

教育行為と教育関係

梅本 洋

序

教育をめぐっては、さまざまな関係が成立する。というより、教育という事象はさまざまな関係によって構成され成立していると思われる方が当を得ているであろう。関係は教育という事象を織りなしているいわば繊維のようなものである。教育の成立と不可分な種々の関係をまとめて教育関係と呼ぶことにすると、教育関係に関する検討が、教育の研究にとって重要かつ基本的な意味を有することは、論をまたない。そこで、本稿では、教育関係に密接にかかわるいくつかの内容をとりあげ、若干の論点整理を試みることにしたい。

まず、教育と呼ばれる事象が多岐に渡っていることに鑑みて、教育概念に関する予備的な規定を行う(第一節)。次いで、教育関係に対する伝統的な見方をとりあげたうえで(第二節)、それとは異なる別の見方について論及する(第三節)。そして最後に、教育行為の構造的な特性との関連で教育関係の問題をとりあつかうことにし

たい(第四節)。

一

どのような事象を教育と呼ぶかは、どのような教育概念が用いられるかによって異なってくる。用いられる教育概念の内容や性格が大きく異なれば、教育としてとりだされる事象も大きく異なってくるのは当然である。教育関係は、教育としてとりだされる事象と不可分であるから、教育関係について論ずるにあたっては、どのような教育概念を使用するかをあらかじめ規定する作業を行うべきである。

教育学の文献やさまざまな教育論で用いられている教育概念は、実際のところかなり多様であり、内容や性格が相互に全く対照的なものもしばしばみうけられる。これに関して、ブレッティンカは、教育学の文献を広範にとりあげて検討を加え、実際に教育学において使用されている種々の教育概念を四対の基準を用いて分類し八種類

の教育概念を区別しているほどであるが (Bezinka, 51~70)、本稿のテーマは、決して教育概念の多様性そのものを論ずることではないので、以下では教育概念の多様性に関して若干の論点をとりあげるにとどめたい。

教育概念のなかには、概念内容が明らかに規範的であるものも少なくない。そのような教育概念の典型的な例を、特に幼児教育の領域で不朽の功績を残した高名な教育家フリーベル (F. Fröbel, 1782~1852) の名著『人間の教育』(一八二六) からとりだしてみよう。同書においてフリーベルは、「意識し、思惟し、認識する存在としての人間を刺戟し、指導して、その内的な法則を、その神的なものを、意識的に、また自己の決定をもって、純粹かつ完全に表現させるようにすること、およびそのための方法や手段を提示すること、これが、人間の教育である」(フリーベル、一三) と定義している。しかし、フリーベルは、世間で一般に教育と呼ばれている事象がどれも皆右の定義の内容に叶っていると考えていた訳では決していないことはいうまでもない。実際フリーベルのみるところでは、多くの教育は、子どもを「欲するままにこねあげることの出来る蠟か粘土の塊とみている」(フリーベル、一九) ような人々によって行なわれているのであり、それらはすべて「必然的に、否定的、妨害的に作用するに相違ない」(フリーベル、二〇) ののである。端的にいえば、フリーベルが提示した右の定義に沿う教育は、フリーベルが信奉していた万有在神論に適合する教育に限られる。要するに、

フリーベルが使用している教育概念は、教育の目的、内容、方法などが特定の世界観 (フリーベルの場合は万有在神論) に準拠すべきであるという規範的主張を概念内容として掲げるものである。こうした規範的な教育概念の果たしうる役割や意義を否定する考えは毛頭ないが、本稿では、規範的な教育概念を用いることは避けることにする。本稿で使用するのは、規範的な教育概念ではなく、記述的な教育概念である。つまり、教育はかくかくしかじかであるべしという主張を行うのではなく、教育は現実においてかくかくしかじかであるという記述を行うための教育概念である。これは、教育の現実を制約している構造的要因との関連において教育関係の問題にアプローチすることを本稿が意図しているためである。

記述的な教育概念には、いくつかの全くタイプの異なる種類を区別することができるし、無用な混乱を避けるためにはあらかじめ区別してしかるべきである。そこで、次にこれについて具体的な例をとりあげて、ごく簡単にふれることにしたい。概念内容が相当に極端であるにもかかわらず教育学においてかなり以前から頻繁に使用されてきた記述的な教育概念として、インフォーマルな教育の概念をあげることができる。今日では「インフォーマルな教育」という語は複数のあい異なる意味で用いられるようになってきているが、以下でとりあげるのは、この語の最も古くからの意味内容に対応する教育概念である。インフォーマルな教育は、必ずしも意図的に行われるものではない。相手に対する意図的な働きかけを前提にしないと

いう点が、この教育概念の非常に大きな特徴である。家庭や共同体における日常生活を通じて人間は、特に子どもや年少者は普段にさまざまな事柄を学びとってゆく。言語、基本的な知識や道徳的観念、社会慣習や伝統的価値観といったものは、そのかなりの部分が日常生活におけるさまざまな局面に実際にかかわることによって習得されてゆくのであって、この事実が現実人間形成に寄与するところはきわめて大きいといわざるをえない。その重要性に着目して、日常生活の場で多くの場合知らず知らずのうちに実現されてゆくこうした人間形成の働きのことを、古くから教育学ではインフォーマルな教育と呼んできたのである。そして、たいていの場合、教育学の文献では、このインフォーマルな教育はフォーマルな教育と対概念をなす形でとりあつかわれている。インフォーマルな教育に対して

フォーマルな教育と呼ばれるものは、制度的な枠組を前提とした学校教育である。インフォーマルな教育が、およそどのような人間社会にも備わっている機能であるという意味において普遍的であるのに対して、フォーマルな教育はいわゆる先進諸国においてたかだかここ百年間で急激かつ顕著な発達をとげたにすぎない。ちなみに、アメリカにおいてフォーマルな教育が大規模に展開しつつあった前世紀初頭にデューイ (J. Dewey, 1859~1952) は、『民主主義と教育』(一九一六)のなかで「教育哲学がとりくまねばならない最重要な問題の一つは、インフォーマルな教育の形態とフォーマルな教育の形態ないしは付随的な教育の形態と意図的な教育の形態との間

で適正な均衡を保持する方法である」(Dewey, 3)と述べている。今日では社会的に注目を集めている教育問題はほとんどが正規の学校教育すなわちフォーマルな教育にかかわる問題であり、デューイのいう「正しい均衡」が保持されているとは到底思われない。

本稿では、インフォーマルな教育という概念、あるいはこれに類する概念を使用することは避ける。この種の教育概念の外延、つまりこの種の教育概念が適用される現実事象があまりにも広範に過ぎるといふ点もさることながら、概念内容がもっぱら現に達成された結果に即して構成されているという点が不都合だからである。インフォーマルな教育が云々されるときには、社会的なプロセスの結果として何らかの学習や人間形成が現になされたということが既定の事実として前提される訳であるが、後述するように、本稿では、教育関係の問題にアプローチするにあたって、教育は必ずしも所期の結果の達成を伴わないという論点を重視する。また、本稿では、フォーマルな教育という概念を排除する考えはとらないが、かといって、ことさらにこの概念を使用する考えもとらない。本稿では、行政的に確立された社会的制度としての公教育といった巨視的な枠組との関連において教育関係の問題にアプローチするのではなく、教師に代表される教える側の人間とその相手側の人間との対面的な場面に即して教育関係を徹視にとらえ、考察をもっぱらその範囲内に限定することにす。

そこで、本稿では、教える側の人間が相手側の人間に何かある事

柄を学ばせようとして行う一群の行為として教育をとらえる記述的な教育概念を一貫して使用する方針をとることにしたい。本稿で使用する教育概念は、インフォーマルな教育という概念などとは異なつて常識的な教育概念にかなり近いものであるが、教育関係について常識ではとらえらがない側面に考察を加えることに意を用いたいと思う。

一一

教育という行為は、それにかかわるさまざまな関係を度外視して論ずることはとうていできない。これは、当然のことである。教育行為にかかわるさまざまな関係のうち、従来もっぱら注目を集めてきたのは、教師と生徒との関係である。普通、教育関係といえは、第一義的には教師と生徒との関係にはかならないといつても過言ではない。たとえば、ベームの『教育学辞典』でも、「教育関係 (pädagogischer Bezug)」は「教育者と生徒、教師と生徒、先生と弟子との間の教育的形成的関係」(Bohm, 452)と定義されている。このように教育関係をもっぱら教師と生徒との二項関係としてとらえる発想は、常識的理解にもよくなじむものと思われるが、それはまた教育学の伝統とも緊密に結びついているのである。

十九世紀の後半、アカデミズムの世界で教育学が一つの独立した学問分野としてようやく足場を固めつつあった頃、ディルタイ

(W. Dilthey, 1833~1911) は「教育学体系の草稿」に「私がその可能性を示した教育学という科学はただ、教育者と生徒との関係における教育者の記述から始めることができるにすぎない」(ディルタイ、一〇六)と書き記しているが、渡邊隆信氏によればこのように書き記したディルタイこそが「教育学において〈教育関係〉という概念が明確に理論的考察の対象となるきっかけをつくつた」(渡邊、一四二)のであった。

このディルタイの流れをくんで、その後、精神科学的教育学あるいは解釈学的教育学と呼ばれる往年の教育学の一大潮流が形づくられたことは周知の通りで、その絶大な影響力は、ナチスの時代は別にして第二次世界大戦後にまで及んだのである。ディルタイに師事したノール (H. Noth, 1879~1960) は、教育学の研究にも深く携わっており、精神科学的教育学の代表格の一人として今日でもその名は広く知られている。教育関係の問題に関してもノールは、ディルタイの衣鉢をつぐ形でもっぱら教育者と生徒との二項関係を重視し、その構造を探究したのであった。こうしたノールによる教育関係論は、教育関係に関する教育学的研究の範型として位置づけられることになる。この間の事情は、やはりディルタイに師事しノールと同様に精神科学的教育学において重きをなしたシュプランガー (E. Spranger, 1882~1963) にも言及しているシュヴェンク (B. Schwenk) の次のような記述からもうかがうことができる。

「ノールにとって〈適切な教育関係〉は教育の仕事における決

定的な〈奥義〉であり、教育者と生徒とを結びつける〈創造的な〉関係なのであった。そこでは、教育者の側には〈愛〉と〈自制〉が、生徒の側には信頼、尊敬、未熟さの自覚、心を通わせようとする気持ちがとりあげられている。同様の趣旨でケルシェンシュタイナー (G.Kerschensteiner) は〈教育者の魂〉について語り、シュプランガーは〈生まれながらの教育者〉について語っているが、後者にあつては素質的要因がさらに幾分強く前面にでている」(SCHWENK, 1568 引用語句の典拠についての原註は省略した)。

ディルタイを端緒とするドイツ語圏のかつての教育学における伝統的な教育関係論を右に一瞥したあと、次に全く別の場所から今一つの事例をとりあげてみることにしたい。二十世紀を迎える前後から徐々に存在感を獲得し始め、やがて一九二〇年代以降急激に台頭して一時はアメリカの教育界をリードするほどの力さえもついていた有名な教育改革運動である進歩主義教育に目を転じて、進歩主義教育の推進者たちが使用した教育スローガンをとりあげてみよう。進歩主義教育の運動において使用されたいくつもの教育スローガンのうち以下にとりあげるのは、教育言語に関する古典的研究であるシェフラー (T.Scheffler) の『教育の言語』(一九六〇)において分析を施されている事例の一つである。それは、いかにも熱心な教師が口にしそうな感じの文句であるが、「我々は子どもたちを教えるのであって、教科を教えるのではない」(We teach children, not

subjects.)」(Scheffler, 38) という教育スローガンである。

シェフラーによれば、スローガンの内容を分析するにあたって眼目となるのはその実践的な意味である。右の教育スローガンに関しては、進歩主義教育の運動がアメリカの教育界を風靡していたところに比べれば「その実践的メッセージは現在では切迫感が乏しいと感じる人が実際のところ多数である」(Scheffler, 41) とシェフラーは述べている。教育スローガンに限らず一般にスローガンは、具体的な文脈における特定の問題状況のなかで使用されるものであり、したがってその実践的な意味も文脈に相対的である。当初ある文脈で使用されたときには力強い実践的な意味を發揮したスローガンも、時代の変化に伴って文脈が異なってしまうと実践的な意味が色あせてしまうのは常態といえよう。「我々は子どもたちを教えるのであって、教科を教えるのではない」という教育スローガンの場合も、その例にもれない。シェフラーは、この教育スローガンの実践的な意味として「注意を子どもにふりむけること、教育の硬直性と形式主義をやわらげること、大人の基準と見方が不当に第一義的な地位をしめ教授法が機械的になっていく状態から学校教育のプロセスを解放すること、子どもの世界に対する想像力、共感、理解を教師側にますます促進すること」(Scheffler, 40) を列挙したうえで、こうした一連の実践的な意味が非常に強い切迫性をもちえたその当時の学校教育の状況(つまりこのスローガンの文脈)について歴史的に回顧しているが、それはもはや本稿のテーマから大きくはずれる

事柄であるので、ここではとりあげない。

その実践的な意味を支えた文脈はもはや過去に属しているとしても、右の教育スローガンの文言が本節の趣旨に照らして非常に興味をひくものであることには何らかわりがない。そこで、次にこの点について検討を加えることにしたい。まず、このスローガンのいい回しで用いられている「我々」というのは、いうまでもなく教師のことである。また、「教える」という動詞が使われていることから明白であるように、これはまぎれもなく教育行為にかかわるスローガンにはかならない。そして、何よりも注目すべきは、教師がその教育行為において第一義的に関係をとる結ぶのはまさに生徒に対してであるという主張を、このスローガンが教科すなわち教育内容をあえて排除する形で表明しているという顕著な事実である。教育関係が文字通り排他的にもっぱら教師と生徒との二項関係として完結するという主張が提示されているのである。このスローガンが特定の文脈に支えられて大きな実践的効力を發揮しえたのは、一つには、この主張が教育関係についての伝統的で常識的な了解によくなじんだからであるにちがいない。

スローガンが用いられた具体的な文脈から離れて、スローガンのいい回しをその文字通りの意味に沿って解釈することは、スローガンがもっている実践的意味を捨象し、スローガンのはたす役割をみうしなうことにつながる。その点はきちんと確認したうえで、もう一度右の教育スローガンの文言に着目してみよう。「我々は子ども

たちを教えるのであって、教科を教えるのではない」という短い文が人目をひくのは、教師による教育行為の対象として「子どもたち」と「教科」とを相互排他的な対立関係に位置づけたうえで、「教科」を排除しているからである。この教育スローガンが教育行為の対象から排除しているのは、端的に教科一般、教育内容一般である点にここで充分留意しなければならない。この教育スローガンは、教育当局によって強制された特定の教科を新機軸の教科との対比において拒絶するなどといった月並みなことを主張しているのではなく、まさに教科一般、教育内容一般を教育行為の対象として拒絶すると主張しているのである。教師による教育行為の対象として生徒をとるあげるのはごく当然のことであるのに対して、教師による教育行為の対象として生徒と教育内容を相互排他的な対立関係におくのは全く当然のことではない。教育内容を欠いて教師が生徒に対して教育行為を行うことは、論理的に不可能だからである。シェフラーがいうように、「ある人に何かある事柄を教えることに従事しなければ、その人に教えるということに従事することはできない」(SCHUPPNER, 39) のであって、「文字通りに解釈すれば、あのスローガンは明白な誤りであり、いかなる議論においてもまじめな前提として用いることはできない」(Ibid.)。

教育行為をめぐるさまざまな関係が生じてくるが、これらの関係は教育関係についての伝統的な見方とは裏腹にもっぱら教師と生徒との二項関係としてとらえられる性格のものではなく、最低限

でも教師と教育内容と生徒との三項関係としてとらえなければ、その現実的なあり方に近づくことはできない。実際には、教育関係の構成要因は、教師・教育内容・生徒の三項には限定されず、さらにさまざまなものがあげられるであろうが、教師と生徒との二項に、いわばそれらと同格の要因として教育内容を付加して三項を設定するだけでも、教育関係が呈する相貌や可能性は一変するのである。次節では、この点について検討を試みることにしたい。

二

教育関係をもっぱら教師と生徒との二項関係としてとらえるのと、これにさらに教育内容を加えて三項関係としてとらえるのとでどれほど大きなちがいが生ずるかは、次のような単純なアナロジーによっても容易に察しがつくであろう。

平面上のあい異なる位置に二つの点AとBが与えられたとき、AとBを直線で結んでもこれら二点間の線分が得られるだけで、図形は得られない。これは、教育関係をもっぱら教師と生徒との二項関係としてとらえる場合と類比的である。それに対して、同じ平面上のAともBとも異なる位置に三番目の点Cが与えられると、AとB、BとC、CとAを直線で結ぶことによって一つの三角形を得ることができ、これは、教育関係を教師と生徒と教育内容との三項関係としてとらえる場合と類比的であるが、点をただ一つ増やしただけ

教育行為と教育関係

で、得られる線分もAとBを結ぶ線分ただ一つだけから、AとBを結ぶ線分とBとCを結ぶ線分とCとAを結ぶ線分の三つに一挙に増えるのである。しかも、三つの点AとBとCにそれぞれ教師と生徒と教育内容に対応させれば、これら三つの線分は、基本的な性格が相互に大きく異なっているといわざるをえない。つまり、同質の要因が一つから三つに量的に増えるというのではなく、教育関係を構成する互いに質的に異なる三種類の要因がとりだされるということなのである。加えて、さらに複雑な問題をとりあげることにも可能になる。たとえば、AとBを結ぶ線分がCに対してとりうる関係にはどのような可能性があり、その関係のあり方によって線分のあり方やとらえ方にどのような変化が生ずるかといった類の諸問題である。

教育関係の構成要因を、教育行為の当事者である教師と生徒という人間だけに限定せず、さらに教育内容を加えたうえで、これら三者を並列することを避け、あえて一つの三角形の三つの角に位置づける図式を提示することによって、示唆に富む論及を行ったのは、ウーセ (J. Housaye) であった。教育関係を基本的に三項関係としてとらえる場合、各項相互の位置づけの設定や三項間のバランスないしアンバランスが重要な問題となるが、まさにこの点でウーセの提示した図式は示唆するところが少なくない。

ウーセの図式において教育内容として想定されているのは、もっぱら知識 (savoir) である。確かに、知識以外にもさまざまな技能や道徳など教育内容として重要なものが少なからずあることは、ウー

セとて否定できるはずはない。とはいえ、知識が教育内容として重きをなしていることはまちがいないし、知識をたとえば技能におきかえたとしても、ウーセの図式に大きな変更を加える必要は生じないと考えられる。

ウーセによれば、教師、生徒、知識（すなわち教育内容）の三項が相互にバランスをとりあって、教育関係が三項間の均衡状態のうちに保持されるということはない。必ず三項のうちのいずれか二項が緊密な結合をとり結んだうえで、この緊密な結合からことさらに排除する形で三番目の項を教育関係のうちにとりこむからである。

第三項の排除は「不可能であると同時に必然的」(Housaye, 16)である。ウーセはいうが、この論理矛盾の形用句は、教育関係が決して二項間の関係としては成立しえず、必ず最低限でも三項間でしか成立しえないこと、そして、三項は教育関係の内部で不可避免的に二対一の形で分裂することを意味している。教育関係において二項の緊密な結合から排除される第三の項をウーセは *le mort* と呼んでいるが、この男性定冠詞を伴った名詞はもとより「死」を意味するはずはなく（フランス語で「死」は女性名詞 *la mort*）、また「男の死人」を意味するでもない。この語は、カード・ゲームのブリッジやホイストにおけるダミーを意味しているのである。ダミーは自分のカードを一枚残らず表にして広げ、ゲームには参加しないが、ダミー抜きではゲームは成立せず、ダミーはゲームにとって不可欠である。これについてウーセは次のように述べている。「ダミー

に関してであるが、ダミーのことを思い浮かべるためには、ブリッジについて考える必要がある。ブリッジでダミーをひきうける者は、一方では、ゲームが進行しうるために必要不可欠であり、他方では、ダミーの札を全部みたくうえで札を切ってくる他のプレーヤーからは半人前にあつかわれるのである」(Housaye, 286)。前述したように、ダミーは教育関係において他の二つの項同士の緊密な結合から排除される第三項であり、この第三項を排除する第一項と第二項をウーセはともに「主体 (*le sujet*)」と呼んでいる。

ウーセによれば、およそ「教育の場面は、知識、教師、生徒という三つの構成要素によって形づくられる一つの三角形として規定することができる。これら三つの構成要素のうち二つは主体として自らをたちあげるのに対して、第三の構成要素はダミーの立場をうけいれなければならず、その立場をうけいれないのであれば空騒ぎを始めなければならぬ」(Housaye, 283)。しかし、第三項がダミーの役回りをいくら拒んでみても、それだけでは第三項は決して主体になることはできない。もし第三項が主体になることがあるとすれば、それは、第一項か第二項かのいずれかがダミーとなつて、第三項が残った項と緊密に結合する場合に限られる。ウーセは次のように明言している。「ダミーが空騒ぎをしたところで無駄であろう。つまり、教育においては決して主体が三つあることはないのである。二つの主体が存在するためにダミーが必要なのである。そして、そのことによってダミーはあらゆる教育に欠落を、問題の源を、限界

を、貧弱さをもたらす。教育を変えようということは、ダミーを変えようということであり、欠落を変えるということである。いずれにせよ、教育においては、ダミーを欠いては救済がないのである」(HOUSAYE, 49)。教育関係を構成する三項を、緊密に結合しあう二つの項とこの結合から排除される第三の項との組み合わせとして把握するウーセの見解がいかに徹底したものであるかがわかるであろう。

教育関係の構成要因である教師、生徒、知識(教育内容)のうちどの要因がダミーになるのか、いいかえれば、三つのうちの二つが緊密に結合しあうのかについては、当然次の三通りのケースが考えられる。第一は、教師と知識が緊密に結合しあって生徒がダミーとなるケースである。この構造によって教育関係が特徴づけられるときに展開するプロセスをウーセは「教授(enseigner)」と呼んでいる。第二は、教師と生徒が緊密に結合しあって知識がダミーとなるケースである。この構造によって教育関係が特徴づけられるときに展開するプロセスをウーセは「育成(former)」と呼んでいる。最後に第三は、生徒と知識が緊密に結合しあって教師がダミーとなるケースである。この構造によって教育関係が特徴づけられるときに展開するプロセスをウーセは「学習(apprendre)」と呼んでいる。これら三通りのケースの分類が非常に形式的な印象を与えるのは、三つの角にそれぞれ教師、生徒、知識をあてがった三角形の図式をウーセが用いているからである。このウーセの三角形の図式に

おいて何よりも重要なのは、必ず一つの辺が、そして一つの辺だけがいわば特権化されて、他の二辺をさしおくということである。ウーセの図式に依拠する限り、教育関係のそれ以外の構造はありえない。しかし、どのような場合にどの辺が特権化するのか、特権の度合はいかなる条件によって規定されるのかといった問題に関しては、この図式は当然ながら何も示さないし、ウーセ自身もそうした問題について系統だった論述を展開しているように思われない。とはいえ、少なくとも三項関係としての教育関係が呈しうる構造的性質の様態を簡明な形でみてとれるようにしてくれる点は、確かにウーセの図式のメリットであることは認めるべきであろう。さらに、この図式において三角形の各辺上に立脚して対角に臨むとき、辺上どの点にたつて臨むかに応じていかなるちがいが生ずるのか、ある辺から別の辺への移行にはどのような形がありうるのか等々を考えることで、現実における教育関係のダイナミズムにアプローチするための何か手がかりのようなものが、もしかしたら得られるかもしれないと思われる。

四

第二節で述べたように、教育関係をもっぱら教師と生徒との関係としてとらえるごく常識的な見方は強固な伝統を形づくっている。前節でとりあげたウーセの図式に即していえば、教育関係に対する

この伝統的なアプローチは、ウーセのいう育成のプロセスに対応している。育成のプロセスは、知識をグミーとしつつ教師と生徒を緊密に結合する構造によって教育関係が特徴づけられるときに展開するものであった。ウーセのいう育成、教授、学習の三種類のプロセスのうち、以下本節では、教育関係に対する伝統的常識的アプローチでは把握しがたい二種類のプロセスの片方である教授をとりあげて若干の検討を試みることにしたい。

ウーセが教授と呼んでいるプロセスは、「教育のゲームを実行可能とするために第三項たる生徒にグミーの役を強制することによって、主体として特権的存在者として自らをたちあげる教師と知識という二つの構成要素」(HOUSAYE, 65) が教育関係の構造を特徴づけている場面で進行してゆく。教授のプロセスと不可分なこうした教育関係の構造が成立するのは、どのような事情によることなのであろうか。さしあたってはウーセの論述から、これに関して次の二つの論点をとりあげることができる。一つは教師の権威にかかわる論点であり、もう一つはコミュニケーションにかかわる論点である。

まず、教師の権威に関してであるが、ウーセが着目しているのは「象徴的権威 (autorité symbolique)」である。ウーセによれば、教師にはこの象徴的権威なるものがそなわっているのであるが、それは、教師が「いわば文化の代表者であるということによって」(HOUSAYE, 74) である。もしウーセのいうように教師が文化の代表者であるとするなら、知識をはじめとして教育内容一般は文化そ

のものといつてさしつかえないのであるから、教師と知識とがきわめて緊密に結合しているのは当然ということになる。代表者たる者は自らが代表する対象に帰属し、もともとそれと一体だからである。問題は、教師が現実にとどの程度ウーセのいう象徴的権威がらみで文化の代表者であるのかという点にある。本格的な工業化を遂げる以前の社会においては、確かに教師には文化の代表者という側面が強かったであろうし、今日でも幼児教育や初等教育の初期段階においては同じことがいえるかもしれない。しかし、情報化が進進しマス・メディアが著しく発達した今日では、ウーセが主張するような形で教師を文化の代表者として位置づけることにはやはり無理があるように思われる。

次にコミュニケーションにかかわる論点をとりあげてみよう。この論点との関連でウーセが着目しているのは、「コミュニケーション心理学のデータ」(HOUSAYE, 71) である。ウーセによれば「《教授》のプロセスは、その機能の様式によって、これらのデータにまさしく逆行するように思われる」(HOUSAYE, 72)。コミュニケーション心理学のデータにしたがえば、教師と生徒の間でコミュニケーションが最善の形で行われるためには、以下のような事柄が実現されていなければならないとウーセはいう。「生徒の自由闊達さ、知的機能における大人と子どもの同形性、相手同士でのコードの同一性、同様の理解と興味、大局的展望の保持、当事者が各人に払う注意、等々」(ibid.)。確かに、平均的な大多数の教師にしてみれば、教育

行為の場面においてこれらの事柄をことごとく実現するのは、叶わぬこととしかいようがない。したがって、現実に教師から生徒へと働きかけが行われ、さらにそれに応じて生徒が教師に反応を返しても、それはついに本格的なコミュニケーションにいたることがないのである。このように教師と生徒との間で本格的なコミュニケーションが成立しえないのであれば、両者が緊密に結合しあうこともないのは当然であろう。そして、教師は生徒とは異なり、「知識をマスターしたのであって」(Housay, 73)、¹⁾いふならば「知識を体現している人間」(ibid.)なのである。こうして、教師は知識と緊密に結合しあつたまま、本格的なコミュニケーションにははるかに及ばない水準において生徒をとりこむという形で教育関係が構造づけられるという訳である。

しかし、ウーセがひきあいだしているコミュニケーション心理学のデータなるものは、明らかに余りにも厳しすぎるといわざるをえない。十全なコミュニケーションが行われるための必要条件として列挙されている諸条件を満たしているような対人的場面など、教師が生徒に何かを教える教育の場面に限らず、およそ現実の生活においてはずみいだされないのである。コミュニケーションに関する右のような過度に厳格な諸条件を基準として採用する限り、教育行為のみならずほとんどの対人的行為はいずれも本格的なコミュニケーションに及ばないことになり、したがって、教育行為をそれ以外の対人的行為から区別してその顕著な特質をとりだすことにはつ

教育行為と教育関係

ながってこない。教育関係の構造的特徴にアプローチするためには、教育行為に特有な事態に着目する必要がある。

教育行為において特にきわだっていると思われる事態は、教育行為の遂行主体と教育行為の目的の実現主体とがそれぞれ別個の人格であるという点にみいだされる。教育行為の目的はさまざまな具体的内容をもちうるが、いずれにせよ、生徒が何らかのしかるべき内容を学びとるということにおかれている。生徒が実際にその内容をきちんと学びとったときに、はじめて教育行為の目的が実現されるのである。十全なコミュニケーションのための諸条件が教師と生徒の間で満足されており、教師ができる限りの準備を整えたうえで授業に全力を尽くせば、必ず生徒はしかるべき内容をしかるべき形で学ぶと思うのは、教師の独善というものである。教師が最善を尽くして教育に従事したとしても、学ぶか学ばないかは、教師とは全く別個の人格である生徒次第なのである。ルプールのいうように「知るとは理解することであり、だれも私に代わって理解するということとはできない」(Rapoport, 87)のであって、教師が生徒になり代わって学ぶ訳にはいかない。

そもそも知識をはじめとする教育内容は、神経伝達物質が神経細胞から神経細胞へと伝達されるような形で教師から生徒へと文字通り伝達されるようなものではない。伝令が命令を部隊から部隊へと送達するといった物理的な伝達行為においては行為の遂行主体と行為の目的の実現主体は同一の人格であるのに対して、教育行為にお

いては前者と後者がそれぞれ別個の人格へといわば分裂しているのである。教育関係を形づくる三つの構成要因である教師、知識、生徒の間において、教師と知識とが緊密に結合しあって第三項としての生徒と超えがたい距離をとるといふ特徴的構造が成立し、これが教育関係の一つのタイプを形づくることがあるとすれば、教育行為における行為の遂行主体と行為目的の実現主体との別人格への分裂という事態がそれに深く関与していることは疑いをいれない。

文献（引用箇所は、著者の姓とページ数を括弧にいれて、引用文毎に本文中に示した。）

W・ディルタイ『教育学論集』（日本ディルタイ協会訳）、以文社、一九八七。
F・フレーベル『人間の教育（上）』（荒井武訳）、岩波文庫、一九六四。

渡邊隆信『教育関係』、教育思想学会編『教育思想事典』所収、勁草書房、一〇〇〇。

Winfried Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 13., überarbeitete Auflage, Kröner, 1988.

Wolfgang Breznika, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, 4., verbesserte Auflage, Ernst Reinhardt, 1981.

John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan Paperbacks Ed., 1961.

Jean Houssoyve, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1988.

Olivier Ransou, *L'endoctrinement*, PUF, 1977.

Israel Scheffler, *The Language of Education*, Charles C Thomas, 1960.

Bernhard Schwennk, Pädagogisches Verhältnis, in D.Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2, Ernst Klett, 1983.