

ブーバーにおける教師論の特質

高橋 浩

はじめに

現代西ドイツの教育学者ガイスラー (E.E. Geißler) は、『教師の役割について』の中で教職の主要な課題について次のように述べている。「教育的意図というものを成長しつつある者に客観的必然であるかのように感じさせ、決してそれが教師自身の恣意から生じていると思わしめないことが肝要⁽¹⁾」であるにもかかわらず、「事物との出会いの領域においても、いわゆる人間自身の発達⁽²⁾の領域においても、自然のままに放置しておいてはなりません。」そしてこの両者をアレンジすることが教育学研究の一つの課題であったことを彼は指摘しているのである。

ここで提示されている問題は、「教育とは何か」という教育の本質に関わるとともに、教師の役割、課題をめぐって展開される教師論の問題でもあり、重要な視点である。この点に着目して、「教育者と被教育者との間の教育関係における教育者の活動、任務をどのように規定しているか」ということを視座に、様々な教育思想、教育論を分析してゆくことは有意義なことなのである。

ところでブーバー (M. Buber) は、教育者と生徒との教育関係を「包容」(Umfassung) という概念によって把握している。本稿における筆者の課題は、上述した視点を踏まえてブーバーの教育関係論に注目しつつ、彼の教育論を教師論の視点から検討することによって、ブーバーの教師論の内容とその特質を考察することである。

まず予備的考察として、ブーバーの教育論の概念を明らかにしてゆく。その内容をさらに教師論という視点からより詳細に吟味してゆきたい。そして最後に、これまでに筆者が検討してきたブーバーの哲学的人間学における共同体論の内容との関連をも考慮しつつ、彼の教師論の特質を解明してゆくことにする。

I. ブーバーの教育論

ブーバーが教育論を展開している論文としては、1929年の『教育論』(Über das Erzieherische) また1935年の『教育と世界観』(Bildung und Weltanschauung)、そして1939年の『性格教育論』(Über Charaktererziehung)⁽³⁾ などがある。これらの論文の中でブーバーは、教育の本質や方法について論じているが、これらの論文をたよりに彼の教育論の概念を明らかにしておくことにする。

1. 「交わり」の意義

ブーバーの教育論は言うまでもなく「我—汝」(Ich-Du)の基本原理を基調として成立している。すなわちブーバーは、我が全人格を傾注して汝としての相手と出会い、相手を自由な主体として認めるときはじめて両者が真の人格になるような対話的な人間関係として教育者と生徒との教育関係を把握しているのである。

そしてブーバーは従来の二つの教育観の批判的検討を通して、彼自身の教育論を展開している。一つは、知識の客観的側面を重視し伝統的権威や価値を生徒に教え込むものとして教育を考える立場で、これをブーバーは「強制学派」(Zwangschule)⁽⁴⁾と呼んでいる。他の一つは、生徒の主観的興味を重視し、彼らの自主的、自発的活動を通して彼らの可能性を開発することを教育と考える立場であり、これをブーバーは「自由学派」(freie Schule)⁽⁵⁾と呼んでいる。

ブーバーは教育思想史上における「強制学派」から「自由学派」への教育論の移行を進歩として評価しているものの、次の点で両者はいずれも半分の

真理しか見ていないとして批判している。すなわちブーバーは、両者はともに「交わり」(Verbundenheit)の意義を正しく認識していないことを指摘しているのである。彼は次のように述べている。「…強制の対極は自由ではなく交わりをもっているということであります。強制は消極的な現実性であり、交わりは積極的な現実性であります。…運命とか自然とか人間によって強制されるということの対極は、運命とか自然とか人間から自由であることではなく、むしろ運命とか自然とかが人間と交わりをもち同盟を結んでいること⁽⁶⁾であります。」すなわちブーバーは教育における「自由」を、「交わり」ができるようになることであると把握しているのである。

2. 「包容」としての教育関係

ところで、ここでブーバーが主張している「交わり」とは、「我と汝」という対話的關係を結ぶことを指しているのであり、教育者と生徒との間の実存的な交流を意味しているのである。

彼はこのような教育者と生徒との間の対話的關係を「包容」(Umfassung)という概念によって把握しようとしているが、この概念を「相手の完全な現前化⁽⁷⁾であり、しかも幻想ではなく人間の本質の顕現化を伴ったもの」であると彼は規定している。すなわちそれは、相手の立場になって自分の行為の相手の感情や反応を体験することであり、これによって自分自身の生の具体的状況が充足し、人間が参与している現実が明確に現われてくることをブーバーは述べているのである。したがって教育者は生徒の側から自分自身を促え、そして教育者としての自己の行為が他者としての生徒にどのように作用するかということを感じとることが必要になってくるのであり、教育者はこのようにしてはじめて自分に委任された生活領域への責任を持つ関係へと入ることができるとブーバーは認識しているのである。

そしてブーバーは、教育関係における「包容」の概念は、人生観や職業が全く相違している二人の間の抽象的ながら相互的な「包容」の体験や、魂と魂とがお互いに抱き合う具体的かつ相互的な友情としての「包容」の体験とは異なり、具体的ではありながら「一方的な」(einseitig)体験であること

を指摘している。彼は次のように述べている。「…生徒は教育されることを経験しますが、生徒は教育者が教育することを経験するわけにはまいりません。教育者は教え教えられるという共通の状況の両極に立っていますが、生徒はただ一方の極に立っているにすぎません。⁽⁸⁾」そしてブーバーは生徒が自己をむこう側に投企し、向こう側から体験し得る瞬間においては、教育関係はこわされることになり、それは友情に転じてしまうことを指摘しているのである。

3. 性格教育論

このような対話的關係による教育の究極的目的をブーバーは「性格教育」(Charaktererziehung)であると主張している。

このCharakterという語をブーバーは、「人格」(Persönlichkeit)との対比によって概念規定している。すなわち「人格」が「自らに宿る諸力をそなえた一回限りの精神的・肉体的形態」⁽⁹⁾であり、完成であって、教育者の影響の範囲外にあるのに対して、「性格」は「個人の本質的統一性とその行為や態度の結果との連関」⁽¹⁰⁾であり、「人間の存在と現象との独特な結合」⁽¹¹⁾であって、この性格に影響を与えることが教育の目的であるとしている。⁽¹²⁾

教育の目的は単なる知識や技術の教授にあるのではなく、被教育者の人間性全体に働きかけて、究極的には理想的な共同体形成に参加する「偉大な性格」(der große Charakter)を形成することであるとブーバーは提起している。彼はこの点に関して次のように述べている。「明日、偉大は性格を持つ彼等こそは人間世界の新たなる統一の建設者となるでしょう。教育者は生徒の内にやがて人類の統一が生み出されるに違いない人格的統一への熱望を捉え強めなければなりません。人類統一への確信と統一せんとする意志、これこそは個人主義に〈還帰すること〉ではなく、個人主義と集団主義の全き二元性を超克する第一歩なのであります。……真の性格教育が共同体のための真の教育であります。」⁽¹³⁾

このようなブーバーの認識の根底には、彼の哲学人間学における共同体論が存在していることは明らかである。⁽¹⁴⁾すなわち彼は、人間が個の実存の殻を

破って社会的実存に踏みとどまりつつ社会変革の主体となってゆく道すじを明らかにしたが、そのような主体形成の課題をブーバーは性格教育論として構想したのである。

さらにこの性格教育論の内容を大きく規定した要因として、ブーバーが直面した民族的、歴史的、政治的課題をあげることができるのであるが、この点は結論部(Ⅲ)で詳述することにする。

Ⅱ. ブーバーの教師論の内容

以上のようなブーバーの教育論の内容をふまえて、彼の提示している教育者の役割と教育者がとるべき態度を整理し、彼の教師論の内容を明らかにしてゆくことにする。

1. 教育者の役割

ブーバーはまず世界の仲介者、選択者としての役割を教育者が担っていることを指摘している。彼は次のように言っている。「私たちが教育と呼んでいるもの、つまり自覚され意図された教育は、作用している世界を人間を通して選び取ることを意味します。つまり教育者に結集し提示された世界の選択に決定的な効力を与えることを意味します。教育関係は、一切合切による無意図的に流れる教育の中から、意図として取り出されて囲い込まれるのであります。かくて世界は教育者においてはじめて教育という作用の真の主体となるのであります。」⁽¹⁵⁾すなわち、自然とか社会という環境としての世界の諸力全体が生徒を教育するのではあるが、教育者は彼らの現実をしっかりとみつめ、彼らにふさわしい世界の内容を選択し提示して、世界との出会いの仲だちをしなければならないとブーバーは指摘しているのである。

さらにブーバーは、教育者が生徒の先導者としての役割をも果たさなければならないことを指摘している。彼は力によって教えこむという「強制学派」の考え方を批判しつつも、生徒の興味や衝動をそのままに放置するような「自由学派」の考え方にも批判的であったが、教師は生徒が方向なき自由の最中にとまどうことなく、世界の諸価値と交わるように助言し導く必要もあ

ることを提示しているのである。この作用をブーバーは「しのびやかで、ほとんど人目につかないが、重要な作用としての批判と指導」⁽¹⁶⁾であると表現している。

そして何よりも教育者は、生徒の実存への覚醒者でなければならないとブーバーは主張している。教育者は、生徒が自己を支え保護し形成してくれる「原実在性」(Urwirklichkeit)、自己の「根源」(Ursprung)へと還帰する通路を開いてやらねばならないことを彼は指摘し、教育者の活動が次のような意味を持っていることを述べている。「人間を再び自己の統一性へと導くべく手助けする教育者は、彼(生徒)をもう一度神の面前に立つように仕向けるのであります。⁽¹⁷⁾」

このことばからも理解しうるように、世界の仲介者・選択者、あるいは生徒の先導者、覚醒者としての役割を担っている教育者の活動をブーバーは、「絶対者」「超越者」との「交わり」において遂行されるものとして把握していたのである。この事実は、ブーバーが教育者を「神の代理人」であると表現していることから理解しうると思われる。ここで我々は、ブーバー思想の根底にあるユダヤ教の一派であるハシディズムの宗教との関連について検討しなければならないが、この点についても結論部において明らかにしたいと思う。

2. 教育者の態度

ブーバーはさらに具体的に生徒との教育関係における教育者の態度や心構えについて言及している。

まずブーバーは、教育者がこれまで分析した様々な役割と責務を担った唯一の存在であることを充分自覚する必要があることを述べている。すなわち教育者は、「人間の全体に影響を及ぼそうと欲している唯一の実存である」⁽¹⁸⁾ということを知覚し、「彼が生徒に向かって代表している存在の選択に対して責任をとるとい感情」⁽¹⁹⁾をもつ必要があることを指摘しているのである。

しかしながらその反面、教育者は自己の力のみによって生徒を教育するのだという自負心を捨て、謙虚な心をも持つ必要があるとブーバーは指摘して

いる。「(自然の)基本要素, 空気, 光, 動植物の生命は子どもを教育します。そして様々な(人間)の諸関係も子どもを教育いたします。真の教育者は, これら両者を代表するものであります。けれども彼は子どもの前にあってさながら一つの基本要素のごとくあらねばなりません。」⁽²⁰⁾すなわちブーバーは, 教育者によってなされる意図的な教育には限界があることを認識していなければならないこと, また教育者は自己の力をあまりに過大視して自己の意図を無理やり押し通そうとすることは危険であることを指摘しているものと思われる。

それでは重大な使命を担いつつもその作用において限界づけられた教育者は, いかにしてこの困難な仕事を成し遂げてゆくことができるのだろうか。

まずブーバーは「包容」としての教育関係が成立する不可欠の条件として, 生徒の教育者に対する「信頼」(Vertrauen)をあげている。すなわち生徒が教育者を人格として受け容れて「信頼」する時はじめて, 教育者の活動が生徒に影響を与えることができることブーバーは認識しているのである。それではこのような信頼関係を創造してゆくためには何が必要なのであろうか。ブーバーはこの点について次のように述べている。「…信頼を勝ち得るのは, それを得ようと努力することによってではないことは自明であります。そうではなくて自分が関わっている人間の生活に, かくてここでは生徒の生活に直接かつ率直に参加し, そこから生じてくる責任を自らに背負うことによってであります。教育上効果があるのは教育的意図ではなく, 教育的な出⁽²¹⁾会⁽²¹⁾であります。」すなわちブーバーは, 教育者が生徒に対して具体的で積極的な働きかけを行ない, 自らの行為に責任を負うこと, しかもその際教育者は率直な偽わりのないありのままの実存として生徒に関わる必要があることを説いているのである。

ブーバーはさらにこの点に関連して教師の態度をより具体的に明示している。「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは, 教育者の全体性のみであります。彼の作為のない実存の全体であります。教育者は性格教育を施すために倫理的天才である必要は毛頭ありません。けれども, 彼は自分と同じ人

間に胸襟を開いて意見を共に分ち合う生きた全人 (ein ganzer lebendiger Mensch) でなければなりません。彼がこうしてはつ刺と生きていることが彼らに放射します。そして彼らに影響力を行使してやろうなどと毫も考えない場合にこそ、最も強烈かつ純粹な影響を与えるのであります。⁽²²⁾

以上のようにブーバーは、教育者の役割と教育者のあり方・態度について極めて本質的かつ具体的に分析しているが、最後にブーバーの教師論としての特質を明らかにしたいと思う。

Ⅲ. ブーバーの教師論の特質

1. 教育者の役割の重視と「包容」の概念

まず第一にブーバーの教師論の特質として指摘しうることは、彼が教育者の役割や態度を彼独特の「包容」の概念によって導き出している点である。

すでに検討したように、教育者は生徒に対して世界の仲介者、選択者あるいは彼らの先導者、覚醒者の役割を担っているものとしてブーバーは認識していたが、このような認識の基礎には教育者と生徒との教育関係における「包容」の概念が存在していたのであり、生徒に対する教育者の態度や心構えなどもこの概念によって規定されていたのである。すなわちブーバーは、「包容」という概念によって教育者と生徒との教育関係を対話的、実存的な交流の関係として捉えつつも、友情などの相互的体験とは相違した特殊な意味での一方的な体験として教育関係を特徴づけたのであった。したがってブーバーが教育者の役割や態度を問題にする場合においても、「強制学派」のように教育作用を単に一方的、独占的なものとして把握してはいないにもかかわらず、教育者の責任や任務を強調し、実存としての教育者の存在を重視する分析になったのもこのためであると言えよう。

ところでブーバーに先だつ「従来の教師論が、どちらかといえば教育者の適性や資質……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⁽²³⁾」と言えようが、これは、ブーバーが単に教育者の理想

像を理念的、観念的に叙述するのではなく、教育者と生徒との現実的で具体的な関わりあいの問題を詳細に論じたことによるのである。

この点については主に教師の類型学として教師論を論じたケルシェンシュタイナー (G. Kerschensteiner) と対比するとき明らかになると思われる。シュプランガー (E. Spranger) は、ドイツ語圏でペスタロッチィ (J.H. Pestalozzi) とフレーベル (F. Fröbel) に次ぐ第三の教育者としてケルシェンシュタイナーを評価するとともに、彼の教師論に賛辞を送っている⁽²⁴⁾。またカーゼルマン (C. Caselmann) はケルシェンシュタイナーを「(教師類型学の) 従来の研究で、われわれの問題に対して最も価値ある貢献をしたもの⁽²⁵⁾」として評価しているのである。したがって、ブーバーに先だって教師論を展開したケルシェンシュタイナーの論を、ブーバーは無視することはできなかつたと思われる。事実ブーバーは彼の性格教育論を叙述する際に、ケルシェンシュタイナーの「性格」概念を批判的に検討しており⁽²⁶⁾、教師論としてケルシェンシュタイナーについて言及してはいないものの、何らかの形でケルシェンシュタイナーの議論を念頭において教師論を展開したと言えよう。

ケルシェンシュタイナーは、『教育者の心と教師養成の課題』(Dis Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 1921) において、1.個々の人間形成に対する純粋な愛着、2.有効な方法でまたこの愛着に従う能力、3.現に成長しつつある人間にむかうという独特な傾向、4.発達に感化影響を与えるたゆみなき決意などを、教育者を特徴づける性質としてあげている⁽²⁷⁾。そして一般的に教育者として備えるべき資質や能力を教師類型論として問題にしているのに対して、ブーバーは教育者と生徒との生きた教育関係に即して教育者の役割や態度を論じていることが、両者の相違点なのである。

さらにブーバーの哲学的人間学の影響を受け、教育関係における実存的な「出会い」や「対話」などを同じように重視したボルノー (O.F. Bollnow) の見解との相違点も見のがしてはならない。

すなわちボルノーの教育関係論にあっては、教育者と被教育者はともに同

一のレベルに位置づけられ、両者の相互的な関わり合いとして分析されているのである。⁽²⁸⁾このようなブーバーとボルノーの相違は、教育者と被教育者との教育関係を分析してゆく視点の違いから生じたものと思われる。ボルノーは「子どもからの展望」と「教育者からの展望」という双方の側から、文学、心理学などの諸学の成果をふまえつつ教育関係を成立せしめている情感的諸条件を分析しているが、ブーバーにおいては考察の中心はあくまで教育者であり、被教育者の感情、内面性についての分析は、教育者の役割や態度について言及する際に付随して触れられる程度であった。

この点に関してボルノーの研究者である岡本英明氏は、ブーバーの教育関係論には教育者の「冒険」(Wagnis)と「挫折」(Scheitern)や、教育者からの「信頼」の意義についての分析が欠けていることを指摘した上で「教師と子供の教育関係に関するボルノウの見解はブーバーの分析のような単純なものではなくて、より実存的なものである⁽²⁹⁾」と指摘している。この点も、ブーバーの分析が被教育者の様々な感情、態度とそれに対する教育者の対応という側面からの検討が欠如していることから生じたものと思われる。

このような問題点をはらみながらも、ブーバーの教師論においては、教育者の実存そのものがいかに生徒の人間形成に影響を与えるのかということをめぐる極めて本質的な分析がなされており、教育者のあるべき姿が具体的に提示されている点は評価されるべきであると思われる。さらに教師の役割を社会変革の主体形成という課題との関連においてより広いパースペクティブの中で考察している点で、ケルシェンシュタイナーやボルノーなどと相違しているが、この点については本章の第3項において詳述することにする。

2. 教育者の倫理性と宗教

ブーバーは教育者を「神の代理人」と述べていたが、教育者の倫理性を宗教との関連で把握している点も見のがしてはならないと思われる。これを第二の特質として指摘したい。

ブーバーの哲学⁽³⁰⁾および倫理学と宗教との関連について大きな示唆を与えてくれるのは、「ブーバー倫理の基底」というフリードマン (M. Friedman)

の論文である。フリードマンは、「ブーバーの哲学を宗教と必然的関係をもたない自律的倫理として規定することが可能であるかどうか」という問いを⁽³¹⁾設定し、もし宗教の意味を「特に宗教的啓示や戒律の独立せる特殊領域」と⁽³²⁾規定するならばその答えは肯定である。それに対して、もし神のアダムに対する「あなたはどこにいるのか」という言葉が、すべての人間に、あらゆる時に、あらゆる日常の出来事を通して語りかけられていると理解されるならば、その答えは否定であるという。なぜなら「この場合『宗教』とはまさしく人間がこの神の呼びかけに傾聴し、かつ応答することに他ならないからである。」⁽³³⁾

このフリードマンの指摘から理解しうるように、ブーバーにおける哲学および倫理学の基底には歴史的、民族的な特殊性をもった啓示信仰としての狭義の「宗教」ではなく、実存としての個人に対する現在の、直接的な神の啓示を内容とするような「宗教」が存在していると言えよう。すなわちブーバーにおける啓示は、いわば「日常の啓示」としての意味をもっているのであり、人間と人間の対話と、人間と神との対話とが同時に進行するような対話的状况においてなされる人間の倫理的決断を提示しているのである。すなわち「倫理的決断とはブーバーにとって、このような人間が直面する直接的状況についての今の決断であると共に、このことを通して自己の全存在をあげて神に対して決断することなのである。」⁽³⁴⁾

このようなブーバーの宗教的立場を大きく規定したのは、言うまでもなくユダヤ教の一派であるハシディズムである。ブーバーは、ハシディズムには次のような「聖なる火花」の神話があることを指摘している。⁽³⁵⁾ 神による創造の出来事において創造主の恩恵の火の奔流が注がれた「容器」はそれに持ちこたえることが出来ず破壊されてしまった。こうして飛びちった神聖なる神の火花は万物の中につつま込まれたが、人間に課せられた責務は、神の呼びかけに答えて今ここで出会っている一つ一つの事物や隣人に対して、全力をつくしてこれらの中に閉じこめられた火花が解放されるように手助けすることである。したがって日常生活において出会ういかなるものもゆるがせにす

ることは出来ず、日常性こそ神に出会いうる場なのである。そして他者との関わりは、神の火花が神のもとにたちかえる手助けをするという人間の責務の遂行としての意味を持っているのである。

ブーバーはこのようなハシディズムの宗教とその思想にひかれ、これを源泉として自らの「我と汝」の対話の哲学を形成していったのである。

したがって、これまで検討してきたブーバーの教師論においても、教育者が汝としての生徒との教育関係において果たす役割は、「日常の啓示」としての神の呼びかけに対して応答し自らの責任をとることを意味していたのであり、生徒との関わりにおける教育者の責務を重視したのもこのためであると言えよう。

3. 社会変革の主体形成者としての教師の役割

第三の特質は、ブーバーの教師論の視野が単に生徒との教育関係に限定されたものではなく、社会変革の主体形成という社会的、歴史的により広がりをもった課題をも展望していることである。

このような特質は、ブーバーが関わってきた教育活動を検討し、教育実践家としてのブーバーの姿を把握することによってより明確に認識しうると思われる。⁽³⁶⁾ブーバーの教育活動は、成人・労働者教育に携わった1920年の第一期、フランクフルトの「自由ユダヤ人学院」(Freies Jüdisches Lehrhaus)や成人教育センターなどにおいて、ナチスの迫害の下で苦難をきわめるドイツ在住のユダヤ人にユダヤ教信仰を通して精神的拠りどころを与えることに努めた第二期、そしてドイツを去りパレスティナに移住した後、ユダヤ・アラブ両民族国家の実現をめざして教育実践を展開した第三期に分けられる。⁽³⁷⁾

このような彼の教育活動全体の質を大きく規定したものは、言うまでもなくナチスによる迫害と追放の苦難を負うユダヤ民族の一員としての彼の立場であった。ブーバーは、ユダヤ民族に対して精神的拠りどころを与え、精神的抵抗と民族的統合の道を説き、ユダヤ民族の未来をイスラエル国家建設によって切り開いてゆこうとしたが、このような認識の下に展開したブーバーの教育活動は、極めて特殊な歴史的、民族的、政治的課題を担っているもの

であったのである。この事実は、フリードマンが「ブーバーの政治的活動は、彼を教育に導き教育に対する洞察を与えたように、彼の教育活動は彼を政治的関心へと引き戻した⁽³⁸⁾」と指摘していることも理解しうるのである。

しかしながらブーバーにおける政治・教育活動が、けして政治的シオニズムとは一線を画した超ナショナルな課題を果たすことを使命とするものであったことを認識しておく必要がある。ブーバーはナチスの暴挙を批判するとともに、他方ではユダヤ人自身の民族的エゴイズムに対しても警告を発し、ユダヤ人が政治権力を握る側に立った時に犯すかもしれないナチスと同じ加害者の誤りを二度とくり返すべきではないことを力説している⁽³⁹⁾。またイスラエル国家建設に関しても、アラブ民族との緊張関係の中で過熱した責年たちの民族主義の誤まりを指摘し、アラブ民族との平和的共存の必要性を強調したのであった⁽⁴⁰⁾。

したがって、すでに検討した『性格教育論』の内容を我々が考慮する時、ブーバーの教育活動の重要な課題は、偏狭な民族主義、国家主義に陥ることなくアラブ民族との共存を求め、民族の統一と人類の持続的な平和共存の実現にむけて積極的に取りくんでゆけるような「偉大な性格」を生徒のうちに形成することであったとすることができるのである。そして究極的な社会変革の主体をブーバーは、階級でも民族でも国民でもない個々の人々、魂のふるえを感じながら決断し責任を負う個々の人間実存であると考えていたがゆえに、このような責務を果たしうる主体を形成してゆく教育の力、特に教育者の役割を重視したのである。教育者の課題は、我と汝としての対話的な教育関係を通して理想の共同体を実現し、社会の細胞組織を更新することによって社会変革を成し遂げるという目標に貢献することだったのである。

ところでこのようなブーバーの教育論は、歴史的、民族的、宗教的特殊性によって規定されたものではあるが、「社会的実存」を志向する彼の哲学的人間学において位置づけることによって現代的意義を保持しうるものと思われる。

ブーバーの哲学的人間学においては、汝との実存的な交わりは単に個の実

存のレベルにとどまることなく、共同体の中で時間的・空間的により広がりを持った「我々一実存」(Wir-Existenz)を実現してゆくことを提示し、いわば「社会的実存」の相互の関わりの可能性を指し示しているのであり、実存の孤独を克服しつつ共同体の一員として社会変革の主体となってゆく人間実存のあり方が明示されていたのである。そしてこのような「社会的実存」としての主体は、絶対者との関わりのなかで全ゆるレベルの社会関係において他者との開かれた関わりをもち、社会変革の主体でありながらも個人的、集团的、党派的、地域的、民族的、国家的な全てのエゴイズムから自由な主体であったのである。⁽⁴¹⁾

このような主体のあり方が、これまで検討してきたブーバーの教師論の中に提示されていた人間像だったと言えよう。

今日、平和教育、国際性への教育の必要性が叫ばれているが、ブーバーの教育論とりわけ彼の教師論は、現代の教育者に大きな示唆を与えてくれるのではないだろうか。

<註>

- (1), (2), 玉川大学教育学科編, 『教師の役割について—E.E.ガイスラー講演集—』(玉川大学出版部, 1983年), p11.
- (3), 本稿では, M. Buber, Werke, [München] Kösel, Schneider, Bd. 1. を用いた。邦訳書は, マルティン・ブーバー著, 山本誠作他訳『教育論・政治論, ブーバー著作集8』(みすず書房), 1970年がある。
- (4), (5), Buber, *ibid*, S.792-793./同上書, p13.
- (6), *ibid*, S.795./同上書, p18.
- (7), *ibid*, S.801. /同上書, p28-29.
- (8), *ibid*, S.806./同上書, p35.
- (9), (10), *ibid*, S.817. /同上書, p55.
- (11), *ibid*, S.819./同上書, p58.
- (12), 『哲学事典』(平凡社, 昭和52年)によれば, まず「人格」とは「人の特性を統一的にいいあらわす場合にもちいられ」「哲学的にはとくに理性

的で自由な存在としての人間主体を意味」(p733) するとしている。それに対して「性格」は「(1)人格の一相面をあらわす意味, (2)人格と同意義, (3)人格をつつむ, よりひろい意味に用いられる。」と区別した上で, それぞれについて詳述しているが, これらの中でブーバーの規定は(2)の場合に近いと思われる。すなわち(2)の場合は「性格が, 気質をもふくむばかりでなく, 人格を全体としてとらえようとする傾向と, 人格の形成, 発展を重視する立場から, あたらしく学習することに関係のふかい知的相面もそのなかにふくめる。こうなると, 性格と人格の意味するところがいっそう近づいてくる。」(p794) ブーバーにおいては, 人格存在をある特性をそなえた全体的, 統一存在として捉えたものと「人格」を規定しているのに対して, 所与の天賦や境遇と特殊的行為との連関によって人格に刻印される, 人間存在の可塑的側面を「性格」として規定しているものと思われる。

(13), Buber, *ibid.*, S.831. / 上掲邦訳書p78.

(14), 筆者は, 「ブーバーの共同体論の人間学的・教育学的意義」(『国際基督教大学学報I-A, 教育研究27』1985年)において, ブーバーの共同体論について詳述したが, その第三章「ブーバーにおける共同体論」及び第四章「ブーバーの共同体論の意義」を参照されたい。(p35-41)

(15), Buber, *ibid.*, S.794. / 上掲邦訳書, p15.

(16), *ibid.*, S.793. / 同上書, p14.

(17), *ibid.*, S.832. / 同上書, p79.

(18), (19), *ibid.*, S.819. / 同上書, p59.

(20), *ibid.*, S.795. / 同上書, p17.

(21), *ibid.*, S.820. / 同上書, p60-61.

(22), *ibid.*, S.819. / 同上書, p58.

(23), 上野武著「ブーバーの教師論」(『北陸学院短大紀要3号』1971年) p26.

(24), シュプランガーは, ケルシェンシュタイナーの『教育者の心と教師養成の課題』(Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.1921)の第4版刊行に際して, 「緒言」を寄せている。ケルシェン

- シュタイナー著、玉井成光訳『教育者の心—その本質と構造』（協同出版、1976年）、p1-7.
- (25)、カーゼルマン著、玉井成光訳『教師のタイプ』（早稲田大学出版部、1960年）、p39、カッコ内は筆者。
- (26)、Vgl. M. Buber, *ibid.*, S.821-826. / 上掲邦訳書、p62-70、参照
- (27)、G. Kerschensteiner, *ibid.*, S.51-52. / 上掲邦訳書、p45-46.
- (28)、Vgl. O.F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre, Anthropologie und Erziehung*, Heidelberg, 1964. / 森昭、岡田渥美訳、『教育を支えるもの』、黎明書房、1971年、参照。なおボルノーの教育関係論については、拙稿『ボルノーの『教育的雰囲気』論についての一考察』（『関東教育学会紀要、第12号、1985年、p26-37）を参照されたい。
- (29)、岡本英明著、『ボルノウの教育人間学』（サイマル出版会、1972年）p55.
- (30)、ここで、ブーバーにおける「哲学」と「哲学的人間学」との関係が問題となるが、すでに筆者は、「ブーバーの哲学的人間学の特質とその現代的意義」（『国際基督教大学学報1-A、教育研究26』1984年）において、彼の哲学的人間学が哲学体系の基礎部門として、哲学一般に対して基礎を置く、体系の中心部門と考える立場であることを明らかにした。（p30-33）
- (31)、(32)、(33)、M. Friedman, *The Bases of Buber's Ethics*, pp.188-189. in: *The Philosophy of Martin Buber*, Open Court, 1967, / フリードマン著、平石善司訳、『ブーバー倫理の基底』（『ブーバー研究、ブーバー著作集10』みすず書房、1970年）、p72.
- (34)、*ibid.*, p176. / 同上書、p57.
- (35)、ブーバー著、平石善司訳『ハシディズム、ブーバー著作集3』（みすず書房、1969年）、参照
- (36)、ブーバの教育活動、教育運動については、斉藤昭氏の以下の諸論文において詳述されている。「民族的危機の状況と教育—1933年のM. ブーバーの場合を中心にして」（『皇学館大学紀要12号』、1974年）「精神的抵抗の思想と教育—1934-35年におけるM. ブーバーの教育活動」（同紀要、13

号, 1975年) 「共同体の原理と教育の課題—1936年から38年3月までのM. ブーバーの教育活動と思想の展開」(同紀要, 14号, 1976年) 「民族的共存の課題と教育—M. ブーバーの》Über Charaktererziehung《の成立過程」(同紀要, 15号, 1977年)

(37), 関川悦雄著, 「ブーバーの実際教育論—1933年から38まで—」(日本大学教育学会『教育学雑誌第17号』, 1983年), p167-168. 参照

(38), M. Friedman, Martin Buber's Life and Work, The Eealy Years 1878-1923, vl. E.P. Dutton, New York, p277.

(39), 小林政吉著, 『ブーバー研究』(創文社, 1978年), p305. 参照

(40), 齊藤昭著, 「民族的共存の課題と教育」, p405. 参照

(41), 拙稿, 「ブーバーの共同体論の人間学的・教育学的意義」(『国際基督教大学学報I-A; 教育研究27』1985年) p38-40. 参照

THE CHARACTERISTICS OF BUBER'S THEORY ON THE TEACHER

Hiroshi Takahashi

The aim of this study is to clarify the characteristics of Buber's theory on the teacher through examining his theory of education.

I. The Content of Buber's Theory on the Teacher

1. The Role of the Teacher

Buber proposes that the teacher should mediate between the pupil and the world. That is, the teacher must choose something instructive from the world that contains nature, culture and society, and guide his pupil to the valuable in the world. At the same time Buber thinks that the teacher has to awake his pupil to the essential self.

2. The Attitude of the Teacher

Buber insists the responsibility of the teacher, but he also proposes that the teacher must give up the self-conceit that he is the only person who teaches his pupil, and he should not impose his intention on his pupil. The teacher, Buber says, needs to come into contact with his pupil without artificiality.

II. The Characteristics of Buber's Theory on Teacher

1. Buber explains the educational relationship between the teacher and his

pupil by the concept of 'inclusiveness' (Umfassung). The teacher can experience the pupil from the other side but the pupil can't see teacher's point of view equally well without destroying the teaching relationship. So Buber points out that the teaching relationship must be largely one-sided and also he emphasizes the role of the teacher.

2. Buber's theory on teacher is based on the religious thought of Hasidism (Chassidismus). Hasidism tells that a man has to release 'God's spark', which is confined in the world, through meeting with other person and everything in the world. Founded on this thought, Buber thinks that the task of the teacher is to make the pupil realize that a man must relate with others through the intervention of God.

3. In Buber's theory the teacher should recognize not only the significance of educational relationship between the teacher and the pupil, but also the task of social change. Buber has the prospect that we can educate the reformer of society and realize the world peace through forming the pupil's character whole and unified.