

【特別寄稿】子どもの発達と地域社会、そして児童教育学

田丸 敏高⁽¹⁾

2011年4月福山市立大学が開学し、公立大学ではじめての教育学部が誕生した。それは、教育コースと保育コースの2コース制の児童教育学科を有し、地域社会に根ざした実践的な児童教育学を追究するものであった。

本稿では、第1に、福山市立大学教育学部が既存の教員養成系学部とどのように異なるのか、そして全国の教育系学部のなかでどのような位置を占めるのか、明らかにした。第2に、地域社会と向き合い、地域社会を資源とする児童教育学の必要性について論究した。第3に、児童教育学がどのように発達理論を取り入れながら創造・構築されるべきか、古典的な発達論争や教育改革と結びついた発達理論を踏まえて検討した。

キーワード：児童教育学、教育学部、発達理論、地域社会

2010年福山市立大学の設置が認可され、2011年4月公立大学ではじめての教育学部が誕生した。それは教員養成学部とは異なり、教員取得は必修でなく、附属小学校を持たず、いわゆる一般学部としての教育学部であった。そして、開学以来、児童教育学の教育研究に取り組んできた。

国立大学や私立大学の教育学部において、教育研究の具体的な内容はそれぞれの大学で個性化されている。福山市立大学教育学部は児童教育学科を置き、教育コースと保育コースの2コース制を取りながら、地域社会に根ざした実践的な児童教育学を追究する。本稿では、はじめに福山市立大学教育学部が全国の教育系学部のなかでどのような位置を占めるのか、検討する。そして、児童教育学がどのように地域社会と向き合うか、児童教育学がどのように発達理論を取り入れながら創造・構築されるか、論究する。

1. 教育学部の3つのタイプ

日本の大学にある教育学部にはいくつかのタイプがある。第1のタイプは、研究志向型の教育学部である。たとえば東京大学教育学部は、文学部教育学科に淵源を有し、戦後教育学部となった⁽¹⁾⁽²⁾。発足後は当時の文部省とともに、日本の民主化と教育改革を担ってきた。卒業生は専門研究者や教育行政官等になることが多く、小学校教員になることはない。

第2のタイプは、教員養成志向型の教育学部である。明治時代以降、小学校教員は師範学校で養成されてきたが、師範学校は3年制高等小学校終了者が入学し、4年間修学するところであった。また、1890年教育勅語の発布以来、教員に求められていることはその御旗の下に働くことであり、師範学校はその教員養成のための学校であった⁽³⁾。戦後の教員養成は、それまでの師範学校による教員養成を改革し、「大学における教員養成」と「免許状授与の開放性」という二大原則のもとで行われることになった⁽⁴⁾。国立の教

⁽¹⁾福山市立大学 e-mail: tamaru@fcu.ac.jp

員養成大学ないし教員養成学部が各都道府県に設置され、全国の義務教育教員の需要に応じて教員が養成されるようになった。教員養成大学・学部（学芸大学あるいは教育大学、学芸学部あるいは教育学部）は、目的養成のもと、附属学校を有し、教員免許取得を卒業要件とした。そうした中、多くの学生は複数免許を取得することをめざし、そのための単位取得に窮屈になり、教員養成のあり方についての議論を呼ぶことになった。戦前の師範学校の反省から、広い一般教養の上に立った教員養成、大学における自由な雰囲気の中での教員養成がめざされたものの、教員養成の実情は、さまざまな問題を内在しながら展開されてきた⁽⁵⁾。

これら2つのタイプの教育学部はいずれも国立大学の組織であり、少々乱暴な言い方をすれば、どの地方においても等しい質の高等教育を保証するための教育研究組織である。これに対し、第3のタイプにあたるのが、福山市立大学のように自治体の要請に応える教育学部である。地域社会の持続的発展のために教育者や保育者は欠かせない存在であり、政府の省庁のように、教員は文部科学省、保育士は厚生労働省として分離して養成する必要はない。必要なのは、地域社会の実情に応じて、子どもの育成にあたり、地域社会の次世代を育てる教育者・保育者の養成である。そうしたことから、福山市立大学教育学部では教員と保育士とをともに養成し、地域社会の持続的発展について見識をもった人を育てることが期待されている。第3のタイプの教育学部では、子どもと地域社会の実情について精通することが求められるが、そこで得られた知見はその地域に限られたものではなく全国的な意義・国際的な意義を有するものである。

さらに私立大学がそれぞれ独自の理念のもと教育系学部を作っている。現在はこれらさまざまなタイプの教育学部が独自の教育研究を目指して、併存し競い合っている。こうした中、福山市立大学は児童教育学を構築しようと取り組んできた。

2. 子どもと地域社会

子どもは地域社会において「生存」「発達」「保護」「参加」の権利が守られる。そのためには、地域社会において子どもが育つという意味を深く捉え、それぞれの地域社会の教育的価値を明らかにする必要がある。今

日地域社会の独自性が追求される一方で、巨大IT企業が全世界を制覇し世界中の教育の等質化がはかられようとしている。子どもはどこにいても同じメディアを用い、同じ教材を学習し、同じゲームで遊ぶことができる。この対比をどのように考えたらよいのだろうか。たしかに、日本各地あるいは世界各地の地域社会は多様であり、他方でICTはどの地域社会でも同一の教育資源を提供できると考えられる。しかし、視点を替えれば地域社会には同一な力が働いていると言えるし、ICTが個人差を重視した多様な学習方法を可能にするとも言える。一方が多様性で、他方が同一性であるとそう簡単に言うことはできない。子育てや教育の資源として地域社会の多様性は不可欠である。同時に、地域社会において、人権や民主主義、経済的格差の是正、教育の平等な機会というものがある共通に存在しないならば、地域社会の多様性も成り立たない。

子どもと地域社会との関係を明らかにすることは、児童教育学の大きな課題である。地域社会には学校や保育所が含まれるが、子どもにとっての教育者や保育者はそれだけではない。親や家族、学童保育、塾や稽古事をはじめ友人や知人、近隣の人々などがそうした役割を果たしている。さらに地域社会には子どもの関心を引くさまざまなものがある。森林河川や動植物、公園や遊具、コンビニエンスストアやスーパーマーケット、郵便局や交番、田畑や工場、鉄道やバス等々。こうしたものを資源としながら、子どもは育ちゆく。

地域社会の資源のうち何が重要かは、子どもの年齢によって異なる。多くの時間を家の中で親とともに過ごす乳児にとって、快適な家庭環境や世話としてくれる親の存在、親の育児を可能にする産休や育休制度などが大切であろう。幼児期以降では外遊びのできる地域環境や遊び文化を伝えてくれる人の存在が意味をもってくる。こうしたことはそれほど専門的知識がなくとも予想することができる。しかし、急速に変化する時代に、子どもに最善の利益をもたらすために大人社会がどうあらねばならないか、教育にとって大切なことは何かについて正確に理解するために、専門的知識や発達理論は不可欠である。

3. 古典的な発達論争

発達の考え方は論争の中で洗練されてきた。古典的

な論争としては、「生得論対経験論」、「遺伝論対環境論」、「成熟論対学習論」がある。これらの論争について、数多くの発達心理学や教育心理学のテキストで紹介されてきたが、それぞれの論争がいかなる対象についての論争であったのか、その論争を通じて何が生みだされたのか、必ずしも正確に取り扱われてはいない。ここで主な論点について整理しておきたい。

A. 生得論対経験論

生得論対経験論という枠組みにおいて議論されてきたのは、人間に共通する知識や観念、能力がどこに由来するかという問題であった⁽⁶⁾。発達的な問題としては、たとえば言語習得をどのように考えるべきであろうか。人間は生まれ育った地域社会に応じて異なる言語を習得する。英語文化圏ならば英語、日本語文化圏ならば日本語を習得することになるし、さらに地域独特の「方言」を学習するので、わざわざ「標準語」を設けることになる。こう考えてくると、言語環境や言語経験が習得する言語の種類を決定するという意味で、経験論が正しいように見える。

しかし、言語の種類は違っても、人間はみな言語を習得するというのも真実である。言語には共通の構造があり、そこから個々の言語の違いが出現すると考えることもできる⁽⁷⁾。言語には人類普遍の構造があるとするならば、言語は生得的なものと考えてよい。習得される言語が日本語なのか英語なのかは、子どもが育つ言語文化圏によるとしても、いずれにしても何らかの言語を習得するのであるから、言語は人間にとって生得的能力であるということになる。生得的な能力を前提に、多様な文を生成する言語能力こそ解明される必要がある。

言語能力の研究か、言語環境の研究か、生得論対経験論の枠組みにおいて両者は対立することになる。しかし、地域社会における子どもの発達、あるいは子どもの発達に応じた地域社会の環境整備を考えれば、双方の研究とも必要であることは明らかである。話しことばと書きことばに加えて、スマートフォンで使われる「打ちことば」が子どもの世界に入り込んで来た時代、そうした理論的立場の違いを尊重しながら児童教育学において新たな研究を進展させることが求められている。

B. 遺伝論対環境論

個々人の有する特性には差異が認められる。たとえば、成人身長は測定値は平均値付近を中心にして正規分布する。また、身長には個人差だけでなく、男女差があり、民族差がある。では、なぜこうしたが生まれるのか。

両親の身長と子どもの身長とは相関関係にあるので、身長は遺伝によって決定されると主張できる。しかし、身長は時代差も影響し、戦後日本を取り上げれば栄養状態が改善されるに伴って身長は高くなってきた。そう考えると、身長は環境によって大きな影響を受けるとも言える。こうして遺伝論と環境論との論争が始まる。相関関係の統計学が発展し、遺伝と環境の寄与率が研究される。

知能においても同様の個人差が認められ、知能検査の得点は正規分布を示す⁽⁸⁾。では、なぜ知能の個人差が生まれるのか。遺伝論は、知能は遺伝によって決定されると主張する。知能の高い親の子どもは知能が高く、低い親の子どもは知能が低いというように。環境論は環境の違いが個人差を生むと考える。たしかに経済的環境や文化的環境は子どもが知的活動を行うための重要な条件である。

遺伝論対環境論の論争は、しばしば政治的な議論となった。そのため、知能研究はイデオロギー的な色彩を帯び、科学的なデータに基づかない遺伝論的主張も見られた⁽⁹⁾。もし経済的格差や教育的格差が遺伝による知能の違いに起因するならば、生物学的必然として是認されることになる。さらに、民族間に遺伝による知能の違いが認められるならば、優越する民族による劣等する民族の支配まで是認されることになる。反対に、知能のような基礎的能力の違いが環境によってもたらされるものだとすると、経済的格差や教育環境の是正がまず求められることになる。

遺伝論対環境論も、結局のところ一方だけで個人差を決定することはできない。遺伝と環境がある割合で影響するという輻輳説、遺伝と環境とが相互に影響しあうという相互作用説が帰結となってくる。しかし、理論のもつ研究上の意味と実践の意味とは異なる。結核は、結核菌の感染によって発症するが、結核菌が蔓延する中に置かれたとき結核に罹患する比率には遺伝の影響が大きいという。結核の遺伝性についての知見は、感染症の研究に寄与する可能性はあるが、実践的

には治療薬の開発、十分な栄養や清潔な職場や住居など環境条件の整備よってのみ結核感染は回避できる。同様に、遺伝論対環境論の対立によって知能の個人差研究が進んだとしても、そのままでは、知能の個人差が引き起こしている問題の解決にはつながらない。たとえ知能の個人差に遺伝や環境条件が寄与しているとしても、それを放置するのではなく、すべての子どもに学力や発達を保障するための条件整備が求められる。なお、論争を通じて相関関係や因子分析などの統計学が洗練されていったことも確かであり、それは学術上の財産として継承する価値がある。

C. 成熟論対学習論

心理学の対象が意識であったときは、意識の諸要素は不変的なものであり発達は問題にならない。心理学の対象が意識から行動に変わると、行動は学習の過程で変容するものであり、行動発達をめぐる論争が起こる。成熟論対学習論はその代表である。成熟論は、神経系の成熟を待って学習も可能になるし、行動も発達すると主張する。学習論は、何よりも刺激によって反応をコントロールし、系統的に刺激を与えることによって行動を変容させようと唱える。

成熟論の代表は、ゲゼル (Gesell, A., 1890-1961) である。テキスト等でよく紹介されているのが、彼の行った一卵性双生児の階段登りの実験である。その論理は単純明瞭で、等しい遺伝子をもつ一卵性双生児を被験者とし、一方に練習する機会を与え、他方に与えなかった場合、差が出れば学習論が優勢であり、差が出なければ成熟論が優勢であると考えられる。具体的には、双生児AとBに対して、A児には毎日階段登りの練習をさせる。B児はそうした練習をさせない。その結果、6週間後A児は26秒で階段を登り切ることができた。B児は生後53週でのとき初めて階段登りに挑戦させたが、そのとき45秒かかった。ここで終われば学習論が優勢ということになるが、ゲゼルはその後B児にも練習する機会を与えた。すると2週間後には10秒で登らせることに成功し、A児を追い抜く結果となった。つまり、早すぎた練習は効果がなく、成熟論が正しいという結論である⁽¹¹⁾。

学習論の代表は、ワトソン (Watson, J.B., 1878-1958) である。彼は行動主義の旗手である。ワトソンの実験では、幼児に動物 (イヌ) を示し、彼がそれに

手を伸ばした瞬間に、彼の頭の後で、鉄の棒を叩く。(3、4回後) その動物は・・・恐れ反応を呼び起こす (条件情動反応)。つまり、刺激と反応を結びつけることで、いかようにも行動を変容させることができるという主張である。もちろん、一度形成された恐怖反応も、イヌを見せたときチョコレートを繰り返し与えれば、喜びの反応に変えることができる⁽¹¹⁾。

この論争は、行動観察法や実験法の精緻化をもたらした。その結果、子どもの研究においてはつねに研究対象児の年齢や観察実験条件を明記することが求められるようになった。成熟論の立場からの成果としては、年齢ごとの行動発達標準が得られ、妥当性や信頼性を担保した発達検査の実施が可能となった。行動主義の立場からの研究としては、プログラム学習の方法など現在のICTを駆使した学習にも取り入れられている。

4. 実践的必要から生まれる発達論の展開と児童教育学

古典的な論争について少し詳しく述べてきたのには理由があった。多くのテキストでは、「生得論対経験論」と「遺伝論対環境論」と「成熟論対学習論」を明確には区別することなく、「遺伝的要素の重視」対「環境的要素の重視」と大括りに扱われることが多い。しかし、それでは研究対象の違いや方法論的な差異が埋没し、何を批判し何を継承すべきかが見えなくなる。古典的な論争を経て研究の対象は、言語などの人間に普遍的能力から知能などの個人差、さらに運動などの行動へと変遷し拡大した。研究方法も、理念的研究や数人の事例に基づく実証的研究から多数の標本に基づく検査法、さらに厳格な条件を定めた行動観察法や実験法へと変化し洗練されてきた。

こうした論争を土台として1920年代から30年代にかけて新しい心理学が展開し始める。はじめから意識と行動とを切り離して別々に研究されるのではなく、子どもにおいて意識的行動がどのようにして立ち現れるのかが研究対象になる。どのような変化がどのような関係において生まれるのかが追究される。そして、「発達段階」が研究上不可欠の概念として登場する。「発達段階」は年齢や時期区分など多少なりとも便宜的な目安とは異なり、研究方法に組み込まれた概念と

して理解する必要がある⁽¹²⁾。

たとえば、ピアジェ (Piaget, J., 1896-1980) は独自の臨床的方法を用いて、子どもの自己中心性とその克服の過程を明らかにした⁽¹³⁾。また、ヴィゴツキー (Vygotsky, L.S., 1896-1934) はピアジェの考え方を批判的に検討し、発達しつつある心理機能である「最近接発達の領域」を研究の中心に据えるべきことを主張した⁽¹⁴⁾。いずれの研究においても子どもの思考の変化が明らかにされ、児童期 (幼児期と思春期・青年期との間) に出現する新たな発達段階が示された。これに対して、ワロン (Wallon, H., 1879-1962) は子どもの思考の起源について探究し、対による思考からカテゴリー的思考への展開過程をつぶさに明らかにするとともに、児童期に出現する発達段階について、認識発達の面からだけでなく人格発達の面からも捉えて、「カテゴリー的思考と多価の人格の段階」と名付けた⁽¹⁵⁾。「発達段階」をめぐって3人の巨匠によって提起された問題は、その後の発達心理学によって継承されていく。

発達理論は、心理学内部の議論によって発展したように見えるが、実のところ実践的必要から生まれたと考えられる。19世紀から20世紀にかけて、世界的な課題となったのは、子どもを戦争や差別、貧困や児童労働から解放し、すべての子どもに教育を授けることであった。そうした教育は、子どもの生活から生まれ子どもの生活の改善に資するものであろう。児童中心主義の教育は、大人数を対象にした一斉の知識注入型授業ではかなえられない。子どものための教育改革運動は、デューイ (Dewey, J., 1859-1952) やドクロリー (Decroly, O., 1871-1932)、モンテッソーリ (Montessori, M., 1870-1952) などの教育学に基礎づけられるが、そうした新教育運動の発展のためには、新たな児童発達理論が必要であった。ワロンやピアジェ、ヴィゴツキーなどの発達理論は、新教育運動とともに生まれ、現代教育に影響を与えている。

発達は、年齢とともに能力が向上するといった考え方ではない。生物的かつ社会的存在としての子どもにおいて、個々の行動を抽象化して取りだすと個々の行動の発達の意味が理解できなくなる。ワロンの指摘するように、子どもの行動は変化と関係において全体のなかで理解しなければならない。ピアジェの保存実験が示すように、1～2年の間に子どもは容器の形に感

わされることなく、ものの量が変わらないことを発見する。これはマクロなレベルでの発達である。また、子どもの心理は1時間の授業時間の中でもしきりなく変化する。教師の話がわかったりわからなくなったり、自信を持ったり失ったり、他児の様子が気になったり、自らの眠気や空腹と闘ったり・・・と揺れ動きの中で学習活動を継続する。そして、たとえば授業を通じて数の概念を発見しはじめる。これはミクロなレベルの発達である。ヴィゴツキーが指摘するように、子どもの行動はマクロなレベルでもミクロなレベルでも変化する。あるいは、関係に視点を移せば、ボウルビイ (Bowlby, J., 1907-1990) の言うように、乳児期における特定の人との愛着 (アタッチメント) の形成がその後の安定した行動発達の条件であることも考慮しなければならない。そして、愛着理論も戦災孤児の養育 (児童養護) という実践的必要に応えた研究であった⁽¹⁶⁾。

児童心理学が実践的な必要から生まれたように、児童教育学も実践的な必要から生まれる。児童教育学は、子どもの発達について熟知するとともに、学校や保育所をはじめ子どもと地域社会の諸事情に精通し、子どもと地域社会の問題に敏感であることが求められる。地域社会の持続的発展という実践的課題を背景に、一人ひとりの子どものための事業として、児童教育学が創造され、構築されることを期待する。

注

- (1) 文学部の歴史 - 起源と沿革 東京大学HP <http://www.l.u-tokyo.ac.jp/schema/history.html> (2121/12/13現在)
- (2) 教育学研究科、教育学部の沿革 東京大学HP <https://www.p.u-tokyo.ac.jp/outline/history> (2121/12/13現在)
- (3) 山田昇 戦後日本教員養成史研究 風間書房 1993
- (4) 土屋基規 戦後日本の教員養成の歴史的研究 風間書房 2017
- (5) 山崎奈々絵 戦後教員養成改革と「教養教育」 六花出版 2017
- (6) 論争としては古代ギリシア哲学まで遡ることができる。プラトンは「知識は外的経験からではなく、魂が内的に想起する生得観念によって得られる知識=想起説を唱えた」という。「真の实在の知識は、理性によって知られる」というこの立場は、大陸合理論として継承されることになるが、デカルトは「人間は生得観念によって世界のA・プリオリ

な認識が可能である」とする。これに対して、経験論は「人間の知識の根源は経験を通じてえられる外来的なものにあるとする立場」であり、ロックの「精神は白紙（タブラ・ラサ）の状態生まれてくる」とする主張がよく紹介される。

引用は、河野勝彦、伊勢俊彦の記述「哲学中辞典 知泉書館 2016」による。

- (7) チョムスキー (Noam Chomsky, 1928-) の変形生成文法の考え方はその代表である。
- (8) 現在の知能は測定値が正規分布するように尺度化しているものもある。
- (9) カミン (1977) は、統計データの元になっている検査資料を丹念に調べ知能指数の意味を論じている。「IQの政治と科学」(L. J. カミン著 岩井勇児訳, Kamin, L. J.による原著は1974)。
- (10) Gesell, A., & Thompson, H. (1929). Learning and growth in identical infant twins. *Genetic Psychology Monographs*, 6, 1-123.
- (11) ワトソン著 安田一郎訳 行動主義の心理学 河出書房新社 1968 (Watson, J. B.による原著1930)
- (12) 水は動物にとって生命維持に不可欠なもの(飲料水)である。そのレベルでの研究において変化や関係は問題にならない。地球規模の気象変動においては、冷却や加熱という関係の中で「氷」「水」「水蒸気」という水の変化が問題なるし、それによって地球温暖化によるさまざまな影響——海面の上昇、洪水や台風、ウイルスの出現等々——を理解することができる。「氷」「水」「水蒸気」はそれぞれ対立した段階として捉えなければならないし、「水」はその中間段階として位置づけなければならない。
- (13) ビアジェの方法の特徴については、以下の文献で検討している。田丸敏高著 子どもの発達と社会認識 法政出版 1993
- (14) ヴィゴツキーの方法の特徴については、文献同上
- (15) ワロンの方法の特徴については、文献同上
- (16) ボウルビー著 作田勉訳 母子関係入門 星和書店 1981 (Bowlby, J.による原著は1979)

(2021年12月21日受稿, 2021年12月24日受理)

Toward the Construction of Pedagogy for Child Development in the Community

TAMARU Toshitaka⁽¹⁾

In April 2011, the first faculty of education in a public university was born. Since the opening of the Faculty of Education of Fukuyama City, it has been engaged in education and research on child pedagogy, which pursues practicality rooted in the community through a two-course system of education and childcare courses.

The aim of this paper is first to examine the position of the Faculty of Education of Fukuyama City University among all education-related faculties in Japan, second to discuss how child pedagogy deals with the community, and third to discuss how child pedagogy is created and constructed while incorporating developmental theories.

Keywords : child pedagogy, faculty of education, developmental theory, community

⁽¹⁾Fukuyama City University