

子どもの発達と社会的関係性に関する考察

—内的可能性とその発現を重視する立場から—

渡辺 雅之*

A Consideration to the Character Development and Social Relationships of Children

—focused on realizing their inner potentialities—

Masayuki WATANABE

はじめに

子どもそして人間にとって「発達」とは何か。それは隠れているものを発現させる・develop ことであり、同時に「子ども自身に発達の内実と方向を選びとる権利を有する（水内, 2010a）」ものである。言い換えれば、発達とは自ら獲得し実現していく人間固有の普遍的権利である。一般的な表現ならば「子どもが大人になる過程の中ですすく育つこと」が発達であり「そのための力を蓄えること」が発達保障である。それを奪うことは人権上、許されないばかりか、社会が積極的に保障しなければならない。日本国憲法ではそれを社会的「生存権」として規定している¹。

生存権は「漏れなく例外なく」が前提になっており、このような考え方から、子どもの教育を受ける権利を保障するため義務教育という制度設計がなされてきた。子どもが「すすくと育つ」ことを保障し、その環境を整えることが社会の責務であり、養育者の義務である。しかしながら、今日その環境が十分に整えられているとは言えない²。本稿においては、教育活動の根幹とも言える「発達」の概念に触れ、その促進について、主に社会と学校の間を捉えなおす中で考察する。

1. 子どもの権利としての発達

一般に発達は環境によって規定されると言われている。その環境とは自然環境のみならず、子どもに影響を与える社会的環境の総体を指すことは言うまでもない。しかしながら環境の良し悪しによって人格の発達と内実が運命的に決まるわけではない。人間は

環境に働きかけ、環境をみずからの意思によって変革する中で、自己を変え、自己の能力を開花・発達させてきた。そうした視点で考えれば、発達とは自らが社会の主体になる営み・processとイコールなのではないだろうか。そうでなければその人の発達はまさに運命論的に決定づけられ、変更やバージョンアップが不可能ということになってしまう。「ユネスコ学習権宣言（1985年）」にはそれに関わる次のような記述がある。

学習権とは、
読み書きの権利であり、
問い続け、深く考える権利であり、
想像し、創造する権利であり、
自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利であり、
あらゆる教育の手だてを得る権利であり、
個人的・集団的力量を発達させる権利である。

さらに後段には次のように記述されている。

学習権はたんなる経済発展の手段ではない。それは基本的権利の一つとしてとらえられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。

それは基本的人権の一つであり、その正当性は普遍的である。（傍点 筆者）

これらは教育基本法 第1条（教育の目的）にも通底するものである。

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。（傍点 筆者）

ここには人間的発達や人格形成が外的環境を主な成因とする言わば、成り行きまかせではなく、社会の主体（政治的文脈で言えば主権者）として育つ中で実現されるという原理が展開されている。もちろん、それを保障すべき社会的諸条件を整えるのが先に述べたように国家（行政）の義務であることは言うまでもない。義務教育の無償化や生存権はそれをバックアップする法的根拠でもある。

日本国憲法第25条

1 すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。

2 国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び

増進に努めなければならない

第4条（義務教育）国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。

国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。

教育の義務を負うのは養育者であり、それを制度的に保障するのが行政（国、地方自治体）であり、学校に通う子どもは教育を受ける権利を有することは周知であるが、今この原則を再確認すべき時にある³。こうした文脈から考えれば、子どもの発達とはまさに権利であり、どの子にも等しく保障されなければならないものと言えるだろう。たとえ外国籍の子どもであっても、国際人権規約や子どもの権利条約⁴などからもそれを保障しなければならないことにも注意を払う必要がある⁵。

- 外国人の子どもには、我が国の義務教育への就学義務はないが、公立の義務教育諸学校へ就学を希望する場合には、国際人権規約等も踏まえ、日本人児童生徒と同様に無償で受入れ。
- 教科書の無償配付及び就学援助を含め、日本人と同一の教育を受ける機会を保障。外国人の子どもの公立義務教育諸学校への受入について（文部科学省）

2. 発達をめぐる諸課題

(1) 概念としての発達段階

子どもの発達を権利としてとらえた場合に、その発現を促進し効果的に援助するため発達段階について若干の考察を試みる。一般に子どもの発達には「発達の段階、発達の時期区分」があると言われている。ピアジェが「発生的認識論」で指摘するように発達段階は次のような4段階で語られることが多い⁶。

- ①感覚－運動期（0歳～2歳）…乳児は見たり、聞いたり、触ったりという感覚や、つかんだり、落としたり、噛んだりといった運動、すなわち「外的運動」によって外界を知る段階である。従って、外的活動を起こし得ない物、例えば、隠されてしまった玩具などについては知る術を持たない。初期の頃は、まるで事物がこの世の中に存在しなくなったかのように振る舞う。しかしながら、事物と動作との関係を繰り返し経験し、それが基礎となって、次第に事物の永続性を理解してゆく。そして、やがて事物について、心の中で考えること（表象＝イメージ）が可能になる。

- ②前操作期（2歳～6歳）…前操作期は認識の仕方が「活動」から「操作」へと発達してゆく移行の段階と言える。ここで言う「操作」とは、心の中で外界の事象をうまく処理することを指す。前操作期では表象の能力を使って延滞模倣、象徴遊び（ごっこ遊び）、描画、心像（見たり聞いたりしたことを思い浮かべる働き）、言語といった行動が現われてくる。言語が思考に介入し始める。概念化が進み、推理も生じるが、なお知覚に支配されていて直観的である（直観的思考）。つまり、この段階では外界の事物や事象が完全に正しく心内に反映されているわけではなく、操作能力が不十分なため、特徴的な誤りが見られる。例えば、物の見かけが変わると、その数や量も変わったと判断したり、分類に当たって全体と部分の包含関係が理解できなかったり、他の人も自分と同じように見たり感じたりしていると考えていたりする（自己中心性）。
- ③具体的操作期（6歳～11歳）…具体的に理解できるものは、論理的操作を使って思考する。例えば、高さや重さで物を系列化することはできる。「保存の概念」も確立する。「保存の概念」とは、物の見かけが変わっても数や量、長さなどは同じであることを理解することである。また、物事を一つの側面からのみ眺めていた状態（中心化）から、その物事を受け止めている自分の位置や見方を考慮に入れ、多くの側面に注意を分配し、そこから得られた情報を共応させながら、より適切な推論をくだすことができるようになる（脱中心化）。すなわち、すべて自己中心に認知する傾向である前段階の「自己中心性」から「脱中心化」の過程に発達する。この「脱中心化」は「客観性」の前提であるとされている。さらにまた、以前のように知覚に惑わされることも少なくなる。しかし、具体的な対象を離れると論理的に思考することができない。
- ④形式的操作期（11歳～成人）…具体的な現実から離れて、抽象的、仮説的に思考する形式的操作の能力を備える発達の最終段階。

ピアジェの提唱を参考にするとこのような発達段階は結果として存在すると言えるだろう。ただしこれは段階という言葉はどうとらえるかによる。水内（2010.b）は「発達の道すじは決して平坦ではありません」と述べ、ヴィゴツキーの言葉を借りて「持続的であるとともに革命的飛躍的である」と主張する。この文脈から考えれば、発達段階とは区切られた階段のようなものではなく、連続性－グラデーションを持つものにとらえるのが正確であろう。

ピアジェの4区分も2歳6歳11歳をオーバーラップさせているのは発達の連続性を示唆したものに他ならない。さらに発達とは、身体的諸能力の伸長にとどまらず人格（精神）の発達と両輪になっている。そもそも発達とはあくまで、目に見えにくくかつ数値

では押し測りがたいものである。よってその段階も明確な線引きが出来るものではないと考える。

とは言うものの、子どもの発達（段階）は、曖昧で不明確なものではない。例えばヴィゴツキーは、発達はミクロな発達とマクロな発達があり「微小な変化の蓄積と巨大な質的变化－相対的安定期と不安定動揺期（危機期）」があると述べた。3歳から6歳に役割遊び活動が必要であるように、年齢や身体的状況などそのステージに相応しくかつ、その期を特徴づけるような主導的活動（水内, 2010c）があることは幼児教育の分野ではすでに定説となっている。ただ、それは年齢に応じたものという側面と、年齢に関わりなく、次に述べる子ども固有のもの（課題）があるという視点も必要になるだろう⁷。

（2）発達時期と固有の課題

述べてきたように、人間的諸能力の発達も人格もまた社会的諸関係の反映である。つまり子どもの発達課題というのはそれ自体が独立したものとしてあるのではなく、生涯に渡るものという、継続的、持続的な性質として捉える必要がある。遠藤（2003）は乳幼児期・児童期・青年期研究の進行に伴い、老年期研究の広がりについて言及し、“線”としての生涯・重なりあう生涯という問題を提起している。さらに、「人の発達は個人内に閉じたものではなく環境、とくに親密な他者との関係性の中で進行するものである（Baite et al, 1998）」と述べている。

これは今まで述べたように、子ども（人間）の発達は、その人固有のもの（権利）としてあると同時に、他者いわば社会との関係性や「人生という歴史性」の中で成し遂げられていくということではないだろうか。

また一方、青木（2005a）は、子どもの成長を考える上で遺伝と環境への関与に関する問題があるという。ただし、これもいずれか一つが決定的な因子になるということではなく、相互に作用するものと言えるだろう。どちらか一方に偏ってしまえば、子どもの発達というのは、どこか「運命」づけられたものになってしまう。タブラ・ラーサ・tabula rasa という概念はJ. ロックが理論化したと言われているが⁸、この立場にたてば、子どもは「白紙」の状態生まれ、後天的な環境がその発達にとって最も重要な因子になる。

しかしながら、近年、ADHD、LD、高機能自閉症など「発達障害－自閉症スペクトラム⁹」に関する研究も進み、遺伝的、かつ機能的先天的な要素を無視して発達課題を考えることはできない。いずれにしても「発達心理学が示すように、生まれたばかりの新生児も素晴らしい能力を持っていることを考えると、主体と主体を取り巻く環境には相互作用があることが考えられる（青木ら, 2005b）」という指摘は重要である。

つまり遺伝と環境の関係は相互作用の関係であり、どちらか一方にウェイトを置くべきではない。しかし、教育現場では、しばしばこれを混同し発達課題を正確に捉えることができていない現状がある。例えば「あの子はアスペルガーだから」「家庭が●●だ

から…」と言った断片的な理由で、その子に内在する固有の発達課題（易しく言えば、よりよく生きたいという願い）をつかみきれないケースもまた散見するのである。

発達には能力だけにとらえずに、「人格」ないしは「人間性」の発達にとらえる視点が不可欠である。発達時期についても、各ステージにはその期を特徴づけるような「主導的活動」があるにせよ、それはむしろ年齢といった外的要因のみに規定されるのではない。むしろ個別で固有の課題があると考えべきであろう。そのステージとは、その子どもが育ってきた社会的環境や他者関係－総体によって形成されているのである。

(3) 子どもの発達と遊び

青木（2005c）は「発達は成熟（maturation）と学習（learning）という2つの要因の結果によると考えられる」と指摘している。とするならば、子どもの発達は心身の成熟と並行する「学び」によって形成され、それによってまた成熟度が高まっていくスパイラルなものと言えるだろう。そうした時に学校の持つ教育力は、幼少時から青年期にかけて特に重要なものとなる。また学校の教育活動に限らず、子どもの発達はその実生活の上で伸張を遂げるものである。例えば、低学年での系統的な学習につながる文字や数量への関心があそびの中で生まれているものであり、園田（2005）は「社会的スキルの発達」として子どもの遊びと友人関係について、具体例を上げて対人関係獲得の道筋を示している。

フルガム（1996）は「人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ」という言葉を残しているが、これは子どもの発達課題を考える上で貴重な視点である。子どもは、砂場に代表される自然発生的な「遊び」や「関わりあい」の中で起きるトラブルを通して、それを解決する交渉の術を学び、上手くいかないこと、自分と他者は違うことなど対人関係の基本・bass になる様々な認識を獲得する。また、それは与えられた世界から自分で作る世界への旅立ちであり、「保護」されるのみであった乳児期に別れを告げ、自らの足で歩き、世界に参加すること意味している。

言い方を替えれば、子どもにとって本来の遊びとは、与えられた形式的な「ルール」でなく、自らの必要と欲求に基づいて「ルール」を作る（作り替える）－構成的ルールを学ぶことでもある。幼児期において、これらをふんだんに経験し少年期に移行すれば、「ギャング・エイジ」と呼ばれる遊びを中心とした豊かな少年期の発達がよりいっそう促進されていくだろう¹⁰。

しかし現代の子どもたちは、以前とは違い塾や習い事などによって「遊び」の時間を奪われていると言われている。

幼児の活動のうち、最も人気があるのは家庭学習活動です。3歳でも約46%、4歳以降では半数以上の子どもが通信教育や市販の参考書・問題集などの家庭学習活動をしています。スポーツ活動は、幼児期に始めることが多いようですが、具体的に何歳くらいから始めるのでしょうか。図5-7はスポーツ、芸術、学習の活動の活動率を示しています。この図からみますと、芸術活動や、塾などの学習活動はゆるやかに増加していきます。これに対し、スポーツ活動は4歳は29.1%ですが、5歳になると49.3%とおおよそ20ポイント増えています。4歳～5歳にかけて、始める子どもが多いようです。

幼児の塾や習い事—スポーツは5歳から
(Benesse教育研究開発センター 研究員 鈴木尚子)¹

ミシャエル・エンデは著作「モモ」の中で時間泥棒という登場人物によって、現代の子どもが遊ぶ時間や自由でいる時間、ポーズとする時間を失っている様相を表し、子どもの発達に対する警鐘を鳴らした。また高垣（2014）はそれらを「三間のない生活」と呼称した。高垣の言う「三間」はまさに子どもの発達、とくに少年期における最も重要な要素である。地域の中で奪われているそうした「間」を取り戻すことができるかどうか、学校教育のひとつの隠れた課題になっている。

高度経済成長期以降、地域から「原っぱ」が消え、異年齢集団の遊びが消えていきました。やがて子どもたちの生活が「三間のない生活」と言われるようになります。「時間」「空間」「仲間」です。日が暮れるまで、「原っぱ」で仲間と共に夢中になって遊ぶ子どもたちの姿がいつの間にか消えていきました。子どもが大人の支配や干渉から自由な空間のなかで、仲間とともに自分たちの時間の主人公として過ごす、そんな子どもたちの「居場所」が地域から失われたといえるでしょう。

高垣忠一郎「ひろば京都の教育 第179号」

先の鈴木分析にあるように、親が自分の子どもに早期から「習い事」などをさせるのは、将来のキャリアパスを手に入れるための学力競争に勝ち抜くための準備であると同時に、子どもの発達時期に応じた、身体的文化的活動が子どもの発達に寄与するものであることが周知されているからでもある。よって、社会的に保障されにくい子どもの遊びの空間を私的に確保せざるを得ないという側面もあるのだろう。高い費用を支払い、家計に大きな負担が掛かったとしても、早期教育のムーブメントが興隆しつづける背景はここにある。とすれば奪われた「三間」を復権すべく、私的に提供されるそれによってさらにまた「三間」が奪われるという皮相な状況が生まれているとも言えるだろう。

「あそびとは自ら虚構的世界をつくって活動すること（ヴィゴツキー）」とするならば、大人によって私的に提供されるプログラミングされた「三間」は、やはり「遊び」としての本来の性質とは乖離したものにならざるを得ない。またそれは新自由主義的価値

観に基づく「市場-marketとしての遊び」の様相を強く帯びる。そこには経済的-社会的階層が反映され、その結果として更なる階層分化が進行することに注意を払いたい。

子どもたちが「すくすくと育つ」ための伸び伸びした空間や時間を保障するには、どんな地域-Communityをつくるかが私たちに課せられた大きな課題である。それは市場に頼ることなく、自分たちの手によって自前の社会を形成する営みとなるだろう。とするならば、子どもの発達保障に取り組むことは、大人の住む社会の再構築にもコミットすることでもある。

子どもたちにとって何よりも欠かすことが出来ないのが「遊び」です。遊びが子ども時代から奪われれば、社会性や創造性、協調性に欠けた大人になることでしょう。遊びは子どもの「ごはん」とも言える、成長において重要な栄養となるものです。この遊びを保障するのが、仲間であり、時間であり、空間としての遊び場です。先に述べたように仲間のかかわりは希薄になっています。その上、遊ぶ空間は、限りなく狭まれています。放課後、地域で子どもたちの遊ぶ姿を目にすることが珍しくなってきました。安全で快適な空間が失われているからです。子どもにとって本来、子どもの天国であった地域社会は、危険で、面白くない世界に変質してしまったのです。

(あしたの日本を創る協会 HP)

3. 子どもの発達課題に迫る実践—他者との関係性

発達保障のステージを学校メインに考えた場合の実践としては、全国生活指導研究協議会（全生研）を中心として展開されてきた「集団づくり」が参考になるだろう。全生研は指標の中で「わたしたちは、一人一人の子どもを具体的な生活者にとらえます。そして、子どもたちが自己の環境との能動的なとりくみを通して自主的な学習をすすめ自治的・文化的な活動を発展させ、人間としての権利を尊び科学的真実を愛し民主的社会の成員としての諸能力を備えた人間に成長することを追求します（全生研 HP）」と述べている¹¹。

全生研の実践の多くは、子どもたちを生活の主体者として、その生活と学習に参加することを通して発達へ向かう道筋を描いている。とりわけ、行事や授業、学級づくりを通して、遊びと学びを連動させる実践は失われた「三間」を復権させるものと言えるだろう。

埼玉の小学校実践家、関口（2015）は「学級は教師がつくるものではなく、子どもたちが、子どもたちの考えを出しあいながらつくるものです。『子どもから企画・提案が生まれる学級』を子どもたちがつくりまします。つくられた学級のちから…集団のちからで

さらに子どもたちが成長するのです」と述べ、実際にどのように実践を展開したかを紹介している。その中では、トラブルを起こす子ども、発達障害を持つ子どもたちを中心に据えた「学級づくり」が行われている。とくに「分かっている手が出してしまう」黒岩くんへの取り組みは、子どもの発達は関係性の中で育まれることがよく分かる¹²。

子どもの発達とは他者関係の中で醸成していくものであり、教育の本質はエンパワメント・empowermentである。他者を励まし、その他者によって励まされながら子どもは自身の内側に「生きるに値する自分」を発見する¹³。少年期のみならず、思春期においてそれは更に重要なものとなっていく。「子どもは好奇心をもって、学校、社会、家庭など、自分の置かれた社会で必要な技能を獲得していく。この時期は、勤勉に学習の努力を続け、文化や技術を習得し『やればできる』という達成感を形成する（青木ら、2005d）」ことができる。これは独立した個人の行為行動・Actionとして形成されるものではない。そこには、共感的で時には共働的な他者が必ず存在する¹⁴。「対人関係は共感から（汐見 2007）」と言うように、子どもの発達は共感的な他者によって、徐々に進んでいくのである。そしてまた重要になるのは「その道すじは平坦ではなく、起伏や変化がある（水内、再掲）」という視点である。

京都の実践家、高木（2013）は、幼児期から実の父親の激しい暴力を受け、友だちとのトラブルや逸脱を繰り返す暴力的な隆信に対して、彼の持つ発達課題を分析し、学級集団づくりの中で次のような指導方針を立てる¹⁵。

幼児期に実の父親からの虐待経験を持ち、極度の多動である。授業中は脈絡もなく一人でしゃべりまくる。すぐに動く。注意されると暴言はひどい。「はげ・きもい・死ね」は平気。マイナーな子をかからかって遊びながらも、相手からの気に障る言葉や態度に切れて暴力を振るう。その指導は、指導の入り口で暴れて拒否し続ける。彼の自我は内面に他者が存在せず、欲求のままに暴走しているようである。彼の内面に存在するのは暴力的他者のみであり、他人を強い弱いかで判断し、強いもの（暴力）には卑屈に対応し、弱いものには暴力的に関わる。小学校時代に友だちができるはずもない。一匹狼。学校は彼を抑圧せざるを得なかったであろう。教師の指導を受け入れる素地もなく中学校に上がってきた。唯一の指導の糸口は、友だち（遊び相手）を求める欲求が存在することである。彼は学校を休まないし、遅れない。どんなに熱があっても来る。仲間との関わり、学校に来たいという欲求、そこから指導方針を作ろう。（全国生活指導研究協議会・京都支部編著「Kの世界」を生きる）

隆信は高木の指導によって、仲間との関係を何度も結び直し、自立の道を歩んでいくのである。渡辺（2014a）は拙著の中でそれに関して、次のように述べている。「子ども、とくに思春期の子どもは様々な『問題』を起こす。第二の誕生とよばれるその時期は、その後の人間形成にとって極めて重要な時期でもある。そのウエイトが最も大きいのが

学校であり教育の現場である。いじめ・暴力・ひきこもりなどは、個々の子どもたちが抱える『葛藤』や『発達課題』によるアクティングアウト（無意識の衝動や葛藤を言葉で言い表さずに行動を通して表現すること）なのだ。仮にアクティングアウトすることなく、教室では静かで『いい子』に見える子どもであっても、同じ課題を持つと考えてよい。しかしながらそれが顕著に表れるのは、被虐待児であることが多い」

関口と高木の実践に共通する要素は、他者である。その他者は同世代の友だちであり、支援者としての教師－大人でもある。教師としての他者は、「問題」を持つ子どもに共感的に関わり、その子どもを苦しめている問題の背景に立ち向かう共闘的他者である。同時に、気遣いの中でよそよそしい関係性を持たざるを得ない同世代の他者を友だちとしてつなく支援者としての他者でもある。

同世代の他者とは「自分とは違う存在である」と思っていた彼を「(表れ方は違っていても)自分と同じ悩みや苦悩を持つ存在」として認識した時に友だちとして立ち現れる。子どもの発達にとって不可欠なのがこのような共感的他者であり、それによって育まれる関係性である。渡辺(2014b)は、ヘイト・スピーチなどを繰り返し、レイシズム(人種・民族差別主義)に溺れる人たちの分析の中で次のように述べ、個人の発達と他者(社会)との関係性が分かちがたい大事なものであると指摘している。

自分の目的や欲求を阻害された怒りやイライラ、逆立ちした自己承認欲求、そしてジェラシー。今までみてきたように、それらはすべてもって生まれたものではなく、後天的なものであり、つくり出されたものであり、人と人との関係を媒介にした「反応」である。心身が満たされた人が他者を羨み、誰かのふるまいに対して激しい攻撃的なアクションをとることがないように、すべては「反応」であり、関係性の問題なのである。

その反応は他者によってもたらされるものだけではなく、自らの内側に存在する自我そして思想と知性の化学反応として起きるものであることを忘れてはならない。そしてその自我は独立してこの世にあるのではなく、他者との関係性によって作られ規定されている社会的なものである。励まし励まされ、時にまっとうに批判してくれる他者がいる時、私たちの自我は騙されない知性と、ケアしあい助け合う人間らしい生き方に基づいた思想に昇華されていくのではないだろうか。

おわりに―発達と社会的関係性

今まで述べてきたように、子どもの発達課題は基本的に固有のもの(個別性)であり、それぞれに相違があり一律に論じるのは難しい。しかし、同時に成長年齢(発達段階)による普遍的な課題はモデルとして存在する。乳幼児期から青年期にかけての「子育て

四訓（緒方甫）」はそのポイントを端的に示している¹⁶。

1. 乳児はしっかり 肌を離すな
2. 幼児は肌を離せ 手を離すな
3. 少年は手を離せ 目を離すな
4. 青年は目を離せ 心を離すな

また以下のように子ども時期の発達を簡易的に整理して考えることも出来る。

乳児期→幼児期→少年期→思春期→青年期
●乳幼児期（全能感）…（必要なもの）安心と居場所「親」または「保護とケア」
●少年期（精神的自立への第一歩）…（必要なもの）ギャングエイジとしての「遊び」 「仲間」
●思春期（疾風怒濤、第二の誕生）…（必要なもの）「文化」「友だち」「他者～大人」
●青年期（主権者としての人格）…（必要なもの）社会的見通し、共闘的他者 (2015 大東文化大学 「生活指導論」レジメより)

いずれにせよ、発達は全ての子ども（人間）が保有する普遍的権利であり、生涯に渡り持続していくものである。「新生児であれ乳幼児であれ、子どもは、生きる権利をはじめとした人権の主体者であり、人格形成の途上をみずから歩む人間主体（水内2010d）」なのである。

乾原（2008）は「教育という営みを限定的にとらえていたり、学校教育にとらわれすぎてはならないであろう。そのように限られた時期や場所での教育だけでは『人間形成』は不可能になってきている」と述べている。乾原の言うように、発達は学校のみならず、社会全体を通して伸張していくものである。しかしながら「三間」を喪失している現代においては¹⁷、学校とそこで行われる教育活動が重要であることは論を待たない。個々の発達課題と成長年齢に伴う（ある意味）普遍的な発達課題の両方を見据えて今後も研究を進めなければならない。

人間の発達はとどのつまり「よりよく生きたい」という根源的な欲求に基づくものであり、それを保障するのが社会であり、その伸長を図るのが教育である。一人ひとりの人間にとっての「よりよい」発達は社会の進歩と不可欠である。生きるに値する自分は生きるに値する社会をつくる営みの中で発見していくものではなからうか。エンパワメント・empowermentとしての教育実践はそうした文脈で行われると考える。

木下（2015）は社会的関係性を視点を置いて「人間は、政治的になった時に子どもでなくなる」と述べ、若者が政治的な意識を持ち社会参加を始めること（段階）が、子どもと大人の違いであることを提起している。このように発達を社会的関係性で捉えれば、子どもの発達とは何か必要な視点が見えてくるのではないだろうか。

2015年、安保法制への反対運動で注目を集めたSEALDs（自由と民主主義のための学生緊急行動）の千葉泰真は「『学生は政治を語るべからず』という風潮の中、学生は社会から切り離された、『学べばよい』だけの存在となった」と述べ、20歳そこそこの自分たちがその現状からどのように立ち上がっていったかを詳細に述べている¹⁸。千葉の証言は、社会的関係性と結びついた時に青年期の発達が飛躍的な伸長を遂げる典型例として非常に興味深いものである。

一方、子どもへの眼差しという観点から、水内（2015e）は「教育は回り道が大事」と主張する。ここまで述べてきたように、発達段階とは階段・STEPを順々に登るような設計ではない。子どもの自立とは、自分の内側にもう一人の自分を生み出し、それと対話できることである。しかし往々にして、外に向かって発せられる「外言」にのみ注目が集まり、音声や文字となって現れない内なる言語－「内言」はしばしば無視される。内なる言語が外言として表出されないから、子どもは様々な「問題行動」を起こす（アクティングアウト・acting out）のである。子どもの「問題行動」はまさに回り道である。子どもの発達を考える上では、他者関係と共にこのような複眼的な捉え方が求められている。

戦後民主教育学をリードした城丸章夫は子どもの発達について、次のように整理している。

- ①身体が発達、諸能力の発達を促す
- ②知的諸能力を発達させる→知的能力／言語・言語能力
- ③人間関係をつくったりつくりかえたりする能力（交流）→子ども同士を結び付け、自治能力の基本を育む
- ④学習と仕事・労働を文化させる前提としての実務的・技能的諸能力を育て、知識を獲得することの興味と感心を育てる
- ⑤将来の民主主義者を育てる可能性をはらむ

田中（2010）は「二本足で立っても、親指と人差し指でものをきちんとつかむことができるようにならないと言葉は生まれぬ。指さしをしないで言葉が出ることはない」と述べた。かように子どもにとって発達はある意味段階的な様相を持つ。しかし、その段階は行きつ戻りつ、時に「回り道」をしながら進むものであり、生涯を通して発現していくものであろう。

そして何より、私たちが意識しなければならないのは、固有であり権利であるところの「発達」を保障する養育－教育環境を作ることである。その場合、城丸が指摘したように「子ども同士を結び付け、自治能力の基本を育むこと」すなわち「子ども自身の活動があってこそ発達する」ことを忘れてはならないだろう。その環境は市場的価値－サービスとして大人やmarketから提供されるそれではない。とするならば、私たちの教育

実践は必然的に、新自由主義的価値観と鋭く対立し、それを乗り越える構想を持つことになるが、それらの観点については、機会があれば稿を改めて論じたい。

【引用文献】

- 青木多寿子. (2005), 教育心理学－理論と実践, 北大路書房, pp34-64
市川伸一, (2003), 教育心理ハンドブック, 有斐閣, p1-2, p3
乾原正 (2008), 学校教育心理学, 福村出版, p23
遠藤利彦. (2003), 教育心理ハンドブック, 有斐閣, pp85-92
木下茅. (2015). 「政治的なもの」について, TnsSOWL主催「政治って民主主義ってナンダ? FOR EVERY TEEN」, 2015.11.3@高円寺バンデット.
京都生活指導研究協議会編. (2013), 「Kの世界」を生きる, クリエイツかもがわ, pp99-143
汐見稔幸. (2007), コミュニケーション力の基本は共感です, 旬報社, はじめに
関口武 (2015), 子どもから企画・提案が生まれる学級, 高文研, p2-
園田直子. (2005), 教育心理学－理論と実践, 北大路書房, pp44-45
田中昌人. (2010), 「子どもの”発達”にせまる (4)」 (教育学のすすめ第7話), 千葉県教育文化研究センター編・発行【ちば教育と文化】No.79, p.125
水内宏. (2010), 「子どもの”発達”にせまる (1)」 (教育学のすすめ第4話), 千葉県教育文化研究センター編・発行【ちば教育と文化】No.76, p.86, 同第5話p82, p83
渡辺雅之. (2014), いじめ・レイシズムを乗り越える「道徳」教育, 高文研, p112, pp. pp171-172

【参考資料】 記載のURLは2016.1.15確認

- 公益財団法人 あしたの日本を創る協会HP
<http://www.ashita.or.jp/report/kodomo/01/chapter1.htm> (2016年3月10日閲覧)
「校長通信 No.4」
<http://www.oklab.ed.jp/yanisi/h19/kouchou/newpage4.htm> (同)
城丸章夫. 1992, 城丸章夫著作集 第1巻 現代日本教育論, 青木書店
全国生活指導研究協議会 HP
<http://ameblo.jp/zenseiken/entry-11441945808.html>
ひろば京都の教育 第179号
<http://www.kyoto-kyoiku.com/hiroba2/hiroba179/hiroba179takagaki.html> (同)
ロバート・フルガム, (1996), 人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ, 河出文庫, タイトル

【脚注】

- 1 その前提が憲法13条前段である。「すべての国民は、個人として尊重される」
- 2 一つの例として「保育園落ちた日本死ね」のブログが国会で取り上げた。(2016年2月29日, 衆院予算委員会)
- 3 大日本帝国憲法(明治憲法)には教育の義務の規定自体がなかった。
- 4 児童の権利に関する条約(平成6年5月16日条約第2号)(抄)
第二十八条一 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、(a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
(b) 種々の形態の中等教育(一般教育及び職業教育を含む。)の発展を奨励し、すべての児

童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。

5 外国人労働者の増加や国際的には難民受入などの観点からも早急に検討しなければならないだろう。

6 【参照】Veritas心理教育相談室HP

<http://homepage3.nifty.com/interlink/kurs-8.html> 2016.1.15閲覧

7 とくに自閉症スペクトラム・ASDなど発達障害を持つ場合は、個別かつ固有のものとして見ていくことが求められる。

8 プラトン、ストア派、特にアリストテレスに同様の考えがあることが知られている。

9 発達障害 表記について

障害とは辞書的な意味では次の2つとなる。

1 さまたげること。また、あることをするのに、さまたげとなるものや状況。

2 個人的な原因や、社会的な環境により、心や身体上の機能が十分に働かず、活動に制限があること。

障害者という言葉は2の定義によって「その他の心身の機能の障害があり、障害および社会的障壁によって継続的に日常生活や社会生活に相当な制限を受ける状態にある人」を指す。「社会的障壁」とは、障害がある人にとって日常生活や社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物・制度・慣行・観念その他一切のものをいう。

こうしたことから考えれば、障害はその人本人に起因する生得的、あるいは後天的なものであると同時に、日常生活を営む上で障害になるものが社会にあるという考え方が成り立つ。障害の「害」を個人（その人本人）に限定して考えると、害という文字から受けるネガティブな印象から、「障がい」または「障碍」という表記をすることもある。しかし、言葉を変えたからといって社会に潜む障害・社会的障壁がなくなるわけではない。むしろ、言葉を変えてその問題の本質を見逃すことにはならないだろうか。したがって本稿では、社会的な障害を重視するという立場から、多面的にとらえて「障害」と表記している。

10 少年期はまた学校で過ごすことが多い時期でもあることから学校の持つ役割も重視されなければならない。

11 全生研は1958年に特設道徳の設置に反対し、民主的道德実践を提唱して結成された。

12 関口実践における黒岩くんは友だちとのトラブルを繰り返すが、その都度話し合いによって解決し成長する。

13 概念としてのエンパワーメント・Empowerment

14 共闘的他者とは、京生研の実践家が提唱した概念で、共に困難に立ち向かう他者を指す。

15 高木の提起した指導方針は隆信に寄り添いつつ、彼と集団を結びつけるダイナミックなものであった。

16 「アメリカインディアンの子育て」が出典と言われている。

17 喪失という側面と新自由主義的に、私的領域として新たな「三問」が形成されているとも言える。

18 ジャーナリズム.2015.12. 「特集 デモで見た若い力、投票年齢は来年18歳に」、朝日新聞社. p9

(2016年3月24日受理)