

ルソーにおける「子どもの発見」の意味について

坂 入 明

(昭和63年9月30日受理)

The Meaning of "The Discoverer of Child" in J. J. Rousseau

Akira SAKAIRI

(Received September 30, 1988)

はじめに

今日、われわれが教育や子どもをめぐる生活や文化的状況をながめるとき、急激な社会、経済的な展開を背景としながら、子どもたちは自然環境や遊び場を奪われ、また統制的教育政策や受験体制下のいわゆるつめ込み、偏差値教育のもとで、さまざまな教育問題が惹起されてきていることは周知のことである。また、発育途上にある子どもや青年にとって、十分に豊かな生活、教育環境が整えられず、真の教育や正しい学習が成立しがたく、彼らの発達に保障が困難であることが叫ばれて久しくなる。残念なことに学校教育においてその荒廃が指摘され、例えば低学力、非行、暴力、いじめ、体罰、校則問題等に見られるように、特に前期中等教育期に課題が集中しているように見えるが、その問題の根は深く、下は幼児教育、上は高等教育段階にわたって、当然広い関連と深刻な影響を有していることは、明らかなことではなからうか。

このような子どもの正しい発達や本来の意味での教育の欠如の進行を認識する時、日本国憲法や教育基本法に従って、児童についての正しい理念の確立やすべての児童の幸福を求めた、「児童憲章」にこめられた精神を想起せずにはいられない。すなわち、その主旨にあるように「児童は、人として尊ばれる。児童は、社会の一員として重ぜられる。児童は、よい環境のなかで育てられる」の原則に立ち返って、現状を正しく、冷静に受けとめることは必要なことである。そしてまた、この憲章の精神に照らした時、現実の子どもや教育との大きなギャップを感じさせられることは否めない事実である。

体育学第2研究室

こうした不十分な現代の教育や子どもの状況のもとで、教育や子どもの歴史に注目し、ルソー(J. J. Rousseau, 1712—1778)の「エミール」(Émile ou de l'éducation, 1762)に見られる教育観や子ども観などに端的に示された、斬新な教育思想を検討することは意味のあることと思われる。それは、カッシーラー(Ernst Cassirer)が名著「ルソー問題」(Das Problem Jean-Jacques Rousseau, 1932)で、「ルソーがかれの世紀につきつけた問いは、今日もまだ決して古びたものとなっていないし、われわれにとっても少しも『解決済み』のものとはなっていない¹⁾」と述べていることから理解できるように、ルソーが「エミール」に示した教育に関する多くの問題提起は、今日のわれわれのなかに生き続けているのである。とりわけ教育学上の代表的古典の一つとして存在している「エミール」は、現代の教育や子どもの問題を考える場合、裨益するところがあると思われる。特に、当時の社会や教育現実を鋭敏に糾弾し、子どもの本来的自然に目を向け、真の教育を探求した、ルソーの「子どもの発見」の思想から、われわれは多くを学ぶことができるのではなからうか。

本小論は、このような問題意識のもとに、近代教育思想の開拓者といわれるルソーの斬新な教育思想を、「子どもの発見」という視角からとりあげ、これを分析し、新しい子ども観、子どもの権利、発達論、消極教育の四点に整理し、若干の考察を加えながら教育史的意義を求めてみようとするものである。

1 新しい子ども観

ルソーは「エミール」の叙述に際して、最も腐心し、注意を払った点は、子どもを十分観察することであり、

入念に研究することであると述べている。このことはルソーが当時の大人や教師に対して、子どもや生徒をもっとよく研究し、理解することであり、なによりも被教育者である子どもを知らないということは確実なことであると、くりかえし「エミール」のなかで子どもを正しく把握することの重要性を述べていることから理解できるのである。そしてルソーは大人や教師に向って「人は子どもというものを知らない。子どもについてまちがった観念をもっているので議論を進めれば進めるほど迷路にはいりこむ。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ぬことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない。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のようなものであるかを考えない²⁾」と厳しく断定し、鋭い批判を加えて、当時の教育やその子ども観を非難しているのである。

このようにルソーは、子どもは大人と違った固有な人間的成長を遂げることのできる、人格への発展的契機を有するものとして、独自の存在価値があることを明快に述べているのである。このルソーの主張には、大人とは違った存在として可塑性を有した子どもの人格を認め、子どももまた人間の一員であるとする子どもへの新しい着眼点としての、「子どもの発見」の思想を窺うことができるのである。つまり、子どもを成熟者（大人）と比較して、単に未発達な者と見なす、大人の雛形的で、マイナス的なイメージをもつ従来の子ども観ではなく、その未成熟にこそ、やがて新しい大人になる存在としての人間的成長への価値を見いだすのである。このようなルソーの新しい子ども観には、いままでの子ども観とは違って、子どもを発達の可能態³⁾としてとらえなおし、子ども時代を単に通過的に過ごすのではなく、発達の節節として十分充実させるというところに、子ども観の転換や「子どもの発見」の思想の核心が存在するのである。この子どもの自然に注目するルソーの独自の「子どもの発見」の思想に関して、教育の歴史や子ども史のうえで、ルソーはいわゆる子ども観の180度の転換をはかった、「教育学上のコペルニクスである⁴⁾」とか、「エミールは児童の福音書である⁵⁾」と称せられる所以が存在するのである。

そして、ルソーは子どものうちに子どもの時期を十分成熟させることの必要性を説いて、「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、味もない、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古いこんだ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方、考え方、感じ方がある、そのかわりにわたしたちの流儀を押しつけることくらい無分別なことはない、そしてわたしたちは十歳の子どもに判断力があるなら、身の丈も5フィートぐらいあっていいのではないかと思う⁶⁾」と述べている。このルソーの主張には子どもの自然の発達の法則を無視する、誤った早期教育やつめ込み教育、さらに当時の啓蒙思想のもとでの百科全書的な、上からの単なる主知主義の教育に対するルソーの警告が示されていることをわれわれは見落してはならないのである。そして、子どもの発達段階やその時期の個有な特性に着目するルソーの、現在中心主義教育の指摘をわれわれは読みとることができるのである。

このように教育に際してなによりも子どもに注目し、子どもを詳細に観察したルソーによれば、子どもは将来の大人としての成熟期における完成よりも、発達の過程における子ども時代の一コマ、一コマこそ好ましいものであり、同時に人間的成長への価値ある存在として見なおされ、重要視されることになるのである⁷⁾。そして、ルソーは「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る。わたしたちはしばしばできあがった人間ということについて語られるのを聞く。ところで、できあがった子どもというものを考えてみよう⁸⁾」と述べて、子ども時代の成長の一節、一節を充実、完成させることの重要性を訴えていることが理解できるのである。ここに述べられたルソーの主張には、従来の子ども観とは明らかに一線を画する、子ども時代には大人と違った子ども個有の発達の法則に即した、子ども時代特有の成熟があり、それを大事にして一歩、一歩着実に積み重ねていくことが重要であるとルソーが強く考えていることが示されているのである。このルソーの斬新で、ユニークなできあがった子ども（un enfant fait）、つまり成童概念こそ、ルソーにおける偉大な発見であり、新しい子ども観である「子どもの発見」の思想を如実に示すものといえるのである。

2 子どもの権利

このような従来と全く異質で、ユニークな子どもに対する新しい認識は、「子どもの発見」の思想や新しい子ども観の誕生と同時に、既成の社会的秩序にもとづく価値観や知識のつめ込を中心とする、伝統的な教化主義の教

育観とは異なった、子どもの自由な経験や学習活動を尊重する、新しい教育概念を生み出す契機になるのである。そしてまた、「エミール」のなかで近づく革命を予言し、もう一つの主著である「社会契約論」(Du Contrat social ou Principe du droit politique, 1762)において、革命後の全く新しい民主的理想社会の実現を構想したルソーは、教育論である「エミール」では、従来の服従契約を打破し、新しく人民主権の社会を建設し、維持していくことのできるこれまた全く新しい人間の形成を強く求めていたのである。だからルソーの「子どもの発見」の思想やそこに見られる新しい子ども観は、ひとりひとりの子どもをやがて契約論的理想国家の主権者の一員として育てあげるために、子どもの誕生即教育を開始し、子ども時代から正しく子どもを扱い、子どもの自由や権利を尊重するものであり、単なる児童中心主義教育ではなく、ルソーの革命的な社会思想に深く根ざされたものであることを、われわれは深く銘記しなければならないのである。

そこでルソーは、「社会契約論」の冒頭に「人間は自由なものとして生まれた、しかもいたるところで鎖につながれている⁹⁾」と、当時の絶対王政の封建社会やアンシャン・レジームの人間疎外状況を鋭く糾弾し、民主的社会の実現や人間の自由や平等の確立を強く訴えているのである。だからルソーのこのような社会観や人間観と先の「子どもの発見」の思想に示された新しい子ども観は、やがてフランス革命議会のテーブルで検討される人権論議や子どもの権利確立の思想に発展するものであり、コンドルセ(M. Condorcet)が表明した教育権の問題へと展開する思想を孕んでいるものと考えられるのである。この点についてルソーは、「たとえ各人が自分自身を他人に譲りわたすことができるとしても、自分の子どもたちまで譲りわたすことはできない。子どもたちは、人間として、また自由なものとして、生まれる。彼らの自由は彼らのものであって、彼ら以外の何びともそれらを勝手に処分する権利はもたない。彼らが理性的な年齢に達するまで、父親は彼らに代って、彼らの生存と幸福のために、いろいろな条件をきめることはできる。しかし、とりかえしのつかぬ仕方では、無条件で彼らを他人にあたえてしまうことはできない。なぜなら、こうした贈与は、自然の目的に反し、父親としての権利をこえたものであるから¹⁰⁾」と述べて、親権に対して子どもの権利の確立を端的に主張しているのである。このことか

らも理解できるように、たとえ親権者であっても、子どもを自己の単なる所有物視するのではなく、子どもが理性の年齢になるまでは、彼らの幸福と生存のためにのみ、援助し育くむべきであることをルソーは訴えているのである。だからルソーは、親子関係における子どもの自由や権利の確立を強く主張し、親の私的な権利や父権に対して、子どもの固有な人間的成長への人格的権利の尊重の立場から、厳しく規制を与えているのである。

このようなルソーの「子どもの発見」の思想や新しい子ども観からは、ワロン(Henri Wallon)のいうように「子どもの本性を尊重させ、子どものなかにある固有の諸資質を尊重させ、子どもは大人でないこと、大人でないから子どもには大人とちがった扱いが必要なこと、大人は子どもに自分の感じ方や考え方や規律をおしつける権利をもっていない¹¹⁾」のであるとする、子どもの人権を尊重し、かつそれを保障する教育理念を導びきだすことができるのである。いわば大人に対して子どもの人権宣言を示めす、ルソーの「子どもの発見」の思想に見られる新しい子ども観や子どもの権利確立の主張は、その後の近代市民革命や人権思想の発展を母体として、一層明確なものとなって、今日の教育権理論や子どもの学習権尊重の理論へと発展していくのであるが、ルソーは明らかにその思想的先駆者として評価することができるのではなかろうか。

さらにその後の子どもの権利確立の発展を簡単にスケッチすれば、資本主義社会の現実的展開の過程で、過酷な児童労働や親権濫用の規制とともに、19世紀に見られる捨て子の救済とその保護としての社会福祉の諸施策のなかで、児童福祉の立法が次第に確立されていくのは歴史の示すとおりである。そして20世紀初頭にわたる新教育思想やその運動の展開、さらに第一次世界大戦後の世界の平和や子どもの幸福のために、1924年に出されるジュネーブ児童権利宣言によって、子どもの権利確立の国際的承認の第一歩が印されることになるのである。また今大戦後の国際連合憲章や世界人権宣言のなかで、基本的人権と人間の尊厳の思想が強く叫ばれ、その後1959年に「人類は児童に対し最善のものを与える義務を負う」と提唱する、児童の権利宣言や1979年の国際児童年の歴史は、われわれの記憶にもまだ新しいところである。

このような教育や子ども観についての国際的な認識の発展の歴史をたどる時、とりわけ子どもの権利の歴史のなかで、ルソーは「子どもの発見」と同時に、「子ども

の権利」の提唱者として、また今日の子どもの人間的な成長、発達を遂げる権利である、子どもの学習権理論の発展の思想的契機を画する者として、教育の歴史や子ども史のうえに明確な位置を占めるものであると、われわれは評価することができるのである¹²⁾。

3 発達論

ルソーが述べているように、「人類は万物の秩序のうちにも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もその地位をしめている。人間を人間として考え、子どもを子どもとして考えなければならない¹³⁾」、「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¹⁴⁾」とする子どもに対するルソーの認識にわれわれは注目する必要がある。このルソーの主張に見られるように、まず子どもは大人でないこと、子ども時代は大人となるための踏み台ではなく、それ自身として独自の価値をもつものであるとする子ども観が存在するのである。また子どもはその年齢や時期に応じた、子ども固有の発達やその順序があり、そこで継起する発達の生理的、心理的諸事実にもとづく発達のすじ道に、できるだけ厳密に従うことを、大人や教師は重要視しなければならないとするルソーの教育観は、子どもの発育発達に着眼する教育理論の確立を必然的に要求することになるのである。

教育には「自然の教育」、「人間の教育」、そして「事物の教育」の三種類の教育が含まれると考えるルソーによれば、およそ教育というものは「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¹⁵⁾」と述べて、自然、人間、事物による三種類の教育が存在することをルソーは説いているのである。そして、この三種類の教育のなかでも、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ものであり、事物の教育は限られた部分においてのみわれわれの自由になるものであり、三番目の人間の教育だけがわれわれの手に握られているものなのである。だから結局教育というのは、われわれの手ではいかんともしがたい自然の教育に、他の二つの教育を合致させなければならないとルソーは考えており、自然の法則に従った合自然の自然主義教育思想がルソーの教育思想の根底にあること

は周知のことである¹⁶⁾。

このように、ルソーの教育に対する基本的見解は、「自然の法則」に従うことであり、そのために子どもの教育に際して、ルソーは「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¹⁷⁾」と述べているのである。ルソーは「エミール」の随所にこのような自然に従う教育、すなわち合自然の教育の実施を力説しており、また「エミール」の「体系的部分と呼んでいいもの、ここでは自然の歩みにほかならない¹⁸⁾」と述べて自然の教育の重要性をくりかえし指摘しているのである。この自然の教育とルソーが述べている教育こそ、じつは自然の発達と置きかえられるものであり、われわれの身体的、生理的機能の自然の発達はいうに及ばず、むしろ心理的、精神的な面における自然の発達を含意するものであるという点に注意する必要がある。

またルソーの人間の発達観には、自然人から社会人へ、さらに社会人から高次の自然人（有徳な社会的自然人¹⁹⁾）へと止揚する三段階の発達の定式が見られるのである。つまり、われわれが例えば環境から一定の刺激を受けて、ある行動をおこしたり、態度決定を行なう場合の判断や選択の基準を最初は、快い感覚であるか不快な感覚であるかによって事物を判断し、次にはそれが有利であるか、不利であるかという功利によって判断し、そして最後には理性があたえる完全性の観念に従って善か悪かによって判断を下す道徳的な段階へと、人間精神の発達をルソーは考えているのである。この三段階は別な言葉でいえば、感性的判断（認識）から悟性的判断（認識）へ、そして理性的判断（認識）へと人間の認識は発達するということになるのである²⁰⁾。だから、われわれは子どもの教育にあたって、あまり性急な早期教育や子どもの発達を無視した詰め込み教育をするのではなく、ルソーは「自然の正しい歩みはもっと段階的に除々に行なわれる²¹⁾」として、人間発達の自然の歩みに応ずる、子どもの発達段階にかなう教育を行なうことをルソーは強く主張しているのである。このようにルソーは、子どもの発達の過程について、人間の発達の自然の歩みに即して、詳細で正確な子ども観察にもとづいて、確かな見通しをもって「エミール」を叙述していることにわれわれは注目すべきである。

ルソーは人間の発達の自然の歩みに従って、子どもから大人への発達の段階を大きく、子ども（enfance）、青年（adolescence）、成人（adult）の三つに分けて考

えているのであるが、子ども期をさらにほぼ1、2歳まで、12歳まで、15歳までの三期に細分しているので、結局「エミール」は五期に分けて構成されることになるのである。そして「エミール」における子ども、青年、成人の三期は、感覚教育を含めた広い意味での身体の教育を中心とする時期、知的教育を中心とする時期、道徳的教育を中心とする時期と対応することになるのである。このことはルソーが、「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結びつけた。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ためには、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²⁹⁾」と述べていることから理解することができるのである。

そこでルソーはエミールの誕生からやがて成人してソフィーと結婚するまでの25年を、五つの発達段階区分を追って、五編に分けて「エミール」を叙述することになるのである。すなわち、一編では感覚を刺激するものだけに注意を払う感覚だけの存在として、誕生から始めて「子どもが話すこと、食べること、歩くことをほとんど同じ時期に学ぶ³⁰⁾」ようになるまでの、およそ1、2歳頃までを。二編は子どもの自由な活動を尊重し、ドベス(Maurice Debesse)がいうように「この年齢の子どもは何よりも自分の目や耳や手で考える。身体で考えるといってもいい³¹⁾」時期として、理性の原初形態である感覚的理性の発達を促す感覚教育を重視する12歳までを。三編は力の発達が欲望の発達を追い越して、成長しつつある人間が絶対的にはまだ弱い存在であるが相対的には強くなり、自分に必要な力よりもっと多くの力をもつ、人生における唯一の時期³²⁾。また、理性がめざめ、子どもの興味や好奇心に従って知育が開始される、子どもとしての完成期である15歳までを。四編は青年期の始まる15歳を、われわれ人間の第二の誕生と考え、ルソーは「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、はじめは人間に生まれ、つぎは男性か女性に生まれる³³⁾」と述べているのである。この第二の誕生としての青年期の教育について、それ以前を消極教育(l'education négative)の時期とすれば、ここからは積極的に本格的教育の始まる時期として、エミールを人間として完成させるために、人間愛の最初の種子を植えつける時期とルソーは考えて

いるのである。最後に五編は、エミールが成人として社会的関係のなかで自律の道徳を確立し、ソフィーと結婚するまでの、ほぼ25歳までを扱う構成になっているのである。

ルソーはこのように子どもを発達の相として認識し、教育はこの子どもの発達の法則に従うべきであると考え、ルソーがいうように「子どもの進歩と人間の心の自然の歩み³⁴⁾」に合致する教育をめざしているのである。ルソーが「エミール」の序で、最も心をもちいた点が子ども研究であると述べているように、ルソーが「エミール」のなかで示した子ども観察のおどろくべき正確さと発達論の鋭さは、その後の児童に関する科学的で実証的な研究への世界を拓くものであり、19世紀以降の児童心理学や発達心理学の発展の出発点をなすものであるといえるのである³⁵⁾。ルソーはこのように「エミール」に子どもの発達段階に即して、発達の特徴に応じて子どもを教育していくことの重要性を強く述べており、このルソーの子どもの発達のすじ道に正確に即応する教育こそ、ルソーの「子どもの発見」の思想の中核であり、ルソーの教育思想の重要な柱の一つとなるのである。またルソーのこのような子どもの発達段階への着眼は近代教育学のきわめて重要な原則であり、ルソーはその契機を与えた者として位置づけることができるのである。またルソーの子どもの発達の区切りや発達論は、ほぼ今日の発達心理学や発達研究においても、大方において妥当するものといえるのではなからうか。

4 消極教育

ルソーがなによりも子どもの自然の発達に着目する教育について、「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。……子どもには特有の見方、考え方、感じ方がある。そのかわりにわたしたちの流儀を押しつけることくらい無分別なことはない³⁶⁾」と述べて、子どもの能力や発達を考慮しない教育に対してルソーは批判を加えているのである。このように「子どもは獣であっても成人した人間であってもならない。子どもでなければならぬ³⁷⁾」とするルソーの子ども観からすれば、子どもの年齢や発達の時期に応じた、子ども特有の見方、考え方が存在し、それを大人のやり方に置きかえようとするほど非常識で間違ったやり方はないのであり、ルソーは「エミール」のなかでくりかえしこの点を力説しているのである。このようなルソーの「子どもの発見」

の思想や子どもの能力や発達に即応する教育観からは、ルソー独特な消極教育の原理が提起されることになるのである。

ルソーは「エミール」のなかに人間と教育に関する豊かな思想を展開しているのであるが、そこに見られるルソーの人間観には、「エミール」の冒頭にルソーが「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、人間の手につつとすべてが悪くなる³⁰⁾」と述べているように、人間は自然的には、つまり本性において善であるという一種の性善説がルソーの人間観の基底にあり、ルソーの教育思想の堅固なバックボーンとなっていることは明白なことである³⁰⁾。ルソーによれば、教育とは「性格を変えること、天性を枉げるのではなく、反対に、それをできるだけ伸ばしてやること、培ってやること、それが墮落するのを防ぐこと³⁰⁾」であり、社会や人為による悪影響から子どもを保護し、人間性の善なる自然性の芽ばえを見守ることを意味するのである。このように子どもが生まれながらにもっている自然の善性を守り育てる教育、すなわち消極教育の考え方がルソーの教育思想の基礎に存在しているのである。ルソーにいわせれば、「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³⁰⁾」であるということになるのである。だから人間の本性が善であるとするならば、特に子ども時代の初期の教育は、人為をもって積極的に教育することよりも、外部からの悪の侵入をふせいでやることにより、人間は不善になることはないというルソーは考えるのである。このようにいわば人間の自然の善性を確信して、いわゆる原罪説を否定して人間の本来の善を説いたルソーの「エミール」は、パリ大司教ボーモン(C. D. Beaumont)によって断罪され、禁書の処分を受けることになるのである。しかしルソーは、当時広く行なわれていた子どもの発達や能力を考えないで、子ども時代を犠牲にしてまで、ひたすら既存の知識を外部から子どもに注入する教育に対して反対し、消極教育こそが初期における最良の、むしろ唯一の良き教育方法であることを明らかにしているのである。

このようなルソーの消極教育の考え方こそ、「子どもにあらゆる束縛をくわえ、遠い将来におそらくは子どもが楽しむこともできない、わけのわからない幸福というものを用意するために、まず子どもをみじめな者にする、そういう教育をどう考えたらいいのか。たとえ、そうい

う教育が目標において道理にかなったものだととしても、たえがたい束縛を受け、徒刑囚のように、たえず苦しい勉強をさせられ、しかも、そうした苦勞がいつか有益になるという保証もない、かわいそうな子どもを見て、どうして憤慨せずにいられよう。快活な時代は涙とこらしめとおどかしと奴隷状態のうちにすごされる³⁰⁾」といった現状の強迫的な教育とは反対の教育、すなわち子どもの発達や能力、個性を尊重する、先に述べた人間の尊厳を重視する人権感覚にもとづく、児童中心主義の教育であることは論をまたないのである。

さらにまたルソーは「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。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、消極教育と呼びます³⁰⁾」と述べて、むしろ子ども時代には、やがての知的教育の基礎になる知的理性に先だつて感覚器官を訓練し、感覚的理性を育てることの重要性をルソーは力説しているのである。だからルソーの消極教育の原理は、子どもの能力や発達に即応する教育を意味するものであり、ルソーによれば本格的な知的教育については、発達第三段階の12歳以降に実施すべきものであり、人間関係を中心とする道徳教育については第四段階の15歳以降になって開始されるべきものであるということになるのである。

このように「子ども時代は理性のねむりの時期である³⁰⁾」と考えるルソーは、子どもの発達や能力を無視する注入的な知識主義の教育を子ども時代の初期に行なうことを厳しく糾弾したのである。なぜならルソーは、「人間の悟性にはいつくるすべてのものは、感覚を通じてはいつくるのであるから、人間の最初の理性は感覚的理性である。それが知的な理性の基礎になっている³⁰⁾」と述べて、子どものうちに最初に形成される能力は感覚であるとルソーは考え、身体と感覚の訓練を重視することを主張しているのである。

だからルソーの消極教育とは、子どもになにも教育を与えず、手を加えないで無為に過ごすことではなく、ルソーの人間の発達原理にもとづいて、子どもの知育を開始する以前に、知識を獲得するための感覚器官を訓練することによって、実際には次期の段階である知育期へ向って、理性的教育の準備を正しくすることになるのであり、子どもの能力や発達のすじ道にかなった、発達の法則に

従った教育のことを意味するのである。そこでルソーは消極教育によって育てられた子どもは、「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。教えてやろうとする者はどこにもあたらぬので、ますます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³⁹⁾」ようになるというのである。だから教育というのは、子ども時代においては子どもの活動欲求を十分開化させ、子どもの自然の自由を行使させ、そうすることによって大いに感覚的理性を養うことを奨励することになるのである。そのためにルソーは「まず臍白小僧を育てあげなければ、かしこい人間を育てあげることには成功しないだろう⁴⁰⁾」と述べて、子ども時代の初期における消極教育の実施を強調しているのである。また、将来の大人となるために子どもの現在を強迫的教育によって犠牲にすることは、子どもの未来を貧しく、限定されたものにしてしまうとルソーは主張しているのである。

このようなルソーのユニークで特色ある消極教育の理論は、ルソーの「子どもの発見」の思想や特に発達論と深くかかわっているものであり、ルソーによる当時の教育に対する否定のうえになりつつものであり、いわばルソーによって発見された新しい教育方法の原理であるといえるのである。すなわち消極教育とはルソーがいうように「子どもの進歩と人間の心の自然の歩みに従う」教育を意味し、子どもの発達の過程に即応するように発達段階への着眼を有する教育理論であり、当時の人為的な子どもの能力や発達を考慮しない強迫的教育とは反対に、人間の感覚の働きと理性の働きとを、子どもの発達の過程のなかで豊かに統合する教育であると理解することができるのである。このようなルソーの消極教育の原理は、近代教育学の重要な原則となっている子どもの主体性を尊重する児童中心主義教育や、さらに従来いわれているように直観主義教育や経験主義教育等の新教育の原理と深くかかわっていることは指摘したとおりである。

むすび

ルソーの「人は子どもというものを知らない、子どもについてまちがった観念をもっている」という表現で始まる、「子どもの発見」の思想は新しい子ども観の提起と

して、またそこにこめられたルソーの教育批判は、現在においてもなお新鮮である。今日の日本の教育情況に置きかえて想起した時、偏差値教育の下であえいでいる子ども、親や教師や友人等から不当な扱いを受けている子ども、十分に豊かな生活環境が整えられず真の教育や正しい学習が成立しがたく、十分な発達の保障が困難である子ども等多くの子ども達の声を聞く思いがする。子どもは人として尊ばれ、社会の一員として重ぜられ、よい環境のなかで育てられているといえるのだろうか。

ルソーは子どもは大人でないことを主張し、大人と違った固有の発達を遂げることのできる、発達の可能態として独自の存在価値を有するものと考え、子どもを人間の一員として明快に位置づけている。つまりルソーの提起した斬新でユニークな成童概念(できあがった子ども un enfant fait)こそ、ルソーにおける偉大な発見であるといえることができるものであり、教育や子ども史のうえでルソーはまさに子ども観の転換をはかったという評価は当を得たものといえるのである。

このような従来と全く異質でユニークなルソーの子ども観は、ルソーがいうように「子どもたちは、人間として、まさに自由なものとして、生まれる。彼らの自由は彼らのものであって、彼ら以外の何びともそれらを勝手に処分する権利はもたない⁴¹⁾」とする、子どもを人間として尊重する人権感覚を有するものであり、いわば大人に対して子どもの人権宣言を意味する教育の思想であるといえるのである。また、ルソーは子どもの権利確立の提唱者として、今日教育権思想や子どもの学習権思想に発展する契機を与えた先駆者として評価できるのである。

ルソーが「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。……子どもには特有のものの方、考え方、感じ方がある⁴²⁾」と述べて、「エミール」の全編にわたって示している子どもに対する確かな描写や観察の鋭さは、ルソーがいうように子どもの発達の法則に合致し、「子どもの進歩と人間の心の自然の歩みに従う」というすぐれた発達観からきているのである。だからルソーは、子どもはその年齢や発達の時期に応じた、子ども固有の発達やその順序があり、そこで継起する発達の生理的、心理的諸事実にもとづく発達のすじ道に、できるだけ厳密に従わなければならないと考え、子どもの発育発達に着眼する教育理論の確立を強く主張しているのである。このようなルソーの発達のすじ道に即する

発達段階説やその発達論は、ルソーの「子どもの発見」の思想の中核となるものである。またそれはその後の児童に関する科学的実証的な研究への契機となるものであり、19世紀以降の児童心理学や発達心理学の出発点に位置づけることができるのである。

ルソーは「エミール」のなかに人間と教育に関する豊かな思想を展開しているのであるが、ルソーが「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、人間の手につつくとすべてが悪くなる」と述べて、ルソーの人間観の基底に人間本性は善であるという、子どもの性善説が堅固なバックボーンとして存在していることを示しているのである。だからルソーによれば、教育とは社会や人為による悪影響から子どもを保護し、人間性の善なる自然の芽ばえを見守ることを意味しているのである。このような子どもが生れながらにもっている自然の善性を守り育てる教育、すなわち消極教育の考え方がルソーの教育思想の基礎に存在しているのである。この消極教育の考え方は、ルソーの「子ども時代は理性のねむりの時期である⁴⁾」という彼の発達観にもとづいており、特に子どもの初期の本格的知育がはじまる以前において、知識獲得の道具である感覚器官を訓練し、次期の知的教育の基礎になる感覚的理性を十分養っておくことの重要性をルソーは強く指摘しているのである。

だからルソーは当時の啓蒙思想万能の百科全書的な知識のつめ込みを主眼とする教育に対して批判をくわえ、子どもの発達に着眼する消極教育の方法によって、人間の感性と理性の働きとを子どもの発達の過程のなかで豊かに統合する教育をめざしたのであると考えることができるのである。このようなルソーの消極教育の方法原理は近代教育の重要な原則である、児童中心主義教育や直観主義教育そして経験主義教育の理論と深くかかわっているのである。

以上要するに、ルソーが18世紀の社会のなかで教育の現実や子どもの状況に対してラディカルに迫り、鋭く批判をくわえ、子どもの本来的自然に目を向けた真の教育を探求していくのであるが、その結実したものが「エミール」に見られるルソーの「子どもの発見」の思想であるということができるのである。そしてそこに示された新しい子ども観、子どもの権利、発達論、消極教育等のユニークで特色を有する斬新な教育や子どもに関するルソーの豊かな思想は、教育課題解決のための具体的方法論を内包するものであり、極めて教育的価値の高いものとい

えるのである。また、そこにこめられたルソーの斬新な教育思想は、今日のわれわれの教育、子ども問題のなかにも生き続けると同時に、教育史や子ども史のうえにも明確な位置と役割を占めるものである。けだし、ルソーの「子どもの発見」のすぐれた思想は、新しい教育の発見であり、新しい人間の思想であるということができるのではなかろうか。

注

- 1) E. Cassirer, *The Question of Jean Jacques Rousseau* (Translated by P. Gay), 1975年, p. 37 生松敬三訳「ジャン＝ジャックルソー問題」みすず書房, 1974年, p. 4
- 2) J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Classiques Garnier, 1964, p. 2 今野一雄訳「エミール」(上) 岩波文庫, 1974年, p. 18 なお以下訳語、訳文は改めたところがある場合がある。
- 3) 堀尾輝久「教育の本質と教育作用」(勝田守一編「現代教育学入門」有斐閣, 1985年所収) 参照
- 4) P. Burgelin, *La Philosophie de l'existence de J. J. Rousseau*, 1973, p. 485
- 5) H. Höffding, *Rousseau und seine Philosophie*, 1902, S. 92
- 6) Rousseau, op. cit., p. 79 今野訳(上) p. 125
- 7) Rousseau, Ibid., pp. 175—176 今野訳(上) pp. 272—273
- 8) Rousseau, Ibid., pp. 174—175 今野訳(上) p. 271
- 9) Rousseau, *Du Contrat social ou Principe du droit politique*, p. 351 (Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Tome III, Pléiade, 1964) 桑原武夫他訳「社会契約論」岩波文庫, 1967年, p. 15
- 10) Rousseau, Ibid., p. 356 桑原武夫他訳, 同上書, p. 22
- 11) 竹内良知訳「ワロン・ピアジェ教育論」明治図書, 1971年, p. 12
- 12) 同上書, pp. 11—12でワロンは「新教育は大人にたいして子どもの権利を宣言してきたのであります。疑いもなく、子どもの権利はずっと昔、すでに、ジャン・ジャック・ルソーによって、それよりすこしあとで大革命によって実現されたたくさんの他の権利

- とおなじく、主張されておりました」と述べている。
- 13) Rousseau, op. cit., p. 63 今野訳(上)p. 103
- 14) Rousseau, Ibid., pp. 174—175 今野訳(上) p. 271
- 15) Rousseau, Ibid., p. 7 今野訳(上) p. 24
- 16) Rousseau, Ibid., p. 7 今野訳(上) p. 25
- 17) Rousseau, Ibid., p. 19 今野訳(上) p. 42
- 18) Rousseau, Ibid., p. 2 今野訳(上) p. 19
- 19) 拙稿「ルソー教育思想の先駆者を求めて——モンテーニュとの関係を中心として——」, 東京家政大学研究紀要第19集(1), 1979年3月参照
- 20) 梅根梧「ルソー『エミール』入門」明治図書, 1971年, p. 25
- 21) Rousseau, op. cit., p. 257 今野訳(中) p. 24
- 22) Rousseau, Ibid., p. 237 今野訳(上) p. 365
- 23) Rousseau, Ibid., p. 58 今野訳(上) p. 96
- 24) Maurice Debesse, Les étapes de l'éducation, 1952 堀尾輝久他訳「教育の段階」岩波書店, 1982年, p. 69
- 25) Rousseau, op. cit., pp. 182—183 今野訳(上) pp. 283—285
- 26) Rousseau, Ibid., p. 245 今野訳(中) p. 5
- 27) Rousseau, Ibid., p. 25 今野訳(上) p. 49
- 28) 竹内良知訳, 上掲書, p. 107 Philippe Ariès, Problèmes de l'éducation, 1972 中内敏夫他訳「教育の誕生」新評論, 1984年, pp. 187—188
- 29) Rousseau, op. cit., p. 78 今野訳(上) p. 125
- 30) Rousseau, Ibid., p. 69 今野訳(上) p. 113
- 31) Rousseau, Ibid., p. 5 今野訳(上) p. 23
- 32) 橋本三太郎「ルソーの教育思想研究」明治図書, 1982, p. 310
- 33) Rousseau, La nouvelle Héloïse, p. 566 (Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Tome II, Pléiade, 1964 安土正夫訳「新エロイズ」(三) 岩波文庫 1968年, p. 272
- 34) Rousseau, op. cit., p. 83 今野訳(上) p. 132
- 35) Rousseau, Ibid., p. 61 今野訳(上) p. 101
- 36) Rousseau, Lettre a C. de Beaumont, p. 945 (Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Tome IV, Pléiade, 1962) 西川長夫訳「ジュネーブ市民ジャン＝ジャック・ルソーからパリ大司教クリストフ・ド・ボーモンへの手紙」, (ルソー全集 第7巻 所収 白水社, 1982年, p. 464)
- 37) Rousseau, op. cit., p. 103 今野訳(上) p. 163
- 38) Rousseau, Ibid., p. 128 今野訳(上) p. 203
- 39), 40) Rousseau, Ibid., pp. 119—120 今野訳(上) p. 190
- 41) Rousseau, Du Contrat social ou Principe du droit politique, p. 351 桑原武夫他訳「社会契約論」 p. 15
- 42) Rousseau, op. cit., p. 78 今野訳(上) p. 125
- 43) Rousseau, Ibid., p. 103 今野訳(上) p. 163