

# 教育的なかかわりの再把握

原 弘 巳

(教 育 史)

(平成9年4月30日受理)

## Wieder-Aufassung pädagogisches Verhältnisses

Hiromi HARA

### 1 現代における教育的なかかわり

現代において子どもに対する教育的なかかわりは、多くの場合スムーズには営まれていないのではないだろうか。もちろん、どのような時代でも教育的なかかわりは何かしっくりいかないことが多く、むしろそのことが子どもとの関係をよりよくするチャンスにもなっていた。ところが現代において、そうしたチャンスにたとえめぐまれたとしても、それをいかすことが困難であるどころか、いかそうとすればするほどかえって教育的なかかわりがもはや成立しなくなるという状況さえ生じている。現代において教育的なかかわりは大きな壁に直面しているのではないだろうか。<sup>(1)</sup>

ところで、教育的なかかわりが依って立つ、子どもの世界とおとなの世界という二つの世界の間に、60年代、あるいは70年代においてすでにひずみが姿を見せていたとすれば、その後しだいにひずみが増し、二つの世界は断絶、あるいは隔絶にまで至っているかもしれない。それどころか、現代において、断絶や隔絶という捉え方では覆い尽くせない事態が進行しているように思われる。すなわち、断絶や隔絶が問題になるのは、子どもの世界もおとなの世界もそれなりに何か内容があり、それぞれの世界に何か意味が潜むからこそであり、現代におけるように二つの世界がどちらも何か実体がなく空虚なものとなり、したがってまたそれぞれを対比してもそれほど意義があるとは考えられなくなっている時代においては、断絶や隔絶を問題にすることさえできないであろう。では二つの世界がもし実体がなく空虚であるとすれば、何故そうなったのであろうか。たいていの場合その原因は、子ども、教育者、あるいはおとなの在り方の怠慢のうちに求められる。が、むしろそれは歴史の発展そのもののうちに求められるべきではないだろうか。

人間の歴史を産業社会の発展の過程として捉えれば、そうした発展のスピードがはやまるほど、社会全体の変化のスピードもはやまってくと考えられる。とりわけ現代においてそうし

たスピードがかってないほどはやまっているとすれば、そのような社会のなかで生きる人間は周りの世界に、以前とは較べものにならないほど柔軟に対処することができなければならない。したがってまた教育は知的にも道徳的にも柔軟性に富んだ人間を育てなければならなくなる。人間におけるこうした柔軟性はしかし、しばしば一種の自己喪失を招く。というのも、柔軟であるということはどこにも確固たる自己というものがないということをも意味しうるからである。問題なのは、柔軟でありながらも、それなりの自己というものを各人が確立しうるかどうかという点である。一方、産業社会の発展はそうした問題とはかかわりなくますますその速度をはやめ、柔軟性の形成だけが、しかもその内実についてはそれほど問われる暇もなく、人間にとって緊急の課題となりつつあるように見える。他方、そうした柔軟性の形成それ自体が各人にとってますます圧迫ともなりつつある。

もし、産業社会の進展とともに社会の諸システムの効率性が高まり、こうして同じく効率性の高い人間がますます求められていくという側面が強まってきているとすれば、柔軟性の形成の内実は、実は人間における効率性の高まりを意味することになる。各人における効率性のそのような高まりはたしかに各人にとっても何ほどか有意味であるが、しかし人間は効率性（要するに与えられたものごとをとにかくテキパキとこなすこと）にむしろ反抗しながら生きていく存在でもある。だからこそ各人に固有の自己が形成されていくはずだからである。そうであれば、教育的かかわりの不成立の原因は、子どもの世界とおとなの世界のひずみの増大にあるばかりでなく、子どもにおいてもおとなにおいても、各人における「自己」の形成と何らかの柔軟性の形成との間の歯車が見失われているという点、それどころか、各人にいわば充実をもたらすような自己及び柔軟性の内実そのものが見失われているにもかかわらず、まず子どもが産業社会に見あう柔軟性を形成するように、教育者がはたらきかけざるをえないという点にあるのではないだろうか。ここで、各人に固有の自己の形成が個性を伸ばすという問題と連関し、柔軟性の形成が社会的適応の問題と連関し、この二つの問題が言うまでもなく教育学の根本問題であるとすれば、教育的かかわりの不成立の問題への取り組みは、教育学の根本問題にあらためて取り組むことを意味し、さらには教育全般をあらたに捉え直す試みともならなければならないであろう。こうした試みの手がかりは、現代教育のたちいった分析のうちにあることは言うまでもない。ただし、そのような分析のみによって教育的かかわりの手がかりを見つけ出し、ひとつの新たな方向を取り出したとしても、はたしてそのいき方が生産的なものであるかどうかは疑わしい。というのも、現代教育は遠い過去からの教育の蓄積の産物だからであり、そうした蓄積が何を意味するかに関しての徹底した取り組みがなければ、新しい方向は何かいわば宙に浮いたものになりやすいからである。逆に、むしろそうした蓄積のうちに何か新たな方向の芽とでも言うべきものが見いだされるはずである。本論ではこの予想のもとに、教育的かかわりの不成立を突破する手がかりを、そしてその新しい方向を、教育の歴史のなかに探ってみたい。

## 2 子どもにおける内と外 —— J. ロック ——

ところで、子どもに教育的にかかわろうとする時、何らかの仕方でおとなは或る立場を取っている。極端に分ければ、おとなは、意識しているにせよしていないにせよ、子どもの内なるものにまず足場を置いているか、子どもの外なる世界、要するにおとなの世界にとくに足場を

置いているかである。前者の場合子どもへのかかわりは、子どもにおける自然や自由を重んじることになるであろうが、後者の場合、おとなの世界に通用する発想や行為様式を子どもにまず課する場合が多いであろう。もちろん、こうした二つのかかわり方のどちらかだけを取るという場合はまれであり、実際には二つの極のどちらかに傾きながら子どもにかかわるというかたちが多い。教育思想の歴史においては、一般に、どちらかといえば子どもにおける内なるものに傾きながら、内容的には、知的なもの、道徳的なもの、感覚的なもの、衝動的なもの、経験的なもの、あるいは言語に関するもの等々のいずれかを重視するという仕方子どもにかかわるという方向が再三再四姿を見せている。J・ロックはこうした流れの中で、教育的かかわりのひとつの典型的なモデルを提示しているように思われる。言うまでもなくロックは、啓蒙主義の先駆的な代表者、教育の領域で言えば、動物的な存在としての子どもを教育をとおして理性的な存在であるおとなへと教育するという立場、したがってまた、ともかく子どもをおとなの世界に適応するよう強く働きかけていくという発想を持つとみなされがちであるが、しかしロックは元来、子どもの内なるものの展開を重視している。というよりロックは子どもにおける内なるものと外なるものとの歯車のような噛み合い、それもどちらかと言えば内なるものがまず先に回転する噛み合いを問うており、この噛み合いを促進するものこそ、あるべき教育的かかわりであると捉え、この点が『教育に関する考察』のなかでたちいって展開されている。そこで以下、ロックが教育的かかわりについてどのように考えていたかを問うことによって、現代における教育的かかわりのひとつのてがかりを得てみたい。

ロックは子どもの知的側面の形成においてもまず子どもにおけるその萌芽を基礎にする。ロックはたとえば、子どものもちまへの「好奇心」をどのように発揮させるかという点こそが、子どもの知的な形成過程においてもっとも問題になると捉える。「子どもにおける好奇心は——知識欲に他ならず、それ故にひとつのよい兆候としてのみならず、子どもが生来持ちあわせているあの無知を取り除くために、自然が与えてくれた偉大な道具として子どものうちに喚起されるべきである<sup>(2)</sup>」。好奇心がいかされてこそ子どもは充実感をもってさまざまなものを学ぼうとするのであり、好奇心をいかに育むかという問題は子どもの知識欲をいかにかきたてるかという問題の核となり、もし子どもに知識欲が生まれてこなければ、結局のところそれは、おとなの子どもへのかかわり方が子どものもちまへの好奇心や、広く、もちまへの知的諸力に根ざしていないという点にその原因があることになる。「多くの子どもたちが愚かな遊びごとにまったく我を忘れ、味気なく時間をすべて無駄に費やすひとつの大きな理由は、自分の好奇心がくじかれ、探究心が無視されるからに他ならないのではないかと私は思う<sup>(3)</sup>」。

では、子どもの好奇心を発揮させるためにおとなは子どもにどのようにかかわるべきであろうか。この点についてロックはたとえば次のように述べている。「子どもは、自分の探究心が認められたり、知りたいという願望が勇気づけられたりほめられたりする時とりわけ、何にもましてそのことを喜び、うきうきする<sup>(4)</sup>」。もちろん子どもをこのように受け入れるためには、おとなは目前の子どもの気持ちを実感していなければならない。「子どもたちは、おとながよく知っているものごとすべてを知らない存在である。そして、出くわすすべてのものが、かつてはおとなにとってもそうであったように、初めのうちは未知のものである。幸せなのは、自分たちの無知を受けいれてくれ、無知から救い出してくれるまともなおとなに出会う子どもたちである<sup>(5)</sup>」。そうしたおとながいるからこそ、子どもにおける好奇心や探究心がやむことなく駆りたてられていく。もちろんこの過程においては、それなりのさらなる教育的なかかわり

が必要であり、或る場合には子どもの好奇心等々に対して強くはたらきかけていくことも必要である。「子どもの探究心を駆り立て、見知らぬ新しいものごとを知る機会を子どもに与えるために、そうしたものをそれなりの仕方を持ち出すことによって子どもの好奇心を沸き立たせることは、無駄には終わらないことが多いかもしれない<sup>(6)</sup>」。といっても、過度のはたらきかけも、逆に好奇心をただ放置しておくことも子どもにとってマイナスになり、できるかぎり子どものもちまへの知的諸力とおとなのはたらきかけの相互の作用がうまく潤滑していることが重要である。好奇心を含めて、おとなの子どもに対するかかわり方一般についてロックは次のように言う。「子どもの心を気楽に、活発に、そして自由にしておく方法を知っている人、しかも同時に、子どもがしたいと思う多くのものごとから彼を引きとどめるその仕方を知り、彼には容易でないものごとへ彼を引き込むその仕方を知っている人、こうした外見上の矛盾を調停するその仕方を知っている人こそ、私の考えではあるが、教育の真の秘訣を得ている人である、と言いたい<sup>(7)</sup>」。

ロックは子どもの知的側面のみならず、子どもの活動一般についてもまた、子どもがあらかじめもちあわせる諸力を基礎にする。とりわけ道徳的な側面にも焦点づけてロックは議論を展開し、たとえば、子どもを外から押さえつけるだけのかかわり方の危険を説く。「懲罰や答による普通行われている怠慢で短絡的な方法は、教師たちが一般によく知っており、またよく考えつく管理のための唯一の道具であるが、それはしかし教育において用いられる道具のうちでもっとも不適切なものである<sup>(8)</sup>」。さらに別の箇所でもロックはこうも言う。「子どもっぽさやぎこちない身のこなしの一切、そして、時と年齢の経過によって必ず自然と改まるようなどんな活動にたいしても——中略——、一般によく行使されているほどには子どもをぶつ必要は存しないであろう<sup>(9)</sup>」。そしてロックははっきりとこう言う。「子どもたちはきわめて稀な場合を除いて殴打によって矯正されるべきでない——<sup>(10)</sup>」。問題なのは、子どもがいわば自己の内側から何が必要なのかを知ることである。だからこそロックは子どもにおける「恥」に訴えかける。「——過ちを犯したことに対する恥の苦しみが肉体的苦痛以上に子どもにおいて作用しない場合には、子どもにとって有益な矯正などまったく思い浮かばない<sup>(11)</sup>」。もちろんロックにおいては貴族階級のジェントルマンの形成が念頭にあり、その意味では「恥」を重んずるという主張は当然前面に押し出される。が、少なくとも人間一般の内なる何かこそ教育の対象にすべきであると考えられていることは間違いない。たとえば、外的刺激である「褒美」によって子どもの活動を引き起こそうとする傾向に対してロックは言う。「子どもにとって楽しいものである褒美によって子どもを喜ばすことは、できるだけ注意深く避けられるべきである<sup>(12)</sup>」。

つまりロックにおいては、外側から何かをただ与えるのではなく、子どもの内なるものが十分に外に表出されることをとおして、子どもの内なるものそのものに何らかの変化、生成が生ずるべきだと考えられている。たとえば「娯楽、recreation（むしろ遊びという意味に近い、筆者註）」についてロックはこう述べている。「——もし子どもたちが何らかの特別な種類の娯楽を案出しても否定されてはならない。私が思うに、十分しつらえられた教育においては、子どもはそのような自由を請い求めるような必要にすまめたに迫られないであろう<sup>(13)</sup>」。翻って、おとなは子どもの娯楽のうちに各々の子どものありのままの姿を見つけ出すどころか、その子どもの未来をも或る程度予想することができるのであり、だからこそ一層子どもにたいして、自由な娯楽をそれなりに認めなければならない。「子どもの娯楽において子どもに許された解放的な自由によって、この自由が子どもの自然な気質を表面化させ、子どものもって生ま

れた傾向や習癖を表に出すという利点がさらに得られるかもしれない<sup>(14)</sup>。こうした点についてさらに、子どものいたづらや悪ふざけを例に考えてみよう。

子どものどこにでも見られるいたづらや悪ふざけについても、おとなの子どもへのかかわり方は上に述べたことと同じである。「子どもの年齢と気質に生来うまく合致したかたちで存在する冗談からくるいたづらは、直されたり抑制されたりするよりもむしろ、子どもの活気を維持し、子どもの強さと健康を促進するために奨励されるべきである<sup>(15)</sup>」。そしていたづら、あるいは子どもっぽい行動一般でさえ、既存の行動様式の枠組みを越えた活動をするひとつのステップともなり、子どもにおける創造的なもののベースになることも多く、したがってまたおとなは子どもの多様な行動をできるだけ許容しなければならない。「もし、子ども自身の欠陥というよりむしろ年齢によるこうした欠陥（子どもっぽい行動等々、筆者註）が、本来そうあるべきであるように、ただ時間に、そして模倣に、成熟しゆく年月にゆだねられ改まるとすれば、子どもはきわめて多くの、誤って適用された無益な矯正を免れるであろう<sup>(16)</sup>」。だからこそ、外から「規律」を子どもに課す場面もできるだけ少ないほうがよい。「——あなたの息子に対して諸々の規律をできるだけ少なく課しなさい。しかも、絶対に必要と思えるよりもはるかに少なく課しなさい<sup>(17)</sup>」。総じて、いわばありのままの子どもが教育の出発点であり、換言すれば、個としての自己が、たとえさしあたりは漠然としたものであっても、子どもにおけるあらゆる活動の出発点であり、だからこそ子どもにおける個としての自己もまた充実した仕方ですぐにかたちを取り始める。「我々は、子どもをだめにしないとすれば、子どものもとの気質を変えようと望んだりしては決してならず、陽気な気質を沈みがちにしたり、きまじめなものにしてもならず、憂鬱な気質を活動的なものにしてもならない。神は人間精神に何らかの性格を刻み込んでいるのであり、こうした性格は各人の姿かたちと同じように、ひょっとしたら少しは曲げられるかもしれない。しかし反対のものに完全に換えられたり変形されたりすることはまず不可能である<sup>(18)</sup>」。

個としての自己を出発点とするということは、人間における「自然」を出発点にするということでもあり、事実ロックはしばしば、ルソーにきわめて近い発言をする。上に挙げた引用のすぐ後でこう言われている。「——多くの場合、我々がなしうること、あるいはめざすべきことは自然が与えたものを最大限に利用することだけである<sup>(19)</sup>」。こうしたかかわり方がおとなにおいて可能になるとすれば、それは、おとなもまた自らの内なるありのままの自然を外化すること以外にない。その時子どもは、自己と同じひとりの人間に助けられていると感じ、かえって子どもは、喜んで周りの世界に適応しようとするであろう。そうした道を切り開くことができないからこそおとなは、既存の社会の一般的な価値観や子どもに対する自己の誤った優越感等々に毒されて、しばしば自己防衛的なかかわりを子どもに向けがちになる。たとえば次のようなおとなも多い。「おとなたちは、配慮や扱う技術の欠如のために当の保護者こそが子どもの悪い行動（行儀の悪いこと等々、筆者註）を引き起こしたということが暴露されるのを恐れて、時としてきわめて感情的に、その罪の責任を自分からそらすために、憐れにも小さな子どもたちに罪をかぶせた<sup>(20)</sup>」。おとなが自己防衛的な態度を取らず、自らの自然を外化する努力をすること、すなわち、おとながあくまでも自己自身であろうとする時、子どももまたありのままに活動することができ、だからこそ周りの世界にいきいきとかわることができ。「子どもはその年齢にかなった仕方自由と解放を認められるべきであり、両親や指導者の視界のうちにいる時、不必要な抑制のもとに置かれているべきではない。もしそうした視界のうちに

あることが子どもにとって牢獄であるなら、子どもがそれを嫌がるのも当然である。子どもは、ひどいことをする場合以外は、子どもであることを妨げられてはならず、子どもとして遊んだり行為したりすることを妨げられてはならない<sup>(21)</sup>」。

このように見れば、教育的なかかわりにおいておとなはまず、子ども自らの活動を受けいれなければならない。再び、子どもにおける知的なものの形成に注目すれば、ロックにこんな発言がある。「子どもが学習するものごとのどれひとつとして子どもにとって重荷になるべきではなく、義務的課題として子どもに課せられるべきでない。どんなものでもそんなふうに提示されると、子どもはすぐ嫌になる<sup>(22)</sup>」。ロックは、子どもが自ら進んで学ぶことができるためのおとなからのかかわりをいつでも問題にする。知的側面を含めた子どもの活動一般についてもまた同じことが言える。おとなは子どもの自然な姿のうちにこそよりよいものへ向かう原動力が潜むと考えなければならない。「あなたがたが望みうることはただ、若い人は何らかの自由な活動を、何らかの行き過ぎを兼ね備えているにちがいないからこそ、若い人が一人の息子としての発明の才を持ちあわせているのは当然だということであり、父親の目の届く範囲内にいれば、それほど大きな害は出てこないはずだ<sup>(23)</sup>」。おとなは、子どもにとって明らかに有害だと考えられる要因を取り除くだけでよい。そのためには、繰り返して言えば、おとなもまた自己自身の自然な姿にたち戻らなければならない。子どもにおける知的なものの形成の領域においておとなは、子どもの抱く疑問を再三再四自己の疑問として、自己にとってもいまだ解決されていない問題として、子どもと一緒に引き受けなければならない。その時にこそおとなは子どもの存在全体にはたらきかけることができる。ロックはたとえば次のように述べている。「生徒は、教師の授業に対して押し黙った投げやりな、眠そうな聞き手になるよりも、提供された諸事例に関して自分の意見を述べたり、教師と一緒にあってピッタリ合った裏付けをめぐって推論したりすることをとおして、礼儀正しさや公明正大さの基礎やその程度をもっとよく理解し、自分がなすべきことについてのもっといきいきとした、もっと長続きする感銘を受けるであらう<sup>(24)</sup>」。

総じて、ロックの議論においては、外なるおとなの世界の子どもにとっての影響力が認められながらも、子どものもちまへの諸力に基礎を置くかかわりが問われている。しかしだからこそ、子どもの行動はおとなによって大きく左右され、子どもにおいておとなから見ればきわめてよくない行動も、むしろおとなが子どもに植えつけたものなのかもしれない。ロックは子どもの、しばしば話題にされやすい残酷さについてこう言う。「子どもたちがいたづらをして得る喜びは（その際私は、何かを何の目的もなく損なうことを念頭に置いているのであり、とりわけ、苦痛を感じることができない何かに苦痛を与えて得られる楽しさを念頭に置いているのであるが）外側からの、そして持ち込まれた性向以外のものであるとはとうてい思えない<sup>(25)</sup>」。ロックのうちに読み取れるこうした発想は、子どものもちまへの諸力をいわば高めつつも、子どもをおとなの世界に引き入れることをめざしており、その意味では現代においてもそうした発想が引き継がれるべきであると思われる。それにしても現代のレベルで見れば、個としての子どもも、おとなの世界も、その内実全体を再把握すべき段階に来ている状況のもとで、個としての子どももおとなの世界も或る固定した内容を持つというかたちであらかじめ先取りされているように見えるロックの議論は、そのまま引き継がれるわけにはいかない。この点がとくに気づかれるのは、ロックが理性と傾向性について、それも、その内実が自明のものとしての理性と傾向性について述べている箇所である。啓蒙の時代に特徴的であるように、ロックは人

間における傾向性を理性によって人間がたえず乗り越えていく過程を人間形成の過程として捉えている。もちろんこの過程において理性もまた洗練されていく。こうした点をロックは、彼固有の仕方ではあるがともかく強調する。「美德と価値一切の偉大な原理と基礎は、次の点、すなわち、ひとが自己自身の欲望を自ら否定することができ、自己自身の傾向性を乗り越えることができ、欲求が別のほうへ傾くにもかかわらず、理性が最善のものとして示すものに純粹に従うことができるという点にある<sup>(26)</sup>」。ただしロックにおいては傾向性がただ単に押えつけられたり抑圧されたりするのではなく、いわばいかされることも問題とされている。そのかぎりロックの発想は一般的な啓蒙の発想のうちにありながら、同時にそうした発想を何ほどか超え出ている。「——それぞれの年齢にあった理解力や好みになんてさまざまな欲求を持つことは悪いことではない。そうした欲求を理性の規則や抑制に従わせないということが悪いのである。すなわち、ちがいは、欲を持つか持たないかにあるのではなく、欲に捕らわれている自分を統制し、否定できる力を持つかどうかにある<sup>(27)</sup>」。

このようにロックは、確固たる枠組みを持つ一種禁欲的な発想、すなわち、傾向性を理性がおさえつけていくという発想を越え出ているという点では、現代教育にとって何ほどか有益な議論を進めている。しかも、理性が傾向性をいかすといういき方を取るという点で、理性と傾向性に関する一般的な捉え方とは微妙なちがいはある。にもかかわらず、上に取りあげたように——「欲求」や「欲」が傾向性の言い換えであると取れば——、傾向性をどのようにいかすかというその内容は、ロックにおいてやはりすでにあらかじめ特定されており（たとえばロックがしばしば言及する「育ちの良さ」等々はその典型であろう）、当然、理性と傾向性の内容も何らかのかたちで想定されており、子どもの世界とおとなの世界もあらかじめ何らかの仕方ですべて了解されていると予想される。もちろん、ロックにおけるそのような捉え方は、人間の静観的で知的な形成にではなく、動的な活動、「経験」にその基礎を置くという点ではやはりまた啓蒙時代の一般的な発想と同じではない。しかしいずれにせよ現代においては、理性や傾向性の内実をもはや規定できず、それどころか理性と傾向性という角度から人間形成の過程とそれへの教育的なかかわりを論ずる発想それ自体を越え出る発想が必要になってきている。しかもそうしたなかでおとなの世界が子どもの世界を、そのそれぞれの内実が漠然としているにもかかわらず、確実に圧迫しつつあるという状況が徐々に強まってきている。歴史の流れを見れば、そうした圧迫がロックの時代以降さまざまな仕方で強まり、やがて20世紀に入って、従来の教育の発想をはじめから問い直さざるをえないという状況があらわれる。そこで以下まず、おとなの世界の子どもの世界に対する圧迫がいかに乗り越えられていくべきかという問題に大きな示唆を与えている、18世紀に生きたJ. J. ルソーに取り組み、現代の教育的なかかわりのひとつのヒントを得てみたい。

### 3 子どもにおける内なるものの展開と教育 —— J. J. ルソー ——

ロックにおいては子どもにおける内なるものの展開と外からの作用との噛み合いが問われていると解され、こうした噛み合いがうまくいくかどうかとりもなおさず教育的なかかわりの関心の的でもあると捉えられた。歴史的に見れば、ロックの場合、いまだ貴族階級が一定程度安定を保っていたという時代背景のもとで、内なるものと外からの作用とが厳しく対立するという側面はそれほど表面化していなかった。この側面が深刻に問われるのは、ロックの後およ

そ1世紀を経たフランスのルソーにおいてである。ルソーの時代にあつては、貴族階級がいまだ優位を占めてはいるものの、市民階級もまたしだいに力をつけ始め、貴族階級の発想が何らかのかたちで浸透する社会への適応が批判的に捉えられはじめる。とりわけルソーはそうした社会への適応が子どもを不幸にすると捉え、子どもにおける、また人間における「自然」とその展開をこそ問題にする。言うまでもなくそのような自然の展開のうちには社会的な要素が必然的に媒介されることをルソーは彼固有の仕方で踏まえながら、そうした社会的要素の媒介をとおして人間のうちにとも存在する自然がいわば高次の自然に移行するという一種の弁証法的な人間形成の過程を想定してもいる。ただしそこでは、教育的なかわりは、それがおとなの世界に何ほどか足場を置くかぎり、できるだけ消極的なものであることが要請される。といつても、子どもにかかわるおとなはそれによって一層楽になるわけではなく、事態はむしろ逆である。というのも、子どもへのかかわりは社会的なものを数多く含み込むはずであり、にもかかわらずそうした社会的なものをできるだけ介在させないようなかわりは、おとなにきわめて意識的、自覚的な努力を迫るからである。それでもあえてルソーはそうした努力を徹底して問う。そうしたルソーの問いかけは現代においても多くの示唆を与えらると思われる。

よく知られているようにルソーは『エミール』の冒頭で次のように言う。「事物の創造者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につくとすべてが墮落する<sup>(28)</sup>」。この考えにたてば当然、子どもをできるだけ社会的影響に曝さないようなかわり方が要請され、そうしたかわり方こそ、幼い頃から子どもにとって必要であることになる。事実ルソーは次のように言う。「——人間がその生来の形を保存することを望むなら、人間がこの世に生まれたときからそれを保護してやらなければならない。生まれたらすぐにかれをしっかりとつかんで、おとなにならないうちは決して手放さないことだ<sup>(29)</sup>」。ところが現実にはおとなはただ子どもに外から手を加えるばかりである。「——子どもは自分には理解できない言葉や、何の役にもたたないことを覚えこまされたのちに、人為的に生じた情念によって自然的なものが押えつけられたのちに、この人工的なものは教師の手にあずけられ、教師はもうすっかりつくられている人工的な芽を完全に伸ばすことになり、子どもにあらゆることを教えるが、自分を知ること、自分自身から生じてくるもの、生きて幸福になることだけは教えない<sup>(30)</sup>」。ルソーは教育を、自然の教育、事物の教育、人間の教育の三つに分けるが、事物や人間中心の教育が結局子どもを損なっている捉え、自然の教育がまず先立つべきであることを述べ、こう言う。「完全な教育には三つの教育の一致が必要なのだから、わたしたちの力でどうすることもできないものにほかの二つを一致させなければならない<sup>(31)</sup>」。もちろん、人間における自然には、子どもにとってむしろマイナスに作用する契機も含まれている。たとえばそれは子どものさまざまな欲望であり、この欲望はたしかに、まったく放置されるわけにはいかない。だが、おとなが介入することによって欲望がかえって増幅される場合もしばしばある。「子どもを不幸にするいちばん確実な方法はなにか、それをあなたがたは知っているだろうか。それはいつでも何でも手に入れられるようにしてやることだ。すぐに望みがかなえられるので、子どもの欲望はたえず大きくなって、おそかれはやかれ、やがてはあなたがたの無力のために、どうしても拒絶しなければならない<sup>(32)</sup>」。しかし、そうした欲望もまた子どもにとってプラスに作用する可能性を持つのであり、もし子どもにとってマイナスに作用するとすれば、それはおとなの子どもへのかかわり方がそうさせたと言うほかない。子どもの欲望に劣らず、子どもの教育において問題となる、子どもの「気まぐれ」についてもルソーは次のように言う。「子どもの気まぐれと



いうことをもちだしてあなた方は異論をとる。しかしそれはまちがっている。子どもの気まぐれは決して自然のしわざではなく、悪いしつけのためだ<sup>(33)</sup>」。

子どもの「遊び」においても、この「遊び」にその基礎を置く何らかの「仕事」と呼ぶべきものにおいても、自然を損なわれていない子どもにとってそれらの持つ意味は同じである。「仕事をするにしても、遊ぶにしても、どちらもかれにとっては同じことだ。かれの遊戯はかれの仕事なのだ。かれはそこになんのちがいも感じない<sup>(34)</sup>」。子どもが幼い頃からその遊びを妨げられない限り、子どもにとって何らかの作業、あるいは仕事は遊びと同じであり、後になっても子どもはあらゆる活動を遊びと基本的には同じものとして受けとめ、かかわっている状況に存在全体をあげて取り組み、大きな充実感を感じることができよう。それ故に、おとなは子どもの自然をできるだけ育み、社会的な要素をできるだけ遠ざけなければならない。そのことによってかえって子どもはやがて、社会的なものを自分なりの仕方に取り込むことができる。「——わたしの生徒を、将来、軍人にしようと、僧侶にしようと、法律家にしようと、それはわたしにはどうでもいいことだ。両親としての仕事という点から見れば、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それが私の生徒に教えたいと思っている職だ<sup>(35)</sup>」。

さらに、子どもの学習についてルソーは、ともかく技術的なやり方だけで子どもを学習させようとする試みを批判的に念頭に置いて次のように言う。「そんなことよりもっと確実な手段、しかもいつまでたってもひとが気がつかないでいる手段は、学びたいという気持ちだ。子どもにその気持ちを起こさせるがいい——<sup>(36)</sup>」。「学習」もまた「遊び」と同じように喜んで対象に向かう存在全体をあげた活動であり、学習がこうした活動であるからこそ、獲得されるさまざまな知識は個々の子どもの充実した日常生活にそれなりの意味をもたらす。それゆえに、ただ義務的に黙々と机に向かうような態度はとくに幼い子どもにおいてはむしろマイナスになる。

「——自分から学ぶ場合においてひとは、他人に教えられて知ることについてよりも、疑いもなくいっそう明確な観念をもつことになる。それに、理性を卑屈にして権威に服従することになれさせるようなことにならないばかりでなく、いろいろな関連を見いだしたり、観念をむすびつけたり、道具をつくりだしたりすることにいっそうたくみになる<sup>(37)</sup>」。ところが現実には人間は知識を蓄積することによっていつの間にか「権威に服従する」ことを覚え、ただ知識があるという理由だけで虚栄心を強めたりし、その反面、そうした知識は当のその人にとっても他者にとっても何の益にもならない場合が多い。「人間は知れば知るほど誤りをおかすことになるのだから、誤りをさけるただひとつの方法は何も知らないでいることだ<sup>(38)</sup>」。そしてルソーは学者たちを攻撃して言う。「知ることによって幸福になれる以上になんにも知らないでいることによって幸福になれるだろう——中略——学者たちは前進しながら真実から遠ざかっていくのだ。というのは、判断から生まれる虚栄心は知識よりもさらに大きくなっていくので、かれらが学ぶ一つ一つの真実は百の誤った判断をとまなうことなしには得られないからだ<sup>(39)</sup>」。そうであるなら、おとなは子どもの学習をどのように援助すべきなのだろうか。一見したところ、ルソーはいわば情熱的に子どもを導くことをめざしているように見える。しかしそうしたかかわり方は結局のところおとなの発想を子どもに押し付けることになり、むしろルソーはそれを批判する。「自分が味わっている感動で心がいっぱいになった教師は、その感動を子どもに伝えたいと思う<sup>(40)</sup>」。このような場面はしばしばあるが、まさにこうした教師の思いが子どもをかえってゆがめる場合も多く、だからこそルソーは、そうした教え方が「まったくばかげ

たことだ」と言い放つ。というのも、子どもがそのつど理解できるかどうかだけが問題であり、そのような情熱的なかわり方は表面上子どもの意欲をかきたてるかのように見えても、実はその場限りのものになりやすいからである。「子どもに理解できない話を子どもにしてはならない。描写、雄弁、比喩、詩は無用だ。いまのところ感情や趣味は問題にならない。明快に、単純に、そして冷静に続けていくことだ<sup>(41)</sup>」。ではどのようにかわれば子どもは、ものごとを実感を持って理解するのだろうか。もし学習が子どもの心に浸透するものであるとすれば、学習を子どもが何か身近かに感ずることができなければならないであろう。すなわち子どもは、学習している事柄がそのまま自己の生活にとって何らかの意味を持つと感ずることができなければならない。とすれば、学習内容が子どもにとって何かプラスになるということ、換言すれば、有用であること、このことがまず問題になる。ルソーは子どもがただ質問ばかりして教師を困らせようとする時、逆に教師は子どもに対して何が有用かを問い返すべきであるという点を際立たせ、次のように言う。『それは何の役にたつのですか』。これが今後、神聖なこととなる。わたしたちの生活のあらゆる行動においてかれとわたしとどちらが正しいかを決定することとなる。これがかれのあらゆる質問にたいしてまごうかたなくわたしのほうから発せられる質問となる<sup>(42)</sup>。もしそうであれば、子どもへのかかわりにおいて重要な媒介物となるもの、すなわち「言葉」は、ただ知識を伝える言葉ではなく、いつでも何か子どもの生活に役立つような意味が込められて発せられなければならない。

もはや言うまでもなく、子どもにとって「言葉」は、中空に浮いたものであってはならず、子どもにとって、何か有用なものをもたらししてくれるように感ずることができるもの、実感を伴うものでなければならない。実感を伴った言葉とは、少なくとも、それに見あう何らかの「観念」が子どものうちに引き起こされるべきものであると捉えれば、こう言えるであろう。「言葉だけの学問はないとしたら、子どもにふさわしい勉強もないわけだ。子どもはほんとうの観念をもたないとしたら、かれらにはほんとうの記憶もないのだ。感覚的なものだけを覚えている記憶をわたしは記憶とは呼ばないからだ。子どもにとってなにもあらわしていない記号の表をかれらの頭につめこんでもなんの役にたとう<sup>(43)</sup>」。したがってまた、ただ言葉だけを数多く知っているということはむしろ警戒されなければならない。「子どもの語彙はできるだけ少なくするがいい。観念よりも多くの言葉を知っているというのは、そして、考えられることよりも多くのことがしゃべれるというのは、非常に大きな不都合である<sup>(44)</sup>」。つまりルソーにとって問題なのは言葉と観念が一致していることであり、それどころか、観念をあらわすものが言葉であるとすれば、言葉はむしろ副次的なものである。「私の教育の精神は、子どもにたくさんのことを教えることではなく、正確で明瞭な観念のほかにはなに一つかれの頭脳にはいりこませないことにある、ということをいつも忘れないでいただきたい<sup>(45)</sup>」。

それにしても、たとえ言葉と観念が一致する場合でも、それぞれの年齢段階においてその内実は異なるはずである。一般に、言葉と観念の問題にとどまらず、それぞれの年齢にはそれにみあった教育が必要である。教育がどれほど子どもの未来を先取りせざるをえないにしても、教育はまず子どものそのつどの状態に基礎を置かなければならない。そのことによって子どもはやがて来る未来におけるさまざまな課題を十分に引き受けることができるようになるからである。ルソーもこの点を徹底して問う。「人生のそれぞれの時期、それぞれの状態にはそれ相応の完成というものがあり、それに固有の成熟というものがある<sup>(46)</sup>」。さらにルソーはこうも言う。「生徒をその年齢に応じてとりあつかうがいい。まずかれをその場所において、

そこにしっかりとどめておき、そこから抜けだせないようにすることだ。そうすれば、知恵とはどういうものかを知るまえに、子どもはもっと重要な知恵の教えを実行することになる<sup>(47)</sup>。そのためにはここでもまた、おとなは自己の考えで子どもを動かすことはできない。「——教師が熱をいれている勉強でさけることがむずかしい過ちは、いつも自分と同じような興味を子どもも感じていると考えることだ<sup>(48)</sup>」。子どもにとって問題なのは、人生のそのつどの段階においていかに充実した仕方学ぶかであり、このことは子どもがそのつど「現在」をどのように生き尽くすかという問題でもある。ルソーはこうした子どもの「現在」が教育によってまったく損なわれているという状況を批判する。「——不確実な未来のために現在を犠牲にする残酷な教育をどう考えたらいいのか。子どもにあらゆる束縛をくわえ、遠い将来におそらくは子どもが楽しむこともできないようなわけのわからない幸福というものを準備するために、まず子どもをみじめな者にする、そういう教育をどう考えたらいいのか。たとえ、そういう教育が目的においては道理にかなったものだとしても、たえがたい束縛をうけ、徒刑囚のように、たえず苦しい勉強をさせられ、しかも、そうした苦勞がいつか有益になるという保証もないかわいそうな子どもを見て、どうして憤慨せずにいられよう<sup>(49)</sup>」。ルソーはとりわけ、未来の先取りが教育の重要な部分であるにもかかわらず、そうした未来のための教育を繰り返し批判する。というのも、ルソーにとって問題なのは今ここでどのように生きるか、そしてその瞬間が充実しているかどうかだからである。教育はたしかに未来の先取りという側面を持つが、しかしそうした側面以上に、子どもが「現在」をどう生きるか、これこそが問題である。「さらにひとは、子どもが全く関心をもたないような考えに注意をはらわせようとするが、これもまちがっている。それは、たとえば、かれらの将来の利害、おとなになってからの幸福、大きくなってからひとから寄せられる尊敬の念、といったようなことだ。先のことを考える能力をいっさい持たない者にむかってそういうことを言ったところで、かれらにとってはまったくなんの意味もない<sup>(50)</sup>」。教育がいつのまにか子どもの「現在」を損なうような営みになってしまっているとすれば、目下のそうした営みとは対立する営みこそが、本来の教育的なかかわりにつながるはずであり、ルソーも次のように述べている。「一般に行われていることとまさに反対のことをするがいい。たいていのばあいよいことをすることになるだろう。ひとは子どもを子どもにしようとはせず、博士にしようとしているので、父親や先生は、しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすることを、どんなにはやくはじめてもはやすぎないと考えている<sup>(51)</sup>」。だからこそおとなは逆に、子どもに多くを要求せず、そのつどどうしても必要なことだけを要求し、そのつど必要なものだけを与えるにとどまらざるをえない。繰り返して言えば、教育はそもそも未来を先取りする営みでもあるが、そのことがかえって未来を、そして現在を、さらには過去をも無駄にする結果になるとルソーは捉える。むしろ「現在」をいわば生き尽くすことこそが、未来を、さらには過去をも何か意味あるものにするのであり、そのためにはおとなは、子どもをだめにするとは一般には見なされているようななかかわりをあえて行わなければならない。ルソーは明確にこう述べている。「ここでわたしは教育全体のもっとも重大な、もっとも有益な規則を述べることもできよう。それは時をかせぐことではなく、時を失うことだ<sup>(52)</sup>」。

学習のみならず、道徳的なものを獲得するという点についても同じことが言える。子どもはさしあたりきわめて自足的であり、おとなのように他者のことを考えて生きているわけではない。この状態をルソーは「自己愛」の状態であると捉える。「人間にとって自然な唯一の情念

は自分にたいする愛、つまり、ひろい意味における自己愛だ。この自己愛は、それ自体においては、あるいは、わたしたち自身に関するかぎりは、よいもの、有益なものだ。そしてそれは、必然的に他人と関係のあるものではないから、この点においてはもともと利害のないものだ。この状態を大事にすることこそかえって、他者があくまで他者であることが実感され、後に他者のことを子どもが充分に考える余地を開く。もちろん、こうした自己愛の状態に子どもはいつまでもとどまるわけにいかない。事実この状態はおのずから変貌を遂げる。子どもが周りの世界にしたいにより多くかかわるにつれ、徐々に「利己的愛」の芽が吹き出てくるからである。それどころか、はやいうちから子どもにそうした「利己的愛」が出現する可能性もある。「子どもの最初の泣き声は願いである。気をつけていないと、それはやがて命令になる。はじめは助けてもらっているが、しまいには自分に仕えさせることになる<sup>(54)</sup>」。このような「利己的愛」はいわば人間の弱さから生み出されるものであり、したがってまた利己的愛が通用すればするほど、子どもはゆがんだ強さを身につけるようになる。子どもが本来の意味での強さを獲得するためには、そうした利己的愛は最少限にとどめられなければならない。「人間の本質からはずれたところにほんとうの幸福があるなどと考えられようか。人類につきまとうあらゆる苦しみ人間にまぬがれさせようとするのは、人間の本質からはずれたことではないか。そのとおりだと私は考える。大きな幸福を知るためには小さな苦しみを経験しなければならない<sup>(55)</sup>」。小さな苦しみを乗り越えていく時にこそ本来の強さが形成されていく。しかも苦しみを乗り越えることは人間の自然の発達のうちにあらかじめ予定されているとさえ言える。「わたしはエミールがけがをしないように注意するようなことはしまい。かえってかれが一度もけがをせず、苦痛というものを知らずに成長するとしたら、それはたいへん困ったことだと思うだろう。苦しむこと、それはかれが何よりもまず学ばなければならないことであり、それを知ることこそ将来もっとも必要になることなのだ<sup>(56)</sup>」。さらにルソーは次のようにも言う。「ひとは子どもの身をまもることばかり考えているが、それでは十分ではない。おとなになったとき、自分の身をまもることを、運命の打撃に耐え、富も貧困も意に介せず、必要とあればアイスランドの氷のなかでも、マルタ島のやけつく岩のうえでも生活することを学ばせなければならない<sup>(57)</sup>」。こうしたかたちでのたゆまない鍛錬によって生まれてくる強さが利己的愛を克服する力となる。極端に言えば、人間は運命を受け入れることによってかえって運命に打ち勝つことができる。「それにしてもやりきれないことは、苦しみや、人間にとってあたりまえの不幸や、思いがけない災難、生命の危険、さらに死、そういうことに人間が屈服することだ。そういうあらゆる観念に人間をならしていけば、苦しみそのものにそれを耐え忍ぶためのいらいらした気持ちをつけくわえるやっかいな感受性をなくさせることになる<sup>(58)</sup>」。したがってまたルソーはしばしば、人工的に人間の強さ、とりわけ肉体の強さを作り出すということに関心の的にする当時の医学の発展が、実は人間の弱さを作り出す要素にもなる場合が多いと捉え、たとえばこう言う。「医学はこんにちたいへんはやっている。それも当然だ。それはひまで仕事のない人間のたいくつしのぎなのだ。そういう人間はどうして時間をつぶしていいかわからないので、自分の体を守るために時間をついやしている<sup>(59)</sup>」。ルソーの医学に対する、というより学問一般に対する激しい嫌悪感は、要するに、人間が何か安心できるような知識や技術等々にすがりつき、そこに自己の弱さに対する救いを求めているという点に向けられていると思われる。だからこそ子ども時代から、そうしたものに頼らない強さを作り上げていかなければならない。こうルソーは訴えているのではなかろうか。

子どもがこうした強さを獲得するためには、子どもの「自由」がまず保証されていなければならない。もちろん子どもは「自由」であることによって、自己にとってより楽な方向へと進みがちであり、こうして結局利己的愛が強められるだけになるかもしれない。それ故に、「自由」はまったくの自由であるわけにはいかず、「よく規制された自由」でなければならない。「ひとはあらゆる手段をもちいるが、ただ一つだけはもちいない。しかもこれだけが成功に導くものなのだ。それは、よく規制された自由だ。可能なことと不可能なことについての法則だけで子どもを思うままに導いていくことができないなら、子どもを教育しようなどと考えるはならない<sup>(60)</sup>」。この「可能なことと不可能なことについての法則」は、あらかじめ先取りされた何かではなく、むしろ、子どもの自然な活動のうちからそのつど取り出されていくものであろう。したがってまた、「よく規制された自由」も、子どもの自然な活動にいわばなじんだものでなければならず、何かわざとらしいものであってはならない。たとえば、外から働きかける方法の一つの代表的な例であると見なすことができる「罰」もまたわざとらしいものであってはならない。すなわち、「罰」は「自然の罰」でなければならない。ルソーは子どもが窓ガラスを割った場合を例に挙げ、割られたガラスをむしろそのままにしておくべきだと述べ、こう言う。「子どもが部屋の窓をぶちこわす。昼間でも夜でも風の吹き込むままにしておくがいい。子どもがかぜをひきはしないかと心配しなくてもいい。ばか者になるよりかぜでもひいたほうがまだから。子どもがもたらした困った状態についてけっしてぶつぶつ言うてはいけない。むしろだれよりも子ども自身がその困った状態を感じるようにするがいい<sup>(61)</sup>」。ここでは子どもの自由がまったく受けいれられているように見えながら、そうした自由はむしろ自然に規制されていることになる。もちろん、この例にとどまらず、ルソーの挙げる他のさまざまな例も、かなり極端であるという印象を受けはするが、しかしむしろ先鋭化されたかたちで「よく規制された自由」が姿を見せている。

よく規制された自由のもとで育った子どもは、身のまわりに起こるできごとをすべてそれが当然起こるべくして起こり、また起こったと考えるようになるであろう。すなわち子どもは本格的に自己がなしうることとなしえないことを知るようになり、やがては「運命」を受けいれるようになる。といっても、ただ受動的に「運命」に従うわけではなく、積極的にそうするのであり、だからこそ、そのつど力強く生きていこうとする。そして子どもは人間の死をも当然のこととして受けとめるようになる。「ほんとうに勇気のある人間をみつけないと思ったら、医者のいないところ、病気の結果が知られていないところ、死ぬことをほとんど考えていない人々のなかに、それをさがすがいい。自然のままでは人間はいつも苦しみへ耐え、やすらかに死んでいく。処方にあたえる医者、教訓にあたえる哲学者、説教をする僧侶、そういう者が人間の心を卑屈にし、死をあきらめることができない人間にするのだ<sup>(62)</sup>」。人間がやがて死ぬことが自然だとすれば、死を迎えるまで充実した人生を送ること、このことこそ人間にとって問題であり、やがて死ぬということをおそれても意味はない。「自然が子どもたちにあたえている短い時をうばいさって、あとでくやむようなことをしてはならない。子どもが生きる喜びを感じることができるようになったら、できるだけ人生を楽しませるがいい<sup>(63)</sup>」。子どもはこうして、ものごと執着すること以上に、執着しないことをも学び、だからこそ「利己的愛」を乗り越えることができる。「あきらめという第一の法則は自然からわたしたちにあたえられる。未開人は動物と同じように、死にたいしてそれほど抵抗することなく、ほとんど苦しみをうたえずに死を受け入れる。この法則が失われると、理性によって別の法則がつくられる<sup>(64)</sup>」。

もちろん、このようなあきらめが子どもにおいて可能になるのは、たとえあきらめても、自分が小さくなったように感じたり、あるいはただ不安に陥ったりするだけでなく、何が起ころうとも何か安心できる世界に自分が住んでいると感じられるからこそである。別言すれば、子どもは周りの世界によって支えられていると感ずることができ、逆に周りの世界を信頼するからこそである。もちろん、信頼することによって得られる一種の安心感のなかで子どもは自己に安住することができるわけではない。子どもはそのつど運命的なものに出会って、結局のところ、まず自己自身が問題であることを知る。こうしてそのつど孤独感に見舞われるのは仕方がない。すでに「自己愛」から読み取れるように、人間は元来孤独に生きざるをえない存在でもある。

「人間はあらゆる動物のなかで、ひしめきあって生活するのにいちばんふさわしくない動物だ。羊の群れのようにひしめきあっている人間はすべて、たちまちのうちに滅びてしまうだろう。人間の吐く息は、その仲間に対して致命的である。これは比喩的な意味においてだけでなく、本来の意味においても真実だ<sup>(65)</sup>」。人間はそのつど孤独感に襲われる可能性をもちあわせており、そうした孤独感を当然のこととして自分なりに引き受けなければならないこと、このことをルソーは訴えている。孤独においてかえって人間は何らかの充実感の一端を味わうことができ、だからこそ再び、孤独を乗り越えて、より以上の充実感を求めて努力することができるのではないだろうか。

ルソーのこうした思想はどのような時代においても何ほどか訴える力を持つように思われる。ただし、とりわけ現代という時点に立てば、ルソーが生きた時代の市民社会がもはや急激に変化し、現代において加速度的に変貌しつつある状況のもとでは、さらに新たな角度から教育的なかわりが問われなければならない。現代においては社会的なものをどう捉えるかがさし迫った問題にならざるをえないが、ルソーにおいては、社会的なものと敵対するいわば自然的なものをまず可能な限り育むことによって、かえって社会的なものを子どもがやがて引き受けていくことができると捉えられている。が、現代において子どもは、その形成過程のどの時点においても社会的なものから逃れられない。それどころか、もはや社会的なものに消極的な意味だけを認めているわけにいかない。逆に人間は、社会的なものを喜んで迎え入れようとする存在であると捉えざるをえず、社会的なものもまた人間に何らかの充実感をもたらすはずである。換言すれば、人間にとってたしかにいつでも「自然」が出発点になるものの、まさにその出発点のうちにすでに社会的なものが介在し、社会的なものとは切り離されえず、しかもそうした社会的なものもまた、ルソーにおいては消極的に捉えられたにもかかわらず、人間にとって生産的な意味を持ちうると思えざるをえない。とすれば、教育的なかわりもまたあらためて問われなければならない。人間は、ルソーの意に反して、自ら社会的なものを受け入れようとし、むしろその努力のうちに自己の充実を感ずる存在でもあると捉えるほかないのではなかろうか。この点がしだいにはっきりとかたちを取りはじめたのは、ルソーが生きた時代からさらに1世紀以上を経たアメリカのJ. デューイにおいてであった。そこで以下、デューイの思想に焦点づけて、教育的なかわりの内実についてさらに考えてみたい。

#### 4 子どもと社会 —— J. デューイ ——

人間が自ら社会的なものを受け入れようとし、その努力のさなかで充実を感ずる存在であるとすれば、個々の人間が問題になる時にはいつでも周りの世界が、そして社会が問題とな

り、逆もまた同様である。だからこそ個人と社会の間にある「学校」が大きな意味を持つ。「社会がそれ自らのために成し遂げてきたことはすべて、学校という代理機関をとおして、未来の成員の自由にゆだねられる。社会は、自らについてのよりよい考えの一切が、その未来の自己（ここでデューイが言う自己 [self] は、社会の本質というほどの意味であろう、筆者註）にたいしてこのようにして開かれた新しい諸可能性をとおして実現されることを望む。ここにおいて、個人主義と社会主義がひとつになる<sup>(66)</sup>」。子どもと周りの世界とのいわば直接的な媒介項となる教育的なかかわりは、学校のひとつの、しかし重要な構成契機として、子どもに大きな影響を与える。それにしても子どもと社会的なものとはどのように連関するであろうか。この点についてまず、子どもの側から考えてみよう。

子どもと周りの世界との関係が成立する場合は、子どもが周りの世界にじかに触れ、何らかのかたちで双方が働きかけあいつつあるそのつどの状況である。この状況のなかで子どもはただ知的レベルにおいて活動しているわけではなく、自らの存在全体をあげて生きている。子どもは、すでにロックやルソーが端緒的なかたちで展開したように、そのつどの状況のなかで行為しつつ何かをつかみ取っていく。つまり子どもは、そのつどの精一杯の活動のなかで何かを学んでいく。デューイは学校においてすでにあらかじめ固定されがちな「規律」をも次のように捉える。「忙しい作業室にはどこでも或る種の無秩序がある。沈黙などない。個々人は何らかの仕方でじっとして姿勢を保つことに煩わされない。腕もきちんとしてはいない。本もすっかり手に持たれているわけではない。彼らはさまざまなものごとにいそしんでおり、そこには、活動性から来る混乱やざわめきがある。しかし、そうした作業から、すなわち、さまざまな成果を生み出しうるものごとをなすということから、そして、社会的、協力的な仕方でそうしたものごとをなすことから、そのような作業に固有の種類とタイプをもった規律が生まれてくる<sup>(67)</sup>」。要するに子どもは、そのつどの状況における、存在全体をあげた、活動的な「経験」のなかで何ごとかを身をもって学ぶ。「我々が経験から学ぶということ、そして、本や他者の発言から、それらがただ経験に関係しているという場合に『のみ』学ぶということは、単なる決まり文句ではない<sup>(68)</sup>」。もし机上の学習においては子どもがものごとをただ断片的にのみ学ぶだけであるとすれば、「経験」においてはじめて子どもは、たとえものごとのひとつの側面をだけ学ぶにしても、全体について予感を得ることができ、それどころか、そうした予感のなかで、さまざまな側面を一挙に学ぶことができる。すなわち、「経験」にはすでに社会的なものが含み込まれていると同時に、さまざまなものごとの諸関係もまた含み込まれている。たとえばデューイは、それぞれの教科がひとつの全体を構成し、むしろこの全体をこそ学ぶことが子どもにとって重要であるという点について次のように言う。「経験には地理的な側面があり、芸術的、文学的な側面、科学的、歴史的な側面がある。学習のすべては、ひとつの地球の諸側面から起こり、この地球で生きるひとつの生命の諸側面から起こる。我々は、一連の層を成した地球、すなわち、数学的なものもあれば物理学的なものもあり、歴史的なものもある等々の地球を所有するわけではない。我々は、孤立した仕方で取り出されるどのような地球にもそれほど長くは住むことができず、また住むべきでもない。我々はあらゆる側面が一緒に固く結びあわされたひとつの世界に住んでいる<sup>(69)</sup>」。もしそうであるとすれば、子どもにおけるこうした「経験」という点から子どもの活動を、そして教育的なかかわりを捉え直せば、教育全般が従来とは違ったかたちで見えてくるのではないだろうか。以下、この予想のもとに、まず、子どもにおける「学習」について考えてみたい。

「経験」という点から見れば、子どもにおける「学習」もまた従来の教育の発想にはあまりなかった面が際立ってくる。かつて「学習」は多くの場合、ただ義務感に駆られていやいやながら重苦しく営まれるのが当然だと考えられていた。もちろんこうした発想は過去のいまだ身分性の根強い社会においては、従順な人間を作り出すという意味で社会システムの維持にとって好都合であり、だからこそ長く存続したのであろう。だが、かつての身分性の根強い社会もやがて民主主義社会に移行しはじめるにつれ、教育の発想も変わらざるをえなくなる。民主主義社会が要するに自由と平等を実現する社会であるとすれば、しかもそうした実現にはきわめて長い年月がかかり、したがってまた自由と平等があくまで理念的なものであり続けるなら、当該社会はこの理念へ向かう過渡的社会であり、きわめて流動的な社会であると考えなければならない。経済的なレベルで見ても、民主主義社会への移行は産業社会の進行をも意味し、この進行はたんに流動的であるどころか、加速度的な流動性を示している。たとえば「都市化」ひとつを取り上げてみても、「都市化」のなかで固定したものがすべて色あせていくことが如実に示されている。「人口は急激に地球の隅々からさまざまな都市へと集中し、生活習慣は驚くべき過激さと徹底性をもって変化している。自然の諸真理の探究は無限に触発され、また容易なものとなり、生活へのそうした真理の応用はただ実際の仕方においてばかりでなく、商業的にも必要とされている。我々の道徳的、宗教的な観念や興味は、それらが我々の自然の最も内奥に潜む事柄であるが故に一番保守的なのであるが、こうしたものささ深く影響を受けている<sup>(70)</sup>」。当然また人間も、こうした大規模なレベルにおける生活諸関係の変化の只中にあって、日毎に変化し、生成していく。人間は経済的な存在として可変的であると同時に、自由と平等という遠い理念の実現へと向かうきわめて可変的な存在であると捉えられなければならない。しかも、とりわけ子どもたちこそがそのつど新たに当該社会を作りかえていくことができるエネルギーな存在であり、そこにいあわせるおとなたちよりもはるかに創造性に富む存在であると捉えられるべきである。かつて子どもがおとなの縮小型とみなされていたとすれば、もはや子どもはおとなからは類推されえないそれ独自の存在である。子どもは伝統的な社会をそのまま引き継ぐ存在であるどころでなく、今ここにある状況の只中でものごとを考える存在であり、伝来の知識や行為様式はむしろ必要なステップにすぎない。これを人間の精神という点から言えば、精神は何か固定的なものではなく、成長の過程そのものであり、おとなの精神と子どもの精神はもはや本質的に異なったものである。「かつて少年は小さなおとなであり、少年の精神は小さな精神であった。サイズを除けばあらゆる点でおとなとまったく同じであり、注意力や記憶力等々のすでにそれ自身においてしつらえられた素養を兼ね備えているとされていた。今や我々は精神とは成長しつつあるできごとであると信じて疑わず、それ故にまた本質的に変化しつつあるものであり、いろいろな時期に能力や興味のさまざまな局面を示すものであることを信じて疑わない<sup>(71)</sup>」。こうしたすべての変化において子どもは、まず日常生活の中で学び、日常生活の中であれこれと工夫し、できれば日常生活それ自体をも改善していく。学校での学習においてもまた、ただ伝来の文化が修正可能なものとして子どもに譲り渡されるにとどまらず、子どもがあたかも日常生活を送るかのような仕方での学習しない限り、きわめて流動的な内容を持つ学習は子どもにとって何か一層疎遠で、歴史的現実から取り残されたものになる。つまり、かつてそうであったように学校での学習をとおして生活が子どもに教えられるのではなく、学習が生活であり、生活が他ならぬ学校という場で営まれることになる。「学習する？ たしかにそうだが、まず第一に生活するのであり、こうした生活をとおして、また生



活との連関において学習する。こんなふうに子どもの生活が中心になり組織化されるなら、子どもはまず聴く存在だということにはならず、事態はまったく反対になる<sup>(72)</sup>。日常生活の拡大された形態がもし人間の社会であると捉えれば、学校での学習はいつでも社会的な行為の端緒とならなければならない。実際のところデューイは、子どものうちにはやくから「社会的本能」が姿を見せていると捉え、こう言う。「子どもの社会的本能は会話のなかに、親密なかわりのなかに、コミュニケーションのなかに示されている<sup>(73)</sup>」。そしてすぐ後でこう言われている。「——小さな子どものエゴイスティックで狭い興味は、無限の拡大の可能性を持つ。言語の本能は、子どもの社会的な表現の最も素朴な形態である<sup>(74)</sup>」。社会的なものともっとも密接に連関するのはこの「言語の本能」であり、実際のところ言語が問題になる時にはいつでも社会的なものが問題になる。「教育学の教科書には、言語は思考を表現する媒介物であると定義されている。訓練された精神を持ったおとなにとっては言語は多かれ少なかれそうなりはするが、しかし、言語はまず第一に社会的な事柄であること、我々が経験を他者に伝え、逆に他者の経験を再び受け取る手段であることはほとんど言うまでもないであろう<sup>(75)</sup>」。「言語」の問題にすでにあらわれているように、総じて子どもの活動はすべて社会的なものと連関し、したがってまた「学校」はむしろ小さな社会でなければならない。「学校は、社会のミニチュア、胎児的な社会となることができる。これこそ基本的な事実であり、このことから教授の持続的で秩序だった流れが起ってくる<sup>(76)</sup>」。デューイはさらにこうも言う。「——目標は、子どもが隔離した場所としての学校に通うことではなく、むしろ学校において、学校の外側での自分の経験を拡大し、豊かにし、そしてしだいに整えるというような仕方で、そうした経験の典型的な諸局面を概括することである<sup>(77)</sup>」。

このように学校での学習がそのまま社会の中で生きることにつながるとすれば、そうした学習は道徳的な側面を同時に持つことになる。といってもここでは、何か特別な仕方では道徳が子どもに教えられるのではなく、固定したものとして道徳が教えこまれるわけでもなく、日々の学習の中で自然に子どもが道徳的なものを獲得していく。すなわち、日々の活動そのものがすでに子どもにおける道徳的なものを養っていく。とりわけそれは、年少の子どもたちにとってあてはまる。道徳教育の問題にのみ焦点づけた議論ではないが、デューイは、子どもが箱を作る時さまざまな知識と技能を自然に身につけていくと捉え、こう述べている。「もし子どもが自らの本能を実現し、箱を作るならば、訓練と忍耐を得る多くの機会が存在し、さまざまな障害に打ち勝つ努力をする機会が存在し、莫大な情報をも得る多くの機会が存在する<sup>(78)</sup>」。ここでは直接的に道徳の徳目が子どもに教えられるという仕方ではなく、道徳的な態度の基礎が培われていることになる。実際のところ、もはや道徳の内容が目まぐるしく変容しつつあるとすれば、道徳の内容に拘泥するよりも、むしろ道徳的な態度とその基礎を養うことに重点が置かれて当然なのかもしれない。さらに言えば、ここでは、従来そうであったように、子どもに対して厳粛に道徳が教えられるわけでもなく、日常生活から隔たったかたちで道徳が教えられるわけでもない。道徳は、何か孤立した仕方では人間のはるか上方に存在するわけでもなく、際立って優れた道徳的な人格者が道徳教育の目標としてすべての子どもに提示されるわけでもない。言うまでもなくかつての道徳は身分制社会を反映したものであり、極端に崇高な人格が人々に提示され、それによって人々が自己の有限性を痛感し、意気消沈している矢先に、抑圧されることを堪え忍ぶような態度がいつの間にか教えこまれていた。つまりかつての道徳はいわば上から下へと降りてきた道徳であった。ところが社会の変容とともにもはやそうした道徳は

あまり役立たなくなり、自由と平等に焦点づけられた道德教育が要請されるようになる。おとなはもはや上から子どもに道德を教えるわけにはいかず、むしろ子どもと一緒にこれからの道德を考えていくという方向を取らざるをえなくなる。この方向は当然また、子どもが周りにいる他の子どもと一緒に、何が正しいか、何が正しくないかを考えていくという構えの育成をめざすことになる。それ故に、学校では、産業社会の進展に伴う競争が広範囲にわたって起こってきたことに反して、子どもがただ他の子どもたちを追い抜いたり出し抜いたりすることが問題になるのではない。「或る子どもが別の子どもをその課業において手助けすることは学校犯罪 (school crime) になるというのが、今はやりの雰囲気である。学校での勉強がただ授業を受けることだけにある場合は、相互の手助けは、協力と結びつきのきわめて自然なかたちにはならず、隣人をその当然の義務から脱落させようとするひそかな努力になる<sup>(79)</sup>」。子どもはもはや過去の規範を固定したものとして引き継いでいくのではなく、かといって、むやみな競争がそうであるように、産業社会が各人に強要する一種の空虚な態度を身につけるわけでもなく、遠い未来の民主主義社会の実現のために、自由と平等を求めて生きていくのであり、ここでは、いまだ過去の残滓が色濃く支配する問題状況において、そうした状況を乗り越えるための重要な手段として道德が、というより、道德的な態度が要請される。道德の内容の獲得は、たとえ何ほどか子どもにとって必要ではあっても、もはや自己目的ではなく、手段となり、道德的な態度でさえ自己目的ではなく、問題状況を乗り越える手段になるとさえ言わなければならない。もちろんこのことは、知識の獲得についても当てはまるのであり、要するに教育は、状況を乗り越える手段を子どもに譲り渡す役割を引き受けることになる。

このことは学校にまつわることの細部をも含めて、学校全体を変革することにつながる。たとえば、机がきちんと並んで、そこに何十人かの子どもたちが座っているという伝統的な風景ももはや何かしっくりしないものとなる。デューイは伝来の学校には作業場というものが欠如していると述べた後で次のように言う。「一連の机が並ぶこうした教室から暗示されるもうひとつのことは、できるだけ多くの子どもを取り扱うためにすべてがアレンジされていることであり、子どもたちを一塊に (en masse)、諸単位の集合体として取り扱うためにアレンジされていることである。その結果また子どもたちは受動的に取り扱われることになる<sup>(80)</sup>」。机のこうした配置それ自体が、エネルギーにもものごとに取り組んでいくという活動には不都合であり、それどころか、そうした配置そのものが伝統的な上から下へという発想を温存することになる。こうしてデューイは学校という建物全体を従来のそれとはまったく異なったものにし、さらには教育制度全般をも変革することを企てる。ただしここではその詳細については省略し、むしろそうした諸問題の要となる、伝来の「一般教育」重視の発想の批判的克服についての議論を取りあげたい。

すなわち、もし知識の獲得も道德性の獲得もすべて問題状況を乗り越えていく手段であると考えれば、知識や抽象的な人格性そのものを至上の価値とする傾向を持つ「一般教育」が、問題状況の克服に役立つ作業や仕事に、したがってまた要するに「労働」にかかわる「職業教育」よりも上位に置かれるという発想は成り立たなくなる。「一般教育」はむしろそのまま労働に、「職業教育」につながらなければならない。逆に、しだいに大量で高度な知識が要求されるとともに、現実を高所から見下ろすような何らかの人格性への問いかけもまたかえってぜひとも必要となる時代状況のもとでは、「職業教育」はそうした要求にかかわる「一般教育」を不可欠にする。ただし、こうした二つの教育の区別は本来、同じことの二つの側面にすぎない。デ

ユーイはこのような区別そのものの持つ危険を説き、次のように言う。「勉強のプロの訓練は教養の類型、あるいは自由教育とみなされる一方、機械工、音楽家、法律家、医者、農夫、商売人、列車管理人の訓練は純粹に技術的、専門的であるとみなされている。その結果は、我々が周りにどこにでも見かけるもの、すなわち、『教養ある』人々と『労働者』の分割、理論と実践の分離である<sup>(81)</sup>」。このような分割や分離は過去の時代ならたしかに通用したかもしれない。だが身分制社会が崩壊しつつある時代においては、教養と労働とは程度の差こそあれもはや一体化し、その二つはあらゆる人間にとって同時に問題になってくる。それどころか、時代情況にかかわらず、本来、教養と労働はいつでも同時に問題にされなければならないであろう。デューイはとりわけ労働のなかにきわめて大事なものが含まれているという点を強調し、次のように言う。「我々のほとんどが住む世界は、誰でもが天職と仕事を持つ世界、何かなすべきことを持つ世界である。経営者もいれば使用人もいる。しかし前者にとっても後者にとっても大いなることは、各人が日常の労働の内部で、まさにその労働のうちに大きな人間的な意義が潜むということに気づくことができるような教育を受けた運命にあるということである<sup>(82)</sup>」。ではそのような教育の内容は何かについてはさらに議論されるべきであるが、それにしても、総じて、民主主義社会の漸次的な実現のためにそのつどの問題状況の克服をめざす教育が問われる時、上に述べた一般教育と職業教育の問題に典型的にあらわれているように、従来の教育の発想はすべて修正され、さらには批判的に超克されなければならない。その際、教育的なかかわりも全般的に方向転換されざるをえなくなる。すなわち、教育者は、教育の固定した枠を前提に子どもにかかわること（ロックもまたここに属するであろう）もできず、そうした、たいていの場合伝統的な社会に依拠した枠をはずし、子どもそのものに向かうために社会的なものを二次的なものとして子どもにかかわること（ルソーもまたここに属するであろう）もできない。もはや教育者は、流動する社会の只中にあって子どもと一緒にそのつどの状況を乗り越えていかなければならず、だからこそ教育的なかかわりは、子どもと同じ地平にたって営まなければならない。もちろん、人間は、とりわけ子どもは、こうした流動性のうちでのみ生きていくことはできず、おそらくは従来とは較べものにならないほどしばしば自己に訪れるさまざまな不安を克服するために、いつでも自己がそこへと帰ることができる精神的な支えを以前にもまして求めるであろう。もしその支えを「信頼」と呼べば、デューイもまた、まず教育者から子どもへのそうした信頼が必須であることを説き、次のように言う。「学校と子どもの生活との関係についての疑問は、その根底においてはただ次のことである。すなわち、我々は生まれつきの境遇と傾向を無視し、生きた子どもをまったく取り扱わず、我々が捏造した死んだイメージを取り扱うのか、それとも我々は子どもに遊びと満足とを与えるのか、という疑問である。もし一度我々が生活を信じ、子どもの生活を信ずるならば、言及されてきた作業やそのやり方のすべてが、さらには、歴史と科学のすべてが、子どもの想像力に対してアピールする道具となり、能力開発の素材となり、まさにこのことをとおして子どもの生活の豊かさと秩序に対してもそうなるであろう<sup>(83)</sup>」。我々がまず子どもの生活を信ずる時にこそ子どもは、何か安心して精一杯活動することができるのであり、だからこそこうした信頼は教育の実践と理論の根幹になるであろう。

こうしたデューイの発想は現代教育のひとつの有力な方向を示している。ただし、やがて時代が下るにつれて、デューイの発想を越える発想が必要になってきていることは言うまでもない。デューイ批判についてはともかく、ここではただ、次の問題に焦点づけて教育的なかかわ

りについてさらに考えてみたい。すなわち、デューイの念頭に置く民主主義社会は、もはや「大衆社会」と呼ばれるべき社会に変質し、そこでは、機械化、合理化、組織化、官僚化が進行し、人々は自己と社会との間の埋めようのない距離を、しかももはやどのような活動によっても埋められそうもない距離を体感している。一方、人々はその距離を、一般的な趨勢に自己をゆだねることによって解消しようとしがちになっている。こうして各人の内面には言いようのない自己喪失感と孤独感がつのっていく。つまり個人と社会との間の距離はデューイの予想をはるかに越えて深まり、もはや埋め尽くされ難くなっている。もちろんたとえばデューイの言う「信頼」はすでに、この状況を生産的に乗り越える道を示唆しているかもしれないが、「信頼」の内容そのものもまたあらためて考え直されなければならない。それ故に個人と社会との密接な連関を、デューイにおいてそうであるように、それが当然存在するものとしてあらかじめ前提して語ることはできず、そうした連関がそもそも存在するかどうかという点にまでさかのぼって、教育的ななかかわりについてはじめから問い直さなければならない。以下、この点をめぐって議論してみよう。

## 5 「自己」の形成のために —— O. F. ボルノー ——

デューイの生きた時代から時が経つにつれ、人間と社会との間に、そして子どもと周りの世界との間に一種のはざまが拡がっていく。この事態はたしかに産業社会の発展とともに必然的に起こる現象かもしれない。だが本来人間は、そうしたはざまを放置することができない存在であり、それどころか、社会との、そして周りの世界との間のはざまを乗り越え、強く結びつこうと努力する存在であり、とりわけ子どもはそうである。しかしはざまといってもそれはきわめて漠然としており、そうしたはざまは人間にとって茫漠たる不安感として自覚されるというほかないであろう。この不安感は、人間がその弱さゆえに幼い頃から感じ取るいわば頼りなさの感覚を一層強めることになる。それ故にはざまを乗り越える努力は、そうした不安感、あるいは頼りなさの感覚に打ち勝つ努力ともなる。ただし、そのような不安感等々は、きわめて取り出されにくい、情感的なレベルの問題であり、従来の把握の仕方を何ほどか超えた角度からアプローチされる必要がある。このアプローチを試みたのはとりわけO. F. ボルノーである。そこで以下、ボルノーの『教育を支えるもの』に焦点づけて、教育的ななかかわりにおける情感的なものに迫ってみたい。

『教育を支えるもの』のなかでボルノーは、人間における情感的なものが教育的営為の一切の根底にあってこれを支えていると捉え、そうした情感的なもののあらわれを「雰囲気」とであると見る。わけでも幼い子どもにとって必須であるのは、この情感的なものの最初でありまた最後であるとも言える「信頼」である。「一連の雰囲气的条件の最初に位置するのは、子どもを保護する家と家族の領域であり、そこでは、この領域から放射する、信頼される者の感情があり、安心を与える者の感情がある。信頼のこうした感情は、あらゆる健全な人間的発達にとって、したがってまた、あらゆる教育にとって、まず第一の不可欠の前提である<sup>(84)</sup>」。この「信頼」においては、一方でおとなが子どもを丸ごと受けいれ、そのなかで子どもはおとなにすべてを委ねるとともに子どももまた、おとなとは違ったかたちであるにせよおとなを丸ごと受けいれ、だからこそまわりの世界を何か心地よい世界であると感じることができると言える。こうした信頼の最初の形態は、母親との関係である。「——信頼され、意味をもつものとして了解される

そのような世界は、小さな子どもにとっては、原則としてただ、特定の愛する他の人間に対する、それ故にさしあたりまず母親に対する人格的な信頼関係においてのみ開けてくるものであり、だからこそ、包み護られているという普遍的な気分は、最初の瞬間から、むしろ愛する個々の他の人間に対する特定の関係と結びついている。そして愛する個々の人間に対する関係からして、はじめて、世界は同時に秩序を持つものとなり、信頼しうるという性格を得、住み心地のよいものという性格を獲得する<sup>(85)</sup>。ここでは子どもは頼りなさの感覚や不安感をもものともせず、おとなによって守られていると感ずるのであり、だからこそ周りの世界に積極的にかかわることができ、周りの世界とのはざまを一步一步乗り越えていこうとする。言うまでもなくやがて時が経つにつれこうした信頼感はしだいに希薄になる。というのも、子どもがものごとを徐々に認識できるようになるにつれ、さまざまな疑問や疑いが生じ、周りの世界にまつたき信頼を寄せることはできなくなり、おとなもまた子どもを無条件に受けいれているわけにはいなくなるからである。ボルノーは子どもの側からこう述べている。「——子どもの自立性が増すにつれて、いかに助力を惜しまぬ最良のおとなさえも完全ではないことが明らかになってくると、かの無条件の信頼もやがて必ず崩壊せざるをえない。というのも、人間は不完全な存在であり、無条件の信頼に応えることがいつかはできなくなるからである<sup>(86)</sup>」。信頼が希薄になることもまた、子どもがそれなりの自己をかたちづくるためには必要なステップであり、問題は、それでもなおどのようにして信頼がそのつど回復されるかである。おそらく、子どもにおいておとなへの信頼が回復されるのは、おとながともかく子どもを信頼する努力を続けている場合のみであろう。その場合、子どもはおとなに対して何らかの反抗心等々を抱きながらも、結局のところ、たんなる義務感からではなく、おとなにそれなりに進んで従ってみようと感じるのではないだろうか。だからこそ教育が十分な仕方でも成功しうるのである。子どもの徳性を述べた箇所でもボルノーは言う。「——ここでは、ただ仕方がないという理由だけでいやいやながら命令に従うというような、外から強制された従順が想定されているのではない<sup>(87)</sup>」。これとはちがっていわば積極的な従順がおとなに向けられるとすれば、その時にはすでに、おとなに対する「感謝」の気持ちが子どものうちにある。ボルノーは「感謝」には個々のおとなに対するそれと、周りの世界全体に対するそれとがあると述べて、とくに後者の重要性に関して次のように言う。「この感謝は、もっと大きな全体によって自己が——支えられていることを——知る、という意味での全体としての生の根本感情としての感謝であり、したがってまた、もはやあれこれの個々の贈り物に対する感謝ではなく、生一般に対する感謝であり、生きているということにたいする感謝、そしてこの生において保護や助力を与えてくれるひとびとが存在するということに対する感謝である<sup>(88)</sup>」。たしかにこうした「従順」と「感謝」は、見方によっては何か保守的で、それほど創造性がないような契機に見えるかもしれない。だが事態は逆である。まず周りの世界に対するそうした従順さや感謝を向けることができる人間のみが、よりよい未来を、空想的にではなく現実的な仕方で作りに出すことができる。もちろんそのためにはやはりまたここでも、後にたちいて考察するように、おとなの子どもへの信頼の質が決定的な問題になる。言うまでもなくそれは、従順や感謝はそうした信頼の質に大きく左右されるからである。

従順や感謝こそがかえって創造的なものの契機になりうるといっても、子どもはそうした創造的なものをさしあたりただ自分の力だけでは作り出すことはできず、とりわけ、近くにいるまわりのおとなからいわばつかみ取るほかない。子どもがまずおとなを模倣しようとするのは、

そのあらわれであろう。ただし、模倣するためには子どもはおとなに「尊敬」を向けていなければならない。この「尊敬」もまた「従順」や「感謝」がおとなに向けられる時おのずから向けられている。ただしこの「尊敬」は、おとなをただたんに上位にあるものとして敬うだけのものではなく、何かもっと子どもにとって身近かな、そしておとなとの距離をかえて近いものにするような「尊敬」である。同じく、子どもの徳性を述べた箇所ではボルノーは言う。「子どもは、自分の先生を誇りにしたいのである。先生を誇りにすることで自分自身もえらくなったように感ずる。したがって子どもは、彼の『敵』、すなわち日頃敵対しがちな教師に、欠陥や弱点を発見する場合でも、決してそれを喜ぶようなことはなく、むしろそれを悩むのである<sup>(89)</sup>」。言うまでもなくここでもまた、「尊敬」の内容は、おとなの子どもへの信頼の質に大きく依存するであろう。

「従順」にせよ「感謝」にせよ「尊敬」にせよ、すべてそれらはおとなとのいわば親密感と連関している。こうした親密感が存在する時、子どもはこの親密感をより強めようとし、そのために子どもは、おとなからの何らかの「期待」に答えようとするであろう。しかも、「期待」に答えようと努力することが子どものさらなる成長をもたらし、この努力のなかでまさに子どものうちに、未来に対する何らかの期待が沸き起こってくる。とりわけまだ幼い子どもはおのずからこうした期待をもって周りの世界にかかわっている。「——子どもは、教える前から喜びに満ちて、新しい教科書のページをめくる。読本のさまざまな物語の謎めいた題目や理科の本にのっているわけのわからぬ図などは、美しい、謎めいたものの存在を約束してくれるものであり、やがてそれらに導き入れられるのを子どもは楽しみに待っているのである<sup>(90)</sup>」。このことは大学生においてもまた言える。「また後に、若い学生たちが喜ばしい期待と同時に、なにほどこかの不安に彩られた期待をもって、彼らを待っているより大きな、より美しい人生の実現に心はずませて、大学に入学する場合も上と同じなのである<sup>(91)</sup>」。こうした「期待」は、繰り返して言えば、おとなから子どもへの期待があるからこそ強められていく。「人間は周囲のひとびとによってそう思われているところのものになり、彼らの抱くまさにそのイメージに従ってみずからを形成する<sup>(92)</sup>」。期待する側から見れば、相手へのこうした期待は、しかしながら、いつでも相手によって満たされるとは限らず、とりわけ相手が子どもの場合、期待を裏切られることもしばしばである。したがってまた、おとなには忍耐が必要である。この「忍耐」は、何かじっと待つといういわば消極的なものではなく、子どもが何らかのものごとをやりとげるのを援助しながら待つという意味あいを持つ。「教育者には、先走ってゆくせっかちな期待の性急さとは反対に、発達を終点をじっくりと待つことのできる忍耐、予期しなかった新たなものをも、発達をより豊かにするものとして積極的に受け容れる構えをもった気長な忍耐が必要である<sup>(93)</sup>」。もちろん、自己の期待が満たされずとも子どもの活動を辛抱強く援助するためには、子どもがいずれはやりとげてくれるという、内容が「期待」のようにこれといって特定されないがしかし未来に何かよりよいことが起こるという「希望」なしにはありえないであろう。教育者におけるこの「希望」こそがやはりまた子どものうちにも未来への「希望」を生み出す。「ひじょうに手ひどい失望や、見通しもたたないように見える混迷のさなかであっても、希望は、やがてはきっとすべてが『なんとかして』解決されるという確信を保持し、困難に打ち勝つ内的優越性を保っている。落胆しているかも知れない子どもさえも、そのような内的な優越性を持ちあわせることができるのである<sup>(94)</sup>」。

こうした「希望」を持つことができることも、そしておとなのみが、どのようなことが起ころうともそのつど「快活さ」を取り戻すことができる。逆にこのような快活さが希望を強めるのであり、とりわけ子どもは、快活に自己にかかわってくれるおとなに援助されるからこそ、快活に周りの世界にかかわることができ、何らかのかたちで子どもなりに希望を持つことができる。「快活な教育者のみがよき教育者であり、このような教育者のみが、彼の周囲に快活な気分を撒きひろめると同時に、少年たちをものごとに熱中させることができる<sup>(95)</sup>」。一方、こうした快活さや希望はしばしば打ち砕かれるのが現実であり、年のいかない子どもと日々かわる場合はとくにそうであり、まして現代の時代状況のもとにあってはなおさらである。快活さや希望を保持することはきわめて難しく、もし保持しようとすれば、そのつどの状況に対して何らかの「余裕」を持ってかわることができなければならない。もし「余裕」がなければ、快活さや希望は瞬く間に崩壊するかもしれない。ボルノーはこの「余裕」が「ユーモア」となっていてあらわれると捉え、次のように言う。「子どもは、まだ、最高の幸福と底無しの絶望との間を無媒介に行き来しながら、いかなる瞬間も全くもって目前の状態にとらわれて、自分をそれから守ることができない——中略——『さあ、ちょっとすぐ見てあげよう』というようなごく簡単な言葉さえ、子どもの最初の苦悩を和らげるのにしばしば役立つ<sup>(96)</sup>」。つまり教育者は、何か確たるものにもはやすがりつくことができないという現代の状況のもとで、子どものような頼りなさをそのつど感じながらも、子どもとは何か違った地平にも立って子どもにかかわるほかない。「ユーモアとは、——子どもの小さな悩みごとを、或る高みから眺め、それを軽く受けながす能力である。というのは、教育者がもしも、当の子どもにとってはしばしば無限なまでに、そしてもはや耐えきれないと思われるような個々の悩みを、いちいち子どもと同じように重大に受けとめるならば、もはや彼は正しい仕方では子どもを助けてやれないだろうからである<sup>(97)</sup>」。言うまでもなくこのようなユーモアが可能となるのは、子どもがきっと何事かをやりとげてくれるという、子どもに対する信頼、しかも、どれほど自己の期待に答えてくれなくともいつかきっと子どもはなにごとかをやりとげてくれるという、際立った意味での信頼をおとなが子どもに寄せるからこそである。「人生はたいていやがてよい結果を見るものだという、年長者の人生に対する信頼が、年少者にも伝わり、こうして年少者はほっとした感じをもつ<sup>(98)</sup>」。もちろん、こうした信頼もまた動揺する危険にそのつどさらされている。言うまでもなくそれは、人間が弱い存在であると同時に、予測不可能な存在だからであり、信頼がいつまでも続くことはかえって、人間における創造的なものが抑圧された状態にあるということを意味するかもしれない。しかしだからこそ人間にとって信頼は必要であり、子どもにおいてはとりわけおとなに信頼されていることが決定的に重要である。「こうした信頼がなければおよそ教育は不可能であるということが真であるとするならば、教育者は、失望をいくら味わっても、またしばしば、利口な人間の計算づくに反して、こうした信頼への力を、彼の心の中にくりかえし新たに奮い起こすことができなければならない<sup>(99)</sup>」。もはやここでは、教育者は目前の出来事に存在全体をあげてかわりながら、結果の如何にかかわらず、そうした出来事のすべてを何か充実感を持って受け入れるのであり、だからこそ信頼は自己と周りの世界全体に対する、決して壊れることのないものになる。ボルノーはこのような信頼を「包括的信頼」と名づけ、こう言う。「信頼は、単なる意図によって作り上げられるものではなく、個々のあらゆる信頼への努力において、自分自身が、あらゆる失望をこえてなおもゆるがぬ一般的かつ包括的な、存在と生に対する信頼——キリスト教的にいうならば神への信頼——によって支えられている

と感じている人にも姿を見せる<sup>(100)</sup>。こうした信頼が、最終的に教育的な雰囲気の意味づけるものとなり、この雰囲気とかかわって、ここではちがって考察できないが、ほかのさまざまな雰囲気がにじみでてくると捉えなければならないであろう。

すでに明らかなように、現代において教育的なかかわりは、目の前の諸課題を子どもが引き受けていく過程をどのように援助するかという問題とともに、ボルノーの議論に顕著であるように、そうした諸課題を引き受けるための前提である情感的なものと連関するかが問題になっている。こうした情感的なものが日々の学習において養われにくいことも事実であるとするれば、翻って、情感的なものはむしろ、諸課題に従事することとは別の領域でこそ養われるのではないだろうか。ボルノーもまたこの問題を取りあげ、さまざまな学校行事においてこそ情感的なものが養われると捉え、徒歩旅行を例に挙げてこう言う。「——ひとはそこで、通常たずさわっている職業生活や労働生活または学校生活の、いつもせかせかした目的追求から離れ、時間から自由な、目的にとらわれない、純粋な人間としての現存を、限りなく深い幸福感をもって経験する<sup>(101)</sup>」。ただし、はたして現代において、情感的なものを育成するかわりと、諸課題をとにかくこなすよう援助するかわりととははたして統合されうるだろうか。こうした二つの意味でのかかわりは現代において厳しく対立するのではないだろうか。学習や仕事に、情感的なものに代表されるきわめて人間的なものが入り込む余地があるだろうか。さらにいえば、そもそも人間における「自己」は、社会的なものと人間的なものとの間で以前どうしようもないほどに引き裂かれているのではないだろうか。もしそうだとするなら、ここで再び、個と社会の問題に、しかも現代のレベルにおけるそれに再び直面せざるをえないであろう。

## 5 展 望

これまで、現代において教育的なかかわりの成立可能性それ自体が問われざるをえないという認識のもとで、教育的なかかわりの成立、しかもその十分な仕方での成立はどのようなものかについて、教育の歴史をさかのぼって問い進めてきた。まとめて言えば、教育的なかかわりがとりわけ問題にするのは、ロックにすでに見られるように、子どもと周りの世界との相克を子どもが乗り越えていく努力をいかに援助するかという点であった。が、そうした努力の不成功の原因が周りの世界のうちにあるなら、子どものうちなるものの展開をこそ教育的なかかわりが問題にしなければならなかった（ルソー）。それでもなお子どもが、周りの世界との、そして周りの世界を媒介にするという仕方での社会的なものとの関係のうちではじめから生きているなら、換言すれば、子どもと周りの世界とが相互作用のうちにあるなら、教育的なかかわりはあくまでそうした相互作用に焦点づけられなければならなかった（デューイ）。しかしながら、そうした相互作用がしばしば行き詰まり、教育的なかかわりも限界に来ているとすれば、もはや、教育的なかかわりの成立可能性そのものを、とりわけ情感的なレベルにおいてははじめから問い直さなければならなかった（ボルノー）。そして現在、こうした教育的なかかわりの成立可能性への問いかけをはるかにしのぐかたちで、あり余る諸課題をそれでもなお子どもがいかに引き受けるかということ、と同時に、そのように引き受けることそのことから来る圧迫のもとで子どもが自らの「自己」をいかに形成するかということ、このことをふまえて、教育的なかかわりについて新たに問い直さざるをえなくなっている。

このように見れば、ここで翻って、子どもがとにかく引き受けるべきだとされる諸課題その



ものが、はたして子どもにとってどのような意味で必要なのか、それどころか、本当に必要なのかをあらためて問わなければならない。同時に、子どもが諸課題を効率的な仕方引き受けていくためには子どもにどのようにかかわるべきか、しかも子どもが喜んで引き受けるためには何が必要かを問わなければならない。それどころか、教育的かかわりがすでにあらかじめ予想している、子どもと周りの世界との相互作用の内容そのものが急激に変化しており、この変化をどのように捉えるか、また、そうした変化をただ受けいれているだけでよいのかどうか、さらには、変化はそもそもどのような方向へと向かうべきなのかについて徹底した仕方問わなければならない。いずれにせよ、教育的かかわりは、できるだけさまざまな角度から、しかもつきつめられた仕方今後さらに問い続けられなければならないであろう。

# 註

- (1) 「教育的かかわり」という概念は、教育の歴史においてとくに確定している概念ではない。これに相当する外国語はいくつか見られる（たとえばH. ノール等は主題的に「教育的かかわり, pädagogischer Verhältniss」について言及している）が、そうした語義の問題にもまして、「教育的かかわり」はひとつの理論として打ち立てられているわけでもない。教育学史上「教育的かかわり」についてその端緒を築いたのはおそらくJ. F. ヘルバルトであると思われる（もちろんヘルバルトは「教育的かかわり」という表現をとくに用いて議論しているわけではない）。簡略化して言えば、ヘルバルトは、教育の理論と実践とのくいちがいを埋める技術を「教育的タクト」と名づける。このタクトは、そのつどの実践の多様性に相応じて理論を何らかの仕方で貫徹する技術であり、したがってまた、「教育的タクト」は、状況即応性をその特質とし、その意味で、子どもがそのなかに巻き込まれているそのつどの具体的な状況にかなった仕方子どもにかかわるという「教育的かかわり」の先駆であると言えるのではないだろうか。ただし本論でとくに問題にするのは、もはや何らかの「理論」を貫徹することができないどころか、そうした「理論」そのものも見失われているという事態のなかで、いかに教育的かかわりを考えるかという点である。ただし、語の問題を含めて「教育的かかわり」をめぐる諸問題についてのたちいった歴史的考察は課題として残る。
- (2) J. Locke, Some Thoughts concerning Education, in ; The Works of John Locke, Vol X. Scientia Verlag Aalen, 1963. p115. 尚、本稿では各々の思想家の或る一面のみを強調的に取り出すというかたちを取らざるをえないが、多角的な議論については後にあらためて試みることにしたい。
- (3) 上掲書 p. 116
- (4) p. 115-116
- (5) p. 117
- (6) p. 118
- (7) p. 37
- (8) p. 37
- (9) p. 60
- (10) p. 64
- (11) p. 37
- (12) p. 38
- (13) p. 98
- (14) p. 99
- (15) p. 45
- (16) p. 44-45
- (17) p. 46
- (18) p. 47
- (19) p. 47

- (20) p. 51
- (21) p. 53
- (22) p. 61
- (23) p. 90
- (24) p. 91
- (25) p. 113
- (26) p. 27
- (27) p. 29
- (28) J. J. Rousseau, *Emile ou de L'éducation*, in ; *Oeuvres Complètes IV*, Editions Gallimard, 1969. p. 245.
- (29) 上掲書 p. 261
- (30) p. 261
- (31) p. 247
- (32) p. 314
- (33) p. 363
- (34) p. 423
- (35) p. 251—252
- (36) p. 358
- (37) p. 442
- (38) p. 483
- (39) p. 483
- (40) p. 431
- (41) p. 432
- (42) p. 446
- (43) p. 350
- (44) p. 298
- (45) p. 435
- (46) p. 418
- (47) p. 320
- (48) p. 460—461
- (49) p. 301—302
- (50) p. 345—346
- (51) p. 324
- (52) p. 323
- (53) p. 322
- (54) p. 287
- (55) p. 313
- (56) p. 300
- (57) p. 253
- (58) p. 378
- (59) p. 269
- (60) p. 321
- (61) p. 333
- (62) p. 270
- (63) p. 302
- (64) p. 307
- (65) p. 277
- (66) J. Dewey, *The School and Society*, 1899, in ; *The Middle Works*, Vol. I. Southern Illinois University

Press, London and Amsterdam, p.5

- (67) 上掲書 p. 11-12
- (68) p. 12
- (69) p. 54
- (70) p. 6-7
- (71) p. 71
- (72) p. 24
- (73) p. 29
- (74) p. 29
- (75) p. 34-35
- (76) p. 12
- (77) p. 74
- (78) p. 26
- (79) p. 79
- (80) p. 22
- (81) p. 18
- (82) p. 16
- (83) p. 38
- (84) O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965, S.18
- (85) 上掲書 S.18
- (86) S.22
- (87) S.39
- (88) S.39
- (89) S.42-43
- (90) S.35
- (91) S.35
- (92) S.46
- (93) S.56
- (94) S.61
- (95) S.28
- (96) S.68
- (97) S.68
- (98) S.69
- (99) S.50
- (100) S.51
- (101) S.83-84. 目的追求的な行為を離れた場において情感的なものが一層養われるという点についてここではこれ以上議論できないが、しかし、教育において広範囲な領域にわたってきわめて重大な意義を持つ問題であると考えられる。ただしこの問題については別にあらためて問うことにしたい。