

## 教育関係論からみた道德教育

### —シンポジウムについての覚書—

神戸大学 渡邊 隆信

キーワード：教育関係論 「主体—主体」関係 教師の役割 生活 関係の外部

#### 1. はじめに

本稿は、主に教育哲学の分野で積み重ねられてきた「教育関係論」の視点から、シンポジウムでの提案について考察するものである。教育関係論という枠組みから見たときに、道德教育の何が議論され、何が議論されなかったのかを検討する作業を通して、学校での道德教育とりわけ「特別の教科 道德」（道德科）について、より広く深く検討するための糸口を探りたい<sup>1)</sup>。

以下では、まずドイツと日本における教育関係論の生起と展開について、その概略を整理する（第2節）。そのうえで、特に教育関係論と関わりが強いと考えられる、三宅浩司会員、宮川幸奈会員、松田充氏の提案を振り返りながら、それぞれの内容を検討したい（第3節）。最後に、学校での道德教育について改善を試みる際に追加しうる、新たな論点を提示したい（第4節）。

#### 2. 教育関係論の生起と展開

##### (1) ドイツにおける教育関係論<sup>2)</sup>

教育事象はさまざまな要素から構成されており、それだけに多種多様な論じ方が可能である。その一つが、教師と生徒、大人と子どもという二者関係を中心に教育を論ずるという方法である。そうした思考様式は、ロック（Locke, J.）、ルソー（Rousseau, J.-J.）、ペスタロッチー（Pestalozzi, J.H.）、ヘルバルト（Herbart, J.F.）といったヨーロッパ教育学の伝統のなかに確認することができる。

しかし、教育学において教育関係が明確な理論的対象になるのは20世紀に入ってからのことである。その中心人物は、ドイツにおける精神科学的教育学の代表者の一人、ノール（Nohl, H.）である。

##### ① ノールの教育関係論

ノールが教育関係を論じるにあたり、大きな影響を受けたのは、精神科学的教育学の祖、ディルタイ（Dilthey, W.）である。ディルタイは「教育現実」を教育学の基礎に据えるにあたり、教育現実を構成する重要な要素として、教育者と生徒の関係に着目した。彼はベルリン大学での講義草稿『教育学体系の草稿』（1884-1894）の中で、「教育」を「成長した者が成長しつつある者の心的生を形成しようとする計画的活動」と定義したうえで、成長した者（教育者）と成長しつつある者（生徒）との関係、すなわち「教育関係（Erziehungsverhältnis）」の分析こそが教育学の第一課題であると考えた（Dilthey 1934）。ディルタイによれば、教育者の創造的活動が生徒の自己発展的魂と出会い生徒の心的生を形成することになるという。

この教育関係の基本図式を継承しながら、「教育関係（pädagogischer Bezug）」という術語を確立し、それを教育学の根本概念として定式化したのがディルタイの弟子、ノールである。彼は「教育関係」を次のように説明している。「教育の基本は、成熟した人間の成長しつつある人間に対する情熱的な関係である。しかもそれは、成長しつつある者自身のための、彼が自己の生と形式を獲得するための関係である」（Nohl 1933）。ノールによれば、教育は教育者の「愛と権

威」と教え子の「愛と服従」に基づく人格的・個人的な信頼関係から生じる。両者には「成熟の落差」が存在し、教育の目的はその落差を解消すること、すなわち教育それ自体を不必要にすることである。

ノールの教育関係論は、生徒を技術的操作の対象と見なす教育観を批判するものであり、規範的で理想的な性格を有していた。その理論的背景として、ブーバー (Buber, M.) の「我と汝」の理論、フロイト (Freud, S.) 及びアドラー (Adler, M.) の心理学の理論とならんで、当時ドイツで広まっていた青年運動の影響を見ることができる。ノールは慣習的な世代関係を否定する青年運動の主張に賛同し、旧来の硬直化した教育実践を批判した。と同時に、それでもなお解消されない世代間落差にこだわり、教育関係を相互行為的なものとして暗示した。

## ② 教育関係論の批判と展開

第二次世界大戦後、ノールの教育関係論に対して批判が出される。戦後いち早くナチス期の全体主義体制を念頭に鋭い指摘を行ったのがリット (Litt, T.) である。彼は、従来の教育学がその考察対象を教育者と被教育者の人格的な関係に焦点化するあまりに、「教育関係の孤立化」が起り、教育関係を包み込み外部から規定する「超個人的な力」を批判的に省察する視点が弱まったと論じた。

1960年代になると教育事象の政治的、社会的文脈をより強調する立場から、伝統的な教育理解、そしてその中心概念であった「教育関係」に対して批判がなされる。それは批判的教育学ないしは解放的教育学と呼ばれる。その代表的理論家はモレンハウアー (Mollenhauer, K.) である。彼は『教育過程の理論』(1972)の中で、ハーバーマス (Habermas, J.) の「目的合理的行為」と「コミュニケーション的行為」との区分を援用しながら、教育を教育者と被教育者との相互行為として描き出した。モレンハウアーによれば、教育とは大人と子どもの「成熟の落差」を前提にした大人による子どもの操作的な行為(目的合理的行為)ではなく、コミュニケーション共同体の成員である大人と子どもが討議(Diskurs)を通して共同決定に至ることを可能にしていくような行為(コミュニケーション的行為)であると考えられる。

1970年代終盤以降、教育と政治の過度な関連づけが問題視されるなか、ボルノウ (Bollnow, O.F.) によって、信頼という実存的契機に基づくノールの教育関係論の意義が再評価された (Bollnow 1981)。他方で教育学の「日常への転換」において、主体が日常生活の中で多様な他者とかかわりながら自己の変容と形成を遂げていく過程を丹念に記述し解釈することが目指された。それにより、多様な人間関係の網目の中で、ノールが主題とした教師と生徒の関係が位置づけ直されるのである。

## (2) 日本における教育関係論

日本において教育関係についてもっとも研究の蓄積のある学会は教育哲学会である。筆者は以前、同学会の機関誌『教育哲学研究』において教育関係の何がどのように論じられてきたのかを調べたことがある (渡邊 2009)。総じていえば、ドイツの教育関係論に影響を受けながらも、独自の問題提起もなされてきた。

教育哲学会で初めて教育関係が本格的に議論されたのは、意外に遅く、1991年に開催された第34回大会での研究討議である。テーマは「教育的関係の構造」であった。その後、教育的関係に関する論考が少しずつ積み重ねられ、2008年には教育関係論が独立した研究領域として認知されるようになった (岡部他 2008)。教育関係論の主流となる問題の立て方は、大きく2つの方向に整理することができる。

### ① 「主体—主体」関係への転換

第1は、教師と生徒の「主体—客体」関係を批判し、「主体—主体」関係へと転換していこうとする議論である。近代以降の学校において支配的な教師と生徒の関係は、教育の主体である教師が客体としての生徒に働きかけるという技術的關係になる傾向にあり、そこでは生徒はい

わば教育的操作の対象と見なされた。そうした「主体—客体」関係を批判し、「主体—主体」関係へと変革していくことが提言されたのである。

教師と生徒の教育関係を「主体—主体」関係として見ようとする議論をもう少し詳しく整理すると、さらに2つに類型化が可能である。1つは、大人と子どもの「共同探究」の過程として教育関係を捉える議論であり、いま1つは大人と子どもの「相互形成」の過程としての教育関係を描こうとする議論である。前者では主にハーバーマスの理論が、後者では主にエリクソン (Erikson, E.H.) の理論が参照された。

ただし「主体—客体」関係を「主体—主体」関係に転換することを目指す議論は、決して自由放任を意味しているわけではない。生徒を教師にとって操作可能な客体と見なすことなく、それでもなお生徒への教師の働きかけを放棄しないような教育関係とはどのようなものか、問われる。生徒の主体性に準拠しつつ同時に教育的観点に立つというジレンマを引き受けるところに、近代的な意味での「教育」の本質があると考えられるのである。

2000年代に入った頃から、ウィトゲンシュタイン (Wittgenstein, L.) やレヴィナス (Levinas, E.) の他者論に基づいた教育関係論が増えていくのも、こうした「主体—主体」関係をめぐる議論に沿うものである。

## ② 教育関係の外部への拡大

第1の問題の立て方においては、教師と生徒、大人と子どもの関係の内部の構造や原理が議論される傾向が強かった。それに対して、教育関係を取り囲み、外部からその成立を支えたり規制したりしている諸条件にまで視野を拡大していこうとする議論を、数は少ないながらも確認することができる。

特に注目すべき議論には2つの方向性がある。1つは、教育関係の問題圏を、学校に限定することなく、子どもの生活世界で織り成される多様な関係性にまで広げていき、そのなかに教師—生徒関係を位置づけるという高橋勝の提案である (高橋 1997)。学校教育が制度的、理論的にも自律した教育機関として機能すればするほど、学校は社会から隔絶され遊離していく傾向があるが、学校教育の役割や機能は家庭や社会における人間形成の全体との関わりにおいて、検討されねばならない。

もう1つは、教育関係がそのなかで生成する文化や共同体との関わりにおいて教育関係を論じようとする議論である。その代表的論者である宮澤康人は、教育関係の本質を教師と生徒の対一のパーソナルな関係や、自立した個と個の人格的關係に見ようとする西洋の伝統的な「関係カテゴリー」を批判的に問い直す必要があると述べる。西洋の伝統的な「関係カテゴリー」では、関係に先立って、独立した個体が前提とされる。その上で、その個体相互の間の関係が生まれると考えられる。その意味では、関係論と言いながら、閉じた個人主義の変形に過ぎないのではないかと。こうした個人主義的な教育関係論に対して、宮澤は、関係は個に先行すると考えるベイトソン (Bateson, G.) や、母子の未分化な一体性がまずあって、そこから個体が分化してくるとするワロン (Wallon, H.) を引き合いに出しながら、「関係カテゴリー」そのものを問い直す必要があると主張する (宮澤 2006)。

## 3. 教育関係論からみた道德教育

以上のようなドイツと日本における教育関係論の生起と展開を概観したうえで、次に、教育関係論の視点からシンポジウムの提案の内容を意味づけてみたい。まずは、「教育的関係について」を報告の柱の1つに取り上げた三宅会員の報告から見て行こう。

### (1) 「主体—主体」関係に基づく道德教育

三宅会員によれば、道德科における「教師—子ども」関係とは、正解を知らない者同士が「共

に考え、共に語り合う」関係である。両者は「我—汝」の人格的關係にあり、子どもは教師によっては操作不可能な「他者」として現れる。他者とは自分と言語ゲームを共有しない者のことであり、「対話」はそうした他者との間においてのみ生起する。とすれば、「教師—子ども」の「共に考え、共に語り合う」関係は、あらかじめ用意された学習指導案上には成立しえないという。「教師の設定する「ねらい」も一つの見方でしかないという謙虚さ、学習指導案のルールを外れるスリリングさを伴う「対話」を引き受ける勇気や覚悟が「共に考え、共に語り合う」関係にある瞬間現前させるのではないか。そしてその「対話」が生み出すものは、学習指導案上の「ねらい」とは違うかもしれないが、それ以上の価値を伴うかもしれない」ことが期待される(三宅配布資料)。

三宅会員の提案を、上述の教育関係論の展開に照らしてみるならば、教育関係を「主体—客体」関係から「主体—主体」関係へと転換しようとする議論に合致すると言えるであろう。また、正解を知らない者同士が「共に考え、共に語り合う」ことを強調する点で、主体と主体による「共同探究」の過程として教育関係を理解しようとしていると考えられる。

おそらく、こうした三宅氏の提案に異議を唱える者は少ないであろう。ただし、教育関係論の展開を振り返るならば、われわれは少なくともさらに2つの課題を意識することが求められるのではないか。

第1の課題は、共に考え、共に議論する「共同探究」の過程をより意義あるものにするには、教師から生徒へのどのような働きかけが必要かを検討してみることである。そして第2の課題は、教師と生徒の人格的關係を基盤にした教育関係が、リットが批判したような「教育関係の孤立化」に陥らないようにするためには、また、高橋勝が提案したように、教育関係の問題圏を学校に限定することなく、子どもの生活世界で織り成される多様な関係性にまで広げていくためには、何が必要かを検討してみることである。

## (2)「共同探究」における教師の役割

そうした課題意識から他の報告者の発表を眺めてみると、宮川会員の提案は、第1の課題に対する応答として捉えることができる。宮川会員は、昨今の教育に関する議論が学習や学びに焦点化される傾向にある事態について、ビースタ(Biesta,G.)と今井康雄に依拠しながら、批判的に検討している。それは教育関係論において議論されてきたような、生徒の主体性に準拠しつつ同時に教育的観点に立つというジレンマをどのように引き受けるのかという原理的な問題の延長線上にあると理解できるであろう。

ビースタによれば、「学習化」した教育においては逆に子どもたちが主体として現れることが妨げられる。そこで子どもたちの主体化の可能性をひらく教育の原理として挙げられるのが「中断」である。その「中断」はさしあたり3つに整理される。すなわち、①子どもたちの発達のプロセス(才能や潜在能力)や欲望の「中断」、②今ある秩序の「中断」、③私の内在性(≒他者)と関与しない状況)の中断、である。そのうえで、「中断」を生じさせる望ましい方法として教師に可能なのは、子どもたち自身に自らの欲望を自覚し、その内容を吟味、選択、変形させることのできる時間と場所を作ることであるという(宮川配布資料)。

今井においては、ビースタとは違った形で、生徒の主体に対する教師の働きかけの可能性が検討される。宮川会員の整理によれば、今井が批判するのは<自然主義的反実在論>である。それは、「<教育は(自然)科学的に解明可能な学習に還元できるという>という考え方」(自然主義)と、「<われわれは子供たちに世界を示して見せることができない>という考え方」(反実在論)がセットになった考え方である。それに対して今井がベンヤミン(Benjamin,W.)やアレント(Arendt,H.)を参照しながら提言するのは、<反自然主義的反実在論>である。それは、自然科学的にとらえる学習の過程に教育を還元せず、大人が子どもに「これが我々の世界だ」と告げるような教育である。そのような教育=<世界への導入>は、不確定であるからこそ「新

たな始まり」の可能性を開くと考えられる（宮川配布資料）。

宮川会員は、以上のように主体化（ビースタ）と「新たな始まり」（今井＝アレント）という視点から、道徳教育の「改善」において持たれるべき視点として、学習の確実な結果を求めて道徳教育方法論を構築することに警鐘を鳴らし、「いい加減」の道徳教育方法論の在り方について検討することを提案している。

技術的に操作不可能な主体としての子どもの存在を前提にして、それでもなお教育的な働きかけを放棄しない「いい加減」な教育関係を、具体的な道徳教育の場面でどのように構築していけばよいのかは、いまだ残された問題であると理解したい。

### （3）生活に根差した道徳教育

第2の課題についてはどうだろうか。教師と子どもの二者関係に議論を限定することによって、二者関係の外部、すなわち教師と子どもの両者が置かれた社会的状況や、学校内外での子どもの生活の状況が意識されづらくなる恐れがあるという課題である。

もちろん、学校での道徳の授業が子どもの生活から遊離しやすいという懸念は、道徳の教科化によって始まったものではない。古くは戦前の修身科授業においても意識され、大正新教育の実践のなかで道徳授業と生活をつなぐ試みもなされた。また、戦後、1958（昭和33）年に「道徳の時間」が特設されたときにも、学校の教育活動全体を通して行う道徳教育の「要」として道徳の時間に期待が寄せられる一方で、「水のないプール」で水泳を教えるようなものだという批判もなされた。

道徳が教科化された現在も、生活と道徳授業の連関という課題は残されたままである。いや、三宅会員が指摘しているように、教師が教科書や教科書発行者の指導書に頼る傾向が見受けられるようになったとすれば（三宅配布資料）、その課題は拡大している可能性がある。

松田氏の報告は、こうした生活と道徳授業の連関という課題について、教育方法学の立場から論じたものと言える。そこで紹介されるのは、教育方法学における道徳教育のけん引役であったという2つの団体、すなわち教育科学研究会「道徳性の発達と教育」部会と、全国生活指導研究協議会である。

前者の団体については、その代表的人物である奥平康照とともに、道徳的価値を子どもの具体的な生活課題とその体験に即して吟味する過程に位置づけることで、生活に即した道徳的価値を創出することが評価される。また、後者の団体については、価値判断の主体としての人格形成と民主的で共同的な集団の育成を目指すことが道徳教育の中核であると理解されるとしたうえで、道徳科の教科書を「反転」させる実践が紹介される。そして、これらの道徳（科）教育に対する実践的な批判（対抗実践）から読み取れることとして、あらかじめ設定された目的や内容に帰着することが批判されるという点と、それを捉え直す観点としての「子どもの生活現実や社会的な視点」が鍵になるという点が指摘される（松田配布資料）。

## 4. おわりに

本稿では、ドイツと日本の教育関係論の生起と展開を概観したうえで、教育関係論の枠組みからシンポジウムの提案の内容について考察してきた。そこでまず注目されるのは、道徳科における教師と子どもの関係を、技術的・操作的な「主体－客体」関係ではなく、共に考え、共に語り合う「主体－主体」関係として理解すべきだという三宅会員の提案である。こうした理解を共有しながら、「主体－主体」関係における教師の役割を、ビースタと今井の理論にそって提案したのが宮川会員であった。そして、教育方法学が戦後の道徳教育にいかに向き合ってきたかを振り返りながら、生徒の生活に根差した道徳教育の意義について論じたのが松田氏であった。いずれの提案も、引き続き検討すべき問題も含めて、われわれが道徳科や道徳教育の方

向性を考えるときに、重要な視点を提供してくれるものである。

他方で、教育関係論の枠組みから見たときに、シンポジウムでほとんど触れられることのない論点がある。それは第2節の(2)の②で見た、教師と子どもの関係の外部への拡大についてである。松田氏の提案は、確かに子どもの日常生活や社会のありようを視野に入れたものであるが、道徳科の授業が主たる対象であり、学校内外の子どもの生活における道徳に関わる学びや経験の実態について検討するものではなかった。子どもの生活世界で織り成される多様な関係性にまで視野を広げ、そのなかに道徳科における教師と子どもの関係を位置づけることが求められるのではないか。つまり、道徳科によって「補充、深化、統合」されるべき「学校の教育活動全体」を通しての道徳の学びや、学校をとりまく家庭や社会での道徳に関する経験に対して、道徳が教科化される以前にも増して、目を向けていこうとする意識が必要ではないか。

また、独立した個体を前提とした上で個体相互の関係を論じるというスタイルではなく、共同体における関係が個に先行するといった視点から、西洋の「関係カテゴリー」の問い直しも含めて、道徳をめぐる教育関係について検討することがあってもよいのではないか。その時、「主体-客体」や「主体-主体」として教育関係を分析しようとする思考図式それ自体もまた、自明性を失うであろう。その先に見えてくる教師と子どもの関係が、従来の道徳教育に対していかなる新しい着想をもたらしてくれるのか。この点も、開かれた問いとして書き留めておきたい。

## 注

- 1) 教育関係論の視点から道徳教育における教師の立ち位置について検討した貴重な先行研究として、小川他(2019)がある。
- 2) ドイツにおける教育関係論を概観するにあたり、拙論(渡邊 2023)をもとに若干の加筆修正を行った。

## 主要参考文献

- ・岡部美香・高橋舞・谷村千絵・藤井佳世「教育関係論の射程」、教育哲学会編『教育哲学研究』第97号、2008年。
- ・小川哲哉・上地完治・小林万里子「学校における教育的関係の編み直し—道徳教育における教師の立ち位置に着目して—」、坂越正樹監修、丸山恭司・山名淳編『教育的関係の解剖学』東信堂、2019年。
- ・高橋勝「技術論から相互行為論へ—<教師—生徒>関係の組みかえ—」、教育哲学会編『教育哲学研究』第75号、1997年。
- ・宮澤康人「<教師>というペルソナの誕生と死と転生—<共同体>論の視点から—」、教育哲学会編『教育哲学研究』第93号、2006年。
- ・渡邊隆信「教育関係論の問題構制」、教育哲学会編『教育哲学研究』100号記念特別号、2009年。
- ・渡邊隆信「教育関係論」、教育哲学会編『教育哲学事典』丸善出版、2023年
- ・Bollnow, O.F.: Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, In: Zeitschrift für Pädagogik, 27.Jg., 1981.
- ・Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Band 9, Leipzig 1934. (日本ディルタイ協会訳『教育学論集』以文社、1987年)
- ・Litt, T.: Führen oder Wachsenlassen; Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart 1949.

(石原鉄雄訳『教育の根本問題』明治図書、1971年)

- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß; Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972.
- Nohl, H. u.a.: Handbuch der Pädagogik, Band 1, Langensalza 1933.