

滑川道夫の児童観・児童文化観

足立幸子

1. 問題の所在

本稿の目的は、滑川道夫の児童観及び児童文化観^①の特質を解明することである。筆者は一連の滑川の読書指導論研究^②において、児童文化の重要性を指摘してきた。例えば、滑川の読書指導論における児童文化的視点の存在を明らかにし^③、古田足日の児童文化概念を対照させ、滑川の児童文化観の一端を明らかにした^④。そこで本稿では、これまでの児童文化研究における児童観・児童文化観との対比に基づいて、滑川の児童観・児童文化観を検討することにする。

滑川に限らず、あらゆる国語教育論者の前提には、それぞれの児童観や児童文化観がある。その児童観・児童文化観を解明することが、その上に成立している国語教育論の探究には不可欠である。ところが、各論者の児童観・児童文化観が明示されることは少ない。しかし、滑川は、彼自身の児童観・児童文化観を積極的に示そうとした数少ない国語教育論者であった。彼は、綴方教育の実践家・理論家であり、読書指導論者としても活躍し、さらに、児童文化論に対する業績をも残した。すわなち、ここに滑川を取り上げる意義がある^⑤。

本稿では、まず、これまでの児童文化研究の中で焦点となってきた児童観・児童文化観の問題を取り上げ、滑川の児童観・児童文化観解明のための枠組みを構築する。次に、その枠組みを用いて滑川の児童観・児童文化観を導出し、さらに、現在においても多くの研究者によって研究されている国語教育論者である西尾実の「言葉の実態」論、「言語生活」論と比較することにより、国語教育論における位置付けを行う。

2. これまでの児童文化研究における児童観・児童文化観

まず、これまでの児童文化研究において、児童観及び児童文化観の追究にどのような問題が提起されてきたかを検討し整理する。この検討を通して、滑川の児童観・児童文化観を明かにする際の枠組みを設定する。

(1) 近代性

我々が認識する子供という概念は近代の所産に過ぎない、と述べたのは、アリエスの『子供』の誕生^⑥である。これは、我々が考えるような子供観は17世紀以前には存在しなかったことを、膨大な資料をもとに明らかにしたものである。

同系のものとして、ポストマンの『子どもはもういない』^⑦が挙げられる。ポストマンも、「科学や民族国家、信仰の自由とともに、子ども期は、1つの社会構造、心理状態として、16世紀ごろ出現し、純化され強化され現代にいたった」とする。そして、現代、社会構造等の変化により

「子ども期の観念がめまぐるしい早さで消滅しつつある」ということを述べている。これらが児童文化研究に一石を投じた点は、我々が普遍的で永続的であると信じてきた児童観は、実は最近の極めて特殊なものであることを証明し、児童観を問い直す必要性を訴えた点である。

しかし、これらの論の弱点は、近代の児童観は近代に現れたという循環論になっているということである。結局、「近代性」を述べたこれらの論では、従来の普遍的児童観を崩したり問い直したりする契機にはなり得ても、どのような児童観を構築していくべきかという回答を提供することにはならない。けれども、児童観を問い直す前提としては、意味のある論であった。

(2) 他者性

「近代性」の前提から、独自の児童観の構築を試みたのは、本田和子である。本田は、「べとべと」「ばらばら」等の子供の世界を象徴する言葉を取り上げ、子供が大人と異なる存在であるという「他者性」を強調した。「子どもは、そのおのずからなる活力のままに、ばらばらと無方向に溢れ出して流動する存在である。……そしてこのとき、私どもは気づかされるのだ。私どもの依拠する秩序が、流動し溢れ出るものを切断し停止させて、非連続に範疇化し、それを操作することで成り立っていることに。……このような視座に立つとき、秩序への適応を至上とする『発達的小朋友観』は自ら問い直されざるを得まい。そして私どもは、『対立する他者』としての子どもを把え直す必要に迫られる。」⁹⁶本田は、大人には不可解な子供の「得たいのしれなさ」を前面に出すことによって、子供を育たなければならないという宿命から解放した。

本田の論の背景には、1970年代後半から1980年代にかけて子供をとりまく様々な問題状況が現れる中で、既成の価値観では子供をとらえられなくなってきているという認識があった。そして、子供をとらえ直そうという動きが急速に高まっていった。本田の論で評価すべき点は、文化人類学的手法に基づいて、子供の文化の独自性や大人との異質性を鮮やかに描きだした点である。この論によって、大人は、早急に子供に成長発達を強わず、まず、子供の文化の独自性を認めるところから出発する必要に気づかされた。

しかし、本田の問題点は、「他者」として子供をみる見方が、やや極端であったという点である。本田の論は、文化人類学的手法の上に成立している。文化人類学は本来、近代の知（西洋文化の知）に対する行き詰まりから始まっている。すなわち、自分たちの所属していない文化（他者の文化）を鏡とし、自己の文化を相対化するものである。だが、児童文化は我々大人が全く所属したことのない文化ではない。したがって、児童文化に対して我々には他者の文化とは違う了解の仕方がはるはずである。それは、自分の子供時代の経験や記憶と照らし合わせながら了解するという仕方である。すなわち、子供を、大人ではない他者として見る（外側から見る）と同時に、子供だった自分として見る（内側から見る）見方が存在するはずである。

(3) 関係性

本田の「外側から見る」見方に対して「内側から見る」見方で子供をとらえているのは、小浜逸郎の児童観である。小浜は、「私たちが現在大人であるのは、不意に、地球上に大人的な意識をもって降り立った宇宙人のような存在として大人であるのではなく、かつて子どもであったもの

の展開の帰結として現在大人であるということである。⁹⁹とする。したがって、「子どもとは何であるかについて、誰もが一種の内在的な〈知〉のようなものをどこかにかかえもっているにちがいないのだ。それは、外在的な対象を認識する〈知〉のかたちとはちがっていて、もっと身体的な共感性のレベルでの〈知〉のかたち、ある条件をとりはずすか、または別の条件をつけ加えるかすれば自分自身がその存在に移行できてしまうような、あるいは、ある時の自分の存在自体が、まさに子ども存在への重なりでありうるような、そういう、ふるまいそのものにおいて照射される〈知〉のかたちである」¹⁰⁰としている。

しかし、小浜は外側から見ることを全く否定しているわけではない。小浜は、「関係としての子ども」という概念で、外側から見ることと内側から見ることを統合しようとしている。「関係としての子ども」は、前述の本田のように、大人が理解できないような異質な存在として児童を見るのではなく、親子のように、具体的で日常的な関係を切り結んでいる存在として児童を見るのである。

小浜は、子供の発達についても、大人との関係でとらえ直している。「従来の心理学的な発達理論—ピアジェやエリクソンのような—が、えてして、子どもを大人との関係的存在としてみずに、その個体的過程だけを抽象的に切りとって、自律的な発達のメカニズムを想定することによって知能や社会性の完成を考えるきらいがあったために、発達的孩子も観そのものへの拒否反応が拡がってしまった感じがあるが、子どもは、この世に生まれてから、具体的な大人（親）との関係をどのように変えていくことによってその人格相を変容させていくのか、という見方で発達を考えるかぎり、発達的孩子も観は決して不毛ではない。子どもは事実、関係的存在として発達して大人になるし、何かしらちがった存在へと確実に変成してゆく。」¹⁰¹

小浜は、「内側から見る」見方と「外側から見る」見方を、身近な大人の視線で、大人との「関係としての子ども」という概念を統合しているところが評価できる。小浜の論は子供と大人、2つの円でもとらえるとするならば、接点というよりは交差しあう部分のある2つの円になると言える。だが、同心円にはならない。なぜなら、小浜は子供期を特徴づけているものは何かを探求しているからである。ここでは、大人との関係性の強調を小浜の特徴として位置付ける。

(4) 発達性

一方、古田足日は、子供の発達を学校教育・児童文化財・児童文化活動・「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」との関係でとらえようとする¹⁰²。これらを古田は、「子どもがその中で育っていく文化の全体」と呼び、従来の児童文化研究が児童文化財と児童文化活動の各領域にとどまっていることを批判する。すなわち、児童文化研究は本来、これらの文化の全体をとらえるべきであり、全体をとらえるための「核」となるものがある、というのが古田の主張である。前述の小浜は大人との関係で子供をとらえたが、古田はさらに、大人が無意識のうちにもっている「ふんい気」や「あり方」といったものまでも広く視野に入れる。換言すると、古田の「家庭の教育を含む社会全体のふんい気や、あり方」は、「大人」の存在を想定しているけれども、大人一般という意味が強調されることになる。

ここで重要なのは、この「発達性」は、本田によって主張された子供の「他者性」を認識した上で、成立するということである。一度子供は自分たち大人とは違うものであるととらえた上で、しかし大人や文化との関係で「発達していく」ものであるということを再発見しなければならない。子供の文化を1つの円、大人の文化の1つの円として、本田・小浜・古田の論の相違を描いてみる。本田の論は接点のない2つの円になる。小浜は交差する部分がある2つの円になる。古田は、大きさの違う同心円になる。もしも「発達性」をとらえる上で「他者性」を前提にしなければ、2つの円は全く重なりあって1つの円になってしまうであろう。つまり、「他者性」「関係性」をふまえて初めて、「発達性」を取り上げる意味がある。ここまで4つの視点を挙げてきたが、それぞれ、前の視点を基礎としてそれぞれの児童観・児童文化観が成り立っているといえよう⁽⁴³⁾。

(5) まとめ

以上、これまでの児童文化研究において、提起されてきた児童観・児童文化観を検討してきた。その結果、①近代性—子供を近代の特殊なものとしてとらえる、②他者性—子供は大人とは違うものとしてとらえる、③関係性—子供は大人とは異なる他者であるが、大人との関係によって子供であるとしてとらえる、④発達性—大人やとりまく文化との関係によって発達する存在としてとらえる、の4つの視点を取り出し、それぞれの論点が前の論点を前提に成立していることを示した。これら①②③④を児童観・児童文化観を把握するための枠組みとし、次に滑川の児童観・児童文化観について、考察を加える。

3. 滑川道夫の児童観・児童文化観

ここでは、前述の①②③④の枠組みから検討することにより、滑川の児童観・児童文化観の特質を明らかにする。

(1) 滑川の児童観・児童文化観

まず、滑川の児童観を、①の論点から検討する。滑川は児童をとらえようとする時、「それぞれの時代の社会や階層においてどのように考えられたのか。歴史の流れのなかで変遷をたどって現代の児童観が形成されている。」⁽⁴⁴⁾という立場に立つ。これはアリエスやポストマンと同様に、子供を近代「発見されたもの」とし、特殊なものとしてとらえらる（①の論点）に一致する。特殊であるからこそ、現在、どのような児童観に立って児童像をとらえるべきかが問いとして提示されるのである。この問いに答えるために、滑川は各時代の社会や階層による児童観の変遷をたどっていく。封建時代の大人に従属する児童観、明治前半の勉学奨励・立身出世的児童観、明治後半の国家富強のための「人材」としての国家主義的児童観、大正新教育運動期の児童の自発性・個性を尊重した児童観、「赤い鳥」を中心とした児童文学や芸術運動思潮期における童心主義的児童観、昭和初頭のプロレタリア児童文学隆盛期における生活者としての児童観、戦時体制下の日本精神主義的・皇国主義的児童観、戦後の「児童憲章」に代表される児童尊重の児童観、等々である⁽⁴⁵⁾。これらの児童観の描出を通して、滑川が指摘していることは、以下の3点に要約

できる。1番目に、滑川は日本における「子どもの発見」、すなわち「近代」の児童観は、大正中期以後の「童心主義」に始まると見ていること、2番目に、滑川は「童心主義」の児童観を批判し、その後の「生活者としての児童観」を評価していること、3番目に、最終的に滑川は、現代にふさわしい児童観は「児童尊重」の児童観であると考えていること、である。それぞれについて、前述の4つの論点「①近代性」「②他者性」「③関係性」「④発達性」に基づいて考察を加える。

1番目であるが、滑川は、「近代」の児童観は、鈴木三重吉らの「赤い鳥」などによる童心主義として現れたという結論に達している。童心主義は、大人の社会や現実から子供を隔離したところに成り立つので、②の「他者性」を発揮したものと言えよう。このことは、本田の児童文化観が童心主義と似ていたということを示すものではない。本田の他者性は童心主義とは異なっている。本田は、子供の訳の分からなさ、得たいの知れなさを根底に置いている。これに対し、童心主義は、大人が理想化したり憧れたりする対象としての子供をとらえる。滑川も「②他者性」をとらえていたわけであるが、この「理想化された」児童観について、批判的であった。なぜなら、滑川は、現実に存在する児童を、過大評価（理想化）することもなく過小評価することもなく、ありのままにとらえようとしたからである。

2番目の点について考察する。この現実に存在する児童とは、滑川の言葉で言うと「生活者としての児童」、あるいは、「社会的存在」ということになる。一方「理想化された」児童観は、大人の心の中に理想化されたという意味で「心理的存在」と呼んで対照的にとらえている。ここで重要なのは、児童を漠然と「生活者」として見るのではなく、一度理想化されていたにしても、自分たち大人とは違う他者として厳しく突き放していることである。つまり、「②他者性」の上にこの児童観が成立している。さらに滑川は論を展開する。「近代における『児童の発見』ということは、単に『児童の尊重』に終わっていないのである。近代的児童文化の成立は『児童の発見』と『児童性の尊重』を基盤にしているけれども、児童観が、心理的存在者としての『児童』をとらえることから、社会的存在者としての『児童』をみとめるという『発展』過程にその前進が可能となっているのである。」⁴⁹⁾ここで言われている「社会的存在者」とは、子供が単独でとらえられているのではなく、大人や社会との関係でとらえられていることを示している。小浜がとらえている大人との関係（「③関係性」）だけでなく、古田が述べている「ふんい気」「あり方」までを含んだ大人一般との関係という意味でとらえることができる。滑川は、自分の教師として綴方教育において、「社会的存在者」という概念を構築していくことになる⁴⁹⁾。

3番目に、滑川は「児童憲章」や「児童福祉法」を詳細に引用し、育つ権利が尊重される児童を現代の児童観としている。「児童は、ひとりひとり人間として尊重され、人間として存在することを認められている。それは子どもをおとなと同様に考えるということではない。おとなへの発達の過程をあゆんでいる人間として尊重されるべきであることを意味しているし、独立したおとなへ成長発達していく権利をもっているということである。」⁴⁹⁾とする。ここから、古田が主張したような「④発達性」を確認することができる。その際注目したいのは、滑川が「子どもをおと

なと同様に考えるということではない」と、「②他者性」を前提にしていることである。さらに、小浜が強調したように、大人との関係でとらえようとしていることも了解できる（「③関係性」の論点）。ただし、ここで言われている大人とは、「両親ばかりでなく、地方公共団体・行政官庁・政府すべて、子どものまわりにいるもの」へと拡大されている。その大人との関係において児童文化が位置付けられている。

以上をまとめると、滑川の児童観・児童文化観は、①「近代」的な児童観に立ち、②一度児童の「他者性」を厳しくとらえ、③子供にかかわる全ての大人との「関係」から、④子供の成長や「発達」の権利を保障しようとするものであった。

(2) 滑川の国語教育論における児童観・児童文化観の現れ

本節では、前節までに分析したような滑川の児童観・児童文化観が、彼の国語教育論—特に綴方教育論と読書指導論—にどのように現れているかについて論述する。

1) 綴方教育論に現れている児童観・児童文化観

滑川の綴方教育論の原点にあるものは、1930年頃に行った『北方教育』の発刊であり、特に「通行するものの研究」に代表されるような「調べる（た）綴方」の実践である。先にも触れたが、滑川は綴方教育の実践の中で、児童が社会的存在者であることに気付いていく。

戦後、滑川は「生活構成のつづり方」を提案する⁴⁹⁾。これは、「郷土性（現実性）」「心理性（児童性）」に加えて「真性（いかに生きるかへの追及）」「表現性」を考慮するものであると述べている。「郷土性（現実性）」というのは、今ここにいる子供という意味で、「①近代性（特殊性）」をとらえたものであると言えよう。「心理性（児童性）」というのは、子供の独自性、すなわち、「②他者性」を示している。次いで、「真性」が「生活構成にまで展開させるために」必要になる。この場合、それまでの綴方と異なるのは、「指導者の態度、児童が作品しようとする心構え」であるとする。つまり、子供の成長発達を保証する大人である「指導者の態度」が、児童の主體的な綴方への取り組みとの関係で重要であると述べている。これは、「③関係性」を視野に入れつつある滑川の児童観の現れとして理解できる。滑川は、子供の綴方などの作品や活動も、子供が自ら創り出した文化として児童文化の中に数える。その作品が生まれる過程での大人の働きをも、児童文化の成立条件として考察を行っているのである。

2) 読書指導論に現れている児童観・児童文化観

滑川の読書指導論において、特徴的なのは「映像文化と読書」について論じた点である。滑川の映像文化に対する考察は、映像文化の登場によって従来の読書と子供のあり方が変化しつつあることをとらえるためであった。これは、ポストマンの立場と類似しており、児童観の「①近代性」が明確に現れている。

映像文化に対する考察は、それまでの読書観を見直し、現代の読書観を立てることに発展していく。その際、滑川の検討の対象になっているのは、子供だけではなく大人である自分たちの世代の視線である。活字世代の大人とは異なって、現代の映像文化の中で子供たちの読書のありようは変化しているのであるから、従来の考えで「活字離れ」を嘆くのではなく、現代の子供たち

に必要な読書力とは何かを考えるべきである、というのが滑川の「読書力」論である。この場合、現代の子供たちの先行きが不透明であるという感覚は、本田の言う「得たいの知れなさ」、すなわち「②他者性」につながる感覚である。自分の経験では把握しかねる存在として、子供を見ている。

また、「児童文化環境としての読書環境」論については、以下のように論じることができる。滑川の考える読書環境の特徴は2つ挙げられる。1つ目は、「児童尊重」のもとに「児童の権利」として読書環境をとらえていることである。2つ目は、「指導者の問題」「施設と人の一体感」等、大人の存在に焦点をあてていることである。これらはすなわち、大人との「③関係性」を考察したものと評価できる。滑川は自分のことを読書指導の指導者であると同時に、かつて児童書を読んできた人間として記述する。つまり、子供と読書の問題を、「外側から」だけでなく「内側から」も理解しようとしている。これらは、小浜がとった児童把握の方法と一致する。

古田と滑川では、「教育」という言葉の使い方が異なっているのであるが、慎重に検討してみると、滑川も古田同様、児童文化を子供の成長発達との関係でとらえようとしていることが分かる⁽²⁰⁾。例えば、「守り柿」「星の王子さま」等の児童文化財である児童文学を読むに際して、子供たちはその発達の度合いによって異なる受け止めをしているという実態を、滑川は読書指導論の中でとらえ、読みの「深度」論として探究している⁽²¹⁾。これは、児童文化を静的に考えるのではなく、子供の成長発達との動的な関係として、把握しようとしているものと解釈できる。また、古田のような「家庭や社会のふんい気、あり方」までもを考察の対象としており、児童の「④発達性」を包含する児童文化観に基づく読書指導論であったと解釈される⁽²²⁾。

以上のように、滑川の綴方教育論や読書指導論において、①②③④の論点を含む児童観・児童文化観が現れていることが確認できるのである。

4. 国語教育界における滑川の児童観・児童文化観の位置付け

このような滑川道夫の児童観・児童文化観は、国語教育界において、いかなる位置を占め、いかなる特質を持つのであろうか。ここでは、この点を解明する。これは、滑川道夫の国語教育論を相対化する試みの一環として、彼の児童観・児童文化観を相対化してとらえることである。そこでまず、国語教育論の特徴を際立たせるために、西尾実の国語教育論の中から、児童観・児童文化観にあたるものを引き出し、それとの対比において、滑川の位置付けを行う。西尾を取り上げる理由は2つである。1つには、西尾の国語教育論が現代の国語教育論に与えた影響は大きいと考えるからである。2つには、西尾もまた、児童・生徒の言語生活の実態をとらえる必要を強調した論者であるからである。

西尾は、「これらの国語教育の出発点は、児童・生徒の言語生活そのものを対象とし、それを確かなものにし、力づよいものにし、また、豊かなもの、明るいものにしていくところに、その直接の任務が見出されなくてはならぬ。そのためには、そういう学習を指導するわれわれが、まず、指導の対象である児童・生徒の言語生活そのものを、そのあるがままの姿において、よく把握し

得なくてはならぬ。」²³⁾と考へ、「言語の実態」論・「言語生活」論を展開した。この「言語生活」論とは、言語生活を「地盤」「発展」「完成」といった各段階に分けてとらえ、「話し言葉」「書き言葉」「言語文化」等を位置付けているものである。この場合、「言語文化」は、より完成度の高い言語生活としてとらえられている。

桑原隆は、西尾の言語生活における発達論について、「時間軸」「共時的な軸」という2つの概念を持ち出して論を展開している²⁴⁾。「時間軸」とは、言語生活の発達を歴史的時間における人類の発達と個々人の発達の2つを包括している軸である。「共時的な軸」とは、そのように歴史的発達の言語を見るのではなく、ある一時において「それ(話し言葉)がもっとも普くおこなわれ、また、もっとも日常性が大きい」という、「話し言葉」「書き言葉」「言語文化」の特性を考察したものである。それによると、西尾の発達の発想は、「歴史のおよび個々人の言語発達の時間軸に同時に共時的な軸を加えてしまっているのである。……そこに時枝が指摘するような曖昧性が出てきている」という。西尾の「言語生活」論が、国語教育界に大きな影響を与えたことは確かである。しかし、本稿の問題意識から考えれば、西尾が歴史的な発達と個々人の発達の両方を「時間軸」ととらえているのは、やや論が粗いと言わざるを得ない。これまで検討してきた、前述の4つの論点に照らして分析すると、歴史的な発達は「①近代性」にかかわる議論であり、個々人の発達に関しては「④発達性」にかかわる議論である。西尾の場合は、「④発達性」にあたる個々人の発達に関しては、戦後間もない時期にこのようなとらえ方を行ったところに一定の評価ができるといえる。しかし、「①近代性」については全く注意を払っていない。現在の子供の言語生活の実態を、太古の昔から連続的にとらえているのである。さらに、「児童・生徒の言語生活そのものを対象にする」とした時の西尾の関心は、「言語生活」そのものにあり、「児童・生徒」の方にはなかった。子供の「②他者性」や大人との「③関係性」についてもとらえられていない。

西尾が「①近代性」「②他者性」「③関係性」の論点について論じていない理由を、本稿としては以下のように考へる。西尾は世阿弥や道元などの中世文学の研究者であり、中世と現代を連続的にとらえたため、「①近代性」に対する意識は希薄であった。また、その西尾の国語教育論の根底にあったのは、「行的認識」²⁵⁾であった。「行」という自己の修養を中心に据える国語教育論からは、子供は大人である自分とは異なる存在であるという「②他者性」や、子供は大人との関係の中で子供としての位置を持つという「③関係性」に対する認識が生まれにくい。むしろ、大人である自分を子供と重ね合わせて、子供像ではなく完成段階としての人間像を描くことになる。西尾は、「④発達性」を論じているが、「①近代性」「②他者性」「③関係性」の各論点を前提にしている発達論ではなかった。要約すると、「児童・生徒の言語生活そのものを対象に」しようとした西尾の「言葉の実態」論や「言語生活」論は、「①近代性」「②他者性」「③関係性」の探究が行われていない児童観の上に成立したものであった。

本稿の目的は、西尾を批判することではない。西尾の論を借りて、滑川の児童観・児童文化観を国語教育論に位置付けることである。国語教育界では伝統的に、西尾に代表されるように、児童観や子供が育つということに関する大人との関係性についての吟味が不十分である。そしてそ

のような国語教育界にあって、滑川の児童観・児童文化観の特質は、子供の「①近代性」、「②他者性」、大人との「③関係性」、「④発達性」について探究されたものであったという意味において、評価できるものである。滑川の国語教育論は、子供の実態把握についてやや無自覚な国語教育界においてその重要性を主張するものと位置付けることができる。

5. 結語

滑川は、綴方教育論と読書指導論と児童文化論の、いわば3足の草鞋を履いた人物として認識されている。筆者はこれまでその中でも読書指導論を取り上げてきた。しかし、滑川を解釈していくに際して、この3つの業績を並列させない理解の仕方があることを認識してきた。

本稿で、「児童文化論」ではなく「児童文化観」という言葉を用いたのは、滑川の児童・児童文化に対する見方・考え方が、本来、綴方教育論・読書指導論などの国語教育論の根底にあり、児童文化論はそれを意図的に明示したものであるという考え方、滑川の論全体を把握してみたいと考えたためである。

児童観・児童文化観を全体的に扱うとなると、当然、他の児童文化研究の成果を視野に入れなければならない。その成果を検討する中で、児童観・児童文化観をとらえる枠組みとなる4つの論点「①近代性」「②他者性」「③関係性」「④発達性」を導き出した。そして、この4つの論点の重なりこそ滑川の児童観・児童文化観の特質があることを解明した。

最近の国語教育界においては、キッドウォッチングという言葉も用いられ、児童・生徒の把握の仕方が問題になってきている。しかし、実際には「④発達性」だけが問題になっている。「①近代性」「②他者性」「③関係性」については、十分な検討がなされているであろうか。また、①②③の論点を前提にしない発達性では、子供独自の論理をとらえることができるであろうか。滑川の児童観・児童文化観は、これらの4つの論点を包含したものであるとして位置付けることができる。

今後の課題は、滑川の言語観について、児童観・児童文化観との関連から検討することである。このような基礎的な概念をとらえた上で、滑川の国語教育論の構造を追究することが必要であると考えている。

注

- (1) 本稿においては、「児童」と「子ども」「子供」、「児童観」と「子ども観」、「児童文化」と「子ども文化」等は区別せずに用いる。論者によっては、その言い回しに特別の意味を持たせたり、使い分けを試みていたりする場合もある。しかし、時代や翻訳者の仮名遣い等、様々な次元の要因が関係してくる上に、本稿の目的からはずれているので、本稿ではこれらの語の詳細な検討は行わない。
- (2) 足立幸子(1997)「滑川道夫読書指導論研究」日本読書学会『読書科学』第41巻第1号 pp. 1-8.、足立幸子(1997)「滑川道夫読書指導論への成蹊教育思想の影響」日本読書学会『読書科学』第41巻第3号 pp. 114-123.など。

- (3) 足立幸子 (1998) 「滑川道夫読書指導論における児童文化的視点」筑波大学国語国文学会『日本語と日本文学』第26号 pp. 52-59.
- (4) 足立幸子 (1999) 「滑川道夫の児童文化観と読書指導論」人文科教育学会『人文科教育研究』第26号 pp. 11-23.
- (5) 滑川の児童観・児童文化観の成立過程を歴史적으로おさえることも必要であるが、本稿では、「3. 滑川道夫の児童観・児童文化観」の「(2)滑川の国語教育論における児童観・児童文化観の現れ」の中で、成立過程の一部を示すにとどめる。なぜなら、本稿の目的は、国語教育論の探究において児童観・児童文化観の解明をする重要性を示すことであり、むしろ他の国語教育論者との比較から滑川の児童観・児童文化観の特徴を描き出すことに主眼を置く。
- (6) フィリップ・アリエス、杉山光信・杉山恵美子訳 (1980) 『<子供>の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活—』みすず書房
- (7) ニール・ポストマン、小柴一訳 (1985) 『子どもはもういない—教育と文化への警告—』新樹社 p. 6
- (8) 本田和子 (1982) 『異文化としての子ども』紀伊國屋書店 pp. 19-20.
- (9) 小浜逸郎 (1987) 『方法としての子ども』大和書房 p. 87
- (10) 小浜、同上書 p. 87
- (11) 小浜、同上書 pp. 90-91.
- (12) 古田足日 (1996) 『児童文化とは何か』久山社 p. 20. 本書は、古田自身が「七〇年代・児童文学の位置」『日本児童文学』1970.1をとらえ直したものである。
- (13) この順番は、それぞれの論が発表された時代のことを指しているわけではない。児童観・児童文化観をとらえる視点を原理的に並べたものである。
- (14) 滑川道夫 (1970) 『児童文化論』東京堂出版 p. 18
- (15) 滑川、同上書 pp. 18-26. の言葉を用いながら足立が要約した。
- (16) 滑川、同上書 p. 45
- (17) この点については、足立、前掲書(3)において、考察を加えた。
- (18) 滑川道夫 (1970) 『児童文化論』東京堂出版 p. 24
- (19) 滑川道夫 (1953) 「つづり方教育における生活叙述と生活構成」、波多野完治・滑川道夫 (1953) 『作文教育新論』牧書店 pp. 268-276. 所収のものを、本文中の言葉を用いながら足立が要約・引用した。
- (20) この点については、足立、前掲書(4)、及び日本読書学会第43回大会 (1999.9.26, 筑波大学附属小学校) における研究発表「滑川道夫読書指導論における教材論—児童文化観との関連から—」で明らかにした。
- (21) 滑川道夫 (1970) 『読解読書指導論』東京堂出版 pp. 19-34., 滑川道夫 (1976) 『現代の読書指導』明治図書 pp. 11-23. など。
- (22) 足立、前掲書(4)。

- (23) 西尾実 (1948) 「これからの国語教育の出発点—時枝誠記博士の批評に答えて—」 東京大学国語国文学会『国語と国文学』1948.4 (西尾実 (1980) 『西尾実国語教育全集』第4巻所収, 教育出版 p.164)
- (24) 桑原隆 (1998) 『言語活動主義・言語生活主義の探究—西尾実国語教育論の展開と発展—』 東洋館出版 pp.259-260. の言葉を用いながら, 足立が要約・引用した。
- (25) 松崎正浩 (1996) 「西尾実の行的認識の教育論の史的検討」 全国大学国語教育学会『国語科教育』第43集 pp.80-91.