

ルソーの求めた「教師像」について

— 「良心」と「自己教育」を通して —

伴 野 昌 弘

(学校教育講座)

(平成17年6月3日受理)

L' "image du professeur" chez Rousseau — Selon la "Conscience" et l' "éducation de soi-même" —

Masahiro BANNO

1 はじめに

ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712～1778) の書いたものの中には、論理的表現とは言い難いが、単純化された気になる言葉、挑発的で深い問いかけを含んだ言葉が少なくない⁽¹⁾。「教師たる前に人間であるべき」私が、かねがね深い自戒の念に襲われながらも、常に新鮮な問いを投げかけられるものに「一人の人間の形成をあえて企てる前に、その人が自ら人間として出来上がっていないなければならない。」⁽²⁾「自分が提示すべき先例を彼は自分の内に見出さなければならない。」⁽³⁾「子どもの先生であるためには自分の先生にならなければならない。」⁽⁴⁾更には「私は偏見にとらわれた人間であるよりは逆説 (paradoxe) を好む人間でありたい。」⁽⁵⁾といった文言がある。これらは『エミール』(Émile ou de l' éducation, 1762) に鏤められ、本稿の主題「ルソーの求めた教師像」の核心を突く件の一端であると思念されるが、本稿の目的は、それらの件の意味内容を字句的、表層的に分析し明確化したり、はたまたその骨子をまとめ、ルソーの教師論として体系化しようとするものではない。ルソーの求めた教師像は、これがルソーの教師像であると言って容易に取り出せる類のものでは決してない。本稿の指向するのは、「自己省察」「自己克服」を生涯の課題とし、自己自身をも包摂する形式で、人間や社会のあるべき方向の根源的探求を真摯に試みたルソー自身が、何故、上記の件のように思考せざるを得なかったのか、その内的必然性を辿り明らかにすることである。何故ならば、理想的人間像の在り方が理想的教師像の在り方と軌を一にして運動する、(即ち教育は人なり。) という古典的かつ現代的確信に思いを致すとき、教育ないし道徳教育の重点と

しての「内心感情」「良心」⁽⁶⁾を巡るルソーの人間探求が、必然的に「自己教育」⁽⁷⁾を伴いながらも、ルソーの求めた教師像にアプローチするものであると考えるからである。

本稿は、かかる観点に立脚し、ルソーによって思考されたもの(記述され内容)を思考するに止まらず、「魂の共感」(sympathie des âmes)を基底にしつつ、ルソーによる思考の根源を可能な限り思考し、追求し、ルソーの求めた教師像の端緒を照射せんとする一つの基底的で初歩的な試みである。

2 魂の共感

(「ルソー理解」と「自己教育」の基底として)

プレイヤッド版『ルソー全集』の編者の一人マルセル・レーモン (Marcel Raymond) も述べているように、ルソーの思想や作品は、平面的体系や論理構造によって容易に解釈されうるものではない。換言すれば、ルソー独自の「存在の運動」というものは、単一の統一的分析に帰着されえないのである。⁽⁸⁾従来、ルソー理解やルソー研究に於いて一つの難点と見なされたのも、ルソーにおける自然と文化、個人と社会といったアンビヴァレンス (ambivalence) なるものの存在である。かかる存在は、かつてヴォルテール (Voltaire, 1694-1778) によって「あなたの著作を読むと人は四つ足で歩きたくなります。」⁽⁹⁾と酷評されたように、ただの平面的理解では「矛盾の塊」として批判に晒される危険を孕んでいる。しかし、一つの優れた思想は、必ずその対概念の主張もその内に見出すことができる。⁽¹⁰⁾と言われるように、ルソーの思想もその例外ではない。然らば、かかる特質

を有する深遠なその思想の理解方法原則とは何であろうか。

ところで、孤独ながらも、深い信仰心を内に「私はキリスト教徒です。それも福音書の教えに従った心からのキリスト教徒です。私はキリスト教徒です。それも司祭たちの弟子としてではなく、イエス・キリストの弟子として。」⁽¹¹⁾ とパリ大司教ポーモンに対し、素直に告白し訴えるルソーは、『エミール』の第四編において神に対する論議の無意味さを次のように指摘しているが、我々はここで神をルソーに置き換えて考えてみることも可能であろう。(それは魂の共感というルソー理解の一環として、ルソーの神理解の手法を我々のルソー理解の手法に借用することである。) 即ち「私は自分の無力を痛感しているから「神の本性」(nature de Dieu) について論議するなどということは、私自身と神との関係についての感情によってそうするように迫られない限りは決してしないだろう。」⁽¹²⁾ つまり深遠なルソーの本性についての論議も私自身とルソーとの「魂の共感」という関係なくしては全く無意味だということである。ルソーが「自然を御するに相応しい道具はいつも自然そのものから引き出さなければならない。」⁽¹³⁾ と強調していることに連動させるならば、我々はルソーを御するに相応しい道具はいつもルソーその人から引き出さねばならないであろう。結局、ルソー理解の基底として我々は、あらゆる先入見を捨て去ると共に、鋭敏な感受性を唯一の友とし、ルソーの著作そのものに直接接触し、追体験することによってルソーの魂の迸りに浴さねばならない。かかる意味からしてカッシーラー (E. Cassirer) の次の指摘は、今なお古びることなく傾聴に値する。「ルソーの本質についての真の解明は、あらゆる予断や先入見によって惑わされることなく、我々がルソーの著作そのものに問いかけ、それ自身の内的法則に従ってこれを再現したときに初めて達成されるであろう。」⁽¹⁴⁾ 本来、このような態度に立脚してこそ、スタロバンスキー (Starobinski) の読み方、即ち「ルソーの著書の内的な秩序や無秩序、著者の思想を組み立てているシンボルや観念をひたすら見抜く読み方」⁽¹⁵⁾ もまた可能となるのである。なお、ルソー理解の基底としてのかかる魂の共感 (内的共感) は、一般的他者理解にも対応するのではあるまいか。

ところで「我々は他人と共に感じ、彼らの感激を我々

の内に再体験することによってのみ、換言すれば愛によってのみ理解するのである。」⁽¹⁶⁾ と述べたのは碩学ディルタイ (Dilthey, 1833~1911) であり、教育の、そしてその本質たる自己教育の基底に共感 (他を理解し愛することの原点) を据えたが、ルソーの求めた教師像にも、他と共感することの同様の意味が看取されるのである。またルソーのかかる内的共感から来る印象は、押村襄氏も述べているように⁽¹⁷⁾ 教育学的客観的知識ではなく、人間的教育的共感 (愛) に基づく。知識ではなく共感 (愛) であるが故に常に新鮮で古びることはないのである。

3 「逆説の人」の誕生

(ルソーの求めた「人間像」「教師像」の原点)

(1) 「天来の靈感」

ルソーが「逆説の人」として新たに生きる一つの回心のきっかけとなった「天来の靈感」については「マルゼルブへの手紙」⁽¹⁸⁾ でルソー自身によって述懐されている。それは周知のように『学問芸術論』(Discours sur les sciences et les arts, 1750) 執筆の原因となった懸賞論文の題目 (学問芸術の復興は、習俗の純化に寄与したかどうか) を偶然、目にしたときの瞬間であり、1749年の夏のこととされる。その瞬間については「永遠に生きていってもいつもありありと思い返すであろう」程で、ルソーは生涯この瞬間を忘れなかったし、ルソーの探求精神は絶えずこの地点に戻っていた。それはまるで、福音書に記されたパウロ (Paulos) が、ダマスコに向かう途中の回心の瞬間⁽¹⁹⁾ を彷彿とさせる出来事であった。少し長いが本稿の重要な嚆矢として、若干整理し引用しておこう。「当時ヴァンセンヌに監禁されていたディドロに会いに行く途中のことでした。ふとディジョンのアカデミーの課題が目にとまります。私の最初の著作を書くきっかけとなったものです。もし突然の靈感 (inspiration) らしいものがこの世に存在した試しがあるとすれば、⁽²⁰⁾ これを読んだとき私の心の中で起こった動きこそがそれです。突如として私の精神は、おびただしい光に照らされ、目のくらむ思いでした。生き生きとした無数の考えが、同時に力強く混沌として湧き上がってきて、私は名状し難い興奮と混沌に陥ってしまいました。激しい動悸に息が詰まりそうで、歩いてはもう

息ができなくなり、通りの並木の根方に倒れ込みました。そのまま、どんなに激しい興奮の内に半時間を過ごしたことでしょうか。立ち上がってみて気がつく、上着の前が涙でぐっしょり濡れていた位でした。ああ、マルゼルブ様⁽²¹⁾ もし私があの木の下で目にしたと感じたことの、せめて四分の一でも文字に書き写すことができたなら、どんなに力強く現今の諸制度のあらゆる弊害を説き明かしてみせたことでしょう。人間は生まれつき善良(bon)であること、ただそういう制度のためにのみ悪人になるのだ⁽²²⁾ ということ、を、どれほど単純明快に証明してみせたことでしょうか。あの木の下で十五分の間に天啓のように閃いた無数の「偉大な真理」(grandes vérités) の内で記憶に留めえた限りのものは、私の三つの主要な著作、つまりあの最初の論文と不平等論と教育論の中に、ごく薄められた形で鏤められています。この三作は分けられないもので、併せて一つの全体を構成しているのです。」⁽¹⁸⁾

(2) 「真の人間性」と「良心」

ルソーは、かかる靈感に即した偉大な「真理」の閃きで決然として(恰も人類の教師、社会の教師に生まれ変わったかのように)上記の題目に「否」と応えることで当時の華やかなりしフランス啓蒙思潮に対し、ルネッサンス以降の文明、社会制度の発達、そしてその根底を流れる人類の進歩の確信に対し、道徳上、人間性上の疑問を果敢にも投じたのである。もっともルソーは学問芸術や既成の文化を無価値なものとして全て否定しようとしたのではない。彼はただ、自己自身の内面に関わることのない外見上の功利的な学問芸術や文化制度一般を「人間を縛っている鉄鎖を花環で飾る文化」⁽²³⁾ という巧妙なレトリックを駆使し、犀利にしかも逆説的に切り捨てることで、真の文化や真の人間性の在り方に根源的な息吹を与えようとしたのである。要するに「真の人間性の回復」こそがルソーにとって最も価値あることで、彼はそれを「徳」及び徳を支える「良心」という概念で包括したのである。教育においても、もとよりルソーは、些末的な教育技術をまず教師に求めたのではない。人間を本来の人間にするという根源的な「人間愛」をこそ教師の本分として、さらには、あるべき教師像として求めていたのである。この論説(第一論文)の結語でルソーは人間を讃えて次のように言うのであるが、そこには彼が

終生、求め、愛し続けた、あるべき本来の真の人間性のモチーフが既に誕生していた。即ち「おお徳(virtu)よ! 素朴な魂の崇高な学問よ! お前を知るには多くの苦勞と器具とが必要なのだろうか。お前の原則は全ての人の心に刻み込まれてはいないのか。お前の掟を学ぶには自己自身に返り、情念を静めて自己の良心(conscience)の声に耳を傾けるだけでは十分ではないのか。ここにこそ真の哲学(véritable philosophie)がある。」⁽²⁴⁾ 我々がかかる文言から読み取らねばならぬのは、良心概念の内包している自律の精神、即ち自由意志において良心の声に従うという逆説的意味であろう。「自己教育」の原点をこそ、そこに看取すべきである。⁽²⁵⁾

なお第一論文で示された、あるべき本来の人間性のモチーフとしての「良心」は、後に彼の主著『エミール』の第四編に挿入された「サヴォワ助任司祭の信仰告白」において、彼の自然宗教思想のキーワードとして発展的に(より論理的に)「良心抄」なるものとして再登場するが今なお褪せることなくルソーの熱き信念を伝えている。即ちルソーは言う。「良心! 良心! 神聖な本能よ、不滅の天の声よ、無知で狭隘な、しかし知性ある自由な存在の確固たる案内者よ、人間を神にも似せしむる者よ、汝こそ人間の本性の優秀性と人間の行為の道徳性を生み出すものだ。」⁽²⁶⁾ そこにはルソーが信頼して止まぬ万物の創造主たる神への賛美と愛、そしてその似像としての一人一人の全ての人間(人種、民族を越えて)への愛と賛美が「良心」を通して表明されている。それはまさに、神と人間の紐帯たる「良心の声」を積極的に聞こうとする自己教育によってのみ可能となる『子どもの教育論』であり、『教師の教育論』であり、『全人類に可能な主体的教育論』である。そこにはまた「良心の声」に耳を傾け「自己反省」「自己教育」しうる教師によって初めて「良心の声」に謙虚になり自己教育しうる子どもが育つという教育の重点も示唆されている。

ところで上述の良心抄に示された良心賛歌によっても、ルソーが「良心の哲学者」⁽²⁷⁾ と称されることは十分首肯される。然るに注意すべきは、人間の本来の能力として「知性」と「自由」なる語も良心抄に窺えたように、ルソーは、人間の良心は人間理性と自由を伴ってこそ正常に機能すると考える。(ルソーによれば理性も自由も良心と同様、本来的に神から賦与されたものであ

る。)とて哲学することは「徳」への「知」を愛し「善く生きること」(については本人自身も無知であったが)を学ぶことだと考えたのはソクラテス (Sōcratēs, 470–399 B.C.) であったが⁽²⁸⁾、ルソーは、哲学することにおける「理性」「自由」「良心」の基底的で重要な相互補完的關係を次のように述べている。即ち「神は私に善を愛するために良心を、善の何たるかを知るためには理性を、善を選ぶためには自由を与えたのではなかったか。」⁽²⁹⁾ 結局、人間が人間性の中核としての道徳的自由を獲得するに至るのは、全く彼の良心と理性との媒介を経てのことなのである。なおルソーによれば理性には二段階あり「感覺的理性」(raison sensitive) が「知的理性」(raison intellectuelle) の基礎となる⁽³⁰⁾ のだが本稿では追求しない。また「愛する良心」と「知る理性」については、人間の基本的能力として更なる説明が必要だろう。ルソーは言う。「善を知ることは善を愛することではない。人間は善について生得的な知識を持っていない。しかし理性が善を教えるや否や良心は彼にそれを愛させるようにする。この感情こそ生得的なものである。」⁽³¹⁾ 要するに人間は、善を知り、善を選び、善を実行することによってのみ善を愛することができる。その内心感情が生得的な聖なる本能としての良心なのである⁽³²⁾。かくして良心は人間を善なる行為に駆り立て、悪なる行為を悔やませしむる決擬論者 (casuiste)⁽³³⁾ たりうるのである。

(3) 「逆説の人」の「良心」と「宗教性」

本稿の「はじめに」でも触れたように、ルソーは「逆説を好む人間でありたい」と公言しその実際的な行為として、自己の内心感情たる「良心」を唯一の友として、社会、文化、教育に対する批判を臆することなく堂々行った。その強固なまでの心情、信念は、既述したように主著『エミール』を断罪した張本人に対峙する「パリ大司教ボーモンに宛てた手紙」⁽³⁴⁾ にまで一貫し、萎えることはなかった。では、ルソー思想に貫流する、原罪(キリスト教思想の基盤)批判及び教会の形式的表面的儀式や司祭の存在までも疑問視する強固な内なる宗教性は、一体、何を拠り所として表出していたのであろうか。それは上記引用からも明らかのように、まず第一に「イエス・キリスト (Jesus Christ) の心からの弟子である。」という深い愛と信仰心であり、第二に(第一と連動するが)『福音書』の教え(特にパウロ (Paulos ?-62/65) の

書簡)であらう。

第一については、宗派や民族を超えて遍く人類の教師、救い主たらんとして行為で示すも、迫害され殺害された(一部の人には尊敬もされたが) イエス・キリストは当時の社会の権力者、支配者の側から見れば、まさに反逆者であり、「逆説の人」その人であった。幼き頃、既にプルタルコスの『英雄伝』に感動し涙したとされるルソーであれば、かかるイエス・キリストの生と死に共感し感銘し、自らも「逆説の人」たらんと生涯に掛けたことも十分に首肯される。第二については、ルソーが何度も愛読したとされる『福音書』にはパウロの次のような文言(福音)が記されているが、ルソーが生きる支え、指針としたであろうことは想像に難くない。ルソー思想と『福音書』を繋ぐ重要な件として挙げておこう。即ち「正しい者は信仰によって生きる。」(ロマ1:17)「あなたがたはこの世に倣ってはなりません。むしろ心を新たにして自分を変えていただき、何が神の御心であるか、何が善いことで、神に喜ばれ、また完全なことであるかをわきまえるようになりなさい。」(ロマ12:2) (なお神の存在や属性についてルソーは、神への愛と信仰に促され、「サヴォワ助任司祭の信仰告白」において自らの理性と良心でもって再検討するが、本稿では触れない。) 上記パウロの文言は、前半部の「世に倣うな」(社会の習俗に安易に迎合するな)という消極的な意味(批判的精神)と後半部の「心を新たにして自分を変えろ」という積極的な意味(自己教育、自己批判)を併せ持つ。かかるパウロの思想は、明らかにルソーが第一論文の結語で「自己の良心に耳を傾け謙虚になりなさい。」と述べていたことと軌を一にしているし、また『エミール』において、当時知識の増大が人間性を高めることと同一視され、早期の知育が重視された風潮の中で、ルソー「逆説の人」の精神の基底となり、ルソー消極教育思想のキーセンテンスを支えているのである。即ち、「万物を創る神の手を出るときにはすべては善いが、人間の手にはすべてが堕落する。」⁽³⁵⁾ を筆頭に「子どもにつけさせるべき唯一の習慣はどんな習慣にも染まらないという習慣である。」⁽³⁶⁾ とか「教育は時をかせぐのではなく、無駄にすることである。」⁽³⁷⁾ とか「教育は技術ではない。」⁽³⁸⁾ 等々、この種の文言は、引用すれば枚挙に遑が無い。

4 『エミール』執筆の動機に窺える教師像

(1) 「自己否定」「自己向上」

「天来の靈感」(1749)を出発としてルソーの生き方と全ての著作の基調となった「真実な人間」と、その「人間性への愛」は『エミール』(三部作の第三)に引き継がれ完結を見たのであるが、ルソー自身の20年間の思索と3年間の労作であり、自らの最重要書と位置づける本書執筆の根本的動機は何だったのであろうか。その序文に「考えることを知っている一人のよき母親(シュノンソー夫人のこと)の気に入らうとして始められたものである。」*³⁹と記されているが、単にそうした直接的理由だけであったのであろうか。

ところで、教師が自己に誠実であろうとし、まず人間であろうとすることは不可避なことであり、むしろ真正な出発点でもあり、教師たることの本質でもある。そして自己自身が人間として生き抜くことは、絶えず真理を追究し、自己自身の「知」と「愛」の個性的な統一を追求して止まないことであり、絶えず「自己否定」を繰り返す、真の自己を求め「自己向上」していくことである。かかる意味において教師も児童、生徒、学生も同じ地平に位置する。また人間として誠実に生き抜こうとする教師は、まず自分の教える子どもたち、学生たちを人間として理解し把握しなければならない。もとより、自分の相手を人間として認めることのできない者が、人間として生き抜き得る筈はない。然らば人間として認めるとはいかなる働きかけをいうのであろうか。それは、子どもたち一人一人の個性的な尊厳を認め、その立場に共感すること(例えば相手の喜びを我がこと以上の喜びとすること等)である。それは代替可能なものとしてではなく、自分にとって、かけがえのない一人の子どもとして接し、愛することから始まる。(ルソーには到底できなかったことであろうが……)本章の前置きはこれくらいにして、ルソーの心情にアプローチしよう。

(2) 「教育論否定」の意味

明らかに子どもの教育に関わる著書である『エミール』をルソーは周知のように『教育論』(Un traité de l'éducation)という表題で出版していない。確かに教育という語句はエミールの後ろに密かに小さく「あるいは教育について」(ou de l'éducation)と添えられただけである。明らかにルソーは最初から「教育論」を書く意志

も計画もなかったのである。何故なら「論」という語を付加すれば、そこに著者の体系的な精神、傲慢さ、自信等を垣間見るので、もとより謙虚なルソーは拒むのである。(ただ一般的な教育論よりも、親が子を思うような、一人一人のための教育を意図し、語って見たかったのであろう。自ら我が子を育てず孤児院に送ったことの悲痛な懺悔と言えりかも知れない。*⁴⁰)この辺の事情は、前章でも考察してきたように、人間の思想的傲慢性や形骸的理論を生涯にわたり批判し続けた彼の心情からも理解でき、「順序もなくまた殆ど脈絡もなく、反省と考察を集めた」本書の形態も十分推察可能である。それ故ルソーも言うように読者は決して教育技術論的、即効的なことを『エミール』に期待すべきでない。(もとより教育とは時間の掛かるものであり、教師には忍耐強さ、粘り強さが必要であり、回り道をして相手にも時間を掛け惜しまないことが肝要である。)ルソー研究者でもあった教育学の碩学稲富栄次郎氏もかつて次のように述べている。「教育作用の本質は教育主体(A)が教育客体(D)に教育内容(A)を教えるというごく三極的な図式をもって表される故それは判断の形式とは趣を異にする。即ち教育学は(SはPなり)という形式の判断論又は認識論ではないのである。」*⁴¹

(3) 家庭教師の失敗と「人間愛」

ルソーは1740年28歳の時、リヨンのマブリ家で家庭教師(précepteur)を行った経験があるが、それは失敗であったと次のように告白している。「私は家庭教師として必要な知識は持っていたし、その才能もあると思っていた。マブリ氏の家で過ごした一年間の間にそういう誤った考えから醒めた。」*⁴²この出来事は、ルソーにおける最初の教育経験としてよく指摘され引き合いに出される。しかしその失敗を客観的に裏付けている第三者の資料は何も存在しない。ただルソー自身が、性格的に忍耐強さと冷静さに欠けていたと自己反省し、正直に告白しているだけである。多分、家庭教師として教える知識は備えていても、基本的な資質に欠けていたのであろう。そして家庭教師は自分には合わない崇高な職と判断し子どもたちと別れたと告白は続く。なおこの失敗を経験して、彼は再び同じ仕事に就く気には生涯ならなかったのである。ただルソーは言う。「実際の仕事には手をつけないでペンを取ることにする。そして為すべきことを実

行する代わりに、それを述べてみよう⁽⁴³⁾」と。ルソーのかかる精神的変遷の後『エミール』は執筆されたのである。そこには、教育実践の瞬間瞬間と一人一人の人間を決して手段化しない「人間愛」（人格の絶対的価値の自覚とそれに基づくルソー的配慮、慎重さ）が窺える。ルソーの求めた教師像に流れる、かかる「人間愛」の精神性は『エミール』の次の文言からも明らかであり、掲げて本章の結語としたい。（日頃、教育実習指導に精励する者には等閑視できぬ件であるが、かえって新鮮に響いてくる。）「人々は教師が既に教育の経験があることを望むだろうが、それは無理な注文である。同一の人間は一度しか教育に従事できない。教育に成功するためには二度やらねばならないというのなら、最初の教育はどのような権利で企てようとするのか」⁽⁴⁴⁾

5 おわりに

「ルソー」の求めた教師像について」と題して拙い考察を進めてきたが、本稿は筆者が、ルソー教育思想の基底的研究を目指して進めている作業の一環である。ついでには、筆者は従来、ルソー教育思想の基盤としての「徳」概念、並びにそれを支える彼の「宗教性」を中心に主たる考察を行って来た⁽⁴⁵⁾が、行いながらも常に心に残る問題があった。それは、教育論は教師論と表裏一体であり、我々は自己自身を見つめる教師論（教師の在り方）を不問に付して、教育論を語り、また学生指導を行い得ないのではあるまいか、ということである。本稿の「はじめに」でも指摘したように、逸速くルソーはその点を敏感にも察知していた。筆者も従来の発表小論において、ルソーの教師像については、折に触れ、断片的に言及してきたが、本稿では正面から、ルソーの求めた教師像の原泉を「良心」及び「自己教育」に焦点を当て考察してみることにした。そしてその際、ルソーの内心感情とその内的必然性を辿ることに努めた。もとより微力故、その目的を十分に達成できなかったかも知れない。ただ、ルソーの求めた教師像の端緒の方向性は示されたのではないかと考えている。

「はじめに」でも指摘したように、まとめることは本稿の目的ではないが、小論を終えて感じたこと、確信したことを若干述べておきたい。それは、言い古されたことかも知れないが、「自己教育」（自らの良心に照らし、

自己反省、自己批判することが基点）こそが教育の原点であり、しかも子どもの自己教育は教師の自己教育によって可能となるということである。換言すれば、常に自己批判、自己向上しつつ自己教育を目指し得る謙虚な教師によって、同じく自己教育し得る謙虚な子どもが育つのである。重要なことは『エミール』に記されたサヴォワ助任司祭の青年ルソーに対する教育姿勢、態度がまさにそうであったように、⁽⁴⁶⁾教師はまず子ども（被教育者）と同じ地平に立ち、互いに対話し共感し合い、「知」と「愛」を求め「真理」を追求する同行者としての信頼を得ることである。もっとも、教師たる者、一人の人間として子どもと共感し合えても、知的レベルにおいて子どもと同一のレベルにまで降りることなど、自己否定も甚だしく同意できぬと言うやも知れない。しかしまた、全知全能の最高存在（神）から見れば、両者の知的能力差など無きに等しいと言えよう。教師たる者は、まず子どもの地平にまで降り、精神的に若返り、子どもと共感し、今の自分をのり超えるべく、もう一度新たに一から学び直す気概で、粘り強く自己教育と子どもの教育に臨まねばならない。そして、その真摯な実践が、教師が、教師として、真の人間として生きるということなのである。

要するに「教師自身も子どもであればよい。」⁽⁴⁷⁾というルソー独特の逆説的で意味深長な表現は、言及してきたように、教師も子どもも自律的な「自己教育」の「責任主体」として同じ地平にあるという意味に解され、共感されてこそ、初めて「逆説の人」ルソーの求めた一見不可能な教師像を現代社会に甦らせることになると確信し、拙い小論を閉じることにしたい。

注

- (1) それは読者がルソーの本心に共感（自己教育の原点）し触発されることに基づくと思われる。なお次の文献は、同様な触発を端緒とし、ルソーの「憐れみの情」と「怪物」について簡明な考察を試みている。中村雄二郎「ルソーのいう怪物とルソーという怪物」現代思想臨時増刊総特集ルソー、青土社、1979、PP.8～15.所収。
- (2) J.-J.Rousseau: *Émile ou de l'éducation*, O.C., t. IV, Pleiade, 1969, p.325. 平岡昇訳『エミール』、河出書房、1966, p.74.
- (3) Ibid., p.325. 邦訳、同上、p.74.
- (4) Ibid., p.328. 邦訳、同上、p.77.
- (5) Ibid., p.322. 邦訳、同上、p.72.
- (6) 良心の原語はギリシア語の *syneidēsis*, ラテン語の *conscientia*, であり、英語の *conscience*, フランス語の *conscience*, ドイツ語の *Gewissen*, であり、syn- con- Ge- に注目すれば、いずれも「共に」を意味する。よって元来、行為に伴う意識や自覚であるが他者と共有する知識、意識を広く意味し、次第に行為に対する道徳的意識、とりわけ罪に対する自責の念（とがめる良心）を指すようになった。この語は旧約聖書、福音書に殆ど登場しないが、内面性を尊ぶヘレニズムの倫理思想において強調されたこの概念をキリスト教思想に持ち込んだのはパウロの書簡である。周知のように、そこでは万人に共通な「心に記された法」として言及されている。即ち「たとえ律法を持たない異邦人も、律法の命じるところを自然に行えば、律法を持たなくとも、自分自身が律法なのです。こういう人々は、律法の要求する事柄がその心に記されていることを示しています。彼らの良心もこれを証しており・・・」（ロマ2:14～15）（新共同訳『聖書』、日本聖書協会、2001,p.新275.） また、良心を原罪後も失われなかった精神の内なる「火花」とするヒエロニムスの見解は、良心が神によって植え付けられた能力であるという考えを中世にもたらした。（ルソーの自然宗教思想における「良心」概念もこの考えに近いと思われる。）宗教改革期に入ると信仰の自由を基礎づける「良心の自由」が強調され、現代では「思想信条の自由」として、普遍的人権を構成するものと見なされるようになっていく。（『岩波キリスト教辞典』 岩波書店、2002年、p.1196.参照）
- (7) 自己教育は現代教育界において、どのように把握されどのような意味を持つのであろうか。自己教育と言えば、今、一般に社会教育や生涯学習の本質を連想する。しかし、かつて教育学の碩学も述べていたように、元来自己教育は、教育の成立する原点であり、教育の本質そのものである。つまり、学校教育を含め、全ての教育は、本来自己教育なのである。（その詳細な検討は、また別の機会に譲らねばならない。）（稲富栄次郎 『教育の本質』 福村出版 1957, p.50.参照）
- それ故、現代においても、教育改善を図るために、当然、「自己教育」が高唱せられている。例えば昭和58年、中央教育審議会において「自己教育の育成」が教育改革の基本方向として打ち出されて以来、学校教育の改善を図る鍵概念となってきている。昭和62年の教育課程審議会の答申においては、教育改善のねらいとして「自ら学ぶ意欲」と「社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成を挙げているが、これはまさしく自己教育力を指している。（『新教育学大事典』第3巻、第一法規出版、1990, pp.400.～402.） かかる自己教育の基盤を本稿では「教師の自己教育」と「子どもの自己教育」の二面から考察したい。というのも、ルソーにおける「良心の覚醒！」のキーワードは「自ら学ぶ意欲」に連動し、同じく「世に倣うな！」「世の習慣に染まらぬ習慣を！」のキーワードは「社会の変化に主体的に対応できる能力」に連動しうるものだからである。
- (8) Marcel Raymond: J.-J.Rousseau, *La quête de soi et la rêverie*, 1962, p.7.
- (9) 「ヴォルテールからルソーへの手紙」本田喜代治、平岡 昇訳『人間不平等起源論』所収、岩波書店、1972, p.190.
- (10) 田川健三『キリスト教への招待』勁草書房、2004. p.ii.
- (11) J.-J.Rousseau: *Lettre à C. de Beaumont*, O.C., Pléiade, t. IV, 1969, p.960. 西川長夫訳「ボームンへの手紙」ルソー全集第7巻、白水社、1982, p.482.
- (12) J.-J.Rousseau: *Emile*, op.cit., p.581. 邦訳、 同上、 p.301.
- (13) Ibid., p.654. 邦訳、同上、p.364.
- (14) E.Cassirer: *Das Problem J.-J.Rousseau*, 生松敬三訳 『ジャンジャックルソー問題』みすず書房、1974, pp.6-7.
- (15) J. Starobinski: J.-J.Rousseau- *La transparence et l'obstacle*, 1971, 松本 勤訳『J.-J.ルソー、透明と障害』思索社、1973, p.6.
- (16) デイルタイ著 白根孝之訳『教育史 教育学概論』有明書房、昭和57年、p.263.
- (17) 押村 襄『教育観の転回』早稲田大学出版、1987, p.287.
- (18) J.-J.Rousseau: *Lettre à M. de Malesherbes*, O.C., Pléiade, t. I, 1959, pp.1135～1136. 佐々木康之訳「マルゼルブへの手紙」ルソー全集第2巻 白水社、1981, pp.472-473.
- (19) (使9:1-9) 新共同訳『聖書』、日本聖書協会、2001, pp. (新) 229～(新) 230.参照 ルソーとの接点から、パウロ (Paulos) について一言しておく。彼はユダヤ人のみでなく、異邦人もまた救いの対象とされると主張し、自他ともに認める異邦人の使徒となった。彼によれば、確かにイエスは十字架によって殺害され、それは一見「愚かさ、弱さ、躓き、呪い」に思われるが、神は逆説的にそれらを肯定して「賢さ、強さ、救い、祝福」とするのである。彼は十字架の「逆説」を強調し、終始その逆説に生きたのである。（『岩波キリスト教辞典』、上掲書、p.874.参照）
- (20) 注(19)に記された瞬間を意識した文言であることは明らかである。
- (21) (1721～1794) 租税院長官、図書局長官を歴任、文人を保護し、ルソーと親しく文通し、ルソーも信頼を寄せていたらしい。ルソー全集第2巻（上掲書）p.58.参照

- (22) ルソー教育思想の中核、原点であり、彼独自の消極教育思想は、全てこの原点を基点にして派生した。
- (23) J.-J.Rousseau: Discours sur les sciences et les arts, O.C., Pléiade, t. III, 1964, p.5. 前川貞次郎訳『学問芸術論』岩波書店、1968, P.6.
- (24) Ibid., 邦訳、同上 p.54.
- (25) 「良心」と自律の精神に関しては、次の文献が参考になる。田原善郎：「ルターの良心論とそのカントへの系譜」、金子武蔵編『良心・道徳意識の研究』以文社、1977, pp.37.～54.所収。
- (26) J.-J.Rousseau: Émile, op.cit., pp.600～601. 邦訳、上掲書、p.318.
- (27) P. Burgelin: La Philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau, P.U.F, 1952, p.118.
- (28) Philip G. Smith: Philosophy of Education, Harper & Row, 1965, pp.5.～6. pp.52.～53.及びP. Burgelin: op.cit., p.62. p.68.その他参照、
- (29) J.-J.Rousseau: Émile, op.cit., p.605. 邦訳、上掲書、p.322.
- (30) Ibid., p.370. 邦訳、同上、p.114.
- (31) Ibid., p.600. 邦訳、同上、p.317.
- (32) P.Burgelin: op.cit., pp.70.～71.
- (33) ルソーによれば「あらゆる決疑論者の中で最上の者は良心なのだ。」J.-J.Rousseau: Émile, op.cit., p.594. 邦訳、同上、p.312.
- なお「決疑論」とは倫理上・宗教上の一般的規範と義務とが衝突する特殊な場合に適用する実践的判定法で、教父、中世のスコラ学で重視された。近世ではイエズス会が必携書を作ったとされる。(広辞苑第四版、岩波書店、1995, p.808.)
- (34) (注11) 参照
- (35) Ibid., p.245. 邦訳、同上、p.8.
- (36) Ibid., p.282. 邦訳、同上、p.37.
- (37) Ibid., p.323. 邦訳、同上、p.72.
- (38) Ibid., p.247. 邦訳、同上、p.9.
- (39) Ibid., p.242. 邦訳、同上、p.5.
- (40) Ibid., p.263. 邦訳、同上、p.22. ルソーは言う。(良心の声として)「誰でも子どもを持ちながらこれほど神聖な義務を怠る者に予告しておく。その人はいつまでも自分の過失について後悔の涙を流し、しかも決して慰められはしないだろう。」
- (41) 稲富栄次郎『教育の本質』福村出版、1954, p.17.
- (42) J.-J.Rousseau: Les Confessions, O.C., t. I, Pleiade 1969, p.267. 小林善彦訳『告白』ルソー全集第1巻、白水社、1979, p.293.
- (43) J.-J.Rousseau: Émile, op.cit., p.264. 邦訳、上掲書、p.23.
- (44) Ibid., p.265. 邦訳、同上、pp.24～25.
- (45) 最近のものとして、拙論：「ルソーの「徳」概念を支える「自然宗教思想」について—三つの信仰箇条を巡って—」、『カトリック教育研究 第21号』日本カトリック教育学会、2004, pp.31.～42.所収。
- (46) (注45)の拙論でルソーの青年教育論として若干考察したが、それはまさに教師論であった。同上、p.34.
- (47) J.-J.Rousseau: Émile, op.cit., p.265. 邦訳、上掲書、p.24.
- (なお、引用文に関しては、既に邦訳の存在するものについては注で記したものを利用させて頂いたが、表現上、若干の変更を施した箇所もあることをお断りしておく。)