

# 「教育責任」に関する一考察

——ヘルムート・ダンナーの「教育責任」の概念を手がかりに——

高 根 雅 啓

“Pädagogische Verantwortung”  
: über das Konzept “Pädagogische Verantwortung” Helmut Danners

TAKANE Masahiro

## 序

無責任や責任感の欠如が、嘆かれ始めてすでに久しい。ことに現代においては、子どもを教育しなければならない立場にある者、つまり、親や教師といった教育者が、〈教育する〉という責任を放棄する傾向が、社会的に顕在化している点で、事態はより深刻である。ここには二つの契機が含まれているように思われる。ひとつには、総じて物事の責任を引き受ける力を失った大人たち、いわば、責任感のない大人たちが、自分の子どもを育てる責任すらも放棄しているという問題である。他人を顧ることなく、自分の利益を最優先するような社会的風潮の中で、わが子を育て教える責任をも投げ出してしまおう親が増えている。他方、〈教育〉という営み自体を否定し、子どもを〈育つに任す〉、〈放任する〉という形での、教育責任の回避もまた深刻である。こういった親や教師は、伝統的な〈教育〉概念の中から、強制や圧迫といった否定的イメージのみを読み取り、〈教育〉の放棄を宣言している点で、前者よりも複雑かつ深刻な問題をはらんでいる。彼らには、まったくの無責任の親たちと異なり、ひとつの決断があることを認めるにしても、同時に、その背景には、子どものために責任を負うこと、他者に関与し責任を取ることへの消極的な姿勢が隠されていることも見逃してはならない。例えば、子どもに伝承すべき文化財がますます不確定になっている昨今、子どもの自発性の尊重や子どもとの友好的で対等な関係といった華やかなスローガンのみを喧伝することは、混迷する状況の中で価値あるものを自ら選び取るという、親の世代にすら困難なことを、子どもに押しつけているという誇りをも免れえない。そう考えるならば、前者の無責任な親の場合との類似性を指摘することも可能である。いずれにせよ、つまり、初めからの責任の放棄にせよ、あるいは、それが〈教育〉の否定に由来するにせよ、現代の状況を顧るならば、教育学は、「教育責任」の問題を無視することはできないのである。他者のために責任を負うこと、子どものために責任を取ることを尻込みしている大人が問われているのであり、教育学も、「教育責任」を省察の対象とすることを通じて、子どものみならず、大人、教育者の側の在り方にも本格的に焦点を当てていかねばならないのである。

しかし、「教育責任」は、いわゆる「精神科学的教育学 Geisteswissenschaftliche Pädagogik」

の伝統を除いては、これまで教育学の中心課題とはなりえなかった。ところが「精神科学的教育学」も、「終焉」の宣言を受けてからすでに久しく、かつ、さまざまな立場の教育学が台頭する中で批判を受け、もはやかつての力を失っている。そのような現状の中で、ドイツの教育学者ヘルムート・ダンナー（Helmut Danner, 1941-）は、「教育責任」の問題と真っ向から取り組んでいる数少ない一人である。彼は、『精神科学的教育学の方法』（Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, 1979, 2. Aufl., 1989）、ランゲフェルト（Martinus Jan Langeveld, 1905-1989）との共著『教育学における方法論と「意味」への定位』（Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik, 1981）所収の論文「意味に定位した教育学についての論考」（Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik）、そして、主著『責任と教育学——意味に定位した教育学についての人間学的・倫理学的研究』（Verantwortung und Pädagogik-anthropologische und ethische Untersuchung zu einer sinnorientierten Pädagogik, 1983, 2. Aufl., 1985）といった著作により知られている<sup>1)</sup>。

ダンナーは、教育を「一方における教育責任、他方における人間生成という純粹の現象」であるとしたうえで、「人間生成に対する責任ある援助としての教育は、まず第一に、実存をかけて責任が果たされ、信頼が寄せられるべき人間間的行為にほかならない」と断言し、「責任を抜きにして、教育と陶冶を考えることはできない Erziehung und Bildung sind ohne Verantwortung nicht denkbar」という信念の下に、主著『責任と教育学』を公にしているのである。しかも、彼が「教育責任」を論じるのは、そのような「教育現象そのものから生じる必然性」（教育内在的必然性 immanent pädagogische Notwendigkeit）からであるのみならず、『責任と教育学』の「序論」で「アウシュヴィッツを繰り返してはならない」と言うように、彼自身の人間性を賭けて、「責任」、「教育責任」の問題を論じるべき「具体的な歴史的必然性」からでもある<sup>2)</sup>。しかし、彼も、もはやかつての「精神科学的教育学」のようには、「教育責任」を論じることはできないことは認めている。「精神科学的教育学」が「教育責任」と取り組んできたことは評価し継承すべきであるが、それが依拠してきた諸概念、「生 Leben」「文化 Kultur」「精神 Geist」等は、人間の実存から切り離された概念であるがゆえに、「形而上学的 metaphysisch」であり、もはやそのままには受け入れられがたいという。それゆえ、前掲論文「意味に定位した教育学についての論考」により、これらの概念に代わる「意味 Sinn」を基にした自らの「人間学的」立場を明確にし、それに基づき『責任と教育学』において、「責任」、「教育責任」の問題を展開するのである。

現代日本の教育をめぐる状況を見ても「教育責任」を論じるべき必然性が大きいあることを思えば、「人間学的」立場から「教育責任」を論じるダンナーの思想はけっして看過できない意義を持つと私は確信し、本稿で、彼の考察に依拠して、「教育責任」の概念について論じようと思うのである。以下では、先に述べたように、「教育責任」問題の背景には、人間が他者のために「責任」を取ることを忌避する風潮が広まっている事態があることを踏まえて、まず、ダンナーの「責任」概念の人間学的基底を検討することを通じ、「人間存在」と「責任」という観点を追求する（第一章）。ひき続いて、そういった人間学的基底に基づいた彼の「教育責任」に関する所論を通じて、「教育責任」の特質について考えていくこととする（第二章）。

## 第一章 「人間学的公理」と「倫理的公理」——ダンナーの「責任」概念の人間学的基底

まずここでは、ダンナーの「人間学的公理 anthropologisches Axiom」と「倫理的公理 ethisches Axiom」の検討を通じ、彼の「責任」概念の「人間学的」基底を明らかにする。なお、「人間学的公理」は、前掲のランゲフェルトとの共著『教育学における方法論と「意味」への定位』に収録された「意味に定位した教育学についての論考」で表明され、『責任と教育学』の「序論」において、「倫理的公理」とともに展開されるものである<sup>3)</sup>。

「人間学的公理」は、人間には「世界 Welt」と自己が前もって与えられ、人間が「世界」と向き合っていること、それゆえに、「態度決定 Stellung-nehmen」が求められていることを前提としている。「世界」と人間との間には、両者を切り開いている裂目、「間隙 Hiatus」が存在する。この「間隙」があるゆえに、人間は「世界」と自己から切り離され、「自由」を持つことができる。しかし、人間が、行為するためには、「間隙」を克服する、つまり、「間隙に架橋すること Überbrücken des Hiatus」によって、「世界」に応答しなければならない。「間隙に架橋すること」、これが「態度決定」である。「間隙」は人間に応答を求める、すなわち、「態度決定」を求めるのであり、「態度決定」は人間に課せられたものなのである。そして、この「態度決定」こそ、「世界」および自己を、自分なりのやり方で、自分に関係づけること、言い換えれば、「世界」と自己に「意味」を運びこむこと、すなわち、「意味付与 Sinn-Geben」を行うことなのである。「世界」は「意味」によって構成されている。当然、すでに運び込まれている「意味」も存在し、それに対する「意味理解 Sinn-Verstehen」も必要である。「意味付与」と「意味理解」の絶えざる呼応の中で、人間は、「世界」に対して「態度決定」を行い、「意味」に満ちた「世界」の中で、生を営んでいる。

「人間学的公理」の中では、「意味」はそれ自体としてあるのであり、「倫理的」なものではない。しかし、人間が他者ととともに「世界」の中で、生を営んでいる以上、「意味付与」は、他者にも向けられている。それゆえ、「人間学的公理」と「倫理的公理」は、ダンナーによれば、次のように結び付いている。すなわち、間隙を経験することと対応して生まれるのが、間隙を克服しようとする意志であり、秩序を打ち立てようとする意志であり、自らの環境、自分自身の人格および自分と他者との関係を形づくろうとする意志である。これらは、端的に言えば、意味付与である。ここに含まれるのが、良心を持ちたい・責任を持ちたいという意欲であり、価値を得ようとする努力である。人間と世界との間隙の架橋としての意味付与は、同時に人間と他者の間にある間隙の架橋としての意味付与を意味するのである<sup>4)</sup>。

概ね以上のような「人間学的公理」と「倫理的公理」からすれば、人間が「責任」を持つこととするものの根拠は、他者との交わりの中に在り、そこで「態度決定」を求められているという事態の中に見いだされうる。

しかし、ここで当然わき上がる疑問は、「責任」と〈神〉ないし〈超越〉との関係についてである。「責任」は、その語源ゆえに、〈神〉への応答、あるいは、いわゆる〈最後の審判〉における釈明のイメージとともに語られ、事実、〈超越〉に根拠づけられて「責任」が理解されることが多いからである。しかし、ダンナーの立場はあくまで「人間学的」であり、彼のことはを使えば、人間の「彼岸」からではなく、「人間それ自体につなぎ止め」<sup>5)</sup>て、「責任」が論じられるべきなのである。

そもそも、ダンナーが「人間学的公理」をあえて定式化したのは、「精神科学的教育学」が依拠してきた諸概念「生」「精神」「文化」等などの概念が、「形而上学的」であり、もはや受け入れられがなくなっているからである。例えば、「生」は、「精神科学的教育学」の重要な概念であるが、すべての人間的なものは「生の表出」である、「生は結局は探り尽くせない」「生の背後にはもはや遡及しえない」と語られてきた。しかし、ここで述べられている「生」は、個々人の生の背後にあり、個々人から独立して存在するものとして、「形而上学的な広がり」を持ったものと解さざるをえないという。すなわち、「生の表出」ということばにより表されていることも、結局、人間の実存とは切り離されて「形而上学的」次元にある「生が自らを表出する」ことでしかないのである<sup>6)</sup>。しかしそうかといって、ダンナーは「精神科学的教育学」を全否定するわけではない。「生」などの概念は放棄せざるをえないが、「教育現実 Erziehungswirklichkeit」「教育的関係 erzieherisches Verhältnis」といった「精神科学的教育学」の取り組んできた課題は受け継がなければならないと考える。その際に、「形而上学的」諸概念に代わるものとして、「意味」の概念が「人間学的公理」によって提出されるのである<sup>7)</sup>。すべてが人間の「意味付与」と「意味了解」によって、人間の「此岸」から一步一步形づくられると考えるのが、「人間学的」考察に適切な態度なのである。それゆえ、「責任」も、「人間学的公理」と「倫理学的公理」の下に、人間の「意味付与」と「意味了解」、つまりは「態度決定」に基づいて論じられるのである。

もちろん、「意味」は、〈超越〉とは無縁ではない。「生の意味」ないしは、「究極の意味 letzter Sinn」と呼ばれるものは、超越的な解釈がなされる。個々の「意味」は、より大きな「意味連関 Sinn-Zusammenhang」の内にあり、さらに最も大きな「意味連関」は、「生の意味」ないし「究極の意味」と呼ばれる「意味の地平 Horizont」に関係する。「意味の地平」とは人間の意味付与が及ぶぎりぎりの限界を示し、この「地平」を越えればすべてが無意味となる。したがって、「人間学的」立場からは、次のように考えるのが適切とされる。「意味の地平」を了解しようとするのも、他ならない人間自身なのである。超越的なものも、前もって与えられた意味として、他者から提供された解釈を肯定するという形での解釈が付与されるのである<sup>8)</sup>。

しかし、「態度決定」を根底に置く「人間学的公理」は、そういった「精神科学的教育学」との関係においてのみならず、まず第一には、「態度決定」を行う人間、責任主体としての在り方を際立たせるものとして解されねばならない。

ところで、「責任」ということばは、語源的に、応答のイメージを連想させ、それ自体、「態度決定」とのつながりを示唆する。しかし、実際、日常語において、「責任」の名の下に呼ばれている現象はそれとはやや異なっている。ダンナーにおいては、「人間学的公理」と「倫理学的公理」において、「責任」が「態度決定」とともに語られるのであるが、両者はやはり異なる事態を表している。ダンナーは、次に見るような形で、「責任」とは何かを明らかにしたうえで、「責任」ある人間を規定するのである。

ダンナーは、『責任と教育学』の中で、「責任」現象についての体系的な考察を行い、「責任」の持つ諸契機、つまり「規範 Norm」「責任の審判者 Instanz」「責任の内容 Inhalt」に関する詳細な論究をしている<sup>9)</sup>。それらに立ち入る余裕はないが、「責任」現象とは何かをダンナーが解明する際に、「帰責 Zurechnung」と「責任」との関係から出発していることに注目したい。

「帰責」とは、ある行為をめぐって、結果からさかのぼって、行為の「張本人」を捜し出し、結果をその者に帰属させ、罪を裁くことを意味する。「責任」は、単なる応答のみならず、それと同時に、こういった「帰責」をも含んでいる。例えば、日本語において、「責任」ということばをめぐり、「責任を果たす」に対して、「責任を負う」ないし「責任を問う」という形で、二つの方向性を持つことば使いが存在することは、素朴ながら、「責任」が「帰責」と不可分であることをよく表している。ひとは、ある「規範」に則て「責任」ある行為を行う。そして、この行為に対しては「帰責」が行われる。「帰責」においては、「審判者」が、その「責任の内容」について、「規範」に鑑みて審判を行う。こういった一連の現象が「責任」と呼ばれているのである。「責任」ある行為は、「何らかに則て Woran」——「規範」に則て——、「何らかについて Wofür」——「責任の内容」について——、「何らかの前で（に対して） Wovor」——「審判者」の前で——なされるのである。

それゆえ、「責任」は、「態度決定」を中核として、「規範」「審判者」「責任の内容」といった契機の中で初めて、十分にとらえられる現象なのである。さらに「帰責」への注目により、「責任」は、「帰責」が明確に行われるものとそうでないもの、「法的責任 *juridische Verantwortung*」と「実存的責任 *existentielle Verantwortung*」に分けられる。「法的責任」においては、行為の規範が予め定められ、それに則て行為がなされる。行為後に、規範に適ったものであった否かの「帰責」が行われる。これに対して、「実存的責任」においては、何をなすべきかが明確ではない。状況に直面した者は、問題を察知し、自ら規範を立て、「決断」により行為しなければならない。その行為に対する「帰責」に際しても、「審判者」自身が裁きのための基準を創らなければならない。概して、「実存的責任」は「帰責」が明確に行えない場合が多い。むしろ、「実存的責任」においては、最善の結果を得るために、直面する問題を解決するために適切な応答をすることが重要である。

このように、「責任」には、「結果」についての問題が必ず付きまとう。ダンナーの「責任」の概念史についての考察は次のことを示している。すなわち、「責任」は、もともと、応答ないし釈明を含意し、「審判者」に審問されときの、法廷での弁明を意味していたが、しかし、こういった「責任」の意味は、「責任倫理 *Verantwortungsethik*」の思想以後、大きく変わることになる。周知のように、ヴェーバー (Max Weber, 1864-1920) の「責任倫理」の思想は、行為の際の「心情」にのみ重きを置き、結果を神に委ねる「心情倫理 *Gesinnungsethik*」に対して、「心情」と同時に、行為から生じる結果に対しての「責任」を重視する。「責任倫理」の思想以後、「責任」には、状況への適切なる応答の意味が付け加わるのである。ダンナーの言う「実存的責任」も、最善の結果を求めての実存的決断による責任ある応答の意味である。とりわけ、教育者の「責任」は、「実存的責任」であることが多い。

以上のようなダンナーの「責任」についての理解に基づけば、「責任」ある人間とは、どのような者を指すのであろうか。「責任」ある者ならば、自分の行為の結果を他者の「せい」にできず、あくまで私自身で背負わねばならない。ダンナーは、「責任倫理」の立場に立ち、適切な応答と同時に、最後まで結果の「責任」を負う者を「責任」ある者とするのである。「責任」には、未来・現在・過去といった時間契機がともに入り込んでいる。すなわち、「責任」ある人間は、自分の行為から生じる結果に対して、つまり、未来についての「責任」を取らねばならない

と同時に、現在の自分の行為にも「責任」を持たねばならない、そして、過去の自分の行為の結果をあがなう「責任」をも負わされた者である<sup>10)</sup>。

しかし、「責任」を以上のように解するならば、なぜそのような困難を伴う「責任」を人間はあえて持とうとするのか、という問いが再び出されるにちがいない。もはや、そういった問いに合理的に答えることはできず、そこには、やはり、人間の「態度決定」と、そして「人間存在としての尊厳」があるとしか言いがあまい。いや、「態度決定」と「人間存在としての尊厳」にこそ、人間が「責任」を持つことの意義があるのである。他者の「せい」にできず、私が行為の張本人あることを逃れえなとすれば、そういった「責任」ある行為を通してこそ、私が私たる根拠をえることができ、「人間が人間らしくある」ことができるのである。しかも、「帰責」は、そういった「責任」ある行為の「審判者」による「承認」をも含んでいる<sup>11)</sup>。他者から認められるということへの願望を人間は本質的に持っている。「責任」を果たし、「責任」を引き受けることにより、一人前の人間として、他者からの承認を得ることができるのである。

## 第二章 「教育責任」の「代理の責任」としての特質

以上のような「人間学的」基底に基づき、教育における責任主体としての教育者・大人の「責任」とはいかなるものなのか考えていくことにしよう。

ダンナーの「責任」という概念の下に語られる人間観・人間像に依拠するならば、子どもや大人というものはどのように理解されるのであろうか。子どもはやはり、完全には「責任」を担えない者であり、これに対し、一人前の大人とは、完全に「責任」を担える者と解されている。したがって、教育という営みが、「責任」を取れない子どもと「責任」を負える大人との間に成立する以上、「責任」を担えない子どもに成り代わって、大人が「責任」を取るという構造を持つ「代理の責任 *stellvertretende Verantwortung*」の形式が浮び上がる。「責任」を「人間存在」の根底に置くダンナーは、「教育責任」の特質を「代理の責任」と見なすのである。

当然のことながら、「代理の責任」の持つ構造形式の中では、子どもが完全には「責任」を担えないということが前提となっている。まずは、こういったダンナーの子ども観・子ども像を見るならば、彼は、子どもを「責任性へと成長しつつある者」ととらえている<sup>12)</sup>。子どもに完全な意味での「責任」を求めるのは明らかに過剰な要求である。子どもの持つ無邪気さやのん気さといった特性は、「責任」とはなじまない。むしろ、子どもの固有の世界は、「責任」から自由な世界とはっきりと特徴づけてもよいものである。むしろ、子どもは、責任問題をまったく起こさない静的、受動的存在ではない。子どもは、「責任」ある大人へと「生成 *Werden*」しようとしている。この「生成」の過程においては、大人の世界が所与の課題として与えられ、同時に、その大人の世界の意味を仲介しようとする大人の積極的な働きかけが存在する。こういった中で、子どもは、何者かになろうと、自己を形づくっていく。「責任」から免れた中で、子どもは、子どもらしく意味付与と意味了解というやり方で、子ども固有の世界を形成している。

以上のような、子どもの「生成」についての見解は、従来の教育学・教育人間学の成果を越え出るものではないが、ここでは、ダンナーが、そのような、「責任」を免じられつつも、独自の意味付与と意味了解を行っている子どもの行為を「試しにやってみる *Ausprobieren*」と特徴づけ、そこに、「教育責任」の発端を見いだしていることに着目したい。

子どもらしくあるためには、自己・世界・他者に対する態度決定を、「試しにやってみる」ための自由余地が必要である。「試しにやってみる」とは、責任の追求から逃れたところにあるものである。「試しにやってみる」との繰り返しの中で、子どもは、「責任」ある大人へと「生成」しようとしている。そして、「試しにやってみる」と特徴づけられる「責任」から逃れた子ども固有の世界という大人の把握こそ、子どもを理解し、教育行為を行おうとする基になっている大人の理解地平を形成しているのである。子どもが子ども独特の意味付与を行っていることを理解するならば、子どもが「責任」を担えないことは、もはや単なる「欠陥」としてではなく、人間存在のひとつの形式として、大人は理解できるのである<sup>13)</sup>。

子どもを人格として認めるという、しばしば教育の大原則のように言われることばも、以上のような子ども理解からすればこう解しうる。すなわち、子どもは「責任」を持ちえない、それにもかかわらず、ひとつの人格として認める、と。大人の世界では、お互いに「責任」を持っていることを前提として、人間関係が成り立ち、相手の人格の尊重がなされている。これに対して、子どもとの間では、「責任」を担えないことを承知のうえで、あえて教育者は、子どもとの交渉を営み、子どもの人格を承認しなければならない。したがって、教育者として、子どもを受け入れることは、子どもの「代理」を務めることを含まねばならない。「教育責任」の持つ「代理の責任」という特質は、ダンナーの用語法に従って、子どもの「人格についての責任」という意味で理解されうる。むろん、これは、子どもが「試しにやってみた」後の後始末のせめを負うことのみを指すのではない。第一章で述べたように、「責任」は、そういった過去の契機ばかりではなく、現在・過去・未来という契機を同時に含み込んでいる。「責任」ある人間とは、過去の行為の結果をあがなう「責任」のみならず、現在の自分にも「責任」を持ち、行為の結果が及ぶ未来にまで「責任」を負っている者のことである。「代理の責任」とは、そのように人間存在に不可欠なものである「責任」を担えない子どもに成り代わって、その「責任」を担う事態、子どもの「人格についての責任」を引き受ける事態なのである。

ここでは、「責任」の“Wofür”, つまり「責任の内容」が人格である場合が問題となっている。ところで、ダンナーの『責任と教育学』は、教育学的問題設定に先立ち、「責任」についての一般-人間学的考察の中で、「責任の内容」が他者の場合に論及している。それは次のようにまとめることができる。さて、当然のことながら、「他者についての責任」は、その人格に向けられているが、けっして、他者の人格を奪い取ったり、道徳的な意味で禁治産者にすること、つまりは、人格として認めないことではない。しかし、同時に、それは他者に対して、全面的に屈服することでもない。他者を他者そのものとして認めたいと、援助しようとすることであり、根底には、一方から他方への「献身」がなければならない。ではいかなる関係の中で、「他者についての責任」は成立するのか。例えば、夫婦の間、深い友情の中にある関係、「教育的関係」などが挙げられるであろう。夫は妻に代わって、妻は夫に成り代わって、物事の決裁を行うことが許される場合があるように、これらの関係の中では、相手に成り代わって何事かを決断し行うことが許されている。また、自分の原因ではなくとも、相手の責任を自分が負わなければならないこともある。これらの関係に特徴的なように、「他者についての責任」が成立するためには、当事者の間での、「拘束性 Verbindlichkeit」の高い「親密な intim」関係が求められる。お互いの結び付きの度合いが高ければ高いほど、「他者についての責任」は正当化される。さもなくば、他者

はこれを単なる侵害・介入として退けてしまう。なぜなら、他者に自分の責任を取ってもらうことは、通常ならば、自分の人格の否定につながるからである<sup>14)</sup>。

大略以上のように総括できる「他者についての責任」に関するダンナーの所論を見るならば、子どもについての責任、「代理の責任」としての「教育責任」を理解するためには、責任を取れる者とそうでない者という形での大人の子どもの対する優越的力のみならず、それが成立している当事者間の関係、「教育的関係」についての考察が不可欠であるのが分かる。

ダンナーは、「教育的関係」の構成契機として、教育者の「権能 Kompetenz」、子どもの「参加 Mitwirken」、教育者と子どもとの「信頼 Vertrauen」の三つを挙げている。子どもは、教育されるだけの受動的な存在ではなしに、自ら積極的に教育に「参加」している。それに対して、教育者は、教育者にふさわしい「権能」を持って、受けとめている。子どもの「参加」は、教育者の「権能」に向けられている。そして、この「権能」こそ、教育者の子どもに対しての優越性を保証するものである。ならば「教育的関係」は、子どもに対する教育者の優越的な関係というだけに言いつくされるか。否、「権能」と「参加」の根底には、子どもと教育者との間での「信頼」が置かれている。「信頼」の観点では、子どもと教育者は対等であり、相互に他を他として受け入れている。教育者の信頼は子どもの全人格への包括的なものであり、子どもの能力への信用である。教育者を信頼するがゆえに、子どもは自己信頼と世界への信頼を獲得する<sup>15)</sup>。

「教育的関係」についてのダンナーの三つの契機の構造関係を見たが、そこでも、「教育的関係」の中での「信頼」の位置に着目したい。すでに述べたように、「代理の責任」の成立条件には、当事者どうしの間での拘束的で親密な関係が求められる。したがって、「代理の責任」の根拠を、教育者の「権能」を拠り所とする一方から他方への優越的な関係に置いて考えるべきではなく、子どもと教育者間で培われるべき「信頼」に、「代理」の根拠があると解するのが適切である。確かに、「信頼」が生まれる背景には教育者の「権能」があることは否定できない。しかし、教育者の「代理の責任」を、優越的な関係といった枠組みだけでは把握できないのである。

「教育責任」の「代理の責任」としての特質を考察してきたのであるが、むしろ、「教育責任」は、「代理の責任」としてのみ説明しつくされるのではない。ダンナー自身、「教育責任」には二つの形式があることを指摘している。先行世代から後続世代への教育という形式での、広義の「教育責任」と、教育者と子どもとの一対一での教育的関係の中で、主として「代理の責任」として生じる、狭義の「教育責任」とである<sup>16)</sup>。大人は子どもを見れば、何らかの意味で教育的な眼差しを持ちうる可能性を持っている。この点で、広義の「教育責任」は先行世代だれしものが担いうるものである。しかし、それは一定の域を出るものではない。大人と子どもとの間が、より親密でより拘束的な関係になったときはじめて、それは、狭義の「教育責任」に転化する。「代理の責任」が可能になる条件がその時にはじめて整うのである。

このようにして、ダンナーは、「教育責任」の概念を「教育的関係」の中に置いて論じていくことになる。もちろん、「教育的関係」を主たる課題として取り組んできたのは、他ならない「精神科学的教育学」であった。すなわち、この点で、ダンナーは、「精神科学的教育学」の課題を正しく受け継いでいるのである。しかし、彼においては、やはり「教育責任」の問題へと焦点づけて論じられる。冒頭で示したように、ダンナーは、教育を「一方における教育責任、他方における人間生成という純粹の現象」としてとらえ、<sup>17)</sup>「人間生成に対する責任ある援助とし

ての教育は、まず第一に、実存をかけて責任が果たされ、信頼が寄せられるべき間人間的行為にはかならない」と断言する。すなわち、「責任」「教育責任」の視座を強調し、教育学の考察対象を、責任主体としての「教育者」の「決断」「責任」へと焦点づけるのである。しかも、それは、「代理の責任」という実質的内容を伴って論じられるのである。

最後に、「代理の責任」のその「代理」たる特徴を、「教育責任」以外の形式の責任と比較しているダンナーのことは参照しつつ、明示しておきたい。繰り返し述べてきたように、「代理の責任」は、子どもの行為結果の後始末のみ意味するものではない。子どもが決断できないところでは、子どもに自己同一化し、子どもに成り代わって、決断し、実践するのである。「代理の責任」とは、子どもの人格への介入やその侵害とも見なされかねないことを、あえて教育者が行うことなのである。この点について、ダンナーは、医者や心理療法家との違いをこう述べている。すなわち、むろん、命を預かる医者や心理療法家と患者・子どもとの間では、ある範囲まで、「代理の責任」は成立している。しかし、彼らができるのは教育が行われるべきところの条件を整えるまでである、と<sup>17)</sup>。つまり、彼らは、子どもとの間で、教育者ほどの拘束性や親密性を持つ関係にはなく、それ以上のことは許されないのである。

第二に、「代理」はあくまで、「代理」として、暫定的なものであり、いつかは終わることを前提にしている。譬えて言えば、医者は、治療が終わり、いったんは責任が果たされたとしても、いつでも次の病気に備えていなければならない。しかし、「教育責任」は、一度終わりを告げたなら、二度と求められない。それは、子どもが一人前の大人に成ったからである。大人とは自分で「責任」を担える者のことである。「教育責任」は、自らを消滅させようとしながら、同時に、子どもの責任性を呼び起こす機能を持っているのである<sup>18)</sup>。「教育責任」は、「代理」を務めながら、子どもの責任性を形成しているのである。

## 結び

教育をめぐる現在の状況が「教育責任」の考察を要請していると考えたうえで、「人間学的」立場に立つダンナーに私は意義を認め、彼に依拠して、「教育責任」について論じてきた。彼は、「教育責任」の特質を「代理の責任」ととらえることにより、他者である子どもに成り代って決断し責任を取るという苛酷な負担を負っている、責任主体としての教育者の実存的状況をより明確に教育学の考察の中心に置こうというものである。

教育者の責任、あるいは教育者の倫理は、「教師としてあるまじき……」、「教師たるものは……」という形で、いわば、教育者の心得、教育者の資格要件として論じられることも多い。しかし、教育者の倫理が、子どもの責任を代理する教育者の責任に裏打ちされたもので、それが直接に、子どもの責任性に働きかけ、子どもの責任性を呼び起こすことを考えても、教育者の倫理を論じることは、教育者の資格や、教育が始まる前の前提条件を問題とすることには留まらない。教育者が子どもの前でいかにふるまうかということが、子どもがどんな子に育つのかということと不可分であるという、よく知られた教訓も、ささいなことではなく、極めて教育的に有意義なことなのである。それゆえ、教育学が、「教育責任」を主題とするときは、単にそれを教育者の道義的問題としているのみならず、教育者を中心に、教育という営み自体を扱うことに通じることを改めて確認しておきたい。「教育責任」についての考察は、困難にもかかわらず、なぜ教

育者は「教育責任」を引き受けるのか、教育者にとっての、教育の意味を問うことなのである。

〈注〉

- 1) Danner, H. ; Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München, 1979, 2. Aufl. 1989. Danner, H. ; Überlegungen zu einer 'sinn' -orientierten Pädagogik. In;Langeveld, M. J. / Danner, H. ; Methodologie und ) sinn <-Orientierung in der Pädagogik, München, 1981.  
Danner, H. ; Verantwortung und Pädagogik-anthropologische und ethische Untersuchung zu einer sinnorientierten Pädagogik, Königstein, 1983, 2. Aufl. 1985.  
前二者は邦訳が出版されている。  
浜口順子訳『教育学的解釈学入門——精神科学的教育学の方法』玉川大学出版部, 1988年。  
山崎高哉監訳『意味への教育——学的方法論と人間学的基础』玉川大学出版部, 1989年。
- 2) Vgl. Danner, H. ; Verantwortung und Pädagogik, S. 14-19.
- 3) Vgl. Danner, H. ; Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. Vgl. Danner, H. ; Verantwortung und Pädagogik, S. 27-32.
- 4) Vgl. a. a. O., S. 30-31.
- 5) Danner, H. ; Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik, S. 110.
- 6) a. a. O., S. 110.
- 7) a. a. O., S. 109-107.
- 8) a. a. O., S. 126-127.
- 9) 『責任と教育学』は, A序論, B責任の歴史についての論考, C人間学的範疇としての責任, D教育学における責任, E責任ある教育学, F結論と問題といった六章により構成される。責任の規範, 責任の審判者, 責任内容についてはC章の中で論究されている。
- 10) Vgl. Danner, H. ; Verantwortung und Pädagogik, S. 185.
- 11) Vgl. a. a. O., S. 329.
- 12) Vgl. a. a. O., S. 205-215.
- 13) Vgl. a. a. O., S. 213.
- 14) Vgl. a. a. O., S. 167-170.
- 15) Vgl. a. a. O., S. 255-265.
- 16) Vgl. a. a. O., S. 215-217.
- 17) a. a. O., S. 218-219.
- 18) a. a. O., S. 219.

(博士後期課程)