

第二の誕生と教育

寺 崎 恵 子

抄 録

青年期の特徴を表す用語として、「第二の誕生」がある。この語は、ジャン＝ジャック・ルソーが『エミール または教育について』（1762年）の第4篇で用いた。第二の誕生は、ライフサイクルにおける、子どもから大人への変成という節目における移行の状況を説明する用語であり、また、人間発達における危機的で根元的な転換点を説明する用語である。ルソーは、こうした第二の誕生という閾の過渡的な状況において「わたしたちの教育」が必要であることを説いた。彼の言う「教育」は、学校教育を意味していない。むしろ、それは消極的教育、つまり、生態的で発生的な自然を地とする意味もっている。彼は、教育の原義を示し、青年期における第二の発展状況を、言葉の起源である情念のありように把握して明らかにした。本稿は、第二の誕生と教育の連関について、ルソーの言説の内実を明らかにするものである。

キーワード：ジャン＝ジャック・ルソー、第二の誕生、わたしたちの教育、青年期、情念、言葉

はじめに

言葉は伝達の道具であるとともに、思考の道具である。多様なコミュニケーションが求められているこの時代にあって、わたしたちには言葉を用いることへの関心が欠かせない。とくに、教育の場では、思考の道具としての言葉が習得され、鍛えられ、共有されることが肝要である。多様なコミュニケーションがあるなかで、思考の道具が日本語であることにわたしたちの注意を喚起した丸谷才一や白川英樹の提言⁽¹⁾は、興味深い。

わたしたちは、誕生して以来、日々の暮らしのなかで言葉を身につけ、言葉を用いて生活している。言葉を獲得した過程について、ふだんの生活ではあまり問うこともしない。けれども、わたしたちは、かつて子ども（enfant）、つまり「言葉を話さないもの（infans）」だった。わたしたちには、伝達や思考のための言葉を話さずに生きていたときがあったのである。そして、わたしたちは、ある時点から、「言葉を話さないもの」ではなくなった。

『エミール または教育について』(1762年)⁽²⁾において、ルソーは、子どもに添い立ち子どもと共に生きる人間のしあわせな生 (le bien-être) について考察した。『エミール』は、人生という一巡の半周分にあたる、誕生から青年期後期の25歳くらいまでの人間の生の条件 (condition) を考察したものである。ルソーの子どもへの着目は、子ども (enfant) の原義、「言葉を話さないもの」にある。子どもは次第に言葉を話すようになり、言葉を用いて伝達したり考えたりするようになる。そうした人間性の発展・形成の過程に、ルソーは、「二度生まれる」の事態を把握した。この「第二の誕生」の把握は、青年期のはじめのイニシエーションとして、生き方の質的転換が起こることの開示である。そして、そのときから「わたしたちの教育」の本格的な開始が必要になることを、彼は説いている。

『エミール』を公刊した50歳のとき、ルソーにとって「自己変革のとき」となった。『エミール』は焚書処分となり、彼は逃亡生活を余儀なくされた。彼の人生は、この書の公刊を境に反転したのである。焚書処分の理由は、『エミール』第4篇にあるとされている。本論で考察する第二の誕生は、この第4篇の冒頭で説明されている。少年エミールの青春期(15～20歳)がこの篇の内容だが、そこにはルソー自身の青春期が重ねられている。

『エミール』第4篇を中心に、第二の誕生の内容を読み解き、ルソーの言う「わたしたちの教育」の本意を、言葉の発展過程に重ねることによって明らかにしたい。

1. 第二の誕生と移行期

いわゆる第二の誕生は、青年期・思春期の特徴を表す概念である。子ども期から青年期へと渡る節目のときにある人間の存在の状況を表し、一般に、境界人 (marginal man) としてその特性が説明される。ルソーは、第二の誕生⁽³⁾について次のように述べている。

わたしたちは、いわば、この世に二度生まれるのだ。一度目は存在するために (pour exister), 二度目は生きるために (pour vivre)。はじめは人 (l'espèce) に生まれ、つぎには、性 (le sexe) に生まれる (5-6: IV 489)。

当然のことを述べているようにも見える。第一の誕生は、母胎の内で育ったいのちが人の形をもって外へと生み出され、この世のものとしてその身が置かれ、「ある」と認められることを表す。一方、第二の誕生は、男性か女性かのどちらかに切り離されて⁽⁴⁾、それぞれに分化した形をもって生まれる。これによって、その人は子どもではなくなる。

子ども期にあるうちは、男であっても女であっても「同じ顔だち、同じ姿、同じ顔色、同じ声」であるから、「同類 (semblables)」として、両性とも同じ名称の「子ども」として、分類されてよ

い(6: IV 489)。けれども、大人になると、男性(l'homme)は、その容姿や声などが女性とは異なり、「同類」とみなされない。男女がそれぞれ別々の性徴をもっていて、〈同じになることができる(semblable)〉とは言えないのである。男性は〈非-女〉として、女性は〈非-男〉として分類される。どちらも互いに相手を〈非-我〉として自らを分け隔てて差異を確認し、自らの性を意識する。性差が不明確で同類に見える子どもに比べて、大人は男女の境界が明確で、両性のあいだに隔たりがある。

男女の性差は、子どもからの隔たり様の相違にもある。男性は、容姿や顔つきや声などが子どもとは大きく異なる。一方、女性は、子どもに似た外見(l'analogie extérieure)を残している。「未完成な男(un homme imparfait)」として女性をみるのは間違いだ、とルソーは言う。女性は、子どもと共通の様態(conformité)が失われないのである。また、「発達が妨げられている人」⁽⁵⁾も、子どもと共通の様態をもっており、「大きな子ども(grands enfans)」とされる(5-6: IV 489)。ところが、男性は「自然によって定められた(prescrit)⁽⁶⁾ときに、子ども期から去る」(6: IV 489)。こうして、男性は、子どもとは異なる様態の〈非-子ども〉になる。

第二の誕生前の「子ども期から思春期への移行(le passage)」(17: IV 495)は、〈子どもであること〉から外れて、〈非-〉性を帯びていく過程である。過渡の最中にある彼は、〈子どもであること〉を次第に失っていき、「嵐のような激しい変革(révolution)」の「危機のとき」にある(6: IV 489)。〈子どもであること〉を失っても大人になったわけではなく、〈非-子ども〉だが〈非-大人・男性〉でもある。二重の〈非-〉性を帯びて、彼は、子どもと大人のあいだにあってどっちつかずの状態にある。

子どもの顔から大人の顔へと変わるのは、このような危機にある彼の身に起こる様々な気分の変化や動揺である、とルソーは捉えている。気分の変化や動揺は、様々な気質の徴候になって、顔つきが変わって見えてくる。彼の気質は、彼の性格(caracteur)になり、それが相に刻み込まれて、彼の人相(physionomie)になるのである(7: IV 490)⁽⁷⁾。

これまでの子どもと大人の関係も、失われていく。彼は、「自分の指導者(guide)を見誤り(méconnaître)、指導されることを望まなくなる」(6: IV 490)。自分に添い立つ大人を見失って、彼は、手に負えない(indisciplinable)ものになっている。「彼を本来の素直さに戻してきた(指導者の)声は、彼にはもう聞こえない」(6: IV 490)。彼は、「声が変わる。というより、自分の声を失い」、「子どもでも大人でもなく、そのどちらの声も出すことができない」(7: IV 490)。指導者の声も彼に固有の声も聞こえなくなっている彼は、沈黙のなかで自分を失っている。ところが、彼の目が語り始める。

この魂の器官(目)は、これまで何も語らなかったのに、ある言葉と表現を見出すようになる。生まれはじめた熱情が目には生気を与え、鋭いそのまなざしには、尊い無心(sainte

innocence)を残しながらも、最初のころのあのぼんやりとしたところはない。目は口ほどにものを言うことを、彼はもう知っているのである(7:IV 490)。

誕生とは、胎内にこもっていたものが外に向けて自らを表し開く過程である。聞こえることを失って自失状態にある彼が自らを開いていくには、見えることへと自らの目を向けていくしかない。彼のまなざしの先には、彼の指導者ではなく、異性が立ちあらわれる。その姿を見て、彼は「目を伏せたり、顔を赤らめたりする」ようになる。彼は、「自分が何を感じているのか知る前に、感じやすく敏感になっている。存在の理由もなく(sans raison de l'être)落ち着かずにゆれ動いている」(7:IV 490)。女性は、彼の他者であり、〈非-我〉である。「わけもなく(sans sujet)涙を流したり、危険になりはじめた対象のすぐそばで胸がドキドキしたり、目を輝かせたり、手が触れると身震いをしたり、取り乱したりうろたえたりする」(7:IV 490)。

第二の誕生で「性」に生まれて、異性との出会いは、子どものときのような同類での交流にならなくなることの始まりである。同類だったものたちは、〈非-我〉を相手に当てて、異性という他者を見分けはじめる。外観という見えるものを頼りに、同類の関係を、他者との隔たりをもつ自他の相互的な共立関係に切り替える必要がある。

生後のおぼろげな自我は、対象との隔たりがつかめずに困惑している。見えている対象について、理性によって比較考量することは、彼にはまだ難しい。彼は、主観の座にあっても落ち着かない。相対するものを明確に見定められないでいるが、見えているそれが自分に力を及ぼすようになるような予感はある。自他の対向が確立する前にあって、主体も対象も存在自体が不明確にあるなかで、見えるものを感じて、あいだを保とうとしている。他者へと向かう彼の敏感な困惑を、ルソーは、s'irriter, s'attendre, s'élever, s'enflammer, se troubler, s'intimiderと代名動詞を用いることによって、能動的でもなく受動的でもない中動相⁽⁸⁾によって表している。彼の状況は、中動から再帰に変転しているときにある。

移行と誕生における存在の変化について、個人にあってはそれぞれの気質によって、民族にあってはそれぞれが住むところの気候・風土や生活環境によって、捉え方が異なる、とルソーは言う。それは、自然によって明確に決められているからではなく、自然の秩序に応じて暮らす人間の生き方にある。移行と誕生についての知見は、その原因を誤って捉えていたり、心的なことなのに身体的なこととして捉えていたりして、まだ実情を把握しきれていない(17:IV 495)。ルソーは、人間が「性」に分化して生まれ、生きることのあり方が切り替わることについて、その状況(condition)を第二の誕生に考察したのである。

2. 移行とリミナリティ

人生の転換期に執り行われる通過儀礼・イニシエーションについて、とりわけ、人生の最大の危機に行われるとされる成人式、つまり子どもから大人になる節目の儀礼について、ヘネップをはじめとして、多くの研究が積み重ねられてきた。ファン・ヘネップは、『通過儀礼』⁽⁹⁾のなかで、儀礼の過程を3つの段階に把握して、その内容を明らかにした。儀礼は、分離、移行、統合より成る。つまり、①通常の世界から外れて、その周縁の時空に出る境界前の分離、②敷居・闕 (limen) の原義をもつリミナリティ (境界性) の時空内にこもる移行・過渡期、そして、③リミナルな状態を解消して、もとの通常世界に戻ってきた存在が迎え入れられる、境界後の再生・統合期である。この過程は、死と再生のシンボリズム、母胎還帰のシンボリズムをもって理解される。ルソーが示した「第二の誕生」も、このような通過儀礼・イニシエーションの過程に重ねてみるができる。

ヘネップのイニシエーション論を敷衍して、ヴィクター・ターナーは、リミナリティの特性を明らかにした⁽¹⁰⁾。それは、「死や子宮のなかにいること」、「不可視なもの」、「暗黒」、「男女両性具有」、「荒野」、「日月の蝕」などの周縁的で両義的な時空に捉えられる。儀礼にのぞむ新参者 (neophytes) は、通常の世界を越境してリミナリティに入る際に、地位や役割、自身の存在証明になる名前や衣服など、身につけているもの一切を剥奪される。無所有の者にされて、それまでの存在や人間関係のありようが解体され無化される。彼には、象徴的に死がもたらされるのである。それは「分類のネットワークから脱け出したりはみ出したりしている」状態にある者であり、分類できないものとして、その存在が「あいまい」で「不確定」である。彼は「こちらにもいないし、こちらにもいない」中間の状態にあつて、なにかを享受するような状態に置かれる。リミナリティは、「墓 (tomb) と母胎・子宮 (womb) の両方を表象する象徴的な情況」⁽¹¹⁾である。そこに宿っている無性状態のいのちは、形以前の未分化な状態で包容される。

儀礼の執行者とともにリミナリティにこもる間、新参者の存在・主体は、通常世界から消されたものになっている。〈墓・子宮〉の暗がりには、通常的生活では対象とされないような不可視なものや不可知なことが秘蔵されている。リミナリティにおいて、通常では自明な価値や秩序、そして判断も通用しない。新参者は通常世界にあるときのように対象を観察し考察して知識を得るといよりも、なんとなく自身に感じ受けるしかない。新参者には試練が課されて、受苦とともに秘匿の知や技が開示されて感受する。試練をのりこえて、彼は、ようやく移行から次の局面に渡る。イニシエーションは、通常世界とその外縁にずれた非-常の世界との中間・境界で起こる、越境と回帰の往復過程である。この死と再生の体験を通じて、新参者は「人生の新しい情況に自分を適応させる新しい力を授けられるかのよう」になれる⁽¹²⁾。

リミナリティについて、ターナーは、コムニタス (communitas) として、その特性を把握した。

コムニタスは、「相対的に未分化なコミタトゥス comitatus, すなわちコミュニティあるいはコミュニティオンとしての社会のモデル」である⁽¹³⁾。ターナーは、「共通の生活の場」としての共同体とは異なるありようとしてリミナリティを把握しており、その状態を表すために「ラテン語のコムニタス」を使っている。彼は、人間の相互関係を「並置的相互関係と交互的相互関係」に捉えている。並置的関係は、「人間を more か less によって区別する評価のしかたをもつ政治的・法的・経済的な地位の構造化され分化された、しばしば階級的な、体系としての社会の様式」⁽¹⁴⁾である。通常世界は、並置的相互関係をもつ。一方、交互的関係は、分類のための区別や構造化から外れた「境界的な時期に認識される」コムニタスにある。通常において行われるあれかこれかの区別や分類、そして判断は、コムニタスにおいては通用しない。

コムニタスの「交互的相互関係」の特性を、ターナーは「あいだ (betwixt/between)」として把握している⁽¹⁵⁾。コムニタスにある存在の生態的な条件 (ecological conditions) は、身体的でありながら心的であり、個人的でありながら集合的である⁽¹⁶⁾。新参者は、「ある局面では生でも死でもなく別の局面では生でもあり死でもある」ような、「両義性と逆説 (ambiguity and paradox)」の最中にある。通常世界では隔たり (between) をもって共にある自他の「あいだ」は、コムニタスにおいて自他融合的な交錯 (betwixt) を保つ。このような交互的相互関係は、自他がひとつの状況に巻き込まれて、両者が絡み合う交差が起こる関係である。

コムニタスにある存在は、不可視・隠れた (invisible) もの、つまり、物体・対象 (object) として認識されない、なんとなく感じられるものになる⁽¹⁷⁾。自他の隔たりを失う交錯では、存在の主体性は、成り立たない。並置的相互関係の構造化から外れて、存在は、分類不能で得体の知れないわけの分からないもの (the grotesqueness and monstrosity) になる。錯雑で奇妙にみえる境界的な人格 (the liminal personae)⁽¹⁸⁾ には、混乱や困惑、そして危険が感じられる。構造化・通常性から外れたものは、その汚辱性や危険性という見得によって特別なものとして分けられ、境界に置かれる⁽¹⁹⁾。リミナリティに外れた〈非-〉性を帯びるものは、自明な構造の外に隠蔽され、秘匿される。けれども、その奇怪なものは、同時に、構造化や自明性の通常世界から解放された、自由なものでもある⁽²⁰⁾。

両義的で逆説的な地に外れて通常世界から遊離する、奇怪で無形のものは、〈母〉の内に受容される。構造外であるリミナリティの内に包まれるのである。二つの世界は、移行の過程で反転する。外が内になり、内が外になる。通過儀礼・イニシエーションは、二つの世界が反転し、人間の相互関係の〈非-〉性も反転する。その混交に困惑して従来の自分が解体されるが、試練の痛みを感じて受苦を負うことによって、一転して、新しい形への生成・形成に向かう。リミナリティでの包容を解除して、通常の構造の世界に還った彼は、新しい存在として再び生まれる。二つの世界が再び反転する。こうして、第二の誕生が起こる。このとき、秘匿され潜勢していた存在の本性は、形をもって、勢いよく開いて発現する⁽²¹⁾。

3. サヴォアのルソー

1728年の春、もうすぐ16歳になるルソーは、生誕地のジュネーブを出奔して、サヴォア公領のアヌシーで、運命の女性となるヴァラン夫人 (Warens, Françoise-Louise, 1699-1762) に出会った。その50年後に、彼は、『孤独な散歩者の夢想』⁽²²⁾の最終章「第十の散歩」(絶筆)で、夫人との出会いの日のことを述懐している。

1778年4月、今日は、枝の日曜日、初めてヴァラン夫人に会ってからちょうど50年になる。(中略)けれども、ふつうの場合と違っていたのは、その最初の瞬間が私の一生を決定づけてしまったこと、そして、逃れられない縁によってその後の私の人生が生み出されたことである (162: I 1098)。

彼は、人生を決定づけたその最初の日のことを、人生の最期に回想した⁽²³⁾。彼は、夫人を「ママン」と呼んだ。1742年にパリの科学アカデミーに進出するまで、彼は夫人とともに、サヴォア公領のアヌシーとシャンペリのシャルメットに住んだ。彼は、アヌシーの音楽学校で学び、合唱隊に参加した。夫人との暮らしが、彼の後の執筆活動の基盤となった。作曲家・著述家としてのルソーの故郷は、サヴォアである。彼は、シャルメット山荘での生活で読書に勤しんだ。愛読書のひとつであるリンネの『自然の体系』は、彼がそこに住んでいた1735年に公刊された。山荘の庭には果樹園や植物園、そして小さな牧場があり、夫人とともにサヴォアの自然のなかで生活した。晩年のルソーは、植物採集を楽しみ、植物学に関する著作を残したが、実は、若いころから植物学や自然史への強い関心があった。『エミール』も含めて、彼の著作には、植物の生長に関する語を用いて人間の生のありようを論じている箇所が多くみられる。

『エミール』第4篇は、十歳代後半の青春期にある子どもの生とそれに関与する指導者の生き方について語られている。それは、ちょうどルソー自身がサヴォアで過ごした青春の日々に重なる。この篇には、「サヴォアの助任司祭の信仰告白」が挿入されている。これは、自然の人間 (l'homme de la nature) が自分の理性をよく用いて自分を導くことができるように、ルソーが選んだテキストを書き写したことになっており、生き方の真実性について読者に考察と検討を促したものである (141-142: IV 558)。このモデルは実在の二人の聖職者で、独学中の若いルソーが信頼していた相談相手だった。信仰告白には、青春期にあったルソーとその聖職者との関係が書き重ねられている。

信仰告白は、人間と神との交わりにある。信頼する人が語った告白を書き写すことは、その人との親交に参与することである。ルソーにとって、書くことはコムニタスへの参加であったと言える。また、青春期に「記された事実の真実性が保証された」自伝の類、つまり、人生の事実を忠実に観

察してリアルに描写したテキストを読むことを、ルソーは薦めている (142: IV 558)。読むことも、自己とテキストが照応し交錯するコムニタスへの参与になる。対象との交錯を通じて自己を措定し、自らの生の真実性を安定させる自己同一性について、若いルソーはサヴォアでの生活と思索に学んだと言える。

ルソーの自伝に、『告白』や『ルソー、ジャン＝ジャックを裁く、対話』、『孤独な散歩者の夢想』が挙げられる。彼は、自身の生き方をテキストに織り込んだ。そうしたテキストへの関わり方は、自伝のほかに『エミール』も含めた彼の作品のほとんどに共通する、と考えられる。彼の作品は、自己投影、自己描写であり、自己観察、自己省察であり、自己補償、自己形成であり、それが、自己への配慮の態だったと考えられる。書くことも読むことも、自己の事実と言述の言葉とが交わり絡み合うコムニタスに与ることであり、それが彼の生を包容し支えていた、と考えられる。生誕地ジュネーブを出奔したルソーにとって、サヴォアは、第二の誕生の地であり、彼の原風景であり、そして自伝的記憶になった。

4. 情念の言葉

誕生前の過渡期にある彼は、「興奮して熱くなっているライオン」のような鋭い目をして、辺りの気配をじっとうかがっている。彼のからだに感じられているのは、「嵐が来る前の海鳴り」のような、彼方からの鈍い響きである。それは、「生まれつつある情念 (des passions) のざわめき」であり、起こりつつある危険の予兆である。人間として生まれる前の彼は、動物のような生気をもって、野性的である (6: IV 489-490)。

情念・パトスは、人間がもっている受動的な感情である。理性・ロゴスに対する、非合理的な感情として捉えられることもある。情念は、自他の相互関係に起こる感情である。他者からの作用や影響を感受して起こってくる内発的な感情である⁽²⁴⁾。

ルソーは、「情念の源は自然である」として「情念をもつことは、人間の自然本性にある」とする。人間は、神の作品である自然から情念の源を受けて、持つ。それは、人間が選択して獲得できるものではない。神は、「人間が行うように望んでいること」を「みずから人間に語り、人間の心の底にそれを記す」。だから、情念を壊したり、その発生を妨げたりして人間が情念を作り変えることは、神の望みに反する (8-9: IV 490-491)。

ルソーは、情念を水にたとえている。「情念の源泉 (la source)」⁽²⁵⁾は、「他所から来る無数の流れ」に合流して、「たえず水量を増していく大きな川」になっていく。生きものが自然から水の恵みをうけて生きているように、人間は、「わたしたちの自然な情念 (nos passions naturelles)」という自然の恵みをうけて生きている。自然な情念が、「わたしたちの自由の手段」になり、「自己保存のための主要な手段」になる (9: IV 491)。

わたしたちの情念の源、他のあらゆる情念の起源であり原理であるもの、人間と共に生まれ、生きている限り休みなく続いている、ただひとつのもの。それは、自己愛 (l'amour de soi) である。原初的で生得的で、他のすべてに先立つ情念である。他の情念は、ある意味で、そのかたちを変えたものでしかない。この意味において、すべての情念は自然のものである。けれども、かたちを変えた情念の大部分は、外部に原因をもつので、その原因さえなければ生じてこない。それに、かたちを変えた情念は、わたしたちにとって有益ではなく、むしろ有害である。最初の対象 (objet) を変えて、原理に反することをやるからである。こうなると、人間は、自然の外に陥り、自己 (soi) と一致しないことになる (9-10: IV 491)。

自然な情念は、自己に発して自己に向かう自己愛を原理とする。この再帰代名詞 soi によって表される自己は⁽²⁶⁾、主語の座の自己から対象に向かう愛が自己自身 (soi-même) に返ってくる、中動相・再帰の自己反映に見える。けれども、自然な情念に発露する自己愛は、主語になる〈わたし〉と対象の自己 (soi) とが同一体の自身に内包されて、その実は、中動相・中動にある。

その後、様々な他者に出会うようになるにつれて、自然の情念はかたちを変えていく。情念は、人間が生きることに不可欠であるにもかかわらず、人間に有害なものにもなる。かたちを変えた情念が、自然な情念の原理である自己愛に反して表れてくる。情念の起源は消せないが、その原因は取り除くことができる。自己と対象とのあいだの隔たりと自己自身 (soi-même) の同一性の自覚との関連に、情念の変化を解明する必要がある。

ルソーは、子ども期の自己愛を、自己と「最初の対象」との隔たりの変化に捉えている。子どもの最初の感情は自分自身 (lui-même) に向けられる。自身の内に主語と対象をもつ自己愛である。そして、子どもが自身の外にもつ最初の対象は、世話や援けのために接近する人である。ルソーは最も近い他者を乳母とする。哺乳のときの子どもと乳母との抱きあいにおいて、隔たりはほとんどない。乳母への愛着 (l'attachement) に、自身に触れている他者を感じるその感触に、子どもは自身 (lui-même) を愛する。この自己愛は、中動相・中動の、自他の融和的關係にある。やがて、子どもは、自分の生に「役に立つ人 (person)」を知り分ける (connaître)。身近な人との触れあいに、子どもは自己 (soi) を覚えて愛する。自覚と自己愛は、触発的である。そして、その人が自分のために「役に立とうとしている」ことに気づくと、子どもはその人に好意をもって愛するようになる (11: IV 492)。毎日世話をして養ってくれるその人が、子どもにとっての「最初の対象」である。自他の隔たりは、少しずつ生じて、中動相・再帰になってくる。

養育という習慣的な自他の相互関係以外の他者に出会うようになると、人間は「自分を他者と比べる」ようになる。他者への好悪が自分への好悪を求める。「憎悪に満ちた、怒りっぽい情念」が、自尊心 (l'amour-propre) に生まれる (13: IV 493)。自尊心は、自己自身の同一 (soi-même) が自覚されない⁽²⁷⁾。つまり、自己愛のような自己再帰が起こりにくい。自己 (soi) に一致しない不

安に駆られて自己を求めるが、自己同一性が失われているので、他者との比較によって自己の固有性 (propre) を求めるしかない。この自尊心に起こる情念が、かたちを変えた情念である。自己愛を自尊心に変えるその原因は、自己を他者と比較することであり、これによって自然な情念である自己愛の原理が反転される。

第二の誕生で生まれた人間は、顔つきが大きく異なる他者に会い、恋愛関係をもつようになる。彼は共存する相手として同類に近い状態を求めるが、自然な情念・自己愛よりも他の情念・自尊心を高ぶらせるようになる (14: IV 493)。相手に好まれるために、他の人よりもずっと愛らしくしなくてはならない。相手の目にふさわしく映るように自分を変える必要がある。彼は、彼女について観察して知識 (lumières) を得るが、先入観にとらわれる。

彼は、同類の友人に目を向けて、自分を彼らと比較する (15: IV 494)。同類は〈わたしたち〉であるはずだが、〈彼ら〉として、観察と比較、そして競争の対象になる。彼は「同類」から外れて、自らの固有性を際立たせるために見栄をはり、他人の判断に従って自分を変えるようになる (16: IV 494)。これによって、彼は、自己自身 (soi-même) の同一性を失う。

自他の関係が多様化して様々な情念が合流して、自然な情念も他の情念も含むあらゆる情念は、大きな激流になる。若い人が濁流にのみこまれる危険がある。そこでルソーは、感受性 (la sensibilité) と想像力 (l'imagination) に注目する。想像力で情念の勢いをゆるめれば、人間の目は生き生きとして周りの存在に関心をもつ。また、他者とのあいだで善悪の感情に結びつく感受性を活かして若い人の心に「人間性の種」を植えれば、人間的な愛情に開かれる (28-29: IV 501)。自然の歩みに応じて丁寧に育てれば、若い人の最初の感情は、異性に向かう恋愛ではなく、同類に向かう友情になる、とルソーは考えている。

自他が相対する関係において、両者が共に自己自身 (soi-même) に矛盾しなければ、自己は、他者を比較して同類か否かに分別しないし、自己の固有性を際立たせる必要もない。人生の初期の養育という相互関係に起こったような、互いのふれあいに自己自身の自覚と自己愛が触発されて、自己自身の同一性を保つ自然な情念に通じる情念はなにか。ルソーは、共通のみじめさ (misères) を共有するあわれみの心 (la pitié) を提示する。それは、同類であるわたしたちが、「わたしたちの自然の自己同一 (l'identité de notre nature)」と「わたしたちへの彼らの愛着の保証」を求めるからである (33: IV 503)。

あわれみの心は「自然の秩序にしたがって、最初に人の心に触れる」感情である (37: IV 505)。その心にふれあって結ばれあう同類の〈わたしたち〉において、〈わたし〉も〈あなた〉も共に「自分の外に自分を認める対象」になる。同類であることを知るには、「わたしたちをわたしたちの外に移して、悩んでいる生き物に自らを同化させる (s'identifier)」のである (37: IV 505)。対象を比較して、同類か否かに分別し、違いをとらえて、それを〈非-我〉とするのではなく、むしろ、〈非-〉を反転させて同類の〈わたしたち〉になろうとする。比較や分類の構造化から解放

されて、〈わたし〉も〈あなた〉も〈わたしたち〉において互いに自己自身の同一性を自覚し、互いに愛することができる。同類における自己再帰は、自らを越境させて自身を愛することである。この情念こそ、自然な情念として「わたしたちの自由の手段」になり「自己保存ための主要な手段」になる。

あわれみの心が他者の心にふれる。このとき、わたしたちに、互いを呼びあう声 (les cris) が自然に生まれる。この声が互いの「心を動かし始める」(37: IV 505)。それは、感情を表現して自己の固有性を明らかにしようとする感情の言葉 (36: IV 505) ではない。〈わたしたち〉のなかで呼びあい、ふれあい、心を共有して同類になろうとする、自然な情念の言葉である⁽²⁸⁾。この情念の言葉の響きあいに、自己自身を自覚することができる。

5. わたしたちの教育

ルソーは、第二の誕生をオデュッセウスの革袋の口が開かれた話にたとえている。風の神アイオロスから授かったその袋が開いたとたん、封じられていたあらゆる風が勢いよく一気に噴出して、彼らは故郷に帰る方途を失った。第二の誕生は、内から外へと激しい勢いをもつ息吹の「開け」である。これまで風をうまく制御しながら進んできたとしても、たちまち進むべき方向 (sens)・意味を失ってしまう。ルソーはこの挿話の後、子どもの指導者に「ちょっとの間でも、舵から手を放してはいけない」と忠告している (8: IV 490)。

第二の誕生は、嵐に巻き込まれて自己を見失う危険を伴う。彼がまだ子どものうちは、指導者はうまく舵取り (gouverner) ができていた。ところが、今の彼は、指導されることを嫌い、指導の声も届かなくなっている。それでも、指導者は、嵐に巻き込まれて方向を見失っても、無意味に思えても舵取りを放棄してはいけない。

これがわたしのいう第二の誕生である。ここで人間はまさに人生に生まれてきて、人間のことはすべて彼にとって無縁ではなくなる。これまでのわたしたちの配慮 (nos soins) は子どもの遊びだけだった。今や、わたしたちの配慮はまさに重要な意味をもつことになる。いわゆる教育が終わりになるこの時期こそ、注意深く・的確に、わたしたちの教育 (notre éducation) を始めなければならない時期だ (8: IV 490)。

ルソーは、第一篇で、éducation の語が「乳を飲ませて養うこと (nourriture)」の古い意味をもっていたことを明示した。その証拠として、ローマ時代のワローの言葉「産婆は引き出し、乳母は養い、師傅はしつけ、教師は教える (Educat obstetrix, educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister)」を挙げている。そして、「わたしたちの教育」は、最初に「わたしたちの乳母 (notre

nourrice)」によって始められ、たった一人の指導者 (guide) が子どもの教育 (éducation) に関わることを明言している (上 39 : IV 252)⁽²⁹⁾。

教育は、子ども期にある人を対象にする。子どもは、身体的・自然の (physique) 存在として自分を知る。指導者は、子どもの身体的存在に配慮して養い育てる。子どもの遊びへの配慮である。子どもは遊びのなかで、子ども自身も持っている力を試しながら他者と交わり、他者との相互関係において自己自身の同一性を知っていく⁽³⁰⁾。

一方、青春期に入ると、人間は、道徳的・心的 (moral) な存在として自分を知るようになる。指導者は、他者との相互関係から、青春期にある人の生き方を研究する (13-14 : IV 493)。人間は、道徳的・心的な存在として自己を知る。人間として生きることへの配慮をもって養い育てる「わたしたちの教育」が始まる。人間の性格 (moral) について研究する必要がある。その一方法として、観相学にルソーは注目している。目には見えない心の動きが性格として顔相にあらわれた、その人相を読む方法である (48 : IV 511)。また、若い人に他者への関心が起こるように、身近な人とのかわりだけでなく、遠くの人についての伝記を読んで、人間としての生き方のモデルを学ぶことができるようにする機会を用意することも、「わたしたちの教育」では必要になる。

他者との交流が盛んになるにつれて、若い人は、他者との関係に生じる情念の奔流にのまれることもある。異性との恋愛関係は、友だちとの関係から自身を疎外して、自尊心に陥る危険がある。「わたしたちの教育」は、若い人の心的な存在に注意深く配慮しながら、自然な想像力や感受性を刺激し、「心をしめつけ、内部に集中させて、人間の自我 (moi humain) を緊張させる他者」としての対象を人間から遠ざけて離し、「羨望や憎悪や残酷な情念、感受性を無能にして否定し、心を苦しめることとなるようなあらゆる情念を起こさないようにする」ことである (38 : IV 506)。

また、人間の生が自然から外れないようにしながら、情念の流れの勢いと向きを変えることもときには必要になる。「子どもの育て方によって、(教育の効果によって異なる) 人間が性を意識する時期を、早めたり遅らせたりすることができる」(19 : IV 496)。そこで、「わたしたちの教育」は、自然的発展 (development) を遅くして、異性への恋愛の性急さに心に向けなくてもよいように配慮する必要がある。同類への友情に向かう心を養い育て、人間が自然に同類になろうとするあわれみの心を育てるのである。こうして、「わたしたちの自己同一性」が安定すると、人間は心を苦しませることなく生きていける。

情念は、自然に発した感情であるから、その活用の仕方を工夫する必要がある。情念は、自由への手段であり、自己保存の主要な手段になる。そのためには、わたしたちには、自己保存への最大関心 (intérêt) と配慮 (soins) が必要なのである (10 : IV 491)。

「わたしたちの教育」は、第二の誕生後、人間が自己自身の同一性を保って生き生きと生きていけるように、同類において心がふれあう相互関係に関心を持ち、人間の生を養い育てることである。「人間の情念を人間の状態 (constitution) に応じて順序づけること、それが、人間としてのしあわ

せな生のためにわたしたちにできることである」(132:IV 303)。したがって、「わたしたちの教育」は、自然な情念をもって養い育てる (nourrir) (38:IV 506) 境地において、「人間としてのしあわせな生」を保つ自己への関心と配慮を最大限にはらうことにその本意がある。

おわりに

人間が人間として自己本来のしあわせな生をもって生きていくこと。それが、自由に生きることであり、自己保存がまもられることである。そのためには、情念という他者との関係において起こる感情によって、人間の心が苦しめられないようにする必要がある。情念の起源は、自然にあり、自己愛に発露する。自然な情念は、水のように人間の生をうるおし、不可欠なものである。人間は、他者との関係のなかで生きていく。したがって、自然な情念にほかの情念も流れ込んで、情念は、かたちを変えて大きな川のように流れくだる。

あらゆる情念という大きな川の激流のなかで、人間は、自己自身の同一性を保つ必要がある。けれども、その奔流のなかでは、自己自身を見失う危険が多い。不安定な自己自身の同一性をおそれて、人間は自己像を求めて確認したくなる。そのために、他者と比較して自己の固有性を見出し、それを際立たせようとする。こうして、自然な情念である自己愛は潜勢化し、自尊心から羨望や憎悪といったかたちを変えた情念が起り、人間は心を苦しめられる。自己自身の同一性は失われ、他者の判断に依拠し、競争しあい、同類ではないものには〈非-〉性を付して構造から排除する。心はしめつけられ、人間は常に緊張して自己の内を探っていなければならない。

ルソーは、人間が子どもではなくってからの人生がしあわせな生であることを考察するために、子どもから大人に移行するそのリミナルな青春期に注目した。第二の誕生を提示することで、しあわせに生きる自由と自己保存の態のありかたを考察したのである。人間は生き方を切り替える。その始まりである青春期は困惑にあり、自己自身の同一性が失われやすいときである。だからこそ、しあわせに生きる自己への配慮として、「わたしたちの教育」、つまり、教育の原義である「乳を与えて養育すること」が、第二の誕生以降にこそ必要であることを、ルソーは提言した。

わたしたちの教育において、自然な情念に近く、かたちを変えて人間を苦しめる情念をできるだけ遠ざけるようにするには、他者を比較することなく、自己自身の同一性が保たれるような同類になる状態、つまり、コムニタスが必要である。あわれみの心は、わたしたちの自己同一性が他者との共感やふれあいに触発される心であり、わたしたちが互いに他者を呼びあい、同類になろうとするときに動く心である。わたしたちの自由と自己保存の手段となる情念は、おのずから起こる自己愛であり、あわれみの心になる。この他者と自己を感じる心の動きに発せられる声が、自然な情念の言葉であり、わたしたちの言葉の起源に開かれるのである。

わたしたちの日本語は、伝達や思考の道具となる言葉である。この言葉の始源には、自然な情念

の言葉がある。ふだんの生活ではこの言葉について考えない。けれども、この言葉は、わたしたちの自由と自己保存の手段になり、伝達や思考の道具となる言葉の基に沈潜している。しあわせに生きる自己への関心と配慮をもって人間を養い育てる教育において、わたしたちの言葉が開かれるとき、その基に〈母〉との交流が感じられ、考えられてよい。

注

- (1) 丸谷オ一「考えるための道具としての日本語」『朝日新聞』2002年7月31日 夕刊 p. 13。白川英樹「日本語で学び、考える科学」『読賣新聞』2016年2月18日 朝刊 p. 13。
- (2) ルソー 今野一雄訳『エミール』上・中・下 全3巻 岩波文庫（改訳版）2007年。原文は、*Œuvres complètes*, t. IV, Gallimard, 1969を参照した。引用箇所は、ローマ数字で巻数をアラビア数字で頁数を示す。訳文は『エミール』岩波文庫（改版）を参照し、一部、文脈に応じて筆者が改訳した。第4篇は『エミール 中』に収められているので、引用箇所をアラビア数字で頁数を示す。なお、その他の篇についてはアラビア数字の前に巻を示す。
- (3) 「第二の誕生」は、ルソーによって提示されたテーマである。それ以前の使用例は不明である。最近では青年期の自己発達に関して第二の誕生が論じられることはほとんどない。渡辺恒夫「パーソナリティの段階発達説：第二の誕生とは何か」『発達心理学研究』第22巻 第4号 2011年 pp. 408-417を参照。
- (4) 「性 (sexe)」は、「切り離された」の原義をもつ。
- (5) この表記は、興味深い。何が発達を妨げているのか、という問題をひきおこす。ルソーの場合、「発達」を植物の生長に重ねて生態的にとらえているので、発達を妨げているのは環境である、ということになる。
- (6) 「自然によって定められた (prescrit)」について、自然は、人生のスク립ト・筋書であり、自然をつくった神がそれを予め書いた (pre-scrire) と重ねて読むことができる。ルソーは、「自然の書物」を読むことを述べている。
- (7) 一読すると当たり前の記述だが、これは、アリストテレス『フィジオノミカ』からつながり、当時注目されていた、観相学である。心のありようが顔に表れる、と考えることによって、人相・顔相にその人の性格や人となりを読み解くための方法である。これは、戯画に活用された。
- (8) 中動態については、寺崎恵子「ルソーにおける関心の概念」『聖学院大学論叢』第24巻第2号、寺崎恵子「関心の条件と中動態」『聖学院大学論叢』第26巻第1号 2013年で明らかにした。ルソーは、中間の状況の中動態によってうまく書き表している。
- (9) Arnold van Gennep, *Les Rites de Passage*, Émile Nourry, 1909 (アルノルト・ファン・ヘネップ 綾部恒雄、綾部裕子訳『通過儀礼』弘文堂 1977年)。
- (10) Victor W. Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Aldine Transaction, 2008 (1969) (V. W. ターナー 富倉光雄訳『儀礼の過程』新装版 新思索社 1996年)。
- (11) *ibid.*, p. 95. 同上書 p. 127。
- (12) *ibid.*, p. 96. 同上書 p. 127。
- (13) *ibid.*, p. 96. 同上書 p. 128。
- (14) *ibid.*, p. 96. 同上書 p. 128。なお、文中の傍点は、筆者寺崎による。
- (15) Victor Turner, 'Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage', *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, Cornell University Press, 1970 (1967), pp. 93-111.
- (16) *ibid.*, pp. 93-94.
- (17) *ibid.*, p. 95.
- (18) *ibid.*, p. 96.

- (19) *ibid.*, p. 97. ならびに, Turner, *op. cit.*, p. 109, ターナー 前掲書 p. 148.
- (20) この意味において, パフォーマンスや遊びの時空である見世物・スペクタクルや祭りの真実性を把握することができる。たとえば, ヴィクター・ターナー, 山口昌男編『見世物の人類学』三省堂 1983年。
- (21) ここに, メルロ・ポンティの「裂開 (déhiscence)」や竹内敏晴の「劈く」を重ねて考えてみたい。
- (22) ‘Les Rêveries du Promeneur Solitaire’, *Œuvres Complètes*, I, Gallimard, 1959. この著作は, ルソー最晩年の 1776 年 9 月ごろから 1778 年 4 月 12 日にかけて執筆されたもので, 彼の死後 1782 年に公刊された未完の書である (Chronology, *Œuvres Complètes*, XIVV, Éditions Slatkine, Genève, 2012)。
- (23) ルソーは, 『告白』(1782 年)でも, この日の出会いのこと, そして, ヴァラン夫人と過ごした約 10 年間の日々を思い出して記している。彼が夫人とともに過ごしたサヴォア領のアヌシーとシャンベリは, 現在, スイスとイタリアの国境に近い, フランス・ローヌ＝アルプ地方にある。サヴォアは, 1860 年にフランスに併合されたが, もとはイタリア・サヴォイア公国の一部であった。かつてシャンベリに首都が置かれた時期もあったが, トリノに遷都された。
- (24) 思想の科学研究会編『新版 哲学・論理用語辞典』三一書房 1995 年 pp. 224-225。
- (25) ルソーが住んでいたサヴォアの自然風景が重なってくる。
- (26) 自己の再帰性については, ポール・リクール著 久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版会 1996 年 p. 2ほかを参照した。
- (27) 《même》について, 自身 (même) が「同一的, 同類」の意味をもつことについて, ポール・リクール 同上書 p. 4, p. 7を参照した。
- (28) ルソーは, 『言語起源論』において, 自然の言葉が情念に生まれることを説いている。これについては, 稿を改めて論じる予定である。
- (29) 子どもと大人の育ち・育てる関係における education について, 『エミール』のこの箇所に着目した研究は, 寺崎弘昭「教育と学校の歴史」『教育学入門』岩波書店 1997 年, 寺崎弘昭, 周禪鴻『教育の古層 一生を養う』かわさき市民アカデミー出版部 2006 年ほか, がある。また, education が「(内在的能力などを) 引き出す」として, つまり, ラテン語 *educatio* を ‘*educere* (引き出す)’ と ‘*educare* (養う)’ に捉えて, *educere* と *educate* の異なる二語の意味を混用して education の意味を把握した, イギリス・ロマン派の作家たちの言説については, 池亀直子, 高梨誠「‘*educate*’の語源解釈におけるイギリス・ロマン主義の思想的影響 —S. T. コールリッジにおける「教育」の定義と *OED*—」『秋田公立美術大学研究紀要』第 2 号 2015 年 3 月 pp. 23-37 がある。ルソーも明言しているように, *éducation*・*education* に, 「引き出す」の意味はない。さらに, *educatio* について, 幼い子を育てることの意味をもって教育とは区別されていた例をコメニウスの言説に明らかにしたものとして, 太田孝一「エデュカチオ再考 —コメニウスを中心に—」『日本の教育史学』58 教育史学会 2015 年 pp. 84-96. がある。
- (30) これについては, 寺崎恵子「ルソーにおける〈遊ぶ子ども〉の局面」『聖学院大学論叢』第 25 巻第 1 号 2012 年 において, 「子どもの遊びは仕事である」の意味を明らかにした。

Rousseau's Concepts of the Second Birth and Education

Keiko TERASAKI

Abstract

We know the term “the Second Birth” that represents the characteristics of adolescence. Jean Jacques Rousseau described this concept in his book, *Emile*, Book 4. The Second Birth refers to the process of transformation of a child into an adolescent, a life cycle in which the development of personality reaches a critical and radical turning point. Rousseau insisted on the need for *education* in that liminal and transitional period. For Rousseau, the term *education* didn't indicate a scholastic education, but rather an education which, due to its ecological and generative nature, is negative. He declared the original meaning of education, and elucidated the second developmental stage of personality relative to the origin of language, or passion. This article describes Rousseau's concepts of the second birth and education.

Key word: Jean Jacques Rousseau, the second birth, education, adolescence, passion, language