

転換期の教育学

——J・J・J・ルソー『エミール』分析試論——(四)……I・II・III・IV・V・VI

鈴木秀勇

以下、引用文中の原語のアクセントは、PLIV（これについては、『社会学研究』本号に所収の『転換期の教育学』——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(四)——への注の前文)のテキストにしたがい、また、動詞については、その不定詞形を記した。

I

本稿(三)：V⁽¹⁾で見られたように、『エミール・第二編』の年齢期で育成を意図される知的能力は、「子どもの理性」すなわち「感覚的理性」の能力段階のうち、「感覚器官をとおして正しく判断」するために、正確に言えば、「自分がうけとる・一つ一つの対象について、……感覚的性質を吟味」し「事物が私たちにたいしてもっている・感覚的な性質

を知る」ために、感覚器官を正しく使用する能力であるが、この能力は、教育環境として組織された「遊び」によって育成されるものであり、したがって、その育成は子どもにとって「学習」として意識されることがない。

ところが、『エミール・第三編』が扱う年齢期（十二、三歳—十五、六歳）は、もはや「遊び」の時期ではなく、「労働、訓練、研究の時期」、つまり、のちに見るように、「感覚的理性」の・さらに進んだ段階の能力である『単純觀念形成』能力と労働技術能力との育成が「学習」として行なわれる時期である、と規定される。

ルソーは、右の年齢期がこうした時期として規定されることを指して、それがこの時期として「選択」される、と呼び、その「選択」には客観的・合理的な根拠があることを示すために、つぎのように述べている。「この「時期の」選択は、私が勝手にしているのではなく、選択を指示しているのは自然自身である、ということに注意されたい」。

ルソーの場合、「自然」という概念は、一つには、各年齢段階に現われてくる・その時期特有の・子どもの性質を指し、右の行文に「自然自身」といわれているものは、もとよりこれを意味している。

ところで、『エミール・第三編』の対象となる年齢期が、「労働、訓練、研究の時期」として「選択」される・客観的・合理的根拠、つまりその選択を「指示」する「自然自身」、言いかえれば、この年齢期にある子どもの特質は、この時期の子どものそなえている『力』が、子どもの抱く『欲求』を上回る、というところにある。

本稿(三)：IIで見られたように、ルソーが『エミール・第二編』で「幸福」の問題を吟味する時、「幸福」とは、『欲求』と欲求の『充足力』との「均衡」の中にある、とされ、この「均衡」の中にはしかし、人間の「幸福」ばかりでなく、「自由」、「善」および道德上の意味での「強さ」もまた、見込まれており、逆に、人間の「不幸」、「自由の喪

失」「悪」「弱さ」は、欲求がその充足力を上回る、という不均衡に根ざすものとして、とらえられていた。

しかし、両者の不均衡には、右のそれとは逆のもの、すなわち、《力》が《欲求》を上回る、という不均衡もあるはずであり、これが、『エミール・第三編』の扱う年齢期の子どもに特有な性質である。もとより、この年齢期では、子どもの欲求は、おとなのそれほどに大きくも強くもないし、また、欲求の充足力も、おとなのそれにくらべれば小さく弱い。がしかし、おとなの状態にくらべて、つまり絶対的には小さい・欲求と充足力も、相対的には、つまり子ども自身の中にあつては、充足力が欲求より大である、という関係にある。ルソーが『エミール・第三編』の冒頭で語っているのは、この特質であり「自然」である。

「若年期〔十六歳―十八歳〕に達するまでは、人生の期間全体は弱さの時期であるとはいへ、この・最初の年齢期の間にも、力の進歩が欲求のそれを追い越す時点がある。つまり、生長して行く生物が、確かに絶対的には弱いけれども、相対的には強くなる時点がある」。「十二歳ないし十三歳では、子どももっている力は、子どもの欲求よりも、はるかに早く発達する」。「……彼の欲望は、彼の腕の届かぬところまで進むことはない。彼は、自分の事は自分で用が足せるばかりでなく、自分が必要とする以上の力をそなえている。一生のうちただ一度だけ、彼はこういう状態におかれるのである」。

以上を要約し、また、この年齢期のもつ意義を暗示しながら、ルソーは述べている。

「個人にとって欲望以上のことができる・この中間期は、個人の力が絶対的にいちばん大きい時期ではないにしても、すでに述べたように、個人の力が相対的にはいちばん大きい時期である。それは、人生の・いちばん貴重な時期

である。ただ一度しかめぐってこない時期である。きわめて短い時期であり、以下に見るように、これを有効に用いることがその個人にとっていっそう大切であるだけに、なおのこと短い時期である」。

このように、まず、右の年齢期は、《力》と《欲求》との不均衡が、欲求に対して力の「超過分」「余剰分」がある状態として現われる時期である。この年齢期が「労働、訓練、研究の時期」として「選択」される・客観的・合理的根拠は、一つには、この時期に右のような力の超過分、余剰分があり、それが、労働、訓練、研究を可能にする、というところにある。

しかしながら、あの《時期の選択》は、右の根拠から直ちに出てくるのではない。そこには、いま一つの根拠として、この時期に力の超過分、余剰分があることの意味が加わってくる。

この年齢期が「個人の力が相対的にはいちばん大きい」時期であり、力の超過分、余剰分がある時期であるとしても、個人がおとなになった時期に、すなわち、幸福、自由、善、強さがかかっている・絶対的な力と欲求との関係が問題になる時期に、力が欲求を下回る、という不均衡に陥ることはありうる。つまり、子どもとしては強かったが、おとなとしては弱くなる、ということはある。してみれば、あの年齢期に力の超過分、余剰分があることの意味は、それを用いておとなの時期のために力を《蓄えておく》ということにあることになる。

「そこで、個人は、現在ありあまるほど持っているが、別の時期には足りなくなるであろう・この能力と力との超過分を、どうするのであるか。彼は、必要が生じた時に自分の役に立ってくれるような手当てをしておくため、この超過分を利用してしようと努力するだろう。いわば、自分の・いまの存在の余剰分を、将来へ繰り込むだろう。強い子

どもが弱いおとなのために貯蓄をするだろう⁽⁹⁾。さきに見た行文に、この時期を「有効に用いる」と述べられているのは、右のことを指している。

その・力の貯蓄は、その目的からすれば、当然、自分でつくりあげたものであるほかはなく、したがって自分の身についたものである。「自分が手に入れたものを本当に自分の身につけるために、子どもは、それを自分の腕の中に、しまい込むのである。自分自身の中にしまい込むのである」⁽¹⁰⁾。

自分の「腕」の中に、自分の「頭」の中に、しまい込まれ貯蓄されるもの、それがおとなの時期の力を形づくる「労働技術」能力であり、《単純観念形成》能力である。

このようにして、『エミール・第三編』の対象となる年齢期が、単純観念形成能力と労働技術能力との〈学習〉の《時期として選択される》ことの・客観的・合理的な根拠は、一つには、欲求にたいして力の余剰分、超過分があることが、この時期の子どもに特有な性質である、というところにあるのであり、二つには、その・力の余剰分、超過分を有効に用いる、つまり、おとなの時期のために右の・二つの能力を蓄えておく、というところにある。

ところで、学習の《時期の選択》の根拠を右のところにおくルソーは、また、とくに知的学習の《対象の選択》についても、いくつかの原則を求める。

ここで予め、この年齢期で育成される知的能力について知っておくならば、それは、すでにふれたように、「感覚的理性」の能力のうち、『第二編』の時期で育成されたものより進んだ段階の能力である《単純観念形成》能力である。このことは、ルソーが、『第二編』の年齢期の教育成果の上に立って、その後の時期の教育内容を展望している・

つぎの行文に示されている。

「続く諸編で、第六感覺ともいえるものの修練について語ることが、私に残されている。これは共通感覺と呼ばれているが、それは、これが、すべての人間に共通なものであるからというよりも、ほかの感覺器官の・充分に規制された使用方法の結果として生ずるものであるからであり、また、事物の・あらゆる現象の結合によって事物の性質を私たちに教えるからである。したがって、この第六感覺は、特別の器官をもたない。それは、脳髓のうちにあるだけであり、純粋に内部的な・その感覺作用は、知覚作用ないし觀念と呼ばれる。私たちの知識のひろさがはかられるのは、それらの觀念の数によって、である。精神の正確さをつくり出すのは、それらの觀念の明確さ、明快さである。おとなの理性と呼ばれるものは、それらの觀念を互いに併置する術である。こうして、私が感覺的理性ないし子どもの理性と呼んだものは、数多くの感覺内容を結合することによって單純觀念を形づくることにある。私が叡知的理性ないしおとなの理性と呼ぶものは、数多くの單純觀念を結合することによって複合觀念を形づくることにある。

だから、私の方法が自然に基づく方法である、と仮定し、また、その適用にあたって私が間違いを犯していないかと仮定すれば、私たちは私たちの生徒を、感覺作用の国々を通して、子どもの理性の国境まで連れてきたことになる。その国境をこえて私たちが踏み出す第一歩は、おとなの一步でなくてはならない」(傍点は引用者)。

右に見たように、《單純觀念形成》の能力は、「感覺的理性ないし子どもの理性」能力の最終段階であり、「叡知的理性ないしおとなの理性」への・いわば架橋であるが、その育成にさいして、学習の《対象の選択》についても原則が必要であることを、ルソーはこう述べている。

「……学ぶに適した時期の選択があるのと同じように、教えなければならぬ事柄についても選択がある」⁽¹²⁾。

その原則の第一は、知的学習の目的であるもの、つまり対象の知識がもつ《有用性》の原則である。「私たちの便宜に本当に役に立つ・少数の知識だけが、賢明な人の、したがってまた、賢明な人にしたいと願っている子どもの、探究に値いするのである。大切なのは、在るものを知ることではなく、有用で (useful) あるものだけを知ることである」⁽¹³⁾ (傍点は引用者)。

この《有用性》の原則は、本稿・第IV節で明らかになるように、知的能力とそれによって獲得される知識とは自己保存力の一つでもある、とする立場に基づくものであるが、同時に、この原則は、それが右の立場に基づくことによつて、知的学習をまさに《学習》として成り立たせる働きをもっている。

子どもは、自分の年齢にふさわしい「便宜」を感じることができるとは、したがって、その知識が子ども自身の便宜に役立つ対象であることが明らかにされた場合、つまり、対象を知ることが「有用であるもの」として経験された場合、子どもは、「便宜」に、根源から言えば「自己保存」に基づく・この経験という原動力に導かれて、対象の知識を「有用であるもの」としてこれを進んで求めずにはいない。ここに、「……私たちは、その対象が私たちにとって都合のよいものであるか都合の悪いものであるかによつて、……対象を求めたり、避けたりする」⁽¹⁴⁾ (第一編) という規定に現われる・ルソーの功利主義は、また、つぎに記されるように、《学習》そのものが成り立つ根拠をも語ったことになる。

「子どもの知性が進むにつれて、ほかの・大切な考慮から、私たちとしては、子どもの勉強することを、さらに選

扱してやらなければならなくなる。自分というものがよくわかってきて、自分にとって便宜とはどういうものかがのみ込めるようになってくるとすぐに、つまり、広い範囲の関係をさとしてきて自分にとって都合のよいものと自分にとって都合の悪いものとの判断ができるようになる。それからあとは、子どもは、勉強と遊びとのちがいを感ずるようになり、遊びを勉強の骨休みとしか見なさなくなる。このところから、本当の有用性 (utilite réelle) をもった対象が、子どもの研究の中にはいって行くことができるのであり、つまり、ただの遊びにくらべてさらに長時間、研究に専念させることができるのである」(傍点は引用者)。(15)

このように《有用性》の原則によって知的〈学習〉が成り立つことは、知識の追求、「探究」が発動することであり、そこに、対象の知識の獲得への道が開かれることである。「……私たちは、有用であるものに心を用いる。やがて私たちは、都合のよいもの、有益であるものに到達する」と語られる背後には、右に見た論理が控えているのである。(16)

ところが、この・《有用性》の原則は、第二の原則である・《感覺性》のそれによって、制限を受ける。「この・少数のもののうちから、ここではさらに、それを理解するのに、もうすっきりできあがった理性が必要とされるような真理は、除かなくてはならない」。(17)

ここにいわれている「もうすっきりできあがった理性」とは、「おとなの理性」ないし「叙知的理性」とも呼ばれているものごとであり、さきほど見たように、「数多くの単純観念を結合することによって複合観念を形づくる」能力を指している。この能力は、「数多くの感覺内容を結合することによって単純観念を形づくる」能力としての「感

覺的理性ないし子どもの理性」のように直接に感覺内容にかかわりをもつものではない。

したがって、右の行文は、この時期に學習の対象として選択されるものは、また、感覺できる対象でなければならぬ、ということ語っている。

このように、第一の原則が第二の原則によって制限される理由は、二つである。

第一の理由は、『エミール・第三編』の時期の最初にあつては、子どもは《知的能力の限界》を負うている、というところにある。なぜなら、右に先立つ『第二編』の年齢期にあつては、子どもは、「感覺的理性」能力のうち、事物・対象がもつ・感覺上の性質を正しく判断するために、感覺器官を使用する能力を、育成されたにとどまるのであつて、したがつて、『第三編』の年齢期には、いったばかりの子どもは、確かに《單純觀念形成》能力を育成されなければならぬ存在ではあるにしても、しかしまだその能力をそなえてはいない《感覺存在》であるにすぎないからである。

第二の理由は、子どもがこの《知的能力の限界》の中にあることが、実はかえつて、《單純觀念》形成能力の育成に不可欠な条件である、というところにある。この関係は、ルソーの・認識論に基づいた《知的能力の発達の論理》、つまり、子どもは、まず感覺存在であることによつて初めて、觀念を形成できる存在になることができる、という論理の・別の表現である。この論理は、ルソーが好んで用いる言葉にしたがえば、知的能力の発達の「自然の秩序」であり、その能力の「自然の歩み」である。

この論理が根ざす・ルソーの認識論の規定を、《單純觀念の形成》にかかわらせて言うならば、それは、一つには、感覺内容は、觀念の「最初の素材」⁽¹⁸⁾（第一編）であり、その意味で觀念の前提である、という規定であり、二つには、

感覚内容をとらえる感覚器官が、観念形成の器官（ルソーはこれを、「精神」ないし「思考」という語で表わしている）を〈指導〉する、とする規定である。

右の・二つの規定は、『エミール・第三編』がこの時期の知的教育の目的を告げている・つぎの行文の後半部分に記されている。

「私たちの感覚内容を観念に転化させよう。しかし、感覚の対象からいっぺんに離れて知性の対象に跳び移るようなことは、するまい。前者「感覚の対象」を通じてこそ私たちは、後者「知性の対象」に到達することになる。精神の・最初の働きのの中では、いつも感覚器官が精神の案内者でなくてはならない」⁽¹⁹⁾（傍点は引用者）。

してみれば、観念を形成できる存在となるものは、まず感覚存在、すなわち、悟性認識の〈前提〉である感覚内容を提供し、また、その認識を〈指導〉する感覚能力をそなえた存在であるのでなくてはならない。それゆえ、〈知的能力の発達の論理〉とは、一言でいえば、感覚存在であることが、観念を形成できる存在となるための・不可欠の条件（*conditio sine qua non*）である、ということである。この論理は、すでに『エミール・第二編』で、つぎのように語られていたものとひとしい。「人間の悟性の中にはいつてくるものはすべて、感覚器官をとおってそこへはいつてくるのだから、人間がもつ・最初の理性は感覚的理性だ。それが、叡知的理性の土台の役目をしているのだ」⁽²⁰⁾（傍点は引用者）。

次節で、『エミール・第三編』が育成を志す観念形成能力の性格が分析されるさいに明らかになるように、この能力を育成する方法の働きは、精神に上に見た・観念の〈前提〉を与え、感覚器官に精神の観念形成を〈指導〉させる

ところにあるのであるが、この方法そのものを支えているのは、『第二編』の時期に育成された段階での「感覺的理性」能力である。

それゆえ、右のような《知的能力の限界》をもつ感覺存在は、そうした存在であることによって、かえって、自分を觀念形成のできる存在にすることができ、言いかえれば、自分が負うている限界をこえて行くことができる。そして、この地点で、『第二編』の年齢期に育成された段階での「感覺的理性」能力は、『第三編』の時期で育成される段階のそれに連結するのである。

ところで、知的学習の《対象を選択》する原則は、いま一つある。

ルソーによれば、この年齢期に特有な・子どもの性質は、また、「好奇心」つまり「知ろうと求める精神の働き」にあるのであるが、この好奇心を刺戟する対象を選択することが、第三の原則となるのであって、そのことは、つぎの行文に示されている。「そして、この好奇心を正しく導けば、私たちがいま到達している年齢期の動力となる」。

「だから、私たちの・最初の研究からさらに、人間が自然に好むようなものでない知識は、捨てることにしよう。そして、本能が私たちに求めさせる知識だけに、私たちを限定することにしよう」。

ルソーは、この好奇心の源泉を、やはり《自己保存》に見た。「便宜を求める・生みつけられた欲望と、この欲望を十分に充たすことができない、ということとが、絶えず人間に、便宜に役立つ・新しい手段を探させる。これが、好奇心の・最初の原動力である」。

つまり、自己保存に発する・便宜を求める欲求があるにも拘らず、それが充たされぬ、という矛盾の現われが、好奇心であるが、本稿・第三節での分析の中で示されるように、この好奇心が、知

的学習すなわち《知る》過程の起動力となるものである。

してみれば、第一の原則である・対象の知識の《有用性》も、第三の原則である《好奇心の触発》も、ともにひとしく《自己保存》を基礎とするものであり、知識を獲得する《動因》であるけれども、しかし、両者の間には、《有用性》が右の動因となるのは、対象の知識が子どもによって、有用なものとして経験されることを条件とするのたいていして、好奇心は、直接に知識の獲得に導く起動力であり牽引力である、という相異がある。この相異は、本稿・第Ⅲ節と第Ⅳ節とでそれぞれ、知的学習の要因が吟味されるさいに、明らかになるであろう。

次節では、『エミール・第三編』の年齢期での知的教育の目的、その方法との関係で、『感覺性』の原則の理由が見られることになる。

以下、PLIVおよびEGと略記したものは、『社会学研究』本号に所収の『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(一)』への注の前文に記したのとひとしく、これに、今野一雄 訳『エミール』上・中・下(岩波文庫)の該当ページを付した。

- (1) 『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(三)：V』(『社会学研究』11所載)。一六九—一八九ページ。とくに一八三ページ以下。
- (2) PLIV・428。EG・183—184。今野・上・285。
- (3) PLIV・428。EG・184。今野・上・285。
- (4) 『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(三)：II』。(『社会学研究』11所載)。一一七—一四一ページ。

ジ。とくに一二二ページ以下。

- (5) (6) (7) P L IV・4 2 6。E G・1 8 2。今野・上・2 8 3。
- (8) (9) (10) P L IV・4 2 7。E G・1 8 3。今野・上・2 8 5。
- (11) P L IV・4 1 7 | 4 1 8。E G・1 7 4。今野・上・2 7 0 | 2 7 1。
- (12) (13) P L IV・4 2 8。E G・1 8 4。今野・上・2 8 6。
- (14) P L IV・2 4 8。E G・8。今野・上・2 6。
- (15) P L IV・4 4 3 | 4 4 4。E G・2 0 0。今野・上・3 1 0。
- (16) P L IV・4 2 9。E G・1 8 5。今野・上・2 8 7。
- (17) 前出注(12)(13)と同箇所。
- (18) P L IV・2 8 4。E G・4 4。今野・上・7 5。
- (19) P L IV・4 3 0。E G・1 8 6。今野・上・2 8 9。
- (20) P L IV・3 7 0。E G・1 2 8。今野・上・2 0 3。
- (21) (22) (23) P L IV・4 2 9。E G・1 8 5。今野・上・2 8 7。
- (24) (25) P L IV・4 2 9。E G・1 8 5。今野・上・2 8 8。

II

前節では、『エミール・第三編』の扱う年齢期が、労働、訓練、研究の時期として選択・規定される根拠と、知的

能力の育成にさいして学習の対象を選択する・三つの原則とについて、吟味した。

本節では、(一)この時期で育成される知的能力の内容、(二)その育成の方法原則と方法、および(三)前節でふれた・知的能力の発達の論理、したがってそれを根拠の一つとする《感覺性》の原則——これらの間の関連を見ることになる。

すでに前節で引用した・あの行文(レ)によれば、(一)知的教育の内容は、「感覺内容を觀念に転化させる」ところにあり、(二)そのための方法原則は、「感覺の対象からいっぺんに離れて知性の対象「觀念」に跳とび移ることはしない」というものであり、そして、(三)その根拠は、ルソーの認識論に基づく・二つの規定、「感覺の対象を通してこそ私たちは、知性の対象に到達する」、「精神の・最初の働きの中では、いつも感覺器官が精神の案内者でなくてはならない」と語られる規定にある。

そこで、まず、知的教育の内容について吟味を加えるさいに必要となるのは、対象の「写像」と対象の「觀念」との相異を知ることである。

これを知る手掛りは、『エミール・第二編』の中の・つぎの行文にある。

「理性の時期のままには、子どもは「対象の」觀念ではなく、「対象の」写像 (images) を受け取る (recevoir) のだが、両者の間には、写像が、感覺できる対象の・自己完結した画 (peintures absolues) にすぎず、觀念は、関係 (rapports) にまつて決定された・対象の知 (notions) である、とらう・このちがいがある。一つの写像は、それを写し出す (représenter) 精神の中に単独で (seule) 存在することができる。しかし、觀念はすべて、精神の中で他の觀念を前提している。人が写像をもつ時、彼はただ見ている (voir) だけだ。人が觀念をもつ時には、彼は併置し

ている (compare) のである。私たちの感覚内容は、まったく受動的なもの (passive) だが、これにひきかえて、私たちの知覚作用つまり観念はすべて、判断を下す (judge) ・ある ・能動的な (active) 原動力から生⁽²⁾まれてくる」
(傍点は引用者)。

右によってみれば、感覚できる対象の「写像」は、(一)「見られたもの」、「受け取られたもの」、精神に「写し出されたもの」にすぎない。この性格をルソーは、「感覚内容は、まったく受動的なものである」と言い表わしているのである。(二)この受動性から出てくるものが、写像は対象の「自己完結した画^え」である、という規定であり、そこからさらに、(三)対象の写像は、精神の中で「単独に」存在することができ、という規定が生ずる。

これにたいして、対象の「観念」は、(一)対象から与えられた ・ 個々の感覚内容 (写像の形成要素としての) を「併置する」つまり結合する作用と、結合された ・ 個々の感覚内容の間の「関係」を「判断する」作用 (合して「知覚作用」の中で、生ずるものであり、したがって「観念」は、判断内容であり、「関係によって決定された ・ 対象の知」つまり、対象がもつ関係についての知である。(二)観念は、「知覚作用」の中に生ずるものであるから、精神の中で互いに、「他の観念を前提し合って」成り立つ。(三)判断内容としての観念は、それ自体では受動的なものである ・ 個々の感覚内容を、併置し結合し、判断を下す、という「能動的な原動力」つまり精神⁽³⁾思考によって《産出⁽³⁾》されるものである。

この場合、判断する思考作用とは、与えられた感覚内容を素材として、対象のもつ関係を「推理する」作用にほかならない。ルソーは、このことをつぎのように述べている。「しかし、精神が観念にまで到達すればすぐに、判断は

一つの推理である、ということがあなたにはわからないのだろうか。……一つの感覚内容をほかの感覚内容に併置すればすぐに、推理が行なわれる。判断する術と推理する術とは、まさしく同一のものである」⁽⁴⁾。

ところで、さきに見たように、感覚できる対象の「写像」が「単独で」精神の中に存在できる、ということとは、「写像」とはすべて、個別的なもの、互いに分離されたものであることである。したがって、観念をもつことができ存在にとしては例えばすべて三角形であると判断される図形も、感覚存在にすぎない子どもには、ただ写像としてあるにすぎないのであるから、それらはまったく別箇の図形として受け取られるほかないのであり、つまり、それぞれの図形が、その形成要素である・個々の感覚内容（この場合には、三つの角、三つの線分）の「関係」の点で同一なものである、という知は成り立つことがない。これは、同一の図形が異なった位置におかれた場合でも、同ようである。「図形をひっくりかえしてみるがいい。彼ら『エミール・第二編』の年齢期の子ども」には、もう手がでない。彼ら⁽⁵⁾のもっている知は、感覚内容の中にとどまるのであって、なに一つとして悟性にまでは届いていないのである」。

例えば三角形という観念は、前に見たとおり、能動的な原動力としての精神^{II}思考によって初めて、産出される。その力は、それ自体では受動的なものである感覚内容——ここでいえば、写像である図形の形成要素としての・個々の感覚内容——を、一つの感覚内容複合体としての三角形に結合する力であり、同時に、その複合体を形づくる・複数の感覚内容の間の関係を、三角形として判断する力である。

ルソーはこのことを、『第三編』の・最初の時期の子どもと、この時期の知的教育の結果「観念」をつくり出すことができなくなった子どもとを比較するさいに、述べている。「私たちの生徒は、初めは感覚内容をもつだけで

あったが、いまでは観念をもっている。かつては彼は感覺することしかしなかったが、いまでは判断する。なぜなら、続いて起こるか、ないしは同時に起こる・多くの感覺内容の併置と、それについて下す判断とから、一種の混合感覺内容ないし複合感覺内容が生まれてくるからであるが、これを私は観念と呼ぶのである⁽⁶⁾。

ルソーがいう「観念」ないし「單純観念」とは、このような・感覺内容の複合体であり、このところからルソーは、観念を産出する・能動的な判断の力⁽⁷⁾思考を強調することになる。「單純観念とは、感覺内容が併置されたものにはかならない。……知覚作用つまり観念の中では判断は、能動的である。それは、近づけ、併置し、感覺器官が決定することのない関係を決定する」⁽⁷⁾。「……私は、私の感覺作用の対象について思考をこらす。つまり、自分の中に、それらの対象を併置する能力を見いだすので、私は、以前には、自分ももっていることに気がつかなかった・能動的な力を、与えられているのに気がつく」⁽⁸⁾〔第四編。『サヴォア叙任司祭の信仰告白』のうち〕。「私のもつ感覺内容を近づけ併置する・私の精神の・この力に、どういう名前をつけてもよい。注意、省察、内省、あるいはそのほか、好きなように呼んでいい。いずれにせよ、この力は、私の中にあるのであって、事物の中にあるのではない、ということ、私は、対象が私に与える刻印を動機にするのでなければこの力を生み出すことはないにしても、この力を生み出すのは私だけである、ということ、これは真実である。感覺したり感覺しなかったりすることは、私の自由にはならないが、私が感覺しているものをよく吟味するかしないかは、私の自由である。

だから、私は、たんに感覺する・受動的な存在であるだけではなく、能動的な・叙知的な存在であって、哲学がなんと云おうとも、私は思考する名誉をもっていることを、あえて主張したのである⁽⁹⁾」(同上)。

以上に見られた性格をもつ「観念」を産出する能力、対象のもつ関係の知をつくり出す能力——これが、『エミール・第三編』の時期に育成を志される知的能力である。

つぎに、このような能力を育成するための方法原則は、再び言うならば、「感覚の対象からいっぺんに離れて知性の対象「観念」に跳び移ることはしない」というものであるが、この原則に立つ方法は、しかし『第三編』には示されていないのであって、『第四編』ならびに『第二編』に見いだされる。『第四編』では、つぎの行文のうち、引用者によって傍点が付された部分以下が、それを語っている。

「受け入れること、それが感覚することだ。併置すること、それが判断することだ。判断することと感覚することとは、同じ事柄ではない。感覚作用を通じては、対象は、自然の中にあるがままに、互いに離れたもの、孤立したものととして、私に現われる。併置作用を通じて私は、それらの対象を動かさし、いわば移動させ、一つの対象を他の対象の上に置くのであるが、これは、それらの対象の相異ないし類似について、また一般にそれらの対象のもつ関係全体について判定を下すためである。……まったく感覚するだけの存在の中に、ものを重ね合わせ、ついで判定を下す。この叡知的な力を求めても、無駄だ。そういう存在の性質の中に、その力をみとめることはできまい。この・受動的な存在は、それぞれの対象を、互いに離れたものとしては、感覚するだろう。あるいは、二つの対象からつくられた対象全体は、感覚するだろう。しかし、一つの対象を他の対象の上に畳み合わせる力はなにも一つないのであるから、それらの対象を併置することはけつしてないだろう。それらの対象を判断することはまったくないだろう」⁽¹⁰⁾。

ルソーがここで「対象」といい「重ね合わせる」という時、具体的になにを念頭にしていたかは必ずしも明確で

ないが、右の行文に基づくならば、求められている方法は、例えば視覚器官に「写像」を与えるにすぎない・複数の対象（前例をとれば、さまざまな図形——ただし、この行文では所与の）を、視覚器官ないし触覚器官「手」によって、重ね合わせる・という作業を行なうことである。

しかし、実はこの方法は、すでに『第二編』に示されていたものと同じである。

「いくつかの・正確な図形を描き、それらを結び合わせ (combiner)、つまり一つの図形をほかの図形の上に置き、それらのもつ関係を吟味してみるがいい。観察を順次に進めて行くことによって、初等幾何学のすべてを見いだすことができる。ただ重ね合わせることのほかには、そのほかどのような論証形式も定義も例題も問題にしなくても、できる」(H) (傍点は引用者)。

こうして、方法は、つぎの・三つの作業から成ることになる。子どもが、(一)自分の視覚器官と触覚器官とを使用し、さまざまな図形を「描く」。しかし、これらの図形はまだ、「写像」を与えるにすぎない。(二)視覚器官と触覚器官とを使用して、これらの図形を「重ね合わせる」、つまり「併置」し「結合」する。(三)「観察」すなわち視覚器官の使用によって、図形のもつ「関係を吟味する」。

この場合、「関係の吟味」には、またその方法がある。それは、複数感覚器官の統合的使用によって「関係の判断を検証」することから、単一感覚器官の多面的使用によって「関係の判断を検証」することに進む、という方法である。このことをルソーは、つぎのように語っている。

「正しい判断を下すことを学ぶ・いちばんよい方法は、私たちの経験ができる限り統合されるようになり、また、

経験しなくても誤りに陥らずにすむようにさえる、という方法である。このところから、さまざまな感覚器官に基づく諸関係を長いことかかって互いに別の感覚器官によって検証し合ったあとで、さらに、それぞれの感覚器官に基づく諸関係を、別の感覚器官をかりる必要なく、その器官自体によって検証することを、学ばなくてはならない、ということが出てくる。そうすれば、それぞれの感覚内容は、私たちにとって一つの観念となるであろうし、その観念はいつも真理に合致したものであるであろう⁽¹²⁾。

以上に見てきたところが、「感覚内容を観念に転化する」方法を形づくるものであるが、ここで注意されなければならぬのは、その方法が総じて《感覚器官の使用》によって支えられている、ということである。感覚器官は、観念の〈前提〉である感覚内容を与えると同時に、また、その《使用》を通じて観念形成を〈指導〉するものである、と言うことができる。

ところで、さきほど見た・『第四編』および『第二編』の行文に述べられているように、例えば三角形の「観念」、三角形の関係を産出するために、さまざまな図形を「重ね合わせる」という方法がとられる意味については、ルソールはこれを語っていないけれども、これまでに吟味してきたところから、それをつぎのように分析することができる。

「写像」、「画^え」はすべて、「自己完結性」の中にある。そのことは、「画^え」、「写像」として現われる対象が与える感覚内容の間の「関係」について「判断を下す」ことは排除されている、ということである。したがって、この「自己完結性」を破らない限り、「観念」としての三角形は成り立つことができぬ。さまざまな図形を「重ね合わせる」

という方法がもつ意味は、その「重ね合わせ」が「自己完結した画^え」を、その形成要素である・個々の感覚内容（ある図形については、三つの、別の図形については四つの、角と線分）に分解する、というところにある。そして、その上に、「観察による・関係の吟味」が、さきに見た方法、すなわち、複数感覚器官の統合的使用による「関係判断の検証」から、単一感覚器官の多面的使用によるそれに進む、という方法にしたがって行なわれ、それによって、いったん分解された・あの形成要素を結合しながら、その要素間の「関係」について、例えば、三つの角と三つの線分とをもつ図形はすべて三角形として同一である、とする「判断」、あるいは進んで「初等幾何学」、つまり三角形は総じてしかじかの・関係上の性質をもつ、という「判断」を、下すのである。

ところが、こうした方法によって産出されるものとしての「観念」は、対象そのものもっている関係から離れて主観的な関係知に陥る危険をはらんでいる。

このことは、ルソーが自ら「観念」を関係知であるとし、その関係知と対象自身もつ・現実の関係との係りについて語っている・つぎの行文にうかがわれる。「観念のつくり方は、人間の精神に性格を与えるものである。現実の関係に基づいてしか自分の観念をつくらない精神は、堅実な精神だ。表面だけの関係に満足する精神は、浅薄な精神だ。関係があるがままに見る精神は、正しい精神だ。関係を見あやまる精神は、間違いを犯す精神だ。現実性をもたず現象することもしない・架空の関係をつくり上げる精神は、気遣いだ。併置することをしない精神は、無能な精神だ。観念を併置し関係を見いだす能力の大小が、人間の場合に、資質、その他の大小をつくりだすものである」。

観念が、対象のもつ・現実の関係を離れた関係知に陥るのは、観念を産出する・精神の・ほかならぬ《能動性》に

よる。「だから、彼「子ども」をだますのは、感覚内容ではなくて、彼がそれに加える判断である⁽¹⁴⁾。「彼が、自分が受け入れるもの、つまり感覚するものについて述べるだけにとどまるならば、彼の判断はまったく受動的なものであるから、彼が間違いを犯すことはありえない。しかし、彼が事物について現象によって判断する場合には、彼は能動的であり、併置しており、自分が受け入れることのない諸関係を帰納によってうち立てているのである。だから彼は、間違いを犯すか、あるいは間違いを犯すことがあるのである⁽¹⁵⁾。『第四編』の『サヴォア叙任司祭の信仰告白』の中に見える行文の趣旨も、右と同じである。「感覚内容である写像が、対象である・その原型 (Hodote) に合致しないのは、なぜなのか。それはつまり、判断している時の私が能動的であるからだ。併置する働きが間違いを犯しているからだ。関係を判断する・私の悟性が、対象しか示さない感覚作用に基づく真理に、誤謬を持ち込んでいるからである⁽¹⁶⁾」(傍点は引用者)。

このようにして、叙知存在は、観念をもつことができる、という点で、感覚存在にまさるが、しかし、観念をつくり出す・能動的な力があればこそ、かえって誤った関係知をもつことがある。

『エミール・第三編』での知的教育の目的が、「感覚内容を観念に転化させる」ところにおかれる場合、その転化を行なう子どもの精神は、もとより、さきに見た意味での「堅実な精神」であり「正しい精神」でなくてはならない。

しかし、関係知が、「原型」に、つまり対象のもつ・「現実の関係」に合致することは、なにによって齎らされるのか。

ルソーの場合、対象は、「写像」(image)は、「複製」を意味する'image'からきている)の「原型」ではあっても、観念の「原型」であることはできない。このことは、すでに見た・「写像」と「観念」との相異から明らかである。いな逆に、ルソーが、その部分が水中にあって、折れ曲がって見える棒も、実は真直ぐである、という判断を子どもに下させようとする場合、棒を水から引きあげずに、この判断を下させる、という方法をとることは、「観念」の場合には、真直ぐな棒という「原型」、ないし対象のもつ「現実の関係」は、棒は真直ぐである、という「判断」によって産出されなければならないことを、語っている。

だとすれば、関係知としての「観念」と「原型」、ないし対象のもつ「現実の関係」との合致は、「判断」が誤りなく後者を産出することによって齎らされる、という性質のものであることになる。

ところで、判断が誤りなくこの産出を行なう方法は、なんであるのか。

しかし、それを知るには、まず、「関係を判断する悟性が、対象しか示さない感覚作用に基づく真理に、誤謬を持ち込む」ということが、なにを指しているかを、知っておく必要がある。

そのことは、右にあげた・屈折現象の例についてルソーが述べている行文に、語られている。

「半分が水の中に沈んでいる棒を初めて見た時、子どもに見えるのは、折れている棒である。その感覚内容は真実である。私たちにその現象の根拠がわからないにしても、その感覚内容が真実であることに変わりはない。だから、あなたが子どもに、なにが見えるか、とたずねれば、子どもは、折れた棒が、と言うし、彼の言っていることは、真実である。なぜなら、彼のもっているのが、折れた棒という感覚内容であることは、確かであるからである。がしかし、

子どもが、自分の判断によって誤りを犯す場合には、彼はここを通り越しているのである。つまり、子どもが、折れた棒が見える、と主張したあとで、さらに、自分に見えるものは、事実、折れた棒である、と主張する場合には、その時には彼の言っていることは、誤りなのである。なぜ、そうなるのか。それは、この時に彼は能動的になっているからであり、もはや検査によってではなく、帰納によって、判断しているからであり、そのさい彼は、自分が感覚し、でない事柄を主張しているのであり、言いかえれば、一つの感覚器官によって自分が受け取る判断は、他の感覚器官によって確認されるのだ、と主張しているのである⁽¹⁷⁾（傍点は引用者）。

「関係を判断する悟性が、対象しか示さない感覚作用に基づく真理に、誤謬を持ち込む」ことが、このように、「自分が感覚していない事柄を主張し」、「検査」、つまり、感覚内容の間の関係の判断「棒は折れている、とする判断」を感覚器官によって検証することを怠って、判断を下す、というところから生ずるとすれば、「誤謬を持ち込む」ことがない方法は、つぎのものにならざるをえない。

「半分が水の中につかっている・その棒は、垂直の位置に固定されている。それが、目に見えるとおりに折れているかどうか、を知るためには、それを水から引きあげてみる前に、あるいは、それに手をふれてみる前に、いろいろなことをする必要がありはしないだろうか。

一。まず、私たちは、棒のまわりをぐるりとまわってみる。私たちが身を動かすにつれて、折れ方も変ってくるのが、見える。だから、折れ方を変えるのは、私たちの目だけであるが、視線が物体を動かすことはない。

二。私たちは、水の外に出ている・棒の末端の方から真直ぐに見つめてみる。すると、棒はもう曲がってはいない。

私たちの目に接した末端が、びったり別の末端をかくしている。私たちの目が棒を真直ぐにしてしまったのだろうか。

三。私たちは、水面をかきまわしてみる。私たちには、棒がばらばらになるのが見え、ジグザグに動くのが見え、水の波動につれてゆれ動くのが見える。私たちがその水に与える運動だけで、棒をこのように折ったり、くねらせた、散らしたりすることができものだろうか。

四。私たちは、水を流してみる。私たちには、水がへるにつれて、少しずつ棒が真直ぐになって行くのが見える。事実を明らかにし、屈折現象を発見するためにしなければならぬことが、まだあるのだろうか。だから、視覚が私たちをだます、というのは真実ではない。なぜなら、私たちが視覚のせいに行っている誤りを、正すため、私たちに必要なのは、視覚だけであるからである⁽¹⁸⁾（傍点は引用者）。

右に示されているのは、言うまでもなく、前に見たように、「関係を吟味し検証する」ためにとられる・単一感覚器官（ここでは、視覚器官）の多面的使用という方法である。

この《多面的》使用とは、「自分が感覚していない事柄を主張する」ことを防ぐものであり、逆に、結合と判断という・能動的な作用の「素材」つまり〈前提〉である感覚内容を豊富にする働きをもつものであるが、ここで同時にすでに指摘しておいたように、こうした・豊富な感覚内容を与える《感覚器官の使用》が、思考にその・豊富な感覚内容を「統合」させ、「原型」あるいは、対象のもつ「現実的な関係」を語る・「棒は折れてはいない」とする判断に向かって、思考を指導する働きをするのである。

ところが、このような働きをする・右の方法である《感覚器官を多面的に使用する》ことを、左右するものは、なにか。それは、『エミール・第二編』で育成された段階の「感覚的理性」能力、繰返すならば、対象のもつ・感覚上の性質を正しく判断しこれを感覚内容とするために、感覚器官を的確に使用することのできる能力である。

してみれば、この段階の「感覚的理性」能力を訓練されている子どもであって初めて、単一感覚器官の多面的使用という方法を駆使することができるのであり、したがって、正しい観念、言いかえれば、対象のもつ・現実的な関係、ないしそれに接近したものを、産出することができるのである。

このように分析してくれば、『エミール・第三編』が、その扱う時期の知的能力の育成について、その方法原則を、「感覚の対象からいっぺんに離れて知性の対象に跳び移ることはしない」というところにおき、また、その根拠として、「感覚の対象を通じてこそ私たちは、知性の対象に到達する」、「精神の・最初の働きの中では、いつも感覚器官が精神の案内者でなくてはならない」という規定をあげるのも、また、そこに、感覚存在であることが、観念をもつことのできる存在であることの・不可欠の条件である、という・知的能力の発達論理が控えているのも、いずれも、この時期の知的教育が「観念」産出能力の育成を目的とするさいの・その「観念」の性格に照らして、必然の事柄であった、とすることができるのであり、また、前節で見た・知的学習の《対象の選択》の・第二の原則、つまり《感覚性》の原則の根拠も、この点に求められるのである。

こうして、『エミール・第三編』の年齢期の知的教育は確かに、「感覚的理性」の・より高い段階である「観念」産出能力の育成を目的とするものであるが、それが目的であればこそ、その育成は、『第二編』の時期に訓練されてい

た段階の「感覺的理性」能力を「土台」にすることに成る。

はたして、この関係は、『第三編』にあって、地形の「觀念」を形づくる手続きの中に現われている。「地理学の場合の・最初の・二つの地点は、自分が住んでいる町と父親の別荘とであろう。それから、その間にある・いくつかの場所、それから近くにある川、最後に太陽のかけり工合と昇り方とであろう。これが結合点である。それらすべての地図を、彼が自分で描くことが望ましい。これは、ごく簡単な地図で、初めはたった二つの対象からできているが、子どもがほかの対象の距離と位置とを知るにしたがって、つまり目測を行なうにしたがって、それを少しずつ付け加えていく。私たちが、物差を、子ども、目の中におく、ことによつて、予めどんな利益を確保しておいたことになるかは、もうあなたがたにわかっている」(傍点は引用者)。

地形の觀念をもつとは、地図を描くことにはかならない。しかし、その地図は、二つの感覺内容(町と別荘)が与えられているだけでは、描くことができない。なぜなら、二つの感覺内容は、判断を下されるために結合されるに充分な關係の中にあるものではないからであり、したがって、關係知である・地形の觀念はまだ産出されることができない。そこで、さらに「いくつかの場所」つまり豊富な感覺内容が与えられることが必要になり、それらが結合され、また、それらの間の關係について判断が下されることによつて初めて、地形の觀念が形づくられ、地図が描かれる。

このさいに、方法となるものは、「目測」つまり單一感覺器官の多面的使用であり、したがって、この目測が、結合と判断との作用の前提である・豊富な感覺内容を「素材」として与え、また、この作用を(指導)するのであるが、

しかし、この目測は、「予め子どもの中の目におかれた物差」つまり感覚器官の使用能力としての「感覺的理性」能力の発達によって初めて、右のような働きをすることができる。

このようにして、地図を描くことの中で地形の觀念がつくり出されるのも、(一)子ども自身の「感覺的理性」能力に基づいた・目測という作業と、(二)「写像」としては「自己完結した画^ホ」である全地形を、この目測作業によって二点間ずつの要素に分解し、これを結合して最後に全地点の間の「關係」を地図として表現する作業とに、よるのである。

それゆえ、子ども自身が行なう・この作業によらぬ場合、つまり、他人が実測し作成した地図であつては、子どもは、その地図を熟知したところで、地形の觀念をもつことはできない。このことをルソーは、つぎのように述べている。「それにまた、肝腎なのは、彼が土地の地形図を正確に知っている、ということではなく、地形図を学び取る手段を知っている、ということである。地図が表わしているものの觀念を充分にもつていけば、そしてまた、地図を作成するのに役立つ方法について鮮明な觀念をもつていけば、地図が彼の頭の中にはいつているかどうかは、どうでもよい。あなたの生徒たちの學識と私の生徒の無知との間には、もうこれだけのちがひがあることを、ご覧願いたい！あなたの生徒たちは、地図を知っている。私の生徒は、地図をつくるのだ⁽²⁰⁾」(傍点は引用者)。

このようにして、地形の觀念は、子ども自身の主体的作業を通じてしか産出することができないが、その觀念形成の〈前提〉を与え、またそれを〈指導〉する作業はさらに、子どもが自分の感覚器官を的確に使用することのできる能力としての「感覺的理性」に支えられているのであり、重ねて言えば、前節で見られた・知的學習の《対象の選

扱』の・第二の原則、《感覺性》の原則は、このところに根拠をもつのである。

(1) 第一節への注(18)の本文。

(2) P L IV・344。E G・103。今野・上・163。

(3) 本節後出注(6)の本文は、一つのパラグラフをなすものであって、このあとに二つのパラグラフが続く。最初のものは、本節後出注(13)の本文であり、つぎは、『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(一)』『社会学研究』本号所載)の注(8)の本文と、本節後出注(7)の本文とを含むパラグラフである。

P L IVの校訂者の注記によれば、『刊本・エミール』の『第二稿』では、ルソーは、これら・二つのパラグラフの代りに、つぎの叙述をおいていた。

この叙述に照せば、ルソーが「判断」を《産出行為》と考えていたことが、知られる。

「私は言おう、私たちの感覺器官が私たちをだますことはありえない、と。なぜなら、私たちが、私たちの感覺しているものを、感覺している、ということとは常に真実であるからであり、エピクロス派の人々は、この点では正しい。感覺内容は、判断を通らなければ、私たちが誤りに陥れるものではないが、私たちは、その・同じ感覺内容の産出因について、あるいは、その感覺内容が私たちに受け入れさせる・対象の性質について、あるいは、対象の間の関係について、感覺内容に判断を加えたる。ところで、エピクロス派の人々が過ちを犯しているのは、この点なのであって、あの人々は、私たちが私たちの感覺内容について下す判断は決して間違わない、と主張する。私たちは、私たちの感覺内容を感覺するが、しかし私たちは私たちの判断内容を感覺することはない。私たちは、判断内容を産出する(produce)のである」(傍点は引用者)。P L IV・1447。

(4) P L IV・486。E G・242。今野・上・373。

(5) P L IV・345。E G・103。今野・上・164。

- (6) PLIV・481。EG・237。今野・上・365―366。
- (7) PLIV・481。EG・237。今野・上・366。
- (8) PLIV・571。EG・325。今野・中・130。
- (9) PLIV・573。EG・327。今野・中・132。
- (10) PLIV・571―572。EG・325―326。今野・中・130。
- (11) PLIV・399。EG・157。今野・上・245。
- (12) PLIV・484。EG・240。今野・上・370。
- (13) PLIV・481。EG・237。今野・上・366。
- (14) PLIV・482。EG・238。今野・上・366―367。
- (15) PLIV・482。EG・238。今野・上・367。
- (16) PLIV・572―573。EG・327。今野・中・132。

なお、この点については、前出注(3)に引用した『第二稿』の行文を、参照して下さい。

- (17) PLIV・482―483。EG・238―239。今野・上・367―368。
- (18) PLIV・485。EG・241。今野・上・371―372。
- (19) PLIV・434―435。EG・190―191。今野・上・295―296。
- (20) PLIV・435。EG・191。今野・上・296。

III

本稿・第I節で見られたように、ルソーは、『エミール・第三編』が扱う年齢期の知的教育にあたって、学習の対象を選択する・三つの原則を立てた。繰返せば、それらは、第一に、対象の知識の《有用性》の原則であり、第二に、その原則をさらに制限するものとしての・対象の《感覺性》のそれであり、第三に、《好奇心の触発》の原則である。

第II節では、『感覺性』の原則の根拠が、この時期の知的教育の目的と方法との関係でたずねられたが、本節で吟味されるのは、『好奇心の触発』の原則がもつ効果と、知的能力の育成の中に生産労働が組み込まれる根拠と意義とである。

まず、上の・三つの原則が立てられた場合、当然問題になるのは、これらをすべて同時に満足させる学習対象はなにか、ということである。

ルソーにしたがえば、それは「自然」である。「あなたの生徒の注意力を、自然の諸現象に向けさせるがいい⁽¹⁾」。ルソーの場合、「自然」の概念はまた、『エミール・第四編』の中におかれた『サヴォア叙任司祭の信仰告白』から知られるように、「自然宗教」(理神論、理性宗教)の立場からする・神の存在証明の根拠となる「秩序」をもち、それの「秩序」において認識され、その「秩序」の中に人間が位置を与えられている・物体の世界を指す。「秩序」とは一つの「関係」である以上、少くともその理由からしても、「自然」は『第三編』での学習対象となることができ

る。

その「自然」は、『第三編』では、つぎのように表現される。「人類の住む島、それは大地である。私たちの目にはばんいちじるしい対象、それは太陽である。私たちが自分自身から遠ざかり始めるとすぐに、私たちの・最初の観察は、前者と後者とに注がれるはずである」⁽³⁾。

ルソーはしかし、大地、太陽が学習対象として選択される、ということが、人々にとっては、『エミール・第二編』の時期までの知的教育の基本的立場と連続しない、と受け取られるであろう、と予想した。なぜなら、これまでの時期にあつては学習対象は、子どもの身体器官に直接に触れるものでなければならなかったからである。そこで、右を予想したルソーは、続いてつぎのように述べる。「なんとという飛躍だ！ と多分人は言うだろう。ついききほどは私たちは、私たちの身に触れるもの、じかに私たちを取り囲んでいるものしか、頭においていなかった。いきなりここで私たちは、地球をかけめぐり、宇宙の果てに飛びあがることになる！」⁽⁴⁾。

だが、人々にとって飛躍と見えるものも、ルソーにとってはそうではない。いなむしろ、この飛躍は、『第三編』の年齢期の子どもの性質に根ざすものであり、それゆえに必然のものである。「この飛躍は、私たちの力の進歩と私たちの精神の流れとの結果である。力の弱さと力の不充分さとの状態では、私たちを保存しようとする配慮が、私たちを私たちの内部に集中させる。能力があり力をそなえた状態では、私たちの存在を拡大したい、という欲望が、私たちを外へ連れ出し、私たちをできる限り遠いところへ飛び立たせる」⁽⁵⁾。

こうして、第I節で見たように『エミール・第三編』の時期を、労働、訓練、研究の時期と規定させた・あの根拠、

つまり《力の余剰》が、また、「自然」を学習対象として選択させる根拠でもある。

そして同時に、この「自然」が、すでに見た・学習対象の・三つの原則をすべて満足させるのである。

第一に。力の余剰によって子どもが自分の「存在を拡大したい、という欲望」をもつところから、子どもの「注意力」は、「自分自身から遠ざかり」、「自然」に向けられる。しかし、「自然」は「秩序」すなわち「関係」の中でとらえられるべきものであるが、それは、注意力を向けられながらも、まだ「関係」の中でとらえられてはいない。このところから、「自然」の諸現象は、「知ろうと求める精神の活動」つまり「好奇心」の対象となる。だからこそルソーも、上引の「あなたの生徒の注意力を自然の諸現象に向けさせるがいい」という言葉に続いて、「早晩あなたは彼に好奇心を抱かせることになる」というのである。第二に。『エミール・第二編』の年齢期のように「力の弱さと力の不充分さとの状態」にあっては、自己を「保存しようとする配慮」は、子どもを自分の「内部に集中させる」。右の時期に、子どもの自己保存との関係で育成されるのが、身体器官でもある感覚器官を使用して、子どもの身体に直接かかわる対象の・感覚上の性質を判断する「感覺的理性」である、ということとは、ここに根拠をもつ。しかし、力の余剰の時期に、第一節で見たように「自己保存」を「原動力」とする好奇心が「自然」に向けられることは、自己保存の手段が、『第二編』の時期の能力が及ぶ範囲をこえたところに、つまり「自然」の中に見いだされることを、意味している。このことは、「自然」が、学習対象に要求される・あの・《有用性》の原則をも充たしていることである。この点は、次節で見られるとおりである。第三に。「自然」の諸現象は、もとより、もはや感覚の対象そのものとして意義をもつものではないが、それらは、子どもの「注意力」の対象であり、したがって「観念」つまり関係知を産

出す素材としての感覚内容を豊富に提供するものであるから、「自然」を学習対象に選択することは、『感覺性』の原則にもしたがっている。

以上に見た理由に基づいて、『エミール・第三編』の時期の学習対象は、「自然」以外のものであってはならないことになる。だからこそルソーは、「自然」を「世界」と言いかえながら、つぎのように規定するのである。「世界のほかには、どんな書物も与えてはならない。事実のほかには、どんな授業も施してはならない」⁽⁶⁾。

ルソーが知的教育にあたって、書物・言葉による方法〔書物主義・言葉主義 (Verbalismus)〕をしりぞけ、事物による方法〔事物主義 (Realismus)〕をとるのが、右のところ根拠をもつことは、彼が、右の行文中に続いて、「読む子どもは、考えることをしない。彼は読むだけだ。彼は、学び取ることもしない。彼が学ぶのは、言葉である」⁽⁷⁾と言ひ、また、のちに重ねて、「私は、口でする説明を好まない。年少の者は、それにはほとんど注意を払わなしいし、心に刻みつけることはまずない。実物！ 実物！ 私たちが言葉に力を入れすぎている、ということとは、いくら繰返しても繰返しすぎることはない」⁽⁸⁾と述べているところに、現われている。

この事物主義の根拠は、第一に、さきに記したように、『エミール・第三編』の時期にあっては、学習対象の選択の原則をすべて充たすものは、「自然」以外にない、ということとある。

第二の根拠は、この時期の《知》の性格にある。前節で見たとおり、この時期では《知》は、「観念」を産出することであり、この営みを導くものは、思考の器官、「理性」である。それゆえ、子どもが自分の理性を使用することなければ、《知》は成立することができない。しかし、次節で見るとおり、子どもは、「自然」に直面した情況のも

とで初めて、自分の理性を使用することを迫られる。これに反して、書物による教育は、他人の意見を權威としてこれに子どもを隷従させるものであるから、子どもから自分の理性を使用する必要を奪うものである。「もしあなたが彼の精神の中で、理性にかえるに權威をもつてするならば、彼はもはや理性を働かせなくなるだろう。彼はもはや、他人の意見にもてあそばされるにすぎなくなるだろう」(傍点は引用者)。「自分自身で学ぶことを迫られて彼「エミール」は、他人の理性ではなく、自分の理性を用いる。なぜなら、意見をみとめないためには、權威をみとめてはならないからである」(傍点は引用者)。(10)

第三の根拠は、右のように子どもが自分の理性を働かせることによって産出された《知》だけが、子ども自身のものになる、というところにある。第一節で見たように、『第三編』の時期は、子どもが力の余剰を用いて、おとなの時期のために「貯蓄」をする期間であり、その貯蓄は、一つには、子どもの「頭」の中で行なわれるもの、すなわち《知》の貯蓄である。したがって、《知》は「本当に自分の身についた」ものでなくてはならない。「悟性が事物を自分のものにしたのちに、それを記憶にゆだねる場合には、あとになって記憶から取り出すものは、彼のものである。これにひきかえ、自分も知らぬうちに記憶に詰め込みすぎれば、自分自身のものはなに、一つ取り出せない破目になる。

エミールがもっているのは、ごくわずかな知識であるが、しかし、それは本当に彼のものである」(傍点は引用者)。自分の理性を働かせることは、子どもの主体的活動である。ルソーが、以下に見るように力をこめて求めるのは、まさにこれである。

「なにごとであれ、あなたが彼に言っただけで済ませたから、彼が知っている、というのではなく、自分自身でとらえたから知っている、というふうにしなければならぬ。彼は、知識を習得するのであってはならない。彼が知識を發明する、(inventer) のでなければならぬ」(12) (傍点は引用者)。「第一に、生徒が学ぶべき事柄を、あなたが生徒の前にさし出してやる必要はめつたにない、ということをよく考えていただきたい。生徒の方からそれを要求し、探究し、発見し、(trouver) なくてはならないのだ。あなたは、それを彼の手の届く「理解できる」ところにおき、うまく要求を生じさせ、その要求を充たす手段が生徒の手にはいるようにしなければならぬのである」(13) (傍点は引用者)。「彼「エミール」は、知識の点ではなく、知識を獲得する能力の点で、豊かな精神をもっている。それは、開かれていて・聡明で・あらゆることに準備ができている精神であり、モンテーニュが言っているように、すでに学識を身につけてはいないにしても、少くともこれから学識を身につけて行く力をもった精神である。……いま一度言えば、私の目的は、彼に知識を与えることではなく、必要に応じて知識を獲得する仕方を彼に学ばせることであり、……」(14) (傍点は引用者)。

ところで、「自然」を学習対象としておく場合の一つとして、学習が「大地」に向けられ、したがって、その「秩序」を探究する「地理学」の、しかし「初歩」である・地形の觀念を子どもが獲得するさいの方法は、すでに前節で見られた。

つぎに、「天空」を学習の対象とする「宇宙誌」の、やはり「最初の授業」、つまり太陽と地球との「關係」を学ぶ作業を通じて、総じて学習過程にとって「好奇心」がどのような役割をはたすか、ということ、さきほど見た・子どもの主体的活動にかかわらせて、吟味することにする。

「自然」の現象は感覚できるものであるが、それらの現象の間の「関係」は感覚することができない。「子どもは、対象を受け入れるが、しかし、対象をつなぐ関係を受け入れることはできない」⁽¹⁵⁾。

宇宙の・感覚できる諸現象を結合し、結合された・それらの間の関係について判断を下す過程、つまり観念を産出し対象の間の関係を《知る》過程、言いかえれば、「知識を発明し」「知識を探究し発見し」「知識を獲得して行く」過程が、子どもの中に動き始めるためには、子どもが《知る》ことを「要求する」ことが、正しくいえば、子どもに《知る》ことを要求させる契機が、なくてはならない。

総じて、《知る》ことを要求する原動力の重要さを、ルソーはつぎのように述べている。「肝腎なのは、彼「子ども」に、知識を教え込むことではなく、知識を愛する好みを与えることであり、その好みもつと発達した時に、知識を習得するための方法を与えることである。これこそ、間違ひもなく、あらゆる・よい教育の根本原則である」⁽¹⁶⁾（傍点は引用者）。

しかし、この「好み」は、次節で知られるように、正しくいえば、最初は《知る》過程の終点に生じて、つぎの《知る》過程の原動力となるものであって、直接にこの過程の起動力であるのは、第1節で見たように、「好奇心を正しくはぐくむ」ことである。

だが、そこには、二つの・方法上の配慮が必要とされる。第一に、これも第1節で見られたように子どもが「好奇心を抱くようになる」のは、子どもの「注意力を、自然の諸現象に向けさせる」ところから生ずるのであるが、そのさいに「強制」があつてはならない。「いまは、同じ一つの対象に注意力を向け続けるように、少しづつならして行

かなければならない時期でもある。しかし、その注意力を生み出すのは、けっして強制であってはならない。それはいつも、楽しみ、ないし欲望でなくてはならない¹⁷⁾。子どもの「注意力」が「自然」に向けられるのは、すでに見たとおり、力の余剰によって自分の「存在を拡大したい、という欲望」に基づくものであり、それが「精神の流れ」なのであるから、そこへ強制を加えることは、この・自然の欲望を殺し、したがって好奇心を失わせる結果を招く。第二に、好奇心は、これも前に見たように、その本性からいって、「欲望が充分に充たされないと」ころから発するのであり、したがって充たされぬことによっていっそう強められる以上、方法上の配慮は、つぎのものでなければならなくなる。「しかし、彼の好奇心をはぐくむには、けっして急いでそれを充たしてやってはならない。彼の能力にふさわしい問題を出して、それを彼に解かせるがいい¹⁸⁾」。「もし彼の方からあなたに質問してきたら、好奇心を充分に充たしてやるためにはなく、それをはぐくむために必要な範囲で、応ずるがいい¹⁹⁾」。

好奇心とは、「知ろうと求める精神の活動」であるとされた。それは、精神が、「自然」の諸現象に「注意力」を向けながら、「自然」を形づくる「秩序」「関係」をいまだ「知る」ことができない、という矛盾の状態にあることである。ここに、子どもが「質問」する契機がある。しかし、その質問にたいして、好奇心を満足させる対応が行なわれなくてはならない。なぜなら、子どもに自分で知識を「探究し、発見し、獲得する」という主体的活動を行なわせるには、予め、右の矛盾が強められ、つまり知ろうとする「要求」が高められること、とりも直さず「好奇心がはぐくまれる」ことが、不可欠であるからである。これが、子どもに「問題を出す」という方法をとり、ないしは、「好奇心をはぐくむために必要な範囲で、応ずる」、すなわち、子ども自身が発する「質問」を深めてやる、という方法をとる

理由である。

このようにして問題を出され、あるいは、自分が抱いた疑問を深められた子どもは、「不安」の状態におかれる。この不安は、好奇心を形づくる・あの矛盾が強められたことの・心理的な現われであり、知ろうとする「要求」の高まりを示すものである。

この不安は、子どもの「注意力」を緊張させる。その緊張は、一つには、注意力から生まれる好奇心をさらに強めるものであると同時に、二つには、「感覺的理性」能力を促して、ヨリ多くの感覺内容をヨリ的確にとらえる結果に導く。ルソーは、この連関をつぎのように述べている。「子どもがいつも注意深くなるようにするためには、つまり、感覺上の・なんらかの真理をしっかりと刻み込まれるようにするには、彼がそれを発見するまで、幾日かの間、それが彼に不安を与えるようにしておかなくてはならない」⁽²⁰⁾。

不安が齎らす・好奇心の高まりと「感覺的理性」能力の發揮とを二つの要因として、対象のもつ「関係を吟味する」思考の働きが強められる。

思考の働きがこうして強められ、つまり、感覺内容を結合し、結合された感覺内容の間の関係について判断を下せうとする・精神の活動が高まる時、問題を解く《示唆》としての質問が与えられる。

「……彼は、新しい対象を目にする毎に、一言も言わずに長い時間をかけて、その対象を吟味する。彼は、思考をこらし、やたらに質問するようなことはしない。あなたは、対象をうまく彼の前におくだけにとどめるがいい。そのあとで、彼の好奇心が充分にそれにとらわれていることがわかった時、なにか簡単な質問をして、問題を解くことが

できるだけように導いてやるがいい」(傍点は引用者)。

以上に見た方法は、《知る》過程、学習過程の要素の連鎖として、つぎのように表わすことができる。

(一)「自然」の諸現象にたいする「注意力」から生ずる「好奇心をはぐくむ」ため、子どもに、現象(感覚内容)の間の「関係」について「問題」を出し、あるいは、子どもが好奇心から抱いた「質問」を深めてやることによって、子どもを「不安」の状態におく。これは、子どもに《知る》ことを「要求」させる要素である。

(二)この不安は、子どもの注意力を緊張させ、さらに好奇心を強め、また、ヨリ豊富でヨリ的確な感覚内容を子どもに与えることになるが、これが子どもを、対象のもつ「関係の吟味」に駆り立てる。これは、《知る》ことを「探究」として成り立たせる要素である。

(三)強められた好奇心に導かれて、対象のもつ関係の吟味に没頭している子どもは、《示唆》を与えられることによって、「問題の解決」、すなわち、自分が受け取っている感覚内容を結合させ、それらの間の関係について判断を下すことに、到達する。これは、《知る》ことを「発見」として成り立たせる要素である。

このような・要素の連鎖は、好奇心を起動力とし、また牽引力とするものであるが、この連鎖を経ることによって子どもは、関係を知ることのできた喜びを味わうのであって、この喜びが、「知ることを愛する好み」を生み、これを動因の一つに加えて、知ることの「要求」、「探究」、「発見」の・つぎのサイクルが作動する。

ところで、さきほど見た・要素の連鎖から成る方法が適用される一例を示すが、「宇宙誌の・最初の授業」つまり、地球と太陽との関係を発見する学習過程である。⁽²²⁾

「ある・晴れた夕方、散歩に出て、目をさえぎるものとしてない地平線に太陽が沈んで行くのを見はらすに好都合な場所に行き、日没の地点を教えて、対象を観察する。翌朝、冷えびえとした大気を吸うために、太陽が昇らぬうちに同じ地点へ行く。太陽は、先ぶれの火矢を放って早々とするしを見せている。朝焼けがひろがり、東の空は一面燃えてみえる。その輝きをながめて、太陽が姿をあらわすずっと前から待ちうけている。絶えず、もう現われたのではないかと思う。ついに、太陽が顔を出す。……⁽²³⁾

……

この場合には、昇る太陽を彼「子ども」と一緒にとっくりと眺めたあと、同じ方角にある山々や近くの・ほかのものを彼の目に入れさせたあと、それらについてなんでも彼の勝手にしゃべらせたあと、夢でもみている人のように、しばらく沈黙を守り、それからこう言ってやるがいい。私がいま考えているのは、きのうの夕方には太陽があらに沈んだのに、けさ昇ったのはこちらだ、ということです。どうして、こんなことがおこるのかしら。それ以上は一言も付け加えてはならない。彼が質問しても、応じてはならない。話すなら、ほかのことにするがいい。彼ひとりにまかせておくがいい。そうすれば、必ず彼はそれを考える、と信じていい。⁽²⁴⁾

この時、子どもは、注意力によって、太陽が西の・ある地点に沈んだこと、東の・ある地点から昇ったことを、感覚内容としてもっている。

しかし、子どもに発見させ獲得させたいのは、このような感覚内容としては与えられないもの、すなわち、沈んでから昇るまでの間の・太陽と地球との「関係」である。

あの感覚内容を与えられた子どもは、自分から、この関係について「好奇心」を抱くこともあるであろうし、少なくとも、「どうして、こんなことがおこるのか」という・教師からの「問題」提出によって「好奇心」が触発されることは疑いない。

触発された好奇心は、子どもを不安の状態におき、これによって強められる注意力は、さらに好奇心を促すと同時に、求められている関係を発見するための・豊富な素材を齎らし、こうして「思考がこらされた」結果として、子どもは「質問」を発する。

しかし、教師はこの質問に応じない。したがって、好奇心はいっそう強められると同時に、子どもは「自分だけで考える」ことを迫られる。つまり、子どもは、感覚内容をヨリ豊富にヨリ的確に与えられ、これに基づいて、感覚内容としては与えられない・あの「関係」を「推理」することを、迫られ、この推理・判断によって夜間の・太陽と地球との関係が、産出されるのである。

ただし、この場合、教師が投げかける・あの「問題」は、子どもの好奇心を促す契機であると同時に、右の関係を発見させる《示唆》の役割を果たしてもいる。

ここでルソーが、求められている関係の判断を、感覚内容に基づく「推理」と考えていることは、つぎの行文から知られる。「もし、このやり方では彼に充分このことのみ込めないのであれば、真理をもっと感覚できるものにする手段がある。その手段とは、質問をひっきりかえすことだ。太陽が沈んでから昇るまでにどうなるのかを子どもが知っていないにしても、彼は少なくとも、太陽が昇ってから沈むまでにどうなるかは、知っている。自分の目で見る

だけで、これは彼にわかる。だから、初めの質問を、あとの質問によって明らかにするがいい。あなたの生徒がまったくの愚鈍であれば別だが、類似 (analogie) は余りにも明白であるのだから、彼はそれを楽にとらえることができる」(傍点は引用者)。

ところで、「宇宙誌」の授業は、「太陽の軌道と地球の形とについての知識」にまで進むもの、とされている。しかし、ルソーによれば、この進捗には「長い時間」がかかる。

「私たちは、いつもゆっくりと、感覚内容に基づいた観念から、感覚内容に基づいた観念へ進んで行くのであるから、一つの観念に長いこと親しんだあとで別の観念に移ることにしているのであるから、さらに、私たちは、生徒を強制して注意をはらわせるようなことは決してしないのであるから、右の・最初の授業から太陽の軌道と地球の形とについての知識まで進むには、長いことかかる」。

この「長いことかかる」「ゆっくりと進んで行く」ことは、二つの理由による。

一つは、さきに見たように、子どもが、「自然」の諸現象に「注意力」を向けて「好奇心」を抱くことから出発し、関係知としての観念に到達するまでには、「好奇心」を起動力とした「要求」「探究」「発見」の・長い要素連鎖が必要であるからである。

二つには、この要素連鎖の中には、学習に不可欠なものとしての・子ども自身による試行錯誤が含まれているからである。

「彼が間違いを犯しても、そのままにしておくがいい。誤りを訂正してやるようなことはしないがいい。彼が自分

で誤りをさとり、それを訂正することができるよう、黙ってみているがいい。あるいは、せいぜいのところ、うまい機会になにかの工夫をして、誤りに気づかせるがいい。一度も誤りを犯さなければ子どもは、十二分に学んだことにはならないであろう」(傍点は引用者)。

このような意義をもつ試行錯誤を含んだ・あの要素連鎖の過程を、ルソーは「一つの観念に長いこと親しんだあとで」と表現したのである。

主体的な行為としての《知る》こと、「明快・確実な」観念の産出は、こうした・時間がかかり・骨の折れる作業手続きを経て初めて、成就する。ルソーは、その連鎖をつぎのように述べている。「こんなふうに、自分で学ぶ事柄については、他人に教わって知る事柄についてよりも、ずっと明快で・ずっと確実な観念をもつことになる、ということには、異論の余地がない。……ポワロは、苦労して詩をつくることをラシーヌに教えてきた、と自慢した。知識の研究をはしる。ご立派な方法はいろいろあるが、そのうちで私たちに大いに必要なのは、誰かが、努力して学ぶ方法を私たちに教えてくれることである」(28)。ルソーは、「いつもおぼえておいてほしいのは、私の教育の精神は、子どもに沢山の事柄を教えることではなく、彼の脳髓の中に正確で・明快な観念のほかにはなに一つはいり込ませないことである」(29)と語っているが、彼が求める「正確で・明快な観念」、「明快で・確実な観念」は、あの・長い時間と労苦とを要する連鎖によって産出される以外にないのである。

ルソーが、エミールに磁力の観念を与えるために、市場で手品師と交渉をもつ経緯(30)もまた、エミールが一つの観念を自ら生産するまでには、とりわけ試行錯誤を含んだ・煩細な過程が必要であることを示す・一つの例である。「この

例の細部はすべて、見かけ以上に重要なことだ。たった一つのことにとれほど多くの教訓が含まれていることか……
：なんとという・面倒くさいお膳立てか！ とあなたはいうだろう。私もそれを認める」(傍点は引用者)。(31)

ところで、エミールが学ぶ・「自然学」の初歩の中には、さらに、気体、液体の物理的性質、および静力学、水力学も含まれている。(32)

ところが、これらの対象について観念を獲得するためには、対象の性質上、「感覺的理性」能力の育成は、補助手段として、感覺器官に現れないものを感覺器官にあらわにし、また、關係判断を検証する《実験》を、必要とする。「静力学および水力学の法則はすべて、ごく大ざっぱな実験によって発見できる」。(33)しかしこの場合、その実験自体が正しいか否かを再び「検証」するため、《実験の装置、用具、器械》が求められることになる。

しかし、ルソーは、この実験器械についてもやはり、それが他人の手で製作されて与えられることを、しりぞける。「私は、すべてこうしたことについてなにかするために、実験自然学用の部屋にはいることは、好まない。用具と器械との・こうした装置は、私の氣にいらぬ。学問的な雰囲気は、学問を殺す」。(34)

ルソーがこのように言うのには、二つの理由がある。「そうした器械はすべて、子どもをおびえさせ」つまり好奇心を殺すか、「ないしは、それらの形は、子どもがそれらの働きに向けるべき注意力を分散させ奪い去るか、である」。(35)このところから、実験器械もまた、ルソーとエミールとの手で製作されることになる。「私は、私たちの使う器械を、私たち自身でつくりたい」。(36)

ところで、実験器械は、さきに述べたような働きをする実験そのものを「検証」するために必要とされるのである

から、実験器械の使用、したがって製作には、まず実験が先立たなければならぬ。「また私は、実験をやらぬうちに、まず用具をつくることはしたくない。私がしたいのは、まるでたまたま実験を目にしたように見たあとで、実験を検証すべき用具を少しづつくり出して行くことである」⁽³⁷⁾。

このような順序が守られるならば、実験器械が子どもをおびえさせてその好奇心を殺すことはなく、したがって、前に見た《要求》の要素が成立し、また、子どもの注意力は実験器械の働きに注がれ、それゆえ、実験を通じて対象があらわにする感覚内容はヨリ豊富となり、その感覚内容は実験器械による・実験自体の検証を経てヨリ的確となり、そこに、これまたすでに見た《探究》の要素が成立する。

ところで、こうした機能をもつ実験を行ない、実験器械によって実験の結果を検証し、そのために実験するに伴って実験器械を製作するということは、いずれもやはり「時間がかかり骨の折れる」作業であることを免れないのであって、であればこそ、それらの作業が叙知的能力の育成にあたって、すでに見たように「明快で・確実な観念」、「正確で・明快な観念」を与える、という意義をもつことは、言うまでもない。

ところが、ルソーは、とりわけ実験器械の製作そのものに、つぎのような意義を見込んでいる。「この・手間がかかり・骨が折れる探究の・いちばん目立つ長所は、頭を使う研究の最中に、いつも身体を活動させておき、手足をしなやかにしておき、絶えず手を、労働と人間にとって役に立つ使い方とに向くように、つくり上げることである」⁽³⁸⁾。

ルソーの教育方法論の基礎となるもの一つは、感覚的判断であれ叙知的判断であれ、そのための《道具》は、人間自身のうちにあるものでなくてはならない、とするところにある。これは、判断すなわち知は、主体的な行為で

あるほかはない、という・ルソーの教育理念に結びついているものである。

他人の手で製作されて与えられた実験器械は、子ども自身^もが実験を通じて判断を行なう・その能力を退化させる。

「私たちが実験する場合に、私たちの手引きとなるために、つまり感覚器官の正確さを補うために発明されている・沢山の道具は、感覚器官の訓練をなおざりにさせてしまふ。測角器は、角の大きさを目測する手間ははぶいてしまふ。正確に距離を測っていた目は、目に代って測ってくれる測鎖に自分の仕事をまかせてしまふ。天秤は、手を使えば私たちにわかる重さを、私が手で判断しなくてもすむようにしてくれる。私たちが使う器具が精巧になればなるほど、私たちの器官は粗雑になり不器用になる。器械を私たちの回りに集めるところから、私たちは、私たち自身の中にもはや器械を見いだせなくなるのである」⁽³⁹⁾。

前節で見たとおり、『エミール・第二編』が扱う年齢期で育成される「感覺的理性」能力は、まさに子ども自身の身体器官でもある感覚器官を使用して対象がもつ・感覺上の性質を判断する能力であり、この能力が、『第三編』の時期に、「正しい観念」を産出する前提であるが、さきほどの行文に、実験器械製作の「長所」としてあげられているもの、すなわち、「いつも身体を活動させておき、手足をしなやかにしておき、絶えず手を、労働と人間にとって役に立つ使い方とに向くようにつくり上げる」製作作業は、この「感覺的理性」能力を退化させるどころか、いっそうそれを訓練せずにはおかない。しかも、製作された実験器械がそれ自体として、子どもを「正しい観念」に接近させる働きをすることは、すでに述べたところから明らかである。

してみれば、自分の手で実験器械を製作することの利益は、二重であることになる。はたしてルソーは、そのこと

をつぎのように述べている。「しかしながら、そういう器械を製作するために、かつては私たちにとって器械の代りをつとめていた器用さ「感覺的理性」能力」を用い、かつては私たちが器械なしですませるために必要であった聡明さ「同上」を、器械をつくるのに使えば、私たちは、なに一つ失わずに、得をすることになる。私たちは、自然の上に、技術を加えることになる。私たちは、不器用にならずに、一段と精巧さを手に入れることになる。子どもを書物の上にかがみ込ませておく代りに、工作場で仕事に専念させれば、子どもの手は、彼の精神の利益になるように働いて、子どもは、哲学者になりながら、しかし、自分は一箇の労働者にすぎない、⁽⁴⁰⁾と思ひ込む」。

このようにして、実験器械を自分の手で製作することは、一つには、そのための身体活動——それは、一つの生産活動であるから、まさに「労働」と呼ばれるにふさわしい——によって、「感覺的理性」能力をさらに練磨するものであると同時に、二つには、その器械が観念を正しく形成するための手段であることによって、知的能力の育成（ルソーはそれをここで、「技術」、「精巧さ」、「精神」、「哲学者」という語で示している）に資するものである。

ルソーの場合、知的能力の育成と労働とが結合される根拠と意義とは、のちの第V節で見るとともに、右のところにある。

(1) PL IV・430。EG・186。今野・上・289。

(2) PL IV・570—571。EG・325。今野・中・129。

PL IV・573—576。EG・328—330。今野・中・133—136。

PL IV・577—579。EG・331—333。今野・中・138—140。

PL IV・580―581。EG・334―335。今野・中・142―144。
 PL IV・581―583。EG・335―337。今野・中・144―146。

この意味での・ルソーの「自然」概念については、のちにあらためて吟味する。

(3) PL IV・429―430。EG・185―186。今野・上・288。

(4) (7) PL IV・430。EG・186。今野・上・288―289。

(8) PL IV・447。EG・203。今野・上・316。

(9) 前出注(4) (7) と同箇所。

(10) PL IV・486。EG・242。今野・上・374。

(11) PL IV・486―487。EG・243。今野・上・374。

(12) 前出注(4) (7) (9) と同箇所。

(13) PL IV・447。EG・203。今野・上・315。

(14) PL IV・487。EG・243。今野・上・374―375。

(15) PL IV・431。EG・187。今野・上・291。

(16) PL IV・436。EG・192。今野・上・297。

(17) PL IV・436。EG・192。今野・上・298。

(18) PL IV・430。EG・186。今野・上・289。

(19) 前出注(17) と同箇所。

(20) (21) PL IV・432。EG・188。今野・上・292。

- (22) P L IV · 4 3 0 | 4 3 3。 E G · 1 8 6 | 1 8 8。 今野 · 上 · 2 9 0 | 2 9 2。
- (23) P L IV · 4 3 0 | 4 3 1。 E G · 1 8 6 | 1 8 7。 今野 · 上 · 2 9 0。
- (24) P L IV · 4 3 2。 E G · 1 8 8。 今野 · 上 · 2 9 2。
- (25) P L IV · 4 3 2 | 4 3 3。 E G · 1 8 8。 今野 · 上 · 2 9 2 | 2 9 3。
- (26) P L IV · 4 3 3。 E G · 1 8 9。 今野 · 上 · 2 9 3。
- (27) P L IV · 4 3 5。 E G · 1 9 1。 今野 · 上 · 2 9 6。
- (28) P L IV · 4 4 2。 E G · 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 7 | 3 0 8。
- (29) 前出注(27)と同箇所。
- (30) P L IV · 4 3 7 | 4 4 0。 E G · 1 9 3 | 1 9 7。 今野 · 上 · 2 9 9 | 3 0 5。
- (31) P L IV · 4 4 0。 E G · 1 9 6 | 1 9 7。 今野 · 上 · 3 0 5。
- (32) P L IV · 4 4 1。 E G · 1 9 7 | 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 6 | 3 0 7。
- (33) P L IV · 4 4 1。 E G · 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 6 | 3 0 7。
- (34) P L IV · 4 4 1。 E G · 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 7。
- (37) P L IV · 4 4 1 | 4 4 2。 E G · 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 7。
- (38) P L IV · 4 4 2。 E G · 1 9 8。 今野 · 上 · 3 0 8。
- (39) P L IV · 4 4 2 | 4 4 3。 E G · 1 9 9。 今野 · 上 · 3 0 8。
- (40) P L IV · 4 4 3。 E G · 1 9 9。 今野 · 上 · 3 0 8 | 3 0 9。

前節の終りでは、知的能力の育成のさいに実験器械の製作活動——それは、一つの生産活動であり労働である——が必要とされる根拠とその製作活動のもつ意義とを知ったのであるが、『エミール・第三編』での知的教育は、この活動を仲立ちとして、労働技術能力の育成に連結する。

しかし、この連結の契機となるものは、次節で見られるように、学習対象の選択原則の一つである《有用性》の原則であり、とりわけ、行動にあたって、知識ないし《知る》ことが子どもにとって有用性をもつ、という原則である。

そこで本節では、労働技術能力の育成への連結の契機となる・右の原則を、まず、「自然」を対象とする知的教育の中で吟味しておくことになる。

第I節で述べたところでは、右の原則は、ルソーが、知的能力を自己保存力の一つとしても見ていることを示すとともに、この原則に立つことによって、知的能力の習得が学習として成立するものであった。

「子どもには、その年齢で役に立つ・すべてのことを、教えるように努めるがいい。……あなたはなぜ、きょう子どもにとつて都合のよい勉強を妨げてまで、子どもが行きつけるかどうかおぼつかない年齢の勉強をさせたいのか」という行文は、子どもは、自分にとって役に立つことが感じられる事柄、「その年齢でも感じられる有用性」をもった事柄、「子どもの知識で充分にわかる程度の有用性をもったもの」であるならば、自然にこれを学習の対象とする

ものであることを、語るものであるが、ルソーは同時に、このような・有用性をそなえた対象でなければ、子どもは、それを学習の対象にすることはできないことを、示している。「しかし私にわかっていること、それは、もっと早くから学ぶことはできない、ということだ。なぜなら、私たちの・本当の先生は、経験と感情となのであって、人間は、けっして、人間にとって都合のよい事柄を、自分がおかれている関係の外では、充分に感ずることがないからである」。

ここに言われる「自分がおかれている関係」とは、ルソーの・他の表現によれば「位置」であり、つまり、おとなとしての、あるいは子どもとしての、状態を指す。子どもであっても、自分の状態にとって「都合のよい事柄」であれば、それを「充分に」、都合のよいものとして経験できるし、感ずることができる。しかし、その状態にそぐわないものは、たとえおとなの状態にとっては有用であるにしても、子どもには、有用な事柄として「経験」されることはなく、そうした「感情」が抱かれることはない。

このところから、子どもの「経験」「感情」の限界外にあるものは、また、教育の埒外に置かれなければならない、ということが出てくる。「子どもは、自分がおとなになるようにつけられていくことを知っている。おとなの状態について彼がもつことのできる・すべての観念は、彼にとって教育の手掛りとなる。がしかし、その「おとなの」状態についての・子どもには手の届かない観念については、子どもはまったく無知のまままでいなくてはならない。私の書物全体は、この教育原則を繰返し繰返し証明するものにほかならない」。

逆に、子どもが子どもの「関係」、「位置」、状態にあって「経験」することができ「感情」によってとらえること

ができる「役に立つこと」「都合のよい事柄」だけが、行動——この場合には、学習行動——を生じさせるのであって、この關係をルソーはつぎのように述べている。「私たちにそのつながりが受け入れられない・結果と原因との關係、私たちがなんの觀念ももっていない利益と損害、私たちが一度も感じたことのない必要、こうしたものは、私たちにとって無にひとしい。そうしたもので私たちの関心をそそって、そうしたものに關係のある・なにかをさせようとしても、それはできない相談だ。人は、三十歳にして天国の榮光を見るのと同じ目で、十五歳にして賢者の幸福を見る。もしそのどちらも充分にのみ込めないのであれば、それを手に入れるために指一本動かすこともまずあるまい。また、たとえのみ込めたとしても、それを欲するのでなければ、つまりそれが自分にとって都合がよいと感ずるのでなければ、やはり指一本動かすこともまずあるまい。子どもにむかって、いま教えたがっていることが役に立つのだ、ということをお口を酸っぱくして言っただけで、なんにもならない。冷静な理性が私たちになにかを承認させたり、ないしは非難させたりしても、それは無駄なのであって、私たちを行動させるのは、情念以外にない。しかし、まださ、つてもいらない利益のために、どうして情念に駆られることがあろうか」⁽⁴⁾(傍点は引用者)。

こうして、子どもが学習という行動をおこすことができるのは、学習内容の有用性が、經驗され感じられ、情念を呼びおこす、という条件があることによる。そして、この条件があるならば、有用性という言葉は、子どもの学習を導く力となる。

「私たちの生徒に、役に立つという言葉の觀念を与えることに成功すればすぐさま、私たちは、彼を指導して行く

ための・さらに大きな支配力を手に入れたことになる。なぜなら、この言葉は、子どもにとって、彼の年齢にかかわりのある意味しかもたないため、また、子どもには、この言葉をきいて自分の・いまの便宜にたいする関係がはっきりわかるため、この言葉が子どもの心を強く動かすからである」(傍点は原文イタリック)。「それは、なんの役に立つのですか? これが今後、神聖な言葉となる。私たちの・生活の・あらゆる行動にさいして、子どもと私との間で決定的な言葉となる」(傍点は原文イタリック)。

だがしかし、問題は——この言葉の「観念」を、子どもはどのようにしてもつのであるか、学習内容の、したがって学習活動そのものの有用性を、どのようにして経験し感ずるのであるか、自分の年齢に応じた状態にかかわりのある「意味」を右の言葉がもつ、ということと、どのようにして「さとる」のであるか、自分の「いまの便宜にたいする関係」は、どのようにして明らかになるのであるか——という点にある。

この問題を解く鍵は、つぎの行文に示されている。「あなたの子どもは、この言葉をきいても、心を動かされない。なぜなら、あなたは、その言葉について、子どもの手の届く観念を与える心づかいをしていないからであり、また、子どもにとって役に立つ事柄を手に入れることを、いつもほかの人間が引き受けてしまうからである。あなたの子どもは、自分自身で気を配る必要がまったくなく、役に立つものとはなにかを、知らないのである」(傍点は引用者)。

つまり、求められているものは、子どもが「自分自身で気を配る必要」が生ずるような・教師からの「心づかい」であり、言いかえれば、子どもが自分の「生活の行動」の中で《自己保存》をおびやかされるような環境を教師が設定することである。なぜなら、自己保存がおびやかされる状況の中でこそ、子どもは、対象の知識の、また《知る》

ことの、有用性を経験し感じ、その対象を知る情念に駆られ、学習の欲望を抱き、それによって学習行動を起こすからである。

だが、そのような情況は、「自然」とのかかわりの中で設定されなければならない。すでに見たように、「自然」がこの年齢期の・唯一の学習対象であり、また「自然」を形づくる「秩序」は、まさに関係知としての観念を産出する・この時期の知的教育にふさわしいものである。

だからルソーは、この方法の適用の例を、太陽の軌道と昇り工合とについての学習について示すのである。

「私たちが、森の位置がモンモランシの北の方にあることを観察していた時に、彼「エミール」が、それが、なんの役に立つのですか、という・しつこい質問で私をさえぎった」⁽⁸⁾(傍点は原文イタリック)ことがある。この観察の有用性をさとらせるため、ルソーは翌日、エミールとともに、朝食前にモンモランシの森に散歩に出かけ、そこで道に迷う、という環境を設定する。時間はたち、エミールは、道に迷った不安と疲労、空腹、のどの渇きに泣き出す。これは、いうまでもなく《自己保存》がおびやかされる情況が設定された結果である。

「エミール(汗びっしょりとなり、さめざめと泣きながら)。ぼくには全然わかりません。ぼくはくたびれてしまった。おなかがすいてしまった。のどがかわいてしまった。もう動けない」⁽⁹⁾。ルソーはここで、まず、二つの地点の「関係」が感覚内容としては与えられないことを確認する。「いま昼です。私たちはきのう、ちょうどこの時刻にモンモランシから森の位置を観察しましたね。それと同じように、私たちに森からモンモランシの位置を観察できたらねえ?」⁽¹⁰⁾。エミールは、自分がおかれた情況から、その観察の必要を了解しながらも、二地点の関係が感覚内容としては与えら

れないことに、困惑を感じる。「そうなんです。でも、きのうはぼくらに森が見えたけれど、ここからは町は見えませぬ⁽¹¹⁾」。ルソーは、その困惑に同感を示すことによって、求められている「関係を知る方法」の必要を示唆し始める。「それで困っているのです。……町が目に見えなくても町の位置を見つけたことができるというんですが……」⁽¹²⁾。エミールは、これにたいして「そうなんです!」⁽¹³⁾とこたえて、右の方法の必要を了解する。

この了解の上に、ルソーが、エミールに《質問》を発しながら、その「推理」を導いて行く作業が、始まる。「ジャン・ジャック。こう言いませんでしたかね、森は……」⁽¹⁴⁾「エミール。モンモランシの北にありました」「ジャン・ジャック。だから、モンモランシは……」⁽¹⁵⁾「エミール。森の南にあるはずですよ」⁽¹⁶⁾（傍点は引用者）。これは、いうまでもなく、感覚内容として与えられている「関係」から、感覚内容として与えられていない「関係」を推理し判断することである。「ジャン・ジャック。正午に北を見つける・見つけ方は、わかっているわけです」「エミール。はい。影の落ちる方向で」⁽¹⁷⁾。これは、感覚内容の拡大（影の観察）によって一つの関係知（南北の方向）をつくり出す、という方法である。「ジャン・ジャック。では、南は?」「エミール。どうすればいいでしょう?」⁽¹⁸⁾。ここで、ルソーによって《示唆》が与えられる。「ジャン・ジャック。南は、北の反対ですよ」「エミール。本当だ。影とは反対の方向を探せばいいんですね。あ、こちらが南だ、こっちが南なんだ! きっとモンモランシは、こちら側なんです。こちら側を探してみましょよ」⁽¹⁹⁾。

このようにして、子どもの「生活の行動」の中で自己保存をおびやかす状況が、「秩序」をもった「自然」にかかわって設定される時、その状況が子どもに「関係」の推理、判断を迫るのであって、この過程を通ることによって初

めて、子どもは、「自然」を「関係」の中で《知る》ことの《有用性》を経験するのであり、その経験が以後の学習行動の動因に加わってくるのである。

- (1) (2) PL IV・445。EG・201。今野・上・312。
 - (3) PL IV・445。EG・201―202。今野・上・312―313。
 - (4) PL IV・453。EG・209。今野・上・323。
 - (5) PL IV・445。EG・202。今野・上・313。
 - (6) PL IV・446。EG・202。今野・上・313。
 - (7) PL IV・445―446。EG・202。今野・上・313。
 - (8) PL IV・448。EG・204。今野・上・317。
 - (9) PL IV・449。EG・205。今野・上・318。
 - (10) PL IV・449。EG・205。今野・上・318―319。
 - (11) (12) PL IV・449。EG・206。今野・上・319。
 - (13) (17) PL IV・450。EG・206。今野・上・319。
- EGには、「こちら側を探してみましようよ」に当る原文が、欠けている。

V

ルソーが『エミール・第三編』の時期に労働技術能力の育成を必要と考えた根拠は、第1節で見たとおり、おとな

の時期のために力を「腕の中に貯蓄し」「自分のものとしておく」ところにあるが、この能力の育成は三つの意味をもつものである。

第一に。ルソーが「教師の技術は、……生徒が市民社会の・良い秩序と悪い秩序とについて将来充分な判断を下すために、知っておかなくてはならない・重大な関係に、絶えず彼を接近させることである」と語った時、⁽¹⁾その意図の一つは、身分制社会を支配している・労働技術についての・顛倒された評価（悪い秩序）を、子ども自身の判断の中で再び顛倒させ、子どもを右の評価の「良い秩序」の判断に近づけるところにあった、と言える。

「さまざまな技術〔労働技術〕には、それらのもつ・真実の有用性（*utilite réelle*）に反比例した評価が、世間で与えられている。こうした評価は、それらの技術の無用性に正比例するものであるが、それもそのはずである。いちばん有用な技術は、いちばん儲けの少ないものである。なぜなら、労働者の数は、人々の需要に比例しているからであるし、また、世の中全体に欠くことのできない労働は、貧乏人にもでも払えるような価格に釘づけされているからである。これにひきかえ、世間で職人（*artisans*）とは呼ばれず芸術家（*artistes*）と呼ばれて、もっぱら有閑人や金持のために仕事をしている・あの・もったいぶった連中は、自分たちのつくったおもちゃに勝手な値段をつけている。それに、そういう・役にも立たぬ労働の値打ちは、人々の意見（*opinion*）だけできまるのであるから、値段そのものが値打ちの一部になるし、つまり、値段がはればはるほど、評価も高くなるわけである。金持がそういうものをもってはやすのは、そのものが使用されることによるのではなく、貧乏人には手が出ないからである。『民衆がうらやましかった財物でなければ、予は手に入れたいとは思わぬ』⁽²⁾。

この行文に照らすならば、身分制社会とはまた、「真実の有用性」をもった労働技術が低く評価され、有用性をもたぬ労働技術が高く評価される、という価値顛倒が支配する社会でもあり、その顛倒は、身分、階級、富に基づいた《意見》すなわちイデオロギーの一つである。

ルソーが、この価値顛倒を顛倒することを、教育の目的の一つに据えたことは、つぎの行文にうかがわれる。「もしあなたが、あなたの生徒たちにこういう・馬鹿げた偏見を受け入れさせるとすれば、もしあなた自身がそれを助長するとすれば、もし、例えば貴金属細工師の店にはいる時、錠前屋の店にはいる時よりもうやうやしい態度を示すとすれば、あなたの生徒たちはいったいどうなることだろう。生徒がどこへ行っても、真実の有用性から引き出された価格とは相容れない・気まぐれに基づく価格を見るとしたら、また、物の値段が高ければ高いほど、その物の価値が低いとしたら、あなたの生徒たちは、技術の・本当の値打ちと物の・本当の価値とについて、いったいどういう判断を下すことになるだろう」⁽³⁾。

ルソーは、生徒がこの価値顛倒に支配されるならば、その時、これまでの教育はすべて無に帰する、とまで考えている。「そうした観念をあなたがたが生徒の頭に植えつけるようなことをしたら、その・最初の瞬間にあなたは、生徒をこれ以上教育することはやめるがいい。あなたがどうしようとしても、生徒たちは世間並みに育てられてしまうだろう。あなたは、十四年間の苦勞を無駄にしまったのだ」⁽⁴⁾。

教育は、とりわけこの価値顛倒にかかわって、身分制社会のイデオロギーを拒否しそれを打ち砕くものでなくてはならない。「だから、まず第一に、事物がそれ自身でどういうものであるかを、子どもに学ばせるがいい。そして、

そのあとで、事物が私たちの目にどう見えるかを、子どもに学ばせるがいい。こうしてこそ子どもは、意見と真実とを比較することができようし、世俗をこえることができよう。なぜなら、偏見を受け入れてしまつては、偏見を見きわめるわけにはいかないし、世人と同じになつては、世人を導くわけにはいかないからである。子どもに世間の意見の当否を吟味することを学ばせる前に、まずその意見を教えたのでは、あなたにどんなことができるにせよ、世間の意見が子どもの意見となるだろうことは確実だし、あなたとしては、もはやそれを打ち壊せなくなるだろうことは確実である」⁽⁵⁾。

では、そのための方法は、どのようなものであるのか。子どもが「真実の有用性」を見いだし、「真実」を学び、つまり「技術の・本当の値打ちと物の・本当の価値」とを教えられる方法は、なんであるのか。

その方法の原則は、つぎのように示される。「自分にとっての有用性、自分の安全、自己保存、自分の便宜、こういうものとの・感覚できる関係によつてこそ、彼「生徒」は、自然の・あらゆる物体と人間の・あらゆる労働とを評価しなくてはならない」⁽⁶⁾。

しかし、右にあげられたものとの「感覚できる関係」によつて「物体と労働」とを評価することができるのは、ある条件のもとである。「偏見を脱却し、事物の・本当の關係に基づいて自分の判断「評価」に秩序を与える・いちばん確実な手段は、孤立した人間の位置に自分をおくことであり、つまり、すべてについてその人間が自分自身にとっての有用性に照らして自分で判断を下すとおりに、判断を下すことである」⁽⁷⁾（傍点は引用者）。

つまり、「孤立」の情況にあることによつて初めて、人間は、イデオロギーを「脱却」することができるのである。

が、その理由は、この情況のもとで初めて、人間が、自分の安全、自己保存、自分にとっての有用性、自分の便宜にたいして物と労働とがもつ「関係」を「感覚する」ことができるのであり、その「感覚できる関係」に基づいて、物と労働との〈正しい価値秩序〉について「判断を下す」ことを迫られるからである。

このところから、求められている方法が出てくる。それは、ルソーがエミールに、ダニエル・ディフォウの『ロビンソン・クルーソー』を読ませ、読ませるばかりでなく、「孤立した人間」ロビンソンの「位置」にエミールをおく、つまりロビンソンが自己保存その他のためにする価値判断と行動とをすべて、エミールに《追体験》させる、という方法である。⁽⁸⁾

この追体験の中での・エミールの価値判断と行動、さかのばればロビンソン自身のそれは、一つには、自分にとって有用な「物 (choses)」はなんであるか、にかかわり、二つには、その・有用な物を生産する・有用な「労働 (Tra-vail/industrie/labeur)」はなんであるか、にかかわる。

ルソーが、「物」「使用価値」の〈背後〉に、それを生産する「労働」を見ており、また、エミールにそれを見ることを教えよう、という意図をもっていることは、ある金持の邸の午餐会に招かれた折に、⁽⁹⁾ルソーがエミールにそれを考えさせるところに、示されている。

ルソーがエミールに発する《質問》すなわち「あなたは、この食卓の上に並んでいるものが全部、ここへくるまでにいったいどれほどの人手を通じてきた、と思いませんか」⁽¹⁰⁾は、「物」と「労働」との関係をとらえさせる動因である。そのことは、エミールが右の質問を受けて「思いにふけり、思考をこらし、計算し、不安になる」⁽¹¹⁾という表現に、ま

た、「彼の好奇心にとってなんという・格好な対象！彼の教育にとってなんという・素晴らしい教科書！」という表現に、あるいは、「この数語によって私は、彼の脳髓の中にどれほど多くの観念を呼びますことか！」⁽¹³⁾という表現によって、知られる。そして、この質問を契機にエミールが発見するのは、「世界の・あらゆる地域がこのために利用されたこと、おそらくは二千万人の人手が長い間労働したこと、おそらくは幾千という人命が失われたこと」⁽¹⁴⁾である。

もとより、ルソーはこの場合にも、こうした・大量の労働も、身分制社会にあっては、「真実の利益 (profit real)』すなわち真実の使用価値をつくり出すものとしての意義を奪われている、ということのエミールにさとらせることを、忘れてはいない。エミールが、上に述べたところと同時に発見するのは、「しかし、そういったものがすべて、晩になればトレットに棄^すてられることになるものを、お昼には贅沢な器に入れられて自分の前にもってこられるためであった」⁽¹⁵⁾ということであり、エミールはまた、「……はなやかな宴会はなにもかも、なに一つ真実の利益を与えるものでなかった、ということに気がつき」⁽¹⁶⁾、「……あの・大がかりな食事のために働いている・おびただしい数の人々は、まったく無駄な骨折りをしているのだ」⁽¹⁷⁾という思いを抱くのである。

ところで、エミールにとって『ロビンソン・クルーソー』が果たす・方法としての役割は、つぎのように語られている。「ロビンソン・クルーソーは彼の島で、ひとりで、自分の同類の助けも、一切の技術用具も得られず、しかもなお、自分の生存の手段を、つまり自己保存の手段を、つくり出し、一種の便宜さえ手に入れて行く。これは、どんな年齢の者にとっても興味をそえられることであるし、これを、いろいろな方法で子どもにとって楽しいものにする

ことができる」。(18)

すでに見たとおると、この行文とを合して見るならば、『ロビンソン・クルーソー』がルソーにたいしてもつ・方法としての意味は、以下のところにある。(一)人間は、孤立した状態にあって自己を保存することを迫られた時にこそ、自分にとって有用な「物」とはなんであるかについて、正しい判断を下すことを、これまた迫られる。(二)孤立した人間は、「物」について正しい判断を下すばかりでなく、その有用な「物」を生産する「労働」、すなわち、自分にとって有用な「労働」とはなにか、についても、正しい判断を下すことを迫られ、また、その労働によって有用な「物」を生産する。ここには、孤立した人間が自分にとって有用である、と判断する物および労働は、直ちに人間にとって、真実の有用性をもつ、という論理が含まれており、また、自己保存にかかわりをもつ・孤立の情況にあってこそ、真実の有用性についての判断が行なわれる、という構図は、前節で見たように、モンモランシの北にある森の中でエミールが判断を迫られる構図と同一である。(三)孤立した人間が物と労働について正しい評価を下して行く過程と、有用な物を労働によって生産して行く過程とは、子どもにとってそれを《追体験》するのに楽しい。(四)右の《追体験》は、しかし、ただに興味の対象であるにとどまらず、追体験する者に、人間にとって有用な物と労働とについての正しい価値判断を教えるものである。

右の(三)と(四)とは、ルソーによってさらにつぎのように述べられる。「この物語『ロビンソン・クルーソー』は、……いま問題になっている時期を通じて、エミールを、楽しませるものであると同時に、教えるものとなるだろう。私としては彼に、これに夢中になり、しよっちゅう自分の皆、自分の山羊、自分の農園に、没頭してもらいたい。自分が

同じ目にあつた時に知っていなければならぬことはなにもかも、書物に書いてあることとしてではなく、事物に基づいて事細かに身につけてもらいたい。自分がロビンソンになつたつもりであつてもらいたい⁽¹⁹⁾（傍点は引用者）。「このように他人になりきることは、それをうまく利用するようにもって行くすべしか心得ていなかった・上手な人「教師」にとつて、なんとという・有効な手段になることだろう。子どもは、自分の島に貯蓄物をつくることに迫られて、教師が教える以上の熱心さで学ぶことだろう。有用であるものはなにもかも知ろうとするだろうし、それ以外のことは知ろうとはしないだろう」⁽²⁰⁾（傍点は引用者）。

であるとすれば、この追体験はすでに、労働技術能力の育成の方法の一つであり、この方法によってエミールが学ぶものは、一つには、「物」についての〈正しい価値秩序〉である。「こうして、彼「エミール」の目には、鉄は金よりもはるかに高価なものでなければならず、ガラスはダイヤモンドよりもはるかに高価なものでなければならぬ⁽²¹⁾」と述べられる・その評価がエミールの中に生ずるのは、右の方法によるのである。いま一つは、「労働技術」についての〈正しい価値秩序〉である。ルソーにしたがえば、右の〈正しい価値秩序〉を決定する要素、ある労働技術に「尊敬すべきもの」とする根拠、「技術と労働とを評価する・本當の規準」は、二つである。一つには、「その効用が最も広い範囲にわたり、最も不可欠な技術⁽²²⁾」であることであり、二つには、つぎのように語られるものである。「これに劣らず自然で・しかももっと正しさをえた秩序があるのであつて、それによれば、技術は、それらを結び合わせる・必然の關係によつて重さをはかられるのであり、いちばん独立しているものが第一位におかれ、いちばん多くの・ほかの技術に依存しているものが最下位におかれる。この秩序は、全体社会の秩序にたいして重要な考察を

提供するものであるが、さきほど述べたもの「手職と芸術」に似ていて、つまり、人々の評価の中では同じように顛倒されているのである。⁽²³⁾ 上の・二つの要素からなる価値秩序に照らすならば、労働技術のうち第一位におかれるのは農耕労働であり、第二に位するのは鍛冶労働、第三は大工労働である。「あらゆる技術のうちで第一位にあり最も尊敬されるものは、農耕である。私は、鍛冶仕事を第二番目に、大工仕事を第三番目におく、等々にしたい」⁽²⁴⁾。この秩序もまた、エミールが「彼のロビンソンから引出した・多くの・大切な反省」⁽²⁵⁾（傍点は原文イタリック）の一つとされるのである。

「エミールは、自分の島に必要なものをそなえることを考えた場合、別の見方をとるだろう。ロビンソンは、サイドのがらくた全部よりも、刃物職人の道具一切の方をずっと重く見たことだろう。ロビンソンにとっては、刃物職人はきわめて尊敬すべき人間に見え、サイドはとるに足らないべてん師に見えたことだろう」⁽²⁶⁾。「……彼「エミール」は、ランブルールやル・ブランのような者、またヨーロッパの・すべての宝石細工師よりも、靴職人、石工の方にはるかに大きな尊敬をほらう」⁽²⁷⁾。

このようにして、ルソーは、エミールにロビンソン・クルーソーが行なう評価と行動とを追体験させる中で、労働技術能力を育成することを志すのであるが、この育成の意味は、第一に、物と労働についての・正しい価値秩序の習得を通じて、身分制社会での・評価の顛倒、イデオロギーの打破を齎らすところに、ある。

労働技術能力の育成は、第二に、身分制社会が崩れ去る時、エミールが自己を保存できるのは、なによりもまずこの能力による、という意味をもつものである。

「……自然の・第一の掟では、自己を保存する配慮である……」⁽²⁸⁾。「人間は誰しも生きなければならぬ。この論旨にこめる力の多少は、人それぞれが抱く人間愛の多少に比例するものであるが、自分自身についてこれに力をこめる者にとっては、この論旨は抗弁の余地がないように思われる。だからこそ、自然が私たちに抱かせる嫌悪の中でいちばん強いのは、死にたいする嫌悪なのだ。このところから、生きるためにはほかにどんな手段もない者にとっては、それがどんな人間であろうと、あらゆるものが自然によって許されているのである。……もし、世界のどこかに、悪いことをしなければ誰も生きていけないような・みじめな国があるとすれば、つまり、市民がやむをえず悪人にならざるをえないような・みじめな国があるとすれば、絞首刑にしなければならぬのは、悪事をはたらく人間の方ではなく、悪事をはたらくことを余儀なくさせる人間の方である」⁽²⁹⁾。

人間の《自己保存》にこれほどの重みを与えるルソーにとっては、身分制社会の崩壊にさいして、へ自己の生存を被支配者に依存させる⁽³⁰⁾ことから脱却することのできる者、すなわち、「自分を見捨てて行く身分を自ら見捨て、運命の変転にも拘らず、人間であることのできる者」⁽³¹⁾とは、なによりも労働技術能力によって自己を保存することのできる存在でなくてはならない。

もとより、この・自己保存に不可欠な労働技術の育成は、本来は、すでに見た《労働技術の・正しい価値秩序》にしたがうべきものである。その価値秩序によれば、労働技術の第一に位するのは、農耕労働であった。ルソーが、封建制によって農民がこうむる困難をあげながらも、「それにしても、農耕は、人間の・第一に位する手職だ。それは、人間が営みうる手職の中で、いちばん立派な・いちばん有用な・したがっていちばん高貴な手職だ。私はエミールに、

農耕労働を学べ、とは言わない。彼はすでにそれをわきまえている。農村の労働は、彼にとって手慣れたものになっている。彼は、農村の労働から始めたのであり、また、絶えずそれへ帰って行く。だから、私は言う、きみの祖先伝来の土地を耕すがいい⁽³²⁾と述べるのも、それに基づいている。

しかしながら、身分制社会の崩壊は当然、世襲制土地所有をも消滅させるのであって、ここに問題が生ずる。「しかし、きみが伝来の土地を失ったら、ないしはまったくもたなかったら、どうしたらいいだろう⁽³³⁾」。この問いへの答えとして、「なにか手職を学ぶがいい⁽³⁴⁾」ということが出てくる。

こうして、エミールが手職「指物師の手職」を学ぶのは、農耕労働が第一に位する労働技術であるにも拘らず、それへの従事を不可能にする・身分制社会の崩壊という情況が控えていることに基づくものであるが、しかし、手職を学ぶことの・積極的な根拠は、手職職人のもつ《社会的自由》に求められる。「ところで、人間に生存手段を与えることができる・すべての職業のうちで、いちばん自然の状態に近いのは、手を使う労働だ。あらゆる境遇のうちで、運命の変転と人間とからいちばん独立しているのは、職人の境遇だ。職人は自由だ。……職人は、人が迫害を加えようとすればいつでも、さっさと荷物をまとめる。彼は、自分の腕をたずさえ、立ち去って行く⁽³⁵⁾」。

もとより、すべて労働技術能力は、労働技術の実践によって初めて育成されることができるのであって、ルソーがエミールに手職職人の修業をさせる理由もこの点にあるのであるが、しかし、そこにはとりわけ、上に見た・「階級存在」から「人間」への転換という視点が控えているのである。「あなたの身分よりも高いところへあがるために、職人の身分になりさがるがいい。運命の変転と事物とをあなたに服従させるために、まず、あなたをそういうものか

ら独立させるのだ」⁽³⁶⁾。

この意味をもつものとして労働実践の中で育成されなければならないのは、右の表現にも明らかのように、身分制社会にあっては低い評価を与えられているけれども、人間にとっての〈正しい価値秩序〉にあっては高い地位と《社会的自由》とをもつ職人 (artisan) の技術能力、つまり「手職」の能力であって、顛倒した評価を寄せられている芸術家 (artiste) の「技能」能力ではない。

「私があなたに求めているのは、技能ではない。それは、手職なのだ。本当の手職なのだ。まったく生産的な手職なのだ」⁽³⁷⁾とルソーが言う時、そこには二つの理由がある。一つには、技能の習得は、すでに富を前提し富に依存する、という矛盾を犯すものであるからであり、二つには、習得の目的自体があつた価値顛倒に組み入れられているところから、右の矛盾はさらに深まり、つまりその技能そのものが「身分」からの脱却を不可能にすることによるのである。

「バンにこと欠く心配などにはまったく縁遠い家庭でも、父親たちが、先の先まで考えて、子どもの教育に気を配る上に、さらに加えて、万一のため、生きて行くのに役立つような知識を与えようと気を配っているのを、私は見たことがある。そういう・先のことまで考えている父親は、大したことをしているつもりであるが、実はなんにもしていないのだ。なぜなら、彼らが子どもに得させようとしている手段は、子どもを脱出させようとしている・その富自体に依存しているからである」⁽³⁸⁾。

この矛盾は、さらに拡大する。芸術家としての評価は、富める者、身分ある者に、これまた依存する。それゆえ、芸術家が陥るのは、阿諛、追従、術策、策謀、自己宣伝の状態である⁽³⁹⁾。ルソーは、この状態をつぎのように要約して

いる。「能力のある人間であるよりも、大ほら吹きであることが肝腎だ、と考えるがいい。そして、もしあなたが自分の手職以外の手職を知っていなければ、あなたは無学な人間以外にはけつてなれないだろう、と考えるがいい。

だから、ごらんのとおり、そうした・輝かしい手職はどれも、どれほどあやふやなものか。また、それを役立たせるためには、また別にどれほどの手段が必要であることか。その上、そうした・卑劣な卑下の中であなたは、どうなることだろう。失敗は、あなたの教訓とはならず、あなたの品性を下劣にする。これまでなかったほど、世間の意見にもてあそばれて、どうしてあなたは偏見、つまり自分の運命を支配するものを、脱却するであろうか。

……あなたは、以前には富に依存していただけだったが、いまでは富める者に依存している。あなたは、自分の奴隷状態をますますひどくしただけであり、それにみじめさという重荷を付け加えただけだ。いまや、あなたは、自由でない上に、あわれな者になっている。これは、人間がおち込むことがある・最悪の状態なのだ⁽⁴⁰⁾。

これにひきかえて、自己保存にとって「真実の有用性」をもつ労働技術能力を「手職」として修得している者は、その能力によって、身分制社会と、そのイデオロギーとにたいして、すでに無依存 (independence) の状態、すなわち「独立」と「自由」との状態にある。「しかし、生きて行く上に、体を養うためにはなく魂を養うためにできている・そうした・高尚な知識にたよる代りに、必要に応じてあなたの手に、あなたにできる・手の使い方にたよるならば、困ったことにはなにもかも消え失せ、術策はすべて無用になる。生活の手段「手」は、いつでも利用されるのを待ちかまえているのだ。誠実さ、名誉を重んずることは、もはや生活の障害にはならない。あなたはもう、貴族の前で卑劣な態度をとったり、うそをついたりする必要はなくなる。宮廷の策士どもの前で言いなりになったり、卑

屈になったりする必要はなくなる。世間全体の・いやしい気嫌取りになる必要はなくなる。他人の力を借りる必要つまり、他人の力を盗む必要はなくなる。自分のものがない場合には、借りるのも盗むのも、似たようなものだ。他人の意見はまったくあなたにかかわりをもたなくなる。あなたは、誰にもお世辞をつかう必要はないし、馬鹿者に追従しよをいう必要もまったくなく、門番にべこつく必要もまったくなく、妾に袖の下をつかう必要も、それにもっと悪いことだが、そうした女をほめちぎる必要もまったくなく。ろくでなしが天下を牛耳っていたところで、あなたには大した問題ではない。それとても、あなたの妨げにはなるまい。あなたが、目立たない・自分の生活の中で誠実であり、またバンを手に入れることの妨げにはなるまい。……あなたは、自由に、安全に、正直に、勤勉に、正しい生活を送ったことになろう。⁽⁴¹⁾

ルソーが「……私は、彼「エミール」が失うことのありえない階級を、あらゆる時代に彼が尊敬される階級を、与えたいと思っていますのです。私は、彼を人間という身分に高めたいと思っていますのです」⁽⁴²⁾、「私たちは、労働者としての徒弟修業をしているのではなく、人間としての徒弟修業をしているのだ」⁽⁴³⁾、と言う時、その「人間」とは、上に見た状態にある存在、したがって、身分制社会の崩壊のあとにも自己を保存する力をもった・「自由」で「独立」な存在を指すものであり、その力を形づくるのが、実践によって育成された労働技術能力である。

(1) PLIV・462 | 463。EG・218 | 219。今野・上・337。

(2) PLIV・456 | 457。EG・213。今野・上・328。

(3) (4) PLIV・457。EG・213。今野・上・329。

- (5) PL IV・4 5 8。EG・2 1 4。今野・上・3 3 0 | 3 3 1。
- (6) PL IV・4 5 8 | 4 5 9。EG・2 1 5。今野・上・3 3 1。
- (7) PL IV・4 5 5。EG・3 1 1。今野・上・3 2 6。
- (8) PL IV・4 5 4 | 4 6 0。EG・2 1 0 | 2 1 6。今野・上・3 2 4 | 3 3 3。
- (9) PL IV・4 6 3 | 4 6 5。EG・2 1 9 | 2 2 1。今野・上・3 3 7 | 3 4 1。
- (10) (15) PL IV・4 6 3。EG・2 1 9。今野・上・3 3 8。
- (16) PL IV・4 6 4。EG・2 2 0。今野・上・3 3 9。
- (17) PL IV・4 6 5。EG・2 2 1。今野・上・3 4 1。
- (18) PL IV・4 5 5。EG・2 1 1。今野・上・3 2 5 | 3 2 6。
- (19) PL IV・4 5 5。EG・2 1 1。今野・上・3 2 6。
- (20) PL IV・4 5 5 | 4 5 6。EG・2 1 2。今野・上・3 2 7。
- (21) PL IV・4 5 9。EG・2 1 5。今野・上・3 3 1 | 3 3 2。
- (22) PL IV・4 5 9。EG・2 1 6。今野・上・3 3 3。
- (23) PL IV・4 5 9。EG・2 1 5 | 2 1 6。今野・上・3 3 2。
- (24) (25) PL IV・4 6 0。EG・2 1 6。今野・上・3 3 3。
- (26) PL IV・4 5 7。EG・2 1 3。今野・上・3 2 9。

ここに言われる「サイド」(Side)について、PL IVの校訂者は注記の中で、「サイドとは、文脈からみて明らかに、ある個人のことを指すのでなければ、フェニキアの町シドンのことかも知れない。この町の富については聖書がほのめかしている

(イザヤ書・第二十三章、第二句、およびヨエル書・第三章、第四―五句)。この人物については確認できなかった」と述べている。PL IV・1431。

一般に百科事典では、サイド(Said, Saïde)は、シデンのこととされているが、校訂者も保留するように、ルソーは、サイドを人物としているのであるから、地名と見るのは無理であって、サイドとは、次注に記したランブルールやル・ブランのような・貴金屬類を扱う細工師と考えるべきであろう。

(27) PL IV・459。EG・215。今野・上・332。

PL IVの校訂者が、『国立文書保管所』の資料によって調査したところによれば、ランブルール(Jean-Daniel Lempreur)およびル・ブラン(Sebastien-Louis Leblanc, ルソーは Le Blancと綴っている)は、当時、フランスの諸名家に重用された金銀宝石細工師であった。PL IV・1432。

(28) PL IV・467。EG・223。今野・上・344。

(29) PL IV・467―468。EG・223―224。今野・上・344―345。

(30) 『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——』IV『社会学研究』10所載。二一四ページ―二二六ページ。

(31) PL IV・469。EG・225。今野・上・346。

(32) (34) PL IV・470。EG・226。今野・上・349。

(35) PL IV・470。EG・226。今野・上・348―349。

(36) (38) PL IV・471。EG・227。今野・上・350。

(39) PL IV・471―472。EG・227―228。今野・上・350―351。

(40) P L IV・472。E G・228。今野・上・351—352。

(41) P L IV・472—473。E G・228—229。今野・上・352—353。

(42) P L IV・470。E G・226。今野・上・349。

P L IVのテキストには、「私は、彼を人間という身分に高めたいと思っているのです」という一文は欠けている。

P L IVの校訂者の注記によれば、この文章は、『ルソーが新刊行の目的で書き込みをした初版本』（これについては、『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——』(『社会学研究』本号所載)への注の前文)で、書き加えられたものである。P L IV・1440。

(43) P L IV・478。E G・234。今野・上・351。

VI

前節では、労働技術能力の育成がもつ意味のうち、二つが吟味された。

本節では、この育成はさらに、これまで「ひたすら自分のためにだけ教育され」てきたエミールを《社会存在⁽¹⁾》にする、という意味を含むものであることが、分析される。エミールが社会存在へ向かって導かれるのは、一つには、労働技術能力を育成するさいの労働実践によって齎らされる「知識」の面で、であり、二つには、右の能力が社会的義務を遂行する能力である、という側面である。そして、この二つの側面を通じてエミールが社会存在にならざるをえないのは、労働技術がすべて《分業》の中にある、という・その性格によるのである。

ルソーは、身分制社会のあとに現われる社会をも含めて、社会はすべて分業社会(ルソーの用語によれば「諸技術の社

会」であること、その分業が生産力の進歩を齎らすこと、したがって、分業が労働する人々と労働しない人々との差別をつくることを、知っていた。

「自然のままの技術は、人間ひとりですり足りるけれども、この技術を実行していると、生産の技術を求める結果になるが、これは、沢山の人手の協力を必要とするものである。前者は、孤独な人間でも未開人でもできるものだが、後者は、社会の中でなければ生まれえないし、また、社会を必要とする。肉体上の欲求しか知らない限り、人間はひとりひとり自分で用を足す。それをこえたものがとり入れられると、労働の分割と配分とが、免れないものになる。なぜなら、人間ひとりでは、労働してもひとり分の生活手段しか稼がないけれども、百人の人間が協力して働けば、二百人を生存させるに足りる物が稼げるからである。そこで、一部の人間が働くのをやめてしまうと、労働する百人の手が協力して、指一本動かさぬ人々の有閑生活の埋め合わせをしなければならなくなる」⁽²⁾。

ルソーは、とりわけ、生産力の進歩を齎らすものとして分業に、積極的な意義を見いだしている。このことは、ルソーが、十種類の欲求と仕事をもつ・十人の人間を仮定して、つぎのように述べるところに、明らかである。「この十人で一つの社会をつくることにしよう。ひとりひとりが、自分ひとりのためと、また、ほかの九人のために、自分にいちばん適した種類の仕事に専念することにしよう。ひとりひとりとは、ほかの人々の才能を利用し、ちょうど自分ひとりですべての才能をもっているのと同じことになろう。ひとりひとは、自分の才能を絶えず磨いて、完全なものにするだろう。そうすると、十人全部が、充分なものを余すところなく手に入れて、しかも、他人のために余剰をもつ、という結果になろう。これが、私たちの・あらゆる制度の・明白な原則なのだ」⁽³⁾。

ルソーが、すべての社会を、このような意義をもつ分業の支配する社会と見る以上、エミールがもつ労働技術能力の性格は、エミールを、彼がこれまで育てられてきた《孤独の状態》から《人間の相互依存の状態》に移すものでなければならなくなる。

そして、まさにこのところに、『エミール・第三編』が、自己保存を軸としながら、エミールを《社会存在》、「市民」に育成する教育への転換を行なう契機があるのであって、そのことは、つぎの行文に示されている。

「この原則『分業という原則』に立つと、自分を孤立した存在と見なそうとする人間、なにもものにもまったく頼らず、自分で用を足す人間は、みじめな者にしかなれない。彼が生きて行くことさえ、不可能になる。なぜなら、土地はすべて誰かのものになっているし、彼は、自分の体しかもたないのであってみれば、自分に必要なものを、いったいどこから手に入れるのか。自然の状態から抜け出すことによって私たちは、私たちの同類にも、自然の状態から抜け出すことを、強制しているのだ。ほかの人々の意見を無視してその状態にとどまることは、誰にもできない。生きることも不可能なのにその状態にとどまろうとすることは、実際には、そこから抜け出してしまうことなのだ。なぜなら、自然の・第一の掟では、自己を保存する配慮であるからである」⁽⁴⁾

このようにして、身分制社会の崩壊のあとに自分の労働技術能力によって自己を保存して行くことは、とりも直さず、分業の原則を通じて人間の相互関係の中で自己を保存して行くことである。

この・人間の相互関係の中にはいることを迫られているエミールが、そこに導かれて行くのは、二つの側面で、であるが、その一つは、つぎのように語られている。

「あなたがなによりも心を配らなければならないのは、生徒の理解力をこえた社会関係はすべて、彼の精神から遠ざける、ということである。けれども、知識の連鎖の点から、どうしても生徒に人間の相互依存を示さないわけにはいかなかった場合には、道徳面からそれを示す代りに、まず、彼の注意力を全部、人間を互いに役立ち合うものにして、いる労働と生産技術とに向けさせるがいい」⁽⁵⁾。

こうしてエミールが、これまでの知的教育との連関から、知識の面で「社会関係」「人間の相互依存」を教えられる場合にも、そこには、ルソーの教育方法論の基本原則、「子どもの理解力をこえた事柄は、教えてはならない」が控えている。この・二つの要求を充たすものは、「労働と生産技術と」の面での「社会関係」「人間の相互依存」、つまり《分業》およびそれに基づをもつ・物質面での諸知識を、エミールが獲得する、ということであり、そしてこれを通じてエミールは、社会存在へ導かれて行く。

ところで、エミールが、人間の相互関係をこうした内容をもつ知識の面でもとらえる場合にも、それは必ず労働実践を通ずるものでなくてはならない。「彼を仕事場から仕事場へと連れて歩きながら、彼がどんな労働を見る場合にも、自分自身で仕事に手を出さないようなことは、絶対に許してはならない」⁽⁶⁾。なぜなら、「一時間の労働は、一日がかりの説明が心に刻み込むよりも多くの事柄を彼に教える……」⁽⁷⁾からである。

しかも、その知識は、労働の分割と配分との事実についての知識をこえて、さらにその「根拠」にまで及ぶものでなくてはならない。その「根拠」とは、すでに見られた・分業の意義である。「また、仕事場で行なわれていることと全部の根拠、あるいは、少なくとも、彼が観察したこと全部の根拠を、知り尽さずに仕事場から出るようなことも、

絶対に許してはならない⁽⁸⁾」。

ルソーは、生徒が右のような知識をもつために、教師自身もまた労働実践に従事することを、求める。「そのためには、あなたが労働することだ。あらゆるところで、彼に手本を見せることだ。彼を親方にするために、あらゆるところで、あなたが徒弟職人になることだ⁽⁹⁾」。

このように、教師と生徒とがともに労働実践に従事し、それによって、分業、すなわち、「労働と生産技術と」の中の・人間の相互関係、「社会関係」を観察し、その意義を知り尽す——この《労働実践を通じて労働技術の知識を獲得させる》という方法は、まさに第IV節で見たように、觀念形成のための知的教育の過程で、実験器械を生産する労働に従事させる、という方法に対応し、また、それと結合するものである。

ところで、ルソーは、この労働実践の効果を、さらに、つぎの諸点に見る。「読者よ、このところに、私たちの生徒の・身体の鍛練と手の器用さとを見るだけにとどまらないで戴きたい。そうした・子どもなりの好奇心に私たちがどういう進み方をさせているかを、考えて戴きたい。判断力、工夫する精神、予測力というものを、考えて戴きたい。彼にどんな頭脳をつくってやろうとしているかを、考えて戴きたい。彼は、自分が見る・すべてのものを、自分が行なう・すべてのものについて、あらゆることを認識しようと思うだろう。あらゆることの根柢を知ろうと思うだろう。道具から道具へ進み、いつも最初の道具「労働」にさかのぼろうと思うだろう。……バネをつくっているのをみれば、鋼がどうやって鉞山から採掘されたかを知ろうと思うだろう。箱の部品を組立てているのを見れば、木がどうやって切り出されたかを知ろうと思うだろう。自分で労働する場合ならば、自分が使う工具の一つ一つについて、きつこ

うつぶやくだろう。もし自分の手もとにこの工具がなかったとしたら、これと似たものをつくるには、あるいは、この工具を使わずに済ませるには、どうすればよいのだろうか。⁽¹⁰⁾

つまり、労働実践の中でつちかわれる知的能力は、目にし手にする生産物を、その背後にある・労働の連鎖の中であらえようとする好奇心であり、それをとらえる判断力であり、また、別の生産方法を工夫し予測する創造的能力である。

しかし、エミールの知的能力と知識とは、さらに進んで行く。

本稿(三)Ⅲ⁽¹¹⁾で見たように、エミールは、『第二編』の年齢期で、やはり自分の手で畑を耕し農作物を育てる、という労働実践を仲立ちとして、「正義」の観念を獲得している。この観念を、『第三編』の年齢期のエミールは、分業の中での労働実践とそれを通じて得た・上のような能力と知識とによって、一般化することができる。なぜなら、分業は、その裏面に〈交換〉をもつことによって初めて成り立つが、交換は、交換の正義に基づくものであるからである。つまり、エミールは、「正義」の観念と分業社会の観念とを結合させることによって、交換すなわち「取引活動」が分業社会一般の中でもつ機能を知ることができる。

加えて、エミールは、前に見たように、生産物をその背後にある・労働の連鎖の中で認識できるのであるから、取引活動の知識に、原料の産地の博物誌の知識、原料の輸送についての知識などを結びつけることも、難しくはない。

エミールの・上のような・知識の進展を、ルソーはこう述べている。「諸技術の社会「分業社会」は、労働の交換から成り、商業の社会は、物の交換から成り、信用の社会は、手形と貨幣との交換から成る。こうした諸観念にはすべ

て、相互関係があるが、その基礎となる知識は、すでに獲得されている。つまり、私たちは、そうしたもののすべての土台を、園丁ロベールの助けをかりて、幼年時代から据えておいてある。いま私たちに残されているのは、その同じ観念を一般化することだけであり、つまり、多くの実例に拡大することだけである。その目的は、彼に取引活動それ自体を理解させるところにあるし、また、国それぞれの特産物に関する・博物誌の・詳細な説明により、航海術に関する・技術と科学との・詳細な説明により、さらには、産地の遠近に応じ、陸地、海洋、河川、その他の情況に応じた運送の難易によって、取引活動を目に見えるようにして、理解させるところにある。⁽¹²⁾

しかし、取引活動についてエミールがつかかわれる知的能力の発展は、ここで立ちどまるものではなく、エミールはなお、推論によって、つぎのところへ導かれる。

(一)すでに見たように、「分業」がなければ「社会」は存在しない。しかし、分業は「交換」と表裏の関係にある。してみれば、どのような社会も、「交換」がなくては、存立することができない。(二)そのような機能をもつ交換が行なわれる条件は、交換の正義の規準、言いかえれば、交換の「共通の尺度」があることである。(三)その・共通の尺度が成立する前提は、交換を行なう人間の間に「平等」があることと、交換される物の間に「平等」があることである。

取引活動についてエミールが導かれて行く・これらの「関係」を、ルソーはつぎのように示している。「どのような社会も、交換がなければ、存在することができないし、どのような交換も、共通の尺度がなければ、存在することができないし、そして、どのような・共通の尺度も、平等がなければ、存在することができない。こうして、社会は

すべて、第一の掟として、人々の中にある平等であれ、物の中にある平等であれ、なんらかの・契約に基づく平等をもつ⁽¹³⁾」。

このような「関係」の知識がエミールによって獲得されるのは、取引活動を仲立ちする「貨幣」の機能に即して、である。

「相異なる性質の事物、例えば織物を小麦と直接に比較することは、難^{ぢか}しい。しかし、共通の尺度、言いかえれば、貨幣を見つけ出しておけば」、それぞれの財貨の生産者が、「自分が交換しようとする物の価値を、この・共通の尺度にあてはめてみることは、やさしい。ある量の織物がある額の貨幣に値し、ある量の小麦もまた同じ額の貨幣に値するならば、このところから、自分のもっている織物とひきかえにその小麦を受け取る商人は、公正な交換をしている、ということが出てくる⁽¹⁴⁾」。エミールはこうして、 x 量の織物 $\parallel z$ 量の貨幣、 y 量の小麦 $\parallel z$ 量の貨幣、という・二つの等式が成り立つ場合には、 x 量の織物と y 量の小麦との交換にあたって、交換の正義が行なわれること、それゆえ、交換自体が行なわれることを、理解するし、その交換を可能にする貨幣について、「さまざまな種類の財貨「の価値」が通約されるものとなり、比較されることができるのは、貨幣によってである⁽¹⁵⁾」という観念、「……貨幣とは、相異なる種類の事物がもつ価値にとつての比較項にほかならない……⁽¹⁶⁾」という観念、そして、自分が労働実践の中ですでに知った分業および交換の正義という社会関係にたいする・貨幣の役割から、「……貨幣が、社会の・本当の絆^{きずな}である⁽¹⁷⁾」という観念に、到達することができる。

しかしながら、貨幣がこのような機能を果たすことができる根拠は、「物の中の平等」、前例によれば、 x 量の織物

ll 量の貨幣、という等式、また、y 量の小麦 ll z 量の貨幣、という等式が、成り立つことである。ルソーは、この関係を、「物の間にある・契約に基づく平等が、貨幣を發明させた⁽¹⁸⁾」と表現しているのであるが、右の関係もまた、エミールの知的能力の範囲の中にある。

しかし、『第三編』の時期でエミールが導かれるのは、この地点までであり、すなわち、取引活動の中での「物の間」の関係についての知までであり、ここに、エミールが「社会関係」について獲得する知識の限界が設けられ、「人間の間の・契約に基づく関係」はその限界の外におかれる。「人間の間の・契約に基づく平等は、自然に基づく平等とはまったく異なったものであって、実定法を、言いかえれば、統治と法律とを必要にさせる。子どもがもつ・政治についての認識は、鮮明で・限られたものでなくてはならない。子どもは、統治一般については、自分がすでにある観念をもっている所有権に関係のあること以外は、認識してはならない⁽¹⁹⁾」。

このようにして、エミールは、分業生産の中での労働実践を通じて、人間の相互関係についての・諸種の知識と、それらの知識を獲得する能力とを育成され、知識面で《社会存在》へ導かれて行く。しかし、そこには、子どもの理解力をこえた事柄は、教えてはならない⁽²⁰⁾という原則からの逸脱はない。この・二つの面の統一を、ルソーはこう述べている。「このようにして、生徒の好奇心をおびたしい・興味のある対象に向けさせることができるのではないか。しかも、そのさい、生徒に理解できる・物に即した・つまり物質面での諸関係から離れることは、絶対にならないのであるし、また、生徒が自分の精神の中に、自分にのみ込めないような観念を、たとえ一つでも抱くことを、絶対に許しはしないのである⁽²⁰⁾」。

以上に見てきたところによれば、エミールを人間の相互関係の中に導くことは、第一に、知識の面で行なわれ、それは必ず労働実践を通ずるものであるが、そこには、労働実践が逆に思わずして、知的能力の育成を齎らす、という論理があるのであって、これは、『エミール・第二編』に見られるように、「遊び」が思わずして、「感覺的理性」能力の発達を促す、という論理にひとしく、アダム・スミスの表現をもってすれば「見えざる手の導き」のそれである。事実、このことは、ルソーがつぎのように述べているところに、示されている。「これまでに私が述べたところがわかってもらえたとすれば、私は、身体を訓練する習慣と、手で労働する習慣と一緒に、気がつかぬうちに、私の生徒に、思考を深め思考をこらす好みを与えている、……ということが納得されるはずである」⁽²¹⁾（傍点は引用者）。

最後に、エミールが、労働技術能力を育成されることを通じて《社会存在》となる・いま一つの側面は、その能力が社会的義務を遂行する能力である、というところにある。

この場合にも前提となっているのは、やはり、前に見たように、ルソーがすべての社会を分業社会としてとらえた・その社会論である。

「社会の外にいる・孤立した人間は、誰にもなに一つ借りがあるわけではないから、自分の好きなような生き方をする権利をもっている。しかしながら、社会の中では、人は必ず他人の犠牲によって生きて行かざるをえないのであるから、人は、自分の生存の代償を労働によって社会に支払わなければならない。これには例外はない。だから、労働することは、社会の中で生きる人間にとって免れることのできない義務だ。金持であれ貧乏人であれ、力のある者であれ力の弱い者であれ、遊んでいる市民は皆、悪人である」⁽²²⁾（傍点は引用者）。

右に「社会の中では、人は必ず他人の犠牲によって生きて行かざるをえない」とあるのは、いうまでもなく、社会に生きる人間は例外なく、分業の中で生きるほかない、ということを指しているであって、したがって、この社会論から、社会に生きる人間はすべて互いに「自分の生存」を他人の労働に「借りている」という・「生存上の負債」の道徳論が出てくる。この負債は、分業に基づくものであるから、相互的であり、それゆえ、負債は社会にたいするものに外ならない。このところから、右の負債を「社会に支払わなければならない」という義務論が生ずるのであるが、その負債は、互いに他人の「労働」への負債であり、したがって同じ「労働」によって支払われなければならない性質のものである。

このようにして、『エミール・第三編』で労働技術教育が行なわれる意味の一つは、この教育が、「社会の中で生きる人間にとって免れることのできない義務」としての「労働」を遂行する能力の育成である、ということところにあるのであり、労働技術能力の育成がエミールを《社会存在》へ向けて導く側面の一つは、これである。

なお、これに連関して付け加えておくならば、労働が「市民の義務」である、とする理論は、ルソーにあって、世襲財産を「盗み」として拒否する根拠となっている。

ルソーは、右の義務を、また、つぎのようにも言いかえている。「人間であり市民である者は、たとえなに者であろうと、自分自身以外の財産は、社会の中に持ち込むことができない⁽²³⁾」。ここに言われる・「自分自身」という「財産」は、自分の財産としての労働である。そして、上のところから、「それ以外の財産は全部、彼の意に反して社会の中にあるものである⁽²⁴⁾」という規定が導かれる。この規定に基づけば、世襲財産は、社会からの《盗み》である。

「ある人が富んでいる時には、その人が自分の富を利用してはいないか、公共もそれを利用してはいるか、どちらかである。第一の場合には、その人は、使わないのであるものを、他人から盗んでいるのである。第二の場合にも、その人は、公共になに一つ与えているわけではない。こうして、その人が自分の財産以外のもの「労働」で支払いをしない限り、社会的負債はまるまるその人に残っている」(23) (傍点は引用者)。

ルソーは、この主張にたいする反論「しかし、私の父は、その財産を儲けた時、社会のために尽したのだ……」にたいして、あくまで、自分の・生存上の負債は、自分の労働によって返済すべきである、という理論で応ずる。「そうしておこう。あなたの父上は、ご自分の負債は支払われた。だが、あなたの負債まで支払ってくれたわけではない」(27)。「ある人が社会に貢献したものがあからといて、これで別の人間が社会にたいする借りを免除される、ということとは正当ではない。なぜなら、ひとりひとりが、自分のものをなからなまでにまで借りているのであって、したがって、支払いは自分でするほかないからであり、また、どんな父親も、自分のむすこに、その同類にとって役に立たぬ人間でいられる権利を譲渡できるはずがないからである」(28)。

以上の論拠からルソーは、世襲財産によって労働を免れている人間は、盗人である、と結論する。「自分で稼ぎもしなかったものを遊んで食っている者は、盗人である」(29)。

してみれば、エミールが、労働技術能力を育成されるのは、その能力によって社会的義務を遂行し、したがって社会にたいする盗人に墮することがないためである。それは、身分制社会の根幹にたいする批判から発している。

本節で見たところによれば、『エミール・第三編』の時期に行なわれる労働技術教育は、また、二つの側面でエミールを社会存在として育成する、という意味を含むものである。『第二編』までの年齢期に「自我」として個体として育成されたエミールは、ここで彼を「市民」、社会的人間に導いて行く教育の中へ移されたのである。

ルソーが、『エミール・第三編』の年齢期での教育をふりかえり、それを『第二編』の時期の教育と、『第四編』の時期の教育との、それぞれの内容にかかわらずながら、つぎのように述べる時、そこに右の移行が前提されていることが、知られるのである。

「まず最初に、彼の身体と感覚器官とを訓練したあとで、私たちは、彼の精神と判断力とを訓練した。最後に、彼の手足を使うことを、彼の「知的」能力を使うことに結びつけた。私たちは、彼を行動し・かつ思考する存在にしたのだ。人間の仕上げをするために私たちに残されているのは、もはや、人を愛する・感受性のある存在にすること、言いかえれば、感情によって理性を完成させることしかない」。(30)

- (1) PL IV・251。EG・11。今野・上・331。
- (2) PL IV・456。EG・212。今野・上・327—328。
- (3) PL IV・466—467。EG・222—223。今野・上・343。
- (4) PL IV・467。EG・223。今野・上・343—344。
- (5) (9) PL IV・456。EG・212。今野・上・328。
- (10) PL IV・460。EG・216—217。今野・上・334。
- (11) 『転換期の教育学——J・J・ルソー『エミール』分析試論——(三) III』(『社会学研究』11所載)。一四五—一五三ページ。

とくに一四八ページ以下。

- (12) (13) P L IV・4 6 1。E G・2 1 7。今野・上・3 3 5。
- (14) (15) P L IV・4 6 2。E G・2 1 8。今野・上・3 3 6。
- (16) (18) P L IV・4 6 1。E G・2 1 8。今野・上・3 3 6。
- (19) P L IV・4 6 1。E G・2 1 7。今野・上・3 3 5。
- (20) P L IV・4 6 2。E G・2 1 8。今野・上・3 3 7。
- (21) P L IV・4 8 0。E G・2 3 6。今野・上・3 6 4。
- (22) P L IV・4 7 0。E G・2 2 6。今野・上・3 4 8。
- (23) (26) P L IV・4 6 9。E G・2 2 5。今野・上・3 4 7。
- (27) P L IV・4 6 9。E G・2 2 5。今野・上・3 4 7 | 3 4 8。
- (28) (29) P L IV・4 6 9。E G・2 2 5。今野・上・3 4 8。
- (30) P L IV・4 8 1。E G・2 3 7。今野・上・3 6 5。

(昭和四八年一月八日 受理)