

リベラルアーツの教育者シモーヌ・ヴェイユ —人文知の尊重から自由な市民の創造へ—

鈴木 順子

Simone Weil, Liberal Arts Educator: From Respect for Humanities to the Creation of Free Citizens

Junko SUZUKI

Abstract

A famous philosopher and social activist, Simone Weil (1909-1943), was also an excellent educator. Her education was characterized by three policies: (1) knowing a person and supporting his or her development; (2) valuing humanities knowledge, including not only specialized knowledge but also experiential knowledge; and (3) creating free citizens who can think by themselves. She developed these policies in her unique way under the great influence of the peasant philosophers Lagneau, Letellier, and Alain. These educational policies can be the forerunners of liberal arts education in the 21st century that we are currently promoting.

キーワード：シモーヌ・ヴェイユ、哲学教育、リベラルアーツ、人文知、アラン、自由な市民

Key words: Simone Weil, Philosophy Education, Liberal Arts, Humanities, Alain, Liberal Citizenship

1. はじめに

シモーヌ・ヴェイユ（1909-34）については、これまで、哲学者、社会活動家、神秘家としての側面に注目が集まってきたものの、教育者として取り上げた研究は少なかった。おそらく、彼女が型破りの授業をして学校上層部と衝突したとか、何度も高校を左遷されたなどの、伝記における一部の記述が与えた印象が強すぎたからであろう。

果たして本当に、彼女の教育者としての側面は他の側面に劣るのだろうか。本稿は、教育者としてのヴェイユに光を当て、彼女の教育理念や実践がいかなるものであったか、またそれは、21 世紀的リベラルアーツ教育的観点から見て意義があるものか、検討する。

また、ヴェイユがアランの愛弟子であったことはよく知られているが、アランの師であるラニョーやその他農民哲学者と呼ばれる人々からの影響は、ヴェイユにおいては見られるかどうかを探る。

本論に入る前に、あらかじめ文中で用いる教育関係の用語について説明しておきたい。ヴェイユは、フランスではリセ(lycée)と呼ばれる高校(国立)の哲学教員として教壇に立っていた。これについては、「高等学校」もしくは「高校」で統一する。19-20 世紀第三共和政下の高校におけるフランス哲学級は、毎週 8-9 時間の授業を行い、中等教育の

最終学年に存在する一コースとして数多く優れた生徒を集めていたとされている。その教員は教授（professeur）と呼ばれるため、本稿中でもすべてその称号で統一する。また原文の引用にあたっては、既訳がある場合にはそれを参考にしつつ、文脈に合わせて適宜本稿筆者が改訳したことをお断りしておく。

2. 教育者シモーヌ・ヴェイユの軌跡

2.1 高校教授としての教育活動

2.1.1 ル・ピュイ国立女子高等学校(1931-32)

シモーヌ・ヴェイユは、^{エコール・ノルマル}高等師範学校での学業を終え^{アグレガシオン}大学教授資格を得たのち、1931年にフランス南東部にある町ル・ピュイの国立女子高等学校に哲学教授として赴任した。22歳の時である。

ル・ピュイにおいて彼女は、次のような授業を行っていた。その特徴の一つ目は、生徒たちにできるだけ文章を書かせていたことである。^{ディセプション}小論文のみならず、自由な主題で哲学的エッセイを多く書かせていた。出された答案はすべて丁寧に添削し、文体や表現、思考の緻密さについて多くの助言をつけて返却した。

二つ目の特徴は、哲学を教えるにあたって、哲学者の著作を直接読ませることである。概説書の類は一切使わなかった。また、^{プログラム}指導要領にある諸問題を扱ってはいたが、順番を変えて教えた。

これら二つの特徴は、アンリ4世校で教えを受けたアランの授業のやり方に再検討を加えつつ引き継いだものであった¹。

三つ目の特徴は、科学史を報酬なしの補講で教えたことである。中等教育において科学史を俯瞰的、客観的に教える内容がないことを憂い、哲学級の学生も科学を知っておくべきという信念のもとに、行った。聴講は自由だったが、人気の授業となり、哲学級の全員が受講した。科学史を、「その理由もわからぬまま信じなければならない^{ドグマ}教義のようなものとしてではなく、人間的な何か」として生徒たちに理解させることができた、とヴェイユ自身が大きな手応えを感じた授業であった。

こうした授業を行うヴェイユは、生徒全員から好感を持って受け入れられていた。ある生徒は、「先生はありふれた普通のタイプの先生ではありませんでした。生徒のたちのために骨身を惜しまず、その知識と時間をすべて生徒たちのために捧げていました。（…）先生は、自分の平穏な生活や個人的な利害よりも、わたしたちを優先させるまでに至っていました」と証言している。

しかし、ヴェイユの政治活動（失業者支援を行うため労働組合と連帯して行動したこと）が新聞記事になったため、赴任早々に大学区長に問題視されるに至り、赴任後数カ月で左遷の話が出てしまった。その際には、哲学科の生徒の保護者らが全員一致で、ヴェイユを現職に留めてほしい旨、文部省宛に請願書を出している。「熱心な講義ぶりやその職業的良心により、生徒たちの共感と尊敬を勝ち得ています。ヴェイユ氏の教育は

つねに公正でした。自分の生徒たちに最も好ましい影響を及ぼしています」との内容であった。

確かに、彼女の授業を視察した学校上層部、視学官は揃って、彼女の授業の質の高さ、生徒の理解の高さを十分評価していた。しかし中等教育修了・大学入学資格試験対策の欠如から、一年の終わりに生徒らが受験した際の哲学の成績は悪く、合格者は15名中2人のみであった。彼女自身の意思もあって、結局翌年異動となった。

2.1.2 オセール国立女子高等学校(1932-33)

1932年、二校目となるオセール女子高等学校に赴任した。オセールは、フランス中央部にあるブルゴーニュ地方の一都市で、パリに比較的近く、ル・ピュイに比べると裕福な家庭の多い地域であった。

ここでもヴェイユは、短めの文章を書くことを奨励した。それはどのような主題でも良かったが、たとえば掃除をしている人について描写分析をさせたりした。また、当時評判になっていた、生徒たちの手書きの文章を活字にし、生徒たち自身で印刷させるという実践を行なった(当時の小学校教師フレネが開始。後述3.1.1参照)。すなわち「生徒たちの書く作文の中で最良のものを生徒たちに印刷させると言う素晴らしい教育法」²を行おうとしていた。

引き続きアランの方法にならって教えていた。すなわち、概説書やあらかじめ主題によって分類した暗記用カードなど、バカロレア試験準備に役立つような教材の使用をしりぞけ、生徒たちには偉大な哲学者たちの文章を直接読ませ、暗誦させていた。もっとも多く言及したのは、デカルト『方法序説』『省察録』、カント『プロレゴメナ』、プラトン『国家』であり、これら以外には教科書はなかった。文学作品(バルザック、トルストイ、ヴァレリーなど)や他の哲学者(スピノザ、ストア派のマルクス・アウレリウス)への言及は多々あった³。

そして、ここでも数学史を自由選択の補講で教えた。

校長や同僚との関係は、ル・ピュイより格段に悪かった⁴。学校の方針で哲学級自体が閉じられるという理由があって、左遷ではないものの、また一年で異動となった。ただし、その中の教え子の一人と文通を続け死の直前までしばしば会っていたことがわかっている。

2.1.3 ロアンヌ国立女子高等学校(1933-34)

三校目は、工業都市サンテチエンヌ近郊の街にあった、ロアンヌ女子高等学校である。この年の哲学級の生徒は四、五人しかいなかった。ただその中にアンヌ・レイノーがいた。レイノーは、授業中に取った自分のノートを後年『シモーヌ・ヴェイユ 哲学講義』(1959年)として発表したことで知られる。その「まえがき」でレイノーは、ヴェイユの授業は「美しい季節には、西洋杉の下で行われました。時に講義は幾何学の問題の探究となったり、親しい雑談になったりすることもありました」⁵という。

このロアンヌでも、ヴェイユは一貫して、主題を与えて作文をさせている。たとえば「川の流れて沿って枯葉が流れる。枯葉はどこからきて、どこへ行くのか」といったテ

一マである。もちろん生徒が好きな別の題で書くことも許した。

この年の視学官の評価は次のとおりだった。「知力は活発で緊張し、聴く者の内部に食い込んでくる。(…)生徒たちはヴェイユ氏が彼女たちを学校での訓練から解放し、実生活の中に連れ出してくるような感じを抱いている。当然のことながら、この感じが生徒たちを喜ばせている」。校長の評も好意的であり、彼女の授業方針に理解を示していた。「活発な開放的な知性。哲学において彼女はバカロレア試験に必要な知識を与えるとより、むしろ生徒の人格を発展させている」⁶と。

この学校では、当局との関係は終始良かった。バカロレア試験の合格者一人も出た。ヴェイユ自身に一年で去る理由はなかったが、あえて異動している。

2.1.4 ブールジュ国立女子高等学校(1935-36)、サンカンタン国立女子高等学校(1937)

四校目は、ブールジュ女子高等学校である。これまでで最も裕福な、ブルジョワ家庭の多い街であった。哲学級には十数名が在籍していた。概して生徒たちは彼女を敬愛し、講義には強い興味を示した。ヴェイユ自身教壇に立つのも四年目となり、授業の進め方に成熟味が出て、それまでより以上に、文学作品(詩や古典、また現代作家も含む)の中から教材をとるようになった。時代の近い作家から取り上げて生徒たちを慣らし、次第にバルザック、コルネイユ、ラシーヌなどと時代を遡りつつ、次第に哲学書に導こうと段階的に授業を構成していた。ここでも、十分に生徒の歩みに合わせて授業を進めようとしていることがわかっている。

生徒たちには、引き続き「書くこと」に集中させた。突然観念的な主題を与えて難解に感じさせることを避け、具象性のあるテーマ、例えば誰しもが具体的に知覚でとらえて論じられる「色」といったテーマを与えていた。作文の題に、当時のアクチュアルな問題、例えば自由恋愛、(ファシズムへの)隷属、世界大戦などについて書かせることはあったが、彼女は授業で、自分の政治信条を語ったり生徒を自分の主義主張に染めようとしたりすることはまったくなかった。彼女は、伝統的とも呼べるほど哲学の授業らしい授業に集中し、それは常に誠実で熱意あるものだった⁷。

教え子9人がバカロレア試験を受け、6人が合格した。合格率7割の好成績だった。口述試験後には、生徒の一人を連れてパリでチャップリンの『モダンタイムス』(1936年公開)を見ている⁸。1935年の冬には、他の教え子と一緒にピレネー東部の託児所で保母までしている。さらに、二人ほど長期にわたって手紙のやり取りをした生徒もいたことがわかっている⁹。

ロアンヌにおいてと同様、ここブールジュでも、職場の同僚や管理者との関係は一年間良好であった。ただ、ヴェイユは常日頃から、丁寧な授業運営に加えて、執筆や社会活動も並行して行なっていたため、この年度の終わりには健康状態がかなり悪化してしまった。そのため休職せざるを得なくなった。

一年の休職期間ののち、1937年サンカンタン女子高等学校に復職したものの、さらに健康悪化が進み、2か月勤務しただけで再度休職することになった。ヴェイユの教歴はここで終わる。

2.1.5 高校教授としてのヴェイユまとめ

ここまでヴェイユがどのような高校哲学教授であったかを見てきた。その結果明らかになったのは、従来の通説、すなわち、ヴェイユは教育者としてより哲学者、社会活動家として優れていたという説は誤りであった、ということである。例えば、彼女は哲学教授として教壇に立つ際、決して一方的な気のない授業をしたことは一度もなく、特に生徒に作文を促しその添削を熱心に行なっていた。確かに、同時期に労働運動にも携わってはいたが、そのために授業をおろそかにすることはなかった。また、バカロレア試験対策を嫌って行わなかったことは確かだが、だからと言って、常に学校上層部や大学区教育行政官と対立して左遷続きだった、というイメージも事実とは異なっていた。確かに四校とも一年ずつで異動しているが、上層部と対立したのはルピュイとオセールの二校のみにおいてであり、中でも左遷としての意味合いがあるのはルピュイのみであった。彼女の授業は、基本的に指導要領に則りつつ、生徒の自主性を重んじたり各自にあった成長を促したりしており、その手法や内容、熱意は上層部や教育行政官に高く評価されることも多々あった。

何より常に生徒や親たちからは常に信頼を得ていた。生徒たちの中には、共に映画やアルバイトで余暇時間を過ごしたり、生涯を通じて文通（かなりプライベートなことまで）したりした者が何人もいることがわかった。そのように、教室の外でも生徒との交流を大切にし、生徒の成長を願い、生徒を愛するヴェイユは、確かに教育者として優れていたと言えるだろう¹⁰。思索、執筆、社会活動においてと同様に、彼女の教育における能力は高く、彼女自身もそれに割いていた関心、時間、労力は大きかったのである。

2.2 高校以外での教育活動：労働者、移民、社会的弱者

ヴェイユが優れた教師であったのは、高校生に対してだけにとどまらない。彼女は生涯にわたってほぼ常に、労働者や障害者、年少の子どもらに、哲学や数学、古典文学を進んで教えていた。

例えば、ル・ピュイ時代には、漁民に数学を、労働者に幾何を教えていた¹¹。ブルジュの後、健康を取り戻すために入ったスイスの療養所では、患者仲間に『プラトン』原典の読み方を教えている¹²。1940年頃、戦乱のパリを逃れた避難先のマルセイユでは、村の少年に数学を教えることに情熱を注ぎ、また、同じく避難民の少女には『ウパニシャッド』を手解きした。また1942年秋、亡命先のニューヨークでは、亡命仲間のフランス人女性に古典ギリシア語を教えていた¹³。さらに、抗独レジスタンスに加わるために1942年冬アメリカからイギリスに帰り、結局最期の地となったロンドンでは、家主の十代前半の息子たち二人に、宿題を教えてやり、『美女と野獣』などの物語を聞かせてやった。弟には軽い知的障害があったが、母親には決して叱らないように助言したという¹⁴。

そうした教えることの好きなヴェイユについて、1940年にマルセイユでヴェイユと知り合い、彼女と深い親交を結んだ農民哲学者（『重力と恩寵』の編集者）ギュスターヴ・ティボン¹⁵は、次のように記している。「ヴェイユには二つの弱点があった。一つは喫煙。もう一つは、教育がなかったり、知能が遅れたりしている人たちに好んで接しようとする態度。彼女は魂の教育が必要であるとみなした場合、どうしてもそれをおこな

わずにはいられなかったのである—なぜなら彼女にとって、教えることとは学問を教える以上に知恵を教えることだったからだ」¹⁵。

これを書いたティボン自身も、ヴェイユにギリシア語でプラトン原文を読むことを教わった経験があった。ヴェイユが、マルセイユ近郊にあったティボンの農園に 1941 年 8 月から手伝いに行くことを希望、その際ティボンに農作業を習うのと引き換えに、上記のプラトン読解を手助けしてもらったのである。ティボンは、その体験を踏まえて、次のようにも語っている。

「教育ということにかけては彼女の才能は素晴らしかったというのは正しい。彼女は、およそ、どこの誰に何ごとを教えるについても、その人の水準に自分を合わせるすべを心得ていた。彼女という人は、大学教授の役割も、小学校教師の役割も同じように立派に果たしうる人であると思う。村の障害のある男の子に、比例算を教える時にも、あるいは私をプラトンの哲学の秘奥へといざなってくれる時にも、彼女はそこに自分のすべてを注ぎ込み、生徒から非常な注意力の資質を引き出そうとつとめた」¹⁶。このようにヴェイユには、相手のレベルに合わせて、数学や哲学、古典文学の真髄を伝えることができる教育者としての優れた才能があったことが、ティボンによって明らかになっている。

ティボン以外にも、次のような証言が残っている。前述のル・ピュイでヴェイユに幾何を教わった若い労働者は次のように言っている。「3 回の授業で、幾何の初歩的な知識をほとんど全て教えてくれました。(…) ほとんどすべてのことを思い出せます。一瞬でも退屈することはなかったです。これらわずかな時間が、僕の中にあるあらゆる高貴な思いを高揚させてくれました」と。

これらの証言から、彼女に教わったことのある人は異口同音に、彼女の教え方の素晴らしさに言及していることがわかるだろう。彼女が教えてくれたことによって、自己を超えて高められたというこの感情、それを他の多くの人たちも確かに経験していた¹⁷。

では、あらためてヴェイユはどのような動機で様々な人に教えることを行なっていたかと問うとしたら、その答えは、ヴェイユによれば、たとえば労働者に対しては、「労働者の組織に自分が役立つことだけを願っていたのであり、労働者がいくつかの一般的な知識を獲得するのを援助することによって、かれらが自分たちの力で問題を処理するようにしたいと願っただけ」¹⁸ということなのであった。

また、彼女は、例えば、相手が農民であれば、教えた相手の農民から、ブドウの刈り入れや馬鈴薯の取り入れといった農作業を、相手が漁民であれば、その人からは漁の仕方を、労働者からは道具や機械の扱い方を、修理工からは溶接の仕方までも学んでいた。すなわち彼女にとって教えるとは、同時に学びが伴うことであった。彼女はおそらく、教えるとは、相手とは常に対等な立場で行うことであり、最終的には、互いに教え合い学び合うことになるものと考えていたのではないかと。

3. ヴェイユによる教育の特徴 当時の教育との比較

3.1 ヴェイユ教育の三つの特徴

前章で、五つの高校においてヴェイユがどのような授業を行なったか、また社会人や子どもに対して教える際にどのように接したかを見た。本節では、それら全体から教育

者ヴェイユには、どのような特徴が認められるか、三点にまとめて提示する。

3.1.1 相手を知ること、相手の成長に合わせること

ヴェイユは生徒を知ること、生徒の成長に合わせることを大事にしていた。

前述の通り、ロアンヌ高校の校長が文部大臣に宛てて送った報告書（1934年）には次のようにあった。「バカロレア試験向けの知識を詰め込むよりも、むしろ生徒の人格を発展させている」¹⁹。

もちろん、上記のように彼女の授業に高い評価を与える校長や視学官ばかりではなく、悪い評価も記録に残っている。例えばオセールでの総合視察における視学官の報告書（1933年）はかなり悪いものになっている²⁰。おそらく、ヴェイユは、校長や視学官が授業を視察に来た際、いつも次のルソーの言葉を思い浮かべていたのだろう。「人が子どもたちに博学な知識を与えているとき、子どもたちに聞いてもらうことよりも、その場にいる他の大人たちに聞いてもらうことを心にかけているものだ」（『エミール』第三編）²¹

したがって、ヴェイユは視察者がいようまいと一向に気にせず、常に生徒の方を向いた授業しかしなかった。すなわち、生徒にとってあまりに高い目標を設置せず、またバカロレア試験対策に有効と言われる、短時間で多くの知識を詰め込むための概説書や暗記カードのたぐいは一切用いなかったのである。

そして、彼女が生徒らの成長ために目標としたことは、ただ一つ以下のみであった。「一年間で期待することができるのは、ひとつの意味をもつなにかが書けるようになることです」²²。

文章がよく書けていると、ヴェイユはそれをタイプさせ活字にした。自分の書いた文章を他者の目で客観的に読み返すことができるためである。これは、前述の通り、小学校教諭のセレストン・フレネ（C. Freinet 1896-1966）が提唱した教育論に学んだものだった。フレネは、フランス教育史上に残る重要な教育改革を行なった教育家である。彼は教師による知識伝達型の教育を批判、生徒らの自由な表現や興味を土台に据える授業、子どもたちが自ら「仕事(travail)」を組み立てていく授業を目指したとされる。学校外で行う「散歩教室」を導入、作文が能動的に書けるようにし、また教員と生徒の間に対等な対話を生み出した。さらに彼は学校に印刷機を導入、子どもたち自身が活字を組んで自分たちの作文を印刷できるようにした。フレネは、小学生でも書いたものは印刷されて読まれるべきだと言っていた。「人に読まれるために書く」という意識こそが、大切だからである。生徒たちは、単に教師に添削され採点されるために書くのではなく、見知らぬ他者にわかってもらえるように書く、という意識を持たせようという方針である。フレネは、これらのアイデアを、教育学の古典（ラブレー、モンテーニュ、ルソー、ペスタロッチなど）の著作を読むことで得た、とされる。ヴェイユが高校時代に師事したアランも、フレネに影響されていたと言われている²³。ヴェイユはこうしたフレネのような新しい教育の潮流も、生徒の成長のため、自らの教室で取り入れ生かしていたのだった。

3.1.2 専門知だけでなく経験知も含む人文知を大事にしていること

前述(2.1.3)の通り、ロアンヌ高校で教えるヴェイユを視察した視学官は、「生徒たち

はヴェイユ氏が彼女たちを学校での訓練から解放し、実生活の中に連れ出してくるような感じを抱いている。当然のことながら、この感じが生徒たちを喜ばせている」と言っていた²⁴。この「実生活の中に連れ出す」ということについて、ヴェイユは、自身が好んで読んでいたモンテーニュ(1533-1592)から明らかに影響を受けていると言えるだろう。ミシェル・ド・モンテーニュは、「りっぱに死に、りっぱに生きる」ためには、どれだけ知識を有しているかではなく、どのように行動するかが重要であると言っていたからである。例えば、逆のことを言っている人物に、デジデリウス・エラスムス(1466-1536)がいる。彼は、自由学芸を徹底的に学ぶこと、どれだけの知識を有しているか、が子どもの礼儀正しさを形成する際の前提であるという。しかし、モンテーニュは、学問的知識ではなく、それを実際の生活の中で自由に使いこなすための知恵を身につけることが大切であると述べる。つまりそれは、そのときどきの状況に応じた行動が取れるようになるために、絶対的な知識に惑わされることのない判断力を備えておくことが必要だ、ということである²⁵。明らかに、フレネ、アラン、そしてヴェイユは、このモンテーニュの考え方を継承する教育者と言えるだろう。

特にヴェイユには、哲学や古典の知識のみならず、農民や漁民の知恵、経験知を評価する態度が見られる。例えばそれは以下のような文章に表れている。

明日の天気を知りたいと欲するならば、今日でさえも、気象学研究所に問い合わせるよりもひとりの老いたる農夫に尋ねるほうがよいことがしばしばである。雲・雨・雷・風は今日でも依然として、大部分は、事物に代えて人間によって確定される系を成功裡に設置することのできる領域の外にある。そして永久にそうなのだ、といえないであろうか?²⁶

3.1.3 自由な市民の創造を目標としていること

ヴェイユは高校の教員として教育に携わるにあたって、また学校外での教育に当たっても、その目的を、知的に優れた人を育てること、社会の指導層となるエリートを創出することに定めることはなかったのだろうか。

彼女は、1937年に漸進的社会改革を目指す知人らが集まって「ヌーヴォー・カイエ」誌を発刊した際、教育改革の研究を任務とする委員として参加した。その委員会で、能力を持っている貧しい子どもたちも、指導的地位につく道が開かれるように、奨学資金を増額する提案がなされたことがあった。彼らもエリート層になれるようにしてやらねばならないという指針が、雑誌の方針として提案されたのであった。しかし、ヴェイユは徹底してそれに反対した。つまり彼女にとって大事だと思われたことは、大衆の中で才能がある者に立身出世の可能性を与えてやることではなく、すべての子供にできるだけ長期にわたりふさわしい教育を受けさせることだった。彼女は一部の優れた者だけに高い教育を与えることは、いわば労働階級や農民層の中から最良層をすくい取り、階級の壁の向こう側へ移すという結果しか生まないと批判した。彼女はアランにならって、すべての子供達に対して、特別の才能を持たぬ者をも教育する努力をしなくてはならないこと、教育は自由な人間の創造のためになされるのであって、社会の中のエリート層の補充人材を作るためになされるのではない、と主張した。これは、アランの言ってい

たことと合致するものだったという²⁷。

以上、ヴェイユの教育の三つの特徴を見てきた。彼女の授業は、生徒の成長に合わせ、彼らの主体性を重んじたものであり、また知識の量よりは、判断力を養うための学習が大事にされていた。それは社会のエリート層を生むためのものではなく、自由な市民を創造するためのものだった。その際には、経験知を含む人文知が重視された。それは、まさに、限界を自ら打ち破り自由になるための技術を身につける、現代のリベラルアーツ授業の先駆けとも呼べるものであった。

果たして、これらのヴェイユの教育は、ルソーやモンテーニュといった古典の読書以外に、どこから直接の影響を受けているのだろうか。4章で考えてみたい。その前に彼女の授業方針の特徴をより明確に理解するために、当時の一般的な哲学授業がどうであったかを見ておきたい。

3.2 当時の一般的な哲学授業はどうであったか

ヴェイユが教えていた当時（1931-38）、フランスの他の国立高等学校では、一般にどのような哲学授業が行われていたのだろうか。本節では、1930年代後半における哲学教育を取り巻くフランス社会の状況や、実際の教室ではどのように授業が行われていたかを確認する。それとの比較において、ヴェイユの教育理念や実践がどのようにそこから間接的に影響を受け、またどこに彼女独自の特徴があるか示してみたい。

実は、ヴェイユが教壇に立った戦間期は、歴史的にも特筆されるほど哲学級の教授にかなり大幅な教育的自由が与えられた時代である。そもそも第三共和政（1880-1940）の初期、すなわち彼女が教壇に立つ60年ほど前から、学校教育における世俗化すなわち宗教的中立性の確保の整備が進んでいた。特に1880年代のジュール・フェリーによる改革は有名で、それ以降、義務・無償・中立（世俗性、宗教的中立性）の三原則がフランスの公教育においては確立した。

20世紀に入り帝国主義時代を迎えると、外への拡大に向かって国家間競争に打ち勝つ力を得るため、先をゆく英国の教育に習った民間活力の重視が言われ、生徒のイニシアティブ（積極的活力）を育成しようと試みる動きもあった。

そのような時代にヴェイユは共和主義で自由を重んじるアランから哲学の教育を受け、また自分も教師として授業を行なったのであった。彼女がアンリ四世校に入学し、アランの教えを受け始める頃、当時の公教育相が「哲学教育に関する指導要領」を発令し（1925年）、教育者とりわけ哲学教授の果たすべき使命を明確に規定した。将来の市民を育成する任にあたる哲学教授は、「青少年のうちに後年みずから判断をくだしうる気概を涵養すべく、その内省的能力を育成せねばならない。（…）ゆえに、思考と行動にかかわる問題の総体について、無関心によるでもなく教条的でもないかたちで、同時代の社会および人類のなかへの真の同化をうながす見識をあたえねばならない」とされたのだった²⁸。

また、一方で、生徒が年若く柔軟の精神を持っているうちに、十分に自由を担保しながら、社会全般にわたる諸問題について批判的な判断力を身につけさせ、他方で、一人前の社会人になれるように、義務と遵法の意識をも養わねばならない、とされた。両立

は困難だが、この困難な要請に応えられるように、哲学教授には、授業の方法論において大幅な自由裁量が与えられた。学ぶ側の自由の尊重も大事にされた。講義の口述筆記は自由な思考を妨げるとの理由から禁止され、生徒は作文の執筆を求められた。内省の可視化というべき作文は自由の実践である。教科書の使用もまた、口述筆記とおなじ理由から奨励されていない²⁹。

このような当時の方針（作文の重視、講義の口述筆記をさせない、教科書を使用しないなど）に沿って授業を運営している点において、ヴェイユは、誠実かつ本来は教育行政的観点から見ても優秀な教員であったと言えるだろう。それに加えて、彼女は丁寧に添削をして答案返却をしたり、無報酬で科学史や数学史の授業をしたりしていたのだから（さらに並行して執筆や社会活動も行なっていた）、元々病弱だった体には負担が大きかったに相違なく、三、四年働いたのちに健康を害してしまったのも首肯される。

ところで、フランスでは生徒の学力は、高校卒業の学年末に全国統一のバカロレア試験によって測られる。バカロレア試験は、ナポレオン(1769-1821)によって1808年に創

設された。中等教育修了・大学入学資格(baccalauréat)付与の認定を兼ねる国家試験であり、合格すると基本的にどの大学にも入学できる。試験形式としては、長時間に及ぶ論述式の筆記試験が中心である。知識の量に止まらず、思考力や判断力、表現力といった高次の学力が問われる。したがって、高校では必然的に、論理的に思考、判断し表現する力の育成に力が入られる³⁰。

しかし、実際には、教室においては、バカロレア試験合格率を高めるため、授業内容がもっぱら試験対策になりがちになっていた。19世紀後半からすでにそうであり、あらかじめ出題可能性の高い有名な哲学者の名言抜粋集などの参考書を使うことが通常となっていた。

その点、ヴェイユは（前述の通り）そうしたことを拒否した。彼女のクラスの合格率は、最初のルピュイ(13%)オセール(25-30%)、ロアンヌ(25%)など新任三年間は低かったが、最後のブルジュでは70%近くの合格率だった。ただ彼女自身それには全く一喜一憂せず、とにかく、論理的な思考、判断の育成に忠実であった。

また、上記の通り無償が徹底しているので、国家が費用を負担するとともに内容を中央管理する教育システムである。そのため、教員は校長や大学区と呼ばれる地方教育行政の視学官の統括下にあった。そうした中で、ヴェイユは、視察者の目を気にせず、生徒に語りかけていた。

それでは、こういった特徴を持つ彼女の教育態度は、どこから直接の大きな影響を受けているのだろうか。次節で見てゆく。

4. ヴェイユによる哲学教育の源泉：影響を与えた師たち

4.1 「農民哲学者」ラニョーからルテリエ、アランへ

3.1節で見てきたように、ヴェイユが哲学を教える際に大事にしていたことは次の三つであった。(1)「生徒の水準に合わせつつその成長を引き出す」(2)「専門知の詰め込みをせず経験知を重んじつつ人文知の大事さに気づかせる」(3)「自分で考える自由な市民の創造を目指す」である。

本節では、これらの教育信念を、彼女が誰からどのような影響を受けて抱くに至ったかについて確認していきたい。

結論から言えば、彼女に大きな影響を与えたのは、彼女が教育者として心から尊敬していた、直接の師であるアラン、アランと同世代で、親友の父親だったレオン・ルテリエ、そしてその二人の師であるラニョーの三人である。彼らは、地方出身という共通点を持ち、また軍役や肉体労働を経験していて、思弁的というよりは、生活に根ざした哲学を重んじた知識人たちであった。特にラニョーとルテリエは「農民哲学者」と呼ばれる人々であった。彼らと対照的な哲学者（例えばヴェイユが高等師範学校で指導を受けた、レオン・ブランシュヴィックら）を、ヴェイユは、「^{アカデミシャン}学士院流」と揶揄的に呼んでいる。明らかにヴェイユは、ブランシュヴィックに代表される知的業界において地位の高い哲学者らより、一生一高校教授で過ごしたアランやルテリエ、そしてラニョーの方をより信奉している。付言すれば、ヴェイユがマルセイユで親交を持った前出のギュスターヴ・ティボンも（教師ではないが）、まさに農民哲学者の一人であり、ヴェイユは彼を全面的に信頼していた。自分が書いた『カイエ』を預け、彼の編集により『重力と恩寵』が編まれたことからその信頼のほどはうかがえる。

それではヴェイユが「農民哲学者」の教育者にしか見出し得なかった良さとはなんだろうか。

4.2 アランから学んだこと：「生徒の水準に合わせつつその成長を引き出す」

アランは、本名エミール＝オーギュスト・シャルティエ（Emile=Auguste Chartier, 1868-1951）という。パリのアンリ 4 世高校で教壇に立ちつつ、アランという筆名で、新聞などに「プロポ」と呼ばれる哲学エッセイを執筆していたことでも知られている。彼の哲学級の卒業生からは、その後、綺羅星のごとく思想家や作家が現れた。例えば、ジョルジュ・カンギレム、レイモン・アロン、アンドレ・モーロワ、ジュリアン・グラック、といった人々であり、その中にシモーヌ・ヴェイユもいたわけである。彼らに共通する点は、独自の思想を各自が生み出し得たこと、また確かな表現力を身につけていたことであろうか。

アランの教育理念は徹底していた。彼は「教師の一方的講義は時間の損失だ。取られたノートは役に立たない」と言明していた。彼によれば、「うまく話をし、うまく考える人の話を聞いても、書いたり考えたりすることは学べない」のである。生徒は教室では自分たち自身で、考えたり、書いたり、実際にやってみなければならない。「時間がかかると言われるかもしれない。しかし、あとに何も残らぬような勉強などなんの役に立つのか」とアランは言っていた³¹。

生徒自身が考え、書き、それを通じて、生徒の精神が形成されていくこと。アランはこれらこそ、教育の真の務め、目指すべき最終目標とした。

それではその際、教師はどのような教材を選ぶべきか。アランは次のように言う。「子供の水準におかれるものに、子供が心を動かされるようなことはけっしてない」と。教師が関心を引こうとあまりにも教材の水準を落とすすぎるのは、よくないとアランはいうのである³²。これについて、アラン研究の第一人者であるジョルジュ・パスカルは、

次のように言っている。「「関心をもたされる」のと「関心を持つ」のとでは、大違いである。子供の中にある子供っぽいものに訴えかけるのではなく、逆に、子供のなかにある子供っぽさから逃れようとする願望に訴えかけなければならない」と。ジョルジュ・パスカルは次のようにも言う。「子供は自分が向上させられることを願っている（…）そしてそれは、本来、人間的なものとしては唯一の正真正銘の、自己に打ち克ち困難を征服するという喜びである」と。すなわち、教室という現場では教える側の技量のすべては、生徒自身が努力して自分を高めるように方向づけることに使われねばならないということである。そしてその際何よりも重要なのは、授業内容の難易度を、生徒の力量にきちんと合わせてやらなければならないということである³³。

ヴェイユは、こうしたアランの教育理念と授業運営から明らかに多くを学んでいると言えるだろう。

4.3 ルテリエから学んだこと：「専門知だけではなく経験知も含む人文知を教える」

アランの他にヴェイユが影響を受けている教育者の一人がレオン・ルテリエ（Léon Letellier, 1859-1926）である。実はヴェイユはアランに対すると同じかそれ以上に、このレオン・ルテリエに尊敬の念を抱いていた。

ルテリエはノルマンディ地方の農家出身で、さらに漁業にも従事、水夫などをしながら世界の海を回ったのち、30歳を過ぎてからパリの高等師範学校準備級に進学するという、当時の^{ノルマンリアン}高等師範学校生としては異色の存在であった。同準備級でラニョーの教えを受けたのち、高校教授となり、終生多くの生徒から慕われた。著作は残していない。引退後はノルマンディに戻り農場で過ごした。ヴェイユは、「レオン・ルテリエについて」という文章で次のように賛辞を送っている³⁴。

ヴェイユは、まず「彼のうちには民衆の魂の^{モデル}典型」が認められるとし、「克服しがたくみえる疲労と苦痛の日々を克服して人間の底力を知るにいたったので、人間は自由でない、人間精神など存在しない、真理はひとつの語にすぎない、などを論証する華々しい推論によっても、彼はとうてい幻惑され」なかったとする。また、彼は「^{アカデミアン}学士院流の饒舌にも頑として耳を貸さなかった」「民衆のなかで育った人間にあっては、その思考は^{レトリック}修辞で規定される以上に労働者らしい活力で養われている」とヴェイユは言う。実はルテリエは、思弁的な学究の間に意味を見出せないこともあったのだが、「ラニョーとめぐりあい、確信と歓びの充溢を得た」とされる。「ルテリエの特徴は何より、労働で鍛えた力の究極の形を、愛に、それも人種や力、精神、徳などの違いを超えて個々の人間精神への愛に見出すに至ったということであった。自らの肉体労働を通じ世界中を見て回った、その実践によって、ルテリエは「すべての人間は一つ」、という概念を得ていたのだ」³⁵。

このようにヴェイユは、ルテリエへの心からの尊敬の念を隠していない。彼女が直接に教えを受けたのはアランだけであったが、彼女はアランを通じて、ルテリエを、そし

て、ラニョーに出会ったのであった。

ヴェイユ自身は、パリで生まれ、医師の父、数学者の兄という中上流の知的な家庭環境に育ち、身近には肉体労働を見知らずに育った。しかし、アンリ 4 世高校で出会ったアランやアランを通じ、レオン・ルテリエや後述のラニョーといった「農民哲学者」の影響を受けた。そのためにヴェイユは、労働の重要性に気づくに至る。そして明らかにその影響の下、勉学や社会活動の傍ら、自ら進んでさまざまな肉体労働を経験しようとしたのであった。ヴェイユは、わかっているだけでも次のような労働体験をしている。1) ノルマンディ地方の村で、無報酬で乾草の取り入れ、2) 中部ベリー地方で、甜菜の引き抜き、3) 英仏海峡の沖合で、8 トン漁船の「漁夫」を志願、4) パリのアルストン電機会社、ルノー自動車工場の女工でプレス工やフライス工、5) 南仏ラングドック地域のガール県で葡萄摘み、などである。その他、前述の通り保母も体験している。

これらの体験を通じて、ヴェイユは、単調な動作の繰り返し生まれる心身の損耗、疲労による腰痛や頭痛、それらが「身体の中に入り込む」感覚を経験することになった³⁶。これらの経験により彼女は、農民哲学者の師らと同様かそれ以上に、哲学や古典、詩といった、これまで自分が親しんできた知的教養が、普段体を使った労働をしている大衆にいかなる意味があるのかをより深く考えるようになったのであった。人文知における専門知と経験知の関係性についての考察である。この点についてはさらに 5.章で考察する

4.4 ラニョーから学んだこと：「自分で考える自由な市民の創造を目指す」

ジュール・ラニョー (Jules Lagneau, 1851-1894) は、フランス・ロレーヌ地方に、ろうそく職人の次男として生まれた。普仏戦争が勃発した時には、故郷ロレーヌ地方防衛のために義勇軍に参加している。(しかし生地ロレーヌはプロシアに割譲されてしまう。) 1872 年、パリの高等師範学校に入学し、19 世紀後半フランスを代表する哲学者ジュール・ラシュリエの教えを受けた。(ラシュリエは、ヴェイユもたびたび『カイエ』で言及し高く評価する哲学者の一人である)。教職に就き、フランスのいくつかの地方高校で哲学を教えたのち、パリのヴァンヴ高校 (のちのミシュレ高校) に着任。同校での教え子の中に、アラン、ルテリエがいる。ラニョーは著作を残さなかったが、アランは、「ジュール・ラニョーは私が出会った唯一の偉人」「死を賭してまで己れの教えを実践する人」という最高の讃辞をラニョーに捧げている³⁷。

ラニョーについてヴェイユは、アランの授業を通じて、しばしば耳にしていたのであろう。『カイエ』の中で、度々触れている。主としてラニョー (とアラン) が授業で行っていた知覚問題についてである³⁸。果たしてアランは、ラニョーについてそのほかには何を、教室でヴェイユらに語っていたのか。

ラニョーが常日頃から言っていたのは、いわゆる狭い意味での実用主義的暗記教育に対する否定である。もちろん、ある程度内容の定まった実用的知識の授受も教育の重要な一環であるが、しかしそれは、初等教育や職業教育の場でなされるべきことだとラニョーは考えていた。とにかく、記憶力重視の教育は、思考能力の伸長を阻むと言うのが彼の基本的な考え方であった。「学問が力だというのも、それは学問が、生きた知性であり、精神であり、自由であるからだ」とラニョーは言う。したがって、生徒らには「自

覚的に学び、判断し、解決する力をつけさせねばならない」とする。「高校の生徒は、ある特定の知識にかたよらず、権威におもねらず、自由に思索する独立独歩の人間」でなければならない、と言うのがラニョーの一貫した教育姿勢であった。特にラニョーが教えていた時期は、フランスにおいて第三共和政(1870-1940)が始まった頃にあたる。その新生フランスの求める、自由な国家にふさわしい市民をどのように高校教育で輩出するかをラニョーははっきりと示したのだった。「知識そのものよりも知識を探究する姿勢を身につけること」、また、反省的精神による自己解放こそ、真の意味での「自由」である、とラニョーは常に語っていたのである³⁹。

このようなラニョーの教育理念と手法に対して、アランは常日頃から最大の尊敬を払っていた。「生徒の自主的な思考力を重んじ、さらに成長を引き出すこと」「反省的に自己解放し自分で判断できる、自由な市民を育成する」といったラニョーの教育理念は、アランの教室で繰り返し語られ、アランによっても具現化された。そのため、そこで学んだヴェイユがまたそれをしっかりと受け継ぐに至ったのであろう。

5. ヴェイユ独自の歩み

これまで見てきたように、ヴェイユが哲学の授業で大事にしてきたことは、「相手を知ること、相手の成長に寄り添うこと」「専門知だけでなく、経験知も含む人文知が大事であること」「自分で考える自由な市民の創造のための教育」の3点であったが、前章では、これらを彼女が主に農民哲学者と呼ばれる師たち（ラニョー、ルテリエ）やアランから受け継いでいたことが確認できた。

さらに本章では、ヴェイユがそれら師の教育理念を継承するにとどまらなかったこと、それらを自分独自に深めていたことについて、具体的に見ていきたい。

5.1 大衆教育の理想

ヴェイユが授業で重視してきたことの一つに「相手を知ること、相手の成長に寄り添うこと」があり、彼女はこの点に最大限の注意を払っていたが、それでは彼女は具体的にどのような配慮をしていたのだろうか。それは、一言で言えば、相手を理解しつつ相手に迎合する安易さに決して流れないということである。彼女は授業内容のレベルを下げることに對して常に警戒の念を抱いていた。ヴェイユは、わかりやすさのみを追い求める当時の大衆教育を次のように批判している。

今日、大衆教育と称される手順とは、閉じられた環境で生成され、あまりに多くの欠陥があり、しかも真理にまったく意を払わない現代の文化から、まだそこにかろうじて残っていた純金を大衆化の操作によって拭いさったうえで、学びたいと願う哀れな人びとの記憶のなかに、ひからびた残滓を親鳥がひな鳥に口移しで餌を与えるように押しこむことを意味する⁴⁰。

ここでヴェイユが言っているのは、大衆(mass)に必要な教育は、わかりやすさを優先するあまり、専門知の寄せ集めを薄めただけであったり、本質的な内容を捨て去ったりしてはならないということ、また、学習者における受動的態度を許容・助長してはなら

ない、ということである。大事なことは、大衆がそれぞれの環境、経験によって得た経験知を尊重しながら、純金のごとく受け継がれてきている人文知を、彼ら自身の内発的成長を促すように、翻案しつつ教えることだ、と彼女は言っているのである。

そしてヴェイユは、次のような覚書も『カイエ』に残している。

言葉をあやつる能力、なかんずく書き言葉をあやつる能力を労働者にあたえねばならない。言葉を駆使するこの能力（…）これを勤労者がわがものとするやいなや、これに敬意を払うのをやめるだろう。加えて、（…）知的労働と肉体労働との一致（union）に向けた準備をしなければならない⁴¹。

まさに前述のラニョー、アランの言葉をまっすぐに受け継ぎつつ、独自に深めていると言えるだろう。ヴェイユにおいては、労働者の言語能力の獲得、それに伴う無意味な劣等感の払拭、最終的には知的労働と肉体労働が一致してゆくことが最も重要な目標となっていたのであった。まさにここに、ヴェイユが持っていた中等教育、大衆教育の理想があった。

5.2 哲学教育への信頼 「善」の自発的創出

ヴェイユが、師らの教育方針を受け継ぎつつ独自に発展させた二つ目の点は、「自分で考える、自由な市民を育てる」という教育理念において見出すことができる。

前章で確認したように、知識人である前に一市民であることを大事にしている農民哲学者のあり方は、ヴェイユにとって理想だった。彼らの人間としての姿勢が、ヴェイユ自身の学生を信頼する態度、また彼らの自分で考える力を育てる授業につながっていた。

その出発点となったラニョーを振り返ると、例えばラニョーは、いつも生徒に次のように言っていたと言う。「私には、諸君の代りに考えることも、諸君の代りに決心することもできないのだ」⁴²と。さらにアランの『ラニョーの思い出』には、次のような述懐もある。「ラニョーは、決してモラルを論じなかった」⁴³「ラニョーが何故モラルを一度も取り扱わなかったのかが分かった。考えることを学べば、それで十分なのだ」⁴⁴と。アランは、師ラニョーの、この生徒の考える力への信頼、その結果生徒の中に倫理が生じることへの希望、それを育てる哲学の授業の尊重に対して、感動を隠していない。それらラニョーの信頼の真摯さを目の当たりにして、アランをはじめとする生徒たちは胸を打たれたのである⁴⁵。

したがって、アランやルテリエを惹きつけ、さらにヴェイユが魅了されたのは、ラニョーの授業の根底にある、授業では「考えることを学べば十分」という方針であり、さらにその下で生じる生徒の思考力と倫理感への期待であった。すなわちラニョーの弟子たちは、師の中に、自分たちの理性と倫理の目覚めへの期待を、そしてそれを育む哲学教育への絶対的な信頼を見出し、心を動かされたのであった。

そして、ヴェイユもまたラニョーと同様、授業でモラルを語らず、また正義を押し付けなかったのだが、それは彼女自身が、以下のようにより深めた方法で行ったのだった。まず彼女は次のようにいう。

教育とは、その対象が子どもにせよおとなにせよ、個人にせよ民衆にせよ、あるいは本人自身であるにせよ、もろもろの原動力（mobile）を生まれさせることだ。有利であるもの、義務であるもの、善であるものを教えることは、むしろ訓育の役回りである。教育は効果的な行動をうながすための原動力を育てる。行動に不可欠な量のエネルギーを供給する動力源（mobile）なしには、いかなる行動も実践にうつされえないからだ。

もっぱら方向だけを示して、これに対応する動力源の確保には注意を払わずに、他の人びとであれ自分自身であれ人間という被造物を善へと導こうと欲する—それはあたかもアクセルをふみこむだけでガソリンの入っていない車を走らせようとするにひとしい⁴⁶。

ヴェイユもラニョー同様、授業で正義を語ることはなかった。それは上記の通り「方向だけを示して、原動力を養わず、善へと導こうとすること」だったからである。ヴェイユのそうした考え方は、以下のような女生徒への自分の影響を心配する手紙からも読み取れる。

ル・ピュイの教え子の一人が手紙を書いてきた時、彼女は教え子たちに自分が深い印象を残し、彼女たちを政治的に「急進化」させたことに気づいた。ヴェイユは面白がりつつ心配し、「この生徒が自分の例にならおうとする気を起こすのを予め防いでおこうとし」た。そして、自分が工場労働を始めたことを真似しないように「大切なのは自分の人生を生き損なわないことです」⁴⁷と、返事で書き送ったのである。

ところで、ヴェイユ自身の教室の外での活動を師らと比較したとき、ラニョーにもアランにもない独自性は、ヴェイユが彼ら以上に社会活動家であり、行動する人間だったことである。従軍という点で言えば、ラニョーは普仏戦争に、アランは第一次大戦に参加しているが、ヴェイユは、スペイン市民戦争に兵士として従軍した上、第二次大戦では抗独レジスタンスにかかわった。またラニョー、ルテリエが労働に関しては、農場や漁場での仕事だったのと比べると、彼女はそれらに加えて、工場労働も体験している。さらに誰よりも彼女は師ら以上に常に労働組合活動や弱者救済活動などの利他行為に熱心であった。

ただ、ヴェイユは、教える相手に、自分と同じ倫理観を求めたことはなかった。むしろ、上記の手紙からもわかる通り、授業で向き合う生徒からは自らの政治倫理的な影響力を消そうとしたのであった。生徒たちが教師の真似をすることではなく、自分で考えて行動する人間になることを求めていたのである。それは、言い換えれば、教師の「正義」に従うのではなく、生徒がさまざまな角度からの情報を得て「真理」を知りそれを自分の頭で判断するようになり、思考の孤独に耐えて自らが正しいと考えたことを貫くことができるようになることのであった。そうした人間をつくる営みをヴェイユは教育と考えていたのであった。

実はアランは、どちらかというと、師ラニョーの教室内外における非政治性には批判的で、自らの教育には共和派の反教権的な市民を育てるためという目的意識があったとされる⁴⁸。アランが教壇に立っていた時期は、確かに、ラニョーの頃と比べると、第三共和政の中でも政治的対立が激しくなっており（アランが属する共和派、反教権派、ド

レフュス派陣営と、教権派、反ドレフュス派の知識人らの対抗関係など)、アランが教育を通じて「自由な市民を作る」という時、共和派の市民を生むということは明らかだった。

ヴェイユは、ところがそうしたアランの方向性には満足せず、自身は教室外ではアラン以上に社会活動に積極的に参加しつつ、しかし教室内ではアランとは逆に、むしろラニョーの非政治性を継承し、さらに上記の通り独自に思索と方向性を深めた。ヴェイユは、おそらくはラニョー以上に、自由に考える力や倫理性の育成においては、教育の力を、そして学ぶ者を深く信頼していたのだろう。ヴェイユの、教育により「モラル」「善」「行動」は学ぶ者の中に必ずやおのずからあらわれ出るという信念は非常に徹底したものであった。

6. あとがき

本稿では、教育者としてのヴェイユに注目し、その特徴を検討してきた。これまでは、主として哲学者、社会活動家としての側面に研究の焦点が集まっていたヴェイユであったが、教育者としても大いに研究されるべきことが本稿の取り組みにより明らかになった。

彼女の教育者としての優れた特徴は、1) 相手を知ること、相手の成長に寄り添うことと 2) 専門知だけでなく、経験知も含む人文知を大事にすること 3) 自分で考える自由な市民を創造すること、の三点であった。それらが、ルソーやモンテーニュに触発されて生じ、とりわけラニョー、ルテリエといった 19-20 世紀の農民哲学者や、直接の師であるアランの影響を直接受けて発展したことを確認した。

また、彼女は自分も肉体労働に従事し労働者らに学びつつ、高校教授としては自分なりに上記の方針を充実させながら哲学教育を実践していたことが明らかになり、彼女の教育者としてのあり方は高く評価されるべきことをわれわれは見た。彼女は、また人文知における専門知と経験知の関係性について考察を深め、農民哲学者ルテリエが言った「すべての人間は一つ（人間の精神は、職種、階級を問わず同一）」を教育の最終地点として自分なりに昇華させるに至った。彼女は社会の選良を生むためではなく、まさに社会的平等のために、哲学教育が貢献できると信じるに至ったのであった。

文中でも述べた通り、モンテーニュは、専門知が大事なのではなくそれを実際の生活の中で自由に使いこなすための知恵を身につけることが大切であると述べていた。つまりそのときどきの状況に応じた行動が取れるようになるための判断力を生徒において育てておくことが必要だということである。ラニョー、ルテリエ、アラン、ヴェイユにおいてこの考え方はしっかりと継承され続けたと言えるだろう。私たちが推進している 21 世紀的リベラルアーツもまた、この考え方を継承して良いのではないか。

ルソー、モンテーニュ、ヴェイユは歴史の大きな転換点にいた人々である。ルソーは革命前、モンテーニュは近代に向かうルネッサンス期、ヴェイユも激動の戦間期にいた。このような時期には、例外なく必ず、知識をそのまま与える授業ではなく、生徒が自分の力で考えて新しい価値を作り出していけるように育てる授業が必要とされるのである。

今私たちが歴史の節目を迎えていることは誰しも認めるところである。21 世紀的リ

ベラルアーツ教育が目下注目されているのは、歴史的必然といえよう。われわれもまた、ルソー、モンテーニュ、そしてヴェイユを受け継ぐことが期待されているのである。

実は、ヴェイユの教育論には、さらに大きな飛躍ないしは深化があった。晩年、彼女は、学習における注意力と祈りの同質性⁴⁹に言及するようになっていたのである。ヴェイユの教育論を考える上では、看過できない重要な問題であり、慎重かつ詳細な検討が必要だが、紙幅が尽きたため、別稿で考察を試みたい。

注

1. *Leçon de philosophie de Simone Weil (Roanne 1933-1934)*, présentées par Anne Reynaud-Guérithault, Paris, Plon, 1989 (『シモーヌ・ヴェーユ 哲学講義』アンヌ・レーノー編、渡辺一民・川村孝則訳、人文書院、1981年)、Julien Molard, *Simone Weil Sa vie-son enseignement : Un cours de philosophie au pays d'Alain-Fournier oct.1935-juin1936*, Sury en Vaux, A à Z Patrimoine, 2004. ヴェイユの授業内容は、この二冊が参考になる。アランの授業内容は、『アラン著作集 1』中村雄二郎訳、白水社、1984年が参考になる。二者の詳細な比較はここでは行わないが、類似点のみ述べるとすれば、アランにしるヴェイユにしる、一年間の哲学の授業で扱う主題は、個人の感覚、知覚からはじめ、行為、経験、判断や推論へ、最後は個人と社会の関係へと進めてゆくことである。
2. Simone Pétrement, *La vie de Simone Weil*, Paris, Fayard, 1973 (以下、SP と略), p. 216 (シモーヌ・ペトルマン『詳伝シモーヌ・ヴェイユ I』杉山毅訳、勁草書房、2002[1978]年 (以下、ペトルマン I と略)、229-230 頁) .
3. SP p. 215 (ペトルマン I、228 頁)、ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』山崎庸一郎・中條忍訳、みすず書房、1990[1974]年、77-78 頁。
4. SP, p. 214 (ペトルマン I、227 頁) .
5. SP, p. 262 (ペトルマン I、280 頁) .
6. SP, pp. 300-301 (ペトルマン I、323-324 頁) , ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』前掲書、106 頁。
7. Julien Molard, *op.cit.*, pp. 61-64, SP, pp. 360-361 (シモーヌ・ペトルマン『詳伝シモーヌ・ヴェイユ II』田辺保訳、勁草書房、1978 年 (以下、ペトルマン II と略)、46-47 頁) .
8. SP, pp. 383-384 (ペトルマン II、71 頁) .
9. André A. Devaux, « Simone Weil professeur au-delà de sa classe d'après ses lettres à d'anciennes élèves », *Cahiers Simone Weil*, Tome XX-No1 mars 1997, pp. 33-34.
10. アンドレ・ドヴォーによる研究では、教え子らの証言や手紙資料から、ヴェイユが教室の外にあっても、生徒が手紙で寄せる悩み、疑問に誠実に寄り添い、転勤後は慕ってくる生徒らに胸襟を開いて、人間的に対等な交流を続けていたことが立証されている。André A. Devaux, *op.cit.*, pp. 27-47.
11. SP, pp. 133-134 (ペトルマン I、141 頁) .
12. *Simone Weil Œuvres*, « Quarto », Paris, Gallimard, 1999, pp. 642-660.
13. ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ最後の日々』山崎庸一郎訳、みすず書房、1992 年、26 頁、同『シモーヌ・ヴェーユ伝』、前掲書、271 頁。
14. ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』、前掲書、1990[1974]年、398-399 頁。
15. G.Thibon, « Introduction à La Pesanteur et la Grâce », in Simone Weil, *La Pesanteur et la*

- grâce*, Paris, Plon, coll.« Agora », 1991, p. IV, Josephe-Marie Perrin, Gustave Thibon, *Simone Weil : telle que nous l'avons connue*, Paris, La Colombe, Édition du Vieux Colombier, p. 138, ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』、前掲書、271 頁。
16. *SP*, p. 572 (ペトルマン II、288 頁) .
 17. *SP*, p. 192 (ペトルマン I、201 頁) .
 18. *SP*, p. 258 (ペトルマン I、276 頁) .
 19. *SP*, pp. 300-301 (ペトルマン I、323-324 頁) .
 20. *SP*, pp. 249-250 (ペトルマン I、264-265 頁)、ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』前掲書、83-84 頁) .
 21. 参考 板倉裕治「ルソーと思考実験としてのエミール」『フランス教育の伝統と革新』所収、フランス教育学会編、大学教育出版、2009 年、48 頁。
 22. ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』前掲書、77-78 頁。
 23. 参考 坂本明美「フレネと現代学校運動」『フランス教育の伝統と革新』所収、前掲書、101 頁、ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』前掲書、81 頁。
 24. *SP*, pp. 300-301 (ペトルマン I、323-324 頁) , ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェーユ伝』前掲書、106 頁。
 25. 参考 益井明子「モンテーニュと実際の役に立つ知恵」『フランス教育の伝統と革新』所収、前掲書、47 頁。
 26. *Œuvres complètes*, Tome IV, Volume 1, Paris, Gallimard, 2008 (以下、OC IV 1 と略) , p. 176 (「科学とわれわれ」『科学について』福居純・中田光雄訳、みすず書房、1976 年、183 頁) .
 27. *SP*, p. 448 (ペトルマン II、144-145 頁) .
 28. 参考 原聡介「教育思想の系譜」『フランス教育の伝統と革新』第 1 部第 3 章、前掲書、42-44 頁、富原眞弓「思考の鍛冶場にて」富原眞弓訳『シモーヌ・ヴェーユ選集 I 初期論集：哲学修行』所収、みすず書房、2012 年(以下、『ヴェーユ選集 I』と省略)、289 頁。
 29. 参考 白井成雄「アランとラニョー」アラン『ラニョーの思い出』所収、158-161 頁。
 30. 参考 細尾萌子「バカロレア試験制度」『フランス教育の伝統と革新』第 1 章、前掲書、152-160 頁。
 31. Alain, *Propos sur l'Education*, Paris, Presse Universitaire de France, 1952, p.80 (『アラン著作集 7 教育論』八木晃訳、白水社、1981 年、125-127 頁) .これはジャン・ピアジェ(1896-1980)が提唱した方法と似ている。ピアジェは、伝統的な授業方法では(生徒が常に)「受身である」としてこれを批判し、生徒は教師によって与えられた知識を一方的に記録するのではなく、生徒自らが授業に積極的に参画することを提唱した。ピアジェによれば、教師の役割は、生徒の需要や好みの方向に生徒を向けてやり、勉強の調整をするにとどめることである。参考 ジョルジュ・パスカル『教育者アラン』橋田和道訳、吉夏社、2000 年、82 頁および注 227 頁。
 32. Alain, *Propos I*, p.857.
 33. Alain, *Propos sur l'Education*, Paris, Presse Universitaire de France, 1952, pp. 7-12 (『アラン著作集 7 教育論』八木晃訳、白水社、1981 年、17-23 頁) , ジョルジュ・パスカル『教育者アラン』橋田和道訳、吉夏社、2000 年、84-85 頁。
 34. «Sur Léon Letellier», *Œuvres complètes*, Tome I, Paris, Gallimard, 1988, pp. 115-118 (『ヴェーユ選集 I』、96-102 頁) .

35. 『ヴェイユ選集 I』、97 頁。ルテリエの末子ピエールとシモーヌ・ヴェイユは偶然、アンリ四世高校で同級生であった。ともにアランの教えを受けている。シモーヌとピエールはクラスの中でも最も気が合う同士となり、他の二人の男子生徒と共に四人組を作って、カフェが閉店になるまで議論を交わして友情を深めたという。シモーヌは、長期の休みには、すでに世を去っていたレオン・ルテリエの農園（すなわちピエールの実家）に通い(1927 年夏)、遺されていたノートを手写し、レオン・ルテリエ遺稿集発刊に尽力した。実は、シモーヌはそれらの交わりを通じてピエール・ルテリエに対し、友情を超えた恋愛感情を抱くに至っていたが、決してそれを表に出すことはなく、結局その恋は成就せずに終わった。参考 SP, pp. 62, 81-82.
36. ジャック・カボー『シモーヌ・ヴェイユ最後の日々』訳、23-24 頁。
37. 白井成雄「ラニョーとアラン」アラン『ラニョーの思い出』前掲書、155、157 頁。
38. *Œuvres complètes*, Tome VI, Volume 3, *Cahiers*, Paris, Gallimard, 2002, p. 157, 324 (『カイエ 3』 富原眞弓訳、みすず書房、1995 年 115、353 頁)。
39. 参考 白井成雄「ラニョーとアラン」アラン『ラニョーの思い出』前掲書、158-161 頁。
40. *Œuvres complètes*, Tome V, Volume 2, *Écrits de New York et de Londres* (1943), Paris, Gallimard, 2013 (以下、OC V 2 と省略) (『根をもつこと 上』、富原眞弓訳、岩波文庫、2010 年、69 頁)。
41. *Œuvres complètes*, Tome II, Volume 1, Paris, Gallimard, 1988, pp.69-70 (「学習委員会の余白に」(1931 年 12 月)『シモーヌ・ヴェイユ選集』II 中期論集：労働・革命 富原眞弓訳、みすず書房、2012 年 4-5 頁)。
42. アラン『ラニョーの思い出』前掲書、121 頁。
43. 同書、58、25 頁。
44. 同書、25 頁。
45. 参考 川口茂雄「19 世紀フランス哲学の潮流」伊藤邦武編『哲学の歴史 8 巻 社会の哲学 (18-20 世紀)』中央公論新社、249 頁。
46. OC V 2, p. 263 (『根をもつこと 下』、富原眞弓訳、岩波文庫、2010 年、13-14 頁)。
47. SP, pp. 343-344 (ペトルマン II、25-26 頁)。
48. 参考 尾上雅信「フランス民衆大学運動の成立とその教育の論理」『日本の教育史学』第 25 巻、1982、103-121 頁。
49. 「学業と信仰。信仰とは純粋な形態での注意力にほかならず、学業とは注意力の訓練なのだから、学業のひとつひとは霊的生活の屈折の一片であるはずだ」OC IV 1, pp. 422 (「隷属的ならざる労働の第一条件」『シモーヌ・ヴェイユ選集 III 後期論集：霊性・文明論』富原眞弓訳、みすず書房、2013 年、106 頁)。

参考文献

Canivez, A., *Jule Lagneau, Professeur et philosophe : Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIXe siècle* (Thèse principale pour le Doctorat d'État, Université de Paris), Association des publications de la faculté des lettres de Strasbourg, 1965.