

# 反教育学——その理論的基礎と原理

池谷 壽夫

(教育学部教育学教室)

## Antipädagogik-Ihre Theoretische Grundlagen und Prinzipien

Hisao IKEYA

(Forschungsanstalt der Pädagogik, Fakultät der Erziehung)

**Abstract:** Der Zweck dieser Abhandlung besteht darin, erstens die theoretische Grundlagen und Prinzipien der "Antipädagogik" seit 1975 im Deutschland klarzumachen. Dabei werde ich die Lehren von zweier Antipädagogen, Ekkehard von Braunmühl und Hubertus von Schoenebeck überprüfen. Zweitens spüre ich die Entwicklung der Antipädagogik seit der zweiten Hälfte 80's Jahr. Drittens herausgreife ich die Gegensatzpunkte zwischen E. v. Braunmühl und H. v. Schoenebeck, und letztens darstelle die Aufgaben, die Antipädagogen uns stellen.

**Key word:** Antipädagogik, Erziehung, Freundschaft mit Kindern, Selbstbestimmung.

### はじめに

本論文の課題は、まず第一に、ドイツで70年代後半から起こってきた「反教育学Antipädagogik」の理論的基礎と原理を、その代表者であるEkkehard von Braunmühlの70年代の著書とHubertus von Schoenebeckの著書を中心に明らかにすることにある。第二の課題は、＜反教育学＞の80年代以降の展開をさぐる中で、両者の見解の相違点を明らかにすることである。そして最後に、反教育学がわれわれに提起した課題を明らかにすることである（したがって反教育学に対する批判の検討は別稿に譲り、ここでは取り上げないことにする）。

### 第1章 <教育への勇気>と反教育学

#### 第1節 <教育への勇気>と教育批判派

旧西ドイツでは、60年代後半にできるだけ多くの人間によりよい教育を、という政治的な要求が世間の共鳴を得たが、そこには二つの要因

があった。一つは、このままでは西ドイツが世界市場で競争できなくなるという恐れであり、もう一つは、教育は万人の市民権であるという国民の要求である。三島憲一によると、後に首相になったSPDのシュミットは69年に、二つのことを指摘している。一つは、能力主義の原則に依拠している現代工業社会の中で連帯の掟を優先させることであり、もう一つは、60年代後半に技術革新に遅れをとったことである。これらの問題をブランド政権は特に教育改革において実現しようとした。すなわち総合学校の導入(72年)による教育の不平等の修正と技術革新能力の形成である<sup>1)</sup>。

しかしこの教育改革の中で、「問いはもはや、どのようにして個々の子どもが彼の力と能力の展開するように援助するかというのではなくて、どのようにしてできるだけ多くの子どもたちに、できるだけ高い資格を与えることができるのか」<sup>2)</sup>ということになってしまった、と言われて

こうした70年代の教育改革の挫折の中で、一方では保守的な政治家と科学者たちは、教育はそれがなければ社会の共同生活が成り立たないような古い徳(例えば、寛容、義務に忠実なこと、心遣い、勤勉、謙虚さ)を再び教えねばならない、そして個人的な幸福への努力と個人的な利害・関心はこれらの徳に従属しなければならない、と主張し、「教育への勇気 Mut zur Erziehung」を主張した。Ulrich Klemmによれば<sup>3)</sup>、例えば、1978年に、ミュンヘンの哲学者Robert Spaemannは、教育政策における保守的な転換を導入しようとした、ボン<教育への勇気>の会議の枠内で、<自明なものとしての教育>について語り、次のように述べている。

「私は教育という言葉(…)、そこで人格を形成する副次的作用がはっきりと考慮されるような、若い人々との交際のために使用する。このような考慮は交際の仕方を刻印している。目標は、子どもを、われわれ大人が自ら善い、美しい、価値のある、意味のあるものあるいは有用だと見なしているものへと参加させることである。われわれがそもそも善いもの、美しいもの、有用なもの等々を見つけ出すと仮定すれば、われわれが愛する者にこれを伝えたいと思うのは当然である。そしてこれは、例えば、われわれが子どもを援助して、このような伝達物を理解する可能性を得させたいということである」

(Die Herausforderung. In: Wissenschaftszentrum Bonn(Hrg.): *Mut zur Erziehung*. Stuttgart 1978, S.16-17)。

別の場所で数年前に、バイエルンの文部大臣、Hans Maierは、1972年10月のアウスブルクでのキリスト教社会同盟の文化会議の折に、<教育的なものの再獲得・取り戻し>について語り(Wiedergewinnung des Erzieherischen-Plädoyer für eine neue Bildungspolitik. In: H. Maier: *Anstöße. Beiträge zur Kultur- und Verfassungspolitik*. Stuttgart 1978)、そして1975年にはドナウヴェルトの教育学財団Cassaneumの100周年記念の折に<教育には未

来がある>というタイトルの論集が出された。編者のFerdinand Koppの序言では、綱領的に次のように言われている。

「<教育に未来がある>と言う人には、その人は平凡なことを表現していると、不当に非難され得ないだろう。というのも人がいるところでは、現在も、過去も、将来も、いつも教育が行われるからである。教育学的思考と行為は明らかに合理性と知性とが強調される時代の後には、再びもっと強く、人間的実存の意味あるファクター、道徳的及び宗教的な次元、ヒューマンな陶冶の全体、言い換えれば教育に取り組む」(*Erziehung hat Zukunft. Aufgaben, Probleme, Chancen*. 1975, S.7)。

他方、<教育に未来がある>ということに対して、拒絶的な回答をした陣営がいる。G. Ruderはこの陣営を総括的に「教育批判」派と呼んでいる<sup>4)</sup>。この陣営にはA. MillerやE. v. Braunmühlらの反教育学(Antipädagogik)やHermann Gieseckeの<教育の終焉das Ende der Erziehung>論あるいはK. Wünsch「教育学的運動の有限」論が含まれる<sup>5)</sup>。

## 第2節 反教育学と教育学

保守陣営の側からの教育批判に、「いわば直径線上に」(QDA,10)対立したのが、<反教育学>であった。反教育学者たちは、どのような教育の目標や構想がよいかを問わずに、教育そのものをそもそも余計なもの、「子どもを抑圧することへの支配の要求」であるとみなして、「教育の廃止 Abschaffung der Erziehung」を主張したからである。「ドイツ連邦共和国では70年代以来の教育学の議論において、反教育学と子どもの権利運動のテーゼ・理念・構想ほど、陶冶と教育の理論と実践をそそのかし、挑発して、疑ったものはおそらくない」(ibid,7)。

Ulrich Klemmによれば、この反教育学は4つのアスペクトを含んでいる。第1は、セラピーのアスペクトであり、ここに属するのは、例えば、Alice Miller、Maud Mannoni、H. v. Schoenebeckである。第2は、子どもの権利運

動の аспекトで、その代表は例えば、アメリカのJohn Holt、Richard Farson、ドイツではSchoenebeck、J.Heimrathである。第3は、文化批判の аспекトであり、その代表人物としては例えば、J.Liedloff、B.Stern、M.Meadが挙げられている。第4は政治の aspekトで、例えば、E. v. Braunmühl、G.Kern、B.Sternがその代表人物である (ibid,11)。そして反教育学の教育学者としては、例えば、Heinrich Kupffer、Wolfgang Hinte、Harmut von Hentigらがいる。Klemmに昨年末に会った時に聞いたところによれば、反教育学は現在およそ5つの潮流に分かれ展開されているとのことである。すなわち、①Braunmühl、②Schoenebeck、③G.Kern、B.Stern、U.Klemmらの哲学的・アナキズム的な潮流、④H.Kupffer、H.GieseckeやW.Hinteなどの一部アカデミズムの共感者たち、⑤ドイツ児童保護連盟、である。③については、1984年以来連邦全体のアナキズム的な議論提携である〈リベラルな情報のためのフォーラム〉内部に、〈AG Antipädagogik アナキストグループ・反教育学〉がある。これは長い間リベラルな教育学対反教育学の論争と対決して、反教育学をBildungとErziehungに関わるアナキズム的な態度の首尾一貫した継続と見なしている<sup>6)</sup>。

最初に反教育学者として「教育の廃止」をはっきりと要求したのが、E. v. Braunmühlの『反教育学——教育の廃止についての研究Antipädagogik.Studien zur Abschaffung der Erziehung』(1975年)であった。「これまでいまだ(けして?)ははっきりとは表明されなかったし議論されなかったこの要求は、連邦共和国に予想外の議論を引き起こした。この議論は今日まで続いて〈たんなる〉教育学的な時代精神の批判以上のものとなっている」(QDA,10)。

しかし「反教育学」という概念は、Braunmühlが初めて旧西ドイツで使用したものではない。この概念は、H. Kupfferの論文「反精神医学と反教育学——〈全体的な制度〉における教育問題」(Antipsychiatrie und Antipädagogik.Erziehungsprobleme in der "totalen

Institutionen".) の中ではじめて用いられたものである。ただしKupfferにあっては、「反教育学」という概念は、その後すぐにBraunmühlが行ったように、あらゆる教育のトータルな拒否という意味で使用されているわけではない。Kupfferは長年田園教育舎Landerziehungsheimで青少年と関わる中で、青少年との新たな「反教育学」的關係を構想してきた。そこでは反教育学は次のように総括的に特徴付けられている。

「反教育学は、もはや〈教育される〉べきではないとは言わない。反教育学が反対するのは、役割のうちに前もって刻印されている、教育する者と教育される者との間の位置関係である。

反教育学は、教育諸事象の科学的な認識が余計なものだなんてことを言わない。教育学研究はたんに内在的な研究に限定されるばかりでなく、社会化の隠れたメカニズムを解明すべきである。

反教育学は、いかなる種類の教育学的措置ももはや適切ではないとは言わない。しかし反教育学は、このような措置がはじめて意味あるものになるのは、いつものヒエラルヒーの枠内で行われない時であることを示す。

反教育学は、反権威的な教育の支持を言わない、というのは前者は後者が権力構造を、根本においてさえ廃棄していないことを認識しているからである。

反教育学は、教育学的制度が廃止されうるとは言わない。反教育学はただ、このような制度がどのような社会的目的に奉仕しているかを解明しようとする。

反教育学は、制度の内部ではもはやいかなる秩序も支配すべきではない、とは言わない。反教育学は、すべての当該者の広い参加を可能にする、相互作用の新たな形態をむしろ支持する。

反教育学は、制度が自律的な、外部から影響を受けない〈共同体〉を形成できるとは言わない。人々が制度の中で互いに交際し彼らの利害を調整する条件を考えることは、逆にまさに社会へと反作用を及ぼすことになる。以上のことからこういう結論がでる。すなわち反教育学は、

教育をただわずかに社会的な強制の機能としてとみるあらゆる傾向に反対する、という結論である。したがって反教育学は、どの次元において若い人々の〈自律〉へのアクチュアルな要求が実行されるかをそもそもはじめて目に見えるものにするのである」<sup>7)</sup>。

このようにKupfferは、〈反教育学〉という用語を、教育全般に対する批判として用いているわけではなく、限定的に使用しているのである。

さて、その後 Braunmühl は、70年代に以下のような著書を出している。

・Braunmühl, E. v. / Kupffer, H. / Ostermeyer, Hermut. : *Die Gleichberechtigung des Kindes. Programm zur Beendigung des Erziehungskrieges zwischen den Generationen. Reformvorschläge für Familie, Gesetzgebung und Institutionen.* Fischer Taschenbuch Verlag 1976.

・Braunmühl, E. v. : *Zeit für Kinder.* Fischer Taschenbuch Verlag 1978.

『反教育学』とこの2つの著書は、Ulrich Klemmによって、今日まで「教育に対する反教育学的な闘争における基礎文献」(QDA,13)と評価されているものである。

もう一人の、重要な反教育学者にH.v.Schoenebeckがいる。Schoenebeckはアメリカの70年代初頭の子ども権利運動や Braunmühl の『反教育学』などに触発されて、〈子どもとの友好関係Freundschaft mit Kindern〉をスローガンに掲げ、1978年には社団法人「子どもとの友好関係——支援サークル」を創設し、現在も旺盛な実践・宣伝活動を行っている。彼の主要な著書としては以下のようなものがある。

・*Der Versuche, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein.* Fischer Taschenbuch Verlag 1980. その後 *Die Menschlichkeit der Schule-eine Utopia? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers.*として、1990年にVerlag Dr.Hubertus von.Schoenebeckより出版。

・*Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung.* Kösel Verlag 1982.

・*Ich liebe mich so wie ich bin. Der Weg aus Selbsthaß, Ohnmacht und Egoismus.* Kösel-Verlag 1983. その後Verlag Dr.Hubertus von Schoenebeck より出版。

・*Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken.* Beltz Verlag 1985.

・*Jenseits der Erziehung. Grundlagen und Praxisfragen der erziehungsfreien Lebensführung.* Freundschaft mit Kindern-Förderkreis e.V., Münster 1992.

・*Die antipädagogische Argumentation Antworten auf pädagogische Kritik.* Verlag Dr. Hubertus von Schoenebeck, 1996. これは、*Antipädagogik im Dialog.*の増補版で、次の論文が付加されている。

Erziehungsfreie Praxis.aus:*Unterstützen statt erziehen.*S.223-255.

Antipädagogik:Rückblick und Ausblick. In : U. Klemm(Hrg.),*Quellen und Dokumente der Antipädagogik.*dipa-Verlag 1992,S.231-234.

さらに、Schoenebeckは反教育学の資料集、*Materialien zur Antipädagogik I / II* をDieter Schneider との共同編集で、1995年にFreundschaft mit Kindern-Förderkreis e.V. から出している。

KlemmはSchoenebeckを次のように評価している。「反教育学は80年代にはとりわけHubertus von Schoenebeckと市民運動〈子どもとの友好〉(ミュンスター)とによって、いっそう発展して、最初は子どもに限られていた反教育学的なパースペクティブをあらゆる生活分野を包括する教育フリーな構想へと広げた。反教育学は今や、あらゆる教育学を博物館的な因習的なものとみなすポスト教育学的なパラダイムになる」(QDA,10-11)。

今日では、反教育学はドイツで一定の市民権を獲得するほどまでになっている。Ulrich Klemmによれば、大学では、教育からフリーな生き方の構想に対する関心の増大が学生の側から作り出されている。それは、例えば反教育

学者の特別講演への招待や試験答案にも示されている。また今日、〈教育の代わりに支援を Unterstützen statt erziehen!〉というテーマでの講演とセミナーが標準プログラムの一部になっている教育施設（市民大学）がますます多くなっている。さらに、反教育学運動は、Schoenebeckによって創設された、ミュンスターの支援サークル〈子どもとの友好関係〉という形で制度化され、その運動体は、そのセミナープログラムと助言プログラムをたえず拡げて、すでに外国で広報活動を行うまでになっている（QDA,7）。

こうした反教育学とその運動に対して、教育学者側の反応は、先に挙げた一部の学者たちを除いては、全体としては否定的なものであった。いち早く反応したのはJ.Oelkersであるが、彼は、反教育学の基本方向は、すでにEllen Keyによって要求されたような、伝統的な〈子どもからの教育学〉であり、そして背景理論としては、核においては〈反精神医学〉の制度批判のラディカル化であり、家庭教育の必要性の人類学的基礎付けの解体だ、としている<sup>8)</sup>。80年代始めには反教育学に対する3つの包括的な教育学の回答がでていいる。Michael Winkler: *Stichworte zur Antipädagogik*.1982, A.Flittner: *Konrad, sprach die Frau Mama*. 1982, J.Oelkers/Th.Lehmann: *Antipädagogik*,1983である。これらの批判に対しては、Schoenebeckが『対話における反教育学 *Antipädagogik im Dialog*』(1985)のなかで、詳細に回答している。

### 第3節 反教育学のその後の軌跡

ところで、反教育学は現在では重点を反教育学から次第に、教育学と反教育学との対立を超えた立場を目指している。80年代半ば以降、Braunmühlは教育学に対する反教育学という彼の根源的な立場から次第に距離を取って、両者を超えた「教育学と反教育学の彼岸 *Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*」の道を探っていくことになる。その思想は80年代半ば以降の次の著書に見ることができる。

• *Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*. Rowohlt 1986.

• *Zur Vernunft kommen. Eine "Anti-Psychopädagogik"*. Beltz Verlag 1990.

• Annete Böhm/E.v.Braunmühl, *Liebe ohne Hiebe. Der Weg zu harmonischen Familienbeziehungen*. Patmos-Verlag. 1993.

• Annete Böhm/E.v.Braunmühl, *Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden*. Patmos-Verlag. 1994.

またH.v.Schoenebeckも、90年代の始め以来、〈ポスト教育学的 postpädagogisch〉という概念を持ち込んで、〈反教育学〉概念に代えようとしている。「教育フリーな生活哲学の掛替えのない概念はまだない。形容詞〈ポスト教育学的 postpädagogisch〉はその際名詞〈反教育学〉よりもずっと鋭い、というのは〈ポスト教育学的 postpädagogisch〉には、そもそも（反教育学がなお対決している）教育学と教育的なもの *das Erzieherische* とのいかなる親近性もないからである」（JE,64）。〈ポスト教育学的 postpädagogisch〉は、子どもとの教育フリーな交際だけではなく、それをこえた全体的な生活哲学として理解されている。それゆえ「90年代は、教育フリーな生活構想がポピュラー化されるかどうかそしてどのようにしてポピュラー化されるのかをもう示さなければならぬだろう。これまで以上に、今日実践、教育と教育学との具体的—実践的な違い、反教育学の長所とその〈長期的な効果〉に関する問いが提起される。いつ私は実践において教育者であり、そしていつ私は反教育学者であるのか？こうした説得活動を反教育学はこれまで以上にリアリストティックに行わねばならない。反教育学をイデオロギー的に基礎付け正当化する時代は過ぎ去った——〈処方箋〉が問われる。人々（実際ほとんどみな〈教育された者〉であり〈教育する者〉である）に反教育学の〈よりベターな〉実践を納得させることに成功する時だけ、教育フリーの生活構想をもっと広めることが可能で

ある」(QDA,20)。

こうしたその後の展開の中で、BraunmühlとSchoenebeckとの間には、後に見るように、反教育学とその運動をめぐる決定的な意見の対立が生じてくることになる。

## 第2章 Braunmühlの〈反教育学〉

### 第1節 Braunmühlの時代認識と〈教育〉批判

1) Braunmühlが〈教育〉と〈教育学〉の批判の際に、彼が共有している前提は、M.Meadの時代・文化認識とL.deMauseの親子関係様態の時代区分である。Meadは『文化とコミットメント』(『地球時代の文化論』太田和子訳、東京大学出版会)の中で、人間の文化を3つの文化形態に類型化している。すなわち「過去志向型の文化」、「現在志向型の文化」、「未来志向型の文化」である。そして「未来志向型の文化」こそ今後の文化形態にならねばならない、と考える。それは「これまでに例を見ない世界的規模での“世代の断絶”という現実」(99ページ)が起こっているからである。「子供たちは現在、想像もつかぬような未知の未来に直面しているように思われる。わたしたちはそれを、年長者中心で親がモデルとなるような安定した文化、いかにすれば多くの過去志向的な要素を内包する文化に現在志向的な要素をとりいれつつ世代の交替をはかることで問題を解決しようと試みている」(80ページ)。「だがこれからは、能力も未知で選択も自由なままの子供たちが主体となる未来に主眼をおいた開放システムの創造に向かって歩まねばならない。そうするなかで、われわれは現在まで歩んできた道をふたたび歩くことは不可能だということを、はっきり認識するのである」(113ページ)。この第3の未来志向的な文化の発展は、大人との間にたえず対話が成立するかどうかにかかっている。その対話によってこそ、自発的に自由に行動する若者たちが大人を未知の方向へ導いていけるからである。そうすれば、大人の世代は新しい経験的知識をもてるようになるだろうし、そうしてこそ有益な計画を立てることもできるだろう。

「くりかえして言うが、われわれが生存しうる未来を建設できるのは、そうした知識をもった若者たちの直接参加があってこそなのだ」(115ページ)。

一方、deMauseは親子関係の様態の進化の歴史を、彼の「心理発生的理論」にもとづいて、6つの形態の歴史として描いている(L・ドゥモース編著『子ども期の歴史』1794年、一部邦訳『親子関係の進化』宮澤康人他訳、海鳴社)。すなわち親子関係の歴史を、①子殺しの様態(古代から4世紀にかけて)、②子捨ての様態(4世紀から13世紀にかけて)、③対立感情共存の様態(14世紀から17世紀にかけて)、④侵入の様態(18世紀)、⑤社会的様態(19世紀から20世紀半ばにかけて)、⑥援助の様態(20世紀の半ばから)<sup>9)</sup>に区分し、その歴史を、それらの様態が重なり合いながらも次第に進化していく歴史と見ている。この6つの様態の連鎖で示されているのは、「親と子の距離が次第に接近してくる過程」であり、「親が世代を追うにしたがって徐々に、自らの子育てにおける不安を克服し、子どもの要求に同化し、それを満たしてやる能力を発達させてきたこと」(邦訳、161ページ)である。

以上の世代間の対話の可能性と援助的な子育て様態という時代認識を共有しながら、Braunmühlは、このような時代にあっては、「将来子どもはもはや自分のその後の人生へと準備されねばならない者として見なされてはならず、ここにそして今、自己了解して自己決定して生き学習している者として見なされねばならない」(A,9)と考える。そしてまたこの点で、現代を〈子どものための時代〉と総括し必然だとしている。しかし〈子どものための時代〉が今日の時代を意味しているわけではない。むしろ、子ども・青少年の犯罪、アルコール中毒、自殺、ドラッグ問題、暴力行為、行動障害等々に見られるように、今日、子ども期は「子どもに敵対する時代」(DGK,7)となっている。そしてこの敵対を生み出している元凶こそ、〈教育〉と〈教育イデオロギー〉なのである。

2) <教育>とそのイデオロギーを批判していく際、Braunmühlは教育（学）を<土台>と<上部構造>に分ける。「土台現象」とは「現実にも子どもに関して起こっていること、特に子どもの最初の年齢の間に起こっていること」(A,11)である。ここには個々の教育イデオロギーに貫通している観念、すなわち「教育イデオロギー一般」も含まれる。これに対して、「上部構造」には特定の教育イデオロギー（勇気への教育、社会主義教育、反権威的教育、解放的教育等々）やさまざまな教育構想が含まれる。Braunmühlが「子どもの最初の年齢の間に起こっていること」を教育学の土台として重視するのは、第一に、子どもの最初期にこそ、<教育>と<教育の必要性>をめぐる議論、および子どもに対応する大人のあり方が最もプリミティブなかたちでかつクリアに示されるからであり、第二に、後に見るように、乳幼児期に受けた養育・教育体験にこそ、大人になった際に自らが行う<教育（学）的態>の根源があるからである。

以上の教育の<土台-上部構造>論は、マルクス主義の<土台-上部構造>論とは明らかに違っている。<教育>や<教育イデオロギー>はマルクス主義の理解では、上部構造の主要な構成要素として位置づけられる。例えば、L. Althusserでは、<教育イデオロギー>は国家のイデオロギー装置の中に組み込まれている<sup>10)</sup>。これに対して、Braunmühlが<教育イデオロギー>を土台とするのは、<教育イデオロギー>を社会システムや生産諸関係に依存しない「独立変数」と見なすからである。この点について、Braunmühlは、deMauseの心理発生的理論——「親子関係の進化が歴史的变化の独立した原因をなしている」(邦訳、5ページ)——を引き合いに出しながら、次のように述べている。「もっと情動的な成熟への大人の進化・発達——人間の魂と精神においても改良が可能である前に、まず他のすべてのものが違ったものにならねばならない」といつも主張する人々が信じているようには——社会システム、生産諸関係等々に依存していない。教育学的思考は

独立変数・独立した量 eine eigenständige Größe である。——（自称人間に対する人間の支配がないとされている）最も麗しき社会主義は、資本と資本家の支配は一つの事柄であるとはまだ把握していなかった。これに対してまったく別の事柄は、人間に対する人間の年齢に条件づけられた支配（これは本質的に教育イデオロギーによって生命を維持され擁護される）なのである」(DGK,29)。このように、Braunmühlは、<資本の支配>（生産関係上の経済的な支配）と<年齢による支配>とを区別し、それを経済的支配から独立した変数とする。

では<教育イデオロギー>とは何か。Braunmühlは「教育」の概念と反教育学の立場を、次のように明らかにしている。「反教育学が<陶冶>にも<教授>にも反対せず、ただ<教育>（およびその使用手引の<教育学>）だけに反対していることは、自明である。他の人間をその<基本構造>において形成するという要求、<人生形成の目標><人生のコース>を立てるという要求、彼らが<人生に値するもの>として見なすものを決定するという要求、こうした要求こそ、<教育>概念でもって特徴付けられるものである」(A,78)。この<教育>把握の点では、GieseckeもBraunmühlも一致している。

さてこの意図的な教育をBraunmühlは<補完教育ergänzende Erziehung>と<実体的教育substanzielle Erziehung>という2つの概念へと下位区分している。まず<補完教育>には、「問いに答えること、および、子どもが大人にそうしてくれるように要請するので、大人が行うすべてのこと」が入るが、しかしまた、子どもが一人ではおそらく克服することができないアクチュアルな状況に限定されたままであれば、大人の干渉もまたそこには入ることになる。これに対して<実体的教育>は、「子どもをその実体において変えさせようとするような行為」(ZfK,85)を意味する。この<実体的教育>こそ、反教育学が廃止しようとするものである。

ではなぜBraunmühlは<教育>の廃止と言うのか。それは、「<教育>という言葉のうち

には、公的な言語慣用のうちにもっているよい響きとはかかわりなく、何か尊厳をおとしめるものの響きがかもっている」(ZfK,86)からである。ここでは「教育の客体である者は、〈飼いならず者Zögiling〉であり、まったく服従へと義務づけられないとしても、従属へと義務づけられており、〈未熟〉であり、その者には価値に満ち溢れた人間性の何かはまだ欠けている。しかし〈教育〉の最も重要な伴音は、教育客体の不自由、教育客体が委ねられていること、教育客体の自己決定と自己責任を妨げていることである」(ebenda.)。すなわち、〈教育〉概念に共通しているのは、「他の人間を改良し、変えようとする要求」であり、そして子どもの生き方や価値観に対する「他人による決定と干渉」(A,80)である。そこでは子どもの「自己決定と統合性」は否定されているし、子どもに対する「尊敬」も見いだすことができない。この「尊敬」こそさまざまな教育理論を評価する際の試金石となる(ZfK,28)。

こうして「教育イデオロギー」とは、「あらゆる政治的抗争の彼岸で子どもと青少年を、大人の規範・目標観念のために徴発する」(AS,91)のものであり、「教育」は、子どもを大人の望むように改良したいという点で、子ども(とそのあるがままの姿)に対する非寛容と不信を前提としている限り、「寛容・尊重・信頼の理念」とは相容れないものである。したがってそこでは民主主義などは問題にもならない。そしてこの〈教育〉と〈教育イデオロギー〉が具体化されたものが〈教育(学)的思考pädagogisches Denken〉であり、〈教育(学)的態度pädagogische Einstellung〉である。あるいは逆に言えば、〈教育学的思考〉と〈教育学的態度〉という具体的な実践の背後にあり、それを支えているものが〈教育〉と〈教育イデオロギー〉である。

3) ではなぜこのような〈教育イデオロギー〉が土台として再生産されるのか。それを Braunmühl は〈教育学的野心 pedagogische Ambition〉のうちに見る。Braunmühl は〈教育(学)的野心〉を〈一次的教育(学)的野心

〉と〈二次的教育学的野心〉とに分ける。〈一次的教育(学)的野心〉とは「一次的な、無意識によって供給される教育学的野心」であり、「子どもの時に虐待された大人の(無意識的な)復讐要求」(A,140)によって引き起こされる。Braunmühlによれば、「とくに過去の不快で苦痛な体験を〈終りにする〉通例の方法は、その体験を〈忘れる〉、すなわちその体験を意識から排除するという方法である」が、「この抑圧された体験はまさしく処理されずに、無意識のうちで作用し続ける」(A,39)。つまり「子ども期をどうにかこうにか切り抜けてこの時期の無数の敗北・挫折に対する苦痛な思い出を抑圧した者は、自分のうちなる子どもを——尊重せずに——憎むことしかできない」(ZfK,40)のである。ところが眼の前のよるべない「子どもたちは親に無垢と自由という姿で生き方の範を示している」。このことが〈自分のうちなる子ども〉を憎んでいる親には我慢がならない。あるいは、積極的には、「これに対して親自身は(教育された者、不自由なものとして)とくに責任があると感じる」。そこで「親は生命、自分のうちにある——そして子どものうちにある自由と闘う」(ebenda.)ことになる。「子ども期にひじょうにしばしば操作され、品位を汚され、墮落させられ、恐喝され、誘惑されたことで特にはげしく苦しんだ人間は、すべての力とすべての鋭い洞察力を用いて、子どもは良き人間になるためには、操作され、品位を汚され、墮落させられ、恐喝され、誘惑されねばならないということを(まさしく自分を免除するために)証明する」(ZfK,39)。それゆえ、〈教育イデオロギー〉とは、大人たちが子どもの時に受けてきた「多くのとてつもない憎しみを正当化する」ものであり、「教育はつねにノイローゼ的な防衛機制である、すなわち人が信頼していた人々によっていかにひどく不具にされたかということについて悲しむことをしないで済ます………試み」なのである(ZfK,40)。教育は子どものために必要なのではなくて、疎外され抑圧された大人のためにこそ、必要とされる。

これに対して、〈二次的教育(学)的野心〉

とは、〈一次的教育学的野心〉を自覚し恥じたとしても、「大人たちは教育しなければならない」（親の教育の義務と権利）という〈教育イデオロギー〉の前で、自分が十分には教育してこなかったとして、教育的措置をエスカレートさせていくところに生じるものである。教育の犠牲者である親は、〈教育イデオロギー〉にとらわれている限り、〈一次的教育学的野心〉をさらに〈二次的教育学的野心〉でもって強化せざるをえない。「教育学的野心とは、その当時の教育者に対する無意識的な復讐である。しかし、教育学的野心はその当時の教育者に向かわずに、今日の子どもに向かう。すべての教育理論はこうした心理学的背景で成長する」（ZfK, 45）。こうして教育の悪循環が生じることになる。

## 第2節 Braunmühlの反教育学の定理

Braunmühlは教育の悪循環を断ち切るために、「反教育学の定理」を掲げる。それは①乳児の権威性、②正当防衛原理、③子どもとの友好関係、である。

### （1）乳児の権威性

H.Gieseckeも含めて教育と教育学は、子ども（特に乳児）の自己決定能力を否定することで成り立っている。とすれば、「自発的であれ！」「自律的であれ！」という教育学の要請自身が矛盾を抱えることになる。Gieseckeの〈教育＝学習〉論はこうした議論の典型である。というのも、Gieseckeでは、学習が「服従 Unterwerfung」、すなわち他者による決定と同一視されているからである。Gieseckeは次のように述べていた。「子どもの最初の学習はある程度は、両親が現にあること及び両親が要求することへの服従である、そして両親が要求することは、すでに述べたように、大部分は、社会が全体として要求するもの、ないしは両親の社会的な階層において慣例であるものである。どの程度最初の時期の学習が服従と同一であるかを計り知るためには、新生児が彼の両親と他の大人に全面的に委ねられていることを十分に考えなければならない」<sup>11)</sup>。

そこで問題は、〈乳児には自律性があるのかないのか〉ということになる。自律性が始めからあるとすれば、〈自律性への教育〉は余計なものとして、そもそも成立しなくなる。逆にないとなれば、教育（他者による決定）は肯定されることになる。結論を先取りして言えば、Braunmühlは子どもの生まれつきの〈実存的な自律性 existentielle Autonomie〉を承認する。この自律性は〈自発的自律性 Spontanautonomie〉とも、またR.D.Laingにならって〈存在論的自律性 ontologische Autonomie〉（『ひき裂かれた自己』阪本健二他訳、みすず書房、73ページ）とも呼ばれている。それは「先行する他人の決定がない自己決定」（A,149）として、〈一次的自律性〉と言われる。これに対して〈教育〉が求める自律性は〈二次的自律性〉である。

では Braunmühl が〈一次的自律性〉を主張する根拠は何か。その根拠は、乳児にはすでに自我と人格状態があることである。「〈人格〉をLaingとともに〈二重に〉、すなわち客観的宇宙の定位中心としての経験と行為の源泉としての行動とから、定義するとすれば、あるいは〈自我〉をEriksonとともに〈人間の経験と行動の中心的な組織原理〉と定義すれば、すでに乳児には自我と人格状態（進化ポテンシャルとしての）があることを認めざるを得ない、というのもすでに乳児は世界を自分の感官でもって経験し、自分の理由で行為し（叫び、眠り）、自分の不安から教育に従うからである」（A,156）。こうした乳児の能動的な性格、自発性は、J.Piagetは言うまでもなく、とりわけT.G.R. Bauerの乳児研究以来（例えば、『ヒューマン・ディベロプメント』ミネルヴァ書房、等参照）、今日の心理学では、ますます確認されている。

こうした反解釈から、子どもの側から大人に対して〈自律性要請 Autonomieanspruch〉が出される。ただし、この〈自律性要請〉という概念は経験的には裏付けられない。それは〈仮言 Wenn-Dann〉命題として、周囲の大人の世界の構え・態度に依存している。すなわち、「自律性が……始めからの性質として、そう

したことを考慮して子どもたちと(大人とするのと同様に)交際しなければならない諸前提の一つとして見なされ、それゆえ子どもたちが服従、教育、脱自己化を免れるとすれば、子どもたちは始めから自発的自律的な実存形態を実現することができる」(A,160)。Braunmühlは、一次的自律性を否定し二次的自律性を求める<教育(学)的自立>に対して、始めから一次的自律性を前提とする自立を<政治(学)的自立>(DGK,41)と呼んでいる。

また教育学者たちは、乳児の依存性や未熟性、無力さから、子どもに対する大人の<教育>の必要性を主張してきた。「教育学者たちは、世代間の交際においては大人たちが優位であるし dominieren 優位でなければならないという点で一致している」(A, 223)のである。その一例として Braunmühl は Giesecke の次の一文を引用している。「教育における支配の唯一の正当化は、今日では個体発生的に条件付けられた未熟さ…のうちにある」<sup>12)</sup>。しかし、乳児の例からは逆に、大人との関係で実際に優位なのは乳児である。「ある理性的な——愛のないしは教育的な母親とは反対に——母親は、権威や優位を要請せずに、自分の乳児に服従している、それはただ乳児がひじょうに依存しており母親を頼りにしているからという理由からである。(中略)彼女は、自分がではなくて、乳児が自分には何が欠けているかを知っているし合図もすることを認識している。すなわち、乳児は(あらゆる意識性に先だって)知覚コンピテンスとコミュニケーションコンピテンスを持っており、始めから自己決定の能力を持っているのである」(A,224)。このように乳児の指示に母親が応ずるとすれば、このことは、実際には「乳児が権威であり正当な上司であること」(A,225)を意味している。

Braunmühlは別のところでは、乳児と親や保護者との関係を、前民主主義時代の専制君主と廷臣・農民との関係と比較しながら論じている。すべての廷臣、手工業者、農民が専制君主の願望や命令を気にしなければ、その王は荒れ狂い、叫び回って、ついには顔を青ざめて諦め

るが、こうしたことすべてを乳児もしている。では乳児の親や世話人がその子を権威として、<専制君主>として尊敬し、その子の命令に服従し、その子の願望に応えるという態度を取るならば、何が起こるのであろうか。「人格の自由な展開への乳児の基本的人権と人間としての乳児の尊厳に対する尊重を考慮する限り、突然思いつくのは、乳児に王と同じように人為的に権力を承認することによって、乳児の自然な無力さ Ohnmacht を最も理性的に埋め合せすることができるだろうということである。その時には、乳児は実際いつも援助されるのだから、乳児は援助のない・寄るべないものではない。その時には、乳児は<教育を必要とする>のではなくて(そしてそうされもしない)、(あらゆる人間と同様に)補完を必要 ergänzungsbedürftig としており、乳児が望むように、周囲から支えられる」(ZfK,96)。これは「子どもが一種の裁判官の役割を演じるように、彼らの活動を提案及び申し出として理解すること」(ibid.,44)である。

## (2) 正当防衛原理

ところで、<教育(学)的態度>が大人による子どもへの攻撃であったとすれば、反教育学的态度はその反対に「正当防衛原理 Notwehrprinzip」を主張する。反教育学は子どもたちをあるがままに尊重するが、そのことは、自分自身をあるがままに尊重しない人にはできない。たしかに子どもが幼ければ幼いほど、子どもは親の服従を必要としていた。しかし「子どもが年を取り行為コンピテンスを獲得するに応じて、母親(およびその他の周囲)は彼女の服従を相対化することができるし、ますます反抗的になり、ますます共同決定し、ますます(攻撃的—教育学的にかわって防衛的に)拒絶し、不当な干渉(子どもたちの干渉的な試行為)に対して自分を守ることができる」(A,229-230)。このように子どもたちは「自分自身の利害・関心を隠さず主張し擁護する信頼ある大人」(ZfK,102)と関わるが、こうした大人と子どもとの関係においては、両者は相互に尊重し合う者として「不当な干渉に対しては互いに防衛

し合う」(A,237) ののである。

### (3) 子どもとの友好関係

こうした大人と子どもとの反教育学的な関係をBraunmühlは「子どもとの友好関係Freundschaft mit Kindern」と表現する。Braunmühlによれば、「今日子ども期——ただだんに就学期間としてではない——は子ども敵対の時代である」(ZfK,7)。多くの親たちが「教育学的態度」で子どもに接しているからである。この「子ども敵対性」のオールタナティブが「子どもとの友好関係」である。Braunmühlは、「Freundschaft」概念を、「親切・好意 Freundlichkeit」(「子ども好き Kinderfreundlichkeit」)概念をはるかに超え出るものとしてとらえている。Braunmühlによれば、友人 Freunde の間が親切 freundlich なものであるとしても、そこに慇懃さや偽善という意味での親切・好意 Freundlichkeit が出来れば、友好関係 Freundschaft はだめになるし、また一方が教育学的な考えを思いつくやいなや友好関係はその基礎を失う。これに対して、友人が互いに信頼しあうことができると言う時、これは核心において「他者が自分をおるがままに受容すること、他者がたしかに求められなければ干渉しないが、しかし彼はあらゆるあり得る援助のためには呼び出しに応じること」(A,235)を意味している。これがBraunmühlの言う友好関係 Freundschaft である。

こうした友好関係は強要したり何らかの方法で操作的に作り出すことができない。友好関係は生じ、友人は、求め合わずに見つけられるのである。しかしそれが求め合ったものならば、彼らの関係は結婚に似た似非友好関係となる。すなわち独立の要素が欠けており、当事者は互いに「利用し」合うようになる。その時にはそれは友好関係ではなくて、ただ「パートナーシップ Partnerschaft」(A,236)である。この点で、「近代的なパートナーシップの教育」という概念は教育イデオロギーのもう一つの策略でしかない。主人と奴隷もあるいは客と売春婦もパートナーである」(A,236)。これに対して、友好関係には先に見た「正当防衛原理」が内在

している。「友人たちは教育し合わないけれども、しかし不当な干渉に対しては互いに防衛し合う」(A,237) ののである。

Braunmühlは子どもと親との友好関係を「客Gast」と「ホスト」との関係になぞらえている。「子ども好き・子ども友好的な親が教育学的には考えて行動しないことは明らかである。彼らは自分の客をもてなし、すべてその客の気に入るようにすることができる時に喜ぶ。彼らはその客を判断しないし、その客の将来を心配しないしその客の関心事に干渉しない、要するに、彼らは客の権利を尊重するのであって、わが子が、親の客との友情を濫用しようとする考えを思い付く時にだけ、〈服従〉を拒否する」(ZfK,26)。

子どもとの友好関係を持つとすると、当然大人の責任という問題が浮かび上がる。すなわち、大人が子ども敵対的でもなく、教育もしないとなれば、親は何に対して責任を負うべきなのか、という問題である。これを考えるために、Braunmühlは「親の心配・不安Angst」を次の5つのパースペクティブに分けて論じている。すなわち、第一に、親にとっては「快適なできるだけ調和のある1日の経過」が大事で、困難が生じると、それをできるだけ速やかに解決しようとする。これが「日常のパースペクティブあるいは現実的なパースペクティブ」(P1)である。しかし親はしばしば、自分たちが正しく行動しないと、明日あるいは明後日ふたたびある困難が起こることがあるのではないかと、心配する。これが第二の「短期的なパースペクティブ」(P2)である。また親は特定の人生の時期、新たな状況を機にそして切迫する危機の長期の見通しにたって心配する。これが「中期的なパースペクティブ」(P3)である。さらに、親は自分たちがかくかく行動すれば、わが子は大人の時にどうなっているだろうか、と心配することもある。これが「長期的なパースペクティブ」(P4)である。そして以上のすべてのパースペクティブは「社会的なパースペクティブ」(P5)によって補完されている。すなわち、親は国家、経済、民主主義、平和が

どうなるだろうか、そしてわが子がこれらの出来事とうまくやっけていけるかどうかを心配する(ZfK,115)。

しかし以上の5つのパースペクティブのうち、P1だけが特殊性を持っている。すなわち、「結局はP1の決定だけが対話できるものであり、そのみが当該関係者間の真の会話の成果であり得るし、そのみが、それがここと今とに関わっているがゆえに、当該関係者によって正しいとか誤っているとか評価され自発的に訂正されうる」(ZfK,116)のである。これに対して、将来の成果に関する決定はまったく違っている。例えば、教育する親は現在の子どもに関して心配しているのではなく、「彼らの功名心の将来に関して不安・心配を抱いている」。つまり「彼らは自分の子どもたちに高い目標を定め、高い期待と要求を彼らの子どもの将来に向けている」、「それゆえ将来に対して責任をもっているだけである」(ZfK,122)。だが、自分の子どもの将来に対して責任があると考えるやいなや、「子どもは自由な主体としてではなくて、ただマリオネット、ロボット、機械としてのみ現れる」(ebenda.)。

これに対して、Braunmühlは「そもそもある他の人間の将来に対して責任を持つことはできない」と主張する。私がP1の領域で子どもと会話をして、子どもと私が直接的に〈よい〉〈正しい〉と判断する決定を行っても、これらの決定が将来と社会的な利益とにどのような一定の影響を及ぼすかを知ることにはできない。むしろ「子どもにとって今日悪ければ、子どもにとっては明日、翌年も、そもそも悪いという公算のほうが、今日子どもにとってよい時よりも大きい」(ZfK,124)。そこで私ができることは、「P1領域のなかでだけ、子どもが何によって自由と幸福のような概念を具体的に実現するかを、子どもと〈交渉して取り決める aushandeln〉こと」(ZfK,125)である。こうしてBraunmühlは、大人が自分の子どもたちに対する責任を要求する権利に反対する。「私の見方では、大人たちは彼ら自身の行為に対する責任を担うのであって、子どもに対する責任をではない。

(中略) 子どもが満足していれば、この責任は十分である」。ここでは大人ではなくて、「子どもたちが裁判官である」(ZfK,128)。以上の原理に基づいてBraunmühlは〈子ども友好的な社会〉を展望するのである。

### 第3章 Schoenebeckの〈反教育学〉

#### 第1節 Schoenebeckの〈子どもたちとの友好関係〉への道

Schoenebeckは大人と子どもとの新たな共同 Miteinander のための最も重要な基礎を、当時まだ教職についていた1975年に、Carl R. Rogersの著書『人格の発達』とBraunmühlの著書『反教育学』とを読んで知ることになった。「Rogersの著書のセラピー的人間友好的な精神とBraunmühlの著書の人権意識的で闘争的な精神とが私に非常に影響を及ぼしたので、私は上下図式を持った学校を1976年に去って、科学的な研究プロジェクトにおいて新たな関係を基礎付けようとした」(U,20)。Schoenebeckは、2年間(1976年から1978年まで)このプロジェクトで、3歳から17歳までの年齢の子どもたちと一緒に、2600時間にわたる新しい種類の共同生活を体験し、この新たな関係と研究成果を、1976年と77年に、Rogersに相談し、1980年にこの科学的な研究によって心理学学位を授与されている。それが、*Dissertation: Determinationen personaler Kommunikation mit jungen Menschen—Das Kommunikationsmodell Amication. Ergebnisse von Kleingruppenforschung mit Teilnehmern im Alter von drei bis siebzehn Jahren, basierend auf Kommunikationsvorstellung von Carl Rogers und der Antipädagogik*, Universität Osnabrück 1979.である。またSchoenebeckは1977年にUSAでの〈子どもの権利運動〉を知ることになって、〈子どもの権利運動〉概念をドイツへ紹介したりしている。

Schoenebeckは、Carl Rogersとの対話とアメリカの子ども権利運動との接触によって、子どもとの新たな共同関係を分かりやすく広め

ることを決心する（U,199-200）。その第一歩が、「私が初めておずおずと子どもとの私の経験をミュンスターの子童保護連盟で報告し、その市の連盟の当時の理事であったJans-Ekkehard Bonteが全メンバーに私のポジションペーパーを送った時」（U,200）であった。そして1978年10月30日に、SchoenebeckはJans-Ekkehard Bonteら8人の仲間と共同して社団法人〈子どもとの友好関係—支援サークル〉を創設し、理論的実践的な啓蒙運動を展開していくことになる。

Schoenebeckは、1975年来、反教育学の創始者であるBraunmühlと共同研究をし共同行動をとったりしていた。しかし、基本的な戦略の違いもあって、Braunmühlは先の支援サークルから脱退していくことになる。Klemmも指摘しているように、またSchoenebeck自身が筆者にも語ったように、その違いとは「E.v. Braunmühlが〈政治的行動〉をプロパガンダしそのイニシアティブを取るのに対して、H.v. Schoenebeckにとっては、教育学の世界を差別しない啓蒙・助言活動が、教育フリーな（彼はこれを〈ポスト教育学的な〉とも呼ぶ）生活態度の理念を広い範囲に普及するという目標を携えて、前景に出て来る」（QDA,15）、といったものである。

Schoenebeckは、反教育学者に対するAndreas Flitnerの批判——反教育学がすべての教師と教育者を激しく誹謗するのは、ジャーナリスティックな効果を狙っているからだ、という批判（Konrad, sprach die Frau Mama.）——に応える中で、反教育学者を「攻撃的な反教育学者と攻撃的な子どもの権利論者」と「反教育学を平和的な手段で社会へともたらすような反教育学者」とに分けている。その際、前者としてフランスの子どもの権利論者Christine Rochefortだけを挙げ、自分を後者に入れている（AiD,48-49）が、おそらく前者で念頭に入れている一人はBraunmühlであろう。Schoenebeckは自分の立場をこう述べている。

「だが攻撃的な反教育学者ばかりではなく、

反教育学を平和的な手段でもって社会へともたらすような反教育学者もいる。私はそうした反教育学者に数え入れられるし、彼らの仲間の中から1978年来子どもとの友好—運動が発達してきたが、この運動は反教育学をリアリスティックな日常実践へと置き移すことを追求し教育学的な人間に関係・繋がりと対話を提供するものである。これらの反教育学者は、彼らの攻撃的な共同闘争者と同様に反教育学的な諸命題とは一線を画しはしない。しかし彼らは、反教育学的な諸関係への変革は今日の権力者、教育学的に自己了解している人間の情動的な方向転換Umorientierungを前提とすることに賭けているし、教育学的な人間のうちに——彼らの見方からもその人間の破壊的な作用にもかかわらず——、建設的な関係に入ることが人間的に必要であるばかりではなく核心からして不可欠であるところの隣人を見る。反教育学的なことを知らせるための前提は、呼びかけられた人が感情的にも内容に向くことである」（AiD,49）。

Schoenebeckが、次に見るように自分の立場を〈反教育学〉と呼ばずに、もっぱら〈子どもとの友好関係〉と呼ぶのはこうした意図からでもあろう。

## 第2節 〈子どもとの友好関係〉とその理論的基礎

Schoenebeckは大人と子どもとの新たな関係を「子どもとの友好関係」と呼ぶ。Schoenebeckによれば、「この名称に私がたどり着いたのは、私が1975年にEkkehard v. Braunmühlの〈反教育学〉（Weinheim 1975）を読んで、どのようにしたらこの否定的な反概念（〈Antipädagogik〉）の代わりに建設的な概念が見いだされるかをよく考えた時であった。v. Braunmühl自身は、彼の本の小さな一節に〈子どもとの友好〉というタイトルをつけていたし、その中で建設的なパースペクティブを示していた。私にとってはこの短い定式は、新しい関係において実現されるものすべてを表現している。私の学問的な仕事のために、私は〈Amication〉（英語のamicable、すなわち友

好的な freundlich に由来する) を、Freundschaft mit Kindern の専門用語として導入し、そして1978年、つまり新しい関係のための広報活動の始まり以来、私は Freundschaft mit Kindern を世代間の新しい共同生活 Mitieinander のトレードマークにした(U,11)。

この「子どもとの友好関係」は、Schoenebeck によれば、次の3つの立場に立脚している。すなわち、①反教育学、②子どもの権利運動の諸命題、および③精神力学的な諸認識である(U,12)。先にも指摘したように、Schoenebeck にとっては、反教育学は、自分の立場の理論的基礎の一つとして位置づけられている。この点で、〈反教育学〉という基本的な原理では Braumühl とは一致するとしても、その力点の置き方が大きく異なっている。その要因の一つとして考えられるのは、Schoenebeck が「反教育学の自己了解」としてあげている重要な人物の一人が Carl Rogers であることに関係していると思われる。すなわち、Rogers の「静かな革命」という平和戦略的な思想 (Carl Rogers on Personal Power. Die Kraft des Guten. 邦訳『人間の潜在力』皇瀬稔・皇瀬直子訳、創元社) が Schoenebeck に対して大きな影響力を及ぼしている、と考えられるのである。

### (1) 反教育学

まず「反教育学の本質的な命題は、〈教育要求〉(〈教育学的野心〉)を教育行為の基礎として取り出したこと、そしてこの要求を拒否することである」(U,12)。Schoenebeck によれば、〈教育〉は①「子どもは生まれつき自分の最善を自分で気づくことができない、という基本的確信」、そこから導かれる二つの要請、すなわち、②「私はおまえにとって何が善いかをおまえよりもよく知っている、という教育的な要求・要請」、および③「私が最善だと確定するのは実際におまえにとって善いことを分かりなさい、という拘束要求・要請」(AiD,19)からなる。

①については、教育(学)者 Pädagoge——Schoenebeck の言う教育学者とは、先の要請

を持った人々のことで、職業上の〈教育学者〉とは区別されている (AiD,20)——は子どもが自己決定能力を持っていることを認めたがらないが、Schoenebeck はこうした教育的態度を「教育(学)的タブー」(U,48)と呼んでいる。すなわち、「〈年少の人々の、自分と自分の運命について有意義に自ら決定できるという能力を認識するな〉というタブー」(ebenda.)である。

②の〈教育的要求〉は、Schoenebeck によれば、すでに見た Braumühl の〈教育学的野心〉(正確には〈二次的な教育的要求〉)に当たるものである。Schoenebeck は〈教育的要求〉についてこう述べている。

「教育：ある人がやってくる、そして他人よりもこの者にとって何がよいかをよく知っているという内面的な要求で一杯である。彼は、他人は自分自身に関して、部外者である彼ほどにはよく理解していないと確信している。そのようにしてやって来る者のこうした内的な態度は、反教育学によって、〈教育学的野心〉と呼ばれる。私は〈教育的要求 erzieherischer Anspruch〉という表現を用いる。こうした内的な態度から——それゆえ教育的要求から——行動が生じる時、部外者が他人の最善についての自分の見解を実現し始める時、彼はその人を教育し始めている」(U,55)。

その際、この人は実際に、「他人にとって何がよいかを、この他人自身よりもよく知っているという要求・自負 Anspruch」を持ち、そのための〈正当性〉をも自分に与える。〈私の方が経験がある〉〈私は年上だ〉〈私には責任がある〉、あるいは逆に〈おまえは経験がない〉〈おまえは(まだ)あまりにも小さい〉〈おまえは(まだ)自分で決定し自分で責任を負うことができない〉という言い分である (ebenda.)。それゆえ、Schoenebeck にとって、「教育とは教育的要求の実現、他人に他人のために〈最善〉として選り出された目標を実現するために、本題・核心に踏み込むこと das Zur-Sache-Schreiten である。〈私は、私がおまえにとって善いものとして選り出したものが生じること

を貫徹するあるいは試みる。＞これが教育」(ebenda.)なのである。たとえ＜教育＞にどのような形容詞がつけられようとも（＜反権威的教育＞、＜民主主義的教育＞、＜パートナーシップ的教育＞、＜レッセ・フェール教育＞、＜社会主義教育＞、＜批判的教育＞等々）、ここには一つの共通項がある。すなわち「他人にとって何がよいかを他人よりもよく知っていて、これを貫徹しようという、ある人の要求」(U,56)である。

このように Schoenebeck にとっては、＜教育＞とは「教育要求によって支えられた行動様式」だけであるから、＜影響 Beeinflussung＞は教育概念からは排除されることになる。「教育的要求と結び付いてはいないすべての影響を、私は教育と呼ばずに、影響 Beeinflussung と呼ぶ。これらの——教育フリーな——影響は絶えず起こるし、誰もそれから免れ得ない」。「私は＜本来的に教育的なもの＞、すなわち、他人にとって最善を知っておりそれを貫徹しようという意図と要求とはっきり区別して、教育的要求がある場合にだけ＜教育＞と言うが、それ以外では＜影響＞について語ることを優遇する」(U,56-57)。

③の「拘束要求・要請」とは、大人が自分の価値観を子どもに押し付けていく「価値評価拘束」(AiD,76)の要請である。「教育者が伝えるものは大人の私事であるばかりではなく、子どもにとっても客観的に正しいものおよび子どもを拘束すべきものだという拘束要請」(AiD,63)なのである。

以上のような、子どもに対する「教育要求の取り消し」を行い、教育フリーな子どもとの関係や生活様式をすること、これが Schoenebeck の言う＜反教育学＞である。Schoenebeck は教育学と反教育学の違いを、人間像の違い（教育学の人間像と反教育学の人間像）として、以下のように総括している。

「教育学の人間像は次の基本的確信を含んでいる。すなわち、子どもは生まれつき自分の最善を自分で気づくことができない、という基本的確信である。子どもがこれを（まだ）できな

いから、大人が責任をもって子どものために、子どもにとって何が最善かを決定するという委託・依頼が大人になされる。ここから、私はおまえにとって何が善いかおまえよりもよく知っている、という教育的な要請が出てくる。大人はさらに子どもに次の拘束・親切な態度要請 Verbindlichkeitsanspruch で対する。すなわち、私が最善だと確定するものは現実におまえにとって善いことを分かりなさい、と。大人は子どものために決定し、子どもに彼の見方を心理的にも拘束しようとする。それから大きくなるにつれて、子どもに発達に応じて自己責任が与えられる。——肝心なこと、それは、(年少の)人間は教育さるべき存在 (homo educandus) である、ということだ」(AiD,19)。

これに対して反教育学的人間像は反対の基本的確信を含んでいる。すなわち「子どもは、生まれつき自分の最善を自分で気づくことができず、という基本的確信」である。「子どもの代理人という意味での大人の責任は拒否され、おまえに対する責任の代わりに私に対する責任が適用される。子どもたちは自己責任を引き受けることをようやく学ぶ必要はなく、はじめからこれに対する能力を持っている。子どもにとって何がよいかそして子どもが何を必要とするかを気づき伝えるのは、大人の任務・課題ではなくて、子どもの課題である。大人に残っている任務は、子ども自身が気づき伝える願望を実現するのを援助する——大人ができて欲する限りで、すなわち利用されずに——ことである。大人は自分の権威を子どものそれに対して置ることができるし、正当防衛権を持っている。大人は自分を子どもの友人として理解するのであって、子どもの教育者としてではないし、そのモットーは教育するかわりに支援することである」(AiD,19-20)。

## (2) 子どもの権利運動

子どもとの教育フリーな関係は、子どもの自己決定能力を前提としているから、当然子どもにも人権を保障することが求められてくることになる。すでに見たように、Schoenebeck は70年代のアメリカの「子どもの権利運動

Children's Rights Movement」から、とりわけRichard FarsonとJohn Holtという2人の子どもの権利論者から大きな影響を受けていた。その基本的な原理は、大人との同権及び子どもの自己決定の尊重である。

「子どもの権利運動は子どもの同権を要求する。どの人間も生まれつき自己決定的であるからである。そこから、大人には近づくことができるすべての権利と特権への道を年少の人々にも与えよ、という基本的な要求が生じてくる。年少の人々が大人も行使できる諸権利を行使するのを誰によってもはや妨げられないことを配慮する国家的な保障が与えられるべきだとされる。その際、これらの権利が子どもに授けられないことは明白である——彼らは生まれつきそれを持っているのである。防衛手続きにおいてただ配慮されるのは、彼らが権利の行使を妨げられないことである。というのも、基本的な権利は定められるものではなくて、存在するのであるから。例えば、自分の学習自身を決める権利、選挙に参加する権利、あるいは居住移転の自由の権利のように、である。新しい関係は、子どもの権利運動と他の人類の解放運動と同じ基礎、すなわち自己決定に基づいている」(U, 12-13)。

Schoenebeckは、アメリカの子どもの権利運動に刺激されて、「John Holt とRichard Farsonによって1974年に掲げられた諸要求——これらの要求は子どもの権利運動の基礎になるものである——を収集し、補いそれらの要求をドイツの事情に関連づけた」〈ドイツ子ども宣言〉(JE,90-94.)を1980年5月3日に出し、子どもにも基本的人権を保障するように求めている。以下にその内容を掲げておこう。

#### ドイツ子ども宣言

##### 前 文

人権は不可分である。子ども、男性及び女性は同権の権利を有する。あらゆる人間は生まれつき自己決定の能力を意のままにしている。年少の人間der junge Menschの自己決定権を承認しその者がこの権利を行使することを支援す

ることは、大人の人間の歴史的な責任と義務である。あらゆる年少の人間はその年齢に拘わらず、大人の人間の権利・特権・責任を制限されずに使用することができる可能性を保持しなければならない。

## I 基本的権利

### 第1条 平等権

年少の人間と大人の人間は同権を有する。子どもはいかなる状況においても大人よりも悪い状態におかれぬ。子どもは大人とほとんど同じ権利を有する。子どもは、大人が法律の枠内でしてよいことすべてを一般的にはしてよい。

### 第2条 自由な展開 Entfaltung への権利

子どもは、他人の権利を侵害しない限りで、自己の人格を自由に展開する権利を有する。

### 第3条 法的責任に対する権利

子どもは自己の生命と自己のなした行為に対して法的な責任を取る権利を有する。

### 第4条 法的に聞き入れられる権利

子どもは、法律と裁判に対して大人と同じ権利を有する。子どもは、自分の権利を貫徹するために、自ら裁判に訴えることができる。

## II 社会権

### 第5条 法的生活に参加する権利

子どもは、法的生活に制限されずに参加する権利を有する。子どもは契約を結ぶこと、財産を処分すること、商売を始めること、団体と党派を創ること、およびあらゆる他の形態で法的拘束のある仕方でも活動することができる。

### 第6条 公的生活に参加する権利

子どもは、公的な機能・職務を引き受け国務につく権利を有する。

### 第7条 参政権

子どもは選挙権及び被選挙権を有する。

### 第8条 自由な意見表明の権利

子どもは、自己の見解を言葉及びメディアにおいて自由に表明し広める権利を有する。

### 第9条 報酬をもらって働く権利

子どもは報酬をもらって働く権利を有する。

## 第10条 生活のパートナーを選ぶ権利

子どもは、これまでの生活のパートナーと別れて新たな生活のパートナーを選ぶ権利を有する。

## 第11条 支援される権利

子どもは、大人によって生き方において支援される権利を有する。この権利は基本法の正しく理解された看護Pflege・教育義務である。

## 第12条 最低限の収入を得る権利

子どもは、大人に与えられている国家による最低限の収入保障の権利を有する。

## Ⅲ 個人的な権利

## 第13条 子どもにとってよい仕方で kinderfreundlich 生まれてくる権利

子どもは子どもにとってよい仕方で生まれてくる権利を有する。これを少なくともソフトな出産（ルボワイエ法）が保障しているように、である。

## 第14条 身体的に傷つけられない権利

子どもは身体的に傷つけられない権利を有する。いかなる折檻もあってはならない。

## 第15条 自由に食べ物を取る権利

子どもは、大人が手に入れられるあらゆる食物・享樂品を妨げられることなく摂取したり拒否したりする権利を有する。

## 第16条 自分名前を得る権利

子どもは、自分自身の名前を自分につける権利を有する。

## 第17条 私的生活への権利

子どもは私的な生活への権利を有する。これは家族の内部でも当てはまる。

## 第18条 セクシュアリティへの権利

子どもは、自己の性的生活を自分で決定し子・子孫を生む権利を有する。

## 第19条 自己決定的な学習への権利

子どもは、自分の学習を自分で決定する権利を有する。子どもは、国家の学習提供（学校）が自分に必要かどうかそしてどの範囲で必要かを決める。いかなる就学義務もない。国家は提案された学校を建てる義務を負っている。

## 第20条 宗教的自由の権利

子どもは、宗教へ属することを選び解消する権利を有する。

## 第21条 居住移転の自由の権利

子どもは、自分の居住地を決める権利を有する。子どもはいかなる法定閉店時刻Sperrstundeをも受けないし自由に居住を移転して旅行することができる。

## 第22条 データ情報に対する権利

子どもは、自分について行われているデータすべてについての情報を得る権利を有する。  
(*Duetches Kindermanifest.*)

Schoenebeckによれば、この「ドイツ子ども宣言」は「自己決定への絶対的権利と同権への絶対的権利」を具体化したものであり、〈人間は誰もが生まれつき自己責任がある〉という基本的命題からどのような政治的・法的な結果が生じるかをはっきりさせたものである。

## (3) 精神力学

Schoenebeckの〈子どもとの友好関係〉論の理論的基礎には、Carl Rogersに代表されるセラピー理論とエンカウンターグループ理論がある。この理論は、Schoenebeckによれば、新しい子どもとの関係を感情のレベルから補完するものである。

「反教育学が理論的な関心事であり、子どもの権利運動が政治的な関心事であるのに対して、精神力学は感情から補完するものである」(U, 13)。すなわち、〈私はもはや子どもの支配者でありたくない〉という大人が、大人同士やあるいは子どもとの「エンカウンターグループ」的な交流の中で、自分の子ども期（〈内なる自分〉）に再会することを通して、これまでの子どもとの教育的関係から解放されることである。「私自身が、私にとって何がよいかを当時知っていた。しかし大人はいつも私のことを決定していた。これはいまいまいしくひどかった。そして私は屈服して私の自我の秘密の片隅へと閉じこもらざるをえなかった。今日、自己反省と他の大人のグループとの援助をもって、私は、われわれ子どもは当時実際正しかったこと、およ

び、この基礎の上で自分の子どもと共同生活することが私にとってよい道であることを知った」(ebenda.)というようにである。

Carl Rogersのセラピー論の基本的特徴及び条件は、周知のように、「一致 congruence」、「受容 acceptance」、「共感 empathy」である。「一致」とは、セラピストがクライアントに対して治療者としてではなくて、あるがままの人間、「統一され、統合され、一致した人間」として関わることであり、「受容」とは、クライアントに対して、「クライアントの〈よい〉、積極的な、成熟した、自信のある、社会的な感情の表現を受容すると同時に、否定的な、〈悪い〉、悲痛な、恐ろしい、異常な感情の表現をも受容すること」である。また「共感」とは、「クライアントが内面からみているままに、その世界を適切に共感的に理解し経験していること」であり、「クライアントの(私的な)世界を、あたかも、自分自身のものであるかのように感じ」ることである<sup>13)</sup>。

こうした条件に基づいた大人と子どもとの関係においては、コミュニケーションの中で相互の自己主張が行われること(「自己主張の正当防衛権」U,17)、しかしお互いの人格や内的世界に介入せず、お互いの自己決定を尊重することが求められる。「大人は新たな自己了解——自分の子どもたちのきょうだいのようになる——を引き受けて、この役割でもって子どもたちへと歩み寄る。子どものためではなくて、彼ら自身のためにである。これらの大人はもはや、自分自身及び他人との交際において敬意に満ち、同等の権利を持ち友好的であるとは違ったふうであることを欲しないしできない。さらに、彼らは生まれつき人間の自己決定から出発し、自分の子どもたちと始めから、これらの若者の主権・独立 Souveranitat を真面目に考える関係を受け容れる」(U,17-18)。こうした大人と子どもとの新たな教育フリーな関係を、Schoenebeck は「支援 Unterstützung」と呼ぶ。

「支援は同等の権利の基礎の上で行われる。子どもの権威性にわれわれの権威性が対置する。

子どもたちが新たな関係では自分自身の関心事において自分で決定するのと同様に、——及び支援を要請したり要求したり、支援の申し出を受け容れたり拒否したり——われわれは自由にそして教育の古い罪メカニズムの〈責任〉感情なしに、われわれが子どもたちを支援するかどうかおよびわれわれが彼らに支援の申し出をするかどうか、あるいはわれわれが彼らに支援しないかどうかを決定する」(U,19)。

#### 第4章 BraunmühlとSchoenebeckの対立点

##### 第1節 反教育学運動のその後の展開

先に述べたように、Braunmühlは当初「子どもとの友好関係——支援サークル」にも参加していたが、1981年の終わりには戦略上の違いで脱退している。しかしその後もこのサークルとは外から協力し続けてきたように、Braunmühlにとっては両者の間に決定的な対立があるとは思っていなかったようである。「たしかにその後実りのない対決があったが、しかしDr.v.Schoenebeckが反教育学を利己的できわめて不真面目な目的のために濫用しているという考えは私には相変わらず思い浮かばなかった」(WA,17)。違いは、すでに述べたように、運動上での力点の置き方の違いにあったと考えられていたようである。この戦略上の違いの背景には、ドイツ社会の現状認識とそこにおける反教育学の意味と位置づけをめぐって、両者の間に意見の相違があるようである。ここら当りの事情は、『反教育学 Antipädagogik』の新版(1988年)の「後書き」に窺い知ることができる。

Braunmühlは『反教育学』が出た1975年以來の12年間を振り返って、その間に世代間の関係においては多くのことが変化した、と言う。すなわち、〈土台—上部構造〉モデルで言えば、「1975年以來の諸変化は主として土台(人間間の位置関係)で起こっていて、そこでは一義的な発達方向を示している」のに、「教育学的上部構造のレベルではきわめてわずかな変化しか起こらなかった」(A,277)。

前者の土台での変化とは、後で挙げる2つの条件が、学校という強制システムを度外視すれば、親との間ですべてののではないが多くの子どもたちによって実現され、その結果、この子どもたちにとっては、Braunmühl が反教育学で主張した「＜教育の廃止＞はほとんど重要でなくなっている」(ebenda.) という事態が生じているということである。したがって、Braunmühl によれば、今では上部構造レベルでの多くの対決は「何か幽霊のようなもの」(ebenda.) となってしまうという。

1975年当時は、子どもたちは「劣等な人間 Mindermenschen」として扱われ、「子どもという人間 Kindermenschen」だとは認められていなかった。「子どもをさんざん殴ることは数字の上ではドイツの国民スポーツのナンバーワンであった、そして＜不安のない教育＞や＜罰のない教育＞を支持した者は、健康な国民感情（またたいていの＜科学的な＞専門家の感情）から、夢遊病者ないしはアナーキストと呪われた。教育は当時危険であったし、たいていは子どもたちはその両親に、事実根本的な不安から服従していたのであって、彼らの自己価値感情、自己信頼、およびとくに自己意識は高が知っていた」(A,278)。

しかし今日では事態はまったく変わっている。それは、次の2つの条件が子どもによって実現されているからである。その一つは、「子どもたちがその両親と教育者に対してどんなきわめて大きな不安、例えば厳しい罰や首尾一貫した無視に対する不安をも持つ必要がない」ことである。もう一つの条件は、「子どもたちが、自分がすでに自主的な eigenständig 人格（例えば、無条件に従わぬべからぬ）ではなくて、従うかいなか——一般的に言えば、教育されるかいなか——を自分で決定する人格）であることを経験している」こと、すなわち、「子どもたちには、少なくとも出発点であるいは少なくとも批判的な状況において、自分が自分自身にとって最も重要な人間であること、自分がまずもって将来のためにではなくて、現在において実存していること、しかしとりわけ、自分が

両親のために生きているのではなくて、両親と共に生きていることが、意識されている（ないしは感情的に明らかになっている）」(A,288) ことである。「この条件下では、子どもたちはたいてい、極端に教育学的な態度を取る両親・教師・教育者に対しても、彼らを意のままにするために十分な交渉手腕と必要とあれば自分の意見を押し通す能力とをもっている。そしてこれがうまくいかない時には、子どもたちはそれでも彼らから内面的に距離を取ることができる（場合によっては外面的な見せかけの服従で）」(ebenda.)。

Braunmühl によれば、こうした変化の中で、「反教育学」の誤った発展が見られるという。反教育学は「解毒剤」として＜教育的態度＞の毒の作用をなくそうとするだけなのに、すぐにまもなく再び特定の（教育学と精神分析学）アカデミシャンがこの新たな分野を占めて新たな規範を作りだしている。「例えば、人は精神分析的な取り扱いや特殊な自己経験グループにはじめて参加して、子どもたちと＜正しく＞交際することができなければならない」(A,284) と。すなわち「反教育学的」な見せかけで＜教育イデオロギー＞がまたぞろ出てくるのである。

Braunmühl は反教育学を「橋」というイメージでも考えている。すなわち、反教育学は＜劣等な人間パラダイム＞から＜子どもという人間パラダイム＞（この用語については、DhG,158, 参照）へと「渡ること Übergang、兩岸の間の橋」(A,285) なのである。「橋はそれを渡るためにある。橋はそこに長逗留するためにあるのではない」(ebenda.) のである。ところが、この点を＜社団法人子どもとの友好—援助サークル＞の責任者たちは見落としている。「彼らはその＜綱領＞を＜生命哲学＞と呼んで、文字どおり＜反教育学的に人生を生き抜く＞（1986年11月の『教育の彼方へ』という基本的なパンフレットの中で）ことを勧めている」(ebenda.) からである。

ところで解毒剤には適当なさじ加減が必要である。しかし反教育学の啓蒙の解毒剤の使用には、二つの両極端のさじ加減が見られるという。

一つは「少ないさじ加減 *Unterdosierung*」であり、他方は「たくさんさじ加減 *Überdosierung*」である。前者は、「新たな専門家、エキスパート、アカデミシャン、指導者が一方で開業し、他方では彼らが実際の当該者によって物知りとして受け入れられる時」(ebenda.) に生じてくる。後者は、〈子どもとの友好-援助サークル〉に見られる。そこでは〈責任〉という概念が、きわめて問題の多い仕方で扱われているからである。すなわち、そこで出されているパンフレット『教育の彼方へ *Jenseits der Erziehung*』(1986年)では、「子どもは高い価値で育成され訓練された自己責任者としてこの世に生まれてくる」(S.14) とすら言われているからである。この〈自己責任〉概念については後に論じるが、Braunmühlは「このような主張——例えば、〈あらゆる人間は生まれつき自己責任を持っている〉という命題をも——は重大な過失だし、反教育学的啓蒙の評判をすべてのいくぶん理性的な人びとの間で悪くするのにうってつけだ」(285) と、厳しく批判している。

さらに、Braunmühlによれば、1975年以來の反教育学の文献の中で、ある意味では〈教育的な〉テーゼが主張されているという。一つは、「大人たちは、もし子どもとの交際で恐ろしい災禍を引き起こそうと望まないならば、まず自分自身何とかしてきちんとしなければならぬ」(A.286) というテーゼである。「自分自身を受け入れないものは、子どもをも受け入れることができない」としばしば言われる。ここでは Schoenebeck の名前が挙げられていないが、彼の著書『私はあるがままの私を愛す *Ich liebe mich so wie ich bin*』が念頭に置かれているのは確かであろう。これについて Braunmühl はこう批判する。

「たしかに、私は自分を愛し、受け入れ、きちんとしている人間は誰でも喜んで認める、しかしこのことを子どもに対する責任ある行動の条件だと説明する者は、はるかに行き過ぎをしている。まさに私が自分自身をきわめて批判的に見る時こそ、私は、子どもたちを教育する、

すなわち子どもたちに私の人格・願望・希望、私の尺度と意見を拘束しようと望む権利がないという思想に達することができる。私が〈私があるがままに〉私を愛さない時こそ、私は子どもたちに彼らの根源的な自己愛を喜んで認めることができる——そしてさらに私には、私がたんなる〈あるがまま bin〉でもって頑固な自己拘束の中で否定する、生成と成長の次元を開けておくことができる」(ebenda.)。

もう一つのテーゼは「人が他人に誤り——ここでは、教育イデオロギー——を気づかせることができる前に、まず自分が誤りがないようにしなければならないというテーゼ」(ebenda.) である。これも誤りである。というのは、「現実には、病気をしないように警告し毒(教育イデオロギーのこと——引用者)を盛る人に悪行をやめさせることができるために、人は健全である必要は決してない」からである。先の反教育学という「橋」のイメージで言えば、「人は将来の親と一般的に他の人間とに、この橋を利用するように押し付けようと思わず、この橋自身を無条件に渡ることすらせずに、まったくこの橋を示すことができる」のに、「教育学者たちは、生徒たちを(橋の向こう側から——引用者の補足)こちら側に導いて来るか、あるいはこの橋の存在をまったく黙っているかのどちらかを義務だと感じている」(ebenda.)。

こうした状況の下では、「うまくさじ加減された」反教育学の啓蒙はまだ余計なものにはなっていない。すでに見たように、「教育学の毒はたしかにもはや子どもたちにダイレクトに達していないが、しかし大人たちの中では依然として作用しており、それによって子どもたちとの関係をも損なっている」。大人たちは、「教育的責任の理念」をまだ頭(と腹)の中にもっているからである。「このような大人たちにとって、ラディカルな反教育学的啓蒙はまったく天の恵みである——もちろん、彼らにこの啓蒙が押し付けられない時だけであるが。この解毒剤はとにかく誰にもその人の意志に反して流し込むことはできない。しかし、この解毒剤は、その存在と効き目のある作用を指摘するという意

味は持っている」(A,289)。「両親は前々から、彼らの子どもたちを<正しく richtig>教育していないのではという良心の呵責を持っていた。この呵責は余計である。しかし今日ますます多くの両親が、彼らの子どもたちを<正しく>教育しないではないのでは、という良心の呵責をも持っている。そしてこの呵責も／同様に余計である」(A,289-290)。「反教育学的に解毒された子どもとの交際のもとでは、正しさ Richtigkeit が問題ではなくて、もちろん率直さ Aufrichtigkeit が問題である。あらゆる年齢の人間の現実と真実が肝心であり、新しい経験に対して開かれていること、諸問題の共同の解決が肝心なである」(A,290)。

このようにすでに1988年の時点で、Braunmühlは自分の反教育学とSchoenebeckのそれとの違い、Schoenebeck理論のはらむ問題性に気づいてはいた。しかしその対立が明確に意識化されるには1995年まで待たねばならなかった。そのきっかけとなったのは、Braunmühlによれば、一つには、1995年の秋に開かれた反教育学者と子どもの権利運動家の会合でのSchoenebeckのかたくなな態度であった。そこではSchoenebeckの核心的な命題に対する再度の問い合わせに対して、彼は表明を拒否し、会議半ばで帰ってしまったのである。「それぞれの参加者がわれわれの関心事の停滞をできるだけ克服するのに、何をなすうのかを自覚的に説明した時、Dr.von Schoenebeckは、自分は自分に満足しているし、これまでとまったく同じように継続するだろうし、まあ10年後もそうだろう、と述べた。彼が自分の活動を止めることでわれわれの共通の事柄に最もよく貢献できるのでは、という彼に対する私の自発的な勧告を、彼は眼に見える反応もせずに受け取った」(W A,20)。

二つ目のきっかけは、1996年2月に彼に送られてきた Christian Baerbaum の学位論文、*Zur Einheit und Differenz, Rezeption und Kritik der Antipädagogik*. Diplomarbeit, Hamburg Universität, Februar 1996.であった。そこではSchoenebeckの側に立ちながら、

Schoenebeckの反教育学とBraunmühlのそれとが比較され、次のようにSchoenebeckの主観主義が高く評価されていたからである。

「Schoenebeckと彼の反教育学に関して、私は、客観的な真理の思考システムを立ち去らずしては、彼の自己了解と彼の論理とに迫ることは不可能だということを確認した。彼の反教育学の決定的な要素は、その反教育学が客観的に正しいとか誤りだという認識を背景にして評価される時には、理解され得ないままである。さらに、私は、Schoenebeckの思想が首尾一貫して考え続けられるならば、反教育学とは何であり何ではないのかわからないし誰が反教育学的で誰がそうでないかは客観的には確認し得ないことを推論した」(S.142,WA,21より引用)。

こうした経過の中で、BraunmühlはSchoenebeckに対する全面的な批判が必要だと痛感した。そこで1997年に「一種の公開状」として書かれたのが、『反教育学的啓蒙とは何か？ラディカルな教育批判の誤解・濫用・失敗 *Was ist antipädagogische Aufklärung? Mißverständnisse, Mißbräuche, Mißerfolge der radikalen Erziehungskritik*』(Kid-Verlag 1997年)である。この中でBraunmühlは、「子どもとの友好関係」サークルが宗教的なカルトと化しSchoenebeckがそのグルに墮してしまっていること、その哲学的な根拠となっている4つの重要な基本概念——<自己責任Selbstverantwortung><主体性・主観性Subjektivität><内面的世界の尊重Achtung vor der inneren Welt><社会性Sozialität>——がSchoenebeck流の<主観的な>解釈を施されていること、すなわち彼の理論的な建築物がまったくの「砂上の楼閣」にすぎないこと、を暴いている。Braunmühlは、Schoenebeckと「子どもとの友好関係」サークルが<反教育学的啓蒙>に果たしている役割を、今や次のように否定的に総括するまでに至っている。

「反教育学的な啓蒙（この啓蒙に対して私は1965年来そうする義務があると感じてたし、この啓蒙は1975年に『反教育学』という著書があるとともにまったくよく活気づいてきた）は、

1978年(〈子どもとの友好関係—援助サークル〉ミンスター創設)以来およびとくに1980年(そこから宣言された〈ドイツ子ども宣言〉)以来、公共ではもはやまじめなプロジェクトおよびやり甲斐のある重要な任務としては認められず、せいぜい時代精神の誤解ないしは秘教の味付けをされた思想のサラダとして認められてきた。その結果それ自体でありうるし必要なくスノーボール効果〉は生じなかった。逆であった。〈反教育学〉の見出し語のもとで講演されるまじめで説得力のある論拠を原理的に承認する者でさえ、理性的には、反教育学的な啓蒙が声高に自称〈子どもとの友好関係Freundschaft mit Kindern〉(以下では、FMK)に従って招き寄せる気が狂った結論を怖れて尻込みした」(WA,8)。

## 第2節 BraunmühlとSchoenebeckの対立点

ではBraunmühlとSchoenebeckの基本的な対立点はどこにあるのか。その一つは、すでに見たように反教育学の戦略上の違いであった。Braunmühlは反教育学を教育学的イデオロギーの解毒剤として位置づけ、また反教育学に教育学的イデオロギーの此岸から非教育学的な彼岸へわたる「橋」という限定的な役割を付与している。これに対して、Schoenebeckは、反教育学そのものを新たな生活様式や倫理として身につけ新たな人間に生まれ変わることを、そしてそれをいわば布教することに重点を置いているのである。

第二の基本的な対立点は、子どもの権利にも関わって、子どもと大人の関係はどうとらえるかという問題である。すなわち、子どもを劣った人間と見なすことを否定するにしても、子どもを大人と同等の存在と見なすのか見なさないのか、ということである。

Braunmühlの考えは先の「子どもという人間パラダイム」という表現にも示唆されている。Braunmühlはまず「人が子どもは受動的な客体ではなくて、能動的な主体であることを承認する」。「その限りでは子どもと大人の間にはどんな違いもない」。ここでは「人間はその年

齢にかかわらず、自分の感情・欲求・願望等々を持ち、自分の決定を行ない、苦悩することも幸運であることもできる主体であること、すなわちすべてこれらの点で子どもと大人は本質的に平等でありそれゆえまた平等の尊敬を要求することもできる」(DhG,157)。しかし子どもは〈大人という人間〉ではない。こうした新しい子ども像を、Braunmühlは、Hans-Joachim Marianoの『手本としての子どもMusterkind』(1984年)で使われていた「劣等な人間Minder Mensch」「子どもという人間Kindermensch」という概念にヒントを得て、「子どもという人間—パラダイム Kindermensch-Paradigma」と呼んで、古い人間像(「劣等な人間—パラダイム Minder Mensch-Paradigma」)に対置している。

Braunmühlによれば、「子どもという人間 Kindermensch」概念は、まず第一に、「〈Kinder〉という単語の部分は〈劣等な〉価値のものを何もそのうちに持っていない」ことを示している。第二に、他方では「子ども期の固有の価値を承認すること」をも表している。この点で、Braunmühlは、例えば、Hermann Gieseckeのように「子どもを小さな大人として扱う」(*Das Ende der Erziehung*, S.82)よう要求することに反対している。さらに、「子どもという人間 Kindermensch」という単語は同時に、「〈子どもは人間でもある〉という周知の格言のうちに響いている同情的な恩着せがましい態度への関与(〈黒人もまた人間である〉格言と比較しうる)」を排除している。さらに、その単語は、「多くの大人が〈子ども〉について語る際のキッシュに称賛するトーンを避けている」(DhG,158)。こうしたBraunmühlの子ども像は、すでに「乳児の権威性」の概念にも示唆されていたところでもある。

これに対して、Schoenebeckは子どもを大人とまったく同等の存在と見なしている。この考え方は、Schoenebeckの「ドイツ子ども宣言」のうちに見ることができる。そこでは、すでに見てきたように、Richard FarsonやJohn Holtに代表されるアメリカの子ども解放論と

同じく、子どもは権利上、大人とまったく同等の権利を持つとされている。そしてその根拠付けとなるのが、「人間は誰もが生まれつき自己責任がある」という命題である。Schoenebeck は「自己責任」概念について、次のように論じている。

「人間は生まれつききわめてよく自分の最善を自分で気づくことができる。この能力を人間は持っている。人間は生まれつき自分自身に対して責任を持つことができる。誰も彼に代わって彼にとって何が有用で何が害があるかを決定してはならない。誰も彼らのために責任を負ってはならない。彼らは生まれつき自己責任ある者である——それは……100%だ。大人は、子どもたちに対して責任がない、というのも子どもたち自身に自己責任があるからである。自己責任に関しては、大人と子どもとの間には完全な同価値がある」(JE,12)。

「子どもは高い価値で育成され訓練された自己責任ある者としてこの世に生まれてくる。(……) 新生児はわれわれに、〈私は自己責任ある者だ〉と大声で叫ぶ。人は皆、始めから死までそうなのである。」(JE,14)

ここでもわかるように、Schoenebeck にあっては、Braunmühl も指摘しているように (WA,40-41)、〈自己責任〉概念が〈最善に気づく能力〉や〈自己決定能力〉などの概念と混同されて使用されているのである。たしかに〈自己決定能力〉は、Braunmühl の〈実存的自律性〉という意味では、子どもにも程度はあるにしても、備わっていると見てよいかもしれない。しかし〈自己責任〉は持つことができない。というのも〈責任〉概念は、Braunmühl も指摘しているように (WA,35)、「行為の結果に対する責任」を意味しているからである。これを新生児が持てないのは自明であろう。持つとすれば、新生児は死んでしまうことになるし、それに対する大人の責任も何らないということになる。

それはともかく、こうした〈自己責任〉概念が〈主体・主観性〉概念や〈内面的世界の尊重〉概念と結びつけられていくと、〈私は私があ

るがままに私を愛す〉という自閉的な主観主義と絶対的な自己肯定 (= 自己愛) に陥ることにならざるを得ないであろう。つまり Schoenebeck の反教育学は「一つの宗教」とならざるを得ないであろう。Braunmühl はこうした危険性を指摘しているのである。この危険性は、Schoenebeck が師事した Carl Rogers の思想にも少なからず見られるものでであろう (この点については指摘するに留めて、別稿で取り上げたい)。

### おわりに——反教育学が提起する課題

最後にこれまでの〈反教育学〉の議論から浮かび上がる課題を整理して、まとめて代えることにしたい。

第一の課題は、〈年齢による支配〉を〈経済的支配〉や〈性の支配〉と並ぶ一つの独立変数と見なしてよいかどうか、という問題である。筆者は〈年齢による支配〉を一つの独立変数ととらえてよいと考える。問題はこれら三者の関係をどう構造的にとらえるか、である。上野千鶴子はこの〈年齢による支配〉を「世代間支配」と呼び、家父長制の二つの側面として、「性支配」と「世代間支配」をあげ、その両者の関係を次のように述べている。「性支配——女性のセクシュアリティを領有し、その受胎能力を管理する——とは、女性という『再生産手段』の管理をつうじて、最終的にはその成果である『再生産物 reproductus』すなわち子供を領有することにつながる。世代間支配は、性支配の帰結であり、目的の一つでもある」<sup>14)</sup>。〈世代間支配〉を「性支配の帰結」としてだけみなしでしまつてよいかは、議論が別れるが、両者が密接な関係にあることだけはたしかである。S. Firestone も両者の関係を補強し合う関係として捉えている<sup>15)</sup>。Braunmühl もまたしばしば女性問題に触れ、〈子ども問題〉と〈女性問題〉との結び付きを強調している。ドイツの女性運動が男性支配を問題にしても大人支配を問題にしていないこと、これに対してアメリカの女性運動では子どもたちの政治的参政権が支持されていることに触れながら、Braunmühl はこ

う述べている。

「ドイツの女性はこうした理念にはいまだ慣れていない。彼女たちは子どもたちに対する自分たちの貧弱な(時間的に狭く限定された)権力を、家父長制が心理学的には女性という仮想敵に基づいているのではなくて、——女性によって一緒に描かれた——子どもという仮想敵に基づいているという認識よりも高く評価しているように思える」(A,292)。しかし両者(女性問題と子ども問題)の関係は定かではない。いずれにしても三者の支配の関係を明らかにすることが課題として残されているのである。

二つ目は、子ども(とりわけ乳児)の自己決定能力、自律性をどう見るか、あるいは乳児期の服従をどう見るかに関わる問題である。反教育学と教育学の一つの分岐点は、この能力を肯定するか否かにあった。反教育学は、Schoenebeck が言うように、「生まれつき人間の自己決定能力に全幅の信頼をおいている」(U,9)。Farson や Holt らの子どもの権利論者もこれに依拠して、子どもの人権を主張している。これに対して、Giesecke も含めて多くの教育学者は、子どもの一次的自律性を認めてはいない。ここでは、子どもの自己決定能力や自己決定権、その両者の関係をどう見るかがポイントとなろう。Schoenebeck は、「自己責任」の問題に関わって、乳児には自己決定能力や伝達能力があるのであって、不足しているのは執行能力だけである、と述べている。

「反教育学的な責任の見方は、例えば新生児では、新生児には空気を自分で最初に呼吸する能力があると信じること (Leboyer参照)、乳児では、乳児が空腹の際には哺乳ビンを持ってくるように父母にさせる権限があることを意味している。人間は反教育学的な見地からは自分が産み落とされた共同体の中で、自分と自分の欲求とを十分配慮できるポテンツを装備されている、生まれつき社会的存在なのである。人間は自分の欲求と自分にとって最善であるものすべてを知覚すらできるし(自己決定コンピテンス)、それについて強く教えることができる(伝達コンピテンス)。彼らはじぶんにとって重

要であるものを一人では実現できない(執行コンピテンスの不足)、そこでここに援助を必要とするが、彼らは大きくなるにつれてその援助からますます独立するようになるのである。」(AID,66)

この点で興味深いのは、H. Cohenの「借りられた能力 borrowed capacities」論である。彼は「子ども代理人 Child Agents」という大人による援助によって子どもの能力を補強することで、子どもの権利を承認している。Cohenによれば、たしかにいくつかの権利に関しては、子どもはたいていの大人が現実を持っている能力を借りる必要がある。例えば自分自身の財政的な事柄を管理する事に関わった権利を、多くの子どもは行使できない。しかし財政的なアドバイザーの援助があれば財政的なことに関して決定できるであろう。「ここでのポイントは、代理人の能力に頼ることによって、子どもが自分自身や他人を害することなく、また自分の親や保護者が社会全体に対して持っている義務に干渉することなく、そして権利と自由のシステムに大きなダメージを与えることなく、自分の権利を行使することができるであろうということである。子どもの代理人の役割は子どもが理解できるであろう用語で情報を与えること、ある子どもがとる行動のさまざまなコースの結果をその子どもに明らかにすること、および当該の権利が現実に行使されることを理解するのに必要なことをすることである」。こうして「現在大人が享受している権利は、子どもも代理人の援助があれば行使できるのだから、それは子どもが持つべき権利である」<sup>16)</sup>ということになる。Cohenのこの「借りられた能力」論は、Braunmühlの〈自律性要請〉を能力論という側面から補強したものとして評価することができる。

第三の課題としては、〈教育〉の再生産、世代連鎖の構造を解明しそれを克服するという課題であろう。日本でも最近〈共依存〉という愛の名による親の支配の下で育ったアダルト・チルドレンの再生産が指摘され、〈世話し—世話される〉という支配的な〈親子〉関係が問題

とされている。これは、70年代以降のいわゆる〈教育家族〉の普遍化と深い関係があるが、この再生産のメカニズムとその要因を解明することが今求められている。齊藤学は、今日の性別役割分業を固定化した家族そのもの(役割ロボットと化した家族)が、さまざまな家族病理(共依存症や児童虐待等々)を生み出しているとしている<sup>17)</sup>。またA. Shaefは「私たちの精神性をコントロールしようとする教会、信念と行動をコントロールしようとする学校、誰をコントロールするか決定する人間関係」<sup>18)</sup>が共依存を含む嗜癖システムを作りだしているとしている。ここには反教育学者の主張に近いものがある。さらに言えば、アダルト・チルドレンや女性の自助グループでのお互いの思いを聞きお互いを受け容れていくという〈癒し〉のプロセスは、〈共依存〉から〈相互依存〉への道筋として、私たち大人の子どもに対する〈教育〉の関係の見直しをも迫るものであるし、ここには〈治療する—治療される〉〈教育する—教育される〉関係とは違った関係が見られる。ここには、〈教育〉的関係のオルタナティブの一つが示唆されていないであろうか。

## (付記)

Braunmühl の著書からの引用は、以下の略号に従って本文中に記す。

AS: Antipädagogische Streitsätze oder :  
Erziehung als Ideologie. In: *Vorgänge. Zeitschrift für Gesellschaftspolitik*, 14. Jg. 1975, H. 2, S. 21-28. Klemm, Ulrich (Hrg.)  
: *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*. dipa-Verlag. 1992. S. 90-100.

A: *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Beltz Verlag. 1975. なおこの初版を入手できなかったため、ここでは第6版(1989年)を使うことにした。

DGK: *Die Gleichberechtigung des Kindes*. 1976.

ZfK: *Zeit für Kinder*. 1978.

WA: *Was ist antipädagogische Aufklärung?* 1997.

またSchoenebeckからの引用も、以下の略号によって本文中に記す。

U: *Unterstützen statt erziehen*. 1982. ここでは第4版(1988年)を使用。

AiD: *Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken*. 2., verbesserte und erweiterte Aufl. Beltz Verlag. 1989.

JE: *Jenseits der Erziehung. Grundlagen und Praxisfragen der erziehungsfreien Lebensführung*. Freundschaft mit Kindern-Förderkreis e. V., Münster 1992.

## 註

- 1) 三島憲一『戦後ドイツ』岩波書店、1991年、195ページ。
- 2) Hermann Giesecke, *Das Ende der Erziehung: Neue Chancen für Familien und Schule*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. 1990, S. 57.
- 3) この点については、Ulrich Klemm. *Zwanzig Jahre Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung - Genese und Bilanz*. In: Ulrich Klemm (Hrg.), *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*. dipa-Verlag. 1992. 参照。なおUlrich Klemmのこの著書から引用する場合、本文中に(QDA, 5)というように略記する。
- 4) Georg Ruder, *Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35(1989) Nr. 4, S. 575.
- 5) ポングラッツは、最近の教育学の方向付けの試みが「教育学的運動の有限」であれ、「子ども期の消滅」(N・Postman)であれ、「教育の終焉」(Giesecke)であれ、「終焉」という思考図式をとっており、「何が終焉するのか、なぜそれが終焉するのか、そしてその後はどうなるのか」が教育学が今日直面している論議をかます問題となっている、と指摘している(Ludwig Pongratz, *Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne*. In: *Neue Sammlung* 29 Jahrgang/Heft 2, 1989. S. 229.)。
- 6) 総括的には、AG Anti-Pädagogik im FLI

(Hrg.): *A-ziehung. Anarchistische Thesen*. 1986 (Selbstverlag), G.Kern(Hrg.): *Anti-Pädagogik*. 1990、など参照。

平成9(1997)年9月30日受理  
平成9(1997)年12月25日発行

- 7) *Deutsche Schule*, Jg. 66 1974, S. 604.
- 8) Die Abschaffung der Erziehung durch Erziehung. Neue Literatur zur "Antipädagogik" In: *Neue Politische Literatur*, Jg. X X III, 3/1978, S. 364. なお「反教育学——その論拠と誤謬——」、『教育哲学研究』第71号、1995年、も参照のこと。
- 9) 邦訳では、helpingを「助力的」と訳しているが、ここでは「援助的」と訳すことにした。
- 10) L・アルチュセール『国家とイデオロギー』西川長夫訳、福村出版、1975年、参照。
- 11) *Einführung in die Pädagogik*. Juventa Verlag, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage 1973, S. 49. なお A, 73も参照。
- 12) *ibid.*, S. 77.
- 13) カール・R・ロージャーズ『カウンセリングと教育』畠瀬稔編訳、岩崎学術出版社、191～196ページ。
- 14) 上野千鶴子『家父長制と資本制』岩波書店、1990年、101ページ。
- 15) Firestone は次のように述べている。「女性と子供が共有している特有の絆は誰もが認めるものである。だが、ここで私の言いたいのは、この絆の本質は、彼らが共通の抑圧を持っていることにあるということである。両者の抑圧は、絡み合っており、極めて複雑な形で互いに補強し合っているため、われわれが女性の解放を問題にするときには必ず子供の解放についても問題にしなければならない。また逆の場合もそうである」(『性の弁証法』林弘子訳、評論社、90ページ)、「われわれの最終目的は、抑圧された者同士の連帯を生み出している女性と子供の条件をそのものを排除して、完全な《人間》としての条件を開拓することによってなければならない」(129ページ)。
- 16) H. Cohen, *Equal Rights for Children*. Littlefield Adams & Co. 1980, pp.59-60.
- 17) さしあたり『アダルト・チルドレン』(学陽書房)、『魂の家族を求めて』(日本評論社)『子供の愛し方がわからない親たち』(講談社)等、参照。
- 18) 『嗜癖する社会』齊藤学監訳、誠信書房、1993年、71ページ。