

【研究論文】

「心の教育」をどのように考えるか

渡 邊 満

はじめに

少年非行やいじめ、不登校、校内暴力あるいは学級崩壊といった、今日の子どもたちの多様な諸問題の背景には、規範意識の弱体化や社会性の未発達あるいは人間関係をめぐる未熟さ等の存在が指摘されているが、それはどのようなものだろうか。青少年審議会は、『「戦後」を越えて—青少年の自立と大人社会の責任—』の中で、今日の青少年の特徴を次の4点に集約している(1)。

- ①社会の基本的なルールを遵守しようとする意識が希薄になっている。
- ②自己中心的で、善悪の判断に基づいて自分の欲求や衝動を抑えることができない。
- ③言葉を通じて問題を解決する能力が十分でない。
- ④自分自身に価値を見だし、自尊の感情を持つことができないでいる。

ここに浮上してくる今日の子どもたちの姿は、社会のルールを守ることができず、自己中心的であり、他者とのコミュニケーション能力に欠け、自分に自信を持ってないでいる。一言で表現すれば、「孤立化」ということだろうか。確かに、一見したところ子どもたちは相変わらず無邪気に活動的であり、友達と生き生きと遊んだり、教室の中で活発に活動している。するとこれら4つの特徴は何を表しているのかという疑問が生じてくる。

しかし、このような子どもたちの中に一步を踏み出し、その様子を注意深くうかがうなら、

事態は一変し、今日の子どもたちが実は容易ならぬ状況にあることが明らかとなる。

以下では、今日の子どもたちの姿を二人の観察者の目を通して眺めながら、子どもたちの何が問題であり、それらの問題に適切に対応するためにはどのような教育の在り方を構想する必要があるのかについて若干の原理的な考察を加えてみたい。

1 人間関係にとまどう子どもたち

「この十数年の間に、それまでの子どもとは全く異質の、新しい子どもたちが登場してきた」。「この新しい子ども」は、「他人の言葉や動きが自分を傷つけるのが怖くて、人が自分をどう見ているか、どんなふうに関心しているかということに絶えず緊張して身構えて」おり、同時に「自分が他人を傷つけるのが怖くて、必要以上に相手を気にしている」。さらに、「傷つけられたとき、相手が強ければ自分の殻に閉じこもるが、相手が弱いとわかると激しく攻撃するようになった」(2)。

これは中学校の教師である河上亮一が長い教師経験の中で今日の中学生の特徴について述べたことばである。ここには常に他者を意識しながらも、他者との間に積極的なかかわりを作り上げ、そのかかわりの世界を広げていくことによって自己の世界を広げていくといった我々がこれまで子どもたちの成長について抱いていた一般的イメージやとらえ方とは逆に、他者とのトラブルに必要以上に臆病で、そのために自己

の内側へ簡単に後退していく今日の子どもたちの姿がうかがわれるであろう。

こうなった原因を、河上は親や教師が子どもたちに社会の現実を教えなくなったこと、さらには「君たちは未熟だから、我慢して一人前になるための力をつける努力をしなければならぬ」、「学校に行ったら教師のいうことを聞けよ、学校へ行ったらおまえは学習をするのだよ、修業の場なんだから自分を抑えるんだよというサイン」(3)を送らなくなったことにあると考えている。ここに求められているのは、社会の現実を教えること、そしてそれらを学ぶために必要な秩序と忍耐を子どもたちに要求することと行ってよからう。

それに対して、学校の教師とは違ったまなざしで、子どもたちと子どもたちの諸問題に向かい合ってきた教育評論家の芹沢俊介は、「自己領域性」という概念を提案しながら今日の子どもたちの在り方を特徴づけている(4)。この「自己領域性」というのは、一種のテリトリー感のようなものである。誰であれ、ある一定の生活範囲の中に自己の固有の世界を築き、そこで自分が自分であるという意識を確かなものとして感じ取っていく。我々はそのにおいて、個人的な感受性をはぐくみ、自分の内面的、感覚的世界を豊かに形成していくのだともいうことができよう。

しかし、ふつうの場合そのような世界は他者とのかわりの世界の拡大につれて、それに影響され感覚的なものはその文化や社会の形式を受け取り、それによって限定され、同時に他者との共通の一般性を獲得し、特定の社会の中で安定した在り方を維持することが可能となる。ところが今日の子どもたちの自己領域は、核家族化の進展、個々人の生活スタイルの尊重や価値観の相対化の促進の中で、拡大の傾向にあり、個人的な感受性は豊かさを増し、その感受性に

対する感受性はますます増大することとなっている。この感受性が敏感であるために、他者の自分への言動に対しては傷つきやすく、他者が自分のテリトリーに入ってくることを極端に嫌う傾向が生まれるのだという(5)。

ここまでは河上の指摘と類似しているのだが、だからといってこれら「新しい子どもたち」に対して、これまでの大人の一般的な常識や道徳規範を適用し、問題行動として非難の目を向けることは、これら子どもたちに何ら説得力を持たないと、芹沢は指摘する。なぜなら、彼らは道徳的規範に従っていないのではなく、自分の枠内においてはルールや規範を設定し、それらに従っているのであり、ただ「他人の自己領域下における行為、振る舞いは、善悪、快不快の判断の外にある」と考えており、その行為の判断基準は社会道徳ではなく、「我が身の自己領域を侵犯しているか否か」(6)にあると考えているからである。

とりわけ消費社会とも特徴づけられる現代社会や経済の在り方はその順調な発展を維持するために消費活動の促進を図っており、子どもたちをターゲットとした商品開発や消費行動の促進が進められ、子どもたちの趣向や感性の開発が行われて、自己領域性の拡大の傾向をいっそう促進している。単に旧来の在り方を子どもたちに求めることは、我々の社会的基盤を崩すことにもつながり、なおさら子どもたちに対する説得力を欠くこととなる。

子どもたちの非社会的な行動や子どもたちの間で繰り返されるいじめや暴力行為といった問題行動に対して、大人社会の在り方を基準に対応することが果たして子どもたちの問題への適切な対応といえるのだろうかという疑問も生じてくるのである。

今、学校教育は、これら子どもたちの直面している諸課題に対応するために、国を挙げて子

どもたちの「豊かな心の教育」に取り組もうとしている。この課題を果たして我々はどのように受け止め、それに向けた教育の取り組みをなし得るのだろうか。そもそも子どもたちの人間関係の問題を「心」という使い古された曖昧な概念で捉えていいのだろうか。

2 関係の中での自己形成

我々人間の心は、それがどのようなものであるのかを問い始めると皆目見当もつかない不確かさに圧倒されてしまうものでもあるが、ここではさしあたって、20世紀初頭にはじまる哲学的人間学におけるこの問題へのアプローチにそれを考える一つの手がかりを求めたい。その際、筆者が着目したいのは、ヘルムート・プレスナー (Hermuth Plessner 1892~1985) の『有機的なものの諸段階と人間—哲学的人間学序説』におけるこの問題への解答である。

19世紀が産業革命と帝国主義の時代であり、またそれに続く20世紀において世界的な規模に拡大した悲惨な戦争の世紀への序章でもあったことはよく指摘されることである。そしてこの世紀は20世紀初頭において人間への原理的な問いを呼び起こし、理性的存在としての人間に対して現実的まなざしを向けさせたともいわれている。

プレスナーのこの書もまさしくそのような課題に正面から取り組んでいる。その中で彼は一つの命題を人間の本質への解答として提案する。「脱中心性は、人間に特徴的な、周囲に対するその正面からの被提示性の形式である。」⁽¹⁾がそれである。一見難解に見えるこの一文の意味に、ドイツの教育学者クラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer) に従いながら考察を加えてみたい。

我々は自分、自己あるいは自我の所在をどのように考えているだろうか。それには3つの可

能性がある。1つは「生きている身体」として、2つ目はその身体の中に生きる「心」として、3つ目はこれら両者を観ることのできる何ものかとして。果たしてこれら3つの自我の存在の仕方のいずれが我々人間のものなのだろうか。モレンハウアーは我々が主語に自分を置いて語る文の構造からこれを明らかにしようとしている。「私は私の身体である。」これは間違いではないにしても正確に私が何であるかを述べていない。むしろ「私は私の身体を持っている。」の方がより適切と思える。「私は私の心である。」も違和感を感じさせる。「私は私の心を持っている。」の方が据わりがいい。ということは、身体や心は私自身というより、私の一部であると考えた方が我々の意識の在り方に近いではなかろうか。

そう考えてくると、私、つまり「自我」は「身体」と「心」の外にあって、これら両者を観ることのできる位置にあるということができないのではないか。植物や動物とは異なり、人間は身体の外に何らかの形で自己を見つめる視点を置きながら、自己を見つめ、自己の在り方を形成してきたということになろう。「脱中心性」とは、身体を中心を外れ、その外に自己の拠り所を有する人間に固有の在り方ということができる。

身体の外に自己の拠り所があるということは、人間の自我は環境に対して身体によって保護されているのではなく、逆に環境に対して晒されている、しかも真っ正面から晒されているということでもある。「被提示性」とはこのことをいっていると思われる。

これは我々人間は他者や環境の影響を受けやすいということであり、また他者や環境が人間の形成にとって大きな意味を有しているということでもある。それは環境に晒されているということは、幼い自我は自然環境や暴力的なもの

さえ含む人間環境に対して保護されなければならないということであると同時に、他者の自我、つまり他我も外にあり、両者の間に相互のかかわりが生まれる可能性を生じさせているということでもある。

昔からすべての文化において人々が工夫してきた用意周到な子育てのシステムは、これを納得させてくれる。いずれの文化であれ、まずは現実の環境世界とは距離をとって幼子にふさわしい第二の環境（親子関係を営む家庭や師弟関係を営む学校がそれに当たる）を用意しながらその幼子を保護し、その上で自我と他我の相互交流をはかっている。この第二の環境は教育的世界と名付けても差し支えないであろう。

このように描かれた自我と他我の相互交流をベースにしながら描かれた子どもたちの自己形成の在り方は、子どもたちの自我がはじめからある明確な形をとるのではないということ、さらには、自我は他我との出会いとその他我との相互交流を通してはじめて可能となるということを我々に気づかせてくれる。さらにはこの相互交流という自己形成の在り方は、人間の自我が「私」という存在形式を持つことを可能にするにとどまらず、「私たち」というもう一つの在り方、あるいは人間のもう一つの重要な存在形式をも持つことを可能にしてくれるように思われる。しかもこの「私たち」は、他我が母親や父親にとどまらず、子どもの成長につれて、兄弟姉妹、友達、隣人、教師、同僚、同胞…と広がるにつれて多様な内実を獲得していくということでもある。

プレスナーはこのようにして拡大していく自我と他我とが構成する「私たち」の世界（共同世界）を「精神」の領域と呼ぶが⁽⁸⁾、これは自我と他我が共同の世界として相互交流の中で作り上げたものとも考えられる。

3 心をどのようにして育てるか

以上の議論をふまえて考えてみると、「心の教育」といったときの「心」とは、子どもたち一人一人の身体の内側に想定されるものではなく、自我と他我とが相互交流の中で作り上げる共同世界としての精神を指すのであり、それは学校においては教師と子ども、そして子どもたちの間の相互交流によって可能となると考えられる。

はじめに述べた今日の子どもたちの在り方は、あまりに個人的偏りを指向する社会や教育が生み出す問題として把握することができるのではなかろうか。重要なのは自我と他我との相互交流によって構築される共同世界なのであり、その相互交流がどのような活動として展開されるのかということである。そして「私」が他者との相互交流によって「私たち」という広がりを持つようになるその展開をどのように考えるかということであろう。

共同世界を生み出す「自我」と「他我」との相互交流に関しては、ドイツの社会哲学者ユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）の「コミュニケーション的行為の理論」が具体的な手がかりを与えてくれる⁽⁹⁾。

彼によれば我々の言語活動は単に話者から聞き手へのメッセージの伝達につきるものではなく、話題に関する妥当性（正しさ）の共有というもう一つの意味を含んでいる。両者の間で了解が成立しないときには、改めて妥当性に関して相互の調整が行われる。これがいわゆる議論、あるいは話し合いである。話し合いは単に意見の出し合いではなく、ある事柄をめぐるその正しさの調整を行うことなのである。それは話者と聞き手の間に両者が合意可能な約束を作り出すことと見なされる。道徳授業において話し合いが重視されるのはこのためとってよからう。

一方、「自我」の「私たち」への拡大については、ローレンス・コールバーグ (Lawrence Kohlberg) の道徳性の発達段階の理論が多くの示唆を与えてくれる⁽⁹⁾。子どもたちが大人に近づくということは、子どもたちが道徳的な判断の在り方を自己中心的な考え方から他者との間に合意可能なより普遍性を持つ合理的な考え方に変更していくことと見なされる。それは脱中心的な方向への脱皮をはかることといってもよからう。今日の子どもたちは必ずしもこの脱皮を達成できていないのであり、低い段階にとどまっていると考えるべきである。近代社会においては個々人の在り方はもっとも基本的なものではあるが、教育や子どもたちの自己形成においては個々人の枠内では個々人の成長は達成されないのである。

最も重要なことは両者を結合した教育と学習の形を探ることである。道徳授業においてその具体的な形を示すなら、それは道徳的課題に対して学級の構成員である子どもたちが教師の指導のもとに話し合い活動によってより合理的な根拠 (理由) を持つ解決を与えていく取組を行うことである。そこでは道徳的価値は与えられるものではなく、子どもたち自身が道徳的課題の解決に取り組む中で獲得することとなる。

おわりに

これまで学校における道徳教育や道徳授業は、個々人に焦点を置きながら道徳的価値の自覚を深める方向で展開されてきた。心の教育はその再考を促している。

注

- (1) 青少年問題審議会『「戦後」を越えて - 青少年の自立と大人社会の責任 - 答申要旨』総務庁ホームページより。
- (2) 河上亮一『学級崩壊』朝日新聞社、2001年、10～35頁。
- (3) 同上、31～37頁。
- (4) 芹沢俊介ほか『脱学級崩壊宣言』春秋社、1999年、7頁。
- (5) 同上。
- (6) 同上。
- (7) Plessner, H. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin, 1965.
- (8) モレンハウアー、K. 今井康雄訳『忘れられた連関』みすず書房、1987年、29頁。
- (9) ハーバーマス、J.、河上ほか訳『コミュニケーション的行為の理論』未来社、1985～1987年参照。
- (10) コールバーグ、L.、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育』広池学園出版部、1987年参照。