

M. ブーバーの人間観と教育観 (Ⅳ)

——「相互性」と教育——

原 弘 巳

(教 育 史)

(平成8年4月30日受理)

Martin Bubers Anschauung über den Menschen und die Erziehung (IV): “Gegenseitigkeit” und Erziehung

Hiromi HARA

1 はじめに

これまで、考察 (Ⅰ) ではブーバーの言う〈我-汝〉をとりわけ『我と汝』公刊以前に焦点づけて問い、考察 (Ⅱ) においては、『我と汝』公刊期に注目しつつ、〈我-汝〉を〈我-それ〉から捉えかえし、そして考察 (Ⅲ) では、〈我-汝〉を人間学的なレベルにおいて問い進めた。本稿では、考察 (Ⅲ) において課題として残した「教育」の問題に取り組みたい^(註1)。

ところで、考察 (Ⅲ) において問うたように、歴史の進展とともに子どもにおける〈我-汝〉の努力はきわめて厳しい様相を帯びるようになり、同時に教育の営み、とりわけ子どもにかかわるおとなの努力もまた、以前にもまして厳しい様相を帯びざるをえなかった。それ故に子どもにおける努力のみならず、教育する当のおとなの努力が徹底した仕方では問われなければならなかった。こうして、「社会的原理」を実現する努力をすることができる人間の「責任」の問題、わけてもそうした「責任」を引き受けることができる人間を育成する当の教育者の「責任」の問題を取り出した。

教育者の「責任」の問題への問いかけは、従来の教師論の枠を越えて、子どもの形成過程に参与するおとなの形成過程一般にも向けられるのであり、その意味では「教師-子ども」関係という一定の枠組みに制約されながらも、その枠組みを突破しようとする議論ともならなければならない。といってもこの議論は、ただちに思いつかれるような、教師が職業上のプロでありつつ一人の人間でもあるという古くからの発想に依拠するわけでもない。それというのも、考察 (Ⅲ) においてすでに明らかなように、教師とは何か、またそもそも人間とは何かについて、もはや一定程度のあらかじめの理解が存在せず、以前にもまして回答不可能になりつつあるからである。もしブーバーにおいてこのようなおとなの形成と連関する概念があるとすれば、

それは人間と人間との「相互性, *Gegenseitigkeit*」であると思われる。そこでこうした「相互性」に焦点づけて、ブーバーにおいて「教育」とは何であるかという問題に取り組んでみたい。

2 人間における「包摂, *Umfassung*」

ところで、考察(Ⅲ)において問うたように、〈我-汝〉関係は、「原離隔作用」と「関係-のうちはいりこむ作用」を十分に満たすことであると解された。それ故に、〈我-汝〉関係とは何かは、そうした二つの作用を十分に満たすとはどういうことかという問題でもあった。本稿でもまた、こうした二つの作用を十分に満たすということの内実に焦点づけて、教育における「相互性」について問い進めよう。

発生的に見れば、とりわけ乳幼児は「前形態的」な〈我-汝〉関係のうちにあったが、このことは前形態的な「原離隔作用」と「関係-のうちはいりこむ作用」を営んでいることを意味した。この点について考察(Ⅲ)における議論とは別の角度から言えば、たとえば子どもが存在全体で泣いたり、驚いたりするという事実は、周りの世界が子どもにとって言い尽くし難いほどに不明で、不気味な世界でもあるということを物語っており、すでにここに「原離隔作用」の或る萌芽、すなわち、子どもが周りの世界を自己とは何かまったく異なった世界として置きたてるという営みを読み取ることができる。そして、わけても乳幼児が母親にいわばすべてを委ねていること、あるいは、上に挙げたように、かかわる対象にいつでも自己の存在全体をあげてかかっていることはすでに、自己とは何かまったく異なった世界にたいして、というより、そうした世界であるからこそ何らかの「結びつき」を得ようという「関係-のうちはいりこむ作用」が営まれていることを意味していると思われる。こうした二つの作用はたしかに、子どもにおいておのずから発揮されているのであるが、しかし、子どもが周りのおとなによって援助されるからこそいわば無理なく発揮されるのであり、もし援助されなければ、奇妙なかたちで発揮されるかもしれず、やがてそれは後の人生に決定的な影響を及ぼすかもしれない。言うまでもなくその理由は、周りの世界との「結びつき」を体感しえないとすれば、子どもは、何か重大なものが欠けているという感覚を存在全体において持ち続けるだろうからである⁽²⁾。それ故に、おとなの援助がどのようなものであるかは、子どもが成長していく過程において決定的な影響を持つ。とすれば、そうした援助はどのようなものであろうか。

きわめて幼い子どもが、それどころか、成長の途上にある人間が、自己とはまったく異なった不明で不気味な世界に、それでもなお全存在をあげてかかわりうるとすれば、周りの世界への自己のかかわりがはたしてこれでよいかどうかという漠然とした不安に打ち勝たなければならないであろう。この不安の克服は、周りの世界への自己のかかわりが特定の他者によっていわば認められることによってはじめて可能となるのではなからうか。この点について『原距離と関係』のなかでブーバーは、次のように述べている。「人間と人間が-共に-在ること (*Mensch-mit-Mensch-sein*) の基礎は、次の二つにしてしかも一つのことである。すなわち、そう在るところのものとして、それどころか、そう成りうるものとして人々によって確証されたいという各人の願望と、自己の同胞をまさにそのように確証することができる、人間に生まれつきの能力である」⁽³⁾。他者を「そう在るところのものとして、そう成りうるところのものとして」認識しうるのは、他者を「特別存在, *Sondersein*」として見る「原離隔作用」が人間において発揮されているからこそであり、しかも「確証する, *bestätigen*」ことができ

るのは、別言すれば、他者に「それでよい、Ja」という言葉を発することができるのは、「関係—のうちにはいりこむ作用」が発揮されているからこそである。『善悪の諸像』のなかでブーバーは、人間が他者のみならず、自己自身を「確証」することもまた重要であることに触れながら、次のように述べている。「人間は人間として生の冒険であり、決定されておらず、確定されていない。それ故に人間は確証を必要とする。そしてこの確証を人間は当然ただ一人一人の人間として受け取ることができるが、それは、他者が、そして彼みずからが自己自身をこの一人間—存在 (Dieser-Mensch-Sein) において確証することによってである。繰り返し繰り返し、彼に、かのそれでよい (das Ja) という言葉が発せられなければならない」⁽⁴⁾。再び発生的に見れば、よるべのない子どもにおいては、はじめのうち「確証」されたいという「願望」がきわだっており、やがて徐々に「確証」する「能力」が表面化すると考えられるのであり、この「能力」はそうした「願望」が満たされるからこそ磨かれていく。もちろん、成長とともにこの「能力」の形成こそしだいに重要になるであろう。ブーバーはこう述べている。「この能力が測り難いほど停滞していることが、人類の本来の弱さと疑わしさを作りなしている。いきいきとした人間性はいつでも、この能力が展開するところのみある」⁽⁵⁾。教育においてまず必要なのは、子どもを「確証」する「能力」をまずもって教育者が持ちあわせていることであり、しかもそうした「能力」を教育者がどのように練磨しているかが、子どもにとって決定的な問題となる。ここでは、教育者の「確証」する能力と子どもの「確証」されたいという願望とのいわばぶつかりあい問われなければならない、そして目立ちはしないが、逆に教育者の「確証」されたいという願望と子どもの「確証」する能力とのぶつかりあい、そしてそうした願望と願望、能力と能力のぶつかりあいもまた、別の連関において問われなければならないことになろう⁽⁶⁾。この「確証」をめぐる問題についてたちいて問うことが、教育者における、またおとなにおける形成過程のひとつの重要な問題になると考えられるが、ここではまず次の点に注目したい。すなわち、すべてがめまぐるしく変貌を遂げるにつれ、子どもを「確証」することもまたしだいに困難となってきた現代において、「確証」の内実は時の流れとともに大きく変化しつつある、という点である。言うまでもなくそれは、「そう在るところのもの」としての人間も、「そう成りうるところのもの」としての人間も、大きく変容しているからである。こうした変容をふまえるならば、子どもと教育者との相互のかかわりのダイナミズムに一層焦点づけて「確証」を捉えなければならない。この点についてブーバーは、「確証」という概念にとどまらず、さらに示唆を与える概念を提示している。

「確証」と軌を一にするが、よりダイナミックな、そして、より相互認識の深まりを強調する概念として「包摂, *Umfassung*」がある。他者の「包摂」において人間は、「確証」と同様にいわば他者そのものを受けいれるのであるが、その際、他者の「確証」においてはどちらかといえばあまり強調されない面が際立たせられる。すなわち、「包摂」において人間は、より一層、相手のうちに自己自身がどのように反映しているかを読み取る。換言すれば、他者への自己のはたらきかけを、自己自身のうちにおいてのみならず、他者自身の側からも経験する。『教育的なものについて』のなかでブーバーは、そうしたかかわりの基礎であると思なされがちな「感情移入, *Einfühlung*」が、実は自己の具体性の排除によって成立する場合が多いと捉える。したがってまた「感情移入」は、二者の具体性の発現の場であるべき相互作用にまで至らないと捉え、「包摂」が「感情移入」とは異なると断ったうえで、「包摂」の三つの契機を挙げる。その際、第三の契機が強調されていることは言うまでもない。「第一に、二人の人物の

おたがいに対する何らかの性質のかかわりであり、第二に、二人によって共通に経験される出来事であり、この出来事にいずれにせよ二人のうちの一人が活動的に参与している。第三に、この活動的に参与する人物が、自己自身の活動性の実感を何一つ失わずに共通の出来事を相手の側からも同時に体験するという事実である⁽⁷⁾。ここでは、「自己自身の活動性の実感」も他者のそれも失われないとかたちで相互の理解が成立する。もちろんこうした理解には努力が必要であるが故に、すでに考察（Ⅲ）において問うたように、しばしば人間は何か集団的なものに依存しつつ、自己をそこへと滅却し、そこから相手を理解し、相手と直接的に向かいあうことを避けようとしがちになる。逆にまた人間は、個としての自己をただ賛美するだけに終わるかもしれない。『間人間的なものの諸契機』のなかでブーバーは、具体的な自己と具体的な相手とが直接的に向かいあい、理解しあうのは、実は或る意味で特殊な場面であると捉え、自己自身の体験を挙げている。それによれば、ブーバーが或るデモに参加している最中、あまりよく知りあっているわけではない人物が偶然、通りのカフェーの戸口に現れて佇んだ時、「包摂」の体験をしたこと——ブーバー自身は明確にそう述べているわけではないが——について語っている。「私は自己自身が向こう側で佇んでいると感じ、しかも、言葉もなく、了解の笑顔を浮かべながら語りかけている相手に、自己自身が応答していると感じた⁽⁸⁾。

ここでは相手と自己とが一体となりながら、自己は自己自身であり続けているが、もしおたがいがおたがいに対してそうした「包摂」を行うならば、それはいわばよき友人関係になる。ただし、『我と汝』の「後書き」の中でも述べられているように、教育や精神療法等の領域ではそうしたよき友人関係はむしろマイナスになる。というのも、一方が他方をどこかへ導くという活動のもとでは、相互的な「包摂」関係は、導かれる側の人間の諸力の自由な表現をむしろ妨げてしまうからである。「一方の他方への目的的な活動として専門化されている関係の内部では、〈我—汝〉のかかわりはすべて、十全な相互関係 (Mutualität) にまで決して至らないということが義務として課せられているような相互の関係のおかげで存立する⁽⁹⁾。たしかに子どもや患者が、教育者や精神療法家のうちに自己自身がどのように映っているかを認識しようとするれば、自己の活動的な力のみならず、相手からの作用を受けとめる力もむしろ殺がれ、当の導く者の力にたいする一種の畏敬もまた半減するかもしれず、その意味では相互的な「包摂」関係は無いほうがよいかもしれないであろう。「教育者は生徒が教育されることを経験するが、しかし、生徒は教育者の教育するということを経験しない。教育者は共通の状況の両端に立つが、生徒はただ一方の端にのみ立つ。生徒がみずからを教育者に投げかけ、教育者の側からみずからを体験できる瞬間には、教育的なかかわりは破碎されるか、友人関係に変わったことになるであろう⁽¹⁰⁾。

相互的な「包摂」の関係が引用文中の「相互関係」、あるいは相互的な〈我—汝〉の関係のきわだった局面であるとしても、教育や精神療法の領域ではたしかに、一方的な包摂が重要であるかもしれない。だが、そうした領域においてもやはり「相互関係」や相互的な〈我—汝〉の関係は何らかのかたちで成立しなければならないはずである。事実ブーバーもまたそのように考えている。たとえば『罪と罪の感情』のなかでブーバーは、「実存的罪」に関する精神療法の対処の仕方の現状を批判する。ここで「実存的罪」とは、社会的規範からの逸脱に由来する「罪」ととどまらない、「良心」の呵責に関する負い目にかかわるものであり、したがってまた治療者も、罪を犯したという事実にたいして患者がどのようにかかわっているかという点を直視するという仕方では、患者の人格と自己の人格との関係のレベルにまで降り立たざるをえな

くなる。それにもかかわらず、精神療法の対処の仕方の一般的な現状においては、治療は、ただ単に罪の意識を希薄化させるという方向に焦点づけられており、したがってまた罪そのものを取り扱わないという意味で一種の冷たさが見られることをブーバーは批判的に取りあげ、患者との関係はあくまで直接的であり、患者との間にいわば目に見えない壁のあるような治療者－患者関係は、結局のところ患者を癒せないと捉える。もちろん、実際に治療に携わっている人間から見れば、そうした批判はあくまで素人的に見えるであろう。だがブーバーは、治療者はあえてそうした人格的な関係を作りあげ、この関係に対する責任を引き受けなければならないと述べる。「彼はもちろんそのこと（犯された事実としての罪そのものに向かうこと）を、次のような危険を冒してもなすであろう。すなわち、新たな認識によって彼に課される援助も修正を蒙るかもしれない、その結果彼は、慣れないことをみずからの方法のなかに採り入れたり、それどころか、彼の学派の確実な諸規則から踏み出さざるをえないかもしれないという危険である。しかし、『心の医者』、本当にそういう医者、すなわち、治療という仕事を営むのではなく、そのつど伴侶としてその仕事に取りかかる人は、まさに一人の冒険者である」⁽¹¹⁾。つまり精神療法の領域においても、たとえ「包摂」の相互性が成立せずとも、相互的な〈我－汝〉の関係が治療の基礎にあるとブーバーは捉えている。このことは教育の領域においてもあてはまる。

すでに考察(Ⅱ)において人間と人間との相互性の内実について議論したが、では一般に、ここでの考察がそうであるように、目的的な活動における相互性、あるいは相互的な〈我－汝〉の関係についてはどうであろうか。そこではたしかに、「包摂」という仕方での相互性はむしろかえってマイナスになるが、実存的な罪の問題におけるように、相手と正面から向かいあうということは重要であると思われる。言うまでもなく、目的的でない活動と目的的な活動における相互性の差異を詳細にわたって明確に示すことは困難である。たとえば子どもや患者が、教育者や治療者の意図を、また、彼らが抱いていると予想される自分についてのイメージを知りたいと思うのは自明であり、その意味ではすでに、子どもや患者が教育者、治療者の側から自己を捉えようとしているという意味でいわば初歩的な包摂関係が生じているように見える。もちろん、あくまでそれは初歩的な域を出ないかもしれないが、必ずしも、目的的でない活動と目的的な活動における相互性の間に明確な線を引くことはできない。ただしもし極端に言えば、目的志向性の強い活動においては一方的な「包摂」の度合いが強く、目的志向性が弱くなるにしたがって一方的な「包摂」の度合いも緩やかになるとも考えられる。もちろんこれについては例外も多いであろう。いずれにせよ、精神療法の領域についてはこれ以上立ち回らず、教育の領域に限定しながら議論を進めるならば、こうした相互性に関するブーバーの把握は、ブーバーが子どもをどのように見ているかという問題と関わる。そこで以下、ブーバーのいわば子ども観に焦点づけながら、「教育」の領域における相互性について問い進めてみたい。

3 教育における「相互性」

ブーバーは子どもをきわめて活動力に満ちた存在であると捉え、そうした活動力をあますところなく発揮するように援助することが教育の重要な仕事であると見る。そうした活動力は従来たとえば「自発性」等々の言葉で言い表されてきたが、しかしブーバーは、そのような活動力が子どもにおいてまったく新たなものを生み出す原動力となるという点を際立たせ、それを

「自発性」等々の概念であらわすのではなく、「創始衝動, Urhebertrieb」と名づける。「私は、他の衝動からは演繹不可能な自立的な衝動の存在を想定しており、この衝動にピッタリ合った名前は『創始衝動』であると思われる。人間は、人間の子どもは、事物を作ろうとする。それは、まさにいまだ形なきものに見える素材から、或る形ができあがるのを見たいという単なる欲求ではない。子どもが欲しているのは、事物のこうした生成に自分が参与することである。つまり、子どもは生産過程の主体であろうと欲する」⁽¹²⁾。さらにこう言われる。「重要なのは、集中していると感じ取られる自己固有の行為をとおして、以前にはなかったものが、つい先ほどまでなかったものが成立するということである」⁽¹³⁾。この「創始衝動」は、いつでも何らかの方向へと向けられるのであり、ただ混乱と無秩序を引き起こすだけのものではない。換言すれば、子どもにおける無数の「衝動」のうち、何か新たなものを生み出す特徴的な衝動が「創始衝動」と名づけられるのであり、この衝動こそ他のすべての衝動に対して際立っている。「しかしまた、いかに子どもの一見したところ『盲目的な』破壊欲の中にさえ子どもの創始衝動が入り込んで作用し、いかにそうした破壊欲の主となるかが見て取られなければならない。時として子どもは、何か或るもの、たとえば一枚の紙をがむしゃらに引き裂き始める。しかしやがて子どもは、そのようにしてでき上がった切れ端の形態に興味を持ち、そしてやがて程なく、依然として引き裂くという行為をとおしてであるが、特定の諸形態を作り出そうとする」⁽¹⁴⁾。こうした「創始衝動」の働きをとおして、いわば「人間の内面的なものの根源的なポリフォニー」⁽¹⁵⁾が作り出される。言うまでもなく「創始衝動」にせよ、「ポリフォニー」にせよ、あらかじめ実体的に子どものうちに存在するのではなく、教育の援助があってはじめて十分に形づくられていく。とすれば、そうした教育はどのような教育であろうか。

もし子どもがともかくありのままに自己をさらけ出し、もちまへの「創始衝動」を発揮しようとすれば、周りのおとな、あるいは教育者の目をあまり気にしてはならないであろう。すなわち子どもは、おとなや教育者の目に自己がどのように映っていようとも、それに拘泥せず、自己をありのままに表現しなければならない。もし先に挙げた「包摂」が、相手への自己の働きかけに対する反応を受けとめながら相手にかかわること、別言すれば、相手の中にいる自分、あるいは相手の中に映った自分をもふまえるという仕方でも相手にかかわることであるとすれば、子どもがおとなを、そして教育者を、おとなあるいは教育者と同様の仕方でも「包摂」することはできない。というのもそれによって子どもにおけるありのままの表現、ブーバーの言葉で言えば「創始衝動」の外化がいわばゆがんでしまったり、或る場合には妨げられてしまったりするからである。そして或る場合には子どもは、教育者に対して自己をよりよく見せることに終始してしまい、自己を見失うかもしれない。つまり、「包摂」という仕方での相互性は子どもにとってむしろマイナスに働く。この点について、人間と人間との間においてはしばしば、相手に与える自己のイメージを気にかけるあまり、何か不自然で非生産的な関係ができあがりやすいことをブーバーは批判的に取りあげ、人間にとって重要なのは、そうしたイメージに拘泥せず、直接的に相手にかかわることであるということをブーバーは強調する。「ここで、おたがいに並んで座り、語りあっている二人のイメージの人間 (Bildmensch) を想定してみよう——二人をペーターとパウルと呼んでおこう——。そして、それにかかわるさまざまな人物像を検討してみよう。そこにはまず、パウルにそう見せたいペーターがおり、ペーターにそう見せたいパウルがいる。次に、パウルに現実的にそう見えるペーターがおり、すなわち、パウルが抱くペーターについてのイメージがある。が、このイメージは、ペーターが望むイメージとは

概して決して一致しないだろうし、逆も同じである。加えて、自己自身にとってそう見えるペーター、及びそうしたパウルがいる。最後に肉体のペーターとパウルがいる。二つの生ける存在と六つの幽霊的な見かけの形態！これらが二人の会話に多様に混ざりあう！ここには、間人間的なものの真正さにとっての余地がなおも残されているだろうか⁽¹⁶⁾。もちろんそうしたさまざまなイメージが介在するからこそ、それらと本来の相手との齟齬の自覚が生まれ、一層互いの理解が深まりうる。「我々が接する時抱く当の人物についてのイメージと、事実上存在しているその人物との間にある緊張（関係）は、しかし決して単に消極的に理解されるべきではない。この緊張は、間人間的な生の固有の力学に対して或る本質的な寄与をなす——中略——。イメージの人物と存在している人物との間の緊張から、真正の理解がその芽を噴き出しうる——」⁽¹⁷⁾。人間にとって問題なのは、まずもってできるかぎりありのままに自他にかかわりつつ、自他のイメージと本来の（もちろんあくまで想定上のものであるにすぎないが）自己及び他者との間の齟齬に、自他へのありのままのかかわりに役立つような仕方で見方を向ける努力をすることである。もちろん教育の領域においては、この努力はとりわけ教育者にとって必要であり、子どもに対してはあえてそうした努力を強いず、そうした努力を子どもがおのずから行う時期が到来するのを待つほかないであろう。もちろんそのような時期が子どもにとって適切な仕方到来するのは、当の教育者がそうした努力を続けているからこそであろう。

言うまでもなく、だからといって教育者、あるいはおとなと子どもとの間には最低限の相互性しか存在しないというわけではない。ここで言う「相互性」とは本来、教育者が何か答えを、真理を握っていることが前提されているのではなく、かといって子どもをまず先立たせるという発想に基づくものでもない。つまり「相互性」において本来、教育者も子どももまったく対等な立場にあり、相手とのかかわりにおいておたがいに何か新たなものを学び、おたがいに何らかのかたちで成長する。もちろん、教育の領域においては教育者が何らかのかたちで優位に立つことは必然であるが、おたがいに作用しあうという営みは幼い子どもとのかかわりにおいてすらすらと始まっている。たとえば「創始衝動」が発揮される時にはすでに、周りの世界からの、そしておとなからの働きかけや働き返しがいつでも存在し、子どもからおとなへのそれもまたいつでも存在する。すでに引用した子どもの「がむしゃらに引き裂く」という行為のすぐ後で子どもは、「引き裂いた切れ端に興味を持つ」のであり、ここでは子どもは、それが認識の側面であれ行為の側面であれ、自己のありのままの表現に対して、その表現の結果はどうかにか心を傾けている。当然そこでは自己の諸判断では間に合わず、子どもなりに、既存の諸判断と自己の表現とを照合しようとするであろう。もしそこに、判断を下してくれるおとなが存在すれば、子どもはそうした判断に熱心に耳を傾けるのではないだろうか。すなわち子どもは、外側からのほたらきかけ一般をいつでも受けとめようとしている。ここにすでに、子どもが自己と周りの世界との間に何らかのかたちでの「結びつき」を求めていることが読み取れる。プーバーは子どもにおけるこうした態勢を「結びつきの衝動, *der Trieb der Verbundenheit*」と名づけ、「教育」こそこの衝動の発揮の仕方を大きく左右すると見る。もちろんここでは、単なる自己完結的な主体と、同じく自己完結的な客体との相互作用が問題なのではなく、〈我〉と〈汝〉との相互作用が問題である。「ひとは世界が客体であることを（自己の）内部から学ぶが、しかし世界が主体であること、〈我〉と言うことを内部から学ばず、世界が〈汝〉と言うことをも内部から学ばない。我々を（世界が）〈汝〉と言うことの経験へともたらずものは、もはや創始衝動ではなく、結びつきの衝動である」⁽¹⁸⁾。そうであるなら、子どもにおける個々

の活動と外側からのほたらきかけとの力動的構造が問われなければならない、当然またそこでは、子どもと教育者との「相互性」が問われなければならないであろう。

ところで「相互性」といっても、教育の営みは元来、一方的な側面を強く持つ。教育者はそれなりの学習水準の達成を意図して子どもにかかわるのであり、回答がより明確な学習においてはなおさら、教育者は或る確固とした、正当とされる水準を全面に押し出す。この水準は、もちろん時代の流れとともに変化するが、さしあたりはよほどのことがない限り変更されることはできない。一方、いまだそうした水準にまで達することができないきわめて多くの子どもたちは、それでもなお、教育者に働き返しながら、教育者からの働きかけを存在全体をあげて受けとめていく。この現実を見れば、教育者と子どもとの「相互性」といっても、教育者が何らかの水準に固執するほかない限り、それは対等の「相互性」ではありえない。というのも、教育者は子どもが一定の水準に達するべきだという或る壁を隔てて、子どもにかかわっているからである。しかも一定の水準を達成したかどうかに関して教育者が評価する権限をも持つとすれば、なおさら「相互性」は成立し難くなる。そもそも教育の領域においては、「相互性」はむしろ成立しないのかもしれない。それどころか、「相互性」が成立したとすれば、かえって混乱を招く場合も生ずるであろう。このことは、学習の水準に関してのみならず、価値判断が問題になる領域に関して当てはまる。たとえば図画の授業において、教育者が子どもにいかにかかわるべきかに関して、さしあたり「相互性」は背後に退くことを示唆しながら、ブーバーはこう言う。「どれほど非学問的であれ、確固とした或る価値スカラーが、どれほど個性化されているとはいえ、善し悪しについてははっきりとした或る知が子どもたちに対抗する。このスカラーが、この知が非学問的であればあるほど、個性化されていればいるほど、それだけ一層心の奥までしみとおる仕方で、子どもたちはそれらが対抗するのを感じずる」⁽¹⁹⁾。つまりここでは、すでにあらかじめ存在する特定の枠組みの内部で、ようやく相互性が成立する可能性が開かれることになる。このことはとりわけ道德教育の領域において際立ってくる。

たとえば、アラブとイスラエルとの抗争に関する『性格教育について』におけるブーバーの発言を取りあげてみよう。アラブに対する子どもたちの否定的な発言が多いなかで、ブーバーは次のような子どもに注目する。「彼は数か月前に数時間死海にいた。そしてそれについて彼は物語る。『そしてそうしたことすべては僕には——と彼は言葉を続ける——、残りの世界に先立ってまるで一日で創造されたかのように思えました』。彼が今まさにはじめてそれについて語ろうと決心したことは疑いない。その時彼の顔つきが変わった。それはもはや以前ほどカオス的ではなかった。そしてクラスの皆も静かになった。皆聞き入っている。クラスの皆もまたもはや決してカオスに陥ってはいない。何かが起こったのだ」⁽²⁰⁾（傍点原著者イタリック）。ブーバーはここで子どもの「物語る、erzählen」ような発言に特別の意味あいを込めているが、これまでの文脈においてむしろ問題にしたいのは、教育者がこの子どもの発言をきっかけに、子どもたちをアラブとの協調性へと導こうとしているという点である。もちろん、道德教育において「徳は教えられない」が故に、ハンディズムにおけるラビたちの語り口のように、「物語る」という方法を重視することは有効であろう。しかし、いずれにせよ教育者が、アラブとの協調性を教えるという意図のもとで子どもにはたらきかけているという点がきわだっており、そうした意図は変更されえない。言うまでもなくアラブとの協調性がきわめて高い、遵守されるべき理念であり、ほとんどの人々はこの理念に賛成するかもしれない。しかしながら、多くの領域において道德はブーバーの生きた時代にすでに崩壊しかかっており、したがってま

た、道徳教育において何らかの確固とした判断を前提することは非生産的な結果を招く場合もある。にもかかわらず、教育の領域においてはそうした判断がさしあたり必要であり、この意味で、道徳教育の領域においてもまた「相互性」は成立し難いと言わざるをえない。もちろんここでも、もし「相互性」が成立するとすれば、それはかえって混乱を引き起こす場合が多いであろう。

このように見れば、一定の教育内容を限られた時間内に子どもに譲り渡さなければならない限り、個々の学習活動においても、また道徳教育の領域においても、教育の領域においてはそもそも「相互性」の成立はかえってマイナスになる危険が大きい。にもかかわらず、人間における「関係」の根源性、あるいは人間の知的、道徳的領域における急激な変化をふまえる限り、「相互性」の成立の何らかの余地が要請されるとすれば、それはどのような意味においてであろうか。

この点について、ブーバーはきわめて情動的な領域においては本来の「相互性」を強調しているように見える。それは「信頼, Vertrauen」の領域である。すなわち、上に挙げたパレスチナとの抗争の問題の解決し難さについて、とりわけ道徳教育の領域において確固とした価値基準が崩壊した時代にあっては、特定の枠組みを前提にするいわば擬似的相互性のみならず、教育の成立可能性すら疑わしいとブーバーは指摘する。「私が生徒の性格を教育しようとしていることに生徒が気づく時、幼い頃から真正の自立的な性格を形成できる素質をみずからのうちにそなえた生徒たちのまさに多くは(それを)拒絶する。彼らは教育されることを求めない。もっと正確に言えば、彼らは、ひとが彼らを教育しようとしていることを求めない。善悪についての問いに真剣に悩んでいる当の生徒たちは——まさに彼らが、いかに道を見いだすことが困難かをくりかえし経験するが故に——何が善で何が悪かを何かとっくに確定しているものとして説教されることに反抗する」⁽²¹⁾。ブーバーは、それでもなお教育が成立するためには何が必要かと問い、次のように捉える。すなわち、子どもはもはやおとなの世界を過去の世界であると感じ取っており、したがってまたおとなから子どもへの一方的な教育が危機にあるなら、そうした一方的な教育を、たとえ教育に対して子どもが疑いを抱かざるをえないにしても、あえて子どもが受けいれることができるような状況をまず作り出すことが重要である。こうした状況は、何よりも教育者に対する子どもの「信頼」によって作り出されるであろう。ところが、現代においてこうした「信頼」は成立し難い。『人間の問題』のなかでブーバーは、現代を「信頼の危機」の時代であると捉え、こう述べている。「とらわれのないさまざまな願いは不信によって窒息させられ、人間の周りにあるすべては敵対的であるか、敵対的になりうるものとなる。ひとは自身の要求と他者の要求との間にもはや一致を経験しない。というも、(各人と)各人を支える共同体にとって必要なものとの間には真の融合も調停も決して存在しないからである」⁽²²⁾。しかしながら、「信頼」がなければ教育は十分には成立しない。それゆえに教育者はこうした現代の状況をむしろステップにするしかない。ブーバーは言う。「信頼とは、当てにできない世界によって脅かされ、失望させられる青少年にとって、人間の真理が、人間の実存の真理が存在するという、自分たちを自由に解き放つ洞察(を生み出す態勢)を意味する。信頼の領域においては、教育されることに対するかの抵抗に代わって、生徒が教育者を人格として受けいれるという独特の事象が姿を見せる。生徒は、この人間は信頼できると感ずる。この人間は自分に対して仕事をしているのではなく、自分の生に参加していると感じる。この人間は自分に影響を与えようとする前に自分を確証していると感じる」⁽²³⁾。子どもが教育者を信

頼るからこそ子どもは喜んで教育者からのほたらきかけを存在全体で受けとめようとする。もちろん、子どもが教育者を信頼するためには、まず教育者が子どもを信頼しなければならない。その意味では、まさにここに「信頼」の「相互性」が成り立っていると言うこともできるであろう。

しかしながらやはりここでもまた、教育者の側において何らかの課題の達成へと向けて子どもを信頼するという、意識化されにくい一定の意図があるとすれば、子どもから教育者への信頼と、教育者の子どもへの信頼には或るはざまがある。その意味では「信頼」さえ、一定の意図が教育者から子どもへの信頼のうちに含まれているという点で、やはり一方的であるとも言える。学習活動にせよ道徳教育にせよ、「包摂」にせよ「信頼」にせよ、あくまで一方的かわりであるほかに、それでもなお、おとなと子どもとの間に何らかの意味で「相互性」が成り立つとすれば、それはどのような意味においてであろうか。この問いかけは再びまたアポリアに陥るかもしれない。それ故に、出発点に戻って考えれば、もし教育が一方的であるという側面を強く持つならば、当然また教育者はみずからの教育の営みに対して「責任」を負うはずである。もちろんここで言う「責任」は、考察(Ⅲ)において提示したような、「社会的原理」の実現への「責任」を含み込んだ意味あいを持つ。こうした教育的な「責任」を教育者がいかに引き受けるかという問題のなかに、実は「相互性」のヒントがあるように思われる。以下この点についてちいって問うてみたい。

4 教育的な「責任」

『陶冶と世界観』の中でブーバーは、教育を普遍的なものに導く営みであると同時に個別的なものへも導く営みであると捉えている。そしてこの「普遍的なもの」を「世界」と名づけ、個別的なものを「世界観」と名づける。「ここで論じられる陶冶にとって問題なのは『世界』であり、そのさまざまな側面が『世界観』である」⁽²⁴⁾。言うまでもなく「世界観」もまた陶冶にとってはそれなりに必要であり、「世界」へと向かうために積極的な意義をも持つ。「私の世界観は私にとって次の点で役立つことができる。すなわち、私の世界観がこの『世界』に対する私の愛を目覚めさせ、強めさせ続けるので、私は、知覚されるべきものを飽きずに知覚できる、という点である」⁽²⁵⁾。ここで「世界」とは、周りの世界というような一般的な意味を持つと同時に、上に挙げたように、普遍的なもの、というより、人類に共通の普遍的な何かであり、最終的にはブーバーにおいて神の造り出した「世界」が問題になっている。この点についてはともかく、ここではむしろ、教育が何らかの世界観——それが国家的レベルであれ個人的レベルであれ——の選び取りであること、したがってまた一面的な様相を帯びるという点に注目したい。もちろん、何らかの「世界観」が普遍的な「世界」と連関するかぎり、そうした世界観もまた何ほどか一面性を免れてはいるが、どこまでも一面的であることに変わりはない。教育によって子どもは人類に共通の普遍的な何かを獲得するようになると仮定されることはできるが、しかし実際には、世界観の選び取りである教育はあくまで一面性を免れない。しかもそうした教育が一方的であらざるをえないとすれば、教育は結局のところいつでも、偏った人間を再生産していることになる。加えて、ブーバーの生きた時代にもまして、人類に共通の普遍的なものの存在が疑わしくなりつつある現在、すなわち、普遍的な「世界」の存在が疑わしくなりつつある現在、教育はその反動としてますます偏ったものとなり、ますます一面的な人間を

作り出すという危険に陥りやすい。もしこの危険を回避しようとするれば、まず教育者が、教育の営みそのものの一面性をたえず検証するというかたちで子どもにかかわらなければならない。これを従来の教育学の概念を用いて言えば、「教育的責任」について新たに問い直すという課題を教育者が引き受けるということを意味する。

すぐに気づかれるように、「教育的責任」を引き受けるという点に関して、現代の教育者は最も困難な状況に置かれている。というのも、一方で教育的営為が一面的であることを自覚しつつ、それどころか、教育的営為がいわば暫定的なものにすぎないという意識のもとで、あえて子どもたちに一方的にかかわり、その責任を引き受けなければならないからである。とりわけ道徳教育の領域において教育者は、暫定的なものにすぎない既存の道徳を子どもに遵守させるほかないとすれば、当然そこに、みずからの子どもへの働きかけそのものに対する疑念が起ころう。この疑念を払拭しようとするれば、教育者にいわば一種病的な行動が引き起こされるかもしれない。たとえば、みずからの一面的な教育的営為があたかも普遍的であるかのようふるまうかもしれない、教育者であるという一種の権力的な立場を利用して、あらゆる矛盾、相克を一挙に消し去るために、高圧的に子どもにかかわるかもしれない。さらにはいつのまにか、自己の知識量が明らかに子どもより上まわっているという誤った自信から、事態をうまくごまかしたり、子どもの価値判断の流動性という一種の弱点につけこんだりしながら、みずからの一面的な価値観の絶対性を子どもに対して装うかもしれない。この点について、教育に関する議論ではないが、『神の蝕』の或る箇所ではブーバー自身がそうした過ちの一つに陥っていたことが率直に述べられている。

ブーバーは或る講演において、大半が労働者である聴講者に対して説得的な話をしたつもりであったが、講演の後の一種の座談会で無口そうな労働者がゆっくりと口を開き、こう言った。「私は——世間に精通するために『神』というこの仮説は必要ないという経験をしてきました」⁽²⁶⁾。ブーバーはこの言葉に愕然とし、いつのまにか自分が何らかの知識や信仰に埋没し、そうしたものを知らぬまに正当であると信じ込んでいたことに気づいたが、それでもなお自己防衛的な発言に終始し、その労働者に神の存在を信じさせようとしてしまったことをこう反省する。「私は、偉大な物理学者であり偉大な信仰の人であったパスカルが、哲学者たちの神と名づけるあの威厳のある(神の)形象物が玉座についている部屋の敷居に、その男を導いてしまっていたのだ」⁽²⁷⁾。さらにそのすぐ後でブーバーは、もはや帰らぬ時間に思いを込めてこう語っている。「日は暮れて、もう遅かった。翌朝私は旅立たなければならなかった。私は、本来ならその時私がなさなければならないことだったのだが、そこにとどまり、その男が働いていた工場に入り、その同僚になり、彼とともに生き、彼の生活に見あった信頼を得、創造の業を引き受ける被造物の道を私と一緒に歩むために彼を援助することができなかった。私はただかろうじて彼の視線に答えることができただけだった」⁽²⁸⁾。人間は、極端に言えば、さまざまな知識を蓄え、みずからの何らかの価値判断、あるいは信仰を固めれば固めるほど、一層自己に固執し、もはや身動きが取れなくなるかもしれない。『ハンディズムの使信』のなかでブーバーはこう述べている。「原危険、すなわち、おそらく人間の最大の危険であり、誘惑であるものは、この(人間と神との)かかわりにおいて人間の側から、何かが切り離され、独立化し、完結し、相互性へ向けて見かけの上で補充され、真のかかわりに取って代わってしまうことである。人間の原危険は『宗教』である」⁽²⁹⁾。ブーバーはこうした彼の捉え方を人々が必ずしも理解してくれていないことを憂い、或る弁明においてこう述べている。「さらにまたひと

は次のような説、すなわち、いかなる行為も、もしそれが神に結びつけられていなければ倫理的な重要性を持たない、という説を私に帰している。そうした説を説くことほど私に縁遠いものはない。私はいつでも、神を信じない人々の善き行い、あるいは神を信じない人間としてふるまっている人々の善き行いに対して、まさに素朴な共感を抱いてきたし、そして私は、敬虔な人間が『神のことを考えずに』その心全体をもって善きことをなすのはすばらしいと思う⁽³⁰⁾。だからこそブーバーは、ハンディズムの系統に属するラビが、無知な人々ほどむしろ優れていると考えていることをしばしば取りあげる。ブーバーはたとえば、無知な人々を特に喜んで迎えたというコスニッツのラビ・イスラエルという人の発言を引用する。『『単純な人々』が彼のところにやって来た時——、彼の弟子たちがその理由について問うたが、彼はこう言った。『私は、私の努力と仕事は、すべて、単純になることへ向けられている。そして彼らは本当に単純だからだ』⁽³¹⁾。人間にとって問題なのは、既存の知識や価値観にすがりつくことではなく、そのつどの状況において何が必要か、自己がいかに行為すべきかということだけである。たしかにその際、既存の知識や価値判断は参考にはなるが、それ以上の意味を持たない。とすれば、人類に共通する普遍的な何かとしての「世界」もまた、実体的に内容を持って存在するわけではなく、そのつど人間をいわば規制する何かであり、「世界観」もまた、なるほどその内容をさしあたって子どもが獲得する必要があるが、子どもが、そして人間がそのつど置かれた状況によって何ほどか役立つものであるにすぎない。「生きた状況はすべて、まるで新生児のように、まったく類似しているにもかかわらず、ひとつの新しい顔を持つ。これまで決して存在しなかったし、これからも繰り返されることのない顔を。そのつどの状況は、あらかじめ準備できないような表現を君に要求する。それはあったものを何も要求しない。それは、現在を、責任を、君を要求する」⁽³²⁾。教育の領域において教育者が既存のものを子どもに譲り渡さざるをえない限り、教育者は過去に対する責任と同時に、こうした「現在」に対する責任を引き受ける。もちろんこの「現在」には「未来」が含み込まれているのは言うまでもない。そもそも人間にとって問題なのは、ともかく今ここに自己が置かれた状況をどのように引き受けるかということであり、何か抽象的な、そして普遍的な問いを机上において解決しようとするのではない。そしてそのつどの状況を引き受けるためにとりわけ年少者は年長者の援助を必要とする。言うまでもなくそれは、そのつどの状況が矛盾に満ちており、年少者一人ではいかにそれを克服するかがまったくわからないからである。「——現実には矛盾のうちにある。『全か無か』が重要なのではない。重要なのは、状況の諸矛盾の全体へとらわれなく透徹していくような展望によって許される限り得られる、我々の真理のできるかぎりの多くを実現するということである」⁽³³⁾。もちろん矛盾の克服において年長者もまた、援助のためのよすがを持たない。だからこそブーバーは、ラビのブナムのもとに、あちこち歩き回った後で運命に促されて或る問いかけを携えてやってきたエノクにたいして取ったブナムの態度の話をあえて取りあげる。エノクが泣いていたのでブナムが尋ねると、エノクはこう答えた。『私はともかくこの世界における披造物であり、目と心と手足すべてを与えられて造られたとしても、私は、何のために造られたのか、この世界で何の役に立つのか、知りません』。『馬鹿だな』。ラビ・ブナムは言った。『私も君みたいに歩いてみよう。君は今日、私と夕食を取ることにしよう』⁽³⁴⁾。ラビ・ブナムは、何かを教えるのではなく、おたがいにまずわかりあおうとしたのであり、エノクが提示した問題を一緒に考えること、このことをこそ欲したのではないだろうか。

こうしたブーバーの特殊的是ではあるがしかし同時に日常的でもある訴えに学ぶとすれば、教

育は一方的ではなく、或る意味で相互的なものである。すなわち、教育者はそのつどの状況においていわば何ものにもすがりつくことなく、謙虚に子どもからののはたらき返しを受けとめ、自己の子どもへのかかわり方を、それどころか教育的営為全般をはじめから問い直す努力をせざるをえない。もちろんこうした努力は実際にはあまり目立つわけではなく、教育者はさしあたり目下の教育の営みを正当なものとして一方的に子どもにかかわるほかない。ブーバーもまたおそらくこのように考えていたと思われるが、それにしても、では何故ブーバーはその教育論において教育が一方的であることをあえて前面に押し出したのであろうか。一般的に考えれば、教育的営為全般をはじめから問い直す教育者の努力こそ強調されるべきではないだろうか。この問題について、さしあたり次の二つの解釈が成り立つように思われる。そしてこのいずれの解釈も結局のところ、ブーバーが教育における責任を強調したかったからであるという点に収斂する。

まず、教育者の側から見れば、ブーバーが生きた時代には子どもの自発性等の問題に注目して、子どもの側に立つという教育観が優勢であり、それに伴って、おとなの世代の子どもの世代へのいわば文化財の譲り渡しという教育の重要な側面が忘れられがちとなり、しかもこの側面の忘却に伴う、教育現実へのまなざしの希薄さに対して、あえてブーバーは一方的な教育を強調したとも解釈される。もちろんそこには、国家主義的な意味での一方的教育への批判も同時に含まれている。教育は実際には文化財の譲り渡しという役割を担うとすれば、この役割に対する責任こそブーバーは問うたと解されるのであり、言うまでもなく、この責任を担うためには国家主義的教育に立ち向かう努力が必要である。ただしこの努力を説く以上に、当時の自発性等の絶対化の傾向への批判が表面化しただけであろう。このことと連関して、第二に、被教育者の側から見れば、ブーバーにとって問題なのは時代を越えていつでも、人間が外なるものからの、とりわけ「向かいあうもの、Gegenüber」となったものからののはたらきかけをどのように受けとめ、はたらき返していくかであり、もし一般的な意味での「自発性」等を持ちだせば、もはや人間にとってそうした「向かいあうもの」の存在が見えなくなり、それ故にあえて外からの働きかけを、一方的な教育を強調せざるをえなかったと解される。つまり教育者にとっても被教育者にとっても問題なのは、あくまで目前の周りの世界に立脚しつつ、そのつどいかに応答する (antworten) かということであり、したがってまた人間形成の過程において責任 (Verantwortung) が問われざるをえず、教育者の場合それが職業として要求される。もちろんこうした二つの理由の背後に、人間が神の作り出した世界を顧みず、神からの語りかけをも聞かなくなったというブーバーの批判が潜むことは言うまでもない。

このように見れば、教育はたしかに一方的であるが、しかし基本的にはあくまで相互的であり、教育者はいつでも、あらかじめ教育理解を放棄する覚悟を持たなければならない。教育者は、元来対立するそうした一方的であると同時に相互的である教育の営みを、あえて引き受けるという責任を負う。この責任を引き受ける時教育者は再び、自己の置かれたそのつどの状況に対峙していくほかないであろう。

5 展 望

以上、これまでのブーバーについての考察 (I), (II), (III) においてたちいて問わなかったブーバーにおける「教育」の問題を、教育における「相互性」という点から問い進めた。

結論として、ブーバーの教育論においては教育における一方的側面も相互的側面も重視されており、今後そうした二つの側面の内実をさらに問うという課題が残された。

それにしても、そうした課題をどのように引き受けるべきであろうか。ここで翻って見れば、本稿を含めて一連のブーバーについての考察は、ブーバーの人間観と教育観のいわば骨格を取り出そうとする試みであった。もちろんブーバー研究という点から見れば、本稿において残された課題とも連関する多くの問題が残されたが、それらは大きく次の二つに分けられると思われる。まず、ブーバー思想の根幹になっているハンディズムとは何か、またブーバーはこのハンディズムにたいしてどのような態度をとっていたか、という問題がある。この問題は、ユダヤ教、キリスト教、さらには聖書に対するブーバーの態度はどのようなものかという問題を含んでいる。言うまでもなくこうした宗教的レベルの問題については広範囲にわたる研究が必要である。そして第二に、ブーバーの生涯にかかわる伝記的なアプローチの問題、別言すれば、ブーバーがそのつど置かれた情況とブーバー思想との内的連関はどのようなものかという問題がある。第一の問題についてと同様、この問題についてもまた、ブーバー思想にどのような角度から取り組もうとも、いつでも問われざるをえず、しかも、この問題は第一の宗教的レベルの問題との関係において明らかにされなければならないであろう。

とりわけ、これまでの一連の考察において明らかにしてきたように、〈我—汝〉にせよ〈我—それ〉にせよ、人間学的基盤の問題にせよ、あるいは相互性の問題にせよ、そうした諸問題はいつでも、そこにおいて取り出される特質と、これに対立する特質との力動的な構造において捉えられなければならない。わけても、そうした力動的構造を規定するそのつどの歴史的状況において問われなければならない。もちろん教育に関するブーバーの発言がそうであったように、ブーバー自身の発言そのものもまた、ブーバーが置かれたそのつどの歴史的状況に促されたものとして問われなければならない。すなわち、上に挙げた二つの問題は、ブーバー思想の歴史的制約性において問い進められなければならない。そうであるとすれば、ブーバー思想を明らかにするためには、ブーバーがそのつどの自己の置かれた情況のもとで、何を考え、いかに行為したかという点を徹底した仕方で問い進めなければならない。思想研究においてこのような問いかけはもはや自明のことであるかもしれない。しかし、ブーバーの言う〈我—汝〉が、それでもなおブーバーにおいて、また人間においてなぜ問われなければならないかという問題がいまだ十分には解明されていないとすれば、あえてそうした自明の問いかけを再び引き受けるほかないのではなからうか。もちろんこうした取り組みは、現在の教育の諸矛盾を乗り越えるための示唆を得るという目的のためでもあることは言うまでもないであろう。

註

(1) ちなみに本稿は、『M. ブーバーの人間観と教育観』という本題を掲げた一連の考察における第四番目の議論である。以下参考のため、これまでの考察を記しておく。

「M. ブーバーの人間観と教育観 (I) — 〈我—汝〉の成立—」, 愛媛大学教育学部教育学研究室 教育学論集 第14号 1996年2月, 109頁—126頁。

「M. ブーバーの人間観と教育観 (II) — 〈我—汝〉の展開—」, 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第42巻 第2号 1996年2月, 19頁—37頁。

「M. ブーバーの人間観と教育観 (III) — 〈我—汝〉の人間学的基盤—」, 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第43巻 第1号 1996年 (本紀要掲載)。

- (2) 周知の「ホスピタリズム」等の問題もまた、周囲の世界に対して子どもが存在全体をあげてかかわり、強烈な幻滅ときわめて強い結びつきとをそのつど感じているからこそ発生すると考えることもできるであろう。
- (3) M. Buber, *Urdistanz und Beziehung*, 1950, in: *Sämtliche Werke*, Bd. I. *Schriften zur Philosophie*, Heidelberg, 1962, S. 419–420.
- (4) M. Buber, *Bilder von Gut und Böse*, 1952, a.a.O.S. 646.
- (5) M. Buber, *Urdistanz und Beziehung*, a.a.O.S. 420.
- (6) 本稿では教師の「確証」しうる「能力」と、子どものそうした「願望」に注目するが、むしろ逆の場合さえ実際には重要な問題になると思われる。というのも、現実の教育場面においては、「確証」と呼べないかもしれないにせよ、教育者が子どもによって何らかの仕方で認められたいと願い、この願いを子どもによって満たされんがために、さまざまな行動を取ると考えられるからである。こうした点についてはあらためて問いたい。
- (7) M. Buber, *Über das Erzieherische*, 1929, a.a.O.S. 802.
- (8) M. Buber, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, 1954, a.a.O.S. 271.
- (9) M. Buber, *Ich und Du*, 1923, a.a.O.S. 168. 尚、考察(II)の註(26)において示したように、本稿でも「Gegenseitigkeit」を「相互性」、「Mutualität」を「相互関係」と訳した。ここで補足的に言えば、「Gegenseitigkeit」はどちらかといえば相互の対立性に、「Mutualität」は相互の協調性にアクセントが置かれているが故に、「Mutualität」の方を「共同性」と訳すこともできると思われるが、「共同性」と訳すべき原語もいくつか存在し、混乱を避けるため「相互関係」という訳語にとどめた。
- (10) M. Buber, *Über das Erzieherische*, a.a.O.S. 806.
- (11) M. Buber, *Schuld und Schuldgefühle*, 1957, a.a.O.S. 477.
- (12) M. Buber, *Über das Erzieherische*, a.a.O.S. 789. ここで「創始衝動, Urhebertrieb」という表現における「Urheber」は、かなり特異な言葉であるが、言うまでもなくこの語には宗教的な意味あいが含まれている。たとえば『預言者の信仰』のなかでは、ヤハウェが全民族の「Urheber」であると語られている。すなわち、「Urheber」はおそらく一方で、ブーバーの教育論において述べられているように、まったく新たなものを作り出すという意味あいを持つと同時に、他方、実はそうした行為が神的なものと連関し、人間の行為と神の業がいわば融合しているという意味あいを持つと思われる。
- (13) M. Buber, a.a.O.S. 789.
- (14) M. Buber, a.a.O.S. 789.
- (15) M. Buber, a.a.O.S. 790.
- (16) M. Buber, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, a.a.O.S. 274.
- (17) M. Buber, *Zu Bergsons Begriff der Intuition*, 1944, a.a.O.S. 1075.
- (18) M. Buber, *Über das Erzieherische*, a.a.O.S. 792.
- (19) M. Buber, a.a.O.S. 793.
- (20) M. Buber, *Über Charaktererziehung*, 1939, a.a.O.S. 827.
- (21) M. Buber, a.a.O.S. 818.
- (22) M. Buber, *Das Problem des Menschen* 1965, a.a.O.S. 397–398.
- (23) M. Buber, *Über Charaktererziehung*, a.a.O.S. 820.
- (24) M. Buber, *Bildung und Weltanschauung*, 1935, a.a.O.S. 810.
- (25) M. Buber, a.a.O.S. 811.
- (26) M. Buber, *Gottesfinsternis*, 1952, a.a.O.S. 506.
- (27) M. Buber, a.a.O.S. 507.
- (28) M. Buber, a.a.O.S. 507.
- (29) M. Buber, *Die chassidische Botschaft*, 1952, in: *Sämtliche Werke*, Bd. III. *Schriften zum Chassidismus*, S. 744.
- (30) M. Buber, *Aus einer philosophischen Rechenschaft*, 1961, in: *Sämtliche Werke*, Bd. I. *Schriften zur Philosophie*, S. 1117–1118.
- (31) M. Buber, *Die chassidische Botschaft*, a.a.O.S. 774. ところで、なぜ「単純な人々」をブーバーは

強調するか、という理由のひとつは、未来における救いの確かさに依拠して自己に安住するという宗教上の或る傾向をブーバーもまた批判的に捉えているという点にある。『預言者の信仰』のなかでブーバーは、預言者たちは未来を確実なものとして予言しているというような解釈を徹頭徹尾批判し、未来がそのつどの人間の決断にゆだねられていると捉え、むしろ単純でない人々が、多量の知識をかき集めて未来の確実性の証拠にしようとするという傾向を超克しようとする。ブーバーはたとえばこう述べている。「人間は所与の瞬間に、どのような所与の瞬間にも、現実に決断することができるのであり、そのことによって、種類や程度に基づいて表象することのできない或る可能的な領域において、次の瞬間の運命に関する決断に関与する。人間のこうした力ある決断に、預言者の不幸の告知が訴えかけている」(M. Buber, *Der Glaube der Propheten*, in; *Sämtliche Werke*, Bd. II . *Schriften zur Bibel*, S. 345.)。

(32) M. Buber, *Über Charaktererziehung*, a.a.O.S. 828.

(33) M. Buber, *Aus einer philosophischen Rechenschaft*, a.a.O.S. 1119.

(34) M. Buber, *Die chassidische Botschaft*, a.a.O.S. 889.