

翻訳

J.G.ズルツァー著『子どもの教育と教授に関する 試論（増補第2版）』

I

「第2章 子どもに教授すべき学問について」

「第3章 教授において尊重されるべき幾つかの特別な諸規則」

上 畑 良 信

訳者序文

この翻訳の原典は下記の書である。

J.G.Sulzer, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, zweite, stark vermehrte Auflage, Conrad Orell und Comp, Zürich 1748. (図1参照)

本書『子どもの教育と教授に関する試論』は、18世紀半ばからプロイセン王国に招聘され、ギムナジウムやリッター・アカデミーの教授として活躍したヨハン・ゲオルク・ズルツァー（Johann Georg Sulzer, 1720-1779）の著した書である。同書は既に1745年に出版されていた彼の教育論の処女作『子どもの養育と教授に関する若干の理性的考察（試論）』¹⁾（図2参照）に、著者が時間をかけて綿密に加筆を施し、1748年に再度公刊したものである。標題は異なるものの、後発の刊行本を出版社は「増補第二版」と銘打っており、各々は文字通り第一版と第二版の関係にある。

第一版は、チューリヒの高等教育機関コレギウム・カロリヌムの高名な教授ボードマー（Bodmer, J.J.）が設立者として関与していたコンラート・オーレル社（開設は1734年）から出されていたが、ズルツァーはその出来栄に満足せず、マクデブルクでの家庭教師時代に修正と加筆を加え続け、再度チューリヒの同社から第二版を出版させた。約二倍以上の容量に拡充され、著作物としての体裁がより整ったことから見ても、そしてまた著者の識見の蓄積と同時代への影響という観点から言っても、より重要なのはここに訳出を試みる第二版（改訂増補版）であるとするに、恐らく異論は差し挟まれないであろう。

本書「改訂増補第二版」は、1748年に子どもの教育（家庭の私教育も幼年期の養

育も含む)の改善と公的支援措置を世に訴える意図をもって執筆された著作である。意外にもそれは、ルソーの『エミール』の出版(1762年)に先駆けること十余年前に執筆され公表されていた。この後、ドイツではバセドウの提言書(『人間の友および有産者諸氏への提言』1768年)の公開とともに汎愛主義の教育運動の口火がきられ、他方で教育の学問研究および教師養成の観点からはケーニヒスベルク大学の教育学講義(カントの初講義は1776年)が、そしてまた世俗的な公的学校教育の普及に向けてはフリードリヒ大王が命じた「一般ラント法」の制定をめぐる審議(1780年)が相次いで始動するなど、次々に青少年・子どもの教育という主題を正面に据えた出来事が進展していった。そのいずれもが、望まれる状態にはほど遠い子どもの教育の現状に憂畏し、時代の要請に応じるべく新たなものへとそれを改変・拡大しようとする共通の関心によって動機づけられていた。一般にドイツにおけるこの一連の動向は、啓蒙主義の名を冠した新たな「教育」の制度化のエポックとして特徴づけられることが多い。その後もプロイセン国内で活動することを宿命づけられていたズルツァーは、このようなドイツの「教育の世紀」に奇しくも立ち会い、自ら他に先んじて進取の見解を世に問うこととなったのである。本書は彼のドイツでの活動の開始を告げる著作であり、同時にギムナジウム教師としてのポスト就任を決定づけてくれた書でもあった。

ズルツァーの初期の代表的な教育書となったこの『試論』の叙述は、内容上分類すると次のような3部構成となっていた。第1部にあたる第1章から第3章までは、合理的な判断を可能にする明晰な概念と悟性諸力(とくに記憶力、注意力や判断力)の意義と重要性に触れた後、少年少女に求められる知的陶冶の取り扱うべき教育内容についてその概要を述べ、次いで悟性と判断力にとむ人間を育成するための一般的な方法・手段としての諸規則を挙げるとともに、それを受けた練習方法にも論及しながら解説を加えたものであった。第2部にあたる第4章から第8章に続く部分では、彼が人間の一般陶冶のきわめて重要な課題とする、自然の理にかなない幸福で有徳な生き方を尊ぶ心情育成および徳育について、その望ましい在り方と指導方法に大きく論述を割く内容となった。すなわち、子どもに克服させたいわがままや情念を抑制し、善良で豊かな心情を培うためにどう指導すべきか(第5・6章)、そしてそのための教育手段としての褒賞や罰をどう活用すべきかについて(第7章)、教授メトーデ試論に取って代わる啓蒙教育家らしく、子どもの個別の心理的反応を想定しつつ柔軟な対応を描出する、いわば心理学的な手法を採り入れて論述する入念さを見せていた。そしてこの2部の締め括りの第8章では、14歳までを4つの年齢段階に分け、それぞれの時期の子どもの成長過程を踏まえながら発達課題

とその指導のあり方について検討を加えており、爾後に到来するであろう公教育が必要とする子どもに関する必須の知識を探ろうと努力する明敏さがそこには示されていた。最後に、第3部にあたる第9章では、社会的行動様式を身につけるために家庭で教えるべき内容として、人との関りと自立に向けたしつけを挙げて論究する構成としている。そこで人との関り（交友・交際）については、人間の自然的平等の理念に立ち、貴賤を問わないこれからの社会に求められる礼儀と対人作法に言及する一方、自立に備えるしつけにおいては子どもを小さな家政人とみなし、家の仕事と家政の技能を早くから身につけさせることや、将来に向けて身体の健康と自己管理に幼少期から備えさせる課題について論じるなど、人間の成長過程全般を巧みに意識した構成となっていたのである。

図1 第二版の標題紙面（1748年）

ズルツァー著『子どもの教育と教授に関する試論』「増補第二版」（右）

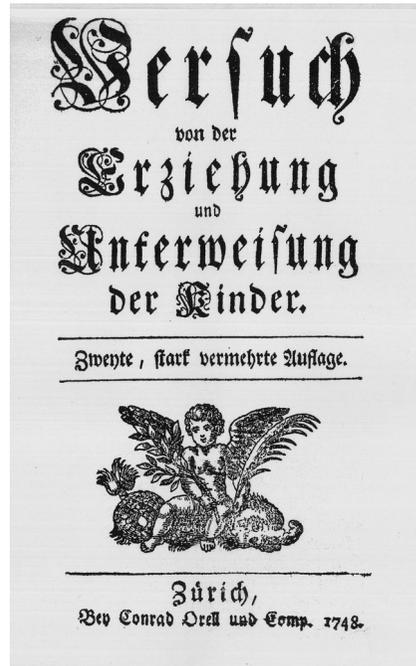
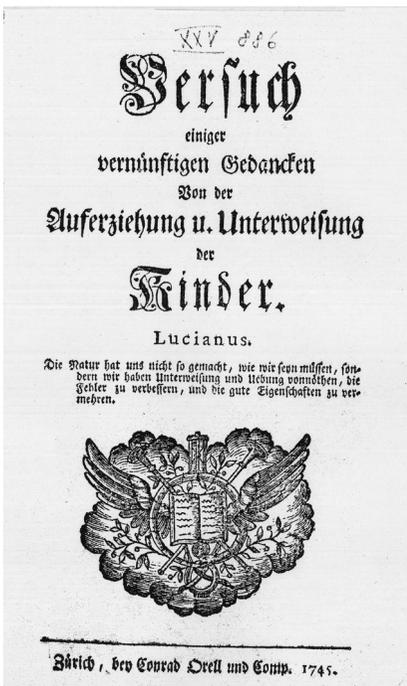


図2 第一版の標題紙面（1745年）



ズルツァー著「第一版」（左）

（図1・2は「チューリヒ中央図書館」の厚意により取得した原書のマイクロフィルムから複写した。）

本誌本号では、これまでペスタロッチー教育思想研究に取り組んできた訳者にとって興味深い主題を先に取り上げることとし、まずは第2章および第3章を訳出することにした。身分階層を問わずすべての子どもが等しく教育を受ける資格をもつと説くズルツァーが、どのような教育内容を次代の若者に望み、そしてどのようなメトデー（教育・教授方法）によって子どもの育成が行われるべきと考えていたか、その主張の要点がそこでは短いながらも簡明に記述されているからである。

ちなみに、私事に関することであるが、訳者が本書の翻訳に着手したのはおよそ20年余りに遡る。原典で理解の及ぶにくいところは、チューリヒ大学講師のW.クリンケによる校閲を経て出されていた翻刻本（この翻刻はフリードリッヒ・マン編集の『教育古典叢書』第45巻に収録されている）²⁾を参照しながら読みすすめ始めた。誤字誤植や古語・古形的表現に修正を施し、現代文の体裁を首尾よく整えた当文献がなくては、ドイツ語を母国語とせず辞書を頼りに逐語訳をとる菲才な研究者にとっては、到底すべてを読み通すことはできなかつたであろう。しかしながら、研究上の資料価値の担保を重要視するのであれば、今回の翻訳の底本はあくまで1748年刊行の原書であるのが順当であろう。なぜなら、校閲による文や語句に最適な是正がなされた翻刻版といえども、複数存在する各々の解釈可能性（語義・語法のいずれであれ）から校定者が一つを選びとった恣意性とそこに潜む曖昧さは完全に払拭できるとは思えないからである。それゆえに、この翻訳では原則的に「第二版」自体に拠ることを基本としたため、原典にときに見られる明快さを欠く文・段落の接続、同一語の多義的使用や省略気味の言い回しなどから、そのまま訳すと文旨が繋がりにくいところは、〔 〕を付して語句を補うほかはなかつた。そうした理由で、結果として多くなつたかもしれない繁文気味の読み難さについては寛容賜ることを、予めお断りしておきたい。

さて、著者ズルツァーの人物像と研究対象としての位置づけについて、ここで簡単な補足を加えておこう。ヨハン・ゲオルク・ズルツァーは、スイス東部のヴィンタートゥールで市参事会員の子として生まれた。地元のラテン語学校に通った後、聖職を目指して都市チューリヒへ移り、高等教育段階の神学課程に進み学業を続けた。そこでの勉学では当地の啓蒙運動を先導する優れた教授陣と出会い、当時の他の多くの啓蒙都市の例に漏れず、理性主義的で完全なる調和を説くライプニッツ・ヴォルフ哲学に強く影響を受けた学風の下で学ぶことになった。やがて、神学試験に及第したものの市民権をめぐる事情で牧師職を断念した青年は、遠くマクデブルクへと家庭教師の職を求めて離郷することになる。その後、彼の主たる活動舞台は王国の首都ベルリンに移り、そこでの活躍はドイツの近代教育史にその名が刻

まれるほどに恵まれたものになった。すなわち、学生の頃から数学および自然哲学の才と学術的素養を見せていたこの若者は、18世紀半ば以降プロイセン王国の啓蒙君主フリードリヒ2世治世下で好処遇を受け、ギムナジウムやリッター・アカデミーの教授・学院長（学院長就任は1765年）として教職に就く傍ら、ベルリン王立科学アカデミーの会員として哲学や美学の分野で活躍することによって存在が知られる人物となったのである。

ちなみに、スイスから出版された全三巻の『教育学事典』を繙くと、ズルツァーに関する記述は次の通りである。「家庭教師として教育活動のあり方について深い洞察を得たズルツァーは、1748年にベルリンのヨアヒムスタール・ギムナジウムの教授に招聘された。その後、王立科学アカデミーの会員になり、1765年になるとフリードリヒ大王がリッター・アカデミーの経営のために首脳職に就く仕事を彼に委ねた。彼のベルリンの居宅は、大王がフランス人よりもスイス人を高く評価し、スイスのフランス語圏から多くの学者を呼び寄せていたことから、スイス人学者たちが集う主要な会所となった。ズルツァーは18世紀の最も重要なスイス人教育家に数えられる、その一人である」³⁾。

このように、彼の壮年から晩年にかけての活動舞台が主にプロイセン王国内に限られ、その功績もフリードリヒ2世の庇護との関連に焦点が当てられることの多かったズルツァーであるが、彼を育てた啓蒙都市チューリヒとの関係が彼のドイツへの転出後も決して疎遠なものにならなかったことは重要であろう。チューリヒの高等教育機関コレギウム・カロリヌムを思想的な出自とするズルツァーは、故国外の啓蒙の拠点地の文化・思想状況を探り、集めた情報を伝えることをボードマーと約束して学窓を離れており、両者は実際に盛んに書簡を交し続けたことが知られている⁴⁾。加えてまた、ライプツィヒのゴットシェートとの論争のように、雑誌・書籍を通して学問的な対立が発生したときには、一貫してボードマーの擁護者として振る舞ったことも改めて想起しておくべきだろう。

そもそも彼が学んだ哲学上の系譜にまで遡って言及しておくとするれば、ズルツァーと親密に交流を持ち続けたチューリヒの改革運動の唱導者、すなわちボードマー、ブライティンガー（Breitinger, J.J.）の両教授は、ライプニッツ・ヴォルフ哲学の熱心な称揚者であるだけでなく、シャフツベリーの「道徳感情論」に始まるイギリスの道徳感覚学派の感情を重視する道徳哲学にも深い共感を寄せ、さらにはキリスト教信仰の立場からミルトンの文学的主題をも積極的に評価する立場を際立たせていた点は、とりわけ特筆しておくべきことであろう。そうしたことから、この特色ある言論動向は、ドイツの大学都市を中心とする本流の啓蒙主義思想とはその

まま同一視できない、いわば傍流の哲学思潮の一角を形成していたと言わなければならない。啓蒙理性による改革とキリスト教信仰（プロテスタント）を矛盾なく掲げる啓蒙都市チューリヒに特有のこの思想系譜は、18世紀末のおよそ80年代までその命脈を保つことになっていくのである。当地のコレギウム・カロリヌムを拠点としたこの知識人・学徒クライスはズルツァーを輩出した世代ののち、ラヴァーター（Lavater, J.C.）・フュースリ（Füßli, J.H.）にペスタロッチー（Pestalozzi, J.H.）を加えた若き世代が後を継ぐことになる。そして、広く世に知られているように、多才な才能を生み出し後世に名を遺した世代は、この最後の世代であったのである。

ズルツァーと同じ高等教育機関に進学し、また同じ教授陣の指導を受けた啓蒙学徒グループの内部から、のちに頭角を現して後世に名を成した人物の筆頭に挙げられるのが、ペスタロッチーその人である。ズルツァーとは親と子ほどの年齢差はあるが、両者は同じく未開拓の近代教育の領野に分け入り、同じく人間平等と合自然性に立脚する教育の根本的な改革を訴える著作を数多く著した。この両人物が相互の交友関係の中でどのような接点をもちえたか、そしてペスタロッチーの初期の思想形成にボードマーの直弟子ズルツァーが何らかの影響を与えなかったかどうかは、実に興味深いテーマなのである。記者もまた18世紀東部スイスの思想的独自性と、この両人物の思想的継受関係については特別な関心を寄せてきた一人である。しかしながら、この関連ではペスタロッチーの先行思想受容を主題化した従来の研究に見るべき蓄積はなく、むしろそれはいまだ未着手の領域として残されてきたというのが実状である。ドイツ語圏のスイスとドイツでは、前出『教育学事典』の編者であり、かつ『ペスタロッチー著作全集（校訂版）』の編集にも大きく寄与したハンス・シュテットバッハーの早い時期の論及がまずは第一に想起されるが⁵⁾、わが国では目下のところ記者による数編の拙論が数え挙げられるのみである。

紙数が尽きたので参考文献を下に挙げることで詳細は割愛せざるをえないが、翻訳者は本号に先立つ本誌『長崎県立大学論集』に掲載した論稿等において、ここでの主題に関する考察を発表しており、関心ある向きには本翻訳と併せて参照を願えれば幸いである。——上畑良信「J.G.ズルツァーからJ.H.ペスタロッチーへのスイス教育思想の生成と展開（一）」「チューリヒ啓蒙主義の系譜とズルツァー（前篇・中篇・後篇）」『長崎県立大学（経済学部）論集』第33巻第2号（1999年）、第40巻第4号（2007年）、第44巻第4号（2011年）、第46巻第4号（2013年）。上畑良信「スイス啓蒙主義とペスタロッチーの誕生」小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」——啓蒙・革新・実践——』福村出版、2015年所収。

最後に、この度の原典の訳出にあたり、ドイツ語原文の難解・不明瞭な箇所につ

いては、近世ドイツの救貧事業に関する研究者であり、わが家族の多年の友人であるハンネローレ・ドレヴェス博士（Dr. Hannelore Dreves）の懇切で適切な助言を得ることができた。ここに付記して謝意を表したい。

（注）

- 1) J.G.Sulzer, *Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder*, Conrad Orell und Comp., Zürich 1745.
- 2) *Johann Georg Sulzers Pädagogischen Schriften*, mit Einleitung und Anmerkungen von Willibald Klinke, Zürich 1922.
- 3) *Lexikon der Pädagogik, in 3 Bänden*, hrsg. von Hans Stettbacher u.a., Bern 1952, Bd.3, S.447.
- 4) *Briefe der Schweizer Bodmer, Sulzer, Geßner, aus Gleims litterarischem Nachlasse*, hrsg. von Wilhelm Körte, bei Heinrich Geßner, Zürich 1804. *Hans Casper Hirzel, Hirzel an Gleim über Sulzer den Weltweisen*, Zürich und Winterthur 1779.
- 5) Hans Stettbacher, *Beiträge zur Kenntnis der Moralphädagogik Pestalozzis*, Inaugural-Dissertation, Zürich 1912. 本書のなかで両人物の関係については、次のような指摘が見られる。「ズルツァーの『著作選集』は、ペスタロッチーの最初の重要な諸著作が現れる以前に刊行されている。両者の見解に類似性がある場合、それがライプニッツ・ヴォルフ哲学とイギリス哲学の共通の原典に起因するとみなされうるにしても、それでも共通の友人仲間と盛んに交流を保ち続けていたズルツァーの諸著作について、ペスタロッチーが知識を得ていたということは極めて可能性のあることなのである。」(A.a.O.,S.38f.)

凡 例

1. 原典は装飾挿絵や飾り模様を配した18世紀半ばの小型本であり、太字もしくは拡大字による文字強調が頻出する。そのまま訳文に反映させるには余りにも多く読みにくくなるため、太字や字体による強調表記は省略した。
2. 原注の通し番号はローマ数字の小文字 <〔i〕〔ii〕～> で、訳注はアラビア数字 <(1)(2)～> で各々〔 〕（ ）内に表すことにし、それぞれの章の末尾にまとめて記載した（複数章掲載の場合は最後の章の後に記した）。
3. 文意を明確にするために、訳者が補った字句は亀甲括弧〔 〕に入れた。
4. 原文にある丸括弧（ ）の添え書きは残すことにし、邦文として不自然になる場合は訳文に取り込むか、ダッシュ—に置き換えるかした。ダッシュ—による添え書きについても、また同じ考え方を採った。
5. 一つの段落が長く続いて読みづらいところや、前後の文脈から文の趣意を特に際立てる必要があると訳者が判断したところでは、元の文意を損わない範囲で改行を施した。

第2章 子どもに教授すべき学問について

子どもへの教授（Unterweisung）⁽¹⁾によって彼らの悟性を啓発し、その判断を正しく導くための教育方法についてこれまで説明してきた。それを受けて、さしあたり簡略ながら、ここでは主にどのような学問〔言いかえれば教育内容〕が子どもに教授されるべきかを、ぜひとも示しておかなければならない。しかしながら、まったくのところ私には、この章の叙述を詳細なものにしようとする意思があるわけではない。というのは、これまでもきわめて才筆に長けた幾らかの人たちが、とりわけて挙げれば著名なシャルル・ロラン⁽²⁾のような人物が、大変詳しくこの主題について論じているからである。もとより、諸学問を学ぶ機会に恵まれない子どもが〔数多く〕いるのが現実としても、16歳に到達するまでに人は誰でも学校に通うものだと私は想定している。なぜなら、若い年齢のときに学ぶ機会から遠ざかってしまうと、諸学問への確かな基礎を彼らに授けることが期待できなくなるからである。さらに言えば、学問を習得し、多くのことを覚えておく必要に迫られる者はそれほど多くないにしても、勉学によって人間の精神にはある種の秩序がもたらされ、そのことで後日、その人が仕事を成し遂げていく上で大きな助けになることは間違いなく、学問を学ぶことがほとんど無益であるとは決して言えないと私は考えている。それなのに、——きわめて重要な事柄なので率直に語らせてもらうならば——今ある学校施設はきわめて劣悪であり、そしてそこで学んだことが余りにも役立っていないのが現状である。他方でまた、〔自らの就学の年齢期間に〕努めて我慢をして学び通した人と早い時期に学校を去ってしまった人とでは、たとえ最初の才能がほぼ同じであっても、成長後の結果はかなり異なったものになるはずであろう。そういうわけなので、子どもたちの誰もが区別なく学問を教授されるべきだと私が力説しても、訝る人はいないにちがいない。実際のところ、教育を終えた後でそれ以外の機会にも多くのことを人は身につけるであろうが、〔そうした場合でも〕再びすっぱりそれを忘れてしまうことはよくあることである。だが、こう言ってよいならば、諸学問の習得によって心の内奥に刻み込まれた確かな^{ひだ}襞はしっかりと残るのであり、勉学を通して悟性に与えられる秩序と意趣^{いしゅ}が役に立ちうることは、決して少なくないであろうと私は考えている。

さて、学校で注目を集めるほぼ唯一とでも言える学習対象は、〔およそいずれの国・地域でも〕言語であろう。そして、言語が学問に専念しない人にも役に立ちうることは、反駁しようのないことだと思われる。それだから、学校で言語が学ばれるべきことは^{るせつ}縷説に及ばないことである。だが、そうであるにしても、なによりも

まず主たる努力が傾注されるべきは、普通最も疎かにされがちな、その人の母国語でなければならないと私は信じている。ひとは自分の母国語で明瞭に、心地よく、そして力強く自己表現できるなら、それがもたらす利得は、私が指摘するまでもなく余りにも明らかなことであるだろう。

言語を正しく使用できるためには、発音、正書法⁽³⁾、最も自然な語の配置、語彙や隠喩の効用、これらを人はよく理解しておかなければならない。子どもが言葉を毎日使用できて彼らにそれなりの知識がついている場合には、言語上のこれらの課題を子どもにしっかり理解させるのは、誰であろうと簡単なことと思われる。ただ、次の二つの事項については、十分に顧慮しておいてもらうのがよいだろう。第一には、子どもに三種類の上等に仕上がった著述物を与えることである。すなわち、一般に使われる日常語で表現された書物、次に優れた歴史の物語、最後に哲学的な文体で著された作品である。これらの書物を使って、子どもがそれを読むのを指導し、この「読み方」においては書かれた内容の性質に合わせて発音や、区切り方および発声の変化に注意させるのが望ましい。その後で、語や文肢の連なりに意味があることに気づかせるために、センテンスを各要素に分解して説明し、印象的な言葉や凡庸な言葉、そして同義語などを確認させながら、それぞれの文の的確な意味を理解させるようにするのである。また、隠喩が用いられている場合には、子どもに分かるように説明を加えることである。毎日、子どもには半時間の読み方の時間をとり、事柄の意味をそのようなやり方で説き明かしてやる努力を続けていけば、教師自身が厳密に〔理性的に〕⁽⁴⁾理解力を持って対応をする限り、彼らが言語の学習を毛嫌いするようなことは起こらないはずであろう⁽¹⁾。

第二に子どもたちには、「書き方」を通して彼らの母国語を自力で書けるように指導してやる必要がある。また、母国語で翻訳をし、物語、手紙類そして哲学的な作文を書くように手ほどきをしてやらなければならない。教師は几帳面に生徒の作文に目を通し、書き方しだいで出来栄えが異なることを彼らに分からせるように努めるべきなのである。

ところで、母国語以外の言語については、私は必ずしも語るべきことを多く持ちあわせているというわけではない。書物を頻繁には読まない生活を習慣とするような子どもにとっては、自らの母国語に習熟していればそれで十分と言えるだろう。なぜなら、彼らがかかりにラテン語やフランス語を学んだとしても、やがていつかはそれを忘れてしまうものだからである。他方で、その将来において恵まれた境遇の生き方が見込まれる子どもにとっては、ラテン語やフランス語に通じているのがよいし、またこれから人文・芸術系教科目⁽⁵⁾を勤勉に学ぶ必要があるのであれば、英

語やイタリア語を理解できるのが望ましい。この点で、それらをどのように教え、そして学ぶべきかについて、上に述べたロランのまとめた手引書が参照できる。言語学習についてはその中で十分な論述がなされているので、私が敢えて多くを述べる必要はなく、子どもを教えるすべての人がこの書物を読まれるのがよいだろう。ただ、子どもの言語習得に役立つと筆者が考えている二つの事柄については、次のことを付け加えておきたい。

第一は、一つの言語を基礎から学ぶ際の最善の手段と思われる「翻訳」に関してである。小プリニウス (Plinius Caecilius Secundus)⁽⁶⁾はこれに関して、彼の友人のフスクス⁽⁷⁾宛てに次のような書状を書き送っている。

「この学習の最も有益な方法の一つは、次のようなやり方です。それはギリシア語文からラテン語文へ、そしてラテン語文からギリシア語文へ翻訳してみるということです。それによってあなたがたは、的確で端正な表現、修辭的文彩の豊かさ、そして自らの意思を上手に表明できる大きな技量を獲得することになるでしょう。さらには、最高の作家を模倣することにすれば、あなたがたは徐々に書き方や考え方を身につけるようにもなるでしょう。読書ではつい見逃しがちな種々さまざまな事柄であっても、翻訳していると決して見落としはしないものなのです。翻訳は精神を輝かしく整え、趣味を形成するのです」、と⁽ⁱⁱ⁾。

ここで引き合いに出した文面によれば、言語習得において基本となるやり方として、これから学ぼうとする言語を既知の言語へと熱心に翻訳することから始め、そしてある程度それに上達したうえで、今度は後者から前者へと訳し直すのが効果的としている。だが、その場合には教師がきわめて正確に言葉を用いることが求められるべきであり、生徒には表面的な訳文で満足させないようにするのがよいのである。

さらに私から推奨しておきたい第二のことは、子どもが学んでいる言語をある程度理解し始めた段階で、最も著名な作家たちが書き遺した作品の最も素晴らしい箇所をとりあげて暗記させることである。そうすれば、子どもたちに実際の発音を最高のし方で教えることができると同時に、たくさんのとても美しい表現法を彼らに憶えさせることができるのである。このように言語について語るべきことは、頗る多いと言わなければならない。

次に、歴史と地理は、すべての子どもを同等に扱って、貧しい者にも裕福な者にも区別なく教授されるべき学問教科である。これらが非常に役に立つものであることについて、改めて説明する必要はまったくないであろう。他方で、また歴史と地理は、〔片方は事実そのままに〕片方は半ば過ぎたことを起きた事柄のままに学ば

せることができるものであり、大変教えやすい性質をもつ。私はここまでで、言語習得を意図して、ならびにまた判断を鋭敏にしてさまざまな諸概念を獲得させることを意識して、子どもにはたくさんの書物を読ませることが欠かせないと指摘してきた。そのためにも、われわれは良い歴史書を選びだすことが肝要であり、それができるならここに挙げた意図も容易に達成され、そして歴史も同時に教えることができて一挙両得なのである。だから、私は公の学校において、なぜこうしたことが十分に配慮されないのかが、どうしても理解できないでいるわけなのである。

子どもには歴史と地理を有益なし方で学ばせるべきであるが、〔現実には〕教師の質問に子どもが答えるし方でこの教科目を教え、学問の貧弱な骨格だけを子どもに暗記させることが繰り返されており、望ましい状況にはほど遠いと言わざるをえない。そういうやり方は暇つぶしと同じであり、何の役にも立ちもしないであろう。確かに、歴史と地理を簡単に手際良くまとめたハンドブックが用意されていても、必ずしも子どもに役立たない場合があるということを私も否定しない。〔けれども〕歴史の出来事の関連性をつかむためには、それは必要なものの一つにちがいない。さらに、自分ひとりで歴史を有益に学ぼうとする場合には、詳細に書かれた書物がどうしても不可欠なものとなる。そして実際に、歴史書の原作者たちはいつでも他の作家の作品を出典にして引用しているはずなのである。〔それだから〕ひとは多かれ少なかれその能力に応じてではあるが、ギリシアの歴史からはトゥキディデス⁽⁸⁾、クセノフォン⁽⁹⁾、パウサニアス⁽¹⁰⁾を、ローマの歴史からはリウィウス⁽¹¹⁾、タキトゥス⁽¹²⁾、サルスティウス⁽¹³⁾、カエサル、等々を子どもらと一緒に読まなければならない。またそれはプルタルコス⁽¹⁴⁾、コルネリウス・ネポス⁽¹⁵⁾、スエトニウス⁽¹⁶⁾のような伝記作家においても同じである。その読書は、私が上に述べたのと同様のし方でなされるべきである。それに関して、私は二つの事例を先に挙げておいた。けれども、〔それになおも付け加えて言えば〕、外国語が教えられていないドイツ語だけの学校では、ここに挙げた著述家の優れた翻訳書を誰もが手にすることができるように、とりわけ配慮がなされなければならないのである。もしもその筋の当局が公的な教育機関をさらに多く設置することに乗り出してくれれば、そのことも一層容易に実現されるかもしれないのに、大変残念なことである。

以上に述べたことは、たぶん地理に関しても同様である。学校で一度は無理矢理に知識を注入したとしても、それもその大半は生涯で二度と聞くことがないような幾百千もの法外な言葉で記憶を満たすやり方を続けるというのなら、そのような知識の蓄えはまったくの徒労に終わってしまうであろう。肝心なことは、地図の仕組みそのものを本当にしっかりと子どもに分からせることであり、彼らが自分のいる場

所に応じて、地図上の位置をどのように定めればよいかを理解させることである。そして、さらにまた、さまざまな気候と地理的な関係を取り扱う自然地理の諸概念を子どもたちに教えることなのである。

これらのことを子どもたちが十分に教わり、世界の全大陸の主要な国々について知識を持てるようになれば、地理の特別な授業は必要なく、教師は歴史に登場する場所をそのつど調べさせたり、また関連する事柄を思い出したときにそれに言及して付け足せばよいのである。さらにまた、珍しい国々を訪れた最も上質な旅行記の収集本があれば、子どもらと一緒に読むことが〔有益な方法として〕考えられるだろう。

その他の人文・芸術系の諸教科目に関しては、普通の学校では一般に若者たちの「趣味」(Geschmack)⁽¹⁷⁾を育成することで満足することができるだろう。人間の精神が産みだした作品のなかに美しいもの、自然本来のもの、そして偉大なものを感じとらせ、偽りだけの滑稽な代物や、偉大さを装ったものとそれらを識別できるように若者には教えなければならない。人文・芸術系諸教科目の神秘の魅力を彼らに発見させるためには、最終的には、自らの精神と言葉の機知を縦横に駆使して名誉を勝ち得てきている最高の作家を選び、学校で学ぶ言語で、彼らとともに読むようにするのがよいのである。

学校ではきわめて頻繁に、最高の詩人が読まれなければならない。その後、雄弁家と礼儀に通じた^{モラリスト}道徳家が読まれなければならないだろう。彼らは機知にとんだ好ましいし方で説明する術を心得ているからである。だが、その場合にも努めて細心の配慮を心掛けるべきは、子どもたちに本当に美しいものを示してやり、そうすることで彼らの内面により善き趣味を育成するように努めることなのである。そのように「美」に関しては、子どもらにできるだけ長い期間、そしていろいろなし方で、それに接する機会を増やすようにしてやり、彼らが実際にそれぞれの美しさを感じ取ることができるようにしてやらなければならない。

次に、すべての学校において、また家庭の私教授においてであれ同等に、どんな子どもにも習わせるとよいと考えられるより高尚な学問内容について触れておきたい。それらのなかでも、第一のものは数学である。この素晴らしい学問は、既にしばしば触れてきたような理由で、著しく悟性を研ぎ澄まし、人を理知的な思考へと導くことに役立つ。だが、この学問の素晴らしさはそれだけにとどまらない。算術、測定術、力学、光学、天文学、建築などを好例として、人間の諸活動に特別に身近な影響を数学ほどもつ部門はない。この学問の基礎を身につけている若者は、毎日われわれが取り扱い、楽しみや利益をそこから得ることができる、まさにそのよう

な数知れない事物の諸概念を有することになるのである。立派な教育を受けた人なら、数学のさまざまな分野で教えられている事柄について知識がないなどということは、ひどく不似合いなことである。それだから、プラトンが彼の学院で行なったことは幾何学を理解できない者を受け入れなかったことだが、いま公的学校ではその順序を転倒させて、たとえ生徒が歴史の大方の時代についてそこそこ知識を得ていたとしても、数学の十分な教授時間をもつまでは安易に卒業させないようにするのが正当であろう。

数学と並んで、若い人々はまた、物理学についても必要な諸概念を有するべきであろう。自然の事物について、それらの事柄にふだん無知な人がよく陥るような、あまりにもひどい迷信じみた判断をしないためにである。自然の事物の根拠を知ることが、人間的な幸福への高級な手段を手に入れることに通じるからである。

「事物の根本原因を洞察することができ、すべての畏怖と仮借なき運命に身を委ねられる者に幸あれ」。(ヴェルギリウス)⁽¹⁸⁾

私見ではあるが、物理学以上にこれほど多くの有益な発見へ、これほど多くの美しい考察へ、そしてこれほど多くの楽しみへと誘ってくれる学問を私は他に知らない。それだから、たとえ歴史の知識をたくさん持っていたとしても、〔物理学を学んでいなければ〕下級学校を終えてさらに次の段階へと進むことはできないであろう。

ここに挙げた二つの学問は、できる限り多くの学校で推奨されるべきものである。それは並はずれて若者を鼓舞し、彼らの学習への意欲を駆り立ててくれるからである。しばしば若い人たちは、学校の奴隷の状態から完全に解放されるのを痛切な想いで待ち焦れるようであるが、彼らにはそうならないように学校での自らの時間を楽しみながら、耐えて全うしてほしいと私は願っている。

ところで、残りの哲学の分野に関して言うと、正規の下級学校では倫理学（道徳哲学）および自然法の最初の初歩を措いて、他に教えるべきものは見つけられない。若者が普通成長するまで留まる学校においては、また家庭での私教授においても同様であるが、哲学的英知の全体を彼らに一通りは伝えておくべきである。これは私見であるが、若い人びとに倫理上の諸命題について証明を与えようとする場合、一般に十分な感銘を呼び起こすものは、いつでもそれは「アポステリオリ（経験的）」

(a posteriori) に人びとに受け入れられるようなものであるにちがいない。だが、一方でわれわれが何か証明について論じようとする場合には、「アプリオリ（先験的）」(a priori) な意味において、特別な明晰さと説得力を決して欠くものであってはならないのである。それだから、われわれが幾らかの主要な「感情」(sentiments)

を子どもの内に芽生えさせるためには、自然本来のもの、品のよいもの、逆にまた嫌悪すべきものを、これらの感情を通して彼らに理解させることができるように、返すがえすも留意をしておかなければならないのである。

私が例えば「公正」(Ehrlichkeit)について語るとするならば、私はまず第一にこの徳性の必要性を彼らに分からせるような知識をしっかりと与えることにする。人間社会のどんな無秩序も、混乱も、そして害悪も、それらが公正の欠如から生じてくるのだということを、彼らが人と交わる活動のなかで身につけるその認識の程度に応じて、判りやすく丁寧に、彼らに説明するというやり方である。反対にまた、公正な人たちの社会で営まれている快適な生活を描いた絵図を用意し、最初にそれを彼らに見せてイメージさせるやり方もある。その場合は、その後で初めの〔漠然とした〕理解から具体的な社会の描写が確実にできるところまで考えを深めさせ、公正の必要性を納得させるのである。素晴らしい美德への欲求を若者に身につけさせるためには、〔こうしたやり方で〕子どものころ（心情）に働きかけ、彼らを感じさせるように努めたいものである。

次に、神学について何を語るべきかは、私の熟知するところではない。ここまで私はつねに自由に、かつ憚るところなく私の意見を申し述べるのがよいと考えてきた。そうは言っても、敢えて不興を買うことを私は望みたくなかったし、〔この書では〕陳述を控え目しておく必要があった。それは健全な理性と一致するものを除いては、何も語る必要がないとの考えからである。ただ、〔ここで一つだけ〕私の念願してきたことを吐露しておくことにしたい。それは子どもに教理問答書や、あるいはその他の神学の入門手引を説明する前に、少なくとも彼らが12歳の年齢には達してほしい、というそのことである。そして、〔その年齢に到達したとき〕どの程度の教授内容で足りるとするかについては、分別のある人ならよく知っておられることであろう。啓示宗教は紛れもなく自然神学に基づいているのであり、それだからわれわれは一般的に啓示宗教を扱う前に、初めに自然神学の一通りの内容に目を通しておくべきなのである。そして、特に言えば、自然宗教と啓示宗教との相違が何かを伝え、それぞれのどこにその本来の領分と限界があるかをきわめて明瞭に教示するようにしておきたいものである。以上、まずはこのように、ここに挙げた事柄から教え始めるべきではないかというのが、私の付言したかった事柄である。

さて、ここまで私は考えるままに述べてきたが、若い人たちが身につけるべき学問をどう考えるかについて、私が開陳すべきことはこれでほぼすべてである。ここまで詳らかに述べたことを理由にして、望まれる学校設立について〔筆者の〕試案

を披歴することはたやすいことである。その種の論説は往々にして美しき夢想であつたり、また容易に実現されえないものであつたりしがちであることは分かっている。〔そのいずれになるにせよ〕私の考えについては後で立ち戻って述べるつもりであり、わが読者にはそれまでご寛恕いただくことにして、次に、子どもの教授において考慮されなければならない若干の一般的な諸規則について見ておくことにしよう。

第3章 教授において尊重されるべき幾つかの特別な諸規則

子どもに対して理性的な教授を行なうために、どのように対応すればよいかについて、私はこれまである程度のことはかなり明瞭に示してきたつもりである。だが、それでもまだ、すでに言及しておいた諸規則の縷述については不十分なまゝになっており、ここではその遵守と応用を際立って手助けしてくれる〔種々の実用的な側面に配慮しながら〕、幾つかの実践諸規則について述べておくことにしたい。

第一の規則

「子どもの教授に際しては、一般に、子ども一人ひとりの気質が十二分に配慮されなければならない」。

子どもの多くは敏捷で活発で生気に溢れているものであるが、なかにはその反対になにごとにも緩慢で、ゆっくりと動き、覇気のない子どももいる。活気があり情熱的な気質は、緩慢な気質よりもその判断において一層多くの過ちを犯しやすいが、逆にその反対の場合は大変判断が遅く、しばしば優柔不断に陥ってしまう欠点をもつ（ここではまだ道徳的な性質について語っているのでないことに、読者には注意を願いたい）。だから、われわれはこの双方の弱点に対しても教授において改善するように努めるべきなのである。〔一般的に言って〕情熱気質の頭脳の持ち主は、正確な判断には欠かせない熟考にまで到達させることにおいて難点をもつ。他面ではまた、その子を煽^{おだ}てて何かをするように誘導するのは容易だということになる。そこで、こうした欠点を改めさせるには、次のような事柄に留意するとよいであろう。

一、活発な情熱的気質の子どもには、正しい答えを出させるために熟考を必要とするさまざまな問いを投げかけ、その練習を繰り返すことである。一般にこの型の子どもに向き合っていくには、最も厳密な「論理の法則」(Gesetze der Logik)に従わせること、そして彼らにはあまりに急がせて判断させないことが求められる。こ

の規則の確認のために、私はここで厭うことなく、ある著名な人物の示唆にとむ言葉を引き合いに出しておきたいと思う。——その人はこう述べている。「あらゆる事柄から鳥のようにすぐに気移りし、そして必要なときに一つの事柄においてじっくり考えをめぐらす忍耐力がない、そうした大雑把な精神の持ち主をわれわれが相手にする場合は、——その人の心情がまだそんなに損なわれていないことを前提に言うのであるが——そもそも証明をあらためて一から始めなければいけない学問、つまり数学によってよりよく自己を高めさせていくことができるのである」（フランシス・ベーコン）、と^{〔iii〕}。

二. また、われわれはこれとは反対の手段を用いることもできる。それは、何か二通りに解釈できる選択肢を持ちながら、しかもすぐにいずれかの返答が見つけれそうな、子どもにとってかなり平易な質問を課すというやり方である。彼らがよく考えもせずすぐに答えを繰り出すようなら、そのときには、これほど簡単な質問なのになぜ正しく答えられなかったのかと迫り、彼らを恥入らせるというやり方である。

三. 活発すぎる気質の子どもには、また次のようなやり方で我慢をする練習に取り組ませることができる。つまり、この部類の子どもには、彼が強い欲求を持っているような事柄をしばしばゆっくりと、小出しにしながら示してやり、我慢強さを鍛えていくという方法をとることである。例えば、私が美しい一枚の絵画を持っているとしよう。その子がまだそれを見たことがないのなら、大変美しい絵を見せてやると約束して、子どもを呼び寄せることにする。彼はやりかけのことをすべて放置し、すぐにやってきて、約束のものを見せてくれと性急にせがむだろう。しかし、私はゆっくりと歩みより、我慢が大事だと戒め、まず初めにその一部分だけを見せてやり、その後でふたたび別の一部だけを、そしてまた別の部分を、と同じことを繰り返す。子どもが焦りを募らせて苛立ちを示したとき、私は絵そのものを隠してしまい、静かになるのを待つのである——これが〔こうした場合に考え得る〕一つのやり方である。

四. 反対にまた、そのような子どもには、学習をあまりにも難しいものにしないように注意が払われなければならない。この規則は、上述したことと矛盾するわけではまったくない。活気に溢れた子どもであっても、目あてに到達する前にやるべき課題が余りにも多すぎるといふことなら、嫌気がさしてすべてのやる気を失うことにもなりかねないからである。

最後に、既に付言しておいたように、一般に次のことが十二分に理解されなければならない。それは子どもたちを熟慮へと、そして明晰な概念へと導く、まさしく

そうした練習に彼らが大いに努めて励むように促すことなのである。

一方で、激することがなく、ゆったり構えがちな気質の場合には、ちょうどほぼ逆のやり方で対応することができる。そのような子どもには、一般に遅れをとっている他の人を傍らで待つ場合にそうであるように、彼らが〔元気溼漑として〕物事に取り組めるように励まさなければならない。可能であるなら、楽しめる事柄と学習とを組み合わせるために、彼らが愉快がることはどんなことであれ、その活動のなかに捜し出すようにわれわれは努めなければならない。そして、彼らには最も簡単な事柄から始めさせ、それと気づかないうちにより難しい事柄へ進むという具合に取り組ませなければならない。そこに活気溢れた子を一人加わらせることができれば、範例を与えて彼らを鼓舞することにもなり、それが可能ならことのほか望ましいやり方と言えるであろう。

いずれにせよ、ここで私が気質の違いについて配慮すべきこととして持ち出したのは、この事柄に関して語られるべきことの、ほんのささやかなサンプルにすぎない。ただ、私はこの主題に関して詳しく述べるには、十分な経験と学識を持たないことを正直に告白しておきたい。この点でそれ相応な経験と学識を有するどなたかが、特別な論著を書き記してくださるのが最も望ましいことであろう。そして、判断ならびに心情の成長と関連づける観点から、各々の気質の欠陥を改善するにはどうしたらよいかを叙述してくださることを希望しておきたいと思う。

第二の規則

「まだ大変小さい子どもには、学習のための時間を設けて教え始めようとしてはならない」。

この規則は、7歳にまだ達していない子どもの場合に当てはまる。定まった時間で子どもが何かをしなければならないと知るやいなや、彼らはそれを自分の大嫌いな「無理強い」(Zwang)と受けとってしまうことであろう。なぜなら、子どもにとっては、自分に楽しみを与えてくれる対象に惹き込まれ没頭してしまうことの方が、しばしば自然に起こりうることだからである。学習のための課業時間が存在するとなると、それは彼らにとって不快なものとなり、〔結果として〕学ぶ側にも教える側にも嫌悪を呼び起すにちがいない。従って、私が忠告をするとすればこうだろう——われわれはそのような場合には、子どもの傍らにずっと付き添いながら機会がくるのを待つのがよいのであり、ときがくれば必要な何かが自ずと彼らに具わってくると考えることである。子どもたちを教えようとしても、そのためのきっかけが用意されていないような場合には、何かをしようとする姿勢を彼らが示すことはまれなのである。彼らが家の部屋の中において、そこで口を開けて喋りたくなる

ような〔身の回りの〕物がいろいろと目の前にある場合には、とりわけそうなのである。それだから、われわれはすすんで彼らの仲間に入り、話しに加わるべきであるし、一緒になって遊びたい、という打ち解けた気持ちが伝わるように振る舞わなければならない。そして、われわれはそのような機会を重ねて持つなかで、だんだんと彼らと親しんでいくものなのである。このようにすれば、それ以前よりも一層、子どもを教えるきっかけをたくさん持てるようになり、何かを聞いたり習おうとする意欲を彼らに与えられるのである。それゆえ、そのために役立つさまざまな事物——例えば幾何学的な図形模様が描かれたカードや、あるいは地図、風景のスケッチ、絵画、〔小さな〕機械類、等を使って〔彼らを意欲づけられるように〕その居室を満たしておかなくてはならない。われわれはまた、いろいろな本を子どもの歩く先々に置いておくこともできるだろう。そして彼らがその一つを見つけ、開いて楽しむことになれば、われわれはすでに彼らを教授するきっかけを見出せていることになるのである。子どもたちが少なくとも6歳の年齢を通り過ぎるまでは、このようなし方で教えるべきだというのが私の見解である。

第三の規則

「子どもたちが学ぶべき事柄には、一つの善い模範（Exemple）が前もって示されなければならない」。

この規則はごくありふれたものだが、大変重要である。子どもたちは他人の模範につき従う傾向が大変つよく、また他人が大事にしているものを無性に欲しがる傾向を有している。教育においてはこうした子どもの性向が活用されるべきなのである。この規則について詳述するのは、後で子どもの道徳について扱う予定があるのでそちらに譲ることにして、ここでは学習に関することに限定して述べるに留めておく。あなたがたが、何であれいろいろな事柄について説明をしてほしいと子どもに思わせたいのであれば、まずは彼らに一つの模範を与えることである。子どもは言われなくても、あなたがたの行ないを見ているのだから、そうした説明にせよ、彼らに身につけてほしいとおとなが望む一切のことにせよ、人との付き合いのなかで〔実際に〕行なってみせるようにするのがよいのである。そのようにすれば、〔知らない間に〕子どもたちがあなたがたの模範に従うようになっていたと気づくことであろう。

第四の規則

これに加えて、さらに欠かせない規則として挙げられるのは、「子どもたちが取り組む練習はつねに尊重されなければならない」、というものである。

この規則がもたらす効用は他でもなく、それが文字通りに行なわれた場合には、

自分の取り組む練習がきわめて重要な課題なのだ子ども本人が容易に得心しやすくなるからであり、そしてまた[自らが納得しながら行なう]そのような練習によって、彼らの学習意欲が実際に著しく増進させられるからなのである。

第五の規則

しかしながら、他方では、「われわれが子どもの学ぼうとする事柄を〔本人の活動も含めて〕尊重しなければならないように、教師自身に対しても敬意が十分に払われなければならない」。これはまた、さらに一層重要な規則なのである。

子どもらがいろんなことを教わる相手である、その当の人物が軽んじられていたり、不当なし方で下僕のように扱われていたりするのを彼らが目にするような場合には、何かを学びたいという意欲が子どもに芽生えることは望めなくなるであろう。そうしたことが起きやすいのは、あなたがたや子どもの両親が、教師に対する興味を彼らから奪い去ってしまう場合である。つまり、あなたがたがある種の形式儀礼でだけ教師に應對しているのなら、そんな大人たちの姿を子どもが見て、教師を親しみの持てない人とみなしてしまうのはごく自然なことであろう。教授が公的学校においても、個人的な家庭教育においてもうまく遂行されるべきとすれば、教師が子どもやその家族と親密になり、双方が一つの関心のもとで結束しあっているのだと、いつでも子どもたちが感じとっていることが大切なのである。このことが、子どもたちの教師への信頼を醸成し、教師への愛情を育むことになるのである。

第六の規則

「子どもが年齢を重ねて成長すればするほど、何ごとも彼ら自身の勤勉さに任せに行なわせるようにしなければならない」。

この規則で強調しておきたいのは、次のことである。何かを読んだり書いたりすることができる状態へとだんだんと子どもの悟性が伸び始めたなら、彼らに自由にさせてよい課業時間を設け、悟性の伸長に応じる形で、一層子ども本人の意思に委ねるべきということである。気に入ったものがあれば自分自身で選んで読むように促したり、彼らと一緒に取り組むような課題に関しては、〔例話や教本だけに頼らせず〕他の書物も用いてより多くの情報を集めてくるようなやり方を勧めたりするべきなのである。例えば、歴史から題材をとった何かの物語を子どもに話してやったときには、その後で教師は、その事柄に関していくつかの知識を発見することができるような書物を、彼らに示してやることができなければならない。そこで大事なことは、収集した「書籍情報」をすべて読み、比較し、そこから得られた知識をすべて駆使して一つの報告文を彼らに作成させることである。これはきわめて役に立つ練習である。というのは、子どもはそのやり方によって課題に取り組みやすく

なるだけでなく、その上、熟慮へと、書物の評価へと、そして自分の考えを組み立てて表明することへと促されるからである。彼らの作品を見て大層立派だとわれわれが評してやれば、生徒はどれほど喜びを感じるのだろうか。それに加えてまた、少なくない頻度で、生徒が自分の好みに従って本を選びとって読むことを許してやることも可能となる。それだから、われわれはいつでも、自分が読んだ本について子どもが筆をとり作文を書くことを求めるべきなのである。

生徒たちに自由に活動させる授業時間では、自分の読んだ書物のなかから頗る興味を惹く出来事の収集を彼らにさせるなら、それはまた若者にとっても一つの有益な気晴らしとなる。読書をする際にはいつでも、彼らが忘れてはいけない大事なことに会ったときにすぐに書き留められるように、筆記板を持たせておかなければならない。その筆記板を毎晩取り出して、彼らが読んだ重要な箇所がどこだったかを確かめさせるとよい。一枚の用紙の上にそれをランダムに、一週間、一カ月、と続けて書き留めさせていく。その後で、彼らが特に重要と思って書き記してきたものを、表題ごとに分類して他の帳面に書き写すことにする。例えば、好きな言葉、上等のジョーク、注目に値する出来事、予測を越えた重大ニュース、自己の内省、美德について、等々のように。しかしながらこれらの収集品は、子どもたちがずっと進歩を遂げて学問諸教科に体系的に取り組むところまでくれば、それとは異なった新たなやり方で整理をし直さなければならぬだろう。教授において子どもらと共に調べる各々の知識学習は、部分的であれ最も簡潔な最善の体系を選びとる作業なのである。その際、教師はそれらを〔必要に応じて〕相互の関連をつけさせながら子どもに憶えさせた後、さらに彼らが読んで手に入れるすべての情報を、その体系のしかるべき位置に分類し記録させていく手順を踏ませるべきなのである（これはもちろんそうした努力に値する知識に限るものではあるが）。

例えば、子どもたちが歴史的な事項について覚え書きを執った内容は、そのすべてを「歴史摘要録」(historisches Repertorium)——上述の意図から選びとった歴史の分類記録を私はこう呼ぶ——のなかで、それぞれどこに配置すればよいかを考えながら、相応しい箇所に書き込ませなければならない。哲学的英知であれば、その有用なものについては、その哲学的体系のなかで全体の系統性に従って適切な位置に組み込むことになる。残りの分野についても、同様のし方で扱うのである。この整理法がどれくらい役に立つかは、語り尽くすことができないほどである。こうしたやり方によって、生徒は彼らが読んだり聞いたりしたことのすべてを、正しい部門ごとに系統づけながら整理するという、一つの大きな利便性を特長とする方法を学ぶことができるのである。また、この方法の良さはただそのことだけに留まらな

い。必要な知識が欲しいときには、それを見れば再び簡単に見つけ出すこともできることになる。このようなやり方で知識の収集が教師の適切な指示によってなされたならば、あとでそれを通覧すれば大変役にたつ、本当の宝物を最後に彼らは手に入れることができるというわけである。

加えてまた、この規則はさらに次のことをわれわれに要請する。ときに応じて何らかの作文を自分の力で仕上げられるように、子どもたちに促すことがそれである。けれどもそのことも、まずは簡単な歴史上の出来事から始めなければならない。これについては、既に第1章で述べておいたところである⁽¹⁹⁾。その後、〔このやり方に慣れるに応じて〕だんだんとより難しい事柄を扱うように進めていくのである。そしてその場合は、子どもにできるだけ分かりやすい最善の指導を絶えず工夫するように努めることである。

第七の規則

「教授の際には、子どもがどれだけ多くを学ぶかということよりも、むしろどのように学ぶかをより一層重視すべきである」。

この規則は大変重要である。教授という活動の主要なねらいは、子どもの悟性を啓発し、理性的な判断ができるように子どもを指導するものだからである。それゆえ、そこでは子どもたちが身につける知識の多寡多少が問題ではなく、彼らが理性的に考えられるかどうかの方が重要なのである。

ある人たちのなかには、大変物知りであり、ほとんどすべての書物について知識があるというのに、その割に悟性がとても鈍く拙劣な判断に陥っている場合がある。この点で、予測を越える読書量と博学を誇る著書を上梓している人でも、真理 (Wahrheit)、秩序 (Ordnung)、厳密さ (Gründlichkeit) をきわめて欠いている、そんな作者の名前を数限りなく挙げられるほどである (世間で広く知られた作家もそのなかに含まれる)。しかしながら、学識の有無を問題にするときに重要なのは、その人が仕事、行動、著作や談論において理知的な思考を遂行できているかどうかなのである。学問が知識の増大に多大の貢献を成していることを私も否定するものではないが、ここに掲げた課題はそんなに沢山のことを知らなくても可能である。このことは、私がここまで述べてきた事柄で十分に納得はえられるものと思いたい。

さて、当然のことであるが、理性的に子どもたちが考えられるようになるためには、彼らを教える人自身が理知的に考えることができなければならぬ。子どもを教える人は、自分の生徒が注意散漫になったり、うわべだけのことに振り回されたり、思慮なく振舞ったりしないように、細心の注意を払わなければならない。子どもたちに本を読ませるときには、たくさん読むことに関心を向けさせるのでな

く、正確に読むことに、自分の読んだ内容を正しく理解することに注意を向けさせるべきである。このような事例として他にいろいろと挙げられる場合でも、〔その基本の考え方は〕同様である。ある子どもが、半年間学習を続けて、ほとんど外面的にはまったく進歩が感じられなくても、実際には確実に力をつけていることもあるであろう。だが、その逆もまた言える。一見したところ目立っているのに、そのくせ実は何も成長していないこともありうるのである。だから、親や教師は、子どもが外見上ひととき目立ち颯爽としていることを理由に喜びがちであるが、そうではなくて彼らに対しては正しい秩序や厳密さの意識を、そして内省の力を身につけさせるように普段から努めるようにしなければならない。私見を率直に述べれば、細部にわたって注意を払う正確さ（Genauheit）と厳密さが、子どもに諸教科目を教えるべき人間の第一の特性と私は考えている。〔それだから〕教授を始める際にわれわれは、まずは正しい秩序感覚と知的厳密さが大事なことを子どもに十分に手ほどきしておかなければならないのである。なぜなら、子どもたちが月並でもよしとする程度の勤勉さに一度慣れてしまったならば、それを改めさせるのはそんなに簡単なことではないからである。

ところで、われわれが教授に際して考慮しておくべきこととして、さらに別種の注意深さが求められる場合がある。子どもたちがときどきまったくぼんやりして集中を欠き、きちんと対応できない授業中の時間があるものである。そのような状態のときには、私ならまったく躊躇をせずに学習を中断し、彼らに気晴らしをさせるだろう。それは、休むことによって再びやる気を取り戻させるためである。子どもたちに決して容認すべきでないことの一つは、子どもが自分の課題をいい加減に済ますことに慣れてしまうことであり、〔中途半端な時間をだらだら続けさせるのであれば〕それよりも思いきって何もしない方がよいときもあるというのが、さらに付け加えておきたい点である。

第八の規則

「子どもたちにとって教授（授業）は、楽しいと感じられるものでなければならない」。

これもまた、主要規則の一つである。子どもに学ぼうとする気持がないうちは、ひとが彼らに何かを教えようとしても、途方もない努力が必要になるだけである。だが、彼らが自分自身でやってみようとしているときには、その働きかけは大変容易なものとなるだろう。その際に、確かに子どもの心情のあり方がとりわけ重要になる。このことについては、のちの章で改めて〔理性の統御のもとで心情を善良にたもつ課題について〕論及することにしよう。だが、この他にも特に重視されなけ

ればならないこととして、教授を始めるための前提であり、その下支えとなるある種の副次的条件をどのように整えておくかという問題がある。それについては多くのことが語られなければならないが、ここでは最も重要な事柄だけに限って述べておくことにしよう。

その一つは、「子どもに学習意欲を持たせるうえで、実に多くの寄与を果たしている人が子どもの両親である」、というこのことに関してである。

一. 両親には、私が第三および第四で述べた規則に十分配慮してもらわなくてはならない。親がそれらを等閑に付すようなら、教師が子どもたちにやる気を起こさせようとしても、きわめて難しくなるであろう。なぜなら、子どもたちは通常、自分の両親を模範にして、彼らがすることを見てそれに追随するものだからである。

二. あらゆる機会に両親は、勤勉さが非常に重要なものであることを子どもに示さなくてはならない。このことを〔親の努めるべき〕目標として意識するなら、彼らは子どもが居る前で、わが子が熱心に取り組んでいるかどうかを尋ねてみるようにしなければならない。それが公の学校の場合なら、学校は子どもの取り組む態度について毎日、親に報告するように教師に促さなければならない。家庭に住み込んで教えている私教師の教授の場合でも、親が少なくとも毎日一度は、彼らの学習態度について子どもの前で報告を受けるように求めなければならない。その報告が立派なものであれば、親はそのことに特別に満足の意を表し、そしてときどきは子どもを褒賞（Belohnungen）によって励ますべきである。けれども、褒賞を学習の目的として子どもが思い違いをするようなことがあってはならない。なぜなら、学習に励むことは自己自身に報いるためであり、本人に代わって他人が義務を負うような手柄話でないことを、彼らは知っていなければならないからである。

三. 食事時であれ、他の機会であれ、子どもが人の集う場面で一緒にいるときには、親は自分自身の用向きよりも、子どもに関する親の務めや用事について労を惜しまずに話題にすべきである。それがもし行なわれなければ、既に言及したように子どもは学習がさして大事なことでないと思ひ込み、〔その結果として〕彼らのいい加減でそっけない態度を呼び起すことにさえなりかねないからである。

両親がこれら三つの諸点を考慮しないなら、最良の教師でさえも子どもから適切な学習意欲を引き出すことはほとんど望みえないであろう。だが、にもかかわらず、たとえ親がこれらの期待に応えられたとしても、それだけではまだ十分ではないのはもちろんである。子どもの学習に関与して彼らを直に援け励ますことができるのは教師その人だからである。〔次に、教師に特に配慮してほしいことを挙げておこ

う。]

一. 子どもたちが学習に気持よく向かいあう状態にないとき、教師はそうした授業時間においては、子どもの課業を無理強いしないように注意を払わなくてはならない。というのは、もしも無理に強要を行なった場合には、課題に取り組むことへの不満を確実に惹き起すことになると思われるからである。そのようなときには、教師はいささか生徒に譲歩をして、彼らが一番したいと思うことを、自分でやらせてみなければならない。だが、はたしてそれを簡単にやってのけられるかどうかは教師の知恵の出どころなのであり、自分が譲歩された理由を本人に気づかせないように対応するのが、その場合の望ましいやり方なのである（子どもの善良な心情を大人が特別に確信している場合はこの限りでない）。

二. 教師は自らの授業そのものを、楽しいとできるだけ子どもに感じさせられるものにしておかなければならない。教師が子どもと話すときは、子どもと親しみながらも過度に砕けすぎない話し方を心得ていなければならない。また、教師は自分の授業では、子どもにとって楽しく教訓的な種々の話を交えて進めることを心得ているべきである。さらに教師は、新しい事柄に子どもを取り組ませていく^{すべ}術にも精通していなければならないであろう。

三. 教師は信頼と友愛に満ち、そして理知的な態度によって、子どもに愛着と尊敬を呼び起すように努めなければならない。自らが子どもたちの真の親友であることを、そして子どもたちが人から褒められる人物になってもらうのを願って最大の努力をしていることを、日頃の態度で示して彼らを納得させられる技量を有しているならば、教師はこうした課題に対しても大きな務めを果たすことができることだろう。

四. 一般に教師はまた、子どもたちの学習意欲を喚起するために、〔その意欲の湧き出す源泉である〕美德と真の名誉心への高尚な感情を彼らに深く印象づけるように努めなければならない。なお、この基本的な努力目標については、私はのちほどさらに詳しく述べることにしたい。

五. とりわけ名誉心は、それによって子どもが勤勉さへと駆り立てられる重要な要件となるものである。それは他のあらゆることと比べても、より一層効果を及ぼしうるものなので、それゆえにわれわれはあらゆるし方で、こうした名誉心によって子どもが奮い立つように試みてみなければならない。子どもがたくさんいるところでは、学業の結果（Verdienst）に応じて名誉〔名誉に応じた称賛〕を極力正しく分け与えるようにしなければならない。子どもが多くいる学校と比べて、子どもが数名いる場合には、子どもを名誉感情によって駆り立てることはさほど重要ではな

い。けれども、その場合でも賢明な親と教師によって〔彼らの心理的な配慮と対応によって〕、かなりのことができるはずなのである。

しつけの良く行き届いた子どもの場合には、こうした方法は一層期待される効果を発揮するだろう。だが、子どもが既に自堕落になっていたたり、勝手気儘が過ぎるようであったなら、彼らから学習意欲を引き出すことは大変難しいことになるであろう。もしや万一にも、指図する以外のやり方では学習に取りかかる意欲を容易に期待できない場合には、——そして指示された事柄にはそれなりの勤勉さを示すことが見込まれるという条件がつくのであれば——一番好ましくないにせよ、最終的な方法として「強要」の手段がとられても致し方がないことであろう。〔ここで論じられなかった〕その他のことは、もはや時間（時機）と自然の成り行きに委ねるべきものとしておきたい。

このように悟性と判断力の育成については、考慮すべきことが実に少なくないのである。

〔原注（第2章・第3章）〕

〔i〕 教授と教育のあり方を問うのであれば、それが主として教師の存在如何にかかっていることは、挙げようとすれば枚挙に暇のないほどのさまざまな事実からも、まったく明らかなことである。確かに教育は難しい仕事だと、一般にしばしば言われている。だが、もっとも困難なのは、そのために大変多くのことをあっさりとう完遂できる熟達した人々を見いだすことだ、というのは真実である。しかし、このことは君主・領主や富裕な親たちが、そうした教師たちを特別に気にかけて、大いに引き立ててくれるのでなければ決して容易には達成しえないであろう。

〔ii〕 Plinius. Ep.L.VII. E.9. (プリニウス著『プリニウス書簡集』國原吉之助訳、講談社、1999年、269頁参照。)

〔iii〕 Verulam. de Augment. scient. Lib.VI.Cap.IV. (フランシス・ベーコン (Francis Bacon, Baron Verulam and Viscount St.Alban. 1561-1626) の Novum Organum scientiarum (『ノウム・オルガヌム—新機関』) からの引用。)

〔訳注（第2章・第3章）〕

(1) ここで教授と訳した原語は *Unterweisung* である。本著では、今日普通に使われる語 *Unterricht* の用例は多くない。ただし、それに呼応する動詞の *unterrichten* はかなり使用されており、その訳語には「教授する、教える」を当てた。ちなみに、*Unterweisung* は文脈に応じて「教授、指導、課業、授業」と訳し分けた。

(2) シャルル・ロラン (Charles Rollin, 1661-1741) は、パリ大学総長などを歴任したフランスの人文学者である。宗教的立場はジャンсениストに分類される。パリ大学の付属学校での経験などに基づいて、人文諸領域の学習内容と指導方法について叙述した著作『学校教育の素

描 (Traité des études)』(1726-28) の公刊が知られている。本書は生徒指導と教師の職務について論じた部分を含め、往時のヨーロッパでは公教育に関心のある知識階層の耳目を集めていたとみられる。

- (3) 正書法とはドイツ語のつづりと分かち書き、分綴、句読法などを定めた規則のこと。統一後のドイツでは1998年8月から新しい正書法が施行された。
- (4) 一般に「根本的」「徹底的」の意味をもつ *gründlich* の語は、この原典では多くの場合、「理性的」「合理的」の意味合いで用いられることが多い。その含意にしたがい、本稿では *gründlich* の訳語の基本を「理性的、理知的」とし、文脈および文旨に応じて「厳密な」「緻密な」等も使用した。
- (5) ここの原語は *schöne Wissenschaften* である。この文脈では人文系領域を含めて広い学問諸教科をそれが指示しているとみられるため、「人文・芸術系教科目」と訳した。
- (6) 小プリニウス (プリニウス・カエキリウス・セクンドゥス *Gaius Plinius Caecilius Secundus*, 紀元61年-112年) は、帝政ローマの文人、政治家であった。博物学者で知られている大プリニウス (24年-79年) の甥にあたる。伯父と区別するためにしばしば小プリニウスと称される。
- (7) フスクス・サニナトル (*Gaius Pedanius Fuscus Saninator*) は、ハドリアヌス帝の姪と結婚し、118年以降執政官、モエシア属州総督となる。(プリニウス『プリニウス書簡集』國原吉之助訳、講談社、1999年、269頁参照。)
- (8) トゥキディデス (*Thukydides*, 前460年頃-前400年頃) は、古代ギリシアを代表する歴史家であった。ペロポネソス戦争を記した『歴史』全8巻は歴史記述の傑作とされる。邦訳文献にトゥーキュディデース『戦史 (上・中・下)』久保正彰訳 (岩波書店、1966-1967年) などがある。
- (9) クセノフォン (*Xenophon*, 前430年頃-前354年頃) は、古代ギリシアの軍人で哲学者。アテナイの騎士階級の出身で、ソクラテスの弟子となり著作を遺した。『アナバシス』『ギリシア史』『ソクラテスの思い出』など。邦訳文献にクセノフォン『ソクラテスの思い出』佐々木理訳 (岩波書店、1974年)、クセノポン『ソクラテスの弁明・饗宴』船木英哲訳 (岩波書店、2006年) などがある。
- (10) パウサニアス (*Pausanias*, 115年頃-180年頃) は、2世紀ギリシアの旅行家で地理学者。当時のギリシアの地誌や歴史、神話伝承などを知る手がかりとなる書『ギリシア案内記』全10巻の著者として知られる。邦訳文献にパウサニアス『ギリシア案内記 (上・下)』馬場恵二訳 (岩波書店、1991-1992年) などがある。
- (11) テイトゥス・リウィウス (*Titus Livius*, 前59年-後17年) は共和政末期、帝政初期の古代ローマの歴史家。アウグストゥスの世界統一までを編年体で描いた歴史記述の大著『ローマ建国史』全142巻 (現存は一部のみ) の著者として知られる。邦訳文献にリウィウス『ローマ建国史 (上)』鈴木一洲訳 (岩波書店、2007年) がある。
- (12) コルネリウス・タキトゥス (*Cornelius Tacitus*, 55年頃-120年頃) は、ローマ帝政時代の歴史家、政治家。貴族出身で護民官、執政官、アジア州総督などを歴任した。帝政に批判的で、共和政を理想としたとされる。主著に『ゲルマーニア』『年代記』がある。『ゲルマーニア』ではゲルマン民族についての貴重な史料を遺した。邦訳文献にタキトゥス『ゲルマーニア』泉井久之助訳 (岩波文庫、1979年)、タキトゥス『年代記 (上・下)』國原吉之助訳 (岩波書

- 店、1981年）などがある。
- (13) サルスティウス・クリスプス（Gaius Sallustius Crispus, 前86年-前35年頃）は、ローマ共和政末期の歴史家。カエサルと親しく、諸官職を歴任した政治家でもあった。カエサルの死後、引退して著述に専念し、ローマの優れた歴史家として高い評価を受けた。著書として『カティリーナの陰謀』『ユグelta戦記』が残されている。邦訳文献にサルスティウス『カティリーナの陰謀』合阪学・鷺田睦朗訳（大阪大学出版会、2008年）がある。
- (14) プルタルコス（Plutarchos, 46年頃-120年頃）は、ローマ帝政期の伝記作者で哲学者。中部ギリシアの故郷カイロネアに開いた学校で講義をし、著作活動は伝記、哲学、自然科学など広い分野にまたがった。著述にギリシア・ローマの著名な人物たちを描き、後世の人びとに愛読された『英雄伝』や、道徳、宗教、政治、教育などに関するエッセーをまとめた『倫理論集』がある。思想的にはアカデメイア派に属するが、ストア派の考え方も取り入れた。邦訳文献にプルターク『プルターク英雄伝（1-12）』河野与一訳（岩波書店、1952-1956年）、プルタルコス『饒舌について—他五篇』柳沼重剛訳（岩波書店、1985年）などがある。
- (15) コルネリウス・ネポス（Cornelius Nepos, 前99年頃-前24年頃）は、共和政ローマの伝記作家。主著として『著名人伝記集』があり、その一部の『英雄伝』がよく読まれてきた。散逸した著作に『年代記』、『範例集』（著名人の言行・逸話集）がある。邦訳文献ではネポス『英雄伝』上村健二・山下太郎訳（国文社、1995年）が刊行されている。
- (16) スエトニウス・トランクイルス（Gaius Suetonius Tranquillus, 70年頃-140年頃）は、ローマの最盛期である五賢帝時代の歴史家・政治家である。歴代の帝政ローマの各皇帝とカエサルの伝記を含む『皇帝伝』の著者として知られる。邦訳文献にスウェートニウス『ローマ皇帝伝（上・下）』國原吉之助訳、（岩波書店、1986年）がある。
- (17) ズルツァーが「趣味」Geschmackなどの啓蒙主義の術語に対して、厳密に哲学的な意味づけをする努力を始めるのは、ベルリン王立科学アカデミー会員になった後の1750年代の論文（「快・不快の感覚の起源に関する研究」ほか）以降においてであり、本著の時点では、チューリヒの教授陣たちから薫陶を受けた術語理解にそのまま従っていると見てよい。すなわち、本章でも幾つか認められる「趣味」の語用例は、シャフツベリーやハチスンにおけるとほぼ同様に、感性が理性とともに働くとするイギリス由来の倫理的範疇を踏襲し、快苦の感覚や感性的認識に基づいて人が美醜正邪を感じ取る力を「趣味判断」として捉えているものと言える。高次の悟性的な陶冶目標を一義的に定めて射程を狭く限定することを避け、直観や共感に高い価値を置く「趣味」概念を目標に加えることによって、より広範な人々を視野に見据えて教育の改善を進めていこうとする、ズルツァーらが帰属した東部スイス啓蒙主義の特色ある一面をそこに見て取ることができよう。
- (18) ヴェルギリウスの『農耕詩 *Georgica*』の第二巻のエピローグからの引用（Publius Vergilius Maro (B.C.70-19), “*Georgica*”, 2,490.）。クリンケ（Klinke, Willbald）はフリードリッヒ・マン編纂の『教育古典叢書』（Friedrich Manns Bibliothek pädagogischer Klassiker）に収載された『J.G.ズルツァー教育著作』（クリンケ校定）において、次の訳注を付している——Vergil, *Georgica* 2,490. (*Johann Georg Sulzers pädagogischen Schriften*, hrsg. von Klinke, W.,S.74)。なお、原著のラテン語文は次の通りである。Felix qui potuit rerum cognoscere causas, Atque metus omnes et inexorabile fatum subiecit pedibus.
- (19) 本著の第1章では、子どもの悟性諸力の育成に焦点を当て、啓蒙理念としての明晰な概

念、注意力・判断力の陶冶目標、それらを育てるための練習法の順に、知的陶冶の目的と指導過程について論じている。本文に挙がっている「作文」作成については、第3節において歴史の学習を事例として、教師が歴史上の物語などから題材をとったお話を子どもにしてやり、子どもは講話の要点をメモを取りながら聞いた後、時間内に話の核心をおさえてまとめあげるという作文練習法を提示している。