

幼・少年期における教育方法原理としての「自由」

—『エミール』における「自由」を手がかりとして—

木 村 吉 彦*

(平成3年10月31日受理)

要 旨

本稿は『エミール』第一編から第三編に現われた「自由」を教育との関わりで分析したものである。乳児期から幼児期を経て少年期にいたるまでの子どもにとっての、「自由」のもつ意味(教育目的としての「自由」とその手段としての用い方(教育方法としての「自由」と)についての検討がなされた。その結果、「自由な人間」を規定する三つの要因と、教育方法としての「よく規制された自由」の三つの適用原理とが明らかになった。

1. 「自由な人間」の規定要因

- ①自分の意志を独力で実現し、他人の力をあてにしない。
- ②自分の欲望を自分の能力の範囲内にとどめる。
- ③自分の行為を能力に見あった欲望の範囲内にとどめる。

2. 「よく規制された自由」の適用原理

- ①子どもの自己保存に必要な事柄とりわけ肉体的な必要に対しては、子どものもっている力を存分に発揮させるように無拘束の状態(行動の自由)を確保し、自己充実感(つまりは自由感)をもたせる。
- ②大人が子どもの力不足に対して援助を行うのは、a. 肉体的な必要, b. 子どもに明らかに役立つこと、に限定し、それ以外の事柄については規制を加える。
- ③大人は子どもの自己表現としての「言葉」や「行動」への観察を怠らず、常に子どもの欲求が本当に必要なものか否かを見きわめる努力をすることが適用の前提である。

KEY WORDS

la liberté 自由

la liberté bien réglée よく規制された自由

I. はじめに

現在、幼児教育の世界においては、「自由」のつく言葉が非常に多い。氾濫していると言っても良いくらいである。思いつくだけでも、自由保育、自由遊び、自由表現、自由画等々の言葉が挙げられる。これは、不自由なものがあまりに多いという事実の裏返し現象なのか。それとも、「自由～」が時流に合った園児募集のための格好のキャッチフレーズなのであろうか。い

* 幼児教育講座

ずれにしても、新しい『幼稚園教育要領』（平成元年3月告示）においては、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第二章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること（傍点引用者）」（第一章総則－1. 幼稚園教育の基本－(2)）と述べられ、また、『保育所保育指針』（平成2年3月通知）においては、「子どもが、自発的、意欲的にかかわれるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと（傍点引用者）」（第一章総則－1. 保育の原理－(2)－エ）と述べられており、子どもの自発性や主体性が尊重される教育・保育が求められていることはたしかである。こうした意味で、言葉の濫用や流行語としてではなく、「自由」という言葉のもつ真の教育的意味（それは教育目的としての意味も方法としての意味も共にあるだろう）について原理的な考察を加えることが今求められているのである。

教育や保育において、「自由」という言葉は「放任」とはきちがえられやすい¹⁾。自由とは全く束縛のない状態であるという理解が前提にあり、子どもをほったらかしておけばよい、とするものである。そこでは、大人の介入はすなわち子どもを拘束するものであり、子どもの自由を奪ってしまうものとされる。その結果、「行き当たりばったりの保育」や「無案保育」といったものが合理化される。しかし、この「自由」理解があまりにも安易なものであることは、子どもの安全の確保という一事をとっただけでも明らかである。

たしかに、子どもに対して無用の拘束を加えないという意味での「自由＝無拘束」ということは言えるかもしれない。しかし、これはあくまで自由の一側面であってその次の段階の前提であるに過ぎないのである。次の段階とはなにか。それは、自分の欲求を自分の力で満たせるようになることである。たとえば、「泳げるようになりたい」という欲求を持った子どもがいるとする。しかし、その子はまだ泳げない。自分の欲求を自分の力で満たせないのである。これほどの「不自由」があらうか。それに対して、援助・指導を与えることによって、その子が泳げるようになる。これは、その子どもが本質的な意味で自由になったことを意味する。「泳ぎたい」という自分の欲求を自分で満たすことが出来たからである。筆者は、この「自分で自分の欲求を満たせる力」を「自己実現の力」と呼んでいる。真の意味の「自由」を与える教育とは、子どもにこの自己実現の力をつけてやることであると考えている。発達の営みそのものが「行動の自由の獲得と可能性の拡大」であるとするなら、行動が自由になるということは当然技能とか知識の獲得が不可欠であり、たんなる「放任」が教育の名に値しないことは明らかである²⁾。発達を援助し、かつ促進することが教育・保育の本質であるなら、子どもを自由にするこゝすなわち自己実現の力を与えてやることは、教育の本質的な課題なのである。

一方、最近、早期教育とか才能（英才）教育とかが話題になっている³⁾。これは、すくなくとも建前の上では子どもの能力を最大限に生かすということ、子どもの自由の拡大をもたらすということも言えそうである。しかし、ほんとうにそうであらうか。子どもの発達段階に適した能力の獲得、すなわち、子どもの発達を援助し、かつ促進する「自己実現の力」の獲得になっているのであらうか。不必要な子どもの「能力の拡大」は、有害でこそあれ、有益になることはないのではないか、とさえ筆者は考える。

このように、一方では、放任の教育・保育があり、他方で子どもの能力を思う存分に伸ばしてあげて子どもの可能性の拡大を図る、と称する教育・保育がある。教育・保育における「自由」をめぐるこれら二つの現実に象徴されるように様々な考え方あるいは実践のあることが

分かる。

筆者は、かつて、ルソーの『エミール』のなかに現れた「自由」を抜き出したことがある⁴⁾。その時は詳細な検討にまで至らずじまいであった。「自由」の問題を考えると、「社会的自由」とか「道徳的自由」といった重要な問題があるわけだが、本稿では上記の様な問題意識のもと、そもそも自由とはどういうことなのかという定義と、教育とのかかわりにおける自由の適用の仕方の問題に限定して論じたい。それは、この問題が、前稿において明らかにした「子どもの理性」を形成する上での方法論の問題とも密接に関連しているからである⁵⁾。

II. 『エミール』第一編から第三編における「自由」

II-1. 乳・幼児期における身体的自由

ルソーは、当時の上流階級の子育ての実態⁶⁾を批判し、子どもにとって最も必要なものは、「体を動かしたり、手足を伸ばしたりする自由」(G.14, 上34)⁷⁾である、と言う。当時の上流階級にあっては、子どもたちは、一方で「ぞんざいにあつかわれて、百たびも死ぬような目にあわされ」(G.17, 上38)、もう一方では「だいにされすぎて、弱さを感じさせないようにするためにますます弱く」されていた。第一番目の「放任」にたいして、ルソーは、その原因を「自然に反した習慣 (un usage dénaturé)」(G.15, 上35)つまり「乳母による養育」にもとめ、母親がすすんで自分の子どもを育てるようにと訴える。また、第二番目の「過保護・過干渉」に対しては、「子どもを自然の法則からまぬがれさせようとして、苦しいことを子どもから遠ざけ、すこしばかりの苦しみから一時もってやることによって将来どれほどの事故と危険を子どもにもたらすことになるか、弱い子ども時代をいつまでもつづけさせて大人になったときに苦勞させるのは、どんなに残酷な心づかいであるかを考え」(G.19, 上41)るようにと訴える。これら「放任」も「過保護・過干渉」も共に、「自然の外に (hors de la nature)」(G.19, 上41) 出る行為である。それに対して、「いっそう自由で (plus libre) 束縛されることの少ない (plus indépendants)」(G.47, 上79) 民衆の子どもは、一般的に虚弱でなく、いっそう丈夫である。それは、民衆の子どもたちの衣服が、肉体の「自由な運動(mouvements libres)」(G.14, 上35)を確保してくれているからである。

そこで、乳幼児の衣服は、「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」(G.38, 上68)、ということになる。この身体的自由は、体に「自然の習性」(G.42, 上73)をもたせるために必要なのである。自然すなわち人間に内在する本性は、人間の成長発達のプロセスにおいてたえず子どもに試練を与える。それによって子どもの体質は鍛えられる。幼年時代の初期はずっと病気と危険の時期であるが、試練が終わると、子どもには力がついてくる。そして、自分の体についての理解が少しずつ進み、自分の体の世話がある程度自分でできるようになると、生命の根はさらにしっかりしてくる。ルソーは述べる。

「これが自然の規則だ。なぜそれに逆らおうとするのか。あなたがたは自然を矯正するつもりで自然の仕事をおぼろげにしているのがわからないのか。……経験の教えるところによれば、こまごま世話を⁸⁾してや⁹⁾って育てた子どもの¹⁰⁾ほうが、そうでない子どもよりも死ぬ率がずっと大きい。子どもの力の¹¹⁾限度を越えさせなければ (Pourvu qu'on ne passe pas la mesure de leur

forces), 力をつか寄せたほうがつか寄せないより危険が少ない。……それに、いくら危険がともなうとしても、ためらってはなるまい。それは人生についてまわる危険なのだから、いちばん危険の少ないあいだに、それを経験させるほうがいいのではあるまいか。(傍点引用者)」(G.20, 上42-43)

「子どもの力の限度を越えさせなければ」という限定は、放任にたいする警告と考えてよいだろう。その前提において、子どもの運動の自由を確保することによって肉体が文字通り自然に鍛練されていくのである。このことは、「知的な理性」の基礎としての「感覚的な理性」を練磨する際に感覚の器としての肉体をまず練磨せよ、という教育方法原理を裏付けるものである⁸⁾。また、「消極教育論」において、徳や知識の注入に対しては消極的であれと述べているにも拘らず、肉体を鍛えることについては積極的であれと主張されている事実(G.83, 上132-133参照)ともあいまって、この肉体の練磨という考え方は、幼・少年期における教育方法論の重要なポイントの一つとして注目されてよい。

運動の自由が確保されることによって、肉体の鍛練がなされ、体に自然の習性が維持され、子どもの生命の根が確固たるものとなることは上記の通りである。それでは、この肉体の鍛練は将来的にはどのような意味をもつものなのだろうか。ルソーは次のように述べている。

「体に自然の習性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、ひとたび意志をもつにいたったなら、なにごとにも自分の意志でするようにしてやることによって、はやくから自由の時代 (la regne de sa liberté) と力の使用 (l'usage de ses forces) を準備させることだ。」(G.42, 上73)

乳幼児の頃から肉体を自由に動かし、同時に鍛えるということが、自分の意志によって決断し行動できるようになるときへの準備を意味しているというのである。このことは、身体的な自由の確保が、実は、次節において検討される「よく規制された自由」の適用原則のひとつであることを示唆している。乳幼児の時代にあつて肉体の自由が確保され鍛練されることが、後の意志の行使の準備であり、意志の自由を得たときに自分のもつ全ての力、知力、判断力、意志力、実行力等々を使いこなすためには必要なのである。

II-2. 幼・少年期における「よく規制された自由」

子どもが歩き始めると動きは活発になり、行動範囲は飛躍的に広がる。自由な身体運動が可能な子どもにとって、「自由によって与えられる満足感は、多くの傷をおぎなって余りある」(G.61, 上100)。子どもは、なによりも気楽で自由であることをいつも望んでいるものである。しかし、移動の範囲も限られていた乳児期に比べると、だんだんに力を付けてくる幼年期から少年期にかけては子どもの様子も違ってくる。その頃の様子をルソーは次のように述べている。

「成長するにしたがって人間は力を獲得する。もっと落ち着きができて、騒々しくもなくなる。反省力もついてくる。魂と肉体はいわば均衡状態におかれて、自然は自己保存に必要な運動 (le mouvement nécessaire à notre conservation) だけをわたしたちにもとめるようになる。しかし、命令したいという欲望は、それを生じさせた必要とともに消え去るものではない。支配 (l'empire) は自尊心 (l'amour-propre) を呼び覚まし、それに媚び、さらに習慣が自尊心をつよめる。こうして気まぐれ (la fantaisie) が必要に代わり、こうして偏見と臆見 (les préjugés de l'opinion……臆見に基づく偏見—引用者注) が最初の根をおろす。」(G.49-50, 上83)

この時期に重要なことは、放縦と自由を混同したり、子どもを幸福にすることと甘やかすこ

とを混同したりしないことである。この時期の子どもの自由と能力とは、自然の力の限度において発揮されるものであり、それ以上の能力があるかのように見えるものはすべて幻想、見せかけにすぎない(G.68 上111参照)。子ども時代の自由とは、客観的には限界のはっきりしている自由なのである。そのような前提条件のなかで子どもの発達を促し、一方、子どもにしてみれば自発的に能力を拡大していくために、大人はどうしたらいいのだろうか。

(1) 「自由」の定義

子どもの主観からすれば「自由」が確保され、しかも客観的には大人の統制下にありながらも、子どもの発達を促すにはどうしたらよいのであろうか。それには、子どもの自己中心性を利用すればよい。子どものもつ「自分自身への愛着」のゆえに、幼・少年期の子どもは、本質的に自分自身のことにしか思いがいたらない⁹⁾。このような子どもの自己中心性を逆利用すればいいのである。もっと具体的にいえば、子どもの自発的な活動を最大限に確保してやればよい。それは、「子どもを信頼して任せる教育・保育」¹⁰⁾というものにもつながるであろう。子どもがいつも自分は主人だと思っていながら、実は、いつも大人(親・教師・保育者)が主人であるようにすればいい。見かけはあくまで自由に見える隷属状態ほど完全な隷属状態はないのである(G.121, 上191参照)。子ども時代にあっては、彼の自由は彼の弱さの故に制限を受けている。しかし、自分で自分の欲求を満たせるなら誰でもその人(大人であっても、子どもであっても)は自由を味わい、幸福を感じることができる。客観的にはともかく、子どもの主観からして、「自分は欲することを行なうことができる」「自分は自由である」と思わせればよいのである。そこで「自由」とは一体何なのかが問題となる。ルソーは次のように述べる。

「自分の意志どおりにことをおこなうことができるのは、なにかするのに自分の手に他人の手をつぎたす必要のない人だけだ。そこで、あらゆるもののなかで、いちばんよいものは権力(l'autorité……権威—引用者注)ではなく、自由であるということになる。ほんとうに自由な人間は自分ができることだけを欲し、自分の気に入ったことをする。これがわたしの根本的な格率だ。ただこれを子どもに適用することが問題なのであって、教育の規則はすべてそこから導かれてくる。」(G.69, 上112)

ここには、わたしたちが「自由」について考えるときの最も根本的な定義づけが行われている。牧野宇一郎氏は、このパラグラフを分析し三つの規定から成り立っていると述べている。「第一の規定は、独立ないし自給自足の能力をもつということであり、第二の規定は欲望とこの能力の範囲内にとどめるということであつた。第三の規定はこれらに対して、欲望と行為との関係を扱っている。それは気に入ること、すなわち欲望にかなったことを行うということであつた。だからそれはけっきょく、欲望の範囲内の行為を行うということを中心していることになる」¹¹⁾。また、自由が権威や権力よりもよいものであるという理由は、前者が自力にのみ依存しているのに対して、後者は他力にも依存している点にある。さらになぜ自力依存の方が他力依存よりもよいかと言えば、それは後者が不安定であるのに、前者は安定していて確実だからであろう。思えば、わたしたちは、権威をふりかざし、権力を行使する場合でも、自由に振る舞う場合でも、自分自身を取り巻く物理的な環境への依存を欠かすことはできない。だが、権威や権力においては、それに加えて他人に依存しているため自己の意志を行うことがなおよ層不安定なものとなる。それに対して、自由な状態にあつては他人への依存がないからそういうことにはならないのである。自由においては人は自分の意志を他人の力を借りないで、自分の力だけで、従って最も確実に実現することができるのである¹²⁾。

まとめて言えば、真に自由な人間は、第一に自分の意志を独力で実現し、他人の世話にならない。第二に欲望をそういう能力の範囲にとどめる。第三に自分の行為をそういう欲望の範囲にとどめる。従って、真に自由な人間は、自分の好きなことをするが、いやなことはしないし、自分で自分の用を足し、他人の助けを求めないがまた他人からの強要にしたがうこともないのである¹³⁾。

要するに、「自由」とは、人間が自分自身のもつ能力の範囲内で欲求をもち、行為できる状態にあることである。逆に言えば、自分自身の能力の範囲を拡大していくことによって、その人にとっての「自由」の範囲は広がっていくのである。子どもにとっての「自由」をいかに拡大していくかということが教育の本質的な課題であり、しかも子どもの「自由感（たとえ主観的なものであっても）」を損なわずに適用できるか否かが教育方法のポイントになるのである。自由の定義のあとの一文（「ただこれを子どもに適用することが問題なのであって、教育の規則はすべてそこから導かれてくる。」）がそのことを示している。まさに「子どもへの適用」の問題であり、子どもの自己中心性を利用しつつ、自由感を損なわずに教育する方法の問題なのである。

(2) 教育方法原理としての「自由」

私たちが「自由」という言葉からまず第一に連想するのは「無拘束の状態」とか「外側から束縛されていない状態」つまり、強制とか干渉とかを受けていない状態のことであろう。既にII-1で検討した身体的自由ということも、この「無拘束としての自由」の一つであると言える。自分の欲するように身動きできないということはまさしく外側からの束縛である。もちろん束縛は単に外からのみ加えられるものではない。内からのものもある。身体的欠陥（一時的なものも含め）によって苦しんでいる、あるいは行動を制限されている人にはその欠陥からの解放が求められよう。同じく内から束縛を加えるものに心理的な欠陥（身体同様一時的なものも含め）がある。偏見、異常な恐怖感、妄想、あるいはそれらに基づく情念がある。これらを統御し、心理的欠陥を取り除くことはやはり束縛からの解放を意味する。

このように、「無拘束としての自由」は、真の自由の一側面を表しているし、必要条件ともなり得るものであるが、その濫用に陥らないように気をつけねばならない。無制限に無拘束の自由を与えることは甘やかすことになり、指導の失敗を招く。そこで、教育方法の上で最も重要な原理としての「よく規制された自由 (*la liberté bien réglée*)」(G.80, 上129)が登場する。子どもにとっての真の自由が与えられるためには、ある種の規制すなわち「拘束」が必要だと言うのである。ただし、「よく」つまりうまく規制がされていなければならない。この「よく」とは、ひとつには、子どもに拘束されていることを悟られぬように、子どもの主観的な自由感が損なわれないようにうまく、という意味であろう。もうひとつには、規制の内容が子どもの発達段階に適したものであるという意味である。教育的配慮と言い換えてもよい。このふたつの「よく」の前提の上で、指導上の手段としては、無拘束としての自由と同様に、拘束を伴う自由もまた用いられなければならないのである。そして、この「拘束を伴う自由」は、子どもがだんだん力を獲得してくるにつれて、より多く用いることが必要になってくる「自由」の在り方である。ここに、乳児期と幼・少年期との発達段階の違いがあるとも言える。

拘束は、人間が何かを求める動きに対してはたらく抵抗であるから、個人が何を求めるかによってその都度変わるものである。真の自由を求める者は、それを妨げるものを拘束と感じるに違いない。だから、拘束がないということは真の自由の一側面を表すことができるのだろう。「しかし、はじめから、あるいは、だれでもが真の自由を求めるわけではない。子どもは遊び

にせよ。それを活発に行なおうとするから、それを妨げるような拘束は何でも嫌がる。つまり、真の自由をではなく、ただ活動への無拘束（自由）を求める。こうして無拘束としての自由は子どもの目的の一つとなることがある。そのため指導者は、子どものこの自由への志向を利用することができる¹⁴⁾のである。ルソーも述べるように、「子どもをわたしたちの偏見に従わせないかぎり、なによりも気らくに自由であることが子どものいつも望んでいることだ」（G.130, 上207）からである。ここに、子どもの自己中心性を利用した「自由」の適用のポイントがある。

子どもはいつでも自由（無拘束）でありたいと望んでいる。だからこの自由を子どもから奪うことによって、あるいはそれがすでに奪われていることを子どもに悟らせることによって、なにかを子どもに好ませたり嫌いにさせたりすることができる。たとえば、ルソーは、「いちばんりっぱな服はいちばん窮屈な服であるようにして、子どもがたえずいろんなふうにと拘束され、圧迫され、身動きもできないようにしてやる」（G.130, 上207）ことによって、そのような服装をしていると、「自由や喜び（la liberté, la gaieté）」を失ってしまうことに気付かせる（G.130, 上207）。ルソーは、りっぱな服装をさせられている子どもに、もっと単純な服装をした他の子どもたちとうまく遊べない経験をわざとさせることによって、無拘束としての自由を彼から奪っていたのはじつはその服装であることを実感させたのである。

(3) 「よく規制された自由」

「よく規制された自由」についての輪郭は以上の通りであるが、さらに詳しく検討を続けよう。ルソーは、「よく規制された自由」について次のように述べている。

「ひととはあらゆる手段をもちいるが、ただ一つだけはもちいない。しかもこれだけが成功に導くものなのだ。それはよく規制された自由だ。可能なことと不可能なことについての法則だけで子どもを思うままに導いていくことができないなら、子どもを教育しようなどと考えるはならない。可能なことと不可能なこととの範囲はどちらも子どもにはわかっていないから、子どもを中心に思うままにひろげたり、ちぢめたりできる。わたしたちは子どもを束縛し（enchaîne……屈服させる、服従させる—引用者注）、押しやり、ひきとめる。ただ、必然の絆をもちいて（avec le seule lien de la nécessité）そうするのであって、子どもがそれにたいして不平を言えないようにする。事物の力だけで（par la seule force des choses）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。」（G.80—81, 上129）

ここに書かれてあることをどのように理解すれば良いのだろうか。筆者は次のように考える。まず、「よく規制された自由」をうまく使いこなすことは、現実には至難の業である、ということが言える。実際うまく使いこなすことができずに世の大人たちは、教育に成功していない、とルソーは見ている。次に、「よく規制された自由」を用いた教育とは、「可能なことと不可能なことについての法則だけで子どもを思うままに導くこと」である。しかも可能なことと不可能なこととの範囲について子どもはまったく分からない。従って、大人は、子どもの自発的な行動あるいは子どもの側から動機づけられた事柄、つまり子どもが興味や関心をもったもの（それが大人の誘いかけから出発したものであっても）から出発して、大人が目指す方向、たとえば身につけさせたい知識や技能あるいは持ってもらいたい問題意識・価値観等へと自在に方向付けることが出来るのである。子どもの主観からすれば自発的な行動であるが、客観的には、大人が子どもの行動に束縛を加えたり、行動を促したり、制御したりしている訳である。しかし、

それは、大人の気まぐれによるものではなく、考えぬかれた教育的配慮の結果であり、あたかも必然性のもとに子どもがあやつられているのである。事物と関わる経験（人と関わる経験ではなく！）を多く持たせることによって人間の気まぐれや悪意については知らずに過ごせるはずだ、というのである。こうすれば、子どもの主観的な自由感は確保されながら、しかも、客観的にはおとなの教育的配慮によって子どもの行動が完璧にコントロールされることになる、とルソーは述べているのではなかろうか。先ほどの「自由」の定義との関連で言えば、子どもには自分の欲するところを最大限自分の力でに行わせるようにする。自分の意志を独力で実現した経験を多く持たせることが第一である。しかし、子どもに不必要な欲望を起ささせるような刺激は極力さげなければならない。子どもには、なにが必要な欲望でなにが不必要な欲望かが分かっていないので、大人の適切な判断によるコントロールが求められる。「大人の理性」による「子どもの理性」に対する「規制」の必要があるという訳である。

もちろんこれだけでは、抽象的であり、「子どもの主観的な自由感を損わず、客観的には大人（親、教師、保育者）の教育的配慮に裏付けられた抑制の効いた指導・援助」という教育方法の大原則を確認しているに過ぎない。この大原則の具体的な内容を示唆しているような記述はないものだろうか。

(4) 教育方法原理としての「よく規制された自由」

先に引用した、「幼年期から少年期にかけて人間は力を獲得するが、気まぐれが必要に代わり、偏見と臆見が最初の根をおろす」という記述（G.49-50、上83）に続けて、ルソーは、この時期にあって「自然の道（la route de la nature）」（G.50、上83）にとどまるためにどうしなければならないかを「四つの格率」として提言している。これらを検討することによって、教育方法原理としての「よく規制された自由」の具体像を明らかにすることができそうである。（G.50、上83-84）以下に、各々の「格率」の本文を紹介し、その後には筆者の理解や考えを記述していく。

①第一の格率：「子どもはよけいな力（forces superflues）をもっているところではない。自然がもつめることをみだすのに十分な力さえもたないのだ。だから、自然によってあたえられたすべての力、子どもが濫用することのできない力を、十分にもちいささなければならぬ。」

子どもに与えられている能力に不必要なものや余分なものなどない。それどころか、生理的欲求を初めとした自分の生命維持にとって必要な欲求を満たすのに必要な力さえもたないのである。したがって、子どもの持っている能力を思う存分使えるような時間と空間と肉体的・精神的自由を確保してあげなくてはいけない。子どもの持っている能力には、明らかに限界があるから基本的に「無拘束」の状態に置いてやるのが許されるのである。これは、既に指摘した通り、身体的な運動の自由に特に当てはまる。子どものもつ限られた力をとにかく使いきれような状況を大人は用意しなければならない。その限りで、子どもに「自由感」を満喫させなくてはならない。彼の自己保存にとっての必要とりわけ肉体的な必要（生理的欲求や運動の欲求）を自分自身の力で満たさせることによって、子どもの成就感・成功感・自己実現の経験を十分にもたせることが必要である。

②第二の格率：「肉体的な必要に属するあらゆることで、子どもを助け、知性（intelligence）においても力（force）においても子どもに欠けているものをおぎなってやらなければならない。」

この部分を直訳すれば次のようになる。「彼ら（子どもたち）に欠けているものについて助け、補ってあげなければならない。肉体的な必要に関するすべての事柄の中で、たとえば知的な部

分についても、力を使う部分についても。」第一の格率で述べたように、子どもは生命維持に必要な能力さえおぼつかない。従って、必要最低限の部分つまり生命維持（これには危険の除去も含めていいだろう）に必要な援助は惜しみなく与えなければならない。ここでルソーは、「肉体的な必要」ということを強調する。それは、「子どものころ肉体的な苦しみしか知らなかった人はしあわせだ。肉体の苦しみはほかの苦しみにくらべればはるかに残酷でも、つらくもないし、そのために生きることを断念するようなことはめったにない。痛風を苦にして自殺する人はいない。絶望に追い込むのは心の苦しみ以外にはないといっていい。わたしたちは子どもの状態をあわれむが、あわれむべきはむしろわたしたちの状態だ。」(G.21, 上44)と彼が述べていることと符合する。これは、子どもの欲望を大人がコントロールする際の基準が第一に「肉体的な必要」すなわち「自己保存の必要」からくるものであるか否かによってであることを示していると考えられる。あくまで、肉体的な必要を前提とし、それに関連する限りでの知力の使用・力の使用を助けよ、と言うのである。このことは、「消極教育論」の記述すなわち「肉体を、器官を、感官を、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なにもさせずにおくがいい。」(G.83, 上133)と一致している。さらには、「知的な理性の前に感覺的理性を、そして感覺的理性の器としての肉体を練磨せよ」という主張とも合致している¹⁵⁾。

③第三の格率：「子どもを助けてやるばあいには、じっさいに必要なこと (*l'utile réel*) だけにかぎって、気まぐれ (*la fantaisie*) や、理由のない欲望 (*desir sans raison*) にたいしてはなにもあたえないようにすること。気まぐれは自然から生ずるものではないから、人がそれを生じさせないかぎり、子どもがそれになやまされることはないのだ。」

この部分を直訳すれば次のようになる。「人々が彼ら子どもに与える援助においては、気まぐれもしくは理由のない欲望を一切認めず、もっぱら実際に有益なものに甘んじなければならない。なぜなら、気まぐれは自然からでてくるものではないので、人々が（それを）催させないかぎり、彼らを苦しめることはないからである。」これも、実際の援助の在り方についての原則である。‘*fantaisie*’という単語には、気まぐれ、気ままと言う意味のほかに、空想、幻想と言う意味がある。ここからも、援助に際しては、実際にその場ですぐ役立つことを専ら心がけなければならないということになる。子どもの欲望を大人がコントロールする際の基準の第二は「有用性(実際子どもの役にたつかどうか)」である、ということである。気まぐれや根拠のない欲求は、子どもの外から入り込んでくるものであるとはルソーの確信である。要するに、気まま、わがままはまわりの大人の扱いからくる産物である、と言うのである。「よく規制された」と言う場合の「規制」は、第一に「子どもの自己保存にとって必要不可欠のもの」、第二に「その場ですぐ子どもの役に立つことの明らかなもの」に援助を限定し、そのほかについては援助せずに、規制を加えるべきであるということの意味しているのである。

④第四の格率：「子どものことば (*langage*) と身ぶり (*signes*) を注意ぶかく研究して、いつわる (*dissimuler*) ことのできない年齢にある子どものうちに、直接自然 (*la nature*) から生ずるものと臆見 (*l'opinion*) から生じるものを見わけなければならない。」

この一文については、直訳する必要はないと考える。ただし、いくつかの単語について若干の補足説明を行う。‘*langage*’ (*langue* と *parole* の総体) は、思想・感情の表出方法の一つとしての言語活動のことである。つまり、様々な自己表現方法の一つとして言葉を用いることである。たとえば、「声による言語 (*langage de la voix*)」とか「身振りによる言語 (*celui de la geste*)」というような用いられ方がされ (G.45, 上76)、音声や文字を用いない言語の意味にも

用いられるのである。『エミール』においては、もうひとつ‘langue’という単語も用いられており、こちらは実際に音声や文字として表された個々具体的な「言語」の意味（たとえば、国家・民族・地域に固有の、あるいは社会階層・職業などに固有の言語や言葉遣い）¹⁶⁾で使われ、ルソーは両者を区別して用いているようである。たとえば、「あらゆる人間に共通の自然の言語（une langue naturelle）」（G.45, 上76）というような使い方がされている。ちなみに、今野氏の訳（岩波文庫）では、両者とも「言語」という訳があてられ、一見してはルソーの使い分けがわからないようになってきている。さて、問題は、ここでルソーが言わんとする内容である。上記の‘langue’の意味からすると、「ことばと身振り」は、ワンセットのものとして捉えられ、子どもの自己表現としての「言語活動」と「行動」を常に注意深く観察することをルソーは要求していることが分かる。その普段の観察の中から、子どもの自然から生じるもの（第三の格率の言い方でいえば、「じっさいに必要なもの、直接役立つもの」と、「臆見（l’opinion=偏見、思い込み、自分勝手な考え）」（同様に第三の格率の言い方では「気まぐれや理由のない欲望」）とを見分ける力が大人のなかにも形成されてくるのである。この力があって初めて大人による「真の教育的配慮」が可能になるわけである。ルソー自身『エミール』執筆に当たっては、子どもの様子をかなり綿密に観察していたことが随所にうかがえる。子どもとはこういうものである、という先入観や幻想（まさしく‘fantaisie’!）を捨て、虚心に子どもの姿をありのままに観察することが「教育」の基本である、とルソーは言いたいのであろう。

以上が、幼・少年期にある子どもたちを「自然の道」ととどめるための四つの実践的原則である。最後にルソーは、これらの原則は何のためにあるのかという、その「精神（l’esprit）」について触れている。

⑤これらの規則の精神：「子どもにほんとうの自由（liberté véritable）をあたえ、支配力（empire）をあたえず、できるだけものごとを自分でさせ、他人になにかもとめないようにさせること。こうすればはやくから欲望を自分の力の限度にとどめることにならされ、自分の力では得られないものの欠乏を感じなくてもすむようになる。」

ここでも直訳することから始めてその意味を確かめていこう。「これらの規則の精神は、子どもたちに対して、本当の自由をより多く認めてやり、支配力をよりすこししか認めないこと、彼らに対して彼ら自身によってなにかさせることをより多くし、他人に強要することをより少なくすることにある。こうすることによって、はやくから彼らの欲望を彼らの力の範囲に押えることに慣れるし、彼らは、彼らの力ではできないことについての欠乏をほとんど感じないですむのである。」

要するに、四つの格率の精神とは次のようなものになろう。それは、大原則として、子どもにたいしてできるだけたくさんの「真の自由」を与えることである。真の自由とは、まず、他人を支配しようとしめないこと。他人を支配するとは他者に対して権威もしくは権力をふるうことにある。そして、自分自身で自分のことを行い、他人に自分のかわりになにかやらせたりしないこと。さらに自分の欲望を自分の能力の範囲内に押えること、である。ここまで述べれば、容易に気付くであろうが、先に述べた真に自由な人間の三つの基本条件（規定要因）と完全に一致するのである。従って、自然の道にとどまるための四つの格率とは、子どもを真に自由な人間にするための実践的原則のことだったのである。ここに、ルソーにとっての「自由」が、教育の方法であると同時に、教育の目的でもあるということが明らかとなった。

III. お わ り に

本論における「自由」の検討結果から、幼児・児童に対する援助や指導についてどういうことが言えるであろうか。

およそ子どもの発達とは、子どもが自由の範囲を拡大していく営みである。それは、子どもが「自分の欲するところを自分の力で実現することのできる能力」を拡大していく営みだからである。しかし、子どもは、自分（あるいは人間）の能力の限界というものがわからないので、子どもの欲するところに対して大人が適切な方向付けを与えてやるが必要になる。これが、「教育」なのである。

教育的な方向付け、すなわち援助や指導に際しての「自由」および「規制」の適用原理は二つあった。第一には、肉体的な必要に関する欲求（生理的欲求、健康維持・増進のための生活習慣の形成、そして身体的な運動への欲求）に対しては、拘束をなくし、子どもが自分自身の力で満たせるように完全な自由を与えてやること。第二には、子どもにとって明らかに有益であることが分かる欲求に対してその実現のための援助を惜しまないこと。これら二種類の欲求以外の欲求は、規制の対象となる。たとえば、子どもの「泳ぎたい」という欲求は、肉体的な運動の欲求であると同時に明らかに子どもにとって役に立つ欲求である。従って、大人は、子どもの出来る限りでの泳ぎを見守り、今以上の水泳能力の向上についての援助を惜しんではいないであろう。また、遊具を手にしたという欲求は、その場の子どもにとって明らかに有益である。もちろん、子ども自身の力で遊具を取り出せるのであれば、周囲の大人は、遊具を子どもの手の届くところに配置しさえすればよい。この二つの適用原理は、人的・物的両面にわたる教育的な環境構成の判断基準ともなっていることがわかる。

これら二つの適用原理を実施するに当たっては、周囲の大人は、普段から子どもをじっくり観察していることが前提である。日常的な子どもの状態からして、同じ「子どもの欲するところ」であっても、ある子どもにとっては、直接援助の手を差し伸べる必要があるだろうし、別のある子どもには間接的な援助だけで十分であって、あとは本人の直接行動に任せればよい場合もあるだろう。また、なにが有用であり、有用でないかについても子ども一人ひとりによって異なっているはずである。それらについての個々の判断は、周囲の大人（親・教師・保育者）の「教育的判断」にかかっているのである。ルソーの教育論においては、「子どもの発達段階に即した教育」が常に説かれるわけであるが、その内容についてはその都度の個々の判断がいつも問われている。この判断の内容によって、早期教育等による「能力の拡大」をどう評価するかが決まってくる。子どもの実態についてのきめ細かな観察が前提となり、結局は教育に携わる者の「真の教育的配慮とは何か」という「理性的判断力」が問われているのである。

なお、本文中に指摘した「消極教育論」との一致についてはさらに検討を進める必要を筆者は感じている。「よく規制された自由」の適用基準についての検討が、本稿ではまだ不十分であると反省せざるを得ないからである。

注

- 1) 大場・海・平井・本吉・森上著『「自由」とは何だろう』（フレベール館，1978）p.p.22-24 参照
- 2) 同上書 p.56
- 3) 藤永保『幼児教育を考える』（岩波新書，1990），D.エルキンド著・幾島幸子訳『ミスエデュケーション』（大日本図書，1991）参照
尚，「早期教育」という言葉は，障害児教育の分野では，「早い時期から子どもに適切な療育を保障するために行われる教育」の意味で用いられる。「早期発見・早期療育・早期教育」が重要であるとされている。（雑誌「発達の遅れと教育」（日本文化科学社）1990年8月号〔特集＝早期教育－可能性をひらく〕参照）
- 4) 拙稿「ルソーとペスタロッチー—「自由」概念の比較研究序説—」（盛岡大学比較文化研究センター『比較文化研究年報』第1号，1989）参照
- 5) 拙稿「『エミール』における「子どもの理性」について—その特徴と幼・少年期の教育方法原理—」（上越教育大学研究紀要第10巻第2号，1991）参照
- 6) 『岩波 哲学の冒険② 子ども』（岩波書店，1991）p.p.338-379 参照
- 7) 本稿で用いたテキストおよび参照した邦訳は，
Jean-Jacques Rousseau “Émile, ou de l'éducation, 1762” (classiques GARNIER, 1964)
今野一雄訳『エミール』（上）（中）（下）（岩波文庫，1962-64）である。
本文中の引用は，引用文の直後に GARNIER の略号 G，文庫の巻名とそれぞれのページ数を記す。
- 8) 拙稿「『エミール』における「子どもの理性」について」p.93
- 9) 同上 p.p.95-96 参照
- 10) 前掲『「自由」とは何だろう』p.p.228-229
- 11) 牧野宇一郎「“Émile における自由と教育（I）」（甲南女子大学人間科学年報第13号，1988）p.41
- 12) 同上 p.42 参照 さらに牧野氏は，「権威とか支配とか権力とかいわれるものと自由との区別は，ルソーの自由の一つの重要な特質だ」（p.43）と指摘している。
- 13) 同上 p.46 参照
- 14) 同上 p.48
- 15) 拙稿「『エミール』における「子どもの理性」について」参照
- 16) 『ロベール仏和辞典』（小学館，1988）参照 尚，‘parole’とは，「口に出して言われた言葉」の意味である。

'La Liberté' en tant que le Principe de la Méthode de L'éducation de L'enfance'

— La Considération sur le Concept de
'la Liberté' dans "Émile" —

Yoshihiko KIMURA*

RÉSUMÉ

J'ai étudié le concept de 'la liberté' dans "Émile" (de livre premier à livre troisième) en rapport à l'éducation. J'ai considéré 'la liberté' en tant que l'objectif de l'éducation de l'enfance et 'la liberté' en tant que la méthode de l'éducation de l'enfance. Le résultat est que trois facteurs de 'l'homme libre' et le principe de applications de 'la liberté bien réglée' sont s'éclaircie.

* Division of Early Childhood Education