

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—

山内規嗣

はじめに

一般的に、教育学についてその成り立ちの端緒を考える場合、ヘルバルトが『一般教育学』の序文の冒頭で述べている¹⁾ように、そこにおいて、教育がどのような期待に依拠しているかということ抜きに、それを考えることはできない。その論理は、学問論としては、さしあたって、教育学が普遍的な目的論をもちうるかどうかという問題に組み替えられるが、これについては、近代教育学を再検討するさいに、これまでたえず論議の対象とされてきた。例えば、現代ドイツ教育学の主流である精神科学派の中心人物 W. フリットナーは、ヘルバルト教育学を視野に取めつつ、普遍的な目的論に基づく教育学が、「主知主義的であると同時に、技術中心主義的との烙印を押されるにちがいない」²⁾と述べている。このような評価は、近代教育学における普遍的な目的論の喪失と、この喪失したとされる目的論を現代の教育学においていかなるかたちで再構築しようかという問題として提起され続けている³⁾が、この目的論の問題と表裏一体であるはずの技術主義的傾斜については、論議のうえでその内実が不鮮明なままにされている。これは、現代の教育学が技術的側面において依拠する心理学が、現代の教育学にとってきわめて規定的で自明なものとして認識されていることの現れともみることができる。

しかし、ヘルバルトにおいて近代教育学が成立するさいに、心理学がそれ自体今日みられるような独立した学問領域としてすでに存在し得ていたわけでは決してない。近代教育学の学問的体系化を図ったヘルバルトが、教育学の基底に倫理学と心理学をおいたことについては改めて述べるまでもないが、彼が能力心理学を批判して表象心理学を構築しようとしたとき、それは心理学の内的発展というよりも、むしろ、教育学による心理学の組み替えというべきものであった。これについては、精神科学派の祖であり、ヘルバルトの普遍妥当的な教育目的論をいち早く批判したディルタイ自身が、「ヘルバルト

による心理学の改革は、まさに教育学の必要に起因した」⁴⁾と指摘している。だがヘルバルト心理学へのこの注目点は、ディルタイが自らの心理学の分析対象である「心的生」を「目的論的性格をもつ」⁵⁾ものとしていることを見ると、心理学がたんに教育の方法原理としてのみならず、教育の目的論を内在するものとしてとらえられていることを、はからずも指し示している。

このことは、ヘルバルトの表象心理学が Psychologie として、当時の心理学 Seelenlehre からの脱却を意図していることに端的に示されている。ヘルバルトの『心理学教本』に示された、彼の Psychologie が「Seele の形而上学的概念を避けようとする」⁶⁾という言葉からは、ヘルバルトが批判しようとする心理学 Seelenlehre が、まさにこの形而上学的 Seele の上に成り立つものであったことがうかがえる。しかし、彼が同時に自らの心理学を「応用された形而上学の三つの部分のうち第一のもの」⁷⁾であると述べているように、ヘルバルトは心理学を形而上学から切り離してはいない。また、ヘルバルトが、この著作の最終部において、「社会における使命についての人間の考え」を「いわば人間の心的有機体の Seele」である⁸⁾と比喩的に述べるとき、彼は、Seele の目的論的性格を自覚していることを示している⁹⁾。つまり、ヘルバルトは、能力心理学=Seelenlehre の目的論的・形而上学的性格を批判することで、じつは自らの心理学 Psychologie に教育の目的論を潜在させる契機を見いだしていると考えられるのである。それゆえ、「能力心理学から表象心理学へ」という図式は、教育の方法原理の精緻化としてではなく、Seelenlehre から Psychologie へと至る、Seele をめぐる教育目的論的な論理展開の中で検討されなければならない。

この検討を行うためには、ドイツ啓蒙主義教育思想を代表する存在である汎愛派に注目する必要がある。汎愛派は、ヘルバルト教育学の直接的な批判対象であったの

* やまうち のりつぐ 筑波大学大学院
キーワード：教育思想／啓蒙主義／汎愛派／心理学／Seele

みならず、この集団を構成する教育思想家たちが、各人固有の問題意識に基づきつつ、この Seelenlehre をまさに教育思想の基軸として位置づけているからである。それゆえ、その代表的人物の一人であるカンペ (Joachim Heinlich Campe, 1746-1816) の次の言葉は、我々のこの問題関心から見れば、「教育方法の基盤としての心理学」という平板な理解に止まらない内容を指し示している。

「Seelenlehre と教育術 (Erziehungskunst) は、両者の本性にしたがって、多くの点で最も密接にからみ合っているのです。前者にかかわりをもつ者は、たとえそれ以上の深いきっかけを何ら持たないとしても、しだいに後者の領域に入らざるをえない。」¹⁰⁾

1. カンペの Seelenlehre と宗教教授論

汎愛派と呼ばれる人々の中でも、特に心理学を重視していたとされる¹¹⁾ のが、先に挙げたカンペである。彼は著述活動の初期に心理学に関する論文を多く執筆し、また自ら編集した『アルゲマイネ・レヴィジオン』(以下『AR』) では早期教育批判や幼児教育論を多面的に展開している。それゆえ、これまでの研究には、初期の著作における心理学的論述から彼の教育論を再検討しようとするもの¹²⁾ や、あるいは、『AR』の幼児教育論から、教育思想の心理学的基底を把握しようとするもの¹³⁾ がもちろん見られた。しかし、ここではむしろその著作の基本的な性格から、カンペの教育思想を支える問題意識こそが、彼に一つの心理学 Seelenlehre を要求したという点に注意しなければならない。

この視点からみるならば、カンペの教育思想における Seelenlehre の導入の契機としては、文学における「感傷過多症」と呼ばれる感傷主義の流行が目目されることとなる。カンペは、『感受性と感傷』(1779年)の中で、この「熱病」の渦中にある子どもを、人間の目的としての「完全性の追求」へといかにして立ち返らせるか、という問題を、自らの教育論の中核にすえた¹⁴⁾。この問題意識において、カンペは、心 Seele に対する教育的なまなざしを具体化させていく。それは、ここでは、「感覚が実際に道徳的な感覚であるべきであり、また生氣も力もないものであってはならないとすれば、明瞭な観念が理性の作用に先行しなければならない」¹⁵⁾ という表現によって暫定的に示される。つまり、カンペは、感覚を感傷におとしめることなく「完全性の追求」への駆動因とするために、感覚を判断する基準をもつような何らかの認識の枠組みを、あらかじめ子どもに準備させなければならなかったのである。

ここでその方法論的な輪郭を素描したカンペは、翌1780年、その独自性を自賛する¹⁶⁾ ところの『子どものための小心理学』(以下『小心理学』)を著す。この『小心理学』にこそ、カンペが求めた心理学 Seelenlehre の特質が、彼固有の教育的な問題意識との密接なつながりのもとで示されている¹⁷⁾。この『小心理学』の目的は、心的諸力についての基礎的な「先概念」を子どもに教授することにある。「先概念」、すなわち、「想像力とは現存しない事物を思い浮かべる能力」であるといった短文形式の定義を教授することで、カンペは、子どもに、そのような心的諸力が自らにあることを自覚させる。しかし、この自覚化とは、じつは、カンペが期待する心的諸力の構造化にはほかならない。つまり、カンペは、この「先概念」を通じて、感傷主義批判に由来する「衝動」=「病」という位置付け、この「病」を抑制するものとしての「自由意志」の規定を、子どもに教授しようとするのである¹⁸⁾。ここでは、Seelenlehre は、教育方法論的であると同時に、教育内容論的でもある。

しかし、このような「先概念」の教授は、さらにそれに先行する教授を前提としている。『小心理学』の冒頭において、Seele の新しい定義(「表象するもの」)を説明するさいに、Seele という語そのものは、「子ども自身」という意味を、既に与えられている¹⁹⁾。またカンペは、この『小心理学』に、宗教的な認識を包摂させている。この著作の最終章において、Seele の不死性が語られているのである。しかもそのさい、「この非常に慰めとなる知らせ」を「もはや覚えていないのか?」²⁰⁾と指摘されるとき、ここでは明らかに、この Seele の不死性について、子どもにある認識をすでに与えていることが、前提となっている。また、人間の Seele を不死なるものとし、これを認識しうるための能力である理性を人間に与えているものが神である²¹⁾という唐突な叙述からも明らかのように、『小心理学』の対象となる子どもは、神についてもある認識をもっていなければならない。つまり、カンペの『小心理学』は、「本来の宗教教授」の前提となる²²⁾一方で、これ自体もまた、子どもによる「Seele=自己」の認識と、宗教教授における先行認識を前提としていたのである。これは、カンペ自身が、『小心理学』を、彼の別の著作との連続の上に位置づけていることに起因している。『教育論集』(1778)と題するその著作の中で、カンペは、『宗教における最初の教授について』という論文を著している。『小心理学』の対象となる子どもは、じつは、この最初の宗教教授によって、自分たちの Seele について「何年も前に」²³⁾聴き知ったものとされている。では、「本来の宗教教授」に先行す

る「先概念」の教授に、さらに先行するこの教授とは、いかなるものであろうか。

まずカンペは、宗教教授の問題点を次のように述べる。「人は次第に、宗教をたんに人間の心情や情操のうちに求め」たり、「たんに書物のうちに求めたり、書物から記憶の中に、記憶から口に移したりするものに、(……)してしまっている」²⁴⁾。このうち、前者の問題点については、後に『感受性と感傷』の中であらためて批判されている。ここで問題とされるのは、それゆえ、後者の点である。この批判的認識に基づいて、カンペは、「子どもの幼い Seele の中に最初の宗教教授を展開するための書物」²⁵⁾の必要性を説くが、その教授原理は、次の叙述に明確に示されている。「第一に私が望むのは、人が、宗教に属するものとして子どもに教えようとする概念への配慮において、(……)つねに正しくあれ、ということだ。」²⁶⁾この概念の教授こそ、カンペが宗教教授においても中核となした原理である。しかもそれは、他の教授の場合よりもさらに決定的な意味を与えられる。「宗教の教授のときよりも、この規則をなおざりにすることが有害でありうるものはどこにもない。なぜなら、神と我々の義務との認識、あるいは宗教認識ほど、我々の幸福に直接的で強い影響力をもつような認識のあり方はないからである。」²⁷⁾すなわち、カンペの幸福論(人間の目的論)を支えているものは、神と人間の目的論的關係にほかならず、この関係の認識なくして、「完全性の追求」は成立しえないことが、ここで明瞭となるのである。ここでは、ここで教授されるべき不可欠の概念とは、いかなるものか。それは、「子ども自身について、子ども自身の自己(Ich)について、あるいは子どもの Seele について」の暫定的な知識として示される。「この自己認識をもって本来の宗教教授の起点とすることが絶対に必要である」ということを、カンペは、次の点において根拠づける。すなわち、「人は類推による推論以外の方法では、子どもに、至高の精神の存在についての正しく明瞭な概念というものを教えることはできない」のであり、「神の本質を、ある永遠な精神として類推的に推論」させるためには、「子ども自身の本質を、ある永遠な精神として必然的に最初に子どもに知らせなければならない」²⁸⁾。自己認識からの類推による神概念の認識、ここにカンペ教育思想の特質がある。彼の幸福論を支える神-人間関係を子どもに認識させるためには、この関係を構成する神と人間の両者についての認識が子どもに与えられなければならない。そして神認識は、子どもが自らを「Seele」=「自分自身」として自覚することによって、初めて類推的に可能となる。それゆえ、カンペの教育思

想は、何よりもこの Seele を対象化することによって成立している。そして、彼の『小心理学』は、この先行的な概念教授に支えられていると同時に、Seele についてのさらなる教授を通じて、神-人間関係の認識を、子どもにより深化させようとするものと見ることができらるう。

しかしながら、このような宗教概念の教授は、それのみによって自足的に、神-人間関係の認識を可能にしたのであろうか。人間が Seele のアナロジーとして神を理解したとしても、両者の関係性そのものの理解は、ここからは生じえない。じっさい、カンペによる概念教授は、この関係性、すなわち神による人間の目的論的規定と、人間の「神への愛」については、それを子どもに認識させることができない。したがって彼は、まったく別のアナロジーの枠組みに依拠せざるをえなかった。すなわち、カンペは、Seele の類推から神の認識が得られたように、Seele 相互すなわち人間相互の「愛」の関係から、神-人間の「愛」の関係を類推しようとするのである。ここで導出される「宗教のこの基礎、人間愛」²⁹⁾は、さらに、子どもにおける最も基本的な人間関係としての親子関係からの類推を必要とする。「神への愛に人間愛は、そして人間愛に親の愛は、それぞれ先行しなければならない。」しかし、「親の愛と人間一般の愛の間には何と広い溝があることか！」というカンペ自身の告白に、この類推的方法の限界が、すでに明瞭に看取される³⁰⁾。カンペが Seelenlehre においてその内容および方法原理として位置づけた概念教授は、関係性を規定しようものではない。これを Seelenlehre の中に位置づけるためには、カンペと問題意識を共有しながらも、まったく異なる思想展開を示した人物が取り上げられねばならない。そして、その人物は、きわめて近くに存在していた。

2. ザルツマンの宗教教授論にみる Seele の位置

汎愛派の一員とされながら、『AR』などの汎愛派の教育思想集成に参加しなかったザルツマン(Christian Gotthilf Salzmann, 1744-1811)については、これまでの研究ではその実践的側面についての考察が主流³¹⁾であり、また一方では、18世紀後半の児童・青少年文学における市民的家族の問題からの位置づけ³²⁾がなされてきている。しかし、ここではまず、ザルツマンの教育的意志を支える問題意識が何であったかを見なければならぬ。これについては、ザルツマンの初期の代表作とされている有名な『蟹の本』(1780)の初版序文に、次のような一文がある。「我々のうちの多くの者は、二、三年来、非常に感傷的になっているので、彼らは蚤の至

福な生を縮めなければならぬのが惜しいほどである。」³³⁾ ここには、当時の感傷主義の流行に対するザルツマンの問題意識が明瞭に示されており、この問題対象自体は、カンベと共有されているといえる。また、ザルツマンは、人間の目的論を、彼の宗教教授論における体系的著作である『子どもに宗教を教えるための最も効果ある方法について』(1780)において示している。その冒頭で、彼は、「人間は、その能力の限界を確実なものとして定め得ないような、完全性の追求の能力をもつ」³⁴⁾と述べることで、カンベと同じく、「完全性の追求」を人間の目的とする啓蒙の幸福論に立脚している。しかし、これらのことから、その問題化のありようまでもが共有されているということにはならない。そこでまず提起される認識と情操 (Gesinnung) の対置によって、ザルツマンは、カンベが主張したような理性的認識に基づく方法論を批判しているからである。彼は、幸福の促進手段であるはずの認識の拡張を、それのみでは、無制限の欲求を生起させることで、この「完全性の追求」を阻害するものと見なした。「食べ物が多様多様であれば、それを享受しようとする欲求もそれだけ激しくなり、ついには、健康のためのあらゆる配慮を押しつけてしまうほどになる」とすれば、「無力、悲惨、貧困、病気などは、完全性の追求の結果である。」³⁵⁾ここでザルツマンは、啓蒙の幸福論そのものを否定し去ることはせず、ただこの「完全性の追求」から生起する不幸の原因である認識の一面的な拡張を回避しようとする。「人間の認識とその作用領域を拡張し、人間の支配領域をより大いなるものにしようとし、(……) [にもかかわらず] 人間的な情操を同じ割合で改善しないならば、人間の悲惨はより大きくなり、悲しみは増幅されよう。」³⁶⁾ここでいう情操とは、たんなる認識によっては得られない、事物の「真の価値」についての理解である。「我々が、自分により身近な関係をもつ事物の内的な価値をより正しく定めることを知るほど、完全性の追求をより害のないものにし、幸福の促進手段をより効果的なものにしよう。」³⁷⁾こうして、ザルツマンは、その教育思想を情操教授論として展開していくことになる。

このような教育的意志に支えられて、ザルツマンは、カンベと異なるかたちで Seele の位置づけを行う。ザルツマンは、心理学 Seelenlehre と題する著作を残していないが、彼の多様な道德教授論は、一つの心理学として十分検討しうる。例えば、彼の宗教教授論についての著作のうち、初学書的な位置を占めている『道德初等教本』(1780)の中で、子どもの Seele の能力心理学的な構成が一覧されていることに、それは示される。ここでザル

ツマンは、子どもの Seele を、悟性、意志、衝動といった諸力においてとらえている³⁸⁾。このような把握自体に、ザルツマンの問題意識そのものが現れていると見ることはできよう。しかし、ここでより重要な問題は、その教授内容の叙述にある。この教育者参照の一覧において、Seele は、それら諸力を有するものとして示されるにもかかわらず、この Seele 自体が何かということについては、ザルツマンは作中で説明しないのみならず、Seele という語そのものを、教授内容から完全に排除するのである。ここには、「善い情操」すなわち子どもたちの日常的事柄に対する「適切な好意や嫌悪感」³⁹⁾の教授を目的とするザルツマンと、Seelenlehre の端緒を Seele そのものの自覚に見出すカンベとの、決定的な相違点がある。さらに、『道德初等教本』に続く『8才から10才までの子どものための最初の道德教授』(1805)でも、Seele という語はまったく登場しない。ここで Seele は、カンベのように「子ども自身」の意として子どもに自覚化されるのではなく、ザルツマンによる情操の教授を支える場として潜在化するのである⁴⁰⁾。

しかしながら、この情操が、いかにしてその「正しさ」を確保しうるかをザルツマンが探求するとき、この潜在化した Seele は、はじめて、直接的な教授内容として浮上する。その端緒は、ザルツマンが、情操の道德性を保証しうる唯一の基盤を、キリスト教に求めることに見られる。彼は、宗教を、神が人間との関係において有する「真の価値」を定めるためのものとする。宗教がもたらすこの「真の価値」の認識は、「好意あるいは嫌悪とつねに結びついている」ので、宗教は「認識以上のもの」すなわち「情操」である⁴¹⁾。宗教をひとつの情操とするこの規定は、しかし、この宗教という情操が「あらゆる徳の源泉」であり「駆動輪」である⁴²⁾という訴えと合わせるなら、あらゆる情操が、その正当性を確保するために、その根源として宗教をもたねばならないことを示している。それゆえ、これまでは Seele を伏せさせたまま好悪の情操を子どもに教授しようとしてきたザルツマンは、ここで、神によって人間に与えられた不死性に注意させようということになる。つまり、人間の不死性の教授によって、「世界中のあらゆるものが、別の価値、別の形を得」、「事柄の関係全体が変わる」⁴³⁾のである。

この宗教教授を、ザルツマンは、『ハインリヒ・ゴットシャルク』(1807)の中で展開している。神の存在は、「それを見ることはないが、しかしそれがあらゆるものをもち来たらせているような理知的な存在がなければならない」⁴⁴⁾という、これまでの情操の帰結として導きだされる。そして、神は、万物の創造者であるとともに、

その意志によって、事象の関係を規定する。この総体的な規定は、幸不幸の「運命」として示される。「確かに彼[神]は我々の意志にいつも働きかけているわけではないが、我々にとって最悪の運命を、我々にしばしばお与えになる。」⁴⁵⁾この不幸は、「神の導きの下に、最善のものとして用いられるにちがいない、我々がたえず正しいことをなすならば」⁴⁶⁾。したがって、ある状況に対する情操から何らかの当為が導かれるとき、子どもは、それが「神の意志」であるということを理解するのである⁴⁷⁾。

このようにして子どもが「神の意志」をとらえるとき、子どもは、神との関係において、一つの総体として認識される。「人が熟慮し、そして熟慮によって神の意志を知ろうとするとき、Seele がまさに平穩でなければならず、何の激しい欲望もそれを支配できないのだ」⁴⁸⁾と語るとき、ザルツマンは、彼の宗教教授論の中で、初めて子どもを一つの Seele として表現する。神の意志を信じることで、初めて子どもは、自らを Seele として自覚するのである。ここで自覚された自己としての Seele は、神-人間関係から、直ちに、人間相互の社会的関係の中へと置き換えられる。「私が自分の肉体と Seele を神の意志にしたがって用いようとし、その諸力を行使し(…)、それによって神に感謝をはっきりと捧げているとしても、私には、これがなお未だ充分でないように思えたし、また、私が自分の感謝の念を、他の人間のための配慮によって証明しなければならぬと思えた。」⁴⁹⁾ここには、神の意志にしたがう人間が、Seele を仲立ちとしながら、社会的関係性の規定としての人間愛を必然的に希求するというザルツマンの構図が、明確に示されている。

このようにして、ザルツマンは、情操の教授によって把握された神の意志から、子どもの Seele の自覚化へと導き、さらに、人間愛へのすじみちを構築する。しかし、この論理の中で、先に教授する必要性がうたわれていた不死性については、人間が「偉大なものに到達することなく地を離れる」ことから、「我々が不死であるという希望を与える」としても、それには「何の確実性もない」⁵⁰⁾ことが告白される。この重大な問題に対して、ザルツマンは、この不死性を確信する根拠を、啓示(Offenbarung)に見いだそうとする。「ふつうの人間性にとって、啓示は必要である。人が彼らから真なる啓示を奪おうとすれば、彼らの弱さは、最初の、最善の夢想家にすがりつくようにと、彼らにせつくだらう。(……)また、最も啓蒙された者でも、それが暗転することが時にはある。」⁵¹⁾こうして、啓示は、あらゆる情操の正しさの根源となり、「啓示が公正に明らかに

されるほど、理性の不作法は消えていく」⁵²⁾とされる。この啓示を教授しようとするとき、ザルツマンは、事柄を「いわば自分で見ることを通じて、それ自体の真の価値を子どもに示す」か、あるいは、「他人が下している判断を受け入れるようにし向ける」かという二つの方法を示す。しかし、後者の方法は、教師との問答法によって行われるとしても、その内実は、これまで教授されてきた情操の再確認にすぎない。これを越え出るならば、その教授はただちに「情操よりも認識を促進する手段」となり、「宗教の中核」たる啓示に対する「不快な情操」を喚起するからである⁵³⁾。その一方で、前者の方法は、啓示の確信的受容へ向けて、きわめて技術的・様式的なものとなっていく。例えばザルツマンは、物語を、子どもの心に教授内容を容易に「流し込む」ための「快い」手段⁵⁴⁾としてとらえ、また、宗教的儀式について、「折りや歌、宗教的な朗読や聖餐式の灯」によって、子どもを、「それらの見えるものから、見えないもの、神、徳、永遠の世界へと導くこと」⁵⁵⁾の方法的な重要性を説くのである。この方法主義的性格こそ、我々が今日、近代教育学における心理学の規定としてもつものであるが、ザルツマンの場合、それは、信仰の問題と不可分に存在していた。

こうして、ザルツマンは、啓蒙の幸福論にたちながら、カンベと異なる問題意識から、子どもの Seele に対する教育的意志を具体化させる。彼は、情操の教授に Seele を伏在させつつ、神-人間関係の教授を契機に子どもに Seele を自覚化させるが、それは、神信仰の形成という目的をもつことで、その方法をかえて心理学的に深化させていくのである。

以上のように、カンベとザルツマンにおける Seele の位置づけにみられる観点の差異は、Seelenlehre の枠組みの相違を媒介として、教育理論における両者の聖と俗の交錯を結果させている。彼らにおけるこの交錯が、汎愛派の「折衷主義的」性格⁵⁶⁾を基準としてのみ裁断するものではないとするならば、その理論活動において彼ら汎愛派の収束点に位置し、また啓示と Seele の問題に正面からとりくんだとみることのできるバゼドウ(Johann Bernhard Basedow, 1724-1790)に立ち戻らねばなるまい。

3. バゼドウにおける Seelenlehre の目的論的規定

汎愛学舎の創立者であり、汎愛派の総領であるバゼドウの教育思想については、「混沌とした素材」⁵⁷⁾という評価もなされているが、もちろんその一方で、そこにドイツ啓蒙主義教育思想の淵源を見ようとする研究もな

されてきた⁵⁸⁾。バゼドウをいかなる文脈で規定するにせよ、たえず注目されてきた彼の著作の一つに、『人間の友および有産者諸君に対する提言』(1768年、以下『提言』)がある。さしあたり、この『提言』を手がかりとして、バゼドウの Seele 規定をみておくことにしたい。

ところで、この『提言』の中でバゼドウは、市民道徳形成の必要性を訴えている。国家は「国民の現世的福祉」を目的とするが、そのための最も優れた手段は、「市民道徳を普及させること」であった⁵⁹⁾。しかし、バゼドウが「理性だけによって市民道徳を身につけうるものは、幾千の Seele の中で一つだにありえない」と主張するとき、彼は、明らかに Seele 認識においてザルツマンと交差した問題意識に立脚しており、そしてこの問題意識に基づいて、バゼドウは、ザルツマンと同様に、この道徳と啓示との不可分な関係を規定的に唱える。すなわち、この市民道徳が確実なものとなるためには、「不死なる Seele に対しては正しい報酬が与えられるという真理」が教えられねばならない⁶⁰⁾。こうして、バゼドウは、啓示なくして市民道徳はありえないと断定する⁶¹⁾。

このような思想的交差状況において Seelenlehre を見るとき、バゼドウが、Seele それ自体を、いかなる独自の論理に基づいて規定しているかが注目されなくてはならない。実際、バゼドウは、この規定を、『提言』に先だって著された宗教教授論『方法的教授』(1764年)の中で展開している。バゼドウは、この著作を、子どもに基礎的な宗教教授を行うための方法書として著した。それゆえ、この著作における Seele の位置づけを検討することで、バゼドウにおける宗教教授に内在する心理学のプリミティブな論理的関係を明瞭に見てとることができらう。

この『方法的教授』は、第1部「人間と世界について」と第2部「前回の続きと自然的宗教」から構成されており、Seele についての心理学的な教授は、このうちの第1部でなされている。全68節からなる第1部を内容によって大別すると、[I] 五感とそれに由来する諸能力(1-11節、以下同じ)、[II] 基礎的論理(12-16)、[III] 悟性・理性・意志(17-19)、[IV] Seele と身体、死(20-23)、[V] 意志と強制(24-35)、[VI] 人間と家族、人類(36-44)、[VII] 幸福と有用性(45-55)、[VIII] 原因と結果・万物の目的性(56-68)となる。バゼドウは、[I] と [III] で子どもに「自分の心的能力について自覚」させ、これをもとに [IV] において、啓蒙の一般的な図式にしたがって、Seele とその器官である身体との区別を強調する。この両者の結合を「大いなる秘密」⁶²⁾として指摘し、また、[II] と [V] において、推論方法や原因と

結果などの概念連関を教授することによって、バゼドウは、この原因が何であるかについての疑問を、子どもに喚起していくのである。「我々は、(……) Seele が肉体と、ある相互作用的な結びつきのうちにあることを知っている。しかし、(……) そのやり方や方法は、私にはわからない。」⁶³⁾ このような教授過程における心理学的な契機と論理的な契機の相互連関が、第2部における、この原因としての神の存在についての教授⁶⁴⁾を準備していることは、容易に看取される。

ところで、バゼドウにとっては、「不死なる Seele」に対する報いという啓示が、道徳の不可欠な前提とされていなければならなかったが、とするならば、彼は『方法的教授』の中で、この「不死なる Seele」を、身体や現世との関連において、どのように位置づけているのだろうか。じつは、彼は、Seele と身体との区別を強調することで、「肉体的な死に続く生についてのわずかな推測を惹起」させようとするのである⁶⁵⁾。彼は、第1部において、Seele の不死性については、Seele が「肉体的な死の後も持続するのか、それとも終わりを迎えるのかを、さらなる教えを受けることなしには知ることはない」⁶⁶⁾と、それを保留する。確かにバゼドウはこの問題を、第2部で神についてのカテキスム(教理問答書)に続けて再提起している。そこで彼は、この Seele の不死性を、「世界が最善のものであり、未来のより善い生を希望させるものである」⁶⁷⁾ことから導き出そうとする。しかし、この「世界が最善」であり、そこにおいて人間が「総体として幸福」であることを、バゼドウは、第1部において、Seele の不死性を援用して証明しようと試みる。バゼドウは言う。「もし故人の Seele が[死後も]持続するという考えをもつならば、我々は、(……) その[Seele の]状態が、全体としてみるとやはり幸福であり続けるだろうということを、ある経験則から判断せざるをえない」⁶⁸⁾。さらに彼は、これを疑う者は、「他人の最善のために、また自分が信じる神の命令のために、自分の意志で憎悪や恥辱、苦痛、死に耐えるような者は、報いの希望によって、その悲しみのうちに自らより大いなる喜びを感じるということ」⁶⁹⁾を忘れていたのだ、とも言う。ここでは、いったん仮定された Seele の不死性が、「報いの希望」としての来世の幸福を導きだし、さらに、この来世の幸福が、現世の幸福を保証するという巧みな構図が採用されている。そして、まさに、この現世の幸福が、「他人の最善のために」という意識から生起しうる点に、バゼドウの求める道徳の根源が存在していた。

こうして、啓示の問題を端緒に、バゼドウが既に

Seele を対象化していたことは、『方法的教授』の原理的展開において示されていた。この観点から、『提言』で予告された『基礎教科書』の「教育内容の予想される順序」を見ると、バゼドウ自身が語る「子どものための最も基礎的な知識から始め」⁷⁰⁾られる「最も有効かつ漸進的」⁷¹⁾な教授が、この『方法的教授』に示された心理学的な基底を維持していることが明らかとなる。ここで彼は、「生命、Seele、死」などについての「子どもにとって有益」な「初歩的知識」を前提として、「生命と Seele は永遠に続くものだということ」⁷²⁾を教授する。このことは、「Seele の不死なること」への確信によって支持されている。そしてそれは、あらかじめ「子どもたちが信頼している人びとのもっている啓示への信仰」すなわち「共益的 (gemeinnützige) な秩序」を媒介させることで、「あらゆる謎の唯一の解決点」であり「愛と希望の対象」である神の存在証明へのみちすじとして完結する⁷³⁾。しかし、そのみちすじにおける神に導かれるという意味での正しさは、バゼドウの場合、「自然には共益的な秩序があるということ」によってのみ保証されていたのである。

このようにしてバゼドウが示した原理は、彼の『基礎教科書』において、いっそう精緻化されていく。彼は、これまで展開してきた Seele 論について、「共益的なもの (Gemeinnützige)」を目的論的に含意させることで、一つの心理学 Seelenlehre として結実させようとしたが、そのことは、バゼドウにおいては、同時に、目的論の包摂による心理学そのものの自己展開を用意することとなった。バゼドウが彼の心理学に与えた規定は、次の言葉によってきわめて端的に示されている。「人間的な心について主張され推測される、あらゆる共益的なものは、心理学 Seelenlehre と呼ばれる。」⁷⁴⁾ この「共益的なもの」とは、すなわち、「喜びや快がより多く同時に見られるとき、それら皆あるいは大多数に同時に役立つもの」⁷⁵⁾ という意味にほかならない。すなわち、ここでバゼドウは、彼の Seelenlehre のうちに、神-人間関係を成り立たせる Seele とともに、現世における人間関係の規定をも内包させていく。バゼドウが、神を、「我々の Seele に、不死性と永遠なる幸福な生をもたらそうとされる方である」⁷⁶⁾ と述べるとき、その「永遠なる幸福な生」の背後には、啓示によって導かれた、現世の人間関係を目的的に規定する幸福論が存在していたのである。

結 び

ヘルバルトによって批判的に継承された講壇心理学 (Psychologie) は、Ch. ヴォルフの共益性

(Gemeinnützlichkei)t 論において代表的に見られるように、ある種の社会的目的規定を内蔵していた。19世紀に入ると、その心理学も、それ自体として独自の展開を見せようとしていたが、しかし、例えばヘルバルトの同時代人である心理学者ベネケ (Friedrich Eduard Beneke, 1798-1854) にとっては、死が「心理学の極限概念」であったとされている⁷⁷⁾ ように、人間の不死性の問題は、いまだ心理学の隠された意識対象として存在し続けていた。このような隠された意識に対して、それに先立つ汎愛派は、まさに神の存在証明によってのみ可能な人間の正しき社会的関係性をその中心におき、これによって、その心理学を、方法論として、また同時に内容論として、教育思想そのものに包摂することが可能となりえたのである。彼らにとって、Seele は心理学的な「心」であると同時に、救済されるべき「魂」でもあった。この二重の意味をもつ Seele に対する教育的なまなざしは、彼ら個々の問題意識の相違によって、心理学的方法主義と正しき社会的関係性の形而上学的規定との間において多様な「ゆれ」を示していた。

このような汎愛派の各人における Seele の二義性に由来する「ゆれ」は、啓蒙主義的教育思想を成り立たせている一つの根源であると同時に、それを限界づけている枠組みそのものでもあった。やがて現れるヘルバルトは、汎愛派が Seele に含意させた正しき社会的関係性の形而上学的規定を、その規定性ゆえに排除する。このとき、彼の眼前には、まさに、心理学 Psychologie が、それのみによって Seele を包摂しなければならないという状況が成立しえたのである⁷⁸⁾。そして、「ゆれ」の中で形而上学的規定との緊張関係におかれていた心理学的方法主義は、ヘルバルトによってまったく異なる動因を与えられることで、自らがおかれていた「ゆれ」の状態から、ある安定の中へと置換される。しかし、このとき、心理学 Seelenlehre がおかれていた「ゆれ」は、心理学 Psychologie それ自体の中に、表象という異なる力学的次元における新たな不安定さ (Unruhe) として転移される。つまり、汎愛派が Seele の形而上学的規定によって Seelenlehre を教育思想のうちに包摂した一方で、ヘルバルトは、「心情の不安定さ」を超克するための「注意力」を教育学の「本質的なもの」として把握させ、この「注意力」を理論化する「教育学の暗き側面」の必要性を認識させる⁷⁹⁾ とともに、子どもにおけるこの「不安定さ」の「徴候」に対する教育的なまなざしを徹底させる⁸⁰⁾ のである。そして、まさに人間精神の「暗き」領域である「無意識」を発見することになるのはその後代の精神分析の成立において、「J. F. ヘルバルト

の心理学が教育学の壁を破って⁸¹⁾フロイトの思想的背景に浸透していると語られるとき、それは、じつは、形而上学的規定をいったん否定された Seele が、さらにより「暗き」原意識のレベルにおいてこれを再獲得するという意味において、Psychologie をくぐりぬけた Seelenlehre の逆の「ゆれ」の再現だったのではなからうか。

注

- 1) J.F.Herbert, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806, in: K.Kehrbach u.a.(Hrsg.), Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke (以下 Werke と略す), Bd.2, Langensalza, 1887, S.5. なお、本稿での引用文中の中略箇所は (……), 引用者による挿入は [] で示す。
- 2) W.Flitner, Allgemeine Pädagogik, 1950, 島田四郎・石川道夫訳『一般教育学』, 玉川大学出版部, 1988年, 187頁。
- 3) ドイツ啓蒙主義教育思想にかぎってみても、例えば、宮寺晃夫「E.C.トラップ」, 金子茂編『現代に生きる教育思想 第4巻 ドイツ(1)』所収, ぎょうせい, 1981年, 85-119頁。
- 4) W.Dilthey, Schriften zur Pädagogik, Besorgt v. H.Groothoff u. U.Herrmann, Paderborn, 1971, S.86, 日本デイルタイ協会訳『教育学論集』, 以文社, 1987年, 26頁。
- 5) ebd. S.96, 同上訳書, 38頁。
- 6) J.F.Herbert, Lehrbuch zur Psychologie, 2.Aufl., 1834, in: Werke, Bd.4, 1891, S.301. なお、本稿では、Seele に「心」「精神」「靈魂」などの従来一般的に用いられている訳語を無理にあてず、原語のまま記すことにする。Seele という語の多義性を損なわないためである。
- 7) ebd. S.297.
- 8) ebd. S.428.
- 9) これは、ヘルバルトが自らの求める社会を Beseelte Gesellschaft と呼んでいることに、さらに端的に示される。J.F.Herbert, Allgemeine praktische Philosophie, 1808, in: Werke, Bd. 2, 1887, S.406.
- 10) J.H.Campe, Sammlung einiger Erziehungsschriften, 1 Theil, 1778, Vorbericht. 以下、Sammlung と略す。
- 11) 入澤宗寿『汎愛派教育思想の研究』, 教育研究会, 1929年, 158頁。
- 12) H.M.Elzer, Gewohnheit und Charakter nach J.H.Campes "Philosophischer Commentar" von 1774, in: Paedagogica Historica, Bd. XI, 1, 1969, S.41-67. ここで Elzer は、初期のカンペにおける Seele に対する問題意識を指摘している (ibd. S.44.) が、それは徳をめぐる Selbstbildung の問題化として落着してしまう。しかし、以下で見るように、この Selbst としての自己意識こそ、Seele=Selbst として、カンペが子どもに教授しようとするものであった。
- 13) A.Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus, Bearb. v. J.Rauschenfels, Leipzig, 1896, S.379-389. また、C.Kersting, Die Genese der Pädagogik im 18.Jahrhundert, Weinheim, 1992, S.164.
- 14) カンペのこの問題意識の強さは、これを後に「AR」の中でも再提起していることに示されている。J.H.Campe, Von der nötigen Sorg für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefehler die Empfindsamkeit zu überspannen, in: J.H.Campe (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd.3, Hamburg/ Wolfenbüttel/ Braunschweig/ Wien, 1785, S.291-434. 1785-92. 以下、注では AR* (*は巻) と略す。
- 15) J.H.Campe, Über Empfindsamkeit und Empfindelheit in pädagogischer Hinsicht, Leipzig, 1779, S.29.
- 16) 「未だ一般的に見られるものではない」。J.H.Campe, Kleine Seelenlehre für Kinder, 9.Aufl., Braunschweig, 1828, S.3.
- 17) カンペにおけるこの Seelenlehre の特質については、拙稿、「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頁を参照。
- 18) 前掲拙稿, 263頁。
- 19) 「お前たちの Seele, または同じことだが、お前たち自身 (……)」Campe, Kleine Seelenlehre für Kinder, S.21. なお、ヴォルフ哲学に由来するこの一体的な能動的存在としての Seele (E.Cassierer, Die Philosophie der Aufklärung, Tübingen, 1932, 中野好之訳『啓蒙主義の哲学』, 紀伊国屋書店, 1962年,

- 148頁)を、「先概念」教授によって、そのような心的諸能力の総体として示さざるをえない点に、カンペの Seelenlehre の「能力心理学」的性格がある。
- 20) Campe, Kleine Seelenlehre für Kinder, S.261.
 21) ebd. S.74.
 22) ebd. S.7.
 23) ebd. S.21.
 24) J.H.Campe, Über den ersten Unterricht in der Religion, in: Sammlung, 1 Theil, S.189f.
 25) ebd. S.229.
 26) ebd. S.219f.
 27) ebd. S.233f.
 28) ebd. S.240f.
 29) ebd. S.193.
 30) ebd. S.195.
 31) 例えば、「彼の著作には格別の創見はないし、また体系だってもいない。彼は根っからの教育実践家なのである。」石井正司「C. G. ザルツマン - 宗教的学校の実践者 -」, 金子編前掲書, 143頁。しかし、ザルツマンの宗教教授論に包摂されている Seele 論は、以下で見ると、当代の Seelenlehre としての明瞭な体系性を示しているといえる。
- 32) R.Wild, Die Vernunft der Väter, Stuttgart, 1987, S.223-232.
 33) C.G.Salzmänn, Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder, 4. Aufl., 1806, in: Ch.G. Salzmanns Ausgewählte Schriften, E.Ackermann(Hrsg.), Bd.1, 1889, S.11.
 34) C.G.Salzmänn, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig, 1787, S.111. 以下, Mittel と略す。
 35) ebd. S.ix.
 36) ebd. S.xiv f.
 37) ebd. S.xi.
 38) C.G.Salzmänn, Moralisches Elementarbuch, 9. Aufl., 1785, H.Gobels(Hrsg.), 1980, S.XXVIIIff.
 39) ebd. S.XXVII.
 40) C.G.Salzmänn, Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren, 1805, Rep., in: C.G.Salzmänn, Religionsbücher, R.Lachmann(Hrsg.), Köln, 1994. それゆえ、ザルツマンがカンペのロビンソン物語の「感動的な」-シーンを忘れることができない (Mittel, S.96.) と語るとき、そこには、物語の方法論の共通性よりも、むしろ、カンペの Seelenlehre における概念教授と、ザルツマンの潜在化された Seele における情操教授との相違が、鮮明に示されるはずである。両者における物語の教授論的位置づけについては、Wild, Die Vernunft der Väter, S.48. および S.127. また、これまでのザルツマンの宗教教授論研究は、彼の教授論における Seele のこのような性格を看過している。R.Lachmann, Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmann. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung, Frankfurt a. M., 1974, S.77ff.
- 41) Salzmann, Mittel, S.2.
 42) ebd. S.2.
 43) ebd. S.116.
 44) C.G.Salzmänn, Heinrich Gottschalk in seiner Familie, oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10 bis 12 Jahren, 1807, Rep., in: Salzmann, Religionsbücher, S.40.
 45) ebd. S.102.
 46) ebd. S.107.
 47) ebd. S.144.
 48) ebd. S.163.
 49) ebd. S.176.
 50) ebd. S.281.
 51) Salzmann, Mittel, S.109.
 52) ebd. S.122.
 53) ebd. S.4.
 54) ebd. S.139f.
 55) C.G.Salzmänn, Unterricht in der christlichen Religion, 1808, Rep., in: Salzmann, Religionsbücher, S.79f.
 56) Kersting, Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert, S.389.
 57) Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus, S.375.
 58) 金子茂, 「J.B.Basedow における『公』教育思想の形成過程とその基本的性格」, 『日本の教育史学』第10号所収, 1967年, 77-99頁。
 59) J.B.Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt, 1768, in: A.Reble(Hrsg.), Johann Bernhard Basedow. Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn, 1965, S.25. 金子茂訳『バゼドウ・トラップ 国家と学校』, 明治図書, 1969年, 51頁。なお、引用する訳文は必要に応じて修正した。

- 60) ebd. S.25. 金子前掲訳書, 51-2頁.
- 61) この啓示の位置づけについては、とくに、金子茂「J. B. Basedow の教育・教授論にみられる『服従』の役割 - Rousseau との関連を手がかりとして -」, 『九州大学教育学部紀要』第13集所収, 1967年, 5-7頁。しかし、バゼドウの教授論を「非合理的方法と合理的方法の融着」(同11頁)と見るならば、以下で示すような、彼の Seelenlehre の特質を看過することになるだろう。
- 62) J. B. Basedow, *Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft*, Altona, 1764, Rep., 1985, S.20.
- 63) ebd. S.48f.
- 64) ebd. S.65f.
- 65) ebd. S.XXI.
- 66) ebd. S.13.
- 67) ebd. S.80.
- 68) ebd. S.39f.
- 69) ebd. S.37f.
- 70) Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, S.75. 金子前掲訳書, 137頁.
- 71) ebd. S.76. 金子前掲訳書, 139頁.
- 72) ebd. S.79. 金子前掲訳書, 142頁.
- 73) ebd. S.79. 金子前掲訳書, 143頁.
- 74) J. B. Basedow, *Elementarwerk*, T. Fritzscht (Hrsg.), Leipzig, 1909, Rep., 1972, S.213.
- 75) ebd. S.164f.
- 76) ebd. S.313.
- 77) 城戸幡太郎, 『心理学問題史』, 岩波書店, 1968年, 388頁.
- 78) その一方でヘルバルトは、バゼドウにおける Gemeinnützige に代えて、古典古代の公共性をドイツ的な意味における Öffentlichkeit として、彼の教育学における社会的関係性の基底にすえるのである。Herbart, *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, 1810, in: *Werke*, Bd.3, 1888, S.75.
- 79) Herbart, *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, 1812, in: *Werke*, Bd.3, 1888, S.149f.
- 80) Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1835, in: *Werke*, Bd.10, 1902, S.121. 是常正美訳『教育学講義綱要』, 協同出版, 1974年, 87頁.
- 81) 上山安敏, 『フロイトとユング』, 岩波書店, 1989年, 165頁.