

『エミール』に見られる発達観

田 中 未 來*

はじめに

これまでの小論で、わたくしは『エミール』を中心とし、他の文献とのかかわりを考えながら、ルソーの人間観をめぐる諸問題について、いささか考察を行なって来た。今回は、彼の教育思想のひとつの柱となる発達観について、同様の方法で考察を行ないたいと思う。

1. 発達の可能性

ルソーが、J. ロックの思想を受けついで生得観念の否定論者であることは周知のとおりである。彼は、乳児の出生時には何らの観念ももたず、出生後の経験の中で、まず感覚器官が成熟し、やがて知覚が生じ、初歩的な判断が生じ、したがって、事物に対する観念がしだいに成立するとしているのである。

しかし、ルソーのばあい、そのことは、反面、人間の子どもの後天的な影響による発達の可能性、いいかえれば可塑性を示唆しているように見える。

「わたしたちは学ぶ能力がある者として生まれる。しかし、生まれたばかりのときは、なにひとつ知らない。なにひとつ認識しない。」

この文章の後半は、生得観念の否定を説いているが、前半は、発達の可能性を説いている。

しかも、その発達の可能性とは、ある意味では、出生後の教育によってのみ発揮される。これをルソーは、

「動くもの、感官をもつものにとって、いっさいは教育によってあたえられる。」^{注1)}

というように、教育によってのみ、発達は可能であるとしている。

ところが、ルソーは、この「教育」ということばの意味を、実に広く解釈していることが、他の箇所から知られる。彼は「教育」ということばの中に、人為的な、通常の意味の教育の他、「成熟」すなわち内部器官の自然の成長と、経験による学習とを含めて、三種の異った教育といっているのである。このことについては後にあらためて考えたいが、ここでは、その中の「成熟」の要素は、あらかじめ定められた順序性と方向性をもつものとルソーは考えていた。したがって子どもが白紙の状態で生まれるといっても、その中に、発達の可能性を含み、その重要な要素として成熟の順序性と方向性を考えていたものと思われる。そのことは次の文によっても知られる。

* 白梅学園短期大学名誉教授

「自然とは習性にほかならない、という人がいる。これはなにを意味するか、強制によってでなければ得られない習性で、自然を押し殺すことにならない習性がそれだ。たとえば、鉛直方向に伸びようとする傾向をさまたげられている植物の習性がそれだ。

その植物は、自由にされても、強制された方向に伸びつづける。しかし、樹液はこのために本来の方向を変えるようなことはしない。そこで、植物がさらに伸びていくと、その伸びかたはふたたび鉛直になる。人間の傾向も同じことだ。」^{註2)}

といている。すなわち、鉛直方向に伸びようとする植物の傾向と同じく、人間にも、本来、内にひめた発達の方向性があり、外部からの強制が除かれると、しばらくして、その本来の発達の方向性を発揮するとしているのである。この、発達の可能性と方向性を尊重して、狭義の教育も行なわれるべきものであるとルソーは随所で説いている。

つぎに発達の可能性と関連して、人間の乳幼児期の無力なことを説き、人間の子どもは無力な状態で生まれるからこそ、おとなから愛され、保護され、手あつい援助をうけて、その影響により、人間らしい生活様式や思考方式を伝達される^{註3)}といっている。たとえば、

「かりに人間が大きく力づくよく生まれたとしても、その体と力もちいることを学ぶまでは、それは人間にとってなんの役にも立たない。ほかの人がかれを助けようとは思わなくなるからだ。
(中略) わたしたちは弱い者として生まれる。わたしたちには力が必要だ。わたしたちはなんにももたずに生まれる。わたしたちには判断力が必要だ。生まれたときにわたしたちがもっていないもので、大人になって必要となるものは、すべて教育(筆者註、前述の成熟と人為的な教育と、経験による学習の三つが含まれる)によって与えられる。」^{註3)}

というような記述が何箇所かにみられる。

これらの主張を見ると、人間の子どもは、本来の発達の可能性をもち、また発達の方向性をもつとはいいいながらも、成人から愛護と援助をうける中で、人間としての生活様式や思考方式の伝達をうけなければ、生存さえ不可能であると、ルソーは考えていたことがわかる。

しかし、一方で、ルソーは、既成の文化の影響を子どもがうけることは、その文化の背景にある、歪んだ社会制度の影響をうけることになるとして、きびしくいましめ、新しい社会の構成員となるべき子どもは、全くあらたに、自らの経験によってのみ学習すべきことを説いている。それならば、おとなの愛護と援助をうけて、人間らしい生活様式や思考方式の伝達をうけるばあい、それらも、現在に至る代々のおとながつくってきた一種の文化ではないのであろうか。その伝達をうけなければ、生存さえ不可能であるといっているものは、彼が警戒した、既成の文化とは考えなかったのであろうか。

他の箇所とてらしあわせてみると、一つには、彼が警戒した既成の文化の中には、無形のもの、とくに日常生活の中に根づいている生活様式や思考方式までは含ませず、もっぱら、学問や芸術に限っていたためと考えられる。

それにしても、ルソーの発達観は、基本的には、自然の成熟の方向性を重視しながらも、あるところでは、おとなからの生活様式や思考方式の伝達に重点をおいたり、あるところでは子ども自身の経験による学習に重点をおいたりして、若干、彼の発達観は揺れ動いているように見られるのである。

このように、彼は、子ども誕生時の無力なことに関連する、要保護性と、そのために与えられるおとなの援助と、さらに、その援助に伴う、人間としての生きかたの伝達を説いているが、とくに、生後一年間のきわめて無力な状態と、それゆえにその一年間に獲得する人間としての生きかたの意味の大きさをつぎのようにまとめている。

「子どもの初期の発達は、すべてがほとんど同時に行なわれる。子どもは、話すこと、食べること、歩くことを、ほとんど同じ時期に学ぶ、これが正確にいうと人生の最初の時期だ。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ものでもない。」^{注4)}

この箇所は、現代の動物学者ポルトマンの有名な「生理的早産説」ときわめてよく似ている。ポルトマンは、「食べること」のかわりに、「洞察ある行動」をあげているが、その趣旨は同様に、人間の子どもの生後一年間は母親の胎内にいるのと同じであること、しかもこの一年間に、人間としての行動の基礎が発達することを述べている点など、共通の見解がみられる。他の数多くの箇所にみられる通り、ルソーは、現代の心理学や生理学などの諸科学で説く理論を、きわめて直観的に、また、素朴な形で把握していたことがわかる。

2. 成熟と学習

現代の心理学において、一般に、発達は「成熟」すなわち骨や筋肉や脳、神経系統などが自ら機能を高め、充実してくることと、「学習」すなわち経験により行動が変容することの二者の相互関係によってなすとげられるとされているが、ルソーは『エミール』において、早くもこの相互関係を指摘している。さきに少しふれた通り、彼は、発達の要件を三つに分けて、自然の教育、人間の教育、事物の教育としている。（なおルソーは、通常な発達を *développement* とよんでいるが、このばあいは、*éducation* とよんでいる。これは、*éducation* ということばの既成概念を拡大して、むしろ「発達」ということばに近い意味にしようとした意図が含まれているものと推察される。

さて、現在の「成熟」ということばに相当するものを、彼は「自然の教育」とよび、狭義の教育、すなわち人間が意図的に行なう教育を「人間の教育」とよび、子ども自身の経験による学習を「事物の教育」とよんでいるが、人間の力で左右できないものは、「自然の教育」であるから、これにあわせて、他の二つ、人為的な教育と経験の構成とを行なうべきであるとしている。これは、近代の発達を尊重する心理学や教育学の主張の源となるものというべきであり、この意味でも、『エミール』は、近代的な子ども観の原点といえることができる。

この発達観は、レディネスを尊重する主張ともいえる。その背景には、子どものレディネスを無視して、さまざまな知識を注入したり、訓練をほどこしたりする、当時の早期教育への強い批判がよこたわっている。

この考えかたは、『エミール』の随所にみられる。たとえば、言語の発達について、

「時期が来ないのに、子どもにいきなり話をさせようとするところから生じるもっとも大きな弊害は、子どもにしてやる最初の話や、子どもが話す最初のことばが、子どもにとってなんの意味もないものになるということではなく、わたしたちの意味とはちがった意味をそのことばがもつことになり、しかも、わたしたちが、それに気づかないでいるということだ。」^{注5)}

というような例がそれである。

この発達観は、一般化されて、周知の「消極教育」となり、また、時を失うという表現ともなる。

「それは時をかせぐことではなく、時を失うことだ。」^{注6)}

という有名な句は、前後の関係をよめば、子どものレディネスを尊重して、できるだけ時

間をゆっくりかけて、自然の発達を見守ることの意味と理解される。

3. 発達課題

現代、「発達課題」ということばは、教育学や心理学の中で、さまざまに意味づけられている。

たとえば、水鳥の後追い行動に見られる「臨界期」のように、あることについては、学習すべき一定の時期があり、それをのがしては、生涯にわたって学習が不可能であるというように、「発達課題」ということばを把える説もある。これは最近、教育産業などにも利用されて、「3歳からではおそすぎる」「1歳からではおそすぎる」などと、早教育を促す風潮ともなっている。

これに対し、他の学説は、人間のばあい、水鳥のような意味での臨界期はないとする。しかし、その時期ごとに、十分に経験させ、学習させることがのぞましい課題はあるとし、それによって、その時期に発達させることがのぞましい人格のある側面をとって、その時期の発達課題としている。人間のばあい、発達課題ということばは、後者のように理解すべきであろうと考える。

ルソーは『エミール』のなかで、後者のような考えを述べている。「発達課題」ということばは使っていないが、現在の「発達課題」ということばに近い意味を含めているように思う。たとえば、

「人間は万物の秩序のうちにその地位をしめている。子どもは人間生活の秩序のうちにその地位をしめている。」^{注7)}

という有名な一節がある。(ここでは、l'ordre)を秩序と訳してあるが、順序、序列などの意味をももつことばである。また、la vie humaineを人間生活と訳しているが、人間の生涯と解してもよいと思われる。)ここでは、子ども時代を、人間の生涯の中に位置づけて、その独自の意義をみとめようとする、一種の宣言とみられる。

「自然は子どもが大人になるまえに、子どもであることを望んでいる。この順序をひっくりかえそうとすると、成熟してもいない、味わいもない、そしてすぐに腐ってしまう速成の果実を結ばせることになる。

わたしたちは、若い博士と若い子どもをあたえられることになる。子どもには特有のものの見方、考え方、感じ方がある。」^{注8)}

というようなことばにみられるとおり、ルソーは、子ども時代の「発達課題」ともいうべきものを尊重しようとしていたことが理解される。

同じ主張は、彼の他の著作、「新エロイズ」にも見られ、その中では、

「大人になる前は子供は子供であるように自然は命じています。とジコリさんは続けて言われました。もしわたくしがこの秩序を乱そうと思えば、熟してもいなければ風味もなく、間もなく腐ってしまう早熟の果実を産み出すことになりましょう。年若い博士や年老いた子供が出来ることでしょう。幼年時代には幼年時代特有の見方、考え方、感じ方があるのです。」^{注9)}

と同様に、幼年時代の独自の意味を説いている。

さきに、『エミール』に見られる学習のレディネスについて述べたが、ルソーがいわゆる早教育をいませめたのは、単に、レディネスを無視した、無理な人為的教育をいませめるだけでなく、むしろ、乳児期、幼年期(現在の幼児期と学童期を含む)、少年期、青年期にはそれぞれ固有の発達課題があり、それを十分に達成させることが、生涯の人間形成

のために必須なことと考えたためと思われる。

「人生のそれぞれの時期、それぞれの状態には、それ相応の完成というものがあり、それに固有の成熟というものがある。」^{注10)}

という一句は、ルソーのもつ「発達課題」の考えかたを、端的にあらわして興味ぶかいものがある。

4. 知的発達について

ルソーは、『エミール』の中で、子どもの心身のさまざまな側面の発達と、それを助けるための教育について述べている、その中で、主要なもののひとつである理性の発達についてとりあげることにする。

ルソーは、人間が理性的な存在であること、いな、むしろ理性的な存在であるべきことを強く主張している。しかし、それは、究極的な、いわば完成された姿であって、乳児期や幼年期には、将来理性にまで発達する、その基盤となるものの発達をはかるべきであるとしている。その基盤となるものを、彼は感覚であるとする。

彼は、人間にかぎらず、動物に共通に必要なものとして感覚をあげている。なぜならば、動物は動くからであるとしている。これに反して、植物は動かないから、感覚が必要ないとしている。これは、現代の生物学の所説とも一致する点である。

さて、動物の中の人間は、当然、感覚をもたなければならないとし、乳児期の感覚にふれている。

「子どもが最初に感じる感覚は純粋に感情的なものだ。子どもは快、不快をみとめるにすぎない。」^{注11)}

ここでは、快、不快が最初に乳児の感じる感情であることを指摘したのは当をえているが、感覚と感情を混同しているように見られる。

いずれにしても、ルソーはその、最初の感覚が基となって、しだいに、外界を認識する知覚がつくられていくとしている。そのために、乳児期の探索行動が重要なものであることを説いている。

「人生のはじめのころは、記憶力と想像力はまだ活発にはたらかないから、子どもは現実に関心を刺激するものにしか注意をはらわない。感覚は知識のもとになる材料だから、適当な順序でそれを子どもに与えてやることは、将来、同じ順序で悟性にそれを供給するように記憶を準備させることにもなる。しかし、子どもは感覚にしか注意をはらわないから、はじめはその感覚とそれをひきおこすものとの関係を十分明確に示してやるだけでいい。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。」^{注12)}

ルソーは、このように、乳児期、幼年期の感覚による学習を重要なものと考えたが、彼はフレーベルやモンテッソリのように、感覚訓練のための、遊具または教具を与えたり、あるいは、感覚訓練のための一定のメソッドを作ったりはしない。それは、ルソーが、教育の実践にあたらなかったため、具体的な方法を考察するに至らなかったという理由もあるだろうが、むしろ、本質的に、ルソーの教育方法は、自然に、子どもが実生活の中で学びとる、なまの経験を十分に活用して行なうことに終始しており、特定の感覚訓練のための教

具などは必要としなかったと考えるべきであろう。

彼は、探索行動の中で、感覚の発達をはかり、やがてそれが知覚となり、しだいに記憶力や想像力の発達にもなって、具体的な事象に対する判断が可能となり、やがて、人間の特質である「理性的存在」にまで発達することを意図している。

しかし、その間にも、決して、既成の知識とか、その他、既成の文化財にたよることはしない。既成の知識を含む、当時の体制の中でつみあげられた文化は、それ自体が歪められたものであり、真に人間らしい生活から遊離したものであり、したがって、子どもを人間らしい理性のもちぬしに育てるためにはふさわしくないものと考えていたためである。

この点が、ルソーと、当時の啓蒙思想の主流派との根本的な見解の相違点であることは、前稿に記した通りである。人間を理性的な存在にまで形成しようとする点は、ルソーも、他の啓蒙思想家の主流派も共通していたが、主流派の方は、既成の知識を十分に与えることによって人間の理性が目ざめると考えていたのに対し、ルソーは、旧い体制の中でゆがめられた知識は、真の人間の理性を開発することには役立たないのみか、かえって弊害があると考えていたのである。この点について、彼の初期の論文「学問芸術論」では、学問芸術そのものが人間性をそこなうものであると論じているのに対し、その後の思索の中で、しだいに学問芸術そのものというより、旧い体制、すなわち、権力者とそれに従属する人民との対立のある社会、いかえれば、支配と服従とのある社会では、権力者に有利なように知識はつくりかえられるので、真に平等な社会をめざす人間形成のためにはかえって有害となると考えていたようである。

それならば、ルソーは、乳児期の感覚から知覚へ、やがて、判断や推理へと発達するための契機を、何におくかといえば、これは終始一貫して、「経験」すなわち、子ども自身の実生活の中の経験であるとしている。

たとえば乳児期に、

「わたし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。経験は授業に先立つ。」^{注13)}

といい、また幼年期に、

「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。生徒は経験だけから教訓を受けべきだ。」^{注14)}

といい、少年期には、

「世界のほかにどんな書物も、事実のほかにどんな授業もあたえてはならない。」^{注15)}

といい、青年期には、

「わたしは、あきることなくくりかえして言おう、若い人たちにたいする教訓はすべてことばによるよりもむしろ行動で示せ、と。経験に教えてもらえることはなにひとつ書物の中で学んではならない。」^{注16)}

といっている。これを見ると、乳児期から青年期に至るまで、知的発達をはかるための教育は終始一貫して、経験によるとしているのである。

しかし、その内容を見ると、各年齢段階に応じて、少しずつ、経験の設定の方法を変えたり、または、個々の経験を関連させるように方向づけたりしている。その中で、感覚を観念に転化させ、判断力、推理力を発達させ、やがて理性的存在にまで到達させている。その例は枚挙にいとまがないが、たとえば、少年期に、

「子どもには、たとえ青年期に近づいていても、純粹に理論的な知識はふさわしいものではない

い、ということはすでに述べた。しかし、理論物理学に深入りさせるようなことはしないで、子どものあらゆる経験がなんらかの演繹によってたがいにむすびつけられ、その連鎖の助けをかりて頭のなかに整然と排列され、必要に応じてそれらを思い出すことができるようにするがいい。」^{注17)}

とある。ここでは、すでに、経験が、それぞれ単独に子どもの中に印象づけられているのではなく、いくつもの経験が、演繹によって結合され、ある法則性を示すにいたることを望んでいる。また、青年期には、それ以前の時期にはきびしくいましめていた、他人の経験、すなわち間接経験を、自らの経験と関連させて活用することを説き、書物による学習をもとり入れている。これらのことが可能になるのは、子ども自身の生活の中での経験が十分に蓄積されて、それが、感覚から悟性を経て理性に至る知的発達のために有効なものとして、子ども自身の中に定着しているために他ならない。

こうして、彼は、理性的存在としての人間像を究極の目標としている。そして、理性は、到達目標であるはずなのに、これを教育の方法として用いようとするものの不合理性を説いている。

「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。すぐれた教育の傑作は理性的な人間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からはじめることだ。」^{注18)}

同様のことを、ルソーは新エロイズの中でより一層簡潔に、

「理性は子供たちを教育するために用いる道具だと思われていますが、反対に、それ以外の道具こそ理性という道具を造り上げる役に立つべきものであり、人間に教えるのにふさわしいあらゆるものの中で、人間が最も遅く、最も骨折って習得するものこそ理性に他ならないのです。」^{注19)}

といている。

要するにルソーは、理性的存在としての人間像を最終的な到達目標としているために、それまでの過程の中に、軽卒に理性を、とくに教育の方法としてはとりいれないことを説いているのであり、理性をきわめて重視していたためということができる。

5. 情緒的発達

さきに述べたとおり、ルソーは、子どもが最初に感じる感覚は、「快」と「不快」であるとし、これを感情的なものであるとしている。この感覚を、彼は、知性の端初であるとしながら、また、感情的であるともいっているのである。

いずれにしても、彼は、ここに情緒的発達の端初をも見ている。また彼はいう。

「自然からくる最初の衝動はつねに正しいということを疑いえない確率として示しておく。(中略) 人間にとって唯一の情念は自分に対する愛、つまり、ひろい意味における自尊心だ。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。」^{注20)}

さきにあげた、快、不快の感情(彼によれば、感覚であり感情であるもの)も、この自分に対する愛と関連がある。すなわち、自分の生命の維持にとって有益なものが「快」をよびおこし、有害なものが「不快」をよびおこすものなので、快、不快の感情は、自分を守ること、すなわち自愛心にむすびつくものとしている。

そして、彼は、乳幼児期から少年期に至るまでは、主として、この自愛心をさまたげら

れることのないよう、子どもを守ってやる必要があるとしている。

「子どもは、泣くとき、思うようにならないのだ。なにか欲求を感じているのだが、それをみたすことができないのだ。人々はしらべ、その欲求を知ろうとし、わかると、それをみたしてやる。なんであるかわからないと、あるいはみたしてやれないと、子どもは泣きつづけ、人々はやりきれなくなる。」^{注21)}

そして、この場合、子どもをぶったりして泣きやませようとするが、このように、おとなが故意に、子どもに攻撃を加えることが、子どもの心をきずつけ、いらだちやすい、情緒の不安定な子どもにする最大の原因であるとしている。ルソーは、またつづけて乳母に平手打ちを加えられた乳児の例をあげ、その乳児は、打たれた痛みのためにではなく、あきらかに害をくわえようとする意図をもってあたえられた平手打ちであったことに耐えられず、一瞬、息をつまらせたのち、はげしい叫び声をあげたとし、

「かりに、正、不正の感情が人間の心にはじめから存在することにわたしが疑問をもっていたとしても、この子の例だけで、その疑問はぬぐいさられたにちがいない。」^{注22)}

と、正、不正の感情が生得的なものであることを記している。

「子どもは、ただ事物にだけ抵抗をみだし、けっして人々の意志に抵抗をみだすことがなければ、反抗的にも怒りやすくもならず、いっそう健康に身をたもつことになる。」^{注23)}

また、反面、ルソーは、「子どものいうなりになること」「子どもの命令におとなが服従すること」をきびしくいませている。

「子どもの最初の泣き声は願ひである。気をつけていないと、それはやがて命令になる。はじめは助けてもらっているが、しまいには自分に仕えさせることになる。」^{注24)}

といい、

「もし、こういう凡俗な理屈屋が、放従と自由を混同し、子どもを幸福にすることと甘やかすことを混同しているなら、それを区別することを教えてやることにしよう。」^{注25)}

と、彼は、子どものわがままをゆるすことをも強く否定している。そして、わがままをゆるさないというばあいにも、決して、おとなが意図的な罰を加えるのではなく、事物の必然から来る結果をそのままに子どもに受けとめさせることを説いている。たとえば、ほしががるものを与えないときでも、「あげない」のではなく、「もうない」という事実だけを知らせるとか、いたずらでガラスを割った子どもに、罰として寒いへやにおくのではなく、ガラスは自然に修理はされないのだから、したことの必然的な結果として、風の吹きこむへやにいななければならないことを知らせる。

このようにして、子どもの自己保存に必要な援助を与え、子どもに対して、故意の罰を加えたりしないことはいうまでもないが、つねに、おだやかで平静な態度で子どもに接し、反面、子どものわがままや気まぐれに対しては、事物の必然的な結果を知らせて、その増長を防ぐようにすれば、子どもは、おちついた、安定した情緒をもちつづけて成長するといっている。

このようにして育った子どもは、児童期の終りごろになっても、人間の中に、はげしい怒りとか、憎悪とかの感情があることさえ知らない。自分も、まわりのおとなも、つねに平静で、明るい、落ちついた感情をもちつづけているからであるとする。このようにして育った子どもは、たとえば、二人の主婦がけんかの花を咲かせているときにも、同情にたえないといった調子で、

「おばさん、あなたは病気なんですね。ほんとうにおきのどくなことです。」^{注26)}

という。

また、愛他心については、青年期の情動によってはじめて、真に他人を愛する心がめばええるとしているが、子ども時代にも、少なくとも、残酷なことをきらい、動物が血を流すのを見ても目をそむけるようになる。愛他心の素地は、子ども時代に培われているのである。

さらに、ルソーは、少年期の情緒の発達について、

「青年期に達するまでの人生ぜんたいは無力の時期だが、この最初の時期のあいだに、力の発達が欲望の発達を追い越して、まだ完全に無力ではあるが、成長しつつある生物が相対的に強くなる時期がある。(中略) 12歳ないし13歳になると、子どもの力はその欲望にくらべてはるかに急速にのびていく。もっとも激しい、恐ろしい欲望はまだ彼のうちには感じられない。」^{註27)}

とし、思春期に入る前に、情緒的にはまだ平静で、体力や知力のみがのびる時期があることを指摘している。この時期は、わずか三年ほどでありながら、思春期の情動を迎える前の、いわば、「嵐の前の静けさ」の時と考え、これを有効に用いるために細心の注意を払っている。

こうして、おちついた、安定した情緒をはぐくまれた子どもも、発達の当然の過程として、思春期のはげしい情動はさけられないものとなる。しかし、ルソーはこの情動について、

「青年の情熱は教育のさまたげになるどころではなく、それによってこそ教育は仕上げられ、完成されるのだ。」^{註28)}

といっている。すなわち、思春期の情動が源となって、真の意味の「愛他心」がめばえ、自分の身にかえても他人を愛する感情が生れてくるという。この愛他心が、やがて、隣人愛から人類愛へと拡がり、同時に、社会に対する関心も起こり、平等な社会、すべての人間の幸福が保障される社会への希求の心も生じてくるというのである。そこで、子ども時代、自愛心を中心にしてはぐくんできて、ただ一つ残された課題である、「人間愛」の教育が完成されるといっている。このことについては、前稿『エミール』における「愛の教育的意味について」の中で述べたとおりである。

6. 全面的な発達

いままで、ルソーの発達観をいくつかの側面において考えてきたが、彼のめざすものは、人間の「全面的な発達」であったとすることができる。

ここで、「全面的発達」ということばについて一言説明しておきたい。

ギリシャ時代から、人間の、心と体の調和的発達ということが理想とされ、またルネサンス期のヨーロッパにおいても、心と体のいろいろの側面が調和的に発達した人間像が求められ、その究極の形は、いわゆる「完全人」であった。

しかし、ギリシャにおいても、またルネサンス期のヨーロッパにおいても、それらは、いわば有閑階級の理想とする人間像であって、心と体、あるいは頭と心と体の調和的発達は求められたが、手、すなわち労働とか創造の側面はとくに含まれていなかった。

ところが、ルソーのばあい、頭と心と体のほかに、手、すなわち労働とか創造の面が加わって、総合的に発達した人格をめざしており、調和的発達ということばより、一步進んで、「全面的な発達」ということばでよぶことが適当であろうと考える。

ただ「全面発達」ということばは、マルクス・エンゲルスの唯物史観に関連してとなえられたことばであり、内容的に似た点があったとしても、このことばをただちにルソーのめざす人間像にあてはめるのは適当でないと考えて、もう少し広い意味をもつ「全面的な発達」ということばをえらんだしだいである。

彼の発達観の中で、全面的な発達をめざしていることは、『エミール』の随所に見られる。たとえば、

「体をつかうことは精神のはたらきに有害であるなどと考えるのはまったく情けないことだ。これら二つのはたらきはあいともなうものでない、つねに一方は他方を導びいていくものではない、とでも考えているのであろうか。」^{注29)}

とあり、そのあとで、体を使うことが、精神を鋭敏にするといっても、無条件でないことをあげている。たとえば、当時の農民は、父祖から伝えられたことを守り、また領主や地主の命令のままにただ体を動かしているのだから、このように、自ら考え、自らの意志で行動することのない農民は、体を動かしてはいても頭の発達にはつながらないが、未開人は、だれの命令もうけず、自ら判断し、自らの意志で行動しなければならないので、体を動かすことが頭の発達につながるとしている。この点は、単なる心身の相関を説くことより、一歩ふみこんだ考察であると思う。

ルソーは、人間の全面的な発達をめざすばあい、頭や心やからだや手を、別々に訓練して、その成果をよせ集めるのではなく、はじめから、総合的な活動とか経験とかを用意することを考えていたように見える。

たとえば、乳児が手をさしのばしているばあい、ものをもってきてやらないで、乳児の方を抱いて、ものの方につれていくという例が『エミール』の中に書かれているが、この中には、乳児が距離感を体で学びとるという意味と、乳児に自ら行動する姿勢と、ものやおとなに命令することは、支配、服従の観念をうえつけることになるので、これを避けるという意味とをふくめている。すなわち、一つの経験の中に、物理的な認識と、社会的な姿勢の両者を習得させようとしている。また、少年期のアヒル事件のときも、より大きい磁力は、小さい磁力を左右するという物理的な認識と、他人の労働をさまたげないという社会的な姿勢とをあわせ学ばせようとしている。

その最も明快にあらわれているのは、労働教育の場面で、ルソーは、労働教育の方法として、あらゆる職業の中で指物師、すなわち木工をえらぶ。その理由は、木工でもものをつくるという活動の中で、

「それは十分に体をはたらかせ、職人の器用さと工夫を必要とし、用途によって決定される作品の形には、優美さと趣味も排除されていない。」^{注30)}

と、まさに、頭（工夫）、心（優美さ）、体、手（器用さ）と、4つのものが統合的に発達するとしている。

こうして、彼の理想の人間像は、

「かれは農夫のように働き、哲学者のように考えなければならない。」^{注31)}

という、有名な一句にまとめられる。

そして、このように、全面的な発達をとげた、各時期のすがたについて、たとえば12歳のエミールについては、

「かれの姿、様子、身のこなしは自信と満足感を示している。かれの顔は健康に輝いている。しっかりと足どりは力づよい感じを感じさせる。（中略）すばやいが、しっかりとかれの動

きのうちに、その年齢の活発さを、なにものにもとらわれない健気さを、多くの訓練によって獲得された経験を見るがよい。』^{注32)}

といている。また、15歳のエミールについては、

「一言でいえば、エミールはかれ自身に関係のある徳はすべてもっている。社会的な徳をもつためには、そういう徳を必要としている関係を知ることだけが残されている。かれの精神がまもなくうけいれようとしている知識だけがかれには欠けている。(中略) 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。』^{注33)}

といている。また、青年になったエミールについては、

「かれはしっかりしているが、傲慢ではない。かれの態度は自由だが、尊大ではない。』^{注34)}

とか、

「自然の秩序にもとづいている尊敬、さらにまた社会の正しい秩序にもとづいている尊敬のすべてに欠けることがないように、かれ以上に心がけている者はいないだろう。けれども、自然の秩序は社会の秩序よりもいつも重くみられるだろう。』^{注35)}

などと、社会的な人間としても、自らを正しく保っていることを記している。

さらに、20歳になったエミールについては、博物学を学びながら、近隣の農民と親しくなり、自らもひたひたに汗して耕作をしながら、農民のよい友となり、また助言者となっている。

「ある者にとっては恩人となり、ある者にとっては友人となりながら、かれはたえずかれらと同等の者としてふるまっている。要するに、かれはいつでも自分の金をつかってよいことをすると同時に自分のからだを使ってよいことをしている。』^{注36)}

といている。

いずれの段階をみても、頭と心とからだと手が、全面的に、また総合的に発達した人間のすがたが具体的にえがき出されている。

おわりに

エミールにみられる発達観は、古くからいろいろの研究者によって検討されてきているが、あらためて、わたくし自身の目で、この課題を解明し、しかも論理的な整合性を求めようとする、いくつかの困難にゆきあたった。これは、もとよりわたくしの未熟にもとづくものであるが、また、一面、ルソーの論旨の、かがやかしいひらめきと、時にはみられる飛躍や逆説とを正しくよみとり、整理していくことの困難さにもよることがわかった。

今後、彼の自然観や社会観の全体系の中に人間観を位置づけて、『エミール』の語る真の意味を解明したいという大きな願望のもとに、このささやかな、「発達観」についての研究を一まず終りたいと思う。

<注>

注1) ルソー・今野一雄訳『エミール』上、岩波文庫、p.72

注2) 同 上、(上)、p.25

注3) 同 上、(上)、p.24

注4) 同 上、(上)、p.96

- 注5) 同 上, (上), p.95
注6) 同 上, (上), p.132
注7) 同 上, (上), p.103
注8) 同 上, (上), p.125
注9) ルソー・安土正夫訳『新エロイーズ』(三), 岩波文庫, p.267
注10) ルソー・今野訳, 前掲書, (上), p.271
注11) 同 上, (上), p.111
注12) 同 上, (上), p.75
注13) 同 上, (上), p.71
注14) 同 上, (上), p.129
注15) 同 上, (上), p.289
注16) 同 上, (中), p.90
注17) 同 上, (上), p.309
注18) 同 上, (上), p.124
注19) ルソー・安土訳, 前掲書, (三), p.266
注20) ルソー・今野訳, 前掲書, 上, p.130
注21) 同 上, (上), p.78
注22) 同 上, (上), p.79
注23) 同 上, (上), p.79
注24) 同 上, (上), p.79
注25) 同 上, (上), p.103
注26) 同 上, (上), p.140
注27) 同 上, (中), p.53
注28) 同 上, (上), p.283
注29) 同 上, (上), p.187
注30) 同 上, (上), p.360
注31) 同 上, (上), p.364
注32) 同 上, (上), p.274
注33) 同 上, (上), p.276
注34) 同 上, (中), p.271
注35) 同 上, (中), p.272
注36) 同 上, (下), p.178

<参考文献>

- 桑原武夫編『ルソー論集』岩波書店
桑原武夫編『ルソー研究』京都大学研究所
太田祐周『ルソーにおける人間の誕生』鎌正社
沼田祐之『ルソーの人間論』風間書房
吉岡知哉『ジャン・ジャック・ルソー論』東京大学出版部
梅根 哲『ルソー「エミール」人間』明治図書
ジョン・ロック・服部知文訳『教育に関する考察』岩波文庫
林 信弘『「エミール」を読む』法律文化社

たなか みき (教育学)