解している。同様の理解は、『学問芸術論*Discours sur les sciences et les arts*』(1750年)においても、「幼年時代以来、無分別な教育が、私たちの精神をかざり、私たちの判断力を腐敗させました。〔中略〕祖国というあのやさしい名を決して耳にすることはないでしょう。また、神について語られるのを聴くとしても、それによって神を畏敬するよりは、むしろ神をこわがることになるでしょう』<sup>28</sup>として見られる。このような国家に対する現状認識が、新しい教育論へと向かわせたのである。

しかし、新しい国家を担う市民の育成が重要な課題であったとするならば、『社会契約論』だけで十分であり、『エミール』は必要なかったはずである。それでもなお、ルソーが『エミール』と『社会契約論』を同年に出版したことを考えれば、問題の所在が、人間*homme*と市民*citoyen*の関係にあることは明確である<sup>29</sup>。ルソーは、人間と市民の関係を、「人間をつくるか、市民をつくるか、どちらかに決めなければならない。同時にこの両者をつくることはできないからだ』と対立的に把握している。その一方で、「その人は人間か、市民か、あるいは、人間であるとともに市民であろうとしてどんなふうに行動するのか』<sup>30</sup>と統一的にも把握している。

人間の教育と市民の教育の関係を見てみると、そこでの人間の教育の筋道は、「能力と器官の内部的発展」である自然の教育、「この発展をいかに利用すべきかを教える」人間の教育、「私たちが刺激する事物について私たち自身の経験が獲得する」事物の教育があるが、「それらの教えが一致して同じ目的に向かっていている場合にだけ、弟子はその目標通りに教育され、一貫した人生を送ることができる」ようになるのである。これは、児童期における市民に対する人間の教育のことである。そうすると、市民の教育は青年期ということになる。このように、人間と市民の関係を、ひとまずは二元論として把握しているのである。その上で、ルソーは、「子どもを生まれ養っている父親は、それだけでは自分のつとめの三分の一をはたしているにすぎない。かれは人類には人間をあたえなければならない。社会には社会的人間をあたえなければならない。国家には市民をあたえなければならない』<sup>31</sup>と述べているように、個としての人間と人類としての人間、自然としての人間と社会としての人間、人間と市民、に分節化しながら、人間と市民の関係を重層的に理解している。このような関係の中で、ルソーの論理では、国家は、人間を論じる時には登場せず、あくまで市民について論じる時となる。ここで重要なことは、人間である子どもを論じる時に、市民であるおとなを視野に入れていたことであり、その意味でいえば、国家を問題としていたことである。つまり、ルソーは、『エミール』の中で、当時の国家を批判しつつも新しい国家を創造するために、市民の基礎となる人間である子どもの教育を論じていたということになる。その子どもの教育が、「子どもの発見」と呼ばれるようになったのである。

このように、ルソーの子ども論は、「子どもと国家」という枠組みによって成立していた。「子どもと国家」という枠組みは、例えば、国際新教育運動の中で、ジャン・ピアジェが展開した発達研究が、生物学を基盤とする科学を強調すればするほど、国家がイデオロギーとして主張した非科学に対抗する原理であった、ということの結果として証明していたのを考えれば、その延長線上にある現在においても、その有効性はあると思われる。そこで、「子どもと国家」という枠組みを深めてみる必要がでてくる。その手がかりを、フィリップ・アリエスの『〈子供〉の誕生』に求めてみることにする。

### 3. フィリップ・アリエスにおける子ども史研究とその反証

フィリップ・アリエス Philippe Ariès の『〈子供〉の誕生 *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*』（正式なタイトルは、『アンシャン・レジム期の子供と家族生活』）（1960年）<sup>32</sup>は、「子どもの発見」が子どもの囲い込みであったという近代像を描くために、「子供期へのまなざし」・「学校での生活」・「家族」にわたって、中世には「子ども」の観念がなかったことにまでさかのぼって、民衆の生活が変化したことを解明している。「『エミール』をアリエスのとらえた子ども史のなかにおけば、〔中略〕現実の歴史のなかで子どもが発見されてくる流れがわかります」<sup>33</sup>という指摘から考えれば、ルソーが国家との対決の中で「子どもの発見」をしたことを、アリエスによって後づけることはできると思われる。

アリエスの『〈子供〉の誕生』については、西洋教育史においては宮澤康人<sup>34</sup>が、日本教育史においては中内敏夫<sup>35</sup>が、それぞれ独自の視点から、掘り下げをおこなっている。

アリエスによると、「中世の社会では、子ども期という観念は存在していなかった」、という。ここでいう子ども期という観念とは、「子どもに固有な性格、すなわち本質的に子どもをおとなばかりか若者からも区別するあの特殊性が意識されてきたこと」のことである。すなわち、これが、「子どもの発見」といわれる所以である。このような可愛がりという子ども期に関する意識は、「家庭環境の中や、幼児たちを相手に出現した」・「家庭の外部、すなわち十六世紀まではその数もわずかな教会ないしは法服貴族たち、また十七世紀にははるかに数を増した文明的で理性的な習俗を待ち望むモラリストたちに、源を発していた」ということ、すなわち、家族や学校によってつくられていったのである。この二つの要素は、「十八世紀になると、〔中略〕衛生と身体的健康への配慮という新たな要素に結びつけられて、家庭の中に認められる」<sup>36</sup>ようになる。このように、アリエスは、近代社会においておとなの子どもに対する新しい感情が発達したことと特別な配慮が必要になったこと、近代学校・家族において子どもの隔離と囲い込みが開始されるようになったこと、を指摘している。

ここで重要なのは、「子ども期」という観念が、「国家」によって枠づけられている点である。アリエスは、「勝利を収めたのは個人主義なのではなく、家族なのである」<sup>37</sup>と述べているが、家族もまた社会関係の中で国家によって特権的地位を与えられることによって枠づけられたのである。そのような中で、子どもは、国家によって枠づけられた家族・学校の中で生かされていたことになる。つまり、近代社会において、公的領域にあたる家族・学校の中で、私的領域だと思われる子どもを問うということは、国家を含む社会関係 *sociabilité* それ自体を問い



なおす契機となるのである<sup>38</sup>。

このようなアリエスの子ども期と子ども観に対して、いつの時代にもどこの場所でも、普遍的に子どもが愛され大切にされてきたことを実証的に解明したのが、リンダ・A・ポロク Linda A. Pollockの『忘れられた子どもたち*Forgotten Children*』(1983年)<sup>39</sup>である。

ポロクは、「既存の子どもの歴史観は、過去の子どもの生活をあらゆる面から考察することを怠っている」<sup>40</sup>という問題意識に基づいて、日記や自伝などを用いて、子どもが生きた歴史を詳細に事実として描き出している。

その前提には、ポロクのアリエスに対する批判意識があった。「アリエスは、主にフランスの文化・社会をよりどころとして語っているにも関わらず、その研究成果を西洋社会全般に共通な真理であるかのように論じた」<sup>41</sup>ことをポロクは批判して、特に、中世には子ども期という観念はなかったという「子ども期という概念」に関する問題と、子どもの本質の認識される事実と児童虐待や子どもに対する養育・懲罰の関連という「子どもの扱い方」に関する問題を集中的に検討している。

しかし、ポロクのアリエスに対する批判は、次の二点において、正確さを欠いている。第一は、アリエスの子どもの理解の仕方がおとなとの「関係」においてなされているのに対して、ポロクのそれが子どもそのものの「個体」においてなされていることである。第二は、アリエスのそれが「国家」によって枠づけられている学校・家族との社会関係の中でなされているのに対して、ポロクのそれが「子ども」のみでなされていることである。ポロクは、中世においてはおとなの子どもに対する特別な感情や配慮がなされていなかったとするアリエスの議論を批判して、おとなの子どもに対する可愛いがりの感情や配慮があったことを実証的に主張している。ポロクの膨大な史料に基づく子ども期と子ども観からは、子どもを可愛いがる意識を描くことが可能である。しかし、ポロクが、アリエスの子どもの理解の仕方を十分に理解していなかったために、子ども期と子ども観の本質へと迫るような論争には至らなかったのであった。

アリエスの「子どもと国家」をさらに深める意味で、「心理学の分野におけるソヴィエトのヴィゴツキー学派、フランスのメイエルソン、ワロン学派などのさぐってきた歴史心理学、アメリカのドモースらの心理歴史学の試みなどが、これ(心性史——引用者注)と重なる部分をもっている」<sup>42</sup>という興味深い指摘に従って、アリエスに対して応答をしている、ワロン学派のジョルジュ・スニーデルスの歴史心理学とドモースの心理歴史学を検討してみたいと思う<sup>43</sup>。

歴史心理学に属するジョルジュ・スニーデルス George Snydersは、『わが子を愛するのはたやすいことではない』*Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*』(1980年)<sup>44</sup>において、「わが子を愛し、その愛の真実を明らかにする〔中略〕と同時に、わが子への当然の愛に疑問を抱くという両義性」<sup>45</sup>に関して、マルクス主義の立場からの解明を試みている。その際の主要な批判相手となっているのは、シグムント・フロイト、モード・マノーニなどの精神分析学とアリエス、エドワード・ショーター、ジャック・ドンズロなどの歴史学である。

「子どもと国家」との関係で言えば、スニーデルスは、アリエスが、家族という小さな社会と階級という大きな集団を対立させる、家族的な感情と階級的な感情と血統的な感情を一緒にするという一方で、マルクス主義歴史学を批判する文脈で心性史を用いていたのに対して、「私たちは、アリエスが歴史上の一時期において出現した近代家族を正確かつ子細に研究して、子どもを中心とした家族に対する権利とそれより広い社交性に対する権利とが両立しないこと

をいかにして一般法則として確証するに至ったかを問題にしなければならない。[中略]このような根本命題から発するのであるから、近代家族は社会から容赦なく切り離され、社会に対するものと見なされることになる。それとともに、このような家族での愛は人間全体に向かう愛から切り離されているのであるから、子どもに対する愛は何かしら卑俗なものとなるのであろう<sup>46</sup>という疑問を提出している点、すなわち、子どもと国家の関連づけの仕方については、注目する必要がある。スニーデルスのその論理は、子どもと国家を切り離さないようにしているように見えるが、最終的には二元論でもって説明しているのに対して、アリエスのその論理は、子どもと国家を切り離しているように見えるが、最終的には子どもから国家をとらえなおそうとして説明しているのである。この点については、教育学理論にひきつけて言えば、心理学を基盤としたマイクロ・レベルの教育と社会学を基盤としたマクロ・レベルの教育をどのような論理でもってつなげるのか、という課題として引き取ることができるだろう。

心理歴史学に属するロイド・ドゥモースLloyd de Mauseは、『親子関係の進化The Evolution of Childhood』(正式なタイトルは、『子ども期の進化』)(1982年)<sup>47</sup>において、「歴史の変化を引き起こす中心的な力は、[中略]パーソナリティの『心理発生的』変化である。そしてその変化は、親と子の相互作用の世代間継承から生ずる<sup>48</sup>という子ども期が進化するということの検討を試みている。その際の主要な批判相手となっているのは、フロイトなどの精神分析学とアリエスなどの歴史学である。

「子どもと国家」との関係で言えば、ドゥモースは、アリエスのもつ、中世における子ども期という観念の不在、近代家族による子どもの自由の制限・処罰、という問題点を指摘はするものの、「子ども期を比較史的に研究するための中心の問題はまだ提起されていない<sup>49</sup>」という地点にとどまっている点、すなわち、子どもの内面理解の仕方については、注目する必要がある。ドゥモースのその論理は、精神分析学のもつ国家的規定に対抗するために、子どもと国家を関係づけることなく、最終的には子どもの内面のみで説明しているのである。この点については、教育学理論にひきつけて言えば、教育の心理主義化をどのように乗り越えるのか、という課題として引き取ることができるだろう。

アリエスとその批判に見られるように、「子どもと国家」の視点は、社会的機能との関係においても、心理的発達との関係においても、つねにふまえられなければならないことになるのである。

#### 4. 現代における子どもと発達研究とその展望

子どもと発達研究は、近代－現代問題として、歴史的研究にとどまらず、グローバリゼーション問題として、国際比較研究へとひろがっている。近代において、「子ども期の発見」がされたならば、現代においては、「子ども期の変容」・「子ども期の消滅」がされた、という新しい状況が登場している。その問題提起をしている代表が、マリー・ウィンとニール・ポストマンである。

子ども問題を家族との関係で問題提起をしたジャーナリストであるマリー・ウィンMarie Winnは、『子ども時代を失った子どもたち*Children without childhood*』(1981年)<sup>50</sup>において、

「子どもらしさを失った子どもと、保護されなくなった子どもが今日の日まぐるしい社会で、どんな立場に立たされているかを考える」ために、親・おとな・社会の子どもへの対応が保護する姿勢から準備させる姿勢へと変化した事実、親・おとなの子どもに対する見方や社会の子どもの地位の変化、性の解放の子どもへの影響とおとなに保護されて無邪気に過ごす子ども時代を延長させることの大きな意義、についての検討を通して、「おとなと子どもの新しい境界線」として「子どもとおとなとは平等ではなく、むしろ平等扱いされると子どもの立派な成長が望めないことが分かれば、おそらく親は家庭内で、もっと権威ある態度〔中略〕をとるようになるだろう。文明が非常に複雑になっても、社会の未熟なメンバーたちを保護し、養育する期間を短縮することはできないのだと分かれば、来るべき世代の子どもたちには、本当の子ども時代が戻ってくるだろう」<sup>51</sup>ということを主張している。

子ども問題を社会との関係で問題提起をした社会学者であるニール・ポストマンNeil Postmanは、『子どもはもういない*The disappearance of childhood*』（正式なタイトルは、『子ども期の消滅』）（1982年）<sup>52</sup>において、「子ども期の観念はめまぐるしい早さで消滅しつつあるという〔中略〕認識」・「子ども期とおとな期との境界線が急速に浸食されつつあるという認識」に基づいて、子ども期という観念がどこから生じたのか、近代に入っていくに社会構造としての子ども期の維持を困難にし、子ども期を時代遅れのものにしたか、ということについての検討を通して、「子ども期は見つけだされたのか、それともつくられたのか」・「子ども期の衰退は、アメリカ社会の全般にわたる衰退をあらわしているのか」・「モラル・マジョリティなど根本主義は、子ども期の維持にどこまで寄与したか」・「子ども期の必要を維持する能力をもつコミュニケーション技術は存在するか」・「子ども期の衰退をおさえるだけの協力で責任のもてる社会制度は存在するか」・「いま起きていることに対して、個人的な抵抗は無効だろうか」<sup>53</sup>という六つの疑問を提示している。

ウィン、ポストマンともに、当然、アリエスやルソーについての言及<sup>54</sup>をおこなっているが、「子どもと国家」に関わって言えば、ウィンやポストマンの「子ども期の変容」・「子ども期の消滅」の根柢の一つとなっている、子どもの権利擁護運動の主張<sup>55</sup>には注目しておく必要があるだろう<sup>56</sup>。ここでいう子どもの権利とは、「子どもも人間である」という権利と、「子どもは本質的に大人とは違う」という権利のことであり、この二つは相互に批判することによって成り立っている。つまり、自律の権利と保護の権利が共犯関係として対立しながら把握されているということである。ウインは、「子どもであることの権利」<sup>57</sup>、すなわち、子どもの保護の権利の立場をとっており、ポストマンは、明確ではない。子どもの自律の権利の主張の背後には、セックスやメディアなどをはじめとする子ども問題に対して、社会の変動によって、すでに親が子どもを保護することができない、という家族の崩壊への危機感がある。歴史的には、親に代わって国家が子どもを保護するという「パレンス・パトリエ*parens patriae*（国親思想）」に対して子どもの権利が登場してきたことから考えれば、子どもの権利が主張されたのは、家族の復権への期待のためであったと考えることができる。すなわち、子どもの権利擁護運動から導き出される問題の焦点は、「家族（親子）と国家」であったことになる<sup>58</sup>。

また、「子ども期の発見」の前提には、「善としての子ども」という子ども観が、「子ども期の変容」・「子ども期の消滅」の前提には、「悪としての子ども」という子ども観がある。ウィンやポストマンは、「善としての子ども」と「悪としての子ども」を対立的に把握している。しかし、本来、子どもは、「善も悪も」もちあわせており、しかも、これらは、人間における絶対的な概

念ではなく、社会における相対的な概念である。とするならば、子ども期と子ども観は、個体として存在するわけではなく、関係として存在しているわけであり、子どもという存在を、つねにトータリズムに警戒をしながらも、ホリスティックにとらえなければならないことになる<sup>59</sup>。

このように、ウィンやポストマンの問題提起は、子どもを個体としてとらえて、「子ども期の発見」から「子ども期の変容」・「子ども期の消滅」へ、という理念の展開があるように見えるが、正確には、「子ども」ということを社会の中で主張することで、子ども問題がさらに深まっている、という近代的矛盾の顕在化を強調しているのであり、その意味で、現代においては、子どもを関係としてとらえて、「子どもと国家」をさらに主張することが、その問題解決へと向かうことになることを教えてくれているのである。

以上のことをふまえた上で、子ども観の深化と発達観の再構築を試みるための研究課題を確認しておきたい。

第一、「子ども」概念について。

「子ども」という概念は、「おとなとは区別される子ども」と「おとなの中の子ども」という二つの意味合いがある。仮に、前者を「子どもchild」、後者を「子どもであることchildhood」と呼ぶならば、childは「個体」として、childhoodは「関係」として理解される。

ライフサイクルの中で「子ども」という概念を子どもchildとして説明しようとする、子どもは「乳幼児infant and early child」と「青年adolescent」の間に位置する個体ということになる。それに対して、子どもであることchildhoodとして説明しようとする、子どもは「乳幼児であることinfancy and early childhoodから見た子どもであること」と「青年であることadulthoodから見た子どもであること」などからつくられる関係ということになる。つまり、「子ども」という概念は、「個体としての子ども」と「関係としての子ども」から構成されるということになる。しかし、どちらにしても、「子ども」という概念が、「子どもとおとな」の関係によって成り立っているとするならば、「個体としての子ども」もまた、関係として理解される必要がある。

子どもchildは、自己の中にある青年であることadulthoodを通して子どもであることの自己を見なおす。同様に、乳幼児であることinfancy and early childhoodを通して自己を見なおす。そうすると、「個体としての子ども」という見方は退けられ、「関係としての子ども」という見方しか存在しないことになる。

このようなものの見方は、E. H. エリクソン Eric H. Eriksonが『幼児期と社会 *Childhood and Society*』(1950年)<sup>60</sup>において提示した、人間のライフサイクルを「基本的信頼と不信」・「自律対恥と疑惑」・「自発性対罪悪感」・「勤勉対劣等感」・「同一性対役割の混乱」・「親密対孤独」・「生殖性対停滞」・「自我の統合対絶望」という八段階に分類したエピジェネティック・チャートの解釈の仕方である。

さらにいえば、「大草原をゆく狩人たち」・「鮭の来る河に沿って住む漁民」・「ヒトラーの児童期の伝説」・「マキシムゴーリキーの青年時代の伝説」など、エリクソンは、個別具体的な子どもの世代継承を事例分析しているが、これは、「関係としての子ども」という概念を価値的にしか把握できないことを意味している。

西平直は、E. H. エリクソンの『老年期 *Vital Involvement in Old Age*』(正式なタイトルは、『老年期における生き生きとした関わり合い』)(1986年)<sup>61</sup>に関わって、「こうした類の書物は、どの人生段階で読むのかによって、まるで異なる意味を持つに違いない。私もまた、もっと

もっと年を重ねてから、あの頃は何も分かっていなかったと、恥じ入りながらこの箇所を読み返すのだろう」と述べているように、ライフサイクルにおける各ステージの意味づけは、振り返るたびに変化していく。つまり、「子ども」という概念は、誰にでも共通するような客観的・静態的な把握はありえず、それをとらえようとする者の主観的・動態的な把握にならざるをえない<sup>62</sup>。その意味で言うと、E. H. エリクソンの老年期とアンリ・ワロンの老年期の比較検討をすることもまた興味深い研究課題となってくる<sup>63</sup>。

第二、「発達」概念について。

田中孝彦は、子どもと発達研究に際して、くりかえし、大江健三郎に言及している。それは、例えば、次のようにである。

子ども観・家族観に関わって、大江の『新しい人よ眼ざめよ』から『静かな生活』にいたるまでの一連の作品を通して、「現代の日本の民衆の親子・家族は、たしかに、その内部に困難を抱え、揺れ動いている。が、同時に、『事故』にあい、『病い』や『障害』を得た人間の『恢復』を支えているのではないか。そのなかで、日本の民衆の親子・家族のあいだには、相当な『治癒力』が蓄えられつつあるのではないか。大江の作品は、それを映し出し、表現しているのではないか。〔中略〕私たちは、このような視角から、日本の庶民の家族・親子の日常生活を、あらためて見つめ直してみる必要があるのではないか」、というように大江の文学が民衆の中に蓄えられている知見を解明する手がかりとなることを述べている<sup>64</sup>。

学習指導に関わって、大江の『「自分の木」の下で』を引用しながら、「大江が言っているように、一人ひとりの子どもの表現・文章・作品を丁寧を受けとめ、それをその子どもと共にエラボレイトしていく、そうした学習指導の形態がもっと重視されてしかるべきだと思うのである」、というように文学批評が学習指導をおこなう際に参照できることを述べている<sup>65</sup>。

研究方法論に関わって、「表現された子ども」を引用しながら、「大江の言葉を読みながら、私は、自分のなかに『もうひとりの子どもの眼』をすまわせるということは、社会や文化・学問の世界の分割された諸領域の一つとしての『教育』を考えることにとどまらず、私たちが具体的に本質的な生活意識と歴史意識を私たちの内部に培っていく、基本的な思想の方法ではないかと感じてきました」、というように「子ども思想としての教育学」の可能性を述べている<sup>66</sup>。

田中が指摘するような大江の思想を、本格的に子どもと発達研究に位置づけようとすることは、たやすいことではない。そこには、教育学の大きな課題である、経験科学的教育学と精神科学的教育学の対決が必要不可欠である。別の言い方をすれば、ハインリッヒ・ロートの発達教育学とオットー・フリードリッヒ・ボルノーの教育人間学の同時可能性を探るということでもある<sup>67</sup>。

## 5. おわりに

以上の検討は、「子ども期と子ども観」研究の序論的考察にすぎない。

本論文で明らかになったことより、「子ども期と子ども観」研究の基本問題を考えると、次のようになる。

「子ども期と子ども観」とは、「子ども期の発見」という表現に集約される、「子どもと発達」

を関係的に問いなおす教育理念である。「子どもと発達」は、国家構想と関わって歴史的に登場した概念であり、「子どもと国家」として把握しなければならない。グローバリゼーションの中で国家が揺らいでいる現代において、子ども観の深化と発達観の再構築を試みることは、喫緊の課題となっている。

今後、本格的な研究をすすめるために、当面深めるべき課題を三点挙げておきたい。

第一は、子ども研究の学際的研究についてである<sup>68</sup>。子ども研究については、教育学・法学・社会学・心理学・身体科学などの基礎学を基盤としながら、臨床・発達・援助などをキーワードとして、理論と実践を架橋する学際的研究が推進されている。その際、それぞれの基礎学における研究成果を寄せ集めれば、「子ども学」として総合化されるわけではない。子ども研究は、「子どもの権利」を中核とした学際的な視野による子ども概念の相対化をすることによって、子ども学の構築が目指されなければならないだろう。

第二は、発達理論の再検討についてである<sup>69</sup>。発達理論については、従来、経験科学をモデルとしながら、ジャン・ピアジェをはじめとする発達心理学の言葉の検討を通して説明してきた。その一方で、シグムント・フロイトをはじめとする精神分析学の言葉の検討や精神科学をモデルとした発達心理学の言葉の検討は無視をしてきた。発達研究は、「生成・発展・消滅」を中核として、発達概念をめぐる対決の思想をたどることによって、発達理論の再検討がおこなわれなければならないだろう。

第三は、子ども史研究の方法論についてである<sup>70</sup>。子ども史研究の方法論については、数多くの提起がなされているが、どの方法を自覚的に選択するにせよ、「近代—現代と国家」の問題を論じないわけにはいかない。この問題は、事実を解明する子ども史ではなく、価値を判断する子ども史として思想研究と接続をさせながら論じなければならない。そのような作業をおこなうことで、教育史研究の方法論を精緻化していく必要があるだろう。

これらの研究は、理論研究と実践研究を相互に関連させながらおこなわなければならないし、諸外国における子どもと発達に関する研究の動向を詳細に検討して明らかにしなければならない。

これらの課題の検討を通じて、子ども条例問題や教育における発達論批判を受けとめながらも対決をすることが可能となるだろう。

## 注

- 1 荒牧重人・喜多明人・半田勝久編『解説子ども条例』、三省堂、2012年、1頁。
- 2 矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド——意味生成の教育人間学』、世織書房、1996年、v頁。
- 3 矢野智司『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』、東京大学出版会、2008年、ii頁。
- 4 例えば、日本教育学会現代社会における発達と教育研究委員会『現代社会における発達と教育』第1—4集、1984-1986年、田中孝彦『子どもらしさのこれまでこれから』、新日本出版社、1990年、小林剛・皇紀夫・田中孝彦編『臨床教育学序説』、柏書房、2002年、田中孝彦・森博俊・庄井良信編著『創造現場の臨床教育学』、明石書店、2008年、など参照。
- 5 勝田守一『能力と発達と学習——教育学入門Ⅰ』、国土社、1964年、(初出は、教育科学研究会編集『教育』No.138-165、国土社、1962年1月号—1963年12月号、所収。後に、『勝田守一著作集6 人間の科学としての教育

- 学』, 国土社, 1973年, 所収)。
- 6 勝田守一「政治と文化と教育——教育学入門Ⅱ」教育科学研究会編集『教育』No.220-222, 国土社, 1968年4—6月号, (後に, 前掲『人間の科学としての教育学』, 所収)。
  - 7 堀尾輝久「『能力と発達と学習』のすすめ」勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1990年, ii・iv頁。堀尾輝久「人間の科学としての教育学——勝田守一のばあい」『人間形成と教育——発達教育学への道——』, 岩波書店, 1991年, (初出は, 前掲『人間の科学としての教育学』, 国民教育研究所編集『季刊国民教育』第7号, 労働旬報社, 1971年, 所収)。も参照。
  - 8 勝田の教育学構想を説明するに際して, 「人間学としての教育学」のみを検討することが多い。『能力と発達と学習』と同時期に, 勝田は, 『岩波講座現代教育学』の第2巻・第3巻「教育学概論」に, 論文「教育研究の課題」・論文「学校の機能と役割」・論文「教育目的の構造 社会の要求と個人の成長」を執筆している。ここから, 勝田は, 人間学と学校論で教育学が成立すると考えていた, と理解することができるのではないと思われる。その意味で, 「人間学としての教育学」と「学校論としての教育学」を重ねる仕方で, 勝田の「教育学」を再検討する必要があるだろう。同様の教育学構想は, 堀尾輝久にも見ることができる。勝田守一「教育目的の構造 社会の要求と個人の成長」『講座現代教育学2 教育学概論Ⅰ』, 岩波書店, 1960年, 勝田守一「学校の機能と役割」, 前掲『講座現代教育学2』, 勝田守一「教育研究の課題」『講座現代教育学3 教育学概論Ⅱ』, 岩波書店, 1961年, 堀尾輝久「教育の本質と学校の任務」『講座日本の教育1 教育とはなにか』, 新日本出版社, 1976年, 堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」『講座子どもの発達と教育1 子どもの発達と現代社会』, 岩波書店, 1979年, 堀尾輝久「発達と教育の関係についての理論 戦後わが国の教育と教育学のなかから」『講座子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』, 岩波書店, 1979年, など参照。
  - 9 前掲『人間の科学としての教育学』, 24-25頁。
  - 10 同上, 79・142・198・239・261・10・22頁。
  - 11 西平直「勝田守一『能力と発達と教育』読解」東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室『研究室紀要』第11号, 1985年, 参照。
  - 12 寺崎弘昭「勝田守一における『人間学としての教育学』——人間の自由の可能性としての教育」皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』, 玉川大学出版部, 1999年, 参照。
  - 13 鈴木聡「『能力と発達と学習』(勝田守一)を読む」『世代サイクルと学校文化——大人と子どもの出会いのために——』, 日本エディタースクール出版部, 2002年, (初出は, 金子茂・三笠乙彦編者『教育名著の愉しみ』, 時事通信社, 1991年, 所収), 参照。
  - 14 前掲『人間の科学としての教育学』, 18・22・23頁。
  - 15 同上, 50・38頁。
  - 16 発達の国家的規定に関して, 堀尾輝久の発達教育学についても同様の再検討が必要である。発達教育学については, 個人の発達を問題とする研究領域であるかのような理解があるが, 個人の発達と社会の発展の関係を問いながら, それを国家がどのように意図しているのか, という点が見逃されている。それは, 例えば, 国際新教育運動への精神分析学者の参加, ヘッドスタート計画の政治性, などである。堀尾輝久「国際新教育運動の子ども観・発達観」・「第二次大戦後の教育改革動向と発達観」, 前掲『人間形成と教育』, (初出は, 『講座子どもの発達と教育2 子ども観と発達思想の展開』, 岩波書店, 1979年, 所収), 参照。
  - 17 前掲『人間の科学としての教育学』, 197-198頁。
  - 18 同上, 157・225・276頁, など参照。
  - 19 堀尾輝久「ルソーにおける教育と人間の思想」吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久『ルソーエミール入門』, 有斐閣新書, 1978年, 31頁。堀尾輝久「ルソーの『子どもの発見』の視点と現代の子ども観」『子育て・教育の基本

を考える——子どもの最善の利益を軸に』、童心社、2007年、も参照。

- 20 ルソー著、今野一雄訳『エミール』上・中・下、岩波文庫、1962-1964年、Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, 1762。『エミール』の翻訳については、戦前以来、数種類あるが、教育学者による翻訳としては、ルソー著、長尾十三二・原聡介・永治日出雄・桑原敏明訳『エミール』1・2・3、明治図書、1967-1969年、参照。森田伸子『『エミール』のプログラム』『子どもの時代 「エミール」のパラドックス』、新曜社、1986年、も参照。
- 21 ルソー、前掲『エミール』上、18・31・32頁。
- 22 ルソー、前掲『エミール』1、8-10頁、ルソー、前掲『エミール』2、7-9頁、ルソー、前掲『エミール』3、8-10頁。
- 23 田中孝彦『『子どもの発見』とは何であったか』、前掲『子どもらしさのこれまでこれから』、41-42頁。
- 24 金子茂「ルソーにおける子どもの発見」中野光・志村鏡一郎編『教育思想史』、有斐閣新書、1978年、38頁。
- 25 ルソー著、桑原武夫・前川貞次郎訳『社会契約論』、岩波文庫、1954年、Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social*, 1762。なお、『エミール』については、そのみの検討が必要であると同時に、同年に出版された『社会契約論』と重ねながらの検討も必要である。これは、現代的課題と関わらせていえば、教育目的としての人間教育と公民教育の統一的把握の型として、ルソーの思想に即して『エミール』と『社会契約論』の構造を解明するということでもある。
- 26 ルソー、前掲『エミール』上、346頁。
- 27 同上、29頁。
- 28 ルソー著、前川貞次郎訳『学問芸術論』、岩波文庫、1968年、43頁、Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, 1750。
- 29 アンリ・ワロンは、ルソーの「人間」と「市民」という二元論のもつ本質的な重要性に着目をして、それを、「子どもの権利」の問題として論じている。二元論に対しては、これまで弁証法を用いることが多かったが、ワロンは相異なる二つのものが重なると同時に重ならないという発想を採用しており、このような思考方法をさらに深めることは重要ではないかと思われる。アンリ・ワロン「子どもの権利」滝沢武久訳『科学としての心理学』、誠信書房、1960年、Henri Wallon, *Les droits de l'enfant, Pour l'ère nouvelle*, No.148, 1939, pp.192-194.、アンリ・ワロン「一般教養と職業指導」竹内良知訳『ワロン・ピアジェ教育論』、明治図書、1963年、Henri Wallon, *Culture générale et orientation professionnelle, Pour l'ère nouvelle*, No.81, 1932, pp.245-251.、宮盛邦友「アンリ・ワロンの子どもの権利論を読む——堀尾輝久の子どもの権利思想の基礎としての——」(未発表)、参照。
- 30 ルソー、前掲『エミール』上、26-27・28-29頁。
- 31 同上、24-25・上46頁。
- 32 フィリップ・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年、Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Edition du Seuil, 1960。なお、『〈子供〉の誕生』の英訳本については、多くの問題点が見られる。内容の無理解によるタイトルの不正確さ、フランス語から英語への翻訳の間違いや訳し忘れ、などが見られる。例示をすれば、青年期と若者期について、フランス語では青年期はadolescence、若者期はjeunesseという単語が用いられているが、それに対応する英語はyouthとadolescenceの両方が相互に混同されて用いられており、概念史とも言うべき本書の意義が損なわれる結果となってしまっている。Philippe Ariès, *Centuries of Childhood - A Social History of Family Life*, A Vintage Giant, 1962.、参照。森田伸子「家族・女性・子ども」、前掲『子どもの時代』、金子茂「近代社会と子ども観」神田修編著『教育法と教育行政の理論』、三省堂、1993年、も参照。
- 33 堀尾輝久『子どもを見なおす——子ども観の歴史と現在——』、岩波書店、1984年、43-44頁。



- 34 宮澤康人編『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, 1988年, 宮澤康人『大人と子供の関係史序説——教育学と歴史的方法』, 柏書房, 1998年, 参照。
- 35 中内敏夫『改訂増補 新しい教育史——制度史から社会史への試み』, 新評論, 1992年, (初版は, 1987年), 参照。
- 36 アリエス, 前掲『〈子供〉の誕生』, 122・128頁。
- 37 同上, 381頁。
- 38 アリエスのいう社会関係が, 子ども・家族・学校・国家などの諸関係のあり様を問いなおす視点をもっているとするならば, 国民の教育権論との接続を検討してみることは今後の課題として成立するだろう。さしあたり, 堀尾輝久「国民の教育権の構造——子どもの学習権を中軸として」『人権としての教育』, 岩波書店同時代ライブラリー, 1991年, (初出は, 有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『有倉遼吉教授還暦記念 教育法学の課題』, 総合労働研究所, 1974年, 所収), 参照。
- 39 L・A・ポロク著, 中地克子訳『忘れられた子どもたち 1500-1900年の親子関係』, 勁草書房, 1988年, Linda A. Pollock, *Forgotten Children - Parent-child relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, 1983。
- 40 ポロク, 前掲『忘れられた子どもたち』, 374頁。
- 41 同上, 2頁。
- 42 中内敏夫「編訳のあとに」フィリップ・アリエス著, 中内敏夫・森田伸子編訳『「教育」の誕生』, 藤原書店, 1992年, 254頁。
- 43 なお, 心性史との関係で言えば, 「精神分析と歴史」研究という個人と歴史の相互作用を見る試みであるエリック・H・エリクソンのサイコヒストリー-psycho-historyと重ねながら検討することもまた興味深い。E. H. エリクソン著, 西平直訳『青年ルター』1・2, みずす書房, 2002-2003年, Eric H. Erikson, *Young Man Luther - A Study in Psychoanalysis and History*, W.W. Norton & Company, 1958., など参照。
- 44 ジョルジュ・スニデルス著, 湯浅慎一・細川たかみ訳『わが子を愛するのはたやすいことではない』, 法政大学出版局, 1985年, George Snyders, *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*, Presses Universitaires de France, 1980。田中孝彦「子ども論・家族論の視座——ジョルジュ・スニデルスが提起するもの——」民主教育研究所編集『季刊人間と教育』第1号, 労働旬報社, 1994年, 参照。
- 45 スニデルス, 前掲『わが子を愛するのはたやすいことではない』, 2頁。
- 46 同上, 197・200頁。
- 47 L・ドゥモース著, 宮澤康人ほか訳『親子関係の進化 子ども期の心理発生的歴史学』, 海鳴社, 1990年, Lloyd de Mause, *The Evolution of Childhood, Foundation of Psychohistory*, 1982。
- 48 ドゥモース, 前掲『親子関係の進化』, 5頁。
- 49 同上, 15頁。
- 50 マリー・ウィン著, 平賀悦子訳『子ども時代を失った子どもたち 何が起きているか』, サイマル出版会, 1984年, Marie Winn, *Children without childhood*, Pantheon books, 1981。
- 51 ウィン, 前掲『子ども時代を失った子どもたち』, 8・279頁。
- 52 ニール・ポストマン著, 小柴一訳『子どもはもういない 教育と文化への警告』, 新樹社, 1985年, Neil Postman, *The disappearance of childhood*, Delacorte Press, 1982。
- 53 ポストマン, 前掲『子どもはもういない』, 6—7・208-222頁。
- 54 ウィン, 前掲『子ども時代を失った子どもたち』, 109・116頁, ポストマン, 前掲『子どもはもういない』, 89-92頁など。

- 55 ウィン, 前掲『子ども時代を失った子どもたち』, 70-71頁, ポストマン, 前掲『子どもはもういない』, 203-207頁。
- 56 ただし, ウィンやポストマンの子どもの権利の理解の仕方については, 注意をしなければならない。ウィンやポストマンは, アメリカにおける人権解放運動の中の子どもの権利を問題にする仕方子ども期を論じているが, これをもって子どもの権利一般を批判するのは妥当ではないからである。近代ヨーロッパ・近代日本・現代において子どもの権利の生成は, アメリカにおけるそれとは異なった展開が見られるのである。さしあたり, 宮盛邦友「戦間期日本における子どもの権利思想——平塚らいてう・下中弥三郎・賀川豊彦の思想と実践を中心に——」日本教育法学会編『年報第33号 教育における〈国家〉と〈個人〉』, 有斐閣, 2004年, 宮盛邦友「家族・親権・子どもの権利——臨時教育会議における論議の分析を通して——」日本教育法学会編『年報第36号 教育基本法体制の危機と教育法』, 有斐閣, 2007年, など参照。
- 57 ウィン, 前掲『子ども時代を失った子どもたち』, 255-258頁。
- 58 子どもの自律と保護の関係については, 宮盛邦友「子どもの自律・保護と国家の役割——大正末期から昭和初期における児童保護法規解説書の検討——」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第27号, 2008年, 参照。
- 59 子どもの悪については, 宮盛邦友「戦間期日本における子どもの権利認識の社会的基盤——日本学童会編著『悪童研究』の分析を通して——」日本教育政策学会編『年報第12号 教育政策と政策評価を問う』, 八月書館, 2005年, 宮盛邦友「子どもの悪と道徳教育——青年期の発達課題と地球時代の教育課題の接点を探る——」学習院大学文学部『教育学・教育実践論叢2012』, 2012年, 参照。
- 60 E. H. エリクソン著, 仁科弥生訳『幼児期と社会』1・2, みずす書房, 1977・1980年, Eric H. Erikson, *Childhood and Society*, W. W. Norton & Company, 1950, 参照。
- 61 E. H. エリクソン, J. M. エリクソン, H. Q. キヴニック著, 朝長正徳・朝長梨枝子訳『老年期 生き生きしたかわりあい』, みずす書房, 1990年, Erik H. Erikson, Joan M. Erikson, Helen Q. Kivnick, *Vital Involvement in Old Age*, W. W. Norton & Company, 1986。
- 62 西平直「実存的時間の風景——ライフサイクルの時間論のために」『教育人間学のために』, 東京大学出版会, 2005年, 226頁, (初出は, 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報4 個性という幻想』, 世織書房, 1995年, 所収), 参照。
- 63 アンリ・ワロン「老年期」波多野完治監訳『ワロン選集』上, 大月書店, 1983年, Henri Wallon, *La Vieillesse*, *L'Encyclopédie*, 1938。
- 64 田中孝彦「子育ての苦悩と新たな子ども観の芽生え」『人が育つということ』, 岩波書店, 1994年, 107-108頁, 大江健三郎『新しい人よ眼ざめよ』, 講談社, 1983年, 大江健三郎『人生の親戚』, 新潮社, 1989年, 大江健三郎『静かな生活』, 講談社, 1990年, 参照。
- 65 田中孝彦「学習指導の質を変える」『生き方を問う子どもたち 教育改革の原点へ』, 岩波書店, 2003年, 157-158頁, 大江健三郎『「自分の木」の下で』, 朝日新聞, 2001年, 参照。
- 66 田中孝彦「子どもへの関心の質を問う学問へ——堀尾教育学と私——」『子ども理解と自己理解』, かもがわ出版, 2012年, 194-196頁, 大江健三郎『言葉によって——状況・文学』, 新潮社, 1976年, すばる編集部・大江健三郎編『大江健三郎・再発見』, 集英社, 2001年, 参照。
- 67 H. ロート著, 平野正久訳『発達教育学』, 明治図書, 1976年, O. F. ボルノー著, 岡本英明訳『教育学における人間学的見方』, 玉川大学出版部, 1977年, Heinrich Roth, *Bildsamkeit und Bestimmung - Pädagogische Anthropologie Bd. 1*, Hermann Schroedel, 1966., Heinrich Roth, *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik - Pädagogische Anthropologie Bd. 2*, Hermann Schroedel, 1971., Otto

Friedrich Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 1965., など参照。

- 68 近年の代表的な先行研究として、汐見稔幸『親子ストレス 少子社会の「育ちと育て」を考える』, 平凡社新書, 2000年, 汐見稔幸編『子どもにかかわる仕事』, 岩波ジュニア新書, 2011年, など参照。
- 69 近年の代表的な先行研究として、西平直『エリクソンの人間学』, 東京大学出版会, 1993年, 田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン 人間は〈教育〉できるのか』, 勁草書房, 2004年, など参照。
- 70 近年の代表的な先行研究として、丸山眞男『自己内対話 3冊のノートから』, みずす書房, 1998年, など参照。

《付記》 訳文の引用にあたり、翻訳書を参考にしつつ、適宜、訳し直した。

# The Comprehension of ‘the Child and the Development’ as the Educational Thought

– The Consideration of the Introduction about “the Childhood and the Child’s Idea” –

Kunitomo MIYAMORI

## Key Words

the rights of the children, the community of the education, clinical pedagogy, the childhood and the child’s idea

## Abstract

The purpose of this paper makes the research theme clear through analysis the important studies in Japan and Europe about the childhood and the child’s idea. The themes of analysis are follow; The first, the sciences of the development of Morikazu Katsuta in Japan. The second, the sciences of the child of Jean-Jacques Rousseau in France. The third, the sciences of the children’s history of Philippe Ariès and the controversy about it in West. The fourth, the sciences of the child and the development in global age and its possibilities in America. The childhood and the child’s idea is the educational thought that demands the child and the development relatively as ‘the discovery of the child’. The child and the development are the historical concepts having the concept of the state, the nation and the government since the modern, that is ‘the children and the state’. In the global age, it is very important that we try to the reconstruction the childhood and the child’s idea and the development’s concept based the children and the state.

