

道徳教育における教師－生徒関係に関する一考察

——ニーチェ思想が切り開く〈対話〉の可能性——

小川哲哉・松原岳行¹

はじめに

小学生・中学生の道徳的頹廃現象が現在大きな社会問題となっている。後を絶たない暴行事件や飲酒・喫煙問題、いじめや自殺、援助交際で代表される性的逸脱行動、不登校児による凶悪犯罪や児童による衝撃的な殺傷事件などを前に、われわれ大人世代は困惑している。青少年によるこの種の問題行動に対して大人世代全体がその責任を負っているのは明らかだが、学校教育——とりわけ道徳教育が担う責任は大きいと言えるだろう。

道徳教育実践においてコミュニケーション(教師－生徒関係や生徒同士の人間関係、相互行為調整能力などを含む広義の概念)が重要な役割を果たすことは、しばしば指摘されているとおりである(渡邊2000年, 坂越2002年)。実際、学習指導要領にも「道徳教育を進めるに当たっては、教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深める」ことが配慮すべき事項に挙げられている(『中学校学習指導要領』第1章「総則」第1節「教育課程編成の一般方針」②)。また道徳教育はいわゆる「道徳の時間」に限られたものではなく「学校の教育活動全体を通じて行うもの」である(同項目)。このように道徳教育に携わる教師にとっては——教育内容(徳目)の編成もさることながら——生徒との関係構築が重要な課題なのである。

しかし現在、道徳教育の基盤ともなるべきこの教師－生徒関係が危ういのではないか。「学級崩壊」と呼ばれる現象がそれを象徴している。坂越は学級崩壊を「教師－生徒(児童)関係の崩壊」と捉え(坂越2000年, 176頁)、「学校や教師－生徒関係はいまやシステムとしての機能不全に陥っている」と指摘する(前掲書, 186頁)。暴走族や校内暴力の時代から時を経て、暴行事件や飲酒・喫煙、性的逸脱行動の形態は変化し、不登校児による凶悪犯罪や児童による衝撃的な殺傷事件など、新たな問題行動も後を絶たない。さまざまな形態で現れるこのような青少年の道徳的頹廃という状況を前にして、果たしていかなる教師－生徒関係の構築が可能なのだろうか。

1 広島工業大学非常勤講師

この種の問題に対しては、社会学的な現状分析や道徳教育の基礎理論研究というアプローチも可能であろう。しかしながらこれらの議論がときに極度の相対主義に陥り、また現状を無視した理想論に終始することがあるのもまた事実である。冒頭で述べた状況可変的かつ現在進行中の問題事象に対して何らかの回答を得ようとするとき、われわれはむしろ過去の事例に学ぶことはできないだろうか。というのも、一定のプロセス(発生→展開→帰結)をすでに経験した同種の問題圏に目を向けることで、われわれは、自らが現在置かれている状況を客観的に分析することができるように思われるからだ。またこのような分析視座は同時に、われわれの陥りやすいパターン化した思考様式を構造的に解明し、場合によっては問題解決の可能性を示す手掛かりを与えてくれるかもしれない。以上の諸点を考慮に入れて本論文が注目するのは、われわれと同種の問題状況におかれていた19-20世紀転換期前後のドイツ教育界の動きである。

しかもこの問題について考える際、当時のドイツ教育界においてニーチェ思想が特異な地位を占めていた事実は無視できない。周知の通り、ニーチェ(Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900)は、デカルトやカント、ヘーゲルらによって展開されたいわゆる「認識論」の系譜の最後に名を連ねる哲学者であり、今日、哲学や倫理学など学術的な研究対象として不動の地位を占める「クラシカー」である。またポストモダン思想のモチーフを先取りしていたという意味においてニーチェは「現代思想の源流」にも位置づけられる重要な存在である。ところが本論文が考察対象とする1890年代から1910年代のドイツにおいて、ニーチェはまだ通俗的な受容の対象でしかなかった。すなわち、ニーチェの諸著作は、主に青少年層に圧倒的な支持を得ており、彼らにとって魅力のある刺激的な思想として受け入れられていた反面、今日からみると意外に思われるほど大人や教師たちから青少年を惑わす危険な思想と見なされ、むしろ忌避されていたのである。

この点に関しては近年の教育学におけるニーチェ受容史研究者も指摘しているとおりにあるが⁽¹⁾、当時の資料を「ニーチェ解釈史」という枠組みに捕らわれずに分析すると、青少年の問題行動に直面した1890年代から1910年代ドイツの大人世代や教師たちの発言は、道徳教育的な試みとして解釈することも可能である。青少年の道徳的頹廃という危機的状況の中で大人世代ないし教師がどのような反応を示し、どのような対処法を提示したのか。また提示された対処法の限界性が明らかになったとき、教師にはいかなる行動可能性が残されていたのか。——本論文では、この種の問題に特有の行動パターンや思考様式を1890年代-1910年代ドイツの議論に学びながら、今日われわれが置かれている状況と比較して、今後の道徳教育における教師-生徒関係のあり方に対して一定の示唆を得たいと思う。

1. 青少年による問題行動の推移——日本とドイツとの類似点——

日本における青少年の道徳的頽廃は、校内暴力が頻発した1980年代から顕著になったと言えるだろう。校内暴力などの問題行動を起こしていたのは、当時「不良」と呼ばれた一部の生徒集団であった。特徴的な髪型を好み、校則違反の制服を着用し、学校をしばしば無断欠席しては昼夜を問わず繁華街のゲームセンターなどに集い飲酒・喫煙を繰り返す彼らの行動パターンは、自己顕示欲の現れでもあり、教師や親の目にもわかりやすい「顕在的」なものであったと言える。しかしその後、青少年による問題行動は、1990年代のいじめや自殺問題、不登校のように教師や親からは「見えにくい」ものとなる。こうした問題行動の「見えにくさ」は今日の「真面目」な児童・生徒による援助交際や凶悪犯罪の背景となり【潜在化】、また千石保の著作『「普通の子」が壊れてゆく』(NHK出版、2000年)のタイトルが象徴的に言い表しているように、学級崩壊という道徳的頽廃現象をひきおこすのはもはや一部の生徒集団ではなく、多くの「ふつう」の児童・生徒である【一般化】。問題行動の前兆や背景を、特徴的な服装や交友関係、家庭環境に求めることができた1980年代とは異なり、すべての児童・生徒にこの種の危険性が潜在しているという点にこそ、今日の道徳教育が抱える問題の深刻さがうかがえよう(渡邊2000年、83頁)。

日本の青少年による問題行動の特徴(性格や範囲)が、校内暴力→いじめ(自殺)・不登校→凶悪犯罪・学級崩壊という推移に応じて変化しているように、本論文の考察対象である1890年代から1910年代にかけてのドイツ教育界も——問題の具体的内実や時代状況(メディア環境など)の相違はあるが——本質的に同様の変化を経験している点に注目したい。

1890年代のドイツと言え、改革教育運動の萌芽となったヴァンダーフォーゲル運動が展開され始めた時代である⁽²⁾。この運動に参加したのは学校に閉塞感を感じた青少年であったが、ここで注目したいのは、こうした青少年の一部が「大都市」を舞台に、深夜徘徊、性的逸脱行動⁽³⁾、飲酒・喫煙などの問題行動を繰り返していたという事実である。例えば社会学者として有名なテンニースは1890年代の青少年の道徳的頽廃状況に言及し、アルコール中毒状態の青少年が「大都市のカフェで昼夜を問わずぶらぶらしていて、向こう見ずな口をたたいたり、朦朧とした頭脳を混迷させたり、たばこのにおいを漂わせている」ことを憂慮している(Tönnies1893, S.104)。この描写には、1980年代日本の「不良」による「顕在的」な問題行動と類似した特徴を確認することができるだろう。

しかし1890年代ドイツの大都市を舞台にした道徳的頽廃現象はやがて沈静化し、

1910年代にかけて教師たちは新たな問題を抱えることとなる。近年の日本が経験しているような青少年問題の「潜在化」「一般化」を、彼らは青少年の「自殺」事件を通じて痛感することになったのである(Mayer1907, S.6 ; Kiefl1912, S.825)。このような青少年の問題行動の推移⁽⁴⁾に直面して、彼らはどのような対策をとろうとしたのだろうか。

2. 「因果関係」追求の論理——青少年が問題を起こしたのはなぜか？——

「大都市の道徳的頹廃現象」が問題とされた1890年代から1910年代にかけて頻発したとされる「自殺」まで、ドイツ教育界の抱えた青少年問題の背景には一貫して「ニーチェ」というキーワードがあった。実際テンニースは1890年代ドイツの青少年が道徳的に墮落した背景に「ニーチェブーム」現象を認め、超人や道徳批判に代表される彼の思想が青少年にとって「度数の高いアルコール」としての機能を果たしていると批判した(Tönnies1893, S.104)。同様に1910年頃の「自殺」を問題視した各論者は、青少年における「ニーチェ読書」の流行を憂慮している(Mayer1907 ; Fritsch1911 ; Kiefl1912 ; Ernst1914)。ただ、ここで興味深いのは、ドイツの論者によるニーチェ批判の度合いが1890年代から1910年代にかけて徐々にヒートアップし、1910年代にはニーチェ思想が青少年問題の「原因」と見なされたということである。この事実をどう解釈すればよいのだろうか。

「犯罪の加害者・被害者ともに低年齢化する傾向にあり、また動機や目的がはっきりしない、わかりにくい犯行が増加している。戦後しばらく多発した少年犯罪のように、犯行の原因が貧困や家庭崩壊というわかりやすい動機は影をひそめ、原因が特定できない犯罪が増えているのである。」(高橋美恵子2004年, 88-89頁)

高橋美恵子は今日「潜在化」「一般化」しつつある青少年の問題行動をこのように特徴づけている。たしかに今日の学級崩壊や児童が加害者となる凶悪事件には「わかりやすい動機」や「原因」がない。しかしそれゆえにこそわれわれは「原因」を追求するのではないだろうか。理性的な存在としての人間(とりわけ大人世代)にとって「因果関係」は基本的な思考様式だからである。信じがたい少年犯罪や青少年の不可解な行動に直面したとき、教師や親である大人世代はある種の不安を覚える。この不安を解消するひとつの手だてこそ、——マスコミ報道や評論家の発言に見られるように——実際に起きた犯罪や事件を「因果関係」という枠組みのうちに把握すること、つまり学級崩壊や凶悪犯罪という「結果」を招いた「原因」(例えば消費社会、インターネット社会など)を見つけることである⁽⁵⁾。

19-20世紀転換期以降のドイツにおいて青少年の問題行動の「原因」がニーチェに求められたのも、この種のメンタリティが働いたものと説明できるだろう。例えばエルンストという教師は、青少年の問題行動が「ニーチェにかかわらずではなく、ニーチェによって(nicht trotz Nietzsche, sondern durch Nietzsche)」起きていると指摘した(Ernst1914, S.93)。エルンストによれば、精神異常や凶悪犯罪など致命的な結末にいたる青少年は紛れもなくニーチェ思想の「犠牲者」なのである(Ernst1914, S.119-120)。また1914年当時の裁判事情に言及したある論文によれば、「ひょっとして容疑者はニーチェでも読んだのではないかね？」という台詞が世間を騒がせる凶悪殺人事件を担当する予審判事たちの口癖であったという(Bab1914, S.872)。「仮にある青少年が自堕落になったり、金を横領したり、法律に触れるような行為をしたり、あるいは自殺をしたりした場合、人は即座に次のように説明する用意があるのだ——ニーチェ読者だ！と。」(Gurlitt1914, S.131)——この描写は当時の大人世代や教師の典型的な思考様式を伝えるものである。さらに青少年の「自殺」問題に関しては次のように語られている。

「復活祭以降、ライプツィヒのとある上級学校プリマ(年齢14-15歳のギムナジウム9年生にあたる：引用者注)の生徒が自殺するのは3件目である。その原因は学校教育から受ける過度のストレスではなく、不適切な著作、なかでもとりわけニーチェの著作の早すぎる読書である。仮に、個別的な諸例において個人的な、また家庭内の問題が悲しい出来事に関与しているとしても、やはり病的とも言える過度のストレスを感じた若い生徒に自殺という決断を迫った根本原因はニーチェである。ニーチェに心酔したひとりの若い生徒がニーチェ読書を教室内で流行らせたのだろうが、今やほとんどの生徒がそれに感染してしまったのだ。」(Fritsch1911, S.113)

著述家フリッチュのこの見解には、19-20世紀転換期以降ドイツの学校教育が抱えていた問題の深刻さと同時に、ニーチェ思想(原因)と青少年の問題行動(結果)のあいだに明確な「因果関係」を見出そうとする当時の大人世代および教師の思考様式がうかがえよう。

3. 原因の規制とその限界

仮にある「原因」が悪い「結果」を招くという「因果関係」が成立する場合、われわれは「原因」を回避・防止・排除しようとする。そしてときに「原因」は規制の対象——年齢制限や禁止——となる。具体的には、成人指定のビデオや雑誌、R指定の映画、また東京都で話題となった中学生の性行為を禁止する条例案⁶⁾などが挙げられよう。諸悪の根元である「原因」を青少年から遠ざければ凶悪犯罪や援助交際といった悪い「結果」を未然に防げるという思考がはたらくのである。19-20世紀転換期以降のドイツにおいて青少年の自殺や凶悪犯罪の「原因」とされたニーチェ思想も、やはり「規制」の対象となった。

当時の青少年におけるニーチェ人気は、「何ものも真ではない、一切は許されている」という価値相対主義的な見解をはじめ、過激な道徳批判、超人思想、ニヒリズムなどの内容的側面、アフォリズム形式や誘惑的な表現などの形式的側面の両方が関係していると見なされていたが、例えばフリッチュは「強固な人生観をもった大人は違いが分かるため、きらきら輝く籾殻から栄養のある穀物を選び分けることを知っているのに対し、純朴な青少年は見境なくその中のすべてを福音であると見なす」(Fritsch-1911, S.114)という発達観に基づき、未成熟な青少年にとってニーチェ思想が「危険な食べ物」ないし「毒物」とであると忠告する(Fritsch, S.113-114)。教師エルンストも同様に「ニーチェは30-40歳の成人向けの作家であって、青少年にニーチェを与える行為は子どもにラム酒を与えるに等しい」という見解に基づき、ニーチェ思想が「青少年にとって特に危険である」と結論する(Ernst1914, S.133-134)。青少年の健全育成という旗印のもとでニーチェ思想は年齢制限の対象となったのである。そして、大人世代に共有されていたこの見解を背景に、当時のドイツでは「ニーチェ禁止令」とも特徴づけうる発言がなされた。実際、あるキリスト教司祭は「そのような毒のある著作から手と心を守れ！」と青少年に訴え、「子どもの心が育成されるはずの学校という神聖な領域からニーチェを排除すること」を教師に要求している(Kiefl1912, S.826)。今日の日本における規制論議と同様、危険なニーチェ思想(原因)を規制すれば、自殺や犯罪などの青少年の問題行動(結果)が未然に防げると考えられたのである。

しかし、凶悪な少年犯罪の直接的な契機、一般現象としての青少年による道徳的頹廢の原因が、例えば、本や雑誌などの出版物、テレビ番組や映画、インターネット上のサイトなどに特定されたとして、上述した年齢制限や禁止条例といった「規制」は果たしてどれほど効果があるのだろうか。ここで指摘したいのは、「規制」(取り締まり)の限界である。例えば寺岡は、日本青少年研究所が1998年に実施した「中高生の生

活と意識調査」の結果を参照しつつ、現代日本の青少年においては、アダルトビデオや雑誌、タバコ、飲酒、ギャンブルなどの「禁止」という規範が機能不全に陥っていることを指摘する(寺岡2002年, 22頁)。また携帯電話やインターネットという情報伝達手段の進歩を背景に、援助交際などの性的逸脱行動を規制するための「禁欲主義的生徒指導」が無効化しているという指摘もある(小川2002年, 45-47頁)。学校外で行われる私的な行為を取り締まるのには限界があるのである。

今日のインターネットやDVD・ビデオもそうだが、「読書」という行為それ自体がそもそも私的な性格を有している。手荷物検査を実施すれば学校への持ち込みや授業中の隠し読みは規制できるだろうが、帰宅すれば生徒は好きな作家の「読書」に耽ることができよう。「私は青少年にニーチェを禁止するとは言わないが、それは、言っても期待通りの効果を生まないからである。」(Ernst1914, S.134)——教師エルンストのこの発言は象徴的である。またニーチェ読書を禁止するという「規制」がかえって逆効果をうむことも指摘されていた。「青少年をこの毒殺者から保護するために今や何をすべきなのか? 禁止することだろうか? ——否! ——周知の如く禁断の果実はかえって刺激を高め、誘惑的だからである。」(Fritsch1911, S.115)——フリッチュのこの言葉は、「禁じられること」による魅力の増大という通常の間人心理を考慮した見解であろう。このように、「規制」の限界については当時のドイツにおいても明確に認識されていたのである。

4. 「対話」としての教師－生徒関係

——「因果関係」論議の克服、そして「親和性」という地平へ——

では「規制」の限界に直面して教師はいかなる提案を示したのだろうか。教師エルンストの提案は、ニーチェ思想を話題にして青少年との「対話」をしようというものであった。

「もし青少年が断固としてニーチェを読もうとするか、もう彼を読んでしまったのなら、そのときは——これは、私の提言だが——そのことについて彼らと語り合えばよい。君の愛すべき生徒たちに、冷静に、盟友関係のごとき愛をもって問うてみよ。『このような言葉を見て君は何を想うのかい?』と。『いったいどのようにして君はこのような教説を実生活に転用するのかい?』と。ソクラテスの産婆術を用いて子どもたちの考えていることを、言葉の陶醉の暗闇から太陽の明るい光のもとへ導き出してやれ。」(Ernst1914, S.134)

フリッチュもエルンストもニーチェ否定派として、青少年の問題行動(結果)とニー

チェ思想(原因)のあいだの「因果関係」を信じて疑わない立場にあった。青少年との「対話」というこの提案も、ニーチェ読書の禁止が期待通りの結果を生まないという見解の直後に示されたものであり、その意味でこの提案は「妥協案」的なものである。しかし著述家のフリッチュが「虚栄心の強いニーチェの病人としての姿を嘘偽りなく解明すること」を「次善策(das Bessere)」として提案するにとどまったのに対し(Fritsch, S.115)、エルンストがニーチェ思想を媒介にした青少年との「対話」に問題解決の可能性⁽⁷⁾を見出したのは興味深い。ここには——エルンスト自身の意図を超えて——青少年問題の議論がしばしば陥ってしまう問題点とその回避策が示されているからである。

自殺や凶悪犯罪など衝撃的な事件が起きたとき、まずそうした青少年の問題行動の「因果関係」が追求され、続いて「原因」と見なされたモノが「規制」の対象となる議論の流れはすでに考察したとおりである。だが今日の日本においてしばしば見受けられるように、こうした「因果関係」説や「規制」論議には否定的な立場の見解も示されることが多い。具体的には、インターネットでの交友関係や読書経験などが必ずしも青少年による問題行動の直接的な原因ではないという見解に基づき「規制」に反対する立場である。青少年の問題行動の「原因」をニーチェ思想に求めようとする当時の大人世代や教師集団に批判的に対峙したのは、ハーヴェンシュタインに代表されるニーチェ肯定派の教師であった。ハーヴェンシュタインは1906年に『フリードリヒ・ニーチェ、青少年を墮落させる者?』と題した弁明書を出版し⁽⁸⁾、「不道徳の指導者」「信仰の破壊者」「精神の毒殺者」など、当時ニーチェに貼られたレッテルを剥がそうとする(Havenstein1906, S.58)。

「くよくよと思ひ悩む人間が墮落した場合、その罪をニーチェの著作に転嫁することがいかに的外れなものか。くよくよと思ひ悩む人間というのはニーチェを一行読む以前にすでにその身に墮落的な要素を孕んでいるのである。」(Havenstein, S.56)

このようにハーヴェンシュタインは、ニーチェ思想が青少年の問題行動(結果)の「原因」ではないことを強調する。「ニーチェにかかわらずではなく、ニーチェによって」青少年の問題行動が起きているというエルンストの見解と真っ向から対立する立場である。青少年の問題行動はニーチェによってではなく、ニーチェにかかわらず発生しているというのである。むしろハーヴェンシュタインによれば、悪い評判(結果)を広める青少年の方こそが「ニーチェを腐敗させる者(Nietzscheverderber)」(原因)であって、フリッチュやエルンストとは対照的に、ニーチェ思想の正当な評価のためにはこうした「原因」を取り除くべきであるとの見解を示す——いわば「因果関係」の逆転である。

しかし「ニーチェによってか？／ニーチェにかかわらずか？」という論点で争われるニーチェ否定派とニーチェ肯定派によるこの種の議論がいわば水掛け論的な様相を呈してしまうことは容易に想像できるだろう。いずれの「因果関係」説も証明されなかったことは受容史上明らかである。一方で(エルンストも含め)ニーチェ否定派が一貫してニーチェを「危険な誘惑者」や「毒殺者」と呼び、他方でハーヴェンシュタインに代表される肯定派が『教育者としてのニーチェ』という著作を相次いで出版した——この平行線が、「因果関係」論議の水掛け論的側面を象徴している。この平行線が問題なのは、肝心の青少年が蚊帳の外に置かれている点である。

たしかにエルンストは最後までニーチェを青少年問題の原因と見なす立場を変えることはなかった。しかし彼は「教師」として、実際に問題を抱えた青少年を放置することもできなかったのである⁽⁹⁾。むしろ今日の議論はこのような低次元で争われているわけではないが、「因果関係」追求の議論がこうした陥穽にはまる危険性を持っていることは改めて確認されてもよいだろう。「犯人探し」を目的とする議論はしばしば青少年の存在を忘れてしまう傾向があるからだ。非生産的な議論に陥りやすい「因果関係」論争を続けるのではなく、「疑い得ない事実」——当時で言えば青少年とニーチェ思想の、今日で言えばインターネットやR指定の映画と青少年の「親和性」を認め、両者の「親和性」の意味や理由を問う姿勢の方がより重要ではないだろうか。それを可能にする方策のひとつが、教師と生徒の「対話」なのである。

5. ニーチェ思想の教材化可能性

ここまではニーチェ思想をめぐって展開された19-20世紀転換期ドイツの議論から、今日の道徳教育における教師－生徒関係を再考する手掛かり——「因果関係」論議の非生産性、青少年との「対話」の重要性——を考察してきた。ではニーチェ思想それ自体は現代の道徳教育にアクチュアリティを示せないのだろうか。

青少年はときとして自分の行動の因果関係も説明できないような——自尊心の高揚、大人に対する反感や抵抗、人間存在そのものの意味を疑う哲学的な問いなど——思春期という不安な時期を過ごしている。生徒の問題行動の予防やケアが道徳教育の課題だとするならば、道徳教育における教師－生徒関係(教師から生徒への働きかけ)には心理学的な視点が欠かせないだろう。ここで興味深いのは、ニーチェを徹底的に批判したにもかかわらず、エルンストがニーチェを鋭い洞察力を持った「心理学者」として評価していることである(Ernst, S.134-135)。ニーチェ自身、自らをしばしば「心理学者」と呼んでいるように(KSA6, S.305 u.a.)、彼のテキストには鋭い心理学的な洞

察が書き記されており、青少年の自尊心や不安を代弁するような印象深い言葉も少なくない。エルンストが直面した青少年におけるニーチェ読書の流行という現象がそのことの証左である。ニーチェ思想はいわば思春期の生徒の心に響く言葉の宝庫なのである。

道徳教育におけるニーチェ思想の可能性はここにある。すなわちニーチェ思想を道徳教育の教材として活用する可能性である。これまでに道徳教育と関連づけてニーチェ思想の意義を指摘した論者が道徳教育実践に具体的な方向性を示さなかったのは、彼らがニーチェの道徳批判的思想(とくに『道徳の系譜』)の解説を主眼にしたからであろう⁽¹⁰⁾。この種のニーチェ内在的な研究の重要性が失われることはない。だが道徳教育実践という場所からニーチェ思想を眺めてみると、青少年の心理を多面的に洞察したニーチェの言葉に別の可能性が見えてくる。『中学校学習指導要領』(第3章「道徳」)にも記されているとおり、道徳教育において「…魅力的な教材の開発や活用などを通して、生徒の発達段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」(「指導計画の作成と内容の取り扱い」3-(3))が重要だとするならば、ニーチェ思想の教材化可能性は十分に道徳教育研究の課題となるはずである。ここにこそ従来のニーチェ内在的研究が示しえなかった道徳教育とニーチェ思想との新たな関係可能性が見出せるのである。

もっともニーチェ思想の教材化は安易に進められてはならない。ニーチェ思想を教材とした道徳教育の実現には哲学者・心理学者・教育学者などによる専門的議論が欠かせないだろう。というのも、1997年に神戸で起きた連続児童殺傷事件の加害少年が自ら綴った散文詩「懲役13年」においてニーチェの『善悪の彼岸』や『ツアラトウストラかく語りき』の言葉を援用していたという事実をわれわれは知っているからである(高橋美恵子, 104頁)。しかし起きてしまった悲しい出来事とニーチェ思想のあいだに「因果関係」を求めるような思考様式から距離をとることによって、神戸の少年によるニーチェ思想の援用という事実(神戸の少年とニーチェ思想との親和性)は別様にも解釈できるだろう。例えば高橋美恵子は「独走する内的世界を正当化するための根拠を、少年は書物のなかに必死な思いで探していた」と指摘する(高橋美恵子, 104頁)。このように考えれば、教師は、例えばニーチェの著作などを媒介にすることによって、道徳的頹廃・問題行動に至る危険性をはらんだ児童・生徒の「心の声」を聞くことができるのではないだろうか。ニーチェ思想は、自らの内面世界に閉じこもりがちな思春期の児童・生徒との「対話」を可能にする媒体であると同時に、彼らの「心の声」を聞くための道徳教育上の「魅力的な教材」ともなりうるのである⁽¹¹⁾。

おわりに——教育関係論へのアプローチ——

最後に、「道徳教育における教師－生徒関係に関する一考察」と題した本論文の考察成果を近年盛んな「教育関係論」の文脈に位置づけつつ整理してみたい。

例えば高橋勝は、いわゆる教育関係論がこれまで「教師－生徒関係」や「親－子関係」にばかり目を向けてきたことを指摘し、その狭隘さを批判している。高橋勝によれば「発達」とは「子どもが他者と関わりながら社会的に構築していく関係概念」である。しかし「教師－生徒関係」が重視・自明視されることで、教師はいわば「子どもの住む社会的世界」の文脈を無視し、学校という制度的枠組みの中でしか児童・生徒との関係性を構築できない隘路に迷い込んでしまうというのである(高橋勝2004年, 2-4頁)。また高橋美恵子は、狭い「教師－生徒関係」に立脚した世界を「教育的世界」と名付けたうえで、『『教育的世界』とはまさしく、人間の成長に不可欠で、しかも人生に深い意味を与える、〈迷い、つまずき、不安〉などに代表される負の価値を、教育〈関係〉の場から切り捨てて成立している、抽象的世界である」と述べる(高橋美恵子, 106頁)。

たしかに「教師－生徒関係」は重要である。だが「教師－生徒関係」が自明視されることによって逆にわれわれは「教師－生徒関係」が及びうる射程を限定してしまっていたのではないか。これを本論文で考察したドイツにおける議論の文脈で整理すればこうなる。逆説的だが、「教師－生徒関係」を重視したからこそ当初彼らは、青少年の道徳的頹廃という問題を憂慮し、ニーチェ思想がその原因であるという因果関係に立脚しつつ、その読書を規制する行動に出た。問題はその射程の狭さであった。すなわち「青少年の住む〈ニーチェ読書〉という異質な世界」を「学校」という教育空間に受容することができなかつたのである。ニーチェの著作が学校持ち込み禁止とされていた事実がそれを象徴している。

以上を踏まえれば、青少年のニーチェ読書のうちに何ら意義を認めないエルンストが提言した「対話」という妥協案は、従来の「教師－生徒関係」に「青少年の〈ニーチェという他者〉との出会い」という新たな関係性を受容する試みであったと説明することもできよう。本論文の言う「対話」とは、まさに「子どもの住む社会的世界」⁽¹²⁾を「教師－生徒関係」に受容する試みである⁽¹³⁾。このような「対話」こそが「子どもたちがさまざまな他者・自然・事物と〈かかわりあう〉過程で、今までともすれば排除され忌避されてきた『負の価値』をも、正当に含み込んで形成される日常的な問題解決の場」(高橋美恵子, 107頁)を創出し、道徳教育における新たな「教師－生徒関係」の可能性を切り開いてくれるのである。

注

- (1) ニーチェ思想が20世紀に及ぼした影響はきわめて大きい。しかし反面、ニーチェの思想は、時の政治権力(ナチズム)による利用という「負の作用」を経験している。こうした背景から近年「ニーチェ受容の歴史」それ自体を問い直すことの意義と重要性がさかんに指摘され、今日では哲学や文学のみならず「教育学」においても「ニーチェ受容史研究」はひとつの研究領域を形成しているほどである。例えば以下のものを参照。①Niemeyer/Drerup/Oelkers/v.Pogrell(Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Weinheim 1998. ②松原岳行「19-20世紀転換期の教育学におけるニーチェ受容——E・ヴェーバーのニーチェ論の同時代的意味——」『教育哲学研究』第81号, 2000年, 58-74頁。③Niemeyer, Ch.: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim und München 2002.
- (2) ヴァンダーフォークル運動に見られた独自の生活形式とその教育的意味を解明した研究として次の論文を挙げておく。小川哲哉「ドイツにおける青年運動の展開——ゼラ・クライスの活動を中心に——(第15章)」小笠原道雄監修『近代教育思想の展開』福村出版, 2000年, 249-265頁。
- (3) ニーチェ人気の形態は1890年代の「熱狂的ブーム」から世紀転換期以降の「静かな読書」へと移行している。この点については以下の論文の108-110頁を参照。松原岳行『「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルの成立過程とその意味——1907-1914年のドイツ教育学におけるニーチェ受容——』『教育哲学研究』第89号, 2004年, 103-119頁所収。
- (4) 19-20世紀転換期ドイツの青少年における「性」の実態については以下の論文に詳しい。小川哲哉「ドイツ青年運動の『セクシュアリティ』問題に関する一考察——性教育思想との連関性を中心に——」『教育哲学研究』第83号, 2001年, 43-59頁。
- (5) 坂越によれば、例えば「学級崩壊」という「名づけ」がすでに不安解消の機能を有している。「従来の理解の枠組みから逸脱する現象が出現したとき、新しいタームを創出し、それを教育学的言説に組み込むことによって社会的、心理的安定化をはかることがある。この『学級崩壊』という言葉もそのような機能を付与されている。」(坂越2000年, 176頁)
- (6) 2004年9月東京都は「青少年の性行動について考える委員会」(座長: 加藤諦三早稲田大学教授)を設置し、中学生以下の性交渉を禁じる条例制定を検討している。
- (7) エルンストの著作の出版年である1914年に第一次世界大戦が勃発したため、エルンストのこの解決策が実際に成功したかどうかを確かめることは残念ながらできない。Vgl. Niemeyer, Ch.: Nietzsche als Jugendverführer: Gefährdungslage und Pädagogisierungsoffensive zwischen 1890 und 1914. In: Nietzsche in der Pädagogik? 1998, S.96-119, S.114.
- (8) ハーヴェンシュタインの標的となったのは、ニーチェを「思春期青少年の危険な誘惑者」と見なした次の論文であった。Baumeister, A.: Friedrich Nietzsche, ein gefährlicher Verführer der heranwachsenden Jugend. In: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. 70 1902. S.1-19.
- (9) 例えば次のような見解のうちに教師エルンストの基本姿勢をうかがうことができる。
「全員をできる限り支援するか、才能のある者を優遇するか?——これは、ひとつの学級を支援すべき教師(Lehrer)が必ず直面する問題である。私は教師になってもう18年になるが、弱者(Schwachen)を落ちこぼすような勇気は私にはさらさらなかった。それどころか私は、むしろ——強者はほとんど自力で前進するという考えに基づき——弱者よりもこちらの方をかまわずに放って置くことにした。」(Ernst, S.86)

- (10) 例えば以下のものを参照。①阪本恭子「F・ニーチェにおける子供・道徳・教育」日本道徳教育学会編『道徳と教育』No.290-291, 1996年, 311-315頁。②諸富祥彦「ニーチェ(事典項目)」『教育思想事典』勁草書房, 2000年, 542-544頁。
- (11) 具体的には次のような展開をイメージしている。①数冊の著作から多種多様なニーチェの言葉を用意し, それぞれ印象深いフレーズや好きな言葉(嫌いな言葉)を選ばせる。②その言葉を選んだ理由などをテーマに教師が生徒と「対話」をし, 「対話」を通じて生徒の内心の気持ちを把握する。③問題傾向を察知した場合には適切な指導に当たる。教師の指導上の利点としては, アンケートよりも生徒の素直な気持ちが読みとれることが期待されるし, 自分自身を見つめ直す哲学的な視点を生徒に獲得させるという教育成果も期待できるだろう(『中学校学習指導要領』第1章「総則」第1節「教育課程編成の一般方針」②)。アフォリズム形式というテキスト上の特徴は教材化にとって好都合なものとなる。
- (12) 高橋美恵子にならい, 凶悪犯罪の加害者となった最近の子どもたちが住む社会的世界を具体的に描写するなら, 「現実世界との齟齬を感じ, 観念と内的幻想に逃避せざるをえない少年たちは, ビデオや書物, コミック雑誌などの世界に傾倒し, みずからの『内的世界』をそれらのイメージや言葉から創りあげ, 思考を重ね, さらに強固なものにしていった」(高橋美恵子, 104頁)とすることができよう。
- (13) 従来「教師－生徒関係」のように目的－手段思考に還元されない「教育」行為の可能性を追求するマッシュェライン(Masschelein, J.)も, 「対話」という相互主観的なコミュニケーション的行為を重視している。なおマッシュェラインの教育関係論については, 藤井佳世の論文「教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性——相互承認による自己形成論へ——」(『教育哲学研究』第88号, 2003年, 67-83頁所収)に詳しい。藤井によれば, マッシュェラインは教育学の文脈に「ハーバーマスの理論を積極的に受容し, コミュニケーション的行為を教育的行為として再把握しようとした」(前掲論文, 68頁)人物である。

参考文献

【ニーチェの著作】

Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, 15Bde. (einschl. Kommentar u. Konkordanz), Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. (de Gruyter/dtv) München, Berlin/New York 1980. (KSAと略記)

【19-20世紀転換期ドイツにおけるニーチェ受容史関連の一次資料】

- ・Tönnies, F. : Nietzsche-Narren. (Berlin 1893) In : F.Tönnies, Der Nietzsche-Kultus. Eine Kritik. (Hrsg.) G. Rudolph. Berlin 1990, S.98-104.
- ・Havenstein, M. : Friedrich Nietzsche. Ein Jugendverderber? Eine Verteidigungsschrift. Leipzig 1906.
- ・Mayer, A. : Nietzsche als Denker, Dichter und —Verderber. Stuttgart 1907.
- ・Fritsch, Th. : Nietzsche und die Jugend. In : Hammer. Nr.209. 1911, S.113-116.
- ・Kiefl, F.X. : Friedrich Nietzsche und die christliche Pädagogik. In : Der Aar 2. Regensburg 1912, S.817-826.
- ・Ernst, O. : Nietzsche der falsche Prophet. Leipzig 1914.
- ・Bab, J. : Friedrich Nietzsche und die deutsche Gegenwart. In : Die Hilfe. Nr.53. 1914, S.872-874.
- ・Gurlitt, L. : Friedrich Nietzsche als Erzieher. In: Das freie Wort. 13. 1914, S.130-136.

【その他の参考文献】

- ・渡邊満「道徳教育の再構築——コミュニケーション的行為理論を通して——(第6章)」小笠原道雄監修

- 『近代教育の再構築』福村出版，2000年，83-101頁。
- ・坂越正樹「教育的関係の再構築——『大人-子ども』関係の変容——(第11章)」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版，2000年，176-191頁。
 - ・寺岡聖豪「世紀転換期の子どもと倫理——他人に迷惑をかけなければ，何をしてもよいか——(第1章)」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，2002年，20-34頁。
 - ・小川哲哉「性道徳意識の変容と学校教育の課題(第2章)」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，2002年，35-49頁。
 - ・坂越正樹「相互行為調整能力としての道徳性の形成(第6章)」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，2002年，99-111頁。
 - ・藤井佳世「教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性——相互承認による自己形成論へ——」『教育哲学研究』第88号，2003年，67-83頁。
 - ・高橋勝「人間形成における『関係』の解読——経験・ミメシス・他者——(序章)」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，1-38頁。
 - ・高橋美恵子「教育的世界のなかにある孤独(第2章)」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，87-119頁。