

教育的關係論の展開

高 久 清 吉

はじめに

今日では、教育学上の基本的な諸概念や重要な問題について、その伝統的理論を現代の見地から改めて見直そうとする検討が目だっている。その代表的なものの一つとして教師の問題があげられる。

教師の理想像や役割などについての伝統的見解に対する批判的論議は、現在はまだ活発である。教師の問題と直接に結びついているのが教師と生徒との教育的關係の問題である。教師のあり方や役割を規定する要因と、教育的關係のあり方を規定する要因とは共通である場合が多いからである。「教育学という学問は……生徒とかかわり合う教師についての記述から始まる」(1) というディルタイの言葉どおり、教師、生徒間の教育的關係の基本構造に関する記述は多くの伝統的教育理論にとって、その中心の領分となってきた。

伝統的な教育關係論の一つのピークまたは典型的なものとしてヘルバルトの見解があげられる。ヘルバルトによれば、本来の教育は純正で確固とした教育的關係が前提にあってはじめて行われること

になる。したがって、彼の諸著作では、教育的關係についての鋭い、繊細な教育学的洞察が語られている。これらの所説そのものに即して、伝統的な教育的關係論の源流とみなされるものをすくい上げようとするのが本稿の前半分である。

その後のドイツ教育学における教育的關係論の展開からみて、とくに精神科学的教育学派の見解に注目しなければならない。さきのディルタイの主張からもうかがわれるように、教育的關係の問題は精神科学的教育学の中心問題となっている。なかでも、この学派のリーダーの一人であり、かつヘルバルト教育学についても深い造けいと共鳴とを示しているノール (H. Noth) の「教育的關係」(Pädagogischer Bezug) の理論は有名である。現在の西ドイツの教育的關係に関する論議は、必ずといってよいほどにノールの理論とかかわっている。したがって、ノールの教育的關係の理論とこれに関連する現在の西ドイツ教育学界での批判的論議内容を吟味することによって、伝統的教育的關係論の何が生き続け、また何が克服あるいは補完されなければならないかを明らかにしようとする

のが本稿の後半分となる。

一、ヘルバルトの教育的関係論

(一) 体験的教育関係論

「あらゆる場合に頼りとすることができるとして、全く確固とした人間関係」、これが精神の指導、すなわち教育的指導を継続するための前提であるとするヘルバルトの基本見解は、(2)すでに家庭教師時代の教育体験を通じて確立されていたようである。この時期に、生徒である三児の父親シュタイゲル氏に送った何通もの教育報告では、ヘルバルト教育学の主要な内容の多くがかなりまとまった形で、あるいは芽ばえの形で述べられているが、その代表的なものの一つとして、教育的人間関係についての鋭い洞察、細心の配慮、きびしい自己反省の記述があげられる。その内容は、基本的には、彼の後の諸著作にみられるものと少しも変わっていない。三人の生徒のうち、最年長のルートウィヒ（ヘルバルトの赴任当時十四歳）は知力、性格共にやや未熟のところがあり、性格的にもヘルバルトとは合わなかったようである。それだけにルートウィヒの教育には苦勞も多かった。しかし、そのためにかえってヘルバルトの教育思想が深められ、練られたりもしたように思われる。このルートウィヒとの関係について報告では次のように書いている。

「ルートウィヒの味気ない長談議は、同情心の乏しさを、関係する他のすべてのことよりも他人の欠点だけに注意し、これを容赦なく非難する彼の性向を示す不快な証拠であると私には思われた。この種の特徴は毎日のように認められるけれども、私はこの点について彼をとがめ立てたくないよう、この上なく慎重な警戒をしている。というのは、私が非難をすれば、今の彼は私のきびしさだけを感じて自分自身の誤りを理解しないだろうと確信しているからである。……彼は私に対してまだ愛情をもってはいない。彼が満足する、そのしかたに私はほとんど同意できない。彼はまだ私の教授によって快く感じるよりもむしろわしさを感じている。彼が私に愛情を感じない限り、私は彼に対する評価を覚えて口にするのをぐくまれにしか行わないつもりである。そして、いつでも監視の目を光らせている道学先生として私を彼に印象づけることのないようにしたい。」(3)

ここでは、ルートウィヒの性格や心気状態についての鋭い見方と共に、その欠点を性急に是正しようとするためにかえって教育的人間関係そのものをそこなうという誤り、いわゆる「角をためて牛を殺す」たぐいの誤りを犯すことに対する警戒が語られている。いかえれば、教育の基盤である教師と生徒との間の愛情と信頼にあふれた人間関係を確立することについての配慮を、他のすべての教育配慮に優先させようとする考え方がはっきりと現われている。とく

に道徳の義務を理解させるといような心情への直接的働きかけにあたっては、教育的人間関係についてのヘルバルトの配慮は極度に鋭敏である。

「私は今、数学の定理をわからせるのと同じようなやり方で、ルートウィヒに道徳の義務をわからせなければならぬと考えることにはどうしてもがまんができない。数学の理解についてなら、三日間やそれ以上にわたって……彼にむだな試みをくり返させることを私は驚きも恐れもしない。しかし、ある義務の概念をルートウィヒに正しく理解させるため、数学の場合と同様に大へんな努力を必要とするとしたら、そのようにして理解された義務は、心情に働きかけるのにじゅうぶんな力をどうしてもつことができないだろうか。それにもかかわらず、私はそうなるようにと要求しないわけにはいかないだろう。しかし、ルートウィヒに対してはそれがやれないだろう。もしこれをやれば、私と彼との間には互にもっととげとげしくなり、これまでの相互間の好意はがまんできないほどの重苦しい関係へと変わっていくことになる。彼は義務の重みの全部を自由意志によって自身で負い、また、このようにして自分自身の洞察にしたがい、自分自身を支配するなかで自身の最も真実な偉大さに気づく代わりに、このようなことを自分に要求し、いわば自分の手で自分を打つことを命じるような教師を、あらゆる独裁者のなかでも最も邪悪で不正な人間とみな

すことだろう。」(4)

全力を傾けて努力してみてもなおルートウィヒとじっくり結びつくことのできない苦衷、どうしても彼との間のみぞをうすめ尽くすことのできない自己反省は次のような言葉で示されている。

「私は彼に対して自分の全力を集中して働き、語りかけた。……私は涙を流させることはできたけれども、思想を生じさせることはできなかった。全く善良な意志の従順さの一瞬の現われを呼び起こすことはできたが、持続的な信頼にあふれた共同活動をひき起こすことはできなかった。私はほとんど彼に同情を感じることはできなかった。しかし、それだからこそなおさらに彼について考えなければならなかった。(教師が生徒と交わることは、もしそれが快適なものとなるのができないとしたら、親しく近づくどころか、わずらわしく疎遠なものである。)」(5)

このようにルートウィヒとの関係では、容易にうずめられないみぞに苦しみ、慎重きわまる配慮をしなければならなかったヘルバルトも、二男のカールに対するとはなはだ大胆で開放的である。この二児に対するヘルバルトの関係は全く対照的である。ルートウィヒとは正反対に、カールとの間には愛情の交流を感じ合える確かな結びつきができていたからである。

「カールはすぐに私の愛情をえたし、私はさらに重ねて私の愛情を彼の心の中に全く暖かく注ぎこんだ。そして彼に対してはど

のような喜びも隠さずにそのまま表わした。しかし、彼が感じたらなければならぬときは、私はごくかすかな接触から極度の厳格さに至るまでのあらゆる程度の非難をまたそのまま隠さずに表わした。カールに対して示した私のきびしさがたびたびルトウイヒに恐怖の気持ちをいだかせたようであった。……私は感じたとおりに尊敬や軽べつの情のすべてをそのまま表現している。そして、ほとんどの場合、カールがどんなに完全にほんものそのままこの表現を感じとったか、——それをふり返ってみるのは、私にとって、とても口ではいい表わせないほどの喜びである。(6)

これまで、かなり長い引用を行いながら、教育的人間関係に関する家庭教師ヘルバルトの思想や心情を探ってきたのは、すでにこの時期におけるの深刻な体験と鋭敏な省察のなかで、彼の教育的関係論の骨子ができ上がっているとみただけである。この場合、とくに注目したいのは次の二点である。

第一は、生徒にとって教師が抑圧的な「監視者」として印象づけられることに対する極度の警戒である。前に引用したように、『教育報告』では、「いつでも監視の目を光らせている道学先生」や、不正、邪悪な「独裁者」と感じられることのないようにとの配慮が語られているが、家庭教師赴任前のシュタイゲル氏への書簡でも、生徒にとって「監視者」ではなく「友人」でありたいとの希望が述べられている。(7) また家庭教師後のゲッテンゲン大学における『最

初の教育学講義(一八〇二)では、教師、生徒間の強制的、反自然的関係の結果として、「青少年がほんとうの教育者ではなく、監視者だけをもつことになる」危険が指摘されている。(8)

第二は、教師に対する生徒の「善良な意志の従順さの一瞬の現われ」ではなく、両者の間の「持続的な信頼にあふれた共同活動」を強調している点である。一瞬の服従は、多くの場合、強制によってひき起こされる盲目的服従であって、これは教育の問題ではない。教育の前提または結果としての服従は持続的、自発的な服従であり、このような服従は一方的というよりも、関係者相互の愛情と信頼に基づく人間的結合から生まれるものである。

(二) 「継続的出会い」として教育的関係

教師としての実験体験と結びついた教育的関係論のなかでとくに右の二点に注意したのは、これがヘルバルトのその後の教育的関係論の展開にとって非常に重要な意味をもつからである。この展開をとらえるためのキーポイントとして、「子どもの管理」と「本来の教育」とりわけ「訓練」との区別と関係があげられる。ヘルバルトは家庭教師時代に、「管理が子どもの力を弱め殺すのに対し、教育はこれを導き高める」(9)と述べているが、この考えは後には次のようにまとめられている。「管理は子どもの心情に関して達すべき目的を全然もっていない。ただ秩序を作りだそうとするだけである」(10)いいかえれば、「教育」が「精神陶冶のための配慮」であるのに対

し、「管理」は「たんに秩序を保とうとするだけの配慮」であり、「両者は本質的に全く違っている」(11) というのである。すなわち、管理における教師、生徒間の関係が力による強制を主とするのに対し、教育におけるこの関係は確固とした信頼関係に基づくものとされている。『一般教育学』では、この関係様式の違いについて次のように述べている。

「やむを得ない場合には強制によってその威力が示されるおどし、子どもたちに起こるかも知れないことも一般によく知っている監視、互いに結び合った権威と愛——これらの力はかなり容易

にある程度までは子どもたちをとらえるだろう。しかし、弦が強く張られていなければならないほど、正しい音を出すまでこの弦をさらに強く張っていくにはますます強い力が必要となる。即座に、そして全く自分から進んで従う文句なしの服従を……いったいだれが、よりはっきりと拘束的に作用する処置によって、さらには軍隊的なきびしさによって、子どもたちからゆすり取ろうと望むのであろうか。当然、このような服従は子どもたち自身の意志と結びついてはじめてひき起こされる。しかし、こうなるのは、いくらか前進した正しい教育の結果としてだけをはじめて期待されることである。(12)

ここでいう「おどし」、「監視」、「権威」、「愛」は、ヘルバルトによれば、管理の手段とみなされている。これらの手段、なかでも強

制的、拘束的なおどしや監視によってひき起こされる服従は、外的、一時的、盲目的である。これに対し、内的、持続的、自発的な服従は、あくまでも子ども自身の意志に基づいて生じる。これはもはや「管理」ではなく、「教育」の領分に属するものである。服従についての右のような叙述は、実はそのまま管理における教師と生徒との関係と、教育における教師と生徒との関係のあり方の違いを述べている。そして、このような見解は、すでに家庭教師時代からくり返されている「監視者」としての教師と、「教育者」としての教師とを区別する考えと全く同一である。

周知のように、ヘルバルトは「管理」と区別された本来の教育を「教授」と「訓練」とに分けているが、とくに訓練においては、教師と生徒との間の教育的人間関係が教育作用の前提または中心手段として重視されている。この関係は、家庭教師時代の教育報告では、「持続的な信頼にあふれた共同活動」と呼ばれているが、『一般教育学』では、「継続的出会う」(kontinuierliche Begegnung) という言葉でいい表わされている。「訓練は、本来、多くの処置、とりわけ分離したさまざまな行為から成り立つというよりも、むしろ継続的な出会いであり、これはときどき、その強調のために賞罰やこれと同様の手段に訴える」(13) またヴィルマン、フリッチュ編集のヘルバルト教育学著作集に載せられている『主要概念の詳細な説明』というメモでも次のように述べられている。「訓練は出会いとい

うたえず作用する手段をもっている。(出会いには独特の触れ合いであり、その他の諸対象によって心が動かされることは対立する。) ……罰や報酬はときどき出会いにとってアクセントとして役に立つ。(14) ヘルバルトのいう「出会い」とは、陶冶的に作用する力を生徒自身ははっきりと感じとることができ、したがって、子どもを押しやることでさえもなお子どもを活気づけるようなしなやかで、教師の優位性が確立されるようなふんい気をもった人間関係である。また、この出会いでは、心の奥底深くまで浸透していく同意をとおして子どもに満足感を与えると同時に、自分のよりよい自我をはっきりときわだたせる機会を見出させることができる。きびしい非難を与える場合でも、それは教師の繊細な感情によって裏打ちされたものであるがゆえに、子どもの感情をそこなう過酷さが避けられる。

ヘルバルトによれば、たんなる管理ではなく、本来の教育としての訓練にたずさわる教師にとって最も必要な技術は、右のような「出会い」をいつでも、どこでも実現できる技術である。前掲の『説明』では、「この出会いをその広がりや段階に關してできる限り多様に整えることが、教師を教師として特徴づける最大の技術である。(15)と述べている。全く同様のことが『一般教育学』では次のように表現されている。「歌手が自分の声の音域や微妙きわまる転調を探求する練習をするのとはほとんど同じように、教師はその考えの

なかで、出会いの音階を上下あちらこちらへと合わせる練習をしなければならない。それはこのような遊びを樂しむためではなく、鋭い自己批判によって不調和をすべて除くためであり、各音の結合にあたっての必要な確実さ、あらゆる表現のために不可欠な柔軟な動き、自分の発声器官の限界についての必要な知識を得るためである。(16)

ところで、出会いの広がりや段階を多様に整える技術、あるいは「出会いの音階」をすばやく的確に上下できる力はいったい何に基づいて生じるのか。ヘルバルトによれば、この技術または力の基礎となるのは、教師の社会的展性、とりわけ人間関係における鋭敏な感受性と心情の柔軟性である。『一般教育学』中の次のような叙述は、「出会い」と称した教育的人間関係における教師のあり方についての、おそらくは彼自身の深刻な体験とも結びついた、いかにもヘルバルトらしい表現である。

「人間としての生徒に対しては人間性のすべてが傾けられ、愛らしい子どもとしての生徒に対しては、それにふさわしい愛情にあふれた結合の手が差し伸べられるべきである。……人類や青少年が美しいもの、魅力あるものとして身につけるはずのあらゆるものに対する感受性をもつべきである。このような感受性が鈍ってしまっている憂うつな人間は進んで青少年を避けようとするだろうし、また青少年のほうは、このような陰うつな人間をそのよ

うな人間として大目に見ることを全く知らないだろう。多くを感受することができ、まさにそのゆえに多くを与えることができる人間だけがまた多くを奪いとることができなのだし、このような圧力によって、青少年の心情の情緒や注意を彼自身の判断にしたがって方向づけることができるのである。しかし、彼は青少年のために自分自身の気持ちの自由を大部分犠牲にしなければ、このような方向づけを行うことができないだろう。いつも変わらない冷たい無関心な心でもって、どうして彼は、無とんじゃくと伸びざかりの肉体力の白昼の光のなかをひとりでさまよっている子ども心の内に、生き生きとした同情や澄んだ審美の目、さらにまた真の洞察や観察の力の土台となるはずの精神の動きの繊細な陰影をひき起こそうとするのであろうか。(17)

青少年の心情と相感応するためには、教師自身の心情が柔軟、繊細でなければならぬ。出会いの多様性の基礎となる教師の心情の流動性は、自分自身がまだ陶冶をめざして努力している年齢段階にある人間からだけ期待できる。そこでヘルバルトはとくに出会いとしての教育的人間関係の実現からみて、「教育は若い人間にふさわしいしごとである」(18)と結論するのである。

ヘルバルトの教育的関係論について、もう一点、どうしても見落としてならないのは、この関係に伴いやすい拘束的作用の危険を警戒していることである。彼は「出会い」としての全心的結合関係を

強調する半面、この結合によって教師が生徒の心を自分に縛りつけてしまうことの反教育的性格を見抜いていた。家庭教師として赴任する前、シュタイゲル氏にあてた書簡のなかで彼はすでに次のように書いている。「私は生徒たちを今の私に非常に強力に結びつけることだけはしたくない。このように私に強く結びつけると、これによって生徒たちは押えつけられていると感じ、自分たちのいろいろの力や好みの傾向を自由に表現するのが妨げられていると感じるか、あるいは自分たちの監視者の注意からのがれるために抜け道を探すという誤った方向に走るだろう。このことについて私は私自身の経験からたくさんの悲しい例を知っている」(19)『一般教育学』でもまた、「教師がその生徒の感情をわがものとしてすっかりとらえてしまい、このきずなで生徒の心を縛り、自分自身を知るゆとりがもてないままにその心情をたえずゆり動かしている」(20)教師の問題性が指摘されている。

このような問題性の意識は、「私自身の経験からたくさんの悲しい例を知っている」と言っているように、ヘルバルト自身の体験に基づいて生じたとみることができるといえる。彼の母親は才気と活力に富んだ個性豊かなパーソナリティの持主であったが、そのエネルギーをひとりっ子ヘルバルトの養育と教育とに傾注した。子どもを意のままにしようとする教育的関係のなかで、母親の強烈なパーソナリティがその子どもの個性の発展を妨げ、その代わりに母親自身の理想像

または尺度によって子どもを形成しようとするこの問題性は、たとえばクラフキー (W. Klafki) の次の主張のように、しばしば指摘されていることである。

「教育的関係のなかで若い人間と他の人間との結合を強調するのは、疑いもなく、それ自体のうちにある危険を宿している。あなたまたは、たとえば——たいいていはそれを意識しないで——その子どもたちを解放することをせず、子どもたち自身の決断や情緒的結合において、彼らを独立させたり、自由にさせたりしない母親を思い浮かべてみるがよい。また、その子どもたちまたは生徒たちが思い切って自分自身で決心し、反論し、自分の主張を堂々と述べるのをさせないほどに強く、しっかりと彼らを自分に結びつけてしまっている父親または教師を考えてみるがよい。このようにして教育された人間、もっと正確に言えば、誤って教育された若い人間が自分自身で独立しなければならなくなると、彼らはすぐに頼りなくなつて、びくびくしながら支配的な意見に服従し、無批判に迎合するようになる。」(21)

このような問題性の一事例をわれわれはヘルバルトとその母親との関係にみることができるし、また、このような体験への反省が、子どもをとらえて離さないような教育的関係を退けるという見解となつて示されているように思う。『最初の教育学講義』のなかで、教育的関係から見た望ましい教師のあり方を述べる次のようなヘル

バルトの主張は、右の見解を積極的にかえたものに他ならぬ。

「もし教師がほんとうにりつぱな教育に値すると思われる子どもを念頭におくとしたら、そのとき彼はこのような子どもの相手となるのにふさわしい教師として、次のような教師を考へることだろう。——至る所で子どもに付き添っている同伴者や、子どもと交互に自由を奪い合うような番人や、束縛されたどれいのような教師ではなく、心の奥底までも浸透していく言葉、力強いふるまいによって、適切な時機にその生徒の心をとらえることを知っている、しかも遠くから働きかける賢明な指導者である。このような指導者は、生徒が仲間との遊びや争いのただ中で自分を伸ばしていくこと、人間の人間らしい行為や名誉のために自分から進んで向上の努力をすること、それによって、われわれ自身が望むように、世界がわれわれを誘惑したり、戒めたりする悪徳の実例を自分自身でできらい、憎むようになることを安心して見守つていくだろう。われわれは、このように遠くから見守る賢明な指導者、そしてこのような指導者の徹底的な言葉や力強いふるまいを究明し、推測することに努めよう。」(22)

二、ノールの教育的関係論

ノールによれば、「教育の基礎は……成長しつつある人間に対する成人の情熱にあふれた関係である。」(23)このような関係をノールは「Pädagogischer Bezug」（「教育的関係」）という言葉で言いあらわすと同時に、これをその教育理論の核心にすえている。他方、ノールは第二次世界大戦後の西ドイツ教育学界において、いち早くヘルバルト教育学の価値を再認識する必要を打ち出した最初の人物である。とくに有名なのは、一九四八年、ゲッチンゲンで行った『生きていくヘルバルト』(Der lebendige Herbart)と題する講演である。ここでノールはヘルバルトが今日もおお多くの点で不滅の価値をもっていること、いや、教育の大転換期にあたる現在こそがヘルバルトのルネッサンスの時期であることを熱っぽく強調している。当然、このようなヘルバルトについての評価はノール自身による深いヘルバルト研究に基づいているわけであるが、それにだけ彼の教育的関係論に関してもまた、ヘルバルトの見解との直接、間接の結びつきを認めることができる。

ここでは、一方、ヘルバルトとの関連からみて、しかし、同時にノール自身の見解の最も重要な部分を押えたいうえで、その教育的関係論の主な特質を次の三点にまとめることにする。

第一に、成人と若い人間との間の「教育的関係」は「若い人間のため」にだけあるのであって、これ以外のいかなる目的のためにもあるものではない。ノールは前述の『生きていくヘルバルト』のなかで、時代をこえて生き続けるヘルバルト教育思想の真理要因の第一として、教育および教育学の自律性を確立しようとした点をあげている。「教育学固有の権利を確立しようとするヘルバルトのこの真理こそ、われわれが今日もお教師として踏まえなければならぬ確固とした地盤である。この真理だけが他の諸権力のしもべとなることからわれわれ教師を解放してそれ以上に高めてくれるし、また、生活のあらゆる現象場面において、何が子どもの精神をそこない、また伸ばすかについて、いつでも堅持しなければならぬ判断の基準を与えてくれる。」(24)ノールによれば、教育は国家、教会、経済、学問、政党、世界観などなんらかの客観的目的のために行われるものではなく、あくまでも人間そのものの、したがってまた子ども自身のために、行なわれるのである。この点にこそ教育が教育として自立でき、また自立しなければならない何よりの根拠がある。「客観的な文化や社会的諸状況から出てくる要求にそって何が子どもに課せられようとも、それらは、この要求はこの子どもの生活の連関のなかで子どもの力の形成や向上にとってどんな意味をもっているのか、この子どもはこの要求の実現のためにどんな手段をもっているのかという問いに基づいて、ある変形を受けなければなら

ない」(25)

このような基本認識をとるノールからすれば、当然、教育的関係もまた人間それ自身のために確立し、機能すべきものとしてとらえられる。何をどうすることが若い人間——教育される人間のためになるかとの具体的な答えは歴史的に変わるものであり、それゆえ、教育的関係の具体的な内容規定は歴史的な考察と判断においてはじめて行われる、とするのがいわゆる精神科学的教育学の立場である。

第二に、教育的関係は強制によってひき起こされるものではなく、自発的な相互作用の関係である。この点は、強制的に働きかける「監視者」としての教師をきびしく退けることによって、教師、生徒間の「継続的出会い」、すなわち、「持続的な信頼にあふれた共同活動」を強調したヘルバルトの考えと同様である。ノールによれば、教育的関係は教師の側からの働きかけと、これに伴う生徒の側からの自発的応答があつてはじめて成立する。つまり、真の教育的関係は相互作用としての関係である。このような相互作用が強制によって生じないことは明らかである。「教師は、……教育的関係が強制されるべきものではないということ、ここでは、共感や反感といった非合理的要因が作用するが、これらを意のままにすることはできないということ、それゆえ、この関係がうまくいかないときに、自分は侮辱されていると感じるか、またはそのうらみを生徒に報い

ようとするようなことがあつてはならないということ忘れてはならない」(26)ほんとうの教育的関係はあくまでも教育的に傾注される教師の心と、これに答える生徒の信頼との結合である。「医師に対する患者の信頼が、患者の生存意識を肯定する医師の基本的態度に基づいて生じるように、教師の同様の基本的態度と、自分は教師によって肯定されているという教師に対する生徒の信頼が両者の間の本来の関係の前提となる」(27)

第三に、教育的関係のなかで生じる成人と若い人間との結合は、教師としての成人の側からみれば、その初めから一時的なものとなりなされ、若い人間がこの結合からだんだんに離れて自立していくように形成されなければならない。この点もまた教育的関係の要点として、すでにヘルバルトによって洞察されている。教師が生徒の心を強く自分に縛りつけることから、生徒が教師によって押えつけられ、縛られていると感じるようになることについての問題性をヘルバルトははっきりと気づいていた。ここから彼は、生徒との適切な結合関係を保ちながら、しかも生徒に対してある距離において「遠くから働きかける賢明な指導者」、「遠くから見守る賢明な指導者」としての教師のあり方を最も望ましいと考えているのである。ノールの場合にはこれをさらに一歩進めている。すなわち、教育的関係に伴いやすい生徒に対する拘束性を退けるだけにとどまらず、もっと積極的に、この関係が生徒に対する解放性という性格をもつべきこ

とを要求している。いいかえれば、若い人間を進んで自由にさせ、自立させようとする意図が、すでにその成立の初めから教育的関係を貫いていなければならないというのである。したがって、この関係においては、教育される人間がますます強く自分自身を頼りとするようになり、より大きな共同決定の可能性や決断の余地が与えられるべきだということになる。ノール自身のことばでまとめれば、「教育的関係は……双方の側から、自分を必要のないものにし、関係から離れようと努める。」(28) 教育的関係のなかでの生徒による服従という点からみれば、「教育愛は服従を長びかせるのではなく、これを短縮することを目ざしている。」(29)

三、伝統的な教育的関係論に対する批判

本稿では、教育的関係に関する伝統的理論の源流として、まずヘルバルトの見解を取り上げた。彼の教育的関係論の骨子が家庭教師時代にでき上がっていること、すなわち、相手とした三児のそれぞれの個性や心情に応じ、そのひとりひとりととの愛情と信頼にあふれた独特の触れ合い——「出合い」の実現を目ざした家庭教師としての体験に基づいて彼の教育的関係の理論が成立していったということはとくに銘記の必要がある。というのは、ちょうどヘルバルトが体験し、また実現しようとしたような一対一の対話的、ひざづめ

的な関係を教育的関係の本質とみなすところに伝統的理論の基本性格があり、またこの性格が今日では何よりの問題点とされているからである。この点についてベックマン(H. K. Beckmann)は次のように述べている。「ノールやブーバーの見解は、教育的関係をひとりの子どもまたはひとり、若い人間に対するひとり、成人の、強く情緒的に規定された熱情的な関係として記述している。……このような関係は、たとえば学校のような公的組織——三十あるいは四十人の生徒たちから成るクラスのなかで実現されるものかどうか。ここでの教師と生徒との関係はもっとさめたもの、もっと距離をおいたもの、もっと情緒性の薄いものではないのか。」(30) もちろん、ベックマンは教育的関係の伝統的理論を全く過去のものともみているのではない。「ノールやブーバーの意味での教育的関係論は、教育の理論や実践にとって決して時代遅れの見解とはなっていないし、人格的關係の強調が教師・生徒関係にとってささいなことというのは当たっていない。」(31) それにもかかわらず、伝統的理論はその私的、情緒的な結合という基本的性格のゆえに、今日の観点からみれば、「どうしても補完と変容が不可欠である。」(32) というのである。それでは、現在、教育的関係の伝統的理論に対して、どのような補完や変容が必要だとされているのであろうか。

第一は、教育的関係をもっぱら教師と生徒との間の「対話的出会い」、または「われとなんじとの関係」として理解する狭さ、この狭

さから生じる教育的関係の「孤立化」を克服することである。教育は真空地帯の中で、ただ教師と生徒との間の一对一の関係だけによって行われるものではない。したがって、教育的関係は、一つは、特定の教師以外の他の人間との関係、なかでも学級やグループ内における生徒相互の人間関係によって、もう一つは、教師という人間とは別の「事実の世界」との関係の拡大や深化によって補われる必要がある。

とくに生徒と事実世界との出会いによる教育的関係の補完は、「客観的精神や事実の力による形成に対して、人格や人間の社会的結合の優位」(33)を主張し、事実との結合よりも人間との結合を圧倒的に重視した伝統的理論に対する鋭い批判に基づいている。たとえば、バルテルス(K. Barthes)はこの理論の重要な問題点の一つとして、「事実に対する人間の優位という前提」の下に教育的関係が考えられていることをあげている。「事実に対する人間の優位という前提はノールによって語られ、ブーバーにおいて印象的であるが、これが全体の教育や陶冶の作用にとって妥当するかどうかは非常に疑わしい。さまざまな学校段階、学校体系を通じて——幼稚園から大学まで——教育的関係がだんだんに後退していくこと、もっと正しくいえば、この関係の内部で、人間への専心から事実への専心へとという重点移動が確実に行われるのは明白である。ところが伝統的な教育的関係においては、事実へと専心することの可能性や実現はあ

まりにも後になってからの時期——実に教育期間が終了した後のことと考えられている。」(34)

第二は、伝統的教育的関係を貫いている強い情緒的性格の問題である。前に引用したように、ベックマンはノールやブーバーに代表される教育的関係の伝統的形式を「強く情緒的に規定されたもの」として特徴づけている。同時に、彼は現代の学校という教育の場では、「教育的関係はただ感情に重点をおいて情緒的にだけみられてはならないことが確認されなければならない」と指摘している。(35) ヴォルフ(W. Wolf)もまた、この情緒性の強さを教育的関係の最大の問題点とみている。「ノールその他の人々による教育的関係の叙述は、この関係が必然的に感情に力をいれ、感情にささえられなければならないとの印象をひき起こす。このような前提の下でだけ、教育者と被教育者との間の関係は教育的効力を発揮するものであると考えているように思われる。これに対し、全く明白であるのは、このように感情で満たされた教育的関係は学校でも、その他の教育機関でも実際には生じないということである。その上また、私の考えによれば、感情面だけが強調された教育的関係の実現をとくにすべての教師に対して義務づけるのは全然望ましくない。たとえば、教師のだれもが教育的関係のこのような理想にかなうよう努力すべきであるといった性質の要求が掲げられたと考えてみるがよい。こうした要求は……現実からみて必ず教師からたえず拒絶される結果

となり、これによってまた重大な幻滅をひき起こすことにもなる。」
(36)

伝統的教育的関係論に対する批判の一つとして、それは教師に対しあまりにも大きすぎる要求を課すものだと指摘がされている。

とくにこの批判は、生徒とかわり合う教師に対し、高度な人格性と共に、その情緒面について掲げられる過大、不当な要求に向けられている場合が多い。

教育的関係の過度な情緒性についての補完または変容という点で注意したいのは、モーレンハウアー (K. Mollenhauer) が教師、生徒間の「相談・助言の関係」(Beratung) を非常に重視していることである。この関係は「とくに強く教育的に作用する影響の連続とは別のところで、指導的な対話の形で進められる成人と若い人間との間の交際」(37) である。いわゆる「教育的関係」が愛情や信頼などに裏打ちされた熱っぽい結合であるのに対し、この相談・助言の関係ははるかにクールで即物的である。この関係は教育者と被教育者との間の情緒的な関係ではなく、ある問題に行きつまずり、つまずいてその解決を求める人間と、この解決の方向づけを与える人間との間の冷静な関係である。助言者としての教師はさまざまな解決の可能性を示し、助言を求める者としての生徒は合理的な分析や判断によって自分自身で決定を下す。要するに、モーレンハウアーは「相談・助言の関係」をこれまでの「教育的関係」とは基本的に

違ったものとして理解しているのである。相談・助言関係においては、教育的関係の軸であった人間的情緒的結合が後退し、その代わりに即物的合理的関係が前面に出てきている。このような性質の相談・助言関係の重要性と普及の実際からみても、モーレンハウアーは伝統的教育的関係を今後も依然として教育の理論と実践のかなめに位置するものとみなすのは不適当だとしている。ただし、彼は単純に教育的関係を退けて助言関係を押し出そうとしているのではなく、この両者の相互補完を意図しているのである。「教育が人間的関係の連続のなかで行われるところでは、相談・助言関係は切切りやアクセントをつけてこの関係を強化する」(38)

第三は、生徒または若い人間の自立心や批判的能力を育てるために、教育的関係そのものを「民主化」すべきだとする補完または変容である。この点についてリングェルバッハ (K. -Ch. Lingelbach) は次のように述べている。「私からみれば、教育的関係に関する伝統的理論に対してはより広い変容を加えることが必要不可欠である。これまでのどの理論でも、教育的関係は主として一致、調和、秩序の関係として述べられている。この一致は、たとえば母親と幼児との間においてのような積極的な情緒的結合によってか、それとも教育者の権威への服従や承認によってひき起こされる。——しかし、ここに危険が宿っている。若い人間を助けて自立に導こうとする民主教育は、若い人間をまさにその批判的能力に関して訓練しなければ

ばならない。このような民主教育はあつれきや矛盾にかかわって
り、両親または教師との関係のなかで若い人間に対し、より多くの
自己決定をだんだんに認めてやらなければならぬ。したがって、
この教育は緊張や対決の可能性を見込んでいなければならない。これ
らの可能性が実際となる場を進んで用意しなければならない。この
教育は現われ出るあつれきをおおい隠すか、または全く権威的に押
え付けてはいけないのであって、むしろ積極的に表に出さなければ
ならない。この教育は教師と生徒、教育機関と若い人間、当然にま
た若い人間そのものの間に潜在するあつれきをはっきりと論議の対
象にしなければならない。〔39〕

リンゲルバッハが強調するように、真の自立心や批判的能力を育
てるうえで、生徒または若い人間の教師や成人に対する自己主張や
批判を許容し、促進することは重要である。しかし、そのために
は、教師の生徒に対する信頼、逆に生徒の教師に対する信頼が前提
となっていなければならない。批判やあつれきや対決の教育的意義
は関係者相互の信頼という前提があつてはじめて期待されるからで
ある。この相互信頼は伝統的教育的關係のなめである。そこでク
ラフキーは次のようにするのである。「リンゲルバッハ氏によつてま
とめられた民主教育の結論は、私の考えによれば、教育的關係の重
要性を小さくするのではなく、その機能をはじめて明らかにしてい
る」〔40〕

これまで、とくにノールの見解を中心とする教育的關係の伝統的
理論に関して、現在の西ドイツにおいて行われている批判的論議の
概要を紹介した。この伝統的理論をどう受けとめるかについては、
たとえば、これを教職の専門性確立の妨げとみなすデーリング
(K. W. Döring)のようなきびしい立場がある。「教育的關係の理論
は、わけてもその少人数相手の私的、ひざづめの關係という基本性
格のゆえに、学校での教授活動にとつてはこの上なく不適当な思考
モデルを示している。この思考モデルは教師の態度、行動の専門化
を促進できないばかりでなく、おそらくは最近までのその広い普及
と大きな影響のために、その意図とは全く正反対に、教職における
専門的な行動形式の形成を妨げるのを助けてきた」〔41〕

しかし、全体的にみて、今日の批判的論議においても、教育的關
係の伝統的理論を放棄しようとの見解は見当たらない。この理論の
中心となっているのは教師と生徒との人間的結合の重視ということ
であるが、教育における人間的、人格的要素の重要性は「人間は人
間によつてだけ教育される」〔カント〕ものである限り、どのような
批判的考察においても疑問の余地はない。人間的要素の教育上の重
要性が明白であるとすれば、この要素と結びついている諸現象、
たとえば教育的關係のなかでの愛情の交流、相互信頼、生徒に対す
る教師の感動の力などの重要性も認められなければならない。その

意味ではノールに代表されるような教育的関係の中心思想は今でも決して無価値にはなっていない。ただこの理論が精確さや合理性に乏しく、未分化、一面的でありすぎるために、現在では、いろいろの側面からの補完や変容の必要不可欠性が強調されると共に、さらに進んで、そのような教育的関係論が今日の教育の理論や実践のなかで、果してこれまでのようになかめとしての位置を占めることが妥当かどうかの疑問が提起されるに至っているのである。しかし、過去の教育的関係論を教育のなかめの位置から追放することと、教育的人間関係そのものを教育のなかめとみないというのは別問題である。前者がそのまま後者になると考えてはならない。伝統的教育的關係論についての補完や変容は、結局のところ、今日の教育状況の現実在即して、教師と生徒との間の新しい教育的人間関係を吟味し、確立していくことにある。ノールやブーバーはこの関係をその最高級の状態について大げさに語りすぎたために現実から遊離したのである。

教育的関係の現代化、すなわち新しい教育的人間関係の探求という点で、ベックマンは次のように述べている。「教育的関係の理論を学校またはその他の教育機関での普通の実践において効果的にしようとするならば、これら機関において、教師と生徒との関係が存続していくための諸条件が十分に分析されなければならない。三十五または四十人の生徒たちのクラスにおいて、教える者と学ぶ者との

間の人間関係はどのような形で、どのような前提の下に存在できるのか(42) またクラフキも同じような方向で教育的関係を現代化していくための検討課題の一つとして、「教育的関係における教育者と若い人間との関係の強度の減小または増大の序列や段階のようなものがあるかどうかをより詳しく探求する」(43) ことの必要を述べている。この序列の一ばん下には、たとえばモーレンハウアーのいうような合理的な相談・助言の関係があり、最高の段階には、シュタンツの孤児院におけるベスタロッチと子どもたちとの間の全人的結合がすえられる。いずれにしても、教育的人間の構造や段階や条件などを今日の状況に即して、もっと具体的、客観的に吟味することの必要性と重要性は今も変わらない。

引用文献

(教育学博士、茨城大学)

- A — Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften
Hrsg. v. O. Willmann, Th. Fritsch, Bd. 1
- B — H. Nohl : Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 4 Aufl. 1957
- C — H. Nohl : Pädagogik aus dreissig Jahren. 1947
- D — Funk - Kolleg, Erziehungswissenschaft I Hrsg. W. Klafki u, andern 1970
- E — Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. J. Speck, G. Wehle Bd. II 1970

(1) D, S. 5 8 (2) A, S. 2 5 5
 (3) A, S. 2 0 (4) A, S. 2 2
 (5) A, S. 4 3—4 4 (6) A, S. 6 5
 (7) A, S. 6 (8) A, S. 1 2 6
 (9) A, S. 4 4 (10) A, S. 2 5 0
 (11) A, S. 2 4 7 (12) A, S. 2 5 5
 (13) A, S. 3 8 3 (14) A, S. 2 0 3
 (15) A, S. 2 0 3 (16) A, S. 3 8 5
 (17) A, S. 2 5 6 (18) A, S. 2 5 7
 (19) A, S. 6 (20) A, S. 2 3 8
 (21) D, S. 6 3 (22) A, S. 1 2 5
 (23) B, S. 1 3 4
 (24) H. Nohl : Der lebenige Herbart. 1 9 4 8 in „Kleine
 Pädagogische Texte“, Ht. 2 5 S. 5
 (25) B, S. 1 2 7 (26) C, S. 1 5 4
 (27) C, S. 1 5 3 (28) B, S. 1 3 7
 (29) B, S. 1 3 9 (30) D, S. 6 9
 (31) D, S. 7 2 (32) D, S. 6 9
 (33) B, S. 1 3 3 (34) E, S. 2 7 8
 (35) D, S. 7 2 (36) D, S. 7 0
 (37) E, S. 2 7 7 (38) E, S. 2 7 8

(39) D, S. 7 3 (40) D, S. 7 3
 (41) K. W. Döring : Lehrerverhalten und Lehrerberuf
 4 Aufl. 1 9 7 3 S. 7 3
 (42) D, S. 7 2 (43) D, S. 7 2