

ルソーの消極教育論を再考する

——「人間の条件の研究」という視座から——

鈴木 剛

ルソーの消極教育論を再考する

——「人間の条件の研究」という視座から——

鈴木 剛

Tsuyoshi SUZUKI

目次

はじめに

1. 『感覺的徳と賢者の唯物論』と消極教育
 2. 消極教育の解釈と『エミール』像
 3. 「折り返し点」としての青年期 = 『エミール』第IV編をどう位置付けるか
 4. 「人間の条件の研究」と「子ども」という概念の導入
- むすびに代えて

[Abstract]

Reconsideration of Rousseau's Conception of "Negative Education" from the Viewpoint of the Study of the Human Condition

This paper argues that J.-J. Rousseau's conception of "negative education" permeates the educational plan he presents in *Emile* (1762), at the very least through books I-IV. Existing scholarly research on this theme holds the notable and dominant view that Rousseau's principle of negative education should be adapted and be limited only to books I-III of *Emile* and that book IV, which discusses human adolescence, should be excluded from the purview of the concept of negative education.

However, the author of the present paper posits that Rousseau's premise of negative education comprises the entirety of *Emile* and that the notion is inseparable from his quest for the study of the human condition or the consideration of "the system of formation of human passions" according to the "order of nature." The definitive influence of the philosophy of stoicism, and especially the thought of Seneca, may be found in Rousseau's human theory.

はじめに

すでに『エミール』の読解には、十分すぎる研究蓄積があり、今さらそれに何を付け加える余地があるというのだろうか。しかも、その消極教育論の理解に至っては、ルソーの教育論の「基底的」性格を特徴づけるものとしてみなされ、新たな論点など提示しようがないほどに研究されてきたとも言える。だが、この「基底的」の意味をいかに解釈し定義するかという点において、針の穴を通すがのごとき論点提示の可能性が残されているのでは

ないか、というのが本稿執筆の動機である¹。

ところでルソー自らがその著作『エミールまたは教育について (*Émile ou de l'éducation*)』(1762)の目的を「人間の条件の研究 (*étude de la condition humaine*)」であると明言している点は重要である。『エミール』とは—ルソー自身によるそうした記述が存在しないとはいえ—「人間の発見の書」であるとともに「子どもの発見の書」であり、かつ、「青年の発見の書」であるとして評価を与えられてきた経緯を考えれば²、この「人間の条件の研究」は、ともかくも「子どもの

キーワード：消極教育, ルソー, エミール, 人間の条件の研究

Key words: Negative Education, Rousseau, Emile, Study of the Human Condition

発見」というニュアンスを含む画期的な教育論としての揺るぎない評価と地位を与えられている点は疑いようがない。

しかし、こうした認識を踏まえてもなお、本論執筆を思い立たせたのは、消極教育論を支える基底的理解が、「人間の条件の研究」という問題意識、すなわち「情念」をいかに人間の形成過程＝人間の構造において秩序づけうるのかというルソーの根本精神の考察に立ち返る必要性を思うからに他ならない。

その点にかかわり、以下に2つの引用文を示し、説明したい。

1. 『感覚的道德と賢者の唯物論』と消極教育

善は脳の内部に無限に潜入する。

悪は表面意識に止まり、内部に潜入しない。

表面意識部に止まり善の内部への潜入を妨害する。

善は無限に潜入する。

善の潜入するほど無意識は無限に発展する。

明るくなる。

頭は軽くなる。

悪は表面意識に止まり、蓄積すればするほど頭は無意識を圧迫して苦しくなり、自由を欠く。

重くなる。

暗くなる。

ゆえに悪いことは考えるべきでない

この引用文は、宮沢賢治の人間観に関するもので、賢治の『農民芸術概論』の要になった諸説についての、花巻農学校での賢治の教え子の一人、瀬川哲男の証言である。瀬川は、教室で聴いて記憶している内容を、黒板に描くことができた³、以下の概念図とともに一。

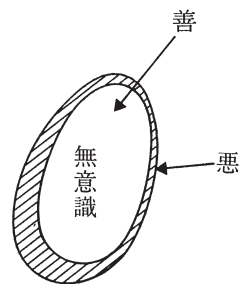
人間本性＝自然の善性に依拠し、悪の人間内部への潜入を防ぐことで、人間の（無意識の発展を保障し）自由と解放を遂げようとするこの思想は、その発想において、ルソーの

消極教育論にも通じるものがある、と私は感じた⁴。なお、賢治の「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」⁵とする文章は、『農民芸術概論綱要』のものである。

さて、もうひとつの文章として、ルソーの『エミール』のなかから以下の箇所を抽出し、引用したい。

とりとめのないことを追っかけまわさないようにするために、人間の条件 (nôtre condition) にふさわしいことを忘れないようにしよう。人類 (l'humanité) 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。人間 (l'homme) を人間として考え、子ども (l'enfant) を子どもとして考えなければならない。それぞれの者にその地位をあたえ、かれらをそこに密着させて考え、人間の情念 (les passions humaines) を人間の構造 (la constitution de l'homme) にしたがって秩序づけること、これが人間の幸福のためにわたしたちができることのすべてだ。その外のことは外部の原因に依存していて、わたしたちの力ではどうすることもできない。(OC I, p.303, 上・103頁。なお、強調点は筆者＝鈴木による)⁶

【概念図】



「人間の幸福」を考えるに際しての、人間の形成過程における「情念」の秩序づけられた形成と「外部の原因」。このテーマは、ルソーが構想していたとされる『感覺的徳あるいは賢者の唯物論 (le Morale sensitive, ou le Matérialisme du sage)』と関係が深い。そしてそれが、古代ストア主義哲学に影響を受けた痕跡があるとの指摘もまた、重要である。

永見文雄はこの点をこう解釈している。『告白』第9巻でのルソーの証言からすると、この「幻の著作の根本思想 (l'idée fondamentale)」(ルソー)は、「人間が感覺器官を通して外的環境(気候・季節・音・色・光・闇・食物など)から、その精神的気質に受ける影響をいかにコントロールすれば、魂を美徳にとって、もっとも好都合な状態を保つことができるかを考究するといったもので、ルソーはこれを、人間の悪徳を防止するための実利的な目的を持った書物とするつもりであったらしい」⁷と。

「人間の悪徳の防止」と外界からの影響への意識的・根源的な傾注という発想は、構想されたこの著作の題名にも明らかだろう。そしてそれは、消極教育論のまさに基底的なメッセージではないのか。

賢治とルソーとの、これら2つのメッセージを読むとき、ある共通の思想を受容することができるように思われる。外界からの悪の影響とそれへの防御としての感覚であり、原初的人間本性＝自然的性向への依拠の思想である。

そして、上記のルソーの文章について言えば、永見の指摘する古代ストア思想に符合するものとして、『エミール』冒頭のエピグラフ(巻頭の銘句)＝セネカの引用があることが想起されてよい。

わたしたちが苦しんでいる病気はなおすことができるし、よき者として生まれついているわたしたちは、自分を矯正しようと

望むなら、自然の助けをかりることができる。(セネカ「怒りについて」第2巻第13章)(OC, p.239, 上・19頁)⁸

ルソーがそれをエピグラフとしているという意味で、著書全体のモチーフを担う古代ストアの思想＝セネカの自然・人生観の影響について無視はできまい。人間の幸福のために、「人間の情念を人間の構造にしたがって秩序づけること」と「外部の原因に依存していて、わたしたちの力ではどうすることもできない」こととの関係を見極めることが、問題の核心にある。外界から来る悪を防ぎ、定められた(善なる)人間本性を伸ばすこと一、賢治の農民芸術概論のメモとルソーの記述とに、同類の思想を見つけることは自然なことであろうと思う。ルソーはこうした業の思想的究明を「人間の条件の研究」と呼ぶだろう。

そして、「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。」というメッセージもまた、上述の『エミール』からの引用に明らかなように、「人間の情念を人間の構造にしたがって秩序づけること」との一体的な思考に属するのである。その意味で、『エミール』における「子どもとは何か(誰か)」の思想的＝理論的な確定作業は、本質的に「人間の条件の研究」の中核をなす考察であったといえる。さらにまた、「人間における情念の秩序づけ」と「子どもとは何か(誰か)」との一体的な(と思われる)主題について、先に示した場所とは別の、「人間の条件」にふれたルソー自身の叙述をみてみよう。

自然の秩序のもとでは、人間はみな平等であって、その共通の天職は人間であることだ。だから、そのために教育された人は、人間に関係のあることならできないはずはない。わたしの生徒を、将来、軍人にしようと、僧侶にしようと、法律家にしよ

うと、それはわたしにはどうでもいいことだ。両親の身分にふさわしいことをするまえに、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ。わたしの手を離れるとき、かれは、たしかに、役人でも軍人でも僧侶でもないだろう。かれはなによりもまず人間だろう。……わたしたちがほんとうに研究しなければならぬのは人間の条件の研究 (étude de la condition humaine) である。(OC II, p.252, 上・31頁)

2. 消極教育の解釈と『エミール』像

『ポーモン氏への手紙 (lettre à Christophe de Beaumont)』に表明された自著『エミール』の主張の擁護、パリ大司教ポーモンへの反論のなかで述べられた「消極教育」及び「積極教育」の定義はまず、以下のようなものであった。

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、私は積極教育 (l'éducation positive) 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、諸感覚に練習によって理性を準備するような教育を、消極教育 (l'éducation négative) と呼びます。消極的な教育は無為ではありません。むしろその反対です。この教育は美德を与えないが、悪徳を予防します。それは真理を教えないが、誤謬から守ります。この教育は、子どもがそれを理解できるようになったときに子どもを真実に導き、また子どもがそれを愛することができるようになったときに子どもを善に導くことのできるあらゆるものに子どもをなじませておくのです。⁹

このルソーの「定義」を起点として、一つの論点が形成されることになる。消極教育の主張が「初期の教育」に限定して解されるのか、それともルソーの教育論全般に及ぶ「原理」なのか、という点である。

説得であれ勧誘であれ、カトリック=ポーモン大司教 (背後にはイエズス会やポール・ロワイヤル派の存在が介在するとして) が、子どもをすべての墮落から救済する試みとして「真理」を教えるのが「道徳教育」とするのに対し、こうした「積極教育」を無益かつ有害なものと思わず、子どもの「自然的善性」という思想をこの論争から導いたのが当のルソーである。

ところで、ルソーの消極教育論自体を比較的详细に検討した論稿としては、わが国の研究、原聡介「消極教育の論理と課題—ルソーは近代教育の父か」が挙げられよう。原はその論稿の最後部で、ルソーの消極教育論を宗教的権威者に代わって行われる「教育という人的努力」による、「根本悪から人間を救済するための浄化機能つまり洗礼行為として位置づけては乱暴であろうか」¹⁰という「所感」を表明しているが、そこに到達するまでに、いくつかの検討すべき論点提示がなされている。それらは、消極教育における、①随年教育の論理、②自然善助成の論理、③感官訓練先行の論理 (または認識制御の論理) の3つの論点として示された。その詳細な論点に立ち入ることはしないが、しかし、その前提に置かれているのは、「初期教育原理としての消極教育」¹¹という基本理解である。

また、この消極教育が、ルソーのめざす「真の教育」の前提であるがその一部でしかなく、「消極的教育の限界」として「限定」する必要を説く理解もある。「徳という観点からみれば、『消極的教育』は、それ自体で完結するものではなく、準備教育と位置づけられるものにすぎない。」¹²と、坂倉裕治は、上述の原の論考と押村譲¹³の先駆的なルソー

研究を踏まえて、そのような判断を下している。というよりはむしろ、「有徳人」の形成という、青春以降（『エミール』第Ⅳ編以降に対応）の「真の教育」がルソーの初期の消極教育論の先にある、という理解に立っている。さらに、別の論者によっても15歳を過ぎ「第二の誕生」を迎えるこの時期について、「このときから、それまでの消極教育によって十分に準備されたエミールに対する本格的な教育がはじまる。もはやその教育を消極教育と呼ぶのはふさわしくなかるう。」¹⁴とも言われている。ところでしかし、もともと当該箇所『エミール』第Ⅱ編では、どのような記述がなされているのだろうか。

自然の歩みによって、かれらにはまったく逆の教育が必要なのだ。(OC, II, p.323, 上・132)

ここでわたしは教育ぜんたいの (de toute l'éducation) もっとも重大な、もっとも有益な規則を述べることができようか。それは時をかせぐことではなく、時を失うことだ。一般の読者よ、わたしの逆説を許していただきたい。(OC, II, p.323, 上・132)

以上のように語りながら、ルソーはその箇所を次のように継ぐ。

初期の教育 (la première éducation) はだから純粹に消極的 (purement négative) でなければならない。(OC, II, p.323, 上・132)

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。(OC, II, p.324, 上・133)

「教育ぜんたいのもっとも重大な、もっとも有益な規則」といいながら、それが「初期の教育」に限定されていることから、消極教

育は子どもの初期の年齢に限定されたルソーの教育理念であるとの理解がなされてきた事情がある。

ところで「消極教育論」との一般的な呼称自体は、本節の冒頭に引用したように、①ボーモン大司教への反論と自説擁護の主張のなかで、「積極教育」に対するアンチ・テーゼの主張としてなされたルソー自身のその用語法を契機としている。そして、②『エミール』第Ⅱ編の少なくとも二箇所の関連記述が確認されるが、ルソー自身はその箇所を自ら「消極教育」として、具体的に定義しているわけではない。したがって、後年ルソーの読者は①を契機として、『エミール』のなかのルソーのその思想を「消極教育論」と呼ぶよう一般化してきたことになる。同時に、しかし、「初期の教育」であるとの著者自身の記述から、「理性の時期」以前の、あるいは青年期以前の「子ども期」（発達段階）に限定されたものが、消極教育論であるとの見方が採られてきたと言える。ここには、しかし、「教育ぜんたいのもっとも重大な、もっとも有益な規則」といいながら、それが「初期の教育」と限定されていることから、消極教育はルソー教育論の全体的基調としてあるのか、子ども期の初期の特定の年齢対象を指すのかが、一見すると判明ではないことがわかる。

こうした両義的な解釈を許す大きな理由には、『エミール』の基本テキストにおける「消極教育」に関する従来の注解内容にあると思われる。

1) プレイヤード版注記 (1969年) をめぐって

そこですで、『エミール』のテキストとして既に定番となっているプレイヤード版を検討してみよう。そこでは、「最初の教育 (la première éducation)」は純粹に消極的であるべき」とする第Ⅱ編におけるルソーの記述、またこれも同じく『エミール』第Ⅱ編の記述にある、「初めのうちは (en commençant)

何もしないことによる驚くべき教育 (un prodige d'éducation)」という箇所に対応した詳細な注釈が施されている¹⁵。

「消極教育」の特質に関して、その注記にはルソーのその他の著作での記述を踏まえつつ、凡そ5点に及ぶ論点が抽出されうると思う。①理性による教育に先立つという意味での *prééducation* であること。②感官それ自体のもつ豊かなパラドックスの内に表現されていること。つまり、「教育 = 方法 (*pédagogie*)」においては、「何もしないこと」が(子どもの)「活動性 (*activité*)」を含意し、それゆえ「無為 (*inactive*)」の方法は、能動的な教育方法を意味するということ。③消極教育は、「積極教育 (*éducation positive*)」へと移行すべきこと。それは、「真の教育 (*la vraie éducation*)」が理性とともに始まり、人間の諸関係と道徳の領域といった、「積極教育」の対象へと入っていくこと。④しかし、それは知的理性や道徳的・宗教的思念の域にまで達せずとも幸福を享受できる農民たち (*un petit paysant*) にとっては、「消極教育」で満たされていること。⑤そしてしかし、「消極教育」は、(あくまで)『エミール』の学説 (*doctrine*) の本質的なものであること。以上であろう。

プレイヤード版注記にも(上記③の論点にも反映しているのだが)、「初期」と「ぜんたい」の解釈と理解の問題が、やはり残っているとと言える。ルソーの消極教育は、教育論全体の基調ではある(⑤の論点)が、同時に、初期の教育に限られてもいる(①、②の論点)、という解釈がなされているのである。

2) ガルニエ叢書版 (1964年)・序文解題をめぐって

同様の問題は、ガルニエ版『エミール』の解説のなかにも、すでに見だされる。執筆者の François et Pierre Richard は、教育論『エミール』にみられる「原理 (*les Principes*)」

を3点にまとめたうえで、その第一の原理として「自然的かつ消極的な教育」という規定を与えている¹⁶。なお、第二の原理は、子どもを子どもとして扱うこと。大人として、でなく。第三の原理は、人間知識の上に良心の一步を築くということ、というものである。

第一の原理に見られるように、自然の教育とは消極教育である、との位置づけがなされ、教育論全体の基調を代表させている、というのがこの原理上の把握であろう。しかし、注目に値するのは、「原理」に続いて著作の「内容」を論じる段になると、エミールが12歳に至る第Ⅱ編においては、「漸進的教育の保持 (*en gardant l'éducation progressive*) と、消極教育の遠ざけ (*en rejetant l'éducation négative*)」によってのみ有効となる「進歩的な教育方法 (*pédagogie moderne*)」によって、エミールの教育は展開するとしている点である。

ここには、消極教育を一方ではその「原理」において、ルソーの教育論全体の基調としながら、他方ではその「内容」(教育方法)において、12歳段階で消極教育は「放棄」されている、という説明が行われていることであろう。このことの「矛盾」についての言及は一切見当たらない。このように、消極教育はその「原理」と「内容」において解釈と評価に違いが生じており、その意義についての理解に不透明さを残していることがわかる。

3) フラマリオン版 (2009年)・テキスト序論をめぐって

おそらく最新のテキストと思われるフラマリオン (Flammarion) 版の『エミール』の序論を書いているシャラク (André charrak) は、消極教育を「原理 (*principe*) とその初期の適用 (*ses première applictions*)」という「2つの区別される定義づけ」という枠組みで議論を整理している¹⁷。第一の「原理」に相当する内容は、人間の自然的善性とその

歩みに干渉しようとする悪からの予防を、そして第二の「適用」に相当するそれは、人間の諸能力の生成に関する早期教育の否定と人間の義務についての知識形成の「先送り」という内容であり、それらはエミールの各段階（第Ⅳ編までを含む）への「原理」とその「適用」を指している。「原理」と「適用」とに区別された消極教育は、「悪の妨げ (empêcher)」および「理性の行使の延期 (reporter)」という2つのキーワードによって説明されている。¹⁸

シャラックの解説が述べるように、解釈の方向はむしろ、「妨げと延期」の定義づけはエミールの「内的プロセスの各段階に一致する、一連の諸関係と諸環境とを調整することに充てられている」¹⁹のであり、それは第Ⅳ編（青年期）を含む教育の段階にも当てはまるものと理解されている。すなわち、「人間の理論」²⁰としての『エミール』の体系に、「原理」としての消極教育が貫かれていることを、むしろ強調しているように見える。

消極教育の概念をどう評価し解釈するかの焦点は、消極教育の対象年齢なのではなく、その主題であると言い換えてよいように思う。消極教育が示唆される別の一箇所でも、ルソーは「15歳になるまで読み書きを知らなくても」かまわないと述べ、にも拘らず、エミールは「10歳になるまでに完全に読み書きができるようになることは确实」(上・185) だと言い、そこでも、「わたしが消極的 (inactive)」な方法を強調すればするほど、いよいよ反対の声が高まってくるように感じられる。」(上・185) とし、かつまた、「世間一般に認められている規則とはまったく反対の規則に従っていく」(上・186) ことを強調するのである。つまりそこでは、「読み書き」教育に示されるような、言葉や知識（概念）の獲得の際に紛れ込む、人間社会の偏見・習慣・誤謬について主題化されているのであって、端的に言えば、善悪の判断に関す

る教育がテーマなのだと言える。その意味で消極教育論は、本質的に道德教育を主題とする。それ故にこそ、シャラックのいう「妨げ」と「延期」の定義は、初期の教育にも貫かれる「原理」ないし「方法原理」であると解釈されるのである。

以上こうして、消極教育に言及した『エミール』第Ⅱ編の2つの箇所の基本的言説に共通する主題は、子どもの発達段階や子ども期の年齢の問題というより、端的に「偏見はかれのあらゆる器官から入り込んでくる」(上・186) のであるから、「心を不徳から、精神を誤謬からまもってやる」(上・132) という「方法と原理」に尽きる。²¹

3. 「折り返し点」としての青年期＝『エミール』第Ⅳ編をどう位置付けるか

消極教育をめぐる最近の研究からの別の論点提示を経由しよう。おしなべて以下では、「初期の教育」への限定という視点をむしろ遠ざけ、青年期をも含む全体的なルソーの教育論に「原理」としての消極教育論を見ようとする、あるいは、エミールの青年期の課題のうちにも「消極的」教育としての一貫性を見ようとする傾向を確認したい。

1) 消極教育論への過小評価？

教育実験小説という枠組みで、ルソーの消極教育論に注目する最近の研究がある。文字通り、*Éducation Négative* というタイトルをこの持つ本書の副題は、「18世紀の教育実験小説 (*Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII siècle*)」とされており、しかもルソーの「消極教育」を「教説 (doctoine)」として評価する。18世紀における教育実験小説群は3つのモデルに分類されており、「教育学的 (pédagogique)」、 「解釈学的または実験的 (heuristique ou expérimentale)」、 「エロスのまたは結婚 (erotique ou matrimoniale)」

モデルに区分されている²²。

『エミール』はもともと教育小説である(著者は半ば論文, 半ば小説としている)という観点からすれば, そうした文学的観点からの消極教育論には大いに関心が寄せられる必然性がある。『新エロイズ』を論拠とした論点提示が多くあるものの, 決定的典拠はやはり『エミール』にある。『ルソー, ジャン=ジャックを裁く』, 「第一対話」でのルソー自身による言明にふれ(プレイヤード版注記にふれた本論文2章1節の⑤を参照), 『エミール』における消極教育の「教説」としての重要性を指摘する先行研究を挙げている²³。こうして消極教育が, 『エミール』の第一の, 最重要な「教説」である点を強調し, それへの過小評価を研究動向のなかに指摘しつつ, 文学的観点からの新たな評価の試みの意義を強調している。18世紀文学研究からのアプローチによる更なる理解は今後の課題とするほかない。また, 上記モデルの第一の「ベダゴジック型モデル」ではあるが, その比較論的分類からの論点提示は, われわれの教育理論的関心からすると, いささか物足りなさが残る²⁴。

ただし, ルソーに割かれた独立の1つの章のなかには, 興味深い論点も示されている。例えば, ルソーに先んじる思想家モンテスキューの *Pensée* 草稿のなかに, ルソーの消極教育論の起源を認めるとし, 「保護すること (protectrice)」と「時をかせぐこと (dilatatoire)」というキーワードを明示し, それがまた, ストイシズムの思想を背景としているなどの指摘は興味深い論点であろう。

2) 「折り返し点」としての青年期と「関係的=相対的存在 (être relative) としての人間」: ベルナルディの研究からの視点

ルソーの政治論の核心にある「一般意志 (volonté général)」概念の形成過程をそのテキスト生成研究を通して実証してきたベル

ナルディ²⁵は, 『エミール』という教育論のプロジェクト全体のなかに位置づけられよう, ルソーの政治的モラルに関するテキストの所在を検証しようとする。そこで指摘されているのが, 「関係的=相対的存在 (être relative) としての人間」という視角であろう。教育の目標は, 「自然状態に生きる自然人」でなく, 「社会状態に生きる自然人」なのであり, しかも頽廃, 墮落した社会と絶縁した理想郷を参入先として想定もできない。そういう想定の中でのプロジェクトの選択は, 「関係的=相対的存在 (être relative)」としての人間の自覚と, そうした存在としての諸個人の位置の確保が求められる。

ベルナルディは述べる。「エミールの教育プロジェクトは, こうした解釈の線上では, 人間たちの傍らに生きるのものであって, 本当の意味で人間たちと共に生きるのではない。彼は, 共存 (une cohabitation) の必然性に従うが, 人間たちとのどんな共同体的な絆 (lien de communauté) をも築いたりはしない。」²⁶と。

さらに, ベルナルディは, 「自然による教育が, 墮落した社会に抗してエミールを常に保護すべく仕向けられた消極教育だとするなら, エミールを(真の)社会の一員へと準備するのは, 同じく積極教育だと表現できる。むしろこれ以上の自然な表現はないだろう。」²⁷, と消極教育について一箇所だが言及している。だがしかし, エミールが現実へと向かうその社会は, 「真の社会」ではありえないが, それ故に, 上述のルソーの教育論の設定は, そうした消極教育, 積極教育の用語法を許さないというのが, むしろベルナルディの論旨であると思われる。そして, 『エミール』第IV, 第V編をカバーしている「社会への入り口」に挿入された「政治的教育」と「婚姻(または性)の教育」との直前にある, 「サヴォアの助任司祭の信仰告白」が, エミールの教育全体=全行程からすれば「折り返し (repli) 点」でしかないことをむしろ強調しているよ

うにみえる。全体として（そうはいっていないけれども）、それは消極教育論の継続のトーンをむしろ帯びている。

3) 消極教育：「自己変容の教育 (éducation métamorphique)」の可能性を拓くもの

ここでは、「自己変容の教育 (éducation métamorphique)」とでも訳すべき方向を拓く重要な契機として、消極教育論を意味づけるモロー (Didier Moreau) の論考を取り上げる。モローは、ストイシズムの思想を媒介にしつつ、「自己変容の教育の原理」を以下のような論旨で消極教育論にむすびつけている。

啓蒙主義 (哲学) とキリスト教 (宗教) との双方を批判するなかでルソーが辿り着いた地点は、古代ストア思想の自然概念に依拠した「人間の条件」の確保のための戦略である。それは、ありていに言えば自己教育論とも言えるがそれ以上の意義をもつ。モローは、「ルソーのネオ・ストア的な自然概念は、人間を特権的な地位にあることを取り下げる。」²⁸と述べ、近代啓蒙との差異を確認する。人間の自己完成能力 (perfectibilité) もまた、ルソーにとってはどんな進歩のヴィジョンをも意味しない。近代化の進歩に乗った、人間の政治生活・社会生活ヴィジョンに見切りをつけたとしても、ルソーと同様、すでにモンテーニュも理解していたように、その先に古代の政治モデルを設定することなどできなるとすれば、「自分自身であること」を固有の論理で拓くほかない。第二論文＝『人間不平等起源論』において「かつて存在したこともなく、これからも存在しないであろう」状態のなかの「人間存在」の想定一、その都度その状況のなかで「自己自身であることの再創造 (recréation)」、人間が「自分自身であるよう再適応すること (se réapproprié)」を可能にするイメージを、セネカの言葉に戻って行うこと、すなわち、「汝自身であること

の保持 (*vindica te tibi, reprends possession de toi-même*)」²⁹が、教育のイメージとして希求されたのである。

こうして、セネカを介して得られた、「人間であることの源泉は、諸個人にとってその中心において堅く鑄直された固有の自己制作 (une autopoïétique) なのである。」³⁰とするルソー的自己教育のイメージは、「自己変容の教育 (éducation métamorphique)」として提起される。モローの見解は、この「自己変容の教育」を切り拓く可能性をこそ、「消極教育の論点」は提示しているのであり、ストイシズムの時間論を根拠としてそれはある、というものだ。³¹

「消極教育は、全き現在という形而上学を拒否した結果であり」、かつ次のような意義をもつ、とモローは続けて述べる。すなわち、「ルソーは、消極教育によってこのアウグスティヌス主義的見解との縁を断つのであるが、それは道徳観から見れば、*kairos* 的時間の理解を実質化することになる。すなわち、賢者 (大人) による明言された教育 (instruction explicite) なしに、自らの能力と課題との均衡が、前者のみが後者の解決を達成するという仕方で行われる。回心の教育方法 (la pédagogie de la conversion) = キリスト教信仰の形而上学的基礎を破壊することによって、消極教育は自己変容の教育の可能性を拓くのである。」³²と。

そして、「私がどこにいようと、私は私である。」というセネカの諦観は、「満たされた現在 (une présence pleine) の経験」の充足を希求しつつ、「自己変容の教育」(自己制作) に向かう人間像を浮かび上がらせることができる。その到達点は誰にもわからないとしても、しかしそこには、「人間の条件」としての共通性が問われていると、モローは言う。

『エミール』第 I 編は言う。「わたしたちは本性からいってどういふものになれるの

か、わたしたちにはわからない。ある人間とほかの人間のあいだに存在する距離を測定した者はわたしたちのなかに一人もいない。」(OC, I, p.281, 上・71) と。そこには、人間どうしの差異と共通性に着目するルソーの言明があると同時に、「自然の教育は一人の人間をあらゆる人間の条件 (conditions humaines) にふさわしいものになければならない。」(OC, I, p.267, 上・53) という確認事項が暗示されている。それはルソーの「自己変容の教育の原理」の根拠ともなっているのである。

4. 「人間の条件の研究」と「子ども」という概念の導入

「道徳的な存在としての自分が感じられるようになったら、人間との関連において自分を研究しなければならない。」(OC, IV, p.493, 中・11頁) とルソーは述べる。この時期を「子ども時代から思春期への移り変わりの時期」, 「転換期」と捉え、「そこで、これからは方法を変えなければならない。」(OC, IV, p.496, 中・14頁)とも確かに言っている。しかし、「情念の秩序づけ」という観点からすれば、消極教育のトーンは一貫しているようにみえる。次のような言説もルソーのトーンとして一貫している。

あらわれはじめた情念に秩序と規則をあたえようとするなら、それが発達していく期間をひきのばして、あらわれてくるにつれて整理されていく余裕を与えるがいい。こうすれば、それに秩序をあたえるのは人間ではなく、自然そのものであることになる。(OC, IV, p.501, 中・22頁)

だからこそ、わたしはこの時期を長くひきのばす技術について強調するのだ。すぐれた栽培法のもっとも有益な教えの一つは、

何ごとでもできるだけおくらせるということだ。ゆっくりと確実に前進させるがいい。青年が大人になるためになすべきことがなにも残っていないことになるまで、大人にならせないようにするのだ。(OC, IV, p.518, 中・50頁)

以上そこには、「保護すること (protectrice)」と「時をかせぐこと (dilatoire)」というキーワード (前出のモンテスキューの *Pensée* 草稿中の), そして「悪の妨げ (empêcher)」および「理性の行使の延期 (reporter)」という前出のシャラクの分析にみられるような、セネカに代表される古代ストアのメッセージが『エミール』第IV編にもまた確認できるのである。

そしてまた、『エミール』第IV編のなかに見られる、自著の意図を表すルソーの記述は、青年期が「積極教育」としてではなく、むしろ「良心 (conscience)」の形成を主題とするような、「消極教育の延長・継続」として理解される必然性を示唆する内容となっている。長さをいとわず引用しよう。

わたしたちはやっど道徳的な秩序のなかへはっていく。わたしたちは人間の第二の段階を経過したのだ。もし、ここが適当な場所とすれば、どのようにして、心の最初の衝動から良心の最初の声が聞こえてくるのか、どのようにして、愛と憎しみの最初の感情から、善と悪との最初の観念が生まれてくるかの説明をわたしは試みたい。正義と善は、たんなる抽象的なことば、悟性によってつくられたたんなる倫理的なものではなく、理性によって照らされた魂がほんとうに感じるものであること、それはわたしたちの原始的な感情の正しい進歩の一段階にほかならないこと、良心とのかかわりなしに、理性だけではどんな自然法の掟も確立されないこと、そして自然的権利

も、人間の心の自然の要求にもとづくものでなければ、すべて幻影にすぎないこと、そういうことをわたしは証明したいと思う。(OC, IV, p.522, 中・56-57)

「道徳的な秩序」のなかにこそ、また、「良心の最初の声が聞こえてくる」この時期の教育にこそ、消極教育の原理は適用されねばならない。「良心」の形成と「人間の義務」に関する知識にこそ、シャラクの言うように、まさに「悪の妨げ」と「理性の行使の延期」は必要とされるのである。

さて、本稿では、「サヴォアの助任司祭の信仰告白」に関する検討自体を今後の作業課題とするほかないので³³、以下、ルソーの議論の枠組みのみに限定した考察を加えておきたい。本稿のはじめで引用したように、ルソーは「人間の条件の研究」について次のように記述している。

自然の秩序のもとでは、人間はみな平等であって、その共通の天職は人間であることだ。だから、そのために教育された人は、人間に関係のあることならできないはずはない。わたしの生徒を、将来、軍人にしようと、僧侶にしようと、法律家にしようと、それはわたしにはどうでもいいことだ。両親の身分にふさわしいことをするまえに、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ。わたしの手を離れるとき、かれは、たしかに、役人でも軍人でも僧侶でもないだろう。かれはなによりもまず人間だろう。……わたしたちがほんとうに研究しなければならないのは人間の条件の研究である。(OC, I, p.252, 上・31頁)

ルソーにとっては、子どもが大人になる、「人間という身分」となるためには何が必要

なのかを問うこと、言い換えれば、「人間の条件」を教育、すなわち、「人間を形成する技術 (art)」という位相において研究することが課題なのだった。そこには、学者または様々な職業や身分や階級(民族や性別や国民)に適用されるのではない、「普通の人間」に遍く求められる教育の原則ないし〈法則〉が問題なのだった。その意味で、文明社会の墮落の歴史に抗いつつ企図される「人間という天職」、「人間という身分」の取り戻しのためのプロジェクトこそが、『エミール』には課せられていたといえる³⁴。

ところで、すでに、「私が語らなくてはならないのは、人間についてである。」³⁵と、『人間不平等起源論』の本文冒頭に言い放つルソーにおいては、このように「人間という身分」に関する基本命題は提出されていたといえる。それが7年の後に『エミール』(教育論)という舞台=枠組みにおいて、体系的な人間形成論が成立したことの意味が決定的であるように思われる。『人間不平等起源論』序文冒頭において、ルソーは書いていた。「およそ人間がもつ知識の中で、もっとも有益でありながら、もっともたちおけているのが、人間に関する知識であると思われる。」³⁶そして他方、教育論『エミール』は、「人は子ども (enfance) 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持っているので、議論を進めれば進めるほど迷路にはいりこむ。」(OC, I, p.241, 上・18頁)という。

こうしてみると、「人間の条件の研究」という設定の下で、「人間」と「子ども」(青年期をも含んだ)とを意識的に対比し論じるルソーの論法は注意に値する。ルソーは『エミール』において、「人間についての学問」を比喩的に2つに区別することで、子どもの教育に関する厳密な意味を限定し考察している。少なくとも、それは次のような『エミール』の箇所に見出すことができる。

わたしはくりかえし言おう。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のまえに、人間はすでに学びはじめている。経験は授業に先だつ。…人間の学問を二つの部分に分けてみるとしたら、一方はあらゆる人間に共通のもの、他方は学者に特有のものに分けてみるとしたら、後者は前者にくらべてほとんど言うにたりないものになるにちがいない。(OC, I, p.281, 上・71頁)

このように、「あらゆる人間に共通なもの」としての教育、すなわち「人間の身分」にかかわる教育を、個々の教育の特殊性と区別してみせることで、ルソーは「人間の条件の研究」の意義をくり返し強調するだろう。「ふつうの程度の悟性に到達する」人間たちの共通性と種差的な諸個人の諸能力の個別・特殊な展開、これら両者の区別を論じつつも³⁷、「自然の教育は一人の人間をあらゆる人間の条件 (conditions humaines) にふさわしいものにならなければならない。」(OC, I, p.267, 上・53頁)と。

そしてその論理は、以下の断定に至るだろう。

子どもに教える学問は一つしかない。それは人間の義務を教えることだ。この学問は単一の学問だ。(OC, I, p.266, 上・51頁)

ところでこうした断定の前提になっているのが、『人間不平等起源論』序文における次の叙述であるが、このことの意義はあまり指摘されることがないが重要な論点を形成している。

「こうして考えると、人間を人間にするのに先立って、人間を哲学者にする必要など少しもない」。³⁸

その一文は、上述の『エミール』における「二つの学問」の区別とその上に立った「人間の

義務」というルソーの主張の根拠の提示として重要である。なぜなら、哲学者でなく「人間」が、特殊な諸個人にではなく「普通の人間」に共通する「人間の義務」こそが、語られる必要があったからである。

そのことは、ルソーが、『人間不平等起源論』執筆時点で確立していた、人間の自然的善性の根拠、すなわち、「理性に先立つ二つの原理」としての「自己愛 (amour de soi)」と「憐みの情 (pitié)」という二種類の「情念」がもつ人間の生来的可能性に関する理論的根拠づけとともに、結局ルソーがその教育論の目標とする、これらの情念の秩序づけによる「善性」を保持する人間の実現とに対応している。

むすびに代えて

「消極教育」という方法原理を下敷きにして、主人公エミールが、子ども(人間)の本性として〈物理的存在～社会的存在～道徳的存在〉へと自己を発展させてゆく言わば全行程表が、第 I～V 編全体を通じて示されている。「人間の条件の研究」として「子ども (enfant)」ないし「子ども時代 (enfance)」の何たるかを位置づけ、その「道徳的世界」との本質的連関について根源的な問いを立てた点にこそ、教育論『エミール』の意義はあったと再認できるのである。長ずれば、道徳観念の形成は情念の秩序づけと相まって、「良心」の形成の問題に行き着く。しかしそれは、幼年期からの問題として常に設定済みのルソーの問題構成＝プロブレマティークとして存在していた。そのことはまた、次のルソーの言にも明らかであろう。

この泣き声を人々はそれほど注意にあたいするものとは思っていないのだが、ここから、人間の、かれの周囲にあるすべてのものにたいする最初の関係が生じてくる。ここに社会の秩序を形づくる長い鎖の最初

の輪がつくられる。(OC, I, p.286, 上・78)

…つづいて権力と支配の観念が生まれてくる。しかし、この観念は、子どもの必要からよりも、わたしたちのしてやることから生じてくるのであって、ここにその直接の原因は自然のうちにあるのではない道徳的な結果があらわれてくる。(OC, I, p.287, 上・80)

消極教育の概念が、一貫したルソーの思索の核心であった点を踏まえつつ、道徳観念の形成問題とルソーの「良心（形成）」論の全体構図を描くことが必要である。今後の課題としたい。

〔注〕

- 1 本稿の基本的な骨格は、同じタイトルで行われた「個人発表」報告（「日仏教育学会」2018年度研究大会，於：愛知教育大学）と重複している。改めて今回、これを全面的に論文としてまとめ、ここに掲載する。
- 2 吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久、『ルソー・エミール入門』，有斐閣新書，1978年，15頁。
- 3 畑山博，『教師・宮沢賢治のしごと』，小学館ライブラリー，1991年，134頁。
- 4 このような研究動機については、既に別稿で開示している。「ルソーの教育哲学と普通教育—教育思想から現代教育の必須アイテムを探る」，『北星学園大学教職課程年報』第1号，2018年，3月，30頁。「おわりに」を参照されたい。
- 5 「農民芸術概論綱要」，『校本・宮澤賢治全集』第12巻（上），筑摩書房，1975年，9頁。
- 6 『エミール』のテキストには、プレイヤード版（*Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, tome IV*, Bibliothèque de la Pléiade, 1969.）を用い、引用文直後の括弧内に『エミール』の該当区分及びページ数を、また邦訳として岩波文庫・今野雄二訳の上・中・下巻の区別と頁数を記す。
- 7 永見文雄，『ジャン・ジャック・ルソー—自己充足の哲学』，勁草書房，2012年，271頁。
- 8 このラテン語からの訳については、訳者が異なれば多少ニュアンスの違いがあるかと思われる。念のため岩波文庫・茂手木元蔵訳を紹介しておく。
「われわれは病に悩んでいても回復することができるし、また、生来正しいものに向かっていられるわれわれであるから、こちらが過ちを改めようと思うならば、自然自らが、われわれを助けてくれる。」，69-70頁。
- 9 *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, tome IV*, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, p.945. 西川長夫訳，『ルソー全集』第7巻，白水社，1982年，462頁。
- 10 原聡介，「消極教育の論理と課題—ルソーは近代教育の父か」，特殊研究二・ルソー教育思想の研究（2），松島均編，『現代に生きる教育思想3. フランス』，ぎょうせい，1981年，305頁。
- 11 同，288頁。
- 12 坂倉裕治，『ルソーの教育思想—利己的情念の問題をめぐる』，風間書房，1998年，141頁。なお、坂倉の研究は、『消極的教育』が

単独では完結せず、後続の道徳教育のための準備教育にすぎないとする専門家の指摘(同書、2頁)として、押村讓氏の先駆的なルソー研究を挙げている。

¹³ 「ルソーの本性善と『エミール』」, 『フィロソフィア』(早大) 35, 1958年。なお、押村, 「ルソーにおける教育概念の成立」, 『教育学研究』26-3, 1959年は、消極教育に直接言及しないが興味深い論点提示がある。今後の検討に付したい。

¹⁴ 吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久, 前掲書, 16頁。

¹⁵ *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, IV, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, p.1357.

¹⁶ Introduction, bibliographie, notes, et index analytique par François et Pierre Richard, Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Édition Garnier Frères, 1964, p. vii.

¹⁷ Présentation et notes par, André charrak, Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Édition Flammarion, 2009, p.26.

¹⁸ op. cit., p.28.

なお、前者についてはルソーの『ルソー、ジャン＝ジャックを裁く (*Rousseau juge à Jean-Jaque*)』の「第一対話」から、後者については「ボーモン氏への手紙」から引用されているのであるが、後者に関しても消極教育を「初期の教育」として解釈する方向は採られていない。

¹⁹ Ibid.

²⁰ op. cit., p.26. なお、シャラクの指摘するように、『ボーモン氏への手紙』のなかのルソーの次の記述は、「情念の秩序づけ」の原理としての消極教育という観点の重要性を再度認識させるものであろう。「人間の理論 (théorie de l'homme) は、それが自然にもとづき、密接に結びつけられた諸結果によって事実を支えとして歩むときには、またそれがわれわれをさまざまな情念の源泉に導くことによって、われわれにそれらの情念の流れを調節するすべてを教えるときには、むなししい思弁ではありません。」(OC, op. cit., p.941, 邦訳, 『ルソー全集』第7巻, 456頁)

²¹ しかし、この問題をいま、「教育の作為性」の論理一般—ルソーのテキストの読解作業の方法に関わる—にまで拡げることはせずに、敢えて消極教育の「原理」や「方法原理」というタームのなかで考えようと思う。

²² Christophe Martin, «Éducation Négative»,

Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII^e siècle, Classique Jaunes Études et essais, 2012, p.15.

²³ op. cit., p.57-58.

²⁴ 教師の生徒に対する教育方法の作為性という観点からみれば、このような文学作品の理解からする試みは「本章の主題とは無関係である。」と、桑瀬章二郎, 『嘘の思想家ルソー』が第5章の注記で言及している。岩波現代全書, 2015年, 265頁。しかし、消極教育の論理は、強く教育の作為論理に関連している。改めて検証に値する論点であろう。

²⁵ ベルナルディの研究成果については、以下の文献を参照。ブリュノ・ベルナルディ著, 三浦信孝他訳, 『ジャン＝ジャック・ルソーの政治哲学—一般意志・人民主権・共和国』, 勁草書房, 2014年。

²⁶ Bruno Bernardi, *La Leçon de morale politique de l'Émile*, dans *L'ÉMILE DE Rousseau: REGARDS D'AUJOURD'HUI*, Sous la direction de AnneMarie Drouin-Hans, Michel Fabre, Denis Kambouchner, et Alain Vergnioux, HERMANN, 2013, p.392.

²⁷ op.cit., p.391.

²⁸ Didier Moreau, *Les paradoxes d'une éducation métamorphique: l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, dans *L'ÉMILE DE Rousseau: REGARDS D'AUJOURD'HUI*, Sous la direction de Anne-Marie Drouin-Hans, Michel Fabre, Denis Kambouchner, et Alain Vergnioux, HERMANN, 2013, p.448.

²⁹ op. cit., p.446.

³⁰ Ibid.

³¹ ルソーは1758年3月、セネカの翻訳(「クロディウス帝の死についてのアポコロキュントシス」)をおこなっているとされる。桑原武夫編『ルソー研究』(第2版)1968年, 岩波書店, 年表の70頁を参照。

³² op. cit., p.455.

³³ 例えば, 川合清隆, 「『サヴォアの助任司祭の信仰告白』におけるルソーの良心論」, 甲南大学文学編14, 1974年(後に, 『ルソーの啓蒙哲学—自然・社会・神』, 名古屋大学出版, 2002年に所収)参照。また, ルソーのストア主義への影響と思想内在的な問題に関しては, 今後の検討課題としたいが, さし当り最近の研究として, 室井麗子論文, 「ルソーにおける『死の訓練』について—セネカの『霊操』を手

がかりに」、『教育哲学研究』97号、2008年。

³⁴ 関曠野、「なぜ、ジャン＝ジャックは我等の最良の友なのか」、『現代思想』（特集ルソー：「起源」への問い）2012年10月号、51～54頁。関は、改めて『エミール』という作品の意義の大きさ、そのテキストの読み方という問題に、現代の私たちを注目させることになる。『社会契約論』ではなく、『エミール』こそが、むしろ変革の書であると説く。『社会契約論』が、「各国の実定法秩序における権力行使の正当性を測る尺度 échelle として提出されたもの」に過ぎないのに対し、『エミール』は、「児童教育のマニュアルではなく、弱者のための抵抗と防御の戦略を開示した書である」。なぜか。

それは、ルソーにとって人類社会とは、権力の濫用と不正を常態とするのであるから、「社会を形成しながら自然人のままという文明の矛盾を個人のレベルで解消する」という設定の下で「抵抗と防御の戦略」を立てることが可能となる。それが、社会変革のプログラムの意味だ。そして、関は次のようにさえ述べる。「だからエミールの教師は予防としての教育に専念する。長ずればエミールは抵抗し防御する人民を率いる人間になるだろう。」

以上の点はすでに、鈴木、前掲、注3「ルソーの教育哲学と普通教育—教育思想から現代教育の必須アイテムを探る」（2018年）において紹介している。

³⁵ *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, tome III*, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, p.131, 『人間不平等起源論』, 坂倉裕治訳, 講談社学術文庫, 2016年, 41頁。

³⁶ Ibid. p.122, 同, 29頁。

³⁷ ほほ同じ箇所、ルソーは書いている。「だから、わたしたちのひとりひとりがふつうの程度の悟性に到達するための最初の出発点はわかっている、あるいは、知ることができる。しかし、もう一方の極をだれが知っていよう。人はその天分、趣味、要求、才能、熱意、そしてそれらを発揮できる機会に応じて、多かれ少なかれ進歩する。」(OC, I, p.252, 上・70頁)

³⁸ op. cit., p.126, 『人間不平等起源論』, 坂倉裕治訳, 講談社学術文庫, 2016年, 35頁。なお、長らく普及版として定評のあった本田喜代治・平岡昇訳による岩波文庫版『人間不平等起源論』（昭和50年、39刷）を含めて、この箇所については誤訳の可能性がある。この点は「人間の身分」の根拠説明に関わる論点を

含み、また子ども概念と教育論へのルソーにおける転回の必然性に関わる論点を孕むと思われるので指摘に値しよう。この岩波訳では、「こうして、われわれは哲学者を人間にする前に、人間を哲学者にする必要はない。」(同書, 31頁)とあり、意味不明の内容となっている。