

# ボン・サンスの教育論と理性の哲学\*

——ルソーの『エミール』について——

紺 田 千 登 史\*\*

## 第二部 ボン・サンスの心理的、発生的記述

### 第一節 ルソーにおける教育論の位置づけとその根底にある人間観

#### 一、ボン・サンスの媒介者的な役割

フランス思想史研究の第一人者のひとりである J. スタロバンスキーはルソーの『人間不平等起源論』と『社会契約論』をつなぐ論理をエンゲルスが弁証法的に「否定の否定」としての革命の観念にもとめたのにたいし、カントやその考えにしたがう E. カッシーラーなどはおなじく弁証法的な理解に立とうとはしながらもそれを『エミール』などで展開される教育論を媒介にして考えようとしている点を指摘してカントの『人類の憶測的起源』やカッシーラーの『ジャン・ジャック ルソー問題』における議論に言及している<sup>1)</sup>。すなわちルソーにおける当初の自然と人為としての社会や文化との対立は、やがてかれの道徳に基礎をおく教育理論を介することにより完成された人為としての法律制度のなかで和解にいたる、とするのがカント的な理解だといっているのである。しかし問題はこの教育理論による媒介とは具体的にはいったいなにを意味するのか、という点ではなからうか。『人間不平等起源論』と『社会契約論』とを別個にとりあげた場合、前者が理念的に設定された過去の楽園としての自然状態との比較対照をとおしてもっぱら現実の社会の問題点を浮き彫りにしようとしているだけなのにたいし、後者は人口増など

のためにうえの自然状態における生活が不可能となった段階で人々のたがいの協力の必要から生みだされてくるはずのこれまた理念的に構想された社会、歴史の歩みとは無関係ないわゆるユートピアを提示しているにすぎない。したがって理念が現実の社会にたいして真にその力を発揮しうするためには理念が実現可能な理想のかたちであらためて現実と具体的に向かい合うことができる場が保証されるのでなければならない。そしてじつはそのような場こそルソーにおいてはボン・サンスというものなのであり、『エミール』を中心に『新エロイズ』などで展開されている教育論はまさにそうしたボン・サンスの育成を心の片隅におきながら書き記されていったものではなかったかと思われるのである。

ところでここで心の片隅にというようなややひかえめないい方をしたのは、もしもかれの教育論がボン・サンスの育成を目ざして書かれたなどといういい方をしてしまえばルソーの真意とはかならずしも一致しなくなってくるように思われたからである。なぜならルソーの教育論の重要な柱の一つに子どもにはその発達の段階ごとにそれにふさわしい完成というものがあり、子どもの時代をけって大人になるための準備段階のようなとらえ方をすべきでない、という考え方があるからである。「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。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(un

\*キーワード：自然、文化、ボン・サンス

\*\*関西学院大学社会学部教授

1) Cf. Starobinski, J. *Jean-Jacques Rousseau : La transparence et l'obstacle*, Gallimard 1971, pp. 46-48、邦訳、山路昭訳『ルソー——透明と障害』、みすず書房、50-53頁参照、なおこの邦訳は1957年版に依っているようだが1971年版では大幅に書き改められている。

enfant fait) というものを考えてみよう。この見ものはわたしたちにとっていっそう新しいものであろうし、たぶん、いっそう楽しくないものでもなかろう<sup>2)</sup> といういい方をルソーはする。こうしたルソーの気遣いの背景には当時の子どもの死亡率のいまでは考えられないほどの高さがあったようであるが、いずれにしてもルソーの考えにそったかたちで問題を提出しようとするればいきおい慎重にならざるをえない理由はこれであきらかであろう。それゆえ、われわれの問題の提出の仕方としても、ルソーはみづからが説く教育が首尾よくすすんだ場合、結果としていったいどのような人間が生まれてくると考えていたのであろうか、くらいが穏当なところではないかと思われるのである。ところで第一部でふれた「都会に住む未開人」はすでにこのようなかたちの問いにたいしてもある程度こたえていたのであるが、このほかにもかかれは「愛すべき異邦人」とかあるいはさらにははっきりと「ボン・サンス（良識）の人」ということばでも説明しようとしている。まず「愛すべき異邦人」についてはつぎのようにのべている。「それにしても、人とまったくちがった格率をもっているエミールは、すべての人と同じような人間にならないことはたしかだし、けっしてそんな者になってもらいたくもない。しかし、他人とはちがっていても、かれはうるさい人間にもこっけいな人間にもならないだろう。ちがいははっきりしていても目ざわりにはなるまい。エミールはそういってよければ、愛すべき異邦人になるだろう。はじめ、人は、「いづれ大人になるだろう」と言って、かれの奇妙な点をゆるすだろう。そのうちに、かれのやりかたに人はすっかりなれてくる。そして、かれがちっとも変わらないのを見て、「かれはああゆう人間なんだ」と言って、またそれをゆるすだろう<sup>3)</sup> と。そして「ボン・サンスの人」としてのエミールについてはその性格特性のよってきたるところを当然のことながら正しい感覚と健全な判断力にもとめながらつぎのようにのべている。「かれは好ましい男としてちやほやされることはないが、人はなぜか知らずにかれが好きにな

る。だれもかれの才能をほめる人はいないが、人は好んでかれを才人たちの審判者にする。かれの精神は明晰で、限られている、かれには正しい感覚と健全な判断があるのだ。新規な観念を追っかけるようなことをけっしてしないかれは、才能を誇るようなことは知らないだろう。わたしはかれにわからせておいたのだ、有益な観念、人間にとってほんとうに役に立つ観念は昔から知られていることを、それだけがいつの時代にも社会のほんとうの絆であったことを、卓抜な人々に残されていることは人類にとって有害ないまわしい観念によって人にぬきこんでることだけだということ。そんなふうにして人から賞め讃えられることなど、ほとんどかれの心を動かしはしない。自分の生活の幸福はどこにみいだされるか、どんなことで他人の幸福に役だつことができるか、そういうことをかれは知っているのだ。かれの知識の範囲は有益なことの外へ遠くひろがってはいない。かれが行く道は狭く、はっきりと示されている。その道からそれる気になれないかれは、同じ道をたどる人々のなかに混じったままでいる。かれは道に迷うことも輝かしい存在になることも望んではいない。エミールは良識（ボン・サンス）の人だし、それとは別の者になりたいとも思っていない。そういう人間であるかれを侮辱しようとしてもむだだろう。かれはいつまでもそれを名誉に思っているだろう<sup>4)</sup>」（カッコ内は筆者、以下同様）。ところで成人に近づいたエミールの特徴を描写したこれら二つの文章を読んで気づかれるのは、いっぼうでエミールがどこまでも自然にしたがう者として社会からはあくまでも独立の自律的な存在としての性格が強調されると同時に、社会とはまた一定の調和を保ちながら生きていくことのできる人間でもあることをあきらかにしている点ではなかろうか。そしてこのあとの側面こソルソーの教育論がなるとされている自然と社会の媒介者としての役割を端的に示す側面であり、それを可能ならしめているものこそボン・サンスというものではないか、と思われるのである。

たしかにエミールの教育は最初のうちは社会か

2) Pléiade (以下Pl.と略す) IV, *Émile*, p. 418

3) Ibid., pp. 669-670

4) Ibid., p. 670

らすっかり隔絶した田園のなかで家庭教師との二人きりの生活のなかではじめられる。しかしこうした教育もその最終段階に達しようとするところではやはりエミールがこれからそこに足を踏み入れていかねばならない現実の社会についての学習へと進んでいくのである。社会参加のためにはエミールにも社会通念や世間の慣習についての知識は欠くことができないからである。もちろんそれは世間で一般に子どもたちにたいして行われているやり方によってではない。第一にそうした教育がおこなわれる時期がまったく世間とはちがっている。世間では社会通念や慣習がただそれが社会通念や慣習だからということであり、早い時期から教えられているのにたいし、エミールの場合はそれらの理由を十分理解できる年齢に達した段階ではじめて学習が始まるような配慮がなされているからである。「学問の研究にふさわしい時期があるのと同様に、世間のしきたり (l'usage du monde) を十分に理解するのに適当な時期がある。あまりに若い時にそういうしきたりを学ぶ者は、一生の間それに従っていても、選択することもなく、反省することもなく、自信をもっていても、自分がしていることを、十分に知ることもない。しかし、それを学び、さらにその理由を知る者は、もっと豊かな見識をもって、それゆえにまた、もっと適切な、優美なやりかたでそれに従うことになる。まったくなにも知らない十二歳の子どもをわたしにあたえてみるがいい。十五歳のとき、わたしはその子を、あなたがたがごく幼いときから教えてきた子どもと同じくらいもの知りにして返してさしあげるつもりだ。ちがうところは、あなたがたの生徒の知識は記憶のうちにあるだけだが、わたしの生徒の知識は判断力のうちにあることだろう。同じように、二十歳の青年を世間にだしてやるがいい。よく導かれるなら、かれは一年後には、子どものときから世間で育てられていた者よりもいっそう好ましい、いっそう的確に礼儀正しい青年になるだろう。前者は世間のしきたりになっている、年齢、身分、性に応じてのあらゆる礼儀作法の理由を感じとる能力があるので、それを原則に還元し、思いがけないこと

にであった場合にそれを拡張することができるのだが、後者は習慣を規則にしているだけなので、習慣をはずれたことにであうとすぐに当惑してしまうからだ<sup>5)</sup>」。ところで世間のしきたりがエミールにおいてこのようなやりかたで摂取されていくということをうえの自然と社会の関係におきもどして考えてみた場合どうということが明確になるであろうか。まずいかなければならない点はそれは世間のしきたりのあくまでも批判的な摂取だということであろう。すなわちここで批判的とは相手の人為としての社会、すなわち世間一般のものと考え方感じ方と自然人としての自分自身の考え方感じ方の違いをはっきりと踏まえる、という意味である。第二にそうした自分との違いをはっきりしているものをあえて自分のなかに取り込んでいくというのであるから当然そこには両者のせめぎ合いによるところのある種の緊張した関係が生まれてくるはずだ、という点である。相手の社会はいったいどの程度まで自然人としての自分の考え方感じ方を理解し受けいれてくれることができるのか、ほんたいに自分自身はどこまで社会における自分とは異なった考え方感じ方を受けいれそれに耐えていかなければならないのか、これが世間を前にしたエミールの当面する問題の具体的な中身ではないかとおもわれる。これをさらに、理想としての自然が現実の社会のなかにごくまで浸透し自己を実現してゆくことができるか、ということについての現実感覚の問題であるといってもよいであろう。ベルクソンはボン・サンスはいっばうで最善を目指そうとする強い意気込みとともに世間的な事情が許す範囲についての正確な見通しを同時に持ち合わせているものだとしてボン・サンスの漸進主義的な性格を強調する<sup>6)</sup>のであるが、これはまさに世間を前にしたエミールが直面する事態と同じ事態を表すことばだということができるであろう。ルソーはこうした事態をよりいっそう端的に示す例としてエミールが性に目覚めはじめる頃に直面する問題をとりあげてつぎのようにのべている。「傾向を許し、その指示に従うだけのことなら、ことはかんたんだ。しかし、自然の権利とわたしたちの社会的な掟とのあいだにはいる

5) Ibid., pp. 654-655

6) Cf. Henri Bergson, *Écrits et paroles*, P. U. F. Tome I, p. 87

いと矛盾があるので、それを調和させるには、たえずまわり道をしたり、体をかわしたり（決断をためらったり）しなければならない。社会的な人間がまったく人工的な人間になってしまわないようにするためには、多くの技術をもちいなければならないのだ<sup>7)</sup>と。またさらにこうした自然と社会の対立と両者の調整の問題を中心テーマとして具体的に取りあげた作品としては『エミール』の前年に発表されている『新エロイズ』がある（『エミール』は1762年刊）。すなはち、貴族の一人娘ジュリと平民の家庭教師サンプルのあいだに激しく燃えあがった愛も身分社会の厚い壁はいかんとすることもできず、旧制度の権化のようなジュリの父親の拒絶に会っていったんは無残にもあきらめざるをえないこととなるが、やがてジュリの夫ヴォルマルの理解ある配慮もあって二人はおたがいに徳を身につけた人間的に成長をとげた者同士として再会をはたし、サンプルはジュリの子どもの家庭教師としてふたたびジュリの家で今度はたがいにこころから尊敬し、信頼のできる友として暮らすようになる、というのがこの作品の筋書きである。身分違いの恋愛のこうした落ち着きどころは時代をすっかり異にしている現代のわれわれにはかならずしも分かりやすいものであるとはいえないが、しかし当時としてはこの書が空前のベストセラーとなり、1800年までのあいだにじつに72版を重ねた<sup>8)</sup>というから、同時代の人々にとっては十分に現実感覚の裏付けがあり、説得力をもった共感を呼ぶ作品であったことはたしかであろう。

## 二、「ボン・サンスの人」の基本的な性格

もっとも事情がこのようであるからといってルソーの教育があたかも最初から妥協的な人間の育成を目ざしているかのように考えるのは正しくないであろう。いな、むしろ次のようにいふべきではないのか。ルソーの教育が目ざす理想の人間はあくまでも正しい感覚と健全な判断力とをみずからのうちにそなえた「ボン・サンスの人」であっ

て、こうした人間のとる妥協的な方策もそれぞれの時点ではいずれも実行可能な最善の方策と判断されるものばかりなのだ。あるいはまたこうもいえるのか。ボン・サンスはなるほど自然と社会とを媒介するものではあるが、そのようなことができるのもじつはそれがもともと自然人のなかに可能性として存在している環境的世界一般にたいする適応のための手段にほかならないからだ。自然人にとっていかに人為的と判断されるにせよ現実の社会もまたそのなかで生活していかなければならない環境的世界であることにはわかりがなくボン・サンスはそこでもつねに最善の生き方を探りつづけなければならないということである。都会に住む自然人についてルソーは語る。「自然は道具を、そして規則を、意見にもとづいてではなく、必要にもとづいて選ぶ。ところで、必要は人間の状況に応じて変わる。自然の状態のうちに生きている自然人と、社会状態のうちに生きている自然人とのあいだには大きなちがいがある。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、都市に住むようにつくられた未開人だ。かれはそこで必要なものをみつけ、都市の住人たちから利益をひきだし、かれらと同じようではないにしても、かれらとともに暮らさなければならない。

かれが依存することになる多くの新しい関連のなかで、どうしてもかれは判断しなければなくなるだろうから、とにかく十分によく判断することをかれに教えることにしよう<sup>9)</sup>と。しかし事態がルソーのいうとおりだとしてもいったいどのようにすればこうしたそのつどの状況に適合した判断のできる子どもが育てられるようになるのであろうか。それこそルソーのいわゆる「自然の教育」の問題にほかならない。

ルソーはまず人間にとってなぜ教育が必要なのかについてつぎのように語る。「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。わたしたちはなにもたずに生まれる。わたしたちには助けが必要だ。わたしたちは分別をもちたずに生まれる。わたしたちには判断力が必要

7) Pl., IV, *Émile*, p. 640

8) 桑原武夫編『ルソー』岩波新書、vii, 参照。

9) Pl., IV, *Émile*, p. 483-484

だ。生まれたときにわたしたちがもってなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によってあたえられる<sup>10)</sup>」と。だが教育と一言でいってもじつは三種類のものがある。そしてこの三種類のものがたがいに協力しあうことによってはじめて子どもにとって一番のぞましい教育が実現できるのだ。三種類の教育とはすなわち自然、人間、事物という異なった三者による教育のことである。「この教育は、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<sup>11)</sup>」とルソーはのべている。ところでこの三つの教育のなかで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る。事物の教育は一部はコントロール可能である。ただ一つ人間の教育だけが全面的にわたしたちの自由にできる教育である。したがって子どもの教育において三者の一致がなによりも必要だとすると、わたしたちの自由にできる人間の教育と多少とも自由にできる事物の教育が自然の教育にみずからを合わせていくよりほかはない、ということになる。ルソーが教育の目標とは自然の目標そのものだ、というときまさにこのことを意味しているのである<sup>12)</sup>。

さて、こうした自然の目標と一致した教育の結果生まれてくる人間こそうえでもすでになんどかふれた自然人にほかならないのであるが、この自然人という語はルソーではとくに社会人にたいする語としてももちいられていることに注意しておこう。「自然人は自分がすべてである。かれは単位となる数であり、絶対的な整数であって、自分にたいして、あるいは自分と同等のものにたいして関係をもつだけである。社会人は分母によって価値が決まる分子にすぎない。その価値は社会という全体との関連において決まる。りっぱな社会制度とは、人間をこのうえなく不自然なものにし、

その絶対的存在をうばいさって、相対的な存在をあたえ、「自我」を共通の統一体のなかに移すような制度である。そこでは個人のひとりひとは自分を一個の人間とは考えず、その統一体の一部分と考え、なにごととも全体においてしか考えない<sup>13)</sup>」。ルソーは社会人の典型としてローマ市民をしばしば例に引くのであるが、しかしじつはかれの『社会契約論』こそまさに「社会人」という語でルソーがなにを考えていたか、その内実を明確に説明した著作であったのである。しかしローマはもはや存在しないし、ルソーが『社会契約論』で描いているような理想の共和国も当分のあいだはこの地上で実現しそうもない。したがって教育も公民的・社会的教育は成立しえず、個人的・家庭的におこなわれる自然の教育だけが唯一可能な教育だということになる<sup>14)</sup>。しかし自然人はもっぱらみずからのためにのみ生きる存在である。そのような人間はいったい他人にたいしてはどういうことになるのであろうか。万一、公民教育の理想とするとところと自然の教育の理想とがひとりの自然人のなかで一致することが可能だとすればわれわれは人間の矛盾をとりのぞくことによって人間の幸福から大きな障害をとりのぞくことができることになるがルソーはまずこれに期待をかけようという<sup>15)</sup>。それはわれわれなりのいい方をすれば自然的なボン・サンスのうちにもすでに社会的といえるような性格がはたして確認できないのかどうかを問うことであるということもできるであろう。

#### a. なによりもまず人間であること——平等について

この点に関してルソーがまず強調するのは自然の秩序における人間の平等ということである。「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、そのために十分に教育された人は、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

10) Ibid., p. 247

11) Ibid., p. 247

12) Cf. ibid., p. 247

13) Ibid., p. 249

14) Cf. ibid., p. 250, p. 251

15) Cf. ibid., p. 251

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。わたしの手を放れるとき、かれは、たしかに、役人でも、軍人でも、僧侶でもないだろう。かれはまずなによりも人間だろう。人間がそうなければならぬあらゆるものに、かれは必要に応じて、ほかのすべての人と同じようになることができるだろう。いくら運命の神がかれの場所を変えても、やっぱりかれは自分の地位にとどまっているだろう<sup>16)</sup>。ルソーはまた十八世紀中葉のフランス社会における極端な不平等と迫りくる大革命を予感しながら、『エミール』をまことにもって歴史的文書の名にふさわしいものとしているつぎのような大変に印象深いことばも書き残している。すこし長いが引用しておく。「……あらゆる人間は生きなければならない。この主張に人はその人間愛の多少に応じて多かれ少なかれ切実な意味をあたえるのだが、自分自身についてそれを主張する者にとっては、これは争いがたいことだとわたしは考える。自然がわたしたちに感じさせる嫌悪のなかで、いちばん強いのは死にたいする嫌悪なのだ。したがって生きるためにほかにどうにも手段のない者にとっては自然によってどんなことでも許されている。有徳な人が生命を軽んじて、自分の義務をつくすため生命を犠牲にすることを学ぶようになるいろいろな原則は、上のような原始的な素朴さからはるかにかけはなれたことだ。なんの努力をしなくても善良でありうる民族、そして徳をもたなくても正しい人になれる民族はしあわせだ。もし世界のどこかに悪いことをしなければだれも生きていかなれないようなみじめな国、市民たちが必要のために悪者にならなければならないような国があるとすれば、絞首刑にしなければならないのは、悪事をはたらく人間ではなくて、悪事をはたらくことを余儀なくさせている人間だ。

エミールが生命とはどういうものかを知るようになったら、それを保存することを教えるのがわたしの第一に心がけることになる。これまでわた

しは身分、地位、財産などの差別をみとめていないが、これからもいままで以上にみとめるようなことはほとんどしないだろう。人間はどんな人間でも同じだからだ。富める者は貧しい者よりも大きい胃袋をもっているわけではなく、いっそうよく消化するわけでもない。主人は奴隷よりも長く強い腕をもっているわけではない。そして、結局のところ、自然の必要はすべての人にとって同じなのだから、それを満たす手段はすべての人にとって同じであるはずだ。人間の教育を人間にとってふさわしいものにするがいい。人間でないものにふさわしいものにはいけない。あなたがたは、ある身分だけにふさわしい人間をつくらうと努力して、その人をほかの身分にあってはぜんぜん役に立たない人間にしていること、そして運命の女神の気が変われば、その人を不幸な人間にするために努力しただけになることがわからないのだろうか。大貴族が乞食になって、みじめな状態におちいりながら、その生まれからくる偏見をもちつづけているくらいこっけいなことがあろうか。貧しくなった金持ちが、貧しい者にあたえられる軽蔑を思って、このうえないみじめな人間になったとみずからを感じるくらい卑しむべきことがあろうか。生活の道としては、一方には公然の悪者という職業があるだけで、他方には「わたしは生きていかなければならない」というすばらしいことばを口にしながら卑屈なことをする下僕の仕事があるだけだ。

あなたがたは社会の現在の秩序に信頼して、それがさがたい革命におびやかされていることを考えない。そしてあなたがたの子どもが直面することになるかもしれない革命を予見することも、防止することも不可能であることを考えない。高貴な人は卑小な者になり、富める者は貧しい者になり、君主は臣下になる。そういう運命の打撃はまれにしか起こらないから、あなたがたはそういうことはまぬがられると考えているのだろうか。わたしたちは危機の状態と革命の時代に近づきつつある。その時あなたがたはどうなるか、だれがあなたがたに責任をもつことができよう。人間がつくったものはすべて人間がぶちこわすことができる。自然が押ししるしのほかには消すこ

16) Ibid., pp. 251-252

とのできないしはしない。そして自然は王侯も金持ちも貴族もつからないのだ。そこで、もっぱら高い身分にある者として教育されたお大名は低い身分に落ちたときどうするのか。はでな暮らしをしなければ生きていけない金満家は貧乏になったときどうするのか。自分の身をつかうことを知らず、自分の存在を自分の外にあるあるものにまかせている豪勢な能なしはすべてを失ったときどうするのか。そういうことになったとき、自分から離れていく身分をすすんで捨てることができ、運命の打撃にもかかわらず、人間として生き残れる者はしあわせだ。戦いに敗れ、狂乱のはてに王座の残骸に埋もれようとする王者を賞讃したければ賞讃するがいい。わたしはそういう王者を軽蔑する。わたしの見るところでは、そういう者は王冠のおかげで存在するにすぎず、王でなくなればまったく何者でもなくなるのだ。ところが、王冠を失ってもそんなものを必要とせずにいられる者は王者よりも高い地位にあることになる。国王の位などは卑怯者でも、悪人でもばか者でも、だれでもけっこう占めることができるのだが、かれはそこから人間の地位へ、ごくわずかの人が占めることができない地位へ昇るのだ。そのときかれは、運命にうちかち、勇敢にたちむかう。かれのものはすべてかれひとりの力で得られたものだ。そしてかれは、自分のほかに見せるものがなくなるときにも、無意味な存在ではない。かれは何者かだ<sup>17)</sup>。ルソーにおける社会人にたいする自然人、市民にたいする人間の着想がいかに厳しい現実認識のなかでえられたものであるかをあらためて考えさせる文章というべきであろう。もっとも、平等は自然人としての人間の社会性の規定としてはなお消極的な規定にとどまり、ルソーにおける人間を積極的に結合する原理としての良心の自覚とこれを促すものとしての『不平等起源論』ではじめて登場した「あわれみの心」(la pitié) がはたす役割については是非とも見ておく必要がある。しかし自然人における社会性の自覚はその前提条件として子どもの自然人としての徹底した成長を欠くことができない。ルソーは自然人の独立

や自由ということをなによりも強調しているのであるが、それは具体的にはいかなることを意味していたのか。つぎにこの点からまず見ておかなければならない。

## b. 自由と独立

さて、第一部でもみたように、自己保存の要求にもとづくことされるルソーのいわゆる「自己愛」というものは、「自尊心」が神の被造物としての自然の道からはずれたものとして大いに批判の対象とされてきているのにたいして、第二論文の『不平等起源論<sup>18)</sup>』以来、道徳的にはまったく中立の、また神より授かった生命を大切にするという意味では神学的な見地からはむしろ積極的な価値評価をあたえられてさきえているといえるであろう。そして『エミール』においても自己保存のための要求を満足させることがわれわれのまず果たすべき第一の義務であるとしてルソーはつぎのようになるのである。「わたしたちの第一の義務はわたしたちにたいする義務だ。わたしたちの原始的な感情はわたしたち自身に集中する。わたしたちの自然の動きはすべて、まず自己保存と自分の快適な生活に結びつく。そこで最初の正義感、わたしたちがなすべき正義からではなく、わたしたちにたいしてなされるべき正義から生まれる……<sup>19)</sup>」と。また『エミール』の別の個所では「自己愛」としての情念と「自尊心」にもとづく情念とを峻別しながらつぎのようにもものべている。「わたしたちの情念の源、ほかのすべての情念の初めにあって、そのもとになるもの、人間が生まれるとともに生まれ、生きているあいだはけっしてなくならないただ一つの情念、それは自分にたいする愛(自己愛)だ。それは原始的な、人が生まれながらもつ情念で、ほかのあらゆる情念に先だち、ほかの情念はすべて、ある意味で、その形を変えたものにすぎない。この意味では、すべての情念は自然のものといってもいい。しかし、そういう形を変えた情念の大部分は、外部的な原因をもつのであって、その原因がなければけっして生じてこない。そして、そういう形を変えた情念

17) Ibid., pp. 467-469

18) Cf. Pl. III, *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, p. 154, et p. 219, Note XV

19) Pl., IV, *Émile*, p. 329

は、わたしたちにとって有益なものではなく、かえって有害である。それは最初の目標を変えて、その根元にあるものと反対のことをさせる。そこで人間は自然の外に出ることになり、自分と矛盾することになる。

自分自身にたいする愛は、いつもよいもので、いつでも正しい秩序にかなっている。人はだれでも、とくに自己を保存しなければならないのだから、なによりも心がけねばならないこと、いちばんだいじなことは、当然、この自己保存ということにたえず心をくばることだ。ところで、なによりもそれに関心をもつということがなければ、どうしてたえず心をくばることができよう。

だからわたしたちは、自己を保存するために自分を愛さなければならない。どんなものよりもいっそう自分を愛さなければならない……<sup>20)</sup>。しかしそうすると「自己愛」はいつどのようにして「自尊心」へと変貌をとげるのであろうか。それは子どもの無力ということと深く関係してくるが、いっぼうでそこには別の微妙な問題もからんでくるであろう。ルソーはこの点に関してとくに乳児期の子どもに言及しながらつぎのようにのべている。「子どもの最初の泣き声は願いである。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。こうしてかれら自身の弱さから、はじめは自分はほかのものに依存しているという感情が生まれるのだが、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。そこで、この最初の時期から、身ぶりをさせ叫び声をあげさせるかくれた意図を見ぬく必要があることがよくわかる<sup>21)</sup>」。またこれとおなじ主旨のことをすし別の角度からつぎのようにもなべている。「苦痛がしばしば一つの必然であるように、快楽がときに一つの必要となることを知らなければならない。だからけっし

てかえってやってはならない子どもの欲望はただ一つしかない。それは自分に服従させようとする欲求だ。したがって、子どもがもとめるすべてのことにおいて、とくにそれをもとめさせる動機に注意をはらわなければならない。子どもに現実の楽しみをあたえることができるものはすべて、可能なかぎり、あたえるがいい。思いつきで、あるいは権力をふるおうとしてもとめているにすぎないものはかならず拒絶することにするがいい<sup>22)</sup>」。

しかしそれにしてもなぜルソーはこれほどにまで子どもを「自己愛」の段階にひきとどめるべきことを強調し、「自尊心」の段階にまですすませることにたいしては警戒的な姿勢をとりつづけるのであろうか。それは一言でいえば子どもの幸福、いな、人間の幸福というものはそもそもその欲望と能力の一致にあり、この両者の不一致に由来するあらゆる不足はつらく感じられ、われわれを不幸にするものだからである。ルソーはいう、「いっさいの欲望は欠乏を前提とする。そして欠乏の感情にはかならず苦しみがつもなう。だからわたしたちの欲望と能力とのあいだの不均衡のうちにこそ、わたしたちの不幸がある。その能力が欲望とひとしい状態にある者は完全に幸福といえるだろう<sup>23)</sup>」と。また「人間の知恵、つまり、ほんとうの幸福への道はどこにあるか。……それはただ、能力をこえた余分の欲望をなくし、力と意志とを完全にひとしい状態におくことである<sup>24)</sup>」といういい方もしている。ところでわれわれにおいて能力以上に欲望を膨らませているものの正体はいったいなんであろうか。それこそそうえの「自尊心」と同様これまた『不平等起源論』以来、批判の矢面にさらされてきた想像力というものにはほかならない。

ルソーは『エミール』のなかでもつぎのようにのべている。「自然は直接的には自己保存に必要な欲望とそれをみたすのに十分な能力だけを人間にあたえている。そのほかの能力はすべて、予備として人間の心の奥底にとっておき、必要に応じてそれらをのばさせる。この本源的な状態におい

20) Ibid., pp. 491-492

21) Ibid., p. 287

22) Ibid., p. 316

23) Ibid., pp. 303-304

24) Ibid., p. 304



でのみ、力と欲望の均衡はみいだされ、人間は不幸にならないのだ。潜在的な能力が活動し始めると、あらゆる能力のなかでもっとも活発な想像力がめざめ、ほかのものに先行することになる。想像力こそ、良いことであれ、悪いことであれ、わたしたちにとって可能なことの限界をひろげ、したがって、欲望を満足させることができるという期待によって欲望を刺激し、大きくしていくのだ。ところが、はじめはつい指の先にあるように見えたものは、追いついていけないはやさで逃げて行ってしまふ。捕らえたと思うと姿を変えて、わたしたちのはるかかなたにあらわれる。すでに通ってきた国はもはや目にはいらず、わたしたちはそれになんの価値もあたえない。これから行くことになっている国はたえず大きくなり、ひろがっていく。こうしてわたしたちは疲れはて、目的地に着くことができない。そして楽しみを味わえば味わうほど、幸福はわたしたちから遠く離れていく<sup>25)</sup>。またこれと近いところで「現実の世界には限界がある。想像の世界は無限だ。前者を大きくすることはできないのだから、後者を小さくすることにしよう<sup>26)</sup>」とものべている。したがって子どもに欲しいものはなんでも手に入るという習慣を身につけさせることこそこれとは正反対のやり方だということになるであろう。「すぐに望みがかなえられるので、子どもの欲望はたえず大きくなって、おそかれはやかれ、やがてはあなたがたの無力のために、どうしても、拒絶しなければならなくなる。ところが、そういう拒絶になれていない子どもは、ほしいものが手にはいらないということより、拒絶されたことをいっそうつらく考えることになる<sup>27)</sup>」。それゆえ子どもの依存状態の望ましいあり方はおのずからあきらかである。ルソーはそれをつぎの四点、すなわち、1. 子どもは自然がもとめることをみだすのに十分な力さえもたないとはいえ、自然によって与えられたかぎりのすべての力は、十分にもちいさせねばならないということ、2. 肉体的な必要に属するあらゆることで、子どもを助け、知性においても力に

おいても子どもに欠けているものをおぎなうてやること、3. 子どもを助けてやるばあいには、じっさいに必要なことだけにかぎり、きまぐれや、理由のない欲望にたいしてはなにもあたえないようにすること、4. 子どものことばと身ぶりを注意ぶかく研究して、直接に自然から生ずるものと憶見から生ずるものを見わけるべきこと、に要約したうえつぎのように結論づけている。「これらの規則の精神は、子どもにほんとうの自由を(より多く)あたえ、支配力をあたえず、できるだけもごを自分でさせ他人になにかもとめないようにさせることにある。こうすればはやくから欲望を自分の力の限度にとどめることにならされ、自分の力では得られないものの欠乏を感じなくともすむようになる<sup>28)</sup>」と。また別の個所では、「子どもをただ事物への依存状態にとどめておくことだ。そうすれば、教育の進行において自然の秩序に従ったことになる。子どもの無分別な意志にたいしては物理的な障害だけをあたえるがいい。そうすれば、子どもは機会あるごとにそれを思い出す。悪いことをしようとするのをとめたりしないで、それをさまたげるだけでいい。経験、あるいは無力であること、それだけが掟にかわるべきだ。ほしがるからといって、なにかをあたえてはならない。必要な場合にこそあたえるべきだ<sup>29)</sup>」などものべている。

### c. 知識のあり方——プラグマティズム

子どもはものごとの必然を経験から学ぶいっぽう、子どもにとってほんとうに必要なものがそのつど与えられればそれで十分だということであろう。ところでルソーは子どもに与えるべき知識についてもこれと同じ原則にしたがうべきことを強調している。「人間の知性には限界がある。そしてひとりの人間はいっさいのことを知るわけにはいかないばかりでなく、ほかの人間が知っているすこしばかりのことを完全に知りつくすこともできない。まちがった命題の一つ一つに対立する命題はすべて正しいのだから、真理の数は誤謬の数と

25) Ibid., p. 304

26) Ibid., p. 305

27) Ibid., p. 314

28) Ibid., p. 290

29) Ibid., p. 311

同じように無限にある。だから、学ぶのに適当な時期を選ばなければならないのと同じように、学ぶことも選ばなければならない。わたしたちの能力で学べる知識のうちで、あるものはまちがっていたり、あるいは役に立たないものだったり、あるいは、それをもっている者の自負心をはぐくむものだったりする。わたしたちの幸福にほんとうに役だつ少数の知識だけが、賢明な人の、したがってまた賢明な人に仕立てあげたいと思っている子どもの、研究の対象となるにふさわしい。存在するものではなく、有用なものだけを知ることが必要なのだ<sup>30)</sup>」と。また子どもの知識をこのように制限するもう一つの大きな理由として人は無知によってよりもむしろ知っているつものことによって道を踏み外すものだからだ、<sup>31)</sup> としたうえそれゆえ「わたしたちの最初の研究から……、その好みが人間にとって自然でないような知識は捨ててしまうことにしよう。そして、本能がわたしたちにもとめさせる知識だけにかぎることにしよう<sup>32)</sup>」などという提言も行なっている。そしてこれらのことが教師と子どもがともに過ごす時間のなかでじっさいにどのような形をとって現れるものであるかについてはつぎのようにのべるのである。「それはなんの役にたつのですか」これが今後、神聖なことばとなる。わたしたちの生活のあらゆる行動においてかれとわたしとどちらが正しいかを決定することばとなる。これがかれのあらゆる質問にたいしてかならずわたしのほうから発せられる質問となる。……もっとも重要な教訓として有用なことのほかににはなにも知ろうとはしないように教えられている者は、ソクラテスのように質問する。その質問の理由を自分で納得したうえでなければ、かれはけっして質問するようなことはしない。相手は質問に答えるまえにその理由をきくだろう、ということをかかれは承知している<sup>33)</sup>」と。またさらに教師も子どもともにその理由を知ること重要性を認めるような出来事にぶつかった場合でも大事なものはけっしていそいで

判断をくたさないようにすることだ、としてつぎのようにのべている。「原因のわからない結果にたえず驚きを感じながらも、わたしたちはけっしてなにごともしそいで判断しようとはせず、無知の状態から抜けだす機会をみいだすことになるまで、落ち着いて無知の状態にとどまっている<sup>34)</sup>」と。無知の状態にあえてとどまろうとすることは曖昧で不安定な状態をすすんで受けいれるということの意味していようが、われわれにとって真に必要な知識に到達するためにはこうした曖昧な状態に耐えることもまた必要不可欠な条件だといっているのである。ルソーはこの点に関して別の個所でさらにつぎのようないい方もしている。「わたしたちは、かれもわたしも、事物について真実を知っていることを自慢にするようなことはしないで、ただ誤りにおちいらぬことを誇りとしている。ぜんぜん理由がみあたらないことよりも、正しくない理由で満足することのほうがわたしたちによっぽどはるかしく感じられるだろう。「わたしにはわからない」、これがわたしたち二人にびったりすることばであって、わたしたちはしばしばこのことばをくりかえしているから、そういうのはかれにもわたしにもすこしもつらく感じられなくなっている。しかし、思わずかれがうかつな答えをしたとしても、あるいはわたしたちにとって便利な「わたしにはわからない」でそれをまぬがれたとしても、それにたいするわたしのことばは同じだ。「ではしらべてみよう<sup>35)</sup>」。無知の状態に耐える心とはいいかえれば経験にたいしてどこまでも開かれた心だ、ということであろう。ルソーはこのような態度をとおしてえられる子どもの知識と精神の特徴についてはつぎのようにのべる。「エミールはわずかな知識しかもたない。しかし、かれがもっている知識はほんとうにかれのものになっている。かれはなにごとにもなま半可に知っているということはない。かれが知っている、そして十分によく知っている少しばかりのこのなかで、なによりも重要なことは、自分はいま知らな

30) Ibid., p. 428

31) Cf. ibid., p. 428

32) Ibid., p. 429

33) Ibid., p. 446

34) Ibid., p. 437

35) Ibid., p. 485

いがいずれ知ることができるたくさんのことがあるということ、ほかの人は知っているが自分は一生知ることがないもっとたくさんのことがあるということ、さらに、どんな人間もけっして知ることができないことがほかにも数かぎりなくあるということだ。かれはその知識においてではなく、それを獲得する能力において、普遍的な精神をもっている。それは開放的な聡明な精神、あらゆることに準備ができていて、モンテーニュが言っているように、教養があるとはいえなくとも、とにかく教養を受けられる精神だ。かれがするあらゆることについて、「なんの役にたつか」を、そして、かれが信じるあらゆることについて、「なぜ」を、かれがみいだすことができるなら、それでわたしは十分だ。もう一度いえば、わたしの目的はかれに学問をあたえることではなく、必要に応じてそれを獲得することを教え、学問の価値を正確に評価させ、そしてなによりも真実を愛させることにある。こういう方法をとれば、人はあまり進歩はしないが、一步でもむだに足を踏み出すことはないし、あと戻りしなければならなくなることもない」。また子どもの事物にたいするこのような関心の持ち方から結果する知識の自律的な性格に触れてつぎのようにつづける。「……かれは事物をその本性によって知ろうとはせず、ただかれの関心をひく関係によって知ろうとする。かれの外にあるものはかれにたいする関連によってのみ評価する。しかしその評価は正確であり、確実である。そこには気まぐれとか、しきたりとかいうことは全然はいつてこない。かれは自分にとっていっそう役にたつものをいっそうおもくみる。そして、こういう評価の仕方からけっして離れないかれは、人々の意見に全然たよらない」。そしてこうした生活態度全般から形成されてくるエミールの人柄については最後に以下のように結論づけるのである。「エミールはよく働き、節制をまもり、忍耐力に富み、健気で勇気にみちている。けっして燃えあがることのないかれの想像力は、危険を大きくして見せるようなことはない。かれは苦しいことをほとんど気にしないし、平然と耐え忍ぶことができる。運命に逆らうことを学ばな

かったからだ。死ということについては、それはどういうことかまだよく知らない。しかし、反抗せずに必然の掟をうけ入れることになれているから、死ななければならぬときには、うめき声をあげたり、もだえたりすることもなく、死んでいくだろう。それがすべての人に恐れられているこの瞬間において自然がゆるしていることのすべてだ。自由に生き、人間的なものにあまり執着しないこと、それが死ぬことを学ばいっばんいい方法だ。

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。……

かれは他人のことは考えないで自分を考える。そして他人が自分のことを考えてくれなくともいいと思っている。かれはだれにもなににもとめないし、だれにもなに一つ借りていないと信じている。かれは人間の社会において孤独であり、自分ひとりだけをあてにしている。かれはまた、ほかのだれよりも自分をあてにする権利をもっている。かれはその年齢にあって人がありうるすべてであるからだ<sup>36)</sup>」。

#### d. 人間関係の基礎としての友情

ところで子どもの感受性がこのように自分のことだけに限られているあいだは、かれの行動には道徳的なものはいっさい存在しない。しかし、やがて感受性が自分の外にもひろがり、他人にたいしても目が向けられる時期がやってくる。すなわち子どもがほんとうの人間になり、人類を構成する一員となる時期、友や将来の伴侶となるべき人に出会う時期である。「ありあまる生命は外へひろがろうとする。目がいきいきしてきて、ほかの存在をながめ、わたしたちのまわりにいる人々に興味をもちはじめ人間はひとりでは生きようにはつくられていないことを感じはじめる。こうして人間的な愛情にたいして心がひらかれ、愛着をもつことができるようになる<sup>37)</sup>」。もっとも、このように友や異性とかんたんにいってもじつは両者のうちどちらが先行してもよいというものではけっしてないのである。ルソーによれば青年期に達した若者にはまずなによりも友情(l'amitié)の経験

36) Ibid., pp. 487-488

37) Ibid., p. 502

るが、それを発動させる想像力がなければいつまでも不活発なままにとどまることであろう。われわれはどんなふうにあわれみの心に動かされていくのであろうか。われわれ自身の外へと身を移すことによって、悩んでいる人物と自己を同一化させることによってである。われわれはもっぱらその人物が悩んでいると判断する分だけを悩むことになるのだが、そのさいわれわれはわれわれのことを考えてではなくまさに当の人物のことを考えて悩むのである。こうした人の身になってものを考えるという行動がどれほど多くの既得の知識を前提するものであるかを考えてもらいたいものだ。それについてなんらの観念もっていないような悩みをわたしはどうすれば想像できるというのか。ひとりの他人が悩んでいるのを見たとしても、もしもその人が悩んでいることすらわからず、その人とわたしのあいだにある共通のものに無知であるならばわたしがどうして悩むことなどあろうか。いちどもものごとについて反省したことのない人間には慈悲深くあることも、正しくあることも、情け深くあることもできないし、また邪悪になることも、復讐的になったりすることもできないのだ。なにごと想像することのない人間には自分自身のことしかわからない。そうした人間は人類のなかにあってもたったひとりなのだ<sup>41)</sup>。また『エミール』では、「……子どもにはほかの者が感じていることは考えられないから、不幸といえば、自分の不幸しかわからない……。しかし感覚の範囲がひろがってきて、想像力の火が点火されると、かれは自分と同じような人間のうちに自分を感じかれらの悲しみに心を動かされ、かれらの苦しみに悩みを感じるようになる……<sup>42)</sup>」とか、うえに引用した『言語起源論』のいい方にひじょうにちかいいい方でのつぎのようにもべている。「こうしてあわれみの心が生まれてくる。これは自然の秩序によれば、最初に人の心

を動かす相対的な感情である。感じやすく、あわれみぶかくなるためには、子どもは、自分が悩んだことを悩み、自分が感じた苦しみを感じ、自分もまた感じるかもしれないこととしてその観念をもっているほかの苦しみを感じている、自分と同じような存在があることを知らなければならない。じっさい、わたしたちをわたしたちの外へ移して、悩んでいる生き物に同化させるということがなければ、いわば、わたしたちの存在を捨ててそのものの存在になるということがなければ、どうしてわたしたちはあわれみに心を動かされよう。そのものが悩んでいると判断することによってのみ、わたしたちは悩む。わたしたちのことを考えてではなく、そのもののことを考えてわたしたちはなやむのだ。だから、想像がはたらかなければ、自分の外へ自分を移すことができなければ、だれも感じやすい人間にはなれない<sup>43)</sup>」。またさらに「人間の心は自分より幸福な人の地位において考えることはできない。自分よりもあわれな人の地位に自分をおいて考えることができるだけである。……

……人はただ自分もまぬがられないと考えている他人の不幸だけをあわれむ。

……不幸な人たちの運命はかれ（生徒）の運命になるかもしれないこと、かれらの不幸のすべてはかれの足もとに横たわっていること、無数の思いがけない不可避の出来事が一瞬ののちにかれをそこへ落としこむかもしれないこと、そういうことを十分に理解させるがいい。家柄も健康も富もあてにしないように教えるがいい。運命のあらゆる移り変わりを示してやるがいい。……

……他人の不幸にたいして感じる同情は、その不幸の大小ではなく、その不幸に悩んでいるひとが感じていると思われる感情に左右される<sup>44)</sup>。また「わたしたちに共通の必要は利害によってわたしたちを結びつけるが、わたしたちに共通のみじ

41) Pl., V, *Discours sur l'origine des langues*, pp. 395–396

42) Pl., IV, *Émile*, p. 504

43) *Ibid.*, pp. 505–506、なお、ルソーにおいて自然状態における人間の「自己愛」が社会状態においては想像力の発達により「自尊心」に変化していくように、「あわれみの心」もまた想像力によって一定の拡大が起きると考えられているという点についての指摘は P. ビュルジュランがすでに行っている。Cf. Burgelin, P., *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Slatkine Reprints, pp. 158–168

44) *Ibid.*, pp. 506–508

めさは愛情によってわたしたちを結びつける<sup>45)</sup>」、とか「人間は生まれながらに国王でも、貴族でも、宮廷人でも、財産家でもあるわけではない。みんなまる裸の人間として生まれてくる。みんな人生のみじめさ、悲しみ、不幸、欠乏、あらゆる種類の苦しみにさらされている。さらにみんな死ぬように運命づけられている。これがほんとうに人間にあたえられたことだ。どんな人間にもまめがられないことだ。そこでまず、人間の本性に属することで、なによりもそれと切り離せないこと、なによりもよく人間性を示していることを研究するがいい<sup>46)</sup>」などのことばもみえる。ところでこれらいずれの文章においても共通しているのはわたしたち人間を社会的にし、わたしたちの心に人間愛を感じさせるのはなによりもまずわたしたちの弱さの自覚だ、という点であるが、この弱さの共有の感覚からやがて第一部でみたような積極的な共生への意志としての「良心」への転換がそう遠いものでないことは容易に見てとることができるであろう。

---

45) Ibid., p. 503

46) Ibid., p. 504

## L'éducation du bon sens et la philosophie de la raison Sur l'*Émile* de J. -J. Rousseau

### Résumé

Qu'est-ce qui unit, chez Rousseau, la nature à la culture? Une des réponses à cette question a été faite, selon J. Starobinski, par F. Engels : la «négation de la négation» par la révolution. Mais une autre réponse qu'y ont donnée Kant et Cassirer est une réponse qui, comme le dit aussi Starobinski, assigne une importance décisive à l'*éducation*. «Kant et Cassirer choisissent d'intercaler l'*Émile* et les théories pédagogiques de Rousseau, pour établir le lien nécessaire entre les analyses du second *Discours* et la construction positive du Contrat» (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau : La transparence et l'obstacle*, Gallimard, 1971. p. 46). Mais s'il en est ainsi, n'est-ce pas précisément ici qu'on doit s'interroger à nouveau sur le sens exact du terme «l'éducation» chez Rousseau? Et si l'*éducation* nous apporte, comme le dit Starobinski, «la réconciliation de la nature et de la culture dans une société qui retrouve la nature et dépasse les injustices de la civilisation» (Ibid., p. 46), ne devrions-nous pas nous demander davantage ce qui, parmi les éléments de l'éducation, joue ce rôle de médiateur pour Rousseau? Or, d'après nous, le bon sens n'est pas autre chose.

**Key Words** : *la nature, la culture, le bon sens.*