

子どもの「社会力」概念の再検討

木村 浩則*・青木 直樹**

本稿では、子どもの社会性の形成に関わって、従来の「社会化」概念に対する批判を出発点とする門脇厚司の「社会力」概念に着目し、その内容を批判的に検討することを通じて、改めてその意義と可能性を探った。検討の結果、彼の議論は、「社会力」概念の彫塑にあたってジメメル理論に依拠しながらもその理論を十分活かしきれていないこと、子ども期の社会力の発達過程の説明が従来の「社会化」論の域を出ていないこと、地域での社会力形成の機会を様々な大人たちとの相互行為に求めながら、大人と子どもの関係性の在り方が問われていないこと、などいくつかの難点が明らかになった。それに対して筆者らは、子ども期の「社会力」概念こそが構想されなければならないこと、「社会力」概念に、矛盾や対立の役割を位置づけること、子どもの権利条約とりわけ「子どもの参画」あるいは「子どもの社会参加」の視点を組み込むこと等を提案した。また子どもの主体性に配慮した大人の関わり方、子どもと大人の共同の在り方についても具体的構想を示した。

Key Words : 社会力, 社会化, 子どもの権利条約, 子どもの参画

はじめに

地域社会と子どもの生活との関わりについて、例えば『幼稚園教育要領解説』（以下、『解説』）では次のように述べられている。

「幼児の生活は、家庭、地域社会、そして、幼稚園と連続的に営まれている。幼児の家庭や地域社会での生活経験が幼稚園において教師や他の幼児と生活する中で、さらに豊かなものとなり、幼稚園生活で培われたものが、家庭や地域社会での生活に生かされるという循環の中で幼児の望ましい発達が図られていく。」

家庭も幼稚園も地域社会の一部であり、その意味で地域社会が幼児の生活の一部として存在する

ことは言うまでもない。しかし今日では地域社会の存在や役割が希薄化し、あたかも家庭と幼稚園（あるいは保育施設、塾など）だけで子どもの生活の場が成り立っているかのように思える。むしろ子どもや親にとって地域社会はリスクをもった危険な場所として捉えられることさえある。それは地域で遊ぶ子どもの声や姿をたんなる騒音や迷惑と感じる地域住民の感覚ともパラレルである。

一方で、「地域の教育力」が叫ばれ、子どもの社会的発達における地域社会の役割について繰り返しその必要性が指摘されてきた。『解説』も「地域で異年齢の子どもたちと遊んだり、働く人と触れ合ったり、高齢者をはじめ幅広い世代と交流したりするなどの直接的、具体的な経験が不足している」ことを危惧し、「このことから、地域資源

* 人間学部児童発達学科

** 大学院人間学研究科

を活用し、幼児の心を揺り動かすような豊かな体験が得られる機会を積極的に設けていく」必要性を強調している。

このような地域の教育力への期待をめぐるアンビバレントを、われわれはいかにして克服できるのだろうか。そのためには、「地域の教育力」の必要性を自覚し、その回復を願う住民、保護者、保育・教育者の取り組みに、まずは期待をかけるしかない。彼らのイニシアチブを通じて、子どもを真ん中に地域住民のつながりを回復あるいは創造していくことが求められている。そして、そうした実践を励ますためにも、「地域の教育力」の意義とその今日的な在り方を探求する理論的、実証的研究が深められなければならない。

以上のような課題意識を持ちながら、本稿では、幼児期から児童期における子どもの社会性の形成と地域社会のかかわりについて研究を深めるために、門脇厚司の「社会力」という概念に注目する。なぜなら「社会力」概念は、これまでの子どもの社会性の形成と「地域の教育力」の在り方に関する議論に新たな視点を持ち込むものだと考えるからである。一般的に子どもが成長する過程の中で、地域社会の中で身につける力は「社会性」という概念と呼ばれ、その社会性を獲得するプロセスは「社会化」という概念で説明されてきた。しかしながら、この概念では社会への適応という側面のみが重視され、個人と社会の関係がどうあるべきかについては問われない。

本稿の課題は、おもに門脇厚司の『子どもの社会力』（1999）を素材に、「社会化」概念の批判を出発点とする門脇の「社会力」概念の意義とその内実を批判的に検討することを通じて、改めてその可能性を探ることにある。それはまた、子どもの社会的発達と「地域の教育力」の在り方をめぐる議論に新たな視点を加えることになるだろう。

1. 「社会力」とは何か

(1) 社会力の定義

門脇によれば「社会力(social competence)」とは、「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能

力]のことである(門脇 1999, p61)。それはまた、「人が人とつながり社会をつくる力のことであり、さらにはよりよい社会をつくろうという意欲のことであり、よりよい社会を思い描く構想力であり、構想したことを実際に実現する実行力である」(門脇 2006, p. 18)。

この「社会力」概念の定義づけにおいて、門脇が強調するのが「社会性」という概念との違いである。門脇によれば、社会性とは、「社会が支持する生活習慣、価値規範、行動規範などによって行動できるという社会的適応性」を指しており、狭い意味では、「他者との円滑な対人関係を営むことができるという社会的適応性」を意味している。つまり社会性は、「すでにある社会にうまく適応できていること」、「社会に適応してやっていけるさまざまな技術を身につけていること」というイメージでとらえられるのである。その意味で、社会性に富む人とは、その社会に支配的な価値観や行動の仕方や言葉づかいなどを身につけ、他のメンバーとの人間関係をうまくやっていける人のことである。近年、学校教育や社会人教育の現場でその育成が強調されている「コミュニケーション力」や「人間関係スキル」、「社会人基礎力」といった概念も、この「社会性」概念のバージョンの一つであろう。

門脇にその言及はないが、この「社会性」を身につける過程は、社会学、心理学、教育学等の領域では、「社会化(socialization)」と呼ばれてきた。そこで次に、この「社会化」概念の検討を通じて、あらためて「社会力」概念の意義を明らかにしてみたい。

黒須充によれば、従来の日本の社会化研究における「社会化」概念のとらえ方を概観すると、それは社会化を「社会的位置づけ、ないしは役割獲得の過程」とみなすパーソンズの「社会化」概念に帰着する(黒須 1984)。これは「構造-機能主義的アプローチ」と呼ばれ、そこでは「社会による人間の形成といった社会的側面が重視され、社会化とは単に上から課せられた役割期待を受動的に、また一方的に内面化させられる過程としてとらえられてきた」。これに対して、近年注目されているのが「シンボリック相互作用論」であり、

それは、人間が社会を形成するという「人間の主体性」の問題を重視し、個人の主体的自己形成過程を明らかにしようとするものである。そこでは、「人間は、他者の役割期待を取得し自我を形成するわけだが、その際かれは、ただ単に他者の役割期待をそのまま受け取り、内面化してしまうのではなく、それを主体的に解釈し、修正し、変更したうえでとりいれている」と考えられ、その意味で「人間のもつ自発性、創造性、積極性、主体性を強調する理論である。」(黒須 1984, p. 135-139)。

これまでの「社会化」概念はこの二つのベクトル、すなわち構造-機能主義アプローチとシンボリック相互作用論によって理論化されてきたと言えることができる。その違いは、一言で言えば、個人が社会に組み入れられる過程において、社会の側の役割を重視するか、個人の側の役割を重視するかにある。そして、近年の社会化研究は黒須の研究も含め後者にシフトしつつあると言われる。しかし、それは実際の社会化過程においては、同一過程の二つの側面にすぎない。つまり社会化を社会の側からみるか、個人の側からみるかという違いであって、それが既存の社会への組み入れの過程であることには変わりがないのである。

社会化は、何よりも個人を既存の社会的・政治的モデルに組み入れることに焦点をあてている。そして、教育の目的をもっぱら既存の秩序の再生産の観点からとらえる。そこでは既存の社会秩序や制度、社会的価値が無条件に肯定され、社会のよりよいかたちやオルタナティブの存在はあらかじめ排除されている。このように現にある社会を無条件に受け入れる態度は、民主主義的な価値を理念とする社会とは相いれない。なぜなら民主主義とは常に更新し続ける「理想」として探究され続けるものだからである。

この点にかかわって、J. デューイは民主主義について次のように述べている。「民主主義は、理想の唯一知性的な意味において、理想である。すなわち、存在する何ものかが、その究極的な限界に向かって、つまり、完成形態、成就形態とみなされた限界へと向かって行く傾向と運動という意味で、理想なのである」(デューイ 2010, p. 144)。それゆえ「民主主義は事実ではないし、

事実になることもけっしてない」。

このような民主主義観は、日本の著名な政治学者、丸山真男の議論とも重なる。彼は、民主主義は「人民が本来制度の自己目的化—物神化—を不断に警戒し、制度の現実の働き方を絶えず監視し批判する姿勢によって、はじめて生きたものになりうる」(丸山 1961, p. 155)と述べ、民主主義とは、絶えざる過程であり、いわば「未完のプロジェクト」(ハーバーマス)¹であることを強調している。

ところが、社会への「適応」を意味する「社会化」論では、あらかじめ適応すべき社会が絶対化されている。文化人類学的、あるいは文化相対主義的な立場で「社会化」をとらえるならば、そのような前提でも構わないかもしれないが、民主主義的な社会に生きる人間にとっては、そのような観点では不十分であろう。むしろわれわれは「社会化」という概念にとどまり、その観点からのみ教育を行うことで、民主主義の形骸化を推し進めてきてしまったのかもしれない。

以上のことから、門脇のいう「社会に従う人間ではなく、社会をつくる人間の側に力点をおいた概念」としての「社会力」の意義が明らかとなる。もしわれわれが民主主義という価値に依拠しようとするならば、「社会化」概念は「社会力」概念に取って代わらなければならない。

門脇の「社会力」概念の第二の特徴は、社会を個人から独立した「入れ物」としてとらえるのではなく、諸個人の相互行為を通じて構成される何ものかとして捉える点にある。門脇は、「社会力」概念は、もともとはG. ジンメル (Georg Simmer) の「社会化」(Vergesellschaftung) から着想を得たものだと述べている (門脇 1999, p. 61-62)。ジンメルという「社会化」とは、「人々が日常的に繰り返している相互行為が、社会なるものを成り立たせている実態であり、それが社会を社会たらしめているという意味」であり、言い換えれば、社会を成り立たせている日常生活のある状態を名付けたものである。ただし、このようなジンメルの捉え方は、先述したシンボリック相互作用論の立場に近いものであり、必ずしも社会を作り変えようとする個人の主体性まで理論化できていない。そこで門脇は、ジンメルの「社会化」に

対して、「社会力」は、「社会生活を営む人々のある状態をいうのではなく、社会というものを作り上げていく人間の側の能力とか意欲などのこと」だと主張する。そしてそれを根拠づけるために、ジンメルが使った *Vergesellschaftung* というドイツ語の語源にまでさかのぼる。

門脇によれば、この言葉は、「Ver」「gesellschaft」「ung」の三つの部分に分けられる。接頭語の Ver- は、「それっ」とか「さあっ」とかいった、物事を始めるときの掛け声のようなものである。gesellschaft は、社会そのもののことであり、接尾語の -ung は、英語の進行形と同じで、ある行為が持続していることを示す名詞形である。そのようにとらえると、*Vergesellschaftung* が社会を作っていく作業そのもの、その「駆動力」をイメージさせる概念であることがわかる。よって、それは、「社会のある種の状態のことをいうのではなく、もっと主体的に、好ましい社会を構成し、作り、運営し改革していく意図と能力と、そのための日常的な活動を含めた意味で用いる」ことができる（門脇 1999, p. 63）。

門脇は、「社会力」という独自の概念をつくるにあたって、社会は人々の日常的な相互行為を通じてつくられるものだとする、ジンメルの「社会化」概念に注目した。しかしながら、ジンメルが「社会化」を人々が日常的に繰り返している相互行為が社会なるものを成り立たせている「実態」として定義した点を批判した。なぜなら「実態」という捉え方では、相互行為を通じて社会を構成する人々の能動的な側面が看過されてしまうからである。そこで門脇は、*Vergesellschaftung* という概念を語源にさかのぼって再解釈することで自らの理論にジンメルの「社会化」概念を接続させたのである。

だがしかし、門脇のジンメル解釈は、彼の理論を十分に咀嚼したものとは言えないように思われる。なぜなら、近年のジンメル研究によれば、そもそもジンメルの「社会」ならびに「社会化」概念は、「社会をつくる」あるいは「社会を変える」といった側面を十分に含み持つものだと言えるからである。

（2）ジンメルの「社会化」概念をどうとらえるか

前述したように、門脇はジンメルの概念に依拠しつつもそれを批判的に摂取して「社会力」概念を構築した。しかしそれはジンメル理論の理解としては必ずしも十分ではない。むしろジンメルの理論は、門脇の「社会力」概念に十分添うものであり、それを補強する側面さえ持っている。そのことを以下、菅野仁のジンメル研究（菅野 2003）を通じて明らかにしていきたい。

菅野によれば、ジンメルは、社会をはじめから実体のあるモノとして理解するのではなく、相互作用という動的なプロセスそのものの次元で理解している。それを菅野は、「相互作用論的社会観」と呼ぶ。外部から人々を規制しているかのようにみえる諸制度やルールも、実は日々の相互作用の中で再認され、少しずつ組み替えられながら存続している。つまり人々が無意識的に制度を受け入れたり、社会的ルールにしたがった行為を積み重ねたりする限りにおいて制度やルールが維持されるのであり、逆に、人々のそうした行為の積み重ねの性格が変化していけば、制度やルールのあり方もそれに呼応して変わっていかざるをえない。こうした社会認識が、私たちが社会というものの主体的担い手であることの現実的な根拠を支えている。（菅野 2003, p. 61-62）

さらにジンメルが重視するのは、社会における「闘争」や「競争」の側面である。ジンメルにおいて、闘争は、人間関係にとってネガティブな作用のみを引き起こすものとして否定されるべきものではない。むしろ闘争は、人間の相互作用のダイナミズムを実現する関係の形式であり、ポジティブに評価されるべきものである。ただし、すべての闘争形態がそのように評価されるわけではない。積極的に評価されるべきなのは「闘争の原理」と「結合の原理」との統一、つまり互いに了解されている「規範」と「規則」にもとづく、いわば「ゲームとしての闘争」である。

ゲームとしての闘争を「競争」と呼ぶなら、競争の利点は、まず何より、ある共通の目的価値をめぐって各人が努力することにより、全体的レベルがあがることが可能になるところにある。さらに言えば競争には関係形成の力が求められる。

競争に勝つためにはまず相手をよく知る必要があるからである。第三者の支持を目的にする場合は、相手ばかりでなく、支持を期待する人たちの欲求や関心への配慮が必要になる。その結果、人々の生活がひとつのネットワークを形成するまとまりをもった「圏」として成立するための関係の形成力として、「競争」は大きな機能を発揮するのである。(菅野 2003, p. 175-180)

社会にとってのめざすべき理想は、矛盾や対立、競争といったものが解消されることではない。むしろジンメル「社会」にとって重要なのは、そうした要素を社会の組織や集団が発展的に動いていくためのダイナミズムの核とすることができるかどうかである。そしてそれがその社会の民主的な成熟度をはかる試金石なのである。(菅野 2003, p. 186)

これは先のデューイらの民主主義社会の理解とも重なる。民主主義が「未完のプロジェクト」であるのは、その社会が常に矛盾や対立を含み持っているからである。そしてその矛盾にとどまることなく、常にそれを解消しようとする動的プロセスが民主主義なのである。また、このことは、「社会力」の形成において、他者との間の差異、矛盾、対立、競争といった側面をどう位置付けるかという、門脇の議論では十分に考慮されていなかった論点を提示する。従来、子ども研究が「共同」や「集団」を語る場合、その親和的、協調的な側面のみが重視され、矛盾や対立的な側面は否定的に扱われがちであった。しかし「社会力」がよりよい社会を構築しようとする力や意欲であるなら、「みんなと仲良くする」だけでは不十分である。もし、人々がよりよい社会を作り出そうとするなら、「良さ」をめぐる主張のぶつけ合い、つまり価値の対立が当然生じるはずだからである。また、子どもの「社会力」形成を考える場合、子ども同士の対立だけでなく、大人との対立をどう位置づけるかが問題となるだろう。

2. 子どもの社会力の形成をめぐる

(1) 社会力はいつ形成されるのか

では、社会力はいつ、いかにして形成されるの

か。門脇はそれを三つのステップにわけて説明している(門脇 1999, p. 94-103)。第一のステップは、社会力のおおともというべき社会的原基が形成される、0歳から3歳くらいまでの時期である。「社会的原基」とは、「ヒトとヒトとをくっつける働き」をするもので、「社会的ノリ(糊)」あるいは「社会的磁力」とも呼びうる。それは他者に対して関心と愛着と信頼を持つことであり、他者との相互行為を自分の意志で積極的に継続していこうとする動力となるものである。そしてこの社会的原基を培うためには、周囲の大人がその子の働きかけ一つひとつに丁寧に応答することが必要である。それによって、人間に本来的に備わっている他者との相互行為にかかわる能力を全面的に発揮させることができるのである。

二つ目のステップは、社会的な要素を共有していく段階である。「社会的な要素」とは、言葉とその意味、他人や自分の社会的位置と役割行動、生活世界への意味づけ、価値や社会規範や美意識などであり、それらが共有されていくのは、自己と他者との位置関係を認識し始める4歳ごろから25歳くらいまでの時期である。相互行為は、言葉とその意味の共有なくしては成り立たない。それらは母親や周りの大人たちとの相互行為によって身につけていくものである。子どもは、「イヌ」という言葉だけの説明を聞いて「イヌ」を理解し、社会と同じ意味を共有することはできない。「イヌ」という生き物を媒介にしつつ相互行為を繰り返すことで、はじめて子どもが同じ意味を共有できるのである。また、子どもが一人前に社会生活できるようになるためには、社会的位置と役割を認識できるようになることも重要である。人は、誰しも、親、子、社員、社長、会長、役員などそれぞれの社会的な位置によって行動している。さらに、「親」がいなければ「子」という位置は存在せず、その逆もまた同じである。親は親としての行動をとり、子は子としての行動をとることによって家族生活が平穏に営まれる。互いに社会的位置を共有し互いに相手に対し適切な行動をとることで社会はうまくいくのである。そうであるならば、人は自分が占める位置を正確に理解する必要があり、そのためには相手の占める位置につい

て認識していなければならない。私たちは、多様な他者との相互行為の積み重ねによって、それぞれの人たちが占める位置と役割を正しく認識できるようになるのである。

三つ目のステップは、「社会的行為の日常化」と呼ばれる段階で、20代後半から60歳頃までの時期とされる。それは、これまでに身につけた社会的要素を使って社会生活を続ける中で、それをよりよく安定したものに修正していく過程である。門脇によれば、この段階になると、社会力の形成はストップし、習慣化された行為を繰り返すことだけで終わってしまうことが多いが、この段階においてこそ、「社会を作り、社会をよりよく運営し、さらには、いまある社会を改良し、場合によっては既存の社会を大きく変革していく」ものとしての社会力の真価が試されなければならない。

以上のように、門脇は、社会力をヒトの先天的な能力を基盤として育まれるものとしながら、同時に生涯発達の課題として捉えている。それは、社会力の形成がまさに生涯を通じたプロセスであり、成人をもって完成するような「一人前」の基準に相当するものではないということである。しかしながら、社会力の形成にかかわる門脇の説明には、違和感を持たざるを得ない部分がある。それは、彼が「社会力」をあえて「社会化」の概念から区別するために強調した「社会をつくる力」「社会を変革していく力」といった側面が、この説明では成人期以降の課題に持ち越されており、子ども期、青年期の課題としては位置づけられていない点である。門脇の別の論文でも、「社会力のおおもとは他者への関心、愛着、信頼感であり、このような社会力のおおもとは乳幼児期から生きた生身の人間、とりわけ大人との相互行為の繰り返しによって培われ」る（門脇 2006, p. 18）とされているが、そこで言われている「社会力のおおもと」=「他者への関心、愛着、信頼感」は、従来の「社会化」論の枠組みを超えるものではないように思われる。

そもそも「社会化」概念が含意する社会適応的側面を批判するところに門脇の「社会力」概念の真価があった。「子どもの社会力」という以上、

子ども期においても「社会化」を超えた何らかの発達の側面が考慮されて当然ではないか。にもかかわらず彼の発達段階との関連での説明においてはそのことが看過され、子ども期は従来の「社会化」の枠組みで説明されている。結局、彼が論じているのは、大人になってようやく花開くものとしての「社会力」であって、「子どもの社会力」ではないのである。

その理由は、おそらく彼が社会力の発達、形成を説明しようとする際に、従来の「社会化」概念を前提とした既存の発達研究や社会化理論に依拠したためではないかと思われる。「子どもの社会力」について論じるなら、子どもの発達研究そのものに「社会力」論の視点を取り入れる必要があった。つまり「社会に適應する力」ではなく、「社会をつくる力」の発達という視点から子どもの発達理論を再構築する必要があったのではないか²。

第二の理由として、彼の議論に「子どもの権利」あるいは「子どもの参画」といった視点が組み込まれていないことがあげられる。周知のように1989年に国連で採択された「子どもの権利条約」は、子どもの市民的自由と社会参加の権利を積極的に位置付けた。「子どもの参画」を強調する子どもの権利条約の登場は、「子どもの社会力」の意義をよりいっそう強化するものといえる。しかしながら、門脇の「社会力」概念の構築において、この「子どもの権利条約」の視点は十分に位置づけられていない。よって、筆者らは、「子どもの権利」という視座を得ることによって、「社会力」概念を「子どもの社会力」概念へと再定義することができると考えている。その作業については次章であらためて試みることにする。

（2）社会力はどこで形成されるのか

門脇は、社会力を育むもっとも重要な場所として地域社会をあげている（門脇 1999, p. 175-178）。その理由の第一は、地域が子どもにとって全生活領域であり、多様性に富んだ空間だからである。そこには、多くの家があり、店があり、川があり、公園がある。学校はその中の一部にすぎず、空間としての多様さは家庭や学校の比ではない。そこで、子どもたちはさまざまに異なる体験

をすることができる。地域社会は学校とは比較できないほど豊かな多様性と可能性を含んだ場所なのである。

第二に、地域には実に多彩な人々が住んでいるからである。学校にいるのは児童又は生徒、そして教師と呼ばれる同質的な人たちである。地域には、高齢者もいれば幼児もいる。男もいれば女もいる。実に様々な職業の人々がいる。その出会いの多彩さは学校とは比べものにならない。

乳幼児期の中心が家庭であるのに対して、学齢期以降の子どもにとって社会力形成の場は地域社会において他にない。地域には多様で多彩な人々が多数住んでいる。そこでは、さまざまな位置を占める人たちと、さまざまな機会に、さまざまな場所で相互行為ができる。それによって子どもの社会力は飛躍的に高まるというのである。

以上のことから、子どもの社会力形成において「地域の教育力」を高めることが決定的に重要であることがわかる。そこで門脇は、「子どもたちの社会力を高めるために、地域に住む多数の住民を動員し、多様な地域活動を展開し、そこに子どもたちを巻き込み、大人たちとの交流を盛んにする」こと、すなわち「子どものための地域づくり」を提唱する(門脇 1999, p. 178)。そのためには、児童館、公園、キャンプ場や遊び場などのハード面と施設の利用の仕方の工夫や人材などのソフト面の両方で知恵を出しあい、地域を変えていくことが大人たちに求められるのである。

地域社会は、子どもの社会力形成にとって学校以上に重要な意義を持っている。だから「地域の教育力」の衰退が叫ばれる今日、地域づくりのための大人たちの特別な努力と工夫が必要である。この門脇の議論は確かに首肯しうるものである。しかしながら、彼の議論には、子どもの社会力形成の在り方を考える上でどうしても看過できない難点がある。それは、門脇が「子どもと大人の相互行為」の重要性を説きながらも、その相互行為における両者の関係性の在り方が問われていない点である。子どもと大人の相互行為といっても、そこには水平的な場合もあれば、上下関係をともなう権力的な場合もある。親和的な場合もあれば、対立的な場合もある。先に、門脇の議論には「子

どもの権利」という視点が無いことに言及したが、ここでもやはりその視点が欠けているために、相互行為の仕方によっては、大人の権力性によって子どもの主体性を奪ってしまう可能性のあることが看過されているのである。大人はどのような関係性のもとで子どもとの相互行為を行なえばいいのか。大人のどのような子どもへのかかわり方が「子どもの社会力」を高めるのか。子どもと大人の相互行為の内実こそが問われなければならない。

3. 社会力と子どもの権利

(1) ハートの「子どもの参画」論

前述したように、門脇のいう「社会力」の形成は、子ども期の課題としては位置づけられておらず、その意味で「子どもの社会力」としては概念化されていない。その理由の一つは、「子どもの権利」「子どもの参画」の視点が十分に位置づけられていないためだと考えられる。そこで、この理論的難点を補うために参照したいのが、ロジャー・ハート (Roger H. Hart) の「子どもの参画」³ (Children's Participation) 論である。ロジャー・ハートは、ニューヨーク市立大学 (環境心理学、発達心理学) の教授で、とくに子どもに関する発達理論の環境デザインへの適応と子どもの環境教育を専門としている。また持続可能なコミュニティづくりにおける「子どもの参画」の重要性を提唱し、この分野における世界的な第一人者として知られている。

五十嵐牧子によれば、ロジャー・ハートが子どもの参画のメリットとしてあげている点は次の二つである。一つは、個人が有能で自信に満ちた社会の構成員に成長することを助けること。二つ目に、コミュニティの組織や機能がより民主的なものに改善されることである。つまり「子どもの参画」の目的として、より民主主義的な社会を実現していくことと同時に、それが民主主義を学ぶ場になり、民主的な社会をつくる練習になることがあげられるのである(五十嵐 2001, p. 71)。そして、そのことは「子どもの参画」が子どもの社会力形成の手段あるいは方法として位置づけられうることを意味する。

ハートによれば、「参画」とは「人の生命や人間が暮らすコミュニティの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス全般をさす。こうした意思決定は、民主主義を構築するための手段であり、また民主主義を測る尺度でもある。」（五十嵐 2001, p. 71）

その意味で「参画」は、民主的な社会における市民の基本的な権利として位置づけられる。しかし果たして子どもはその市民の一員としてみなされるべきかどうかは当然大人たちの中で議論となる。この議論に大きな一石を投じたのが「子どもの権利条約」である。子どもの権利条約は、子どもはたんなる保護の対象ではなく、権利の主体としてみなすよう訴える。そのことは、例えば以下のような条文（抜粋）に見出すことができる。

第12条「意見表明権」

(1) 締約国は、自分の意見を持つ能力のある子どもが、その子どもに影響を及ぼすすべての事柄について自由に自分の意見を述べる権利を確保すること。この場合、子どもの意見は、その子どもの年齢と成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

第13条「表現の自由」

(1) 子どもは、表現の権利の自由を有する。この権利は、口頭、手書きもしくは印刷、芸術の形態または自分で選んだ他の方法により、国境とのかかわりなくあらゆる種類の情報および考えを求め、受け、伝える自由を含む。

第15条「結社・集会の自由」

(1) 締約国は、結社の自由および平和的な集会の自由についての子どもの権利を認める。

子どもの権利条約は、子どもをたんに保護の対象としてのみとらえる従来の子ども観を脱し、彼らの市民的自由を認め、意見表明と社会参加の権利を承認する。子どもの社会力は、この子どもの権利条約の視点を含み持つことによって、その概念の固有の意義を鮮明にすることができる。なぜなら「社会力」という概念は、何よりも主体的に社会に働きかけ、社会を創造しようとする能力や意欲、態度を指すのであり、子どもの権利条約の視点に立つなら、それは子ども期においても、その発達に応じて育まれる必要があると考えられる

からである。

もちろん子どもは徐々に成長発達する存在であり、社会に参画する能力の形成にもそれなりの発達段階が想定されよう。だが、ハートによれば、子どもが参画する際に、子どもはある年齢ではこれができる、あれができないと決めつけることもできない。「むしろ私たちは、すべての子どもの参画する能力を最大にするために、参画の仕方や利用できるメディアをいろいろ用意すべき」なのである。重要なのは、子どもの発達に依拠しながらも、子どもの参画に向けていかなる援助ができるかということである。

その際に注目すべきは、ハートが子どもの参画のレベルを彼らの主体性の尊重のされ方によって8つ段階（はしご）に区分している点である（ハート 2000, p. 41-46）。この「参画のはしご（The Ladder of Participation）」は、①あやつり、②飾りもの、③形だけのみせかけ、④情報は与えられるが、あてがわれたもの、⑤情報を与えられ、かつ意見を求められるもの、⑥大人がしかけ、子どもと一緒に決定するもの、⑦子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮するもの、⑧子どもが主体的にとりかかり、大人と一緒に決定するもの、の8つに区別される。

これらの8つの段階のうち、最初の3つは「子どもの参画」とは言えない。これらは子どもを、その主体性を尊重することなく、ただ大人の活動に利用しようとするものである。たとえば、子どもの活動がすべて大人の指導のもとでなされる場合、子どもの出番をただつくることで集会行事などを盛り上げようとする場合、会議での子どもの発言が大人の代弁でしかない場合などがこれにあたる。それに対して残り4つが「本物の参画」と位置づけられよう。だが、④の段階を「本物」と呼ぶには若干の留保がともなう。ハートは④を「社会的な動員」とも呼ぶ。この「社会的な動員」は、子どもと一緒に行動する最も本質的な参画の最初の段階として効果的に使うことができるが、社会的動員だけではほとんど成功しない。なぜなら、この段階では、子どもたちの心には、子どもの考えそのものが大事であるということよりも、子どもは必要ときに使われるものという観念だけが

残ってしまうからである。それゆえ、この段階では子どもたちの経験を次の段階へとつなげていく必要があり、その限りで「本物の参画」に含められようというのである。

第4段階以降の「本物の参画」におけるもう一つのポイントは、第7段階すなわち「子どもたちだけの活動」の段階の上に、大人との共同決定の段階が位置づけられている点である。子どもがすべて主体的に取り組む第7段階こそが最終目標ではないかという異論がありうるが、ハートはそうではないと言う。なぜなら、そもそもコミュニティは子どもと大人どちらか一方で構成されているわけではないからである。子どもたちがコミュニティの一員として認められ、大人と共同して課題解決に向かうというモデルこそが参画の理想なのである。

ハートによれば、子どもたちはいつもできるかぎり最上のランクで活動しなければならないわけではない。大切なことは、コミュニティの文化、子どもの年齢や発達段階に応じて、適切な選択をすることである。子どもの参画をファシリテートする大人に求められるのは、どんな子どもも自分の力量で臨める最高のレベルでの参画を選ぶことができるよう、そのための機会を最大限に与えることである。

以上のハートの「子どもの参画」論を踏まえるならば、「子どもの社会力」をさしあたって次のように定義することができよう。

子どもの社会力とは、子どもがそれぞれの発達段階にふさわしい仕方地域コミュニティの担い手として大人とともに諸活動に取り組むことを通じて獲得される市民的資質あるいは能力である。それは、最終的に成人期に獲得されるべき目標ではなく、すべての子どもたちにその力が最大限発揮されるよう発達段階に応じて保障されるべき権利として位置づけられなければならない。⁴

(2) 増山の「子どもの社会参加」論

ハートは、グローバルな視点から開発教育や環境教育の領域で、「子どもの社会力」形成につながるような議論を展開してきた。他方、日本において、「子どもの参画」論と共通した問題意識を

もち、80年代から子どもの自治的・集团的組織に注目してきたのが、社会教育学者の増山均である。増山は、「子どもの権利条約」の視点から「地域の教育力」の在り方を問い直し、各地の優れた社会教育実践の掘り起こしを進めてきた。ここでは、増山の議論(増山1997, p.158-169)を参照しながら、子どもの社会力の形成を励ます地域の教育力の内実を明らかにしていきたい。

増山は、日本において子どもの社会参加が論じられる場合、「奉仕活動」や「社会生活経験」のレベルにとどまっていることが多いと批判する。たとえば、『青少年問題用語辞典』(青少年問題研究会編)の「社会参加」の項目には次のような記述がある。「広義には、幅広い社会活動への自主的かつ積極的な参加行動を総称する言葉。狭義には、たんに社会奉仕活動を意味する場合もある。青少年の場合、近年、とくに地域社会に対する連帯意識の希薄化が指摘されているところから、環境美化活動、郷土芸能伝承活動等、地域づくりに貢献するような幅広い活動を指している場合が多い」。この定義は、多くの場合、社会参加というものが、たんなる「奉仕活動」として、あるいは「いまある社会のさまざまな活動に子どもが組み込まれていくこと、適応していくこと、体験をさせていくこと」として捉えられていることを示している。

しかし「子どもの権利条約」の視点に立つならば、青少年の社会参加は、子ども自身が社会の役に立っているという自覚と誇りを実感しながら、同時に社会の不可欠の構成員として、社会そのものを改革発展させていく権利行使主体に育ていくための〈権利としての社会参加〉でなければならない。それは、地域社会を構成する権利主体としての子どもたちが、自分たちの生活圏での社会的諸関係を自治的に変革し、主権者としての自覚と力量を獲得し高めていく取り組みとして位置づけられなければならないということである。

以上の議論は、門脇の「子どもの社会力」論の「子どもの権利」の視点による読み替えとみなすことができる。子どもの社会力が育つということは、「権利としての社会参加」の主体として子どもが育つということなのである。

では、子どもたちは、自治的活動の中で何を学ぶことで、社会的な能力すなわち「社会力」を獲得していくのか。増山によれば、それは、親からの自立、仲間との交わり方、指導や被指導の在り方、集団の中の役割と立場の発展、自覚的な規律・協力・責任・思いやりなど実に多面的である。さらに要求の組織のしかたや企画の立て方、集団の管理と運営の能力なども、仲間集団をつくりあげていく苦勞をする中で、体で覚え、人間に対する肯定的な見方や人間尊重の精神、人間的な価値観を獲得していく。

そして、子どもたちが「人間的な価値で結ばれる」には、「仲間とともに生活を築くねうち」をつかみ「仲間とともに生きる喜びを知る」という体験が必要である。それは具体的には以下のような体験として整理できる。

- ① 仲間の中で自分の力を発揮し、認められ、自信をもつこと。
- ② 仲間に関わりかけることを通じて、みんなのことを考える苦勞や喜びを知り、すすんで人のために役立つことの値打ちをつかむこと。
- ③ 仲間との生活や、目標の実現のためには、自覚的な規律が必要なことを知ること。
- ④ 心をこめた働きかけを通じて、仲間が変わり自分が変わることへの可能性を発見すること。
- ⑤ 仲間に関わりかけ仲間とともに生活を築くことを通じて、社会環境そのものを豊かにしていくことができること。

これらの体験は、子どもが集団として組織され、その組織に自治が貫かれることによってはじめて可能になる。だがしかし、子どもの自治は子どもの世界だけで完結するものではない。地域社会は、子どもと青年と大人でつくられており、子どもはやがてその地域社会の担い手としての青年になり、大人になっていくのである。大人の側に自治に対する深い自覚と認識がなければ、子どもの自治は本物にならない。子どもの自治は、大人の自治と深い相関関係にある。両者はそれぞれを不可欠の構成要素とし、それぞれの質的内実は相互に影響し合い、互いの変容をもたらしている。その意味で、めざすべき子どもの社会参加は、住民自治の観点から、大人自身の地域づくり、

まちづくりの取り組みがあって、その中に積極的に子どもの参加が位置づけられることによって可能になるのである。

そして地域づくりに子どもの参加を位置づける場合、大人の次のような要件が確保されていなければならないと増山はいう。それは、①子どもたちが取り組む活動や作業が、だれのための利益になるのか、なぜそれをやるのかを子どもたち自身が理解していること、②子どもたち自身の自律的な決定に基づく自覚的なとりくみであること、③大人たちに対する子どもの側からの発言権がきちんと保障されていること、である。

以上のプロセスを重視することによって、大人による「あやつり」や「飾りもの」や「みせかけ」としての参加でもなければ、「奉仕」としての参加でもない、「権利」としての社会参加が可能となる。そして、そのような参加の在り方こそが、子どもの社会力形成を励ますのである。

このような子どもの社会参加の領域として、増山がとくに重視するのが「地域社会における文化的生活への参加」の領域である。それは「子ども自身の生活と文化を仲間とともに作り出すことによって人間関係と地域社会づくりを豊かにする」領域であり、「学校教育という制度的枠組みをこえた自由な空間において、子どもたちがみずから表現し、異なる世代とのコミュニケーションを発展させ、多様な価値との葛藤を経験しうる場」である。そこでは、「創造的・探究的な関心や興味共有、情緒的な一体感などをつうじて個々人の精神的充足や人間関係の形成、心身の解放などが促進されるプロセスを重視し、文化を媒介とするより内面的な価値をもつ活動とその人らしい表現をつうじて個人が社会や集団とかわる個性的な方法に注目する」（佐藤・増山 1995, p. 11-15）。その意味で、文化的参加の実践は、社会参加一般の領域とは異なるが、社会参加の意欲をささえ、その態度を確立するために必要なものだといえる。

このような文化的参加の実践の事例として、筆者らは「地域の祭り」に注目している。「地域」と言っても、農漁村や古くから存在する都市ではなく、新たに人が移り住むことによって形成された新興住宅地域である。なぜなら、こうした地域

は、「まちづくり」すなわち新たなコミュニティの形成の一環として「祭り」を位置づけ、そこには子どもの参加も奨励されてきたことから、「地域の祭り」は、「子どもの市民参加」あるいは「子どもとの共同によるまちづくり」の実践の一形態と捉えることができるからである。

おわりに

門脇の「社会力」概念の意義は、従来の社会化が、子どもの既存の社会への適応に焦点が当てられていたのに対して、社会に積極的に関わり、変革していく人間主体の側面に焦点をあてた点にあった。にもかかわらず、「社会力」はその意義にふさわしいかたちで概念化されているとは言い難い。なぜなら①門脇の子どもの社会力に関する議論は、「社会力」概念の彫塑にあたってジンメル理論に依拠しながらもその理論を十分活かしきれていない、②子ども期における社会力の発達過程の説明が従来の「社会化」論の域を出ていない、③地域での社会力形成の機会を様々な大人たちとの出会いあるいは相互行為に求めているが、大人と子どもの関係性の在り方が問われていない、などいくつかの難点があるからである。

それに対して筆者らは、子どもの「社会力」論は「子どもの社会力」論として構想されるべきことを明確にし、その「社会力」概念に、矛盾や対立の役割を位置づけること、子どもの権利条約とりわけ「子どもの参画」あるいは「子どもの社会参加」の視点を組み込むことを提案した。さらに子どもの主体性に配慮した大人の関わり方、子どもと大人の共同の在り方についても具体的に示した。

今後、筆者らは、この新たな「社会力」概念の視座から地域行事と子どもの社会力形成の関係について実証研究を行う予定であり、その成果は別稿に譲ることとしたい。

注

¹ この「未完のプロジェクト」は、ドイツの思想家ユルゲン・ハーバーマスの言葉であり、それは、「近代の終焉」という議論に対抗して、「近代」と

いう理念の性格を端的に表わしたものである。そして言うまでもなく、民主主義とは「近代」を象徴する価値の一つである。

² ただし、子どもの社会力の発達過程に関する検討については、本稿で扱う余裕がないので、別の機会に譲ることとした。

³ Participation は通常「参加」と訳されるが、ハートの著書の翻訳者らは「参画」という訳語をあてている。それは、「参画」という訳語によって、「参加」よりもさらに子どもの主体性を強調しようと考えたからであろう。ただし、後に紹介する増山の使用する、子どもの「参加」あるいは「社会参加」の概念も、このハートのいう「参画」とほぼ同義である。

⁴ 船越によれば、ドイツでは保育、幼児教育施設においても「子どもの参画」の理念を踏まえた実践が行われている。例えば、シュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州の保育施設では、3歳児から5歳児による「子ども議会」が設置されている。（船越美穂、ドイツの保育施設における子ども達の参画—シュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州の実践一、日本教育学会第73回大会発表、2014年）

引用文献

- ジョン・デューイ著、植木豊訳（2010）. 公衆とその諸問題 ハーベスト社
- J.ハーバーマス著、三島憲一編訳（2000）. 近代 未完のプロジェクト 岩波書店
- ロジャー・ハート著、木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA日本支部訳（2000）. 子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際 萌文社
- 五十嵐牧子（2001）. 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
- 門脇厚司（1999）. 子どもの社会力 岩波書店
- 門脇厚司（2006）. 社会力の構成要素と学力との関連性に関する試論 筑波学院大学紀要 第1集
- 菅野仁（2003）. ジンメル・つながりの哲学 日本放送出版協会
- 黒須充（1984）. スポーツクラブにおける子どもの社会化に関する研究 長崎大学教養部紀要（人文科学篇）第25巻 第1号

子どもの「社会力」概念の再検討（木村浩則・青木直樹）

増山均（1997）. 教育と福祉のための子ども観 ミネルヴァ書房

丸山真男（1961）. 日本の思想 岩波書店

文部科学省編（2008）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館

佐藤一子, 増山均（1995）. 子どもの文化権と文化的参加 第一書林

（2014. 9. 22 受稿, 2014. 10. 20 受理）