

ルソーの家庭教育論 —その構想と構造—

飯岡秀夫

ROUSSEAU'S Discourse on Domestic Education
— it's Concept and Structure —

Hideo IIOKA

目次

序

I 構想の核心

II 構想と構造

III 消極的教育

IV 積極的教育

結 び

ルソーの引用文は、すべて、Oeuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard からのもので、その巻数とページ数を示した。なお引用書名の略記は次のとおりである。

EEmile, ou de l'éducation、『エミール』

BLettre a Christophe Beaumont、『ボームンへの手紙』

SDiscours sur les sciences et les arts、『学問芸術論』

GDu contract social[1^{ère} version]、『ジュネーブ草稿』

岩岩波文庫

全『ルソー全集』白水社

Summary

Living in a civilized society that is deviated from nature and governed by a “ bad governmental system”, human beings become self-contradicted between “ one ’s own penchant”(internal ‘ nature ’ of human beings)and “ one ’s own duty”(internal ‘ civilization ’ of human beings), and live without establishing their own identity.How possible is it to rescue them to recovery them of being internally divided and to establish a personal identity? Rousseau ’s theory of domestic education is the answer to this issue.

To rescue them,that is,to nurture human beings who can live in freedom and happiness with their own identity,mutual cooperation of three types of teachers,“nature, matter,and human” is indispensable.That is a major concept of Rousseau ’s theory of domestic education.

Early childhood(from birth to puberty)is the level of “ negative education”,where the two teachers “nature ” and “ matter” play the leading roles and provide children with physical development,sense organs,senses,and sense-reasons. The purpose of their education is to nurture “ natural human who lives in a civilized society. ”

With the arrival of puberty,human beings enter a level of “ the positive education”,where the teacher of “ human ” becomes the central educator.This level aims to bring up “ virtuous human ” who lives according to his duties.

The essential point of Rousseau ’s theory of education is to “ revitalize ” the “ natural human ” to “ virtuous human”. How can “ natural human ” who lives to according to “ love of himself ” and “ pity ” revive to “virtuos human ” who lives as a numerator of denomimator named universe according to his duties?

This “ revival ” of “ natural human ” to “ virtuous human ” is,in other words, “ de-naturalizing ” human nature. This report discusses Rousseau ’s theory of domestic education focusing on the issues of “ revival ” and “ de-naturalizing ”.

序

学問と芸術が地平にのぼるにつれて「徳」が逃げていき、学問と芸術が完成に近づくにつれて人間の魂は腐敗・墮落した（S.,t.Ⅲ,P 9～10,岩.,P.19）。

『学問・芸術論』で展開されるこの「倫理」の観点からの「文明」批判がルソー思想の通奏低音をなす。

ルソーのこの文明批判の通奏低音は学問・芸術をつらぬいて「悪しき政治制度」⁽¹⁾の批判となり、ルソーの「教育論」に於て次の問題提起となって新しいメロディーをかなでることになる。

社会状態（「悪しき政治制度」下の文明社会）に生きる人間（「文明人」）は「自分の好み」（人間の内なる「自然」）⁽²⁾と「自分の義務」（人間の内なる「文明」）⁽²⁾とのあいだを動揺して自分の内部で自己矛盾・自己分裂 「内なる『自然』と『文明』」との対立・闘争 をひきおこし、自分にとって他人にとってもなんの役にもたない人間として人生を終えている。さらに彼らは仮面をかぶり、アイデンティティーを失って、自分の外で、自己逃亡して文明生活を享樂している⁽³⁾。

「それが現代の人間、フランス人、イギリス、ブルジョワだ」というのである⁽⁴⁾。

祖国なき従って公教育なき⁽⁵⁾「悪しき政治制度」下の文明社会に於て人間内部の自己矛盾・自己分裂 「内なる『自然』と『文明』」との対立・闘争 の止揚・回復とそれをつうじての人格的アイデンティティーの確立 つまり人間の自由と幸福の回復 はいかにして可能か、ルソーの「教育論」に即して要約していえば、「人間であるとともに公民である」⁽⁶⁾倫理的人間の育成はいかにして可能か。

「悪しき政治制度」・「文明社会」によって生み出される諸悪を克服しての、その道すじを示したのがルソーの『エミール』という「家庭教育論」であった⁽⁷⁾。

その意味に於てルソーの「家庭教育論」は否定的なルソー的現実 18世紀ヨーロッパ文明社会 からの人間の救済のための試論とみることができる⁽⁸⁾。

ルソーはその救済の試論をいかに展開し、文明社会に於る倫理の回復をいかに論じたか。

ルソーの『エミール』という「家庭教育論」の構想と構造からその道すじを要約することが本稿のテーマとするところである⁽⁹⁾。

I 構想の核心 「再生」

「美德に味方をした一人の男」が「人類に対する愛ゆえに提起した」、内面からの人間救済のための試論、つまりルソーの「教育論」、その構想の核心は「再生」ということにある。

「自然人」の「有徳人」への再生である。「自然人」をして「有徳人」へ「再生」せしめることがルソー「教育論」の構想の核心なのである。

人は誰でも生まれた時は善なる「自然人」として生まれる。しかし社会の中で成長していくに従って、社会という文明悪にそまって悪くなる⁽¹⁰⁾。「社会制度」という文明が人の「自然」をしめ殺し、人をゆがんだ人間にしてしまうのだ⁽¹¹⁾。

ルソーの「消極的教育」の目的は、Ⅱ及びⅢで詳論するように、文明社会の悪から人間の自然性をまもり、人間の生まれた時の善性を社会のなかでそのまま保持して生きる、「社会に生きる『自然人』」の育成にある。

しかし「社会に生きる『自然人』」 この「物理的な存在」 に「再生」の時が必ずやって

くる。思春期の到来がそれである。

「わたしたちは、いわば、二回この世に生まれる。一回目は存在するために、二回目は生きるために。」
(E., t. IV, P. 489, 岩. 中, P. 5)。

「物理的存在」から人間がほんとうに生きはじめる「人間(精神)的存在」への「再生」。それは、別言すれば、「自然的自由」を生きる「自然人」の「道徳的自由」=「社会的自由」を生きる「有徳人」、つまり、ルソーの希求する「真の文明人」への「再生」である。

しかしここで注意しなければならないことがある。それは思春期の到来と共に「子どもの心のなかにはその種子をもたない」、新しい「情念の種子」が青年の心のなかに芽生えてくるという事実である。

その事実の故に、思春期の到来と共に、「教育方法」は変えられねばならない⁽¹²⁾のだ。「消極的教育」の「積極的教育」への転換である。ルソーの構想に従えば、ⅡおよびⅣで詳論するように、思春期の到来と共に、「有徳人」の育成をめざす、「積極的教育」がなされねばならないのである。

ここまで論じてやっと我々はルソー教育論構想の核心たる、「再生」ということの内容検討にはいることができる。「自然人」の「有徳人」への「再生」とは何を意味するのか、あるいはまた、「有徳人」の育成をめざす「積極的教育」はそのために何をなすのかと。

以下そこに焦点をあてて論ずることにする。

「自然人」を「有徳人」へ「再生」せしめることとは、あるいはまた、「積極的教育」が再生のためにおこなうこととは、人間の「人間的自然を変質せしめる」ことである。

人間を「この上なく不自然なものにすること」つまり人間を「脱自然化さす」(denaturer)ことである。「中心の転換」をはかり、「絶対的な存在」を「相対的な存在」にすることによって「自然」から「文明」への人間の生き方を180度転換さすことである。

以上の意味内容をもう少し掘り下げてみることにしよう。

「自然的自由」を生きる「自然人」は一つの全体をなす「絶対的存在」として独立の肉体的生存を本能や衝動や好み・性向に従って、しかも、「自己愛」と「憐み」にもとづいて自己中心的に自分しか考慮しないで生きている。

人間の「脱自然化」とは人間から「自然人」が生得的にもつこの「固有の力」を奪い、その代わりに、その「固有の力」の発展としての「徳」という新しい「力」⁽¹³⁾ 「自然」にはない、人為による「人間的自然の変質」から誕生する、いわば、「文明的力」 を与えることである。それをなすのが「積極的教育」である。

それは次の順序でおこなわれる。

その前提となるのが、「感覚的理性」(「比較し反省し、判断する能力」)の育成である。これは思春期の到来以前、子供の時代の第3期に「事物教育」によって形成されている(Ⅲで詳論する)。

「積極的教育」は、まず、この第六感ともいべき「感覚的理性」をつうじて人間の「憐み」という感情と、それによってさらに発展しつづける「理性」とによって、個的存在にとどまる人間の「自我」を「人類」という「共通の統一体」⁽¹⁴⁾のなかに移す。そこで個人はより大きな全体の一部として「自我」を自分の外へ投げ出し、「共通の統一体」に移し、それに同化して、その一構成員であることの自覚をもつ。そこで人間は「人類愛という」より深まった感情のなかで相対的存在としての意識を獲得するのである（IVで詳論する）。

「積極的教育」は、さらに、感情と「知的理性」との協働によって、「良心」を育成し、内なる「義務の叫び声」を高める。ここで「義務」とは「共通の統一体」の秩序のなかで、その構成員としての自分の役割を果たそうとする「義務の叫び声」つまり「倫理」である。その「義務の叫び声」の故に、人は自分の好み、自然の性向、自然の愛を克服できる。つまり自分自身の支配者になることができる。これは「有徳人」の誕生を意味する⁽¹⁵⁾。この時はじめて「中心の転換」がおこなわれる。「自己中心」から「共通の統一体中心」への転換である。なぜなら「義務の叫び声」に従って「自然の性向」を克服し自分自身の支配者になることができるものだけが「共通の統一体」という公分母の分子として、相対的な存在として、自己の役割を役すことができるからである。「有徳人」は自分を一個の人間とは考えず、その「統一体」の一部分と考え、全体との関連で思考し行為する。

人間の「脱自然化」 「絶対的存在」からの「相対的存在」への中心の転換 はこうしておこなわれる⁽¹⁶⁾。

ルソーの「家庭教育論」の構想と構造はこの「脱自然化」 「自然人」（絶対的存在）の「有徳人」（相対的存在）への再生 を核として展開されるのである。

II 構想と構造

人間の「脱自然化」 「自然人」の「有徳人」への「再生」 という、ルソーの「家庭教育論」構想の核心は「三人の教師」という天才的な基本構想をもって展開される。「有徳人」としてアイデンティティーをたもち、一貫した人生を送る人格を育成するためには、「三人の教師」の協力がどうしても必要であるとルソーは構想するのである⁽¹⁷⁾。

それではその「三人の教師」とは誰をいうのか。

「自然という教師」と「事物という教師」と「人間という教師」である。

「自然という教師」は人間の肉体的成長 骨や筋肉等の細胞および脳神経系細胞の増殖 とそれをつうじての感覚諸器官の内部的成長・発展をになってくれる。人間の身体づくり（体育）をになうのは、主として、「自然という教師」なのである。

「事物という教師」は人間の生活経験のなかで人間の諸器官に外部から働きかけそれらを刺激し、人間に諸感覚を与えつづける。人間は事物から与えられる刺激を生活経験のなかで受動的にうけと

り感覚しつづけるが、その事物によって与えられる諸感覚を、能動的に比較・反省・判断してその事物についての観念と知識を得る。こうして「事物という教師」は人間が経験によって獲得するもの 感覚と知識 を与えてくれる。つまり「事物という教師」はいわゆる「事物教育」によって、「感覚育」と「知育」をうけもってくれるのである。

「人間という教師」は「自然という教師」と「事物という教師」の教育を助長し、その成果をうまく利用して、人間の「脱自然化」 良心の育成による「有徳人」への再生 を行う⁽¹⁸⁾。

この「三人の教師」が一致協力して「人間づくり」 「自然人づくり」 「有徳人づくり」をおこなうのだが、その際、「三人の教師」の中心になるのは「自然という教師」である。人間の自然的成長力は我々人間の力ではどうすることもできないからだ。だから、「自然という教師」にあとの二つのものを一致させなければならない⁽¹⁹⁾。肉体的成長に合わせて、そのつどそのつど、その成長段階にふさわしい教育がおこなわねなければならないのだ。

こうしてルソーのこの「三人の教師」という基本構想は、人間の肉体的成長（「自然教育」）をベースにしてなされなければならないという観点から構造化されていくことになる。

その基本構造が「消極的教育」の段階と「積極的教育」の段階という二つの段階の区分である。思春期の到来ということを区切りにしてルソーの「家庭教育論」の構造は大きく二つ 「消極的教育」の段階と「積極的教育」の段階と に分けられるのである⁽²⁰⁾。

以下「消極的教育」と「積極的教育」からなるルソーの「家庭教育」の内容を、その構造面から概観しておくことにしよう。

「消極的教育」の段階は思春期の到来までで、その「少年の時代」の教育は「社会に生きる『自然人』」の育成をめざす⁽²¹⁾。その段階で「人間という教師」がなすべきことはせいぜい少年が人間社会の悪 臆見、偏見、誤謬、悪徳等 にそまらぬよう保護してあげることぐらいのことであって、あとは「自然という教師」に肉体的成長と諸器官の完成を、「事物という教師」に諸感覚の練習とそれによる「第六感」 「感覚的理性」の形成をまかせておけばよいのである⁽²²⁾。

「消極的教育」の段階は、さらに、肉体的成長の進展の度合に従って、三つの段階に構造化されている。

その第一段階は人間の誕生から言葉が出そろうまで（乳幼児期）の段階で、その段階では主として「自然という教師」が主役で、肉体と感官づくりを担当する。その第二段階はそれから12～13才までの段階で、その段階では「自然という教師」に「事物という教師」が加わり、体育と感覚育を担当する。その第三段階はそれから思春期の到来までの段階で、その段階では「事物という教師」が主役となって感覚を豊かにし、少年の「自己完成能力」という能動的力の発揮とあいまって、諸観念と関係の知覚 感覚的理性 を育成する。

思春期の到来と共に「人間という教師」が積極的に教育をおこなわなければならない、「積極的教育」の段階に突入する。「積極的教育」がめざす脱自然化 良心の形成による「自然人」の「有徳人」への再生 は「自然」や「事物」だけでは手におえず、「人間」が中心になって積極的

に教育を担当しなければ不可能なのである。

「積極的教育」の段階も、さらに、四つの段階に構造化されている。

その第一段階は「感情教育」の段階である。それはさらに直接「悩める人間の悲惨な光景」に接して人類愛を獲得する教育と、歴史上の人物から人間のこころ、人間の情念のなんたるかを知る歴史教育の二つに構造化されている。第二段階はより豊かになった感情 能動的な「精神的感性」とでも称すべきものをベースとして、感性的理性を知的理性に高め、それによって天地宇宙の秩序とその創造主の存在を悟り、天地宇宙の秩序なかで人間の占める位置・役割を確信せしめる「宗教教育」「理性の完成」による「良心」の育成をめざす教育の段階である。この第一段階と第二段階で「感情教育」と「宗教教育」をつうじて青年は「天地宇宙」という「共通の統一体」に於いて自分の果すべき義務をつかみとり、内心の「義務の声」としての「良心」を形成していく。つまり、このなかで、「中心の転換」がなされる。あとは義務の遂行・徳の実践の問題のみが残される。そこに第三段階「ソフィーとの恋愛」教育が出現する。そしてさらに、結婚を前にして、2年間のよき「公民」になるための教育がほどこされる。第四段階「諸国視察の旅」という教育である。二年間の旅の後エミールという青年は同国人のいる国の一画に土地をもち、そこを「祖国」なき祖国と考えて、結婚生活にふみ出す。徳の実践の開始、「有徳人」の「公民」的生活の誕生である。

以上ルソー「家庭教育」論の構想と構造を概観した。以下、その構想と構造のもとに展開される、「有徳人」育成の道すじを、追っていこう。

Ⅲ 消極的教育

母親の胎内から人間は「自然人」として生まれる。彼は感情も観念ももたない。わずかに感覚があるだけだ。かれは自分が生きているということすら知らない。自分が存在していることを感じていないからだ⁽²³⁾。「子供の最初の感情は自分自身を愛することだ」。この「自己愛」という感情と共に自分の存在の根拠を得る。何故なら人間にとって「存在するとは感じることである」からだ。「自己愛」という感情こそ、「アイデンティティー」をもつ人間存在の根拠になる。こうして人は「自己愛」をもつ「自然人」として生きはじめると。

「三人の教師」の協力による「有徳人」の育成はこの「自然人」の誕生 生きはじめと共に始まる⁽²⁴⁾。

「初期の教育は純粋に消極的なものでなければならない」。

「自然」と「事物」という二人の教師が主役となり、「社会に生きる『自然人』」の育成をめざす、「消極的教育」の段階で「人間という教師」のなすべきことは何か。

まず第1は臆見、偏見、誤謬、悪徳の防止である⁽²⁵⁾。特に本来この時期の子供に芽ばるはずのない「利己愛」⁽²⁶⁾を芽ばえさせないことである⁽²⁷⁾。子供に「自然の道」からはずれさせないこと、つ

まり、この段階で「積極的教育」をもちこんで人間の自然の傾向を変質させないことである。「ウソをつくな」と教えることは自然の善性を失わせ、「ウソつき」をつくることにつながる。だから「はじめはなにもしないことによって、あなたがたはすばらしい教育をほどこしたことになる」のである。

この段階で人間がなすべき第2は、「自然」と「事物」という二人の教師が行う「人間づくり」の助力・協力である。

ここにこの段階で「人間という教師」が行うべき「教育」 助力・協力 のなんたるかを端的に示す言葉がある。

「勞働させ、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るがいい」(E., t. IV, P. 359, 岩. 上, P. 187)。

この言葉には「人間という先生よ、この段階では魂の問題にはふれないで、肉体や器官や感官や力を訓練させて⁽²⁸⁾、自然と事物の教育に助力・協力しなさい」というルソーの「消極的教育」の思想がよく表現されている。

こうして子供が「子供の時代」の自由と幸福を味わっている間に、「自然」と「事物」という二人の教師はみずからの「教育」をほどこし、子供を「自然の道」にそって成長させているのである。

それでは「自然」と「事物」という教師はこの時期人間にどのような教育をほどこしてくれるのか。

「自然という教師」は人間の肉体的成長を受けもち、人間にまず第一に「自己保存」する力自分の欲求を自分で実現する力 を与えてくれる。「消極的教育」の第二段階にはいると、人はその力の獲得と共に「個人生活」を始め、アイデンティティーの基礎を獲得する⁽²⁹⁾。「自然という教師」はさらに第二に、自己保存を越えた力 「欲望以上にある豊かな力」 を人間に与えることによって人間の「脱自然化」を準備する。つまり、「自己保存に必要な力」をこえた力は「積極的教育」の個所で論ずるように、人をして「自分の外に出る」⁽³⁰⁾ことを可能にし、他者と「同化」することを可能にする。

ここに「自然という教師がおこなう教育」のめざすところがみえてくる。剛健な身体をつくって、その上に、よき魂(有徳人)をつくりあげよう、魂(義務)の命令に従う剛健な肉体をつくりあげようという目的である⁽³¹⁾。

「自然という教師」がおこなう第三の教育は知性の道具である、「手足や感官や器官」を肉体的成長のなかで形成・完成させ「事物教育」にそなえることである。人間の最初の理性は感覚をもとにして形成される、「感覚的理性」であるから、「わたしたちがついて学ぶ最初の先生は、わたしたちの足、わたしたちの手、わたしたちの目なのだ」とルソーはいう⁽³²⁾。そして人間が「手足・感官・器官」といった知性の道具を完全に利用するためには、それらを提供する肉体が頑丈で健康でなけ

ればならない。それ故「体育」が必要になる。「人間のほんとうの理性は肉体と関係なしに形づくられるものではなく、肉体のすぐれた構造こそ、精神のはたらきを容易にし、そして確実にするのだ。」⁽³³⁾とルソーはみているのである。

「自然教育」がおこなう「感覚諸器官」の形成が進行するに従って、「事物という教師がおこなう教育」が中心的役割を果たすようになる。

言葉による教育はおしゃべりどもをつくりあげているにすぎない。ことばによってどんな種類の教訓も生徒にあたえてはならない。生徒は「実物」をつうじて「経験」だけから教訓をうけるべきだ⁽³⁴⁾。くりかえしリフレインされる言葉である。

それでは「実物教育」とはいったいなになのか。

みたり、さわったり、聞いたりして、とくに視覚を触覚とくらべ、指で感じる感覚を目ではかること等によって、人間が直接事物から事物の性質を学ぶ教育である⁽³⁵⁾。

それでは「事物という教師」は人間に何を教えてくれるのか。

まず第一に「事物からくる必然」、「必然のきびしい掟」を教えることである。「事物」は人間の生活経験のなかで「自然の必然性」を常に人間に教えている。人間もまたその本性として事物からくるその必然性にじっと耐えることができるようにつくられている。だから「人間という教師」は「事物教育」に助力・協力して、自然の必然を事物のうちにみいださせ⁽³⁶⁾、子どもを事物への依存事物からくる必然に従うことにとどめておかねばならない。「そうすれば、教育の進行において自然の秩序に従ったことになる」。

「事物という教師」はさらに第二に感覚を豊かにし、それを通じて、観念（知識）と理性的感性を与えてくれる。以下、その論理をみていこう。

子供は「感覚的存在」として、生活経験のうちに、感覚諸器官（五感）に事物からの印象を受け、それをうけとめる。人間の悟性に入ってくるものはすべて感覚を通してはいつてくるのだ。感覚においては判断は純粋に受動的で、それは人が感じているものを感じていることを確認するにすぎない。だから子供はまず「事物」をとおして感覚し、それを感じることを学ぶのだ。

次に「一つの感官の印象をほかの感官によってしらべるがいい」。

子供は「とんだりはねたり叫んだり」している間に、それをおこなっている。このなかで子供の心には事物から受けた印象を感覚を比較・対照し、反省する能動的な能力「自己完成能力」が活動しだす。そこで子供はつづいておこるか、同時におこるいくつかの感覚を比較し、それについての判断をくだす。その時子供は事物をそれによって与えられる諸印象から自分に関係づけて諸感覚の総合として立体的にとらえる「関係の知覚」を獲得する。つまり子供は事物によって、事物が子供に対してもっている感覚的な関係を学び、それを観念化する。

比較された感覚はこうして観念へ転化する。観念はあくまで「複合感覚」なのだ。

この「複合感覚」（「共通感覚」）は五感の統合の上になりたつ「第六感」である。それは肉体と魂を媒介するもの⁽³⁷⁾ではあるが、特別の器官をもたない。それは頭脳のうちにあるだけである。純

粹に内面なその感覚は知覚・観念、また、「感覚的理性」と呼ばれる。

ここに「人間という教師」がこの段階でなすべき第3の役割が登場する。それは受動的な自然事物 感覚 感情の流れは常に正しいが、人間の能動的な「自己完成能力」の活動 理性的判断は誤ることがある⁽³⁸⁾、という事情からでてくる。

わたしたちの誤りはすべてわたしたち人間の判断から生れ、その誤れる判断が人間が「不徳」におちいるひとつの源である（それについてIVで詳論する）のだから、「事物教育」への助力・協力のうえに、さらに、「真実をみいだす正しい方法」を人間は子供に教えなければならない、というのである⁽³⁹⁾。

こうしてエミールは「自然の道」を歩み、「社会に生きる『自然人』」として成長していく。しかし彼はいまだに「必然の鎖」にしばりつけられている「物理的存在」にとどまっている。

「第二の誕生」のときが近づいている。あとは感情を豊かにし、それによって理性を完成させ、徳を形成することだけが残されている⁽⁴⁰⁾。

IV 積極的教育

思春期の到来、それは人間が「ほんとうに生きはじめる」、別言すれば、「肉体的存在」から「精神的存在」へ再生する、「最初の時期」だ。青年の「ありあまる生命は外へひろがろう」としている。自分を外にひろげさせ、ありあまる活動力をほかのものの上にそそがせる、そういう「力の状態」にある自分を青年は感じている⁽⁴¹⁾。「自然人」（「子供の時代」）は「自己愛」が中心で、それから派生する「憐み」はいまだ弱く、従ってその「感受性」は自分のことだけに限られており、道徳的なものは何もない。彼の感性は、「いわば」受動的な「肉体的感性」にとどまっているのだ。思春期のありあまる「生命力」がその壁をつき破る。その力のおかげで「感受性」と「想像力」が外へひろがっていくようになると、かれはまず善悪の感情を次いでその観念をもつようになるからだ。だから「人間がほんとうに生きはじめる最初の時期」になされるべき教育は次の言葉で示される。

「自然の最初の動きを刺激し、かれと同じような人間のうえに心をひらかせ、ひろげさせるがいい。それにつけくわえて、そういう心の動きにはできるだけ個人的な利害の念をまじえないようにすることが必要だと言っておこう。とくに虚栄心、競争心、名誉心など、わたしたちをほかの人間にくらべさせるような感情を起こさせてはいけない」（E., t. IV, P. 510, 岩・中, P. 37、・印は筆者）。

しかしそれは同時に極めて危険な時期でもある。なぜなら悪しき教育がほどこされて「再生」に失敗すると、「自己愛」が「利己愛」に変質し、魂の腐敗墮落した邪悪な「社会人」をつくることになるからだ。

いまここで善性をもって生れた「自然人」が、何故、邪悪な「社会人」（「文明人」）に成長する

ことになるのか、その道すじをみておくことにしよう⁽⁴²⁾。

まず第一にそれは「少年時代の教育」に根ざす。もしそこで「積極的教育」がなされたならば、それは「人への依存」という魂の腐敗を育成する。それだけではない。それは「事物教育」による「正確な観念」の育成を防げる。

「自己愛」「憐み」に連動する豊かな「正しい感情」の発展は「正確な観念」にもとづくとはルソーの確信するところである⁽⁴³⁾。Ⅲで論じたように、受動的な作用である感覚（感性的認識）は誤ることはなく、誤りの源泉は唯一能動的な作用である判断（理性的認識）にあるのだから、「事物教育」によって「正確な観念」を与えてもらえなかったものは、その「想像力」の使用によって「人類」や「天地宇宙」に関する誤謬認識におちいり、臆見や偏見を心に植えつけ情念を不徳に変えることになる⁽⁴⁴⁾。

それはさらに第二に思春期の「快樂のたくらみがかれの年齢の興味を狭い限界にとじこめる」（E., t., IV, P. 542, 岩・中, P. 86）ことに於て決定的になる。そこで「個人的な利害の念」から誤謬認識にもとづく「想像力」を妨げると青年の心には「虚栄心、競争心、名誉欲など、わたしたちをほかの人間にくらべさせるような感情」が生じ、「自己愛」は悪しき「利己愛」に変質する。自我は相対化されるが反対に「感受性」はますます「狭い限界」「快樂」「利害」「利己愛」

に閉じこめられる。「利己愛」を「自我」の外へ、他の存在のうえにひろげることができない。その結果青年は「なにごと自分本位に考え、善悪の観念を自分の利害だけで決める」⁽⁴⁵⁾ようになる。「想像力」という「自我」を相対化する力は他の存在に向ってひろがらず、「自我」をますます自己にひきこもらせ、その相対化と相互の対立をふかめ、「外観」と「存在」との自己分裂をひきおこしていく。

こうして、アイデンティティーを失った、邪悪な「社会人」（「文明人」）が形成されるのである。

さてここで「感情教育」という本題に論述をもどすことにする。

人間を感じやすくするためには、想像力を妨げさせて自分を自分の外へ移すことができなければならない。また「情念」を形成し、深めていくのは「感受性」と「想像力」の共働である⁽⁴⁶⁾。しかも最初の感情は愛ではなく友情である。だから「人間愛」という情念の育成をめざすこの時期の教育は、ありあまる「生命」の外へのひろがりの結果「あらわれはじめた感受性（憐み）と想像力（正しい認識）」を利用してなされることになる。青年に自分と同じような人間がいることを教えることから始めるのだ⁽⁴⁷⁾。

自分と同じような別の人間、その共通性その本性の同一性は「悩む」というところにある。「憐み」という感情をつうじて「共通のみじめさ」に於て「共苦」する。その経験のなかに人類愛の種子がまかれるのだ。

だから思春期に於て青年が「自ら悩んでいる、悩みとはどういうことかを知っている」ということが人類愛形成の前提、出発点になる。そこに「想像力」が加わると、青年は他の悩めるものの苦しみや悲しさに心を動かされ、自分と同じような人間のうちに自分を感じ、「悩める人類のいたま

しい光景」に感動を覚える。

「感覚の範囲がひろがってきて、想像の火が点火されると、かれは自分と同じような人間のうちに自分を感じ、かれらの悲しみに心を動かされ、かれらの苦しみに悩みを感じるようになる。そこで、悩める人類のいたましい光景がこれまで味わったことのない感動をはじめてかれの心に呼び起こすことになる。」(E., t. IV, P. 504, 岩. 中, P. 28)。

この感動は反省によって自分を外に移し、自分の存在をすて、共苦に於て他者と同化し、他者そのものの存在になるという感覚・感情から来る感動である。この感動のなかで相対感情としての「憐み」が強まり、「自己愛」と「同類愛」とを通底する。

さらにこの反省のくり返しのなかで「個人的な観念」を「人類という抽象的な観念」に一般化し、「同類に同化することができる愛情」を「個人的な愛情」に結びつけることができるようになる⁽⁴⁸⁾。「自己愛」「憐み」という原初の感情・情念は「想像力」(正しい認識)を媒介として「人類愛」という、より豊かな感情・情念に成長していく。受動的「肉体的感性」は能動的「精神的感性」へと高められていくのだ。

こうして「憐み」という感情によると「自己愛」と「同類愛」の通底に「想像力」の働きが加わって「自己中心的な自我」は自分を外に投げ出し「人類」という「共同の統一体」のなかに移され同化される。

ここに「脱自然化」の第一歩が始まる。

しかし「憐み」はあくまで「自己愛」に発する自己中心的な感情である。たとえ「人類」という「共同の統一体」への「同化」と「一体化」がなされたとしても、その同化がはまだ「肉体」性をひきずる、「自己愛」「憐み」に根拠をおいているかぎり、「中心の転換」「脱自然化」はおこなわれていない。いまだ中心は「共同の統一体」に移っていないのだ。

「中心の転換」がおこなわれるためにはそれに、「正義」と「義務」の観念・感情がつけ加わらなければならない。つまり「良心」という感情・情念が育成されてはじめて中心は「自我」から「共同の統一体」に転換されるのである。

ここに「宗教教育」が始まる。以下「良心」の育成という一点にのみ焦点をあてて、その論点のみを略述することにする。

「サヴォワの助任司祭の信仰告白」を中心とした『エミール』の宗教教育の個所は「無信仰も狂信も好まない」、ルソー自身の「信仰告白」の観を呈している。それは「義務の観念」(とそれによる「徳」)の形成には「宗教」(的確信)が必要不可欠である⁽⁴⁹⁾ということと、その宗教(的確信)は他の人の話をきいて与えられるものではなく、「聖書と理性を唯一の規範」として自己の「内なる光」に従って自ら作り出していくものである⁽⁵⁰⁾ということとの、二つの確信⁽⁵¹⁾にささえられている。

ルソーの宗教教育のめざすところは「内なる光」をたよりにしての自己の存在理由の探求からなんらかの意志が天地宇宙を動かしそれに秩序を与えているという確信⁽⁵¹⁾と、さらに、自分にはその天地宇宙という「共同の統一体」の構成メンバーとして果すべき「義務」が与えられているという確信⁽⁵¹⁾とを青年の心に宿すことをめざしている。

そのベースとなるのが「人類愛」という「正しい観念」によってより高められた感情・情念能動的な「精神的感性」である。しかしそれに対応する「人類」という複合観念は「感覺的理性」を土台として組み立てられたものにとどまる。いまだ「肉体の眼」が残っている。「宗教教育」は「人類」という「複合観念」をさらにつき抜けて、さらに多くの対象を比較し、その抽象性を高めながら、「想像力」をたよりに神秘の領域にふみこみ、しだいに「天地宇宙」の究極の原因にたどりつこうとする。「神」とか「天地宇宙的秩序」とかいうメタ・フィジカルな「複合観念」が形成されていく。「精神の眼」という「知的理性」の形成である。こうして「宗教教育」によって「感覺的理性」（肉体の眼）から「知的理性」（精神の眼）が形成される。「正しい観念」はより高次のものになったのだ。

「義務の観念」はこの「内なる光」に発する「精神の眼」によって獲得される。そして「義務の観念」が獲得されると青年の心には「義務への感情・情念」が点火される。それが「良心」である。

ルソーは「良心」というものを、人間を構成する二つの実態、「肉体」と「魂」という二つの実体の対立・抗争からとらえようとしている⁽⁵²⁾。肉体と魂という二つの実体にひきさかれる人間のうめき声を表現するルソーの言葉をきこう。

「この二つの相反する衝動によってひきずられ、悩まされている自分を知って、わたしはこんなことをつばやいていた。そうだ、人間は一つのものではない。わたしはあることを願いながらも願ってはいない。わたしは自分が同時に奴隷でもあり、自由でもあると感じている。わたしはよいことを知っているし、それを好んでもいる。しかもわたしは、悪いことをしている。」（E., t. IV, P. 504, 岩・中, P. 147）

ルソーのこのうめき声は殆どパウロに接近している。

ここに受動的情念（「内なる自然」）の能動的理性（「自我」）による克服という「文明化」の問題が顔を出す。

しかしルソーにあっては「情念」という「内なる自然」の克服は「自我」に支えられた「（啓蒙的）理性」によってなされるのではない。

「理性はわたしたちをだますことがあまりにも多い。わたしたちは理性の權威を拒否する権利は十二分に獲得することになっただけだ。」（E., t. IV, P. 594～5, 岩・中, P. 164）

それではルソーにあって「情念」という「肉体の声」を克服するものは何か。それは「良心」と

いう「魂の声」である⁽⁵³⁾。

そこで「良心」という「魂の声」についてもう少し深くほり下げてみることにしよう。

「人間の心の底には正義と美徳の生得的な原理があって……この原理にこそ良心という名をあたえる」(E., t. IV, P. 598, 岩・中, P. 169)とルソーはいう。この正義と美徳の生得的な原理は理性にもとづく「判断」ではなく、「自己愛」と「憐み」をコアとする「感情」である。ルソーは「良心」に関して、つづいて、次のようにいっている。

「ところで、自分自身と自分と同じような者とにたいするこの二重の関係から形づくられる倫理体系から良心の衝動が生れてくる。善を知るとは善を愛することではない。人間は善について生得的な知識をもつてはいない。けれども、理性がかれにそれを知らせるとすぐに、良心はそれにたいする愛をかれに感じさせる。この感情こそ生得的のものなのだ。」(E., t. IV, P. 600, 岩・中, P. 171~2)。

ここで「良心の衝動」を生ぜしめる「倫理体系」とは「人類」や「天地宇宙」(『政治論』でいえば「政治体」という「共同の統一体」の秩序と、そこでその一構成員として人間が果たすべき「義務」についての体系であると考えられる。それは「知的理性」がその判断からつかみとり教えてくれるのだが、それを知ると「生得の感情」はそれに対する愛をかりたてられ、「内なる義務の声」をあげるにいたる、とルソーは上の引用文でいっているのである。

こうして「魂の声」としての「良心」が生誕するのである。

ルソーに従えば「知的理性」に支えられた「義務の声」「良心」が「自己中心」から「共同の統一体中心」へと中心の転換をはかる。それによって人間の向きが変るのである⁽⁵⁴⁾。そこに於て「自然人」は「有徳人」に再生する。「脱自然化」がおこなわれるのだ。

以上から明らかなようにルソーにあって「脱自然化=文明化」は「自我」のうちにとじこめられた「理性」による、「情念」という「内なる自然」の支配・克服に於ておこなわれるのではない。

「義務への愛」つまり「良心」という「文明化された感情・情念⁽⁵⁵⁾」がそれをおこなうのである。ルソーにあって「肉体の声」としての「情念」を支配・克服するものは「魂の声」としての「良心」、「神聖な本能」、「文明化された感情・情念⁽⁵⁵⁾」なのだ。

「情念」によって「情念」を支配・克服する!! ここにルソー文明論の根本の特徴がある。ルソーは自然そのものから自然を支配する「道具」(「良心」)をひき出そうとしたのである。

「情念を支配するには情念をもってするよりほかに道はない。情念の力によってこそ情念の圧制と闘わなければならないのだし、いつも自然そのものから自然を規制する適当な道具をひきださなければならないのだ」(E., t. IV, P. 654, 岩・中, P. 248)。

ルソーは「良心」の「指導・案内」に自然と文明との統一・融和をみたのである⁽⁵⁶⁾。ルソーの教

育論はそれをおこなう「有徳人」「良心」という「文明的情念の力」によって、自分の義務を果たす人間の育成をめざしていたのだ。

結 び

文明社会に於る倫理の回復は文明社会で自己を失った人間のアイデンティティーの確立のもとにおこなわれるものである。それではルソーの教育論にあってアイデンティティーの確立の問題はいかに論じられているか。それを論じて本稿の結びとしよう。

ルソーはアイデンティティーについて次のようにいっている。

「わたしによくわかっていることは、『わたし』の同一性は記憶によってのみたもたれること、じっさいに同一のものであるためには、わたしは以前にもあったことを思い出す必要があることだ。」(E., t. IV, P. 590, 岩中, P. 158)。

人間のアイデンティティーは「記憶」によって保たれており、そのためには「自分にたちかえつて」以前あったことを思い出す必要がある、といているのである。

それでは「自然人」(「子供」)にアイデンティティーがあるのであろうか。

理性の時期のまえの子供には「観念」はなく、受動的な感覚器官をつうじての感覚的刺激(視覚でいえば「映像」)をうけとっているだけだ。映像の連続は記憶ではない。何故なら「記憶」が「記憶」として人間の心にとどまるには「判断」つまり「感覚の観念化」が必要である。「観念」と「理性」の働きとによって「感覚」的経験は「記憶」として人間の心に保たれるのである。理性の時期の前の「子供には判断することができないのだから、ほんとうの記憶はない」。従って真のアイデンティティーはない。

ルソーにあっては従ってアイデンティティーの確立の前提は「事物教育」による「正しい観念」の獲得にあり、その獲得は観念と理性をそなえた青年期「積極的教育」の段階でなされることになる。

普通に育った青年の心には一方では「共同の利益」につくせと語りかける能動的な自然の感情(「憐み」「良心」)があり、他方では受動的な情念に仕える「自我」に結びついた理性の作用があり、両者は相争い、心の葛藤をひきおこしている。心がこの状態にある時、青年の心にはいまだアイデンティティーが確立されていない。それは「たえ間なくその二者択一のうちに動揺して、悪いことをしながらよいことを好み、いつも自分自身に逆らっている」のである。

後者の心に負け閉鎖的な「利己愛」のもとにアイデンティティーを喪失しているのが邪悪な「社会人」である⁽⁵⁷⁾。

「観念」と「理性」とによって「利己愛」を発達させ、相対的な「自我」をもつ青年のアイデン

ティティの確立のためには、IVの個所で論じた「感情教育」と「宗教教育」が不可欠である。つまり「利己愛」を他の存在のうえにひろげ、かつまたその上に、天地宇宙の真理をつかみとることが必要である。

それによって青年の心には「良心」という「新たな光」が輝くことになる。それこそ揺れ動く青年の心の他方を克服し、青年の行動を確実にし、青年を自分自身に一致させてくれる力なのである。この「良心」という「新たな光」にささえられてはじめて自分自身と一致した一貫性ある行動「徳」の實踐 が生れる。その一貫した「徳」の實踐の「記憶」のなかにアイデンティティは保持されるとルソーは考えているのである。

ルソーは青年期の危険とアイデンティティを得て生きるよろこびを「サヴォアの助任司祭」を通して次のように語っている。

「共同の利益のためにつくせと語りかける自然の感情と、すべてをわたし自身に結びつけて考える理性とにたえず攻めたてられていたわたしは、あらたな光がわたしの心を照らしてくれなかったら、わたしの考えを固めてくれた真理がさらにわたしの行動を確実にして、わたしをわたし自身と一致させてくれることがなかったなら、一生のあいだたえまなくその二者択一のうちに動揺して、悪いことをしながらよいことを好み、いつも自分自身に逆らっていたことだろう。」(E., t. IV, P. 602, 岩・中, P. 175)。

「アイデンティティ」、それは「良心」に従って一貫した徳を實踐する、「有徳人」に於てはじめて存在するものである。この「有徳人」の「徳」は「公民」の「徳」と質を同じくするものであり、この「徳」の力によって、両者は共に、「文明的自由」を生きるのである⁽⁵⁸⁾。つまりアイデンティティというものは「文明的自由」を生きるものの「義務への愛」の上に確立されるものなのである。

(いよいよか ひでお・本学経済学部教授)

[注]

- (1) 「いたるところできみは、法律の名のもとに個人の利害と人間の情念が支配しているにすぎないことを知った」(E., t. IV, P. 857, 岩・下, P. 257)。「久しい以前から国家の都合が正義の代わりをするようになっていきます」(B., t. IV, P. 934, 全・七, P. 448)。悪しき政治制度の現状を批判しつつ、ルソーは人間の「存在」と「外観」への自己分裂、社会制度による自然の抑圧、人間の悪徳と不幸のすべては、そこにあるとして次のようにいっている。「私はその原因がわれわれの社会秩序のなかにあることを発見しました。この社会秩序は、何ものによっても破壊されない自然とはあらゆる点で反対で、絶えず自然を虐げ、自然に絶えず己の権利を求める声をあげさせているものです。私はこの矛盾をその諸結果のなかにたどってみました。そして私はこの矛盾のみが人々のあらゆる悪徳と社会のあらゆる不幸を説明することをしりました」(B., t. IV, P. 966~7, 全・七, P. 490)。
- (2) 「好み」(penchans)とは人間が生れながらにもつ、「自然的な性向」をいう。それ故、それは人間の内なる「自然」と考えることができる。それに対して「義務」(devoirs)は、「政治制度」にあつて、社会人が社会の構成メンバーとして、一般意志の命令に従う、道徳的實踐をいう。それは良心や理性の命令に従う、人間の

ルソーの家庭教育論（飯岡）

内なる「自然」の支配の上になりたつ。ルソーにあって「社会」とは「良心」と同じく、あくまで人為の所産であるのだから、社会人の「義務感」は「自然」と断絶した、「文明の所産」としての道徳感情 内なる「文明」 なのである。

- (3) 『不平等論』で「『存在』と『外観』との分裂」と総括された文明社会の人間の自己分裂状況は『エミール』では、次の言葉をもって表現されている。

「社交界の人は完全に仮面をかぶって生きている。ほとんどいつも自分自身であることはなく、いつも自分とは縁のないものになっていて、自分に帰ることを余儀なくされたときには、窮屈な感じがする」(E . , t . IV , P . 515 , 岩 . 中 , P . 45) 。 「邪悪な人間は自分を恐れ、自分をさけている。自分の外へ心を投げだして陽気になっている」(E . , t . IV , P . 597 , 岩 . 中 , P . 167 ~ 8) 。

「かれらはあなたをだますために自分をだましているのだ。かれらは自分自身と一致していない。かれらの心はたえずかれらに反対している。そしてしばしばかれらの口もかれらを反駁している」(E . , t . IV , P . 660 ~ 1 , 岩 . 中 , P . 260) 。

- (4) 「社会状態にあって自然の感情の優越性をもちつづけようとする人は、なにをのぞんでいいかわからない。たえず矛盾した気持ちを抱いて、いつも自分の好みと義務とのあいだを動揺して、けっして人間にも市民にもなれない。自分にとってもほかの人にとっても役にたつ人間になれない。それが現代の人間、フランス人、イギリス人、ブルジョワだ。そんなものはなににもなれない」(E . , t . IV , P . 249 ~ 50 , 岩 . 上 , P . 28) 。
- (5) 「公共教育はもう存在しないし、存在することもできない。祖国のないところには、公民はありえないからだ。『祖国』と『公民』という二つのことは近代語から抹殺されるべきだ」(E . , t . IV , P . 250 , 岩 . 上 , P . 29) 。
- (6) ルソーは人間の「内なる『自然』と『文明』」との矛盾・闘争の止場・統一を、まず、「よき政治制度」とそこに於る「公教育」に求めたと考えられる。たとえば「ジュネーブ草稿」の「だから、われわれは、公民であったのちはじめて、まさに人間となり始めるのである」(G . , t . IV , P . 287 , 全 . 五 , P . 278) という言葉は、そのことを示唆していると考えられるのである。しかし祖国も公教育もない現実にあってはまず「人間」(「有徳の人」)をつくり、その「道徳的自由」をもって「社会的自由」(「公民の自由」)にそなえよう、というのが、ルソー家庭教育論の根本の構想・プランであったと考えられるのである。
- (7) 「これらすべての諸悪を、政府や法律がなくとも予防できる真の方法をあなたがたに示しましょう」(B . , t . IV , P . 942 , 全 . 七 , P . 458) 。
- (8) しかし、ルソーの現実是我々の現実と大きくオーバーラップする。我々の時代にあっても我々の内なる「自然と文明」の対立・闘争は深まるばかりであるし、アイデンティティーの喪失、自己喪失、自己逃亡、うつ病、神経症、などなど、むしろ、我々の時代の方が深刻である。ルソーの人間救済論はそれ故、我々の時代にも大きな有効性を有すると考えられるのである。
- (9) 筆者はかつて「『エミール』にあらわれたルソー思想に関する一考察 ルソーにおける『自由と幸福への道』」('76 , 『高崎経済大学論集』第19巻、2~3号) という論文を書いた。本稿は、その後、ぞくぞくと発表された、ルソーの「家庭教育論」に関する主として、次の諸論文との対話の上で成立した、そのリメイク版である。1 . 林 幹夫「自然人から有徳人への教育 ルソーの「消極的教育」原理について」('78 , 『フィロソフィア』66) 、 2 . 林 信弘「ルソーの消極教育論」('79 , 『立命館文学』第410・411) 、 3 . 林 学「ルソーの政治思想と市民精神 『自然人』・『エミール』・『市民』・『国家』」('79 , 『立命館文学』第412・413・414) 、 4 . 沼田裕之「ルソーの人間観 『エミール』での人間と市民の対話」('80 , 風間書房) 、 5 . 古茂田 宏「ルソーにおける『情念』概念の構造」('80 , 『倫理学年報』29) 、 6 . 梅本 洋「教育論 『エミール』の「基本原理に関する試論 ルソーによる「人間の本源の善性」の主張についての検討」('83 , 早稲田大学『文学研究科紀要』別冊第10集、哲学・史学編) 、 7 . 森田伸子『子どもの時代 『エミール』のパラドックス』('86 , 新曜社) 、 8 . 仲島陽一「ルソーにおける『憐れみ』と『良心』」('88 , 早稲田大学大学院『文学研究科紀要』別冊第15集、哲学・歴史編) 、 9 . 橋本三太郎『ルソー教育学の形成に関する研究』('90 , 風間書房) 、 10 . 川合清隆「ルソーの弁神論 その革命性」('90 , 『思想』No.790) 、 11 . 田中未来『「エミール」の世界』('92 , 誠文堂新光社) 、 12 . 久保田まり「ルソーのエミールにおける青年教育論 実存のかかわりとしての教育的関係」('95 , 秋田経法大『経済学部紀要』23) 、 13 . 板倉裕治『ルソーの教育思想』('98 , 風間書房) 。本稿ではそれぞれの労作との対話の内容のいっさいを省略したのは、紙面の都合につきる。前作は未熟なところおよび紙面制限で論文としての体裁を欠くところがあったが、その所見および主旨については訂正すべきところは殆んどない。本稿はルソーの文明論の観点から、ルソーの『エミール』を論じなおしただけで、前作の所見・主旨は、その根本に於て、そっくりそのまま継承している。
- (10) 「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」

(E., t. IV, P. 245, 岩. 上, P. 23)。

- (11) 「こんにちのような状態にあっては、生まれたときから他の人々のなかにほうりだされている人間は、だれよりもゆがんだ人間になるだろう。偏見、権威、必然、実例、わたしたちをおさえつけているいっさいの社会制度がその人の自然をしめこらし、そのかわりに、なんにももたらさないことになるだろう」(E., t. IV, P. 245, 岩. 上, P. 23)。
- (12) 「こういった種類の情念は、子どもの心のなかにはその種子をもたないので、そこに自然に芽ばえてくるものではない。わたしたちだけがそれを子どもの心にもたらすので、わたしたちがまちがったことをしなければ、それはけっして子どもの心に根を張るようなことはない。しかし、青年の心についてはもうそうはいえない。わたしたちにどんなことができるにしても、わたしたちの意志にかかわらず、それは生れてくる。そこで、これからは方法を変えなければならぬ」(E., t. IV, P. 494, 岩. 中, P. 13-4)。
- (13) ルソーにあって「徳」とは情念を克服して、義務の命令に従う「力」を意味する。「『徳』ということばは『力』からきている。『力』はあらゆる『美德』のもとになるものだ」(E., t. IV, P. 245, 岩. 下, P. 197)。
この「力」は「自然人」にはそなわっていない。IVで論ずるように、それは「感情教育」と「宗教教育」という人為によって育成されるものである。その意味でそれは「文明的力」なのだ。
- (14) ここで「共通の統一体」とは個人になんらかの意味で生命と存在を与える、「人類」であり、「天地宇宙」である。「よき政治制度」下の「公教育」的観点からいえば、それは祖国という「政治体」である。
- (15) 「有徳な人とはどういう人か。それは自分の愛情を克服できる人だ。そうすればその人は自分の理性に、良心に従うことになるからだ。その人は自分の義務をはたし、正しい秩序のうちにとどまって、なにももかれをそこから逸脱させることはできない」(E., t. IV, P. 818, 岩. 下, P. 198)。
- (16) 「自然的自由」の「道徳的自由」=「社会的自由」への転換を帰結する、人間の「脱自然化」は「倫理」の回復による人間救済を志向する、ルソー思想の核である。
注(6)でのべたように、ルソーは「家庭教育」より先に、よき「政治制度」にそれを求めたと考えられる。よき政治制度による「脱自然化」についてルソーは次のようにいっている。
「自然人は自分がすべてである。かれは単位となる数であり、絶対的な整数であって、自分にたいして、あるいは自分と同等のものにたいして関係をもつだけである。社会人は分母によって価値が決まる分子にすぎない。その価値は社会という全体との関連において決まる。りっぱな社会制度とは、人間をこのうえなく不自然なものにし、その絶対的存在をうばいさって、相対的な存在をあたえ、『自我』を共通の統一体のなかに移すような制度である。そこでは、個人ひとりひとは自分を一個の人間とは考えず、その統一体の一部分と考え、なにごとくも全体においてしか考えない」(E., t. IV, P. 249, 岩. 上, P. 27)。
「政治制度」で「脱自然化」の役割をになうのは「立法者」である。「祖国」なき、「公教育」なき現実では「積極的教育」の主体である「人間という教師」が「立法者」の役割を演じて「脱自然化」をはからなければならない。その場合、「共通の統一体」は「祖国という政治体」ではなく、「天地宇宙」である。大きさの大小とそれをつかみとる人間能力の限界により、両者の間には、力強さと困難さの相違があるとはいえ、「共通の統一体」の構成員の一人として、「有徳人」として「義務」を生きたところに「自由」がある点は、「道徳的自由」も「社会的自由」も全く質の差はないのである。
- (17) 「だからわたしたちはみな、三種類の先生によって教育される。これらの先生のそれぞれの教えがたがいに矛盾しているばあいには、弟子は悪い教育をうける。そして、けっして調和のとれた人になれない。それらの教えが一致して同じ目的にむかっているばあいには、弟子はその目標どおりに教育され、一貫した人生を送ることができる。こういう人だけがよい教育をうけたことになる」(E., t. IV, P. 247, 岩. 上, P. 24-5)。
- (18) 「この教育は、自然か人間か事物によってあたえられる。わたしたちの能力と器官の内部的発展は自然の教育である。この発展をいかに利用すべきかを教えるのは人間の教育である。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が獲得するのは事物の教育である」(E., t. IV, P. 247, 岩. 上, P. 24)。
- (19) 「ところで、この三とおりの教育のなかで、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。完全な教育には三つの教育の一致が必要なことから、わたしたちの力でどうすることもできないものにほかの二つを一致させなければならない」(E., t. IV, P. 247, 岩. 上, P. 25)。
- (20) はたしてルソーの「家庭教育論」の構想と構造は「消極的教育」1本立て 思春期到来以降も「消極的教育」なのであろうか。たしかに、人間は「自然」の1部であり、教育の目的は「自然」にあるのであるから「自由な能因」と「自己完成能力」 「有徳人」もまた広い意味の自然であり「自然人」だ。従って、ルソーの「教育論」は「自然人」をつくる「消極的教育」でつらぬかれているという解釈もまた可能であろう。しかし筆者は前作で、1. ルソーはあえて「初期の教育は消極的なものでなければならない」と「消極的教育」を初期の教育に

ルソーの家庭教育論（飯岡）

限定していること、2.「わたしたちは自然と歩調を合わせて仕事をしている。そして、自然が肉体をつくっているとき、わたしたちは倫理的な人間をつくる努力をしている」（E.,t.IV,P.635,岩.中,P.220）と「自然」は肉体（自然）をつくり、人間は「倫理」（「文明」）をつくるという思想をリフレインしていること、3.そもそもルソー思想の根底は受動的な肉体（自然）と能動的な魂（文明）「自由な能因」+「自己完成能力」「有徳人」の相克と協力にあるということ、以上の3つの理由から、ルソーの「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、私は積極的教育と呼びます」（B.,t.IV,P.945,全.七,P.462）という言葉にもかかわらず、その言葉を逆手にとって、「しかるべき年齢に達する以前に」を「しかるべき年齢に達した後に」と読みかえて、思春期以降の教育は「積極的教育」でなければならないという主張をこめて、「消極的教育（education negative）」と「積極的教育（education positive）」の2本立て論を展開した。ルソーのこの言葉は「子供の時代」に、従って、「消極的教育」がなされねばならない時代に、「積極的教育」をおこなっている、当時の悪しき「教育」を批判する言葉とのみとるべきだと考えたのである。ルソー教育論の基本構想は「消極的教育」と「積極的教育」の2本立てになっている、と今も確信している。

- (21) 思春期到来までの、「社会に生きる『自然人』」の育成をめざす教育を何故「消極的教育」と呼ぶかという、その段階までは「人間という教師」が積極的に教育をおこなってはならず、主として「自然という教師」と「事物という教師」に教育をまかせておくからに他ならない。そうすれば、自然に「社会に生きる『自然人』」は、育成されるのである。
- (22) 「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。消極的な教育は無為ではありません。むしろその反対です。この教育は美德を与えないが、悪徳を予防します。それは真理を教えないが、誤謬から守ります」（B.,t.IV,P.945,全.七,P.462）。
- (23) 「それまではかれは母親の胎内にあったとき以上のなにものでもない。感情ももたず、観念ももたない。わずかに感覚があるだけだ。かれは自分が存在しているということさえ感じていない」（E.,t.IV,P.298,岩.上,P.96）。
- (24) 「わたしたちは生きはじめると同時に学びはじめる。わたしたちの教育はわたしたちとともに始まる」（E.,t.IV,P.252,岩.上,P.32）。「わたしたちはくりかえして言おう。人間の教育は誕生とともに始まる。話をするまえに、人の言うことを聞きわけるまえに、人間はすでに学びはじめている」（E.,t.IV,P.281,岩.上,P.71）。
- (25) 「初期の教育はだから純粋に消極的でなければならない。それは美德や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある」（E.,t.IV,P.323,岩.上,P.132）。
- (26) amour-propre, は amour de soi-même（自己愛）が人間の比較・反省する能力の使用によって変質したものである。たしかにその変質をルソーが肯定と否定の両面的にとらえていることを思えば「自尊心」という訳は名訳だが、1、ルソーは通常その言葉を否定的な社会人への変質という意味で使っているということを考え、かつまた、2、その言葉の真意は単なる名誉欲というようなものではなく文明社会に於る「自己愛」であるという意味をこめて、「利己愛」という訳をあてたいと思う。
- (27) 子供を助けてあげる場合、「必要」と「気まぐれ」をよくみきわめ、「気まぐれ」には応じないことが大切である。何故なら、子供の「気まぐれ」に応ずると、子供の心に、「人への依存」「支配」の心が芽ばえ、それは「利己愛」を呼びさまし、臆見の根をおろさせるからである。「支配は利己愛を呼び覚まし、それに媚び、さらに習慣が利己愛をつめよる。こうして気まぐれが必要に代わり、こうして偏見と臆見が最初の根をおろす」（E.,t.IV,P.289~9,岩.上,P.83）。
- (28) 「肉体を、器官を、感官、力を訓練させるがいい。しかし、魂はできるだけ長いあいだにもさせずにおくがいい」（E.,t.IV,P.324,岩.上,P.133）。
- (29) 「さらにもう一つの進歩が子どもにとって泣くことをそれほど必要にしなくなる。それは力がついてくることだ。自分ひとりで多くのことができるようになると、子どもはいままでのように他人の助けをもとめる必要がなくなる。力とともにそれを正しくもちいることを可能にする知識も発達する。この第二の段階において、正確にいて個人の生活がはじまる。ここで人は自分自身を意識することになる。記憶があらゆる瞬間における自分の存在の同一性という感情を拡大する。かれはほんとうに一個の同一の人間となり、したがってすでに幸福あるいは不幸の感情をもつことができる。だから、これからはかれを一個の精神的存在と考える必要がある」（E.,t.IV,P.301,岩.上,P.100）。
- (30) 「力と可能の状態にあっては、自己の存在を拡大したいという欲望がわたしたちを外へ連れだし、できるだけ遠いところへ飛び立たせる」（E.,t.IV,P.430,岩.上,P.289）。
- (31) 「肉体は魂に服従するためには頑丈でなければならない」（E.,t.IV,P.269,岩.上,P.55）。
- (32) 「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のだから、人間の最初の理性は感覚的

- な理性だ。それが知的な理性の基礎になっているのだ。わたしたちがついて学ぶ最初の哲学の先生は、わたしたちの足、わたしたちの手、わたしたちの目なのだ」(E., t. IV, P. 370, 岩.上, P. 203)。
- (33) 「考えることを学ぶためには、したがって、わたしたちの知性の道具である手足や感官や器官を鍛錬しなければならない。そして、それらの道具をできるだけ完全に利用するためには、それらを提供する肉体が頑丈で健康でなければならない。このように、人間のほんとうの理性は肉体と関係なしに形づくられるものではなく、肉体のすぐれた構造こそ、精神のはたらきを容易に、そして確実にするのだ」(E., t. IV, P. 370, 岩.上, P. 204)。
- (34) 「実物! 実物! わたしたちはことばに力をあたえずぎている、ということをおしはいくらくりかえしてもけっして十分だとは思わない。わたしたちのおしゃべりな教育によって、わたしたちはおしゃべりどもをつくりあげているにすぎない」(E., t. IV, P. 447, 岩.上, P. 316)。
- (35) 「子どもはすべてのものにふれ、すべてのものを手にとろうとする。そういう落ち着きのなさに逆らってはならない。それは子どもにきわめて必要な学習法を暗示している。そういうふうにして子どもは物体の熱さ、冷たさ、固さ、柔らかさ、重さ、軽さを感じることを学び、それらの大きさ、形、そしてあらゆる感覚的な性質を判断することを学ぶのだ。つまり、見たり、さわったり、聞いたりして、とくに視覚を触覚とくらべ、指で感じる感覚を目ではかることによって、学ぶのだ」(E., t. IV, P. 284, 岩.上, P. 75)。
- (36) 「かれの頭上には、自然が人間にくわえるきびし束縛が、必然の重いくびき輻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ね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せるがいい」(E., t. IV, P. 320, 岩.上, P. 127)。
- (37) ルソーが肉体という実体と魂(精神)という実体を媒介する器官の存在を確信していたことは疑いない。たとえば、「魂と肉体をつなぐ器官がうまくできあがっていなければ、魂の力は肉体の力にともなわないということもわかる」(E., t. IV, P. 518, 岩.中, P. 51)という言葉がある。この場合、「魂と肉体をつなぐ器官」とは、肉体的受動的な感覚諸器官の働きと能動的な人間能力の働きの所産としての「第六感」という頭脳の内なる器官をさしていると考えられる。
- (38) 「感覚においては判断は純粹に受動的で、それは人が感じているものを感じていることを確認する。知覚あるいは観念においては、判断は能動的である。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。これが両者のちがいのすべてだが、このちがいは大きい。自然はけっしてわたしたちをだますことはない。わたしたちをだますのはいつもわたしたちなのだ」(E., t. IV, P. 481, 岩.上, P. 366)。「感覚である映像が対象である実物と一致しないのはなぜだろうか。それはつまり、判断するばあいにはわたしは能動的になるからだ、そして比較する操作がまちがっていて、比率を判断するわたしの悟性がただ対象を示すだけの感覚の真実に自分の誤謬をもちこんでいるからだ」(E., t. IX, P. 572~3, 岩.中, P. 132)。
- (39) 「ある真実を教えることよりも、いつも真実をみいだすにはどうしなければならないかを教えることが問題なのだ」(E., t. IV, P. 484, 岩.中, P. 370)。
- (40) 「人間として完成させるには、人を愛する感じやすい存在にすること、つまり感情によって理性を完成することだけが残されている」(E., t. IV, P. 481, 岩.中, P. 365)。能動的な「精神的感性」による理性の完成がそれである。
- (41) 「わたしたちをわたしたちの外にまでひろげさせ、快い生活を送ってなおあまりあるわたしたちの活動力をほかのもののおうえにそそがせる、そういう力の状態にある自分をかれは感じる」(E., t. IV, P. 514, 岩.中, P. 44)。
- (42) 「だが、あなたは人間は邪悪である、なぜなら人間は邪悪であったからだ、とおっしゃいます。一方、私はなぜ人間が邪悪であったかを説明します」(B., t. IV, P. 940, 全.七, P. 455)。
- (43) 「わたしのエミールについて言えば、子ども時代にはかれは単純さと良識をもっていたが、青年時代になれば、やさしい心と豊かな感受性をもつことになるとわたしは確信している。正しい感情は正確な観念にもとづくことが多いからだ」(E., t. IV, P. 512, 岩.中, P. 40)。
- (44) 「あらゆる有限な存在 たとえ天使であろうと情念を感じるとすれば の情念を不徳に変えるのは想像から生れる誤りである」(E., t. IV, P. 501, 岩.中, P. 22)。
- (45) 「なにごと自分本位に考え、善悪の観念を自分の利害だけできめていられるかからは、無数の笑うべき偏見でその精神をみだし、ほんのちょっとしたことで自分の利益を傷つけることがあると、たちまち全宇宙がぐずれさったと感じるのだ」(E., t. IV, P. 547, 岩.中, P. 93)。
- (46) 厳密に言えば、「感受性」が情念の源であり、「想像力」がその流れの方向を決定するのである。「あらゆる情念の源は感受性であり、想像力がその流れの方向を決定する」(E., t. IV, P. 501, 岩.中, P. 22)。
- (47) 「注意ぶかく育てられた青年が感じることでできる最初の感情は、愛ではなく、友情である。あらわれはじめた想像力の最初の行為は青年に自分と同じような人間の存在を教えることであって、人類にたいする感情が異性にたいする感情よりもはやくめざめる。そこで、無知の状態をひきのばすことにはもう一つの利益があることになる。そ

ルソーの家庭教育論（飯岡）

- れはあらわれはじめた感受性を利用して年若い青年の心に人間愛の最初の種子をうえつけることだ」（E., t. IV, P. 502, 岩. 中, P. 24）。
- (48) 「自分自身の感情と他人のうちに観察される感情について多くの反省をしたのちにはじめて、かれはその個人的な観念を人類という抽象的な観念に一般化するにいたり、かれをその同類に同化することができる愛情を個人的な愛情に結びつけることができるようになるのだ」（E., t. IV, P. 520, 岩. 中, P. 53）。
- (49) 「宗教というものをいっさい忘れてしまうとやがては人間の義務を忘れることになる」（E., t. IV, P. 561, 岩. 中, P. 113）。
- (50) この点でルソーはあくまで基本的にはカルヴァン派のながれをくんでいると考えられる。「この地上に存在するもっとも道理にかなった、そしてもっとも神聖な宗教のなかで生れるという幸せにめぐまれた私は、わが祖先たちの宗教にかたく結びつけられています。彼らと同じように私も聖書と理性を私の信仰の唯一の規範にしています。彼らと同じように私も人々の権威を拒み、自分でそれを真理と認めないかぎり人々の決まり文句に従うつもりはありません」（E., t. IV, P. 961, 全. 七, P. 483）。
- (51) ルソーにあってその「確信」の根拠は「感情」「感ずること」にある。「自分の存在」、「事物の存在」、「天地宇宙の秩序の存在」、「神の存在」、「義務（の存在）」、自分の「魂の存在」そのすべての確信の根拠は「感情」にある。「理性」はその確信を補強するが、誤りやすい。ルソーのこの「確信」の根拠については本稿でも詳論する計画であったが、どうしても紙面におさめることができなかつた。稿をあらためて論じたい。
- (52) 「人間の本性について深く考え、わたしはそこにはっきりとちがった二つの根源的なものがみいだせると思った。一方は人間を高めて、永遠の真理を研究させ、正義と道徳的な美を愛させ、その観照が賢者の最大の喜びとなる知的な世界にむかわせる。ところが他方は、人間を低いところへ、自分自身のなかへ連れもどし、官能の支配に、その手先である情念に屈服させ、一方の根源から生まれる感情が人間に感じさせるものをなにもかも情念によってさまたげているのだ」（E., t. IV, P. 583, 岩. 中, P. 147）。
- (53) 「良心はけっしてだますようなことはしない。良心こそ人間のほんとうの案内者だ。魂にたいして良心は、肉体にたいする本能と同じようなものなのだ。良心に従う者は自然に従い、けっして道に迷う心配はない」（E., t. IV, P. 595, 岩. 中, P. 164）。
- (54) ルソーは「倫理体系」を生きる「善人」と「自己中心」を生きる「悪人」の対比を次のように表現している。「善人は自分を全体との関連において秩序づけるが、悪人はすべてを自分に結びつけて秩序づける、ということだ。後者は自分をあらゆるものの中心と考える。前者は自分の半径をはかって円周のうえにとどまる。つまり、善人は神という共通の中心との関連において、また、被造物というあらゆる同心円との関連において秩序づけられている」（E., t. IV, P. 620, 岩. 中, P. 175～6）。
- (55) 「自己愛 憐み」という原初の感情・情念が個我を越えて「共同の統一体」に移され、そこに於て高められたより高次の感情・情念をベースとして、知的理性が「倫理体系」をつかんだ時「良心」という「義務への愛」が形成されるのだから、ルソーにあって「良心」はあくまで感情・情念である。しかも知的理性によって育成されるものであるから「良心」という「義務への愛」は、「文明化された、感情・情念」なのだ。
- (56) 「良心！良心！神聖な本能、滅びることなき天上の声、無知無能ではあるが知性をもつ自由な存在の確実な案内者、善悪の誤りなき判定者、人間を神と同じような者にしてくれるもの、おんみこそ人間の本性をすぐれたものとし、その行動に道徳性をあたえているのだ」（E., t. IV, P. 600, 岩. 中, P. 172）。
- (57) すでにIVの個所で論じたように、「社会人」は肉体と官能がいだかせる幻想「道徳的な善とは幻想にすぎない。官能の楽しみその他にはなにもよいことはない」という幻想によって悪徳にそまっている。いつわりの思慮が彼の心を「自我」の限界にとじこめている。彼はそこにあって「理性」を情念の享受を求める閉鎖的な「自我」のための道具として利用している。こうして閉鎖的な「自我」による人間能力の悪用・誤用・濫用が魂の腐敗・墮落をまねき、アイデンティティを喪失せしめているのである。
- (58) 「人間であると共に公民である」ということはどういうことか。当初、本稿の末尾にそれを論ずる計画であった。しかし、紙面の都合で、それも果せなかつた。『エミール』第五編を中心とする、その問題の検討は稿をあらためて論ずることとする。