

「子ども学」に関する一考察

鬢 櫛 久美子

1. はじめに

今日では、大学の学部・学科に「子ども（こども）学」を名乗る、あるいは「子ども（こども）学」を冠した名称が数多く見られるようになり、「子ども学」という言葉に違和感を抱く人は少なくなってきたように思える。しかし、「子ども学」とは、どのような学問なのかと問われると、明確に答えることは難しいのではないだろうか。「子ども学」の対象とする問題領域は、そして、現在までに積み上げられてきた「子ども学」独自の研究成果はという問いを立て、その答えを、「日本子ども学会」を始め、「子ども学」を研究領域とする大学の研究所、そして、大学の学部・学科に「子ども（こども）学」を名乗る、あるいは「子ども（こども）学」を冠した学部・学科を開設している大学のホームページ、また、文部科学省のホームページなどにみられる内容から検討する。

そして、幼児教育・保育実践の領域から子ども理解のための学としての「子ども学」について、『子ども学のはじまり』を著した津守真の考えを検討し、保育者養成課程における「子ども学」について検討する緒としたい。

2. 「日本子ども学会」と「子ども学」

(1) 「日本子ども学会」の設立趣意

「日本子ども学会」は学会の目的を「子ども学」の確立として表明し、2003年に設立された。「日本子ども学会」の設立の趣意を中心に、本稿の問い「「子ども学」とはの答えを探ってみたいと考える。学会ホームページ¹に掲載されている「日本子ども学会がめざすもの－設立の趣意－」は、以下の通りである。少し長くなるが引用する。

日本子ども学会がめざすもの

—設立趣意—

小林 登

子どもは、私たち大人が適切な育児・保育・教育を保障しなければ、その身体の成

長も心の発達も損なわれる危険にさらされています。子どもとは、つねに“Children at risk（危機にある子どもたち）”なのです。

その危険性を取り除くには、子どものことを考え、子どもの立場に立って、子どもの生活環境の中にあるすべてのモノやコトをデザインする“Child-Caring Design（成育デザイン）”（以下 CCD と記します）が必須です。この CCD を作り出すためには、子どもに関係する人々が、学者、実践家（保育士、教師など）ばかりでなく、親までも含めて話し合い、その成果を、関係する学問の研究（“studies”あるいは“research”）を発展・深化させ、包括的・統合的に話し合う必要があります。その基盤となる、学際的あるいは環学的な学問体系を、私は「子ども学」(“Child Science”)と呼んでいます。

人間にかかわる科学は、20 世紀に大きく進歩しましたが、デカルト主義的な方法論、すなわち要素還元主義（reductionism）だけでは、人間を科学的に解明できないことは、誰もが認めるところです。そこに登場したのが、人間にかかわる自然科学や人文科学を包括し統合した、新しい学際的・環学的な「人間科学」“human science”です。そして、人間の形成期を対象とする「子ども学」は、子どもの人間科学であり、「人間科学」そのものの中核をなすものと言えます。

「日本子ども学会」(“Japanese Society of Child Science”)は、CCD の学際的・環学的な話し合いの場であり、人間科学としての「子ども学」を体系づける場でもあるのです。2003 年に設立された日本子ども学会が、21 世紀の歩みとともに、その学会活動をさらに発展させ、未来を担う子どもたちの幸せのために、大きく寄与することを願ってやみません。

以上のような趣意を受け、学会の目的は「子ども学（チャイルド・サイエンス）の確立」¹と題して、以下のように述べられている。

「子どもに関する学理およびその応用の研究についての発表、知識の交換、会員相互の交流、情報等の提供、啓蒙活動を行なうことにより、総合的な学問領域としての「子ども学」の進歩普及を図る。」また、方針としては、「『子ども』というキーワードのもとに、自然科学、人文科学、社会科学の研究者、および教育・文化・福祉の実践者が、各々の専門分野の成

果を持ち寄り、学際的に自由な交流を行うとともに、環学的に新しい領域を掘り起こしながら、子どもの全体像を捉え直すと書かれている。(アンダーライン筆者)

これらの内容をみると、「子ども学」を子どもに関する、自然科学、人文科学、社会科学の研究、および教育・文化・福祉の実践的な研究を合わせた、総合的(学際的)な学問領域としていることが分かる。では、なぜ、この時期に「子ども学」を確立しようとするに至ったのか。この問いについても合わせて検討していくことにしたい。

趣意から、3つの点に注目し、「子ども学」とは何かをさらに読み解きたい。1つ目は、趣意表明者小林登という人物。2つ目は、子どもは、大人がかかわらなければ「身体の成長も心の発達も損なわれる危険にさらされて」いる「子どもとは、つねに“Children at risk(危機にある子どもたち)”」なのだ子どもを捉えている点。3つ目は、「要素還元主義(reductionism)」に陥らない、「人間の形成期を対象とする、子どもの人間科学」であるとしている点である。

(2) 小林登と「子ども学」

「日本子ども学会」の設立趣意表明者、小林登は2017年10月現在の役員名簿にも名誉理事長として、東京大学名誉教授、チャイルド・リサーチネット名誉所長という肩書とともに記載されている。小林は、1970年代、東京大学医学部教授(小児科学)の職にあったころ既に、「子ども学」の発想をもっていたとされる²。

1985年から1986年に学際的「子ども学」研究の集大成として『新しい子ども学』全3巻が海鳴社から刊行された。小林は、小島謙四郎、原ひろ子、宮澤康人と並ぶ編者である。第1巻において他の編者との対談で、「小児科医として子どもの心と体の健康を相手にする立場、それは生物学の立場ですが、それと同時に、どんな人でもその裏には必ず社会的な、文化的な何かがあるはずです。その背景を取り込まなければならないと昔から思っていた³と述べている。つまり、子どもは生物学的側面と社会文化的側面を併せ持っており、「子ども学」は文理融合科学のひとつであるとの考えをもっていることが理解できる。

1996年には、甲南女子大学において全学部生を対象とし、個別科学の羅列ではない学際的な講座として「子ども学」が開設され、小林はその担当を務めている。その後、1998年に甲南女子大学には「国際子ども学研究センター」が開設され、小林が初代所長に就任した。この間、1997年には、インターネット上にChild Research Net という研究所を開設しその所長にも就任している。

1999年に小林登著『子ども学』⁴が日本評論社から刊行され、「子ども学」の柱を、人

間科学 (human science)、小児生態学 (child ecology)、システム・情報論の3つとして
いる。人間科学は、「人間のすべてを科学という基盤からとらえる」、「子ども学」の科学
的基礎理論であると述べ、自然科学としての分子生物学、細胞生物学、機能生態学、発達
科学、小児保健学、発達心理学、行動科学等と、人文科学として社会学、文化人類学、社
会人類学を視野に入れた、まさに学際的な研究領域を「子ども学」の基盤として構想して
いる。小林は、「子ども学」を“Child Science”呼び、人間を科学 science により理解し
ようと考えていることが伺える。

(3) なぜ「子ども学」か—危機にある子どもたち—

小林のいうところの、子どもは、大人がかかわらなければ「身体の成長も心の発達も損
なわれる危険にさらされて」いる「子どもとは、つねに“Children at risk (危機にある
子どもたち)”」には、2つの意味を読みとることができる。

1つは、脆弱な状態として生まれてくる人間の子どもは、大人のかかわりなしには身心
ともに成長することができない。つまり子どもが人間となるには、大人のかかわりが必要
である。このような普遍的な意味である。もう1つは、文字通り、「子どもが危機にさら
されて」いるという時代的、社会的背景を踏まえた意味として捉えることができる。

なぜ、1970年代から「子ども学」という言葉に小林が注目し始めたのか、そして2003
年に「日本子ども学会」の設立に至ったのかということへの1つの答えともなると考えら
れる、後者について検討を進めていくこととする。

1970年代半ばには、高度経済成長の影響が社会のあらゆるところに出始め、学校教育
の現場では子どもを取り巻く様々な問題が起きるようになっていた。校内暴力、管理教育、
体罰、いじめ、不登校、青少年犯罪の低年齢化といった問題群であり、1980年代には深
刻な問題となり、教育の病理現象と呼ばれた。産業化社会では人々の欲求を実現するた
め的手段として有効であった学校教育制度も、急激に変化した消費情報化社会では矛盾や葛
藤が生じ、教育改革の必要性が叫ばれた。

高度経済成長による社会変動は、「豊かな社会」、「情報化社会」、「消費社会」、「管理社
会」、「ポスト産業社会」などと呼ばれる社会状況の出現であり、子どもの生活世界にも変
化を及ぼし、教育の場だけでなく子どもの行動に変容を生み出していた。子どもが変わっ
た、子どもが分からなくなったという声が目立つようになり、大人たちはこれまでの子
ども観では捉えきれない子どもたちを、新人類、異星人、自己中児などと呼び、「いまど
きの子ども」として問題視した⁵。小林が「子ども学」に関する構想を持ち始めた1970年代は、

「いまどきの子ども」が社会問題となり、子どもへの関心が高まっていった時代であった。

(4) 「要素還元主義」

小林は、「要素還元主義(reductionism)だけでは、人間を科学的に解明できない」とし、「人間にかかわる自然科学や人文科学を包括し統合した、新しい学際的・環学的な「人間科学」“human science”」の中核をなすもの、それが、人間の形成期を対象とする「子ども学」だと述べている。要素還元主義の学問とは何を指しているのか。

小林が「子ども学」に注目したといわれる1970年代、時を同じくして、児童文学者佐野美津男も「子ども学」という言葉を使用したと自著『子ども学』の中で述べている。その理由として、佐野は、「児童学」は「児童心理学」や「児童文学」のように子どもを対象とした学問でありながら専門化、細分化が進んでいるが、「いまどきの子ども」を理解するためには、「子どもという名の人間存在をひとつのまとまった対象とする学問」が必要だと考えた。佐野は、すでに世の中に認知されていた「児童学」に代わる学問として「子ども学」を提唱した⁶のである。

小林が「要素還元主義(reductionism)だけでは、人間を科学的に解明できない」と主張し「子ども学」を提唱したことと、佐野が「児童学」が専門化、細分化し、それに代わる学問として「子ども学」を提唱したことには、共通の論理があるといっていよう。もちろん、「子ども学」を“Child Science”呼び、人間を科学scienceにより理解しようと考えた小児科医の小林と、児童文学者佐野が構想した「子ども学」には違いがあることも確かであろう。

1970年代に、社会変容に伴う子どもへの関心と、「児童学」に変わる学問領域「子ども学」へ議論は平行して高まっていったといえる。

2. 「子ども学」の変遷—「児童学」から「子ども学」へ—

(1) 児童学

「児童学」とはどのような学問だったのかを概観しておきたい⁷。

20世紀初頭スタンレー・ホールらにより、児童研究が始められたといわれている。日本では、「児童学」は、明治以降、欧米の新知識移入として始まり、1900年台に本格化したとされる。欧米でも、「児童学(研究)」は新教育運動の原動力となり、大正期、昭和初期の日本にも影響を及ぼした。

「児童学」は新制大学の発足後より、教育系、心理系、家政学系科学において発展推進

されていった。1960年代から70年代にかけて「児童学」の各分野では、飛躍的に研究が進歩し、科学的な研究となった。研究が進化（深化）するに伴い、研究の細分化が進み、対象としての子どもを極端に細分化して把握、理解することになり、「生きた子どもの全体像、活動する具体的な子ども」の把握や理解が困難になる危険性が指摘され、「児童学」の総合化、体系化が要請された。

「子ども学」の構想は、今なお加速的に変化しつつある社会変動の始まりの時期ともいえる、1970年代、子どもを取り巻く環境の変化に伴う、子どもの行動変容を理解するために、「児童学」の課題を乗り越えようと提唱されたのが「子ども学」であるといえる。

(2) 「児童学」から「子ども学」へ

「子ども学」が1970年代に提唱され、「子ども学」への関心も高まっていったにもかかわらず、1980年代でも学部や学科名どころか講義名にも、その名称に「子ども学」は認可されてこなかった。認可のきっかけになったのは、1989年に国際連合で採択された「子どもの権利条約」で、それはこの条約によって「子ども」が官制用語になったからだといわれている。

甲南女子大学が、小林を初代所長として1998年に「国際子ども学研究センター」を開設するに先立ち、1996年に開設した講座を日本で初めての「子ども学」の講座であると紹介していることにも納得がいくところである⁸。

また、「子ども学」の名称がつく学会⁹は、1994年の「日本子ども社会学会」、「日本子ども虐待防止学会」、「日本子ども家庭福祉学会」が設立され、その後2003年に「日本子ども学会」の開設に至ったのであった。2003年には「子どもと自然学会」、「子ども環境学会」なども設立されている。学会名を見ると、すでに、「子ども学」の細分化は始まっているようにも思える。

(3) 大学の学部・学科名称としての「子ども（こども）学」

「子ども学」の広がり、大学の学部・学科名にも見られる。先行研究¹⁰に詳しく明らかにされているが、2002年「子ども（こども）」を冠した大学・短期大学が始め、30年近くの間急増し現在では100を超えている¹¹。先に述べたように、1980年代までは、講義名にすら「子ども学」は認められていなかったのが急速に増加した理由は、文部科学省が2004年以降、大学設置基準、設置認可の弾力化・簡素化を図ったことよるとされている¹²。名称変更に関しても「大学が個性豊かに発展していくためには、社会の変化に対応して大学の 신설や学部・学科等の組織づくりが柔軟に行えるようにすることが大切」で

あるとの見解を示したことによるとされている。

つまり、文部科学省が、「大学は、社会のニーズや学生のニーズに合わせて、柔軟に組織を改編し」、「新しい分野や名称の学部などの設置」を認めたことにより、「子ども(こども)」の名称を冠することが急速に広まったのだといわれている。

(4) 「子ども学」と研究領域

このように、大学に広まった「子ども(こども)」の名称を冠する学部や学科は、「子ども」をどのように定義し、どのような研究領域を「子ども学」として考えているのだろうか。「子ども学」についての各大学の定義は、それぞれの特色を打ち出すべく違いがある¹³。共通して言えることは、小学校や幼稚園の教諭免許や、保育士資格の取得が可能な学部や学科であるという点である。したがって、就学前の子どもを対象としているところもあれば、児童福祉法に準じて18歳までを対象としているところもあるといった具合である。

文部科学省の2007(平成19年)学術分科会(第23回)の資料(参考資料)「社会の要請に応える学を掲げた学部等について－近年における社会の要請に応える学を掲げた学部・学科の設置の状況について－」には、「子ども学」は、保育・幼児教育、子育て支援等を担う人材を対象とするもので、教育学、保育学、児童福祉学等の知見を活用するもの」と記載されている。文部科学省も「子ども学」を保育者養成や、幼児教育者を養成するための学問領域とみているようである。

「幼児教育」や「保育」、あるいは「子ども・子育て支援」の実践者の養成課程には、以前から子ども理解のための学問として、発達心理学、教育学、保育学、児童福祉学、小児医学、児童文化等も重要なものと見なされており、従来から学際的に多くの学問領域の学修が求められてきている。「児童学」を乗り越えようとして、「子ども学」が登場したことは理解できるが、「幼児教育学」や「保育学」ではなくなぜ「子ども学」なのか。

少子化の進展により、大学は全入時代を迎え、学生確保が困難となった今日の社会において、「大学は、社会のニーズや学生のニーズに合わせて、柔軟に組織を改編し」、それまでの「教育学」「保育学」などに代わる「新しい分野や名称」として「子ども(こども)学」の名称を冠することで、学生確保のための広報戦略としたのも確かである。高度な専門家を養成するための「子ども学」、「子ども学研究」がどれほどと問われていたのだろうか。

(5) 「進化することも学」という構想

「日本子ども学会」の設立趣意に戻るが、小林は以下のように「子ども学」を定義している。

「子どもに関係する人々が、学者、実践家(保育士、教師など)ばかりでなく、親まで

も含めて話し合い、その成果を、関係する学問の研究（“studies”あるいは“research”）を発展・深化させ、包括的・統合的に話し合う必要があります。その基盤となる、学際的あるいは環学的な学問体系を、私は「子ども学」（“Child Science”）と呼んでいます。」「子ども学」は現場の知恵と学問の知見を対話により融合させる基盤となる学際的学問体系だと述べている。学際的あるいは環学的な学問体系として、どのような学問を想定しているのだろうか。

中村は、「子ども学」の注目、広がりや、「子どもに関する研究・教育において、それぞれの学問領域から子どもを見るのではなく、子どもを中心に、子どもを理解し、その育ちを支援するためには何が必要かを考える、というパラダイムの転換が生じた」¹⁴と述べている。子どもをまず理解し、課題を見出してそこに必要な知見を学問領域から選出し研究するということである。つまり、特定の学問領域をあらかじめ設定するという発想自体を転換すべきだということになる。

高度経済成長期に端を発した日本社会の変化は、さらに加速度を増している。少子高齢化は一向に解消されず、今日では、グローバル化が進み社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は、私たちの生活を質的に変化させている。急速な変化は、個人にとっても社会にとっても将来の予測を困難にし、大人が自分の経験をもとに子どもを教育し育てることを難しくしている。

また、子どもを取り巻く問題群は増加している。首藤は、次のように述べている。「①『超少子化』『出生率の低下』という国家の存続さえも揺るがしかねない事態への対処②生殖補助医療や臓器移植に代表されるような著しい科学技術の進展がもたらす『子どもの命や育ち』への影響を考慮した『子どもの視点』に立ち科学技術の賢明な活用法の規範化③ユビキタスとヴァーチャルの融合が進むネット社会での人間形成や人間関係に関する問題④資本主義社会の拡張が子どもの『消費』への欲望を肥大化させ、市場原理が『子どもの健全育成』や『教育的配慮』をなし崩しにしていること、そして、これらの問題は複合的に関連している。」¹⁵

このような問題に対処すべく、2000年以降「子ども学」研究は急速な広がりを見せ始めているが、近年では、政治学、経済学、法学、哲学、歴史学、科学技術論、社会学、文化メディア論などで、独自に蓄積されてきた研究成果を、子どもを軸に連携させることが、子どもが置かれた社会的な環境から子どもを理解するために必要である。

ランゲフェルトの「子どもの人間学」の視座から「子ども学」を説いている小笠原は、

「子育てに係る保護者や教育関係者（教育支援家）の立場にたって試行し、実践するなかで、いや、保護者や支援家との育児術に関する共同作業の中から生起する、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ろう」¹⁶と「子ども学」を規定している。研究者だけでなく子どもに関係する人々、実践にかかわる者が対話することの重要性を説いている点で日本子ども学会の定義と相通じる。

さらに、小笠原は、「多くの実践家との共同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ぬであろう」¹⁶と述べ、「子ども学」は、「その時々の実践の場面において『発見』される『臨床の知』、『術』なのである」¹⁶といい、それを「進化する子ども学」¹⁷と呼んでいる。なぜなら、「子どもを問い、人間を問う学問は、時代状況の中で常に変化し「意味」も「条件」も変容するからだとしている。確かに、時代の変容とともに子どもがどのような影響を受け、どのような問題が生じているかを検討し、それが、今成長しつつある子どもにとってどのような問題であり、子どもにとってどのような意味連関の中に位置づけるべき問題であるかを見定める必要がある。常に「子どもに問う」こと、そして、問題状況を読みとり、問題を設定し、解決していくためには、その問題を解くため研究も学問も進化すべきである。「子ども学」は、常に未完であり、「進化する子ども学」であり続けなければならないのではないだろうか。

以上の検討から、「子ども学」の対象領域は時代状況の中で変化するものであり、特定することは難しいといえる。そして、孤立した単一学問で構成されるものではないことを踏まえると、「子ども学」独自の研究成果を問うことも難しいのではないだろうか。

日本子ども学会の定義においても、小笠原の構想する「進化する子ども学」においても、保育者は実践家として「子ども学」構築にかかわる一員である。そこで、次に、幼児教育・保育の研究者であり、実践家でもある津守真に「子ども学」についての見解を問い、保育実践者として「子ども学」をどのように捉えるべきか考えてみたい。

3. 津守真の「子ども学」

(1) 津守真の「子ども学のはじまり」

津守真は、著名な幼児教育研究者であり、また、その研究は自ら子どもとかかわる実践に裏打ちされたものであることは周知のことである。

彼は、子どもの遊びに魅せられ、「子どもの遊びは、変化し、発達していく人間にとっ

てどのような意味があるのかを問うことは、人間の見方にかかわる問題である」¹⁸と『子ども学のはじまり』において述べ、『保育者の地平』を「本書は、どんな子どもでも子どもが遊ぶ保育をするにはどうしたらよいか、長年抱いてきた疑問に対する私なりの答えである」¹⁹と位置づけている。彼は、子どもの遊ぶ姿を観察し、子どもの行為を子どもの表現としてみて、子どもを理解し応答することを保育実践と捉え研究を進めてきた。

本稿では、彼の数多くの著作、論文から、『子ども学のはじまり』と『保育者の地平』を中心に、彼の「子ども学」の見解を検討する。本稿の1、2で述べたことと重ね合わせることで、幼児教育・保育実践者を養成する大学における「子ども学」とはどのようなものであるべきかを考察する緒としたい。

(2) 「子ども学のはじまり」

彼は、『子ども学のはじまり』のあとがきで、この本は、昭和40年代に書いた論文を並べてみたもので、「私自身、実証主義的児童心理学から脱出するのに懸命になっていた時期のもの」²⁰と述べている。当時、彼は実証主義心理学をどのように捉え、それに代わる研究方法として「子ども学」をどのようなものと考えていたのだろうか。『子ども学のはじまり』に書かれている、児童心理学の変遷にそのヒントがみられる²¹。要約すると以下のようにまとめることができる。

児童研究の祖といわれる、スタンレー・ホールの初期の研究手法、観察方法は、素朴なものであり、子どもの様子を書き留めたりするようなものであり、子どもの生きた姿に対する関心と、科学的研究とが共存していたと述べている。しかし、ホールの提唱した児童の科学的研究、すなわち子どもの遊びを客観的に観察し、記録し、分析整理するという方法は、その後、方法の面でも理論の面でも、次第に精緻になり、「生きた子どもの生活そのものへの関心よりも、科学的方法と理論への関心の方が強くなる傾向をも生じた」²²そして、「科学的児童研究の助力を得てつくられてきた幼児教育が、逆に、科学的方法によって束縛され、制約を受ける傾向を生むことにもなる。1950年代の後半から、1960年代はその傾向が特に著しくあらわれたといえよう。」²³「児童学」、「児童心理学」は、「子どもの生き生きとした姿をいかにしたら捉えることができるかという問題に遭遇している」²⁴と述べ、「私なりの答えを出していくつもりである」として著したのが、『子ども学のはじまり』の第2部「子ども学のはじまり」である。そこでは、「子どもの行動を人間の現象として考える研究の基本的態度について」²⁵述べている。

その後、研究者から、保育実践の場に身を移して、研究を推し進めた成果である『保

『保育者の地平』には、児童学が進化していく過程で、「学問の方法論を根本的に考え直す必要を感じた。(中略)それ以来、私は子どもとかかわる人間学の立場に立って考えを進めた」²⁶とある。

小林や佐野同様、当時の児童学の深化とそれに伴う細分化に対する問題意識から、「子ども学」を構想していたことは明らかである。

「児童学」に代わる方法論として、彼は「子どもの行動を人間の現象として考える研究」「子どもとかかわる人間学の立場にたつて考える」「子ども学」を打ち出している。『保育者の地平』に書かれた、「子ども学のはじまり」と題する日記²⁷から読み解いてみる。

.....

子ども学のはじまり

子ども学は子どもと別のところでつくられた理論の応用ではない。子どもとふれるところにつくられる知恵である。

子どもについての研究だけではない。子どもとかかわる自分自身のあり方の研究もふくまれる。子どもを成長させるだけではない。自分自身も成長するような子どもとのかかわりを研究するのである。

はじまりは、子ども学という実体の出発点ではない。子どもとかかわる人の心に、それぞれの子どもの学がはじまる。子どもとふれることから、人間について考えることがはじまるのである。思いがけないときに、子どもの世界との出会いがはじまる。一見奇異に見える子どもの行動に、人間の最も奥深い心の痛みがあらわれる。私はこの十二年間に何と多くこのことにふれてきたことか。

.....

ここに書かれた内容を以下3点から考察する。

①子ども学は子どもと別のところでつくられた理論の応用ではない。子どもと触れるところにつくられる知恵である。

「子ども学」は、実践の場に作られる臨床の知だということができるだろう。

②子どもについての研究だけではない。子どもとかかわる自分自身のあり方の研究もふくまれる。子どもを成長させるだけではない。自分自身も成長するような子どもとのかかわりを研究するのである。

『保育者の地平』の本文中に、関連する記述がみられるので合わせて考えてみることにする。「保育者は、子どもが成長するのを助け、自分も人間の生涯の完成に向かって成長をつづける。子どもを育てる大人は、子どもと出会い、子どもの表現に応答し、子どもとともに現在をつくり、子どもとの間の体験を省察する。その生活の中で大人は日々学ぶ」²⁸ 保育を省察することが、保育実践を向上させ、保育者としての成長になること、そして、子どもも、大人も「自らの人生を生きるものとして対等である」²⁹ と考える津守にとっては、保育者も人間としても成長するかかわりの研究であると考えているのである。

言い換えれば、保育を子どもと大人の関係論的視点から捉え、相互形成過程と考えているとあってよいだろう。

- ③子ども学という実体の出発点ではない。子どもとかかわる人の心に、それぞれなりの子ども学がはじまる。子どもとふれることから、人間について考えることがはじまるのである。

子ども学のはじまりは、子どもにふれ人間について考えることから始まるのであって、特定の学問やその体系から始まるのではないと考えていたことが理解できる。

津守の考える「子ども学」は、実践の場に作られる臨床の知、実践の知である。日々の実践から知を作り出す方法である。「人間学」の立場での「子ども学」という点で、先に述べた小笠原の考えに通底している。

(3) 実践知としての「子ども学」

実践知とは、どのようなものかというのであろうか。津守は、実践知の性格を論文「保育の知を求めて」に以下のように規定している³⁰。

①不確実性

実証科学は、確かな命題、法則を求めるが、保育（かかわり）の学問は、そのような確実さを求めると誤る。保育者が心を決め、心を通わせて子どもと出会い、子どもの表現を読み、それに応答していくのであって、公式を当てはめるわけにはいかない。実に主体的行為である。この不確実性が実践の性格である。それをもちこたえるだけの自我を育てることが、保育・教育全体の課題である。

②保育実践及び研究の多様性

保育においては、実践も、研究法も考え方も多様である。殊に、異質な文化、歴史の背

景から人々が集まる現代において一層そうである。

- ③実践の妥当性は、子どもが希望を持って明日を生き続けるかどうかによってきまる。E.H. エリクソンは、臨床の妥当性は、科学的研究における正答とは違い、患者がさらに生き続ける希望を持ってその場を立ち去るかどうかが決め手になると言う。同様に、良い保育をしたかどうかの決め手は、子どもが「今日はいいい日だったなあ」と満足して終わるかどうかによって判断されるだろう。それが積み重なって、生涯にわたる夢は育てられる。

「毎日の保育の中で、疑い、試み、たのしみ、考える日々を重ねるうちに、私が問題としていたことは解け、子どもは一步先に進んでいる。発達を生み出す原動力は、大人と子どもとかかわる保育の生活の中にある。」³¹「子どもは、刺激-反応の鎖の一つではなく、自らの内なる課題をになって行為する存在である。保育者も反応を期待して刺激を与える一つの点ではなく、他者と自分の本質に接して現実に生きるものである。子どもの内なる課題に気づき、それにこたえて行為するとき、大人と子どもの関係は創造的に変容しはじめる。」³²『保育者の地平』に述べられた、このような内容とも重ねて考えると、毎日の保育実践の中で問い続け、子どもの課題に気づき、試行錯誤による実践をし、省察するという保育実践を重ねていくことのほかには答えがないのが保育(かかわり)の学問であるということになる。同じように見える子どもの行為にも、それぞれの子どもの思いや願がある。だから、保育には、公式はないのである。情報化社会に生きる私たちは、自分の経験を通して考えることよりも、情報をもとに行動することに慣れている。自らの実践を通して答えを見出していくことは、不安を覚えることもあるがそれをもちこたえる自我を育てることが必要となる。保育実践の不確実性を持ちこたえる自我を育てることが、保育者養成校の教育課程にとって最重要課題となる。

一人一人を理解し応答する保育実践は、一人一人異なる生活世界を持った子どもを理解することになる。また、子どもを取り巻く環境としての社会も時代状況により異なり、そこに見出される保育の課題も異なる。保育実践も研究も多様なものとなることは、小笠原や首藤の主張とも併せて理解できることである。

E.H. エリクソンを引用し、「希望」という言葉で、実践の妥当性を論じているが、『保育者の地平』においても、彼はエリクソンの8つの発達段階における発達の危機と各発達段階に学ぶ徳から人間の生涯と保育について説明しており、彼の「子ども学」(「保育学」)

のベースにエリクソンの発達理論があることは確かである。

保育者との間に信頼関係を築き、「希望」を形成して子どもが発達していくという考えは、文章の随所にみられる。例えば、「どんな子どもも、希望を持ち、生き甲斐をもって一日を過ごせるようにすること、それが一人の人間の生涯を育てることである」³³と述べている。戦争中、戦後、高度経済成長期、科学万能の時代を生きてきた津守は、どのような時代状況にあっても、「人間を育てる」ことを社会の普遍的な機能とし、その妥当性を「希望」により説明している。

4. おわりに

「子ども学」とは、どのような学問なのか、「子ども学」の対象とする問題領域は、そして、現在までに積み上げられてきた「子ども学」独自の研究成果は、という問いを立てその答えを「日本子ども学会」を始め、「子ども学」を研究領域とする大学の研究所、大学の学部・学科に「子ども（こども）学」を名乗る、あるいは「子ども（こども）学」を冠した学部・学科を開設している大学のホームページ、また、文部科学省のホームページなどにみられる内容から探ってみた。さらに、幼児教育・保育実践の領域から子ども理解のための学としての「子ども学」について、『子ども学のはじまり』を著した津守真の考えを検討した。

「子ども学」は、1970年代あたりから、高度経済成長による社会変動に伴う子どもの問題が注目され、その課題に対応する学問が求められたこと、その一方で「児童学」が深化し、学問領域が細分化され、「生きた子どもの全体像や、活動する具体的な子ども」の把握が難しくなったことが重なり、「児童学」に代わる学問として提唱されたことを理解した。

幼児教育・保育者養成系の大学に「子ども（こども）学」を冠する学部・学科が多くみられるようになったのは、「子どもの権利条約」の批准や、文部科学省が設置認可に大学の特色を明確にする名称を推奨し、それまでに認められていなかった「子ども学」を学問として認めたこと等が関係していることを理解した。

「子ども学」は、研究者と子どもに関わる実践者との共同により、子どもに関する課題を見出し、あらゆる学問領域の研究によりその課題に対応する、学際的な学問であることが理解できた。したがって、特定の学問から始めるのではなく、目の前の子どもを理解することから始まること、そして子どもの置かれた状況、条件により、対象となる学問領域も異なること、またそれぞれの学問における研究は、課題を追究し深化することが求められ

ていることが理解できた。

「子ども学」は、子どもとかかわる実践のなかから生起する、実践の知、臨床の知である。保育者は「子ども学」を構築する一員である。保育者養成課程における「子ども学」について考察すべく、「子ども学」を実践場面に身を置き探究した津守真の著作から検討した。

「子どもの行動を人間の現象として考え」「子どもとかかわる人間学の立場に立って考える」津守真の「子ども学」は、子どもの行動を、子どもの表現として子どもを理解し、子どもに応答することから生み出されたものである。したがって、津守も「子ども学」を特定の学問やその体系から始まるのではないと考えていたこと、また、保育を子どもと大人の関係論的視点から考え、相互形成過程と考えていることが理解できた。そして、実践の知としての「子ども学」は不確実性を本質とし、それをもちこたえる自我の力を育てることが、保育者養成課程に求められていることを理解した。

本稿の「子ども学」に関する考察は、小林登の考えを初め「子ども学」についての言説を十分に検討できているとは言い難い。まさに、本稿は「子ども学」研究のはじまりにいたばかりのものである。津守真の「子ども学」に関しても、保育実践における省察の重要性についての検討も今後の課題として残されている。

註

- 1 日本子ども学会ホームページ

<https://www.blog.crn.or.jp/kodomogaku/> (2018年10月28日検査)

- 2 一色伸夫「何故、今、「子ども学」なのか～甲南女子大学国際子ども学センターの取り組み～」<https://www.blog.crn.or.jp/link/kokogdomogaku-konan.html/>2008年4月から2018年3月まで国際子ども学研究センターの所長であった一色伸夫は、「そもそも『子ども学』という発想は、小林登先生が東京大学医学部教授（小児科学）の時代の1970年代に、世界各地の大学教育を取材したときから始まりました。」と述べている。(2018年7月21日検索)

- 3 小林登、小島謙四郎、原ひろ子、宮澤康人編『新しい子ども学』全3巻 海鳴社 1985～1986年

- 4 小林登『子ども学』日本評論社1999年 pp.22-23

- 5 高橋勝『文化変容のなかの子ども－経験・他者・関係性』東信堂2002年 pp.4-5

- 6 佐野美津男『子ども学』農山漁村文化協会1980年 p.7

- 7 「児童学」から「子ども学」への変遷に関しては、以下の論文や著作を参考にしたが、

ここではその流れをつかむことを目的としているため、十分に「児童学」の歴史を振り返ることはできていないことをあらかじめ断っておく。

・小笠原道雄「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」『子ども学論集』第1巻広島文化学園大学学芸学部子ども学科 2013年 pp.1-13 (1「3.11への道のりとしての『子ども学』の発展－歴史的考察」)

・津守真『子ども学のはじまり』フレーベル館 1979年 pp.9-13 遊びの観察をテーマとして、科学的児童心理学を概観している。

・首藤美香子「子ども学試論 越境する子ども学－エリアからグローバルへ－」『地域と子ども学』第2号 2010年 pp.2-20

8 前掲文 一色伸夫「何故、今、「子ども学」なのか

9 中村勝美「『子ども学』研究の現在－1990年から2009年までを中心に－」『西九州大学子ども学部紀要』第1号 2010年 pp.49-61

10 新田司「『子ども学』の変遷と課題」『研究紀要』第31号千葉敬愛短期大学 2009年 pp.89-104

新田は、日本子ども学会ホームページ

<https://www.blog.crn.or.jp/kodomogaku/> 掲載のデータを基に、学部・学科に「子ども（こども）学」の名称を冠する大学の数を表にまとめている。

11 同上論文（新田 2009年）

12 同上論文（新田 2009年）

13 吉岡真知子編『こども学序説』ナカニシヤ出版 2009年には、2003年に開設された東大阪大学こども学部こども学科の「こども学」についての見解が記されている。

小笠原道雄編『進化する子ども学』福村出版 2009年には、広島文化学園大学学芸学部子ども学科の見解が述べられている。

各大学でも、ホームページに大学の特色を「子ども学」をいかに規定するかという観点から述べているものもある。中部学院では、「子ども学とは体系化されたひとつの学問分野というより、多様な学問の総合学問だといえるでしょう。したがって、子ども学の魅力は学際性にあります。本学部の教員も、教育学、保育学、社会福祉学、心理学、人類学、音楽、スポーツ科学など、多様です」と記載している。

14 前掲論文（中村 2010年）

15 首藤美香子「子ども研究の新潮流－Childhood Studiesを中心に－」pp.77-79『白梅大学・

短期大学紀要』第50号2014年 pp.65-79

- 16 小笠原道雄編著『進化する子ども学』福村出版2009年 p.23
- 17 同上書 p.24
- 18 津守真『子ども学のはじまり』フレーベル館1979年 p.8
- 19 津守真『保育者の地平－私的体験から普遍に向けて－』ミネルヴァ書房1997年 iii
- 20 津守真『子ども学のはじまり』 p.294
- 21 同上書 p.9-10
- 22 同上書 p.10
- 23 同上書 p.10
- 24 同上書 p.13
- 25 同上書 p.98
- 26 津守真『保育者の地平』 ii
- 27 同上書 p.268
- 28 同上書 p.279
- 29 同上書 p.281
- 30 津守真「保育の知を求めて」『教育学研究』第69巻第3号2002年 pp.365
- 31 津守真『保育者の地平』 p.87
- 32 同上書 p.89
- 33 同上書 p.48

A Consideration of “Child Studies”

Bingushi, Kumiko*

「子ども学」とは、どのような学問なのかを「日本子ども学会」を始め、「子ども学」を研究領域とする大学の研究所、大学の学部・学科に「子ども（こども）学」を名乗る、あるいは「子ども（こども）学」を冠した学部・学科を開設している大学のホームページ、また、文部科学省のホームページなどにみられる内容から探ってみた。さらに、幼児教育・保育実践の領域から子ども理解のための学としての「子ども学」について、『子ども学のはじまり』を著した津守真の考えを検討した。

「子ども学」は、1970年代あたりから、高度経済成長による社会変動に伴う子どもの問題が注目されその課題に対応する学問が求められたこと、その一方で「児童学」が深化し、学問領域が細分化され、「生きた子どもの全体像や、活動する具体的な子ども」を把握するために、「児童学」に代わる学問が求められたことにより、提唱されたことが理解できた。

「子ども学」は、特定の学問領域をあらかじめ設定して始まる学ではなく、子どもとかかわる実践の中から生起する、実践の知、臨床の知であると結論付けることができた。

保育実践から「子ども学」を論じている津守真は、「子ども学」を子どもと大人の関係論的視点から考え、相互形成過程と考えていること、そして、実践の知としての「子ども学」の本質は不確実性にあるとしていることを理解した。したがって、保育者養成課程には、保育実践の知の本質である不確実性を持ちこたえる自我の力を、学生の中に育てるという課題があるといえる。

キーワード：子ども学, Child Studies, 児童学, 小林登, 日本子ども学会, 津守真