

日本の道徳教育における関係性についての検討

— 森有正「一人称」論を手がかりに —

辻 直人^{*1}・熊田 凡子^{*2}

要 旨

道徳は、人と人の間柄、すなわち人間関係の中で成立するものである。現代の道徳教育において目指す教育目標の1つに主体性の育成が含まれる。本稿では、哲学者森有正の「一人称論」を手がかりに、道徳教育における関係性について検討してきた。森有正の主張に拠れば、人はまず個々が自己「一人称」となって自己の「経験」を自覚し、自己を見つめていくことが、生きる上で必要である。自己が学び取り創り上げていく「経験」と「学習」の機会を与えるのが、教育の役割である。道徳では、1人1人の個人が尊重され活かされ、自律した人格の形成が不可欠である。互いを分かり合い、認め合うには共感的関係は必要であるが、あくまで一人称なのである。見せかけの主体的・対話的な教育方法では、真の人間関係は成立しないであろう。

キーワード：一人称、森有正、日本における人間関係、経験と学習、共感的関係

1. はじめに

道徳教育が小中学校で特別の教科となって3年目を終えようとしている（中学校の場合は2年目）。現行の学習指導要領では「主体的・対話的な深い学び」がキーワードとなり⁽¹⁾、文部科学省は児童生徒の参加型教育方法として、小中学校だけではなく大学教育においても、アクティブ・ラーニングを推進している。これは、幼児教育に遡って示されていることでもある。主体性の育成は、現代の道徳教育において目指す教育目標の1つである⁽²⁾。しかし、実際には、そうした手法で授業の形式をアクティブに整えることに始まり、学ぶ側の子どもたちの心の中で何も動き出さずに結局はやらされているだけの受け身の学びになっていないだろうか。学ぶ意味や必然性が分からな

い、課題だから取り組むという程度の受け止め方では、表面的理解で終わってしまい、そのような作業では子どもの深い部分に届かない。手法が先導することで、子どもが主体的に学ぶという本質的な姿勢を失ってしまうことになる。

また、「特別の教科・道徳」の内容は⁽³⁾、4つの領域「主として自分自身に関すること」「主として人とのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとのかかわりに関すること」から成っており、どの領域においても、子ども自らが人やあらゆる出来事に出会い、関わることに関する事象によって学びが展開されることが期待されている。道徳は、自分のこと、そして人と人の間柄、すなわち人間関係の中で成立するものである。にもかかわらず、日本における人間関係では相手に同調する傾向が強く、学校教育においても生徒が教師や他の生徒の意図に合わせる表面的な行為や表現するといった学びが強調されており、それでは自己が育たないのである。自己つまり一人称から始まる学びよりも、二人称的な関わり方

^{*1} 和光大学 現代人間学部 教育学・日本教育史・日本キリスト教史

^{*2} 江戸川大学 メディアコミュニケーション学部 乳幼児教育学・教育史・道徳教育

が先行していることが問題なのではなからうか。

さらに、乳幼児教育における人間関係では、子どもは教師（保育者）と出会い、他の子どもとの出会い、人と人とがある関わりをもつことで関係が築かれる。子どもにとっては、保育者に出会うというはじめの関係が基盤となり、人間関係が培われていく。その最初の関係である保育者と子どもとの出会いでは、保育者が子どもに「寄り添う」または「共感する」といった子どものことを分かろうとする子ども理解の姿勢を重視している。ところが、この保育者らは「寄り添う」「共感する」という視点を、「寄り添う」「共感する」行為で示している傾向がある。特に近年の乳幼児教育では、「二人称的アプローチ」⁽⁴⁾ といった表現が使用されるようになってきており、保育者が子どもに二人称的に関わる形式が強調されているように窺え、子どもの自ら始まる最初の関係性を捉えないうままに日々の保育を展開させている点があるようだ。

本稿では、主体的な学びは一人称から始まるという道徳的な教育を理論的に支える思想として、哲学者森有正（1911-1976）の人称論を中心に取り上げ、また教育実践では、近年の日本の生活綴方教育の実践家である金森俊朗（1946-2020）の教育観や、幼児教育を人格教育の立場から実践理論を展開させた日本の戦後のキリスト教保育の指導者である南信子（1914-2003）の幼児観にも触れ、日本の道徳教育の実践では、一人称の視点が何故必要なのか、検討したい。

2. 森有正について⁽⁵⁾

森有正は、1911年東京に生まれ、東京大学文学部仏文科でパスカルやデカルトの研究をしていた人物で、日本の哲学者、フランス文学者である。明治時代の政治家森有礼の孫に当たる。1950年、戦後最初のフランス政府給付留学生として1年間の予定でパリに留学したが、1年経っても帰国せず、東大助教授の職を辞め、1952年よりパリ大学東洋語学校で日本語、日本文化を教える。森は

この時からパリで貧しい生活をしながら、独自の思索を深め、多くのエッセーを書き残した。1966年になってようやく帰国した後も、生活の拠点はパリに置き、パリ大学や東洋語学校での講師を務めながら、時折帰国して講演活動を行い、1976年にパリにて逝去している。戦後日本の稀有な思想家であると言える。代表作『バビロンの流れのほとりにて』（講談社、1957年）や『遙かなノートルダム』（筑摩書房、1967年）のように、森の残した多くの著作は、フランス文化の奥底にある根源的な精神をあぶり出し、人間存在の根本問題にまで深く思索をめぐらしており、なかでも日本文化をも考察の対象として論じている論考も多数ある。本稿は、彼の講演録等から、日本人の人間関係や道徳観について論じている部分を分析してみたい。

森有正の思想の中心概念の特性は「経験論」である。この森の「経験論」が主体性を持った人格を育てる教育実践の基礎理論として指摘されている⁽⁶⁾。森は「経験ということは、根本的に、未来へ向かって人間の存在が動いていく。一方、体験ということは、経験が、過去のある一つの特定の時点に凝固したようになってしまうことです。だから、どんなに深い経験でも、そこに凝固しますと、これはもう体験になってしまうのです。これは一種の経験の過去化というふうに呼ぶことができます。過去化してしまっただけでは、経験は、未来へ向かって開かれているという意味がなくなってしまおうと思うのです。」⁽⁷⁾と、常に自分を新しい世界（未来）へ切り開いていくのは「経験」であると主張している。真の意味で人間が成長を遂げていくためには、「体験」的でなく「経験」となる学びが連続していくことなのである。その「経験」を支えているのは、自分（一人称）である。しかし、日本の思想や人間関係においては、こうした「経験」の深まりの視点を阻む要素が「二項関係」であると、森は指摘する。次に、森が言う日本における「二項関係」についても含めて、日本における人称の問題を取り上げてみることにする。

3. 人称の問題（日本における人間関係）

森有正が言う経験とは、絶えず、一人称になるところから始まる。体験ではなく、経験となる学びを続けていくことである。森によれば、「経験というものは自己というもの、私というもの、あるいは一人称の自分というものが自覚される根本的な場所である」⁽⁸⁾。一人称になるということは、どういうことなのか。まず「二項方式」と述べている森の人称の問題の指摘点から考えてみたい。

3-1. 二項方式

森有正は、日本人の人間関係では、「私」と「あなた」はおらず、「あなた」と「あなた」しかない、「日本人がどうしても個人になりきれない、どうしても二項、『私』と『あなた』を持つということを御説明します。」と次のように指摘している。

これは「私」と「あなた」は実はウソで、日本には「私」と「あなた」はないので、「あなた」と「あなた」しかないのです。と言うと変だと思ひになるでしょう。ところが「私」は「あなた」にとって「あなた」なのです。「あなた」は「私」にとって「あなた」なのです。日本の場合は、「あなた」と「あなた」だけになってしまう。「あなた」と「あなた」だけになることが日本の最高の道徳です。つまり、滅私奉公などということを使うでしょう。「私」を捨てて「あなた」のために、と。相手も同じようなことを言うわけです。それから私は自分を殺して天皇様のために生きる、天皇様は自分を殺して国民のために生きる、とこうおっしゃる。みんな「私」がどこかへ行ってしまふ。みんな「あなた」だけなんとかして、「あなた」に対する「私」が「あなた」に対する「あなた」になろうとするわけです。また、「あなた」も「私」に対して本当に「あなた」になっていかなければ

ならない。それが本当の日本人の人間関係で、ですから私ども日本人は、心を打ち明けて話をするとか、腹を割って話をするとか、みんなそのことなのです。仲間に自分を全部だして、「あなた」に対して「私」が「あなた」になるのです。ですから、「あなた」に対して「私」が「私」だったら、「私」が「あなた」に対して他人になってしまうわけです⁽⁹⁾。

森は、『あなた』と『あなた』だけになるのが、日本の最高の道徳なのだ、と問題提起をしている。自分を指す言葉（一人称）が、相手との関係における立場そのものになるすなわち、同じ人物でも、相手によって自分の位置づけが変わることを指摘しているのである。それによって自分の呼び方も変わる。つまり「私」が「あなた」にとって先生であったり親であったりすること、「あなた」にとっての「あなた」である存在になることが自然に自分の呼称に用いられていることに反映されているのである。相手という存在があつて初めて自分という存在が確定する。このような「私」がいない「あなた」と「あなた」の人間関係になることを、森有正は「二項方式」と呼んでおり、それが日本の最高の道徳となっていることを指摘したのである。

実際の現状はどうであろうか。教育・保育の実践の場でも頻繁に見られる。「相手の立場になって」や「思いやりを持って」と、「あなた」にとっての「あなた」になるような振る舞いを指導していないだろうか。また、「みんなと一緒に」、「声を合わせて」等、自分の意志ではないような、「あなた」と「あなた」だけになっていないだろうか。現行の学習指導要領が示す、道徳の「主として人との関わりに関すること」の領域では、「思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること」とあるように、思いやりや感謝の指導内容を示しているが、実際には、各自が自ら内側で感じることよりも、思いや

りや感謝の姿勢や行動を示す指導になってはいないだろうか。

森は続けて、「私」の存在について、次のように述べている。

他人ということは、第三者、他人ということ、純粋に「私」であるから「私」、どうしても「私」にとって「あなた」になってくれないから他人なのです。ですから、本当に一人一人の人が自分を自覚し、自分の生活というものをつかまえ、自分一個のために生きようとし始めたら、全部の人が全部の人に対して他人になってしまう。本当の意味で社会というのはそれなのだと思います。その中で、その他人である人が自分から自分としての自分をほかの人の前に示す時に初めて、その人はある人に対して、ある問題について本当の「あなた」になってくるわけです。それが「私」と「あなた」です。ところが日本では初めから、「あなた」と「あなた」だけの関係がすべてで、そこにすべてを集約して、そこに理想を置こうとするから、どんなになっても個人というものは独立しない。「私」というものが生まれて来ない。「私」というものが生まれてきたら「私」というものは他人になってしまうから、「あなた」に腹を割って話なんかできなくなってしまう⁽¹⁰⁾。

森に拠れば、「一人一人の人が自分を自覚し、自分の生活というものをつかまえ、自分一個のために生きようとし始めたら」、それが「本当の意味で社会という」ものになる。「その他人である人が自分から自分としての自分をほかの人の前に示す時に初めて、「あなた」になるのである。それが「私」と「あなた」である。つまり、「私」が「私」に徹しようとする、「あなた」は存在せず、周囲の者は全て他者になるということを示している。ところが、日本の場合「二項方式」に理想を置こうとするから、個人が独立しないのである。森有正の考える「社会」は、「私」の集ま

りであって、「私」が1人1人独立していて、その人たちが集まった場所が社会であり、「二項方式」のような「あなた」と「あなた」の間意識に支えられた場所には社会はない、ということなのである。

森は、「自分」を大切にすると同様に、「他者」も大切にしなければならない視点を述べており、利己主義ではない本当の意味の個人主義は、個々人の存在が尊重され、自分を大切にするように、他者も大切にすることであり、真の個人主義こそが、民主主義の根源にあると指摘した。1人1人が「私」を自覚しなければ、個人にはなれないのである。ところが、日本の場合は常に相手との関係を意識して自分を把握するような特徴が言語上でも、実際の行為の上でもあるので、中々「個人」が独立していかない。現行の道徳の「主として人との関わりに関する事」の領域では、思いやり・感謝の次に「礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる」ことができるように指導内容が示されているが、時と場合に応じる言動ができればよいのであろうか。「空気を読む」というような表現をよく耳にするが、その場の状況・雰囲気に合わせて行動を指導する道徳であるのだとすれば、本当の意味での自己が育たないのではなかろうか。どうしても、相手との関係を重視した上で自分を捕らえようとするから、確固たる存在として人間が存在しにくいのである。

ここまでして森が指摘しているのだが、日本における人間関係は、「二項方式」の関係が保たれ、二人称的な関わりが推進されている。それは何故か、別の視点からも確認しておきたい。

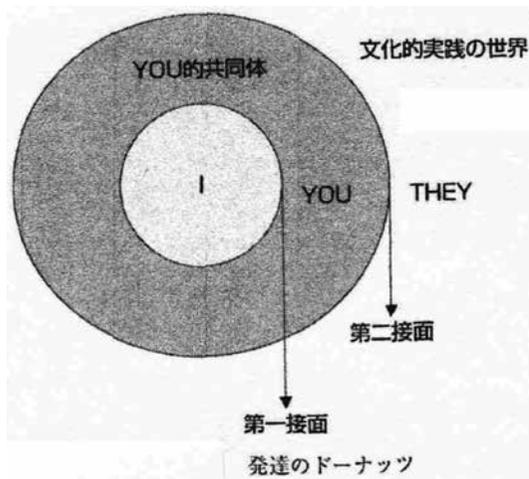
3-2. 二人称関係

(道徳教育における二人称関係)

佐伯胖は、自らのドーナツ理論を土台として、教育現場における二人称アプローチの必要性を訴えている。

ドーナツ理論とは、I（私）がドーナツの中心におり、その周囲（いわばドーナツ部分）に位置するのがYou（二人称的存在）、更にYouの外側

にしているのが They（第三者的存在）と考えられている。そして I と You の接している面を第一接面と呼び、You と They が接している面を第二接面と呼ぶ。つまり、第一接面とは I である存在が You 的存在と出会う場面、You という存在に気付く場面段階のことを指している。その You 的他者が更に外の世界（They の世界）へ目を向けさせる役割を果たす。すなわち、I にとって You との出会いが学びの視野を外へと拡大して行けると考える。つまり、佐伯は、学びとは I が You 的他者との出会いを通して、人の視野を拡大していくこと、外へむけていくことと考えている。（以下、図・佐伯胖ドーナツ論参照。）



図・ドーナツ論

（出典：佐伯胖編『共感 育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、21頁。）

佐伯のドーナツ論の根底を支えているヴァスデヴィ・レディの「二人称アプローチ」については、佐伯は以下のように説明している。レディは赤ちゃんとお母さんの関わりそのものが「二人称的な」関わりであることに気づいた。つまり、お母さんは赤ちゃんの世界に「入り込んで (situated-in)」赤ちゃんを理解している、と捉える。

二人称的関わり (Second-Person Approach) とは

対象を「ワタシ」と切り離さない、個人的関係のあるものとして、親密に関わる存在とみなす。対象と情動を含んだ関わりをもち、固有の名前をもつ対象、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聞き取ろうとする⁽¹¹⁾。

と説明されている。つまり、対象となる相手と一体になろうとすること、「ワタシ」にとって相手の存在は固有であり、相手の気持ちを汲み取ろうとする相手と言える。佐伯によれば、レディは「二人称的関わり」の最大の特徴は「情感交流」にあると考えている⁽¹²⁾。「相手の心の奥底にある（本人もそれを自覚しているとはかぎらない）「怒り」・「嘆き」・「悲しみ」を慮ること」で、その背後に潜んでいるであろう「よくなりたいたい」という願望に寄り添って「聴く」こと⁽¹³⁾にもなる。

佐伯は1つの事例として、ある小学校での児童と教師の話を紹介している⁽¹⁴⁾。

明智先生は、4年生のナオトが「キレて暴れる大変な子」と聞かされており、実際に授業中も3分と座ってられず、クラスの児童からも仲間扱いされていなかった。明智先生は他の児童がナオトに対して「何事もなかったかのように淡々と自習を続け、ナオトに極力関わろうとしない」態度に疑問を持っていた。彼らは、ナオトに「関わらない」意識を共有することで「自分たち」の仲間意識を保っていたと推測できる。しかし、明智先生はナオトの気持ちを読み取ろうとし、自分がキレそうになる時がわかることや、本当はキレたくはないという気持ちを汲み取ることができた。その後は、「一歩離れて寄り添う」姿勢で、まずはナオトの家庭環境（家では落ち着いて学習できる環境でない、生活に余裕がないなど）を理解し、教室内でまずはナオトが学習に集中できるような時間を意識するようにした。すると、ついに漢字テストで100点を取ることができた。そのことから自

信を得るようになったナオトは学習に前向きになり、授業中座ってられる時間も伸びていった。また他の児童たちも、ナオトの変化を見て「共に生きる」二人称的仲間になっていったという。

これは、教師が児童に対して二人称的関わりを持つことで「困った（すなわち困っている）」児童の気持ちを汲み取り、その子のために環境を整えていって当該児童だけでなく、他の児童にもいい影響を及ぼしたという事例と言える。

佐伯は次のようにも述べている。

学び手にとって「他人とともにいるとできる」というときの「他人」とはどのような他者でしょうか。それは、共感的関係をつくれる他者でなければなりません。「この私の身に“なってくれる”」他者であり、ドーナツ論でいう YOU 的他者です。学び手とともに、共同注視を経て、ちょっと離れて見てくれて、「ああ、あなたそれがやりたいの」というようなことがわかり、そこで初めて「ともに生きる」世界が生まれ、「文化的実践」への参加がはじまるのです⁽¹⁵⁾。

この中で佐伯は、YOU 的他者は共感的関係を作る他者と述べている。つまり、二人称として関わってくれる存在が、人の成長を促し、外の世界（THEY）とも関わりを広げていけるということになる。先ほどのナオトの事例は、ナオト（I）にとって明智先生が YOU 的他者であり、明智先生が学びの楽しさや、周囲の児童との関係といった THEY 世界へ目を向けさせることになっている。

こうした考えは、中村雄二郎が提唱した「臨床の知」といった発想にもつながるものである⁽¹⁶⁾。近代科学は客観主義、普遍主義、論理主義を根底とする「科学の知」を推進したが、それによって捨象されてきたものがある。すなわち経験や直感といった主観性や、個々の場面における個別性と

いった次元である。イリイチの学校批判にも通じることだが、お仕着せの型にはまった指導によって子どもを管理するのではなく、より児童生徒の心のうちに即した学びのあり方を模索することは大事なことであろう。

ただし、それを道徳教育に援用できるかどうか、と言う点については、留保して考える必要がある。つまり、二人称的関わりを大事にするような授業運営が行われることが果たしていいのかは、少し丁寧に検討する必要がある。というのも、日本の場合、そもそも二人称関係が強い人間関係と言われている。森有正は日本人の人間関係を「二項方式」と呼んで、独特な表現で説明しているのである。

道徳教育においては、相手のことを分かって、思ってみようとする際、またその子の支えになろうと考える場面では、佐伯で言うところの「YOU 的他者」の存在や二人称的関わりが重要になる場合があると考えられる。しかし、すべての関わりが二人称的で「YOU 的他者」同士になってしまうと、1人1人の個の内側から始まる人間関係はどうなるのだろうか。お互いを分かり合おうとする関係、佐伯の共感的関係では、二人称的関わりが重要であったとしても、相手の感性や考えまでも相手に合わせてしまう危険がないだろうか。1人1人の持つ個性はどうなるのだろうか。1人1人の子どもの経験や直感による主観性や個別性が始まりではなからうか。特に道徳教育は、自分がどのように感じ、考えるのかから始まるもので、相手の側から始まるものではないのである。

次に授業を運営する実践の立場から、子どもの心を育てる視点を考えてみたい。

4. 金森俊朗の道徳観（自ら学びとるもの）

本質的な学びは一人称から始まることを指摘しつつ、教育現場における二人称的な関わりについても確認してきたが、子どもの心を育てる道徳の在り方は何なのか。

自己を見つめ、自らの本心と向き合う教育実践

の探究が、これまでの教育活動の中で重視されてきたであろうか。「子ども発、子ども着」という考えを基にクラスづくりを展開した教育実践家である金森俊朗（1946-2020）⁽¹⁷⁾の道徳観を取り上げておきたい。金森の授業は、例えば、国語の授業では漢字の語源を子どもたちとイメージを共有しながら掛け合い、文字そのものの意味を含めて認識する、実感的に学び合う教室のスタイルである。金森の授業は、常に命と生きることに向き合う空間が保たれていることが特徴である⁽¹⁸⁾。その金森の「子ども発」の実践の中で、次のような事例がある。

かつての6年生の国語の教科書に「守る、みんなの尾瀬を」という教材があった。平野長蔵、長英、長靖の三人、とりわけ自動車道路中止に命をかけて戦った長靖の生き方を描いた文である。子どもたちは、学校近くを流れる伏見川で遊び、川に生きる生物研究や近くの満願寺山探検も頻繁に行っていた。子どもたちは、教材に親しみを感じ、意欲的に読み、調べ、尾瀬の美しさとそれを守った長靖たちの生き方に感動していた。読後の感想交流は以下のようだった。

「尾瀬は、こうして守られてきたから、尾瀬の歴史は長靖たちの人々の苦労がつまっている。それは尾瀬だけでなく他の山や自然も同じじゃないのかな。そういう苦労が自然をより美しく見せているのだと思う。」「私もそんなに愛せて、命をかけて守れるものがほしいなあ。そんなふう守れる人を見つけてみたいなあ、と思いました。」

その後、クラスの男児が今まで伏見川のごみ拾いをしてきたと発表したことで、他の子どもたちも「やりたい」という声上がり、学級会で賛成意見がまとまるのである。ところが、12月初旬で、北陸地域は冬到来時期であるため、担任の金森だけ反対する。「全員賛成と言うことがおかしい。こんな寒いときに川に入ってゴミを拾うなんて本当は、やり

たくない人がいるはずだ。心からやりたい人でやるべきで、全員でやろうと決めるべきではない」と主張した。学級として決定し、実行することに反対する担任の金森に、学級リーダーが泣きながら剣幕で「それでも先生ですか？ 私たちが学んだ結果、誰もがすることとして本気で考えたことなのに。みんなが賛成しているんですよ。普通の先生だったら涙を流して喜ぶことなのに。どうして金森先生は、そんなに私たちを信用できないのですか！『行動で示せ』が口癖なのに、あれは嘘ですか」と金森に反論してきたのである。（中略）

そこで、金森は子どもたちの主張を追認することになる⁽¹⁹⁾。

金森は、この出来事を振り返り、反対にこだわった理由を述べている。

私が反対にこだわったのは、上から、あるいは善意の多数者から要求される『画一的奉仕活動』と自主的自治活動の区別であった。「川のゴミを拾う」というドラマを子ども自身も創り上げるまでには、自然にかかわる豊富な経験と学習、さらに仲間との交流が必要であった。「心が育つ」「思いを表明し仲間とつながる」「他者を自分に取り込む」には、そうした長い時間とたくさんの学びが必要である。平板な人間像しか書かれていない教材を使用して一時限で完結する特別道徳の授業では、心は決して育たない。本音を隠して教師の意図に沿う建前意見を言うのが上手になるだけだろう⁽²⁰⁾。

金森は、子どもたちの自治的な活動が、見せかけの『川のゴミを拾う』というドラマになることを察知したのであろう。単発的に表面上のドラマを完成させても誰かに褒められるだけの一時的な達成感に留まり、子どもたちがいきいきと輝くような身体的で経験的な学び、つまり「子ども

着」にまで至らないのである⁽²¹⁾。また、子どもの発言にあるように「みんなが賛成しているんですよ。普通の先生だったら涙を流して喜ぶことなのに。」という言葉に、金森は、教師の意図に合わせるような「あなた」と「あなた」では、本当の自己の「心が育たない」ことを見抜いたのであろう。この場合、子どもたちが、金森にとっての「YOU 的 他者」になろうとしていた可能性がある。道徳は教師の思いに沿って進められるものではないのである。自分の「思いを表明し」「他者」とつながる金森の道徳観は、「自分」と「他者」が人間らしく生きること、互いの尊厳を尊重しつつ幸せに生きることを常に自らが問い続け経験的に学びとるものであり、「道徳は自ら学びとるもの」なのである。つまり一人称から始まる人間関係によるものなのではないか。

5. 幼児教育における人間関係の課題

次に、幼児教育における人間関係の視点についても確認しておきたい。幼児教育における人間関係は、まず、子どもと教師の関係（出会い）が基盤となり、子ども同士の関係が築かれていく。もちろん、佐伯の指摘にあるように、乳幼児は生まれた時から母親との共感的関係が築かれ感情交流を感得しているため、そういった共感的関係が保たれることによって情緒が安定することは確かであろう。しかし、先にも指摘したが、日本における幼児教育での教師と子どもの関係では、子どもの内面（心）の安定やそれを分かろうとする姿勢が先行し、「共感する」行為や「寄り添う」振る舞いといった方法で解決する傾向があるようだ。それは、教師が子どものことを分かる、その身になって寄り添うことでその子の成長が支えられることに繋がる二人称的関わりを重視しているからである。本来、子どもを理解するといった子どものことを分かるというその在り方は、子どもを受け止める教師の幼児観なしに、方法を示すことだけでよいのだろうか。こうした二人称的関わりを先行する人間関係、森で言う「あなた」と「あな

た」が基盤になると、相手の意見に合わず、顔色を窺う関係が成り立ち、自己が育たないのではないだろうか。ここで、子どもが幼児期に出会う教師との出会いの関係を南信子の幼児観から確認してみたい。

人格（存在）が育つことがキリスト教保育の出発点とし⁽²²⁾、戦後日本の保育・キリスト教保育の指導者であった南信子（1914-2003）⁽²³⁾は、「出会い」ということは、人と人とが、ある関わりをもつことであり、それが幼児教育における人間関係の視点であると述べている⁽²⁴⁾。南は、第一に、出会いは、「『我と汝』の関係が成り立つようなかわり方をする事」で、1人1人の子どもたちにとって、教師と出会ったことがその子の人生にどんな意味を持つのか、また教師にとってその子の出会いがどんな意味を持っているか、「我と汝」の関係が成り立つ関わり方をする事であると述べている。「我とそれ」というような、子どもをそれというものとして見るのではない、という視点である。第二に、出会いは、「互いに覚え覚えられていること」で、子どもは大勢の塊ではなく1人1人でありしっかりと理解しようとするところに、出会いの意味が示されるという視点である。第三に、出会いは、「互いに応答すること」で、他者の存在そのものに応答するという視点であり、第四に、「真の出会いは、互いに報いを望まない人間関係である」ことで、今日の日を共に生きるという視点である。これらの出会いが本当の出会いになるには、相手をよく知ること、理解することが必要となるのである。そこで、主観的に理解したり、科学的に仮説したり、共感的に理解したりすることになるのである。

こうした視点で人間関係が成り立つことが基となり、子ども同士の出会いも築かれていくのである。

南は、子どもを理解する場合、教師の主観的な見解によるしかないと述べている。実際には、他の教師の子どもに対する理解を新たに知りそれを含めた場合でも、その子をどう見るか、幼児観は常に教師の主観的視点によるものである。だか

ら、常に教師は自らの幼児観を絶えず反省する必要がある。また科学的客観的手法による子どもの心を理解する場合でも、子どもの行動要因や発達段階の可能性や推測をすることができるが、仮説した上で理解するのは自分（教師）である。さらに、南信子による「共感的理解」については、「1人1人の内的な世界に入り込み」、「子どもの喜びや悲しみや苦悩を教師が実感しうるような」分かり方が必要となる。それは、教師自身の枠組みで子どもを分かったとしている限りでは、何の関わりもない教師となってしまうからである。ただし、南の言う「共感的理解」は、「むやみに相手に同調してしまうこと」でも、「相手に巻き込まれてしまうこと」でもない。「どこまでも相手を自分とは別個の独立した人間として尊重し、それゆえに子どもの感情や考えを、自分とは異なる人間のそれとして大切にしてくこうとすること」なのである。そうした関わりが「子どもをより自発的創造的に自己実現的にかえてゆく」ことになるのである。

南信子のキリスト教保育における人間関係の視点を支える「共感的理解」では、「1人1人の内的な世界に入り込み」、「子どもの喜びや悲しみや苦悩を教師が実感」する点が、佐伯のドーナツ論における「YOU的他者」の共感的関係や「二人称的関わり」と類似していると考えられる。しかし、南信子はあくまでも「どこまでも相手を自分とは別個の独立した人間として尊重」する、1人称の関係で捉えている。子どもが自発的に創造的に自己実現できる関係なのである。

つまり、幼児教育の人間関係においては、1人称からはじまる、森で言うところの「私」と「あなた」の関係が基盤であると言える。その関係を支えるあり方として、佐伯の言う「YOU的他者」や「二人称的関わり」「共感的関係」が必要になる場合があるということではなからうか。

南が主張する子どもと教師の関係は、各々が常に一人称なのである。

6. まとめ

本稿では、森有正の日本における人間関係の指摘を基に、道徳教育での関係性について検討してきた。

道徳教育の人間関係においては、1人1人が一人称から始まり展開される必要がある。それは次の点から考えられる。

第一に、「自分」を大切にすることで、「他者」も大切することができるからである。相手との関係を先に意識して自分を分かろうとしても、相手にとっての「あなた」になり、「自分」にとっての「自分」になれないのである。森有正は、1人1人の人が「自分」を自覚し「自分」の生活を捉え「自分」のために生きようとする、つまり「自分」を大切にすることで、「他者」を尊重する真の人間関係が成立することを示唆した。

第二に、道徳は自ら学びとる、子ども自身が創り上げるものであり、長い時間と豊富な「経験」と「学習」が必要である。金森俊朗の教育実践では、単発的に相手を喜ばすための活動が、本当に子どもの自己が喜ぶためのものかどうか問いただし、自然にかかわる豊富な経験と学習による仲間との交流を求めている。子どもたちが思いを表明し子ども同士の思いが繋がることで、さらに視野を広げて他者を自分に取り込もうとする姿になることを捉えていたのである。金森の「他者を自分に取り込む」関係は、佐伯の言う「YOU的他者」的な関わりであるかもしれないが、他者を自分に取り込むには、子ども自身が動き出す身体的な経験、実感的な学び、自らの本音が言える学びを重ねていくことが必要なのである。

第三に、幼児教育においても、教師と子どもの関係では、互いに覚え応答し合うが、あくまで子どもを独立した人間として尊重することが基盤にあるのである。南信子は、キリスト教保育における人間関係では、子どもが自発的に創造的に自己実現するために、二人称的に関わり、子どもとの共感的関係を重視しているが、それは、子どもを

分かるための一手法であり、子どもとの関係は常に「私」と「あなた」であったと考えられる。

以上、森有正の主張に拠れば、人はまず個々が自己「一人称」となって自己の「経験」を自覚し、自己を見つめていくことが、生きる上で必要なのである。自己が学び取り創り上げていく「経験」と「学習」の機会を与えるのが、教育の役割である。1人1人の個人が尊重され活かされ、民主的な社会を担うためには、自律した人格の形成が不可欠である。互いを分かり合い、認め合うには共感的関係は必要であるが、あくまで一人称なのである。見せかけの主体的・対話的な教育方法では、真の人間関係は成立しないであろう。

《注》

- (1) ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子どもたちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけること。「何を教えるか」と「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視した、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法のことを指す。
- (2) 辻直人「道徳教育に求められる主体性の一考察—森有正「経験」論を手がかりに—」『教職課程研究』第1号、北陸学院大学、2016年3月。
- (3) 文部科学省『中学校学習指導要領』2017（平成29）年3月。
- (4) ヴァステヴィ・レディ著／佐伯胖訳『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』ミネルヴァ書房、2015年。
- (5) 辻直人・熊田凡子『道徳教育の理論と指導法—幼児期から中学校期まで—』ヴェリタス書房、2018年、36-37頁参照。
- (6) 前掲辻論文「道徳教育に求められる主体性の一考察—森有正「経験」論を手がかりに—」。
- (7) 森有正『生きることと考えること』講談社現代新書 1970年 97頁。
- (8) 森有正『古いものと新しいもの—森有正講演集—』日本基督教団出版局、1975、140頁。
- (9) 森前掲書『古いものと新しいもの—森有正講演集—』30-31頁。

- (10) 森前掲書『古いものと新しいもの—森有正講演集—』31-32頁。
- (11) 佐久間亜紀、佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房、2019年、173頁。
- (12) 佐久間、佐伯前掲書、173頁。
- (13) 佐久間、佐伯前掲書、174頁。
- (14) 佐久間、佐伯前掲書、175-179頁。
- (15) 佐伯胖編『共感 育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、32頁。
- (16) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992年。
- (17) 金森俊朗（かなもりとしろう）：石川県能登生まれ。金沢大学教育学部卒業後、小学校勤務38年を経て、北陸学院大学教授（2017年）。石川県民教育文化センター理事長、日本生活教育連盟拡大常任委員等歴任。80年代より人と自然の繋がりを模索しながら様々な実践教育に取り組み、1989年に妊婦を招いて行った性の授業を皮切りに本格的にいのちの授業を開始する。1990年には末期癌患者を招いた「デスエデュケーション」を行う。その教育思想と実践は、教育界のみならず医療・福祉関係者からも大きな注目を集め、「情操教育の最高峰」と高い評価を受けている。2010年、バスタロッター教育賞受賞。2012年にはオランダに招かれて講演した。
- (18) 金森俊朗・辻直人『学び合う教室—金森学級と日本の世界教育遺産—』KADOKAWA、2017年。
- (19) 金森俊朗「道徳は自ら学ぶもの」『学校がたいへんだ！—道徳教科化がやってきた！—』（安原昭二著・金森俊朗監修）いしかわ県民教育文化センター、2019年、51頁にある事例の子どもの発言を引用し内容を要約。
- (20) 前掲金森論文「道徳は自ら学ぶもの」51頁。
- (21) 辻直人「金森俊朗『いのち輝く』教育の源泉—『子ども時代の復権』に込められた思い」『生活教育』885号、2020年6月参照。
- (22) 滝口勝『子供が生きる—母親・保育者・子供の明日のために—南信子講演集』幼児教育研究会、1985年、18頁。
- (23) 南信子（みなみのぶこ、本名・南信みなみのぶ）：富山県高岡市生まれ。1937年4月から1940年3月までランバス女学院（後の聖和女子学院（現・関西学院聖和短期大学））で幼児教育を学び、岩国幼稚園（山口県）で2年間主任保姆を経験した。その後、1942年4月より、日本メソジスト大阪鶴町教会にあった鶴町幼稚園で1年間主任保姆を、さらに1943年から1949年まで、聖和女子学院附属聖和幼稚園（現・関西学院幼稚園）で幼児教育を営んだ。1950年、北陸学院保育短期大学（後の北陸学院短期大学保育科（現・北陸学院大学子ども教育学科））の創設に関わり、

1990年まで北陸学院保育短期大学で教鞭を取り、附属幼稚園園長補佐（主事）を担った。1954年9月から1955年6月アメリカアルマカレッジに留学。1963年7月から1964年5月ケニアからの招きでナイロビの幼児教育及び保育者養成にあたる。戦後日本のキリスト教幼児教育及び保育者を

指導した人物である（北陸学院大学名誉教授）。その他、1969年から1995年まで、金沢大学教育学部「育児学」（非常勤）担当の経歴等がある。

- (24) 南信子の幼児観については、南信子「幼子とのあい」『キリスト教保育』第92号、キリスト教保育連盟、1976年11月。