

子供に道徳を教えることのむつかしさ

—ルソー『エミール』におけるラ・フォンテーヌ『寓話集』批判をてがかりに—

坂倉裕治

はじめに

義務、無償、非宗教性を原則として19世紀後半に整備・体系化されたフランスの学校教育にあって、書き取り、朗読、暗唱、作文を通じて模範的なフランス語を習得させるための古典文芸教材として、また宗教に基盤を置かない道徳の教訓を授けるための教材として、ラ・フォンテーヌ (Jean de La Fontaine, 1621-95) の『寓話集』 (*Fables*, 1668-94) は、モリエール (Jean Baptiste Poquelin, dit Molière, 1622-73) の喜劇とともに、格別の地位が与えられ、中等教育では1970年代の、初等教育では1990年代はじめの改定にいたるまで、国民教育省が示すプログラム (『学習指導要領』相当) に大きな扱いが認められた⁽¹⁾。ラ・フォンテーヌの『寓話集』では、動物や虫が登場する短いお話を通じて、人間と社会が痛切な皮肉をこめて風刺される。寓話の主人公をつき動かす虚栄心、傲慢、貪欲といった情念が招きよせる災難を笑いとばしながら、そうした災難をさけるための教訓を学ばせるしくみになっている。30年近くにわたって3集にまとめられたもので、第1集に収められた寓話の7割ほどは、日本ではイソップとして広く親しまれている古代ギリシアのアイソポス (Aisōpos, B.C.620?-564?)⁽²⁾ に帰せられた『寓話集』に着想を得たもので、厳密な意味では翻訳とはいえないものの、「フランス語版イソップ」と受けとめられている面もある⁽³⁾。

ラ・フォンテーヌの『寓話集』を子供に読ませることについて、ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-78) が『エミール』 (*Émile, ou de l'éducation*, 1762)⁽⁴⁾ のなかで厳しく批判していることはよく知られている。ルソーが活躍した18世紀当時、『寓話集』は、フランス語の学習のための暗唱用教材として、作文のひな型として、フランス語からラテン語への翻訳用教材として、修辞学の教材として、広く用いられていた⁽⁵⁾。さらに、豪華な装飾本はその芸術的な価値から大人にも愛好された⁽⁶⁾。本稿では、ルソーの『寓話集』批判が意味するところを読み解くことで、子供に道徳的教訓を与えることのむつかしさの一端について、再考したい。

1. 子供を「怪物」にしかねない危険な読み物

『エミール』第二編で、書物を「子供に最大の災いをもたらす道具」 (OC, t.IV, p.357: 平岡訳, 102頁) とさえ断言するルソーは、次のように述べている。

「子供はみなラ・フォンテーヌの『寓話集』を学ばされるけれども、ひとりとして理解できまい。もし子供たちが理解できるとしたら、もっと悪いことになるだろう。寓話にこめられた道徳的教訓にはいろいろなものが混ざっていて、年齢にはそぐわないものなので、子供たちを美德ではなく悪徳に導いてしまうことだろう」(OC, t.IV, p.352: 平岡訳, 96-97 頁)。

子供たちを楽しませながら道徳的教訓を授けようとする『寓話集』が、大方の大人たちの意図とはまったく逆の結果をもたらすというのは、なぜだろうか。ルソーは具体的にいくつかの寓話をとりあげて説明している。ほとんど逐語的に批判される「カラスとキツネ」と、道徳とのかかわりで重要な論難の対象となっている「セミとアリ」の2点の寓話について、まず、全体を示しておこう。

カラスとキツネ

カラス先生、チーズをくわえて、
とまった、木の枝に。
キツネ先生、匂いにいざなわれ、
やってきて、こんなふうと言った。
「おや、こんにちは、カラスの殿さま、
なんてあなたはすばらしい。なんてあなたはごりっぱな。
うそは申しません、もしもあなたの声が
その羽根にふさわしければ、
あなたこそ、この森に住むフェニックス。」
カラスは、これを聞いて、うれしくて、ぼうっとなって、
自分の美しい声を聞かせようと、
あんぐり口をあければ、ばさりと獲物は落ちる。
キツネはそれをつかんで、言った。「ご親切なお殿さま、
覚えていることすな、へつらい者はみんな、
いい気になる奴のおかげで暮らしていることを。
この教訓はたしかにチーズひとつの値うちは十分。」
カラスは面目なく、恥じいって、
もうこんなことにはひっかかるまいと誓ったが、ちょっと手おくれ⁽⁷⁾。

セミとアリ

夏のあいだずっと
歌をうたっていたセミは、
北風が吹いてくると

ひどく困ってしまった。
 ハエや小さな虫の
 かけらひとつみつからない。
 おなかがすいてたまらないので、
 近所のアリの家へ行って、
 春になるまで食いつなぐため、
 穀物を少々
 貸して、と頼む。
 「取り入れ前に、きっと、
 元利そろえて
 お返しします。」
 アリは貸すことを好まない。
 貸すなんて、そんな悪徳はもちあわせない。
 「暑い季節にはなにしていたの。」
 アリは借り手のセミに訊く。
 「夜も昼も、みなさんのために、
 歌をうたっていましたの、すみません。」
 「歌をうたってたって？ そりゃけっこうな。
 それじゃこんどは、踊りなさいよ⁽⁸⁾。

ラ・フォンテーヌの『寓話集』に対するルソーの批判の観点は、私見によれば、三つに大別できる。第一に、登場する動物や虫が、実際とは異なった形で示されるという点である。「いったいキツネとカラスは同じ言葉話すともいうのか」(OC, t.IV, p.353; 平岡訳, 98 頁)。擬人法をいちいちとがめでも仕方がないという考え方もあろう。しかし、17世紀から19世紀にかけて、この種の批判はめずらしいものではなかった。たとえば、浩瀚な『昆虫記』の作者として知られるファーブル (Jean-Henri Casimir Fabre, 1823-1915) も、小学校時代に暗唱用教材として『寓話集』が用いられていたことを想起しながら、「セミとアリ」の寓話を「博物学はもとより道徳にも悖る、その価値がおおいに疑わしい話」と厳しく批判している。ファーブルによれば、セミは冬を生きのびることはできないし、麦も虫のかけらも食べはしない。そもそも、夏のさなかに樹皮に穴をあけてセミが樹液を吸っていると、アリなどが寄ってきて樹液のおこぼれをもらう。実際の生態は寓話とは逆で、怠惰なアリは勤勉なセミに寄生しているのである⁽⁹⁾。

第二に、『寓話集』には子供には理解できない言葉づかいが頻繁にみられるという点である。すなわち、「いざなわれる (allécher)」のような韻文においてのみ用いられる特殊な語彙、倒置法、大きな美辞麗句や文彩などのために、言葉の学習用教材としては難があるという⁽¹⁰⁾。

第三に、子供には理解できない、理解できたらやっかいなことになる観念が『寓話集』に含まれており、子供は、大人が教えようとする道徳的教訓を学ぶのではなく、むしろ大人が想定しなかった悪徳を身につけてしまう危険があるという⁽¹¹⁾。たとえば、特定の社会的文脈で意味を持つ皮肉である。「からす先生」、「きつね先生」などの「先生 (maitre)」、「ご親切なお殿さま (monsieur)」といった尊称には、皮肉や嘲笑が込められているけれども、幸いにも子供はそれを理解できないのだとルソーはいう。『寓話集』の登場人物が発する言葉を真に受けてはならないことに、大人なら容易に気づくであろう。しかし、子供にとって事情は同じではない。「きつねはときどき嘘をつくからこそ『嘘は申しません』というのだと教えたならば、子供はどんな気持ちになるだろうか」(OC, t.IV, p.354: 平岡訳, 99 頁)。道徳的観点からとくに強調されるのは、子供たちがだまされた者を見て自分の短所をあらためようとするのではなく、悪役をお手本にしてしまうということである。惨めにだまされる役よりも、だます役の方が華々しく見えるからである。この論点をめぐって、ルソーは「セミとアリ」の寓話を参照しながら、次のように指摘している。

「貴方がた〔教師〕は、子供たちがセミにならって反省すると考えている。しかし、そういうことにはまったくならない。子供たちが選ぶのはアリである。へりくだることを好む人はいない。だから子供たちはいつも輝かしい役を演じようとする」(OC, t.IV, p.356: 平岡訳, 101 頁)。

幼い子供たちが遊んでいる姿を見慣れた人たちなら、この指摘にうなずくところであろう。さらに続けて、ルソーはいう。

「ところで、これは子供時代にあって、なんと恐ろしい教訓だろう！ おおよそ考えられる怪物のなかでもっともおぞましい怪物がいるとしたら、それは、他人が自分に何を求めている、自分が何を拒絶しているのかをわきまえているような、けちで無情な子供である。そのうえ、アリは拒絶しながら相手をからかうことまで子供に教えてしまう」(OC, t.IV, p.356: 平岡訳, 101 頁)。

ルソーによれば、人と人とを結びつける原理は二つある。「共通の苦しみ」と「共通の喜び」である。前者は「憐憫の情 (pitié)」に、後者は「利害心 (intérêt)」に訴える。『エミール』では、生徒の成長に応じて段階的漸進的に、前者に基づいた人間関係を整えることで、秩序と道徳を確立しようと試みられている。ルソーがここで「怪物 (monstre)」という語を用いたのは偶然ではない。問題のくだりは、ただちに、『人間不平等起源論』の次の一節を想起させる。

「理性を支えるものとして憐憫の情を自然が与えていなかったとしたら、人間たちはそのあらゆる美德をもってしても、怪物にほかならなかつたであろうということを、マンデヴィルはよくわかっていた。ところが、このたったひとつの資質から、人間たちにはないものとみなしたあらゆる

る社会的美德が生じるのだということをみそこなったのである」(OC, t.III, p.155)。

飽くことなく自己の快樂を追求する人間の性向、キリスト教倫理においては「悪徳」とみなされる貪欲な情念こそが、本人の与り知らない形で、結果的に、社会の進歩と反映をもたらすのだとして、私的な悪徳から公益が導かれるのだとしたマンデヴィル (Bernard Mandeville, 1670-1733)⁽¹³⁾ を批判しながら、ルソーは、人間の「自己愛」(自己保存の欲求) とともに「憐憫の情」(自分の同類が苦しむのを見ることに対する嫌悪) を人間に生得的な二つの原理としたうえで、憐憫の情を道徳の基盤とみなした。悲しみ苦しんでいる同類の立場にたつて、悲しみや苦しみを共にすることに喜びを見いだす感情に道徳の基礎を置くことによって、道徳の基盤に理性を置く論者がえてして陥ってしまうエリート主義的な思考からルソーは自由になれたとする評価もある⁽¹⁴⁾。

ルソーにおいて、「怪物」の語は同様の主旨で繰り返し用いられている。

「苦しみを知らない人間は、人類愛の感動も惻隱の情 (commisération) の甘美さも知らないだろう。彼の心は何にも感動せず、彼は社交的 (sociable) ではなく、同類のうちで怪物であるだろう」(OC, t.IV, pp.313-314: 平岡訳, 65 頁)

現実社会にみられる、快樂や利害に基づいた人間関係のあり方を断罪したルソーは、自己充足できない文明人が「人類に共通の悲惨」を認識し、共にその苦しみに耐えることにこそ、不完全な存在でしかありえない人間が享受することのできる「はかない幸福」をみた。

「人間を社交的 (sociable) にするのは、人間の弱さである。我々の心を人類愛へと導くのは我々に共通の惨めさである (…。) あらゆる愛着は非充足 (insuffisance) のしるしである。もし我々のひとりひとりが、他人を少しも必要としていなかったなら、他人と結びつきを持つなどとは考えないだろう。我々の無力 (infirmité) そのものから我々のはかない幸福 (frêle bonheur) が生まれる。真に幸せな存在は孤独な存在である。神のみが絶対的な幸福を享受する。しかし、我々の誰が絶対的な幸福についての観念を持つことができよう」(OC, t.IV, p.503: 平岡訳, 230 頁)。

『寓話集』を読みながら、子供たちは自らの欠点や失敗を反省してあらためるのではなく、逆に、他人の欠点や失敗を利用して利益を得たり、困っている人をあざ笑うことを覚えてしまう。『寓話集』はルソーの目には、多くの大人たちの意図に反して、子供たちを「怪物」にしかねない、危険な読み物にほかならなかった。

2. 子供と大人の断絶

ルソー自身は、ラ・フォンテーヌの愛読者であった。アイゲルディンガーによれば、刊行された作

品に加えて書簡をも含めると、18編の寓話について明示的参照や非明示的なほめかしが認められるという⁽¹⁵⁾。いうまでもなく、ルソーは、『寓話集』の文学作品としての価値をおとしめようとしているのではまったくない。『寓話集』にこめられた道徳的教訓が、「墮落した社会」に生きる大人にとっては有益であることを認めている。しかし、それは子供には理解できず、理解されればかえって有害だという。

「書物を読んで学ばないからといって、子供がもちうるような記憶力が働かずにいるというわけではない。(…) エミールはなにひとつ、寓話さえ暗唱しないだろう。どれほど素朴で魅力的であっても、ラ・フォンテーヌの『寓話集』さえ暗唱しないだろう。というのも〔子供にとって〕歴史の言葉が歴史ではないのと同じように、寓話の言葉は寓話ではないからである。いったいどうして大人は、寓話を子供むけの倫理学だなどと呼べるほど分別を欠いてられるのだろう。寓話が子供を楽しませながら誤らせていることを、子供むけに教訓を面白くしようとしてかえって教訓から利益を引き出す邪魔をしていることを、考えもしないのである。寓話は大人にとっては教訓となりうる。しかし、子供に対しては真理を飾りたてることなく語らなければならない」(『エミール』第二編, OC, t.IV, pp.351-352: 平岡訳, 96頁)。

ラ・フォンテーヌの『寓話集』を批判的に吟味しながら、「子供の立場にたつてものを考えられるほどの哲学者になれる者は、われわれのうちにひとりとしていない」(OC, t.IV, p.355: 平岡訳, 100頁)とルソーは断言する。この指摘を、「子供時代へのあこがれ」などといった哀愁と理解してはならない。教育諸学の概説書等において、ルソーはしばしば「子供の発見者」と評価される。『エミール』の眼目のひとつは、子供が大人とは異なった存在であること、大人が子供を理解することは不可能であることを、このうえなく根源的、決定的な形で主張したことにあつた⁽¹⁶⁾。

「我々〔大人〕は、子供たちの立場に身を置くことなどけっしてできない。子供たちが考えていることに立ち入ることなく、常に我々は自分自身の推論をたどる。真理の鎖でもって、子供たちの頭のなかに、もっぱら常軌を逸した戯言と誤謬を詰め込んでいるだけである」(OC, t.IV, p.434: 平岡訳, 168頁)。

「子供というもの(enfance)は、少しも認識されていない。誤った観念に基づいて先に進めば進むほど、ますます道に迷ってしまう。このうえなく賢明な人たちでさえ、大人たちにとって知ることが大切なことにとらわれて、子供たちが学ぶことのできるものについては考察しない。常に子供たちのなかに大人を求め、大人になるまえに子供がなんであるのかを考えない」(OC, t.IV, p.241-242: 平岡訳, 5-6頁)。

大人たちが子供を認識することができないのは、虚栄心や社会通念にとらわれ、ものごとを自然にかなった形でみることがすっかり忘れてしまったために、自然にかなった秩序のもとにある「子供」とはまったく異なった世界に生きることとなったからである。この論点は、次の一節と照らし合わせるならば、さらにはっきりとするであろう。

「偏見に打ち勝ち、事物の真の諸関係に基づいて判断を秩序づける最も確実な方法は、孤立した人間の立場に自分を置いてみることに、何事においても孤立した人間が自分自身の便宜を斟酌して判断するように判断することである」(OC, t.IV, p.455: 平岡訳, 186 頁)。

理想的な教師によって社会の偏見から守られた少年エミールは、誕生の瞬間から他の人々からは完全に遮断され、孤立した状態に置かれる。それは、「孤立した人間」と自らを対置することによって、読者が自らの生きざまを反省することができるようにするためであった。エミールに与えられる教育が教師のありとあらゆる術策によって、実に手の込んだ仕掛けを伴っているのは、所与の社会の通念や先入見にとらわれた大人たちが子供に与えている不適切な教育から子供を守るために、どれほどの人為的な作為が必要となるのかを読者にみせることを意図してのことであった。これは頭の中にあつらえられた実験室で行われる思考実験である。『エミール』という書物がめざしているのは、いかに子供を教育するかという手順ではなく、子供の教育にかかわる大人たちが社会通念の誤謬に気づくためには、どれほどの作為が必要となるのかを示すことであり⁽¹⁷⁾、大人たちが当然のこととして無反省に実践している教育がいかに不適切なものであるのかを気づかせることである。

「我々の教育狂と街学狂によって、子供たちが自分たちではるかによく学べることを子供たちに教えようとし、我々でなければ教えられないことを忘れてるのが常である」(OC, t.IV, p.300: 平岡訳, 53 頁)。

「人が子供たちに博学な知識を与えているとき、子供たちに聞いてもらうことよりも、その場に居る大人たちに聞いてもらうことを心にかけているものである」(OC, t.IV, p.447: 平岡訳, 573 頁)。

人に見せびらかし、ほめてもらわなければ何の意味もないような知識ではなく、生きていくために必要な智恵を身につけることこそが必要なのだ、とルソーはくりかえし訴える。並外れたもの(みばえのするもの)を称賛し、平凡でありふれたもの(だれにとっても必要なもの)を軽視する、世の人々の通念や思い込みこそが、教育を難しい営みにしてしまうのだという。「人間の教育を人間に適合させよ。人間以外のものに適合させてはいけない」(OC, t.IV, p.468: 平岡訳, 198 頁)という主張の焦点はここにある。

ルソーは、借り物の知識やうわべの礼儀作法で生徒の頭を満たそうとする教育を批判し、世間で

もてはやされている知識を効率的に暗記させる方法を洗練させた教師を称賛する社会の通念を攻撃する。それは、自然にかなっていない、根拠のない欲望を満たすことにあけてくれ、「実際の自分の姿」をかえりみずに、「外見上の姿」をとりつころうことにやっきになっている大人たちが、自分たちの生きざまをモデルとして、子供の将来に備えようとするとき、かえって、大人たちがかかえている悪徳で子供たちを染め上げてしまうことを恐れるからであった⁽¹⁸⁾。

「子供たちの教育に手をそめるようになっていらい、子供たちを導く道具として、競争心、嫉妬心、羨望、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心といった、いずれもこのうえなく危険な情念、まだ体がつくられないうちから魂を腐敗させることがこのうえなく懸念されるような情念しか、考えつかなかったというのは、まったく奇妙なことである。子供たちの頭の中に時期尚早な教訓をつめこもうとするたびに、子供たちの心の奥底に悪徳を植えつけている。無分別な教師たちは、子供たちに善いものとはなにかを教えようとして、子供たちを邪悪にしておいて、すばらしいことをしていると考えている」(OC, t.IV, p.321: 平岡訳, 70 頁)。

所与の現実社会のなかで墮落し、偏見に染まった大人たちと、所与の社会の悪弊から完全に守られた子供の、決定的な対置構造にあって、大人は子供を理解することはけっしてできない。

3. 病を診断するための思考実験

『エミール』には、3種類の子供が登場する。第一は、あたかも神のように「崇高な精神」(OC, t.IV, p.263: 平岡訳, 22 頁)と想定された理想的な家庭教師によって、自然本性が損なわれないように周到に配慮された環境のなかで成長していく「私の生徒」(エミール)である。第二は、現実社会のただなかにあって、無思慮な大人たちによって自然本性を損なわれてしまった子供たち(「あなたがたの生徒」)である。当初は「平凡な生徒」と規定されていた「私の生徒」は、成長していくにつれて「あなたがたの生徒」、すなわち、所与の社会のなかで不適切な教育のために損なわれてしまった子供とは、決定的に異なる存在に、「たぐいまれな人間」(OC, t.IV, p.251: 平岡訳, 12 頁)になっていく。ルソーは読者に注意を促す。

「この初期の教育の大きな不都合は、それがよく目のきくひとにしかわからないことであり、また、これほどの配慮で教育された子供が、通俗的な眼 (*yeux vulgaires*) には腕白小僧にしか見えないことである」(OC, t.IV, p.424: 平岡訳, 159 頁)。

「読者よ、私が何をしても無駄だろう。あなたがたと私は決して私のエミールを同じ姿に見ないだろうということは、私にはよくわかる。あなたがたはいつもエミールをあなたがたの若者たちに似たものと考えてしまう」(OC, t.IV, p.637: 平岡訳, 347 頁)。

『エミール』に登場する第三の子供は、ある段階まで所与の社会のなかで育てられ、自然本性が損なわれてしまった子供を、一時的にエミールの教師が気づかしたばあい、何が起きるのかを読者に示すために登場する「通俗的なエミール」である。これは、特殊な道具立てのもとに行われる思考実験だと考えてよい。第一の「本物のエミール」が病⁽¹⁹⁾にかからないように、周到に予防が試みられるのに対して、第三の「通俗的なエミール」に対しては、きわめて手の混んだ治療（教育）が施されることになる。治療がうまくいったとしても、その結果、さらにやっかいな病がたちあらわれ、さらに手の混んだ治療（教育）が必要となることが明らかになる。治療よりもはるかに予防が容易であること、教育を困難にしているのは、世間で行われている誤った教育に原因があるのだということを読者に示すこと、すなわち、子供をいかに教育するかという手順を示すことではなく、子供の教育に携わる人々を偏見から解放することこそが、『エミール』の課題であった⁽²⁰⁾。読者たちが無批判に信じていることがいかに危険であるかを示すために、『エミール』の著者は、ある段階まで育てた「私の生徒」を、「あなたがた」（読者）に委ねさえる。

「利己愛（amour-propre）は有効ではあるけれども危険な道具である。しばしば、それを用いる者の手を傷つけ、悪をとまわずに善をなすことはめったにない。エミールは人類の中での自分の地位を考え、自分が非常に恵まれた位置にあることを知って、あなたがた〔教師〕の理性が作り出したものを自分の理性の名誉としたり、幸運の結果を自分の功績にしたがるだろう。『ぼくは賢く、他の人たちはばかなんだ』と思いつむだろう。エミールは他の人たちを憐れみながら、軽蔑するだろう。自分を祝福しながら、自分をいっそう高く評価するだろう。自分が他の人たちよりも恵まれていると感じて、自分がそれにいっそうふさわしい者だと思いつむだろう。これこそ、もっとも恐れるべき誤謬である。（…）傲慢から生まれる錯覚よりも偏見から生まれる錯覚のほうがまだましではなからうか」（OC, t.IV, pp.536-537: 平岡訳, 260 頁）。

「私の原則によって育てられた子供」も「あなたがた」（読者）の指導にまかせると、ほどなく傲慢や虚栄心にとらわれてしまう。その理由は、もはや明らかであろう。「セミとアリ」の寓話を読みながら、子供たちはセミではなくアリに感情移入するとルソーは考える。「子供たちはいつも輝かしい役を演じようとする」という指摘に、ルソーは次の一文を書き添える。「それは利己愛による選択で、まったく自然にかなった選択である」（OC, t.IV, p.356: 平岡訳, 101 頁）。ここにみえる「利己愛」は、一般には同義語とされる「自己愛」（amour de soi）とルソーが厳格に区別して用いる概念である。「自己愛」が他人を想定することなく、純粹に自己保存と自己の安寧とを願う感情であるのに対して、「利己愛」は他人との関係における（他人と比較された）自分に対する愛で、他人よりも勝っていること、他人よりも恵まれていることなどを望む。他の人々に対しても、自分を誰よりも愛し、尊重してくれるように求める。想定される他人と自分との関係いかんによって、「利己愛」は、他人の眼に自分を現実以上に見せようとする虚栄心や、他人を軽蔑し、過大な自己評価を求める傲慢としてあらわ

れ、他人の不幸を喜ぶ邪な情念へと墮落する危険性をはらんでいる。「子供時代」を扱った『エミール』の第一編から第三編で描かれる教師の教育的営為が主要な課題としていたのは、「自己愛」から「利己愛」への変容を招く、他の人々との社会的道徳的關係を子供から周到に遠ざけることであった⁽²¹⁾。プレイヤー版『全集』の校訂者ビュルジュランが適切に注解しているように、ラ・フォンテーヌの『寓話集』を読む子供は、理想的な教師に守られた子供（「ほんもののエミール」）ではなく、偏見をもった大人たちに育てられたために、すでに墮落してしまった子供たちなのである。『寓話集』は「私の生徒」とはかかわりをもつことがないテキストである。

このような『エミール』の構造をふまえてみると、ラ・フォンテーヌの『寓話集』を用いて道徳的教訓を子供に授けようとすることは、子供の自然本性を損なう不適切な教育のひとつの代表的な事例であったことがはっきりとわかるのである。

おわりに

ルソーによれば、大人たちが与える道徳的教訓は、おうおうにして子供には理解できない。理解できたとしたら、理解できないままにいるよりもやっかいなことになりかねない。類書のなかでも特に成功した傑作と目されるラ・フォンテーヌの『寓話集』を徹底的に批判してみせることを通して、ルソーは、悪徳に満ちた所与の社会に生きる大人たちと、自然にかなった状態にある子供たちとの間には、決定的な断絶が存在することを、読者に示そうとした。いわゆる「正しい子供の理解」を基盤として、意図的体系的に教育を組織化しようとする意志に対する、留保のない批判がそこに認められる。自然にかなった子供を鏡として映し出され、暴かれるのは、大人たちが大切にしている道徳的しきたりが、いかに不自然で、根拠の疑わしいものにすぎないか、ということである。大人が子供に道徳的教訓を与えようとするとき、たとえその試みが成功したとしても、おうおうにして同時に、悪徳への扉を開いてしまう（OC, t.IV, p.334: 平岡訳, 82頁）。大人と子供の断絶は、道徳を教えようとするときに、とりわけはっきりとあらわになる。子供を理解しようと努めることは、教育に携わる人たちにとってきわめて重要である。しかし、そのためのあらゆる努力は、大人が子供を理解することが決定的に不可能であることを自覚していなければ、効用よりもはるかに大きな害悪をもたらしかねない。私たちが誤らせるのは、知らないでいることよりもはるかに、知らないのに知っているのだと思い込むことだからである。これこそ、教育の古典として読み継がれてきた『エミール』の著者が、ソクラテスに学びながらねばりよく読者に示そうとした教訓である。

註

- (1) cf. Ralph Albanse, Jr., *La Fontaine à l'école républicaine : du poète universel au classique scolaire*, Charlottesville : Rookwood Press, 2003.
- (2) アイソポスの生涯は、よくわからないことが多い。トラキア生まれともフリュギア生まれとも言われ、ヘロドトス（Hérodotos, B.C.485?-420?）によれば、サモス島に住む市民の奴隷であったが、のちに自由人となり、デルポイで市民たちに虐殺された（『歴史』第2巻134節、松平千秋訳、岩波文庫、上、1971年、247頁）。

喜劇作家アリストパネス (Aristophanès, B.C.445?-385?) は、デルポイで覚えのない罪を着せられたのだと伝えている (『蜂』1446～1448行, 高津春繁訳, 岩波文庫, 1955年, 114頁)。『寓話集』は、数度にわたる編纂を通じて後代まとめられたもので、偽作も含まれていると考えられている。紀元前300年ごろ、ファレロンのデメトリオス (Démétrios Phalèreus) が散文で編纂したテキストを、2世紀にバブリオス (Babrius) が韻文でまとめなおしたものが後世に伝えられた。さらにファエドルス (Phaedrus, B.C.15-A.D.50?) が自作の寓話も付け加えてラテン語の韻文に翻訳したものが改訳されて広まり、時代や地域によって、数多くのヴァリエーションを生み出した。修辞学の教科書として重宝されたほか、教会の説教においても頻繁に引用、参照され、日常生活と道徳的教訓を結びつけるのに利用されていた。ギリシア語とラテン語訳の両方をのせた版本 (*Mythologia aespica*, éd. par Isaac-Nicolas Nevelet, Francforti : impensa J. Rosæ, 1610) をはじめ、いくつかの版本をラ・フォンテーヌは参照している。関連書の書誌情報については、次を参照。Georges Mongrédien, *Recueil des textes et des documents du XVII^e siècle relatifs à La Fontaine*, Paris : Éditions du CNRS, 1973.

- (3) たとえば、ロック (John Locke, 1632-1704) が『教育に関する考察』156節 (服部知文訳, 岩波文庫, 1967年, 244-245頁) において、楽しみながら子供に読み方を習得させるための教材として『イソップ寓話集』と『狐物語』を推奨している箇所について、ロックの秘書であったコスト (Pierre Coste, 1668-1747) によるフランス語訳版には訳註が付されており、読み方を習い始めたばかりのフランス人の子供たちにとって最良の教材として、ラ・フォンテーヌの『寓話集』が推奨されている (John Locke, *De l'éducation des enfants*, 5^e édition revue & corrigée, Amsterdam : M. Uytwerf, 1744, t.II, p.389)。また、コストは、注解を付したラ・フォンテーヌ『寓話集』の抜粋版 (*Fables choisies, mises en vers par M. de La Fontaine, avec un nouveau commentaire par M. Coste [texte revu par F.-A. Jolly]*, Paris : M.-E. David, 1743) を編んでいる。なお、ラ・フォンテーヌの『寓話集』がフランスでどれほど読まれたかについて、次を参照。森井正史「ラ・フォンテーヌ『寓話集』のフランスにおける受容」『京都光華女子大学研究紀要』第44号, 2006年12月171-180頁。B. De Cessole, « La Fontaine : La France l'aime depuis 300 ans », *Le Figaro magazine*, le 4 mars 1995, p.48.
- (4) 本稿におけるルソーからの引用は、原則として、作品については、プレイヤード版『全集』 (*Œuvres complètes de J.-J. Rousseau*, Paris : Gallimard, Bibli. de la Pléiade, 5 vol., 1959-95) により、(OC, t.IV, p.222) のように、巻数と該当頁を本文中に指示する。『エミール』に関しては、平岡昇氏の邦訳 (河出書房, 1966年) の頁も併記する。ただし、訳文は引用者によるものである。書簡については、*Correspondance complète de J.-J. Rousseau*, 52 vol., Genève : Institut et Musée Voltaire et puis Oxford : Voltaire Foundation, 1965-1998 により、(CC, 6375) のように書簡番号を指示する。必要に応じて原語を併記する。その際、書誌情報以外の綴字は現代表記に改めた。
- (5) 言語習得教材として用いられることを念頭において、語彙の解説と文法的注釈をつけた版本も出版されている。 *Recueil des Fables d'Esopé, de Phèdre, et de La Fontaine, qui ont rapport les unes aux autres, avec de petites notes françaises à l'usage des basses classes, par Mr. Gaulyler, Professeur en l'Université de Paris, au Collège du Plessis-Sorbonne*, Paris : P.-N. Lottin, 1721.
- (6) とくに、精密な銅版画の挿絵を付したフォリオ版4巻本は有名である。 *Fables choisies mises en vers*, par J. de La Fontaine, Paris : Desaint et Saillant, 1755-59. この版本は、1762年、リュクサンブール元帥らの仲介でルソーに寄贈されている。cf. CC, 1752, 1792, 1973.
- (7) La Fontaine, *Fables*, I-ii, in *Œuvres complètes de J. de La Fontaine*, Paris : Gallimard, Bibli. de la Pléiade, t.I, 1954, p.32. ラ・フォンテーヌ『寓話』, 今野一雄訳, 岩波文庫, 全2冊, 1972年, 上, 70-71頁。訳文は、ルソーによる批判との関係で一部改めた。この短いテキストを引用するルソーの記述には文意に影響しない瑣末な異同が5箇所認められる。プレイヤード版『全集』の校訂者ビュルジュランは、「ルソーは記憶によって引用している」と註記している (OC, t.IV, p.1379)。この寓話の典拠として、『イソップ寓話集』中務哲郎訳, 岩波文庫, 1999年, 109-110頁も参照。
- (8) La Fontaine, *Fables*, I-i, in *Œuvres complètes de J. de La Fontaine*, t.I, p.31. ラ・フォンテーヌ『寓話』, 今野訳, 上, 69-70頁。この寓話の典拠として、『イソップ寓話集』中務哲郎訳, 276頁も参照。この寓話をめぐって、

典拠との異同について、次が詳しく検討している。森井正史「イソップ寓話の変容—ラ・フォンテーヌの『蟬と蟻』について」『京都光華女子大学研究紀要』第42号、2004年12月59-73頁。日本における子供向けの翻訳には、「アリとキリギリス」となっているものがある。東欧では、セミがコオロギになっている例もある。なお、この寓話のなかで「貸す」ことが「悪徳」とされているのは、同胞から利子をとることを禁じる『旧約聖書』の教え（「出エジプト記」22章24-25節、「申命記」23章19-21節、「レビ記」25章19節）にもとづいて、同書を共通の聖典とするユダヤ教、キリスト教、イスラーム教において、少なくとも同じ信仰を持つ者から利子を取ることが悪徳とみなされていたことによる。とくにカトリック教会は、利子をとって金銭を貸し借りすることを教会法で厳しく禁じたため、抜け道を求めて、外国為替などさまざまな形で偽装された利子の取得が横行していた。これに対してユダヤ教徒たちは、「申命記」23章20節にもとづいて異教徒から利子を取ることが容認しており、キリスト教徒たちの国にあって他の職業から事実上締め出されていたために、金貸しとなることが少なくなかった。このため、キリスト教徒たちの間では、中世を通じてユダヤ教徒に対して「高利貸し」のイメージが強く刻印された。また、カルヴァン（Jean Calvin, 1509-64）ら宗教改革者たちは限度を設けた利子取得を容認した。このため、フランスの銀行業を発展させた主たる担い手は、ユダヤ教徒たちや新教徒たちだった。19世紀にいたって、カトリック教会は利子取得を容認した。次を参照。ジャック・ル・ゴッフ『中世の高利貸』渡辺香根夫訳、法政大学出版局、1989年。大澤武男『ユダヤ人とドイツ』講談社現代新書、1991年、32-41頁。イスラーム教徒たちの間では、聖典『クルアーン』の教え（雌牛章275～279、イムラーン家章130）にしたがって利子をとらない銀行が、1970年代以降に次々と設立された。次を参照。小杉泰、長岡慎介『イスラーム銀行』山川出版社、2010年。両角吉晃『イスラーム法における信用と「利息」禁止』羽鳥書店、2011年。

- (9) J.-H. Fabre, *Souvenirs entomologiques : études sur l'instinct et les mœurs des insectes*, Paris : Delagrave, 10 vol., 1920-24, cinquième série chapitre XIII, pp. 229-243. 『完訳ファーブル昆虫記』奥本大三郎訳、集英社、全20巻、2005～2011年、第5巻下、93～121頁。次も参照。森井正史「『寓話集』に対する揶揄・批判をめぐって」『京都光華女子大学研究紀要』第45号、2007年12月98-100頁。
- (10) 『寓話集』の言葉づかいが子供には理解できないという批判は、珍しいものではない。たとえば、次を参照。[Charles-Marie La Condamine], *Lettre critique sur l'éducation*, Paris : Prault, 1751, pp.29-30.
- (11) ラ・フォンテーヌの『寓話集』を教材として道徳的教訓を子供に与えようとするものの危険性を指摘すること自体は、目新しいことではなかった。17世紀末から18世紀にかけて、フランス語で書かれた夥しい数の教育を主題とした論考や小説をつぶさに検討したことで知られるグランドルット (cf. Robert Grandroute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, 2 vol., Genève : Slatkine, 1985) によれば、この時期の教育関係書においてラ・フォンテーヌの『寓話集』が頻繁に参照されていたとはいえ、『寓話集』の有効性を評価する論者たちも、多くのばあい、その利用の仕方には十分な配慮が必要であると認識していた。Robert Grandroute, « La fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à Rousseau », *Dix-huitième siècle*, n°13, 1981, pp.335-348. グランドルットが参照している数多くの具体例のなかから、ここではひとつの例を追認しておくにとどめる。「ラ・フォンテーヌの『寓話集』は、今日までに出版されたなかでは最も子供たちにふさわしい学習書ではあるけれども、利用にあたっては、よほど慎重 (circospection) にすることを忘れないように求めたい」(M^{me} Le Prince de Beaumont, *Avis aux parents et aux maîtres sur l'éducation des enfants*, Nancy, 1750, p.114)。この一文を残したル・プランス・ド・ボーモン夫人 (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, 1711-80) は、フランスの中堅貴族出身で、夫に従って英国に滞在、デフォー (Daniel Defoe, 1660-1731) の助けのもとで子供向けの読み物を書きはじめた。『子供たちの雑誌』(*Magasin des enfants*, 1757)、『若い女性の雑誌』(*Magasin des adolescentes*, 1760) は、フランス児童文学の傑作として、今日に至るまで版を重ねている。前者は、日本語に翻訳されている。ボーモン夫人『美女と野獣』鈴木豊訳、角川文庫、1971)。日本語の表題は、そこに含まれる、ド・ヴィルヌーヴ (Gabrielle-Suzanne de Villeneuve) の作品を短く改作した『美女と野獣』に由来する。この日本語訳では、フランスで短編童話の本文のみを訳出しており、導入となる女教師と少女との対話、お話の後に続く、少女たちの感想を交えた女教師との対話、教

訓のまとめについては省略されている。夫人は、1768年に、サヴォワ地方アヌシー近郊に土地を買い、近隣の娘たちを教育した。

- (13) マンデヴィルの主張は、ルソー、ヒューム (David Hume, 1711–76)、スミス (Adam Smith, 1723–90) など、18世紀の思想家たちの道徳論議に大きな影響を与えた。17、18世紀には、社会秩序形成の原理として「利害心」や「名誉心」を活用しようとする強固な伝統が存在する。拙稿「評判による情念の規制と社会秩序の創出」『立教大学教育学科研究年報』第43号、2000年3月、参照。
- (14) たとえば、カント (Immanuel Kant, 1724–1804) が道徳についてのルソーの貢献を自然学におけるニュートンの貢献になぞらえたことはよく知られている。I. Kant, *Bemerkungen den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*, in *Gesammelte Schriften*, Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. XX, S.58–59. 『美と崇高の感情にかんする観察』への覚書 久保光志訳, 『カント全集』第18巻, 岩波書店, 2002年, 195頁, 参照。学問研究をすすめる、新たな知識を獲得することのみが人類の名誉となりうると考え、無知な人々を軽蔑していた自分の過ちをルソーが正してくれたのだとカントは回想している。Ebd., S.44. 同訳書 185–186頁。カントの倫理想にルソーが及ぼした影響については、次を参照。浜田義文『カント倫理学の成立』勁草書房, 1981年。
- (15) Frédéric S. Eigeldinger, *Études et documents sur les « minor » de J.-J. Rousseau*, Paris : H. Champion, 2009, p.147. 次も参照。今野一雄「雑録——ルソーのラ・フォンテーヌからの引用について」『ふらんす手帖 (Cahiers des études françaises)』3号, 1974年11月, 35–49頁。池澤克夫「ルソーとラ・フォンテーヌ」『北海道大学言語文化部紀要』28, 1995年11月, 1–38頁。
- (16) この論点に注目する研究として、以下を参照。桑瀬章二郎『嘘の思想家ルソー』, 岩波書店, 2015年, 152頁以下。
- (17) 拙著『ルソーの教育思想』風間書房, 1998年, 序章, 参照。
- (18) 人間の内面的存在と、他人に見せるためにとりつくろわれた外見とが大きくずれているという問題は、ルソーの思想のなかで重要な論点のひとつである。この論点をめぐって、「不誠実」、「仮面」、「外見」などの特徴的な語彙の使い方や議論の進め方にルソーとの顕著な類似が認められるマリー・ユベール (Marie Huber, 1695–1753) の主著、『単なる装飾にすぎない宗教とは区別された、人間にとって本質的な宗教に関する手紙』について、ルソーが所蔵していた版本が、近年スイスで発見された。cf. Maria-Cristina Pittasi. « Marie Huber, *Lettres sur la religion essentielle à l'homme, distinguée de ce qui n'en est que l'accessoire* (1738) », in *Rousseau, Calvin, Genève*, Nyon : Musée Jean Calvin, 2012, p.36. 次の拙稿も参照。「バツコス教徒の改心」『三田評論』No.1019, 慶應義塾, 1999年12月, 19頁。« Le soi se déguise-t-il à soi-même ? ce que J.-J. Rousseau apprend dans la polémique théologique des XVII^e et XVIII^e siècles », in Jean-François. Perrin et Yves Citton (éds.), *Jean-Jacques Rousseau et l'exigence d'authenticité*, Paris : Classiques Garnier, 2014, pp.409–418. なお、この版本の発見以前に執筆した拙著『ルソーの教育思想』の関連箇所 (特に第一部第一章第3節) は、『本質的な宗教に関する手紙』の増補改定版 (1756) に依拠しており、ルソーの所蔵本に基づいて記述を修正する必要がある。後日を期したい。
- (19) フランス語を含むラテン系諸言語において、悪、病、苦痛、不幸が同じ一つの言葉で、表すことができる。対となる、善、幸福についても、やはり一つの同じ言葉で表すことができる。ルソーの思想を、悪 (病、不幸) をめぐる問題に焦点化して論じた優れた研究として次がある Alexis Philonenko, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Paris : Vrin, 3 vol., 1984.
- (20) 次を参照。拙著『ルソーの教育思想』, 序章。拙稿「教育をめぐる問い—『エミール』を読む—」, 桑瀬章二郎編『ルソーを学ぶ人のために』世界思想社, 2010年, 117–143頁。
- (21) 拙著『ルソーの教育思想』, 第二部, 参照。

[付記] ギリシア語の固有名詞については、『岩波世界人名大辞典』(2013年)にしたがって、ローマ文字に転写し、カタカナ表記では長音を省略した。