ルソー教育思想における発達の論理

―― 青年期とその時期の教育を中心として ――

荻　路　貫　司

序

経済的自立を主内容とした自由の追求を否認する封建社会では，人間は邪悪で罪深い存在とされ，彼の本性と能力とを抑制して「共同体のもとその規制に従って生きる人間」に作り上げなければならないと考えられた。そして，そのために，発達を軽視する教化のための教育論が展開されたのである。

これに対して，自由を守るため契約によって成立するのが近代社会であるととらえる近代思想においては，人間は善良であり，したがって彼の本性と能力とを伸ばして「自らの欲するまま生きることのできる人間」に育てなければならないと主張された。こうして，発達を重視する教育論が誕生したのである。

この教育論について，その代表的主張と言える18世紀フランス思想を例に取り，見てみると，特徴としては，人間の中に自由追求のための能力の存在を認め，それを教育の力によって発達させることで自由の実現と拡大とを達成しようとしている点をあげることができる。

そして，注目すべきことは，この自由実現のための発達が知的能力の発達としておさえられていることである。

まず，《感覚の受容を通して事物についての観念とそれへの欲求とを感じ取る力》として「魂」(âme) を備えていることが措定される。次に，その力は，《観念連合の核となり欲求拡大の力ともなる知識》を内容とする教育によって，「理性」(raison) へと発達させられることになるとされている。[1]

この主張では，人間が有用な知識を数多く所有すればするだけ力を獲得して，自由な存在になることができるとみなされ，彼の発達は知識の量的増加という，質的変化を伴わない連続的なものととらえられることになる。[2]

そして，こうした考えの背後には，知的な連続的発展が，単に個的発達としてだけでなく類的進歩としても見られるとして，《人類における知識の量的増加＝人類の自由の拡大＝人類の無限の進歩》という図式が描かれていると見ることができる。[3]

ところで，以上のような発達連続説と，その上に展開された知的教育論としか，近代教育思想には見い出せないかといえば，そうではない。

私たちは，発達段階を想定し，それに合った教育を行うことを主張するルソー教育思想が存在することを知っている。

彼によれば，人間の発達の過程は，連続的なものでなく，そこには，幼児期，幼年期，少年期，青年期，更に成人期の五段階が発見できるとされる。

予備的考察としてこの発達理論について見ておくと，全体として自立の達成を目指すとされる子供の時代が，次の三時期，「魂」の幼児期，感性的「理性」の幼年期，知性的「理性」の少年期に分けられる。幼児期が生存に必要な労働の価値に気付く前の依存の時期なのに対して，幼年期と少年期とはそれに気付いた後の自立のための時期とみなされる。そして，両者の間には子供の生活態度に違いが見られるだけでなく，「精神」(esprit) を構成する知識の質において異ったものとなっていると主張されるのである。

もちろん，子供の時代に対するこの主張は，その時代が個としての自立を目指し「理性」の育成を課題としているとする点で，他の近代教育思想の主張と本質的に違ったものとは言えない。ただ，労働の重要性をはっきりと自覚し，それを軸に幼年期と少年期，特に後者における教育を組織化しようとしているのである。両思想の本質的な違いは，子供の時代の後にそれと発達課題を異にするいま一つの段階を，ルソーが想定しているという点に見い出せる。

彼は，自らの労働によって自立するだけでは，

人が社会において他の人々と協調して生きていくことはできないと考え，利己的能力の「魂」の外に，社会的能力として《他者への感情を司どる「心」(coeur)》の存在を措定した。そして，その結果，彼にとって，人間は利己性に導かれる個的存在であると同時に，社会性によって導かれる類的存在でもあるとみなされることになり，自立のための少年期の後に社会人となるための青年期が考えられることになったのである。こうして，《「心」に「良心」を育てる青年期》を経てはじめて人間は自由でしかも他者のことを考慮できる成人となることができるとされた。

このように，青年期は彼の発達理論の中においては重要な位置を占めていると言えよう。

ところで，その青年期には，(知的な) 利己性と (情的な) 社会性という相反する二つの存在原理が同時に見い出され，人間はそれまでの利己性一辺倒の生活から飛躍する可能性をもつと共にそれら二つの生き方によって分裂させられ自己を失ってしまう危険性も有しているとされた。そのため，この状態から抜け出し，社会人の育成というこの時期の課題を達成するためには，教育が重要な役割を果さなければならないと主張されることになるのである。

私は，ルソー教育思想に対して，以上のような予備的考察が行えるものとしたうえで，本稿では，そこで展開されている発達の理論を青年期とその時期の教育とを中心として明らかにしていこうと考える。そして，それによって，ルソー思想のもつ性格と，それの担っている歴史的意味とが解明できるものと思う。

I

近代教育思想の発達連続説が，認識論的根底に置いている「魂」一元論は，思想史的にみるならば，デカルトの精神・肉体二元論の克服を目指したものと言えよう。[4]

彼においては，「欲望が真の認識にもとずく場合は常に善である」[5]とされ，人間は欲望を精神の働き (物事を認知する理念的理性と真偽を判定する意志) の統制下に置くべき存在とみなされた。そして，子供は，精神の働きによって欲望を完全に支配できないでいる状態，ないしは却ってそれに支配されている状態ととらえられることになった。[6]

したがって，大人への発達は，自らの欲望を禁欲的態度で消し去り，理念的理性によって運命を必然として受け取る意志をもつことができるようになることを意味し，そこでの教育は，「欲望を統御する習慣を得る」ために，理念的理性によって「必然の宿命を偶然の運から区別する練習をつむ」[7]こととして展開されることになるのである。

こうしたデカルトの主張においては，《自らは理念的理性の命ずるまま生きている》との思惟の上での自由は獲得できても，利己性の解放による自己保存の達成は実現されることはないと言える。

そのため，「魂」一元論は，まず，デカルトに見られた《利己性は抑制されるべきもの》という考えをしりぞけるために，人間本性と能力とを自由追求の原動力であり，しかも善いものと措定したのである。そして，この自由追求能力である「魂」を「理性」へと育てるならば，人間は自らの欲求を更に拡大して，より自由を獲得できるようになると主張した。[8]

また，社交性原理によって，人間が「理性」を手に入れるならばその働きだけで社会の中において他の人と協調して生活できるようになると考えられ，[9]個々人の利己性の追求は少しも社会に対立を起こすことなく，富の増加によって社会全体を幸福へと導くものとされた。

私たちは，こうした考えの背後に，「精神」の充実に支えられた個人の無限完成可能性と，「人間精神」(＝文化) の進歩に支えられた人類の無限発展可能性とに対する信頼が，また，「理性」のもつ予定調和的社会秩序維持機能に対する信頼が，存在していると見ることができよう。

ところで，こうした理論の上に成立する発達連続説と，それにもとずく知的教育論とはいかなるものとして主張されているのであろうか。

それは，教育による豊かな「精神」の形成と，それによって達成される「理性」の発達とを論じたものであり，そこでのポイントは，発達を知識量の増加という，連続的なものとしてとらえているところにある。

すでに拙稿で明らかにしたように，人間は初じめ「魂」を通して日常的知識を得て，「精神」を充実させていくと共に，その結果として欲求の意識化と拡大とを行い，それの充足へと向っていくものとされた。[10]そして，こうした生活中心の「精神」形成は，子供が人類の文化遺産である「人間

精神」から，その内容である科学・技術知識，歴史知識の教育を受けるようになると急速に進み，人間は有用で体系的な「精神」と，合理的な「理性」とを手に入れることができるようになると主張されたのである。[11]

だが，こうした考えは，問題を抱えていると言えないであろうか。

まず，「魂」を通して得る日常的知識と，教育によって与えられる体系的知識とが同じ種類のものであって，そこでの「精神」の形成が連続しているといえるかということである。

両知識の間には違いがあるように思える。前者が人間と事物との関係を中心に，有用性の観点からとらえたものであるのに対して，後者は事物と事物，ないしは事柄と事柄との関係を中心に，客観的秩序の探究という形でとらえたものと言える。[12]

また，その違いの結果として，両知識に対する子供の関わり方，興味の抱き方は異ってくるであろう。

もしそれを無視して，体系的知識の教育が一方的に行われるならば，子供は知識に対して関心をなくしていくと共に，彼の「精神」は体系的知識によって占められ，生活に結び付いていた日常的知識は忘れ去られてしまうことになる。その結果，教育による「精神」の充実は，《利己性の追求による個の自立》と，関わらないものとなってしまうであろう。

そして，このことは，そこで労働教育の必要性が述べられていないことを考え合せた時重要である。子供は，こうした教育によっては生存に必要な「理性」と「精神」とを発達させることも，労働能力を手に入れることもできないのである。

II

以上のような発達連続説と，その上に築かれた知的教育論とを批判して展開されたのが，ルソーの主張であった。

彼の発達段階説は，《「魂」（感官としての働きを主とする）に支配される幼児期》に発達の出発点を置いている。

この時期，人間は「魂」を通して事物の存在に気付き，それに対する快・不快を通じて，生存に必要な欲求を感じる。しかし，それを充たすための手段をもたず，まわりの人（特に乳母）の助けで生きていけるのみである。[13]全くの依存状態である。

「快・不快しか気付かない」[14]幼児のもつすばらしさは，もって生まれた力をまだけがされていないという意味でのそれであって，今からの働きかけで良くも悪くもなる性質のものだったと言える。

したがって，潜在的力を守るための幼児期における消極教育[15]で十分なはずがなく，幼年期の感官訓練，[16]更には少年期での知的な積極教育を受けなければならないと主張されることになる。

幼年期は「個としての生活が始まり……自らが自らの力を統制しようとする意識が生まれる」[17]時期であるとされ，それに続く少年期には，人間は「理性」をもち，他人に頼ることなく生存できるようになることが求められることになるのである。

ところで，自立とは，次の三点でおさえることができよう。

第一に，快・不快を通じて，欲求を感じ取ることができるようになること。第二に，生存に必要で，しかも自らの労働で達成できる「欲求」(besoin)と，生存には不要で，その上，他人の力を当てにしなければならない「欲望」(désir)とを区別できるようになること。第三に，「欲求」を合理的に充足する方法を知ると共に，それだけに自らの望みを限定し，他者の充足を妨げることがないようになること，である。

ここには，《利己性の無限の拡大と，それにもとずく進歩》という考えは見あたらず，ある限られた中での利己性の保障と，それによるあらそいの防止という考えが展開されている。

この主張は，極めて個人主義的なものと言える。例えば，同様に個としての自立を目指し，展開された連続発達説の主張と比べてみても，そこで述べられている社会分業と，そのもとでの社会進歩という図式は彼においては見られず，進歩のための原動力とされた拡大する欲求は「欲求」を除けば，人間に不幸をもたらす原因として抑制の対象となっている。したがって，社会の在るべき姿についても，前者が農業を中心としながらも，商品経済を展望しているのに対して，ルソーは，農業と手工とを中心とした自給自足的傾向の経済を考えている。

では，そこで述べられている教育は，どのようなものであろうか。

中心は，「魂」を通して得られる日常的知識を「欲求」充足活動を中心に組織化し，生存にとっ

て有用な「精神」に形成していくところにある。

そのために，まず，「欲求」充足場面での「実験物理学」[18]を通して，それに必要なことに快を，そうでないことには不快を。更に，種々の生活場面において，長い目で生存に役立つと思えることに適を，そうでないことに不適を，感じるようになることが必要とされた。[19]つまり，快・不快原理，次に適・不適原理による日常的知識の体系化である。そして，それによって，子供はまず感性的「理性」(悟性)を，次に知性的「理性」(理性)を手に入れ，良識の力で，有用でしかも実行できることは何かをすぐ理解すると共に，それ以外のことには興味を示さなくなると考えられた。

ルソーが，「能力と欲望とが等しい時には，人間は幸福であり」，[20]「自然は人間に対して，生存に必要な欲求とそれを充たすのに十分な能力としか与えていない」[21]と語っていることからもわかるように，この主張の背後には，人間は自らに必要でしかも一人で行えることに快を，そうでないことに不快を感じるようにつくられている，との予定調和的考えが見い出せると言えよう。

もちろん，教育論としては，子供がそのように感じることができるように，それに適した場面をとらえて，教師が教育活動を行っていかなければならないと主張している。[22]つまり，そういうものとしてできているというよりは，つくりあげていかなければならないことを強調している。

ところで，少年期の教育には，個としての自立の外に，いま一つの課題が与えられている。

それは，子供に対して自然の秩序の存在に気付かせ，それについての知識を獲得させることである。

では，これまで自らの生活に直接関わることしか念頭になかった子供が，なぜ，それ以外のことに興味を抱くようになると考えられたかといえば，ルソーは，その動機として，少年期に生まれる好奇心の存在をあげている。[23]力の発達と共に自立を達成した子供は，自らの余力を生存のための生活に関わらない事柄にも向け，思索的学問に対して関心を抱くようになるとされるのである。そして，「子供をそこへ導くためには，多くの配慮と技術とを用いることが重要である」[24]と主張している。

しかし，これまで，生活に直接関わらない知識に目を向けさせることに対して，それが「欲望を増大させる想像力」[25]に火を点ける有害な知識習得へと子供を陥らせる危険性を有する，との理由で懐疑の目を向けていたルソーが，急にそうした知識を獲得させるための教育を行うことを主張しているのは，いかなる理由によってであろうか。

それは，ある飛躍を子供の発達に期待してのことだと言えるだろう。その飛躍とは，それまでもっていなかった先見の明(prévoyance)という知的直観力を手に入れ，「全てのことの原因」[26]をさがし求めて，自然の秩序の存在に気付くと共に，その秩序の中に，自らを位置付けることができるようになるということである。

もちろん，このルソーの考えの中には，連続発達説に見られるような，科学・技術知識を自然支配のために利用して生産力を高め，それで社会を豊かにしていこうとする構図は見い出せない。どこまでも，自然の背後に秩序（子供時代にはそれも，特に物理的秩序とされている）が支配していることを知り，自らがその秩序のもとでしか存在できないことに気付くようにするためのものだったと見ることができる。

こうして，子供の「精神」には，有用性に導かれた日常的知識と，客観的な自然の秩序についての知識という，二種類の構成原理を異にした知識が並存することになり，しかもそれらは統合されることがない。予め言っておくならば，後者は，青年期に「良心」を通して感得される社会の秩序についての，更には神の秩序についての知識[27]と結び付けられ，人間に対して従うべき運命を告げるという働きをすることが求められることになるのである。

Ⅲ

以上見たように，少年期は個としての自立の達成を発達課題としていた。

ところで，分業社会を念頭に置く近代思想では，自立した人間は，社交性原理のもと「理性」の働きだけで，他者と協調して生きていけるものとされた。しかし，それは，理念的自由人から成り立つと措定される，理念的近代社会においてのみ可能なことであり，種々の人間が存在する現実の社会では無理なことだと言えた。

それに気付いたルソーは，自らの描いた自給自足的な社会でも，人間が自らのことだけを考えていたのでは不十分であって，より積極的に他者のことを考慮するようにならなくては，他の人と協調し

て生きていけないと考えたのであった。そして，人間は青年期において社会人としての第二の誕生を求められることになる。[28]

青年期の特徴は，人間の中にそれまでの自立へと導く利己性原理の外に，他者への考慮を生み出す社会性原理がめばえるようになるということである。そして，その社会性原理のために働く力が《他者への感情を司どる「心」》であるとされた。

ところで，このように二元的立場から人間の在り方を考えたのはルソーがはじめてではなかった。例えば，同じフランスにはパスカルがいた。

彼の主張について見てみると次のようである。

パスカルは，「感覚や推理のもとにある問題については……精神はそこで全く自由にその力を展開する。精神の尽きることのない豊饒さはたえまなく生み出し，その創意は終わることも絶えることもありえない」[29]として，「理性」の働きによる科学の発展と，それに伴う社会の進歩の可能性とを信じていた。

しかしながら，特に彼の後期の思想に見られることであるが，「理性」の発達に伴って起きる人間の未来は，決してバラ色ばかりにいろどられているとされていない。彼は，「神の認識なしには幸福なく，神に近づくにつれて幸福になる」[30]と述べ，人間が置かれることになる矛盾の状態から救われるためには，神への信頼に身をまかすことができなければならないと主張しているのである。その結果，「理性」に代って，神への信頼を司どる力としての「心」の重要性が増すことになる。[31]

歴史的に見るならば，ジェスイットによる「理性の働きに支えられた自律的道徳」の主張を批判して誕生したパスカルの思想においては，世界を秩序付けるキリストの愛を「心」を通して感じ取り，その秩序に身をまかすことができるようになることが大切だと考えられた。[32]彼にとって，「心」は神へと通じる能力であって，そこに見い出せる秩序は人間と神との関係を位置付けるという働きをするとされたのである。[33]

私たちは，こうしたパスカルの主張と，ルソーの主張とをある点で大変似かよったものと考えることができよう。しかしながら，同時に，他のある点で異っていると言えよう。

似ている点は，「理性」の働きだけでは人間は自らの矛盾を克服できず，「心」に頼らなければならないとしていることである。それは，二人共，その力を通してのみ人間が矛盾のない真の生き方を知り，それに従うことができるようになると信じていたからだと言える。

しかし，異っている点もはっきりしている。パスカルは，「理性」の働きによる科学の進歩と社会の発展とを信じていた。これに対して，ルソーはそのような進歩観をもち合せていなかった。

そして，「心」の働きに関してみても，パスカルがそれに対して人間の中に存在する矛盾を解消するため，神への信頼を呼び起こすことを期待したのに対して，ルソーは，人間が自らの労働で生活していく際生じる，他者との利害対立を解消することを求めた。したがって，ルソーにとっては，パスカルにおけるように神への信頼を呼びおこすだけでは十分でなく，「心」に抱かれる感情を実際の社会生活において利己性抑制に働く力にすることが必要とされた。そして，そのために教育論が展開されることになったのである。

ルソーにとって，青年期では，「心」の抱く感情を，社会生活での人間の道案内にすることができるようになることが目標とされ，それは，最初主観的なものにすぎない感情を，客観的なものに高めていくことによって，対象を人類全体にまで広げると共に，力を「欲望」に決して負けないものに強めるという，一見矛盾したことを同時に達成することを意味した。この点が，パスカルの主張と最も異ったところであるということができる。そして，ルソーにおいては，感情の発達のためには教育の介入が是非とも必要であるとみなされることになるのである。

Ⅳ

「何人をも人間にとって無関係な存在でなくする」[34]発端となると，ルソーが考えたのは，性の目覚めと共に抱かれることになるとされた，異性への愛だった。[35]性欲をバネとして，男女の間に恋愛感情が生まれ，そしてそれに支えられて結婚が成立する。そこにこそ人間を社会関係にいざなう基本的要因があるとみなしたのである。

そのため，他者への考慮は，一方で，性欲という人間の根源的欲求を原動力として生み出される，生得的なものとされると共に，他方，自立した人間の個人的意思にもとずく選択の結果，なされるものと考えられることになる。

ルソーにとって，《性欲そして恋愛》という主

張は，人間が生来，類的存在であると同時に，個的存在でもあるとする，彼の二元的人間把握に合ったものだったと言えよう。そして，類的存在として行う異性の獲得が，個的存在としての彼の個人的意思にもとずく選択として行われる，と主張されているところが重要である。

ところで，性欲が次のような性質をもつものであることに注意しておく必要があろう。

それは，それを抱く人間の在り方によって変ったものになるということである。

例えば，親子の愛情と比べた場合，その感情が常に子供への愛という形をとるのに対して，性欲は，ある場合は異性への愛として現われるが，他の場合には，他者を手段として自らの望みを達そうとする欲望となる可能性をもつ。したがって，発達次第では，他者への考慮へと導く利他的力となると共に，気まぐれに自らの思いをとげようとする利己的力ともなり得ると言える。そして，どちらになるかは性欲によって火を点けられる情念が，自己愛と利己心のいずれによって基礎付けられるかで決まるのだが，性欲のもつこの二面性[36]は重要な意味をもっている。

子供は性欲の誕生で他者に無関心でおれなくなり，それまでの個としての生活をまっとうできなくなると共に，他者を愛するか利用するかのいずれかの状態に置かれるのである。

そして，ルソーによれば，これを契機に，人間は自らの意思で善悪をなす道徳の世界に足を踏み入れるものと考えられている。それまでは，つまり子供にとっては，善悪を知ることは関係ないことだとされ，例え彼が悪をなすことがあっても，意思にもとずかないため道徳とは関わらないこととみなされたからである。

ところで，ルソーによる《性欲－恋愛－結婚－家族》という考えをより明確にするため，近代思想が否定した封建社会での考え方と比較することは，意味があろう。なぜならば，そこでは，ルソーの場合同様，類的存在としての人間の在り方を支えるものとして，感情に大きな役割が与えられており，また，その感情が抱かれる間柄として，家族が第一に考えられているからである。

まず気付くことは，ルソーの場合，「夫となりながら相変わらず恋人として」[37]という言葉からもわかるように，家族の間に生じる感情は恋愛の末結ばれた夫婦の間の愛情としてとらえられていることである。この感情は，互いの意思によって左右される性格を有しており，それまで他人であった男女が互いに求め合い，愛し合う限りで二人を結び付けるという働きをするものである。したがって，親子の愛情のように個人的意思に関わりなく，血の力で常に両者を結び付けるものとは異なる。

恋愛状態から見ていくと，そこには，愛と欲という二つの感情が見受けられよう。しかも，それらは人間を反対方向に引き裂くものとして存在するのである。愛によって，互いに相手のことを気にかけ，また，相手に気に入られるように努める。しかし，欲によって，自らのために相手を一人じめしようとする。[38]

異性との一体化を求める点ではどちらも同じだといえるが，しかしそこに働く意思は，かたや相手のことを願ったものであるのに対して，かたや自らのことを考えてのものであるといった具合に，互いに相反する形で存在している。

したがって，この状態にあっては，人間は常に利他と利己との波間を漂っていると言えるであろう。そのため，一つ間違えば，異性への独占欲，そしてそれに伴う両者の対立，更には別れといった危機をいつもはらんでいるのである。そして，それらの対立や分裂は，恋愛関係にある男女の間だけでなく，一人の異性をはさんだ同性の間でも成立する可能性を有している。

では，もし仮りに，男女が幸福にも自らの意思に従い結婚できたとしたらどうであろうか。そこには，夫婦関係を中心にした家族が成立することになる。両者を結び付けているのは，個人的意思に支えられた夫婦愛である。そして，その外に二人を結び付ける力があるとすれば，それは共に生活を営んできたという歳月の重みであろう。したがって，例え社会による結婚の承認，また，結婚による互いの意思の確認が行われ，恋愛の時よりも安定した状態が保たれることになるとしても，親子関係のように切っても切れない結び付きがそこに生まれることはない。常に「愛情を失い……もはや一体ではなく，別々の人間になってしまう」[39]危機を有し続けると言って良いであろう。

もちろん，二人の間に子供が生まれ，夫婦関係以外に親子関係が誕生すれば，そうした危機の状況は変化を起こすことになるかもしれない。しかし，子供が例え《かすがい》になったとしても，

夫婦の間は，親子のように血によって結ばれることはないから，そこには同じ人間を子供としてもっているという事柄しか成立せず，幾分弱められた形であるにせよ，常に分裂の危機が存在しているとみることができよう。

以上のように，恋愛結婚によって成立する家族がどれほど危機をはらんだ状態にあり，その維持がいかにむずかしいかということは，ルソー自身が『エミールとソフィ』第一部の主題としたところである。そして彼は，エミールに対して「いまなすべきことはソフィと別れることだ」[40]と決心させ，彼をして妻と子供とを残して長い旅へと出発させてしまっているのである。（もちろん，苦難の後の再会が想定されているが。）

このように，ルソーの考えのもとでは，社会関係の内で最も基本的なものとみなされる家族関係の維持も，人間に備っている感情の働きだけでは十分ではないとされることになる。

これに対して，封建社会での家族に対する考え方は，いかなるものだったと言えるであろうか。

そこでは，「新夫婦は必ずしも新しい家庭の成立を意味するものではなかった」[41]とされ，家族共同体は，夫婦関係が結婚によって成立する以前から存在しているものととらえられる。そして，結婚における意思決定においても，当人二人の個人的意思よりも，家族の中での親子関係が，また，親族関係が大きなウェイトを占めていたと言えよう。[42]

夫と妻となる男女は，個的存在としてよりは，家族の一員として，親族の一員としてその集団の中に生まれ，そして死ぬるものとされたのである。したがって，そこでは，全く個人的意思にゆだねられる恋愛は成立しにくかったといえる。そして，結婚が両者の親族を結び付けるという働きをするものと見られている以上，それはもはや個人の間の問題ではなかったのである。

そして，このような体制のもとで結ばれた二人は，すでに存在している家族共同体の中に，その一員としてむかえられることになる。だから，例え二人の間で個人的意思にもとずき分裂の危機が生じたとしても，多くの要因が働き，二人の間の愛情関係を除けば，夫婦関係は常に安定し，永続していく傾向を示したといえる。

このように，ルソーの考えと，封建社会の家族観とを比較してわかることは，一つには，ルソーにおいては，人間を社会関係へといざなう夫婦関係が，個人的意思によって決定されるものとしてとらえられているということである。したがって，類的存在としての人間の在り方が，個的存在としての在り方の延長線上につぎ木された形で展開されており，決して個的存在としての在り方を否定したり，乗り越えたりしてはいないといえる。いま一つは，そのことのために，人間を類的存在とするために働く感情の力は，親子の愛情などに比べて弱いものとなり，それによって支えられた社会関係は常に安定せず，崩壊の危機をはらんだものとみなされることになるということである。

そして，これら二つのことは次のことを意味している。つまり，封建社会に見られた個人的意思の軽視ないしは無視を回避するため，ルソーは，その社会において人々を離れがたく結び付ける働きをしてきた強い絆を失ってしまうことになったということである。

彼は，どこまでも，すでに自立した個人と個人との間での社会関係の樹立を目指していたものととらえることができよう。だから，社会関係成立の芽を親子関係にではなく，すでに自立し，青年となった男女の間に成立する恋愛，そして恋愛結婚によって結ばれた夫婦関係に求めようとしたのである。

そしてそのために，彼の発達理論では，自立のための時期と，社会関係樹立のための時期とが別々の段階として措定されることが必要とされることになり，人間はまず《自立のための少年期》を過ごした後，更に《社会的存在となるための青年期》を送らなければならないとされたのである。

また，この青年期においては，人間は相反する二つの存在原理によって導かれながら，それらの間を漂うと共に，そこから抜け出すことを求められることになった。

V

では，青年期とそこでの教育はいかなるものと考えられているのであろうか。

すでに明らかなように，青年期最初に感じられることになる感情は異性に対するものだとされた。

ところで，少年期自立を達成すると共に，良識を獲得し，自立とはいかなることか理解できるように育てられた人間は，「この感情を（異性に対する）愛情ではなく，（性に関わりない）友情と

して抱く」[43]ことができるとされた。もちろん，この「最初の感情は（生活を共にする）同胞に対するものに限られる」[44]ことになると述べられている。こうして，少年期の発達課題が達成されていれば，自らの生存だけでなく，同じように生活する他の人の生存にも関心を抱くようになり，もしそれができずにいる人があれば，その人に対して「哀れみの情」を感じるようになっているとされるのである。[45]

そして，このように同情心をもつことができるようになった人間は，同じ地域の人々との社会生活の中で，互いが他者に対して抱く感情を比較検討していくようになると，単なる個人的感情としての同情でなく，常に隣人に対して向けられる隣人愛を抱くことができるようになるものと考えられている。[46]

もちろん，ルソーにおいては，この隣人愛の生まれる社会は，封建社会に見られるような自然発生的な《家族の擬制としての共同体》ではなくて，独立した個人が同じ場所に住み，同じような生活をしているということで形成される社会であって，それは個人的意思によって裏打ちされた共同意識に支えられ，成立するものと考えられていると言えよう。

したがって，隣人愛の成立は，親子の愛情を軸とした家族愛を中心に展開されるのではなく，個人の抱く同情心を中心にその人が生活の中で身につける共同意識を助けとして行われるのである。そして，この点からして，ルソーが，収穫祭等の機会をとらえ，共感的共同意識を高揚すると共に，それによって感情の育成を容易なものにすることを考えたこともうなずけよう。

ここでの教育は，人間が一つ一つの生活場面で自らが感じていることに気付き，また，他者が感じていると思われることを想像し，更に，それらを比較検討をすることによって，自らはいかなる存在であり，また，自らのまわりの人はいかなる存在であるかを知ることを目指して行われる。そして，その結果，人間についての，また，人間関係についての知識を得ることができるようになると，青年は自らの感情をそれらの知識によって基礎付け，人間一般を対象とする人類愛を抱くようになるとされるのである。[47]

ところで，こうして教育によって経験的に育成され，その結果「理性」に秩序付けられる形で徳の原理となった感情を，仮りに「良知」と名付け，生得的道徳感情とされる「良心」と区別することにしよう。（ルソーは両者をはっきりとわけてはいないようであるが。）

彼の思想には，以上見てきたような「良知」教育論の外に，神の秩序を告げる「良心」賛美論が見受けられるのである。

「良心よ，良心よ，神聖な不滅の天の声……人間を神に似せる善悪の誤ることなき審判者よ，人間にとって行動での道徳性となるのはあなたなのだ」[48]と述べている。それは，まさに人間が生まれながら完全な道徳力を与えられており，その力を全面的に信頼すれば，すぐに有徳な存在になることができるかのようにである。

そして，ルソーの『エミール』は，第一巻から見てくると，第四巻では「良知」教育論が展開されることになるように思われるのに，その巻の大半が「良心」賛美論のような様相を呈している。

なぜそのようになったのであろうか。

ルソーにとって，「良知」へと育てられるべき感情は，そもそも個としての感情であった。それは，親子の間に見られる愛情のように，個としての存在様式の枠を越えてまで働くものではなかった。したがって，その存在様式と対立してまで類的存在様式を人間に強制する力をもちあわせていなかったと考えられる。それに加えて，労働場面等を中心とした社会生活での相互扶助の実践が感情育成の際に，教育の重要なテーマとして取り上げられておらず，ただ知識による感情の育成と収穫祭等を通してのその感情の一時的鼓舞とが中心的に論じられているような状況の下では，感情の力は生活面で働くためには弱いものでしかなかったと言える。彼にとって，「良知」教育論は，人間を類的存在とするためには十分な力を与えるものとみなされなかったと思われる。

その結果，こうした教育による「良知」育成の可能性と，それへの信頼とを中途半端な形で投げうって，神によって与えられた秩序を信頼し，それを告げる「良心」に頼らざるを得なかったのであろう。神の秩序にすがることではじめて人間は，自らの個的存在としての生き方を乗り越え，類的存在としての身の処し方を身につけることができ，他の人と協調して生きていけるようになるものと考えられることになったのである。

だが，この「良心」は人間の「心」の中に抱か

れる感情であって，それが彼を動かしている利己的な本能と対立してまで，それの働きを制限するということは大変むずかしいことであった。「心」の中で神の秩序に服従することと，社会生活において他者と協調していくこととは，すぐには結びつくものではなかったと言える。[49]

こうして，実際の生活においては，個としての存在様式から完全に抜けきれず，常に他者との間に対立をひき起こす可能性を有しながら，また，「心」の中では，自らの「良心」の声に従って神の秩序のもと，他者との完全調和を保つことができるようになると感じられることになるのだった。

そして，社会生活での他者との協調を実現するためには，『社会契約論』等に見られるように，政治の面で次のようなことが行われなければならないと主張されることになった。

立法者が命じる一般意志の支配する，理念的契約国家のもとで，人間が公民となり，その一般意志に進んで従うようになった時，彼は祖国への愛を抱き，他の公民と協調関係を樹立し，社会生活を営むことができるようになる。[50]そのためには，彼が「心」を通して聞く「良心」の声を，祖国における一般意志として受け取ることができるようにならなければならないとされる。そして，更にそれを社会の中で実践できるようになるためには，国家の統制のもと，強制的な訓練を受けることが必要であると主張されるのである。[51]

ところで，ルソーの社会理論においては，公民は，国家の命じることを守り国家のためにつくすことが，即ち自分自身のことを考え，自らを大切にすることでもあると信じて行動することを求められるのである。[52]つまり，そこでは，人間は全体のことしか考えない類的存在でありながら，同時に自らのことしか考えない個的存在でもあることが求められ，それら両者は，彼の中において何らの矛盾対立も起こすことがないだろうという，ユートピア状態が想定されていると言えるであろう。

だが，こうした状態が教育のもと，自らの力と意志とによって道徳的に達成できると主張されることなく，政治の領域に移り，理念的国家の強制のもとで，はじめて実現できると語られているところに，ルソー自身，このユートピア状態がいかに危かしいものであると考えていたかということがわかるであろう。

結局，ルソーの発達理論と教育論とでは，人間の生活面と内面とで，異なる二つの論理が展開されることになったと見ることができよう。

生活面では，人間は本来，個的存在としての性格を有しており，教育の助けでまず自立を達成する，そして次に，類的存在となるために感情の育成を目指す。ところが，ここで社会性の原理は利己性の原理の延長線上に考えられており，しかも社会的労働等を通しての生活場面での社会性育成のための実践がなされないために，「良知」は完全には実現されない。その結果，個的存在様式と類的存在様式との間を人間はさまよい続けるものとみられる。

一方，内面においては，人間は「良心」の声に導かれて神の秩序の中に自らを位置付け，類的存在としての内的生活を営むことができるようになるものと主張されている。

その結果，人間は行動面と内面とで不一致を起こし，そのため自らの中に，スタロバンスキーが「不透明」と名付けた矛盾葛藤を生じさせることになるのである。そして，それは，人間が自らに忠実に生きようとすればするほど深刻なものとなっていくものと考えられる。

そして，教育についてみれば，この矛盾対立は，人間に対して内在する「良心」の存在を気付かせ，それによって内面の豊かさを獲得させることを目指す内面の教育と，社会人としての行動の際に役立つ「良知」を経験をもとに育てていこうとする行動面の教育とに，活動全体を分裂させてしまうことになると言うことができよう。

もちろん，こうした事柄に対してルソー自身はっきりとした意識をもっていたと見ることはできない。自らがその状況に置かれていながら気付いていなかったと言えるであろう。

結

ルソー発達理論では，少年期のように《自立の達成》を目指す時期と，青年期のように《社会での他者との協調》を目指す時期とが存在すると措定された。

それぞれの時期は，それまでの生活様式がくずれることで，人間にとって新しい可能性が生まれる時であると同時に，安定を失い危機がもたらされる時でもあるとされた。例えば，少年期は，好奇心，想像力の出現によって，自らに直接関わりをもたないことに目が向き，それを支配しようと

したり，それに隷属したり，また，青年期には，性欲の出現によって他者を支配しようとしたり，他者に隷属したりするようになる。そのため，自己の存在を見失ってしまう危険性がある。したがって，それらの危機から逃れ，そこでの発達課題を達成し，新しい世界に足を踏み入れるためには，教育による働きかけが必要であると主張されたのである。

ところが，以上のように教育に対して深い信頼が存在し，それによって初めて発達課題の達成ができると語られていながら，もう一方では，生得的な力に絶対的信頼を与えれば，それによって自然と課題が実現できるかのように述べられているのである。

この点，青年期について見れば，《他者との協調》という課題は，教育による「良知」の育成によって，生活面で完全に達成されることはむずかしく，内面的な「良心」の力に頼ることではじめて内面において実現されるものと述べられている。その結果，生活面での不十分さと，内面での完全さという，「不透明」な部分が残されることになるのである。

ルソーにとって，社会人の育成というこの最終的発達課題は，当然生活面において達成されることを必要とするものであったため，「良知」育成の中断と，「良心」賛美とによって結局のところ失敗していると判断できる。

そして，その原因は，ルソーが個的存在として人間を措定し，彼の行う労働を個的労働と考えたこと，つまりルソーの人間論が近代思想の立場にたつものであったこと。次に，その立場を止揚すべく，発達理論において《社会人育成のための青年期》を設定したが，そこで人間を類的存在と規定するものとみなしたのが感情，それも個的感情であったこと，それらにあると言えるだろう。全く，類的感情の主張が見られなかったこと，また，それを実際の行動力に変えるのに必要な社会的労働の実践が語られることがなかったこと，それらが重要な意味をもっている。

この点に，ルソー思想が近代思想のかかえた問題の克服を目指しながら，それを完全に達成できず，結局，その思想の枠内にとどまってしまっているという，ルソー思想のもつ歴史的限界性が見い出せると言えよう。

注

(1) 本稿では，コンディャック，エルベシウスの思想を代表的な主張として取り上げ，それを定式化した。(拙稿，「近代フランス教育思想」の平等原理，福島大学教育学部論集第30号の3，1978，p. 96. を参照。)

(2) 拙稿，前掲書，p. 96.

(3) 約説原理については，拙稿，コンディャック教育理論における解析的・構成的方法概念としての「分析」の位置，九州教育学会研究紀要第3巻，1976, p. 85. を参照。

(4) 拙稿，前掲書，p. 81.

(5) デカルト，情念論（デカルト，中央公論社，1967)，p. 484.

(6) Descartes, R., Discours de la méthode, Garnier-Flammarion, 1966, p.p. 42～43.

(7) デカルト，前掲書，p. 486.

(8) 拙稿，ルソー教育思想における自由の問題，福島大学教育学部論集第29号の3，1977，p. 2.

(9) 拙稿，「近代フランス教育思想」の平等原理，p. 100.

(10) 拙稿，ルソー教育思想における自由の問題，p. 2.

(11) 拙稿，「近代フランス教育思想」の平等原理，p.p. 96～97.

(12) 拙稿，コンディャック教育理論における解析的・構成的方法概念としての「分析」の位置，p. 85.

(13) Rousseau, J.-J., Emile, Garnier, 1964, p. 33.

(14) Ibid, p. 42.

(15) Ibid, p.p. 82～83.

(16) Ibid, p. 128.

(17) Ibid, p. 61.

(18) Ibid, p. 128.

(19) Ibid, p. 200.

(20) Ibid, p. 63.

(21) Ibid, p. 64.

(22) Ibid, p. 117.

(23) Ibid, p. 185.

(24) Ibid, p.p. 184～185.

(25) Ibid, p. 64.

(26) Ibid, p. 216.

(27) Ibid, p. 247.

(28) Ibid, p. 246.

(29) パスカル，真空論序論（パスカル，中央公論社，

1978), p. 452.

(30) パスカル，パンセ（前掲書），p. 150.

(31) 野田又夫，パスカル，岩波書店，1977，p. 196.

(32) 前掲書，p. 171.

(33) パスカル，前掲書，p.p. 181～183.

(34) Rousseau, J.-J., op. cit., p. 246.

(35) Ibid, p. 245. & p. 249.

(36) Ibid, p. 249.

(37) Rousseau, J.-J., Emile et Sophie, Oeuvres complètes, Tome IV, Gallimard, 1969, p. 883.

(38) Ibid, p. 886.

(39) Ibid, p.p. 886～887.

(40) Ibid, p. 911.

(41) ジュヌヴィェーヴ・ドークール，中世ヨーロッパの生活，白水社，1980，p. 112.

(42) 前掲書，p. 117.

(43) Rousseau, J.-J., Emile, p. 258.

（利己心でなく，自己愛を抱くことができるようになっている人間は，青年期最初の感情を欲望としてではなく愛情として，しかもそれは異性に対するものでなく，性に関わりない友情という形でもつことができるとされている。）

(44) Ibid, p. 276.

(45) Ibid, p. 260.

(46) Ibid, p. 276.

(47) Ibid, p. 276.

(48) Ibid, p.p. 354～355.

(49) Ibid, p. 337.

(50) Rousseau, J.-J., Discours sur l'économie politique, Oeuvres complètes, Tome III, Gallimard, 1964, p. 254.

(51) Rousseau, J.-J., Considérations sur le gouvernement de Pologne, op. cit., p.p. 966～970.

(52) Rousseau, J.-J., Emile, p. 605.

Le système du développement dans la pensée éducative de Rousseau : principalement sur l'adolescence et l'éducation de cet âge

Kanji OGIRO

Dans la société féodale, celle opprimée, on regarde l'homme qui est criminel et mauvais, et insiste pour réprimer sa nature et et ses facultés.

Au contraire, dans la société moderne, celle libre, on le considére comme pur et bon, et désire les développer. Donc, la pensée moderne, de cette société, suppose que l'homme a la faculté de la liberté individuelle, et a pour sujet de indiquer comment l'éducation peut progresser le développement de cette faculté. Son système d'éducation maintient que l'instruction avance ce développement continuellement. Par consequence, on croit que l'accroissement des connaissances est l'objet de l'éducation.

Rousseau s'oppose cette opinion. Il trouve le développement discontinu et suppose la existence des stades. Son système soutient que il se trouve cinq époques, et que l'enfance et l'adolescence sont importantes parmi ceux.

Dans ce mémoire, je fixe les yeux sur l'adolescence, l'âge de sentiment, et me propose de éclairer le but du développement de cet âge et le continu de l'éducation profitable à celui-ci.

(1880年9月10日　受理)