

『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—

木 村 吉 彦*

(平成2年10月26日受理)

要 旨

J-J. ルソーの著『エミール』は、「子どもの発見」の書と言われている。それは、子どもが独自の存在であり、内在する発達の法則にしたがって成長する存在であることをルソーが明らかにしたことへの評価である。なにをもって独自の存在であるかと言えば、それは子ども独自の判断力の存在である。ルソーは子ども独自の判断力を「子どもの理性」と名付けた。本稿は、この「子どもの理性」という概念に着目し、その特徴と、その特徴をひきだすための教育方法原理（自然の方法）とについて考察したものである。

考察の結果、「子どもの理性」の特徴として、1. 感覚的な理性、2. 道理をききわけることのできない理性、3. 社会的な関係を考慮できない理性、4. 自己中心性にとどまる理性、の4点が、方法原理として、1. 感官と肉体の練磨、2. 経験による教育、3. 自ら学び考える習慣の形成、4. 力と必然の教育、5. 消極教育、の5点が明らかとなった。

KEY WORDS

découverte de l'enfant	子どもの発見	raison de son âge	年齢にふさわしい理性
raison puérule	子どもの理性	raison humaine	大人の理性

I. は じ め に

I-1. 我が国の幼児教育を取り巻く課題と『エミール』

臨時教育審議会(昭和59年8月～昭和62年8月)は、その第二次答申(昭和61年4月23日提出)において家庭教育の課題を次のように述べている。

「子どもの心と体の発育過程を人間科学的に究明し、発達段階に応じ、適切な担い手により教育を行い、子どもの健康な心と体の発育を阻害する環境を改善する教育環境の人間化が求められている。(下線は引用者)¹⁾」

このような家庭教育論の基本にたち、第三次答申(昭和62年4月1日提出)では、幼稚園・保育所を中心とした幼児教育の在り方について今後の基本的方向を提言している。そこでは、「子どもの心と体の発育過程の人間科学的な究明」と「教育環境の人間化」について具体的内容が述べられている。

* 幼児教育講座

「①……………前略……………」

なお、幼児教育の在り方については、今後における幼児の保育をめぐる環境条件の変化等の動向に注視しつつ、保護者の負担の問題ならびに母子相互作用、乳幼児の心理・行動発達など小児科学、発達心理における新しい分野の学際的研究なども含め、引続き調査研究を進める必要がある。

②子どもの成長は、家庭における生活を中心にしながら、その生活圏を次第に拡大して行く過程である。幼児の健やかな発達を図る上で、社会性の芽生える幼児期において、家庭だけでは得ることのできない集団活動の機会を与えることは大切なことであり、これを積極的・多角的に奨励する必要がある。……………後略……………」

③幼稚園における教育内容は、幼児の個人差、幼児期の発達の特性に配慮し、かつ、人間形成上調和のとれたものでなければならない。この際、幼児の直接体験を重視するとともに、生活体験を通じて人・自然との触れ合いや身近な環境との関わり合いを深めることや基本的な生活習慣の育成を図ることを重視する。この観点から、幼稚園教育要領を見直す。(下線は引用者)²⁾

以上からすれば、「子どもの心と体の発育過程についての人間科学」とは、母子関係や乳幼児の発達をめぐる「子ども学」や発達心理学の成果を踏まえた総合的な「発達の教育学」を指していると考えられる³⁾。また、「教育環境の人間化」のためには、幼児の直接体験や生活体験を重視し、それを出発点とした幼児教育の教育内容が求められている。

これら臨教審答申を受けて⁴⁾、平成元年3月に新「幼稚園教育要領」が告示された。新「教育要領」における「幼児教育の基本」は、次のように書かれている。

「前文(略)

①幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。

②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2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。

③幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また幼児の生活体験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題にそくした指導を行うようにすること(下線はすべて引用者)⁵⁾

筆者が下線で示したように、ここでは幼児期の発達段階をどのようなものとして捉えるか、また一人一人の発達を促進するような幼児教育をどう捉えるかが問題となっている。まさに「子ども」あるいは「幼児」をめぐる「そもそも論」が問われているのである。

「自然を観察するがいい。そして自然が示してくれる道を行くがいい。」(G 19, 上 42)⁶⁾

これは、『エミール』(Émile, ou de l'éducation, 1762)の一節である。ここでいう「自然」は、「子どもの本性=子どもの発達の真相」を意味していると考えられる。つまり著者ルソー(Rousseau, Jean-Jacques 1712-78)は、「子どもの発達の姿をよく観察し、その発達に即して教育(保育)の方向を見定めなさい」と言っているのである。

周知のように、『エミール』は「子どもの発見」の書とされている。それは、子どもが大人とは違う存在であることを言明し、子ども独自の姿を架空の生徒エミールの成長を通して示し

てくれたことに対する評価である。『エミール』が公刊されて230年が過ぎようとしているが、発達論とりわけ発達の教育学(子どもの発達に即した教育学)の原点を示してくれる書として、わたしたちはますますその言に耳を傾ける必要があると筆者は考えている。

さて、わたしたちに問われている「子どもとはどういう存在か」「子どもの発達とはどういうものか」「子どもにふさわしい教育とはどういうものか」といった問題を考える手がかりとして、筆者は『エミール』のなかの「子どもの理性 (raison puérile)」という言葉に注目したい。「理性」とは、一般的には(ルソー自身もそのような使い方をしているが)大人のものである。しかし、ルソーは、子どもには子どもなりの判断力があることを主張し、子ども独自の判断力を「子どもの理性」と呼んだのである。それは、当時の「フィロゾーフ」たちが子どもを理性の未熟なものと認めながらも、あくまで人間として理性的でなければならないと主張し、「子どものうちに大人をもとめ」たことに対するアンチ・テーゼであった⁷⁾。ルソーからすれば、「このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならないことに熱中して、子どもには何が学べるか考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどういうものであるかを考えな」(G2, 上18) かったのである。

I-2. 研究の現状

ルソーの用いている「理性 (raison)」についての総合的な研究として、R. ドゥラテの『ルソーの合理主義』がある⁸⁾。この中でドゥラテは、人間の理性の発展について論じている。ドゥラテの所論を以下に紹介しよう。

ルソーは、『不平等論』において「種」としての人間における理性の発展を描いた。『エミール』においては、同じ発展を「個」としての人間について考察している。ルソーによれば、教育とは、自然的完成可能性が正常に発展して行くことができるような状態に子どもをおく技術である⁹⁾。

ルソーに従えば、人間の知的発展は漸進的になされ、その発展は図式的に表わせれば三段階に区別して捉えることができる¹⁰⁾。

①前理性的段階：この段階は、感覚の使用と感覚的記憶の使用とからなる。彼らが有している認識の全てはイメージであるにすぎない。観念はもっと遅れて判断とともに現われてくる。イメージをもつときには見るだけでいいが、認識するときには比較しなければならない。乳幼児期を特徴づけるものは精神の受動性である。それゆえ、この段階では、子どもにとって重要なのはその精神を訓練するよりは、その感覚より一般的にはその身体を訓練することである。

②感覚的理性の段階：知的生活への身体的準備としてある①の段階の後に、子どもは感覚的理性の段階へと進む。この理性は、数多くの感覚的印象の比較を通じて単純観念を形成する。知的能力が活発になり、子どもに判断力及び推力が発達してくるのがみとめられるのは、やっとこの段階になってからである。

子どもたちが立派に推理できるのは、彼らに「目に見える現在の利害関心」をよびおこす事柄についてだけである。その他の事柄は、彼らの理解を越えており、彼らの関心を惹きつけない。

③知的理性の段階：第三段階は知的理性の段階であり、ここでは、ひとが多数の単純観念を比較することから得られる複合観念が入ってくる。『エミール』によれば、「……感覚的理性あるいは子どもの理性とわたしが呼んでいたものは、いくつかの感覚の総合によって単純な観念

をつくりあげることにある。そして、知的な理性あるいは人間の理性とわたしが呼ぶものは、いくつかの単純な観念の総合によって複合的な観念を形づくることにある。」(G 174, 上 270) 知的理性の発達には限りがない。なぜなら、ひとが考察の対象とする諸々の関係は数において無限だからである。

『ルソーの合理主義』において、発達論の視点からの追究は、ここに引用した箇所以外ほとんど見られない。ドゥラテが問題とする理性は、あくまで「大人の理性」(理性の一般的な意味内容)であり、子ども時代の理性についての着目は見られるが、指摘の程度にとどまっている。「大人の理性」が考察対象であるだけに、「理性と良心の関係」とか「道徳性」の問題に紙数の多くが割かれており、合理主義者としてのルソーの思想内容の究明が主要な関心事である。

またカッシーラーは、ルソーが「観察し分析する理性に対する、情熱とその基本的・根源的な力の発見者¹¹⁾」であることを強調する。当然のことながら「大人の理性」を考察の対象とした論究であり、ルソーにおける「理性と良心の関係」「理性と感情の関係」等が主たる課題となっている。

一方、我が国においてはどうか。橋本三太郎は、カッシーラーやドゥラテの論及を参照しながら、ルソーが「理性の地位と役割をも認知せんとした感情主義者であった¹²⁾」と結論づける。そこでは、ルソーにおける「感情と良心と理性との関係」のなかで「理性」が取り扱われている。また、「消極教育」について論じる中で「知的理性」と「感覚的理性」についての言及はあるが、「子どもの理性」についての直接的な言及はない¹³⁾。

それに対して、林幹夫は、「子どもの理性」を「子どもの発見」と「教育方法論」とをつなぐ概念として捉える。『ルソーとその時代』のなかで林は、自然の歩みを無視して、それに先んじようとする教育をルソーは「積極教育」と呼び、自らは「子どもの理性」という言い方によって大人とは別個の子どもの人格を認めて独自の「消極教育」の原理を打ち立てた、と述べている¹⁴⁾。また、理性の発達段階についても言及し、発達論の視点から見た「子どもの理性」の意味付けも行っている¹⁵⁾しかしながら、著書の性格上やむを得ないことかもしれないが、入門者用として手短かな指摘や言及にとどまり、詳しい論及はなされていない。

ルソーにおける「理性」あるいは「子どもの理性」について論じられている著書の内容は、以上の通りである¹⁶⁾。

I-3. 本稿の課題

これまで見てきたように、わたしたちに問われている課題は今もなお基本的な問題ばかりである。それは、「子どもとはなにか」「子どもの発達に即し、かつ発達を促す教育とはどういうものであるのか」といった「そもそも論」なのである。生涯学習社会とか情報化社会とかが声高に叫ばれ、わたしたちの生活や教育に関する情報は飛躍的に増大している。こういう時代であればこそ、ルソーが求めたような「主体的判断力」がわたしたちに必要なのである。子どもにどのような判断力をつければよいのか、という「子ども観」や「教育観」の中身がわたしたちに問われていると言える。

既に述べたように、筆者は、『エミール』における「子どもの理性」という概念に着目している。我が国の幼児教育界の課題と研究の現状とを鑑みると、子どもに特有のものの見方、考え方、感じ方を把握し、それに即した教育の方法・内容を明らかにするために、この「子どもの理性」という概念は検討に値すると考えたからである。筆者はかつて、『エミール』に示され

た理想の人間像(教育目的)について考察を行ったことがある¹⁷⁾。しかし、それは、あくまで最終的な「大人」としての理想像であって、子ども時代(とりわけ幼・少年期)の理想像(教育目的)とそのための教育のあり方についての考察は、未だに着手されていなかった。そこで、本稿では「子どもの理性」という概念を手がかりとして、子どもとはどういう意味で独自の存在なのか、さらにその独自の存在にふさわしい教育のあり方とはどういうものであるのかを究明することが課題となる。ただし、幼・少年期を考察の対象とするので、『エミール』第1編から第三編までが主な検討箇所となり、年齢からすれば1歳から思春期直前までが主な考察対象となる。

II. 判断力と理性

II-1. 教育目的としての判断力形成

わたしたちの日常生活は「判断」の連続である。生まれてから死ぬまで、わたしたちは何がしかの判断をし、その判断に基づいて行動する。こうした事実に着目するとき、わたしたちが人間として成長・発達するということは、とりもなおさず、わたしたちの「判断のしかた」が成長・発達することを意味している。ルソーは、人間の成長・発達について述べるなかでとりわけ「判断」の発達について取りあげ、次のように述べている。

「わたしたちは感官をもって生まれている。そして生れたときから周囲にあるものによっていろんなふうに刺激される。自分の感覚をいわば意識するようになると、感覚をうみだすものをもとめたり、さげたりする。はじめはそれが快い感覚であるか不快な感覚であるかによって、つぎにそれがわたしたちに適当であるか(*convenance ou disconvenance*……便利か不便か-引用者注)を認めることによって、最後には理性があたえる幸福あるいは完全性の観念にもとづいてください判断によって、それをもとめたりさげたりする。この傾向は、感覚がいつそう鋭敏になり、いつそう分別がついてくると(*plus éclairés*……より啓発されると-引用者注)、その範囲がひろがり固定してくる。」(G8, 上26)

判断力の発達の最終段階において理性がわたしたちに判断基準を与えてくれる、とルソーは指摘する。ここで確認しておきたいことは、快・不快、便・不便の判断基準が人間の成長・発達の後に無効になるわけではないということである。いわば、それらの判断基準の上に最終的な判断力としての理性が積み重ねられていくのである。わたしたちの判断力は最終的には重層構造をなすことになる。

ルソーによれば、この判断力の形成が教育の中心課題となるものである。わたしたちの日常が判断の連続であるという事実からすれば、当然のことかもしれない。ルソーは言う。

「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なく、正確で明瞭な観念のほかに何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いつも忘れないでいただきたい。……そしてわたしがかれの頭のなかに真理をおいてやるのは、ただ真理のかわりに覚えこむかもしれない誤謬からかれを守ってやるためなのだ。理性・判断力(*la raison, le jugement*)はゆっくりと歩いてくるが偏見(*les préjugés*……先入観-引用者注)は群をなして走ってくる。そういう偏見からかれをまもってやる必要があるのだ。」(G 191, 上296-297)

また、つぎのようにもルソーは述べている。

「全体の秩序を十分によく見ている者は、それぞれの部分があるべき位置を知っている。一つの部分を十分によく見ていて、それを根底から知っている者は、学問のある人になるかもしれない。しかし、前者は分別のある人になる。そして、あなたがたもよく覚えているように、わたしたちが獲得しようとしているのは学問ではなく、むしろ判断力なのだ。」(G 221-222, 上 341-342)

ルソーめざす人間像は「全体の秩序を十分によく見るもの (celui qui voit bien l'ordre du tout)」であり、「分別のある人 (un homme judicieux……判断の妥当な人-引用者注) なのであって、単なる「学問のある人 (un savant homme……博学の人-引用者注)」ではないのである。たしかに「学問のある人 (博学の人)」を単純に否定的に描いているのではないにしても、ルソーのめざすものは「博学の徒」ではなくあくまで「分別の人」なのである。それは、ルソーが主知主義的傾向の教育目的を標榜していた「百科全書派 (encyclopédistes)」と結局は思想的に対立してしまったことと軌を一にする¹⁹⁾。ルソーの考えからすれば、子どもにいかにも多くの知識を習得させるかが問題なのではなく、子どもにいかにして「主体的な判断力」を形成するかが問題なのである。

こうした考え方は、父親について述べた部分にも明確に示されている。

「ほんとうの乳母は母親であるが、同じように本当の教師は父親である。……世界でいちばん有能な先生 (le plus habile maître du monde……世界でもっとも熟練した教師-引用者注) よりも分別のある平凡な父親 (un père judicieux et borné……凡庸ではあるが正しい判断力をもった父親-引用者注) によってこそ、子どもはりっぱに教育される。」(G 22, 上 45)

以上のように、ルソーは『エミール』の随所において、わたしたちが正しい判断力を形成することの重要性を説いている。それは、わたしたちの日常生活が全てわたしたちの「判断」にもとづいて営まれていることを彼が鋭く見抜いていたからにはほかならない。この事実はわたしたちが人間として生きて行くためには避けて通れない問題であり、より妥当な判断を下せるような能力を身につけることがわたしたち人間にとって共通の課題 (であると同時に教育目的) であることを意味している。この判断のための基準を与えてくれるのが「理性」である。「主体的な判断力の形成」とは「一人一人が各自の理性にもとづく判断力を身につけること」である。しかも注目すべきは、人間には「年齢にふさわしい理性 (la raison de son âge)」(G 95, 上 151) があるとルソーが語っていることである。その理性を年齢にふさわしく形成することが重要であり、それがその都度の教育課題となるのである。

II-2. 「理性」の一般論とルソーにおける「理性」

理性とは、一般には「感覚的知覚の能力である感性に対して概念的思考の能力をさし、実践上は本能・衝動・欲望などの自然的傾向性に左右されることなく思慮に基づいて自分の意志や行動を規制する能力をさす。」(『哲学中辞典』[尚学社, 1983]) ひとことでは、**「物事を理論的に考える精神能力」**であり、「感覚や感性と区別して物事を推理したり結論を出したりする精神能力」(『哲学・論理用語辞典』[三一書房, 1984]) である¹⁹⁾。

もちろん各時代・各人物によってそれぞれ特色のある概念規定がなされている。そのなかでも、筆者がルソーの理性概念を哲学的に捉えるうえでとりわけ重要であると考えるのは、①「自然の光」、②カント (Kant, I 1724-1804) の「理論理性」、③マルクス主義哲学における「理性」の3つである。

①「自然の光 (lumen naturale)」とは、恩寵の光すなわち超自然的な啓示にたいして、人間理性の通常の認知力をさす。もともとスコラ学の用語であるが、デカルト (Descartes, R 1596-1650) などにおいても用いられている。ルソーは、人間のもつ認識能力すなわち理性による認識・判断の能力を重要視し、その形成にこそ教育の目標を置いている。(『岩波哲学小辞典』[1976])

②カントの「理論理性 (theoretische Vernunft)」とは、a. 広義では感性・悟性・狭義の理性を含む「ア・プリオリな認識能力の全体」を意味し、b. 狭義では、感性・悟性と区別され、イデーにかかわるより高い思考能力を意味する。(同上)

③マルクス主義哲学では、理性は感性にもとづいて客観的事物の変化発展としての運動を捉える思考のはたらき、言い換えると客観的存在の弁証法的運動を反映して捉える弁証法的思考の働きと解する。(『哲学辞典』[青木書店, 1985])

これらを総合すれば、ルソーが「理性」という言葉に込めた哲学的意味が明らかとなる。すなわち、ルソーによれば、「理性」とは人間に生得的に与えられた認識・判断の能力であり、感性・悟性・狭義の理性をも含む複合的な認識能力の総体である。そして、その認識の内容は、人間に関わる一切の「必然」「法則性」である。カッシーラーによれば、個人が「自分の上に立てる厳格にして犯すべからざる法則」を認識し、それに自発的に同意することによってはじめて人間は真の意味の自由を獲得する²⁰⁾。その「法則」を認識する能力が「理性」なのである。

III. 子どもの理性と大人の理性—「子どもの発見」の意味

これまで見てきたものは、「理性」の哲学的な捉え方である。この哲学的な捉え方を前提として、ルソーにおいては、「理性」が教育学的な課題つまり「発達」の課題として捉え直されている。ルソーは言う。

「人間のあらゆる能力のなかで、いわばほかのあらゆる能力を複合したものにほかならない理性は、もっとも困難な道を通して、そして、もっともおそく発達するものだ。しかも人は、それをもちいてほかの能力を発達させようとしている。すぐれた人間の傑作は理性的な人間 (un homme rationable) をつくりあげることだ。しかも人は理性によって子どもを教育しようとしている。それは終わりにあるものを道具につかおうとすることだ。子どもが道理を聞きわかるものなら、かれらを教育する必要はない。」(G 76, 上 123-124)

この引用からわたしたちは、発達の課題としての「理性」を次のように捉えることが出来る。

- ①理性とは、最終的には「道理を聞きわかる (entendre raison)」力である。
- ②理性とは、ほかのあらゆる能力を複合したものである。
- ③理性とは、もっともおそく発達するものである。
- ④理性的な人間をつくることが教育の目標となる。
- ⑤しかし教育の実態は、つくるべきものであるはずの理性を道具としてつかおうとしている。

ここでは、教育の最終目標としての理性が述べられている。

さらに、別の箇所では次のように述べられている。

「つづく編において第六感 (sixième sens……第六番目の感覚-引用者注) とも言うべきものの習得について語ることがわたしたちに残されている。それは共通感覚 (sens commun……コ

モンセンス、良識-引用者注)と呼ばれるが、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からである。この第六感は、だから特別の器官をもたない。それは頭脳のうちにあるだけで、純粹に内面的なその感覚は知覚(perceptions)、あるいは観念(idées)と呼ばれる。わたしたちの知識のひろさがはかられるのはそれらの観念の数によってである。精神の正確さをつくりだすのはそれらの観念の明確さ、明瞭さである。人間の理性(raison humaine……大人の理性²¹⁾)と呼ばれるものはそれらの観念を比較する技術である。そこで、感覚的理性あるいは子どもの理性(raison sensitive ou puérile)とわたしが呼んでいたものは、いくつかの単純な観念の総合によって単純な観念(idées simples)をつくりあげることにある。そして、知的な理性あるいは大人の理性(raison intellectuelle ou humaine)とわたしが呼ぶものは、いくつかの単純な観念の総合によって複合的な観念(idées complexes)を形づくることにある。」(G 174, 上 270-271)

これら二つの引用から明らかなように、ルソーは教育的課題としての理性に二種類のを設定している。ひとつは「もっともおそく発達するもの」あるいは「あらゆる能力を複合したもの」としての「大人の理性」であり、もうひとつは「複合されるまえの能力」としての「子どもの理性」である。既に述べたように、わたしたちの判断基準の発達は「快・不快→適・不適→(狭義の)理性」という順序を経るが、その途中にある判断力についても「理性」の力としてルソーは認めているのである。

「子どもの理性」とは、感覚的な経験によってつくられた単純な観念にもとづく判断能力と考えてよいだろう。前述の発達段階からすれば、快・不快、適・不適(便・不便、損得)の単純な判断基準にもとづいて下す判断力の段階である。ルソーは、「子どもの理性」という概念をもちいることによって子どもには子ども独自の判断力があることを示そうとしたのである。「単純な観念」であるがゆえに、大人の目からすれば稚拙で未熟な判断であるかもしれない。しかし、「子どもには特有の見方、考え方、感じ方がある」(G 78, 上 125)のであり、「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」(同前)のである。この独自の判断力の存在を認め、尊重することが真の「子どもの発見」なのである。一方、「大人の理性」とは単純な観念の総合にもとづく複合的な観念による認識および判断の能力である。幸福の観念あるいは完全性＝道徳性の観念についての理解や判断であるからまさに「あらゆる能力を複合したもの」にはかならない。この「大人の理性」は、既に検討した理性の哲学的・一般的な捉え方と一致していると考えてよい。従って、わたしたちがより詳細に検討しなければならないのは「子どもの理性」についてである。それは、「大人の理性」に到達する途上にある理性であり、かつ、その都度の発達課題としての理性でもある。

「理性」を哲学的にだけでなく、教育学的にも考察したルソーの問題提起は現在もなお新鮮である。「ひとは子どもというものを知らない」(G2, 上 18)とルソーが言うとき、それは、一般の大人が子ども独自の判断力すなわち「子どもの理性」というものについて無理解であることをルソーが糾弾しているのである。

IV. 子どもの理性

既に述べたように、人間には「年齢にふさわしい理性」がある。大人にふさわしい判断力としての「大人の理性」が形成されるには、その前に子どもにふさわしい判断力としての「子どもの理性」が形成されていなければならない。「子どもの理性」が十分に形成されないうちから「大人の理性」「大人の判断」が要求されてしまうとところに教育的な問題状況があるとルソーは指摘する。

「このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならないものに熱中して、子どもになが学べるか考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどういふものであるかを考えない。」(G2, 上18)

本節では「子どもの理性」の4つの特徴を取り上げ、それらの特徴に即した幼・少年期の教育方法原理の根拠を明らかにする。

IV-1. 感覚的な理性—知的な理性の基礎

大人の理性の時期の前には子どもは観念ではなく映像(image)を受け取る。それは、子どもたちの磨かれた頭脳がちょうど鏡のように、前にある物体を映しだすのである。しかし、後には何も残らず、頭脳の内部には何もはいつていかない。子どもは言葉だけを覚え、観念つまり言葉の意味する内容は全く理解しない。ルソーによれば、「一見したところなんでもやすやすと学べるということは、子どもにとって破滅の原因となる。そういうふうにやすやすと学べるということこそ、子どもが何ひとつ学んでいない証拠であることが人には分からない。」

(G 103, 上163)

映像つまり思い浮かべているときには見ているにすぎないし、観念、つまり理解しているときは比べているのである。子どもは音や形や感覚をとらえるが、観念をとらえることはまれで、いくつかの観念の関連をとらえることはさらにまれである。「かれらが知っている事はすべて感覚的なものにかぎられていて、なにひとつ悟性(l'entendement……知的な理解-引用者注)にまで到達することはない」(G 103, 上164)ので、どんなことでもたいてい、子どもの頃に学んだことばを大きくしてからもう一度学び直さなければならない。

このように、人間の最初の判断力は感覚による判断力である。人間の知的理解がすべて感覚器官を通して行われることを考え合わせれば、この感覚による判断が知的理解の基礎になっていることが分かる。「感覚的な理性 (une raison sensitive)」は、「知的な理性 (une raison intellectuelle)」の基礎となっているのである。(G 128, 上203)

わたしたちの判断を支える認識、つまり、ものを知ることは感覚が入口となって成立する。感覚による外界刺激の受容がすべての認識・判断の出発点となる。「子どもの理性」の特徴の第一は、知的な理性の基礎をつくる感覚的な理性であるということである。従って、子ども時代の教育は感覚器官を練磨することが重要になる。このことから、感覚とその器としての肉体の練磨を目的とする教育方法原理が根拠づけられる。

IV-2. 道理をききわけることのできない理性

わたしたちの感覚が受動的であり、子どもの理性が感覚的理性であるとしても、子どもたち

がいかなる種類の思考にもとづく理解や能動的判断ができないかと言えば決してそうではない。逆に、かれらが身近に知っていること、かれらの目に見える現在の利害に関係のあることならいつでも大変うまく推論 (*raisonnement*……論証-引用者注) を行っていることはルソーも認めている。大人が思い違いをしているのは、子どもが持っている知識をもっているものと考え、理解することもできないことについて推論を行わせていることである。さらに大人は、子どもが全く関心を持たないような考えに注意を払わせようとするが、これも間違っている。それはたとえば「かれらの将来の利害、大人になってからの幸福、大きくなって人から寄せられる尊敬の念、といったようなこと」(G 104, 上 164) である。「先のことを考える能力をいっさいもたない者 (*être dépourvus de toute prévoyance*……先見の明を全く欠いている存在-引用者注)」(同前) に向かってそういうことを言ったところで、かれらにとっては全く何の意味もない。

このように、子どもの理性は、子どもの「目に見える現在の」関心事や利害についてしか理解できず、きちんとした見通しを持った理解、その意味で真の知的な理解にまでは達しえないものなのである。

一方、道徳的な部分ではどうだろうか。

「あなたがたは子どもに服従の義務をなっとくさせようとして、いわゆる説得に力とおどしを、あるいは、悪いことにごきげんとりと約束をつけくわえる。そこで、利益にひきよせられるか力に強制されて、子どもは道理を納得したようなふりをする (*ils font semblant d'être convaincus par la raison*……彼らは理性によって確信をもった者であるかのように思わせる-引用者注)。服従か反抗があなたがたにわかれば、服従は自分の得になり、反抗は損になることを子どもはよく知っている。……義務の理由はかれらの年ごろには考えられないから、かれらに心からそれを感じさせることはどんな人にもとてもできない。しかし、罰をうけはしないかという心配、赦しが得られるという希望、うるさくきかれること、どう答えていいかわからない当惑が、子どもに問いつめられたことをすべてうちあけさせる。そして、人は子どもを説得したと思っているが、子どもはただやりきれなくなったり、おじけがついてしまったりしただけの話だ。」(G 78-79, 上 126)

子どもが、一見ものわりのいい態度を示すと、大人は説得できた(道徳教育ができた)と思ってしまうが、子どもにしてみればものわりのいい態度をとることが「快」につながり、「得」であると判断した結果そうするだけのことなのである。

「道理」の原語は '*raison*' であり、まさしく「大人の理性」である。大人の理性に到達する途上にあるのが「子どもの理性」なのであるから、道理をききわけられないのは当然かもしれないが、大人は往々にして思い違いをしていることを自覚すべきであろう。「子どもの理性」とっては、知的な意味でも道徳的な意味でも、筋道が立ち見通しをきちんと持った考え方をすることはいまだ不可能なのである。「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、子どもを中心にして思うままにそれを広げたり、ちぢめたりすることができる。わたしたちは子どもを束縛し、おしやり、ひきとめる。ただ、必然の絆を用いて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」(G 80, 上 129) が必要である。

こうした特徴から、子どもには「ことばと理屈によって教え諭す教育」ではなく、「力と必然による教育」が方法原理としてふさわしいということが言える。

IV-3. 社会的な関係を考慮できない理性

道徳的な意味で見通しを持った考え方の出来ない「子どもの理性」は、対他関係もっと包括的な言い方をすれば社会関係についてもききわたることができない。ルソーによれば、子どもは「(大人の-引用者注) 理性がくるまでは道徳的存在とか社会関係とかいう観念は決して持つことはできない。」(G 76, 上 123)だから、例えば、「服従」「命令」「義務」「義理」といった対人関係の在り方を示すようなことばを用いるのは極力さけなければならない。「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」(同前)からである。要するに、「子どもがかれの周囲のどちらをむいても物理的な世界だけが見えるようにするのがいい」(同前)のである。そうしなければ、子どもは大人のいうことに全く耳を傾けなくなるか、それとも大人が話す道徳的な世界について一生ぬぐいさることのできない幻想的な観念をつくりあげることになるだろう、とルソーは警告している。子どもと議論をして道徳教育を行おうと思っても必ず悪循環に陥ってしまう。「善と悪を知ること、人間の義務の理由をさること、それは子どもにできることではない。」(G 78, 上 125)

大人から見れば、子どもは多くの悪いことをするかもしれない。しかし、悪いことをしたことにはならないであろう。悪い行為というものは害を与えようという意図にあるのであって、かれはけっしてそういう意図をもたないからである。例えば、子どもに完全な自由を与えて騒がせておくときには、大きな損害になるようなものはすべて子どもから遠ざけ、すぐこわれるようなもの、貴重なものはなにひとつ手の届く所に置かないようにしたほうがよい。もしも、いくら用心しても子どもがなにか乱雑にしたり、必要なものを壊したりすることになっても、大人の怠慢を子どものせいにして罰してはいけぬ。「生徒は過ちをおかすとはどういうことか知らないのだから…その行動にはいかなる道徳性もないのだから、生徒は罰を受けたりしかられたりするような道徳的に悪いことはなにひとつ出来ない」(G 81, 上 129)からである。

つまりは、「悪が生れるのをふせごうとしてはやく善を育てようといそいではならない」(G 83, 上 133)のである。このことは、「心を不徳から、精神を誤謬からまもる」消極教育という方法原理の根拠となる。子どもの本性はもともと善なのであるから、外部から悪がはいりこまないように守ってやればよいということなのである。

IV-4. 自己中心性にとどまる理性

ルソーによれば、「自然からくる最初の衝動は常に正しい」ということは疑いえない (G 81, 上 130)。人間の心には生れつきの不正というものは存在せず、そこにみいだされる悪はすべて、どういうふうにして、どんな道を通ってはいりこんだのか説明できる、と彼は言うのである。

「人間にとって自然な唯一の情念は自分に対する愛 (l'amour de soi-même…自己愛-引用者注) つまりひろい意味における自尊心 (l'amour propre…自分自身への愛着-引用者注) だ。この自尊心は、それ自体においては、あるいは、わたしたちにかんするかぎりには、よいもの、有益なものだ。そしてそれは、必然的に他人と関係のあるものではないから、この点においてはもともと利害のないものだ。それを適用するとき、そして、なにものかと関係が生ずるときにはじめて、それはよいものともなり悪いものともなる。自尊心を導くもの、つまり(大人の) 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、一言でいえば、他人との関係を考えてなにかしないようにすることが大切だ。ただ自然がかれに求めることをしなければならぬ。そうすれば、かれのすることはすべてよいことになる。」(G 81-82, 上 130-131)

「子どもの理性」の時期は、「第二の誕生 (la seconde naissance)」(G 246, 中 7) を経て、いやおうなしに他者の存在 (とりわけ異性) が気になり始める前の段階である。それまでは、自己愛を他者愛 (pitié…あわれみの心-引用者注) にまで向かわせることはできない。逆に言えば、子どもが自己愛の段階にとどまっている状態、すなわち「子どもの自己中心性」は是認されるべきであって、子ども時代を子どもで過すことの保障は「子どもの自己中心性」を尊重してやることのうちにあるのである。ただし、それは、わがままの容認や放任を勧めているのではなく、子どもの自発的な活動の範囲をできる限り確保することの重要性を説いているのである。「自然の善性」つまり「本来的な自分自身への愛」にとどまっているかぎり、子どもの行動は信頼に値する、とルソーは言うのである。この信頼が前提となって、子どもの自主性・自発性が育つのである。このことが、「自ら学ぶ習慣の形成」という教育方法原理の根拠となる。

V. 幼・少年期の教育方法原理

V-1. 感官と肉体の練磨

「子どもの理性」の第一の特徴は「感覚的な理性」であるということであった。この感覚的な理性すなわち感覚による外界受容の力を形成するにはどういう教育がふさわしいのであろうか。ルソーはつぎのように言う。

「わたしたちのうちに最初に形づくられ、完成される能力は感官である。だから、それを最初に育てあげなければならない。ところが、それだけを人は忘れてる。あるいは、いちばんおろそかにしている。

感官を訓練することはただそれもちいることではない。感官をとおして正しく判断することを学ぶことであり、いわば感じることを学ぶことだ。わたしたちは学んだようにしか触れることも見ることも聞くこともできないからだ。」(G 137-138, 上 218)

子ども時代の教育は、子どもの感覚器官の力や感受性を身につけさせることが重要なのである。それは、子どもが自分の感覚にはいつてきたものや感受性に自信を持つことを学ばせることである。このことは、「はだかの王様」の物語をわたしたちに思い起させる。子どもは自分の見えたもの (同様に聞こえたもの・感じたもの) に正直であるがゆえに大人の政治的判断に屈しなかったのである。

さらにルソーによれば、感覚を訓練するためには感官の器としての肉体を鍛練しなければならない。

「考えることを学ぶためには、わたしたちの知性 (nos intelligence) の道具である手足や感官や器官を鍛練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なければならない。このように人間のほんとうの理性 (la véritable raison de l'homme) 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。」(G 128, 上 204)

幼い頃から「精神のはたらき」すなわち知的な能力の向上にのみ目を奪われ、肉体の練磨・

体力の向上をないがしろにすると次のようになるとルソーは警告する。

「なにもさせないでかれの肉体を柔弱にしたところで、かれの悟性がいっそうしなやかになるわけではない。まったくはんたいに、かれがもっている少しばかりの(知的な-引用者注、以下同様)理性を、このうえなく無益に見えることにもちいさせることによって、かれの心に(知的な)理性というものに対する信頼をすべて失わせることになる。(知的な)理性がなんの役にたつか全然わからないかれは、やがてそれをなんにも役にたたないものとかがえるようになる。」(G 119, 上 189)

こうならないために、子どもを「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るがいい。力においては大人にするがいい。そうすればやがて理性においても大人になるだろう。」(G 120, 上 186) もちろん、子どもの運動状態が大人の指図によるものであっては意味がない。子どもの自発的な運動状態であることが重要なのである。「知的な理性」の基礎をつくる「感覚的な理性」を形成するために、わたしたちはまず、「腕白小僧(polisson)」(G 120, 上 190)を育てあげなければならないのである。

V-2. 経験による教育

V-1 で見たように、わたしたちは、子どもの五感や筋肉を思う存分用いさせる機会を与えてやる必要がある。この時期に、直接経験ではなくことばによる経験によって時を過ぎさせることは、子どもが自分自身の五感で感じとり理解する力を弱め、それどころか他人の考えや他人の判断に依存する習慣をつけさせてしまう。子どもの頃の直接経験をルソーは「自然の指導にまかされた訓練」とよんでいる。子どもの本性にかなない、子どもが自発的に取り組む経験という意味であろう。彼は言う。

「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、はんたいに子供の頃にもつことのできるただ一種の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、わたしたちの体の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におい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。」(G 127,

上 202)

「子どものころにもつことのできるただ一種の理性」とは、「感覚的な理性=子どもの理性」のことである。この感覚的な理性を土台として、というより感覚的な理性が練磨されながら次の段階の理性である「知的な理性=大人の理性」が育てられていくのである。感覚的な理解にもとづく判断力も、知的理解にもとづく判断力もわたしたちにとっては必要不可欠のものである。これら必要不可欠な判断力を訓練するということは、わたしたちの四肢の使い方の訓練であり、わたしたちの肉体とわたしたちを取り巻くもろもろの事物との関係を適切に保てるようにする訓練である。コップのなかの牛乳をこぼさずに飲めるようになることも、階段を転ばずに昇れるようになることも、わたしたちの視覚や触覚をはじめとした感覚の訓練と、筋肉の正しい使い方を学ぶ肉体的な訓練を行ってはじめて可能となることなのである。これは、「自然の指導にまかされた訓練」つまり「子どもの自発的な活動意欲に導かれた訓練」のなせる業である。

ただし、子どもの「自発的な」欲求に対して手放しで全てを認めよと言うのは、ルソーの意図するところではない。あくまで、「子どもの自然=子どもの本性」に適ったと思われる(その

意味で大人の適切な教育的判断を伴った) 自発的欲求であるという前提のもとでの「経験による教育」なのである。この「経験による教育」はさらに「自ら学び考える習慣の形成」という教育方法原理を導き出す。

V-3. 自ら学び考える習慣の形成

「経験による教育」すなわち自主的な活動意欲に導かれた訓練を絶えず受けてきた子どもをルソーは「自然の生徒」と名付け、その特徴を述べている。それは、絶えず大人から指図をされ、大人の判断にしたがうことを余儀なくされている子どもとの対比で次のように述べられている。

「わたしの生徒というより自然の生徒はどうかといえば、できるだけ自分の用は自分でたすように早くから訓練されているから、たえず他人に助けをもとめるような習慣はもたないし、他人に自分の博学ぶりをひけらかすような習慣はなおさらもたない。そんなことはしないが、直接自分に関係のあることにおいて、かれは判断し、予見し、推論する。おしゃべりはしないで行動する。世間で行われていることについては一語も知らないが、自分にふさわしいことをすることは十分にこころえている。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を獲得する。人間からではなく、自然から教訓を学びとる。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ことになる。こうして肉体と精神が同時に鍛えられる。いつも自分の考えで行動し、他人の考えで行動することはないから、かれはたえず二つの操作を一つに結びつけている。強く頑丈になればなるほど、分別があって正確な人間になる。」(G 119, 上 189-190)

なにごとにも大人に教え込まれたから、ということではなく、自分で納得したから知っているというふうにしなければならない。このようなやりかたを、ルソーは「無知な者(être ignorant)になる技術」(G 128, 上 204)とさえ呼んでいる。世間一般で行われている「学問を教える」やり方に対して「学問を獲得するのに役立つ道具」を教えるやり方のことである。ルソーによれば、「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、わたしたちの目である。そういうものかわりに書物をもってくるのは、わたしたちに推論(raisonner…論理的にものを考えること-引用者注)を教えることにはならない。それは、他人の理性をもちいること(servir de la raison d'autrui…他人の理性の奴隷になること-引用者注)を教える」(G 128, 上 203)ことなのである。必要なのは知識量ではなく、思考力・判断力なのである。

わたしたちの最終的な教育目的は、主体的な判断力の形成であった。このことは、大人の理性の段階になってから取りかかるのではなく、子どもの理性の段階から意識的に行われなければならない。子どものうちから自分の興味にもとづいて学び、自分の頭で考え、自分で判断する、そんな習慣をつけておかないと、彼はその後一生のあいだ考える能力を奪われてしまうだろう。

V-4. 力と必然の教育

「子どもの理性」の特徴として、善悪についての判断や人と人との関係についていまだ理解できないということがあった。(IV-2, 3)つまりは、自分と他者との関係についての理解力が発達途上なのである。このことを踏まえ、子どもをその年齢に応じて取り扱うことが肝心である。

すでに述べたように、子どもには社会的な関係よりも物理的な世界のほうが理解しやすい。従って、人間関係に関わる事柄であってもなるべく「必然性」にもとづく関係をつくるように心がける必要がある。ルソーは言う。

「生徒にはただ、かれが弱い者であること、そしてあなたがたが強い者であることをわからせるがいい。かれの状態とあなたがたの状態とによってかれが必然的にあなたがたに依存していることをわからせるがいい。それを知らせ、それを教え、それをわからせるがいい。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。かれをおしとどめるブレーキは力であって、権威であってはならない。」(G 79, 上 127)

してはならないことに対しては、なんの説明も議論もしないでそれを妨げるだけでよい。逆に、かれにあたえるものは、懇願されなくても歎願されなくても、無条件で最初にくれと言われたときに快く与えればよい。しかし、断わったら絶対にそれを取り消してはならない。どんなにせがまれても心を動かされてはならない。こういうふうにすれば、欲しいものが貰えないときでも忍耐がよく、むらがなく、あきらめのいい、落ち着いた子どもにすることができる。「人間の本性は事物からくる必然にはじっと耐えることができるが、他人の悪意にたいしてはがまんできない」(G 80, 上 128)のである。「もうないから」ということばは、それにたいして子どもがけっして反抗したことがない返事である。

「力と必然の教育」という方法原理をもっとも端的に表わしているのが、「自然罰」の考え方である。窓ガラスを割った子供の扱いについて次のような記述がある。

「あなたがたの気むずかしい子どもがなんでも手あたりしだいにぶちこわすとしても、腹を立ててはいけない。子どもがぶちこわすおそれのあるものを手の届かないところにおくことだ。子どもが自分のつかっている家具をぶちこわす。すぐに代わりのものをあたえてはならない。それがなくなつたために生じる損害を子どもに感じさせるがいい。子どもが部屋の窓をぶちこわす。昼間でも夜でも風の吹き込むままにしておくがいい。子どもがかぜをひきはしないかと心配しないでいい。ばか者になるよりかぜでもひいたほうがまだから。子どもがもたらした困った状態についてけっしてぶつぶつ言っではいけない。むしろだれよりも子ども自身がその困った状態を感じるようにするがいい。」(G 92, 上 147)

子どもにはけっして罰を罰としてくわえてはならず²²⁾、それはいつもかれらの悪い行動の自然の結果としてあたえられねばならない。わたしたちは、ただ必然の絆を用いて子どもを束縛したり、ひきとめたりすることができる。この必然の絆と事物の力だけで子どもを柔軟に、そして従順にすることによって、子どものうちにどんな悪も芽ばえないようにすることができる、とルソーは言うのである。このことは、次の消極教育という方法原理へとつながっていく。

V-5. 消極教育

ルソーによれば、「人生のもっとも危険な時期は生れたときから十二歳までの時期だ。それは誤謬と不徳が芽生える時期で、しかもそれを絶滅させる手段をもたない時期だ。そして、その手段が手にはいったときには、悪はすでに深い根を張って、もはやそれを抜きさることができない。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 (le progrès naturel

……子どもの発達法則を意味している(引用者注)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なだろう。子どもの魂があなたがたのさしだす光りをみとめることは不可能なのだ。それはまだ盲目なのであって、どんないい目をもっている者にもまだ理性がぼんやりとしか示さない道を、ひろい観念の野を通して、たどっているの」(G 82, 上132)である。「初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。」(G 83, 上132)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教育である。偏見に囚われるよりは逆説を好む人間でありたいというルソーの真骨頂が表われている。彼は言う。

「一般に行われていることとまさに反対のことをするがいい。たいていのばあいよいことをすることになるだろう。人は子どもを子どもにしようとはせず、博士にしようとしているので、父親や先生は、しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすることを、どんなにはやくはじめてもはやすぎないと考えている。もっとうまくやることだ。とくに生徒がいやがることを承知させようとして道理を説いて聞かせるようなことはしないことだ。そんなふうの不愉快なことに道理をもちだすのは、それをやりきれないものにして、まだ道理を理解することができない精神に、はやくからそれを信用できないものと考えさせるにすぎない。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。いろいろな考えを評価する判断力が生れるまえのあらゆる考えを恐れなければならない。」(G 83,

上133)

要は、子どもの内面に悪が生れてくるのを防ごうとして、はやく善を育てようと急いではならないということである。大人の理性が光を与えなければ大人の考える善も子どもにはわからないからである。あらゆるおくれは利益と考えればよく、なにも失わずに目標に進めば大きな得をしたと考えればよい。これが「子どものうちに子どもの時期を成熟させる」(G 83, 上134)ことである。この考え方からすると、子どもになにか教訓が必要になったとしても、明日まで延ばしても危険がないなら、今日教訓を与えることは控えたほうがよい、ということになる。

「消極教育」という方法原理が有利であることを確認できるもう一つの点は、子どもの特殊な天分に対する考慮という観点からくるものである。

「精神にはそれぞれ固有の形式があって、それに応じて導かれる必要がある。そしてあたえられる教育の成功には、ほかの形式ではなく、その固有の形式によって生徒が導かれることが大切だ。慎重な人は長い時間をかけて自然(その子どもの本性-引用者注)を洞察しなければならない。最初のことばを語る前に十分に生徒を観察しなければならない。まず、生徒の性格の芽ばえを完全に自由に伸ばさせることだ。そのすべてをはっきりと見るために、どんなことでも強制してはいけない。この自由の時はかれにとってむだにすごされたものと考えられようか。まったく反対だ。それはもっともよくもちいられた時になるだろう。そうしてこそあなたがたはもっと貴重なきに一瞬间もむだにしないことを教えられるのだ。……最初の時期には時を犠牲にしてもっと進んだ時期になっていっそう多くの時をとりもどすがいい。」(G 83-84,

上134-135)

これら二つの引用から、わたしたちは「消極教育」というものを次のように考えることができる。第一に、これは、大人は子どもの内面にある発達法則にできる限り忠実であろうとしなければならないという方法原理である。逆に言えば、大人は子どもの内面から湧き出る発達

しようとする力に対してあれこれ手をかけることに消極的でいなさい、ということである。第二に、この原理は、子どもに手をかけようとする前に、その子どもの固有の在り方、すなわち個性を見極める必要がある、ということである。そのためにも、子どもが自由にのびのびと過ごす時間を確保してあげる必要がある。このような教育こそが「自然の教育＝子どもの発達に従う教育」なのである。

しかしながら、このような教育の方法原理を実行することは非常に困難なものであることも事実である。ルソーもそのことを認めている。

「社会の内部にあっては、十二歳になるまで人間対人間の関係について、また、人間の行動の道徳性についてなんらかの観念をあたえることなしに子どもを育てることは不可能だとわたしは考える。ただ、そういう必要な観念をできるだけおそく子どもにあたえるように気をつけることだ。」(G 93, 上141) また、次のようにも言っている。「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。……わたしは人々が設定しなければならない目標を示す。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。」(G 84, 上135)

消極教育論が、わたしたちに、一つの理念を示してくれていることは事実である。その目標に近づくために、わたしたちは、まず一般的な子どもの発達の在り方について学び、「子ども観」を磨かなければならない。次には、わたしたちが関わっている子ども一人一人をよく観察することが必要である。わたしたち大人に求められていることは、一般論として「子どもとはどういうものであるか」について学ぶことと「個々の子どもがどういう個性をもっているか」を知ろうとすることである。ルソーは、このような二つの意味での「子どもの発見」をわたしたちに求めているのではないだろうか。

ここで注意すべきは、ルソーがこの「消極教育」を人生の初期の段階に限定していることである。『エミール』においては、思春期を境としてむしろ「積極教育(人為的な働きかけを奨励する教育)」への転換が図られている²²⁾。この「消極教育」から「積極教育」への転換点をどこにおくか、あるいは転換のありかたをどのように考えるかによって、人間の一生を見通した教育論の内容が変ってくる。その意味で、消極教育論は単なる幼・少年期の教育方法原理にとどまるものではないのである。

VI. お わ り に

本稿において、わたしたちは、「子どもとはどういうものであるか」を知る手がかりとして「子どもの理性」の特徴を探り、さらに「子どもの発達を促す教育のあり方」を見出す手がかりとしてルソーの言う「自然の(教育)方法」について考察を進めてきた。ここでは、本文での考察結果を繰り返すことはしない。そのかわりに、本稿の中で述べられた教育の結果、どのような子どもができあがるのかを見てみたい。『エミール』に描かれた「成熟した子ども」像である。

「わたしたちの子どもは、自分という個人をみとめて、もう子どもではなくなろうとしている。いまかれは、これまで感じていたよりもずっと痛切に、かれを事物にむすびつけている必然を感じている。まずかれの体と感官を訓練したあとで、わたしたちはかれの精神と判断力を訓練した。そしてかれの手足をもちいることをかれの能力をもちいることにむすびつけた。か

れを行動し思考する存在につくりあげた。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。」(G 237,

上 365)

「かれは他人のことは考えないで自分を考える。そして他人が自分のことを考えてくれなくてもいいと思っている。……かれは健康な体と軽快な手足をもち、偏見のない正しい精神、自由で情念に煩わされない心をもっている。あらゆる情念のなかでいちばん基本的で、いちばん自然的な情念、自尊心も、かれの心にはまだかすかに感じられるにすぎない。だれの休息をみだすことなく、かれは、自然が許してくれたかぎりにおいて、満足して、幸福に、自由に生きてきたのだ。」(G 244, 上 376)

ここには、現代に生きるわたしたちにもなお問われ続けている「子どもの本来の姿」の一例が示されている。

注

- 1) 臨教審第二次答申、第二部「第二章 家庭の教育力の回復」より
(『文部時報』昭和 62 年 8 月臨時増刊号 110 ページ)
- 2) 臨教審第三次答申、第二章「第三節 就学前の教育の振興」より
(前掲『文部時報』208-209 ページ)
- 3) 「子ども学」については、最近の成果としては、例えば小林登・小嶋謙四郎・原ひろ子・宮澤康人編『新しい子ども学』全 3 巻(海鳴社, 1985) が挙げられる。また、「発達の教育学」については M. Debesse “Les Étapes de l'Éducation” (1952) のなかに、l'éducation génétique' (発達の教育) という用語が見出せる。
(邦訳: 堀尾輝久・斎藤佐和訳『教育の段階』[岩波書店, 1982] 15 ページ参照)
- 4) 最終(第四次)答申では、「第三章 改革のための具体的方策」のなかの「第三節 初等中等教育の充実と改革 6. 就学前の教育の振興」という項目において、幼稚園・保育所それぞれの制度の中で整備充実を進めるようにと簡単な提言がなされるにとどまっている。
(前掲『文部時報』31 ページ)
- 5) 平成元年版「幼稚園教育要領」
- 6) 本稿で用いたテキストおよび参照した邦訳は、“Émile, ou de l'éducation” (classiques GARNIER 1964)
今野一雄訳『エミール』(上)(中)(下)(岩波文庫 1962-1964) 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。
- 7) 押村襄・押村高・中村三郎・林幹夫『ルソーとその時代』(玉川大学出版, 1987) 183 ページ参照
- 8) Robert Derathé: “Le Rationalisme de J-J Rousseau” (1948)
邦訳: 田中治男訳『ルソーの合理主義』(木鐸社, 1979)
- 9) ドゥラテ, 邦訳 31 ページ
- 10) 同上書, 37-39 ページ参照
- 11) Ernst Cassirer: “Das Problem Jean-Jacques Rousseau” (1932)

- 邦訳；生松敬三訳『ジャン・ジャック・ルソー問題』（みすず書房，1974）54 ページ
- 12) 橋本三太郎『ルソー教育学の形成に関する研究』（風間書房，1990）353 ページ
- 13) 同上書，526 ページ
- 14) 前掲『ルソーとその時代』186 ページ参照
- 15) 同上書，187-188 ページ
- 16) ルソー研究に関する著書は無数にあるが，管見ではあるが，「理性」について真正面からとりあげ，体系的に論じた著書は意外に少ない。本文引用文献以外の主な参考文献は以下の通り。
- E. カッシーラー，原好男訳『十八世紀の精神』（思索社，1979）スタロバンスキー，山路昭訳『透明と障害』（みすず書房，1973）桑原武夫編『ルソー研究』（岩波書店，1951）桑原武夫編『ルソー論集』（岩波書店，1970）沼田裕之『ルソーの人間観』（風間書房，1980）森田伸子『子どもの時代』（新曜社，1986）林信弘『「エミール」を読む』（法律文化社，1987）
- 17) 拙稿「ルソーにおける教育目的論の一考察」（『盛岡大学紀要 第7号』[1988] 所収）参照
- 18) 『百科全書』における「教育」の項は，ヴィリエという人物によって執筆され，知性教育に一番の重点を置いた教育論が展開されている。その立場は百科全書派の代表者ディドロとも一致していると考えてよい。（前掲『ルソー研究』331-332，335 ページ参照）
- なお，『百科全書』については以下を参照のこと。J. プルースト，平岡・市川訳『百科全書』（岩波書店，1979）D. モルネ，市川・遠藤訳『18世紀フランス思想』（大修館書店，1990）
- 19) 本文で引用したもののほかに参照した辞（事）典類は以下の通り。『広辞苑』（岩波書店）『哲学辞典』（平凡社，1979）『新教育学事典』（第一法規，1990）『新教育学事典』（平凡社，1956）なお，以下の小辞典類および『新教育社会学辞典』（東洋館出版，1986）には「理性」の項目がない。『現代教育学辞典』（労働旬報社，1988）『教育学用語辞典』（学文社，1984）『岩波教育小辞典』（1982）『新版教育学小辞典』（法律文化社，1980）
- 20) 前掲『ジャン・ジャック・ルソー問題』23 ページ，拙稿「ルソーとベスタロッチー」（盛岡大学『比較文化研究年報』第1号，1989）参照
- 21) 「子どもの理性」との対比を明らかにするため，筆者は「大人の理性」と訳出する
- 22) 最近の研究成果も幼児に対する罰の非教育性について認めている。
- 「年長の子どもや成人に対しては，罰は，ほかの方法の補助として有用です。しかし，幼い者に対しては罰の場はありません。なぜなら，第一に不必要だからです。第二に，不安と憎悪によって，矯正しようとするよりずっと大きな悪を生み出すからです。」（ジョン・ボウルビィ著，作田勉監訳『ボウルビィ母子関係入門』[星和書店，1981] 20 ページ）
- 23) 以下の二つの引用を参照のこと
- 「これがわたしのいう第二の誕生である。……まさにわたしたちの教育をはじめなければならない時期だ。（下線は引用者）」（G 246，中7）
- 「成人を導いていくには，子どもを導いていくためにしてきたあらゆることと反対のことをしなければならぬと考えるがいい。」（G 394，中229）

Sur 'Raison Puérile' dans "Émile"

—Son Caractère et le Principe de la Méthode de l'Éducation de l'Enfance—

Yoshihiko KIMURA

RÉSUMÉ

"Émile, ou de l'éducation" (1762) par Jean-Jacques Rousseau (1712-78) est apprécié comme le livre de 'la découverte de l'enfant'. Rousseau nous montra que l'enfant est un être propre, et qu'il a sa propre puissance de jugement. Rousseau nomma la puissance de jugement de l'enfant 'raison puérile' en comparaison avec 'raison humaine'. Je remarquai le concept de 'raison puérile', et considèrai son caractère et le principe de la méthode de l'éducation de l'enfance conformément à 'raison puérile'.

Le résultat de la considération :

- I. le caractère de 'raison puérile'
 1. raison sensitive
 2. raison qui ne raisonne pas
 3. raison qui ne pense pas à la relation sociale
 4. raison égocentrique
- II. le principe de la méthode de l'éducation de l'enfance
 1. exercice de sens et corps
 2. éducation par expérience
 3. formation de l'habitude d'étude et de pensée personnelle
 4. éducation par la force et la nécessité
 5. éducation négative