

自然的教育の三つの必然性

——ルソオ教育哲学の一考察——

太田 祐 周

1 (太田)

「事物の創造者の手から出る時、全てのものは善である。人間達の手の間で、全てのものは頽化する」。ルソオ^①の教育論の組織的展開である『エミール』の冒頭を飾る此の余りにも有名な言葉は、確かに或る意味でルソオの思想の根底を要約するものと言いうる。しかし『エミール』の説く所は、単に人間を自然状態に還元しようとするものには止るであろうか。この言葉に始まる『エミール』が、この考えに力強く挑戦するかに見える『社会契約論』の要約で終わっていることを、我々は知っている。自然はそれ自身目的であるばかりでなく、又社会をその上にうち立てるべき不可欠の基盤でもあるのではなからうか。そして更にルソオにおける自然と社会との葛藤自体が、あらゆる社会が免れない特殊の個別性を超える普遍の世界への道を探る気配を示

さないであろうか。筆者はこの小論において、『エミール』における自然教育の三つの顔を、素描ながら描き出したいと思う。

一、自然教育の個人的・非社会的必然性

『人間不平等起源論』において、社会が本質的に悪であり悪の創造者であると判定された時、「善」を求める限りの人間にとっては、社会を解体して「自然」に帰る以外の道は、すべて閉ざされたように見える。

ルソオの信ずる所によれば、自然は善であり、何よりも先ず自然的存在として生れる人間の本性、従ってその自然性は善である。併し人間のこの自然性は個人的孤立性を意味し、いかなる社会的結合の理由も含まない。人間は、

「全体として見れば、あらゆる動物の中で最も有利に組織された動物」として、一切の動物に食と住を提供する豊沃な地上で、動物達の間「散らばって」夫々彼自身の生活を生きるべきものである。「自然状態は、我々の自己保存の配慮が他人のそれを害すること最も少い状態であるから、この状態は平和に最も適し人類に最も好都合なものであった」。

人間の眞の敵は、人間の外よりも彼の中に見出される。「我々の弱さの惨ましい微しであるあらゆる種類の疾病」がそれである。併し病氣は、「原則として社会に生きる人間に属する」^⑤。人間の病氣の殆どは、自然の仕事ではなく、人間自身の「作品」である。病氣とは「自然に反する状態」であり、自然に背いている証拠である。従って動物における肉体的活動の完結性を破るもの、肉体的存在における非肉体的要因の侵入、言いかえれば精神の活動を知らせるものが病氣である。自己保存に必要なだけの欲望とこの欲望を満すだけの能力との（本能的）均衡状態である自然的生活においては、精神の必要はない。精神は欲望の増大による此の均衡の破れを意味すると共に、個人の自己充足性の破綻を意味する。何故なら個人の能力を超過した欲望は、他人の能力への依存乃至その支配によってのみ満足される

筈だからである。他人の能力の此の強制的使用こそ、その使用法考案の体系として精神を人間の内に、その使用の機構として社会を人間の間に産出する。従って精神は威しや賺しの働きとして本質的に邪悪なものであり、社会は支配と服従の組織として本質的に不平等関係を意味する。学芸・文明はこの不平等社会の悪の華である。精神の本質や社会の実体にしてかくの如くならば、文明の進歩に幸福の増大を期待することは人倫の頹廢を望むに外ならず、体制改革の努力も支配・服従の内容の置換に止まり、不平等関係自体を廃棄することは出来ないであろう^⑦。

かくては自然への還帰、個人としての絶対独立は、人間にとって必至の要請である。併し不平等社会に生れ育った人間が、果してこの要請に応えうるであろうか。支配も服従も共に他人への依存を意味し、「他人なしにはすまじえない」^⑥文明人に、「自分の手」だけで生きることが出来るだろうか。いかに自然人たらんと欲するも、既に社会人たる者に、社会からの脱却や社会そのものの解消に耐えうる力が残っているだろうか。その力を奪ったものこそ社会である。独力で生きる自然人たること程、社会人の独力にとって困難な事はない。墮落の自覚は又往々にして、その克服不可能の自覚である。善人たる事を欲する故の悪人とし

ての自覚ほど深く暗いものはない。社会の中に人間の悪を、自然の中に神の善を見るルソオは、この深い闇の彼方に明るい自然の風光を夢み或いは回想する。自然人はいない、故に彼は作り出されねばならない。——人間が自然的独立を保ちえず社会的隷属に甘んずるに至ったのは、彼の教育に誤りがあった為ではなからうか。少くとも今日の教育は、人間の発達を計る為と称して彼の自由を奪う不平等社会の巧妙な装置の一つである。従つて教育を社会的なものから自然的なものに返しうるならば、自然人の育成も亦期待しうるのではなからうか。子供の時から社会的依存の外に生きたもののみ、自己充足に耐えうるであろう。かくて人間を社会から独立させる唯一の道は、自然に則る教育である。『不平等起源論』における社会の分析は、その必然の帰結として、『エミール』における社会からの独立育成の考案を伴う。

所でルソオは、教育が三つの働きから成ると考える。「自然による教育」と「人間による教育」と「事物による教育」である。「自然による教育」とは「我々の能力や器官の内部的発達」であり、「この発達の使い方」を我々に教えるのが「人間による教育」である。「我々に影響を及ぼす事物に関する我々自身の経験の獲得」は、「事物によ

る教育^⑩」とされる。この三つの機能が一致して同じ目的に向っている場合にのみ、人間は彼自身として教育される。そしてこの目的とは、「自然の目的そのもの」^⑩である。何故なら人間は何よりも先ず自然的なものであり、しかも自然とはその創造者たる神の意志の実現であるから。この神の意志を示す「自然の目的」は、この自然の活動そのものの中に、即ち我々を取りまく事物と共に我々自身の肉体活動の中に生き、「事物による教育」と共に「自然による教育」を活動させているのである。

所で人間の肉体的成長自体のもつ教育的機能に殊更「自然による教育」の名を与えている事は、ルソオの考えが何よりも人間の生命的活動そのものを教育の中心に置くものである事を示すと云えよう。自然人を作る教育は、人間の生命自体に純粋な活動を促すのである。併し此の言わば内的生命的自然は、外的自然たる事物の中でのみ生きうる。

いかなる生命も、その自己保存の場である環境なしには生存しえない。「事物の教育」は環境の教育である。人間が生命を最も豊かに活動させる事は、事物的自然と最も密接に關係する事を意味する。「自然を見、自然の指し示す道に従え。自然は止む事なく子供を鍛える」^⑩。「自然の教育」と「事物の教育」とは、性質こそ異れ自然に係わる盾の両

面として相互補足の関係にあり、「自然的教育」の名において統一されうるであろう。

即ち「自然の教育」も「事物の教育」も等しく「自然の目的」に適うものとして、背き合うと言う事は殆どない。

然るに「人間による教育」がこれに加わるや、教育における統一は俄かに困難を極めるに至る。「自然の教育」と

「事物の教育」との「自然的」一致を破壊し、生命的自然と事物的自然との間に非自然的と言うよりも反自然的なもの

を介入させる危険を常に胎んでいるのが、「人間の教育」だからである。併し人間による教育は言う迄もなく避けられない。

生命の必要を自分の力では満しえない子供として生れて来る人間にとって、これを養護保育する「人間による教育」は必然的なもの、従って自然的なものであるから

ただ然しこの人間による教育の自然的必然性は、子供の純粹に肉体的な自己保存能力の完成に対してのみ妥当し、又

この子供の養育という目的によってのみ自然的な社会である家族においてのみ妥当する。然し斯様な自然的教育の機

関として唯一の自然的な社会である家族関係が、他の家族や一般社会の影響の下に、子供の教育という其の必然性の

彼方に迄延長される恐れは、常に存する。人間関係は絶えず依存と墮落の危険に曝されている。精神的能力は、人間

を技術的には動物の上に高めるが、同時に倫理的には動物の下に落す。動物は如何なる自然的危険に曝されていようとも、自然性捏損の危険からだけは守られている。人間はあらゆる自然的危険を克服する正にその事によって、倫理的危険の淵に臨む。従って教育を自然的にするには、教育

における人間関係を自然的にしなければならぬ。自然的な人間関係とは、幼者の保護を含む弱者の救助にのみ基き、しかも弱者を依存させるのでなく依存の危険から救い出す事を意味し、この必要がなくなるや直ちに解散さるべきものである。かくて自然的に純化された家庭教育だけが自然

人を作りうるであろう。⑮しかもルソオは不平等社会における家庭浄化の可能性を尚も疑って、遂にエミールを孤児にする。⑯彼は、彼をあらゆる社会悪から守る唯一人の教師に託されるのである。

扱て人間の最初の状態は弱さであるから、その最初の声は泣声である。この「子供の最初の泣声は願ひであるが、注意しないとそれはやがて命令となる」。⑰依頼の習慣は、

隷属・服従の心性と共に「命令・支配の觀念を生む」。⑱所で「一切の悪は弱さから」、⑲即ち欲望が能力を超え生命が

内的充足性を欠く事から来る。人間は弱くなければ、従って依存したり命令したりしなければ悪くない。強くすれば

善くなる。強いとは能力が欲望に勝っている状態である。従って欲望が能力に勝っている自然的状态である子供の能力を欲望に勝たせる為には、欲望が能力に勝っている社会的状态である精神やその所産に訴えてはならない。教訓や知識を与えて子供の精神に早熟な活動を強いるのでなく、彼の肉体や器官を十分に働かせる事によって彼自身に知識や教訓を発見させるべきである。ここにルソオが幼少期の「人間による教育」を特に「消極的教育」と規定する理由がある。自然と事物による教育のよりよき効果を期待して、それを妨げる恐れのある「人間による教育」そのものを出るだけ差し控える事である。その時人間の自然的活動自体が含む「自由」が実現され、悪への危険を克服する力が獲得されるのである。

かくて消極教育は、生命による教育を推進して児童中心教育となり、事物による教育に仕えて実物教育となるが、又同時に個性尊重の教育でもある。個性を開発するには、所定の型を押しつける事なく、「性格の芽を完全な自由において出現するまま」¹⁹にしておく必要があるからである。然しこの個性開発は、人間を社会の分業性に適応させて学問芸術における社会的成功を期待するものでなく、個人としての充実、「自己との一致」²⁰を全からしめる為である。人

間が教育をうけるのは、他人に勝つ為の才能タラシの所有者いながら奴隷となる為でなく、自己の食うべきものを獲得しうる技能シケンを身につける為である。斯様な個的充実の追求は又、年齢に即応する教育を要求する。「各年齢、各状態には、それに適した完全、それに固有の成熟がある」²¹。「社会」や「未来」の奴隷でなく、「自己」と「現在」の主人として、一つの完全な充実を実現し享受する事こそ、人間の幸福である。「最高の享樂は自己自身の満足にある」²²。「人々よ、専ら人間的であれ。……子供を愛せよ。子供の遊び、楽しみ、愛らしい本能を大目に見よ。唇には常に笑いが泛び、心は常に平和に満されていた子供時代の過ぎ去った事を、時に振り返りって悔まなかった者が諸君の中にあるか」²³。この少年時代に対する哀惜は、子供の無心さが示す自己充足に対するルソオの憧憬である。子供の無心は無心大人によって守られた無心である。この他人によって守られた無邪氣イシクシスを、自ら守りうる無邪氣に迄鍛え上げる理想を語る時、ルソオは自然人の像イメージュの中にそれを具象化するのである。善にして幸なる自然人にして若しありうるとすれば、斯様な無邪氣を伸ばし育てる自然的教育のみ、よく彼を生みうるであらう。²⁴

二、自然教育の社会的必然性

とすればしかし、自然人は人間の動物としての、或いは高々子供としての理想に止るのではなからうか。人間は動物であり、子供として生れて来るとしても、更にその上動物であり子供として止まるべきものであらうか。精神と社会を否定する事は、人間が自己自身を否定する事であらう。

この疑問と反省は又、深くルソオ自身のものである。彼は言う、「人間の受動的生は何ものでもない。そこには、やがてそこから人が解放さるべき肉体をしか見ないであらう。然し彼の存在を全ての物の上に影響せしむべき活動的道德的生は、彼の意志の行使にある。生はそれ自身では何物でもない。その価値はその使用に依る」と。生は何によって、そして何の為に使用されるのか。動物は生きる為に生きる。理想を樹てその実現の手段を講ずるのは人間の精神的活動であり、この活動が目指し実現するのは社会とその産物であらう。理性や意志、社会や文明が非難さるべきは、それ自身の為であるより、その使い方や在り方の為ではなからうか。不平等社会の花たる学問や芸術は、他人に勝とうとする欲望の生んだものであった。想像力は欲望を増大させ、^⑭ 理性は自他を比較してこの欲望を他人の犠牲において満そ

うとして働いた。^⑮ 併しこれは理性や想像力の誤用ではないだらうか。理性と想像力の善用は、逆に他人の幸福の為に自己の生を使用する倫理的なものである。そこでは想像力は他人の苦悩に同情し、^⑯ 理性は正邪を弁別して同情を普遍化するからである。従って社会を棄てて自然に返る事は、^⑰ 理性や想像力をそれが悪用される弱点だから把える事であり、^⑱ 理性をその長所において善用する事こそ、人間の活動的生である。悪を胎む善への道において、悪の克服の上に善を樹立する所にこそ真の自由があり、「自己の支配」は一段高められるであらう。動物的自由は必然性の謂いにすぎない。人間の自由は、他人を支配し他人に依存する自己中心的欲望そのものの克服として、倫理的なものである。肉体的生命は自然的孤立に向い、^⑲ 理性的意志は社会的協働を目指す。

従って自然によって否定さるべき社会とは、『不平等起源論』において分析され断罪されえた限りの社会、即ち人間の協働的結合を破壊して支配者と服従者に分裂させる不平等社会であり、且つそれだけであらう。これに対して結合せる人間の平等性を確保せる社会こそ真の協働的社会であると説く『社会契約論』は、人間の動物としてでなく人間としての理想を描くと言えよう。『起源論』においては、

社会悪から脱却しうる道は、個人の孤立、社会の解体でしかなかった。然るに『契約論』では、社会の解体でなく社会の結合そのものによって、社会悪から回避するのではなくそれを克服しようとする。云いかえれば悪とは、社会的結合の不十分さとその結果であり、社会の本質ではなく、逆に社会がその本性に違背している事その事である。従って悪が本質的なのは不平等社会だけであり、しかも不平等社会は真の社会ではない。社会はその成員相互の平等な共同であるべきだから、支配と服従の原則は社会の統一の分裂であり、社会の本質の破壊である。不平等社会は、自然からの墮落であるばかりでなく、寧ろそれ以上に社会の墮落である。従って不平等社会が否定されるべきなのは、『不平等起源論』が説くように其の反自然性の為であるよりも、『社会契約論』の理想が照らし出す其の反社会性の故であると考えられよう。

ルソオにとっては、社会の唯一の基礎は「契約」にある。自己保存の危機が各人の自然的能力を超える場合には、各人の能力を結合して協働させる外はない。自然的能力では克服できない危機を克服する事は、個人的にはなく集団的のみ可能なのである。然し自然的には「絶対的全体」である個人の結合は如何にして可能か。ここに「各結合者

がその全権利と共に自己を、全共同体に全的に移譲する」所の「社会契約」の必然性が生ずる。各人が完全に自己を与えてしまえば各人の条件は完全に平等になるからである。そしてこの結合行為から、各契約者の個別的人格の代りに、「精神的で集団的な実体」としての社会と、その統一的生命たる「一般意志」が産出される。この一般意志が、特定個人の特殊意志や特定党派の「全体意志」^③によって篡奪される時、支配・服従の関係が生まれるのである。かくて社会は本質的に平等社会であり、その統一性は即ち成員の平等性に外ならない。

併し社会の根柢は自然的欲望の中にでなく、契約行為を担う理性的意志の中にあるから、社会は事実的存在としてよりも常に理想的当為としてあると言うべきであろう。人間の欲望は、自然においては善であるが、社会においてはその自己中心性の為に他人を犠牲にする利己性を帯びる^④。従って自分の欲望にだけ従う自然的自由に対して、自分の欲望をこそ克服すべき社会的自由は遙かに困難である。しかも平等社会の理想はこの理性的努力にのみ依存する。この努力が理想的であるだけそれだけ、墮落への急坂は現実的である。従って社会に関する一切の問題は、完全に平等な契約をなしうる理性と「良心」^⑤に生きる真に自由な人間

を発見する問題に帰着しないであろうか。言う迄もなく斯様な理想の人間を、既成の事実の社会における不平等關係に慣れた者に見出す事はできない。支配者は平等を欲せず、服従者は平等への力を欠き、共に自己を支配する人間の努力を回避して久しい。とすれば何処に?——「自然」、再び「自然」の中に深られねばなるまい。自然は既述の如く人間を平等にし、他人を支配し他人に依存せんとする欲望から自然に人間を解放して、自分の事は自分でするその意味で自由な個人を生むからである。この自由や平等は自然的な与えられたものであって、精神的な獲得されたものではない。併し肉体的には動物である人間の肉体とその力は、自然状態の中でそしてその中でのみ充実される。そして肉体は精神の実行器官^⑧であり、精神は肉体と遊離する事によってではなく、肉体を肉体的必要以上の目的の為に使用する事によって、精神である。精神は瞑想や思弁の作用ではない。^⑨倫理実践の機能である。この実践の指導力は精神であるが、その原動力は肉体である。「自己保存の為に必要な力に余る力を俟って始めて、この余分の力を別の目的の為に使用すべき思弁的能力が発展する。故に生徒の知性を培養しようと望むなら、その知性が統御すべき諸力を培養せよ。生徒を賢く理知的にするには、絶えず彼の肉

体を訓練し、彼を頑健にせよ^⑩。ここに理想社会は、その基礎である平等な契約の必至の前提として、「自然的教育」を要求する。かくて不平等社会人は、単に自然人に返る為に「自然」に返るのでなく、社会に真の社会人として返る為にも「自然」に返らねばならないであろう。自然教育は単に「自然的」に必要であるのみでなく、これを超えて「社会的」必然性をもつのである。自然人たる事は確かにそれ自体「善」であるが、それだけでは幸福な動物にすぎない。唯単に他人を害さぬ故に善であるばかりでなく、他人を益する故に善となるべき真の人間に迄自己を高める為に、彼は自由で平等な社会契約に招かれているのではなからうか。

自然教育の真の目的が、自然人への還元であるよりも、社会人への発達である事は、この教育が子供の成長と共に進むにつれて、明らかになるように思われる。書物や会話による知識教育が排除されるのは、知性やその教育自体が否定されるからではない。逆に早熟な知識教育が、未発達の子供の知性に無用の負担をかけ、却って知性の発達を阻害すると考えられているからである。「人間の全機能の中で、理性は最も困難に最も遅く発達する機能である」。従って「良教育の傑作が理性的人間を作る事であるのに、理

性によって子供を育て」ようとするは、「終りから始める」に等しいであろう。又他人との競争が退けられるのも、理知や想像力を虚栄や嫉妬に仕えさせるからである。寧ろ自己の成長の跡を振り返って、自分自身と比較させよ。そうすれば、「彼は自分を超えようと欲するであろう」⁽¹⁰⁾。そして他人に優るのでなく、「自己を超える」事こそ理性と想像力の真の働きである。かくて他人との競争がない限り学問や芸術に野心を起さず、十二・三歳ともなれば農業や手工業の徒弟となり、「社会人に不可欠の義務⁽¹¹⁾」として働く。そして「人々を相互に有用なものとす工業や機械技術」の面から「人間の相互依存」の在り方が示され、青年時代に入ると此の相互依存の道德的含蓄が学ばれる。同情は人に、「彼が苦しんだものを苦しんでいる所に彼に似た存在がある事を教え」、愛情は、「人間の弱さが彼を社会的にする」⁽¹²⁾ものである事を教える。理性は此の感情を一般化して人類愛に迄高めるであろう。そしてこの理性と愛情の年齢と共に、自然教育は消極的教育から、云わば「契約」的教育へとその性格を変え始める。何故なら「これ迄は教師は力か詐術によってしか何も得られなかった」⁽¹³⁾が、今や「権威と義務の法則」を認識し始めた子供は、一コの大人として教師の「友人」⁽¹⁴⁾となるからである。「最も神聖な契

約⁽¹⁵⁾」である友情の相互関係において、教師はその教育の「清算書」⁽¹⁶⁾を弟子に返し、弟子は「権威」⁽¹⁷⁾をその意味の認識を通じて再び(或は始めて)教師に返す。青年は彼自身と他人の全ての言行と、その言行を媒介する全ての事物に、「契約の神聖性の粗策であれ厳肅な記念碑」⁽¹⁸⁾を見る。かくて彼は、「そこにおいて勝つ為でなく、それを知り、そこで彼に適わしい仲間を見出す為に、社会の中に入って行く」⁽¹⁹⁾。更に外国を旅行して具さにその制度を観察比較した後、「最も犯し難い最も神聖な契約」⁽²⁰⁾として結婚すると共に、「社会契約」の原理を学ぶのである。「エミール」がその末尾に殊更の様に『社会契約論』の要約を伴っている事は、自然教育が社会契約の理想の実現に窮極すべきものである事を、何よりも如実に示すものと言えよう。⁽²¹⁾

三、自然教育の人類・超社会的必然性

そう言い切る事が出来る為には、尚お重大な問題が残されているようである。即ち『社会契約論』が要請する社会は本質的に小さな集団である事である。平等社会は、それを構成する全成員の完全な自己譲渡においてのみ成立するものであるから、少くともこの自己譲渡をなす「最初の契約」⁽²²⁾には全成員の直接参加——言いかえれば「少くとも一

「回」の「全員一致」^{ユナニミツ}を要求する。従って契約社会は、その全契約者の人員が直接決議に列席しうるだけの数に限らるべきものである。更にこの社会を統一する一般意志の行使である主権は絶対的なものであって、譲渡も分割も代表もされえない。平等社会は、代議制や政党政治を否定する直接民主主義である。その各成員は他の成員「全部によって知られうる」^⑤ものであり、「公共の広場では殆ど常に市民であると同時に官吏」^⑥である筈である。「全ての政治体には、超える事のできない力の最大限があり」、「社会的紐帯は拡がれば拡がる程、弛む。概して小国は大国より比較的強い」^⑦。

かくて契約社会は必然的に小社会であり、云いかえれば遂に特定の個別社会たるに止るのではなからうか。一般意志はその社会の成員に対してしか一般性を持たない。社会人は自己の行動の原則に、彼の属する個別社会に妥当する以上の一般性を要求するならば、その社会のみならず又あらゆる社会から脱去しなければなるまい。何故なら如何なる社会も、それが契約社会である限り、契約の為に集合可能な数の成員しか含みえないからである。従って「契約」に向って準備された理性的意志は、特定社会の特定の利害関係の中にしか、自己を実現しえないであろう。理性的意

志は、社会の中にしか実現されえないにも拘らず、社会の中にある限り、それが内面的に志向する人類愛^{ユマニテ}を外面的に否定される様に見えないであろうか。「全ての部分的社会は、緊密でよく結合されている時、大きな社会から遠ざかる。あらゆる愛国者は外国人に冷酷である。外国人は愛国者の眼には人間にすぎず、何ものでもない。……大事な事は、人が共同生活者に対して親切である事である。スバルタ人は国外では野心家で貪欲で不公平であった。が城壁の中では無私と公正と親和が支配していた」^⑧。人類愛は契約社会の城壁の外に追放される。しかし果してこれが、エミールにおいて育てらるべき理性や良心に価する倫理的行為であろうか。契約社会における理性や良心は、自己を否定するに近い狭い制約の下にあるとしか見えない。

かくては言われねばならぬであろう、「自然人」は「絶対的全体」であるが、「社会人は分母に支配される分数的単位にすぎず、その価値は、社会という全体との関係にのみある。良き社会制度は、人間を最も良く不自然にしうる制度である」^⑨。と。不平等社会人とその教育が不平等「身分」によって決定されるならば、平等社会人とその教育は、平等社会自体の個別的特殊性によって制約される。前節に見た様に自然教育は契約社会の創出に窮まるとしても、一

度形成された契約社会における教育は、自然教育に正面から対立する。「魂に国民的形式を与えるべきものが教育であり、傾向・情念・必要によって愛国者となるように導くのが教育である」。「子供はその死に至る迄祖国しか見てはならぬ」④。「一人となるや市民は無であり、祖国がなくなれば彼も亦無い」⑤。とすれば、不平等身分の中でその身分を嗣ぐ為にのみ教育された人間が、その身分がなくなるや無となるのと、(普遍性の低さにおいては)如何程の差があろうか。

理想社会にも超えられぬ社会そのものの限界をここに明らかに見るならば、我々は再び或いは三度「自然」と「自然教育」の必然性に、思いを返さぬであろうか。「自然秩序においては、人間の共通の使命は人間たる事である。そして人間たる事の為によく教育された者なら誰であれ、人間に關係する如何なる状態をも満しうる」⑥。自然教育は、子供の将来の職業や社会的状態の如何によって何の制約も受けず、しかもそれ故に如何なる職業や社会的位置をも支配しうる人間を作る。「生きる」事その事が、子供の学ぶべき「職」である⑦。かくして養成される者は、仮令単なる自然人であるとしても、将来のあらゆる変化発展に耐えうる普遍人としての可能性を胎み、この可能性自体によって

単に不平等社会人に優るのみならず、平等社会人の限界をも超えて、少くともこれを補い、その傷みを償うであろう。自然人は精神的には子供に類する。併し大人は社会人従って特定社会人たる事によって、特殊人たるを免れない。然るに自然人(と共に子供)は、あらゆる社会に属しあらゆる人間状態に達しうる可能性をもつ⑧。「我々のあらゆる言葉は人工の産物である。人は長い間全人類に共通な自然な言葉があるかどうか探し求めた。疑いもなくそれが一つある。それは、話す事の出来る前に子供の話す言葉(身振りや抑揚)である」⑨。自然人乃至自然教育の被教育者は潜在的に世界人であり、彼はこの可能性の完全な開花を促されているのではなからうか。自然教育は、その個人的必要や社会的必要を超えて、人類的必然性によって生かされている様に思われる。それは遙かに、人類愛が理性と共に完全に実現さるべき普遍的社会を翹望するかの如くである。

いかにもルソオは斯様な人類社会を承認しない。国民の数が多く国土の広い国家は、「人類不幸の第一の源泉である」⑩。と。然し国民の数が少なく国土の狭い国家の中に自足する事は、仮令幸福であるにせよ、人間の理想そのものと言いうるであろうか。人類社会から「遠ざかる」「一切の部分社会」における善と幸の狭さは、不平等社会を遠ざ

かる単なる自然人における善と幸の狭さを、社会的平面において反映する様にさえ見える。確かに契約社会は、社会の理想としての普遍性をもつ。併し此の理想は、理性や良心の普遍性そのものの実現を意味しうるであろうか。即ち「一般意志は常に正しい。けれどもこれを導く判断は常に啓蒙されているわけではない」と言う限界をもつのである。換言すれば「一般意志は一般理性ではない」。従って「一般意志にその対象があるがままに見せねばならぬ」。この仕事に任ずる者として「立法者」を招請するを余儀なくされる事によって、契約社会は自らその限界を確認する。立法者とは、普通契約者が協働しても出来ない事を独力でなす人間として、「人間の全情念を、その一つをも経験する事なく見通す卓越した知性」、即ち一般理性の体現者である。「それは人間界とは共通する何ものをも持たぬ特殊な卓越した職務である」。

然らばこの立法者は何処から招かれるのであろうか。『社会契約論』には答がない。然し「自然人」を、次いで「契約人」を教育しうるかに見える『エミール』の「教師」は、金で雇えず、^④「教訓なくして支配し、何もしない事によって全てをなす」^⑤困難な術に達する超越的人格として、或は立法者たるに耐えうるのではなからうか。少くもこの

教師の外に、立法者たりうる者はルソオの作品の中には見当らない。それではこの教師は如何にして作られたのか？併し、自然教育の可能性の一切はこの超人的教師の有無に依存するに拘らず、ルソオには同じく返事がない。「教師よ、何という崇高な魂！人間を作るには父であるかそれとも人間以上のものでなければならぬ」^⑥、と云うばかりである。然し思うに、この教師は、彼の実践する教育自体から生まれ、それによって教育されるのではあるまいか。この至難の仕事に耐えて、子供を契約可能の人間に迄育てる事に成功するならば、彼はこの仕事の成功自体によって、自己を立法者たりうる者に迄教育するに成功するのではなからうか。弟子を社会契約に参加させる事は、同時に教師が自己を立法者としてこの契約に臨ませる事を意味するとも受け取れる。かくて自然教育は、被教育者の側において自然人と契約人を教育すると同時に、他方教育者の側において立法者を教育すると言いうるのであろう。

立法者は彼の普遍理性によって、個別社会の一般意志を、云わば超越的に指導する超社会的人格である。個別社会の一般意志によって制約される社会人にして、若し人類的普遍世界に係わる事が出来るとすれば、それはかかる超越的人格を通じてのみであろう。本質的に個別社会に属する社

会人は、直接に人類社会を構成する事は出来ない。理性と良心の窮極的目的であるべき「人類」は、社会的存在にあっては、遂に超越的である事を止めない。しかしエミールの如く育てられる者は、契約社会の狭い枠をはみ出し、秘かに人類社会の契約に招かれているようにさえ見える。かかる時、立法者＝教師のみは、誤またざるその領導者たりうるであろう。ここに自然教育は、自然人と社会人との創成の使命を果した後、人類の乃至超社会的要請に応えるべき必然性をも伴うと云うべきではなからうか。

この点に関しては尚お多くの検討されるべき問題が残されているが、いずれにせよ契約社会の理想は、自然的独立の理想を完全に克服するものとは云い難い。自然は社会によって克服されようとする度毎に、逆に社会を包む。ルソオの自然人育成の構想は、単に不平等社会の悪のみならず、又平等社会の善の制約性にも対蹠しようとするものではなからうか。少くとも『エミール』は、『不平等起源論』の限界を超えようとするばかりでなく、『社会契約論』の弱点にも気附いていゝるもの、の著作であるかのように思われる。

- ① Emile (Classiques Garnier), p. 5.
 ② Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes (Du Contrat social, Classiques Garnier), p. 41.
 ③ ibid., p. 42 ④ ibid., p. 57 ⑤ ibid., p. 44
 ⑥ ibid., p. 45

① 拙稿「ルソオの思想における根本問題」京都大学教育学部紀要 X, pp. 60~62 参照

- ⑦ Emile, p. 70 ⑧ ibid., p. 69 ⑨ ibid., p. 7
 ⑩ ibid., p. 19 ⑪ Du Contrat social, p. 236
 ⑫ Emile, p. 10 ⑬ ibid., p. 27 ⑭ ibid., p. 47
 ⑮ ibid., p. 48 ⑯ ibid., p. 83 ⑰ ibid., p. 50
 ⑱ ibid., p. 84 ⑲ ibid., p. 387 ⑳ ibid., p. 227
 ㉑ ibid., pp. 174~5 ㉒ ibid., p. 341 ㉓ ibid., p. 62
 ㉔ 拙稿「ルソオに新ける「自然」の意味」大谷大学哲学論集第十号 p.p. 23~38
 ㉕ Nouvelle Héloïse (Oeuvres Complètes, Dalibon Libraire; tome IX, p.p. 147~8)
 ㉖ Emile, p. 64 ㉗ ibid., p. 340 ㉘ ibid., p. 261
 ㉙ ibid., p.p. 48, 279, 303 ㉚ ibid., p. 443
 ㉛ Contrat social, p. 243 ㉜ ibid., p. 252
 ㉝ Emile, p.p. 247~9 ㉞ ibid., p. 382 ㉟ ibid., p. 336
 ㊱ Inégalité, p. 45 ㊲ Emile, p.p. 117~8 ㊳ ibid., p. 76
 ㊴ ibid., p. 210 ㊵ ibid., p. 226 ㊶ ibid., p. 212
 ㊷ ibid., p. 261 ㊸ ibid., p. 279 ㊹ ibid., p. 279
 ㊺ ibid., p. 394 ㊻ ibid., p. 392 ㊼ ibid., p. 276, note
 ㊽ ibid., p. 404 ㊾ ibid., p. 399 ㊿ ibid., p. 418
 ㊽ ㊾ ㊿ 拙稿「ルソオの思想における根本問題」p.p. 65~77 参照 cf. Jean Châteaun; Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation
 ①④ Contrat social, p. 242 ①⑤ ibid., p. 243 ①⑥ ibid., p. 250
 ①⑦ ibid., p. 251 ①⑧ ibid., p. 301 ①⑨ ibid., p. 268
 ①⑩ ibid., p. 298 ①⑪ ibid., p. 265 ①⑫ Emile, p. 9
 ①⑬ idem. ①⑭ ibid., p. 12
 ①⑮ Considérations sur le gouvernement de pologne; Oeuvres Complètes, tome VI, p. 238
 ①⑯ ibid., p. 239 ①⑰ Emile, p. 12 ①⑱ cf. Châteaun, J., op. cit., p.p. 157~162 ①⑲ Emile, p. 45 ①⑳ Pologne, p. 245
 ①㉑ Contrat social, p. 260 ①㉒ Bernard Groethuyzen; J.-J. Rousseau, p. 77 ①㉓ Contrat social, p. 261 ①㉔ Emile, p. 23
 ①㉕ ibid., p. 120