

<b>Title</b>	学校の閑暇：ルソーの演劇論をもとにして
<b>Author(s)</b>	寺崎, 恵子
<b>Citation</b>	キリスト教と諸学：論集, Volume27, 2012.3：95-110
<b>URL</b>	<a href="http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=3916">http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=3916</a>
<b>Rights</b>	



聖学院学術情報発信システム：SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

## 学校の閑暇

——ルソーの演劇論をもとにして——

寺崎 恵子

### はじめに

人は、生活世界の崩壊という危機のただなかにあるとき、未来（将来）への志向と過去への志向との相反する志向を現在（今）において確認しようとする。一七五五年のリスボン大震災のときにヴォルテールやルソーたちの間で交わされた手紙は、「これまで」と「これから」を互いに確認するものだった。二人の「これまで」の捉え方の相違は現状把握の相違であり、「これから」の捉え方の相違でもあった。その後、二人の仲は決裂した。<sup>1</sup>

この東日本大震災で生活世界が揺るがされて、わたしたちは今という事態のただなかに置かれた。より新しい幸せを想定して築いてきたはずのこれまでの生活が、今、空虚となったことを知った。そして「これまで」と「これから」を大急ぎで確認している。とはいえ、これまで心を傾注してきたことの確認と、これからの生活の復興策とは、今において結びついていいるだろうか。急務があるからと先のことへと気が急いではいないだろうか。復旧そして復興がまだ順調に進んでいない現状に、今という空隙のことを思う。

学校教育という自明な生活世界も揺るがされた。日中の一定時間を子どもが親と離れて、親以外の大人と共に過

ごす学校生活に、自然の大きな力が割り込んできた。そして、教育の場である学校は、避難所として、大人も子どもも共に身を寄せ合って、生活の再建に向けて生きる力を養う場になっている。今、学校教育について、「これまで」と「これから」の意味を確認することが、わたしたちに求められている。

読賣新聞（二〇一一年三月三十一日付）に、学校教育の「これから」に関する記事があった。そのひとつは、震災孤児支援として寄宿型学校を新設するという文部科学省の構想を伝える記事であり、もうひとつは、二〇一二年度から中学校で使用される教科書内容の増量化を伝える記事である。子どもは、学校と家庭という質の異なる生活に住まうことで「子どもである」わたし<sup>①</sup>を把握していく。暮らしのなかで、時間への身の置き方を過ごし方として学び、大人への方途を学んで、子どもは子どもであることを生う。これからの学校は、ゆとり教育から方針を転換する。学習時間減による学力低下が危惧されてきたが、学校での学習時間と学力との関係について明らかにされているわけではない。二つの記事は、子どもの生活時間の意味について、わたしたちに再考を促している。

学校は、大人になる前であって教育を必要とする子ども期にある人が生活するところである。学校には、学習のための時間が設定されている。けれども、学校（school, école）は、もともと日常生活の労働とは別の時間であり空間である。「ひま（shole）」の意味をもっていた。「自分の生命や家族や社会を維持するための煩わしい日常的な場から文字通り身を引いて、心安らかに落ち着いて生きられる場を、すなわちゆとりのある閑暇の場を意味していた」のである。今、わたしたちは、子どもの生活時間について再考を促されている。そのなかで、学校の基底の意味である「ひま」を考えずにはいられない。

## 一 学校教育と時間

一八七八（明治十一）年、箕作麟祥は、学校教育を内容とする education を「教導」から「教育」に改訳した。<sup>6</sup> 教育（education）を学校教育として理解することの始まりである。

学校教育の基本的な機能は、劣悪な生活環境や労働の場から子どもを学校に保護して、将来の社会や国家に役立つ人材を一定期間内に効率よく育成することにあつた。学校教育制度をうち立てることに並行して、非労働時間としての余暇が追求された。余暇は、健全で人間的な幸せな生活のために不可欠だった。効率よく働く勤勉な者には余暇が増える。そうした優秀な人材を生み出す学校教育の必要性は、余暇への志向を伴っていた。子ども期への注目は、非労働の場であり時間である学校（ひま）における過ごし方への注目に重なっている。学校教育は、やがて子どもであることから抜け出て大人になる人のために構想され、幸せな生活を保障することを目的としていた。

明治期に導入された近代学校教育は、時間割スケジュールに従った生活を基本としている。政府は、学制を公布したその年、一八七二（明治五）年に改暦を行い、定時法を日本の時間システムとした。学校教育では、機械時計が示す時間、つまり、一定の長さ分割された時間によって生活が区分される。学習内容は、総学習量を時間で割って、「時限」に配分して構成される。学習活動は、時間割に従うことを基本とするのである。「終わった」ときは、学習内容を一通り学び終えたときであるよりもむしろ、定められた学習時間が終了したときである。学校での学習のあり方は、明治期以前の手習塾（寺子屋）での学習とは異質なものである。

学校の時間は、定められた時間内で行われた学習量の測定を可能にする。学習量は仕事量になる。一斉に始めて

一律に終わるように、各学習者は、制限時間内に学習を片付けることに努めなければならない。学習量を増やすには、学習の速さを上げることが必要になる。各学習者が勉めに専念すると、学習集団全体の学習が自動的に加速する。生活や学習の価値は、より速く、より多く、そしてより確実な行動に置かれる。効率性のよさに価値を置く時間システムが、学校教育の一斉性と集団性を支えている。

学校の時間に適合して生活するには、時間についての学習が不可欠である。時計が示すことに対応した過ごし方つまり生活上の行動の量と速さを目的に応じて調整することが求められる。学習はまず、時計を読むことから始まる。時刻を時計の文字盤から読み取る。次に、盤上の文字と文字との間に、時間（字間）の長さ（量）を読み取る。そして、時間内に収まる行動を予定や計画として事前に組み立てる。「〜時まで」という期限内で、計画通りに確実に、自律的に行動することが求められる。気まぐれな行動や、準備を怠った行動、そして、間に合わなかった行動は、価値が低いものとされ、改善を求められる。遅刻・欠席や怠惰、そして忘れ物に対して与えられる罰は、学校の時間システムを維持するためにある。

時間割に従った生活・学習活動は、課業である。それは、休み時間も含んでいる。各時限の合間に設けられた休息のための時間は、労働の連続による効率の低下を回復させるためにある。休み時間は、仕事や学習を休止して心身を休めるための時間であると同時に、次の仕事や学習の開始時に向けて準備をするための時間である。休み時間に遊び惚けることは許されない。休み時間は休みつつ準備するという目的志向の行動のときであって、無為ではない。休み時間も実は、忙しいのである。

学校教育の有用性は、将来に向けて想定されたことに対して確実に行動で応える学習態度の形成にある。生活・学習活動において、休息も課業のうちである。時間を忘れた行動や準備を怠って無為にときを過ごすことは許され

ていない。非労働の時間をもつ学校教育は、勤勉な人間を育成するところである。今よりも先の時に新しい目標を置き、それを目指して今の行動を組み立てて、予定通りに実行して成果を上げていく能力をもつ優秀な人材を育成するところである。

## 二 ルソーにおける学校 (école) とひま

教育は、もともと学校教育を意味していたわけではなかった。その確認は、近代教育思想を理解する際に重要視される教育論、ジャン＝ジャック・ルソーの『エミール または教育 (education) について』(一七六二年)において可能である。ルソーは、教育が自然の原理に応じた介入行為であることを、植物の生長に従った栽培 (culture) に喩えて述べている (246)<sup>(8)</sup>。そして、教育 (education) の意味を、ローマ時代のワローの記述に遡って示している。それは次のようにある。

わたしたちは、生き始めると同時に学び始める。わたしたちの教育は、わたしたちとともに始まる。わたしたちの最初の先生は乳母だ。だから、教育 (education) ということばは、古代においては、わたしたちがその意味では使わなくなっている別の意味をもっていた。それは「養う (nourriture)」だった。「産婆は引き出し (educit obstetric)」、乳母は養い (educat nutrix)」、師傳はしつけ (instruit pedagogus)」、教師は教える (docet magister)」、ワローは言っている。このように、「産み育てること (education)」、しつけること (institution)」、教えること (instruction) は、養育者 (gouvernant)」、家庭教師 (precepteur)」、教師 (matre) が違うように、そ

それぞれの目的をもっていた (252)。

ルソーは、education の基底が「育」、つまり、内包から内破（誕生）へと向かう新たな生命を育み養うこと (educatio) にあることを示した。それは、人生の最初のときに限らず「第二の誕生」(490) も含めて、子どもから大人になる変成の過程を、教育の本来の意味、すなわち「育」によって辿ることである。『エミール』は、その過程を五編に分節して、子ども期における五つの段階の各条件 (condition) を明示したものである。段階を順にわたっていく education の過程は、イニシエーションの過程を連想させる。母なるもの（象徴的母胎）に包まれ、その内における生成過程（無形から有形へのプロセス）を経て、やがてその内から新たな存在が生まれ出る、という「人に生る」過程である。

このような教育の基底の意味を、聖書にも見ることができる。「子を育てる」や「養育する」は、テモテへの第一の手紙 (五・一〇) や、エペソ人への手紙 (六・四) にある。さらに、「兄弟の目にあるちりを取りのける (educas) ことができるだろう」(ルカ福音書六・四二) や「乳と蜜の流れる地へと携え上ろう (educere) と決心した」(出エジプト記三・一七) にもある。後の時代の教育論が典拠としたルソーの教育論は、実は、教育の基底を尋ねたものであった。

したがって、ルソーは、教育を学校教育に限定しない。彼が示した教育には、時計時間が表れない。自然の道に従って自身を開く過程にある子ども期は、時計時間では捉えきれないときなのである。そして、彼は、学校 (ecole) を「劇場は学校である」という表記に用いている。余暇において楽しむ演劇や祭りについて述べた『ダランボール氏への手紙』(一七五八年) にそれを確認することができる。ルソーは、ecole を「ひま (schole)」の意味によって

表した。教育と同様に学校についても、「わたしたちがその意味では使わなくなっている別の意味をもっていた」とを、つまり、学校の基底をなす意味を示したのである。

この作品は、ダランベールによる常設の劇場新設の提案（『ジュネーブ』『百科全書』）に対して書かれた反駁である。観劇は市民のためのレッスンとなつて、市民のよき習俗や趣味が形成される。それを論拠として、ダランベールは、余暇の有用な過ごし方として観劇を提案した。ルソーは、そうした観劇に起こる危険性を指摘したのである。余暇は、仕事を休止しているときであり、楽しみするときである。ルソーは、余暇と仕事とのかわりについて、両者の楽しみが同質ではないことを説明している。

別の楽しみをもつと、仕事が楽しみではなくなつて、楽しみが仕事に嫌気を感じさせ、仕事に対する熱意から多くの余暇が生じることがなくなり、以前と同じような製作ができなくなります。それに、芝居を見に行く人々にとつて、毎日時間がむだに費やされることになり、見てきたことで頭がいっぱいになって、話をしたり考えたりして、仕事にとりかかることができません。結局、仕事がたるんできます（57）<sup>⑩</sup>。

ひまは、仕事を中断させて計画的に設定されるよりむしろ、仕事への熱意によつて生じる。熱意を和らげるひとときが、一息つくひまとして生じるのである。仕事が充実しているのであれば、余計な楽しみを入れて仕事を中断させる必要はない。「仕事がつらくなっている人々の娯楽は奨励して、仕事が役立つしている人々は娯楽を遠ざける」のがよい（58）。余暇の楽しみで仕事の充実を補うことも一策である。けれども、仕事が充実しているにもかかわらず、余暇の楽しみが仕事の時間に入り込んで、気が散つて仕事に身が入らなくなつて仕事が中断されるのであれ



ば、それは不要なひまである。観劇は、有用であるとは限らず、無益にもなりうる余暇の娯楽である。

観劇は、観客が、対向する舞台上に似た人物像を見出して、それに学ぶ<sup>まな</sup>ことである。作者は、現実生きる人々の行動の特徴を分類して、それぞれの登場人物に配分して人物像を制作する。観客は、好ましく感じる登場人物を「似ている (resembler)」と認めて関心を持ち、その眼前の立場に自身を移す (transport) (18)。観客の「(この)わたし」は「(その)似たもの」に「同一になることができる (semblable)」情態になる<sup>(19)</sup>。人物像との同一化を、ルソーは否定しているわけではない。それが演劇を成り立たせるからである。けれども、それは「必要な限りにおいて許される」(15) <sup>ハジメ</sup>である。

自分に対する不満、何もしないでいることの心の重荷、素材で自然な好みを忘れてしまうこと、そういうことが外部的な娯楽を大いに必要なものに行っているのです (15)。

ルソーは、『新エロイーズ』(一七六一年)において『ダランベール氏への手紙』よりも端的に、人物像との同一化を、鏡を覗くことに喩えている (25)。<sup>(14)</sup>「似ている」と感じられる対象への同一化は、観客が登場人物という鏡に自身を映すことである。それは、自分の目では把握できない「(この)わたし」を鏡像によって、そのかたちを確認することである。このとき登場人物は、観客にとって「(今の、この)わたし」でありながら、目指すところの「(これからの、なりたい)わたし」である。

ところが、鏡を覗いた観客は、「わたし」に満足できなくなる。<sup>(15)</sup>「(これからの)わたし」という目標と「(このわたし)」との差異を小さくするために、後者に見出される不都合をとり除く。そうして目標に自身を嵌め込むこと

で、新しい「わたし」の面おもて (person) をもち、「役」に「立つ」ことができるようになる。これが、「自分に対する不満」をもつ者に限って必要とされる「外部的娯楽」としての観劇の有用性である。

こうした有用な観劇が、人間形成作用 (instruction) をもつ<sup>16</sup>。目標をもつて、より良さや新しさを追求する生き方をもつ人にとつて、この人間形成作用は不可欠である。だから、観劇という余暇の娯楽は必要である。ただし、その生き方は、「(この) わたし」を充分とすることなく、新しい面に取り換えて、新しい「わたし」になり続けなければならない。仕事を休止している余暇にありながら、無為ではいられない。「何もしていないことの心の重荷」を観客が負うことになる。そして、「想像力を介して感覚が猛威をふるって荒れ、欲がかきたてられる」(122)。心の重荷をはね除けるかのように新しい面を求めることに心を傾注するあまり、「今の、この、この」わたし」を消去するという不自然さに気づかなくなる。このとき、他有化・疎外が起こる。そして、「真实性 (vraisemblance)」つまり「真に・同一になること」が失われる(24)。ルソーは、ここに悪をとらえて「演劇は悪 (vice) の学校である」と表した。「作品が人々のためにつくられたとき、それがもたらしうる利点それ自体が、わたしたちに教えること (instruction) として与えることで、わたしたちを悪に向ける」(106) のである。劇場では、舞台から観客に向けて、その受け手のために、より良さや新しさのかたちが目標として示され、与えられる。それを享受して学ぶものにとつては便利である。けれども、目先の対象・目標への関心は「今の、この」わたし」が空虚になる弱みをあわせもつのである。

ルソーがジュネーブの人々にふさわしい余暇の過ごし方として提示したのは、従来の祭りである。老若男女の参加者が互いの氣息 (esprit) を合わせてひとつになった状態 (ensemble) にあり、真实性が輝くときである (116, 123)。対象をもたない和合における快い体験は、心のなかに印象として刻印され、やがて大人になったときに「魂の底か

らの声」として聞こえてくる記憶となる(121)<sup>(17)</sup>。この子ども期からの記憶こそ、参加者が共有する協同の記憶である。こうした交歓をもつ余暇の時間・空間に、ルソーは、アクチュアルな現実における「公然の人間形成作用(instruction publique)」（122）をみた<sup>(18)</sup>。祭りでは、「今の、このわたし」が充ちてくる。余暇の交わりるときに、「今」の根源としての記憶が「魂の底からの声」として聞こえてくるのである。

### 三 「ひま」とは何か

余暇の過ごし方が幸せにつながることを近代人は考えてきた。ところで、「ひま」の意味を『日本国語大辞典（第二版）』に確認してみると、「ひま（閑、暇、隙）」が、時間や空間にあいた「間<sup>ま</sup>」であることがわかる。

「ひま」は、「余地や空き地など境界のあいまいなところ」や「事が途切れた時間」、「勤務等を休む間」、「好機」、そして「事を為すための限られた時間」である。また、「事柄のゆるみや欠如」がある状態や「人との交わりに生じたすきま、不和」であったり「心のすき、配慮や警戒心がゆるんでいる」状態であったり「生活に追われないゆとりやのどかさ」であったりする。時間・空間にぼっかりと空いた中間にあり、どつちつかずの状態が感じられる。「事を為すための」という目的志向でありながら、「事が途切れた」という無目的の状態の様子も見える。

「ひま」は、時間にあっても空間にあっても、中間の状態にある。それは、「今・ここ」という間である。過去と未来とのあいだにあつて、「これまで」という終わりでありながら「これから」という始まりである。常に一定の動きをもって機械時計が刻む時間に応じて活動することに価値をおく場合、今という間は一刻という点に縮み、次々と隔てられ、断片となる。今は「さつき」となって背後に去っていく。「今、遊べる？」と尋ねるのは、「ひま」の

用意があるかどうかを相手に尋ねることである。今という間、「ひま」という間が断片化して凝縮してくると、遊びは、人との交わりに生じるすきまを小さくして、用に立てるための用事という意味をもつようになる。子どもが遊べなくなつたと言われる。それは、現代の子どもの生活において、「ひま」や今の間が縮まつて、遊びがその隙間に合わせて収められ、間を失っているからである。

合理化された社会は、仕事の合間に「ひま」を入れて、「電池を入れ換える休暇として」「元気の回復」のために遊び・レクリエーションを必要とする。その遊びは、仕事に支障がない限りで有用である。「ひま」は、合理化された社会が進歩して仕事の効率がよくなるほど、余りの時間として増える。余暇としての休暇が増えるのは、確かに人間にとって幸せであろう。「わたし」を回復して、更新することができる。けれども、休暇という「ひま」に予定を入れて行動し、目標との間を詰めて前進していくうちに、一息つく暇もなく今という間を失うことになる。

「ひま」は、限られることによつて確保される間である。それは余暇でもあるが、閑暇でもある。「閑」の字のなかの「木」は、とげのある木の枝を組んで垣にした逆茂木である。垣に包囲されて、人は、日常生活の世界から隔絶した閑をもつことが許される。「真の閑暇は、その人の人間性の根柢が同時に超人的な次元、神的な次元にまで連なつているところ、そこに成り立つ」として、西谷啓治は、「まつり (Kult)」との関連を示したヨゼフ・ピーパーの論考に着目している。神との交わりを基礎とする「まつり」において人間が「自分たちの生命を長養し、再び真直ぐに立ち上げられるようになる」ことに、閑暇の本来の意味が捉えられている。「ひま」の原義を「まつり」という協同的な交わりに把握したピーパーの議論は、真实性が輝く人々のアンサンブル状態に人間形成作用を捉えたルソーの祭り論に近い。ルソーは、余暇と閑暇を演劇と祭りによつて対比的に提示したのである。

西谷は、さらに直接的な閑暇の原体験を、野遊び・山遊びにみている。それは、「宇宙の造化生成の力というもの

が春になっていっぺんに活動してくるといふ、そういう時期に、人間がそのコスミックな「産み」の力に参入する」悠然とした遊びである。<sup>(24)</sup>「ひま」という限られた内にあるその内包の状況において、日常生活の感覚ではふれることのない人知を超えた力との交わりに身をゆだねて与ること、つまり、遊びが生まれる。遊びは、日常生活の意味やかたちが解けて、有用性や目的志向性を解くときにある。ここに「大閑」つまり「心の底から感ぜられるような閑」があく。それは、「どこへ行つても、どこに居ても、山の中でも会社で働いている中でも、静がある」間である。<sup>(25)</sup>閑暇という「ひま」は、動中の静にある。「忙中自ずから閑あり」である。それは、人が、今という間に包まれ、遊び浸り、生を養うときである。この意味において、「ひま」は「育(educatio)」に連なると考えられる。

## おわりに

将来の展望が開けず、今が空虚になったと感ずるとき、わたしたちは、これまでのことを想い起こして、今のうちにすべきことを考える。そして「ひま」という間をもとうとする。これまでのことは、過ぎ去つたこととして今の背後にある過去でありながら、記憶として今の奥底に潜む過去でもある。「ひま」の二様を余暇と閑暇としてみると、余暇は過去を背にして先に進むための間であり、閑暇は今の奥へと向下して意味やかたちを解くという遊びの境地にある間である。このとき、学校が「ひま(schole)」を意味の基底にもつていたことを合わせてみるならば、学校の「ひま」を余暇と閑暇という二つの特性に把握することができる。

教育(education)は、内包と内破との相反するいとなみをその基底にもつ。新たな生を育て産み出し、伸び立つものに添い立つて養い、巣立つときへと向ける。教育の場である学校は、日常生活のなかにありながら囲われて

限定された時間・空間をもつ。そこで過ごすことを許された者は、一生のある一時期である子ども期にある者であり、労働から身を解くことを許された者である。日常生活世界がポジティブな意味世界であるなら、学校はネガティブな意味世界である。このネガティブな意味が、「ひま」の二様にあらわれる。

余暇としての学校教育は、ルソーの演劇論にならうなら、新しいかたちを追求するための間をもつ。先のことを読んで準備を整え、計画的で気の利いた行動をとる練習を重ねて、役に立つ者を形成する。ただし、その形成過程は、目標や予定（想定）の内に「今の・この」わたし」を収めて前進するあまり、過去を振り返りながらも「これまで」のことを否定して、今という間を切り詰める傾向をもつ。休息の時間を無為に過ごすことを後ろめたく思い、目的のない無意味な遊びには価値を置かない。

閑暇としての学校教育は、「ひま」における悠然とした遊びの体験を記憶にもつ。今・ここにおいて、日常生活世界が有用とする意味やかたちが無化される。予定や目標に囚われず、その都度のアクチュアルな相即に起こる楽しみ心地をもつ。身の奥に刻印される記憶は、子ども期を終えた大人において、「魂の声」として今の奥底から聞こえてくる共同の記憶である。今という間にひたり、「くのため」という目的志向や「くすべきであった」という後悔が解ける。そして、人間であることの根底に真実性を感じる。このとき「今の・この」わたしが満ちてくる。生を養い、再生・再起の力が生まれる「ひま」である。学校は、こころした「ひま」を本来の意味としていっている<sup>26</sup>のである。

東日本大震災のさなか二〇一一年三月二十日に、二一七時間ぶりに奇跡的に救出された一六歳の少年が「夜空の星がきれいだった」と語った。それは、彼が「大閑」に与ったことを語るものである。子どもは、大人になる前に「学校・ひま (schole)」に包まれて今という間に生き、将来のかたち（大人）に生るのである。

注

- (1) 井上堯裕『ルソーとヴォルテール』世界書院、一九九五年、七九—八一頁、二二—二四二頁。
- (2) この大震災で親を失った児童生徒は、一九九五年の阪神・淡路大震災時の六八人を大きく上回った。震災時、つまり三月十一日金曜日午後三時ごろといえば、子どもの多くは、学校にいる時であった。このことが、震災孤児の多さの一要因とされている。
- (3) 現行(二〇〇六年度供給)の教科書と比べると、全体の平均ページ数が二五%増、数学が三三%増、理科が四五%増となる。また、削減ピーク時(二〇〇二年度供給)と比較すると、数学が六三%増、理科が七八%増となる。
- (4) 森田伸子「子ども」から「インフアンシィアンス」へ」井上俊ほか編『子どもと教育の社会学』岩波講座現代社会学12、岩波書店、一九九六年。
- (5) 中田基昭『教育の現象学』川島書店、一九九六年、三頁。
- (6) 箕作は、一八七三(明治六)年、イギリスのチェンバースの百科事典の内の education の項を「教導説」として公にした。教導(education)の原義が誘導にあることを示し、体ノ教、道ノ教、そして心の教を教導の内容として紹介した。なお、二歳児から学校に通うとある(仲新ほか編『近代日本教科書教授法資料集成 第1巻 教授法書1』東京書籍、一九八二年、二九〇—三三八頁)。
- (7) 当時の時間割のなかには、「時」を「字」とあらわすものもあった。これは、時計の文字盤の「字」が「時」を示すからである(西本郁子『時間意識の近代』法政大学出版局、二〇〇六年、一一三—一一五頁)。
- (8) Rousseau, J.-J., *Émile ou de l'éducation, Œuvres complètes IV. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard 1969.* 以後、ルソーの作品からの引用は文中にページのみ示す。また、プレイアド版の全集をOCと示す。  
なお、植物の生長過程を educatio としたキケロの記述もある(キケロー「善と悪の究極について」『キケロー選集10』二九三頁)。
- (9) 『日本国語大辞典(第二版)』(小学館、二〇〇一年)によれば、「育む」は、「羽包(はくく)む」の意味をもつ。また、「育つ」は「育てる」の意味を含みもち、その語源を「添立つ」、「巢立つ」としている。
- (10) 周禅鴻、寺崎弘昭『教育の古層——生を養う』かわさき市民アカデミー出版部、二〇〇六年、六四—七二頁。

- (11) 時計職人の父をもつルソーは、自己改革として世間から隔絶して暮らす際に、所持していた時計を売り払った (*Les Confession*, OC I, 363)。
- (12) Rousseau, J.-J., *Lettre à d'Alembert, Œuvres complètes V, Bibliothèque de la Pléiade*, Gallimard 1995.
- (13) 登場人物との同一化の問題は、演劇論によくあらわれる。シェイクスピア『まちがいの喜劇』を高橋康也が翻案し脚本化した「まちがいの狂言」(二〇〇一年初演)にもあらわれる。かつてNHK教育テレビの番組「にほんごであそぼ」のなかで狂言師、野村萬斎が演じた「ややこしや…」の台詞は、子どもたちの間でも楽しまれた。
- (14) Rousseau, J.-J., *La Nouvelle Héloïse*, OC II.
- (15) 鏡を覗いて自分に満足しなくなるということについて、片山令子(文)、片山健(絵)『みずうみ』(ピリケン出版、二〇〇五年)がそれをよくあらわしている。
- (16) 寺崎恵子「ルソー『ダランベール氏への手紙』における「instruction」『教育学研究』第六六巻第四号、一九九九年。教育論における education と instruction との語義の区別は厳密ではない。それは、語義を成り立たせる意味生成の過程が解明されていないことにある。ルソーについても同様である。教育 (education) における人間形成作用 (instruction) として、今のところ私は把握している。
- (17) この表現に、ルソーが子ども期の内実に単なる過ぎ去った過去よりも、根源としての過去をみていることを考察したい。岡本夏木の「自伝的記憶」(『幼児期』岩波書店、二〇〇五年、二〇〇頁)と結びつけて考えられる。また、山口昌男の「集合的記憶」や「身体的記憶」(『道化的世界』筑摩書房、一九八六年、三七〇―三七八頁)にも重なる。
- (18) フランス革命期における祭典論と公教育論は、ルソーの祭り論を援用したと理解されている。けれども、実際は、ルソーの祭り論が反転したものになった(モナ・オズーフ(立川孝一訳)『革命祭典』岩波書店、一九八八年、五二―五五頁)。
- (19) 西谷啓治『宗教と非宗教の間』岩波書店、二〇〇一年、一二頁。
- (20) 辰濃和男『ぼんやりの時間』岩波書店、二〇一〇年、一七三頁。
- (21) ヨゼフ・ピーパー(稲垣良典訳)『余暇と祝祭』講談社、一九八八年。
- (22) 西谷前掲書、二二―二四頁。



- (23) この近似性については、両者がプラトンの『法律』を基にして考察していることが考えられる。
- (24) 西谷前掲書、二四―二五頁。
- (25) 同上書、八四―八五頁。
- (26) 學校が養生の場であったことについては、周禪鴻「佐藤信淵と黄宗羲の學校論についての一考察」『研究室紀要』第二七号（東京大学大学院教育学研究科、二〇〇一年）が参考になる。また、デンマークにおけるフォルケホイスコーレについては、鈴木七美「デンマークの福祉における余暇の思想」『人間学研究』七号（京都文教大学、二〇〇七年）が参考になる。

（二〇一一年五月二十五日、「キリスト教と諸学の会」発表）