

# 近代的青少年文学の発見と再発見

——ヤン・アモス・コメンスキー——

富 重 与 志 生

人文学部独語独文学教室

## 目 次

- I 序
- II 概念と定義
- III 『世界図絵』
- IV 『大教授学』
- V 結びと展望

## I 序

児童文学、子どもの本、青少年文学などと今日呼ばれているものは近代の産物で、わけでもドイツ語文化圏では、十八世紀も七十年代に入っ  
て、まるで降って湧いたかのように大量にそして多様な姿で出版市場を  
出回りはじめた。もっとも、青少年文学 (Kinder- und Jugendliteratur)  
の歴史が、なにもそのとき忽然とはじまったというのではない。青少年  
文学の定義のし方しだいでは、さらに遠くまで遡ることも下ることもで  
きるだろう。

が、近代的青少年文学がそれ以前にはなく、まさにこの時期に根づ  
きひろまったということは、わたしにとって大へん興味深い事実だ。と  
いうのは、それがとりもなおさず子どもに対してとる国家、社会、個人  
の態度を構成する諸回路の大きかりな変動の一端を示しているように見

える。

フィリップ・アリエスの『△子供▽の誕生』以来、なるほど子どもに  
対する大人の態度や意識に関する歴史的な研究がおこなわれてきはした。  
けれども、それはもっぱら心理学や社会学の関心からなされ、「ナショ  
ナリズム」や「歴史哲学」あるいは「ゲルマン的ノスタルジア」といっ  
たものとの関連において、近代的な意味での「子ども」が論じられるこ  
とはない。まだ臆測の域を出ないけれど、これらはみな、同腹の子ども  
たちだったのでないだろうか。そういえば、それらはみな、「子ども」  
とは妙に親密だった。

「子ども」とは、ベネディクト・アンダーソンが「ナショナルリズム」  
について考えたのと同様に、「特殊な文化的人造物」だとみなしてよい。  
それを説明するためには、この人造物がなぜ・どのように創り出され、  
ひとびとに共有されるに至ったのかが理解されなくてはいけない。これ  
が、さしあたってわたしの抱いている問のただけれども、本稿でそれに  
満足のいく説明を与えることは、とてもわたしの手におえることでは  
ない。

そこでまず、本稿の目的とするのは、その問を検討していくためにひ  
とつ材料を提示することにある。

「子ども」という人造物が普及し共有されていく過程で、出版資本主  
義はきわめて重要な働きをした。とりわけ近代的青少年文学は有効な鍵  
だろう。それは、「子ども」概念を媒介し、ひとびとの意識の中に刷り

込む役割を演じたもののひとつだった。が、それと同時に、近代的青少年文学は想像され造り出されたものでもあったはずだ。先にも記したとおり、それはドイツ語文化圏においては十八世紀七十年代以降、まるで突然のように急激に出版されはじめ、またたく間に、量といひジャンルが多様さといひ拡大したのだが、この理由を考えてみようというわけだ。しかし、そのためには有用でありまた不可欠でもあるひとつの事実を確認しておく必要がある。本稿でわたしのする作業がこれだ。

「発見(発明)」と「再発見」のパターンをわたしは提示する。それはなにも近代的青少年文学に限った現象ではなく、しばしば歴史の中にたちあらわれてくるものだ。ある物なり事柄なりが、ひとたび発見あるいは発明されても、その時点では受け入れられずに、時を経て再発見され広く普及する。例えば、ジャガイモはその好例だった。ジャガイモは、すでに食物としてアンデスの高地で数千年来栽培されていたが、十五世紀末頃スペイン人の手でヨーロッパへ持ち込まれた時点では、珍奇な観賞用・装飾用の植物として各地の菜園に広まったにすぎなかった。それが食糧として一般化しはじめたのは、ドイツ語圏の場合、十八世紀半ばを過ぎて以降の話だったのだ。当初から、ヨーロッパ人にはジャガイモが食物だという知識があったにもかかわらず、なぜ喰われなかったのか。

ちょうどジャガイモのように、近代的青少年文学はひとたび発明されたのち、永い間忘却の淵に沈んでいたが、後代になってやっと再発見され、それ以降再び忘れはてられることはもはやなかった。ヤン・アモス・ロメンスキー (Jan Amos Komenský 1592-1670) の名は、「普遍言語」「汎知学」「教授学」などの脈絡の中でよく知られているけれど、これはまた近代的青少年文学の発明者でもあった。ゲーテが『詩と真実』の中で、当時子どもたちの本として手に入るものといえはこれぐらいなものだったと書いた『世界図絵 (Orbis sensualium pictus)』の作者と言えは、わかりやすいだろうか。(この作品を青少年文学に入れてよい

ものかと、疑義をとえられるむきもあるかもしれないけれども、その是非について論ずるのが本稿の課題でもある。)ところが、ロメンスキーの『世界図絵』が出版されたのは、1658年(ニュルンベルク)の事だった。パーゼドウ、カンペ、ロッホウ、ヴァイセラ青少年文学作者たちの時代、十八世紀七十年代との間には、およそ120年の隔りがよこたわっているわけだ。その年月は「ドイツの青少年文学の発展にとつて、ただ副次的な意味しかもたなかった」とも言われる。つまり、ほとんど空白の120年だったということなのだ。が、この空白には意味がある。なぜ十八世紀半ば以降に近代的青少年文学が普及したのかについては、どうして十七世紀半ばではなかったのか、あるいは両者の間の任意の時期ではなかったのかと、諸条件の差異や欠落を確定する作業を通じて、得心のいく論議が可能となるだろう。さらに、このパターンを利用して、効用は、ある事物を説明するために歴史を遡って、いつか、どこかに「起源」をもとめ、そこから逆にすべてを説明する類の、およそ非歴史的ではあるけれど、誘惑の大きいやり方をあらかじめ封じておくことがやさしくもなる。漸進的な進化や退化が問題のなら、その必要もないのだろうけれど。

## II 概念と定義

問題に立ち入る前に、近代的青少年文学の概念にさしあたったので定義を与えておく必要があるだろう。けれど、そのためにはまず、青少年文学の方が規定されていなくてははいけない。

青少年文学とは、主に子どもを受容者として想定したあらゆる文献をいう。近代主義の目から見れば、青少年文学は近代のひとつの創意から生まれたもので、それ以前にあった子どもを受容者に想定した文献は、青少年文学とは似て非なるもの、偽の青少年文学だということになるが、

歴史家の目で見ると、それもまた青少年文学に含めるのが妥当と思える。子どもに向けられた行儀作法書や教科書などの伝統なしには、その青少年文学もあり得なかつた。わたしのとる立場は、基本的に後者と等しい。前者の主張する青少年文学の始まりは、十八世紀七十年代のカンペらに発するのだけれど、それすらも教育的要素が皆無などころか非常に強く、「真美の」青少年文学とはなかなか言えるものではあるまい。おそらく、現代に至るまで、そんなもの存在した例がなかつたと言えらるだろう。青少年文学は、他の多くのものと同じように、その真偽によつてではなく、そのスタイルによつて区別される。ただ、この概念が有効なのは、『青少年文学ハンドブック』のよつての青少年文学史の立場からの要請ゆえというよりは、むしろ、想像された「子ども」のイメージを媒介するのは、なにも文芸作品に限られた事でもないという理由からでもある。

こう述べると、ならばそうした働きをするのは、青少年文学だけとは限らないではないかということになるかもしれない。たしかにそのとおりなのだ。「われわれは経験から、精神と肉体はきわめて密接に結びついていることを知っており、どんな現象も、それらが幼児期から共に成長することを指し示しているようである。完全な、形のできあがつた魂がどんな幼児にも存在するのだが、最初の二十年間はそれがつまれてくる器官の弱さあるいは鈍感さによつてその作用が封せられ、阻害されていると信ずることは、非常に可能性のない仮定だろう。」これは、マルサスの『人口論』の一節だ。教育理論書ならまだしも、一見では子どもと全く無縁な種類の文献ですら、「子ども」という人造物を媒介し、その普及定着を強めるにはちがいない。しかし、そのような文献を扱うためには、本稿とは別種の問題設定がふさわしいだろう。

さて、上述のとおりに青少年文学とは、主として子どもを読者対象にした文献だった。誤解をまねくおそれもあるので説明を加えておくと、

そこには子どもによつて直接読まれるようには書かれていなかったものも含めて考へる。十八世紀以前には、この種の文献には親や誰か年長者に媒介されるようあらかじめ期待されて作られたものが少なくなかつた。この場合、子どもはその全体なり部分なりを、朗読・再話のかたちで耳にすることになる。この受容形態も含めたうえで青少年文学なのだ。では、いったい何が近代的か否かを——たかだか標識にすぎないにせよ——区別するところか。

ここまで、わたしは子どもの概念についてはほとんど何の限定も加えてこなかつた。他ならぬこの概念にこそ、本稿で意図している青少年文学の区分は拠つている。近代的青少年文学を、わたしは、近代的な意味での「子ども」が主として受容者とされる文献の意味で使用する。が、これではまったく、同語反復にすぎないのは確かだ。

先にわたしは、「子ども」はイメージとして想像されたものと書いた。同じことは、近代以前の「子ども」にもあてはまるだろう。誰でも目の前に子どもを見ることはできる。だが、それを「子ども」と呼ぶとき、わたしたちはそれを個別的な存在の名として使つてゐるのではない。「子ども」とは、見ず知らずの子どもたちをも同様に含んでゐる普遍的な概念表現だろう。従つて、「子ども」はついに実体ではあり得ない。それから、幾多の「子ども」は、単にそれが想像されるスタイルによつて区別できるにすぎないわけだ。本来の「子ども」の姿、歪められた「子ども」などと、真偽によつて区別できるものではけしてない。ならば、この場合の想像のスタイルが問題だ。

近代的な「子ども」は、肉体的・精神的な有機的発達を経験する人間の、人生の諸段階のうち、大人の段階以前の時期にある者と想像される。これ以上精密な限定は必要もない。なぜなら、例えば幼児期、少年期、思春期等の区分方法や区分数はさまざまあつても、身心の有機的な発達という区分の前提条件は、現代に至るまで効力をもつ理論だからだ。が、

こう述べると、あの「子ども」の発見者と言われるルソーが、ここから排除されてしまうのではないかと反論されるかもしれない。けれども、ルソーの言うひとつの段階から他の段階への移行が、まるで飛躍のように見えていても、実はそれは生物学的・心理学的レベルのものではなく、ただ倫理的価値の問題としてあらわれるにすぎないのだ。

そして、人生の諸段階——それは、なにも近代になってはじめて出現したイメージでは全くなく、中世は言うに及ばず、異教古代にまで及ぶ使いふるされたイメージだった。アウグスティヌスは人生を、*infantia* / *pueritia* / *adulescentia* / *iuventus* / *graviditas* / *senectus* の六つの時期に区分したばかりか、それをアナロジカルに歴史にも適用した。この六分法以外にも、二、三、五、七、十といった区分の方があったが、これらに共通していたのは、人生の諸時期を精神と肉体の発達から説明するのではなく、「神の配慮」や数の象徴主義などの垂直方向に諸時期を関係づける原理なのだった。そこではこの世での因果連鎖による関係は想像されなかったわけだ。しかし、ここで意図している諸段階は、たとえ神の下にはあろうと、有機的に関係づけられている。

さて、このように「子ども」の概念を定義するなら、おのずと近代的青少年文学の概念もあきらかとなった。そこで、わたしは以下で具体的にその発見と再発見の検討に入ることにしてしよう。

### III 『世界図絵』

二十世紀も二つ目の大戦以前まで、青少年文学はほとんど文献学者にかえりみられることがなかったので、テキスト自体の保存が劣悪なのは無理もない話だろう。けれども、現時点でも本質的には変りのないこの資料不備にもかかわらず、近代的青少年文学に含められるテキストは、十八世紀終わりの三分の一以前にはほとんど皆無に等しかったか、でな

くとも、たかだか散発的に書かれただけにとどまっただろうという推測を、根本的にくつがえすに足る力を持つ資料の存在を予想させる論拠は今のところ見あたらない。そのようなテキストはゼロではなかったにせよ、十八世紀七十年代以降のその量的増大・多様化現象と比較してみるなら、それ以前のテキストは孤立現象であり続けたとむしろ言うべきだろう。わたしは目下、あくまでこの仮定を前提としたうえで話をすすめるしかない。

コメンスキーにまで遡るとしよう。教育史のなかでコメンスキーが特筆されていないことはまずあるまい。「近代教育学の父」や「教育のガリレイ」(ミシュレ)など、近代教育学の直接の祖先のひとり目されているようだ。この側面から、『大教授学』などの主著とならんで、子どものための最初の絵入り語学(ラテン語)教科書として『世界図絵』が論じられることも多い。ところが、これに与えられるのが常の修飾句「子どものための」に関しては、概して納得のいく分析が踏まえられないことがない。そのことがまた、『世界図絵』をまるで『ドナトゥス小文典』のような一見初学者向けの教科書に図解が付されただけであるかのような印象を与えるかもしれない。そこから、『世界図絵』の図解入りという技術的側面に革新性が求められ、これが「最初の絵本」だとされるわけでもある。もちろん、ここでも「子どものための」の但し書きが付される。が、それとて実はいささかあやしい。シギスムント・エーウェニウスの『キリスト教徒のための敬虔な絵で表わされた学校 *Christliche gottesrige Bilderschule*』などの先例がある。これはまた、「子どものための」ものでもあった。「最初」というのはどこまで遡っていくものなのだろう。

ところで、「絵本」としての観点は度外視するとしよう。本稿の課題から、「子ども」が問題となる。上述のように、あたかも常識でもあるかのように「子どものための」と言われるのは、ひとつの神話に拠る。

中世においては子どもは無視されており、近代になってはじめて子どもの独自性が認められたという、今日ではほぼ否定されているフィリップ・アリエスのショッキングだったテーゼが、暗黙の前提になってくるからようだ。そこで言われているのが、大人とは違った独自の存在としての「子ども」であることは言うまでもないけれど、アリエス説に依拠するばかりで、『世界図絵』の「子ども」が明確に分析されていないことが、それを近代的青少年文学に含め得るかどうかをなはなだあやしくしている。従って、コメンスキーの「子ども」概念が分析されなくてはならない。

1658年ニュンベルクのエンター書店から出版された『世界図絵』は、本文が頁の左半分にラテン語、右半分にドイツ語という体裁だったのに応じて、読者への序文もラテン語とドイツ語の二通りが、前後して付されている。ここでの読者とは広い意味での教師を指し、序文は教師に対するこの本の理念と特徴・効用の説明にあてられている。

ところで、ラテン語版とドイツ語訳版の序文間では、内容に関して一部をのぞいてほとんどちがいはみられない。使用される語彙の中で、例えばドイツ語版で三ヶ所にあらわれる「Lehrknaben」に対応するラテン語は全くなく、また二ヶ所で使われる「Jugend」のうち一つに、同じく二ヶ所の「Lehringen」のうち一つ、四ヶ所で用いられる「Knaben」のうち一つに、それぞれラテン語の対応語がない。しかし、このような差異も内容にまでは及ばず、ほぼ忠実なドイツ語訳のようだ。

この序文で、「子ども」はラテン語の初学者 (Alphabetarius tiro/Abc Schüler) としての生徒 (Lehrknaben, Lehrlinge) である「少年 (pueros/Knaben)」の姿となって現れる。序文にその年齢規定はない。それだから、「少年」は、原則として初学者生徒ならば年齢が問われないとも見えるのだが、実は比較的若い年齢層だけが想定されているのが、次の個所で知られる。「というのも、少年は(ほとんど言葉も話せぬ幼

い時期 [infantia/Jugend] からただちに) 絵を楽しみ、そうした見ものに目を遊ばせるのが好きだということが知られているからである。」<sup>65)</sup> ならば、もはやこの生徒は年のいった初学者などということはあるまい。また、「というのも、諸感官は(最初のいとけない時期 [aetate primae/des zarten Alters] の最も主たる導き手であり、この時期心はまだ事物の抽象的思考にまで高まってはならず) いつも対象を求め……」<sup>66)</sup> などからもそれは明らかだろう。ここで対象となっているのは、年齢の幼い「少年」なわけだ。

が、「pueros/Knaben」が幼年期の「少年」を指し、決して奴隷や召使、息子や徒弟を意味してはいないとしても、それだけでこの「少年」が根本的に新しい概念だということには決してならない。既に触れたように、古来からのイメージである「人生の諸時期」の諸区分がそのことを物語っている。事実、十四世紀末十九世紀に至るまでも普及していた「人生の諸時期」の図像を、コメンスキーもまたこの本文で使用した。

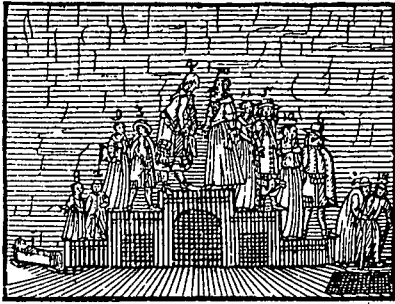
最もポピュラーだった形式のものが、死神とベッドによこたわる死者の姿を忘れなかった点と、区分数の相異を除けば、コメンスキーの図像と他はほぼ等しい。<sup>67)</sup> (次頁図版参照)

ところが、こうした形式的類似性にもかかわらず、すでにコメンスキーの「少年」は、他の図像の根拠となっていた伝統的原理から抜け出しているように見える。

ラテン語序文とドイツ語訳版との間に、ひとつだけ全く異なる点がある。ドイツ語訳のほうに、ラテン語版にはなかった『シラ書』からの引用 (25-13) が、末尾に本文から若干の空白をおいて飾り文字で付されているのだ。ところで、この訳文はコメンスキーの手になったものではなかった。コメンスキー自身は、ラテン語序文に明らかだが、『世界図絵』をラテン語のみの印刷本とし、ただしこれが使用される地域地域の俗語によって講じられることは意図していたけれど、それをドイツ語と

XXXVI.

Septem Aetates  
Hominis.



Die Sieben Alter  
des Menschen.

Homo

Homo est,	Der Mensch ist /
primùm Infans. 1	Erstlich ein Kind / 1
deinde Puer, 2	darnach ein Knab / 2
tum Adolescens, 3	dann ein Jüngling / 3
inde Juvencus, 4	wiedum ein Jungmann / 4
postea Vir, 5	folgendes ein Mann / 5
dehinc Senex, 6	als dann ein Aelmann / 6
tandem Silicernium. 7	Endlich ein Greiß. 7
Sic etiam	Also auch
in altero Sexu,	im andern Geschlecht /
sunt, Pupa, 8	sind das Püppchen / 8
Puella, 9	das Mägdelein / 9
Virgo, 10	die Jungfrau / 10
Mulier, 11	das Weib (die Frau) 11
Vesula, 12	die Aelfrau / 12
Anus decrepita. 13	die Aelmutter. 13

Membra

限定していたわけでは全くなかった。訳者と推定されているジークムント・フォン・ビルケンとヨーハン・ミヒャエル・デアアヘアが、著者の予期せぬ引用を加えたとしてもおかしくない。

もしお前が／若い頃に／  
集めないなら…何をお前は／  
老いて見つけようというのか。  
Wenn du/in der Jugend/  
nicht samlest: was wiltu/  
im Alter finden:

これは知恵(Weisheit)の話だ。が、同書によれば、「主を畏れることとは、知恵の初め。知恵は信仰のある者と共に母の胎内で造られた (Anfang der Weisheit ist Gottesfurcht, /den Glaubenden ist sie angeboren.)」(1-14)とされ、ユダヤ教では、知恵は神を信じる者の特性の一つであり、胎内にあつてすでにかれらに内在すると考えられていた。先のマルサスからの引用文中の「完全な、形のできあがつた精神がどんな幼児にも存在する」などの考え方へとニュアンスこそ変化したとはいえ、知恵なり精神なりが、少なくとも神学的、学問的に、例えば序々に形成されていくと考えられていたわけではなかった。もっとも、『シラ書』はコメンスキーのよく引用するテキストのひとつではあつたけれど、かれならそこに解釈を加えるだろう。「すなわち、その永遠の根を人間に沈めた神の知恵」と1-14は言いかえられるのだ。ドイツ語序文では、原文のまま引用されたことによつて、むしろこの『シラ書』の一節はテキストに裏切られるはめにおちいった。

「少年」は、まだ言葉も話せない時期には感官に示されるものに大人興味を示すという。それだけならば、単に経験的な事実として述べられているにすぎないと判断することも可能だ。まだヒゲも生えぬ少年、などと大差ないとも見える。けれども、コメンスキーはそれを理論的な

脈絡の中に捉えていた。「諸感官は(量初のいとけない時期の最も主たる導き手であり、この時期心はまだ事物の抽象的な考察にまで高ま<sup>83</sup>ては)「いないと言つとき、コメンスキーは、人間精神を発生論的に捉えており、精神は有機的発達によって形成されていくと考えていると推測できるだろう。つまり、人間ははじめ、幼い時期には感覺的存在なのだが、長ずるにつれ抽象的思考もできるようになる理性的存在に成長すると。「生徒の理解しない事を、そして彼らの感官に正しく示されうえつけられることのない事を、生徒に学ぶべく提示されるので、教え、学ぶ事は困難となって、ほとんど効果をあげない<sup>84</sup>」

わたしは、コメンスキーの「少年」を次のように想像する。「少年」はラテン語の初歩を学ぶ生徒だが、かれらはみなまだ主として感覺が支配的な精神の持ち主であり、抽象的な思考ができるようになるには、まだ時を待たねばならない。その年齢がどれほどかは、たしかにはわからないけれども、先の図版から察すると、〈infantia〉と〈Adolescentia〉の間の時期の「子ども」のようだ。ここからも、この「少年」には年のいった初学者生徒など含まれてはいないことになる。ならば、このように限定された年齢層にある「少年」のためにただ書かれたというばかりでなく、かれらの精神的能力の発達段階に適するようつくられたのが、『世界図絵』だったとも見える。

だが、さて、わたしはこの序文だけからこのように読みとつてよいものだろうか。序文には説明されていないことが多すぎる。人生の諸時期は具体的にはどのように区分されているのか。本篇の図版と同じなのか。その区分の原理はいったい何なのか。それぞれの時期を通して、人間はどのように肉体的・精神的に成長していくのか。これを検討してみなくてはならない。

『世界図絵』は、孤立して他のコメンスキーの作品と関連を持たないのではなく、それどころかコメンスキーの他の教授学的作品や教科書と

同じく、体系的なプログラムの一連の具体化のひとつだった。そのプログラムが『大教授学』なのだ。そこで上記の問題を検討するために、次にわたしは、『大教授学』における「子ども」の概念について若干の考察をこころみることにしよう。

#### IV 『大教授学』

そうではなく、わたしたちはそれ(自然―筆者)を、起源として連れ戻されて行かねばならないわたしたちの最初のそして根本的な性質という意味にとるのである。

ジャンージャック・ルソーが、エミールという名の秘蔵っ子を育てあげたとき、ただひとつの原理としてかれの教育を調律していたのは「自然」だった。「自然」は人間のたち返るべき「起源」で、エミールにはこれに背く何ものも、いかなる方法でも、教えられてはならなかった。何事につけ習慣とは悪に他ならず、これは排除されなくてはならない。「それは、しかしながらわれわれの習慣に強制されて、多かれ少なかれわれわれの臆見によって変化する。この変化がおこる前の性質が、われわれの内なる自然とわたしが呼ぶものだ。」この「自然」が、「子どもたちは、大人になる前に子どもであることを欲している」わけだった。

ところで、この章の冒頭に引いたのは、まるでルソーの言葉のように見えるけれども、実は『エミール』の一節ではなく、ヤン・アモス・コメンスキーの『大教授学』第五章第一節から出ている。それは1633年から38年の間に書かれ、実際に出版されたのは『教授学全著作集』(1657年)の一部としてだった。『エミール』(1762年)と『大教授学』との間にはおよそ120年のへだたりがある。が、ルソー同様、コメンスキーにとつても「自然」が、かれの教授学(のみならずかれのすべての営為)の根本原理だった。もっとも、その概念は、ルソーのも

のとは異なって、神学的な装をこらしてはいる。先の引用の前半部はこうだった。「自然の意味をわたしたちはここで、墮罪以来すべてにつきまとい離れることなき墮落、そしてわたしたちが、自身の内から来る何か善き事をそれあるゆえに思惟することのできぬ人生生まれながらの怒りの子<sup>28)</sup>だといわれる、その墮落とはとらない。」アダムを神が創ったとき、アダムに神が与えた自身の似姿、つまり神との相似性こそが「自然」なのであり、そこから帰結する知恵(erudicio)、倫理性(mores)、敬虔性(reverentia)が「自然(人間の必要事)」だった。そしてさらに、どのような被造物にもその定めを与えている神の意図もまた「自然」だとされる。

だが、人間は原罪を負っている。それにもかかわらず、たとえ墮罪を経ているにしても、神がアダムに与えた内なる「自然」までが、人間からうばわれ消し去られてしまったわけではない。なにせ、それは「永遠の根」なのだ。従って、人間は永劫神の似姿でなくてははいけない。それでも、人間が墮罪以前のアダムに帰ることができないとすれば、神がイエスの死と復活において示したもうひとつの世界、真の世界に帰っていくべきもの。そのためには、現世において似姿であるよう努力が要請される。現世は、いかに墮落にみちあふれていようと、もうひとつの世界に至るために必須の準備期間なのだ。ここから、この世界で「自然」を阻害する悪しき習慣を排し、またそれに抗い、「自然」を育成するという人間のなすべき課題が生まれる。それが教育だった。

さて、この教育は生まれ落ちたらずにも始められなくてはならない。「成長するものは、いとけない時期には簡単に形を与え、たわめることができる……」<sup>29)</sup>と同時に、それだからこそまた悪しき習慣もそこにやすやす入り込んでくる危険が満ちあふれている。人間は、原罪を逃れはしないにせよ、いまだそれに加えて「新には罪と不信仰で汚されてはいない子ども」<sup>30)</sup>の段階からこそ、内なる「自然」の育成が始められねば、

とコメンスキーは「子ども」を想像する。「即ち、わたしたちだけを賢いと思ひ、汝らを愚とし、わたしたちだけを一人前とし、汝ら子どもっぽいとみなすわたしたち大人は、学校の汝らのもとへ送られんことを。汝らはわたしたちの教師として与えられている。汝らの行いが、わたしたちの範として先例たらんようにである。」<sup>30)</sup> それでは、いったいどのように「子ども」は教育対象として捉えられるのだろうか。

……わたしたちは推論する。第一に、人間の形成教育は人生の春に、すなわち少年期(……)に始められねばならない。……第三に、あらゆる教材は、その時期その時期の理解力を超えるいかなるものも学ぶべく課されたりせぬよう、年齢の段階に応じて与えられねばならないのである。<sup>31)</sup>

(ここでは、学校教育が問題になっているので、「少年期」に教育開始を設定するこの一節と、先の早期教育の要請とは何ら矛盾していない。)

……わたしたちは、精神の訓練に幼児期から成人期に至るまでの全若年期(……)を要する。すなわち、自然に従いおのずと明らかなる四つの時期に区分され得る二十四年間である。……

そこで、成育のこの二十四年間を、わたしたちは相異なる四つの階梯に分けようと思う。……そして、それぞれの階梯に六年の期間と特別の学校を割り振ることにしよう。

第一に、幼児期の学校は、母親の膝。

第二に、少年期のそれは基礎(……)学校あるいは公共の母語学校。

第三に、若者期のそれは、ラテン語学校あるいはギムナジウム。

第四に、はじまりつつある成人期のそれは、大学と旅。<sup>32)</sup>

このように、「子ども」の時期は各々六年間を区切りとする四つの時期に分けられ、それぞれに相応する学校で教育を受けるものとされている。



〔幼児期〕には「母親の膝」が学校になると比喩的に述べられているが、これは「母親学校」、つまり家庭を教育の場とすることを意味している。〔さらに、そこで教育を受けるべき「子ども」は、特定の身分・階層に属する者に限定されず、「富める者や貴顕の子どもたちだけが、学校に通うようながされるべきではなく、貴族に非ざる子ども、富める者の子ども、貧しき者の子ども、あらゆる都市、地域、村そして農場の男の子と女の子、すべてが同様にうながされるべきなのである」と、原則としてあらゆる「子ども」でなくてはいけなかった。そして、しかも教材もまた、各段階に依じて異なったものが要求されるのだ。コメンスキーは、すべての「子ども」が四つの時期を順に経るものとみなし、それぞれの時期に特別の学校と特別の教材が対応させられるべきと考えていた。

では、これらの年齢階梯とそれに対応する教材、学校という構成には、はたしてどんな裏づけがあったのだろうか。『大教授学』のプログラム全体に梓を与えていたのが、神につながる「自然」だったとすれば、それに宗教的・神学的な根拠でもあったのだろうか。たしかに、コメンスキー自身が後に、「常にわたしが、若者のために書いたものは、教育家としてではなく、神学者として書いたのである。」とも書いていた。が、それにもかかわらず、ある種の神学的理論なり、それとも連動するだろう数の象徴主義理論なりが、唯一の根拠を成していたことには必ずしもなりはしないだろう。なるほど、コメンスキーの宗教的想像力はきわめて堅固ではあった。けれども、かれの年齢階梯説は、あくまで神学的な枠組みに制約をうけながらも、その内部で、これを破壊しない限りで全く別個の基礎づけをもっていた。

「経験によれば、すなわち人間の肉体はおよそ二十五歳になるまでは成長するが、それ以後には及ばず、これ以後はさらに強化されるにすぎないのである。」学校教育が二十四歳までおこなわれねばならないという考えは、ここからひき出されてきていた。が、それは単に肉体の成長

だけを問題にしていたのではなかった。肉体は、精神的諸能力とは全く無関係に、自律的に成長していくのではなく、「まず次第次第に、肉体の諸力とともに、精神の諸能力もまた発達していく」とコメンスキーは言う。しかし、「自然」の要請からいって、肉体と精神は同等の価値を有しているわけではなく、後者の方にこそ人間が神の似姿であるゆえんがある以上は、精神の諸能力の育成が教育の主たる目的のはずだ。が、「感覚の中に存在しないものは、何ものも理性の中には存在しない」とは、すでに『大教授学』でもそのまま認められていた。「第二に、子どもたち自身の手に与える絵本は、この母親学級における訓練を促進するであろう。なぜならば、この年頃にはすなわち諸感官が、かれらに働きかけるあらゆる印象を受けとめるよう訓練されなければならないからである……」とは、『世界図絵』の序文中に述べられた、「幼児」はまだ抽象的思考能力は弱く、感官がこの時期の主要な導き手だという考えを相補う。人間の教育にとつて、諸感官の訓練が理性のために不可欠だという以上、肉体の成長が続くかぎりには感官もまた発達するのだから、その訓練期間が少なくとも肉体の成長がやむまでなことは、自明となるはずだ。ただ、この肉体的成長がどうして二十四歳までと言えるのかを、コメンスキーは経験的に言うばかりで、全く説明しなかった。学校教育の年齢的上限は、分析的に理論化された裏づけをもってはいないにしても、大部分アナロジーによりかかって、少なくとも形而上学的には基礎づけられている。

ならば、その期間を四期に区分することに關してはどうだろう。「子ども」の時期が、六年間づつの四階梯に分けられ、各々に「幼児期」、「少年期」、「若者期」、「はじまりつつある成人期」という名が与えられ、さらに各時期に特別な学校と教材が要求されるとするならば、まずは、なぜ六年づつの四期区分が可能でもあり、当然でもあるのか問われてしかるべきだろう。ところが、この場合にもやはり、確な根拠を『大教

『授学』から読みとることはむずかしい。「すなわち、自然に従いおのずと明らかなる四つの時期に区分され得る」とは言われても、さて、その区分の必然性を説明しているはずの「自然」について、明瞭に四分法を成り立たせるに足る充分な理論的説明を、コメンスキーはしていない。

とはいえ、コメンスキーには精神的諸能力を発生論的に捉える考え方があった。

まず、母胎において人間は、父親の血のひとしずくから己が起源を得る。では、人間は、まずはじめは何なのか。不定形で未完成の魂。それから、人間は肉体としての諸形態をとるのだが、感覚もなく運動もない。その後、人間は動きはじめ、自然の力によってこの世に生まれ、序々に目、耳そしてその他残る感官が開く。時と共に、人間は見、聞きそして触れることを意識すると、諸感覚が生ずる。その後、理性は形成され、事物の諸特徴を識別する。最後に、意志が……棍取りの役につくのである。

しかしまた、それらの段階の内部でも明白な上昇発展がみられる。というのは、ちょうど夜の深い闇から曙の光があらわれ出るように、進む一方だからである。

人間の精神的諸能力が、まるでゼウスの頭から生まれ出たときのパラス・アテナのように完全な形で「子ども」にそなわっていたり、あるいは何処からか付け足されたりするのではなく、あくまで徐々に発達をとげるものと確信をもってコメンスキーは語る。が、その発達過程と「子ども」の年齢との関連性が、十分に説明されることはほとんどなく、ただ樹木その他のアナロジーによる説明のくりかえしが、まるで分析を排除するかのよう繁るばかりなのだ。「第七原則…自然は、内的に成熟して、出てこようとしているものだけを明るみに出すのである。……根からのぼる樹液が芽を押し出すときにのみ、樹木は芽を吹かせるし、閉じ込められた樹液によって形作られる葉や花がほころび開かんとしてはじめて、

蕾を開け、」といった具合にだ。コメンスキーによる精神的諸能力の発達の説明からは、「子ども」の時期を六年づつの四段階に分けるために充分な根拠を、わたしは得ることができない。

そこで、わたしはこう推測する。コメンスキーが年齢階梯を、発達過程を理論化することもなしに、ああも判然と構成できたのは、すでにあった諸学校を活用する必要性に拠っていた。大学、ラテン語学校、そして当時まだまだ定着してはいなかったがさまざまに試られてはいた俗語学校を活用しないでは、さしあたって学校教育など考えられないとすれば、それらを有効に機能させないではおけないだろう。だとすれば、就学可能となる年齢までの期間も含めれば、同時に複数の段階の異なる学校に行ったりしないかぎり、あるいは相連続する一貫教育が考えられているかぎり、四つの時期区分が必要とならざるを得ない。

しかし、だからといって、各時期の期間が均等割りされる必然性は全くないだろう。ある時期の教育と次期での教育との間に段階的な進行はあっても、飛躍が考えられてはいないとすれば、つまり各時期がそれ独自の価値をもつ教育目標をもってはいないのならば、六年間という規定は便宜上のものととまるわけだ。例えば、ルソーの言うように「どの時期にも、どの人生の階梯にもそれ独自の完全性、それ独自の成熟のあり方がある」とするならば、教育は各時期で全く別個の目標に向かわなくてははいけないし、各時期で「成熟」に要する期間が定まるはずなのだけだ、コメンスキーは、精神的諸能力の段階的発達に依じて、教育も考えた。コメンスキーにとって、人間はたったひとつの目標に向かわねばならなかった。人生は、もうひとつの世界に至るまでの準備期間としてのみ意味をもっていたのだ。コメンスキーのおこなった区分は、精神的諸能力の発達を前提とはしながらも、学校という制度の構想から導き出されてきたものだった。

ところで、こうした便宜的時期区分の枠内でおこなわれるべき具体的

な教育は、精神的諸能力の発達に即しておこなわれなくてはいけない。

つまり精神が、第一に、年齢と理解力からいってまだ適当ではない何かを強いられるならば、……暴力が加えられることになる。

従って将来、第一に、若年期には年齢段階とその時の素質とが許す、<sup>(35)</sup> ところどころかそれが求めるものだけをおこなうべきなのであり、……

「子ども」の年齢と理解力とを無視して、成人に対すると同じやり方で、成人に与えられると同じ教材で「子ども」が教育されてはならない。発達段階に応じた教育がなされねばならない。

言語教育に例をとろう。(コメンスキーのいう言語とは、まず第一にラテン語、そしてその人の属する地域の俗語だ。)<sup>(36)</sup>「……子どもたちは、理性と同様言語もまたかれらに適した事物で訓練されねばならず、成人により相応しいものはもっと成熟した年齢のためにとっておかれるよう」コメンスキーは要請する。この面で適切な教育をするためには、「子ども」の言語能力の発達を段階づけ、それに適した教材をつくり使用する必要があるだろう。

……そのような言語学習は、四つの年齢階梯に配分されるべきである。

第一に、そもそも話すことがまずもって学ばねばならぬ幼児の、

あるいはたどしく話す時期、

第二に、本来語ることを学ぶ少年期、

第三に、慎重に言葉を選んで話すことを学ぶ若者の、あるいは花の時期、

第四に、言葉も力強くなる成人の、あるいは力の時期。<sup>(37)</sup>

これらの階梯にふさわしい教科書は、順に「前庭 (Vestibulum)」、「扉 (Janua)」、「大広間 (Palatium)」、「宝物庫 (Thesaurus)」と名づけられる。「前庭」には、数百語を常套語にまとめた「幼児らしいおしゃべりのための素材」と名詞変化・動詞変化表が含まれ、「扉」には、約八千

語の常用語彙によって事物を単純に表現する短文と、簡潔な文法が付される等と、徐々に難易度が増していくよう構想されているようだ。<sup>(38)</sup> しかし、ここでも『大教授学』は、それら教科書の内容を「子ども」の理解能力の発達過程と関連づけて、詳細に説明してはくれない。それでも、コメンスキーが、みずから実際につくった『開かれた言語の扉 Janua linguarum resecta sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium』の他者による改訂版に対して、「子ども」の理解能力を完全に無視していると批判したことからも、教材の「子ども」の能力の発達段階に対する厳密な適合性の基準が、コメンスキーの意図の中にははっきりとした形姿をとっていたにちがいない。

さて、『大教授学』において、「子ども」は各六年間の四時期を経るとされたけれど、この四段階説に精神的諸能力の発達理論が充分な基礎を与えてはいなかった。むしろ、それは便宜的なもののようだった。にもかかわらず、コメンスキーが、諸能力の段階的発達を前提にしていたこともまた明瞭だった。人間の精神は不可逆的に発達していく。「子ども」の諸能力は「成人」のものとは等しくなかったわけだが、その差異は、ルソーの場合のように相異なる独自性の差異ではなかった。コメンスキーにとって、人生はそれ自体で自律的な価値をもってはおらず、もうひとつの世界にこそ「真の」価値があった。一樣に人生はその価値を得るために必須の修業期間だったのだ。だから、「子ども」と「成人」の差異は、けして価値の差異にはなり得なかった。ただ単に、人間の内的諸能力の漸進的な発達過程上にそれらが占める地点の相異にすぎない。

以上から、コメンスキーの「子ども」概念が、ルソーのように判然とはあり得なかったにせよ、精神と肉体の有機的発達観を前提に成り立っているとすれば、『世界図絵』が近代的青少年文学に数え入れられることに、わたしは何も疑いをさしはさむことができない。『世界図絵』は、特に「少年」のためのラテン語教科書だったわけだけれども、その「少

「年」が、「幼児」とも「若者」とも異なる発達過程上の地点にあることが前提となっていたのだ。(『世界図絵』は「絵入りのヤヌア」とも言われるようだが、『大教授学』の計画を補う中間的な教科書として考えられていたようだ。が、それを論ずるのは別の機会にゆずりたい。) それだからまた同様に、コメンスキーのつくった他の教科書もまた、近代的青少年文学としての要件を備えていると考えることができるだろう。

コメンスキーは、近代的青少年文学を「発見」した。それ以前に、「発見者」はあったのかもしれない。それでも良い。コメンスキー以後、ほぼ120年にわたる近代的青少年文学の空白期間があった。その間に誰かがそれを書きはしただろう。それでも良い。十八世紀七十年代頃から、それがまるで突如、急速に普及した。近代的青少年文学が「再発見」された。多様性と分量の点で、これ以前の近代的青少年文学はその足もとにも及ばないだろうという推測を、打ち消すに足る物証は今のところない。ただ、コメンスキーが確実な比較地点として有効であることには変りがない。

## V 結びと展望

本稿の限定された目的ゆえに、詳細にわたっては分析できなかった個々の論点は、今後の考察の中で再び新に取りあげなくてははいけないだろう。が、ここではさしあたって、次におこなうべき課題に言及しておくにとどめよう。

「子ども」をコメンスキーの想像力が捉えるためには、ひとつに「学校」という具体的な場力がなくてはならなかったとわたしは思う。既存の「学校」システムを改革するためのプログラムづくりを通じて、より具体的に「子ども」が想像されたのだ。コメンスキーが「子ども」の時期を四階梯に振り分けたとき、その根拠はともあれ、それによって

「学校」という具体的な場に「子ども」は結びつけられてイメージされるだろう。そのイメージは四通り、しかも年齢区分によって判然としたイメージなのだ。そればかりではない。今日多くの地域で、就学年齢に達した「子ども」は原則としてすべて生徒になるように、コメンスキーもまた、すべての「子ども」が学校で教育を受けるべきとしていた。すべての「子ども」が学校へやられるとすれば、実際問題として、全員の一斉進級、一斉進学が考えられなくては、安定し一貫した教育はそもそも不可能だろう。事実、コメンスキーの構想によれば、「子ども」は皆同時に進級し、進学するよう求められていた。ならば、ここに一年区切りで「生徒」を段階づける思考が生まれてくる。すべての「子ども」が学校教育の対象であるからには、「生徒」とは過不足なく「子ども」に言い換えられるわけだ。だから、一年目、二年目と各時期の内部で、ひとつづつ階梯をのぼっていく「子ども」のイメージが容易に想像できるだろう。

しかしまた一方で、コメンスキーは精神の有機的発達を前提としながら、その過程を分析し理論化することがなかった。「学校」で与えられる教材がそれに適合しなくてはいけないのならなおのこと、理論化は不可欠だったはずなのだ。この理論的中途半端さには、諸々の理由があっただろうが、ひとつには、精神発達の問題が、『大教授学』では「教材」と「学校」の問題にほとんどおきかえられてしまっていることが考えられるべきだろう。「学校」や「教材」の具体的な改革の方が前面に押し出されることが焦眉の急だったとすれば、そこにはそれなりの原因があったはずなのだ。ならば、それがコメンスキーに「子ども」を想像せざるを得なくしたもののひとつだったにちがいない。

さて、すべての「子ども」をみずからの管轄下におくことは、その目的こそ異なれ、後の国民国家の重要な課題のひとつでもあった。有能な官吏と強壯な兵士の育成は、多分に王朝国家の自己防衛の必要性から国

民国家が形成されていく途上で、国家が最も大きな関心をもったものひとつに数えられるだろう。この目的にとって、またと願ってもない場が「学校」だったとしても、何ら不思議はない。

コメンスキーと十八世紀との間で、「学校」をめぐる諸状況（回路）は大きく変動しただろう。例えば、兵士の育成をとってみても、三十年戦争の時代にはスウェーデン以外のヨーロッパではまだ想像もつかない事態だったにちがいない。戦争の性格が、十八世紀後半のものとは全く異なっていたからだ。ともあれ、両者の間で、「学校」をめぐる諸状況とその条件とを比較し差異を確定し、さらに近代的青少年文学との関連を考察していく作業が、今後、第一にわたしのおこなうべき課題だ。

## 凡 例

Jan Amos Komenský の『世界図説』および『大教授学』のテキストには次のものを用いた。

— Orbis sensualium pictus. Dortmund 1978. これは初版本の写真復刻本で、Heinz Höfener による後書きが付されている。註では、この版をOSPと略記する。また、この版では、序文の頁付けがラテン語版では見開きを二頁とされたドイツ語訳版にはそれぞれ頁付けがなされていないので、便宜上、序文の最初から通して頁数が付されているものと仮定して、頁数を記す。その際、ラテン語訳版の頁数を並記する。

— Große Didaktik (Didactica Magna). Hrg. von Andreas Flitner, Stuttgart 1985. 註では、しばしばDMと略記し、参照の便を兼ねて、頁数ではなく章と節とで当該箇所を指示する。

## 註

- (1) Linda A. Pollock: *Forgotten Children. Parents-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge 1983. (邦訳『忘れられた子どもたち』新草書房 1988年) / Lloyd DeMause: *Hort ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a.M. 1977 / John R. Gillis: *Youth and History - Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York · London 1974. (邦訳『若者への社会性』新曜社 1980年) など。
- (2) スネテイクト・ファンダーン『想像の共同体——ナシヨナリズムの起源と流行——』リプロボート 1987年を参照。
- (3) Hans-Heino Ewers (Hrg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*. Stuttgart 1980, S. 7f. 444の Theodor Brüggemann in Zusammenarbeit mit Hans-Heino Ewers: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur, Von 1750 bis 1800*. Stuttgart 1982, S. 11-15.
- (4) W. マーレン『レイン農業生産の三段階』未来社 1977年、同『農業恐慌と景気循環』未来社 1972年、ロ・ブローヤル『物質文明・経済・資本主義 日産法の構造——』みすず書房 1985年、また、梅村芳樹『じゃが芋——その人とのかわらぬ——』古今書院 1984年を参照。
- (5) Johann Wolfgang Goethe: *Werke* (Hamburger Ausgabe). Bd. 9, S. 35.
- (6) Alfred Clemens Baumgärtner und Heinrich Plehcha: *Abc und Abenteuer. Texte und Dokumente zur Geschichte des deutschen Kinder- und Jugendbuches*. München 1985, Bd. 1, S. 117.
- (7) Brüggemann/Ewers: a. a. O., S. 1-11.
- (8) Brüggemann/Ewers: a. a. O., S. 1-11.
- (9) Thomas Robert Malthus: *An Essay on Principle of Population*, Harmondsworth 1986, p. 202.
- (10) Joachim Ritter und Karlfried Grunder (Hrg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel/Stuttgart 1980, Bd. 5, S. 112-

