

Comenius の学校世界

——学校改革意識の基層とその展開——

佐藤良吉

(1)教育目的意識と学校世界(→目的意識(→教育の必要性(→展開 (2)あるべき本
当の学校(→本来の学校(→従来の学校(→結論 (3)学校世界の再構成(→改革六項
(→批判(→反論(→知能の六様(→教育技法 (4)学校教育改革の基底(→秩序の原理
(→結論 (5)秩序の基層(→自然の原理(→障害(→解決策(→結論 (6)学校の四階程
(→四階程(→方法的差異 (7)改革諸校の諸相と原理(→諸相(→原理

(1) 教育目的意識と学校世界

(→目的意識 Comenius は、主著「大教授学」(「Didactica Magna」), 第一章以下第六章までの諸章において、後章かれのみならず学校世界, あるいは学校教育観念(学校改革論)の展開に先き立ち, まずその根本基底ともいうべき, かれの教育目的理念(意識)について, 精緻きわめて体系的に, かつ組織的, 演繹的に論述している。

以下本稿で学ぶ, 後述かれの学校世界, あるいは学校教育観念(学校改革論)について, より確かな理解を深めるため, 上出諸章の趣旨を再認しなおしてみれば, およそつぎのようになる。

(1)第一章「人間は、被造物のうち最高の、最も完璧な・最も卓越したものであること。」かれはまず初章上出, 第一章冒頭において, このように, かれのあらゆる根本観念の基底, あるいは深層ともいうべき, かれ固有の人間観念について, 初章々題のように確定している。その核心は第一に, 人間は神の似姿として, 「創造の業の預点」(absolutus colophon), 「感嘆すべき集約」(mirabilis Epitome), 「神の代理人」(Vicarius Dcus), 「栄光の冠」(corona gloriac neae)として創られたものであるということ, 第二は, そのような人間が, 人間最高の至上目的を追求するのは, きわめて当然のことであること, 第三に, 万人このことを自覚し, 第四に, 人間育成に当るものは, 以上のことの実現に, 万全の方策を購すべきであるということのうちにある。

(2)第二章「人間の窮極の目的 (*finis ultimus*) は、現世のそとに (*extra hanc Vitam*) ある。」かれは上出このような人間観念の根本認識に出発して、そのような人間が窮極的にめざす目的は、結局、現世のそと、つまり来世にあるとみなし、その目的とは「完全性と幸福との頂点である神と結び合い、神の力によって欠けることのない栄光と幸福とを永遠に手に入れることである。」とされる。

(3)第三章「現世の生命は、永遠の生命への準備にほかならないこと。」かれは主著「大教授学」(*Didactica Magna*)初章第一章に、以上のようにまず、かれの人間観念について鮮明にし、ついで第二章に人間窮極の目的、結局、教育最高の至上目的を確定したうえ、その脈絡のなかで、さらにそれ(来世)に至るまでの現世の目的について、上掲本章題のように確定する。これは第二章、人間窮極の目的(教育最高の至上目的)を、仮りに上位終局の目的とみなせば、それに対する下位従属目的、あるいは過程現実目的ということになる。

(4)第四章「永遠への準備には、三つの段階があること。自分自身とともにあらゆるもの (*omnia*) を知り (*Nosse*) 支配し (*Regere*) 正しく神に向ける (*ad Deum Dirigere*) ことがそれである。」かれはこの章においては、現世の過程には、つぎの三つがあると具体的に提示する。第一は、理性をそなえた被造者 (*Creaura Rationalis*)、第二は、被造物の支配者である被造者 (*Creatura creaturarum Domina*)、第三は、自分の創造主の似姿でありよろこびである被造者 (*Creatura Creatoris sui Imago, et dellclum*) となること、結局、これを別にいえば第一に「学識」(*eduditio*)を身につけ、第二に「徳性」(*Virtus*)を養い、第三に、「敬神」(*Pietas*)の心を深め育てるということになる。

(5)第五章「あの三者(学識、徳性、神に帰依する心)の種子 (*semina*) は、自然的に (*a natura*) 私たちの中にある (*nobis inesse*)。」「Comenius は現世の目的を、前四章に示す三者の実現にあるとしたうえ、かれはまた同時に本章において、上出章題のように、それに向う種子(可能性)は、ことごとく人間誰でもがもっている、生まれながらの人間内在自然に帰属するとみなす。その論拠をまず最初の「学識」の場合についてみると、人間は第一に、「神の似姿」として、「全知」につくられていること、第二に、人間は「宇宙の集約」そのものにほかならないこと、第三には、人間は「感覚器官」をそなえた機能的存在であること、第四に、人間は誰でも、「知りたいという欲望」をもったものであると、第五に、「独学者」の例にてらして、また第六に、人間は例外なく、数え切れないほど「刻印」が刻みこまれる「木臘」にも比せられるべきものであるなど、以上の事実からもきわめて自明であるとしている。

またつぎの「徳性」の場合にしても、人間は第一に、何よりも「調和」をよろこぶ存在であること、第二に、人間は「内部も外部」も「調和」以外の何ものでもないこと、さらに終わりの「敬神」についてみても、人間は結局、「神」のほ

かに、また「神」以上に求めるものがない存在であるところからも確かであるとしている。いずれにしても、かれが屢々近世教育史上、先駆的役割を果たした偉大な存在であるとみなされるのは、以上このようなかれの内在的人間自然観念の特質に拠っていることは、いまさらもとよりいうまでもない。

(二)教育の必要性 Comeniusは上述みてきた通り、主著「大教授学」(「*Didactica Magna*」)初章において、まずかれの諸思想の深淵ともいうべき、かれ固有の人間観念の基層を鮮明にしたうえ、同第二章に人間窮極の目的、結局、教育最高の至上目的を定立し、同第三章では、それ(来世)に至るまでの下位過程目的として、現世の教育目的を論定している。その第一は「学識」を身につけること、第二は、「徳性」を養うこと、第三は、「敬神」の心を深め厚くすること、以上三者にほかならないとしたうえ、さらに同第四章では、それへの可能性の「種子」は、人間が生まれながらにそなえもつ、人間内在「自然」に依存しているとみた。

しかしとはいえ、かれはそうであるからといって、手ばなしに可能性(種子)そのまま、ただちに「結果」それ自体であるとみていたわけではない。つまり「種子」(可能性)と「結実」とは、まったく別の事柄に属しているとしていたということである。いいかえれば「種子」は可能性ではあっても、これを培育しなければ、果実とはならないのと同様に、人間もまた成長可能性(種子)をそなえもってはいても、生後に形成養育されるのでなければ、人間にまではなりうられ難いということである。かれによれば、この点に教育の必要性も生まれ、このための学校創設の必要な理由も、またここにあるとみなされることになる。

事実、かれは以上の認識に出発して、主著「大教授学」(「*Didactica Magna*」)初章第一章以下第六章々題、「人間は、人間になるべきであるとすれば、人間として形成され(*formari*)なければならぬこと。』に至るまでの論述に引き続き、同第七章以降第十章までの諸章において、あらためて概略つぎの諸点について論定している。

(1)第七章「人間形成は、人生の最初の時期(*aetas prima*)に行なわれるのが最

も適切であり、またこの時期を失しては行なわれないこと。」 Comenius は上出の趣旨をうけて、まず七章々題に、教育の早期開始の必要性を強調する。その論拠について、かれは第一に、教育は人生の最初の時期に行なわれるのが最適であること、第二に、教育はひとが実生活を開始する以前になさるべきものであること、第三に、教育はひとの精神のまだ、若い「柔軟」な間に、形づくられるのが最も容易であること、第四に、青少年代は生長（教育）のために存する時期であることなど、以上の諸例をあげて説明している。

(2)第八章「青少年は一緒に (simul) 形成しなければならず、学校が必要であること。」かれはまた本章々題のように、教育は本来両親に最も適した仕事であるとしながらも、他方なおつぎの理由で学校での教育が必須であると強調している。その第一は、学校は両親の教育の不足を補充すべきであること、第二は、子供は両親以外の専門の教師によって、また集団のなかで育成される必要があること、第三は、「知恵の光」を、あまねく分配するためには、学校が不可欠であることなど、以上の論拠をあげている。

(3)第九章「男女両性の青少年全部が、学校の手にとねられなければならないこと。」かれが本章でとりわけ強調していることは、男女両性の区別なく、誰でもがことごとく学校の教育に委ねられるべきであるとする、平等普遍教育の必要性についてである。その趣旨の第一は、教育の必要性は、貧富身分の区別によらないこと、第二は、劣弱なものへのことさらな援助が大切であること、第三は、そのことにおいて女性も例外ではないことなど、以上の諸点ということになる。

(4)第十章「学校での教育は、普遍的 (universalis) でなくてはならないこと。」かれは既述こうして、ここでは以上の諸章の当然の帰結として、結局、教育は普遍的でなければならないと結論する。ここでかれのいう、「普遍的」とみなす教育の意味には二意がある。第一は、万人誰でもが、ひとりの例外もなくということであり、第二は、ひとが現世と来世に出会う、重要なことからのことごとくという、以上の二方面についての意味である。これをまた前出第一に、万人誰でもが、「学識」を身につけ、「徳性」を養い、第三に、「敬神」の心を深め厚くすることであるとみても、以上その意味は少しも変わらない。

(三)展開 Comenius は、上出これらの諸章において、聖書その他の実例を多彩に引用し、それを基層に以下かれの学校教育世界、あるいはかれの学校教育観念、また学校改革論を展開している。それら各章の章題について、あらかじめ提示するとつぎのようになる。

(1)第十一章、本来の目的に完全にこたえる学校は、今までに存在しなかったこと。(2)第十二章、学校は改革して改善できること。(3)第十三章、学校を改革す

る基礎は、あらゆる面での・精密な秩序 (*accuratus ordo*) であること。(4)第十四章、学校の・精密な秩序は、自然から借りなければならぬこと (*a Natura mutuandum esse*)。まことに自然から借りた秩序は、いかなる障害物もおしとどめることはできない。(5)第二十七章、年令と発育との段階にしたがって構築された・学校の四階程について。(6)第二十八章、母親学校の原型。(7)第二十九章、母国語学校の原型。(8)第三十章、ラテン語学校の見取図。(9)第三十一章、大学 (*Academia*) について。

(2) あるべき本当の学校

(一)本来の学校 Comenius は、上掲のように、第一に、かれの教育「目的観念意識」(第一章から第六章)について定立し、第二に、教育の「早期開始」(第七章)の必要性、第三に、そのための「学校創設」(同第八章)の必須、第四に、男女両性の「平等教育」(同第九章)、以上その当然の帰結として第五に、「普遍的教育」(第十章)についての論拠を明白にし、続く同以下第十一章には、「本来の目的に完全にこたえる学校は、今までに存在しなかったこと。」と論定している。

この場合かれのみならず「本来の学校」というのは、かれの指摘によれば、本当の意味での「人間の製作場 (*Hominum Officina*)」、いいかえれば「学習者の精神」が、「知恵の輝き」を満身に浴びて、すべて「あらわなるもの」も、「かくれたるもの」も、第一に、「やすやすと貫ぬいていけるような学校」のことであり、第二に、「魂と魂の感情」とが、さまざまな「徳性」と「調和」のなかに教導される学校、第三に、心臓が「神の愛」に魅了され、その「愛に陶醉」しないではいられない、学校それ自身にほかならないということになる。そのかれの趣旨は、つぎの引用に照らしてみればより深く理解される。

右のような大胆ないい方をしますと、おそろしく不遜な人間に見られるかも知れませんが、しかし 私は 事実を証拠として 申しているのです。この判決の当否を裁く審判官には あなたを指名いたします。私自身は、判決言渡人の代理にすぎないのであります。本来の目的に完全にこたえる学校と申しますのは、本当に人間の製作場 (*Hominum Officina*) とといえる学校のことです。いいかえ

れば、それは、学習者の精神が 知恵の輝きを満身に浴びて、(ソロモンの知恵 第七章 第17句 にいわれておりますように) すべてあらわなるものも かくれたるものをも やすやすと貫ぬいて行けるようになる学校のことですし、魂と魂の感情とが さまざまな徳性に織りなされる・普遍的な調和の中へ導かれて行く学校のことですし、また心臓が、神の愛に魅せられ したがってその愛に陶醉して行く学校のことです。本当の知恵に浴するためキリスト者の学校の手託された人は皆、こうして 地上にいながら天上の生活をおくることになるのです。一言でいえばそれは、あらゆる人が (Omnes) あらゆる事柄を (Omnia) あらゆる面にわたって (Omnino) 教わる学校のことです。(XI-1)

(二)従来为学校 以上このような学校が、本来すでに当然存在すべきであったにもかかわらず、上述にみてきたように、いまなお存在しなかった事実は、かれの指摘によれば、つぎのようないくつかの例証によっても、きわめて明白自明なことであるとみなされる。例えばかれはその一例として、Luther の「ドイツ国全都市の市長ならびに市参事会員に訴える」(‘An die Burgermeister vnd Rad = herrn allerley stedte ynn Deutschen landen’) 勧告書の場合をとりあげ、そのなかにおける Luther の願い、第一に、すべての都市、町や農村に、あまねく学校が設けられ、第二に、男女両性が、ひとしく教育の機会に恵まれること、第三に、容易な教授法で教育を受けらるべきであるにもかかわらず、いまだ何一つ実現してはいないことをあげている。その事実は以下、かれの趣旨のうちにつくされている。

ルター博士は、学校の建設を帝国諸都市に呼びかける勧告 (1525年) の中で、とりわけ次ぎの二点を 切望しております。第一は、すべての都市 町 農村にわたってあまねく学校を設立し 男女両性の・すべての青少年を教育すること、です (この必要については、私たちも第九章で いくつかの根拠に基づいて立証いたしました)。もちろん、農耕や手工労働に従事している青少年も たとえば毎日二時間は学校へ通って 学問 徳行 神への帰依を教わるのです。第二は、なにか楽な教授方法 (aliqua facillioris Methodus) で教育を受けさせることです。これはたんに 勉学がきらいにならぬためばかりでなく、むしろいわばある種の魅力 (illecebrae quaedam) で青少年の心をひきつけるためであります。ルター博士も申しておりますように、こうした教授方法をとれば 子どもたちは、日なが一日くるみの実や手まりで遊び 鬼ごっこや取っ組み合いをして遊ぶのに劣らぬよろこび (voluptas) を 勉学から味わうことができるのです。以上が

ルター博士の言葉です。(XI-4)

まことに含蓄の深い・偉人にふさわしい工夫ではありませんか。しかしながらこれが現在までのところただの願いにとどまっておりますことは、どなたもご承知のとおりです。こんな・普遍的な学校がどこにありますか。こんな・魅力的な教授方法がどこにありますか。(XI-4)

実際、そのことは上出みてきた通り、Luther の願いとは裏腹に、「学校はまだあらゆる場所に建てられてはいない。」(XI-5) し、また仮りに「存在する場合でも、すべての者のためにといい配慮はない。」(XI-6) のが現状である。そのうえ学校はかれによれば、「子供らの遊びの場所ではなく、苦役場」(XI-7)、あるいは「折檻場」(terrificamenta)、知能の「拷問室」(carnificina) のようなものであって、これでは大部分の生徒は、学問や書物を嫌って、手あたり次第、他の職業に逃げ出していくのは、あたりまえのことであるとしている。そのかれの指摘をみれば、以下の引用の趣旨になる。

目にするものは すべてはこの逆です。なぜかという(第一に)農村や村落などの・あの・小さな集落には、まだどこにも学校が立てられていないのですから。(XI-5)

学校があるところでも それは 差別なく (promiscue) あらゆる人のために (pro omnibus) あるのではありません。ある種の人々、申すまでもなく 金持のために (pro opulentioribus) あるのです。このような学校は相当な費用がかかるのですから、貧乏人 (pauperiores) には、なにか偶然の機会でもなければ つまり他人の情にすがらなければ、入学できません。貧乏な人々の間に見られる・卓抜な知能 (excellencia ingenia) が 埋もれ腐ってしまうことは、珍らしくありませんし、それが教会や国家にとって莫大な損失になることも ありえないことではないのです。(XI-6)

更にまた、青少年の教育にあたってたいいていの場合に おそろしくむごい教授方法 (dura methodus) がとられてきました。このために 学校はふつう、子どもたちの折檻場 (terrificamenta) と見られ知能の拷問室 (carnificina) と考えられていますし、大部分の生徒は、学問や書物を嫌って、職人の仕事場やそのほか・手あたり次第の職業に逃げ出して行くのでした。(XI-7)

上述以上の指摘ばかりではなく、今日までの学校においては、「どの学校でも、すべての事柄は教えられてきてはいなかった」(XI-8) し、「大切

な事柄」だけすらもが、教えられてはいなかったとかれはみている。ここで大切な事柄とは、いわゆるあの三者、第一に、「学識」についてはいうまでもないが、第二に、「徳性」、例えば他の人びとに対する「節度や純潔」、「謙遜や人間愛」、「尊厳や忍耐」あるいは「自制」など、いいかえれば「よく生きる」ということ、加えて第三に、「敬神」の心であるが、しかし今日までの学校は、かれによれば、以下引用のように、事實は「見境のない欲望に身をゆだね」、「知識以外のものは、何一つ追求することなく」、いってみれば「生命の樹」(Arbor vitae)を軽くみ、「知識の樹」(Scientiae arbor)だけを追い求めてきたということになる。その趣旨は、つぎのかれの主張のうちに述べつくされている。

(両親や後見人の意向に縛られたり、あるいはまた 学問さえあればいつかは相当な地位につけるといふ見込みに欺かれたり、ないしは 学問がしたくてたまらぬところから) 学校にふみとどまった者もありますが、しかし これらの者についても 別に真剣に育てるといふのでもなければ それこそじょうずに育てるといふのでもなく、むしろ さかさまの・間違っただけのやり方がとられてきました。と申しますのは、なによりもまず魂に植えつけなくてはいけないもの つまり敬神の心と徳行とが、なによりもまず軽んじられたからです。いいかえますと、この両者について心を配った学校は(人間育成の頂点と考えられていた大学でさえ) どこを見てもほとんどなかった、ということです。ですから、たいていの場合、心優しい山羊の代りに 乱暴な・野性の羊や 野育ちで我儘なる馬が、学校から出てくることになるのです。学校がつくるのは 徳性を土台に形づくられた人柄の代りに、うわべだけの礼儀作法であり なにか豪華な・外国風の服装であり世俗の虚飾を追いかける目であり手であり足であるのにすぎません。長い年月をかけて言語と技術との教養を積んだ人種のうち はたして幾人が、自分はほかの人々にたいして 節度と純潔 謙遜と人間愛 尊厳と忍耐と自制などの手本である、という心構えを持ったことでしょうか。しかし これは、いったいどこからくるのでしょうか。よく生きるという問いが 学校のあずかり知らぬところであった、という理由以外には、この証拠は、大半の学校での・規律のゆるみであります。証拠は、すべての身分の人々の行ないのゆるみであります。証拠は、多くの・敬けんな人々の・尽きることなき・嘆きの声でありますし 深い嘆息でありますし 涙であります。これでもなお 現在までの・学校の状態を弁護する人間がいるのでしょうか。いいかえますと、人間の祖先から私たちの中に伝わってきた・遺伝の悪疾が 私たちにとりついているために、私たちは、生命の樹(Arbor

vitae) を軽んじて、知識の樹 (Scientiae arbor) だけを見境なく追いかけているのです。学校は、見境のない・この欲望に身をゆだねて 今まで知識以外のものはなに一つ追求しなかったのです。(XI-8)

この結果これまでの教育は、おそろしく無効果、無法則であったとかれは断定する。そのことは例えば、教授方法にしても、「もの柔らかか」な仕方ではなく、「暴力的」な方法であったこと一つをみてもわかる。事実、以上のことはつぎの指摘でも明らかのように、人間の精神なら「数年でのみ込める」事柄を、「五年十年」それ以上年月をかけ、子供の魂のなかに、このうえもなく「柔らかかに」(lenissime), 「滴らせ」(instillari), 注ぎ込む (infundi) ことができるものを、力づくで押し込んでいるとしている。そのかれの趣旨に照らしてみれば、つぎのようになる。

しかし それはそれとして、いったいどんな秩序をとってきたのでしょうか。どんな成果をあげているのでしょうか。申すまでもありません。人間の精神なら数年でのみ込める事柄を教えるのに五年 十年 それ以上の年月をかけるような秩序であり 成果でした。子どもの魂の中にこの上もなく柔らかかに (lenissime) 滴らせ (instillari) 注ぎ込む (infundi) ことができるものを 力づくで (violenter) 押しつけました (imprimebatur)。いや 詰め込み (infarciebatur) 押し込んだ (intundebatur) のであります。子どもの目の前におけば まざまざとあざやかに姿を現わすものを、わざわざぼやかし かくし まぎらわしくして 与えました。それこそ謎々のやり方であったのです。(XI-9)

そればかりではなく、「学識」は「事物」(res) の体験を通して、身につけられるべきであるのに、事實は「言葉」(verba) や、他人の「学説」(opiniones) という殻を詰め込まれているのが現状である (XI-10)。この趣旨の実際は、このほカラテン語学習のおそろしく「冗長」で「複雑」、嘆かわしい「時間」(tempus) と労力 (labor) との無駄な有様にもあらわれている (XI-11)。かれは以上二つの事柄について、つぎのように繰り返えし、趣意をつくして説明している。

ここでは詳しく申しませんが、子どもの魂は ほとんど、事物 (res) という・本当の核心では養われませんでした。たいていの場合は (いわば 風の音・おうむのおしゃべりに似た) 言葉 (verba) という殻 他人の学説 (opiniones) と

いう韋駄ないしは もやもやを 詰め込まれたのであります。(XI-10)

そうです(ちょっと例をあげれば)ラテン語の学習一つをとっても、おお神よ、これはまたなんとややこしく・骨が折れ・時間のかかる学習であったことでしょう。料理人や 馬丁職人でさえ、料理や軍務そのほかの・大した仕事もしていないのに、母国語とかけ離れた言葉を、しかも二つ三つは ものにします。それでいて、学校の生徒が 思い切り時間をかけ 思い切り勉強して やっとラテン語一つをものにするよりは、早いのです。なんという・成績の違いでしょう。彼らは 数カ月あればすらすらとしゃべれるようになります。生徒の方は、十五年も二十年もかかって、それも 今までのところではたいていの場合文法書や辞典の厄介になってようやく、もちろん 必ずつかえたり とまどったりしながら、ラテン語が話せるようになるのです。こんな風な・まことに嘆かわしい・時間(tempus)と労力(labor)との無駄は、間違いだらけの教授方法から出てくるのでなければ いったいどこから出てくるというのでしょうか。(XI-11)

(三)結論 Comenius は、以上従前の学校と教育の状況をこのようにみて、これについてまず高名な Lubin の嘆き(XI-12)と、さらにかれ自身の嘆き(XI-13)を以下のように述べ、結局、その結論は「嘆きと願いとを、より良きものに求める努力に、転化させなければならない。」(XI-14)として、以下のように述べている。

この点について、神学博士 ロストック大学教授 高名なアイルハルド・ルービンは、正しくも次ぎのように書きました。学校で子どもを教育するさいふつうに用いられている教授方法を見てみると、本当にこんな気がしてくる。つまり、教師にせよ生徒にせよ、途方もない苦痛と おそろしい嫌悪感と きりもない苦勞とをなめ 長い長い時間をかけない限り、ラテン語の知識に 行き着かせることもできなければ 行き着かされることもできない、そんな風な・教授の仕方なり方法を 誰かがわざわざ苦心惨胆して発明したのではないだろうか、と。思いかえし まこと不安なる心もて 思い起こすたびに、常にわが骨の髄は 恐怖に おののく。この・少しあとに。しばしばこの点に思いをひそめ 一再ならずこの事実を認めて私は、さきほどの考えを抱くにいったのである。つまり、私は、現在の・この教授方法は、なにか害意を秘めた悪霊 人類の敵によって 学校の中に持ち込まれたもの、と心から確信したのである。以上が ルービンの言葉です。ここで私はルービンひとりを引き合いに出したかったのでありますが、この点についての証人は 実に沢山いるのです。(XI-12)

けれども 別に証人を探すまでもありますまい。学校や大学を出ながら、なに一つ本当の学問の影にさえほとんどふれなかった私たちが、ひとりひとり皆証人

であります。私もまた実はその幾千人のひとりです、みじめな人種です。私の一生の・いちばんかぐわしい青春 花開く・若き日の年月は、下らぬ・学校の茶番劇に費され みじめに消え去ってしまったのです。ああ、分別がつくようになってから、失われて帰らぬ・若き日々を思い起こして、胸からは吐息が、目からは涙が、心臓からは痛みが 絞り出されたこと幾たびでありましょう。ああ、あの痛みが幾たびこう叫ばせたことでしょう、 おお、もしジュピターが 過ぎ去った月日を 私の手に返してくれたなら。(XI-13)

けれども、こんな願いをかけたところで 無駄です。過ぎ去った日々は帰ってきません。年をとった私たちは 誰ひとりとして もう若き日にかえることはできません。ですから、いま一度人生をやり直すことも もっとよい人生を迎える準備となるような勉強も できはしないのです。そのための工夫をする余地は なに一つ残ってはいないのであります。残っていることは ただ一つ、できることは ただ一つ、私たちのあとにくる人々のために工夫できることは皆 工夫し尽す、ということです。つまり 私たちを教えてくれた教師たちが私たちを間違いに陥れてしまった・その原因を明らかにして 同じ間違いを避ける道を明らかにすることであります。われわれの欠点を数え上げ 曲ったところを直くすることのできるのは、ひとり神だけであります(伝道の書 第一章 第15句)、その神の名と導きとによってこの道が明らかになることを願うのです。(XI-14)

(3) 学校世界の再構成

(一)改革六項 Comenius は、主著「大教授学」(「Didactica Magna」)前出第十一章において「本来の目的に完全にこたえる学校は、今までに存在しなかったこと。」と規定したうえ、つぎにここ同第十二章に、従来の「学校は、改革して改善できること。」と明言し、つぎの引用に引き続いて、後掲六項の学校改組(再構成)の実現を約束している。

骨がらみの病気を治すのは、骨も折れますし むずかしいことです。まず見込みはなさそうです。けれども、誰か特効薬を知っている人が見つかった場合に、はたして病人がいやな顔をするものでしょうか。いやむしろ、大急ぎで薬を手にとろうとするのではないのでしょうか。その医者が、いい加減な考えではなく、しっかりした理由で手当てをしていることがわかれば、なおさらのことでしょう。ですから私たちも、この・大胆な企てを前にして、まず私たちがなにを約束しているのか、次ぎに どんな基礎に立っているのかが わかるように、議論を進めなくてはなりません。(XII-1)

ここで前述六項の約束とは、かれによればつぎのように要約される。第一は、このかれの仕方にもとづけば、「あらゆる青少年が（神から精神を与えられなかった者を別にすれば）形成される。」(XII-2)，第二は、「申すまでもなく、人間を 知恵あるもの、善なるもの聖なるものとすることができる。あらゆる事柄によって。」(XII-2)，第三は、そして「いわば人生の準備にあたるあの形成は、成人になる以前に完成するように行なわれる。」(XII-2)，またその第四は、つぎの引用のように「この準備は、苦しさもきびしさもなく、強制というものを一切伴わずに、この上もなく軽やかに (levissime)，この上もなく滑らかに (mollissime)，いわば自発的に (quasi sua sponte) 行なわれる。」(XII-2) ことになる。

この準備は、苦しさもきびしさもなく 強制というものを一切伴わずに、この上もなく軽やかに (levissime) この上もなく滑らかに (mollissime)，いわば自発的に (quasi sua sponte) 行なわれるのであります。(生きている五体は、手足をひっぱったりひきのぼしたりしなくても、大きく成長して行きます。なぜなら、与える食物 衣服 鍛練に気を配れば、肉体は、自分から (ultra) たくましく育ち 知らず知らずのうちに次第に大きくなって行くのですから。同じように、魂に与える食物 衣服 鍛練に気をつければ、魂は、知恵と徳性と敬神とに向かって 自分から進んで行くのです)。(XII-2-IV)

なお第五は、青少年は見てくれの「学識」ではなく、本当の学識に向けて形成される。つまり自分自身の「理性」(propria ratio) によって、単に書物に書かれた事物の知識や、他人の意見だけを読んだり記憶したりする以上に、以下引用のように、深く事物の根源に (ad rerum radices) まで立ち入って身につけられる。

およそ青少年は、見てくれだけの学識ではなく 本当の学識に向かって、うわべだけの学識ではなく 着実な学識に向かって 形成されるのです。いいかえれば 青少年は、理性をそなえた動物である人間らしく、他人の理性によってではなく 自分自身の理性 (propria ratio) によって導かれるようになります。書物に書かれた・事物についての・他人の意見だけを 読んだり理解したり あるいはまた 記憶したり話したりするのではなく、自分自身で (ipsemet) 事物の根源に (ad rerum radices) わけ入り、事物の・正しい認識と 正しい・利用 (usus)

の仕方とを身につけるようになるのであります。徳行と敬神の心との定着についても 同じようになるものとお考えいただかなければなりません。(XII-2)

さらに第六は、この教育は「骨が折れない」、実に「楽に」(facillima)、つぎのように行なわれる。

以上のこの教育は、骨が折れません 実に楽です (facillima)。いいかえますと、学校での習練には 毎日四時間以上はあてません。しかも、約百人の生徒を一時に教えるのに 教師ひとりで十分なやり方です。つまり、生徒をひとりずつ教える・今のやり方にくらべれば、労力は十倍も楽であります(deculpo faciliore opera)。(XII-2)

(二)批判 しかしかれは上掲改革の六項に対し、人びとがこのようなかれの新しい発明(改革)に、「実際目で見ないうち」は、「誰も信じはしない」のは、むしろあたりまえのことにすぎないと、諸例をあげて世俗の常識を認めている。そのことは例えば、第一に、Archimedes の「機械」の場合についてみても、つぎのようにうなづきうることであるとしている。

しかしながら、こんな教育を、実際目で見ないうちに 信ずる人がいるでしょうか。一般になにか一つのもが発見されるまでは、発見されるはずがあるものと首をかしげながら いざ実際に発見されてみると、なぜもっと早く発見されなかったのかと頭をひねるのが、人情です。アルキメデスが、ヒエロの王に向かって、百人がかりでも動かさない巨船を 片手で海に浮かせてみせると約束した時彼は人々の笑いものになりました。けれども、実際にそれを見せつけられた時には、人々はただあつけにとられるだけでありました。(XII-3)

第二に、以上のことはまた、Colombus の「新世界」発見の例をみた場合にもあてはまり、かれはそのことを、Colombus が「西の方角には必ず新しい島があると思った時にも、カスチリアの国王のほかには誰ひとり、彼の言葉に耳を傾け、探険に僅かばかりの力をかそうとする国王もいなかった。」と述べ、つぎのように説明している。

物語の伝えるところによれば、同行の船乗りでさえ、幾度かの絶望に激昂してすんでのことでコロンプスを海に突き落して航海半ばで帰国しようとした、ということです。けれども、あのように広大な新世界が発見されてみると、今度はどの人も、どうしてこんなに長い間わからずにいたのかと 頭をひねるわけです。このところの機微にふれているのが、ほかならぬコロンプスの・あの・有名な冗

談です。コロンブスは 宴会の席上で、このイタリア人に大発見の榮譽を与えられなかったスペイン人たちから いや味をいわれました。とりわけ、あの・未知の半球が発見できたのは、なにかの因縁によるもので、別に航海技術がうまかったからではない。ほかの誰にだって発見できたろう、という言葉がきかされたのです。彼がしゃれた質問を投げかえしたのは、この時です。卵の・とがった方を下にして 手を使わずに立てるにはどうすればよろしいのでしょうか。誰がやっても駄目でした。その時彼は、軽く皿にあて少し殻をかいてから 卵を立ててみせたのです。人々は、どっとあざ笑い 精一杯わめき立てました。コロンブスは口を開きました。諸君にもおできになりましょう、やり方をごらんになったのですから。ですが、私がやらないうちは どなたにもおできにならなかったのは、どういうわけでしょうか。(XII-4)

このことはさらに第三に、「印刷術」(XII-5)の場合によっても、第四に、「火砲」(XII-6)や、「文書」(XII-7)などの諸例にてらしても、かれはいずれも以下引用のように、自明なことであるとみている。

印刷術の発明者ヨハン・ファウストが、ふつうなら練達の書家十人がまる一年がかりで筆写するよりもずっと多くの書物を 人間ひとりの手で八日間に複写する方法を発明したのは、この私である。しかも この方法によれば、書物の出来ばえは 実に見事であって、どの写本も皆 最後の活字一つについたるまで全く同じ体裁であるし、加えるに 写本の一つをよく校正しておきさえすれば 全部の写本を通じて全く誤字はなくなるのである等々と いい出した時にも、やはり同じことが起こったに相違ありません。信用する人がいたでしょうか。謎の言葉と思い あるいはそれこそばかばかしい・下らぬ空威張りだと思わぬ人がいたでしょうか。けれども ごらんなさい、今では子どもたちでさえ、確かにこの言葉のとおりになっていることを 承知しているのです。(XII-5)

青銅製の銃砲の発明者バルトルド・シヴェルツは、こんな言葉で 弓の射手をびっくりさせました。諸君の弓も 諸君の投射機も 諸君の投石機も、余り役には立たぬ。私が武器をあげよう。これは、腕力がいらぬし、火を使うだけで 石や鉄をうち出すばかりか 弓より遠くまでとどく。それに 狙いはもっと正確で、はねとばす力も打ち砕く力ももっと強い、と。その時 彼に嘲笑を浴せなかった射手がいたでしょうか。新しいもの けたはずれのことを うさんくさい目で見たり 信用しようとはしない習性は、こんなにも根強いのです。(XII-6)

人が口をきくわけでもなければ 口上を伝える使者を立てるわけでもなく、たった一片の書状をやるだけで 意中を他人に伝えるようなことは、どうしてできるのであろうか。私たちの間ではどんなに愚鈍な人間にもみんなにわかることが、アメリカの人間には 全く想像もつきかねるのであります。どんな場合でも ま

たどんなことについても みんなこんなもので、むかしは むずかしく見えたものも 後世の・笑い話の種となる のです。(XII-7)

(三)反論 Comenius は、以上の諸例からも明らかなように、かれの「完全な教授法の発明」も、また「批判にさらされる」ことは致方ないことであるとしても、ここでこの場合より重要なことは、かれによれば上述このような批判に、いかに対応するかにかかっているとみなされる。そのことに対するかれの趣旨をみれば、つぎのようになる。

私たちの・この新しい企てにたいしても 同じことが起こるであろう、という予感がすぐにします。いや ある点ではもう体験しているのです。今まであたりまえと考えられていた学校や教科書や教授方法に欠陥があることを指摘し なにか破天荒の・信じられないような約束をする人間の言葉をきけば、誰だって驚きますし激昂するに違いないのです。(XII-8)

もちろん、私たちの主張から絶対に間違いのない結果が出てくる(と私の神を信ずるのですが) ことについて 証人を喚問することは、簡単です。けれども、この点については 以前に、一般の方々のためにではありませんでしたが 識者の方々のために書いたことがありますから、ここで明らかにしなければならぬのは 次ぎの点です。つまり、すべての青少年が学問 徳行 敬神を教わる場合に、今までありきたりの教授方法のおかげで教える者も教わる者もなめさせられてきた・あんな苦痛も 苦勞もこれからはさらさら感じないで済まされるか、という点がそれです。(XII-9)

かれは以上このような世俗の批判に対して、その対応の唯一ただ一つの、しかも充分、確実な論拠は、何よりも「科学的に解明」すること、つまりその根本基底を「自然が向う方向」(*eo se Natura inclinatur*), (XII-10) に求め、「鳥」や「魚」または「獣」, 「水」や「空気」, 「風」や「火」(XII-11) などの諸例、あるいはその「応用」(XII-12) の事実をあげて、以下引用の趣旨のように説明している。

ところで、この点を明らかにするための・たった一つの・しかしこれだけでもう充分な論拠は、次ぎのことでなくてはなりません。すなわち、どんなものであれ ある一つのものは、その自然が向かう方向へならば (*eose Natura inclinatur*), 楽に (*facile*) 連れて行かれるばかりでなく、自分から (*ultra*) いわばよろこびいさんで (*cum lubentia quadam*) 突進し、もしこれを抑えれば 苦痛を感ずる、ということでもあります。(XII-10)

なぜなら、申すまでもなく、鳥が空に飛び 魚が水に泳ぎ 獣が走りまわるようになるには別になんの強制もいないからです。それぞれの活動に用いられる・からだの部分がしっかりしてきたことを感ずれば、たちまち自分から (*ultra*) 活動し始めるのです。水が低きに流れ あるいは空気と風とがあって火が燃え あるいは円い石が転がり 四角い石が動かず あるいは光を近づければ眼や鏡がものの姿をとらえあるいは種子が湿りと熱気で蒸されて芽をふくのにも、強制はいりません。どんなものでも、生まれつき活動能力さえあれば、その力に応じて必ず自発的に (*sua sponte*) よろこんで活動して行く (*operari gestit*) ものです。ほんの・微かな手助けがあれば、活動は始まるのであります。(XII-11)

とすれば、(第五章で見たとおり) 知識 徳行 敬神の心の種子は 生まれつきあらゆる人間の中にあるのですから (怪物は別として)、人間にとっては ほんの・微かな刺激 (*lenissimus impetus*) と ある・じょうずな指導 (*prudens quaedam directio*) とのほかはなに一つ必要でない、ということにならざるをえません。(XII-12)

しかしその例証にもかかわらず、第一に、「マーキュリの像」は、用材に材質が重要であるという疑問に対しては「悪への誘惑」さえなければ、かれは「どんな人間」からも、「人間は形成される。」(XII-13)とみなし、さらになおそれにもかかわらず、「人間の内部にある力」は、最初の「墮落」以来「弱まっている」と危惧するひとに対しては、つぎの引用の趣旨のように、「とはいえその力は、消えてなくなっている」というわけではないし、「鍛練」すれば、したがってもともと本来「自然の活力」に引きもどすことは可能であると反論している。そのことの論拠は、かれによれば肉体にかかわる「食べる」や「飲む」、「歩く」や「踊る」、「手工労働」の事実をみても明白であり、「精神」にかかわる学習でも、そのことは同じであるとみている。ここにもまた、Comenius の内面「自然本性」に対する根本原則が、その脈流をなして生きていくことに、いまさらのように気づかせられる。

しかし それにもかかわらず (といいかえす人があるとしましょう) われわれ人間の・内部にある力は、最初の墮落以来弱まっている。私は答えます。ですが、その力は消えてなくなってしまうわけではありません。なるほど 肉体の力も 衰えています。しかし、歩いたり走ったり適当な労働によって鍛練すれ

ば、体力をもとの・自然の活力に引き戻すことができます。つまり、最初の人間は 創造されるとすぐに歩き話しものを考えることができましたが、私たちは、実際に訓練しておぼえなくては それができないわけです。けれども、だからといって、でたらめに (*perplexe*) 学ぶほかない、きりもなく苦勞して (*operose in incetum*) 学ぶより仕方がない、ということにはなりません。つまり、肉体にかかわる・食べる 飲む 歩く 踊る 手工労働の訓練をするなどのことが 大して苦しまずにおぼえられるとすれば、精神にかかわることを学ぶ場合もまた 同じではないのでしょうか。もしそこに正しい教育が欠けていないとすれば、です。さらにつけ加えますと、調教師は、馬が数カ月で 速歩で馳け 跳ね 輪馳けをし手綱のさばき方一つで動作をするように、調教します。ただの大道商人が 熊に輪踊りを教え 兎に太鼓を打ち 犬にちんちんや闘犬やものを当てることなどを、教え込みます。貧しい老婆が おうむや鴿や鴉に 人の言葉や歌のまねをすることなどを、仕込みます。これらはどれも皆、その動物の本性以外のことで、すし、また 僅かな期間で仕込まれるのです。だとすれば人間の場合にも、自然が人間にそれを許しているとかそこへ案内して行くどころの話ではなく、自然が人間をそこへ引っぱって行く (*trahit*) 引きずって行く (*rapit*) 事柄は、簡単に (*facili negotio*) 教えてもらえるのではないのでしょうか。あの・動物の先生たちに笑われまいとして、これは無理だといいはるのは、まことにはずかしいことです。(XII-14)

さらに以上のほか、第三の懸念「だが、これはむずかしいからこそ、誰にもできる仕事ではない。」というひとに対しては、かれは「鏡に映る物体の影」、「絵筆の技術」、このほか植物の「種子と発芽」、「のぼれないほど高い絶壁や塔はない。」ことなど、数多くの諸例をあげて、これらのことからわかるように、「事柄のむずかしさ」は、「人間の知能」が足りないためなのではなく、もっぱらその方法が間違っていることに起因するとして、以下のように反論している。これをまたかれによれば、その根本理由は、「教授方法がめっちゃめっちゃ (*intricata*) なため」に結果しているということになる。

だが、これはむずかしいからこそ 誰にもできる仕事ではないのだ、と人々はなおも申します。私は答えます。むずかしさとは なんのことでしょうか。いったい自然の中に、うまく光をあてても鏡に映らぬほど 影のうすい物体があるのでしょうか。絵をかく技術を心得ている人が筆をとっても画板にかけないようなものがあるのでしょうか。土も受けつけなければ温めても芽を出さぬような種子や

根があるでしょうか。もちろん、種子をまく畑 時期 方法を知り尽している人がいる場合にです。つけ加えれば。世の中には、足がある以上、人がのぼってのぼれないほど、高い絶壁や塔はありません。もちろん、梯子を正しくかけ あるいはのぼって行く階段を絶壁に刻み 正しい位置と順序とで階段をつくり 手すりで囲んで落ちる危険を防ぐ場合にです。なるほど、明敏な魂を持ち、向学心に燃えて知識の山頂に迫る者の数は多くても その頂上をきわめる者はまれである、ということもありますし、また、少しでものぼれば必ず汗は流れ 口は喘ぎ 力は抜け 目はくらみ、幾度となくつまずき転げ落ちながら ようやくに頂上に達する、ということもありません。ここから証明されることは、人間の知能にとって到底近づけないものがある、ということではなくて、階段の作り方が間違っている、曲っている、穴があいている、壊れている、いいかえれば 教授方法がめっちゃめっちゃだ(*intricata*)、ということでもあります。階段の作り方が正しくいたんでもなく しっかりしていて 危険がなければ、誰もが どんな高いところへでものぼって行けることは、疑いないのです。(XII-15)

それでもなおさらに、第四に、「何一つ注ぎ込めない」ほど、「愚鈍な知能」のひとの場合には、どう対処するかという疑問に対しては、かれは第一に、どれだけ「曇った鏡」でも、「方法を講じさえすれば(*aliquo modo*)」、「ものの姿」は映しうるし、第二に、「ざらざらした板」でも磨けば平らになるのと同じように、どんな知能の遅れた子供でも「磨いたり」、「刺戟」を与えてやれば、必らず認識に達しさせうると反論して、あらためてここでも「教授方法」工夫の切要を、以下の趣旨のように述べている。

おっしゃるかも知れません。とはいえ なに一つ注ぎ込めない・愚鈍きわまる知能もある、と。私は答えます。どんなに曇った鏡でもなんとか方法を講ずれば(*aliquo modo*)ものの姿を写さぬことはまずありません。どんなにざらついた板でも、なんとか方法を講ずれば、なにかしら書き込めないことはまずないのであります。ところで、鏡が埃やよごれできたなくなっている場合には、まず きれいにふかなくてはなりません。板がざらついている場合には 平らに磨かなければなりません。こうすれば、使えないことはないのです。同じ理由で、青少年もまた 磨いたり刺戟を与えてやれば、必らず互いに刺戟し合い磨き合って、ついには すべての青少年が すべての事物を とらえるようになるのであります。

(私は、私の主張にゆるがぬ自信を持っております。なぜなら、それにはゆるがぬ基礎があるのですから)。両者の違いは、ただこれだけでありましょう。知能の遅れた者も、自分がこれこれの認識を教えてもらったことは自覚します。しか

し 自覚するだけです。知能の進んだ者の方は、次ぎから次ぎへともものを知りたくて、ますます高く事物の中へわけ入って行き、事物について新しい・いちばん役に立つ観察をいろいろと 集めるのであります。最後に、なるほど、曲がりくねった材木が細工に向かないのと同じことで、ある種の知能が教育に向かないのも 事実です。けれども、神の恩寵のおかげで地上にいつもいちばんたくさん産み出されてきた・中ぐらいの知能についてはやはり私の主張が正しいのであります。生まれつき手足のない人間がいないのと同じように、精神にひどく欠陥のある人間もほとんど見られません。めくら つんぼ 手足のなえ 不具が 生まれつきのことはまれで、これは私たち自身の罪からしよい込むのですが、脳髓の働きの・けたはずれた愚鈍もまた 同じことであります。(XII-16)

上出のほか、それでもひとはなお、第五に、「学習の能力」はあっても、「学習の意欲」(appetitus)の乏しい者について、どう対応すべきかとの疑問を抱くこと対しては、かれは「鍛冶職人」や、「織物職人」、「製靴職人」やなどの諸例をあげて、これら職人たちが、誰もが仕事を始めるまえに、しかるべき準備を整えて始めるように、教師もまた子供を教えるにあたって、少なくとも子供の内面「自然の意欲」(naturalia appetitus)をかき立て、子供を「教育を受けたい」という準備状態にしておくことが、著しく十二分に切要なことであるとしている。そのかれの趣旨は、つぎの引用のうちにいいつくされている。

これでも 人々は反論してきます。学習の能力は欠けていなくても、学習の意欲 (appetitus) に欠ける者がいる。いやがる者に強制するのは、不愉快でもあるし 同時に無駄でもある。これには こう答えます。確かに、こんな話が伝わっています。ある哲学者に ふたり弟子がいたが、ひとりは見込みがなく、ひとり は軽薄な人間であった。哲学者は この弟子をふたりとも破門した。もちろん、ひとりには 学問する意欲はあっても 能力がなく、ひとりには 能力はあっても 意欲がなかったからである。しかしながら、子どもの勉強ぎらいが 教師自身の落度による (causa) としたら、どうなるでしょうか。申すまでもなくアリストテレスは、ものを知る願ひ (sciendi desiderium) は 人間に産みつけられたものである (homini innatum), と断言しました。このことは、私たちも 第五章や すぐ前の第十一章で見たとおりであります。しかし、場合によっては親が甘やかして子どもの中にある・この・自然の意欲 (naturalis appetitus) を 墮落させることもあります。場合によっては悪友に誘惑されて 愚劣なことをする時もあります。場合によっては子ども自身が、世間や宮廷の・いろいろな職業と

か そのほかさまざまな・外面的な事柄に心を奪われて、魂に産みつけられているよろこび (*innatae animi illecebrae*) から離れることもあります。未知のものを知ろうとする欲望が失われ、精神を集中することもむずかしくなるのは、実はこのところからくるのです。(申すまでもなく、一つの味だけになじんだ舌にはほかの味がわかりません。同じように、一方の側だけに囚われた精神にとっては 他の側から現われるものが 充分に見きわめられないのです)。ですから、こんな子どもの場合には なによりもまず、外側からやってきて魂を麻痺させているものを追い払い 自然本来の活力をとり戻してやらなくてはなりません。こうすれば、ものを知る意欲は 必ず戻ってくるのであります。しかし、青少年の教育の任務を負った教師でありながら、青少年を まず 教育される状態におこらう、と考えている人がなん人もいるのでしょうか。つまり、ろくろ職人は、用材にろくろをかける前に まず手斧で荒削りをします。鍛冶職人は、鉄をうつ前に 火に入れてやわらかにします。毛織地の織物職人は、糸をひき紡ぎ織る前に 羊毛のよごれをおとし洗い梳きます。製靴職人は、靴を縫う前に 皮革を仕上げひろげなめします。これと同じことです。教師もまた、生徒を教える前に やはりまず 教育を受けたいという意欲を持った生徒 (*culturae appetens*) に、少なくとも教育を受けられる状態にある生徒 (*culturae aptus*) にし、また なにごとにつけても教師のいうことをきくような生徒にしておかなければならないはずですが、こうした心がけの教師がどこにいるというのでしょうか。おおかたは、思いつきを勝手にやるやり方で、ろくろをかけるかと思えば 鉄槌で打ち、かと思えば梳き 今度は織り さては自己流の物指をあて かと思えば磨き 光らせようとするのです。思うような成果がすぐにもあがらなければ (これでどうして成果があがるのか、うかがいたいものです)、腹を立て かつとなり 逆上する始末です。こんな教育は ご免こうむる 逃げ出したい、という者がいても 決して不思議ではありませんまい。不思議なのは、むしろ、こうした教育が誰かひとりでも人を引きとめて行けることの方です。(XII-17)

(四)知能の六様 Comenius は、上述みてきたように、前出、主著「大教授学」(「*Didactica Magna*」) 第十二章の主題、「学校は、改革して改善できること。」の提唱に対する世俗の批判や反論、あるいは疑問や懐疑に、上掲 逐一、説明と回答を行っただうえ、ここではさらに、「知能」につぎの六様があるとみて、併わせてその対応について、後述順次明らかにしている。

しかし、この機会に 知能の差別について少しばかり申し上げることにしましょう。つまり鋭い知能もあれば、鈍な知能もあります。柔軟で・しなやかな知能もあれば、硬直して・頑固な知能もあります。進んで学問を求める知能もあれば、

むしろ手仕事を好む知能もあります。この・一組ずつ三つの種類から知能の・六様の質が出てくるわけです。(XII-18)

つまりかれによれば、人間の「知能」には六種あり、具体的には、第一に、「鋭い知能」、第二は、「鈍い知能」、第三は、「柔軟でしなやかな知能」、第四は、「硬直して頑固な知能」、第五は、「進んで学問を求める知能」、第六は、「手仕事を好む知能」以上であるが、この「一組ずつ三つの種類」の組み合わせから、知能の六様の特質をそなえたひとが生じるとしている。

その第一は、「知能が鋭敏」で、「熱心」かつ「しなやかな」知能の特質をもった類型の人びとである。この型の人びとは、学習に一番適した性質をもっており、以下 Comenius の指摘のように、この場合にはただ、その成熟を待っていさえすればよいことになる。

第一は、知能が鋭敏で 熱心で しなやかな人々です。どれよりもいちばん学習に適しているのは、この人たちだけです。これには 知恵の食物をやるだけでほかはなにもいりません。ちょうど豊かに茂る植物のように 自分からたくましく育って行きます。必要なのはただ、発育の早いのを放っておいて 実らぬうちに力が衰え 折角の果実を結ばなくなるようなことがないように、気を配ることだけです。(XII-19)

第二は、「知能は鋭い」が、「進みが遅く」、しかし「素直」な知能の質の人びとである。かれはこのような知能の類型の人たちには、「刺戟」を与えるのみで充分であるとみている (XII-20)。第三は、「知能も鋭く」、「熱心」ではあるが、「激しく頑固」な気性をもった、知能の特質の人びとである。かれによれば、このような知能の型の人びとは、一般に「学校から嫌われ」、多くは「見込みがない」と思われがちであるが、しかし「正しく教育すれば、すぐれた人間になる」のが、この知能の人たちの特徴であるとしている。かれはそのことの諸例を、例えば「アレクサンダー大王の乗馬」の一例から、Plutarchus の言葉「数多くの豊かな天分」も、「教師の落度」(vitium instituentium)によって、屢々失われると、つぎの引用のように警告している。この事実は今日における、学校事情の現状に照らし

あわせてみてもうなづける。

第三は、知能も鋭く 熱心ではありますが、激しく・頑固な気性の人々です。こうした人々はふつう 学校から嫌われ、多くは 見込みがない、と思われています。しかし、正しく教育すれば すぐれた人間になるのが、この人たちです。歴史は、アテナイの名将テミストクレスが この例であったことを、示しています。青年時代の彼は 激しい気性で、(その師も彼に向かってこういったほどです。おお 若者よ、君は凡庸の人間にはなるまい。国家にとって大きな幸いとなるか、大きな災いとなるかであろう、と)。のちに彼の気性がすっかり変わったのに驚いた師は、よく人にいったものです。正しい教育を受ければ 手に負えぬ仔馬も空前の名馬になるものだ、と。アレクサンダー大王の乗馬ブーケファラスが まさにこれです。誰も背に乗せようとしない荒馬を、父フィリップがいわば駄馬として見放そうとするのを見て アレクサンダーは申しました。乗りこなせないからといってこれほどの馬を棄ててしまうのですか。そして彼は、実に見事に 鞭も使わずにこの馬を乗りまわして、この馬を貰うけ、この馬は、この時だけでなく その後いつまでもアレクサンダーの乗馬となったのでした。この馬より従順でこれほどの英雄にうってつけの馬は、世界中探しても見つかるとは思えません。この物語にふれながらプルタークは つけ加えております。この馬がわれわれに与える教訓は、数多くの・豊かな天分も 教師の落度 (*vitium instituentium*)によって 失われる、ということである。かかる教師は、力に溢れはつらつたる天才を制御するすべを知らず、ためにあたら名馬をろ馬に変えてしまうのである。(XII-21)

第四は、「素直」で「学問を好み」、**「熱心」**ではあるが、しかし**「進みの遅い」「鈍」**な知能の特質をそなえた人びとである。かれによればこのような子供に対しては、第一に、「**過重な負担**」を負わせないこと、第二に、「**きびしい要求**」をつきつけないこと、第三は、むしろ**「ひろい心で 大目」**にみてやる、第四に、「**手**」をかし、「**力**」づけ、「**気力**」を失わせないことが、きわめて切要であるとしている。ここにも Comenius における、子供の内面「**自然本性**」に則した、教育手法の一端が覗きみられる。

第四は、素直で 学問を好みもすれば熱心でもありますが、しかし **進みの遅い・鈍**な人々です。このような人たちは、先導者のあとをたどることはできます。しかし それができるには、弱いところを助けてやらなくてはならないのですが、**過重な負担**を負わせてもなりませんし、**きびしい要求**をつきつけてもなりません。むしろ、いつも**ひろい心で 大目**に見てやり **手**をかし **力**づけ **頭**を

上げさせて、氣力を失わないようにしてやらなくてはならないのです。申すまでもなく、このような人々が目標にたどりつくのは遅いかも知れませんが、しかし晩生の果実のように長くもちます。なるほど、鉛には刻印はつきにくい。しかしなかなか消えないのです。同じように、この人たちは多くの場合、豊かな天分の持主よりもねばりがありますし、一たんつかんだものは容易には失いません。ですから、こうした人たちを学校から遠ざけてはいけないのであります。(XII-22)

第五は、「鈍い」うえに、知能の「働き」も弱く、「不熱心」な類型の知能の特質をもった人びとである。このような知能の持主(子供)に対しては、かれはひたすら、これらの子供に寄せる「心配り」と、「忍耐」の必須(XII-23)、またさらに第六に、かれによればこのほか「知能が鈍い」だけでなく、「気性もひねくれて悪く」、「手に負えない」知能の質の人びともまた存在しているとみている。しかしかれによれば、これらどのような知能の型の人びと(子供)であろうとも、後述引用のように、けっして「見放してはならない」(XII-24)としたうえ、最後には Plutarchus の有名な言葉、「どんな子供が生まれてくるか」は、誰の手にも及ばないが、「立派な人間」にすることは、「われわれ次第(*nostrae potestatis*)」であると、以下引用の趣旨のように述べている。確かにかれ自身が十二分に指摘しつくしているように、まことに植木職人は、どんな「若枝」でも、立派な「樹木」にまで育てあげないということはない。教育もまた、かれの場合には、これといささかの変わりもない。

最後は、知能が鈍いばかりか 気性もひねくれて悪く、たいていの場合は手に負えない人々です。しかし、広い自然界には必ず 重病も治せる特效薬が見つかるものですし、野生のままでは実のならぬ木も、うまく栽培すれば 立派に実を結ぶことは、確かです。ですから、こうした人々も全然見放してはなりませんし、せめて 強情な性根を抜き取り除き去ることができるような面倒は みてやらなければならないのです。もしそれもできない場合にはその時に初めて ねじけて・節くれだった木材を見放さなければならないことになるのでしょう。こんな用材でマーキュリーの像がつかれる見込みはないのですから。荒地は 耕さぬがよい手をつけぬがよい、とカトーも申しております。幸いにも こんなに退化した知能は 千人にひとり見つかるかどうかというところです。ここにも神の慈

悲の・明らかな証拠が見られるのであります。(XII-24)

以上申し上げたことを要約すれば、プルータークの・あの・有名な言葉に尽きます。どんな子どもが生まれてくるかは 誰の手にも及ぶところでない。しかし、正しい教育によって立派な人間にすることは、われわれ次第(*nostrae potestatis*)である。ごらん下さい。彼は、われわれ次第だ、といているのです。まことに植木職人は栽培の時には、いつでも同じ技術 (*eadem ubique ars*) を使いながら、どんな若枝でも立派な樹木に育て上げるのであります。(XII-25)

(五)教育技法 かれは人間の知能の特質を、以上の六種の類型に区別したうえで、その知能のいずれであるかを問わず、あらゆる青少年について、かれのみならず改革、改善された学校世界においては、「同一不変の教授法」(*una eademque Methodus*) を用いることによって、教育をなしうる事が可能であると論定する (XII-26)。かれはこのことに対して、つぎの四つの根拠にもとづいて明確に説明している。

第一は、もともと「すべての人間」は、「知恵」と「徳行」と「敬神」という、「同一の目的」(*iidem fines*)に向って、進まないではいられない存在であるということ (XII-27)、第二は、あらゆる人間は、「知能」の点でどれほど差があっても、誰もが同じ「器官」(*eadem organa*)をそなえた、同一不変の人的性質 (*une eademque humana natura*) をもったものであることから、自明の理であるとしている。

第三は、「知能の差別」は、かれによれば、要するに「自然的な調和」の過不足という点から説明できるとみている。つまりそのことは、ちょうど肉体の疾患が体内の水分の度合、熱気や冷気の過多と同じであるのに似ている。かれは以上このようにみて、その理由を以下引用のように述べている。

第三に、あの・知能の差別は、要するに 自然的な調和の過不足にすぎない、ということ。ちょうど 肉体の疾患が、体内の水分や乾き方の度合 熱気や冷気の過多であるのと同じことです。例えば。知能の鋭敏さとは、脳髄中の心気 (*spiritus animales*) が 精妙・敏速で 感覚器官 (*sensoria*) の中を非常な速度で流動し事物の対象をたちまちに貫ぬいて行くことでなくてなんでしょうか。この敏速さが なんらかの理性によって引きしめられない場合には、精気は霧散し

て、あとに残るのは 力のなえた脳髓つまり愚鈍という結果になるわけです。神童がたいはいは はたち前にただの人になり あるいは馬鹿になってしまうのも、このためです。これにたいして 知能の鈍さとは、脳髓中の精気が粘って重く滞りがちなのでなくてなんでしょうか。ですから、これにはしばしば刺戟を与えて流れをよくし きれいにしてやることが 必要です。我儘や激しい気性とは、心臓が人一倍硬くて一步も譲らない、ということではなくてなんでしょうか。ですから、教育によってときほぐしてやることが 必要なわけです。不熱心とは、心臓に締めりがなきすぎて 引き締める必要があるということではなくてなんでしょうか。こんなわけで、肉体に最良の療法とは、互いに相反するものをぶっつけ合わすことではなく（これでは 争いに油を注ぐことになります）、相反するもの間にうまく釣り合い (*temperatura*) をとり、あるものだけが不足したり、あるものだけが多過ぎたりしないようにすることでありますが、同じように、人間の精神の欠陥を直す・最適な手段とは、知能の過不足を釣り合いに戻し (*temperetur*) あらゆる知能の間の調和 (*harmonia*) と いわば気持のよい和音 (*concentus suavis*) とを回復する・そのような教授方法である、ということになるわけです。この指針にしたがって、ここで申し上げる・私たちの教授方法は、中ぐらいの知能（この知能が いつも圧倒的に多いのです）に相応した方法でありますが、それが同時に、人一倍精妙な知能には（実りの時期がくる前に燃え尽きてしまわないように）これを引きとめる歯止めともなりますし、働きの重い知能にはこれを刺戟する鞭ともなり刺し針ともなるのです。

最後にかれば、こうした「知能」の分量の過不足はあっても、結局、「知能」のまだ「新しいうち」ならば、「うまく直せる」(XII-30) と結論し、さらに「さまざまな気質の知能」の特質の人びとの「組み合わせ」など、多方面の配慮もまた必須であるとして、以下その趣旨や方法について、つぎのように述べている。

最後に、こうした・知能の過不足は 知能が新しいうちなら うまく直せる、ということです。軍隊の初年兵なら 古参兵と組み合わせられます。力の強い者と弱い者とが、士気の上がらぬ者と士気盛んな者とが 組み合わせられます。戦列を組んで戦わなければならぬ以上、彼らは 同じ一つの軍旗のもとで戦闘し 同じ一つの軍律に従います。これでこそ初めて、勝利をおさめ 誰もが手あたり次第に敵を追い払い好きなだけ戦利品を手に入れるのです。これと同じように、学問の場合にも軍隊を編成するのがよろしいのであります。つまり、進みの早い者と遅い者、鈍い者と頭のよい者、強情な者と素直な者とが 組み合わせられ、教導者が必要な間は 同一の教則と同一の実例とによって 教え導かれるわけです。学

校をおえても それぞれが各自の好みにしたがって、残りの学習課程をさらに追求してほしいものであります。(XII-30) しかし、あの組み合わせも、ただ両者を並ばせておくというだけではなく、なによりも 両者が互いに助け合うようにすることです。つまり、申すまでもなく、利発な者がいれば 教師は知能の遅い者二、三人をこれにつけて 勉強させるのです。性質の良い者に気がつけば、かんばんしくない性格の者をこれに委せて 監督させ指導させるのです。こんな工合にやれば、教師は、理性の指図にしたがって万事が運ばれて行くように 上から見ているだけで、両方へうまく目が届くというものでしょう。しかし、もう本論へ戻る時が来たようです。(XII-31)

(4) 学校改革の基底

(一)秩序の原理 Comenius は、これまで繰り返えしみてきたように、主著「大教授学」(「Didactica Magna」)第十一章において、「本来の目的に完全にこたえる学校」は、「いままでに存在しなかった」旨を論定し、同第十二章には、以上旧来の「学校は、改革して改善できる」ことを提唱、さらに同第十三章には、それら「学校を改革する基礎は、あらゆる面での・精密な秩序(*accuratus ordo*)であること。」と明言する。

ところでここでかれのいう「秩序」(*ordo*)とは、後掲引用の趣旨のように、「さきにくる事物とあとにくる事物とが、上にある事物と下にある事物とが、大きな事物と小さな事物とが、相似た事物と相似ない事物とが、その場所 時間 数 尺度および重さに応じ それぞれの本性と調和とにしたがって 配置されていること (*dispositio*)」であり、この意味でこれをまた「事物の魂」(*Anima Rerum*)ともよべるとしている。いずれにしてもかれは以上、かれのいう「秩序」(*ordo*)の概念をこのように規定したあと、万物ことごとくいずれもみな、「秩序を保つ限り」、「存在」と「生命」を持ち、他方、「秩序」を失えば、「力」はなえ、「ぐらつき」、「崩れ」、「滅びる」、それこそが自然 (*Natura*) と技術 (*Ars*) の鉄則であるとみている。そのことはまた、つぎのかれの趣旨に述べつくされている。

この宇宙を その・いちばん小さな部分にいたるまですべてを包んで 今ある

姿に保っているものが、なんであるかを、よく見てみると、それは秩序 (ordo) 以外のなにものでもなく絶対になにものでもないことが、わかると思います。秩序とは、さきにくる事物とあとにくる事物とが、上にある事物と下にある事物とが、大きな事物と小さな事物とが、相似た事物と相似ない事物とが、その場所 時間 数 尺度 および重さに応じ それぞれの本性と調和とにしたがって 配置されていること (dispositio) であります。このところから 秩序を 事物の魂 (Anima Rerum) と呼ぶ人もあるのですが、この呼び方は見事でもあり正しくもあるのです。なぜなら、秩序を持っているものはどれも皆、秩序を保つ限りで存在を保ち 生命を保つのですし、秩序が失われれば 力はなえ ぐらつき 崩れ 滅びるのであります。このことは、自然 (Natura) と技術 (Ars) との・どの実例を見ても明らかです。すなわち、(XIII-1)

かれは以上のように、「秩序」(ordo)こそ万物を貫く「事物の魂」であるとみたらうえ、そのことは「自然」と「技術」の諸例にあてはめてみれば明白である旨、数多くの類例をあげて説明している。例えば後掲引用の「世界」(XIII-2)の例の場合や「天空」(XIII-3)、「虫」(XIII-4)や「人体」(XIII-5)、われわれの「精神」(XIII-6)や、良政が行なわれている「王国」(XIII-7) の場合など、いずれもその証明の好例であるとしている。

世界を世界として成り立たせ 今見るような充実をこれに与えているものは、なんでしょうか。これは つまり、それぞれの被造物が、自然の指図にしたがって自己の限界をひたすら越えまいとしていることによるのですが、このように個々のものの秩序が守られることによって 宇宙全体の秩序が保たれるのであります。(XIII-2)

時間の流れが 年 月 日といった・実に確かな区切りをとって 実に整然と なんの混乱もなく 流れて行くのは、なにによるのでしょうか。ただ一つ 天空の・ゆるぎない秩序によるのです。(XIII-3)

蜜蜂 蟻 蜘蛛の営みは 実に精妙で、人間の知能からしても まねるよりはまず感嘆してしまうくらいのものですが、これはなにによるのでしょうか。これらには その活動にあたって秩序と数と尺度とを守れる・生まれつきの能力があるからにはほかなりません。(XIII-4)

人体は まことに驚くべき器官で、無限の手足をもってはいないのに いわば無限の活動をすることができます。いいかえれば、手足の数は僅かでも 驚くほどいろいろな営みができるのです。ですから、なにかもっと手足がほしかったとか 今とは違った身体であったらよかったに、とはいわせないのですが、これは何によるものなのでしょうか。申すまでもなく、あらゆる部分が、それぞれの内部で

も 相互の間でも実に理にかなった比例 (*sapientissima proportio*) を持っているからです。(XIII-5)

肉体に組み込まれた精神が、たった一つでありながら、全身を支配し 一時にさまざまな活動をつかさどるのは、なにによるのでしょうか。秩序的作用によって すべての部分が切れ目のない環 (*vincula perpetua*) につながり、精神から出てくる第一運動の命令のままにさまざまに動いて行くからにほかなりません。(XIII-6)

国王や皇帝は たったひとりでありながら 民衆全体を統治することが出来ます。各人各様の意見を持ちながら すべての人が あの・ひとりの人間の意向に服し、また あのひとりが善政をしけば すべての人が心服せざるをえません。これは なにによるのでしょうか。秩序的作用によって すべての人が法と服従との環 (*Legum & obsequiorum vincula*) につながるからにほかなりません。つまり、ある人々は あの・ひとりの・国政の指導者のもとにその側近で直接に統治を受け、またある人々は更に後者によって統治され、こうして次第に最後のひとりにまで統治が及んで行くわけです。このようにして いわば環のように関節が関節につながるところから、初めの一つが動けば全部が動き 初めの一つが静止すれば全部が静止することになるのです。(XIII-7)

このほかこれらの証明の諸例は、かれは数限りなくあるとみている。例えば上例のほか Archimedes の「機械」(XIII-8) の例や「火砲」(XIII-9), 「印刷術」(XIII-10) や「車輛」(XIII-11), 「船舶」(XIII-12) の場合など、いずれもそれであるとかれはみている。

ヒエロが、百人がかりでも動かせなかった重量物をひとりで楽々と動かしたのは、なぜでしょうか。申すまでもなく、数々の転子 滑車 綱がかみ合って力を増すようにつくられた・精巧な機械 (*Machinula artificiosa*) があったからでした。(XIII-8)

あらゆるものを粉碎する火砲の・あの・おそるべき威力は城壁を打ち砕き 塔を倒し 軍隊を潰滅させますが、この威力は、事物の・ある秩序、つまり能動的なものを受動的なものとの組み合わせから生ずるにほかなりません。いかえれば、硝石と硫黄 (つまり いちばん熱いものといちばん冷いもの) との・正しい釣り合いや これと投射機つまり火砲との・狂いのない比例や、この器械 (*machina*) に火薬と砲弾とを十分に装填し、最後に これを正しく目標に向けることが、それです。これがたとえ一つでも欠ければ、装置 (*apparatus*) 全体が役に立たなくなります。(XIII-9)

印刷術によれば 書物が早く 見事に 間違いなく増刷されるのですが、この技術を完成するものは なんのでしょうか。申すまでもなく、青銅製の活字をきれ

いに刻んだり 鋳込んだり これを磨いて ケースにならべ 次ぎに組み 圧印機にかけるなどの秩序, また 用紙を準備し 水でしめらせ ひろげるなどの秩序が, それです。(XIII-10)

なおまた, ある種の機械についていえば, 輸送車 つまり木材と鉄(車輛はこれでできています)が 馬に引かれて実に早くはしり, 人間や貨物の運搬に非常に便利なのは なぜでしょうか。木材と鉄とがじょうずに秩序よく組み合わされて, 車輪 車軸 轆 横木などができ上がっているからにほかなりません。なぜなら, このうちたとえ一つでもはずれたり壊れたりすれば この機械は役に立たなくなるのですから。(XIII-11)

人々が船に身をまかせ 荒れ狂う大海原に乗り出して行けるのは, また 地球の裏側を回ってしかも安全に帰ってこられるのは, なぜでしょうか。竜骨 帆柱 帆桁 帆 舵 舵機 錨 羅針儀などが秩序よく組み合わされて 船ができ上がっているからにほかなりません。これがどれかひとつでもはずれば, 船は 波にもまれ 難破し 沈没の危険にさらされるのです。(XIII-12)

(二)結論 かれはこうして最後に、「秩序」のもっとも典型的な好例を、「時計」の場合に見出している。かれはその趣旨について、時計はさまざまに「分置された鉄片」が、「自動的」に働いて「調和」を保ち、「分時日月」や「年」までも刻むほか、それだけでなく「耳にきこえ」、「遠く」からも「闇のなか」においてすら分明であるとしている。いいかえれば金属の部品それ自身だけでは、「生命」のないものにすぎないが、上述、信じられないことを可能にしているのは、もっぱら事物の「秩序」の原理にもとづいているということである。かれのその趣旨について、「時計」(XIII-13)の場合の好例と、「神秘はすべて秩序にある。」(XIII-14)ことの根拠を、以下引用のようにみている。

最後に、時間を測る器具つまり時計の場合には、さまざまに分置された鉄片が自動的に動いて行くのです。いうまでもなく、調和を保って 分 時 日 月 おそらくは年までも刻みます。それも、ただ目に見えるだけでなく、耳にも聞こえ、遠くからも また暗闇の中でも わかるのです。これはいったい なぜでしょうか。この器具は、定められた時間に人を眠りから起こします。目ざめた人にすぐ部屋の中がわかるように、自動的にランプに火をつけます。これは なにによるのでしょうか。年暦や日暦の代りにもなって新月や満月 惑星の・あらゆる運行 星の周期を示すことができるのは、なにによるのでしょうか。これが感

嘆に値いするのでなかったら いったいなにが値いするといふのでしょう。いいかえれば、金属 つまりそれ自体では生命のないものが、こんなにも生命に溢れた・こんなにもむらのない・こんなにも規則正しい運動をするのです。木が歩く石が口をきく、などといっても信じられないのと同じく、時計が発見されるまでは こんなことはありえようはずがないと考えられていたのではないのでしょうか。けれども、いざできてみれば 人々の目が生証人になるのです。(XIII-13)

しかし、これは、なにか秘められた力によるのでしょうか。いな、誰の目にもありありと見える秩序の、これらすべてを貫ぬいて支配する秩序の 力による以外のなにものでもありません。いいかえれば、そこに集まる部分全体が 一定の数 尺度秩序にしたがって 配置されているところから出てくる力に よるのです。この配置によって、一つ一つの部分の目的がきまり、その目的に応じて手段がきまり、その手段のあり方に狂いがなくなるわけです。いいかえれば、その配置によって、一つ一つの部分とほかの部分との間に 実に精密な比例 (*accuratissima proportio*) がとれます。一つ一つの部分とそれにつながる部分との間に 正しく連絡 (*debita cohaerentia*) がとれます。力を伝え伝えられる・相互的な法則 (*mutuae leges*) が出てきます。こうしてあらゆるものが、生きた肉体よりも つまり自分の精気で動く肉体よりも、もっと精確に (*exactius*) 動いていくようになるのであります。これにひきかえて、それらのうちでなにかがはずれたり 離れたり 散らばったり 曲がったり ねじれたりすれば、たとえそれがいちばん小さな歯車であり いちばん小さな軸であり いちばん小さな釘であっても、必ず たちまち全体がとまってしまうか、それとも役に立たないものになってしまうのです。宇宙がただ一つ秩序によって支えられていることは、このところからはっきりとわかるわけです。(XIII-14)

かれはこのように、既出数多くの諸例を根拠に、結局「学校改革の基礎」もまた、「あらゆる面」での「精密な秩序」(*acuratus ordo*) による以外にないと結論づけている。かれは以上このことを出発に、例えば「教授技法」(*docendi artificium*) についての対応にしても、「学習時間」(*Tempora*) と「学習対象」(*Res*) との「精密な配置」(*artificiosa dispositio*)、つまり秩序以外に、何一つ必要としないのみなし、この配置さえ「精確」(*exacte*)、に確保さえすれば、学校にどれだけ「数多くの青少年がいても」(*quantovis numero*)。上述諸例のように、万事は「苦もなく」(*expedite*) 可能になるとしている。つぎの引用の趣旨をみれば、かれの主張の意味もまた十二分にうなづける。

ですから、教授の技法 (*docendi artificium*) もまた、学習の時間 (*Tempora*) と学習対象 (*Res*) と教授方法 (*Methodus*) との・精巧な配置 (*artificiosa dispositio*) 以外のものはなに一つ必要としないのです。この配置さえ精確に (*exacte*) うち立てることができれば、学校にたとえどんなに数多くの青少年がいても (*quantovis numero*) これにあらゆる事柄 (*Omnia*) を教えることは、印刷器具を使って毎日数千枚の紙に実に見事な文字を盛り込むことよりも、あるいはまた アルキメデスの機械をしっかりと据えつけて家や塔や重い貨物を移動させることよりも、ないしは船に乗って大洋を越え新世界に行きつくことよりも、決してむずかしいことではない (*nihilo difficilius*) でありましょう。つまり、これができれば、万事は苦もなく (*expedite*) 動いていきます。それは 錘りの具合の正しい時計が苦もなく動いて行くのと同じです。また 気持よく (*suaviter*) 楽しく (*jucunde*) 動いても行きます。それは この種の自動機械 (*Automaton*) を見るのが気持よく楽しいのと同じです。最後に、この種の・精巧な器具 (*artificiosum Instrumentum*) が持っているのと同じ的確さ (*certitudo*) で 動いても行くのです。(XIII-15)

かれは上掲このように、かれの趣旨を繰り返えし述べたあと、このようなわけで「私たちは実に精巧に組み立てられ、さまざまな装置で飾り立てられた時計そっくりの学校の仕組み (*conformatio*) を、至高な神の名においてつくり上げようと思う。」(XIII-16) と結論づけている。以上かれの論旨に則してみれば、学校改革の根本基層が、実は万物自然にもとづく、もっぱら「精密な秩序」(*accuratus ordo*) にあるとする、かれの論拠もより確かに理解される。

(5) 秩序の基層

(一)自然の原理 Comenius は、前出主著第十三章において、上述みてきたように、「学校改革」の基層は、第一次的に「あらゆる面」での、「精密な秩序」(*accuratus ordo*) に基づくとしたうえ、つぎにかれはまたここ同第十四章々題に、かかる「精密な秩序は自然から借りなければならぬこと (*a Natura mutuandum esse*)」とみなし、事実、「自然から借りた秩序は、いかなる障害物もおしとどめることはできない。」として、「技術の基礎」も同様、「自然」に求めるのが当然であると論定している。その趣旨をみれ

ば、つぎのようになる。

さてここで、教授と学習との方法 (docendi & discendi Methodus) を建設するに足りる・いわば不動岩にも似た基礎 (fundamenta) を 神の名において たずねることにとりかかりましょう。私たち人間の中に住みついている・自然の欠陥を救う手段は、自然の中以外には 求めることができません。なぜなら、申すまでもなく、技術は 自然を模倣するのでなければ なにごともなしえない (Artem nihil posse nisi Naturam imitando), ということは最高の真理なのですから。(XIV-1)

かれは以上このように論定したあと、さらにその根拠について、あらためて例えば、「泳ぐこと」(XIV-2)や「航行」(XIV-2),「飛行」(XIV-2)や「音」(XIV-3),あるいは「ものの粉碎」(XIV-4)や「導水」(XIV-5)など、以下の諸例をあげて、つぎのように説明している。

このことは、実例 (exempla) を見れば 明らかになります。魚が水中を泳ぐのを ごらんになりましたか。魚にとってはこれは自然です。人間がこのまねをしたければ、どうしても 同じような器官と動作とを使わなければなりません。つまり、胸鰭の代りに腕を、尾鰭の代りに脚を ひろげ、魚が鰭を動かすのと同じようにこれらを動かさなければならぬのです。船だって これを原型として (ad hanc ideam) 初めて つくられたのではありませんが、胸鰭の代りが 櫂や帆です。尾鰭の代りが 舵や舵木なのです。鳥が空中を飛ぶのを ごらんになりましたか。これは 鳥の自然です。鳥のまねをする時のダエダロスは、(自分の体重を支えられるだけの) 翼をつけ これを動かさなければならなかったのです。(XIV-2)

動物の発声器官は、軟骨の輪でできた通風管で、上の方には いわば開閉の弁がついており、下の方には 呼吸を起こす囊つまり肺がついています。そこでこれをまねて囊笛や 笛その他の吹鳴楽器がつけられているわけです。(XIV-3)

ご存知のように 雷雲の中から轟音を放ち 火と閃光とを発するものは、硝石で点火された硫黄です。そこで これをまねて 硫黄と硝石とを合成したものが、例の火薬であります。これに点火して銃から発射すれば 同じような雷音と閃光と粉碎する力とを発するのです。(XIV-4)

周知のとおり、水を口が二つの容器に入れると、その間がどんなに離れていても 水は同じ高さの水面を好みます。このところから 管を使っていろいろな水準器が工夫されました。つまり水が、片方からその分だけ下って行けば、どんなに低いところからどんなに高いところまでも ひとりでにのぼって行けるようにしたものです。実にうまい技術ですが、しかし 自然にしたがっているのです。

なぜなら、こんな風になるのは 技術からくる (ab arte) のですが、なる本体は自然からくる (a natura) のですから。(XIV-5)

かれはここでもこのように、以上の事物その他の実例を援用し、そこで働く「自然」の原理、つまり「万物自然」の鉄則によって、かれのみならず「精密な秩序」の根拠を説明し、さらにはまた最後に「時計の自動性」の構造を分析し、「教授技術」の構築の場合にしても、これまた以上同様の原理によるべきであると主張している。結局、つまるところかれによれば、とりわけ「あらゆる事柄を教授」し、「学習する技術」(Ars omnia docendi ac discendi) の普遍的な原型 (universalis idea)、いいかえれば「秩序」は、上述すでにみてきたように、「自然という教師」以外にはなく、またこのこと(「秩序」)さえ打ち立てられれば、「精巧な技術」も滑らかに (molliter)、また自発的に (sua sponte) 流れ出すことは自明ということになる。ここにもまた Comenius の「自然の原理」に寄せる、揺るぎない確信の一端が覗きみられる。

以上のすべてのところから明らかになりますことは、あらゆる事柄を教授し学習する技術 (Ars omnia docendi ac discendi) の・普遍的な原型 (universalis idea) と考えられる・あの秩序は自然という教師以外の手から 受けとってはなりませんし また受けとることはできない、ということであります。この秩序さえ精密にうち立てられれば、精巧な技術は滑らかに (molliter) また自発的に (sua sponte) 流れ出てきます。ちょうど、自然の動きが 滑らかに自発的に流れ出ると同じように。自然を案内者としてこれに従うならば 道に迷うことは皆無である、という・キケロの言葉は 至言です。彼はまた同じように、自然を案内者とする限り 過ちを犯すことは断じてありえない、とも申しております。私たちが望んでおりますものも、まさにここにあります。つまり私たちは、自然があれやこれやの生産にあってどんな進行経過 (processus) をまもるかを 観察することによって、人々に 同じような進行経過をたどることを (similiter procedi) 勧めることになると思います。(XIV-7)

(二)障害 しかしそうはいっても、以上これらの事柄に対する、少なからざる障害のあることも、また争われない事実であるとかれはみなす。第一は、(I)生命には限りがあること、第二は、(II)知能の征服しなければな

らないことが、余りにも多いこと、第三は、(Ⅲ)立派な学問を学ぶ機会が少ないこと、第四は、(Ⅳ)知能の鈍さと、判断の愚かなこと、第五は、(Ⅴ)事物の本質をみることの困難なことなどである。かれはこのことについて、その趣旨をつぎのように説明している。

けれども、私たちの前に そしてまた私たちがかけております・大きな希望の前に、ヒポクラスの警句 *ὁ βίος βραχύς, ἡ δὲ τέχνη μακρά, ὁ δὲ καιρὸς ὀξύς, ἡ δὲ πείρα σφαλερά, ἡ δὲ κρίσις χαλεπή.* すなわち、一生は短く、学問の道は遠い、機会はたちまちにして流れ去り、経験は頼りがたく、判断は下すに困難であるという言葉が 立ちふさがりかねません。ここに数え上げられているのは、少数の人にしか知識の山頂をきわめることを許さなかった・五つの障害物であります。すなわち I. 生命の短さです。このために、たいいていの人、一生の準備をしている間に死の手に連れ去られてしまいます。II. 知能が征服しなければならぬ事柄が、実に広範囲にわたり おびただしい数にのぼることです。このために、あらゆる事柄を認識能力の領内に集めようとすれば際限のない苦勞が必要になります。III. 立派な学問を学ぶ機会がないことです。あるいは、たまたま機会が開けても たちまちに消えうせてしまうことです(つまり、青少年の年頃は 魂の開発にいちばん適した時期ですが、たいいていは遊びすごしてしまいます。その次ぎの時期には 申すまでもなく世の常として 機会の多くはいつも 真剣な事柄よりは下らぬ事柄に捧げられてしまいます。あるいはまた、によい機会に恵まれても その前髪をつかまぬうちに逃げられてしまうのです)。IV. 私たちの知能の鈍さと 判断の愚さです。このために、たいいていの人、事物の殻をつき破れず その核心にまでは入り込むことができません。V. 最後に、長い間観察を重ね 始終経験を積んで 事物の・本当の本質をつかもうと思っても、それは余りにも苦勞が多く、同時に 頼りなくおぼつかない、ということです(申すまでもないことですが、事物は微妙に絡み合っているため、大部分のものは どんなに目の鋭い人の瞳からでも楽々とのがれることができますし、あるいはまた、間違いが一つでもは入り込めば 観察全体がぐらついてしまうのですから)。(XIV-8)

(三)解決策 Comenius によれば、しかしこのような障害や偏見も、結局、われわれが「いろいろな方法」を講じ工夫することによって、いずれも解決の対策を立てうるとしている。例えば前出第一の障害、「生命の短かさ」についていえば、その「使い方」をわきまさえすれば、「使うに事欠かない」年月の長さに置き換えられる。かれはそのことについて、つぎのよ

うに理由を述べている。

以上のことがもし皆本当のことなら、どうして私たちが、学習の・文字通り普遍的で (universalis)・的確で (certa)・平易で (facilis)・着実な (solida) 道などをあえて約束できるでありません。私は答えます。経験の示すところではなるほどこのとおりです。しかしながら、いろいろの方法をとればこれらの点について文字通り本当の対策が立てられる、ということもまた 経験が示しているのであります。なぜかと申しますと、以上のことは 最高の知恵をそなえた・事物の支配者である神が、しかし私たちのためを思って、定めたことでありますし、したがって じょうずにやれば 私たちの利益に変えることができるからであります。いいかえますと、神が私たちに短い一生しか与えなかったのは、現在の破滅の中では私たちに生命が正しく使えないからなのです。つまり、私たちは 生まれた時から死へ向かっています。初めからすでに終りがつきまわっているのです。こんな風に私たちが虚無の中に散って行くのならば、これからさき百年いな千年の寿命をえても それがなにになるのでしょうか。ですから神は ヨリよい生命への準備に事欠かぬ年月しか 私たちに与えようとしなかったのです。したがって、この年月は、私たちがその使い方さえわきまえていけば 使うに事欠かぬ長さであるはずであります。(XIV-9)

また第二の障害、「知能の征服しなければならぬ事柄」が、実に「広範囲」で、「おびただしい数」にわたるということに対しては、かれは事物の数が多いのは、「神」が「私たちのためを思って」(XIV-10) のことであり、第三の障害、「立派な学問を学ぶ機会が少ない」ということについては、それも同じことで、「私たちがこのことをわきまえて」、必ず「近づいてつかむよう」(XIV-11)にとの「神」の配慮に依ると理解すべきであるとしている。このほか第四の障害、「私たちの知能の鈍さ」と、「判断の愚かさ」についても、これもまた「神」が「注意力」を強め、「事物の本質」に「深くはいり込まずにいられない」(XIV-12)よう仕向ける、神の摂理によるとしている。そのかれの趣旨は、つぎの引用に述べつくされている。

神が 事物の数を多くしようとしたのも、やはり 私たちのためを思ったからです。つまりいうまでもなく、私たちの精神を鍛練し練磨するほどの多数に 事物の数を定めてあるのです。(XIV-10)

神は、機会は流れ去るようにと、前髪しかつけておきませんでした。つまり、私たちが、これをわきまえて、つかめる時には必ず近づいていってつかむように

定めてあるのです。(XIV-11)

神は 経験を頼りないものにしておきました。つまり、私たちが 注意力を強めて 事物の臓腑をあばきだすためにはどうしても深くはいり込まずにはいられないように 定めてあるのです。(XIV-12)

最後の第五の障害、「神」が「事物についての判断を下しにくくしている」という点については、その理由はこれもまたいずれも、「神」が人間に「探求の炎」をかき立て、「ひたむきに努力しなければすまないよう」定めた、「神」の深慮に依るとして、以下のようにみている。

最後に、神は 事物について判断を下しにくくしておきました。つまり、私たちが探究の炎を燃やして ひたむきに努力しなければすまないように 定めてあるのです。しかしこれは、あらゆる事物の中にひろがる・神の知恵をヨリ明らかにし 私たちの悦楽をヨリ大きくすることを 目的にするものであります。いうまでもなく、すべてのことが いとも容易に認識されるならばと、(アウグスチヌスは 申しております)、真理はひたむきに求められることもなく 発見されるとも魅力を持たぬであろう。(XIV-13)

(四)結論 Comenius は上出このように、主著「大教授学」(「*Didactica Magna*」)、第十四章々題に、「学校の精密な秩序は、自然から借りなければならぬこと (*Natura mutuandum esse*)」としたうえ、またまことに「自然から借りた秩序」は、「いかなる障害物も、おしとどめることはできない」と論定し、それを拠りどころに、上出、かれの「教育技法」改革の提唱に伴う世俗の障害も、心すれば必ずすべて解決しうることでであると述べ、その方法はつぎのようであるとしている。

こんなわけで、あの障害物は、私たちに全力をあげさせるために (*ad acuendam industriam*) 神が深慮に基づいて外側から加えたものでありますが、この障害物を神の力をかりて除き去るにはどんな方法があるのか、これを見なくてはなりません。しかしそれは、次ぎのものによる以外 不可能である と思われます。(I) 命数をひきのぼして 定められた人生行路に足りるものとする、(II) 学習の方法を簡略化 (*abbreviatio*) して 一生の長さに応じたものとする、(III) 学問の機会を確保して 空しく流れ去ることがないようにすること、(IV) 知能を開発して 楽に物事を貫ぬいて行けるようにすること、(V) あいまいな観察はやめて 間違いを知らない・不動の基礎をうち立てること。(XIV-14)

以上これをまた、「自然の指示」(Naturae indicia)にしたがって、その方法的基礎について探索、列記すればつぎのようにいいかえられる。

(I) 必要な事柄を残らず学び尽すために 命数を長くする。(II) もっと敏速に (Celerius) 学習するために 学習の方法を簡略化する。(III) 的確に (Certo) 学習するために 機会をつかまえる。(IV) 楽に (Facile) 学習するために 知能を開発する。(V) 着実に (Solide) 学習成果をあげるために 判断力を磨く。
(XIV-15)

(6) 学校の四階程

(一)四階程 Comenius は、上述みてきたように、主著「大教授学」(「Didactica Magna」, 各章において、とりわけ「学校設置の必要」(同第八章), 男女の性差によらない「全員就学」(同第九章), 「普遍的教育の普及」(同第十章)などの主張を前提に、「本来の目的に完全にこたえる学校は、今までに存在しなかったこと」(同第十一章), 「学校改革は可能であること」(同第十二章), 以上その根本基底は、もとより疑いもなく、「精密な秩序」(同第十三章)に依存していること, 「秩序は自然から学ぶべきこと」(同第十四章)など諸原理について論定し、つぎに同著第二十七章に「年令と発育との段階にしたがって構築された、学校の四階程について。」その具体方策を提唱する。そのかれの論拠の第一は、かれによれば学校の場合でも、世俗と同じく、例えば手工職人にしても、徒弟期間に予め一定の年限が存在しているように、技術や知識、あるいは言語その他の習得においても、限られた期間を設け、これによって「学識」の「円環的形成全体」(tota Eruditionis Encyclopaedia)が、滞りなく完了するよう、期間を設けるのは、極めて当りまえであるとしている。そのかれの意図は、つぎの引用の趣旨にいいつくされている。

手工職人は、その徒弟に予め一定の年限をきめておいて、この間に 徒弟の修業期間(技術の複雑さや多様さに応じて 二年 三年 ないし七年)が間違いなく(certo)完了し、どの徒弟も、その技術に関係のあることは全部学び尽して、徒弟から見習職人となり やがて親方になるようにしております。ですから、学

校教育の場合にも 同じようにするのがよろしいのです。つまり、技術 知識 言語に それぞれの修業年限 (*periodi suae*) を設け、これによって学識の円環的形全体(*tota Eruditionis Encyclopaedia*)が一定年数の間に完了し、この・人間性の製作場 (*humanitatis officinae*) から まさしく本当の学識と本当の徳行と本当の・敬神の心とを身につけた人間 (*homines vere eruditi, vere morati, vere pii*) が出てくるようにすることです。(XXVII-1)

かれは以上の趣旨にてらして、「全人間的練磨」に必須な青少年の全期、つまり24年間を、第一に、「幼児期」(*Infantia*)、第二に、「少年期」(*Pueritia*)、第三に、「若年期」(*Adolescentia*)、第四に、青年期 (*Juventus*) に区切り、各段階にはそれぞれ六カ年を当て、それを一括した別種の各学校を設けるべきであるとみている。具体的には第一、「幼児期」においては、母親の膝 (*Gremium Maternum*)、第二、「少年期」には、初級学校 (*Ludus Literarius*)、あるいは国民母国語学校(*Schola Vernacula publica*)、第三、「若年期」においては、ラテン語学校 (*Schola Latina*)、あるいはギムナシウム (*Gymnasium*)、第四、「青年期」には、大学 (*Academia*)、および外国旅行 (*Peregrinationes*) を、それぞれこの期間に充当することとしている。かれのこのことについての提案をみれば、以下のようなになる。

この目的を達成するために 私たちは、青少年期の全期間 (*totum juventuti tempus*) を 知能の訓練にあてます。(申すまでもなく、この期間に、たった一つの技術だけを学習させるのではなく、自由学芸 (*Artes Liberales*) の範囲全部と あらゆる知識 およびいくつかの言語とを 学習させなくてはならないからであります)。つまり、幼児期 (*infantia*) から成年期 (*virilis aetas*)、いかえれば二十四才までを 一定の修業期間にわけるので。もちろん、これは 自然そのものの導きに従っているのです(*secundum ipsius naturae ductum*)。なぜなら、経験によって明らかなおと、人間の肉体は ほぼ二十五才まで発育し、それからは発育しません。あとはただ 力が強くなるだけだからです。(図体の大きな動物でも 幾か月、おそくて一、二年で一人前になるのですから) 人間の成長に時間がかかるということは、実は 人間の自然には神の摂理がわかち与えられていることである、つまり神はどの人間にも 長い期間をかけて 人生の義務をはたす準備をととのえさせるようにしてあるのだ、と信じなければならぬのであります。(XXVII-2)

そこで、成長期の年数を 四つの段階 (*quatuor gradus*)、つまり 幼児期

(Infantia) 少年期 (Pueritia) 若年期 (Adolescentia) 青年期 (Juventus) に区切り、各段階には それぞれ六カ年を一括した・別種の学校を 割り当てることになると思います。いいかえれば (I) 幼年期 母親の膝 (Gremium Maternum)。 (II) 少年期 初級学校 (Ludus Literarius) あるいは国民母国語学校 (Schola Vernacula publica)。 (III) 若年期 ラテン語学校 (Schola Latina) あるいはギムナシウム (Gymnasium)。 (IV) 青年期 大学 (Academia), および外国旅行 (Peregrinationes)。申すまでもありませんが、母親学校 ([Schola] Materna) は 各家庭に、母国語学校は 各集落つまり各町と村とに (in quavis communitate, Oppido et pago), ギムナシウムは 各都市に (in quavis Civitate), 大学は 各王国に (in quovis Regno) ないしはまた大きな州にも (in etiam Provincia majore), おいてほしいと思います。(XXVII-3)

かれは前出述べたように、青少年全期24年間を以上の四階梯に区分し、この全期間に「知能」の訓練はいうまでもなく、「自由学芸」(Artes Liberales)の範囲全部と、あらゆる知識、およびいくつかの言葉とを身につけさせるべきであるとしている。しかしここで注意すべきことは、かれは単に上述これらの知識や技術、言語その他を学ばせさえすれば、事足れとはしてはいなかったということ、また学習の目的は同じではあっても、方法上の形式や工夫において、従前と異なるのは当然であるとみていたことである。その事実「各学校の課業は、内容の点」では同じであっても、「形式の点で異なる」とする、かれのつぎの主張のうちに読みとれる。

このように学校は違いますけれども (diversis scholis), しかし私たちは それぞれ違ったもの (diversa) を教えようとは思いません。同じもの (eadem) を違ったやり方で (diversimode), 教えようと思うだけです。いいかえれば、人間を本当の人間にし キリスト者を本当のキリスト者にし 教養ある者を本当の教養ある者にすることができる・あらゆるもの (OMNIA) を教えたい、と思うのですが、ただ 年令の段階とさきにくる準備の段階とは 絶えず高くなって行くわけですから、この段階には従って行くのです。申すまでもなく、この・自然的な教授方法 (naturalis Methodus) の法則によれば、教育はばらばらになってはいけけないのであって、いつもあらゆる教育をいっしょに (omnes Disciplinae simul) 授けなくてはならないのであります。ちょうど 樹木全体が、ことしも 来年もいのちある限り百年たっても、あらゆる部分がいつもそろって大きくなって行くのと同じように。(XXVII-4)

(二)方法的差異 かれは以上このようにみたらうで、つぎに前掲、四階程に区分した「修練の形式」、つまり「各学校の差異」に基づく方法上の工夫について、つぎのように指摘している。かれはそのなかで、以下の「自然的な教授方法」(naturalis Methodus) (XXVII-4) の切要について述べたあと、「教え方が違う」ことの第一に、「先行の学校」では、「全般的」(generalius) に教え、後続の学校ではこれを「細かな部分に立ち入って (particularius), 明細 (distinctius)」に教えるべきであることをあげている。(XXVII-5) そのことのかれの趣旨をみれば、以下のようなになる。

しかしながら、三様の相異点はあるであります。まず第一に、先行の学校では 同じ・あらゆるものでも、どちらかといえば全般的に (generalius) 大まかに (rudius) 教え、後続の学校では それを 細かな部分に立ち入って (particularius) 明細に (distinctius) 教える、ということであります。ちょうど 樹木が、新しい年を迎えるごとに、ますます多くの根と梢とにわかれ ますます力が強まり ますます多くの実を結ぶのと同じように。(XXVII-5)

学校における「修練」(教授)の方法上の第二の差違は、前述第一の「学校によって教え方が違う」のに対して、「学校によって、育てる内容が違う」という点にある。具体的には最初の「母親学校」では、何にもまして「外部感覚 (Sensus externi)」の訓練からはじめられるべきであること、このことはかれによれば、「外部感覚の対象」(objecta) と正しく交わり、これを識別する習慣をつけるためであり、「母国語学校」では、これに対して「内部感覚」(Sensus interiores) つまり「写像力」(Imaginativa) と「記憶力」(Memoria) との訓練、および同時に これを表現する器官つまり手 (Manus) と舌 (Lingua) との訓練が行なわれる必要があるとされる。また「ギムナジウム」の段階においては、当然、事物全部について「認識能力」(Intellectus) と「判断力」(Judicium) とを養ない、「大学」の段階では、「神学」による「魂の調和」、**「哲学」による「精神の調和」、**また「医学」による「生命機能の調和」、さらに最後に「法学」による、外面的「利益の

調和」, つまりいずれ何よりも「意志」(Voluntas) にかかわることに注意すべきであるとしている。かれのその趣意についてみれば, つぎの引用のようになる。

第二に, 最初の母親学校では なによりもまず外部感覚 (Sensus externi) の訓練が行なわれるであります。これは, 外部感覚の対象 (objecta) と正しく交わり これを識別する習慣をつけるためです。母国語学校では 内部感覚 (Sensus interiores) つまり写像力 (Imaginativa) と記憶力 (Memoria) との訓練, および同時に これを表現する器官つまり手 (Manus) と舌 (Lingua) との訓練が行なわれるであります。この訓練は, ものを読み 文字を書き 絵をかき 歌をうたい 数をかぞえ 長さをはかり重さをはかり いろいろなものを記憶に刻みつける 等々を通じて, 行なわれるのです。ギムナシウムでは, 感覚であつめた事物全部について 認識能力 (Intellectus) と判断力 (Judicium) とが つちかわれるであります。これは, 弁証論 文法学 修辞学 そのほか, それがなんであるか (τὸ ὅτι) と, なぜであるか (διότι) とを問うてえられた・事物についての知識ならびに技術 (reales Scientiae & Artes) を通じて, つちかわれるのです。最後に, 大学は, なによりもまず 意志 (Voluntas) にかかわること, いいかえれば 調和 (harmonia) を保つことと 乱れた調和を回復することとを教える能力を つちかうであります。申すまでもなく, 魂の調和を保つ力は 神学がつちかい, 精神の調和を保つ能力は 哲学が, 肉体の生命機能の調和を保つ能力は 医学が, 外面的な利益の調和を保つ能力は 法学がつちかうのです。(XXVII-6)

かれは以上が青少年すべての知能を, 最も実のり豊かになしうる本当の教授法の根本であるとしたうえ, さらに上出, 段階別の根拠について以下のように補強している。結論はこの方法によれば, 第一に, 「事物自体」(Res ipsae) が, 「外部感覚」のなかに持ち込まれること, 第二は, 刺戟された「内部感覚」が, 刻み込まれた「事物の写像」(rerum Imagines impressae) を, より「表現」(repraesentare) しやすくなること, 第三は, この結果「精密な探究」(speculatio accurata) によって, 一切の「事物の根拠」(rationes) を知り尽すことが容易になること, 第四は, 最後に人間における「すべての行為の道しるべ」である「意志」が, 正しく「自己の支配権」(imperium suum in omnia) をふるえうるよう形成, 陶冶されるとい

うことのうちにある。かれはそのことの教育意図について、以下のように述べている。

つまり 以上が、青少年の知能を実り豊かに形成する・本当の教授方法です。すなわち、この方法によれば、まず最初に、事物自体 (Res ipsae) が それがじかにぶつかる外部感覚の中へ持ち込まれます。次に、ここから刺戟を受けた内部感覚が、あの外部感覚によって刻み込まれた・事物の写像 (rerum Imagines impressae) を 今度は逆に刻み出す (exprimere) つまり表現する (repraesentare) ことを、学びます。この場合、自らの内部で 想起 (Remniscentia) によって表現することもあれば、外部で 手と舌とによって表現することもあります。こうした準備がととのったところで初めて 精神 (Mens) が躍り出てきて、精密な探究 (speculatio accurata) によってあらゆる事物を相互に比較し (conferat) 秤りにかけ (pensitat) こうして一切の事物の根拠 (rationes) を知り尽くすことになるわけですが、ここで 事物についての・本当の認識能力と判断力がつちかわれるのであります。最後に、意志 (これは、人間の中心でもあれば 人間の・すべての行為の道しるべでもあります) があらゆるものにたいして正しく自己の支配権 (imperium suum in omnia) をふるう習慣が ついてきます。事物についての認識能力をつちかわないうちに 意志をつちかおうとしても (そして 写像力をつちかわないうちに 認識能力をつちかい、感覚をつちかわないうちに 写像力をつちかおうとして)、これは所詮無駄骨というものです。ところが、子どもたちに 事物しかも感覚的事物についての認識 (realium et sensualium cognitio) を与えないうちから、論理学であるとか詩学 修辞学 倫理学などを教えている教師のやり口は、まさしくこれです。これはちょうど 足もとがおぼつかなく歩くのもようやかな・二才の幼児に 円舞を踊らせようとするのと同じことでもあります。私たちの考え方はいつも、どんな場合でも自然という案内者につき従い (Naturam ducem ubique sequi), 自然がその力をつぎつぎに表てに出してくるに応じて その力を押し進めるように心がける、というところにあるのです。(XXVII-7)

かれは以上このように、前出「修練の形式に応じた、各学校の方法的差異」について述べたあと、続いて第三に、「学校によって修練を受ける者が違う。」ことをあげている。その趣旨は下級の学校、つまり「母親学校」と「母国語学校」では、男女両性の幼少年全部を対象とするが、「ラテン語学校」では、手工労働階層より高い段階の若年期の者を対象にし、「大学」では将来「教師」(doctores) となり、「指導者」(ductores) となりうる者を

対象にするとしている。そのことはかれのつぎの趣旨をみれば、より理解が深められる。

第三の相異点は、下級の学校つまり母親学校と母国語学校とは 男女両性の幼少年全部を訓練し、ラテン語学校は なによりも 手工労働よりは高いところを志している・若年期の者を完全に練磨し、大学は 将来教師 (doctores) となり指導者 (ductores) となる人材を養成する、ということでありましょう。この大学があって、教会 (Ecclesiae) も学校 (Scholae) も国家 (Respublicae) も 有能な指導者の欠乏に苦しむことは全くなくなるのであります。

かれは以上このように、「四種の学校」は、あたかも一年の「四季の姿に相応する」(XXVII-9) ようなものであり、また上出諸校は、「四段階で成長」する「樹木」(XXVII-10) の姿にもなぞらえられるとみて、以下引用のように説明している。ここにも Comenius の学校改革における「精密な秩序」について、「自然」の原理から学ぶべきであるとする、かれの根本観念の基層をうかがい知ることができる。

この四種類の学校を 一年の四季にたとえてみるのも、間違いではありません。たとえば、母親学校は、気持のよい春、草木の若芽やとりどりの香気を漂わせる花に粧われた春に あたるものでしょう。母国語学校は、たわわな穂と ちらほら早生の果実とを見せてくれる夏を表わすものでしょう。ギムナシウムは、畑や庭園やぶどう園の・豊かな実りをとりいれ 精神の穀倉に収める秋に 似ているでありましょう。最後に 大学は、使い道の多種多様に応じて とりいれた実りに手を加え、残りの人生行路をこれで生きて行こうという冬を 表わすものでしょう。(XXVII-9)

青少年の教育を精密に進めて行く・こうしたやり方は、また 庭園の栽培にくらべられるかも知れません。つまり、父親や乳母の心づかいによって立派な訓練を受けた・六才の幼年は、注意深く土に植えられしっかりと根をはって小さな枝を出し始めた若木に 似ている、と見てよいでしょう。十二才の少年は、梢に芽のふいてきた若木と同じです。中に秘められたものは、もちろんまだよく表てには見えませんが、間もなく現われてくることでしょう。言語と技術との認識をすでに身につけた・十八才の若年の者は、満面花におおわれた樹木に 似ています。この花は、目にはこころよい眺めを見せ 鼻には甘い香りを漂わせしかも口には間違いなく果実を約束してくれるものです。最後に 大学での研究によって充分な研鑽を積んだ・二十四、五才の青年は、満面たわわに実をつけた樹木にあたるものでしょう。これをもぎ取って いろいろな使い道にあてる時期が、も

うそこへきているのです。(XXVII-10)

(7) 改革諸校の諸相と原理

(一)諸相 Comenius は、以上繰り返えしみてきたように、上述改革方法原理を基層に据え、主著「大教授学」(「Didactica Magna」)同第二十八章に、「母親学校の原型」(幼年期)、同第二十九章には「母国語学校の原型」(少年期)、同第三十章においては、「ラテン語学校の見取図」(若年期)を、同第三十一章には「大学」(青年期)の場合について、それぞれ諸校の具体構想を、克明に展開している。

上出これら諸校の改革構想や意義、あるいはその具体相について、例えば「近世教育史」(原田實)所載によって参照すれば、つぎのようになる。

母親学校はあらゆる家庭のうちに行なわれる学校で、六歳までの幼児を相手として、感覚の陶冶に留意し、遊戯、童話、童謡、音楽、手工などによって、道徳的、宗教的、また身体的の発達を遂げさせようとするものであり、自国語学校はあらゆる村落に設けられる学校で、七歳から十二歳までの男女の児童を収容して、読書算、および唱歌、宗教、道徳、経済、法制、歴史、工芸などを教える。ラテン語学校はあらゆる都市に設けられる学校で、十三歳から十八歳までの職工以上の生活を望むものに、いっそう貫徹した教育を施すのであるが、特にドイツ語、ラテン語、ギリシア語、ヘブリュー語、文法、修辞、論理学、数学、理科、美術などを課する。大学はあらゆる国や大県に設けられねばならず、そしてそこでは最高の教育が行なわれ未来の教師や学者が養成される。それによって、教会や学校や国家は決して適当な指導者を欠かないことになる仕組みである。

またラテン語学校の修了者には公的な試験を課し、それによって教師は、大学に進むべきものと実生活の職業に入るものとを決定する。選抜されて大学に進むものは、それぞれ各自の自然的性向やまた教会なり国家なりの需要やにしたがって、あるものは神学、あるものは法律、あるものはまた医学というように、専門を選んで勉学する、というのである。この主張には明らかに、おのれの才能にしたがって学ぶべしという天分解放の示唆が見られる。それはともあれ、すべての幼少者に対して教育の機会を与えるといういわゆる機会均等の観念が彼の考えのなかに含まれているわけであるが、しかしこの観念は彼の時代にあっては三百年がほどを先走っていたとも言える。もちろん、今日のそれのように明白な民主的精神による機会均等の主張ではなかったとはいえ、またコメニウスの卓見を窺うに足りる一事ではある。

(二)原理 いずれにしても、以上みてきたところから、推測していろいろことは、Comenius が一貫して、つねに凝視し続けて変わらなかったのは、ほかならぬ子供、あるいは青少年本性の深淵に噴き出す、本源人間自然それ自身であったということである。事実、そのことはかれの場合、かれの「教育目的意識の定立とその展開」図自体をみても、「学校教育改革意識とその展開」見取図に則してみても、いずれもその基底に見詰められていた一点は、子供、あるいは青少年本性における、本源生命自然そのもの以外の何ものでもありえなかった。

もとより子供本性に対する尊貴の信仰は、おしなべて万人普遍の鉄則であってみれば、何びともことさらこれを蔑視したり、無視したりはしない。とはいえ他方現実世俗の事実は、以上の信仰を簡単に捨て去って、かえりみないということもまた少なくない。例えば身分や地位、貧富の差異や階層によって、あるいは名誉や財産、男女の性差や能力の区別その他によって、ひとはたやすく上述信仰の代わりに、差別と排除、あるいは偏見の過ちを冒して気づかない。

しかし Comenius は、いかなる時も、どのような特別の事情の場合においてすら、けっしてこれをしない。終始、子供あるいは、青少年本性の生命の本質を畏敬して、そのゆえに断じてそうすることはない。かえってすべての時、あらゆる事情の場合の区別なく、ひたすら子供本性の深淵に噴き出す、生命自発の可能性の発展、伸張を促そうとする。とりわけかれは、幼ないもの、育ちつつあるもの、春のようなもの、未熟で成長を待ち望んでいるもの、いわば本源生命それ自身に全的な心霊を注ぎ尽くす。全然、子供生命に帰依して、その触発の方法原理を探索追究する。かれはこの意味で、主著「大教授学」(「Didactica Magna」)において、精緻細密な教授技法を提示しているとはいっても、かれは単なる教授技術学の提唱者ではなかった。かれが見続けていたものは、技法の基層にひそむ、どこまでも子供の本性生命自然であり、教授技法はそこからこそ汲み出された流露とい

うことになる。今日、Comeniusの「教授技術学」を評して、その理論において、その技法において、今日の科学的根拠に照らして、荒唐であり無稽であるとするひとがいる。たしかにかれもまた、西洋第17世紀、近世の幕明けを生きた時代の子であり、時代の制約をうけざるをえなかったことは疑われない。しかしかれの方法原理とその技法は、子供本性の脈流に噴泉していたという意味で、時代をはるかに超えている。

学校は今日、とりわけ近代以降においては、義務教育化が進み、都会ではもちろんのこと、農山漁村の小村においてすら、どこにもみられないところはなくなった。施設や設備、教科書や教具は整い、専門の教師は高等の知識を身につけて子供のまえにいる。しかし他方かえって、子供は教師によって台なしにされ、学校の教育力は、日々衰退しつつあるというひともある。いずれも子供、あるいは青少年本性自然に噴出する、本源的な生命原理の凝視を忘失した結果といえなくもない。そのことは例えば、つぎの子供の作文「ぼくのなかの山階先生」(北川淳一郎、中等科二年)によって、最近における「学校教育事情」の一端についてみてもわかる。

ぼくはこの四月、中学二年生に進級した。すぎ去った一年間の学校生活をふり返えってみた時、ぼくはなぜか、日本に鳥類専門の研究所を創設された、山階先生のことを思い出す。といってもぼくは、鳥に特別興味をもっているわけではない。全々ないといった方が、よいくらいだ。第一、ぼくは鳥の名前すら、満足に知らない。身近かにいるスズメやカラス、はととか渡り鳥のツバメや白鳥、季節の鳥のうぐいすやひわ、こからや十四妹ならともかく、そのほかはみんな動物園や、図鑑で見て覚えたにすぎない。

山階先生についても、同じことがいえる。山階先生は、山階鳥類研究所をつくった、あまりにも有名な方なので、もちろんお名前は聞いてはいた。しかしそれ以上は何も知らなかった。そんなぼくに、山階先生に出会わせてくれたのは、先生が先日亡くなられた時、新聞に出た記事だった。

その記事によると、先生はもともと軍人だった。しかし先生は鳥類の生態研究に興味をもち、軍隊をやめ動物学の研究に没頭し、雑種の不妊研究をして学位をとった。30才近い新しい人生、先生の鳥類の生態研究と、野鳥保護の努力はこうして始まった。戦後いち早く、バードデーや、バードウイークをつくったのも先生だ。先生はまたいつも、「野鳥を滅すような文明」は、「本当の文明だろうか」

と疑問を持ち、科学技術に重心をおく理科教育から、もっと「生命」を大切にす
る、教育への転換を提唱された。「生命」への強い関心、ぼくはこの一点に出会
って、目が覚めたような気がした。ぼくがいま、なぜ山階先生なのかという理由
も、このためなのだとということがわかった。

たしかに山階先生ほど、「生命」の大切さを、心から確信していた方は、あま
りいないのではないだろうか。事実、先生はほんとうの鳥類研究者であり、愛鳥
家だった。その証拠に先生は、すべての鳥を区別なしに可愛がった。鳥には美し
い鳥もいるが、醜い鳥もいる。大きい鳥も小さい鳥も、役に立つ鳥も害をする鳥
もいる。猛禽もおれば優しい鳥もいる。鳴いたり、鳴かなかったりという鳥もも
ちろんいる。ふつうは誰でも、醜い鳥よりきれいな鳥が好きだ。害をする鳥より、
役に立つ鳥を好む。猛禽より、優しい鳥が好きにきまっている。

しかし先生は、そうではなかった。どの鳥も区別なしに愛した。なぜだろう
か。先生はつまり鳥を愛したのではなく、鳥の「生命」を愛したのだ。「生命」
の大切さを、本当に知っていたから、どの鳥も区別せずに可愛いがったのだ。
……ぼくはここまで考えてきて、なぜいま山階先生なのかという、ぼくの心の秘
密がもっとよく、わかり始めてきていることに気づいた。そのことをいっそうよ
く理解してもらうために、ぼくはつぎにぼくがすごした、この一年間の学校生活
について、そのエピソードを書く必要がありそうに思えてきた。

——ぼくはこの一年間を、歴史の古い有名中学校ですごした。学校の名前を
言ったら、羨やましがる人もいるかも知れない。しかしぼくのすごしたこの一
年間は、とてもみじめだった。楽しいと思った日は、数えるほどしかなかった。
ぼくだけかも知れないが、ぼくは親切的な友達や先生には、あまり出会わな
かった。友だちや先生を悪く言うつもりはないが、大部分の友だちや先生はむ
しろ不親切だった。ぼくが学校で一番いやだったことは、友だちがぼくの学用
品やノート、教科書などをかくしたり、取ったりすることだった。教科書の入
っている鞆を、目のまえでふみつける者もいた。帽子や上履きの運動靴は、三
学期のうちに何回も失くなっていた。それだけではない。ぼくの悪口を言っ
たり、家の仕事を馬鹿にすることを平気に口にしたりする。廊下を歩いていると、
突然「ごめん」などと言って、体ごと突き当たってきたり、二、三人で「やめ
ろ。」と言っても、体を押えついたりする者もいた。おかげで怪我をしたこと
もある。それにしても先生方の始業式のごあいさつが、1)不正行為をしない、
2)人に暴力を振わない、3)人の物を盗まないというようなことでは、あまりに
も情けなさすぎる。

そのうえぼくがとてもおかしいと思ったことは、担任の先生にいくらお願い
しても、先生がまったく取り合ってくれないことだ。かえって「注意してもな
おらない。」とか、「取られる方が悪い。」などといわれた。ぼくはこんな友だ

ちや先生に、どうしても親しみがもてなかった。先生に相談しても、むだだと思ふようになった。先生が友だちどうし仲良くなるよう、そう指導するのが当りまえなのに、これではまるで反対ではないのか。

ぼくはどうして、そうしないのだろうかと考えた。ぼくの結論はこうだ。つまり先生も友だちも、お互いを大切にするのを忘れてしまっているのだ。山階先生が、どんな鳥のことも大切にしたい必要を、先生も友だちも知らないのだ。山階先生にとっての小鳥たちは、学校の先生には、ぼくたち生徒たちではないのか。勉強のできる生徒や、強い子供だけを大切にすることなら、どの先生にでもできる。美しい鳥や、可愛い鳥を大じにすることぐらいなら、誰にもむずかしくない。ぼくたちは成績が悪いと、父母といっしょに学校に呼び出されて注意をされる。しかし先生は、その後の指導はしてはくれない。先生がもし先生にとって、ぼくたちが山階先生の愛した小鳥たちと同じことに気づいていたら、困っている子供や、成績のあがらない生徒たちを助けたら。こんなことを書いたら、先生の悪口を言っていると呢られるかも知れないが、ぼくにはどうしても、そうとしか思えない。

ぼくがこんな悩みと、疑問をもっていった時、もっと「生命」を大切にと叫び続けた山階先生に出会った。……いまここに山階先生がいて、このぼくの話が聞かれたら、先生は「君の考えは間違っている。」と言われるだろうか。それとも「君の言っていることは、ほんとうだ。」とうなづかれるだろうか。ぼくは知りたい。

(注) 本論中の Comenius の引用文は、すべて「大教授学」(「Didactica Magna」)
(鈴木秀勇訳、明治図書)に拠った。