

ルソーの公教育思想に関する一考察

——近代公教育発達史研究の一小節として——

(2)

松 島 鈞

II ルソーの公教育論

1. 公教育論の基底
2. 公教育の基本原理
3. 教育主権論
4. 教育形態論

5. 公教育の方法原理

- a. 誕生即教育の開始
 - b. 消極教育の原理
 - c. 生産労働教育の重視
- ## 6. 教育行政論

II ルソーの公教育論

1. 公教育論の基底——徳と教育の問題—— ルソーにあっては、公教育の問題は一般意志の理論を媒介として、徳の概念と関連して展開される。

「一般意志 (volonté générale) が完全なものになることをもし諸君が欲するならば、一切の特殊意志 (volonté particulière) をそこに結集せしめよ。かつ特殊意志の一般意志へのかかる合致は、徳 (vertu) にほかならないが故に、同じことを一言でいうならば、徳をして支配せしめよ、ということである⁽¹⁾。」

これは政治の重要な格律の一つとして述べられた言葉であるが、そこからルソーの教育と政治の基本的関係、教育の本質的機能についての思想が提起せられる。わたくしはこれを、祖国愛に集約せられる徳＝一般意志と特殊意志の合致の形成と、徳によって保証される一般意志の正当性の問題の二つの面より論述していくことにする。すなわち前者は祖国愛を媒介とする徳の形成の問題であり、後者は一般意志そのものの妥当性、正当性の根拠、別言すれば自由と法の正当な結合にかかわる問題である。

a. 祖国愛を媒介とする一般意志と特殊意志の合致＝徳の形成 周知のように一般意志の概念は、「民約論」における最も重要な基本的概念の一つである。それは一言にしていえば、主権者である国家、社会の構成員＝人民の総体 (corps du peuple) の意志である⁽²⁾。そして「常に最も正しき意志⁽³⁾」であり、真に「神の声」(voix du Dieu) ともいうべきものであって、法 (loi) の形で具現されるところのものである。ところで、政治体 (corps politique) ないしは政治的社会 (société politique) は、その中に各種の小社会を包含している。そしてそれらの小社会はそれぞれ固有の利益と格律とをもち、共通の意志を有している。その意志は、小社会の成員にとっては一般意志であるが、それらを包含する大社会にとっては特殊意志である。この場合、もろもろの意志の中には、前者にとっては正しいが、後者に対しては有害であるものも存する。しかし政治社会の正しき運営、各成員の自由と生命の保障は、各成員がその性質上「特権に向う⁽⁴⁾」特殊意志を排して、常に「公共の福祉⁽⁵⁾」(bien commun) に導かれて「平等を指向する⁽⁶⁾」一般意志を尊重し、法を遵守する時にのみ可能である。けだし「特殊社会は常にそれを包含する社会に従属しているので、この社会には優先的に従わねばならない⁽⁷⁾」からである。ここにおいて、各個人の恣意的な意志＝特殊意志の、法的意志＝一般

意志への合致が必要とされることとなる。すなわち自然的自由、自然的意志を、道徳的自由、道徳的意志にまで高めることが必要となるのである⁽⁸⁾。

ところで、「一般意志と特殊意志の全き合致」、すなわち「有徳人の形成」は、祖国愛を媒介として最も有効におこなわれるとルソーはいう。一般意志への服従は、「一切の個人的従属から彼を保護」し、「政治機関を運転せしめ」、もって「市民としての種々の義務を合法的たらしむる」ところの「唯一の条件」なのであるが、これは「各個人を祖国に交付する⁽⁹⁾」(donnant chaque citoyen à la patrie) ことよってのみはじめて可能となるというのである。けだし祖国こそは全員一致の唯一の意志、社会契約そのものの具現体にはほかならないからである⁽¹⁰⁾。祖国愛こそ徳の形成の最も有効な媒体である。

「たしかに最もすぐれた徳は祖国愛 (amour de la patrie) によって作り出された。この甘美な、しかも潑刺とした感情は、徳のあらゆる美しさに自愛心 (amour-propre) の力をつけ加え、徳を損うことなしに、あらゆる情熱の中で最も英雄的なものたらしめる活力をそれに与えるのだ⁽¹¹⁾。」

「人民を有徳たらしめんと欲するのか？ それならば、かれらに祖国を愛させることからはじめよ⁽¹²⁾。」

そしてこのような熱烈な祖国愛の昂揚、有徳の市民の形成こそ、教育のまさに担当すべき機能そのものにほかならないのである。なぜならば、有徳な市民の形成は、一般意志をその行動規範とする政府が、単に「善良であれ」(soyez bon) と市民達に説くだけでは不可能なことからであり、そのためには一步をすすめて、善良であることを、かれらに「教えなければならぬ」からである⁽¹³⁾。教育によってのみはじめて、「心情に国民的形成を与え、かれらの意見や趣味を、傾向的にも、感情的にも、また必要上からも、愛国者に導くことができる」のである⁽¹⁴⁾。ここにわれわれは、教育が政治体の中で、ないしは政治との関係において、固有の位置と役割とを与えられているのを見るのである。

b. 一般意志の正当性の保障者としての徳の形成 ところで、教育による有徳な人間、市民の形成は、単に特殊意志の一般意志への合致、法律の尊重を、その規範として有するのみならず、自らを一般意志、法の理念として立ちあらわしめる。換言すれば、教育は法の遵奉、祖国への愛を鼓吹することによって、契約社会の腐敗墮落を防止し、人民の幸福を維持推進するのみでなく、法そのものの妥当性、正当性の根基を培うものとして自らを定立するのである。

「祖国は自由 (liberté) なくして、自由は徳なくして、徳は市民 (citoyen) なくしては存立し得ない。もし諸君が市民を形成するならば、諸君はすべてを有することになる。しかし、それなくしては、諸君は国家の首長をはじめとして、下賤な奴隷のみをもつにすぎなくなるであろう⁽¹⁵⁾」という一節は、端的にこの関係を描出している。祖国、国家の成立は、本来個人々の自由を保障することを根本目的としている。したがって、自由の理念こそ一切の法の根拠でなければならない。しかし前にもふれたごとく、ルソーはすべての法を全員一致の意志の結果と認めてはいない。そのほとんどは多数意志の表現である⁽¹⁶⁾。そこには、社会構成員個人々の自由を束縛する要素の介入する余地が十分に存在し得るのである。したがって、法には公共の利益、平等の福祉の理念が、何にもまして尊重せられねばならないこととなる。これなくしては、法は多数の暴力を正当化する邪悪な形式的権威となり、国家構成の本来の意図である自由の理念は、たちまち抹殺せられる結果となるであろう。かくてルソーは、社会形成、法の根基としての自由の理念と、多数意志の具現である法の平等性との結合、換言すれば、一般意志の正当性の保障をこそ徳に求めたのである。徳の強調、すなわち祖国愛を媒体とする特殊意志の一般意志への強制的服従の要請は、決して国家の個人に対する絶対的優越性を意味するもので

はないのである⁽¹⁷⁾。有徳な市民の形成は、如上の立場よりなされた唯一絶対の要請であった。まさしく、「徳は市民なくして存立することはできない」のである。ここに教育、なにかんづく公教育の第二の基本的性格を見出すことができる。祖国愛を媒介として、一般意志と特殊意志の合致をはかる教育は、かかる要請に応えるすがたで市民、有徳者の形成にあずからねばならない。

ここで今一步立入って、一般意志を支える徳の原理について一考を加えておこう。

「全体のために、ただ一人の人間が死ぬことは立派なことであると人々は言うが、この言葉が、自国の救済のために義務感からすすんで死地に身を投ずる尊敬すべき有徳の愛国者の口からきかれる時には、私は敬服する。しかし、政府は多数を救うために、一人の無辜の人命を犠牲にすることを許される、という意味に理解されるのであれば、この格律は……社会の基本法 (loix fondamentales) に最も直接的に対立するものであると私は考える。一人は全体のために死ななければならないどころか、個人の弱さが、公共の力によって、また各成員が国家の全体によって常に保護されることを求めて、すべての人はかれらの財産や生命を、各人の安全のために担保に入れたのである⁽¹⁸⁾。」

国家体 (corps de l'État) は、ただ一人の成員の保持のためにも、他のすべての成員に対すると同等の配慮を払うべきであり、一人の市民の救済は、国民全体の救済と同等の共同利益 (cause commune, bien public) を有するとルソーは説くのである。この人間生命の尊重を主軸とした、全成員の共同の利益が常に公正に維持されるところに、一般意志の正当性が存するのである。たとえ一人でも、国家の成員の安全が不当に脅かされ、阻害される場合は、この社会は解体されるべきである。

「……国家の成員——たとえそれがだれであろうとも——が傷ついたり、もしくは他人を害することに一般意志が同意するということが信じがたいことである。個人の安全は、結合共同体と密接に連繫しているから、もしも救い得たはずの市民が、一人でも国家の中で死ぬとか誤ってただ一人でも投獄されるとか、または、ただ一つの訴訟でもが、明らかな不正によってもみ消されるとかするならば、人間の弱さに対して配慮するところのないという理由で、この契約 (convention) は、正当に解消せられるであろう。なぜなら、基本的な契約が侵犯されているので、市民状態の解消以外、人民を社会的結合の中にひきとめておくことが可能な、いかなる権利も、いかなる利益をも、もはや認められないからである⁽¹⁹⁾。」

かくてルソーは、実に一般意志そのものの妥当性の根拠を、社会構成員各自の徳、すなわち人間の生命、人権の尊重を基本として、共同の利益を優先的に遵守しようとする態度に求め、教育、なにかんづく公教育によって、この実現を企図したのである。この意味において、教育は実際面においてのみならず、理念的にもまた政治の基底をなすものということができる。

われわれはここに、「エミール」と「民約論」の関係、あるいは「ボ統治論」等にみられる首尾一貫したルソーの人間中心主義の思想の源泉を見出す。「公の權威の最大の原動力」は、「市民の心の中」にある。どのように予防しても、法網をくぐることに専念する連中には抗し得べくもないのである。腐敗した精神の持主で構成される社会では、いかに「法令の上に法令を加え、規則に規則を加え」ても、それらの試みは弊害の匡正には何等役立たず、いたずらに他の弊害を生み出すことに役立つのみの結果となろう。法律の増加は、それへの輕蔑の増加となるにすぎないであろう。利己心を抑えて法にしたがう善人＝道徳人の育成をまわって、はじめて社会は個人の自由の保障の任に耐えることができるのである。すなわち、法の理念として立ちあらわれる一般意志と、その意味での一般意志の具体相である徳こそ、社会にあって個人の自由と平等の実現を推進する原動力にほかならない。「エミール」あるいは「ボ統治論」にみ

る教育論は、実にかかる立場で把握された教育機能の原理的および具体的展開であった。さらにここには、政治と教育の関係をめぐる問題や、ルソーの社会契約理論をめぐる循環論理の問題等、重要な諸問題が提起されている。わたくしはこれらの問題点については、後にくわしく論及する予定である。

以上要するに、ルソーの公教育論の基底をなす祖国愛による有徳な市民の形成の問題を考察した。この結果、教育は単に政治体の維持存続のために有力な役割を果すのみでなく、実に一般意志ないしは法そのものの理念、正統性の根基を永遠に養うものであることを理解することができた。

2. 公教育の基本原則 これまでの考察で、ルソーにあっては、教育が政治体の中で重要な政治原則の一翼を荷う機能として存在するものであることが明らかとなった。ここでは、以上のごとき教育の基底に関する考察に立脚して、合法的な政治的社会の中で教育が公教育として立ちあらわれねばならない理由について考察することにする。換言すれば、「合法的または人民的な政府の下における基本原則の一」としての公教育のレゾン・デートルの解明の問題である。

この問題の理解のために、われわれはまずルソーの「家族」(famille)と「国家」(État)との関係の認識から出発することが必要である。

「家族は政治的社会の最初のひな型である⁽²⁰⁾」とかれはいう。そこでは、君主は父親に、人民は子供に対比して考えられている。その理由とするところは、これら大小二つの社会は、ともに自由を求める人間が、その第一の本分であり、なすべき第一の配慮である自己の生命保存という人間の本性にもとづいて形成したものであるからである⁽²¹⁾。たとえ、家族や政治的社会の中で、人々はかならずしも自由ではないとみられる場合でも、それはかれらが「自分の利益」のためにそうしているにすぎぬと解すべきものである。なぜなら、「人民も、そして子供も、生れた時は自由、かつ平等なのだから⁽²²⁾。」

では、小家族と大家族、すなわち家族と国家は、ただ規模の大小の相異しか有しないものであろうか。答は否である。両者は唯一つの点において、——実はそれは最も根本的な問題なのだが——決定的な相異を有する。すなわち、家族においては、「父親は、子供たちに対する愛のために子供たちの世話をする。」これに対して、国家においては、「君主はその人民に対して何等の愛をもたない。したがって、そこでは支配の快感が愛の代行者となる」ということである⁽²³⁾。別言すれば、家族社会は、力において劣る子供たちが、肉体的に強力な父親の助力を必要とするところに成立する「自然により正当に樹立せられた」社会であるのに対し、成員のすべてが「自然的に平等」である政治的社会は、「契約にもとづいてのみ基礎づけされる」社会であるということである。要するに、ルソーは家族が自然社会であるのに対して、国家は契約社会であると規定するのである。

ルソーが、人民の幸福を目的とする国家=契約社会において、教育を公教育として設定する理由の根拠は如上の説述の中に求められる。すなわち、その理由の第一は、契約社会における「人間の義務の唯一の審判官は、各個人の理性 (raison de chaque homme) であるわけではない⁽²⁴⁾」という点である。たしかに、自然社会である家族にあつては、「自然の声」(voix de la nature)こそ、父親がその義務を果すために聴くべき最上の忠告でなければならない。しかし、人為的な契約社会においては、人間の義務の指針は、「公けの理性」(raison publique) = 「法」(loi) でなければならない⁽²⁵⁾。すなわち、自己の理性と、公けの理性と一致させる時のみ、人は徳を行なうこととなり、義務履行の状態にあるのである。したがって子どもの教育は個人の手に放置され、かれの「知識や偏見」(lumieres et préjugés)に委

ねられるべきものではないと考えられるのである。

第二の理由としては、「子どもの教育は、父親よりもむしろ国家にとって一層重要なものである⁽²⁶⁾」ことである。なぜならば、家族にあっては、やがて子どもが成長して、父親の助力を必要としなくなる時、父親と子どもとを結ぶ「自然のきずな」(lien naturel)は解かれ、かれらはそれぞれ養育、服従といった義務から免れて、両者は独立の状態になる。すなわち、家族はやがて「消滅」し、あるいは「数個の同様な他の家族に分解」するに至る存在である⁽²⁷⁾。たとえ子どもたちが成長した後にも家族が維持されるとしても、そこにはもはや自然社会としての家族の本質は見出されない。この任意社会の秩序を維持しているものは、当該家族構成員の間に成立した規約にほかならない⁽²⁸⁾。それは、常に同一の状態にとどまるべくつくられた大家族=国家とは、全くその性格を異にしているものである⁽²⁹⁾。したがって、やがて「分解する」家族にあっては、「父親の死は、しばしば子どもの教育の最後の効果を奪い去る」ものであるが、常に「存続する」祖国は、「遅かれ早かれその影響をこうむる⁽³⁰⁾」こととなる。これが契約社会において、教育を公教育として定立せしめる第二の理由である。

かくて契約社会は、「市民という名」のもとに、父親たちが「個々に子どもたちに行使したと同じ権威」を「共有」し、また「自然の名」によって服従されたと同様に、「法の名」で語ることにより、自らを服従され得る存在とすることによって、父親たちの地位に代って子どもの教育という重要な役割を引きうけることとなるのである。すなわち、「公共の権威」(autorité publique)が、父親たちの義務を引きうけることによって、その権利を獲得すること、換言すれば、私教育に代わる公教育の成立は、当為の立場よりの要請と、存在の観点にたつ必要性の二つを、ともに充足する至当な結論として首肯されることになるのである。

ここにわれわれは、ルソーのいう契約社会における「人民的または合法的な政府の基本原則の一つ」として、「政府により定められた規則と、主権者により任命された長官の下」での公教育の存在の必然性を理解することができるのである。けだし、ルソーのえがく契約社会において、徳の根底を培う教育は、法律にもとづき、政府の定める規則に従って営まれる教育の中にこそ、その最もすぐれた形態を見出したのである。「ひとは公教育によって、早くからそのすべての熱情を祖国愛に集中し、そのすべての意志を一般意志に集中する如き市民を養成するであろう。したがってまた、きわめて偉大な目的にまで高められた人間の魂がもつことのできるかぎりのすべての徳をもたしめるであろう⁽³¹⁾。」国民教育は、「自由な人々」(hommes libres)、すなわち「共通の存在を有し、真に法律によって結合された人々」の中では、絶対的存在形式でなければならない⁽³²⁾。

3. 教育主権論——ルソーのナショナリズム—— 以上の考察よりも明らかなとおり、真に法律により結合されている自由な人々の間に営まれる教育は、政府により定められた規則にしたがい、主権者により任命された長官の主宰するものである。このことは、当時のフランスの教育が、全面的に教会専管の中世的な教育体制のもとにあった事実と思いあわせる時、すぐれて近代的な教育思想を原理的に提示したものであるべきであろう。

さらに、「ポ統論」に見られる次の言葉は、この点を一層簡潔かつ的確に顕示したものである。

「私が子供たちに与えようと望んでいるものは、外国人や僧侶たちによって指導されている今日ありきたりの教育ではない。法律が子供たちの勉学(教育)の主題、順序、形態を規正しなければならない。子供たちはポーランド人以外を教師としてはならない⁽³³⁾。」

これは、堂々たる世俗主権専管の教育体制の宣言である。ルソー公教育論の一特色はこの点に存するというべきである。かれは、合法的な政府の管理、運営のもとに、ポーランド人を教

師として営まれる教育のみが、ポーランド国民を真の愛国者＝有徳の市民に形成する道であると確信した。そしてこの場合、なかなずくはげしい攻撃の対象となったものが、外国人と僧侶により営まれる教育のすがたであった。そこには民族国民国家を基調とする民族主義精神が脈々と躍動しているのを見る。教育主権の在り論をめぐるルソーの見解は、力強い民族国民国家中心主義の思想によって裏付けられているのである。ルソーの教育主権論の真面目は、実にこの点に求められねばならない。

「現代の人は皆、人間でもなければ、市民でもない。フランス人も、イギリス人も、ブルジョワも⁽³⁴⁾」という、「エミール」第一巻の初頭にみられる言葉は、「今日では、人々が何といおうとも、フランス人も、ドイツ人も、スペイン人も、またイギリス人さえも存在しない。あるのはヨーロッパ人のみである⁽³⁵⁾」、「フランス人、イギリス人、スペイン人、イタリア人、ロシア人は、ほとんどすべて同じ人間である。人々は学士号、すなわち奴隷の身分にふさわしく仕込まれた上で、コレージュを巣立ってくる⁽³⁶⁾」という「ポ統治論」の言説と全く一致している。そして、これら一連の言葉は、「ポーランド人の感情に他の傾向を与えよ。さすれば諸君は、かれらの精神に国民的特性を与えるであろう⁽³⁷⁾」の一節によっても明らかのごとく、それぞれの民族国民国家のもつ固有の精神の昂揚を強調するルソーが発した現状批判の言辭であった。内心、ひたすら物欲にとらわれ、ただ「奪うべき金銭と、籠絡すべき婦人」さえ見つければ、どこもみな祖国であるとする連中や、表面、いかにももっともらしく「公けの善について語る」似而非博愛主義者流を、ルソーは痛罵しているのである⁽³⁸⁾。固有の組織体制にもとづく祖国愛の鼓吹、すなわち、才能、性格、趣味、心情を国民として形成し、かれが所属する国家の国民たらしめることによってのみ、人は真に有徳の人たりうるのである。そして、これこそいかなる武力といえども、また物力といえども破砕することのできない城砦を人間の胸奥に築く唯一の方策である、とかれは確信したのである。「もし諸君が、ポーランド人は決してロシア人になることができないという具合にするならば、私は諸君に、ロシアはついにポーランドを隷属せしめ得ないであろう、と答える⁽³⁹⁾。」ポーランドという一具体例をかりてルソーが叫んだこの国民同胞精神の強調こそ、人間の幸福＝自由平等の獲得実現のためにルソーが主張したものであり、かれの合法的な世俗国家主権による教育管理の主張もまたそこに立脚点を有したのである。

以上、既に述べた祖国愛による徳の形成という公教育論に関する究明をふまえて、ルソーの公教育思想にみる教育主権論を、なかなずくかれのナショナリズム思想との関連において考察した。祖国愛による徳の形成はそれぞれの民族国民国家に固有の国民体制 (institutions nationales) の一環として、合法的な政府の管理する公教育の中でおこなわれる時のみ、潑刺としてその成果をあげることとなるのである。この国民的特性の重視は、個人を単位とした普遍的な人類愛を標榜するコスモポリートの徒とは、明瞭に一線を画する思想である。近代的国家主義の主張、ナショナリズムの強調は、ルソーをその有力な先駆者とするところは一般に承認されているところであるが、そして事実フランス革命にみられる祖国愛の発現は、その最も直接的な結実であるが、そこにはフランス革命の一大指導理論であった、いわゆるフィロゾフにみられる祖国愛ないしは国家に対する思想とは、明らかに系譜を異にするルソーのそれが混在していた事実を正しく理解することが必要である。この問題を中心としたルソーの公教育論の特性、意義に関しては、さらに次章において考察を加えるであろう。ここでは、教育主権論の立場より、祖国愛による徳の形成を主題としたルソーの公教育思想が、すぐれてナショナリズムの要素により色濃く染め上げられているものである点を指摘するにとどめておく。

4. 教育形態論——平等共通教育の主張—— ルソー公教育論の一つの大きな特色は、さ

らにその平等共通教育の主張に見出される。そこには、ルソー教育思想の真髓が集約されているともいえよう。以下、ルソーのつく公教育の形態論を、平等共通教育の問題に焦点を合せつつ分析究明してみよう。

「もしも子供たちが、平等の懐の中で、共同に育て上げられる」ならば、かれらがやがて、「祖国の擁護者となり、父親となることは間違いないであろう⁽⁴⁰⁾。」「人々はすべて憲法上平等である故に、共同かつ同じき方法で教育されねばならない⁽⁴¹⁾。」

ここに意図されているものは、教育を平等、共通なものとして、万人に等しく与えようとする、きわめて完全な統制方式による教育形態である。この点をさらに立入って考察してみよう。

まず注目せられるのは、教育の自由に関する問題である。前項で考察した如く、自然にもとづく権利としての親の子に対する教育権は、市民と法の名のもとに、矛盾なく、かつ必然的に契約にもとづく社会＝国家の手に委譲せられた。かかる論理の展開からすれば、個人の行使する教育の自由権が、国家の意志のもとに従属せしめられることは、けだし当然の帰結であるといえる。教育の自由は、ルソーの論理よりすれば、少なくとも民衆に教育からの免除を認めるという側面においては、完全に制限されねばならない。すなわち、国家権力は、父親たちに代ってすべての民衆に対して、かれらの子供の教育の履行を強制するのである。この意味において、ルソーの説く公教育論は、きわめて統制主義の原理に立脚するものであった。

しかし、ここで注目すべきことは、この統制主義の公教育が、平等共通の教育形態と結合して展開されていることである。すべての民衆を、教育の網の中に包含しようとする意図は、かならずしも平等共通の教育形態によらなければ達せられないものではない。何が故にルソーは平等共通教育の主張をなしたのであろうか。平等共通教育は、一体いかなるところにその根拠を有するものであろうか。

ルソーが平等共通教育を主張した理由の第一は、経済上の不平等に起因する教育機会の不均等を排除せんがためであった。ここには、経済と教育との関連をめぐるルソー公教育論の、ユニークな性格が見出される。

ルソーはまず、公教育の無償ないしはそれに準ずる形での実施を希求する。

「もし人々が、全く無償の公教育を樹立することができないのであれば、少なくとも貧乏人も支払うことの可能な範囲に公教育をおくことが必要である⁽⁴²⁾。」

こうした要請に副う一方策として、ルソーは「祖国の子供」(enfants de l'État) とよばれる全く国費により教育される一定数の生徒の席を各コレージュに設けることを提案する。これは、祖国に対して十分の勲功をあらわした貧しき紳士たちの子供を対象とする制度である。しかし、それは「施し」(aumône)としてではなく、かれらの父たちの祖国への見事な奉仕に対する「報償」(récompense)として与えられるものである。かかる措置は、この席を名誉ある称号たらしめると同時に、それが決して等閑視されないという二重の利益を包蔵するものであった⁽⁴³⁾。

しかし、ルソーの平等共通教育の主張の根拠をなす経済的要請は、単なる公教育の無償制で満されるものではない。

「私はコレージュ(collège)とアカデミー(académie)という区別を好まない。これは富める家族と、貧しき家族とが異様かつ別個に教育されるということを招来するものである⁽⁴⁴⁾。」

これは、学校をコレージュ一本に単一化しようとするルソーの主張を述べた一節中の言葉である。この場合、貴族のみが問題の対象になっていることを論難する必要はない。その点に関しては既に述べたごとく、「ボ統治論」においては、ブルジョワジーおよび農民の解放自由

化を究極の目標としながらも、当面まず貴族のみを自由民として問題の対象としているからである。要するに、われわれはここで、貧富の別による教育機会の不平等が批判されている点に注目しなければならない。これは、いわば無階級教育論ともいうべきものである。それは公教育の無償制方策と相提携したルソーの教育機会の均等化策であった。ルソーによれば、貧富の経済的差異にもとづく学校の複線的存在形式は否定されなければならない。富の優劣が社会を階層化し、それぞれの階層に対応した学校が存在するというすがたは許容されないのである。ここにわれわれは、経済上の不平等がもたらす影響より、教育を最も完全にかつ徹底的に防護しようとするルソーの切実な願いを見出すのである。

ルソーは、このように教育を経済的不平等の影響より隔離して、階級なき真に平等な一つの国民の形成を意図したのであるが、この点に関するルソーの真意を理解するためには、かれの社会的平等および経済的平等の問題との関連にまで立入って考察することが必要となる。ルソーは人類の中に二つの不平等が存在するとしている。一は年令、健康、体力の差および精神の差よりなる自然的あるいは物的不平等 (*inégalité naturelle ou physique*) であり、他は若干の人々がいわれなく他の人々に対して特権——富、尊敬、有力、支配等——を有するという道徳的あるいは政治的不平等 (*inégalité morale ou politique*) である⁽⁴⁵⁾。この中、問題としなければならないのは後者であり、この意味での不平等の成立の時機、プロセスを分析し、今日の社会にみられる不平等の本質を究明することが必要である、と。ルソーが、「人間不平等起原論」においてテーマとしたものは、実にこの問題であった⁽⁴⁶⁾。この論策においてルソーは、貧富の差等の出現を論じ、富者による自己の権利の恒久化の企図に、社会、法律の起原を認めている。すなわち、貧富両グループの出現が、最強者の権利と最初の占有者の権利との無限の軋轢=戦争状態を惹起し、富者は自己の権利の恒久化を企図するに至ったのである。この結果、弱者に対して新たな桎梏を与え、富者には新たな力を与え、天賦の自由を破壊し、私有不平等の法を恒久化し、狡猾な篡奪を取り消し得ざる権利とし、かくて若干の野心家のために全人類に労働、隷属、貧困を強いることとなった。かかる事態の推移とともに、人間に固有のかの憐愍の情 (*pitié*) は次第にうすれ去っていったのである⁽⁴⁷⁾。かくて、富者と貧者の存在を基盤としての法律と所有権の設定、強者と弱者の関係の中より生じた長官職、主人と奴隸という身分の差別を前提として、適法の権力より恣意権力への移行がなされ、政治的道徳的不平等はついに最終項——そこでは最強者の恣意のままに、すべての人民に一樣に盲目的な服従を強いる——である専制主義の抬頭へ到達することとなるのである⁽⁴⁸⁾。

要するに、ルソーはここで絶対専制主義社会を、政治的道徳的不平等の最終項として攻撃批判の対象としているのであるが、注目すべきはかかる不平等成立の一大要素として、貧富の差、すなわち経済的な不平等を指摘している点である。では、政治的道徳的不平等を解消するためにルソーが提唱した、一般意志を規範とする契約社会では、この点はどのように考えられているであろうか。換言すれば、それは人民にのみ属する主権の絶対性を認め、その中に個人の自由を保証する国家、社会の内容の問題である。

「社会契約の基礎は所有に求められ、そのためには、「各人は自己に属するものの平穩なる享受を第一の条件とする⁽⁴⁹⁾。」ルソーは「所有権」(*droit de propriété*) を「市民のあらゆる権利の中で最も神聖なものであり、ある点では自由それ自体よりも重要である⁽⁵⁰⁾」と見做している。しかし、「市民社会の真の基礎」であり、「市民間の約束の真の保証人」である所有は、常に労働をその裏付けとして要請されていたことを看過してはならない。ルソーは、政治的要諦の一は「市民の生存を考え、公共の必要を充足すること」であるという。しかし、このことは「個人の穀倉を満したり、個人を労働から免れさせたりすること」を意味するのではなく、「個

人の手の届くところに豊かさをおき、それによって、豊かさを手に入れるためには常に労働(travail)が必要であり、しかも労働が決して無用の存在物でないようにすること⁽⁵¹⁾」なのである。これは、「所有権」とは「労働による先取権⁽⁵²⁾」(driot du premier occupant par le travail)であり、「労働は社会に住む人間の必須の義務である。富んでいようと貪しかろうと、強かろうと弱かろうと、徒食している人間はすべて盗人である⁽⁵³⁾」とする、「エミール」および「民約論」にみられる立論と全く軌を一にするものである。

そして、ルソーのこの労働を基礎とする所有権の正当化の主張が、痛烈な現実社会への批判であったことは言を俟たない。

「何事もなせずに、自分自身で稼いだものでないパンを食う人間は盗人である。何一つなさないで、国家によって支給される年金の収受者は、私の眼からみれば、通行人の懐中物によって衣食する追剥ぎとほとんどかわるところはない⁽⁵⁴⁾。」国王や貴族、僧侶等が、およそ労働によらずして富を不当に所有し、しかもそれら徒食者が、ほとんど無報酬で労働を強いられている多数の民衆の上に君臨する絶対専制主義社会のあり方が、ここには小気味よく攻撃せられているのである。

かくて、ルソーは労働を所有権の唯一の正当性の基礎とし、本質においてすべて平等な人間に、身分や地位、財産の相違を顧慮することなく、平等な労働の手段を与えんことを希望する。

「富者の胃袋が貧者のそれよりも大きいはずもなく、その消化力が貧者より優っているはずもない。主人の腕が奴僕の手腕よりも、その長さ、強さが優っているはずはない。偉人だとして民衆の一人よりも優れて背の高いわけではない。結局自然的要求が万人に同様であるので、これを満足させる手段も万人に平等でなければならない⁽⁵⁵⁾。」

ここにルソーが職業習得に関して抱いた本質的な立場をみることができる。すなわち、「正直で有用な職業」の習得が、人間に必須共通の部面として位置づけられるのである。そしてかかる立場より、農業および必需品生産に関する職業がとりあげられることとなる⁽⁵⁶⁾。しかし、正直で社会に有用な職業労働にもとづく富であるならば、それはすべての人間に無際限に許容されるものであるということとはできない。そこには平等の原則が存在する。しかしこの言葉は、ルソーによれば、決して富の等量化を意味するものではない。経済的な平等は、「富がいかなる市民も他人を買うことができるほどには裕福でなく、またいかなる市民も自分を売らねばならぬほどには貪しくない⁽⁵⁷⁾」ことを意味する。すなわち、極端な富者と貧者との存在を消去して、貧富の両端をできる限り接近せしめることである。「もし擁護すべき貧乏人や、抑制すべき金持が存する場合には、既に最大の悪がなされている⁽⁵⁸⁾」のである。

ルソーのかかる考え方を具体的に示す好個の例証として租税論がある。ルソーは社会の公共の必要を満すために「人民またはその代表者の同意によって合法的に樹立」された租税の必要を認める⁽⁵⁹⁾。租税は財産を所有者から取り上げるのではなく、それを蓄積するすべての手段を取り除き、市民が貧しくならないように保証することによって、財産の極端な不平等を是正し、社会を法の力の及び得る「中産階級! (médiocrité) で構成するための必要なる方途である⁽⁶⁰⁾。ところで、この租税は、現状では専ら金持と権力者の利益のみを考慮して定められている。租税を「適正な真に比例的な方法」で配分するためには、課税は「単に納税者の財産に比例してなされるべきではなく、かれらの条件の差異と、かれらの財産の余剰との複比例でなされねばならない⁽⁶¹⁾。」かかる立場より、ルソーは土地や農産物に対する課税は働く農民をいたずらに窮乏に追いやるのみであるとしてこれに強く反対する。そして、「一般にあらゆる奢侈品」に課税することを強調するのである。こうした「多大の奢侈や娯楽や閑暇の対象に対する

税」こそ、「貧乏人に軽く、金持に重い」租税であり得るからであり、このような租税によってのみ、「財産の不平等の不断の増大」をはじめとして、金持への「多数の労働者や召使などの隷属」や、「都市での有閑人の累増」、「農村の荒廃」等を有効に防止することが期待できるからである⁽⁶²⁾。

かかる租税論に端的に表明されたルソーの経済政策論は、要するに労働に立脚する貧しき農民を解放し、徒食飽満せる富者から余剰の富を搾奪して貧富の両端を接近せしめることによって、富の平等を実現せしめんとしたものであった。

以上、簡単にルソーの説く契約社会の内容を、主として財産、富の側面において問題とし、「平等の実現」をその解答として見出した。われわれはここにおいて、先に問題としたルソーの無階級教育の主張、およびそれにもとづく教育形態である平等共通教育論の一の真正なる理解に到達することができる。すなわち、ルソーの説く無階級平等教育論は、ただに経済的不平等がもたらす教育機会の不均等を防止するための有効な方策としてのみでなく、それは経済的平等の問題と有機的に結合したかれの教育思想の具現であった。すなわち、完全かつ徹底した万人に対する平等な教育保障は、単なる教育無償制や、あるいは教育機関の単線型化による教育機会の均等化の中においてのみでなく、富の平等が維持実現される社会を背景とした平等共通教育の形態の中においてのみ求められるものである。ここにルソーの強調する無階級教育論の真の立脚点および平等教育思想の源泉が存する。われわれは、ルソーの平等共通教育をみる時、いたずらに国家統制にもとづく一方的な強制教育として理解するのではなく、政治的な自由、平等と同時に、経済的な平等が保障される社会における理想的な教育形態の一つのサンプルとして、それを把握することが必要である。ルソー公教育論の一つの大きな特色は実にこの点に求められるのである。

ところで、かかる性格を負うた平等共通教育は、ひるがえって社会的平等、経済的平等の維持促進に最も基本的な役割を荷うものとして自己を措定することとなる。すなわち、平等共通教育は徳の形成に最も適切な教育形態であるということである。そしてこの問題の究明は、われわれをルソーの平等共通教育論の第二の根拠の解明へと導く。まず、平等共通教育の対象ないしは内容の考察よりはじめることにしよう。

「家庭教育をむしろ好み、目の下で子供たちを教育しようとする両親たちも、とにかく身体運動に子供たちを送らねばならない。子供たちの知育 (instruction) は、家庭教育あるいは私教育で行ってさしつかえない。しかし、子供たちの体育競技 (jeux) は常にすべての子供たちに対して公的かつ共通でなければならない⁽⁶³⁾。」

上の一節は、すべての子供は、コレージュに付設された体操場あるいは身体運動の場所で、一様に体操教師⁽⁶⁴⁾(*maître de exercice*)の指導のもとに体育競技に参加しなければならないとするルソーの見解を述べたものである。この敘述はまた、ルソーが平等共通教育の必須内容として、体育競技を念頭においていたことを、われわれに理解せしめる。では何故ルソーは知的教育については、家庭での教育という形を許容しながら、一方体育を平等共通教育の必須内容として取り上げたのであろうか。体育競技の目的とするところは一体何であったか⁽⁶⁵⁾。

ルソーはいう。体育の目的とすべきものは、「単に子供たちを身体強壮にし、敏捷にし、姿勢を整えさせることではなく、子供たちを早くより規則、平等、同胞精神、競争、同胞の目の下で生活すること、公けの是認を切望することに慣れさせることである⁽⁶⁶⁾」と。すなわち、平等共通教育における体育のねらいは、祖国の一メンバーとしての市民に必要な諸資質の形成であった。それは一言にして、「徳」の啓培であるということが出来る。ルソーにとっては、「非常に無視されているこの問題 (体育) は、強健かつ健全な性格を形成するためにのみでなく、

道徳的問題に対しては一層のことであるが、教育の最も重要な部分⁶⁷⁾」であったのである。全く等閑視されるか、あるいはいたずらに多弁を弄しての術学的な説明に基く道徳教育は、ルソーのとるところではなかった。すべての子供によって、例外なく、「公けかつ共通」に営まれる集団的な身体運動こそ、教育の基幹でなければならなかったのである。ここには、ルソーの公教育論を貫く祖国の市民とその徳の形成、祖国愛による有徳なる市民の形成という基本線が、体育という具体的な教育内容の中に凝集されて、平等共通教育の主張に生々潑潑たる生命を与えているのを見る。ここに、ルソーのいう平等共通教育の主張の第二の根拠をわれわれは見出すことができる。

かくて、平等共通教育は、体育競技をその内容とすることにより、有徳なる市民の形成にとっての最も適切なる教育形態として登場したのであるが、教育におけるこの平等主義の推進は、ひるがえって自らを支える太い柱である経済の平等化に有力な役割を果すこととなる。なぜならば、富の平等は役人の廉潔が貪欲を制し得た時にはじめて期待し得るものであるが、廉潔は徳の発現にほかならないから、それは徳を唯一の有効な手段とするものであるということができるからである。けだし、富裕と貧困、公共の利益に個人的利益がとって代ること、市民相互の憎しみ、共同の目的に関する無関心、人民の腐敗、政治の全活動力の衰微等が最も明白な原因となる一切、たとえば国土上での人間分布の不平等、奢侈職業に対する有益必需品生産に対する以上の保護、農業を犠牲にしての商業の偏重、尊敬や徳性の金銀貨による計量評価等々は、良い習俗、法律に対する尊敬、祖国愛、一般意志力の維持等、要するに徳の力によってのみ防止せられ得るのである⁶⁸⁾。ここにおいて、平等共通教育は、それを支える経済的要因と、教育的な要因とを、「徳」を媒介として相互に有機的に連関せしめつつ、自らを自由にして平等な人民の幸福を保障する社会建設への最も根源的な機能として措定することとなるのである。

以上、われわれはルソーの構想する公教育の形態の概略を理解しつつ、構造的にも本質的にも、その根底をなすと思われる平等共通教育の分析究明を行った。その結果、われわれは一般意志を最高の規範法として、個人の政治的、経済的な自由と平等との保障を企図する契約社会における教育的要請の真髓をそこに見出すことができた。ルソーの平等共通教育は、徳の治世における徳の形成の中核体に関する最も徹底した構想であるということができる。ルソーの描く公教育は、この徳の形成を主体とする万人に平等共通な教育の部分为核心ないしは基底として構築せられている。けだし、ルソー公教育論は共同社会精神の育成を目的とした、平等共通教育の中にこそ、その真骨頂を求められるのである。

5. 公教育の方法原理 a. 誕生即教育の開始 われわれはここで、ルソー公教育論の方法原理にふれておかねばならない。この問題は、「エミール」に述べられた一般教育原理論との関連の究明でもある。

「市民を形成することは一日にして成る仕事ではないし、またかれらを人間に仕上げるには、子供の時分から教えねばならない⁶⁹⁾。」だから、祖国愛による徳の形成も、「非常に早くから、……かれら自身の存在を、国家の一部としてしか認めないようにしむける⁷⁰⁾」ことが必要であり、その時にのみ可能である、とルソーはいう。この言葉は、教育の開始が早ければ早いほど教育の量が多いからよいのだという意味に解してはならない。

ここでわれわれはルソーの早教育の理由とするとところに耳を傾ける必要を見出す。かれはいう。なぜならば、「われわれの自然的傾向 (inclinations naturelles) は、それが自らのコースをとり、習慣が自尊心 (あるいは利己心 amour-propre) と結びついたならば、もはやそれを変える余地はなくなる⁷¹⁾」からである、と。われわれはここに、ルソー教育論の基本的方

法原理に関する認識への手がかりを見出すのである。そこで、上述の言葉を正しく理解するために、まずルソーの「自尊心」と「自愛心」の概念の正確な把握より開始することにしよう。

自愛心 (amour de soi) とは、人間に固有の唯一の本来的な感情 (seule passion naturelle à l'homme) である。これはわれわれの情欲の源泉であり、その他のあらゆる感情の起原根本であり、人間と共に生れ、人間の生きている間決してかれのもとを去らない唯一の情欲である。それは、憐愍の感情 (pitié) とともにルソーの設定した人間の基本的感情であり、自然人の有する自己保存の感情である⁽⁷²⁾。自愛心は常に善であり、常に自然の秩序に従っている。それは他人に対して必然的關係をもたないものであるから、それに関係を与えることによって始めて良くも悪くもなる存在である。これに対して自尊心は、「他人に対する彼の関係の感情」であり、常に「自分と他人とを比較する」ものである。自愛心が、「われわれ自身の必要を充すだけで満足している」のに対して、自尊心は「決して満足しない」し、また「満足するはずもない」存在である。なぜなら、前者はわれわれ自身にのみ関するものであるが、後者は他人よりも自分自身の方を好むとともに、他人がかれら自身よりもわれわれの方を好むことを要求するからである⁽⁷³⁾。それが自愛心が「優しい愛着の情」の源泉であるのに対して、「憎悪、腹立たしさの感情」が自尊心から発生する所以である。ところで、人間は終始一人にとどまり、自然物との関係において生活し得られるものではない。もしそうした生活が可能であるならば、自尊心は別に問題を醸さないであろう。しかし人間は他人との関係を持ち、社会の中で生活しなければならない存在である。ここに自尊心を善導することが必要となる。別言すれば、自愛心を「他人の上にまで押しひろげ」させねばならなくなる。そこにわれわれは美德 (vertu) の成立を見出すであろう。かの憐愍の情も、全人類の上にまで一般化された自愛心によってその発動を促される時にのみ正義と合致することになる⁽⁷⁴⁾。ここにおいて、教育の問題が登場することとなる。

ルソーは「エミール」において、自愛心、憐愍の情、自尊心の問題を、人間の成長の過程の基軸である「自然の歩み」の中に位置づけつつ、教育論を展開している。その所論を約言すれば、自尊心を導くものは理性 (raison) であるから、それが活動を開始するまでは、子供には一切「他人との関係」によって事をさせてはならない。かれを「大人として取り扱う時期がくるまでは、諸君に対する彼の義務ということの問題にしてはいけない。それまでは彼自身に対する彼の義務の問題だけでなければならない」のである。自愛心を自尊心との関係において問題とすべきは、成人の第二步を踏む時、換言すれば「大人の理性」 (la raison intellectuelle ou homme) の発動期においてである⁽⁷⁵⁾。

では、自愛心と自尊心についての以上の認識のもとに、先に引用したルソーの言葉を理解してみよう。かれの「自然的傾向が自らのコースをとる」というのは、自愛心を第一の感情とし、それから自尊心を媒介とする諸々の感情が発現成立する過程を意味している。そしてこの場合、自尊心が理性の指導に身を委ねる以前の時期において、非自然的、人為的な習慣と結合するならば、それは大多数の場合悪徳を生み出すこととなる。この結果、われわれの心の中に結集された人間的自我 (moi humain) が、一切の徳を併呑してしまい、もはやそれを変える余地はなくなる、というのである。

では、自尊心と習慣との結合はどのようにして防止され得るのであろうか。いうまでもなく、「エミール」における場合と、「政治経済論」あるいは「ボ統治論」における場合とでは、その具体相はいちじるしく異なっている。一個の自然人を家庭教育の形態で教育する「エミール」にあっては、この自尊心の抑制はきわめて多くの困難を伴う。これに対して真に法律によって結合されている社会の中で展開される公教育にあっては、この問題は祖国へのひたすらな

る傾倒によってみごとに解決されるとルソーは主張する。「子供は眼を開くとともに、祖国 (patrie) を見なければならぬ。そして死ぬまで祖国以外のものを見てはならないのである。真の共和国市民はすべてその母の乳とともに、彼の祖国、すなわち法と自由 (loi et liberté) についての愛情を吸飲しているのである⁽⁷⁶⁾。」この一見極端とも思われる祖国中心主義の言辭は、徹底した祖国愛の昂揚による有徳なる市民の形成を説論したものであると同時に、公教育形態における自尊心抑制の唯一無二の妙手を方法論的見地より開陳したものにほかならない。

ここにおいてわれわれは、先に問題としたルソーの早教育論について一の解答を得たことになる。すなわち、それは単に教育の量的増大をはかるといふが如き皮相浅薄なものではなく、人間精神の基本的原理である自愛心を出発点とするきわめて論理的な思索分析の結論にもとづく所論であった。そしてこの点においてわれわれは、一見相反するかに思われる「エミール」と「政治経済論」あるいは「ボ統治論」に展開された教育論との原理的一貫性を承認することができるのである。すなわち、「エミール」に見出される「人間の教育は生れると同時に開始される⁽⁷⁷⁾」という周知の命題は、上述の立場を媒介として、はじめて公教育形態における誕生即祖国愛教育の開始というすがたに何等矛盾することなく具体的適用をみるに至るのである。

b. 消極教育の原理 先に平等共通教育の問題を考察した際、体育による徳の形成についてふれた。その時のルソーの主張の中で注目すべき点は、知育に関して何等言及していないことである。知育は家庭教育、私的個人教育であっても差支えないとして、各家庭で自由に行うことを許容している。ルソーが平等共通教育の内容から知育を除外した理由の一つは、知育は本来自然的不平等に属する精神諸能力 (qualités de l'esprit ou de l'âme) の啓培にかかわるものであり、したがって知育は画一的にはなく、それぞれの個人的才能才幹に応じてなされるべきものであるということであろう⁽⁷⁸⁾。つぎに第二の理由——それは先の理由にもまして重要なものであるが——として考えられるものは、体育を中心とした子供の自由な活動こそ、教育の基本であり、知育の必然的前提を構成するものであるとする消極教育の主張である。ここでは、この点について少しく考察を加えてみたい。

ところで、この消極教育の主張は「エミール」に展開された教育方法原理論であることは一般に周知されているところであるが、「ボ統治論」に展開された平等共通教育論にみられる体育の重視は、教育方法論的側面よりこれを把握する時、同原理の公教育への適用の具体相にほかならなかった。すなわち、ルソーは、体育を性格形成の上でも、また道徳教育の面でも教育の最も重要な部面であると指摘した後、次の如く述べている。「良き教育とは消極的なものでなければならぬ (la bonne éducation doit être négative) ということ、私は、何度くり返してもくり返しすぎることではない。悪徳の発生を防止せよ。そうすれば諸君は徳のために多くをなしたことになるであろう」と⁽⁷⁹⁾。これは、「最初の教育は純然たる消極的のものでなければならぬ。(la première éducation doit être purement négative) この教育は徳や真理を教えることをではなく、子供の心が悪徳や間違った精神に冒されぬように保護することを目的とするものである⁽⁸⁰⁾」という「エミール」第二篇中の一節に最も端的に表明された消極教育説と全く軌を一にするものである。

さらに、「ボ統治論」においては、「子供たちが少しも理解せず、自分の座席に無理強いに留まらせられるという、ただそのことによって、嫌いになってしまっているかの退屈な学習」を否定して、「生長するにしたがって身体がもつ運動したいという要求を満足させることによって子供たちを楽しくさせ、かつ子供たちのよるこびをさらに増大させる運動にかれらを慣らす⁽⁸¹⁾」ことを主張する。この点もまた「エミール」の主張と符節を合せるものである。すな

わち、ルソーは「エミール」において、いたずらに事物をはなれて、子供が理解できない観念の符牒である言葉の記憶を強い、寓話によってお説教的道徳教育を行う当世流の教育を否定して、子供たちから「すべての課業」を追放し、同時に子供たちを最も不幸にする第一の道具である「幼年時代の呪い＝書物」を放逐し、それに代って理性の暗黒時代に最もふさわしい教育内容として、「教室の中で学ぶ課業よりも百層倍も価値のある」運動場での相互学習、すなわち体育運動を採用しているのである⁽⁸²⁾。

ところで、このように「エミール」と「ポ統治論」とで一致して支持されている体育は、事柄の真の意味での知育と決して背反するものではない。「感性を有するものは活動的になるに従って、体力に応じた判断力を獲得する。かれの体力が自己保存に必要である程度以上に余剰を生ずるようになるまでは、他の目的のために此の余剰の力を用いるための真の思考力は発達しない⁽⁸³⁾。」だから、子供の理知を開発し、子供を賢明にしようとすれば、かれの体力を養い、肉体を強健にしてやらなければならない。「子供を働かせ、活動させ、走らせ、叫ばせ、絶えず運動させる」ことが必須要件である。「まず子供を体力において大人にせよ、そうすればやがてかれは、理性においても大人になるであろう⁽⁸⁴⁾。」これがルソーの体育重視の真の意図であった。けだし、公教育における体育の重視は、体育を知育の必然的前提とし、さらにはこれらの体育、知育をふまえて、子供を道徳的理性人にまで形成しようとする、ルソーが「エミール」に展開した教育方法論の基幹理論の開陳であったというべきである。

以上、ルソーのいわゆる消極教育の理論は、体育尊重の立場を中核として、「エミール」および「ポ統治論」の両者において全く一致した理論が展開されていたとすることができる。この点においてもわれわれは、「ポ統治論」が「エミール」に述べられた一般教育原理の具体的応用であったことを明らかにするのである。ルソーはいう。消極教育の実施は、「よき公教育においてはきわめて容易なものである⁽⁸⁵⁾」と。けだし既述の体育競技を中心として有徳な市民の形成を企図した平等共通教育形態は、消極教育原理の、公教育へのすぐれた適用の具体相であったとすることができる。

ところで、ルソーの消極教育説は環境教育の主張でもある。「子供をとりかこむものはすべてが一巻の書籍である⁽⁸⁶⁾」というルソーの言葉は、このことを明快に喝破したものといえよう。すなわち、子供の眼にふれては困るもの、危険なもの一切を排除して、子供の認知することのできる、そして認知することが望ましい事物をたえず子供に示すことこそ子供の能力を発達させる真の方法なのである。要するにその中で子供が自由に、その肉体、器官、感官、体力を働かせることが可能な環境＝教育の場を用意してやる必要があるのである⁽⁸⁷⁾。

この環境教育論が公教育に適用された場合、そこにはすぐれて祖国を教育環境のすべてとする思想が登場することとなるのは、けだし当然のことであろう。なぜならば、すでに理解したごとくルソーの公教育は祖国愛を媒介としてのみ、最も実り豊かな成果＝徳の形成を行い得るからである。「もし子供たちがかれらを養育する優しい母（＝祖国）や、母のかれらへの愛や、母から受けるはかるべからざる恩恵や、母に負っている報恩について絶えずかれらに語る実例や対象によって取り囲まれているならば、……かれらがきわめて長い間その子供であった、祖国の擁護者となり、父親となることを学ぶのは疑う余地のないところである⁽⁸⁸⁾」という「政治経済論」の一節や、「子供は生れるとともに祖国を見、死ぬまで祖国以外のものを見てはならない」という言葉をうけた、「読書の勉学に当っては、自分の国の事物に関してのみ読むということ、10才で彼は祖国の一切の生産物を知ること、12才ではすべての地域、すべての道路、すべての都邑について知ること、15才では祖国の歴史の一切を、16才ではすべての法律を知ること、すなわちかれが豊かな記憶と愛情を有せず、かつ即刻にもかれ

が報告することのできないような美しい行為や著名な人物がポーランド全国を通じて存在しないことが望まれる⁽⁸⁹⁾」という「ボ統治論」の一節は、まさに環境教育論の公教育への具体的適用のすがたであるというべきである。したがって、ルソーが祖国愛による教育を強調する時、それは理論として幼い中からあることがらを子供の脳裡に刻みこむことを意味しないのは自明のところであろう。同胞愛の精神形成は、環境自体が子供に対して自らなる感化力をもつことによって、はじめて有効に達成されるのである。

c. 生産労働教育の重視　すでにふれた如く、ルソーは社会、経済の基底としての労働を重視する。労働は社会、経済面における所有の正当なる基礎であり、市民社会における人間存在の正当なる前提条件である、としている。この立場は教育面においてもまた当然のことながら貫かれることとなる。すなわち、教育活動としての生産労働の重視、職業教育の新たなる性格を帯びての登場がそれである。しかしかれは、「政治経済論」や「ボ統治論」においては、この問題を教育問題の固有の対象として論じてはいない。けれども、人間の形成、精神の啓培が教育の目的である以上、人間存在の根本にかかわるこの問題は、最も基本的な教育問題として「政治経済論」や「ボ統治論」の全篇を貫いて説かれている。

ルソーはいう。国家を強力にし、人民が繁栄するために必要なものは、諸君の畝をよく耕し、農業その他生活に必要な技術を習得実践することによって、金次第の精神を斥けて、富裕よりも豊かさを、金持であるよりも善良であることを希求することである、と⁽⁹⁰⁾。ここには、商業や貨幣や奢侈の一切を排斥して、農業を中心とした生産的労働に職業活動の真のあり方を求め、人間の幸福の唯一の源泉を探求したルソーの基本的な経済思想が見出される。さらにこの思想は、「諸君を幸福かつ自由に維持するために諸君に必要なのは、頭脳であり、心情であり、腕である (têtes, coeurs et bras)⁽⁹¹⁾」という全人形成のための教育原理によってその基底が支えられていることに注意しなければならない。それこそが、自由にして平和かつ賢明な国民であるために必要な、単純な心情、健全な趣味、野心なき雄々しい精神を身につけ、勇気あり、利害に無関心な精神を形成するための要諦であった⁽⁹²⁾。

ここにわれわれは、ルソーの労働ないしは職業に関する教育思想の基本的立場を見出すのである。すなわち、腕の教育＝労働職業教育が、単に職業人のための技術指導ではなく、すべての人にとって共通に必要な教育課程として、頭脳、心情の形成と相共に取り上げられねばならないこと、そしてかかる立場よりする全人の形成を俟って市民社会の基礎が確定されることがそれである。

ルソーは公教育論としての固有の論策においては、上に述べた大綱的原則論以上に詳細に生産労働教育の問題にふれていない。しかし上の論述は、この問題に関するルソーの基本的見解を示したものとして、われわれには十分なものである。そこには、「エミール」に一般原理のかたちで陳べられた生産労働教育の主張が、明確に織りこまれているのである。すなわち、ルソーは「エミール」において、自己の労働のみに頼るところに自由を認め、労働は社会に住む人間の必須的義務であるとする立論よりはじまって、人間の職業の中最初のものであり、最も正直、有用かつ高尚なものである農業、および人間に衣食を与え得る職業の中で最も自然の状態に近いものである手工を推奨する。かかるルソーの主張は、人間にとっての労働の正統性をその根拠としつつ、さらに労働が子供の知的発達の有効な手段であることを指摘したものであることを忘れてはならない。

「諸君よ、ここ(手職の課業)にわたしの生徒の肉体的運動と手工的な巧緻性を見ようとするな。ただわれわれがかれの子供らしい好奇心にいかなる方向を与えているかを熟思してもらいたい。子供の感覚、発明的精神、先見力を熟思せよ。われわれがかれにいかなる頭脳を与え

んとしているかを熟思せよ。かれは自分の見るあらゆるもの、自分の為す一切の事について、すべてを知ろうと望む。かれはすべての理由を知ろうと欲する。……かれは何事にまれ仮定によって承認しようとしな⁹³い。」

ここには、教育的立場で行われる子供の労働、職業教育は、技術の習得度、作品の出来具合にその意義を求められるべきものではなく、労働を通じておこなわれる一定の目的に統合される心身一体の学習にその真意義が認められるべきであるとするルソーの主張が見出される。そこには、自由人には自由教育を、奴隷的生産者層には職業教育をという、伝統的な身分階層社会に基礎をおく職業教育観が見事に払拭されている。いうなれば、人間形成の共通必須課程としての労働生産教育の重視である。

さらにルソーにあっては、教育における生産労働に、子供に対して社会的関係への顧慮を与えるものとしての役割が与えられている。

「諸君の最大の配慮は、諸君の生徒が理解することができもしない一切の社会的関係についての観念を、かれの精神から遠ざけることでなければならぬ。しかし知識が発達して、子供に人間の相互依存を示さなければならなくなった時には、道徳的側面からそれを示さないで、最初はまず人々が相互に役立ち合っている工業や機械的技術にかれの全注意を向けるのがよい。……かくすれば諸君は、かれが終日の口頭説明で得るものよりも、一時間の仕事によって覚えるものの方が一層多いということ⁹⁴を期待していいのだ。」かくてこそ、「生徒の好奇心を、かれが理解し得る現実的、物質的な関係をはなれずに、またかれの了解し得ざる唯一つの観念だに心の中に許容することなく、……他日人間社会の秩序の善悪を十分判断するために知らねばならぬ重要な関係に、断えずかれを近づかせる⁹⁵」ことが期待されることとなるのである。すなわち、生産労働に自ら積極的に参加することにより、子供たちは社会秩序の価値を判断し、社会関係の正しき認識に到達することができるのである。ルソーにあっては農業、手工的作業は、ひろく社会関係認識の一環として取り上げられている点に大きな意義を有するのである。

かくしてルソーは、教育における生産労働の意義を、いみじくもクルプスカヤが言ったごとく⁹⁶、きわめて広範かつ普遍的な立場において理解把握していたということができるのである。「頭脳と心情と腕」の一体的陶冶による国民の形成という思想は、実にかかるルソー教育思想の瞳目すべき原理を、簡明に説き去ったものにほかならない。われわれはここにも「エミール」と「ポ統治論」あるいは「政治経済論」との密接不離の内面的連関を明らかに認めることができるのである。

6. 教育行政論 ルソーは公教育の行政に関しては、概してきわめて簡単にしかふれていない。「政治経済論」においては、公教育は「主権者により任命された長官」のもとで運営管理がなされると述べながら、この「教育を主宰すべき長官」の問題に関してはあえて言及していない。ただ、「公共の信頼のこのようなしるしが手軽に与えられ、この崇高な職務が、他のすべての仕事をその報酬に値するように成しとげうる人々にとって、老後の名誉ある・心地よい休息と、この上もない光栄にならないとするならば、あらゆる企ては無用になり、教育は成功しないであろう」とのみ述べ、それは、「課業が権威により、教訓が模範により支えられないところでは、どこでも教育は実らないし、また徳ですらも、それを実行しない人の口に上ると、その信用を失うからである⁹⁷」とその理由を簡明に記しているにすぎない。

しかし「ポ統治論」ではこの点に関してさらに一歩進んだ敘述がなされている。すなわち、「最高の行政機関として最上級の行政官たちの手により運営される一つのコレージュ (un collège) を設立することは便利である」と述べ、さらにこのコレージュは、「より高い階級の

行政官職の候補者であるコレージュ (les collèges) の長、およびそこでの仕事ぶりによってより高次の地位が開かれも閉されもするということにより、熱心さと勤勉さを等しく刺激する配慮を人々がなす体育教師 (maître de exercice) を自由任意に任命し、免官し、変える⁽⁹⁸⁾ことができる機能を有するものとされている。(以下教育行政機関としてのコレージュを教育行政コレージュと呼び、教育機関としてコレージュを教育コレージュと呼ぶ。)

そこでわれわれはルソーの描く教育行政のより精細な考察のために、右のコレージュのメンバーの選任に関する問題に眼を転じてみよう。この試みは、われわれにルソーのいういわゆる「漸進主義」の原則と、教育行政コレージュに附せられた主要なる教育使命とを明らかならしめるであろう。問題の解明は、まず漸進主義の一般方式の理解よりはじめられねばならない。それは人民やブルジョワジーの解放、自由化の問題に関連して既にみた如く、ルソーが「国家」における一大活動力の鍵とまで強調して、その適用を切望しているものである。しかし、ここでは教育行政の問題と関連しての立場より、自由民である貴族を当面の対象として問題の考察を進めることとする。

ルソーは、「すべての地位は、試練の地位として、一つの段階をそれに相応しく果した後に、より高い段階に進むための階梯として以外考えられてはならない⁽⁹⁹⁾」とする。こうした立場よりルソーは能動的市民 (les membres actifs)——この言葉をルソーは行政に役割を演ずる人々の意に理解しているが——を一定の規準に応じて順次に昇進する三つのクラスに分つのである。すなわち第一のクラス(最下級のクラス)、つまり基底階梯は一般に「その機能を遂行する人間が、その功績と能力と正確性、なかんずくその公明正大さを示すための機会である下級の地位」において少なくとも三年間仕事に従事し、所属長官の証明書を獲得した上、さらに各プロヴァンスの議会 (diétine) で行う試験に合格した者で構成される。かれらは正規の国家公務員 (servans d'État) であり、国会議員 (nonce) となる有資格者でもある⁽¹⁰⁰⁾。ついで国会議員として国会に三度選出されると第二級に進み、元老院議員の候補有資格者となる⁽¹⁰¹⁾。さらに国会において元老院議員として選出されると、国会最高の第三級に位置する権利を獲得する。かれらは終身元老院議員の候補資格を所有することになり、さらにまた国王に選出される可能性をも与えられているのである⁽¹⁰²⁾。そして各級のメンバーは、それぞれ自らの地位を示す、金・銀・銅のメダルを佩用するのである⁽¹⁰³⁾。

ルソーはこのように行政に参画する人々を、その「才能と経験と徳」、要するに「徳の力」と与論にもとづいて相継起する三クラスに区分したのであるが、それを貫き支える原理は、これを要約すれば、人々をしてたえずその才能や経験や、徳や勇気を、祖国のためによるこんで生命を堵するという「共通の競争心」により促進向上させるということであつた⁽¹⁰⁴⁾。そしてこの提案は、単に抽象的な原理、意見にとどまるものではなく、行政官としての年令や数量等を綿密に考量した上でのものであつたのである⁽¹⁰⁵⁾。そこには人民 (peuple) の解放に関する問題とともに⁽¹⁰⁶⁾、祖国愛の高揚による民主国家建設という、ルソーの一貫した「政治経済論」および「ポ統治論」を通じての根本理念が、ポーランドという具体の対象に対して、しかも現実的、実践的な立場にたつて適用された真の姿が見出されるのである。

ここで教育行政の問題に立返ってみよう。教育行政も一般行政と同様に、上の漸進システムに則つて行われる。先に述べた教育行政の最高機関であるコレージュを構成する「最上級の行政官」とは、具体的には、最終クラス、すなわち第三級に属する人々を指しているのである。厳密には、第三級のメンバーで、いまだ終身元老院議員に選任されない人々をいうのである。すなわち「私が先に語つた教育行政のコレージュを組織するというのは、法律の守護者たちが終身議員として元老院に再び入り来ることを予期して、かれらが無為に残さしめないために、

かれらで組織する団体なのである」⁽¹⁰⁷⁾、とルソーは述べている。

また教育機関としての諸コレージュの長および、児童監督官 (les principaux des collèges et inspecteurs de l'éducation des enfants) は第二級のメンバーから選出せられる⁽¹⁰⁸⁾。第二級の人々の中で、いまだ元老院に許容されない人々の中より、教育行政コレージュによって任命せられ、さらに国会の承認を得た人物により、教育コレージュの職務は遂行せられるのである。なお、ここで先述の“善行委員会”について付言するならば、そのメンバーは、教育行政コレージュのメンバーと同様に、終身元老院議院でない第三級の人を長とし、第二級の人々をメンバーとして、各プロヴァンス毎に組織されるものである⁽¹⁰⁹⁾。

以上、漸進主義の原則との関連においてルソーの教育行政機構の概要を考察した。もちろん、そこより知られるところはきわめて大綱的なものにすぎないが、わたくしはここで、以上の考察をふまえてルソーのいう第三級つまり最上級の行政官により構成運営される教育行政コレージュが、教育ないしは研究機関ではなく、それは明らかに公教育全般の管理運営を担当する「最高の行政機関」として設立されているという点について、若干考察を加えてみたい⁽¹¹⁰⁾。われわれはこの構想にコンドルセによる「アカデミー」、およびナポレオンによる最高教育行政機構としての「帝国大学」制の先駆を見出すことができる。三者はともに一見高等教育機関とも考えられる名称を冠せられながら、その実質は中央集権的な教育行政の最高かつ中心的機関である点は全く軌を一にしている。しかしルソーとコンドルセおよびナポレオンとは等しく中央集権的な統制主義の教育行政体制を指向しているとはいえ、その本質はそれぞれいちじるしく異なるものである。では、ルソーはいかなる点で他の二者と異なるのであろうか。この問題の精緻な考究は、コンドルセ、ナポレオンおよびルソーの教育思想の比較考察を必要とするものであるが、ここでは教育行政の民主的性格との関連においてルソーの思想を中心に考察を加えることとする。

ルソーの指向する中央集権的な教育行政は、その平等、共通教育に最もよく示される国家統制的な教育そのものの性格の反映である。したがってそれは「社会は民衆に対して公教育の義務を負う」ものであるから、国家社会は教育の機会を公平平等にならしめる措置を構じておきさえすれば、その機関を利用すると否とは一に人々の自由意志の決定に依存するとするコンドルセ的な教育観とは本質的に異なるものである。それでは、それはナポレオンによって実施された完全な国家統制に基く教育と性格を等しくするものであるのかというに、それともまた根本的に異なる。なぜならば、ルソーの説く国家は既にみたごとく、個人の自由なる意志の表明にもとづく全員一致の意志の具現体である⁽¹¹¹⁾。一言にしてそれは個人の自由と平等、すなわち人間の幸福の保障をその至上の任務として存在する社会である。そして公教育は、かかる国家が「市民と法」の名において、自然権として父親が有する教育の権利と義務とを撰取するところに成立するものであった。したがって、ルソーの教育にみる国家統制的性格は、主権者である民衆自らが、自らの意志を社会、生活の最高規範である一般意志に合致せしめることを目的として、自らに課す市民としての義務の履行、意志の表明にほかならないのである。ここよりルソー教育論にみる国家統制的性格は、独裁帝王ナポレオンが自らを民衆とは隔絶した地位におき、その特権の座により、自己の政治支配を容易ならしめるための一種の思想統制の具として民衆に対して行使した国家統制的な教育とは全く異なるものであることが理解せられる。すなわち等しくルソーと、ナポレオンとは外見上相等しい国家統制的な教育を打出しているにもかかわらず、その実質は全く異なるものというべきである。したがってルソーの主張する教育行政の中央集権的な態様も、国家の性格との関連において考察する時、それはナポレオンとは全く異なる源泉より導き出されたものであり、両者は全く相反する方向を指向して構想され

ているものであることが理解される。

要するにルソーの教育行政の構想は、形態の類似とは別にコンドルセとはもちろん、ナポレオンともその本質を異にするものである。ルソーの「一見非民主的な、民衆の意志や願望とは遊離したかにみえる公教育およびその行政の構想の根底には、富裕な人間も、極度に貧困な人も、あるいは特権を専有する徒も、全く隷属的な境遇に喘ぐ輩も、差別なく、等しく主権者として政治的および経済的に平等なる立場を確保することのできる国家の形成という思想が存在していた。主権者である全ての民衆の政治への参加という直接民主制の主張、行政権の委託者は「国民の支配者ではなくて国民の吏員である」とする思想等は、彼の主張する公教育も、またそれを有効に運営するための教育行政も、すべてこの立場からのみ理解せられるべきものであることを明示している。いうなれば、ルソーの説く中央集権的教育行政機構は、考えられうる最も完全な民主主義社会における、最も徹底した形における民主的な教育行政形態であるといえよう。先にも言及した「教育の主題、順序、形態は法律がこれを定める」という表現や、ルソーの「教育行政コレージュ」の構成に関する言説は、十分にこの理解を裏付けるものである。

これを要するに、ルソーの公教育行政は民衆による、民衆のための、民衆の教育を真に念頭において構想されたものであるということが出来る。

以上、ルソーの公教育論を、その基底、基本原理、主権の世俗化、形態、方法原理、行政等の諸観点より分析究明をおこなった。その結果、そこには多数の注目すべき問題点がひそんでいることが判明した。わたくしは、つぎにそれらが有する教育史的意義についての考察に歩を進めることにしたい。(未完)

註

- (1) De l'économie politique, p. 219.
- (2) Du contrat social, p. 28.
- (3) Économie, p. 208.
- (4) Contrat, p. 27.
- (5) Ibid., p. 27.
- (6) Contrat, p.26, 34~35 et Économie, p. 209.
- (7) Économie, p. 208.
- (8) Contrat, p. 22.
- (9) Ibid., p. 21.
- (10) Ibid., p. 116.
- (11) Économie, p. 223.
- (12) Ibid., p. 225.
- (13) Ibid., p. 223.
- (14) Considération sur le gouvernement de Pologne, Chap. 4, Par. 1, p. 13.
- (15) Économie, p. 231.
- (16) Contrat, p. 117.
- (17) Économie, p. 225~226.
- (18) Ibid., p. 226~227.
- (19) Ibid., p. 225~226.
- (20) Contrat, p. 7.
- (21) Ibid., p. 7 et Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes,

- p. 97, en “Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Tom. 1^{er}, 1792.”
- (22) Contrat, p. 7.
- (23) Ibid., p. 7.
- (24) Économie, p. 233.
- (25) Ibid., p. 203~204.
- (26) Ibid., p. 233.
- (27) Contrat, p. 7 et Économie, p. 201.
- (28) Contrat, p. 7.
- (29) Économie, p. 201.
- (30) Ibid., p. 234.
- (31) Ibid., note du projet.
- (32) Pologne, Chap. 4, Par. 2, p. 13.
- (33) Ibid., Ce ne sont pas les études ordinaires, dirigées par des étrangers et des prêtres, que je voudrais faire suivre aux enfans. La loi doit régler la matière, l'ordre et la forme de leurs études. Ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonois. なお、この点については、Pologne, Chap. 13, Par. 12, p. 54. をも参照。
- (34) Émile ou de l'éducation, p. 10.
- (35) Pologne, Chap. 3, Par. 3, p. 9.
- (36) Ibid., Chap. 4, Par. 2, p. 13.
- (37) Ibid., Chap. 3, Par. 4, p. 9.
- (38) Ibid., Chap. 3, Par. 3, p. 9.
- (39) Ibid., Chap. 3, Par. 1, p. 8.
- (40) Économie, p. 234.
- (41) Pologne, Tous étant égaux par la constitution de l'État doivent être élevés ensemble et de la même manière. Chap. 4, Par. 3, p. 13.
- (42) Ibid., Si l'on ne peut établir une éducation publique tout à fait gratuite, il faut du moins la mettre à un prix que les pauvres puissent payer. Chap. 4, Par. 3, p. 13.
- (43) Ibid., Chap. 4, Par. 3, p. 13~14 et Chap. 13, Par. 18, p. 55.
- (44) Ibid., Je n'aime point ces distinctions de collèges et d'académies, qui font que la noblesse riche et la noblesse pauvre sont élevées différemment et séparément. Chap. 4, Par. 3, p. 13.
- (45) Inégalité, p. 43.
- (46) Ibid., p. 44.
- (47) Ibid., p. 96~121.
- (48) Ibid., p. 141~142.
- (49) Économie, p. 249~250.
- (50) Ibid., Le droit de propriété est le plus sacré de tous les droits des citoyens, et plus important à certains égards que la liberté même. p. 237.
- (51) Ibid., p. 237.
- (52) Émile, p. 91 et Contrat, p. 24.
- (53) Émile, p. 226.
- (54) Ibid., p. 226.
- (55) Ibid., p. 224.
- (56) Ibid., p. 229. なお、職業労働の教育的意義に関しては、5. 公教育の方法原理, c. 生産労働教育の項参照。

- (57) Contrat, p. 56.
- (58) Économie, p. 230.
- (59) Ibid., p. 250.
- (60) Ibid., p. 230.
- (61) Ibid., p. 255.
- (62) Ibid., p. 260~261.
- (63) Pologne, Les parents qui préférèrent l'éducation domestique, et feront élever leurs enfans sous leurs yeux, doivent cependant les envoyer à ces exercices. Leur instruction peut être domestique et particulière, mais leurs jeux doivent toujours être publics et communs à tous. Chap. 4, Par. 5, p. 14.
- (64) Ibid., Chap. 4, Par. 5, p. 14, Par. 7, p. 15 et Chap. 13, Par. 6, p. 52.
- (65) なお、体育教育については、5. 公教育の方法原理, b. 消極教育の原理の項をも参照。
- (66) Pologne, Chap. 4, Par. 5, p. 14.
- (67) Ibid., Chap. 4, Par. 4, p. 14.
- (68) Économie, p. 231.
- (69) Ibid., p. 231.
- (70) Ibid., p. 232.
- (71) Ibid., p. 232.
- (72) Émile, p. 81. et 247~249.
- (73) Ibid., p. 248~249.
- (74) Ibid., p. 303.
- (75) Ibid., p. 278.
- (76) Pologne, Chap. 4, Par. 1, p. 13.
- (77) Ibid., Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre; notre éducation commence avec nous. p. 12, 39 et 41.
- (78) Inégalité, p. 43.
- (79) Pologne, Chap. 4, Par. 4, p. 14.
- (80) Émile, p. 83.
- (81) Pologne, Chap. 4, Par. 4, p. 14.
- (82) Émile, p. 119~127.
- (83) Ibid., p. 117~118.
- (84) Ibid., p. 118.
- (85) Pologne, Chap. 4, Par. 4, p. 14.
- (86) Émile, p. 110.
- (87) Ibid., p. 82~83 et 110.
- (88) Économie, p. 234.
- (89) Pologne, Chap. 4, Par. 2, p. 13.
- (90) Ibid., Chap. 11, Par 2 et 3, p. 39~40.
- (91) Ibid Chap. 11, Par. 3, p. 40.
- (92) Ibid., Chap. 11, Par. 2, p. 39.
- (93) Émile, p. 216.
- (94) Ibid., p. 212.
- (95) Ibid., p. 218~219.
- (96) クルプスカヤ; 国民教育と民主主義, p.24~34, 岩波文庫, 昭29.
- (97) Économie, p. 235.

- (98) Pologne, Chap. 4, Par. 7, p. 15.
- (99) Ibid., Chap. 4, Par. 2, p. 13.
- (100) Ibid., Chap. 13, Par. 3, p. 51.
- (101) Ibid., Chap. 13, Par. 4, p. 51~52.
- (102) Ibid., Chap. 13, Par. 10, p. 53 et Chap. 14, Par. 4, p. 59.
- (103) cf. Émile, p. 156.
- (104) Économie, p. 235 et Pologne, Chap. 13, Par. 11, p. 53.
- (105) Pologne, Chap. 13, Par. 11, p. 53.
- (106) Ibid., Chap. 13, Par. 13ff., p. 54ff.
- (107) Ibid., Chap. 13, Par. 12, p. 54.
- (108) Ibid., Chap. 13, Par. 6, p. 52.
- (109) Ibid., Chap. 13, Par. 15, p. 54~55.
- (110) Ibid., Chap. 4, Par. 7, p. 15.
- (111) Contrat, Il n'y a qu'une seule loi qui, par sa nature, exige un consentement unanime; c'est le pacte social. p. 116.

On Rousseau's Thoughts concerning Public Education

—A study of the history of development of public
education in modern ages—

Part 2.

(Résumé)

Hitoshi Matsushima

In this treatise, I intended to analyse Rousseau's thoughts concerning public education.

For the purpose of this research, I have tried to explain this problem from six aspects. That is as follows:

(1) The bases of public education or the relation of education and social organization.

(2) The principles of public education or the reasons why the society requires the system of public education.

(3) The sovereignty of education or the idea of Rousseau's nationalism that characterizes his thoughts on public education.

(4) The form of public education or his maintenance of equality and commonness in education.

(5) The principles of the method of public education or the idea of Rousseau's negative education.

(6) The administration of public education or the idea of the central organ of educational administration.

I arrived to the next several conclusions as a result of this study.

(1) The public education cultivates the foundations of politics and economy.

(2) The public education is one of the fundamental rôles of popular or legitimate government.

(3) The principles of public education are the application of the general principles that Rousseau proves in "Émile".

In next study, I will hope to try to make clear where the Rousseau's thoughts stand in the history of education.