

Title	今日のための「エミール」
Sub Title	Emile for to-day
Author	小林, 澄兄(Kobayashi, Sumie)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1960
Jtitle	哲學 No.38 (1960. 11) ,p.1- 23
JaLC DOI	
Abstract	<p>The writer is to treat with Rousseau's "Emile", under the title, borrowed from Dr. W. Boyd, Reader Emeritus of Glasgo University, Scotland, Author of: "History of Western Education"; "The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau"; "From Locke to Montessori", etc. Dr. Boyd's recent work is "Emile for To-day", published in 1956, reprinted in 1958, including a new abridged translation of "Emile" and a critical commentary which enables us to look afresh at some of educational problems to-day. As the writer has been very much interested in the commentary, he is to review this on the one hand and to state the result of his own study concerning the original text on the other hand. The fact that the idean of 'natural education' in "Emile" were complemented by the ideas of 'national education' in the other writings, is one of the present writer's, in one of present writer's special interests.</p>
Notes	横山松三郎先生古稀記念論文集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000038-0008

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

今日のための「エミール」

小林 澄 兄

一

ジャン・ジャック・ルソー (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778) に関する諸方面からの研究は、すでに完了したもののように見える。その研究文献は、ほとんど無数である。日本では、京都大学人文科学研究所報告「ルソー研究」(一九五一年)がまず第一に挙げられるべきである。

「フランス革命、次いで宗教的な反動、ドイツ古典主義文学、教育学の種々な体系、近代社会主義——これらのすべてやその他の多くのものが彼から養分を吸収してきている。ルソー主義は決して一回だけの現象ではない。それは一つの類型であり、最近ではトルストイにおいて、種々相似た、ただ一層宗教的色彩の強い姿で具体化されている。まして教育問題における不断の復興についてはいうまでもない。」

シュプラランガーは、その著「文化と教育」(Spranger, Kultur und Erziehung, 1928——村井実、長井和雄両氏訳)において、ルソーの後世への影響の甚大であることを、右のように述べている。実際、教育問題に限ってみても、従来きわめて多くの人たちがかれの諸思想を研究し批判して、それらのいずれかを教育の現場に適用してきている。

かれの教育思想を研究した、最近での日本の単行本としては、林達夫氏の「ルソー」(一九三六年)、稲富栄次郎氏の

『ルソオの教育思想』（一九五四年）、新堀通也氏の『ルソー』（一九五七年）などがある。私自身もいささかかれの教育思想を研究して、それを『新教育学入門』（一九四八年）後編の第一章として収録したほかに、『劳作教育思想史』（改版第一版—一九四八年）は、第七章をかれのために当てておいた。

余事ながら、某大学において、この秋の学期からはじめられる私の講義「教育思想史特論」は、ルソウをとり扱うことになっているが、そのとり扱い方が問題である。思案のあげく、イギリスのグラスゴウ大学名誉教授ボイドの『今日のためのエミール』（W. Boyd, *Emile for To-day*, reprinted in 1958）を台本として、これに尾ひれをつける仕事をこの講義の内容とすることにきめた。ボイドが『ルソウの教育説』（*The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau*, 1912）を著して以来、すでに四十八年を経た今日といえども、なおルソウの『エミール』（*Emile*, 1762）を再検討する必要があるというのが、ボイドのこの本の書かれたゆえんである。

昨冬から今春へかけて、印度の首都で「新教育連盟」（*New Education Fellowship*）の第十回国際会議が開かれ、私は、この連盟の日本支部を代表して、これに出席したのであった。ボイドは、やはりこの連盟のイギリス側の有力な一員として、永く活動をつづけてきた人である。したがってかれと私とのあいだには、この点でも因縁があるわけである。

二

ルソウの教育思想を全面的に理解するためには、もちろん『エミール』だけを見て満足すべきではない。その他のかれのいろいろな著作に眼を通し、かれに大きな感銘を与えたモンテニエ、ロックなどの教育思想を回顧しなくて

はならぬことを、私は十分に心得ているけれども、この論文の表題をボイドから借り、主として『エミール』について考察することとする。

『エミール』の全訳は、内山賢次氏のもの（一九二五年）、平林初之輔氏のもの（一九二八年―三三年）、林鎌次郎氏のもの（一九五九年）の三種であるが、序文につづいて、第一編幼児期、第二編兒童期、第三編青少年前期、第四編青少年後期、第五編結婚期をとり扱っている。ボイドの『今日のためのエミール』は、各編の趣旨を要約し、まえがきとあとがきにおいて、解説と批判とを試みたものである。

私の当面の仕事は、各編の趣旨を一々まともに明らかにするのではなく、直ちにボイドの解説・批判の方に注意を向けることにする。

いったいエミールという主人公は、ひとりの私教師によって教育されることになっているので、このようなことが実行されるとすれば、ルソウの当時といえども、上流家庭においてのみ実行可能であった。しかも示された通りに実行するには、あまりに特殊なことで充ち満ちている。

カントは、『エミール』に共鳴するものを発見し、当時のドイツの学校教育のよくないことをみとめ、何らかの新教育の行なわれる必要を痛感したけれども、私教育よりも公教育を重視し、公教育において、ルソウ風の「自然的教育」(Education according to Nature)の考え方が篤と参照されることを希望した。

『エミール』の出版は、ペスタロツツィの十六才のときであったが、それから十二年後、かれの最初の教育施設がスイスのノイホッフに出現した。その後のかれの教育活動は、終始ルソウの諸思想によって影響されながら、これにかれ独自の考え方を織り込んだのであった。

フィヒテにしても、ヘルバルトにしても、またフロエエベルにしても、いずれもその独自の理論なり實際なりを、多かれ少なかれ、ルソウ主義のもとに展開させたのであった。

第十九世紀の後半におよんでは、『エミール』による影響は、さほどではなくなった。というのは、その諸思想の容認されるべきものは、すべて容認ずみとなり、その諸思想が国民大衆の教育へと移行して利用されることとなったからである。

今世紀になってからは、ルソウないし『エミール』は、もはや古典的価値をしかもたず、全く忘れ去られたかと思われたにもかかわらず、いつの間にか、新教育のルネサンスが起り、どここの国でも旧態依然たるに甘んじないようになるとともに、ルソウないし『エミール』の福音が再び思い返えされるに至った。新教育というものの、それは、なお多く原理的であるに過ぎず、原理的には、およそ教育は、ルソウの考えたように、どこまでも自由に児童本位に行なわれるべきであり、教師の側からは、各児童の特殊的諸条件に適合するところの諸方法をもってしなくてはならぬと見られ、各児童に対して、型にはまった一本調子の方法をもってすることの非が指摘されるに至った。それから家庭や学校での仕事に関連して、社会と個人、権威と自由、成人と児童などの、それぞれの相互関係についての諸問題がまたあらためて検討されるようになった。

ところが、これらの諸問題に対するルソウの解答は、あまりにも一方的であった。しかしかれが、児童こそ教育上の中心対象であるべきことを誰にも先んじて強く論究して、もっとも太い線を出し得たのは、やはりこの一方性のゆえであったといわなくてはならぬ。ルソウ批判は、いかようにもできよう。^(註)かれのセンチメンタリティー、誇張、矛盾などのおびただしさは、蔽いがたいにしても、児童は、一にヒューマニズムのために準備されるべきだとして、

かれの諸思想がヨーロッパの人心を覚醒させたという一事は、教育の学徒たる者にとって、いつまでも銘記されるべきことである。

(註) 私の訳書デヴィッドソンの『世界教育史』(第三版—一九五四年、Davidson, A History of Education, 1900)の序文のなかで私は「ルソウの自然主義の野蛮的無理想とカントの理想主義の『物そのもの』の不自然とは、著者によつて的確に指摘され、やがてルソウ及びカントの真髓の渾融しなければならぬ道理の究明されたことは、事実尊い発見である。」と述べておいた。しかし「野蛮的無理想」ということばのはけじ過ぎたこと、むしろ不妥当であつたことを、ここでは正させてもらいたい。

三

ボイドの本のまえがきには、およそ右のようなことが述べてあるが、そのあとがきは、二十九頁にわたつて、ルソウの諸思想を「自然的教育」と「国民的教育」とに大別して解説・批判している。

時計師を父としてジュネエヴに生れたルソウの生涯は、陽気と孤独と得意と不得意と幸福と不幸とによつてあざなわれた、まことに数奇をきわめたものであつたが、その身の者は、総じてよい境遇の人たちであつた。『エミール』は、もともとかれのバトロンのあつた婦人たちの子女の家庭教育のあり方について、啓蒙的の論文の形で書かれるはずのものであつたが、ついに一種の小説のようなものとなつてしまった。

エミールとソフィー (Sophie——エミールの假想的許嫁) とが直接に両親によつてでなく、私教師によつて指導されるのは、かれが接近した富有の家庭が念頭におかれたからであらう。しかし『エミール』の前後の二カ所に、私教師が両親に代るのは、ただ偶然の思いつきでしかないと断つてある。

富有の家庭における教育が問題とされながら、教育される当人たちは、けっきょく庶民階級の者として成人することになっている。

ルソウのいうところの全部が絶対的の妥当性をもつかどうかは、はなはだ疑問で、かれ自身も時には「然り」といい、時には「否」といつている。

このように、かれの所論には、一方性があり、また一貫性の欠如が少なくない。それにもかかわらず真理は真理として強く主張されるところに、われわれをうなづかせる点を多くもっている。家庭においては、両親または私教師の児童に対する行きとどいた個人的指導の必要があると説き、家庭こそ児童生活の正しい秩序づけに根本的の役目を果たすゆえんを明らかにし、個人的指導こそ自然的指導であるとする。『新エロイーズ』(La Nouvelle Héloïse, 1761)から『エミール』へかけて、この点の力説がまず第一の眼目となっている。

よい家庭教育は個人的教育であり自然的教育であるに反して、社会は不自然であり、社会的教育は自然的教育ではない。よい家庭教育は人間を、社会的教育は市民をつくらうとする。ルソウは、このように、二律背反的の考え方をしているようであるが、『エミール』をよく見て行くと、同じ社会にも二種があつて、フランスやイギリスのとき大きな国民社会では、自然的個性が台なしにされてしまうが、ルソウの生れ故郷ジュネエツのような小さな国民社会では、必ずしもそうではないので、後者のとき場合では、人間教育と市民教育とは両立し得ると説かれている。そこで自然的個性が尊重されるか否かが、ルソウにとって重大な関心事なのであった。

ボイドのいう、これだけのことはよくわかる。ところがルソウは、同じ「自然」ということばを使いながら、時に応じて全く異なる意味づけをしているので、後世のわれわれをずいぶん昏迷させる。「エミール」の冒頭では、教育を三種に区別して、

(一)われわれの機能や器官の内部的発育としての自然の教育、(二)われわれがこの発育をいかに利用すべきかを他人から教えられる人間の教育、(三)われわれを刺戟する周囲の事物についての経験を積んで行く事物の教育

を挙げ、これらの三種の教育が一致して行なわれるところに、高次の最良の教育があるといい、自然の教育は、われがどうすることもできないもの、事物の教育は、ある点でしかわれわれが左右することのできないもの、人間の教育——人間が人間（他人）にはたらきかける教育は、われわれが実際に左右することのできる唯一のものであるが、これとてもわれわれが仮りにそうだと思っただけのものである。すなわち、ある子どもをとり巻いているすべての人びとの言説なり行為なりを、何から何まで指導することは、とてもできないからであると述べている。

ルメエトルの『ルソウ』（J. Lemaître, Jean Jacques Rousseau, 1907, English edition, 1908）によると、ルソウのあらゆる著作のなかで、「自然」とは何かについて定義らしい定義をしているのは、右のとき三種の教育に関する説明の、少し先きのところにある、次のような文句だけである。

「この自然ということばの意味は、きわめて漠然としているから、ここでその意味を規定しておく必要がある。

……境遇が変化するや否や、習性がなくなつて、自然性が復活してくる。教育はたしかに一種の習性にほかならぬ。……われわれは生来感性的である。われわれが生れるや否や、周囲の事物からさまざまな影響を受ける。われわれがわれわれの諸感覚を、いわば意識しはじめるとや否や、われわれは、それを生じさせた事物のなかで、あるもの

を追求し、あるものを避けるようになる。まず第一にわれわれに快感を与えるものを追求し、不快なものを避ける。次にわれわれに適するものを追求し、適しないものを避ける。最後には、理性がわれわれに与える幸福か完全かの觀念に照らして、それらのものを判断し、この判断にもとづいて、あるものを追求し、あるものを避ける。このような傾向は、われわれの感受性と理解力とが発達するにつれて、ますます広さと強さを増してくる。しかしそれは、われわれの習性によって制約され、われわれの意見によって多少変化する。この変化する以前の傾向こそ、われわれのうちにひそんでいる自然性なのである。」

ここに「教育はたしかに習性にほかならぬ」とあるのは、いわゆる「人間の教育」を意味したのであろう。この「人間の教育」の施されるものになるもの、習性や意見によって制約される以前の傾向こそ、自然性だといふのである。そういいながら自然性の発展のために、理性のはたらき、理解力などが云々され、幸福とか完全とかの觀念までが予想されているのである。

さらに少し先きへ行くと、「自然人」(L'homme naturel)と社会人(L'homme civil)とを対立させて考へている。前者は、数の単位であり、絶對的完全体であつて、かれ自身およびその仲間に対してだけしか關係をもたないのに、後者は、分母によって支配される分数的單位に過ぎず、社会という団体との關係においてのみその価値をもち、よい社会制度というものは、人間をもつともよく不自然にすることのできる制度である。個人の絶對的存在を剝奪して、個人に相對的存在を与へ、社会という統一体のなかに自我を轉移させる制度である。

というのであるが、けだしルソウの真意は、單なる自然人も單なる社会人もが存在するといふのではなく、およそ人間である以上は、必ず兩者であるべきである。ただわれわれがあまりにも社会人的であり、自然人的でなさ過ぎる

のがよくないというにあらう。いわゆる「人間の教育」は、社会人をつくる社会における教育なのであって、これが「自然の教育」との不一致において行なわれることを警戒すべきだというにあらう。

ところがルソウが、自然人への教育は、人間をつくる教育であり、社会人への教育は、市民をつくる教育である、と見ていることも事実である。そこで社会人への教育が「人間の教育」であるという用語のくいちがいがあるわけである。このことは、ルソウにおける用語のくいちがいの常例の一つとして、さほど意に介するにはおよばないであらう。

もしもわれわれが徹底的に自然人であるならば、おそらくは人間ではなく動物であるべきで、「エミール」第二編のある場所に、「子どもは動物であってもならぬし、大人であってもならぬ、子どもは子どもでなくてはならぬ。」とあるのは、子どもの教育が、「自然の教育」と「人間の教育」との、自然人への教育と社会人への教育との、いわば中間にあるべきことを主張し、これまでの教育が「人間の教育」ないし社会人への教育に偏した、そのことがよくないと看做したものと解せられる。

ヘフディングは、その著「ルソウとその哲学思想」(Höftling, Rousseau und seine Philosophie, 1923)において、ルソウの自然観を次のごとく三種に分類している。すなわち(一)は、われわれに適合するもの、われわれに有利なもの、われわれに幸福をもたらすものを求め、その反対のものを斥けようとする心理的傾向を自然と見る概念である。(二)は博物学的概念であり、(三)は神学的概念である。前者は、主として「人間不平等起原論」(Dis. cours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes, 1753)のなかにある「原始的状态」の概念であって、ナトルプ(P. Natorp)のことばをもってすれば、「前社会的状態」である。いいかえれば、原始人(野蛮人でなく未開人)の本能的

生活である。この意味での自然的状態は、あらゆる文化に先だって存在する単純状態であるという点で、後者の神学的の自然的状態と一致する。しかし後者は、「おごりかな単純」をもつという点で、前者と区別されなくてはならぬ。神の直接の創造物が調和と単純とに充ちているにもかかわらず、それは、人間により人間の発明によって徐々にけがされてしまった。この神の直接の創造物が自然的状態だといふのである。「あらゆる事物は、造物主の手を出るときには、すべて善であるが、人間の手に移されるや否や、すべて悪くなってしまふ。」という「エミール」の書き出しのことばは、自然についての倫理的概念を暗示するが、それ以上に神学的概念を含ませたものと思われる。「サヴ・オイアル司祭の信仰の告白」(Profession de Foi du Vicaire Savoyard—「エミール」第四編における)は、そのままソウの「半キリスト教的自然宗教」だと見られているもので、自然に対するかれの神学的概念を物語っている。そのなかには、次のようなことばがある。

「自我へのこの最初の復帰において、造物主に対する感謝と祝福との感情が私の心に生れ、この感情から、至善至高の神性への私の最初の敬意が生れてくる。私は、神の萬能な力を崇拜し、その恩沢に感泣する。この礼拝を誰からも教えてもらう必要はない。自然そのものがそれを私に具現してくれる。われわれを保護するものを尊び、われわれの幸福を願うものを愛するのは、自愛心の自然の発露ではなからうか。……自然の光景は、調和と均衡とのみを示してくれるのに、人類の光景は、ただ混乱と無秩序とを示している。統一が萬有の要素間を支配しているのに、人類は混乱のうちにある。禽獣は幸福であるのに、萬物の靈長のみが不幸なのだ。」

と、ここに「自然」とあるのは、内部的の「人性」をいうのか、外部的の、われわれの耳目に入る自然をいうのか、文面だけでははっきりしないが、おそらくは両者を意味し、それが神学的に理解されたものと思われる。そうしてル

ソウにとっては、「事物の教育」のうち、この神学的に理解された「自然」が他の何よりも根本的なものとして、もっとも重要視されるべきものと考えられているようである。

ルソウの他の著作は別としても、『エミール』の到るところに、以上のような心理的、博物学的、神学的の自然観が時には別々に、時には交錯して読みとられる。ところが倫理的のものもその他のものもが、さらにそれらと交錯をしたり別々になったりしてあらわれている。シュプラランガーの『文化と教育』では、次の通りに述べられている。

「彼はまた自然を倫理的にも理想化した。人間の統一と自立、身体と衝動との健康、彼の脳裏に浮んだ色々の感情の富と真理、それらのものの理想像を彼は自然と呼んだのである。彼はこの自然性を特に純朴な身分の人々、すなわち下層の市民や農民のもとで見出しうると思った。それで彼はその人々を愛し、一面的な教育をうけ道徳的に誤り導かれた社交界の人々のはるか上位に彼らを置いた。……」（村井実、長井和雄両氏訳文）

と。このような倫理的な見方もかれにはある、と思われるほかに、次のごときことも併せて考えられる。「エミール」の何カ所かに、孤独であることの尊さが説かれている。第四編のはじめの部分には、「人間の弱さは、かれを社会的にする。……真に幸福な人は、孤独な人である。」「真の満足は、陽気でもなければ騒々しくもない。……真に幸福な人は、口数が少なく、あまり笑わない。いわばかれは、幸福を心に抱きしめる。」などとある。ルソウ自身教養な生活を重ねれば重ねるほど、シュプラランガーのいつているように、好んで都会を逃避して、ますます自然への憧憬を深くした。「森深き連山の風景、……肉体を活気づける遍歴、わびしい孤独の中での静かな夢想は彼が内面の嵐をのり越える助けとなった。それで彼はこの自然を慰安者として又恋人として理想化したのである。」（村井、長井両氏訳文）エミールにとっても、田園生活がこの上なく貴重であり、農・工の労働が何をおいても必要とされ、ここにも

「事物の教育」が位置づけられたのであった。

次にルソウの各種の自然観と浅からぬつながりをもつ幾つかの概念が『エミール』に顔出することに注意したい。習性、幸福、憐憫、自愛心(利己心でない)、善、良心、理性、自由、徳、正義等々である。「神は私に、善を愛するために良心を、善を知るためには理性を、善を選ぶためには自由を与えなかったのであるか。」と問い、これを肯定するところに、ルソウの「自然」に対するアンティエゼでもあること諸概念が示されている。それらは、ひと口にいつて「文化」の概念である。そうしてその多くのものは、社会的概念である。

「自然」の概念が心理的、博物学的、神学的、倫理的等々に規定され、それらのあいだに、はっきりした限界がなく、あるときは心理的に、あるときは博物学的に……というように考えられていることは、前記の通りであるが、また「自然」が侵犯されるのは、文化により社会による悪影響にもとづくのであるから、それから逃避して、「自然に還れ」と要請された。自然に還るための教育として、「消極的教育」(éducation négative)が必要とされたのであった。

このように、ルソウにあっては、「自然」に対する諸概念がアンティエゼでもあることと指定されているにもかかわらず、いつの間にか両者が一致したり両者の関係が曖昧になったりする。例えば「自然」と理性との関係論を見ると、「自然」のなかに理性がみとめられ、理性が必ずしも「自然」のアンティエゼ視されていない。そこでバルトのときは、その著「教育史」(Barth, *Geschichte der Erziehung*, 1920⁴)において、ルソウにおける「自然」と理性との一致を指摘し、そこに「合自然的教育」(naturgemässige Erziehung)観があるとしている。自由の概念のときも、ルソウにあっては、(一)自然的自由、(二)社会的自由、(三)道德的自由の三種に区別され、(一)が「自然」のうち

に存在し、(二)と(三)とは、これと対立するものごとく、一応は考えられているけれども、けっきょく三者ともに融合することが希望されている。理性や自由以外の諸概念（以上に挙げられた）と「自然」との関係、文化とそれとの関係、社会とそれとの関係もまた概ね同様である。

かくてバルトが、ルソウは「社会から離れて、しかも社会のためにつくし得る人をエミールに要求した」といい、またモオグがその著「現代教育学の根本問題」(Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923)において、「ルソウにおける『自然』は、単に実在する経験的現実ではなく、単なる存在ではなくて、実に理想的価値を意味する。」と述べているのは、いずれも妥当な見解であって、要するにルソウは、単なる自然主義者ではなくて、理想主義者であり、単なる個人主義者ではなくて、理想的社会主義者であったということが出来るであろう。

五

以上、ずいぶん遠い廻り路をしてきたが、ここで再びボイドをかえりみると、かれは、ルソウの「自然」をただ「自然的個性」ということばで要約し、さらにその教育思想を「自然的教育」と「国民的教育」との二つの柱のもとに検討している。ところが「自然」の概念が「自然的個性」ということばだけでは割り切れないということ、「自然的教育」を「合自然的教育」といい換えても差支えなからうということ、人間教育である「自然的教育」と市民教育としての「国民的教育」とは、二律背反的ではあるが、両立するのみでなく合一するものと考えられているということ、これらの事柄が、以上の私の陳述によって推知され得るであろう。

そこで私は、ボイドのつづけていうところを、以上の私の陳述と多少重複するのを意とせず、できるだけはしょつ

て吟味することとする。

正邪善惡、真偽のありさまが子どもに本当に見分けがつくときまで待て、あせるな、インドクトリネエションは子どもの現在および将来の發展を阻害する。大人からの注入でなく、子どもなりの自己活動をさせ、子どもなりの反応をさせるところに、合自然的教育がある。子どもと大人との、二才の子どもと十才の子どもとの相違、十六才、十八才、二十才の青少年のそれぞれの發展段階はどのように異なるか、それぞれの個性のちがいはどこにあるか等々の事柄を見究めて行こうとするダイナミックの心理学の必要をまがりなりにも（実証的ではなかったにしても）確認したルソウの先見の明は、大したもののである。幼児期の諸感覚、兒童期の判断、青少年前期の實際的思考、青少年後期の抽象的推理などを問題としながら、各發展段階の橋渡しをする定位的自己活動の存在を指摘し、大人へと生長させる陶冶への道を明らかにしようとしたルソウ、心身相関の原理を説き、思春期における身体的諸變化に特別の注意を要することに言及したルソウ、かれこそ教育思想界に一新紀元を劃したのであった。（ボイドは、ルソウのカリキュラム論、カリキュラムとり扱い方に関する意見などを分析しているが、私は、ここではそれに触れないでおく。）

しかしわれわれがこれまで、各發展段階を無視し過ぎた一方性がよくなかったと同様に、ルソウがそれらを高調し過ぎた一方性も正しくない。子どもと大人との關係について、われわれがこれまで、大人自身の生き方に関心をもち過ぎた半分の真理を否認するのあまり、かれが子ども自身の生き方を偏重し過ぎたのは、やはり半分の真理をしかもたなかった。社会のための子どもの教育を考慮する以上、両者のあいだに、正当なバランスが保たれるべきである。社会の利害と個人の利害とをいかに調整するかは、ルソウにとつと同様に、今日のわれわれにとつても、デモクラシーの問題としてきわめて重要である。家庭教育においても、学校教育においても、社会教育においても、今日以後

さらに真剣にとり組まなくてはならぬものは、実に民主主義的教育の推進方法である。

この観点から、『エミール』五編がどれだけわれわれの参考になるであろうか。このことに関しての、ボイドの解説と批判とは珍重されるべきものが少なくないが、ここでは、その二、三の点だけを略述する。

ルソウ以後の新教育において、かれからとり入れるべきものは、すでにおよそとり入れられて、実施に移されている。プロジェクト・メソッドのごときものが重視されてきたのは、かれに負うところがある。第五編に出ているソフィーの教育観には賛成しがたい。女子が多くの特長で男子に劣っていると見るのは、誤りである。しかし女子教育の特長性がルソウによって明るみに出されたのは、ありがたいことであった。男女両性のパーソナリティーの一般的相違点については、なお深く研究される必要がある。かれが一切の注入を排したのは、極論であって、子どもの「自然的個性」をきずつけない限り、教育の社会化を図る工夫の大切なことは、今日での定説であり、現に大に試みられつつある。

ルソウを一躍有名にさせた懸賞論文『学問芸術論』(Discours sur les sciences et les arts)は、一七五〇年かれが三十八才のときのものであった。友人ディドロの示唆にもとづき、学問も芸術もが進めば進むほど、徳は失われる。といういささかアマノジャクの論旨を展開させたもので、この論旨が『エミール』にも受け継がれている。そのなかから本質的に価値のある各種の教育観を汲みとって、それらを実際の教育に当て嵌めることにより、われわれは、これまでもいふ新教育の各領域を開拓してきた。本質的に価値のあるものとしてボイドの挙げているところのものは、前記の諸部分とかなり重複するが、大体次の通りである。

子どもを本当によい大人へと発展させ得るためには、子ども自身の生活を残るところなく充実・発展させなくては

ならぬ。子どもの各発展段階につき、各個性についての的確な知識をもつ、できるだけ田園的環境のうちに子どもを
おいて、生活による生活のための訓練をする、このことによって、ややもすれば子どもを悪化させるかも知れないと
ころの、あらゆる影響から賢く免かれしめる。大人の学習に適応し得る成熟期のくるまでは、なるべく人間関係の
事柄を学習させない。わがままやいたずらをくいとめる策としては、自然に起る諸結果にまかせて、对人的にいつて
聞かせるようなやり方を避ける。

およそこれらの「合自然的教育」、「消極的教育」の諸原理は、今日のことばでいえば、「児童中心主義」であり、
児童・青少年向きにヒューマニティーを發展させるに役立つ民主主義的の考え方を多分に含んだものであって、かれ
の同時代および後世の教育理想の立て直しを促がし、ある程度まで教育の實際を变革させる有力な動因となった。そ
うして前世紀の終りから今世紀の始めにかけて、ヨーロッパに擡頭した「新学校」の酵母ともなった。「新教育連
盟」は、これらの新学校を世界的に普及させる仲立ちをつとめて、今日に至っているのである。

六

ボイドの立てた第二の柱は、「国民的教育」であって、ここでは「エミール」だけをとり扱っているのではない。
まず「人間不平等起原論」について述べ、次いで「エミール」とほとんど前後して発表された論文「經濟論」(De
l'économie politique, 1755)と『タラムベールへの手紙』(Lettre à M. D'Alembert, 1758)と「エミール」出版十
一年後に書かれた「ポオランド統治論」(Considération sur le gouvernement de Pologne, 1772)とを言及している。
ボイドは、ルソウが個人主義の唱道者と見られているのは、無理もないゆえんから説きは始めている。ルソウの当

時においても、大国がいくつものさばっていた。かれは、これらの大国の住民が祖国に献身する気にはならず、その住民として大きな生き甲斐を感じようのないこと、考え深い人たちが何か別のことで内的の満足を得ようとしていることなどを論じてやまなかった。ジュネエヴに生れて、フランスに住み、時折異邦人的の淋しさを味わったルソウとして、勢い個人主義者となり勝ちであった。ルソウ的私教師がルソウ的エミールを教育するに当って、個人主義的に一方性を高調するのもやむを得ないことであった。しかしかれには、このエミールに対するテュウトリアル・システムのほかに、個人主義とは相容れない国民教育の理想が心に描かれる半面があった。少年時代に親しんだプラトンの「理想国」のことが思い出されたり、生れ故郷ジュネエヴのよさが反省されたりした。ジュネエヴ共和国への献辞『人間不平等起原論』のなかで、かれは、次のようなことを述べている。

「自然が各個人に賦与した平等とかれらがかれらのためにつくり出した不平等とが、貴国では申分なく結合されている、その完璧な英知をたたえずにはいられない。良識がある政府の憲法を起草するとして、最良の諸原理は何であろうかと考えてみると、私は、貴国で行なわれている諸原理に痛く打たれる。よし私が貴国に生を享けたのでなかったとしても、ジュネエヴこそ、憲法の恩恵に浴する点で、あらゆる国民のそれを凌駕するりっぱな人間社会であることを、あえて叙さないわけには行かないであろう。」

と。献辞のせいもあるのか、かれの生れ故郷の生活が根本的に正しいことを、真底から確信したことばとして受取られる。かれの社会哲学の根拠は、いつも大抵ジュネエヴ礼讃から出発している。ジュネエヴのごとき国柄ならば、協同社会全体のための公教育（国民教育）をもつことが当然視されたのであるが、かれのこの種の論議は、テュウトリアル・システムとしての私教育の場合とはちがって、いつも社会論や経済論の一部として試みられた。ともかくもル

ソウには、私教育と公教育との二つの考え方の流れが合流したり合流しなかったりして存在した。

ルソウの親友であり、のちには仲間割れしたディドロの『百科全書』へ寄稿した『経済論』は、たとい不出来なものであったにせよ、個人の自由と政府の教権とをむすびつける試みとしては、かれにとって最初のもので、そこに「一般意志」(Volonté générale)の概念がはじめて出てくる。「エミール」にもこの概念にふれた部分があるが、それは、各個人の単なる集合ではなくて、全体的統一体としての理想的国家にあらわれるものと看做され、^(註)協同社会の一般意志と各市民の特殊意志とを動的に結合させるためには、国民教育が必要とされ、りっぱな国民教育の教師は、主権者の経験と才能とを、また各市民の諸徳を、若い世代に受け継がせる仕事をし遂げて行くべきものと考えられている。

(註)『エミール』と同年に出版された『社会契約論』(Contrat social, 1762)において、各個人がその身体とすべての能力とを協同一致させるべく約束することによって、理想的国家が成立し、そこに一般意志の創造されることが論述された。

『ダラムベエルへの手紙』は、当時の著名なフランスの学者の一人であったダラムベエルが『百科全書』の第七巻にジュネエヴにもフランスの喜劇を演じる劇場が一つぐらいあってもよさそうなもの、と述べたのがきっかけとなつて、ルソウが書きつづつたものである。かれ自身の経験からしても現状から見ても、ジュネエヴほどすぐれた国柄はない。その住民は、すべてよい人間であると同時に、よい市民である。つとむべきことをつとめ、楽しむべきことを楽しんでゐる。ヒマのときの諸活動のなかで、サークル活動のごときは、どこの国にもない見事なものである。何を苦しんで、喜劇劇場のごときものを必要としよう。それは却ってわざと害毒を流すようなものである。ジュネエヴの国民教育は、家庭教育とともに、模範的に運営されている。古代ギリシアの共和国での国民教育と現代王国における

個別的の家庭教育との中間にあることときジュネエヴの教育は、フランス、イギリスなどの大国にはあり得ないところのものである。

『ポオランド統治論』は、右の『ダラムベエルへの手紙』と同様に、国民教育の必要を説いているけれども、当時、ポオランドとジュネエヴとは、全く異なる条件のもとにあった。この論文は、極度の内乱状態にあったポオランドの一愛国者ウィルホルスキ伯爵の請を容れてまとめられたものである。ルソウは、同国の旧思想・旧制度の多くのものをそのまま温存しても構わないように考えて、ただ同国を救う道は、政治的改革よりも何よりも、国民の心情の開発、体育の改善などが急務であるとし、そのための国民教育を推奨したのであった。

以上のごとく見てきて、けっきょくエミールは、市民として不適当な人、ポオランドの各市民は、人間として不満足な人びととならぬであろうか、との疑問が生じる。これに対してルソウは、児童をして、かれ自身の正当な生活を生活せしめないような社会では、本当の市民が養成されるはずはない。よい社会においてならば、人間と市民を同時に養成することのできる公教育と私教育とが両立するであろう、と答えたにちがいない。かれは、『エミール』において、フランスのような大国に生い立つ子どもたちのことを念頭におき、大国では、その住民が国に忠誠をつくすことができず、個人的にも人格を確立させることができない、ときめてかかったらしいのであるが、人間をつくるか市民をつくるかを選択するとすれば、むしろ前者をよしとしなくてはならぬ、というような考え方をしたのであった。

七

ボイドは、大体このように見てきて、けだしルソウは、極端な個人主義から出発して、やがて弁証法的に、極端な社会主義に到達したので、われわれとしては、この矛盾を理論と実際とにおいてどうにか解決しなくてはならぬ、といっているが、ルソウが果してかかるはっきりした割り切り方をしたかどうかには、疑問の余地があり、むしろかれは、個人主義と社会主義との関係を理論的に考察したのではなく、個人主義的の考え方によって基礎づけられた社会主義的の考え方へ、事情に応じて心を傾けて行った人だというべきではなからうか。「弁証法的に」というのでは、ことばが強過ぎるのではなからうか。しかしかれは、単なる個人主義者ではなくて、理想的社会主義者であったであらう、という私の前言を取消すべきではなからうと思われる。

それはそれとして、ボイドがつづけていうところによると、『エミール』が公けにされてから二世紀のあいだに、ヨーロッパの諸国におけるナショナリズムは、ますます強まり、ルソウにおけることとき悲観的社会観は、あまり支持されなくなり、大国においてさえ、誰でもが次第に自分自身の正当な生活を生活し得る世の中になってきた。

ボイドの楽観説は、さらにつづけられる。われわれの生活条件をよくする建て前で、全体主義的の方策がとられ、各個人の思想の自由を無視して、大がかりのインドクトリネエションが平気で行なわれるところが、全体主義的の国以外にもあるにはあるが、他の一方では民主主義的の処置が多くなり、通俗教育、マス・コミュニケーションなどが盛んになって、教養のある市民がますます殖えてきた。土地の広さ、人口の夥多などが、第十八世紀におけることく、市民形成の障害とはなくなかった。多少の制限のつけられた福祉国家への方向は、各個人の福祉を願えばこそであり、デモクラティックの生活を保障するための科学的の考え方が、りっぱな人格となるために必要な思想の自由を保障するのに役立とうともしている。かくてルソウが対立させたのにも若干の正しさがあつたにもかかわらず、「自

然」と「社会」との対立は、今日ではさほどではなくなり、前途が明るく見通されるようになってきた。

おそらくはルソウは、ジュネエヴでのカルヴィン派の神学からそれとなく影響されて、直観の範囲内で、各個人の人格的価値に重きをおき、『新エロイイズ』でも、次のように述べている。「各個人は、他者のために単なる道具として仕えるには、あまりに高貴な存在であって、自己のために適するものを考慮に入れないで、何か他のために適するものに雇傭されるべきではない。」と。つまりカントのことばの通りに、各個人は、自己目的的であって、国から其他人からも手段視されるべきではない。だとすると、社会のために協力すべきだという原理の立て方に窮する。ところがルソウが政治論や経済論の側から教育の問題をとり扱う場合には、各個人の人格的価値の指定がなくなって、協同社会そのものの福祉が問題とされる。かれは、理想的協同社会は永い伝統によって支えられ、「一般意志」のはたらきから起る共通感情により、またそのはたらきが各成員を指導することによってまとめられるところの全体的統一体であるとして、それを人格化する。これらの各成員は、もともと中心的意志とはっきりした関係をもたないで、それぞれ特殊の意志をもつのであるが、その特殊の意志は、何らかの国民教育によってやがて克服され、中心的意志に従属せしめられる。このような理想的国家においてはじめて幸福がもたらされるのであって、幸福がもたらされるのは、個人的欲求が満足させられることによってでなく、各成員が所属する国の欲求するところのものを欲求する、その一致によってである。

ルソウの政治論や経済論では、かくてむしろ市民養成のための国民教育が高調されるのであるが、他面では、どこまでもエミールの人間形成のための教育が要求される。かれは、時に応じてそのいずれかを高調し、両者の結びつけ方を曖昧にしておいたのであった。ボイドは、さらに次の通りにいっている。

個人的の諸目標と社会的の諸目標とは、しばしば衝突する。各個人は、動的にも受身的にも、社会的の諸要求や諸理想に反抗するからであり、また人によっては、既存のいろいろな約束を越えて、同時代の人びとが理解も承認もしないところの、より高い道德性に思いおよぶこともあるからである。この反抗が大げさになり、時代がこれに副わないときには、理想家というものは、自分の力不相応に、志を達成するためなら何事でもやっつけようとする気になりたがる。そうしてむかしの「黄金時代」に逆戻りするか、あるユウトピアに向って前進するか、をいろいろ思案する。ルソウのごときは、これらの両方の行き方をして、対立させたなりに終ってしまった人である。そこで慾をいえば、この対立が、思想上および行動上、ある新生面の開かれるもとでありたかった。なるほど各個人は自己目的的であり、国は国で最高の社会的の目標をもつべきであるが、各個人がそれぞれ独自の生き方をするのはよいとして、しかも誰でもが同じように考え、同じように行なうならば、共通善のために予期以上のよりよい貢献をすることができ、このようなことを可能ならしめる国は、いったい成り立たないものであろうか。およそわれわれが共存する以上、この困難な問題こそ、どうにかして解決されなくてはならぬ。今日デモクラティックの国において、その解決が急がれつつあるわけである。デモクラシーのねらうところは、各市民がそれぞれ自分自身の生き方に満足するとともに、市民としてすぐれていなければならないほど、その所属する国もすぐれてくる、ということ、ルソウおよびその同時代の人たちの見通しよりも、はるかに視野が広く、よりよい教育の考え方になってきたといえる。そこでわれわれは、個人的の能力と興味とを最大限に發揮し充実させる教育こそ、よい市民たるべき本質的条件であることをみとめるのであって、だからこそ、この種の教育の機会が万人に均等に与えられることを期しているのである。この種の普遍的教育において、自由の原理にもとづく個人的能力の發展と万人を有能な労働者・社会人たらしめる市民的・技術的の

訓練とを、最善をつくして結合させようとするのである。

これを要するに、われわれは、各個人を人間たらしめ、かつ市民たらしめるために、およばずながら最善をつくし、ルソウに発源した新教育の完成と普及とのために、強情を張り通そうとする困難な仕事にかかり合つて、曲りなりにも、相当の成果を収めつつあるのである。

この論文の最後の数十行は、ボイドのことばをほとんどそのままに訳してしまった。かえりみれば、この論文は、多くの点でかれに依存し、私自身のための覚えがきのこときものとなつてしまった。しかも同じことの繰り返えしが少なくなかつた。かくて不完全ながら、これだけで結末とする。