

## 人間教育と教育者の任務

### —キリスト教（主義） 大学は何を目ざしているか—

上野 武

#### 目次

- 一、はじめに — ある出会い
- 二、人間—この「教育されなければならない動物」
- 三、人間存在の重層性と教育の四つの側面 — W・フリットナーに学ぶ—
- 四、教育の主体は誰か
- 五、教育者の役割
- 六、キリスト教（主義） 学校の特色とその存在意義
- 七、大学の使命と戦後日本の現況 — 永井道雄氏に学ぶ—

---

UENO, Takeshi 一九三〇年福岡県八幡市（現、北九州市）生まれ。  
広島大学教育学部、北陸学院短期大学、西南学院大学短期大学部、  
西南学院大学を経て、西南学院大学名誉教授。西南学院大学では  
宗教部長、児童教育部長などを歴任。専門は教育哲学。

八、教養は何のために

九、大学における教育者の役割と課題

十、「神の似姿」を目ざす教育とは — M・ブーバーに学ぶ —

十一、結びにかえて — J・ベイリーの書斎をヒントとして

## 一、はじめに—ある出会い

一九六六年夏、それは私にとって忘れることのできない年となりました。その年、私ははじめてキリスト教学校教育同盟主催の夏期学校に出席したわけですが、その席上で思いがけなくも、教育に関する一つのすばらしい定義に出会いました。その定義とは、次のようなものでした。「教育とは、人が人であること、もしくは人が人になること—それに仕えてゆく諸々の働きである」。

さりげなく語られた石井次郎先生のこの短い定義の中から、私は少なくとも次の四つの大事な点を教えられました。

①私共が教育の問題について考えようとする場合、人間をみつめるという視点を失ってはならないこと。古代ギリシャのソクラテス以来、真剣に「教育とは何か」を問うてきた人は、同時に「人間とは何か」、「自己が自己らしくある」とは、いったいどういうことであるか」をまじめに考えてきました。石井教育学が教育学の思维の基点に据えたものも、教育人間学的視点と神学的視点との接点における、まさに人間への問いでした。

②教育という働きは、さまざまな側面をもっています。したがってその作用を一面的にとらえるのではなく、「魂をもふくめた全体としての人間の育成」<sup>①</sup>という全体的・統合的な視点からとらえねばならないことを教えられました。そのことは、「諸々の働き」という複数的表現から読みとることができません。

③第三に、仕える姿勢の大切さについてです。よく用いられる定義として「教育とは、人間を人間たらしめる働きである」というのがありますが、これと先の定義との間には大きな差異があります。なぜなら、あとの定義においては、

教師に力点がかかり過ぎており、教育の主体は教師なのだという気負いが感じられます。それに対して、石井先生の定義によれば、教師は仕える者でなければならぬという点が強調されています。

④第四に、存在そのものの受容についてという点です。教育とは「人が人になること」に仕えるだけではなく、「人が人であること」を重んじる働きでもあるということです。教育的行為は、確かに価値に向かつて子どもの心を触発する働きでなければなりません。教育の対象となる者は、常に価値に目醒めてゆく可能性をもった者とは限りません。私たちは、まだ理性の目醒めていない幼児をも対象としなければなりませんし、精神的に障害をもった人々をも教育しなければなりません。このあるがままの状態において受けいれるということこそ、まさに大切な視点といえるでしょう。

今日、教育に関するさまざまな定義が氾濫する中で、この定義はまことに秀れた定義であり、私の眼を大きく見開かせ、教育について根本から問い直す勇氣と、教育者の役割について深く考える切っ掛けを与えてくれました。したがって、今回のお話もその線に添って、まず人間をしつかりと見詰めるところから出発したいと思っています。

## 二、人間——この「教育されなければならない動物」

まず最初に問うてみたいのは、なぜ人間には教育が必要であり、かつそれが成り立ちうるのかという素朴な質問であります。

「生理的早産」説で知られているポルトマン（A. Portmann, 1897-1982）は『人間論の生物学的断章』（*Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Basel, 1969）（邦訳『人間はどこまで動物か——新しい人間像のために』岩波新書一九六一年）の中で興味ある事例をあげています。「卵からかえったウミガメは、本能によって砂浜から海へとむかう。トカゲと同じように、マムシの子は、生まれると同時ににはじめから自分自身の生活の道<sup>(2)</sup>をあるく」。人間以外の動物は、このように出生と同時に、環境にうまく適応して生きる手だてを予め持っています。それにひきかえ、人間の赤ちゃんは何と無力なことでしょう。歩くことはもちろん、立つことも、這うこともできない無力な姿でこの世

に登場してゐるのです。寒さに対しても無防備です。ほかの動物たちが沢山な毛で被われ完全に守られているのに対して、ひとり人間のみはうぶ毛しか持たず、寒さに対して極めて弱い状態にあります。このような角度からだけ見てくると、人間は宇宙の中で最も弱い位置に属する生き物だという悲観的な結論に到達してしまいそうです。でも「そうではない」とかはいいいます。たとえば、毛皮の欠如ということ一つを考えてみても、それは皮膚感覚の感性という別な角度から見た長所と表裏一体の関係にあるからです。本能が不完全だというのも、他の動物たちが本能によつて一方的に規定され、固定化されているのに対して、人間のみは自由に向かつて開かれているということの意味します。未成熟ということも、完成に達していないという意味を持つと同時に、無限の可能性をはらみつつ、なお発達の途上にあるという意味をも含んでいます。

ポルトマンはまた、人間の発達速度が極めて緩慢であることを、動物との比較において興味深く報告しています。それによりますと、オオジカは僅か三年で完全に成長してしまうし、あの巨大な体を持つナガスクジラでさえも生後二年で主要成長期を終え、あとはごく少しずつしか大きくならないのだといっています。

人間に最も近い類人猿ではどうでしょうか。ゴリラで七年、チンパンジーで八年、オラン・ウータンで九年ないし十年だといわれています。それにひきかえ、人間は何と十九年、学者によつては二十二年もかかるのだといっています。しかし人間以外の多くの動物は、生後の生活の初期の段階で目ざましい成長をとげ、「生殖可能になる時には、すでに主要発育期をこえている」のに対して、人間のみは、「性的成熟のその時に、成長・発育が特別に強化されて、そのあとの段階で全体の発育・成長のうちの重要な部分が初めてなしとげられる」とポルトマンは説明しています。このように人間は長期間にわたつてたえざる成長を続けてゆく特殊な動物なのです。

人間が生理的に約一年早く生まれてくるというのも、手のかかるやつかいな動物のように見えますが、実はそうではなく「他の動物がまだ母体の中で保護されている時に、いつもさまざまな環境の影響にさらされていて、そのために比較にならぬほど高い形成の可能性を持つて」生まれてくる動物だということ④です。

このように早い時期からさまざまな環境の中でもまれつつ独自の成長をとげてゆく不思議な生き物——これが人間であ

ります。他の動物は、「直接的な生の世界の緊縛」にとらえられて、定められた生のコースをひたすら驀進してゆくことしかできないのに対して、ひとり人間のみは「開かれた世界」の中に生き、「大幅な選択と決断の自由」を与えられているのです。本能の代りに理性を持ち、たえず自己を向上させてゆこうとします。そして無限の可能性を持っています。これが人間にのみ教育を可能ならしめる根拠なのです。

欠陥動物としての人間、おそい旅立ち、そして文化的動物という独自の構造を持った生き物——これらが人間をして教育を必要とし、また教育を可能ならしめる根拠となっているわけですが、「人間が教育されなければならない」理由もこのほかにはないのでしょうか。

オランダの教育学者ランゲフェルド (M. J. Langeveld, 1905-1989) は更に新しい視点を提供してくれています。かれは、教育とは子どもがおとなへと成熟してゆく過程を援助する働きだとみなし、「おとならしさ」(成熟した人間)をはかる一つの重要な尺度として「責任性」ということをあげています。人が自分並びに他者に対して責任をとりうるようになることが、おとなになるということであり、教育の目ざすべき大切な目標であります。しかるに、それはひとりで身につくものではありません。

「たとえ人間が合理的な素質を持ち、人間生活には責任が大切であるとしても、この世の中で最も弱くて頼りない生物である新生児が、どうして自分の生に対して責任を引き受けることができるであろうか。また、もし人が責任のある人間になるように教えられなかったり、人が子どもの父親や母親になろうとしなかったなら、いったいかにして人間の生活と人間の世界が、理性的で人間の尊厳と両立するようなものになることができるであろうか」

とランゲフェルドは私たちに問いかけています。子どもが生まれたままの自然の状態から責任あるおとなへと成熟してゆくために、そしてやがては、責任をもって次の世代を生み、育てることのできる親となるために、教育はどうしても必要なのです。パスカル (B. Pascal, 1623-1662) が「考える葦」という言葉で人間存在の独自性をいい現わしたように、ランゲフェルドは「教育されなければならない動物」(animal educandum) という言葉で、教育によらなければ、その本質を実現できない人間の根本的な特徴を表現したのであります。

### 三、人間存在の重層性と教育の四つの側面―W・フリットナーに学ぶ―

第二の問として、人間とはいかなる構造・いかなる側面をもった存在なのかを問い、そのそれぞれの側面に即して教育の果たすべき働きについて吟味してみたいと思います。その際、ドイツの教育学者ヴィルヘルム・フリットナー（W. Flitner, 1889-1990）の学説を援用させて頂きます。

かれは人間存在を外からと内からとにわけ、更にそれぞれについて個の視点からと共通する視点からを重ね合わせて全体を見直し、次のように四つの側面に分類しました。

- ① 自然的・生物学的側面（外・個）
- ② 歴史的・社会的側面（外・共通）
- ③ 精神的・理念的側面（内・共通）
- ④ 宗教的・人格的側面（内・個）

そこで次に、これら人間存在の四つの側面に即して教育の役割、すなわち、「人間が人間になる」ことを助ける働きとしての教育を定義してみると、いったいどういうことになるのでしょうか。

フリットナーによりますと、教育の第一の役割は、「子どもの成長および成熟の過程を成熟者が助け、保護する」働きだといっています。人間も一個の生きものですから、その限りにおいて、他の動物と同じように、呼吸・食物摂取・排泄・休息・睡眠などを必要とし、保護者（養育者）の手に守られてはじめてその生存と成長を保障されます。しかも人間は、あらゆる自然的存在のうちで最も長く養育を必要とする動物なので、おとなによる養育と助成なしにはとうてい人間として生きてゆくことができないのであります。

第二にかれは、教育とは「歴史的文化遺産の更新への努力と、自然に成長しつつある個人を精神的な世界へ編入せんとする努力」<sup>⑨</sup>であると定義しています。人間も他の動物と同じように、生殖によって肉体的生命を後代に継承してゆきますが、精神的文化は生殖作用や遺伝によって伝達するというわけには参りません。そこに教育という働きが意味を持つ

てくるのです。人間は教育という営みを通して、先なる世代から後なる世代へと文化財を伝達してゆくのであり、その授受を介して文化を発展・更新してゆくと共に、個人を精神的な世界の中へと連れこむ（編入もしくは導入する）のであります。

第三に、教育とは、創造的世界を覚醒し、理念的なるものに向かって目醒めさせることであるといえます。人間は本来、精神的な存在であり、理念的な存在であります。しかし最初からイデー（理念）に向って心開かれた状態にあるとはいえません。そこで、未だ価値に目醒めていない者は、すでに価値に目醒め、たえず価値を追い求めている者によって、導き励まされる必要があります。ここに教育関係の新しい局面が開かれていくのであります。すなわち、「伝統の生きた担い手と、その伝統の中になるほど共に生きてはいるが、しかし、その秩序や文化財の意味内容に対して、未だ十分に目の開かれていない人々との間の精神的な交わり」が成立します。教育とは、このように被教育者の精神を覚醒することであり、被教育者の内面に、価値に向かつての火を点することであるといえます。

ところが、以上によってだけでは、まだ教育の働きのすべてをいい尽くしたことはありません。なぜなら、人間は各自に独自の人格が与えられており、宗教的実存といいかえてもよいような最も奥深い生の次元を備えているからです。したがって教育は、最終的にはここに揺さぶりをかけること（人格の覚醒）を目指さねばなりません。フリットナーはその側面から見た教育の定義を、「他者（被教育者）をかれ自身に導くこと」だといいました。そのことをまたこうもいいかえています。被教育者をして「自分自身に対して責任を引き受け、内的生活に自分を開くようにすること、そして信頼と希望と愛の源泉を自らの内に湧き上がらせること」だと。人間としての真の自覚、人間の名に恥じない生き方へと心の眼を開かせることこそが、教育者に課せられた最終目標ではないでしょうか。

#### 四、教育の主体は誰か

次に、「教育の主体は誰か」について考えてみたいと思います。多くの場合、教育作用の主人公は「教育者だ」とい

う答えが返って来ます。そうかもしれません。けれども教育の歴史の中でくり返し新たに起こってくる波は、「子どもから」という新教育運動であります。教育の主体は教師ではなく、子ども自身でなければならぬという主張です。

教育関係において中心の位置を占めるのは教師か、それとも子どもか—この論争はくり返し論じられてきました。ところがここにあのブーバー (M. Buber, 1878-1965) が、思いがけもなく第三の視点を引っさげて登場してくるのです。かれは先ほどの第一の立場を「じょうご」の教育観とよび、第二の立場を「ポンプ」の教育観と命名します。前者を「じょうご」の教育観といったのは、歴史的に継承されてきた「諸価値を子どもの中に注ぎこむ」<sup>13)</sup>働きを教育の中心に考えるからであり、「ポンプ」の教育観というのは、もともと子どもの中に善に向かつて延びゆく萌芽がひそんでいるのだから、それを内から吸い出し、解き放してやるのが教育者の仕事なのだと考えるからです。ところがそのいずれも真理の一面のみを見て、全体をとらえていないのではないかとブーバーは批判します。なぜなら「じょうご」の教育観は、過去の伝統的価値や、教育者の權威を重んじるあまり、子どもの内なる興味や「創造衝動」(Urhebertrieb)を軽視しがちだし、逆に「ポンプ」の教育観は、子どもの自由や自発性を重んじるあまり、それと出会う力(教育力)の大切な意味を見落としがちだからです。こうしてブーバーの第三の立場が登場してくるのであります。

ここで私たちは、まずブーバーが教育というものをどのように定義づけたかについて確かめておく必要があります。かれは『教育論』の中で次のようにいっています。教育とは「ある一人の人格の媒体を通して、選り抜かれた世界を、他の人格の上に影響せしめること」<sup>14)</sup>である。そしてこの「世界」という意味を、次のように補説しています。「世界が個人のなかに、人格を生み出す。それゆえに、世界—すなわち、自然や社会をもひつくるめた全環境—が人間を教育する」<sup>15)</sup>と。

世界が人間を教育するのだという切っている点は特に注目します。「じょうご」の教育観においては、いうまでもなく、教育の主体は教育者でした。また「ポンプ」の教育観においては、子どもが教育関係の中心におかれています。ところがブーバーによれば、全環境が人間を教育するのだということです。ここには、教育者の力を決して過信しない謙虚さが見られると同時に、子どもを真空中の中に放置しない教育者の責任意識も認められます。

もちろんブーバーが、子どもに対する自由の意味を大切に考えたことはいうまでもありません。しかし子どもの内なる諸能力を開放することは、「一般に教育の前提以上のものであつてはならない」<sup>⑩</sup>というのが、かれの動かぬ強調点でした。自由な雰囲気の中で、解き放たれた諸力を価値の世界と適切に出会わせせること、それが教育者にとって大切な役割でした。その意味からいって、教師は被教育者と世界との間に立つて両者を出会わせせる仲介者だということになります。このことについてはまたあとで詳しく述べることにいたします。

## 五、教育者の役割

さてそこで、ブーバーの所説を注意深く聴きとりながら教育者の役割について考えてみることにします。

まず第一に、教育者は子どもと文化的世界との間に立つて、両者を最も良い形で出会わせねばなりません。そのためには子どもたちの発達段階や能力や興味などを熟知した上で、彼らにふさわしい教材を選択し、その選り抜かれた世界を子どもたちに紹介する・いわば**よき仲介者**という位置にあります。

第二に、教育者は**世界の代理者**とならねばなりません。文化財の単なる伝達者ではなく、自らの中に雑多な文化的世界を吸収・消化しつつ、その世界から精選し、その選り抜かれた世界を背負って立つ**生きた人格**として、子どもたちの前に立たねばなりません。先に「世界が教育する」といいましたが、世界はこのような「**教育者**」<sup>⑪</sup>においてはじめて、その働きの真の主体となる<sup>⑫</sup>のであります。

第三に、教育者は**すぐれた助言者**でなければなりません。前にも述べましたが、教育作用において自由の果たす役割は非常に大きいといわねばなりません。しかしこの自由は、いわば「跳躍の前の助走、ヴァイオリンを弾く前の調律」<sup>⑬</sup>のようなもので、最終目標ではありません。そこで子どもたちが正しく成長してゆくためには、どうしても正しい価値の尺度と出会わなければならず、その価値尺度を提供してやるのが教育者の役目です。できるだけ相手に気づかれないような形でかれらに接近し、愛の力と慎重さをもって適切な助言を与えてやるのが教育者の責任です。

第四に、教育者は被教育者の中に、一人の人間を呼び醒ます者（魂の覚醒者）でなければなりません。教育とは、単なる知識や技能を授けること以上のことだからです。とりわけ今日では、知識の教育が優勢をきわめて人間の教育が置きざりにされています。「沢山の知識を確保することよりも、人間の名に値するような生活することを学ぶ方が、今日では遥かに重要なものになりつつある。事実を知らぬのは責めらるべきことであり、ある思考の方法に無能であるのは大きな欠点である。しかし、事実や生き方に何の関心も示さないような人間の野蛮さや傲慢な態度は、更に一層悪いのである」といったランゲフェルドの警告を今また改めて思い起こさざるをえない現実であります。

## 六、キリスト教（主義）学校の特色とその存在意義

これまでの話において、私はキリスト教教育ということについて、それほど強くは語りませんでした。むしろごく普通に、一般教育学の視点から、「人間が人間になることを助ける働きとしての教育とは何か」、また「その任に携わる教育者の役割は何か」等について述べて参りました。それは、人間の形成ないし人間の教育というものが、すべての人々にあまねく関わる問題で、その限り、人種や階級はもちろん、思想や宗教をも越えて共通の課題だと思っているからです。にもかかわらず、なぜ私たちは、人間教育の問題を問うていく中で、福音との接点を問題にするのでしょうか。今日のキリスト教（主義）学校は、かつてミッシオン・スクール（使命を背負った学校）と呼ばれていた時代があります。その名残からでしょうか。否、理由はもっと深いところにあるのではないのでしょうか。人間が人間に成つてゆく歩みを見守り、援助する力には無数あることをブーバーは教えてくれ、「世界が」、もしくは「全環境が教育する」とさえいいました。更にブーバーの言葉の背後には、世界を創造し、万物を統べ給う神が、全責任をもって被造物を見守り、育てて下さるのだとの熱き信頼があったと思われる。その思いは、新約時代のパウロにおいて一層顕著な告白として表明されています。

「わたしは植え、アポロは水を注いだ。しかし成長させて下さるのは、神である。だから、植える者も水をそそぐ

者も、ともに取るに足りない。大事なのは、成長させて下さる神のみである」と（コリント人への第一の手紙三・六〇七、日本聖書協会一九五五年版による）。

各学校には、それぞれ建学の精神があり、創立者の理念と祈りとが脈々と受け継がれています。キリスト教（主義）学校に、もしも存在理由があるとすれば、まさにこの一点にかかっているのではないのでしょうか。

いうまでもなく、学校教育のねらいは、生徒をして真理の前に立たしめることであり、真・善・美といった客観的価値に向かつて心を開かせることにあります。この点に関しては、一般の諸学校と何ら異なるところはありません。けれども、真なるもの、善なるもの、美なるものと同時に、「神聖で畏敬すべきものの前に生徒を立たせる、否教師もまた相並んでそこに立<sup>20</sup>」とうとするところに、キリスト教（主義）学校における教育姿勢の特色を見ることが出来ます。

ヴィルヘルム・フリットナーは、教育の最終目標として「かれ自身に導くこと」という表現をとりましたが、それは生徒自身をしてその本来的な自己に目醒めさせることを意味していました。ではその本来的な自己の目醒めとは何を指しているのでしょうか。真意は定かではありませんが、キリスト者であったW・フリットナーの心をよぎったものは、ひよつとすれば、あの「放蕩息子」のたとえ話であったかも知れません。自己中心的な生き方の果てに、やつとわれに目醒め、本心に立ちかえって、「神われらと共にいます」というインマヌエルの原点に目開かされた・あの祝福に充ちた場所へと生徒を導いてゆくことこそが、W・フリットナーの最終的な願いだったのではないのでしょうか。

ここでもう一度、キリスト教（主義）学校の特色について、石井次郎氏の見解を聞いてみたいと思います。氏は「教師と偽教師」という論文の中で次のように述べています。

「まず第一に、キリスト教学校とは、その学校が誰のものでもない。キリストのものだと宣言する学校です。…したがって、ここではその教育の究極的主体はキリスト御自身なのです。…それは教師でもなければ生徒でもない。また、国家でも社会でも階級でもありません。…教育の真の主体は、人が人になることを定め、保証したもうものでなければなりません。生徒も教師も学校も、すべてキリストのもの、そうしてキリストは神のものというほかはありません。これがキリスト教学校の第一の立前です<sup>21</sup>」。

このようにキリストへの信頼の上に基礎を置き、キリスト並びにキリストがその範を示して下さった隣人に対して常に開かれた心を持ち、祈りつつ命ぜられた使命を果たすべく建てられた学校がキリスト教（主義）学校であります。ここにこそ、私たちに許された独自の恵みと課せられた責務があるのではないのでしょうか。

## 七、大学の使命と戦後日本の現況―永井道雄氏に学ぶ―

ここで話題を一転して、「大学の使命とは何か」を問うてみることにします。

『日本の大学』の著者永井道雄氏は、明治期から大正・昭和にかけての旧制大学の本質機能と第二次大戦終結後、急激に増えた新制大学の変容ふりとを対比しながら、教養観に混乱の生じた現況を大略、次のように述べています。（少し長くなりますが、貴重な指摘なのでそのまま引用させて頂くことにします。）

「日本の大学が直面している問題は、その役割の混乱であるともいえるよう。今日の大学の機能はかつてのように単純ではない。大学は古くから真理のための真理を探究する（象牙の塔）であるといわれたが、今日、大学の役割について論じるときには、(1)学問の研究と教育という伝統的な機能のほかに、(2)医師、技師、経営者などの専門的職業のための教育、(3)一般教養という新しい機能をかぞえるのが普通である。…

…ハルゼーの大学発展の理論に即して考えると、三つの機能は、ほぼ三つの発展期に対応している。第一期、つまり創設期の大学、日本でいえば明治期の大学の主要な機能は、学問の研究と教育であった。第二期にあたる産業革命以後、日本では大正期以後、強化されたのが、専門的職業のための教育であり、第三期、いいかえれば技術革新期、日本では第二次大戦ののち、大学は国民教育の延長と考えられるようになり、伝統的な教養を国民的な教養の観点から再構成し、これを大学の新しい役割にかぞえることになった。もとより、人間形成のための教養は、研究とならんで創設期以来の大学の主要な課題であった。けれども大学がその規模を拡張し、広く門戸を人々に開放した第三期、古くからの教養が、一般教養とよばれる新しい課程に再編成されたのである<sup>②</sup>」。

「今日、日本の大学の混乱が深刻なのは、伝統に断絶があり、第一期、第二期、第三期の歴史的成果を批判的に再構成し、確実なつみあげを行なうことを怠っているからである。明治の創設期にたてられた旧帝国大学は、学問の探究と教育を主要な機能としていたが、その伝統は今日の大学に十分にひきつがれていない。…

しかも、他面、国公私立の大学をとわず、専門家の養成、サラリーマンの育成の役割だけが急速に拡大したために、その内容はともすれば安直となり、確固とした研究との結びつきを欠く傾向をさせることができない。

第三期に拡張した一般教養はもつと状況が悪く、小学校の〈すしづめ教室〉どころではない。五百人、六百人をこす数の学生に、マイクを通して語りかける一斉授業は、ほとんどすべての大学にみられる光景である。みずから深く考え、教養を愛する人間を育てる教育は、断念されているといっても過言ではない<sup>23</sup>。

アメリカ主導による第二次大戦後の教育改革は、エリート中心の従来の厚い壁をうち破り、広く大衆に、とりわけ女子にも、高等教育への門戸を開いた点では大きく貢献したともいえますが、その代償として学問の府たる大学の質を少なからず後退させ、教養の真の意味を曖昧にした点では、多くの悔いを残す結果となったともいえるのではないでしうか。

## 八、教養は何のために

そこで、ひるがえって「教養とは何か」について、その古典的意味の提唱者ともいえるゲーテ (J. W. Goethe, 1749-1832) の考えを聞いてみることにしよう。

ゲーテは、有名な教養小説『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代と遍歴時代』を世に問うたのですが、その中で二つの大切な問題提起を行いました。その一つは、人間の調和的発展ということであり、偏りのない人間となるためには狭い視野の中で生きるのではなく、全体的視野に立つて世界を広く見回わし、多面的な教養を身につけなければならないということでした。そこには明らかに新人文主義の基調が息づいております。

しかし人間の能力にはおのずと限界があり、すべてを求めようとすると、かえって何ものをも得ることができないのが現実であります。そこで、すべてへの野望を捨てて一つに集中することこそ真の生き方であることに気づかせられます。ゲーテは、大のディレクタント嫌いでした。前田博氏は『ゲーテの教育思想』の中で次のように解説しています。

「共通な、その意味における真に普遍的な教養が欠乏しているこのことよりもさらに悪いのは、われわれが代用物で自己を欺瞞していることである。近代の個人は他の範囲の教養の真髄を深くまた特殊な点まで究め得ないために、すべてのものからいわば泡を掬いとして真髄をそのままにしておく浅薄なディレクタントの助けを借りている。このディレクタントイズムが普及することについて最も悪いことはそれが教育を支配することである。あらゆる学説が押し寄せて青年の精神はそのいずれについても何物かを費さねばならず、浅薄に自分のものにするによってそのいずれからも何物かを得る。かくして以前にわれわれの教養がもっていた調和と組織的連関とは壊されてしまう。

ところでディレクタントイズムはゲーテの最もしりぞけたものである。ゲーテは、『一般人間的』教養理想の欠点とみられる享乐的なもの、ディレクタント的なものに対して社会的な厳格さをもって臨んだ。ゲーテはこの危険を専門家による狭隘化と貧困化の危険よりも更に脅威的であると観たのである。それ故に彼は『遍歴時代』の一代弁者をして、「君たちの一般教養とそのための一切の設備はたわけごとである」とはげしい言葉を投げつけさせ、横ひろがりの人間に対して、一つにつき抜けることによって自ら一切に通じ一つを中核として積み上げられる教養をすすめたのである」と。

「およそ一つのことを正しく知り、かつ実行することは、百のことを中途はんばにやるよりもっと高い教養をあたえてくれます」との諦念の思想と職業的堪能を習得することの大事さを教えてくれたところにゲーテのもう一つの大きな功績があったといえましょう。

ここで、もう一人の人の意見を聞いてみます。先に登場願った永井道雄氏の答えです。

「教養とは、第一に、物の見方、考え方を身につけることである。より厳密に言えば、学問的な方法を学びとるこ

とである。そして学問的な方法とは、ひとつには科学的な方法を意味するが、それにとどまらない。人間、歴史、そして文化について、広くまた深く考えること、哲学の方法もまたこれにふくまれる。

だから教養は、一面では事実を科学的に認識することをふくむが、それにとどまらない。美しいもの、善いもの、聖なるもの、総じて価値とよばれるものを求める。美をつくり、これを鑑賞し、聖なるものを信じ、善いことを行なう。観念は重要であるが、観念がすべてではない。態度も、そして習慣もふくめて全体としての人間が成長し、形成される。考・え、創・り、信・じ、また行・動・す・る・こ・とがで・き・る・人・間・を・育・て・る・こ・と・こ・そ、教養が求める高い理想なのである<sup>26</sup>。

終戦後、爆発的に増加した日本の大学と大学生を相手にして、真の教養人を育てることは至難の業にもひとしいのですが、その点小規模の大学ほどかえってゆき届いた教育ができるのではないでしょう。それにしても、その成否の力を握るのは、そこで働く教師一人ひとりの生き方と「実践的英知」<sup>27</sup>にかかっているといえるでしょう。

## 九、大学における教育者の役割と課題

先に私は五において、小・中・高校を含めて教育の任に当たるすべての人に共通するごく一般的な教師の役割について述べてきました。そこで今回は、主として大学で働く教育者に焦点をしばってその任務について言及してみたいと思います。

### (1) 指揮者のような役割

かのマルティン・ブーバーはある講演の中で、教師の役割はあのオーケストラの指揮台に立つ指揮者に似ていると述べてくれました。なるほど巧妙な比喩だと感心させられました。すでに述べたように、教師は世界を背負って立つ者、雑多な文化世界の中から、目前にいる被教育者に最もふさわしいものを選び出してかれらの前に提供し、その価値と出会わせる仲介者の役を担っているはずで、そうだとすれば、教師と指揮者とはまことによく似ているといわざるを

えません。

指揮者は団員たちの前に立つと同時に、その背後に音楽の巨匠たち、たとえばベートーベンやモーツァルトやチャイコフスキーの世界を背負って立つ者でなければなりません。その巨匠たちの世界と団員たちとをいかに適切に交会わせるかが指揮者の手腕にかかっています。団員たちは各自それぞれにすぐれた能力、可能性をひめているでしょう。しかしその能力は、あるすぐれた巨匠たちの世界との出会いによって目醒め、解き放たれ、新たな創造力の出発点となるというのであります。

指揮者の一本の指揮棒は、全演奏の成否をわかつほどの重要性を帯びています。指揮者はまず曲を選ばなければなりません。沢山な巨匠たちの作品群の中から、演奏者たる団員たちの能力にふさわしい世界を精選し、選び出して、彼らの前に提供しなければなりません。その上、単に引き合わせるだけではなく、自らの中に一旦血肉化し、人格化したものとして、自己の人格を介して巨匠たちの世界と団員たちとを交会させなければなりません。また指揮者の役割は、多様な団員たちの個性と能力とをそれぞれに十分發揮させながら、しかも一つのまとまりあるものへと統合していかなければなりません。そういう組織力もまた教師に要求される大切な条件の一つと申せましょう。

## (2) 学問的真理の探究者

大学の授業においては、一般教養科目であれ、専門教育科目であれ、かなり高度な学識を必要とします。したがって教授者は片時も研究を怠ってはなりません。すぐれた教授者であるためには、それに先立つてまず研究者であること、学究の徒であることを忘れてはなりません。教授者が教える限界は、かれ自身がのぼりつめた高さであり、自らが自己の中に蓄積しえた陶冶財の豊かさにかかっているからです。『教育作用の本質』の著者稲富栄次郎氏はこう述べています。

「真に生徒（学生）を正しく教育せんとする教師は、無限に自己を高めて行く者でなければならぬ。不斷に自己を深めて行く者でなければならぬ<sup>⑧</sup>」と。

私が若き日に触れた名言であります。

ところがここにも一つの落とし穴があります。今日のように「科学的インフォメーションの量が飛躍的に拡大し、しかも、その発展の速度もいちじるしく早く」<sup>29</sup> なつてきますとはや研究者の咀嚼能力をこえて、研究者自身が限られた時間の中で自らの自由を見失つてしまします。するとどうなるでしょうか。現在の大学では、昔と違つて唯研究にだけ没頭しているわけにはいかず、好むと好まざるとにかかわらず、教育者として学生指導にも参加しなければなりません。加えて学生数は旧制大学時代に比べて、驚くべき比率で増大しています。ここに大学教師の直面する新たな問題が待っているといえるでしょう。

### (3) 魂の助産婦的任務

第三に、大学教師は、相手である若き魂をして真理に向かわんとするエロスの火（価値への愛）を点ずるものでなければなりません。その模範的教師として、次にソクラテス（Socrates）をとりあげてみることにします。かれはイエス・キリストがこの世に生まれ給うよりも遙か昔の紀元前（Before Christ）四六九年にギリシャのアテナイに生まれました。当時アテナイはペルシャと戦争をして勝つたのですが、高度の文化を持った大国ペルシャと接触したことによつて大きなショックを受け、一時期精神的動揺と空白の時を経験しました。その頃職業的教師として活躍したのがソフィストたちでした。かれらは自らの得意とする弁論術を若い人々に教えることによつて青年たちの栄達を助け、自らも沢山な報酬をもらつて得意然としていました。

そこにソクラテスが登場してくるのであります。かれは、ソフィストたちとは違つて、人間の心には本来真理に向かうとする強い傾向が潜んでいるのだと確信し、それを目醒めさせることが教育であり、教師の役割なのだと考えました。これはちょうど助産婦が妊婦の出産に手を貸すのと似ており、しかもソクラテスの母親が助産婦であつたことも関連して、かれの教育法は別名「魂の助産婦術」とも呼ばれています。

かれの問答法は独特でした。かれはしばしば青年の集まる場所に出入りし、誰かれの差別なしに語りかけました。は

はじめは、ごく日常身近かな問題から出発するのですが、一つの問いに対する相手の答をきつかけに更に新たな問いを発します。そのようにして次第に人生の深みの問題へと相手を誘っていき、遂には「わからない」という無知の自覚にまで追いこんでいきます。このように、「無知の知」を介して純粋な真理探求の姿勢を呼び醒ますことが、かれの教育の最終目標でした。しかもかれは無報酬でそれをおこなったのです。ソフィストたちが高額の報酬を条件に知識を切り売りしたのに対して、ソクラテスはひたすら使命感に心燃やされて行動したのでした。教育関係の中に対話の重要性を持ちこんだのも、かれが草分けであったといつてよいでしょう。対話の精神、無知の自覚、真理探求への純粋な火付け役、しかも教育的使命感に立ち、報酬などをまったく度外視しての教育活動への全力投球―これら一つひとつの中に、私たちはソクラテスの偉大さを見ると共に、教師としての手本を見出すことができます。

## 十、「神の似姿」<sup>かたち</sup>を目ざす教育とは―M・ブーバーに学ぶ―

真理の探究こそが、大学の目ざす目標だということについてはすでに述べました。ところが立ち止まって「真理とは何か」を改めて問い直してみますと、そこには一筋縄ではいかない面のあることに気づきます。小林政吉氏は、「真理」という言葉の語源である「アレテイア」という語についてこう説明してくれています。「アレテイアとは、覆われている事物の状態を示すレ・テイアと、否定の意味のアとの合成語だと普通いわれています。ですから、アレテイアとは、覆いがとり去られれば、そこにおのずと明瞭に見えてくる事物の真相という意味になるわけです」<sup>30</sup>と。

パスカルは人間の意識に生じ易い一切の思いこみや先入観を排除することにとめました。そのために実験を重ね、自然が語りかけてくるものに対して、虚心<sup>こころ</sup>になって耳を傾けようしました。これが科学的な態度であります。私たちが学生に教えなければならない真理探究の姿勢は、一つにはこういう客観的<sup>かくくわんてき</sup>なものを見たり、考えたりする力を養うことでしょう。数学的真理から高度な科学的思考や哲学的思索に到るまで、明晰を重んじる探究心を育てることです。真・善・美という価値を迫り求める心をふるいたたせること、アイデアに向かつての愛（エロス）の火を燃えあがらせること

だといいかえてもよいでしょう。そういう意味での真理は、永遠の彼方に位置づいていて、そこから私たちを招いてくれています。したがって私は、そのような意味での真理を「招きの真理」と呼んでいます。私たちはその真理に向かつて限りなく接近してゆくという課題を背負っているわけです。

それに対して、もう一つの真理のあることを否定するわけには参りません。今はとりあえず、それを「支えの真理」と呼んでおきましょう。イエスご自身が、「わたしは道であり、真理であり、命である」(ヨハネ福音書一四・六)といい、また「真理は、あなたがたに自由を得させるであろう」(同前八・三二)と語られた時の真理というのは、永遠の彼方からさし招く真理ではなく、私たちの実存の中にまで割り入ってくる真理であり、私たちが立っているまさにその場所に共にいて下さる真理、「支えの真理」であります。同じ真理という言葉を使いながらも、このように二つの異なった真理観のあることを見逃がすわけには参りません。

キルケゴールが若き日の日記に記した真理は、まさにこの「支えの真理」でした。

「私の運命、神が私をいつたいたいというのか、それを了解するのが重大なのである。私にとつての真理である真理を見出すこと、私がそのために生き努力しようとするイデーを見出すこと、それが必要なところである。ここで私が客観的真理を見出したとて：それが何になるのだろう。：私の必要とするところは、私が単なる認識生活をする代りに充実した人間生活を送ることである。それによつて思想の展開をいわゆる客観的なものの上に築くようなことをせず、いわば私が神的なものと絡まりつくところの、私の存在の最も深い根と、しっかりと結合して、たとい全世界が微塵に砕けても離れないというようなある者の上に礎を置くようにすることである。私はそれが必要とし、それを追うて努力する」<sup>31)</sup>と。

キリスト教(主義) 大学が普通の大学と異なる大きな特徴もこのところに、すなわち、自らの存立の基盤がこの支えの真理の上に位置づけられていることを強く自覚している点にあります。

ところでブーバーによれば、現代は普遍的人間像が見えにくくなっている時代だといえます。なぜなら、古代ギリシャにおいては、ポリス的人間の形成という目標がありましたし、かつてのイギリスだと立派な紳士の養成という目あてが

ありました。ところが現代人は、より解き放たれた自由の中に投げ出された状態に置かれています。とすれば、もはや目ざすべき方向性は見出せないのでしょうか。ブーバーは「そうではない」といいます。そして「神の似姿」こそ、「すべての人間のうちに像形されなければならない新しい人間像」<sup>(32)</sup>だというのであります。

では私たちは、ブーバーがさし示す「神の似姿」という言葉からどのような意味を読みとり、人間教育の目標とすればよいのでしょうか。以下、ブーバーの真意を汲みとりつつ、四つの点にしばって整理してみたいと思います。

第一に、それは神からの呼びかけに応える存在になるということではないでしょうか。「あなたはどこにいますのか」と呼びかけられたアダムに象徴されるように、私たち人間は神との応答的・対話的存在として創られています。人間が宗教的存在だといわれるのも、祈ることができるのもそのためです。にもかかわらず、人間にはもういところがあり、しばしば折れなくなり、神のもとから逃避しようとしします。したがって人間が人間らしくあるためには、そのよって立つ場所、インマヌエルの原点にたえず立ち帰り、日ごと新しく神からの呼びかけを受けて、それに忠実に応えつつ生きてゆくことを求められているのではないのでしょうか。

第二に、それは世界並びに人間（他者）に対して「生きた関連」に入るといことです。「われとなんじ」の關係に入るといいかえてもよいと思います。

イエス・キリストが私たちの先頭に立ってその範を示して下さったように、私たちもまた、私たちを取り巻く世界並びに隣人（他者）に対して、自らの全人格を傾けて関わり、愛と誠実の限りをつくして交わらねばなりません。なぜなら、人間はその創造のはじめにおいて、すでに単独の個としてではなく、（エバがアダムの「ふさわしい助け手」として造られたように）他者と共に生きるものとして造られたのですから。ここで私たちは、ブーバーが「創造衝動を育てることにだけ立脚している教育は、人間を新たな最も悲慘な孤独へと連れ込むであろう」と<sup>(33)</sup>いって、同時に、「交わりへの衝動」を育てる教育を強調した、あの深い意味を思うのであります。キリストに向かつてと同様に、他者に向かつて、また世界に向かつて開かれた心を持つこと、そういう人間になるように手を貸すことこそが、人間教育の大きな課題ではないでしょうか。

第三に、それは自由な責任ある人間になることを意味するのだと思います。何よりも神御自身が、その手本を示して下さいました。「成長させて下さるのは神である」とパウロが熱く語ったように、人間の教育を最終的に見守り、責任をもつて導いて下さるのは神御自身であります。その愛と恵みの力に支えられて、私たちもまた責任ある人間にならなければなりません。アダムやエバのように、責任を他に転嫁するような者になつてはいけないと思います。

私たちを取り巻く状況は複雑であり、かつ困難であります。しかし「かかる状況を神より委託された自己の定めとして、運命として、意志的決断に基づいてそれを積極的に背負つてゆくこと」――それが「神の似姿」<sup>かたち</sup>になるということの第三の意味ではないでしょうか。

第四に、それは仕える者になるということです。ヨハネの第一の手紙第四章一〇、一一節にはこう記されています。

「神がわたしたちを愛して下さつて、わたしたちの罪のためにあがないの供え物として、御子をおつかわしになつた。ここに愛がある。愛する者たちよ。神がこのようにわたしたちを愛して下さつたのであるから、わたしたちも互いに愛し合うべきである」。

御独り子イエス・キリストを賜わるほどにこの世を愛して下さつた神の愛（アガペー）、自ら弟子たちの足を洗われたキリストの愛に押し出されて、わたしたちもまた他者に対して喜んで愛のわざに励む者とならなければなりません。そのためには、私たち自身がふくらむ必要はありません。むしろ神の前に貧しくなることのほうが大切です。『時と永遠』の著者波多野精一氏が教えてくれますように、「自らの力をたのみず、他者（神）の力に一切を委ね、他者（神）の恵みの賜物をすなおに受けいれる虚（むな）しき器となること」こそが、神の似姿になることの第四の意味ではないでしょうか。

以上、ここではかなりはつきりと主に従う道について述べてきましたが、キリスト教（主義）学校の目的は伝道ではありません。あくまでも教育機関です。その点をしっかりとわきまえながら、どこまでも自由な雰囲気の中で、なおかつ建学の精神を踏みはずすことなく人間教育に精進して参りたいものです。

## 十一、結びにかえて——J・ベイリーの書齋をヒントとして<sup>30)</sup>

スコットランドの牧師にして神学者でもあったベイリー (John Bailey, 1886-1960) 先生の書齋には、三つのポイントがあったと聞いています。一つは説教や講義の原稿を書くための仕事机。二つ目は部屋の隅に置かれていた大きな革ばりの椅子。第三のポイントは窓辺に置かれていた小さな祈りのための机です。

私たちは専門職としての教師の道を選んだ以上、その道に習熟しなければなりません。教育という大切な仕事の責任を果たすためにはたえず学び続けなければなりません。そして実力を持った教師へと成長していく努力を惜しんではなりません。そのことが、がっしりとした仕事机によって象徴されているのです。

教師はまた専門職としての知識と技能をしつかりと身につけると同時に、他方幅のある広い視野を持った人間としても成熟していかなければなりません。

ベイリーはゆつたりとした革ばりの椅子に身を委ねて、しばしば夜おそくまで哲学書や詩や小説に読みふけたといわれています。とりわけ大好きな推理小説に時を忘れたようです。このようなゆとりの空間と時間、もしくは、気ばらしと高尚な趣味にひたる時を持つことも大切なことではないでしょうか。

第三の、小さな机の上には使い古されたいろいろな版の聖書と、祈りと黙想のための本が常時置かれていたようです。ベイリーは朝早く、また夜休む前に、この机に向かって座り、聖書を熱心に読み、祈りを捧げたに違いありません。

以上述べました三つのポイント、すなわち仕事と休息と祈り——この三つは私たちが生活していく上で欠くことのできない大切な要素といえます。多忙と騒音の中で生きること余儀なくされている現代人にとって、真に休むことはどんなに必要なことでしょうか。そして休息とは、唯手足を延ばすだけでは不十分です。パークレーは上手な比喻で次のように教えてくれました。自動車のバッテリーがあがって動かなくなつた時には、それを車からはずして唯冷やすだけでは駄目で、それを新たな電源につながなければなりません。その時はじめて新たな活力が与えられるのです。祈るということは、そういう新たな源泉に自らを結びつけることを意味します。

忙しく揺れ動く世相の中で、動かない一点にしっかりと自分を結合し、そこから湧き出てくる生命の泉を存分に汲みとりながら、教育という大切なこの任務に全力を傾けて取り組んでいこうではありませんか。

## 注

- (1) 石井次郎「教育における実存主義」(高崎毅・山内一郎・今橋朗編著『キリスト教教育辞典』日本基督教団出版局、一九六九年、一四六頁)。
- (2) ポルトマン、高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書、一九六一年、六八頁。
- (3) 同右、一三一頁。
- (4) ボルノウ、浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、一九七七年、五二頁。
- (5) ランゲフェルド、和田修二監訳『よるべき両親』玉川大学出版部、一九八〇年、四二頁。
- (6) 同右、四二頁。
- (7) 同右、六頁。
- (8) W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik* (Stuttgart 1957), S. 30. (この書、フリットナーの『一般教育学』は、のちに島田四郎・石川道夫両氏によって翻訳され、一九八八年に玉川大学出版部より公刊された。)
- (9) ditto, S. 35.
- (10) S. 46.
- (11) S. 53.
- (12) S. 53.
- (13) M. Buber, *Über das Erzieherische*, in: *Reden über Erziehung* (L. Schneider, Gütersloher Verlagshaus 1962), S. 29.  
(ブーバーの教育に関する諸論文は、山本誠作氏によって翻訳され、『ブーバー著作集8』に収められて、一九七〇年に、みすず書房よ

り出版された。)

- (14) ditto, S. 41.
- (15) SS. 22-23.
- (16) S. 21.
- (17) S. 23.
- (18) S. 26.
- (19) ランゲフェルド、和田修二訳『教育の人間学的考察』未来社、一九六六年、一八九頁。
- (20) 小林博英『価値と教育との問題』(大嶋三男・長井和雄編著『教育危機への挑戦』学陽書房、一九七四年)八九頁。
- (21) 石井次郎『教師と偽教師』キリスト教学校教育同盟刊・小冊子、一九七五年、三頁。
- (22) 永井道雄『日本の大学』中公新書、一九六五年、二一〇二二頁。
- (23) 同右 一二三一二四頁。
- (24) 前田博『ゲーテとシラーの教育思想』未来社、一九六六年 一〇〇一一頁。
- (25) ゲーテ、関泰祐訳『ウィルヘルム・マイステル修業時代・遍歴時代』世界文学大系20、筑摩書房、一九五八年、四一一頁。
- (26) 永井道雄 前掲書、一一五一一一六頁。
- (27) 皇至道『大学の歴史と改革』講談社現代新書、一九七〇年、二四三頁。
- (28) 稲富栄次郎『教育作用の本質』目黒書店一九三五年、六二頁。
- (29) 隅谷三喜男『大学はバベルの塔か』東京大学出版会、一九八一年、二二四頁。
- (30) 小林政吉『聖書の人間観—人間教育の根底』東洋英和女学院大学刊、一九九五年、九六頁。
- (31) キルケゴールの日記の一節。和辻哲郎『ゼエレン・キエルケゴール』筑摩書房、一九四八年、四九頁より引用。
- (32) 山本誠作『マルティン・ブーバーの研究』理想社、一九六九年、一七四頁。
- (33) M. Buber, ebenda, S. 19.

(34) 山本誠作 前掲書 二四七頁。

(35) 波多野精一『時と永遠』岩波書店、一九四六年、一七二頁。

(36) 上野武『出会いと教育―この遥かなる道―』中川書店、二〇〇〇年、七六～七八頁。

### (あとがき)

本論稿は、船本弘毅・山崎和明両氏のご懇切なる薦めを受けて、(紙上演)という特殊な形式でまとめさせて頂きました。すべてをまったく新たに書きおろしたというものではなく、長年私の心の中でたえず練り直されていたものを再構成し、この機会に多少新たなものも加えて成ったものです。したがって、次の論著からは少なからず引用し、再録したことを予めことわっておきます。

一、『キリスト教学校教育の理念と課題』キリスト教学校教育同盟刊、一九九一年。

(この中には、キリスト教学校教師養成事業委員会主催・第一回研究セミナーにおいてなされた私の講演記録『キリスト教学校における教育者の責任と限界―特に、「人間と教育」という視座より―』もふくまれています。)

二、拙著『出会いと教育―この遥かなる道―』中川書店、二〇〇〇年。