

家族の変容と子どもの教育

古
庄

高

Summary

Die Veränderung der Familie und die Erziehung der Kinder

Takashi Furusho

Etwa um das Jahr 1960 herum hat sich das Leben der japanischen Kinder wesentlich verändert. Viele verschiedene Faktoren, z. B. die Verbreitung der Elektrogeräte, vor allem des Fernsehens, die Konzentrierung der Bevölkerung auf die Großstädte, die rasche Verminderung der Zahl des Familienmitglieds und das Verschwinden der Spiele der Kinder im Freien u. s. w. haben der Familie den Charakter der Konsumeinheit stärker geprägt.

In der traditionellen Gesellschaft beschäftigten sich nicht nur die Familie wie das ganze Dorf, sondern auch die Natur und sogar die Kamis (die japanischen Gottheiten) mit der Erziehung der Kinder. Heute hat sich das Bild des Erwachsenen oder der Begriff der Mündigkeit allmählich so sehr verblaßt, daß die Kinder sich gezwungen finden, selbst das eigene Wertsystem zu bilden. Mir scheint, daß es bei der Bildung des eigenen Wertsystems darauf ankommt, ob und wie man seine eigene Begierde richtig versteht. Die bewußte Wahl der Werte und die Bildung eines eigenen Wertsystems im Zusammenhang mit eigenen Begierden sind deshalb die Aufgabe der Erziehung der Kinder, die in der zukünftigen, noch komplizierteren Gesellschaft leben müssen.

はじめに

子どものあり方は一九六〇年代以降の高度経済成長社会のなかで、決定的な変貌を遂げたと言えよう。その結果子どもの世界にいかなる現象が顕著となり、いかなる新しい問題や課題が生じたかについて、マスコ・ミ・教育者・子どもを持つ親などから数多くの指摘がなされている。これらの指摘には一種の戸惑い、驚き、疑念、警戒などの気持ちが入められている場合が少なくない。それほどまでに高度経済成長期を境にして、それ以前と以後とでは子どもの生活、子どもを取り巻く自然的・物的環境、社会的環境が変わったからである。この変化は「子ども期の消滅」¹「子どもが見えない」²と表現されるまでの質的変化である。特に高度経済成長期以前に子ども期を終えた大人にとっては、現代の子どものあり方、生活様式は想像もつかなかったものである。それ故自分の子ども時代を念頭に置いて今の子ども様々の問題点、欠点を指摘する大人がいるのも当然である。確かによく言われるように、今の子どもは遊べない、遊ばない。手伝いや労働から遠去かっている。親によるしつけは欠如し、逆に学校や家庭で管理される存在になっている。これらの諸現象は各々現代の子どものあり方を様々な角度から見た場合に目につく諸特性、諸局面なのである。子どもの発達、教育を考えるにあたって、これらの指摘が重要な意味をもつことは言うまでもない。しかし個々の現象面での指摘はややもすれば並列的に並べたことに終始しがちである。極端な場合は単に「昔はよかった」という、ある意味では郷愁の無

責任な表明に終わることすらある。³我々が子どもの真の人間的な成長・発達を願い、自覚ある個人の育成を教育の課題として追求するならば、現代の子どもの示す個々の現象、諸特性を並列的に数え上げるのではなく、子どもを一人の人間として理解できるような方向に我々の思索を進めねばならない。和田修⁴の定式化する「子どもの人間学」⁵的理解、子どもを彼を取り巻く状況（他者との関わりも含めて）に生きる全体として理解するためには、個別的な現象の記述とは違った角度からの考察が必要であろう。個々の局面を単に寄せ集めれば全体が見えるわけではないと思う。高度経済成長期を境に子どもがあり方が質的に変わったといっても、では子どもはその本質を含めて全く変わってしまったのか、それとも子ども独自の存在様式のうちには普遍的なもの、もしくは時代や文化の違いを超えて存続しているものがあるのかないのか、あるとすればそれは何か。変貌した事柄が子どもの本来的なあり方に与える影響は何か。その変化と子どもを育てる親や学校教育との相互関係はどうなっているのか。これらの問いに答えるかたちで子どもの人間学的な理解が進むときはじめて、高度経済成長期以降の子どもの教育についての考察も大きく前進するであろう。ただ右の問いの全てに正しい回答を見出せる、または見出すべきだと主張しているのではない。そもそも子どもは日常的な生活世界でのあり方をどこまで一般化して把握得るのか、それ自体が問いである。また問い自体特定の歴史的・社会的状況から自由ではあり得ない。

ここでは予め構成された理論的枠組みから出発して、その枠組みに合理的におさまるような子どもの本質規定を引き出すのではなく、まなざ

しをまず生活世界に生きる子どもの現実へと向け、子どもの理解を常にその理解の根拠を問い直しつつ論を進めて行きたいと思う。この意味で我々が自明のことと思ひ込んでいた〈子ども〉〈家庭〉へエディプスの三角形が実は近代社会の生み出した、つまり人類の歴史から見ればごく最近に発生した概念・産物でしかないというフィリップ・アリエスの証明は意義深いものがある。大人が子どもを見る場合、必ず歴史的・文化的・社会的制約(偏見)から自由であり得ない。この事実を自覚すればする程、子どもを理解しようとする試みは、まずは子どもの現実をできる限りとらわれない眼で見えていくことから始めねばならないだろう。

ところで子どもの生の基本的現象を、子どもと世界との統一的な相互作用の意味連関性のうちにおいて明らかにすることは、まさに現象学的思索の目的である。しかし現象学を直観の本質認識の記述という一つの方法に還元してしまふと、かえって歴史的、社会的諸条件を非本質的なものとして捨象してしまふ結果になるだろう。我々にとつて大事なことは我々の前反省的な素朴な認識に含まれている先入観や、我々自身特定の時代、特定の文化や社会の中で生きていることからの偏見を、絶えず問い直し反省する作業である。

一

子どもを含めておよそ人間は人間である以上、世界や状況によって一方的に規定されるということはあり得ない。人間が自由である所以である。むしろ主体の側から働きかけることで世界に主体固有の意味を付与

し、そこに価値も生まれる。いくら人間を取り巻く世界や状況について客観的・科学的データを揃えても、主体としての人間はそれを超越するのだ。しかし超越するとはいっても、どこか非現実的世界へ行ってしまうわけではない。あるいは逆に表面的に見れば何ひとつ変わっていないが、その人自身の中で大きな超越が行われ、以前とは全く違った心構えで生きるようになったという場合も決して少なくない。ただ、超越そのものも時代的、社会的制約から免れ得ないのである。

教育は人間が自らの現状に安住せず、今ある自分を乗り越える行為と深くかかわっている。それは知識を得るばかりでなく、自分の具体的な才能を開発したり、未知の体験をすること、また自分自身を深めることであり、自分の現状を乗り越え、より価値あるものを求めていく姿勢である。この人間と世界との相互関係は、人間固有の時間性としても把えることができる。それをランゲフェルドは次のように性格づけている。

「人間にあつては、過去・現在・未来は、それぞれ別個に存在するものではなく、相互に関連し合い、浸透し合つて」おり、「このような三つの相異なる時間次元への同時的關係こそ、実は人間固有の本質に属する根本特徴の一つ」である。ランゲフェルドは過去・現在・未来への同時的關係を〈異時間重存性〉と呼んでいる。確かに我々は三つの次元と同時的關係を常に結んでいるが、ランゲフェルドの考察をもう一步進めると、異時間重存性は個人個人によって独自なあり方をしているように思われる。すなわち過去の必然的帰結として現在を把え、現在を未来においてより高い価値を実現する方向に乗り越えていこうとするとはいっても、それは抽象的次元の定式化であつて、現実には過去、現在、未来の

どれかひとつに偏った思い入れがある人もいれば、現在から過去あるいは未来までの時間展望の射程の長い人、短い人がある。心的外傷のように過去の出来事がいつまでも大きな影響力を持ち続け、現在と未来に対する関わりが歪んでしまったり、ある理想の実現へ向けて狂信的に突進して、現在と過去とのつながりから遊離する場合もあるだろう。我々が自らの異時間重存性を組織化する仕方はまさに我々の実存そのものの表現でもあるのだ。

ところで子どもは全く無力な状態でこの世に誕生し、やがて大人になっていく途上にある存在だが、この存在のあり方からして、子ども独自の時間性を有しているのではないだろうか。そして子どもの独自の時間性を考察することによって、彼が現状を乗り越えてより人間的に成長していく際のあり方の理解、教育にとって不可欠な理解が進むであろう。

子どもには「大人になる」という未来において実現されるべき自己自身の課題が強く彼の現在のあり方を規定している。すなわち子どもの異時間重存性の特徴は未来への指向性であり、その特徴が彼の日常生活全般を一つの方向へ強く導く役割をしているのだ。良かれ悪しかれ子どもは過去、現在、未来のうち未来への関係によって本質的に基礎づけられている。それが実際の家庭や社会の中で成長し教育を受ける子どもの姿であろう。へたをすると一八世紀のルソーが批判した「不確実な未来のために現在を犠牲にする残酷な教育」「子どもにあらゆる束縛をくわえ、遠い将来におそらくは子どもが楽しむこともできない、わけのわからない幸福というものを準備するために、まず子どもをみじめな者にする」⁹教育に正当性を与え、利用される怖れもあるが、子どもが「生成す

る人間」〈何者かになるべき存在〉として強く未来への指向性を有することは確かである。不確実な未来のために現在を犠牲にしてはならないからといって、未来への展望を欠いたままで、なおかつ現在に充実した生活ができるだろうか。たとえ大人の方で子どもを彼の将来と切り離そうとしてみても、子ども自身は自らの未来に無関心であるわけにはいかないだろう。それどころか現代という時代は未来への展望を持ちにくい時代である。従って子どもは子ども時代を楽しむべきだというルソーの主張とはまた別の意味で、我々は「現在を楽しむ」生活を送っている。すなわち一つは時代の変化が激しく、未来の予測を立てにくいという意味で、もう一つは「大人になる」べき課題を持つ子どもだが、今日その大人のイメージが非常に不鮮明だという意味で。将来の自分のモデルである大人のイメージが益々抽象化することでモデルとしての価値を失い、子どもは未来において実現すべき自己自身の手がかりを自分の力でつかまねばならないはめに陥っている。大人のイメージの抽象化については〈一人前〉概念の消滅との関連で後述する。ここでは子どもという実存的な存在様式のうちに未来への強い指向性が認められること、ところが現代社会において未来への展望が持ちにくく、子どもの実存にとってこの二律背反的矛盾は重大な意味をもつことを指摘するにとどめたい。

次に、未来への強い指向性と並んで、子ども（とりわけ幼児期）の時間性のもう一つの特徴について触れておこう。幼児期の子どもは自分の気に入った活動・遊びに容易に熱中する。時間を忘れ、我を忘れる。時間の前後もなくなって「今・ここ」にだけ生きている。大人の異時間重存性は主体の実存において主体に固有な仕方ですべて的構造を有している

が、幼児は活動に没頭することでいわば〈時間との融即〉〈時間への浸透〉を行ない、異時間重存性とは異なった次元での時間体験をもつのである。大人の同時的関係の統一性は時間の連続性を示しているが、幼児のかかる時間体験の独自性は大人の眼から見れば、時間の秩序ある連続した流れから一時脱出した、時間との非日常的な融即として特徴づけることができるだろう。幼児的時間体験、すなわち時間への浸透は幼児期の遊びばかりでなく、大人になる過程での発達の節目や実存的危機においても体験される。大人になってからでも或る活動に深く熱中する場合、遊びや旅行や読書に夢中になっている場合には、日常的世界の意味の脈絡、日常的時間性から自由な時間体験をもちうるのである。時間との融即体験には、ミンコフスキーが人格的躍動の本質的特徴として挙げたのと同じ特徴があるように思われる。彼は人格的躍動においては自我が世界のうちで力強く自己を肯定すると同時に、超個人的な因子をも含んでいると述べている。なぜならこの躍動において主体は生命との連帯を一举に感ずるからである。同様に時間との融即状態では、我々は活動の主体であり、積極的自発的に自らを活動に同化する。そして活動との同化を通じて我々は〈いのち〉そのものを感じとり、そこに超個人的な生成との共感を覚えるのである。

「大人になる」とは連続した異時間重存性の時間と、時間との融即体験との双方から成る過程ではないだろうか。ルソーの子どもは快活な子ども時代を楽しむべきだと主張は、時間との融即体験のかけがえのなさを言っているのであろう。ところが管理主義に代表される今日の親や教師の見方は前者の時間体験のみを念頭に置いてるように思われる。

すなわち現在の行為・体験・出来事の総和としてのみ未来のイメージを描き、未来は単に現在の延長上にしかない。そしてかかる未来像を子どもへの教育の拠り所に行っている。実存的危機、飛躍など、人間が人格的に大きな転換期を迎えた時の体験、あるいはそれ程のものでなくとも、ふとしたきっかけで持つ自由な、日常の合理性から遊離した体験は、考慮に入っていないのだ。大人の立場から見ても良い未来を達成するために、子どもの日常の生活、行為、感情の瑣末な部分に至るまで管理の対象とし、そこに納まり切れない部分、すなわち子どもの秘密に属する部分は大人への成長にとって不必要な、もしくは無秩序をもたらす有害なものとして切り捨ててしまうのである。管理主義的な見方の強化、子どもに彼だけの時空間を残してやろうとしない傾向は、一人前の概念が消滅し、大人のイメージが不鮮明になったことによって、子どもを育てる大人の側に不安や焦りがあるからではないだろうか。過去・現在・未来との同時的関係が直接の因果関係で結ばれているかのように窮屈に考えられて、幼児的な時間との融即、時間への浸透体験を無価値なものと思っている。恐らく我々の一生が誕生から死に至るまで外見的には見通し易くなって、人生を連続的時間のひとつとまとまりと把握するからであろう。確かに人間の生を外から見れば平坦な連続的過程であるかもしれないが、自らの生を生きる主体には挫折や飛躍を含んだ過程である。今後幼児期に限らず、幼児的時間体験、「今・ここ」に熱中する体験をもっと強調してもよいのではないだろうか。なぜなら時間との融即はまた主体と世界との一体化でもあり、後述するようにそれは人間の本源的欲望、いのちとの合一だからである。

日本のかつての伝統的社会にあっては、子どもは早くから親の手伝いをしなければならず、子守りや生産的活動の幼い担い手であったが、他方では親は子どもの生活の細部には干渉せず、子どもの自由が認められていた。子ども組や若者組は自治組織であった。仲間と遊ぶ時には大人からの介入もなく、心から遊びの世界に浸ることができたし、親が子どもに仕事を教える時にも、仕事の出来映えの巧拙を問題にするよりも仕事に取り組む姿勢、真剣さを教えたのである。更に年中行事や祝い事の際には大人も幼児的な時間との融即体験を共有し、日常の仕事を忘れることができた。祭事は決して日常生活からの逃避でもなければそれに反するものでもない。それ自体は非生産的ではあっても、単調になりがちな日常的営みに活力や励みをもたらす生産的機能を有したのである。

いつもは整合的な異時間重存性を生きる大人にとっても、未来との強い結合性を示す異時間重存性を生きる子どもにとっても、ある時はそのような過去・現在・未来との同時的關係性から自由になって、それとは別の時間体験をもつ必要があるのではないだろうか。人間との世界と関係についても、前者は合理的、客觀的關係であるが、後者は非合理的な、自他の区別も曖昧な關係である。ピアジェのいう自己中心的世界観である。ピアジェの発達理論に従えば、やがて脱中心化によって高次の認識(操作)へと乗り越えられる自己中心性であるが、実際の生活では我々があくまでも身体的存在である以上、完全に乗り越えてしまうことはない。なぜなら身体は我々が世界内存在として認識する場合の認識の基点であり、我々の知覚にせよ行動にせよ、各々自己の身体を媒介にしているからである。同じく情動状態における主体と世界との未分化性も、大

人になってからも人間と世界との關係、人間相互の關係を方向づける地平として残存しているのではないだろうか。子どもは特にかかる体験を十分に味わう必要があるだろう。しかし現代の管理主義は子どもが自分の配置で生きる時間すら認めようとしないし、遊びに熱中して時を忘れるという機会も全身を使つての戸外での遊びが減少したのと並行して、少なくなっている。時間との融即による日常生活のメリハリもなく、漫然とした時間の流れになりがちである。大人のイメージが貧弱で、未来への展望がもちにくく、なおかつ遊びに没頭して時間・世界・いのちと一体化する経験が少なくなつてしまつた今日、子どもらしい生き生きした時間が失われ、刹那的快樂の享受に満足せざるを得ない状態に置かれている。

二

次第に消滅しつつあつたとはいへ、六〇年代の高度成長期までは伝統的なしつけが農村を中心にわずかながら残存していたといえよう。今日では立居振舞を教えるという意味に多用されるが、人間を一人前にするというのが本来のしつけという言葉の意味である。柳田国男はしつけについて次のように書いている。「……あたりまえのことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行つたときに、誠め又はさすのが、シツケの法則だったのである。小さな頃から我々は自分の眼耳又は力を以て、この当然なるものを学ばなければならなかつたのである。そうして是には今日の徳目のような語は具わらず、ただ心持を以て会得し

て居るものが多かった。¹²すなわち日本の伝統ではしつけには二つの特徴があったのである。一つは親や大人の方から積極的であれこれ指図して教え込むのではなく、まず子どもに自主的な行動を行わせ、それが「あたりまえで無い」とき「誠め、さとす」という方法である。第二にはしつけは徳目や言葉によってではなく、「ただ心持を以て会得」される。つまり子どもは両親や周辺の大人から動作や行動を見よう見真以て学んだわけである。しつけと並んで徒弟奉公においても日本文化の特徴は表われており、日本では弟子に積極的に技術を教えるということをしてない。技術は弟子が親方からひそかに盗みとるものである。¹³従ってへたをすれば日本のしつけでは、ただ皆と一緒にすることをするというだけで、行動の規範の自覚、内面化が確立しないままに終るおそれがある。「人様に笑われる」という言葉にもあるように、行動の基準が他者に置かれ、個人の自覚を求めているわけではない。また「あたりまえでない」という親の判断があやふやであれば、誠めやさとしも場あたりのでいいかげんなものになりかねない。また日本の伝統的しつけが家庭における子どもの教育の基本的な役割を果し得るためには、家庭が労働・生産活動の場であることが前提なのではないだろうか。家族や近隣の大人、年長者達が皆一所懸命に仕事に従事しているような環境にあって初めて、親があれこれ指図しなくても子どもは自主的に生産活動に興味をおぼえ、参加への意欲を育み、共同体の一員として「あたりまえ」のことを身につけていくであろう。ところが現代では家庭は生産単位でなく消費単位になってしまっている。父親や母親の職場は家庭の外へ移り、家事労働が機械化・合理化され、その上家事労働の多くがサービス産業の進出によ

って社会的に行われるようになった今日、家庭に残された生産活動は多くはない。出産・育児は、子ども数の減少によって機会が圧倒的に少なくなつたとはいえ、家庭に残された数少ない生産活動の一つである。ところが出産・育児が、近代化以降益々消費的性情を強めている家庭で行われるという点に、現代のしつけの困難さがある。家庭が生産との関わりを失い、他方で伝統的しつけが子ども自身の自主性に依存して、親の方から積極的に、かつ言語によって明確に社会のルールや規範を教えこむことをしないやり方では、子どもを幼い頃から甘やかす結果になるだろう。明治の初めに来日した動物学者モースは、日本の当時の様子を、子どもは大事にされ、多くの自由を与えられ、「刑罰もなく、咎めることもなく、叱られることもなく、うるさく愚図愚図いわれることもない」「子ども達の天国」でありながら、甘やかされて増長するということはないのだと書き残しているが、今日の社会でもそれが通用するかどうかはなほ疑問である。社会の変化に対応したしつけのあり方が問われているのである。ところがエリクソンの指摘するように、¹⁴しつけの問題は個々の具体的な項目をとり上げて是非を論じてあまり意味がない。個々の項目ではなく、ひとつの体系としてのしつけが、その社会の文化や生活や人間関係のあり方と深く関わっているからである。そこで次にもう少し詳しく伝統的な産育の実際を文化、生活との関連において見てみよう。¹⁶

もともと乳幼児死亡率の高かつた日本では、子どもが誕生する前から産育の行事が始まり、大事に育てられたことがうかがわれる。行事は帯祝、産飯、三日祝、名付祝、初外出、宮まいり、食い初め、初誕生、三

歳の祝、五歳の祝、七歳の祝と続いていく。このような一連の産育行事の特徴・原則として、田嶋一は次の三点を挙げている。¹⁷ (一)これらの行事が子どもの成長発達のオリ目と重なっている場合が多い。(二)産育の行事は子どもが幼いときほどひんばんに行われる。(三)産育習俗行事を通して育てる者たちの連帯がつくりだされ強められていた。伝統的な産育行事を全体的にみると、子どもの成長・発達が決して社会や文化から分離した個人的な過程でないことが明らかである。子どもは自己完結的な発達のメカニズムによって知能や社会性を完成するわけではない。伝統的な産育では神(祖霊界)、自然、村(村落共同体)、家の四者が子育てに参与すると考えられている。

まず「七つまでは神のうち」と言われるように、子どもの誕生は神の世界、祖霊界から人間界へ出てくることである。そして恐らく高い乳幼児死亡率を反映して、子どもはいつ再び祖霊界へ帰るかわからぬ存在であった。生後三日目にして初めてきものの形をしたものを着せたのも、名付祝を七日目に行うのも、新生児がこの世(人間界)に生存するかどうかわからないからである。それ故に一層「子どもがこの世の中に生まれて来るのには、神の助力が必要だと考えられていた」¹⁸わけで、出産後の産飯、三日祝や名付祝などの祝い膳は必ず産神、産土神などにも供え、産婦、産婆、親戚、近隣の者と一緒に神も共食する。神との共食が神の助力を引き出すというわけであろう。また神への感謝の気持ちもあるだろう。神の世界から人間界にぬけ出して、一人前の村の子どもになる区切りが七歳の祝であった。七歳というのは父親と母親による積極的なしつけが開始される年齢であり、またこの年齢から子ども組に参加でき

る。産育に限らず何かにつけて日本人は神仏に祈った。神は人間の生活の中に溶け込んだ存在だったのである。「神仏の祭祀は平和を祈り、豊作を祈願し、災厄病気をはらい、幸福を得ようとするものであった。目に見えぬ神仏の意志によってわれわれの生活が左右されているとするならば、神仏の加護を得なければ、幸福な生活は得られない。そのため人びとはひたすら神に祈ったのである」¹⁹。科学文明の恩恵に浴することの少なかった人びとは、人間の力を超えた現象に対しては神の加護を求めて祈るしかなかった。それは決して御利益を求める利己主義的な祈りではなく、森羅万象に対する人間の無力さ、小ささを自覚した謙虚さの表われなのである。従って母親のしつけは子どもが働き者になるようにすることと並んで「神を敬う人たらしめる」²⁰ことであった。

次に自然との関係についても近代科学教育の自然観と異なり、人間は自然の一部であり、その意味で人間と自然とが連続した汎神論的自然観である。産神として山の神を祭る地方もある。また生まれた子どもが初めて外へ出る初外出の時には「まず家の神々である井戸神、廁神、火の神などにおまいりして、火や水や便所に落ちる危険から守ってもらうように祈願」²¹する。このように自然の至る所に神がいて、人々はそれを拜むのである。

田嶋一によれば今まで見てきた伝統的産育行事は十八世紀初めに成立した自立した小農による近世ムラ社会(村落共同体)が生み出し、伝えられてきたものである。²²近世的な村落は生活の場であると同時に生産の場である。人々は田植え、田の水の管理、稲刈り、道路の修繕、祭事などでは互いに協力し、助け合ったが、子育ての過程でも同様で、子ども

は「イエの子」であり「ムラの子」であった。宮まいは子どもが村の一員として正式に認められる大事な行事である。村の人々は子ども誕生以来手伝いをしたり、祝の儀式で共食したりして、その子の家族と一緒に子どもの成長を願い見守るのである。更に隣近所の遊び仲間、子ども組、若者組、娘仲間……と、子どもの成長に応じて同じ村社会のメンバーが組織を作り、共に遊び共に仕事をし共に行事に参加して連帯感を強めていった。子どもの頃仲良く遊んだ友達は、生涯を通しての友であったと言われている。²³

ところが村の人々がいつも連帯、協力し合ったかといえ、そうではない。近世ムラ社会では村と同じく、時にはそれ以上に「イエ」が重んじられる。木村尚三郎によれば、日本社会は「むら原理といえ原理の、二本立て」²⁴であり、この二つの原理が互いに拮抗し合っている。その根拠を示す例として木村は「村をまとめる土神信仰としての神社と、家をまとめる家神信仰としての」祖先崇拜が並存していること、²⁴農作業などで村人は互いに協力するにしても、農業経営の主体はあくまでも家であったことを挙げている。²⁵二つの原理を使い分けることでムラ社会の構造は複雑になるが、子育ての場合も二つの原理が拮抗的に働いて、必ずしも田嶋一が主張するように、²⁶いつも「イエの子」を育てることと「ムラの子」を育てることに矛盾がなかったとはいえないのではないだろうか。例えば子ども組や若者組は確かに子どもの自治によって運営され、家柄や貧富の差は問われなかったかもしれないが、²⁷他方で「イエの子」としての教育が両親によって別になされており、子どもは自分の家の家系、格式、歴史、人物などについて知らされるばかりでなく、他家

のそれらについてもささいな事まで聞かされる。「私など、逐一といっていいほど村の一軒一軒について、その家がどういう家であるかを母から語りかされた。どの家にはどのような祖先がいた、それがどんな人であった、兄弟が何人であったというようなことから、どの家は憑き物のある家だといわれているとか、どの家は血が悪いとかいうようなこと」²⁸と、宮本常一は述べているが、これらの内容が実際には他家への蔭口、蔑視になり、家同士がやかみ合い反目し合う可能性は十分にありうるだろう。これらの話を聞いて「自分の家の村における位置」²⁹を知り、「身のほど」をわきまえることはできただろうが、それを他家にも求め、他家の者がその家の「身のほど」に基づいた付き合いをするように要求し、違反すると笑いや者にするのなら、村での生活は窮屈でなにかと煩しい側面をもっていたに違いない。親がたとえ自分の家への主観的な思い入れなどせずに公正に語ったとしても、話を聞かされる子どもが冷静に客観的に聞けるとは限らない。また子どもは親の話を聞きながら、家の原理と村の原理を時と場合に応じて使いわけける仕方（これがホンネとタテマエの使いわけにも通じる）についても、親の気づかぬうちに学んであろう。

以上見てきた神、自然、村、家という近世的農村共同体を支える基本的概念は、相互に深く関わり合って、伝統的ムラ社会の統一的な観念体系（世界観）を作り上げている。人々は四つの概念を基本にした価値・意味付けの体系をもって生活を組織し、生産に従事し、育児やしつけにあたったのである。伝統的ムラ社会の崩壊はそれ故、生活・生産・育児といった目に見える活動様式の変化をもたらしたばかりでなく、その根

底にある我々の価値・意味付けの体系そのものの変容をも不可避にしたのである。今日の育児、しつけ、教育のかかえる諸問題は、このような我が国の歴史的経過をも考察の範囲に入れて考えていかねばならないと思う。

三

伝統的産育の行事は発達の節目とも重なっていたから、子どもの方でも行事を境にして自分の成長をはっきり自覚できたであろう。神の世界に生きた七歳を過ぎると、前述したように親の積極的なしつけが開始され、子どもは親から仕事を本格的に学び始めるのであるが、仕事を覚えるにも手順があり、一五歳で成人式を迎えるまでに一人前の大人(農民、村民)としての知識・技術を身につけねばならない。すなわち産育の最終目標である「一人前の大人」のイメージが極めて具体的で、しかも(大人になる)過程でも、個々の段階の達成課題が具体的労働のかたちで明示される。子どもの発達は全過程を通して生産・労働と結びつき、子ども自身及びムラ社会全員にとって自明のプロセスである。近隣にいる年長の子とも達も、発達にあたって生きたモデルである。子ども組や若者組、娘仲間といった集団内の役割のモデルであり、一人前の農民になりつつある者同士としてもモデルである。

未来への展望が子どもの発達、成長を促す重要な契機であることを考えると、(一人前)の概念が今日全く不鮮明になったことと、年長児が生きたモデルとして登場していないことの意味は大きい。不鮮明というの

は抽象化したことだ。生産活動が家庭の外に移ると、発達は小学生、中学生など学校教育制度によってしかイメージされ得ず、発達の基準自体も心理学などの用語を用いて高度に抽象化されている。なぜなら農作業をムラ社会で学ぶ行為は体力がつくなどという身体面の成長ばかりでなく、様々な知識や技術に加えて共同生活を送る上での社会性、協調性など、要するに全人間的な活動であるのに対し、学校教育制度や心理学では主として認識や知性など、人間のある部分を抽出した上でその発達を段階づけざるを得ないからである。従って年長児が発達のモデルになるといっても、異年齢集団の解体した現在では、³⁰モデルになる機会がないというより、年長児が年少児にとってモデルたりうる根拠そのものが失われているのだ。異年齢集団の解体自体が社会構造の変化の一つの現われである。

では未来への強い指向性を存在論的特性として有する子どもは、未来の自己のイメージをもたなくてもよいのであろうか。また大人のイメージの解体は子どもの発達にいかなる影響を及ぼすのであろうか。近世的農耕社会で具体的な(一人前)のイメージが、未来との関係を強くもって生きる子どもには、彼の安定したアイデンティティの確立を保証する大事な手がかりであったことは間違いない。しかしそれは裏返せば、子どもは自らを伝統の担い手として非常に狭く厳密に自己限定せざるを得ないということである。両親のような一人前の村人になることが、自分の唯一の未来であり可能性である。ところが未来への強い指向性を持ちながら具体的な一人前のイメージを描けない現代の子どもは、未来の自己イメージを自らの力で、現在の自分自身から描き出すしかないのでは

なからうか。そして逆説的だが、過去・現在・未来との同時的關係とは異なるもう一つの時間体験、すなわち子ども時代における時間との融即体験の豊かさこそ、結果的には未来への展望を自ら聞くにあたって自信、勇気となるのではないだろうか。時間との融即は、いのちとの合一体験でもあるからである。変化そのものが日常化した現代では、変化する世界に対する積極的、主体的参与が、変化の先を読みとっていく鍵であるように思われる。

かつては誕生の時から既に自分は何者であり、何者にならねばならぬか、いわば当然のこととして決定されていたが、今や自分自身が何であるのかは、自分で見出すしかないであろう。子どもは自由であるが、不安も感じるのではないか。これを親の立場から表現すれば、親は子どもが「育て上げねばならぬ」存在であることは十分意識していながら、「どんなふう育てたらいいか」³¹見当がつかないのである。「どんなふう育てればいいのか」の答はもはや社会制度や伝統的習俗といったものの中には、つまり人間の外には見出し得ない。先に見たように伝統的産育の背景には〈神―自然―村―家〉を基本的概念とした一つの世界観、価値体系があった。いかに育てたらよいかわからないという問題は、単に育児に限定される個別的問題ではなく、四つの基本的概念を含めた伝統的世界観、価値体系がもはや通用しないが、だからといって我々はまだ伝統的世界観に代りうる新しい価値体系を現代社会に打ち立てることができていないという事態を表わしている。また、現代人の心性が伝統的世界観を乗り越えているわけでもない。例えば産育の行事では帯祝や宮まいりが随分簡略化され変形されて今日でも行われている。厳しい

自然に対して人間がひたすら適応するしかないという経験は圧倒的に少なくなつたが、それでも日本人には自然と人間とが連続したものと考える傾向があるし、特に自然にも人間を投射するアニミズム的自然観が残っていると思われる。従って子どもが自らの未来の展望を今を精一杯生きることによってしか見出せないのと同じように、大人も「いかに育てるか」について自ら責任を負うしかないのである。育児書、専門家の意見、マス・メディアの説くところに耳を傾けるのはいいが、親の方に自主性がなく、多くの意見に振り回されるのでは、かえって不安が増すばかりである。「自信をもちなさい」「ひとのいうことを、気にしないことです」「専門家のいうことも、いちいち気にすることはありません。あなたが常識で考えることが、いちばん正しいのです」……「スポック博士の育児書」の冒頭には、他人指向段階(リースマン)における親の不安をまず解消しようとする言葉にあふれている。つまり子どもも大人も価値体系の自己形成が不可避なのだ。伝統を顧みないのであるが伝統をまるごと引き継ぐのでもなく、自ら伝統を吟味し、価値を自覚しなければならぬ。ムラ社会の中で伝統を受け継ぎながら村人として生きるのと比べると、一人ひとりが個人の責任において自己の行為の選択が求められる。それは子どもを子どもとして理解するために、発達の年齢区分をより細分化して、各々の発達段階の特性を究明しようとする試みを助長する。お互いに独立した人格として大人と子どもとが向かい合うからには、子どもの発達について詳しく知る必要があるからである。育児は子どもの発達についての知識に基づき、親が自ら形成した価値体系をもって自覚的に取り組む営みである。子どもは文化や伝統の一方的な継承者、価値

の受け取り手ではない。価値を世界や他者との関わりの中で生み出していく主体である。

ところで価値体系を自ら形成するといっても、諸価値を頭の中で観念的に体系化するわけではない。何をもって価値とするのかは、自己の欲望と深く関わっている。そして欲望はフロイトが明らかにしたように、我々の意識の対象にならないものも多く、それらは無意識のままに我々の行動や態度を規定しているのだ。我々が自己の眞の欲望を理解することはそれ故、容易なことではない。これまで子どもの欲望は野蛮で人間社会に無秩序をもたらすので、教化され修正されねばならぬと安易に考えられていたが、価値体系の自己形成が求められている今日、改めて子どもの欲望を考察しなければならない。小浜逸郎はフロンやフロイトの理論を手がかりに独自の興味深い子ども論を展開しているが、彼は人間が本質的に人間を求めざるを得ないという事実から、つまり人間が本質的に関係的存在であるという事実から出発して、子どもがまずは母子関係を中心としたエロスの関係のうちに個体間の分離を解消せんとする試みのドラマとして子どもの発達を特徴づけている。³³

乳幼児期を特徴づける欲望は、既に与えられている自己と状況との一体性を保ちたいという欲望である。子どもはまず生理的・身体的欲求の満足を求める。満足が得られない時は自他の区別のない情動によって自らの状態が表現され、他者（多くは母親）の援助によって欲求は満たされる。状況に融合した存在である子どもは、他方で感覚運動的遊び（ピアジェ）を繰り返すことによって身体的諸機能、運動能力が開発され、ついに身体が我々の認識行為の〈潜勢的な知〉（メルローポントイ）の

役割をもつのである。幼児が玩具を知覚する行為には、彼が玩具をつかんだり、投げたり、振ったりする様々な可能性が潜勢的に身体性のうちに沈澱している。我々は身体性として世界に住み込んでいるのだ。乳幼児期に獲得する身体図式に基づく世界の分節化は、身体的主体の確立であり、主体が状況との融合状況から次第に個として自立する過程である。小浜によれば「乳幼児期において獲得された安定した〈身体性〉を基盤として、純粹に〈心〉と呼べるような領域において既成のエロスの関わりを生きなおす時期³⁴」が児童期（潜在期）である。つまり乳幼児期に身体性を介して世界に住み込もうとしたように、今後は心を介して状況との一体性を追求する時期である。ここでは家庭の心的、精神的価値体系が子どもによって学びとられる。子どもが自分の世界観を形成する基盤は、一般的にも言われるように家庭なのである。近世的農耕社会にあっては、子どもが彼の世界の出来事と種々様々に感情的、情緒的に結びついていく際に、最も重要な手がかりや影響を与えるのは家庭であつただろう。宮本常一によれば父親も母親も子どもに仕事を教えながら、本質的には仕事に向かう姿勢、態度を教えたのである。子どもと世界や他者（両親）との心的融合はしばしば非科学的な論理や心情を含みながらも、精一杯に仕事をするという行為において達成される。ただムラの原理とイエの原理との二本立てであつたため、「一所懸命にする」という心の姿勢が、他方ではそれは他の村人に笑われるからという、全く他律的な理由によって動機づけられていたのだ。とにかくここでは子どもが自らの感覚的、感情的欲望を一体いかなる原理で体系化すればよいのかという基本線が明らかである。すなわち仕事に対する熱意、勤勉さ、忍

耐、努力などが他の感覺的、感情的欲望に優先する。ところがそれは共同体の中で笑ひ者にならないため、何よりも人並みに暮すためなのであるから、³⁵両親との関係において世界との心的融合を目指す子どもの欲求は、両親を介して神、自然、村との結合を一層強めることになるだろう。それだけに世界との心的結合の挫折の体験を通しての個人の自覚化は、ムラ社会においては極めて弱いものであった。

家庭が消費単位となった現在、子どもが自己の欲望に基づいて価値体系を形成するにあたり二つの困難な状況がある。一つは家庭が消費中心の生活であることから、仕事への熱意、忍耐、努力などを育てる環境にないという状況である。この状況は子どもの遊びにも消費的色彩をもたらししている。そして労働にせよ遊びにせよ、努力や忍耐をできるだけ伴わない、換言すれば感覺的、感情的欲望のより直接的満足と結合した生活態度が好まれる。自分の感覚や感情にとられずに、労働や遊びに全力を尽くし、自分の持てる力を出し切ることで得られる神や自然との一体感ではなく、自分の安易な欲望の方を優先して価値づけを行うのである。両親自身が家庭で消費的生活を送っているので、心的領域における両親との一体化も、レジャーやショッピングといった消費体験の共有によって促進されるだろう。第二に、両親によって評価される活動は何をおいても〈勉強〉である。しかも勉強は両親との関係における子どもの価値形成に〈学校〉という第三の関係を導入し、学校で教えられる人間と神及び自然とを峻別する自然科学的自然観が日本の伝統的世界観の座を奪う結果になった。子どもが勉強へ向かう熱意や努力はその上昔のムラ社会と同様、他人との比較、他人からの評価に動機づけられている

ので、現在では人生の幸福を求めるために勉強するのでもなく、ましてや勉強自体に興味をおぼえて勉強するのでもない。よい成績をとることで、上位にランクされる学校に入学すること自体が勉強の目的である。学校教育で自然科学的世界観を学ぶといっても、よい成績よい点数をとることが目的であるから、古来の伝統的世界観は俗信として退けるけれども、自然科学の基礎概念や科学的なものの見方を身につけることは稀である。

近世的村社会から近代社会を経て情報化社会を迎えている今日、農耕社会を支えた村は崩壊してしまっている。家の方もフィリップ・アリエスの描いた〈近代家族〉は、子どもを中心にして内に閉じた家族、女性が専業の母親として、公から区別される私的家族に奉仕する家族であるが、今やその近代家族も母親が職業をもち、父親不在が言われるようになって、ムラ社会の家とはその性格を大いに異にしている。女性でも結婚に執着しないシングル指向も増えている。育児にしても一緒に遊ばせる相手が近隣にいなくなり、なんらかの協力機関が必要である。つまり家族の成員一人ひとりが家庭の外とのつながりを強くもち、個別化する傾向にあるのだ。「現代家族は、近代家族がいまだ保持していたある種の経済的社会的機能をも完全に失い、今やますます感情的機能に専念せざるをえなくなってきた。しかし他方、家族がいれば純粹な感情共同体の形態をとるようになればなるほど、家族の愛情は、かつての近代家族を結びつけていたような強力な絆を失っていった」と、森田伸子は述べている。³⁶しかし脱〈近代家族〉の諸現象が、果して核家族の解体につながるかどうか、今の時点では何とも言えないだろう。「さまざまな現象

が家族の解体よりもその再構築の方向を示している」という見方もある。³⁷

では〈ムラの原理〉と〈イエの原理〉の二本立てに代わる原理が新たに登場するだろうか。自他を峻別しないアニミズム的自然観をもつ我々日本人が、欧米型の個人主義の原理を採用するとは思えない。アニミズム的自然観は我々の感性に基礎づけられているからである。価値体系を自ら形成するという意味で仮に〈個人の原理〉と呼ぶならば——この用語はあくまで教育の立場から、つまり人間の発達を主題とする立場からのものである——〈個人の原理〉の成否は、自分の欲望を正しく理解できるか否かにかかっているように思われる。自己の根源的欲望は、自己が他からへだてられた存在であるが故に他者を求めざるを得ないという矛盾した存在論的構造に根拠をもっている。³⁸ 乳幼児期においては子どもは感覚的、身体的に状況や他者との一体感を求める。児童期では身体的存在から心情的一体感へと止揚する。乳幼児期に子どもは身体図式の網の目を世界との関係で張りめぐらせたように、児童期では様々な感情的関係を世界との間にもつことになる。思春期においては、認識による精神的関係を世界と結び、独自の価値観を獲得する。そして真に自立した個人、価値体系を自ら根拠づける個人となるためには、更に自己の世界観、価値観をもう一度改めて相対化し、他者のもつ世界観、価値観と補い合うものとして自覚しなければならぬ。〈個人の原理〉は他者を求める自己の欲望に忠実に身体的・心的・精神的構造を自己の内に獲得した個人の原理である。「人から笑われないうために」といった他律的動機ではなく、あくまでも自ら本当に欲することをを行うことが成熟した個人の動

機であるはずである。伝統の無批判的継承と比べると、はるかに困難な価値体系の自己形成であるが、他者を求め、他者・世界と一体化したいと願う自己の本源的欲望を十全に展開した個人同士が、互いに補い合う存在として平和的共生を実現する場合にのみ、今後の教育の展望も明るいものとなるであろう。

おわりに

自分の価値の体系を自らの力で、自分の生活、経験、認識、学習に基づいて形成するにあたり、現在の自分、「今・ここ」にいる自分を十全に生きたこと、換言すれば幼児のように自分の全部を投入して活動に取り組む、時間と融即した体験が大切だと述べたが、現代生活において実際いかなる体験が可能だろうか。子どもが近隣の異年齢の仲間集団と一緒に全身を使って遊ぶ遊びは、教育的にみれば一種の理想的な活動であるが、かかる光景は我々の周辺からほとんど消えてしまっている。幼児の遊び相手すら隣近所に見つけにくい昨今なのだから、無理もないことである。個人化が進むと共に顕著になった現象として、個人の細分化が進んでいる、つまり、彼自身の興味、活動領域がいろいろな分野に広がり多様化し、他者との付き合いの輪も企業や家庭を超えて拡大しているように思える。もちろんこの現象は経済の発展により生活が豊かになったことと密接に関連しているし、余暇の時間をどう過ごすかということにも関連しているが、更には高齢化社会を迎え、我々が子育てを終え、退職した後の長い時間をどう生きるかという問題と切り離せないのではな

かろうか。農耕社会における世界観はそれが長い伝統と農村共同体という集団に支えられているが故に、一人ひとりの個別的な要求を満たす余地はほとんどない。ところが価値を自ら選択し形成するところでは、多くの可能性が許される。高齢化社会では各自がいかなる可能性を選択し、自己を充実させるかが課題である。

労働以外にも個人が自分の多様な分野での可能性を伸ばそうとすると、それらにみあった数多くの集団が必要となり、趣味、関心、才能に応じていくつもの集団に所属することで自分を生かすことになるだろう。消費型、創造型を問わず一人の人間に多種多様な活動が求められ、また機会も与えられる。スポーツ、レジャー、教養、趣味などの各分野が各々更に細分されて充実されることになる。それはそれで結構な事のように思える。家庭や職業にのみ限定されず、自由な活動を選んで楽しみ、様々な人間関係をもつことができるからである。しかし多方面に細分化した諸活動が人間の全面的自己実現を保証するのだろうか。かえって人間の統一性を損うことにならないのだろうか。仕事と家庭以外にいくつかのスポーツやレジャーを享受することで、いわゆる〈生きがい〉が満たされるのだろうか。〈自分を生かす〉とは元来、何か人のために自分に役に立つということではないだろうか。ここで人間の本源的欲望が他の人間を求めるところにあることを思い出すと、我々が多方面の分野の活動に主体的に参与しながら、他方では自分の人生を生きるに値するものにするための基本的態度、心的精神的姿勢が欠かせないと思う。我々が目先の欲望に振り回されるのではなく、自己の本当の欲望を見つめることで、益々長くなる人生をより一層充実させることができるのではないだ

らうか。教育は子どもの長い一生が真に幸福になるような視点からのものでなければならぬであろう。

註

- 1 Postmann, N.: Das Verschwinden der Kindheit, S. Fischer Verlag, Frankfurt a. M., 1983, S. 81—95. ホストマンは子どもの文化環境を重視する立場から、テレビ普及の重要性を述べ、一九五〇年を「子ども期の消滅」の始まりだとしている。本論の一九六〇年代を境にした子どもの生活の変化にとっても、テレビの普及は大事な要因である。
- 2 深谷昌志・河合洋・遠藤豊吉・岡宏子「子どもが見えない」金子書房、一九八七
- 3 「昔はよかった」との述懐自体が無責任だと言っているわけではない。この述懐は自分の子ども時代を懐かしむ気持ちの表われなのだから。問題は自らを現代社会の外に置き、現代の子どもの行動や態度の現象面だけを批判しようとする姿勢である。
- 4 〈教育〉という語は、使用され始めた時から学校教育とのつながりが強いが、本論では子どもの養育をも含めた広い意味に用いる。
- 5 和田修「子どもの人間学」第一法規 一九八一「子どもの人間学」は、子どもの心だけでなく全体が、換言すれば、単に一般的な心のメカニズムだけでなく具体的な心身の生ける統一である「人間」としての『個々の子ども』が問題である」(同書 一〇三頁)
- 6 フィリップ・アリエス「子供」の誕生」杉山光信・杉山恵美子訳 みすず書房 一九八〇
- 7 Lipnitz, W.: Exemplarische Deskription—die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung, in: Pädagogische Rundschau, 38SH, 1984, S. 8
- 8 ランゲフェルド「統教育と人間の省察」岡田渥美・和田修二監訳 玉川大学出版部 一九七六 四頁
- 9 ルソー「エミール」今野一雄訳 岩波書店 一九七七 一〇二頁

- 10 ミンコフスキー「生きられる時間I」中江育生・清水誠訳 みすず書
房一九七二 六一―七四頁
- 11 宮本常一「家郷の訓」岩波書店 一九八四 七八―二〇頁
- 12 柳田国男「教育の原始性」定本柳田国男集第二九卷「筑摩書房 一九
六四 三二〇頁
- 13 木村尚三郎「家族の時代」新潮社 一九八六 一五七、一五八頁
- 14 モース「日本その日その日」第一卷 石川欣一訳 平凡社 一九八五
三七―三八頁
- 15 Erikson, E. H.: Childhood and Society, W. W. Norton & Company,
1963
- 16 伝統的産育については次のものを参照にした。大藤ゆき「児やらい」岩
崎美術社 一九八五、柳田国男「社会と子ども」「定本柳田国男集第一五
卷」筑摩書房 一九六三、宮本常一「日本の子ども供たち」「宮本常一著作
集8」未來社 一九八四、宮本常一「家郷の訓」、田嶋一「民衆社会の子
育ての文化とカリキュラム」「叢書・産育と教育の社会史2」新評論 一
九八三所収、田嶋一「民衆の子育ての習俗とその思想」「岩波講座子ども
発達と教育2」岩波書店 一九七九所収
- 17 田嶋一「民衆社会の子育ての文化とカリキュラム」五二頁
- 18 大藤ゆき 前掲書 六〇頁
- 19 宮本常一「絵巻物に見る日本庶民生活誌」中央公論社 一九八六 四
〇頁
- 20 宮本常一「家郷の訓」八六頁
- 21 大藤ゆき 前掲書 一四九頁
- 22 田嶋一「民衆社会の子育ての文化とカリキュラム」七五―八一頁
- 23 宮本常一「家郷の訓」一五一頁
- 24 木村尚三郎 前掲書 一二七頁
- 25 同書 一二八頁
- 26 田嶋一「民衆社会の子育ての文化とカリキュラム」四九頁
- 27 宮本常一「家訓の訓」一七一頁
- 28 同書 八七―八八頁
- 29 同書 八九頁

- 30 藤本浩之輔「子どもと遊び」野垣義行編「日本子どもの歴史7」第一法
規 一九七七所収
- 31 デイヴィッド・リースマン「孤独な群衆」加藤秀俊訳 みすず書房
一九七七 四二頁
- 32 ベンジャミン・スポック「スポック博士の育児書」暮しの手帖翻訳グ
ループ訳 暮しの手帖社 一九七九 七頁
- 33 小浜逸郎「方法としての子ども」大和書房 一九八七 特に第三章参
照
- 34 同書 一七〇頁
- 35 宮本常一「家郷の訓」九〇頁
- 36 森田伸子「子どもの時代」新曜社 一九八六 三一―四頁
- 37 村上泰亮・公文俊平・佐藤誠三郎「文明としてのイエ社会」中央公論
社 一九七九 三六〇頁
- 38 小浜逸郎 前掲書 一一八頁
- 発達段階の区分、特性についても、小浜の理論的枠組みに基づいている。
原稿受理 一九八七年九月十四日