

教育関係における権威論の再検討

— 英語圏の教育学における徳倫理的観点からの可能性 —

木内陽一*, 谷田増幸**

(キーワード: 権威, 権力, 正当化, 信頼, 徳倫理学)

I はじめに

教師の権威または教育者の権威に関する議論は、一般的には論争的であるばかりか、必ずしも生産的なものではないと見なされる傾向にある。確かに、このような権威の疑義についての最も顕著な例は、進歩主義や児童中心主義の教育者から生じてきたものである(Winch, C. & Gingell, J. 1999)という指摘を見出すことは可能である。しかしより一般的には、グローバル化を背景とした文化的、政治的、経済的進展や成熟とともに、現代の民主主義的で多元的な社会が権威一般への専門的な要求に対して敬意を示しえず、したがって伝統的な教育的権威観が着々と減じてきたというのが正直なところであろう。

しかし近代教育の登場以来、権威が教育的円環において完全に拒絶されてきたというわけではない。事実、教育的権威を拒絶することは実践的には困難である。また、他律と自律との間の問題群¹⁾を抽出するまでもなく、「子どもは大人の中で子どもとして扱われることによってのみ成長しうる」といった所謂“教育のパラドックス”を勘案するならば、その方向性は教育的権威の精査を通して、まずはこれまでの権威観における誤解や限界を明らかにすることであろう。ただし、ここでは昨今教職論の枠組みの中で、教師に求められる緊要で具体的な職能や専門性の一つ一つを経験的に積み上げていくことで、権威論における根本的な課題が完全に融解するとは考えない。むしろ、権威論に纏わる法学的偏向を廃しつつ、教育学における文脈の中で権威そのものを改めて捉え直すことによって、教育的権威を蘇生させる道筋を見出すことができるものと思われる。

以上のような問題関心から、本論文では、英語圏の教育学における権威論の展開過程を下敷きにしつつ、80年代以降道徳哲学、ひいては教育学的領野においても一定の地歩を固めつつある徳倫理的な視座から教育的権威を再定位することを試みる。

その際まず第一に、分析的教育哲学の系譜にあるピー

タース(Peters, R. S.)やウィルソン(Wilson, J.)らにおける権威概念の明確化と権威の正当化問題などを取り上げ、一連の洗練された権威論の展開を概観する。それらを受けて第二に、シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)らにおける最近の徳論的アプローチの議論から教育的権威の在り方について捉え直しを図り、徳倫理的な教育的権威論の布置を確認する。最後に、上記の一連の考察を踏まえ、徳倫理的な教育的権威論の可能性と課題を考察する。

著者らの目論見は、教師と生徒の間の教育関係に新たな楔を打ち込むことではなく、あくまでも教育関係が生起する原点に遡行することで、何らかの有益な示唆を得ようとするものである。

II 権威一般の歴史的 성격

ところで本論に入る前に、権威一般についての議論がしばしば暗礁に乗り上げ捉えどころのないものとして、認知される傾向があることは、よく指摘されることである。ここではそのことを踏まえて、権威にまつわる観念の諸前提についていくらか注記しておこう。

権威について、詳細に論述しているクリーガー(Krieger, L.)にしても、「権威の観念には、単一の歴史的定義は存在しない」(クリーガー, 1988, 9頁)と冒頭に言明し、権威の「カメレオンの性質」は、この観念が諸々の諸観念の何らかの歴史的複合体の中に位置付けられることによって、さまざまな問題を生ぜしめてきたことを述懐している。クリーガーによれば、元来、「権威という言葉は、主として強制力や理性的な説得とは区別された理由に基づいて、自発的な服従や同意を喚起する能力のこと」(下線筆者)(クリーガー, 1988, 9頁)を意味したとされているが、現在では「強制力に公式の権利を付与し、理性的な説得に命令的な力を与えるような根拠に基づいて、それが自発的であるか否かにかかわらず服従や同意を喚起する能力のこと」(クリーガー,

¹⁾ 鳴門教育大学人間形成講座

²⁾ 広島市教育センター

1988, 9頁) であるとしている。

そもそも権威という観念は、その歴史的起源を、共和制ローマ時代の「アウクトリタス (auctoritas)」という造語に求めることについては共通の理解が存在しているが、単一のカテゴリーとして、現実の状況やイデオロギー的連関といった外的な変化に応じて単純に反応してきた事態の経過ではない。クリーガーは、このことを共和制ローマ時代(元老院の権威やプリンケプスの権威)、古代から中世にかけてのキリスト教会の権威の時代、近世の政治的権威の時代とに分けて、その変遷を叙述している。そこでは、権威の観念が他の主要な意味連関(例えば、「支配」、「自由」、「統治」、「権力」など)の間で内的に変化することが、相関しつつ権威の外的な役割の多様性を反映することを明らかにしている。そのような視座で西洋における権威の諸観念の歴史図式を捉えるならば、その歴史は、クリーガーが以下で述べるように、古代ローマから現在に至る螺旋状のプロセスを辿ることになる。

「このプロセスにおいて、文化的革新の代々の中心は、自発的権威という元来の観念への相次ぐ回帰を起こさせた。しかしこの回帰の後には、その各々の時代において、権威の自発的性格が自由と支配という対立的な観念の牽引力によって希薄化するということが同様に繰り返り生じ、そして権威の観念そのものが権力の正当化の理由へと再定式化されていったのである。……(途中省略)……ローマ人たちは、法に対する特別の関連をもった権威の観念を案出し、主権の法的正当化をもって終了した。中世の人々は同じプロセスを宗教によって反復し、近世の人々は政治によって、そしてもっと最近では近代の人たちは社会によって、この同じプロセスを繰り返した」(クリーガー, 1988, 11-12頁)

と。

権威の観念について、ここではその歴史的変遷を中心的な課題としているわけではないが、西洋における権威の観念そのものが他の主要な意味連関との牽引によって意味の変化を生じ、外的な役割に多様性を生じてきたこと、また歴史的にその自発的な性格をめぐって螺旋状のプロセスを経て制度化の道を進んできたことを、このようなコンテキストの中に確認しておくことが肝要であると思われる。

一方で、社会的・政治的権威の個人的・道徳的発生に関して、キケロがストアの原理とローマの慣行とを結びつけるという方法で真の原典となっているとクリーガーが指摘していること(クリーガー, 1988, 17頁)にも注目しておきたい。キケロは、権威の個人的発生を個人のもつ本性の資質に求めているとされるが、端的には

「徳と時間」の資質—言い換えれば、独自の才能、富、経験、知識そして年齢—によって表されるとしている。これらの資質が、ある種の人格を特に注目を惹くものとし、その活動を他の人々に対してとりわけ影響力あるものとしているわけである(クリーガー, 1988, 17頁)。ローマ人たちが権威を社会的志向をもった個人的資質や、賞賛に値する行為や高齢に属するものと考え、そうした個人的長所に由来する卓越性を権威の一つの必要条件と考えたことは、たとえその社会的作用を勘案するとしても、権威の発生的理解を進める上で踏まえておく必要があるもう一つの事項であると思われる。

III 分析的教育哲学の系譜における権威論の展開

1 R. S. ピーターズにおける権威論

さて、それでは教育関係における権威の問題へ論点を戻すこととしよう。権威の問題を議論する際には、一般に政治哲学における場合がそうであるように、権威についての異なった観念やタイプを区分することによって、その幾つかを明らかにすることが、道徳教育を含めて教育における権威の役割や性質のこれまでの議論を把握するためにもまずは必要なことであろう。事実、英語圏の教育学のコンテキストにあつては、そのような手法がとられてきた。

例えば、市民社会成立期のロックの『教育論』や『統治二論』においても権威の在り方が取り上げられている。鈴木剛はロックの道徳的権威の構造の中に理性のレベル、父権のレベル、評判のレベルとして「規正する<権威>のオーダーが想定されている」(鈴木, 1992, 51頁)ことを指摘している。ロックの教育論において子どもの行為の動機が情念や欲望などヘドニズム(快楽主義)のレベルで理解されることはあるにしても、興味深い点を示している。

権威の問題について、現代の教育哲学の領域で本格的に論じているのは、言うまでもなくピーターズ(Peters, R. S.)である。彼は主著『倫理と教育(Ethics and Education)』(1966)において、「教育とは、本質的に見て、社会の構成員を価値あると考えられる生活形態の中に手ほどきすることである」(Peters, 1966, p.237: 邦訳, 338頁)と捉え、またその際伝達されるべき教育の内容と方法とが正当化されることを明らかにしているが、ユートピア物語でない現実の学校教育へ対峙することを余儀なくされたとき、社会的統制の問題として「権威」の概念を取り上げている²⁾。社会的統制の形態としては、刑務所の中での「強制」や企業における「経済的な制裁と報償」などが考えられるが、学校はそのような組織とは根本的に異なるとピーターズは考える。あくまでも「学校の存在根拠(レーゾン・デートル)は、共同社会が価値ある

と認めるものを伝達することにある」(Peters, 1966, p.237:邦訳, 339頁)以上、学校における社会的統制の適切な形態が求められるのは必然のことであった。その中心的な鍵となるのが「権威」の概念であったのである。

(1) 権威の座にあること (being in authority) と権威者であること (being an authority)

ピータースは、権威の概念が、規則=統治の生活形態と不可分な関係にあることを踏まえつつ、まずは権威の概念を権威の座にあること (being in authority) と権威者であること (being an authority) の2つのタイプに分けて論じている(下線筆者)(Peters, 1966, pp.239-240:邦訳341-344頁)。一般に、権威の座にあることは社会的統制の領域においてある人の願望に同意させる権利を持っていることであるが、強制や制裁を伴う「権力」の行使とは異なる。権威は、「基本的には、それに従う人たちの側でそれを承認しているがゆえにその行為を規制することになる、非個人的な規範的秩序または価値体系に訴えることを意味している」(Peters, 1966, p.239:邦訳341-342頁)のである。(典型的な例としては、裁判官や警察官、審判員を想定すればよかろう。)権威が作用するのは、あくまでも権威の座にある人々によって生み出され支持される生活形態の中にある公的な規範的秩序について、理解や配慮がなされるためであるからである。

それに対して、権威者³⁾であることは、一般には信頼するに足る知識を持っていることである。これは社会的統制の領域に限定されるものではなく、知識の領域における権威にあてはまる。(典型的な例としては予言者や専門家、学者を想定すればよかろう。)そのような権威者は、専門的な訓練を受け、卓越した能力や洞察力を持つがゆえに、該当する問題について陳述する権利を持つとみなされるのである(Peters, 1966, p.239:邦訳, 342頁)。

したがって、社会的統制の領域における権威と知識の領域における権威には、差異が認められることになる。前者が行為をめぐる権威を持っていることに対して、後者は信念をめぐる権威を持っていることを期待されているのである。つまり、権威に対する訴えは、社会的統制の領域においては最終的に「発動者」に対してなされるのに対して、知識の領域においては絶えず「理性」に対してなされることになる。知識の領域において権威者であることは、常に証拠や根拠に訴えることによって挑戦を受けているのである。

ピータースはこのような区分を前提に、現代の教師はこの二様の意味において権威をもった人物であるべきだとして次のように纏めている。即ち、「教師は、共同社会のためにある仕事をなし、その間、学校の中で社会的統制を維持するために、権威の座 (in authority) におかれている。それと同時に、共同社会の文化の伝達者として

雇用されているため、その文化のある側面について権威者 (an authority) でなければならない」(Peters, 1966, p.240:邦訳, 343頁)と。

こうした権威観は英語圏においては伝統的には保持されてきたと考えてよい。そういう意味で「教師は彼らの願望が生徒に支持されることを保証するための権利を持っていると考えられてきたし、また部分的には生徒に分け与えられる信頼に足る知識を所有しているがゆえに、彼らは任命されてきた」(Winch, C. & Gingell, J. (eds), 1999, p.18)のである。

(2) 合法的権威 (de jure authority) と実際の権威 (de facto authority)

ところで、権威についての二つの意味ないしタイプのもう一つの有名な区別は、合法的権威 (de jure authority) と実際の権威 (de facto authority) の間の区別である(下線筆者)。ピータースは直接的にはこの用語を用いておらず、形式的権威 (formal authority) と実際の権威 (actual authority) という用語を用いているが、神崎英紀も指摘しているように(神崎, 1983, 107頁)前者の区別に基づいていると考えてよかろう。ピータースはここで規範的規則をもとに定義される形式的な権威の立場と、実際に発生する権威とを区別することの重要性を訴えている。次のピータースの言葉は、そのことを象徴的に表現している。

「学校教師は、形式的に言えば、一つの学級に対する権威の座にありうるけれども、しかし、実際には、子どもたちに対して権威を行使することができないかもしれない。彼は命令を出す権限をもっている、実際には、誰もその命令に従わないことがある。また、次のようなことも起こりうるであろう。つまり、ある個人が、ある社会的条件のもとで現れ出てきて、たとえ権威の構造の中で形式的立場をもたなくとも、その人の命令が遵守され、その人の決定が容認されるようになる場合である。」(Peters, 1966, p.241:邦訳, 344頁)

以上のことから推測しうるように、合法的意味において権威の語を使用することは、ある人が規則に対する権利ないしは信念に対する権利を持っているという規範的な要求をなすことを意味する。一方、実際の意味において権威の語を使用することは、ある人が実際に他の人々の行為や信念について具体的に影響を及ぼすという記述的な要求をなすことを意味する。したがって、合法的権威の中心的な課題は、権威の座にあることや権威者であることの条件を明確にしたり、正当化したりすることに関わることになる。一方、実際の権威の中心的な課題は、権威の座にあることや権威者であることを効果的に行使するための諸条件を記述したり、説明したりすることに

関わることになる (Steutel, J. & Spiecker, B., 2000, pp.326-327)。

ピーターズは、このような区分のもと、具体的に社会的統制の領域における権威の正当化やその権威が合法的に及びうる限界について明確化することに取り組んでいる (Peters, 1966, pp.247-251: 邦訳, 352-358頁)。それはヴェーバー (Weber, M.) のなした伝統的権威と合法=合理的権威との区別を手がかりとしながら、権威の正当化の議論を政治哲学の領野を中心に歴史的に概観しつつ進めているものである。端的に言えば、権威構造そのものは世界の理法の一部ではない以上、権威それ自体は正当化を必要とするし、正当化されるものであるというピーターズの主張である。事実、イギリスにおいて典型的に見られるように「議会における国王」の権能と仕組みとは徐々に合理化されてきたというわけである。

ただし、この正当化 (合理化) の過程⁴⁾ が学校教育や家庭教育の分野で十分に進んでいるとは言えない。要は、権威の主張を放棄することではなく、権威を合理化することではなければならない (Peters, 1966, pp.248-249: 邦訳, 354頁) という。教育における権威について問われなければならないのは、いかにしてそれを正当化 (合理化) するかという問題となる。具体的に、社会的統制の領域における権威の合理化については、ピーターズは論駁の余地はないものと捉えている。しかし、一方で知識の領域における権威の主張は、せいぜい暫定的な便法であることも認めている。なぜなら、知識の問題においては、法律体系の中での妥当性とは異なって、そのような究極的な訴えは存在しない (Peters, 1966, p.250: 邦訳, 357頁) からである。

ア 教師の合法的権威 (de jure authority)

それでは、教師の権威はどのように正当化されるのであろうか。そもそも学校は教育の目標を掲げなければならない機関のことである。その目標の中には若者を価値ある生活形態へ手ほどきすることを含意し、それは内因的に価値あるとみなされる活動及び思想と意識の形態 (道徳的に正当とされる行為の様式や行儀作法, 読み・書きというような技能) をも含むことになる。こうして、学校は現代のように「開かれた社会」においては、社会の基本的な価値を保持したり伝達したりすることと同時に、そのことを通してそのような知識が発展し、新しい環境に適合することを可能にする手続きの原理や思想の形態をも伝達する機能を果たすことになる。その意味で、ピーターズは基本的には「現代の法律=合法的社会における教師は、共同社会の文化のある側面に関する権威者として、承認された基準に従って自己を確立してきたものであるため、権威の座に置かれるべきである」 (Peters, 1966, pp.252-253: 邦訳, 360頁) とする。しかし、伝統的な権威が消滅するにともなってもなお共同社会の

中で教師が何らかの権威を持ち続けるべきであるならば、それは当然理由づけられなければならない。共同社会にとっての教育的課題を遂行するために権威の座に置かれることと同時に、権威者であることを教師は証明し続けなければならないのである。ピーターズにおける教師の権威の正当化の方向性は以下の文言に集約される。

「今後期待されるべきことは、すべての教師がある程度までどれかの教科に関する権威者になるとともに、教授法と児童に関する専門家になることの必要性が徐々に認められ、しかも、教師の権威が徐々に、教育課程と児童に関する諸問題を理解することと合理的に結び合わされるようになることである。」 (Peters, 1966, p.256: 邦訳, 365頁)

こうして、ピーターズは教師が共同社会が価値あると認めるものに関する権威者としてみなされるべきか、またその理由で権威の座に置かれるべきかどうかということに関して、それは正当化されるべきであると捉え、またその正当化を通して教育的権威の根拠を不断に求め続けているのである。

イ 教師の実際的権威 (de facto authority)

しかし、教師が権威者として権威の座にあることが正当化されること、彼が学校や学級の中でその権威を効果的に行使することは別問題である。そもそも教師の任免について生徒や保護者の発言権が基本的に許容されているわけではない。教師の課題は教師が伝達しようとする事柄を学校の教育目標に結びつけさせながら生徒にも分有させることであろうが、生徒や保護者に意味づけられていない問題へと生徒を手ほどきする困難に遭遇することはありうることである。そこでピーターズは教師がその権威を効果的に行使するためのいくつかの便法についても実践的な課題として論じている。ここではその要点についてまとめておこう。

まず第一に、権威者としての教師は、それとみなされるにふさわしく行動することが求められる。教師の「選んだ活動や意識形態に示される熱意、およびその複雑な事柄に対する精通は、他者をしてその神秘さの中に入り込ませられるように魅惑する」 (Peters, 1966, p.259: 邦訳, 369頁) はずだから、教師が従事しているのは人間の精神の大事業であるという観念をまずは伝達すべきであるという。そこには、教師の持つ雰囲気、出会いの荘厳さ、あるいは学校の持っている伝統・儀式や校風といったものが手助けとなるかもしれないが、要は生徒に教師の伝えようとする価値を理解させるために、教師と生徒の間に心理学的な同一化が生み出される必要のあることを求めている (Peters, 1966, p.260: 邦訳, 370頁)。誤解を恐れずに言えば、教師の課題を促進するための外因

的援助を承認しつつ、そこから内因的動機付けを求めているのである。

第二に、教師は知識の分野では暫時の権威者に過ぎないのであるから、ヴェーバーのカリスマ性を持ち出すまでもなく権威主義者になることを厳に戒めている。教師は権威者であると同時に、「生徒が教師の間違ったところを指摘できる力をもちうるような方法で生徒を教えなければならない」(Peters, 1966, p.261: 邦訳, 373頁)。いわば教師は文化伝達の仲介者であると同時に、「変革や挑戦の仲介者」でなければならないということであろう。

ところが権威の座にある教師の立場は、課題を遂行するために秩序を保持する必要があるために、その権威の行使は複雑化してくる。ピーターズはあくまでも権威一般を放棄することではなくして、社会的統制の一形態としてそれを合理化することを求めている。確かに命令は、人格関係の中では不相当であるとしつつも、「もしも命令が、地位＝適合よりもむしろ、課題＝適合をさせられるのであれば、明確な指示や禁止が明らかに必要とされるような状況を統制し支持するために完全に合理的な方策となる」(Peters, 1966, p.264: 邦訳, 376頁)のである。もちろん、課題の価値について何らかの容認が生徒の側になければ、それは権威から権力の行使へと墮落してしまう危険性を含むことになる。

けれども、実際的には命令が社会的統制の唯一の形態というわけではない。権威の座にある教師は道德教育そのものが教師の課題の一部である以上、要求や道德的・分別的な訴えという形態も存在している。さらには、教師のなす助言、奨励、賞賛、非難なども課題＝適合せられるならば、一形態として考えられよう。

ピーターズの教師の権威への訴えは何と言っても次のことにある。即ち、「教師の権威は、他の世代に対して権威なくして生きることを学ばせるために必要」(Peters, 1966, p.265: 邦訳, 378頁)なのである。だからこそ、教師の権威の行使が公的に合理化され、課題＝適合せられなければならないのである。

以上、ピーターズにおける権威論の骨子を主著『倫理と教育』における分類法にしたがって略述してきた。ピーターズにおける教育的権威は、それを放棄することではなく、専らその正当化(合理化)の筋道を提示することによって、伝統主義者からの疑義に対して、また進歩主義や児童中心主義の教育者から出てきた疑義に対しても、権威そのものの正当性を確保することであった。正当化そのものの企てが成功しているかどうかは疑念を拭い去れないとしても、教師の社会的統制に分野を限ることなく、権威を巡る教育関係の在り方に今なお基本的な枠組みと豊穡な示唆を与えているものと思われる。

2 J. ウィルソンにおける権威論

ジョン・ウィルソン(Wilson, J.)にとっても、教育者の権威、とりわけ道德的教育者の権威は彼の著作における中心的で広がりをもったテーマであった(Steutel, J. & Spiecker, B., 2000, p.323)。概念分析についてのウィルソンのメタ哲学的説明は彼の批判的で非妥協的な態度を暗示していたが、同様のことが権威の概念についての哲学的分析に対しても進化したのである。

例えば、ウィルソンは、「権威の概念は卓越しており、避けることのできないものであり、また‘法律と秩序’対‘自由’のような特別な価値の対立以前のものである。権威なしにはどんな人間同士の相互関係も考えられない」(Wilson, 1999b, p.115)と言い放っている。シュトゥテルとシュピーカー(Steutel, J. & Spiecker, B.)も「教育の分野で自由主義的で反権威的な学説の絶頂期にあっても、権威やしつけについてのある種の形式は効果的な教育やまじめな学習についての前提条件であると、ウィルソンは繰り返し執拗に指摘してきた」(Steutel & Spiecker, 2000, p.324)と述懐している。さらには、権威と教育の間のこのような関係に関して、ウィルソンは「教師の正当な権威に対する疑義を差し挟む余地のない従順は、生徒における徳とみなされるべきである」(Wilson, 1977, pp.43-44)とさえ主張している。

こうした、ウィルソンにおける権威論はどのような特徴を持っているのであろうか。シュトゥテルとシュピーカーは、自説の展開の前段としてウィルソンの権威論の要点を素描している。膨大なウィルソンの著作を守備範囲としつつ、先のピーターズの権威論の枠組みを援用しており、彼の権威論をピーターズとの比較のもとに概観するには有益であると思われる。

- (1) 権威の座にあること (being in authority) と権威者であること (being an authority)

シュトゥテルとシュピーカーも認めるように、ウィルソンはその用語をほとんどめったに用いないけれども、疑いなく彼は教育者が権威の座にあり、また権威者でもあると見なしている(Steutel & Spiecker, 2000, p.325)。特に、彼は“しつけ”、“罰”、“規則”や“契約”を含めて相互に連結する一連の要素として権威の座にあること (being in authority) の概念を導入し議論している。教育は真面目で持続的な学習の計画を取り扱わなければならないのであるから、権威の座にあることを行使することはそのような学習が実際に行われうるということを保証するために必要であると、彼は主張する。とりわけ権威の座にあって権威を行使することは、具体的に生徒たちが自分たちの宿題をやり、教師に注意を払い、互いにいじめることなく、またずる休みすることがないことを保証すべく規則の枠組みを強制することによって高度の秩序と従順を十分に維持することなのである。ウィルソン

にとってつけられた振る舞いならどんなものであれ真面目な学習のためには必要とされるのである (Steutel & Spiecker, 2000, p.325)。何となれば「人が権威を持つならば、それが暗示するものは、人は少なくとも特徴として従うことを余儀なくされる、あるいはされなければならないということである」(Wilson, 1977, p.54) とウィルソンは正確に述べている。そのような意味では、ピーターズが権威の座にあることの正当化に注意を払っているのに対して、ウィルソンは一步踏み込むことによって、教師と生徒たちの学習成立の前提条件として権威の座にあることを保証しようとしているように見て取れる。

一方、ウィルソンが権威者であること (being an authority) に近づくやり方は、全く異なっているが相互に関連する一連の概念、とりわけ“理性”、“真理”、“知識の諸形式”、“学問”などの概念に対応する観念を定めることによるものである (Wilson, 1990, pp.17-43)。ウィルソンが述べるには、全ての教育者が求める目的は、特別な理性的手続きによって構築された学問や探究の分野の中へ生徒たちを手ほどきすることによって、偏見から理性の世界へと生徒たちを教育することに他ならない。そのような企ては、適切な学問や探究の領域の中で権威者として立ち現れる教育者の指導なしにはほとんど考えられない。結局、真面目な学習によって学問やその権威の認識の中に本来備わっている理性的な手続きの理解へと案内されるべきなのである。教育者はそのような手続きと生徒との間の仲介者として振る舞うことになっている限りにおいて権威者であるはずであり、権威を持っていないなければならない (Steutel & Spiecker, 2000, pp.325-326) のである。こうした権威者であることの理性的な理解はハースト (Hirst, P. H.) に極めて近いものと思われる。

(2) 合法的権威 (de jure authority) と実際の権威 (de facto authority)

ウィルソンは合法的権威と実際の権威の用語を体系的に論じているわけではない。しかし、権威の役割や性質は彼の研究における中心的なテーマであり、教育者の合法的権威と実際の権威の双方について多くの興味深いことを語っている (Steutel & Spiecker, 2000, p.327)。

ウィルソンは教育者が権威の座にあること (being in authority) については、子どもたちへの規則に対する権利を持つことなしには、効果的で真面目な教育実践はほとんど不可能であることを主張することによってこの要求を正当化 (合法化) している。権威の座にあることの合法性はシュトゥテルとシュピーカーによって以下のように説明される。即ち、

「彼の意見では、例えば生徒たちは彼らの最善の関心が何であるかを理解するにはあまりにも幼く経験が不足

しているという父権的な議論など、このような権利を正当化しようとする前に掲げた伝統的な議論は批判のテストに耐えることができない。彼が言うには、このような議論の致命的な欠陥は、生徒の承諾に対するいかなる訴えも欠いているということである。彼の見解においては、権威の座にあることは生徒が教育者の手の中に自発的にあるいは契約上自らを定めることとして解釈される場合にのみ正当とされる。教育者の規則に対する権利は契約の用語においてのみ正当化されるべきである。教育者は生徒たちを正しいやり方で教育することを彼らに約束する。そしてこのことかわりに、生徒たちは彼らが少なくとも特別な分野で語られることを為さなければならない。生徒たちが多かれ少なかれ明白にこのような契約に同意するとみなされる場合にのみ、教育者が権威の座にあることは適法となり、それゆえ単なる権力や暴力とは異なってくるのである。」(Steutel & Spiecker, 2000, p.327)

と。

では、権威者であること (being an authority) はウィルソンによってどのように正当化されるのであろうか。彼自身も、教師が権威者として正当化されうるとみなしている。シュトゥテルとシュピーカーもウィルソンの理由付けを次のように説明している。

「なぜなら生徒と比較して、教育者は特別な学問や知的な実践と関連づけられた優れた技術、知識や理解力を持つことを期待されているからである。これらの性質の徳によって、教育者は、学問や探究の世界の内部にある卓越さや諸徳と同様に、信念に対する権利、とりわけ適切な思考方法、判断の基準、固有の資質に関して、信念に対する権利を持っていると言いうる」(Steutel & Spiecker, 2000, pp.327-328)

からであると。

しかしながら、一方でウィルソンはピーターズと同じように教師が権威者であることを理性の権威から由来するものと見なしているということも記されてよい。信念に対する教師の権利は、様々な知的企てから構成される理性の手続きの権威において正当化される。教師は、彼らの個人的な資質が一般的な理性の手続きを適切に表す場合に限り、権威者であることが正当化 (合法化) されるのである。

付加的ではあるが、ウィルソンの場合、このような正当化は道徳教育の領域における権威者であることに対しても当てはまる。ここでは、我々がそれらの信念の長所を評価するのに用いる第1階の道徳的信念と第2階の手続き的規則の間の場合において、内容と形式の間での区

別がなされうるが、道徳の教師についてのいかなる権威者も、理性的な道徳的思考についての形式的な基準の権威の上に基礎づけられる場合にのみ、正当化されうる (Wilson, 1990, pp.31-33) のである。

ところで、実際的権威 (de facto authority) に対する諸条件についてウィルソンはどのように考えているのであろうか。興味深いことに、ウィルソンは権威の座にあって権威を効果的に行使しうることに、ピータースのように教師に対して生徒との心理学的な同一化を求めているわけではない。彼は権威の座にあって権威を効果的に行使しうることを何を意味するのかについての説明を、とりわけしつけの概念を分析することによって与えようともしている。よくしつけられた人々に典型的なのは、正当化された権威それ自体に対する彼らの「従順さ」であると、ウィルソンは主張する。彼らは権威によって定められた規則に気付くのではなく、彼らがそれらの規則を権威があるとみなすという単純な理由のためにそれらの規則に従う傾向をもっているのである。「結果的に、権威の座にあって顕著なタイプの影響を行使することができるためには、教育者はよくしつけられた生徒を必要とする」 (Steutel & Spiecker, 2000, p.328) ことになる。

実際的権威の場合には、人々は指示されたものごとの長所や前にある信念の妥当性について彼らが評価することに依存して服従したり同意したりするのではない。むしろ、彼らはそれが権威を持っていると人々に認められた誰かによって指示されたり表現されたりするという単なる事実のために、自分の判断を放棄し、指示に従ったり信念を受け入れたりするのである。「権威として行為する際には、人はその人の命令が賢明か、好ましいか、他の理由のために受け入れられると個人によって考えられようが考えられまいが、誰か他の人が従うことを期待する」 (Wilson, 1995, p.74) のである。

このようにしてみると、ウィルソンは実際的権威の場合には、権威を具体的に受け入れる対象の諸条件を論理的に精査しているのであって、そこには権威をめぐる教師と生徒との相互作用を見出すことはできないように思われる。

IV 徳倫理的観点における権威論の布置

—シュトゥテルとシュピーカー

(Steutel, J. & Spiecker, B.) の考察から—

英語圏においては、教育における権威が持つ役割について、これまでその哲学的説明のほとんどは、以上瞥見してきたように、教師と生徒との関係に焦点化されたものであった。しかし、権威について他の教育関係における性格や権能が否定されているわけではない。ここにシュトゥテルとシュピーカーが問題としているのは、教

育における親と子どもとの間の権威関係である (“parent” に対して「親」という訳語を当てている)。

さて、シュトゥテルとシュピーカーの論点は明快である。即ち、ウィルソンの論理的な整序の条件を満たすかどうかは別としても、親としての権威は何らかの方法で人間存在にとって避けることのできない、または欠くことのできない一つの特徴であることを彼らは確信している (Steutel & Spiecker, p.324)。さらに「親としての権威の基礎は、分別と道徳性の諸問題に関する実践的知恵 (practical wisdom) について洗練されているとは言えないがある種の形式に置かれるべきである」 (Steutel & Spiecker, 2000, p.324) と主張している。それでは、彼らが捉える親としての権威とはどのような意味内容を持つのであろうか。これまでの枠組みを踏まえながら、その親としての権威の在り方に迫ってみよう。

(1) 権威の座にあること (being in authority) と権威者であること (being an authority)

学校での教育活動における科目や学問分野についての教師の中心的役割を考慮に入れると、これらの内容と形式において教師が権威者であることを期待されているのは、きわめて当然のことである。特別な科目の中へ生徒を導くことは教師のもっとも重要な仕事であって、権威者としての教師はまず第一にそれに相当するタイプの技術や知識、さらには理解力を持っていることになっているからである。

しかし、親の中心的な仕事は、子どもたちを養育することそのものである。そのような仕事を遂行するために必要とされる権威者であることとは異なり、ある種のタイプやレベルの実践的知恵に位置づけられることになる。では、その実践的知恵とは何を意味するのであろうか。シュトゥテルとシュピーカーによれば、実践的知恵があるということは、次の3点に要約されうる (Steutel & Spiecker, 2000, p.330)。

- ① 分別のある道徳的価値に対していくつか本質的にコミットしていること。
- ② 具体的な場面に対する注意を通してさまざまな状況の中でこれらの諸価値をある程度具体的に挙げ、秩序づけることができること。
- ③ 上記のような実践的な熟慮のもとに適切な判断を下すことができること。

確かにこのような複雑なコミットメントや能力は一見したところではかなり骨の折れることのように思われるけれども、シュトゥテルとシュピーカーは、親として権威者であることをコールバーグ派の脱慣習的思考やアリストテレス派の「徳ある人」の観念の用語で説明しようとしているのではない。養育の仕事は遂行するほとんどの

親は、そのような見方で意味される実践的知恵についての洗練された形式の基準を十分に満たしてはいるわけではないからである。ただ、親はさまざまな状況について関連する諸側面を考慮することによって、道徳的価値を特化するための分別ある能力を持つ必要がある (Steutel & Spiecker, 2000, p.330) ということなのである。

このような実践的知恵の性格をよりはっきりさせるために、彼らは養育の概念を「大人であること (adulthood)」の概念と結びつけて考察している。考えてみれば論理的には養育の目的は本質的に大人の中で子どもが成長することの中にある。子どもが成長することについて、多かれ少なかれ大人としての関心及び従事や暗黙の意図なしには養育は考えられない。「最初から人は大人自身であることなしに大人へ至る道を子どもに支援することはできないのである。結果として、子どもを養育する仕事を遂行しうするためには、親は大人の地位を持つことの中に含まれる精神的な心得を持つ必要」 (Steutel & Spiecker, B., 2000, pp.330-331) があり、それこそが実践的知恵なのだという。もちろんそのことは、親が信頼されるための権利をもつのが子どもに対してのみである、ということと裏返しの関係でもあることを忘れてはならない。このような実践的な知恵に支えられて、親は子どもの前に権威者でありうるということが論理的には可能となる。

それでは、親が子どもに対して権威の座にあることについてはどのように考えたらよいであろうか。

ピーターズやウィルソンに従えば、教師は秩序を維持することと教授することとの二重の役割を持つために、独特の地位に位置付けられていた。つまり、教師が権威の座にあることは標準的には、教室の秩序についての諸条件を保つための権利という用語において、言い換えれば規則や規制を強制するための権利という用語において説明されてきた。このように見なされるとき、権威の座にあることを教師が行使することは教授の本質的な部分ではなく非本質的な目的であると考えられる (Steutel & Spiecker, 2000, p.331)。

しかし、親が権威の座にあることを行使することは非本質的な目的とは考えられない。むしろ、養育の本質的な部分と考えられる。少なくとも、親が権威の座にあることは、ほとんど集中的にしつけにおいて顕現することを踏まえれば容易に理解されるであろう。つまり、「それらは効果的な養育についての必要な諸条件を確立するために遂行されるのではなく、分別のあるないしは道徳的な理性にとって重要であるとみなされる習慣やコミットメントを創り出したり強化したりことを意図されている」 (Steutel & Spiecker, 2000, p.331) のである。

こうした点について、シュトゥテルとシュピーカーは幼少期の情緒的習慣化についてのアリストテレスの見解を紹介し、しつけについての実践と繰り返しを徳ある性

格の獲得と結びつけて論じている。幼い子どもたちは、徳があるとされる行為を自己同一化するために必要とされる実践的知恵を持っているわけではないから、結果として、徳ある人になるためには、彼らはすでに実践的に賢明な誰かの監督を必要とするのである (Steutel & Spiecker, 2000, pp.331-332)。

ここで親として権威の座にあることと権威者であることをまとめておこう。親は権威の座にあって具体的に子どもが徳のある行為を遂行し、徳のない行為を差し控えるよう指示し、秩序づけている。一方それと同時に親は権威者であることを行使している。どの行為が正しいか、親切か、分別があるか、あるいは賢明であるかを子どもに指示したり説明したりすることによって、親は実践的判断を為し、実践的知恵を指し示しているのである。シュトゥテルとシュピーカーの言葉を借りれば、親としての権威者であることの行使のための予備的手段として親としての権威の座を表現するとみなすことは誤りということになる。親としてのしつけは一つの同じ養育という動作の中で、双方のタイプの権威を表現している (Steutel, & Spiecker, 2000, p.332) のである。

(2) 合法的権威 (de jure authority) と実際の権威 (de facto authority)

合法的権威を要求するということは、ある種の規範的な要求を示しているが、親として正当化されるべき権威とはどのような要求をなすことになるのであろうか。

シュトゥテルとシュピーカーは、親としての合法的権威を主張することについて以下のように二重の主張をなすこととして捉えている (Steutel & Spiecker, 2000, p.332)。

- ① 人は自分の子どもたちが何をすべきかを告げる権利を持っていること。
- ② 人は分別と道徳性の諸問題において自分の子どもたちによって信頼される権利をもつということ。

考えてみれば至極当然のことであるが、まず第一に、子どもを養育することは今問題としている権利を持って行使する人の指導なしにはほとんど不可能か、あるいはほとんど成功しえない。また第二に、道理をわきまえた主張がなされるという前提が親に対してこのような特別な権利を割り当てているわけである。けれども、②の要件を正当化することについては限定せざるを得ないことを彼らも認めている。というのは、教師が専門的な役割を遂行することを許されているのは、それ以前に適切な訓練を受け、公的な資格を取得し、公正な選抜手続きを得ているからである。言ってみれば、そのような資格が教師の合法的権威を支える前提条件になっているのである。もちろん、親としても養育を適正に遂行しうするためには、そのような特別な精神的な心得を持つ必要があるけれど

も、私たちの社会はそのような心得を獲得するための教師と同様の取り決めを備えているわけではないし、義務づけているわけでもない。反対に、親は自分たちが親であるという素朴な理由でもって自らの子どもに権威を行使する権利を持っているのである。

親としての精神的な心得、言い換えれば実践的知恵をすべての親に期待することは現在あまりに楽観的過ぎることをシュトゥテルとシュピーカーも認めている (Steutel & Spiecker, 2000, p.333)。事実『オランダ市民法』では、家庭内暴力や養育への無関心などの理由で親としての実践的知恵を欠いている場合には、その権威を行使することを制限したり無効にしたりすることがあることについて言及しているが、現実には子どもたちが大きな損害を受けた後で司法的な介入になるということが課題だという。その意味でも、親に合法的権威を与える前に、親としての実践的知恵を確かめることも必要であることを彼らは訴えている。

一方、親が実際の権威を行使しうるのはどのような条件に基づくのであろうか。実際の権威をもつことは、合法的権威の行使の対象となる子どもたちによって、暗黙の内にそれが認められているということの意味する。親や教師の合法的権威が異なっているように、彼らの実際の権威もまた異なっているのであろうか。

確かに教師が指示したことを生徒が快く領き成し遂げるのは、個人的な権威や教師としての権威があるからである。それを欠いている場合に教師は威嚇や制裁に訴えることになってしまう。けれども、シュトゥテルとシュピーカーはここで、教師としてもまた親としても実際の権威を生徒や子どもが受け入れることの本質的条件を徳倫理的な観点から提示する。すなわち、「ここで我々が想起しうるのは、教師や親に対して生徒や子どもの独特の態度、すなわち何らかの信頼 (trust) についての形式や度合いである」(下線筆者) (Steutel & Spiecker, 2000, p.334) と。権威者であることを実際に受け入れるのは、受け入れる側がその人を査定するまでもなく信頼しているからである。とりわけ、教育や養育への影響の形式は信頼なくしてはほとんど考えられない。しかし、親や教師の権威を認める基盤としてのある種の信頼は、単に彼らの認知的な技術や知的な力量に関係するのではないことは明白であろう。「もし子どもたちや生徒が彼らの親や教師の権威をまさに認めようとするならば、彼らは、彼らが学習しなければならぬことが一般的に価値があり、彼ら自身の長い間の幸福に寄与するのと同じように、標準的にはその意図が基本的に善いものであるということに信頼が置かれるのだ」(Steutel & Spiecker, 2000, p.334) とシュトゥテルとシュピーカーは主張しているのである。彼らの主張は信頼を親や教師の実際の権威の基本的条件であるとして、その信頼の根源を「価値あるもの」「善

さ」「幸福」といった倫理的な次元に裏打ちさせているのである。

このような実際の権威を受け入れる信頼の態度の醸成や確立は一筋縄ではいくものではなく、詳細な経験的研究を踏まえる必要がある⁵⁾。しかし、シュトゥテルとシュピーカーは、信頼が親や教師の実際の権威の基本的条件であるとするならば、次にこのような複雑な態度の確立はどのように説明しうるのであるのかという具体的な問題にも対峙している。

教師が生徒の信頼を高める要因を、彼らは二点にまとめている (Steutel & Spiecker, 2000, p.335)。

- ① 生徒を導く科目や学問分野についての、教師の信頼に満ちた表現 (説明)
- ② 生徒に対してケアと尊敬の念を持った支援的な態度

①の場合、教師は、特別な科目や学問分野に関わる徳、技術そして心の習慣の純粋な手本として振る舞うことによって生徒の信頼を鼓舞することが期待されている。また、②では、親切にかつ公平に扱われることなしには、生徒が教師に信頼の念をもつことは難しいことが訴えられている。

一方、親が子どもの信頼を高める要因は、教師の信頼を高める要因を追認しつつも、ここでも親に「道徳的徳の誠実な手本」として振る舞うことが信頼への強化につながると訴えられている。さらには、親や子が親への尊敬が広がる共同体の中に埋め込まれていることも親への信頼を刺激するであろうことも付加されている。

しかし、一つの重要な点として、親への子どもの信頼を生み出す諸条件が、教師への生徒の信頼を引き起こす諸条件とは根本的に異なることもシュトゥテルとシュピーカーは見逃していない。それは端的に言えば、「親との愛情関係」ということになる。子どもへの親の愛情と親への子どもの愛情は独特のものであろうし、確かに子どもたちは親の無条件の愛情を経験し認識することで、親への愛情に目覚めることであろう。極論すれば、「このような相互の愛情関係が親の意図と能力への子どもたちの信頼の背景であり、この種の信頼こそが、子どもが親としての権威を全般的に進んで受け入れようとする前提条件」(Steutel & Spiecker, 2000, p.335) となるのである。

以上、シュトゥテルとシュピーカーは「信頼」という語を一つの徳として、合法的権威にしても実際の権威にしても権威全般の前提条件として定礎しようとしているのである。それは親としての権威に遡行しつつ、教師としての権威の有様を再構築しようとする営為として受け取ることも可能であろう。

V まとめに代えて

教育関係における権威の問題を英語圏の分析的教育哲学における系譜を辿りながら一とりわけピーターズの枠組みを援用しつつその展開過程について略述してきた。

わけても1960年代、公教育が社会的に認知される時代にあつて、ピーターズに求められたのは、伝統に則った形式的な教育理論でもなく、また児童中心主義の教育学でもなく、「教育とは何か」という問いを「教育」の概念を分析することによって、教育が満たすべき基準を追究することであつた。価値論上の問題を含み込みながらもそうした教育固有の領域を確保し、教育そのものの内実を正当化をしていくことこそ、彼が英国において打ち立てた教育哲学の存在根拠であつた。教育における社会的統制の領域として権威の問題も無視しえない領域であつたのである。

教育の実践が少なくとも生徒と教師の両者による最低限の参加を含み、また教師は生徒の学習に責任を引き受け、学習内容が学ぶ価値があることに深く関わる以上、教師は教育者の論理的条件として、権威者として参加しなければならない。また、学習を進行する上で学級の秩序を保ち、規律を維持することは、権力の行使ではなく教師が権威の座にあることを要請する。それらの権威が正当化されることも、また一方で権威を実際に行使しうる具体的な諸条件を考察することも教育哲学におけるピーターズの探究過程であつた。

また、この四半世紀英語圏の道德教育論において主導的な役割を担ってきたウィルソンにおいても、教育者における権威の問題は中心的なテーマであつた。とりわけ、ウィルソンにあつては、権威の座にあることが“しつけ”“罰”“規則”“契約”などの概念と結び合わされ、道德的な訓育にとつてもその前提条件とされた。また、教師が権威者であることも、教師自身学問や知識など理性的な手続きの世界への媒介者とみなされ、学問や探究の世界がもつ卓越さや諸徳とともに、正当化された。したがつてウィルソンの権威へのアプローチは、道德教育的観点を踏まえ、権威そのものにまで教育成立の根拠を求め、権威者への従順の美德と権威者自身の卓越性を確保しようとするものでさへあつたと読み取ることができよう。

さらにシュトゥテルとシュピーカーの論点は、教育的権威の基本的なタイプについて、ウィルソンの権威論を下敷きにしながらかその輪郭を与えらるとともに、親と子どもとの間における権威関係を一つの新たな座標軸としながら、道德教育を含めて教育における権威の役割や性質を再構築しようとする企てに他ならなかつた (Steutel & Spiecker, 2000, pp.324-325)。このような教育における親子関係への注目、ウォーカーによる指摘 (Walker, 1999) を待つまでもなく、昨今の教育学論議の

潮流の一つ⁶⁾と言えらるであらう。そのことは政治哲学的には共同体主義的な立場からの、倫理的には徳倫理的な観点⁷⁾からの家族関係の捉え直しであり、これまで学校教育の枠内では不当に等閑視されていた「子どもの養育への関心への回帰」でもある。例えば、シュピーカーの別の論文「幼少期の道德的養育における習慣化と訓練」(1999)では、最初の子どもと親との愛情による相互関係に思慮ある注意が払われるべきであるとして同じような問題関心を道德教育の観点から具体的に論じている (Spiecker, 1999, p.220)。

しかもシュトゥテルとシュピーカーは親が権威者でありかつ同時に権威の座にあることを、明らかにアリストテレスの実践的知恵 (*phronesis*) に位置付けている。親はその実践的知恵をもって具体的に子どもに徳のある行為を遂行し、徳のない行為を差し控えるよう指示し、秩序づけるのである。そして、教師としても親としても実際的に権威を行使しうるための本質的条件を「信頼」の徳にあて、「道德的徳の誠実な手本」として振舞うことを要請している⁸⁾。事実、クッパーマン (Kuppermann, J. J.) も親や共同体の指導者が善き生活の模範を示せるかどうか徳の教授にとって大切な要因であるとし、道德の初期教育についてのアリストテレスの説明を再評価している (Kupperman, 1999, p.205)。根源的には「親と子の愛情」に逆行することが可能だとしても、教育的権威を倫理的な観点から徳論として蘇生させようとしているのである。

しかし、徳倫理的次元からあらためて教育的権威の問題を親-子関係に焦点をあてて考察することの意義も大きい。そこでは、教師としての在り方生き方あるいは生徒としての在り方生き方について、功利主義や義務論型の行為論を越えて、今まで「剰余」として切り捨てられてきた (神野, 2002, 206頁) 部分を改めて照射し、倫理的な豊かさを提供してくれる可能性があるからである。親-子という人間の根源性に立ち返ることで教育的関係に汲み取ることのできる豊穡さを呈しているのである。

最後に、このような英語圏の教育学における問題関心の推移をどのように捉えるべきであらうか。明らかに権威概念の整理及びその正当化要求は、通奏低音としてピーターズ以来の伝統を受け継いでいる。また、シュトゥテルとシュピーカーの徳論的な視座をオランダという磁場の制約の上にも置かなければならない。しかし、ケケロが権威の発生を個人の持つ本性の資質-徳と時間-に求めているように、自発的権威の発生という元来の権威観念へ立ち戻らなくてはならないところに、英語圏における教育的権威論の到達点と課題性が見え隠れしているように思われてならない。課題性という点では、徳論的な教育的権威観を素朴に肯定してしまうのかということ

が問われてくることと思われるが、より広い社会的コンテキストで考えれば、教育の成立根拠をめぐって「文化」概念や「伝統」概念の再考を迫られることにもなる。その意味では、教育的権威論は、法学的に権力の正当化理由へと再定式化されて固着するものではなく、人間形成のコンテキストの中で新たな息吹を讃えながら不断に編み直され続けられるべきものであろう。

一方、教育関係論としてここに挙げた権威論の系譜をどう読み解くかという課題も残されている。愛情と信頼に裏付けられた権威を背景として、成熟した大人や教師が、未熟な子ども・生徒に働きかける教育関係は、その大人・教師中心性や「一方的志向性」ゆえに、ネガティブな人間観として批判を受けてきたのではなかったか（松浦，2002，112頁）。そのような中で、教育関係論はミードの象徴的相互作用論やハーバーマスのコミュニケーション的行為論の影響を受けて、教育的相互作用論へとシフトしてきている。しかし、その教育的相互作用論は「教育的意図」の独善性を克服しつつも、「教える—学ぶ」関係を見えにくくし、教育そのものを人間関係一般や単なるコミュニケーションの相互作用に解消してしまう（松浦，2002，113頁）可能性を秘めている。相互作用やコミュニケーションを教育と等値することは果たして出来るのであろうか。とすれば、徳論的な教育的権威観の是非を問うまでもなく、関係性を再構築する契機として、教育的権威の課題は決して色褪せたものではなく、今なお検討の余地を残していると言えよう。

註

- 1) 教育における権威の在り方については、権威主義的な教授が生徒の自律性を侵害するという議論がある。権威と自律性の問題については、ヴォルフ (Wolff, R. P.) の論文「権威と自律性の衝突」(1999) を参照のこと。
- 2) ピーターズはそれよりも先に、著書『権威、責任と教育 (Authority, Responsibility and Education)』(1959) において、彼の権威の問題に関する基本的な枠組みを与えているが、教育者の権威については主著『倫理と教育』で本格的に取り扱っている。
- 3) ピーターズは知識の領域において用いられる「権威者」と「専門家 (expert)」の用語の違いについては明確に区別している。即ち、知識がそれ自体のために追求される場合には「権威者」であり、ある目的を達成するための道具であるとみなされる場合には「専門家」である。したがって、教師は子どもたちの行動と発達について、また子どもたちを教える方法についてある程度「専門家」であることが期待されている (Peters, 1966, p.240; 邦訳, 343-344頁)。このようなピーター

ズの区別は、彼の「教育」概念の分析に淵源があると思われる。

- 4) 合理的に権威の正当性を根拠づけることができるかどうかということについて、それを論証しようとするあらゆる企ては、循環、矛盾、または無限後退のいずれかに陥るとしている (神崎, 1983, 102頁)。
- 5) シュピーカーは別の論文「教育と発達における信頼の形式」(1990) において、信頼について二つの基本的な形式を与え、詳細な分析を行っている。結論的には、信頼において子どもへの実行力と心を傾けることこそが子どもの自信と道徳的アイデンティティの発達を刺激すると述べている (Spiecker, 1990, pp.157-164)。
- 6) 『道德教育研究 (The Journal of Moral Education)』第28巻第3号では「道徳的発達における家族のコンテキスト」と題して一連の特集が組まれている。詳細については、拙論 (木内・谷田, 2003) を参照のこと。
- 7) 徳倫理的な観点からは情緒の適切な育成が状況に応じた振る舞いの性行を発達させるのに必須のものとなる。つまり、自尊心や他者への思いやりのためにある種の自然な人間としての能力や感覚を育成したり、洗練させることが必要となる。その際に、徳論的なアプローチが採用するのは、他者の実例を行為の模範とすること (Carr, D. & Steutel, J., 1999, p.253) である。具体的には、親としてふさわしい子育ての在り方や教師の専門職としての在り方 (professionalism) が求められることになる。
- 8) 善さや徳を伝達することに関して知的な実践を行うためには、徳倫理的な観点からは「模範」と「信頼」とは共存関係にある。ストライク (Strike, K. A.) は、教師が模範者あるいは年長者と呼ばれる役割を果たすことを求めているが、信頼がこれらの役割を遂行するための必須条件であることを認めている (Strike, 1999, p.225)。

文 献

※引用・参照箇所は、その都度本文中に、著者名、出版年、頁数 (邦訳がある場合には邦訳の巻名と頁数を併記) により記す。

- Allen, R. T. 1987: "Because I say so!": some limitations upon the rationalisation of authority.
In: Journal of Philosophy of Education, Vol.21, pp.15-24.
- Carr, D. 2000: Professionalism and Ethics in Teaching (London: Routledge).
- Carr, D. & Steutel, J. 1999: The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects.

- In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, pp.241-255 (London: Routledge).
- Kupperman, J. J. 1999: *Virtues, character and moral dispositions*.
- In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, pp.199-209 (London: Routledge).
- Moore, T. W. 1982: *Philosophy of Education: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul. (ムーア, T. W. 著 (村井 実監訳)『教育哲学入門』川島書店, 1990年)
- Peters, R. S. 1959: *Authority, Responsibility and Education* (London, George Allen & Unwin).
- Peters, R. S. 1966: *Ethics and Education* (London, George Allen & Unwin). (三好信浩・塚崎 智共訳『現代教育の倫理—その基礎的分析—』黎明書房, 1971年)
- Spiecker, B. 1990: *Forms of trust in education and development*.
- In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol.10, pp.157-164.
- Spiecker, B. 1999: *Habituation and Training in Moral Upbringing*.
- In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, pp.210-223 (London: Routledge).
- Steutel, J. & Spiecker, B. 1999: *Family education, state intervention and political liberalism*.
- In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol.33, pp.371-386.
- Steutel, J. & Spiecker, B. 2000: *Authority in educational relationships*.
- In: *The Journal of Moral Education*, Vol.29, No.3, pp.323-337.
- Strike, K. A. 1999: *Trust, traditions and pluralism: human flourishing and liberal polity*.
- In: Steutel, J. & Carr, D. (eds): *Virtue Ethics and Moral Education*, pp.224-237 (London: Routledge).
- Walker, L. J. 1999: *The family context for moral development*. (editoeial)
- In: *The Journal of Moral Education*, Vol.28, No.3, pp.261-264.
- Wilson, J. 1977: *Philosophy and Practical Education* (London: Routledge & Kegan Paul).
- Wilson, J. 1995: *Discipline and Authority in Classroom and Courtroom* (London: Boyars/Bowerdean).
- Wilson, J. 1996: *First steps in moral education*.
- In: *The Journal of Moral education*, Vol.25, pp.85-91.
- Wilson, J. 1999a: *A New Introduction to Moral Education* (London, Cassell).
- Wilson, J. 1999b: *The primacy of authority*.
- In: *The Journal of Moral education*, Vol.21, pp.115-124.
- Winch, C. & Gingell, J. (eds) 1999: *Authority*.
- In: Winch, C. & Gingell, J. (eds): *Key Concept in The Philosophy of Education*, pp.18-21 (London: Routledge).
- Wolff, R. P. 1999: *The conflict between authority and autonomy*.
- In: Raz, J. (ed.): *Authority*, pp.20-31 (New York, New York University Press).
- 越智 貢 1994: 「モラル・モニズムが忘れたもの—徳倫理学再考—」, 日本倫理学会編『日本倫理学会論集 29 徳倫理学の現代的意義』慶應通信, 3-20頁。
- 神野慧一郎 2002: 『我々はなぜ道徳的か—ヒュームの洞察—』勁草書房。
- 神崎英紀 1983: 「学校教育と権威」, 『大分大学教育学部研究紀要・教育科学』第6号(5), 97-107頁。
- 木内陽一, 谷田増幸 2003: 「道徳的発達における「家族」の諸問題—多様性の中に道徳教育論の座標軸を求めて—」, 『鳴門教育大学研究紀要』第18巻, 1-12頁。
- クリーガー, L. 他著 (川崎 修他訳) 1988: 『権威と反抗』平凡社。
- 鈴木 剛 1992: 「ジョン・ロックと道徳教育に関する若干の諸問題—教育における Virtus / Habitus 論 (その1)—」, 『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』第41号, 43-54頁。
- 谷田増幸 2003: 「英語圏の道徳教育論における徳論的アプローチの展開—L・コールバーグの認知的発達理論への反定立—」, (日本道徳教育方法学会第9回研究発表大会レジュメ)。
- 林 道義 1996: 『父性の復権』中央公論社。
- 松浦良充 2002: 「教育関係論から「学び」論へ— Learning の思想史に向けて—」, 教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第11号, 109-121頁。
- 宗内 敦 1988: 『指導力の豊かな先生』図書文化社。
- 湯沢康晴 1994: 「権威と自由の弁証法—ポール・ナッシュの教育的権威観—」, 『児童教育学会研究集録』第7巻, 13-23頁。

(提出日 2003年9月29日)

Reexamination of the Authority Theory in Educational Relationship

— Possibility from a Virtue Ethical Viewpoint in the Pedagogy in the English Area —

Yoichi KIUCHI* and Masuyuki TANIDA**

(Key words: Authority, Power, Justification, Trust, Virtue Ethics)

It is thought that the argument on a teacher's authority or an educator's authority is generally dispute-like, and is not necessarily productive. However, authority has not necessarily been completely refused in an educational ring since the appearance of modern education. In fact, it is practically difficult to refuse educational authority.

Moreover, if the problem group between heteronomy and autonomy and the so-called “educational paradox: a child is accepted and can grow by being treated as a child in an adult” are taken into consideration, the directivity will be clarifying old misunderstanding and the old limit in an authority view first of all through scrutinization of educational authority.

However, authors do not think that the fundamental subject in an authority theory dissolves completely in the framework of a teaching profession theory here these days by accumulating experientially each of the important and concrete function for which a teacher is asked, or speciality nature. Probably, it will be important by recatching the authority itself anew in the context in pedagogy to find out the route which resuscitates educational authority, abandoning rather the juristic deviation which coils round an authority theory.

In the first place, authors survey about the historical character of general authority first. Authors take up clarification of “authority” concept, a justification problem of authority, etc. by Peters, R. S. and Wilson, J. and others which are in the genealogy of analytic philosophy of education the second, and survey deployment of the authority theory by which a series was refined. In response to them, authors plan recatching about the state of educational authority to the third from the argument on the latest virtue-approach in Steutel, J. & Spiecker, B. and others. Authors examine the possibility of the educational authority theory from an virtue-ethical viewpoint.

An intention of authors is not driving a new wedge into educational relationship between a teacher and a student, and is obtaining a certain useful suggestion by going back to the starting point at which educational relationship occurs.

* Human Development, Naruto University of Education

** Hiroshima City Education Center