

## M・ブーバーにおける「教育思想」の一考察 (二)

——「間という場」の概念を中心に——

広岡義之

### 第三節 ブーバーの「性格教育」の特徴

次にブーバーにおける教育論のもう一つの特徴を言  
い表せば、それは本質的に「性格教育」(Charakter-  
erziehung)ということである。一般に、教育において  
対象となる人間は、独自の具体的存在としての「人格」  
として捉えられるか、あるいはこの個人の人柄とその  
行為や態度の結果とを結ぶ「性格」として捉えられる  
かそのいずれかである。しかしブーバーは、これら両  
者の間には以下のような根本的な差異が存在する、と  
考えている。すなわち、人格とは本質的に教育者の影  
響外にあって育つものであるが他方、「性格」の陶冶  
は教育者の重要な仕事となりうる。「人格」は完成を  
めざすものであり、「性格」は課題として教育者が生  
徒と取り組むことができる。しかしいづれにせよ、

「性格教育」は他の教科の教育に比してきわめて困難  
であることはいうまでもない。<sup>1</sup>

a 「性格教育」を成功させる教育者の三つの条件  
生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の  
「全体性」だけである。教師は「性格教育」を施すに  
あたって、倫理的天才でなくとも、同じ人間に胸襟を  
開いて意見を共に分かち合う生きた「全人」であれば  
よい、といわれている。ところで、「性格」というギ  
リシャ語は「刻印」を意味するが、それではいいたい  
だれが子どもに刻印づけることができるのだろうか。  
それは、自然的環境と社会的環境、言語と習慣、音楽  
と芸術、遊びと夢など一切適切が相まって、子どもに  
刻印づけることができるのである。そして教師も、数  
多い要素の一つとして成長途にある子どもに刻印づ

けている。ここからブーバーは、彼の「性格教育」を成功させる教育者の条件を三つ提示している。

第一は、教育者自身が「生徒に影響を及ぼしている限り知れないいっさいの現実性の唯中にある一つの単独な実存にすぎない」という「謙遜の感情」を持つべきであるということ。第二に、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という感情」を持つべきであるということ。換言すれば、多大の影響力をもって子どもたちの全人格に働きかけようとする教育者の自覚と言えよう。<sup>4</sup>

第三は、「教育者が被教育者に接近するただ一つの通路としての『信頼』」である。両者のあいだに「信頼」が芽生えるとき、教育者は人格として受け入れられる。「このような『偉大な性格』像をもって、教育者は被教育者のなかに、自己の生をその双肩に担う勇気呼び起こし、彼が出会おうすべての出来事に対して責任を取り、恣意的自由を押し流されることなく、鍛練と規律が自己責任への第一歩であることを、自覚するよう教えることができる」。なぜなら、これはまた「統一的・応答的人格存在」の内においてのみ可能なことだからである。

ここから理解できることは、「性格教育」において、

教育者から生徒への通路はただ一つ、それは「生徒への信頼を成就する」ということに他ならない。このように、生徒が教師を人格として受け入れるという出来事を通して、一人ひとりの子どもは自分の生活へ真の意味で参加し、問うことができるようになる。すなわち、「性格教育」にとって何よりも重要なことは、教師の全人格的感化、とりわけ「信頼の雰囲気」をつくりあげることには他ならない。<sup>7</sup>

#### b 偉大な性格をつくること

ところでブーバーは、ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) の性格教育に関する論文を援用して、「行為のうちに現れる、人間の人間環境に対する恒常的な態度」が理解されている。「一般的意味での性格」と、「行為において、他のすべての価値に先立って無制約的に妥当する価値に優先権を与える態度」と定義している本来的な「倫理的性格」とを区別している。

そして、ケルシェンシュタイナーの最終的定義によれば、「性格」とは「根本的には、経験、教訓そして自己観察を通して個々人のうちに形成された格言(中略)に対する自発的服従以外のなにもでもない」とされる。つまり、この「自発的服従」とは克己の習

慣の一形式に他ならない。ゆがみにこの習慣の概念は、  
 デューイー (John Dewey, 1859-1952) の『人間性と行  
 為』(Human Nature and Conduct)の著作においても  
 言及されている。

それとの関連で、性格とは「諸習慣の相互透入」  
 (the interpenetration of habits)のことであり、「そ  
 れぞれの行為において、すべての習慣の継続した働き」  
 (the continued operation of all habits in every act)  
 なしには、統一的性格はまったく形成されず、「離れ  
 離れの諸状況への無結合な諸反応の並存」(a juxta-  
 position of disconnected reactions to separate  
 situations)があるにすぎない。

すなわち、ブーバーによれば現代のような目まぐる  
 しく変貌する精神的状況が要請しているものは、処世  
 訓とか習慣という「過去」のものではなく、「現在」  
 であり、「責任」であり、「君自身」すなわち、「偉大  
 な性格」である、という。それゆえに、ブーバーのい  
 うところの「偉大な性格」は、ケルシェンシュタイナー  
 の言う処世訓の体系としても、デューイーの言う習慣の  
 体系としても構成されるものではない。つまり、「偉  
 大な性格」の人間とは、人間存在のすべてを賭けた周  
 到な準備から、現代社会の諸状況における要求を満た

す者以外にはないのである。

ところでブーバーによれば、教育とは人間を <hidden>  
 することであるが、それは「観想せられた人間像」  
 (geschautes Menschenbild)を生きた人格のなかに造  
 形し実現することである。教師が自らに委託された造  
 形可能な存在者において、その人格性を顧慮促進しな  
 がらそれを完成するとき、彼は「人間像形者」  
 (Menschenbildner)となる。<sup>11</sup>しかしながらブーバー  
 は今日の最大の問題を、普遍妥当な人間像が崩壊し  
 ている現代、教育がどのような理想像を追究すべきか  
 が不明確になっている事実のうちに看とる。

これとの関連で、ブーバーはケルシェンシュタイナー  
 の倫理的性格の核心を「行為において、他のすべての  
 価値に先立って無制約的に妥当する価値に優先権を与  
 える態度」<sup>12</sup>と捉えている。ブーバーの主張では、こ  
 うした「無制約的に妥当する価値」が消滅した現代に  
 おいて、ケルシェンシュタイナーのいうような倫理的  
 性格の陶冶育成はもはや性格教育の今日的課題になり  
 えない、と鋭く指摘する。<sup>13</sup>

すなわち今日の社会で、「価値」的評価をうけてい  
 るものは、特定のグループの特殊な世界観やイデオロ  
 ギーに他ならず、「そこで人々は特殊な価値を体現し

ているいわゆる非似絶対者の意志に忘念自失的に盲従し、人格的責任を放棄してそのたんなる一機関となつて挺身している」<sup>13</sup>にすぎない。

c 「像」のない教育の不可能性

こうした価値崩壊の無秩序の時代に、われわれ教育者はいかにして空想でない真に普遍妥当的な人間像を追究することができるのだろうか。価値の輻輳した現代では、普遍妥当的な人間像は何一つなく、ここに現代教育のジレンマが横たわる。なぜなら、「像のない教育」(Bildung ohne nulla)などは元来は不可能だからである。<sup>14</sup>

たとえば、「古典的アテネのポリス人」とか「西欧中世のキリスト教徒」という普遍妥当的な人間像の確立した時代には、人々は規範的にそうしたモデルに向かつて自らを陶冶育成する過程のなかで生活を安定させることができた。形が規範性をもつような時代では、個人はその時代の規範に即しつつ自らを陶冶育成すればおのずと社会的地位や生活の安定を獲得することができたので、こうした在り方が当時の教育目的でありえた。

「しかもこの場合、各人はこうした形に自らを適応することによって、ある程度自己の人格的責任をそ

に委託することができた。なるほど、ここでは人々は形による拘束から自由ではあり得なかつた。しかし半面、こうした不自由の代償として、人々は自己の人格的責任を免除されていたのである」<sup>15</sup>との山本誠作の指摘は鋭い。しかし今日の現代人は自由の渦巻きのかで方向を見失って規範的な拠り所を喪失してしまい、ブーバーはこうした自由の無方向性の情念を「悪」と同一視し、現代とはこうした悪がいろいろな形をとって跳梁跋扈している時代とも表現している。<sup>16</sup>

d 「性格教育」のジレンマ

ブーバーによれば、若い教師の眼前にある教室は「かくも種々雑多であり、かくも矛盾に満ち溢れ、かくも近寄りがたく、さながら人間世界の縮図のごとく」<sup>17</sup>であるという。こうした子どもたちを教師自らが選択したわけではないが、教師は子どもたちの「内に潜む可能性」として「隠されている宝」をなんとか見つけ出さなければならぬ。「たしかに、自分の生徒をより抜くことができず、自分の人生行路に、クラスという形で送られるあるがままの世界と、くる年毎に運命的に出会う」<sup>18</sup>この「運命」にこそ教師の仕事の意義がこめられていることをブーバーは確信する。

さらに教師の課題は、子どもの「偉大な性格」(Be-

grosse Charakter)を形成することではなく、子どもが規律と秩序を内面化し自律的に努力することのうちに存するという。「偉大な性格は格言の体系としても習慣の体系としても把握され得ない」<sup>19</sup>。むしろ「偉大な性格」にとつて本来的なことは、その存在のすべてを賭けて行爲することに他ならない。換言すれば「本来的なこと」とは、行爲しつつある人間として、その状況の独自性に応じて反応することである。

ブーバーにとつて「偉大な性格」の人間とは、「彼の行爲や態度を通して、状況の『課する』要求を自己の全生命を賭けて応答しようとする深い身構えから充足し、しかも、その行爲や態度の総体性のうちに彼の本質——彼の進んで応答しようとする本質——の統一性もまた現れてくるような仕方でも充足する人間」<sup>20</sup>のことを指す。「応答する人間」に「規範」は無縁ではないが、逆に純粹な規範の命令はけつして格言とはならず、その実現もまたけつして習慣とはならない。

命令を格言から区別するのは、まさに語りかけの「無制約性」である。この「無制約的語りかけ」を忘却してしまつてゐる現代のなかに、「性格教育」のジレンマが存在する。ブーバーによれば、それゆえにこ

そ教師は、「集団的モーロックの餌食になつてゐる人々に、自分自身で悩んでいる領域、つまり自らの自己(Selbst)への関係、を指し示すことによつて、そこでのみ彼らへの働きかけに着手し得るようなそういう道に到達するということ」<sup>21</sup>が最も重要になる、と述べている。こうした関わりの中から、教師は、生徒たちのために信用できかつ望み甲斐のあるものたらしめ得る諸価値を引き出してゆかねばならないのである。

そこでブーバーは次のように述べている。すなわち、「今日一部の青少年が気づきはじめていることは、集団的なものに吸収されることによつて、(中略)生命と世界に対する人格的責任が見失われるという」<sup>22</sup>危険性であるという。さらに上述の青少年らは「自分でしたりしなかつたりすることを、もはやその存在の全体を賭けて決断したり、その存在の全体を賭けてそれに責任を取つたりしない者は、その魂が不毛になることを彼らは気づきはじめた」<sup>23</sup> いる。

ブーバーによれば、教師はここから援助の手を差しのべ、欠乏の感情が意識の明晰さと願望の力に成長するように着手するべきだと主張する。このことによつて、教師は自分の生徒たちの前で、「偉大な性格」のイメージを刻印づけることが可能となる。ここでブー

バーのいう「偉大な性格」とは、生命と世界に対して  
 けっして応答することを拒まず、自分と出会うすべての  
 の本質的なものみに責任が取れるような人間を意味  
 している。そのため教師にとって必要な教育的行為と  
 は、「人格」または生きた「生命統一性」を自ら形づ  
 くるというところに他ならない。

註

- (1) 平石善司著『マルチン・ブーバー』一四九頁参照。
- (2) M. Buber, Werke 1' Über Charaktererziehung, S. 819.
- (3) M. Buber, a. a. O. S. 819.
- (4) 平石善司著『マルチン・ブーバー』一四九頁参照。
- (5) 平石善司著、前掲書、一四九頁。
- (6) 平石善司著、前掲書、一五〇頁。
- (7) 関川悦雄著『M・ブーバーにおける「問の国」の教育的意味』三五頁参照。
- (8) M. Buber, Werke 1' Über Charaktererziehung, S. 825.
- (9) 斎藤昭著、「対話的実存の教育——マルチン・ブーバーにおける人間の教育」、宮城学院女子大学研究論文集、二三号、一九六三年、一四九頁参照。
- (10) 山本誠作者、『マルティン・ブーバーの研究』一七〇頁参照。
- (11) M. Buber, Werke 1' Über Charaktererziehung, S.

822.

- (12) Vgl. M. Buber, a. a. O. S. 825.
  - (13) 山本誠作者、『マルティン・ブーバーの研究』一七二頁。
  - (14) 山本誠作者、前掲書、一七一頁参照。
  - (15) 山本誠作者、M・ブーバー著作集、『教育論・政治論』記者あとがき、一五〇頁。
  - (16) 山本誠作者、『マルティン・ブーバーの研究』一七二頁参照。
  - (17) M. Buber, Werke 1' Über Charaktererziehung, S. 826.
  - (18) M. Buber, a. a. O. S. 827.
  - (19) M. Buber, a. a. O. S. 827.
  - (20) M. Buber, a. a. O. S. 828.
  - (21) M. Buber, a. a. O. S. 829.
  - (22) M. Buber, a. a. O. S. 830.
  - (23) M. Buber, a. a. O. S. 830.
- 第四節 現代の教育課題としての「神の似像」を像形するに  
 こうした価値の多様化した現代という状況のなかで、  
 それでは教育の課題とは一体どういうものであるべき  
 なのかを問うことよって、結論へと導いてゆきたい。  
 ところでブーバーによれば、「悪」とは、神との関  
 係が断ち切られたところで無目的に生きる人間の在

り方であり、無目的方向に渦巻く人間の可能性<sup>1</sup>に他ならない。そしてこのような「悪」は救済することが可能であり、むしろ「善」の要素を含みもつという。この悪と善の関係は、いわば青年期の潜在的可能性があるべきでない方向へ墮落する危険性と背中合わせになっている状況と類似している。

逆にブーバーにとつての「善」とは、神と出会い、神への方向へ歩み出すことであり、進むべき方向を喪失した人間に立ち直るきっかけと方向をさし示すことに他ならない。形が崩壊し価値が多元化した現代の教育課題とは、こうした意味での「悪」を「善」へと包摂し、再構築する努力を試みることにあり、といえよう。換言すれば、自己の人格的責任で決断している孤独な人間を、もう一度、神との実存的な関係に呼び戻し、「神の似像」(Ebenbild Gottes)を像形することこそ、現代教育の焦眉の課題ではないのか、とブーバーはわれわれに問うてくる。<sup>2</sup>

それではさらに考察を進めて、人間のうちに「神の似像」を実現するとは、どのような意味をもつのだろうか。それは、「隠れた、しかし知られざるものではない神のまねび」であり、一人ひとりが自己と関わる他者に、私の全存在を賭けて、「われーなんじ」関係

を成立させることに他ならない。そして、その関係が成立するのは、「今、ここ」における世界と実存的に関わり、全人格的責任を取ること以外には考えられない。<sup>3</sup>そしてこれとの関連でブーバーは次のように考へている。

つまり、「神がその創造を神的な仕方では包擁するようになり、単独者が自己に提供された世界の一端を人間の仕方では包擁するとき、彼は神に対応する。彼ができるかぎり人格的な仕方では、自己をとりまく存在者に自己の存在をもってなんじと言ふとき、神の像を実現するのである」。<sup>4</sup>すなわち、最終的に教育の課題とは、人間を取り囲んで生きている「他者」に彼の全存在を賭けて、「なんじ」として世界と関わるることによって、その結果、かれは「神の似像」を実践することになるとブーバーは理解していた。

今ここに立ち、世界と実存的に関わる時に、人間が世界と「われーなんじ」の関係に入ってくる。このとき教育関係において、世界が人間を教育する主体になるのである。<sup>5</sup>ブーバーは繰り返し、全体主義的集団は、現代的存在の矛盾に満ちた紛糾を防止できないことを嘆いている。こうした充満した現代の矛盾を克服しつつ対峙しうるのは、ただ「人格的・存在的・生

命的・行動的統一性」以外には見い出せないことから、ブーバーは最後に次のように述べている。「人類の統一性が生まれるはずの人格的統一性への憧憬を、教師はその生徒たちのうちに把え強化すべき」<sup>6)</sup>である、と。

こうした統一性の「信仰」と「意志」こそが、個人主義と集団主義との二元論を止揚する第一歩に他ならず、こうした教育を受けた者たちは、その核心が神秘であるような真の内的統一性を学ぶことになる。現代という時代は、間違った虚構の神秘への反動から、すべての生活を非神話化しようとする衝動にとりつかれている。そうした時代であるがゆえにこそむしろ逆に、「手をさし伸ばして、人間を自分自身の統一性へともう一度連れ戻すように仕向ける教師は、人間にもう一度神の面前に立つよう仕向ける」<sup>7)</sup>使命を持つべきなのである。

以上、ブーバーの教育思想に即しつつ、われわれ人間が神の面前で実存的に向かい合うという全人格的「交わり」の実践的行為のなかでのみ、間実存的な生活の神秘は体験しうることが明瞭になった。さらに、われわれが主体的決断を伴いつつ、「狭い尾根」を辿ろうとするときにのみ、神と人間の究極的な「間とい

う場」での実存的な教育状況における真の「交わり」が実践可能になることも確認できた。

註

- (1) 山本誠作者、『マルチン・ブーバーの研究』、一七三頁参照。
- (2) 山本誠作者、前掲書、一七二頁参照。
- (3) 山本誠作者、前掲書、一七六頁参照。
- (4) 山本誠作者、M・ブーバー著作集、『教育論・政治論』訳者あとがき、二五一頁。
- (5) 山本誠作者、前掲書、二五一頁参照。
- (6) M. Buber, Werke 1, Über Charaktererziehung, S. 831.
- (7) M. Buber, a. a. O. S. 832.

#### 〈摘要〉

M・ブーバーにおける「教育思想」の一考察  
——「間という場」の概念を中心に——

広岡 義之

本小論の目的は、ブーバー独自の「間という場」(die Sphäre des Zwischen) 概念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重要な諸特質について論究を深めることにある。換言すれば、こうした真の「交わり」(Beziehung) の意味を問いつつ、特

にブーバーの二つの教育論、すなわち、『教育論』(1925)と『性格教育論』(1939)の考察を進める。結論として、ブーバーによれば、われわれが神の面前での全人格的な「交わり」の実存的行為のなかでのみ、二人の間の人格の相互「開示」という出来事を経験することができるといふ。そして同時にこの出来事のみがで、「わたし」と「あなた」が真の人格に高められそこに真の生活の神秘が体験されるのである。やがてにわれわれが主体的決断を伴いつつ、「狭く尾根」(der schmale Grat)を辿らなければならないのみ、神と人間との「間とつら場」での実存的な教育状況における真の「交わり」が実践可能になるのである。

<Abstract>

A Study on M. Buber's Educational Ideas

—An Aspect of the Concept of “the Sphere in Between”—

Yoshiyuki Hirooka

The purpose of this present paper is to clarify the several distinctive features of M. Buber's educational ideas through the phenomenological approach to Buber's original concept, “the sphere in between”

(die Sphäre des Zwischen). In other words, asking the meaning of the real social “intercourse” (Beziehung), we examine Buber's two educational ideas, “Über das Erzieherische” and “Über Charaktererziehung”.

In conclusion, Buber says that only through the existential experience of relating to God, and to each other as a whole person before God, we, human beings, can experience the mutual “openness” of ourselves. At the same time through this experience, “I” and “thou” are elevated to the true characters, true ourselves, and we can taste the mystery of the true life, the life we are to live. What is more, only when we try to trudge along the “narrow ridge” (der schmale Grat) with our own decisions, we can experience the true fellowship between God and human beings in the existential educational circumstance with the concept of “the sphere in between”.