

ISSN 2186 – 3989

「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて  
—子どもと大人を“つなぐ”という観点から—

板倉 栄一郎

Toward the realization of a “curriculum open to society”  
—from the perspective of “connecting” children and adult —

Eiichiro Itakura

北 陸 大 学 紀 要  
第48号(2020年3月)抜刷

# 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて —子どもと大人を“つなぐ”という観点から—

板倉 栄一郎\*

Toward the realization of a “curriculum open to society”  
—from the perspective of “connecting” children and adult—

Eiichiro Itakura\*

*Received November 5, 2019*

*Accepted November 25, 2019*

## Abstract

As the title suggests, this paper has discussed the realization of an “educational course open to society”. The Japanese-style education system has been positively evaluated in Western Europe, but with an emphasis on the continuity of child-rearing discipline and school education with reference to the view that the system is facing a crisis and research results of brain science about. To that end, he recommended that the connection between children and adults as “individuals” should be emphasized, and that this should be practiced in educational settings. He also gained the ability to sense the feelings of others and argued that this is important for living in society.

Key word : adult-child relationship, social power, Parenting and discipline

## はじめに

次期学習指導要領改訂のポイントの一つに「社会に開かれた教育課程」があり、中央教育審議会の答申（以下、「答申」と記す）は、以下に示す3点を重要項目として挙げている。

- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子どもたちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何か、を教育課程において明確化し育てていくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。（波線は筆者）

---

\* 北陸大学経済経営学部 Faculty of Economics and Management, Hokuriku University

要するに、学校で行われる教育活動を学校内で留まらせることなく、社会や世界との関わりを前提として、「何ができるようになるか」を目指すというのが主眼であり、その実現に向けて望ましい教育課程を編成する、ということである。

この点について、教育社会学者の志水宏吉は、「教育における排除が、自ずと社会的排除につながってくること」、そして「教育における包摂は、社会的包摂をポジティブに導くための必要条件になること」と述べている<sup>1</sup>。志水は所得格差という観点から教育における排除と包摂を論じているが、この排除という言葉は、日本における個性重視の教育や家族の個別化という観点からも論じる必要がある。そして、これらの弊害に対する対応策については、一般的に論じられている「学校と社会を繋ぐ」や「学校と地域を繋ぐ」ということに帰結するものと考えられるが、しかしながら「子どもと大人を繋ぐー「個」と「個」を繋ぐという意味でのー」という観点からの論者は、意外と少ない。これは、大人が「保護者」や「地域」という言葉で一括りに扱われるにとどまり、子どもと大人との個々のつながりー特に情緒的な繋がりーについて具体的に論じるまでには至らなかったことに拠るものであろう。

本稿は、日本社会における社会性の育成や社会構造の特質、そして日本の子育てやしつけの伝統・文化にも言及しながら、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、「個」としての子どもと「個」としての大人を“つなぐ”という観点から私見を述べるものである。第1章では、日本社会における社会性の育成について、教育学者の恒吉僚子による社会性の育成に関する国際比較を拠り所に、また「社会力」という独自のキーワードで教育について論じる教育社会学者の門脇厚司の提言を取り上げて考察する。第2章では、教育社会学者の本田由紀が提示した「戦後日本型循環モデル」を取り上げ、日本人に深く根付いている「意識」(志向性)にも言及しながら、本田が提示したモデルについて考察をする。第3章では、第2章で論じた自説を補強すべく、日本社会の子育てやしつけについて論じる。最後に、子育て・しつけと教育に通底する望ましい在り方について、イギリスの精神分析学者・ドナルド・ウィニコットの言説を参考に、「個」としての子どもと「個」としての大人との繋がりの大切さがもたらす教育的効果の可能性を、グローバル社会を視野に入れながら論じてみたい。

## 第1章 日本社会における社会性の育成

### 第1節 日本の社会性の育成に関する国際的評価

恒吉僚子は、その著書『子どもたちの三つの危機ー国際比較から日本の模索ー』(恒吉：2008)で、日本型教育システムが西欧諸国で再評価されていることを明らかにし、同時に日本の教育において、それが危機に直面していることを警告している。

日本の教育を全人教育と捉える恒吉は、社会性の育成について、「そもそも本来は、閉じた集団主義的な共同体として出来上がっていたと思われる日本の全人教育、人格形成教育を支える装置が、社会性の育成を求める今日の時流に合っているとすると皮肉である」とした上で、続けて「先進国が共通して直面する対人関係能力の危機状況を考える時、…日本の教育システムは、社会性・集団性・共同性を育成する意図的な仕組みは、大きな強みとして活用できるものであることを、海外の研究は示唆している」と論じる<sup>2</sup>。因みに恒吉は、自己と他者との双方向的な利益と平等を前提とした共存関係を志向することをより明確にするために、共同性という語句を避け、敢えて「共生性」と表現する<sup>3</sup>。この「共生性」は、意識的に多様な人々が平等に共生できるような社会を想定した時に必要とされる適応

能力のことを意味しており、従来の意図的な仕組みよりも、より世界的視野に立った意図的な仕組みが必要であるという氏の思いから来るものであろう。

しかしながら、その日本型教育システムも、モンスターペアレントなど、学校への協力的な家庭の終焉や子どもの安全を心配する大人による管理・監視を強化することによって、自らの力でリスクを乗り越える能力の発達の芽を摘んでしまうことの危険性を孕んでいると指摘する。そして、「安全の確保とリスクを乗り越える経験、監視と個人の自由やプライバシーの確保、こうした共通したジレンマに日本を含めて先進国は直面している」、ということを強調するのである。この主張の背景には、恒吉の「共“生”性」（共に生存するという意味を強調したい）切実な思いが垣間見えるのである。

集団（共同）主義的な教育については、いじめという観点から「ベタベタを強制される」面を指摘する社会学者の内藤朝雄のいじめ理論<sup>4</sup>や学級の実態を「優しい関係」という表現を用いて論じた社会学者の土井隆義などの見解<sup>5</sup>があるが、これらはいずれも学級という空間をベースに自説が展開されている。学級という存在の是非については、一概に評価を下すことのできない問題であるが、少なくとも恒吉が指摘した社会性を育成するシステムとしての側面に注視する限りでは、これを肯定的に受け止めるべきであろう。

しかしながら一方で、恒吉が「共生性」と呼び、それを適応能力として意味づけたことに対しては、次の疑問が残る。例えば、適応障害が学校のみならず社会全般に広く行き渡っていることなどから察すると、“適応する”という行為に対しての検討が必要である。これを自制力や協調性といった心や態度の育成という言説から対策を論じることもなされているが、にもかかわらず、依然として学校に適応できない子どもや職場に適応できない大人が存在するのである。この点に関して、日本型教育システムが社会性を育成する上で効果があるとの立場に立てば、学校には、学級だけでなく、部活動や縦割りの班活動や清掃当番、さらには学外の教育関連施設との連携など、目的に応じた様々な集団を構成する柔軟さがあるという機能的な面からのアプローチを認め、これを改めて利点と捉えた上で、その対策について具体的に、かつ発展的に考えることも可能であろう。教科担任制の採用について前向きに捉えたりすることも選択肢の一つである。

いずれにせよ、現時点では、日本の学校の特色の一つとされる集団（共同）性という考え方は、第3章で随時、触れることになる日本社会の文化や伝統という観点からすると、また、先に見た西欧諸国が日本型の教育システムを肯定的に評価していることからすると、それを一概に否定してしまうことに対しては慎重にならなければならない。むしろ、恒吉が指摘した、以下の点が興味深い。すなわち、「伝統的共同体的な性格を持つ日本型教育モデルには、教師同士、教師と子ども、子ども同士の密接な協力体制があるが、そこには、保護者が直には組み込まれてはいない」、という指摘<sup>6</sup>である。この恒吉の指摘は、本稿を進める上での重要なキーワードとなる。以下、本稿では、保護者という言葉に適時、「大人」－「個」としての大人－という語句に置き換えながら、自説を展開したい。

## 第2節 「社会力」の育成と互恵的協働社会の実現

門脇厚司は、「社会力」という独自の用語を用いて、社会性の育成についての持論を展開してきた。門脇の言う「社会力」とは、「人と人とがつながり、社会をつくる力」のことであり、今ある社会に適応するという意味での「社会性」（恒吉の言う「共生性」）と区別して用いている。門脇の「社会力」について見てみたい。

門脇は、その著書（門脇：2010）で、「日本社会における根本的な課題は「（独立した）個人と個人がつながる」ような「都市型のコミュニティ」ないし関係性というものをいかに作っていけるか」を目標として挙げており<sup>7</sup>、その目標の達成に向けた「学びの構想」を

提案している。具体的には、人間が持つ先天的な社会的脳機能の存在を前提に、その機能をより高めるためには、できるだけ多く他者と関わる臨床体験を重ねることだと提言し、その方法論として、OECDの教育観により育成される能力－コンピテンシーの育成－や、教育をごく自然な営みに近いかたちに戻す－親やその親たちに（先行世代）がわが子や孫（後続世代）に、生きる術や心得を伝える（伝授する）というかたち－という方向へ公教育が方向転換する必要性を説いているのである。そして、門脇がイメージする望ましい社会の到達点として掲げるのは、個人が備えている能力や利点を自分のためだけでなく、他の人の利益や善き生（well-being）の実現のために提供することを当たり前のこととして互いが実行し合う社会－互恵的協働社会－の実現である<sup>8</sup>。

門脇の一連の主張は、首肯できる部分もあり、互恵的協働社会の実現は、日本社会のみならず、世界的規模で実現できるよう目指さなければならない。とりわけ OECD の教育観（コンピテンシーの育成）は地球的規模の課題を解決する上で欠かせない能力である。しかしながら、西欧諸国をはじめとした世界各国の宗教観や子育て・しつけの文化的側面から考えた時、特に子育て・しつけの文化的側面が教育と密接に関わっているということを考えた時、門脇の主張には一抹の疑問が残る。例えば、先に紹介した、先行世代が後続世代へ伝授するという公教育の方向転換については、“つなぐ”という点ではこれを肯定的に受け止めたいが、世界的規模で実践するということになる、幾つかの難点がある。前節で取り上げた恒吉の見解を参考に私見を述べると、西欧の子育て観は子どもに「個の確立」を促すことを重視するが、日本は「社会性」を促すことを重視する。当然、そこには子育て文化の違いや親子関係に対する認識のズレがある。さらに、親と子の関わり方の変化が産業構造の変化や価値観の変化、そしてそれに伴う世代間ギャップが影響しながら今日に至っているということは、歴史学や社会学などで明らかにされてきたことである。加えて、世界の構造が経済活動を優先しながら変化に対応しているということになると当面、各国は自国優先の経済活動を重視する動きとならざるを得ない。このような世界の動きを想定すると、世界的規模での互恵的協働社会の実現には様々な困難が伴う。

実現に向けての手掛かりの一つとして挙げられるのが、先に恒吉が明らかにした、日本型教育システムが西欧諸国で肯定的に評価されている点である。しかしながら、日本型教育システムが評価されているとは言うものの、恒吉はそのシステム自体が危機に直面していると論じていることは、先に確認したとおりである。ここで、日本型教育システムの危機を脱することを、危機に直面しているか否かを明らかにすることを含めて明らかにしなければならない。そのためには、考察の対象を、学校教育だけでなく、子育て・しつけの文化的側面、さらには日本社会の構造にまで広げる必要がある。

## 第2章 戦後日本の社会構造と伝統・文化

本章では、戦後の日本社会を構造的に示した本田由紀の「戦後日本型循環モデル」を取り上げて考察する。このモデルは、戦後の日本社会を、「教育－仕事－家族」の3つのつながりをベースに論じた、示唆に富む構造モデルである。以下、本田が2014年8月に著した『社会を結びなおす－教育・仕事・家庭の連携へー』に導かれながら、その構造を考察することにしたい。

### 第1節 「戦後日本型循環モデル」と日本人の志向性

本田によると、「戦後日本型循環モデル」（以下、「循環モデル」と記す）は、高度経済成

長期に形成され、石油危機からバブル経済崩壊までの安定成長期に定着・普及、バブル崩壊後に破綻に向かって動き始めたという。このモデルは、「教育－仕事－家族」の3つの社会領域がそれぞれ、「ヒト－カネ－ヨク」という一方向的な矢印によってつながっており、ある社会領域のアウトプットを、次の社会領域の存立を支えるインプットとして次々に注ぎ込むという形で、社会が文字通り“まわっていた”という特徴がある。この3つの領域の成立については、日本社会が近代化に向かう流れと時を同じくしており、戦後日本において、雇用労働、近代家族、教育という3つの要素が拡大し、そして互いに依存しながら進行し拡大したという。

このモデルの定着・普及について、このモデルを支えた諸要因として4つの要因を挙げている。

I) 人口要因：団塊世代ならびに団塊世代ジュニアの存在（多産少死状態）

II) 国際関係要因：アメリカによる“核の傘”下での経済発展

III) エネルギー要因：エネルギー革命（石炭から石油へ）

IV) 自然要因：地震がなかった（という“幸運”）

一方で、「循環モデル」の破綻については、バブル崩壊後に生活を支える物質的基盤の「底が抜けていく」状態が発生し、3つの領域の間の資源から零れ落ちてしまう層が顕在化した。その状態が現在もお続けているという。

そして最後に、その解決策としての新たな「循環モデル」を本田は提案している。「一方から双方向へ」という考え方がそれで、3つの領域が互いに支え合い、互いに尊重しつつ連携しながらバランスのとれた関係を生み出すことだという。その要点をまとめると、

i) 教育と家族の関係

学校が地域の拠点として、児童生徒のみならずその背後の家庭が抱える困難を鋭く見出し、様々な社会サービスに繋げていく役割を強化していく

ii) 教育と仕事の関係

産業界からの要請にうまく<適応>するだけでなく、違法な働き方や不合理で非効率的な仕事の進め方に対してきちんと<抵抗>し、是正できるための知識やスキルを若者に身に付けさせる。

iii) 家族と仕事の関係

ワーク・ライフ・バランス（性的役割分担の明確化など）

そして、この体制を実現するために、セーフティネットとアクティブージョンの「二つの布団」が政府によって敷かれる必要があると論じている。

以上、本田の「循環モデル」を筆者なりに簡潔にまとめてみた。一見するとモデル自体は理解しやすく、示唆に富むものと評価ができる一方で、次のような疑問点が残る。

本田は、自説を展開する上で、何人かの著名な社会学者が示した戦後日本の時期区分を取り上げ、これらを現象記述的性格が強いという理由で不十分であると<sup>9</sup>とする。その上で日本社会の「かたち」を、より明確にモデル化した点は評価できる。しかしながら、本田が示した3つの領域をつなぐ「ヒト－カネ－ヨク」について、「ヨク」は他の2つとは異なり、日本人の意識を心理的に表したものであり、また「カネ」に関してもその背景には「ヨク」を満たすものとしての意味合いもあり、「ヒト」の意識を端的に表したものである。この「ヨク」は人間の行動を誘発する動機になり、それが行動に繋がる。だとすれば、それは現象として捉えることができる。このことから、構造モデル自体は評価できるが、やはり3つの領域を志向した各々の意識、すなわち現象面を取り入れて考察することは避けられないと考える。そして、本稿の目的である子どもと大人を“つなぐ”という視点からすると、むしろ「循環モデル」をベースにして、それに志向性という心理－現象的な要素を組み込んで考察を進めることが、より適切であると考えられる。

戦後日本人の志向性について考察する際に注目すべきは、「アメリカ」の存在であろう。本田も指摘しているように、「日本型循環モデル」の定着・普及を支えた4つの要因の中に国際関係要因<sup>10</sup>があり、これはアメリカという存在が3つの領域を結ぶ時に内在する志向性に少なからず関わっているのではないかという可能性を想起させる。ゆえに、当時の日本人（現在の日本人も基本的には変化していないと筆者は考えているが）のアメリカに対する志向性を考察の対象としなければならない。

## 第2節 戦後の日本社会におけるアメリカの存在

社会学者の吉見俊哉は、戦後日本社会の中のアメリカは、間接化され、メディア化され、イメージ化されることで、逆に日常意識とアイデンティティを内側から協力的に再編していく超絶的な審級となっていくと指摘する<sup>11</sup>。日本社会全体が「アメリカ」を優越的な鑑としながら自己を再構築していく可能性を見出すのである。実際、戦後から現在に至るまで日本は、他の国々と比較して一貫して親米的であり続けたことは吉見の指摘したとおりであり、筆者も賛同する。近代日本の中の「アメリカ」について考察した吉見の見解は、日本がアメリカという海の彼方の他者というよりも、日本社会の文化消費を駆動させる内部的な審級—アメリカへの志向性—を示そうとしたものであった。

アメリカは、戦後の占領政策のもと、支配者としての面をもつ他者としてのアメリカから、次第に日本人の消費的な欲望の中に取り込んでいくことのできる他者としてのアメリカに変貌した<sup>12</sup>。本田が先に示した「4つの要因のⅡ」にある、アメリカによる“核の傘”下での経済発展という側面から考えると、アメリカという文化消費への志向性が本田の示したモデル化の「ヨク」と同一であると捉えることが可能であり、その「ヨク」は、単に家族と学校という二つの領域を繋げるだけでなく、3つの領域が循環する駆動力になったことは疑いない。例えば、マイホーム、ママ（主婦＝奥様）、家電製品などは、「カネ」に内在するアメリカを志向した、ある種の「ヨク」を満たすものである。

この現象を日本人の「アメリカ化」と捉え、教育という領域から教養主義の没落と関係づけて論じた教育学者の齋藤孝は、「中身」から「見た目」重視へ、「学び重視」から「遊び重視へ」と、その変化を読み取る。齋藤によれば、吉見が指摘した以外に、ロック・ミュージック、ヒッピー文化、ファッション、性の解放などもこのカテゴリーに入るといえる。そして日本の若者の「アメリカ化」は、アメリカのメンタリティ（フロンティア・スピリッツや個人主義など）を受け入れない中途半端なものであり、その結果、日本人は、自分たちはどうすれば自我を確立できるかというモデルが、日本人自身もわからなくなってしまったと見通した上で、従来の日本を支えていた勤労精神が否定、または無視、軽視されてしまい、それと連動して日本人の精神の荒廃が急速に進んでしまった、と論じる<sup>12</sup>。

戦後の日本人がアメリカの文化を志向し、それを消費したことは戦後の歴史を見ても紛れもない事実であり、その結果、齋藤が指摘したように、自我を確立すべきモデルが喪失し、精神の荒廃が進んだ状態が今なお続いている、という指摘は納得できるものである。この問題に対して私見を述べることは容易ではなく、機会を改めて論じることとしたいが、本稿では、本田が示した「循環モデル」に対して、3つの領域を結ぶ一方向の矢印、すなわち志向性について考察するには戦後の日本社会におけるアメリカという存在に留意すべきであり、それは日本人にとって都合のいいものを受容した—すなわち、日本人の根本的な考え方（意識）に大きな変化は見られなかった—という点を強調しておきたい。そして、このことを念頭に置きながら「社会に開かれた教育課程」の実現に向けての考察を進めていくことが重要であるということも指摘するに留めておきたい。また、本田が示した「新しい社会モデル」の構築の一つの方法として、3つの領域を政府が敷くセーフティネット

という「布団」に保証された上で「一方向」から「双方向」に持っていくという提案は、互いが互いを支え合うという意味では有効である。とりわけ、教育という領域と家族という領域を「双方向」で結ぶ場合、「保護者や地域に「開かれた学校」になる」という提案は、基本的には支持したい。ただし、繰り返しになるが、本稿では、その実現のためには、保護者を「保護者」という一括りで扱うのではなく、「個」としての子どもと「個」としての大人（保護者）を“つなぐ”ことの重要性を主張するということを、改めて強調しておきたい。

### 第3章 日本社会における子育て・しつけの文化的継承

#### 第1節 新生児の先天的能力と社会性の育成

本章では、子育て・しつけという観点から、子どもと大人の繋がりについて考えてみたい。結論から先に述べると、門脇も論じていることであるが、子どもの社会化の過程で決定的に重要なことは、多様な大人たちとの直接的な“かかわり”－門脇は「相互行為」と表現している<sup>13</sup>－を通して、子どもたちの中に多くの大人が他者として取り込まれることである。このことは「他者の喪失」や「現実の喪失」を予防する手段の一つであると考えられるからである。門脇がこのように論じる前提となっているのが、近年、進んできた新生児研究の知見である。再び、門脇の見解（門脇：2010）を取り上げる。

門脇は、新生児研究の知見を拠り所に自説を展開する。この知見は、本章で私見を展開する上での参考にもなるので紹介しておきたい。氏は、新生児には生まれながらに6つの能力が備わっていることを紹介している。①顔を弁別する能力と目を読む能力、②表情の読み取り能力と「社会的参照」能力、③ヒトの会話と音声の聞き分け能力、④意志あるものの動きを特別視する能力、⑤他者の情動に共感する能力、⑥随伴性探知能力、である<sup>14</sup>。そして氏は、何故そのような能力が人間に先天的に備わったのかという「問い」を立て、その答えとして6つの答えを用意する。その具体については、本稿で取り上げるようなことはしないが、要するに、それは、人間が生きていく上で進化した結果であり、そのような先天的に備わった高度な能力をフルに稼働させるために、他者と直に触れ合ったり言葉を交わし合ったりしながら高めて（鍛えて）いくことで社会性が身に付いてくると言い換えてもよい。そして、それを受けて、門脇は、第1章で示したように、教育という営みは親やその親たちが（先行世代）がわが子や孫（後続世代）に、生きる術や心得を伝える（伝授する）ことであるとし、現代社会で見失われた、教育のごく自然な営みであった伝授という行為を、それに近い形に戻すことであると提言するのである。

この提言については、次のような裏付けがある。それは、OECD（経済協力開発機構）による新しい能力観・学力観－コンピテンシー－の重視である。コンピテンシーとは、門脇も述べるように「社会づくりへの参画意欲と問題解決のための知恵と能力」のことであり、OECDにおける一連の議論や教育に関する調査研究の結果、いわゆる「PISA型学力」の核心として位置付けられるようになった。門脇はそれを「社会力」という言葉で意味付けしたのであるが、要するに、コンピテンシーの育成については、人間が持つ先天的な能力を様々な場所を介して様々な人間との接触を通して鍛えられることで社会性が育成されるという点で、そのような機会を設けることが何よりも大切なことなのである。また、次節で取り上げる教育学者の柏木恵子の著書も門脇の見解を傍証するものとなる。

次節では、コンピテンシーの育成について、門脇の提言にもある、教育の伝授－日本社会における子育て・しつけの文化的継承－について、アメリカと日本との比較によって得



られた知見を参考に、日本社会における子育て・しつけの在り方とその当事者である子どもと大人の繋がり関係性について、文化面から考察し、合わせて、恒吉が危惧する日本型教育システムの危機に対する改善の糸口を探ってみたい。

## 第2節 子育て・しつけに関する日米比較

心理学者の東洋は、その著書『日本人のしつけと教育－発達の日米比較にもとづいて－』（東：1994）において、発達心理学の立場から日米におけるしつけの違いについて、細やかに考察をしている。この著書は、1994年に初版が刊行されており、今から約20年以上も前のものであるが、当時の日本の教育の在り方－特に学校の在り方－に疑義が唱えられた時期ともほとんど重なり、これからの教育の在り方を子育て・しつけといった広い視点で捉える場合に、また子育て・しつけが伝統的・文化的に継承されているという視点で捉えた場合に、今なお有益であると考え。とりわけ、「社会に開かれた教育課程」を実現するに際して、子育て・しつけの文化的側面を学校という教育の舞台と結び付けることの意義を考えさせてくれるという意味で、有効な見解である。従って本節では、東の見解を総括的に取り上げて考察したい。

下の<表>は、東の著書に従って、日米比較を<表>にしたものである。

<表>子育て・しつけの日米比較

	比較項目	日 本	アメリカ
A	性 質	受容的勤勉性	自主的選好性
B	社会背景	役割社会	個人社会
C	人との関わり	機械的結合	有機的結合
D	主 義	「分け前」平等主義	「規範的」平等主義
E	子ども観	美徳の性（性善説）	悪へ傾向（性悪説）
F	教育観	教育による善の開花	教育による悪の矯正
G	モデル	いい子（*ウチ・ソトの分化）	独立した個人
H	親子関係	共生的関係	権威的關係
I	子への期待	従順、行儀、社会への順応	自立、自己の確立、自己主張
J	しつけの方向	気持ち志向	自己顕示的志向（律法的）

東洋著『日本人のしつけと教育－発達の日米比較にもとづいて－』を参考に筆者作成

東の見解は、比較の前提として、日本は社会的流動性の制約された急進的熟成の時代－鎖国の国－であるのに対して、アメリカを社会的流動性の高い遠心的拡張の時代－開拓の国－と定義付けることから出発する。そして日本の近代化については、政治や制度は変わったというものの、社会文化的には江戸時代の継承という面も多く、政府の政策も価値観や文化の面では保守的であったと述べる。その上で、<表>にある比較項目のA～Jを概観すると、日本は心情に基づいた共同（共生）志向が、アメリカには規範に基づいた個人（自立）志向が顕著に表れている、とまとめることができる。東の見解を通して確認しておきたかったのは、まさしくこの点である。

また東は、幼稚園という幼児が初めて受ける教育という現場での観察をもとに、場面によって社会的な関係によって行動の仕方を使い分ける訓練がされていることを強調し

たピークの所論を挙げて、次のように推察した。「日本の子どもには、置かれた場面に従って、ここでは自分にどういう行動が期待されているかを察知し、その役割を演じようとする態度が、四～五歳までにアメリカの子どもに比べてかなり強く形成されているのではないか」と<sup>15</sup>。この推察は、前節で取り上げた門脇による新生児の6つの能力、特に⑥に相当すると考えて差し支えない。このことは、日本の子どもがアメリカの子どもに比べて“早期に”場に応じた柔軟な対応ができることを示している。そしてその背景には、「個」としての保護者が「個」としての子どもに濃密に関わったことを意味すると考えられ、早くに医学者の土居健郎が指摘した「甘え」の理論（「受身的対象愛」）<sup>16</sup>をはじめとした様々な論考が傍証となる。

教育学者の柏木恵子は、赤ちゃんが、ごく幼いうちから他者への関心と自分を他者に関わらせて協働的に振る舞う傾向が強く、このような他者への関心、他者と共同的でいたいと思う気持ちが、模倣や観察学習など社会的学習の基盤であることを述べ、子どもは「孤独な学習者」ではなく人と共に人から学ぶ「社会的学習者」であることを明らかにする<sup>17</sup>。これらのことから、「個」としての保護者が営む子育て・しつけの在り方を学校教育における、社会的・共同的学習者としての子どもの能力の育成という営みに継承することが大切であると言える。

東の見解は、発達心理学的日本人論と称されるべきものであり、発達の側面や文化的側面から日本人の子育て・しつけの特質を浮き彫りにした。そして、著書が刊行された1994年時点で、「単なる自己主張でない自立性と、単なる順応でない協調性とを合わせた自立的協調性とでもいうものが発達目標になりうるのではないか」<sup>19</sup>と、日米の折衷的な目標が出現することを予測した。この予測は、コンピテンシーの育成など、OECDが掲げた育成目標等で、今や現実のものとなりつつある<sup>18</sup>。

ところで、恒吉が懸念した日本型教育システムの危機に関しては、従来から論じられてきているように、家庭と地域との関係を密にすることや祖父母の援助を得るという方法、さらに保育園の充実も働き方改革の中で重視されるようになりつつあるなど、国家レベルでの改善がなされようとしている。その改善の糸口について、本節では、日本人にとって社会性（集団性）が重視され、それが継承されてきたという事実を参考に、社会学者の大澤真幸の「第三者の審級」という用語を借りて、結論のみ示しておきたい。

大澤は、規範の妥当性を保証する超越的他者のことを「第三者の審級」<sup>20</sup>と表現したが、これは言い方を変えると、ある特定の考えや行動に“正統な承認を与える”地位のようなものであり、心の支えになるようなものである。例えば、キリスト教文化圏であればキリスト教の教えが「第三者の審級」であるが（勿論、キリスト教だけではないが）、一神教をもたない日本人にとっては、「第三者の審級」が神や仏であったり、共同体の伝統や文化、そこで培われた規範が「第三者の審級」であったりする場合もある。前章で取り上げた吉見は、戦後のアメリカを日本における「超越的な審級」と表現したが、まさしく大澤が言うところの「第三者の審級」である。

共同性重視の考えが江戸時代から続いてきた日本社会にとって、子育て・しつけの“正しい”在り方を根拠付けるものは、日本社会における子育て・しつけの伝統や文化に他ならない。そしてその傾向は、今も尚、日本社会に少なからず残存している。その文脈で考えると、前章で取り上げた齋藤の「アメリカの文化（いわゆる若者文化）は取り入れたがメンタリティを受け入れなかった」という指摘は理解できる。アメリカ流の子育て・しつけは受け入れなかった訳である。また、現在も一般的に受け入れられている「KY（空気読め!）」という言葉が、2000年代にお笑い芸人の「空気読め」というやりとりを女子高校生（ギャル）がギャル語としてのKYに略語化したらしいという言説、そしてKYが今や、日本社会で定番化したという現象も、この文脈において理解が可能となる。東日本大震災

時に海外メディアが取り上げた”絆“や2018年1月に新潟県三条市でのJR信越線で起きた猛吹雪によるの列車トラブルの際の助け合い―若者が率先して年寄りや子どもを気遣った姿―は、まさしく若者に社会性が身に付いていることの証明となる。要するに、時代の変化とともに価値観が変化したと言われる日本社会であっても、従来の子育て・しつけ観に対する今までにない新しい正当な承認を与えてくれる「第三者の審級」が出現しない限り、伝統・文化の継承によって生じた矛盾を孕みながらも、日本社会に脈々と受け継がれていくと推測するのである。そしてそれは、「個」としての保護者と「個」としての子どもとの濃密な繋がりが継続することを意味する。「母子密着」という母と子の濃密な関係の根底には、実は日本の子育て・しつけに対する伝統・文化の継承が少なからず影響しているのである。そして、恒吉が危惧した日本型教育システムの危機に対しては、むしろ、その危機を日本人に向けて白日の下にさらすことによって、改めて子育て・しつけの伝統・文化を省みるのではなかろうか。さらに、日本の子育て・しつけの在り方を海外に紹介し理解を得ることで、日本人は自国の子育て・しつけの在り方に対しての自覚を深めるのではなかろうか。すなわち、日本型教育システムの危機を救う方法の一つは、保護者が、大人が、われわれ日本人が、自国の子育て・しつけの伝統・文化を肯定的に受け入れ、そして学校教育に保護者一人一人が関わりながら肯定的な理解を示すことであり、それが「社会に開かれた教育課程」の実現を後押しするのである。

## おわりに―子どもと大人を“つなぐ”ということ―

イギリスの精神分析学者であるドナルド・ウィニコットは、「子どもは誰かと一緒にいるときに一人になることができる」と述べた<sup>21</sup>。この理論は、安心できる人間と一緒に過ごす、やがて一緒にいる他者の視線が抽象化され、自分の中に内面化されるようになると子どもは安心して初めて一人でいられるようになる、ということを含意する。ウィニコットの理論は、子育て・しつけ、そして「個」としての子どもと「個」としての大人を“つなぐ”ための根底になければならないものとして、筆者は理解したい。

この「安心できる人間」とは、はじめは保護者や家族であり、行動範囲が広くにつれて、それが地域の人や所属する人にまで拡大される。この「安心の拡大」が、良好な人間関係や住み良い社会をもたらす。敢えて述べておくと、この「安心の拡大」とは、ただ機能的な人間関係を築くのではなく、情意的な人間関係の輪の拡大を意味する<sup>22</sup>。

第3章で、新生児に先天的に備わっている6つの能力を紹介した。筆者はそれらの能力を総じて「他者を感じる力」と表現したい。言語を媒介としたコミュニケーションの育成も大切であるが、この「他者を感じる力」―ノンバーバル・コミュニケーション―は、例えば、会話の裏に潜む相手の気持ちや心情を察することであり、これは他者と直に触れ合うことの積み重ねを通してその効果が期待できる。そして、これは幼少期だけで培われるものではなく、大人へと成長する過程において、むしろ大人への成長過程において最も大切な人間力育成のカリキュラムであると考えられる。この能力の育成は、結果として、学校が地域や社会、そして家庭に対して協力関係を結ぶことにもなり、また「他者を感じる力」の育成を介して地域や社会、家庭が学校と積極的に繋がることにもなる。とりわけ、本田が示した「循環モデル」の新しいモデルの核心―「双方向」―を実現する上で、この「他者を感じる力」の育成は、教育と家庭を結ぶ格好の媒介となる。

翻って、恒吉が明らかにした、日本の教育システムが西欧諸国で評価されていることについては、これを日本人が自信に繋げた上で、グローバル社会における対話と合意形成の一助となるよう、日本人としての立場から、これを積極的に発信することが大切である。

そのことで日本の教育システムが相対化され、そして“国際的に”議論されることでシステムの負の側面が明らかになると共に、その改善へ向けての議論が“国際的に”活発化される。門脇が唱えた互恵的協働社会の実現の可能性の第一歩は、実は日本型教育システムに対する国際的視野での議論の進展にある、と考えるのである。

最後に、人間性の育成という点で学校教育に期待したいのは、6つの先天的な能力をさらに高めることであるが、これらの能力は「個」と「個」との繋がりがないと高められないということは、本稿を通じて一貫して主張してきたことである。そして、日本の子育て・しつけの文化的継承や社会性の育成という点で言うならば、それは「個」としての子どもと「個」としての大人との繋がりであって、「個」が集団の中に埋没している状態では、十分な効果を期待することができない。「社会に開かれた教育課程」を実現する上で、その基礎となる人間力を育成すべく、「個」としての子どもと「個」としての大人を“つなぐ”学習活動や体験活動が多く为学校で実践されることを期待したい<sup>23</sup>。

## 註

- 1 「序論 社会の中の教育」『岩波講座 教育 変革への展望2』岩波書店 2016年6月。
- 2 恒吉、主要参考文献、30頁。
- 3 恒吉、主要参考文献、30頁。
- 4 『いじめの構造－なぜ人が怪物になるか－』講談社現代新書 1984 2009年3月。
- 5 『友だち地獄－「空気を読む時代」のサバイバル－』ちくま新書 710 2008年3月。
- 6 恒吉、主要参考文献、132頁。
- 7 門脇、主要参考文献。
- 8 門脇、主要参考文献、91頁。
- 9 本田由紀『社会を結びなおす－教育・仕事・家庭の連携へ－』岩波ブックレット 899 2014年6月。9頁に、本田が取り上げた主な社会学者の一覧がある。
- 10 本田は、「第二次世界大戦後の日本は、アメリカによる安全保障に守られることで、自国の経済発展に集中することを選択した」と述べる。(本田、前記(註)9記載、32頁)。
- 11 吉見俊哉著『親米と反米－戦後日本の政治的無意識－』岩波新書 1069 2007年4月。16頁。
- 12 齋藤孝著「第二章 学びを奪った「アメリカ化」」『なぜ日本人は学ばなくなったのか』講談社現代新書 1943 2008年5月。
- 13 門脇、主要参考文献、7頁。
- 14 門脇、主要参考文献、117～126頁。
- 15 東、主要参考文献、27頁。
- 16 『甘えの構造 (増補普及版)』弘文堂 2007年5月。
- 17 柏木恵子著『子どもが育つ条件』岩波新書 1142 2008年7月。167頁。
- 18 東、主要参考文献、89頁。
- 19 例えば、門脇が提言した「社会力」の育成は、この範疇に含まれると考える。
- 20 大澤眞幸著『不可能性の時代』(岩波新書 1122 2008年4月)。なお、大澤は別の著書で、「第三者の審級」の撤退ないし衰退が20世紀末以降に起きていると考えており、リスク社会論と関係づけて、現代の生きづらさの原因の一つとしている。(『自由という牢獄－責任・公共性・資本主義－』岩波書店 2015年2月。『「正義」を考える－生きづらさと向き合う社会学－』NHK出版新書 339 2011年1月、などを参照のこと)
- 21 このウィニコットの理論は、前記(註)20記載、大澤の『「正義」を考える－生きづらさと向き合う社会学－』より知見を得たものである(41～44頁)。なお、大澤がウィ

ニコットの理論を取り上げた理由は、「ひきこもり」について論じる際、それを論じた芹沢俊介の著書の説得力に共感し、引用したものである。筆者も、以前に芹沢の著書を読み進めながら親と子の情緒的な繋がりがいかに大切であるかを改めて実感し、本稿の執筆に少なからず影響を及ぼしている。紙数の都合もあるので、芹沢の著書を紹介するに留めたい。(『存在的引きこもり論ーわたしは「私」のために引きこもるー』雲母書房 2010年9月)

- 22 この点について、補足しておきたい。情意的な人間関係とは、例えば、内藤(註4)が指摘するような「ベタベタした人間関係」を意味するのではなく、むしろ、「他者と一定の距離感を取りながら安心を確保する」という意味で理解して欲しい。(例えば、菅野仁著『友だち幻想ー人と人のくつながり>を考える-』ちくまプリマー新書 079 2008年3月、を参照。)
- 23 「個」と「個」の繋がりを学習活動で実践するという点に関して、以下の二点を挙げておきたい。一つは、パソコン学習である。地域の方々を学校に招待し(あるいは地域のコミュニティセンターなどを活用し)、生徒個々が地域の方々にパソコンの操作の仕方をマンツーマンで指導するといった活動を挙げておきたい。このような学習を実践する場合、案外、保育園や幼稚園での実践が参考になる。青年期を迎えた生徒にとっては、一見、成立しがたいと思うかもしれないが、筆者が教育現場にいた時に、生徒が「教える立場」に立つということを自覚して真摯に取り組んだ場面を目にしたことがある。地域の方々と直に、個人として触れ合うことで、大人を身近に感じることができ、その経験の積み重ねを通して様々な価値観や社会の現実を学習する可能性が高い。もう一つは、「笑い」の効果についてである。松竹芸能事業開発室「笑育」プロジェクトが、「笑育」(「笑い」×「教育」)と称して、漫才の学習を通して21世紀型能力の育成を目指した、ユニークな取り組みである。漫才は、コンビー本稿で言うところの「個」と「個」の繋がりーであり、筆者もこの取り組みには大変、興味を抱いている。いずれ論じてみたいところである。(松竹芸能事業開発室「笑育」プロジェクト著/井藤元(東京理科大学教育支援機構教職教育センター准教授監修『笑育ー「笑い」で育む21世紀型能力ー』毎日新聞出版 2018年4月を参照のこと)

### 主要参考文献

- ・恒吉僚子著『子どもたちの三つの危機ー国際比較から日本の模索ー』勁草書房 2008年8月。
- ・門脇厚司著『社会力を育てるー新しい「学び」の構想ー』岩波新書 1246 2010年5月。
- ・本田由紀著『もじれる社会ー戦後日本型循環モデルを超えてー』ちくま新書 1091 2014年10月。
- ・東洋著『シリーズ人間の発達 12 日本人のしつけと教育ー発達の日米比較にもとづいてー』東京大学出版会 1994年10月。