

経験と教育

——経験への準備教育としての Eitern Briele を例に——

小宮山 潔子

目次

- 一 はじめに
- 二 経験と実体
- 三 教育における経験
- 四 自然な経験と新たな経験
- 五 経験からみた Eitern Briele
- 六 おわりに

一 はじめに

教育に関する諸々の議論は、何らかの形で、人間は連続的に発達し、連続的に育成されることよってめざすべき到達点に近づくという発想にかかわっている。人間は随意に形成されるものではなく内発的な欲求の方向に添って固有の発展をとげるものであり、独自に保持した能力を認められなければならないという議論も、自然な発展を側面から援助するという教育概念である点で、目標を設定した意図的連続的教育概念の範疇に入るものである。この連続的教育概念は、人間は陶

治されるものであるという前提から成り立っている。そこには、人間は突発的事象によって震撼、失墜、飛躍をとげ、本来の自己にも直面するという非連続的現象は包含されていない。連続的教育概念も非連続的教育概念も教育として差異はないといわれる場合、「教育として」は何を意味するか不明瞭であるし、両概念は本質的に異なるという見解に対しては、両者は全く異質なのであろうかと問われなければならない。両概念の相違というこの発想が、教育に関する議論において多くの混乱を生じさせているともいえるのである。混乱を脱するために、人間が個人として自己の生を生きるという最重要課題に対して教育がいかにかわりうるかという視点からの教育追求は有効なものとなる。

この小論においては、人間を個人たらしめるものは自身の「経験」であるという立場に立ち、まず「経験」の定義を明確にする。次いで「経験」と教育のかかわりを検討し、特に、非連続的教育概念にかかわると思われる「経験」の教育の可能性を考察する。その上で、西ドイツで広く送付されている両親教育通信 Eitern Briele を例にとり、

その内容を両親教育を通して乳幼児期から開始する「経験」教育という視点から分析し、現代の「経験」教育の問題点を探つてゆくこととする。

二 経験と実体

「教育とは何か」という問いが明確な答を持ちえないのは、問題自体の茫洋とした曖昧さに因る。「教育とは何か」とは、「人間とは何か」という問題であり、それは「私とは何か」という問題の集積であると限定した時、この問いは一つの方向性を得る。

「私とは何か」という問いに対して、「経験である」と答えたのが森有正である。

自分が何であるのかということは、頭の中で考えてわかることではなく、自分にとっての現実こそが実は自分の経験そのものであり、そしてそれが自分自体である、という考え方である。

森有正によると、「経験」というものが私自身の意味である。また、一人一人が自分の経験を持っていて、その経験はほかの人の経験と置きかえることができない。ある一人の人間ということと、ある一つの経験ということとは全く同じことであり、そのある一つの経験というものとは、一人の人間というものを定義するもので、それ以外に人間というものは考えられない。それ以外にあるのは、ただ人間の形をした肉体の固まりであつて、それはそれだけでは人間といえない。ある一つの経験というものが内面的に与えられたときに、それがそこに一人

の人間がいるということの事実を定義するのだ⁽¹⁾ということになる。

「経験」は私達が日常頻繁に使う言葉であるがその意味する内容は自明であるというわけではない。「実体」が先立って存在し、それに「命名」するのが言葉の宿命であるとすれば、「経験」もその宿命をのがれることはできない。したがつて、「経験」の「実体」を「言葉」で明らかにするといふ作業が必要となつてくる。同時に、ここで重要なのは「経験」という名でよぶものの「実体」であつて、決して「経験」という「言葉」ではないのである。

「経験」に類似した言葉に「体験」があるが、両者は明確に区別される。「体験」は私達の日常生活において珍しくはない出来事であり、その人自身に立脚し、その人を越えることはないものであるがゆえに、人は自分の「体験」と一体化し、満たされ、反復し、そこに安らぎ、思い出にひたることができる。「体験」は自分の中にそれを貯めこみ自分の考えをさらに強めるものである。その人自身の存在の根底を揺るがすところにはまではかかわらないゆえにその人を変化させるには至らず、反対に、新しく出会うものに対して心を閉ざす危険を常に持つ。「経験」が「体験」と異なるもっとも根本的な点は、前者は人為的、計画的に作り出すことはできないということである。「体験」を積み、さらにそれを豊かにしようとすることはできる。しかしそう思うことは、すでにその人の経験の上に立つてのことであり、その経験そのものは、断じてそういう予見式試行、ないしは計画的実現を許さないものである。体験は心がけによつて豊かになるであらう。まちがいのな

的確な行動を可能にするように錬磨されるであらう。しかし経験は……ただ変貌をとげるだけである」ということである。(傍点原文)とところで、ここで「経験」と名をつけた実体を「体験」と名づける例もある。たとえば勝部真長は「erfahren は、見たり聞いたりする、という、どちらかといえば表面的な感じであるのに対して、erlebenのほうが、体得する、といった深い、内面的な感じの言葉に受けとれるのである」と言っている。勝部は思想が生きて働くことを願って思想体験という言葉を使うが、その背景には、思想を経験で割ったものが体験である、という考えがある。erfahren は経験、erleben は体験と通常使われていることを思えば、ここでの言葉の使い方は森有正の定義の仕方とは逆になっている。しかし、それは大きな問題ではない。実体の把握に関しては同じことだからである。

ここでは、「経験」とは、常に新しい出会いに対して柔軟に對し、虚心に自分の中にそれを迎え入れ、未来に向かって開かれている状態と考える。それに対して、自らの中の或る部分が特に強くその人の中で固定し、新しいものに対して閉ざされ、過去のある時点で凝固してその人の考えを支配するようになった状態を「体験」とよぶ。それゆえ、「経験」は常に「体験」化してしまう危険をはらんでいる。実際に私達の日常が体験化した経験に囲まれていることは周知の事実である。

それでは、「経験」の出発点は何であるか。それは個人の心の中の「内的促し」としか言いようのない感覚の働きである。その人の生き

方を内側から促す感覚は千差万別であり、固有の背景によって人間の内的促しの示す方向は無数であるが方向自体に大きな意味はない。ここで問題にすべきは、外的にはさまざまなかたちをとりながらその人が経験を重ねて個人になっていくこと自体である。内的促しは自分に先立って在るものが自分の中にそれぞれのかたちをとってあらわれてくるものであるから、無数の生き方が実は伝統や先達の行為、また人類の愛や美などと結びつくのである。先立って在るものとは、すでに存在している文化的なもの、社会的なもの、歴史的なものなどさまざまであり、教育もここにかかわってくるものと思う。

内的促しからはじまった「経験」を自分の中に確立させる手段として言葉の問題が出て来る。人が「経験」をとらえるのも言葉によってであるし、「経験」が言葉に内容を与えともいえる。「経験」はその人の感覚から生まれてくるものでありその人固有のものであるが、その「経験」を普遍的な言葉であらわすことによって主観的なものが客観性をもつに至る。

人間が個人として生きる方法は自らの「経験」を錬磨することであり、その「経験」は内的促しという個人的感覚を深めることから生まれてくるものであった。教育によって「経験」を教えられるかと考えた時、そこには大きな壁があることに気づかざるをえない。感覚は自分の感覚でしかないからである。そこから、教育は「経験」そのものではなく、「経験」をとりまくまわりのもの、「経験」を成立させるもののほうへかかわってくるのではないかという考えが出てくるのであ

三 教育における経験

「経験」を教育の中で大きくとりあげた人に、たとえばボルノウ (Otto Friedrich Bollnow) がいる。ボルノウが教育における「経験」概念を考察するようになったのは、実存的考えに触れた結果、従来の連続的教育観に対して教育の非連続的側面に着目したからである。

人間の連続的な発達を前提とした教育観は、いわゆる意図的な教育観であり、人間の持続的な形成を前提とし、教育者は目標に向かって一定の仕方と彼にゆだねられた人間を形成する。前もって用意した方法を計画的に運用し、十分に忍耐し、豊富な知識をもつてめざすべき成果を求める。ボルノウは、このような教育事象の本質については、二つの根本的な見解があると主張する。一つは、手細工人の仕事とそれに類似したものに由来するもので、「手細工人が、まえていていっている計画にしたがって、まえてあてえられている材料をつか⁽⁵⁾って、適当な道具をもちいて、品物をつくりだすように」人間を形成していくものだという。もう一つの見解は「人間は、随意に形成されるべき素材では決してなく、内部から、自己に固有な法則にしたがって、自己自身のうちに設定された目標に向かって発展する」というものである。後者は意図的連続的教育観に反するようにもみえるが、自然のままの事象を乱さず側面からそれを援助するという消極的な教育概念として、やはり意図的なものだという。前者は機械的(手細工的)

教育概念、後者は有機的教育概念である。精神的にみれば、第一の教育概念は啓蒙主義から、第二の教育概念は浪漫主義から発生してきたものともいえるのであり、何よりも両者とも陶冶 (Bildung) という概念を教育にとつて自明の前提と認める点において一致している。人間を目標に向けて連続的に陶冶し段階的な発達の手助けをするという教育観は、これまでの教育の主流であったし、これからもあり続けるであろう。

同時に、人間の生は連続的な発達だけで成り立つはずのものでもない。突然人生を不意打ちし、その人の人生を転換させるほどの衝撃を与える出来事は予期できず、人は一人でそれに耐え、対処するほかない。それらの出来事は多大な教育的効果を持っているのであるが、従来の連続的教育観の中にはおさまりきれないものであり、非連続的教育観、実存的な出会いの教育効果であるといえる。ボルノウはこれら非連続的教育事象の例をいくつかとあげて考察している。たとえば、危機 (Krise) 覚醒 (Erwachen) 訓戒 (Ermahnung) 助言 (Ratschlag) 出会い (Begegnung) 冒険 (Abenteuer) 坐折 (Verletzung) などである。その中から出会いの概念をとりあげて考察する。

出合いは偶発的であり内部から法則に則って展開するという方向性は持たず、反観念論的、反主観主義的である。人は出会いにおいて動揺させられるが、それは自分自身へときかえされることであって、進むべき方向は一切教示されない。これは言いかえれば、人間は出会い

いにおいてこそ人間となるということである。そのことは、「人間の究極的な中核——自己^{ゼット}とか、あるいはまた実存^{テラシタシ}とかよばれる——は、根本的には、決して「私」の孤独のうちには生起せず、つねに出会いのうちに於いてのみあらわれる」ということでもある。

そのことを明らかにする例を芸術作品との出会いについて加藤周一が自伝の中で述べている。「吹雪の夜、テアタ・アン・デア・ヴィーンで「トウリスタンとイゾルデ」を聞いたときに、私は恍惚として我を忘れた。それは私にとって、全く新しい経験であった。(略)「トウリスタンとイゾルデ」は、北ヨーロッパの文化について半ば空想的な私の思考を誘ったばかりでなく、それ以上に、『陶酔』という新しい経験をつけ加えることによって、私の世界の内的秩序を変えたのである。(略)今私が『陶酔』という言葉でよぼうとする心理的状态は、もちろん、『我を忘れる』ということだけでは無い。(略)『忘我』の境地は、少しも例外的な状態ではなく、日常生活においてもっともありふれたものにすぎない。たまたま襲い来た陶酔の状態で、私は単に私自身を忘れるのではなく、何ものかによって私自身(とそのもの以外のすべて)を忘れさせられるのであり、しかもその状態にあるかぎりその状態の永続を望むのである。私はそのとき受動的(感情において)であり、同時に能動的(価値の志向において)である。(略)陶酔の状態では、どういふ実際的な行為も、正確な思考も、成りたさない。しかしその状態においてのみ、価値は絶対化され、完全に内在化される。私はそういう状態をみずからもとめなかったが、外から何

ものかが来て、私を捉え、陶酔のなかへ引きこむということはあった。(略)それはほとんど同時に、いわば強制的に、不意打ちに、私の人生に介入して来た。そのとき私にとってそれ以上に貴重なものは、世の中に何もなかった。私は我を忘れたばかりでなく、世界を忘れていた。ヴァーグナーの管弦楽は、一度そういう風に、私の耳に鳴ったのである」

出会いの瞬間にその人の全人生が凝縮されることがあることから、出会いには陶冶と相容れない概念であることが判明する。陶冶は人間の諸々の可能性の調和的發展をめざすが、それを積み重ねて得た教養という価値は、一瞬の出会いの前に無価値化してしまうことさえありうる。ボルノウはこれについて、「従来の、理想主義的な基礎のうえに打ち建てられた陶冶概念は、いっそう根本的な、実存哲学的前提から生ずる出会いの概念によって、無力にされる」とまで言い切っている。

ここで言う出会いに代表される非連続的教育機能は前述の「経験」のもつ性格と相通じている。出会いは「経験」の一部であり、あるいは、「経験」を成立させる一つの契機とも言いうる。

四 自然な経験と新たな経験

ところで、ボルノウ自身は、出会いに代表される非連続的教育概念と前述の人間を個人たらしめる「経験」とを関連づけて述べてはいない。しかし、これまでの考察によりボルノウの言う「経験」は人間を

個人として規定する「経験」の考え方と深い関連性を持つことが明らかである。

実際の教育学においては、「経験」を語る観念的哲学的教育学に対して実証的経験的教育学が反論するという皮肉な現実が存在する。前者が人間とは何かという思考の中に教育の本質をもとめる立場であるとするれば、後者は経験科学の中に社会的現実としての教育を基礎づける立場と簡略化することもできる。後者は経験主義とはいえその経験は、ここで言う「経験」よりは「体験」に近い用いられ方であることが問題を複雑にする。両者の関係は、価値と事実、存在と当為、理想と現実の対立に近いとも言えるものである。

経験科学派とよばれる側では教育問題を与えられた事実から出発してとらえていくといえよう。事実としての教育を対象として事実に即して客観的に記述、説明、法則定立等をおこなう立場に立てば、哲学的教育学に対し一定の理想や規範から教育を考察しており実証性が欠如しているという批判が生ずることとなる。コンスタンツ大学のブレツィンカ (Wolfgang Brezinka、新実証主義〈neo positivismus〉の旗頭といわれる) と、ボルノウ学派に近づくヘンリッヒ (Heinrich Rombach) とのそれに関する有名な論争もある。⁽¹⁰⁾

本来ボルノウの言う「経験」は「自然な経験」と言われる生活経験であり「前学問的に与えられた経験」(vorwissenschaftlich gegebenen Erfahrung) である。前学問的な「経験」に学問的な確実性を与えるためには「経験」の成立の制御を意図して「経験」の背後にさかのぼ

ることは無益であり、「経験」に内包されているものを取り出し、それを概念的な確実性をもつものにまで至らしめなければならないとする。すなわち、「経験」の中にあるものを解釈しなければならぬのであり、その方法は「解釈学」と名づけられる。これが、「自然な経験」の解釈学である。

その上で、ブレツィンカ等からの批判に対してボルノウが持ち出したのが「新たな経験」という概念である。先の「自然な経験」、すなわち個人の経験、具体的な生活経験は、偶然性、限定性に立脚し、偏りを持つことをまぬがれず、個人の生活経験を概念化するためには、その「すきまのある」(tückenhaft) 状態をうずめる必要が生じ、ボルノウはここに研究 (Forschung) という概念を持つてくるのである。元来ボルノウは、実証主義派のいう経験論的なもの (das Empirische) は、自然科学の実験 (Experiment) にも通ずる研究的なものを含み、それは「経験」(Erfahrung) とは異なるという立場をとっていた。しかし、ここで「自然な経験」の不備を補うものとして「研究」という考えをとりこみ、「自然な経験」は「研究」とかわりあることによって「新たな経験」に至ると規定した。偶然に依存しすきまを持った「自然な経験」に対して、「ここにおいて、内的な必然性でもって、明確に計画的に授けられた研究の(特に状況の数的な把握と、意識的に企てられた実験の) 課題があらわれる。ここでは、単に偶然のすきまが計画的な研究を通して満たされるのみならず、その上に、方法的な備えを通して認識が、以前は知られていなかった確かさ

を得るのである」ということになる。こうして登場した「新たな経験」を解釈する手法が「解釈学Ⅱ」である。

人間を個人たらしめるものは「経験」ではない、という意味での「経験」自体は教育できないと思われていると同時に、その「経験」自体は研究と相容れないものであるとも考えられていた。問題とすべきは「経験」自体の教育ではなく「経験」に対して人間を準備させるための教育であり、その「経験」はポルノウの言によれば自然な経験であり、また森有正が生涯かけて追究した「経験」である。ここにおいてポルノウは、その「経験」に「研究」を加味するという方法的な備えによって経験概念に新しい展開をもたらすと同時に、「新たな経験」を登場させることにより自然な経験と教育の関係にも新しい視点を開く可能性を与えることになった。実際の教育においてそれはどのようなかたちをとるのか、そこでは新たな経験はどのような位置を占めるのかをみるのが次章の主題である。

五 経験からみた Eltern Briefe

「経験」への準備教育は人間が個人として一生を生きるための準備をする教育であるという考え方を、ここで特に両親教育、つまり、子供の生涯における初めての教師であり、子供の一生の方向に決定的な影響を与えるともなされてきて、子供を持てば自動的に誰でもがなれる両親という無免許の教師への教育ということを念頭において具体的な場合を検討し、その過程で、自然な経験と新たな経験が両親教育の

場で貢献しうる状況が認められるならば、その状況へ積極的な意義を見い出して経験教育の進むべき方向を示していかなければならないであろう。両親への教育はその両親が教育する乳幼児の教育となり、乳幼児の教育は将来の人類への教育にかかわってゆくからである。

ところで、両親教育が各国で教育の中での主要な役割を担うとはとてもいえない状況であり続けた背景には、私教育の分野に属する家庭教育には公権力は何ら規制力をもつものではないという認識とともに、人間には親として子供を育成する能力が本能的に備わっていると認識が暗黙の了解事項として存在していたことを認めなければならぬ。育児本能論を度外視するのは不合理であるが、人を育てる力も訓練して獲得されていくものでもあることは認めざるをえないのであり、獲得された、より上質の力による教育こそが、「教育は誕生とともに始まる」(ルソー)という場合の教育の意味だと考えられるのである。

このような状況にあつて、現実に通信という制度を用いて両親教育に大きな成果をあげている例が西ドイツに存在する。Eltern Briefe (両親通信)と名づけられた通信がそれであり、以下 Eltern Briefe の内容に添って経験教育の実際をみていくのがここでの主眼であるが、その前に、この通信の概要を紹介しておく。

ドイツにおいては戦前から母親学校、両親学校等が存在してはいたが、それらの中心は家事労働学習であり家庭での教育についての学習はなされていたと言いがたい。その状況はいかなる背景のもとに存在していたかといえ、何よりもドイツ文化の伝統、すなわち規律、

秩序、義務、清潔、厳格な躰等が家庭教育のモットーとして伝承され、確固とした地位を築いていたことが指摘されなければならない。両親教育の状況に変化が生じてきたことに対しては、時代の変化の波、つまり青少年が自由な生き方を選択する現象、働く女性の増加による家庭生活の変化等両親の自信を喪失させうる変化の波がドイツだけを避けて通ることはありえなかったという時代背景が考えられなければならないであろう。

西ベルリンを中心に一九六〇年に始まった Peter Pelikan-Briefe (ペリカン通信) という育児通信が拡大発展して一九七四年に Eltern Briefe と名をあらためた。これはその後も発展を続け、現在ではバイエルンを除く連邦全体で広く送付されている育児通信となった。 Eltern Briefe の送付期間は子供の誕生直後から小学校入学までの六年間であり、送り主はベルリン市教育局と保健局の援助を受けた Arbeitskreis Neue Erziehung (新教育協会) という特殊法人である。通信の内容を検討する共同研究への参加者は多くの両親、保育者、教師、医師、ソーシャル・ワーカー、心理学者、社会学者、青少年局の代表者達である。一回の通信はA四版大四枚、四十六回の送付回数の内訳は零歳児で毎月一回、一歳児で二ヶ月に一回、六歳児では三ヶ月に一回など変化する。叙述は平易で両親に優しく語りかける調子で一貫し、具体例の引用及びさし絵が豊富である。内容は子供の成長過程で立ちあらわれる問題に可能な限り多く触れることが送り手側の意図としてあるとはいえ、当然ながら家庭教育における両親の心構え、

態度を説いたものが中心に据えられている。

新教育協会は Eltern Briefe を貫く重要な柱として次の三項目を考えた。第一に、この通信は子供に関する諸々の出来事の分析を通して教育関係者を鼓舞する意図を持つものであり、特定の教育法に関する処方箋を呈示するものではない。第二に、この通信は種々の親の欲求と子供の欲求を示し、それぞれが原則的に同価値であることを明確にし、両者間に葛藤が生ずる場合の解決可能性を示す。第三に、この通信は育児上の問題は人間共通の問題であるという認識に立ち、家族間のみならず近隣や地域社会の協力についても提言する。両親同士の交流をすすめると同時に、それらを可能にする付帯条件についても呈示する。ここで重要なのは、新教育協会が提供する諸々の助言や情報は、両親の側の新たな経験から結論が導き出されてそれが子供の自然な経験につながることを望むという態度で一貫していることである。この方針から協会は、両親の側の相談窓口にもなり、各地に両親同士の交流のための両親の集まりを設置するなど実践面での活動を拡大している⁽¹²⁾。

次に、この通信全体を貫く姿勢の特徴を以下のようにまとめて示すことにする。

① 理論的理由づけと実証的判断材料の提供

問題を提起し、かつ判断を受け手側に委ねる場合の送り手側には周到に準備された判断材料の提供が要求される。その判断材料は「経験」

に研究が加味された実証性を持つものでなければ現実性を持ちえず、判断理由が理論的に正当性を有していないと受け手側が自己自身で納得した決断を下すこともできない。すなわち、新たな経験から生じた問題提起でなければ受け手側の新たな経験をよぶことはできない。通信の第二信で乳児を持つ母親の新たな経験についての記述がある。子供の側に立てば母親の手で育てられることが必要であり、母親の側に立てば仕事に対する欲求を満足させることが必要である。通信は、欲求は同価値、判断は自己の責任、思考材料は最大限に提供の姿勢で一貫しており、必然的に冷静な叙述態度になるが、それが結果的に判断する側を自己の「経験」につき返す役目を果たし、自己の判断に責任をとることは自己の「経験」を引き受けることと同義であることに気づかせる。通信から引用してみよう。「多くの母親が自分は孤独でも孤立してもいないと感ずるために職場における人間関係を必要としています。子供を愛してはいても、主婦と母親であることだけでは満たされないのです。しかしもったいなく仕事への望みは子供達の望みと対立しています。幼児心理学の認めるところでは人間ののちの発育全体を決める柔軟性は人生最初の数年間のうちにあります。この時期に子供の感情生活は決定的に發展します。(略)それでも仕事をやる必要がある場合、近くの誰かが赤ちゃんを規則的にあなたの家で世話してくれるならば、それはかなり良い形です。また、適正な保育者を探してくれるよう自治体の保育課に頼むこともできます。保育課の認可を得た保育者によってこそ子供は快適な世話を受けられるのです。

地区のソーシャル・ワーカーや新聞広告によって子供と一緒に保育することを望む地区のグループや近隣の家族をみつけることもできます。もちろんあなたの方の側もメンバーとして応分の負担を負う覚悟が必要です。あるいは父親と母親が世話を交代する可能性は見い出せませんか。この理想的な労働形態は稀少とはいえ皆無とは言えないでしょう。最後に、子供を連れて行ける職場をさがすという可能性もあります。地区のソーシャル・ワーカーや保育課はそのような仕事をさがすことを手伝ってくれます」(通信第二信)(傍点原文イタリック)。送り手側は母親が育児に専念することを望んでいると思われるのであるが、結論を強制することは受け手側の「経験」を育てることにはならないとする態度も明白である。通信は、自らの判断で自己に責任を持つ両親はその手法を子供にも伝達することを期待しているとも思われる。

②男女の役割固定化廃止の傾向

女性は人間一般にかかわる規定性に加えて女性という性に伴う規定性のもとにおかれる。しかし、それだけでは男性においても同じ状況である。それに加えて、女性にとっては産むという規定性が重要である。産むことに続いて育てることも女性の規定性であるとする社会認識は一般的に存在すると認識せざるをえない。が、育てることを多数の女性が担っているという客観的事実は存在するとしても、それは女性本来を規定するものとはいえない。女性は産むことに加えて育てることによりその行為にかかわることのない人間にはない狭さの内に一

定期間おかれることになる。育児は女性を多くの狭さの中にとめおくが、彼女は産んだのであるからそこから脱出しては本来の生を生きることにほならない。産むことも育てることも女性が自ら選びとった生き方であるべきであり、そうでなければ、出産育児のかわりに捨てざるをえなかった状況を過大評価し、現実の自らの状況に負の価値をおくことになりかねないのである。自ら選びとって自己の「経験」が成立するという過程は男性にも該当することである。つまり、子供は両親にとっての子供であり、女性が子供を育てることは自らを規定するものではなくとも親であるというそのことのゆえに引き受けるのと同様、男性も親であるという自らの「経験」のゆえに育児に参加することになるのである。そのことを通信はどのように伝えているのであるか。「出産後すぐに夫と妻で育児態勢をつくりましょう。多くの母親は今だに赤ちゃんの世話は妻の仕事と信じているようです。それでは父親は、赤ちゃんはいつも寝ているか泣いているかだと思いません。(略)頼まれて手伝うのではなくて父親も一緒に赤ちゃんの世話をします。子供とともに生活するのですから夫にも理解とあきらめを要求することを妻は忘れてはなりません」(一ヶ月児)(傍点原文イタリック)。あるいは、「子供と一緒に世話することについてはっきりと全体的な面について話し合い、家事労働全体をもとに考えるべきだということです」(三ヶ月児)。外で働く夫と家にいる妻が育児を平等に分担することは不可能であるし、何よりもそれでは今度は夫の負担増を招く。主眼は夫の育児参加は量的にはどうであれ、主体的な

ものはずであり、手伝うものではありえないということであろう。この通信自体も両親通信であって母親通信とは命名されていないのである。

③ 夫婦単位の生活の重視

「経験」を引き受けることは人間が限りなく個人に近づくことと同義であり、女性に関して言えば娘であり妻であり母でありそして女性であることを含めた私という人間本来の存在へと自己を覚醒させる状況に自らが至ることであり、その過程は男性に関しても同様である。

特に日本におけるその状況を森有正は「二項方式」と名づけて「私」と「あなた」が対峙すべき関係が「あなたにとってのあなた」と「あなた」の関係以上に深まっていけないと指摘しているが、自己が他者にとっての他人になることをおそれる社会では本来の個人同士の関係樹立は妨げられ、状況は著しい混乱の様相を呈していくのである。自己を規定する要因を自らの「経験」として引き受けるならば、諸要因に関する新たな経験を引き出すのでなければ自己の生全体をとらえることにはならない。女性にとっては母という新たな自己規定を引き受ける一方で、妻として他者たる夫との関係も引き受けるのであり、その場合、妻たる私が夫たるあなたにとってのあなたではなく本来の私として夫に対する時に出現する人間関係においてこそ新たな経験が生ずるのである。通信はそこで、親子単位だけでなく夫婦単位の生活をも重視するように助言するが、全人的な生活における「経験」は夫や

子供に伝わり、新たな経験として自らにも還り、より大きな「経験」の円環形成を暗示してゆく。通信から引用してみよう。「あなた方夫婦は公平に負担を分けあっているかどうか心をこめて話し合ってみる時が必要です。ちょっとした不快な出来事についても全部話してみるべきです。相手を正しく理解すれば自分の態度を変えることはとても簡単なはずです。お互いのために持つ時間が不十分になりやすいからといってお互いへの興味を失ってはいけません。相手に対するかわりは本来子供を通して、より強くなるはずのものです。そのことを身をもって相手に示さなければなりません。愛といえども確固とした大きなものではありません。あなた方の最も長くかつ重要な夫婦という人間的結びつきを大切に考えて努力することが必要です」(二ヶ月児¹⁷)。あるいは、「夫が帰宅してみると妻が疲れ切った様子でいてうんざりさせられることはありませんか。夫が妻の立場を理解できないと二人の間に不和が生ずる危険性さえあるのです。ベビーシッターのことも考えなければなりません、時には妻と一緒に友人宅を訪れたり二人で映画に出かけたりしてみることで、夫が留守番をして妻が友人を自由に訪問できる日を作ること考えましょう。子供は必然的に両親の自由を制限するのですから、両親はお互いに調整して多くの自由を生み出すべきで、お互いに助け合い、ともに成長していかなければなりません」(六ヶ月児¹⁸) (傍線原文イタリック) ということである。

④ 権利主義の浸透

通信では権利という考え方を再三提出する。零歳児にも学ぶ権利があると表現するし、子供を含めた生活上の障害をとりのぞくのは生活者の当然の権利であるという。自己を実現する生き方は他者を抜きにしてはありえないが、両親は意志に基づいて選択した親という状況における障害物を除去するにあたってはそれとかわる他者との間に新たな経験を構築することが必要となる。無力な子供は本意な状況に翻弄されていてもそれに抵抗することができない。親が子供の本意な状況を克服するために努力することは親の当然の権利であり義務でもあり、それはまた子供に本来の経験をさせるためになされることでもある。個人のレベルを越える出来事に関しては地域社会における権利行使がなされるべきであり、それを通して両親は新たな経験を獲得し子供への経験の還元がなされるのである。通信の中の具体例を引用しよう。子供が遊び友達を求め始めた頃である。「子供はすぐにグループの仲間には強い者も弱い者もいることに気づきます。両親は再三にわたって、弱い者は助けてやる必要があることやグループ遊びには参加する権利があることを子供に話してやらなければなりません。あなたのお子さんが仲間はずれになったら、まず子供の自己意識を強くさせ、子供同士の最初のつきあいのきっかけを何らかの方法で作ってやらなければなりません」(三歳児¹⁹)。次は子供が幼稚園に行き始めた頃の通信である。「子供が幼稚園で自分を不幸だと感じているとすれば何といたましいことでしょう。幼稚園でのどんなことが原因で意気消沈しているのか、まずできるだけはっきりと子供に説明させます。

そして、すぐにとる処置は園の先生と話し合うことです。もしもあなた方の心配を園の先生が真面目に取り扱ってくれないという印象を受けたならば、両親の集まりでその問題をきり出してみて下さい。同じような問題をかかえた両親がきつというはずですから、共同作業で障害を取り除くことができるでしょう。幼稚園に両親の集まりがなければ園の先生に設置を申し入れるべきです。連邦の各州においては幼稚園法によりそのための権利が保証されているのですから⁽²⁰⁾（四歳児）。同様の考え方で、遊園地や公園に問題があれば設置主体の自治体と交渉して改善すべきだとの助言もなされている。

⑤ 自由な生き方の容認

産む人生を選択するという時、結婚というかたちをとった夫婦が出産後はそろって育児に携わる場合がほとんどであるとはいえ、必ずしも全ての場合がそうであるわけではない。非婚のままの出産、何らかの事情によるひとり親の子育てもありうる。ひとり親で育児を始める場合、親はこの行為を敢えて選びとったという点で、自分一人でこの状況を引き受けざるをえないという意味の責任を背負う。その選択をおこなった以上親自身はもはやこの行為からのがれられない。加えて現実の社会においてその親の生き方そのものが少数派である限り生じてくる社会通念からの圧迫が存在する。親自身の内からは責任性の意識、外からは社会事情からくる圧迫がもたらされ、人間ならば存在している限りこうむる自己の状況の限定性の影響に加えて特殊な条件下

からの影響をも受け続けなければならない。これまでに見てきたように、Eliana Briete の方針は送り手側の新たな経験から生じた情報や助言を伝えて未来を生きる子供達が自然な経験を引き受けていけるために受け手側を鼓舞することであることを思えば、通信が一律な生き方を受け手側に強いることは考えられないのである。よって、現実社会の少数派として生きにくさを強いられている親達には、状況をより生きやすくするための施設、役所、相談所、援助グループ等について詳しく伝える。また、通信の第二信で養子縁組について述べている箇所があるが、社会通念に従うことが逆に子供自身に劣悪な「経験」をさせることになると思われる場合、積極的に親権放棄をすすめている。新たな経験に送り手側が確信を持つがゆえの助言と考えられる。引用してみよう。「毎日子供の世話をしなければならぬ」と考えると絶望的になってしまいう母親がいることを私達は知っています。子供を望まず、おそらく望まない理由もある親達です。あなた方がもしこんな親であるならば、急いで忠告しなければなりません。子供にできるだけ早く養子縁組する自由を与えてやりなさい」と。そんなことはいけないことだ、と考えることはありません。その逆です。あなた方が子供を愛していないということはどうすることもできません。予見しうる悲しむべき将来を子供のために回避させ、養父母を信頼するのです。（略）養父母は地区の保育課や養子縁組に関する電話相談所が責任をもって選択してくれます。もよりの保育課に問い合わせして下さい。（略）離婚する場合でも養子縁組を決めることができます。

一人きりでこの厳しい決定をする必要はありません。母親相談所のツィシャル・ワーカーとすべての問題点を話し合うことができます。そこで親と子にとって一番正しい方法をはっきりと知ることができるでしょう」(二ヶ月児)。

Ethern Briefe に関して詳細な調査研究を実施した例として、コンスタンツ大学の家族研究プロジェクトグループの手になる「両親教育としての両親通信」⁽²²⁾という報告がある。この報告は大別して二つの部分から成り、第一部は Ethern Briefe の内容に関しての分析、第二部は Ethern Briefe を受け取った両親の側の分析が中心である。

この研究の中で、同じく郵便という方法を用いてカトリック協会が送付している両親教育通信「Du-Wir-Briefe」(君達と私達通信)を比較に出して、Ethern Briefe の特徴を叙述した箇所がある。⁽²³⁾ Du-Wir-Briefe では家族の調和の重要性が強調され、特に子供の発達経過が詳しく述べられている一方で、Ethern Briefe では子供と両親相互の影響のされ方や衝突の克服のための方策が特に多くとりあげられているが、その場合、対等の人間という視点が強調され個人として生きることを子供に伝えるという一貫した方針があるとされる。両親に情報と助言を伝えるという目的は両者とも同じであり、環境や遊びについて多く提案するという共通点もあるが、しかし、両親に自らの役割への自覚を促すという点で Ethern Briefe の方に軍配があがる」と述べている。

また、第二部においては、Ethern Briefe が両親にどのように判断され、利用されているかという調査が中心で、通信を受け取った両親に対してアンケート調査した結果が分析されている。ここでは、まず第一に、両親への情報提供という意味で高い評価を得ていることが判明し、これを素材に両親同士で教育問題を話す機会が作られていることが報告されている。結論的には、両親達は通信を読み、話し合い、テキストとしてためになると判断している傾向にあり、この通信が両親から認められていることがわかる。

乳幼児をかかえた若い両親は、自由に出かけられない状態にある者が多い。彼等が居ながらにして両親教育の機会に触れられるという意味で通信という方法は画期的であったといえる。乳幼児を持つ両親に対する教育はすなわち乳幼児に対する教育でもあるから、その方針、内容は大変重要であり、それは、次代にどのような人間を望むかということにつながる。研究では、通信からの問題提起を受けて両親達が問題解決のために結果的に自らの経験を練磨し変化していく様子が報告され、新たな経験に立脚した通信の教育方針が成果をあげている様子が明らかである。

六 おわりに

「経験」に対する準備教育を考える際の「経験」はボルノウの述べた自然な経験にかかわっていると規定せざるをえない。なぜならば、この場合の「経験」は人為的、計画的にしつらえることはできず、そ

の人固有のもので予期できないものであるからであり、これはまた、人間を個人たらしめるものとして森有正の考える「経験」概念にも合致するものと考えられる。

乳幼児への「経験」に対する準備教育は自然な経験に対して準備させる教育であるという立場に立って乳幼児教育は両親教育でもあると考える時、両親教育にこそ新たな経験が加わるという状況が明らかになった。素朴な経験に研究が補い合うものとして入りこみ、次世代の「経験」確立に有益な手法が考案されて為されるのが両親教育だからである。「経験」は教育できないが「経験」への準備教育はなされなければならず、その一つとして両親教育があるのであり、「経験」と「研究」が合致した「新たな経験」は両親教育の背景としてここに実証学派への理論学派からの反批判という以上の内容を獲得しえたとと言えるであろう。

新たな経験は連続的教育概念と非連続的教育概念の橋渡しの役目を担うと把握されると同時に、両概念統合のキーワードとしての価値を付与されることが必要である。これにより、Etern Briefe は単に成功をおさめた両親教育通信と理解されるだけでなく、自然な経験に直面する新しい世代を教育する両親を新たな経験を包含した論理により教育する通信であると把握されることになり、今後の両親教育に対して新しい観点を与えるものとなった。

自然な経験と新たな経験はこうして新しくのぞましかたを呈示するに至った。この観点は乳幼児教育を考える際に欠かすことのでき

ないものであり、また、両親教育を考察する場合にも考慮されるべきものである。乳幼児は人生初の教師としての両親から多大な影響を受けざるをえないのであり、両親もまた自己の「経験」に直面しつつその生を生きる存在であり続けるからである。

註

- (1) 森有正 「生きることと考えること」 講談社 一九七〇 五〇頁
- (2) 森有正 「思索と経験をめぐって」 講談社 一九七六 五八頁
- (3) 勝部真長 「日本人の思想体験」 角川書店 一九七九 二三八頁
- (4) 森有正 「生きることと考えること」 講談社 九二頁
- (5) O. F. Bollnow. Existenzphilosophie und Pädagogik, Kohlhammer, 一九六二 邦訳 峰島旭雄訳「実存哲学と教育学」理想社 二〇頁
- (6) 前掲書 二二三頁
- (7) 前掲書 一六一頁
- (8) 加藤周一 「統羊の歌」 岩波書店 一一二頁
- (9) ホルノウ前掲書 二六〇頁
- (10) Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 13, 1967, Heft 1, p. 37~63
Heinrich Rombach; "Der Kampf der Richtungen in der
Wissenschaft", Heft 2, p. 135~168 Wolfgang Brezinka;
"Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft
und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik"
(11) Bollnow; "Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik"
in : Zeitschrift für Pädagogik, 14 Jg. 1968 Nr.3, s. 243
(12) Arbeitskreis Neue Erziehung ; Etern Briefe Nr. 1

- (13) Eltern Briefe, Nr. 2
- (14) Eltern Briefe, Nr. 1
- (15) Eltern Briefe, Nr. 3
- (16) 森有正 「読素と経験をめぐる」 講談社 一八六頁
- (17) Eltern Briefe, Nr. 3
- (18) Eltern Briefe, Nr. 6
- (19) Eltern Briefe, Nr. 19
- (20) Eltern Briefe, Nr. 24
- (21) Eltern Briefe, Nr. 2
- (22) Universität Konstanz, Projektgruppe "Familien-forschung",
Eltern Briefe als Elternbildung, Arbeitsbericht, Nr. 14, 1982
- (23) 前掲書 二七頁

(本学教授・初等教育)