広島大学大学院教育学研究科紀要　第一部　第52号　2003　19－26

J. H. Campe 教育思想における理性と信仰

― 児童・青少年文学を手がかりとして ―

山　内　規　嗣

(2003年9月30日受理)

Reason and Faith in the educational thought of Joachim Heinrich Campe
— Forcusing on his Juvenile Literature —

Noritsugu Yamauchi

The purpose of this paper is to explicate the relation between the instruction in Religion and the juvenile literature in the educational thought of J. H. Campe. His educational adaptation from Robinson was based on the method for instruct children the Providence of God with rousing their emotion. but against sentimentalism Campe had to turn so systematic and rationalistic method that excluded emotional clue in children, and rather clarified the problem of reason and religion in the educational thought of enlightenment.

Key words: Educational Thought of Philanthropinismus, Instruction in Religion, Juvenile Literature
キーワード：汎愛派教育思想，宗教教授，児童文学

序

ドイツ近代教育学の源流の一つである汎愛派を代表するカンペ（Joachim Heinrich Campe, 1746-1818）の教育思想について，その心理学的方法主義という通説的な解釈を再検討するために，Seele（心，魂）に対するカンペの目的論的規定を問題とする視点が，これまで一定の理解を得てきた[1]。しかし，その視点をふまえつつ，彼の宗教教授論をとらえるとき，そこに新たな問題が現れる。たとえば，カンペは，『子どものための小心理学』（1780年）の中で，子ども自身の理性について子どもに理解させようとするさいに，理性を「神を知り，そして神の掟の履行により幸福にあずかる」[2]ための能力として規定する。カンペのこの「先概念」としての理性の規定は，明らかに信仰との密接な連関のもとに構成されている。ここで，理神論による伝統的キリスト教批判とそれに対する反動に端的な現象として見出されるような，理性と信仰の緊張ある関係が啓蒙主義の一般的傾向とされている[3]ことに着目するならば，カンペが，この関係を，子どもを信仰へと導く宗教教授論においてどのように構成しているかを検討することが，彼の教育思想総体を啓蒙主義の文脈の中でとらえるうえで，その根幹に関わる問題となるだろう。つまり，この検討によって，啓蒙という思想の運動が，子どもの教育という啓蒙主義的人間像実現の具体的な過程の中で，理性と信仰の問題を止揚しうるかどうかが示されるはずである。

この検討のために，本論では，まず，カンペの最も代表的な著作であり，またドイツにおける最初期の児童・青少年文学作品として有名な『若きロビンソン（Robinson der Jüngere）』（1779-80年）を手がかりとして，その方法論に注目する。上述のようなSeeleの一面的把握により，これまで有用性に基づくその実践的性格や技術的内容への[4]，あるいは啓蒙絶対主義社会を前提とする市民教育のための[5]翻案と指摘されてきた彼のこの作品こそ，その序文でカンペが「神を畏れる（gottesfürchtig）感覚を育てる」ことを「最重要目的」としている[6]ことからも明らかなように，子どもが信仰へと至る過程を，その理性あるいは他の能力との関連において方法化しようとするものである

という仮説が成り立つからである。(なお，以下で『若きロビンソン』を引用するさいには当該頁を本文中で直接示す。)

1．『若きロビンソン』における「神の摂理」

カンペによれば，『若きロビンソン』は，デフォーの原作を，子ども向けの作品へと「純化」することによって成立したが[7]，その「純化」の意味は何よりも作品の構成において示されている。つまり，カンペは，無人島での漂流生活という原作の基本的なモチーフを保持しながらも，その展開や描写に翻案を行うにとどまらず，叙述の形式を改変し，作中の父親が語るロビンソンの物語と，それを聞く作中の子どもたちの会話とによって再構成したのである。ここに示される具体的特徴から，カンペがこの作品において意図した教授方法と内容の連関を検討することができるだろう。

まず，カンペは，作中の主要人物を父親－子どもたちとして設定することで，教育関係としての親子関係を会話の基底においた。この関係を前提として，ロビンソンの物語を子どもたちに語る父親は，物語中の自然現象や異国の諸物について，周囲に実在する事象と関連づけながら説明し，子どもたちの知的関心を満足させる役割をも与えられている。しかし，作中の子どもたちによる会話の契機となるのは，むしろ，物語の描写に対する心情である。作中の子どもたちは，物語の展開にしたがって，悲惨な光景に対する恐怖（S.2)，不幸な境遇への同情(S.1, 4, 6, 24.)，努力への好意(S.4, 7)といった多様な心情を表す。

こうした心情は，しかしその喚起自体が目的なのではない。例えば，月が現れる箇所では，作中の父親が，月を創造した神への感謝の祈りを捧げている(S.6)ように，カンペは，これらの箇所に，父親の言葉や態度を通して，神について必ず併記している。このような意図的な連関は，心情を媒介とする教授論を予想させるものだが，その端緒は，この作品の前年に刊行された『教育論集』(1778年）に収録された『最初の宗教教授について』の中に見出すことができる。カンペは，そこでまず，暗記中心のカテキズム的宗教教授を批判しながら，「宗教を人間の心情（Herz）あるいは情操(Gesinnung)の中にのみ求めること」[8]を指摘している。彼は，子どもの心情，とりわけ「自然それ自体からの楽しみや喜び」である「自然感情（Naturgefühl)」[9]を喚起し，それを通じて，自然を人間に対する神の愛の現れとして理解させることを，宗教教授の方法論として指示しているのである。したがって『若きロビンソン』は明らかにこれを基にしつつ叙述されているが，しかし本作品の構成は，このプリミティブな方法論をさらに越えて，児童文学作品としての独自性を獲得しえた。

まず，『若きロビンソン』の中で示されている作中の子どもたちの心情は，カンペがその描写によって読者に期待する心情を，あらかじめ準備するものだった。つまりこの作中の子どもたちは，いわば，カンペにとっての理想化された「子ども」像であり，このことは，彼が，作中の女子の心情を，男子のそれより感傷的なものとして示すことによって，性別による類型化を行っていることにも見いだせる[10]。そして，ある箇所で父親が示す心情が後の箇所で男子によって，母親のそれが女子によってそれぞれ反復される(S.14, 26)のを見るとき，ここには，心情の模倣とでも言うべき原理が示されている。カンペは序文で，子どもの「模倣衝動（Nachahmungstrieb)」を刺激することを目的の一つとしているが，それは，ロビンソンが用いる技術や生活習慣についてだけでなく，このような心情をもその範疇に含んでいた。そしてそのことは，『最初の宗教教授について』では，自然事象に対する両親の心情を子どもが自発的に模倣することを求めるにとどまっていたが[11]，『若きロビンソン』では，父親が月に向かって脱帽し沈黙することによって，父親の心情・行動の模倣を導く(S.6)というかたちで具体的に方法化された。

ところで，このような心情とは，例えば同じ汎愛派のザルツマンによれば，それ自体がすでに，神認識を直観的に可能とするものであった[12]。しかし，これに対してカンペが，「神の認識がそのさい前提となるのは自明」[13]という留保を行うとき，そのような心情の喚起以前に，神という存在が，子どもに認識されるための別の方法が要請されていることになる。このために，カンペは，ライプニッツの哲学的方法を例にとりながら，「可視的な自然の事物や一般生活から，感覚(Sinn)に属さない信仰対象を推論する」という「類推的な方法」を提起し，その手がかりを子ども自身のSeeleの自己認識に見出している。「子ども自身，そのIch」つまり身体と区別されるSeeleが「不可視」で「触れ得ない」「一個の無限の精神」であるという確信がここで導かれなければならない[14]。このようないわばモナド的な子どもの自己（Ich＝Seele）認識こそ，カンペにとって，神認識のための方法的基盤となるものだったのであり，『若きロビンソン』の子どもたちについてもこの自己認識が前提となる。その上で，カンペは，作品中の会話主体である理想化された「子ども」の心情表現を通じて，読者に，その心情を自分自身のものとして模倣させ，追体験させようとしていたのである。

さらに，『若きロビンソン』は，『最初の宗教教授について』に示された方法論のきわめて曖昧な箇所を具体化することに成功している。後者の中でカンペは，「神の摂理（Vorsehung）」について子どもに教授しなければならない[15]と唐突に指示しながらも，その方法については，他の部分とは対照的に何も説明していない。この時点で未だカンペがその方法論を構想し得なかったとすれば，ロビンソンをめぐるこの「神の摂理」の現れとして展開される『若きロビンソン』の物語こそが時を経た回答にほかならない。その冒頭では，ロビンソンの乗った船が遭難したこと自体が，まずその「神の摂理」を予感させるものとして示される。父親は「お前を心から愛している大人達がお前にあれこれとするとき，その理由が何かを，いつでもよく理解できるか」(S.2) と問う。子どもにとっては親の命令の意味が分からない場合でも，その命令は子どもの幸福を自明の目的としている。この前提と，親子関係と神－人間関係の類推的連関によって，父親は，自然現象が，あらゆる人間を愛する神のはたらきとして，人間に認識されねばならないことを示す。つまり「神の摂理」とは，神によって用意された人間の幸福への過程であり，人間はその過程の中では目的性を認識できず，ただ事後的にのみ確認しうる。この仕組みを理解することが「神の摂理」の理解であり，また神の超越性の理解でもあったが，作中の子どもたちや読者は，その「神の摂理」についてあらかじめ知らされることで，ロビンソンを俯瞰する視点を与えられる。

ここから物語は，ロビンソンに対する「神の摂理」の実現とその理解を焦点としていく。孤島での生存技術に関する知識はあくまで二次的な教授内容でしかない。むしろ問題となるのは，「神の摂理」に対するロビンソンの認識と，それを通じての彼の Seele の変容，そしてその変容についての子どもたちの認識である。ある変容が作中の子どもたちにロビンソンへの好意を喚起するとき，この好意を，父親は，不幸を通じて彼を改善しようとする「神の摂理」と結びつける (S.4)。また，ロビンソンが「真に正しい人間になるための最善の道」にあるにもかかわらず，彼の孤独が継続されることについて，作中の子どもたちは，未だそこでの神の摂理の目的を明確には認識しえないが，その後のロビンソンの不信心の描写によって不快を感じることを通じて理解に至る (S.7, 9)。そして，この理解は，子どもたちが，「神が私達に与えた」あらゆる事象が「最後には必ず私達にとって本当の最善へと導く」という「慰めある真理」を，実生活においても見出し，神に感謝を捧げる (S.9) というかたちで，現実世界に適用される。序文の中でカンペが「最重要目的」として示した「神を畏れる感覚」の育成とは，このように，子どもの心情に依拠することによって，人間を幸福へと導く「神の摂理」の認識とそのような神への愛，すなわち敬神の意識を形成するという方法論を指し示していた。そして，カンペにとって物語という形式は，この方法論に基づき「神の摂理」を子どもに認識させるために不可欠だったのである。

2．宗教教授の目的と危機

以上のようなカンペの子どもの心情への依拠は，しかし，すでに子どもの自己認識からの類推的方法にも明らかなように，心情のみに基づく宗教教授の方法論を指し示すものではない。むしろ，『若きロビンソン』の序文でも，当時の文芸的潮流であった感傷主義への対抗を執筆目的の一つとしている[16]ことを見るならば，カンペが心情に何らかの留保を与えていることが予想できるだろう。

感傷主義批判の著作である『感受性と感傷』(1779年) の中で，カンペは，まず人間の「生まれつき」で「道徳的」な感覚を対象とする感受性と，「人為的」なそれである感傷とを対置する[17]。そして，この感受性のための心的能力を心情と名付け[18]，『若きロビンソン』においてカンペが依拠する子どもの心情とを，この感受性という概念で指し示している。

しかし，ここで注目すべきは，この感受性と感傷の対置ではなく，「教育者は感受性をどの程度まで発達させ，強め，高めねばならないのか」というもう一つの問題である。なぜなら，カンペ自身がこの問題をより重要なものとして位置づけており，またそこに，感受性そして心情に対するカンペの留保が読みとれるからである。それはまず，「本来の限度を超えてしまった真の感受性」が人間を悲惨にする[19]いう叙述に示される。例えば，親子の愛や友情にしても，いわば対象喪失によって悲痛の原因となりうるように，もし心情だけが一面的に発達するならば，このような「感受性の殉教者」が生じることになる[20]。これを回避するための基準は，心情そのものにではなく，他の心的諸力との関係の中に相対的に見出される。「あらゆる諸力や諸能力」を「均衡のもとに育成」するならば，人間は，「人間的な完全性という最高の理念に最も近づくことに成功する」[21]。ここには，人間の諸力がある目的のために有意に相互補完的に与えられているという，カンペの目的論的な人間観が示されている。この目的こそ，啓蒙主義者カンペにとっては人間の幸福，すなわち「完全性の追求（Vervollkommung）」による個人および人間社会全体の能力的・道徳的発展であった。

『最初の宗教教授について』の中で「神についての，私達の義務についての認識，あるいは宗教認識ほど，私達の幸福に直接的で強い影響をもつような種類の認識はない」[22]と語るカンペは，あくまでも宗教教授が，人間の幸福，つまり完全性の追求を促進するための不可欠な手段としてとらえられるべきこと，神認識のあり方こそが，彼の教育論を支える「完全性の追求」を目指す人間の目的論を保証するものとして，決定的な意味をもっていたということを示している。

この目的のために，相互補完的な心的諸力の均衡ある発達を要請するカンペは，その具体化にさいして，心的諸力を「道徳的感覚のための能力」である心情と「明瞭な認識のための能力」である理性とに大別する[23]。ここでの「明瞭な認識」とは，「自然のたゆまぬ歩み」や「現世の普遍的な仕組みについての考慮」とも言い換えられている[24]。そして，「いかなる遠慮も制限もなしで常に人が自らを完全に委ねられるようなものは，一連の人間的感覚の中では，神への愛という感情以外には存在しない」としながら，「感受性ある人間の感覚が理性によって照射される」[25]とカンペが言うとき，それは，敬神の意識形成において，理性と心情の均衡が不可欠の前提であることに加えて，理性が心情に対してある統制的な役割を与えられていることをも意味している。ここにおいて，カンペは，感受性としての心情を問題としながら，むしろ，理性と心情の均衡，そして理性による心情の統制へとその叙述を方向づけており，この「現世の普遍的な仕組みについての考慮」とは，ほかならぬ「神の摂理」の認識であるとするならば，『若きロビンソン』の叙述の中に，この方向性が具体的に明示されているということになる。

例えば，ロビンソンが病気によって，「神の摂理」に対する「心の底からの不安（Seleangst）」を感じたさいの自問自答を，カンペは以下のように叙述する。「私は神の創られたものではないのか，神は私の優しき，賢き，力ある父ではないのか？[中略]黙れ，私の哀れで臆病な心情よ！神を見るのだ，私の哀れで不安な魂（Sele）よ，－神を，あらゆる困窮の偉大な救い主を見るのだ！そして神はお前を助けて下さる，生，あるいは死を通じて助けて下さる！」(S.11)ここでは，ロビンソンの不安という心情は，すでに「神の摂理」を認識した彼の理性によって統制されているととらえることができる。彼はこの体験によってさらに敬神の意識を強固なものにするが，それは，病から回復した翌朝，寝間に差し込む陽の光の美しさに感動し，神に感謝の祈りを捧げるという場面(S.12)に表現されている。ここでは，彼に不安を与えながらも理性の統制のもとにおかれ得た心情が，彼の敬神の意識をより強固なものにしている。つまり，人間の幸福を阻害しうる両義性をもつ心情と，「神の摂理」を認識する理性とが，両者の均衡において相互補完的に働くことが，ここで描写されているのである。そして，『子どものための小心理学』の中で，カンペが，理性の「先概念」を，「原因と結果を知り理解することができる能力」[26]とも規定するとき，それは，まさに「神の摂理」つまり人間を幸福へと導く因果関係を理解する能力としての理性の規定を，子どもに教授することにほかならなかった。カンペにとって「理性的」であるということは，このような意味において，信仰と一致するものであり，『若きロビンソン』は，そのような理性の働きを，ロビンソンの内面描写に伏在させた作品であるということが言えるだろう。ロビンソンは，漂流生活を通じて，不可視の「神の摂理」を理解していく。それは，彼が，心情を統制する理性を発達させていくことを意味している。そして，その描写を通じて，子どもたちは，「私達の心情が強まるほどに，耐えるべき苦痛もいや増す」という事実も，幸福のための「神の摂理」として理解し，その苦痛を抑制可能となる(S.9)。また，それとともに，事後的に認識されざるを得ない「神の摂理」から，子どもたちは，自分達の理性を超越するものとして，神の絶対性を理解する。こうして，カンペは，読者を，ロビンソンの Seele が到達した理性と心情の連関に基づく敬神の意識へと導こうとしたのであった。

しかし，この理性に対する「敵」[27]は，カンペの時代において，民衆の間に一層の拡大を見せた。17世紀以来の合理主義に対する批判から，18世紀後半には，人間の心情を重視する思潮が広範な拡大をみせたが，この傾向は，感傷主義もその一つの現れであるように，一方では後進的なドイツ市民階級の意識形成をうながすとともに，他方では人間理性の否定あるいは心情の絶対視という極端へと進展しつつあった。1785年のラファーター宛の手紙でカンペは，「今広範に私達を捕らえている熱狂という疫病」について，「無知や迷信，狂信，隠蔽された非人間的な見解を促進する」ものとして非難しており[28]，これに対するラファーターの返信では，スウェデンボルグやメスマー，カリオストロなどの名が「熱狂者」「理性の軽蔑者」として挙げられている[29]。また，学問世界では，レッシングとスピノザ主義の関係についてのヤコービとメンデルスゾーンの論議を契機として，カントらを加えていわゆる汎神論論争が展開されようとしていたが，そこでは，例えばヤコービは，人間は神に「感情や信仰によって初めて接近しうる」として，理性に対する心情の優位を主張した[30]。この時代状況下で，カンペは，1786年にブラウンシュヴァイク公国の学務官に就任し，トラップ

らとともに学校教育改革を試みる。しかし，学校を管掌する領邦教会の圧力によって改革は挫折し，わずか4年後に免官に至るが，この領邦教会もまた，カンペが批判する「教義学的」宗教教授を一貫して保持しようとしていた「敵」にほかならなかった。

この危機意識はカンペの教育思想にいかなる影響を与えていったか。例えば1786年版の『テオフロン』の中で，彼は，不幸な人間の類型として，「感傷主義者」や「熱狂者」を挙げている。この前者を，「身体的・精神的感覚能力」が「理性や身体的本性にとって有害なほど過度に洗練され敏感にされた人間」[31]とカンペが規定するとき，そこでは感受性と感傷という以前の区別は消失し，心情が総体として問題化されている。また，後者を「想像力や幻想，感覚能力を有害なほど過度に重視する」人間と規定するカンペは，そのような人間の「宿敵」としての理性の必要性を強調している[32]。ここには，理性と心情の相互補完的な均衡というカンペの方法論的基底を動揺させる現実認識がある。同様の認識は，カンペが編集した『アルゲマイネ・レヴィジオン』(1785-1792年)に収められた，ドイツ語訳『エミール』の注釈の中にも見出すことができる。そこでカンペが「信仰の専制(Glaubensdespotismus)」を非難しつつ，人間を信仰へと導くためには，その人間の心情が「堕落していない人間感情(Menschengefuhl)」でなければならない(48)と指摘するのは，現実の人間に「堕落」した心情を見出さざるをえなかったことを示している。同様に，「理性的でない」とは「宗教が頭から心臓（Herz）へ至らない」こと(49)とするのも，カンペが，心情の統制という理性の働きが阻害されているという現実認識を有していたことを意味する[33]。このような現実認識，つまり心情に対する理性の統制の喪失と理性の本来の能力の抑圧とにおいて，カンペは，『若きロビンソン』で体系化した方法論に限界を見出さざるをえなかったのである。

3．後期宗教教授論における理性と信仰

以上の問題意識に基づき，カンペは，その方法論の基底にある理性と心情の均衡について重心を移動させていくが，その方向性は『エミール』の注釈の中にもすでに示されていた。例えば，自分の誤りに気付かせたまえ，というサヴォワの助任司祭の言葉に対し，カンペは，「誤りを悟るために適切なもの，理性を，神がお前にすでに与えていないのか」[34]と批判している。『若きロビンソン』においては，自然現象から自然感情を感得する心情と，それを統制して「神の摂理」を認識する理性とが共働することによって，人間の誤り（不信心）は回避されるはずであった。だが，ここでカンペは，心情をこの共働から外し，理性にその役割のすべてを要請することとなった。まさに「理性信仰（Vernunftglaube)」の名のもとに，カンペは，「神は私達に不死性を約束されているが，それは，神が私達にそれについての概念を与えたからであり，それ自体への欲求を感じさせたからである」[35]と述べている。カンペのこの理神論的叙述への傾向は，代表的理神論者の一人であるライマールスと「本人が考えるよりも近似している」[36]と同時代人から評価されていることにも，すでに示されていた。

このような理性の強調への転回は，『若きロビンソン』の改訂にさいしても見出すことができる。例えば，先述した月をめぐる会話の箇所では，父親の姿を見て子どもたちがその心情を想像する部分が，第7版(1802年)では，すべて削除されている[37]。カンペの児童・青少年文学を高く評価していたザルツマンが，とくに初版のこの部分を「感動的な場面」として称賛していた[38]にもかかわらず，あえてカンペがこのような改訂を行ったということは，当初は読者に期待し得た心情を，この時点では期待しえなくなったことを意味している。一方，初版では同情などの心情のみ示していた作中の母親は，その心情をもとに作中の父親が説明すべきだった「神の摂理」について，第7版ではついに母親自身の理性的認識を自ら説明するように改訂される。「ロビンソンが自分の大きな不運と思ったものから，大きな幸運が結実しなければならないとは驚きです。しかし，世界の中で許容されているどんな悪にも，そんな賢明で慈愛に満ちた意図を，神の摂理は持っているのですね。」[39]これらの改訂は，物語描写による心情への依拠から，会話部分における言語を媒介とした理性的かつ直接的な教授へという，方法論の重点移動の結果である。そして，この直接的な教授を問題化するとき，カンペは，改訂に際して物語描写に最新の自然知識を追加しつつも，物語を物語たらしめているそのような描写に，さらに負の側面を意識せざるを得なかった。『エミール』の注釈の中で，彼は，啓蒙の世紀における「限度を超えた好奇心」による知識の急速な拡大が，かえって人間の幸福を阻害していることを指摘しているが[40]，それは，カンペが，宗教教授における自らの児童・青少年文学の限界を認めるとともに，直接的に教授すべき必要不可欠な宗教的知識を，幸福を阻害する他の知識と区別されたものとして，より明確に体系化していかざるをえないことを意味していた。

この体系化のためにカンペが著したのが，『宗教教授の手引き』(1791年)[41]である。「文明化された階級

においては，宗教教授についてそれ自身固有の考えを強圧的に押しつけようとするような個々人や世論(Publikum)といったもの全てから遠く離れている」[42]という叙述は，宗教教授を「現在の人間の知的・道徳的需要」に「最も合目的的かつ有効に整え」ることが「最大最重要の教育課題」である[43]という指摘とともに，カンペの問題認識を反復している。そして，この宗教教授が「道徳的改善と完全性の追求」のための動因となり，その内容の実用性が重要である[44]と述べるとき，明らかにカンペは，これまで示してきたような啓蒙の幸福論と，それに基づく宗教教授の位置づけを，依然として保持している。しかしその一方で，教授されるべき宗教を「理性宗教（Vernunft-Religion)」として明言することで，カンペは，ここで体系化される宗教的知識について自分の行う証明が，自然による経験と聖書の啓示の双方に基づくものであり，「自然的宗教」と「啓示的宗教」はその認識源以外の点では何ら異なるものではなく，ともにこの「理性宗教」の名によって示されると考えている[45]。そして，彼はこの観点から，聖書もまた，「罪を負う人間が意識的に改善へと向かう努力」を示す，「神の摂理」と人間のSeeleについての体系的教授として位置づける。ここでは，理性は，自然や人間自身についての認識を，聖書の記述と照合させつつ，その真偽を検証する能力として位置づけられるが，これに対して，心情は，「人間的な[中略]心情の欲求」という表現の中にひとまず見出されるものの，それはあくまで「人間的」という本来性を前提とするものであり，むしろ，人間の「不完全さと弱さ」としての「衝動」のみが，理性によって抑制されるべきものとして強調された[46]。

しかし，宗教教授の内容を体系的知識として構成したとしても，『若きロビンソン』においては子どもを敬神へと自発的に向かわせ得た自然感情，つまり心情への契機がそこに存在しないのであれば，カンペは，子どものSeeleに自発的な動因を見いだせず，結果として，彼が『最初の宗教教授について』において否定していた，書物による強制的な教授を，自ら実践することになるのではなかろうか。心情への依拠によってはもはや解決し得ないこの問題に対し，カンペは，『宗教教授の手引き』序章の冒頭において，次のように述べることで，彼がこれまで示してきた敬神の意識形成とは異なる動因を，子どもの中に新たに規定することとなった。「人間の理性が個々の成熟へと至り，熟慮することができるようになると，人間は次のような問いに強く迫られるのを感じ，これについてその理性で十分な答えを出そうとする。私（ich）は一体誰なのか。私が存在するのは誰のおかげなのか。私はここで何をすべきなのか。私は将来何になるのか。私が今も将来も幸せになるためには何ができるのか。これについて教えられることがなければ，愚鈍とまどろみの中で生きるか，もしその問いが重要となるほどの理性の発達があったならば，不安な(unruhig)考えや疑い，懸念とともに生きる苦しみを得ることになる。」[47]

この著作が読者として「教養のある（gebildet）若者」を想定するという前提からは，この「私」は，それにふさわしい理性的な宗教教授なしでは，後者の「苦しみ」を得るほかないということになる。宗教についてのこの「無知（Unwissenheit)」によって，人間は「自分を不幸と悲惨に陥らせ，自分の現状を改善し幸福な未来を形づくることをやめてしまう」。それゆえ，宗教とは，「正しい態度，幸福になること」つまり道徳性と完全性の追求とともに，「私達の平安（Beruhigung)」のために「不可欠な教え」としてあらためて位置づけられるが，この「平安」とは，まさしく「不安」の解消を意味している[48]。そして，かつてロビンソンが心情の問題として語っていた不安は，ここでは理性の問題として位置づけられる。こうして子どもが信仰（「神の摂理」の認識によって完全性を追求すること）へと自らを方向づけていく手がかりとなるはずの心情は，理性そのものの発達によって生起する，人間の目的への自発的な問いへと置き換えられることとなったのである。

この動因に依拠することによって，カンペは，この「不安」を解消するための宗教教授の内容を体系化していく。例えば，『若きロビンソン』では物語の展開に包摂されていた「神の摂理」は，それ自体一つの章によって直接的に説明される。その冒頭で，カンペは，神を，「第一原因」であり，神によって創造されたあらゆる存在を扶養する[中略]唯一の原因」であるという規定を提示するが，これは，「私達個々人や他のあらゆる事物の存在は何に依拠しているのか。[中略]それは私達自身ではもちろんないし，私達とともにある被造物でもない」という理性の判断と，使徒行伝の「我らは神の中に生き，動き，存在する」という叙述の双方によって，その確証を得るとされている[49]。このような証明の手続きを通して，カンペは，人間を幸福へと導こうとする自然の「法則」としての「神の摂理」を子どもに体系的に教授しようとする。しかし，子どもにこの「神の摂理」に対する喜びや快としての心情を前提としないカンペの叙述は，動因としての「不安」を包摂せざるをえない。例えば，人間の知的・道徳的な発展が，この短い生において「終わりない努力」である以上，「永遠の生」が約束されていなければ，人間の生よりも「動物の生の方がはるかに良く望

ましい」[50]と語るとき，カンペは，この「不安」を垣間見せている。

こうして，それ自体としては教授内容の知的体系であるカンペの『宗教教授の手引き』は，この理性的な問いを子どもの内在的な動因として，子どもを信仰へと導くことになった。かつて『最初の宗教教授について』の中で，カンペが「子どもに神への活動的な愛や服従を流し込むのはいつか」と問うとき，そこには子どもが「私」＝Seele を認識できることが一つの指標とされていたが[51]，『宗教教授の手引き』を通してみるならば，それは同時に，子どものSeele のうちに，「私」についての理性的な問いと不安の契機を導入することによって，「神の摂理」の認識へと導くための宗教教授を自ら希求していくという，子どものSeele 自体への動因の付与にほかならなかった。そして，この『宗教教授の手引き』がやがてカンペの著作集成において，『子どものための小心理学』や『若きロビンソン』などの一連の作品の最終部分として配置されていることから，彼の作品は，『若きロビンソン』の改訂にも示されるように，この理性的な宗教教授へ向けて，体系的に再構成されることとなったのである。

結

以上のように，カンペの教育思想について，そこにおける理性と信仰の連関に着目することによって，児童・青少年文学から宗教教授論へと至る方法論上の転回を明らかにすることができた。すなわち，『若きロビンソン』において，カンペは，理性と心情の均衡ある相互関係を媒介として，子どもを信仰へと導く方法論を提示し得た。しかし，ロマン主義の時代状況を背景とする心情への批判を通じて，カンペは，一つの知的体系としての宗教教授論へと，最終的に落着させざるをえなくなった。この宗教教授論では，心情との方法論的連関を絶つことで，理性それ自体の根拠に対する不安を呼び入れ，これを信仰によって解消させようとすることになる。しかし，このことは，カンペが教授しようとする理性宗教の本質が，理性による信仰の規定というよりも，むしろ信仰による理性の根拠づけにあるという逆説を意味している。ここで予想される理性と信仰の循環論法は，信仰の基盤である聖書の合理的解釈をカンペが体系化することで回避されたが，それは同時に，教授される人間の理性的判断を，この解釈の枠内に限定することでもあった。

しかしながら，この限定のもとでの理性は，カンペが『子どものための小心理学』で定義した「普遍的概念をなす能力」[52]としての悟性に限りなく重なり合ってしまう。つまり，カンペが最終的に直接的に理性を媒介とする宗教教授論を体系化したとき，それは，カンペに示される啓蒙主義の理性というものが，やがて歴史的理性の立場からたんに悟性にすぎない主知主義的なものとして批判されることを，すでに自ずから予示していたのではなかろうか[53]。例えば，カンペが，フランス革命に神意に基づく歴史の合理性を見出すという点で「ヘーゲルを連想させる」54としても，それは，この理性の規定についての決定的な相違のうえにあるはずである。しかしこのような合理性については，カンペが，啓蒙的理性に基づいて現実の歴史にいかなる「神の摂理」を見出そうとしたのか，そして革命後に著した「普遍的世界史」読本などによる歴史教授において，既存の物語形式とは別に，それをどのように具体的に構成したのかが，新たに検討されねばならないだろう。

【注】

1）カンペ教育思想の基軸としてのSeelenlehre の性格については，拙論「J. H. Campe 教育思想における Seelenlehre の位置と意味」，『日本の教育史学』第38集，1995年，250-268頁。汎愛派の教育思想における Seele の目的論的規定と Seelenlehre への共通的関心，並びにその問題意識の相違による方法論の多様性については，拙論「汎愛派教育思想における Seele の位置づけについて－ドイツ啓蒙主義教育思想の再解釈の試みとして－」，『教育学研究』第64巻，1998年，427-436頁。なお，本稿は教育史学会第44回大会での研究発表を基にする。

2）Campe, J. H., Kleine Seelenlehre für Kinder, Braunschweig, 1780, S.74.

3）E. カッシーラー『啓蒙主義の哲学』，中野好之訳，紀伊国屋書店，1962年，163頁以下。とりわけ後期啓蒙主義は「知と信仰，理性と宗教の不和を止揚することを課題」としていた(H. E. Bodeker, Die Religiosität der Gebildeten, in: K. Grunder und K. H. Rengstorf (Hrsg.), Religionskritik und Religiosität in der deutschen Aufklärung, Heidelberg, 1989, S.146.)。

4）グリーン，M.『ロビンソン・クルーソー物語』，岩尾龍太郎訳，みすず書房，1993年，71-75頁。岩尾龍太郎『ロビンソン変形譚小史』，みすず書房，2000年，82-86頁。また，宗教的寛容という限定的観点からのカンペ児童青少年文学理解は Arnold, K., J. H. Campe als Jugentschriftschteller, (Diss. U. Leipzig) Leipzig, 1904, S.19-31.

5）Fertig, L., Campes politische Erziehung, Darmstadt, 1977, S.131ff.

6）Campe, J. H., Robinson der Jüngere, Hamburg, 1779-80, Vorbericht.
7）Campe, Über Empfindsamkeit und Empfindelei in padagogischer Hinsicht, Hamburg, 1779, 拙訳『教育的観点における感受性と感傷』筑波大学教育学研究科外国教育史研究室年報『西洋教育史研究』第23号，1994年，83頁。
8）Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, in: Sammlung einiger Erziehungsschriften, 1 Theil, 1778, S.189.
9）ebd., S.206.
10）例えば食用動物への憐憫をめぐって，S.21. カンペの女子教育論に教養市民階級の従属的女性像の典型を見る通説的理解では，ここで示される性役割の関連は看過されている。Kersting, C., Die Genese der Padagogik im 18 Jahrhundert. Campes ≫ Allgemeine Revision ≪ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim, 1992, S.275-386. また Jonach, M., Väterliche Ratsschläge für bürgerliche Tochter, Frankfurt a. M., 1997, SS.117f
11）Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, S.214f.
12）拙論「汎愛派教育思想における Seele の位置づけについて」，431頁。
13）Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, S.190.
14）ebd., S.201, S.223f.
15）ebd., S.244.
16）「忌まわしい感傷主義の熱狂」が「人間の生きる喜びを大きく阻害している」という問題意識。Campe, Robinson der Jungere, Vorbericht.
17）Campe,『感受性と感傷』上掲拙訳70頁。
18）同上拙訳76頁。
19）同上拙訳75頁。
20）同上拙訳81頁，77頁。
21）同上拙訳76頁。
22）Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, S.233f.
23）Campe,『感受性と感傷』上掲拙訳76頁。
24）同上拙訳80頁。
25）同上拙訳80-81頁。
26）Campe, Kleine Seelenlehre für Kinder, S.68.
27）Campe,『感受性と感傷』上掲拙訳74頁。
28）Schmitt, H. (Hrsg.), Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, Bd.1, Wiesbaden, 1996, S.291. 市民劇における感傷主義の拡大と硬直化については，広瀬千一『ドイツ近代劇の発生』，三修社，1996年，25-30頁。
29）Schmitt, Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, Bd.1, S.292.
30）上妻精「ドイツ観念論における信と知」，日本倫理学会論集28『信仰と知』，1993年，71頁。
31）Campe, J. H., Theophron, oder der erfahrne Rathgeber fur die unerfährne Jugend, 2. Ausgabe, Wolfenbüttel, 1786, S.186.
32）ebd., S.193, 196.
33）Campe, J.H. (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul-und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher(以下 AR と略記), Hamburg/ Wolfenbuttel/ Braunschweig/ Wien, Bd.2, 1786, S.76, 176, 245.
34）ebd., S.169.
35）ebd., S.99.
36）Schmitt(Hrsg.), Briefe von und an Joachim Heinrich Campe, Bd.1, S.286.
37）Campe, J. H., Robinson der Jüngere, 7.Aufgabe, Braunschweig, 1802, Rep. Dortmund, 1978, S.82.
38）Salzmann, C. G., Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig, 1787, S.96.
39）Campe, Robinson der Jüngere, 7.Aufgabe, S.71. アルノルトはこれによりカンペの宗教教授論を批判し，初版での心情の意味を看過している（Arnold, J. H. Campe als Jugentschriftschteller, S.28.）。
40）AR, Bd.14, S.76.
41）この著作の構成は，拙論「カンペ宗教教授論についての一考察」，筑波大学外国教育史研究室年報『西洋教育史研究』第26号，1997年，23-34頁を参照。
42）Campe, J. H., Versuch eines Leitfadens beim christlichen Religionsunterrichte fur die sorgfaltiger gebildete Jugend, Braunschweig, 1791, S.XIX.
43）ebd., S.XX.
44）ebd., S.XVII.
45）ebd., S.IXf, S.5f.
46）ebd., S.8, 42, 67.
47）ebd., S.1f.
48）ebd., S.2f.
49）ebd., S.49.
50）ebd., S.106.
51）Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, S.190.
52）Campe, Kleine Seelenlehre für Kinder, S.63.
53）上妻前掲論文，73頁。
54）Fertig, Campes politische Erziehung, S.79.