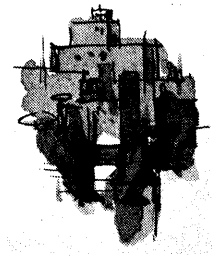


「幼児教育の源流」Ⅱ

ルソーの幼児教育思想（上）



宮 本 光 雄

はじめに

「自然の原理」に立脚して、政治、経済、社会、宗教、道徳、学芸、教育など、広範囲にわたって新たな再構成を試みようとしたジャン・ジャック・ルソー（一七一二—一七七八）は、自由と平等を基底とする熱烈にして個性的な近代精神の持主ゆえに、近代史上不朽の位置を保っている。ルソーの生きた十八世紀は、あらゆる面で封建的・伝統的な勢力と革新的な動向とが互いに激しく火花を散らし、その趨勢はとどまるところを知らず、次々と新たな運動を巻き起こし、近代市民社会を興す胎動をなしていたのは周知の事柄である。

また、この世紀は「哲学の世紀」とよばれ、ルソーも、当時

一流の著名な「哲学者」（フィロゾフ）であるヴォルテール、モンテスキュー、ダランベール、デイドロなどの中にあり、旧制度（アンシャン・レジーム）下の不正・邪悪の根源を究明し、人間や社会の真のあり方を説き、人間解放の必要を絶叫し、自由・平等な社会を実現することが何よりも急務であることを言明していた。しかしながら、人間と社会に対する自主的で批判的な知的探求という点では、当時一流の著名な「哲学者たち」と同一線上に立ちながら、その究明の仕方、あるいは問題解決の仕方においては、彼らと異なったルソー独自の位置を占めている。すなわち「哲学者たち」は、反キリスト教的、反封建的な立場から社会を批判し、自然法的な普遍主義と人間理性性に基礎をおく個人主義とによって、偏見や誤謬から人々を解放する

ことには貢献したが、偏見や誤謬の奥にあって、それらを成り立たしめている権力の問題、あるいは社会機構の問題を真正面から取り上げるには至らなかつた。これに対して、ルソーは、人間生活における政治と教育の決定的な重要性を認め、はやくも『人間不平等起原論』において、現実の社会の本質を財産関係の不平等、私有財産制という点に求め、所有こそ社会の不平等の源泉であることを論述した。この点において、とりわけ当時の「哲学者たち」と一線を異にするルソーは、数多くの思想家たちの中にありながら、その問題への鋭い観察と熱烈な追求とによって人々を奮い立たせ、フランス革命に数年先立って歿しながらも、その思想的源泉となり、ついに時代をもこえて現代にも立向かうに至っているのである。

ここに取り上げようとしているルソーの幼児教育思想も、その例外ではなく、今日においてもその新鮮さみずみずしさなどを少なからず保っているといえる。幼児教育という視角からルソーに接近しようとするとき、ルソーは頭上の人、というよりはむしろ私たちに身近な存在であるということがわかる。そのことは、いまどの国の幼児でも愛唱しているあの「結んで、ひらいての」メロディーが、彼の代表的な音楽作品であるオペラ『村の占者』（一七五二年）の中の一節である（参考文献⑩の13ページ、以下すべて⑩―13と記す）、ということからもうかが

えるであろう。

さて、ルソーの幼児教育思想を考察するにあたって、何よりも先ずルソーの根本思想を、彼の著作の代表的なものを通じて一瞥しておく必要がある。

（一）ルソーの根本思想

社会創造の側面　ルソーは、『学問芸術論』（一七四九年）において、学問芸術の批判という形をとって当時の習俗の腐敗や趣味の墮落を指摘し、それらの腐敗・墮落が、社会的・政治的不平等に基いていることを『人間不平等起原論』（一七五五）において明らかにし、自由で平等な孤立人の世界として「自然状態」を構想し、その自然状態が完全に、また永久的に否定された状態として「社会状態」を描いている。

この作品以後の彼の思想は、この「自然状態」と「社会状態」を軸として展開されるといっても過言ではない。教育論『エミール』の根本概念となる「自然人」も、この作品によってその原型を提示されている。

さて、この牧歌的な「自然状態」から既存の「社会状態」への移行もしくは転換をもたらしたものが、結局のところ財産の「不平等」であり、私有財産であると彼はする。だから、『人間不平等起原論』は、財産の不平等がどうして発生するかを中心

問題として取り上げ、「社会状態」すなわち、現実の社会がいかに救いたいものであるかを徹底的に批判することを内容としている。だから、この作品は社会批判としてきわめて鋭いものであるが、ではこの矛盾にみちた現実の社会の中で、どうすれば人間の自由と平等を回復することができるかという問題には多くを答えてはない。(⑦―226)

しかしながら、ルソーは、牧歌的な「自然状態」を既存の「社会状態」に對置することから、さらに進んで社会状態の中で人間はいかにして回復することができるかという問題を「社会契約論」(一七六二)の冒頭において提起し、次のように述べている。

「人間は生まれながらにして自由であるが、しかしいたるところで鉄鎖につながれている。自分が他の人々の主人であると思信している者も、実は彼ら以上に奴隷なのである。どうしてこのような変化が生じたのか、私は知らない。何がそれを正当なものとしうるのか、私はこの問題なら解くことができると思う」(②―4、⑦―15)と。ここに、「自然状態」のもとでの人間の自然的自由が、既存の「社会状態」において鉄鎖の拘束にかわつてくることを指摘し、制度によって政治的自由を剝奪されている奴隷と、社会的偏見によって道徳的自由を失っている主人とを對置している。そしてこのような「社会状態」のゆがみを

どうすれば「正当なものとしうるのか」ということを、ルソーは問題にし、この問題に答えたのが「社会契約論」であるといえる。

「自然状態」のもとでの人間の自由と平等とをを目指す人間の意志は、「社会状態」のもとでも決して失われるものではないとするルソーは、「社会契約論」において、問題の重点を「自然状態」から「社会状態」に移し、真の「社会状態」創造の根本原理を追求し、「社会契約論」における人民主権論、社会契約論、一般意志論として結実させたのである。すなわち、人民が主権者となり、自由と平等とを目指す人民の「一般意志」によって決められた「社会契約」を基調とする真の「社会状態」を構想するに至ったのである。

ここにおいて、既存の不平等な「社会状態」を、牧歌的な「自然状態」に引きもどし、この「自然状態」を基盤として、彼独自の人民主権論、社会契約論、一般意志論を媒介にして、真の「社会状態」を構想しえたといえるのである。

人間創造の側面　しかしながら、一方、真の「社会状態」に生きる人間の問題が残されてくる。すなわち、新しい人間形成の理論的探究の問題である。既存の「社会状態」においては、あまりにも不正や不平等や不合理などが顕著なゆえに、真の人間形成は不可能に近いとするルソーは、「自然状態」を基盤とし

て人間形成の問題を考えている。

ルソーは、『人間不平等起原論』で、不平等の起原を探るために自然の手からでたままの平等で幸福な人間を想定している。

そして人間から超自然的なあらゆる社会的要素をとり去ると、そこには動物と本質的にあまりかわることのない未開人が考えられる。彼らは、健康で敏捷で孤立して生活し、ただ自己保存の本能しかない動物的な「自然人」である。この場合、孤立ということが、彼らを「自然人」たらしめる絶対的条件であって、社会の中にいない人間、社会に影響されない人間を、この「自然人」は具象化しているのである。正、不正、善悪の観念も、したがって良心も、理性も発達していない。これは良心も理性もすべて潜在的な能力としてしか存在しないもので、みな歴史的、社会的に発達したものであることを意味する。(⑤―188)

ルソーのいう「自然状態」は、孤立した個人が各々自立的な生活を営むという意味で自由と平等を得ている状態である。それゆえ、「自然状態」においては、未開人（動物的な自然人）のように不平等はほとんどなく、平和で幸福であった。このような未開人は、しかしながら、動物とは全く異なるものをもってゐる。すなわち、人間と動物を区別する特質として、人間には「自らを完成する能力」(①―236, ⑤―49)があることである。この「完成能力」が、既存の矛盾にみちた「社会状態」のため

に、「この特異なほとんど無制限な能力が人間のあらゆる不幸の源泉」(①―237, ⑤―49)になっているとルソーはいうのである。それゆえ、新たに生まれた人間を既存の不平等な「社会状態」から隔離して、その自然の本性をまっすぐのばすなら、いまでも真の「自然人」が存在し得るとルソーは考えたのである。

そこで教育論『エミール』(一七六二年)において、ルソーは生まれたばかりの子どもをとりあげ、これを社会から隔離してただ一人の教師によって教育させる。この教師は、現実の不平等社会の悪弊を見ぬき、自由・平等な社会への見通しをそなえた人間でなければならぬ。つまり、教師は、エミールが将来成るべき者にすでに成っている者でなければならぬ。また「教師」は『社会契約論』における「立法者」の困難な任務を教育において引き受ける者である。(⑪―51)

ここにおいて注意しなければならないことは、ルソーが牧歌的な「自然状態」における未開人（動物的な自然人）を再現せしめんとしているのではなく、社会の中に生きる真の「自然人」を形成しようとしている、ということである。このことは、彼の次の言葉からもうかがえる。「子どもは、自然状態にあつてさえも不完全な自由しか享受できないものだ。それは、社会状態においておとなが享受している不完全な自由と似ている」(③―123, ⑧―71) すなわち、「自然状態」において不完全な自由しか

享受できない子どもを教育によって、真の「自然人」にまで高めなければならぬということを暗に示している。ルソーは、「自然状態」を前提にして、「人間は教育によって形成される」(③―11、⑧―14)というとき、教育はまず人間を人間たらしめることを目的とするものであり、教育によって真の「自然人」をつくらうとしているのである。

しかしながら、人間は社会的な存在である。ルソー自身も、人間は生まれおちると同時に社会の中で生活しなければならぬことを認めている。それゆえ、ルソーのいう「自然人」は、決して荒野をさまよう動物的な「自然人」を意味するのではなく、社会の中での「自然人」を意味している。このことは、彼自身次のように言明している。「自然状態のうちに生きる自然人と、社会状態のうちに生きる自然人との間には大きな違いがある。エミールは人の住まないところに追いやられる未開人ではなくて、都会に住むようにつくられた未開人である」(③―418、⑧―220)と。すなわち、ルソーの目指す「自然人」は、社会の渦中であって、しかも偏見や誤謬によって社会に束縛されない人間であり、他人の意見の中でなければ生きられないような人間ではなく、社会の中で生活しながらも、なお自らの目で見、自らの感情で感じ、自らの理性に照らして判断し行動する人間である。

ここに、ルソーは、実在の自然に手掛りを求めて、動物的な「自然人」を真の「自然人」にまで導き、「社会に生きる真の自然人」を生み出すために、教育論『エミール』を書き、特に青年の恋愛と、家族社会の形成に即して『新エロイーズ』(一七六一一年)を描いた、と跡づけることができる。

社会と人間の統一 以上より、ルソーは、「人間不平等起

原論』において指摘した荒廃した社会と自然を失って墮落した人間という解決しなければならぬ現実の課題に『社会契約論』と『エミール』とにおいて理論的な解答を同時に提出したといえる。『社会契約論』と『エミール』は同時に書かれながらも、それらは互いに異った次元におかれていて、直接的につながらないが、究極的には統一されるべきものであったのであろう。

すなわち、「人間不平等起原論」において、まず既存の悪しき「社会状態」を否定すると同時に、牧歌的な「自然状態」を想起し、それを基盤にして、社会創造という側面から、新しいよき「社会状態」の建設を目指し、『社会契約論』における人民主権論、社会契約論、一般意志論に基く真の「社会状態」を構想し得るに至った。他方、これと並行して、牧歌的な「自然状態」を、実在する自然つまり田園に求め、それを基盤にして、人間創造という側面から、牧歌的な「自然状態」における動物的な「自然人」を教育によって真の「自然人」にまで高めることを

目指し、「エミール」における「社会に生きる真の自然人」に結実させるに至った。そしてこれら二側面からの結果が統一された段階において、真の自由・平等な新しい社会が実現し、「真の社会に生きる真の自然人」をみる事ができるとルソーは考えたのである。ルソーが目指した人類最高の究極点は、まさにこの「真の社会に生きる真の自然人」にあったといえる。このことは、彼の「自然状態のもつあらゆる長所と社会状態のもつ長所とが、共和国において一つに結び合うであろう」(③—124、⑧—71)という言葉からもうかがうことができる。

こうした見地から、ルソーは社会創造としての政治と人間創造としての教育を重視したのである。しかしながら、ルソーは、二元的な立場から、社会創造の問題と人間創造の問題とを別個に追求しているがゆえに、理念的には統一できたとしても、現実的・実際的にはまだまだ多くの問題を残し、幾多の限界をもっているといえる。とはいえ、これらの問題は今日においてさえ、解決をみるに至っていないし、常に私たちが想起し、問いかえさなければならぬ問題であり、課題である。封建的、伝統的な社会の価値観を退けて、民主主義社会創造のための基本的な原理と新しい人間像を浮き彫りにしたところに、時代をこえて、ルソーをルソーたらしめているゆえんがあるといえるであらう。

(二) ルソー教育論の基本原則

これまで、ルソーの根本思想として、人間が自由・平等で幸福であるためにはどうすればよいかということ、人間そのものについての考察と社会についての考察の両側面から追求することが、ルソーの中心問題であり、解決すべき課題であったことをみてきた。そこで、これらのことを常に頭に描きながら、ルソーの幼児教育思想の背景をなす彼の教育の基本原則を次に考察してみたい。

合自然の教育 ルソーの教育論の特色は、合自然の教育、すなわち自然に即して教育を行なわなければならないということである。ルソーによれば、教育には「自然の教育」と「事物の教育」と「人間の教育」の三種が含まれる。「自然の教育」とは、人間の能力と器官の内部的発達で、これは人間の力で左右することのできないものである。「事物の教育」とは、人間の外部にある事物に感覚を刺激されて、人間が経験で獲得する経験教育で、これは人間の力である程度自由になるものである。

「人間の教育」とは、人間の能力と器官の内部的発達をいかに活用するかを教える教育で、これは私たちの手にゆだねられているものである。それには子どものまわりにいるすべての人の言葉や行動を完全に指揮できるといふ前提条件が不可欠であ

るが、それはほとんど不可能に近い。それゆえ、完全な教育といえるのは、三種の教育が矛盾しないで「あらゆる点で一致して同じ目的を旨指している」場合である。(③―12、⑧―14、⑮) ここにおいて、ルソーは次のように述べている。「完全な教育には三つの教育が手を携えて進むことが必要なのだから、私たちの力でどうすることもできない自然の教育へ、ほかの二つの教育を合わせるようにしなければならない」(③―13、⑧―15)と。ここに、ルソーの教育論は、自然の教育を中心にして展開されるのである。

発達段階説　そこで、ルソーは自然の発達段階ともいうべきことについて次のように述べている。「私たちは感性的なものとして生まれる。そこで、生まれ落ちるとすぐに、私たちは、私たちをとりまくすべての事物からさまざまな刺激を受ける。私たちの感覚をいわば意識するようになるはずで、これらの感覚を生み出すものを求めたり、避けたりするようになる。はじめは、快・不快により、ついで、事物と自分との適合・不適合に応じて、そして最後には、理性によって与えられた幸福あるいは完全という観念に基いて判断した結果に従って、求めたり、避けたりするようになる。このような傾向は、私たちの感受性が一層鋭敏になり、一層分別がついてくるにつれて、ますますその領域を拡げ、堅固になるものである。しかし、この傾

向は、私たちの習慣によって束縛されており、また私たちの誤った考えによって多かれ少なかれゆがんだものになっている。このゆがまない前の傾向を、私たち人間の内なる自然と私が呼ぶものである」(③―14、⑮、⑧―16)と。ここに、ルソーは「自然」という言葉を通して、自然の発達段階説を提示したのである。すなわち、人間は生まれてすぐは快・不快による感性的判断(感性的存在)を、次には適・不適による悟性的判断(悟性的存在)を、そして最後にはイデーによる理性的判断(理性的存在)に達するというのである。それゆえ、教育は子どもの心身の発達過程に合わせて段階的に行なわれなければならないのである。

早期教育の否定　世の親たちのように、子どもを最初から理性的な存在にしようとして、子どもに理性的判断を求め、知識を詰め込むような教育を、ルソーはこの自然の発達段階に合わないものとして排除したのである。そのことは、彼の次の言葉からもうかがうことができる。

「もし、子どもたちが乳飲み子から一足飛びに理性の年齢に達するものなら、今日おこなわれている教育も子どもたちに適し得るかもしれない。しかし自然の歩みに従うならば、彼らには全然逆の教育が必要なのである。精神がそのすべての能力を発揮するようになるまでは、彼らの精神を用いることは、何一

つ彼らにさせないようにしなければならぬ。なぜなら、彼らの精神がまだ盲目である間は、いかにあなた方が導きの光を差し向けてやろうと、彼らの精神がそれを認めることは不可能であるからだ。まして、さまざまな観念の広漠たる大平原の中を、最もすぐれた眼の持主にすら、なお、ほのかにしか理性が示してくれない一筋の道を、この盲目の精神がたどろうなどということとは、とてもできないことであるからである〔③―143―144、⑧―82〕と。すなわち、子どもは乳飲み子からすぐに理性をもった存在であるのではないということである。それゆえ、子どもにもあまり早いうちからそれにふさわしくない知識や観念を与えてはならないし、このような教育によつては、教育の本来の目的を達成することができないとルソーは考えるのである。

消極教育 ここに至つて、ルソーは次のようにいうのである。「初期の教育は、美德や真理を教えることでなく、心を悪徳から、精神を誤謬から守つてやることである。もしあなた方が何一つせず、また何一つさせずにいられるなら、またあなた方の生徒を、右手と左手を区別することもできないままに健康で頑丈な体にして十二歳まで導いていけるなら、あなた方の授業の第一歩から、彼の悟性の眼は自ずから理性に向かつて開くであろう。なんらの偏見も習性ももっていないから、彼は、あなた方の配慮の効

果を妨げるようなものを何一つもっていないだろう。やがて、彼は、あなた方の手に導かれて、最も賢明な人間に成長するだろう。こうして、何事もしないということからはじめて、あなた方はすばらしい教育をしたことになるだろう」〔③―144―145、⑧―82〕と。

このようにルソーの教育は消極教育である。ルソーの消極教育は彼が子どものもつ自由性と活動性を重視するということから生まれ、時に初期の教育は純粹に消極的であるべきことを彼は力説したのである。したがつて、それは、外からの強制によつて教えるような、詰め込み主義的な教育ではなく、子どもの自然の発達を保護し、よき環境を整えてやることである。すばらしい教育とは、悪い感化を及ぼす早期教育と、さらに悪影響を及ぼす既存の社会に由来する一切のものを退けることによつて、子どもの純粹な自然性を保護すると共に、子どもの自然の生長力や自然の歩みに従つて行なう教育をいうのである。

ここで、前述のルソーの自然の発達段階説と合わせていえることは、子ども時代は子どもらしく育てよ、子どもにおとなのようなことを期待するな、快・不快による感覚的判断で動く時期には、そのようにのびのびと生活させよ、そして適・不適による悟性的判断で行動する時期に達したら、それにふさわしく生き生きと生活させよ、そして最後に理性的判断の時期に到達

したとき、はじめて理性に訴える教育をせよ、というのである。ここに、ルソーは近代的教育観を提示したといえる。

教育区分　ルソーは、自然の発達段階説に即して、人間の教育期を五区分し、それぞれに『エミール』の五編をあてている。第一編は、新生児誕生から言葉覚えはじめの乳幼児期で、主として四肢の自由な運動を通して身体を健康にする身体教育の時期、第二編は、感覚・身体諸器官の発達する児童期（三歳～十二歳まで）で、主として感覚器官の訓練をする感覚教育の時期、第三編は、感覚を統制する悟性が生ずる少年期（十二歳～十五歳まで）で、主として悟性と手工教育の時期、第四編は、個としての人間が完成に向かう青年前期（十五歳～二十歳まで）で、主として感情・道徳教育の時期、第五編は、配偶者を見だし、家族、社会、国家などについて理解を深める青年後期で、市民、家庭人として独立するための最後の仕上げをする時期である。

それで、私たちが幼児教育として扱う時期は、ルソーの乳幼児期と児童期の前半期にあたると思われる。そこで、以下、ここに焦点を合わせて、ルソーの幼児教育論の中心を形成している幼児観ないしは児童観、家庭教育論、身体教育論、感覚教育論などを取り上げ、ルソーの幼児教育思想の一端を跡づけてみたいと思う。

(三) ルソーの幼児観

子ども研究の重要性　ルソーは、『エミール』の序において、教育の対象である子どもの研究がいかに重要であるかを力説して次のようにいっている。

「人は子どもというものをまるで知らない。だから、人が子どもについて現在持っているようなまちがった考えをもとにして進むならば、進めば進むだけまちがった方向にいつてしまう。最も賢明な人たちができ、おとなが知らなければならぬことだけに心をうばわれていて、子どもたちが現在どんなことを学ぶことのできる状態にあるのかということを考えてみようという。彼らは常に子どもの中におとなを求め、おとなになる前に、子どもがどんなものであるかを考えない。この点こそ、私が、最も心を打ち込んだ研究である。それは、たとえ私の教育方法がすべて空想であり、まちがったものであったとしても、なお、私の観察は依然として立派に役立つようにという考えからである。どうすべきかということについては、私がひどくまちがっている場合もあるかもしれない。しかし、教育しなければならぬ対象があるかについては、私は正しく見とどけていると信じる。だから、あなた方はまず、あなた方の生徒をもっとよく研究することからはじめなさい。なぜなら、

あなた方が生徒をまるで知っていないということは全く確かなのだから」(③—4—5、⑧—8)と。

少し長い引用になったが、この言葉の中に、ルソー独自の幼児観ないし児童観の立場を明確にするための重要な手掛りがあるように思われる。ここに、ルソーは「子どもについて現在持っているまぢがった」封建的・伝統的幼児観に批判を加えるとともに、子どもとはなにかを考察することの重要性を説いたのである。「おとなが知らなければならないことだけに心をうばわれていて」とか「子どもの中におとなを求め」という言葉が示すように、一般に世のおとなたちはおとなを基準にして子どもをみる傾向があることを指摘し、この点に、教育における最大の誤りがあると彼はいうのである。他方「子どもたちが現在どんなことを学ぶことのできる状態にあるのか」、「おとなになる前に、子どもがどんなものであるのか」の研究こそ、すばらしい教育への最大の鍵であるというのである。すなわち、教育の対象である子どもをよく観察し、よく研究することが、教育の基本的研究課題であることを説いたところにルソーの先駆的意味があるのである。

おとな中心から子ども中心へ 「子どもの中におとな」を

求めることは、おとなを基準にして、おとなの社会や生活に対して都合のよいように子どもをとらえる見方である。これは、

当然、子どもを単におとなとなるための準備としたり、子どもをおとなの不完全なものとしたりするとならえ方と結びついてゐる。「子どもの中におとな」を求めるべきでないとするルソーは、「子どもは動物でもおとなでもあつてはならない。子どもは子どもでなければならぬ」(③—122、⑧—70)とし、さらに、次のようにいふのである。

「人類は事物の秩序の中にその位置をもっている。子どもは人間の生活の秩序の中に位置をもっている。おとなをおとなのなかにおいて、子どもを子どもの中において考えなければならぬ。各人にそれぞれの位置を定め、その位置に安定せしめること、人間の本態に従つて諸情念を秩序づけること、これが人間の幸福のために私たちがなし得るすべてである」(③—110、⑧—64)と。ここに、おとなはおとなとして、子どもは子どもとして、正當に位置づけようとするルソーの姿勢がうかがわれる。旧來の封建的・伝統的幼児観は、おとなを基準として、子どもをおとなの不完全なものとしたり、おとなの付属物としたり、おとなの命令に従うべきものとしたり、要するに、おとなの立場から都合のよいように、さまざまに解釈するものである。そしてそのようなおとなの立場から、子どもは酷使されたり、強制されたり、放任されたりしたのである。さらに、子どもは動物的で、衝動によって生きてゐるにすぎないとする見方まで存

在していたのである。このような見方、考え方に対して、ルソーは、声を大にして、子どもはおとなでも動物でもなく、まさに子どもは子どもでなければならぬというのである。

他方、子どもを甘やかし過保護に陥っている世のおとなたちに対して、一見、これは子どもを重視しているようにみえるが、これも自然の道に反するものであり、おとなの都合によるものだとしてルソーは次のようにいっている。「それは、母親が母親としての世話を怠るのに反して、世話をやきすぎる場合である。

彼女は自分の子を熱愛するあまり偶像に仕立てあげ、子どもに彼の弱さを感じさせまいとしてかえって子どもを弱くする。また、自然の法則からのがれさせようとして、当然起こってくるいろいろな苦痛を子どもから遠ざける。が、それは、当面のわずかな不都合を一時防いでやるかわりに、どれほど将来に不慮の災難を子どもの頭上に積み重ねることになるか、また、おとなになってから苦労しなければならぬほど子ども時代の弱さをもちつづけさせることが、どんなにおろかな用心であるか、そういうことを考えもしないのだ」(③―33―34、⑧―25)と。

さらにルソーは、おとなの都合や気まぐれによって、子どもを甘やかし、過保護にしておくかと思うと、手におえなくなる親の権威をふりまわして子どもに命令し、時には体罰を加えるという、世の多くの親たちの子どもの見方、扱い方を指摘し、

そのような扱い方が、また子どもの性格形成上にも大きな欠陥を生じさせることになるとし、次のようにいっている。

「生まれると同時に子どもは泣く。子ども時代の初期は泣くことに明け暮れる。人は、子どもをなだめようとして、ゆずぶったり、あやしたりする。また、子どもを泣きやませようとして、おどしたり、ぶったりする。私たちは、子どもの気に入ることをしてやるかと思えば、また、自分の気に入ること子どもにも要求する。私たちが子どもの気まぐれに従うか、子どもを私たち自身の気まぐれに従わせるか、どちらかだ。まるで中庸というものがない。子どもは、命令するか命令されるかのどちらかを選ばなければならない。……また時には、人は、子どもが自分の過失を認めることもできないのに、いやむしろ、過失を犯すことすらできないのに、子どもを罰する。こうして人は、早くから子どもの幼い心の中に、かんしゃく、ひがみといった激しい情念を注ぎ込み、あとでは、これを自然のせいにする。そして子どもを悪くするように自らせつせと骨を折っておきながら、いったんそうなったのを見るとこれを嘆くのである」(③―36―37、⑧―27)と。

このように、おとなを基準として、おとなの都合より子どもをとらえ、扱ってきた幼児観に対して、あくまでも子どもを子どもとして把握しようとするルソーは、子どもにおとなとは異

なつた独自の意味と価値を見いだしているのである。ここに、おとな中心から子ども中心への転換があるのである。

発達段階における子どもの発見　ルソーは、「おとなになる

までは、子どもは子どもであることを自然は望んでいる。この順序を私たちが転倒させようとすると、熟しきらない、風味もない、すぐに腐ってしまう速成の果実をならせることになる。」

(③―136、⑧―78)と述べている。おとなとなる前に必ず子ども時代を過ごさなければならぬ自然のおきてがあるということとは、子ども時代においてしか味得ることのできない人間究極の絶対的意味と価値があるということである。そして子ども時代を子ども時代として充実させればさせるほど、人間的成長・発達の可能性が増大することを意味する。このことは、当然子どもに与えられがちな未成熟とか不完全とかいふ観念を根本的に一掃するものである。それは、ルソーの「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、それ固有の成熟というものがある」(③―305、③06、⑧―162)という言葉からも明確にみとることができる。子どもの現在の生活は、人間的成長・発達の過程であるだけでなく、それ自身が自己目的であることを意味する。つまり、それぞれの発達段階において固有の価値と意味を認め、その発達段階にふさわしい最大の完成と成熟を子どもの中にみようとするものである。

ここに、ルソーの発達段階における子どもの発見がある。

学習の主体としての子どもの発見　子どもの発達段階にお

いて固有の価値と意味とを認めたことは、また子どもの精神的・身体的発達に応じて、各時期に適応した教育を行なうべきことを明らかにしたといえる。この点については、すでにみたように、ルソーが、彼独自の発達段階説に従って、乳幼児期から青年期までを五段階の教育期に区分し、それぞれの段階のために『エミール』の五編をあてていることからもうかがえる。

さらに、ルソーは、「子どもには、子ども特有のものの方、考え方、感じ方があるものだ。それにかえて、私たちおとなのものの方、考え方を押しつけるくらい、愚かしく無分別なことはない」(③―136、③17、⑧―78)と述べている。ここに、ルソーは、子どもの独自の存在がまず発達心理的におとなと異なっており、したがって、おとなの意図をそのまま子どもに押しつけてはならないというのである。子どもの成長・発達はおとなによって一方的に予想されない可能性を包含している。子どもの成長・発達の可能性を、おとなの固定的な意図によって歪曲しないためにも、子どもの自由や個性を尊重し、子どもの興味と要求に応じて、自発的に自主的に活動させ、学習させる必要がある。つまり、子どもの心身発達に即した教育が、真の教育であるとルソーはいうのである。このことは、『エミール』を通

じて彼がしばしば強調するところである。それゆえ、おとなの都合による意図や内容を、一方的に押しつけ教え込めやり方を退け、成長・発達の可能性を秘めている学習の主体としての子どもに着目し、子どもの側に立った教育を打ち出したといえる。ここに、学習の主体としての子どもの発見がある。

このように、子どもの独自性を認め、子どもの心身の発達に即して教育を行なおうとするルソーは、当然、子どもを子どもとして扱うという教育方法を引き出し、特に幼児期において重要であるという消極教育の方法を提示するに至ったのである。

この消極教育については、前述したように、外からの強制によって教える教育ではなく、子どもの心身の発達を保護し、よき環境を整えることであり、子どもに物を教えるのではなく、知りたいという欲求を起こさせることであり、真理を教えることではなく、真理を発見する方法を教える教育であった。

ここで、重要なことは、学習の主体としての子どもの発見であり、ルソーの消極教育が、学習の主体としての子どもの側からみるときわめて積極的教育であるということである。まさにこの点に、ルソーの幼児教育論の基本的立場があるといえるのである。

教師・書物中心から子ども中心へ 学習の主体として子どもを把握するルソーは、幼児期における教育が如何に重要であ

るかを強調し、次のようにいつている。「子どもたちにとってなんの意味もない言葉をあなたも学問であるかのように思い込ませることによって、危険な偏見を彼らに吹き込みはじめているのではないか。子どもがそれで満足してしまう最初の一語、自分ではその価値もわからずに他人の言葉で教え込まれる最初の事物、そのとき彼の判断力は失なわれるのである」(③―190、⑧―105)と。

子どもの心身の発達段階を無視して、無意味な言葉や知識を子どもに吹き込むことによって、危険な偏見を子どもにうえつけることになる。その上、他人の意見によって左右される人間にしてしまう恐れがあるとルソーはいうのである。自分の目で見、自分の感情で感じ、自分の理性に照らして判断し行動する人間の育成を目指しているルソーは、そのような教育に反対したのは当然である。

さらに、ルソーは、「子どもの頭の中に最初にまらった観念がはいり込むと、それが、彼らのうちにあつて、誤謬と悪の萌芽となる。この最初の一步にこそ特に注意をはらわなければならない」(③―133、134、⑧―76)と力説している。既存の秩序に基く価値体系と既存の知識や観念を子どもに詰め込み注入することの危険性を彼は指摘しているのである。そして、特に注意しなければならないのは最初の時期、つまり幼児期であるとル

ルソーはいうのである。というのは、「子どもがそれらの言葉に、はじめに、誤った諸観念を結びつけてしまふのがこわいのだ。いったん結びつけてしまった誤った観念は、どうして取り去ったらよいかわからないし、また取り去ることは到底できないだろうからである」(③―133、⑧―76)

さらに、ルソーは、子どもを無視し犠牲にしている当時一般の教育に対して痛烈に非難し、次のようにいつている。「コレージュと呼ばれる例のばかげた施設のことなど公共的教育の機関と見るわけにはいかない。同様に世間の教育などというものも、私には問題にならない」(③―18、⑧―18)と。

当時の教育界は、イエズス会が設立したコレージュと呼ばれる中等学校を中核にして組織されていた。それゆえ、イエズス会は事実上フランス教育界の中心的存在であったのである。彼はイエズス会の教育の不当性を痛烈に非難すると共に、イエズス会の教育をも含めた当時の教育の本質的誤謬に挑戦したのである。ここでの教育は、伝統的な知識を注入し、伝統的なしつけを強制訓練しなければならぬとする書物中心の、また教師中心の教育であった。それゆえ、学校は、注入主義に基づく知識伝達の間であり、形式的訓練主義に基くしつけの間であった。教師は、書物を片手に教権をふりまわす監視者であった。したがって、ここでの子どもは独自性を認められず、その個性

や興味や要求などは無視されていたのである。このことは、宗教的権威のもとに、子どもというものは、しつけなければ悪くなるという封建的・伝統的な幼児観に根ざしているのである。

このような封建的・伝統的な教育に立つ限り、教育は社会統制の機能、つまり支配的な社会秩序維持のためのもの、となる危険性がある。既存の社会を否定し、新しい社会と新しい人間創造を目指すルソーが、既存の秩序に基く価値体系や既存の知識の詰め込みによる注入主義や伝統的な形式的しつけ訓練主義などを批判したことは当然である。特に、ルソーが当時の書物中心的な主知主義教育に反対して、十二歳まで「子どもたちの最大の不幸となる道具、すなわち書物を排斥する」(③―201、⑧―111)といったことも、彼の幼児観の立場からうなずけるのである。

ここに教育の観点から、注入主義や形式訓練主義の教育は排除され、子どもの個性や興味や要求を重視し、子どもの心身の発達段階に即して、子どもの自発性や自主性を中心とした教育への転換が行なわれたといえる。端的にいえば、教師・書物中心から子ども中心への転換がなされたのである。

子どもの権利 ルソーの幼児観において、注目すべきことは、子どもの権利の擁護者としての位置を幼児教育史上に確保しているということである。このことは、彼の次の言葉からも明確によみとることができる。「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、彼ら以外の何人もそれを勝手に処分する権利はもたない」(②-12、⑦-22) さらに、ルソーは「子どもの権利」とならんで、「世代の権利」を打ち出し次のようにいつている。「ある専制政府が正当であるためには、各世代ごとに、人民が自由にそれを承認したり、拒否したりできることが必要だろう。しかし、そうならば、その政府はもはや専制的でなくなるだろう」(②-12、⑦-22)と。

ここに、子どもの権利、世代の権利とは、総じて既存の政体に対する自由、すなわち、既存の政体を承認したり拒否したりできる自由、いいかえれば、それを検討し吟味し批判し更新するための自由を意味する。ここに、審判者としての子どもの発見がある。それゆえ、このような世代の存在は、単なる未成熟者あるいは非社会的存在として、既存の社会秩序や意見に對置されるものと見なされてはならず、その存在は、それとして、常に独自の価値と意味においてとらえなければならない。それは、彼らの一人一人の自発性と創造性を引き出し、自己自身の力・真理を知る能力を高めると同時に、自然の原理に即して彼らの潜在的可能性を埋もれないように、全面的に発達させることを目指しているともいえる。ここに、子どもの権利、世代の権利を中核にして、新しい教育概念を提出したということがで

きる。

ここで重要なことは、子ども独自の権利が認識され、子どもの心身の発達段階においてその可能性を十分に開花させ、人間的に成長・発達する権利を有するということが確認されたことである。

以上のように、ルソーの幼児観は、子どもとおとなとの本質的な差異に着目することによって、「おとな中心」から「子ども中心」へ、教育の観点から「教師中心」「書物中心」から「子ども中心」へ、また、発達段階における子どもを発見し、学習の主体としての子どもを発見し、さらに、審判者としての子どもを発見し、さらにまた、子どもの権利、世代の権利を確認したこれらの諸点によって、ルソーの幼児観は、近代的幼児観確立への礎石となったといえる。

しかしながら、ルソーの幼児観における最大の限界は、現実の不平等社会から子どもを解放するということが、とりもなおさずこの現実の社会の中で、しかも現実の歴史の中でのみ達成されるという観点に立脚した考察がなされなかつたところにある。それゆえ、子どもの集団生活を通しての子どもの発見なり、子どもの変革という問題が、解決されなければならない課題として残されたといえる。この限界は、ルソーの社会性の欠落というところにあるのではなく、すでにみたように、社会創造の

問題と人間創造の問題とを別個に追求しているところにある。と思われる。

とはいえ、子どもの客観的研究こそ教育の基本であり。子どもをもっと多面的に考慮する必要があることを声を大にして訴えたところに幼児教育史上においてもルソーをルソーたらしめているゆえんがある。ここに、ルネサンス以来の「人間の発見」が、ルソーに至って「子どもの発見」となり、それが、ペスタロッチーの「子ども愛」やフレーベルの「子ども神聖論」へと幼児観は展開されていくのである。

(広島大学)

ジャン＝ジャック・ルソー (一七二一—一七七八)

一七二二年六月二十八日スイスのジュネーブで時計師の子として生まれる。生後九日目で母を失い、父と叔母によって育てられる。幼いころから父と共に小説を読みふける。十歳の時、父が家を出たため、ジュネーブ近郊の牧師宅にあずけられる。十三歳の時徒弟奉公に出されて以来読書と自然に自らの慰みを求め、十六歳の時には、故郷を去って放浪生活にとびこむ。一七三一年、彼に大きな影響を

与えたヴァラン夫人という庇護者を見いだす。三十歳の時、彼の発明した「音楽新記譜法」とコメディ「ナルシス」を手にしてパリに出る。音楽では成功しなかったがサロンに出入りしてディドロ、ダランベールなどと知り合う。一七四九年、ディジョンのアカデミーの懸賞論文に応募した『学問芸術論』(一七五〇年)が当選し思想家として一躍有名になり、その後、一七五三年、再びディジョンのアカデミーが世に問うた懸賞論文に応募した『人間不平等起原論』(一七五五年)、ディドロ編集の『百科全書』に寄稿した『政治経済論』(一七五五年)、恋愛と倫理を情熱こめて語る小説『新エロイズ』(一七六一一年)などの作品を次々に発表しその名を全欧にひろめる。さらに、近代政治上に不朽の足跡を残した『社会契約論』(一七六二年)と自然の原理を重んずる教育論『エミール』(一七六二年)とを相次いで発表する。彼の二大名著といわれるこれらは、烈しい非難と反響を巻き起こし、彼は有罪の宣告をうけてパリを去り、各地に亡命し、一七六六年イギリスに逃がれて、ヒュームと相交す。ヨーロッパ各地放浪の受難生活の中から生まれたのが、有名な自伝文学『告白』(一七八二年—一七九二年)である。一七七〇年、パリに戻ることを許され、そこで、『孤独な散歩者の夢想』(一七八二年)を書く。一七七八年七月四日、パリ郊外で、六十六年の波瀾にみちた人生の幕をとじる。

(参考文献)

- ①Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome I. 1824.
- ②Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome VI. 1824.
- ③Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome III. 1824.
- ④前川貞次郎訳、『学問芸術論』、岩波書店、一九六八年版
- ⑤本田嘉代治・平岡昇訳、『人間不平等起原論』、岩波書店、一九六六年版
- ⑥河野健二訳、『政治経済論』、岩波書店、一九七〇年版
- ⑦桑原武夫・前川貞次郎訳、『社会契約論』、岩波書店、一九六六年版
- ⑧永杉喜輔・宮本文好・押村襄訳、『エミール』、玉川大学出版部、一九七一年版
- ⑨安士正夫訳、『新エロイズ』、岩波書店、一九七一年版
- ⑩平岡昇責任編集、『ルソー』、中央公論社、一九六六年版
- ⑪桑原武夫編、『ルソー研究』、岩波書店、一九六八年版
- ⑫稻富栄次郎著、『ルソオの教育思想』、福村出版、一九七〇年版
- ⑬梅根悟著、『ルソー「エミール」入門』、明治図書、一九七一年版

⑭『バイディアNo.3、ルソー記念号』、同志社大学教育学会、一九六三

(付記) 原典は、考察しようとする視点から概念を明確にするために使用した。他は訳本によっている。

