

「活動や体験」の学習における教師のかかわり方

ールソーの場合ー

佐々井 利 夫

はじめに

平成元年度の『学習指導要領』で生活科が、そして平成10年度の『学習指導要領』で総合的な学習の時間が設置され、学校教育のなかに活動や体験を重視するカリキュラムが登場した。従来の一斉授業を中心とした方法ではなく、個に応じた指導や支援を方法の基本とする活動や体験学習は、さまざまな論議を生じてきた。そうした論議のなかで教師の支援のあり方については、当初の試行錯誤の時期を経て教師の主導性を強調する見解が多く見られるようになってきている。たとえば、生活科の実践者である三堀仁は「昨今、生活科において『活動あって学びなし』と指摘されることがあるが、これは、『子ども主体、教師追随』という形に偏りすぎた場合であろう。教師は、指導意識は捨てても指導性を捨ててはいけないのである。授業では子どもも主体であり教師も主体である¹⁾」と述べ、活動している子どもに「寄り添う」教師の役割の重要性を主張している。また、研究者の平野朝久は「真に子どもが主体となった教育を実現し、その子どもの内からの成長に適切な支援を行おうとするならば、事前の周到な計画と準備が必要である。すなわち、場あたりの支援によって支援のタイミングを逃さないようにするためにも、予測しうる限り可能な最善の支援を準備するためにも計画は必要である²⁾」と述べ、教師の事前の計画や準備の重要性を強調している。

本論においては、このような活動や体験学習における教師の指導や支援のあり方をめぐる論議を深めるために、活動や体験（経験）こそ幼少期の教育の方法であると強調し、その後の教育の理論や実践に影響を与えたルソーの教育論を取り上げ、特に教師と生徒とのかかわりについての論点を検討していきたい。

1. 教師の主導による教育

『エミール』の序文の冒頭にある「自分で考えることのできるある善き母親の望みにこたえようと書き始められた³⁾」(Em., p. 241)という一節は、その書の家庭教育論的性格を伝えていて、実際の場面への適用可能性を示唆しているようである。しかし序文の後半には、「特殊な適用はすべて私の主題には本質的ではない」(Ibid., p. 243)とあり、その書で述べられていることの具体的現実的場面へ適用は著者の意図するところではないとされている。したがって、『エミール』は具体的現実的な家庭教育論ではなく、一般的原

理を述べた書として理解する必要がある。いかに具体的に描写されていても、非現実性を内包した論理的設定として解釈されなければならない。そもそも『エミール』において、一人の教師と一人の生徒という教育の原理を語るにおいては最小の単位である登場人物の設定からして、その書はルソーに特有な現実ばなれした夢想から生じた作品といえるであろう。実際、序文のなかで著者は、「教育についての論文というよりむしろ、教育についての幻視者の夢想を読む思いがするであろう」(Ibid., p. 242)述べている。

『エミール』という書のこのような特質を踏まえつつ以下考察していきたい。

『エミール』は、一人の教師と一人の少年エミールを登場させ、エミールの誕生から結婚に至るまでの教育的展開を論じたものであるが、その方法論はエミールの発達段階に応じて二つに大別されている。すなわち、エミールが思春期に成長するまでは、「徳や真理を教えること」よりも「心を悪徳から、精神を誤謬から保護する」(Ibid., p. 323)という消極的教育 *l'éducation négative* が強調され、思春期以降は反対に道徳的、知的教育が徹底されている。

ところで、このルソーの消極的教育論はその「自然の教育」論と結びついて、子どもへのかかわりにおいて教師(人為)の働きかけを拒むものであり、自由放任的教育論として理解されがちである。実際、ルソーのいう消極的教育論や「自然の教育」論においては、人為の介入の度合いや教師の技術についての理解は容易ではない。その責任の一端は、ルソーの表現にもあるといえるであろう。彼は、『エミール』の最初の部分で、「教育は一つの技術 *un art* であるとしても、その成功はほとんど不可能である」(Ibid., p. 247)と述べて、教育における教師の技術の存在を否定的に表現しているからである。したがって、読者は『エミール』に、J. スタロバンスキーも指摘しているように、「生徒の自発性を導いている家庭教師の理にかなった省察」よりも「子どもの感覚的な自発性」の主張を多く読み取り、「教育の科学および省察された技術の論述を見るのではなくて、省察されない感情への讃歌を見ている⁴⁾」ことになるのである。

しかし、ルソーは消極的教育に教師の役割を強調し、自然の教育を徹底的な人為によって完成させようとする。教師の完全なる指導性、技術を要求する。そして最も重要なことは人為の痕跡を消すこととされる。何故そのことが重要であるか、この問いはルソーの生き方、思想の根本にも関わってくるであろう。

ルソーの人生は『告白』にもあるように、困難な境遇の連続であったといえる。しかし、彼はそういう境遇にある自らを否定的に捉えてはいない、むしろ、「自己改革」(Conf., p. 362)の時期に典型的にみられるように、そのことを誇りにすらしたのである。だが、「他人の命令、他人の恣意に意志が従属させられること⁵⁾」には耐えられなかった。このことについては「自己改革」の時期、歌劇「村の占い師」の成功により、国王から謁見や年金支給の申し出があったにもかかわらず、それを拒否したという一件(Ibid., pp. 379-380.)を例にひくまでもないであろう。

E. カッシーラは、ルソーが「物理的欠乏」には耐えられても、「他人の命令、他人の恣意に意志が従属させられること」には耐えられなかった点をとらえて、「この点こそ彼の国家理想ならびに教育理想の出発点⁶⁾」だと指摘した。『エミール』の論点に合わせていえば、意志と性格の独立を目指す教育においては、物理的障害(事物の強制)は避けては

ならないが、他者の意志が強制されることは避けなければならないということである。他者の意志を理性的に判断することのできない年齢の子どもに対しては、特に避けなければならない。したがって、子どもに対しての教師の働きかけにおいては、極力人為の痕跡を消すことが重要である。人為を背景に退かせたうえでの物理的環境をどう設営するかが問題となるのである。

こうした教育方法において肝腎なことは、教師の配慮や干渉、すなわち人為の関与を、生徒に気付かれてはならないということである。人為の関与に生徒が気付くということは、生徒が社会的人間関係のなかにおかれるということである。そのことは、少年エミールを「物理的存在un être physique」(Em., p. 458)とし、社会的人間関係の自覚をもたない孤独な存在として論理設定している『エミール』の論旨から逸脱することになる。人為の関与に生徒が気付くことは、権威、従属、羨望、卑屈等々の諸悪を生じさせる温床があるからである。したがって消極的教育の展開においては人為の関与を生徒に気付かれることなく環境を設定することが大切である。

ルソーは、設定された環境に生徒がかかわり経験を重ねていく教育を事物の教育と名づけた。事物の教育においては、教師の意図は背景に隠し、すべてが自然の秩序のもとに進行しているように生徒に感じさせなければならない。「生徒の状態とあなた方の状態からして、生徒は必然的にあなた方の意のままであることを知らせなさい。このことを知り、覚え、感じさせなさい。自然が人間に課するつらいいくびき、あらゆる有限の存在がそのもとに屈しなければならない必然の重いいくびきを、早くから生徒の高慢な頭上に感じさせなさい。生徒がこの必然を事物のうちに見出して、決して人間の気紛れのうちに見出さないようにしなさい」(Ibid., p. 320)、服従、命令、義務、責務は、「子どもの字引からは追放され」、「力、必然、無力、抑制といった語が字引の多くの部分を占める」、こうして、「理性の年齢に達するまでは、人は道徳的存在や社会的関係について、なにか一つ観念をもつことはできない」(Ibid., p. 316)、幼少期を通じての教育方法の要点をルソーはこのように展開した。

これまでの考察からも明らかなように、ルソーのいう消極的教育や事物の教育は、実際は、教師による子どもには決してそうと気づかれてはならない絶対的な支配を前提としているのである。「彼（生徒）には自分が常に主人であると思いこませつつ、実は主人であるのはあなたであるようにしなさい。自由の外見をもつものほど、完全な隷従はない。このようにして、意志そのものすらとりこにするのだ。何も知らず、何もできず、何も認められない哀れな子どもは、あなたの意のままではないか。」(Ibid., pp. 362-363) スタロバンスキーも指摘しているように、このような教師の生徒への完全な支配は、まさに、その「意図が有害である場合を考えるならば、おそるべきものであるだろう⁷⁾」。

こうした論点の現実の教育への示唆はどうであろうか。事物の教育は理論上の設定であり、活動や体験を重視するは現実そのものであるもので、いうまでもなく、前者における教師と子どもの関係を後者にそのまま適用することはできない。しかし、一見「だれが生徒か先生か」分からないような活動や体験を重視する授業は、生徒や第三者からみてそう表現できる授業であり、実際にはそこに教師の周到な意図が支配しているべきだ、とルソーの事物の教育は訴えていると考えられる。総合的な学習に言及した以下の引用も教師の周

到な意図を重視したものであり、ルソーのいう事物の教育の現実の教育への適用といえるのではないだろうか。「テーマや活動の選定に当たって、教師は、あたかも子どもたちが決定したというように意識させながら、教師が目をつけておいたような教材を使用しての活動へと導いてもよいのである。子どもたちの追及が、必然性とストーリー性をもって、連続的に展開するような教材を準備し、そのように子どもたちの活動を導く点に、教師の専門的な能力が示される⁸⁾」。教師の主導性があれば、生活科や総合的な学習の時間の授業が「活動があつて学びのない授業」と批判されることはないであろう。

ところで、上述のスタロバンスキーの指摘にある「教師の生徒への完全な支配」としての教師と生徒との関係は、『新エロイズ』におけるクラランで農場を経営するヴォルマール、ジュリ夫妻と使用人の関係に類似している。『新エロイズ』では主人側が身分の違いを越えて使用人とダンスに興じる場面がある。ダンスというひとときの間の身分の解消は、かえって使用人側により強固な現状維持意識を生み出していく。「私たちが彼らのために自分の身分の外に出ようとするのを見て、彼らはますます進んで自分の身分のうちにとどまるのです」(N.H., p. 607)。「身分の外に出ようとする」のは常に主人側であり、この点は『エミール』における教師と少年エミールの関係と同様である。教師はエミールを子どもの状態から大人へと早く引き上げることで支配—従属の関係を解消しようとするのではない。教師が「子どもの状態」にまで降りるのである。「もし彼らがまだあなたの方のところまで昇ることができなかつたら、恥じることなくためらうことなく彼らのところまで降りていきなさい」(Em., p. 538)。

このように、『新エロイズ』における人間関係と『エミール』における教師と生徒の関係はきわめて類似しているのであるが、両作品における本質的な相違は、教師はエミールを子どもの状態の外へと導くが、ヴォルマールは使用人を理性的な人間に変えようと配慮することはない、ということである。『新エロイズ』では主人側と使用人側の不変の支配—従属関係が描かれているが、『エミール』は一人の少年の成長・発達を前提にしているので、教師と生徒の支配—従属関係は後者の成長・発達と共に変化するのである。

2. 発達段階に応じての教師の役割の変化

「徳や真理を教えること」でなく、「心を悪徳から、精神を誤謬から保護する」という消極的教育は、教えることを教育と考える立場からすれば、まさに教育の否定négationである。この逆説的表現の実際は、言葉による教育の否定である。「子どもにはなにものも表象しない記号の目録を頭に刻み込んでも、何の役に立つというのか。(中略)他人の言葉を信じてものを学ぶようになると、たちまち子どもの判断力は失われてしまう。」

(Ibid., p. 350)「私は言葉による説明を好まない。(中略)事物、事物が重要である。私たちが言葉に力を与えすぎること、私はどんなに繰り返しても繰り返すとは思わない。」(Ibid., p. 447) このように『エミール』における幼少年期の教育においては、言葉を媒介にして理性に働きかける教育が退けられ、事物の教育が多く例話とともに紹介される。『エミール』第一編から第三編まではまさに事物の教育の事例集ともいえるであろう。

ルソーが「第二の誕生」(Ibid., p. 490) という時期——彼は15歳を想定しているが (cf. Ibid., p. 488) ——は、さまざまな情念 *passion* も芽生えてくる時期である。それまでは少年エミールは『不平等論』の自然人と同様、「原始的な生得の情念」(Ibid., p. 491) である「自己愛 *l'amour de soi*」といった情念だけで生きてきた。この情念は「常に善であり、常に秩序に一致する」(Ibid., p. 491) が、しかし思春期になると、「自分を他と比較する」相対的な情念、「利己愛 *l'amour propre*」が生じてくる。他者の存在を意識することにおいて、「もはや孤立した存在ではなく、その心はもはや孤独ではない。」(Ibid., p. 493)

ルソーは、他者を意識する始まりを思春期における異性への関心の芽生えにおく。その芽生えにおける「最初の情念(利己愛)がやがて他の情念を発行させる」(Ibid., p. 493) ので、この時期の教育についてルソーはきわめて慎重である。『エミール』第五編では、エミールの相手としてソフィを登場させ、情念の問題を、二人の出会いから結婚までの物語のなかで論じている。そこでは、徳 *vertu* についてが主要なテーマとされる。すなわち、「物理的存在」「孤立した存在」としての少年期は、単に善良であったにすぎない。他者を意識して社会的存在として生きるには、善良だけでは不十分である。「善良さは、人間的な情念の衝撃にあえば、打ち砕かれ、失われる」(Ibid., p. 818) からである。したがって、内面に沸きたつ情念に打ち克つ力をもたなければならない、すなわち有徳な存在でなければならない。「自分の愛情に打ち克つことのできる人間」「有徳な人間 *l'homme vertueux*」になることを、『エミール』の教師はその生徒に要求するのであった。(cf. Ibid.)

ルソーはエミールの成長を教育小説『エミール』のあらすじとして以上のように展開している。

さて、エミールの成長は教師との関係に変化を生ぜしめる。思春期近くまではエミールは教師の絶対的な支配下にあった。さらにまた彼自身の理性や良心の未発達のために、教師の方法に社会的道徳的な過誤があったとしても、そのことは問題とされることはなかった。教師の目的の達成が重要であったのである。たとえば、所有の発生ということについての観念を教える場面がそうである。教師とエミールはそら豆を植えて手入れを続けていたが、実はその場所は園丁ロベールがメロンの種子を撒いたところであった。周知のこのエピソードでは、教師自身の園丁に対する社会的道徳的非礼は問題とされていない。少年エミールはそういう問題は理解できないし、所有の観念を教えるという目的が重要だったのである (Ibid., p. 330)。

しかし、思春期を間近に控えたエミールの指導においては、教師の方法的失敗はそれ自体が生徒への教訓として重視されていく。磁石の性質を学ぶ場面がそうである。奇術師が磁石の性質を利用して、水に浮かべられた細工物のアヒルを操作する。その仕掛けを見抜いた教師とエミールは一度は奇術師の自尊心を傷つける。しかし、次の機会には奇術師の「最上の芸」によって二人は大恥をかくのであった (Ibid., pp. 437-440)。ここでは著者ルソーは、上述の「そら豆」のエピソードとは異なり、教師の方法的失敗を明確に教育的問題として取り上げる。奇術師に厳しく叱責されたあと、教師は自らの誤りを認め、今後はエミールの過ちを未然に防ぐことを約束する。約束するという行為は、すでにして教師と生徒が対等の立場に近づいていることを意味するであろう。少年エミールの思春期を間

近に控えたこの時期は、教師の一方的支配の終りの時期でもある。「私たちの関係が変わり、教師の厳格さに代わって仲間の親切さが必要になる時が近づいている」(Ibid., p. 440)。

この変化は段階的に進むのであるが、「仲間」であろうとすれば、「教師の偽の威厳」(Ibid., p. 538)は通用しない。生徒は教師の虚偽を即座に見抜くようになる。教師と生徒の関係は事物を媒介にした間接的な関係から、直接的道徳的關係へと変化していくのである。この時期においては、生徒は自分の意志で教師との関係を考えようとする。支配—従属の関係が持続するとしても、そこにはその関係に対する生徒からの自覚的承認があるのである。「彼はこれ以上はないというほど私に従属している。従属したいと欲するからこそ従属しているのだ」(Ibid., p. 661)。生徒の意志において教師との関係が規定されるとすれば、関係の断絶という事態もまた予測されるはずである。教師は生徒を自分の支配のもとにおくためには、これまでの方法をかえなければならない。情念の葛藤に苦しむ時期を迎えたエミールに対して、教師が二人の関係を維持するために用いた方法は、エミールの理性に訴える方法であった。「これまで私は、彼を彼の無知によってひき止めてきたが、今や、彼の知識によってひき止めるべきなのである」(Ibid., p. 641)。

現実の教育における活動や体験を重視する教育も、いうまでもなく子どもの発達のそれぞれの段階に応じた教師のかかわり方がある。活動や体験学習は各学年を担当する個々の教師の創意工夫にゆだねられている部分が多い。その場合、個々の教師の実践が学年進行とともに担当が替わってもその実践を踏まえて一人ひとりの子どものかかわり方を連続することが大切である。そうすることで一人ひとりの子どもの発達に即した適切なかかわり方が可能となるであろう。そういう意味では、生活科や総合的な学習の時間の学習計画は、個々の教師が関連性なく立案するのではなく、学校全体で取り組むことが重要である。

3. 感動の共有について

活動や体験の学習では「知的な気付き」や学習対象の認識に伴う驚き、感動、喜び、悲しみなどの情意面も重視する。ルソーは子どもの情意面へのかかわりについても慎重な配慮を要求する。ここでは、『エミール』における「感動」についての三つの場面を取り上げてみよう。以下の(A)の場面は知識教育の最初の段階、(B)の場面は宗教教育を実施するうえでの状況設定、(C)の場面は恋愛の始まり部分である。この三つの場面について、想像力の発達という観点から、風景と被教育者のかかわりの描写に注意すると、ルソーの周到な叙述に気づかされるのである。

ルソーにおいて、事物の教育によって育てられる少年エミールは、想像力の発達を抑制するように教育される。「想像力の誤謬こそ、あらゆる有限の存在の情念を悪徳に変える」(Ibid., p. 501)からである。上述したように「物理的存在」として育つエミールは、想像力が働かないので風景に感動することはない。また、教師がエミールを何らかの教育的意図をもって感動的な景色の場に連れて行くとしても、自分が得た感動を想像力の未発達な生徒に伝えてはならないのである。『エミール』の論点を示そう。教師がエミールに地理学を教えようとして、早朝、散歩に出る場面がある。(A)「草木の緑は、夜のうちに新しい力をとりもどし、生まれでる日に照らされ、最初の光線に金色に染められて、露のき

らきら光る網におおわれ、眼に光と色を反射してくる。合唱隊の小鳥たちが集まって、声をそろえて生命の父にあいさつする。」(Ibid., p. 431)

この場面、現実の教育的場面であれば、その場に居合わせる者は感動を共有することになる。教師は風景から得られる感激や興奮を生徒に伝えたいと思うであろう。しかし、ルソーは、そうした子どもとの感動の共有や伝達はできないし、それは「全く愚かなこと」とする。そして説明を続ける。「自然の風景の生命は、人間の心のなかにある。この風景をみるためには、それを感じなければならない。さまざまな対象は子どもの眼にみえるが、それらを結びつける関係は子どもにはみえないし、それらの合奏の甘美な和音は子どもには聞きとれない。こうしたすべてのものを一度に感じることから生まれる複合的な印象を感じるためには、子どもがまだ獲得していない経験が必要だし、子どもがまだ感じたことのない感情が必要なのである。」「この一日を満たすであろう歓喜を想像が彼に描きだしてくれなければ、どうして歓喜につつまれることができようか。」(Ibid.)

エミールが成長して思春期になった場面、すなわちサヴォア助任司祭がエミールに信仰告白をする場面では感動が共有される。その場面、(B)「丘の麓をポー河がよぎり、その流れが地味ゆたかな兩岸を洗っているのが見はるかせた。遠方には、アルプスの巨大な山なみが全景の王冠をなしていた。さしのぼる日の光はすでに平野にさしそめ、木々の、小丘の、家々の長い影を野に投げかけ、光のさまざまな明暗で、人間の眼にふれうるもっとも美しい風景をゆたかにしていた。あたかも自然がその壮麗さのすべてを私たちの眼前にくりひろげて、私たちの会話に主題を提供するかのようであった」(Ibid., p. 568)とある。自然の壮麗さが「私たちの眼前に」展開し、「私たちの会話に」主題を提供する、ここには助任司祭と若者エミールとの感動が共有されている。

さらにエミールが青年期になり、エミールの伴侶となるソフィの家の庭を散歩する場面では、以下のように述べられている。(C)「この庭には花壇の代わりに、手入れのゆきとどいた菜園があり、外庭として、あらゆる種類の大きくて美しい果樹の植わった果樹園があり、それを四方八方、きれいな小川や、花でいっぱいの花畑が区切っている。なんて美しいところだ、と愛読書のホメロスで心がいっぱいの感激家のエミールはいう。」(Ibid., p. 783) この場面では、エミールは「なんて美しいところだ」と感動をあらわにしている。ここでは、教師は必要ないほど自ら感動に身をゆだねるまでに成長したエミールが登場している。

以上の三つの場面では、情意面における発達段階に応じた教師(大人)のかかわり方が、読者には気付きにくい、実に慎重に描かれていてルソーの細心さに驚かされるのである。

現実の教育での活動や体験の学習における情意面へのかかわり方、特に発達段階を考慮しながらの実践的研究はまだ不十分だと思われるが、今後の課題であるだろう。

おわりに

一人の生徒と一人の教師という教育が成立する最小単位を設定し、具体的現実であるかのような筋立てで教育の一般的原理を構想したルソーの論点と、現実そのものである活動

や体験の学習、生活科や総合的な学習の時間の特質を関連付けることは、無理な面も多いといわなければならない。たとえば、ルソーは少年期を「事物の教育」で徹底し、思春期以降一転して「人間の教育」を展開する構想を示しているが、現実の教育では、「事物の教育」的な生活科・総合的な学習の時間と「人間の教育」的なほかの教科は同時に展開される。また、教師の教育的意志や配慮を、ルソーのいうように子どもに気づかれずに貫き通すことは実際には不可能といえるであろう。しかし、そうであってもなおルソーは教師と子どものかわり方について実践的な多くの示唆を与えている。逆説的な言い方であるが、ルソーが教育の一般的原理を構想したからこそ、ではないかと考える。

注

- 1) 三堀仁著『子どもの生き生きとした姿が見られる生活科をめざして』（『せいこつか&そうごう』第10号（2003年）日本生活科・総合的学習教育学会 所収）p. 26
- 2) 平野朝久著『総合的な学習の学習指導案についての検討』（『せいこつか&そうごう』第8号（2001年）日本生活科・総合的学習教育学会 所収）p. 94
- 3) 本稿に引用したルソーの著作は、プレイヤード版J.-J. Rousseau Œuvres complètesを参照した。なお、タイトルを以下のように略記した。
Inég., Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité
N.H., La nouvelle Héloïse
Em., Emile
Conf., Les confessions
なお、訳は白水社版『ルソー全集』を参照し、一部修正を加えた。
- 4) J. スタロバンスキー著 山路昭訳『透明と障害』みすず書房 1973 p. 60
- 5) E. Cassirer, "The question of Jean-Jacque Rousseau", translated and ed. by P. Gay, Indiana Univ. press, 1963, p. 62
- 6) Ibid.
- 7) J. スタロバンスキー著 前掲書 p. 348
- 8) 藤井千春著『「広がり」よりも「奥行き」の深さ』を』（『総合的な学習を創る』No. 153（2003年）明治図書 所収）p. 11