

教育的〈権威〉概念の検討

— ライヒヴァイン論文を中心に —

木 村 浩 則

On the Concept of Educational “Authority”

— Focused on a Paper by Reichwein —

Hironori KIMURA

(Received September 1, 1999)

Traditionally modern education theories have been related with the view of “Authority”. But today’s school situations show that indeed the educational “Authority” is on the verge of crisis. Thus the questions we have to ask are: how are educators released from the spell of “Authority”? and how can educators and students make new educational relations in times of “Authority-loss”?

The purpose of this paper is to outline how educational or social sciences have grasped and discussed the role of “Authority” and to suggest how we can construct a new concept of “Authority”. For this purpose we examine Reichwein’s arguments about a concept of “Authority”. In concluding, we note that it should be constructed not as the hierarchical type of “Authority” but as the communicative type of “Authority” in which educators and students act together.

Key words : authority, educational relations, modern education

はじめに

近代教育学の伝統において、〈権威〉は、いわば教育行為そのものを成立させる基本条件として理解されてきた。つまり世代間の関係、成熟したものが成熟しつつあるものを教育しようとするプロセスの前提に、ある種の〈権威〉が要請されるのである。たとえばプロ教師の会、河上亮一の「権威とは、言うなれば、他人がその人に一目おいて、その人の言うことはとりあえず聞いておこうという気にさせる力である。私たち教師は、これなしには学校で何もできない」という言葉に示されるように、こうした教育的〈権威〉についての考え方は、今でも説得力を持っている。しかし今日の学校において教育的〈権威〉はまさに危機に瀕していると言える。文部省調査によれば、96年度に公立中学・高校で起きた校内暴力は一万件を越え、他方、教師の体罰による処分者は393人、ともに過去最高を記録した¹⁾。学校における〈権威〉の喪失は、一方で子どもの無秩序と反抗を、他方で指導の術を持たぬ教師の暴力を生み出している。またとどまることを知らない不登校と高校中退の増加も、学校システムそのものの〈権威〉崩壊現象を象徴するかのようである。それはまた、近代教育学そのものの正当性に疑義を提出する昨今の学問状況²⁾にも反映しているように思われる。

にもかかわらず、戦後日本の教育学において〈権威〉という概念がこれまで十分に省みられてきたとは言いがたい³⁾。また戦前における日本の権威主義的教育への反省、その後の「反権威主義」的な学生運動や学問研究の影響によって、〈権威〉を論じること自体を忌み嫌う傾向がある一方で、学校の権威主義的体質やその権力的構造が繰り返し批判的となっている。しかしそのよう

な学校批判だけでは、学校教師はますます袋小路に追いつめられるように思われる。現実には多くの教師たちが〈権威〉の呪縛にとらわれつつ日々の教育活動に悪戦苦闘している。そして教師の権力性があからさまになるのは、〈権威〉など失っているにもかかわらず、それにしがみつかるをえない状況においてなのである。

教師はなぜ〈権威〉というものにとらわれるのか、教師はいかにしてこの〈権威〉の呪縛から解放されうるのか、そして〈権威〉そのものの喪失した現代にあって、いかにして新たな教師と生徒の教育的関係を構築していくのか、そのような課題意識から、教育的〈権威〉をめぐる諸問題について考察を深めたいと考えた。ただしそれは一部の心理学者や教育学者が叫ぶような復古主義的〈権威〉論と同様のものではない。むしろ目指されるのは、従来の教育的〈権威〉観を徹底して相対化し批判することを通じて、新たな教育的〈権威〉概念を再構築することである。

以上の課題意識を踏まえて、本論ではさしあたって、教育学ならびに社会科学において〈権威〉概念がどのように理解され議論されてきたか、その概略を、レンツェン編『教育科学事典』(Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1983)に掲載されたローランド・ライヒヴァイン(Roland Reichwein)論文「権威」(Autorität)を手がかりに明らかにしたい。この論文は事典の一項目として執筆されたものであるため、教育的〈権威〉をめぐる問題構成を通観するには適しているが、それゆえに論述の不足は否めない。よって適宜その論述を補うと同時に、彼の〈権威〉論自体の検討を通じて、われわれの課題意識へとつなげていきたい。

1 〈権威〉概念の起源

まずこの〈権威〉という概念の語源的意味について確認しておこう⁴⁾。ライヒヴァインによれば、〈権威〉(Autorität)という概念は、ラテン-ローマ語の auctoritas に起源をもち、それはさらに augere (増加させる、促進する、富ます、賞賛する) という語に由来し、potestas (権力、支配、職権) という概念に対立するものである。

さらにこの語源的意味をアーレントの指摘によって補えば、そもそも古代ローマにおいて「権威ある者の最も顕著な特徴は、権力をもたないということである」⁵⁾。それは「権力は人民にあるが、権威は元老院にある」というキケロの言葉にも示されている。またモムゼンは、元老院の〈権威〉を「助言以上のものであり、命令以下のもの。むしろ正当に服従を拒むことができない助言」と呼んだ⁶⁾。それは人間の行為を「増加」させ「認証」するものではあるが、強制的に導くものではないのである。

このような古代ローマにおける〈権威〉と権力の区別は、常に否定的にか、あるいは復古主義的に理解されてきた〈権威〉概念を、教育学的に意義あるものとして再構成しようとするわれわれの試みにとって重要な意味をもつように思われる。しかし残念ながらライヒヴァインは、〈権威〉概念を、その起源において、統一的な観念のもとに把握することは難しいとするクリーガーの見解にしたがう。レナード・クリーガーによる〈権威〉概念の緻密な思想史的考察によれば⁷⁾、この概念に対する語源学の有意義性をめぐっては広範な論争が存在する。それはいわば「カメレオンの性質」を持ち、「権威の観念には、単一の歴史的定義は存在しない」のである。ライヒヴァインも認めるように、それはつねにただ歴史的、エポック的、社会的に条件づけられており、例えば模範、信望、尊重、尊敬、畏敬、優越、地位、威光、影響、指導、権力、強制、暴力、支配などといった概念と多様な関連を持っている。したがってライヒヴァインは、〈権威〉概念の確定のた

めに、マックス・ウェーバーにならってまず「純粋な、理念型の権威関係」を規定することから始める。

2 純粋な理念型の〈権威〉

「純粋な理念型」としての〈権威〉の特徴を、ライヒヴァインはおおよそ以下のように規定する。〈権威〉とは個人のある属性ではなく、諸個人のあいだの社会的関係の質を示すものである。そして〈権威〉は、ある一定の状況における他の人物、集団、制度に対して、どのような根拠からでも、影響や指導の要求を妥当なものにする。これによって、その〈権威〉は、どんな動機からでも、意識的あるいは無意識的に、正当なものとして認められるので、〈権威〉をもつ者は、〈権威〉に従属する者に対して、その感情、思考、行為に実際に影響を与え、課題を解決すること、さらなる目標を実現することを、外的強制や暴力を用いることなしに導くことができる。そして純粋な〈権威〉関係は心理的に影響を与える社会的形態の一つであり、それは継続的な上下の秩序を前提するか、あるいは権力関係や強制関係、暴力関係にもなりうる社会的不等性を生み出す。ただしそれは、〈権威〉従属者の内的承認もしくはその根拠づけ、正当化の機会や必然性をもつという点で、権力や強制とは区別される。つまり〈権威〉をもつ者には、服従を要求することができると同時に、義務や正当性の基礎を尊重する責任性 (Verantwortung) が生じるのであり、他方〈権威〉に従う者は、処罰や脅しではなく、信頼、忠誠、畏敬に基づいて従うのであるが、しかし〈権威〉をもつ者が、正当性の基礎を踏み越えたときはいつでも従順を拒むことができるのである。

では、そのような〈権威〉資格者の正当性 (Legitimation) とは何によって基礎づけられるのだろうか。それは、ウェーバーの「権威による支配」の類型⁸⁾に従えば、①指導者の持つカリスマ的性質 (カリスマ的権威)、②信仰、風俗、慣習など集団の伝統 (伝統的権威)、③価値合理性と目的合理性の二重の意味における、課題、目標、手段についての集団の合理的合意と結合 (合理的権威) である。そして、「それぞれの場合において、各集団の社会生活、文化的信念・意味・説明の体系から生じるある共通の価値についての合意」⁹⁾が必要とされる。

ライヒヴァインのこの規定が示すものは、〈権威〉というものの確固さよりもむしろその不安定性である。〈権威〉は従う者の意志なしには成立しない。ジンメルも指摘するように、〈権威〉関係の背後には従属している主体の「自発性と共働性」がさまざまに隠蔽されている。その意味で「『権威』と呼ばれているものは、権威に従属している者の自由を、普通に認められているよりも高い程度において前提とし、権威に従属している者を『押しつぶす』ようにみえるところにあつてさえ、強制やたんなる服従強要にもとづいているのではない」¹⁰⁾のである。また共通の価値合意が〈権威〉関係成立の条件であるならば、それはおのずとその限界性を示すことになる。つまり〈権威〉は、ある特定の価値が合意される範囲でのみ成立可能であり、それゆえにけっして絶対的、普遍的なものとはなりえないのである。

3 現実の〈権威〉関係

このような純粋な〈権威〉関係は、わずかな力の落差をともなった自然発生的な第一次集団に

においていつでも見出すことができ、その場合の関係は、それほど制裁的ではない。しかし家族関係や社会的に制度化された権威関係は、権力関係(Machtverhältnisse)¹¹⁾のうちに埋め込まれており、この権力関係の安定化のために、その都度新たな〈権威〉が獲得されなければならない。そのために、あらゆる権力者(Machthaber)は、〈権威〉を要求し、その承認を道徳的価値あるいは合理的根拠によって正当化しようとするのである。

また〈権威〉は、第一次的社会集団と第二次的社会集団の間を水平、あるいは垂直に「転移」するメディアとして機能する。たとえばその典型が「父権」であろう。家族内部の父子関係は、国家、学校、教会などに水平に転移されると同時に、教会—国家—学校—家族と垂直に転移される。〈権威〉はそれぞれを結びつけ、アナログ的な型にしたがって統制することを可能にする。またこの「転移のメカニズム」は、教育と社会化においても生じる。たとえば両親の〈権威〉は教育のプロセスを通じて子どもの内面に転移されるのである¹²⁾。そのメカニズムを示したのがフロイトであるが、彼によれば、子どもの「超自我」における〈権威〉の内面化は二つの作用を持つ。それは諸個人あるいは社会を、衝動、欲望、欲求から保護するが、他方、適応的行動をある特定領域に押しとどめる役割を果たす¹³⁾。

以上からライヒヴァインは、現実の〈権威〉を、純粹に理念化された〈権威〉関係へと一元化することはできないと結論づける。そして〈権威〉は、「つねに超越論的価値表象と物理的暴力の間の緊張関係において生起する」¹⁴⁾とされる。それはつねに不安定であって、理念と現実、合意と強制の間を揺れ動くアンビヴァレントな存在なのである。

4 〈権威〉の変容と危機

この〈権威〉のもつ固有の構造と力動は、前述の価値合意の領域すなわち社会・文化・産業構造における変容と結びついて〈権威〉の変容と危機を引き起こさざるをえない。ライヒヴァインによれば、この変容と危機にかかわって、フランクフルト社会科学研究所の亡命研究者たちによる原理的、実証的研究以来、〈権威〉の「権威主義的誇張と変形」が注目されるようになる。その典型がホルクハイマー編『権威と家族についての研究』(1936年)であり、アドルノ『権威主義的パーソナリティ』(1950年)である。彼ら「批判理論」派は、〈権威〉を、政治的、イデオロギー的、社会心理学的問題としてとらえ、マルクスとフロイトにならって、〈権威〉を、資本主義的生産関係と所有関係、それに対応したブルジョア的小家族における教育と意識形成の問題に還元する。そのさい「権威関係は、つねに権威主義に、すなわち正当性なき権威に変容しうる」¹⁵⁾と断定される。そしてそれ以後、今日的な〈権威〉危機の問題が浮上し、その歴史的な要因にまでさかのぼった探究がなされる。それが、フロム『自由からの逃走』(1941年)であり、ミッチャーリッヒ『父親なき社会』(1963年)である。

ただし30年代の「権威主義批判」と60年代の「権威の危機」とでは、〈権威〉をめぐる時代認識に大きな変化が生じており、その点についてライヒヴァインは触れていない。そこでミッチャーリッヒ『父親なき社会』についてのハーバーマスの指摘を参考にしながら¹⁶⁾、それを補足しておこう。30年代には、ホルクハイマーの著作のタイトルにも示されるように「権威と家族」の関係が歴然と存在した。つまり「父の権威」は小市民的家族のなかでゆるぎない地位を確保していた。だからこそ「反権威」が批判的社会理論にとって大きな意味を持っていた。しかしその後の産業構造の変容は、家族における父親の地位そのものを弱体化させてしまった。そのことは、家族か

らの個人の解放をもたらしたが、同時に、独自の保護的機能をも喪失させた。そのために公的なさまざまな権力によって、個人は、直接的に社会化され、支配されることになったのである。その意味でミッチャーリッヒにとって「父の権威」は、両価的な存在である。彼は、「父の権威」の喪失を嘆きつつも、その〈権威〉の復権に期待することはない。むしろそこでめざされるのは「父親なき社会、神話的父亲とその世俗的な代理人たちによって制御されない社会」¹⁷⁾なのである。

5 教育学と教育実践における〈権威〉の問題構成

近代教育理論における〈権威〉

ライヒヴァインは、〈権威〉一般の問題構成を以上のように整理すると同時に、近代教育における〈権威〉をめぐる議論を次のように総括する。

近代教育学と〈権威〉の結びつきは、必然的であり、同時に教育と教授の基礎づけに必要な条件として理解されてきた。つまり「世代間の関係」ならびに「社会発展に向けた教育プロセスの設定」の前提にある固有の〈権威〉関係が要請されるのである。それは、フィヒテ、ヘルバルト、シュライエルマッヘル、デュルケームなど多くの理論家により探究されてきた。そして近代教育理論の中心問題は、ルソーとシュライエルマッヘル、それから20世紀初頭の改革教育学のうちに見られるように、教育〈権威〉の単なる確立や維持ではなく、教育されるものの増大する自立、解放、成熟にしたがった、その制限と克服であった。だがこの問題は一つのジレンマであって、実践的につねに現われ何らかの仕方で解決されてきたが、今日まで理論的に十分に解明されてきたとは言いがたい。

ライヒヴァインの以上の総括は、近代教育における〈権威〉問題が一種のパラドックスであることを示している。つまり教育的〈権威〉は、〈権威〉一般のようにその「確立や維持」が目的なのではない。子どもの〈権威〉からの自立と解放を志向しながらも、そのために〈権威〉を確立しようとするのである。ではこの教育的〈権威〉のパラドックスはいかにして解決されうかと考えられたか、ライヒヴァインは何も触れていないが、ドイツ改革教育学期のヘルマン・ノール(Herman Nohl 1879-1960)の見解を例にそれを示してみよう。ノールによれば、教育者と子どもの教育的関係は、「愛と権威」あるいは「愛と服従」によって規定される。そのときの「権威」(Autorität)と「服従」は、大人による強制的権力(Gewalt)、子どもの盲目的服従とは区別される。つまり子どもの服従は「内的な意志関係の表現としての自発的従属」を意味するのである。こうして彼は、伝統的な教師権威論を子どもの「自発性」あるいは教師と子どもの「相互性」を強調することにより、新教育的子ども観と接合しようとする。しかも「愛と権威」にもとづく教育関係は、それ自体の解消をめざす、すなわち子どもの「自立」と「成熟」をめざす弁証法的関係である。そこには教師の形成意志と子どもの自発性・成長意志との両極的な緊張関係が存在する。だがそれはノールにとって単なる矛盾ではない。むしろその緊張関係にこそ教育的行為の創造的秘密があるというのである。その場合に教師に求められる能力が「教育的タクト」である。それは、その両極性の内部にあって、時々状況に応じた「正しい布置」を感じ取り、その状況に相応しい言動を選び取る能力である。

しかし、それは結局、〈権威〉の維持と克服というパラドックスの理論的解決を放棄し、問題の解決を、教師の個人的な経験や技術の領域に委ねてしまったにすぎないように思われる。それは、たとえ「タクト」を「理論と実践の媒介項」(ヘルバルト)と定義したにしても同様であろう。そ

の意味で、ライヒヴァインの指摘のごとく、教育的〈権威〉のパラドックス問題はいまだ理論的には解明されてこなかったと言える。

現代における教育的〈権威〉批判

そして、このパラドックス問題は、現代の教育的〈権威〉をめぐる議論にも、十分に引き継がれてはいかなかった。ライヒヴァインによれば、1930年代、すでに触れたように、ファシズム研究とそれに触発された「権威主義的性格」の諸研究が活発に行われたが、それらはほとんど教育学に貢献するようなものではなかった。しかしその後の学生運動の高揚を契機に、〈権威〉にかかわる教育学の構想が再び取り上げられるようになる。それらは、「反権威主義的教育」(A.S. ニール他)、あるいは「コミュニケーション的教育学」(K. モレンハウアー他)の標語のもとに、教育的〈権威〉の発生を分析しようとした。その際、彼らには、歴史的に規定された〈権威〉の諸形式を疑問視するか、あるいは「反教育学」(ブラウンミュール『子どもの時代』1979年他)のように、〈権威〉とともに「教育」一般を拒絶する傾向があった。それに対して、精神科学的、現象学・解釈学的伝統に立つ従来の教育学は、教育的〈権威〉に対して肯定的傾向をもち、ほとんど全会一致で「反権威主義的教育」を拒絶した。他方で、80年代に登場した反教育学(Antipädagogik)の潮流によって、「闇的教育」(Schwarze Pädagogik)の名のもとに、教育者の人間的、制度的、専門的〈権威〉についての原理的問題は相対化され、処罰と服従の問題構成のような否定的側面がよりいっそう皮相的に論究された。

残念ながらライヒヴァインは〈権威〉をめぐる現代の教育学的議論についてこれ以上立ち入っては分析していない。それゆえ従来の教育学、反権威主義教育学ならびに反教育学、それぞれの潮流が互いに何を批判し、またその批判は的を得たものであったのか、その点が不透明なままだが、それをここで全面的に展開する余裕はない¹⁸⁾。そこで伝統的な教育学の立場から「反権威主義教育」がどのように拒絶されたか、その一例を次に見ておこう。

教育的〈権威〉擁護の試み

たとえば、ヘルバルト研究で知られ、現代ドイツにおいて精神科学的教育学の立場から教育的〈権威〉を擁護するエーリッヒ・E. ガイスラーは、まず反権威主義教育を唱える人々の人間観、社会観を疑問視する。すなわち彼らの誤りは人間を本来善なるものとしてとらえ、また自己と社会を対立的にとらえている点にあるというのである¹⁹⁾。

ガイスラーによれば、権威に対する批判的思考は、精神分析的発想が一般化するにしたがって、広がっていった。その命題によれば、ノイローゼの原因は、個人の欲求が社会的に抑圧されることで引き起こされる。それは「人間は本来善なるものである」というテーゼと結びついており、キリスト教的「原罪」を否定する啓蒙主義的人間観の系譜ともつながる。こうした発想にしたがえば、本来、自然的存在としての人間は「善きもの」であったが、社会が人間の独自の成長にたちはだかり、個人を墮落させてしまったということになる。そしてまさにそのような社会的作用こそが〈権威〉なのである。その意味で、彼の批判の矛先は、たとえば精神分析学の影響を受けたニールの「反権威主義教育」論だけでなく、その起源としてルソーの人間観、社会観にまで向けられている。またガイスラーによれば、精神分析を基礎とする教育学や関連する社会諸科学は、「自己」をその根本概念として位置づける。そのとき「社会」は、この「自己」と対立し、抑圧するものとして位置づけられている。よってこの社会による抑圧から「自己」を解放することこそが反権威主義運動の課題となる。

それに対してガイスラーは、人間は善なる存在ではないし、社会と自己とは対立し合うものではないと主張する。そもそも「原罪」とは人間が根本的に悪であるということを意味しているのではない。それは人間は不完全であるがゆえに、無意図的に、あるいは意図的に悪をなすという意味である。ゆえに何らかの〈権威〉による教育が必要となるのである。また人間は何よりも「社会的存在」である。人間の生活は、絶えず「他から影響され、また他へ影響するもの」なのである。しかも、成長の段階にある人間は、文化の中に入り込んでいく必要がある。つまり文化の調整のもとで、絶えず組み入れや従属を必要とするのであり、それは何らかの〈権威〉による操縦なしには考えられない。

このガイスラーの指摘については、まず「反権威主義教育」の理解のしかたに疑問がある。なぜなら「反権威主義」の教育学や心理学が、「社会的存在」としての人間、あるいは人間に対する人間の影響力を否定しているとは思えないからである。たとえ反権威主義者であろうとも、教育というものを想定する以上、社会や他者の影響力を無視することはできない。ライヒの精神分析理論から直接の影響を受けたニールにしても、学校をつくり、そこで子どもたちを教育する以上、社会集団や他者の影響力を当然の前提としている。ニール研究者の堀真一郎は、この点に関して次のように述べている。「ニールにとって問題の子どもの感情的解放はけっして究極の目標ではなかった。究極の目標は、本当の意味での自由人、つまり、権威に頼らないで、自分自身のものの見方に従って人生をたくましく肯定して生き、しかもその生き方に責任をもつ人間である」。このような教育目的が設定される以上、教師の指導性は無視しえない。またニールのサマーヒル学園が集団の自治をとりわけ重視したことから、彼がある種の共同的〈権威〉を認めていたことは容易に推察されるのである。よって反権威主義教育における「自己」に対立する「社会」とは、社会一般を指すのではなく、人間の本性と社会的弱者を抑圧するような性格をもった社会のことだとみなすべきであろう。むしろここでは、「反権威主義」を標榜する教育においても、それが教育である以上、ある種の〈権威〉や〈権威〉に代わるものをやはり前提せざるをえないのはなぜかと問われるべきである。ガイスラーの議論は、教育的〈権威〉を擁護するため、意図的に敵の論拠を加工しているようにさえ思われる。

われわれは、彼の教育的〈権威〉擁護の論拠に、むしろ容易に「権威主義」へと転化しうる危険を感じる。たしかに彼は「性善説」を批判する一方、「性悪説」をあからさまに主張しているわけではない。むしろ近代教育学の伝統にしたがって、善／悪の区別の代わりに、完成／未完成の区別を用いる。にもかかわらず彼は、啓蒙主義を批判しつつ密かにキリスト教的「原罪」思想を擁護している。つまり「性悪説」が結局は彼の論拠の基盤に潜んでいるのである。そしてそこには容易にルター流の「ムチの教育」が入り込む余地がある。また「社会」と「自己」を対立的にとらえるべきではないとする彼の主張は、他方で「自己」と「社会」の融合あるいは「自己」の「社会」への従属という立場に導かれる。その意味で、ガイスラーの教育的〈権威〉擁護論は、権威主義的教育の思想と結びついているようにさえ思われる。

ライヒヴァインも教育的〈権威〉擁護の試みの限界と危険性を指摘する。たとえば今日でも、教育的〈権威〉擁護の試みとして、純粹かつ正当で、有益な「解放的権威」を、純粹でも正当でもない、抑圧的な「権威主義的権威」から切り離そうとする傾向が存在する。しかしながら、このようなポジティブな〈権威〉とネガティブな〈権威〉の区別は、教育学に理念的・実践的ジレンマをもたらすだけで現実には寄与するものはほとんどない。なぜならポジティブな〈権威〉概念という規定は、現実性と内実性に乏しく、実際のネガティブな〈権威〉への移行、すなわち教育的〈権威〉のアンビヴァレントな構造を、それだけではうまく分析できないからである。よって、

ライヒヴァインは、教育的〈権威〉は、教育過程の疑いもなく与えられる条件にはもはや属さないと結論する。むしろ教育学に求められるのは、理念的概念に終始するのではなく、個別的で実践可能なオルターナティブを提出することである。

教育実践における〈権威〉危機

今日、教育実践のうちに見られる〈権威〉の危機もまた、①〈権威〉はそれを前提し生み出すと同時にそれを批判可能にしなければならないという、教育的〈権威〉関係にとっての本質的なアンビヴァレント、②産業社会における社会・文化的生活状況の急速な変容の二つの原因複合に帰せられる。とりわけ、社会・文化の変容における教育的〈権威〉の正当性問題は今日、著しく先鋭化している。しかしそれについて原理的再考が引き出されることはほとんどなかったとライヒヴァインは指摘する。

児童虐待、学校や家庭での体罰をめぐる論議の高まりは、教育実践において、権威主義的な現われかたをする〈権威〉問題が依然として大きな意味をもっていることを示している。しかしライヒヴァインは、〈権威〉をたんに理念的に正当化するような、教育科学における〈権威〉の論議を、ほとんど実りのないものだと批判する。それに代わって求められるのは、子どもや青年たちが、「共同教育者」(Miterziehern)として、ピアグループや、余暇消費、マスメディアに求めるような参加とコミュニケーションのさらなる機会をつくりだすこと、あるいは、教育者自身がより若い人間との交流や指導における新たな個人的・社会的コミュニケーション能力を身につけることである。

これまで〈権威〉は、つねに自己を正当化すると同時にその名のもとで生じる問題から正確な認識を取り去るような概念として機能してきた。そこでライヒヴァインは、それにかかわって新たに「教育的権限」(pädagogische Kompetenz)という概念を提起する。そしてそれは、より時代に適応した、わかりやすい、教師教育と実践に適用可能な構想として発展させられるべきだと主張するのである。

6 ライヒヴァイン〈権威〉論の検討

以上のライヒヴァインの議論からも明らかなように、〈権威〉をめぐる教育学的議論は、「権威」か「反権威」かの二者択一的、並行的論議にとどまり、いまだ十分に原理的な考察が積み上げられ、深められてきたとは言い難い。しかしながら、それに対してライヒヴァインは、さらなる原理的考察を試みるのではなく、〈権威〉概念自体を解消し、別様な概念を提起することによって教育的〈権威〉概念の乗り越えを図ろうとする。それは当初のわれわれの課題意識から離れることをも意味するのだが、いったいなぜライヒヴァインは〈権威〉概念自体を放棄してしまうのだろうか。

教育的〈権威〉擁護の立場と方法

教育学において、〈権威〉概念に積極的意義を見出そうとする考え方には、およそ次の二つの立場と方法があるように思われる。一つは、伝統的な教育的〈権威〉観を普遍的なものとして疑わず、〈権威〉の喪失という「悲観的」現状にあっても、その回復の努力を促そうとする立場である。彼らはライヒヴァインも指摘するように、理念的・超越論的〈権威〉概念に固執し、〈権威〉

のアンビヴァレントな性格を認識していない。しかし、こうした失ったものを取り戻そうとする試みは、結局は教師をますます権威主義や管理主義へと駆り立て、教育実践をいっそう困難なものにしてしまう。それに対して、〈権威〉概念自体を歴史化、相対化し、今日的な形式に再構成しようと試みる立場がある。ライヒヴァインは、基本的にこの立場にたって、ウェーバー的な分析枠組みを援用しながら、〈権威〉概念を相対化し、その弁証法的性格を明らかにしようとするのである。

教育的〈権威〉概念の関係論的把握

その特徴は、〈権威〉をまず関係概念としてとらえる点にある。つまり〈権威〉は、それを所有する者とそれに従う者との関係性において成立するのである。これは、教育的〈権威〉が、神や国家から転移したものであるにせよ、個人的能力であるにせよ、これまで「教師の権威」として、つまり個人に帰属するものとして理解される傾向があったのに対して、それを相互作用のあるいは相互依存的なものとして捉える点で、注目に値する。もちろんこれは、ウェーバー以来の多くの〈権威〉論に、あるいはノール以降の教育関係論にもみられる発想であり、彼固有のものではない。しかしながら、これまで教育学においては、〈権威〉をまず教師に帰属するものとして理解する傾向が強かったように思われる。たとえば、新堀道也は『新教育学大事典』で「教師の権威」²⁰⁾の項目を執筆しているが、そのなかで「権威の源泉」として、社会的地位、専門的能力、人格の三つをあげている。その場合、もはや教師がその地位によって尊敬を受けうるような時代ではない以上、専門的力量と道徳的資質を磨くことが、まずは教師に求められることになる。だがこの教師個人の自己修養を求める議論も、生徒たちの教師観、学校観を無視しては限界にぶつからざるをえない。それはさらに教師を〈権威〉の呪縛へと追いつめるだけである。なぜなら、思うに、問題の背景にあるのは、教師の専門的力量や資質の低下というよりも、知識や価値をめぐる教師と生徒の間のずれだからである。ライヒヴァインが先に指摘したように〈権威〉が「ある共通の価値についての合意」を必要とするならば、ずれとはこの価値合意が成り立たないこと、すなわち〈権威〉の喪失状況を意味する。そして関係論的視点は、まさにこのようなずれの認識を可能にするのである²¹⁾。

ただしこの関係論的発想にも問題がないわけではない。その立場からは、〈権威〉関係は、それを持つ者と持たない者、すなわち二者間のヒエラルヒー的關係として理解されることになる。大人と子ども、教師と生徒の関係は、本質的に水平ではありえない。たとえそれが相互依存的な側面を持つとしても、教育的関係は「距離」(デュルケム)あるいは「落差」なしには生じえない²²⁾。しかしそのようなヒエラルヒー的な〈権威〉関係は、つねに不安定な要素をもち、それを維持するために、権力関係や暴力関係に転化する可能性を孕んでいる。その結果、ライヒヴァインにおいて教育的〈権威〉関係は、もっぱらその否定的側面が強調されることになる。それゆえに概念構想の転換が企てられるのである。

それが「教育的権限」(pädagogische Kompetenz)というコンセプトであるが、このKompetenzという言葉は、本来「専門知識や能力」と同時に「権限、資格、責任」といった意味を持つ。つまり〈権威〉という、古めかしく、かつ権力や暴力と結びつきやすい概念を、教師の職業性や専門性と結びつけた、より合理的な概念に置き換えようとするのである。たしかにそれは、教師の権力にある限定を加え、「強制」や「暴力」といった概念との結びつきを断ち切る意義を持つかもしれない。しかしながら、それは教育的〈権威〉の問題を教師の専門性や能力に還元することでもある。よって新たな〈権威〉概念は再び関係概念から実体概念へと還元されてしまうのである。

おわりに

以上のライヒヴァインにおける教育的〈権威〉概念の検討から、新たな〈権威〉概念がどのように構想されるべきか、およその輪郭が見えてくる。すなわちそれは、関係論的であるが、同時にヒエラルヒー的ではない概念として再構築されなければならない。さしあたってそれは次のように記述することができるのではないか。

教育的〈権威〉とは、教師と生徒の間にあって両者を結び付ける一つの秩序ではあるけれども、それは、教える者と学ぶ者との上下秩序ではなく、両者の相互的コミュニケーションを通じて生み出されるような秩序として構成される。そのとき、〈権威〉のそれを生み出すと同時に批判可能にしなければならないというパラドックスと社会文化変容の中での〈権威〉危機という二つの問題構成は同時に解決される。なぜならコミュニケーションとしての〈権威〉は、常に創造されると同時に破壊される自己創出的なプロセスであり、それはまた社会文化の絶えざる変容を契機としつつ自らを産出することが可能だからである。

残念ながら、以上のような新たな教育的〈権威〉概念のスケッチをさらに肉付けしていく余裕はここではない。その機会を別稿に譲ることとしたい。

註

- 1) 現時点で、最も新しいものは1999年8月に発表された98年度文部省調査であるが、そこでは、これまでの公立中学・高校における「校内暴力」という項目が、公立小・中学・高校を含めた学校内外の「暴力行為」に昨年から変更されている。そのため、過去との連続性を考慮し、本文では96年度の数字を紹介した。ちなみに98年度調査は、調査項目の変わった97年度に比して24%増の3万5千件であった。
- 2) フーコーやアリエスに依拠しつつ、近代教育学の相対化あるいは批判を試みる、いわゆる「ポスト・モダン教育学」は、近年、とくに若い研究者の間で一種のトレンドとなっている感さえある。
- 3) 本論で紹介したライヒヴァインも「関連するテキスト収集を除いて教育的権威の思想の歴史的・体系的再生の作業はいまだなされていない」と指摘している。日本の場合、田中耕太郎『教育と権威』岩波書店1946年、新堀道也『教師の権威』ぎょうせい1972年、沖原豊『新・心の教育』学陽書房1997年など、そのときどきの「権威喪失」状況にあつてその復権を叫ぶ議論が多い中で、宮澤康人編『青年期教育における教師の権威の喪失過程の研究』科学研究費補助金研究成果報告書1992年は、原理論的な研究を志向したまれなものである。
- 4) ここでは〈権威〉概念を西洋における Authority (Autorität) の意味においてのみ扱う。そもそも「権威」という言葉は、すでに中国の後漢書で使われており、その意味内容が西洋の Authority とどう異なるのかは、興味のあるところである。しかし今日の日本の「教育」が、西洋の近代教育という枠組みから出発している以上、西洋的観念のもとに扱うことが妥当であるように思われる。
- 5) Arendt, H., *Between Past and Future*, Penguin Books, 1977, p.122
- 6) Krieger, L., *Authority*, in Wiener, P.P., ed., *Dictionary of the History of Ideas*, New York, 1973, p. 143
- 7) Krieger, L., op. cit.
- 8) ウェーバーの支配(権威)の類型については、たとえば世良晃志郎訳『支配の諸類型』創文社、1970年参照。
- 9) Lenzen, D. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd.1*, Klett-Cotta, 1983, S.323
- 10) ジンメル著、居安正訳『社会学(上)』白水社1994年、151頁
- 11) ライヒヴァインは、ここで「権力 (Macht)」という概念について明確な定義を与えていない。だがお

そらく Weber の定義が想定されているように思われる。Weber は、「権力」を「一つの社会関係の内部において、自己の意志を、抵抗を排しても貫徹しうるあらゆるチャンス」と定義し、〈権威〉に比してはるかに広い範囲を覆うものとして把握している。

- 12) 「子どもの超自我は、もともと両親を模範として築きあげられるのではなく、むしろ両親の超自我を模範として築き上げられるのです。」(『フロイト著作集 1』人文書院 1971 年, 441 頁)
- 13) 教育における〈権威〉の転移について、このようにだけ理解するのは不十分であろう。たしかに伝統的な教育観では、教育は「転移」として理解されるかもしれない。しかしそれは単純な模写や複製ではない。子ども自身の多様な取り入れの仕方が、そこには介在するはずである。また精神分析の立場によれば、超自我による「転移」には、もう一つエディプス・コンプレックスというファクターが関わる。いずれにせよ心理学における〈権威〉いわゆる「内的権威」の問題構成についてはあらためて論じる必要がある。
- 14) Lenzen, a.a.O., S.324
- 15) Ebd., S.325
- 16) Habermas, J., *Philosophical-Political Profile*, Suhrkamp, 1981, S.180-185
- 17) Ebd., S.185
- 18) 教育学と反教育学の論争については、下地、太田が詳細な検討を行っているので参照されたい。下地秀樹、太田明「反教育学と教育学の〈あいだ〉—80 年代(西)ドイツの場合—」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻, 1990 年
- 19) E.E. ガイスラー著、玉川大学教育学部編訳『教師の役割について』玉川大学出版部, 1983 年, 36 頁～60 頁
- 20) 細谷俊夫他編『新教育学大事典第 2 巻』第一法規出版, 1990 年
- 21) ただし、この「ずれ」は否定的にのみ理解されるべきではないだろう。例えば上田薫は「ずれ」の教育実践上の意義に着目している。(『教育哲学の新生—経験主義とその周辺』黎明書房, 1964 年, 『ずれによる創造』黎明書房, 1973 年など。)
- 22) 例えば宮野安治は、モレンハウアーの教育関係論についての研究のなかで、「もし落差を全面的に否定してしまえば、教育者が被教育者に対してある種の価値や規範を示し、その実現のために助力することは不可能となり、つまりは教育の放棄、一種のニヒリズムに陥るしかないだろう」と指摘している。(宮野安治「教育的相互作用論の構想—教育関係論の研究(10)—」『教育学論集』No.21, 大阪教育大学教育学教室, 1992 年)