

ブーバーの教師論

上 野 武

目 次

I. 序 論

II. 教育の定義と教育者の役割

- (1) 教育とは
- (2) 仲介者・世界の代理者
- (3) よき助言者
- (4) 人間の覚醒者

III. 教育関係における教育者のあり方

- (1) 教育関係の基礎としての「われ—なんじ」関係
- (2) 生徒における他者性の容認
- (3) 教育者と生徒との間の直接的関係
- (4) 教育的包擁
- (5) 生徒の心を開く前提としての信頼関係

IV. 結びにかえて——教育者の限界と責任

I. 序 論

サイニオ (Sainio) が指摘しているように、ブーバーはけっして体系的な思想家でもなければ、専門の教育学者でもない。したがって、人がもしもかれの著作の中から、教育の体系や教育実践にすぐに役立つような知識を期待するならば、おそらくその期待は裏切られるであろう。

にもかかわらず、ブーバーの根本思想は、「教育の哲学にとって、豊饒な出発点である⁽¹⁾」と
いいうる。なぜなら、「教育とは、(本来) 人間の間の根本的関係をつくり出す⁽²⁾」こと、ある
いは、「かれをとりまくものに対して、自他を生かすような関係をもちうる人間を陶冶する
こと⁽³⁾」を目ざしており、またブーバーが生涯かけて取り組んだ問題も、結局のところ、人間
と人間との根本的関係、真の関わり、交わりの探究であったからである。

さらに幸いなことには、ブーバーは専門の教育学者ではなかったけれども、教育に関する
三つのすぐれた講演をおこなっている。これは、のちにまとめて一冊の書物とされたが、そ
こには鋭い洞察力と輝くばかりの教育的叡知が秘められている。今日混迷の中にある教育界

にとって、それはゆるがぬ指標ともなりうるであろう。

さて、本研究においては、わたくしは「ブーバーの教師論」に焦点をしばらくいたい。古来多くの教師論がものされてきたが、それらの中にあっても、ブーバーの教師論はけっして遜色あるものではない。それどころか、一異色ともいえる。その理由として、わたくしは特に二つの点を指摘しておきたい。

第一の点は、かれが教育者の態度を何よりも問題にしているという点である。従来の多くの教師論が、どちらかといえば教育者の適性や資質——たとえば、「若さと賢明さ」⁽⁵⁾とか、「教育的気転と人格診断の能力」⁽⁶⁾といった具合に——を多く問題にしてきたのに対して、ブーバーは、そうした資質とか性格とか能力といったものよりも、むしろ生徒に向かい合う教育者の態度をこそ問題にした。

第二の点は、これまでの教師論の多くが、理念的・観念的に、教育者の理想像を追求したために、教師論がしばしば生徒との教育的交渉関係という現実から遊離して論じられた。それに対してブーバーは、何よりも教育的交渉関係という・具体的・現実的・全体的状況を重視した。したがって、世界（環境）・教育者・生徒という相互関係の中で、また生きた教育関係に即して、教育者のあり方を問題とした。これらの点に、ブーバーの教師論の独特な意味がある。以下わたくしは、本論を二つの部分にわけて論究してみたい。すなわち、第一の部分においては、「教育の定義と教育者の役割」を、第二の部分においては、「教育関係における教育者のあり方」をたずねてみたいと思う。

Ⅱ. 教育の定義と教育者の役割

(1) 教 育 と は

「教育者の役割は何か」という問は、「教育とは何か」という問と密接な関わりをもっている。なぜなら、教育というものをどう考えるかによって教育者に課せられる役割はおのずから異ってくるからである。

ある人は、「教育とは、先なる世代から後なる世代への 理念的文化財の伝達である」といったが、そのような立場に立てば、客観的な文化財の伝達こそが、教育者にとっての重要な役割となる。すなわち、「歴史の使者」⁽⁷⁾ (der Abgesante der Geschichte) として、歴史的に継承されてきた「諸価値を子どもの中に注ぎ込むか、あるいは、子どもを諸価値の中へと引きづり込む」⁽⁸⁾ 働きを演ずるのが、教育者の役割だということになる。

ところが、他の人は、まったく異った考え方を披瀝する。すなわち、子どもの中には、自

然が与えた善性が宿されており、外界からの悪しき障害さえなければ、おのずからに成長し、発達してゆく萌芽が存する。したがって、その子どもの内なる自然性を守り育ててやることこそ、教育者の役割であると。

この両者の対立は、また次のような対立をも生み出している。すなわち、一方は教育者の權威を重んじ、教育者は時として、強制的に生徒に対することやむをえないとする。それに対して、もう一つの立場は、子どもの内からの活動性を引き出すために、最大限の自由を子どもに与えなければならないと主張する。

ブーバーは、これら二つの立場について、前者を「じょうご」の教育とよび、後者を「ポンプ」の教育と名づけて、そのいずれも真理の一面のみをみて、全体をとらえていないと批判する。なぜなら、「じょうご」の教育は、過去の伝統的価値や、教育者の權威を重んじるあまり、子どもの内なる興味や「創造衝動」(Urhebertrieb)を軽視しがちだし、逆に「ポンプ」の教育は、子どもの自由や自発性を重んじるあまり、それと出会う力(教育力)の大切な意味を見落しがちだからである。かくして、ブーバーの第三の立場が登場してくる。

あとで詳説するように、ブーバーは、教育活動における自由の意味をけっして軽視しはしない。しかしそれと同時に、教育者が果たさなければならない役割をも、重要に取り上げるのである。

ここでわれわれは、まず、ブーバーが、教育というものをどのように定義づけたかについて聞いてみよう。かれは『教育論』の中で、次のようにいっている。教育とは、「ある一人の人格の媒体を通しての世界の選択を、他の人格の上に影響あらしめること」⁽⁹⁾(eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere Person einwirken zu lassen)であると。そしてこの「世界」という意味を、次のように補説している。「世界が個人の中に人格を生み出す。それゆえに、世界、すなわち、自然や社会をもひっくるめた全環境が人間を教育する」⁽¹⁰⁾と。

「世界が」教育の主体とみなされている点は、注目に価する。「じょうご」の教育観においては、いうまでもなく、教育の主体は「教育者」であつた。また「ポンプ」の教育観においては、「子ども」こそが教育の主座に移し置かれた。しかるに、ブーバーは、「世界」、選ばれた世界が、人間を教育するのだという。ここには、教育者の力をけっして過信しない謙虚さがみられると同時に、子どもを真空の中に放置しない・現実認識の確かさが認められる。

教育者とは、子どもと世界とをつなぐ(=出会わせる)かけ橋のようなものである。教育者なしに、世界は効果的な働きを開始しない。まさしくブーバーがいうように、「世界は、教育者においてはじめて、その働きの真の主体となる」⁽¹¹⁾のである。以下われわれは、ブーバ

ーが教育者の役割をどのようにみたかについて述べてみたいと思う。

(2) 仲介者・世界の代理者

まず第一に、仲介者としての役割が考えられる。ブーバーにおいては、教育とは子どもの内にまどろむ「諸力の解放」以上のものと解されていた。なるほど、子どもの自発性は尊重されなければならないし、子どもの内なる創造衝動は解き放たれなければならない。しかし、かれによれば、「諸力の解放は、一般に、教育の前提⁽¹²⁾以上のものではなかった。」大切なことは、その解き放たれた創造衝動が何と出会うかということである。解き放たれた内からの力が、外なる世界と正しく出会い、結びつく時、そこに新しい世界が創り出されるのである。

たとえばここに、すばらしい芸術性をもった某少年合唱団がいるとする。その天使のような歌声は、おそらく万場の聴衆を魅了するであろう。そのすばらしさはどこからくるのであろうか。もちろん、一つには、その合唱団のメンバー一人一人の内に宿された非凡な能力によるのであろう。内に秘められた豊かなものが、世界に向かって飛び散るところに、あの歌声があるのであろう。だが果して、それですべてをいいつくしているのであろうか。そうではない。解き放たれる力が、今一つの世界と——それは、時にバッハの世界であるかもしれないし、時にベートーヴェンの世界、シューベルトの世界であるかもしれないが——出会うことなしに、その新たな世界は開けてこないのである。子どもたちの内にひそみつつ、外からの呼びかけを待っている諸力が、世界と正しく出会う瞬間々々に、火花のごとく創り出されてゆく世界こそ、創造的世界である。内なるものと外なるものとの出会い、未だ存在しないもの——しかし、可能態として内に潜みつつ、外への表出を待っているもの——と、すでに存在するものとの出会い、その出会いの仲だちをするものこそ、(すぐれた)指揮者である。教育者の役割も、この指揮者の役割と非常によく似ているといえることができる。

このことは、次に述べようとする第二の点に関しても通用する。すなわち、指揮者も教育者も、共に世界の代理者でなければならない。指揮者にしても、教育者にしても、単に過去の世界、価値の世界を、子どもたちの前に運び込む役割だけでは十分ではない。世界が子どもたちに及ぼす無意図的な影響は、ほとんど無限である。それゆえに、指揮者や教育者は、子どもの現実をしっかりとみつめつつ、それにふさわしい世界を精選してやらなければならない。しかもそれを自らの中に吸収し、いわば、選択した世界を背負って立つ生きた人格として、子どもたちの前に向かい合わねばならない。ブーバーは、「生きて働き・影響を与える世界を、人間(教育者)を通して選⁽¹³⁾びとること」(Auslese der wirkenden Welt durch

den Menschen) が、教育であるというふうにいっている。教育者の役割の第二は、このような意味で、世界の代理者ということができる。

(3) よき助言者

第三に、教育者はまた子どもたちに対して、よき助言者としての役割をも果さなければならない。もしも教育者が「権威ある者のごとくに」子どもたちの前に立ち、干渉的な態度で子どもたちを指導しようとするれば、子どもたちは直ちに二種の反応を示すであろう。すなわち、ある子どもたちは「諦め」て「服従」するであろうし、他の子どもたちは「投げやりな気分」になって「反抗」的な姿勢をとるであろう。このような所に真の教育関係が成り立つはずはない。そこで自由教育の立場に立つ人々は、子どもたちをできるだけ自由にする事によって、「強制学派」の誤りを乗り越えようとした。

ところが先にも述べたように、ブーバーは後者の立場にも必ずしも満足せず、両者を弁証法的に止揚する第三の立場を提唱した。一般に「強制」(Zwang) の反対は「自由」(Freiheit) であるというふうに考えられているが、かれはそのような考え方をはっきりと否定して、次のようにいい切っている。「強制的対極は自由ではなく、結びつき (Verbundenheit= 交わり、出会い) である。……運命や自然や人間によって強制されるということの反対は、それらから自由になるということではなく、むしろ運命や自然や人間と結びつく (出会う) ということである……」⁽¹⁴⁾ と。このことをもう少しわかり易くいえば、それは心を開いて真の交わり、対語の関係に入るという意味である。だからかれは、「自由」とは最後の目標ではなく、それに到達するための不可欠の前提⁽¹⁵⁾ であるとみなし、「自由とは、跳躍の前の助走であり、ヴァイオリンを弾く前の調律である⁽¹⁵⁾」と説くのである。

ブーバーの教育方法の基本原理は、実にこのような考え方の上に成り立っているのである。たとえば、絵画教育について述べているかれの意見を次に紹介してみよう。子どもに絵を描かせる場合、旧式な考え方をする「強制学派」の教師たちは、「手本や妥当な模範」⁽¹⁶⁾ を示すことによって、子どもたちの絵をなるべく伝統的な美の基準に近づけようとする。それに対して、「自由学派」の教師たちは、子どもの内からの欲求、表現意欲、創造衝動をできるだけ解き放ってやるために、子どもたちに最大限の自由を与え、しばしば野放しの状態に置こうとする。しかしそのいずれも正しくないとブーバーはいうのである。強制論者に比べる時、自由論者の考え方の方が、まだしも子どもを理解していると一応はいうことができるかもしれない。けれども、子どもの創造衝動を虚空に向って解き放つだけでは真の教育とはいえないのである。適切な「批判と教示」⁽¹⁷⁾ (Kritik und Anleitung) とが伴わなければ、子ど

もたちは方向なき自由さの中にとまどうほかないであろう。ここに、助言者としての教育者の力働が問われる。

教育者は、けっして最初から価値の尺度を持ち出すようなことをしてはならない。はじめはまず、子どもたちに自由に描かせる時と場所とを与えなければならない。しかるのちに、子どもたちにはほとんど気づかれないような形で、「⁽¹⁸⁾確かな価値の尺度」(feste Wertskala)と出会わせなければならない。先ほど例に用いた指揮者の場合を考えてみても、すぐれた指揮者というものは、けっして多くを語るものではない。指揮棒や指の先の微妙な動き、語りかけるような目くばせだけで、合唱者たちの心を、バッハやベートゥベンの世界と適切に出会わせ、その世界との深い結びつき、合一の中へと導き入れるのである。

教育者の役割も、丁度これと同じではなかろうか。「⁽¹⁹⁾愛の力と慎重さ」⁽¹⁹⁾とに支えられた適切な助言こそが、子どもたちを「服従する部分と反抗する部分とに引き裂く」ことなしに、無方向の自由の中から、子どもたちを救い出すことができるのである。

(4) 人間の覚醒者

このように考え進めてくる時、教育者の役割の重さをひしひしと感じないわけにはゆかない。子どもたちは、教育者の中に生動する・選り抜かれた世界との出会いによって人となる。また、教育者によって用意された自由な雰囲気の中で、潑刺とした自発性を伸ばすことができるし、さらに、何らの強制をも感じさせない・しのびやかな価値尺度の接近によって正しく教育される。

ところが、教育者の役割は、これだけではまだ十分にいいつくされてはいない。なぜなら教育者は、仲介者、世界の代理者、価値尺度の提供者以上のものだからである。では、第四の役割とは何であろうか。わたくしは、それを「人間の覚醒者」という言葉でいいあらわしてみたい。この言葉は、ブーバー自身が用いているわけではないが、シュブランガーやフリットナーやボルノウが好んで使う言葉である。⁽²⁰⁾

なにかんづく、ボルノウは、教育の働きがもつ多様な側面の中で、覚醒という働きが占める位置を、哲学的・体系的に極めて明確に示してくれた。そのかれによると、教育には連続的側面と非連続的な側面とがあり、従来の教育観の多くは、形成とか、助成とかいう言葉で、その連続的側面のみを強調し続けてきた。しかし、「人間には、究極の、最も内なる、実存哲学によってそれに特有な概念で実存とよばれる・一つの核心があり、それは本来あらゆる持続的な形成を拒むものである」と。⁽²¹⁾ここに「出会い」というものの重要さがあらわれてくる。すなわち、人格の中核的なものは、形成とか、助成とかいった連続的な働きかけによ

て拡大・強化するものではなく、むしろ、非連続的な「出会い」によって目覚まされるものなのである。このような「出会い」の意味を比類なく強調した最初の人こそ、ブーバーであるといつてよいであろう。ブーバーはいつている。「教育的に実りあるのは、教育的意図ではなくて、教育的な出会いである⁽²²⁾」と。

さて、人間の中核は「出会い」によって呼び覚まされるという。だが人間の中核を呼び覚ますとは、一体どういう意味なのだろうか。フリットナーは、次のようにいつている。「教育的出会いの目標は、他者（被教育者）をかれ自身（かれの実存）に導くこと」であり、それはいいかえれば、「自己自身に対して責任をもち、内的生を開き、信頼と希望と愛の源泉を自らのうちに湧き上がらせる⁽²³⁾」ことであると。ラングフェルドも、同じようないい方をしている。「人と物とに対して誠実さを守り、責任を引き受け、よき隣人であること、⁽²⁴⁾」そういう一人の人間を目覚ますことであると。

さてブーバーは、一人の人間を目覚ますということを、どういうふうに考えているのだろうか。かれはそれを、「世界との生きた関連⁽²⁵⁾へ」（zum gelebten Zusammenhang mit seiner Welt）導くとか、「人間（生徒）を、なんじの世界に目覚ましめること⁽²⁶⁾」だといふようにいつている。また別の個所では、人間の「原実在性」（Urwirklichkeit）もしくは「私の根源⁽²⁷⁾」（meine Ursprung）への還帰という言葉でいいあらわそうとしている。そしてまた、次のようにもいつている。「人間を再び自己自身の統一性へと導くべく手助けする教育者は、かれ（子ども）を、今一度神の御前に立たせるべく手を貸さなければならない⁽²⁸⁾」と。

このようにみえてくると、教育の究極目標は、非常に宗教的色彩を深めてくることに気がつく。それだけに、それはもはや教育技術の及ぶところではなく、ひとえに教育者の人格、生活態度にかかってくるのである。サイニオも次のようにいつている。「方法よりももっと重要なことは、教育者における・わざとらしい意図のないこと（das Unwillkürliche）である。教育者は、わざとらしい意図なしに、ありのままの実存を通して、生徒に影響を与える⁽²⁹⁾のである」。

Ⅲ. 教育関係における教育者のあり方

(1) 教育関係の基礎としての「われ—なんじ」関係

前章において、われわれは「教育者の役割」について考察してきた。ここでは少し観点をかえて、「教育者のあり方」についてのブーバーの見解を検討してみたいと思う。

周知のように、ブーバーの哲学は、「われとなんじ」の哲学という言葉で特徴づけられて

いる。人間と人間との出会い、関係（関わり、交わり）、対話こそ、ブーバーが生涯一貫して追求した問題であった。

ブーバーによれば、「世界は、人間がとる二重の態度にもとづいて、人間にとって二重となる⁽³⁰⁾」という。すなわち、人が世界に対して、「われ—なんじ」の関係に立つか、それとも「われ—それ」の関係に立つかによって、ずいぶん変わってくるというのである。では、両者の態度の違いは、一体どういうところにあるのであろうか。それはこうである。「われ—それ」の態度は、われが対象を認識したり、支配したり、利用したりする関係であり、「われ—なんじ」の態度は、「ともに相手を自由な独立存在として認めつつ、相互に生きた応答的⁽³¹⁾関係を結ぶこと」である。

ところで、教育関係が教育者と被教育者（生徒）との間の交渉関係として成り立つことはいうまでもない。しかし、その関係が必ずしも対話的原理にもとづいてなされるとは限らない。教育者はいかにしばしば「われ—なんじ」の関係から脱落して、「われ—それ」の関係へと転落することだろう。そこで、教育者の正しいあり方を、対話的原理に即して反省してみることが必要となってくる。ブーバーが『教育論』や『性格教育論』で追求したものの、結局は「教育者と生徒との間の関係（教育関係）における本質的なもの⁽³²⁾」の探究、なかなか⁽³³⁾「教育者の態度」（あり方）の問題の吟味であったということができよう。

ではブーバーは、教育関係における教育者のあり方、「われ—なんじ」関係にもとづく教育者の態度をどのように述べているのであろうか。以下、順を追って考察してみたいと思う。

(2) 生徒における他者性の容認

真の教育関係が成り立つためには、教育者はまず生徒の他者性を認めなければならない。この言葉の中には、実は二つの大切な点が併せ含まれている。一つは認めるということであり、今一つは他者性をということである。

人はしばしば自らの存在が認められることを欲するものだが、子どももまた大人に劣らずそのことを強く求めている⁽³⁴⁾。それゆえ、教育者はまず一人一人の子どもを認めることから出発しなければならない。しかし、ここにはかなりの困難が待っている。なぜなら、教育者が年毎に新しく出会う担任クラスの子どもたちは、その能力においても、容姿においても、性格においても、千差万様であり、「エロス」の原理に従う限り、なかなか公平には愛しにくいからである。エロスとはいうまでもなく選択の愛であり、醜より美を、愚より賢を選びとる愛である。しかし、教育者はエロスのとりことなってはならない。ブーバーは、「教育と

は高度の禁欲を意味する⁽³⁵⁾』と警告したが、そういう教育者的禁欲の上に立って、すべての子どもたちをあるがままの姿において受け容れる時、かれははじめて真の教育者の名に値するのである。

次に、「生徒における他者性の容認」ということであるが、他者性を認めるとは一体どういう意味であろうか。それは相手を（たとえ幼い子どもであろうとも）、自分とは異なる自由な主体として無条件に受け容れることであり、自分とは関係のないかれとしてではなく、まさしくなんじとして、「われ—なんじ」の関係で迎え入れるということである。前田博教授は近著『教育基礎論』の中で、「教育的行為の相手である子どもは、教育者自身とは別個な独立な主体であり、子どもは自分の意志によってある行為をし自分の考えにもとづいてある反応をする。この自主性主体性を強め高めていくことが教育の大切なねらいである。したがって教育的交渉においては、子どもの心の中を、自分の心の中と同じように、教育者の意志や考えによってかきまわす結果になるようなはたらきかけは慎まなければならない。」と述べておられるが、そこにはブーバーの思想に非常に近いものが感じられる。

教育が愛にもとづかねばならないこと、教育者と生徒との間に断絶や溝があってはならないことはいくまでもないことであろう。しかし、ブーバーは真の交わり、関わりが成り立つためには、かえって両者の間に「原離隔」(Urdistanz) が保たれねばならないことを強調している。かれの論文の一つに「原離隔と関わり」というのがあるが、その中でかれは次のように述べている。「関わりは離隔によってはじめて可能」となり、「人間はまた、関わりの行為を原離隔という基礎事実の承認において遂行することができる⁽³⁷⁾」と。また次のようにもいっている。「真の対話、したがってまた人間と人間との関わりの真の充実は、他者を受け容れることである⁽³⁸⁾」と。真の教育関係が真の対話的關係の上に成り立たねばならないとすれば、教育者は、子どもたちとの間に侵すことのできない根源的な距離を認めつつ、目の前に向かい合っている子どもたち一人一人を、けっして自分の勝手な思いのままにはなしえない独立自由な主体として迎え入れなければならない。

(3) 教育者と生徒との間の直接的関係

真の教育関係が成り立つための第二の大切な点は、教育者と生徒との間の直接性ということである。「人間相互間の直接性というのは、要するに、われとなんじとが相互的自発的にもとづいて出会う場において、相互に他者を何の掛値もなしにそのまま人格として確認し肯定することによって成立する関係⁽³⁹⁾」のことである。ブーバーは、『われとなんじ』の中で、それを次のようにいっている。「なんじとの関係は直接的である。われとなんじとの間に

は、いかなる観念的なものも、いかなる計画も、いかなる空想も介在しない。……(また)、いかなる目的も、いかなる欲望も、いかなる予想も介在しない。⁽⁴⁰⁾「あらゆる仲介物は障害である。あらゆる仲介物がとりはらわれたところにのみ、⁽⁴¹⁾出会いは生じる」と。

しかし、人はいかにしばしばそうでない生き方に陥ることであろう。人は、「他人が自分のことをどう思っているかを真先に気にする、そして他人の承認をうるだろうと自分で考えるようなあり方、たとえば真摯であるとか誠実であるとか、とにかくそういったように自分を見せかけようとうまく計算した⁽⁴²⁾しなをつくり出すのである。」教育者として例外ではない。教育者というものは、世の中の人々から、往々にして「円満な人格」者であることを要求されがちだが、自らもまた「その要求に応じようとして、⁽⁴³⁾」しばしば自己ならざる自己へと傾いてゆく。このことは、漱石の短篇小説『坊ちゃん』に登場してくる「狸」校長や「赤シャツ」教頭の言動の中に、諷刺的に、極めて上手に描き出されている。「色の黒い、眼の大きな狸のような」校長は、「薄髯」をはやし、「やに勿体ぶっていた」⁽⁴⁴⁾し、新任教師「坊ちゃん」に向かって、「生徒の模範になれの、一校の師表と仰がれなくてはいかんの、学問以外に個人の徳化を及ぼさなくては教育者になれないの、と無暗に法外な注文を」⁽⁴⁵⁾つける。「赤シャツ」教頭もまた「気味の悪いように優しい声を出」し、「ふた言目には品性だの、精神的娛樂だの⁽⁴⁶⁾という。」その癖に、裏に廻っては芸者と関係をつけたり、純情な「マドンナ」をたぶらかしたりする。こういう二重性、わざとらしさ、偽善性のあるところに、真の教育関係の成立するはずはない。そこで、ブーバーは次のように教えてくれるのである。「生徒の全体性に影響を与えるのは、教育者の全体性のみである。確かにわざとらしさのない・かれの全き実存 (seine ganze unwillkürliche Existenz) のみが、生徒に影響を与えるのである。教育者は(生徒)の性格を教育するために、特に道徳的天才である必要はない。しかし教育者は、生々とした・全体的人間でなければならないし、自分の仲間 (Mitmenschen) (である生徒) と直接に心を通わせなければならない。教育者が生々として⁽⁴⁷⁾いるということ (Lebendigkeit) が、生徒に放射し、かれが生徒に何か影響を与えてやろうなどと考えるようなことが全くない時にこそ、最も強くかつ最も純粋に影響を与えるのである」と。

見せかけの権威や気負いや偽善的態度を含まない誠実・卒直な態度のみが、教育関係を円滑にし、生徒を真の人間へと変革するのである。このような観点から、ブーバーは昔の「師匠」(Meister) を、今日においてもなお「依然として教師の模範である」⁽⁴⁸⁾として高く評価している。昔の師弟制度における親方は、弟子たちと起居を共にしつつ、手を取り、足をとってその技術(秘術)を教えるのみならず、全生活を通し、全人格の触れ合いを通して「人格的生の奥義」(das Mysterium des personhaften Lebens)⁽⁴⁹⁾をも教えた。そういう師弟関係の中に、ブーバーは、今日の教育者と生徒との間にかえって失われつつあるものを見てとっ

たのである。このことは日本の場合を考えてみてもあてはまる。吉田松陰や緒方洪庵の私塾における人間関係と、教育方法学や教育技術の著しく進歩した今日の学校教育における教育者と生徒との関係を比べてみる時、果してどちらの方が真の教育関係に近くあるといえるだろうか。ブーバーは、「あたかも行為していないかのごとく」⁽⁵⁰⁾ 行為する生活態度と、全人格を傾倒し、腹藏ない態度で生徒に接することの大切さを力説したが、その点では、昔の「師匠」や先生の生き方の方に、かえってわれわれ現代教師が学ばねばならない多くのものがあるのではなかろうか。

(4) 教育的包擁

ブーバーはまた、「教育関係は、純粋な対話的関係である」⁽⁵¹⁾ ともいっている。この対話的關係とは、「他者の呼びかけに自己が答えるという、呼びかけと応答との関係である」⁽⁵²⁾。そしてこの応答とは、「自分のおかれた本質的な生命連関に対して全人的に責任をとることである」⁽⁵³⁾ といいかえることもできる。

人間は被造物として、究極的には神に対して責任を負う存在でなければならないが、教育者は、具体的・現実的には、今ここで向かい合っている生徒に対して、責任ある応答をしなければならない。そこでブーバーは、「包擁」(Umfassung) という概念をもち出してくる。これはある点で「感情移入」に似ているけれども、次の点において異るとブーバーは説明する。すなわち感情移入が、自らの感情を「対象の動的な構成の中へ」⁽⁵⁴⁾ とけこませ、内側から対象をさぐりつつ、「自己の筋肉感覚で、対象の構成や動きを理解」⁽⁵⁵⁾ しようとするのに対して、包擁は相手の中に自己をすっかり移しかえてしまうのではなく、「自己の活動の現実感をいささかもそこなうことなしに、同時に他者の側から共通の出来事を体験する」⁽⁵⁶⁾ ことであると。そこでブーバーは、両者の違いを更に、次のようなむづかしい言葉でも表現している。⁽⁵⁷⁾

感情移入	包擁
(1) 自己の具体性の排除	(1) 自己の具体性の拡大
(2) 生ける状況の消滅	(2) 生ける状況の充足
(3) 人間が参与している現実性の純粋な 審美性への解消	(3) 人間が参与している現実性の全き現 前 (vollkommene Präsenz der Wirklichkeit)

教育者は生徒に対して、このような包擁関係に立たねばならないが、それは友情における

包擁関係と同一ではない。なぜならば、友情関係においては、全く相互的に、お互いが相手の立場に立って包擁することができるけれども、教育関係においては、教育者の側からの、「一方的な包擁体験⁽⁵⁸⁾」だからである。教育者は自己の働きの現実感を失うことなしに、しかも同時に生徒の側から、かれらの問題を共に考えねばならないが、生徒は教師の立場にも立つというわけにはゆかない。ここに教育的包擁の独特な形態がある。要するに、教育者は、「自分自身の行為に対する相手方（生徒）の感情と反応とを 実際⁽⁵⁹⁾に経験」しながら、その都度責任ある応答をなしてゆかねばならないのである。このような関係こそ、まさに対話的關係である。

(5) 生徒の心を開く前提としての信頼関係

対話的關係とは、必ずしも言葉を介しての關係とは限らない。言葉を介するにしろ、介さないにしろ、要するに心と心とが真に通い合う關係のことである。教育者と生徒との間にもしもこの心の通いが無いとしたら、教育者のどのようなすばらしい教育的意図も効を奏さないであろう。生徒が教育者に向かって心を開くということ、これこそ教育的交渉關係における不可欠の前提である。

では、どのような場合に、生徒は心を開き、どのような場合に心を開くのであろうか。ブーバーによれば、その鍵を握るものは「信頼」であるという。もしも生徒が教育者に対して疑惑や不信の念を抱くとしたら、かれは自らの心をかたく閉ざしてしまうであろう。教育者に対する全幅の信頼のみが、生徒の心の扉を教育者に対し、また世界に向かって大きくうち開かせるのである。「信頼、この人（教育者）あるがゆえに世界が信頼できるという——この信頼こそが、教育關係の最も内的な働きである⁽⁶⁰⁾。」とブーバーはいっている。かれはまた『性格教育論』の中でも、次のように述べている。「性格教育や全体性の教育（全人教育）の領域において、生徒への唯一つの通路は、生徒の信頼である……⁽⁶¹⁾」と。そして、この生徒の教育者に対する信頼は、教育者がそれをえようとしてえられるものではなく、「生徒の生活に、直接的に、かつ腹蔵のない態度で参与し、そこから起ってくる責任を自ら引き受ける⁽⁶²⁾」ことによって、はじめて教育者のものとなるのである。

教育關係における信頼關係の重要さについては、ボルノウもまたすぐれた見解を述べている。「教育者は自分の疑いに早くから負けないように、用心しなければならない。かれがそのような思うことによって、同時に子どもの成長が傷つけられ、その疑われた方向に誘導されるからである。子どもは信頼に守られてのみ良きものに向かって成長することができるので、教育者はどれほど失望しても、また新たに子どもに対して信頼を抱くことを学ばねばな

らない。」「教育者はいつも過剰な賭を要求されている。⁽⁶³⁾」その賭は、しばしば破れ、教育者は失望の悲哀をかみしめるかもしれない。しかし、「教育者があらゆる失望の体験にもかかわらず、たえず自分の心のエネルギーから信頼の勇気を湧き上がらせ、たえずこの信頼に自分を賭けるときにのみ、」「若い者の心をとらえる教育、より高い諸力を現実に目覚ます教育⁽⁶⁴⁾」はなしとげられるのであると。このようにみてくる時、真の教育関係を成り立たせるために、信頼がいかに重要なものであるか、そしてまた教師に対する生徒の信頼は、教育者自身の子どもに寄せる信頼によって生み出され、教育者の忍耐によって保持されることを改めて思わせられるのである。ボルノウと同じく、ブーバーの教師論もまた、この信頼関係の重要性を限りなく強調しているところに大きな特徴がある。

IV. 結びにかえて——教育者の限界と責任

対話的關係としての教育者のあり方について考察してきたわれわれは、ここで教育者の限界と責任の問題にゆきあたる。「教育者は一般に経験と知識とをもつ年長者として、無経験無知識な子どもを教育するということ、すなわち子どもの生命の発達及びその性格に働きかけることができると考えているのが普通である。教育者は自己の経験や知識を伝達し、子どもの意識すなわちその知性や判断力を陶冶し、更に子どもに目的や価値を指示し、その能力を鼓舞し、ついには子どもの意志そのものをも形成しうると考える。⁽⁶⁵⁾」だが果して、このように教育者の自由なる意志と計画とによって、子どもは意のままに教育されうるのであろうか。ブーバーはグリーゼバッハ (E. Griesebach) と同様に、このような考え方に異論をとなえる。ブーバーは『性格教育論』の中でこういつている。「性格形成において教育者に許される権能を、あまりに過大評価しない方が賢明である⁽⁶⁶⁾」と。教育者の働きには、いくつかの点で「限界」があり、その限界を「謙虚」に肯定することこそ、教育者の態度の基本である。

ではどのような点において、教育者の限界を自覚しなければならないのであろうか。第一は、すでに述べたところであるが、「他者性」の問題に関連してである。教育者が向かい合う相手は、多くの場合発達途上にある未成熟な子どもたちである。したがって、未だ完全には独立してはいず、自律性も身についてはいない幼ない子どもたちであるかもしれない。しかし、被教育者がどのように幼なくとも、かれも一個の独立した存在であり、かけがえのない一人の人格である。

ブーバーは、子どもの誕生という出来事に驚嘆と敬虔の思いを寄せて、次のようにいって

いる。子どもの誕生、それはこの地球上に、あらゆる瞬間たえまなく生起するところの「無数の現実（性）」（eine Myriade von Wirklichkeiten）である。しかしそれにもかかわらず、その一人一人の誕生は、十把一絡ばひとからげではとうていいいつくすことのできない「一つの現実（性）」（eine Wirklichkeit）である。歴史は一秒ごとに新しくはじまる。それはすでに存在する層の中に、未だかつて存在したことの無い全く新しい存在が、刻一刻と割り入ってくるからである。⁽⁶⁷⁾……と。子どもとは、一人一人の子どもとは、かくも俊厳な意味を帯びてこの世に登場してくる。とすれば、どうして教育者は、子どもを意のままに引っばってゆくことなどできるだろうか。われとなんじの間に飛びこえることのできない「原離隔」があるように、教育者と生徒との間にも侵すことのできない神聖な領域が存するのである。このことを正しくわきまえ知るところからかえって真の交わり、真の教育的交渉関係がはじまるのではなかろうか。

教育者の限界を自覚させる第二の点は、「教育の主体」の問題、すなわち「誰が教育するのか」という問題に関わりをもつ。これもすでに論じ来たところであるが、ブーバーによれば、教育者個人が教育するのではなく、「世界が個人（生徒）の中に人格を生み出す⁽⁶⁸⁾」のだという。その場合世界とは、自然や社会をもひっくるめた全環境を意味する。したがって、子どもに影響を与える要素は極めて多く、教育者の教育力は、そのように「数限りなくある要素の中のほんの⁽⁶⁹⁾一つの要素」にすぎないということになる。しかも、人間を養い育てる根源力は、リードも指摘しているように、「世界と神との合一からくる力⁽⁷⁰⁾」である。それゆえに、教育者はこのことをはっきりと知らなければならない。この根源力に支えられ、この根源力に仕えてゆくところにこそ教育者の光栄と責任があるのである。「ブーバーの教育学への貢献は、単に教育学そのものからだけ理解されるべきではなく、根源的な経験としての・かれの人間的・哲学的・宗教的前提からも理解されなければならない」とブーバー（Huber）がいつているように、確かにブーバーの教育論や教師論は、宗教の問題と深い関わりをもっている。⁽⁷¹⁾⁽⁷²⁾

最後に、「出会い」の問題に少し触れて終りとしたい。教育者は年々歳々、新しい子どもたちと出会う。それは教育者の自由な選択によってえられる出会いではなく、「運命」的に与えられる出会いである。われわれの予想とを越えて与えられる出来事である。ブーバーは、これを「恩寵」（Gnade）という言葉でいいあらわした。運命的に神より託された具体的状況を、責任をもって引き受けること。今ここで出会わされている子どもとの関係の中に、一瞬々々、われとなんじの関係を実現してゆくこと——そこに教育者の使命と責任があるのである。教育の仕事を、神より託されたわざとして、謙遜に仕えてゆく姿勢を伝えてくれるところに、ブーバー教師論の比類のない重さと輝きとがあると思う。

(注)

- (1) M. Sainio, Pädagogisches Denken bei Martin Buber (1955), S. 9
- (2) ditto S. 9
- (3) ditto S. 71
- (4) Martin Buber, Reden über Erziehung (わたくしの手許にあるのは1962年版本であるが、序文は1953年に書かれている。) この中には、次の三つの講演がおさめられている。
 - i) Über das Erzieherische (1925)
 - ii) Bildung und Weltanschauung (1935)
 - iii) Über Charaktererziehung (1939)
- (5) ルソー (今野一雄訳) 『エミール』上 (昭39、岩波文庫) 50頁。
- (6) G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung 5 Auf. (1952), S. 68, 71
- (7) M. Buber, Über das Erzieherische, in: Reden über Erziehung (1962), S. 29
- (8) ditto S. 29
- (9) ditto S. 41
- (10) ditto S. 22~23
- (11) ditto S. 23
- (12) ditto S. 21
- (13) ditto S. 23
- (14) ditto S. 25
- (15) ditto S. 26
- (16) ditto S. 21
- (17) ditto S. 21
- (18) ditto S. 21
- (19) ditto S. 17~18
- (20) 「覚醒」(Erweckung) の教育学的意味に関する・すぐれた見解は、たとえば次のような書物の中にみられる。
 - i) E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, 7 Auf. (1962), S. 15 ff. (杉谷雅文・村田昇訳『教育学的展望』昭31、関書院)
 - ii) W. Flitner, Allgemeine Pädagogik, 4 Auf. (1957), S. 53 ff.
 - iii) O. F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 2 Auf. (1959), S. 42 ff.
- (21) ボルノー (峰島旭雄訳) 『実存哲学と教育学』(昭41、理想社) 18頁。{O. F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, (1959²), S. 15}
- (22) M. Buber, Über Charaktererziehung, in: Reden über Erziehung (1962), S. 69
- (23) W. Flitner, Allgemeine Pädagogik (1957⁴), S. 53
- (24) ランゲフェルド (和田修二訳) 『教育の人間学的考察』(昭41、未来社) 97頁。
- (25) M. Buber, Bildung und Weltanschauung, in: Reden über Erziehung (1962), S. 60
- (26) M. Sainio, Pädagogisches Denken bei Martin Buber (1955), S. 38
- (27) M. Buber, Bildung und Weltanschauung, S. 51
- (28) M. Buber, Über Charaktererziehung, S. 88

- (29) ditto S. 72
- (30) M. Buber, Ich und Du, in: Das dialogische Prinzip (1965), S. 7
- (31) 平石善司『ブーバー』(昭41、日本基督教団出版部) 102頁。なお、ブーバーの「われとなんじ」の哲学については、他の機会に論じたので、ここではあまり深く立ち入らないことにする。拙稿「ブーバーの人間観と教育思想」——教育学に対するマルティン・ブーバーの寄与——(『北陸学院短期大学紀要』第2号、1967、所収)を参照願えれば幸いである。
- (32) G. Huber, Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber (1960), S. 16
- (33) ditto S. 16
- (34) W. Faber, Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, 2 Auf. (1967), S. 126
- (35) M. Buber, Über das Erzieherische, S. 33
- (36) 前田 博『教育基礎論』(昭45、明治図書) 78~79頁。
- (37) ブーバー (稲葉稔訳)「原離隔と関わり」{ブーバー著作集 第4巻『哲学的人間学』(昭44、みすず書房) 所収} 14頁。
- (38) 同上 21頁。
- (39) 山本誠作『マルティン・ブーバーの研究』(昭44、理想社) 97頁。
- (40) M. Buber, Ich und Du, S. 15
- (41) ditto S. 16
- (42) 山本誠作 前掲書 97頁。
- (43) 皇至道『現代教師の性格』(昭29、光風出版) 11頁。
- (44) 夏目漱石『坊っちゃん』(漱石全集第2巻(昭3、岩波書店) 所収) 247頁。
- (45) 同上 247~248頁。
- (46) 同上 347頁。
- (47) M. Buber, Über Charaktererziehung, S. 66
- (48) M. Buber, Über das Erzieherische, S. 24
- (49) ditto S. 23
- (50) ditto S. 24
- (51) ditto S. 39
- (52) 山本誠作 前掲書 90頁。
- (53) 同上 95頁。
- (54) M. Buber, Über das Erzieherische, S. 36
- (55) ditto S. 37
- (56) ditto S. 37
- (57) ditto S. 37
- (58) ditto S. 41
- (59) リード (植村鷹千代・水沢孝策訳)『芸術による教育』(昭40⁴、美術出版社) 332頁。
- (60) M. Buber, Über das Erzieherische, S. 39
- (61) M. Buber, Über Charaktererziehung, S. 68
- (62) ditto S. 69
- (63) ボルノー (浜田正秀訳)『人間学的に見た教育学』(昭44、玉川大学出版部) 66頁。
- (64) 同上 67頁。

- (65) 末吉悌次「教育者の限界」(長田新編『新教師論』(昭25、柳原書店)所収) 234頁。
- (66) M. Buber, Über Charaktererziehung, S. 64
- (67) M. Buber, Über das Erzieherische, S. 11~12
- (68) ditto S. 22~23
- (69) M. Buber, Über Charaktererziehung, S. 67
- (70) リード 前掲書 334頁。
- (71) G. Huber, Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber, S. 6
- (72) これらの問題については、次回に予定している「ブーバーの性格教育論」の中で明らかにしてみたいと思っている。

(あしがき)

この小論を書くにあたって、すでに「注」で明記した文献のほかにも、なお多くの論著のお世話になった。そのうちの主なものを次に列記して、各著者・訳者への感謝のしるしとしたい。

- (1) 斎藤 昭「対話的実存の教育」——マルチン・ブーバーに於ける人間の教育——(「宮城学院女子大学研究論文集、23号」1963、所収)
- (2) 岡本道雄「「出会い」と教育第1部——マルチン・ブーバーの「我と汝」の思想を中心として——」(「京都大学教育学部紀要5号」1959、所収)
- (3) 岡本道雄「教育における自由と愛——Reinhold Niebuhr の人間論が教育に示唆するもの——」(「京都大学教育学部紀要3号」1957、所収)
- (4) 石井次郎「教育における実存主義」(『キリスト教教育辞典』(昭44、日本基督教団出版局)所収)
- (5) 田中 進「ブーバーにおける我—汝関係の性格—そのヘブライ的基礎—」(「基督教文化研究所研究年報第1号」1967、所収)
- (6) 『ブーバー著作集』全10巻(昭42~45、みすず書房)

なお、本文中、ブーバー『教育論』からの引用文は、文脈の都合上すべて私訳によったが、最近出版された山本誠作氏の翻訳(『ブーバー著作集』第8巻所収)には教えられるところが多々あった。