

<b>Title</b>	ルソーの消極的教育について：自由教育の意味を探る
<b>Author(s)</b>	阿部, 洋治
<b>Citation</b>	キリスト教と諸学：論集, Volume5, 1991.3：65-79
<b>URL</b>	<a href="http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=2994">http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=2994</a>
<b>Rights</b>	



聖学院学術情報発信システム：SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

# ルソーの消極的教育について

——自由教育の意味を探る——

阿 部 洋 治

## 序

大人が自分の価値観を押しつけるのではなく、子どもの自然の成長を見守る教育、これをルソーは消極的教育と呼ぶ。そこでは、子どもの意志が尊重され、大人が命令をしたり罰したり説得したりということをしなさい。道徳や宗教を教えることもしない。叱りつけたり、罰したりという強制ではなく、自由にやりたいことをやらせ、子どもの自然な成長を見守る。この教育は、大人が外側から子どもを一つの型にはめ込むものではなく、むしろ、待つ教育である。積極的に何かを与えて行く教育ではないから、これは、消極的と呼ばれる。これは、子どもの意志や自由を重んじることから、自由教育とも呼ばれ、バスタロッチ、フレーベルそしてモンテッソーリへと引き継がれて来たものである。

ところで、今日、自由教育的な考え方は、まがりなりにも広く受け入れられている。子どもを自由にのびのびと育てたい、子どもの持っている個性をのびしたい、また自由な発想力や想像力を養いたい。幼児教育者たちはもとより、多くの親たちは、この願いを持って子どもたちと接しているのではなからうか。このように、子どもの意志や人権を

尊重する自由な考え方は、一般化していると思われる。しかしながら、この反面で公教育における道徳教育の必要性が叫ばれている。それは、現代の子どもたちが人間として生きて行くために必要な基本的常識や規律に欠けているという認識から来る。現代の子どもの実状について論じるところはここでの課題ではないので詳細は避けなければならぬが、道徳教育の必要性を訴えたいような状況があることは否定できない。おそらく、この問題は、今日一般化しているところの自由教育的発想と無関係ではないと思う。

我々は、自由教育そのものを否定するつもりはない。ただ、自由教育が、その深みにおいて理解されず、あまりにも樂觀主義的に受け取られているため、その結果、自由教育とは名ばかりで内実は自由放任の教育が横行することになってはいないか。自由にのびのびと育てようという教育的配慮の陰で、親は子どもの言いなりになったり、子どもを放任することになってはいないか。すなわち、自由教育を理念としながら、親や教育者自身が教育の目標と方法を見失っているということはないだろうか。そして、その場合、子どもを自由にし自然的成長に委ねることが最良の教育であるという樂觀主義がないだろうか。その結果、学校や家庭において、自由を与えはするが教育をしないという現象、すなわち、教育の不在という現象が起こる。今日の教育の問題の一面は、このことにあるように思われる。従って、問題の解決は、道徳教育の復活にあるのではなく、自由教育の目標と方法についての正しい理解にある。

ルソーが消極的教育について語る時、決して、自由をオールマイティーなものとしては見ていない。また、教育不要論を唱えているのでもない。自由は、あくまでも、教育を効果的に達成するための手段であって、目的それ自体ではない。自由は、教育をそこから始めるべき出発点なのである。それでは、自由教育は、子どもたちを自由へと開放しつつ、どのような教育を目指すのか。すなわち、自由教育の目標と方法、これをルソーの『エミール』に即して考察してみたい。(なお、以下における『エミール』からの引用は、岩波文庫・今野一雄訳による。)

## I なぜ消極的教育なのか

自由教育の目標と方法に触れる前に、ルソーが消極的教育を考えることになった状況を明らかにしたい。「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手にうつるとすべてが悪くなる」(二三ページ)。これは、『エミール』の本文の冒頭に出て来る有名な言葉である。ルソーは、ここで人間が「なにひとつ自然がつくったままにしておかない」と言い、人間についてもあたかも、乗馬のように調教したり、庭木のようにねじり曲げるような教育がなされていることを嘆いている。

ルソーが嘆いている教育の問題とは、『エミール』の序において述べられているように、子どもを知らないことにある。「子どもにはなにか学べるかを考えない」で、大人が必要と思うものを教え込む。「子どものうちに大人をとめ、大人になるまえに子どもがどういうものであるか考えない」(一八ページ)。すなわち、子どもを子どもとして扱わない。子どもが、子ども時代を子どもとして生きることの重要性を考えないで、大人としての考えや行動を期待する。ここに、ルソーの嘆いた教育の問題がある。

子ども時代を大切にしない教育は、いろいろな形において現れる。たとえば、悪い癖や習慣を身につけないために厳しい躾をすること、わが子の将来の幸福を願って、まだその気がない子どもに早期教育を強制すること等等である。もちろん、子どもに良い教育を与えようとすることは動機においては正しい。しかし、そこで起こることは、理解しようがしまいが、説得や強制によって親や教師の命令に服従させ、子どもを大人の枠にはめ込むことである。ここに問題がある。どんなに立派な動機に基づいてなされようとも、子どもを正しく理解していない点で、これは、間違った教育となる。ルソーが、乗馬を調教したり、庭木のようにねじり曲げる教育というのはこのような教育のことである。ところでルソーの消極的教育の根柢は彼の幼児理解にある。子どもの成長には、今日で言うところの発達段階があっ

て、最初から、大人と同じように理性的判断ができるわけではない。彼によれば、子どもは、最初の段階においては、快・不快の感覚しかなく、次によくやく適・不適の判断ができるようになり、そして最後（一二―三歳以後）に理性が芽生えて幸福か不幸かについての判断ができるようになる。ところが、一般には、こうした発達段階が無視され、子どもが、最初から理性をもった存在であるかのように取り扱われる。ここに間違った教育の原因がある。子ども時代を子どもとして生活することこそ、やがて受ける理性的教育の準備となる。だから、子どもの教育は、はじめは、理性に基づく教育を控え、自然的成長にゆだねるべきなのである。ルソーは、これを「自然による教育」と呼んでいる。

さらに、また、子どもは、自然による成長の他に、いろいろの出来事を自分自身で経験することによって成長する。言葉を知らなくても、経験によって学ぶのである。経験によって、自分自身をそれぞれの環境に適応させて行く知恵や力を習得する。すなわち経験をとおして子どもは訓練されるのである。これをルソーは、「事物による教育」という。

このようなわけで、ルソーはいう、「初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。（中略）こうして、はじめにはなにもしないことによつて、あなたがたはすばらしい教育をほどこしたことになるだろう」（一三二―一三三ページ）。だから、人間による理性的な教育は、それにふさわしい時期が来るまでは控えていなければならない。そして、自然や事物による教育の妨げにならないようにしなければならない。これが、ルソーの消極的教育である。それは、また、「時をかせぐことではなく、時を失う」（一三二―一三三ページ）教育である。子どもにも過度の期待をしないで、子ども自身の成長を待つからである。次の言葉は、消極的教育の本質を物語っている。

時間の用いかたをあやまることは、なにもしないで行くことよりもっと時間をむだにすることになるといふこと、

そして、へたに教育された子どもは、全然教育をうけなかった子どもよりずっと知恵から遠ざかることが、あなたがたはわからないのだ。子どもがなんにもしないで幼い時代をむだにすごしているのを見て、あなたがたは心配している。とんでもない。しあわせに暮らしているのがなんの意味もないことだろうか。一日じゅう、飛んだり跳ねたり、遊んだり、走りまわったりしているのが、なんの意味もないことだろうか。(一六二ページ)

このように、消極的教育は、一方では、人間の教育の出るべき時を待ちながら、他方では、子どもを子どもらしく開放する。将来のために子ども時代を犠牲にするのではなく、むしろ、将来のために、子ども時代を十分に子どもらしく生活させる。ルソーは、子どもの開放を訴えて、次のように叫んでいる。

人間よ、人間であれ。(中略) 子どもを愛するがいい。子どもの遊びを楽しみをその好ましい本能を、好意をもつて見まもるのだ。口もとにはたえず微笑がただよい、いつもなごやかな心を失わないあの年ごろを、ときに名残り惜しく思いかえさない者があるか。どうしてあなたがたは、あの純真な幼い者たちがたちまちに過ぎさる短い時を楽しむことをさまたげ、かれらがむだにつかうはずがない貴重な財産をつかうのをさまたげようとするのか。あなたがたにとってふたたび帰ってこない時代、子どもたちにとっても二度とない時代、すぐに終わってしまうあの最初の時代を、なぜ、にがく苦しいことではいっばいにしようとするのか。(二〇一―二〇二ページ)

## II 消極的教育における自由の意味

以上のことから分かるように、ルソーの消極的教育とは、子どもを理解しない教育を克服する試みであり、その意味で、強制や束縛による誤った教育からの開放と言うモティーフが強くなる。また、自然による教育、事物による教育への信頼が、樂觀的と言っても良い程に強く主張されてもいる。従って、上に見て来たことだけで判断するなら、

ルソーの消極的教育といのは、幼児に関する限り、人間が関与しないで自然にゆだねることにその本質があるかのように見える。その意味では、開放かつ自由放任的な教育のようにも見える。しかしながら、そのような見方は、ルソーの教育についての一面かつ浅薄な判断でしかない。

ルソーは、誤った教育を批判し消極的教育の必要性を主張する点においては、自然主義的傾向を強くしており、その意味では、ルソーの教育論においては、人間が関与する余地はないかのごとき感も禁じ得ない。しかし、消極的教育のあり方を具体的に論じるところにおいては、決して、人間の係わりを排除してはいない。現に、ルソーは、彼の時代の上流階級の人々の子育てが乳母任せであることを母親不在の子育てとして批判し、さらには、仕事のために子どもを顧みない父親の問題にもふれ、また、家庭の大切さも強調している（三三―四八ページ）。このことからして、ルソーが、子どもは放っておいても育つ、などと放任主義的楽観論を述べているのではない。

それでは、ルソーの消極的教育論において、大人は子どもとどのように係わりを持つのか。それは、子どもの自由を認める仕方での係わりである。ところで、子どもの自由を認めることは、子どもを自由放任にすることであるかのような誤解を生じやすい。そのように、自由を認めることを放任としてしか理解できないところに、今日の自由教育をめぐっての議論の困難さがある。

実は、子どもであれ大人であれ、相手の自由を認めることにおいてこそ、人と人との交わりと出会いが成立する。相手の自由を認めない関係は、支配者の被支配者に対する関係であり、また主人の奴隷に対する関係である。そこでは、相手の人格は考慮されない。相手は、いつでも、自分の命令を聞きそれに服従すべきものとして存在する。親子の関係は強く愛情で結ばれた関係であるが、しかし、それにもかかわらず、支配し服従する関係へと転落する危険性ははらんでいる。子どもの幸せを熱心に願うあまり、親が子どもの自由を奪い、命令し服従させるといことが起

こり得るのである。ルソーは、こういう支配し服従する関係ではなく、お互いに相手を認め合う関係、すなわち、人格的関係の中に子どもを置きたいと考えている。そのために、自由が必要なのである。だから、自由を与えることが最終の目的ではなく、それは、人格的教育の出発点なのである。

人格的教育、それは、人格的に優れた人が行う教育ではない。そうではなく、子どもに自由を与え子どもの意志を尊重する教育である。そこでは、教える者と教えられる者とが命令し服従する関係にはない。互いに独立した一人の人間として関係する。ところで、子どもを自由にさせ命令も強制もしない仕方が、どうして放任主義にならないのか。また、そういうふうに関係することで、どうして教育が成立するのか。ルソーの次の言葉に耳を傾けたい。

あなたの生徒にたいして反対の道をとるがいい。生徒がいつも自分は主人だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにするがいい。見かけはあくまで自由に見える奴隷状態ほど完全な奴隷状態はない。こうすれば意志そのものさえとりこにすることができる。なんにも知らず、なんにもできず、なんにも見わけられないあわれな子どもは、あなたの意のままになるのではないか。かれにたいしては、その身のまわりにあるものをすべて自由にすることができないのではないか。あなたの好きなようにかれの心を動かすことができるのではないか。仕事も遊びも楽しみも苦しきも、すべてあなたの手に握られていながら、かれはそれに気づかないでいるのではないか。もちろん、かれは自分が望むことしかしないだろう。しかし、あなたがさせたいと思っていることしか望まないだろう。あなたがまえもって考えていたことのほかにはかれは一步も踏みだすことはないだろう。なにを言おうとしているかあなたが知らないでいてかれが口をひらくことはないだろう。(一九一―一九二ページ)

これは、誤解を招き易い言葉である。表面上の自由を与えながら、結局は子どもを自分の意のままに支配しようとしているかのごとき印象を与えかねない。実際、ここにルソーの自由教育の矛盾を見ようとする議論もある。しかし、



こうした逆説的な表現において、ルソーは人格的影響について語っている。子どもは、自分を一人の人間として認め信頼し自由にさせてくれる人と共にいることを喜ぶ。そして、その人と共にいることの喜びをとおしてこそ、意図せずしてその人が自分になくしてはならない人となり、また、その人の考え方や行動の仕方に影響される。これこそ、教育のあるべき姿ではないか。

押しつけられたり強制されたりして身につけても、それが主体的に自分の心で捉えていないなら、実際の知恵や力にはならない。まして、子どもは、命令したり強制する親や教師を愛せなくなる。だから、表面的には言うことを聞き服従しているように見せかけながら、自分のやりたいことを隠れてするようになる。見つかったときには、罰を逃れるためにごまかしたり嘘をつき、あるいはかたちだけの謝罪をする。このようにして、子どもは、本当の感情を現わせなくなる。これが、子どもから自由を奪った教育のもたらす弊害である。(一二六―一二七ページ参照)

ところで、ルソーの教育に関して、見過ごされやすくしかし決定的に重要なもう一つのことがある。それは、子ども自身をも人格関係のパートナーとしての立場を守らせることである。大人が子どもに対して命令し服従させる関係に立つてはならないように、子ども自身にも大人に対してそういう関係に立つことを許してはならない。大人が子どもに対して人格的に関係するのに対して、子どもにも人格的に応答することを要求する。自分が自由にされている以上、相手の自由をも保証する。これが、人格的關係である。だから、子どもと言えども、大人に対して命令したり服従したりすることは許されない。子どものそういう態度に対しては、断固として拒否しなければならない。断固とした態度をとらないで、子どもの言いなりになることは、決して、自由教育の意図するものではない。だから、ルソーは次のように述べる。

子どもを不幸にするいちばん確実な方法はなにか、それをあなたは知っているだろうか。それはいつでもなんで

も手にい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、おそれかかれ、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くなる。ところが、そういう拒絶になれていない子どもは、ほしいものが手にはいらぬということより、拒絶されたことをいつそうつらく考えることになる。かれはまず、あなたがたがもっているステッキがほしいという。つぎには時計がほしいという。こんどは飛んでいる鳥がほしいという。光っている星がほしいという。見るものはなんでもほしいという。神でないのに、どうしてそういう子どもを満足させることができよう。(二一九ページ)

もちろん、ルソーは、子どものどんな要求をも拒否するよう提案しているのではない。子どもは弱さを持った存在であるから、必要に応じた手助けを与えなければならぬ。しかし、その場合、その手助けが子どもの命令に服従するような仕方になってはならないのである。だから、ルソーの子育てにおける格率の一つは、「子どもを助けてやるばあいには、じっさいに必要なことだけにかぎって、気まぐれや、理由のない欲望にたいしてはなにもあたえないようにすること」(八三ページ)なのである。子どもの要求がどこから出ているかについての洞察が必要であり、そのためには、いつも、子どもを観察していなければならぬ。このように、自由教育は、自由は与えるが、子どもの言いなりになったり、また子どもを野放しにしておく教育でもない。

ところで、自由教育は、子どもを人格関係の中で教育することを目指すと同時に、もう一つの課題を持っている。それは、子どもの中に自立の精神を養うことである。このことについて、ルソーは次のように記している。

これらの規則の精神は、子どもにほんとうの自由をあたえ、支配力をあたえず、できるだけのごとを自分でさせ、他人になにかもとめないようにさせることにある。こうすればはやくから欲望を自分の力の限度にとどめることにならされ、自分の力では得られないものの欠乏を感じなくてもすむようになる。(八四ページ)

自立、これは、単に、他人に依存せず、自分に必要なことは自分でできるといっただけではない。大切なことは、自分の力の限界を知っており、自分の欲望をその限界内にとどめることが出来、しかも、自分の力で得られないことに ついて欠乏感を持たない、ということである。そういう精神の育成こそ、自由教育のねらいである。どんな環境や境遇に置かれたとしても、それを受けとめ、耐える時には耐え、その中で逞しく生きることが出来る。こうした精神の育成、ここに自由教育の目標がある。だから、子どもの言いなりになってはならないのである。子どもの言いなりになる教育、また反対に、子どもが大人の言いなりになる教育からは、自立した精神は育たない。

子どもは、様々な出来事の中で訓練されなければならない。それは、親が、意図的に、強制的にする訓練ではない。子どもの自由な遊びの中で、また、日頃の生活の中で自分自身で出会うところの訓練である。その時、大人は、必要以上に手をかけてはならない。自分の意志で寒さの中で夢中になって遊んでいるなら、寒いからと言って、無理に家に招き入れることはしてはならない。病気や怪我の場合、親は冷静でなければならぬ。必要な手当ての後、子どもは、自分でその痛みや苦痛と戦わなければならない。これによつて子どもは、自己および人間の現実を体験する。そして、そこから、生きるために必要な精神、また知恵や力を得る。

だから、ルソーはいう、

苦しむこと、それはなに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つとも必要になることなのだ。子どもの体が小さくて弱いのは、そうした重要な訓練を危険をとまぬうことなしに学びとるためにほかならないのではないか。(九八―九九ページ)

このように、幼い時の訓練によつて、「生きること」を学ぶ。自由教育の目標はここにある。生きること、それは、ルソーによれば、人間がそうならなければならないあらゆるものに、必要に応じて、ほかの人と同じようになることが

でき、また、いくら運命の神によって環境や境遇を変えられようとも、そこで、自分自身であることができることである(三一ページ)。そして、また、これこそ、眞の自立した精神である。

### Ⅲ 消極的教育における道德の問題

すでに見て来たとおり、ルソーの消極的教育においては、子どもに道德教育をしない。その理由の第一は、幼さから来る無力さの故にすでに拘束を受けており、その上さらに、道德を課すなら、二重の意味で拘束を加えて子どもから自由を奪うことになるからである。それに、道德的強制の下でびくびくしながら過ごすことは、子どもにとって不幸なことであり、また、子どもは、自由にしておいても、その無力さの故にそれを濫用することはありえないからである(一二二ページ)。

第二には、子どもは、理性的判断の力がつくまでは、道德的な判断はできない(一二三、一三三、一三三―四ページ参照)。道德的判断ができないということは、ルソーによれば、「子どもの行動にはいかなる道德性もない」と言うことを意味する。大人の目からは、過ちを犯したように見えても、子どもは過ちを犯そうとしてやるのではない。礼儀を欠いた行動を取ったとしても、それは、人を侮辱しようとしてやるのではない。そのように、子どもたちの行動には、道德的な意味がない。従って、彼らの行為を道德性に欠けていることを理由に罰したり叱ったりすることは、適当ではない(一二九ページ)。同様にまた、子どもが強制的に善を教え込まれ教えられたおりの行為をしても、その行為は善とはならない。なぜなら、子どもは、自分の理性において主体的に判断して行ったのではないからである(一三三―一三四ページ)。

第三に、まだ理性の段階に達していないということは、道德を強制することが却つて逆効果を招くということであ

る。教えられたことは納得できない。しかし、守らないと叱られたり罰を受ける。そこで、強制された道を行くべきか、それとも自分の意志を通すかのジレンマに直面し、自分なりのはっきりした意志を持ってない子どもになってしまう。さらに悪いことは、表向きは守っているように見せかけ、見られていないところでは、自分の意志を通そうとする。あるいは、隠れてしていたことが見つかった時には、嘘でごまかすかまたは一応謝罪の真似をして罰を免れようとする。厳しい罰を免れるためにする子どもたちのこうした行為は、まさに非道德的なことである。だから、道德を強制することは、却つて、このような非道德を教え込むことになる。また、宗教に関しても、たとえば、お祈りをさせようと強制することによって、お祈りをしなくてもすむようになる時を望むようにさせてしまう（一五三ページ）。

このようなわけで、子どもに対して道德的な言葉を語るのはさげなければならぬ。まして、子どもが悪いことをしても、叱ったり罰したりしない。また、そのことで大人が嫌な思いをしているということも気づかせない（一三二―一三三ページ）。しかし、子どもの行為に対して、全く無関心になるのではない。ルソーは言う。「子どもの無分別な意志にたいしては物理的な障害だけをあたえるがいい。あるいは行動そのものから生じる罰だけをあたえるがいい」（一一五ページ）と。たとえば、窓硝子を壊した場合に、すぐに片づけたり修繕したりしない。自分のした行動がどういふ結果を招いたかを経験させるためである。叱られたり、罰を受けることによって、自分の行為とその結果の因果関係を経験できない。ただ、叱られることや罰を受けることを避けようとする悪知恵が発達するだけである。また、子どもが悪いことをする場合にも、ただ黙って見ているのではない。上に見た言葉のすぐ後で、ルソーは次のように述べている。「悪いことをしようとするのをとめたりしないで、それをさまたげるだけでいい」（一一五ページ）と。これは、道德的な理由を説明したり、叱ったりして止めさせるのではなく、無言のうちにそれを妨げるべきだということである。大人の意志によってではなく、自分の無力さという必然によって、悪を断念させるのである。

このように、ルソーにとって、子どもを躰けるものは、大人の道徳的言葉や教訓、または罰ではない。事物のもつている必然、また自分の無力さが子どもを導くのである。ルソーはいう、「人間の本性は事物からくる必然にはじつと耐えることができるが、他人の悪意にたいしてはがまんでできない。(中略) いちばん悪い教育は子どもを自分の意志とあなたがたの意志とのあいだに動揺させ、あなたがたと子どもと、たがいに勝とうとして、たえず言い争いをすることだ」と(一一八ページ)。人間の教育を受ける時が来るまでは、大人の意志を子どもの意志に対立させるべきではない。対立は、子どもの心をいじけさせるだけである。だから、子どもの時代は、事物の必然と悪を阻止する力をもって教育すべきなのである。

ところで、乱暴な子どもが何度も硝子を意図的に壊す場合の処置について、こうした考えに基づいて記した具体例は、ルソーの教育の意図を知る上で重要である。まず、父親は、怒った顔もみせず叱りもしないで、子どもを取り押さえ、一つの部屋に閉じ込める。この部屋には、壊されてこまるものは置いていない。そして、子どもがどんなに泣き騒いでも絶対に応答しない。諦めるまでそのまましておく。泣き止んで静かになったところで、だれか第三者が、仲介に入る。子どもは、父親のところに来る。その時父親は、一言も問い詰めたり、約束させたりはしない。ただ、このようにしなければならなかったわけを話し、こんなことをしたのは子どもを憎んだからではなかったことを知らせる。そして子どもを抱いてやる(一四七―一四八ページ)。

ここには、子どもの乱暴な行為に対する毅然とした父親の態度がある。しかし、子どもを咎める言葉は一つもない。乱暴な行為に対する厳しい処置がなされたが、その後で、父親は、子どもを問い詰めることもせず、約束をさせることもしない。ただ、抱き留めて、赦しを与える。このことにより、おそらく、子どもは、自分のようなものが受け入れられ愛されていることを深く経験し、また、赦しを与えてくれた父を尊敬するようになる。すなわち、父との出会

いが生じる。こうした人格的出会いをとおして子どもの中の心に刻まれた父への感謝と畏敬、これこそ、道徳の基礎ではないか。そして、このような教育は、言葉をもつてはなしえないのである。

#### まとめ

以上、我々は、自由教育の必要性、その目標と方法について考察して来た。このことから、明らかなことは、ルソーの自由教育は、今日一般に言われる、自由でのびのびと育て豊かな思考力や創造力を養う教育ではない。一般でいわれる自由教育においては、自由へのあまりにも樂觀的かつ過度の期待があり、結局は、子どもを放任してしまう。しかし、ルソーにおいては、子どもに自由を与えつつも、大人が子どもに向き合っている。自由にし、赦し、受け入れられながらも、悪に対して、許すべきではない気まぐれに対して、無言のうちに毅然とした力強い拒否の態度をもって臨んでいる。そして、大人がそのように向き合うことにおいて、子どもは、大人を経験し人格的に出会って行く。これが、ルソーの自由教育である。現代の日本の教育において、特に、家庭の教育において欠けたものは何か。十分に自由を与えているか。もしかすると、大人が子どもの言いなりになるという意味における自由はあるかも知れない。しかし、それは、自由教育が与えようとした自由ではない。子どもの気まぐれに対して毅然とした力あるいは行為がとられているか。もしかすると、あまりにも、説得や強制、ひいては人格を誹謗する言葉が多いだけで、毅然として拒否する力ある行為は失われてはいないか。何れにしても、自由教育は、子どもに真剣に向き合う情熱のないところでは、自由放任となるほかない。自由教育は、ただ自由を与えるだけではなく、大人と子どもとが人格的に向き合うことの中でなされる教育だからである。そして、この教育は価値観において中立ではない。子どもに対しては自由を与えるが、教育者自身が明確な価値観を持って、子どもに向き合うことが求められる。少なくとも、何が善であり悪

であるかについて、教育者自身の道徳観の姿勢が問われている。今日の子どもの道徳観に問題があるとするなら、それは、教育者自身の反映でもある。従って、要は道徳教育の復活ではなく、大人世界における道徳意識の喚起なのである。