

# 「子どもの参画」から生まれる問いをめぐって

- 教育の視点から -

五十嵐 牧 子

(文教大学付属教育研究所客員研究員)

## Concerning some Questions deduced from “Children's Participation” ; From an Educational Point of View

IGARASHI MAKIKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

### 要 旨

子どもの参画の様々な実践活動から導き出される問いは、教育をめぐる多様な課題を含むものである。本稿では「様々な実践活動を行っていく際に、結局は大人がその活動の方向性を定めてしまっているのではないか」という問いを出発点とした。そして、教師の身体性や学校教育の特徴、子どもの居場所づくり、ロジャー・ハートの実践等を通して、改めて教育の場や子どもと大人のかかわりを考える際に示唆される点について言及した。

### 1. はじめに

著者は、前論文(文教大学教育研究所紀要第10号)<sup>1)</sup>において、日本における「子どもの参画」に関連した様々な活動の問題点を、ロジャー・ハートの実践例との比較によって導き出した。その結果、「手法として、子どもに『参画』する活動の場を用意、提供することは、両方とも共通しており、その方法が注目される点であること」<sup>2)</sup>しかしながら、「『子どもの参画』が注目されるようになってきた背景や目的が同じではないことを認識する必要がある」<sup>2)</sup>ことを述べた。

そして、続いて活動の注意点として、以下の三点をあげた。

活動の目的に関して(個への視点の喪失)<sup>3)</sup>

子どもの興味・関心が個々人によって多様であるということに目を向けず、その活動までを大人が規定し過ぎてしまうと、ロジャー・ハートのいう「非参画」レベルの活動になってしまい、子どもたちの主体性や社会性を育むことにつながらない恐れがある。

「参画のはしご」に関して(手段のみの取り入れ)<sup>4)</sup>

大人と子どもの活動において、子どもの発達の度合いに目を向けず、ロジャー・ハートの「参画のはしご」の上段の方が優れた活動であると考えてしまうと、結果的に「参画」による効果は表れにくい。

社会的な視点から考えた問題(社会への視点の喪失)<sup>5)</sup>

用意された「参画」の場や機会にアクセス

できる子どもたちは、子どもたちのなかの一部であることを認識しなければならない。

著者がこの三点を導き出した理由は、前論文においては、日本における様々な実践活動の目的や背景が、ロジャー・ハートの「子どもの参画」の実践とは同じではないこととした。この理由づけは、実践活動の比較を通して導き出したものであるが、この三つの注意点は、「教育」をめぐる多様な課題をも含むものと考えられる。そのため、本稿では、特に教育の視点から、ここに含まれている課題を捉え直していきたい。これによって、改めて教育の場や子どもと大人のかかわりを考える際に、一つの示唆が与えられると考えるのである。

## 2. 「子どもの参画」から生まれる問い

「子どもの参画」の活動において、活動の後にたびたび聞かれる問いは、「結局は大人がやってしまった、しかけてしまっている」という感触から生まれるものである<sup>6)</sup>。子どもの主体的な活動によって、主体性を育むことを目的としながらも、大人がそうしむけてしまったのではないか、結局は大人が全部やってしまったのではないか、という反省である。

あるいは、「目立った行動や発言をした子どもを英雄のように祭り上げる」ことによって、「子どもに無用の圧力がかけたり、子どもどうしの関係をゆがめてしまう例もある」という<sup>7)</sup>。

「子どもの参画」と関連する活動を教育活動と捉えれば、教育によってかえって子どもの主体的、自主的な活動を阻害しているのではないか、という問いにつながる。この点は、1. - に対する反省とも考えられる。

また、既存の知の伝達を主とした学校教育における「教育」の概念が、様々な実践の継続の障害となっていることも否めない。

たとえば、木下は、飯田市のりんご並木整

備への中学生参加について、それを教育との関連から考察している<sup>8)</sup>。長年続いている、りんご並木整備への中学生の参加の背景には「信濃教育会」の教育実践の蓄積を経て展開されているが、時代の変遷により参加のレベルが下がっていることが指摘されている。そして、その原因が以下のように述べられている。

「中学生の美談は道徳教育の題材にも選ばれているが、年月を経て管理作業がルーティン・ワークとなり、教育環境が変化するとともに、中学生の並木への関わりを青少年教育の範疇におしとどめる認識が固定化されてきたと考えられる。それは無意識にでも中学生は未発達で町づくりに参加する資格はないという固定化された観念が成人にあるのではないかと推定される。」<sup>9)</sup>

この「推定」は、続いて考察されている「中学生と成人との計画内容の差に関する考察」と「ワークショップへの参加と教育に関する考察」から、「成人では中学生の参加を教育の枠組みで捉える認識が強いこと」<sup>10)</sup>が明らかにされている。つまり、以前はりんご並木整備活動自体に含みこまれていた教育的な要素が、木下の言う「教育の枠組み」へと固定化されてきた結果であろう。しかし、木下らによるワークショップを出発点とした実践の実際は、以下のように述べられている。

「計画案を作成する中で中学生は、他者の異なる提案、意見を聞きながら、対象に対する考え方を深めている。・・・(中略)・・・具体的な計画への参加そのものが教育的効果をもち、内容をも深めるものとなる。教育と内容の検討への参加とは別物ではないことがワークショップでは示されている。」<sup>11)</sup>

ワークショップは、個人の身体感覚が非常

に重要性を持つもので、そこへの参加そのものに教育的効果があり、内容も深めるものとなることから<sup>12)</sup>、「教育の枠組み」を超えるための一つの方法であったとも言える。

ただし、ここで木下の言う「教育の枠組み」と「参加そのものが教育的効果をもち」との両者に使われている「教育」とは、どのような関係で捉えたらよいのだろうか。そこにおける教育の営みの違い、あるいは共通点は何であろうか。

まず、共通点としてあげられるのは、子どもたちの活動を何らかの形で導いていく大人の存在が必要とされていることである。学校教育においては、教師の存在は不可欠であるが、まちづくり等の子どもの参画に関連する実践においても、大人の存在は以下のように必要とされている。

「子どもの参画には、教師やアニメーター、ストリートワーカーなどの優れたファシリテートの役割を担う大人の存在が不可欠であり、また、そのいかにによって子ども達に"意識化"を芽生えさせることが出来るかどうかが決まってくる。・・・(中略)・・・

子どもに関わる空間においては、子ども達が考えて提案できるような、問いかけやプログラムの提示を我々専門家側も考えていかなければならない時代となっている。」<sup>13)</sup>

木下らのりんご並木整備の実践事例では、「ワークショップ手法によって、その対等な参加を可能ならしめた時に中学生、成人の相互に学びあう効果がみられる」として、中学生と成人とが対等に参加しえる場を保障することが重要と考察されている。

しかし、実際の多様な実践活動の中で、前述したような「大人がやってしまった、しかけてしまっている」等の問いが生まれるのであれば、単なる「場の保障」だけでは「教育の枠組み」を超えることはできないであろう。

では、これからの生涯学習社会において、学校教育やその他様々な実践活動をしていく際に、特に子どもと大人、あるいは教師と学習者といった関係を、どのように捉えていけばよいのだろうか。

### 3. 教師の身体性

上記の問いを考える際に、論点は多少飛躍するかもしれないが、「教師の身体性」という点から考えてみる。

たとえば、斎藤孝は、教師の身体を技術として問い直して論を展開している<sup>14)</sup>。ここでいう「教師」とは、「学びの関係性に責任を持つ主体」と捉えられている。つまり、学校教育に限らず、クリエイティブな関係性(場)の現出に責任を持つ者である。

では、この「クリエイティブな関係性(場)」とは、どのようなものであろうか。この点に関して斎藤は、「他者と出会い、互いの『あいだ』に新しい意味が生まれるようなクリエイティブな関係性」、「互いの世界と世界が出会い、すりあわせれ、刺激しあうことによって、新しい世界が開かれ、生きる活力が湧き、それぞれのアイデンティティや『スタイル』を成熟させていくような相互活性的な構えと場」と説明している<sup>15)</sup>。

斎藤は、教育方法を、教えるやり方(マニュアル)ではなく、学びあうクリエイティブな関係性を現出させる「技」と捉えており、そのあり方には、身体と身体との関わりが決定的な重要性を持っているはずである、という考え方から論を出発させている。

また、その関係については「新しい世界が開け、生きる力が湧きあがるような深い学びが互いの間に生まれるために求められる教師の身体の在り方とはどのようなものか、という問いは、狭い意味での教師-子ども関係に限定されるものではない」<sup>16)</sup>と述べている。

さらに、斎藤は、教育関係の根幹として「あこがれにあこがれる図」を提出しており、

ここには、二つのベクトルがある。一つは、教師である自分自身が新しい世界にあこがれ、現在進行形で猛烈に学び続けていて、他者のあこがれを誘発していくベクトル。もう一つは、他者のあこがれに沿うことができるというベクトルである。そして、この二つのベクトルのそれぞれになるために、自分自身の身体を技化していかなければならないとする。

もしも、このベクトルがそれぞれの方向に向いていない場合、どうなるのか、斎藤は以下のように述べている。

「教師自身の身体が他者や新しい世界に対して閉じている、すなわち学ぶ構えを失っているにもかかわらず、職業的な習慣に従って『教える』という行為を惰性的に繰り返すならば、その相手をさせられた人間はダブルバインド的な状況に置かれ、教育の名の下に学ぶ意欲を喪失させられることになるのではないか。」<sup>17)</sup>

つまり、お互いの世界がすりあわされるようなクリエイティブな関係性の現出に責任を持つのが教師である。そのため教師は自己の身体をも技化しつつ、自分自身を生きる存在として、子どもたちの前に立つことが必要となるという。

以上のことから、前述の「教育によってかえって子どもの主体的、自主的な活動を阻害しているのではないか」という問いは、教師自身の身体が他者や新しい世界に対して閉じているにもかかわらず、職業的な習慣に従って「教える」という行為を惰性的に繰り返したときに相手に与えるダブルバインド的な状況に対する感覚から生まれるもの、と考えることができる。教育の教えるやり方(マニュアル)と技術を使って、職業的な習慣に従ってそれをやり過ぎている、ということに対する感覚である。それは、自分の身体感覚と現実の行為との矛盾に対する感覚とでもいう

ものであろう。

特に、成長発達の重要な時期にある子どもたちを相手にすることに専門性をもつ職業である教師が、このような自己矛盾を完全に受け入れていることは、子どもたちに大きな影響を与える。なぜなら、その姿は子どもたちに敏感に感じ取られるからであり、またその敏感さに対して子ども自身は無自覚的なことが多いからである。従って「ダブルバインド的な状況」が引き起こす様々な問題が、様々な形となって教育問題として噴出するのではないだろうか。

ただし、前述の「クリエイティブな関係性(場)」は、斎藤も述べているように、学校教育に限ったものではない。それでは、さらに学校教育に絞ってみると、この特徴はどこに見出せるのだろうか。

#### 4. 学校教育における教師の権力性

ここでは、学校教育における教師の持つ権力性について考えていきたい。

たとえば、高橋勝は、学校の教師の権力性について、以下のように問いをなげかけている。

「なぜ今日の教師達は、生徒に対して権力的に振舞わざるをえないのか。否、むしろ生徒たちのまなざしに教師の指導の背後にある権力性が透けて見えてしまう状況が生まれたのは、一体なぜなのか。」<sup>18)</sup>

高橋は、この点について社会的・文化的背景を探りながら、教師と生徒の関係について、以下のように論を展開している<sup>19)</sup>。

学校が、教育機関として組織される以前の時代、つまり、産業革命期以前の子どもは、それぞれの仕事が行われる現場において、親やその他の大人の仕事を見習いながら、一人前の大人になっていった。そこには、同じ仕事を共有する先輩と後輩の関係が成り立っていた。しかし、現代の学校教育における教師

と生徒の関係は、職業上の先輩と後輩という関係ではない。つまり、学校教育の 教師 - 生徒 関係は、モノローグの世界（前近代社会からの脱却、社会進歩、科学技術の発展、豊かな社会の実現といった一元的なモノローグの支配する空間）であり、権力的思考、権力性が、当然帯び得るコミュニケーション世界であった。

そして、もともと、学校というシステムは、近代的システムが宿命的に有する技術依存と秩序維持の機能のためにつくられたものであるため、聖職化、専門家された教師と教える教育内容さえあれば、この時代は事足りたのである。

しかし、現在の子どもたちの生活空間は、学校外の多様なメディア空間、遊びや学びの場へと広がっている。今日の子どもたちは教師の視界を越えた外部にも生きており、教師とは異なった言語コードを所有する存在として立ち現れてきている。従って、学校という近代的システムが宿命的に有する技術依存と秩序維持の機能は、その権力性のみでは維持できなくなったのである。これらを踏まえた上で、高橋はこれからの教師と学習者との関係について、以下のように述べている。

「教師自身が、大人世代と子ども世代との相互交流という巨視的な視野に立ち返って、子どもの教育を考えるべき時期にきているのである。そのさいに、子どもを、従来のように 教育されるヒト としてではなく、自ら学ぶヒト として受け入れることが、どうしても必要である。ホモ・ディケンズ は、すでに多様な経験を通じて多くのことを学んでいるし、いつでもどこでも彼は学ぶことができる。家庭でも地域でも、メディアを通して。そう考えれば、教師自身もまた多様な経験と学びを積んだ ホモ・ディケンズ の一人であったことがわかるはずである。『教える』とは、自ら学びつつある者が、他者と

関わり合いながら、相互の自立を模索していく営みに他ならない。それは、知識であれ、規範であれ、ディアローグ過程で互いの解釈を折り合わせていく行為である。」<sup>20)</sup>

つまり、もし教師が生徒の先輩となるべき点があるとすれば、それは教師自身が学習者として、他者と関わりあいながら学んでいく姿である。このことは、前述した斎藤の言う「二つのベクトル」と同様の教師の姿勢を表していると考えられる。子どもたちは、学校や家庭、地域、そして様々なメディア等の多様な生活空間の中で、様々な大人と接し、そのかわりを経験する中で、それぞれの生き方、学び方を敏感に感じ取っている。

学校などの教育機関は、知を伝達していく専門機関としてつくられ、その機能を果たす機関であるがゆえに、教師の権力性が発動されやすい。しかし、教師は、子どもたちが自ら新しい世界との融合によって、自分の知を創造していく過程における媒介者に過ぎない。教師自身の学習者としての姿と、人間の歴史が創りあげてきた知が、そこで媒介となるものなのである。

## 5. 「子どもの参画」の活動

学校教育に対して、「子どもの参画」に関連した活動における大人と子どもの関係は、どのように捉えることができるのだろうか。

筆者は、前論文<sup>1)</sup>において、日本における「子どもの参画」の考え方に関連した活動として、以下の活動をあげた。

- (1) 児童館などの児童福祉施設や社会教育施設などにおける活動。
- (2) 冒険遊び場(プレーパーク)における活動。
- (3) 子ども議会(会議)における活動。
- (4) 環境学習における活動。
- (5) 子どもの権利条例の制定における活動。
- (6) 「総合的な学習の時間」における活動。

また、以上の活動について、その活動の目的としては、以下のことと考えた。

子どもの居場所づくり（学校とは違った場の子どものための居場所）

体験活動・体験学習の重要性を背景として、それを通して、主体性や自主性、社会性を育むため。

「児童の権利に関する条約」を背景として、それへの実現化。

子どもも大人も、共に自分たちの生活環境を改善していくため。

これらの目的の中でも の「居場所づくり」は、子どもの生活空間の視点から捉えたものである。この「居場所づくり」について、佐藤一子は以下のように述べている。

『子どもの居場所』づくりは単なる空間的な場づくりではなく、子どもの自由時間行動における文化的選択とそれにともなう人間関係の社会的発展をふくむ発達環境形成の問題であり、『自分の部屋』と生活文化活動の場を能動的に結ぶ生活空間の社会文化的ひろがりという意味をもっている。学ぶこと・進路を探すことの契機となる自分探しと他者との出会いのすじみちに即して、青少年の自立・社会参加を支援する『子どもの居場所』のありかたが本格的に探求されなければならないのである。」<sup>21)</sup>

もちろん、「子どもの参画」に関連した諸活動の実践内容を一括して把握することはできない。ただし、ここで佐藤は「子どもの生活空間と社会文化的ひろがり」を視野に入れており、この点はすべての活動において考慮されるべき観点として注目される。

つまり、これらの活動は、もともと学校教育のような知の伝達を目的としてつくられた活動ではない。しかし、前述の点も含め、特

に「学ぶこと・進路を探すことの契機となる自分探しと他者との出会いのすじみちに即して、青少年の自立・社会参加を支援する」という点については、学校教育においても考慮されるべき観点と考えられる。

異なる点は、そこで媒介となる学習内容である。人間の歴史が創りあげてきた知の伝達は、学校教育の中心である。その他の場であれば、その媒介となる学習内容はまちづくりや環境問題であったり、あそびであったり、児童の権利に関する条約であったりする。

ロジャー・ハートの環境教育を中心とした実践は<sup>22)</sup>、まちづくりや環境問題を学習内容としている。これは、自分たちの生活と密接に結びつく問題であり、「生きていくための学習」が身体感覚のレベルにおいて身近に感じやすい。この点で、そこでの活動・学習の内容と目的と方法とにつなぐのつけやすい学習内容であり、また実際にそれらが一貫性のある活動として成功しているのである。

ロジャー・ハートの「参画のはしご」については様々な批評もあるが<sup>23)</sup>、「はしご」論だけに焦点を当てた批評は、(教育)活動の手段のみに焦点を当てたものになりやすい。そうではなく、子どもたちとともに生きていく、学習していくという大人の姿勢と、また非常に具体性を持ち、身近に感じられやすい「まちづくり、環境問題」という学習内容、さらに、そこでの活動目的が明確にされた上で、その実践の方法としての「はしご」論である。そして、そこにおける子どもと大人の関係は、はじめから学校教育のように既存の知を学習内容とした教育活動ではないため、教師の権力性も発動し得ないはずである。

## 6. まとめ

以上、教師の身体性、学校教育の特徴、居場所づくりやロジャー・ハートの実践などを通して、様々な課題に触れてきたが、最後に 1. で前述した三点と関連させておきたい。

第一点は、子どもの活動を大人が規定し過ぎてしまうと、かえって子どもたちの主体性や社会性を育むことにつながらない恐れがあるのではないか、という点についてである。また、「大人がやってしまった、しかけてしまっているのではないか」といった問いに関してである。

この点については、むしろ、クリエイティブな場と空間を現出する役割を持つ者は、相手と相互作用を持ち、影響を与え合う存在として、自分を認識することが大切である。クリエイティブな場と空間を現出する役割を持つ者は、教師やファシリテーターといった、どの立場にあるかに関わらず、その人自身の姿が相手に影響することを認識しなければならない。その際には、自分自身の身体感覚に基づいた状況把握が重要である。それらを踏まえた上で行う教師、ファシリテーターとしての行動は、積極的か消極的にかかわらず、活動によって子どもの主体性を阻害することにはならないであろう。

特に、教育を専門とする学校の教師は、教育内容によって学習者と世界の知をつなげることを仕事としている。そのため、それは積極的行動として現れやすい。しかし、教師は世界の知への媒介者に過ぎないのだから、その意味において、決して相手の主体性を阻害することにはならないのである。

第二点は、「参画のはしご」の手段のみを、学習活動の内容や目的、その活動場所の目的などと関連させずに取り入れてしまうことによっておこり得る問題についてである。

学校教育を含む様々な活動がそれぞれ異なっている点は、その学習・活動内容、その場や施設の目的にある。そのため、それぞれのクリエイティブな空間を作り出す場においては、活動の目的を明確にしておくことが重要であると考えられる。これは、学習内容や目的との関連をつけずに、教育方法の手段だけを取り入れてしまうことを防ぐためでもある。そ

して、その目的にあった教育、学習、活動の方法を、子どもたちの発達やその空間を創りあげている要素を考慮しながら考えていくことによって、柔軟性を持ちつつも、一貫性のある活動が行い得るのである。

そして、それらの前提として、人と人との関係においては、その場にいる教師やファシリテーター、学習者、参画者といったどの立場であるかに限らず、自分の身体感覚をもとにした思考を展開することが大切である。また、そうできるような関係が、クリエイティブな思考の空間を作り出していくと考えられる。

また、それぞれの場における教師やファシリテーターといった大人や専門家の役割と専門性は、自らの身体感覚をもとにして、様々な状況を感じながらも、クリエイティブな空間を作り出すための努力と、その反省から生まれた痛みを、また自分のものとして受け入れ、新たなクリエイティブな空間を作り出す糧にしていく中に見出されるものであろう。

第三点は、社会的な視点から考えた問題についてである。

一人の子どもにとっては、その生活空間の中で、様々な場における活動が、他者との多様なかかわりを経験する場となる。子どもたちは、その様々なかかわりをあちこちで経験し、また選択しながら成長していく。

もちろん、家庭の状況、地域の状況などによって、その選択の環境に格差があるのは、多極化のマイナス面であり、改善されなければならない課題である。しかし、個人が自分の生活空間の中に見つけ出す様々なクリエイティブな空間における経験は、その多様性の中で、新たなパートナーシップを結んでいききっかけを創出し得るものである。その意味において、生涯学習社会の理念に近づくものと考えられる。

【注】

- 1) 拙稿「生涯学習社会における『子どもの参画』についての一考察」『文教大学教育研究所紀要』第10号、2001、pp.69-76
- 2) 同上、p.74
- 3) 同上、pp.74-75
- 4) 同上、pp.75
- 5) 同上、p.75
- 6) 2000年11月18日「子どもの参画フォーラム」における南博文氏の講演より
- 7) 平野裕二「『身近』で『ふつう』の子ども参加を」『人権教育』第16号、2001、pp.11-12
- 8) 木下勇・中村攻「飯田市りんご並木整備への中学生参加にみる、参加と教育に関する一考察」『都市計画』第191号、1994、pp.88-96
- 9) 同上、p.92
- 10) 同上、p.95
- 11) 同上、p.95
- 12) 中野民夫『ワークショップ』岩波書店、2001、に詳しい
- 13) 木下勇「こどもとまちづくり」『建築雑誌』Vol.116 . No.1467、2001年2月号、p.25
- 14) 斎藤孝『教師 = 身体という技術 - 構え・感知力・技化』世織書房、1997
- 15) 同上、pp.3-4
- 16) 同上、p.8
- 17) 同上、p.4
- 18) 高橋勝「教師の持つ『権力性』を考える」『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』1998、pp.217-218
- 19) 同上、pp.219-232
- 20) 同上、p.230
- 21) 佐藤一子「地域社会における子どもの居場所づくり - 青少年の参加と自立への支援 - 」『岩波講座 現代の教育 第7巻 ゆらぐ家族と地域』1998、p297
- 22) Roger A.Hart の実践や理論については、Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, UNISEF & Earthscan Publications Ltd, 1997 が中心的な著書である。
- 23) たとえば、ハートのモデルに欠落しているものとして、子どもの参加の能力が論じられておらず、組織は参加の最も高い段階を目指さなければならないかのような印象を与える、「あやつり」「お飾り」「形だけ」という言葉が、子どもの権利にとってはすべてマイナスであるという印象を与える、意思決定を参加の主要な要素とする考え方は、逆に子どもの参加を制約するために利用される可能性がある、との指摘がある。('参加について学ぶ」『人権教育』第16号、2001、p.130)