

# 教育的関係(Ⅱ)

—教師と生徒の関係—

田 井 康 雄\*

The Educational Relationship (II)

— The Relationship between Teachers and Students —

Yasuo TAI

## 1. はじめに

教育は正常なる人間関係を基礎にして成り立つものである。また、その正常なる人間関係の中においては、必然的に教育的要素が生成し、教育的関係が成立するのである。このような正常なる人間関係を基礎にして成立する教育的関係の要件については、奈良大学紀要第12号『教育的関係Ⅰ』の中で、主に親子関係を中心に考究した。

本論稿では、それを基礎にして、教育的関係の一つの形態である「教師と生徒の関係」について問題にしたいと思う。この「教師と生徒の関係」は学校制度にささえられた、いわゆる「与えられた」・「外的に設定された」教育的関係だけを意味するのではなく、各人の主体性と自発性に導かれて生成してくる教育的関係の中での教育者と被教育者の関係をも含めるものである。

したがって、既存の社会制度である学校における職業としての教師と、その制度に組みこまれた一要素としての生徒との関係そのものもつ意義と、教師・生徒のそれぞれの立場に自ら積極的に立とうとすることによって成立する教育的関係の意義との異質性についても考察したいと思う。

学校以外における教育者と被教育者の間に成立する教育的関係は親子関係と異なり、血縁的なものではなく、双方の教育的必要性によって導かれるものであり、その意味において、教育的効果を短期間にあげる可能性をもつとともに、双方の教育的必要性が消えると教育的関係もすぐに消えさってしまう可能性をもつといえる。このような教育的関係がその基礎にある人間関係にどのような影響をもつかということを考慮に入れながら、教師と生徒という特殊な教育的人間関係について考究したいと思う。

## 2. 現実の学校における教師と生徒の関係

現代の日本の学校には様々の問題が山積み状態になっている。その根本的原因是教師と生徒の間の関係の異常さにあるといっても過言でない。教師は自らの生徒に愛情をもつことができず、また、逆に、生徒は教師に信頼も尊敬も感じていないのである。つまり、教師と生徒の間に正常なる人間関係が成立していないのである。

\* 教育学研究室

「健全な人間の発達には信頼の雰囲気 (Atmosphäre des Vertrauens) の中で活動している時にのみ、なし遂げられることができる<sup>2)</sup>」のであり、この信頼の雰囲気は正常なる教育的関係および、その基礎になる正常なる人間関係をつくり出すための必要条件であると考えられる。そして、このような人間関係における「出会い (Begegnung) においてはじめて、人間は概して彼自身になる<sup>3)</sup>」のである。カント (Immanuel Kant, 1724-1804) の「人間は教育によってのみ人間になることができる<sup>3)</sup>。」という言葉はこの出会いの概念にあわせてみると、出会いはまさに教育そのものと解することができる。教育におけるコミュニケーションの重要性<sup>4)</sup>は自明であるが、出会いはそのコミュニケーション以上の意義をもつのである<sup>5)</sup>。

現実の学校には、このような実存的意義をもつ出会いを成り立たせない状況が存在しているのである。

その原因を明らかにするために、まず、教師のあり方について考察を加えることにする。

### A. 学校における教師の立場

近代国家において、学校は国民教育を实践する場として国民教育制度の基本といえる。

国民教育制度としての学校は国家の教育権および親の教育権を実現するための場であり、教師は国家の教育権と親の教育権を実現するとともに、児童・生徒のその基本的人権としての学習権を満足させる責務を負うのである。

これが教師の教育権である。親の教育権は子供を教育する権利であり、自然権ともいえるものであると同時に親の義務でもある。それに対して、教師の教育権は自然権ではなく、親および国家の教育権を専門的見識をもって代行するとともに、子供の権利としての学習権 (教育を受ける権利) を満足させることを前提とする補助的権能でなければならない。それゆえ、教師自身が主体性をもつ教育権はないのである。ただ教師は自らの専門性を不断の研修で高め、親および国家の教育権と子供の学習権の間の矛盾を解消する自由と権利と義務をもつのである。

したがって、教師は生徒に対する場合、自分自身の血をわけた子供でない生徒を教育するのであるから、常に理性的・客観的であることが要求される。この意味において、教師と生徒の関係は自然な人間関係ではないといえることができる。すなわち、教師は生徒に対する場合、常に教育的意図をもっていることを前提にされるのである。

現実の学校において、教師は以上のような複雑に錯綜する教育的欲求、多様な価値観等に引きずられているようである。

例えば、児童中心主義の教育思想を信奉するあまり、教師自身の権威を喪失してしまい、かえって生徒の信頼を失う結果になる場合がある。「信頼する (vertrauen) ことは、いかなる証明可能な確実性がないときでも人を信ずる (glauben) ことであり<sup>6)</sup>。」その背後には正常な人間関係が存在しなければならない。また、逆に、信頼なしに正常な人間関係は成立しないのである。生徒との間に正常な人間関係のないままに、教師はいかなる教育活動もできないのは当然であるといえる。

教師が学校で教育活動を充分に行うためには、その前提条件として、教師と生徒の間に正常な人間関係をつくりあげねばならない。その人間関係は、一個の人間として、人生の先輩としての教師と後輩としての生徒との関係であると同時に、教育的意図を常にもち、しかも、指導者としての自覚をもった教師とその教師に無条件の信頼をもつ生徒の関係でなければならない。

このような教師と生徒の人間関係において、生徒は教師を通じて様々の知識や思想と出

会うのである。さらに、生徒は教師を一個の人間として見なし、そこに、心情的に人間と人間の出会いが起こることがある。その場合、すなわち、「現実的な出会い (wirkliche Begegnung) になるやいなや、教師と生徒、教育者と被教育者の関係にとって本質的なあらゆることは中断してしまう<sup>7)</sup>」のである。

それゆえ、教師は生徒に対して常に教育者としての自覚をもって接し、教育的関係をくずさない信念が必要なのである<sup>8)</sup>。というのは、正常な人間関係は互いに相手を尊重する意識のある者同志の間に自然に成り立つものであるが、教育的関係(特に、学校教育の中における教育的関係)は「教育者の立場に立つ者は被教育者の立場に立つ者に対して権威をもたねばならず、また、その権威を感じる者は被教育者の立場に立つものでなければならぬ<sup>9)</sup>」という権威に関する基本的条件<sup>10)</sup>のもとに成り立つからである。

もちろん、教師が生徒と一対一の人間関係に立つこと自体、決して悪いことではなく、むしろ好ましいことであるといえる。しかしながら、それによって、教育的関係を中断してしまうことは、学校教育の中では認められるべきではない。なぜなら、学校とは教育のために設定された理想的集団生活の場であり、そこにおける教師と生徒の関係は自然な人間関係ではなく、他から与えられた関係であるからである。このことについては、後でさらに考究することにして、ここでは、次に、学校における生徒の立場について考察することにする。

#### B. 学校における生徒の立場

今日、学校における生徒のうちで多少なりとも強制的義務感を感じていない者はいないであろう。

児童中心主義の教育思想の意義が解明されているにもかかわらず、教育実践の場である学校を児童・生徒が自らの欲求を満たしてくれる場とは受けとらず、むしろ、強制的収容所と感じている者が多いのはどういう事情によるのだろうか。

「学校とは生徒に事物および彼自身の本質や内的生命を認識させ意識させようと努力するところであり<sup>11)</sup>、」児童・生徒の主体性が存在しないところに学校は本来の意義をもたないことは明らかである。児童・生徒の「精神こそが、学校を学校にし、単なる室 (Stube) を教室 (Schulstube) にする唯一のものである<sup>12)</sup>。」といわれるように、子供の学習意欲・自主性がなければ、学校は学校としての機能を果さないのである。

「子供は自由 (liberty) を愛するものである。それゆえに、子供は自分達にいかなる拘束 (restraint) も感じないで、彼ら自身に適する事をするようにしてやるべきであり<sup>13)</sup>、」そうすることによってのみ、子供は自己活動を行いうるのである。

つまり、子供自身の学習権が存在するためには、子供の学習意欲と自主性が前提とされなければならない、さらに、その学習意欲と自主性は基本的に子供自身の自由を最大限に認める条件づけを必要とするのである。

しかし、この点において矛盾がある。すなわち、「子供はまったく現在の中で生活しているのであって、未来のために生活しているのではない<sup>14)</sup>」のであるが、それに対して、「あらゆる教育的はたらきかけ (pädagogische Einwirkung) は一定の瞬間を未来の瞬間のための犠牲として現われてくる<sup>15)</sup>」がゆえに、根本的に子供の自己活動と学習とは一致しない面をもつのである。

子供の自発性に基づく自主的な自己活動は遊戯 (Spiel) である。「遊戯とは内なるものの自由な活動の現われ (freitätige Darstellung des Innern)、すなわち、内なるもの自体の必然性と欲求 (Notwendigkeit und Bedürfnis) から生じる内なるものの現われである<sup>16)</sup>。」

では、子供において学習はいかにして現われるのであろうか。

シュライエルマッハー (Friedrich Schleiermacher, 1768-1834) によると、「初め学習 (Übung) は遊んでいる時にだけ (nur an dem Spiel) 生じるが、子供 (Zögling) の中に学習に対する感覚が発達し、学習が子供にとってそれだけで喜びを与えるようになるにつれて、しだいに、両者 (学習と遊戯) は分離してくる<sup>17)</sup>」のであって、それゆえに、「遊戯における様々の作業 (Beschäftigungen) はそれ自体学習である<sup>18)</sup>。」と説明されている。

すなわち、子供の自己活動の現われである遊戯の中に後に学習につながる要素が必ずや含まれているはずである。それを見つけ出し、よりよく発達させていくことが学校における教育専門家としての教師の第一の責務でなければならないといえる。そうすることによって、子供は自分の学習権を自覚するようになり、真の児童中心主義の教育実践が可能になると考えられる。

しかし、現実の学校においては (少数の例外は別として) 子供の権利としての学習権はほとんど問題にされることなく、親の期待の対象として強制的・義務的に教育を受けさせられている子供が大多数であり、その強制的重圧に耐えられない子供が家庭内暴力や校内暴力を起さざるをえなくなっているといっても過言ではないと思われる。

### C. 与えられた関係としての教師と生徒

以上のように、現実の学校における教師の立場も生徒の立場もともに各人がもつ教育的必要性から必然の結果として生じたものではなく、外的な制度的なものとして与えられた立場であり、人間関係であるといえる。

しかし、この他から与えられた人間関係によって生じる<sup>○</sup>出会いは実存的意義をもつ可能性がある。つまり、「汝とのそのような出会いに到達することは、我の側から決して期待 (erwarten) できないし、また、計画 (Planung) や努力 (Anstrengung) によってもむりにひきおこすことはできないのである。それは、我の側から見れば、常に予見不可能な出来事であるが、それは人間に深いしあわせを与える経験 (tief beglückende Erfahrung) である<sup>19)</sup>。」といわれるように、他から与えられた教育的関係を通じて、自ら予見しない人々と出会うことは、それ自体、実存的意義をもつことなのである。それによって、人間 (教師も生徒も共に) は自らの気づかなかった自己の一面を直観する可能性が与えられる。

しかしながら、出会いはこの与えられた人間関係が真の人間関係になっていない場合は成立しない。すなわち、教師が個々の生徒を一個の人格として尊重しなかったり、逆に、生徒が教師に対する尊敬の念をもたなかったとするなら、教師と生徒の間には、人間関係は成立しない。その結果、実存的意義をもつ出会いは起こらないし、また、教育的関係も成立しないといえる。

それゆえ、学校のように与えられた教育的関係は、教育者が意図する以上の教育的意義をもつ場合と、全く教育的意義をもたない場合がある。前者においては、正常な人間関係が成立したうえで、実存的な出会いが起こる場合である。後者においては、教師と生徒の関係は人間関係ではなく、互いに相手を自らの都合のいい道具や手段とみなしたり、あるいは、互いに敵対心をもって、自らの意志に反して強制的に出会わされているにすぎないような関係になっている。

「人間と人間との共同社会 (Gemeinschaft) は真理と普遍性 (Wahrheit und Allgemeinheit) の第一原理であり基準である。……私だけが知っている物を私は疑う。他人も見ているものがはじめて確かになる<sup>20)</sup>。」というボルノー (Otto Friedrich Bollnow 1903-) の説明は、まさに、人間関係における対話の意義を強調したものである。つまり、対話によ

て、人間は真理に到達することができるのである。シュライエルマッハーは、『ディアレクティーク (Dialektik)』の冒頭で「討論術 (Dialektik) は、純粋な思考における技術の法則にかなった対話法 (kunstmäßige Gesprächführung) に対する原則の提示である<sup>21)</sup>。」として、対話と真理の重要な関係をすでに明らかにしている。

また、「知識へ向かうあらゆる思考は純粋な思考 (das reine Denken) であり……あらゆる純粋な思考そのものが知識になるだろう<sup>22)</sup>。」それゆえ、純粋な思考への対話法は、「一人の人間の場合には、自己対話 (Selbstgespräch) が成立し、また、純粋な思考を生み出そうと人々が集まっている場合には、本来の対話 (das eigentliche Gespräch) が成立するのである<sup>23)</sup>。」ただし、対話が成立するためには、たとえ、自己対話の場合であっても、純粋な思考同志の間に互いに阻止 (Hemmung) がはたらかねばならない。したがって、個々別々の存在において、真理に到達することはむずかしいのである。

つまり、人間が集まり、互いに異なった考え方の対立によってのみ真理に近づく可能性をもつのである。それゆえ、たとえ教師と生徒の関係が強制的・外的な圧力による人間関係から始まったものであっても、決して無意味なものとはいきれないのである。

先に示したように、教師と生徒の間に人間関係が成立しない場合、それを人間関係にまで高めていくのが教師の責務であるといえる。このような意味において、教師は無責任な評論家的立場に立つべきではなく、それを改善するための様々の試みを実践する教育実践家でなければならない。

このような実践を行うためには、教育愛がなければならず、教育愛<sup>24)</sup>をもたない教師は教師とはいえないのである。

学校という与えられた施設の中での教師と生徒の関係は、その人間関係および教育的関係をしてより正常なものへと改善していくことを、その構成員である教師自身が計らねばならず、そのためには、教師は生徒と単なる人間関係に立つだけではなく、常に、その生徒との人間関係を客観的にとらえ、教育的意図をもって生徒と接することが必要であり、その意味で、学校における教師と生徒の関係は特殊な人間関係であるといえる。また、それゆえにこそ、教師は生徒との人間関係において、自分の本音だけで行動することは決して許されるべきではないのである。

次に、学校以外（すなわち、外的に他から設定されたものではない）での教師と生徒（教育者の立場に立つ者と被教育者の立場に立つ者）の関係について、考慮を加えることにする。

### 3. 自然発生的関係としての教師と生徒

学校、その他、意図的・目的的教育機関における教育的関係ではなく、少なくとも最初には教育的意図を全くもたない人間同志の間の人間関係において、何らかのきっかけによってある特定の人間を自らの教師として尊敬し、様々の影響を受け入れようとする積極的心的態度をもつ場合（「生徒が教師をつくる場合」と呼ぶことにする。）と、逆に、ある特定の人間の不完全さを目にし、その人間を救い、保護し、導いてやりたいと自主的に思う場合（「教師が生徒をつくる場合」と呼ぶことにする。）がある。それぞれの場合について考察を加えることにする。

#### A. 生徒が教師をつくる場合

先にも示したように、教育的関係は正常な人間関係を基礎にし、その上に成り立つものと考えられる。また、正常な人間関係は多少なりとも教育的要素を含むものでもある。

人間においては、外的強制力もなしに、自ら自発的に他人に何らかの教えを請うようなことが、しばしばありうる。その場合、教えを請う立場の人間は、教えを求められる人間に対して絶対的な信頼と尊敬をもたねばならない。さらに、その前提として、その人自身が何らかの矛盾や挫折、さらには、葛藤の場に立ち、それらを克服しなければならない必然性をさし迫った問題として認識していなければならない。

「わたくしたちの現実に直面する問題の中には、愛情と憎しみ、二つの理想や志望、義務の対立といった深刻な価値葛藤も存在するのである<sup>25)</sup>。」そして、そのような「価値葛藤の克服体験<sup>26)</sup>」が人間の道徳性の啓培につながるのであるが、その葛藤を克服できず、他人に解決策を求める場合がある<sup>27)</sup>。つまり、自らすすんで生徒となり教師を求める人間は、自らの葛藤を克服することを放棄するのであるから、その意味において、弱い人間といえる。しかし、その葛藤の原因となっている問題は、少なくともその時点においては、最大の重要事であり、その解決策や示唆を与えてくれる人間は、葛藤に苦しんできた人間にとっては、まさに、自己の師であり、純粋に尊敬の対象になりうる。葛藤に苦しむ人間は「自ら敬虔な心になり、自らの有限性を自己直観する<sup>28)</sup>」のであり、その結果、宗教的なものを求めようとする。さらに、そのような「敬虔な心の人にとっては、宗教はあらゆるもの、不聖なもの (die Unheiligkeit) や低俗なもの (die Gemeinheit) さへも神聖にし、価値あるものにする<sup>29)</sup>。」といわれるように、葛藤に苦しみ、敬虔な心になった人間にとっては、その苦しみを取り除いてくれた人間は (客観的に見れば師の名に値しない人間であっても) まさに、自己の恩師なのである。

それゆえ、自らすすんで師を求め、生徒になろうとする人間は敬虔なる心的態度をもち、自己自身の有限性・不完全さを客観的に直観できる人間であるといえる。

このように、自ら生徒の立場に立つ人間の必要性から一方的につくりあげられた教育的関係は、いわゆる被教育者の自己形成力によって成り立つといえる。

つまり、大多数の人間にとって、価値葛藤に悩むことも、宗教への道を求めることもともに、現実社会で生きるための自己形成のあらわれである。その意味において、このような教育的関係 (すなわち、生徒が教師をつくるという教育的関係) は、一度成立すると、比較的長期間にわたり継続するものである。というのは、生徒の立場に立つものから見た教師は必ず一個人であるからである。しかも、その教師に求めるものは、先にも示したように、人生における価値葛藤の克服というひじょうに現実的な内容の問題解決であるがゆえに、生徒の立場に立つ者は教師と見なす者に対して心からの尊敬と信頼を当然のことながらもつからである。

この場合、教師の立場に立つ者には、少なくともはじめは全く教育的意図をもってはいない。しかし、教育的効果 (被教育者自身の自己形成の効果) は大きくあらわれてくるといえる。つまり、教育的関係において、生徒の立場に立つ者が自らの教育的要求を確実にもってさえいれば、教育的効果は大きく、確実なものになるといえるのである。児童中心主義の教育思想は、まさに、被教育者に学習意欲ないしは教育的要求をもたせることを第一の目的にしていながら、教育実践の場においては、十分に成果をあげているとはいえない。それほど、教師が生徒に学習意欲を起こさせることはむずかしいといえる。

ここで問題にしている教育的関係においては、生徒の立場に立つ者の教育的要求が前提になっているので、このような教育的関係は理想的なものに近いといえる。

次に、教師が生徒をつくる場合について考察することにする。

## B. 教師が生徒をつくる場合

「教師が生徒をつくる」というのは、他人が苦しんでいる状況を知り、その状況からその人間を救いたいと思ったり、知識を伝えたいという自然的欲求をもつ人間がつくる人間関係である。このような人間こそ、教育愛を本質的にそなえた人間といえる。つまり「各人の利益および幸福 (interest and happiness) と他の人々のそれとの間に存在する明らかで分けることのできない関係を強調すべき<sup>30)</sup>」ことを十分に理解するとともに、自ら実践する人間である。

すなわち、あらゆる人間の生活原理としての「幸福追求」(the desire of happiness) を自己の問題として主観的にとらえるだけでなく、人類全体の問題としてとらえ、自ら使命感を感じてボランティア活動等を行う人々の中に、この傾向が強いといえる。しかしながら、現実的に考えるならば、学校の教師こそまさにこの種の人間でなければならないといえる。生徒がいかに反抗的態度をとっても、救済的精神に満ちた教育愛と、生徒の未熟さ、未完成さに対する絶対的信頼と期待をもてる人が教師としての立場に立つ資格があるのである。

教師は生徒の能力や性質に対するかぎり、必ずしも合理的・客観的立場に立つことは許されない。生徒の未来に対して、無限の可能性があると心から信じられる者だけが教師の資質をもつといえる。

「教育は愛の実現物 (die Wirklichkeit der Liebe) である<sup>31)</sup>。」といわれるように、教師の立場に立つ者は常にアガペ (Agape) としての愛をもたねばならず、また、その愛に基づく意識で他人に対する場合、そこには必然的に教師と生徒の関係 (ここで問題にしている「教師が生徒をつくる」という関係) が成立してくるのである。

このような教育愛は学校教育の中での教師にとっては不可欠の必要<sup>○</sup>条件<sup>○</sup>であるが、教育愛は学校に属さない人間を教師の立場に立たせる十分<sup>○</sup>条件<sup>○</sup>であるといえる。

というのは、学校教育の中での教師は教育愛に平等の原則を与えねばならないのに対し、学校に属さない人間はただ一人の生徒にだけ自らの教育愛をすべて注ぎ込むことが許される<sup>32)</sup>からである。したがって、このただ一人の生徒にとっては、学校の教師よりも学校に属さない教師の方が偉大であり、絶対的に感じられるのである。それは、後者は人間として完全に自分の本音で、ただ一人の生徒に誠心誠意をもって尽すことが許されるからである。

それに反して、学校の教師の場合、先にも示したように、教育権の問題、自分の属する学校の教育方針、さらには、文部省との関係、内容的には、平等主義、知育偏重等、学校教育独自のもつ拘束によって、人間としての本音をもって常に生徒に接することができるとはいきれないのである<sup>33)</sup>。

つまり、学校以外での教師的立場に立つ人間と生徒的立場に立つ人間との関係は、学校内での教師と生徒の関係以上に人間関係としての側面を表面に出すものであり、それに対して、学校内での関係ももちろん人間関係を基礎にするものではあるが、教育的関係の側面を強調することが要求されるのである。

自然発生的な教育的関係は (学校教育における教育的関係と異なって) 教育的必要性からはじまるというよりも、人間としての関係からはじまり、その中に教育的側面を含んだり、教育的方向へと発展していく可能性をもっている場合が多いと考えられる。したがって、この自然発生的な教育的関係は単なる人間関係へ比較的簡単に変化していく。それゆえに、先に (「与えられた関係としての教師と生徒」の中で) 示したように、実存的意味

における出会いの可能性が大きいともいえるのである。真の人間関係において、全く予期しなかった出会いによって、その人間の人生観が変わり、出会った相手に献身的に尽し、そのこと自体に至上の喜びを感じられるようになる。

このような意味において、自然発生的関係としての教師と生徒の関係は、学校における教師と生徒の関係と必ずしも一致するものではないが、人間関係としての教育的関係の重要な要素であるといえる。

ここで、教師と生徒の関係の成立条件について考察することにする。

#### 4. 教師と生徒の関係の成立要件

教師と生徒の様々の関係について考察してきたが、実際、人間と人間の間で教育が成り立ち、しかも、「話し合うこと (das Reden) は思考の交わり (die Gemeinschaftlichkeit des Denkens) のための媒介である<sup>34)</sup>」とするなら、教育における話し合いの意義は大きいといえる。本論稿では、話し合いそのものの意義について触れる余裕がないが、その話し合いを成り立たせる要因としての教育的関係という立場から、少し考察したいと思う。

##### A. 同質性と異質性の関係

教師と生徒の関係で、まず第一に問題になるのは、意志の疎通である。そして、その意志の疎通は話し合いによって成り立つ。さらに、「話し合いは所与の言語 (gegebene Sprache) を前提にしている<sup>35)</sup>」のであり、その意味において、教師と生徒は同一の思想基盤に立たなければならない。つまり、互いに相手の言葉を正しく理解できる範囲においてのみ意志の疎通が可能であり、教師と生徒の関係は成り立つのである。それゆえ、シュライエルマッハーの「いかなる普遍妥当的教育理論 (allgemeingültige pädagogische Theorie) も存在しない<sup>36)</sup>」という考え方が成立するのである。

教育学のように、実践とのつながりをもつ理論はその実践にかかわる思想・言語的同質性としての共通理解が前提となることによるのみ成立するのである。それは人間関係を成立させる基礎であり、その意味で、教師と生徒の双方が互いに何らかの共通理解をもつことができるような同質性がなければならないのである。この同質性が全くない場合、人間同志のつながりはなく、互いに相手を自己と異なるという理由だけで敵対者とみなすようになる。例えば、世代間の断絶<sup>37)</sup>という現象がそれにあたるといえる。

つまり、人間関係が成り立つ場合、その構成員は互いに相手と意志の疎通を行えることが基礎的条件になる。それはその構成員の心的態度 (Gesinnung) の問題といえる。

社会生活において、「共同精神 (Gemeingeist) なしに、個々人は自己活動的な成員 (selbsttätiges Glied) ではありえない<sup>38)</sup>」のであり、そして、この共同精神はまさに個々人の心的態度にあらわれるのである。「共同精神は内的原理であり、そこから個々の意志行為が生じてくるのである<sup>39)</sup>。」

すなわち、社会生活の中の何らかの集団における共同生活には、その共同生活に必要でしかも独特な共同精神というべきものがあり、その共同精神の中で生活するうちに、その構成員に共通する独特の心的態度が形成されてくるのである。

教育的関係の基礎になる人間関係はこのような共同精神をもった人々の間でのみ成立する。この共同精神こそ、人間関係を成立させる同質性の原理の具体的あらわれと考えられる。

以上のように、同質性の原理によって人間関係は成立するのであるが、それだけでは、教育的関係は成立しないのである。



「教育的関係は教育者の立場に立つ者と被教育者の立場に立つ者との間に成り立つのである。したがって、教育者の立場と被教育者の立場は決して同等のものではなく、何らかの質的差異をもつものでなければならない<sup>40)</sup>。」

つまり、教育的関係は、先に見てきたように、同質性の原理に基づく人間関係を基礎にするものであるが、教師と生徒は異質的立場に立つものでなければならないのである。例えば、教育を「年長世代 (ältere Generation) の年少世代 (jüngere Generation) に対するはたらきかけ<sup>41)</sup>」としてとらえる見解などは、明らかに教育者の立場に立つ者と被教育者の立場に立つ者との質的な相違 (すなわち、異質性) を前提にしているのである。しかも、その異質性は、教育者の優位を前提にしたものであるがゆえに、「生徒は教師の優れた人間性や識見をしたうことによって、はじめて師弟の関係が成立する<sup>42)</sup>」のである。したがって、先に示したように、教育を世代間の関係でとらえる立場からみるなら、「人間が成年 (mündig) に達する時、教育的はたらきかけ (pädagogische Einwirkung) は終る。すなわち、年少世代が自立的な方法で (auf selbständige Weise) 倫理的な課題の遂行に協力しながら (mitwirkend)、年長世代と同じ立場に立つ時、それは終る。それからは両者 (年長世代と年少世代) の共同作用 (Zusammenwirken) が残るだけである<sup>43)</sup>。」ということになり、教育的関係における教師の優越性は明確に前提にされ、その教師の生徒に対する優越性 (異質性) が消えるや、その教育的関係は、同質性をもった者同志の共同精神が前面にあらわれた人間関係という関係に変質してしまうのである。

つまり、教師と生徒の関係の成立要件としての異質性の原理は教育的関係の基礎にある人間関係を成立させるための同質性の原理の基盤の上のみ成り立つのである。同質性の原理なしに異質性だけの関係の具体的あらわれが、校内暴力であり、教師のティーチング・マシーン化現象であるといえる。

この両現象は全く無関係のものではなく、互いに相乗的にエスカレートするものであるが、根本的な原因は教師と生徒が互いに相手の人格を無視し、敵対視し、同質的要素を全く見出しえないところにある。その結果、教師と生徒の間には全くコミュニケーションが存在しなくなり、教育は成立しなくなってしまうのである。

ここで、コミュニケーションについて、少し触れておくことにする。

## B. コミュニケーション

社会的動物である人間は言語という高度な媒体によって複雑なコミュニケーションを可能にしている。そして、「コミュニケーションのないところに人間関係は存在しない<sup>44)</sup>」といえる。すなわち、人間としての同質性を感じている者同志は必ずコミュニケーションを行う。

では、教育的関係におけるコミュニケーションはいかなる意義をもつのであろうか。

教育的関係におけるコミュニケーションは対話という形をとることが多い。そして「対話における対話的思考 (das dialogische Denken) は様々の思想 (Gedanken) を明らかにする。ここに、その本来的に創造的なはたらき (die eigentlich Schöpferische Leistung) がある<sup>45)</sup>。」したがって、対話に加わる者は互いに相手の人格を尊重し、自ら話す能力 (die Fähigkeit zu sprechen) とともに聞く能力 (die Fähigkeit zu hören) をもっていなければならない。というのは、対話は相手を言い負かすために行うのではなく、真理に到達するために行うべきものであるから。「それゆえ、疑い (Zweifel)、争い (Streit)、対話すること (Gesprächsführung) を通じて現実についての普遍妥当的知識 (allgemeingültiges Wissen von Wirklichen) に到達しようとする努力が至る所で支配している<sup>46)</sup>」のである。

教育的関係における対話に参加する場合、価値ある真理や普遍妥当的知識への志向性を前提にしなければならない。というのは、「このような対話において生成してくる知識の中で、純粋な思考が発達し、それは討論術 (Dialektik) の中で自己自身の意識へと到達し、固有の領域として業務的な領域や芸術的な領域から分れる<sup>47)</sup>」からである。つまり、対話に参加する者の心的態度のあり方によって、そのコミュニケーションは単なる情報伝達的な意味しかもたないコミュニケーションになってしまうが、普遍妥当的知識を求めようとする心的態度をもった人間の間コミュニケーションには、対話そのものがもつ実存的意義が生じてくるのである。すなわち、対話によってそれまで一人では思いつかなかったような思考法に気づいたり、全く気づかなかった自分の欠点を発見したりするのである。

このような対話における実存的意義を教育学にとりいれようとする立場はその基本に正常なる人間関係を前提にしているわけであるが、さらに教育的有効性を求めるためには、その正常なる人間関係に基づく教育的関係に人間自身が立っていることを自覚しなければならない。そこで、最後に、教育的関係における自覚について考察することにする。

### C. 教師としての自覚と生徒としての自覚

先にも示したように、教育的関係は同質性の原理に基づく正常なる人間関係をその基礎にしている。しかし、また、教育的関係そのものは単なる人間関係だけではなく、異質性の原理のもとにのみ成り立つのである。そして、この異質性は教師の専門性から導かれるべきものであり、同質性と矛盾することなく、同質性を踏まえた形で生じなければならない。

このような異質性と同質性の原理は教師の専門性とその自覚においてのみ成立することができるのである。現実の教師と生徒の教育的関係において、教師のその職務は個人的なものではなく、むしろ、社会的役割という側面が大きく加わってくる。その役割を十分に演ずるためには、教師自身が自らの立場の社会的役割を自覚しなければならないのである。

教師自身の社会的役割の自覚は教師自身の専門性の必要性を確信させる。その結果、教師は生徒との関係を人間関係から教育的関係へと自覚的に変化させていくことが可能になる。

生徒の方は教師との人間関係において教育的関係を自覚するのは、やはり、教師の専門性から感じられる権威<sup>48)</sup>によってである。つまり、生徒は自ら教育的関係における自分の立場を自覚するのではなく、教師が自覚的活動をとることに影響されて、はじめて自己を自覚するのである。したがって、生徒が生徒としての自覚を自らすすんでもつことは少ない。(ただし、先に3. A. で示した「生徒が教師をつくる場合」は例外)

すなわち、教師としての自覚と、それに導かれる活動は生徒の自覚をひき起こすものであり、その意味で、教育的関係を成立させる根本的要因といえる。教師としての自覚は、さらに、生徒を教育的関係でとらえることを前提としたものでなければならない。それゆえ、先に、学校での教育的関係を「与えられた教育的関係」として示したが、現実的に、「与える」の主体は教師が代行しているといえなければならない。

つまり、教師と生徒の間の教育的関係は、その一方の構成員である教師自身が生徒と正常なる人間関係に立ちながら、教育的意図によって意図的に教育的関係をつくりあげ、さらに、自らの専門性に裏づけられた権威を生徒が自然に感じられるようにすることで、生徒自身の立場を自覚させ、教育的関係が教師と生徒の双方の自覚によって成り立つものと発展していくのである。

## 5. む す び

教師と生徒の関係について考察をすすめてきたが、この教育的関係の特徴は教育的意図であるといえる。教育的意図をもった教師と学習意欲をもった生徒との関係として生じる教育的関係の成立要因、および教師・生徒のそれぞれの立場について解明を試みてきた。

その結果、奈良大学紀要第12号『教育的関係Ⅰ』の中で問題にした「親子関係を中心とする教育的関係」とは全く異質の教育的な関係としての教師と生徒の関係があらわれてきた。

そこで、また、新たな問題が生じてきた。すなわち、親子関係という教育的関係と学校における教育的関係の両方に関与する人間（被教育者の立場では、ある家庭の子どもであり、ある学校の生徒である人間：教育者の立場では、自分の子どもに対して親であり、しかも、ある学校で教職についている人間）がいかなる立場を優先させるべきか、あるいは、両方の教育的関係に矛盾する別の人間関係に立つ場合、まさに、人間は葛藤のために身動きすらとれなくなるのではないだろうか。

つまり、人間関係を基礎にする教育的関係そのものがもつ本質的矛盾に葛藤する姿こそ人間の本質的姿であるともいえるが、逆に、このような本質的矛盾を含む教育的関係を研究することは人間存在の矛盾を解明する手がかりになるとも考えられる。

以上のような「教育的関係研究の方向性」を示すことで、本論稿を終えることにする。

## 注

- 1) Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 4 durchgesehene Auflage. Verlag W. Kohlhammer. 1959, S. 143.
- 2) Otto Friedrich Bollnow: a. a. O., S. 100.
- 3) Immanuel Kant: Über Pädagogik. Herausgegeben von Herman Holstein. 4. Auflage. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. S. 29.
- 4) 拙稿：奈良大学紀要12号「教育的関係(Ⅰ)」1983, 参照。
- 5) それが、ボルノーの主張する実存的意義である。コミュニケーションは人間関係の基礎をなすものであるが、出会いは必ずしも人間関係だけではなく「物との出会い」、「知識との出会い」等、人間存在の自己形成的意義を生ぜしめるものである。
- 6) Otto Friedrich Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis Zweiter Teil. Verlag W. Kohlhammer. 1975. S. 111.
- 7) Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. S. 130.
- 8) 教師と生徒の間の関係が教育的関係でない人間関係になった時、教師は教師として役割を果たすことができないだけでなく、生徒にとって、人間関係における「汚い」側面を知らせられることになる。このことは、教師として、最も注意すべき問題である。
- 9) 拙稿：奈良大学紀要第12号「教育的関係(Ⅰ)」1983, p. 185.
- 10) 拙稿：奈良大学紀要第12号「教育関係(Ⅰ)」参照。(教育愛と権威、信頼の関係について)。
- 11) Friedrich Fröbel: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann Holstein. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. 1973, S. 115.
- 12) Friedrich Fröbel: a. a. O., S. 120.
- 13) James L. Axtell: The Educational Writings of John Locke. Cambridge University Press. 1968, p. 207.
- 14) C. Platz: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Neudruck der 3 Auflage. 1902. Biblio Verlag Osnabrück 1968, S. 51.

- 15) C. Platz. a. a. O., S. 51.
- 16) Friedrich Fröbel: a. a. O., S. 67.
- 17) C. Platz: a. a. O., S. 55.
- 18) C. Platz: a. a. O., S. 56.
- 19) Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. S. 89.
- 20) Otto Friedrich Bollnow: Doppelgesicht der Wahrheit. S. 29.
- 21) Rudolf Odebrecht: Friedrich Schleiermachers DIALEKTIK. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. 1976, S. 5.
- 22) Rudolf Odebrecht: a. a. O., S. 7.
- 23) Rudolf Odebrecht: a. a. O., S. 9.
- 24) 教育的関係における愛の重要性は、奈良大学紀要第12号、拙稿「教育的関係(I)」参照。また、シュライエルマッハーも『Monologen』の中で、「愛なしに教育はない。また、教育なしに愛における完成はない」として、愛と教育の関係を重視している。
- 25) 上田吉一著：『自己実現の教育』（黎明書房）、1983、p. 208.
- 26) 平野武夫著：『目的が一貫する道徳授業の展開過程』（全国道徳教育研究者連盟刊）、1984、p. 98.
- 27) 現実には、「このような葛藤が根底より人格を二分し、アイデンティティを失わせるとき、病理性を帯びるにいたるのである。」（『自己実現の教育』）それゆえ、現在では、価値葛藤は必ずしも道徳性を発達させるとはいきれないことがある。
- 28) 拙稿：奈良大学紀要第10号「自己形成における宗教の意義」1981、p. 130.
- 29) Hans-Joachim Rother: Schleiermacher Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Verlag von Felix Meiner. Hamburg. 1970, S. 37.
- 30) John Butt: Robert Owen A New View of Society and other writings. Everyman's Library. 1977, p. 49.
- 31) Fritz Blättner: Geschichte der Pädagogik. 14. Auflage Haidelberg. 1973, S. 140.
- 32) その典型的なものが、母の子に対する愛である。
- 33) それゆえにこそ、教師の専門職性が問題にされるのである。すなわち、生徒は教師との教育的関係を、自然の人間関係の一形態と考えているがゆえに、教師に本音で接することを求める。しかし、教師は自己の意志をおさえて、生徒との人間関係を常に客観的に吟味しつつ、冷静に行動することが要求される。ここに、教師の自己矛盾があるといえる。
- 34) Heinz Kimmerle: Fr. D. E. Schleiermacher HERMENEUTIK. 2 verbesserte und erweiterte Auflage. Heiderberg. 1974, S. 76.
- 35) Heinz Kimmerle: a. a. O., S. 77.
- 36) Fritz Blättner: a. a. O., S. 204.
- 37) 拙稿：奈良大学紀要第11号「世代間の教育と自己形成」1982、p. 122-123.
- 38) C. Platz: a. a. O., S. 118.
- 39) C. Platz: a. a. O., S. 118.
- 40) 拙稿：奈良大学紀要第12号「教育的関係(I)」p. 181.
- 41) C. Platz: a. a. O., S. 8.
- 42) 上田吉一著：同上 p. 158.
- 43) C. Platz: a. a. O., S. 13.
- 44) 拙稿：奈良大学紀要第12号「教育的関係(I)」p. 182.
- 45) Otto Friedrich Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. S. 39.
- 46) Wilhelm Dilthey: Leben Schleiermachers. Zweiter Band. Schleiermachers System als Philosophie und Theologie. Gesammelte Schriften. XIV. Band. Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen. 1966, S. 88-9.

47) Wilhelm Dilthey: a. a. O., S. 89.

48) 拙稿：奈良大学紀要第12号「教育の關係(Ⅰ)」p. 183.

### Summary

Every kind of education can be realized only in the normal human relationship. Above all, concerning the educational relationship between teachers and students, we must think much of the normal human relationship which consists of teachers and students.

The educational relationship between teachers and students is different from that between parents and their children. The former is artificial, while the latter is natural. Therefore all the people can be parents, but few people can be good teachers. Because good teachers should be professional.

The educational relationship between teachers and students is not always natural one but a special human relationship intended by teachers. They must make the educational relationship and keep it in good condition. Therefore a teacher can't always do everything as he always does in his own life. He must sometimes play a part as a teacher in order that he may teach his students fairly. He must be conscious of his own situation and his own duty as a teacher. In front of students the teacher should not be unconscious of himself. Otherwise he would make mistakes as a teacher.

That is, the teacher is a profession, which he himself should always be conscious of. Because in the educational relationship teachers should play a more important part than students. Otherwise no educational relationship could be realized.