

ジャン・ジャク・ルソ 『エミル』 における・

「自然にしたがう教育 (l'éducation naturelle)」の思想の分析

鈴木 秀 勇

まえおき

ルソ 『エミル』の基本にある教育思想は、一つには、——子どもを「教育」するのは、「人間」である以前に、なによりもまず「自然」である——という「自然が行なう教育 (l'éducation de la nature)」の思想であり、二つには、そこから帰結するもの、すなわち——「人間が行なう教育 (l'éducation des hommes)」とは、ひたすら「人間」が、子どもを「教育」する「自然」に「したがっていく」ことであるにとどまるものであり、また、とどまらなくてはならない——という「自然にしたがう教育」の思想である。

前者から後者が帰結する以上、両者の思想は、不可分であり、いわば「セット」で扱われなくてはならない。

拙著『「教育」と「自然」』ジャン・ジャク・ルソ 『エミル』の一研究』（明治図書刊、一九八四年。二〇一頁）は、与えられた紙幅の関係で、前者「自然が行なう教育」の思想と、子どもを「教育」する・その「自然」という概念についての分析部分を、収めるにとどまった。

本稿は、これをうけて、後者の・「自然にしたがう教育」という思想を、分析の対象とするものである。

前掲・拙著は、ルソの「自然」概念とアダム・スミスのそれとの・論理上の共通性を指摘したが（「本論」・第三節）、本稿において、明示はしないものの、筆者が念頭においたものの一つは、ルソにあっての・「教育」の世界で「自然にしたがう」という思想——それは、のちに見るとおり、「教育」の領域での「自由」の主張である——と、スミスにあっての・「経済政策」の世界で「自然にしたがう」思想——あるいは、へ自由主義経済政策への主張——との・構造上・性格上の共通性を、明らかにすることであった。

さらに、いま一つ、本稿は、十八世紀西ヨーロッパのルソとひとしく、「教育」を行なうのは、「自然」である、とした十七世紀東ヨーロッパのヤン・アモス・コメンスキーにあって、「教育」を行なうのは、「自然」であるとは、「教育」は、人間（性）生産の「技術」であり、そして、かかる「技術」は、「自然にしたがう」ことによるのみ、成り立つ、という意味であり、そして、右の「教育」という「技術」と「自然」との関係の把握を、フランシス・ベイコンに学んだことに照らし、コメンスキーとともに、「教育」とは、「人間を形づくる技術」である、と規定したルソについても、「自然」と（「教育という）技術」とのかかわりをめぐって、ベイコンに溯ってみた。

本稿の論述は、前述したように、二つのテーマの不可分によって、しばしば、前掲・拙著に閑説し、これを顧みることになる。

引用文の出典を示す記載、たとえば、（一。上・二五（二）。IV・二四七（五））とあるのは、『エミル・第一編』。岩波文庫・今野一雄訳。上、二五頁・第二パラグラフ。プレヤド文庫版『ルソ・全集』（Paris, 1964—1969. 4 tomes）中の・

『エミル』その他を所収した「第四卷」(一九六九)の二四七頁・第五パラグラフ、を示す。

ただし、引用文の訳は、今野訳には、まったく、したがっていない。

フランシス・ベイコンからの引用について、たとえば、(I・二六七)とあるのは、かつて Spedding, Ellis, Heath の手で出版された “The Works of Francis Bacon.” London, 1857—1874 の写真複製版、Friedrich Fromman Verlag Günther Holzboog. Stuttgart—Bad Canustadt. 1961—’63. 14 volumes, のうち、『諸科学の』大革新』を収めた「第一卷」の二六七頁、を指す。

引用文中の「」は、引用者による補足、ないし注解である。

一九八〇年九月

ジャン・ジャク・ルソ『エミール』における

「自然にしたがう教育 (l'éducation naturelle)」の思想の分析

目次

まえおき

はじめに I・II・III・IV……………5

第I章 「自然にしたがう教育」とは

I・II・III・IV・V・VI・VII・VIII・IX……………17

第II章 子どもの「遊び」としての「自然にしたがう教育」

I・II・III・IV・V・VI……………39

第III章 「自然にしたがう教育」とは、「自由な教育」である

I・II・III・IV・V・VI・VII……………50

以下、本『紀要』次号所載

第IV章 「逆説」をもつてのみ語られる「自由な教育」

I・II・III・IV・V・VI・VII・VIII

第V章 「自然」——「(教育)方法(「技術」)」「(フランシス・ベイコンとルソ)

I・II・III・IV・V・VI・VII・VIII・IX・X

はじめに

I

拙著の「序論」(一四―七〇頁)の文字どおりの概略を述べれば、〈教育論〉『エミル』は、ルソと親交がありかつルソが尊敬の念を抱いていた・ある・貴族の夫人が、子息にたいする・夫の教育の仕方を憂慮して、ルソに相談をもちかけたところから、ルソとしては、教育の事柄を考えることは、「どちらかというところ、好みに合わないものであったとはいえず」、この貴族夫妻にたいする「友情」のゆえに、ルソが、「数頁の覚え書」として「計画」したものであった。(『エミル』「まえがき」。上。一三(一)、V・二四一(一)。『告白 第九編』。I・四〇九。『山からの書簡 書簡・第五』。III・七八三)。

しかしながら、「数頁の覚え書」にとどめようとする「計画」は、いつしか自らをこえ、『ファヴル手稿』と呼ばれる『『エミル』・第一稿 ('Emile, Première version.' ('Manuscrit Favre'))』をへ、さらに、『第一稿』の面影をほとんどとどめない内容をもつ・あの浩瀚な著作にまで展開した。

この間の消息を、ルソは、つぎのように述懐している。

『私は、はじめ、数頁の覚え書を計画したにすぎなかった。(しかるに)私の主題(「人間の教育」という主題)が、私の意志に反して、私を引きずっていったために、この覚え書は、気がつかないうちに、一種の著作になってしまった。

この著作は、それぞれが含む内容からすれば、疑いもなく大きすぎるが、しかし、これが扱っている題材(「人間の教育」という題材)からみれば、小さすぎるものである(『エミル』「まえがき」。上・一七(一)。IV・二四一(一)。傍点は、引用者)。

そして、加えれば、『エミル』執筆開始の時期は、一七五二——五三年、ないし五二——五三年と推定され、出版は一七六二年五月二十三日であることに照するならば、長く見積って十年、短く見ても八年の歳月が、『エミル』の制作にあてられたのである（もつとも、その間、並行して、『社会契約について』の執筆も進められたのではあるが）。（『告白』第九編』。I・四〇九。デュフル編『ルソ総往復書簡集』。二〇巻。Paris, 1924—34。ジャン・クルトワ『ジャン・ジャク・ルソの生涯と著作との批判的編年史』。Genève, 1924）。

さて、以上によってみると、『エミル』制作の〈外的機縁〉は、一貴族夫人からの依頼・懇望にあつたにせよ、しかし、〈内的機縁〉は、別のところに、すなわち、すでに見たとおり、「私の意志に反して、私を引きずっていった」・その「私の主題〔「人間の教育」という主題〕」のもつ〈重要性〉に、また、この著作は、「大きすぎるが、しかし、これが扱っている題材〔「人間の教育」という題材〕からみれば、小さすぎる」——言いかえるならば、「人間の教育」の〈重要性〉に照らすならば、この・浩瀚な著作をもつてしても、まだまだ語るべきものは多々残されている——と嘆じなければならなかった・その〈重要性〉にこそ、あつたのであつて、このことは、ルソ自ら、「よい教育の重要性」と言い（『エミル』「まえがき」。上・一七（二）。IV・二四一（二）、「一切の・公共の有用事の第一に位するもの」は、「人間を形づくる技術〔教育〕」（同上）である、とするところに、示されている。

II

このようにして、『エミル』という〈教育論〉の制作の〈内的機縁〉が、「人間の教育」こそ、「公共の有用事の第一に位する」・「重要性」をもつ、という自覚であつたにしても、しかし、その・「重要性」の自覚そのものは、なにに根拠をもっていたのであろうか。あるいは、「よい教育」は「重要」である、とする場合の「よい教育」とは、いったい、どの

ような「教育」であるのか、である。

なぜなら、〈教育論〉『エミル』制作の〈真実の目的〉は、この点を探ることによってのみ、理解されうるからである。そこで、再び拙著の「序論」を顧みるならば、ルソが、「人間の教育」を「公共の有用事の第一に位する」〈重要事〉とし、「よい教育の重要性」を言う根拠は、フランスのみか全西ヨーロッパの「君主制諸国」総体にわたる〈身分階級社会〉の・程近い崩壊（いま子どもであるものがおとなになるまでの間にも見舞われることがあるほどに切迫した瓦解）が、ルソに予見され察知されたところに、ある（三。上・三四六（二）。注。上・三九五。IV・四六八（三）—四六九（一）。そもそも、「人間がつくったものは、ことごとく、人間がぶちこわすことができる」（三。上・三四六（二）。IV・四六九（一）。〈身分階級社会〉と「身分」とは、「人間がつくったもの」の一つである。なぜなら、「自然は、王侯も、富者も、貴族も、つくってはいはしないのである」からである（同上）。

とすれば、〈身分階級社会〉と「身分」とは、「人間がぶちこわすことができる」ものである。

この〈身分階級社会〉の消滅とは、国王、君主、王侯、封建的土地世襲貴族、金持——これらの・それぞれの「身分」にある者、それゆえ、「民衆」を「奴隷」とする「主人」（支配者）の座にある者（二。上・一一五（一）。IV・三一—（二））、したがって、「労働」し「生産」する「民衆」が、「分業」によって〈労働生産力を進歩〉させても、増大する「生活手段」の「余剰」「過剰」を、自らは「労働」せず、「生産」せずに、取得して生存する者（三。上・三二七（三）—三二八（一）。IV・四五六（二）、および、三。上・三四三（一）。IV・四六六（四）—四六七（一）、しかしながら、まさにそのゆえに、〈支配するとは、隷従者に依存し隷従することである〉という〈矛盾〉の中にある者（二。上・一一—一二（一）、IV・三〇八（三）—三〇九（一）、そして、その〈支配〉の原因である〈生存の力の欠如〉の中にある者（二。上・一一二（二）。IV・三〇九（二））、——かかる者が、「身分」を失うことであるのみでなく、自らの生存

そのものを失うことであるのは、言うまでもない(三。上・三四六(二)、IV・四六八(三)―四六九(一))。

なるほど、「身分」は、〈支配〉の原理であるが、しかし、まさにそのことによって、「身分」は、同時に、〈生存の力の限定ないし無力〉の原理である、という《矛盾》である。

ルソは、総じて、《矛盾》は、「自然」にたいする・人間の〈背反〉から、胚胎する、ととらえる。

「自然は、王侯も、富者も、貴族も、つくってはいはしない」とは、「自然」は、「あらゆる人間」を、〈生存の力の充溢〉、〈充ち充ちた・身体能力と心の能力〉とへ向けて、つくっている、ということであり、したがって、「自然」は、〈生存の力の欠如〉から、「身分」、すなわち、〈支配〉の原理が生ずることのないように、「あらゆる人間」をつくっている、ということである。

秀 それゆえ、ある「身分」にあるとは、この「自然」にたいする・人間の〈背反〉であり、なればこそ、「身分」をもつとは、実は、ただちに〈生存の不可能〉である、という《矛盾》が生ずるのである。

鈴 だからこそ、ルソは、きたるべき・〈身分制階級社会〉の崩壊(「避けることのできない革命」と、「危機」と)を、「高貴な者(世襲制封建貴族)は、卑小な者となり、富める者は、貧しい者となり、専制君主は、臣下となる」(三。上・三四九(一))。IV・四六八(二)という・根源的な変革としてとらえたのみでなく、「身分」を喪失した者たちの・〈生存の不可能〉を示唆して、彼らは、「その時に、どうするのだろうか」と、三度び問うているのである(三。上・三四六(二))。IV・四六九(一))。

まことに、「人間がつくった・さまざまな制度にあっては、一切は、愚劣と矛盾(contradiction)とであるにすぎない」(二。上・一〇八(二)、IV・三〇六(四))。傍点は、引用者)。

III

さて、だがしかし、「身分」をもつ者たちの「子ども」は、成人すれば、「身分」につき、《矛盾》に陥るにしても、「子ども」である限りは、「身分」と《矛盾》とを免れている。

1

それゆえ、「子ども」が、〈身分制階級社会〉の維持機能を担っている・通常の・「身分へ向けて」の「教育」(一。上・三〇(四)。IV・二五二(四)、その他・多くの箇所)、つまり〈階級志向教育〉から遮断されて、まったく逆に、「自らを見捨てていく身分を、自ら見捨てることができる」(三。三四六(二)。IV・四六九(一))・その「力」を、身につけることができるように「教育」されるのであれば、その「子ども」は、〈身分制階級社会〉の消滅をこえて、〈生存〉することができる。

なぜなら、「自ら身分を見捨てることができる」力とは、あの《矛盾》の中にあつた〈生存の無力〉の正反対物であるものであり、「身分を見捨てる」のみか、「身分」によってはもはや保護されない・あらゆる「運命の変換」「運命の打撃」に耐え、これをのりこえる「力」、言いかえれば、〈充ち充ちた・身体と心との諸能力〉のことであるからである。

だからこそ、あの〈身分制階級社会〉の消滅を予見したルソは、言うのである。「だから、私たちの視野を普遍化する(généraliser) 必要がある。「すなわち」私たちの生徒(滅びゆく「名門」「金持」の家柄の子どもエミル)の中に、抽象的人間(l'homme abstrait) すなわち、人生の・ありとあらゆる(普通の)突発事にさらされる人間を、まざまざと見ておかなくとはならない」(一。上・三四(二)。IV・二五二(三))。

「抽象的(abstrait)」とは、abstractus(〈abs-trāhere〉〈引き離サレタ〉〈切断サレタ〉が原意であり、ここでは、「身分」から〈切断された〉、したがって、「身分」という《矛盾》から〈切断された〉、要するに、〈力の限定、欠如〉から

〈切断された〉ことであり、それゆえ、「抽象的人間」とは、〈身心の諸能力にあつて充溢している人間〉のことである。あるいは、〈普遍的な・身心の諸能力を身につけている人間〉の意である。

そして、このような〈身心の諸能力にあつて普遍的な人間〉こそが、人間が直面する〈普遍的な突発事〉を克服することができるのであり、「身分を見捨てて」もなお、いな、「身分を見捨てる」ことによってこそ、「避けることのできない革命」と「危機」とを〈生きぬく〉ことができるのである。

2

だがしかし、「身分を見捨てることができる」「力」とは、たんに、体制の崩壊をこえて〈生存しうる〉力であるだけではない。

秀 〔身分制階級社会〕と「身分」とを「人間がぶちこわした」あとに立ち現われるのは、「自然が刻みつけた文字」のみである。なぜなら、「自然が刻みつけた文字以外には、〔人間の手で〕消し去ることができない文字など、存在しない」(三。上・三四六(二))。IV・四六九(一)とは、「人間がつくったものを、ことごとく、人間がぶちこわ」したにしても、しかし、「自然が刻みつけた文字」だけは、「人間」が「ぶちこわす」ことができない、ということであるからである。

だが、「自然が刻みつけた文字」とは、なにか。それは、「自然は、王侯も、富者も、貴族も、つくってはいはしない」と表現される事柄の・いま一つのものであり、すなわち、「自然」が〈つくり定めている〉・万人の間の「平等」という・実在する社会関係である。(1)

〔身分制階級社会〕と「身分」とが解体したあとに立ち現われるのが、ひとり、この「自然が刻みつけた文字」のみであり、言いかえれば、〈万人の平等〉である、ということとは、——上に見たところから、〈身分制社会〉と「身分」とが、

この〈万人の平等〉の正反對物である以上——、「自ら身分を捨てることができる者」とは、この・「平等」という社会関係をへ生きる〉「力」をもっている者のことである、ということである。

このようにして、「自らの身分を捨てることができる」者、〈身心の諸能力の充溢〉〈普遍的な力〉を身につけた者は、ただに、〈身分制階級社会〉と「身分」との消滅をこえてへ生存〉しうるのみでなく、また、「自然」がへつくり定めた〉・「平等」という社会関係をへ生きる〉ことができるのである。

3

いな、そればかりでない。

「身分」とは、単独で成立するものではない。けっして、ない。「身分」は、常に、〈身分制階級社会〉というピラミッドを前提しつつこれを構成する諸「身分」であり、それゆえ、すべての「身分」は、〈単位〉であり、言いかえれば、この〈身分実階級社会〉をいわば〈分母〉として初めて意義をもつ〈分子〉である。

だからこそ、ルソは、言う。「社会にしたがう人間（「身分」をもつ者）は、分子としての単位にすぎず、分母を離れることができない。すなわち、その価値は、社会体（〈身分制階級社会〉）という全体にたいする・自分のかかわりの中に、ある」（一。上・二八（二二）。IV・二四八（二二））。

それゆえ、「身分」をもつ者は、「自らの・絶対の（完結した）実在」をもちえずに、ただ、「一つの・相対的実在を与え」られているにすぎず、「『自我』を、その・共同の融合体の中に追放している」ものであり、「自らを、もはや、一者を感じることがなく、融合体の部分と感ずるものであり、その全体の中でなくては、もはや、ものを感じないものである」（同上）。

であるとすれば、これにひきかえて、「平等」という社会関係の中にへ生きる〉者、ひいては、「自然が刻みつけた文

字」にしたがって「生きる」者、さらに言えば、この「文字」を「刻みつけた」ところの「自然」にしたがって、「生きる」者——ルソのいう「自然にしたがう人間」——は、もともと、すでに知ったとおり、「自ら身分を見捨てることのできる」「力」、すなわち「身心の諸能力の充溢」を身につけている者、「普遍的な・身心の力」をそなえている。「抽象的人間」であったのであり、なればこそ、ルソによって、「自然にしたがう人間は、自分の力で、全体である」と言われるのである（一。上・二七（二）。IV・二四九（二））。

かかる者は、さらに言えば、「数の単位（分母）あつての（分子）ではない、の意」であり、自己完結した（絶対の）全体者（l'entier absolu. 『自我』）であつて、自分自身にたいしてしか、かわりをもたず、ないしは、自らの同類（おなじく「自己完結した（絶対の）全体者」にたいしてしか、かわりをもたず）に「生きる」ことができるのである（同上）。

木 このようにして、「自らを見捨てていく身分を、自らを見捨てることのできる」者とは、一つには、「身分制階級社会」の崩壊と「身分」の消滅とをこえて、「生存しうる」普遍的な・身心の力」をそなえた「抽象的人間」であるにとどまらず、二つには、その「力」ゆえに、「平等」という「自然」が、つくり定めている社会関係を「生きる」ことのできる者でもあり、三つには、その「力」ゆえに、「自己完結した（絶対の）全体者」『自我』として「生きる」ことのできる存在でもある。

4

ところで、上に見たとおり、「自ら身分を見捨てることのできる」者であり「自然にしたがう人間」であり「自己完結した（絶対の）全体者」は、また、「自己の同類（おなじく「自己完結した（絶対の）全体者」にたいしてしか、かわりをもたない」とされていた。

ここに言われる「自己の同類」とは、なにを指すのか。「民衆 (Le peuple)」である。

ルソが、「人類は、本質の上では、民衆の集合〔諸国民〕から、合成されている……」(四。中・三三三(一)。IV・五〇(一)―(二))と云うのは、「民衆」は、「人類」の中で、「いちばん人数が多い身分」であることを、言うものである。そして、その「民衆」が、「労働」し「生産」するものであり、一国民社会の〈全構成員の生存〉と〈一国民社会の存立〉との基盤であるのである。

ルソが、「いちばん人数の多い身分こそ、いちばん尊敬に値いするのである」(四。中・三五(三)。IV・五〇九(二))と云い、あるいは、「民衆こそ、人類を合成するものである。民衆でない者は、取るに足らぬものであるから、わざわざ勘定に入れることはない」(同上)、と述べる理由は、そこにある。

してみると、「だから、あなたの類を、尊敬するがいい」(四。中・三七(一)、IV・五一〇(一))と訴える時の「あなたの類」とは、「民衆」のことであり、また、「あなたの生徒のいるままで、心優しさをこめて、憐みさえこめて、人類について語るがいい。しかし、断じて、軽侮の念をもって語ってはならない。人間よ、人間を辱かしめてはならない」(同上)と命ずる時にも、「人類」「人間」の語のもとに、「民衆」が理解されている、と考えるべきである。

なるほど、〈身分制階級社会〉にあつては、「民衆」は、「奴隸」であり、「貧しき者」(一。上・五三(二)。IV・二〇七(三))、そして、「不幸」な人々、「苦しみ」の中にある人々ではある(四。中・三六(二)。IV・五〇九(三))。

がしかし、ルソは言う。「この階級の人々を研究してみるがいい。……これらの人々は、言葉遣いこそちがえ、あなたがたとおなじ聡明さをそなえ、あなたがた以上に、正しい判断力をそなえていることが、わかるだろう」(四。中・三六(二)―三七(一)。IV・五一〇(一))。

しかも、「民衆」は、他人からの「教育」をうける必要はないが、「貧しい者の身分が行なう教育」をうけるのであり、

その意味で、「貧しい者（民衆）」は、自分自身で、人間になることができる」のである（一。上・五三（三）。IV・二六七（三）。傍点は、引用者）。

こうして、「民衆」もまた、「自らの身分を見捨てることができる」〈普遍的な身心の力〉をそなえた「抽象的人間」となるのであり、「自己完結した（絶対の）全体者」に、自己を形づくるのである。

であるとすれば、滅びゆく「身分」をもつ家柄に生まれた「子ども」も、「民衆」も、ともに互いに「自らの同類」であるものとなるのであり、かかる「同類」であることが、まさに「市民」として〈生きる〉ことである。

ルソが、「あなたの生徒が、自分をいかなる階級の中にもおかず、自分を、あらゆる階級の中に見いだすように、するがいい」（四。中・三七（一）。IV・五一〇（一））と言う場合の——子どもが、自分を、あらゆる階級の中に見いだすように、する——とは、子どもが、「民衆」を「自らの同類」とすることであり、そのことによって、子どもを「市民」として〈生き〉させる、という意味である。

鈴 このようにして、「自己完結した（絶対の）全体者」であり『自我』である者は、逆に、まさにかかるものであることによつてこそ、「人間であると同時に、市民でもある」（一。上・二八（三）——二九（一）。IV・二五〇（二）。傍点は、引用者）〈生き方〉へ、導かれていくのである。

こうして、「自ら身分を見捨てることのできる」「力」を身につけている者こそ、四つには、『自我』でありながら、へしかし同時に、「市民」として〈生きる〉存在へ、「教育」されていくことになる。

ルソが、このへしかし同時にを、「人間の矛盾」（一。上・三〇（二）。IV・二五一（二））としながらも、「人間の仕合せ」のために、この〈矛盾の二項〉の「一者としての融合」の〈可能性〉を述べているのは（同上）、上に追跡してきた論理を、心に抱いているからである。

IV

以上に見たところから知られるとおり、一切の根底にあるのは、「自らを見捨てていく身分を、自ら見捨てることのできる者」であることであり、その「ことができる」〈普遍的な・身心の諸能力〉を身につけている存在であることであり、さきに述べた・四つの〈生き方〉を成就しうる存在であることである。

ルソが、「人間 (homme)」の名を与えるのは、本来は、かかる存在にたいしてのみ、である。なればこそ、ルソは言う。

「そういう時に、自らを見捨てていく身分を、自ら見捨てることができ (sait quitter)、運命のいかに拘らず人間でありつづけることができる (sait rester homme) 者は、仕合せなるかな！」(三。上・三四六(二)。IV・四六九(一))。そして、ルソが、「教育」の〈目的〉とするものは、かかる・四つの〈生き方〉を成就しうる存在としての「人間」・「抽象的人間」を「つくりあげる」ことであり、「形づくる」ことである。

ルソは、プラトンの『国政 (Πολιτεία)』を指して、「これは、書物というものを表題だけでしか判断しない人々が考えるのとはことになって、政治学の著述ではない。これは、およそ人が書き上げた中で最高の教育論である」(一。上・二九(三)。IV・二五〇(四))と、『国政』の内容を正しく示し、かつ最大の讃辞を呈している。

なぜなら、プラトーンが『国政』の中で問いつづけたのは、人間の「生き方 (τρόπος ζην)」(『国政』・『第一編』。三五二・d・六。その他)であり、あるいは、人間の「魂のあり方 (ψυχης τρόπος)」(『第四編』。四四五・c・一〇。その他)であると同時に、この・人間の「生き方」ないし「魂のあり方」と、そして「国政のあり方 (πολιτείας τρόπος)」(『第四編』。四四五・d・四)との対応の動的関係であったのであるが(『第四編』・『第八編』)、ルソにあってはまた、

すでに見たとおり、「人間」は、あの・四つの〈生き方〉と不可分なものとして、とらえられているからである。

そして、これもすでに知られているように、この・四つの〈生き方〉を生み出すものは、すべて「自然」である。ルソが、「……自然が、私の生徒を、人間として生きること(La vie humaine)へ、向けている」(一。上・三二(二))。IV・二五二(一)と云う意味は、このところにある。

注

する。

ホブズについて、このテーゼを含んで、「自然」概念の構造・意味についての究明は、別稿の主題となる。

(1) 「自然は、王侯も、富者も、貴族も、つくってはいはしない」——「自然は、人間をすべて、平等なものに造っている」——。このテーゼの根拠については、本稿の補論において、ホブズの・おなじテーゼにかかわらせて、分析

第I章 「自然にしたがう教育」とは

I

さて、では、さきほどしるしたとおり、一切の根底にある事柄、すなわち、「自らを見捨てていく身分を、自ら見捨てることができる者」、言いかえれば、「人間」「抽象的人間」は、いかにして、「つくり上げられ、形づくられる」ことができるのであるか。

『エミル・第一編』の冒頭に近い箇所の叙述に見られるとおり、もともと、ルソは「教育」は、「人間をつくり上げる」ことであるが、しかし、それは、「人間」が「必要」とする〈身心の諸能力〉を「与える」ことである、としている。

「人は、作物を、手入れによって、つくり上げ、人間で、教育によって、つくり上げる。……

私たちは、生まれたままでは、力が弱い。私たちが必要としているのは、力である。私たちは、生まれたままでは、ないものだらけである。私たちが必要としているのは、支えである（「支え」とは、人間が必要としている・外部の事物のことであるばかりでなく、その事物を私たちの必要に適合させる・身心の諸能力のことである）。私たちは、生まれたままでは、愚かである。私たちが必要としているのは、判断力（知力）である。生まれた時に私たちがもっていないもの、そして、大きくなった時に私たちが必要とするものは、ことごとく、教育によって、私たちに与えられるのである」（一。上・二四（二）（三三）。IV・二四六（二）——二四七（一）。傍点は、引用者）。

おなじようにして、現在「身分」をもつ者の「子ども」——「エミル」は、やがて滅ぶべき「名門」「金持」の家柄の子どもである——は、〈身分制社会〉と「身分」との消滅をこえるに「必要とするもの」を、なに一つ「もっていない」。

それゆえ、エミルは「自ら身分を見捨てることができ」、いかなる「運命の打撃・変転」をも耐えぬく「普遍的な・身心の諸能力」、その「充溢」を、「教育によって、与えられ」なくてはならないのである。

II

しかるに、*「充溢した・身心の諸能力」*の形成は、*「身体器官の鍛練」*としての*「身体教育」*から始まらなくてはならない。なぜなら、ルソには、*「身体能力の発達」*こそが、*「精練能力の発達」*の*「要件」*であり、*「基礎」*である、とする心身論が明確にあるのであって（拙著。「本論」『第五節』）、そして、その*「身体能力の発達」*は、当然、*「身体器官の鍛練」*を土台とするからである。

ところで、この*「身体器官の鍛練」*としての*「身体教育」*の時期として、まず第一にくるのは、『エミル・第一編』が対象とする年齢期（誕生から三、四歳）のうち、乳幼児期である。

この時期の*「身体教育」*について、ルソは、つぎのように述べている。（この叙述は、（一。上・四二（二）。IV・二五九（四）―二六〇（一））のパラグラフであるが、つづくパラグラフとともに、本稿のテーゼにとってきわめて肝要であるから、区分して引用し、かつ、注解を付して、扱う）。

「自然に目を注ぐがいい（Observez la nature）」そして、自然があなたがたに指し示している道筋を、辿っていくがいい（et suivez la route qu'elle vous trace.）」。

まず、予め述べておけば、「自然」とは、拙著に示したように、「子ども」「乳幼児」の「身体器官」を「鍛練」することを、*「目的」*として「意志」している、と「われわれの理性によって推理されざるをえなくて推理され、それゆえ「感覚されることのできない」・すなわち「あるもの」であり、また、その「鍛練」する「目的」のために、乳幼児の「身

体」の「内部」で、「試練」という「手段」を使用する「叡知」である、と「推理されている」。「あるもの」であり、そして、現実に「身体器官」を「鍛練」する「力」である、と「推理されている」。「あるもの」であり、さらに、さまざまな「試練」を乳幼児に加えることによって、これに「身体器官」の「力をかちとる」ことをさせる・「恵み深くある」、と「推理されている」。「あるもの」でもある。

「自然」とは、かく「推理されている」。「あるもの」に与えられている名称である。

つぎに、「自然が、あなたがた（父親、母親、乳母、家庭教師、総じて「人間」）に指し示している道筋」とは、これも以下に見ていくとおり、「自然」が乳幼児に「身体教育」を施し「身体器官」を「鍛練」していく・その「教育」の「道筋」であり「方法」であり「進行過程」である。

だがしかし、ここで理解しておくべきは、「自然」と「自然の道筋」とは、けっして別のものではない、ということである。

なぜなら、「自然」が、たとえばなにかの「物体」のように、「感覚されることのできる」存在でもあるならば、「自然」とその「道筋」とは、互いは別箇のものであろう。

けれども、さきに述べたとおり、「自然」は、「推理されざるをえなくて推理されうるのみ」のものであり、それゆえ、「感覚されることのできない」存在であり、なればこそ、「あるもの」であるにはかならない。

であるとすれば、「自然」は、それ自体として姿をあらわにすることは、けっして、なく、「道筋」としてのみ、自らを「指し示す」にすぎない。

すなわち、「自然」が、「人間」に、「道筋」を「指し示している」とは、「自然」が、「道筋」として自らを「指示している」ことであり、自らの「意志」「叡知」「力」「恵み」を、「道筋」において、「指し示している」ということである。

したがって、一言でいえば、「自然」は、「道筋」においてのみ現われ、「道筋」のみが、「自然」を表わしている。

あるいは、乳幼児に〈身体教育〉を施し、〈身体器官〉を「鍛練」していく・その「教育」の「道筋」・〈方法〉・〈進行過程〉——それこそ、あの「意志」であり「叡知」であり、「力」であり、「恵み深くある」「あるもの」としての「自然」であるのである。

それゆえ、「自然が指し示している道筋」とは、むしろ、「自然」という「道筋」、「自然」という「教育」の「道筋」の意である、と解すべきであろう。

ところで、この「道筋」は、また、ルソが「自然の歩み (la marche de la nature)」(『エミル・まえがき』。上。一・九(二)。IV・二四二(二))、ないしは、「自然が定めている秩序 (l'ordre de la nature)」(二。上。一一五(二))。IV・三二二(三)。四。中・二三(四)。IV・五〇二(三))とも呼び、あるいは、『孤独な散歩者の夢想。第九の散歩 (Les Rêveries du promeneur solitaire: 'Neuvième Promenade')』のうちで、「自然が行なう・根本の・そして真実の運動 (Les premiers et vrais mouvemens de la nature)」(I・一〇八八)と名づけているものである。

それゆえ、「自然に目を注ぐがいい」とは、実は、「自然」としての「教育」・この「道筋」に、「人間」は、深く「目を注げ」という意味である。

ルソは、『エミル・まえがき』で言っている。「人は、子どもというもの (l'enfance) を、まったく、認識 (connoit) していない。子どもというものについて、間違った観念 (idées) を抱いているところから、人は、先へ進めば進むほど「教育を進めていけばいくほど」、いよいよ道からそれていく。この上なく賢い人々でさえ、おとなにとって知ることが大切な事柄に、気をとられて、子どもが学ぶことができる事柄 (ce que les enfans sont en état d'apprendre) の方を、吟味する (considérer) ことがない。こうした人々は、いつも必ず、子どもの中におとなを追いかけしているのであって、

おとなになる前に、子どもとはどういうものであるか (ce qu'il est avant que l'être homme) のかを、考える (penser) ことがないのである。この点(子どもとは、なにであるか)の研究 (l'étude) にこそ、私は、もっとも専念してきた (le plus appliquée)。それは、私の教育方法が全部、空想から出たものであり、間違いであるにしても、人が、いつも必ず、私が目を注いできた事柄 (mes observations) を、利用することができるようにするためである。なにをしなくてはならないかについては、私が、とんでもない見誤りをしてきていることは、ありうる。だが、私は、人が働きかけるべき主体(子ども)については、充分に見ぬいた (bien vu)、と信じている。さてそこで、あなたがたの生徒たちを、もつとよく研究する (mieux étudier) するところから、始めるがいい。なぜなら、あなたがたが、自分たちの生徒を、まったく認識 (connoissez) していないことは、それこそ確かなことであるからである。ところで、あなたがたが、そうした目で、この著作をお読みになるのであれば、私は、この著作が、あなたがたにとって役に立たないものであるとは、信じていないのである」(上・一八(二)―一九(一)。IV・二四一(三)―二四二(一))。

また、『孤独な散歩者の夢想。第九の散歩』にも、こう語られている。「私が、人間の魂についての認識 (connaissance) の上で、若干の進歩をなしとげているとするならば、私が子どもというものを見ぬき (voir) 目を注ぐ (observer) ところに感ずるよろこびこそ、私に、その認識を獲得させてきたものなのである」(I・一〇八七)。

右に言われている・「子ども」についての「認識」、「観念」、「吟味」、「研究」、「子ども」に「目を注ぐ」、「見ぬく」——このことは、実は、なによりもまず、「子ども」の中に働いている「自然」、いな、「自然」という・「教育」の「道筋」についてのそれである、と理解すべきであろう。

ところで、加えれば、「目を注ぐがいい (observez)」とは、語原の古典ラテン語 'observare' に照らして、「目を注げ」という意味のみでなく、また、「尊敬せよ」の意を、さらに、「つきしたがえ」の意を、含むものである。

「自然が……指し示している道筋を、辿っていくがいい」の「辿るがいい」(sivez)は、古典ラテン語の「sequi」に由来して、やはり、「つきしたがえ」の意をもつ。

では、「自然が指し示している道筋」に「目を注いで」みる時、その「道筋」は、自らを、どのようなものとして、明らかにしているであろうか。

「1」自然は、絶え間なく、子ども〔乳幼児の〈身体器官〉を、鍛練している(exerce)「そうした〈身体教育〉を行なっている」。

この「鍛練」こそ、「自然」という「道筋」の基本であり、ここに、「自然」が「意志」している〈目的〉が現われている。

秀 してみると、「自然に目を注ぐがいい。そして、自然があなたがたに指し示している道筋を、辿っていくがいい」と言う時のルソは、まず、一つには、乳幼児の〈身体器官〉を「鍛練」する〈身体教育〉は、子どもの「内部」に働く・前述の・あの「あるもの」としての「自然」という「道筋」である、とし、二つには、「人間」にむかい、「自然」というこの・「教育」の「道筋」に「つきしたがう」こと、〈服従〉することを、〈命令〉しているのである。

しかし、さらに、「目を注」げば、「自然」が、右の・「鍛練」という〈目的〉を成就するために、「試練」という〈手段〉を使用していることが、見えてくる。いな、むしろ、「自然」という「道筋」は、第二に、〈手段〉を必ず含むものである。

「2」自然は、ありとあらゆる種類の試練(épreuves)によって、子ども〔乳幼児〕の体質をうちかためている〔〈身体器官〉を「鍛練」している〕。

だがしかし、その「試練」とは、なにか、そして、なにゆえに、「鍛練」という〈目的〉のためには、「試練」という

〈手段〉を使用しなくてはならないのであるか。

「自然」という「道筋」にあつて、「鍛練」の〈手段〉として使用されるものは、「苦しみ」と「つらさ」とである。なぜなら、この「苦しみ」・「つらさ」に〈耐える力〉が乳幼児の「内部」に生ずること——それが「鍛練」であり、「体質がうちかため」られることであるからである。

だから、言われる。「3」自然は、早いうちから〔乳幼児のうちから〕、苦しみとつらさとがどおういうものであるのかを、子どもに、思い知らせるのである。

以上のように、「苦しみ」・「つらさ」という「試練」を〈手段〉として使用して、「体質をうちかため」、〈身体器官〉を「鍛練」するのが、「自然」という・「教育」の「道筋」であり、この「道筋」として、「自然」は、自らを「人間」に、「指し示している」のである。

さて、つぎに、この「試練」(「苦しみ」・「つらさ」)、つまり〈手段〉とは、なにか、が示される。

「4」生えてくる歯が、子ども〔乳幼児。以下オナジ〕に、熱を出させる。さしこむ腹痛が、子どもに、けいれん痙攣を起させる。長くつづく咳が、子どもの息をつまらせる。多血質が、子どもの血液を腐敗させる。いろいろな酵母が、子ども体内で醗酵し、そして、生命をおびやかす腫物を惹き起こす。

してみれば、乳幼児の「生命」の極限ぎりぎりの「試練」が、〈身体器官〉を「鍛練」するのである。

この・「試練」のきびしさは、つぎのように言われる。「5」幼少時代は、そのほとんど全部が、病氣と生命の危機と〔の時期〕である。

だが、つづいて、「生まれてくる子どもの半数は、八歳にならないうちに、いのちをおとす」、と述べられていることは、乳幼児の〈身体器官〉を「鍛練」する・「恵み深くある」「自然」という「道筋」が、しかし同時に、乳幼児の「生

命」を奪う「道筋」である、という《矛盾》を、意味しているのであろうか。

いや、そうではあるまい。右のことは、あるいは、一つには、のちに見るように、親の・青年期の不行跡によって《虚弱》に生まれついた乳幼児が、「自然」という・「試練」の「道筋」に、ついに耐えぬくことができなかつたことであるか、あるいは、二つには、ルソが当時の養育法として伝えている・余りにも残酷な育児法——いな、むしろ乳児虐待法（!?）（一。上・三三三（二）——三七（二））。IV・二五三（三）——二五六（三））によって、《虚弱》に陥つた乳幼児が、こ
れまた、右の「試練」をのりきることができなかつたことであるか、ないしは、三つには、本章・次・IIIに見るとおり、「経験の教えるところによれば、大事をとって育てられた子どものほうが、そうでない子ども（「自然」という「道筋」により「試練」によって「鍛練」された子ども）よりも、死ぬことがずっと多いのである」とされている・その「大事にして育てられた」こと（すなわち、「自然」が加える「試練」（「苦しさ」・「つらさ」）を両親という「人間」が、医師・
木 医薬の力をかりて軽減し除去すること）によって、乳幼児が、この、「試練」による「鍛練」に恵まれずに、《虚弱》と
鈴 なり、やがて死に至ることであるか——そのいずれかであろう。

こうして、ルソが言う・子どもの死亡率五〇パーセント（1）は、実は、「人間」の責に帰されるべきものである。
ところで、上述した事柄のうち、第三については、もちろん、本章・次・IIIで、第二については、後出・第三章のVで、それぞれ、見ることになるが、第一については、ルソが『エミル・第四編』で、《性の教育》について論ずる時、この「教育」の眼目を、「性」についての「無知」と、その「無知」から結果する「純潔の期間の引き伸ばし」とにおき、これが、種の「自己保存力」と、「もつとも人間を愛し、そして、もつとも人間に愛される」「気質」とを、若者の中に生み出すことを目途して、（加えれば、この「純潔の期間の引き伸ばし」は、さらに、若者の魂の中に、「感受性」を生み、これによって「思いやり」という「心優しい・そして情愛深い情念」に導かれる、という筋道で、《市民的感情》情

念の教育へ展開するのである。拙著・「本論」・第六、第七節）、つぎのように述べているのを見ることで、充分である。「幸福な無知が、なん歳まで、子ども〔若者〕の純潔を引き伸ばすことができるものかを、認識するためには、質朴で・生まのままの心をもった国民のもとで、暮したことがなくてはならない。こうした国民の間において、男女両性の者たちが、魂の安らぎに身をまかせ、花の盛りの年齢と美しさとただ中にありながら、子ども時代の・無邪気な遊びをつづけていて、お互いの親しみそのものによって却って自らのよろこびの清らかさを示しているのを、目にすることは、感動的でもあり、同時に、ほほえましい光景である。やがて、そうした・愛すべき若者たちが、結婚することになると、この配偶者ふたりは、互いに自分の身柄の初穂を捧げ合うことによって、いよいよ、互いにいとしいものとなり、健康で・頑丈な・沢山の子どもたちが、なにもものも変えることのない融合を保証するものとなり、かつは、自分たちの・若き年頃の知恵の果実となるのである」(四。中・一五(三)。IV・四九六(三)。傍点は、引用者)。

さて、元へ戻れば、かかる・「人間」の責任による〈虚弱〉をまぬがれている乳幼児は、「生命」の極限すれすれの「危険」を伴う・「自然」という・「試練」の「道筋」に耐え、その「危険」にさらされた報償として、〈身体器官〉の「鍛練」を「かちとる」のであり、逆に言えば、「自然」という「道筋」は、かかる・きびしい「試練」を〈手段〉として使用すればこそ、乳幼児の〈身体器官〉を「鍛練」する、という「意志」をとげ、〈目的〉を果たし、「叡知」であることをあかし、「力」を発揮し、「恵み深くある」道筋となるのである。

このことは、こう述べられている。「〔7〕 試練がすんだ時、子どもは、体力をかちとったのであって、そして、子どもが生命を存分に使いこなすようになるのとたちまちに、生命の原動力は、ますますゆるぎないものになっていく」。

以上に吟味した・ルソの叙述は、乳幼児期の〈身体教育〉のうち、さらに、〈身体器官〉の「鍛練」に限ったもので

はあるが、しかし、「自然が行なう教育」という・ルソの基本教育思想を、おそらく、もつとも明快に語っているものである。

注

(1) ルソと同時代人で、スコットランドの社会科学者であり、ルソを尊敬し、かつ、ルソとの間に、いくつかさ重要な思想および理論上の共通点をもつアダム・スミスは、『諸国民の富』(二巻。一七七六年)の『第一編』・『第八章』「労賃について」の第十五パラグラフで、労賃の額の決定条件について、つぎのように書いている。

「人間は、いつも必ず、自分の労働作業によって生きていかななくてはならないのであって、すなわち、その労賃は、少なくとも、自分の生存を支えるに充分なものではなくてはならない。いや、労賃は、多くの場合、それを幾分か上回るものでなくてはならない。なぜなら、そうでなければ、人間は、家族を養うことができないのであって、そうした労働者の種族は、最初の一代をこえて存続することができないからである。カンチヨン氏は、どうやら、この事情にかんがみて、ふつうの労働者の・最低の類の者は、いつの場合にも、自分たち自身の生存手段の・少なくとも二倍(double)の額を、労働の報酬として受けとらなくてはならない、と想定しているようであるが、これは、これらの者たちが、平均二人(two)の子どもを養育することができるため、なのである。この

場合、妻は、子どもたちの面倒をどうしてもみなくてはならないことを考えれば、妻ひとり分の必要分をまかなうに足りる以上の労働をすることはできない、と想定されているのであり、他方、生まれた子どもの半数(one-half)は、成人の年齢に達するまでに、死亡する、と計算されているのである。そこで、この算定にしたがうと、貧困の最低にある労働者は、平均少なくとも四人の子どもを育て上げるようにしなくてはならなくなるのである、それは、そのうち二人が、あの・成人の年齢にで生きのびる機会に、そろってめぐまれるためである。しかし、四人の子どもに欠くことのできない生活手段は、おとなひとりのそれにほぼひとしい、と想定されているのである」。(Adam Smith : 'An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations'. Textual editor N. B. Todd. Vol.1. p.85. The Glasgow Edition of the Work and Correspondence of Adam Smith. Oxford, 1979. 傍点は、引用者)。

このように、スミスは、「労賃」の額の決定条件について、全面的に、カンチヨンに依存しているのであるが、後者もまた、右の条件の根拠を、『商業全般の本性についての試論』の中の関係箇所で、「高名なハリ博士の計算と

観察とにしたがえば、生まれた子どもの半数は、十七歳になるまでに死亡してしまうのであるから」というところにおいているのである（〔Richard Cantillon:〕『Essai sur la nature du commerce en général. Traduite de l'Anglois.』London, 1755. pp. 42—43. 傍点は引用者。〔 〕の著述は、右に見るとおり、「イングランド語からの翻訳」と自称しながら、原本にあたる「イングランド語版」が存在しない・奇妙な書籍の一つである〕。

さて、「ハレー彗星」の軌道周期を計算した・イングラントの・著名な天文学者エドモンド・ハリ（Edmund Halley, 1656—1742）は、ウィリアム・ペティの『ロンドン死亡率』調査、『ダブリン死亡率』調査の資料の欠落を補う・より満足すべき資料として、当時のシレジアのブレスラウ（現在はポーランドのウロツワフ）市の『死亡率』調査をとり、二つの論文を制作した。

一つは、『精密な・ブレスラフ市の出生埋葬表から抽出した・人間の死亡率についての・一つの概算。付・生前金額確定の・一つの試み』。ロンドン王立協会。哲学会報。一六九三年。第十七巻・第一九六号。五九六—六一〇頁所載（『An Estimation of the Degrees of the Mortality of Mankind, drawn from curious Tables of the Birth and Funerals of the City of Breslaw; with an Attempt to ascertain the Price of Annuities upon

Lives.』『Philosophical Transactions of the Royal Society of London. 1693. Vol.17, No.196.』pp.596—610）であり、

いま一つは、『ブレスラフ死亡調査についての・若干の追加考察』。同会報。同年、同巻・第一九八号、六五四—六六六頁所載（『Some further Considerations on the Breslaw Bills of Mortality.』『Philosophical Transactions of the Royal Society of London. 1693. Vol.17, No.198.』pp.654—656）である。

ハリは、後者の論文で、「それにも拘らず、これによれば、一二三八人が、その期間に六一六人に減少しているのであるから、生まれた者の半数は、十七歳までの間に死亡していることが、わかる」としている（Edmund Hally: 『Two papers on the Degrees of Mortality of Mankind. Ed. with an Introduction by Lowell J. Read.』〔A. Reprint of Economic Tracts. Baltimore, The John Hopkins Univ., 1942. p.20. 傍点は、引用者〕）。

カンチヨンもスミスも、ななら修正を加えずに、ハリの算定を踏襲しているところから見れば、ハリが右の結論を出してから半世紀を過ぎた・スミスの同時代人ルソの国・フランスをも含んで、ヨーロッパの乳幼児・少年の死亡率は、依然として、このように高かったものと推測されるのであるが、その原因は、まさにルソに

ついてあげたところとひとしかったのであろう。

III

ところが、「自然が行なう教育」という基本思想を語り、「自然」という・「教育」の「道筋」を描き出す・この叙述は、すでに見たとおり、この「道筋」を「辿っていくがいい」、これに「へしたがえ」、〈服従せよ〉という・「人間」にたいする・ルソの〈要請〉ないし〈命令〉をもって始まっているのであり、しかも、その上、つづくパラグラフ（一。上・四二（三））。IV・二六〇（二二）にあつては、この〈命令〉は、「自然が命じている指針」であるとされ、ルソは、強い句調をもって、今やこの「指針」への〈服従〉を、重ねて「人間」に迫るのである。

秀 「これは、自然が命じている指針である（Voilà la règle de la nature）。なぜ、あなたがた（人間）は、これに逆らう木（contrariez）のであるか」。

鈴 「自然」という・「教育」の「道筋」に〈服従せよ〉という〈命令〉は、もはや、ルソが発しているのではない。それは、「人間」にたいし、この「道筋」を「指し示す」「自然」が、同時に〈逆らつてはならない〉と「命じている指針」なのである。ルソが「人間」に要請することは、いまはただ、その「自然が命じている指針」に〈服従せよ〉ということのみである。

こうして、以上二つのパラグラフにわたる叙述が語るものは、一つには、「自然が行なう教育」という思想であり、二つには、「人間が行なう教育」は、「自然」という・子どもを「教育」する・その「道筋」に〈服従せよ〉という・おなじ「自然」が「命じている指針」に〈服従〉する「教育」、すなわち、「自然にしたがう教育」以外のものであつてはならない、とする思想である。

言いかえるならば、右の・第一の思想は、〈基本〉にある〈教育の・真実の論理〉を語っており、第二の思想は、それから〈帰結〉する〈教育の・真実の論理〉を告げているものである。

IV

だがしかし、では、「人間」は、子どもを「教育」するにあたって、なにゆえに、「自然が命じている指針」に〈服従〉し、とりもなおさず、「自然」という・「教育」の「道筋」に〈服従〉しなくてはならないのか、である。

拙著で示したとおり、「自然が行なう教育」は、「私たち（人間）の意のままにならないものである」（一。上・二五（二））
 IV・二四七（五）、「私たち（人間）の力では、まったく、どうすることもできないものである」（一。上・二五（四））
 IV・二四七（七）。

だが、このことは、「自然」という・「教育」の「道筋」が、ないしは、「教育」する「意志」であり「叡知」であり「力」であり「恵み」である・「自然」という「道筋」が、「人間」の「判断」「意志」「力」をおしのけて、「必然性」をもって自らを貫いていく、という意味では、けっしてないのである。

そうではなくて、「人間の意のままにならぬ」「人間の力では、どうすることもできぬ」とは、たしかに「必然性」を意味するものであるけれども、その「必然性」とは——「人間」が、あの・「自然」という「道筋」に〈服従しない〉場合には、「人間」が、いかに乳幼児の〈身体器官〉の〈強化〉を「意志」し、そのために「力」を尽そうとも、「自然」という「道筋」は、すでに見た「意志」「叡知」「力」「恵み」であるに拘らず、当の乳幼児の〈身体器官〉を、断じて、「鍛練」することがないのであって、その「鍛練」しないことは「人間の意のままにならぬ」「人間の力では、どうすることもできぬ」、つまり「必然」である——という意味である。

ということは、また、右の場合には、「自然」という・「教育」（「鍛練」）の「道筋」は、「人間」によって妨害され遮断されるのであるから、生み出されるのは、「必然」に乳幼児の〈身体器官〉の〈虚弱〉である、ということでもある。だがしかし、「自然」の「道筋」は、「人間」による妨害をうけない限り、かかる結果を生み出すことは、けっしてありえないのであるから、乳幼児の〈身体器官〉の〈虚弱〉を、「必然」に、生み出すのは、実は、「人間」が、「自然」が命じている指針」に〈服従〉せず、「自然」の「道筋」に〈服従〉しないこと、そのことであるのである。

まさにこのことを告げているのが、ルソのつぎの叙述である。

「あなたがたには、自然が命じている指針を手直ししようと考えれば、それは、それは、あなたがたが、自然の仕事(sou ouvrage)をぶちこわしていることであり、自然の心遣い(ses soins)を妨害していることなのだ、ということが、わからないのだろうか。……経験の教えるところによれば、大事をとって育てられた子どものほうが、そうでない子どもよりも、死ぬことがずっと多いのである」(一。上・四二(三)、IV・二五九―二六〇(二))。

ここに言われる・「自然が命じている指針を手直し」するとは、この「指針」を〈変更〉することであり、とりもなおさず、「指針」に〈服従しない〉こと、ひいては、「自然」という「道筋」に〈服従しない〉ことである。

そして、「自然の仕事」「自然の心遣い」は、いうまでもなく、あの・「自然」という「道筋」である。

それゆえ、「自然が命じている指針」を「手直し」すること、「自然」という「道筋」に〈服従しない〉ことは、当然、「自然の仕事」「心遣い」つまり、右の「道筋」に、〈服従せず〉、これを「ぶちこわし」「妨害している」ことである。

そして、その「妨害」とは、「自然」の「道筋」が子どもに与える「試練」（「苦しみ」・「つらさ」）を、医師・医薬の力によって、軽減し除去しようとすることであり、これが、「大事をとって育てられる」と言われているものである。

であるとすれば、この場合、「自然」という「道筋」は、服従されるどころか、〈抵抗〉をうけ、すなわち、「ぶちこわ

し」と「妨害」とをこうむっている以上、乳幼児の〈身体器官〉の「鍛練」を生み出さないことにおいて、「必然」であり、逆に「人間」が乳幼児を「大事をとって育てる」ことは、それが、「苦しみ」・「つらさ」の軽減・除去を目的とするものであるにしても、「自然」という「道筋」に〈服従しない〉ことであり、〈身体器官〉の〈虚弱〉を、「必然」に結果するのであって、それが、「経験の教えるところによれば、……」と述べられるとおり、高い死亡率に帰着するのである。

以上のところからすれば、「人間」が、子どもを「教育」するにあたって、「自然が命じている指針」に〈服従〉しなければならず、とりもなおさず、「自然」という「道筋」に〈服従〉しなければならぬ根拠は、——右に〈服従しない〉「人間」、「自然」という「道筋」を「ぶちこわし」「妨害する」人間は、自らが、「意志」するもの、すなわち乳幼児の「苦しみ」・「つらさ」の軽減・除去の代償として、乳幼児の〈身体器官〉の〈虚弱〉、ひいては、「死」を「必然」に招く——というところにある。

それゆえ、乳幼児を「大事をとって育てる」ということは、一つの《矛盾》である。

なぜなら、すでに述べたとおり、《矛盾》とは、ルソにあっては、総じて、「人間」が、「自然」に〈背反〉し、〈したがない〉ところに、発生するからである。

V

さて、「人間が行なう教育」が、「自然」という「道筋」にしたがわなくてはならない根拠が、上のところにあるにしても、なお残るのは、その・「自然」という「道筋」にしたがう・〈服従する〉とは、どのようなことであるのか、である。

しかし、この〈服従〉について、一つのこととは、すでに知られている。それは、すなわち、「自然にしたがう教育」と

は、「人間」が、あの「自然が命じている指針」にへ逆らわれないことであり、ひいては、「自然」という・「教育」の「道筋」・「自然の仕事」・「自然の心遣い」を、へぶちこわさないこと、へ妨害しないこと——これであった。

しかしながら、右のことは、「自然」という・「教育」の「道筋」を、へ進行させることにはほかならない、いわば、「自然」にそのままに、「仕事」をへ行なわせることであり、「心遣い」をへさせることにはほかならない。

してみれば、「人間」が、「自然」にへ服従することは、へパシヴな事柄であるように見えながら、実は、へアクティヴな機能を果たすのである。

「人間が行なう教育」が「自然にしたがう教育」である、ということについて、肝要なのは、この事柄である。この間の消息を、さらに吟味することにしよう。

VI

勇 秀 木 鈴

ルソにしたがえば、「人間が行なう教育」が「自然」という「道筋」にへ服従する仕方は、いま一つあるのであって、それは、つぎのように示されている。

「自然が〔乳幼児〕の内部でしていること (ce qu'elle [la nature] fait au dedans) を、〔人間が〕〔乳幼児の〕外部にいてすること (faire au dehors)」、これは、あなたがたに言わせれば、「乳幼児の」生命の危険を倍加させることであるが、ところが逆に、それは、生命の危険を追い払うことである。それは、生命の危険を減らすことなのである」(一・上・四二(三)。IV・二六〇(二))。

ルソが、このように、「自然が〔乳幼児の〕内部でしていること」「自然の仕事」・「自然の心遣い」・「自然」という・「教育」の「道筋」を、「人間が」〔乳幼児の〕外部にいてすること」と言う時の・「外部にいてする」とは、なにかと

いえば、それは、たとえば、「だから、子どもがいつの日にか耐えなくてはならないことになる打撃にたいして、子ども〔の身体器官〕を鍛練するがいい。子どもの身体を、季節の、気候の、天候の、荒々しさにより、ひもじさにより、喉の渴きにより、疲労によって、うちかためるがいい」(一。四三二(一)。IV・二六〇(一))と述べられ、あるいはまた、乳幼児の入浴のさいに、「子どもの体力がついてくるに應じて、だんだんに水の温度を下げていって、しまいいはまた、いわず冬といわず、冷い水で、いや、凍った水でさえ、入浴させるがいい」(一。上・六七(一)。IV・二七七(四))と語られている事柄である。

さて、「自然が〔乳幼児の〕内部でしていること」とは、くりかえせば、乳幼児の「内部」にあつて、かずかずの「試練」をへ手段として使用して、へ身体器官を「鍛練」していく。「自然」というあの「道筋」のことであり、また、「自然の仕事」・「自然の心遣い」と呼ばれていたものである。

そして、「生命の危険」を「追い払う」「減らす」とは、これまた、もとより、へ身体器官が「鍛練」され、「体力」「体質」が「うちかためられる」ことであるにほかならない。

さて、ところで、「自然が〔乳幼児の〕内部でしていることを」、「人間」が、「〔乳幼児の〕外部にいてする」とは、卒然と読めば、このことは、まず、乳幼児の「内部」で行なわれている。「自然」という「道筋」とへパラレルな「道筋」を、「人間」を乳幼児の「外部にいて」「辿る」ことである、と考えられよう。

ところで、へパラレル〈parallelōs〉とは、*παράλληλος* に由来し、これは、*παρά+ἄλληλον* であつて、へ二者、ないし多者が、別ではありながら、並行という呼応の中にあることである。

したがつて、「人間」が、「自然」という「道筋」とへパラレルな「道筋」を「辿る」のである、と考えるとすれば、さらに考えられるのは、乳幼児の「内部」に立ち入ることができず、あくまで「外部」にとどまるほかない「人間」と

しては、乳幼児の「内部」で進められている・「自然」という「道筋」、言いかえれば、「内部」での「道筋」にあって使用されている〈手段〉である・あの「試練」を、〈模倣する〉以外のことはできない、ということである。

なぜなら、〈模倣する (imitari)〉とは、〈imāgo-aemulus〉に由来するものであって、〈原型 (archētypus)〉に〈近似した (aemulus)〉〈似姿・写像 (imāgo)〉をつくろうとすることであるが、しかし、乳幼児の「外部」にとどまらざるをえない「人間」としては、「内部」にある・「自然」という「道筋」にあって使用されている「試練」そのものを、自ら使用することができないのであって、それゆえ、「人間」は、必ず、「自然」が「内部」で使用する「試練」を〈原型〉として、そのの〈写像〉である「試練」を、「外部にいて」使用するほかはない、つまり、〈原型〉を〈模倣〉するほかないからである。

秀 したがって、さきに見たとおり、「季節の、気候の、天候の、荒々しき、ひもじき、喉の渇き、疲労」等々、あるいは木 、「また、「冷い水」「凍った水」での入浴等々は、歯を生える時に出る熱、腹痛を起こす時に生ずる痙攣等々の「試練」を〈模倣〉して、「人間」が乳幼児にたいして使用する「試練」(〈原型〉とは別の〈似姿・写像〉であるもの)であるように、考えられてくるのである。

がしかし、これらの・〈模倣〉された(と考えられている)「試練」によって、子どもの〈身体器官〉が「鍛練」されたことが明々白白々であるにしても、にも拘らず、だからといって、それは、この・〈模倣〉された(と考えられる)「試練」を使用して、「人間」が、「鍛練」をしたことであると言うことはできない。

なぜなら、「人間」が、実際に〈模倣〉して「試練」(〈原型〉の〈似姿・写像〉)を使用した、とすれば、そのことは、「人間」が、乳幼児の「外部」にとどまらざるをえないことに、起因する。しかし、乳幼児の「外部」にとどまらざるをえない「人間」が、乳幼児の「内部」の〈身体器官〉を「鍛練」することができる、ということはありえないからで

ある。

そうしてみると、「人間」が使用する「試練」は、〈模倣〉されたもののように考へられたのであったが、実は、そうではなかったのである。

すなわち、「人間」が乳幼児の「外部にいて」使用する「試練」は、「自然」のいう「道筋」にあつて、つまり、乳幼児の「内部で」、使用される「試練」を〈模倣〉したものではなく、つまり、〈原型〉にたいする〈似姿・写像〉ではなくて、実は、「自然」という「道筋」そのものにおいて、つまり、「内部で」、使用されている「試練」〈原型〉そのものであるのである。

すなわち、「季節の、気候の、天候の、荒々しさ」等々という・「人間」が使用する「試練」は、「自然」という「道筋」にあつて、子どもの「内部で」使用されている・「試練」(「鍛練」の〈手段〉)を、子どもの「外部」にいる「人間」が、「自然」に代つて、使用している・そのことなのである。

なぜなら、乳幼児の「外部にいる」「人間」が使用する「試練」が、にも拘らず、まさに乳幼児の〈身体器官〉を「鍛練」する「試練」であることができるのは、その「試練」が、「人間」によつて使用されはしても、なお、あくまで、乳幼児の「内部」で「自然」という「道筋」の中で使用されている「試練」であることによる、のでなければならぬからである。

そして、そうであればこそ初めて、「人間」は、この「試練」によつて、子どもの〈身体器官〉を「鍛練」することができるのである。

「自然が〔乳幼児の〕内部でしていることを、〔人間が〕〔乳幼児の〕外部にいてする」ということの・真実の意味は、

こうして——「自然」は、「内部」にあり、「人間」は、「外部」にいるが、しかし、「外部」にいる「人間」が使用する手段・「試練」は、「自然」という「道筋」の中で使用されている〈手段〉そのものである——というところにある。そして、このところに、「人間」が、「自然」という「道筋」に「したがう」・〈服従する〉ことの・いま一つのあり方が、ある。

だがしかし、さらに問うべきは、本章の・さきのVで、〈服従〉の・第一のあり方の意味を見たのとひとしく、ここでも、右の第二のあり方が、なにを語っているか、である。

VII

勇 秀 木 鈴

子どもを「教育」するものは、なによりもまず、「自然」であるにしても、「自然」は、自らは、あらゆる「教育」をなしてあげていくのではない。

そこに、「自然」にあらゆる「教育」をへなしとげさせる〈「人間」の役割がある。

すなわち、前・VIに見たように、「人間」が、「自然」という「道筋」にあって使用される「試練」を、「自然」に代って使用することもまた、「人間」が、「自然」に「したがう」・〈服従する〉ことの一つであるが、実は、ここから、重要な・つぎの事柄が帰結する。

それは——「人間」が使用するものが、「自然」という「道筋」自身の中で用いられる「試練」である以上、その・「人間」にする使用は、「自然」という・あの「鍛練」の「道筋」を〈発動させる〉——ということである。

ここに、第二の〈服従〉の意味がある。

そこで、前・Vと本・VIIとを併せて言えば、「人間が行なう教育」としての「自然にしたがう教育」、あるいは、「人間」が「自然（という「道筋」）」に「したがる」・「服従する」とは、

——一つには、「自然」という・「教育」の「道筋」・「自然の仕事」・「自然の心遣い」をへぶちこわさない・「妨害しない」・「逆らわない」という意味においては、「自然」という・右の「道筋」をへ進行させることであり、

——二つには、「自然」という「道筋」自らの中で使用される「手段」を「人間」が使用し、それによって、「自然」という・「教育」の「道筋」をへ発動させることであり、そして、こうして、「自然」に、あらゆる「教育」をへなしとげさせていくことである。

VIII

してみると、重ねて言えば、「人間が行なう教育」すなわち「自然にしたがう教育」とは、「自然」という「道筋」にたいして「パシヴ」であるように見えながら、実は、「アクティヴ」な働きをするものである。

そして、「アクティヴ」であればこそ、「自然」は、あらゆる「教育」を行なわれないにも拘らず、「人間が行なう教育」すなわち「自然にしたがう教育」をつうじて、あらゆる「教育」へ展開していくことができるのである。

そして、加えれば、この二つの「アクティヴ」な働きをもつものとしての・「自然」への「服従」のためにこそ、「人間」は、「自然が指し示している道筋」に「目を注ぐ」のでなければならぬことになる。

さて、そうであるとするならば、ルソが、『エミル・第四編』で、『サヴァア人助祭の信仰告白』を述べた直後に記している「私たちは、自然と協力して、〔教育の〕仕事を進めている (Nous travaillons de concert avec la nature.)」(四。中・二二〇(三))。IV・六三六(二)という言葉こそが、「人間が行なう教育」としての「自然にしたがう教育」の本質を、適切に示しているように、思われるのである。

そしてまた、以上に照らせば、ルソが、『エミル・第一編』の初め近くで、「教育の目標とは、自然の目標そのものである (celui [le but] même de la nature)」(一。上・二五(四))。IV・二四七(七)と述べているのは、「自然」が——自らからではないが——あらゆる「教育」を行なうべきであり、かつ、行ないうるものであることを、語っていることになり、それゆえ、つづけて、「人間が行なう教育」を含めて他の「教育」を「自然が行なう教育」の方向へ向けなくてはならない (il faut diriger……sur celle [l'éducation de la nature])」(同上)とされているのは、(この箇所での文脈を離れていえば)、「人間が行なう教育」は、ただへパシヴに、「自然が行なう教育」にへ服従する、という意味での「自然にしたがう教育」にとどまるべきである、という意では、なくて、「自然にしたがう教育」であればこそ却って、「自然が行なう教育」を、へアクティヴに、あらゆる「教育」へへ展開させる機能を担っている、という意味である、と解されなければならないことになる。

第II章 子どもの「遊び」としての「自然にしたがう教育」

I

ところで、「自然が行なう教育」は、もとより、〈身体教育〉に限られるものではない。

拙著・「本論」・第五節で詳細に分析したとおり、『エミル・第二編』の年齢期（四、五歳——十二、三歳）の子どもの中に、「精神」あるいは「知性」ないしは「理性」（ただし、右の年齢期にあつての「理性」は、「おとなの理性」ないし「叡知的理性（la raison intellectuelle）」（〈感覺的所与に基づいてではあるが、しかし、〈感覺されることのできない〉事柄を〈推理〉する能力）ではなく、「子どもの理性」あるいは「感覺的理性（la raison sensitive）」と呼ばれるものであつて、〈感覺されることのできる〉もの——対象・事物の〈感覺的性質〉、ないしは、自己の〈行動の仕方〉——を〈推理〉する能力であり、「叡知的理性」の「土台の役割をつとめる」とされているものであるが、この「理性」という〈能力〉を、〈発生〉させ〈発達〉させるものも、やはり「自然」という・「教育」の「道筋」であり、したがつて、この時期の〈知的教育〉（〈心の諸能力〉のうち右の〈能力〉の育成）も、「自然が行なう教育」である。

さて、この「感覺的理性」を育成する・「自然」という・「教育」の「道筋」にあたつて、使用される〈手段〉は、子どもが抱く「欲望」、ないしは、根本にあつては「欲望」と同一である「意志」であり、その「欲望」「意志」は、子どもが自らの「利益」と感ずるものになつて、〈功利性の原動力〉から発するものである。

すなわち、ルソの用語をもつてすれば、「子どもの目の前にある利益（l'intérêt présent）」（二・上・一五〇（一））。IV・三三五（四）。「子どもの目の前にあつて子どもが感ずることのできる利益（leur intérêt présent et sensible）」（二・

上・一六四(二)。IV・三四五(二)。「服従によって子どもたちに強要することはなに一つしてはならないとするならば、帰結するのは、子どもというものは、快い事柄にせよ、役に立つ事柄であるにせよ、その利益が現にあり目の前にある (l'avantage actuel et présent) と感ずることがないものは、なに一つ、学ぶことができない」(二。上・一八三(三)。IV・三五七(四))。「子どもの目の前にある利益 (l'intérêt présent)。これこそが、強大な原動力である。確かに、そして遠くまで引っぱっていく・唯一の原動力である」(二。上・一八四(三)。IV・三五八(三))、「自分のいま現在の便宜にとつていちばん利益になる効用 (Le parti le plus avantageux pour son bien-être actuel) (二。上・一九二(二)。IV・三六三(二))、「子どもの目の前であつて、子どもが感ずることのできる利益 (son intérêt présent et sensible)」(二。上・一九二(三)。IV・三六三(三))——このように語られる「利益」を、功利性の原動力が子どもに「追求」させることとしての「欲望」ないし「意志」が、くりかえせば、「感覺的理性」をへ発生・発達させる・木 「自然」という・「教育」の「道筋」にあつて使用されるへ手段である。

鈴 このへ手段を形づくるへ功利性の原動力とは、なにか、「利益」とは、なにか、「欲望」ないし「意志」とは、なにか、——これを知るためには、ルソが、『エミル・第一編』の初めで、「自然が行なう教育」について語るにあたり、その場合の「自然」の意味を確定するため、つぎのように述べているのを、見ておく必要がある。

「(一) 私たち〔人間〕は、外・内部感覺能力をそなえたもの (sensibles) として、生まれてくる。(二) そして、生まれた時から、私たちは、私たちが取りまいている対象 (objets) によつて、いろいろとちがった仕方、作用〔働きかけ〕を受ける (nous sommes affectés)。私たちが、自分の外・内部感覺内容 (sensations) について、いわば意識をもつ途端に、(三) 私たちは、その外・内部感覺内容を生み出した対象を、追求し (rechercher) たり、あるいは、それから逃避し (fuir) たりするように、(四) 本性上定められている (nous sommes disposés)。(五) 定めていくへ本性が、

〈功利性の原動力〉。(五) (a) 最初は、外・内部感覚内容が、快いもの (agréebles) であるか、ないしは、不快なもの (deplaisantes) であるか、に応じて、(b) つぎには、私たちが自分とそうした対象との間に見いだす・都合のよさ (convenance) ないしは、都合の悪さ (disconvenance) に応じて、(c) そして最後に、理性 (la raison) が私たちに教える・仕合せ (bonheur) ないしは完成 (perfection) という観念 (l'idée) に基づいて、私たちが対象にたいして下す判断内容 (les jugemens) に応じて、「対象を、追求したり、あるいは、それから逃避したりするように、本性上定められているのである」。(六) この・本性上定めているもの (ces dispositions) は、私たちが、ますます外・内感覚能力の発達したものとなり、ますます理性が光に照らされたものとなるにつれて、及ぶ範囲が広がるし、また、ゆるぎないものとなっていく。がしかしました、私たちが身につけたものによって、及ぶ範囲を狭められ、私たちの思い込みによって、多少とも質が落ちる。この・質が落ちる以前の・あの・本性上定めているもの (avant cette altération ces dispositions)こそ、私が、私たち「人間」の中にある自然 (la nature) と呼ぶものである」(一。上・二六(二)。IV・二四八(二))。

(人間を、このように、「対象」の「追求」(〈欲求〉・〈欲望〉)ないし「逃避」(〈嫌悪〉・〈恐怖〉)へ、「本性上定めているもの」、つまり、〈功利性の原動力〉が、ルソの「自然」概念の一つである)。(1)

そこで、「利益」とは、一つには、いかなる原因によるにせよ「快さ」という「内部感覚内容」であり、ないしは、「外部感覚内容」を介してこの「内部感覚内容」を与える原因である・すべての「対象」でもあり、二つには、「自分」にとつての・「対象」の「都合のよさ」というこの「内部感覚内容」であり、ないしは、「外部感覚内容」をつうじてこの「内部感覚内容」を提供する・あらゆる「対象」でもあり、三つには、「理性」が教える・「仕合せ」ないし「完成」という「観念」に照らして、「仕合せ」「完成」が保証されているという「判断内容」を抱くことのすべてであり、ないしは、

そうした「判断内容」を抱かしめる・ことごとくの「対象」でもある。

ただし、『エミル・第二編』の年齢期にある子どもにとっての「利益」とは、右にあげた・第一と第二との「利益」である。

すなわち、くりかえせば、一つには、あらゆる原因による「快さ」の「内部感覚内容」であり、ないしは、それを与える・すべての「対象」が、それである。

つぎに、二つには、「自分」にとつての・「対象」の「都合のよさ」という「内部感覚内容」であり、あるいは、それを提供する・あらゆる「対象」である。

勇　ところで、「都合のよさ (convenience)」とは、“convenir”に発して、原意は、「相合^{あひ}すること」であり、さらに転じて、「見合うこと」・「合致すること」である。

木　「自分」に「対象」が「見合うこと」——それが、「都合のよさ」であり、言いかえれば「有用性」であつて、これまた、「内部感覚内容」として、「対象」からの「外部感覚内容」を仲立ちに、与えられるものである。

鈴　さて、あの「快さ」と、この「都合のよさ」・「有用性」の「内部感覚内容」とは、合し高まる時、「子ども」の心に、「楽しさ」という「内部感覚内容」を与える。

してみれば、さきに見た・第一と第二との「利益」は、一言でいえば、「子ども」が感ずる「楽しさ」であり、これが、「子どもの目の前にあつて子どもが感ずることができると言われたものである。

事実、ルソは、述べていた。「子どもというものは、快い事柄にせよ、役に立つ〔有用な〕事柄にせよ、その利益が現にあり目の前にある、と感ずることができないものは、なに一つ学ぶことができない」。

「快さ」と「有用性」との「内部感覚内容」が合して高まった・「楽しさ」という「内部感覚内容」のすべて、ないし

は、「外部感覚内容」を介してこれを生み出す・ことごとくの「対象」——これだけが、のちに見るとおり、「子ども」の「身体」と「精神」とを、動かすものとしての「利益」であるのである。

最後に、上の「利益」・「楽しさ」の反対物から「逃避」することが、それらにたいする「嫌悪」であり「恐怖」である。

しかし、「嫌悪」ないし「恐怖」は、実は、同時に、それらの「対象」であるものの反対物（「利益」・「楽しさ」）の「追求」であり、「欲望」「意志」である。

注

(1) ルソは、ここで、右の「功利性の原動力」そのものを、

「自然」としているが、正しくは、「功利性の原動力を人間に生みつけている、「あるもの」——それが、「自然」であるはずである。

この問題は、別稿で、ホブズの「自然」概念を分析する時、ルソにかかわらせて、扱う。

II

さて、「人間」の「本性」である・この「功利性の原動力」が、「子ども」の年齢段階にある者に「追求」させ「意志」「欲望」させるものは、一言でいえば、あの「子ども」の目の前にある「利益」、言いかえれば、「楽しさ」という「内部感覚内容」であり、あるいは、それを生み出す「対象」である。

しかるに、これらの「利益」・「楽しさ」にたいする「欲望」「意志」は、それが本来「追求」であるところから、かかる「利益」・「楽しさ」の「内部感覚内容」を、「外部感覚内容」をつうじて与える「対象」を、「獲得」する「身体」の運動つまり「行動」を生み出さずにはいない。

〈功利性の運動力〉は、「本性」である以上、絶え間なく発動するものであるから、そこから発する・右の・「追求」する〈行動〉もまた、絶え間のないものであって、それは、当然、〈身体能力の発達〉を、子どもの中に生み出さずにはおかないのである。

他面、たとえば〈行動〉それ自体の「都合のよさ」・「有用性」という「内部感覚内容」が惹き起こす〈功利性の原動力〉は、子どもが、「追求」の〈行動〉を起こす〈以前〉に——その「対象」と〈自分がとるべき行動〉との間に「都合のよさ」が成り立つかどうかを決定する・「対象」の〈外部感覚的性質〉を、〈推理において判断する能力の発達〉をも——子どもの中に生み出さずにはいない。

勇 なぜなら、右の〈外部感覚的性質〉の〈判断〉なくしては、子どもは、「対象」に〈見合った〉（「都合のよい」・「有用な」）〈行動の仕方〉を、〈推理〉することができないからである。

木 このようにして、あの〈功利性の原動力〉は、さらには、〈判断〉された・「対象」の〈外部感覚的性質〉に基づいて、当然、その「対象」にたいする・「都合のよい」・「見合った」〈行動の仕方〉（「追求」の〈仕方〉）を、〈行動を起こす以前〉に、〈推理しておく能力の発達〉をも、子どもの中に生み出さずにはおかないものである。ということになる。

そして、右に述べたように、一つには、「対象」のもつ〈外部感覚的性質〉を〈推理において判断する能力〉と、二つには、その〈判断内容〉に基づいて、「楽しさ」を感じさせる「対象」を「追求」する〈行動の仕方〉を〈推理する能力〉と——この・二つを合したものが、くりかえせば、「感覚的理性」であり「子どもの理性」である。

そこで、まとめれば、「子ども」は、「楽しさ」（「快さ」）「都合のよさ」「有用性」、その他の・これに類する「内部感覚内容」の多数と、したがって、それらを与える「対象」の多数、言いかえれば、〈功利性の原動力〉を発動させ、「欲

望」「意志」をかき立てることの激しい「内部感覚内容」と、それゆえ、それを生み出す「対象」、さらに言えば、「子ども」にとって「楽しさ」の・すべての種類を形づくり、「現に目の前にある利益」と「感じられる」・あらゆる「内部感覚内容」と、それを提供する「対象」と——これに直面することによって、のみ、へ身体能力の発達」と、「感覚的理性」という精神能力の発生と発達」とを、二つながら、しかも同時に、また必ず、手に入れる、ということである。

III

子どもの「感覚的理性」は、このようにしてのみへ発生・発達」するのであるけれども、しかし、このへ発生・発達」そのものは、子どもが、へそれを意志せざる」にも拘らず、行われるのである。なぜなら、子どもが自ら「意志」し「欲望」しているのは、ただ、「目の前にある利益」であり「楽しさ」のみにすぎないからである。

とするならば、人は——「楽しさ」が発動させるへ功利性の原動力」(「欲望」「意志」)をへ手段」として使用して、「感覚的理性」のへ発生・発達」をもたらす「あるもの」、言いかえれば、『第二編』の年齢期のへ知的教育」の「道筋」を進めていく「あるもの」が、子どもの、「内部」に働いてる——とへ推理」しないではいられない。

そのような「あるもの」が、「自然」と呼ばれるのであった。

こうして、『エミル・第二編』の年齢期のへ知的教育」もまた、「自然が行なう教育」である。

IV

さて、このへ知的教育」が「自然が行なう教育」である以上、すでに『第一編』について見たとおなじく、この・「自然」という・「教育」の「道筋」をへ辿れ」、これにへ服従せよ」、と「命ずる」・「自然の指針」もまた、「人間」にむけ

られないはずである。

では、その「自然にしたがう」「人間が行なう教育」とは、この場合、どのようなものであるのだろうか。

ルソが、『第二編』の終り近い箇所述べているのが、まさに、それである。

「加えるに、人が、いつも必ず、心においておかなくてはならないのは、こうしたもの（身体能力と精神能力との育成）は、ことごとく、遊び（jeu）以外のものではない、ということ、あるいは、遊び以外のものであつてはならない（tout ceci n'est ou doit être que jeu）」ということである。（なぜなら）遊びとは、自然が子どもたちに要求する・さまざまな運動（へ功利性の原動力）が、「楽しいもの」、「利益」として、「欲望」させ「意志」させ、「追求」させる（へ身体運動）すなわち（へ行動）を、楽々と、自発的に、導いていつてやることであり、すなわち、子どもたちの楽しさ（amusement）に、さらにあやをつけて、いっそう心地よいものにする技術であり（この「技術」によって、「自然」という「道筋」の中で、（へ身体能力と精神能力とを発達させる）ために使用される（手段）——すなわち、「楽しさ」にたいする「欲望」「意志」「追求」——が、いっそう完全なものになる）、その楽しみを苦痛（travail）に変えてしまうような束縛（contrainte）を、いささかなりとも加えることのない技術であるからである。なぜなら、結局、子どもがどんなことをして楽しんで（de quoi s'amuseront-ils）にせよ、私としては、そのことを、子どもたちにとっての教育の対象にすることができないはずはないからである」（二。上・二五〇（二）。IV・四〇三（二）。傍点は、引用者）。

すなわち、すでに見たとおり、（へ身体能力の発達）と、『第二編』の年齢期の（へ精神能力）すなわち「感覚的理性」の（発生と発達）とが、二つながら、しかも同時に、そして必ず、行なわれるのは、直接にこれら・二つの（へ能力）を育成するような内容の「教育」によるものでは、まったく、ないのであつて、そのような内容の「教育」には、なにかかわりのないもの——すなわち、子どもにとっての「楽しさ」・「利益」が発動させる（へ功利性の原動力）から生まれ

るもの、つまり、「楽しさ」・「利益」の「内部感覚内容」、ないしは、それを生む「対象」への「欲望」「意志」「追求」——これにのみよるのであった。

このことが、上の叙述の終りに、「結局、子どもが、どんなことをして楽しんでいるにせよ、私としては、そのこと（その「楽しさ」）を、子どもたちにとっての教育の対象（内容）にすることができないはずはない……」と言われている事柄である。

これは、「自然が行なう教育」という視点からすれば、子どもに「楽しさ」を感じさせる「こと」すべてにあつて、その「楽しさ」が、いな「楽しさ」のみが、生む「欲望」「意志」が、〈手段〉として用いられて、「自然」という・「教育」の「道筋」が〈進行〉し、〈発動〉し、思わずも、〈身体と精神との原能力の発達〉という・「教育」の〈内容〉が成就する、ということである。

ルソは、このような構造の・「自然」という「道筋」を根拠において、〈手段〉である・子どもの「欲望」「意志」「追求」を生み出す「楽しさ」を、いっそう高め、いっそう完全なものにする「技術」として、「遊び」をおくのである。

そして、「自然」という「道筋」にあつて使用される〈手段〉は、それ自体としては、ななら〈教育性〉をもたない「楽しさ」に基づくものであるから、そこで、「（身体能力と精神能力との育成）は、ことごとく、遊び以外のものではない、……あるいは、遊び以外のものであつてはならない……」とするのである。

V

以上からみれば、この〈身体能力と精神能力との育成〉の場合の「自然にしたがう教育」としての「人間が行なう教育」が、いかなるものであるかは、もはや明白である。

すなわち、「自然が行なう教育」、言いかえれば、「自然」という・右の〈育成〉の「道筋」自身が、子どもの「目の前」にあつて子どもが感ずることのできる利益、ないしは「楽しさ」にたいする「欲望」「意志」「追求」を、〈手段〉として使用するものである以上、その・「自然」という「道筋」に「したがう」こと・〈服従する〉こととは、右の「利益」・「楽しさ」を、いっそう高め完全なものにする「遊び」そのものが、上の・二つの〈能力の育成〉であること——それ以外にない。

こうして、「自然にしたがう教育」とは、即「遊び」であり、「遊び」が、即「自然にしたがう教育」である。

そして、ルソが、右の〈育成〉は、「遊び」以外のものであつてはならない……という表現をとるのは、「自然」という「道筋」に「したがえ」という「自然が命じている指針」に、〈逆つてはならない〉とする〈命令〉・〈要請〉を、語っているものである。

木 さらにまた、「遊び」が「楽しさ」を、いっそう高め完全なものにする以上、「自然」という「道筋」に「したがう」ことは、ただに〈パシヴ〉な事柄であるにとどまらず、この「道筋」を〈発動〉させる・〈アクティヴ〉な機能を果す、と言わなければならない。

VI

さて、ルソは、さきの叙述で、「遊び」について、それは、「その楽しみを苦痛に変えてしまうような束縛を、いささかなりとも加えることのない技術である」と言っていた。

「遊び」が、子どもにたいする「束縛」を生まず、「束縛」による「苦痛」を生じさせないのは、「遊び」が、まったく、〈直接の教育性〉を含んでいないからである。

「束縛」と「苦痛」とは、すべて、〈直接の教育性〉から、子どものところへやってくるのである。

であるとすれば、〈直接の教育性〉にはまったく無縁な「遊び」は、即〈自由な遊び〉であり、「自由」と〈不可分〉である。それは、〈自由ではない〉「楽しさ」が、もはや、なにも「楽しさ」ではないのとひとしい。

さて、すでに見たとおり、〈身体能力と精神能力との育成〉としての「自然にしたがう教育」が、「遊び」以外のなものでもないとすれば、右に知られたように、「遊び」と「自由」とが〈不可分〉である以上、つぎに問うべきは、もはや「遊び」の「自由」が、ではなく、一般に、「子ども」が「自由」であることが、「自然にしたがう教育」にたいして、どのような意味をもつか、である。

第三章 「自然にしたがう教育」とは、「自由な教育」である

I

前章のIVおよびVに見たのは、〈身体能力と精神能力との育成〉としての「自然にしたがう教育」は、即「遊び」であり、しかるに、「遊び」は、必然に、「自由」を含む、ということであった。

そこで、本章では、「自然にしたがう教育」と、子どもに「自由」を与えることとの関係について、吟味を施さなくてはならない。

秀 さて、すでに知られているのは、「自然」という・「教育」の「道筋」にあつては、必ず、〈目的〉のために〈手段〉が使用される、ということであった。

鈴 拙著・「本論」・第四節を顧みれば、ルソは、『エミル・第二編』の年齢段階の〈身体教育〉を、やはり「自然が行なう教育」ととらえ、この「教育」の「道筋」にあつて「自然」が「手段」を使用することにかかわつて、つぎのように述べている。

「自然は、「子どもの」身体のを強め、身体を発達させるために、いろいろの手段(moyens)をもっているのであるが、人は、その手段に、断じて、逆らつてはならない。子どもが外へ行こうと意志しているのに、強制して家にいさせることもしてはならないし、子どもがじつとしていようと意志しているのに、強制して外へ行かせることもしてはならない。……子どもというものは、なに一つ無益なことを意志するものではない。子どもは、欲望のままに、跳ね回らなくてはならないし、駆け回らなくてはならないし、大声をあげなくてはならないのである。子どもの(身体の)運動は、

どれもみな、強くなるうと求めている・子どもとしての・身体の本性から発する欲求から、出てくるのである」(二)。上・一一六(二)。IV・三二二(二)。傍点は、引用者)。

右によってみれば、ルソは、

(a) 子どもの中には、「強くなるうと求めている・子どもとしての・身体の本性」と、そこ「から発する欲求」とがあり、
(b) その「欲求」から、子どもの・あらゆる「身体運動」(跳ね回り、駆け回り、大声をあげる、等)の「欲望」・「意志」が、出てくるのであり、

(c) さらに、この「欲望」・「意志」から、あらゆる「身体運動」が、生まれるのであって、

(d) そして、この・あらゆる「身体運動」が、子どもの「身体力を強め」、「身体を发育させる」のである——
このような連動関係の構造を、とらえているのである。

ところで、

(A) まず、右の(a)から(c)までの過程をつくり定めているのは、あの「自然」以外のなものでもありえないはずである。
すなわち、「子ども」の「身体力を強め」、「身体を发育させる」ことを「意志」している「自然」は、「叡知」をめぐらし、「恵み深く」、「力」をふるって、上の(a) 子どもの中に、「強くなるうと求めている・子どもとしての身体の本性」をつくり定めているのみではなく、上の(b) その「身体の本性」の中に、あらゆる「身体運動」への「欲望」・「意志」の源である「欲求」をも、つくり定め、かつ、上の(c) その「欲望」・「意志」から、あらゆる「身体運動」が生まれ出てくるようにも、つくり定めているのである。

(B) そして、このような過程と構造とをつうじて、子どもの「身体力を強め」、「身体を发育させる」こと——それが、「自然」が抱く教育「目的」であり(上の(d))、

(C) そして、この教育「目的」のために、「自然」という「道筋」が使用する「いろいろな手段」とは、

直接には、上の(c)に見た・あらゆる「身体運動」を生み出していく「欲望」・「意志」であり、(間接には、その「欲望」・「意志」の背後にあるものとして、上の(a)と(b)とに述べたものである)。

(D) してみれば、この「身体教育」という「自然が行なう教育」、ないし「自然」という「教育」の「道筋」とは、上の(c)にあげた「いろいろな手段」、言いかえれば、あらゆる「身体運動」を生み出す「欲望」・「意志」が、発揮されること、さらに言えば、子どもが、「欲望のままに」、跳ね回り、駆け回り、大声をあげること——これ以外のものではないのである。

勇 (E) そして、右の「手段」(「欲望」・「意志」)が使用されればこそ、それが、あらゆる「身体運動」を生み出し、さらに、この・あらゆる「身体運動」が、子どもの「身体力を強め」、「身体を発達させる」のであって、それゆえに、「子ども」というものは、なにより一つ無益なことを意志(「欲望」)するものではない」と言われるのである。

鈴木 右の言葉は、実は、この「身体教育」が、「自然が行なう教育」であることを、証明しているものである。

II

さて、「自然が行なう教育」が、上に見た「道筋」をとるとするならば、「自然」に「したがう」・「人間が行なう教育」は、どのようなものになるであろうか。

もとより、それは、「自然」という「道筋」を、へぶちこわさないことであり「妨害しない」ことであり、あるいは、「発動させる」ことである以外にないが、しかし、それは、どのような内容であるのか、である。

そこで、まず、初めに、右の反対、すなわち、「人間」が「自然」に「したがわれない」とは、どういうことかを、考え

てみよう。

「へしたがわらない」とは、〈妨害する〉ことであつた。

ところで、第一に、「人間」には、子どもの「内部」にあるもの、すなわち、「強くなろうと求めている・子どもとしての・身体の本性」と、そこから発する「欲求」とは、これを〈妨害〉することはできない。

第二に、これまた、子ども「内部」にあるもの、すなわち、その「欲求」が生み出すところの「欲望」・「意志」（あらゆる「身体運動」を生じさせるもの）——これらそのものもまた、「人間」は、〈妨害〉することができない。

人が、他人の「欲望」・「意志」を、〈妨害〉する、という言い方は、正しくない。〈妨害〉することができるとは、実は、他人がある「欲望」・「意志」から、しかるべき「身体運動」を生み出すのを、〈妨害〉することができることのみである。

こうして、「人間」が〈妨害〉することができるのは、ただ、子どもの「欲望」・「意志」が、「身体運動」を生み出していく・その過程のみである。

すなわち、ルソが正しくも言うように、「子どもが外へ行こうと意志しているのに、強制して家にいさせる」・その「強制」が、右の〈妨害〉であり、「子どもがじつとしていようと意志しているのに、強制して外に行かせる」のが、〈妨害〉なのである。

さて、以上のとおりであるとするならば、逆に、「自然」に「したがう」とは、もはや言うまでもなく、かかる〈妨害〉を、へしうるにも拘らず、へしない、すなわち、へしてはならない、ということである。

言いかえれば、「自然」という・「教育」の「道筋」にあつて使用される「手段」であるもの——「身体運動」への「欲望」・「意志」が、あらゆる「身体運動」を生み出していくこと——を、〈妨害してはならない〉ということである。

そして、そのことが、「子どもは、欲望のままに、跳ね回らなくてはならないし、駆け回らなくてはならないし、大声をあげなくてはならない」と表現されているのである。

「子どもは、……なくてはならない」とは、〈子どもが……するのを、妨害してはならない〉の意である。

このようにして、「自然」にへしたがえんという「自然が命じている指針」は、子どもを、「身体運動」へ突き進ませる「欲望」・「意志」が、そのまま、あらゆる「身体運動」を生み出すことを、〈妨害してはならない〉、という内容のものであることになる。

しかるに、右の「欲望」・「意志」が、「自然」という「道筋」にあって使用される「手段」であったのであるから、「自然が命ずる指針」は、結局、初めに見たとおり、「……人は、その手段に、断じて、逆ってはならない」という〈命令〉として、課せられることになる。

III

すでに知られていることは、「エミル・第二編」の〈身体教育〉が、「自然が行なう教育」である以上、その「自然」に「したがう」・「人間が行なう教育」の内容とは、「自然」というこの「教育」の「道筋」にあって使用される「手段」——「身体運動」にたいする・子どもの「欲望」・「意志」が、あらゆる「身体運動」に展開すること——を、〈妨害してはならない〉、その「手段に、断じて、逆らってはならない」、という内容である、ということである。

ところで、「自然にしたがう教育」の・右の内容は、とりもなおさず、「子ども」に「自由」を与える、ということである。

なぜなら、まず、「自由な (liber)」とは、論理的に、〈妨害・障害をうけない〉ことであるのみでなく、この古典ラテ

ン語の用法史にあっても、へ来訪者に煩わされない住まいへとか、そのようなへ居所へというように、用いられたのが、はじめであったからである。(ホブスガ、『リヴァイアサン』第一部・第十四章で、「自由という語によって理解されるのは、この語の・本来の表示内容にしたがえば、〔人間の〕外部にある障害物が遠ざかっていること(the absence of external impediments. / externōrum impedimentōrum absēntia.)である」と言うのは、この間の経緯を指すものである(Hobbes, Thomas: "Leviathan." Ed. by C. B. Macpherson. p. 189; "Opera Latīna." III. p. 102.)。)

つぎに、それゆえ、「自然は、〔子どもの〕身体のを強め、身体を發育させるために、いろいろの手段をもっているのであるが、人は、その手段に、断じて、逆らってはならない」、すなわち、「身体運動」にたいする・子どもの「欲望」・「意志」が、あらゆる「身体運動」を生み出し、それに展開する過程を、へ妨害してはならない——この「自然にしたがう教育」の内容は、その過程に、「自由」を与えることであり、そして、そのことは、とりもなおさず、「子ども」自身に、「自由」を与えることである、ということに帰着する。

しかも、「自然にしたがう教育」の内容が、「断じて、逆らってはならない」という「自然が命じている指針」である以上、

この・「子ども」自身に与えられる「自由」は——

「充ち充ちて欠けることのない自由」(pleine liberté) (二。上・一三四(三))。IV・三三二(三)。二。上・一三四(二)。IV・三二四(三)であり、「余すところのない自由」(toute sa liberté) (四・中・五六(一))。IV・五二二(二))、(toute la liberté) (四・中・二二二(二))。IV・六三七(二)。四・中・二二三(三))。IV・六三八(一))であり、「絶対きわまる自由」(la plus absolue liberté) (四。中・七六(一))。IV・五三六(二))である以外にない。

そして、加えるならば、「子ども」自身に、「絶対きわまる自由」が与えられることは、ただちに、子どもの「欲望」・

「意志」が、「自由」に、あらゆる「身体運動」を、生み出すことにほかならないし、また、子どもの「身体の力を強め」、「身体を发育させる」、「いろいろな手段」が、「自然」という「道筋」にあって、「自由」に使用される以外のものではない。

であるとするれば、この「自然にしたがう教育」、言いかえれば、「子ども」自身に「絶対きわまる自由」を与えることとしての「人間が行なう教育」は、「自然」という・「教育」の「道筋」を、そのままに「進行」せしめるにとどまらず、また、「発動」させる機能を果たすものであり、「自然」に「したがう」へ「パシヴ」なものであると同時に、右の意味で「アクティヴ」なものである。

IV

木 秀 勇
さて、くりかえして見たとおり、「自然」は、「教育」を「行なう」場合には、その・「教育」の「道筋」にあって、い
鈴 つも必ず、「教育」の「目的」を成就するために、「手段」を使用するのであった。それは、「自然」が、「意志」である
とともに、「叡知」でもある「あるもの」であることによるのである。

であるとするならば、今扱っている『エミル・第二編』の「身体教育」にかかわって「子ども」自身に、「絶対きわまる自由」を与える、とする「自然が命じている指針」に則る「自然にしたがう教育」は、右の「身体教育」をこえて、
「普通の妥当性」をもつことになる。

ルソが、『エミル・第四編』で、『サヴァ人助祭の信仰告白』をしるしたあとに、二十歳に近づいているエミルについて、「この子は、自分の・幼い時代を、余すところのない自由 (toute la liberté) の中に、過してきた」と二度くりかえしているのは(四。中・二二二(二)、二二三(三)。IV・六三七(二)、六三八(一))、右の「普遍妥当性」の証拠

である。

そして、この〈普遍性〉は、「自然にしたがう教育」としての「人間が行なう教育」は、その「教育」の〈内容〉のいかんを問わず、〈ことごとく〉、必ず、同時に、「子ども」自身に「余すところのない」・「絶対きわまる自由」を与える「自由な教育」である以外にない、ということを告げている。

ルソが、「自然にしたがう教育」を、ただちに、「自由な教育」であるとして、「自然にしたがう教育・すなわち自由な教育 (l'éducation naturelle et libre)」(一。上・一五〇(一)。IV・三三五(四))という表現を用いる根拠は、以上に述べるところにある。

V

ルソは、『エミル・第一編』で、新生児を、「包衣でぐるぐる巻きにしておく」(一。上・六八(二)。IV・二七八(三))という・当時の・苛酷な慣行について、つぎのようにしるしている。

——「新生児は、自分の五体を、伸ばし (étendre)、運動させる (mouvoir) ことが、必要である。それは、五体が糸玉のようにちぢまって・長いことそのままだった・しびれた状態から、五体を引き抜くためである。なるほど、人は、五体を伸ばしてはやるが、しかし、運動する (se mouvoir) のは抑えてしまう」(一。上・三四(二)。IV・二五四(二))。

——「子ども〔新生児〕の五体を抑えておく時の不活動、束縛は、血液、体液の循環を妨げずにはいないし、子どもが体力の点で強くなり (se fortifier) 発育する (croître) のを妨げずにはいないし、子どもの体質をそこなわずにはいないものである」(一。上・三四(四)。IV・二五四(四))し、それゆえ、発育の遅れ、奇形を生むのみでなく(一。上・三五(一)。IV・二五四(四))、「あまりにも残酷な束縛が、子どもの気分にも、また気質にも、影響を及ぼさずに

すむはずがあるであろうか」(一。上・三五(二)。IV・二五四(五)——。

ルソは、こうした・新生児の扱いは、しかし、身分階級社会(ルソのいう「社会の・現在の秩序」)のもとにあつては、およそ「自由」は存在しえないことの(『社会契約について』・第一編。第一章・「第一編の前題」冒頭の一句をかれば、「人間は、自由なものとして生まれている。がしかし、あらゆるところで鉄鎖につながれている」(III・三五一)と述べられていること)一つの現われにはかならない、と考える。

「……私たちの慣行は、すべて、隷従、妨害、そして束縛であるにすぎない。社会にしたがう人間は、奴隷状態の中で、生まれ、生き、そして死んでいく。生まれれば、包衣の中に縫いつけられる。死ねば、棺桶の中に、釘づけされる。人間の姿をしている限りは、私たちの社会制度によって、鎖につながれている」(一。上・三三三(二)。IV・二五三(三))。

VI

鈴木 秀 勇
さて、しかし、新生児に加えられる・この「束縛」は、なににたいする「束縛」であるのか。それは、すでに見たとおり、「血液、体液の循環」、その他にたいするそればかりでない。また、「子どもが体力の点で強くなり発育すること」にたいする「束縛」である。

すなわち、新生児の内部では、「……発育しようとしている・身体の内部器官が生む伸長力」が、「身体にたいして、〔身体〕運動を要求している」(一。上・三四(三)。IV・二五四(三))なのであって、あの「束縛」とは、この「〔身体〕運動」にたいする・一つの障害物」であり(同上)、さらに加えれば、あの「伸長力が、……自らが身体に要求している〔身体〕運動にたいしての・一つの障害物を、見いだす」(同上)ことである。

ところで、「私たち〔人間〕の〔身体と心との〕諸能力と〔それが宿る〕諸器官との・内部での発達は、自然が行なう

教育である」(一。上・二四(四)。IV・二四七(三))。

してみれば、「新生児」の「体力を強め」「発育」をもたらし「自然」という「道筋」にあって使用されるべき「手段」は、右の「伸長力」が「要求している(身体)運動」なのであり、この「運動」こそが、「諸能力と諸器官」ないし「内部器官」の「発育」と「体力の強化」とを生み出すのである。

そして、思い起こせば、この「道筋」が、「自然が(新生児の)内部でしていること」であり、「自然の仕事」・「自然の心遣い」である。

さらにまた、上述によって理解されるのは、さきの諸叙述における・ルソによる・「新生児」の「身体運動」の重視の理由である。

VII

さて、「自然」という「道筋」が、以上のとおりであるとするならば、この場合にもまた、「自然が命じている指針」、すなわち、右の「道筋」に「したがえ」・「服従せよ」という「命令」があるはずであり、「自然にしたがう教育」として「人間が行なう教育」があるべし、とする「要請」があるはずである。

ならば、その「自然にしたがう教育」とは、いかなる内容のものであるべきであろうか。

いうまでもなく、その内容は、「新生児」の「身体運動」にたいする「障害物」・「束縛」を、へことごとく除去せよ」というものであり、逆に言えば、「新生児」の「身体運動」に、「余すところなき・絶対きわまる自由」を与えよ、という以外のものではないはずである。

そして、ルソが、つぎのように述べているところが、まさに、その「自然にしたがう教育」としての「自由な教育」

である。

「子ども〔新生児〕が、母親の胎内から出て、呼吸し始めたその瞬間に、いままでよりもっと子どもをしめあげる・ほかのものを、子どもの身につけさせるようなことは、許しておいてはならない。頭布もいけない。帯もいけない。包衣もいけない。産衣は、子どもの五体すべてを、自由にさせておく (laisser... en liberté) ・ゆったりとした・ひろやかなものであって、五体すべての運動 (ses mouvements) を妨げる (gêner) ほどに重くてもならないし、また、大気の刺戟を感じるのを抑えるほどに厚くてもならない。子どもは、大きな揺籠で・十分に蒲団を詰めた中に、入れるがいい。これなら、子どもは、楽々と運動する (se mouvoir à l'aise) ことができて、しかも、危険がない。力が強くなり始めたら、部屋を匍い回らせておくがいい (laissez-le ramper par la chambre) 。子どもに、そのの・かわいらしい五体を、ひろげさせ、伸ばさせてやるがいい (laissez lui développer, étendre) 。あなたは、子どもが、日一日と強健になっていくのを (se renforcer de jour en jour) 、ごらんになるだろう。こういう子どもを、おなじ年齢で・包衣に縛り上げられている子どもと、比べてみるがいい。あなたは、両方の子どもの進歩 (progrès) のちがいに、びっくりすることだろう」 (一。上・六八(二)。IV・二七八(三))。

しかしながら、「新生児」の「身体運動」に「自由」を与える、ということとは、「新生児」自身に「自由」を与える以外のものではない。なぜなら、「身体運動」は、運動する者の〈身柄〉すなわち〈自身〉の表現にほかならないからである。

してみれば、またしても明白であるのは、「自然にしたがう教育」とは、「新生児」という「子ども」自身に、「絶対きわまる自由」を与えること・そのことであり、そして、それが「自由な教育」である、ということである。

ところで、この場合、「自然にしたがう教育」とは、「自然」が「新生児」の「身体運動」を「手段」として用いて、

その「内部器官」ないしは「諸能力と諸器官」の「発育」、〈体力の強化〉を、生み出すことであつた。

他方、この「自然」に「したがう」・〈服従する〉とは、「新生児」に「余すところのない自由」を与え、すなわち、右の「手段」である「身体運動」を、「自由」に行なわせることであつた。

そして、そのことが「新生児」の「五体すべてを、自由にさせておく」、「五体すべての運動」を〈妨げない〉、「楽々と運動することが出来る」ようにする、「部屋中を匍い回らせえおく」、「五体を、ひろげさせ、伸ばさせてやる」——と表現されているのである。

それゆえ、このように、「身体運動」を、「自由」に行なわせることこそが、「新生児」・「乳幼児」を、「日一日と強健に」するのであり、「自由」を許されない「新生児」・「乳幼児」に比べて、「おどろく」べき「進歩のちがひ」を獲得させるのである。

してみれば、「自由な教育」は、「自然にしたがう教育」として〈パシヴ〉でありながら、しかし、〈パシヴ〉であることによつて、却つて、「自然」といふ・「教育」の「道筋」を〈発動〉させるところの・〈アクティヴ〉な「人間が行なう教育」であることを、あかしするのである。

(以下、第IV章、第V章は、本『紀要』の次号に所載)