

# アウグスティヌス思想にみる教育の構造<sup>1</sup>

ことう  
神門 しのぶ

アウグスティヌスが一信徒であった時の著作『教師論』と司教就任後の著作『教えの手ほどき』は、論じられている教育の構造に顕著な違いがある。『教師論』によれば、人間に知的認識を真に生じさせるのは人間の内奥を照らす教師キリストであるから、ここには、教える者と教えられる者（＝人間一般）の二者からなる二項構造が認められる。一方、改宗者の導入教育の手引書『教えの手ほどき』には、本来的には神自身にしか教えることのできない神の教えそのものと、それを人間の言葉で伝えようとする教理の教師と、それを聞く者の三者がかかわる三項構造が見いだされる。この三項構造には二項構造が包摂されていると言いうる。というのも、『教えの手ほどき』では、ヴェスティギア（「跡」）という一つの語が、至高の知への憧れと無償の愛への献身の双方を含意して提示されているからである。したがって、アウグスティヌスの教育理解において、低く身を屈めて行なう〈教える〉行為は、高みをめざす〈学ぶ〉行為の上で成り立っている。その高低差が、卑しくなられたキリストに倣うことを教師に可能にするのである。

## 1. はじめに

西暦 386 年に回心の恵みを得たアウグスティヌス (Aurelius Augustinus, 354-430) は、『教師論』(De magistro, 389) の中で、アイデアや神といった観念を連想させる「事物それ自体 (res ipsa)」を、人間の言葉で直接教えることは不可能であるという見解を保持している (DM., 1:2; 10:33)。アウグスティヌスが叙階されて聖職に就いたのは、その二年後の

---

1. 本稿は、2010年9月4日に清泉女子大学で開催された日本カトリック教育学会第34回全国大会での自由研究発表の原稿をもとに、加筆・修正したものである。

参照テキストは以下のデクレ版を使用した。引用の際は括弧内に記した略称と、巻・章・節（1巻本は章・節のみ）を示す算用数字を掲げる。

『教師論』(DM.) : *Dialogues philosophiques, III*, [De magistro], BA6, 1952.

『教えの手ほどき』(DCR.) : *La première catéchèse*, [De catechizandis rudibus], BA11/1, 1991.

『告白』(Conf.) : *Les Confessions* (Livres I-VII), BA13, 1962.

*Les Confessions* (Livres VIII-XIII), BA14, 1962.

『ソリロキア』(Sol.) : *Dialogues philosophiques, II*, [Soliloques], BA5, 1948.

『三位一体論』(DT.) : *La Trinité* (Livres I-VII), BA15, 1955.

『カトリック教会の道徳』(Eccl.) : *La morale chrétienne*, [De moribus ecclesiae catholicae], BA1, 1949.

391年である。アウグスティヌスは、人間が真に教えることは不可能であるはずのものを、人間に行なうことのできる教育的努力によって教えるという務めを担ったのである。アウグスティヌスにとって叙階は、キリストに学ぶ者であり続けながら、同時に、キリストの福音を伝える側に立つことを意味した。いわばアウグスティヌスは、この異動によって、「霊的な貴族であること」<sup>2</sup>をやめることになった。このような表現は、アウグスティヌスの言葉や行為が、この異動を契機に根本的に変化したであろうとの認識に基づくものである。したがって、教える行為にかんするアウグスティヌスの思索にも、何らかの影響が及んだであろうことは想像にかたくない。そこで本稿では、彼が一信徒であった時の著作『教師論』と、司教になってからの著作『教えの手ほどき』(*De catechizandis rudibus*, c.400、以下『手ほどき』と略記)<sup>3</sup>との比較を通して、アウグスティヌスの教育思想における構造的な特徴を明らかにしたい。

## 2. 教育的関係という観点からみた二つの著作

### 2-1. 『教師論』の場合

『教師論』における照明説によれば、人間が普遍的な事柄を把握するというできごとを真の学びであると位置づけた場合、「教える (docet)」者は、「内的人間に住まうと言われるキリスト、すなわち、不変の神の力であり、永遠の知恵 (qui in interiore homine habitare dictus est Christus, id est incommutabilis Dei Virtus atque sempiterna Sapientia)」だけである (*DM.*, 11:38)。ここでアウグスティヌスが用いている「内的人間 (interior homo)」という概念は、パウロの『エフェソの信徒への手紙』3章16節から17節に出てくる「内なる人 (interior homo)」であると考えられている<sup>4</sup>。それは、信仰によって生き方を根底から変えられたという、実存的な意味での「新しく創造された者 (2コリ 5:17)」のことである<sup>5</sup>。

- 
2. 教皇ベネディクト十六世『回勅 希望による救い』カトリック中央協議会司教協議会秘書室研究企画訳、カトリック中央協議会、2008年、60頁。
  3. この著作の執筆年代は、一般的に、ミーニュ版『ラテン教父全集』におけるマウリ会士による「400年頃」という注記が目安とされてきた (*Patrologiae cursus completus, Series latina*, 40, col.309, note a.)。最近、『手ほどき』の英訳と注釈を行なったカニングは、そのイントロダクションの中で、近年浮上してきた諸説 (405年説・399-405年説・403年説)を紹介し、その上で、カニング自身は403年説を支持する旨とその論拠を述べている (Raymond Canning, *Instructing Beginners in Faith*, New York, 2006, pp.9-10.)。だが、本稿では執筆年代の特定という問題に立ち入ることはせず、この著作が、396年と言われているアウグスティヌスの司教就任よりも後に書かれたことはほぼ確実であるとの前提で考察を進める。
  4. この点については、*Dialogues philosophiques, III, [De magistro]*, p.103, n.4に従った。
  5. パウロ解釈については、フランシスコ会聖書研究所訳注『パウロ書簡Ⅱ』および『パウロ書簡Ⅲ』(サンパウロ、2008年)に従った。それによると、パウロの「内なる人」という概念は、「外なる人」と対比される、人間の理性的な部分のことを指し示す場合 (2コリ 4:16 など) もあるが、ここでは、「古い人」(エフェ 4:22 など) と対比される、新しくされた人間のことを指し示す意味合いが強いとされている。

この解釈に依拠するならば、『教師論』とは、信仰によって〈新しくされた者〉が、神から与えられている言葉—みことば—をいかに受け取り、いかに行為するかという、全人的な意味での言語行為にかんする論考であることが知られる。なお、ここでとくに信仰と言葉の関わりに着目するのは、アウグスティヌスがキリスト教信仰に入ることができた契機として、「あなた [=神] は私の心臓をあなたの言葉によって貫いた。だから私は、あなたを愛した。(percussisti cor meum verbo tuo, et amavi te.)」<sup>6</sup>と告白していることを重視したいからである。

したがって、『教師論』には、次に示すような教育的関係がみられることを指摘しようと思われる。教師としてのキリスト (=教える者) と、信仰に生きる者としての人間 (=教えられる者) である。そしてそこには、教える者と教えられる者の二者からなる二項構造をもつ教育論が見いだされると言えよう。『教師論』の最後部では、照明説のしくみとして、たとえば教師から発せられた言葉を聞く場合であっても、その言葉が真実であるか否かを生徒が判断する時にその根拠となるものは、聞く側の内奥に存する「あの内なる真理 (illa interior veritas)」(DM., 14:45) であると概括されている<sup>7</sup>。このことから、人間の教師がおかれている立場は、形而上学的な意味での実質的な教育行為を伴わない、名目上の地位であるという解釈が生じてくる。したがって、『教師論』の要諦、すなわち、普遍的な知を探究する人間を教えることのできる唯一の教師はキリストであるという主張に従うならば、人間である教師と生徒の両者の存在は、いわば真理の弟子として等価であると見なされるのである。

## 2-2. 『手ほどき』の場合

いっぽう、司教就任後の著作『手ほどき』でのアウグスティヌスは、神による人類救済の歴史を、人間の言葉で伝えようとする際に生じる諸々の困難に悩む、教会の教師である。たとえば、教師が直面する問題の一つとして、聞き手の無感動な様子が話し手の気力を失わせてしまうことがあげられている。アウグスティヌスは、教理を教える立場にある自分がこの種の困難を嘆かなければならない理由は、そこで伝えられようとしている話の内容が「神に由来する (Dei sunt)」ものだからであると述べている (DCR., 10:14)。

6. Conf., 10:6:8

7. また、『教師論』11章38節および12章39節でも同様に、「内なる真理」は、学ぶ者が判断を下す際に仰ぐ対象として提示されている。具体的には、人間が理性を用いて問い、内省する時、人間の内奥は「真理の光 (lux veritatis)」によって「照らされる (illustratur)」のである (同40節)。これに対し、先に引用した11章38節の「キリスト」は、人間一般に向かって、〈教える〉という人間的行為を行なう主体として提示されていた。このようなキリスト解釈の根拠を探るためには、神学的領域に踏み込まなければならない。それゆえ本稿では、『手ほどき』4章8節でアウグスティヌスが、「神であり、人である主イエス・キリスト (Dominus Iesus Christus, Deus homo)」と言明し、神と人類を仲介する受肉したキリストの神人性を提示している点に、キリストが〈教える〉行為者たりえることとの整合性がみられると述べるにとどめておく。

なお、『教師論』14章46節には、内容から推してあきらかに〈神が教える〉事態を示している一文があるが、そこで用いられている主語は「彼自身」を意味する強意代名詞 ipse であって、「神」を意味する名詞 deus ではない。

このことは、『手ほどき』で論じられている教育的関係が二項構造ではなく、究極の教師と、人間の教師と、人間の生徒の三者がかかわる三項構造であることを表わしていると考えられる。つまり、本来的には神自身にしか教えることのできない、神に属する教えそのものと、それを言葉で表現して伝えようとする教理の教師と、それを聞く者である。そもそも、言語哲学的色彩の強い著作『教師論』の存在自体が示しているように、アウグスティヌスは、指し示される事物と指し示す記号との間に隔たりが生じることを避けられないという、人間の言葉の制約を熟知していたであろう。そうであればこそ彼は、そのような不完全な言葉を用いることによってしか教えることのできない人間の教師の限界に対して、誰よりも敏感であらざるをえなかったはずである。この推測を、『手ほどき』の以下の一節は裏づけていると思われる。「私たちは、聞く人に役立つことをつよく願いながら、私たちが理解している (intellegimus) 時と同じように話したいと思っている」。しかし、精神が洞察の光に見舞われて「緊張のさなかにある時は (cum per ipsam intentionem)、話すことができない」。だから「私たちは悩み苦しむのである (angimur)」(DCR., 2:3)。

### 2-3. 二つの構造の比較から言えること

『手ほどき』では、キリスト教入信を希望して教会を訪れた者たちに導入教育を行なう時の注意点として述べられていることの中に、若き日のアウグスティヌス自身が陥っていた過ちが含まれている。たとえば、修辞学に秀でた者たちは聖書の「固い文体 (solidum eloquium)」を軽んじる傾向があるので、彼らには「聖書を聞くこと (scripturas audire divinas)」が教えられなければならない、というのがその一例である (DCR., 9:13)。わかりやすく言えば、聖書の正しい読み方を教える必要性の指摘である。これに対し、『告白』で語られる回想の中のアウグスティヌスは、「ケケロの荘重さと比べると、聖書は私にとって取るに足らないものに見えました。それは、私のうぬぼれがその様式 (modus) を避けていたからであり、また、私の眼力 (acies mea) がその奥深さを見抜いていなかったからです<sup>8</sup>」とある。このように、『手ほどき』は、アウグスティヌスが学ぶ者としてのみ在った頃の自分のあり方を、教える者の立場から相対化する視点を備えている。このことは、この著作が『教師論』にはない視点、すなわち、自分以外の誰かを教えなければならない人間の教師という、現実的な役目をふまえた論考であることを示唆していると思われる。

もちろん、『教師論』と『手ほどき』のどちらにおいても、アウグスティヌスが兄弟たちとの交わりを指向し、唯一の教師キリストに従おうとするキリスト者であることは言うまでもない。それは、アウグスティヌス思想が終始おのれの魂の神との一致を目指すものである以上、「神以外の中心点を有することはありえない<sup>9</sup>」と考えられるからである。

8. Conf., 3:5:9.

9. Etienne Gilson, *The Christian Philosophy of Saint Augustine*, translated by L.E.M. Lynch, New York, 1983, p.10.

しかし、『教師論』の執筆時は、アウグスティヌスが同じ志をもつ者たちと共同生活をしており、価値観を共有している仲間とともに学び、祈っていた時期にあたっている<sup>10</sup>。ところが、十余年を経て『手ほどき』を著わした司教アウグスティヌスは、異教徒も同席する中で説教<sup>11</sup>や改宗者の世話といった職務を通じて、キリスト教教理の核心である神への愛を、まだよく知らない人びとも語りかけなければならなかった。そのような務めは、アウグスティヌスがそれまで従事していた教えの行為の枠に収まらないものであったと見なすことができる<sup>12</sup>。つまり、ここに至って、アウグスティヌスのそれまでの教えと学びの行為論はおのずと綻び、新たな局面に突入せざるをえなくなったことが推測されるのである。そうであるとすれば、アウグスティヌスの教育思想は、彼が『教師論』を執筆した時から『手ほどき』を執筆した時までの間に、より完成度の高いものになっていると見なすことができるであろう。そこで次節では、この仮説を検証するために、先にみた三項構造には二項構造が包摂されており、その結果アウグスティヌスの教育理解は、より堅固で包括的な教育思想として成り立っているということの説明を試みたい。

### 3. 二種類の〈跡〉

アウグスティヌスのうちで、人間が自己を教育し、かつ、他者を教える行為の可能根拠がキリストの十全な愛にあることはまちがいない。人間が自分の学びに熱心であるにとどまらず、さらに、自分以外の者に教えるという行為を呼び覚まされることが必然である根拠は、完全な存在でありながらみずから身を低くして卑しさをまとったキリストの愛に求められる。したがって、アウグスティヌスが、自己教育と他者教育という二つの主要な教育的志向性を何らかの相互関連性をもった上で言及しているとするれば、それを一つの成熟した教育思想として見なすことは、きわめて妥当であるだろう。

アウグスティヌスは『教師論』の中で、そこで行なわれているアウグスティヌスとアデオダトゥスの対話の目的は、二人の「精神の力とまなざしを鍛えるため (*gratia exercendi vires et mentis aciem*)」(*DM.*, 8:21) であると述べている。この、精神における視力のご

10. 「388年暮れ、アリピウスとアウグスティヌスがカルタゴに着いたとき、彼らははっきりとは定義できないが、傍目には極めて顕著な一群の人々に属していた。彼らは神の僕たち *Servi Dei* であったのだ。そのような者として、彼らは土地の聖職者から訪問を受け、名誉を持って敬虔な高官の家に居住していた。…今やアフリカに帰ってきてカルタゴ近くの彼の山荘で母親と暮らすネブリディウスにとっては、アウグスティヌスの一団は哲学者の集団であり続けた」(ブラウン『アウグスティヌス伝』上巻、出村和彦訳、教文館、2004年、138頁)。

11. アマン『アウグスティヌス時代の日常生活』下巻、印出忠夫訳、リトン、2002年、60頁参照。

12. 「緩やかな変化がアウグスティヌスに起こった。たとえば、愛と友情は、自覚的なエリートのような同様の精神を持った者同士の排他的な性質というようにはもはや考えられなくなった。…その愛は、外国人も、素養のない者たちも、その人柄を知らないし、知り得ないような者たちも受け入れるような、大きな基準を含むことになった。アウグスティヌスが司教座に着座して、会衆と対面するとき、彼は、居並ぶこれらの人々の内面世界のなかに自分が何と少ししか浸透していないのかを認識したことであろう」(ブラウン前掲書、217頁)。

ときものの鈍さのゆえに、キケロの書と聖書を比較した回心以前のアウグスティヌスは、聖書を味読し、その内容を洞察することができなかつたのであろう。このことから、『教師論』では、神探究<sup>13</sup>のための精神的鍛錬の方法という意味で、おもに自己教育の理論が論じられていると解しうる。それに対し、『手ほどき』ではこの自己教育の問題に加え、さらに他者教育の問題が論じられている。つまり、『教師論』の二項構造は、否定されたり解消されたりすることなく、三項構造という特徴を有する『手ほどき』の中に取り込まれていると考えられるのである。このことを、『手ほどき』の中の名詞ヴェスティギウム (vestigium、ただし用例はすべて複数形 vestigia)」を手がかりに確認する。

### 3-1. 痕跡と足跡

『手ほどき』にでてくるヴェスティギア (vestigia)<sup>14</sup> という語には、意味の異なる二通りの用例がある<sup>15</sup>。第一に、至高の知を人間が直観した時に、その知が人間の記憶に刻みつけてできた痕跡のことである (DCR., 2:3)。

たしかに私も、ほとんどいつも私の話 (sermo) が気に入りません。私はもっとよいものを熱望しています。つまりそれは、鳴り響く言葉でかのもを説明し始める前に、内的にしばしば享受するところのものです。私に知られたものよりもそれ [=言葉による説明] が劣っているとわかった時、私の舌が私の心に相応するものになりえなかつたことを、私は悲しみます。(中略) しかし、[かの知 (ille intellectus) は] ある種の痕跡 (vestigia) を、驚くべき仕方です記憶に刻みつけるので、音節が短く持続する間、その痕跡は持続します。そこで、その同じ痕跡から、われわれは鳴り響く声を作り出すのです。

上記の引用において、まず前半では、教理を教える者 (以下、教師) が、教理をはじめて教えられる者 (以下、生徒) に向かって話をする際、教師の精神が直観しえたものを言葉でうまく再現できない悲しみが述べられている。そして後半では、教師が触れたと思われる至高の知を生徒に口頭で伝えようとする時の教師の言葉は、何を頼りに作り出されるかが説明されている。アウグスティヌスによれば、それは、知的認識という一瞬の成功体験が教師の記憶に刻んだ痕跡である。

しかし、人間の用いる言語は諸々の制約に拘束されるため、教師は自分に直観された知を、

13. アウグスティヌスにとって、神 (deus) は探究の対象として筆頭にくるものである (Sol., 1:2:7)。

14. Cassell's Latin Dictionary, ed. by D.P. Simpsonによれば、vestigiumのもっとも基本的な意味は、“a foot-step, track, foot-mark”である。

15. これより以下、二つのヴェスティギアをめぐる考察は、2009年11月28日に立教大学で開催されたアウグスティヌス研究会における、立教大学名誉教授加藤武氏の発表「vestigium—De Catechizandis Rudibusにおける—」から着想を得たものである。

残された痕跡のとおりにゆがめることなく生徒に伝えることはできない。その無力さが語られる時、別の意味を与えられた第二のヴェスティギアの用例がでてくる。それは、われわれがそれに従うようにと、われわれに模範を示されたキリストの足跡である (DCR., 10:15)。

もしも生徒 (auditor) がわれわれの洞察まで到達しないという理由が、洞察の頂点から降りてくる者たち [=われわれ] を陰鬱にさせるならば、もしもわれわれが、はるか離れた下方に位置する緩慢な音節にとどまることを強いられた上に、もっとも明敏な精神の吸収力によって吸い込まれたものを、長たらしく不明瞭なまわりくどい言い方で肉の口から吐き出そうとするならば、そして、あまりに異なって出てくるために [精神が] 話すことに嫌気を覚え、黙っていることを好むならば、われわれは、われわれがその足跡に従うようにと (ut sequamur vestigia eius) 模範を示した方から、われわれのために何が先払いされたかを、考えてみなければなりません。

### 3-2. 二種類の〈跡〉の関係

第一のヴェスティギアは〈高度な知性をもつ者による知的認識という体験の残像〉、また、第二のヴェスティギアは〈キリストがわれわれに示されたへりくだりの範例〉と特徴づけることができる。これら二つの関係は、次のように説明することが可能である。

教師は、たとえ自分が知的認識に成功したとしても、心中に刻まれたその痕跡を、まったく形を変えずに生徒に言葉で伝えることは困難である。伝えようと努力はするが、内的に直観されたものと、外的に言葉で表わしえたものとの懸隔のゆえに、話すことに対して嫌気 (taedium) が生じてしまう。アウグスティヌスはこのように分析し、教師たちに対して、そのような時は、キリストがわれわれのために示された範例を、従うべき足跡として観想せよと説いている。したがって、ここには、完全なるものに対する思いが強ければ強いほど、それにまだ与っていない者を助ける立場にあるみずからの無力を、人間の教師はより痛切に思い知らされるという相関関係が成り立っている。

このように、『手ほどき』では、二つの異なる意味をもつ〈跡〉が相互に関連性をもちながら共存している。第一の〈跡〉は、内なる真理によって人間の精神が瞬間的に照らされて残ったかたちである。『教師論』の中では、ヴェスティギアという単語自体は用いられていないものの、著作全体を通じて、そのような照明のしくみ自体が照明説として説明されている。しかし、第二の〈跡〉にかんする言及は見当たらない。これに対し、『手ほどき』には、第一の〈跡〉に加え、第二の〈跡〉がでてくる。すなわち、イエスが人類のために十字架を背負ったことで残された範例への言及がある。どちらの〈跡〉も根源は一つである。そのように断言できるのは、至高の知と無償の愛のどちらもが、神という中心点に由来するものだからである<sup>16</sup>。したがって、『手ほどき』では、『教師論』で構築が始まっていた教師キリストを中心にいただく教育論が、より発展した形で提示されていると解釈することができるの

である。そこで、さいごに、二つの〈跡〉が同時に存在することの教育的意義を考えてみたい<sup>17</sup>。

### 3-3. 二種類の〈跡〉の両立の意義

第一の〈跡〉にみられる上昇の方向性と、第二の〈跡〉にみられる下降（＝へりくだり）の方向性との間には、次のような力動性が示唆されている。それは、より低いところにいる人びとを助けることによって、助けた者に、より高いところを目指しうる力を与える愛（*caritas*）の働きである（*DCR.*, 10:15）。

もしも知（*intellectus*）が、もっとも純粋な内奥において喜ぶものだとすれば、次のように理解することも喜ぶでしょう。すなわち、愛（*caritas*）が進んで下のほうへ降りて行けば行くほど、降りたところにいる人びとの永遠の救い以外には何も欲しないという良心のせいで、その愛がいかにも、より強められて内奥へ戻ってくるかということ（*tanto robustius recurrit in intima*）。

この、上を目指す動きと下へ向かう動きは、対立しているのではなく、互いが互いを必要とするものとして両立している。では、そのような両立の事態にはどのような意義を見いだすことができるのであろうか。

アウグスティヌスの愛の概念について、それを構成しているギリシア的影響とキリスト教的理解のそれぞれの特徴を分析したハンナ・アーレント（Hannah Arendt, 1906-1975）によれば、アウグスティヌスの哲学において、人間の自己追求の欲求が向かう先としての「神」は、「いかなる助けをも必要としない完全に自立した存在」<sup>18</sup>として、つまり全能なる至高の存在として捉えられている。人間は誰でも至福の状態を望むものである<sup>19</sup>。そのような志向の先には、「失われることの決してあり得ないもの」として規定される、究極の「『善きもの』」がある<sup>20</sup>。このように人間の基本的様式が「自足」へと向かうギリシア的理想において、「自己追求は、諸個人を絶対的に孤立させるが、それによって無拘束の状態、つまり、自己自身

---

16. cf. Gilson, *op. cit.*

17. なお、アウグスティヌスのヴェスティギアの用例は、キリスト教神学の最大の教義である三位一体論に対する、アウグスティヌスの見解と密接にかかわっている。そこでは、ヴェスティギアは、人間がそれを通して「三位一体を理解する（*Trinitatem intelligamus*）」ために、被造物もしくは自然界に現われているものとして把握されている（*DT.*, 6:10:12; cf. Gilson, *op. cit.*, pp.210-216.）。アウグスティヌス思想全体を念頭において論じるとすれば、教育という営為に示唆されている三項構造も、三位一体の教義と無縁でないことは確実であろうと思われるが、本稿ではそこまで論じない。

18. アーレント『アウグスティヌスの愛の概念』千葉真訳、みすず書房、2004年、28頁。

19. 「われわれは皆、たしかに、幸福に生きることを望んでいる。最後まで言われるのを待たずに、誰もがこの意見に同意する」（*Ecccl.*, 1:3:4）。

20. アーレント前掲書、18頁。

以外のいかなる他者にも依拠することのない完全な自由が追求される」とアーレントは説明している<sup>21</sup>。

いいかえるならば、人間の精神に上昇を誘う至高の「善きもの」とは、人間が自己の完成を願ってそれを探究することを通して、その人間を、一切の制約から解放して自由な知の境地に立たせ、あたかも真理の輝きによってあらわにするのである。それは、一人ひとりの内奥を照らし出す真理は人間を個的存在者として神と対峙させようという解釈にも結びつくものであろう。ここから、教師と生徒は、真理である神を介することによって、互いの認識が可能になることが予測される。というのも、真理の光のもとで全方向的に照らされている時の一人の〈他者〉は、〈私〉という人間の目には部分的にしか見られることのできないがたとえ異なり、完全に見られうる者だからである。このことは、教師と生徒は真理の光のもとで対等な存在者であるという、彼岸にある可能性としての教育の理念に、両者が人間として地上で会うための方法という、現実的な教育的意義のあることを示唆しているだろう。

だが、教師と生徒は同時に学び始めるのではない。教える行為、すなわち教師が生徒の学びを助ける行為は、教師が至高の知に思いを尽くすことを生徒に先んじて行なった上で、果たされるものでなければならない。いいかえると、人間の教師は、まずみずからが知を熱望し、高められる喜びを謳歌できる者になっていなくてはならない。なぜなら、その高みを知る者は、その高さの分だけ、真に教えることはできないという低さを深く自覚するからである。教師は、その高低差を知ることによってはじめて、卑しくなられたキリストに倣って、自分よりも未熟な者のところに行くために、よろこんで身を屈めることができる。ここで喜びが得られる根拠は、その教師の行ないが、無限の高低差を降りて人間のところに来て下さったキリストの行ないに近ければ近いほど、それだけキリストとの距離が縮まることが期待できるからであろう。したがって、精神の上昇志向と、教える行為におけるへりくだりの志向とは、人間の教育という営為において、どちらか一方を欠くことはできない。この点を、二つの〈跡〉が示している二つの志向性が教育者の視野に同時に入っていなければならないことの意義であると理解したい。

#### 4. おわりに

以上のように、『教師論』と『手ほどき』をあわせ読むことを通して、アウグスティヌス思想における教育の構造が、真理と真理の弟子という二項構造の上に、内なる神的教師と、それに倣う人間の教師と、人間の生徒からなる三項構造が築かれていることが浮かび上がってきたと思われる。アウグスティヌスの教育思想において、教えるという人間の営為は、人間存在を個的に規定するギリシア的愛が誘う学びの二項構造の上に、キリスト教的愛のわざ

21. 同書、52頁。

として成立していると言えるだろう。

アウグスティヌスの教育思想をこのように特徴づけることが、教育史的にみてどのような意義を有するかについての検討は、今後の課題としたい。