



「励まし」の教育学的考察

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高根, 雅啓 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24729/00016895 |

「励まし」の教育学的考察

高 根 雅 啓

少年期や青年期を振り返って、教師の励ましの一言が自分の人生に大きな影響を与えたという回顧談はよく耳にする。希望を見失っていたり危機的状況に陥っているときに他者から強く勇気づけられるという経験は何も特定の人に限ったことではなく、多くの人にとって身に覚えのあることであろう。それゆえ、次のように考えることができる。教育現実の中で日常的に行われている励ましあるいは勇気づけといった一見目立たないことも、人間形成や陶冶の過程において重要な意味を持っている、と。

事実、励ましや勇気づけ、あるいは助言、命令、呼びかけといった事柄に関する書物は多い。これらの多くはそのノウ・ハウを説くハウ・ツーものや啓蒙書などである。もちろん、それらは深刻な状況に置かれた人々にとっては問題解決の手助けとなるに違いない。だが、その多くは、一時的な対処療法的レベルのものでしかないであろう。

ところで、現代社会では、外部から他者の生活に介入しそれに異なった方向づけを与えようとするのは避けるべきことだと思われる場合が多い。このような傾向の拡大は、成人した大人どうしの関係においてだけのことではない。大人と子どもとの関係にまでもその傾向は広がっている。子どもや青少年に影響力を行使する際に多くの人々がためらいの気持ちを覚えたり、あるいはそういった影響力の行使が社会的に批判されたりする。こういった事態は、人間形成や陶冶を考えるうえで懸念すべきことである。教育的意図をもった行為あるいは「教育」ということが非難されるのであれば、総じて社会的教育力が低下し、後続世代の将来的育成に重大な懸念が予想される。「教育的な責任」が果たさ

れない事態となる。

しかしそうかといってこのような場合に、教育的介入の必要性を人々に直接的に訴えることは、かえってマイナスの効果を産みだすだろう。事実、強圧的な教育的介入の結果から生じた悲惨な事件や不幸な事例も多い。こういったなかで教育の必要性を一方向的に説くことはむしろ反発を招くだけのことになる。

それゆえ、陶冶論の課題の一つとしてまず必要な作業は、教育的営為全体の中から、励ましのような個別的営為を取り上げ、人間形成ないし陶冶に対するその意義を明らかにすることであろう。そもそも励ましという現象はいかなる現象であり、人間形成と陶冶に対していかなる意味を持っているのか。小論では、ダンナー(Danner, Helmut)とロッホ(Loch, Werner)の論考を手がかりにして、この点から明らかにすることにしたい。

第1章 「励まし」とはどういうことなのか

本章では、教育ないし陶冶の過程における「励まし」とは一体どのようなものなのか、ドイツの教育学者ダンナーの論考「勇気づけ—教育的行為の一つの原理」(Ermutigung—ein Prinzip pädagogischen Handelns, 1987)¹⁾に着目しながら考察を試みたい。

ダンナーは、従来の「励まし」に関するアプローチが主に「障害モデル」ないし「心理学的な説明モデル」に基づいたものであった点を批判し、「励まし」の意味を「教育学的コンテクスト (pädagogischer Kontext)」の中で見いだすべきことを論じている。

ダンナーの言う「心理学的説明モデル」によれば、「励まし」は、子どもが直面している「障害の克服」を第一の目的として現れる。ダンナーは、その過

1) Danner, Helmut; Ermutigung—ein Prinzip pädagogischen Handelns. In; Lippitz, W./Meyer-Drawe, K.(Hrg.); Kind und Welt-phänomenologische Studien zur Pädagogik, Frankfurt am Main, 2.Aufl. 1987.

程を、きわめて図式的に次のように説明している。すなわち、最初に、教育者が、子どもの「心的器官への刺激」を与える。教育者からのこの「刺激」に対して、子どもの「反応」が生じる。それは、外部から誘発された「不随意的」なものである。それにより、子どもは「障害の克服」へと立ち向かう。

こういった「心理学的説明モデル」にあっては、「障害の高さ」「克服のために必要な潜在的エネルギー (Energiepotential)」「教育者の刺激」は、数学的な関数関係にある。すなわち、「障害が大きければ、大きいほど、克服のために必要なエネルギーは高くなり、そして、教育者の刺激も大きくならなければならない」²⁾。

ダンナーはこのような「心理学的説明モデル」に対して「教育学的コンテクスト」を対置させる。「教育学的コンテクスト」と彼が呼ぶものを明らかにするためには、まず、「教育学的コンテクスト」では、「教育 (Erziehung)」としていかなることが理解され、また理解されるべきなのか、ダンナーの基本的考えに触れておかねばならない³⁾。

ダンナーによれば、子どもとは、自分自身で何ものかになろうとする者であると言う。子どもは、「人格(Person)」として、子ども固有の意味了解と意味付与の基に、固有の生を営んでいる。すなわち、子どもというのは「世界の中で自己を正しく見いだすまでの途上に (auf einem Weg des Sich-zurecht-Findens-in-der-Welt)」いる者である⁴⁾。このような「自己を正しく見いだす」ということは、機械的プロセスとして子どもが経験することではない、また、そうあってはならない。それは、子ども自身の「態度決定」に基づく取り組みの中でこそ、子どもが獲得していく道程である⁵⁾。

したがって、「教育」は、子どもへの「意味の仲立ち (Sinn-Vermittlung)」

2) a.a.O., S.83.

3) Vgl.a.a.O., S.79-82. und Danner, H.; Verantwortung und Pädagogik—anthropologische und ethische Untersuchung zu einer sinnorientierten Pädagogik, Königstein, 1983, 2. Aufl.1985., S.252-271.

4) Danner, H.; Ermutigung—ein Prinzip pädagogischen Handelns. S.80.

5) Vgl.Danner, H.; Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. In; Langeveld, Martinus. J./Danner, H.; Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik, München, 1981.

を課題とし、生成する子ども自身の手にはいずれ委ねられる、子ども自らの意味の獲得を目指すものである。このとき、「教育」の「仲立ちという課題 (Vermittlungs-Aufgabe)」は、教育者の「責任 (Verantwortung)」の基に引き受けられることを前提としている。「教育」は、「人格」としての子どもの「人格生成 (Personagenese)」に向けられた、「責任」ある行為でなければならない。

このような「教育学的コンテキスト」の中では、教育者と子どもとの間の「教育的関係」が中心的位置を占めている。ダンナーは、「教育的関係」を三つの契機によって特徴づける。一つは、「信頼 (Vertrauen)」関係である。「信頼」を教育者と子どもの双方が持ち、「信頼」に満ちた被包感の中でのみ、子どもは「世界」と取り組むことができる。この「信頼」関係を基にして、教育者の側では、教育者としての「権能 (Kompetenz)」と、そして、子どもによる教育への「共働 (Mitwirken)」が存在する。教育者は、教育できるための特定の能力と資質である「権能」を備えていなければならない。この「権能」を教育者が持っているからこそ、子どもは「教育」に参加し、「共働」するのである。人格存在として、固有の意味付与を行う子どもは、教育者に対して、態度決定し、提供されたものを自ら受け取り直すのである。

無論、「教育的関係」は、その外部から、つまり「歴史的 - 社会文化的コンテキスト」によって刻印づけられると同時に、「成人性 (Mündigkeit)」「教養 (Bildung)」「責任性 (Verantwortlichkeit)」といった教育目標による刻印づけも受けている。しかし、ダンナーは、あくまでも「教育」は、「教育的関係」の中で生じるものであるとし、「教育学的コンテキスト」の中心に「教育的関係」を置くのである。

「教育学的コンテキスト」の大略は以上のようにまとめられる。ダンナーによれば、「励まし」はこのようなコンテキストの中で理解されねばならないと言う。すなわち、「教育学的コンテキスト」の中で現れる「励まし」の意味とは、「教育者による子どもの共働を促進し可能にすること」であり、子どもの「自立性」「自発性」「固有性」を促進し可能にすることである⁹⁾。つまり、「励

まし」は、「障害の克服」を目的とするものではなく、教育への子どもの「参加」と「共働」を促すものなのである。

「心理学的説明モデル」と比較すれば明らかなように、ダンナーの言う「教育学的コンテクスト」は、まず第一に、子どもが「人格存在」であることを前提に置いている。子どもは、「人格」として、子ども固有の「態度決定」を行い、教育に「参加」し、大人と「共働」している。それゆえ、「励まし」は、「子どもの人格へと向けられた要請」ということになる。教育者が、子どもに対して、子ども自身の「決断による応答」を求めるのが、「励まし」である。「決断による応答」とは、教育者の要請と子どもが取り組み、その取り組みを通じて、子どもが、行為への「勇気」を得ることを指す。それゆえ、「心理学的説明モデル」のように、「励まし」は、子どもに「刺激」を与えることを意味してはいない。教育者は、子どもに「語りかける」ことを念頭に置いている。換言すれば、教育者と子どもとの「対話」が目指されているのである。

「心理学的説明モデル」の中では、「励まし」は、子どもが直面している「障害の克服」のために行われる。それは、「刺激」として、「不随意的な子どもの反応」を狙うものである。これに対して、ダンナーは、まず第一に、教育者と子どもの「教育的関係」を念頭に置き、教育への子どもの「参加」を促すものとして、「励まし」を解するのである。

子どもへの教育者の「呼びかけ」としての「励まし」は、子どもがその「呼びかけ」と「取り組み」、そして、「決断」し、「応答」することを求める。そして、子どもは、この「決断」により、「自分自身を獲得する」のである。子どもは、獲得した「勇気」を通して、行為へと思い切る。それゆえ、「励まし」は、究極的には、子どもの「人格」へと向けられていると言うことができる。「決断」を下し、「勇気」を得る。このような子どもの実存的活動は、子どもの「人格」の問題なのである。

ダンナーは、以上のように「励まし」を「教育学的コンテキスト」の中で理解し、教育者と子どもの間での交渉ないし対話の中に、教育および人間形成に対するその意味を見いだそうとする。ここでは、「励まし」は、障害物の克服による目的の達成に意味があるのではない。教育者と子どもとの交渉へのきっかけとなることに意味があるのである。

確かにわれわれは「励まし」の意味を、ダンナーの言う「心理学的解釈モデル」に即して理解しがちである。つまり、何らかの障害物を前にして、意気消沈している子ども、そのような子どもに対して、両親や教師といった教育者は「励まし」の「言葉」をかける。子どもはその言葉に奮い立ち、目前の障害を克服し、目標を達成する。このような図式が「励まし」ということをわれわれが理解する一般的なやり方だと言うことができる。つまり、「励まし」は、障害物を前にした子どもの背中を押し出すように、この子を目標へと向かわせると考えるのである。目標に到達できなければそのように励ましたことは意味がなかった、あるいは、目標が達成できれば励ましたことが報われた、といったように考える。この点について少し考えてみよう。

われわれが漠然ともっているこのような通常的な理解に基づいて「励まし」を取り上げているのは、例えばガイスラー(Geissler, Erich E.)である。ガイスラーにとって、励ましは「教育手段(Erziehungsmittel)」である。ガイスラーの『教育手段』(Erziehungsmittel, 1975)⁷⁾における「励まし」に関する所論を観るならば、ガイスラーは、「励まし」を、その著作のタイトル通り、「教育手段」の一つと見なしている⁸⁾。

ガイスラーの場合、「教育手段」ということに独特の意味を込めて用いられている点に注目しなければならぬ。ガイスラーは、「手段(Mittel)」という言葉を、教育ないし教育学の中で使うことに対して反感が多いことを認めな

7) Geißler, E.E.; Erziehungsmittel, Regensburg, 1975.

8) a.a.O., S.106f.

がらも、「教育手段」を論じることの正当性を主張している⁹⁾。

「手段」には、「職人的な行為との類推で理解される材料の加工」のイメージが付きまどっている。それゆえ、「教育手段」も教育者の手の中にある「道具」としてイメージされ、それが非難されるのである。無論、ガイスラーは、このようなイメージでのみ、「教育」をとらえることはまったく「非教育学的」であるとして退ける。彼によれば、そのようなイメージは、「教育」を理解するための「比喩」の一つに過ぎないと言う。「比喩」は、概念の規定ではない。つまりは、「教育手段」で連想される「形成」のイメージは、あくまで「比喩」であり、「発展」「自発性」を基にした、もう一つの「比喩」と絶えず共に語られることにより、「教育」を正当に言い表わすことができるのである。

通常われわれは「形成」と「発展」という二つの比喩のもとに「教育」というものを理解している。だから、「形成」の「比喩」が必ず「発展」の「比喩」による限定を受けてると言うことができる。そうである以上、「手段」という言葉を使うからと言って、それだけですぐに、「自然法則的因果性」という観点で「教育」を理解していると批判するのは間違っている。こうした考察の結果から、「教育手段」は、教育学的思考の中でも正当性を持つと、ガイスラーは主張する。つまり、「形成」と「自発性」という二つの比喩を持って「教育」が絶えず論じられるならば、その一方の「形成」の側にある「手段」という言葉を用いても、他方で「自発性」という要素が省みられている以上問題はあまいと言うのである。

ガイスラーのように、「励まし」を「教育手段」として解するのは、「励まし」に対する一般的なアプローチのように思える。また、教育学において「教育手段」を論じるとは、きわめて有意義なことである。しかし、このようなことだけに「励まし」の意味は尽きるのだろうか。やはりダンナーのように、「励まし」という行為とそれへの子どもの応答という相互的交渉ないし対話といっ

9) a.a.O., S.22f.

たものの中に教育的意味が認められるのではないだろうか。「励まし」を手段化して見るということは、「励まし」というきわめて有意義な事象の意味を見失いやすい。手段は目的のための手段であって、やはり目的の方を重視しまうから。

第2章 「励まし」と「言葉」

前章に述べたように、教育と陶冶に対して「励まし」が持つ意味は、教育者と子どもとの間での交渉の中に見いだされる。教育者の「励まし」に対して子どもは態度を決めるように促される。ダンナーはそこに陶冶へのきっかけを見だし、その教育学的意義を論じたのである。

このような「励まし」における教育者と子どもとの交渉過程についてより詳細に解明するために、次にロッホの所論を検討することにする。本章ではロッホの論考「元気づけ」(Die Ermunterung, 1965)¹⁰⁾の検討を通して、「励まし」という現象とはそもそも一体どういうものなのか、そしてそれは教育的営為の中でどのような意味を持っているのかについて考察することとする。

第1節 「励まし」という現象

「励まし」ないし「元気づけ」というのは多様な現象であるから、もちろんロッホもこれに明確な定義を与えているわけではない。まずロッホは、「元気づけの言葉はすべて、ある一定の行為<へ(zu)>の元気づけである」と述べる。ここで指摘されているのは「元気づけ」の「未来関係性(Zukunftbezug)」と彼が呼ぶものである。¹¹⁾

ロッホによれば、「元気づけ」というのは近い将来に取り組むべき課題が存

10) Loch, Werner; Die Ermunterung. In: Bildung und Erziehung. 1965.

11) a.a.O., S.404.

在するとき、その課題に取りかかるのに相応しい気持ちと呼び起こすという特性を持つと言う。だから、「元気づけ」を必要とするのは、何か特定の行為に対してためらっている者であり、そのためらいを取り除くのが「元気づけ」である。例えば「それで遊んでいいよ、そのためにそこにあるんだから」あるいは「その犬をそとなでてごらん、まだ子どもかもしれない」といった「言葉」は、近い未来の特定の行為を念頭に置いたものであり、それに躊躇している子どもをその行為へと促しているのである。

「元気づけ」の「未来関係性」と並んで注目すべきは、ロッホの指摘する「元気づけ」の「言葉」の「言い回し(Wendung)」の特性である。先ほどの「それで遊んでいいよ、そのためにそこにあるんだから」「その犬をそとなでてごらん、まだ子どもかもしれない」という「元気づけ」の言い回しにはっきりと表れているように、「元気づけ」の「言葉」は二つの部分から成り立っている。最初の言葉は後に続く言葉によって意味内容を補われている。後の言葉は、初めの言葉を強調し、説明し、あるいはその裏付けをしたり、何かを約束したりする。このように、「元気づけ」の「言葉」の特性は、それがある種の「合理的内容」を持っていることであるとロッホは指摘する。それは単に感情に訴えかけているのではない。「元気づけ」の「言葉」を聴く子どもは納得している。「元気づけ」の語りは、事柄に先の見込みを持たせ行為へと駆り立てるような論証を駆使するのである。

このように、近い将来の特定の行為への関係性と、ある種の「合理性」を含む言い回しという二つの契機を「元気づけ」現象そのものから取り出すことができる。さらにロッホによれば、「元気づけ」は、同じように日常的に行われる「訓戒(Ermahnung)」や「勇気づけ(Ermutigung)」とも異なる現象であると言う。

「元気づけ」と「訓戒」はきわめて似ているのであるが、ロッホによれば、両者は明確に異なるものであると言う¹²⁾。「訓戒」は果たすべき「義務」を念頭に置いている。「訓戒」は今しなければ後でやり直さなければならなかった

り、過去の過ちを指摘したり、今後失敗するであろうことを指摘するもので、「責任(Verantwortung)」や「罪(Schuldigkeit)」と関係している。したがって、「責任」や「罪」を示唆するような「訓戒」とは「元気づけ」はまったく反対のものである。「元気づけ」の特性は、負担から解放し、悩みをなくすことだからである。また「元気づけ」は困難な行為や責任ある行為へとそそのかすことではない。「元気づけ」はたとえ失敗したとしてもその結果を恐れなくともよく、試しにやってみることのできる比較的容易な行為に限定されているのである。すなわち「重大な結果をもたらさない」ことへと「元気づけ」は向かわせるのである。この点で「元気づけ」の言い回しは、強い確信と楽観主義を含むものである。例えば「心配しなくていいんだ、見かけほどこわくはないんだ」「おまえがやっていいんだ、それはおまえのものなんだから」といった言い回しは、「元気づけ」が確信を伝え、その行為が許される庇護された余地があることを強く訴えるものである。

ところで「重大な結果をもたらさないこと」とは具体的にはどういうことか。ロッセによれば、「心配しなくていいんだ、見かけほどこわくはないんだ」「おまえがやっていいんだ、それはおまえのものなんだから」という言い回しに読みとれるのは、元気づけの「言葉」により促されていることが実は当事者にとっては行うことが当然のことであり、やってもいいこと、彼に相応しい課題だということである。ロッセはこのことから「元気づけ」の「教育機能」を指摘する。「元気づけの対象は本来当然のことであり適切なことである」¹²⁾。人は子どもをその年齢の子に相応しいことへと元気づける。その年齢では相応しいが、子どもがその後込みしたり、もう少し背伸びをすればできるようなとき、最初のきっかけを与えるのである。例えば、子どもが「遊びに満ちた親密な固有の

12) 「訓戒」についてはボルノーも取り上げている。ボルノー(峰島旭雄訳)『実存哲学と教育学』(理想社、1966年)の「第三章 訓戒」。

13) a.a.O., S.404.

世界」から、よそよそしく現れる学校の間へ移されると、「元気づけ」は決定的な役割を果たす。あるいは、学校教育における教授のさまざまな場面でも有効に機能する。「元気づけ」の「言葉」は学校というところが「家と同様に平気で活動し、新しくすばらしいことを経験できる場」であることを示すのである。

さらに、ロッホによれば「元気づけ」は、「勇気づけ」とはまったく異なる現象であると言う。一見両者は感情に訴えかけ心を揺り動かす刺激として類似している。だが、「元気づけ」が呼び起こす「元気」は、「勇気づけ」が喚起する「勇気」とは異なる。「勇気づけ」が必要となるのは、危険な状態や不安なとき、あるいは何かを恐れているときである。反対に「元気づけ」は危険ではないことを明示するものである。「元気づけはまさしくある行為のために（特に）勇気が必要ないことに基づく」。「元気づけ」が安全なところへ導くに対して、危険なところで「勇気づけ」は必要とされる。「われわれは冒険へと勇気づけ、他方、安全へと元気づけるのである」¹⁴⁾。したがって、「勇気づけ」の「教育機能」とは、子どもに安全を示すことではなく、子どもに自分が何がそこできるか、自分を試すように促し、「思い切る(wagen)」ように促すことにある。

結局、「元気づけ」の「言葉」というものが果たす役割は、ロッホに基づけば、弾力性のある「鳥の羽根のように」という比喩的表現で理解できるものである。「これを覚えたら前よりずっと簡単に大きな数の足し算ができるよ、そうしたら大人のように計算できるよ」。このような「言葉」で子どもには未来のことがありありと今現在目に浮かぶ。つまり、未来は「元気づけ」の「言葉」により一瞬に現在に現前化する。たわめられた鳥の羽根が一瞬に前方に弾けしてもとの同じところに戻るようである。したがって先に触れた「元気づけ」のもつ「未来関係性」もこの観点から理解されなければならない。つまり、

14) a.a.O., S.405.

「元気づけ」は単純に未来に向けられたものではなく、現在において未来を現前化させるものなのである。

第2節 「励まし」と「言葉」

言葉の教育学

ロッホの「励まし」論の注目すべきところは、「励まし」ないし「元気づけ」を「言葉」との連関の中で論じたことである。先に取り上げた「元気づけ」の「言い回し」、すなわち「それで遊んでいいよ、そのためにそこにあるんだから」「その犬をそっとなでてごらん、まだ子どもかもしれない」「心配しなくていいんだ、見かけほどこわくはないんだ」「おまえがやっていいんだ、それはおまえのものなんだから」等々に注目がなされている。事実、論文「元気づけ」における「言葉の教育学(Pädagogik der Sprache)」に関する記述は注目すべきものである。

ロッホによれば、「言葉」が従来教育学で問題になる場合は、母国語教育や外国語教育に関する場合でしかなかった。これらにおいて「言葉」は教育の教材ないし客体(Object)でしかなかったのであるが、実は「言葉」は教育の主体(Subject)であるはずである。このように、教育が言語的手段によって成り立っているという点から、ロッホは次のように定式化する。「教育者は、教育しようとするとき(言葉を)語らねばならない」¹⁵⁾と。例えば、教授(Unterricht)、訓戒、賞賛(Lob)、叱責(Tadel)等の場面を想起すれば容易に分かるように、これらはみな「言葉」が語られることで成立している。ゆえに、「言葉」は教育の必要不可欠な手段であると言うことができる。そして、「言葉」なしに教育することはできず、「言葉」は「教育一般の成立する可能性の条件」となるから、「言葉の教育学」を「教育の存在論」とロッホは呼ぶのである。その課題は次のようなものである。すなわち「言葉を、教育の構造に不可欠の要素と

15) a.a.O., S.401.

してとらえ、言葉のさまざまな教育能作を個々に探究することは、言葉の教育学の第一の課題である」。そしてより詳細には次のように述べる。「言語的手段のうち一体何が教育の中で使用できるのか、このようなさまざまな形式は個々に何を果たすことができるのか、その使用に際しいかなる規則が考慮されるべきか、その機能がどのように連関しているのか、そして特に教育の成果の大部分が言葉にかかっていることを意識しなかったならば、どのようなチャンスを失うのか」と。このようなことを「言葉の教育学」は課題とし、それは「詩学」にもたとえられるものと言う。

このような「言葉の教育学」は従来の教育学が主題としてこなかった領域であると指摘し、ロッホは次のように述べる。「近代の教育学が、例えば対話のようなわずかの重要な教育的語りの形式を除いては、教育のこのような言語的側面に取り組んでこなかったことは残念である」。それ故、目立たないが「教育の日常の中で絶えず使用される教育的語りの形式」として「元気づけ」を考察するのである。

「励まし」と「言葉」

以上のように、「元気づけ」を「言葉の教育学」の課題として位置づけるならば、「元気づけ」は教育的営為の中でどのような意味を持つのだろうか。それに答えるための手がかりとなるのは、「元気づけ」の「言葉」の相互的性格である。「元気づけ」の「言葉」が真に子どもに受け入れられるためには、それが教育者の「自分の気持ちを込めた(mit)」ものでなければならない。「気持ちのこめら」れたものであるからこそ、その「言葉」は信じるに値するものであり、現実的に「元気づけ」として働くのである。それゆえここで「元気づけ」の「言葉」は子どものみならず、教育者にも作用することになる。「教育者の元気づけの言葉は、彼に自分自身の元気の気持ちを表すことを求めている」からである。「教育的な語りの形式は、教育者に、それに即した態度のみならず、それに相応しい感情や気分をも求める」¹⁶⁾。

このような現象、つまり「元気づけ」の「言葉」が教育者と子どもの両者の「気分や感情」に相互的に作用するということからロッホは「言葉」の特質を次のように述べる。すなわち、語られる「言葉」は、話者の「気分や感情」に同調し、話者の持っている感情や気分を客観的に表す。それゆえ、「言葉」により人間は自分の内的状態を表現し、その「言葉」を媒介にして、相手に「気分や感情」を呼び起こすことができる。結局「言葉の意思疎通機能とは、気分や感情のレベルにまで及ぶ」ものであるから、人間は「言葉」が相手に解され、相手はその「言葉」を真に受け入れることにより、相手に「気分や感情」を呼び起こすことができるのである。だから、「教育者が語るということは、教育者と子どもとの間の感情的接触と共同の気分状態をいつもまた仲立ちし形成し誘発する」とロッホは指摘する。

このような「言葉」と「気分や感情」との内的連関について、より「元気づけ」に即して考えなければならない。「元気づけ」は「元気」という気持ちと結びついている。だから「元気づけ」の「言葉」は、「元気」を教育者と子どもとの間で仲立ちするものである。教育者の「元気づけ」の「言葉」は、「元気」という気持ちの「込められた」ものであり、気持ちの「込められた」ものだからこそ、子どもはそれを理解しその元気を自分のものとするのである。教育者と子どもとの「言葉」を媒介にした交渉が成立しているときには、そのように「元気」もまた仲立ちされるのである。そしてそこで獲得し自らのものとした元気により、子どもは課題とされている行為へと向かう。つまり、「元気づけ」の「言葉」は、子どもを課題へと先導する「媒体 (Vehikel)」のように教育現実の中で機能し、それを通して子どもは行為へと向かうのである。それゆえ、「元気づけ」の「言葉」は、子どもにとって、「先駆け (Schrittmacher)」であるかのように行為を導くとロッホは言うのである。

さらにロッホは「元気づけ」の持つこのような先導的「媒体」「先駆け」に

たとえられる特性に注目して、「元気づけ」の「言葉」こそ、「子ども固有の生の形式」を証明するものであり——ランゲフェルド(Langeveld, Martinus Jan)が名付けた——子どもの「自ら何ものかであろうとする意欲」を真摯に受け止めるものにほかならないと指摘する¹⁷⁾。

「被教育者は自ら何ものかになろうとしているような存在である」というのはランゲフェルドの有名な言葉である¹⁸⁾。ランゲフェルドによれば、教育者が教育的働きかけを強力に行うならば、被教育者を教育者から離反させることになってしまう、というこのような事実の持つ意味こそが、被教育者が自ら何ものかになろうしていることを示していると言う。被教育者は、自ら交渉を回避したり、選択したり、興味を持って近づいたり、あるいは抵抗したりしながら、自分が受ける影響を受け止め、自らのものとして獲得し自己を形作っていく。したがって、被教育者が自分で何ものかであろうとするという事実は、教育者に対しては、意図的な教育的働きを過度に強調してはならないという自制を促すものである。だが、それは決して、教育の課題を、被教育者が自己発達し、自己形成できるような状態を造ることのみに限定することではない。その場合には、教育的影響力を過大視する教育的楽観論を否定する者が今度は、子どもは自己形成力を持ち「自然的過程を経て自ずから成長する」という意味での楽観論に陥ってしまうからである。ランゲフェルドは次のように指摘している。「もし人が被教育者の中にある固有な人格的な構造力・形成原理を軽視し、したがって被教育者の自己形成の可能性に悲観的であるなら、そのとき人は一つの教育的楽観論に陥る。逆に人が教育者の意識的な被教育者に対する形成活動を軽視するとき、人は一つの自然主義的楽観論に陥る」¹⁹⁾。

したがって、「元気づけ」の「言葉」が「子どもの何ものかであろうとする

17) a.a.O., S.408.

18) M. J.ランゲフェルド(和田修二訳)『理論的教育学』未来社1971年、49ページ。

19) 前掲書50ページ。

「欲求」を真摯に受けとめたものであるというロッホの指摘は次のような意味であろう。すなわち、「元気づけ」の「言葉」が「子どもの何ものかであろうとする欲求」すなわち子どもの自己形成力を真摯に受けとめるということは、「教育的楽観論」に陥ることなく、また「自然主義的楽観論」にも陥ることでもない。「教育的楽観論」と「自然主義的楽観論」との緊張関係の中で「教育」は考えられねばならない。「元気づけ」の「言葉」を子どもにかけるという教育者の教育的行為はそれ自体教育的行為でありながらも、強制的性格を持つものではなく、「子どもの何ものかになろうとする欲求」に対応して、その「先駆け」あるいは先導的「媒体」として働いているのである。

終わりに

本稿では、「励まし」という教育的現実の中で日常的に現れる現象について、ダンナーおよびロッホの論考に基づいて考察した。励ましというのは、通常われわれが理解しているように、何らかの目的に向けて励ますというだけの行為にとどまらない。むしろ、教育者と子どもとの間の交渉や対話のきっかけとなる点にこそ教育的意味がある。そして、このような「励まし」は、なによりも「言葉」を媒介にして行われる。「言葉」は教育者と子どもとの単純なコミュニケーションの手段ではない。教育者と子どもとの間に教育関係を成立させ、その中で、子どもを自己の課題へと導くのである。ロッホの所論は「言葉の教育学」といった領域への端緒が開かれている点でも注目するべきものであった。

他者を励ますには自らも励ますことであり、また他者を励ますことができる状態でなければならない。他者を勇気づけることは、まず自ら勇気を持たなければならない。これは子どもにとっての問題あるいは狭義の教育の問題というよりも、われわれ大人の問題である。ティリッヒ(Tillich, Paul)は、現代が空虚と無意味との不安が優勢となっている時代であることを洞察したうえで、そのような時代であるからこそなおのこと「勇気」を人間が持つことの意義を

強調した。ティリッヒにとって、勇氣とは、存在が無に抗って、「それにもかかわらず」自己を肯定し、自己を己に引き受けることであった。このような勇氣とは、本来、きわめて日常的な次元においても現れていることだと思われる。本稿で考察したように、教育的営為のごくごく日常的な部分も、絶えず励ましや勇氣づけは存在している。われわれは絶えず勇氣づけを行っているし、また勇氣づけなければならないが、その勇氣づけを行うために、まず自らが勇氣を発揮するように促されている。教育者は勇氣づけを行う勇氣を日常的に示すように求められている。勇氣が今日の精神的状況を考えるうえで看過できない問題であるならば、「励まし」という教育的現実の中の日常的行為も決して無視することのできない問題の一つではないだろうか。

付記 本稿は、平成10年度文部省科学研究費補助金（奨励研究A）「教育責任の臨床教育学的研究」（課題番号09710195号）の助成による研究成果の一部である。

The Meaning and Structure of Encouragement in Character-building

Masahiro Takane

This paper presents the significance of encouragement in educational philosophy. The first section examines the meaning of encouragement within the educational life-world. When an adult encourages a child, an educational relationship is newly created. It is this creative function of encouragement which is of crucial pedagogical importance.

The second section examines the structure of encouragement; i.e. the word phrases which adults use as they encourage children. The particular form of those phrases plays a pedagogically significant role in the educational life-world.

Adults encourage children on a daily basis. However, the simple act of encouragement has far reaching pedagogical importance.