

『エミール』における「教師」の幸福観

佐々井 利 夫

はじめに

『エミール』は、「子ども発見」あるいは「子どもの権利の擁護」の書として知られている。実際、ルソーは『エミール』の序文で、「大人になるまえの子どもがなにものか」を考えることこそ「私をもっとも力を注いだ研究」だと強調している (Em.IV,p.245)¹⁾。

しかし、子どもの視点で教育を考えることが過度に強調されると、『エミール』における教師の技術的説明部分を過小に評価することになるであろう。たとえば、ペスタロッチはルソーについて、「自由は善であるが、従順も同様に善である。われわれは、ルソーが分離したものを結合しなければならない」と述べ、「従順」の教育を強調する²⁾。またデューイも、「彼(ルソー)は、生まれつきの諸器官や諸能力には独自の『自発的な』発達がある、と信じている」と述べ、諸器官や活動が発達の目的をも与えるとした点で、ルソーは「重大な誤りを犯した」と断定している³⁾。J. スタロバンスキーも指摘しているように、読者は『エミール』に、「生徒の自発性を導く教師の合理的な省察」よりも「子どもの感覚的な自発性」⁴⁾の主張を多く読み取りがちである。

このような問題意識を持ちつつ、本稿においては、『エミール』という書を教師の視点から検討し、教師が主人公エミールを幸福にすることによって自身の幸福も得られるとした方法論を中心に考察していきたい。

1. 「自然人」と「社会人」の幸福

まずルソーの幸福についての言及を、『人間不平等起源論』と『エミール』における論点から検討したい。前者においては種としての人間の幸福が、後者においては個としての人間の幸福が考察されており、関連する問題提起がみられるからである。

ルソーが『人間不平等起源論』で「仮説的で条件的な推理」(Inég.III,p.133)として登場させた、非現実的存在ともいえる自然人は、「わずかの情念に従うだけで、自分だけで充足する」という「静かで無邪気な日々」(Ibid.,p.142)を送る存在として想定されている。自己充足の状態であるが故に「各人は束縛から自由」(Ibid.,p.162)であり、孤独に生活することができた。理性や良心もなく、他者との依存関係もないというその状態に生きる自然人は、現実的人間存在の属性としての幸、不幸の感情からは無縁である。無縁ではあるが、ルソーはその状態を幸福のイメージで描写する。『政治的断章』には、「純粋な自然状態とは、地上における大多数の人間がもっとも悪意をもたず、もっとも幸福な状態である」(F.P.III,p.475)といった表現もみられる。

『人間不平等起源論』の第二部によれば、自然人、自然状態の幸福は、私有の観念や支

配と服従の関係などが生じるにつれて失われていく。社会的人間関係のなかでは諸悪、不幸が浸透していくのである。ルソーは、社会人の不幸のひとつは「存在と外観」の不一致にある、とする。すなわち、社会状態にあって人間は本来の自分自身から外に出て、他者の視座のなかで生きようとする。「未開人は自分自身のなかで生きているのに、社会人はいつも自分の外にあり、他者の意見のなかでしか生きることができず、いわば、他人の判断のみから、自分自身の存在感情を得ているのである」(Inég.,p.193)。つまり社会人は「自分自身よりも他者の証言にもとづいて幸福になったり自分に満足したりする」(Ibid.)のである。

ルソーはこのように『人間不平等起源論』において、非現実的存在としての自然人の幸福と現実的存在としての社会人の不幸を描写するが、その論文以降のルソーの思想家としての課題のひとつは、不幸な状態にある(と彼が認識する)現実の人間存在に、いかにして非現実的存在としての自然人の幸福の諸条件を取り入れていくか、であった。

その課題を『エミール』では最初の部分で、「社会秩序のうちにおいて自然の感情の優位を保存しようとするものは、自分が何を欲しているのか知らない。常に自分自身との矛盾に悩み、常に自分の性向と義務とのあいだで動揺し、決して人間にも市民にもなれないであろう」(Em., IV, pp. 249-250)と表現し、その解決の困難さを読者に印象づけている。ルソーによれば、「自然人は自分がすべてである」(Ibid., p. 249)が、現実の人間は全体(社会)との関連で生きる相対的な存在であり、自分自身であり続けることはできない。しかし、自分に固有な性向と社会的存在として果たすべき義務のあいだの動揺を静めることができれば、すなわち人間であると同時に市民であることができれば、幸福は実現するのではないだろうか。「もし、人が自分に課する二重の目的がただ一つの目的に結合できるのなら、人間から矛盾を取り除くことによって、人間の幸福への大きい障害を取り除くことになろう。」(Ibid., p. 251)『エミール』は、その実現に貢献するための書である。「私は、この本を読んだあとでは人はこうした探求において数歩を進めたことになるであろうと思う。」(Ibid.)表現は控え目ではあるが、ルソーは自信満々である。

このように、幸福についての探求は『人間不平等起源論』や『エミール』の主要なテーマであるといえるであろう。

2. 教師とエミールの関係

『エミール』の読者は、「自然の教育」や「消極的教育方法」など、主要登場人物である二人すなわち少年エミールの成長と教師の用いる方法の独特さに興味を奪われ、そこにその書の性格を読みとり、そのまま現実への適用を刺激されがちである。しかし、一人の教師と一人の生徒という設定で構想された『エミール』は、理想的な教育的人間関係を描写する、ルソーの現実はなれした夢想からなる書としての性格をもっており、現実への適用は著者の意図したところではなかった。実際、序文のなかで著者は、「教育についての論文というよりむしろ、教育についての幻視者の夢想を読む思いがするであろう」(Ibid., p. 242)と述べ、また、「実行の容易さをめざす」といったようなことは「私の主題には本質的ではない」(Ibid.,p.243)と述べている。したがって、教師とエミールの関係においても現実では実行不可能ともいえる論理的関係が設定されている。

まずルソーは、『エミール』において家庭教師を登場させる場面で「唯一の条件」として、「エミールは両親を敬うべきだが、従属するのは私（教師）だけであるべきである」という条件を設定する。次いでそれから派生するもう一つの条件として、エミールと教師は不離の関係にあり、「彼らの生の運命が二人の間で常に共同の目的である」という条件を設定した。後者の条件については、「この条項 *cette clause* は根本的である」と強調する (Ibid., p. 267) が、この「根本的」な「条項」においては、著者ルソーはむしろ教師の人生に深い関心を寄せていたのではないだろうか。というのは、少しあとの文章には、二人が不離の関係であるという前提のもとでは、「生徒は、大人になったときもつことになる友に、子どものときに従うのを恥とはしないし、教師は、やがてその果実を取り入れる配慮に関心をいさぐ。そして、彼が生徒に授けてやるあらゆる長所は、老後のために積み立てる資本 *un fond* なのである」 (Ibid., p. 268) とあるからである。

ここでいう「老後のために積み立てる資本」は、『エミール』を読み進めると、やがて思春期を迎えたエミールに向かって教師が語る言葉によって、二人の幸福であることが明らかになる。「わが年若い友よ、私は生まれたばかりのきみを腕に抱き、最高存在を証人としてあえて約束を結び、きみの幸福に私の生涯を捧げたとき、私自身、なにを約束したのか、知っていたのか、いや、私は、ただ、きみを幸福にすることによって私も確実に幸福になれることを知っていただけだ。きみのためにこの有用な探求を行いつつ、私はこれを私たち共通の仕事にしたのだ」 (Ibid., pp. 814-815)。エミールが幸福になることが教師の幸福の条件である。したがって、この観点からいえば、エミールを幸福にするためのその誕生から結婚までの教師の教育的諸技術の展開が『エミール』の主題といえるであろう。

以下において、教師とエミールの関係を、エミールの成長・発達に応じて3段階に分けて、すなわち、「事物の教育 *l'éducation des choses*」によって教師がエミールを支配する段階、思春期を迎えたエミールが自覚的に教師に従属する段階、教師がエミールとその結婚相手ソフィーの「媒介者」としての役割を果たす段階、に分けて検討し、『エミール』における教師の幸福への道程を検討したい。

3. 事物の教育

ルソーのいう消極的教育 *l'éducation négative* は、周知のように、「徳や真理を教えること」でなく、「心を悪徳から、精神を誤謬から保護する」 (Ibid., p. 323) という教育であるが、教えることを教育と考える立場からすれば、まさに教育の否定である。消極的教育の逆説的表現の実際は、言葉による教育の否定である。「子どもにはなにものも表象しない記号の目線を頭に刻み込んでも、何の役に立つというのか。(中略) 他人の言葉を信じてものを学ぶようになると、たちまち子どもの判断力は失われてしまう」 (Ibid., p. 350)。「私は言葉による説明を好まない。(中略) 事物、事物が重要である。私たちが言葉に力を与えすぎると、私はどんなに繰り返しても繰り返しすぎるとは思わない」 (Ibid., p. 447)。「エミール」では、このように幼少年期においては、言葉を媒介にして理性に働きかける教育が退けられ、事物の教育（経験による教育）が多くの例話とともに紹介される。たとえば、「所有の概念」を教えるためにそら豆を植える (Ibid., pp. 330-333)。「子どもの気紛れ」をなおすために「公開の芝居」をする (Ibid., pp.366-369)。「視覚測量器 *le*

compas visuel」をつくるために、お菓子をめざして競争する (Ibid., pp. 395-396), などがそうである。

この事物の教育において肝腎なことは、教師の配慮や干渉、すなわち人為の関与を、生徒に気付かれてはならないということである。人為の関与に生徒が気付くということは、生徒が社会的人間関係のなかにあるということであり、そこには権威、従属、羨望、卑屈等々の諸悪の生じる土壌がある。したがって事物の教育においては、教師の教育的意図を背景に隠し、すべてが自然の秩序のもとに進行しているように生徒に感じさせることが重要となる。この点は、ルソーの思想の根本にも関連している。

かつて E. カッシーラは、ルソーがその境遇において「物理的欠乏」には耐えられても、「他人の命令、他人の恣意に意志が従属させられること」には耐えられなかった点をとらえて、「この点こそ彼の国家理想ならびに教育理念の出発点」だと指摘した⁵⁾。『エミール』の論点に合わせていえば、意志と性格の独立を目指す教育においては、物理的障害(事物の強制)は避けてはならないが、生徒に他者の意志が強制されることは避けなければならないということである。他者の意志を理性的に判断することのできない年齢の子どもに対しては、特に避けられねばならない。したがって、子どもに対しての大人(教師)の働きかけにおいては、極力人為の根拠を消すことが重要である。人為を背景に退かせたうえでの物理的環境をどう設営するかが問題となるのである。上述したような『エミール』における事物の教育についての多くの事例は、教師の生徒に対する支配-従属の関係を生徒に気付かせないための方法・技術となっている。

このようにルソーのいう事物の教育は、教師による生徒には決してそうと気付かれてはならない絶対的な支配を前提としているといえるであろう。「彼(エミール)には自分が常に主人であると思込ませつつ、実は主人であるのはあなた(教師)であるようにしなさい。自由の外見をもつものほど、完全な隷従はない」(Ibid., p. 362)。J. スタロバンスキーも指摘しているように、このような教師の生徒への完全な支配は、まさにその「意図が有害である場合を考えるならば、恐るべきものであるであろう。」⁶⁾ しかしともかくルソーはこのような教育方法を展開することによって、少年エミールを15歳まで「自然が許してくれる限りにおいて満足し、幸福に、自由に生きてきた」(Ibid., p. 488)と総括するのである。

4. 思春期の教育

ルソーが「第二の誕生」(Ibid., p. 490)という時期——彼は15歳を想定しているが(cf. Ibid., p. 488)——は、様々な情念 la passion も芽生えてくる時期である。それまでは『不平等論』の自然人と同様、「原始的な生得の情念」(Ibid., p. 491)である「自己愛 l'amour de soi」といった情念だけで生きてきた。この情念は「常に善であり、常に秩序に一致する」(Ibid., p. 491)が、しかし思春期になると、「自分を他と比較する」相対的な情念、「利己愛 l'amour propre」が生じてくる。幼少期を通じてエミールは「物理的存在 un être physique」(Ibid., p. 323)であったが、その時期においては単に善良であったにすぎない。他者を意識して社会的存在として生きるには、善良だけでは不十分である。「善良さは、人間的な情念の衝撃にあえば、打ち砕かれ、失われる」(Ibid., p. 818)からである。したがっ

て、内面に沸きたつ情念に打ち克つ力をもたなければならない、すなわち有徳な存在でなければならない。「自分の愛情に打ち克つことのできる人間」「有徳な人間 l'homme vertueux」になることを、教師はエミールに要求する (cf. Ibid.)。

ルソーはこうした思春期を間近に控えた時期を、教師のエミールに対する一方的支配の終わりの時期としている。「私たちの関係が変わり、教師の厳格さに代わって仲間の親切さが必要になる時が近づいている」(Ibid.,p.440)。教師とエミールの関係は事物を媒介にした間接的な関係から、直接的道徳的關係へと変化していく。この時期においては、エミールは自分の意志で教師との関係を考えようとする。支配—従属の關係が持続するにしても、そこにはその關係についてのエミールの自覚的承認が必要となる。「彼はこれ以上ないというほど私に従属している。従属したいと欲するからこそ従属しているのだ」(Ibid.,p.661)。

したがって、これまでの事物の教育ではなく、理性に直接働きかける教育が展開されるのである。「これまで私は、彼を彼の無知によって引き止めてきたが、いま彼の知識によって引き止めるべきなのである」(Ibid.,p.641)。続く文章には次のようにある。「この瞬間こそ、いわば私の勘定書 mes comptes を彼に渡し、彼の時間と私の時間をどう使ったかを彼に示し、彼がどういうもので私がどういうものか、私が何をして彼が何をしたか、私たち二人が互いに何を負っているか、(中略)要するに、彼が今身を置いている転換点、彼をとりまく新しい危険、自分の生まれつつある欲望に耳を傾ける前に、注意深く自分自身に警戒するよう決心させる、強固な全ての論拠をはっきり知らせる時なのだ」(Ibid.)。

基本的には対等であるはずの二人の關係が、「勘定書」をエミールに示すことによって微妙に変化していく。教師は、思春期以前のエミールの生に対しては絶対的な支配権を握っており、エミールの生における幸・不幸の成り行きは教師に委ねられていた。この意味では教師はエミールに対して常に優位の立場にあった。しかし「勘定書」を提示するや否や、教師の生における幸・不幸の主導権はエミールの手に移っていく。「私は彼に言おう。きみは私の財産、私の子ども、私の作品だ。きみの幸福から私は私の幸福を期待している。きみが私の希望を裏切ったら、私の生涯の20年を私から盗み、私の老年の不幸をもたらすことになる、と」(Ibid., p. 649)。二人の關係を維持するために示した教師の「勘定書」は、その關係の強化には役立つが、結果として、教師の生における幸・不幸の主導権をエミールが握るということでもある。したがって、思春期以降のエミールは、上述の2項で述べた「果実」の最終段階であり、教師にとって彼は、「老後のために積み立て」た「資本」の質と量を表示する、いわば教師の人生の評価者なのである。

エミールの理性が発達し、その激しい情念の葛藤の時期においては、教師との關係は、常に緊張をはらんだものとなっている。上述した「勘定書」は、教師のそれまでの教育的営為についての答案であり、この場合、エミールは採点者であるので、教師はいわば被告席についたと同様である。エミールは教師を告発する能力をすでにもっているからである。「あなた方の支配があまりにも厳しいと彼に思われることにでもなったら、この支配を搾取したのだとあなた方を告発することによって、この支配をのがれる権利をもつと彼が信じこむ恐れがある」(Ibid.,p.652)。したがって教師は、その教育的営為についての判断を、自分の権利として独善的におこなうことはもはや不可能である。そこでエミールとの一種

の取引きが行われる。「あなたは従順であることを約束し、この私は、あなたを人間のうちのもっとも幸福なものにするためにだけ、この従順さを利用することを約束する」(Ibid.,p.653)。この約束ということにおいて両者は確かに対等な関係にあるといえるであろう。しかし、両者の言動の判定権はエミールにある。「私(教師)はきみ(エミール)をきみと私との間の裁判官 le juge にすることを決して恐れはしないだろう」(Ibid.)。

5. 「媒介者 le médiateur」としての教師

エミールが「裁判官」であることは、教師の立場を一見弱めているかのようである。しかし、エミールが将来の伴侶ソフィーと交際する時期になると、教師は自身の役割を変えることによって、二人の関係における立場の優位さを維持しようとするのである。教師のその役割とは、エミールとソフィーとの間に自分の存在をおき、「愛し合っている者たちの交点 la rencontre であり、二人の魂が触れ合う『中点』 le "millieu"」であろうとする役割である。「私はこうしてわが善良な二人の心の打ち明け相手、二人の愛の媒介者だ！教師にとってすばらしい職務！」(Ibid.,p.788)。

ルソー自身、「媒介者」という立場に、自分の身をおいた経験を何度かもっている。しかしその経験の多くは、悲しくつらい徳の高揚を余儀なくされるものであった。

ヴァランス夫人との安定した関係が、一人の若者の登場によって崩されていく時期もそのひとつである。『告白』のなかで、「不幸とともに徳の芽生えが始まった」と記すこの時期についてルソーは、自分に「取って代わった人間に対する憎悪と嫉妬」を「心から退け」、その若者に愛着を持ち、彼を教育し、その幸福さえ望んだ、と回想する。恋愛関係にあるヴァランス夫人と若者との「交点」「中点」として、徳高く暮らそうとしたのである。しかし、かつて夫人と自分との間に介在した執事アネのような役割は、自分は「人間の質が違っていた」ので果たせなかったと述懐している (Conf.,p.264)。また後年、友人サン・ラベールの愛人であるドゥドト夫人との出会いにおいても、『新エロイズ』執筆中の時期で、「対象のない恋に酔っているときであった」ので、友人と夫人との間の「交点」「中点」の役割を果たすどころか、ルソー自身がドゥドト夫人に「不幸な情熱」を燃やしてしまい (Ibid.,p.440)、結果として「禁欲の義務が私の魂を高め」、「あらゆる徳の輝きが、わが心の偶像を、私の眼に対して飾る」という羽目に陥るのであった (Ibid.,p.404)。このルソーの恋の不幸な結末は、彼の人間関係の破綻を決定的にし、その後の人生に大きな影響を及ぼしたのである。ルソーは、エミールの教師に自身では不首尾に終わった「媒介者」としての役割の成功を『エミール』の教師に託したのであろうか。

上述した『エミール』の教師が「二人の愛の媒介者」であろうとする場面は、『新エロイズ』の読者には、ジュリの夫ヴォルマールがジュリのかつての恋人サン・ブルーを、彼ら二人にとって「運命の場所」である木立のなかに連れて行き、二人の手をとって次のように語る場面を想起させるであろう。ヴォルマールは次のように言う。「私はね、ようやくわかってきたのですよ。わたしの計画(サン・ブルーを家庭教師として招くこと)は無駄にはならないだろう、そして変わらぬ愛情によって私たち三人はひとつに結ばれることができるだろうということが。この愛情は私たちの共通の幸福をつくり、近づいてくる私の老境の悲嘆を慰めてくれましょう」(N.H.,II,p.490)。このように、ヴォルマールが二人の

過去を知りつつ、情念を抑えて徳高く、彼ら三人の「共通の幸福」が自らの老境の支えであることを宣言する場面は、『エミール』の最後の場面との類似だけでなく、T. トドロフのいうところの「限定されたコミュニケーション」⁷⁾におけるルソーの幸福論の典型的場面を表わしているといえるであろう。

おわりに

『エミール』の第一編の冒頭は、周知のように、「万物の創造主の手を離れるときすべてはよいのに、人々の手に渡るとすべては悪くなる」(Em.,IV, p. 245.) という一文から始まる。個としての人間の本性善と、集団存在としての人間(社会)の諸悪の存在が、まず読者に印象づけられる。諸悪を防ぐためにルソーは母親に呼びかける。「早くからあなたの子どもの魂のまわりに囲いをめぐらしなさい。線を引くことは他の人でもできるが、あなたただ一人が障壁を築くべきなのである。」(Ibid., pp. 245-246.) このように『エミール』の最初の部分から「限定されたコミュニケーション」が示されている。そして『エミール』の最後の部分にも「この地上に幸福というものが存在するなら、私たちが暮らしている隠れ家にこそこれを求めるべきなのだ」(Ibid.,p.868) とある。

この『エミール』の最初と最後の部分の表現は、『エミール』という書が、「限定されたコミュニケーション」のなかで教師が幸福を希求する物語としての性格をもつことを示す一例であるだろう。

注

- 1) 本稿に引用したルソーの著作は、プレイヤード版 J.-J.Rousseau Oeuvres complètes を参照した。なお、タイトルを以下のように略記し、そのあとにプレイヤード版の巻数を指示した。

Inég.,Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité

N.H.,La nouvelle Héloïse

Em.,Emile

F.P.,Fragments politiques

Conf.,Les confessions

訳については白水社版『ルソー全集』を参照し、一部修正を加えた。

- 2) ペスタロッチ著 佐藤守訳『育児日記』(『ペスタロッチ全集 第1巻』平凡社 1974 所収) pp.234-235
- 3) Dewey,J., "Democracy and Education" 1916, in "The Middle Works, Vol.9", pp.119-121
- 4) J. スタロバンスキー著 山路昭訳『透明と障害』みすず書房 1973 p.346
- 5) Cassirer,E., "The Question of Jean-Jacques Rousseau " Translated by P.Gay, Indiana Univ. Press, 1963,p.62
- 6) J. スタロバンスキー著 前掲書 p.348
- 7) T. トドロフ著 及川馥訳『はかない幸福—ルソー—』法政大学出版 1988 p.71