

Title	M. ブーバーにおける「教育的関係」再考：ドイツ教育関係論の文脈と問題構成を手がかりに
Sub Title	Rethinking M. Buber's concept of "educational relations" : in the context and problem structure of the German theory of educational relations
Author	三木, 春紀(Miki, Harunori)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2024
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.98 (2024.) ,p.[49]- 64
JaLC DOI	
Abstract	Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Bedeutung der Neubetrachtung von Bubers Theorie des erzieherischen Verhältnisses zu verdeutlichen, indem die Besonderheiten seiner Theorie im Kontext mit der deutschen Theorie des pädagogischen Bezugs herausgearbeitet werden. In der deutschen Pädagogik ist der „pädagogische Bezug“ vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein zentraler Begriff seit Wilhelm Dilthey, Herman Nohl und andere ihn zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht haben. Auch Martin Buber, mit dem sich die vorliegende Arbeit befasst, hat in seinem Vortrag „Über das Erzieherische“ auf der III. Internationalen Pädagogischen Konferenz 1925 in Heidelberg den Begriff des „erzieherischen Verhältnisses“ untersucht. Diese Theorie des erzieherischen Verhältnisses bei Buber wurde kritisiert, weil sie ähnliche Merkmale wie die von Nohl aufweist, Merkmale wie das Reifungsgefälle zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem sowie die intime und persönliche Beziehung. Gegenstand der Kritik war, dass das „pädagogische Verhältnis“ von Nohl und Buber als stark emotionale, idealisierte Beziehung der Erwachsenen zu Kindern betrachtet wurde und daher die vielfältige Erziehungswirklichkeit nicht berücksichtigte. Fragen wie die Position Bubers im Stammbaum der deutschen Pädagogik und die mögliche Relevanz seiner Erziehungsbeziehungstheorie in den gegenwärtigen Diskussionen über die Erziehungsbeziehung, die von Nohl ausgehend neu überdacht wird, sind jedoch bisher noch nicht ausreichend behandelt worden. Es stellt sich die Aufgabe, durch einen philosophiegeschichtlichen Ansatz zu untersuchen, welchen Einfluss Bubers pädagogische Diskurse auf das deutsche pädagogische Denken hatten, um die zeitgenössische Bedeutung seiner Erziehungsbeziehungstheorie aufzuzeigen. Im Folgenden werde ich zur Annäherung an dieses Thema die Struktur des Problems der Theorie des „pädagogischen Bezugs“, der von Nohl als Ausgangspunkt entwickelt wurde, ordnen und dann die Merkmale von Bubers Theorie untersuchen. Hierbei wird deutlich, dass in Bubers „erzieherischem Verhältnis“ die Welt als Subjekt der Bildung erscheint und Bildung nicht auf direkte Beziehungen reduziert wird, die in den Ideologien menschlicher Persönlichkeiten gefangen sind. Zudem versuchte Buber, eine Lehrer-Schüler-Beziehung aufzuzeigen, die nicht durch die „Autorität“ des Lehrers charakterisiert ist.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000098-0049

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

M. ブーバーにおける「教育的関係」再考

——ドイツ教育関係論の文脈と問題構成を手がかりに——

Rethinking M. Buber's Concept of "Educational Relations" In the Context and Problem Structure of the German Theory of Educational Relations

三 木 春 紀*

Harunori Miki

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Bedeutung der Neubetrachtung von Bubers Theorie des erzieherischen Verhältnisses zu verdeutlichen, indem die Besonderheiten seiner Theorie im Kontext mit der deutschen Theorie des pädagogischen Bezugs herausgearbeitet werden. In der deutschen Pädagogik ist der „pädagogische Bezug“ vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein zentraler Begriff seit Wilhelm Dilthey, Herman Nohl und andere ihn zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht haben. Auch Martin Buber, mit dem sich die vorliegende Arbeit befasst, hat in seinem Vortrag „Über das Erzieherische“ auf der III. Internationalen Pädagogischen Konferenz 1925 in Heidelberg den Begriff des „erzieherischen Verhältnisses“ untersucht. Diese Theorie des erzieherischen Verhältnisses bei Buber wurde kritisiert, weil sie ähnliche Merkmale wie die von Nohl aufweist, Merkmale wie das Reifungsgefälle zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem sowie die intime und persönliche Beziehung. Gegenstand der Kritik war, dass das „pädagogische Verhältnis“ von Nohl und Buber als stark emotionale, idealisierte Beziehung der Erwachsenen zu Kindern betrachtet wurde und daher die vielfältige Erziehungswirklichkeit nicht berücksichtigte. Fragen wie die Position Bubers im Stammbaum der deutschen Pädagogik und die mögliche Relevanz seiner Erziehungsbeziehungstheorie in den gegenwärtigen Diskussionen über die Erziehungsbeziehung, die von Nohl ausgehend neu überdacht wird, sind jedoch bisher noch nicht ausreichend behandelt worden. Es stellt sich die Aufgabe, durch einen philosophiegeschichtlichen Ansatz zu untersuchen, welchen Einfluss Bubers pädagogische Diskurse auf das deutsche pädagogische Denken hatten, um die zeitgenössische Bedeutung seiner Erziehungsbeziehungstheorie aufzuzeigen. Im Folgenden werde ich zur Annäherung an dieses Thema die Struktur des Problems der Theorie des „pädagogischen Bezugs“, der von Nohl als Ausgangspunkt entwickelt wurde, ordnen und dann die Merkmale von Bubers Theorie untersuchen. Hierbei wird deutlich, dass in Bubers „erzieherischem Verhältnis“ die Welt als Subjekt der Bildung erscheint und Bildung nicht auf direkte Beziehungen reduziert wird, die in den Ideologien menschlicher Persönlichkeiten gefangen sind. Zudem versuchte Buber, eine Lehrer-Schüler-Beziehung aufzuzeigen, die nicht durch die „Autorität“ des

* 慶應義塾大学（社会学研究科 教育学専攻 後期博士課程3年）

Lehrers charakterisiert ist.

Key words : Martin Buber, Herman Nohl, Erzieherisches Verhältnis, Dialog, Asymmetrie

キーワード：マルティン・ブーバー、ヘルマン・ノール、教育的関係、対話、非対称性

はじめに

本研究の目的は、マルティン・ブーバー（Buber, M., 1878-1965）の教育関係論の特質をドイツ教育学において展開されてきた教育関係論との関係から浮き彫りにすることで、ブーバーにおける「教育的関係」を再考する意義を明らかにすることである。

教育学において「教育的関係」は、ヴィルヘルム・ディルタイ（Dilthey, W.）やヘルマン・ノール（Nohl, H.）によって理論の対象とされてから、精神科学的教育学を中心概念として用いられてきた。本研究の考察対象となるブーバーも、ノールと近い時期に「教育的関係（Erzieherisches Verhältnis）」という概念を打ち出している。ブーバーは、1925年にハイデルベルクで開催された国際教育会議での講演「教育的なものについて」において、新教育の子ども観に応答する形で、「教育的関係」を、教師と生徒との関係を環境全体から意識的に際立たせた特別な圏域として捉えていた。また、『我と汝』（*Ich und Du*, 1923）の「あとがき」で述べられているように、ブーバーは対話的關係の一特殊ケースとして教師と生徒の關係性を問題としているため、ドイツ教育關係論の文脈でもブーバーの名前はしばしば登場してきた¹⁾。ブーバーの対話原理に基づく「教育的関係」は、教師と生徒の「成熟の落差」を前提としつつも一対一の人格的な関係を基礎に置いている点で、ノールとの類似性が指摘されてきたと同時に批判の対象ともなってきた。後で見るように、その批判は、ノールやブーバーの「教育的関係」が感情的に理想化された関係であり、多様な教育現実を十分に考慮していない点に向けられている²⁾。だが、ドイツ教育学の系譜におけるブーバーの位置づけという問題や、ノールを起点に現在再考されつつある教育関係論の議論においてブーバーの教育関係論がいかなる可能性を持つかという問題はいまだ十分に組み込まれてきたとは言えない³⁾。そのため、ノールの教育関係論とブーバーのそれとの親和性や断絶を理論的に考察する従来の取り上げ方ではなく、ブーバーの教育言説がドイツの教育学的思考にいかなる影響を及ぼしたのかという思想史的視角からこの問題に接近することで、ブーバーの教育関係論の現代的意義を明らかにするという課題はなお残されている。

以下では、この問題に接近するための準備的考察として、ノールを起点として展開されてきた教育関係論の問題構成を整理した上で、ブーバーの教育関係論の特徴を考察することで、ブーバーの理論が持つ現代的意義を理解する手がかりを得ることを目的にする。そのために、まず、ドイツ教育学の系譜におけるブーバー教育関係論の評価を確認する（1.）。その上で、ノールを起点とする教育関係論の特徴とそれに対する批判を踏まえ、現在再考されている教育関係論に見られる論点を抽出する（2.）。最後に、ブーバーの教育関係論の特質と、現在もなお再考に値する論点について考察する（3.）。とりわけ着目するのは、ブーバーの対人援助関係における援助者と被援助者との非対等性・非対称性を前提とした関係性である。ここで明らかになるのは、ブーバーの「教育的関係」においては、世界が教育の主体として現れ、人間間の人格性のイデオロギーに囚われた直接的な関係に還元され尽くされるものではないということ、また教師は生徒と世界を媒介する役目を持ち、援助者に特有の態度や責務があることである。つまり、ブーバーは、学習者同士の対等な関係性でも、教授に基づく伝統的な支配的関係でもない関係

性を導こうとしていたと考えられる。この点に、現在も再考に値する意義が含まれていることを示唆したい。

1. ドイツ教育学におけるブーバー

ドイツ教育学においてブーバーはいかに評価されてきたのか。ブーバーは自らを「教師」とみなしていたが、「教育学者」としては認識していなかった (Jacobi 2005: 11; Simon 1967: 544)。このことは、ブーバーが1936年にヘブライ大学から提案された教育学講座のポストを、「教育学の領域においては理論よりも実践に関心がある」という理由で断ったという事実にもよく表れている。また、ブーバーは宗教や教育に限らず幅広い領域で思索を展開し、自らを「非類型的人間 (ein atypischer Mensch)」と呼んでいた (小野 2016: 86-125)。つまり、既定の学問領域や形式を拒否するブーバーの態度は、彼の生き方全体を貫くものであったと考えられる。ブーバーの著作は「教育学の思想に強い影響を与えたが、現代の教育学の理論形成に対する影響はほとんど与えなかった」(Speck 1978: 135)と評価されているのも、このことが理由であろう。そのため、彼の残した教育に関する論考やそこで用いられる概念や手法を整合的に理解することによって、一つの教育学体系が導かれることを期待してはならない。

それでも見逃してはいけない事実、彼の教育に関する論考がとりわけ第二次世界大戦後に広く翻訳されたことである。ブーバーが1938年以前に出版した教育に関する論考はドイツ語圏で読まれただけでなく、ヘブライ語に翻訳されイスラエルでも受容された。その後、英語にも翻訳され、アメリカにおいて古典的な教育学者にも劣らない影響を与えたと言われる⁴⁾ (MBW8: 11)。このようにブーバーの思想が広く受容された理由は、彼の対話原理に基づく理論が教育の現実にとって実質的な意味を持っていたためであると考えられる。これまでのブーバー研究において、彼の教育思想を理解する上で手がかりとされてきたのは、「教育的なものについて」(*Rede über das Erzieherische*, 1926)、「ビルドゥングと世界観」(*Bildung und Weltanschauung*, 1935)、「性格教育について」(*Über Charaktererziehung*, 1939)という三つの講演論文である。それらを所収して後年に発表された『教育についての講話』(*Reden über Erziehung*, 1953)の序文の冒頭でブーバーはこう述べている。「ここにまとめられた三つの講演は、私の教育活動の、生涯において明確に区別される三つの時期に属する」(W I: 785)。この序文に沿って各講演の概要を述べるならば、第一の講演は、1925年にハイデルベルクで開催された第3回国際教育会議において、国民国家としてのドイツの教育のあり方や本質的立場を表明したもの、第二の講演は、1935年にフランクフルト自由ユダヤ学院で行われた講演において、ナチス政権期において生存の危機に瀕していたユダヤ人を保護するためになされたもの、第三の講演は、1939年にテル・アヴィブで開かれたユダヤ人教師の会議で、自身の教育活動を支えてきた基本的な立場を示したものである (ibid.)。つまり、彼の教育言説は国家や社会における全く異なる歴史的状況の中で発表されたものなのである。しかし、それにもかかわらず重要なのは、ブーバー教育思想研究において、ブーバーの教育理論は特殊な問題に取り組む中で形成されたものでありながらも普遍的教育理念を追究したものと評価されている点である。斎藤によれば、ブーバーが教育を通して実現しようとした理念は、その都度の状況に応じて発表されているが、彼の対話原理の図式で統一的に捉えることで通底する思想が理解できるとされる (斎藤 1992: 1)。ブーバーの講演は体系化されたものではないが、その普遍的な価値と特殊な状況という両側面から捉える必要がある。というのも、教育現実には歴史的・社会的に規定されるものであると同時に、人間形成の場でもあるがゆえに未来を志向する課題としての性格も持つからである (ibid.: 2)。

ブーバーの教育論がこの普遍的課題としての価値を持つことも、彼の思想の広範な受容につながっていると考えられる。

しかし、ドイツ教育学の系譜にブーバーの教育関係論を位置づけることは容易なことではない。ファーバーによれば、ブーバーは「特殊な仕方では教育現象の解明にかかわっている」にもかかわらず、その貢献は十分に評価されていないとされる (Faber 1967: 113)。このことは、当時のドイツにおいて事実史と思想史の解明に取り組んだヴァイマーとシェラーの『ドイツ教育史』においてブーバーが全く言及されていないことにも現れている (Speck 1978: 135)。このように、ブーバーの対話原理がドイツ教育学に与えた影響の大きさについては評価が分かれている。

とはいえ、ブーバーが上記の講演論文の中で、自身の対話原理を教育学的問題に適用し、「教育的関係は純粋に対話的な関係である」(RE: 149)と定式化したことは、とりわけ精神科学的教育学の領域における「教育的関係」をめぐる議論の展開に多大な影響を与えている。そうした研究状況を踏まえ、宮野は、ブーバーをノールとともに「教育関係論の歴史の起点」(宮野 1996: 10)として位置づけている。また、ノールを起点とする伝統的な教育関係論の問題性が批判される際にも、ブーバーはノールの名前と並び、その類似した思考的特徴がしばしば指摘される。例えば、クラフキーは、ノールやブーバーの「教育的関係」が子どもに対する大人の強く感情的に規定された関係であり、理想化された家庭教師教育に一方的に方向づけられたものであるとみなしている (ibid.: 134)。クルーゲも同様に、ノールとブーバーの教育関係論が「家庭教育」を唯一のモデルとする一対一の関係として把握されているために、子どもを取り巻く多様な教育現実を軽視している点を批判している (ibid.)。クラフキーとクルーゲは、ブーバーとノールを教育関係論の代表的な論者とみなしつつも、その理論が多面的な教育現実を教師と生徒の親密で一元的な関係に矮小化している点を批判的に見ている。

他方、ブーバーの教育関係論を精神科学的教育学の流れに位置づけることに否定的な見解もある⁵⁾。例えば、クルーゲの次の証言は、ブーバーの教育関係論とディルタイやノールの理論との断絶を指摘するものである。

宗教哲学者であり人間学者でもあるマルティン・ブーバーは、ディルタイやノールとは異なる思考のアプローチから、教師と生徒のモデルに関する省察に到達している。ブーバーは世紀転換期にベルリンでディルタイの哲学講義を聴講していたとはいえ、厳密な意味でのディルタイの弟子とは言えない。同様に、ブーバーとノールの教育的関係の概念にはいかなる直接的な連関もないように思われる。(Kluge 1973: XIII)

ブーバーとノールはほぼ同時期に教育的関係の問題について論じていたが、二人の間に伝記的な接点を見出すことはできない⁶⁾。しかし、リット (Litt, T.), フリットナー (Flitner, W.), ヴェーニガー (Weniger, E.), リヒテンシュタイン (Lichtenstein, E.), ボルノウ (Bollnow, O.), クラフキー (Klafki, W.) といった精神科学的教育学を牽引してきた教育学者たちがブーバーに言及しており、その影響を見ることができる。例えば、フリットナーは、リット、ノール、フィッシャー (Fischer, A.), シュプランガー (Spranger, E.) らと共に発行していた雑誌『教育』(*Die Erziehung*) に、ブーバーの論考を掲載することを希望していた。フリットナーは 1925 年 11 月 3 日のブーバー宛の書簡で、「あなたにとって最も重要な神学研究と神学的考察の分野について、それが教育的思考に目に見える結果をもたらす限り

において、定期的な（おそらく年に1回の）報告書をぜひ書いていただきたい」（Friedenthal-Haase & Koerrenz 2005: 204）と記し、ブーバーの宗教的着想に基づく教育言説には、当時のドイツ教育学に与える影響への期待が込められていたことが読み取れる。

以上から、ブーバーが教育学理論の形成に強い関心を持たなかったにもかかわらず、ドイツ教育学の系譜には無視できない影響があったことが分かる。特に、ブーバーがノールと並び教育関係論の「起点」として評価されてきたことは注目に値する。ドイツ教育学（とりわけ精神科学的教育学）においてブーバーがどのように評価され受容されていたかという問題に取り組むためには、ブーバーの教育言説に含まれる神学的思考がドイツ教育学に及ぼした影響についても考察する必要があるが、本研究では、ノールの教育関係論に対する批判とその展開を追い、その批判点を踏まえた上でブーバーの教育関係論について考察する。とりわけ、ノールとブーバーに対する批判点となった「人格性のイデオロギー」や「多様な教育現実の排除」といった観点に基づき、両者の教育関係論の検討を試みたい。そうすることで、ノール＝ブーバー教育関係論の特質を前提として批判する理解では収まらないブーバーの独自性を見ることができると考えるからである。

2. ノール教育関係論の特徴と展開

教育という営みにおいて、大人と子どもの関係に対する省察は古くから存在するが、これまでの理論的集積を踏まえて教育の関係性を「教育的関係」として述語化し、もっとも詳細に論じたのがノールである。彼は1920年代から60年代初頭までドイツ教育学を席巻した精神科学的教育学の代表人物の一人である。ノールが「教育的関係」を自覚的に論じた背景には、これまで人間形成機能を担っていた共同体が近代的な変容を遂げたことや、教育を自立した営みとして理論化する必要性があったことが挙げられる（坂越 2001: 68-97）。また、ノールが展開した大人と子どもの関係に関する考察は理論的意義を持っただけでなく、その後の教育実践にも大きな影響力を及ぼした。以下では、ノール教育関係論の特質を確認し、その後いかなる批判がなされ、現代においてなぜ再考されつつあるのかを考察する。

(1) ノールにおける「教育的関係」

ノールによれば、「教育的関係」は「成長しつつある人間に対する成熟した人間の情熱的關係」（Nohl 1988: 169）と規定される。また、それは「成長しつつある者自身のための、自らの生と生活形式を獲得するための関係」（ibid.）である。ここに、子どもの未成熟さを前提とした縦の関係性を人格的な共同体の中で克服するというドイツ教育関係論の基本理解が現れている。また、この関係における被教育者への影響は一般的に認められた価値の体系からではなく、「確固たる意志を持った現実の人間」（ibid.: 167）からのみ発せられる。つまり、教育的関係においては客観的精神や事物よりも「人格性と人格の共同体」に優位が与えられるのである。ノールに従えば、教育の過程において決定的な役割を果たすのは、意志をもつ教師自身の人格的な力である。そのため、被教育者と結ばれる関係は個人的で人格的な関係でなければならない。

こうした教育的関係の原型をノールは家族関係に求めている。その基本要素は、子どもへの「愛」を基盤とし、その主体的生を育む「母親の態度」と、子どもを取り巻く文化の代弁者として、文化が持つ要求としての秩序や法則を子どもに示す「指導」を基盤とする「父親の態度」である。この両極的に規定された二つの態度が、「愛（Liebe）」と「権威（Autorität）」——子どもの側から見れば「従順

（Gehorsam）」——と呼ばれる二項の要素として相互に規定し合うことによって「教育的関係」が生起するのである。

ここでノールが用いる「権威」という語は、従来の専制的な意味で用いられているわけではない。宮野によれば、ノールの「権威」概念は、旧教育的な「存在概念」ではなく、教師に対する被教育者の「意志概念（関係概念）」であるという（宮野 1996: 76）。ノールによれば、権威は強制力や権力を意味するものではなく、服従は恐れを動機とした行動や盲目的な従属を意味しない。むしろ、それが意味するのは、「大人の意志を自分の意志に自由に受け入れること、教師によって代表される高次の生の要求に対する確信のある献身に基礎づけられた内的な意志関係の表現としての自発的な従属」（Nohl 1988: 175）である。つまり、ノールは「権威」の積極的な意義を捉え直しており、それは教師に所与的に与えられる特性ではなく、子どもの自発的な意志によって関係性の中で形成されるものなのである。

大人と子どものこの動的関係は、ノールの「両極性（Doppelendigkeit）」概念によって特徴づけられる。この概念は、教師と子どもの関係性を構築するために学校教育にも適用されており、教師は子どもを独立した「主体的生」として見るだけでなく、子どもを取り巻く文化や社会といった「客体的内容」にも気を配る必要がある。そのため、「子ども」と「文化」を対立させつつ統合していくことも教師の中心的な課題となるのである。こうした理論的特徴を踏まえ、クラフキーはノールの陶冶理論の本質的価値について、「両極性の概念のもとに、教育の一連の基礎的弁証法的関係および構造連関を示したことである」（Klafki 1955: 173）と述べている。以上から、ノールの教育関係論は、「愛」や「権威」のどちらか一方を強調する従来の教育論とは異なり、これらの態度の意義を大人と子どもの双方の視座から位置づけ直したものであると言えるだろう⁷⁾。

(2) ノール教育関係論の批判と再考

以上において、ノールにおける「教育的関係」の基本的特徴を確認した。その要点をまとめれば、彼の「教育的関係」を特徴づけるのは、「成熟の落差／上下の世代関係」を前提とした非対等の関係であること、「他者の意志」としての人格〔教師〕が教育的効果を生じさせること、教師の「愛と権威」と被教育者の「自由意志に基づく服従」という相互規定的な構造を持つこと、などである。このノールの理論が発端となり、「教育的関係」がドイツ教育学の基礎概念として市民権を獲得したのである。しかし同時に、ノールに対して多くの批判がなされることにもなった。本節では、その批判をめぐる議論を取り上げることで問題構成を整理し、ノールを起点に展開される教育関係論の要点を示すことにしたい。

ドイツの教育学者メンツェ（Clemens Menze, 1928–2003）は、ノールに代表される伝統的な教育関係論に対する批判点を次のようにまとめている。すなわち、伝統的な教育関係論は、教育を取り巻く諸領域（政治、社会、経済）によって規定された条件を軽視し、教師と生徒の関係を一对一の人格の関係に矮小化していること、その関係の中で生じうる葛藤を考慮せず理想化していること、その「牧歌的性格」が社会的現実を隠蔽することで権威的な「支配-服従」関係を正当化する理論として機能しうること、などである（メンツェ 1980: 77）。ここで指摘されているのは、「成熟の落差」を前提とする関係性や一对一の人格的で情緒的な関係では、本来多様であるはずの教育の現実を捉えきれないとする視座である。また、普遍妥当な規範を持ち得ない現代においては、教育を成り立たせてきた普遍的な拘束力を要求する目的は批判される。メンツェによれば、こうした状況での教育の主体は対等な権利を持つ者同士となり、解決し得ない問題について相互的に了解し合う関係になると言われる（ibid.: 78）。つまり、教師

も生徒とともに学習者となり、「教育的関係」は相互的な関係となる。すなわち、子どもが自発的に従う規範を失った現代において、教師はノールの意味での「権威」を持つことはできないのである。

では、その後いかなる教育関係論が構想されてきたのか。坂越はこれまでの教育関係論の問題構成の特徴を、渡邊の研究（渡邊 2009）に基づき、次の三点に分類している（坂越 2018: 9-10）。すなわち、①対等な地位に立つ存在が対話や共同決定とともに遂行していく「主体-主体」関係において教育的関係を捉える立場、②教育的関係の圏域を学校に限定せず、子どもが生活世界と結ぶ多様な関係の中に「教師-生徒」関係を位置づける立場、③個の成立を前提とする「個と個の関係」を問題とするのではなく、個に先立って存在する「関係」と「共同体」から教師と子どもを見る立場、つまり共同体における多様な関係を前提にした子どもや大人の人間形成の意義を重視する立場、である。①の立場は、コミュニケーション的相互行為論に基づくものである。「成熟の落差」を前提とした上で子どもが自立を目指す従来の教育的関係では、両者の権威的な格差を容認し、子どもの「未熟さと隷属性」を強める結果になる危険がある。そこで、教師と被教育者が相互コミュニケーションを介して協同的で民主的な関係を目指す。坂越によれば、この立場はシェーファー（Shäfer, K. H.）やシャーラー（Schaller, K.）の関係論に示されている。彼らの教育的関係は、コミュニケーション的な相互作用そのものの実現を目的とするため、その実現に至るための「手続きや規則、また他者と自由に偏見なく語り合うことのできる対話能力の形成」（ibid.: 9）がもっとも重要視される。②の立場は、ノールの「教師-生徒」という二項図式を超えて、生活世界に存在する多様な関係性に目を拓くものである。そこで扱われるのは、家族間、友人間、地域の人間間といった子どもを取り巻くあらゆる関係性において、教師がいかなる固有の役割を果たしうるか、という問題である。③の立場は、個の成立を前提とする近代的な思考法を問いに付し、個に先立つ共同体や関係性に着目して子どもの生に接近するものである。例えば、宮澤はこうした立場から、「母子未分化の一体性を起点とし、家族、地域社会、国家、人類社会といった入れ子構造的共同体の規範を体現するものとしての教師」（ibid.: 10）について論じているという。

こうした問題構成を踏まえると、ノールに代表される伝統的な「教育的関係」が揺らいでいることが理解できる。しかし、伝統的な教育関係論が解釈してきた諸現象（愛、信頼、責任、従順など）が疑念にさらされ、従来の価値を見出すことができないとしても、教育的関係という事態が消失したわけではない。メンツェが指摘するように、こうした状況においてもなお提起されるのは、「教育関係と不可分の結ばれた諸現象を理解させ、それを説明できるような理論とは一体どのようなものでなければならないか」（メンツェ 1980: 91）という問題である。この意味で、ノールの「教育的関係」は、今後新たに展開され得る教育関係論の可能性を吟味するための分析概念として機能していると考えられる。実際に、多様な論争点を考慮に入れた上で、広義の教育関係論を展開しようとする試みが、ノールを基軸としてなされている（cf. 坂越 2018）。例えば坂越は、教育的関係を「教師」と「児童・生徒」の二項関係から解き放つことの意義を認識しつつ、古典的な教育的関係が不要となったわけではないことを、ギーゼッケ（H. Giesecke）によるノール教育関係論の再評価の試みから示している。そこで問題となるのは、子どもが自らの世界を形成するためには人格的な媒介が必要であるという点である。ギーゼッケによれば、世界（自然や文化）は印象、作用、要求、期待などが混淆したものであり、それを認識するためには科学だけでなく、教授学が必要である。すなわち、世界の媒介は教師によってのみ可能とされるのである。それゆえ、教師によって媒介されるものがないならば教育的関係の存在意義は失われるという立場がとられる。ここには、ノールが重視していた人格的な次元を知識や行動様式の媒介に結びつけ

ようとする方向性が見られる。

ここまでの議論を踏まえれば、教育現実を基礎づけるモデルを提示してきたドイツ教育関係論は、現代において新たな展開を見せていることがわかる。情報化社会の発達による先行世代と後継世代の逆転、人間間に限定されない事物や環境世界との関係への着目など、教育をめぐる従来の思考法を再考せざるを得ない事態が生じるなかで、ノール的な「情熱」に基づく「教育的関係」は疑問視されている。しかし、生身の教師が子どもと関係を構築する意義とは何かという人格に関わる問題や、教師がいかなる意味で「権威」を持ち得るかという問題を認識した上で、子どもに世界を媒介することを教師の役割と捉える教育関係論が、ノールを基軸に展開されていると言えるだろう。

では、ブーバーの教育関係論はいかに評価され得るのか。前述のように、ブーバーはノールと並んでその「教育的関係」の特質が批判されていた。それは、教育の関係性が教師と生徒の一元的な関係に矮小化され、多様な教育現実が軽視されているというものであった。次節では、伝統的な教育関係論を再考する中で出てきた論点を考慮しつつ、ブーバーの教育関係論について考察する。

3. ブーバー教育関係論の特徴

すでに見たように、ドイツ教育学においてブーバーの評価が十分に定まっているとは言い難い。しかし、「教育的関係」という概念はノールとブーバーに端を発して成立し、それぞれが「二大主流」をなしているとも言われる（宮野 1996: 10）。それでは、ノール教育関係論の批判点となった教育関係論の矮小化や教師の権威性という問題に対して、ブーバーの教育関係論はどのように応答することができるのか。また、教師はいかにして子どもに世界を媒介し得るのか、そこで結ばれる教師と生徒の関係性はいかにあるべきかという問題をブーバーはどのように考えていたのか。

(1) ブーバーにおける「教育的関係」

ブーバーの教育関係論は、先述したように、ハイデルベルクでの第三回国際教育会議での基調講演「教育的なものについて」の中で議論されている。ブーバーによれば、新教育に通底する、子どもに内在する素質の「開発（Entfaltung）」では、子どもの人格形成のプロセスを捉えることはできない。というのも、人格の生成は身体のように「展開」によってではなく、子どもを取り巻く「世界」が主体となって生み出されるものだからである。ブーバーによれば、「世界、つまり自然や社会といった環境全体が人間を「教育する」（RE: 142）のである。つまり、個人は「自己展開」によって完成するのではなく、世界と「出会う」ことで人格となるのである。その意味で、「人格は両者〔個と世界：筆者註〕の弁証法的統一」（斎藤 1992: 380）と言われている。そのため、ブーバーを「弁証法的思考」によって展開される教育学の系譜に組み込もうとする試みもある（Vgl. Klafki 1964）。しかし、この弁証法の構造に関しては、ノールが母親の態度としての「愛」と父親的態度としての「権威」が補完的に教育現実を形成すると考えていたのに対し、ブーバーは個人を包摂する「世界」との関係の問題にしている。この点でノールとは区別されなければならない。したがって、ブーバーは教育の役割を次のように規定する。

私たちが教育と名づけるもの、つまり意識的で意図的な教育は、作用している世界を人間が選ぶことを意味します。（...）教育的関係（das erzieherische Verhältnis）は、無意図的に流れるすべての教育から、意図的に取り出され保護されています。こうして世界は、教師においてはじめてそ

の作用の真の主体となるのです。(RE: 142)

ここにブーバーの「教育的関係⁸⁾」の骨子が示されている。すなわち、ブーバーは「作用している世界」に人間形成を駆動させる力を付与しており、教師は子どもと世界を仲介するという役目を引き受ける。それゆえ、彼の「教育的関係」は「生徒-教師-世界」の三項関係において把握されなければならない。関川によれば、このことは、教師が生徒に対して「自らの行為や陶冶材・教材との関わり合い」を通して、作用する世界の人間形成力を選び取り、それをどのように相手に伝えるかという問題として捉えることができる(関川 2016: 18)。つまり、生徒を世界とのマクロな関係へと導くために、教師という人格が知識や行動様式を媒介する役割を持つのである。

では、教師と生徒の関係性を構成する特徴はいかなるものか。ブーバーは「教育的関係は純粋に対話的な関係である」(RE: 149)と定式化している。これは、ブーバーが『我と汝』の冒頭で表明した、人間存在の基本的なあり方である「我-汝」の特徴が、教育的関係にも適用されていると考えられる。ブーバーは『我と汝』の冒頭で、「世界は人間にとって、人間の2つの態度に応じて二つである」(ID: 39)と述べ、「我-汝」と「我-それ」という相関語によって示した。「我-それ」の関わりとは、自己を取り巻く世界や他者を客体化して把握する態度であり、一方的な目的手段関係として特徴づけられる。ブーバーは、近代化によって人々が「我-それ」の関係に一面的に傾斜していく中で、手段化され得ない具体的な他者との相互的で人格的な交わりである「我-汝」の関係を対置し、自らの対話的人間観の基本的態度とした。

しかし、対話的關係においては相互性への発展が期待されるのに対し、教師と生徒との関係においては完全な相互性というものをブーバーは認めていない。というのも、教師は生徒を一人の人格として認めるだけでなく、生徒の側から自分自身を捉え、自らの行為が「この他者としての人間にどんな風に作用するか」(RE: 152)を感じ取らなければならないからである。この意味で、「教育する」「教育される」という共通の状況において、教師は自分自身と生徒の両極に立っているのに対し、生徒は一方の極にしか立つことができない。この教師の経験をブーバーは「具体的で一方的な包擁経験(einer konkreten, aber einseitigen Umfassungserfahrung)」(RE: 151)、あるいは「向こう側の経験(einer Erfahrung der Gegenseite)」(RE: 149)と呼んでいる。換言すれば、その経験は、目の前の生徒が自己形成するために何を必要とし何を必要としないかということを教師が反省的に受けとめることである。そのため、この教師の経験によって他者が客観化されて「我-それ」関係へと変質し、対話の要件である人格同士の直接性が失われる危険もある。しかし、ブーバーが擁護して言うように、「この〔「我-それ」関係へと陥る〕困難は、包擁の運動を、「経験する」こと、つまり「汝」という現実の中で触れられない生徒を客観的に分析することとしてではなく、教師が自分自身を受けとめることとして理解するならば、即座に解決される」(Faber 1967: 142)。つまり、「包擁」とは、他者を要素還元的に把握し、操作する対象として見るのではなく、「汝」としての人格を全面的に受け入れることである。その意味で、教育的関係は対話原理の特徴を維持しているのである。

こうした理解から、ブーバーが新教育の原理である「エロース」を批判する理由も見えてくる。というのも、エロースは「嗜好に基づく選択」(RE: 146)であり、相手を「享受」する態度を含んでいるからである。この態度を戒めるために、ブーバーは「包擁」の行為を可能にする教師の態度を「禁欲(Askese)」——教師に委ねられた「生命に対する責任」のための現世享受の禁欲——と呼ぶ。このこ

とをブーバーは次のように説明している。

生命に対する精神の奉仕は、実際はただ、様々な関係形式の法則によって規定された、信用できる対位法 (Kontrapunktik)、つまり献身と抑制、親密さと距離の対位法の体系においてのみなされます。当然ながら、その対位法は反省によって按配されたものであってはならず、自然的、精神的人間の本质に根差したタクトから湧き上がったものでなければなりません。(RE: 147)

ここで、教師が生徒に関わる際の教育的態度が述べられている。つまり、教師が子どもと世界の仲介者としての責任を果たすには、「献身と抑制」「親密さと距離」のバランスを自己抑制的に保つ必要がある。教師に要請されるこのバランス感覚が「対位法」と言い表されたものであり、「教育的関係」を持続させる特質となっている。

ここまで、ブーバーにおける「教育的関係」の特徴を確認してきた。ブーバーは、教師が世界を子どもに媒介する役割を果たすことで、「成熟の落差」を前提とした「教育的関係」を構想している。そのため、クラフキーやクルーゲが批判したように、ブーバーの「教育的関係」はある意味で理想化された対話的關係に基づいてはいるが、彼はそこに独自の構造を見出していた。つまり、新教育の「エロース」と旧教育的な「権力」を乗り越えるために、教師のあり方を教育の主体である世界との関係から捉えていたのである。ここでの教師は強制的な「権威」を持ち得ないが、ブーバーの「教育的関係」において教師にいかなる優位性や権威性が与えられているのか、ノールが教師の関わり方を「愛と権威」に基づいて正当化したように、いかなる意味でも権威的なものはたらいっていないのかという問題はなお検討すべきである。最後に、この問題に関連して、ブーバーが援助的関係の「対等性」や「相互性」について、具体的にどのように考えていたかという問題に着目し、援助者の役割について考察する。

(2) 援助的関係における「非対称性」

先に見たように、ブーバーの「教育的関係」は対等な関係とはみなされない。教師が生徒の自己形成に奉仕するのであり、その逆ではないからである。このことは、『我と汝』の「あとがき」でも検討されており、ブーバーは「その性質に従えば十全な相互性に発展することが許されない「我-汝」関係」(ID: 248)として、教師と生徒の関係を挙げている。ブーバーがこの「あとがき」を書き加えた背景には、ブーバーがアメリカ旅行中の1957年にミシガン大学で行われたロジャース (Rogers, C.) との対談の影響があったとされる。つまり、ブーバーは教師と心理療法医に同様の特徴を見ていたと考えられる。また、この対談が「対人関係において顕わとなる人間の本质」(Anderson & Cissna 1997: 4; 邦訳 2007: 11)を主題としていることを考慮すれば、ここで彼の教育関係論とも関連する論点が扱われていると考えられる。以下では、この対談の「相互性」をめぐる議論を手がかりとし、ブーバーが援助者と被援助者の関係をどのように捉えていたかを考察する。

対談の中で「相互性」をめぐる問題は、ロジャースの言う治療関係がブーバーの「我-汝」関係と同質なものであるかという議論の中で展開される。ロジャースによれば、治療の効果が及んでいる瞬間に、ロジャース自身は「一人の人間として主体的に関係に入って」おり、「本当の出会い」を経験しているように思える (ibid.: 30; 邦訳: 62)。そうした瞬間には、クライアントが自身の体験をどう受け取っているかを、セラピストの独立性を失うことなくセラピスト側からも感じ取ることができるという。ロ

ジャースはこのことを、「あたかも私が人生や経験を見る見方と対等の重み、対等の正当性を持つもの」(ibid.: 40-41; 邦訳: 86)と述べている。ロジャースは、自身のセラピー経験を通じて、カウンセリングで形成される関係がブーバーの対人関係論と親和性を持つと主張している。

しかし、ブーバーはこのことに同意せず、助けを求めてセラピストのところへ来た人とセラピストの役割の違いを強調する。端的に言えば、セラピストはその人を助けることができるが、逆のことはできないという違いである。セラピストはクライアントのありのままを見ようとするが、クライアントはセラピストのありのままに関心がない (ibid.: 34-35; 邦訳: 71-72)。すなわち、セラピストは他者がわかることや知ることをありのまま見るという仕方援助する一方で、クライアントはセラピストと同じ意味で相手にはたらきかけることはできないとされる。

このとき、援助者は多少なりとも能動的な側にいるのに対し、被援助者は完全に能動的でも受動的でもない側にいると言われる (ibid.: 37; 邦訳: 77)。そのため、援助者は「二つの側」、すなわち相手の側からも自分の側からも見たり、感じたり、経験したりすることができる。一方で、被援助者はそうした経験を自分の側からしかできない。これは「教育的関係」を構成する教師の「包擁」と重なる態度と言えるだろう。つまり、カウンセリングにおいて変化が生じる決定的な瞬間の両者の関係性は相互的であると主張するロジャースに対し、ブーバーはこの対等性の経験を「内面の欲求」として認めはするものの、この役割の違いから、あくまでも非対等性を強調するのである。

ブーバーが実現されうる瞬間的相互性よりも役割や状況の非対等性を強調するのはなぜか。ブーバーは人間関係に必然的に伴う対話の限界性について次のように述べている。

私の思索において重要な点は、限界の問題です。(…)つまり、私が何かをしたり、何かを試みたり、何かを望んだりするとき、その中に、私は、あらゆる私の思索、私の存在のすべてを、(…)そうした行為の中に、(…)そそぎ込みます。しかし、(…)私は、ある瞬間、壁につき当たります。この境界、限界を、私はどうしても無視することができないのです。このことは、(…)私が何よりも関心を持っているもの、(…)対話が人間に及ぼす影響についても当てはまります。(ibid.: 54; 邦訳: 116-117)

真の対話にも限界があるというこの認識が、ある意味で逆説的に、対話が人間に及ぼす影響というブーバーの関心に結びついている。ここでの「対話」とは、単なる「話し合い (talking)」ではなく、「沈黙」によっても可能であると言われる (ibid.: 54; 邦訳: 117)。つまり、黙って一緒に座っていたり歩いていただけでも、対話は可能なのである。ブーバーはパラノイアや統合失調症の人と関わった経験から、彼自身の世界に入り、対話をすることの困難を感じたことがあると述べている。「彼が自分自身を閉じている瞬間」には、彼の世界に入ることができない。ブーバーは、この経験から「彼が自分自身を開くことができるかどうか」という問題を、「人間一般の問題」として引き出している (ibid.: 54-55; 邦訳: 117-120)。

対談の冒頭でも、ブーバーは自身の対話哲学がいかにして人間同士の関係性への洞察に発展していったかについて述べている。ブーバーは、学生の時に大学で精神医学を学んだ経験を通して、「自分が相手によって変えられるということに私が開かれていなければ、相手を変えたいなどと望む権利はない」(ibid.: 21; 邦訳: 44)という認識を持っていた。そして、もし正当な仕方では何かを変えることができると

すれば、それは「相手からの接触、相手との触れ合い」によるものであるとする。ブーバーはこうした思考に至った経緯として、第一次世界大戦で反革命派の兵士によって友人ランダウアー (G. Landauer) が殺された事実に対する自身の反応を述べている。ブーバーは、戦争で起こったことを想像したが、その出来事は「私の全身でもって」想像せざるを得ない体験であった。つまり、それは人の痛みを「感じる」という言葉では言い表せない感覚であった。ブーバーはそのとき以来、「単に思考や感情等々のやり取りをしたいという私の傾向以上の何ものかを差し出さねば」ならなかったと述懐している (ibid.: 24; 邦訳: 50)。この体験は「現実を想像すること (imagining the real)」 (ibid.: 23; 邦訳: 48) と呼ばれている。この概念は、ブーバーの哲学的人間学に関する論文「原離隔と関係」 (*Urdistanz und Beziehung*, 1950) の中で、「この瞬間に存続しているが、感覚的には経験しえない現実を、心の現前で保持する能力」 (MBW4: 206) として論じていたものと同じである。ブーバーは、人間存在の原理が人と人の「間」で実現する事態を「現前化 (Vergegenwärtigung)」と呼び、これが他者の他者性を心の前に差し出す「現実想像 (Realphantasie)」に基づくとしている (ibid.)。彼がこの「現前化」を援助的関係の重要な契機としても見ていたことは、『我と汝』の「あとがき」の次の言葉からも読み取れる。

精神療法医は教師と同様にその都度こちら、すなわち両極の関係における自分の極だけでなく、現前化の力とともにもう一方の極にも立ち、自分自身の行動の影響を経験しなければならない。(ID: 249)

ブーバーはこの他者性の経験を、他者の痛みや受苦をどう受け止めればいいのかという実存的な問いに応答し、人間同士の対話の問題を深める中で生み出したと考えられる。すなわち、「現前化」や「現実想像」と言われるものは、心理的な共感とは異なる、他者の他者性を持つ潜在性をも含みこんだ次元の体験と言えよう。それは他者性という限界に阻まれることでもあるが、他者との対話へと通じる唯一の道でもある。それゆえ、援助者 (教師やセラピスト) に認められた、他者を受けとめるこの力が——被援助者にその力が与えられていないという意味で両者は非対称的な関係となるが——援助的関係を結ぶための基盤となっているのである。

おわりに

本研究は、ブーバーとドイツ教育学との影響関係からブーバーの教育関係論の現代的意義を明らかにするための前提となる議論を整理し、その論点を抽出してきた。ノールとブーバーのそれぞれの教育関係論は、時代状況を共有しつつも異なる特徴を持っている。両者とも、世紀転換期に新たな共同体形成が求められる中で、その実現を人格を基礎におく「教育的関係」に見出したという意味で、教育関係論の「起点」として評価されると同時に批判の対象となった。しかし、ノールを起点に展開された議論において、教師と生徒の「成熟の落差」をめぐる問題や、教師の「権威」をめぐる問題を認識した上で、教師の役割を子どもに世界を媒介することに見る教育関係論が要請されていることを見てきた。こうした論点を踏まえてブーバー教育関係論の特徴を見るならば、ノールとブーバーの類似性を前提とするだけでは捉えられない独自性が明らかとなる。第一に、ブーバーは「教育的関係」を人間間の人格の交わりからのみ考えていたのではなく、教育の主体としての世界との関係からも見ていた。つまり、教師は世界の一要素として生徒と関わりながら、子どもの人間形成に資するものを選び取る役割を持つ。それ

が恣意的な選択とならないためには、生徒が何を必要とし何を必要としないかを教師自身が受けとめる態度が求められる。第二に、ブーバーはノールのいう「両極性」とは異なる現実の捉え方から教師と生徒の非対称的な関係性のあり方を導こうとしていた。すなわち、「愛」「権威」「従順」といった要素が補完的に教育現実を形成するのではなく、教師と生徒を定点とし、その両極を「包擁」とするという教師の経験が「教育的関係」の条件となっている。また、それはカウンセラーにも共通する態度であり、援助者が被援助者の潜在性を人格全体で受けとめ、思い描く態度であった。

ここで指摘できるのは、ブーバーが、生徒を客体としてみなさず、教師の意志によるはたらきかけを放棄しない教育的関係の可能性を示していることである。その意味で、ブーバーの「教育的関係」は、対等な地位に立つ存在として対話や共同決定とともに遂行していく「主体-主体」関係とは異なっている。つまり、学習中心の教育が強調され、教えることの意義が薄れつつある今日の傾向において、教えるとはいかなる営みか、教師はいかなる意味で「権威」を持ち得る／得ないのか、援助者と被援助者の非対称的な関係性のかたちをどう理解すればいいかといった諸問題を再考する視座を、ブーバーは与えていると言えるだろう⁹⁾。というのも、ブーバーの当初の眼目も、教授によって統制的に主体を生み出す旧教育と、学習する主体を形成する新教育、それぞれが孕む問題を認識した上で、それらの狭間に立ち、いわば第三の道として、対話原理に基づく新たな教育的関係を構想することにあったからである。ただし、本研究はドイツ教育関係論とブーバーの影響関係を思想史的に描き出したとは言えず、その準備的な考察にとどまったと言わなければならない。特に、ブーバーの教育言説に含まれる神学的思考がドイツ教育学に及ぼした影響についても追究する必要があるため、今後の課題としたい。

注

- 1) ブーバーの教育関係論を主題的に論じた研究としては、Faber 1967、関川 2016 などがある。また、ドイツ教育関係論の文脈でブーバーを取り上げたものとしては、Kluge 1973、Kron 1971、Speck 1978、宮野 1996 などがある。
- 2) ノールやブーバーに代表される伝統的な教育関係論に対する批判については、宮野 1996: 128-146 を参照。
- 3) 稲村も同様に、ブーバーの教育思想が西洋教育史において占める位置についてはなお検討の余地が残されていると述べている（稲村 2004: 81）。また、ブーバーの教育関係論について関川の優れた研究（関川 2016）があるが、例えばノールやノール以後の教育関係論とブーバーとの関係について思想史的な検討はなされていない。
- 4) 英語圏におけるブーバー受容については、堀川 2018: 28-30 を参照。ここでは、ドイツ語圏におけるブーバー研究が一時的に停滞するなかで（1971 年-1990 年代）、ブーバーへの関心がアメリカ／イスラエルの「英語圏」に移行してゆく動向が述べられている。また、ブーバーが世界的に人気を博したきっかけとして、1951-1952 年にかけてのブーバーのアメリカ旅行での活動や、フリードマン（M. Friedman）によるブーバーの著作の翻訳などが挙げられている。
- 5) ただしラサーン（R. Lassahn）によれば、ブーバーは自身がディルタイ学派であることを明言していた（小笠原 1999: 24）。
- 6) ノールは 1914 年の論文（Nohl 1929）で「教育的関係（pädagogischer Bezug）」という語を用いているが、その概念を体系的に論じたのは、1933 年に『教育学ハンドブック』（*Handbuch der Pädagogik*）第 1 巻に掲載した「陶冶の理論」（*Die Theorie der Bildung*）という論文（Nohl 1988: 133-279）においてである。しかし、ノールの教育関係論への関心は、これまで十分に着目されてこなかったが、彼が 1924 年から 1928 年までに積極的に関わった社会的教育学との関わりで出てきたという指摘もある（岩本 2005: 14）。本稿では扱うことができなかったが、ノール教育関係論の生成過程を辿るには、彼の社会的教育学との関わりからも検討されなければならない。なお、ブーバーが「教育的関係（erzieherisches Verhältnis）」について論じたのは、ハイデルベルクで

の講演が行われた 1925 年であり、ノールのこの時期に重なる。

- 7) ノールの教育関係論は、ディルタイにおける精神科学の目的や方法からのみ導き出されたのではなく、青年運動の経験、家庭でのノールの父親体験、ブーバーの影響などを受けて形成されたと言われている (cf. Bartels 1968)。岡谷と山名によれば、ノールの「両極性」概念の内実、彼の青年運動との関わりで理解することができるという (坂越 2019: 70)。ノールは、論文「教育学における世代の関係」(*Das Verhältnis der Generation in der Pädagogik*, 1914) の中で、教育における世代間関係の重要性を説いている。そこで問題となっているのは、先行世代が成長途上の世代に一方的に教育を施すと考えられていた伝統的な教育に対し、青年自身が古い世代の指導から自らを解放し、自らを主導していくことである。つまり、ノールの「教育的関係」における「愛と権威」という構成契機は、この先行世代に対する共感と離反をどのように語るべきかというノールの問題意識から生まれたのである。
- 8) 「教育的関係」の原語は論者によってかなりの違いが見られる。例えばノールは基本的に *pädagogischer Bezug* を用いるが、*pädagogische Beziehung*, *erzieherisches Verhältnis*, *erzieherischer Bezug* なども用いており、明確に使い分けがなされているわけではない。他方、ブーバーは *erzieherisches Verhältnis* を一貫して用いている。こうした用語の多様性と相違については、宮野 1996: 11-14 を参照。また、クローンの研究 (Kron 1971) は、「教育的関係」を表す用語が *pädagogischer Bezug* と *erzieherisches Verhältnis* に大別されることから、それらの比較検討を行なっている。クローンによれば、*pädagogischer Bezug* は主に文化教育学の代表者ら (ノール、ヘルツなど) によって通例「専門用語」として用いられている (Kron 1971: 55)。それは、広義には、教師と生徒の間の「教育共同体」として理解され、「価値と目標に方向づけられた相互作用」を本質的な特徴とするため、価値の担い手である教師が生徒に対峙するというイメージを持つ。一方で、*erzieherisches Verhältnis* は、ディルタイや、その後に続く教育現象学の代表者によって特に議論され、今日では *pädagogischer Bezug* と並んで確固たる地位を占めているとされている (ibid.: 65)。現象学的考察は、子どもと大人の生きた相互作用、特に子どもに生じる人間形成の可能性に着目するため、教育的関係をそもそも可能にしている動機やきっかけを探る傾向を持ち、「教育現実」が研究の参照点となる。その意味で、ブーバーは、「存在論的な意味で、教育的関係 (*erzieherisches Verhältnis*) を「包括的な」意義をもつ人間存在の現実として理解している。それゆえ、彼は教育的関係を「対話的關係」と呼んでいる」(ibid.) と言われている。本稿では、原語に関わらず「教育的関係」という訳語で統一しているが、上述したように、用語によって出自となる学派が異なることや、イメージされている関係性のあり方が異なることを踏まえておく必要がある。
- 9) 同様の視座から教えることの意義を再考した研究として、例えばピースタ 2018 がある。ピースタは、近年の学習中心の教育によって生徒を能動的に学習させることが、かえって生徒の主体性を損ねることを危惧している。というのも、その学習が資本主義や新自由主義が求めるコンピテンシーの獲得に適應するだけとなれば、学習者は特定の環境でスキルを洗練させていく「ロボット掃除機」のようになるからである (ピースタ 2018: 70-72)。そこでピースタは、周縁部に追いやられた「教授／教えること」の意味を再発見しようとする。ここでの「教えること」は、保守的な意味での「統制」や「権力」に基づくものではなく、生徒が「世界の中に、世界とともに成長した仕方 で存在する」(同書: 12) 主体となるためのものであることが重要な論点となっている。

引用文献

- Anderson, Rob and Cissna, Kenneth N. (1997): *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue. A New Transcript with commentary*, Albany: State University of New York Press. = 山田邦男監訳 (2007) 『ブーバー-ロジャース対話』春秋社。
- Buber, Martin (1962/1964): *Martin Buber Werke Band I-III*, Heidelberg: Verlag Lambert Schneider; München: Kösel Verlag. [W と略記]
- Buber, Martin (2003-): *Martin Buber Werkausgabe, 22 Bde.*, Güterslohr: Güterslohr Verlagshaus. [MBW と略記]
- 著作の略記号は以下の通り。
- ID Ich und Du, 1923. In: *Werkausgabe 4. Schriften über das dialogische Prinzip*.
- RE Rede über das Erzieherische, 1926. In: *Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*.

- Bartels, Klaus (1968): *Die Pädagogik Herman Nohls. In ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft*, Weinheim: J. Beltz.
- Belke, Felicitas (1973): Dialogischer und pädagogischer Bezug in Martin Buber Konzeption des Relationalen, in: Norbert Kluge (Hrsg.) 1973, S. 284-329.
- Faber, Werner (1967): *Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*, Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag.
- Friedenthal-Haase, Martha & Koerrenz, Ralf (Hrsg.) (2005): *Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus. Mit der unveröffentlichten deutschen Originalfassung des Artikels „Erwachsenenbildung“ von Martin Buber*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Giesecke, Hermann (1985), *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grünfeld, Werner (1965): *Der Begegnungscharakter der Wirklichkeit in Philosophie und Pädagogik Martin Bubers*, Ratingen: A. Henn Verlag.
- Jacobi, Juliane (2005): Einleitung, in: *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zur Jugend, Erziehung und Bildung*, S. 11-76.
- Klafki, Wolfgang (1966): Dialektisches Denken in der Pädagogik, in: Siegfried Oppolzer (Hrsg.) 1966, *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. I*, München: Ehrenwirth Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1973): Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft (1964), in: Norbert Kluge (Hrsg.) 1973, S. 344-377.
- Kluge, Norbert (Hrsg.) (1973): *Das pädagogische Verhältnis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kron, Friedrich W. (1971): *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Nohl, Herman (1929): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik (1914), in: *Pädagogische Aufsätze* (1919), 2. Aufl., Langensalza/Berlin/Leipzig.
- Nohl, Herman (1988): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Röhrs, Hermann (1964): Das erzieherische Verhältnis. Eine schicksalhafte Grundbedingung der Menschwerdung, in: Hermann Röhrs (Hrsg.) 1964, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Simon, Ernst (1967): Martin Buber, the Educator, in: Maurice S. Friedman/Paul Arthur Schilpp (eds.), *The philosophy of Martin Buber*, 1st ed., La Salle, Illinois: Open Court.
- Speck, Josef (Hrsg.) (1978): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche. Bd. I*, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- 稲村秀一 (2004) 『マルティン・ブーバー研究——教育論・共同体論・宗教論』 溪水社.
- 岩本俊一 (2005) 「H. ノールにおける教育的関係論の生成について——社会的教育学とのかかわりを中心に」『東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室 研究室紀要』 第31号, 13-21頁.
- 小笠原道雄 (1999) 『精神科学的教育学の研究——現代教育学への遺産』 玉川大学出版部.
- 小野文生 (2016) 「マルティン・ブーバー, 非典型的思考の行方——没後50周年を記念して」『京都ユダヤ思想』 第7号, 86-125頁.
- 齋藤昭 (1993) 『ブーバー教育思想の研究』 風間書房.
- 坂越正樹 (2001) 『ヘルマン・ノールの教育学の研究』 風間書房.
- 坂越正樹・森川直 (2014) 「研究討議の総括的報告」『教育哲学研究』 第109号, 20-26頁.
- 坂越正樹監修, 山名淳・丸山恭司編 (2019) 『教育関係論の解釈学』 東信堂.
- 関川悦雄 (2016) 『ブーバー教育論の研究』 風間書房.
- ビースタ, ガート (2018) 『教えることの再発見』 上野正道監訳, 東京大学出版会.
- 堀川敏寛 (2018) 『聖書翻訳者ブーバー』 新教出版社.
- 眞壁宏幹編 (2016) 『西洋教育思想史』 慶應義塾大学出版会.
- 宮野安治 (1996) 『教育関係論の研究』 溪水社.
- メンツェ, クレメンス (1980) 「現代ドイツ教育学における根本思想の変化——教育関係の解釈をめぐって」 高祖敏明

訳『教育哲学研究』第 42 号, 73-93 頁.

吉田敦彦 (2007) 『ブーバー対話論とホリスティック教育』勁草書房.

渡邊隆信 (2009) 「教育関係論の問題構制」『教育哲学研究』第 100 号記念特別号, 174-190 頁.

渡辺英之 (1992) 「開かれた教育的関係の可能性を探る」『教育哲学研究』第 65 号, 11-16 頁.