

M・ブーバーにおける「教育思想」の一考察 (一)

——「問という場」の概念を中心に——

広岡義之

第一節 「問という場」の教育論

M・ブーバー (Martin Buber, 1878-1965) の哲学的人間学が、いわゆる講壇哲学風の緻密な内容とは異なった、彼独自の人間洞察を核としていることは言を待たないだろう。ブーバーなりの体系的叙述『人間の問題』(Das Problem des Menschen)は、彼がドイツを離れ、パレスチナに赴き、エルサレムのヘブライ大学で一九三八年におこなわれた講義がその根幹を形成している。

ブーバーは、彼の著、『人間の問題』の作成の根本動機として、「住むべき家を失った状態」(Hauslosigkeit)と「孤独」(Einsamkeit)をあげている。すなわち、古代ギリシャ以来、政治や経済が安定して人間相互に連帯意識をもちえたが、フランス革

命以来、町や村の生活共同体はしだいに崩壊していった。それらに代わって、各種の協会や労働組合、政党や党派の成立によって、近代的社会機構のなかに組み込まれる人間は、しだいに「実存」としての自主性を失い、これまでの歴史には見られなかった深い孤独に陥ってゆく、とブーバーは分析している。

具体的にブーバーはこの論文のなかで、次のようにハイデッガー (Martin Heidegger, 1889-1976) の思想を批判している。ハイデッガーの初期の人間存在の形而上学としての、「基礎的存在論」(Fundamental-ontologia)とは、「他者との具体的な多面的なかかわりあいの中に生きている実存の現存在 (Dasein) のあり方を現象学的に分析してゆくうちにこの実存が自らの死とのかかわりというさらに深い次元における

自己の現存在にめぐめてゆく過程」である。

たとえばブーバーは、ハイデッガーの重要概念「お
いめ」(Sollen)をてがかりに、ハイデッガーの人間論
の根本性格を以下のように考察してゆく。ハイデッガー
によれば、「ごく普通の日常生活に埋没している実存
が 本来の自己になりえない時に『おいめ』が起こっ
てくるという」。しかし、実際に人間が「おいめ」を
感じるのは、現実の非本来的生き方をしている自己と
本来的自己の自己内葛藤というよりも、むしろ自己と
は異なる「他者の存在」と「わたし」との全人格的な
交わりの状態のなかで生じるものだ、という。

この点について、ブーバー研究者の小林政吉は次の
ように述べている。すなわち、「わたくしがその前に
立たされているその相手の存在の現存性(Gegenwärtig-
heit)むきあって期待しあっているあり方」は、その
形態その現象、そのあらわれをたえず変えるこの(相
手の存在の)現存性は、わたくしとは異なりしばしば
恐ろしいほど異なり、わたくしが期待していたものと
は異なり、しばしば恐ろしいほど異なる。しかし、わ
たくしがその相手にむかって立ち(中略)すなわちわ
たくしの全人格の真理をかけて、それと出会う時、そ
の時のみ、わたくしは本来的に現存する。(中略)

ところで、わたくしが実際にはそこにいない時に、わ
たくしはおいめあるものとなる。(中略)根源的なお
いめある状態とは自分の所にとじこもったままになっ
ている状態(das Beisich-bleiben)なのである。(後
略)。

このように、ブーバーは、ハイデッガーの「現存在」
分析を高く評価しつつも、その根本モティーフが、非
本来的な「わたし」と本来的な「わたし」との間の閉
鎖的な「独話」(Monologe)の域を脱していないこと
を鋭く批判している。これに対してブーバーの捉える
人間理解は、より具体性を帯びている。すなわち、人
間は自分の「自我」との関係においてではなく、他者
の「自我」との関係においてのみ完全な人間になると
捉えている。この他者の「自我」は、自分の「自我」
と同様に制限され制約されたものであるが、しかしこ
の他者の「自我」と自分の「自我」との真の「交わり」
のなかでこそ、無限な存在を経験することができるの
である。

もちろんハイデッガーもまた、人間が他者との真の
交わりを回復すべきことを主張している。つまり、非
本来的な自己から本来的な自己へ決断することによっ
て、人はむかいあう人に進み出て、そこに他者との

「対他的配慮」(Fürsorge)へと進み出ることを説く。しかしブーバーによれば、ハイデッガーの説く「対他的配慮」とは、どこまでもこの「わたし」の「対他的配慮」を必要とする他者に対する、わたくしの側からの援助にすぎないのである。それゆえ、ハイデッガーのいう「対他的配慮」は自我を開示することなく、自己自身の存在の枠を破ることはない。

これに反して、ブーバーの説く真の「交わり」(Beziehung)にあつては、そこに包み込まれる存在の枠が打ち破られる。そしてこの「交わり」は、たんなる表象や感情のみならず、全人格の深みにおいて、「むかいあひの現在⁴の出来事」(Vergegenwärtigung)となるのである。この人格と人格の真の交わりにおける相互開示の出来事を、ブーバーは「実際の出来事としての存在的な相互参与」(eine faktische ontische Partizipation)と呼んでいる。ブーバーによれば、ハイデッガーの思想圏においては、真の「あなた」は存在しえない。つまり、全人格をこめて相互に語りあえる「あなた」を見いだすことは不可能なのである。それとの関連で小林政吉は次のように述べている。「こうしてハイデッガーが社会的な日常生活における平凡な人間から 自らの死をみつめる孤独な実存へと

おのが人間存在の自覚を深めてゆくことを力説したのに対して ブーバーは むしろ 日常生活における平凡なわたくしが 相手のやはり平凡なあなたと交わっているこの日々の現実そのものの構造をより具体的に説きあかすことによって 実存と実存との出会いの出来事にゆきつきこの出会いの出来事の中で わたくしとあなたとがともに真の人格に高められあつてゆく間・実存的な生活の神秘を体験しようとするのである」。(傍点筆者)

ここで注目すべきは、この人格と人格との出会いの出来事は、従来の哲学が表明している「個的人間」でもなく、また社会学のいう「社会的全体」でもない「第三の道」であるという事実である。この道は、一人ひとりの自分の領域を越えてこの二人の領域を包み込む一つの全的「場」(Sphäre)における「交わり」を意味する。この一つの全的場を、ブーバーは「間」という場(die Sphäre des Zwischen)と呼び、これがそが真の人間の現実の根源的カテゴリーである、とする。この「間」(das Zwischen)とは、単なる説明のための補助手段ではなく、人格と人格の「間」の出来事の「実際の場」であり、これを支えるものに他ならない。

ブーバーはこの「間という場」の具体例として、以下のような「教育的現実」を提示する。たとえば、教師の発問に対して予定していた答えとまったく異なる思いもかけない答えを受ける場合の対話、また型どおりに繰り返される形骸化した授業ではなく、思いもかけない驚きを相互に与えながら展開されてゆく生き生きとした授業、場合によっては二人の言い争いなども含めて最も厳密な意味で、これはたんなる心理的・感情的情動でもなければ、社会的体制でもなく、まさに「実存的対話論的状况」(die ontische dialogische Situation)ともいふべき場である。⁷⁾ 換言すれば、この「間という場」は、主観的なものや普遍妥当的なものの及ばない場であり、「わたし」と「あなた」が出会う「狭い尾根」(der schmale Grat)、つまり「第三の道」なのである。

以上は主として小林政吉の所説に従いつつ、ブーバーの「間という場」概念をハイデッカー批判をとおして明確にしてきたが、われわれの目的は、この「間という場」の現象学的なアプローチを通して、ブーバーの教育思想の特質を浮彫りにすることにある。具体的に、こうした実存的対話状況における「真の交わり」という視点から特にブーバーの二つの教育論、すなわち

『教育論』(Über das Erzieherische, 1929)と『性格教育論』(Über Charaktererziehung, 1939)を中心として考察を進める。そしてその際、特に「間という場」の概念を基軸としつつ、ブーバーの教育学的观点を浮彫りにすることが、われわれのねらいとするところである。

註

- (1) 小林政吉著、『ブーバー研究』、創文社、一九七八年、第一刷、四一六頁。
- (2) 小林政吉著、前掲書、四一七頁。
- (3) Martin Bubers Werke I, München: Kosel-Verlag, Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1962-1964, Werke 1, Das Problem des Menschen, S. 363-364. in:
- (4) 小林政吉著、『ブーバー研究』、四一七頁。
Vgl. M. Buber, a.a.O.S. 366. in: 小林政吉著、前掲書、四一九頁参照。
- (5) Vgl. M. Buber, a.a.O.S. 367-368. in: 小林政吉著、前掲書、四一九頁参照。
- (6) 小林政吉著、『ブーバー研究』、四二〇頁。
Vgl. M. Buber, a.a.O.S. 406. in: 小林政吉著、前掲書、四二三頁参照。
- (7)

第二節 ブーバーの『教育論』の特徴

ブーバーによってなされた『教育論』という講演では、「児童における創造力の開発」(Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte in Kinde) という主題がブーバーに与えられた。ブーバーによれば、子どもとは一つのかげがえのない「現実性」であるが、人間はあまりにも容易にそのことを忘却している。ブーバーは「子ども」というものを、いかに浪費されようと枯渇することなく溢れ出る可能性として考えている。換言すれば、子どもたちは、一定の遺伝的素質や客観的な文化遺産を受け継いでいる世界に生まれおちてくるという意味で、「忽然現れた新たなものであり根元力的な潜勢態」¹⁾に他ならず、この児童の潜勢態を「恩寵」として捉えている。それではこうした子どもものの「創造力の開発」ということに、われわれ教育者はどのように関わってゆけばよいのだろうか。

a 「創始者本能」について

ブーバーは従来の教育が上述の課題に十分に応えきれなかったのは、「それが児童のうちにあるものの開発そのものとは別個のものを追及したから」²⁾であり、創造力とはかけ離れたものを顧慮し助成促進したためであると断言している。今日的にいえば、やみくもな

暗記中心の注入主義教育の行き過ぎへの警告とみなすことができる。

ブーバーによれば、今日の教育が最も注目しなければならぬことは、子どもとは、他のものからは導き出しえないような自立的衝動、つまり「創始者本能」の存在そのものであり、それがためにその能力を引き出してやるという課題の重要性である、という。子どもを含め人間は一般に、事物を創作することを欲する存在であり、この人間の創作欲はけっしてたんなる傍観者の立場をとるものではない。特にブーバーは、子どもが無条件にこうした製作過程の主体になろうと欲することを次のような例で紹介する。すなわち、ブーバーは幼な子であってもその精神的情熱をもって「言葉」を創り出し、彼の振動する咽喉からほとばしり出て、唇を通して何らかの「言葉」を伝えようと一生懸命に努力するのである、と。³⁾

これとの関連で、ブーバーは教育においては、特に幼児のこの「創始者本能」の自立性と不可演繹性に注目する必要があることを強調する。しかし、この「創始者本能」だけでは、生徒は教育者の力を借りてただ創造性を獲得したにすぎず、作品を製作するだけでは「相互性」は育たない。この「創始者本能」は、その

本能の力がいくら増加しようともけっして食欲にならない本能であり、さらにこれは「所有すること」を企てるのではなく、ただ「行為」するエネルギーの源泉でもある。

すべての本能のうちで、この「創始者本能」のみが成熟して、「節度を越えた」物欲にではなく情熱になり得るというのである。換言すれば、この「創始者本能」は、他の存在者の領域への侵害へと踏み迷う恐れがなく、「ここには世界を自らに奪取するのではなく、自らを世界に露呈する純粋な態度」⁴ が存するだけである。ブーバーによれば、人間のなかに潜在する「創始者本能」がそのまま放置され続けるならば、真実の人間生活の建設にとって、「ある事柄に関与すること」と「相互性のうちに立つこと」の二つの形態が疎外されるという。

子どもの成長発達が可能となるためには、ただ子どもの「創始者本能」を解放すればよいのではなく、むしろこの解放された本能に出会う諸力、つまり教育の力に対して目が注がねばならないとブーバーは考えた。しかしブーバーが最も重視するのは、「創始者本能」がどのような「結合」に入ってゆくのか、すなわちひとえに「教育の純粋さ」、そして「愛の力と思慮

分別」にかかっているという。⁵

換言すれば、「創造性は事物への関与において見られるが、『結びつき』は人と人との相互性、両者の『間』の現実性に立つことである。(中略)創造性というものは、根源的に非存在のうちに隠れている生き物への神の呼びかけ、つまり人間と神との『結びつき』を意味する」⁶ である。以上の論述からも、「創始者本能」こそが「間の場」という現実性のもとで、はじめて「神の呼びかけ」を受け取れることをわれわれは理解できるのである。

b 教育的「包擁」について

ブーバーは「創始者本能」の次に、やはり彼の教育思想の中核概念の一つでもある「包擁」(Umfassung)をとりあげている。ここでは、教育者はいつでも被教育者を「われーなんじ」の関係において捉えることが重要であるとブーバーによって指摘されている。教育者は被教育者に単なる客観的知識・文化財のみを伝達することに終始するだけでなく、全人的な受け止めをするなかで、「われーなんじ」として出会うことが理想的な関わりである、と考えられている。

しかしここでブーバーは、両者の関係は「友情」の

場合のようにまったく相互的なものではなく、あくまでも一方的であると言う。「なぜなら、ブーバーにとって、教育とは人間が世界からあるものを選択し、それを実現する力を与えることであるが、この選択は教育者によってなされる以上、被教育者と教育者とは同一の立場に立ちえないからである。もしそれが同一の立場でなされるとすれば、教育関係はもはや存続しえないであろう。ここに教育関係における他者実現の方法として『包擁』の概念が問題となる」。

当然のことながら、この包擁概念は「感情移入」と混同されてはならない。感情移入とは「自己自身の具体性の排除、生の具体的状況の消滅、人間が参与している現実の、純粹な審美性への解消」を意味するが、「包擁」はそれとは正反対の性質で、「自己自身の具体性の拡大であり、生の具体的状況の充足であり、人間が参与している現実のまったき現前」¹⁰に他ならない。

包擁による二人格間の関係は、まさに「対話的關係」(ein dialogisches Verhältnis)と同義であり、この二人の対話は、たえず潜在的に一方が他方に現在のとなる。その意味で教育関係もまた純然たる「対話的關係」を意味する。たとえば、教師が一人の子どもを実存的

に受け入れるとき、そこで「隠れた対話」つまり一方が他方にたえず潜在的に「現在のなる」ことが生じることになる。

それとの関連で、ブーバーはこの「対話的關係」を以下の三つの主要形態に区分した。第一の形態は、「抽象的」ながら「相互的な包擁体験」に基づいている。ブーバーはその具体例として、素養、物の見方、職業において根本的に相違う二人の人間の論議をとりあげている。この形態が「抽象的」であるという意味は、その根本体験が直接性を欠いているということではなく、「むしろただそれが精神的人格としての人間にのみ関係して、その存在と生の充実した現実性を度外視しなければならぬから」¹¹である。

第二の形態は、「具体的」ながら「一方的な包擁体験」であり、「教育が人格という媒体を通しての世界の選択を、ある他の人格へと作用せしめることを意味する場合」¹²のことである。教師と生徒がいかに親密なギブ・アンド・テイクの相互性の関係にあるかと、ブーバーのいう「包擁」はけっして相互的なものではない。なぜなら、教師は生徒が教育されることを経験できても、反対に生徒は教師が教育することを経験するわけにはゆかないからである。教育者は教え、教え

られるという共通の状況の両極に立ちえるが、生徒は一方の極に立って経験しているにすぎないからである。しかしながら、教育者と生徒の双方がともに交流し始める瞬間、教育関係は破られそこから「友情」に転じることありうる。

そこでブーバーは次に対話的關係の第三の形態を「友情」として捉えている。「友情」は人間の魂と魂が真に出会う「具体的で相互的な包擁体験」であるから、教育者は一挙に二つのこと、「つまり他者性に自己の限界を持ち、他者との結びつきに自己の恩寵を持つということ」¹³を経験する。

ところでブーバーによれば、「自己陶冶」とは、自己が自己自身と関わることによつてではなく、ただ「世界」と関わることによつてのみ成立しうるものである。しかもこれが教育の確固不動の確率としての教育の「原理」でありうるのかとの問いに対して、ブーバーは明確に「否」と言い切り、次のように説明する。すなわち、それはたんなる教育の現実性の原理にすぎず、そうした不動の確率は存在するものではなく、特定の文化、社会、教会とか、ある時代の基準にすぎないとブーバーは考えている。

どこへ何に向かつて教育がなされるべきか、という

問いに対しても、キリスト教徒、紳士、市民という普遍的な形態が答えられるなかで、すべての形態がくずれ去るとき、いったい人間は何を形造ることができるのだろうか。この問いに対して、ブーバーは「神の似像」以外には考えられないという。すなわち、すべての「方向」がものの役に立たない現代にあつて、なおも創造的精神への人間の唯一の眞実の方向が「神の蝕」において成立するのは、「神のまねび」のうちに立つ「神の似像」の完成以外にありえず、この「神の似像」こそが人間の「眞正の自律」であり、「応答責任性」なのである。

c 第三の教育的立場

——「狭き尾根」の教育的意義——

ところでブーバーは、教育学史上、「伝統的權威によつて規定された旧教育」(強制学派)を「じょうご」として象徴し、「自由への傾向によつて規定された新教育」(自由学派)を「ポンプ」として象徴し、両者を鋭く区別した。¹⁴前者の旧教育の「強制学派」においては、權威者としての教師が生徒に対して上から強制的に詰め込むため、教師の働きは、「根強く継承された保証つきの諸価値の伝達者」にすぎない。他方、後者の新教育の「自由学派」においては、生徒の自発

的な可能性の開発に力点を置くので、「ポンプ」という比喩で語られる。

一方で、教育とは、子どもに内在する自然的能力や創造的本性が内側から自由に引き出されるために、外の障害をとりのぞくという自然主義的な考え方があり、ブーバーはこれを自由学派の比喩で「ポンプ」と呼んだ。他方、教育者が普遍的な諸価値を子どもたちに提示し、子どもたちがその諸価値を実現できるためには強制もやむをえない、という注入主義的な強制学派の考え方を「じょうご」と呼んだ。

しかしブーバーはその自由主義的な考えも強制学派も共に各々、教育の一面を示しているにすぎず、本質をついていないと批判している。すなわち、「ポンプ」で象徴される自由主義的な教育観といえども、そこで子どもたちのもつ諸能力を自由に発揮させることは教育の大前提であり、教育の「中性的な可能性」(die neutrale Möglichkeit)にすぎないとする。¹⁵ またブーバーによれば、「じょうご」に象徴されるように、教師が正しいと思っている普遍的な諸価値を子どもたちに注入する「強制学派」では、子どもたちの側に卑屈な服従や反抗を生み出す「否定的現実」(die negative Wirklichkeit)を生み出すことになりかねない、

と批判した。この二つの教育観に反して、ブーバーは「真の教師と子どもとの関わり」というものは、相互の人格が響きあい、相互に信頼のうちに「結ばれあうこと」(Verbundensein)である、と考えた。この在り方のなかにのみ、教育の「積極的現実」(die positive Wirklichkeit)という「第三の道」が生み出される。¹⁶

ここから理解すべきことは、現代の教育者が毎日の教育現場で実践すべき事柄は、この「積極的現実」でなければならない、という見解であろう。実際に教育者は自ら、教え子を選択できない。教室で対面する子どもたちのうち、学習意欲の旺盛な子どももあれば、常に冷やかしかし半分の子どもも現実に存在する。まさに、「天地創造の時の混沌たる世界」をみるかのようなというブーバーの表現はまことに正鵠を得ている。

こうした教育現実のなかで、教育者が特定の目的を押しつけ、彼らをその同一方向に駆り立てるといふ権力意志の行使は当然のことながら許される行為ではない。どこまでも、「一人一人の生徒の現在のあり方」(das Da-sein und So-sein)を厳然たる事実として受けいれ、この多様性と多面性の直中で、教育の営みを積極的に生産的に行ってゆかねばならないのであ

る」。¹⁷ このような教育の営みこそがむしろ教育の出発点であり、感性的衝動や意志的行為を両者が共に用いあい、行動実践をする過程のなかで、真の教育は初めて成立する。この真の教育的営みの直面する場を、ブーバーは「積極的現実」と捉えたのである。

この「積極的現実」のなかに、ブーバーのいわゆる、「あれかーこれか」の二者択一を越えた「第三の道」、つまり「狭き尾根」の教育的意義が見い出せるのである。この「第三の道」とは、生徒にむりやり教え込む「強制学派」の立場でもなく、また生徒の自発性にかせる「自由学派」の消極教育でもないまったく新たな教育方法である。

さらにブーバーは、先述の「包擁」という概念で以下のように考えた。つまり教師にとって、「生徒を教えるという仕方、生徒が自己の可能性を自発的に開発陶冶し、かくて開発された自己の可能性のすべてをひっくり返して全人的に他者と、世界と、神と結びつくに至るよう仕向ける」¹⁸ことが最も重要なことなのだ、と。この「包擁」の実践において個々人はかけがえない独自の人格が形成されるようになる、という。なぜなら教師はそこで、「正しいものはそれぞれの人間に一回限りの唯一独自の人格的仕方で配置されている

ことを信じているからである」。¹⁹

ブーバーによれば、「それ」とともに生きる人間の在り方とは、「神と人間との間に介入してきて神の光を遮断する、自らを絶対化した自我」²⁰を生きる在り方に他ならず、こうした人間の在り方を克服するために、教育者には次のような役割が与えられている、という。また、世界こそが人間を教育する主体に他ならないが、教師の役割とは、生徒が自発的に世界と「われーなんじ」の対話的な出会いに入る準備あるいは、手助けをすることと捉えられ、特に「この場合、教師は世界の一切合切による無意図的に流れる教育作用を自己の人格を通して選び取って、それを生徒へと働きかける、いわば仲介者の役目を果たすのである」。²¹ここでは、教師は生徒に対して、「行為しないかのように行為」する者でなければならず、こうした教師の全人格的な無意図的配慮の重要性を強調するブーバーは、そのときはじめて、生徒は「世界」と「われーなんじ」関係に入れることを確信する。

この真の教育関係を昔の師匠と弟子の関係に見いだすブーバーは、教育効果をうみだすために現行の学校制度に取りかえて、徒弟制度を復活させるといふ時代錯誤的な主張を試みているのではない。むしろこうし

た教師の援助を受けつつ、神と対峙しあった世界のなかで、自らを全体的人格的統一性へと陶冶する人格は、「偉大な性格」と呼ばれる。「ブーバーはこうした新しい統一性を持った、個と全体との調和ある有機的統一体としての共同体を、教師であるとともに指導者でもあるツァディークを中心としたハシディズムの宗教的共同体のなかですでに象徴的に実現されているのを見つけた」。²²

註

- (1) M. Buber, Werke 1, Über das Erzieherische, S. 787. ブーバー著、山本誠作他訳、『ブーバー著作集』第八巻「教育論・政治論」、一九七〇年、第一刷。
- (2) M. Buber, a. a. O. S. 788. Vgl. M. Buber, a. a. O. S. 789.
- (3) M. Buber, a. a. O. S. 790.
- (4) 関川悦雄著、「M・ブーバーにおける『間の国』(das Reich des Zwischen)の教育的意味」、教育学雑誌、第一六号、一九八二年、日本教育学会、三三三頁参照。
- (5) 関川悦雄著、前掲書、三三三頁。
- (6) 平石善司著、『マルティン・ブーバー』、創文社、一九九一年、一刷、一四七頁。
- (7) 上野武著、「ブーバーの教師論」、北陸学院短大紀要、第三号、一九七一年、三五―三六頁で、「包擁」と「感情移入」の相違点を詳細に論及している。

- (9) M. Buber, Werke 1, Über das Erzieherische, S. 802.
- (10) M. Buber, a. a. O. S. 802.
- (11) M. Buber, a. a. O. S. 804.
- (12) M. Buber, a. a. O. S. 804-5.
- (13) M. Buber, a. a. O. S. 806.
- (14) Vgl. M. Buber, a. a. O. S. 792-3.
- (15) 小林政吉著、『ブーバー研究』、四二七頁参照。
- (16) Vgl. M. Buber, Werke 1, Über das Erzieherische, S. 795.
- (17) 小林政吉著、『ブーバー研究』、四二八頁。
- (18) 山本誠作著、『マルティン・ブーバーの研究』、理想社、一九七一年、第二刷、一七八頁。
- (19) 山本誠作著、前掲書、一七九頁。
- (20) 山本誠作著、前掲書、六五頁。
- (21) 山本誠作著、前掲書、一八〇頁。
- (22) 山本誠作著、前掲書、一八三頁。