

コメニウスの言語教授法と言語教科書 ー日本語教育はそこから何を学ぶことができるかー

松岡 弘

要旨

言語教授法においては構造・文法重視のアプローチとコミュニケーション重視のアプローチとが対比的に論じられることが多いが、17世紀のチェコの教授学者コメニウスにはそのどちらをも見いだすことができるといわれる。本稿では、それが彼の教授学書ならびにラテン語教科書で具体的にどのように表現されているかを紹介し、コメニウスの方法論は「総合的」と「分析的」とに集約できること、さらに、この二つのアプローチが、それぞれ事実界と理念界とに分かれ異なった軌道を走るため、対立せずに両立していることを論じ、そこから日本語教育が学ぶべきことについて述べた。

1 始めに

近代教育学の父ヤン・アモス・コメンスキー (Jan Amos Komensky, 1592-1670)。ラテン名コメニウス。以下ではこの呼び方を用いる) に、よく知られた『大教授学 (原書名: *Didactica Magna*, 成立年 1633-1638)』の他に『最新の言語教授方法 (原書名: *Methodus linguarum novissima*, 成立年 1644-1647)』という名の大著がある。また、これもよく知られた『世界図絵 (原書名: *Orbis sensualium pictus*, 1658)』に先立ってコメニウスは、ラテン語教科書『開かれた言語の扉 (原書名: *Janua linguarum reserata*, 1631)』及びその内容をドラマ化した『遊戯学校 (原書名: *Schola ludus*, 成立年 1653-1654)』を書いている。

本稿では、主に上に挙げた作品に依りつつ、コメニウスが外国語の授業 (ここではラテン語) の進め方をどのように考えていたか、そしてその場合の教科書の役割はどうであっ

¹ 原著はラテン語で書かれているがラテン語の教科書である。引用に当たっては以下の原著と翻訳版を参照・利用した。

- ① *Didactica Magna*. Johannis Amos Comenii Opera omnia 15/I(1986) Academia Praha.
鈴木秀勇訳 (1962) 『大教授学一』『大教授学二』明治図書
- ② *Methodus linguarum novissima*. Veškeré Spisy Janua Amosa Komenského Svazek VI(1911). Brně. 藤田輝夫訳(1987)『分析的教授学』(私家版、原著の10章部分の翻訳)
- ③ *Janua linguarum reserata*. 藤田輝夫訳 (1991)『開かれた言語の扉』私家版
- ④ *Orbis sensualium pictus*. 井ノ口淳三 (1988)『世界図絵』ミネルヴァ書房
- ③、④の原文の引用は、チェコ・ブジェロフ市のコメニウス博物館より寄贈を受けたCD-ROM版から行なった。
- ⑤ *Schola ludus*. Veškeré Spisy Janua Amosa Komenského Svazek IX(1915). Brně.
Wilhelm Boetticher(1907). "Die Schule als Spiel" (遊戯学校) Langenlazer Hermann Beyer & Soehne.

たかを、外国語としての日本語教育に携わるものの目でとらえ、そこから現代に生きる我々が何を学び得るかを考察する。

2 言語教授法における二つの考え方とコメニウスの場合

日本語教育に限らず、第2言語の教育でコミュニケーション能力重視の教授法が叫ばれるようになってから、すでに久しい。これは、それまでの構造や文法中心の語学教育へのアンチテーゼとして登場してきたもので、小学校への早期英語教育の導入に見られるように、表面的には肯定的に評価され、語学教育の現場に浸透している感がある。だが、国内の日本語教育の場合を見ると、コミュニケーション派が構造・文型派を凌駕しているわけではないようで、中川良雄(2001)の調査によると、構造シラバスの教科書が今も最も多く採用されており、授業の進め方にしても「学習者のコミュニケーション能力が叫ばれる一方で、日本語教育の現場では依然として「直接法」や「オーディオ・リンガル法」による教育活動や練習方法が健在である」²という。

現在、構造・文型重視かコミュニケーション重視かで表される両者の区別は従来からも〈形・構造〉対〈意味・機能〉、〈形式主義者〉対〈行動主義者〉(リヴァース)³、〈総合的アプローチ〉対〈分析的アプローチ〉(ウィルキンス)⁴、〈分析的ストラテジー〉対〈経験的ストラテジー〉(スターン)⁵といった対立概念で表現されてきたもので、観点の違いによって呼び方が異なるが(なお、ウィルキンスとスターンでは「分析的」の用法がある意味では逆であり、また、「総合的」も現代の一般的な語感とは一致しない点があるが、本稿では「分析・総合」の意味は、基本的には伝統的な論理学における定義⁶とウィル

² 中川良雄 (2001) 「日本語教授法の選択と実践 -日本語教師へのアンケート調査から-」『研究論叢 2001 LV(58)』、京都外国語大学、142 頁。

³ Wilga Rivers. (1968). *Teaching foreign-language skills*. The University of Chicago. pp.13-14.

⁴ Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. pp.1-20. ウィルキンスは言語教育のアプローチは概念的に異なる二つの方法、「分析的」(analytic)と「総合的」(synthetic)に分類でき、実際のコースやシラバスは全く総合的なものと全く分析的なものを両極端とする連続体のどこかに位置付けられる、とした上で、文法シラバスとも場面シラバスとも異なるものとしての概念シラバスを提唱し、それが場面シラバスとともに「分析的」なアプローチに属し、他方、文法シラバスは「総合的」なアプローチに属するとした。

⁵ Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford. pp.301-303.

スターンの分析的(analytic)と経験的(experiential)は、対象を要素に分割可能なものとするかしないかの対立概念で区分したもので、合理主義的か経験主義的かの対立に相当する。

⁶ プラハ大学の教育学教授であったトイシャーは、「個別で特殊なものから全体的で一般的なものへ向かうか、あるいは一般から特殊に下りるか、複合から単純に至るか、あるいは単純から複合に進むか。この互いに対立する方法を論理学で分析・総合と名づける。…「分析」はつまり具体から抽象へ、特殊から一般へ、結果から原因へと続き、「総合」はより高次の概念から一般の文へ、法則から自らのうちに法則を含むものへと続く。…「分析」は個々の事物や経過を観察しながら帰納的に、「総合」は法則から出発して、その応用の範囲を探りながら演繹的に進む。」とまとめている。

キンス及びコメニウスの用い方に従う)、対立の根本にあるものは共通している。要するに、対象(言語または言語教育の内容)を、部分が積み立てられて全体が成立する、そのようなものとしてみるか、あるいは反対に、対象をすでに全体として存在しているものとしてみるか、との違いに収斂する、というのが筆者の理解であるが、このことは後に詳しく論ずることにして、コメニウスはどうかを、まず見てみよう。

これについては、ハヴァット(1984)の「人は自分の得ることができるものを求めてコメニウスを発掘する、そしてそれに合わせてコメニウスのリストアップした原理や指針を引用する。合理主義的言語教授法の信奉者は提出順序やステップバイステップ重視のコメニウスを、ナチュラル・アプローチの信奉者は自然や経験を第一義におくコメニウスを発見する」⁷という評価が示唆的である。つまりコメニウスは構造・文法派(合理主義者)であり、同時にコミュニケーション派(自然・経験派)でもあるというわけである。コメニウスに対立的なものが共存することやコメニウスの多義性は、言語教育以外の立場からも指摘されていて、例えば、相馬伸一(2001)は「経験論と合理論の要求をともに重視する哲学的視点がデュアリヤコメニウスの教育思想の基盤となっている」⁸と述べている。

ただ、コメニウスの両面性・多義性を指摘するだけでは、問題は解決されない。語学教育の世界では、どちらも用いられているという現実はいざしく考慮の外におくとして、理論的には鋭く対立するものとして議論されてきた二つのアプローチが、なぜコメニウスにあって共存し矛盾を来さないのか。もしそのことが理論的に説明できるならば、中川の指摘しているようなことは決して許し難い矛盾または遅れた状況としてでなく、現実的にも理論的にも、ごく自然なこととして受け入れられるだろう。本稿では、そうした対立するものが、コメニウスに共に存在し得ることの意味を考えることになる。

3 授業の進め方に関するコメニウスの方法—総合と分析—

コメニウスの代表的な教授学書『大教授学』と『最新の言語教授方法』の中から、授業の進め方(具体的には提示・練習にかかわること)に関連する指示を拾ってみよう。

- ① すべてできるかぎり区切りをつけて教えなくてはなりません。…あとからくる学習がいつも先に来る学習を土台とし、しかしまた、先に来るものが後に来るものによって踏み固められるように、すべての学習を配列してほしいと思います。(大、18章—32。『大』は『大教授学』の略号、鈴木秀勇訳より引用、以下同様)
- ② 作業の元型はできるだけ完全なものであってほしい。これを十分に模倣して表現す

W.Toischer. (1912). *Theoretische Paedagogik und allgemeine Didaktik*. Muenchen. pp.106-107

⁷ Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. pp.40-51.

⁸ 相馬伸一 (2001) 『教育思想とデカルト哲学—ハートリブ・サークル知の連関—』 ミネルヴァ書房、295-299 頁。

れば、その技術を完全に習得したといえるように。…生徒にはいまとりかかっている技術の原型を精密に模倣する訓練を積み、完全にこれをものにさせるように努めなければならないのであります。(同、21章-12)

- ③ 実例、指示、練習を通して全てのものが教えられ学ばれます。(最新、10章-27。
『最新』は『最新の言語教授方法』の略号。藤田輝夫訳『分析的教授学』[『最新』の中の10章を取り出したもの]より引用。以下同様)

- ④ 常に容易なものの方から始め、難しいものの方へ前進するべきです。(同、10章-44)

- ⑤ 「少しの」「短い」「単純な」「全般的な」「身近な」「規則的な」ものからどこでも始め、僅かずつ「多い」「長い」「複雑な」「個別的な」「疎遠な」「不規則的な」ものへと前進するべきです。(同、10章-45)

- ⑥ 実践は最大のものからではなく最小のものから、全体ではなく部分から、作業からではなく初歩から始めなくてはなりません。(同、10章-105)

以上の①～⑥で示されたコメニウスの教授方法は部分、順序、規則重視の方法であり、現代の教授法で言えば「文型積み上げ式」ないしは「直接法」における授業の進め方に相当するものといつてよいだろう。

一方、次の⑦と⑧は自然、全体、経験を重視する考え方を示す内容となっていて、現代に当てはめると、「コミュニケーション重視派」の主張と共通するであろう。

- ⑦ 自然は、あらゆる形成の営みを、最も全般的なものから始めて最も個別的なもので終える。…このところから出てきますのは、予め学識全体の大まかな全般的な見取り図を与えずに、知識を個別的に教えても、効果がないということです。(大、16章-38, 16章-42)

- ⑧ 教える事柄は皆、現にあるものとして必ず役に立つものとして教えてほしい。いいかえれば、今学んでいるものがユートピアから来たものでもなければ、あるいはプラトンのアイデアの類でもなく、本当に身の回りにあるものであって、それを正しく認識することが本当に生活に役に立つことが生徒の目にうつることが望ましいのです。(大、20章-16)

以上に見られる二つのアプローチの違いは、最終的に獲得されるべき知識や技能を一つの全体とみなした場合、前者は部分部分を積み重ねて全体に至るアプローチ、後者は全体が最初にあつてそれから部分に至るアプローチとしてまとめられる。これをコメニウス自身の用語に従うならば、前者は<総合的>、後者は<分析的>ということになる。

この<総合>と<分析>についてコメニウスは、『大教授学』のもとになったチェコ語による『教授学(原書名: Didaktika, 成立年 1628-1632)』、そして『大教授学』、さらに『最新の言語教授方法』において、どちらをより重要と考えるかに関し、それぞれ力点を変えながら論じている。筆者はさきに<総合>は作業遂行に、<分析>は事物の認識・発

見にと役割が分離した逆方向に走る複線のアプローチとまとめてみたが⁹、本稿ではそれを引き継ぎながらも、教科書との関連でさらに考えを進めたい。その前に、議論の前提としての、コメニウス編集の教科書・教材の形式と内容を眺めてみることにする。

4 『開かれた言語の扉』『世界図絵』『遊戯学校』の内容

『開かれた言語の扉』(以下、『扉』と略記)は、「全事物界の知識を百の項目にまとめ、それぞれをまた細分し全体で千の命題で表現し」¹⁰たものである。語学教育的に表現すると、8千の学習語彙が百のテーマに意味の群としてまとめられ、千の平叙文に組み込まれ示されている、ということになる。

次頁に『扉』の中の百の項目を掲げる。学習が1から進むとするならば、その学習内容の順序は「天体学→自然学→鉱物学→生物学→人間学(生態・習慣・法律)→社会生活・社会の様態→教育・学問→倫理学→宗教学」¹¹である。

具体的な内容を知るために、その一部を取り出して見よう。

A 『扉』より

VI. 気象について

48. 水の蒸気は絶えず上方に運ばれます。49. この凝縮されたものから雲ができます。ないしは、下方に沈降すると霧ができます。50. そこから雨が降り、雪が降り、雹が降ります。51. 雨は徐々に、豪雨はどっと一遍に、暴風雨は激しく降り注ぎます。52. この場合に、降るうちに凍ると雹になり、暑くなれば黒穂病ないしカビ病になります。53. 霜は氷結した露です。水滴は水滴の凍結したものです。54. 雪は作物を覆います。

寒気も氷も冷やすることができなくなります。55. 穏やかなそよ風は、吹くと私たちを暖めてくれます。激しい風は、吹きつけると、揺るがし、打ち倒し、押しつぶしてから、どこであろうと向かっていきます。56. 主要な風は、東風(東方風)。南風(つまり、みなみ風、南方風、西風(西方風)、北風(つまり、きた風、北方風)です。57. 旋風や北西風は、輪になって旋回します。58. 気化した硫黄分に添加すると、電光(稲光り)や亀裂を生じます。59. またその時、熱と寒さの戦いは雷鳴を呼び起こし、恐ろしい轟音を発します。60. そこから飛び出す閃光は稲妻と称せられます。(後略)

(藤田輝夫訳<1992>『開かれた言語の扉』(私家版)より引用)

⁹ 松岡弘(2001a)「コメニウス教授学における「分析」と「総合」の意味について」

玉村文郎編『日本語学と言語学』明治書院、366-367頁。

¹⁰ 堀内守(1984)『コメニウスとその時代』玉川大学出版部、89頁。

¹¹ 同上、94-95頁。

項目表は堀内(1984)に掲載のもの。訳語は「鈴木秀勇『コメニウス教授学の方法』250-257頁による」となっている。

章		初版の『扉』	
1	入扉	35	家畜飼育
2	宇宙の生成	36	食肉製造
3	元素	37	狩猟
4	天空	38	漁撈
5	火	39	捕鳥
6	気象	40	食品製造
7	水	41	飲料製造
8	土	42	陸上運輸
9	岩石	43	水上運輸
10	鉱物	44	旅行
11	樹木・果実	45	商業
12	草類	46	衣服製作
13	灌木	47	衣服の種類
14	動物・鳥類	48	什器製作者
15	水棲動物	49	家屋・その部分
16	家畜	50	居室
17	野生動物	51	食堂
18	両棲動物・爬虫	52	寝室
19	昆虫	53	入浴・洗面
20	人間	54	夫婦・婚姻
21	身体外肢	55	子の出生
22	内臓	56	親族
23	身体の異常	57	家政
24	疾病	58	都市
25	腫瘍・負傷	59	寺院
26	外部感覚	60	教会
27	内部感覚	61	異教徒・ユダヤ教徒の迷信
28	精神	62	都市参事会
29	意志・感情	63	裁判官
30	工作技術一般	64	犯罪人・刑罰
31	園芸	65	国王の身分
32	農耕	66	王国と版図
33	製粉	67	講和と戦争
34	製パン	68	学校と教育
		69	学習施設
		70	文法
		71	弁証論
		72	修辞学・作詩
		73	計数術
		74	幾何学
		75	計量・計重
		76	光学・作図
		77	音楽
		78	天文学
		79	地理学
		80	歴史
		81	医学
		82	倫理学
		83	思慮
		84	節欲
		85	純潔
		86	中庸
		87	自足
		88	正義・流通の正義
		89	配分の正義
		90	勇氣
		91	忍耐
		92	平常心
		93	友愛・人間愛
		94	真摯
		95	学問の交流
		96	閑暇
		97	死・埋葬
		98	神慮
		99	天使
		100	結論

コメニウスの言語教科書は、彼の知識体系、つまり汎知の体系に基づいて構成されているとされるから¹²、低学年用、あるいはドラマ用に書き換えられた場合も基本的には同一の構成をとっている。『世界図絵』と『遊戯学校』の中から、上の『扉』の内容に相当する部分を取り出してみよう。

B 『世界図絵』中の、上の内容に相当する部分。二つの章に分割されている。

5 章 空気

大気はおだやかにそよぎます。風は強く吹きます。暴風は木を倒します。つむじ風はグルグル回ります。地下の風は地震を引き起こし、地震は倒壊をもたらします。

7 章 雲

水から水蒸気が上昇します。そこから雲ができます。そして地上に霧が近づきます。

雲から雨やにわか雨がしたり落ちます。それが氷結すると霰に、半ばこおると雪になり、熱せられると露になります。（中略）氷結した水は氷になり、こおった露は霜と呼ばれます。（後略）。（井ノ口淳三訳<1995>『世界図絵』より引用）

C 『遊戯学校』中の、『扉』の内容に相当する部分。二つの場に分かれている。

第1部第2幕第4場

（前半省略）

エオルス「風の神Aelusにちなんだ名前をもつ哲学者である私が、知識に基づいて諸君に風の性質を正しく説明しようと思う。そして、見かけはいかにも弱々しく見える要素の中にある創造主の力をお見せしよう。

おだやかな風が吹くと、それは我々を元気づける。しかし激しい暴風は、揺るがし、吹きつけ、邪魔をするものを全て地面にたたきつける。時には、逆方向の風同士が出会い、衝突し、上に舞いあがって、そこからつむじ風が発生する。これは自らの、あるいは相手の回りを力が尽きるまでぐるぐると回り、最後に風はおさまる。

ところで、風とは一体なんだか知りたいかね。それは空気の流れ、ある場所から他の場所までの移動で、それがどこかで力によって拡大されまたは前に押し出されて、どこかほかの留まる場所を探しているのだ。なぜそうした移動に駆り立てられるかって。それは普通はどこかで熱が加わった時だよ。試してみたいかい。こちらへおいで。

このしんちゅうの玉は3つの部分に分かれている。空気と水と、そしてまるで針の先で開けたような小さな空気穴だ。これを火の上に乗せると、閉じ込められた空気と水は火の作用で暖かくなりはじめる。何が起こるかな。二つは暖かくなり、薄くなり、そして拡大する。しかし空気は外へ出るほかの道がないから、この小さな穴に激しくぶつかり、激し

¹² 鈴木秀勇は『コメニウス「大教授学」入門下』（1982）において、コメニウスの諸作品が〈事物主義〉、〈汎知主義〉、〈感覚主義〉の3つの理念からなっていると総括している。これらの理念を抜きにしてコメニウスの教授学を論ずることの不備は、筆者も承知していないわけではないが、本稿ではその内容に立ち入ることを抑えている。

さを増す。さあ、風が生まれる様子とやり方を実際に観察してごらん。

風は、それがやって来る世界の側からその名前と性質を得ている。主要な地域から来る主要なものについて話そう。ボレアースつまり北風、そして、エウルス、つまり東風は荒く、冷たく、そして忙しく吹く。アウスター、つまり南風ファフォニウス（別名ゼファー）、つまり西風は柔らげ、溶かす。（後半省略）

第1部第2幕第5場

（前半省略）

ヌビアヌス「私が蒸気のコモロを説明しましょう。それは何者か、どこから来るのか、何を生み出すか、そしてどうやってか、について」

マリウス「それは役に立つ話だね。どんどん話してくれ」

ヌビアヌス「湯気とは、暑さ寒さの変動で縮減されその軽さ故に上に向かって飛んでいく水の蒸発物です。それが大量に上昇し、大気が濃くなると、それを「どんよりしている」と呼びます。しかしそのどんよりしたもの、または地上に近い濃いもやは霧と呼ばれます。それが高く押しあげられて雲となり、そこから雨が、雪が、霰が降ります。蒸気がどこにも見えなくなったら、乾燥した天気となります。これで湯気から何が、どうやって生まれるかが分かったでしょう。時には発生した蒸発物が夜間の寒気に濃縮されて植物の上に落ち、露となります。それが蜜のように甘いと、Manna と呼びます。それが凍ると、霜と呼ばれます。湯気がさらに上昇すると、すでに述べたように雲となり、寒気で水滴となって落下します。水滴の落下がばらばらにごくゆっくりと生ずる場合は、それを Tauen といい、それがゆっくりだと雨、濃密だにわか雨、猛烈だとどしゃ降り、落下の際に水滴が凍っていると霰または雹、それが熱くなると、植物を Meltau/Rubigo によって焦がしてしまう黒穂病となります（後半省略）。（Wilhelm Boetticher のドイツ語訳"Die Schule als Spiel"(1907)¹³を参考にして、筆者翻訳）

以上掲げた3種の文章は『扉』を間において、『世界図絵』では内容が整理・簡略化され構文もより単純になり、『遊戯学校』は逆に内容的にも構文的にも複雑になっている。

『扉』自体については、言語の教科書というよりもむしろ知識の教科書、つまり汎知学の書とみなすべきだとの意見がある（例えば鈴木秀勇<1960>）¹⁴が、それはそれとして、『扉』はラテン語の教科書として構想され、コメニウス自身が語学の教科書としての詳細な指導書を残しているし¹⁵、また何と言っても、言語学習の教科書・参考書として多くの言語に

¹³ Wilhelm Boetticher. (1907). *die Schule als Spiel*. pp.30-32.

¹⁴ 鈴木秀勇（1960）「コメニウス教授学の方法—その社会史的規定のために—」『一橋大学研究年報社会学研究3』一橋大学、220-223頁。

¹⁵ *De sermonis Latini studio didactica dissertatio*. 1638, Breslau. 藤田輝夫訳(1985)『ラテン語学習についての教授学研究』（私家版）。

翻訳され、利用されてきた歴史を持つこともまた事実であるから、ここでは語学の書としての認識に立ち、これらの書の構文的な特徴も見ておきたい。具体的に、『世界図絵』の中の次の文と、他の2書との構文上の違いを示すと以下ようになる。

『世界図絵』

水から水蒸気が上昇します。そこから雲ができます、そして地上に霧が近づきます。

Ex aqua ascendit Vapor. Inde fit Nubes; & prope terram Nebula.

上に見られるとおり、原文のラテン語は3つの単文で構成され、動詞も受動態の現在形で、それぞれ単純な動詞文である。

『扉』

48. 水の蒸気は絶えず上方に運ばれます。49. この凝縮されたものから雲ができます。ないしは、下方に沈降すると霧ができます。

48. Vapores aquiosi perpetuo sursum feruntur. 49. Ex his densatis fit nubes; aut, si haec deorsum labitur, nebula.

3つの文からなるが、48. の文には受動態（下線の語）が、49. の第1文では完了受動分詞の名詞的用法（下線の語）が用いられ、第2文は従属節（接続詞 si 以下の文）を伴う複文構造となっていて、『世界図絵』よりは構文的に複雑である。

『遊戯学校』

湯気は、暑さまたは寒さの変動で縮減され、その軽さの故に上に向かって飛んでいく水の蒸発物です。Vapor est exhalatio aquae, caloris aut frigoris motu attenuatae, ob levitatem suam sursum volans;（下線は、それぞれが exhalatio にかかる連体語句であり、特に、volans は現在分詞の形容詞的用法）

それが大量に上昇し、大気が濃くなると、「どんよりしている」と呼ばれます。

quibus copiose ascendentibus quando aer crassescit, nubilare dicitur.（最初の文の下線部は絶対的奪格用法、次の文は副詞的従属文、最後は受動文）

しかしそのどんよりしたもの、または地上に近い濃い霞は、霧と呼ばれます。

Nubilum vero seu spissata illa caligo prope terram dicitur nebula,

（接続詞 seu による単純名詞と修飾語を伴う名詞句の並列的用法）

このように3種を比べてみると、同じ内容でも構造上の単純さ複雑さを考慮しながら、文章を削り、あるいは膨らませて作り替えていることがわかる。こうした配慮と工夫は、現代の語学教科書の作成においても常に繰り返されており、いわば古くて新しい作業なのだが、上の例からもコメニウスが単に理論家であったばかりでなく、現場から発想し実践した語学教師でもあったことを改めて実感するのである。そして、こうした作業を部分的な試みに終わらせず教科書全体にわたって行なっている点は、特筆に値する。

『扉』に絞って言えばその最大の特長は何と言っても、その体系性と網羅性であろう。

学習者に学ばせる知識の全体像が前提としてあり、それらを関連づけて文章化する、これは3種の教科書において、学習者の年齢への配慮や提示手段の違いによる文章上の濃淡や語彙の選択の幅はあるとしても、その基本的構成は同じである。

体系性自体は、筆者の日本語教科書編集の経験に照らして言えば、それほど特殊なことでもないが、実用中心の現代の教科書には、やはり、例が少ない。一方、網羅性に関しては、『扉』の徹底性は驚異的ですからある。上の引用箇所はそれほどではないが、植物や動物の名前がうんざりするほど列記されているところがある。現代の言語教育では、網羅することよりも、選択することの方がより重要視されるであろう。もっとも、コメニウスに選択の視点がないわけではなく、本稿では取り上げないが、『扉』の前段階としての『開かれた言語の扉の前庭』（『前庭』）には、選択・配列の論理が採用されている。

なお、今回は立ち入る余裕がないが、『世界図絵』が絵入りの教科書、『遊戯学校』がドラマ化された教材であるということの歴史的意義は、途方もなく大きい。視聴覚教育の先駆者、あるいは言語学習と言語行動とを結びつけた最初の人と称える前に、言語教育の理念と方法は、実にコメニウスにおいて頂点に達し、その後の数世紀はその後を辿っただけに過ぎないことを、我々は知るべきかもしれない。そのことの検証は稿を改めることにし、上に紹介したコメニウスの手になる教科書の内容と構成を参考に、コメニウスが授業と教科書をどのように考えていたかを、分析と総合の観点から検討することにする。

5 『扉』の使われ方とコメニウスの方法－総合的か分析的か－

『扉』においてコメニウスは、学習者に経験させたい、知識として学んでもらいたい事柄の全体像を示した。しかしそれは、単に事物の全体が示されたということだけでなく、言語の学習のモデルが、コメニウスの表現で言えば、「元型」¹⁶が提示されたということでもあろう。さらにコメニウスは、この教科書を繰り返し用いて最終的には全文を暗記することを求めているから¹⁷、『大教授学』あるいは『最新の言語教授方法』で述べられた方法論に従い、小さなものから大きいものへ、基本になるものからその上の単位へ、未知のものから既知のものへと、つまり全体は、部分部分を積み上げて構成されるものと考えらるならば、コメニウスのいう全体とは、8000の語彙と1000の文からなる本文が丸々暗記されることで完成する、というのが彼の意図であると理解したとしても、あながち筋違いな解釈とはいえない。その意味でコメニウスの方法は、まさしく総合的アプローチそのものである。

¹⁶ 『大教授学』で「元型」あるいは「原型」が多く用いられているのは、第21章「技術の教授方法」である。言語教育のみを論じた章ではないが、筆者は言語教育にもそのまま当てはまる内容と解している。なお、鈴木訳では、「元型」は *forma*、「原型」は *idea*、の訳語として用いられている。

¹⁷ 松岡弘(2001b)「コメニウスの言語教科書はどのように使われたか」『言語文化』第38巻、一橋大学語学研究室、64-66頁。

だがコメニウスは、必ずしも全文暗記を最終目標としていたとはいえない節がある。そのことは別稿¹⁸でも指摘しておいたが、まず何よりも、3節で引用したように、コメニウスは、自然なもの、身近な経験、全体的なものから始めて部分に至ることの必要性を、『大』でも『最新』でも強調しているのである。これに則って推論を押し進めるならば、『扉』の体系的かつ網羅的な本文テキストは、いわば見取り図的な役割を担うものと解した方が現実的であって、生徒が積み上げ、生徒が完成するものの最終モデルと必ずしも考えなくてもよいのではないか。こうした立場に立つのは分析的アプローチであるが、コメニウスは教科書の中の本文を、果たしてどのように位置付けていたのであろうか。

これについて別稿¹⁹では、三つの教授学書における記述内容の変遷からコメニウス自身が総合的視点から分析的視点へと移行したことを指摘したが、実は、問題はこれだけで解決したわけではなかった。なぜなら、総合的アプローチを重視しない表現に切り替わった『最新』においても、「実践は最大のものからでなく、最小のものから、全体からでなく部分から」といった総合的アプローチに類する指示は厳として残っており、語学教育における「積み上げ、組み立てる」ことの必要性を強調することを決して怠っていないからである。

ところで、『最新』に先立つ『大』の18章28でコメニウスは、「何一つ分析の方法だけで教えないこと、あらゆるものをむしろ総合の方法で教えることです」と述べているが、18章の記述全体のトーンは実は、事物その物をそのあるがままに自分の目で見、探究することの大切さを強調するものであり、Zigler(1923)が「im Gegensatz zu unserem Sprachgebrauch」²⁰と指摘するように、そこでの「総合」は、「一般的な語の用法とは逆」つまり「分析」の意味で使われているというべきであろう。このことは松岡(2001a)では気づいていなかったため、あたかも総合から分析へとコメニウスの方法が移行したように書いたが、実は「分析的アプローチ」もまた、最初からコメニウスにあった、という方が正確であろう。

このような状況からも、コメニウスの多義性とか、合理主義と経験主義の共存が説かれるわけだが、前に述べたように、なぜ共存し得るのかの説明がない限り、これまで常に対立的に考えられてきた総合的アプローチと分析的アプローチの共存を可能にする理論的枠組みは形成されないであろう。

6 事物分析と事物総合・理念分析と理念総合

コメニウスの教授法に、なぜ総合的アプローチと分析的アプローチが、部分を起点とする方法論と全体を起点とする方法論とが、さらには合理論と経験論が、さらに風呂敷を広

¹⁸ 松岡弘(2001b)、67頁。

¹⁹ 松岡弘(2001a)、363-366頁。

²⁰ Theobald Ziegler. (1923). *Geschichte der Paedagogik*. Muenchen. p.165.

げて言えば、プラトンのイデア論とベーコンの経験論が同時にあり得るのか。これについて筆者は、コメニウスに関するすぐれた研究者でありヘルバルト派の教授学者であった、リントナーが「分析(Analysis)と総合(Synthesis)」について整理したものに依拠しつつ次のように考えたい。リントナー(1885)によると、総合と分析は事物界を対象とする場合と理念界を対象とする場合とでは異なる。事物界での事物分析(reale Analyse)は、全体としての事物をその構成部分に分解することであり、事物総合は、その逆の過程である。一方、理念界における全体とは、見えるもの、個々のもの、特殊なものであり、理念分析(ideale Analyse)とはそうした特殊から一般へ、具体から抽象へと進むことであり、その結果としての部分とは法則や定義のことだ²¹、という。

もともと分析と総合は、アリストテレス以来哲学や自然科学で用いられてきた概念であり、厳密に用いられてきた反面、その定義は事柄によって、また時代によって常に一定であったとは言えないようである。言うまでもなく、コメニウスは西洋哲学の伝統の流れに位置する人であり、かつ同時代のフランシス・ベーコンの経験主義哲学の影響をも指摘されてきた人であるから、その総合と分析の用い方がはっきりしないとは、哲学の専門家でない筆者が言うことはできない。

しかしながら、語学教師の現実的な目で眺めると、コメニウスの総合と分析にはリントナーのいう、事物界のそれと理念界のそれとが混在していると考えたほうが理解しやすいように思われる。本来ならば正面衝突するか、自己矛盾に陥ると考えられる二つの対照的なアプローチがそうならないのは、部分を積み上げて全体を目指すというのが事物界でのそれであり、全体から出発するというのが理念界でのそれだからではないだろうか。二つのアプローチは、想定される世界がそれぞれ異なるのではないかと思うのである。

とすれば、『扉』の本文の体系性・網羅性は、一体どのような性格のものなのか。コメニウスはそれを、事物界において単語や文という部分を積み重ねて最終的にでき上がる事物界の全体と考えたのか、それとも、あくまでも理念界における教育・学習の出発点としての全体的な見取り図・経験の総体と考えたのか。コメニウス自身にそういう区別があったわけではないだろうから推測の域を出ないが、コメニウスは恐らく、そのどちらの役割をも『扉』の文章に託していたのではないだろうかと、筆者は考える。

そう判断する根拠は、天性の語学教師としてのコメニウスが、語学の習得に一定の語彙と文の習得（具体的には練習を通じての暗記）の必要性、つまりは形の習得の意義を熟知していたことにある。もしコメニウスが、総合的アプローチよりも分析的アプローチをより重視するようになったとするならば、それは事実界よりも理念界の方がコメニウスにとって大きな意味を持つようになってきたともいってよいだろうし、事実、コメニウスの関心はそうように教授学から汎知学へと拡大していったとされているが、そうであっても、

²¹ Lindner, G.A. (1885). *Allgemeine Unterrichtslehre*. Wien. pp.58-64.

コメニウスは先に述べたように、事実界での段階を追った積み重ねの大切さを依然として強調しているのである。

このことは語学教育に真剣に携わってきた者ならよく理解できることだろう。コメニウスが技術の重要性を絶えず言うのも、これと無関係ではないように思われる。語学学習において語彙と文を覚えることは、取りも直さず型・技術の習得であり、まさしく事実界の作業である。語学教師コメニウスにこれを軽くみなす発言はない。その意味では『扉』の本文が、事実界における技術習得の完成の姿であったと考えても、不思議ではない。

しかし同時に、『扉』のような体系的で網羅的な本文が、そのまま全文暗記と練習の対象として最も適切、かつ唯一であるとコメニウスが信じていたとも、前節で指摘したように、考えにくい。また、『前庭』や『世界図絵』において、語学学習を容易にするための語彙の選択と構文の簡素化が進んだように、コメニウスは理念に固執しながらも現実的に対応する。『遊戯学校』の方は、内容・構文は、逆に複雑になっているが、これはドラマ化によって、つまりは演技や場面の助けを借りることで、複雑な文もその習得は無理ではないという目算があつてのことであろう。このような書き換え版があることから推し量って、それらの出発点としての網羅的な『扉』の本文は、積み上げられる全体であるというよりも、知識全体の体系としての役割を担うものであったかもしれない。従ってここでは『扉』は二つの役割を同時に担っていた、ということを指摘するにとどめておきたい。

7 コメニウスの教授法と現代の語学教育

コメニウスの教授法と教科書の中に見られる両面性を、総合と分析に二種に分けることで理解することを試みたが、このような分離が実際の語学教育でどのような意味があるかをまとめておきたい。

事実界での総合的アプローチの基本は、端的に言えば型・形の習得である。現在のように、幼児の時からできるだけ自然に、コミュニケーション活動を中心に、という教授観がもてはやされる時代には霞みがちになる教授観でもある。また、流行に棹さず者はこれを要素還元主義の学習観として批判の対象としたりする。要素還元主義はそもそも教育には望ましくないといった一般論に対しては筆者は特別な意見をもたないが、言語学習や教育におけるそうした批判は、外国語を本当にものにした経験のない者の妄言に思われる。

もちろん語学の学習は、複雑な現実という全体に適切に対応できるものでなくてはならないし、それは与えられた型・形を習得するだけでは達成できない。表現を変えれば、どんな事態にも対応できる意味と論理の世界が、学習者の中に形成されていなくては役に立たないのだということも多くの人間が経験している。この両者を対立的に考えてきたのが語学教育の歴史であり、様々な教授法の対立・入れ替わりの歴史であつたろう。

しかし、事実界と理念界、形の世界と意味の世界とは対立したままで終わるわけではない。これらはどこかで交差する。では、事実界と理念界とはどこで交わるのか。そして、

形の世界はどの段階で意味の世界に転じ得るのか。

これについては、多くの語学の達人が経験し述べていることが示唆的である。曰く、形の訓練を重ねてある段階に達すると、急速に意味の世界に切り替わる時期、相手の言うことがどんどん分かり、自分の思想が自由に表現できるようになる時期が来ると²²。

この段階では部分の集積である形の世界は意識から消えて、全体としての意味の世界に切り替わる。それは人が「ルビンの杯」を見る時、図と地が一瞬にして入れ替わる現象に似たものではないだろうか²³。さらになお、やや飛躍的な言い方をすることを許されるならば、「感性的要素の単なる総和に還元できないまとまり、たとえば、メロディーのような視覚的、聴覚的なゲシュタルトに着目し」たエルンスト・マッハ、あるいは「多を一挙に多として直感的に捉えることを可能にする〈図形的契機〉ないし〈準質的契機〉なるものの存在を主張」したエドモント・フッサールに理論的な解答を求めることができるのかもしれない²⁴。そうなれば我々は、ギリシャ哲学以来の二元論対感覚一元論の対立にも踏み込まざるを得なくなるが、もちろんこれは本稿の目的から逸脱する。

いずれにしても我々は、コメニウスの多義性とか、コメニウスは総合的であり、同時に分析的であるといった評価で問題点をあいまいにし、根本を見失うようなことがあってはならないと思う。コメニウスには、部分から全体を目指す総合的アプローチと、経験から一般へと向かう分析的アプローチとがあった。この二つは、事実界と理念界の異なる軌道の上を互いに逆方向に走り、そしてある時点で交差し、それぞれの中身が乗り移り、乗り変わる、あるいは一つとなる、そのようなものとして存在していた。このことはコメニウスにとっては、取り立てて強調する必要もないほど自明のことだったに違いないが、現代に生きる語学教育者としての我々は、十分に意識しておくことが必要のように思われる。本稿は、コメニウスの語学教育の方法の一面について、コメニウスが語らなかったことに對して踏み込んだ解釈も加えながら、そこから現代の日本語教育が学び得ることを考察した。

²² これについて、誰がどこにどう書いているといった具体的な証拠を見せることは、ここではしない。長年にわたって身近な見聞から生まれた筆者なりの確信である。

²³ 浜田澄夫(1999)『「私」とは何かーことばと身体の出会いー』講談社。21頁に紹介されている。ただし、この本の主張がそのまま筆者の考えと共通するわけではない。

²⁴ 木田元（2000）『最終講義』作品社。77頁。なお、この段落部分は同著者の『反哲学史』（1995）、『マッハと二一世紀転換期思想史ー』（2002）等に大きく触発されているところがある。