

ルソーの「消極教育」に関する一考察

教育学科教授 山崎 高哉

「新しい学力観」に立つ教育が文部省（当時）によって提唱されて久しい。児童生徒を中心にし、児童生徒一人一人のよさを活かし、豊かな自己実現の資質や能力を育成するというのがその教育の趣旨である。従来の教育は知識の詰め込みで、記憶重視であったが、これからの教育は児童生徒の自発的な「関心・意欲・態度」を重視し、これまでの教師主導の教育から子ども主導の教育への転換を図らなければならない、教師は「指導する」のではなく、児童生徒の「学びを支援する」のでなければならないと主張され、このような考え方が1990年代以降流行し、今日の教育改革を導く主要な原理の一つになった。

しかし、この「新しい学力観」に立つ教育が教育現場に十分定着するまでに、「学力低下論争」が起こり、その喧騒の中で、文部科学省は2002年1月に「確かな学力の向上のための2002アピール：学びのすすめ」を出し、従来の路線の方向転換とも取れる方針を打ち出したのである。

とかく、我が国の教育学や教育現場では、本来「仮説的性格」を帯びているはずの教育の諸原理 — 「新しい学力観」に立つ教育の場合、「子ども主導」や子どもの個性・自発性の尊重、学びの「支援」等々 — が一種の「ドグマ」ないし「スローガン」と化し、あるいは個々の教育現実の独自性や特殊性を考慮せず、「割り切った」形で教育現実に適用され、必ずしもそ

の原理本来のもつ深い意味や教育現実への影響力が失われてしまうことが少なくない。「新しい学力観」に立つ教育を、それに対する浅薄な理解から解き放ち、本来それに含まれていたであろう教育現実に対する多様な意味理解をできるだけ純粋な形で洗い出し、浮き彫りにするために、本稿では、少し迂遠な方法を探ろうと思う。すなわち、上記の「新しい学力観」に立つ教育に含まれる諸原理の代表的な主唱者の一人であるルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）の「消極教育（l'éducation négative）」の概念を検討し、彼の教育と子どもに対する深い洞察と包括的、全体的な把握をより明らかにすることによって、「新しい学力観」に立つ教育のこれまで気付かれなかった新たな意味を見いだしてみたい。

第1節 消極教育

ルソー教育学の中心概念の一つである「消極教育」の概念は彼の人間自然（本性）の根源的善性に対する信仰を前提とするものであるが、しかし、この概念は、他のルソーの諸概念と同様、多くの誤解と批判にさらされてきたし、また現にさらされている。この極めて多義的で、逆説的な「消極教育」の意味内容を吟味して、諸々の誤解と批判からこの概念を救い出すことが必要である。

ところで、ルソー自身、この概念が激しい批

判にさらされたとき、この批判に答えて、『パリ大司教クリストフ・ド・ボーモンへの手紙』(Jean Jaques Rousseau, Citoyen de Genève à Christophe de Beaumont, Archevêque de Paris, 1762)において次のように書いている。「しかるべき年齢に達する以前に精神を形成し、人間の義務に関する認識を子どもに与えようとする教育を、私は積極的な教育 (l'éducation positive) と呼びます。私はまた、われわれに知識を与える以前に、そうした知識の道具である諸器官を完成させ、諸感覚の練習によって理性を準備するような教育を、消極的な教育と呼びます¹⁾」と。

このルソー自身の言葉で明らかなように、積極教育が年齢不相応の、早期の知育・訓育を意味するのに対して、消極教育とは、第一に、年齢相応の、換言すれば、子どもの自然の発達段階に即応した教育を、第二には、理性の働きがまだ現れないときには、理性の働きを予想するような教育は行わず、感覚の訓練をもって理性に対する準備をなす教育を意味している。以下において、消極教育のこの二つの側面についてやや詳しく考察することにしてしよう。

1 子どもの自然の発達段階に即応した教育

ルソーが「人間の心の自然の歩み (la marche de la nature)²⁾」、つまり発達段階を4期に分かったことは周知の通りである。すなわち、乳児期(誕生から2歳まで)、児童期(2歳から12歳まで)、少年期(12歳から15歳まで)、そして青年期(15歳から結婚まで)である。このような発達段階の区分の当否³⁾については、ここで問わないことにするが、消極教育は、もとよりこれら4期すべてを貫く基本原理であるが、少なくとも初めの2期の教育に顕著に適応されるべきものであるとされた。消極教育は、ルソーにおいて、主に「初期教育の方法原理⁴⁾」と考えられていたと言えよう。

それでは、人生初期におけるルソーの理想的人間像である非ないし前理性的、道徳的存在である「自然人 (l'homme naturel) としての子ども」を形成するためには、教育は何をなすべきなのであろうか。この問いに対して、彼はこう答えている。「たしかに、多くのことを。それはなにごとにもなされないように用心することだ (c'est d'empêcher que rien ne soit fait)⁵⁾」と。これが彼の消極教育の概念の第一の根本原則である。そして、この「なにごとにもなされないように用心すること」とは、具体的に言うならば、一つは、社会的偏見や慣習の悪影響から子どもの魂を守ること、二つに、「積極教育」という意味での早期の知育と訓育を排除することである。

まず第一の点に関連して、ルソーは、先の『ボーモンへの手紙』において次のように述べている。「私がそれを証明したと信じているように、もし人間が生まれつき善良であるとすれば、その結果として、人間は外部から来るなものかが人間を変えない限り善良なままにとどまることとなります。また、…もし人々が現に邪悪であるならば、その結果として、彼らの邪悪な性質はよそから来ているということになるでしょう。それゆえ悪徳の入る入り口を閉ざしてください。そうすれば人間の心はつねに善良です。私はこの原理にもとづいて消極的な教育こそが、最良の、あるいはむしろ唯一の良き教育であることを明らかにしています⁶⁾」と。このように、消極教育は人間の自然(本性)の根源的善を守ろうとする原理であり、それ故に、外部(社会)からくる悪徳や誤謬から子どもを守るために、「子どもの魂のまわりに、はやく垣根 (enceinte) をめぐら⁷⁾」そうとする試みである。ルソーはこう言っている。「理性が発達するまでは、子どもは、だから、人に見られているからといって、聞かれているからといって、一言で言えば、他人との関係 (rapport aux

autres)を考えてなにかしないようにすることが大切だ⁸⁾」と。初期の教育においては、子どもは人間や社会から隔離されて、ひたすら「子どものうちに子どもの時期を成熟させる (laissez murir l'enfant dans les enfants)⁹⁾」必要があるのである。そのためにも、「子どもをただ事物への依存状態にとどめておくこと¹⁰⁾」が必要である。

ルソーによれば、依存状態には二種類がある。一つは「事物への依存 (la dépendance des choses)」であり、今一つは「人間への依存 (la dépendance des hommes)」である。人間への依存が社会に基づき、支配＝被支配の観念を生み、あらゆる悪を生み出し、人間を墮落させるのに対し、事物への依存は自然に基づき、「ならぬ道徳性をもたない」で、「自由をさまたげることなく、悪を生みだすことはない¹¹⁾」。しかし、当時の一般の教育は子どもを導くのに「競争心、嫉妬心、羨望の念、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心 (l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte)」を道具に使おうとしており、ルソーの目から見れば、「そういう情念はいずれもこのうえなく危険なもので、たちまちに醜酔し、体ができあがらないうちにもう心を腐敗させることになる。子どもの頭のなかにつきこもうとする先ばしった教訓の一つ一つはかれらの心の奥底に悪の種をうえつける。無分別な教育者は、なにかすばらしいことをしているつもりで、善とはどういうことであるかを教えようとして子どもを悪者に行っている¹²⁾」としか思えないのである。それ故に、社会の悪徳や誤謬から子どもを守り、子どもの自然(本性)の根源的善を開花させるために、子どもを事物への依存状態に置き、事物の力や事物に発する「必然の絆」を用いて教育するのであれば、「子どもを柔軟に、そして従順にして、子どものうちにどんな悪も芽ばえさせないようにする¹³⁾」ことができるであろう。ルソー

の消極教育とは、板倉裕治が言うように、「教師は生徒をとりまく事物の背後に身を隠し、事物を通じて生徒の自然本性の要請に応えようとする¹⁴⁾」ものである。

第二の点に関して言えば、ルソーによれば、「子どもの時代は理性の眠り (le sommeil de la raison) の時期」であるとされる。12歳に至るまではまだ理性、つまり「人間の理性 (raison humaine)」である「知的な理性 (raison intellectuelle)¹⁵⁾」の働きは顕在化しないのである。たしかに、ルソーも言うように、「子どもが乳飲み子からいっぺんに理性の時期に到達するものなら、人々があたえている教育 (= 積極教育) もかれらにふさわしいものとなるかもしれない。しかし、自然の歩みによって、かれらにはまったく逆の教育が必要なのだ。魂がその全能力を獲得するにいたるまでは、子どもはその魂によってなにかしないようにすることが必要¹⁶⁾」(括弧内は筆者)なのである。なぜなら、子どもの魂がまだ盲目である間は、いかに導きの光を差し向けようか、かれらの魂がそれを認めることは不可能であるからである。かくして、ルソーの初期の教育は「美德 (la vertu) や真理 (la vérité) を教える」のではなく、「心を不徳から、精神を誤謬からまもってやる (garantir le cœur du vive et l'esprit de l'erreur)」だけの、「純粹に消極的 (purement négative)」なものではなければならないのである。

さらに、ルソーは、消極教育のもう一つの根本原則、しかも「教育ぜんたいのもっとも最大な、もっとも有益な規則」として「時をかせぐことではなく、時を失うこと (pas de gagner du temps, ...d'en perdre)¹⁷⁾」を挙げる。その意味するところは、自然の時を待たず、できる限り一段でも早く発達段階を飛び越えて「時をかせぐ」のではなく、「自然の正しい歩みはもっと段階的に (graduelle) 徐々に (lente) 行なわれる¹⁸⁾」し、また、すべての教育には、その教

育に対する「自然のほんとうの時期 (vrai moment de la nature)¹⁹⁾」があるので、その時を待ちながら、時を惜しまず、回り道も辞さず、「時を失う」ことの方が「自然の道 (la route de la nature)」に適っているというのである。

ここでルソーの言うことを理解するためには、子ども時代における「時 (temps)」のもつ意味を十分に認識しておく必要がある。子ども自身は、たしかに「時」を意識していない。彼は、むしろ無時間的な状態の中で、充実した瞬間を楽しんでいるのである。沼田裕之が指摘するように、子どもにとっては「瞬間と永遠とは同義語であり、遊んだり飛んだり跳ねたりしている各瞬間は永遠の瞬間²⁰⁾」なのである。それ故に、ルソーは、大人に向かってこう叫ぶのである。「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。一生のうちでこんなに充実した時はまたとあるまい²¹⁾」と。ルソーの言う「時を失う」とは、子どもに自然が与えている短いけれども、充実した至福の時を十二分に楽しませることであり、そうすることによって子どもに「相応の完成 (sa perfection covenable)」「固有の成熟 (sa sorte de maturité qui lui est propre)²²⁾」を果たさせることを意味していたのである。

したがって、このようにルソーが推奨する一見「無為で待機的」な消極教育には、コンペレ (Gabriel Compayré, 1843-1913) が正しく指摘するように、「少しも急がないこと、年令に相応した自然な進行を少しも追い越さないのがよろしいということ、早まった早熟な教育で子どもを疲れさせるのは無謀で危険であるということ、あまりにも早く子どもたちを疲れさせる

ことによって、彼らの力を尽きさせるおそれがあるということ²³⁾」といった教育的真実が含まれていると言えよう。しかしながら、すでに述べたごとく、この方法原理に対して数多くの非難・批判が浴びせられているのもまた事実である。だが、面白いことに、消極教育に最も決定的な意義申し立てをしているのも、ほかならぬルソー自身なのである。彼はこう言っている。「わたしが消極的な方法 (méthode inactive) を強調すればするほど、いよいよ反対の声が高まってくるように感じられる。あなたの生徒はあなたからはなになつ学ばないとしても、ほかの人から学ぶだろう。真理によって誤謬に対抗しなければ、生徒はうそ (mensonge) を学ぶことになるだろう。あなたは偏見 (préjudé) をあたえることを恐れているが、生徒はまわりにいるすべてのものからそれを教えられるだろう。偏見はかれのあらゆる感官からはいりこんでくだろう。それがかれの理性ができあがらないうちにもう理性をだめにするようになる、それとも、かれの精神は長いあいだなにもしないでいたために鈍くなり、物質に吸収されてしまうことになる。子どものころに考える習慣 (l'habitude de penser) をつけておかないと、その後一生のあいだ考える能力をうばわれることになる²⁴⁾」と。

しかし、ルソーの消極教育は、こうした批判が往々にして誤解しているような「長い知的無為」と「長い道徳的無為」のままで放置されるようなものでは決してない。ルソー自身、消極教育は、そのような無為ではなく、「むしろその反対²⁵⁾」であることをはっきりと言明している。彼によれば、たしかに、教師と書物による教授と指導という意味では何事もなされないが、しかし、子どもを自然の秩序に従って歩ませるためには、多くことが「生起 (geschehen)」しなければならない。子どもに文字で書かれた書物を読ませる代わりに、「自然という書物

(livres de la nature)²⁶⁾」を読ませなければならぬ。したがって、子どもにとって「最初の教師」は自然という名の女教師であり、人間教師はただ「自然という首席の先生 (la premier maître) のもとで研究し、この先生の仕事がじゃまされないようにするだけ²⁷⁾」である。とはいえ、もちろん、人間教師固有の任務がないわけではない。ルソーによれば、それは「人間の条件の研究 (étude de la condition humaine)²⁸⁾」であり、また「子どもの特殊な天分 (génie particulier de l'enfant) にたいする考慮」である。子どもにどんな指導がふさわしいかを知るためには、人間、とりわけ子どもとは何かを知り、かつ一人一人の子どもの個性を十分に知らなければならぬ。そのために、教師は「長い時間をかけて自然を洞察しなければならない。最初の言葉を語る前に十分に生徒を観察しなければならない²⁹⁾」。教師は自然と生徒の静かな観察者でなくてはならないのである。こうして初めて、教師は、いわば「自然との同盟者 (der Verbündete der Natur)³⁰⁾」として、子どものその時々の発達段階に即し、子どもの本性と一致した働きかけを子どもにすることができる。「なに一つ命令しないで、なに一つ禁止しないで、説教しないで、勧告しないで、むだな教訓をならべて退屈させることもしないで、…考えたことをすべてその子にさせること³¹⁾」ができるのである。しかし、ルソー自身も言うごとく、このように「なに一つしないですべてをなしとげること (de tout faire en ne faisant rien)」ほど、教師にとって「むずかしい技術 (un art difficile)」がほかにあるであろうか。だがしかし、ルソーにあっては、「これこそ成功に導く唯一の技術³²⁾」とされるのである。

それでは、「なに一つしないで」子どもに「自然という書物」を読ませ、「すべてをなしとげること」のできる技術とは、具体的にはどのようなものであるのか。

『エミール』を読めば、その事例に事欠かない。そのうち、いくつかの具体例を紹介して考えてみることにしよう。

まず、第一の例は、ルソーが「理論物理学 (physique systématique) の最初の授業³³⁾」として行った石を使っての導入である。「わたしは一つの石をとりあげる。それを宙におこうとするようなふりをする。わたしは手をひらく。石は落ちる。わたしがすることに注意していたエミールの顔を見て、わたしはさく。なぜその石は落ちたのですか。石は重いから落ちると答えるエミールに対して、「では、重いものとはなにか」と問い、「それは落ちるものだ」という答えに、「それでは、石は落ちるから落ちるのか」とソクラテス (Sokrates, 469-399 B.C.) の対話術を思わせる論法でもってエミールを問い詰め、探究へと誘っていく。このように、ルソーは「自然法則の探求においては、いつも、もっともありふれた、そしてもっともはっきりした現象からはじめ」、そして「そういう現象を、理論としてではなく、事実としてとらえるように生徒をならす³⁴⁾」方法を提案している。

第二の例は、天文学の効用を悟らせるためのモンモランシー (Montmorency) の森の中の散歩である。ある朝、朝食前に散歩に出かけた二人は森の中で道に迷ってしまう。いくら探しても帰り道は見つからない。時間は過ぎ、暑くなり、また空腹にもなる。いくら歩いてもなおさら道がわからなくなるだけなので、二人は腰を下ろし、身体を休めて、思案してみることにする。エミールは不安と空腹のため泣いている。そんなエミールにルソーは「ねえ、エミール、ここから抜け出るにはどうしたらいいんだろう」と話しかける。「ぼくには全然わかりません。ぼくはくたびれて、おなかがすいちゃった。喉がかわいた。もうとてもやりきれない」と、エミールは汗にまみれ、大粒の涙をこぼしながら答える。そこで、ルソーは助け舟を出

す。「いま、おひるだ。わたしたちはちょうどこの時刻に、きのう、モンモランシーから森の位置を観測していた。もし、それと同じように、森からモンモランシーの位置を観測することができたらねえ…³⁵⁾」と。森はモンモランシーの北にあること及び正午に影のさす方向から北を見つける方法を思い出し、エミールは影と反対の方向からモンモランシーの方角を見つけ、歩き出す。そうして彼は「手をうち、喜びの声をあげながら」こう叫ぶ。「あっ、モンモランシーが見える。ほら、ほくらの真正面に、すっかり見える。…いそいで駆けていきましょう。天文学ってなにかの役にたつもんですね³⁶⁾」。ルソーは、このようにエミールを故意に森の中で迷わせ、自己保存の不安を感じさせるような状況に置き、自ら真剣に考え、「事物のほんとうの関連にもとづいて判断を³⁷⁾」下させようと試みている。そして以前に獲得した認識あるいは学問がいかに役立つかを身をもって体験させようとしている。以上のほか、『エミール』の中には、例えば、磁石をパンの中に埋め、水に浮かんでいる同じような仕掛けをした蠟でできたアヒルを引き寄せる奇術師の話や、育てていた空豆が引き抜かれ、憤慨したエミールと「所有の観念」について交わされる園丁ロベールとの会話など、いずれも経験や事物を通して学ばせるために、教師が「人為的手段や最も複雑な策略³⁸⁾」に訴えるエピソードが数多く発見できる。

このような例話からも明らかなように、ルソーの消極教育は、一般に考えられているのとは大いに異なり、最も多く教師の創意工夫を要求し、かつ創意工夫の発揮に最も多くの機会を提供するものである。もとより、ルソーは教師に向かって「生徒が学ぶべきことをあなたがたが指示してやる必要はめったにない…。生徒のほうで、それを要求 (désirer) し、探求 (chercher) し、発見 (trouver) しなければなら

ない」と言っている。しかし、忘れてならないのは、この言葉に続けて、彼が「あなたがたはそれをかれの手の届くところにおき、巧みにその要求を生じさせ、それをみたく手段を提供³⁹⁾」しなければならないと付け加えていることである。この点が、これまで彼の消極教育を捉える際に見落とされていたように私には思われる。子どもを自然から学ばせるためには、自然は、コンペレの表現を借りれば、「苦心して整えられた舞台を準備する道具方を…必要とする⁴⁰⁾」ということが決して忘れられてはならないのである。

それでは、子どもの活躍の舞台を「苦心して整え」るために—そして子どもの「学びを支援する」ために—必要な道具方の心得とはいかなるものなのか、私は、ルソーの挙げている実例から次の三つの原則を引き出すことができるのではないかと思う。

その第一は、子どもの生き生きとした活動衝動 (= 自発性) を刺激し、自己活動を呼び起こす状況をつくり出すことである。そのための適切な場所、時間、人及び学習対象の選択が教育者のイニシヤティヴに属する。

第二に、このようにして子どもには全く自然に思われるように仕組まれた状況の中で、自然や事物をして子どもに教えさせる。それは、あたかも人形使いに操られる人形のごとく、舞台裏の目に見えない教師によって操られて、子ども自身が学ぶのである。これが、ルソーが期待する教師の教育的配慮の第二である。

第三は、生徒の心を遠いところに向けさせないで、「いつもかれ自身のうちにとどめ、直接かれの身にふれるものに心に向けさせる⁴¹⁾」ことである。別の個所では、こうも表現されている。「生徒をその年齢に応じてとりあつかうがいい。まずかれをその場所において、そこにしっかりとどめておき、そこから抜けだせないようにすることだ。そうすれば、知恵とはどう

いうものかを知るまえに、子どもはもっとも重要な知恵の教えを実行することになる⁴²⁾」と。要するに、子どもには言葉や書物によって教訓を与えるというのではなく、「労働させ、行動させ、走りまわらせ、叫ばせ、いつも運動状態にあるようにさせ⁴³⁾」て、経験から教訓を受けさせるようにすることである。

このように見てくると、ルソーの消極教育においては、教師の活動性・指導性は決して拒否されるのではなく、むしろ要求されていることが明らかになるであろう。もっとも、その活動性・指導性といっても、それは自然の歩みを見無視したく外からの>干渉であってはならず、「自然とともに、自然によって、最後にまた自然に代わって働きかける<内からの>教育的干渉⁴⁴⁾」でなければならないことは断るまでもない。このようなく内からの>干渉とは、すでに見たように、「見かけはあくまで自由に見える⁴⁵⁾」自然な状況を教育的、心理学的に構成し、そこで自然の必然の掟と事物連関によって厳しく教えるということである。かくして、ルソーにおける「なに一つしないで、すべてをなしとげる」難しい技術という表現は、レールス(Hermann Röhrs, 1915-)がしみじみ指摘しているように、「なに一つしないように見せかけることによってすべてをなしとげる⁴⁵⁾」難しい技術と書き改める方がその意味を正確に伝えることができるであろう。但し、ルソーはあくまでも冷静に消極教育の効果を見極めていることも指摘しておこう。「この初期の教育の大きな不都合は、それが聡明な人にしかわからないということ、そしてこれほどの苦勞をして育てた子どもも、凡俗な人の目には腕白小僧としか映らないということだ⁴⁶⁾」。

《註》

- 1) ルソー著、西川長夫訳「ジュネーヴ市民ジャン＝ジャック・ルソーからパリ大司教クリストフ・

ド・ボーモンへの手紙」、『ルソー全集』第7巻、白水社、1982年、462頁。

- 2) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、岩波文庫、1962年、49頁。
- 3) この発達段階説に対して、「このような発達の段階への着眼は、『子どもの発見』の主要な内容をなすものであり、この段階の区切り方は、今日の発達研究からみても、大体において妥当なものといえる」(吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久著『ルソー エミール入門』、有斐閣新書、1978年、9頁)と評価される一方で、多くの批判が浴びせられているのも事実である。例えば、コンペレは「ルソーは…断片的で、しかも連続的な三つの時期に分けられる教育を考えた…。自然が人間の種々の機能をそれらの発達過程で並行して発達させ、したがって、教育が種々の精神的・身体的能力の同時的発達に従わなければならないということをルソーは忘れていた」(コンペレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J.ルソーと合自然の教育(Ⅱ)」、『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第27号、1980年、121頁)と批判した。たしかに、コンペレが批判する通り、この発達段階は、かなり「人為的に分離」(同上、122頁)されており、実際の子どもの発達と少し異なっているように思われる。しかし、為本六花治がしみじみ指摘するように、「<ルソー心理学>における子どもの発達段階は、実験心理学的な自然主義(実証主義)の上に立って一元的に描かれているものではなく、ルソーの思考の世界における細心の教育的配慮によって、いわば理論的・作作的に保たれている観念的な発達段階としての性格を含むものである」(吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久著『ルソー エミール入門』、143頁)。私は、このようなルソーの発達段階説の「思考実験的」性格を十分理解して、彼の論を注意深く検討する必要があると思う。

また、コンペレは「教育が種々の精神的・身体的能力の同時的発達に従わなければならないということをルソーは忘れていた」とも批判しているが、私は、この批判も当たらないと言いたい。ルソーはあくまでも身体的能力と精神的能力とを同時並行的に発達させることを目指しており、太田祐周も述べているように、ルソー

- にあつては「いかなる教育活動も、部分的分割的なものではありえず、常に人間の全機能を全体として総合的に発達させるものである外ない」(太田祐周著『ルソーにおける人間の誕生』、錦正社、1968年、299頁)と言える。
- 4) 原聡介「消極教育の論理と課題 —ルソーは近代教育の父か—」、『世界教育史大系』10(フランス教育史Ⅱ)、講談社、1975年、289頁。
- 5) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、30頁。
- 6) ルソー著、西川長夫訳「ジュネーヴ市民ジャン＝ジャック・ルソーからパリ大司教クリストフ・ド・ポーモンへの手紙」、463頁。
- 7) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、24頁。
- 8) 同上、130-131頁。
- 9) 同上、134頁。
- 10) 同上、115頁。
- 11) 同上、114-115頁。
- 12) 同上、128-129頁。同じことをルソーは別の箇所でもこう言っている。「熱心な教師たちよ、単純であれ、慎重であれ、ひかえめであれ。相手の行動をさまたげるばあいを除いてけっしていそいで行動してはいけない。…悪い教育をあたえることにならないように、よい教育をできるだけおそくあたえるがいい。自然が人間の最初の楽園にした地上で、無邪気な者に善と悪との知識をあたえようとして、誘惑者の役割りを演じることになるのを恐れるがいい」(同上、138-139頁)と。
- 13) 同上、129頁。ルソーはこうも言っている。「かれの頭上には、自然が人間にくわえるきびしい束縛が、必然の重い軛が課せられていること、あらゆる有限な存在はそれに頭をたれなければならないことを、はやくからさとらせるがいい。その必然を事物のうちにみいださせるがいい。けっして人間の気まぐれのうちに見させてはならない」(同上、127頁)と。
- 14) 板倉裕治著『ルソーの教育思想 —利己的情念の問題をめぐる—』、風間書房、1998年、123頁。
- 15) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、271頁。
- 16) 同上、132頁。それ故に、ルソーはこうも言う。「理性の時期がくるまでは、道徳的存在とか、社会関係とかいう観念はけっしてもつことはできない。だから、そういう観念を言いあらわすことばをもちいるのはできるだけさげなければならぬ。子どもがはじめそういうことばに誤った観念を結びつけると、それを消し去ることができない、あるいは、やがてできなくなるからだ。子どもの頭にはいりこんだ最初のまちがった観念は、かれのうちにあって、誤りと不徳の萌芽となるこの最初の第一歩にこそとくに注意をはらわなければならない」(同上、123頁)と。
- 17) 同上、132頁。ルソーは別の箇所でもこうも言っている。「子どもの教育という仕事においては、時をかせぐために時をむだにすることをこころえていなければならない」(同上、236頁)と。
- 18) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(中)、24頁。
- 19) 同上、225頁。
- 20) 沼田裕之著『ルソーの人間観 —『エミール』での人間と市民の対話—』、風間書房、1980年、136頁。
- 21) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、162頁。ルソーはこうも言っている。「自然は子どもが大人になるまえに子どもであることを望んでいる。この順序をひっくりかえそうとすると、成熟してもいない、味わいもない、そしてすぐに腐ってしまう促成の果実を結ばせることになる。わたしたちは若い博士(jeunes docteurs)と老いこんだ子ども(vieux enfants)をあたえられることになる」(同上、125頁)と。
- 22) 同上、271頁。
- 23) コンペーレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J.ルソーと合自然の教育(Ⅱ)」、『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第27号、1980年、117頁。
- 24) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、185-186頁。
- 25) ルソー著、西川長夫訳「ジュネーヴ市民ジャン＝ジャック・ルソーからパリ大司教クリストフ・ド・ポーモンへの手紙」、462頁。
- 26) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、276頁。
- 27) 同上、69頁。
- 28) 同上、31頁。
- 29) 同上、134頁。
- 30) Hermann Röhrs ; Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit. Heidelberg, 2. Aufl., 1966, S.

185.

- 31) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、201頁。
- 32) 同上、190頁。
- 33) 同上、310頁。
- 34) 同上、309頁。
- 35) 同上、318-319頁。
- 36) 同上、319-320頁。
- 37) 同上、326頁。
- 38) コンペーレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J.ルソーと合自然の教育(Ⅱ)」、118頁。梅根悟は実例的挿話「モンモランシーの森」について「これもまた作爲された、悪く言えば子どもをだまして、森にさそいこみ、先生もいっしょに道に迷ったふりをして、先生自身も散々困った顔をして、エミールといっしょに苦しみ、いっしょに考えるふりをするという、手のこんだ教育的虚偽の一つの例であります。したがって下手をすると相手にそのからくりを見抜かれる危険のあるものであり、いったん見抜かれたら、子どもの教師に対する信頼感がガラガラと崩れ去るという重大な危険さえもはらんでいるものであります。だからこのような教育的虚偽と呼ぶことのできるような、技巧的な、手のこんだ環境設定をやることには慎重であるべきであります。ルソーはその問題には少しも触れていません」(梅根悟著『「エミール」入門』、明治図書、1971年、125-126頁)と述べている。また岡田敬司は代表的な教師の三つの「術策」—「空豆まき」、「競争」、「アヒルと磁石」—を検討し、それらは「教師が命令、訓示することなく、経験によって子供が自主的に学び取る」ことを目指しており、子どもは「状況内での自己決定を通して学んでいく」ので、「最も望ましい主体的学習を助け」、「自律的主体」の形成に寄与するはずであるが、「我々が問わなければならないことは、(ルソー批判者に対して)何故に教育的状況は自然な、人為や策略を排したものでなければならぬかであり、逆に、(ルソーに対して)何故に命令、訓示によらない自主的学習でなければならぬかであろう」(岡田敬司『「エミール」における教師の術策について』『教育学研究』第60巻第4号、1993年、2頁)と書き、双方の問いを追求した結果、次の結論に達している。『エミール』での教師の術策は、子供が依存によってではなく自力で課題を達成していくために不可欠のものであった。しかしこの配慮は自然環境構成ではうまくなされたものの、社会環境の方は根本的貧困化を被ってしまった。…我々がなすべきことは術策=配慮を無くすることではなく、それを社会環境、人間関係にまで広げることである」(同上、9頁)。板倉裕治もまた『エミール』における実例的挿話に対する批判を詳しく検討した結果、批判された「教師の巧妙な術策を、実際に模倣すべき教育方法(実践知)としてではなく、このような術策を必要としている社会の悪の構造を検討することへと読者を促す反省知として評価することが、ルソーの意図に適う理解であると思われる。実例的挿話の中で彼が提示している教育の手順が、現実性に乏しく、その意味で『空想的』であるとしても、かえって、そのような非現実的な教育を必要とさせている(とルソーが捉えている)所与の社会が、いかに深刻な問題を抱えているのかを示しているのである」(板倉裕治著『ルソーの教育思想—利己的情念の問題をめぐって—』、21頁)と結論している。
- 39) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、315頁。
- 40) コンペーレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J.ルソーと合自然の教育(Ⅱ)」、118頁。
- 41) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、186頁。
- 42) 同上、127頁。
- 43) 同上、187頁。
- 44) Hermann Röhrs ; a. a. O., S. 191.
- 45) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、191頁。
- 46) Hermann Röhrs ; a. a. O., S. 191.
- 47) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、280頁。

2 感覚の訓練を介しての理性の準備教育

先に、ルソーの消極教育の概念に含まれる二つの意味内容のうち、まず第一の、年齢相応の、換言すれば、子どもの自然の発達段階に即応した教育について考察したが、ここでは、この子どもの発達の現実に即して最適の時に最適の教育を行うということが、具体的には、消極

教育の第二の意味内容である感覚の訓練による理性の準備教育をすることにほかならないことを明らかにすることにしよう。

① 乳児期の教育（誕生～2歳）

ルソーによれば、乳児期、つまり誕生より話し始め、食べ始め、歩き始める頃までの子どもは「母親の胎内にあったとき以上のなものもない。感情(sentiment)もたず、観念(idées)もたない。わずかに感覚(sensation)があるだけだ¹¹⁾」という。それ故に、「人間の教育は誕生とともに始まる(L'education de l'homme commence à naissance)²⁾」とはいえ、乳児期においては、純粋な形の感情教育や理性教育はあり得ず、身体の教育とわずかに存在するだけの感覚の訓練が中心となる。

まず初めに、ルソーはこう言う。「その子が80歳まで生きるとしても、わたしは病弱な子はひきうけないつもりだ。いつまでも自分にとっても他人にとってもなんの役にもたず、自分の体をまもることばかり考えていて、体が魂の教育をさまたげる、そういう生徒はごめんだ」。「肉体は魂に服従するためには頑丈でなければならぬ³⁾」と。その理由は、彼によれば、「肉体は弱ければ弱いほど命令する。強ければ強いほど服従する。あらゆる官能の情欲は弱い肉体のなかに宿る。弱い肉体は情欲を十分に満足させることができないのでますますいらだち、「魂を弱める⁴⁾」からである。したがって、魂を強くするためには、何よりもまず、身体の健康と体力の増進を図らなければならない。ルソーにおいては、まさに「精神的・心的能力は…身体性(Leiblichkeit)とともに、また身体性によって発展する⁵⁾」と考えられている。健全な精神の発展は健康な身体を前提として初めて可能なのである。逆に言えば、身体の教育は決して身体能力の発達だけに終わるのではなく、あらゆる精神的、道徳的教育の基礎となり、出発点となるのである。

それでは、乳児期における身体の教育とはどのようなものであろうか。乳児の体質を強め、身体の健康を増進するために、ルソーは、健全な母乳⁶⁾、医者と薬の回避⁷⁾、空気のよい田舎での生活⁸⁾、水浴の習慣⁹⁾及び子どもの自由な運動を可能にするゆったりした衣服の着用¹⁰⁾を奨励している。

しかし、もちろん、身体の教育は、このような身体の消極的な養護だけで事足りるわけではない。ルソーは、「人は子どもの身をまもることばかり考えているが、それでは十分でない。大人になったとき、自分の身をまもることを、運命の打撃に耐え、富も貧困も意にかいせず、必要とあればアイスランド(Islande)の氷のなかでも、マルタ(Malte)島のやけつく岩のうえでも生活することを学ばせなければならぬ¹¹⁾」と言い、また「経験の教えるところによれば、こまごま世話をしてやって育てた子どものほうが、そうでない子どもより死ぬ率がずっと大きい。子どもの力の限度を越えさせなければ、力をつかせたほうがつかわせないより危険が少ない。だから、いずれ耐えなければならぬ攻撃になれさせるがいい。不順な季節、風土、環境、飢え、渇き、疲労にたいして、かれの体を鍛練させるがいい¹²⁾」と述べて、厳しい鍛練の必要性を強調している。ルソーに育てられる幼児は絶えず家の中に閉じ込めておくようなことはしないで、「幼児が歩けるようになる前でさえも、…できるだけ早く跳びまわり、走りまわられるように、毎日野原や草原に連れていかれるであろう」し、また「寒さや暑さに慣らし、また窮乏にも慣ら¹³⁾」されるであろう。自然が彼に与えるさまざまな苦痛—例えば、「歯が生えるときは熱をだす。はげしい腹痛がけいれんを起こさせる。いつまでもとまらない咳がのどをつまらせる。虫に苦しめられる¹⁴⁾」等々の苦痛—にも耐え、慣れさせられるであろう。このような試練こそが子どもの体質を鍛

え、また精神を鍛えるからである。ルソーは「わたしたちのなかで、人生のよいこと悪いことにもっともよく耐えられる者こそ、もっともよく教育された者だ…。だからほんとうの教育とは、教訓をあたえる (préceptes) ことではなく、訓練させる (exercices) ことにある¹⁵⁾」とさえ言っている。ここに、彼の消極教育が「どんな硬教育にも優って厳しい訓練を重んずる¹⁶⁾」訓練主義または鍛練主義の教育であると指摘される所以があるのである。

次に、乳児期においてわずかに存在する感覚である快不快の感覚の訓練に関して、ルソーは「人生のはじめのころには、記憶力 (mémoire) と想像力 (imagination) はまだ活発にはたらかないから、子どもは現実に関 (sens) を刺激するものにしか注意をはらわない。感覚は知識のもとになる材料だから、適当な順序でそれを子どもにあたえてやること¹⁷⁾」が必要であると説く。こうすることが、将来、子どもがこれらの材料をもとの理解や判断 (悟性) に役立てるための準備となるのである。かくて、ルソーが『感覚論』(Traité des sensations, 1754) の著者コンディヤック (Etienne Bonnot de Condillac, 1715-1780) とともに、「人間の悟性にはいつてくるすべてのものは、感覚を通してはいつてくる¹⁸⁾」ことを認めていることが明らかになるであろう。

ところで、具体的な感覚訓練の方法としては、ルソーは、まず第一に、子どもにものを見せたり、触らせたり、聞かせたり、特に「視覚を触覚とくらべ、指で感じる感覚を目ではか」らせたりして、「物体の熱さ、冷たさ、固さ、柔らかさ、重さ、軽さ」を感じさせ、また「それらの大きさ、形、そしてあらゆる感覚的な性質を判断¹⁹⁾」させることを挙げる。次に、彼は、空間の観念を体得させるために、子どもを散歩に連れ出して、「一つの場所から他の場所へ移動させ、場所の変化を感じさせ、距離につ

いて考えることを学ばせる²⁰⁾」ことを奨めている。第三に、子どもがものを見分けるようになったら、子どもに見せるものを選択し、自分の知らないもの、見慣れないものをこわがらないようにさせる必要があるという。もっとも、将来子どもに恐怖心を感じさせるようなものは習慣によって安心させることが必要だから別だが、すでにこの時期から子どもに「どんな習慣にもなじまない²¹⁾」という習慣をつけさせなければならない。例えば、一方の腕でばかり抱いてやってはいけなく、一方の手ばかり出させたり、一方の手ばかりつかせてもいけない。要は、子どもの「身体に自然の習性 (l'habitude naturelle) をたもたせることによって、いつでも自分で自分を支配するように、…はやくから自由の時代 (le règne de sa liberté) と力の使用 (l'usage de ses forces) を準備させること²²⁾」—これが乳幼児期の教育にとって重要なルソーの格率である。

② 児童期の教育 (2～12歳)

このようにして、乳児期において感覚の訓練は徐々に始められるが、この教育が本格的に行われるのは児童期においてである。ルソーによれば、感官は、この時期に理性に先立って「最初に形づくられ、完成される能力²³⁾」であるが、他方、理性は「人間のあらゆる能力のなかで、…もっとも困難な道を通して、そしてもっとも遅く発達するもの」なのである。それにもかかわらず、人々は、この眠っている理性を用いて他の能力を発達させようとする。このことは、まさに「終わりにあるものからはじめること」であり、「つくらなければならないものを道具 (l'instrument) につかおうとすること」にはかならない。もし「理性的な人間 (l'homme raisonnable) をつくりあげる²⁴⁾」ことに教育の目的があるとすれば、人々は、まず理性の「道具」である感官を訓練することから始めるのが当然の順序であろう。

だが、もとより、感官を訓練するというものは、ただそれを用いればよいというだけのものではない。それは、むしろ「感官をとおして正しく判断することを学ぶことであり、いわば感じる (sentir) ことを学ぶこと²⁵⁾」でなければならない。テーマンス (Peter Themanns) が言うように、ルソーは、このような「感覚の訓練によって知性の健全で自然な発達へと導こうとしている」のであり、この「感覚を媒介とする知性の訓練²⁶⁾」をもって児童期の教育の究極の目標としているのである。

ところで、ルソーは「五感 (einq sens)」— 触覚・視覚・聴覚・味覚・嗅覚、これは重要度の高い感官の順に並べられている — の訓練についてそれぞれ具体的に論じているが、ここではあまり詳しく立ち入らないことにしたい。とはいえ、ごく簡単にその梗概に触れておくことは必要であろう。

まず最初は、我々の自由にならない、しかし、「目をさましているあいだはけっしてそのはたらきをやめない」我々の生活の「不断の見張り (garde continuelle)」役である触覚を訓練して、一層確実に鋭敏ならしめ、「暗闇のなかを歩いたり、目に見えない物体を見わけたり、わたしたちをとりまいているいろいろなものを判断したり²⁷⁾」できるようにしなければならない。ところが、触覚による判断は「ほかのどの感覚よりも不完全 (imparfaits) で粗雑 (grossirs)²⁸⁾」であるので、触覚に視覚を協力させ、また聴覚を補うことによって、物体の重さ、形、色、固さ、大きさ、距離、温度、静止、運動等について正確に認識させる必要がある。

触覚がその働きを人間の周囲に集中させるのに対し、視覚はその働きを人間の外へ広げる。そこに、両者の違いがあるが、そのために、視覚はすべての感官の中で一番過ちやすいものとなる。なぜなら、視覚は「もっとも遠くまでひろがっており、ほかのすべての感官の遠く先に

立って進み、そのはたらきはあまりにも敏速で、範囲がひろく、ほかの感官によって補正することができない²⁹⁾」からである。そこで、視覚の訓練に当たっては、触覚の場合と逆の方法が必要となる。すなわち、その方法は「感覚を単純化 (simplifier) しないで、二重 (doubler) にし、たえずほかの感覚によってそれを検査し、視覚の器官を触覚の器官に従属させ、いわば性急な視覚を鈍重な触覚の制限された歩みにあわせて抑制する³⁰⁾」ことである。触覚の協力の下、視覚の判断を正確なものとするために、子どもは「物体の形を知り、さらにそれらを模写する (imiter) ことを学ばなければならない」。ルソーは、ここで、図画と初等幾何学の必要性を指摘している。子どもは「偉大な模倣者 (grande imitateurs)³¹⁾」であるので、図画の学習によって、「いっそう正確な目、しっかりした手、動物、植物、自然の物体のあいだに見られる大きさや形の正しい割り合いについての知識、そして遠近の効果についてのいっそう敏感な経験を身につけること³²⁾」ができる。また幾何学は、この期の子どもにとって、物体の形を正確に「見る技術 (l'art de voir)³³⁾」「定規とコンパスをうまくつかうための技術 (l'art de se bien servir de larégle et du compas)³⁴⁾」を習得するものであり、決して「推論の術 (l'art de raisonner)³⁵⁾」として学ばせてはならない。幾何学の学習では「正確な図形を描き、それらを組み合わせ、一つの図形をほかの図形のうえにおき、それらの比率をしらべてみる³⁶⁾」こと以外のこと — 例えば、証明や定義等 — を教えるてはならない。

聴覚は、それを刺激することができるのは空気の振動だけであり、運動する物体のみを対象として用いられる。また聴覚は、耳に対応する一つの器官として音や声を出す「発声器官 (celuide la voix)」を持っている。したがって、聴覚は「能動的な器官と受動的な器官³⁷⁾」を互

いに訓練させることによって、自らを鋭敏にする方法を備えている。発声器官の訓練によって、子どもは「なめらかに、明瞭に話すこと、音節をはっきりさせること、正確にそして気どらないで発音すること、文法的な抑揚と正音法を知ってそれに従うこと、いつも十分に聞きとれるように声を出すこと、しかし、けっして必要以上に声を出さないこと」、あるいは「声を正しく、むらがなく、しなやかに、よく響くように³⁸⁾」歌うことができるようにならなければならない。

味覚は、ルソーによれば、人間に「快樂」であるとともに「自己保存の手段 (l'instrument de conservation)³⁹⁾」として与えられ、口に快く感じられるものが同時に胃に適当なもの、健康に良いものになっていた。しかしながら、人間が自然状態から遠ざかるにつれて、「自然の好み (goûts naturels)」を失うか、習性が第二の自然になってしまっている。「もっとも自然な好みはもっとも単純な好み⁴⁰⁾」であり、味覚は、水やパンが嫌いな人がいないように、単純であればあるだけ、普遍性を持つ。子どもにはできるだけ最初の、自然の好みを失わないように、そして好き嫌いが生じないようにすることが肝要である。

嗅覚は味覚に対して、触覚に対する視覚と同じような関係にある。すなわち、嗅覚は味覚に先立ち、どのような物質がどんな風に刺激するかを知り、味覚に注意する。そして、予め受ける印象に応じて、舌がそれを求めたり、避けたりするようにさせる。嗅覚はまた「想像力の感覚 (le sens de l'imagination)⁴¹⁾」である。したがって、それは最初の頃はそれ程強く働くはずがないので、不自然に刺激しないようにする必要がある。

このようにして、五感を訓練することによって、ルソーは「思いがけない事件にそなえて、いつも人間を武装させておく (Armons toujours

l'homme contre les accidents imprévus)⁴²⁾」ことを狙ったのであり、こうした感覚の訓練を通して、子どもが自分の「繊細で柔軟な器官を、それがはたらきかけるべき物体に適合させる」ことができるとともに、自然的環境に働きかけることによって自分の能力の限界をも含めた「この世における自分の地位 (sa place ici-bas)⁴³⁾」を知ることができるようになることを目標としていたのである。

最後に付け加えておきたいことがある。それは、ルソーが「第六感 (sixième sens)」ないし「共通感覚 (sens commun)」について語っていることである。第六感ないし共通感覚とは何か。ルソーによれば、それは「すべての人に共通のものだからというよりも、ほかの感官の十分によく規制された使用から生じ、あらゆるあらゆるの総合によって事物の性質をわたしたちに教えてくれる」ものである。第六感ないし共通感覚は、したがって、何ら特別な器官を持たない。「それは頭脳のうちにあるだけで、純粋に内面的なその感覚は知覚 (perceptions)、あるいは観念と呼ばれる⁴⁴⁾」。精神の正確さをつくり出すのは観念の明確さ、明瞭さであり、それらの「観念を比較する技術」が人間の理性と呼ばれるのであるが、ルソーが「子どもの理性」と呼ぶ「感覚的理性 (raison sensitive)」は「いくつかの感覚の総合によって単純な観念をつくりあげる」人間最初の理性であり、人間の本当の理性である「知的理性⁴⁵⁾」の基礎になっているのである。児童期における教育は、感官の訓練によって「子どもの理性」である「感覚的理性」の育成を目指していると言えよう。

③ 少年期の教育 (12～15歳)

今見たように、児童期において、感官の訓練によって「子どもの理性」である「感覚的理性」の育成が目指され、それを通してエミールは「その年齢にふさわしい理性を完全に獲得

し、「子どもとしての成熟期 (la maturité de l'enfance) に達し⁴⁶⁾」た。彼は長い「理性の眠り (le sommeil de la raison)」から漸く目覚めたのであり、かくして、12歳から15歳までの教育の課題や方法が次のように規定されることになる。「わたしたちの感覚 (sensations) を観念に転化しよう。しかし、感覚的な対象 (objets sensibles) からいっぺんに知的な対象 (objets intellectuels) に跳び移るようなことはしまい。感覚的なものを通してこそわたしたちは知的なものに到達することになるのだ。精神 (esprit) の最初のはたらきにおいては、感覚がつねに精神の案内者 (guide) となるようにしなければならない。世界 (monde) のほかにはどんな書物 (livre) も、事実 (faits) のほかにはどんな授業 (instruction) もあたえてはならない⁴⁷⁾」と。

この引用で明らかのように、少年期においては、子どもの感覚を観念に転化することが教育の主要な課題となる。ところで、観念とは、ルソーによれば、「比較された感覚 (sensation comparées)」であり、感覚の混成ないし複合体にほかならない。したがって、感覚と観念の間には、まず第一に、単純と複雑という量的な相違がある。次に、感覚と観念はともに判断を含むという点で共通するが、その判断が「感覚においては…純粋に受動的 (purement passif)」で、現に今自分が感じているものを感じていると確認するだけであるのに対し、「観念において、判断は能動的 (actif) で…、それは近づけ、比較し、感官によって決定されない関連を決定する」という点で質的に異なる。観念は感覚より高次の知的な形態であり、「観念を比較し、関連をみいだす能力の多少⁴⁸⁾」が人間の精神能力を決定する尺度になるのである。

それでは、このような違いのある感覚から観念への転化をはかるために、少年期の教育は、いかになされるべきであろうか。それについて

も、ルソーは今引いた文章の中でその基本原則を明らかにしている。すなわち、感覚の対象から一足飛びに知的対象へ飛躍するようなことはせず、感覚の訓練を経て観念の教育、理性の教育へと徐々に歩んでいくべきなのである。ここでも、感覚の訓練は理性教育の前提・準備段階とみなされている。そして、その教育の具体的な方法原理は「世界のほかにどんな書物も、事実のほかにどんな授業もあたえてはならない」、もっと簡明直截には「実物！ 実物！ (Les choses! les choses!) わたしたちはことばに力をあたえすぎている」と言い表される。この基本原則を私は「即物性の原理 (Prinzip der Sachlichkeit)」と呼び、この原理の特徴については次節で詳論することにする。

このように、ルソーは言葉や書物による抽象的な、注入主義的教育を徹底的に排撃し、具体的な事実・実物に即した直観主義的、活動主義的教育を力説する。『エミール』は全編これ教授上の「言語主義 (Verbalismus, verbalism, verbalisme)」に対する非難、呪詛の言葉で満ち満ちている。いくつか例を挙げよう。「わたしはことばでする説明は好まない。年少の者はそれにあまり注意を払わないし、ほとんど記憶にとどめない⁴⁹⁾」。「時計が鳴る。なんという変わりかた (L'heure sonne, quel changement!)。たちまちかれの目はくもり、快活さは消えてしまう。喜びよ、さらば (Adieu la joie)。無邪気な遊びよ、さらば (Adieu les folâtres jeux)。いかめしい、怒ったような一人の男がかれの手をとり、おごそかな口調で、『さあ、あなた (Allons, monsieur)』と言って、子どもを連れて行く。かれらがはいっていく部屋には書物が見える。書物！ かれの年齢にとってなんという悲しい飾りもの⁵⁰⁾」。「書物の悪用は学問を殺す。人々は、読んだことは知っているのだと思い、自分はもうそれを学ぶ必要はないと思いこんでいる。あまりたくさん読むことは、なまい

きな無学者をつくるのに役だつにすぎない。…たくさんの書物はわたしたちに世界という書物を忘れさせる⁵¹⁾。

それでは、少年期の教育におけるカリキュラムとその教育方法は、どのようなものであろうか。それについて、もう少し具体的に述べておくことにしよう。

ルソーは、まず教材選択の基準について、次のように言っている。「人間の知性には限界がある。そしてひとり人間はいっさいのことを知るわけにはいかないばかりでなく、ほかの人間が知っているすこしばかりのことを完全に知りつくすこともできない。…だから、学ぶのに適当な時期を選ばなければならないのと同じように、学ぶことも選ばなければならない。…わたしたちの幸福にほんとうに役だつ少数の知識だけが、賢明な人の、したがってまた賢明な人に仕立てあげたいと思っている子どもの、研究の対象となるにふさわしい。存在するものではなく、有用なものだけを知ることが必要なのだ (Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile)⁵²⁾」と。ルソーの言う教材選択の基準とは「子ども…の時期に有益なすべてのことを教える⁵³⁾」という「有用性 (utilité)」の原則である。

この原則に従って、ルソーは、「人間にとっては、とくに子どもにとっては、まったく用のない勉強」である「その用語さえ知れば知てるようにみえる学問、たとえば、紋章学 (le blason)、地理学 (la géographie)、年代学 (la chronologie)、語学 (la langues) といったようなもの⁵⁴⁾」を初めから除外するか、教育方法を変えて (地理学の場合) 取り扱う。さらに、「それを理解するにはもうすっかりできあがった悟性 (un entendement déjà tout formé) を必要とする真理」や「子どもには獲得することができない人間関係 (rapports de l'homme) についての知識を前提とするもの⁵⁵⁾」、例えば、形而上学

や倫理学等も除かれる。一般的に言って、彼においては、伝統的な古典学習のような、「子どもにとってなんの意味もないことば、あらゆる年齢の人にとってなんの役にもたたないことばを覚えこませる」無駄な装飾にすぎない学習内容は徹底的に排除され、子どもが「理解することのできる、そしてかれの役にたつ」少数の観念に思い切って精選し、それらが「はやくから消すことのできない文字をもって頭脳にしろされ、一生のあいだかれがその存在と能力にふさわしいようにふるまうことに役だたせる⁵⁶⁾」ように教えられなければならないとされる。それ故、ルソーは世にあるすべてのことをすべての人に教えるべきであるとするコメニウス (Johann Amos Comenius, 1592-1670) 流の「汎知主義 (Pansophismus)」ないし「百科全書主義 (Enzyklopädismus)」に真っ向から反対する。彼は言う。「わたしの教育の精神は子どもにたくさんのことを教えることではなく、正確で明瞭な観念 (les idées justes et claires) のほかにはなに一つかれの頭脳にはいりこませないことにある、ということをついつも忘れないでいただきたい。たとえかれがなに一つ知らなくても、わたしはかまわない。ただかれがまちがったことを覚えるようなことさえしなければそれでいい。…ところが、学問そのものを目的とするならば、あなたがたは底しれぬ、果てしない海、暗礁だらけの海にはいって行くことになり、そこから抜けだすことができなくなる。知識への愛 (l'amour des connaissances) にとらえられ、その魅力に心さそわれて、あれもこれもと追っかけまわしてとどまることを知らない人を見ると、わたしは、海辺で貝殻を拾い集め、まずそれでポケットをいっぱいにし、ついで、また見つけた貝殻に気持ちをそそられ、投げ捨ててはまた拾い、しまいには、あんまりたくさんあるのでやりきれなくなり、どれをとっておいたらいいかわからなくなって、とう

とうみんな捨てて、手ぶらで家へ帰って行く、そんな子どもを見ているような気がする⁵⁷⁾と。この一節は、当時のフランスのコレージュ (collèges) の教育⁵⁸⁾に対してと同様、今日の日本の「学力低下」批判にも十分当てはまる、なんと的確な描写であろうか。

以上のような教材選択の観点から、ルソーにおいては、「純粹に物體的な自然についての知識⁵⁹⁾」の学習、つまり自然科学の学習が最優先される。なかでも、「人類のおかれている島 (l'île du genre humain)」である地球 (la terre) と「わたしたちの目にもっともよく見られるもの」としての太陽 (le soleil) に関する知識、いわゆる天文学 (l'astronomie) がまず最初に教えられる。それというのも、「わたしたち自身から離れていくとすぐに、わたしたちはまず大地と太陽をながめることになる」からである。次いで、地理学が、第三に物理学 (la physique)、そして最後に「手仕事 (le travail des mains)」の順で教えられる。これらの教科がそれぞれどのような方法で教えられるかについて詳論する暇がないが、しかし、ここでのルソーの教育方法の特徴を二、三拾い上げておくことは子どもの学びの「支援」の仕方のよき参考にもなるであろう。

まず第一に、彼の教育方法の顕著な特徴として挙げることができるのは、自然や事物・事象との最初の出会いができる限り感銘深い体験として心に染み入るように構成されているということである。なぜなら、そうすることが、ルソーには、子どもの自発的な問いかけや「自然の好奇心 (la curiosité naturelle)⁶⁰⁾」を育み、呼び起こす最も基本的な前提のように思われるからである。例を示そう。

天文学を教えるに当たって、ルソーは、あるよく晴れた夏の日の夕方、エミールを伴って「目をさえぎるものもない地平線に太陽の沈んでいくさまがすっかり見える」地点へ散歩に出

かける。そして二人は、太陽が沈む場所の目印になるようなさまざまな物象 (木とか藪とか家等) を観察する。あく朝、二人は、太陽が昇る前に、また同じ場所に出かけていく。朝焼けが広がり、東の空が真っ赤に焼けて、待ちに待った太陽がついに姿を見せる。たちまち、闇のヴェールは消え落ち、二人は自分の住む大地の美しさに見とれ、大地を見直す。目前の光景は「感官にさわやかな印象をもたらし、それは魂にまで沁みわたっていくように思われる。それはどんな人でもうっとりせずにはいられない恍惚の30分間であり、そういう壮大で、美しく、甘美な光景にはだれひとりとして無関心ではいられない⁶¹⁾」。

こうして、ルソーはエミールとともに自然の感動的な光景をゆっくり眺めた後、太陽が昇っていく方向にある山々やその近くにある他のものにエミールの注意を向けさせ、こうつぶやく。「たしか、きのうの夕方、太陽はあそこに沈んだと思うのに、けさはあそこから昇った。どうしてそうなるのだろうか」と。この簡単な質問—ルソーはこれ以上のことを言うてはならないと言う—によって、エミールは今太陽が昇った場所と昨日確認した沈む場所についてどうしてそうなるかを考えざるをえなくなる。もちろん、教師は子どもがなにか質問しても決して答えてはならない。子どもを不安や惑いの淵の中へ沈め、答えを求めて長い間沈思黙考させ、自分で答えを発見させなければならない。自分にはどうしてできないことがわかった後でなければ、決して他人 (教師) の助けを借りさせてはならない。かくして、エミールは自らの観察と熟考を通して、太陽は地球のまわりをまわっており、円を描いていること及び地球は球形であることを発見するのである。さらに、ここで銘記されなければならないことは、このような自然の調和的秩序を観察し、認識させることがのちに神の秩序とそこでの人間の位置につ

いて理解させる準備となっていることである。消極教育は、沼田も言うように、「幼年時代に身体、感覚を通して教えたことを、青年期には理性によって積極的に説明することを、前提としている⁶²⁾」のである。消極教育と積極教育との連携・共働については稿を改めて論じることにしたい。

少年期における教育方法の第二の特徴は、子どもの自己活動による学習がとくに重視されていることである。例えば、地理学は郷土の観察から始める「郷土科 (Heimatkunde)」として教えられるが、そのような地理教育で重要なことは、「土地の地形を正確に知ることでなく、それを知る手段を知ること」であり、「地図が頭のなかにはいつているかどうか」ではなく、「地図をつくるのに必要な技術について明確な観念をもっていること、もっと簡単に言えば、地図を「知る」ことではなく、「地図をつくる⁶³⁾」ことである。また、物理学においては、実験によって諸法則の発見が目指されるが、その際実験に必要な道具・器械はすべて自分の手で作らせる。もちろん、実験道具や器械をつくらせても、それはそれほど完全でも精密でもなくともよい。道具や器械がどういふものであるべきかについて、また、そこから生じる作用について、子どもに一層明確な観念をもたせるようなものであれば、それで十分なのである。なぜならば、実験道具・器械の完全性よりも、自分でつくったものを使うこと自体が、子どもに「なぜだろう」という根源的な問いを発生させ、「根源的な状況の体験⁶⁴⁾」を得させることになるからである。さらに、自ら問い、実験し、自ら学ぶことは、「理論的な研究をしているあいだにも、いつも体を活動状態におき、手足をしなやかにし、たえず手を労働と人間にとって有益なもちいかたにむくようにつくりあげていくこと⁶⁵⁾」になり、また「理性を卑屈にして権威に服従することになれさせ

る⁶⁶⁾」のではなく、「事物のほんとうの関連にもとづいて判断を⁶⁷⁾」下させることになるからである。たしかに、自己活動による学習は「時間がかかって骨の折れる⁶⁸⁾」学習法であるが、この方法によって初めて人間をその全体性において教育することが可能になるのである。

第三の特徴として挙げられるのは、ルソーの教育方法は「実質的陶冶 (materiale Bildung)」ではなく、「形式的陶冶 (formale Bildung)」の立場に立っていることである。ルソーは言う。「やすらかな知性の時期はひじょうに短く、たちまちに過ぎ去っていき、この時期にはほかにもいろいろとしなければならないことがあるのだから、子どもを物知り (savant) にすることができればそれで十分と考えるのは愚かなことだ。子どもに学問 (la science) を教えることが問題なのではなく、学問を愛する趣味 (gout) をあたえ、この趣味がもっと発達したときに学問をまなぶための方法 (methodes) を教えることが問題なのだ。これこそたしかに、あらゆるよい教育の根本原則 (un principe fondamental) だ⁶⁹⁾」と。彼は子どもに知識の実質的内容を教えるのではなく、学問を学ぶための方法を、別の箇所での表現を使えば、「学問への道 (la route de la science)⁷⁰⁾」を示そうとする。そのためには、言葉や知識の暗記が重視されるのではなく、「楽しみと欲求」に基づいて「一つのものに長いこと注意を向け⁷¹⁾」、好奇心を育みつつ、観察させる学習や現在の生活との関連がはっきり分かる「有用な」知識を「要求し、探求し、発見⁷²⁾」させる学習、さらには「限られてはいるが正確な知識の連鎖」を見極め、「知識をそのつながり (liaison) において、その関連 (rapport) において子どもに示し、すべてをその正しい位置において子どもに評価 (estime) させ⁷³⁾」ることによって、子どもに正確な判断力を身につけさせる学習などが試みられる。最後に、ルソーとともに、「もう一度い

えば、彼の目的は子どもに「学問をあたえる (donner la science) ことではなく、必要に応じてそれを獲得する (acquérir) ことを教え、学問の価値を正確に評価させ、そしてなによりも真実を愛させる (aimer la vérité) ことにある⁷⁴⁾」のである。

ルソーの教育方法が「体の鍛練と手の労働の習慣とともに、…知らず知らずのうちに生徒に反省 (réflexion) と瞑想 (méditation) にたいする好みをあたえ」、「農夫 (paysan) のように働き、哲学者 (philosophe) のように考え⁷⁵⁾」させることを目標としているのが第四の特徴である。少年期の教育の最後の、そして最も重要な教科として手仕事の訓練が課せられることは既述の通りである。しかし、なぜそれが課せられるのか。なぜなら、小さい頃から田舎で生活しているエミールは、たしかに、すでに畑を耕し、種を蒔き、野菜を育てる「自然的な技術 (arts naturels)」を身につけているが、今や彼には、そのような「一人の人間で十分にできる」技術ではなく、「それをやっているうちに、多くの人の協力を必要とする工業的な技術 (arts d'industrie)⁷⁶⁾」が求められるからである。人間は肉体的必要しか知らない限り、誰もが自分で自分の用を足すことができるが、社会の中で「自己保存を心がけ⁷⁷⁾」ようとするれば、「労働の分割と配分 (le partage et la distribution du travail)⁷⁸⁾」といった分業社会の秩序の中で生きていかざるを得なくなる。しかし、ルソーにとっては、そのような社会における「人間相互の依存状態」を「道徳的な面」から示すのではなく、「まず、人間をたがいに必要なものに行っている工業と機械的な技術にあらゆる注意を集中させ⁷⁹⁾」、社会関係 (relations sociales) についての観念を形成することが肝要なのである。

かくして、エミールは、さまざまな手仕事を工場から工場を巡りながら実践によって習得し、かつ「商品学 (Warenkunde)」や「道具学な

いし機械学 (Werkzeug-oder Maschinenkunde)」の知識にも習熟する。同時に、彼は、「働くことは社会的人間の欠くことのできない義務 (Travailler est donc un devoir indispensable à l'homme social)⁸⁰⁾」であることを身をもって知り、「鉄は金よりも、ガラスはダイヤモンドよりもはるかに高価なもの⁸¹⁾」と見、また靴屋や石屋の方が宝石細工師よりもはるかに尊敬されるべきであるとするような、つまり「自分の利益、安全、維持、快適な生活…とのはっきりした関連」によって「自然のあらゆる物体と人間のあらゆる労働を評価⁸²⁾」するプラグマティックな価値基準を身につける。さらに彼は、交換、取り引き、契約等「市民社会のよい秩序、悪い秩序を十分判断するために将来…知っていなければならない重大な関係⁸³⁾」をも学ぶのである。

こうして、種々の手仕事を経験したエミールは、いよいよ「一つの職業 (un métier)」「ほんとうの職業 (un vrai métier)⁸⁴⁾」を選択しなければならない。そして彼が選んだのが、ロック (John Locke, 1632-1704) の教育論における貴公子のように、刺繍師や金箔師や塗師ではなく、また音楽家や俳優、著述家でもなく、合自然で、自由のある職業、しかも彼の好みに一番よく合った職業である職人 (l'artisan)、なかでも指物師 (menuisier) であった。

しかしながら、ここでの職業選択に必要な以上の重要性を与えてはならないことは言うまでもない。なぜかと言えば、ルソーにとって、エミールの職人としての修業は、「わたしたちの野心は指物を学ぶ (d'apprendre la menuiserie) ことより指物師の身分にわたしたちを高める (élever à l'état de menuisier) ことなのだ」とか、「わたしたちは職人修業 (apprentis ouvriers) をしているのではなく、人間修業 (apprentis hommes) をしているのだ⁸⁵⁾」という言葉が示すように、職人という「原職業的 (urberuflich)」

ないし「基礎職業的 (elementarberuflich)」なもの。ルソーの表現を借りて言えば、「島にいるロビンソンの役にたちうるような職業 (un métier qui pût servir à Robinson dans son Île)⁸⁶⁾」— において行う「職業的基礎陶冶 (die berufliche Grundbildung)」であって、この道を通つてのみ、エミールが真の人間の地位 (l'état d'homme) にまで高まることができるものと考えられているからである。しかし、いずれにせよ、このような経験を通してエミールは、少しずつその精神のうちに社会関係についての観念を形づくっていくのである。

こうして、「仕事、勉強、研究の時期 (le temps des travaux, des instructions, des études)⁸⁷⁾」としての少年期の教育は終わりを告げ、この時期までに達成すべき目標としての「行動し思考する存在 (un être agissant et pensant)」が形成された。あとは青年期においてエミールを「人を愛する感じやすい存在 (un être aimant et sensible)⁸⁸⁾」にすることだけが残されているのである。

《註》

- 1) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、96頁。
- 2) 同上、71頁。
- 3) 同上、55頁。
- 4) 同上、55-56頁。
- 5) Hermann Röhrs ; a. a. O., S. 194.
- 6) 健全な母乳に関して、ルソーは、当時のフランスの上流階級の夫人が社交に憂身をやつし、自分の子どもの養育を乳母に委ねる傾向が強かったのを批判し、母親が「ほんとうの乳母 (la véritable nourrice)」(ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、45頁) となり、自分の乳で育て、母親としての「第一の義務 (premier devoir)」(同上、35頁) を果たすべきであると主張する。母親が自分の子どもを養育することを好まず、金で雇った女性に預けることは子どもに身体的欠陥を招くのみならず、精神的にも不徳を教える結果になる。なぜなら、全然愛情を感じない他

人の子どもの母となった女性は、ひたすら骨の折れることを免れようとして、襁褓を使って子どもの運動の自由を束縛し、身体の健全な発達を損ねさせるし、善良な乳母であればあったで、実の母親は、子どもがその女性を自分と同じように、あるいは自分以上に慕うのを見なければならず、嫉妬心から乳母を召使いのように扱うことによって、子どもに軽蔑の念を起こさせ、ひいては忘恩行為を教えることになりかねないからである。したがって、母親はあくまでも「生みの親」であると同時に「育ての親」として、母乳を与えるという「自然が命じているやさしい義務」(同上、41頁) を尽くすべきなのである。

しかしながら、ルソーの母親に対する注文はそれに止まらない。「子どもは乳房と同じように母親の心づかいを必要としている」(同上、38頁)。「母がすすんで子どもを自分で育てることになれば、風儀はひとりでに改まり、自然の感情がすべての人の心によみがえってくる。…家庭生活の魅力は悪習にたいする最良の解毒剤 (le meilleur contre-poison) である」(同上、40頁)。

ルソーは、このように子どもの養育に対する母親の義務を強調しているが、しかし、彼は、母親だけに教育の責任を委ねたのではない。父親も母親の協力者として教育上重要な役割を果たさなければならない。彼は言う。「ほんとうの乳母は母親であるが、同じように、ほんとうの教師は父親である。父と母とはその仕事の順序においても、教育方法においても完全に一致していなければならない。母親の手から子どもは父親の手に移らなければならない。世界でいちばん有能な先生によってよりも、分別のある平凡な父親によってこそ、子どもはりっぱに教育される」(同上、45頁) と。ルソーは自分の子ども5人をすべて孤児院に送ったことを反省してであろう、こうも言っている。「父としての義務をはたすことができない人には父になる権利はない。貧困も仕事も世間への気がね (respect humain) も自分の子どもを自分で養い育てることをまぬかれさせる理由にはならない」(同上、46頁)。

- 7) 医者と薬を避ける理由について、ルソーは、「虚弱な肉体は魂を弱める。そこで医学が権威をも

つことになる。医学はそれが治療すると称するすべての病気よりも人間にとっていっそう有害な技術だ。わたしは医者がどんな病気をなおしてくれるのかは知らない(同上、56頁)と言い、また「薬をもちいることが人間をいっそう健康にしたり長生きさせたりすることはありえない」と述べている。彼にとって、「節制と労働、この二つこそ人間にとってのほんとうの医者」であり、「労働は食欲を増し、節制はそれが過度になるのをふせぐ」(同上、59頁)のである。

ルソーは、このほかにも医者に対する批判、否、偏見と言ってもよい言辞を重ねている。例えば、こうである。「自然に従って生きよ。忍耐強くあれ。そして医者どもを追いはらうことだ。きみは死をまぬがれることはできない。しかしきみは死を一度経験するだけだ。ところが医者どもは、きみの混乱した想像のうちに毎日のように死を呼びさまし、かれらのいつわりの技術はきみの生命をのばすことなく、それを楽しむことをさまたげる。この技術が人間にどんないつわりのない恩恵をあたえたか。わたしはくりかえしうたずねたい」(同上、108頁)。

- 8) 空気のよい田舎での生活が選ばれるわけは、「とくに人生の最初の時期において、空気は子どもの体質に影響をおよぼす」(同上、65頁)からである。そして、ここで、ルソーの厳しい都市批判が展開される。すなわち、「人間はアリのように積み重なって生活するようにつくられていない。かれらが耕さなければならない大地の上に散らばって生きるようにつくられている。一つところに集まれば集まるほど、いよいよ人間は墮落する。弱い体も悪い心も、あまりにも多くの人一つところに集まることによって生じるさけがたい結果だ」「都市は人類の墮落の淵 (le gouffre de l'espèce humaine)」(同上、65-66頁)にほかならない、と。
- 9) 子どもの身体を時々洗ってやる水浴の習慣は一度やり始めたら、中断することなく、一生続ける必要のある習慣とされる。それは、清潔や健康の面からだけでなく、「筋肉に柔軟性をあたえ、さまざまな程度の暑さにも寒さにも、なんの努力もせず、なんの危険もなしに適応できるようにするのに有効なやりかた」(同上、67頁)

だからである。

- 10) 子どもの自由な運動を可能にするゆったりした衣服の着用について、ルソーは言う。「子どもが母の胎内を出て呼吸しはじめたら、もっと狭くするしいもので子どもをくるむようなことをさせてはいけない。頭巾もバンドも産衣もいらぬ。衣服は、手足を自由に動かせるようにゆったりしたもので、子どもの運動をさまたげるほど重くても、空気の影響を感じるのをさまたげるほど厚くてもいけない。大きな揺籠にいれ、そのなかで危険なしに勝手に動けるようにするがいい。力がついてきたら、部屋のなかをはいまわらせるがいい。小さな手足を自由にのばさせ、ひろげさせるがいい。子どもは一日一日と頑丈になってくるのが見られるだろう」(同上、68頁)と。
- 11) 同上、33頁。
- 12) 同上、42-43頁。
- 13) コンペーレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J. ルソーと合自然の教育(Ⅲ)」、『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第28号、1981年、98頁。
- 14) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、42頁。
- 15) 同上、31-32頁。
- 16) 太田祐周著『ルソーにおける人間の誕生』、277-278頁。
- 17) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、75頁。
- 18) 同上、203頁。ルソーは、同じことをこうも言っている。「わたしたちは感官をもって生まれている。そして生まれたときから、周囲にあるものによっていろんなふう刺激される」(同上、26頁)と。
- 19) 同上、75頁。
- 20) 同上、76頁。
- 21) 同上、72頁。
- 22) 同上、73頁。
- 23) 同上、218頁。
- 24) 同上、124頁。
- 25) 同上、218頁。
- 26) Peter Themanns; Rousseau und der Arbeitsschulgedanke. Pädagogisches Magazin Heft 588, Langensalza, 2. Aufl., 1925, S. 15.
- 27) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、220頁。
- 28) 同上、229頁。

- 29) 同上、232頁。
- 30) 同上、234頁。ルソーは視覚と触覚の協力の必要性をこうも言っている。「視覚はすべての感覚のなかで精神の判断ともっとも切りはなせないものだから、見ることを学ぶには長い時がかかる。長いあいだ視覚を触覚とくらべてみたあとでなければ、形と距離をわたしたちに忠実につたえさせるようにそれら二つの感覚の最初のをならすことはできない。触覚がなければ、漸進的な運動がなければ、どんなに鋭い目でもわたしたちに空間の観念をあたえることができない」(同上、252頁)と。
- 31) 同上、241頁。
- 32) 同上、242頁。
- 33) 同上、244頁。
- 34) 同上、246頁。
- 35) 同上、244頁。
- 36) 同上、245頁。
- 37) 同上、252頁。
- 38) 同上、253頁。
- 39) 同上、256頁。
- 40) 同上、257頁。
- 41) 同上、269頁。
- 42) 同上、231頁。ルソーは、このような「自然の指導にまかされたたえまない訓練は、体を丈夫にしながら精神をにぶくするようなことはないばかりでなく、はんたいに、子どものころにもつことのできるただ一種の理性 (= 感覚的理性)、そしてあらゆる年齢の人にとってもっとも必要なものを育てていく。そういう訓練はわたしたちの力の使用法を、わたしたちの体とまわりにあるものとの関係を、わたしたちの手の届くところであってわたしたちの器官にふさわしい自然の道具の使用法を、十分によく教えてくれる」(同上、202頁)と述べ、感覚の訓練を介しての理性への準備教育の重要性を強調してやまない。
- 43) 同上、203頁。ルソーによれば、「この世における自分の地位」を教えてくれるもの — それがか「もっとも崇高な」「消極的な」美徳であるという。このことに関連して、ルソーはこう言っている。「子どもにふさわしい唯一の道徳上の教訓、そしてあらゆる年齢の人にとってもっとも重要な教訓、それはだれにもけって害をあたえないということだ。よいことをせよという教訓さえ、右の教訓に従属していなければ、危険で、まちがった、矛盾したことになる」(同上、157頁)と。
- 44) 同上、270頁。
- 45) 同上、271頁。
- 46) 同上、280頁。子どもとしての成熟期に達したエミールは「できあがった子ども」、つまり「成童 (un enfant fait)」(同上、271頁) と呼ばれる。
- 47) 同上、289頁。
- 48) 同上、366頁。
- 49) 同上、316頁。
- 50) 同上、273頁。
- 51) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(下)、岩波文庫、1964年、212頁。
- 52) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、286頁。
- 53) 同上、312頁。ルソーは、さらに「有用性」に制限を加えて、こう言っている。「それは、その年齢にも感じられる有用性、子どもの知識で十分に分かる程度の有用性をもったことでなければならぬ」(同上、311頁)。
- 54) 同上、165頁。
- 55) 同上、286頁。ルソーは別の箇所で、「理性の時期がくるまでは、道徳的存在とか、社会関係とかいう観念はけっしてもつことはできない。だから、そういう観念を言いあらわすことばをもちいるのはできるだけさけなければならない。こどもがはじめそういうことばに誤った観念を結びつけると、それを消しざることができない、あるいは、やがてできるからだ」(同上、123頁)と述べている。
- 56) 同上、172頁。
- 57) 同上、296-297頁。
- 58) ルソーは「学院 (コレージュ) と呼ばれる笑うべき施設をわたしは公共教育の機関とはみなさない」(同上、29頁) とコレージュ (学院) の教育に対して厳しい批判を浴びせたが、為本によれば、アンシャン・レージュ末期のフランスには、約562校のコレージュに約7万3千人の生徒がいたという。そのうち、124校がイエズス会によって経営されたコレージュで、この学院は「多人数教育」(パリのコレージュでは、1校に3千人を擁するものもあったという) を特色とし、

その生徒数は他を圧倒していた(吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久著『ルソー エミール入門』、87頁参照)。なお、ルソーは「学院(コレージュ)と呼ばれる笑うべき施設」とイエズス会のコレージュについて「侮蔑的な調子」で語ったことを非常に気にし、イエズス会が『エミール』を出版中止に追い込むのではないかと恐れていた(ルソー著、井上究一郎訳『告白録』、世界文学全集5、河出書房、1968年、378頁参照)。

- 59) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、375頁。
- 60) 同上、288頁。ルソーは「自然の好奇心」について次のように言っている。「はじめは子どもは体を動かしているだけだが、ついでかれらには好奇心が湧いてくる。そしてこの好奇心は、正しく導かれるなら、わたしたちが到達している時期の原動力となる。それにしても自然から生まれる傾向を臆見から生まれる傾向と区別することにしよう。物知りと思われたいという欲望だけにもとづいている知識欲もあるし、身近にあるものでも、遠くにあるものでも、興味を感じさせるすべてのものにたいする人間に自然の好奇心から生まれる知識欲もある。快適な生活にたいする生来の欲望と、この欲望を十分にみたくすることができないことは、たえず人間に快適な生活に役だつ新たな手段をもとめさせる。これが好奇心の最初の根源となる。この根源は人間の心に自然にあたえられたものだが、それはわたしたちの情念と知識の程度に応じてのみ発達する」(同上、288頁)と。
- 61) 同上、290頁。
- 62) 沼田裕之著『ルソーの人間観』、281頁。
- 63) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、296頁。
- 64) Hermann Röhrs ; a. a. O., S. 209.
- 65) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、308頁。
- 66) 同上、307頁。
- 67) 同上、326頁。
- 68) 同上、308頁。この点についてコンペーレは次のように激しくルソーの教育方法を批判している。「しかし、エミールの教育は非常に制限されるばかりでなく、経験と自然からのこの教育はなんてのろいのであろうか！ よく整備された授業、またよく選択された読書のおかげで、数時間で学び得たであろうものを、エミールが発見するのに何か月も何年もかかるであろう」(コンペーレ著、空本和助・宮本光雄訳「J.-J.ルソーと合自然の教育(Ⅱ)」、118頁)と。
- 69) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、297-298頁。
- 70) 同上、373頁。
- 71) 同上、298頁。
- 72) 同上、315頁。
- 73) 同上、341頁。同じようなことをルソーはこうも言い表わしている。「多くの書物のなかにちらばっている多くの教えを寄せ集め、容易にわかるように、興味をもってたどれるように、そして、子どもにも刺激になるように、ありふれた一つの対象にそれらをまとめる方法はないものだろうか。人間のあらゆる自然の必要が子どもの精神によくわかるように示され、その必要をみたく手段が同じように容易にあいついでくりひろげられていく、といった状況をつくりだすことができるなら、そういう状況のいきいきとした素朴な描写によってこそ、子どもの想像力に最初の訓練をあたえなければならない」(同上、325頁)。
- 74) 同上、375頁。
- 75) 同上、364頁。
- 76) 同上、327頁。
- 77) 同上、344頁。
- 78) 同上、327頁。
- 79) 同上、328頁。
- 80) 同上、348頁。ルソーは働く義務を強調する余り、次のような極論を吐いてはばからない。「自分でかせがないものをなにもしないで食っている者は、それを盗んでいるのだ。だから、なにもしないのに国家から支払いを受けている年金生活者は、わたしの目から見れば、通りかかった人を犠牲にして生活している山賊とほとんど変わらない。社会の外にあって孤立している人間は、だれになに一つ借りているわけではないから、好きなように生活する権利をもっている。しかし社会にあっては、人間は必然的に他人の犠牲によって生活しているのだから、かれはその生活費を労働によって返さなければならない。これには例外はない」(同上、348頁)と。
- 81) 同上、332頁。

- 82) 同上、331頁。
 83) 同上、337頁。
 84) 同上、350頁。
 85) 同上、361頁。
 86) 同上、354頁。
 87) 同上、285頁。
 88) 同上、365頁。

第2節 事物・事象による教育

—即物性の原理

ルソーの消極教育についての叙述を締めくくりに当たって、ルソー教育学において繰り返し奏でられる主題の一つである「即物性の原理」について、その主要特徴をまとめておくことにしよう。

周知のように、ルソーは教育を三種類に分けている。「自然の教育 (l'éducation de la nature)」「人間の教育 (l'éducation des hommes)」「事物の教育 (l'éducation des choses)」である。自然の教育とは「わたしたちの能力と器官の内部的発展 (le développement interne de nos facultés et de nos organes)」であり、「この発展をいかに利用すべきかを教える」のが人間の教育である。事物の教育とは「わたしたちを刺激する事物についてわたしたち自身の経験 (notre propre expérience) が獲得する」ものである。これらの教育が「一致して同じ目的にむかっているばあいだけ¹⁾」、調和の取れた人間が形成されるのであるが、「自然の教育はわたしたちの力ではどうすることもできない。事物の教育はある点においてだけわたしたちの自由になる。人間の教育だけがほんとうにわたしたちの手ににぎられている」。完全な教育が可能になるためには、「三つの教育の一致」が必要であるから、人間の力でどうすることもできない自然の教育に他の教育を一致させなければならない。しかしながら、この一致は難しく、それ故に、ル

ソーは言う。「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望みないと言っていい」。せいぜいできることは「いくらかでも目標に近づくことだ。目標に到達するには幸運に恵まれなければならない²⁾」と。こうして、ルソーの「自然主義の教育」が実現するのであるが、彼自身、それがきわめて難しい技術であることを自覚していた³⁾。

ルソーは、すでに述べたように、子どもを自然の秩序に従って歩ませるために、文字で書かれた書物の代わりに、「自然という書物」を読ませる必要を説く。子どもにとって最初の教師は「自然」という名の女教師であり、子どもは自然の内的、外的秩序の中で、事物の法則とそこから生じる必然性を経験しつつ、成長する。教師はあくまでも子どもと自然及び事物との媒介者として、自然や事物の背後に隠れている。その点で、レールスが指摘するごとく、ルソーにおける「教育的関係は初めから即物的な性質をもっている⁴⁾」と言えよう。

それでは、私が先に「即物性の原理」と呼んだ原理の特徴とはどのようなものであろうか。

まず第一に、即物性の原理は子どもの活動的な本性とその時々その能力の発達の特性を考慮して、子どもを事物・事象との生きた関係に置き、子どもの自己活動を喚起することを意味している。したがって、この原理は、当時の社会・人間の腐敗・墮落に対する文化批判的な術策の一つとして主張されたものとだけ捉えられてはならない。むしろ、それは人間学的に必然的なものとして主張されたものと解されるべきである。その証拠にルソーは「人間が行なう最初の自然の動きは、…周囲にあるすべてのものと自分をくらべてみること、かれがみとめる一つ一つのものについて自分に関係のありそうなあらゆる感覚的な性質 (qualités sensibles) をためてみることだ…。繊細で柔軟な器官を、それがはたらきかけるべき物体に適合させること

ができるとき、まだ純粋な感覚が幻想からまぬがれているとき、そのときにこそ、その固有の機能をはたすことができるようにそれら（器官や感覚）を訓練しなければならないのだ。そのときにこそ、事物がわたしたちにたいしてもっている感覚的な関係を知ることを学ばなければならないのだ⁵⁾」と言っているし、また子どもは「たえず動きまわっているから、かならず多くのことを観察し、多くの結果を知ることになる。はやくから豊かな経験（une grande expérience）を獲得する。人間からではなく、自然から教訓を学びとる（Il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes）。教えてやろうなどという者はどこにもみあたらないので、ますますよく自分で学ぶ（s'instruit）ことになる。こうして肉体と精神が同時に鍛えられる⁶⁾」とも言っている。したがって、この引用からも明らかのように、即物性の原理の第一の特徴は、書物ではなく、事物・事象を子どもの周りに集め、あるいは逆に子どもを事物・事象の近くへ連れて行き、それらの観察とそれらとの格闘によって事物・事象との生きた関係をつくり出すことによって、自己活動呼び起こし、「豊かな経験を獲得する」可能性を準備し、子どもに「自分で学ぶこと」または「自分から学ぶ（apprend de soi-même）こと」を学ばせるところにあると言えよう。

ルソーによれば、「自分で学ぶこと」または「自分から学ぶこと」の効用は次のように考えられている。すなわち、「自分で学ぶこと」または「自分から学ぶことについては、他人に教えられて知ることについてよりも、疑いもなく、いっそう明確な観念をもつことになる。それに、理性を卑屈にして権威に服従することになれさせるようなことにならないばかりでなく、いろいろな関連をみいだしたり（trouver des rapports）、観念をむすびついたり（lier des idées）、道具をつくりだしたりする（inventer

des instruments）ことにいっそうたくみになる⁷⁾」。

さて、子どもは事物・事象との格闘のなかで自発的に問い、探究し、実験し、事物・事象の自然的必然の法則を発見する。それと同時に、そこで彼は自分自身の可能性と限界を知り、万物の秩序の中の自分の地位を体験する。子どもは自然や事物との対話や交渉によって「かれの頭上には、自然が人間にくわえるきびしい束縛が、必然の重い軛（le pesant joug de la nécessité）が課せられていること、あらゆる有限な存在はそれに頭をたれなければならないことを、はやくからさと⁸⁾」ることになる。言い換えれば、子どもを「人間への依存」状態に置くのではなく、「ただ事物への依存状態にとどめておくこと⁹⁾」によって、子どもは「人間の気まぐれ（la caprice des hommes）¹⁰⁾」や「他人の悪意（la mauvaise volonté d'autrui）¹¹⁾」に抵抗を見いだすのではなく、「ただ事物にだけ抵抗を¹²⁾」見だし、「事物からくる必然（la nécessité des choses）¹³⁾」に耐えて、「必然のきびしい掟（la dure loi de la nécessité）¹⁴⁾」に服従することを学ぶのである。子どもの教育において大事なことは「事物の力だけで子どもを柔軟に、そして従順にして、子どものうちにどんな悪も芽ばえさせないようにする¹⁵⁾」ことにほかならない。事物の厳しい必然的法則こそが、子どもに自己の自由や能力というものは「自然の力の限界において発揮されるもので、それ以上におよぶものではない¹⁶⁾」ことを悟らせることができるのである。こうして、必然の掟を受け入れることを知った子どもは「忍耐づよく、むらがなく、あきらめのいい、落ち着いた子ども¹⁷⁾」に成長する。彼は必然的法則への服従を通して、自己の行動原理を体得するのである。さらに彼は、それによって「自分というものを十分によく知るようになり、…自分に適したものと適しないものが判断できるようになってくると、子ども

には…仕事と遊びとのちがいが感じられ、彼は自分に適し、現実に関わる事物との対決においては、「たんなる遊びに示していたよりいっそう持続的な熱意をそれにむけ¹⁸⁾」るようになる。即物性の原理に従う教育は、このように、子どもの学習を単なる遊びや中途半端な、やっつけ仕事としてではなく、全力を傾注し、持続的な熱意をもって事物や事象の法則を探るとともに、自己を試し、吟味させる、文字通りの「対決」として行わせることを意味している。子どもは、この事物・事象との真剣な対決によってさまざまな個人的諸徳、つまり「よく働き、節制をまもり、忍耐心に富み、健気で、勇気にみちている (laborieux, tempérament, patient, ferme, plein de courage)¹⁹⁾」といった諸徳を獲得することができる。そして同時に彼は「哲学者 (philosophe) になりながら、自分は労働者 (ouvrier) にすぎないと思っている²⁰⁾」のである。このようにして、即物性の原理に従う教育がおのずから道徳教育の一部になるという点に、この原理の第二の特徴を認めることができる。

ルソーは事物・事象による教育を通して、その自然的必然の法則に従って、自己を吟味し、自己自身の法則を知る「自律の人」を形成しようとするのであるが、その場合ルソーは、その教育を絶えず「生徒の手のとどくところにある現実的、物質的な関連 (rapports réels et matériels)²¹⁾」において、換言すれば、生徒に身近な生活圏において始める。しかも、その場合大事なことはそこにおいて問題として感じられた「一つのものに長いこと注意をむけ²²⁾」させ、これをあらゆる角度から徹底的に探究させることである。なぜならば、ルソーにとっては、既述のように、「子どもにたくさんのこと (beaucoup de choses) を教えることではなく、正確で明瞭な観念 (idées justes et claires) のほかに、はな一つかれの頭脳にはいりこませないこと²³⁾」

が肝要なのであり、また子どもには「純粹に理論的な知識²⁴⁾」や彼の能力を超えた抽象的な観念はふさわしくないからである。もちろん、ルソーは「すべての学問が共通の原理 (principes communs) にむすびつき、あいついで展開されていく一般的な真理の鎖 (chaîne de vérités générales)²⁵⁾」とでも言うべきものがあることを認めている。しかし、彼は、子どもの精神の形成にとって「問題になるのはこの鎖ではない²⁶⁾」と言う。「それとはまったくちがった鎖があり、それによってそれぞれの個別的なものがほかのものを招きよせ、つねにそれにつづくものを示して見せてくれる²⁷⁾」。この「限られてはいるが正確な知識の連鎖から…知識をそのつながりにおいて、その関連において子どもに示し、すべてをその正しい位置において子どもに評価させ²⁸⁾」、「全体の秩序 (l'ordre du tout) を十分よく見²⁹⁾」極めさせることができるように配慮されるべきである。レールズが指摘するように、ルソーにとっては「多くの科学をその完成された体系で伝えることが重要なのではなく、わずかな範例的なものの精神に導き入れることこそが重要なのである³⁰⁾」。ここに「範例学習 (Das exemplarische Lernen)」と同じ思想を見いだすことができる。さらに、ルソーは、この範例学習を可能にするために、子どもが理解できるとともに、彼の幸福に本当に役立つ少数の範例的なものに学習内容を制限することを強調している。したがって、ルソーの即物性の原理の第三の特徴として学習内容の精選とその構造化を挙げることができよう。

すでに見たように、ルソーの教材選択の基準は「有用性」であった。彼によれば、子どもの「年齢にも感じられる有用性、子どもの知識で十分にわかる程度の有用性³¹⁾」をもった学習内容を精選することが必要である。このように、有用性は学習内容精選のための重要な基準であるが、しかし、同時にそれは、子どもに学習内

容に対して「それはなんの役にたつのですか (A quoi cele est-il bon ?)」と根源的に問わせ、「それと現在のよき生活との関連がはっきりわかる」場合には、より印象深く探究させるルソーの教育方法上の一つの有効な手段でもある。ルソーによると、「有用なことのほかにはなんにも知ろうとはしないように教えられている者は、ソクラテスのように質問する³²⁾」のであり、またこの有用性の問いは、かのロビンソン・クルーソー (Robinson Crusoe) が「かれの島にあって、ひとりで、仲間の助けをかりることなく、どんな技術の道具ももたず、しかも生きながらえ、自分の身をまもっていくことができ、さらに、快適な生活といえるようなものさえ手にいれることができた³³⁾」状況へと子どもを導いていくのである。すでに述べたことだが、ルソーが完成された道具や器械の取り扱い方を学ばせるのではなく、たとえ不完全でも、自分で道具や器械を考案し、つくらせるのも、まずこれらの道具や器械が考え出された根源的な状況を体験させるためなのである。このような根源的、基礎的なロビンソン・クルーソー的状况においては、「子どもは、島で必要になるものをはやくたくわえようとして、教師が教える以上の熱心さで学ぶことになる。役にたつことならなんでも知ろう」とし、教師は「もうかれを指導する必要はないだろう。ただ手綱をひきしめていけばいいことになる³⁴⁾」。こうして、学習意欲を目覚めさせられた子どもは事物・事象との終わることなき対話において自発的かつ独創的に問い、いつも根本的に、しかも楽しみながら答えを求めて研究する。彼は新しく出会うすべてのもの、彼が行うすべてのことにおいて、その究極的な理由を知ろうとする。ルソーは、このように教育された、否、「教育をうける準備³⁵⁾」をされ、教育されるにふさわしくなったエミールについて次のように総括している。「エミールはわずかな知識しかもたない。

しかし、かれがもっている知識はほんとうにかれのものになっている。かれはなにごとにもなま半可に知っているということはない。…かれはその知識においてではなく、それを獲得する精神 (la faculté d'en acquérir) において、普遍的な精神 (un esprit universel) をもっている。それは開放的な聡明な精神 (un esprit ouvert, intelligent)、あらゆることに準備ができていて (prêt à tout)、モンテーニュが言ってるように、教養がある (instruit) とはいえなくても、とにかく教養を受けられる (instruisable) 精神だ。かれがするあらゆることについて、『なんの役にたつか (l'à quoi bon)』を、そして、かれが信じるあらゆることについて『なぜ (Le pourquoi)』を、かれがみい出すことができるなら、それでわたしは十分だ³⁶⁾』と。それ故に、ルソーにとって、即物性の原理は「もっともありふれた、そしてもっともはっきりした³⁷⁾」事物・事象ではある — 例えば、既述のモンモランシーの森の中の散歩を想起されたい — が、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の言葉を借りて言えば、学問の「初歩点」ないし「基本点 (Elementarpunkt)」を含む範例的で、根源的な事物・事象に子どもをじかに、しかも感銘深く触れさせ、「日常的で自明なことをソクラテスの意味においてゆさぶり³⁸⁾」、驚かせ、困惑させ、不安にさせ、もって探究と実験と研究の時を準備し、「学問をまなぶための方法を教える³⁹⁾」教育方法を意味していると言うことができる。これが即物性の原理の第四の特徴である。

以上、ルソーの「消極教育」の概念に含まれている諸原理、諸原則の考察から、たしかに問題点も少なくはないが、それ以上に「新しい学力観」に立つ教育や今日の教育改革において傾聴に値する数多くの示唆が汲み取られ得るように思われる。

《註》

- 1) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、24頁。
- 2) 同上、25頁。
- 3) 例えば、ルソーはこう言っている。「わたしは自然の教育というものがやさしい仕事であるなどと言ったろうか。ああ、人間よ、あなたがたがすべてのよいことをむずかしくしてしまったからといって、それがわたしの責任だろうか。わたしはそういう困難を感じている。それを承知している。おそらくそれは克服できない困難だろう。それにしても、それに対抗しようと努力するなら、ある点まで対抗できることは確実だ。わたしは人々が設定しなければならぬ目標を示す。わたしは、そこに到達できるだろうとは言わないが、いっそうそれに近づいた者がいちばん成功したことになるだろう、と言っておく」(同上、135頁)と。
- 4) Hermann Röhrs ; Jean-Jacques Rousseau, *Vision und Wirklichkeit*. S. 181.
- 5) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、203頁。
- 6) 同上、190頁。
- 7) 同上、307-308頁。子どもにどのように正確で明瞭な観念を身につけさせるかの重要性について、ルソーはこうも強調している。「どんなふうに関念が形づくられるかは人間の精神にどういう性格があたえられるかということだ。現実の関連にもとづいてのみ観念を形づくる精神は堅実な精神 (*l'esprit solide*) だ。表面的な関連に満足する精神は浅薄な精神 (*l'esprit superficiel*) だ。さまざまな関連があるがままたに見る精神は正しい精神 (*l'esprit juste*) だ。それらを見そこなう精神は正しくない精神 (*l'esprit faux*) だ。現実性も外見ももたない架空の関連をつくりだす者は気ががい (*un fou*) だ。比較をしない者は愚か者 (*imbécile*) だ。観念を比較し、関連をみだす能力の多少は人々の才気の多少を決定するものとなる」(同上、366頁)。
- 8) 同上、127頁。
- 9) 同上、115頁。
- 10) 同上、127頁。
- 11) 同上、128頁。
- 12) 同上、79頁。
- 13) 同上、128頁。
- 14) 同上、111頁。
- 15) 同上、129頁。
- 16) 同上、111頁。板倉裕治は『「消極的教育」がつくりだす時空の中で、子供は教師の意図を知ることなしに、事物の必然に示された自己の自然本性の限界内に留まることになる。そこでは、意志的な努力なしに、能力と欲求の均衡が保たれる。子供は自分にできることしか欲しない。充足できない欲求をいだいて、これが満足されないことに伴う苦痛や不自由の意識を覚えずにすむことに、ルソーは子供が享受しうる『自由』を認める』(板倉裕治著『ルソーの教育思想 一利己的情念の問題をめぐって一』、124頁)と述べている。
- 17) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、128頁。
- 18) 同上、310頁。
- 19) 同上、375頁。ルソーは『新エロイズ』においてこう言っている。「子供の教育の最も根本的な方面、きわめて綿密な教育においても決して問題にされない方面は、子供に対してその哀れさや、弱さや、人に依存する状態や、…自然が人間に課している必然という重い軛をはっきり自覚させることですが、その目的は単に、人がこの軛を軽くするためにしてくれることに対して子供を敏感にするだけではなく、特に、神さまが子供をどういう地位に置き給うたかを早くから知らせるようにし、自分の能力を超えた真似をしないようにさせ、凡そ人間に関係のあることは何でも自分にとって無関係でなく見えるようにすることにあるのです」(ルソー著、安土正夫訳『新エロイズ』(三)、280頁)と。
- 20) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、309頁。
- 21) 同上、337頁。
- 22) 同上、298頁。さらに、ルソーはこう付け加えている。「しかし、けっして強制ではなく、いつも楽しみと欲求 (*le plaisir ou le désir*) とがそういう注意を生み出すのでなければならない。それがかれにはつらく思われ、ついにはやりきれなくなる、といったことにならないよう十分に気をつけなければならない。だからたえず見はっていないなければならない。そして、どんなことになっても、なんでもかれが退屈しないうちにやめることだ。なにか学ぶということはそのほど

大切ではないので、心ならずもなにかするよう
なことはけっしてない、ということのほうが大
切だからだ」(同上、298頁)と。

- 23) 同上、296頁。
24) 同上、309頁。
25) 同上、298頁。
26) 同上、298-299頁。
27) 同上、299頁。
28) 同上、341頁。
29) 同上、342頁。
30) Hermann Röhrs ; a. a. O., SS. 207-208. ルソーによれば、「人間の知性には限界がある。そしてひとりの人間はいっさいのことを知るわけにはいかないばかりでなく、ほかの人間が知っているすこしばかりのことを完全に知りつくすこともできない。まちがった命題の一つ一つに対立する命題はすべて正しいのだから、真理の数は誤謬の数と同じように無限にある。だから、学ぶのに適当な時期を選ばなければならないのと同じように、学ぶことも選ばなければならない。わたしたちの能力で学べる知識のうちで、あるものはまちがっていたり、あるいは役にたたないものだったり、あるいは、それをもっている者の自負心をはぐくむものだったりする。わたしたちの幸福にほんとうに役だつ少数の知識だけが、賢明な人の、したがってまた賢明な人に仕立てあげたいと思っている子どもの、研究の対象となるにふさわしい。存在するものではなく、有用なものだけを知ることが必要なのだ」(ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、286頁)。
31) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、311頁。
32) 同上、313頁。
33) 同上、325-326頁。
34) 同上、327頁。
35) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(中)、261頁。
ルソーは『新エロイーズ』においても、ほぼ同様のことを言っている。「わたくしが受けております任務は息子たちを教育することではなく、教育される準備をしてやることなのです」(ルソー著、安土正夫訳『新エロイーズ』(三)、291頁)と。
36) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、374-375頁。
37) 同上、309頁。
38) Hermann Röhrs ; a. a. O., S. 210.
39) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)、298頁。