

## 対話的教育

### — M.ブーバーの教育論をめぐって —

宮本 桂（南山短期大学教授）

#### 序

先に「対話的生」と題していのちの対話という観点からブーバーの「対話的人間観」を論じた<sup>(1)</sup>。そこでは人間が真に生きているとは、対話的に生きることであり、人間の対話的生とは人間が生ける神の対向者として創造され、「いのちを選ぶ」ことを通して、いのちの源である神にかえることであるというブーバーの論を彼の主著『我と汝』を中心に紹介した。この対話的關係は人生のあらゆる分野に、いや人生そのものに生かされるものであるが、「教育關係は純然たる対話的關係である」<sup>(2)</sup>とブーバーも述べているように、とりわけ教育の分野で重要であると言えよう。特に計量主義、能率主義の傾向を深めている日本の教育界に、「いのちの対話」を掲げるブーバーの対話的教育論は、教育にとって何が最も大切であるかを改めて呼びかけているといえよう。又、ブーバーの生涯は偉大な実践的教育者としてのそれであり、平石善司が言うように、「彼の対話の哲学を、ただ単に教育面に適用しようと試みたのではなく、むしろそれが教育の本質構造を示すものであることを、彼の教育的実践を通して証ししようとした」<sup>(3)</sup>ものとも見ることができる。彼の膨大な著作数から見れば、教育を直接論じたものは必ずしも多くはないが、彼の主著『我と汝』そのものが一つの教育論であり、事実40年後に書かれた「原著者のあとがき」でもブーバーは教育を対話的關係の代表例の一つとしてとりあげている。また、ブーバー自らが編集した『著作集第1巻』に教育論として三つの論文を収めているが、その他にもいろいろな所で教育の問題に言及しており<sup>(4)</sup>、彼の教育に対する特別な関心を見ることができる。この小論では、『我と汝』およびこれら三論文を中心に「いのちの対話」という視点からブーバーの「対話的教育論」を検討して行きたい。第一に「いのちの対話」としての教育を論じ、次いで「対話的

教育論」を、最後に「教育の目標」を考察したい。

## I 「教育——いのちの対話」

人間が本来的に生きるとはどういうことであるかを問い続けたブーバーは、「あらゆる真に生きられる現実は出会いである」<sup>(6)</sup>と宣言する。出会いを通して、即ち、「我と汝」という関わりかたを通してこそ、人間は成長し、愛し、決断して自己統一をなすのである。対話を通していのちの息吹を受けた人間は、対話を通していのちを受け継いでゆく。教育の場はまさにこの出会いの場であると言える。

ブーバーによれば教育の働きは生物学的生命の伝達と比肩される。生物学的生命が両親から子へと受け継がれて行き、その共同体の生存を保証するように、国民の精神的生命は世代から世代に受け継がれてその国民を形成する<sup>(6)</sup>。この伝達は教育によるもので、生物的生命の伝達と同じように、人はそれに全人的に関与することによってこの精神的生命は伝えられるのである。特にユダヤ人にとってこの価値の伝播は独特の要素をもっている。即ち、イスラエルは「生命と教えを同時に受け、時を同じくして国家となり、宗教的共同体となったのである」<sup>(7)</sup>それ以来、生物学的生命の伝達と教えの伝達は共に結ばれ、精神的伝達は肉体的伝達と同じくイスラエルのアイデンティティに不可欠と考えられてきた。先に述べたように、神に対向するものとしてのいのちを与えられたイスラエルは「主を恐れることは知識のはじめ」(「箴言」1章4節)であり、「主を恐れることは命の泉」(「箴言」14章27節)との言葉通り、主の教えに従うことこそ「いのちを選ぶ」道と理解している。ブーバーも述べているように、ヘブル語の知識 (*hokhmah*) はいのちの教えの一体化したものであり、ギリシア語の智 (*sophia*) のように単に思惟の領域以上の意味をもっている<sup>(8)</sup>。主の教えを伝える教師の仕事は子供を生むことに比せられ、教育は「第二の誕生」<sup>(9)</sup>と呼ばれている。いやそれ以上にブーバーは創造の行為にいわば参加する者として、「教師は真の神の代理者である」<sup>(10)</sup>とさえ述べるのである。

ユダヤ人においては教育は与えられた教え、伝統を伝えることに重点が置かれた。しかし、伝統は単に、その内容や形式を、決定したもの、変更できないものとして世代から世代へと受け継がれるのではない。価値を受け容れる場合、それを信じ、応え、生き、人生を通してその真であることを確信して次世代に伝えるのである<sup>(11)</sup>。大切なことは、その価値を生き、血とし肉として生活の中で具現化することである。そこでは固定された内容の受け渡しではなくて、生きた出会い、世代間の出会いが行なわれ、その度ごとに新しい出会いの出来事が起きるのである。ブーバーはそのような出会いを表現して「聖なる閃光が世代間を飛びかう」<sup>(12)</sup>と言っている。

教育のこのような生きた働きを理解するためには、ブーバーの教育と宣伝と

の比較を見ることが有効であろう。ブーバーは「真の闘争は東と西の間でも、資本主義と共産主義との間にあるのではなく、教育と宣伝との間にある」<sup>(13)</sup>と言う。教育は人々を高め、その心を開き、精神を啓発して彼らが真理を発見し獲得するようにさせる。宣伝は一方、人々の心を閉じさせ、その精神の発達を妨げる。宣伝は人々に何ら疑問をいなく、ドグマを受け入れることを強制する。教育者は個々の生徒を唯一のかけがえのない存在として認め、彼らが独自の特別な使命を担っていることを承認している。他方、宣伝者は影響を与えようとする相手の人格には関心がなく、自分の目的に利用できる個々の属性にのみ関心がある。真の教育者は個々の者が特別な形にまで成長する力が全人類に付与されていると信じており、自らに託された人々と出会うことによってその成長への援助を与えることができるとの確信をもっている。一方、宣伝者はラウンドスピーカーやスポットライト、テレビの助けなしには影響力を与えられないと考えている。教育のテンポはゆっくりであり、プロパガンダは熱狂的で神経質、性急である。ブーバーはくりかえしこの教育と宣伝との対立のテーマに言及している<sup>(14)</sup>。教育を生きた出会いと考えるブーバーは、いつも閉鎖性よりも開放性を選び、パッケージされた答えよりもどもりながらの質問に味方するのである。

この教育の関係はブーバーによれば、「我一汝」と言う対話的關係であり、宣伝の関わり方はまさに「我一それ」関係である。教育は自由、成長、応答を前提とする生きた関係であり、宣伝は強制、効率、利用を前提とする「死んだ関係」と見ることができる。このように教育を「いのちの対話」としてとらえたブーバーは、生徒のいのちに対応しないもの、すなわち強制や効率主義、数値化、固定化といったようなことが教育に侵入することを極力排したのである。生きた対話的關係をブーバー自身実践していることから、ホードは、「彼こそまさに本当の意味で、現代の最高の教育者」<sup>(15)</sup>だと言う。林竹二が「生命への畏敬がないところには教育はない」<sup>(16)</sup>と述べているが、ブーバーの教育観はまさに教育にこの「いのちの対話」を回復する訴えと見ることができる。

## II 「対話的教育」

教育と宣伝との対比から生命に奉仕する教育のあり方が見えてきた。ところで教育に対するアプローチとして、大きく分けて従来二通りの考え方がある。一つは「強制学派」<sup>(17)</sup>とも呼ばれるもので、教育者は「保証付の諸価値の伝達者」<sup>(18)</sup>として、教育者の理想の型にはめ、いわば「じょうご」のように生徒に注ぎ込もうとするのである。そこでは生徒の活動よりも教師のイニシアティブが強調され、同時に教師の責任はより重くなり、教師の個性に依存するところが大きい。一方、生徒の感情や個性は抑制され、教師による「強制」の要素が強くなり、生徒の反発を招くことになりかねない。先に考察した「宣伝」と

同じく、生徒を本当に生かすことにならず、生きた教育とは言えないものになる。伝統的教育観は多く、この傾向に属するものと言えよう。

これに対して、「自由学派」<sup>(19)</sup>と呼ばれるアプローチは「教育」(educatio)の語の意味通り「引き出す」こと、子供の個性を引き出させ成長させることを方針とする。それは庭師が木々の成長を見守るように、子供の成長を見守り助けようとするのである。「じょうご」にたいして、「ポンプ」にもたとえられ、子供の内的力を信頼する考え方である。この教育観は子供の善性を信じ、教師の役割はより小さく、受動的なものである。現代教育の立場は主にこのアプローチにそったものである。しかしながら、自由とは人間が自己の本性を実現するための能力であり、放任とは全く性格を異にするので、「自由主義教育」は自由を正しく理解しないと、「放任主義」に陥る危険をはらんでいる。

そこでブーバーは第三のアプローチ、「対話的教育」を提唱する。彼によれば、「強制の対極は自由ではなく、結びつけられているということ (Verbundenheit)」<sup>(20)</sup>である。我々はしばしば強制の対極を自由と取り違えて放任主義に陥りがちであるが、教育における自由とは、結びつけられ得ること、出会いへの自由である。この結びつきが真に形づくられる場、作用している世界を、教師を通して選び取る場、即ち、「我と汝」の場、自由に決断し、運命と出会う場<sup>(21)</sup>でこそ教育が達成されるのである。「生と死にはさまれたこの脆弱な生は、それにもかかわらず、もしそれが対話であるならば、一つの充実した生であり得る」<sup>(22)</sup>のだ。教育の任務とはまさに生徒の生ける魂に対して責任を取ることである。

ブーバーはそこに包擁 (Umfassung 包擁、包容、包含とも訳される) という概念を導入する。包擁とは、ブーバーによれば、自己にまかされた相手に対して、「現勢化された人間の本质で以て完全に現時的ならしめること」<sup>(23)</sup>である。教師は現にそこに居て、「その子供の現前を、自分と世界との結びつきの一人の担い手として、彼がこの世に対して取る責任の一つの根拠として、自分自身の足場へと取り込んで」<sup>(24)</sup>しまわなければならないのだ。このようにこの現前化を全うするには、他者をただ他者として志念するのではなく、まさにこの他者としての生徒の経験を経験することが必要である。しかしこれを単なる「感情移入」と混同してはならない。感情移入においては、人間は自己の現実性を否定して、他者の感情と一体化してそれを内から辿ることである。包擁はその反対に、「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」<sup>(25)</sup>である。教師自身の行為に対する生徒の反応や感情、理解の程度を実際に体験することを意味する。教育において大切なことは、子供が何を必要とし、何を必要としないかを見極めそれに答えることである。「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の全体性のみ」<sup>(26)</sup>であるとの言葉にもあるように、教師の存在の全体でもって生徒に向かうことこそ、対話的關係の基本である。教師は生徒を、さまざまな特性や、

性向や、抑制のたんなる総和として知るのではなくて、人格として、生徒をひとつの全体として感得し、肯定しなければならない<sup>(27)</sup>。そして又、生徒の挑戦に対しては、まさに教師の全人格をもって受けとめ、答えることが重要である。

しかし教育におけるこの包擁は完全な意味での相互関係ではなく、「一方的な包擁体験」<sup>(28)</sup>であることを指摘しておかなければならない。ブーバー自身、教育は対話的關係であると言うとき、教師と生徒との相互関係を前提とし、我々はその弟子や子供によってどれほど形成され、教育されていることかと述べている<sup>(29)</sup>。しかしながら教育者と被教育者は対等の立場で教育の場に立つのではない。「もし生徒が自分の側からもこうした包擁をおこなうならば、すなわち共通の状況における教師の役割を生徒が感じ取ってしまうならば、教育というものに特殊な関係は存立し得ない」<sup>(30)</sup>のである。即ち、教育という特殊な関係、教育者と被教育者との間では完全な意味で相互関係はゆるされていないのである。ここから、教師の側のイニシアティブの重要性が確保されていると言える。「教育は人格的に相手に向かいあいながら、同時に距離を保つことを心得ている人間によってのみおこなわれ得る」<sup>(31)</sup>と言うブーバーの言葉を、友達になることを理想の教師像と考える者は、特に注意して聞くことが必要である。教師は生徒の教育されることを経験するが、生徒が教師の教育することを経験するのではない。もしそうならば、それは友情関係になってしまうのである。

ブーバーは教育を成功に導く条件を三つ挙げている<sup>(32)</sup>。まず第一に謙遜である。自分が充実した生命の唯中にある一つのファクターであり、生徒に影響を及ぼしている無数の要素の一つにすぎないことを謙虚に認めなければならない。第二に教師は生徒の全人格に影響を与えようと意図している唯一の存在であるという教育的責任の自覚である。第三に生徒への働きかけの唯一の通路としての信頼があげられる。信頼とは、この不信の時代にあって、人間の真理、人間実存の真理が存在するという洞察を意味する。生徒が教師をビジネスライクに働いているのではなく、自分の生活に参与していると感じるとき、その抵抗を取りさげ、教師に心を開くのである。この信頼なくして教育は成立せず、信ずることなしに生徒は学ぶことがない。

このようにブーバーが主張する対話的教育論は生ける教師がその全人格を通して生徒と出会い、いのちの息吹を新しい世代に伝えることである。その意味で、ブーバーは徒弟制度のもとでの師匠（マイスター）を、今以て教師の模範として挙げている。師匠たちは自らその手とか頭を働かせて仕事することによって、弟子たちをその創造的仕事に参加させ学ばせたのだ。弟子たちはそのとき「人格的生の神秘さを学んだのであり」「精神を感得した」<sup>(33)</sup>と述べている。この生ける魂への責任を負った教師は、自己陶冶を要請される。生徒が自己形成のために自己のうちにとり込もうとする世界諸力を、まず教師自身が自ら選び取り、自己内へと取り込まなければならない<sup>(34)</sup>。即ち、世界の価値を自らの生のうちに生き、人格のうちで選び取ったものを生徒に伝えなければならない。

### Ⅲ 「教育の目標」

さて、ブーバーによれば、「その名に値する教育とは、本質的には性格教育である」<sup>〔95〕</sup>。それは、真の教師が生徒に一定の知識や技能を教えようとする場合も、念頭に置いているのは生徒の個々の機能だけではなく、生徒の全人だからである。生徒をこの全体性から把握するとき、人格性から見る場合と、性格としてとらえる場合とがある。「人格は完成であり、性格は課題である」(「性格」55頁)。すなわち、人格は、本質的には、教育者の影響の範囲外であり、性格はその陶冶に影響力を行使することこそが教師の最大の課題である。人格性はその育成を強化することだけではできるが、性格は教育によって陶冶されなければならない。しかし、性格教育を意図する場合、生徒の反抗に直面する。彼らはしばしば教育されることを欲しないのである。

そこで教師にとって必要なことは、その生き生きした自分の姿を生徒の前に示すことである。彼らに影響力を行使してやろうと意図しない時のほうが、強烈、純粹な影響を与えるのである。「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の全体性のみである。彼の行為のない実存の全体である」(「性格」58頁)とブーバーは言っている。教師が生徒に影響を与えるのは、教師自身の生きかたであり、心を開いて生徒に出会い、生徒の生に参与し、それを受けとめることである。善悪を抽象的に論ずるよりも、具体的な個々の問題に対して、ある一定の状況のもとで、「何が正しく何が間違っているかを答えることこそ、教師の職分」(「性格」60頁)であると言えよう。

さて、「性格教育」と言うとき、性格の概念をどのように規定するかが問題となる。ケルシェンシュタイナーによれば、性格は「根本的には、経験、教訓として自己観察を通して個々人のうちに形成された格言に対する自発的服従」(「性格」68頁)である。ジョン・デューイによれば、性格は「諸習慣の相互透入」であると言う。しかしブーバーは「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。それにとって本来的なことは、その存在のすべてを賭けて行為することである」(「性格」72頁)と主張する。挑戦してくるいちいちの状況に対し、その状況の独自性に応じて反応することである。確かに諸状況の間には類似性があり、出来上がった格言や習慣からぴったりに合った行動をとることもできる。しかし、そこでは状況の型にあてはまらない要素は見過ごされてしまう。ブーバーが、それぞれの生きた状況は新生児のように、繰り返されることのない新しい顔かたちを持っている(「性格」73頁)と言うとき、過去の類型ではなく、生きた生徒に出会うには常に新しく応える必要性があることを教えている。それゆえ、既存の答えを持ち出すのではなく、現在を、責任を、自らをさし出さなければならぬのである。偉大な性格の間は、自己の全生命を賭けて応答する。教師は自分が関わっている生徒の生活に、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、

生徒自身の中にも偉大な性格のイメージを蘇生させることができるのだ。(「性格」76頁)

このように教育が本来目的とする「偉大な性格」を、「生命と世界にたいして応答をなにひとつ拒まず、自分に会おうありとあらゆる本質的なものに責任をとるような性格」(「性格」76頁)とするならば、教育の目標は対話的能力を涵養することであると言える。それは現代に広くゆきわたっている誤った自信、すなわち、「自分は良く教育されている。根本的に自分を変えることは何も起こらない。……明日は今日と変わらない。」<sup>(36)</sup>との偏見を正さなければならないと言う。これはある意味で、病める時代の最大の問題であり「宿命に対する信仰」<sup>(37)</sup>とも言えよう。すべてを因果の連鎖によってのみとらえ、新しい出来事が起きることを受け入れない。このような因果律の重圧に押しひしがれた人間は、物事にけりをつけてしまい、生命の働きを、自由な決断の効果を、出会いによる新しい出来事が起きることを信じもしないし、期待もしない。このようないけりをつけた生きかたは、個人主義の殻に閉じ込められていると見ることができる。この閉鎖性を突破して、「真正な生の対話的な力のなかへ迎え入れること」<sup>(38)</sup>こそ教師の職務なのである。

このけりをつけた生きかたで表される個人主義はしばしば、逆に集団主義に陥りがちである。集団的なものに吸収されることによって、彼らは責任を免除してもらおうと自己の決断を政党などの判断にゆだね、集団というモーロック(恐ろしい犠牲を要求する悪神)の餌食となってしまうのである。その場合、なにものにも替えがたい重要なこと、つまり「生命と世界に対する人格的責任が見失われる」(「性格」76頁)危険がある。そこでは魂が不毛になってしまい、真にこの人間が生きているとは言えないのだ。そこで、「人格の統一性、生きた生命の統一性」を取りもどさなければならない。換言すれば、今日の教育に人格的生命をこそ回復されねばならない。自由に決断する生きた人格を育てる教育こそ期待されるのである。

ところで偉大な性格にむけて教育された者は、自らの社会を愛するがそれは現状維持を目指すものではなく、それを引き上げ高めようと欲するのである。このことは個人主義と集団主義を越えるもので、人間と人間との偉大な掛け値なしの連関、統一的で応答的人間関係を確立しようとするもの、即ち、真の共同体の建設を目指すものである。集合体が人格性の組織的な没却にもとづいて成り立っているのに対し、共同体は相互的対向のなかで、人格性を高揚し立証することに基づいて成り立っている<sup>(39)</sup>。ブーバーが真の共同体と言う時、次の二つのことが前提とされる。即ち、それに属するすべての人がひとつの生ける中心、あの永遠の汝にたいして生ける相互関係の中に立つということと、彼らどうしが互いに生ける相互関係の中に立つということである。「共同体は生ける相互関係をもとにして築きあげられる、しかし、その建築師はあの生きて働きかけてくる中心」<sup>(40)</sup>なのである。それゆえブーバーは、「純然たる性格教育

は共同体のための純然たる教育である」(「性格」78頁)と言い、青少年にこの生きて働く共同体の中心に向かって立つことを求める。

それではこの生ける中心に向かって立つことはどのようにして可能なのであろうか。この絶対者との人格的關係へと入っていくためには、私たちはまずもう一度人格とならなければならない。「いっさいの自己性を併呑してしまう集団主義の灼熱の深淵から、真の人格的自己を救出しなければならない」(「性格」67頁)。この共同体の中で人格をとりもどし、共同体の生ける中心に対して生ける相互關係のなかに立つことによって、絶対者の前に立つのである。こうして、生ける神に対して生きた關係に入ること、あえて言えば「神の似姿」をめざして、「神のまねび」の道を歩むことこそが教育の真の目標となる<sup>(41)</sup>。「手を差し伸ばして、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のである」(「性格」79頁)。その時「真の自律は真の神による統治とともにある」<sup>(42)</sup>ことを知るのである。

## む す び

以上、M. ブーバーの教育論を「いのちの対話」という観点から見てきた。イスラエルにおいては、教育は「第二の誕生」とよばれるほどいのちと結ばれ、創造のわざへの協力でもあり、それに参与する教師は「神の代理者」ともよばれる。教育は、世代の間の対話であり、いのちといのちとの対話である。教育を宣伝と対比して見ると、宣伝が相手の人格に関心がなく、ただ相手を利用するため、みずから都合の良いドグマを押し付けることのみに関心がある。それに対し、生ける教育は、個々の生徒が独自の使命を持ったかけがえのない存在であることを認め、それを最大限成長させることを目指している。教師と生徒との教育的關係は対話的關係とも呼ばれるもので、生徒を現前化する「包擁」を通して、生徒をひとつの全体として、生ける全体として受けとめる。しかし、この包擁關係はあくまで教師がイニシアティブをとる「一方的包擁關係」なのである。そこには、教師の役割を生徒に影響を与える一つの要素にすぎないと認める謙遜、同時に意図的に教育しようと欲する唯一の存在であることの自覚と教師と生徒とをむすぶ信頼とが必須条件である。

このような対話的教育の目標は「偉大な性格」、すなわち、自己の全生命を賭けて応答する性格を形成することである。そのためには教師自身が全生命を賭けての生きざまを生徒に示さなければならない。性格教育は共同体のための教育であり、生徒をその生ける中心に立ち向かうよう導くものである。すなわち、教育の目標は対話的能力の涵養であり、その最終目標は生ける神と生きた対話的關係に入ることとすることができる。そのような關係を通してこそ、人間は真に生きると言える。ブーバーのこの「いのちの対話の教育論」は、計量主義、



能率主義のはびこる現代の教育に、「いのちの回復」を呼び掛けるものではないだろうか。

## 註

- (1) 「対話的生」『人間関係研究センター紀要』第6号(1988)49-56頁。
- (2) ブーバー「教育論」『ブーバー著作集第8巻 教育論・政治論』みすず書房 1970年 30頁。
- (3) 平石善司『ブーバー』日本基督教団出版局 1966年 198頁。
- (4) 'Über das Erzieherische' (1926), 'Bildung und Weltanschauung' (1935) 'Über Charaktererziehung' (1939) M. BUBER, *WERKE Erster Band Schriften zur Philosophie*. (München: Kösel Verlag, 1962) S. 785-832. 日本語訳は「教育論」「教養と世界観」「性格教育について」(山本誠作訳)『教育論・政治論』(『ブーバー著作集』第8巻 みすず書房1970年)がある。この小論での引用はこの訳書により、論文名だけを記す。直接教育を中心テーマとしなくても、教育に関連する論文、講演は多い。又、ハシディズム関係の著作は重要であるが、この小論ではほとんどふれることができなかった。この点に関しては Frnst Simon, 'MARTIN BUBER, THE EDUCATOR' *The Philosophy of MARTIN BUBER*, ed. P. Schilp & M. Friedman (London: Cambridge University Press, 1967) pp. 543-576参照。その他以下の文献を参考にした。M. Friedman, *Martin Buber, The Life of Dialogue* (Chicago: University of Chicago Press, 1954). 小林政吉『ブーバー研究』創文社 昭和53年。斉藤昭「対話の実存の教育—マルティン・ブーバーにおける人間の教育」『宮城学院女子大学論文集』23号(1963)130-154頁。
- (5) ブーバー『我と汝・対話』(田口義弘訳)みすず書房 1978年 18頁。
- (6) M. Buber 'Teaching and Deed' *Israel and the World* (New York: Chocken Books, 1963), p. 137.
- (7) *Ibid.*, p. 138.
- (8) *Ibid.*, p. 140.
- (9) *Ibid.*, p. 138.
- (10) ブーバー「教育論」25頁。
- (11) この点については主に以下の二論文による。M. Buber 'Teaching and Deed' および 'On Natinal Education' *Israel and the World* (New York: Chocken Books, 1948) pp. 137ff. ブーバーは『我と汝』においても、「言葉はくり返し生命となり……生きている教えとなる」(57頁)と述べている。「生きた伝達」については、Y. Congar, *Tradition and Traditions* (Oxford: Alden Press, 1963) p. 253以下参照。
- (12) M. Buber 'Teaching and Deed', p. 139.
- (13) A. Hodes, *Encounter with M. Buber* (Lodon: Allen Lane Penguin Press, 1972) p. 135.
- (14) ブーバー「人間の問柄の諸要素」『対話の原理Ⅱ』(佐藤吉昭、佐藤令子訳)みすず書房 1968年 105-110頁参照。A. Hodes, *Encounter with M. Buber*, p. 136.
- (15) *Loc. cit.*
- (16) 林竹二『生きること学ぶこと』筑摩書房 1987年 200頁。
- (17) ブーバー「教育論」13-14頁参照。M. Buber, 'On Natinal Education', pp. 149ff.

- (18) ブーバー「教育論」22頁。
- (19) 同上 13-14頁参照。
- (20) 同上 15頁。
- (21) 同上 18頁。『我と汝・対話』68頁以下、ブーバーは運命と宿命を別に考え、自由に決断する者だけが運命に出会い、宿命は恣意の人間の信仰としてのみ人間に影響を及ぼし得るのである。
- (22) ブーバー「教育論」21頁。
- (23) 同上 28頁以下。『我と汝・対話』172-173頁。「現前化」については「原離隔と関わり」『哲学の人間学』『ブーバー著作集』第5巻23-26頁。
- (24) ブーバー『我と汝・対話』31頁。
- (25) ブーバー「教育論」29頁。
- (26) ブーバー「性格教育について」58頁。
- (27) ブーバー『我と汝・対話』172頁参照。
- (28) ブーバー「教育論」32頁。
- (29) ブーバー『我と汝・対話』24頁参照。
- (30) 同上 173頁。
- (31) 同上 174頁。
- (32) ブーバー「性格教育について」 59頁以下参照。
- (33) ブーバー「教育論」16頁。
- (34) 同上 36-37頁参照。
- (35) ブーバー「性格教育について」55頁 以下この論文からの引用は本文中に「性格」と略して頁数のみ記す。
- (36) M. Buber, 'On Natinal Education', p. 158.
- (37) ブーバー『我と汝・対話』77頁参照。
- (38) ブーバー「対話」『我と汝・対話』259頁。
- (39) 同上 245頁参照。
- (40) ブーバー『我と汝・対話』61頁。
- (41) ブーバー「教育論」38頁以下参照。なおブーバーがこう言うとき、「見掛け倒しを否認して現実性を選びつかみ取るような人間は、たとえどんな世界観を選ぼうとも、教育する資格がある」「教育と世界観」(53頁)との言葉も同時に見なければならぬ。彼にとって大切なことはいずれかの宗派にぞくすることではなく、「自らの生命の汝にむかって自己の全存在をささげて語りかける」(『我と汝・対話』99頁)ことなのである。
- (42) M. Buber, 'Teaching and Deed' , p. 142.

