

The Characteristic Features of Pedagogical Relation in van Manen : Focused on the Pedagogy of Contact

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: MURAI, Naoko メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3885

BY-NC-ND

ヴァン＝マーネンにおける教育的関係論の特質 —コンタクトの教育学に焦点づけて—

児童学部 児童学科 村井 尚子

要旨：教育的関係という概念はとりわけドイツの教育学研究において重要で根本的なものとみなされてきた。ヘルマン・ノールが1930年代にまず教育的関係という概念を提唱し、それはボルノウによって引き継がれた。北米で教育学研究を行っているマックス・ヴァン＝マーネンはその影響を受けつつ、彼独自の現象学的方法によって教育的関係論の概念を新たに展開している。ヴァン＝マーネンはアルフォンソ・リングスの「コンタクト」という概念を用いて関係性の意味を再定義する。すなわち、関係のうちにあるということは互いの領域のうちにあるということであり、互いの風景を旅することを意味するのである。ここに教育的関係のもつパトスの側面が問題となる。それは能動的でありかつ受動的なものである。コンタクトは我々がその人にとって重要な、その教師、その生徒にとって重要な何かに触れたとき、あるいは何かに触れられたときに生じる。それゆえ、コンタクトの経験はつねに道徳的な行為、あるいは倫理的な応答だといえるのである。本稿ではこのヴァン＝マーネンの教育的関係論の独自性を明らかにし、教師の専門性としての教育的タクトを教育的関係論の視野から眺めるための予備的作業としたい。

キーワード：教育的関係、教育の両義性、マックス・ヴァン＝マーネン、アルフォンソ・リングス、コンタクト

はじめに

シュタンツの孤児院でペスタロッチ(J. Pestarozzi)が心身ともに傷を抱えた子ども達をその献身的な愛情とケアによって見事に立ち直らせて以来、ヨーロッパの教育学においては、加工モデルと並んで対話的關係として子どもの教育を捉える見方が探究されて来た。そこでは、書物や何らかの無機的情報の供給によって子どもを加工しようとする意図に抗して、教育を人と人との人格的な関係性を通じてやりとりされるものとして捉えようと試みられてきた。大人と子ども、教師と生徒の間に生じる教育的営みには、それが当事者としての人間によってなされるものであるかぎりにおいて非合理性が本質的に伴う。とりわけ生の哲学者であるディルタイ(W. Dilthey)を起源とするドイツ教育学の系譜においては、この関係の非合理性に焦点を当てつつ教育的関係(Pädagogische Verhältnis)の有り様が論じられてきた。オランダ生まれでヨーロッパの影響を強く受けつつ、現在主に北米において教育研究活動が続けるヴァン＝マーネン(Max van Manen)はその流れとは一線を画しつつも、彼独自の現象学的解釈学的な視座においてドイツ教育学における教育関係論の伝統を解釈し直し、新たな教育関係論を打ち立てることを目論んでいる。教育(pedagogy)を「大

人が子どもとともに生きているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行われているすべての営み」であり、それゆえ学校や家庭といった特定の領域にその範囲を限定せず、「大人が子どもの人格的な生成において何か正しいことを行っている」すべての領域において存在し得ると定義する彼の教育学概念について検討するとき、大人と子どもの関係性の有り様についての探究は避けて通れない。そこで、本稿ではヴァン＝マーネンがドイツの精神教育的教育学者ヘルマン・ノール(Herman Nohl)の「教育関係論」を解釈しつつ、その弟子ボルノウ(O. F. Bollnow)の「教育的雰囲気」の議論を参考にして「関係」という概念自体の編み直しを試みている点にまず着目する。そこから、コンタクト(contact)と承認(acknowledgment)という二つの独自の視点を用いることによって、教育的関係を現象学的に分析していく点がヴァン＝マーネンの特質であると言える。本稿では、紙数の関係上「コンタクトの教育学」のみを扱い、「承認の教育学」は次稿に譲ることとする。そして、最後にシュライエルマッハー以来教育学のトピックとして提起されてきた大人と子どもとの距離の取り方についてのヴァン＝マーネンの議論を検討することで、別稿において取り上げている「教育的タクト」の問題へと課題意識

を繋げていくことを目論んでいる。

教育関係論に関しては様々な立場から研究が行われてきている。例えば我が国では、宮野安治が『教育関係論の研究』においてノールの教育関係論の詳細な検討をはじめ、ブーバー、ボルノウにおける教育関係論の展開、さらに教育的相互作用論へと議論を進めている²。また、坂越正樹は『ヘルマン・ノール教育学の研究—ドイツ改革教育運動からナチズムへの軌跡—』において、ナチズムの問題を踏まえつつノールの教育的関係論を読み解いている³し、丸山恭司は他者が教育的関係においてどのように現れるのかを「教育において<他者>とは何か—ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」において問い直している⁴。助川晃洋はノール、ケルシェンシュタイナーといったドイツ精神科学的教育学の系譜における教育関係論を研究している⁵。岡田敬司は『かかわりの教育学』などの一連の著作において教育におけるかかわりの様々な様態について研究を行っており、川久保学は、関係性を臨床的、現象学的な視点において問い直す試みを行なっている⁶。

さらに、教育的関係の成立する前提を「教師—生徒」関係や「親—子」関係といった限定された範囲にとどめることに疑義を呈し、新たな教育関係論を提示しているのが高橋・広瀬らの『教育関係論の現在—「関係」から解読する人間形成』であるが、この点に関してはおわりにの部分で若干の検討を加えることにする⁷。

1. ノールの教育的関係論からの影響

まずは、ドイツの精神科学的教育学において、教育学の自律性を担保するものとして「教育的関係論」を提唱したノールの「教育的関係論」をヴァン＝マーネンがどのように概念整理しているかを検討する。

ノールは、「教育的関係」を「教育の基礎」とし、次のように定義する。すなわち、「教育的関係」は、「成長過程にある人間に対する成熟した人間の熱情的関係、しかも、成長過程にある人間自身のための、つまりその人間が彼の生と形式にいたるための関係」であり、「人間の自然的な生の関係および彼らの性の状態に根をおろしているところの本能的な基礎の上に打ち建てられている⁸」。

教育的関係を成立させる要素として、「成熟した人間（学校教育においては教師）から成長過程にある人間（生徒）へ」が前提され、その二者間の「熱情的」な関係であると規定されている。ヴァン＝マーネンがノールの議論について①教育的関係が非常に個人的

(パーソナル)な関係であり、それは大人と子どもとの間に自発的に生じた特別な質によって息を吹き込まれる。それは操作も訓練も不可能で、他のどのような人間の相互性にも還元され得ないと解釈しているのはこの点であると考え。また、「成長過程にある人間」が「彼の生と形式にいたるための関係」ということで、②教育的関係は方向づけられた関係ということになると言える。さらに、ノールの教育関係論における両極性原理に関しては、③教育的関係は教師の意図がつねに2つの方向において要求される意図的な関係であると解釈し、これに対する自身の意見を述べている(40⁹)。

本章ではまず、①の教育的関係の特異性と、それが熱情的関係であるという点に関して検討を行う。②の方向づけは子どもの現在の状況と経験との解釈と理解があって初めて成り立つものであり、子どもが完全な自己責任において文化への参加度合いを増して行く契機を予期することが求められるが、詳しい検討は別稿に譲ることにする。③の二つの方向に関しては、最終章で扱うことにしたい。

2. 教育的関係の非合理性

未公開の『教育的な敏感さとタクト』において、ヴァン＝マーネン自身の自伝的な内容が語られている部分がある。オランダで小学校の教師をしていた彼が教師になりたいと思ったきっかけは、故郷のオランダで小学生時代を過ごしていたときに一冊の民衆小説ピエット・バッカーの三部作『ならず者シスケ (Ciske de Rat)¹⁰』を読んだときであるという。ならず者と称される11歳のシスケは、ナイフを使ったけんかによってすでに出所したり収監されたりを繰り返している「札付きのワル」であり、鳴り物入りで新任教師ブルースのクラスに転校してくる。この、家庭的に恵まれない少年をめぐる小説を繰り返し読み、さらに貧困層の子どもが数多く通っていた市街地の小学校で学校生活を送ることで、同級生の境遇を知ったヴァン＝マーネンは、12歳の当時、こういった子どもを救うために教師になることを決意したという(20-22)。何が彼の心を動かしたのか。以下に、小説『ならず者シスケ』に挿入されている一つの逸話を挙げる。

ジョリス(ブルースの同僚：引用者註)はテーデマン先生の言葉にうなずいた。彼にはストーリーがあった。

「去年、僕たちが遠足に出かけたとき、警察の車両

が僕たちの集団から6ヤードほどのところの駅に停まったんだ。そしてその車から嚴重に手かせをされたやつが現われた。もちろん子どもたちの目はみなそこに注がれた。そいつは恐ろしげに僕を見て、こう叫んだ、「やあ、先生」と。そう、彼は以前に教えた僕の生徒だったんだ！ そのお人好しはどうしたと思う？ 歌いだしたんだ。「キラキラ光る」って。僕は目の前にいる彼を見た。窓際の3番目の席に座っていた。茶色い目をしてグレーのセーターを着たいい子だった。楽しそうな素直な顔をしていた。それなのに彼は二人の警官に連れて行かれようとしているなんて。彼が卒業生だと言うことに驚いたんじゃないで欲しい。私の大事な子どもから手を離して欲しいと、そう思った。もちろん、気がおかしい。そして私は周りには子どもたちを見わたした。彼らはかわいらしく背中にリュックを背負い、かわいい服を着て立っている。そして私は考えた。誰がこの警察車両に乗せられて行くか、神だけが知っている。そう、それは僕のクラスの遠足の情けない始まりだった(20)。

少年シスケの担任を任されることになり戸惑いを隠せない新任教師のブルースに対して、先輩の教師ジョリスが語っている彼自身の経験である。

逮捕され、警察車両に乗せられて行く少年は、遠方で子ども達を引率している元の担任であるジョリスに気づき、彼に向けてキラキラ星の歌を歌いかけた。担任に再会できた嬉しいはずの場面が、よりにもよって自分が逮捕される場であるとは、なんと皮肉な状況であろうか。この場面で、ジョリスのことを気づかないふりをしてそのまま車に乗り込む選択肢もあったはずだが、この教え子の少年は、ジョリスのクラスに在籍していたときに皆で歌っていたと思われる懐かしい歌をジョリスに向けて歌いかけたのである。それは、おそらく自責の感情と担任に対する親愛の情とがないまぜになった少年の訴えかけであったろう。

一方、その少年が窓際の3番目の席に座っていた茶色い目をしてグレーのセーターを着ていた「いい子(この少年はシスケとは別人であると考えられる：引用者註)」であることにジョリスは気づいた。学校を卒業してから、どのような人生を送ってきたのだろうか。「いい子」であった少年が、警察に連行されて行く場面で、思い出の歌を自分に対して歌いかけている。その様を見た元の担任教師は、自分の教え子を警察の手から救いたいと願った。「私の大事な子どもから手

を離して欲しい」と、そう思ったのである。罪を犯した人間が刑事罰を受けるのは極めて合理的な帰結であるが、教師にとっては、自分の「大事な子ども」が逮捕されることは、それがどのように不合理な感情であろうとも、やはり堪え難い苦しみを伴うと言い得るであろう。

このストーリーには心を深く動かす情動性がある。生徒が教師に対してどのような親愛の情をもっているか、そして教師が子どもに対してどのように不合理な感情を持っているか、一度教師と生徒という関係に組み込まれた両者がどのような関係にあり続けて行く可能性があるかをこの逸話は語っている。

この二人のやりとりと心の動きに、教育的関係の本質が顕われていると考えられる。ヴァン＝マーネンは、技術的合理性の範疇において理解される「省察的で冷静沈着な意思決定者」としての「有能な教師」のイメージに対して、現実の世界における教育的関係は「直観的、情緒的、直接的、インフォーマルな、局所的な、あるいは体系的でない形式の知によって動かされている」と指摘している(26)。この逸話におけるジョリスの心の動きは非合理的であり、まさに後者の形容詞群「直観的、情緒的、直接的、インフォーマルな、局所的な、あるいは体系的でない形式の」といった語を用いて表される知にかかわると言える。

共同研究者であるLiと共に2002年に書かれた論文「教育的な言語におけるパトス的な原理」において、ヴァン＝マーネンは、「パトス的な知」という知の概念を用い、教育的関係において作動している知を掘り上げようと試みている。「パトス的な知」は「教師の人格的な存在、関係的な洞察性、偶発的な状況において何を言ったりしたりするかを知るためのタクト、そしてある部分前反省的で前理論的で前言語的な知のその他の側面¹¹⁾」と言い換えられる。このパトス的な知は、教育の場において中心的な役割を果たしている。「教えるというタスクは子どもに対して本当に耳を傾ける、忍耐強く待つ、鋭い洞察力を持つ、生徒と触れ合っている、子ども達が物事をどのように経験しているかを理解する、教室での生活のうちのあまりにも多くを共有している若い人達をケアする(気遣う)ことができる、という質を必要としている¹²⁾」と考えられるのである。

この「質」は、ノールが教育的関係の特徴づけると述べていた「大人と子どもとの間に自発的に生じた特別な質」になぞらえることが出来るだろう。ここではとくに、ジョリスと少年との関係性を基礎付ける人間

的・情感的要素についてももう少し考察を加えて行く。

教育的関係の人間の・情感的前提

教育におけるこの非合理的な要素、言い換えれば教育の人間の・情感的要素を教育的関係のまさに前提として主題化したのはドイツの教育学者ボルノウ（O・F・Bollnow）である。ボルノウは、ノールによって打ち建てられた「教育的関係」概念がその後発展させられることなく「ひどく色あせた状態」にとどまっていることに強い危惧を示し、「教育的雰囲気」という概念によって、「より根源的な、したがってなお未分化ではあるが、それゆえにかえってより包括的な現象」ととらえ、「それらの現象の中で具体的な教育的関係をより積極的にとらえ、発展させ¹³⁾」することを目論見、著書『教育を支えるもの（*Die Pädagogische Atmosphäre*）』を著した。本書においてボルノウは、大人に対する子どもの情感的態度と子どもに対する大人の側の情感的態度の相互性によって、教育が成立させられることを強調している。それは、日本語への翻訳者である岡田渥美が解説しているように「被包感」はじめ、信頼、愛、感謝、忍耐、希望、期待、善意といった「日常的に立ち現れてくる微妙で目立たない『情感的・気分的』なもの」である¹⁴⁾。

関係性の再定義

このボルノウの提起を受け、ヴァン＝マーネンは「関係（relation）」という語の捉え直しを試みている。関係は、「人びとの間に（強調は原著者）存在する単なるつながり」ではなく、「人びとを大切に保護し、取り巻くなんらかのもの」である。そして、だれかとの関係のうちにあるということは、それぞれの領域のうちにあるということであり、「他者の風景を旅すること」「他者の他者性を経験すること」とも言い換えられるのである。さらに *Oxford English Dictionary* によれば relation の語源には「思い起こされる、戻る」という意味が含まれている。このことから「両親の子どもとの関係性は、彼らがずっと戻り続けている何か」だとも言い得る（41）。

教育的関係の特異性—教育の再帰的特徴

このように、「関係」という概念は、人びとの間にあるものという従来の意味づけと比べて他者性の領域に踏み込んだより根源的な、パトス的な捉え方がなされる。ヴァン＝マーネンは教育的関係を、「そこで人びとが様々な情動的、身体的、認知的、そしてパトス

的な様相において関係性とアイデンティティとを経験するある領域—ある世界—」として概念化している（41）。

それでは、関係性一般と教育的関係にはどのような違いがあるのだろうか。上述のようにヴァン＝マーネンはノールの教育的関係論を読み解き、教育的関係は、「操作も訓練も不可能で、他のどのような人間の相互性にも還元され得ない」点を挙げている。助川も、「社会的、経済的、文化的、政治的等の形容詞によって修飾されるところの、他の生の諸関係とは明らかに区別される」点によって、ノールが教育的関係を「独特の関係」であると認識していた点を提示している¹⁵⁾。

ここでヴァン＝マーネン自身の議論に戻り、教育的関係が愛や友情といった他の関係と比べてさらに重大で根本的なものであり得る根拠を見いだしたい。彼は、教育の再帰的特徴（reflexive trait of pedagogy）という言葉を用いて、教育の場において我々教師が子どもに対して絶対的な影響を不可避免的に与えているという事実を明らかにしようとしている。「我々は、あらゆる—自分のやっている、あるいはやっていない文字通りどんな小さな事柄も—子どもとの相互行為のうちにあるということによって重要性をもっているということを知っている」。教師であるかぎりにおいて教育的関係のうちにある子どもに「影響を与えない」ということは、本質的に不可能なのである。しかも子どもに影響を与えているのは「我々の行為」だけではなく、「我々の存在」なのである。

それゆえ、教師は自らの責任を自覚しなければならない。「我々は、自分がしていることに対して責任があるだけでなく、また自分が知っていること、その知識が我々に世界の見方と世界内における存在の様態をどのように与えているかにも責任がある（43）」。

ノールの言葉を借りるならば愛と権威に基づくこの関係は、子どもに真の成長と人格の発達をもたらすものであり得る。その際、子どもが大人になってから教師の恩恵を感じるのは、彼らが教師から「受け取った」ものが知識のかたまりや一連のスキルといった断片的なものではなく、「この課題がその教師という人物において再現され受肉化されているもの」という事実による（40）。それではどういったものが受肉されているのか。ヴァン＝マーネンは、彼（女）の熱中、自己修養、献身、人格的な力、傾倒を例に挙げている。

教師の存在の有り様が子どもに受肉していく、そういった関係性をさらにヴァン＝マーネンは、「コンタクト」という独自の用語を用いて、現象学的方法で

記述していく。次章では、この点を少し詳しくたどってみることにする。

3. コンタクトの教育学

アメリカの哲学者アルフォンソ・リングス (Alphonso Lingis) は「コンタクト (contact)」を現象学的に記述し、その倫理性を強調している。「私にとって外部にいる誰かが、私と一本当の私、核の私、私が自分自身を捉えることができるのであればなんであっても一とコンタクトをとっているということが毎日のように起こっている」。その事実にはリングスは心から驚く。日々耳にしている、「ちょっと、あなた!」「みなさん!」といった呼びかけの声によってそれが起こっているというのである。そしてリングスは我々に問いかける「これは全く印象的ではないか・・・私はこれらのことばがまっすぐ私に向かってき、私を捜し、私をしっかりつかまえて話しかけてくるのを感じるのではないか」と。これらの語は私が演じているどんな役割、社会的アイデンティティ、可視的、解釈可能な形式をも突き通り、「本当の私」「核の私」とコンタクトするのである¹⁶。

リングスはことば、誰かの名前を呼ぶことが要求、訴え—コンタクトとしていかに力強く経験され得るかについて我々に反省的に気づかせてくれている。

さらに著書『命令形 (The Imperative)』の中では、コンタクト (contact) における倫理的訴えについて述べている。「コンタクトにおいては他者の苦痛が訴えとして私を苛む。他者の喜びは切迫した欲求として私を悩ませる。彼女は私に近づき、むき出しの彼女の瞳の表面を私に向ける。虹彩の放つ光のブルームによって、私の昼を吸収してしまう彼女の夜によって、彼女の眼差しの流動性によって私を取り巻く環境の方向性が溶かされてしまう¹⁷」と。この現象学的記述は、レヴィナスの「顔」のもつ倫理性をより強固な形で我々に伝えようとしている。

ユトレヒト学派 (Utrecht School)¹⁸ の代表的人物であるボイテンディク (Buytendijk) も「微笑み」の現象学的分析を行っている。彼は、「微笑み」をある人が「私の内的な生の入り口に入る場所であり、その人自身の内的な生が私に現われる」契機、出会いだと分析する¹⁹。微笑みによって私の内的な生と相手の内的な生が交差する、という事態はリングスが眼差しや声による「コンタクト」という例を用いて示そうとしているそのことだと言えるだろう。それでは、リングスの用いている「コンタクト」とは、どのような意

味であろうか。次に、リングスの影響を受けたヴァン＝マーネンのコンタクトの教育学という概念を検討し、それが教育的関係論においてどのように位置づけられるかを考えていきたい²⁰。

コンタクト (contact) という語は、ランダムハウス英和辞典では「1. 接触、触れ合い、出会い、2. 親密な接触、近づき、交際、・・・7. 接触、複数の個人または集団の間の直接的ないし間接的の接近・交渉」といった訳がなされている²¹。Oxford English Dictionary では、1 番に「触れているという状態あるいは様態、外側の表面が互いに接触している二つの身体の相互的な関係」という意味づけがなされている。

身体的接触としてのコンタクトは、生徒に対する教師の不適切な接触—それは身体的、性的虐待の範疇にも入り得る—として教育の場では忌避されるべきである。しかし、ここでヴァン＝マーネンが問題にするコンタクトは、このような身体的接触を意味しているわけではなく、むしろ「心理的な触れ合い」「心の触れ合い」といったニュアンスが込められている。

しかもリングスの意味でのコンタクトは、「心の触れ合い」といった牧歌的な意味合いよりはより本来的な、それゆえ強烈な体験を指していると言うべきであろう。ヴァン＝マーネンは、「魂が魂に触れる時、コンタクトはそういった瞬間に経験される」と説明する。それは能動的でもあるが受動的でもある、「火花が飛び散ったように」感じるそういった経験である。

英語では「私は彼女とよいコンタクトをもった (I had good contact with her)」といった言い回しがあるが、それは例えば誰かと語り合うことによって、共に散歩に出かけることによって、またその人に秘密を打ち明けるくらい信頼していることによって経験される。また、ある人とはよいコンタクトをとれるが、別のある人とはコンタクトをとるのが難しいと感じることもある。この意味でコンタクトは「関係性」の有り様と非常に深く結びついた概念であると言えよう。

それでは、教師と生徒のコンタクトはどのように経験されるだろうか。まず個人的なコンタクトと教師とクラスの生徒達との間のコンタクトに分けて考えてみたい。後者について、ヴァン＝マーネンは「共に生きている連帯感」としてコンタクトにおける最も初歩的な種類に位置づける。「彼 (女) の声、まなざし、仕草、そして存在 (presence) で」、また「自分が教えている教材や知識によって」生徒に触れている、そういった教師は教育的に敏感な教師であると価値づけられる (46-49)。ヴァン＝マーネンの理論を敷衍すれ

ば、そういった教師は、教室全体を活気のある方向へと舵取りし、子ども達は集団の中での自分のアイデンティティを深め、より人格的に統合され得ると言えるだろう。

もっとも、より深い意味での、教師と生徒の間の個人的なコンタクトは、学校や教室では別々にしか起こらないというのが彼の考えである。表1に教育におけるコンタクトの5つの様相を提示する²²。

表1：コンタクトの諸相と教育的な領野

コンタクトの様相	教育的な領野
①家族的なコンタクト 子どもの単一性をみる	ケアを燃え上がらせるコンタクト 信頼、安全、心配を子どもが経験する
②重なるコンタクト 子どもの尊厳をみる	敬意を燃え上がらせるコンタクト 子どもは公正で平等な扱いを受ける権利を経験する
③価値づけるコンタクト 子どもの価値をみる	尊重を燃え上がらせるコンタクト 子どもは達成、成功、価値があると感じる、可能だという経験をする
④応答的なコンタクト 子どもの他者性、神秘をみる	責任性を燃え上がらせるコンタクト 子どもは彼(女)の独自性、「誰であるか」「何であるか」ではなく)を経験する
⑤献身的なコンタクト 子どもの特別さをみる	子どもに「心を砕く」ことを燃え上がらせるコンタクト 子どもは特別である、愛されていると感じる、「選ばれた」と感じる経験をする

① 家族的なコンタクト

子どもが学校で経験するコンタクトのうち、最も基本的で基礎となるのは「家族的なコンタクト」である。ここで「家族」とは「共に住んでいるまとまりにおけるコンタクトあるいは親密性の一形式」を指しているが、学校においても家族的なコンタクトの存在によって子どもは「信頼 (trust) という基本的な雰囲気」を経験し、そのことによって彼らはリスクをとって精一杯頑張ることができるのである。家に帰ってからも、子どもは宿題やその日の学校での思い出を通じて、学校やクラスの家族的なまとまりとつながりをもつ。

② 丁重なコンタクト

Huixia という中国人の少女は、英語を母語とする

人にとってはその名前を発音することが難しいためにある教師から名前を呼んでもらえない。そのことで彼女は、「名無しになった自分、このクラスの中での誰でもない人 (nobody) になってしまったこと」を認識した。

教師が個々の子どもを尊重することで、そして個々の子どもに対して公正かつ平等に接することで、子どもは「自分を尊重するよう頑張る」ことができるが一方で、Huixia の例のようにその存在を認めてもらえないと感じた子どもは、独自性とアイデンティティの危機を経験してしまうことになり得る。

③ 価値づけるコンタクト

クラスの中には驚くほど並外れて賢い、感受性が高い、芸術的な才能がある、並外れた素地をもっている子どもがいることもある。教師はそういった子どもに対してだけでなく、それほど才能があるわけでない他の大多数の子どもに対してもまたそれぞれの価値を見いだす必要がある。

ある子どもは、美術の時間に自分としては上出来だと感じている作品を教師に見せたが彼女は、「気もそぞろな感じに『とてもよいわ』とだけ」告げ、もっと複雑で美しい作品を仕上げようとしている他の生徒のところに行ってしまった。この子どもは、教師の自分に対する無関心さを敏感に察知し、「突然失望の淵へと突き落とされ、落胆し、泣き出したくなった」。教育の場においては、それぞれの子どもの価値を、それぞれに価値づけるコンタクトが求められることを示す例である。

④ 応答的なコンタクト

教師は応答的なコンタクトにおいて子どもの傷つきやすさを見、それによって駆り立てられる。そして責任性という感覚を惹き起こされるのである²³。数学がとて苦手だった8年生の子どもは、指名されたときに問題の解き方が分からずとても混乱して当惑してしまった。その時、新任の数学の教師は「私の説明がうまくできていなかったようですね。ごめんなさい。もう一度、違ったやり方でやってみましょう」と詫び、子ども達はもう一度別のやり方で解き直した。この出来事をきっかけに彼女の数学に対する苦手意識が一気に払拭されたのである。この例は、数学が苦手であるというこの少女の傷つきやすさに対して教師が真摯に応答したことによって惹き起こされた帰結であると言えるだろう。

⑤ 献身的なコンタクト

ほとんどの科目においてクラスで最下位の成績に甘んじている9年生のマットは、宿題を忘れてきたことをごまかす言い訳をしている。教師はいらつきながらも、彼が勉強に集中できない理由についてマットと真剣に話し合いをした。

「彼女はマットの顔をまっすぐに見つめていたが、突如自分の見ているものに衝撃を受けた。自信がなさそうに見える若者で、その感情の深さが全く測り難いように思える。・・・彼女はまた、大人びて見えるこの15歳の背の高い少年、すでにひげも生えているこの少年が、他の多くのクラスメイトが通り過ぎてきた子ども時代を今もまだ生きていることを知った。・・・まるで彼を見るのが初めてであるかのように感じたというだけでなく、彼の傷つきやすさを見たことに心を打たれた」。

この出来事を通じて、マットはこの教師の人生において特別な生徒になった。それは個人的な（パーソナルな）関係であり、教師はマットの現在の有り様と将来の生成に対して一所懸命に心を砕くことになったのである（50-55）。

以上、5つの様相におけるコンタクトについて概観してきたが、ヴァン＝マーネンの分析には、リングスのコンタクト論との関連付けはなされていない。しかしどの相においても、リングスのコンタクト論の根底をなす「核の私との出会い」「倫理的訴え」といった契機が経験されている点を見逃すべきではないだろう。

3. 教育における両極性の問題

ヴァン＝マーネンはノールの教育的関係論の解釈にあたって、③教師の意図が二つの方向において要求される意図的な関係であると整理していた。この2つの方向性は教育学においては教育の両義性の問題として扱われる大きなトピックであると言える。その根本にあるのは、シュライエルマッハー（Friedrich D. E. Schleiermacher）の『教育学講義』における教育的両義性についての議論である。ヴァン＝マーネンは、シュライエルマッハーの教育論から（1）教育的行為における個人と社会的、普遍的目的の双極性²⁴（2）子どもへの助成、抑制、刺激、訓練のプロセスにおける肯定的なものと否定的なもの、善いものと悪いものの二重性を取り上げている（43-44）。

シュライエルマッハーは、国家教育と家庭教育の関係について、「いま私たちが、これら二つの極端、つまり純粋な国家教育と純粋な家庭教育とを互いに孤立

させることができないにしても、教育はやはりあるときには国家教育に傾き、あるときには家庭教育に傾くものであって、一方の他方に対する優位が大きくなれば、それだけ方法の違いも大きくなるであろう（強調は原著者）」とその両極性を強調する。そしてその上で、「教育は個々人を、その所属するもっとも大きな道徳的全体に似かよいうように形成すべきである」という教育の「普遍的課題」と、「教育は・・・その国家の中で特色豊かに完成された個体を提示すべきものである」という「個人的課題」の二つの課題を併せもつが、「これらの観点のいずれにも多少とも真理が含まれており、私たちは事実の今の状態に従って、一方の個別的な面を否認することも、他方の一般的な面を否認することも出来ないであろう。私たちはこれら二つのものを結合するか、あるいはこれらを分けて、一方のものが教育の二、三の対象に対しては正しいものであり、他方のものは教育のその他の対象に対して正しいものである、といわなくてはならない²⁵」とその弁証法的性格を提示している。

また、『教育学講義』の序論および本論の一般的部門において、教育における助成作用と抑制作用の対立とその具体的な性格について詳述している。そして、抑制的な教育活動と助成的な教育活動とのどちらを採用するかは、生活それ自体のうちのみ含まれると結論づける。すなわち「そのとき、各瞬間において何をなすべきか、ということは生活自体に委ねなければならない」。それゆえ、理論は、「思慮ある意識ならいつでも実践において果たしているような役割をなすものにすぎない」ということになる²⁶。

シュライエルマッハーとさらにリット（Theodor Litt）教育学の学的性格²⁷を引き継いだノールの理論においてもやはり、教育者の子どもに対する関係は、いつも二重に規定されている。すなわち「存在と規範、主体と客体、現在と未来」といった教育学の根本的二律背反が規定されるのであるが、それは子どもへの「愛」を基底とする「母親的態度」と「指導」を核とする「父親的態度」とによって表現される²⁸。すなわち、子どもの現在のあるがままの状態を認め、愛そうとする態度と、未来の有るべき姿、理想に向けて指導しようとする態度との両極に分かれると言えるのである。

しかしノールもまた、教育の両極性は必然的に結合されるべきものであると結論づける²⁹。

ヴァン＝マーネンは、この教育における両義性の問題を独立性と依存性、自由と統制、強制の観点から批

判的に論じている。すなわち、それは「その子どもの年齢と成熟度に応じてある種の調和へともたらされるべきもの」である。なぜなら、「子どもは依存を通してのみ独立できる」のであり、それゆえ「問題は、依存か独立かではなく、この特定の状況において、成熟しつつある独立性の為にはどの種の依存が子どもに必要なということ」となるのである。完全に独立している人間はおらず、大人であっても、パートナーや恋人、親戚や友人との依存の関係を保っているのであるから(44)。

それにしても必要なのは、ノールも指摘しているように、「教師にとっての両極性の自覚」とそれに基づく「臨機応変の才」、そして精密な線を見いだす「教育的タクト」ということになる³⁰。依存と独立という二つの契機の、どの地点にそのときその子どもにとっての着地点を見定め、どういった関わりをするかは、まさに別稿「ヴァン＝マーネンの教育的タクト—定義と特徴³¹」で検討している「教育的タクト」の与件だと言えるのである。

おわりに

おとなと子どもとの教育的関係を精神科学的な立場から論じる捉え方に対して、反教育学や批判的教育学など様々な立場から痛烈な批判がなされてきたのは周知の通りである。

例えば、教師が子どもと接する際に、その時その時の適切な距離を判断して行為することが求められるのは上述のとおりであるが、この距離の取り方が反教育学による批判の契機ともなり得る。

ヴァン＝マーネンも、アリス・ミラー (Alice Miller) らの反教育学において、親と子どもの関係が容易に支配と服従の関係に陥ってしまうことが糾弾されることを挙げている。この批判への反批判は発生論的観点から行なわれる。赤ちゃんが生まれてすぐから、両親が他の子どもとは異なったやり方で自分の子と相互行為していること、アタッチメントの重要性が心理学的なエビデンスとなっていることをヴァン＝マーネンは挙げている(41-42)が、これはアリス・ミラーらの反教育学への反批判としては意味をなしていると言いたいだろう。

さらに、効果や生産性といった量的で計量可能なゴールや目標に基づく判断を重視する教育行政や管理職にとっては、非合理的な教育的関係が機能しないと考える論点も出てくる(41-42)。この教育効果の量的な計量と言う見地からの批判に対しては、パースペクティ

ブの違いとして応えることもできよう。

しかし、彼が最後に挙げているクラフキ (W. Klafki) やフレイレ (Paulo Freire)、ジルー (Henry A. Giroux) らの批判理論家による、従来の教育関係論が社会的なパースペクティブを欠いており、社会階層に特化された不平等が家族や学校によって再生産される点を無視しているという批判はなかなか手強い。ジルーらの社会批判に対しては一定の考慮がさらに必要だと考えられる³²。

上述のようにヴァン＝マーネンは「教育」を非常に広義の概念として設定し、そのうえで理論構成を行っているのであるが、教育的関係の議論においては教師と生徒の関係性に限局して論じられている。子どもの成長や人間形成に決定的な影響を与え得る関係性は教師—生徒関係あるいは親—子関係にとどまらず、高橋勝が指摘するように「誕生—子ども期—壮年期—老年期—死」というライフサイクルの時間軸及び従来の教育学では排除されてきた他者(多様な他者)との関わり合いによる人間形成を視野に入れること、また矢野智司が論じているように、人間以外の世界のさまざまな事物との関わり合いのもつ人間形成的意義、宮澤康人が提起するように、教師と生徒といったタテの関係への抵抗とその問い直しだけでなく、ヨコやナナメの関係性も含めた多様なネットワークの必要性にも着目すべきであろう³³。

ヴァン＝マーネンの「教育」の定義が子どもにとって善い方向に向けて行為することであるならば、大人がそのような方向づけのもとに子どもとともにある関係は「教育的な」関係であると敷衍して述べることができる。こういった種々のかかわり方をする大人と子どもとの関係についても、今後の考察の対象としていければ、もう少し射程を広げることが可能かと考えている。

- 1 Cf., van Manen M., *Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, SUNY, 1991, p. 78.
- 2 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年。さて宮野によれば、篠原助市はノールとは別の形で独自に、我が国における教育関係論を独自に展開していた(同書、207-232ページ)。
- 3 坂越正樹『ヘルマン・ノール教育学の研究—ドイツ改革教育運動からナチズムへの軌跡—』風間書房、2001年。

- 4 丸山恭司「教育において<他者>とは何か—ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』第 67 巻第 1 号、2000 年、111-119 ページ。
- 5 例えば、助川晃洋「ノールにおける『教育的関係』と陶冶共同体の問題—『ドイツにおける新教育運動とその理論』に見るノールの「教育的関係」把握の内実—」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第 4 号、2001 年、29-42 ページ。
- 6 川久保学『関係性の教育倫理—教育哲学的考察』東信堂、2013 年。
- 7 海外では数多くの先行研究が出されているが、ヴァン＝マーネンの教育関係論に絞って先行研究をあたったところ、管見のところ Yin Yin が「アイコンタクトの教育学」を提示している (Yin Yin, *Contact with my Teacher's Eyes; Phenomenology and Practice*, Vol 7, No 1 (2013), pp. 69-81.)
- 8 Herman Nohl: *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 1982, S. 134. (訳は宮野、1996 年、75 ページを参考にさせていただいた。ただし、宮野は *erzieherische Verhältnisse* を教育関係と訳しているが、他の部分との整合性を図るため、ここでは教育的関係とした)。後半部分の「性の部分に根を下ろしているところの」解釈は困難である。この点に関して助川は、ノールが意図しているのは父親や母親との関係や性愛的な関係とは異なる関係であり、「高次の形式を得させる」ための関係であると強調している (助川、2001 年、33-35 ページ参照)。
- 9 『教育的な敏感さとタクト』 (*Pedagogical Sensitivity and Tact*, unpublished、以降は本文中にページ数のみ示す)
- 10 残念ながら、この文献の原本を入手することは出来ていない。ただし『ならず者シスケ』はオランダでドラマ化されているようで、youtube で映像を入手することは出来る <http://www.youtube.com/watch?v=Nm423SW1HgM> (2013 年 9 月 21 日閲覧)。
- 11 M. van Manen, Shuying Li, The pathic principle of pedagogical language, *Teaching and Teacher Education*, (18), 2002, pp. 216-217. そしてこういった類いの知を見えるようにするためには逸話によって示すことが有用であると述べている。本稿でもいくつかの逸話を取り入れることで、教育的関係のもつパトスの側面を顕在化することを目指している。
- 12 M van Manen, Shuying Li, 2002, p. 224.
- 13 Otto Friedrich Bollnow: *Die Pädagogische Atmosphäre*, Quelle and Meyer Heidelberg, 1964, S. 13. (森昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの』黎明書房、2006 年、34-35 ページ)
- 14 森昭・岡田渥美訳、同上書、ii ページ。
- 15 助川、2001 年、33 ページ。
- 16 <http://www.janushead.org/8-2/lingis.pdf>, p. 441. (2013 年 9 月 26 日閲覧)
- 17 Alphonso Lingis, *The Imperative*, P. 132
- 18 ユトレヒト学派の現象学については以下の拙稿をご参照いただきたい。村井尚子「ユトレヒト学派の現象学—現象学的心理学から現象学的教育学へ」『応答する教育哲学』玉川大学出版部、2003 年。
- 19 Frederik J. J. Buytendijk, *The First Smile Of the Child*, *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 6, No. 1, 1988, pp. 15-24.
- 20 コンタクトの教育学については、以下の論文においても言及されている。Max van Manen, *The Call of Pedagogy as the Call of Contact*, *Phenomenology and Practice*, Vol. 6 (2012), pp. 8-34.
- 21 『ランダムハウス英和大辞典、第 2 版』小学館、1994 年。
- 22 この表はヴァン＝マーネンが作成したものをそのまま日本語に翻訳させていただいた。
- 23 応答的なコンタクトは、「応答としてのケアの可能性と不可能性—教育責任についての試論—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 3 巻、2013 年 1 月、203-212 ページで論じた教育責任の始源と親和性が高いと考えられる。
- 24 シュライエルマッハー著、長井和雄・西村皓訳『世界教育宝典 教育学講義』1969 年、玉川大学出版部、30 ページ (Schleiermacher, *Padagogische Schriften: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*) 本文では長井・西村訳を用いさせていただいた。
- 25 同上書、43-45 ページ。
- 26 同上書、66-68 ページ。
- 27 宮野によれば、「両極性」は互いに対立し合う両者が、根源的には結ばれており、相互依存的で、究極的には統一状態に有るのに対して、「二律背反」においては、互いに対応し合う両者は、元来は他方とは無関係に独立しており、それゆえに、

相互独立的で、決定的に排除し合うことになる。

リットは自然科学と人間陶冶の関係を後者の関係であると捉えており、その点ではノールやヴァン＝マーネンによる教育の両極性の捉え方とは少し異なっていると思われる（宮野安治『リットの人間学と教育学—人間と自然の関係をめぐって』溪水社、2006年、165-169ページ）。

- 28 Nohl: S. 129. (宮野、1996年、74-76ページ)。
- 29 Nohl: S. 138. (宮野、1996年、77ページ)。
- 30 Herman Nohl, Schuld und Aufgabe der Pädagogik, 1954, in; Herman Nohl, Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen, S. 95. (宮野、1996年、80-81ページ)。
- 31 村井尚子「ヴァン＝マーネンの教育的タクト—定義と特徴」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻、2014年、**ページ。
- 32 上に見てきたように、ヴァン＝マーネンが教師になろうと決意した契機は、まさに社会階層に特化された不平等を目の当たりにしてそのことに子ども心に強い憤りを感じたことだった。にもかかわらず、この点に関する反批判は弱いものがある。また別稿の「ヴァン＝マーネンの教育的タクト—定義と特徴」における人種的な問題への対応の不備という批判にも、対応の難しさがあるのは否めない。このように、社会階層や人種問題等の批判理論については彼の理論構成全体において若干ナイーブさが残ると考えられる。
- 33 高橋勝「人間形成における『関係』の解読—経験・ミメーシス・他者」宮澤康人「教育関係の誤認と<教育的無意識>」矢野智司「人間中心主義関係論の転倒—逆擬人法の教育人間学」高橋勝・広瀬俊雄編著『教育関係論の現在—「関係」から解読する人間形成』川島書店、2004年。

〔参考文献〕

- パウロ・フレイレ著、小沢有作ほか訳『被抑圧者の教育学』垂紀書房、1979年。
- W. クラフキ著、小笠原道雄監訳『批判的・構成的教育学：理論・実践・討論のための論文集』黎明書房、1984年。
- 上地完治「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』第70巻(3)、2003年、325-335ページ。
- 越後哲治『シュライエルマッハーの思想と教育学—キリスト教的有機体的思想を中心に—』風間書房、2006年。
- 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社、2010年。
- 武安宥『シュライエルマッハー教育学研究』昭和堂、1993年。
- 徳永正直「子育て支援の諸相(1)：子どもとの対話は可能か?：アリス・ミラー(Alice Miller, 1923-)の「反教育学」(antipädagogik)の問題点」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』第4巻、2005年、9-18ページ。
- 徳永正直『教育的タクト論—実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版、2004年。

(本稿は日本学術振興会学術研究助成基金助成金(基盤研究(C))課題番号24531036の助成を受けている)

The Characteristic Features of Pedagogical Relation in van Manen: Focused on the Pedagogy of Contact

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Naoko MURAI

Abstract

The concept of the pedagogical relation has been considered critical and fundamental in educational thought, especially in Germany. Herman Nohl elaborated the notion of the pedagogical relations during the 1930s and was followed by Bollnow. The North American educator Max van Manen was influenced by their works and reinforces the theory in his original phenomenological way. Van Manen employs Lingis's concept of "contact" to redefine the meaning of a relation. To be in a relation is to be in each other's sphere, to travel in each other's landscape. Therefore, a pedagogical relation has a pathic nature. The experience of contact is both active and passive. Contact happens when I touch something or I am being touched by something that matters to this student, this teacher. Therefore, making contact or experiencing contact with another person is always a moral action or an ethical response.

Keywords: Pedagogical relation, polarity of pedagogy, Max van Manen, Alphonso Lingis, contact