

# 子どもの権利と教育の課題

—意見表明権の発達心理学的検討を通じて—

田丸 敏高\*

## The Right of the Child and Problems of Education

TAMARU Toshitaka\*

### はじめに

1999年11月27日(土)日本弁護士連合会、中国地方弁護士連合会、鳥取県弁護士会の主催によるシンポジウム「混迷する教師と子どもたちの関係を探る——学校に子どもの権利条約を根付かせるために——」が鳥取県民文化会館にて開かれた。これは、日本弁護士連合会子どもの権利委員会による第10回全国付添人経験交流集會に併せて開かれたもので、弁護士をはじめ、教育研究者や教師、学生、保護者など市民450人ほどの参加で行われた。

本企画の問題意識について、鳥取県弁護士会子どもの権利委員会に携わってきた安田寿朗弁護士が以下のように述べている。

このようなシンポジウムを企画したのは、わが国が国連「子どもの権利条約」を批准して5年が経過した現在、不登校、いじめ、学級崩壊等依然として学校教育現場における子どもの権利状況が危機的状況にあるにもかかわらず、「子どもの権利条約」が根づくどころか、むしろその影をすくいに薄くしているのではないかと懸念をいだいたからです。

言うまでもなく、子どもの権利章典とも言える「子どもの権利条約」には、子どもの権利が侵害された場合、子どもやそれをサポートする大人が侵害者に対して戦う有効な武器として活用されることが期待されています。しかし、この条約の最も重要な役割は、「大人たちと子どもたちを隔てている壁を押しやぶって、子どもたちの力をもって私たち大人に、もうひとつの生き方を迫る」(大田堯「子どもの権利条約を読み解く」岩波書店)こと、換言すれば、子どもの最善の利益を図るという視点に立って大人との基本的な関係のあり方を点検し、子どもと大人との関係を日々改善・構築する為の処方となさなければならないということです。・・・<sup>(1)</sup>

本企画に際しては、鳥取県における「子どもの権利研究会」は、県下の中学校に関して、生徒、教師、保護者を対象に「生徒の学校生活における人間関係に関するアンケート調査」を実施した。その調査の分析結果は、調査の中心的な役割を担った中田康彦氏がシンポジウムのさいしょに報告した。これを受けて、私は、発達心理学の立場から、子どもの意見表明権を尊重すること、子どもの権利条約を学校現場に定着させること等と子どもの成長を保障することとの関連について問題提起した。

その後、中学校長、保護者、弁護士を交えてのパネル・ディスカッションを行った。本稿は、そのとき行った報告をもとに、「子どもの権利と教育の課題」として、発達心理学の立場から論述するものである。

### 1. 「子どもの権利」をめぐる状況

現在教師は悲鳴を上げるほどの忙しさ・慌ただしさの中で仕事をし、生活している。授業や生徒指導、部活や課外活動、研修や研究発表、そしてさまざまな会議への出席など多忙を極めている。しかし、そうした努力は必ずしも子どもに結実していない。なかなか報われることのない努力の連続は、「思うようにならない」いらいらとして教師のなかに蓄積せざるをえない。

「思うようにならない」いらいらは、子どもの側にも蓄積している。学び甲斐を感じないままの学習、学校内外での拘束感もあるが、それ以上に友達への気遣いに疲れている。また、自分の気持ちの変化にとまどい、どうしていいかわからなくなることもしばしばである。

こうした中、教師の指導が子どもには「強制」と感じられ、子どもの「自己主張」が教師には「自分勝手」に見える。努力のすれ違いは日常的に起こり、子どもの口からは乱暴なことばが噴出し、教師はそうした態度を変えようと躍起になる。すれ違いの悲劇は、時として「体罰事件」を起こしたり、「学級崩壊」を起こしたり、教師や子ども双方の心身の不調を生み出したりする。

「子どもの権利」はそうした事態を打開していくための原点になりうるのだろうか。

今回のアンケート調査は、1999年8月から9月にかけて、鳥取県内4市および東・中・西部各1の中学校1、2年生各クラスの生徒とその保護者、県下中学校全教師を対象に行われた。回収数(回収率)は、生徒933名(100%)、保護者411名(44.1%)、教師186名(16.9%)であった。詳しい結果は、中田康彦氏がまとめているが<sup>(2)</sup>、ここではそのうち、「子どもの権利状況と条約に関する認識」について、取り上げてみたい。「子どもたちの権利が十分守られている」について「そう思う」者は、教師30.6%、保護者23.6%であった。にもかかわらず、「勝手なことをする子どもが増えて、学校で対応しきれなくなる」について「そう思う」と回答した者が、教師52.7%、保護者47.2%であった。また、「条約を広めても、教育がよくなるとは思えない」について「そう思う」と回答した者が、教師46.2%、保護者40.1%であり、さらに、「子どもには権利に伴う責任を負う能力が十分でない」について「そう思う」と回答し

\*人間教育講座(発達心理学)

キーワード:子どもの権利 教育 発達心理学 人間関係

た者が、教師72.6%、保護者44.8%であった。一方、子どもの権利条約について「知らない」もしくは「名前だけは知っている」と回答した者が、教師36.5%、保護者87.5%であり、条約自身の普及度の低さを物語っている。今回のアンケート結果が示していることは、「子どもの権利が十分守られていない」という大方の認識にもかかわらず、教師も保護者も「子どもの権利条約」にそれほどには期待を寄せていないということだ。もちろん、ほとんどの子どもも「子どもの権利条約」を知らないし、その意義についての認識もない。これらは、安田氏の指摘する「学校教育現場における子どもの権利状況が危機的状況にあるにもかかわらず、『子どもの権利条約』が根づくどころか、むしろその影をすくって薄くしているのではないかと懸念」を裏付けている。

現在、教師と子どもの人間関係の混迷状態（たとえば、「態度が悪い」「疲れる」「忙しい」「虚しい」などの心理が双方に生じている）を打開していくことはたやすいことではないかもしれないが、その一歩を正しく踏み出すことが重要であると思う。その際、発達心理学の立場からすると、「子どもの権利」という視点はきわめて重要であると言える。安易なマニュアルや標語を求めるのではなく、原理的に考えてみる必要がある。そのためには「子どもの権利」という視点から、教師と子どもの人間関係を考えてみる意義は大きいのではないかと。

## 2. 発達心理学からみた「子どもの権利」

権利は1つのあるべき姿を指し示すものであり、理念に関わっている。これに対して、心理学は実証に基づく科学であり、事実に関わっている。権利問題と事実問題とは別の次元の事柄なのではあるが、実際には相互に繋がっていてもいる。発達心理学は子どもの権利が認められ児童福祉が進むにつれて子どもの多面的な発達が可能となり、そのことを通じて科学としても進歩する。また、子どもの権利も子ども独自の特徴についての事実や子どもの発達という事実の蓄積によって、理念の現実的な基盤が形成される。こうした関係はふだんは暗黙のうちにあるが、今世紀の新教育運動に見られるように、発達心理学における子ども理解と子どもの権利に関する認識とが相互に進歩することもある。そうした意味では、子どもの権利と発達心理学とは互いに支え合う関係にある。

1989年11月20日に第44回国連総会で「子どもの権利条約」が採択され、子どもの権利の現代的な認識の到達点が見された。この認識については学ぶべき事が多いが、この間の発達心理学の理論的到達点——ゲゼルやピアジェ、ワロンなど多くの心理学者の研究にもとづく——から、一定の構造を明らかにすることが可能であろうし、また必要であろう。ここでは、認識と表現の問題に関連して、子どもの権利を3つの側面からとらえてみたい。

### A. 子どもも人間であるという権利（人権）

まず、子どもも人間である以上、人間として普遍的な権利をもつということである。内面の自由や表現の自由、プライバシーの保護などがこれに関わる。子どもはこうした権利を必ずしも保障されてこなかった。たとえば、人はときに他人を恨んだり憎んだりもする。しかし、だからといってそのことだけで責められたり罰せられたりすることはない。だが、子どもの場

合、そうしたことは悪いことだとされ、「思うこと」自体を禁じられたり、あるいは思っていることを正直に言うように強要されたりすることがある。「思うこと」を常に人前に曝さなければならないとしたら、人の目を気にし続けなければならないし、常に自分の「思うこと」が正しいかどうか脅えていなければならない。そして、ついには真実と向き合うこともできずに「どうしたら人に受け入れられるか」ばかりを気にするようになる。これは、自我の確立を妨げ、人間固有の尊厳を奪うものとなる。子どもの人権という点、体罰や校則の問題として話題になることが多いが、実は、日常ふだんの学校生活・家庭生活自身において内面の自由を保障されないという人権侵害があり、そのことが教師・子ども関係や親子の信頼関係を損なっているばかりではなく、子ども同士の人間関係までもをいびつにしているのではないかと。

一見相反しているようにも見えるが、「思うことを言わされる」ということは、「本当に思うことは言えない」ということと表裏の関係にある。「思うこと」はさまざまな試行錯誤を伴う心理過程であり、多様な視点からとらえ直しを行う心理活動である。したがって、常に「善」の立場からものを見るだけでなく「悪」の立場に立ってみることも必要である。しかし、そうした過程をすべて大人の前に披瀝するよう求められれば、しかもそれが強制というよりも善意の衣を纏って迫られれば迫られるほど、自由な思考が妨げられることは明らかである。結局子どもは人に受け入れられる無難なことだけを思わざるをえない。そして、無難でないことを思ったときは、それが言えないのである。「子どものくせに」とか「大人の口に口を挟むな」という言葉がそれに追い打ちをかける。子どもは「見ざる・聞かざる・言わざる」ようになり、考えることをやめる。表現が保障されていないならば、思考しても仕方がないからである。子どもは未熟であり、間違いも犯す。しかし、「思ったことを言えない」とき、その間違いを訂正してもらうこともできない。良心を鍛える機会も奪われる。

子どもにとって、「思うことを言わされる」とことと「思うことを言えない」とことは相俟って、ありのままの自分を拒否されるということになる。人がありのままの人間として尊重されるということは、もっとも基本的な人権である。繕った見せかけの自分しか受け入れてもらえないという感覚は、多くの子どもたちを支配しているが、ここにこそ現代の子どもの人権問題があるのではないかと。心理学では、さいきん自尊感情の研究や自己・自我に関わる研究が数多く見られるようになったが、そうした背景にはありのままの自分として認められないという人権侵害があるのではないだろうか。付け加えれば、こうした問題の解決にあたって、人権問題を人間関係スキルの問題として置き換える動きに注意する必要がある。たとえば、子どもが何か自己主張しようとしてもはじめてから上手に言えるわけではない。後述するわれわれの意見表明の研究もそれを示している。そのとき、大人は子どもにスキルを振りかざして対処しようとしてはいけないだろうか。受容的な態度やアサーション・トレーニングを用いて、子どもをコントロールしようとしてはいけないだろうか。もちろん、私はそうした受容やアサーションを否定するものではないし、スキルを身に付ける必要のある人があることも知っている。しかし、大人自身が人間としての自己主張に——たとえば、新任の教師は職員会議で意見を言うことにためらいを感じるだろうし、意見を言うためにどのくらい勇気があるのかもわかっているし、さいしょは自らの意の尽くせな

いことばにいらだちを感じることもあるだろう——苦勞し、乗り越えようとしているからこそ、子どもの舌足らずの言葉や自己主張の努力にも共感できるのだらう。こうした互いの未熟さや努力に対する共感があるところに、互いの人権に対する理解や尊重が生まれるのではない。

## B. 子どもは子どもであるという権利（子ども権）

人がありのままの人間として尊重されるということは、子どもにとっては、子どもは子どもであるという権利に通ずる。子どもは子どもらしい生活が保障される。そのために子どもは、第1に、家庭で親による保護を受けることができ、第2に、子どもが子どもたちとして群れることができ、第3に、子どもたちの世代として大人たちの世代から学ぶことができ、最善のものを与えられる。

このうち、第2の「子どもが子どもたちとして群れること」については、見落としがちな点なので強調したい。小学校3年生の娘と会話していたときのことである。家でほとんど勉強しないので、「子どもの仕事って何だろう？」とたずねたことがある。すると、娘曰く、「あそぶことが子どもの仕事。」——じゃあ、大人の仕事は何だろう？——「大人の仕事は、仕事。」——じゃあ、子どもの勉強は？——「勉強は大人になるためのものだから、おまけみたいなものだ。」この言葉はなかなかいいところをついていると思う。子どもがいちばん子どもらしく振舞えるのは子どもたちと群れているときであり、子どもたちで遊んでいるときであろう。

かつて、子どもは過酷な児童労働の中で大人同様の過酷な扱いを受け、心身のはつらつきを失っていた。現在でも、戦争や内紛のなか残忍な扱いを受け、心身ともに傷ついている子どもたちがいる。わが国の子どもたちは、児童労働や戦争・内紛からは守られているものの、ごく幼い頃から親によって「学習」を強要されたり、社会的な事情によって遊び場や遊び時間を奪われたり、ついには親同士のトラブルに絡んで殺されたりすることまで起きている。さらに、わが国の場合、本来子どもの権利である教育が子どもの生活を蝕んでいる。こうした点については、国連子どもの権利委員会が日本政府に対して次のような勧告を行っている。

競争の激しい教育制度が同国に存在すること、ならびにその結果として子どもの身体的および精神的健康に悪影響が生じていることを踏まえ、委員会は、締約国に対して、条約第3条（子どもの最善の利益）、第6条（生命への権利、生存・発達の確保）、第12条（意見表明権）、第29条（教育の目的）および第31条（休息・余暇、あそび、文化的・芸術的生活への参加）に照らして、過度のストレスおよび学校ぎらいを防止しかつそれと闘うために適切な措置をとるよう勧告する<sup>9</sup>。  
（（ ）内は筆者による）

以上のように、子どもが子どもらしい生活を送れるためには教育制度などの諸条件の改善が求められている。では、それと関連して、子どもの認識や表現活動はどのような状態にあるのだろうか。子どもらしい感じ方や子どもの見方は大いに発揮されているのだろうか。発達心理学の立場からすると、2歳半や12、3歳の年齢では、「反抗」が許されているのであろうか。幼児期から児童期にかけては「対による思考」が展開し多

様なものへの興味・関心が育まれているのであろうか。小学校高学年ではギャング・エイジとして徒党を組むことができているのだろうか。青年期には自己認識や社会認識を深化させることができているのだろうか。早くから大人の文化が子どもに侵入し、大人の言葉で考え、表現することが強いられてはいないだろうか。こうしたことが子どもの権利として点検される必要がある。また、子どもに子どもらしい生活を保障することは、大人も大人として、たとえば中年は中年らしく生活できることにつながっていく。

## C. 子どもが大人を乗り越える権利（発達権）

さいごに、子どもは大人になるだけではなく、大人を乗り越えていくという点について考えてみたい。未熟な子ども時代があるからこそ、子どもは大人を越え、社会を進歩させることができる。これは、ワロンをはじめ発達心理学者が指摘するところである<sup>10</sup>。たとえば、最近のコンピューターや通信機器は日進月歩の状態にある。こうした機械を使った生活への適応は年齢を重ねれば重ねるほど厳しい。インターネットや電子メール、さらにチャットなどというコミュニケーション手段への適応は、若者の特権のようである。すでに、話しことばや書きことばを従来の方法で獲得している大人にとって、新しい「言語」を習得することはなかなか困難である。年配の人にとって、電話で話すことは手紙を書くことよりも難しい。留守電にメッセージを吹き込むときはなおさら躊躇する。まして、携帯電話を持ち歩き、時や場所を問わず話ができるというのはある種の驚異である。一方、話しことばや書きことばと同時にこうした新しいコミュニケーション手段に囲まれて育った世代はそれらを難なく使いこなすことができる。おそらく、新しいコミュニケーション手段の発展は、新しい人間関係や認識能力を生み出していくに違いない。このように、新しい世代が古い世代を乗り越えて発達していくという意味において、発達権は子どもの権利として認められる必要がある。

だが、文化や芸術がすべての子どもにその発達にふさわしく与えられるわけではない。たとえば、先に述べた通信手段をとってみても、第1に、それらは営利目的のために持ち込まれるという点である。そのため、子どもの発達にとって有益かどうかの検討は後回しにされる。刺激的なゲームソフトの侵入により、子どもの時間が大きく割かれ、休息や集団遊びなどの時間は後退した。携帯電話は、どこにいてもいつでも連絡をとれるという点では便利ではあるが、ある年齢層にとってはどこにいてもいつでも誰かと連絡をとっていかなくてはならないという強迫観念を導き、また、見られる自分を常に意識する傾向を増長する。第2に、通信手段は高価であるという点である。コンピューターは価格が下落し個人が入手しやすくなったとはいえ、子どもにとってはやはり高価である。一部の金銭的に恵まれた子どもたちは手に入れることができても、他の子どもたちは私的に所有することはできない。第3に、「ケイタイ」が「エンコウ」の媒介に用いられることがあるように、あるいはインターネットが「クスリ」の取引の仲介の役を果たすことがあるように、新しい通信手段が必ずしも子どもの最善のインタレスト（利益・興味）に呼応していないという点である。大人を乗り越えて発達する可能性をもつ子どもたちが、逆に、古い世代が築いてきた最善のものからかえって遠ざけられることがあるのである。

こうした点を考慮すると、学校をはじめとする教育の役割に目を向けざるをえない。とりわけ、新しい変化に適応していくだけでなく、そうした変化のうち、何が自分たちにとって必要で、何が自分たちの利益になるのか、見極める能力をつけていくことが課題となっている。私たちの発達心理学研究室では、この10数年間「子どもの社会認識の発達」についての研究に取り組んできたが、社会についての科学的な認識や自治活動による社会認識の発達が小学校高学年から中学生にかけての大きな課題と考えられる<sup>6)</sup>。子どもが新しい手段を用いながら文化を享受し、大人を越えて発達していくためには、「最善のインタレスト」の原則が教育においても貫かれること、とりわけ、社会認識の発達に必要な学習や教育の機会も与えられなければならないと考えられる。

### 3. 意見表明の発達について

ここ3年間、私たちは「子どもの意見表明の発達」について研究してきた。この研究は、「子どもの権利」や「子どもの権利条約」によって触発され行ってきたものであり、この機会に、概要を示し、そこから意見表明の発達を保障していく上で問題提起を行ってみたい。

私たちは、1997年から1999年にかけて、ある小学校の1年生から6年生を対象に4回の調査を行ってきた。そのうち3回はインタビュー法を用い、1回だけは質問紙法で補助的な調査を行っている。基本的にインタビュー法を用いたのは、意見表明の様子をとらえるためには、子どもの考えた「結論」だけでなく、そこに至る心理過程や自己表現の葛藤を明らかにする必要があり、子どもとの対話こそがそれにふさわしいと考えたからである。こうした研究結果については、学会発表<sup>6)7)</sup>を行い、論文<sup>8)9)</sup>としても報告してきたが、現在のところ、ことばによる意見表明として6つの回答様式を見出している。それらは、意見表明の感情過程に対応して「同調」、「感情・態度表明」、「反問」という回答様式であり、意見表明の思考過程に対応して「出来事想起」、「事実言及」、「説得」という回答様式である。われわれの調査における質問項目は多岐にわたるが、それぞれに対応する事例を1999年の調査の質問項目の一部を用いて、以下に示すことにする。

質問項目は次の通りである。

<宿題>

もし〇〇ちゃんのクラスの中に「夏休みはたくさん勉強したので宿題をいっぱいだしてほしい」と言う人がいたら、〇〇ちゃんはその人に何て言いますか？

<磁石>

先生が「磁石にくっつくものは何でしょう？くっつかないものは何でしょう？調べてきなさい。」と言ったとします。〇〇ちゃんは家でいろいろ試してみました。すると、紙でも磁石にくっつくものがあることを発見しました。でも、次の日、学校へ行ってみると、みんなは「磁石にくっつくものは鉄です。くっつかないものは紙です。」と言っています。〇〇ちゃんは、その子たちに何て言いますか？

友だちが「磁石にくっつく紙なんか、あるわけない。そんなのインチキだ！」と言ったら、〇〇ちゃんはその子に何て言いますか？

<鳩時計>

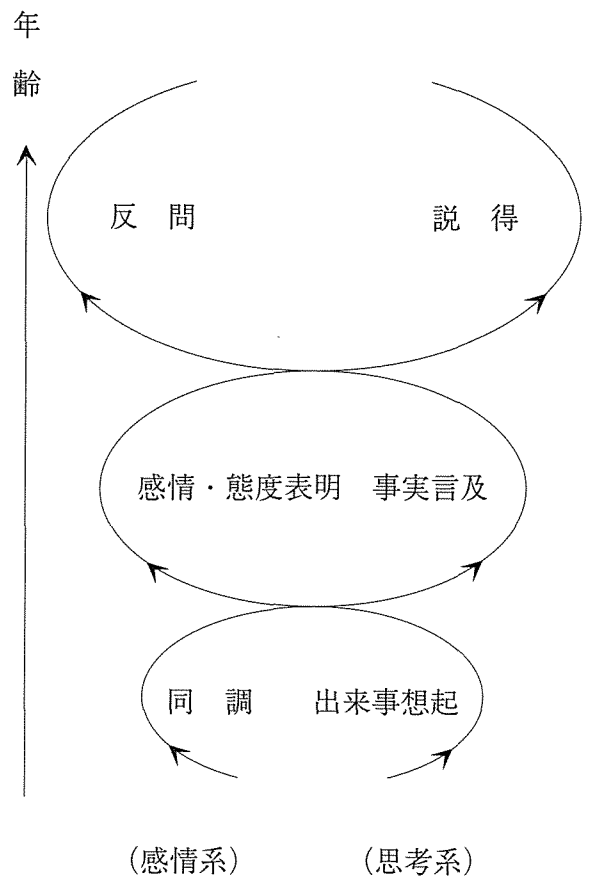


図1. 意見表明の発達模式図

ある教室で、〇〇ちゃんは1人で鳩時計を見ていたとします。すると、鳩時計が急に壊れて動かなくなりました。〇〇ちゃんは見ただけなのですが、みんなは〇〇ちゃんが壊したと言っています。〇〇ちゃんは、その子たちに何て言いますか？

それでも「やっぱり〇〇ちゃんが壊したんだ」と言う子がいたら、〇〇ちゃんはその子に何て言いますか？

1999年調査データにもとづくと、各回答様式に対応する事例は以下の通りである。

【同調】2年(男)

<磁石>の場面——みんなに何て言いますか？

「・・・間違えましたって言う。」

【感情・態度表明】2年(女)

<宿題>の場面——その人に何て言うかなあ？

「うーん・・・イヤだって言う。」

【反問】3年(女)

<鳩時計>の場面——みんなに何て言うかな？

「わたし見てただけなのに、なんで壊したって言う？もしなー、自分が見とって壊れたらどうする？って言う。」

【出来事想起】1年(男)

<磁石>の場面——みんなに何て言うかな？

「・・・うーん、そうだなー、磁石にー、くっつくものはー、えーっと・・・カネとー、えーっと、鉄です。」

【事実言及】2年(女)

<磁石>の場面——みんなに何て言う？

「私はくっついたよって。」

【説得】4年(男)

<鳩時計>の場面——みんなに何て言いますか？

「いや、僕は見てただけで、何もついたりしてない、って言う。えっとね、あとはね、僕は背がちっちゃいからね、鳩時計に手が届かないから、壊せるわけない。」

また、これら回答様式を年齢別に整理した結果、大筋としては、以下のような子どもの意見表明とその発達の道筋が明らかにされている。すなわち、図1に示すように、

感情過程に対応して、「同調」→「感情・態度表明」→「反問」

思考過程に対応して、「出来事想起」→「事実言及」→「説得」という水準が出現する。

しかし、ここで留意しなければならないことは、子どもの意見表明は階段を上るように進歩していくものではないということである。あらゆるときにあらゆる相手に対して自分の見解を理路整然と説得的に述べるのが、発達の到達点というわけでもない。これについては、中学生の意見表明を考えてみればわかる。児童期を終え青年期に入ると、一般には形式的操作が可能になる(ピアジェ)とか概念的な思考が可能になる(ヴィゴツキー)とか言われる。では、そうした思考の発達をもとに、中学生では理性的な判断が随所で見られるようになるかという、そういうことはない。中学生は、言いたいことがあってもよく「黙る」。また、好きか嫌いか、信頼できるかできないかといった二分法的な判断に陥りやすい。その判断もちょっとしたことでもたやすく気分の変化に左右されやすい。ときには、自分の気持ちとは反対のことを言ってしまうたり、相手と態度で張り合ったりもする。そのため、表面上、言葉による意見表明の形態としては後退しているようにも見える。

こうした「後退」の意味は、大人の意見表明を考えてみるとよくわかる。大人社会において、自分の見解を明確に示すことが必要な場合はもちろんある。しかし、いつも理屈によって相手を責め立てていては対人関係は円滑に進まない。時と場合によっては、「言わないこと」や「同調してあげること」も必要である。そう考えると、意見表明の発達は「説得」に向かって一直線に進むというところではなく、むしろいろいろな表現を知って、それを適宜使い分けられることができるというところがありそうである。

さいごに、意見表明の発達において、子どもの話を聞いてねいに聞き取る大人の役割の重要性について述べたい。意見表明は意見表明することによって発達するのであるが、さいしょは舌足らずで不器用な発言を辛抱強く聞き取ってくれる相手が必要である。聞き取ってもらわなかつた、子どもは自分の気持ち(感情や思考)を整理したり、順序よく表現できるようになっていく。そのときの「聞く」という行為は、ディベートでもなければ、カウンセリングでもない。あえて名付ければ、発達の関わりない広い意味での教育的指導と言えよう。そこでは、子どもの発言の意図を大人の枠組みに取り込まないこと、「結局言いたいことは何なんだ」と結論を急ぐようなことはしないこと、「それはいい発言だ」とか「それは変じゃないか」というようにすぐ評価しないこと、子どもの発言の欠点を探して「指導」するようなことはしないことなどが求められると思う。必要なことは、子ども自身が自らの意見表明の過程、感情や思考に気づくようになり、場面に応じて方向づけることができるようになることであろう。

そうした援助のもと、やがて子どもは、子どもの権利にふさわしく、

①思想の自由、表現の自由を行使し、

②子どもらしく考え、表現するようになり、

③認識(感情や思考)の発達、表現の発達が達成されていくことが可能になっていくのではないだろうか。<sup>10)</sup>

#### 4. 子どもの権利からみた学校、そして教師、親

心理学の立場から、子どもの権利や意見表明権の発達について考察してきたが、ここではさらに、学校の基本的性格についても言及しておきたい。先に述べた人権、子ども権、発達権に対応させると、学校の3つの性格付けを行うことができる。

##### ①人間の尊厳を尊重する場

まず、学校は人権を何よりも尊重する場であるということである。人権というと校則が問題になることがよくあるが、校則を含めて「学校の規律」は、それが子どもをどの程度束縛するかという点から議論されるべきではない。規律は、子どもを不自由にするためにあるのではなく、自由するためにあるからである。教科指導も生徒指導も、子どもの人間としての尊厳を尊重するという点から常に検討されるべきではないだろうか。

##### ②子どもらしさを保障する場

次に、学校は子どもらしさが発揮できる場であるということである。意見表明に関連しても、子どもははじめから上手に自己表現できるわけではない。失敗する中で学んでいく。また、そうした失敗をおおらかに受け入れるからこそ、子どもはのびのびと生活し、失敗を成長の糧とすることができる。ただし、留意すべきは、「子ども扱いすること」と「子どもらしさを認めること」とは正反対であるということである。前者は子どもを卑屈にし、依存的で無責任にするし、後者は子どもに誇りを与え、自主性と責任感を育てる。

##### ③未熟な子どもと「未熟な」大人とが切磋琢磨しあいながら互いに成長する場

最後に、子どもの未熟を認めるということは、教師の未熟もやはり認められるということである。未熟な子どもから育った大人もまだまだ未熟なものである。教師は自分の未熟さを卑下したり、隠したりする必要はなく、むしろそれを教材にすることもできる。なぜなら、学校は、未熟な子どもと「未熟な」大人とが切磋琢磨しあいながら互いに成長する場であり、子どもの最善の利益にもとづく生活と学習の場であるからである。

このように考えてくると、子どもの権利保障は、実は、教師や親など大人の権利の実現につながるということがわかる。なぜなら、第1に、子どものときから意見表明権や表現の自由が保障されるからこそ、ものが言え、人権を行使できる大人になることができるからである。第2に、子どもの権利を保障するためには、教育の自由が必要であり、それが教師の才能を生かした実践を可能にするからである。教師は、いま子どもに必要なことを自由に実践できることにつながるからである。第3に、子どもが子どもらしく生きることができるといことは、中年は中年らしく、老人は老人らしく生きることができるといことである。

心理学は、発達の危機として、少なくとも4つの時期を明らかにしてきた。2歳半頃の反抗期と呼ばれる危機、思春期の危機、中年の危機、初老の危機。こうした危機に直面して、それ

ぞれの人間はその発達に応じて社会における自分のあり方に悩み、自我の統合を図ろうとする。同様に発達の危機を迎えてそれに立ち向かっていると人間同士の共感、年齢を越えて生まれるものである。そのとき、教師は、子どもに「重い荷物を持って」と命令するのではなく、「ちょっと手伝ってくれないか」「一緒に荷物を持ってみないか」と呼びかけることができるのではないだろうか。

## 注

- (1)日弁連ほか 第10回全国付添人経験交流集会 シンポジウム資料 1999
- (2)同上
- (3)子どもの権利条約ネットワーク編 学習 子どもの権利条約 日本評論社 1998
- (4)H.ワロン 波多野完治監訳 ワロン選集 大月書店 1983
- (5)田丸敏高 子どもの発達と社会認識 法政出版 1993
- (6)田丸敏高 児童期における意見表明の発達 日本発達心理学会第10回大会 1999
- (7)田丸敏高 児童期における自己主張の発達 日本教育心理学会第41回総会 1999
- (8)田丸敏高・井戸垣直美・田村崇・田中恵子 児童期における意見表明の諸形態とその発達 鳥取大学教育地域科学部紀要(教育・人文科学) 第1巻第1号 1999
- (9)田丸敏高・井戸垣直美 児童の意見表明の発達 心理科学第21巻第1号 1999
- (10)意見表明の研究の心理学的意義についてはあまり触れてこなかったが、心理学において「意見表明の発達」を直接扱ったものは、私たちの研究のほかには見当たらない。関連した研究としては、「アサーション」をテーマとしてのものがある。アサーションは、女性の自己主張をめぐる問題から出発した研究であるが、意見表明の重要な側面をとらえている。そうした研究は、自己主張において感情や態度が重要であることを指摘し、受け身でもなく攻撃的でもない自己主張の仕方を探っている。また、児童期の認識発達についての諸研究は、意見表明のもう1つの側面をとらえるために位置づけられる。カテゴリー的思考の発達は、説得的な意見表明において必要不可欠となる。しかし、認識と表現との統一された形態としての「意見表明」は、従来の研究の単なる延長線上で明らかになるのではなく、発達研究において新たな展開をもたらす可能性があると考えられる。